

ارزیابی کیفیت برنامه‌های آموزشی دانشگاه پیام نور قم بر اساس الگوی (NADE-TDEC)

حسن نجفی *

مهدی سبحانی نژاد **

رضا جعفری هرندی ***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف، ارزیابی کیفیت برنامه‌های آموزشی دانشگاه پیام نور قم بر اساس الگوی (NADE-TDEC) انجام شد. روش پژوهش توصیفی و رویکرد آن نیز کاربردی است. از میان همه دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشگاه پیام نور قم (۱۴۲۳۲ نفر) ۳۷۵ دانشجو به روش نمونه‌گیری تصادفی سهمیه‌ای به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه محقق ساخته بود و داده‌های حاصل نیز با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی در محیط نرم افزار SPSS تحلیل شدند. نتایج ارزیابی نشان داد کیفیت برنامه‌های آموزشی در مؤلفه‌های طراحی مطالب و مواد درسی (۳/۱۴)، موارد مربوط به آموزش (۳/۶۱)، امور اجرایی (۳/۲۸) بیش از حد متوسط و در مؤلفه استفاده از فناوری‌های جدید آموزشی (۲/۴۹) کمتر از حد متوسط است و بین نظرات پاسخگویان از لحاظ جنسیت و سابقه تحصیلی تفاوت معنی‌داری در سطح $p < 0/05$ دیده نشد. با توجه به وضعیت مؤلفه‌های الگوی (NADE-TDEC) لازم است دانشگاه پیام نور قم در خصوص بهبود کیفیت فناوری‌های نوین آموزشی اقدام کند.

واژگان کلیدی: کیفیت برنامه‌های آموزشی، دانشگاه پیام نور، الگوی (NADE-TDEC)، ارزیابی کیفیت.

* دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبایی (نویسنده مسئول) hnajafih@yahoo.com

** دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد

*** استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه قم

مقدمه

نظام‌های آموزش عالی از جمله دستگاه‌های عظیم برای توسعه و پیشرفت اجتماعی به حساب می‌آیند. آنها از یک سو، حافظ و انتقال دهنده میراث فرهنگی و ارزش‌های حاکم بر جامعه هستند و از سوی دیگر، پاسخگوی نیازهای اجتماعی برای اشاعه و توسعه دانش و فناوری به‌شمار می‌روند (فیتزپاتریک^۱ و همکاران، ۲۰۱۱: ۸۲). همچنین به آموزش عالی به عنوان عاملی مؤثر در تحقق سیاست‌های توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی نگریسته می‌شود، زیرا شالوده توسعه سیاسی-اقتصادی، در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی بنا می‌شود (کلایمنت^۲، کابریلانا^۳، ۲۰۱۲: ۳۹۲).

آموزش عالی به عنوان نظامی پویا و هوشمند، مستلزم رشد هر دو بعد کمی و کیفی^۴ است، چرا که رشد و گسترش کمی آموزش عالی، بدون توجه به کیفیت، مسائلی همچون: ترک تحصیل^۵، بی‌سوادی^۶، افت تحصیلی^۷، مردودی، وابستگی علمی، عرضه نیروی انسانی متخصص مازاد، عدم فرصت مناسب برای خلاقیت و شکوفایی منجر می‌شود. بهبود کیفی نیز، بدون در نظر گرفتن کمیّت، به محرومیت انسان‌ها از حق تحصیلات و افزایش تبعیضات اجتماعی^۸ منتهی می‌شود (فراستخواه، ۱۳۸۸: ۱۰۳). با توجه به نقش حیاتی آموزش عالی که همانا اتخاذ راهبردهای اثربخش برای تربیت نیروی انسانی متخصص، تولید دانش نو و ارائه خدمات تخصصی و فناوری روز است، توسعه کمی به تنهایی کافی نیست (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶: ۹۰) و در کنار آن توجه به مقوله کیفیت بسیار ضروری است.

در حال حاضر در اکثر دانشگاه‌های جهان، دیدگاه دانشجویان به عنوان یکی از عوامل پایش کیفیت در دانشگاه محسوب می‌شود. بازخورد کسب شده از طرف دانشجویان و بررسی ادراک و انتظار آنان از کیفیت برنامه‌های آموزشی می‌تواند اطلاعات با ارزشی در اختیار برنامه‌ریزان برای ارتقای کیفیت خدمات آموزشی قرار دهد. با توجه

-
1. Fitzpatrick
 2. Climent
 3. Cabrillana
 4. qualitative & quantitative
 5. dropout
 6. illiteracy
 7. academic failure
 8. social discrimination

به مطالب مذکور، مسئله اساسی پژوهش حاضر ارزیابی وضعیت کیفیت برنامه‌های آموزشی دانشگاه پیام نور شهر قم بر اساس الگوی (NADE-TDEC) است.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

واژه کیفیت از ریشه لاتینی "qualitas" و "qualitat" (ترجمه واژه یونانی "Poioetes" به معنی چه نوع) و "tat" و "tas" از ریشه لاتین "gui" به معنی «کی» و «چه کسی» است. در واقع واژه کیفیت از نظر ریشه لغوی به عنوان چه نوع خصوصیتی به کار رفته است (یمنی دوزی سرخابی، بهادری حصاری، ۱۳۸۷: ۵۹). در فرهنگ لغات و منابع تخصصی از کیفیت، تعاریف متفاوتی به عمل آمده است. فرهنگ لغت آکسفورد^۱، مفهوم کیفیت را شامل همه صفات یا ویژگی‌های هر شیء به جز نسبت و کمیت آن می‌داند (ماده‌پادهیی^۲، ترجمه اسحاقی و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۹). در فرهنگ وبستر^۳ (۲۰۰۴) کیفیت، درجه تعالی، تطابق با استانداردها، نوعی از ویژگی‌های متعالی درونی و ذاتی، برتری در نوع پالایش و تعالی در ارتباط با استاندارد، خصوصیات و صفات ویژه یا مطلوب، تعریف شده است. فرهنگ بریتانیکا^۴ نیز، کیفیت را بیان قضاوت مشتری یا سرمایه‌گذار درباره ویژگی‌های هر سازمان، محصول و یا خدمت تعریف کرده است (بوک^۵، ۲۰۱۵: ۶۶).

کیفیت از موضوعات اساسی آموزش عالی است که همواره با شدت و ضعف به آن پرداخته شده است. از سال ۱۹۹۰ کیفیت، از وضعیتی حاشیه‌ای به موضوعی برجسته و قابل توجه در کنار مسائل مالی، مبدل گشته است. در ایران نیز بحث کیفیت در آموزش عالی پس از دو دهه تأخیر نسبت به سایر کشورهای جهان، از اواخر دهه ۱۳۷۰ شمسی به گفتمان غالب، بین کنشگران ستادی نظام آموزش عالی کشور، مبدل شد (بازرگان، ۱۳۹۲: ۱۲۸). به طوری که واژگان مرتبط با این مفهوم، نظیر بهبود کیفیت، ارتقای کیفیت، ارزیابی کیفیت، سنجش کیفیت، رتبه‌بندی کیفیت و تضمین کیفیت به کرات در این برهه زمانی مطرح شده و به دایره واژگان آموزش عالی کشور راه یافته است (محمدزاده و همکاران، ۱۳۸۶: ۸۷).

1. Oxford Dictionary
2. Mudkhopadhyay
3. Webster Dictionary
4. Britannica
5. Bok

در گذشته مفهوم کیفیت در آموزش عالی^۱، عمدتاً مبتنی بر انطباق دستاوردها با برخی معیارهای ملی و بین‌المللی، بهبود سطوح آموزش و یادگیری، حفظ آن، نحوه تأمین بودجه و سایر منابع به منظور تحقق کیفیت آموزش عالی بوده است (قادری و شکاری، ۱۳۹۳: ۱۴۸) در حالی که در رویکردهای نوین، کیفیت به تحقق کیفی برون دادها (ساهنی^۲ و همکاران، ۲۰۰۴: ۲۶۶)، ایجاد فرایندهای مطلوب مدیریت (آنسی^۳، ۲۰۰۶: ۱۲) و میزان تحقق اهداف و مقاصد (گالینا^۴، ریتا^۵، ۲۰۱۲: ۳۱)، ارزیابی نسبت فارغ‌التحصیلان به نیازهای بازار کار و مشاغل موجود (محمدی و همکاران، ۱۳۸۶: ۷۱) و نیز فراهم کردن اطلاعات لازم برای افراد ذی‌نفع به منظور اطمینان بخشی از کیفیت و اعتبار برون دادها، معطوف شده است (اشنایدر، وایت^۶، ۲۰۰۴: ۱۱۶). بنابراین این تفاوت‌های اصلی مفهوم کیفیت در رویکردهای سنتی و جدید در آن است که در رویکرد سنتی کیفیت به درون دادها و استانداردهای یکسان ملی و بین‌المللی وفادار است (کالینز، روبانجو^۷، ۲۰۰۸: ۲۳) در حالی که در رویکردهای جدید، اساساً بر فرآیندهای مدیریت، اثربخشی، ارزیابی مطلوب برون دادها، نظارت بر عملکرد و چگونگی برآورده‌سازی نیازهای دانشجویان تأکید می‌شود (اموریج^۸، ۲۰۰۸: ۳۳۸).

در مجموع با عنایت به اینکه کیفیت آموزش عالی به طور عمده به معنی نیل به اهداف تعیین شده و به عبارتی استانداردهای تصریح شده، تلقی می‌شود، لذا دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی لازم است مقاصد خود را در قالب اهداف و مأموریت‌های خاص بیان کنند تا کیفیت، با توجه به میزان دستیابی به این دسته از اهداف و مأموریت‌ها سنجیده شود (شهرکی پور، ۱۳۹۱: ۱۱۹).

از سوی صاحب نظران مدیریت کیفیت، الگوهای مختلفی طراحی شده است که زمینه‌های کاربردی مختلفی دارند. در ادامه به برخی از آنها اشاره می‌شود:

-
1. Quality in Higher Education
 2. Sahney
 3. Anci
 4. Galina
 5. Ritta
 6. Schneider & White
 7. Collins & Rubanju
 8. Omoregie

الف) الگوی گرونروز^۱

گرونروز (۲۰۰۷) برای کیفیت خدمات، سه بعد معرفی می‌کند که عبارتند از:
 ۱- **کیفیت فنی ستاده^۲**: که به ستاده واقعی از مواجهه خدمات اشاره دارد و بعد از اینکه خدمات ارائه شد، مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. ستاده آن چیزی است که مشتری از سازمان دریافت می‌کند. ستاده خدمات اغلب توسط مصرف کننده به شیوه‌ای عینی ارزیابی می‌شود.

۲- **کیفیت عملیاتی مواجهه خدمات^۳**: که به کیفیت فرایندها و رویه‌ها در تولید و ارائه خدمات به مشتریان اشاره دارد. با توجه به هم‌زمانی تولید و مصرف خدمات، کیفیت فرایند معمولاً در هنگام انجام خدمات از سوی مشتری مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. این بُعد از کیفیت، به تعامل بین ارائه کننده و دریافت کننده خدمات اشاره دارد و اغلب به شیوه‌ای ذهنی ادراک می‌شود.

۳- **تصویر ذهنی از سازمان^۴**: این بعد به ادراکات مشتری از سازمان خدماتی مربوط می‌شود. تصویر ذهنی به کیفیت ستاده، فعالیت‌های ارتباطی بیرونی، موقعیت فیزیکی، آراستگی و تمیزی محیط کارکنان و شایستگی رفتار کارکنان سازمان بستگی دارد.

ب) الگوی سوین^۵

سوین (۱۹۹۹) الگویی برای رضایت مشتریان از خدمات ارائه داده است که در آن کیفیت خدمات، برآورده کردن انتظارات مشتریان در نظر گرفته شده است. وی در این الگو ۱۳ عامل یا بعد (شکل ظاهر و مواد قابل لمس، صلاحیت و شایستگی کارکنان، دسترسی مشتریان، ارتباطات، تمایل به خرید یا دریافت مجدد خدمات، قابلیت اطمینان، رابطه دوستانه با محیط زیست، نزاکت و تواضع کارکنان، وجود حساسیت و جوابگویی، اعتبار، برابری و بی طرفی، اطمینان، امنیت، درک مشتری) را مشخص کرده است (به نقل از سیدجوادین، کیماسی، ۱۳۹۰: ۷۳-۷۲).

1. Gronroos Model
2. Technical Quality of Outcom
3. Service Encounter Quality
4. Mental Image of Organization
5. Soim

ب) الگوی آلدلیگان و باتل^۱

آلدلیگان و باتل (۲۰۰۲) الگویی را با نام «سیس ترا_اس کیو» نظام مبادلاتی کیفیت خدمات (SYS TRA-SQ)^۲ ارائه کرده‌اند که شامل چهار بُعد و ۲۱ مؤلفه است.

آنها در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که مشتریان کیفیت خدمات را در دو نظام سازمانی و مبادلاتی ارزیابی می‌کنند. ابعاد این الگو عبارتند از:

۱- **کیفیت نظام خدمات:** این بعد بیانگر ارزشیابی کیفیت خدماتی است که آن را فراتر از افراد درون نظام، می‌توان به سازمان خدماتی به عنوان یک نظام، نسبت داد. این بُعد شامل ترکیبی از مؤلفه‌هایی است که به دو عملکرد فنی و وظیفه‌ای در سطح سازمان مربوط هستند.

۲- **کیفیت خدمات رفتاری:** این بُعد بیانگر ارزیابی از چگونگی خدمات ارائه شده از سوی کارکنان و شامل صفات رفتاری، نظیر ادب و تواضع و روابط دوستانه کارکنان است.

۳- **کیفیت خدمات ماشینی:** این عامل بر کیفیت تجهیزات و ماشین تأکید دارد و به قابلیت و اعتماد ماشین‌ها و نیز عملکردشان بر حسب رضایت‌بخش بودن نتایج، زمانی که مورد استفاده قرار می‌گیرد مربوط است.

۴- **صحت مبادلاتی خدمات:** این بُعد به طور کلی بر کیفیت خدمات فنی، دقت سیستم و کارکنان تأکید دارد. این وجه از تجربه به مشتریان از فراوانی خطا و اشتباهات کارکنان به هنگام ارائه خدمات به مشتری ناشی می‌شود.

ت) الگوی سروکوال^۳

در سال ۱۹۸۵ الگوی سروکوال را پاراسورامان، زیتامل و بری^۴ ابداع کرده‌اند. با توجه به این که مدل سروکوال یکی از مدل‌هایی است که بر اساس شکاف بین انتظار و ادراک مشتری سعی در سنجش میزان کیفیت خدمات دارد، به مدل تحلیل شکاف نیز معروف است.

1. Aldlaigan & Buttle
2. System Transactional Service Quality (SYSTRA - SQ)
3. Servqual Model
4. Parasuraman, Zeithaml, Berry

هدف اصلی در این الگو تعیین ابزاری برای اندازه‌گیری کیفیت خدمات در بخش دولتی است، ابزاری که بتواند کیفیت خدمات را در بخش دولتی در تمامی زمینه‌ها با کمترین تغییرات اندازه‌گیری کند (الوانی، ریاحی، ۱۳۸۲: ۱۷). یکی از مزیت‌های این الگو آن است که پایایی و اعتبار آن در طیف گسترده‌ای از حوزه‌های خدماتی تأیید شده است (اعرابی، اسفندیاری، ۱۳۸۲: ۵). گرچه برای استفاده از این الگو در برخی از خدمات لازم است تعدیلاتی در آن صورت پذیرد با این حال، سروکوال هنوز گزینه مطلوبی برای تحقیقات مقطعی و الگوبرداری در خدمات به شمار می‌رود (اولویز^۱، ۲۰۱۴: ۲۵۵).

در مجموع این الگو خدمات را از پنج بُعد ارزیابی می‌کند که عبارتند از:

- ۱- ملموسات^۲: ظاهر تجهیزات و وسایل و ابزار فیزیکی موجود در محل کار و کارکنان.
- ۲- اطمینان^۳: توانایی سازمان خدمت‌دهنده در انجام وعده‌های خود به طور دقیق و مستمر.
- ۳- پاسخگویی^۴: تمایل و اشتیاق سازمان برای کمک به مشتریان و ارائه به موقع خدمات.
- ۴- تضمین^۵: دانش، مهارت و شایستگی کارکنان سازمان در القای حسن اعتماد و اطمینان به مشتری.
- ۵- همدلی^۶: همدلی با مشتری و تلاش برای درک نیازهای وی (بهداری و همکاران، ۲۰۱۳: ۴۰).

ث) الگوی (NADE-TDEC)

الگوی (NADE-TDEC) که نسبت به مدل‌های دیگر تصویری جامع‌تر ارائه کرده است، در صدد است با نگاهی جامع، اطلاعاتی را فراهم کند تا با استفاده از آن تصمیمات خردمندان‌ای در مورد حوزه‌ها و مؤلفه‌های چهارگانه (کیفیت طراحی مطالب و مواد

-
1. Ulewicz
 2. Tangibility
 3. Reliability
 4. Responsiveness
 5. Assurance
 6. Empathy

درسی، کیفیت فناوری‌های جدید آموزشی، کیفیت موارد مربوط به آموزش و کیفیت امور اجرایی) اتخاذ شود. در ادامه هر یک از آنها توضیح داده می‌شود:

۱- **کیفیت طراحی مطالب و مواد درسی** - مطالب و مواد برنامه درسی در بردارنده دانش‌ها (حقایق، تبیین‌ها، اصول، تعاریف)، مهارت‌ها و فرآیندها و ارزش‌ها است (ملکی، ۱۳۹۴: ۶۸) که دانشجو در ضمن آموزش یا در فرآیند یاددهی-یادگیری با آن در تعامل قرار می‌گیرد (نوریان، ۱۳۹۳: ۴۵).

۲- **کیفیت فناوری‌های جدید آموزشی** - این مؤلفه به دنبال طرح سازمان‌یافته و استقرار سیستم فراگیری است که از مزایای روش‌های نوین ارتباط جمعی و شیوه‌های جدید تدریس، ابزار و وسایل بصری و سازمان‌بندی کلاس بهره‌گیری می‌کند. به عبارت دیگر هدف اصلی این مؤلفه به کارگیری وسایل و ابزارهای آموزشی و استفاده از یافته‌های پژوهشی برای ارتقای کیفیت یادگیری است (فردانش، ۱۳۹۳: ۳۶).

۳- **کیفیت موارد مربوط به آموزش**: آموزش به عنوان فرصت‌های برای یادگیری، نخستین مأموریت و کارکرد دانشگاه محسوب می‌شود و کیفیت مربوط به آن حافظ امنیت، رفاه و تعالی فردی و گروهی دانشجویان خواهد بود (سیف، ۱۳۹۲: ۳۳).

۴- **کیفیت امور اجرایی** - از جمله امور مرتبط با این مؤلفه می‌توان به زمان تشکیل کلاس‌ها، مکان تشکیل کلاس‌ها، هزینه‌های آموزشی و قوانین مرتبط با آموزش اشاره کرد.

در ادامه به تعدادی از پژوهش‌هایی که به ارزیابی کیفیت برنامه‌های آموزشی پرداخته‌اند اشاره می‌شود.

یارمحمدیان و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان «ارزیابی کیفیت برنامه‌های آموزش از راه دور بر اساس الگوی (NADE-TDEC)» نشان دادند که دانش‌آموزان در اکثر موارد، کیفیت برنامه‌های آموزش از راه دور را بالاتر از متوسط ارزیابی کرده‌اند. نتایج پژوهش حیدری رفعت و همکاران (۱۳۹۲) با عنوان «ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشکده فنی دانشگاه تهران از دیدگاه دانشجویان براساس مدل سروکوآل» حاکی از آن است که ادراک و انتظار دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی در همه ابعاد، بیشتر از حد متوسط است.

عنایتی نوین‌فر و همکاران (۱۳۹۰) در مطالعه‌ای که با هدف «ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه پیام نور همدان» انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که دانشجویان از

کیفیت خدمات آموزشی این واحد راضی نیستند و آموزش‌های ارائه شده، انتظارات آنان را برآورده نمی‌کند.

کارشناسان اداره آموزش و پرورش آمریکای شمالی^۱ (۲۰۰۱) استانداردهایی از قبیل طراحی مطالب و مواد درسی، فناوری‌های جدید آموزشی، موارد آموزشی از قبیل طرح درس معلمان، امور اجرایی از قبیل زمان تشکیل کلاس‌ها، مکان تشکیل کلاس‌ها، هزینه‌های آموزشی و قوانین مرتبط با آموزش را برای ارزیابی کیفیت محیط‌های آموزشی توصیه کرده‌اند (به نقل از جعفری هرنندی و همکاران، ۱۳۹۳: ۶).

ریچارد و آدامز^۲ (۲۰۰۶) در پژوهشی که به منظور «تعیین کیفیت برنامه‌های آموزشی در ایالات متحده» انجام دادند نتیجه گرفتند که از دیدگاه دانشجویان، برنامه‌های با کیفیتی به آنها ارائه نمی‌شود.

سؤالات پژوهش

- ۱- وضعیت کیفیت برنامه‌های آموزشی دانشگاه پیام نور شهر قم از نظر دانشجویان در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بر اساس الگوی (NADE-TDEC) چگونه است؟
- ۲- آیا بین نظرات پاسخگویان در سؤال فوق از نظر عوامل جمعیت‌شناختی (جنسیت، سن، رشته و سابقه تحصیلی) تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

روش پژوهش، جامعه و حجم نمونه

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-پیمایشی است و تلاش کرده است که تصویری از نظرات دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشگاه پیام نور شهر قم را در مورد کیفیت برنامه‌های آموزشی به دست آورد.

جامعه آماری پژوهش همه دانشجویان شاغل به تحصیل دانشگاه پیام نور قم به تعداد ۱۴۲۳۲ نفر بودند که با استفاده از جدول تخمین نمونه کرجسی و مورگان ۳۷۵ نفر دانشجو (۲۲۱ دختر و ۱۵۴ پسر) برآورد و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی سهمیه‌ای (طبقه‌ای / نسبی) انتخاب شدند.

1. North American Division Office of Education Technology and Distance Education Committee
2. Richard & Adams

ابزار گردآوری داده‌ها

ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش پرسش‌نامه چهل سؤالی اقتباس شده از الگوی (NADE-TDEC) است که با استفاده از نظرات کارشناسان در راستای چهار مؤلفه کلی (کیفیت طراحی مطالب و مواد درسی، کیفیت فناوری‌های جدید آموزشی، کیفیت موارد مربوط به آموزش و کیفیت امور اجرایی) در طیف پنج درجه‌ای لیکرت^۱ تنظیم شده است.

به منظور اطمینان از روایی^۲ صوری و محتوایی، مؤلفه‌ها و گویه‌های استخراجی در اختیار چند تن از اعضای هیأت علمی که در این زمینه دارای تخصص کافی بودند، گذارده شد و آنان گویه‌ها را به لحاظ درجه تناسب با مفاهیم مرتبط تأیید کردند. همچنین پایایی^۳ پرسش‌نامه مزبور پس از اجرای مقدماتی^۴ از طریق آلفای کرونباخ^۵ ۰/۹۱ تعیین شد که نشان‌دهنده پایایی مناسب ابزار است.

روش تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد داده‌ها بود و در سطح آمار استنباطی نیز برای متغیرهای دو سطحی از آزمون‌های (t) تک نمونه‌ای و (t) مستقل و برای متغیرهای چند سطحی از آزمون‌های تحلیل واریانس (F) و تعقیبی شفه (Scheffe) استفاده شده است و داده‌ها با نرم‌افزار تحلیل آماری (SPSS) تحلیل شد.

یافته‌ها

سؤال اول پژوهش: دانشجویان وضعیت کیفیت برنامه‌های آموزشی دانشگاه پیام نور قم را بر اساس الگوی (NADE-TDEC) (طراحی مطالب و مواد درسی، فناوری‌های جدید آموزشی استفاده شده، آموزش و امور اجرایی: زمان تشکیل کلاس‌ها، مکان تشکیل کلاس‌ها، هزینه‌های آموزشی و قوانین مرتبط) چگونه ارزیابی می‌کنند؟

به منظور دستیابی به پاسخ این سؤال، چهل گویه در پرسشنامه قرار داده شده و با میانگین نظری ۳ مورد بررسی و مقایسه قرار گرفتند. همان‌گونه که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، از دیدگاه دانشجویان به جز مؤلفه فناوری‌های جدید آموزشی استفاده

1. Likert
2. Validity
3. Reliability
4. Pilot Study
5. Cronbach's Alpha

شده، که کمتر از متوسط (۲/۴۹) ارزیابی شد، سایر مؤلفه‌ها از دیدگاه پاسخگویان در حد بالاتر از متوسط قرار دارند و مقدار سطح معنی‌داری مجموع مؤلفه‌ها برابر $0/0005 <$ است و چون این مقدار کوچک‌تر از $0/05$ است، لذا تفاوت مشاهده شده از نظر آماری در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی‌دار است. به عبارت بهتر، دانشجویان معتقدند، کیفیت برنامه‌های آموزشی دانشگاه پیام نور قم بر اساس الگوی (NADE-TDEC) در حد بالاتر از متوسط قرار دارد.

جدول (۱) نتایج تجزیه و تحلیل آزمون (t) تک نمونه‌ای مربوط به مؤلفه‌های الگوی (NADE-TDEC)

| سطح معنی‌داری | درجه آزادی | t | خطای انحراف استاندارد | انحراف استاندارد | میانگین | آماره مؤلفه‌ها |
|---------------|------------|--------|-----------------------|------------------|---------|-------------------------------|
| $0/0005 <$ | ۳۷۴ | ۸/۲۱۳ | ۰/۰۳۴ | ۰/۵۳۵ | ۳/۱۴ | کیفیت طراحی مطالب و مواد درسی |
| ۰/۳۶۲ | ۳۷۴ | -۳/۹۱۷ | ۰/۰۷۲ | ۰/۶۹۱ | ۲/۴۹ | کیفیت فناوری‌های جدید آموزشی |
| $0/0005 <$ | ۳۷۴ | ۹/۷۴۰ | ۰/۰۶۵ | ۰/۸۱۵ | ۳/۶۱ | کیفیت موارد مربوط به آموزش |
| $0/0005 <$ | ۳۷۴ | ۸/۵۴۲ | ۰/۰۴۸ | ۰/۵۴۶ | ۳/۲۸ | کیفیت امور اجرایی |
| $0/0005 <$ | ۳۷۴ | ۸/۷۱۶ | ۰/۰۴۵ | ۰/۷۸۹ | ۳/۱۳ | مجموع |

سؤال دوم پژوهش: آیا بین نظرات پاسخگویان در مؤلفه‌های طراحی مطالب و مواد درسی، فناوری‌های جدید آموزشی استفاده شده، آموزش و امور اجرایی شامل: زمان تشکیل کلاس‌ها، مکان تشکیل کلاس‌ها، هزینه‌های آموزشی و قوانین مرتبط از نظر عوامل جمعیت‌شناختی (جنسیت، سن، رشته و سابقه تحصیلی) تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

به منظور دستیابی به پاسخ سؤال دوم پژوهش و با توجه به ماهیت آن، فقط به ارائه مطالب مربوط به استنباط و تعمیم پرداخته می‌شود. قابل ذکر است که، به منظور تحلیل استنباطی داده‌های پژوهش، ابتدا با استفاده از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف نرمال بودن توزیع نمرات تأیید شد.

در این سؤال فرض آماری زیر بررسی شده است:

فرض آماری: بین نظرات پاسخگویان در مؤلفه‌های الگوی (NADE-TDEC) از نظر عوامل جمعیت‌شناختی (جنسیت، سن، رشته و سابقه تحصیلی) تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

الف) جنسیت

با توجه به ماهیت دو ارزشی این متغیر از آزمون مقایسه میانگین دو جامعه که به کمک آزمون تی (t) مستقل انجام می‌شود، استفاده شد.

جدول (۲) نتایج آزمون t مستقل برای متغیر جنسیت

| مؤلفه | جنس | فراوانی | میانگین | انحراف معیار | t | df | سطح معنی‌داری |
|-------------------------------|------|---------|---------|--------------|-------|-----|---------------|
| کیفیت طراحی مطالب و مواد درسی | پسر | ۱۵۴ | ۳/۲۸ | ۰/۷۵۱ | -۰/۳۶ | ۳۷۳ | ۰/۷۸۱ |
| | دختر | ۲۲۱ | ۳/۰۰ | ۰/۶۳۹ | | | |
| کیفیت فناوری‌های جدید آموزشی | پسر | ۱۵۴ | ۲/۶۸ | ۰/۶۹۷ | ۱/۶۵ | ۳۷۳ | ۰/۱۸۵ |
| | دختر | ۲۲۱ | ۲/۳۰ | ۰/۷۸۹ | | | |
| کیفیت موارد مربوط به آموزش | پسر | ۱۵۴ | ۳/۹۱ | ۰/۸۶۵ | ۲/۳۲ | ۳۷۳ | ۰/۳۱۴ |
| | دختر | ۲۲۱ | ۳/۳۱ | ۰/۶۸۴ | | | |
| کیفیت امور اجرایی | پسر | ۱۵۴ | ۳/۳۶ | ۰/۷۶۴ | -۳/۴۵ | ۳۷۳ | ۰/۹۸۷ |
| | دختر | ۲۲۱ | ۳/۲۰ | ۰/۷۱۱ | | | |

مطابق نتایج جدول (۲) به دلیل اینکه مقدار سطح معنی‌داری (ارزش یا مقدار p) بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است، اختلاف معنی‌داری بین میانگین نظرات پسران و دختران مشاهده نمی‌شود؛ به عبارت دیگر پسران و دختران نظرات یکسانی در مورد مؤلفه‌ها ابراز کرده‌اند.

ب) سن

ماهیت چند ارزشی این متغیر پژوهشگران را بر آن داشت تا از آزمون F یا مقایسه میانگین چند جامعه (ANOVA)، که به آن تحلیل واریانس یک راهه یا یک عاملی نیز گفته می‌شود، استفاده کنند.

جدول (۳) نتایج تحلیل آنوا برای متغیر سن

| منبع تغییرات مؤلفه | مجموع مجذورات | df | میانگین مجذورات | F | سطح معنی‌داری |
|-------------------------------|---------------|--------|-----------------|-------|---------------|
| کیفیت طراحی مطالب و مواد درسی | بین گروهی | ۳/۵۹۰ | ۲ | ۱/۷۹۵ | ۰/۰۰۴ |
| | درون گروهی | ۷۸/۳۴۶ | ۳۷۲ | ۰/۲۱۰ | |
| | کل | ۸۱/۹۳۳ | ۳۷۴ | ۲/۲۶۵ | |

| سطح معنی داری | F | میانگین مجدورات | df | مجموع مجدورات | منبع تغییرات مؤلفه | |
|------------------|-------|--------------------|-----|------------------|-----------------------|------------------------------------|
| ۰/۲۳۵ | ۱/۳۱۲ | ۰/۹۳۹ | ۲ | ۱/۸۷۹ | بین گروهی | کیفیت فناوری‌های جدید آموزشی |
| | | ۰/۲۵۰ | ۳۷۲ | ۹۳/۲۵۶ | درون گروهی | |
| | | | ۳۷۴ | ۹۵/۱۳۵ | کل | |
| ۰/۰۱۷ | ۳/۶۳۶ | ۲/۴۹۱ | ۲ | ۴/۹۸۲ | بین گروهی | کیفیت موارد مربوط به آموزش |
| | | ۰/۲۴۲ | ۳۷۲ | ۹۰/۱۱۵ | درون گروهی | |
| | | | ۳۷۴ | ۹۵/۰۹۷ | کل | |
| ۰/۰۰۹ | ۳/۳۴۷ | ۲/۱۷۹ | ۲ | ۴/۳۵۹ | بین گروهی | کیفیت امور اجرایی |
| | | ۰/۱۸۶ | ۳۷۲ | ۶۹/۴۲۰ | درون گروهی | |
| | | | ۳۷۴ | ۷۳/۷۷۹ | کل | |

بر اساس نتایج به جز مؤلفه دوم در مؤلفه‌های اول، سوم و چهارم اختلاف مشاهده شده بین میانگین پاسخگویان با سنین مختلف، معنی دار است. زیرا مقدار سطح معنی داری (ارزش یا مقدار p) کوچک‌تر از $۰/۰۵$ است. یعنی پاسخگویان با سنین مختلف در مؤلفه‌های اول، سوم و چهارم نظرات یکسانی ارائه نکرده‌اند. قابل ذکر است برای اینکه بدانیم تفاوت در بین کدام گروه‌ها معنی دار است، با توجه به عدم تساوی نمونه‌ها، از آزمون تعقیبی شفه (Scheffe) استفاده شد. بر اساس نتایج این آزمون، تفاوت معنی داری در مؤلفه اول بین نظرات دانشجویان ۱۹ تا ۲۱ سال (متوسط) با ۲۳ سال به بالا (کمتر از متوسط) و در مؤلفه سوم تفاوت معنی داری بین نظرات دانشجویان ۱۹ تا ۲۱ سال (بالاتر از متوسط) با ۲۱ تا ۲۳ سال (کمتر از متوسط) و بین ۱۹ تا ۲۱ سال (بالاتر از متوسط) با ۲۶ سال به بالا (متوسط) و در مؤلفه چهارم تفاوت معنی داری بین نظرات دانشجویان ۱۹ تا ۲۱ سال (بالاتر از متوسط) با ۲۳ سال به بالا (کمتر از متوسط) وجود دارد. زیرا در این خصوص مقدار سطح معنی داری (ارزش یا مقدار p) کوچک‌تر از $۰/۰۵$ شده است. در عین حال در سایر موارد بین نظرات پاسخگویان بر حسب سن اختلاف معنی داری مشاهده نمی‌شود.

پ) رشته تحصیلی

برای تحلیل این متغیر نیز از آزمون F یا مقایسه میانگین چند جامعه (ANOVA) استفاده شد.

جدول (۴) نتایج تحلیل آنوا برای متغیر رشته تحصیلی

| سطح معنی‌داری | F | میانگین مجذورات | df | مجموع مجذورات | منبع تغییرات سؤال | |
|------------------|-------|--------------------|-----|------------------|----------------------|-------------------------------------|
| ۰/۰۰۹ | ۳/۲۱۳ | ۰/۵۹۲ | ۱۲ | ۷/۱۱۲ | بین گروهی | کیفیت طراحی مطالب و مواد درسی |
| | | ۰/۲۱۵ | ۳۶۲ | ۷۸/۰۱۳ | درون گروهی | |
| | | | ۳۷۴ | ۸۵/۱۲۵ | کل | |
| ۰/۰۳۷ | ۲/۲۹۸ | ۰/۵۳۶ | ۱۲ | ۶/۴۳۲ | بین گروهی | کیفیت فناوری‌های جدید آموزشی |
| | | ۰/۲۴۶ | ۳۶۲ | ۸۹/۱۲۸ | درون گروهی | |
| | | | ۳۷۴ | ۹۵/۵۶۰ | کل | |
| ۰/۲۸۶ | ۱/۹۸۶ | ۰/۸۱۷ | ۱۲ | ۹/۸۱۲ | بین گروهی | کیفیت موارد مربوط به آموزش |
| | | ۰/۲۲۸ | ۳۶۲ | ۸۲/۷۳۶ | درون گروهی | |
| | | | ۳۷۴ | ۹۲/۵۴۸ | کل | |
| < ۰/۰۰۰۵ | ۸/۵۴۳ | ۰/۶۲۱ | ۱۲ | ۷/۴۵۶ | بین گروهی | کیفیت امور اجرایی |
| | | ۰/۲۶۵ | ۳۶۲ | ۹۶/۰۱۵ | درون گروهی | |
| | | | ۳۷۴ | ۱۰۳/۴۷۱ | کل | |

بر اساس نتایج، در مؤلفه سوم اختلاف مشاهده شده بین میانگین پاسخگویان با رشته تحصیلی مختلف، معنی‌دار نیست. زیرا مقدار سطح معنی‌داری (ارزش یا مقدار p) بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است. یعنی پاسخگویان با رشته تحصیلی مختلف در مورد مؤلفه سوم نظرات یکسانی ارائه کرده‌اند. در عین حال در مؤلفه‌های اول، دوم و چهارم اختلاف مشاهده شده بین میانگین پاسخگویان با رشته تحصیلی مختلف، معنی‌دار است. زیرا مقدار سطح معنی‌داری (ارزش یا مقدار p) کوچک‌تر از ۰/۰۵ است. یعنی پاسخگویان با رشته‌های تحصیلی مختلف در مؤلفه‌های اول، دوم و چهارم نظرات یکسانی ارائه نکرده‌اند. برای اینکه بدانیم تفاوت در بین کدام گروه‌ها معنی‌دار است، با توجه به عدم تساوی نمونه‌ها، از آزمون تعقیبی شفه (Scheffe) استفاده شد. بر اساس نتایج این آزمون در مؤلفه اول تفاوت معنی‌داری بین نظرات دانشجویان دانشکده ادبیات و علوم انسانی (بالا تر از متوسط) با دانشکده علوم پایه (متوسط)، در مؤلفه دوم تفاوت معنی‌داری بین نظرات دانشجویان دانشکده علوم پایه (کمتر از متوسط) با دانشکده فنی مهندسی (بالا تر از متوسط) و در مؤلفه چهارم تفاوت معنی‌داری بین نظرات دانشجویان دانشکده ادبیات و علوم انسانی (متوسط) با دانشکده فنی مهندسی (بالا تر از متوسط) وجود دارد. زیرا در این موارد مقدار سطح معنی‌داری (ارزش یا مقدار p) کوچک‌تر از

۰/۰۵ شده است. در عین حال در سایر موارد بین نظرات پاسخگویان بر حسب رشته تحصیلی اختلاف معنی‌داری دیده نمی‌شود.

ت) سابقه تحصیلی

جدول زیر نتایج آزمون (F) یا مقایسه میانگین چند جامعه (ANOVA) برای متغیر سابقه تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول (۵) نتایج تحلیل آنوا برای متغیر سابقه تحصیلی

| سطح معنی‌داری | F | میانگین مجذورات | df | مجموع مجذورات | منبع تغییرات مؤلفه |
|---------------|-------|-----------------|-----|---------------|--------------------|
| ۰/۰۷۳ | ۲/۳۵۹ | ۰/۸۰۱ | ۷ | ۲/۴۰۴ | بین گروهی |
| | | ۰/۳۴۰ | ۳۶۸ | ۵۶/۳۹۴ | درون گروهی |
| | | | ۳۷۵ | ۵۸/۷۹۸ | کل |
| ۰/۲۹۳ | ۱/۲۵۲ | ۰/۷۴۳ | ۷ | ۲/۲۲۸ | بین گروهی |
| | | ۰/۵۹۳ | ۳۶۸ | ۹۸/۴۴۷ | درون گروهی |
| | | | ۳۷۵ | ۱۰۰/۶۷۵ | کل |
| ۰/۱۳۳ | ۱/۸۹۴ | ۰/۹۳۷ | ۷ | ۲/۸۱۰ | بین گروهی |
| | | ۰/۴۹۵ | ۳۶۸ | ۸۲/۱۰۶ | درون گروهی |
| | | | ۳۷۵ | ۸۴/۹۱۷ | کل |
| ۰/۹۱۵ | ۰/۱۷۲ | ۰/۰۷۸ | ۷ | ۰/۲۳۳ | بین گروهی |
| | | ۰/۴۵۱ | ۳۶۸ | ۷۴/۸۲۸ | درون گروهی |
| | | | ۳۷۵ | ۷۵/۰۶۱ | کل |

بر اساس نتایج تحلیلی جدول بالا در تمام سؤال‌ها، اختلاف مشاهده شده بین میانگین پاسخگویان به تفکیک سابقه تحصیلی، معنی‌دار نیست. زیرا مقدار سطح معنی‌داری (ارزش یا مقدار p) بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است. یعنی پاسخگویان با سوابق تحصیلی مختلف در سؤال‌ها نظرات یکسانی ارائه کرده‌اند. قابل ذکر است به دلیل اینکه تفاوت میانگین‌ها معنی‌دار نبود، نیازی به استفاده از آزمون‌های تعقیبی برای تعیین تفاوت میانگین‌ها نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

براساس نظرات دانشجویان، استانداردهای کیفیت برنامه‌های آموزشی دانشگاه پیام نور واحد قم بر اساس الگوی (NADE-TDEC)، ارزیابی و مشخص شد که کیفیت در طراحی مطالب و مواد درسی بالاتر از متوسط (۳/۱۴ از ۵)، فناوری‌های جدید آموزشی

استفاده شده کم‌تر از متوسط (۲/۴۹ از ۵)، موارد مربوط به آموزش بالاتر از متوسط (۳/۶۱ از ۵) و امور اجرایی، از قبیل زمان و مکان تشکیل کلاس‌ها، هزینه‌های آموزشی و قوانین مرتبط با آموزش، بالاتر از متوسط (۳/۲۸ از ۵) بود. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های یارمحمدیان و همکاران (۲۰۱۱) و حیدری رفعت و همکاران (۱۳۹۲) همسو و با نتایج مطالعات عنایتی نوین فر و همکاران (۱۳۹۰) و ریچارد و آدامز (۲۰۰۶) ناهمسو است.

همچنین در نتایج تحلیلی سؤال دوم پژوهش بین نظرات پاسخگویان از نظر عوامل جمعیت‌شناختی همچون جنسیت و سابقه تحصیلی تفاوت معنی‌داری در سطح $<0/05$ p مشاهده نشد اما از لحاظ سن و رشته تحصیلی در برخی از مؤلفه‌ها تفاوت‌هایی مشاهده شد. تفاوت مشاهده شده در متغیرهای سن و رشته تحصیلی حاکی از ماهیت رشته‌ها و انتظارات گوناگون دانشجویان (با گروه‌های سنی مختلف) است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های حیدری رفعت و همکاران (۱۳۹۲) و عنایتی نوین فر و همکاران (۱۳۹۰) همسو است.

با توجه به آنچه که گذشت می‌توان نتیجه گرفت که شاخص‌های ارائه شده توسط مؤسسات و نهادهای مختلف یکی از مهم‌ترین موضوعات بحث برانگیز در این زمینه می‌باشد. بنابراین اگر مرکز تحصیلات تکمیلی دانشگاه پیام‌نور قم بخواهد بر اساس فلسفه وجودی خود، به انتقال ارزش، دانش و مهارت‌ها پردازد، باید خدمات اثربخش (با کیفیت) ارائه دهد تا در رقابت پایدار با سایر مراکز آموزشی به جذب تربیت دانش‌آموختگان خلاق قرار گیرد تا سهمی در تولید دانش داشته باشد. همچنین با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر در مورد مؤلفه کیفیت فناوری‌های جدید آموزشی که کمتر از متوسط ارزیابی شد انجام اقداماتی همچون تجهیز دانشکده‌های دانشگاه به امکانات و تجهیزات به روز و مورد نیاز، ترویج استفاده از سرویس‌های پست الکترونیک^۱، راه اندازی اتاق‌های گفتگو^۲، وبلاگ، شبکه‌های محلی^۳ و نیز تالارهای تبادل نظر^۴ برای اساتید و دانشجویان می‌تواند گام تأثیرگذاری در جهت بهبود کیفیت برنامه‌های آموزشی باشد.

-
1. E-Mail
 2. Chat Room
 3. LAN (Local Area Network)
 4. Forum

منابع

۱. اعرابی، محمد و اسفندیاری، شهرام (۱۳۸۲). تعیین و اندازه‌گیری شاخص‌های کیفیت خدمات Servqua. فصلنامه مطالعات مدیریت صنعتی، ۱ (۲)، ۱-۲۰.
۲. الوانی، مهدی و ریاحی، بهروز (۱۳۸۲). سنجش کیفیت خدمات در بخش عمومی. تهران: مرکز آموزش و تحقیقات ایران.
۳. بازرگان، عباس (۱۳۹۲). *ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی)*. تهران: سمت.
۴. جعفری هرندی، رضا؛ نجفی، حسن و اکبری، داود (۱۳۹۳). تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی؛ چالش‌های کنونی و طرح راهکارهایی برای آینده. مجموعه مقالات اولین کنفرانس بین‌المللی کیفیت در برنامه درسی آموزشی عالی، اصفهان: دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، ۱-۱۳.
۵. حیدری رفعت، ابودر؛ عنایتی نوین‌فر، علی و پروری، امین (۱۳۹۲). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشکده فنی دانشگاه تهران از دیدگاه دانشجویان براساس مدل سروکوآل. نامه آموزش عالی، ۶ (۲۲)، ۲۵-۳۹.
۶. سیدجوادین، رضا و کیماسی، مسعود (۱۳۹۰). مدیریت کیفیت خدمات. تهران: نگاه دانش.
۷. سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۲). روانشناسی پرورشی نوین. تهران: دوران.
۸. شهرکی‌پور، حسن (۱۳۹۱). عوامل مؤثر بر افزایش کیفیت آموزشی دوره‌های کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد دانشکده علوم تربیتی، مطالعه موردی واحد رودهن. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۹ (۳۴)، ۱۱۸-۱۲۴.
۹. عنایتی نوین‌فر، علی؛ یوسفی افراشته، مجید؛ صیامی، لیلا و دانشمند، محمدجواد (۱۳۹۰). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه پیام نور همدان بر اساس مدل سروکوآل. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۷ (۶۱)، ۱۳۵-۱۵۱.
۱۰. فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). *دانشگاه ایرانی و مسأله کیفیت*. تهران: آگاه.
۱۱. فردانش، هاشم (۱۳۹۳). *مبانی نظری تکنولوژی آموزشی*. تهران: سمت.
۱۲. قادری، حیدر و شکاری، عباس (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت برنامه درسی گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱ (۴۱)، ۱۴۷-۱۶۲.
۱۳. ماده‌پادهای، مرمر (۱۳۹۰). *مدیریت کیفیت جامع در آموزش؛ ترجمه فاخته اسحاقی (و دیگران)*. تهران: سازمان سنجش آموزش کشور.
۱۴. محمدزاده، سعید؛ حجازی، یوسف و بازرگان، عباس (۱۳۸۶). الگویی برای تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی ایران: دیدگاه اعضای هیئت علمی کشاورزی و منابع طبیعی. فصلنامه پژوهش برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۳ (۳)، ۸۶-۱۰۵.

۱۵. محمدی، رضا؛ فتح آبادی، جلیل؛ یادگارزاده، غلامرضا؛ میرزامحمدی، محمدحسن و پرند، کورش (۱۳۸۶). *ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی: مفاهیم، اصول، روش‌ها و معیارها*. تهران: سازمان سنجش آموزش کشور.
۱۶. معروفی، یحیی؛ کیامنش، علیرضا؛ مهرمحمدی، محمود و علی عسکری، مجید (۱۳۸۶). *ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها*. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۲ (۵)، ۸۱-۱۱۲.
۱۷. ملکی، حسن (۱۳۹۴). *برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل)*. مشهد: پیام اندیشه.
۱۸. نوریان، محمد (۱۳۹۳). *راهنمای عملی تحلیل برنامه درسی دوره ابتدایی ایران*. تهران: شورا.
۱۹. یمنی‌دوزی سرخابی، محمد و بهادری حصار، مریم (۱۳۸۷). *مقایسه برخی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش دوره‌های کارشناسی ارشد در دانشگاه‌های شهید بهشتی و صنعتی شریف*. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۱ (۱)، ۵۷-۸۰.
20. Anci D. T. (2006). *How satisfied are our students? Quality management unit. Office for institutional effectiveness university of Johannesburg, Johannesburg, South Africa.*
21. Aldlaigan, A. & Buttle, F. A. (2002). SYSTRA-SQ: A new measure of bank service quality. *International Journal of Service Industry Management*, 13, 362-381.
22. Bahadori, M; Mousavi, M; Sadeghifar, J & Haghi, M. (2013). Reliability and Performance of Servqual Survey in Evaluating Quality of Medical Education Services, *International Journal of Hospital Research*, 2, 39-44.
23. Bok, D. (2015). *Higher Education in America*. Princeton: University of Princeton Press.
24. Collins, A. & Rubanju, G. (2008). Quality Challenges in Higher Education Institutions in Uganda. M. Phil Higher Education (HE), *Faculty of Education, Institute for Educational Research*. Norway: University of OSLO.
25. Climent, A. & Cabrillana, A. (2012). The role of educational quality and quantity in the process of economic development; *Journal of Economics of Education Review*, 31, 391-409.
26. Fitzpatrick, J.; Sanders, L. & Worthon, B. (2011). *Program evaluation: alternative approaches and practical guidance*. Boston: Allyn & Bacon Press.
27. Galina, M. & Ritta, P. (2012). Russian Higher Education and European Standards of Quality Assurance; *European Journal of Education*, 47, 25-36.
28. Gronroos, C. (2007). *Service Management & Marketing: Customer Management in Service Competition*. Willey.

29. Omoregie, N. (2008). Quality Assurance in Nigerian University Education and Credentialing; *Journal of Education*, 129, 335-342.
30. Richard, E. & Adams, J. N. (2006). Assessing college student perceptions of instructor customer service to student's questionnaire: Assessment in higher education. *Journal of Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31, 535 – 549.
31. Schneider, B; white, S. (2004). *Service Quality: Research Perspective*. London: Sage Publications.
32. Sahney, S; Banwet, D, K; Karunes, S. (2004). Conceptualizing Total Quality Management in Higher Education; *the TQM Magazine*, 2, 145-159.
33. Ulewicz, R. (2014). Application of Servqual Method for Evaluation of Quality of Educational Services at the University of Higher Education; *Polish Journal of Management Studies*, 9, 254-264.
34. Webster. M. (2004). *The Merriam-Webster Dictionary*. New York: G & C Merriam Company.
35. Yarmohammadian, M. H; Ahmadi, A; Sadrian, M. & Fooladvand, M. (2011). Evaluation of distance education programs based on the (NADE-TDEC) 2009-2010, *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 28, 117 – 119.

