



Identifying the Effective Factors in Evaluation of Teaching in Universities by Providing an Appropriate Model

Azam Samadipour¹, Nazanin Baniasadi², Esmaeel Kavousy³

1. PhD student of Higher Education Management, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. Email: a.samadipoor@Mail.sbu.ac

2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran; (corresponding author), Email: nazaninbaniasadi@gmail.com

3. Professor, Department of Cultural Management and Planning, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. Email: ekavousy@yahoo.com

Article Info

ABSTRACT

Article Type:
Research Article

Received:
2022.07.03
Received in
revised form:
2022.10.09
Accepted:
2022.12.09
Published online:
2022.12.26

Objective: Considering the guiding role of the quality of higher education for the development of the country, the present research has been carried out with the aim of identifying the effective factors in evaluating the quality of education in Islamic Azad University.

Methods: This research is practical in terms of purpose and method, and in terms of methodology is qualitative, in addition, the Delphi method was used in it. In this research, a semi-structured questionnaire was used to examine the documents and theoretical frameworks of experts and national and international experiences. Descriptive statistics and Delphi technique were used in data analysis. In the Delphi section, the selected people were related to the subject and met the entry criteria.

Results: In order to confirm the validity and reliability of the components, 18 faculty members were selected until theoretical saturation. 10 experts were identified and then 8 others were introduced through 10 experts. 61.1% of the experts were male and 38.9% were female, 1.61% of the experts were faculty members and all of them had doctorate degrees. After two Delphi steps, a consensus was established and the survey of experts was stopped with Kendall's test and theoretical saturation, and 71 indicators were confirmed in the form of 29 criteria and 7 factors

Conclusion: 7 factors of the organizational structure of faculty members, students, training courses and curricula, educational and research facilities and equipment, and graduates were identified with their criteria and indicators, and at the end, the final model was proposed.

Keywords: Evaluation, Islamic Azad University, Delphi method, quality of education, model.

Cite this article: Samadipour, Azam; Baniasadi, Nazanin; Kaousi, Esmaeel (2022). Identifying the Effective Factors in Evaluation of Teaching in Universities by Providing an Appropriate Model. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 12 (40):121-150 pages. DOI:10.22034/EMES.2023.1975622.2443



© The Author(s).

Publisher: National Organization of Educational Testing (NOET)

شناسایی عوامل مؤثر در ارزشیابی کیفیت آموزش در دانشگاه و ارائه مدل مناسب

اعظم صمدی پور^۱، نازنین بنی‌اسدی^۲، اسماعیل کاوسی^۳

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. رایانامه: a.samadipoor@Mail.sbu.ac
۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران؛ (نویسنده مسئول)، رایانامه: nazaninbaniasadi@gmail.com
۳. استاد، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی فرهنگی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. رایانامه: ekavousy@yahoo.com

اطلاعات مقاله چکیده

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

هدف: با توجه به نقش هدایت‌کننده کیفیت آموزش عالی برای توسعه کشور، پژوهش حاضر با هدف شناسایی عوامل مؤثر در ارزشیابی کیفیت آموزش در دانشگاه آزاد اسلامی اجرا شده است.

روش پژوهش: این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی، از نظر روششناسی کیفی و با استفاده از روش دلفی بوده است. در این پژوهش از پرسشنامه نیمه ساختاریافته، بررسی اسناد و چارچوب‌های نظری متخصصان و تجارب ملی و بین‌المللی استفاده شده است. در تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و تکنیک دلفی استفاده شد. در بخش دلفی افراد منتخب مرتبط با موضوع بوده و معیارهای ورود را داشتند.

دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۱۲

اصلاح: ۱۴۰۱/۰۷/۱۷

پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۱۸

انتشار: ۱۴۰۱/۱۰/۰۵

یافته‌ها: به‌منظور تأیید روایی و پایایی مؤلفه‌ها، ۱۸ نفر از اعضای هیئت علمی تا اشباع نظری انتخاب شدند. ۱۰ نفر از خبرگان، شناسایی و سپس هشت نفر دیگر از طریق ۱۰ نفر خبره معرفی شدند. ۶۱/۱ درصد خبرگان مرد و ۳۸/۹ درصد زن، ۱/۶۱ درصد خبرگان عضو هیئت علمی و همه دارای مدرک دکتری بودند. بعد از دو مرحله دلفی اتفاق نظر ایجاد شده و با آزمون کندال و اشباع نظری، نظرسنجی از خبرگان متوقف شد و ۷۱ نشانگر در قالب ۲۹ ملاک و هفت عامل تأیید شد.

نتیجه‌گیری: هفت عامل ساختار سازمانی، اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی، امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی و دانش‌آموختگان با ملاک‌ها و نشانگرهای آنها شناسایی شدند و در پایان مدل نهایی پیشنهاد شد.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی، دانشگاه آزاد اسلامی، روش دلفی، کیفیت آموزش، مدل.

استناد: صمدی پور، اعظم؛ بنی‌اسدی، نازنین؛ کاوسی، اسماعیل (۱۴۰۱). شناسایی عوامل مؤثر در ارزشیابی کیفیت آموزش در دانشگاه و ارائه مدل مناسب. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱۲ (شماره ۴۰)، ۱۲۱-۱۵۰ صفحه.

DOI:10.22034/EMES.2023.1975622.2443

ناشر: سازمان سنجش آموزش کشور حق مؤلف © نویسندگان.



مقدمه

آموزش عالی در دهه‌های اخیر با چالش‌ها و مسائل بسیاری روبه‌رو بوده است. رشد فزاینده تعداد دانشجویان برای ورود به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به ظرفیت‌های موجود در بافت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه برای پذیرش خیل عظیم فارغ‌التحصیلان دانشگاهی، کاهش منابع مالی و فشار از سوی جامعه جهت مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی بیشتر از جمله این چالش‌ها محسوب می‌شود (محمدی، ۲۰۱۴، ص ۱۶۴). با توجه به ناهماهنگی‌های موجود بین رشد کمی با توسعه سایر عوامل نظام آموزش عالی از جمله هیئت علمی و منابع کالبدی و مالی، کیفیت برونداد نظام آموزش عالی مورد تردیدهایی قرار می‌گیرد (زمانی، ۲۰۱۷، ص ۳۷). دانشگاه‌ها به‌عنوان عالی‌ترین نهاد آموزشی برای تولید علم، تربیت متخصصان مورد نیاز، خلق دانش جدید و پیشبرد مرزهای علم شناخته می‌شوند. مأموریت اصلی دانشگاه‌ها شامل آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی است که از این میان نقش پژوهش و آموزش اهمیت بیشتری دارد (آقایی و همکاران، ۲۰۱۸، ص ۶۷).

در زبان فارسی کلمه کیفیت از ریشه «کیف» به معنی چگونگی صفت و حالت چیزی است (محمدی، ۲۰۱۶، ص ۳۵). یونسکو، کیفیت در آموزش عالی را مفهومی چندبعدی تعریف کرد که بر حسب وضعیت محیطی و زمینه‌ای نظام دانشگاهی، مأموریت، شرایط و استانداردهای هر یک از رشته‌های دانشگاهی، متغیر است. بنابراین نمی‌توان گفت که کیفیت از یک الگوی کلی و عام پیروی می‌کند (کاندو^۱، ۲۰۱۷، ص ۱۷). «کیفیت آموزشی» عبارت است از میزان تطابق وضعیت موجود با یکی از حالت‌های زیر: الف) استانداردهای از پیش تعیین شده؛ ب) رسالت، هدف و انتظارات (بازرگان، ۱۳۸۰، ص ۵۸؛ به نقل از کرافت^۲، ۱۹۹۴). البته یک سطح عمیق‌تر از همین تعریف، کیفیت به معنای «تناسب خود هدف» با نیازهاست. اینکه هدف‌های دانشگاه تا چه اندازه با نیازهای محیطی، تحولات دنیا، تغییرات بازارها، رقبا و تکنولوژی و مقتضیات کلان‌روندهای شکل‌دهنده به آینده تناسب دارد (بازرگان و فراستخواه، ۲۰۱۸، ص ۴۸). کیفیت آموزش عالی مفهومی پیچیده و چندبعدی است و به مجموعه‌ای از عوامل بستگی دارد که در میان آنها محیط برانگیزاننده فکری جهت رساندن یادگیرندگان به سطحی جدید از نظر درک و شناخت، اهمیت زیادی دارد (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹۶، ص ۱۴۷).

ارزشیابی (ارزیابی): تعیین ارزش برای هر چیزی که با داوری و قضاوت ارزشی همراه است و با توجه به کیفیت صورت می‌گیرد. ارزشیابی یعنی داوری درباره کیفیت یا ارزش اطلاعات به‌دست‌آمده از سنجش‌های مختلف (سیف، ۱۳۸۶، ص ۳۰-۳۹). ارزیابی به معنای اندازه‌گیری کیفیت، قضاوت و ارزش‌گذاری فرایندهای یاددهی-یادگیری و عملکردها است. ارزیابی فرایندی است مستقیم یا غیرمستقیم در جهت

1. Kundo
2. Ceraft

بهبود آموزش که در بعضی موارد در راستای محصول و نتیجه فرایندهای آموزشی انجام می‌شود (بولینگ و همکاران^۱، ۲۰۱۸، ص ۲۷).

استافیل بیم و همکاران^۲ (۱۹۷۱) ارزشیابی آموزشی را فرایند تعیین، تهیه و فراهم آوردن اطلاعات توصیفی و قضاوتی درباره ارزش یا اهمیت هدف‌های آموزشی، برنامه‌ها، عملیات و نتایج آن به منظور هدایت تصمیم‌گیری، پاسخگویی و اطلاع‌رسانی تعریف کرده‌اند (نقل در بازرگان، ۱۳۸۱).

تاکنون، الگوهای ارزیابی متعددی با توجه به شرایط زمانی و مکانی و چارچوب‌های معرفت‌شناسانه ایجاد شده‌اند که در نگاه اول پراکنده و غیر مرتبط جلوه می‌کنند. اما با وجود تعدد اسامی و تنوع زیاد الگوها، جوهره ارزیابی، آنها را به هم مرتبط می‌سازد (واعظی و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۹۱).

مطالعات ارزیابی دانشگاه کالیفرنیا، الگوهای هفت‌گانه ذیل را برای ارزیابی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی پیشنهاد کرده است: ۱- الگوی هدف‌گرا؛ ۲- الگوی مدیریت‌گرا؛ ۳- الگوی هدف آزاد؛ ۴- الگوی مبتنی بر نظر خبرگان (شیخ‌زاده، ۱۳۹۴، ص ۱۲۲)؛ ۵- الگوی اعتبارسنجی که تأکیدش بر بررسی برنامه آموزشی یا مؤسسه بر اساس معیارهاست (گاستون^۳، ۲۰۱۴)؛ ۶- الگوی اجرای عمل؛ ۷- الگوی طبیعت‌گرایانه یا مشارکتی که بررسی طبیعت‌گرایانه و کوشش مشارکت‌کنندگان در تعیین ارزش‌ها، ملاک‌ها، نیازها و داده‌های ارزیابی مورد تأکید است (شعبان‌پور و عبادی، ۱۳۹۶، ص ۱۱۵). از الگوهای نسبتاً جامع در ارزیابی، الگوی ارزیابی سیپ است. در این الگو، ارزیابی عبارت است از: فرایند تعیین کردن، به دست آوردن و فراهم ساختن اطلاعات توصیفی و قضاوتی در مورد ارزش مطلوبیت هدف‌ها، طرح‌ها، اجرا و نتایج به‌منظور هدایت تصمیم‌گیری، خدمت به نیازهای پاسخگویی و درک بیشتر از پدیده‌های مورد بررسی (سופا و نانی^۴، ۲۰۱۹، ص ۱۳۶۰).

از دیگر الگوها، مدل تعالی سازمانی (مدیریت کیفیت جامع اروپایی) است. این مدل، متشکل از ۹ معیار گروهی شامل پنج معیار توانمندسازها (رهبری، سیاست‌ها و خط‌مشی‌ها، افراد، منابع و فرایند) و چهار معیار دیگر (نتایج افراد، نتایج مشتری، نتایج جامعه و نتایج کلیدی عملکرد) است. مدل مدیریت جامع کیفیت، مدلی غیر تجویزی متشکل از مجموعه‌ای اصول است که ابزار عملی برای خودارزیابی فراهم می‌نماید و می‌تواند دانشگاه‌ها را در اندازه‌گیری میزان موفقیت‌هایشان و همچنین بهبود مدیریت آنها یاری رساند (بسترفیلد^۵، ۱۳۹۴).

یکی از الگوهایی که در ارزیابی کیفیت نظام آموزش عالی بیشترین کاربرد را دارد، الگوی اعتبارسنجی است؛ که دارای دو هدف عمده است: پاسخگو کردن مؤسسات آموزش عالی در چگونگی استفاده از

1. Bowling et al
2. Stafil Beam et al
3. Gaston
4. Soph & nanni
5. Bedfield

منابع و قضاوت درباره تطابق فعالیت‌های مؤسسات آموزش عالی با استانداردهای از قبل تعیین شده (بازیار و محمدی، ۲۰۱۶، ص ۶۸). نخستین گام برای استفاده از الگوی اعتبارسنجی، ارزیابی درونی است. هدف‌های اساسی در روش خودارزیابی در آموزش عالی، تسهیل، بهبود، توسعه و تأمین انتظارات و الزامات برای پاسخ‌گویی حرفه‌ای است (کالیمولین^۱، ۲۰۱۶، ۲۰۰۲).

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

تاریخچه ارزیابی آموزش عالی نشان می‌دهد که فرایند نظارت و ارزیابی در این نظام، از اواخر قرن نوزدهم میلادی به‌طور رسمی شکل گرفته است. در آمریکا، ارزیابی به‌عنوان شاخص کیفیت دیده می‌شود و ناظر بر فرایندی است که بر اساس آن، مؤسسات آموزش عالی اطلاعات خود را در اختیار نهاد مستقل بیرونی قرار می‌دهند تا ارزش و کیفیت برنامه‌های خود را نشان دهند (ریان^۲، ۲۰۱۶، ص ۶۷).

در کشور انگلستان سازمانی مسئولیت بازرسی کیفیت آموزش عالی ۲۷ دانشگاه معتبر آن کشور را بر عهده دارد. در کشور هلند، دانشگاه‌ها موظف‌اند که نظام ارزیابی کیفیت آموزش خود را در هر پنج سال به تأیید یک سازمان معتبر و مستقل برسانند و نتایج بازرسی خود را در معرض اطلاع عموم قرار دهند؛ در غیر این صورت، در رابطه با اخذ اعتبارات و کمک‌های مالی در تنگنا قرار می‌گیرند (واچر و همکاران^۳، ۲۰۱۵).

شورای ارزشیابی آموزش عالی فنلاند در سال ۱۹۹۶ توسط وزارت آموزش و نه به‌عنوان بخشی از وزارتخانه تأسیس شد که مسئولیت توسعه و سازمان‌دهی ارزیابی آموزش عالی را بر عهده دارد (محمدی و همکاران، ۲۰۱۳). نهاد متولی ارزیابی آموزش عالی کشور دانمارک، «مؤسسه ارزیابی دانمارک» است. این مؤسسه، سازمان مستقلی است که با حمایت وزارت آموزش دانمارک، در سال ۱۹۹۲ میلادی با تصویب مجلس دانمارک تشکیل شده است (مؤسسه ارزیابی دانمارک، ۲۰۱۶). ارزشیابی نظام دانشگاهی در سوئیس زیر نظر کمیسیون دانشگاه‌های سوئیس انجام می‌شود. مرکز اعتبارسنجی و تضمین کیفیت دانشگاه‌های سوئیس (QAQ) رویه‌هایی را تصریح نموده است.

ارزشیابی و اعتبارسنجی مؤسسه‌های آموزش عالی در کشور فرانسه از طریق کمیته ملی ارزیابی صورت می‌گیرد. این کمیته در سال ۱۹۸۴ تشکیل شده و فعالیت‌های دانشگاه‌ها، مدرسه‌ها و مؤسسه‌های تحت نظر وزیر آموزش عالی و مؤسسه‌های آموزشی سایر وزارتخانه‌ها را مورد بررسی و ارزیابی قرار می‌دهد (قورچیان، ۲۰۱۰، ص ۱۵۹).

در کشور سوئد کیفیت آموزش عالی، یک هنجار اجتماعی و مدیریتی و همچنین آکادمیک به شمار می‌آید. نظام آموزش عالی سوئد نسبت به تمرکززدایی و زدودن مقررات خشک از آموزش عالی و ارزشیابی آن، طی

1. Kalimullin
2. Ryan
3. Wachter et al

دو سه دهه اخیر حساس بوده است (بازرگان و فراستخواه، ۲۰۱۸، ص ۱۲۲). تأکیداتی مثل شفافیت، قابلیت مقایسه بین‌المللی در استانداردها، استقلال نهاد اعتبارسنجی از دانشگاه‌ها و سرانجام تعامل دانشگاه‌ها و دولت در قضیه کیفیت و ترکیب ارزشیابی حرفه‌ای - تخصصی با بازرسی دولتی، از ویژگی‌های مهم ارزشیابی آموزش عالی کشور هلند است (بازرگان و فراستخواه، ۲۰۱۸، ص ۱۲۶).

در کشور استرالیا نهاد کیفیت دانشگاه‌ها در سال ۲۰۰۱ میلادی تأسیس شد و از همان سال کوشش‌های آزمایشی خود را برای بهبود کیفیت از طریق ممیزی دانشگاه‌های استرالیا آغاز کرده است. در بعضی از کشورهای آسیایی نیز اعتبارسنجی نظام آموزش عالی انجام شده است که از جمله آنها کشور ژاپن از سال ۱۹۴۷، هنگ‌کنگ و کره جنوبی از سال ۱۹۹۰ و هندوستان از سال ۱۹۹۴ را نام برد. البته فعالیت‌هایی نیز در زمینه ارزیابی آموزش عالی در کشورهای مالزی، چین، پاکستان و فیلیپین نیز صورت گرفته است (محمدی، ۲۰۱۰، ص ۵۲).

به‌طور خلاصه در سطح جهانی در دو دهه اخیر انبوه فرایندهای از مطالعات مدیریت کیفیت با توجه به ارزشیابی آموزشی در مؤسسات آموزش عالی به چشم می‌خورد (لیبر و همکاران^۱، ۲۰۱۹). این مطالعات همان‌گونه که می‌تواند عاملی برای بهبود بخشیدن به یاددهی - یادگیری (که فلسفه وجودی دانشگاه را تشکیل می‌دهد) باشد، این امکان وجود دارد از آن به‌عنوان حرکتی دیوان‌سالارانه برای کمی کردن مفاهیم و فرایندهای پیچیده آموزش عالی استفاده شود (سیدنیر و همکاران، ۲۰۱۰). نتایج بررسی چالش‌ها و پیامدهای ارزیابی درونی در وزارت آموزش عالی تایوان، حاکی از وجود فرایندهای نامناسب انتخاب ارزیابی‌کننده‌ها، حذف دلبخواه استانداردها و ملاک-نشانگرها و ناپیوستگی در تصمیمات حاصل از بررسی نتایج ارزیابی بود (هو و همکاران^۲، ۲۰۱۸).

با وجود اینکه در کشورهای کمتر پیشرفته اجرای ارزشیابی با محدودیت‌های روش‌شناختی، بودجه، هزینه و بیان نتایج روبه‌روست و در برخی کشورهای توسعه‌یافته‌تر نیز ارزشیابی مؤسسات آموزش عالی به‌عنوان ابزار محاسبات دولتی و بیتوجه به کیفیت مسائل اخلاقی آموزش عالی، مورد نقد قرار می‌گیرد (لومینو و همکاران^۳، ۲۰۱۷) از نظر مدرسان، مقایسه قبل و بعد از ارزشیابی نشانگر آن است که تأثیر آن بر کیفیت آموزشی، هزینه‌ها را جبران می‌کند و با وجود نواقص موجود، همچنان سازنده است (بجان و همکاران^۴، ۲۰۱۸). تأثیرات زمینه‌های محیطی بر هدف‌ها و فرایندهای ارزشیابی می‌تواند محدودکننده یا ارتقادهنده باشد. تفاوت‌های موجود میان عوامل اجتماعی و سیاسی، نظام‌های آموزشی، ساختارها، فاصله قدرت و بازیگران عرصه سیاست‌گذاری آموزشی در کشورهای مختلف، همواره بر طراحی، اجرا و استفاده از نتایج ارزشیابی

1. Leiber et al
2. Hou et al
3. Lumino et al
4. Bejan et al

اثرگذار بوده است. نقش زمینه‌های فرهنگی و چارچوب‌های تاریخی نیز در این امر قابل انکار نیست (بهولا نقل در کلاگان و همکاران، ۲۰۰۳، ص ۳۸۹-۳۹۷). در جوامع با ساختارهای سازمانی عمودی، افراد و گروه‌ها کمتر بقا و پیشرفت را در گرو برنامه‌ریزی برای آینده و پیشرفتهای علمی و فناوری می‌بینند و در مقایسه با جوامعی که ساختارهای سازمانی افقی در آنها بیشتر رواج دارد، ایستاترند (بولینگر و هافستد^۱، ۱۹۸۷). در ایران، بازرگان (۱۹۹۹) برای نخستین بار الگوی ارزشیابی درونی و بیرونی آموزش عالی را ارائه داد. بدین ترتیب، رهیافت (ارزیابی درونی) وارد مباحث آموزش عالی ایران شد. بازرگان (۲۰۰۴، ص ۱۱۴)، یک طرح پژوهشی آزمایشی برای ارزیابی درونی در حوزه پزشکی را به تصویب رسانید. سپس در سال ۱۳۷۶ در شش گروه آموزشی علوم پزشکی، طرح به اجرا درآمد. در بهار ۱۳۷۱ اجرای طرح ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی این دانشگاه را مورد توجه قرار داد. به همین منظور، شورای دانشگاه سال ۱۳۷۶ را سال نظارت و ارزیابی نام نهاد (قیومی و پرند، ۲۰۱۷، ص ۷۶).

پیرو توجه به سیاست تمرکززدایی و به‌منظور سازمان‌دهی به عملکرد ارزیابی و نظارت در دانشگاه‌ها در سال ۱۳۸۷، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به تصویب آیین‌نامه و تشکیل هیئت‌های نظارت ارزیابی استانی اقدام نمود (شاهسون و همکاران، ۲۰۱۶، ص ۵۳) در مطالعه‌ای با عنوان رویکرد نظارتی در ارزیابی آموزش عالی: چالش‌ها و راهکارها به نتایج دست یافتند که مدل استاندارد جامع و واحدی به‌منظور ارزیابی کیفیت آموزشی در نظام آموزش عالی وجود ندارد (نومن و همکاران^۲، ۲۰۱۷، ص ۲۳) ارزیابی کیفیت آموزش عالی در هر جامعه بدون در نظر گرفتن فرهنگ، زمینه و شرایط خاص محلی به سامان نمی‌رسد. بدین ترتیب نتیجه گرفته می‌شود که ابعاد و مسائل ارزیابی آموزش عالی در عین همه اشتراکات و شباهت‌هایی که در سطح جهانی دارد، از هر جامعه به جامعه دیگر و حتی در دوره‌ها و مقتضیات گوناگون یک جامعه، فرق می‌کند. اسکندری و همکاران (۲۰۲۱، ص ۴۶) در پژوهشی با عنوان «طراحی و ارائه الگوی اعتبارسنجی در سطح گروه آموزشی بهره‌گیری اندک از روش‌های نوین تدریس در کلاس‌ها، عدم تناسب محتوا و برنامه‌های درسی با نیازهای روز جامعه، رضایت‌بخش نبودن سطح کیفی برخی استادان، ایجاد فاصله بین دانشگاه و صنعت، مدیریت ضعیف برخی گروه‌های آموزشی، کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی از جمله مسائل مطرح است. طالبی و همکاران (۲۰۲۱، ص ۱۴۸) در پژوهشی با موضوع مؤلفه‌ها و شاخص‌های ارتقای کیفیت پژوهش در نظام آموزش عالی ایران پرداخته‌اند و مؤلفه‌های ارتقا کیفیت پژوهش در نظام آموزش عالی را شامل (نظارت سازمانی، تجهیزات فیزیکی، پژوهشگران متخصص، منابع به‌روز، هدف‌های روشن، حمایت سازمانی، کاربردی بودن پژوهش و ارتقا مراکز آموزشی) دانسته و شاخص‌های ارتقای پژوهش شامل تربیت پژوهشگر، جلوگیری از سرقت علمی، اصلاح ساختار و قوانین دانشگاه، رعایت عدالت و توجه به نیازها

1. Bollinger & Hofstede
2. Noaman et al

برشمرده است. پری‌پور و همکاران (۲۰۲۰، ص ۷) انتخاب مناسب مدیران به‌عنوان زیربنایی‌ترین عنصر در پیاده‌سازی نظام ارزشیابی آموزش ترکیبی دانسته و این شاخص بر توانمندی و مطلوبیت نقش مدیران تأثیر گذاشته و درنهایت نیز رضایت از کیفیت تدریس، کاربرد بودن رشته تحصیلی را اعلام نموده‌اند. در این مطالعات همان‌گونه که غلامزاده و همکاران (۲۰۱۹، ۵۲) نشان دادند هدف‌های آموزش عالی بیشتر بر مبنای کمیت استوار بوده و کیفیت آموزشی مسئله اساسی دانشگاه‌ها محسوب نمی‌شود. در این زمینه خواست جمعی و زمینه‌ای نیز مبنی بر توجه به کیفیت آموزشی و پژوهشی وجود ندارد. وابستگی دانشگاه‌ها به دولت و بودجه‌های دولتی نیز موجب شده است که مسئله کیفیت آموزشی در دانشگاه‌ها مغفول بماند. در حقیقت در نظام دانشگاهی ایران شبکه ملی ارزیابی وجود ندارد و از همین رو با شبکه‌های منطقه‌ای و بین‌المللی نظام ارزیابی دانشگاهی ارتباطی ندارد. علی‌بیگی و همکاران (۱۳۹۸، ص ۲۱) نشان دادند استادان دانشگاه رازی از کیفیت موجود ارزشیابی چندان خرسند نبوده و مهم‌ترین تهدیدکننده ارزشیابی، سخت‌گیری یا آسان‌گیری استاد، جدی نگرفتن فرم‌ها و دقت نکردن دانشجویان بوده است. پنج مقوله مناسب ارزشیابی شامل رفتار مدرس، مدیریت تدریس، خصوصیات شخصی، نوآوری در تدریس و توانایی پرورش روحیات از نتایج مهم این پژوهش است. خادم‌محترم و سلیمی (۲۰۱۹، ۴۶)، در مطالعه‌ای با عنوان ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی توجه به فراگیری آموزش عالی به‌عنوان ثروت و سرمایه ملت‌ها و جوامع و نقش آن در اقتصاد دانش، مؤسسات آموزش عالی برای کاهش هزینه‌ها، ایجاد ارزش افزوده برای فائق آمدن بر رقبای خود، تحقق بخشیدن به انتظارات نوپدید تعامل با جامعه و جهان کار، ارتقای مداوم کیفیت یاددهی و یادگیری و پژوهش و نیز پاسخگویی به ذی‌نفعان درونی و برونی افزایش تقاضا، به کیفیت آموزش توجه ویژه‌ای نموده‌اند.

نصیریان و همکاران (۲۰۱۹، ص ۱۹۹) در پژوهش طراحی الگوی ارزشیابی کیفیت آموزشی در دانشگاه فنی و حرفه‌ای «به روش آمیخته» نشان دادند فرایند یاددهی-یادگیری بیشترین سهم را در ارتقای کیفیت آموزش دارد و ارائه الگویی که از برازش مطلوبی برخوردار بوده و می‌تواند به‌عنوان ابزاری معتبر در ارزشیابی کیفیت آموزشی دانشگاه فنی و حرفه‌ای استفاده شود، اشاره نموده‌اند. ایمانی و عیوضی (۲۰۱۸، ص ۸۳) ضرورت ارتقای نظام کیفیت آموزشی مستمر آموزش عالی را مورد تحلیل قرار داده بر اساس این تحلیل‌ها راهبردهایی برای بهبود کیفیت آموزش عالی در سطح کشور را مطرح می‌نمایند. زمانی (۲۰۱۷، ص ۲۳) به شناسایی، تحلیل و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش در آموزش عالی پرداخت. ۱۹۶ نفر بر اساس جدول کرجسی و مورگان به‌صورت تصادفی، به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. نتایج نشان داد که مؤلفه‌های روش تدریس استاد، سازمان‌دهی محتوای آموزشی، امکانات و تجهیزات دانشکده، وضعیت دانشجو (مکان، زمان و استعداد فردی)، صلاحیت حرفه‌ای استاد (آموزشی و پژوهشی) و تکنولوژی‌های

نویین از جمله عوامل تأثیرگذار بر کیفیت آموزش در آموزش عالی هستند. پورپاشا و علی اکبری (۲۰۲۲) عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش مهارت حسابداری در مراکز فنی-حرفه ای را شناسایی کردند. با کمک پیشینه تحقیق و نظر کارشناسان، عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش مهارتی شناسایی و سپس با استفاده از روش مؤثر دیمتل و مقایسه‌های زوجی، عوامل مهم و تأثیرگذار شناسایی شدند. جامعه آماری پژوهش، مراکز فنی-حرفه‌ای غرب استان مازندران بود. نتایج نشان داد که سه شاخص عوامل آموزشی، عوامل مدیریتی و صلاحیت حرفه‌ای مربیان از جمله عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش مهارت حسابداری هستند و تکنیک دیمتل نشان داد که مؤلفه عوامل آموزشی بیشترین تأثیر و شایستگی حرفه‌ای مربیان را دارد و سپس عوامل مدیریتی به ترتیب بر کیفیت آموزش مؤثرند.

در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال، برای نخستین بار بنیاسدی (۱۳۹۸) با استفاده از راهنمای عملی مرکز تحقیقات، ارزشیابی و اعتبارسنجی سازمان سنجش آموزش کشور (۱۳۸۷)، گروه آموزشی زیر نظر خود را با توجه به آیین‌نامه‌ها و بخشنامه‌های دانشگاهی، عملکرد سه سال گذشته و انتظارات اعضای هیئت علمی گروه، مورد ارزیابی درونی قرار داده، الزاماتی برای هر نشانگر جهت قضاوت پیرامون وضعیت موجود ارائه کرد (بنی‌اسدی و همکاران، ۱۳۹۴، ۲۰۱۹؛ نقل در اسکندری و همکاران، ۲۰۲۱). بنی‌اسدی و اسحاقی (۲۰۲۱) در طرحی پژوهشی، جهت ارزیابی آموزش مجازی (الکترونیکی) دانشگاه آزاد اسلامی - واحد تهران شمال در دوران کووید ۱۹ (کرونا) و ارائه الگوی مناسب جهت ارتقای کیفیت واحد در سال تحصیلی ۱۳۹۹ - ۱۴۰۰، الگویی با ۶ عامل اصلی شامل مأموریت و هدف‌های نظام یادگیری الکترونیکی، سازوکار برنامه‌ریزی برای توسعه نظام دانشگاهی، خدمات آموزشی الکترونیک (مجازی)، خدمات پشتیبانی فنی و آموزشی، اخلاق-فرهنگ متناسب با آموزش عالی مجازی و نظام ارزشیابی عملکرد استادان و برنامه درسی و ۱۳ مؤلفه فرعی (ملاک) و ۴۱ نشانگر برای ارزیابی کیفیت آموزش مجازی دانشگاه آزاد واحد تهران شمال طراحی و تدوین کردند.

توجه به کیفیت آموزشی در دانشگاه آزاد اسلامی با در نظر گرفتن قدمت و گستردگی این دانشگاه در نظام آموزش عالی کشور و ظرفیت بالای آن برای نقش‌آفرینی در توسعه آموزش عالی کشور، به‌عنوان مسئله‌ای حیاتی از اهمیت بسزایی برخوردار است و توجه به این امر جهت دوام، بقا و توسعه دانشگاه آزاد اسلامی در عرصه پرقاب‌ت کنونی، لازم است مورد حمایت مدیران مجموعه دانشگاه قرار گیرد (بنی‌اسدی و همکاران، ۲۰۱۹). از این‌رو هدف اصلی از اجرای این پژوهش، ارائه مدل مناسب ارزشیابی کیفیت آموزش در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال به‌منظور ارتقای کیفیت در گروه‌های آموزشی این دانشگاه است. در راستای هدف یادشده پرسش‌های زیر مطرح شده است:

عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهایی ارزشیابی کیفیت آموزشی کدام‌اند؟

چه مدلی را می‌توان برای ارزشیابی کیفیت آموزش در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال ارائه داد؟

روش پژوهش

با توجه به اهمیت آموزش و نقش تعیین‌کننده آن در ارتقای کیفیت در دانشگاه‌ها، پژوهش حاضر با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر ارزشیابی کیفیت آموزش در دانشگاه آزاد اسلامی و در نهایت پژوهشگر به دنبال ارائه راهکاری عملی است که با کاربرد آن با توجه به شرایط و مقتضیات نظام آموزش عالی کشور به ارائه مدلی مناسب بپردازد. این پژوهش از حیث هدف، کاربردی و روش پژوهش به صورت کیفی با روش دلفی بوده است. به منظور شناسایی، تعیین و استخراج ابعاد، مؤلفه‌ها، زیرمؤلفه‌ها و شاخص‌های تشکیل‌دهنده این مدل، از طریق مطالعات کتابخانه‌ای و روش فیش برداری عامل‌ها، ملاک‌ها و نشانگرها استخراج شده و با تأیید ۱۰ تن از استادان و افراد خبره روایی پرسشنامه بخش دلفی به تأیید رسیده و در این زمینه نظرات خبرگان (برای تأیید مؤلفه‌ها) به روش دلفی در قالب پرسشنامه دریافت شده است.

برای این منظور گام‌های زیر به اجرا درآمد:

- بررسی آیین‌نامه‌ها، دستورالعمل‌ها و بخشنامه‌های اجرایی دانشگاه آزاد اسلامی درباره فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی و مرور ادبیات
- تعیین عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای لازم (در این مرحله لیستی از مؤلفه‌های تأثیرگذار و مناسب با پژوهش‌های پیشین و بر اساس مرحله قبل استخراج شده بود، ارائه شد)
- تعیین و تدوین ابزار و گردآوری داده‌ها
- تشکیل تیم اجرایی و نظارت بر فرایند انجام مراحل دلفی
- انتخاب اعضای هیئت علمی برای پاسخگویی به سؤال‌های پرسشنامه (نمونه‌گیری به روش گلوله برفی بود، ۱۰ نفر انتخاب و ۸ نفر دیگر توسط افراد خبره معرفی شدند). به دلیل محدودیت جامعه آماری کل اعضای جامعه آماری به عنوان نمونه محسوب شدند. افرادی به عنوان نمونه انتخاب شدند که با موضوع مرتبط بودند.
- تنظیم پرسشنامه برای دور اول دلفی در دو بخش مجزا بسته و باز
- بررسی پرسشنامه توسط استادان نظارت بر اجرای دلفی و رفع ابهامات استنباطی، نگارشی، ...
- ارسال پرسشنامه برای اعضای هیئت‌ها
- تجزیه و تحلیل پاسخ‌های دور اول (حذف، اضافه کردن مؤلفه‌ها و اضافه کردن ستون میانگین پرسشنامه دور اول به پرسشنامه دور دوم)
- تجزیه و تحلیل پرسشنامه دور دوم

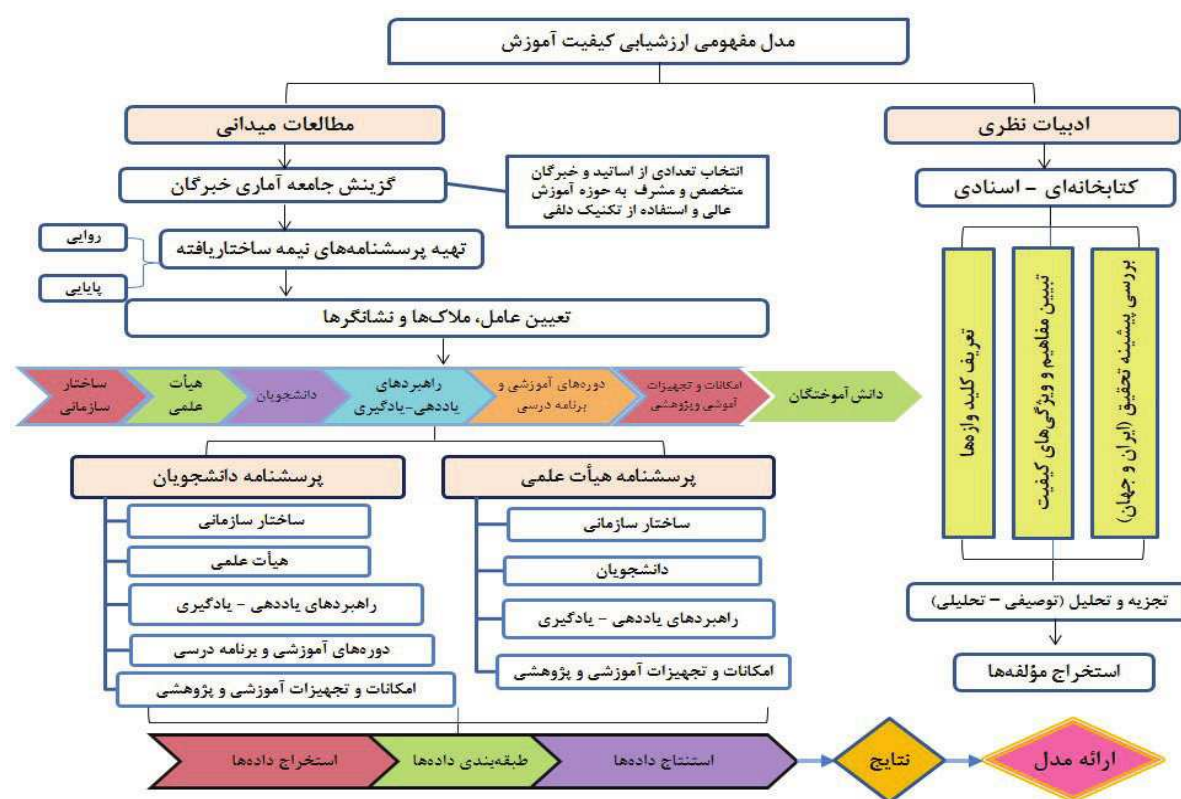
• انجام آزمون کندال برای تصمیم‌گیری توقف دلفی

در ابتدا از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شده است. مؤلفه‌های استخراج‌شده به تأیید استادان و افراد خبره حوزه رسید و با نظر آنها اصلاحات لازم از نظر رفع ابهامات استنباطی و نگارشی انجام گرفت. پرسشنامه دوره اول دلفی که شامل دو بخش مجزای بسته و باز به تعداد ۱۸ پرسشنامه (اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های شهر تهران، آزاد، خبره در حوزه آموزش عالی) که با توجه به اصل اشباع نظری و با استفاده از روش نمونه‌گیری از نوع گلوله برفی انتخاب شدند. و این پرسشنامه‌ها به صورت غیر حضوری و اینترنتی بین اعضای پانل توزیع شد که پس از پیگیری نهایتاً به‌طور متوسط ۱۸ نفر از اعضا پرسشنامه را تکمیل و ارسال کردند. اطلاعات جمعیت‌شناختی اعضای هیئت علمی در جدول (۱) بیان شده است.

جدول (۱) اطلاعات عمومی مرتبط با شرکت‌کنندگان در تکنیک دلفی (یافته‌های پژوهشگر)

متغیر	مؤلفه‌ها	تعداد	درصد
جنسیت	مرد	۱۱	۶۱/۱
	زن	۷	۳۸/۹
عضو هیئت علمی	کل	۱۸	۱۰۰
	بله	۱۱	۶۱/۱
	خیر	۷	۳۸/۹
	کل	۱۸	۱۰۰
سطح تحصیلات	دکتری	۱۸	۱۰۰
	۱ تا ۵ سال	۱	۵/۶
	۵ تا ۱۰ سال	۱	۵/۶
	۱۰ تا ۱۵ سال	۴	۲۲/۲
	۱۵ تا ۲۰ سال	۴	۲۲/۲
	۲۰ سال به بالا	۸	۴۴/۴
	کل	۱۸	۱۰۰
	مرتبۀ علمی	استاد	۵
دانشیار	۶	۳۳/۳	
استادیار	۷	۳۸/۹	
کل	۱۸	۱۰۰	

بر اساس جدول (۱) اطلاعات به دست آمده از پرسشنامه، ۱۱ نفر معادل ۱/۶۱ درصد کل پاسخ‌دهندگان را مرد و ۷ نفر معادل ۳/۳۸ درصد را زن تشکیل می‌دهند. ۱۱ نفر معادل ۱/۶۱ درصد کل پاسخ‌دهندگان عضو هیئت علمی بوده‌اند. همچنین، همه افراد دارای مدرک دکتری بودند. بیشتر افراد دارای سابقه فعالیت ۲۰ سال به بالا بودند، به طوری که حدود ۴۴/۴ درصد کل پاسخ‌دهندگان سابقه فعالیت ۲۰ سال به بالا داشتند. همچنین ۲۲/۲ درصد سابقه فعالیت ۱۰ تا ۱۵ سال و همین درصد ۱۵ تا ۲۰ سال بودند. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از تکنیک دلفی استفاده شد که در نهایت به ۷۱ نشانگر در قالب ۲۱ ملاک و ۷ عامل پس از تأیید و تعدیل به اتفاق نظر دست یافتند. پس از گردآوری داده‌ها، تنظیم و تحلیل آنها به کمک نرم‌افزار SPSS25 انجام شد. شکل (۱) مدل اولیه پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل (۱) مدل اولیه مفهومی پژوهش (یافته پژوهشگر)

در پژوهش حاضر، به منظور افزایش روایی تحقیق سعی شده است از شرکت‌کنندگانی که در زمینه مربوطه تخصص دارند و انگیزه و تمایل کافی دارند (متخصصان حوزه مدیریت) استفاده شود. برای حفظ پایایی تحقیق از چندین دور در اجرای پرسشنامه استفاده شد، پاسخگویان با تخصص‌های مرتبط انتخاب شدند،

پاسخ‌های به‌دست‌آمده از هر دور دلفی به پاسخ‌دهندگان بازخورد داده شد و در پایان تلاش شد تا سطحی از اجماع ایجاد شود.

یافته‌ها

نتایج پژوهش پس از گردآوری و تحلیل داده‌ها و اطلاعات به تفکیک در قالب پاسخ به سؤال‌های پژوهش ارائه می‌شود. به‌منظور شناسایی مؤلفه‌ها و عوامل مؤثر بر ارزشیابی کیفیت آموزش در دانشگاه و ارائه مدل مناسب از مقاله‌ها و کتاب‌های متعدد، مؤلفه‌ها استخراج شد (اسکندری و همکاران، ۲۰۲۱؛ احمدی و همکاران، ۲۰۱۸؛ بازرگان، ۱۹۹۵؛ بازیارمحمدی، ۲۰۱۶؛ بنیاسدی و همکاران، ۲۰۱۹؛ پری‌پور و همکاران، ۲۰۲۰؛ زمانی، ۲۰۱۷؛ قورچیان و همکاران، ۲۰۱۰؛ طالبی و همکاران، ۲۰۲۱؛ غلامزاده و همکاران، ۲۰۲۰؛ نصیریان‌ثمین و همکاران، ۲۰۱۹). سپس تعداد مؤلفه‌ها با استفاده از نظر استادان تعدیل شد؛ بنابراین تعدادی از مؤلفه‌ها ادغام و حذف شدند. سپس بر اساس مؤلفه‌های باقی‌مانده پرسشنامه بخش دلفی تدوین شد. گرین^۱ (۱۹۸۲) معتقد است که حداقل ۷۰ درصد خبرگان شرکت‌کننده در فرایند دلفی گزینه‌های زیاد و خیلی زیاد باید دارای اتفاق نظر باشند. بر اساس آمار توصیفی راند اول همه عامل‌ها مورد تأیید قرار گرفتند. با توجه به نتایج حاصل از این پرسشنامه، میانگین و درصد پاسخ‌های موافق و کاملاً موافق هر یک از مؤلفه‌ها به دست آمد. برای آنها که درصد کمتر از ۰/۴ حذف، بین ۰/۴ و ۰/۷ بررسی مجدد و بالای ۰/۷ تأیید شدند که موردی حذف نشده است. برای تجزیه و تحلیل یافته‌های توصیفی حاصل راند دوم شاخص‌هایی که درصد اجماع آنها بالاتر از ۰/۷ بود یعنی ۱۰۷ عامل، ملاک و نشانگر مورد تأیید قرار گرفتند و در راند دوم دلفی ۷۱ نشانگر در قالب ۲۹ ملاک و ۷ عامل مورد شناسایی قرار گرفته و به اتفاق نظر دست یافتند که نتایج دلفی در جدول‌های (۲)، (۳) و (۴) آورده شده است.

1. green

جدول (۲) اهمیت مؤلفه‌های مؤثر دور اول و دوم دلفی مربوط به عامل (یافته‌های پژوهشگر)

نتیجه	اجماع دور دوم	اجماع دور اول	راند دوم دلفی		راند اول دلفی		عامل
			میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
تأیید	۹۴/۵	۸۶/۶	۰/۳۳	۴/۶۱۵	۱/۰۰	۴/۰۶۵	ساختار سازمانی (سازمان‌دهی و مدیریت)
تأیید	۱۰۰	۹۳/۳	۰/۲۰	۴/۷۲۲	۰/۶۲	۴/۶۶۶	اعضای هیئت علمی
تأیید	۹۴/۴	۹۳/۴	۰/۳۶	۴/۴۴۴	۱/۰۳	۴/۴۷	دانشجویان
تأیید	۱۰۰	۸۶/۷	۰/۲۲	۴/۶۶۷	۰/۶۸	۴/۲۰۳	راهبردهای یاددهی- یادگیری
تأیید	۹۴/۴	۸۰	۰/۳۳	۴/۶۱۵	۱/۲۳	۴/۱۹۹	دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی
تأیید	۸۸/۹	۸۶/۷	۰/۴۶	۴/۳۸۹	۰/۳۳	۴/۰۶۷	امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی
تأیید	۷۷/۸	۸۰	۰/۵۹	۳/۹۴۷	۰/۶۰	۳/۹۳۳	دانش‌آموختگان

جدول (۳) اهمیت مؤلفه‌های مؤثر دور اول و دوم دلفی مربوط به ملاک (یافته‌های پژوهشگر)

نتیجه	اجماع دور دوم	اجماع دور اول	راند دوم دلفی		راند اول دلفی		عامل
			میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
تأیید	۱۰۰	۹۲/۹	۰/۲۴	۴/۶۱۱	۰/۳۹	۴/۴۲۹	تدوین هدف‌ها و رسالت‌ها
تأیید	۱۰۰	۸۵/۸	۰/۲۲	۴/۳۳۳	۰/۴۷	۴/۲۹	جامعیت و صراحت هدف‌ها
تأیید	۱۰۰	۱۰۰	۰/۱۷	۴/۲۲۲	۰/۲۳	۴/۳۵۷	مشارکت اعضای گروه در تدوین هدف‌ها
تأیید	۹۴/۴	۸۵/۷	۰/۱۹	۴/۱۱۵	۰/۲۱	۳/۹۲۸	برنامه‌های توسعه گروه‌های آموزشی
تأیید	۸۸/۹	۷۱/۴	۰/۳۱	۳/۸۹۲	۰/۳۸	۳/۶۴	آیین‌نامه‌های داخلی
تأیید	۹۴/۴	۹۲/۹	۰/۱۹	۴/۱۱۵	۰/۳۷	۴/۳۵۸	برنامه‌ریزی و ارزیابی فعالیت‌های گروه
تأیید	۸۳/۳	۸۵/۷	۰/۴۷	۴/۱۶۶	۰/۶۵	۴/۰۶۹	سیاست‌های انتخاب و اختیارات مدیران گروه
تأیید	۹۴/۱	۷۸/۶	۰/۳۴	۴/۴۱۶	۰/۶۰	۴/۲۱۵	منابع مالی گروه
تأیید	۹۴/۴	۷۱/۴	۰/۳۱	۴/۲۷۷	۰/۶۴	۴/۰۷۱	ترکیب و توزیع اعضای هیئت علمی
تأیید	۹۴/۴	۹۲/۹	۰/۳۵	۴/۳۸۸	۰/۳۱	۴/۲۱۵	فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی
تأیید	۸۸/۹	۷۸/۵	۰/۳۷	۳/۹۴۷	۰/۶۵	۳/۹۲۵	فعالیت‌های پژوهشی اعضای هیئت علمی
تأیید	۸۸/۹	۷۸/۵	۰/۴۸	۴/۰۵۸	۰/۲۸	۳/۸۵۳	اختیارات و محدودیت‌های اعضای هیئت علمی

نتیجه	اجماع دور دوم	اجماع دور اول	راند دوم دلفی		راند اول دلفی		عامل
			میانگین	انحراف	میانگین	انحراف	
تأیید	۸۳/۳	۷۸/۶	۰/۵۶	۳/۹۹۹	۰/۴۹	۴/۰۷۲	رضایت اعضای هیئت علمی از تسهیلات
تأیید	۷۷/۸	۷۱/۴	۰/۵۳	۳/۸۹۲	۰/۳۱	۳/۷۸۵	ترکیب و توزیع دانشجویان
تأیید	۸۸/۲	۶۴/۳	۰/۲۹	۴/۰۵۸	۰/۵۵	۳/۸۵۷	نحوه پذیرش دانشجویان
تأیید	۸۸/۲	۷۸/۶	۰/۴۷	۳/۹۹۹	۰/۴۹	۴/۰۷۲	تعامل با اعضای هیئت علمی
تأیید	۷۷/۸	۵۰	۰/۳۹	۳/۹۴۵	۰/۳۹	۳/۴۲۹	نظر دانشجویان نسبت به برنامه‌ها و فعالیت‌های گروه
تأیید	۷۲/۲	۵۷/۱	۰/۷۲	۳/۹۴۴	۰/۶۸	۳/۴۹۹	خدمات و تسهیلات دانشجویان
تأیید	۸۸/۹	۹۲/۹	۰/۴۷	۴/۵	۰/۳۷	۴/۳۵۸	الگوها و روش‌های تدریس
تأیید	۹۴/۴	۷۱/۵	۰/۳۶	۴/۵۵۵	۰/۵۶	۴/۰۰۴	استفاده از منابع و وسایل آموزشی
تأیید	۱۰۰	۷۱/۴	۰/۲۲	۴/۳۳۳	۰/۴۹	۳/۹۲۸	ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
تأیید	۱۰۰	۵۷/۱	۰/۲۵	۴/۴۴۴	۰/۹۹	۳/۸۵۴	انطباق دوره‌ها با هدف‌ها و رسالت‌ها
تأیید	۸۸/۹	۵۷/۲	۰/۴۳	۴/۰۰۳	۰/۶۶	۳/۶۴۴	فضاهای آموزشی و اداری
تأیید	۹۴/۴	۵۰	۰/۳۱	۴/۲۷۷	۰/۶۷	۳/۵۷۲	کتابخانه و سیستم اطلاع‌رسانی
تأیید	۹۴/۴	۵۷/۲	۰/۵۲	۴/۲۸۱	۰/۶۸	۳/۸۶۱	خدمات رایانه‌ای
تأیید	۹۴/۴	۷۱/۴	۰/۲۷	۴/۲۲۶	۰/۴۹	۳/۹۲۸	کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌ها
تأیید	۸۲/۴	۵۰	۰/۵۹	۳/۹۹۹	۰/۵۲	۳/۶۴۳	توانایی شناختی دانش‌آموختگان
تأیید	۷۷/۸	۵۰	۰/۲۵	۳/۸۳۴	۰/۸۰	۳/۶۴۳	نظرات دانش‌آموختگان درباره برنامه‌های آموزشی
تأیید	۸۳/۳	۷۱/۴	۰/۴۳	۳/۸۸۸	۰/۷۱	۳/۸۵۴	نظرات گیرندگان خدمات درباره توانایی دانش‌آموختگان

جدول (۴) اهمیت مؤلفه‌های مؤثر دور اول و دوم دلفی مربوط به نشانگرها (یافته‌های پژوهشگر)

نتیجه	اجماع دور دوم	اجماع دور اول	راند دوم دلفی		راند اول دلفی		نشانگرها
			میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
تأیید	۷۵/۸	۵۰	۰/۲۵	۴/۳۱۴	۲/۲۵	۲/۵	تدوین هدف‌ها و رسالت‌های آموزشی و پژوهشی در دانشگاه به‌طور دقیق و مشخص
تأیید	۱۰۰	۸۳/۳	۰/۲۵	۴/۵	۰/۸۳	۳/۹۴۳	میزان تناسب هدف‌ها و رسالت‌های دانشگاه با نیازهای افراد و جامعه
تأیید	۱۰۰	۸۳/۳	۰/۱۴	۴/۸۳۳	۰/۷۳	۴/۲۲۱	جامعیت و صراحت هدف‌های تدوین‌شده در دانشگاه
تأیید	۱۰۰	۷۶/۵	۰/۲۳	۴/۳۵۳	۱/۰۶	۴	میزان مشارکت فعال اعضای گروه‌های آموزشی در تصریح و تدوین هدف‌های دانشگاه
تأیید	۹۴/۴	۶۶/۷	۰/۳۱	۴/۲۷۷	۰/۸۶	۳/۷۲۵	وجود روش‌های مدون به‌منظور مشارکت اعضای گروه‌های آموزشی در تدوین و تصریح هدف‌های دانشگاه
تأیید	۹۴/۴	۷۲/۲	۰/۲۷	۴/۲۲۶	۰/۸۱	۳/۸۳۳	وجود برنامه مدون برای توسعه گروه‌ها در سطوح مختلف و زمان‌بندی به‌صورت کوتاه‌مدت، میان‌مدت و درازمدت
تأیید	۹۴/۴	۷۲/۳	۰/۳۲	۴/۳۳۷	۰/۴۲	۳/۸۹۳	برنامه گروه‌ها در جذب اعضای هیئت علمی متخصص و مجرب
تأیید	۹۴/۴	۸۸/۹	۰/۳۴	۴/۵۰۴	۰/۴۲	۴/۲۷۸	میزان آگاهی و رضایت اعضای گروه در تدوین توسعه گروه
تأیید	۱۰۰	۷۷/۸	۰/۲۴	۴/۳۸۹	۰/۴۶	۳/۸۳۶	وجود سازوکاری مدون برای مشارکت اعضای گروه در تدوین برنامه توسعه گروه‌ها در دانشگاه
تأیید	۱۰۰	۹۴/۵	۰/۲۲	۴/۳۳۳	۰/۱۹	۴/۱۱۵	وجود آیین‌نامه‌هایی مدون در سطح گروه‌ها
تأیید	۸۳/۳	۵۰	۰/۴۲	۴/۱۱۵	۰/۹۲	۳/۵۵۵	اجرای آیین‌نامه‌ها و مفاد آن توسط مدیران گروه‌ها در دانشگاه
تأیید	۱۰۰	۷۷/۸	۰/۲۴	۴/۳۸۹	۰/۵۹	۳/۹۴۷	رعایت و پایبندی اعضای هیئت علمی به آیین‌نامه‌ها و ضوابط موجود

نتیجه	اجماع دور دوم	اجماع دور اول	راند دوم دلفی		راند اول دلفی		نشانگرها
			میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
تأیید	۸۸/۹	۷۷/۸	۰/۴۶	۴/۳۸۹	۰/۸۷	۳/۸۹۱	وجود سازوکاری مستند و علمی جهت برنامه‌ریزی و ارزیابی فعالیت‌های گروه‌های آموزشی در دانشگاه
تأیید	۹۴/۴	۵۰	۰/۱۹	۴/۱۱۵	۰/۹۲	۳/۵۵۵	میزان مشارکت اعضای هیئت علمی در برنامه‌ریزی و ارزیابی فعالیت‌های گروه‌های آموزشی در دانشگاه
تأیید	۱۰۰	۶۶/۶	۰/۲۳	۴/۳۵۳	۰/۵۶	۳/۸۸۵	وجود آیین‌نامه‌های مرتبط با وظایف و اختیارات مدیران گروه‌ها
تأیید	۸۳/۳	۷۰/۶	۰/۴۲	۴/۱۱۵	۰/۵۳	۳/۷۶۵	وجود سازوکار مدون و مستند برای انتخاب و تغییر مدیران گروه‌ها
تأیید	۸۸/۹	۷۰/۶	۰/۳۹	۴/۲۲۲	۰/۳۸	۳/۸۲۴	وجود سازوکار مشخص برای ارزیابی عملکرد مدیران گروه‌ها
تأیید	۸۸/۹	۷۶/۴	۰/۳۶	۴/۱۶۷	۰/۴۹	۳/۹۹۶	میزان رضایت اعضای هیئت علمی و دانشجویان از عملکرد مدیران گروه‌ها
تأیید	۸۸/۹	۸۸/۲	۰/۳۲	۴/۱۱۱	۰/۳۸	۴/۱۷۶	ویژگی‌های فردی مدیران گروه‌ها
تأیید	۸۸/۹	۹۴/۱	۰/۳۲	۴/۱۱۱	۰/۳۷	۴/۵۲۹	وجود برنامه‌ای مدون جهت ارزیابی مستمر از نحوه هزینه شدن بودجه و ارائه گزارش آن
تأیید	۸۸/۹	۷۰/۶	۰/۴۶	۴/۳۲۹	۰/۵۳	۳/۹۴۱	جذب منابع مالی خارج از دانشگاه توسط گروه‌ها شامل: منابع مالی پژوهشی از سایر دستگاه‌ها، کمک‌های مردمی و ...
تأیید	۸۸/۹	۸۸/۳	۰/۳۹	۴/۲۲۲	۰/۴۳	۴/۲۹۸	نرخ اعضای هیئت علمی دانشگاه از نظر سن، مدرک تحصیلی، مرتبه علمی
تأیید	۹۴/۱	۸۸/۲	۰/۳۳	۴/۲۹۴	۰/۴۲	۴/۲۳۵	نسبت اعضای هیئت علمی به دانشجو و به تفکیک مقاطع
تأیید	۸۸/۹	۸۸/۲	۰/۳۹	۴/۲۲۲	۰/۴۲	۴/۲۳۵	نسبت اعضای هیئت علمی متخصص در هر رشته به دانشجویان
تأیید	۱۰۰	۹۴/۱	۰/۲۴	۴/۳۸۹	۰/۳۵	۴/۳۵۳	میزان استفاده و استقبال دانشگاه از اعضای هیئت علمی مدعو

نتیجه	اجماع دور دوم	اجماع دور اول	راند دوم دلفی		راند اول دلفی		نشانه‌ها
			میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
تأیید	۸۸/۹	۶۴/۷	۰/۲۲	۴	۰/۵۷	۳/۸۸۲	تعداد واحدهای تدریس اعضای هیئت علمی در هر نیمسال با توجه به ضوابط موجود
تأیید	۹۴/۴	۶۲/۵	۰/۲۷	۴/۲۲۶	۰/۳۶	۳/۵۶۵	وجود سازوکار مدون برای اخذ واحدهای درسی، پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها و میزان تدریس و سایر فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی
تأیید	۸۸/۹	۸۱/۳	۰/۳۶	۴/۱۶۷	۰/۴۲	۴/۰۶۶	سرانه طرح‌های پژوهشی اعضای هیئت علمی در داخل و خارج از دانشگاه در سه سال گذشته
تأیید	۹۴/۴	۶۴/۷	۰/۱۰	۴/۰۰۴	۰/۲۳	۳/۶۴۷	سرانه مقاله‌های چاپ‌شده در مجلات معتبر علمی داخلی و خارجی در سه سال گذشته
تأیید	۷۷/۸	۶۴/۷	۰/۲۵	۳/۸۳۴	۰/۷۳	۳/۸۲۳	نسبت تعداد پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها به تعداد اعضای هیئت علمی
تأیید	۷۷/۸	۴۷/۱	۰/۲۵	۳/۸۳۴	۰/۳۵	۳/۴۱۵	سرانه فرصت مطالعاتی
تأیید	۷۷/۸	۴۷/۱	۰/۳۸	۳/۷۸۱	۰/۷۱	۳/۴۷۴	وجود سازوکار مدون درباره اختیارات و محدودیت‌های اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌های دانشگاه
تأیید	۹۴/۴	۵۸/۸	۰/۱۹	۴/۱۱۵	۰/۶۸	۳/۷۰۵	میزان استفاده از نظرات اعضای هیئت علمی در تصویب و تأیید آیین‌نامه‌ها و تصمیمات
تأیید	۹۴/۴	۷۰/۵	۰/۱۹	۴/۱۱۵	۰/۴۷	۳/۸۷۸	وجود سازوکار مدون به منظور تخصیص تسهیلات به اعضای هیئت علمی برای ارتقای فعالیت علمی
تأیید	۸۳/۳	۷۶/۴	۰/۳۲	۴/۰۰۴	۰/۴۹	۳/۹۹۶	توزیع دانشجویان پذیرفته‌شده در رشته‌ها به تفکیک مقطع
تأیید	۷۶/۵	۷۰/۶	۰/۲۶	۳/۸۲۴	۰/۲۱	۳/۷۰۶	وجود سازوکار مدون و مستند درباره نحوه پذیرش دانشجو و میزان اجرای آن
تأیید	۹۴/۴	۸۲/۴	۰/۱۶	۴/۰۵۵	۰/۲۲	۳/۸۸۳	تناسب تعداد پذیرفته‌شدگان با ظرفیت امکانات و ظرفیت کالبدی دانشگاه
تأیید	۹۴/۴	۷۶/۴	۰/۲۵	۴/۱۶۶	۰/۴۹	۳/۹۹۶	امکان دسترسی دانشجویان به اعضای هیئت علمی در هر نیمسال

نتیجه	اجماع دور دوم	اجماع دور اول	راند دوم دلفی		راند اول دلفی		نشانگرها
			میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
تأیید	۱۰۰	۸۸/۲	۰/۱۷	۴/۲۲۲	۰/۲۹	۴/۰۵۸	میزان رضایت دانشجویان از اعضای هیئت علمی
تأیید	۹۴/۴	۷۰/۶	۰/۱۶	۴/۰۵۵	۰/۳۸	۳/۸۲۴	میزان آشنایی دانشجویان از برنامه‌ها، رسالت‌ها و اهداف گروه‌ها
تأیید	۸۳/۳	۷۰/۶	۰/۱۴	۳/۸۳۳	۰/۳۸	۳/۸۲۴	میزان تناسب اهداف گروه‌ها با نیازها و انتظارات دانشجویان
تأیید	۹۴/۴	۸۲/۴	۰/۱۹	۴/۱۱۵	۰/۲۹	۳/۹۴۲	میزان رضایت دانشجویان از عملکرد و رفتار مدیران گروه‌ها
تأیید	۸۳/۳	۷۶/۵	۰/۲۷	۳/۹۴۴	۰/۵۳	۴/۰۵۹	میزان رضایت دانشجویان از روش‌های مورد استفاده هنگام انتخاب واحد، تنوع واحدهای درسی و محتوای درس‌ها
تأیید	۸۸/۹	۷۰/۶	۰/۱۶	۳/۹۴۵	۰/۳۸	۳/۸۲۴	میزان آشنایی دانشجویان از حقوق، وظایف و اختیارات خود
تأیید	۸۸/۲	۶۴/۷	۰/۱۶	۳/۹۴۵	۰/۵۶	۳/۷۰۶	وجود آیین‌نامه‌های مشخص برای اعطای خدمات و تسهیلات به دانشجویان
تأیید	۸۳/۳	۵۸/۸	۰/۲۷	۳/۹۴۴	۰/۲۴	۳/۵۸۸	میزان تسهیلات و خدمات آموزشی و پژوهشی اعطایی به دانشجویان
تأیید	۸۸/۹	۶۴/۷	۰/۲۲	۴	۰/۳۳	۳/۷۰۶	وجود اسنادی مبنی بر تصمیم‌گیری و پیشنهاددهی گروه‌های آموزشی در دانشگاه درباره روش‌های تدریس مناسب و ارزیابی منظم از آنها
تأیید	۱۰۰	۵۸/۸	۰/۲۲	۴/۳۳۳	۰/۵۳	۳/۷۶۴	میزان آگاهی و استفاده اعضای هیئت علمی از روش‌های تدریس متنوع در آموزش و داشتن طرح درس مناسب
تأیید	۱۰۰	۸۲/۴	۰/۲۱	۴/۲۹۴	۰/۵۰	۴/۱۷۷	میزان استفاده اعضای هیئت علمی از فناوری اطلاعات و ارتباطات و وسایل آموزشی متناسب با محتوای درس
تأیید	۸۸/۹	۷۶/۵	۰/۴۲	۴/۲۷۸	۰/۵۷	۴/۱۱۸	وجود سازوکار مدون به منظور ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
تأیید	۱۰۰	۵۸/۸	۰/۱۰	۴/۱۱۱	۰/۵۳	۳/۷۶۴	میزان استفاده اعضای هیئت علمی از شیوه مختلف ارزشیابی (تشخیصی، تکوینی)

نتیجه	اجماع دور دوم	اجماع دور اول	راند دوم دلفی		راند اول دلفی		نشانه‌ها
			میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
تأیید	۱۰۰	۸۲/۳	۰/۲۱	۴/۲۹۴	۰/۳۷	۳/۹۹۶	میزان تناسب رشته‌ها و دوره‌های آموزشی با نیازهای جامعه و تحولات علمی روز
تأیید	۹۴/۴	۸۸/۳	۰/۳۶	۴/۴۴۴	۰/۴۳	۴/۲۹۸	وجود سازوکار مدون برای برنامه‌ریزی آموزشی و درسی در گروه‌های آموزشی
تأیید	۱۰۰	۸۸/۲	۰/۲۵	۴/۴۴۴	۰/۲۹	۴/۰۵۸	نظر اعضای گروه‌های آموزشی در خصوص دوره‌ها و انطباق آنها با هدف‌ها و رسالت‌های دانشگاه
تأیید	۱۰۰	۷۶/۵	۰/۲۵	۴/۴۴۴	۰/۵۳	۴/۰۵۹	میزان رضایت اعضای گروه‌های آموزشی، اعضای هیئت علمی و دانشجویان از فضاهای آموزشی و اداری
تأیید	۹۴/۴	۸۱/۳	۰/۲۷	۴/۲۲۶	۰/۳۶	۴/۰۰۴	سرانه فضاهای آموزشی به ازای هر دانشجو و کلاس
تأیید	۹۴/۴	۹۳/۸	۰/۱۹	۴/۱۱۵	۰/۲۲	۴/۱۲۹	میزان سرانه فضای اداری به ازای هر یک از اعضای هیئت علمی
تأیید	۸۸/۹	۴۳/۸	۰/۱۶	۳/۹۴۵	۰/۲۳	۳/۴۴۱	میزان استفاده بهینه از فضاهای آموزشی و اداری
تأیید	۱۰۰	۵۰/۱	۰/۱۱	۴/۱۲۵	۰/۳۶	۳/۵۶۷	میزان تناسب فضاهای کتابخانه و سالن مطالعه به تعداد دانشجویان
تأیید	۸۸/۹	۵۳	۰/۵۳	۴/۱۱۴	۰/۴۵	۳/۶۵۱	میزان تناسب کتاب‌ها و ... در کتابخانه‌ها با نیازهای دانشجویان و اعضای هیئت علمی
تأیید	۸۸/۹	۶۴/۷	۰/۳۶	۴/۱۶۷	۰/۳۳	۳/۷۰۶	میزان رضایت اعضای گروه‌ها، هیئت علمی و دانشجویان از وضعیت کتابخانه و ...
تأیید	۸۸/۹	۵۸/۸	۰/۲۷	۴/۰۵۶	۰/۶۲	۳/۸۲۳	وجود برنامه‌های مدون برای ایجاد و توسعه فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی
تأیید	۹۴/۴	۴۷	۰/۳۱	۴/۲۷۷	۰/۷۸	۳/۷۶۱	میزان رضایت اعضای گروه و ... از تناسب امکانات، خدمات رایانه‌های و کارکنان
تأیید	۹۴/۴	۵۸/۸	۰/۳۱	۴/۲۷۷	۰/۶۹	۳/۸۸۲	وجود کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌های متناسب با رشته‌های تحصیلی
تأیید	۹۴/۴	۷۶/۵	۰/۲۷	۴/۲۲۶	۰/۳۴	۳/۸۸۳	میزان رضایت اعضای هیئت علمی و دانشجویان از تجهیزات
تأیید	۸۸/۹	۸۲/۴	۰/۳۲	۴/۱۱۱	۰/۲۹	۳/۹۴۲	میزان شناخت عمومی و تخصصی دانش‌آموختگان از مباحث رشته تحصیلی

نتیجه	اجماع دور دوم	اجماع دور اول	راند دوم دلفی		راند اول دلفی		نشانگرها
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
تأیید	۹۴/۴	۵۳/۴	۰/۱۶	۴/۰۵۵	۰/۵۰	۳/۵۳۷	نظر دانش‌آموختگان درباره سطح مهارت خود در برآوردن الزامات شغلی
تأیید	۸۸/۹	۶۰	۰/۲۲	۴	۰/۵۶	۳/۸	میزان رضایت دانش‌آموختگان از کیفیت آموزشی دوره‌های گروه
تأیید	۸۸/۹	۷۳/۳	۰/۱۰	۳/۸۸۹	۰/۳۸	۳/۸۶۶	میزان رضایت دانش‌آموختگان از مدیریت و اعضای هیئت علمی
تأیید	۹۴/۱	۶۶/۷	۰/۰۶	۳/۹۴۱	۰/۳۳	۳/۷۳۴	وجود سازوکار مدون برای آگاهی از وضعیت دانش‌آموختگان ...
تأیید	۱۰۰	۹۳/۳	۰/۱۴	۴/۱۶۷	۰/۵۲	۳/۸۶۷	میزان رضایت‌گیرندگان خدمت و سازمان‌های ذی‌نفع از سطح دانش دانش‌آموختگان

جدول‌های (۲)، (۳) و (۴) میانگین و انحراف معیار در راندهای دلفی را نشان می‌دهد همان‌طور که دیده می‌شود در بیشتر موارد در راند دوم میانگین افزایش و انحراف معیار کاهش یافته است. تکنیک دلفی در دو مرحله اجرا شد که در مرحله دو، نتایج نشان می‌دهند به توافق جمعی رسیدیم و شاخص‌ها نهایی شدند. نتایج آزمون کندال در مراحل مختلف تکنیک دلفی در جدول (۵) دیده می‌شود.

جدول (۵) آماره‌های آزمون کندال (یافته‌های پژوهشگر)

مرحله دوم	مرحله اول	شاخص‌ها
۱۸	۱۸	تعداد
۰/۵۳۸	۰/۱۹۰	ضریب کندال
۱۰۶	۱۰۶	درجه آزادی
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	معنی‌داری

بر اساس نتایج جدول (۵) مقدار به‌دست‌آمده برای آماره آزمون کندال در مرحله دوم ۰/۵۳۸ در سطح خطای یک درصد معنی‌دار است، چنین استنباط می‌شود که بین پاسخگویان در ارتباط با سؤال‌ها توافق معنی‌دار وجود دارد و نشان‌دهنده اتفاق نظر بالای پاسخگویان است.

نتیجه‌گیری

شناسایی عوامل مؤثر در ارزشیابی کیفیت آموزش در دانشگاه و ارائه مدل مناسب نقش مهمی در بهبود و ارتقای کیفیت در آموزش عالی ایفا می‌کند. در این پژوهش، هفت عامل برای ارزیابی کیفیت آموزشی در دانشگاه پیشنهاد شده است. جدول (۶) خلاصه نتایج به‌دست‌آمده در این پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول (۶) عوامل و ملاک‌های ارزشیابی کیفیت آموزش در دانشگاه (یافته پژوهشگر)

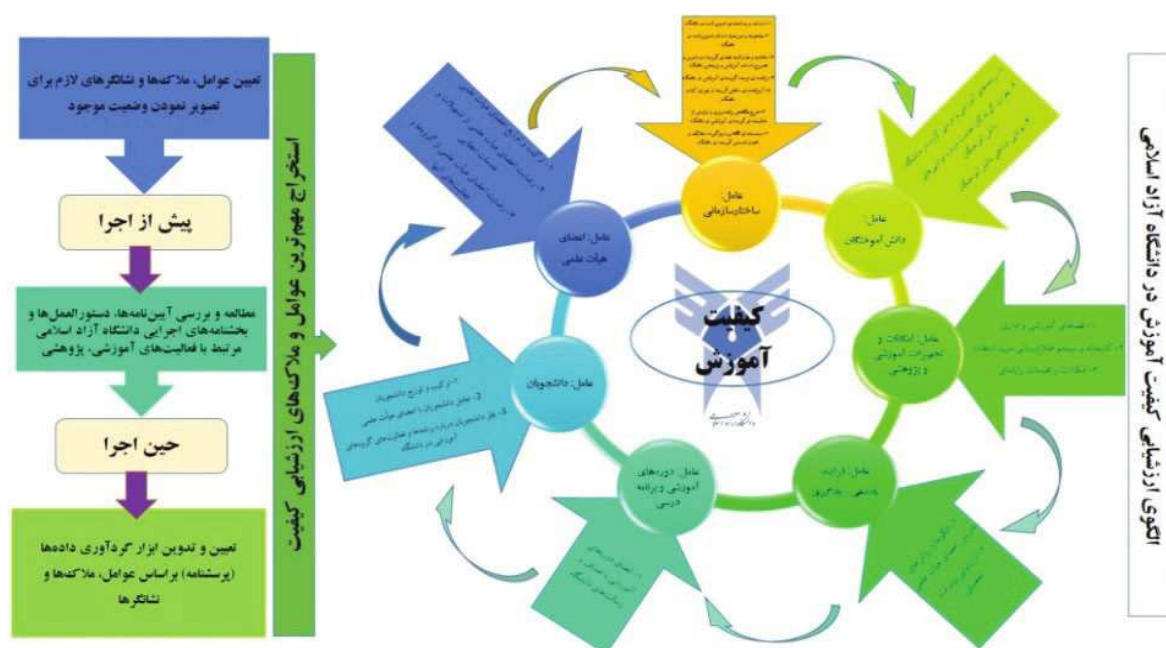
عامل ۱- ساختار سازمانی (سازمان‌دهی و مدیریت)	
ملاک‌ها	۱- هدف‌ها و رسالت‌های تدوین‌شده در دانشگاه
	۲- جامعیت و صراحت هدف‌های تدوین‌شده در دانشگاه
	۳- دخالت و مشارکت اعضای گروه‌ها در تدوین و تصریح هدف‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه
	۴- برنامه‌های توسعه گروه‌های آموزشی در دانشگاه
	۵- آیین‌نامه‌های داخلی گروه‌ها و اجرای آن در دانشگاه
	۶- طرح مشخص برنامه‌ریزی و ارزیابی از فعالیت‌های گروه‌های آموزشی در دانشگاه
	۷- سیاست‌های انتخاب، ویژگی‌ها، وظایف و اختیارات مدیر گروه‌ها در دانشگاه
	۸- منابع مالی
عامل ۲- اعضای هیئت علمی	
ملاک‌ها	۱- ترکیب و توزیع اعضای هیئت علمی
	۲- رضایت اعضای هیئت علمی از تسهیلات و خدمات اعطایی
	۳- رضایت اعضای هیئت علمی از گروه‌ها و فعالیت‌های آنها
	۴- فعالیت آموزشی اعضای هیئت علمی
	۵- فعالیت پژوهشی اعضای هیئت علمی
عامل ۳- دانشجویان	

۱- ترکیب و توزیع دانشجویان	ملاک‌ها
۲- نحوه پذیرش دانشجویان	
۳- تعامل دانشجویان با اعضای هیئت علمی	
۴- نظر دانشجویان درباره برنامه‌ها و فعالیت‌های گروه‌های آموزشی در دانشگاه	
۵- خدمات و تسهیلات اعطایی به دانشجویان	
عامل ۴- دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی	
۱- انطباق دوره‌های آموزشی با هدف‌ها و رسالت‌های دانشگاه	ملاک‌ها
عامل ۵- راهبردهای یاددهی - یادگیری	
۱- الگوها و روش‌های تدریس اعضای هیئت علمی	ملاک‌ها
۲- ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	
۳- استفاده از منابع و وسایل آموزشی	
عامل ۶- امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی	
۱- فضاهای آموزشی و اداری	ملاک‌ها
۲- کتابخانه و سیستم اطلاع‌رسانی مورد استفاده	
۳- امکانات و خدمات رایانه‌ای	
۴- کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌ها	
عامل ۷- دانش‌آموختگان	
۱- برنامه‌های آموزشی و درسی گروه در دانشگاه	ملاک‌ها
۲- نظرات گیرندگان خدمت درباره توانایی‌های دانش‌آموختگان	
۳- توانایی شناختی دانش‌آموختگان	

محمدی (۲۰۰۱) پس از بررسی تجارب ملی و بین‌المللی نشان داد مهم‌ترین عوامل برای ارزیابی کیفیت آموزشی: عوامل ساختار سازمانی (سازمان‌دهی و مدیریت)، هیئت علمی، دانشجویان، راهبردهای یاددهی - یادگیری، دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی، امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی و دانش‌آموختگان است. در راند دوم دلفی این پژوهش نیز ۷۱ نشانگر در قالب ۲۹ ملاک و ۷ عامل مورد شناسایی قرار گرفته و به اتفاق نظر دست یافتند که با نتایج محمدی (۲۰۰۱) همسو است.

بنی‌اسدی و همکاران (۲۰۱۹، ص ۵۰۴) در پژوهشی در یکی از گروه‌های آموزشی دانشگاه آزاد با توجه به آیین‌نامه‌ها و بخشنامه‌های دانشگاهی، عملکرد سه سال گذشته و انتظارات اعضای هیئت علمی گروه، الزاماتی برای هر نشانگر جهت قضاوت درباره وضعیت موجود ارائه کردند. زمانی (۲۰۱۷، ص ۲۳) نشان

داد که مؤلفه‌های روش تدریس استاد، سازمان‌دهی محتوی آموزشی، امکانات و تجهیزات، وضعیت دانشجو، صلاحیت حرفه‌ای استاد و تکنولوژی‌های نوین از جمله عوامل تأثیرگذار بر کیفیت آموزش در آموزش عالی هستند. پژوهشگر به کمک نظرات صاحب‌نظران، خبرگان و متخصصان حوزه آموزش عالی و اعضای هیئت علمی و تأیید آنان مدل شکل (۲) را ارائه نموده است. مدل به‌دست‌آمده با مدل بنی‌اسدی و همکاران (۲۰۱۹) و زمانی (۲۰۱۷) همسو است.



شکل (۲) مدل نهایی ارائه‌شده

این مدل می‌تواند برای ارزشیابی کیفیت مورد استفاده قرار گیرد. هر پژوهشی با محدودیت‌های خاصی روبه‌روست که این پژوهش نیز از این قاعده مستثنا نیست. این تحقیق محدود به دانشگاه آزاد اسلامی بوده و سایر دانشگاه‌ها را شامل نشده است. روش گردآوری داده‌ها محدود به پرسشنامه بوده است. با توجه به نتایج پژوهش، موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

- تهیه و تدوین دستورالعمل‌های مستند و جامع در زمینه برنامه‌ریزی و ارزیابی فعالیت گروه‌ها در دانشکده‌ها با مشارکت همه اعضای هیئت علمی دانشگاه و در صورت امکان با مشورت و نظر کارشناسان در این زمینه
- مطالعه در زمینه گرایش‌های مورد نیاز کشور و اقدام برای ایجاد و راه‌اندازی آنها
- سیاست‌گذاری در دانشگاه آزاد اسلامی از سمت مداخله در فرایندهای مدیریتی در جهت بهینه‌سازی

فرایند ارزشیابی آموزش با دوره‌های آموزشی، کارگاه‌های آموزشی و یا هر نوع مداخله دیگری به‌منظور ایجاد و بهبود فرایند ارزیابی، اثربخشی و بهبود آن، به‌طوری‌که فرایند ارزیابی موضوع فرایندهای ارزشیابی را در دانشگاه آزاد اسلامی مؤثرتر می‌کند.

- با توجه به ابعاد استخراج‌شده، پیشنهاد می‌شود سیستم‌های آموزشی - به‌ویژه در دانشگاه آزاد اسلامی - با شناسایی فرایندهای مرتبط با بهبود ارزشیابی آموزش و پرورش و شناسایی عوامل، معیارها و شاخص‌های آن برای نیازسنجی، طراحی و اجرای واحدهای درسی برای ارتقای کادر علمی، مدیران و دانشجویان در زمینه ارزشیابی آموزش و پرورش با توجه به معیارها و شاخص‌های مذکور اقداماتی را انجام دهند.

- تدوین برنامه جامعه توسعه دانشگاه با توجه به برنامه توسعه دانشکده‌ها و گروه‌ها و ایجاد چشم‌انداز لازم برای دانشگاه

- برنامه‌ریزی برای ارتقای دانش و مهارت‌های حرفه‌ای اعضای هیئت علمی

- برگزاری دوره‌های دانش‌افزایی، کارگاه‌های آموزشی و میزگردهای عمومی و تخصصی برای اعضای هیئت علمی

- ارزیابی فرایندهای آموزشی و نظارت بر حسن اجرای مقررات مربوط در سطح گروه‌ها و دانشکده‌ها بر اساس دستورالعمل‌های دانشگاه

- برنامه‌ریزی برای برگزاری جلسات دوره‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه

- تهیه اطلاعات و گزارش‌های آماری در امور آموزشی

برای پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود عامل، ملاک و نشانگرها در سازمان‌های دیگر مانند آموزش و پرورش، مؤسسات آموزشی خصوصی و ... بررسی شده و با نتایج این پژوهش مقایسه شود.

تقدیر و تشکر

بدین‌وسیله از همه عزیزانی که در اجرای پژوهش حاضر همکاری داشتند سپاسگزاری می‌شود. همچنین از آقای دکتر غلامرضا شمس و خانم دکتر صدیقه دانش جهت همکاری در این پژوهش تشکر و قدردانی می‌شود.

References

- Aghaei, M., Roshanzadeh, M., & Tajabadi, A. (2018). Comparison of educational system and curriculum of master's degree in pediatric nursing in Iran and Toronto, Canada: a comparative study. *Research in Medical Science Education*, 10(4), 61-69. [Persian]
- Alibeigi, A., Barani, Sh., & Karmidehkordi, M. (2019). Designing and compiling a comprehensive model for evaluating the quality of professors' teaching: a case study of Razi

- University, Research Quarterly in Curriculum Planning. *Knowledge & Research in Educational Sciences - Curriculum Planning*, 16(36), 21-34. [Persian]
- Bani Asadi, N., & Eshaghi, F. (2021). *Investigation, evaluation and integration of virtual (electronic) education in higher education in different countries of the world before and during the era of Covid-19 (Corona) according to the short-term experience of the Islamic Azad University - North Tehran branch and providing a suitable model to improve the quality in the academic year 2019 - 1400*. Tehran: Islamic Azad University, North Tehran branch. [Persian]
- Bani Asadi, N., Eshaghi, F., & Mohammadi, R. (2019). Internal evaluation of quality in the educational department of business management (Faculty of Management, North Tehran Branch, Islamic Azad University) in the *second international conference and the thirteenth national conference on quality evaluation in academic systems* (June 22 and 23, 2019), a collection of articles and lectures presented (Shiraz: Center Preparation and editing of monitoring, evaluation and quality assurance of Shiraz University (preparation and editing).504-546. [Persian]
- Bazargan, A. (1995). Internal evaluation and its application in continuous improvement of higher education quality. *Higher Education Research & Planning Quarterly*, 3(4), 49-70. [Persian]
- Bazargan, A. (1999). Introduction to Assessing Quality in Higher Medical Education in Iran: challenges and perspectives, *Quality in Higher Education*, 5:1, 61-67.
- Bazargan, A. (2001). *Educational evaluation (concepts, patterns and operational process)*, first edition, Samt Publications. [Persian]
- Bazargan, A. (2004). *Educational evaluation (concepts, patterns and operational process)*, 4th edition, Samt Publications. [Persian]
- Bazargan, A. (2009). Mixed research methods: a superior approach for exploring the problems of the educational system and solving them. *Research Journal of Efficient Schools*, 3(7). [Persian]
- Baziar, E., & Mohammadi, R. (2016). Perspective evaluation of the educational department of the University of Cultural Sciences. *Educational Evaluation and Measurement Studies Quarterly*, 6(15), 65-98. [Persian]
- Besterfield, M., & Besterfield, K. (2015). *Total Quality Management, translated by: Ehsan Enami and Abdullah Aghaei*, Tehran: Khaje Nasiruddin Tousi University of Technology Publications.
- Bejan, A. S., Damian, R. M., Leiber, Th., Neuner, I., Niculita, L., & Vacareanu, R. (2018) Im-

- pact evaluation of institutional evaluation and programme accreditation at Technical University of Civil Engineering Bucharest (Romania). *European Journal of Higher Education*, 8(3), 319-336.
- Bhola, H. S. (2003). Social and Cultural Contexts of Educational Evaluation: A Global Perspective" in Thomas Kellaghan, Daniel L. Stufflebeam, & Lori A. Wingate, *International Handbook of Educational Evaluation*. MA: Kluwer Academic Publishers.
- Bollinger, D., & Hofstede, G. (1987). *Les differences culturelles dans le managements*. Paris: Les Editions Organisation.
- Bowling, A. M., Cooper, R., Kellish, A., Kubin, L., & Smith, T. (2018). No evidence to support number of clinical hours necessary for nursing competency. *Journal of Pediatric Nursing*, 39, 27-36.
- Eskandari, A., Irannejad, P., Mohammadi, R., Salimi, M., & Jahanian, R. (2021). Designing and presenting the validation model at the level of the educational group (case study: educational groups of higher education management and educational management of Islamic Azad University). *Educational Measurement & Evaluation Studies*, 11(34), 75-99. [Persian]
- Farasatkah, M., & Bazargan, A. (2007). *Internal and external evaluation in Iran's higher education is an unfinished project. Proceedings of the Internal Evaluation Conference*. Tehran University Quality Assessment Center. [Persian]
- Farasatkah, M. (2008). Investigating the impact of the internal evaluation process on planning to improve the quality of university teaching groups; Comparative analysis. *Higher Education Research & Planning Quarterly*, 49, 145-175. [Persian]
- Hosseini-Moghadam, M. (2011). *Comparison of higher education evaluation systems*. Scientific Policy Research Center Publications. [Persian]
- Imani, M. T., & Ayouzi, E. (2018). The strategy of improving the educational quality in the Iranian Islamic higher education system. *Strategic Scientific-Research Quarterly*, 27(88), 83-97. [Persian]
- Gaston, p. (2014). Higher education accreditation. Virginia: Stylus-Kundu, G. (2017). Quality in higher education from different perspectives: A literature review. *International Journal for Quality Research*, 11(1), 17-34.
- Ghayoumi, A. A., & Parand, R. (2017). Quality assurance in the higher education system, *The fifth international conference on research approaches in Humanities & Management*, Tehran. [Persian]

- Ghurchian, N. (2004). Accreditation of higher education in the third millennium. *Encyclopaedia of higher education*. Tehran: *Persian Encyclopaedia Foundation*, 159-163. [Persian]
- Ghurchian, N., & Shahrkipour, H. (2010). Examining higher education evaluation systems in the world in order to provide a suitable model for the country's higher education. *Journal of Management Research*, 85. [Persian]
- Gholamzadeh, H., Shahi, S., Farhadirad, H., & Razavi, A. (2019). Presenting a model for the internal evaluation of educational groups of Iranian state universities with a meta-evaluation approach. *Scientific-Educational Quarterly of Marine Sciences*, 19, 52-67. [Persian]
- Hou, A. Y., Kuo, K., Hui, J., Hill, Ch., Lin, Sh., Chih, J., & Chou, H. (2018). The implementation of self-accreditation policy in Taiwan higher education and its challenges to university internal quality assurance capacity building. *Quality in Higher Education*, 24(3), 238-259.
- Kundu, G. (2017). Quality in higher education from different perspectives: A literature review. *International Journal for Quality Research*, 11(1), 17-34
- Kalimullin, A., Khodyreva, E., & Koinovazoellner, J. (2016). Development of internal system of education quality assessment at a univerInternational. *Journal of Environmental & Science Education*, 11(13), 6002-6013. [Persian]
- Khadim-Moshtori, Kh., & Salimi, M. (2019) Evaluation and quality assurance in the higher education system. *Bi-monthly Scientific-Research Applied Studies in Management & Development Sciences*, 4(1), 47-62. [Persian]
- Kundu, G. (2017). Quality in higher education from different perspectives: A literature review. *International Journal for Quality Research*, 11(1), 17-34
- Moazzami, M., Mohammadkhani, K., Delawar, A., & Mohammad Davoudi, A. (2018). Identifying the dimensions and components of improving educational quality in Sama schools of Islamic Azad University and determining the contribution of each of them. *Scientific-Research Quarterly, New Approach in Educational Management*, 9(1), 105-125. [Persian]
- Mohammadi, R. (2005) *Quality evaluation in higher education (concepts, principles, methods and standards)*, Organization for the Evaluation of National Education, 2005. [Persian]
- Mohammadi, R. et al. (2007). *Quality evaluation in higher education*, Publications of the country's education assessment organization. [Persian]
- Mohammadi, R. (2009) Accreditation: a suitable model for improving the quality of research institutions. *Rahyaft Quarterly*, 11(45), 40. [Persian]
- Mohammadi, R. (2010). *Proceedings of the second internal evaluation conference to improve*

- academic quality*, publications of the country's education assessment organization. [Persian]
- Mohammadi, R., Fathabadi, J., Yadgarzadeh, Gh., Mirzamohammadi, M. H., & Parand, K. (2010). *Quality evaluation in higher education: concepts, principles, methods, criteria*. National Education Assessment Organization. [Persian]
- Mohammadi, R. (2013). The necessity of establishing a quality evaluation system in Islamic Azad University and providing its appropriate model. *Research Quarterly in Educational Systems*, 7(20), 169-37. [Persian]
- Mohammadi, R., Zafaripour, T., Sadeghimandi, F., & Zamanifar, M. (2014). Accreditation and quality assurance of distance higher education: a review of models and processes. *Quarterly Journal of Educational Measurement & Evaluation Studies*, 4(8), 95-137. [Persian]
- Mohammadi, R., Arefi, M., Bazargan, A., & Eshaghi, F. (2014). Designing the optimal quality audit model for higher education in Iran. *Quarterly Journal of Educational Measurement & Evaluation Studies*, 4(5), 115-153. [Persian]
- Mohammadi, R., Zamanifar, M., & Sadeghimandi, F. (2016). Evaluation and quality assurance in higher education is a voluntary or mandatory process. *Quarterly Journal of Educational Measurement & Evaluation Studies*, 6(14), 651-120. [Persian]
- Nasirian-Thamrin, K., Samari, I., Namvar, Y., & Soleymani, T. (2019). Designing the educational quality evaluation model in a technical and professional university using a mixed method. *The Scientific Quarterly of Modern Educational Ideas*, 15(3), 199-227.
- Noaman, A., Ragab, A., Ayman, M., & Ayman, F. (2017). Higher education quality assessment model. *Journal of Studies in Higher Education*, 42(1), 23-46.
- Leiber, T. (2019) A general theory of learning and teaching and a related comprehensive set of performance indicators for higher education institutions. *Quality in Higher Education*, 25(1), 76-97.
- Lumino, R., Gambardella, D., & Grimaldi, E. (2017). The evaluation turn in the higher education system: lessons from Italy. *Journal of Educational Administration & History*, 49(2), 87-107.
- Ryan, T. (2016). Quality assurance in higher education. *Higher Learning Research Communications*, 4(5), 67-79.
- Paripour, A., Sarmadi, M., Nateghi, F., & Mohammadi Naini, M. (2020). Presenting the quality evaluation model of combined education in higher education based on SIP evaluation approach. *Research in Educational Systems*, 14(51), 22-7. [Persian]
- Purpasha, M., & Ali Akbari, M. (2022). Applying the DIMTEL technique in identifying and

- ranking the factors affecting the quality of education in vocational technical centers in the west of Mazandaran province. *Curriculum & Educational Planning Researches*, 12(1), 75-88. [Persian]
- Salehian, N., Mahdavizadeh, M., & Esmaili, M. (2016). *Assessment and evaluation in education*, Farabi Faculty of Science and Technology Publications. [Persian]
- Shahsavani, Z., Bazarafshan Moghadam, M., Mahram, B., Amin Khandaghi, M. (2016). Supervisory approach in higher education evaluation: challenges and solutions. *The third national conference and the tenth conference on the evaluation of the quality of academic systems*. [Persian]
- Shabanpur, M., Ebadi, A. (2017). Examining educational evaluation patterns. *Studies in Psychology & Educational Sciences*, 16(3), 181-196. [Persian]
- Sheikhzadeh, M., Nabilou, B., Babaei, Sh. (2015). The views of academic staff members of Urmia University of Medical Sciences on educational evaluation models: 2013. *Research in Medical Sciences Education*, 7(3), 20-28. [Persian]
- Sid Nair, Ch., Webster, L. & Mertova, P. (Eds.) (2010). *Leadership and Management of Quality in Higher Education*. Oxford: Chandos Publishing.
- Sopha, S., & Nanni, A. (2019). The CIPP Model: Applications in Language Program Evaluation. *The Journal of Asia TEFL*, 16(4), 1360-1367.
- Stufflebeam, D. L., Coryn, C. L., S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
- Talebi, F., Hossein Ali, J., & Sarikhani, N. (2021). Components and indicators of improving the quality of research in Iran's higher education system. *Quarterly Journal of Public Policy in Management*, 41, 148-163. [Persian]
- Vlasceanu, L., Grunberg, L., & Parlea, D. (2004). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions (Bucharest, UNESCO-CEPES) Papers on Higher Education*, ISBN 92-9069-1786. <http://www.cepes.ro/publications/>
- Wachter, B., Kelo, M., Lam, Q., Effertz, P., & Jost, C. (2015). *University Quality Indicators: A Critical Assessment*. European Parliament.
- Yamanidozi Sorkhabi, M. (2016). *Quality in higher education*. Tehran: Side. [Persian]
- Zamani, A. (2017). Identifying, analyzing and prioritizing factors affecting educational quality in higher education. *Innovation & Value Creation Quarterly*, 6(11), 23-35. [Persian]