



تبیین عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس در دانشگاه فنی و حرفه‌ای^۱ Factors Affecting Quality of Teaching at Technical and Vocational University

Sh. Eskandaripour, G Hajhosseinneshad (Ph. D), M. Aliasgari (Ph. D), A. Hosseinkhah (Ph. D)

Abstract: This study aimed to explain factors affecting quality of teaching and determine their impact on teaching quality. In this study, mixed research approach and sequential exploratory strategy of classification model were used for collecting the data. The population (in the qualitative phase) consisted of staff at central organization of technical and vocational university and top technicians and researchers of technical and professional university in ۲۰۱۱-۲۰۱۶; they were selected using combined sampling (homogeneous and snowball) method. The population in the quantitative phase also included the educational assistants, heads of research and education department, and faculty members in ۲۰۱۶. In the qualitative study, the exploratory interviews and semi-structured interviews were employed for data collection. In the quantitative study, the identified categories which were derived from encoding qualitative data were used to create paired comparison questionnaires; they included factors affecting quality of teaching. The results were analysed using AHP method. The findings indicated that the contribution of teacher, educational environment, and students were estimated to be ۴۱, ۳۳, and ۲۶ percent, respectively. Among teacher components, the professional skills of teacher was determined to be the most important component; among student components, the academic records and experiences was determined to be the most significant component; and among educational environment components, quality educational spaces and equipment was determined to be the most effective component.

Keywords: educational quality, analytical hierarchy process, mixed research method

شهرام اسکندری پور^۲، دکتر غلامرضا حاجی حسین نژاد^۳، دکتر مجید علی عسگری^۴، دکتر علی حسینی خواه^۵

چکیده: باورهای معرفتی معلمان که در رفتار حرفه‌ای آن‌ها دارای نقشی موثر است، تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار دارد. هدف از این پژوهش بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی دانشجومعلمان است. این پژوهش با استفاده از رویکرد کمی و توسط روش پیمایشی انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی دانشجومعلمان رشته علوم تربیتی پردیس هاشمی‌نژاد مشهد (۵۶۲ نفر) در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ است که بر اساس جدول مورگان ۲۲۸ نفر به عنوان نمونه تعیین و توسط روش تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات فهرست باورهای معرفتی با پایایی مطلوب (۰/۸۲) بود. یافته‌ها نشان داد: باورهای معرفتی دانشجویان در سطح نسبتاً بالایی قرار دارد. بین میانگین باورهای معرفتی دانشجویان برحسب سال تحصیلی آن‌ها تفاوت معناداری دیده نشد اما برحسب وضعیت تأهل تفاوت‌های معناداری وجود دارد. همچنین بین پیشرفت تحصیلی و باور معرفتی دانشجویان نیز رابطه‌ای وجود ندارد.

واژه‌های کلیدی: متغیرهای زمینه‌ای، باور معرفت‌شناسی، دانشگاه فرهنگیان، علوم تربیتی

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان: «تبیین عوامل مؤثر بر کیفیت آموزشی در دانشگاه فنی و حرفه‌ای و طراحی الگوی مناسب برای ارزشیابی کیفیت آموزشی» است. تاریخ دفاع: ۱۳۹۵/۰۹/۲۲ - تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۱/۲۳، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۶/۰۷

۲. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه خوارزمی. رایانامه: sheskandari@tvu. ac. ir
۳. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول). رایانه: hosseinneshad@khu. ac. ir
۴. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی. رایانامه: aliasgari۲۰۰۲@yahoo.com
۵. استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی. رایانامه: h.ali.tmu@gmail.com

مقدمه

آموزش عالی^۱ ایران در دو دهه گذشته با چالش‌ها و مسائل متعددی مواجه شده است. گسترش کمی دانشگاه‌ها، کثرت موسسات آموزشی متنوع، افزایش تعداد دانشجویان و گاهی وجود خیل عظیم دانش‌آموخته بی‌کار از جمله چالش‌هایی هستند که نظام آموزش عالی ایران را با مشکلات عدیده‌ای مواجه نموده‌اند. گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به ظرفیت‌های موجود و توان بافت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه، کاهش کیفیت نظام آموزش عالی را نیز به دنبال خواهد داشت. در واقع نمی‌توان گسترش کمی و ازدیاد تعداد دانشجویان و دانش‌آموختگان را دلیلی بر وجود کیفیت مطلوب دانست. این چالش‌ها، منجر به الزام مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی در نظام آموزش عالی ایران شده است و نظام دانشگاهی را وادار به بازاندیشی در ساختار، رسالت، اهداف، کارکردها و فرایندهای خود نموده است. از آنجا که دانشگاه‌ها جزو مهمترین نهادهایی هستند که جوامع جهت رشد و توسعه به آن‌ها نیاز دارند، شفافیت، پاسخگویی و بهبود کیفیت در آن‌ها الزامی است (بازرگان، ۱۳۸۲: ۱۴۲).

مدیریت عملکرد^۲ به عنوان یک نگرش نوین مدیریتی نقش اساسی در هدایت و ترکیب مؤلفه‌های کیفیت در سازمان‌ایفاء می‌کند و به شکلی مطلوب و اثر بخش بر فرایند کیفیت مدیریت می‌نماید (جفریز، ترجمه کاکویی، ۱۳۷۹: ۸۷). واضح است که وجود یک فرایند مدیریتی با عملکردی مطلوب در موسسات آموزش عالی ایران، بهبود کیفی آن‌ها را به دنبال خواهد داشت. مدیریت عملکرد در موسسات آموزش عالی به عملکرد دانشجویان، دانش‌آموختگان و اعضای هیئت علمی و عوامل اثرگذار در کیفیت آن‌ها توجه دارد و مؤلفه‌های کیفی در این گونه سازمان‌ها را به نحو مطلوبی ارزیابی می‌کند و از نتایج آن جهت بهبود ضعف‌ها و تحکیم قوت‌ها استفاده می‌نماید (یمنی و آراسته، ۱۳۸۵: ۶۹). همان‌طور که مدیریت عملکرد، نقش اساسی در هدایت و ترکیب مؤلفه‌های کیفی در سازمان ایفا می‌کند، ارزیابی کیفیت آموزشی^۳ دانشگاه‌ها نیز می‌تواند

^۱ Higher education

^۲ Performance management

^۳ Educational Quality

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی...

رهنمودهای مفیدی برای بهبود بخشیدن به فرایند مدیریت عملکرد در دانشگاه‌ها ارائه کند (آلتنباخ و رامبلی ۲۰۰۹، ترجمه سعیدآبادی و احمدخانلو، ۱۳۹۳: ۱۳۸). قبل از تبیین مسأله اصلی پژوهش در قالب سوالات پژوهشی، لازم است که به صورت خیلی مختصر در خصوص دیدگاه‌ها، رویکردها و کارکردهای کیفیت در آموزش عالی مطالبی را بیان کنیم. برخی از دیدگاه‌های صاحب‌نظران راجع به کیفیت آموزش عالی عبارت‌اند از:

- کیفیت به مثابه نحوه شناخت از موضوعات.

- کیفیت به مثابه فرآیند تنظیم تعارض‌ها.

بر اساس تعریفی چند بعدی از کیفیت، فعالیت‌های ارزیابی دانشگاه، سازماندهی شده- است، عبارت است از:

۱. کیفیت به معنی برتر بودن.

۲. کیفیت به معنی کارایی در دسترسی به اهداف.

۳. کیفیت به معنی تطابق با استانداردها یا هنجارها.

۴. کیفیت به معنی پاسخگویی به نیازهای ذی‌نفعان.

۵. کیفیت به معنی کیفیت جامعه.

بلکمار^۱ کیفیت را با مفهوم شفافیت تفسیر می‌کند.

هاروی^۲ (۱۹۹۳، ۱۹۹۹) پنج رویکرد در خصوص کیفیت آموزش عالی مطرح می‌کند. رویکرد اول که او آن را رویکرد استثنایی نام می‌گذارد، کیفیت را یک مقوله استثنایی می‌داند که به صورت سنتی در آموزش، تحت عنوان کیفیت «عالی» اطلاق می‌شود. چنین رویکردی، تمایزی نخبه‌گراست (رمزدن، ۱۳۸۰: ۵۹-۶۰). رویکرد دوم، نوعی کمال طلبی است، که به صورت یک جریان قلمداد می‌شود و یک تلقی دموکراتیک از کیفیت است. بنابراین، فرض امکان دسترسی همگان به کیفیت مطرح می‌شود. رویکرد سوم، بیشتر به مشتری و مخاطب می‌نگرد و نیازها و تمایلات او را در نظر می‌گیرد. این

^۱ Blackmar

^۲ Harvey

رویکرد باید براساس اهداف مطرح شده برای فعالیت‌ها و فرآیندهای یادگیری باشد؛ همچنین با این گونه نیازها مطابقت داشته باشد.

رویکرد چهارم، بر اساس ارزش‌های اقتصادی انجام می‌گیرد و در آن کیفیت به مثابه سرمایه‌گذاری تلقی می‌شود. اگر کیفیت با هزینه‌ای پایین در دسترس باشد پذیرفتنی و توجیه پذیر است؛ به این معنی که ارزش اقتصادی کیفیت آموزشی فعالیت تحصیلی دانشجویان به مثابه در بردارنده ارزش‌های اقتصادی جلوه‌گر می‌شود.

و بالاخره رویکرد پنجم، رویکردی تحولی است. در این رویکرد، کیفیت آموزش عالی در ارتباط با بهبود تربیت دانشجو یا توسعه دانش‌های جدید ارزیابی می‌شود.

سه کارکرد در کیفیت آموزش عالی یا دانشگاه مدنظر قرار می‌گیرد: اولین کارکرد، پاسخ‌گویی است. دومین کارکرد، بهبود عملکرد دانشگاه است و سومین کارکرد، جریان اطلاعاتی است. دانشگاه باید اطلاعات را در داخل دانشگاه و همچنین بیرون از دانشگاه به صورت گسترده، آزاد و مستمر توزیع کند.

ارزیابی^۱، یکی از مهم‌ترین سازوکارهای مدیریت عملکرد در تولید و توسعه کیفیت در سازمان‌ها است. در واقع بهبود کیفیت، مستلزم ارزیابی کیفی است و این امر در تمام سازمان‌ها اعم از سازمان‌های صنعتی، بازرگانی و آموزشی امری کاملاً عینی و مشهود است. به هر جهت ارزیابی کیفی یکی از مهم‌ترین ملزومات سازمان‌هاست و موسسات آموزش عالی نیز از این امر مستثنی نیستند (قورچیان، ۱۳۷۹: ۱۲۶). به همین دلیل در دو دهه اخیر اغلب کشورها برای ارتقای کیفیت آموزش کوشش‌های ویژه‌ای به عمل آورده‌اند و در انجام این امر از رویکردهای ارزیابی استفاده کرده‌اند (بازرگان، ۲۰۰۰).

پژوهش‌های انجام شده (دموند^۲، ۲۰۱۰؛ تسنیدو^۳، ۲۰۱۰؛ گدین و آکاریو^۴، ۲۰۰۸؛ نیشی^۵؛ ماچی و کوداریا^۶، ۲۰۱۲؛ فاطیما^۶، ۲۰۱۴؛ ملهاوی^۱، ۲۰۰۴؛ چیر^۲، ۲۰۰۳؛ ویرا^۲، ۲۰۰۲؛

^۱. Evaluation

^۲. Dumond

^۳. Tsinidou

^۴. Ghedin & Aquario

^۵. Nishi machi & kodaria

^۶. Fatima

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی...

یارمحمدیان و همکاران، ۱۳۸۹؛ قائدی، ۱۳۸۵؛ رحمانی و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷؛
مجتبایی زاده، ۱۳۹۵؛ معروفی، کیامنش، مهرمحمدی و علی‌عسگری، ۱۳۸۶؛
محمدهاشمی، ۱۳۹۳؛ نجفی و اسماعیلی راد، ۱۳۸۸؛ میرزامحمدی، ۱۳۸۹؛ امیدیان و
صفری، ۱۳۹۴؛ همتی نژاد و همتی نژاد، ۱۳۹۳؛ بریمانی، صالحی و صادقی، ۱۳۹۰؛
ثمیری، یمنی دوزی سرخابی، صالحی عمران و گرائی نژاد، ۱۳۹۲؛ حسینی، فراهانی و
قره، ۱۳۹۲؛ طبرسا، حسنونند و عارف نژاد، ۱۳۹۱؛ غنچگی، حسینی و حجازی، ۱۳۹۱؛
ثابت نژاد، ۱۳۹۰) نشان می‌دهند که ارزیابی، نقش قابل توجهی در بهبود کیفیت نظام-
های آموزشی در ایران و کلیه کشورهای جهان دارد. با توجه به این امر انتظار می‌رود
که تبیین مؤلفه‌ها و عوامل موثر بر کیفیت آموزشی در دانشگاه فنی و حرفه‌ای و تعیین
سهم و وزن هر یک از مؤلفه‌ها بتواند در بهبود کیفیت دانشکده‌ها و آموزشکده‌های این
دانشگاه مؤثر باشد، لذا این پژوهش در پی پاسخگویی به سوالات پژوهشی ذیل است:
عوامل و مؤلفه‌های اساسی موثر بر کیفیت آموزشی در دانشگاه فنی کدام است؟ سهم
نسبی هر یک از عوامل و مؤلفه‌های موثر در کیفیت آموزشی در دانشگاه فنی چقدر
است؟

روش شناسی پژوهش

در این پژوهش از جنبش سوم روش شناسی^۴ به نام رهیافت پژوهش ترکیبی^۵ استفاده
شده است (تدلی^۶ و تشکری، ۲۰۰۹، ترجمه آذر و جهانیان، ۱۳۹۵). روش پژوهش
ترکیبی روشی است که در آن هر دو پژوهش کیفی و کمی^۷ را باهم ترکیب می‌کنند و یا

۱. Melhaoui

۲. Chier

۳. Vieira

۴. Methodology

۵. Mixed method

۶. Tedlee

۷. Quantitative & Qualitative research

مرتبط می‌سازند (کرسول^۱، ۲۰۰۹، ترجمه کیامنش و دانای طوس، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر از میان انواع روش‌های ترکیبی از راهبرد اکتشافی متوالی مدل تدوین طبقه‌بندی (با تأکید بر QUAL) استفاده شده‌است (کرسول و پلانو کلارک^۲، ۲۰۰۷، ترجمه کیامنش و سرایی، ۱۳۹۰). راهبرد اکتشافی متوالی شامل گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی در مرحله اول و به دنبال آن گردآوری و تحلیل داده‌های کمی در مرحله دوم می‌شود که خود بر اساس نتایج کیفی که در مرحله اول بنا شده‌است، مشخص می‌گردد (کرسول، ۲۰۰۹، ترجمه کیامنش و دانای طوس، ۱۳۹۰). از مدل تدوین طبقه‌بندی زمانی استفاده می‌شود که مرحله کیفی اولیه با هدف شناسایی متغیرهای اصلی، تدوین سیستم طبقه‌بندی یا طبقه‌شناسی یا تدوین یک نظریه جدید انجام شود و در مرحله کمی ثانویه این نتایج به صورت دقیق‌تر ارزیابی یا مطالعه می‌شوند (مورگان^۳، ۱۹۹۸؛ تشکری و تدلی، ۲۰۰۹ به نقل از کرسول و پلانو کلارک، ۲۰۰۷، ترجمه کیامنش و سرایی، ۱۳۹۰).



شکل ۱. طرح اکتشافی مدل تدوین طبقه‌بندی با تأکید بر QUAL (کرسول و پلانو کلارک، ۲۰۰۷، ترجمه کیامنش و سرایی، ۱۳۹۰).

در این پژوهش، رویکرد کیفی از طریق روش نظریه برخاسته از داده‌ها^۴ انجام می‌شود. این روش یک شیوه پژوهش کیفی است که به وسیله آن و با استفاده از یک دسته از داده‌ها، نظریه‌ای تکوین یافته یا نظریه‌ای مبتنی بر مدل طراحی می‌شود (شارماز^۵، ۲۰۰۰ به نقل از بازرگان، ۱۳۸۹). با توجه به این که در اجرای روش، نظریه برخاسته از داده-

^۱. Creswell

^۲. Plano & Clark

^۳. Morgan

^۴. Grounded Theory

^۵. Charmaz

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی...

های طرح‌های سیستماتیک (اشتراس و کوربن^۱، ۱۹۹۰)، نوحاسته (گلیزر، ۱۹۹۲) و سازاگرا (شارماز، ۲۰۰۰) وجود دارد؛ در این پژوهش از روش سیستماتیک استفاده شد. این روش استفاده از مراحل تحلیل داده‌ها از طریق کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی مورد تأکید است (مارشال و راسمن^۲، ۱۹۹۵، ترجمه پارسائیان و اعرابی، ۱۳۹۰؛ ذوالفقاریان و لطیفی، ۱۳۹۰).

روش پژوهش به کار رفته در رویکرد کمی از نوع توصیفی-پیمایشی است. تحقیق توصیفی شامل مجموعه روش‌هایی است که هدف آن‌ها توصیف، تبیین و استخراج عوامل و متغیرهای مورد بررسی است. اجرای تحقیق توصیفی می‌تواند صرفاً برای شناخت بیشتر شرایط موجود یا یاری دادن به فرایند تصمیم‌گیری باشد (سرمد و همکاران، ۱۳۸۶). تحقیق پیمایشی^۳ نیز یک پژوهش کمی است که در آن پرسش‌های یکسانی به طور سیستماتیک از افراد یا مشارکت‌کنندگان پرسیده می‌شود و پاسخ‌ها ثبت و تجزیه و تحلیل می‌شوند (نیومن^۴، ۲۰۰۴؛ به نقل از مقدم، ۱۳۸۷). علاوه بر این در پژوهش حاضر از طریق مقایسات زوجی بر مبنای دیدگاه متخصصین، هریک از عوامل موثر در کیفیت آموزش، در مدل فرایند تحلیل سلسله مراتبی^۵ موسوم به AHP مورد مقایسه و رتبه‌بندی قرار گرفت (قدسی پور، ۱۳۹۵؛ نیک مردان، ۱۳۹۱).

با توجه به ترکیبی بودن روش‌شناسی پژوهش حاضر جامعه مورد پژوهش، روش نمونه‌گیری در دو بخش کیفی و کمی از یکدیگر مجزا شدند. جامعه آماری بخش کیفی شامل کارکنان ستادی سازمان مرکزی دانشگاه فنی و حرفه‌ای در حوزه‌های مرتبط و پژوهشگران و فناوران برتر دانشگاه فنی و حرفه‌ای از سال ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۵ می‌شود و این افراد از طریق نمونه‌گیری ترکیبی (همگن و گلوله برفی یا زنجیره‌ای) انتخاب شدند. جامعه آماری بخش کمی این مطالعه را معاونین آموزشی، مسئولین اداره پژوهش و

^۱ . Corben

^۲ . Marshal & Rasman

^۳ . Survey research

^۴ . Numan

^۵ . Analytical Hierarchy process

آموزش، مدیران گروه و اساتید موظف کلیه دانشکده‌ها و آموزشکده‌های مناطق دهگانه در سال ۱۳۹۵ تشکیل می‌دهند. برای نمونه‌گیری در بخش کمی، از روش نمونه‌گیری احتمالی^۱ (تصادفی) چند مرحله‌ای استفاده شد. بدین منظور از هر منطقه دو دانشکده/آموزشکده (یکی دخترانه و دیگری پسرانه) انتخاب شد، سپس از هر آموزشکده، افرادی که در بالا ذکر شدند، در جامعه آماری بخش کمی انتخاب و به عنوان نمونه‌های نهایی لحاظ شدند. بدین ترتیب از هر آموزشکده نُه نفر، از هر منطقه هجده نفر و از کل مناطق دهگانه صد و هشتاد نفر به عنوان نمونه نهایی لحاظ شدند و اطلاعات لازم در قالب پرسشنامه‌ها و فرم‌های خاص هر عامل گردآوری شد. با توجه به ترکیبی بودن روش این پژوهش، ابزارهای گردآوری اطلاعات نیز در دو بخش کیفی و کمی متفاوت بود.

در بخش کیفی برای گردآوری اطلاعات در مرحله اول از مصاحبه‌های^۲ اکتشافی با چندین سوال که پاسخ آن‌ها آزاد بود و در خصوص مهم‌ترین عوامل موثر در کیفیت آموزش بودند، استفاده شد اما در مرحله دوم از مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته استفاده شد. در بخش کمی نیز از مؤلفه‌ها و عوامل شناسایی شده حاصل از کدگذاری و تحلیل داده‌های کیفی استفاده شد و نسبت به ساخت پرسشنامه‌های این بخش اقدام کردند سپس نسبت به ارسال پرسشنامه‌های مقایسه‌های زوجی برای نمونه‌های انتخاب شده در بخش کمی پژوهش اقدام کردند که حاوی عوامل، مؤلفه‌ها و مقوله‌های موثر بر کیفیت آموزشی بود. این عوامل و مؤلفه‌ها و مقوله‌ها در بخش کیفی شناسایی شده بودند. در این پژوهش از نمونه‌های مورد آزمایش درخواست شد که مطابق با دستورالعمل خاص پرسشنامه به آن پاسخ دهند.

لازم به ذکر است که برای بررسی روایی^۳ و پایایی^۱ ابزارها در هر دو بخش کیفی و کمی از روش‌های خاص هر رویکرد استفاده شد (اونو و گبوزی^۲ و جانسون^۳، ۲۰۰۶ به نقل از کرسول، ۲۰۰۹، ترجمه کیامنش و دانای طوس، ۱۳۹۰).

^۱. Probability sampling

^۲. Exploratory interviews

^۳. Validity

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی...

در بخش کیفی، ابتدا به روش کدگذاری باز و همچنین از طریق جزء به جزء کردن اطلاعات، مقوله‌های اصلی و فرعی را مشخص می‌کنیم و سپس در کدگذاری ثانویه یا متمرکز مفاهیم مشترک را در یک مقوله قرار می‌دهیم. در مرحله کدگذاری محوری، به کمک روش مقایسه ثابت به مقایسه مقوله‌های به دست آمده می‌پردازیم و ابعاد آن‌ها را مشخص می‌کنیم، سپس در مرحله کدگذاری انتخابی یا گزینشی مقوله‌های اصلی را تعیین می‌کنیم. در نهایت مقوله‌های موثر بر پدیده مورد اندازه‌گیری؛ یعنی عوامل موثر بر کیفیت آموزشی، بر اساس نظریه برخاسته از داده‌ها مشخص می‌شود.

در بخش کمی نیز از روش فرایند تحلیل سلسله مراتبی (AHP) استفاده شده است. برای تحلیل‌های مذکور از نرم افزارهای ^{۱۱} expert choice بهره برده‌ایم.

یافته‌ها

سوال پژوهشی ۱: عوامل و مؤلفه‌های اساسی موثر بر کیفیت آموزشی در دانشگاه فنی کدام است؟

در مرحله اولیه کدگذاری باز هر مفهوم استخراج شده در هر یک از مقوله‌های سه‌گانه مدرسین، دانشجویان و محیط آموزشی گنجانده شده است. در انتخاب مقوله‌ها نیز آن مقوله‌هایی مورد توجه قرار گرفته است که در سوالات پرسیده شده در پژوهش ذکر شده باشد. با بررسی داده‌های به دست آمده در مرحله اول کدگذاری باز، برای هر کدام از مؤلفه‌های مدرسین، دانشجویان و محیط آموزشی به ترتیب ۵ مؤلفه و ۶۹ مفهوم، ۴ مؤلفه و ۴۳ مفهوم و ۴ مؤلفه و ۳۶ مفهوم به دست آمده است. پس از انجام عملیات مرحله اولیه کدگذاری باز، در مرحله دوم کدگذاری باز، مفاهیم و مقوله‌های مشترک و مشابه از طریق تحلیل مقایسه‌ای ثابت داده‌ها در یکدیگر ادغام شدند. بدین ترتیب با تکیه بر معنی دارترین و فراوان‌ترین مفاهیم اولیه، به غربال کردن و تقلیل دادن میزان زیادی از داده‌ها پرداختیم. در این مرحله ضمن مراجعه به مفاهیم مشابه و مقایسه آن‌ها

^۱. Reliability

^۲. Uono & ghebousy

^۳. Johnson

با یکدیگر، درصدد شناسایی مفاهیم و مقوله‌های متداخل برآمدیم و با تعیین و مرتب کردن آن‌ها، مفاهیم مشترک را در قالب مؤلفه‌های مربوط به هر عامل (مدرسین، دانشجویان و محیط آموزشی) قرار دادیم. براین اساس، انبوه داده‌ها به تعداد مشخص و محدودی از مقوله‌های کلی کاهش یافت. داده‌های این مرحله در قالب مقوله‌ها و مفاهیم عمده طبقه‌بندی شدند. بعد از مشخص شدن مقوله‌های عمده، پژوهش وارد مرحله بعدی کدگذاری یعنی کدگذاری محوری شد. در این مرحله در جهت تعیین مقوله‌ها و مفاهیم نهایی، موارد مذکور با یکدیگر مقایسه و ادغام شدند؛ بدین صورت که داده‌های کدگذاری شده با یکدیگر مقایسه شدند و در قالب مقوله‌هایی که باهم تناسب دارند، درآمدند. در این راستا مقولات عمده تا جایی مورد مقایسه قرار گرفتند که اطمینان حاصل شود که هر طبقه از مقولات از یکدیگر مجزا هستند. سپس رابطه مقولات را بررسی کردیم و بر اساس ماهیت آن‌ها، در ذیل عنوان مقوله هسته‌ای قرار گرفتند. در مرحله کدگذاری محوری برای هرکدام از عوامل سه گانه مدرسین، دانشجویان و محیط آموزشی به ترتیب ۴۹، ۳۳ و ۲۹ مفهوم عمده تعیین شدند. در بخش کدگذاری گزینشی نیز ارائه یک الگوی تلفیقی و همگرا مورد توجه بوده است.

بر اساس تحلیل کیفی حاصل از داده‌های مصاحبه و کدگذاری‌های مذکور در ارتباط با عامل مدرسین، ۵ مؤلفه و ۴۹ مفهوم به شرح جدول ذیل شناسایی گردید.

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی...

جدول ۱: مؤلفه‌ها و مفاهیم شناسایی شده در ارتباط با عامل مدرسان

مفاهیم	مؤلفه	مفاهیم	مؤلفه	عامل
<p>مهارت‌های برقراری و حفظ ارتباط:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ایجاد جو عاطفی مثبت - فن بیان - جلب همکاری و مشارکت دانشجویان - ایجاد احساس نیاز به یادگیری در دانشجویان - استفاده از مهارت‌های غیرکلامی (زبان بدن) 	مهارت‌های حرفه‌ای تدریس	<ul style="list-style-type: none"> - سن - جنسیت - سطح تحصیلات - سابقه تدریس - نوع استخدام 	ویژگی‌های فردی	مدرسان
<p>مهارت ارائه درس:</p> <ul style="list-style-type: none"> - تسلط بر موضوع درس - توانایی توضیح و تفسیر، توانایی نقد و بررسی مفاهیم - توانایی استفاده از مصداق‌ها و مثال‌ها - توانایی تحریک یادگیری دانشجویان - توانایی ایجاد و تقویت روحیه مشارکت گروهی - توانایی استفاده از راهبردهای مناسب تدریس - تناسب روش‌های سازماندهی و ارائه با موضوع، شرایط و امکانات. - کیفیت روش تدریس 		<ul style="list-style-type: none"> - صمیمیت - جرات داشتن - مسئولیت‌پذیری - انتقادپذیری - انعطاف‌پذیری - رعایت عدالت - تواضع و فروتنی - پرهیز از تبعیض - شادابی و نشاط - درون‌گرایی - برون‌گرایی 	ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی مدرس	

عامل	مؤلفه	مفاهیم	مؤلفه	مفاهیم
	رویکردهای شغلی	-رتبه‌دانشگاهی -انگیزه انتخاب شغل -میزان فعالیت‌های تدریس هفتگی -اشتغال به فعالیت‌های اجرایی	-مهارت مدیریت کلاس درس: -رعایت نظم در کلاس -شروع و خاتمه به موقع درس -کنترل حضور و غیاب دانشجویان -استفاده بهینه از وقت	
		-کتاب تالیفی و ترجمه‌ای -طرح‌های پژوهشی اجراشده -مقاله چاپ شده در مجلات علمی-پژوهشی -عضویت در انجمن‌های علمی-پژوهشی -عضویت در کمیته علمی همایش‌ها و کنفرانس‌های علمی-پژوهشی -عضویت در هیات تحریریه و داوری مقالات مجلات علمی-پژوهشی	مهارت در ارزشیابی آموزشی: -کیفیت آزمون‌ها (روایی، پایایی، ارائه بازخورد) -تناسب روش‌های آزمون با محتوای دروس -زمان اجرای ارزشیابی و آزمون -میزان استفاده از آزمون‌های کتاب باز	

در ارتباط با عامل دانشجویان، ۴ مؤلفه و ۳۳ مفهوم به شرح جدول ذیل استخراج شد.

جدول ۲: مؤلفه‌ها و مفاهیم استخراج شده در ارتباط با عامل دانشجویان

عامل	مؤلفه	مفاهیم	مؤلفه	مفاهیم
دانشجویان	رویکردهای فردی	-سن -هوش -اعتماد به نفس -منبع کنترل -نگرش به تحصیل خودکارآمدی	-علاقه فردی به رشته تحصیلی -انگیزه انتخاب رشته -رقابت با همگنان -اهمیت رشته -آینده شغلی رشته	تحصیلی تحصیلی تحصیلی تحصیلی

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی. . .

مفاهیم	مؤلفه	مفاهیم	مؤلفه	عامل
-معدل دیپلم-معدل کل دانشجوی -تعداد ترم‌های مشروطی -تعداد دروس افتاده -اولویت قبولی در انتخاب رشته -انگیزه انتخاب درس (اختیاری و اجباری) - فعالیت‌های علمی- پژوهشی -زمان اختصاص یافته به مطالعه درسی از طرف دانشجو -نسبت دانشجویان سهمیه- ای به کل		-تحصیلات والدین -شغل والدین -درآمد ماهیانه خانواده -تعداد فرزندان خانواده -رتبه فرزندی -روابط بین اعضای خانواده	ویژگی‌های خانوادگی	
		-رعایت نظم و مقررات -سهل‌گیری در آموزش -دادن نمرات بالا -دسترسی به مدرس در خارج از وقت کلاس -مد نظر قرار دادن مشکلات خاص دانشجویان -میزان پاسخگویی به سوالات غیر درسی دانشجویان	انتظارات دانشجو از مدرس	

در ارتباط با محیط آموزشی ۴ مؤلفه و ۲۹ مفهوم به شرح جدول ذیل شناسایی گردید.

جدول ۳: مؤلفه‌ها و مفاهیم استخراج شده در ارتباط با عامل محیط آموزشی

عامل	مؤلفه	مفاهیم	مؤلفه	مفاهیم
محیط آموزشی	معیار و تراکم آموزشی	<p>- ویژگی موضوع درسی</p> <p>- زمان ارائه درس</p> <p>- دسترسی به وسایل آموزشی و کمک آموزشی</p> <p>- دسترسی به خدمات اطلاع رسانی و ارتباطات</p> <p>- دسترسی به کتابخانه (منابع مرجع و مجلات و ...)</p> <p>- دسترسی به اینترنت و پایگاه‌های معتبر علمی</p> <p>- آرایش فیزیکی صندلی‌های کلاس‌ها</p>	محیط سازمانی و اداری	<p>- مقررات استخدامی - جو سازمانی</p> <p>- فرهنگ کار - خدمات مشاوره‌ی</p> <p>- رضایت شغلی اعضای دانشکده</p> <p>- آموزش‌های بازآموزی و ضمن خدمت</p> <p>- جو حمایت از کیفیت آموزش</p> <p>- رعایت ساعات حضور مدرسان در دانشکده</p> <p>- ضوابط ارتقای اعضای دانشکده</p> <p>- مقررات رفاهی - مقررات پژوهشی</p>
	معیار و تراکم رفاهی	<p>- مساحت دانشکده/آموزشکده</p> <p>- ظرفیت کلاس‌ها (تراکم دانشجویی)</p> <p>- کیفیت فضاهای آموزشی (کلاس، کارگاه، آزمایشگاه)</p> <p>- کیفیت تجهیزات و مواد آزمایشگاهی و کارگاهی</p> <p>- کیفیت امکانات بهداشتی</p> <p>- کیفیت امکانات فرهنگی و ورزشی</p> <p>- کیفیت خدمات رفاهی (خوابگاه و سلف سرویس)</p>	معیار و تراکم کیفی آموزشی	<p>وجود شاخص‌های مصوب ارزشیابی از کیفیت تدریس</p> <p>فرایند اجرای ارزشیابی از کیفیت تدریس (زمان و مکان)</p> <p>منابع جمع‌آوری اطلاعات به منظور ارزشیابی کیفیت آموزش و تدریس</p>

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی...

سوال پژوهشی ۲: سهم نسبی هر یک از عوامل و مؤلفه‌های موثر در کیفیت آموزشی در دانشگاه فنی چقدر است؟

در این بخش وزن نسبی هر کدام از مؤلفه‌ها و مقوله‌های موثر در کیفیت تدریس با استفاده از مقایسه‌های زوجی و با بهره‌گیری از تکنیک فرایند تحلیل سلسله مراتبی^۱ تعیین شده است.

جدول ۴: وزن نسبی عوامل تشکیل دهنده کیفیت تدریس بر اساس تکنیک AHP.

عوامل	وزن نسبی ^۲
مدرسان	۴۱۰
دانشجویان	۲۶۰
محیط آموزشی	۳۳۰
نرخ ناسازگاری ^۳ : ۰/۰۸	جمع: ۱۰۰۰

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌کنید، عوامل مربوط به مدرسان، دانشجویان و محیط آموزشی به ترتیب ۴۱، ۲۶ و ۳۳ درصد در کیفیت تدریس موثر بوده‌اند. نرخ ناسازگاری پاسخ دهندگان برابر با ۰/۰۸ می‌باشد و چون کمتر از ۱۰ درصد است (مقدار قابل قبول در تکنیک AHP)، این نرخ از لحاظ علمی قابل قبول می‌باشد.

جدول ۵: وزن نسبی مؤلفه‌های مربوط به عامل مدرسان بر اساس تکنیک AHP.

مؤلفه‌ها	وزن نسبی
مهارت‌های حرفه‌ای تدریس	۳۶۱
ویژگی‌های شغلی مدرسان	۲۱۴
ویژگی‌های شخصیتی-اخلاقی مدرسان	۱۵۶
فعالیت‌های پژوهشی مدرسان	۱۳۹
ویژگی‌های فردی مدرسان	۱۳۰
نرخ ناسازگاری: ۰/۰۵	جمع: ۱۰۰۰

اطلاعات جدول فوق حاکی از آن است که در بین مؤلفه‌های مربوط به عامل مدرسان، مؤلفه مهارت‌های حرفه‌ای تدریس با ۳۶.۱ درصد بیشترین و مؤلفه ویژگی‌های فردی

^۱. Analytical Hierarchy process

^۲. نسبت و سهم هر مؤلفه در حوزه سطح بالاتر از خود می‌باشد که کسری از هزار می‌باشد.

^۳. نشان می‌دهد که فرد در قضاوت خود به چه میزان دقت لازم را به عمل آورده است.

دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، شماره ۱۳، سال هفتم، بهار و تابستان ۱۳۹۸

مدرسان با ۱۳ درصد کمترین تأثیر را در بین مؤلفه‌های مربوطه داشته‌اند. مؤلفه‌های ویژگی‌های شغلی مدرسان با ۲۱.۴ درصد، ویژگی‌های شخصیتی-اخلاقی مدرسان با ۱۵.۶ درصد و ویژگی‌های پژوهشی مدرسان با ۱۳.۹ درصد سایر مؤلفه‌های موثر در کیفیت تدریس شناخته شده‌اند. نرخ ناسازگاری پاسخدهندگان نیز برابر با ۰/۰۵ بوده و قابل قبول می‌باشد.

جدول ۶: وزن نسبی مؤلفه‌های مربوط به عامل دانشجویان بر اساس تکنیک AHP.

مؤلفه‌ها	وزن نسبی
سوابق و تجربیات تحصیلی دانشجویان	۳۸۵
انتظارات دانشجو از استاد	۲۱۷
ویژگی‌های فردی دانشجو	۲۰۵
ویژگی‌های خانوادگی دانشجو	۱۹۳
نرخ ناسازگاری: ۰/۰۷	جمع: ۱۰۰۰

اطلاعات جدول فوق نشان می‌دهد که مؤلفه‌های تجربیات تحصیلی دانشجویان، انتظارات دانشجویان از استاد، ویژگی‌های فردی دانشجویان و ویژگی‌های خانوادگی دانشجویان به ترتیب ۳۸.۵ درصد، ۲۱.۴ درصد، ۲۰.۵ درصد و ۱۹.۳ درصد جزء مؤلفه‌های تأثیرگذار بر کیفیت تدریس در عامل دانشجویان می‌باشند. ناسازگاری پاسخ-دهندگان نیز برابر با ۰/۰۷ بوده و قابل قبول می‌باشد.

جدول ۷: وزن نسبی مؤلفه‌های مربوط به عامل محیط آموزشی بر اساس تکنیک AHP

مؤلفه‌ها	وزن نسبی
محیط و شرایط آموزشی	۳۴۱
محیط فیزیکی	۲۴۷
راهبردهای ارزشیابی کیفیت آموزشی	۲۱۱
محیط سازمانی و اداری	۲۰۱
نرخ ناسازگاری: ۰/۰۴	جمع: ۱۰۰۰

اطلاعات جدول فوق حاکی از آن است که در بین مؤلفه‌های مربوط به عامل محیط آموزشی، مؤلفه محیط و شرایط آموزشی با ۳۴.۱ درصد بیشترین و مؤلفه محیط سازمانی و اداری با ۲۰.۱ درصد کمترین تأثیر را در بین مؤلفه‌های مربوطه داشته‌اند.

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی...
مؤلفه‌های محیط فیزیکی با ۲۴٪ درصد و راهبردهای ارزشیابی کیفیت آموزشی با ۲۱٪ درصد از مؤلفه‌های موثر در کیفیت تدریس شناخته شده‌اند. نرخ ناسازگاری پاسخ-دهندگان نیز برابر با ۰/۰۴ بوده و قابل قبول می‌باشد.
بحث و نتیجه‌گیری

کیفیت آموزش و تدریس در آموزش عالی، تحت تأثیر عوامل مختلفی است که این عوامل در منابع مختلف به صورت عناوین گوناگون بیان شده‌است. برخی از مهم‌ترین عواملی که پژوهش‌گران و صاحب‌نظران مختلف بر آن تأکید زیادی دارند؛ عبارتند از: عامل مدرسان، عامل دانشجویان و عامل محیط آموزشی. در این پژوهش نیز که به روش ترکیبی و در دانشگاه فنی و حرفه‌ای ایران انجام شده‌است؛ عمده‌ترین مؤلفه‌ها و مفاهیم مرتبط با هر یک از عوامل سه‌گانه مدرسان، دانشجویان و محیط آموزشی شناسایی شده و وزن نسبی هر مؤلفه در هر عامل محاسبه شده‌است. در این پژوهش از بین مؤلفه‌های مرتبط با عامل مدرسان، مهارت‌های حرفه‌ای تدریس به عنوان مهم‌ترین مؤلفه در کیفیت تدریس شناخته شد که این مؤلفه به مفاهیمی مثل مهارت‌های برقراری و حفظ ارتباط با ۵ نشان‌گر، مهارت ارائه درس با ۸ نشان‌گر، مهارت مدیریت کلاس درس با ۴ نشان‌گر و مهارت در ارزشیابی آموزشی با ۷ نشان‌گر تقسیم شده‌اند. از دیگر مؤلفه‌های عامل مدرسان ویژگی‌های شخصیتی-اخلاقی مدرسان با ۱۱ نشان‌گر، ویژگی‌های شغلی مدرسان با ۴ نشان‌گر، فعالیت‌های پژوهشی مدرسان با ۶ نشان‌گر و ویژگی‌های فردی مدرسان با ۵ نشان‌گر می‌باشد که از طریق تحلیل داده‌های کیفی به دست آمد. میزان تأثیر هر کدام از مؤلفه‌های پنج‌گانه مربوط به عامل مدرسان (مهارت-های حرفه‌ای تدریس، ویژگی‌های شغلی، ویژگی‌های شخصیتی-اخلاقی، فعالیت‌های پژوهشی و ویژگی‌های فردی) در کیفیت تدریس به ترتیب برابر با ۱/۳۶ در صد، ۴/۲۱ درصد، ۶/۱۵ درصد، ۹/۱۳ درصد و ۱۳ درصد بوده‌است. پژوهش‌گران مختلفی (دموند (۲۰۱۰)، ویرا (۲۰۰۲)، معروفی، کیامنش، علی‌عسگری و مهرمحمدی (۱۳۸۶)، همتی نژاد (۱۳۹۳) و مجتبی‌زاده (۱۳۹۵) به تأثیر این مؤلفه‌ها در کیفیت تدریس مدرسان

اشاره کرده‌ایم و با اندکی تفاوت در اصطلاحات و واژه‌های مذکور آن‌ها را در پژوهش خود به‌کار برده‌اند.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش تأثیر عامل دانشجویان، مؤلفه‌ها و مفاهیم مرتبط با آن، در کیفیت تدریس مدرسان می‌باشد. طبق نتایج به دست آمده این عامل با چهار مؤلفه و ۳۳ مفهوم و وزن نسبی ۲۶۰ از هزار، به میزان ۲۶ درصد در کیفیت تدریس موثر بوده- است. میزان تأثیر هر کدام از مؤلفه‌های مرتبط با عامل دانشجویان در مقایسه با یکدیگر بدین ترتیب می‌باشد. مؤلفه سوابق و تجربیات تحصیلی دانشجویان با ۵/۳۸ درصد، انتظارات دانشجو از استاد با ۷/۲۱ درصد، ویژگی‌های فردی دانشجویان با ۵/۲۰ درصد، و ویژگی‌های خانوادگی دانشجویان با ۳/۱۹ درصد جزء مؤلفه‌های تأثیرگذار بر کیفیت تدریس بوده‌اند. این نتیجه با نتایج تحقیقات گدین و آکاریو (۲۰۰۸)، نیشی ماچی و کوداریا (۲۰۱۲)، ملهاوی (۲۰۰۴)، فاطیما (۲۰۱۴)، رحمانی و فتحی و اجارگاه (۱۳۸۷)، ثمری، عیسی، یمنی دوزی سرخابی، محمد، صالحی عمران، ابراهیم و گرائی نژاد، غلامرضا (۱۳۹۲)، طبرسا، حسنونند و عارف نژاد (۱۳۹۱) همخوانی دارد.

یافته‌های پژوهش در خصوص عامل محیط آموزشی حاکی از آن است که این عامل با چهار مؤلفه و ۲۹ مفهوم و وزن نسبی ۳۳۰ از هزار، به میزان ۳۳ درصد در کیفیت تدریس موثر بوده است. از بین مؤلفه‌های مرتبط با این عامل، مؤلفه محیط و شرایط آموزشی با ۱/۳۴ درصد، محیط فیزیکی با ۷/۲۴ درصد، راهبردهای ارزشیابی کیفیت آموزشی با ۱/۲۱ درصد و محیط سازمانی و اداری با ۱/۲۰ درصد در کیفیت تدریس مدرسان موثر بوده‌اند. در پژوهش‌های تسنیدو (۲۰۱۰)، چیر (۲۰۰۳)، سبحانی نژاد و افشار (۱۳۸۷)، بریمانی، صالحی و صادقی (۱۳۹۰) به مؤلفه‌های مرتبط با محیط آموزشی به عنوان مؤلفه‌های تأثیرگذار بر کیفیت تدریس اشاره شده است.

با توجه به مطالب فوق و با توجه به انتزاع دانشکده‌ها و آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای از وزارت آموزش و پرورش و تاسیس دانشگاه فنی و حرفه‌ای به عنوان یک دانشگاه نوپا و سیاست‌گذاری و تأکید دولت در خصوص ضرورت توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کارایی و اثربخشی دانش‌آموختگان دوره‌های کاردانی و کارشناسی فنی و

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی...

حرفه‌ای و کیفیت ارائه خدمات در محیط کار، بایستی آموزش‌های مربوطه برای این گروه از کیفیت لازم و کافی برخوردار باشد تا زمینه‌های خلاقیت و نوآوری، کارآفرینی و توسعه مهارت‌هایی که منجر به فراهم‌آوردن اشتغال شود. از طرفی با توجه به این‌که دانشگاه فنی و حرفه‌ای در افق چشم انداز به عنوان یک دانشگاه توان‌مند در زمینه تربیت نیروی انسانی ماهر، شایسته و متناسب با جامعه دانش‌بنیان، پیشرفته، صنعتی و در رده جهانی تعریف شده‌است؛ ابعاد کیفیت آموزشی در این دانشگاه به عنوان یک چالش بزرگ مطرح شده‌است و یکی از اهداف مهم دانشگاه ارتقای کیفیت آموزشی و پاسخ‌گویی به نیازهای صنایع در حوزه‌های مهارتی و فناوری می‌باشد. لذا پیشنهاد می‌گردد در بخش سیاست‌گذاری‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه فنی و حرفه‌ای کیفیت تدریس و آموزش به عنوان یکی از موارد بسیار مهم مدنظر مسئولین ذی‌ربط قرار بگیرد، با طراحی الگوی مطلوب ارزشیابی کیفیت آموزشی و فراهم ساختن شاخص‌ها و ابزارهای مناسب برای ارزشیابی کیفیت تدریس و آموزش زمینه‌ای تمام لازم برای ارتقای فعالیت‌های آموزشی فراهم شود.

با توجه به موارد مذکور، از آنجا که کیفیت آموزش عاملی کلیدی در رقابت پنهان بین کشورهاست (اون و میدمنت^۱، ۱۹۹۳) لازم است که به کیفیت آموزشی دانشگاه فنی و حرفه‌ای نیز توجه شود. بنابراین یکی از وظایف اصلی مدیران دانشگاه فنی و حرفه‌ای، افزایش پیوسته بازده و بالا بردن کیفیت آموزش است که این امر می‌تواند با ارزیابی مداوم و مستمر حاصل گردد. تعیین کیفیت در دانشگاه فنی و حرفه‌ای نیز نیازمند یک مجموعه اقدامات منظم، مدون و ضروری است. در دانشگاه فنی و حرفه‌ای کنترل کیفیت نیازمند بازخورد از طرف مدرسان و دانشجویان است. این جریان خود احتیاج به تحقیق و ارزیابی منظم از مدل‌ها، برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی دارد. بنابراین می‌توان گفت، مکانیزم کنترل کیفیت متضمن چهار عامل زیر است:

تعیین استانداردها و معیارها (وضع مطلوب).

^۱ . Owen and Maidment

تحقیق و جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز (وضع موجود) از کلیه منابع موجود. ارزیابی ابعاد و مراحل مختلف فعالیت‌های آموزشی (مقایسه وضع موجود با مطلوب). تصحیح خطاها و اشتباهات موجود در نظام آموزشی دانشگاه فنی و حرفه‌ای (برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی)، (پیل^۱، ۱۹۹۳) که بایستی در سنجش و ارتقای کیفیت آموزشی دانشگاه فنی و حرفه‌ای نیز مدنظر قرار گیرد.

منابع:

- بازرگان، عباس (۱۳۸۹)، *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته*، تهران: نشر دیدار.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۲)، *ظرفیت‌سازی برای ارزیابی و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی تجربه‌های بین‌المللی و ضرورت‌های ملی در ایجاد ساختار مناسب، فصلنامه علمی پژوهشی انجمن عالی ایران*، ش ۴۱: ۱۴۱-۱۵۱.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۱)، *ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی)*، تهران: انتشارات سمت.
- عوامل مؤثر - بریمانی، ابوالقاسم؛ صالحی، محمد؛ صادقی، محمدرضا (۱۳۹۰)، *بررسی تکمیلی از دیدگاه دانشجویان. تحصیلات دوره در عالی آموزش کیفیت بهبود بر تحقیقات مدیریت آموزشی*، سال ششم، ش ۲۶: ۱-۲۴. *پژوهشی علمی فصلنامه*
- تدلی، چارلز؛ تشکری، عباس (۲۰۰۹)، *مبانی پژوهش ترکیبی: تلفیق رویکردهای کمی و کیفی*، ترجمه عادل آذر و سعید جهانیان، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- نژاد، حمیدرضا (۱۳۹۰)، *ارزش‌یابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در نظام - ثابت آموزش فنی و حرفه‌ای*، تهران: وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی: سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور.

^۱ . Peal

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی...

- نژاد، عمران، ابراهیم و گرائی صالحی سرخابی، محمد؛ دوزی یمنی - ثمری، عیسی؛ دانشگاهی فرآیند توسعه در مؤثر عوامل شناسایی و غلامرضا (۱۳۹۲)، بررسی دولتی ایران، *مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، سال دوم، ش ۴: ۶۷-۱۰۰. دردانشگاه‌های جفریز، دیوید و همکاران (۱۹۹۶)، *آموزش مدیریت کیفیت جامع*، ترجمه دکتر حسین کاکویی و همکاران، تهران: انتشارات دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی.
- ذوالفقاریان، محمدرضا؛ لطیفی، میثم (۱۳۹۰)، نظریه پردازی داده بنیاد، تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق.
- رحمانی، رمضان؛ فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۸۶)، ارزش‌یابی در کیفیت آموزش عالی، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، سال دوم، ش ۵: ۱-۲۶.
- سنجی **کیفی** مؤلفه‌های و ماهیت نژاد، مهدی؛ افشار، عبدالله (۱۳۸۷)، تبیین - سبحانی نوآورانه، راهکارهای پارهای طرح و چالش‌ها شناخت منظور عالی‌به آموزش نظام *فصلنامه دانشگاه آزاد اسلامی*، سال دوازدهم، ش ۴: ۱۲-۴۰.
- طبرسا، غلامعلی؛ حسنوند، مهدی و عارف نژاد، محسن (۱۳۹۱)، تحلیل و رتبه بندی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزش (مطالعه موردی: دانشگاه اصفهان)، *فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی*، دوره چهارم، ش ۴، صص ۵۱-۷۴.
- فتحی و اجارگاه، کورش؛ شفیع، ناهید (۱۳۸۶)، ارزش‌یابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مورد برنامه درسی آموزش بزرگسالان)، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، سال اول، ش ۵: ۱-۲۶.
- فیلیپ جی. آلتباخ؛ لیزریزبرگ، لورای، رامبلی (۲۰۰۹)، *روندهای آموزشی عالی جهانی: رهگیری یک انقلاب دانشگاهی*، ترجمه محمدرضا سعید آبادی و پروین احمد خانلو، تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- قانلی، یحیی (۱۳۸۰)، *طراحی نظام جامع ارزش‌یابی عملکرد آموزشی (دوره‌های آموزشی فنی و حرفه‌ای)*، طرح پژوهشی چاپ نشده.

دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، شماره ۱۳، سال هفتم، بهار و تابستان ۱۳۹۸

جهاد تهران: انتشارات مراتبی، سلسله تحلیل پور، سید حسن (۱۳۹۵)، فرآیند - قدسی صنعتی امیرکبیر. دانشگاه دانشگاهی

- قورچیان، نادرقلی؛ خورشیدی، عباس (۱۳۷۹)، بررسی چگونگی ارتقاء کمی و کیفی دسترسی به آموزش علمی در ایران، تهران: انتشارات فراشناختی اندیشه.

- کرس ول، جان دبلیو (۲۰۰۹)، طرح پژوهش: رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی، ترجمه علی رضا کیامنش و مریم دانای طوس، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.

ول، جان، دبلیو؛ پلانو، کلارک (۲۰۰۷)، روش های پژوهش ترکیبی، ترجمه - کرس دکتر علیرضا کیامنش و دکتر جاوید سرایی، تهران: انتشارات آیت.

از استفاده با عملکرد ارزیابی نظام استقرار در - محمد هاشمی، زهرا (۱۳۹۴)، طراحی فصلنامه کارافن (دو فصل نامه علمی و ترویجی دانشگاه فنی و حرفه ای، AHP مدل سال دوم، ش ۳۶: ۶۹ - ۷۰.

- مجتبی زاده، محمد (۱۳۹۵)، طراحی و اعتباریابی مقیاس برای سنجش کیفیت دانشگاه های کشور. دو ماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، سال ۹، ش ۲: ۴۲-۶۲.
- معروفی، یحیی؛ کیامنش، علیرضا؛ علی عسگری، مجید؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶)، ارزش یابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه ها، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال ۱، ش ۵: ۸۱ - ۱۱۲.

، تهران: انتشارات *Expert choice* - نیک مردان، علی (۱۳۹۱)، معرفی نرم افزار ۱۱ صنعتی امیرکبیر. دانشگاه دانشگاهی جهاد

- هریس ام. کوپر (۱۳۸۵)، پژوهش ترکیبی، ترجمه محمدعلی حمید رفیعی، تهران: دفتر پژوهش های فرهنگی.

آموزشی خدمات کیفیت نژاد، مهرعلی (۱۳۹۳)، ارزیابی همتی نژاد، زهرا؛ همتی - سروکوال، مجله مطالعات مدل اساس بر گیلان ورزشی علوم و بدنی دانشکده تربیت ۳: ۱۱-۲۸. اول، ش ورزش، سال در مدیریت مبانی

یارمحمدیان، محمدحسین؛ صدوقی، فرحناز؛ احتشامی، اصغر؛ حسین سالاریان زاده، - محمد و کسایی اصفهانی، مهتاب (۱۳۸۹)، الگوی پیشنهادی ارزش یابی آموزش های

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی...

پودمانی، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی (ویژه نامه ی توسعه آموزش)، سال اول، ش ۱۰: ۵۶۶-۵۷۷.

یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۹۱)، کیفیت در آموزش عالی، تهران: انتشارات - سمت.

دانشگاهی، سیستم‌های عملکرد به درآمدهی سرخابی، محمد (۱۳۸۷)، دوزی یمنی - بهشتی. دانشگاه شهید انتشارات تهران:

ریزی برنامه راهنمای سرخابی، محمد؛ آراسته، حمیدرضا (۱۳۸۵)، ی منی دوزی - دانشگاهی، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی. توسعه

- Blackmar, D. (۲۰۰۴). "Issues in higher education quality assurance Australian Journal of public Administration, ۶۳ (۲), ۱۰۵_۱۱۶.

- Bulgarelli, avina andedal (۲۰۰۹). Accredi tadian and quality assurance in vocational education and training. Luxampourg: publications office of the European Union.

- Dumond, A. (۲۰۱۰). ۲ "L evaluation des enseignments par ls etudiants, et l' impact sur l' encadrement pedagogique des professeurs: le can de HEIG_VD" in M. F. fave_Bonnet, op. cit, pp ۱۶۵_۱۷۸.

- Fatima, H. E. (۲۰۱۴). Research, higher education and the quality of teaching: Inquiry in a Japanese academic context. Research in higher education journal. Vol ۲۴. pp: ۱-۲۵.

- Ghedin. E & Aquario. D. (۲۰۰۸). "Moving toward multidimensional evaluation of teaching in higher education". **Higher education**. ۵۶ (۵), ۵۶۳_۵۹۷.

- Harvey, L. & Green, D. (۱۹۹۳). "Defining quality". Assessment and Evaluation in higher education, ۱۸ (۱), ۹_۳۴.

- Nishimachi& kodaria. (۲۰۱۲). Quality Assurance For Higher education in japan available on:www. niad. ac. jp

- Sharmaz, k. (۲۰۰۶). Constructing Grounded theory: a practical Guide through qualitative analysis. Sage publication, London.

- Tsinidou, M. , Gerogiannis, v. & Fitsilis, P. (۲۰۱۰). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. Quality Assurance in education, ۱۸ (۲), ۲۲۷-۲۴۴. <http://dx. doi. org/۱۰. ۱۰۰۲/sce. ۳۷۳۰۷۴۰۱۰۵>.

دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی، شماره ۱۳، سال هفتم، بهار و تابستان ۱۳۹۸

- Vieira, Flavia. (۲۰۰۲). "Pedagogic quality at university: What teachers and students think", **Quality in higher education**. VOL. ۱, [www. ebs. co/pdf](http://www.ebs.co/pdf)
- Wood house, D. (۲۰۰۳). Quality Improvement through Quality Audit. **Quality in Higher Education** g (۲): ۱۳۳