

تاریخ: ۱۳۹۱/۱۰/۱۸

شماره: ۱/۰۹/۳۷۰۸

بسمه تعالی

کواهی خاتمه طرح پژوهشی

سرکار خانم زهرا بابادی عکاشه

با سلام و احترام و بادرود و صلوات بر خاتم انبیاء (ص)

بدینوسیله اعلام می گردد، طرح پژوهشی (در قالب گرانته) سرکار عالی با عنوان "ارایه راه کارهای افزایش

کیفیت تحقیق و تدریس در میان گروه علوم انسانی از نظر مدرسان دانشگاه های پیام نور استان چهارمحال و بختیاری" و

با اعتبار ۲۵۰۰۰۰۰۰ ریال (بیست و پنج میلیون ریال) بر اساس تایید ناظر محترم جناب آقای دکتر حسینعلی

قجری در آذرماه ۱۳۹۱ خاتمه یافته است.



## وزارت علوم ، تحقیقات و فناوری

### دانشگاه پیام نور

#### استان چهارمحال و بختیاری

### گزارش نهایی طرح پژوهشی در قالب گرنت

#### عنوان طرح :

ارائه راه کارهای افزایش کیفیت فعالیت های تحقیق و تدریس مدرسان گروه علوم انسانی از نظر  
مدرسان دانشگاه های پیام نور استان چهارمحال و بختیاری

مجری طرح :

زهرا بابادی عکاشه

همکار طرح :

دکتر مصطفی شریف

عبدالرسول جمشیدیان

ناظر طرح :

دکتر حسینعلی قجری

آذر ۱۳۹۱



## وزارت علوم ، تحقیقات و فناوری

### دانشگاه پیام نور

#### استان چهارمحال و بختیاری

### طرح پژوهشی در قالب گزنت

**عنوان طرح :** ارائه راه کارهای افزایش کیفیت فعالیت های تحقیق و تدریس مدرسان گروه علوم انسانی از

نظر مدرسان دانشگاه های پیام نور استان چهار محال و بختیاری

**مجری طرح :** زهرا بابادی عکاشه (عضو هیأت علمی دانشگاه پیام نور واحد فرخ شهر)

**ناظر طرح:** دکتر حسینعلی قجری (عضو هیأت علمی دانشگاه پیام نور مرکز بروجن)

**همکاران طرح :** دکتر مصطفی شریف و عبدالرسول جمشیدیان (عضو هیأت علمی دانشگاه اصفهان)

**تاریخ تصویب طرح:** ۸۹/۷/۲۸ جلسه شورای پژوهشی استان چهار محال و بختیاری

**بودجه طرح :** (با عدد) ۲۵۰۰۰۰۰۰ ریال (با حروف) بیست و پنج میلیون ریال

**زمان اجرا:** ماه (شروع : خاتمه : )

## فهرست مطالب

صفحه	عنوان
الف.....	چکیده فارسی
ب.....	چکیده انگلیسی
۱.....	فصل اول : مقدمه و کلیات طرح
۱.....	الف) تعریف مساله
۴.....	ب) اهداف طرح
۴.....	ج) روش تحقیق
۶.....	د) مطالعات قبلی انجام شده
۱۴.....	فصل دوم : مبانی نظری و چهارچوب تحقیق
۱۴.....	مقدمه
۱۵.....	۱-۲ آموزش عالی
۱۸.....	۱-۱-۲ وظایف و کارکردهای آموزش عالی
۱۹.....	۲-۲ کیفیت
۲۴.....	۱-۲-۲ نگرش‌ها و دیدگاه‌های کلی درباره کیفیت در نظام آموزش عالی
۲۹.....	۳-۲ تدریس
۳۵.....	۱-۳-۲ معیارهای تدریس موفق
۴۰.....	۴-۲ پژوهش
۴۵.....	۵-۲ ارتباط تحقیق - تدریس
۵۵.....	فصل سوم : بحث و مقایسه داده‌ها و نتایج

۵۵	۱-۳ ویژگی‌های فردی نمونه آماری.....
۶۱	۲-۳ توصیف داده‌ها.....
۶۱	۱-۲-۳ یافته‌های حاصل از پرسشنامه.....
۶۷	۳-۳ تحلیل داده‌ها.....
۹۱	۴-۳ تجزیه و تحلیل پاسخ‌های مصاحبه.....
۹۳	<b>فصل چهارم : نتیجه گیری و پیشنهاد.....</b>
۹۸	منابع.....
۱۱۰	ضمائم.....
۱۱۰	فرمت مصاحبه.....
۱۱۱	نمونه پرسشنامه.....

در این فصل به مقدمه و کلیات تحقیق در محورهای خلاصه طرح، بیان مسأله، اهداف، روش تحقیق و مطالعات قبلی انجام شده درباره موضوع تحقیق پرداخته شده است.

## الف) بیان مسأله

نهاد اجتماعی آموزش عالی اگر چه دارای پیشینه‌ای طولانی است اما اهمیت آن در دهه‌های اخیر به ویژه از اوایل دهه ۱۹۹۰ بیشتر آشکار گشته به گونه‌ای که اکنون به عنوان موتور محرکه اقتصادی جوامع و یکی از اساسی‌ترین عوامل توسعه فرهنگی و اجتماعی کشورها قلمداد می‌شود. این گونه ارزش گذاری بر آموزش عالی نتیجه پذیرش این واقعیت است که توسعه اقتصادی و اجتماعی جوامع بیش از پیش در گرو روش‌های تولید و انتقال دانش است که از طریق آن جامعه هدایت و مدیریت می‌شود و در این راستا، دانشگاه‌ها اساسی‌ترین نقش‌ها را ایفا می‌کنند.

اخیراً علاقه مندی به کیفیت در آموزش عالی در دانشگاه‌ها نیز به طور چشمگیری افزایش یافته (کاتز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵) و در سطح بین‌المللی در تحقیقات آموزشی مورد توجه قرار گرفته است (لاپز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). آموزش دانشگاهی از نظر تحول در نظام‌های آموزش عالی، رشد نقش اطلاعات و ارتباطات و تقاضا برای دانش با تحول و اصلاحات مهمی همراه بوده است (ارمبلا و هال<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶).

دو رخداد اصلی باعث عطف علاقه به کیفیت شده است:

نخست این که پول کافی برای حمایت از آموزش عالی وجود ندارد؛ به طور کلی هزینه آموزش عالی سریعاً در حال افزایش است به نحوی که با رشد انفجاری تعداد دانشجویان، کاهش سرانه سرمایه گذاری دولتی نیز صورت گرفته است.

دوم اینکه نگرانی‌هایی واقعی وجود دارد مبنی بر اینکه فرضیه‌های اقتصاد صنعتی قرن بیستم در دانش اقتصاد قرن بیست و یکم کاربرد نخواهد داشت. برطبق گفته‌های سادرلند (۱۹۹۴) دانشگاه‌های آینده باید شیوه‌های جدید و متفاوتی برای مدیریت خودشان و فرمول بندی و دستیابی به اهداف خود ارائه دهند. خراسانی و صائمیان به نقل از گانکل (۱۳۸۴) خاطر نشان می‌سازد که آنها به روش‌هایی فراتر از آنچه که ما می‌دانیم نیاز خواهند داشت.

در پی انقلاب کیفیت که در اواخر دهه ۱۹۷۰ در صنعت اتفاق افتاد، بخش آموزش عالی از دهه ۱۹۸۰ به بعد، جستجو برای راه‌های بهتر مدیریت خود را آغاز نمود.

اهمیت مسئله کیفیت آموزشی در کشورهای پیشرفته جهان نیز تا به آن حد است که نتیجه رقابت آنان برسر داشتن قدرت برتر در نهایت به سطح کیفیت آموزشی آنان بستگی دارد. به همین علت بود که وقتی شوروی سابق بر اثر داشتن کیفیت آموزشی بالاتر نسبت به آمریکا توانست نخستین سفینه را به فضا پرتاب کند، توسعه توأمان کمی و کیفی آموزشی عالی در سراسر آمریکا و اروپا به عنوان یک پدیده دفاع ملی تلقی شد. از جمله مشکلاتی که در اثر پایین بودن کیفیت آموزشی بوجود می‌آید می‌توان بیکاری تحصیلکرده‌ها، کمبود نیروی انسانی ماهر، عدم انطباق محصولات آموزشی با نیاز جامعه و تربیت افراد پشت میز نشین را نام برد که در کشورهای جنوبی آسیا به خوبی قابل

<sup>1</sup> -Coates

<sup>2</sup> - Lopez

<sup>3</sup> - Arambewela & Hall

مشاهده می‌باشد. در مقابل یکی از دلایل اصلی و اساسی موفقیت کشورهای پیشرفته جهان را بالا بودن سطح کیفیت آموزشی می‌توان نام برد که حتی بدون وجود ذخایر طبیعی لازم نیز توانسته‌اند بالاتر از کشورهای دارای زمین‌های لازم در این زمینه قرار گرفته و چرخ‌های حرکت اجتماعی و خصوصاً اقتصادی خود را هر چه سریعتر به چرخش درآوردند (خاشعی، ۱۳۷۴، ص ۴).

رشد و پیشرفت علمی هر جامعه‌ای تا حد زیادی در گرو شایستگی و تخصص معلمان و اساتید آن جامعه است. اعضای هیأت علمی همیشه نقش اصلی را در دانشگاه‌ها به عهده داشته‌اند، به طوری که اعتبار دانشگاه‌ها عمدتاً بر اساس کمیت و کیفیت استادان آنها ارزیابی می‌شود.

به بیان بالدوین (۱۹۸۵)، "دانشگاه یا دانشکده در واقع، اعضای هیئت علمی آن است و اعتلای توان و دانش اعضای هیئت علمی، مصداق واقعی افزایش کیفیت دانشگاه است". حسین (۱۳۷۴) اظهار نموده "قلب هر دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی، اعضای هیئت علمی آن است. یک دانشگاه یا دانشکده دقیقاً به خاطر نوع اعضای هیئت علمی آن است که "بد" یا "خوب" و "اثربخش" می‌باشد". بنابراین ماهیت و کیفیت یک مؤسسه آموزش عالی، در گرو کیفیت توان علمی اعضای هیئت علمی آن می‌باشد و برای یک مؤسسه آموزش عالی غیر ممکن است که در غیاب اعضای هیئت علمی مجهز به علم و دانش، توان، قابلیت حرفه‌ای، تعهد و انگیزه واقعی، آموزش و پژوهش کیفی ارائه کند (ص ۴۶).

گرچه وظایف اعضای هیأت علمی در پنج گروه کلی یعنی دانش پژوهی، تدریس، مشاوره، خدمات علمی و مدیریتی و فعالیت‌های رشد حرفه‌ای و شخصی طبقه بندی می‌شود (صالحی و قنواتی، ۱۳۸۹، ص ۶). اما سازمان علمی فرهنگی ملل متحد (یونسکو) سه کارکرد اصلی دانشگاه‌ها را «تولید دانش» (پژوهش)، «انتقال دانش» (آموزش) و «اشاعه و نشر دانش» (ارائه خدمات) می‌داند (بازرگان، ۱۳۸۳، ص ۸۱). امروز فرایندهای آموزشی و پژوهشی بیشتر از فرایندهای اجرایی و اداری اهمیت دارند. بالطبع آموزش عالی جایگاه فرایندهای آموزشی و پژوهشی است.

بررسی پشرفتهای علمی کشورها حاکی از آن است که علوم فقط از طریق آموزش به دست نمی‌آیند، بلکه تحقیق در تولید و اشاعه علوم نقش مؤثری دارد و کشورهای اصیل و مستقلاً ندارند از توسعه و رشد درون زا برخوردار نیستند. بنابراین نقش تحقیقات علمی به منزله ساز و کار مؤثر و تعیین کننده در توسعه ملی را نمی‌توان کم اهمیت تلقی کرد. تأثیر گذاری تحقیقات علمی در ابعاد مختلف آن (تحقیقات بنیادی، کاربردی، توسعه ای) بر سایر متغیرهای اقتصادی-اجتماعی از جمله فقر، بیکاری، درآمد سرانه ملی باعث بهبود وضعیت اقتصادی و اجتماعی می‌شود. گسترش این توسعه به بهبود شاخص‌های اجتماعی نظیر آموزش، بهداشت، مسکن، تأمین و امنیت اجتماعی منجر می‌شود. بنابراین توسعه موزون به دلیل گسترش تحقیقات در جوامع رخ می‌دهد و می‌تواند تمامی جنبه‌های حیات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی جامعه را تحت تأثیر قرار دهد. به علاوه بهبود شاخص‌های اقتصادی-اجتماعی به معنای تأمین نیازهای اساسی جامعه، احساس اعتماد به نفس، رفاه اجتماعی و اقتصادی را برای افراد جامعه فراهم نماید (کفاشی، ۱۳۸۷، ص ۸۸). بنابراین تحقیق نیز همانند آموزش، باید جزء جدانشدنی فرهنگی دانشگاه در آید و دانشگاه‌ها باید با خروج از جزایر محدود آموزشی و ایفای نقش هدایت کنندگان علمی و کاربردی، میسر تحولات اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و توسعه را به کنترل خود درآوردند. دانشگاه سکه ای است که یک رویه آن نقش آموزش و رویه دیگر نقش پژوهش دارد.

با توجه به نقش و جایگاه تدریس و پژوهش در دانشگاه‌ها در این طرح سعی شده است راه‌کارهایی در جهت افزایش کیفیت دو فعالیت مذکور ارائه شود. در بخش تدریس با بهره‌گیری از مدل عمومی آموزش گلیزر فعالیت‌های پیش از عمل آموزش، ضمن آموزش و پس از عمل آموزش با استفاده از عبارات حوزه برنامه درسی تحت عناوین طراحی، اجرا و ارزشیابی مورد بررسی قرار گرفته است. در بخش پژوهش با استفاده از مدل بهره‌وری پژوهشی بلند و همکاران عوامل فردی را با عنوان تقویت توان پژوهشی و عوامل سازمانی را در قالب بسترسازی مدنظر قرار داده و به ارائه راه‌کارهایی به تفکیک پرداخته شده است

## ب) اهداف طرح

تحقیق حاضر به ارائه راه‌کارهای افزایش کیفیت فعالیت‌های پژوهش و تدریس مدرسان گروه علوم انسانی از نظر مدرسان دانشگاه‌های پیام نور استان چهارمحال و بختیاری پرداخته است.

اهداف ویژه پژوهش شامل:

۱. ارائه راه‌کارهای افزایش کیفیت تدریس مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور استان چهارمحال و بختیاری
  - ۱.۱. ارائه راه‌کارهای افزایش کیفیت مهارت طراحی مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور استان
  - ۱.۲. ارائه راه‌کارهای افزایش کیفیت مهارت اجرای مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور استان
  - ۱.۳. ارائه راه‌کارهای افزایش کیفیت مهارت ارزشیابی مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور استان
۲. ارائه راه‌کارهای افزایش کیفیت پژوهش مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور استان چهارمحال و بختیاری
  - ۲.۱. ارائه راه‌کارهای تقویت توان پژوهشی مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور استان
  - ۲.۲. ارائه راه‌کارهای افزایش کیفیت بسترسازی پژوهش مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور استان

## ۳-۱ سؤال‌های ویژه تحقیق

۱. راه‌کارهای افزایش کیفیت مهارت طراحی مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور استان چیست؟
۲. راه‌کارهای افزایش کیفیت مهارت اجرای مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور استان چیست؟
۳. راه‌کارهای افزایش کیفیت مهارت ارزشیابی مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور استان چیست؟
۴. راه‌کارهای تقویت توان پژوهشی مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور استان چیست؟
۵. راه‌کارهای افزایش کیفیت بسترسازی پژوهش مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور استان چیست؟
۶. آیا بین راه‌کارهای افزایش کیفیت تدریس و عوامل دموگرافیک رابطه وجود دارد؟
۷. آیا بین راه‌کارهای افزایش کیفیت پژوهش و عوامل دموگرافیک رابطه وجود دارد؟

## ج) روش تحقیق



این بخش به بحث پیرامون روش تحقیق می‌پردازد، که شامل: نوع پژوهش، جامعه آماری، تعیین حجم نمونه مناسب و روش نمونه‌گیری، ابزار اندازه‌گیری، پایایی و روایی پرسش‌نامه، روش جمع‌آوری داده‌ها و در نهایت روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها می‌باشد.

تحقیق حاضر از نوع پیمایشی است. همچنین این تحقیق از نوع کمی-کیفی است و محقق در جمع‌آوری داده‌ها از دو روش مصاحبه نیمه‌سازمان یافته و پرسش‌نامه محقق ساخته استفاده نموده است. جامعه آماری در این پژوهش را کلیه مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور استان چهارمحال و بختیاری تشکیل می‌دهند. با توجه به آماری که از سوی کارشناس آموزش استان در اختیار محقق قرار گرفت، تعداد کل جامعه آماری پژوهش ۴۲۰ نفر می‌باشد. با استفاده از جدول مورگان ۲۰۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. در این تحقیق از نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شده است. از دانشگاه‌های پیام نور سراسر استان ۳ مرکز و ۳ واحد به صورت تصادفی انتخاب گردید.

در این تحقیق از مصاحبه نیمه‌سازمان یافته و پرسش‌نامه محقق ساخته استفاده شده است. ابتدا با ۱۶ نفر از جامعه مورد نظر مصاحبه به عمل آمد و بر مبنای مصاحبه‌های انجام شده و ادبیات تحقیق پرسش‌نامه‌ای شامل ۵۵ سؤال بسته پاسخ تدوین شد.

#### جدول ۱\_۱ تطابق هر یک از مؤلفه‌های اصلی پژوهش با سؤال‌های پرسش‌نامه

مؤلفه‌های اصلی پژوهش	تعداد سؤال	شماره سؤال‌های پرسش‌نامه
کیفیت تدریس	۲۹	۱-۲۹
کیفیت پژوهش	۲۶	۳۰-۵۵

به منظور سنجش مؤلفه‌های اصلی تحقیق به لحاظ اینکه هر مؤلفه شامل تعدادی گویه می‌باشد از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت استفاده شده است. در این مقیاس به طور قراردادی وزنه‌هایی از ۱ تا ۵ به پاسخ‌ها داده می‌شود. شاخص سازی ذکر شده در جدول زیر ترسیم شده است.

خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۵	۴	۳	۲	۱

در پژوهش حاضر به منظور مطالعه مقدماتی با ۱۶ نفر از مدرسان دانشگاه پیام نور مصاحبه صورت گرفت. پس از بررسی و بازبینی همکاران طرح، پرسش‌نامه‌ای شامل ۵۵ سؤال بسته پاسخ تهیه شد. سپس به منظور تعیین روایی محتوا در اختیار چند تن از اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان قرار گرفت.

پس از تدوین و تنظیم پرسش‌نامه لازم است یک بررسی مقدماتی و اجرای آزمایشی جهت برطرف نمودن اشکالات احتمالی انجام گیرد. بررسی مقدماتی را باید در میان افرادی که جامعه را تشکیل می‌دهند، انجام داد (سرمد و دیگران، ۱۳۷۶، ص ۴۷). بدین لحاظ پرسش‌نامه ساخته شده جهت اجرای آزمایشی بین ۲۷ نفر از جامعه مورد نظر توزیع شد. ضریب پایایی پرسش‌نامه تعیین شد که به دلیل بالا بودن پایایی پرسش‌نامه، بنا به نظر همکاران طرح نیاز به تغییر در آن احساس نشد.

جهت سنجش پایایی (اعتبار) پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. برای محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ابتدا باید واریانس نمره‌های هر زیر مجموعه سؤال‌های پرسش‌نامه و واریانس کل را محاسبه کرد. سپس با استفاده از فرمول زیر مقدار ضریب آلفا را محاسبه کرد:

$$r\alpha = \frac{J}{J-1} \left( \frac{1 - \sum si^2}{s^2} \right)$$

$r\alpha$  = ضریب پایایی (اعتبار)

$J$  = تعداد سوالات آزمون

$si^2$  = واریانس سوالات آزمون

$s^2$  = واریانس کل آزمون

با استفاده از آلفای کرونباخ پایایی کل پرسش‌نامه و تک تک سوالات محاسبه شد. پایایی کل پرسش‌نامه ۰.۸۵ برآورد گردیده است که حاکی از اعتبار بالای ابزار اندازه‌گیری می‌باشد.

برای سنجش روایی پرسش‌نامه از روش روایی محتوا استفاده شده است. ابتدا پرسش‌نامه مقدماتی تهیه، سپس در اختیار همکاران طرح قرار گرفت. پس از اصلاح پرسش‌نامه با توجه به نظرات ایشان، محقق از نظرات چند تن از اعضای هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی استفاده کرد و به رفع ابهامات موجود در گویه‌ها پرداخت.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزارهای آماری SPSS<sup>۴</sup> استفاده شده است. تجزیه و تحلیل داده‌های این تحقیق در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی صورت گرفته است. در سطح آمار توصیفی از فراوانی، درصد میانگین و درصد تجمعی و در سطح آمار استنباطی از آزمون t تک متغیره، تحلیل واریانس یک‌راهه<sup>۵</sup>، آزمون لون<sup>۶</sup> و آزمون t زوجی استفاده شده است.

## (د) پژوهش‌های انجام شده

به دنبال مطالعات و بررسی‌هایی که به منظور جمع‌آوری نتایج و خلاصه‌ای از تحقیقات انجام شده در ایران و سایر کشورها در زمینه راهکارهای افزایش کیفیت دو فعالیت تدریس و پژوهش مدرسان دانشگاه پیام نور صورت گرفت، مشخص شد که تحقیق مشابه‌ای در این زمینه صورت نگرفته است. اما مؤلفه‌های این تحقیق؛ تدریس، پژوهش و کیفیت در دانشگاه به تفکیک در پژوهش‌هایی مورد توجه قرار گرفته‌اند. لذا، تعدادی از تحقیقات مرتبط با موضوع تحقیق در زیر آورده می‌شود.

<sup>۴</sup> - Statistical package for social science

<sup>۵</sup> - One Way Test Analysis of Variance

<sup>۶</sup> - leven

## تحقیقات داخلی

هرچند تحقیق پیرامون کیفیت تدریس در آموزش عالی فعالیت دائمی هر دانشگاه جویای دستیابی به موقعیتی مهم در آینده است، اما در بعضی دانشگاه‌ها بهبود کیفیت تدریس هنوز به عنوان یک فعالیت مهم قلمداد نمی‌شود. در کروتیا و چهار دانشگاه آن اقداماتی برای بهبود تدریس در آموزش عالی به صورت پراکنده و دوره‌ای صورت گرفته است. نتایج تحقیق در این کشور نشان داد که اساتید دانشگاه کروتیا نیازی به بهبود و اصلاح خودشان ندیدند، در حالی که در همین زمان بسیاری از آنها تنها دانش خیلی محدودی از روش‌های تدریس در آموزش عالی داشتند. انگیزه توسعه کارکنان ضعیف است. دانشجویان ناراضی خود را از کیفیت تدریس اعلام کردند (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶، صص ۸۸-۸۶).

اعضای هیأت علمی دانشگاه مازندران در بحث از عوامل مؤثر در کیفیت تدریس نیز تقریباً نظرات مشابهی را بیان کردند. عواملی از قبیل دانش عضو هیأت علمی، شیوه بیان، کمیت تدریس، امکانات آموزشی، محیط آموزشی، علاقه و انگیزه دانشجو و عضو هیأت علمی از جمله موارد ذکر شده است. به نظر می‌رسد در چنین شرایطی که عضو هیأت علمی با محدودیت‌هایی از قبیل امکانات ناکافی برای تدریس، کمیت زیاد واحدهای مورد تدریس، تعداد زیاد دانشجویان، انگیزه‌های پایین دانشجویان روبه‌رو هستند و همچنین به دلیل تناقض‌هایی که در انتظارات و امکانات دانشگاه وجود دارد، طبیعی است که آموزش از کیفیت مناسبی برخوردار نخواهد شد (صالحی و قنواتی، ۱۳۸۹).

یافته‌های هانتگدی و جوش<sup>۷</sup> (۲۰۰۹) نشان می‌دهد که سرمایه‌گذاری در فعالیت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات به افزایش توانایی علمی و انسانی کمک می‌کند. یافته‌ها نشان می‌دهد که فناوری از اصلاحات پداگوژیکی، برنامه درسی و ارزیابی در تولید دانش حمایت می‌کند و فهم و آماده‌سازی برای یادگیری مادام‌العمر و مشارکت در جامعه یادگیرنده را تسهیل می‌کند (ص ۷).

نتایج به دست آمده از تحقیق صالحی و قنواتی (۱۳۸۹) حاکی از این است که میزان ساعات تدریس در کل دانشگاه بسیار بالاست و این کمیت بالا، کیفیت را تحت تأثیر قرار داده و بر رضایت اعضای هیأت علمی تأثیرگذار است. نتیجه دیگر این تحقیق مربوط به یکی از مهم‌ترین ابعاد تدریس، یعنی تخصص عضو هیأت علمی در محتوای تدریس است، که به شدت در ارتقای کیفیت آموزش دانشگاه تأثیر دارد.

اکثر مدرسان دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان (۹۵/۶ درصد و ۶۰ درصد اساتید دانشگاه علوم پزشکی کرمان) اذعان داشتند که آگاهی از نتایج ارزشیابی در اصلاح شیوه تدریس آنها تأثیر زیادی داشته است (فتاحی و همکاران، ۱۳۸۴). ۶۰٪ اساتید دانشگاه اهواز آگاهی از نتایج ارزشیابی را در بهبود کیفیت آموزش مؤثر دانسته‌اند (مطلق و همکاران، ۱۳۷۹).

به نظر مصاحبه‌شوندگان در تحقیق هویدا و مولوی (۱۳۸۷) یکی از موانع بهبود کیفیت در دانشگاه‌ها، به هنگام نبودن دانش برخی از اعضای هیأت علمی است. گسترش حجم اطلاعات و یافته‌های علمی در حوزه‌های مختلف دانش، نیاز به استفاده از فناوری اطلاعات و شیوه‌های مناسب در آموزش را ضروری ساخته است. بدین منظور، لازم است اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها با افزایش به هنگام دانش و

<sup>7</sup> - Hattangdi & Ghosh

تقویت توانمندی‌ها و مهارت‌های خود در استفاده از فناوری و شیوه‌های مناسب به این نیاز پاسخ دهند. مانع دیگر بهبود کیفیت آموزشی، تأکید بیش از اندازه بر شاخص‌های کمی است. رضایت دانشجویان و اعضای هیأت علمی از فرایند آموزش و مشارکت فعال آنان در فعالیت‌های مختلف آموزشی، از شاخص‌های کیفیت آموزشی بوده که بدون تحقق آنها نمی‌توان متوقع بهبود کیفیت آموزشی بود.

نتایج به دست آمده از پژوهش فاطمی (۱۳۸۵) نشان می‌دهد که شاخص‌های استاد مطلوب از نظر دانشجویان عبارتست از شاخص آموزشی شامل فن بیان، تسلط علمی و مدیریت کلاس، ویژگی‌های شخصیتی، ارتباط شامل مشارکت دانشجویان و احترام به آنها، سن و جنس، نمره، محل تحصیل، میزان تحصیلات، پست و مقام، مذهب و نگرش، نحوه پوشش اساتید و پژوهشگر بودن استاد.

نتایج حاصل از تحقیق صارمی (۱۳۸۷) نشان می‌دهد عوامل «ساختاری (سازمانی)، آموزشی، ابزار و امکانات، فرهنگی و دانشجویی» با ضعف گرایش دانشجویان به فعالیت‌های پژوهشی رابطه معناداری داشته، همچنین در اولویت‌بندی عوامل با استفاده از آزمون رتبه ای فریدمن «عوامل ابزاری» به عنوان مهم‌ترین مانع در این فرآیند مؤثر بوده است.

ذوالفقار و مهرمحمدی (۱۳۸۳) در تحقیق خود نشان داد که بین تخصص استادان در دروسی که تدریس می‌کنند و کیفیت عملکرد آموزشی رابطه وجود دارد و نداشتن تخصص، بیش‌ترین تأثیر را در کاهش کیفیت عملکرد آنان در تدریس داشته است. کوزه چیان (۱۳۷۴) در تحقیق خود به این نتیجه دست یافت که علت ضعف مدرسان در تدریس دروس تخصصی این است که رشته تحصیلی آنان با درسی که تدریس می‌کنند تجانس ندارد. عسگریان (۱۳۷۰) در تحقیق خود دریافت که استفاده از استادان غیرمتخصص، یکی از عوامل ایجاد مشکل برای دانشجویان در آموزش‌های تخصصی است.

با بررسی نتایج تحقیق خاشعی (۱۳۷۴) مشخص گردید که استادان بیشترین اهمیت را در افزایش کیفیت آموزشی دانشگاه به بهبود محتوا و مواد درسی با ۸۸/۳٪ نظر موافق داده‌اند. اما دانشجویان بالاترین میزان توجه را به افزایش انگیزه دانشجویان نسبت به تحصیل با ۸۰٪ نظر موافق نشان داده‌اند.

در تحقیق دیگری تحت عنوان «بررسی و تحلیل کیفیت تدریس مربیان عضو هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های تهران»، ذوالفقار (۱۳۷۵) نتیجه گرفته است که بین تدریس مربیان بر حسب دانشگاه محل خدمت و رشته تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد ولی بین کیفیت تدریس مربیان بر حسب جنسیت، محل اخذ مدرک کارشناسی ارشد، معادل کل کارشناسی ارشد و بر حسب سابقه تدریس تفاوت معناداری وجود ندارد.

دسترسی بیشتر به کتب و منابع درسی، سرمایه‌گذاری روی آموزش حین خدمت دانشگران و کاهش اندازه کلاس (تعداد دانشجویان) از نظر هزینه-اثربخشی، مؤثرترین عوامل برای ارتقای کیفیت آموزش به شمار می‌روند (نادری، ۱۳۸۶).

نتایج تحقیق شعبانی و حسین فلیزاده (۱۳۸۵) نشان داد که موارد زیر دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی را در دست‌یابی به کیفیت برتر کمک خواهد رساند:

- نگهداری ارتباطات مناسب با سایر مجموعه‌های حرفه‌ای کیفیت
- مالکیت کیفیت و دقت کافی در فرایندهای کیفیت در همه سطوح دانشگاه
- شناسایی و تشخیص اعمال مناسب در کیفیت یاددهی و یادگیری

• کمک به توسعه حرفه ای کارکنان علمی و سایرین از طریق ارزشیابی و بهبود در کیفیت یاددهی و یادگیری.

مهم‌ترین موانع انجام پژوهش از دیدگاه سرشتی و همکاران (۱۳۸۹) به ترتیب "عدم ایجاد انگیزه در پژوهشگران"، "کمبود وقت و مشغله زیاد"، مقررات دست و پاگیر اداری"، "عدم استفاده از نتایج تحقیق" و "ناتوانی ترجمه مقالات فارسی به زبان های دیگر" بودند. کم‌اثرترین موانع "بی‌علاقگی به امر پژوهش" و "ناتوانی در استفاده از کامپیوتر" بودند. همچنین نتایج تحقیق نشان داد که میانگین نمره موانع سازمانی انجام پژوهش بیشتر از میانگین نمره موانع فردی بود. عواملی نظیر عدم مهارت کافی در تدوین پروپوزال، اجرای پژوهش، آنالیز و تفسیر داده‌ها و مقاله نویسی به عنوان موانع فردی انجام تحقیق گزارش شده‌اند. محدودیت تایپ، پرینتر، زیراکس، مشاوره پژوهشی، اینترنت و کتابخانه نیز از مهم‌ترین عوامل نارضایتی افراد از خدمات کمک پژوهشی دانشگاه هستند.

مهم‌ترین مشکلات مطرح شده به ترتیب "کمبود بودجه"، "طولانی شدن روند تحقیق"، "کمبود امکانات"، "نابرابری و تبعیض بین افراد"، "اعمال نفوذ شخصی و اجبار در نوشتن اعضای هیأت علمی به عنوان مجری یا همکار اصلی طرح"، "عدم همکاری سازمان‌ها و بخش‌های مختلف"، "عدم حمایت و همکاری معاونت پژوهشی و بروکراسی اداری"، "داوری غیر کارشناسی پروپوزال‌ها"، "کمبود وقت و مشکلات مربوط به چاپ و تکثیر و پرینت"، "تأخیر در چاپ مقاله و عدم دسترسی به متن کامل مقالات" بود.

طبق نتایج مطالعه تغییرات نمره پژوهش در سال‌های مذکور معنی دار نبود. با توجه به تأکید بیشتری که در چند سال اخیر به امر پژوهش شده است، میزان فعالیت های پژوهشی مدرسان در حد مطلوب نبوده است، که این امر می‌تواند ناشی از مشغله کاری زیاد مدرسان در فعالیت های غیر آموزشی، ساعات تدریس موظفی زیاد، کم بودن حق‌التحقیق، تشریفات دست و پاگیر اداری، عدم استفاده از نتایج تحقیقات، عدم آشنایی کافی با شیوه ارائه طرح تحقیقاتی و عدم تسلط کافی به ترجمه متون انگلیسی باشد. البته کامل نبودن پرونده پژوهشی اعضای هیأت علمی را که در پایین آوردن امتیاز پژوهشی می‌تواند مؤثر باشد، باید مورد توجه قرار داد.

مؤثرترین عوامل بازدارنده فعالیت های پژوهشی مؤثر از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه زنجان، مربوط به هر یک از دسته عوامل اقتصادی-مالی، سازمانی-اداری، حرفه ای-تخصصی و امکاناتی-تجهیزاتی بوده است که عبارتند از:

- ۱- وجود موانع مختلف برای شرکت در سمینارها، کنفرانس ها و همایش های علمی خارج از کشور؛
- ۲- نبود امکان «فرصت مطالعاتی» یا مشکل بودن بهره مندی از آن برای اکثریت اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها؛
- ۳- کمبود مواد مصرفی و دستگاه‌ها و تجهیزات و امکانات پژوهشی مورد نیاز و مشکلات و موانع بروکراسی متعدد برای تهیه آنها، به ویژه از خارج کشور؛
- ۴- نبود مکانیزمی مؤثر برای برنامه ریزی جامع تحقیقات به منظور هماهنگی فعالیت‌ها و اولویت‌های تحقیقاتی و تعیین راهبردها و رهیافت‌های کوتاه مدت، میان مدت و بلند مدت تحقیقاتی در سطح کشور؛
- ۵- مشکل بودن ارتباط علمی با سازمان‌ها و محافل علمی خارج از کشور به منظور آگاهی از دست‌آوردهای علمی و پژوهشی آنها و تبادل تجربیات و اطلاعات؛
- ۶- مشکلات مالی، اداری و فنی مربوط به چاپ و انتشار آثار علمی مانند: کتاب‌ها، مجلات، نشریات و غیره.
- ۷- بودجه ناکافی تحقیقاتی و مشکلات اداری مربوط به هزینه کردن آن در دانشگاه‌ها.
- ۸- ناآشنایی واقعی تصمیم گیران، وستولان و مقامات محلی از نقش و جایگاه تحقیقات و فعالیت علمی در دانشگاه؛
- ۹- نبود سرمایه‌گذاری و فعالیت مؤثر بخش خصوصی در انتقال تکنولوژی و تحقیقات (حسینی و شمسایی، ۱۳۷۳)؛

نتایج تحقیق حسینی (۱۳۷۲) شرکت در کنفرانس‌های خارج از کشور، فرصت مطالعاتی در خارج کشور، دوره‌های کوتاه مدت در خارج و بررسی‌های کوتاه مدت مربوط به راهبردهای سنتی یا رایج را خیلی مؤثر و مفید در توسعه و ارتقای علمی - حرفه ای اعضای هیئت علمی می‌داند. در میان لیست راهبردهایی که به عنوان "مؤثر" ارزیابی گردید، برخی راهبردها هستند که به ندرت در ایران تجربه یا مورد استفاده قرار گرفته‌اند. این راهبردها شامل مواردی نظیر: همکاری نزدیک استادان ارشد و تازه کار، مرکز ارائه خدمات ارتقا، مشورت با صاحب نظران ارتقا، فراهم نمودن وقت آزاد، اصطلاحات برنامه درسی، طرح‌های میان رشته‌ای، مؤسسه تابستانی.

نتایج تحقیق دارابی و همکاران (۱۳۸۸) نشان داد که مقررات اداری، کمبود بودجه تحقیقاتی، حجم کار زیاد، عدم وجود انگیزه و مهارت‌های فردی از جمله عواملی هستند که مانع از انجام فعالیت‌های پژوهشی می‌گردند، ولی نتایج مطالعه حاضر نشان داد که با اصلاح شیوه‌های اداری و مدیریتی و برنامه ریزی متناسب با مشکلات موجود، می‌توان مانع را برطرف و از شدت مشکلات کاست.

کاهش ساعات تدریس و امکان فرصت برای انجام پژوهش، کوتاه کردن پروسه بررسی و تصویب طرح‌های پژوهشی، تخصیص واحد برای فعالیت‌های پژوهشی، ضابطه مند سازی تقسیم پایان نامه‌ها بین اعضای هیئت علمی، شیوه تصویب طرح‌های پژوهشی و تشکیل هسته‌های تحقیقاتی از دیگر پیشنهادات اعضای هیئت علمی در جهت رفع موانع پژوهشی در دانشگاه علوم پزشکی ایران می‌باشد (ظهور و فکری، ۱۳۸۲).

نتایج تحقیق شاه حسینی (۱۳۸۱) نشان داد که پژوهشگران کمبود امکانات و تجهیزات، مقررات دست و پاگیر اداری، نداشتن نگرش مثبت مدیران اجرایی به فواید تحقیقات، مشغله کاری زیاد، عدم دسترسی به منابع اطلاعاتی، نبود بودجه مناسب، پایین بودن حق التحقیق و مراحل دشوار و طولانی دریافت بودجه طرح‌های پژوهشی، فقدان مهارت‌های پژوهشی و انگیزه را از جمله موانع انجام پژوهش دانسته‌اند. کاهش انگیزه پژوهشگر غالباً به دلیل سیاست‌گذاری‌های غلط، تأمین نکردن نیازهای مالی، سوء مدیریت و شرایط محیطی نامناسب ایجاد می‌گردد.

علمداری و افسون (۱۳۸۲) با بررسی موانع شخصی و سازمانی تحقیق از دیدگاه اعضای علمی شهر یاسوج به این نتایج دست یافتند: «کمبود وقت و مشغله» مهم ترین مانع شخصی و «کمبود امکانات و تجهیزات لازم» و «مقررات دست و پاگیر اداری در خصوص اجرای تحقیقات» مهم ترین موانع سازمانی تحقیق می‌باشند.

نتایج تحقیق کفاشی (۱۳۸۷) نشان داد که رابطه معنی داری بین وجود ارزش و منزلت پژوهشگر، عملکرد مدیریت پژوهشی، نوع فعالیت تحقیقاتی اعضای هیئت علمی، امکانات تحقیقاتی دانشگاه، اعمال سلیق و ارزش‌های فردی مدیران، پایگاه اجتماعی اعضای هیئت علمی و میزان گرایش آنها به انجام فعالیت‌های علمی و پژوهشی وجود دارد. همچنین مشخص شد میزان گرایش اعضای هیئت علمی به فعالیت پژوهشی به تفکیک گروه‌های علمی و امکان فعالیت اعضای هیئت علمی با یکدیگر متفاوت است. به بیان دیگر می‌توان اذعان داشت بالاترین میزان گرایش از آن پژوهشگرانی است که در رشته‌های علوم پایه و مهندسی تحصیل می‌کنند.

نتایج حاصل از بررسی باریاد و همکاران (۱۳۸۲) نشان داد مقررات دست و پاگیر، کمبود تسهیلات، نداشتن توانایی حرفه‌ای در ارتباط با پژوهش، محدود بودن شبکه‌های اطلاع رسانی، تراکم برنامه‌های برگزاری پژوهشی، بیش از حد متوسط به عنوان موانع تأثیر گذار بر فعالیت‌های تحقیقاتی هیئت علمی قلمداد شده است.

یکی از مشکلات تحقیق این است که عضو هیئت علمی آموزشی و پژوهشی منفک از یکدیگر در دانشکده‌ها وجود ندارد فعالیت‌های پژوهشی اعضای هیئت علمی تحت‌الشعاع فعالیت‌های آموزشی آنان قرار گرفته است و بار آموزشی زیاد از دیدگاه ایشان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی از موانع مهم تحقیق بود. بکرانی می‌گوید که ۶۱/۸٪ اساتید اصفهان تراکم برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها را مانع تحقیق می‌دانند و در دانشگاه‌ها مسائل آموزشی اولویت خاصی نسبت به مسائل پژوهشی دارد. فشردگی فعالیت در بخش آموزش بالینی، فشار و تراکم برنامه‌های درسی اساتید، مهم‌تر بودن مسائل بالینی بیمار نسبت به تحقیقات مهم‌ترین موانع تحقیق می‌دانند (افشاری و حیدرپور، ۱۳۸۱).

نتایج تحقیق حجازی و همکاران (۱۳۸۸) نشان داد که بین خدمات برون دانشگاهی یا بهره‌وری پژوهشی و عملکرد تدریس رابطه معنی داری وجود ندارد. همچنین نتایج حاصل از تحقیق حاکی از عدم تفاوت معنی دار خدمات برون دانشگاهی، بهره‌وری پژوهشی و عملکرد تدریس اعضاء هیئت علمی از نظر جنسیت، سابقه اشتغال، وضعیت استخدام، سن و رشته تحصیلی می‌باشد.

یافته‌های تحقیق حجازی و بهروان (۱۳۸۸) نشان داد که در پردیس کشاورزی و منابع طبیعی و پردیس ابوریحان دانشگاه تهران از بین عوامل فردی، رتبه علمی و اعتماد به نفس و از بین عوامل سازمانی، مدیریت مشارکتی، رابطه معنی داری در سطح ۱٪ با بهره‌وری پژوهشی اعضای هیئت علمی داشتند. در دانشکده کشاورزی تربیت مدرس هیچ رابطه معنی داری بین عوامل فردی و بهره‌وری پژوهشی مشاهده نگردید. ولی از بین عوامل سازمانی، اهداف روشن پژوهش و سیستم مشاوره، دارای رابطه معنی دار در سطح ۱٪ بودند. تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیرهای سیستم مشاوره، انگیزه و شبکه ارتباطی با همکاران، حدود ۶۲/۸٪ تغییرات بهره‌وری پژوهشی اعضاء هیئت علمی را در دانشکده‌های مذکور تبیین می‌نماید.

اکثر افراد شرکت کننده در مطالعه حدادی و همکاران (۱۳۸۵) معتقد بودند داشتن یک بانک داده‌ای مهم‌ترین عامل مؤثر در ارتقای پژوهش در بیمارستان است. هم چنین برگزاری مرتب و مکرر کارگاه‌های روش تحقیق برای ظرفیت سازی برای تحقیق در میان اعضاء هیئت علمی لازم است. در این تحقیق راهکارهای مهم برای ارتقای پژوهش در مرکز آموزشی درمانی سینا شامل ایجاد نظام ثبت بیماران، برگزاری مستمر دوره‌های روش تحقیق، اصلاح روند اداری تصویب طرح‌های پژوهشی، تجدید نظر در روند امتیازدهی مقالات و مشارکت بیشتر گروه اپیدمیولوژی در پژوهش‌های بیمارستانی به کارگیری نیروهایی در مرکز توسعه پژوهش برای انجام امور مربوط به پژوهش مثل تایپ و جستجوی مقاله می‌باشد.

از تحقیق فتاحی و همکاران (۱۳۸۴) نتایج به دست آمده حاکی از آن است که در سال‌های مورد بررسی به طور متوسط در هر سال نمره کیفیت آموزش ۰/۰۶ افزایش نشان داد، که از نظر آماری معنی دار بود ( $P=0/001$ )، ولی تغییرات نمرات پژوهش در سال‌های مذکور معنی دار نبود. بین نمره کیفیت آموزش با نمره پژوهش و نیز با مشخصات دموگرافیک مدرسان از جمله رتبه علمی و مدرک دانشگاهی و سابقه کار رابطه معنی داری وجود نداشت. در حالی که مدرک تحصیلی و رتبه دانشگاهی با نمره پژوهش رابطه معنی داری را نشان دادند (به ترتیب  $P=0/003$ ,  $P=0/001$ ).

## تحقیقات خارجی

گیبز<sup>۸</sup> (۲۰۰۱) ۴ نوع راهبرد تدریس و یادگیری شامل: ارادتمندانه، تلفیقی، برگرفته از خط‌مشی‌ها و راهبردی و ۱۲ عنصر برای راهبردهای یادگیری و تدریس شناسایی کرده است. که شامل بافت(محیط)، خلاقیت، اهداف، فرهنگ، برنامه درسی، تضمین کیفیت، مکانیسم تغییر، اجرا و نظارت می‌باشند. مکانیسم‌های تغییر و بهبود تدریس از نظر گیبز عبارتند از: توسعه کارکنان، ارتقاء، پاداش‌دهی به اساتید برتر، اختصاص بودجه به پروژه‌ها، نوآوری، آموزش اساتید، سیستم بازخورد دانشجو، تغییرات سازمانی، اعطای پست جدید، حمایت از توسعه آموزشی، آموزش برای اساتید پاره وقت و تسهیل تولید مواد آموزشی.

در سال ۲۰۰۳ بازآموزی معلمان، اخراج معلمان بی انگیزه و بی کیفیت ۴۲٪، بهبود شرایط کاری و حقوق معلمان ۳۷٪، داشتن استانداردهای بالا برای اعتبارگذاری معلمان ۲۶٪ مهم‌ترین روش‌های بهبود کیفیت مدارس K-12 بوده‌اند.

از دیدگاه سیمون(۲۰۰۸) آن چیزی که برای بهبود بخشی مهم است، استفاده از محرک‌هایی است که مدیریت را به تطبیق با عملکرد دانشجویان و ارتقاء دانشگاه‌ها از طریق مدرسان با کیفیت‌تر هدایت کند. سه سیاست درهم تنیده پیش رو داریم: افزایش رقابت به گونه ای که تقاضای والدین، محرک‌های قوی برای تک تک مدارس ایجاد کند، استقلال در تصمیم‌گیری محلی به گونه‌ای که تک تک مدارس و مدیران در مورد اعمال مؤثر در پیشرفت دانش آموزان تصمیم‌گیری کنند و سیستم پاسخگویی که عملکرد مدارس خوب را شناسایی کرده و در جهت رسیدن به آن عملکرد، آنها را هدایت می‌کند. آنها را باید به عنوان یک بسته دید. استقلال محلی بدون پاسخگویی قوی ممکنه بدتر از انجام ندادن کاری باشد. پاسخگویی بدون انتخاب ضعیف عمل کرده است. انتخاب بدون انتخاب خوب در مورد عملکردها، نتایج سطحی و نامشخصی به همراه دارد. به عبارت دیگر، نباید آنها به عنوان سه سیاست مجزا در نظر گرفته شوند.

حرکت اعتبارنامه‌ای در فیلیپین از سال ۱۹۵۱ شروع شد. که ابتکار گروهی از مریبان مؤسسات غیر انتفاعی آموزش عالی معتقد به اهمیت افزایش آموزش عالی بود و از طریق نظام استانداردها، نظارت و اجرای مداوم و خود ارزشیابی داوطلبانه صورت گرفته است. نظام آموزش عالی فیلیپین اعتبارنامه را به عنوان ابزاری برای رسیدن به کیفیت در سطح عالی پذیرفت. اعتبارگذاری یک مکانیسم مدیریت کیفیت است که برای تضمین کیفیت در فیلیپین به کاربرده شده و موفقیت آمیز بوده است.

همانطوری که لوماس(۲۰۰۴) یادآور شد اگر دانشگاهی علاقه‌مند به بالا بردن کیفیت آموزش خود باشد اعضای هیأت علمی آن می‌بایست در زمینه‌های تخصصی خود به تدریس بپردازند و در صورت کمبود مدرس، اعضای جدیدی را جذب کند.

در پژوهشی که توسط لوماس<sup>۹</sup> در کالج سلطنتی لندن انجام گرفت، نشان داد که هیچ دارویی که بتواند همه دردهای کیفیت را شفا دهد وجود ندارد و باید فرهنگ کیفیت، اهمیت آموزش، کیفیت بالای مریبان جدید، رشد حرفه‌ای مستمر آنان، بررسی دقیق تدریس اساتید و توسعه رهبران تحولی که استراتژی‌های مدیریتی را بطور اثربخش تغییردهند، مورد تأکید قرار گیرد.

از دیدگاه یسک و هایکوک(۲۰۰۶) کیفیت مدرس صرفاً از طریق سابقه خدمت و مهارت‌های پایه دانش و موضوعات درسی نمی‌تواند سنجیده شود. اما مجموعه‌ای از تحقیقات نشان داد که این شاخص‌ها مربوط به توانایی مدرس در یادگیری فراگیر تأثیر دارد.

درنان و بک<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۸) ارتباط بین نمرات ارزیابی کیفیت تدریس و سایر متغیرها را بررسی کردند. آنها میانگین نمرات ارزیابی کیفیت تدریس برای همه افراد نمونه در هر مؤسسه را با میانگین نمرات ارزیابی تجارب تحقیقی از سال ۱۹۹۶ را بررسی کردند. به منظور

<sup>8</sup> - Gibbs

<sup>9</sup> - Lomas



تعیین سهم تحقیق برای نتایج کیفیت تدریس، نویسندگان میزان سایر عوامل بویژه استانداردهای ورودی دانشجویان را به منظور بررسی نمرات ورود نرخ دانشجو به استاد و هزینه‌های کتابخانه‌ها و کامپیوترها را بررسی کرد. همبستگی معنی داری بین نمرات ارزیابی کیفیت تدریس، استانداردهای ورودی دانشجویان و نتایج ارزیابی تجربیات تحقیقی را نشان داده است.

هامیلتون (۱۹۸۸) با توجه به مطالعه خود ارتباط بین انجام فعالیت‌های پژوهشی با رتبه علمی را متذکر شده و اظهار می‌دارد که با افزایش رتبه علمی، میزان فعالیت‌های تحقیقاتی افزایش می‌یابد.

در دانشگاه سیدنی وسترن به منظور افزایش گرایش و تمایل دانشجویان به تحقیق بر راهکارهای زیر تمرکز شده است:

- دسترسی الکترونیکی به منابع کتابخانه ای

- توسعه توانایی تفکر انتقادی

- بازخورد فوری داوران به مقالات نوشته شده

- ارائه کتب و مقالات به صورت بین دانشگاهی

- توسعه مهارت‌های ضروری برای برنامه ریزی و اجرای تحقیقات مستقل

- توسعه دانش و مهارت‌های به روز در زمینه رشته مطالعاتی

- ارائه استانداردهای لازم در کارهای تحقیقاتی (طرح ها و ...)

- توسعه مهارت‌های ارتباطی شفاهی و کتبی

- فراهم کردن (تدارک) منابع و ابزار مناسب تحقیق

- برنامه‌های کارگاه‌ها و سمینارهای فعال برای دانشجویان محقق (گربنیکوی و شر، ۲۰۰۸).

نتایج تحقیق جیمز و سیمون (۲۰۰۸) نشان داد تحقیقات با کیفیت بالاتر به کیفیت تدریس مرتبط است. نتایج تحقیق تفاوت معنی‌داری در نمرات ارزیابی کیفیت بین دو گروه مدیریت و اقتصاد دانشگاه را نشان داد و به نظر نمی‌رسد که کیفیت بالای تحقیقات لازمه تدریس با کیفیت باشد.

پیشنهاداتی بر مبنای مصاحبه با اعضای علمی دانشگاه کورتین درباره افزایش کیفیت تدریس و پژوهش به شرح زیر می‌باشد:

کاربرد رویکرد برنامه ریزی استراتژیک

اتصال تحقیق و تدریس به عنوان بیانیه مأموریت دانشگاه و برنامه راهبردی

در نظر گرفتن تلفیق فعالیت تحقیق در جذب اعضای علمی جدید

تأسیس گروه تحقیق مربوط به رشته

صراحت داشتن درباره روش‌های ارزشیابی دانش جدید در رشته و نحوه انتقال این مهارت به دانشجوی

گفتگو درباره میزان کمک فعالیت تحقیقی به شهرت تدریس و قابلیت مواد دانشگاه

دولت آرژانتین برای بهبود کیفیت آموزش عالی از روش‌های زیر اقدام کرده است:

۱- بهبود محیط قانونی و تنظیم کننده ایجاد مؤسسات جدید و برنامه‌هایی در بخش دولتی و خصوصی برای مدیریت دانشگاه و

ارزشیابی کیفیت

۲- ایجاد انگیزه و حمایت از ابتکارات و تحقیقات افزایش کیفیت و اثر بخشی مؤسسه

۳- بهبود تخصیص منابع به دانشگاه‌ها و حمایت از تنوع سازی در منابع مالی (خاواس<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۱۹۹۸).

نگیان<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۸) معتقد است که افزایش خصوصی سازی، مکانیسم بهبود هزینه و تجاری سازی در آموزش عالی بر کیفیت تدریس

و پژوهش و افزایش ارتباط بین آنها مؤثر می‌باشد.

---

<sup>11</sup> -Khawas

<sup>12</sup> -Nguyen

این فصل به بررسی ادبیات تحقیق مرتبط با موضوع می‌پردازد که از پنج بخش تشکیل شده است. بخش اول شامل آموزش عالی، وظایف و اهداف آن است. در بخش دوم مفهوم کیفیت و نگرش‌های مرتبط با آن مورد بررسی قرار گرفته است. در بخش سوم و چهارم به دو کارکرد اصلی مدرسان دانشگاه یعنی تدریس و پژوهش اشاره شده است. در آخر ارتباط تدریس و پژوهش مورد بحث قرار گرفته است.

## ۲-۱ آموزش عالی

در میان نهادهای اقتصادی و اجتماعی مختلفی که در طول نهمصد سال گذشته به وجود آمده‌اند، تعداد کمی از آنها توانسته‌اند همانند دانشگاه‌ها پابرجا باقی بمانند. یکی از دلایلی که می‌توان برای این امر عنوان کرد، قابلیت مؤسسات آموزش عالی در سازگاری و تغییر در طول قرون گذشته می‌باشد. تعمق در تحول و پویایی عمر چهار میلیارد ساله کره زمین قدمت حیات انسان از زمان پیدایش آدم تاکنون، بیانگر این واقعیت است که انسان در مقام موجودی متفکر و با قدرت فکری ویژه و روحی الهی، در حال خلق آرمان‌ها در جهت تغییر و تکامل حیات خود بوده است. در این فرایند، آکادمی‌ها و دانشگاه‌ها نقش محوری داشته‌اند (قورچیان و خورشیدی، ۱۳۷۹، ص ۱۵). تأسیس اولین دانشگاه به عنوان نهاد رسمی و سازماندهی شده به قرون وسطی و گسترش تمدن و فرهنگ اسلامی در اروپا برمی‌گردد. پس از تأسیس دانشگاه بولونیا، دانشگاه‌ها با فرایندهای پیچیده‌ای ایجاد شده است و گسترش یافته است و هم اکنون به نهادهای مهمی تبدیل شده‌اند که ماهیت، رسالت و فرهنگ حاکم بر آنها که موجبات پیشرفت جوامع بشری را فراهم کرده است (آراسته، ۱۳۸۴، ص ۵). پیش از تأسیس دانشگاه‌های جهان، نهاد آموزش عالی در ایران مورد توجه بوده و ایرانیان به واسطه فرهنگ و تمدن غنی خود از دیرباز به آموزش عمومی و عالی پرداخته‌اند. تأسیس دانشگاه‌های جندی شاپور که به دوران ساسانیان منسوب گردیده، پایه‌گذاری دارالفنون در سال ۷- ۱۲۲۸ شمسی توسط امیرکبیر در دوران معاصر تأسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ و پس از آن دانشگاه‌های شهرستان‌ها نشان از توجه بیش از پیش ایرانیان به اهمیت و ارزش این نهاد دارد. پس از پیروزی انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷ نیز سرمایه‌گذاری‌های انجام شده در آموزش عالی بسیار زیاد و ابعاد کمی و کیفی آن شاهد تحولات شگرفی بوده است که از مهم‌ترین آنها می‌توان به گسترش تعداد و تنوع دانشگاه‌ها و آموزش عالی؛ رشد کمی دانشجویان؛ گسترش دوره‌های تحصیلات تکمیلی؛ راه‌اندازی رشته‌های جدید تحصیلی؛ تلاش در جهت ایجاد فرصت‌های برابر برای بهره‌مندی همگان به ویژه بانوان از آموزش عالی؛ بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاهی و تغییرات ساختاری و کارکردی این نهاد اشاره نمود (نیلی و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۵۹).

در تاریخ شکل‌گیری و تحول خود از عصر هومر (۸ و ۹ قبل از میلاد) فعالیت موزون اسکندریه (سده ۱۲ و ۱۳) تا زمان حاضر مسیر پر فراز و نشیبی را طی کرده و به تناسب شرایط، زمینه‌ها، نیازها و اهداف وظایف متعددی را دنبال نموده است (عارفی، ۱۳۸۴، ص ۴۴). صالحی به نقل از رنسام (۱۹۹۹) بیان می‌دارد: آموزش عالی رسالت مهمی در تولید دانش و آماده نمودن فارغ‌التحصیلان برای تصدی رهبری و

مسئولیت در دنیای رقابتی، پیچیده و مرتباً در حال تغییر بر عهده دارد. در همین راستا، صالحی (۱۳۷۸) اعتقاد دارد در جامعه دانش محور فردا قدرت بین جوامعی که دانش پیشرفته در اختیار دارند تقسیم خواهد شد و به این دلیل است که برخی آموزش عالی و پژوهشی را از ارکان اصلی تعیین کننده امنیت ملی در قرون آینده دانسته اند (ص ۲۵).

آموزش از راه دور نظام آموزشی نوین و امکان افزوده‌ای در کنار آموزش حضوری است که بیشتر کشورها بنابر مقتضیات فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و محلی خود از این نظام آموزشی در رشته های مختلف و مقاطع تحصیلی متفاوت بهره مند می شوند. افزایش دانشگاه های آموزش از راه دور دسترسی به آموزش عالی را گسترش داده است، که همراه با این گسترش کمی لازم است درون دانشگاه چهارچوبی برای تضمین کیفیت فراهم شود و پاسخگوی ذینفعان و استفاده کنندگان از کیفیت و استانداردهای آموزش از راه دور باشد (زوار و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۸۲).

دانشگاه های قرن بیست و یک دریافته اند که خود را با ویژگی های سازمان قرن بیست و یک هماهنگ نمایند از جمله آنکه:

به سیستم های باز مبدل شوند، یعنی دائماً با محیط خود در تعامل باشند.

به علت محیط پرتلاطم و غیر قابل کنترل هم راستایی با شرایط متغیر محیطی را فراگیرند.

صحت سازمانی خود را بر اساس معیارهای سیستمی ارزیابی نمایند.

با تأکید بر فناوری، شرایط بازار، شرایط سیاسی، اقتصادی و جو فرهنگی - اجتماعی در محیط های متفاوت به حیات خویش ادامه دهند.

به استقبال تغییر بروند.

ایده را سریع تر به عمل تبدیل کنند.

از اطلاعات به عنوان یک عامل و منبع مهم سازمانی استفاده کنند.

نیازمندی های خود را در قالب دانش جدید، فرهنگ جدید و عقاید جدید ترسیم نمایند. (ایران زاده، ۱۳۸۱)

در راستای پاسخگویی به این نیاز بسیاری از دانشگاه ها حرکت از سمت و سوی دانشگاه سنتی به دانشگاه هزاره سوم را آغاز کرده اند. دانشگاه های قرن بیست و یکم خواهان آن هستند که در جامعه جهانی نقش بسیار مهم تر و پررنگ تر از مؤسسات آموزشی قبل از خود

داشته باشند. آنها معتقدند دانشگاه قرن حاضر می‌تواند از طریق باز کردن درهای خود به سمت و سوی دنیای جدید و استفاده از پتانسیل های بالقوه خود نقشی حساس در جامعه جهانی ایفا کند. (لامبرت، ۲۰۰۷)

در زمینه نقش آموزش عالی در فرایند توسعه همه جانبه کشورها، بسیار سخن گفته شده است. در مجمع عمومی سازمان ملل متحد براساس راهبرد بین المللی توسعه (SDI) مسأله توسعه درون‌زا و پایدار را مطرح شد. توسعه اقتصادی مبتنی بر راهبرد بین المللی توسعه، بر دو بنیاد استوار است: کاهش فقر و توسعه منابع انسانی.

از دیدگاه توسعه منابع انسانی، نقش دانشگاه‌ها به عنوان عنصری اساسی در برنامه ریزی توسعه، به طور روزافزونی اهمیت یافته است. آموزش عالی معرف نوعی مهم از سرمایه‌گذاری در منابع انسانی است که با فراهم آوردن و ارتقاء بخشیدن دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مورد نیاز کارکنان ارشد فنی، حرفه‌ای و مدیریتی به توسعه اقتصادی کمک می‌کند. آموزش عالی به طور قطع نه تنها موجب ترویج دانش می‌شود، بلکه با پیشرفت‌های تحقیقاتی، تکنولوژیکی و علمی، دانش جدید را نیز به وجود می‌آورد (ایرانمنش و کامرانی، ۱۳۸۳، ص ۲۴).

فدریکومایور، مدیر کل یونسکو، در کنفرانس آوریل (کاراکاس، ۱۹۹۱) در پاسخ به این پرسش که نقش امروز دانشگاه چیست؟ چنین پاسخ داد:

«دانشگاه، مکانی والا برای آموزش شهروندانی است که بتوانند وظایف و فعالیت‌های گوناگون، روزآمد و تخصصی خود را به نحوی کارآمد و مؤثر انجام دهند، مکانی برای آموزش فشرده و مستمر تمامی شهروندان علاقه‌مند، مکانی برای شناخت و مطرح ساختن مسائل ملی، برای تجزیه و تحلیل حل مسائل مهم مربوط و مؤثر در سراسر کره خاکی، برای همکاری با صنعت و بخش‌های خدماتی که از لحاظ پیشرفت کشورها اهمیت دارند، مکانی برای ایجاد نگرش‌های مبتنی بر تفاهم و مدارا، مکانی برای تهیه اطلاعات علمی قابل اعتماد و ارائه آن به دولت‌ها جهت تصمیم‌گیری در زمینه‌هایی مانند محیط زیست و در قالب علمی کردن فرایند تصمیم‌گیری‌های سیاسی» (کتابی، ۱۳۷۹، ص ۶۷).

نقش دانشگاه‌ها در جوامع در حال توسعه از دیدگاه جولوس نیرره، رئیس جمهور تانزانیا به شرح ذیل می‌باشد:

«در یک جامعه در حال توسعه، دانشگاه باید تأکید خود را بر موضوعات بسیار لحظه‌ای و فوری که کشور با آن روبه روست قرار دهد. به علاوه، دانشگاه در مقابل مردم و هدف‌های انسانی متعهد است در جوامع فقیر، فقط می‌توانیم هزینه‌های دانشگاهی را از هر نوع که به توسعه واقعی مردم ما کمک کند، توجیه کنیم نقش دانشگاه در یک کشور در حال توسعه، همکاری کردن، خلق افکار بدیع، ارائه نیروی

انسانی و کمک به افزایش برابری انسان‌ها، کمک به تعالی یافتن مقام بشری و تکامل انسانی است.» کوتاه سخن اینکه نقش دانشگاه را می‌توان، در تربیت نیروی انسانی متخصص مورد نیاز جامعه و گسترش و ارتقای دانش و پژوهش خلاصه کرد. آموزش عالی محور توسعه و موتور محرکه ایجاد تحول در جامعه است، آموزش عالی تنها کانون اصلی تربیت نیروی انسانی متخصص آموزش دیده است که می‌تواند با برخورداری از ایده‌ها و اندیشه‌های نو، حرکت رو به رشد جامعه را تسریع نماید(نصر و همکاران، ۱۳۸۲، ص ۷۲).

بسیاری از کشورهای در حال توسعه نیز برای پاسخگویی به تقاضای اجتماعی، گسترش آموزش عالی را در صدر سیاست‌گذاری‌های خود قرار داده‌اند. بیشتر از ۵۰٪ نرخ ثبت نام آموزش عالی به کشورهای عضو سازمان توسعه و همکاری اقتصادی، ۲۱٪ به کشورهای متوسط و ۶۰٪ به کشورهای کم درآمد تعلق دارد. به همین دلیل بانک جهانی اهمیت سرمایه‌گذاری در آموزش عالی برای رشد اقتصادی، توسعه اجتماعی و گسترش آموزش عالی را مطرح کرده است. کشورهای در حال توسعه به شدت از بحران در آموزش عالی متأثر می‌شوند. در حقیقت فشار مالی همراه با افزایش تقاضا ازدحام جمعیت و زوال زیربنای اقتصادی، فقدان منابع در تأمین هزینه‌های کتاب‌های درسی و تجهیزات آزمایشگاه و کاهش کیفیت فعالیت‌های تدریس و تحقیق را به همراه خواهد داشت.

نظام آموزش عالی مانند سایر نظام‌های جامعه دارای اهداف، رسالت‌ها و کارکردهایی می‌باشد که در ادامه به شرح و بیان آن پرداخته خواهد شد.

## ۲-۱-۱ وظایف و کارکردهای آموزش عالی

معاونت آموزشی وزارت فرهنگ و آموزش عالی (۱۳۷۷) برخی از رسالت‌های آموزش عالی را چنین برمی‌شمارد:

شناخت، توسعه و ارتقای علوم جهت رسیدن به مرحله تولید علم و گسترش مرزهای دانش

تربیت و توسعه منابع انسانی متخصص، ماهر جهت ارتقای دانش

مشارکت در توسعه پایدار از طریق توسعه دانش

محور قرار دادن پژوهش

ارتقای کیفی آموزش عالی

انطباق برنامه‌های نظام آموزش عالی با دانش روز.

در بیانیه جهانی آموزش عالی، وظایف آموزش عالی در قرون حاضر این‌گونه مطرح گردیده است:

الف- تربیت فارغ‌التحصیلان با تخصص بالا و شهروندانی مسئول که با عرضه کیفیت‌های خاص قادر به شرکت در تمام فعالیت‌های بشری‌اند

ب- ایجاد فضای آزاد برای آموزش عالی و فراگیری در تمام طول زندگی

ج- ارتقاء و نشر دانش از طریق پژوهش و ایجاد تخصص‌های ویژه برای کمک به توسعه در جوامع

د- کمک به فهم، تفسیر، حفظ، تقویت و ارتقای فرهنگ‌های ملی و ارزش‌های اساسی شهروندی مبتنی بر مردم‌سالاری به جوانان

ه- مشارکت در توسعه و بهبود آموزش در همه سطوح (پرداختچی، ۱۳۸۱، ص ۳۹-۴۰).

هدف‌های عمده نظام آموزش عالی در هر کشور را می‌توان بر چهار محور تصویر کرد. این محورها شامل موارد زیر است:

- کمک به تحقق هدف‌های اجتماعی از طریق فراهم آوردن برابری در فرصت‌های آموزش عالی؛

- برآوردن تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی متناسب با ویژگی‌ها، انگیزه‌ها، انتظارات و تحصیلات افراد،

- پرورش توانایی‌های بالقوه شهروندان و تسهیل فرایند یادگیری مستمر (مادام‌العمر)؛

- پرورش نیروی انسانی متخصص مورد نیاز توسعه کشور و کمک به حل مسایل جامعه (بازرگان، ۱۳۷۴، ص ۵۰). از دیدگاه تانگ (۲۰۰۳)

اهداف نظام آموزش عالی شامل محورهای زیر می‌باشد:

- پیشبرد مرزهای دانش و تولید دانش نو

- تقویت ویژگی‌هایی در افراد به منظور برای رویارویی با چالش‌ها متفاوت زندگی واقعی

- کمک به شناخت کامل افراد، شامل قوت‌ها و ضعف‌ها و میل به پیشرفت مداوم در تمام طول عمر

- درک مسئولیت‌های اجتماعی، اخلاقی و شهروندی

- ایجاد توانایی مدیریت یک زندگی سالم و متعادل همراه با تسلط بر مهارت‌های مورد نیاز برای زندگی

- توانایی همکاری با مردم با پیشینه‌ها و فرهنگ‌های مختلف و توسعه چشم‌انداز جهانی

- تقویت کمیته حرفه‌ای تدریس(ص ۱).

رسالت‌های آموزش عالی در قالب کار اعضای هیئت علمی در مؤسسات آموزش عالی به طور سنتی دارای سه جنبه می‌باشد که شامل آموزش دادن، پژوهش نمودن و خدمات اجتماعی است. در واقع اعضای هیئت علمی باید به آموزش دهندگان، محققان و پژوهشگران و خدمات دهندگان حرفه‌ای جامعه تبدیل شوند(شانکلین<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۱، ص ۱۳).

## ۲-۲ کیفیت

گسترش آموزش عالی در سرتاسر جهان منجر به افزایش توجه به کیفیت شده است. کشورهایی که آموزش عالی در دسترس افراد محدودی از جامعه شان قرار می‌گرفت، دریافته‌اند که آنها باید تعداد بیشتری از جمعیت کشور خود را به منظور رقابت در جهان امروز و بازار مبتنی بر فناوری آموزش دهند. با افزایش تعداد متقاضیان، آموزش عالی مجبور به توجه به کیفیت شود. اما دغدغه کیفیت فقط مربوط به دولت‌ها نیست، بلکه دانشکده و مردم هم به کیفیت فارغ‌التحصیلان توجه دارند(پترسون، ۱۹۹۹، ص ۱). نتایج تحقیق پروا و همکاران(۲۰۰۷) نشان داد افراد متقاضی دانشگاه در سطح بین‌المللی به ۴ عامل کیفیت آموزش، تعامل با دانشگاه، کیفیت منابع و کیفیت فیزیکی عناصر موجود در دانشگاه توجه دارند.

لغت نامه‌ی دهخدا کیفیت را صفت و چگونگی، چونی، حالت و وضعی که در چیزی حاصل باشد، معنی کرده است. فایگن بام تعریف گویایی از کیفیت ارائه می‌دهد: کیفیت یعنی توانایی یک محصول در برآوردن هدف مورد نظر، که با حداقل هزینه‌ی ممکن تولید شده باشد( تورانی، ۱۳۸۰، ص ۵۲). سه نفر از مشهورترین رهبران نظریه‌ی کیفیت فیلیپ کرازبی<sup>۱۴</sup>، جوزف جوران<sup>۱۵</sup> و ادوارد دمینگ<sup>۱۶</sup> هستند. کرازبی کیفیت را «تطبیق با مشخصات» می‌داند. جوزف جوران، آن را «مناسب برای استفاده» تعریف کرده است. نوریکی کانو و دیگران یک مدل دو بعدی از کیفیت ارائه می‌دهند: اهمیت کیفیت و زیبایی، اولی به «مناسب بودن برای استفاده» نزدیک است و دومی به آنچه که مصرف کننده دوست دارد(ویکی‌پدیا<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۵، ص ۱).

---

shanklin-<sup>۱۳</sup>  
-Crosby<sup>۱۴</sup>  
-Juran<sup>۱۵</sup>  
-Deming<sup>۱۶</sup>  
-Wikipedia<sup>۱۷</sup>



معنی کیفیت با توجه به ذهنیت افراد مختلف نیز تغییر می کند. به گفته دیاس<sup>۱۸</sup> (۱۹۹۵)، کیفیت همانند زیبایی و خوبی واژه‌ای است که با ذهنیت سروکار دارد. بدین جهت، هر فرد ممکن است در چهارچوب ارزش‌های مورد نظر خود، کیفیت را منظور نموده و درباره آن به گونه‌ای خاص قضاوت کند.

یارمحمدیان(۱۳۸۳) به نقل از تاکر اشاره می‌کند که کیفیت یک مفهوم چندشکلی و چند بعدی است. تصورات، ارزش‌ها، مقاصد کلی و اهداف خاص هر فرد یا گروه ذی نفع پایه‌های تعریف کیفیت را تشکیل می‌دهد. از نظر پیترز کیفیت در چشم مشاهده کننده یا در ذهن مصرف کننده قرار دارد و بر اساس ذهنیت و طرز تلقی افراد، اهداف و تجارب آنها برداشت‌های متنوعی از آن می‌شود(محمدی و همکاران، ۱۳۸۳). همچنین، از نظر سحنی<sup>۱۹</sup> و همکاران(۲۰۰۶). کیفیت در آموزش به طرق مختلفی تعریف شده است، از جمله برتری در آموزش، ارزش افزوده در آموزش، مطلوبیت تجربه و نتیجه آموزش برای استفاده، مطابقت محصول آموزش با هدف‌ها، ویژگی‌ها و نیازهای برنامه مشخص شده، دوری از عیب و نقص در فرایند آموزش، و در نهایت، مطابقت با انتظارات مشتریان آموزش. به زعم دجاگر و یوونهوس<sup>۲۰</sup> (۲۰۰۵) کیفیت آموزش یک موقعیت ارتباطی پویا همراه با خدمات، افراد، فرایندها و محیط درجهت برآوردن یا فراتر رفتن از انتظارات مشتری است و آن بهبود مستمر فرایند را از طریق ارزشیابی منظم نظام، امور و فرهنگ مؤسسه آموزشی، به منظور برآوردن نیازهای مشتریان، ایجاب می‌کند.

وودهاوس<sup>۲۱</sup> (۱۹۹۵) کیفیت را به معنی برتری و عالی بودن می‌داند. در کاربردی مشابه کیفیت چیزی است که امیدها و آرزوها را محقق می‌سازد. کیفیت متناسب با هدف از طرف مؤسسات تضمین کیفیت دانشگاه پذیرفته شده است. با توجه به این تعریف، کیفیت مؤسسه یا برنامه بر مبنای مدارک آشکار درباره دست‌یابی به اهداف خاص بیان می‌شود(ص ۱۵).

از جمله تعریف‌های دیگری که از کیفیت شده است، تعریف‌های سازمان‌های جهانی است. سازمان جهانی استاندارد کیفیت در یک نظام تولید کالا یا خدمات را چنین تعریف می‌کند: «مجموع ویژگی‌ها و خصوصیات یک فرآورده یا خدمت که بیانگر توانایی آن در برآوردن خواسته‌های بیان شده و یا اشاره شده باشد(اکلند<sup>۲۲</sup>، ۱۹۹۴). از جمله تعریف‌های که از کیفیت در آموزش عالی شده است، تعریف «شبکه بین المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی» است. این شبکه، در کنفرانس سال ۱۹۹۳، دو تعریف از کیفیت در آموزش عالی به دست داده است:

---

Dias-<sup>۱۸</sup>  
Sahney-<sup>۱۹</sup>  
Dejager & Nieuwenhuis-<sup>۲۰</sup>  
Woodhouse-<sup>۲۱</sup>  
Oakland-<sup>۲۲</sup>

کیفیت به عنوان تطابق وضعیت آموزش عالی با استانداردهای از قبل تعیین شده؛

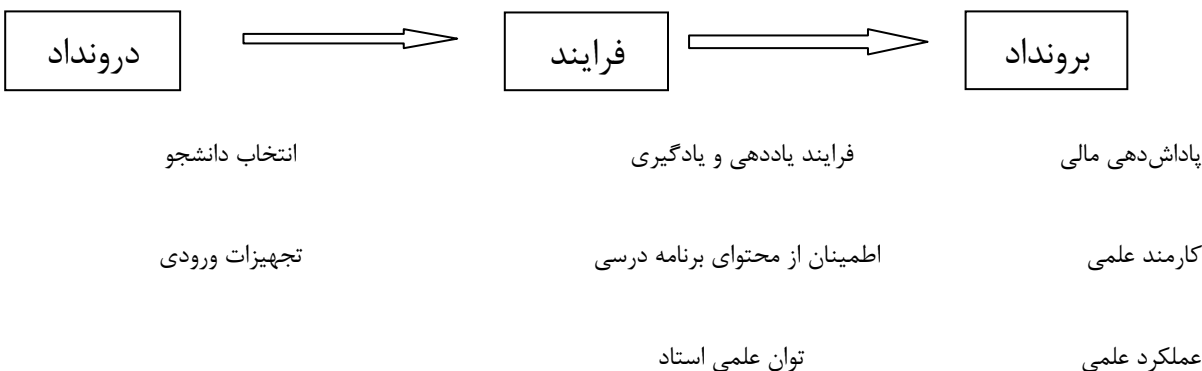
کیفیت به عنوان تطابق وضعیت آموزش عالی با رسالت، هدف و انتظارات یاران آموزشی (منظور افراد ذریبط، ذی‌نفع و ذی‌علاقه در امور دانشگاهی است: از جمله هیئت علمی، مسئولان دانشگاهی، دانشجویان، قانونگذاران و امثال آنان).

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، تعریف اول بر برون‌داد نظام دانشگاهی تأکید می‌ورزد؛ در حالیکه تعریف دوم به پیامدهای آن نظر دارد (زوار و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۷۱).

کیفیت در آموزش عالی و نظام دانشگاهی از ابعاد مختلف مورد توجه قرار گرفته است. بحث کیفیت در آموزش عالی، همانند بسیاری از مسائل تعلیم و تربیت، بحثی پیچیده است و اختلاف نظرهایی درباره آن وجود دارد. برخی از صاحب‌نظران کیفیت هر نظام آموزشی را مترادف با توانایی به دست دادن نتایج مطلوب می‌دانند. برخی دیگر، کیفیت نظام آموزشی را مترادف با کارایی آن می‌دانند و کارایی نظام را در ارتباط با سه مقوله درون‌داد، فرایند و برون‌داد ذکر می‌کنند و کیفیت را سبب افزایش بهره‌وری و بهره‌دهی می‌دانند. به هر حال، هنگامی که صحبت از کیفیت دانشگاه به میان می‌آید، ارزشیابی عملکردهای نظام آموزشی مطرح می‌شود. بازگان (۱۹۹۸) در تعریف کیفیت نظام آموزش عالی با در نظر گرفتن «الگوی عناصر سازمانی» به کیفیت درون‌دادها، کیفیت فرایندها، کیفیت برون‌دادها، کیفیت پیامدها و ارزش افزوده اشاره می‌کند. حسینی (۱۹۹۷) یادآور می‌شود که کیفیت یک نقطه ثابت نیست، بلکه نوعی جنبش و تحرک و گامی به جلونهادن و به وضعیت آرمانی نزدیک و نزدیک‌تر شدن است. در بررسی کیفیت دانشگاهی به سه دیدگاه: کیفیت براساس تحقق آرمان‌ها، کیفیت براساس شاخص‌های آماری و کیفیت بر اساس پاسخ به انتظارات اشاره می‌شود. کیفیت در نظام دانشگاهی راه، با توجه به نیروی انسانی تربیت شده، دانش تولید شده و خدمات تخصصی عرضه شده، می‌توان چنین تعریف کرد: «مجموعه ویژگی‌های دانش آموختگان، آثار علمی منتشر شده و خدمات تخصصی عرضه شده به وسیله اعضای دانشگاه که توانایی‌های نظام را در برآوردن خواسته‌های بیان شده یا اشاره شده، نمایان کند».

چارچوب IPO (درون‌داد، فرایند و برون‌داد) از دیدگاه وست، نودن و گزلینگ<sup>۲۳</sup> (۲۰۰۰) درباره کیفیت در آموزش عالی گرفته شده است. درون‌داد در این چارچوب به تجهیزات ورودی، فرایند به فرایند یاددهی و یادگیری و برون‌داد به توانایی کار و ثبات علمی اشاره دارد. برخی از ابعاد کیفیت چائو<sup>۲۴</sup> (۲۰۰۴) در این چارچوب قرار می‌گیرند.

سیستم آموزش



خیلی عجیب نیست که والدین، دانشجو، اعضای دانشکده و کارفرمایان به گونه‌های متفاوتی مفهوم کیفیت در آموزش عالی را درک کنند. والدین به کیفیت درونداد (رتبه مدرسه، شهرت) و برونداد (کارمند علمی و توان کار) توجه دارند. از طرف دیگر دانشجویان کیفیت را در فرایند آموزشی (دوره ها و تدریس) و برونداد می‌بینند. اعضای علمی کیفیت را در کل نظام آموزشی در نظر می‌گیرند (درونداد، فرایند و برونداد). کارفرمایان به کیفیت برونداد (مهارت های مورد نیاز برای کار) توجه دارند. پس مدل تلفیقی کیفیت مدل بهتری در توصیف مسئله کیفیت است. و همزمان باید به نیاز هر ۴ گروه توجه شود.

ویدویچ و پرت (۱۹۹۹، ۵۶۸) با بررسی تعاریف مختلف کیفیت به این نتیجه رسیده‌اند که کیفیت، بویژه در آموزش عالی، ماهیتی پیچیده و بحث انگیز دارد و برحسب رویکردهای مختلفی، به معانی گوناگونی به کار می‌رود. مثلاً در حالی که در رویکرد بازای، چیزی در ردیف کارایی و بهره وری تلقی می‌شود. در رویکردهای انتقادی به معنای تحول و بهبود به کار می‌رود. وودهاوس (۱۹۹۶) درباره یک تلقی انتقادی از کیفیت آموزش عالی بحث کرده است که از طریق توازن قدرت و اختیارات ذی‌نفعان مختلف مانند هیأت علمی، دانشجو، مدیریت و ذی‌نفعان بیرونی از قبیل دولت و بنگاه توضیح داده می‌شود. از سوی دیگر ویدویچ و پرت (۱۹۹۹) در بررسی خود از زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی مختلف کشورها و به اصطلاح تم غالب در آنها، به این نتیجه رسیده‌اند که کیفیت بسیار مرتبط با زمینه است و باید به صورت محلی و با در نظر گرفتن فرهنگ و زمینه و شرایط خاص تعریف بشود (فراستخواه، ۱۳۸۸، ص ۶۸).

تعیین و تعریف کیفیت، به هدف آموزش، ویژگی‌های جامعه ای که آموزش در آن اتفاق می‌افتد و افرادی که آموزش برای آنها طراحی شده است بستگی دارد. در یک مدل تحلیلی از کیفیت در آموزش عالی سه دیدگاه یا سه منظر در نظر گرفته شده است: ۱- کیفیت درونی ۲- کیفیت بیرونی ۳- کیفیت مناسب به لحاظ سیاسی، که در ارتباط با سه گروه از ذی‌نفعان کلیدی شامل جامعه علمی، بازار و دولت است (توفیقی و نورشاهی، ۱۳۸۴، ص ۷).

از منظر هایپیچ (۲۰۰۴) تعریف کیفیت مثل دستیابی به آن ساده نیست. کیفیت در آموزش عالی، اینکه چیست و چگونه تعریف می شود؟ برداشت‌های متفاوتی از آن وجود دارد که علایق موکلان و ذی‌نفعان آموزش عالی را منعکس می‌کند.

کیفیت یعنی برتری (حسن، مزیت): این تعریف مورد توجه دیدگاه علمی سنتی که هدف‌شان بهترین بودن است می‌باشد

کیفیت به معنی اهداف: این دیدگاه به این معنی است که خدمات و تولیدات نیازها، آرزوها و درخواست‌های مصرف‌کننده را برآورد کند. یادگیرنده (دانشجو) و دانشجویان آینده در آموزش عالی، جوامع علمی، دولت و جامعه در مقیاس وسیع همه ارباب رجوع و مصرف‌کنندگان آموزش عالی هستند اما دیدگاه‌های خیلی متفاوتی درباره اهداف و تناسب دارند.

کیفیت به عنوان سرآغاز: تعریف سرآغاز برای کیفیت به معنی تنظیم معیارها و هنجارهای خاص است. هر برنامه، بخش یا مؤسسه که این معیارها را به دست آورد، با کیفیت به حساب می‌آید. در بسیاری از نظام‌های آموزش عالی ارزیابی حداقل استانداردها برای شروع جستجوی کیفیت به کاررفته است.

کیفیت به عنوان ارزش پولی: پاسخگویی در این تعریف مهم است. در اینجا کنترل هزینه‌ها در دولت ضروری است

کیفیت به معنی افزایش یا بهبود: این مفهوم بر جستجوی بهبود مداوم تأکید دارد و حالتی از تحقق کیفیت مهم برای ویژگی‌های علمی را بیان می‌کند (هایپیچ، ۲۰۰۴، ص ۴).

رویکردها و تعاریف کیفیت بین مؤسسات و در محیط‌ها متفاوت است، اما پاسخگویی مؤسسات نسبت به کیفیت به خودی خود پایه‌ای و مهم است. با وجودی که تضمین کیفیت بیرونی و اعتبارگذاری ویژگی مهم کنترل ملی و بین‌المللی است، پاسخگویی عمومی مؤسسات درونی کردن فرهنگ کیفیت باید مبنای هر نظام کنترل کیفیت اثربخش باشد. دلایل منطقی، انگیزه و ضمانت اجرایی برای کیفیت یا نقصان کیفیت بین مؤسسات دولتی و خصوصی متفاوت است. در هر حال هر مؤسسه‌ای باید با تعهد آموزشی خدمات آموزشی مطابق با استانداردها را برای مصرف‌کننده: دانشجو، کارکنان و عموم مردم و جامعه در حد عالی ارائه دهد.

## ۲-۱-۲ نگرش‌ها و دیدگاه‌های کلی درباره کیفیت در نظام آموزش عالی

در مجموع ۵ نگرش مادر و سه دیدگاه کلی درباره کیفیت در منابع سازمان یافته نظام آموزش عالی جلوه بیشتری دارند (قورچیان، ۱۳۷۳).

الف- نگرش‌های کلی

#### ۱- نگرش کیفیت تعالی مدار<sup>۲۵</sup>

در این نگرش قضاوت در خصوص کیفیت بر اساس اعتلای درونی، ذاتی و ارزش‌های عالی و الهی صورت می‌پذیرد. در این نگرش منبع ارزشی خداوند تلقی می‌گردد. و کلیه امور از طریق او به محک گذاشته می‌شود.

#### ۲- نگرش کیفیت تولید مدار<sup>۲۶</sup>

در نگرش مذکور، قضاوت در خصوص کیفیت بر اساس میزان تولید، مثلاً بر اساس تعداد فارغ التحصیلان یک دانشگاه صورت می‌پذیرد.

#### ۳- نگرش کیفیت مصرف مدار<sup>۲۷</sup>

در این نگرش قضاوت در خصوص کیفیت بر اساس میزان مناسب بودن برای استفاده صورت می‌گیرد. مثلاً نظر استفاده‌کنندگان (دانشجویان و استادان) نسبت به خدماتی که دانشگاه به آنها عرضه می‌دارد. ملاک قضاوت کیفیت تلقی می‌گردد.

#### ۴- نگرش کیفیت استاندارد مدار<sup>۲۸</sup>

در نگرش فوق‌الذکر قضاوت در خصوص کیفیت بر مبنای قیمت تمام شده و قیمت قابل پذیرش صورت می‌پذیرد که تناسب بین این دو قیمت، ملاک کیفیت تلقی می‌گردد.

لازم به ذکر است که برخی از این نگرش‌ها و یا ترکیبی از آنها ممکن است در نظام آموزش عالی کارایی و کارآمدی ویژه‌ای داشته باشند. مع‌ذالک هر یک از این نگرش‌ها روش اجرایی و ارزشیابی منحصر به فرد خود را دارا می‌باشند.

ب- مکعب کیفیت در نظام آموزش عالی

مکعب کیفیت در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی بر مبنای سه دیدگاه ذیل است:

#### ۱- دیدگاه شایسته‌گرایی<sup>۲۹</sup>

- 
- Transcendent quality-<sup>۲۵</sup>
  - Product-based quality-<sup>۲۶</sup>
  - User-based-quality-<sup>۲۷</sup>
  - Manufacturing-based-quality-<sup>۲۸</sup>
  - Meritocratic view-<sup>۲۹</sup>

در دیدگاه شایسته‌گرایی، کیفیت دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی بر اساس انطباق مؤسسه یا دانشگاه با هنجارها و استانداردها و شاخص‌های پژوهشی، تخصصی، جهانی و ملی در آموزش عالی ارزشیابی می‌شود. در این فرایند استانداردها و شاخص‌های آکادمیک به عنوان گروه مرجع به کار برده می‌شود.

## ۲- دیدگاه جامع‌گرایی<sup>۳۰</sup>

در دیدگاه جامع‌گرایی، کیفیت براساس میزانی که دانشگاه‌ها یا مؤسسات آموزش عالی در قبال جامعه متعهد به عرضه خدمت می‌گردند و اقدام به برآورد نیازهای مهم جامعه و افراد آن می‌نمایند مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد.

## ۳- دیدگاه فردگرایی<sup>۳۱</sup>

در دیدگاه فردگرایی کیفیت دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی بر اساس میزان مشارکت و فراهم آوردن تجارب عالی یادگیری و کمک‌های دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی در رشد شخصی دانشجویان یا اعضای هیئت علمی ارزشیابی می‌شود. در این فرایند میزان یادگیری فرد، مرجعی برای کیفیت تلقی می‌گردد.

در مجموع توجه به تمامی ابعاد مکعب کیفیت است که می‌تواند ضامن حفاظت و توسعه موزون نظام آموزش عالی گردد. تحقق مکعب کیفیت در نظام آموزش عالی مستلزم فرهنگ ویژه رهبری جمعی نظام آموزش عالی است. این امر مستلزم برنامه ریزی استراتژیکی است که باید توسط هیئت امنای آگاه به نظام آموزش عالی کشور و جهان طراحی، و با مشارکت فعال هیئت علمی به منصفه اجرا گذارده شود (اشرفی و رجبی، ۱۳۸۲، ص ۶).

دو رویکرد اصلی بهبود کیفیت، تضمین کیفیت و افزایش کیفیت می‌باشد. تضمین کیفیت مسئله تولید یا خدمت ناهماهنگ را بیان می‌کند هدف آن جلوگیری از تولید و ارائه خدمات و تولیدات بدون کیفیت با تمرکز بر فرایندها و پیشگیری است. تضمین کیفیت شامل تضمین تناسب با هدف است. عموماً تضمین کیفیت به عنوان ابزاری برای بهبود کیفیت کلی به کار می‌رود اما برخی مواقع به فرایند یاددهی و یادگیری هم توجه دارد (لوماس، ۲۰۰۴، ص ۱۵۸). طی دهه ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، مسئله ارزیابی کیفیت، تضمین کیفیت و بهبود کیفیت توجه بسیاری از دانشگاه‌های استرالیا و سراسر جهان را به خود معطوف ساخت. در این باره شمار زیادی از نشریات علمی، کنفرانس‌های علمی و مدیریتی، گزارش‌ها و گردهمایی‌های دولتی در استرالیا بررسی اهمیت کیفیت در آموزش عالی را محور فعالیت‌های

---

<sup>۳۰</sup>- Social view

<sup>۳۱</sup>- Individualistic view

خود قرار دادند. مؤثرترین آنها تاکنون گزارش «دستیابی به کیفیت» در شورای آموزش عالی در سال ۱۹۹۲ بوده است که اساساً به تشکیل کمیته‌ای برای تضمین کیفیت در آموزش عالی بین سال‌های ۱۹۹۴ و ۱۹۹۶ منجر شد (شعبانی و حسین قلی زاده، ۱۳۸۵).

افزایش کیفیت قابل تغییرتر از تضمین کیفیت است و مستلزم فرایند تغییر سنجیده ای است- شامل یاددهی و یادگیری- که مستقیماً بر ارزش افزوده بهبود کیفیت و اجرای تغییرات دگرگون کننده متمرکز است. درونی کردن کیفیت می تواند به عنوان ایجاد و توسعه فرهنگ کیفیت در یک گروه علمی، دانشکده یا آموزش عالی جایی که اعضای علمی تلاش می کنند در تأمین کیفیت دیده شود (لوماس، ۲۰۰۴، ص ۱۵۸). یورک<sup>۳۲</sup> (۱۹۹۶) بیان می کند توجه بیشتر به افزایش کیفیت است تا تضمین کیفیت و این امر به خاطر ماهیت تغییر دهنده فرایند افزایش کیفیت و ارتباط بیشتر تضمین کیفیت با شرایط فعلی و فوری تا چشم اندازهای بلند مدت در آینده.

توجه بیشتر نسبت به بهبود کیفیت و تضمین آن پس از جنگ جهانی دوم شروع به ظهور نمود. تفکرات درباره‌ی کیفیت اساساً در دهه‌ی ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ توسط ادوارد دمینگ و سایرین توسعه یافت، ولی تضمین کیفیت و کیفیت فراگیر بسیار دیر در غرب گسترش یافت (سالیس<sup>۳۳</sup>، ۱۳۸۰، ص ۱۶). اولین تجربه تضمین کیفیت در ایالت متحده صورت گرفت. وسیله کنترل مسئله تضمین کیفیت برنامه آموزشی اعتبارگذاری توسط برخی مؤسسات اعتبارگذاری خارجی است. استانداردهای ALA برای اعتبارگذاری ۶ حیطه اصلی زیر را بررسی می کند: بیانیه، اهداف و مقاصد، برنامه درسی، اعضای علمی، دانشجویان، حمایت مالی و مدیریت و منابع و تسهیلات فیزیکی.

تحلیل داده های کانوال<sup>۳۴</sup> (۲۰۰۷) عرصه هایی که باید در اولویت قرار گیرند، را مشخص کرده است:

- تنظیم آرمان، اهداف و مقاصد برنامه به صورت کامل

- بازنگری مداوم برنامه درسی و اجرای آن

- تقویت اعضای علمی و نرخ استاد به دانشجو

- هماهنگی در ساخت دوره های اصلی روش تدریس و ارزشیابی

- جذب، توسعه و ارتقاء اعضای علمی

- تسهیلات فیزیکی: فضا، کامپیوتر ICT، امکانات شیوه تدریس جدید، محیط

- ارزیابی کیفیت درونی و بیرونی

- همکاری در سطح ملی و بین المللی

- ایجاد محرک‌هایی برای افزایش تحقیق

- برگزاری کارگاهها و کنفرانس ها(ص ۵).

بین تضمین کیفیت درونی و بیرونی مرز کشیده می شود. تضمین کیفیت درونی به اعمال و سیاست‌هایی اشاره دارد که به موجب آن مؤسسات علمی خودشان بر بهبود آینده نگرى کیفیت آموزش نظارت می‌کنند. در حالیکه تضمین کیفیت بیرونی به اعمال و سیاست‌های فراآموزشی که به موجب آن کیفیت آموزش عالی مؤسسات و برنامه‌ها تضمین می‌شود. دانشگاه‌ها سیاست‌ها و اعمالی برای تضمین کیفیت آموزش طراحی می‌کنند، اما مؤسسات علمی در یک چارچوب سیاست‌های ملی که توسط ایالت طراحی می‌شود، برای تضمین استانداردهای علمی اقدام می‌کنند(دیل<sup>۳۵</sup>، ۲۰۰۷، ص ۱).

در اواخر قرن ۲۰ چارچوب سیاست‌های ملی مؤسسات آموزش عالی اصلاحات جدیدی اتخاذ کرد. با ظهور اقتصاد جهانی نیروی انسانی یک عامل مهم در توسعه اقتصادی و یک عنصر اصلی پیشرفت رقابتی ملی شد(ترو<sup>۳۶</sup>، ۲۰۰۵).

در نتیجه توسعه فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی رشد آموزش‌های از راه دور و الکترونیکی، رقابتی شدن دانشگاه‌ها و حرکت از آموزش عالی نخبه پرور به سمت آموزش عالی توده‌ای به تعبیری نوعی تغییر پارادایم یا ظهور پارادایم جدیدی در آموزش عالی است.

در واقع این پارادایم جدید در آموزش عالی فرصت‌های بزرگی را در اختیار آموزش دهندگان و آموزش گیرندگان ناظران و متولیان پایش کیفیت بر حسب قابلیت دسترسی، انعطاف پذیری و در برخی موارد هزینه‌ها قرار می‌دهد و به تبع آن چالش‌ها مهمی در رابطه با موضوع تضمین کیفیت و اعتبار سنجی در آموزش عالی به همراه دارد. به این ترتیب، پارادایم آموزشی جدید پارادایم جدید تضمین کیفیت را به دنبال دارد. پاند<sup>۳۷</sup>(۲۰۰۲) در مقاله خود به مقایسه پارادایم کلاسیک(قدیم) و جدید اعتبار سنجی و تضمین کیفیت پرداخته و ویژگی‌های آنها را در مقابل هم برشمرده است این مقایسه به شرح زیر است:

جدول ۱: تفاوت پارادایم کلاسیک و جدید

---

Dill-<sup>۳۵</sup>  
Trow-<sup>۳۶</sup>  
Pond-<sup>۳۷</sup>



ویژگی های پارادایم جدید	ویژگی های پارادایم قدیم
دانشجو/ یادگیرنده محور	معلم/مؤسسه محور
غیر متمرکز	متمرکز
دوستانه	تسلط طلبانه
اهمیت تناسب الگو	یک الگو برای همه
باز	بسته
کیفی	کمی
منعطف	تجویزی
یادگیری به عنوان عامل ثابت/زمان به عنوان عامل متغیر	زمان به عنوان عامل ثابت/ یادگیری به عنوان عامل متغیر
مبتنی بر مهارت‌های استاد	مبتنی بر مدارک استاد
مبتنی بر انباشتگی و هم‌افزایی تجربیات	مبتنی بر تجربیات مشترک
بین المللی/ جهانی	ناحیه‌ای/محلی/ملی
فرآیند-نتایج	فرآیند
اهمیت خدمات	اهمیت زیرساخت‌ها

تأثیر همزمان جهانی شدن و گروه‌گرایی سریعاً روابط سنتی بین ایالت و مؤسسات آموزش عالی را تغییر داد و سیاستگذاران را به جستجوی ابزارهای جدید برای تضمین کیفیت آکادمیک در آموزش عالی تحریک کرد (بانک جهانی، ۲۰۰۲). در ابتدا، تقاضای جهانی برای سرمایه انسانی ماهر سیاستگذاران را به تغییرات در چارچوب آموزش عالی تشویق کرد. این چارچوب مدارک جدید افزایش سریع برنامه‌های علمی در بسیاری از کشورها را ایجاد کرد. پس شروع به ارزیابی برنامه‌های آموزش به منظور تضمین استانداردهای آکادمیک کردند. رشد سریع نظام آموزش عالی زمینه توسعه مؤسسات خصوصی از قبیل دانشگاه مجازی که چالش‌های جدیدی برای نظام ملی تضمین کیفیت خارجی فراهم کرده‌اند به خصوص آنهایی که بر کنترل مرکزی مؤسسات دولتی مبتنی بودند. و در آخر نیروی رقابتی برانگیخته از جهانی شدن و گروه‌گرایی می‌طلبد که مؤسسات آموزش عالی به تغییرات سریع بازار کار و علایق دانشجویان پاسخگو باشند. در نتیجه، مؤسسات در بسیاری از کشورها درصدد انعطاف‌پذیری و استقلال از قوانین سنتی تضمین کیفیت برآمدند تا بتوانند بهتر به

تغییر تقاضاهای اجتماعی از طریق طراحی برنامه‌های آکادمی جدید، اصلاح برنامه‌های موجود و حذف برنامه‌های منسوخ واکنش نشان دهند، گسترش تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی تا حدود زیادی ناشی از آرزوی دانشجویان به تحقق افزایش رشد درآمدهای خصوصی افراد با مدارک تحصیلی بالاتر است.

این عوامل سبب تغییر محیط آموزشی آموزش عالی شد و ضعف در اعمال سنتی داخلی و خارجی تضمین استانداردهای آکادمیک را آشکار می‌ساخت بنابراین تحقیق برای یک چارچوب ملی نوآوری در برنامه‌های آکادمیک را تشویق خواهد کرد اما به منظور نگهداری و بهبود استانداردهای آکادمیک، سیاستگذاران اشکال جدیدی از تضمین کیفیت علمی را به کار می‌برند (دیل، ۲۰۰۷، ص ۲).

در بررسی ارزیابی‌های توسعه ملی و منطقه‌ای مربوط به تضمین کیفیت در دانشگاه‌های کشور (هند، باربادوس، جامائیکا و ترینداد و تاباگو برخی اقدامات جدید به منظور پاسخگویی به نگرانی‌های مدعیان در بخش آموزش عالی مطرح شد که عبارتند از:

۱- تشکیل شورای آموزش ملی و نظارت بر آموزش وارداتی. ۲- نظارت داخلی بر تنظیم کیفیت، استانداردهای کیفیت و مجوز برای برنامه‌های آموزش وارداتی و خارجی (صادراتی) ۳- نظارت بر برنامه‌های تضمین کیفیت ارائه دهندگان خارجی و بررسی محتوای برنامه‌ها ۴- همکاری بین ارائه دهندگان محلی و خارجی و ارتباط با نیازهای محلی ۵- اهمیت مکانیسم‌های ارزیابی محلی (گیت<sup>۳۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۶، ص ۱۲۵).

در سال‌های اخیر، بحرین اقدامات جدیدی برای بررسی منابع درآمدی و حل مسایل مهم ملی از قبیل بیکاری انجام داده است. در این فرایند آنها کشف کردند که یکی از عوامل مهم مسایل اقتصادی کیفیت آموزش عالی است. این مسئله منجر به ایجاد مؤسسه تضمین کیفیت ملی با هدف تنظیم مؤسسات آموزش عالی مطابق با استانداردهای ملی شد. این ابتکار به بهبود آموزش عالی بحرین و حفظ استانداردهای بین‌المللی به منظور تضمین شهرت خارجی بحرین منجر شده است (علاوی<sup>۳۹</sup> و همکاران، ۲۰۰۹، ص ۱).

## ۳-۲ تدریس

تربیت افراد ماهری که در تعامل با جامعه خود بوده و نسبت به تمام مسائل مبتلا به جامعه خود حساسیت نشان دهند از طریق آموزش‌های به روز و دقیق میسر است. دانشگاه‌های قرن بیست و یکم در پی آن هستند که از طریق تغییر در شیوه‌های سنتی و تأکید بر رویکردهای نوین آموزش چون آموزش مادام‌العمر و آموزش الکترونیکی به این مهم دسترسی پیدا کنند. بنابراین آموزش‌های ارائه شده در

دانشگاه‌های قرن حاضر هم از نظر نوع آموزش‌ها و هم از نظر نحوه ارائه آموزش با دانشگاه‌های گذشته متفاوت خواهد بود. آموزش دانشگاهی شامل رسالت‌ها و اهداف علمی و ارزش‌های مختلف می‌باشد که می‌تواند به صورت تحریک تفکر انتقادی، توسعه عملکرد افراد صورت گیرد. آموزش تنها شامل روش‌های سنتی یاد دادن از قبیل سخنرانی در کلاس نیست، بلکه همچنین روش‌های آزمایشگاهی، کلنیکی و عملی را نیز دربرمی‌گیرد (جمشیدی، ۱۳۸۸، ص ۴۴).

آموزش نیروی محرکه توسعه اقتصادی و اجتماعی در هر کشوری است. با توجه به این امر، پیدا کردن راه‌هایی برای ساخت آموزشی با کیفیت عالی، قابل دسترسی و مناسب برای همه با استفاده از فناوری‌های موجود ضروری است. آموزش نه تنها مهارت‌های تولیدی افراد را افزایش می‌دهد بلکه قدرت درآمد آنها را نیز بالا می‌برد. آموزش به افراد مفهوم خوب بودن و توانایی جذب ایده‌های جدید، افزایش تعامل اجتماعی، دسترسی به سلامتی و ارائه مزایای نهفته و نامحسوس بیشتری می‌دهد (جوش و هاتنگدی، ۲۰۰۸، ص ۷).

آمریکایی‌ها کیفیت آموزش را معادل کیفیت تدریس می‌دانند. توجه به کیفیت معلمان تمام مقاطع تحصیلی دولت را به حمایت از طرح‌های متنوع به منظور بهبود کیفیت تدریس در آمریکا هدایت می‌کنند. آمریکا بهبود مدارس و کیفیت معلمان را مترادف و هم معنا می‌دانند. در حقیقت بهبود کیفیت تدریس در مدارس آمریکا اولویت و اهمیت بالایی در اصلاحات آموزش دارد. ۴۱٪ آمریکایی‌ها بهبود کیفیت معلم را بزرگترین چالش آموزش می‌دانند و ۵۱٪ مهارت طراحی تجارب یادگیری مشوق مهم‌ترین ویژگی معلم خوب و کارآمد می‌دانند. ۶۶٪ فقدان مهارت در جمع آوری اطلاعات جالب و قابل فهم و ۱۸٪ آگاهی و دانش کم از موضوعات تدریسی را مهم‌ترین مسئله در آموزش معلمان می‌دانند. ۹۱٪ اظهار کردند که معلمان نیاز دارند به آموزش بیشتر و بهتر در دوران ضمن خدمت (تتر و هارت، ۲۰۰۳، ص ۱۴).

آموزش کار اصلی استاد است. آموزش به فعالیت‌های از پیش طرح ریزی شده‌ای گفته می‌شود که با هدف ایجاد یادگیری در دانشجویان بین استاد و یک یا چند دانشجو بصورت کنش متقابل یا رابطه دو جنبه انجام می‌شود. منظور از کنش متقابل، مبادله گفتار یا اعمال بین استاد و دانشجو است که به جریان آموزش و یادگیری جهت می‌دهد. موفقیت استاد تا حد زیادی در گرو استقلال عملی است که دارد، ولی استقلال عمل استاد وقتی موجه و مفید است که به کمک مطالعه و تحقیق مداوم و بر اثر شرکت نمودن و بهره مند شدن از دوره‌های کارآموزی پربار و ضمن تماس با افراد باتجربه به حد خودکفائی نسبی رسیده باشد، بطوریکه بتواند در هر مورد تربیتی خاص، برآورد وضعیت کرده با در نظر گرفتن شرایط و با روشن بینی کامل تدابیر مقتضی اتخاذ نماید (مرندی، ۱۳۸۰، ص ۲).

هر استاد از لحظه‌ای که به فکر آماده شدن برای آموزش یک درس می‌افتد و شروع به تهیه مقدمات کار می‌کند تا زمانی که عملاً در کلاس به تدریس مطالب می‌پردازد و سرانجام وقتی که در پایان کار به ارزشیابی از میزان آموخته‌های دانشجویان خود اقدام می‌کند، فعالیت‌های مختلفی انجام می‌دهد. طبق الگوی عمومی آموزشی، فعالیت‌های آموزشی به چهار مرحله تقسیم شده‌اند.

مرحله ۱) فعالیت‌های پیش از عمل آموزش

مرحله ۲) فعالیت‌های پیش از عمل آموزش و ضمن آموزش

مرحله ۳) فعالیت‌های ضمن آموزش

مرحله ۴) فعالیت‌های پس از عمل آموزش که اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزش می‌باشد و آخرین فعالیت آموزشی استاد به حساب می‌آیند (سیف، ۱۳۸۹، ص ۴۱۹).

در تحقیق حاضر فعالیت‌های پیش از عمل آموزش، ضمن آموزش و پس از عمل آموزش با استفاده از عبارات حوزه برنامه درسی تحت عناوین طراحی، اجرا و ارزشیابی مورد بررسی قرار گرفته است.

اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها سه وظیفه مهم دارند: آموزش، تحقیق و مدیریت. آموزش مؤثر ضرورتی عقلانی، کاری دشوار و پیچیده و از نظر اجتماعی فعالیتی سخت محسوب می‌شود. به همین دلیل، ضرورت دارد که اعضای هیئت علمی درباره موضوعی که تدریس می‌کنند، شناخت دقیق داشته باشند. ما برای آموزش مؤثر باید قادر باشیم بیندیشیم و مسئله‌گشایی کنیم، یک موضوع را به خوبی تحلیل کنیم، در مورد انتخاب رویکرد مناسب تصمیم بگیریم، راهبردها و منابع کلیدی لازم را برگزینیم و اطلاعات و اندیشه‌ها و وظایف دانشجویان را سازماندهی کنیم. هیچ یک از این فعالیت‌ها در خلأ صورت نمی‌گیرد. آموزش مؤثر از نظر اجتماعی کاری دشوار و چالش برانگیز است؛ یعنی در درون گروه و مؤسسه‌ای انجام می‌شود که ممکن است واجد رویه‌های نآزموده و اهداف و ارزش‌هایی متعارض باشد. از همه مهم‌تر اینکه آموزش مؤثر استاد را ملزم می‌کند تا معلومات دانشجویان را نیز در نظر بگیرد، به خوبی با آنها ارتباط برقرار کند و آنها را به آموختن، اندیشیدن و انتقال مطالب تشویق کند و از این رهگذر دانشجویان نیز خود شوق و تحرک استادان را برانگیزند. خلاصه آنکه، برای آموزش مؤثر و کارآمد باید بر موضوع تسلط داشت و دانست که فرایند تدریس چگونه انجام می‌شود (آراسته، ۱۳۸۵، ص ۴).

کیفیت آموزش مستقیماً به کیفیت آموزش در کلاس بستگی دارد. این واقعیتی است که کیفیت بخشی علمی، دانش موضوعی، شایستگی و مهارت تدریس و تعهد اساتید بر فرایند یاددهی و یادگیری تأثیر دارد. تدریس یک هنر است، که به وسیله آموزش و کارآموزی و کسب تجربه بهتر می‌شود. اساتید شایسته و ماهر عنصری مهم در بازسازی نظام آموزشی می‌باشند (دین و همکاران، ۲۰۱۰، ص ۲۳۶).

بنا به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران، آموزش عالی وارد عرصه جدیدی شده است که «رقابت» و «کیفیت» مشخصه‌های اصلی آن محسوب می‌شود. کیفیت یک عنصر اصولاً به مناسب بودن آن برای هدف مورد نظر اشاره دارد. کیفیت در حوزه تدریس اساساً به درک مفهوم آن مربوط می‌شود. درک صحیح از مفهوم تدریس سبب می‌شود تا فعالیت‌هایی که در کلاس صورت می‌پذیرند، در حیطه تدریس تعریف می‌شوند که بدین ترتیب، بر ارزش آن می‌افزاید. تدریس در دانشگاه متضمن فعالیت‌های متنوعی است که حوزه وسیعی از رشته‌ها، برنامه‌های درسی، فنون تدریس، تکالیف یادگیری و رویکردهای یادگیری را در بر می‌گیرد. کیفیت عالی تدریس مستلزم ارتقای سطح کیفیت یادگیری است. کیفیت یادگیری بر پایه دگرگونی کیفی در برون‌دادهای یادگیری و رویکردهای تدریس مفهوم پردازی می‌شود. تدریس با کیفیت عالی در دانشگاه معمولاً با ارتقای فرصت‌های یادگیری اثربخش برای فراگیران تعریف می‌شود. به منظور فراهم آوردن آموزش عالی با کیفیت مطلوب علی‌الاصول باید کیفیت درون‌داد، کیفیت فرایند و کیفیت برون‌داد نظام را مد نظر قرار داد و به طور مستمر آن را بهبود بخشید.

کیفیت اساتید تنها شاخص پیشرفت دانشجویان است. آموزش اساتید، توانایی و تجارب آنها در پیشرفت دانشجویان مهمتر از سایر عوامل است. مطالعات نشان داده است که ۴۰ تا ۶۰٪ تفاوت دانشجویان در نمره از کیفیت اساتید ناشی می‌شود (هاموند و لونبرگ، ۱۹۹۷) شناخت موضوع درسی، فهم نحوه یادگیری دانشجویان، استفاده از روش‌های تدریس اثربخش به پیشرفت بیشتر دانشجویان کمک خواهد کرد (شبکه آموزش دولتی، ۲۰۰۴، ص ۳).

کومبز معتقد است که از میان عوامل مدرسه‌ای ۵ عامل اهداف آموزش، برنامه‌های درسی، مربیان، روش‌های تدریس و تکنولوژی آموزشی تأثیر ویژه و مهمی بر کیفیت تدریس دارند. اما اکثر صاحب‌نظران معتقدند که معلمان عامل اصلی در فرایند تدریس و یادگیری هستند (نصر، ۱۳۷۱، ص ۱۳۶). امروزه کیفیت مدرس به عنوان یکی از عوامل تعیین‌کننده‌ی کیفیت آموزش و پرورش قلمداد می‌شود. در کیفیت کار معلم بسیاری دخالت دارند: میزان تحصیلات، آموزش‌های لازم برای تعلیم، علاقه و انگیزه به تدریس، تعهد و مسئولیت در امر آموزش، میزان تجربه و نهایتاً میزان حقوق و دستمزد دریافتی (عمادزاده، ۱۳۷۹، ص ۲۲۵). نیروی انسانی با کیفیت مهمترین مزیت رقابتی سازمان و کمیاب‌ترین منبع در اقتصاد دانش محور امروز است آنچه در جهان پر رقابت امروز مزیت رقابتی سازمان‌ها را تضمین می‌کند نیروی انسانی با کیفیت خلاق و پویا است (تیموری نژاد و دینی، ۱۳۸۴، ص ۲۹).

شایستگی هر نظام آموزشی به شایستگی و توانایی معلمان آن نظام آموزشی مرتبط است و حتی در گامی فراتر اعتقاد دارند که میزان شایستگی هر جامعه‌ای به میزان توانایی و شایستگی یک نظام آموزشی است که مدیون و مرهون مدرسان است (عبادی، ۱۳۸۲، ص ۱۲۳). صلاحیت معلم، اعتقاد او به توانایی شاگردان برای یادگیری دانش آموزان، توسعه حرفه‌ای مداوم، مکانیسم‌های بازخورد، نظارت و ارزیابی دائمی اساتید از یادگیرنده، زندگی خوب و شرایط کاری مناسب آنها به یادگیری بیشتر منجر می‌شود (یونیسف، ۲۰۰۰، ص ۲۷).

مطالعه ترکیبی یک سیستم آموزشی دارای مشخصاتی است که گاهی مستقیماً قابل اندازه‌گیری نیستند. وقتی از شاخص کیفیت مدرس صحبت می‌کنیم نمی‌توانیم آن را مستقیماً اندازه‌گیری کنیم. در بهترین حالت چند مؤلفه می‌تواند ترکیب شوند تا کیفیت مدرس را بیان کنند: تحصیلات دانشگاهی، تفکر انضباطی، وضعیت مالی، سنجش میزان آموخته‌ها، اعتبار آموخته‌ها، زمینه و دانش مقدماتی، سنجش دانش تربیتی، توانایی برقراری ارتباط آنها با یادگیرنده.

مسئله‌ای که همواره برای بسیاری از متخصصان و صاحب‌نظران امر آموزش مطرح بوده توجه به ماهیت و کیفیت تحقق تدریس اثربخش است. برخی از صاحب‌نظران براین باورند که تدریس اثربخش را نمی‌توان به درستی تعریف کرد چرا که ملاک‌های آموزش در هر موقعیت و برای هر معلم (استاد) متفاوت است. اما با وجود آنکه آموزش اثربخش موضوعی پیچیده و وظیفه‌ای درخور تأمل است، این امر می‌تواند از نظر یک معلم (استاد) شایسته و مجرب به مسئله‌ای قابل حصول تبدیل شود. معلمان و اساتید برای آنکه تدریس اثربخش را تحقق بخشند باید حساس، اهل تشخیص، دارای تخصص و انعطاف پذیر باشند. حساس شدن در رابطه با نیازهای یادگیری افرادی که درگیر فعالیت‌های یادگیری هستند، تشخیص نسبت به تعیین نیازمندی‌ها و فعالیت‌هایی که باید انجام پذیرد، تخصص جهت انتخاب روش‌های یاددهی - یادگیری و انعطاف پذیری به معنای پاسخگویی به نیازها در موقعیت‌های یادگیری (شرفیان، ۱۳۸۳، ص ۳).

تدریس با کیفیت مطلوب در آموزش عالی معمولاً با ارتقای فرصت‌های یادگیری اثربخش برای دانشجویان تعریف می‌شود. هدف از تدریس در یک عبارت ساده ممکن ساختن یادگیری دانشجویان است. تدریس در محیط دانشگاه همیشه اثربخش نیست. بنابراین، گرچه مدرسان دانشگاهی معمولاً از نظر دانش محتوایی مرتبط با رشته خودشان قوی هستند، اما بسیاری از آنها دانش محدودی درباره نظریه‌ها و الگوهای تدریس دارند. الگوهای تدریس با توجه به جهت‌گیری‌های عمده فلسفی و روانشناختی آنها در زمینه تدریس و یادگیری، در قالب چهار خانواده اصلی دسته بندی می‌شوند. هر خانواده جهت‌یابی‌های مشترکی به سوی انسان و نحوه یادگیری او دارد. این چهار خانواده عبارت از خانواده پردازش اطلاعات، خانواده فردی، خانواده اجتماعی و خانواده سیستم‌های رفتاری است. نمای کلی این خانواده‌ها به علاوه الگوها، عناصر و مراحل مبتنی بر آن در جدول ۲ ارائه شده است (شعبانی و حسین قلی زاده، ۱۳۸۵، ص ۵).

جدول ۲- الگوهای تدریس (اقتباس از جوپس، ویل و کالهن، ۱۳۸۰)

خانواده ها	معرفی خانواده ها	الگوها	عناصر اصلی
پردازش اطلاعات	محور این دسته از الگوها، اطلاعات، سازمان دادن به آن، فرضیه سازی و استفاده از آموخته‌ها در خواندن و نوشتن و کشف خود و دنیای پیرامون خود است. هدف اصلی شان افزایش و تقویت قوای ذهنی و مهارت‌های فکری انسانی است.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- تفکر استقرایی</li> <li>- یادسپاری</li> <li>- دریافت مفهوم</li> <li>- پیش سازمان دهنده‌ها</li> <li>- آموزش کاوشگری</li> <li>- بدیعه پردازی</li> <li>- عقل رشد یابنده</li> </ul>	<p>مراحل:</p> <p>روابط میان گروهی</p> <p>اصول واکنش</p> <p>شرایط و منابع</p> <p>اثرهای آموزشی و پرورشی</p>
فردی	این دسته از الگوها فرد محور و هدف اصلی شان ایجاد و تقویت ویژگی‌های مثبت شخصیتی از قبیل اتکا به نفس، استقلال، ارزش شخصی و اراده در فراگیران است.	<p>فراگیر در کانون (الگوی غیر دستوری)</p> <p>مفاهیم خود</p>	<p>مراحل:</p> <p>روابط میان گروهی</p> <p>اصول واکنش</p> <p>شرایط و منابع</p> <p>اثرهای آموزشی و پرورشی</p>
اجتماعی	این دسته از الگوها گروه محور و هدف اصلی شان ایجاد مهارت‌های اجتماعی است. این مجموعه مدرسه را مینیاتوری از اجتماع بزرگتر تلقی می‌کنند و با استفاده از راهبردهای مشارکتی در فرایند یاددهی-یادگیری سعی در تزریق خاصی با عنوان نیروی گروهی به این فرایند را دارند.	<p>یاران در یادگیری (تفحص گروهی)</p> <p>ایفای نقش</p> <p>کاوشگری به روش محاکم قضایی</p> <p>تطبیق با تفاوت‌های فردی</p>	<p>مراحل:</p> <p>روابط میان گروهی</p> <p>اصول واکنش</p> <p>شرایط و منابع</p> <p>اثرهای آموزشی و پرورشی</p>
رفتاری	هدف اصلی این خانواده از الگوها ایجاد رفتارهای مشخصی در فراگیران است. شالوده نظری این گروه از مدل‌های مکتب روانشناسی سلوک و رفتار	<p>یادگیری تسلط یاب</p> <p>آموزش مستقیم</p>	<p>مراحل:</p> <p>روابط میان گروهی</p>

اصول واکنش	نظریه یادگیری اجتماعی	است.	
شرایط و منابع	خودگردانی		
اثرهای آموزشی و پرورشی			

دانشجویان از متغیرهای مهم در کیفیت تدریس مدرسان محسوب می‌شوند. با توجه به وضعیت یادگیری و برداشت دانشجویان از انتظارات نسبت به آنها، رویکردهای عمیق یا سطحی یادگیری را در طی مطالعاتشان می‌پذیرند. زمانی که دانشجویان بر بازسازی محتوی برای امتحانات تأکید دارد، رویکردی سطحی می‌پذیرد. این رویکرد اجازه برقراری ارتباط درونی بین عناصر یا معانی و کاربرد یادگیری را به دانشجو نمی‌دهد. دانشجویان رویکردهایی برای یادآوری محتوای سخنرانی به کار می‌برند. آنها تنها قسمت‌هایی از اطلاعات را بدون برقراری ارتباط بین آنها و تشکیل ساختار مطالعه و بررسی می‌کنند. دانشجویان نگرش منفی نسبت به یادگیری یا حداقل رویکرد سطحی به یادگیری دارند (لیمی<sup>۴۲</sup>، ۲۰۰۲).

زمانی که دانشجویان علاقه یا انگیزه درونی نسبت به موضوع دارند، متمایل به کسب فهم مطالب یادگیری هستند. رویکرد عمیق بر معانی دانش جدید، جستجوی روابط بین ایده‌های مطلوب و دانش قبلی، جمع بندی یادگیری‌ها و تأکید دارد. در این رویکرد دانشجویان درصد و فهم عنوان یا موضوع از طریق خواندن عمیق، مرتبط کردن دانش جدید با مطالعه قبلی و انعکاس روابط درون عناوین و موضوعات هستند اکثر اساتید دانشگاه، دانشجویان را به رویکرد عمیق ارجاع می‌دهند. اما دانشجویان اغلب رویکردی سطحی دارند. رویکرد یادگیری دانشجویان به شدت بر کیفیت نتایج یادگیری شان تأثیر می‌گذارد (چین و براون<sup>۴۳</sup>، ۲۰۰۰). از آنجایی که رویکردهای سطحی عموماً به نگهداری کم دانش و توانایی در کاربرد اطلاعات در بافت جدید منجر می‌شوند، دانشجویان به راحتی مدت کمی بعد از امتحان دانش را فراموش می‌کنند. در حالیکه رویکرد عمیق فهم بهتر دانش و کاربرد آن در عمل را به همراه دارد، تدریس خوب باید توسعه رویکرد عمیقی که منجر به نتایج یادگیری خوب می‌شود را تشویق کند.

توسعه رویکردهای عمیق به یادگیری با استفاده از روش‌های زیر امکان پذیر است: ۱- فعال کردن انگیزه دانشجویان از طریق ارائه اهداف واضح دروس و توضیح روشن ساختار موضوع، دروس به روشی واضح ۲- تشویق رویکرد دانشجو محور که بر فهم دانشجو و توسعه آگاهی از روابط بین دانش قبلی و بعدی تأکید می‌کند. ۳- تشویق درگیری فعال در وظایف یادگیری از طریق جستجو در مسایل مرتبط، تحلیل مسایل پیچیده یا تاریخچه موردها و ۴- سازماندهی گروه‌های بحث کوچک، گروه‌های ارائه، بحث، مقایسه فهم با سایر اعضا.



اساتید خوب نه تنها به دانشجویان آموزش می‌دهند، بلکه آنها فعالیت‌های یادگیری مرتبط و مناسبی برای آنها طرح‌ریزی می‌کنند. آنها قادرند وظایف یادگیری طراحی کنند که دانشجویان را مجذوب کند و در حل مسایل و تحلیل مطالعات جدید درگیر نماید (لیمی، ۲۰۰۲، ص ۴۳).

## ۲-۳-۱ معیارهای تدریس موفق در دانشگاه

لومن در سال ۱۹۹۱، بر پایه مطالعات به عمل آمده، تدریس را دارای دو بعد یا محور اصلی می‌داند. یکی از این دو محور وجه فکری و عقلانی تدریس است و دیگری به وجه روابط بین فردی مربوط می‌شود که عمدتاً جنبه عاطفی دارد. به عقیده این محقق، مدرسی که بتواند در هر یک از دو محور یا ترجیحاً هر دو آنها عملکرد مطلوبی داشته باشد، در تدریس خود از موفقیت برخوردار خواهد شد. بعد روابط بین فردی بر این فرض استوار است که جو کلاس حتی در دانشگاه کاملاً جنبه عقلانی ندارد، بلکه شامل بعد انسانی، عاطفی و انگیزشی نیز می‌شود. رفتار مدرس در قبال دانشجویان تا حدود زیادی سازنده جوی است که می‌تواند یادگیری را دلنشین و آسان یا به عکس، آن را خسته کننده و دشوار سازد. بنابراین، صمیمیت مدرس، رفتار گرم و احترامی که برای شخصیت دانشجو قایل می‌شود، می‌تواند تدریس را مؤثرتر سازد (شعبانی و حسین قلی زاده، ۱۳۸۵، ص ۵).

یافته‌های تحقیق مرندي (۱۳۸۰) نشان داد که اساتید و دانشجویان از میان چهار جنبه از ویژگی‌های استاد خوب اولویت اول را به جنبه روش تدریس داده‌اند، اساتید اولویت‌های بعدی را به ترتیب توانایی در ایجاد ارتباط و مشاوره، دانش پژوهی و شخصیت فردی دانسته و دانشجویان نیز به ترتیب توانایی در ایجاد ارتباط و مشاوره، شخصیت فردی و دانش پژوهی را اولویت دانسته‌اند. ویژگی شیوایی بیان از نظر دانشجویان و علاقه مندی به تدریس از نظر اساتید از جنبه شخصیت فردی مهم تلقی شده است. همچنین اکثریت اساتید و دانشجویان در گزینه مهم، تسلط استاد در درس مورد تدریس، نحوه سازماندهی و تنظیم دروس و آمادگی برای کمک به رفع مشکل دانشجو را به ترتیب مهم‌ترین ویژگی جنبه شخصیت فردی، دانش پژوهی، روش تدریس و توانایی در ایجاد ارتباط مشاوره دانسته‌اند و هر دو گروه مورد پژوهش ویژگی تسلط استاد در درس مورد تدریس را مهمترین معیار یک استاد خوب می‌دانند.

یافته‌های تحقیق حاجی آقاجانی (۱۳۸۰) نشان داد که اساتید و دانشجویان از میان چهار حیطه از ویژگی‌های یک استاد خوب اولویت اول را به حیطه «شخصیت فردی» و سپس به ترتیب به حیطه‌های «دانش پژوهی» و «توانایی در ایجاد ارتباط» داده‌اند. همچنین اکثریت اساتید و دانشجویان در گزینه مهم، «شیوایی بیان»، «تسلط استاد در درس مورد تدریس»، «نحوه سازماندهی و تنظیم درس» و «آمادگی برای کمک به رفع مشکل دانشجو» را به ترتیب مهم‌ترین ویژگی حیطه «شخصیت فردی»، «دانش پژوهی»، «روش تدریس» و «توانایی در ایجاد

ارتباط مشاوره دانسته‌اند و ویژگی «تسلط استاد در درس مورد تدریس» را مهم‌ترین معیار یک استاد خوب می‌دانند و در مقایسه میانگین نظرات، نتایج آزمون اختلاف معنی داری را برای ویژگی آراستگی ظاهر ( $P=0.0098$ ) نشان داد و علی‌رغم تفاوت‌های ظاهری که بین دیگر نظرات دو گروه وجود داشت اما این اختلاف از نظر آماری معنی دار نبود.

لدیک و همکارانش (۱۹۹۸) معیارهای تدریس موفق را شامل موارد زیر می‌دانند:

- ۱- تعریف واضح اهداف تدریس
- ۲- تحریک و تشویق علایق دانشجویان
- ۳- آمادگی کافی اساتید در تدریس
- ۴- تخصص اساتید در موضوع درس
- ۵- علاقه‌مندی اساتید به تدریس موضوعات درسی
- ۶- توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان
- ۷- تأکید اساتید بر قسمت‌های مهم موضوعات درسی
- ۸- تشویق دانشجویان به یادگیری فعال و مستقل
- ۹- کاربرد روش‌های تدریس تشویق فعالیت‌های گروهی دانشجویان
- ۱۰- ارزیابی مناسب و تعبیر دانشجویان
- ۱۱- بازخورد اساتید به دانشجویان
- ۱۲- توجه اساتید به بازخورد از دانشجویان
- ۱۳- طراحی دوره‌های فردی برای کمک به دانشجویان در مطالعه موضوعات
- ۱۴- قابل دسترس بودن کتاب و سایر منابع (ص ۳).

در تحقیق دیگری که به اثربخشی فعالیت تدریس معلمان اختصاص داشت، فلاندرز (۱۹۷۰) به این نتیجه رسید که تدریس از دو سبک مختلف برخوردار است، یکی سبک مستقیم که روشی متکی بر سخنرانی، انتقاد کردن، توجیه نمودن و جهت‌گیری‌های کلی است و دیگری روش غیر مستقیم که مبتنی بر پرسش، پذیرش احساسات فراگیران، تأیید تصورات ایده‌های آنها و تمجید و تشویق شاگردان است. تحقیقات نشان داده‌اند که شاگردان کلاس معلمانی که از روش غیر مستقیم بهره گرفته‌اند نسبت به شاگردان کلاس معلمانی که از شیوه مستقیم استفاده کرده‌اند از یادگیری بهتر و بیشتری برخوردارند و نسبت به فرایند یادگیری نگرش بهتری دارند. در عین حال، فلاندرز معتقد است که باید در جریان تدریس از هر دو شیوه فوق استفاده کرد. چیکرینگ و گامسون (۱۹۸۷) هفت اصل برای یک شیوه تدریس خوب در دوره کارشناسی را براساس مشورت با برخی از متخصصان و محققان پیشگام در این رشته استخراج نموده‌اند. مطابق با نظر ایشان،

شیوه تدریس خوب: تعامل دانشجو-استاد را تشویق می‌کند، همکاری‌های میان دانشجویان را حمایت می‌کند، یادگیری فعال را مورد توجه قرار می‌دهد، بازخورد فوری می‌دهد، بر زمان انجام وظیفه تأکید می‌کند، انتظارات سطح بالا ایجاد می‌کند و بر تنوع توانایی‌ها و شیوه‌های یادگیری توجه دارد (کریمی، ۱۳۸۲).

در تمام فعالیت‌هایی که انسان محور آن قرار دارد، روابط انسانی از جایگاه مهمی برخوردار است، اما این موضوع در حوزه‌های مختلف به صورت‌های گوناگون مورد توجه قرار گرفته است. ریس و برنندت (به نقل از میرکمالی، ۱۳۷۲، ص ۷) معتقدند، روابط انسانی در یک مفهوم کلی تعامل‌های بین افراد، تعارض‌ها، کوشش‌های معاضدت آمیز و روابط گروه‌ها را شامل می‌شود. میرکمالی (۱۳۷۲) در تبیین این مفهوم اظهار می‌دارد، روابط انسانی متوجه رابطه یا روابط مثبت و هدفداری است که بین دو یا چند انسان وجود دارد.

برگر براین باور است که در حال حاضر، روابط انسانی، مهارت علمی سازگاری فرد با محیط خویش است. روابط انسانی به توانایی برقراری ارتباط با عقاید و احساسات دیگران اشاره می‌کند. ثمره‌ی چنین ارتباطی پرورش خوی اجتماعی در افراد است. از ویژگی‌های دیگر مفهوم روابط انسانی مطلوب آن است که در روابط انسانی سازمان یافته اختلافات نژادی، اخلاقی، طبقات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و آموزشی مطرح نیست، بلکه احترام گذاشتن به شخصیت فرد و محترم شمردن ارزش‌های انسانی افراد اهمیت دارد (نصر و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۶۶).

روابط انسانی در یک سازمان آموزشی، از جمله دانشگاه و کلاس درس، فرایند برقراری، حفظ و گسترش رابطه‌ی پویا و متقابل بین اعضای یک سیستم اجتماعی است که از طریق تأمین نیازهای مختلف فرد و گروه، تفاهم، احساس رضایت و سودمندی متقابل ایجاد می‌شود (میرکمالی، ۱۳۷۸، ص ۲۲).

مهم‌ترین صفات و خصوصیات که استاد در زمینه روابط انسانی باید دارا باشد به شرح زیر است:

- تواضع
- مدارا و خونسردی
- محبت به دانشجویان
- عدالت و انصاف
- پرهیز از منت‌گذاری بر دانشجویان
- مشورت با دانشجویان و نظرخواهی از آنان

اگر مهارت‌های اعضای هیئت علمی در زمینه مدیریت کلاس، طراحی، تدوین و ارائه درس، بیشتر در قلمرو کلاس آشکار می‌شود، نقش روابط انسانی به اندازه‌ای مهم و وسیع است که تمامی تعاملات اعضای هیئت علمی با دانشجویان به صورت بسیار ظریف و در عین حال عمیق بر تلقی دانشجویان از عملکرد تدریس آنان تأثیر می‌گذارد.

نگاه انسانی و پرهیز از نگاه ابزاری به دانشجویان یکی از ابعاد مهم این روابط است. اگر چه نوع نگاه، خواست‌ها و تجربه استاد و دانشجویان ممکن است متفاوت باشد، اما ضرورت برقراری ارتباط عاطفی با دانشجویان اجتناب ناپذیر است.

یکی دیگر از ابعاد مهم روابط انسانی که البته یکی از ظریف‌ترین جنبه‌های آن نیز هست توجه به دانشجویانی است که به نوعی دارای مشکلات تحصیلی هستند. از چندین منظر می‌توان این دانشجویان را مورد توجه قرار داد. یکی از مهم‌ترین این ابعاد، استفاده از شیوه‌های بیان ساده و کاهش سطوح پیچیدگی درس به صورتی است که این دانشجویان نیز قادر به درک آن باشند. روش دیگر، قائل شدن زمان اضافی برای راهنمایی این دانشجویان در خارج از کلاس است و طبیعتاً پاسخ دادن به پرسش‌های آنان تا زمانی که مطلب برای آنان قابل فهم شود (نصر و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۷۳).

بررسی پژوهش‌ها و منابع گوناگون حاکی از آن است که عوامل متفاوتی را می‌توان در کم توجهی به کیفیت تدریس در مقایسه با تحقیق، مؤثر دانست که مهم‌ترین آنها را می‌توان در پنج دسته به شرح زیر خلاصه کرد:

- تحقیق معمولاً از پرستیژ و اعتبار بالاتری برخوردار است. امتیازات تحقیقات برجسته، بسیار بالاتر و بیشتر از امتیاز تدریس است و کسانی که وقت و انرژی خود را برای تدریس صرف می‌کنند، شانس محدودی برای انجام تحقیق مورد نیاز به منظور احراز شروط ارتقای موقعیت و حقوق بهتر خود دارند.
- در مورد رابطه‌ی بین فعالیت‌های پژوهشی و تدریس در دانشگاه‌ها، برداشت نادرستی وجود دارد. طبق باوری کلیشه‌ای، فرد عالم و متخصص در یک حوزه، به طور خودکار معلمی خوب و قوی نیز هست (پیشین) به عبارت دیگر، به غلط هر «عالمی، معلم» تصور می‌شود. در حالی که چنین ادعایی همیشه صادق نیست و بسیاری افراد متخصص و خبره در حوزه‌های متفاوت هستند که نمی‌توانند در هنر تدریس، موفقیت چندانی کسب کنند. شاید ویژگی‌های غیر اکتسابی در تدریس بیش از تحقیق می‌توانند مؤثر باشند. البته عکس قضیه نیز می‌تواند درست باشد و هر معلمی هم ممکن است، الزاماً محقق چیره دستی نباشد.
- عدم توافق بر ملاک‌ها، معیارها و ابزارهای ارزیابی تدریس. حداقل در یک قرن گذشته، به ویژه نیمه اخیر آن، روش‌های ارزیابی تحقیق به خوبی توسعه یافته‌اند و به استفاده از آن هنگام استخدام، ارتقا و انواع دیگر امتیازات برای اعضای هیأت علمی منجر

شده است. اما برخلاف تحقیق، بر سر کیفیت و عینیت معیارها و ابزارهای ارزیابی تدریس توافق اندکی وجود دارد. اگرچه در دو دهه‌ی اخیر شیوه‌های زیادی برای مستند کردن و ارزیابی تدریس و فعالیت‌های مرتبط با آن به وجود آمده است، ولی توافق چندانی درباره کاربرد آنها وجود ندارد. البته باید خاطر نشان ساخت، بحث این نیست که کارکرد تدریس مهم‌تر یا دشوارتر از تحقیق است، بلکه آن چه موجب کم توجهی به تدریس در مقایسه با تحقیق شده، تفاوت اساسی در ابزارها و شاخص‌های ارزشیابی آن‌هاست. بنابراین، ضرورت شناسایی و اعتبار بخشی شاخص‌های مناسبی برای ارزشیابی تدریس، امری ضروری می‌نماید.

- دشواری جمع آوری اطلاعات درباره‌ی فرایند و عملکرد تدریس. جمع آوری اطلاعات در مورد فرایند تدریس، نه به سادگی پژوهش است و نه از عینیت و سهولت جمع آوری اطلاعات در تحقیق برخوردار است. این امر موجب شده است، کارکرد تدریس روز به روز جایگاه و اهمیت خود را بیشتر از دست بدهد. شاید بتوان گفت، به همین دلیل است که برخی از معاونین آموزشی دانشگاه‌ها در روز معلم نیز، پژوهشگر برتر را مورد تقدیر قرار می‌دهند.
- در امتیازات لازم برای ارتقای مرتبه و پایه اعضای هیئت علمی، امتیازات کیفیت آموزش نسبت به پژوهش، از سهم کمتری برخوردار است. از آن سهم نیز، تأکید بر کمیت تدریس بیشتر از کیفیت آن است. و در زمینه کیفیت نیز، با وجود انتقادات فراوان به اعتبار و پایانی ارزیابی دانشجو از استاد، این شیوه ارزش‌یابی نقش محوری پیدا می‌کند و کمتر از سایر روش‌های ارزیابی آموزش در عمل استفاده می‌شود.
- تحقیق سطح رضایتمندی هیأت علمی از دروس یا برنامه‌ها را افزایش می‌دهد (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶).

## ۲-۴ پژوهش

سهیم بودن در جامعه جهانی قرن بیست و یکم از طریق ایجاد چارچوب‌های علمی پژوهشی مناسب امکان پذیر است. تغییر در رویکردهای پژوهشی گذشته دانشگاه حاضر را به یک کلاس جهانی یا پژوهشگاه جهانی تبدیل خواهد کرد. در ایران، تا قبل از سال ۱۲۸۰، شمسی تشکیلات منسجم و مدونی برای تنظیم و هدایت امور پژوهشی کشور وجود نداشت. اولین مرکز تحقیقاتی ایران در سال ۱۲۹۹ با نام «مؤسسه تحقیقات پاستور» تأسیس شد، اما تا سال ۱۳۴۰ مرکز تحقیقاتی مهم دیگری در ایران گشایش نیافت. تا سال ۱۳۴۶ (تاریخ تأسیس وزارت علوم) هیچ ارگانی متصدی امور تحقیقات در کشور نبود. در سال ۱۳۵۰ به منظور توجه به پژوهش‌های علمی و تربیت محققان و نشر کتاب‌ها و نتایج تحقیقات، تأسیس «شورای تأسیس و تشویق پژوهش‌های علمی کشور» به تصویب رسید که در سال

۱۳۵۴ تحت عنوان «شورای پژوهش‌های علمی کشور» تغییر وضعیت یافت. این شورا تا سال ۱۳۵۷ فقط هفت جلسه تشکیل داده بود (حسینی و شمسایی، ۱۳۷۳، ص ۵۱۵).

در تمام کشورهای در حال توسعه و از جمله کشور ما، ظاهراً جنبه پژوهشی آموزش عالی همواره مورد تأکید قرار گرفته و می‌گیرد. مثلاً از جمله اهداف کیفی و پیشنهادی برای برنامه دوم توسعه اقتصادی و اجتماعی فرهنگی همراه ساختن آموزش و پژوهش در کلیه سطوح عالی و بهبود شاخص‌های کیفی و کمی تحقیقات عنوان شده است و در ارتباط با خط مشی‌های اساسی و سیاست‌ها، موارد زیر ملاحظه می‌گردد.

۱. تقویت نقش محوری پژوهش در آموزش عالی، طراحی، هماهنگی و اجرای نظام تحقیقات آموزش عالی و ارزیابی برنامه‌های جامع پژوهشی دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی؛

۲. طراحی و اجرای نظام ارزیابی پژوهش و نظارت بر فعالیت‌های پژوهشی؛

۳. گسترش متناسب پژوهش‌های بنیادی و کاربردی در دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی؛

۴. افزایش سهم تحقیقات آموزش عالی از اعتبارات تحقیقاتی کل کشور و نیز افزایش آن نسبت به کل اعتبارات دانشگاه‌ها و بخش آموزش عالی در تحقیقات؛

۵. افزایش میزان مشارکت اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و نیز دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی در فعالیت‌های پژوهشی (اهداف پیشنهادی برنامه توسعه، ۱۳۷۵).

به دلیل تأکید زیاد مؤسسات بر آموزش در گذشته و ارجحیت دادن به آن، پژوهش به عنوان نیمه گم‌شده دیگر آموزش عالی در سال‌های اخیر اهمیت زیادی یافته و بعد جدیدی است که دانشگاه برای تحقق اهداف خود و جامعه و پرورش پژوهشگرانی ماهر به آن توجه دارند. دانشگاه یکی از مهم‌ترین و سازنده‌ترین نهاد اجتماعی است که باید اعتلای خلاقیت‌ها در هر جامعه منجر شود. خلق دانش جدید و توسعه آن بر عهده دانشگاه و دانشگاهیان می‌باشد. منشأ پژوهش‌های جدید و دریافت دانش‌های روز دنیا و کاربرد آن در مسائل مختلف از طریق دانشگاه‌ها صورت می‌گیرد.

واژه تحقیق یا پژوهش برای افراد مختلف معانی متفاوتی دارد. ما تعریف گسترده بویر<sup>۴۴</sup> (۱۹۹۷) را که بر ۴ ویژگی اصلی آن تأکید دارد پذیرفتیم:

یعنی (۱) قابل اعتماد بودن<sup>۴۵</sup>؛ تعامل همکارانه قوی بین اعضای علمی (افراد قابل اعتماد و مجرب) و دانشجو

۲) نیروی ابتکار<sup>۴۶</sup> در انتخاب مسئله

۳) پذیرش<sup>۴۷</sup> بر مبنای تئوری های مناسب و روش های موجود در هر رشته

۴) انتشار<sup>۴۸</sup>؛ تولید ملموس نهایی که قابل بازنگری و ارزیابی است و بر معیارهای کاملی مبتنی است (کامون و فخری، ۲۰۱۱، ص ۲۶).

بویر<sup>۴۹</sup> (۱۹۹۰) چهار نوع فعالیت علمی شامل کشف، کاربرد، تلفیق، تدریس توصیف می کند که تنوع نقش های اعضای هیئت علمی امروزی را به رسمیت می شناسد. گزارش بویر دیدمان نوینی در مورد فعالیت های اعضای هیئت علمی ارائه می کند که مفهوم کار علمی را که به طور سنتی به عنوان کشف دانش نو دیده می شود؛ برای در بر گرفتن سه حیطه ی دیگر با همان اهمیت گسترش می دهد. دو کارکرد کشف و تلفیق بیانگر سنت های جستجوگرانه و ساختن زندگی آکادمیک است. کارکرد کاربرد، درگیری محقق در گسترش و کاربرد دانش برای پرداختن به خدمات برون دانشگاهی و مسائل خدمات اجتماعی است. کارکرد تدریس، محققان را در اشتراک نتایج کار علمی خود با دیگران درگیر می کند. تحقیق محرک اصلی توسعه برنامه درسی است. به عبارت دیگر تدریس اساتید در بازتولید برنامه درسی در سایه دانش جدید تکمیل می شود (حجازی و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۳۱).

تحقیق، عملی منظم است که در نتیجه آن پاسخ هایی برای سؤال های مورد نظر و مطرح شده در زمینه موضوع تحقیق به دست می آید. این پاسخ ها ممکن است کلی و ذهنی یا قابل لمس و ویژه باشد. در هر حال، محقق سعی دارد حقایق را آشکار کند و بر اساس تعبیر و تفسیر این حقایق، به دانشی نو دست یابد. تحقیق، نوعی فعالیت آگاه ساز پرسشگرانه و چرا جویانه برای دستیابی به پاسخ هایی مطلوب در خصوص موجودیت پدیده ای یا مسئله ای و یا حدوث حادثه ای و نیز شناخت و تفسیر ارتباط موجود بین عوامل مؤثر در کنش ها و واکنش ها از دیدگاه های مختلف است. هدف اصلی تحقیق، ایجاد معرفتی جدید است که به نوبه خود ورزیدگی پیوسته ای را در فن کشف و کاوش که فرایند هم تراز نتایج تحقیق است به وجود می آورد (حسینی و شمسایی، ۱۳۷۳، ص ۵۱۱).

پژوهش جزء حیاتی از رسالت دانشگاه هاست که در واقع مشارکت داشتن در ساخت بدنه دانش عمومی و تخصصی است که ممکن است به شکل میان رشته ای و مشارکتی نیز صورت گیرد و به صورت انتشار مکتوب یا الکترونیکی در قالب کتاب و یا مقاله در دسترس افراد قرار گیرد. منظور از تحقیقات دانشگاهی ترکیب و خلق دانش، خلق راهبردهای جدید، فهم توضیح و توصیف پدیده ها، تدوین بینش های جدید، ارزیابی انتقادی گذشته، کارایی و عملکرد هنرمندان و کاربرد دانش در برآوردن نیازهای شغلی و جامعه می باشد. به طور کلی واژه پژوهش

---

mentor ship-<sup>45</sup>

originality<sup>46</sup>

- acceptability<sup>47</sup>

- dissemination<sup>48</sup>

Boyer-<sup>49</sup>

اشاره دارد به فعالیت‌های حرفه‌ای از قبیل نوشتن پژوهشگرانه، عملکرد هنرمندانه و فعالیت‌های نوآورانه (دانشگاه ویرجینیا غربی، ۲۰۰۵، ص ۴).

واژه تحقیق از کاربرد دانش و بررسی دانش تشکیل می‌یابد و روشها و مهارتها و یافته‌های اساسی را در بر می‌گیرد. این موضوع با تعریف تحقیق از تایلر همخوان است. تایلر تحقیق را به عنوان درگیر شدن فعال در فرایند جستجوی انتقادی و انعکاسی با نیت تغییر و تحول در نظر می‌گیرد. جستجوی انعکاسی، تولید خلاق و عمل حرفه‌ای از طرف اعضای علمی برای شکل دهی به تدریس و یادگیری تولید دانش جدید صورت پذیرد (پرکینز و استیک، ۲۰۰۵، ص ۱).

پژوهش‌های دانشگاهی به عنوان یک فعالیت آکادمیک مهم سهم چشمگیری در تولید دانش و بنابراین، نوآوری و توسعه دارند. به همین دلیل، در طی بیست سال گذشته، در خصوص تحلیل آثار و نتایج تحقیقات بر اقتصاد کشورها تلاش‌های زیادی شده است (کاریول و مت<sup>۵۰</sup>، ۲۰۰۶). ارزیابی کار پژوهش را می‌توان به شکل یک فرایند نهاده-برونداد در نظر گرفت. نهاده‌های این فرایند اعضای هیئت علمی با کیفیت، زمان اختصاص یافته به امر پژوهش، تعداد دانشجویان تحصیلات تکمیلی، تعداد کارکنان ستادی، مدیریت پشتیبانی، آزمایشگاهها، کتابخانه‌ها، تسهیلات رایانه‌ای و الکترونیکی و منابع مالی هستند. بروندادهای پژوهش پیچیده و شامل بروندادهای انتزاعی و مجازی مثل دانش علمی جدید و آگاهی از روش شناختی‌های نوین [به شکل نظریه‌ها و یافته‌های تجربی] هستند. بروندادهای قابل رؤیت و روشن مقوله پژوهش یافته‌های تحقیقاتی منتشر شده [به شکل گزارش پژوهشی و مقاله چاپ شده در مجلات معتبر] یا ارائه شده در کنفرانسها و مجامع علمی و تولیدات نهایی (اختراعات و پژوهشگران آموزش دیده و با صلاحیت) هستند (علی بیگی، ۱۳۸۶، ص ۱۲۶).

فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی اعضای هیأت علمی و تبحر و تخصص آنان، معیار مهمی در کارآیی دانشگاه‌ها به شمار می‌رود. کیفیت آموزشی، علمی و پژوهشی دانشگاه‌ها را می‌توان به کمک ملاکهای مختلف بررسی کرد. در زیر به برخی از این شاخص‌های علمی اشاره می‌شود:

- ۱- نسبت تعداد مقالات چاپ شده اعضای هیأت علمی مؤسسه به تعداد کل اعضای هیأت علمی مؤسسه در سال
- ۲- نسبت کتب علمی چاپ شده به تعداد کل اعضای هیأت علمی مؤسسه در سال
- ۳- نسبت مقالات ارائه شده در همایشهای علمی به تعداد کل اعضای هیأت علمی مؤسسه در سال
- ۴- نسبت تعداد فرصت‌های مطالعاتی در مؤسسه به تعداد کل اعضای هیأت علمی مؤسسه در سال (حاجی آقاجانی، ۱۳۸۰، ص ۴۸).



۵- مطالعات اولیه درباره بررسی عملکرد پژوهشی اعضای هیئت علمی در دهه ۱۹۴۰ و ۱۹۶۰ آغاز شد (علی بیگی، ۱۳۸۶، ص ۱۲۷).

به نقل از رامسدن<sup>۵۱</sup> (۱۹۹۴) مهم ترین شاخص بهره وری پژوهشی تعداد انتشارات پژوهشگران است که معمولاً به عنوان معیارهای ارتقا و

تشویق، کیفیت مؤسسه پژوهشی و جذب اعتبارات پژوهشی محسوب می شود.

دمسکی و زیمرمن عوامل ضروری در بهره وری پژوهش را شامل موارد زیر می دانند:

زمان، انرژی و علاقه: سرمایه انسانی حرفه ای، تصادفی نیست، بلکه نیاز به برنامه مداوم و الزامی دارد.

تکنولوژی در پایگاه داده ها: تغییرات فناوری مثل پیشرفت سخت افزارها و همچنین منابع جدید داده ها، فرصت های جدیدی را برای

پژوهش به وجود می آورند.

همکاران: در تألیف و نگارش به دنبال شرکایی با مهارت های مکمل باشید. داشتن همکاری در خارج از منطقه عملیاتی خود، نه تنها باعث

افزایش سرمایه انسانی می شود، بلکه شما را با عقاید تعصب آمیز موجود مواجه می کند.

آموزش: یک معیار برای بهره وری پژوهش این است که ببینیم آیا ما و یا دیگران می توانیم این پژوهش را به عنوان بخشی از موضوع

کلاس درس، یا تکلیف منزل و یا سؤال امتحانی مطرح کنیم؟ (خواجهوی و منصور، ۱۳۹۰، ص ۷۸).

نتایج تحقیق (شمس و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۵۰۷) نشان داد که پنج مؤلفه زیر با تبیین ۷۱،۲۳٪ واریانس کل، با بهره وری پژوهشی اعضای

هیئت علمی در ارتباط می باشند. مؤلفه های توانایی فردی- علائق (۲۲،۸۹٪)، حرفه ای- تخصصی (۱۴،۹۴٪)، مالی (۱۴،۰۱٪)، سازمانی-

اداری (۱۱،۴۸) و انگیزشی (۷،۹۱٪) به ترتیب بیشترین نقش را در تبیین بهره وری پژوهشی دارا بودند..

برخی از عمده ترین موانعی که بر سر راه تحقیق و پژوهش در آموزش عالی ایران نهفته است به شرح زیر می باشند:

• تأکید بر توسعه کمی بیش از اندازه آموزش عالی و عدم توجه کافی به تأمین کادر آموزشی و وسائل کمک آموزشی و تجهیز

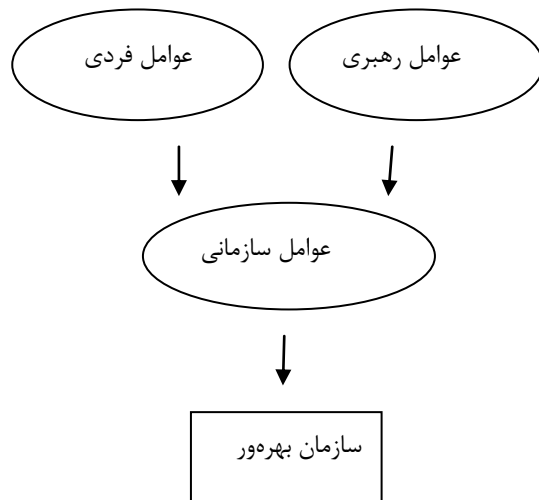
کتابخانه ها و منابع اطلاعاتی در آموزش عالی؛

• فقدان انگیزه پژوهش در دانشجو و استاد نیز از جمله عواملی است که موجب عدم رغبت آنان به کار تحقیق و پژوهش

می گردد؛

- وجود مشکلات فراوان در ارتباط با تصویب طرح‌های پژوهشی و انتظار به دست آوردن نتایج محسوس و ملموس از طرف تصویب‌کنندگان طرح‌های پژوهشی؛
  - نبود پایگاه‌های اطلاعاتی به گونه‌ای که در برخی از موارد به دلیل فراهم نبودن آمار و اطلاعات بسیار ساده امکان انجام طرح ناممکن می‌شود؛
  - ساعات زیاد تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه به دلیل عدم تأمین مادی زندگی آنان و ناگزیر بودن از تدریس در مراکز مختلف؛
  - نبود ارتباط مناسب بین دانشگاه و محیط خارج به خصوص بخش‌های تولیدی و صنعتی جامعه؛ این مطلب در ارتباط با بخش صنعت از موقعیت خاصی برخوردار است. زیرا رابطه بین واحدهای تحقیق و توسعه در واحدهای صنعتی و چگونگی استفاده این واحدها از تخصص و امکانات موجود در دانشگاه‌ها باید مشخص باشد؛
  - نبود برنامه ریزی و راهبرد مناسب و ثابت در مورد پژوهش (حسینی و شمسایی، ۱۳۷۳، ص ۵۱).
- در این رابطه قنبری و تنکابنی (۱۳۷۳) عواملی نظیر نبودن امکانات و تجهیزات کافی، عدم امکانات و تجهیزات مناسب برای جذب پژوهشگران و عدم استفاده از امکانات موجود را از جمله دلایل پایین بودن عملکرد مؤسسات پژوهشی ذکر می‌کنند.
- به طور کلی، می‌توان بر اساس مطالعات گذشته عوامل مؤثر بر بهره‌وری پژوهشی اعضای هیأت علمی را در شکل زیر خلاصه کرد:

مدل بهره‌وری پژوهشی اعضای هیأت علمی بلند<sup>۵۲</sup> و همکاران (۲۰۰۵)



محققان در تحقیق حاضر از عوامل فردی و سازمانی این مدل استفاده کرده و به جای آنها به ترتیب اصطلاح‌های تقویت توان پژوهشی و بسترسازی را به کار برده است

## ۲-۵ ارتباط تحقیق و تدریس

تحقیق و تدریس دو کارکرد سنتی دانشگاه‌ها است. اعتقاد بر این است که تدریس به غنی سازی تحقیق کمک می‌کند و تحقیق به افزایش سطح تدریس. پس این دو فعالیت کاملاً مرتبط، تقویت کننده یکدیگر و وابسته‌اند. اما این ارتباط در همه موارد و همه زمانها قوی نیست. در برخی موارد دانشگاه‌ها و مؤسسات فقط تدریس محور و گاهی فقط تحقیق محور می‌شوند .

بریو و بود<sup>۵۳</sup> (۱۹۹۵، ص ۲۶۱) بیان می‌کنند مسأله یادگیری عنصر مشترکی است که توسط تدریس و تحقیق شکل می‌گیرد. یادگیری نقطه اتصال تدریس و تحقیق است. تحقیق در حال تولید دانش مورد قبول اجتماع است. فرایند کشفی که از تلاش‌های فردی و گروهی شناخت پدیده و مسایل در قلمرو موضوعی ناشی می‌شود. به عبارت دیگر افراد به دلیل شرکت در فعالیت‌های تحقیقاتی مشابه به عنوان یادگیرنده، مدرسان خوبی هم خواهند شد.

ارتباط قوی بین تدریس و تحقیق به دانشگاه‌ها در اثربخش بودن و حرکت به سمت آینده ای نامشخص کمک می‌کند. به همین دلیل آنها تلاش می‌کنند کیفیت تدریس و پژوهش را افزایش دهند تا با مشتریان جدید و اصلی خود از نزدیک رابطه برقرار کنند و مزایای بالقوه ای برای دانشجو و استاد ارائه دهند. اما با این وجود تمایل زیادی به مجزاسازی تدریس و تحقیق با تمرکز بیشتر بر تحقیق در دانشگاه وجود دارد(کراگتی و سنگیرج<sup>۵۴</sup>، ۲۰۰۶، ص ۶۰).

اکثر محرک‌های جدید برای بحث پیرامون ارتباطات تحقیق و تدریس از فعالیت بویور(۱۹۹۰) منشأ گرفته است. این فعالیت مؤثر دانش پژوهی را به عنوان اصل زیربنای فعالیت علمی در همه دانشگاه‌ها معرفی کرد و در نتیجه فعالیت علمی ضرورتاً شامل دانش پژوهی شد. ارتباط نزدیک و نمادین بین تحقیق و تدریس ادعایی است که تا حدی مفهوم دانشگاه مدرن را شکل می‌دهد. این مفهوم از مدل آلمانی اواخر قرن ۱۹ ویلهلم همبولت<sup>۵۵</sup> درباره اتحاد تحقیق و تدریس ناشی شده است. این آرمان باعث، گفتگو و تحقیق در طول ۲۰۰ سال با دقت و کامل بررسی شده است.

توسعه ارتباط تحقیق و تدریس در دانشگاه استرالیا پاسخی است به ضرورت‌های راهبردی فعلی

۱. حفظ موقعیت خود در بازار متنوع بخش خصوصی و دولتی: تدریس در دانشگاه‌ها بر فعالیت، تعادل مناسب بین

فعالیت‌های یادگیری تئوری و عملی و ایجاد تأثیر بالا و تحقیقات با کیفیت مبتنی است. برنامه درسی تحریک کننده

تحقیق رویکردی عملی برای حفظ موقعیت دانشگاه‌ها در بازار متنوع می‌باشد

۲. تغییر پرونده‌های علمی دانشجو، اعضای علمی و مؤسسه

۳. بهبود عملکرد در ارزیابی‌های بیرونی از اثربخشی تدریس: زمانی که روش‌های تدریس بر رویکردهای تحقیقی رشته مبتنی باشد و دانشجویان از کنفرانس استفاده کنند و صحت مجموعه‌ای از دانش‌ها را ارزیابی کنند، فرصتی برای یادگیری از طریق عمل را به دست آورده، در این صورت یادگیری به فرایند فعال بررسی، کشف و تحقیق تبدیل می‌شود.

۴. افزایش توان تحقیقی در آماده‌سازی برای محیط خارجی متغیر: برای تحقق این هدف ما باید یادگیرنده تولید، کاربرد و تلفیق فعال دانش باشیم.

۵. تأسیس گروه‌هایی از پایگاه‌های تدریس و تحقیق

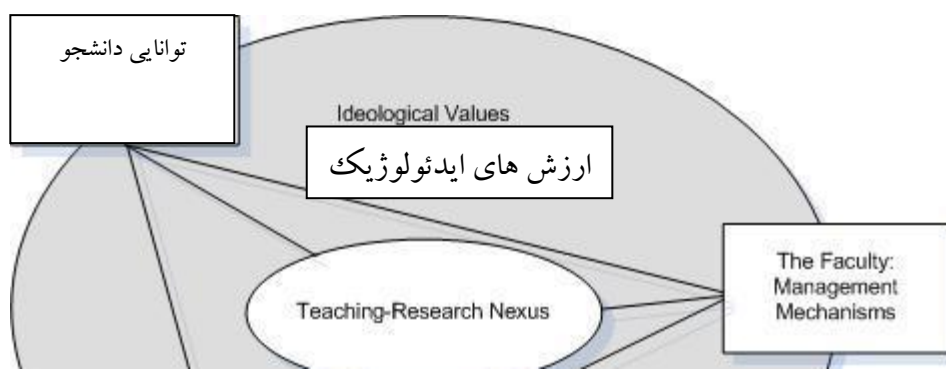
۶. نگه داشتن اعضای علمی در تماس با بافت عمیق تر و حرفه‌ای تدریس و تحقیق و تولید دانش انتقادی: ارتباط تحقیق و تدریس فرصتی برای اعضای علمی در رشته‌های مختلف در تبادل نظر و یادگیری از یکدیگر و به کارگیری رویکردهای تجربی برای افزایش کیفیت تدریس و یادگیری از طریق تمرکز بر ابزارها، نتایج و فرایندهای تحقیقی رشته‌ها فراهم می‌کند (ص ۵).

با بررسی دیدگاه‌های موجود درباره‌ی رابطه بین تدریس و تحقیق، نقطه توافق همه‌ی دیدگاه‌ها این است که تدریس و تحقیق دو فعالیت مکمل‌اند. این در حالی است که تحقیقات فراتحلیلی هیچ ارتباطی بین تدریس و تحقیق نشان نمی‌دهد (هات و مارش، ۱۹۹۶). برخی از نویسندگان نیز مدعی اند ارتباطی منفی بین تدریس و تحقیق وجود دارد. سؤال این است که آیا بین تدریس و تحقیق ماهیتاً ارتباط وجود دارد یا باید این ارتباط به صورت فعال مدیریت شود؟

با بررسی فرایند تحقیق و تدریس در آموزش عالی متوجه می‌شویم که ارتباط تحقیق و تدریس به وسیله سه ویژگی تعیین می‌شود: ویژگی‌های دانشجوی، تدریس و گروه. توانایی و انگیزه دانشجوی بر ارتباط تأثیر می‌گذارد. ویژگی‌های مربوط به تدریس به ویژه ویژگی‌های فردی تدریس تأثیر زیادی بر ارتباط دارد. برخی از این ویژگی‌ها که به نظر می‌رسد با فعالیت‌های تحقیقی اساتید افزایش می‌یابند عبارتند: شهرت/ استقلال، توانایی در نظارت، انگیزه، توانایی ایجاد تعادل در حجم کار، مشکلات، توانایی همدردی و سازماندهی تدریس. ویژگی‌های گروه مربوط به مواد یادگیری و دانش پایه می‌باشد.

از بررسی متون اینگونه برمی‌آید که سه عامل: دانشجوی، استاد و دیدگاه مدیریتی دانشگاه بر این ارتباط به صورت مستقیم و غیر مستقیم تأثیر می‌گذارد. اعمال این سه گروه بر ارزش‌های آنها نسبت به وجود ارتباط بین تدریس و تحقیق مبتنی می‌باشد.

شکل ۱:



مکانیسم های  
مدیریت دانشگاه

ارتباط تحقیق- تدریس

ویژگی های تدریس

عبارت ارتباط تحقیق - تدریس اولین بار توسط نیومن (۱۹۹۴) این گونه تعریف شد. "ارتباط و اتصال بین تحقیق علمی در رشته و یاددهی و یادگیری دانشجو." این موضوع با تعدادی مسئله درباره منافع یا تضاد بین تحقیق و تدریس همراه است. یک مسئله مدیریت زمان است: تعادل بین وظایف و کیفیت تحقیق و تدریس اعضای علمی. آنچه مهم است تأثیرات متنوع تحقیق اعضای علمی بر تدریس ارائه شده است.

این عبارت تأثیر سیاست‌های دولت، مؤسسه و گروه علمی بر شکل و کیفیت ارتباط بین تحقیق و تدریس را در بر می‌گیرد. همچنین این عبارت اهمیت طراحی برنامه های درسی گروهی و مؤسسه ای برای یادگیری و تجارب دانشجویان در آموزش عالی را در بر می‌گیرد و در نهایت این مفهوم شامل ارتباط بین اعضای علمی، دانشگاه‌ها و دانشجویان و تأثیر نیروی بازار کار جدید و فشار فزاینده برای نتایج و پیشرفت های قابل اندازه گیری می‌شود (کاراگینز، ۲۰۰۹، ص ۵۷).

تعاریف و مفاهیم ارتباط تحقیق و تدریس متعدد است. هالبروک و دونشیر (۲۰۰۵) ارتباط بین تحقیق و تدریس را در قالب تدریس آگاه از تحقیق (جایی که انجام تحقیقات منظم به محتوا شکل می‌دهد) و تدریس مهارت‌های تحقیق (جایی که دانشجو مهارت تحقیقی خود را توسعه می‌دهد) توصیف می‌کند. آنها مؤلفه تدریس بر مبنای تحقیق (زمانی که اعضای علمی از تحقیق برای اثربخشی تدریس و فعالیت یادگیری استفاده می‌کنند) را به رابطه تحقیق - تدریس اضافه کردند. نیومن<sup>۵۶</sup> (۱۹۹۴) از یک چشم انداز آکادمیک این رابطه را توصیف می‌کند. نیومن یک رابطه چندسطحی بین تدریس و تحقیق توصیف می‌کند: جهانی (یعنی علایق تحقیقی دانشگاه جهت دهی و چارچوب‌ها را تعیین می‌کند و منابع پایه را برای دانشجو فراهم می‌کند)، ملموس (زمانی که تدریس برای انتشار دانش و مهارت تحقیقی به کار می‌رود) و غیرملموس (زمانی که تدریس به منظور توسعه رویکردهای انتقادی دانشجویان و دانش و نگرش مثبت نسبت به یادگیری به کار می‌رود) (ویلکوکسن و همکاران، ۲۰۱۱)

مک لین و بارکر (۲۰۰۴) دو مفهوم مسلط در ارتباط تدریس و تحقیق کشف کردند: یکی از مفاهیم بر نقش یادگیری مبتنی بر جستجو در توانمند ساختن محققان و دانشجویان بر ساخت دانش و انتقال معانی و دیگری بر طراحی برنامه درسی که منجر به توسعه ظرفیت‌های تحقیقی دانشجویان می‌شود، تأکید دارد. به خاطر دربرگرفتن کامل عناصر مربوط به فعالیت یادگیری دانشجو این مدل برای توصیف ارتباط به کار رفته است. لازم به یادآوری است که تجارب یادگیری اثربخش، ترکیبی از ۴ رویکرد را در بر می‌گیرد، اما بیشترین تأکید بر رویکرد دانشجو محور می‌باشد (هلی و جنکینز، ۲۰۰۶، ص ۴۸).

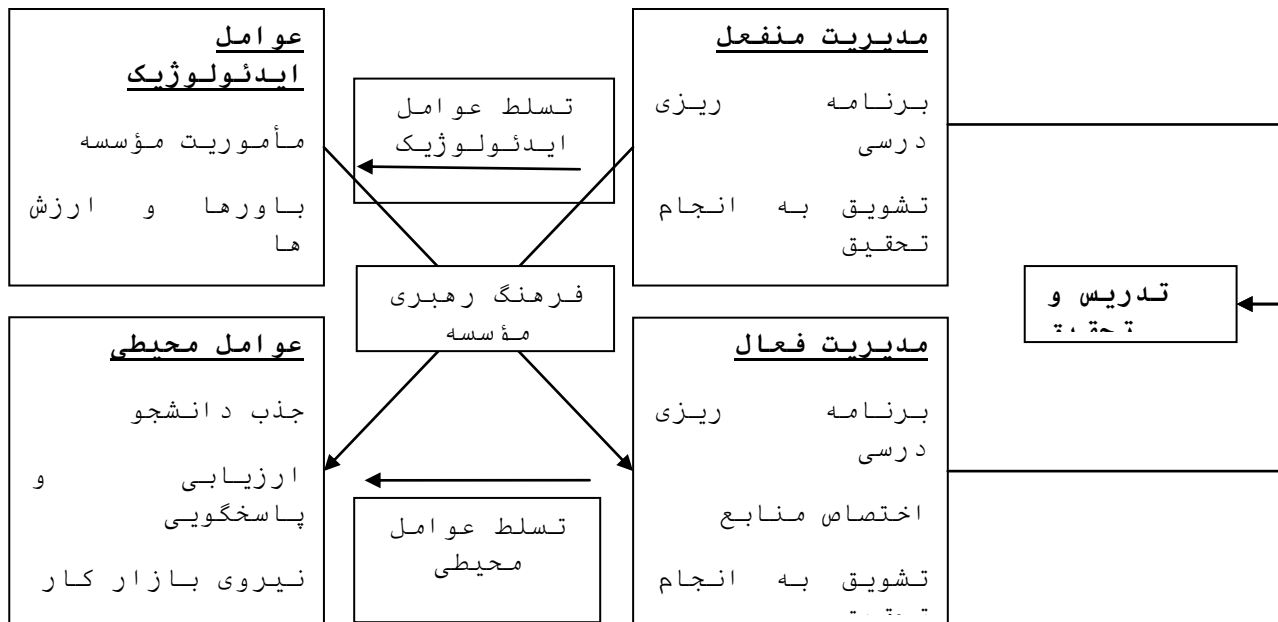
تفاوت دیدگاه اعضای علمی نسبت به رابطه تحقیق و تدریس، موضوع تحقیق و روش‌های زیر بنایی (اساسی) تحقیق دال بر تأثیر جهانی پراکنده و تغییر شکل دهنده آموزش عالی است. خط مشی در آموزش عالی تا حد زیادی زیر مجموعه ای از سیاست‌های اقتصادی است. معانی آموزش عالی، فعالیت علمی و ارتباط بین دنیای درون و بیرون دانشگاه‌ها بازنگری شده است. از لحاظ ایدئولوژیکی تأکید سنتی بر تولید و انتقال دانش به عنوان کالایی اجتماعی و جایگزین تولید و انتقال دانش به عنوان کالایی بازاری می‌شود، در اینجا دانش به عنوان کالا و عملکرد بر دانش به عنوان بینش، درک و فهم برتری یافت. تحقیق بنیادی قادر به رقابت با تحقیق کاربردی در جذب بودجه‌های خارجی نیست. تحقیق و تدریس فقط موضوعاتی متفاوت و رقابتی لازم الاجرا نیستند، بلکه آنها ایدئولوژی‌های رقابتی دارند (رابرتسون و بوند، ۲۰۰۵).

جنکینز و زتر<sup>۵۷</sup> (۲۰۰۳) و هلی و دیگران<sup>۵۸</sup> (۲۰۰۷) عواملی که بر ارتباط تدریس و تحقیق تأثیر دارند را برشمرده‌اند: توانایی و انگیزه دانشجویان، ویژگی‌های فردی تدریس اساتید: استقلال، مشکلات، تشویق، نظارت، همدلی و گروه با اختصاص منابع و پایگاه دانش (ص ۲۹).

تایلر (۲۰۰۷، ص ۹-۸۶۸) عوامل مؤثر بر مدیریت ارتباط را بر اساس یک مدل مفهومی جدید بررسی می‌کند. این مدل فهم ما را از چگونگی مدیریت رابطه بین تدریس و تحقیق افزایش می‌دهد. دو دانشگاه از انگلیس و دو مورد از ویش<sup>۵۹</sup> انتخاب شدند. تایلر محرک‌های اصلی شکل دهنده را بررسی کرد و ماهیت ارتباط را به وسیله عوامل محیطی و ایدئولوژیکی توصیف کرد. عوامل ایدئولوژیک همان مأموریت مؤسسه، باور، ارزش، پداگوژی و جذب دانشجو می‌باشد. عوامل محیطی شامل: ارزیابی و پاسخگویی، نیروی بازار کار، رقابت جهانی و بین‌المللی و آرایش متفاوت بودجه بندی.

برای پاسخگویی مدیریت مؤسسه تایلر بین مدیریت فعال و منفعل تمایز قائل می‌شود. ویژگی مدیریت منفعل برنامه‌ریزی درسی، تضمین کیفیت و تشویق به انجام تحقیق است. نشانگرهای مدیریت فعال؛ مدیریت راهبردی و عملیاتی، اختصاص منابع و توسعه کارکنان می‌باشد (ص ۸۶۷). طبق یافته‌های تایلر زمانی که عوامل ایدئولوژیکی غالب هستند مدیریت منفعل تر و در هنگام تسلط عوامل محیطی مدیریت فعال تر بوده است.

شکل ۲: مدل تایلر



در چارچوب تئوریک مدل تایلر (۲۰۰۷) عوامل ایدئولوژیک به عنوان عوامل تأثیر گذار بر مدیریت ارتباط مطرح هستند. این عوامل مجموعه ای از ایده ها، باورها و فلسفه زیربنایی هستند. عوامل ایدئولوژیک شامل بیانیه مأموریت دانشکده، باورها و ارزش های دانشکده و اعضای علمی هستند (ص ۵۸).

برنامه ریزی درسی اولین ابزار برای مدیریت ارتباط می باشد. برنامه ریزی درسی به عنوان مجموعه ای از طرح ها و تجارب درهم تنیده ای است که دانشجویان تحت نظارت مدارس بر عهده می گیرند (مارش و والیس، ۲۰۰۳، ص ۱۳). کلمه توسعه به فرایندهای مداوم، چرخشی، جامع و سنجیده گفته می شود که در آن افکار دقیق و اعمال سنجیده دائماً همدیگر را موشکافی می کنند. این ارتباط بین تحقیق و تدریس به وسیله برنامه ریزی درسی مدیریت می شود یعنی تضمین می کند که تحقیق در تدریس تلفیق شود.

ارزیابی ابزار دیگر برای مدیریت ارتباط است. فرض بر این است که اگر اساتید کمتر برای تدریس نسبت به تحقیق ارزیابی شوند، می توانند زمان و انرژی بیشتری به کارهای تحقیقی اختصاص دهند و در نتیجه به تدریس آسیب وارد می شود و نهایتاً ارتباط بین تدریس و تحقیق ضعیف تر می شود. اساتید بیشتر به خاطر فعالیت های تحقیقی پاداش داده می شوند.

برنامه ریزی استراتژیکی و عملیاتی مکانیسم مدیریتی دیگری برای ایجاد ارتباط بین تدریس و پژوهش است.

برنامه ریزی استراتژیکی و عملیاتی می تواند چگونگی کمک تدریس به تحقق اهداف دانشکده و نحوه سازماندهی و عمل تدریس در تحقق اهداف را مشخص می کنند.

نتایج تحقیق هچنن (۲۰۰۸) نشان داد مکانیسم های مدیریتی تقویت کننده ارتباط در دانشکده علوم کامپیوتر، برق و ریاضی: تضمین کیفیت، مدیریت راهبردی و عملیاتی و مکانیسم های مدیریت تضعیف کننده ارتباط: ارزیابی، اختصاص زمان و توسعه کارکنان می باشد.

مکانیسم‌های مدیریت تقویت کننده ارتباط دانشکده علوم رفتاری: تضمین کیفیت، مدیریت راهبردی و عملیاتی و مکانیسم های مدیریت تضعیف کننده ارتباط: ارزیابی و توسعه کارکنان هستند. همچنین مکانیسم‌های مدیریت که تأثیر واضحی بر ارتباط ندارد، عبارتند از: برنامه ریزی درسی و اختصاص زمان.

کات و دیگران<sup>۶۱</sup> (۲۰۰۱، ص ۵-۱۶۰) در صدد تعیین عوامل مؤثر در ارتباط تدریس و تحقیق برآمدند. آنها دانشکده‌های تاریخ، شیمی، مهندسی و بازرگانی را بررسی کردند و ۶ نوع رابطه احتمالی بین تدریس و تحقیق پیدا کردند. این روابط در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: انواع رابطه بین تحقیق و تدریس

درهم تنیده	
تحقیق و تدریس مجزا نیستند، بلکه همپوشی کامل دارند	
مثبت	مثبت
تدریس بر تحقیق تأثیر مثبت دارد	تحقیق بر تدریس تأثیر مثبت دارد
مستقل	
تحقیق و تدریس مستقل از یکدیگرند (رابطه طبیعی)	
منفی	منفی
تدریس بر تحقیق تأثیر منفی دارد	تحقیق بر تدریس تأثیر منفی دارد

برای وجود تأثیر مثبت تحقیق بر تدریس سه دلیل مطرح کردند.

۱. اعضای علمی محقق، افرادی پیشگام و مؤثر در رشته خودشان هستند و استقلال بیشتری در مورد دانشجویان خود دارند.

۲. محققان مواد و منابع آموزشی به روزتر و مرتبط تری دارند و

۳. لذت ناشی از انجام تحقیق از استاد به دانشجو منتقل خواهد شد.

کمیابی منابع به عنوان یک عامل کلیدی در رابطه منفی بین تدریس و تحقیق نگریسته می شود. کار علمی در طول چند دهه گذشته پیامدهای منفی مثل استرس، خستگی، افسردگی و کاهش روحیه اعضای علمی را به همراه داشته است (ص ۲۴). کات (۲۰۰۱، ص ۱۶۷) خاطر نشان می کنند که میزان تأثیر براین ارتباط به موضوع درسی و سطح تدریس بستگی دارد. برای شیمی، تاریخ و مهندسی میزان تأثیر در سطوح بالاتر تدریس افزایش می یابد.



در رابطه با ارتباط بین تحقیق و تدریس مصاحبه‌ای با اعضای علمی دانشگاه کانتربری انجام داد. انواع ارتباط موجود بین این دو فعالیت به شرح زیر می باشد:

تحقیق و تدریس دو فعالیت کاملاً مستقل و ناهم‌ساز می‌باشند

ارتباط کمی بین تحقیق و تدریس وجود دارد.

تدریس ابزار انتقال دانش پژوهشی جدید است

اساتید از رویکردهای جستجو محور و تحقیقی برای یادگیری الگو برداری می‌کنند.

تحقیق و تدریس رابطه ای متجانس و هماهنگ در جامعه یادگیری دارند

ایجاد تحقیق-تدریس محور از تدریس تحقیق محور

به عقیده مارش و هات (۱۹۹۶) باور مشترک این است که در هم تنیدگی تدریس و تحقیق روایت قدیمی دارد. اما بین تدریس و تحقیق هر کدام بر دیگری تأثیر منفی هم دارند. سه مدل اصلی درباره وجود ارتباط منفی شناسایی کردند؛ مدل کمیایی، مدل شخصیت‌های متفاوت و مدل پاداش‌های متنوع. بر مبنای مدل کمیایی، زمان، انرژی و تعهدات به صورت متفاوت بین تدریس و تحقیق توزیع شده است.

مدل شخصیت‌های متفاوت مطرح می‌کند که وجود دارد یک رابطه منفی بین تدریس و پژوهش وجود دارد چون این دو فعالیت مستلزم جهت‌گیری‌های متعارض اشخاص است. در نهایت مدل سیستم پاداش‌دهی متفاوت بیان می‌کند که تدریس و تحقیق نقش‌های متضاد با انتظارات و تعهدات متفاوتی هستند که به وسیله سیستم‌های پاداش‌دهی متفاوتی برانگیخته می‌شوند.

مارش و هات برای وجود رابطه مثبت بین تدریس و تحقیق دو دلیل اظهار می‌کند؛ مدل دانش رسمی و مدل "g". مدل دانش رسمی مطرح می‌کند که یک رابطه آشکار بین تدریس و تحقیق وجود دارد، باور مشترک بین اعضای علمی همین است. مدل "g" بر این ادعا مبتنی است که توانایی‌های زیر بنایی تحقیق و تدریس موفق مشابه است (ص ۵۱۲). ارزش‌های همراه با هر دو آنها تعهدات بالا، پشتکار، خلاقیت، تحقیق و تحلیل انتقادی می‌باشد. سه نظریه درباره عدم رابطه بین تحقیق و تدریس مطرح می‌باشد: مدل اقدامات متفاوت، مدل شخصیت‌های نامرتبط و مدل بودجه بندی بوروکراتیک. مدل اقدامات متفاوت بیان می‌کند تحقیق (دانش در زمینه کشف و بررسی) یک اقدام کاملاً متفاوت از تدریس (دانش در زمینه انتقال) می‌باشد. مدل شخصیت‌های نامرتبط بر این نکته که مدرس و محقق دو شخص متفاوت هستند و ویژگی‌های شخصیتی مشترک کمی بین آنها وجود دارد، تمرکز دارد. مدل بودجه بندی بوروکراتیک ادعا می‌کند تحقیق و تدریس هیچ ارتباطی به هم ندارند و این عدم ارتباط با باور و تمایل آنها در مورد نحوه بودجه بندی دانشگاه‌ها سازگارتر است (ص ۲۳).

چیمینگ و وینس<sup>۶۲</sup> (۲۰۰۰، ص ۳۹۸) سه نوع الگو از روابط بین تدریس و پژوهش تفکیک کردند: ۱- الگوی همبولت<sup>۶۳</sup>، ۲- الگوی بعد از همبولت ۳- الگوی قبل از همبولت. الگوی اول که در آغاز قرن ۱۹ توسط همبولت اجرا شد، تفاوت‌های موقعیتی در وظایف تدریس و پژوهش را توصیف می‌کند. الگوی بعد از همبولت تفاوت در نقش‌ها، سازمان‌ها یا منابع تدریس و پژوهش را تعیین می‌کند. در الگوی سوم

دانشگاه‌ها اساساً به تدریس مشغولند و پژوهش به آکادمی‌ها و مؤسسات خارج از دانشگاه محول می‌شود. به عقیده چیمنگ و وینس اکثر دانشگاه‌ها به الگوی ۲ رو آوردند.

برای فهم بهتر این یافته‌ها چیمنگ و وینس مقتضیات عملکردی را از علایق اعضای علمی مجزا می‌کند. الگوی ۱ با علایق اعضای علمی سازگارتر است. به دلایل زیر:

۱- تحقیق تمایل درونی قویتری به همراه دارد، اما افراد هر دو وظیفه تدریس و تحقیق را بر عهده دارند.

۲- اعتبار بیشتری از تحقیق همراه با تدریس به دست می‌آید.

۳- توجه بیشتر به یکی از دو وظیفه ممکن است کشمکش ایجاد کند.

الگوی ۲ و ۳ اعضای علمی را به تدریس محدود می‌کند و به عقیده چیمنگ و وینس افراد باور دارند که تنها یک محقق فعال می‌تواند یک مدرس خوب باشد (ص ۲۲). در هر حال تحقیق میدانی عدم رابطه یا رابطه ضعیف و ناقصی بین تدریس و پژوهش مشخص می‌کند. ارتباط بین علایق اعضای علمی و مقتضیات عملکردی ظاهری است، چون اعضای علمی از دلایل عملکردی برای توجیه تحقیق خود استفاده می‌کنند در نتیجه منابع را از بین می‌برند.

در جدول ۴ روابط احتمالی بین تدریس و تحقیق با متغیرهای مدل ارتباط در رابطه با تأثیر عوامل مؤثر بر متغیرها نشان داده شده است. روابط می‌تواند در سه جهت متفاوت باشد: مثبت، منفی، عدم رابطه.

جدول ۴: روابط احتمالی بین تدریس و تحقیق

نویسنده	مدل	توصیف	متغیر
روابط مثبت بین تدریس - تحقیق			

هات و مارش نیومن، اسپچمن و ونیز	ارتباط جهانی/عقلانی /قراردادی	یک رابطه آشکار بین تدریس و تحقیق وجود دارد؛ تحقیق و تدریس در فعالیت مکمل اند.
هات و مارش	مدل 9	توانایی‌های زیربنایی تدریس و تحقیق مشابه است.
بریو و بود کلبک	تئوری نقش اجتماعی توجه به یادگیری	یادگیری عنصر مشترک تحقیق و تدریس است.
روابط منفی بین تدریس - تحقیق		
هات و مارش کوت و همکاران	مدل کمیابی	زمان، انرژی، تعهدات متفاوت توزیع می شوند.
هات و مارش اسچمن و وینز	مدل شخصیت‌های متفاوت	تدریس و تحقیق مستلزم جهت‌گیری‌های شخصیت‌های مخالف
هات و مارش	پاداش دهی متفاوت	سیستم پاداش دهی متفاوت
عدم رابطه بین تدریس - تحقیق		
هات، مارش کوت و همکاران	تئوری نقش اجتماعی مدل عمل متفاوت	تحقیق کشف دانش است، تدریس انتقال دانش
هات و مارش	مدل شخصیت نامرتبط	تدریس و تحقیق شخصیت‌های متفاوت می‌پذیرد
هات و مارش	مدل بودجه بندی پوروکراتیک	تدریس و تحقیق باید به صورت جداگانه بودجه بندی شود

نیومن<sup>۶۴</sup> (۱۹۹۲، ص ۱۶۲) با اعضای علمی گروه علوم انسانی، مطالعات اجتماعی و علوم درباره رابطه بین تحقیق و تدریس مصاحبه کرد و سه نوع رابطه مثبت و عمیق؛ محسوس، غیر محسوس و جهانی شناسایی کرده است.

ارتباط محسوس به انتقال دانش پیشرفته و حقایق جدیدتر به خصوص در سال‌های آخر تحصیلات مرتبط است. برخی از عوامل مهم مؤثر در شکل‌گیری رابطه محسوس بین تحقیق و تدریس عبارتند از: نوع و هدف دوره، توانایی و انگیزه دانشجو، ماهیت رشته، سطح پیشرفت رشته.

ارتباط نامحسوس به توسعه رویکردها و نگرشهای دانشجویان نسبت به علوم مربوط می شود (ص ۳-۱۶۲). فقط اعضای علمی محقق قادر به ایجاد تفکر انتقادی و توانایی سؤال پرسیدن در دانشجویان می باشند. اعضای علمی باید نگرش مثبت به دانش و اعتماد به نفس در یادگیری را در آنها ایجاد کنند.

ارتباط کلی و جهانی، تعامل بین تحقیق و تدریس در سطح گروه را توصیف می کند. وی معتقد است که تحقیق و تدریس را می توان به عنوان فعالیت های مکمل در فعالیت های علمی در نظر گرفت. اعضای علمی از طریق سازماندهی و شفاف سازی دانش برای تدریس، می توانند شکاف های موجود در دانشی که از آن آگاه نیستند را کشف کنند. علاوه بر آن، تماس اعضای علمی با افراد جوان و مستعد، آنها را به هوشیاری و دقت بیشتر تحریک خواهد کرد. اعضای علمی را تحریک می کند که آنها را هوشیار نگه دارند (ص ۱۶۵-۱۶۴).

نگیان (۲۰۰۸) انواع متنوعی از ارتباط بین تحقیق و تدریس بررسی کرده: ۱- تحقیق بر برنامه درسی تدریس تأثیر می گذارد. ۲- تحقیق در برنامه درسی درونی می شود. ۳- فرهنگ تحقیق بر محیط یاددهی و یادگیری تأثیر می گذارد. ۴- یاددهی و یادگیری بر تحقیق تأثیر می گذارد. ۵- یاددهی و یادگیری منفرد و مشترک بر کل محیط دانشگاه تأثیر می گذارد.

سبک های متفاوت مدیریت ناشی از تفاوت در تعادل بین عوامل محیطی و ایدئولوژیک متفاوت است. با تسلط عوامل ایدئولوژیکی گرایش به سمت مدیریت منفعل تر در ارتباط تدریس و تحقیق خواهد بود. این عوامل مجموعه ای از باورها و منطق اساسی فراهم می کنند که در ماهیت تهاجمی و جستجوگرانه نیستند. در این جا فرض بر این است که اعضای علمی در شکل دهی به ماهیت و نوع تعامل تدریس و تحقیق استقلال دارند. در مقابل با تسلط عوامل محیطی گرایش به سمت مدیریت فعال تر (مداخله گرانه تر) است. فشار برای افزایش ارزیابی و پاسخگویی و ارزش پول، تأثیر رقابت و بازار کار، دانشگاه ها را به تخصص گرایی در فعالیت های خاص سوق می دهد. عوامل محیطی به طرق مختلف عمل می کنند، یا دانشگاه ها را به مجزا کردن تدریس و تحقیق تحریک می کنند. یا دانشگاه ها را به توجیه، دفاع و افزایش رابطه درونی تدریس و تحقیق تحریک می کنند. در هر صورت عوامل محیطی به مدیریت فعال و مداخله گرانه در دانشگاه کمک می کنند (ص ۸۶۷)

(ترولر و وارهام<sup>۶۵</sup>، ایدئولوژی آموزشی مؤثر بر در رابطه با تدریس و تحقیق مطرح می کند.

ایدئولوژی آموزشی در رابطه با تدریس	رویکرد تحقیق
سنت گرا تدریس انتقال دانش، استقرار دیسیپلین است	تفکر سخت، تمرکز رشته ای، مبنای تجربی و مرز آشکار بین تحقیق و سایر فعالیت ها
پیشرفت گرا تدریس توسعه ذهن دانشجویان است به گونه ای که آنها بهتر درک کنند دنیا را و مستقل شوند. تغییر مفهومی/ رویکرد دانشجو محور	یادگیری تحقیق محور، استفاده از تحقیق تفسیری تفکر انتقادی، مرز نامعلوم بین تحقیق و سایر فعالیت ها

<p>تفکر انتقادی، سؤال پرسیدن، تفکر متفاوت و چالش برانگیز</p> <p>مرز آشکاری بین تحقیق و سایر فعالیت‌ها وجود دارد</p>	<p>بازسازی اجتماعی تدریس تقویت دانشجو برای دیدن نابرابری‌ها و مزایا و معایب نظم در دنیا و تغییر آن</p>
<p>تحقیق عمل فعال، مهارت مهم تحقیق</p> <p>تحقیق و تجارب خیلی به هم نزدیکند</p> <p>تحقیق ضمن عمل مرز نامعلوم بین تحقیق و سایر فعالیت‌ها (عمل حرفه‌ای) وجود دارد</p>	<p>مداخله‌ای</p> <p>تدریس مهارت‌های لازم برای کار و کمک به اقتصاد را به آنها می‌آموزد</p>

تحلیل‌های در جامعه شناسی علمی در طول سه دهه پایانی قرن ۲۰ نشان می‌دهد که محیط‌های علمی و در طیفی گسترده‌تر انواع مؤسسات آموزشی به ترکیب فزاینده تحقیق و تدریس روی آوردند.

کاهش شکاف در فرهنگ تدریس و فرهنگ تحقیق برای در تمام تلاش‌های آکادمیک سودمند است و شاید بر کاهش برخی از فشارها کمک کند.

۴ رویکرد برای کاهش شکاف بین فرهنگ تدریس و فرهنگ تحقیق به کار رفته است: ۱- عدم انتخاب بین تحقیق و تدریس ۲- اجرای برنامه درسی تراکمی ۳- ایجاد تغییرات منظم و سازمان یافته که کارکردهای متعدد را در دانشگاه به هم مرتبط کند. ۴- اطمینان حاصل کردن از اینکه سیستم پاداش دهی تغییر در ارزش‌ها را منعکس می‌کند (گین، ۲۰۰۶، ص ۳۲۸). اعضای علمی می‌توانند با به کار گرفتن رویکردهای زیر ارتباط بین تدریس و تحقیق ایجاد می‌کنند:

برداشت کردن از تحقیق فردی در طراحی و تدریس دوره‌ها

قرار دادن تازه ترین تحقیقات در رشته در بافت کلی تدریس کلاسی

طراحی فعالیت‌های یادگیری پیرامون مسایل تحقیقی معاصر

تدریس روش‌ها، تکنیک‌ها و مهارت‌های تحقیقی در مورد موضوعات (بالدوین، ۲۰۰۵، ص ۲).

این فصل به تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پرسش‌نامه‌ها با استفاده آمار توصیفی و استنباطی می‌پردازد. در سطح آمار توصیفی با استفاده از مشخصه‌های آماری نظیر فراوانی، درصد، میانگین و درصد تجمعی، توزیع فراوانی و درصد پاسخ به مؤلفه‌های اصلی پژوهش بررسی شد. در سطح آمار استنباطی از آزمون‌های  $t$  تک متغیره، تحلیل واریانس یک‌راهه، آزمون لون و  $t$  زوجی استفاده شد. پژوهشگر در این فصل بعد از ارائه مشخصات فردی نمونه آماری و توصیف داده‌ها، به تحلیل داده‌ها پرداخته است و در پایان نتایج مصاحبه ارائه می‌شود.

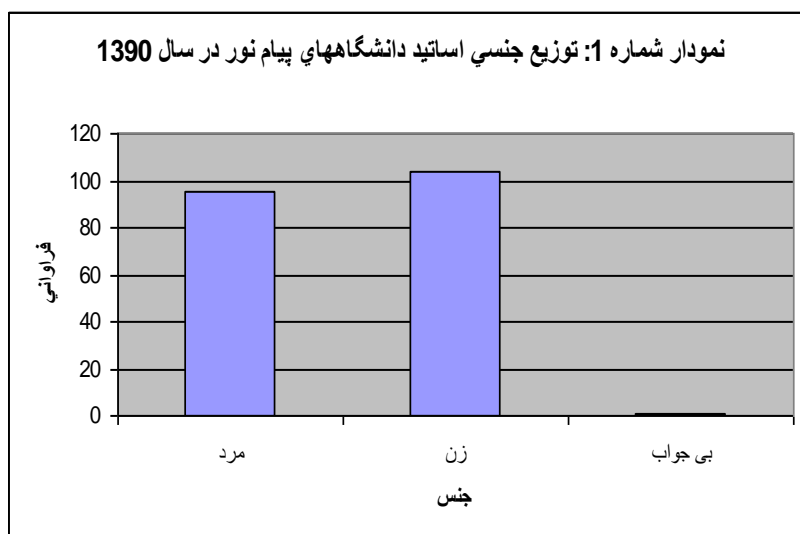
### ۳-۱ ویژگی‌های فردی نمونه آماری

به منظور شناخت ویژگی‌های فردی شرکت کنندگان در پژوهش، اطلاعات مربوط به آنان به صورت جدول ارائه شده است. این اطلاعات مربوط به کلیه مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام‌نور استان چهارمحال و بختیاری است. اطلاعات ذکر شده مربوط به توزیع پاسخگویان بر حسب ویژگی‌هایی نظیر: جنسیت، سن، مدرک تحصیلی، نوع همکاری، دانشگاه محل تحصیل، رتبه علمی، گروه تحصیلی، نوع درس تدریسی و سابقه‌ی کار است. داده‌های مربوط به ویژگی‌های فردی نمونه آماری در جدول‌های ۳-۱ تا ۳-۹ آمده است.

جدول شماره ۱: توزیع فراوانی مدرسان برحسب جنس

شرح	فراوانی	درصد	فراوانی تجمعی	درصد تجمعی
مرد	۹۵	۴۷,۵	۹۵	۴۷,۵
زن	۱۰۴	۵۲,۰	۱۹۹	۹۹,۵
بی جواب	۱	۰,۵	۲۰۰	۱۰۰,۰
جمع	۲۰۰	۱۰۰,۰	-	-

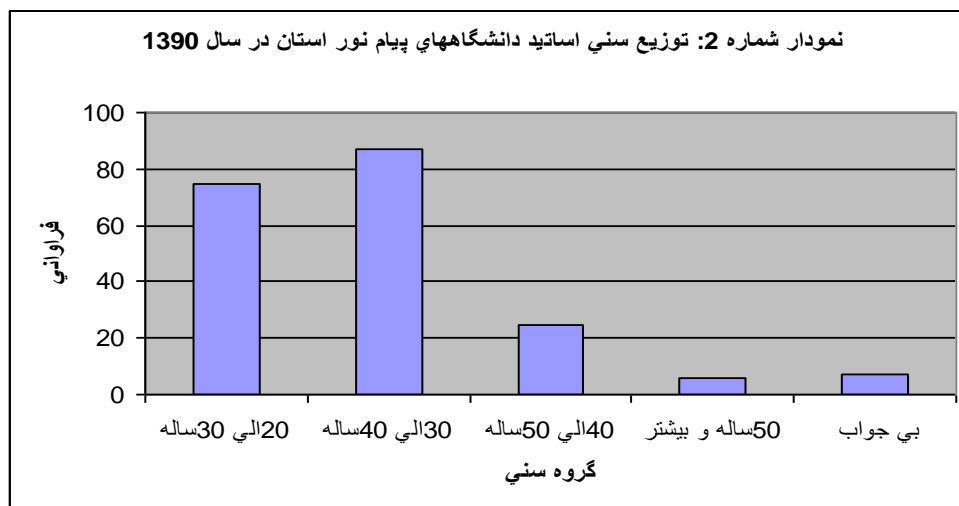
بر اساس نتایج بدست آمده از کل افراد نمونه: تعداد ۹۵ نفر معادل ۴۷,۵ درصد مرد و تعداد ۱۰۴ نفر معادل ۵۲ درصد زن می‌باشد.



جدول شماره ۲: توزیع فراوانی مدرسان برحسب سن

شرح	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
۲۰الی ۳۰ساله	۷۵	۳۷,۵	۷۵	۳۷,۵
۳۰الی ۴۰ساله	۸۷	۴۳,۵	۱۶۲	۸۱,۰
۴۰الی ۵۰ساله	۲۵	۱۲,۵	۱۸۷	۹۳,۵
۵۰ساله و بیشتر	۶	۳,۰	۱۹۳	۹۶,۵
بی جواب	۷	۳,۵	۲۰۰	۱۰۰,۰
جمع	۲۰۰	۱۰۰,۰	-	-

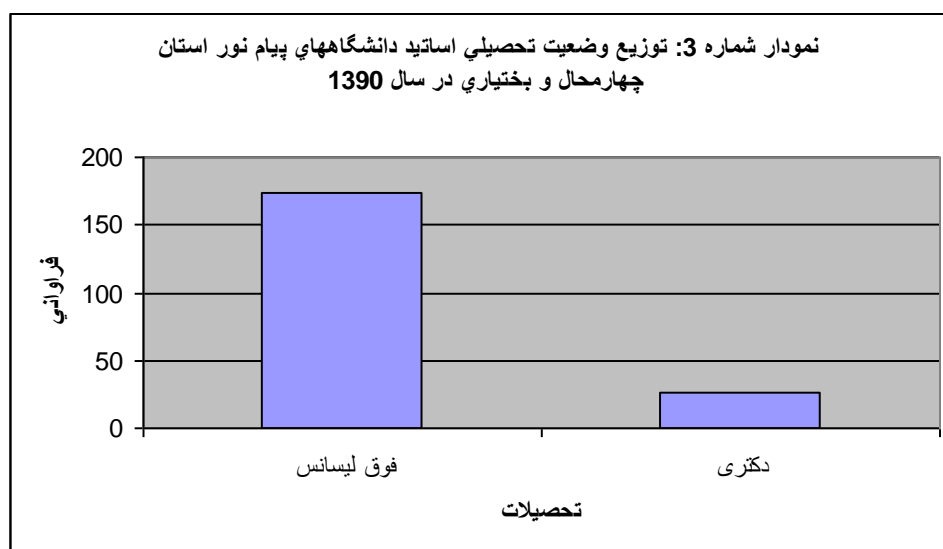
بر اساس نتایج بدست آمده از کل افراد نمونه: بیشترین فراوانی با تعداد ۸۷ نفر معادل ۴۳,۵ درصد به گروه سنی بین ۳۰ تا ۴۰ سال و کمترین فراوانی با تعداد ۶ نفر معادل ۳ درصد به گروه سنی ۵۰ ساله و بیشتر مربوط می شود. بدین ترتیب می توان گفت مدرسان دانشگاههای پیام نور بسیار جوان هستند و این امتیاز بالایی افزایش کیفیت فعالیت‌های تحقیق و تدریس در استان می باشد.



جدول شماره ۳: توزیع فراوانی مدرسان برحسب مدرک تحصیلی

مدرک تحصیلی	فراوانی	درصد	فراوانی تجمعی	درصد تجمعی
فوق لیسانس	۱۷۴	۸۷,۰	۸۷	۸۷,۰
دکتری	۲۶	۱۳,۰	۱۳	۱۰۰,۰
جمع	۲۰۰	۱۰۰,۰	۱۰۰	-

بر اساس نتایج بدست آمده از کل افراد نمونه: تعداد ۱۷۴ نفر معادل ۸۷ درصد فوق لیسانس و تعداد ۲۶ نفر معادل ۱۳ درصد دکتری می باشند. بدین ترتیب بیشترین فراوانی به تحصیلات دوره فوق لیسانس مربوط می باشد.

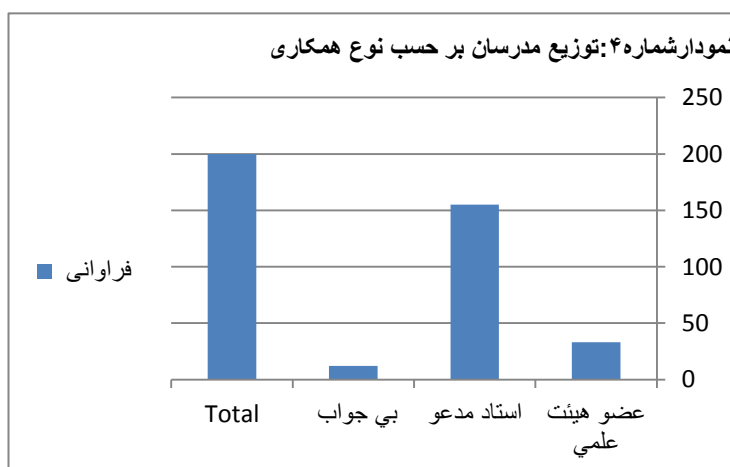


جدول شماره ۴: توزیع فراوانی مدرسان برحسب نوع همکاری با دانشگاه



نوع همکاری	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد تجمعی
عضو هیئت علمی	۳۳	۱۶,۵	۳۳	۱۶,۵
استاد مدعو	۱۵۵	۷۷,۵	۱۸۸	۹۴,۰
بی جواب	۱۲	۶,۰	۲۰۰	۱۰۰,۰
جمع	۲۰۰	۱۰۰,۰۰	-	-

بر اساس نتایج بدست آمده از کل نمونه: تعداد ۳۳ نفر معادل ۱۶,۵ درصد عضو هیئت علمی و تعداد ۱۵۵ نفر معادل ۷۷,۵ درصد استاد مدعو می باشند. بدین ترتیب بیشترین فراوانی به مدرسان مدعو مربوط می شود. همچنین تعداد ۶ نفر معادل ۶ درصد به این سؤال پاسخ نداده اند.

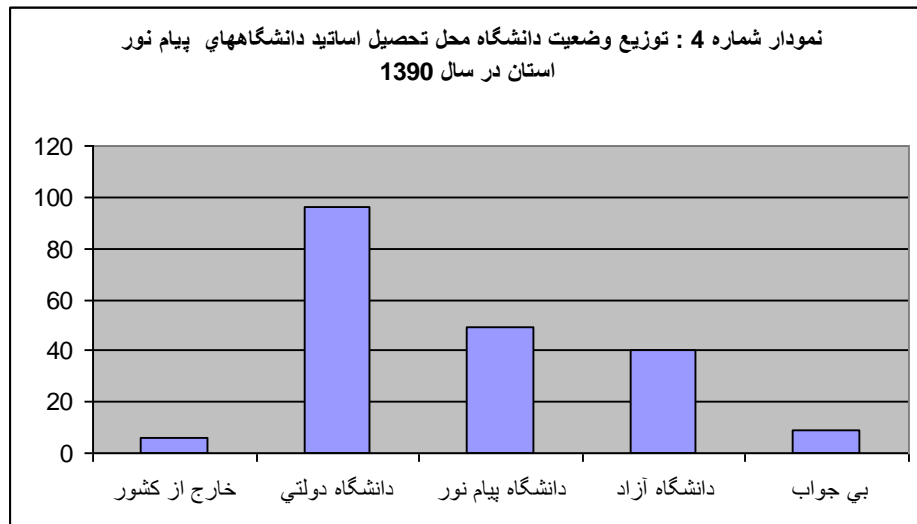


جدول شماره ۵: توزیع فراوانی مدرسان بر حسب دانشگاه محل تحصیل

دانشگاه محل تحصیل	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد تجمعی
خارج از کشور	۶	۳,۰	۶	۳,۰
دانشگاه دولتی	۹۶	۴۸,۰	۱۰۲	۵۱,۰
دانشگاه پیام نور	۴۹	۲۴,۵	۱۵۱	۷۵,۵
دانشگاه آزاد	۴۰	۲۰,۰	۱۹۱	۹۵,۵

بی جواب	۹	۴,۵	۲۰۰	۱۰۰,۰
جمع	۲۰۰	۱۰۰,۰	-	-

بر اساس نتایج بدست آمده از کل افراد نمونه: بیشترین فراوانی با تعداد ۹۶ نفر معادل ۴۸ درصد به مدرسان فارغ التحصیل از دانشگاه دولتی و کمترین فراوانی با تعداد ۶ نفر معادل ۳ درصد به مدرسان فارغ التحصیل خارج از کشور مربوط می شود.

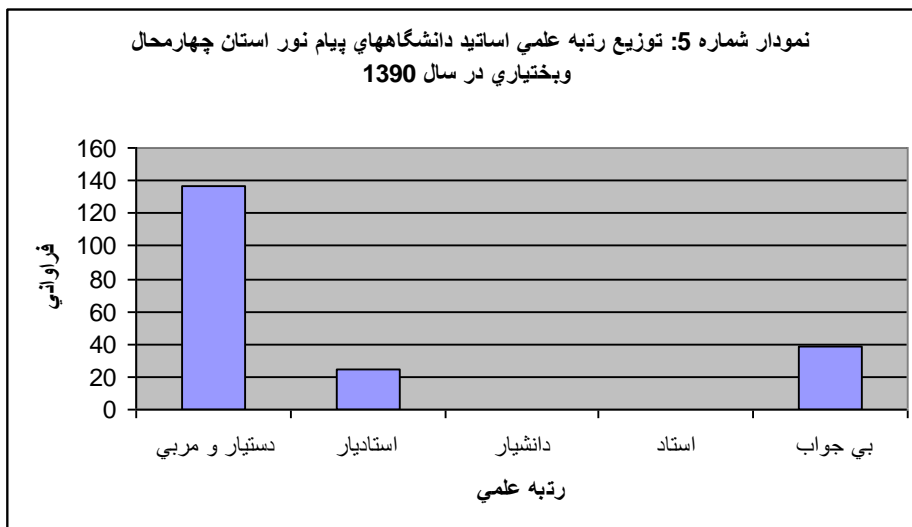


جدول شماره ۶: توزیع فراوانی مدرسان برحسب رتبه علمی

رتبه علمی	فراوانی	درصد	فراوانی تجمعی	درصد تجمعی
دستیار و مربی	۱۳۷	۶۸,۵	۱۳۷	۶۸,۵
استادیار	۲۵	۱۲,۵	۱۶۲	۸۱,۰
دانشیار	۰	۰,۰	۱۶۲	۸۱,۰
استاد	۰	۰,۰	۱۶۲	۸۱,۰
بی جواب	۳۸	۱۹,۰	۲۰۰	۱۰۰,۰
جمع	۲۰۰	۱۰۰,۰	-	-

بر اساس نتایج بدست آمده از کل افراد نمونه: بیشترین فراوانی با تعداد ۱۳۷ نفر معادل ۶۸,۵ درصد به رتبه علمی دستیار و مربی و کمترین فراوانی با تعداد ۲۵ نفر معادل ۱۲,۵ به رتبه علمی استادیار مربوط می شود.

نمودار شماره 5: توزیع رتبه علمی اساتید دانشگاههای پیام نور استان چهارمحال و بختیاری در سال 1390

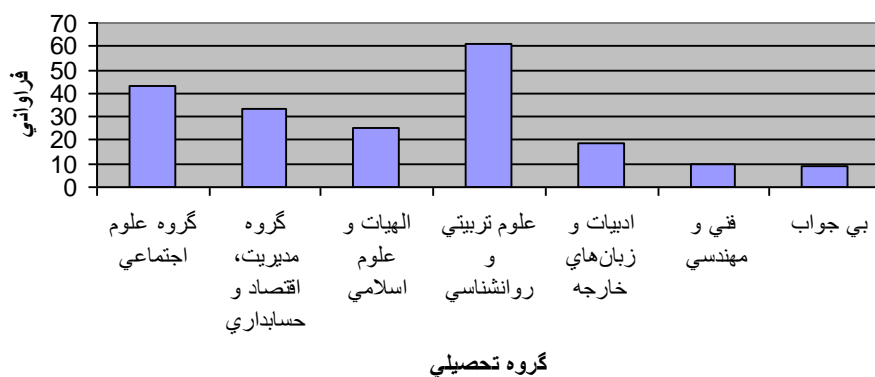


جدول شماره 7: توزیع فراوانی مدرسان برحسب گروه تحصیلی

گروه تحصیلی	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
گروه علوم اجتماعی	43	21,5	43	21,5
گروه مدیریت، اقتصاد و حسابداری	33	16,5	76	38,0
الهیات و علوم اسلامی	25	12,5	101	50,5
علوم تربیتی و روانشناسی	61	30,5	162	81,0
ادبیات و زبانهای خارجه	19	9,5	181	90,5
فنی و مهندسی	10	5,0	191	95,5
بی جواب	9	4,5	200	100,0
جمع	200	100,0	-	-

بر اساس نتایج بدست آمده از کل افراد نمونه: بیشترین فراوانی با تعداد 61 نفر معادل 30,5 درصد به گروه علوم تربیتی و روانشناسی و کمترین فراوانی با تعداد 10 نفر معادل 5 درصد گروه فنی و مهندسی مربوط میشود.

نمودار شماره 6: توزیع گروه تحصیلی اساتید دانشگاههای پیام نور استان چهارمحال و بختیاری در سال 1390

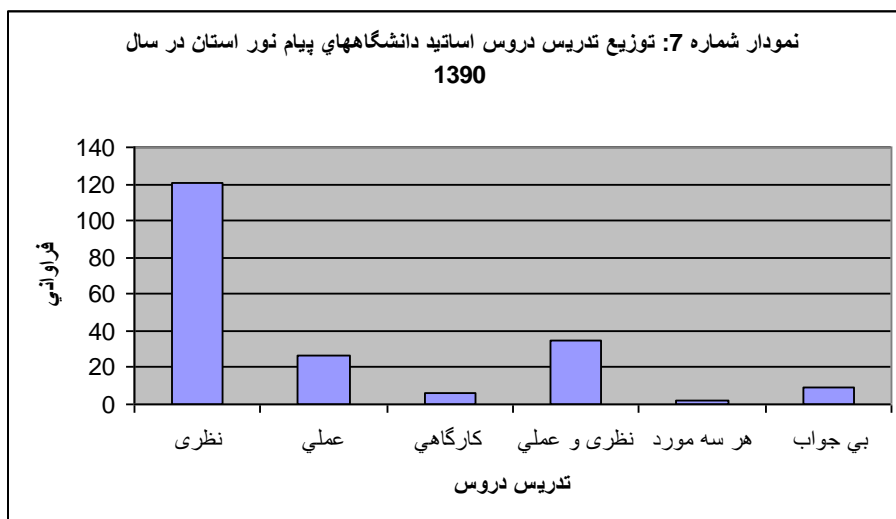


جدول شماره 8: توزیع فراوانی مدرسان برحسب تدریس دروس دانشگاهی

تدریس دروس دانشگاهی	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد فراوانی
نظری	۱۲۱	۶۰,۵	۱۲۱	۶۰,۵
عملی	۲۷	۱۳,۵	۱۴۸	۷۴,۰
کارگاهی	۶	۳,۰	۱۵۴	۷۷,۰
نظری و عملی	۳۵	۱۷,۵	۱۸۹	۹۴,۵
هر سه مورد	۲	۱,۰	۱۹۱	۹۵,۵
بی‌جواب	۹	۴,۵	۲۰۰	۱۰۰,۰
جمع	۲۰۰	۱۰۰,۰	-	-

با توجه به اطلاعات بدست آمده از جدول بیشترین فراوانی با تعداد ۱۲۱ مورد معادل ۶۰,۵ درصد به دروس نظری و کمترین فراوانی با تعداد ۲ مورد معادل ۱ درصد به هر سه مورد ( دروس نظری ، عملی و کارگاهی) مربوط می شود. بدین ترتیب می توان گفت در دانشگاههای پیام نور استان بیشتر مدرسان به تدریس دروس نظری می پردازند.

نمودار شماره 7: توزیع تدریس دروس اساتید دانشگاه‌های پیام نور استان در سال 1390

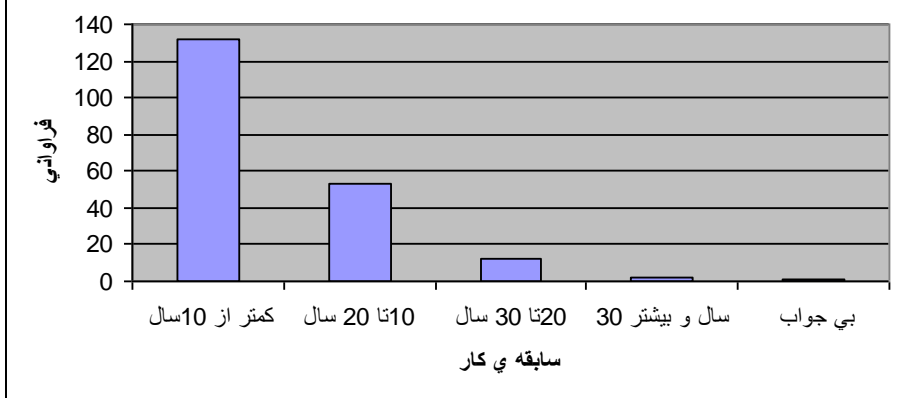


جدول شماره 9: توزیع فراوانی مدرسان برحسب سابقه‌ی کار

سابقه‌ی کار	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
کمتر از ۱۰ سال	۱۳۲	۶۶٫۰	۱۳۲	۶۶٫۰
بین ۱۰ تا ۲۰ سال	۵۳	۲۶٫۵	۱۸۵	۹۲٫۵
بین ۲۰ تا ۳۰ سال	۱۲	۶٫۰	۱۹۷	۹۸٫۵
بیشتر از ۳۰ سال	۲	۱٫۰	۱۹۹	۹۹٫۵
بی جواب	۱	۰٫۵	۲۰۰	۱۰۰٫۰
جمع	۲۰۰	۱۰۰٫۰	-	-

با توجه به اطلاعات بدست آمده از جدول بیشترین فراوانی با تعداد ۱۳۲ نفر معادل ۶۶ درصد به افراد کمتر از ۱۰ سال سابقه‌ی کار و کمترین فراوانی با تعداد ۲ نفر معادل ۱ درصد به افراد دارای بیش از ۳۰ سال سابقه‌ی کار مربوط می‌شود. بدین ترتیب می‌توان گفت مدرسان دانشگاه‌های پیام نور جوان هستند و ظرفیت بالایی برای افزایش کیفیت فعالیت‌های پژوهش و تدریس وجود دارد.

نمودار شماره 8 : توزیع وضعیت سابقه ی کار اساتید دانشگاههای پیام نور استان در سال 1390



### ۲-۳- توصیف داده‌ها

برای توصیف داده‌ها ابتدا نتایج حاصل از پرسش‌نامه که توسط مدرسان دانشگاه‌های پیام‌نور تکمیل شده است، آورده شده و پس از آن نتایج حاصل از مصاحبه آورده شده است.

### ۱-۲-۳- یافته‌های حاصل از پرسش‌نامه

طی جداول شماره ۳-۱۰ تا ۳-۱۴ توزیع فراوانی و درصد پاسخ‌های مربوط به هر یک از مؤلفه‌های تحقیق توصیف شده است.

سؤال پژوهشی ۱ : راه‌کارهای افزایش کیفیت مهارت‌های طراحی مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور استان چهارمحال و بختیاری چیست؟

جدول ۳-۱۰: توزیع فراوانی و درصد پاسخ سئوال‌های مربوط به راهکارهای افزایش کیفیت مهارت‌های طراحی مدرسان گروه

علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور استان

درصد تجمعی	بی‌جواب	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	شاخص آماري	طیف
								گويه ها
۵۰,۵	۲	۴۰	۶۱	۵۸	۱۵	۲۴	فراوانی	تغییر در برنامه‌ریزی درسی بر اساس روش‌ها و نگرش‌های پژوهش محور
	۱	۲۰	۳۰,۵	۲۹	۷,۵۰	۱۲	درصد	
۶۹	۰	۷۰	۶۸	۲۷	۲۰	۱۵	فراوانی	تقویت ایده شایسته سالاری در جذب و گزینش مدرسان
	۰	۳۵	۳۴	۱۳,۵	۱۰	۷,۵۰	درصد	
۶۶,۵	۳	۵۴	۷۹	۳۵	۲۱	۸	فراوانی	استفاده از نتایج تحقیقات جدید در طراحی کتاب درسی
	۱,۵	۲۷	۳۹,۵	۱۷,۵	۱۰,۵۰	۴	درصد	
۵۸	۲	۴۵	۷۱	۴۱	۲۵	۱۶	فراوانی	تفویض اختیارات بیشتر به مدرسان در تعیین محتوای دروس
	۱	۲۲,۵	۳۵,۵	۲۰,۵	۱۲,۵۰	۸	درصد	
۵۰,۵	۴	۴۰	۶۱	۴۷	۳۰	۱۸	فراوانی	طراحی دروس با همکاری بخش کسب و کار
	۲	۲۰	۳۰,۵	۲۳,۵	۱۵	۹	درصد	
۵۹,۵	۱	۵۸	۶۱	۴۵	۲۲	۱۳	فراوانی	ارتقای سطح علمی مدرسان از طریق برگزاری دوره‌های آموزشی در دانشگاه
	۵	۲۹	۳۰,۵	۲۲,۵	۱۱	۶,۵۰	درصد	
۶۱	۲	۵۰	۷۲	۳۶	۲۱	۱۹	فراوانی	برگزاری همایش‌های علمی جهت تبادل افکار و تجربیات مدرسان
	۱	۲۵	۳۶	۱۸	۱۰,۵۰	۹,۵۰	درصد	





۷۸,۵	۴	۷۹	۷۸	۳۴	۳	۲	فراوانی	تدریس مدرسان در موضوعات درسی تخصصی
	۲	۳۹,۵۰	۳۹	۱۷	۱,۵	۱	درصد	
۵۵	۱	۴۹	۶۱	۳۷	۳۵	۱۷	فراوانی	به روز بودن دانش مدرسان درباره موضوعات درسی
	۵	۲۴,۵	۳۰,۵	۱۸,۵	۱۷,۵	۸,۵	درصد	
۸۴,۵	۲	۸۲	۸۷	۲۴	۴	۱	فراوانی	استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات و سایر رسانه‌ها در فرایند یاددهی و یادگیری
	۱	۴۱	۴۳,۵	۱۲	۲	۵	درصد	
۴۳,۵	۳	۲۱	۶۶	۶۱	۲۵	۲۴	فراوانی	مهارت مدرسان در استفاده از روش‌ها و فنون تدریس مختلف در فرایند یاددهی و یادگیری
	۱,۵	۱۰,۵	۳۳	۳۰,۵	۱۲,۵	۱۲	درصد	
۵۶,۵	۳	۳۲	۸۱	۴۷	۱۳	۲۴	فراوانی	استفاده بیشتر مدرسان از الگوهای تدریس حل مسئله، کار گروهی و پروژه در فرایند یاددهی و یادگیری
	۱,۵	۱۶	۴۰,۵	۲۳,۵	۶,۵	۱۲	درصد	
۷۴	۰	۶۲	۸۶	۴۵	۴	۳	فراوانی	افزایش ساعات تشکیل کلاس
	۰	۳۱	۴۳	۲۲,۵	۲	۱,۵	درصد	
۶۳	۰	۵۵	۷۱	۴۸	۱۲	۱۴	فراوانی	برگزاری کارگاه‌های آموزشی و کلاس‌های عملی منطبق با درس توسط مدرسان
	۰	۲۷,۵	۳۵,۵	۲۴	۶	۷	درصد	
۵۵,۵	۲	۶۰	۷۱	۵۹	۵	۳	فراوانی	واگذاری ارائه بخشی از محتوا به دانشجویان توانا
	۱	۳۰	۳۵,۵	۲۹,۵	۲,۵	۱,۵	درصد	
۴۶,۵	۳	۲۸	۶۵	۶۵	۳۰	۹	فراوانی	ارائه مشاوره فردی به مدرسان پیرامون نحوه تدریس از راه نظارت بالینی
	۱,۵	۱۴	۳۲,۵	۳۲,۵	۱۵	۴,۵	درصد	
۴۳	۳	۱۵	۷۱	۶۱	۳۰	۲۰	فراوانی	شناخت مدرسان از ویژگی‌های دانش‌جویان(سن، رسوم فرهنگی و رویکردهای متنوع یادگیری)
	۱,۵	۷,۵	۳۵,۵	۳۰,۵	۱۵	۱۰	درصد	
	۲۱	۴۸۳	۷۳۷	۴۸۱	۱۶۱	۱۱۷	فراوانی	جمع

	۱,۰۵	۲۴,۱۵	۳۶,۸۵	۲۴,۰۵	۸,۰۵	۵,۸۵	درصد	
--	------	-------	-------	-------	------	------	------	--

بر اساس یافته های جدول بیشترین درصد تجمعی گزینه های زیاد و خیلی زیاد مربوط به گزینه های " استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات و سایر رسانه ها در فرایند یاددهی و یادگیری " با ۸۴,۵ و " تدریس مدرسان در موضوعات درسی تخصصی " با ۷۸,۵ و کمترین درصد تجمعی مربوط به گزینه " شناخت مدرسان از ویژگی های دانش جویان (سن، رسوم فرهنگی و رویکردهای متنوع یادگیری) " با ۴۳ درصد بوده است.

سؤال پژوهشی ۳: راه کارهای افزایش کیفیت مهارت های ارزشیابی مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه های پیام نور استان چیست؟

جدول ۳-۱۲: توزیع فراوانی و درصد پاسخ سئوال های مربوط به راهکارهای افزایش کیفیت مهارت های ارزشیابی مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه های پیام نور استان

درصد تجمعی	بی جواب	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	شاخص آماری	طیف
								گویه ها
۳۹,۵	۱	۲۰	۵۹	۶۶	۲۹	۲۵	فراوانی	درجه بندی تجارب ارزیابی تدریس در سطح ملی و بین المللی
	۰,۵	۱۰	۲۹,۵	۳۳	۱۴,۵	۱۲,۵	درصد	
۴۵,۵	۵	۱۴	۷۷	۵۳	۲۶	۲۵	فراوانی	اجرای ارزشیابی منظم ادواری اعضا توسط دانشگاه پیام نور یا وزارت علوم
	۲,۵	۷	۳۸,۵	۲۶,۵	۱۳	۱۲,۵	درصد	
۵۰	۲	۲۳	۷۷	۴۶	۲۳	۲۹	فراوانی	نظارت مستمر بر عملکرد مدرسان
	۱	۱۱,۵	۳۸,۵	۲۳	۱۱,۵	۱۴,۵	درصد	
۴۱,۵	۳	۱۹	۶۴	۶۴	۲۴	۲۶	فراوانی	انجام بازدید از تدریس مدرسان توسط متخصصین رشته ها
	۱,۵	۹,۵	۳۲	۳۲	۱۲	۱۳	درصد	
۵۵,۵	۱	۱۵	۷۶	۷۱	۲۳	۱۴	فراوانی	نقد و بررسی شیوه ها و فنون تدریس توسط متخصصین به

	درصد	۷	۱۱,۵	۳۵,۵	۳۸	۷,۵	۰,۵	منظور بازنگری شیوه ی تدریس
۵۵,۵	فراوانی	۲	۲۳	۶۲	۸۱	۳۰	۲	بالا بردن مهارت مدرسان در تدوین آزمون های تشخیصی
	درصد	۱	۱۱,۵	۳۱	۴۰,۵	۱۵	۱	
۵۹,۵	فراوانی	۴	۱۳	۶۴	۸۲	۳۷	۰	آشناتر کردن مدرسان با تکنیک ها و روش های مختلف ارزشیابی
	درصد	۲	۶,۵	۳۲	۴۱	۱۸,۵	۰	
۵۱	فراوانی	۱۶	۳۳	۴۶	۶۷	۳۵	۳	اجرای ارزشیابی منظم کیفیت تدریس مدرسان توسط دانشجویان
	درصد	۸	۱۶,۵	۲۳	۳۳,۵	۱۷,۵	۱,۵	
	فراوانی	۳۴	۱۴	۴۴	۶۰	۴۸	۰	برگزاری آزمون های تشریحی در پایان ترم از دانشجویان
۵۴	درصد	۱۷	۷	۲۲	۳۰	۲۴	۰	
	فراوانی	۱۷۵	۲۰۸	۵۱۶	۶۴۳	۲۴۱	۱۷	
	درصد	۹,۷۲	۱۰,۴	۲۵,۸	۳۲,۱۵	۱۲,۰۵	۰,۸۵	جمع

بر اساس یافته های جدول بیشترین درصد تجمعی گزینه های زیاد و خیلی زیاد مربوط به گویه های " آشناتر کردن مدرسان با تکنیک ها و روش های مختلف ارزشیابی " با ۵۹,۵ و کمترین درصد تجمعی مورد مربوط به گویه " درجه بندی تجارب ارزیابی تدریس در سطح ملی و بین المللی " با ۳۹,۵ بوده است.

سؤال پژوهشی ۴: راه کارهای تقویت توان پژوهشی مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه های پیام نور استان چیست؟

جدول ۳-۱۳: توزیع فراوانی و درصد پاسخ سئوال های مربوط به راهکارهای تقویت توان پژوهشی مدرسان گروه علوم انسانی

دانشگاه های پیام نور استان

گویه ها	تایید	تأیید خاص	بسیار کم	بسیار زیاد	خیلی زیاد	خیلی کم	درصد تجمعی
شرکت در کلاس های آموزشی آشنایی با نرم افزارهای رایانه	فراوانی	۳۶	۱۱	۴۰	۶۳	۴۷	۳
	درصد	۱۸	۵,۵	۲۰	۳۱,۵	۲۳,۵	۱,۵
دسترسی به امکانات و تسهیلات خودآموزی (کتاب،	فراوانی	۳۳	۱۵	۲۹	۶۹	۵۱	۳
	درصد	۱۷	۷,۵	۱۴,۵	۳۴,۵	۲۵,۵	۱,۵

	۱,۵	۲۵,۵	۳۴,۵	۱۴,۵	۷,۵	۱۶,۵	درصد	منابع الکترونیکی و نشریات)
۵۹,۵	۲	۵۱	۶۸	۳۴	۲۲	۲۳	فراوانی	شرکت در دوره‌های آموزشی زبان انگلیسی
	۱	۲۵,۵	۳۴	۱۷	۱۱	۱۱,۵	درصد	
۶۲,۵	۲	۵۲	۷۳	۴۰	۱۹	۱۴	فراوانی	شرکت در کلاس‌ها و دوره‌های کوتاه مدت در رابطه با رشته تخصصی
	۱	۲۶	۳۶,۵	۲۰	۹,۵	۷	درصد	
۶۷	۳	۵۷	۷۷	۲۵	۱۸	۲۰	فراوانی	توسعه مهارت‌های ضروری برای انجام تحقیق(تدوین پروپوزال، اجرای پژوهش، تحلیل داده‌ها)
	۱,۵	۲۸,۵	۳۸,۵	۱۲,۵	۹	۱۰	درصد	
۶۱,۵	۶	۶۱	۷۱	۴۸	۷	۷	فراوانی	همکاری تحقیقاتی مدرسان مبتدی با مدرسان مجرب
	۳	۳۰,۵	۳۵,۵	۲۴	۳,۵	۳,۵	درصد	
۶۹,۵	۲	۶۱	۷۸	۵۱	۳	۵	فراوانی	شناخت بیشتر امکانات و مقررات مربوط به انجام تحقیقات
	۱	۳۰,۵	۳۹	۲۵,۵	۱,۵	۲,۵	درصد	
۶۱	۴	۵۷	۶۵	۴۱	۱۹	۱۴	فراوانی	شرکت در سمینارها، کنفرانس‌ها و گردهمایی‌های علمی در داخل و خارج از کشور
	۲	۲۸,۵	۳۲,۵	۲۰,۵	۹,۵	۷	درصد	
۵۶	۵	۵۰	۶۲	۵۵	۲۰	۸	فراوانی	اعطای فرصت مطالعاتی در داخل و خارج کشور
	۲,۵	۲۵	۳۱	۲۷,۵	۱۰	۴	درصد	
۶۷,۵	۳	۷۱	۶۴	۳۴	۱۹	۹	فراوانی	اعطای بورس ادامه تحصیل به مدرسان تمام وقت
	۱,۵	۳۵,۵	۳۲	۱۷	۹,۵	۴,۵	درصد	
	۳۳	۵۵۸	۶۹۰	۳۹۷	۱۵۳	۱۶۹	فراوانی	جمع
	۱,۶۵	۲۷,۹	۳۴,۵	۱۹,۸۵	۷,۶۵	۸,۴۵	درصد	

بر اساس یافته‌های جدول بیشترین درصد تجمعی گزینه‌های زیاد و خیلی زیاد مربوط به گویه‌های " شناخت بیشتر امکانات و مقررات مربوط به انجام تحقیقات" و " توسعه مهارت‌های ضروری برای انجام تحقیق(تدوین پروپوزال، اجرای پژوهش، تحلیل داده‌ها)" با ۶۹,۵ و کمترین درصد تجمعی مورد مربوط به گویه " شرکت در کلاس‌های آموزشی آشنایی با نرم‌افزارهای رایانه" با ۵۵ درصد بوده است.

سؤال پژوهشی ۵: راه کارهای افزایش کیفیت بسترسازی پژوهش مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور استان چیست؟

جدول ۳-۱۴: توزیع فراوانی و درصد پاسخ سئوال‌های مربوط به راهکارهای افزایش کیفیت بسترسازی پژوهش مدرسان گروه علوم انسانی

دانشگاه‌های پیام نور استان

درصد	تجمعی	تفاوت	خیلی زیاد	زیاد	ناحدوی	کم	خیلی کم	شاخص	آماري	طیف	
										گویه‌ها	
۵۸		۴	۴۱	۷۵	۳۶	۱۵	۲۹	فراوانی		توسعه همکاری‌های علمی و تحقیقاتی ملی و بین‌المللی	
										۲	۲۰,۵
۴۹,۵		۳	۳۶	۶۳	۵۰	۲۶	۲۲	فراوانی		جداسازی نظام پژوهش علوم انسانی از علوم پایه و مهندسی در سیاست‌گذاری، تخصیص بودجه و قوانین	
										۱,۵	۱۸
۵۷		۳	۴۸	۶۶	۵۵	۲۵	۳	فراوانی		استفاده از ملاک‌های علمی و حرفه‌ای در انتخاب و انتصاب مدیران دانشگاهی	
										۱,۵	۲۴
۶۱		۳	۵۳	۶۹	۴۳	۱۷	۱۵	فراوانی		کاربردی ساختن تحقیقات بنیادی	
										۱,۵	۲۶,۵
۵۶		۲	۴۲	۷۰	۴۵	۲۴	۱۷	فراوانی		سرمایه‌گذاری و فعالیت مؤثر بخش خصوصی در تحقیقات	
										۱	۲۱
۵۴		۸	۳۶	۶۸	۵۳	۱۹	۱۶	فراوانی		استقرار نظام جامع نظارت، ارزیابی و اعتبارگذاری پژوهشی	
										۴	۱۸
۵۴		۶	۳۹	۶۹	۵۰	۲۶	۱۰	فراوانی		گسترش مجلات علوم انسانی	
										۳	۱۹,۵
۵۷,۵		۷	۳۳	۸۲	۴۳	۱۴	۲۱	فراوانی		تشکیل بانک اطلاعاتی از نیازهای پژوهشی وزارت‌خانه‌ها	
										۳,۵	۱۶,۵
۶۷		۲	۴۴	۹۰	۲۸	۱۲	۲۴	فراوانی		ایجاد هسته‌های پژوهش و تقویت پژوهش‌های تیمی در دانشگاه	
										۱	۲۲
۶۰		۳	۵۰	۷۰	۵۷	۱۶	۴	فراوانی		تعادل در ساعت تدریس و فعالیت پژوهشی	

	درصد	۲	۸	۲۸,۵	۳۵	۲۵	۱,۵
تشکیل گروه کارشناسی جهت مشاوره و راهنمایی مدرسان در خصوص تدوین طرح تحقیق	فراوانی	۲۲	۱۷	۵۱	۷۸	۲۸	۴
	درصد	۱۱	۸,۵	۲۵,۵	۳۹	۱۴	۲
کاهش فعالیت‌های اجرایی مدرسان تمام وقت	فراوانی	۱۳	۳۷	۴۸	۶۲	۳۵	۵
	درصد	۶,۵	۱۸,۵	۲۴	۳۱	۱۷,۵	۲,۵
قرار دادن فعالیت‌های تحقیقاتی در زمره ملاک‌های ارزشیابی و ارتقاء مدرسان	فراوانی	۲۳	۱۸	۴۷	۷۴	۳۱	۷
	درصد	۱۱,۵	۹	۲۳,۵	۳۷	۱۵,۵	۳,۵
کوتاه کردن پروسه بررسی و تصویب طرح پژوهشی	فراوانی	۲۷	۱۹	۵۰	۶۱	۴۱	۲
	درصد	۱۳,۵	۹,۵	۲۵	۳۰,۵	۲۰,۵	۱
دسترسی به شبکه‌های اطلاعاتی و اینترنتی به صورت رایگان	فراوانی	۰	۴	۲۶	۷۵	۹۲	۳
	درصد	۰	۲	۱۳	۳۷,۵	۴۶	۱,۵
فراهم کردن امکانات و تسهیلات سهل الوصول آموزشی/ پژوهشی در سطح دانشگاه(کتابخانه و انتشارات)	فراوانی	۱	۴	۳۱	۷۳	۸۹	۲
	درصد	۰,۵	۲	۱۵,۵	۳۶,۵	۴۴,۵	۱
جمع	فراوانی	۲۴۷	۲۹۳	۷۱۳	۱۱۴۵	۷۳۸	۶۴
	درصد	۷,۷۲	۹,۱۶	۲۲,۲	۳۵,۷۸	۲۳,۶	۲

بر اساس یافته‌های جدول بیشترین درصد تجمعی گزینه‌های زیاد و خیلی زیاد مربوط به گویه‌های "دسترسی به شبکه‌های اطلاعاتی و اینترنتی به صورت رایگان" با ۸۳,۵ و "فراهم کردن امکانات و تسهیلات سهل الوصول آموزشی/ پژوهشی در سطح دانشگاه(کتابخانه، چاپ و انتشارات)" با ۸۱ درصد "کمترین درصد تجمعی مربوط به گویه "کاهش فعالیت‌های اجرایی مدرسان تمام وقت" با ۴۸,۵ بوده است.

### ۳-۳ تحلیل داده‌ها

در این بخش طی جداول ۳-۱۵ تا ۳-۶۵ سؤال‌های پژوهش بر اساس شاخص‌های t تک متغیره، t زوجی، تحلیل واریانس یکراهه و آزمون لون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

بررسی راهکارهای افزایش کیفیت فعالیت تدریس مدرسان

سؤال پژوهشی ۱: راه کارهای افزایش کیفیت مهارت های طراحی مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه های پیام نور استان چهار محال و بختیاری چیست؟

جدول شماره ۳-۱۵: نمره راه کارها ی افزایش کیفیت مهارت های طراحی

Std. Deviation	Mean	Sum	Maximum	Minimum	N	طراحی
۱,۴	۳,۴	۶۸۴	۱۳	۱	۱۹۸	تغییر در برنامه ریزی درسی بر اساس روش ها و نگرش های پژوهش محور
۱,۲	۳,۷	۷۵۸	۵	۱	۲۰۰	تقویت ایده شایسته سالاری در جذب و گزینش مدرسان
۱	۳,۷	۷۴۱	۵	۱	۱۹۷	استفاده از نتایج تحقیقات جدید در طراحی کتاب درسی
۱,۲	۳,۵	۶۹۸	۵	۱	۱۹۸	تفویض اختیارات بیشتر به مدرسان در تعیین محتوای دروس
۱,۲	۳,۳	۶۶۳	۵	۱	۱۹۶	طراحی دروس با همکاری بخش کسب و کار
۳,۱	۳,۸	۷۷۰	۴۴	۱	۲۰۰	ارتقای سطح علمی مدرسان از طریق برگزاری دوره های آموزشی در دانشگاه
۱,۲	۳,۵	۷۰۷	۵	۱	۱۹۸	برگزاری همایش های علمی جهت تبادل افکار و تجربیات مدرسان
۱,۲	۳,۳	۶۶۹	۵	۱	۲۰۰	آموزش قبل از خدمت برای مدرسان مبتدی
۱,۲	۳,۷	۷۴۱	۱۲	۱	۲۰۰	مرتبط نمودن محتوای دروس با شرایط زندگی واقعی
۳,۶	۴	۸۱۲	۵۳	۱	۱۹۹	آشنایی با سبک های یادگیری و نظریه های یادگیری متنوع

بر اساس نتایج بدست آمده از جدول فوق بالاترین نمره ۸۱۲ به مولفه ی آشنایی با سبک های یادگیری و نظریه های یادگیری متنوع مربوط می شود . مولفه ی ارتقای سطح علمی مدرسان از طریق برگزاری دوره های آموزشی در دانشگاه با نمره ۷۷۰ در رتبه دوم و مولفه ی تقویت ایده شایسته سالاری در جذب و گزینش مدرسان با نمره ۷۵۸ در رتبه سوم قرار دارد. سایر مولفه ها در درجه ی بعدی از اهمیت قرار دارند.

جدول شماره ۳-۱۶: رتبه بندی راهکارهای افزایش کیفیت طراحی بر حسب نظر مدرسان

رتبه	طراحی	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
۱	آشنایی با سبک‌های یادگیری و نظریه‌های یادگیری متنوع	۱۹۹	۱	۵۳	۸۱۲	۴	۳,۶
۲	ارتقای سطح علمی مدرسان از طریق برگزاری دوره‌های آموزشی در دانشگاه	۲۰۰	۱	۴۴	۷۷۰	۳,۴	۱,۲
۳	تقویت ایده شایسته‌سالاری در جذب و گزینش مدرسان	۲۰۰	۱	۵	۷۵۸	۳,۷	۱,۲
۴	استفاده از نتایج تحقیقات جدید در طراحی کتاب درسی	۱۹۷	۱	۵	۷۴۱	۳,۷	۱
۵	مرتبط نمودن محتوای دروس با شرایط زندگی واقعی	۲۰۰	۱	۱۲	۷۴۱	۳,۷	۱,۲
۶	برگزاری همایش‌های علمی جهت تبادل افکار و تجربیات مدرسان	۱۹۸	۱	۵	۷۰۷	۳,۵	۱,۲
۷	تفویض اختیارات بیشتر به مدرسان در تعیین محتوای دروس	۱۹۸	۱	۵	۶۹۸	۳,۵	۱,۲
۸	تغییر در برنامه‌ریزی درسی بر اساس روش‌ها و نگرش‌های پژوهش محور	۱۹۸	۱	۱۳	۶۸۴	۳,۴	۱,۴
۹	آموزش قبل از خدمت برای مدرسان مبتدی	۲۰۰	۱	۵	۶۶۹	۳,۳	۱,۲
۱۰	طراحی دروس با همکاری بخش کسب و کار	۱۹۶	۱	۵	۶۶۳	۳,۳	۱,۲



سؤال پژوهشی ۲: راه کارهای افزایش کیفیت مهارت‌های اجرای مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور استان چیست؟

جدول شماره ۳-۱۷: نمره راهکارهای افزایش کیفیت اجرا

Std. Deviation	Mean	Sum	Maximum	Minimum	N	اجرا
۳,۶	۴	۸۶۶	۵۴	۱	۱۹۶	تدریس مدرسان در موضوعات درسی تخصصی
۱	۳,۴	۶۸۷	۵	۱	۱۹۹	افزایش ساعات تشکیل کلاس
.۷۷	۴,۲	۸۳۹	۵	۱	۱۹۸	به روز بودن دانش مدرسان درباره موضوعات درسی
۲	۳,۲	۶۴۹	۲۴	۱	۱۹۷	ارائه مشاوره فردی به مدرسان پیرامون نحوه تدریس از راه نظارت بالینی
.۸۶	۳,۴	۶۷۵	۵	۱	۱۹۷	برگزاری کارگاه‌های آموزشی و کلاس‌های عملی منطبق با درس توسط مدرسان
۱	۴	۸۰۰	۵	۱	۲۰۰	مهارت مدرسان در استفاده از روش‌ها و فنون تدریس مختلف در فرایند یاددهی و یادگیری
۱	۳,۷	۷۴۱	۵	۱	۲۰۰	استفاده بیشتر مدرسان از الگوهای تدریس حل مسأله، کار گروهی و پروژه در فرایند یاددهی و یادگیری

۳,۷	۴,۱	۸۲۴	۵۵	۱	۱۹۸	استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات و سایر رسانه‌ها در فرایند یاددهی و یادگیری
۱	۳,۳	۶۶۴	۵	۱	۱۹۷	واگذاری ارائه بخشی از محتوا به دانشجویان توانا
۱	۳,۱	۶۲۲	۵	۱	۱۹۷	شناخت مدرسان از ویژگی‌های دانش‌جویان (سن، رسوم فرهنگی و رویکردهای متنوع یادگیری)

بر اساس نتایج بدست آمده از جدول فوق بالاترین نمره ۸۳۹ به مولفه ی به روز بودن دانش مدرسان درباره موضوعات درسی مربوط می شود . مولفه ی تدریس مدرسان در موضوعات درسی تخصصی با نمره ۸۱۷ در رتبه دوم و مولفه ی مهارت مدرسان در استفاده از روش‌ها و فنون تدریس مختلف در فرایند یاددهی و یادگیری با نمره ۸۰۰ در رتبه سوم قرار دارد. سایر مولفه‌ها در درجه ی بعدی از اهمیت قرار دارند.

جدول شماره ۳-۱۸: رتبه بندی راهکارهای افزایش کیفیت اجرا بر حسب نظر مدرسان

ردیف	اجرا	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
۱	به روز بودن دانش مدرسان درباره موضوعات درسی	۱۹۸	۱	۵	۸۳۹	۴,۲	.۷۷
۲	تدریس مدرسان در موضوعات درسی تخصصی	۱۹۶	۱	۵	۸۱۷	۴	۳,۶
۳	مهارت مدرسان در استفاده از روش‌ها و فنون تدریس مختلف در فرایند یاددهی و یادگیری	۲۰۰	۱	۵	۸۰۰	۴	۱

۳,۷	۴,۱	۷۷۴	۵	۱	۱۹۸	استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات و سایر رسانه‌ها در فرایند یاددهی و یادگیری	۴
۱	۳,۷	۷۴۱	۵	۱	۲۰۰	استفاده بیشتر مدرسان از الگوهای تدریس حل مسأله، کار گروهی و پروژه در فرایند یاددهی و یادگیری	۵
۱	۳,۴	۶۸۷	۵	۱	۱۹۹	افزایش ساعات تشکیل کلاس	۶
۰.۸۶	۳,۴	۶۷۵	۵	۱	۱۹۷	برگزاری کارگاه‌های آموزشی و کلاس‌های عملی منطبق با درس توسط مدرسان	۷
۱	۳,۳	۶۶۴	۵	۱	۱۹۷	واگذاری ارائه بخشی از محتوا به دانشجویان توانا	۸
۲	۳,۲	۶۲۷	۵	۱	۱۹۷	ارائه مشاوره فردی به مدرسان پیرامون نحوه تدریس از راه نظارت بالینی	۹
۱	۳,۱	۶۲۲	۵	۱	۱۹۷	شناخت مدرسان از ویژگی‌های دانش‌جویان (سن، رسوم فرهنگی و رویکردهای متنوع یادگیری)	۱۰

سؤال پژوهشی ۳: راهکارهای افزایش کیفیت مهارت‌های ارزشیابی مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور  
استان چیست؟

جدول شماره ۳-۱۹: نمره راهکارهای افزایش کیفیت ارزشیابی

Std. Deviation	Mean	Sum	Maximum	Minimum	N	ارزشیابی
۱	۳,۱	۶۱۷	۵	۱	۱۹۹	درجه بندی تجارب ارزشیابی تدریس در سطح ملی و بین‌المللی
۱	۳,۱	۶۱۴	۵	۱	۱۹۵	اجرای ارزشیابی منظم ادواری اعضا توسط دانشگاه پیام نور یا وزارت علوم
۱,۲	۳,۲	۶۳۶	۵	۱	۱۹۸	نظارت مستمر بر عملکرد مدرسان
۱	۳,۱	۶۱۷	۵	۱	۱۹۷	انجام بازدید از تدریس مدرسان توسط متخصصین رشته‌ها
۱	۳,۲	۶۵۲	۵	۱	۱۹۹	نقد و بررسی شیوه‌ها و فنون تدریس توسط متخصصین به منظور بازنگری شیوهی تدریس
.۹۱	۳,۵	۷۰۸	۵	۱	۱۹۸	بالا بردن مهارت مدرسان در تدوین آزمون‌های تشخیصی
.۹۱	۳,۶	۷۳۵	۵	۱	۲۰۰	آشناتر کردن مدرسان با تکنیک‌ها و روش‌های مختلف ارزشیابی
۱,۱	۳,۳	۶۶۳	۵	۱	۱۹۷	اجرای ارزشیابی منظم کیفیت تدریس مدرسان توسط دانشجویان
۱,۴	۳,۳	۶۷۴	۵	۱	۲۰۰	برگزاری آزمون‌های تشریحی در پایان ترم از دانشجویان

بر اساس نتایج بدست آمده از جدول فوق بالاترین نمره ۷۳۵ به مولفه ی آشناتر کردن مدرسان با تکنیک‌ها و روش‌های مختلف ارزشیابی مربوط می شود. مولفه ی بالابردن مهارت مدرسان در تدوین آزمون‌های تشخیصی با نمره ۷۰۸ در رتبه دوم و مولفه ی برگزاری آزمون‌های تشریحی در پایان ترم از دانشجویان با نمره ۶۷۴ در رتبه سوم قرار دارد. سایر مولفه‌ها در درجه ی بعدی از اهمیت قرار دارند.

جدول شماره ۳-۲۰: رتبه بندی راهکارهای کیفیت افزایش ارزشیابی بر حسب نظر مدرسان

رتبه	ارزشیابی	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
۱	آشناتر کردن مدرسان با تکنیک‌ها و روش‌های مختلف ارزشیابی	۲۰۰	۱	۵	۷۳۵	۳٫۶	۰٫۹۱
۲	بالابردن مهارت مدرسان در تدوین آزمون‌های تشخیصی	۱۹۸	۱	۵	۷۰۸	۳٫۵	۰٫۹۱
۳	برگزاری آزمون‌های تشریحی در پایان ترم از دانشجویان	۲۰۰	۱	۵	۶۷۴	۳٫۳	۱٫۴
۴	اجرای ارزشیابی منظم کیفیت تدریس مدرسان توسط دانشجویان	۱۹۷	۱	۵	۶۶۳	۳٫۳	۱٫۱
۵	نقد و بررسی شیوه‌ها و فنون تدریس توسط متخصصین به منظور بازنگری شیوه ی تدریس	۱۹۹	۱	۵	۶۵۲	۳٫۲	۱
۶	نظارت مستمر بر عملکرد مدرسان	۱۹۸	۱	۵	۶۳۶	۳٫۲	۱٫۲

۱	۳,۱	۶۱۷	۵	۱	۱۹۹	درجه بندی تجارب ارزیابی تدریس در سطح ملی و بین‌المللی	۷
۱	۳,۱	۶۱۷	۵	۱	۱۹۷	انجام بازدید از تدریس مدرسان توسط متخصصین رشته‌ها	۸
۱	۳,۱	۶۱۴	۵	۱	۱۹۵	اجرای ارزشیابی منظم ادواری اعضا توسط دانشگاه پیام نور یا وزارت علوم	۹

سؤال پژوهشی ۴: راه‌کارهای تقویت توان پژوهشی مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور استان چیست؟

جدول شماره ۳-۲۱: نمره راهکارهای افزایش تقویت توان پژوهشی

Std. Deviation	Mean	Sum	Maximum	Minimum	N	تقویت توان پژوهشی
۱	۳,۳	۶۶۵	۵	۱	۱۹۷	اعطای بورس ادامه تحصیل به مدرسان تمام وقت
۱	۳,۴	۶۸۱	۵	۱	۱۹۷	اعطای فرصت مطالعاتی در داخل و خارج کشور
۱	۳,۵	۶۹۶	۵	۱	۱۹۸	شرکت در سمینارها، کنفرانس‌ها و گردهمایی‌های علمی در داخل و خارج از کشور
۱	۳,۶	۷۲۴	۵	۱	۱۹۸	شرکت در کلاس‌ها و دوره‌های کوتاه مدت در رابطه با رشته تخصصی
۱	۳,۶	۷۲۴	۵	۱	۱۹۷	توسعه مهارت‌های ضروری برای انجام تحقیق (تدوین پروپوزال، اجرای پژوهش، تجزیه و تحلیل داده‌ها)
۱	۳,۸	۷۵۴	۵	۱	۱۹۴	شرکت در دوره‌های آموزشی زبان انگلیسی
۱	۳,۹	۷۸۱	۵	۱	۱۹۸	شرکت در کلاس‌های آموزشی آشنایی با نرم‌افزارهای رایانه
۱	۳,۶	۷۲۰	۵	۱	۱۹۶	همکاری تحقیقاتی مدرسان مبتدی با مدرسان مجرب
۱	۳,۶	۷۱۱	۵	۱	۱۹۵	شناخت بیشتر امکانات و مقررات مربوط به انجام تحقیقات
۱	۳,۹	۷۶۰	۵	۱	۱۹۷	دسترسی به امکانات و تسهیلات خودآموزی (کتاب، منابع الکترونیکی و نشریات)

بر اساس نتایج بدست آمده از جدول فوق بالاترین نمره ۷۸۱ به مولفه ی شرکت در کلاس‌های آموزشی آشنایی با نرم‌افزارهای رایانه مربوط می شود. مولفه ی دسترسی به امکانات و تسهیلات خودآموزی (کتاب، منابع الکترونیکی و نشریات) با نمره ۷۶۰ مولفه ی شرکت در دوره‌های آموزشی زبان انگلیسی با نمره ۷۵۴ در رتبه سوم و سایر مولفه ها در درجه ی بعدی از اهمیت قرار دارند.

جدول شماره ۳-۲۲: رتبه بندی راهکارهای افزایش تقویت توان پژوهشی بر حسب نظر مدرسان

رتبه	تقویت توان پژوهشی	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
۱	شرکت در کلاس‌های آموزشی آشنایی با نرم‌افزارهای رایانه	۱۹۸	۱	۵	۷۸۱	۳٫۹	۱
۲	دسترسی به امکانات و تسهیلات خودآموزی (کتاب، منابع الکترونیکی و نشریات)	۱۹۷	۱	۵	۷۶۰	۳٫۹	۱
۳	شرکت در دوره‌های آموزشی زبان انگلیسی	۱۹۴	۱	۵	۷۵۴	۳٫۸	۱
۴	شرکت در کلاس‌ها و دوره‌های کوتاه مدت در رابطه با رشته تخصصی	۱۹۸	۱	۵	۷۲۴	۳٫۶	۱
۵	توسعه مهارت‌های ضروری برای انجام تحقیق (تدوین پروپوزال، اجرای پژوهش، تجزیه و تحلیل داده‌ها)	۱۹۷	۱	۵	۷۲۴	۳٫۶	۱
۶	همکاری تحقیقاتی مدرسان مبتدی با مدرسان مجرب	۱۹۶	۱	۵	۷۲۰	۳٫۶	۱
۷	شناخت بیشتر امکانات و مقررات مربوط به انجام تحقیقات	۱۹۵	۱	۵	۷۱۱	۳٫۶	۱
۸	شرکت در سمینارها، کنفرانس‌ها و گردهمایی‌های علمی در داخل و خارج از	۱۹۸	۱	۵	۶۹۶	۳٫۵	۱



						کشور	
۱	۳,۳	۶۸۱	۵	۱	۱۹۷	اعطای فرصت مطالعاتی در داخل و خارج کشور	۹
۱	۳,۴	۶۶۵	۵	۱	۱۹۷	اعطای بورس ادامه تحصیل به مدرسان تمام وقت	۱۰

سؤال پژوهشی ۵: راه کارهای راه کارهای افزایش کیفیت بسترسازی پژوهش مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور استان چیست؟

جدول شماره ۳-۲۳: نمره راه کارهای افزایش کیفیت بستر سازی

Std. Deviation	Mean	Sum	Maximum	Minimum	N	بستر سازی
۱,۳	۳,۴	۶۷۲	۵	۱	۱۹۶	توسعه همکاری‌های علمی و تحقیقاتی ملی و بین‌المللی
۱,۲	۳,۳	۶۵۶	۵	۱	۱۹۷	جداسازی نظام پژوهش علوم انسانی از علوم پایه و مهندسی در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، تخصیص بودجه و قوانین
۱	۳,۶	۷۲۲	۵	۱	۱۹۷	استفاده از ملاک‌های علمی و حرفه‌ای در انتخاب و

انتصاب مدیران دانشگاهی						
۱،۱	۳،۶	۷۱۹	۵	۱	۱۹۷	کاربردی ساختن تحقیقات بنیادی
۱،۱	۳،۴	۶۹۰	۵	۱	۱۹۸	سرمایه‌گذاری و فعالیت مؤثر بخش خصوصی در تحقیقات
۱،۱	۳،۴	۶۶۵	۵	۱	۱۹۲	استقرار نظام جامع نظارت، ارزیابی و اعتبار‌گذاری پژوهشی
۱،۱	۳،۵	۶۸۳	۵	۱	۱۹۴	گسترش مجلات علوم انسانی
۱،۱	۳،۴	۶۷۱	۵	۱	۱۹۳	تشکیل بانک اطلاعاتی از نیازهای پژوهشی وزارت‌خانه‌ها
۳،۱	۳،۸	۷۱۲	۵	۱	۱۹۸	ایجاد هسته‌های پژوهش و تقویت پژوهش‌های تیمی در دانشگاه
.۹۹	۳،۷	۷۳۷	۵	۱	۱۹۷	تعادل در ساعت تدریس و فعالیت پژوهشی
۱،۱	۳،۳	۶۶۱	۵	۱	۱۹۶	تشکیل گروه کارشناسی جهت مشاوره و راهنمایی مدرسان در خصوص تدوین طرح تحقیق
۱،۱	۳،۳	۶۵۴	۵	۱	۱۹۵	کاهش فعالیت‌های اجرایی مدرسان تمام وقت
۱،۲	۳،۳	۶۵۱	۵	۱	۱۹۳	قرار دادن فعالیت‌های تحقیقاتی در زمره ملاک‌های ارزشیابی و ارتقاء مدرسان
۱،۲	۳،۳	۶۶۴	۵	۱	۱۹۸	کوتاه کردن پروسه بررسی و تصویب طرح پژوهشی
.۷۷	۴،۲	۸۴۶	۵	۲	۱۹۷	دسترسی به شبکه‌های اطلاعاتی و اینترنتی به صورت رایگان
.۸۲	۴،۲	۸۳۹	۵	۱	۱۹۸	فراهم کردن امکانات و تسهیلات سهل الوصول آموزشی/ پژوهشی در سطح دانشگاه(کتابخانه، چاپ و انتشارات)

بر اساس نتایج بدست آمده از جدول فوق بالاترین نمره ۸۴۶ به مولفه دسترسی به شبکه‌های اطلاعاتی و اینترنتی به صورت رایگان مربوط می‌شود. مولفه فراهم کردن امکانات و تسهیلات سهل الوصول آموزشی/ پژوهشی در سطح دانشگاه(کتابخانه، چاپ و انتشارات با

نمره ۸۳۹ در رتبه دوم و مولفه ی ایجاد هسته‌های پژوهش و تقویت پژوهش‌های تیمی در دانشگاه با نمره ۷۵۳ در رتبه سوم قرار دارد. سایر مولفه ها در درجه ی بعدی از اهمیت قرار دارند.

جدول شماره ۳-۲۴: رتبه بندی راهکارهای بستر سازی بر حسب نظر مدرسان

رتبه	بستر سازی	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
۱	دسترسی به شبکه‌های اطلاعاتی و اینترنتی به صورت رایگان	۱۹۷	۲	۵	۸۴۶	۴,۲	.۷۷
۲	فراهم کردن امکانات و تسهیلات سهل الوصول آموزشی/ پژوهشی در سطح دانشگاه	۱۹۸	۱	۵	۸۳۹	۴,۲	.۸۲
۳	ایجاد هسته‌های پژوهش و تقویت پژوهش‌های تیمی در دانشگاه	۱۹۸	۱	۴	۷۵۳	۳,۸	۳,۱
۴	تعادل در ساعت تدریس و فعالیت پژوهشی	۱۹۷	۱	۵	۷۳۷	۳,۷	.۹۹
۵	استفاده از ملاک‌های علمی و حرفه‌ای در انتخاب و انتصاب مدیران دانشگاهی	۱۹۷	۱	۵	۷۲۲	۳,۶	۱
۶	کاربردی ساختن تحقیقات بنیادی	۱۹۷	۱	۵	۷۱۹	۳,۶	۱,۱
۷	سرمایه‌گذاری و فعالیت مؤثر بخش خصوصی در تحقیقات	۱۹۸	۱	۵	۶۹۰	۳,۴	۱,۱
۸	گسترش مجلات علوم انسانی	۱۹۴	۱	۵	۶۸۳	۳,۵	۱,۱
۹	توسعه همکاری‌های علمی و تحقیقاتی ملی و بین‌المللی	۱۹۶	۱	۵	۶۷۲	۳,۴	۱,۳
۱۰	تشکیل بانک اطلاعاتی از نیازهای پژوهشی وزارت‌خانه‌ها	۱۹۳	۱	۵	۶۷۱	۳,۴	۱,۱
۱۱	استقرار نظام جامع نظارت، ارزیابی و اعتبارگذاری پژوهشی	۱۹۲	۱	۵	۶۶۵	۳,۴	۱,۱
۱۲	کوتاه کردن پروسه بررسی و تصویب طرح پژوهشی	۱۹۸	۱	۵	۶۶۴	۳,۳	۱,۲
۱۳	تشکیل گروه کارشناسی جهت مشاوره و راهنمایی مدرسان در خصوص تدوین طرح تحقیق	۱۹۶	۱	۵	۶۶۱	۳,۳	۱,۱

۱،۲	۳،۳	۶۵۶	۵	۱	۱۹۷	جداسازی نظام پژوهش علوم انسانی از علوم پایه و مهندسی در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، تخصیص بودجه و قوانین	۱۴
۱،۱	۳،۳	۶۵۴	۵	۱	۱۹۵	کاهش فعالیت‌های اجرایی مدرسان تمام‌وقت	۱۵
۱،۲	۳،۳	۶۵۱	۵	۱	۱۹۳	قرار دادن فعالیت‌های تحقیقاتی در زمره ملاک‌های ارزشیابی و ارتقاء مدرسان	۱۶

جدول شماره ۳-۲۵: مقایسه میانگین نمرات راهکارهای افزایش کیفیت فعالیت‌های تحقیق و تدریس مدرسان دانشگاه

پیام نوراستان چهارمحال و بختیاری

Std. Deviation	Mean	Sum	Maximum	Minimum	N	راهکارها
۹،۹۷	۳۶،۱۶	۶۸۳۴	۹۶	۱۴	۱۸۹	طراحی
۸،۹۱	۳۷،۳۸	۶۸۴۰	۹۰	۲۱	۱۸۳	اجرا
۷،۶۹	۲۹،۷۳	۵۶۷۹	۴۵	۱۲	۱۹۱	ارزشیابی
۷،۶۹	۲۹،۷۳	۵۶۷۹	۴۵	۱۲	۱۹۱	تقویت توان پژوهشی
۱۳،۹۸	۵۷،۳۷	۱۰۰۴۰	۱۰۶	۲۷	۱۷۵	بستر سازی

بر اساس نتایج بدست آمده از جدول فوق راهکارهای افزایش کیفیت بستر سازی با کسب نمره ۱۰۰۴۰ در رتبه اول و راهکارهای مؤلفه اجرا با کسب نمره ۶۸۴۰ در رتبه دوم، راهکارهای بخش طراحی با کسب نمره ۶۸۳۴ در رتبه سوم و راهکارهای دو مؤلفه ارزشیابی و تقویت توان پژوهشی با کسب نمره ۵۶۷۹ در رتبه آخر قرار دارند.



						tailed )	e	e	Difference	
									Lower	Upper
طراحی	Equal variances assumed	.002	.965	.109	186	.913	.15996	1.46203	-2.72434	3.04426
	Equal variances not assumed			.109	177.704	.913	.15996	1.46921	-2.73939	3.05931

جنس		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
طراحی	مرد	91	36.2527	10.78228	1.13029
	زن	97	36.0928	9.24446	.93863

در این بحث مقایسه میانگین دو جامعه مردان و زنان مورد نظر است. اگر در آزمون Levene سطح معنی داری برای F باشد از مقادیر ردیف بدون فرض برابری واریانس و چنانچه  $(S \leq 0/05)$  باشد ضریب t و سطح معنی داری را از ردیف با فرض برابری واریانس گزارش می دهیم. از آنجاییکه  $S = .686$  پس تحلیل واریانس با فرض برابری واریانس را نشان می دهد. نتایج آزمون  $S = .843$  و  $t = .199$ . گویای آن است که میانگین های دو گروه مرد (  $37.53$  ) و زن (  $37.27$  ) تفاوت معنی داری با یکدیگر نداشته و این دو گروه با سطح اطمینان ۹۵ درصد در میانگین نمره راهکار ارزشیابی با هم مشابه هستند و ( به اصطلاح فرض صفر که دلالت بر عدم معنی داری تفاوت دارد تایید می شود). علاوه بر این ، همان گونه که از ستون های آخر جدول ملاحظه می شود، اختلاف میانگین در سطح اطمینان ۹۵ درصد در دو طرف صفر قرار دارد، که این نتیجه نیز نشان می دهد میانگین نمره راهکارهای اجرا دو گروه با هم یکسان می باشد و یا هر دو از میانگین نمره مشابهی برخوردارند.

ب- اجرا

جدول شماره ۳-۲۷: بررسی تاثیر جنس

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
اجرا	Equal variances assumed	.164	.686	.199	180	.843	.26405	1.32893	-2.35824	2.88634
	Equal variances not assumed			.199	179.335	.842	.26405	1.32529	-2.35111	2.87921

**Group Statistics**

جنس		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
اجرا	مرد	86	37.5349	8.71334	.93958
	زن	96	37.2708	9.15766	.93465

در این بحث مقایسه میانگین دو جامعه مردان و زنان مورد نظر است. اگر در آزمون Levene سطح معنی داری برای F باشد از مقادیر ردیف بدون فرض برابری واریانس و چنانچه  $(S > 0/05)$  باشد ضریب t و سطح معنی داری را از  $(S \leq 0/05)$

ردیف با فرض برابری واریانس گزارش می دهیم . از آنجاییکه  $S = .956$  پس تحلیل واریانس با فرض برابری واریانس را نشان می دهد. نتایج آزمون  $S = .350$  و  $t = .937$  گویای آن است که میانگین های دو گروه مرد (  $30.28$  ) و زن (  $29.23$  ) تفاوت معنی داری با یکدیگر نداشته و این دو گروه با سطح اطمینان ۹۵ درصد در میانگین نمره راهکار ارزشیابی با هم مشابه هستند و ( به اصطلاح فرض صفر که دلالت بر عدم معنی داری تفاوت دارد تایید می شود). علاوه بر این ، همان گونه که از ستون های آخر جدول ملاحظه می شود، اختلاف میانگین در سطح اطمینان ۹۵ درصد در دو طرف صفر قرار دارد، که این نتیجه نیز نشان می دهد میانگین نمره راهکار ارزشیابی دو گروه با هم یکسان می باشد و یا هر دو از میانگین نمره مشابهی برخوردارند.

### ج- ارزشیابی

جدول شماره ۳-۲۸: بررسی تاثیر جنس

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tail)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ارزشیابی	Equal variances assumed	.003	.956	.937	188	.350	1.04791	1.11888	-1.15926	3.25509
	Equal variances not assumed			.937	187.267	.350	1.04791	1.11885	-1.15925	3.25508

جنس		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ارزشیابی	مرد	92	30.283	7.704	.803
	زن	98	29.235	7.71101905	0.77893055

بررسی تأثیر سن بر نمره راه کارهای افزایش کیفیت تدریس

### الف- طراحی



مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = 0.25194$ ) معنی دار نیست و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین گروههای سنی به لحاظ آماری معنی دار نیست. بدین ترتیب می توان گفت گروه سنی تأثیری بر راهکار طراحی ندارد.

جدول شماره ۳-۲۹: بررسی تأثیر سن

طراحی	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	420.9514156	3	140.3171	1.37511	0.25194
Within Groups	18163.26836	178	102.0408		
Total	18584.21978	181			

ب- اجرا

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = 0.0001$ ) معنی دار است و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین گروههای سنی به لحاظ آماری معنی دار است. بدین ترتیب می توان گفت گروه سنی تأثیری بر راهکار اجرا دارد.

جدول شماره ۳-۳۰: بررسی تأثیر سن

اجرا	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1529.238753	3	509.7462511	6.930700178	0.000196739
Within Groups	12723.98159	173	73.54902651		
Total	14253.22034	176			

ج- ارزشیابی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = 0.009۹$ ) معنی دار است و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین گروههای سنی به لحاظ آماری معنی دار است. بدین ترتیب می توان گفت گروه سنی بر راهکار ارزشیابی تأثیر دارد.

جدول شماره ۳-۳۱: بررسی تاثیر سن

ارزشیابی	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	675.3594091	3	225.119803	3.897350774	0.00991774
Within Groups	10512.73199	182	57.76226367		
Total	11188.0914	185			

بررسی تأثیر سابقه کار بر نمره راه کارهای افزایش کیفیت تدریس

#### الف- طراحی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = .852$ ) معنی دار نیست و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین سابقه ی کار به لحاظ آماری معنی دار نیست. بدین ترتیب می توان گفت سابقه ی کار بر راهکار طراحی تاثیر ندارد.

جدول شماره ۳-۳۲: بررسی تاثیر سابقه ی کار

طراحی	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	79.429	3	26.476	.262	.852
Within Groups	18559.507	184	100.867		
Total	18638.936	187			

#### ب- اجرا

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = .126$ ) معنی دار نیست و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین سابقه ی کار به لحاظ آماری معنی دار نیست. بدین ترتیب می توان گفت سابقه ی کار بر راهکار اجرا تاثیر ندارد.

جدول شماره ۳-۳۳: بررسی تاثیر سابقه ی کار

اجرا	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	451.808	3	150.603	1.935	.126
Within Groups	13853.027	178	77.826		

Total	14304.835	181			
-------	-----------	-----	--	--	--

### ج- ارزشیابی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = .386$ ) معنی دار نیست و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین سابقه ی کار به لحاظ آماری معنی دار نیست. بدین ترتیب می توان گفت سابقه ی کار بر راهکار ارزشیابی تاثیر ندارد.

جدول شماره ۳-۳۴: بررسی تاثیر سابقه ی کار

ارزشیابی	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	180.215	3	60.072	1.017	.386
Within Groups	11043.167	187	59.054		
Total	11223.382	190			

بررسی تاثیر رتبه علمی بر نمره راه کارهای افزایش کیفیت تدریس

### الف- طراحی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = .013$ ) معنی دار است و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین رتبه ی علمی به لحاظ آماری معنی دار است. بدین ترتیب می توان گفت رتبه ی علمی بر راهکار طراحی تاثیر دارد.

جدول شماره ۳-۳۵: بررسی تاثیر رتبه ی علمی مدرسان بر روی راهکار طراحی

طراحی	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1693.730	6	282.288	2.816	.013
Within Groups	14534.158	145	100.236		
Total	16227.888	151			

### ب- اجرا

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = .094$ ) معنی دار نیست و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین رتبه ی علمی به لحاظ آماری معنی دار نیست. بدین ترتیب می توان گفت رتبه ی علمی بر راهکار اجرا تاثیر ندارد.

جدول شماره ۳-۳۶: بررسی تاثیر رتبه ی علمی مدرسان بر روی راهکار اجرا

اجرا	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	799.828	6	133.305	1.848	.094
Within Groups	10243.488	142	72.137		
Total	11043.315	148			

### ج- ارزشیابی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = .036$ ) معنی دار است و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین رتبه ی علمی به لحاظ آماری معنی دار است. بدین ترتیب می توان گفت رتبه ی علمی بر راهکار ارزشیابی تاثیر دارد.

جدول شماره ۳-۳۷: بررسی تاثیر رتبه ی علمی مدرسان بر روی راهکار ارزشیابی

ارزشیابی	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	861.177	6	143.529	2.316	.036
Within Groups	9109.038	147	61.966		
Total	9970.214	153			

بررسی تاثیر رشته تحصیلی بر نمره راه کارهای افزایش کیفیت تدریس

### الف- طراحی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = .977$ ) معنی دار نیست و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین رشته ی تحصیلی به لحاظ آماری معنی دار نیست. بدین ترتیب می توان گفت رشته ی تحصیلی بر راهکار طراحی تاثیر ندارد.

جدول شماره ۳-۳۸: بررسی تاثیر رشته ی تحصیلی مدرسان بر روی راهکار طراحی

طراحی	Sum of Squares	df	Mean	F	Sig.

			Square		
Between Groups	83.283	5	16.657	0.159	.977
Within Groups	18419.272	176	104.655		
Total	18502.555	181			

ب- اجرا

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد (Sig = .648) معنی دار نیست و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین رشته ی تحصیلی به لحاظ آماری معنی دار نیست. بدین ترتیب می توان گفت رشته ی تحصیلی بر راهکار اجرا تاثیر ندارد.

جدول شماره ۳-۳۹: بررسی تاثیر رشته ی تحصیلی مدرسان بر روی راهکار اجرا

اجرا	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	272.867	5	54.573	0.669	.648
Within Groups	13875.354	170	81.620		
Total	14148.222	175			

ج- ارزشیابی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد (Sig = .451) معنی دار نیست و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین رشته ی تحصیلی به لحاظ آماری معنی دار نیست. بدین ترتیب می توان گفت رشته ی تحصیلی بر راهکار ارزشیابی تاثیر ندارد.

جدول شماره ۳-۴۰: بررسی تاثیر رشته ی تحصیلی مدرسان بر روی راهکار ارزشیابی

ارزشیابی	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	285.475	5	57.095	0.948	.451
Within Groups	10782.709	179	60.239		
Total	11068.184	184			

بررسی تاثیر نوع همکاری بر نمره راه کارهای افزایش کیفیت تدریس

الف- طراحی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = .055$ ) معنی دار است و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین نوع همکاری به لحاظ آماری معنی دار است. بدین ترتیب می توان گفت نوع همکاری بر راهکار طراحی تاثیر دارد.

جدول شماره ۳-۴۱: بررسی تاثیر نوع همکاری مدرسان بر روی راهکار طراحی

طراحی	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	356.611	1	356.611	3.719	.055
Within Groups	16875.327	176	95.883		
Total	17231.938	177			

ب- اجرا

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = .143$ ) معنی دار است و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین نوع همکاری به لحاظ آماری معنی دار است. بدین ترتیب می توان گفت نوع همکاری بر راهکار اجرا تاثیر ندارد.

جدول شماره ۳-۴۲: بررسی تاثیر نوع همکاری مدرسان بر روی راهکار اجرا

اجرا	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	169.490	1	169.490	2.161	.143
Within Groups	13491.545	172	78.439		
Total	13661.034	173			

ج- ارزشیابی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = .088$ ) معنی دار نیست و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین نوع همکاری به لحاظ آماری معنی دار نیست. بدین ترتیب می توان گفت نوع همکاری بر راهکار ارزشیابی تاثیر ندارد.

جدول شماره ۳-۴۳: بررسی تاثیر نوع همکاری مدرسان بر روی راهکار ارزشیابی

ارزشیابی	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	167.010	1	167.010	2.950	.088
Within Groups	10078.901	178	56.623		
Total	10245.911	179			

بررسی تأثیر دانشگاه محل تحصیل بر نمره راه کارهای افزایش کیفیت تدریس

الف- طراحی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = .125$ ) معنی دار نیست و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین دانشگاه محل تحصیل به لحاظ آماری معنی دار نیست. بدین ترتیب می توان گفت دانشگاه محل تحصیل بر راهکار طراحی تأثیر ندارد.

جدول شماره ۳-۴۴: بررسی تأثیر دانشگاه محل تحصیل مدرسان بر روی راهکار طراحی

طراحی	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	564.209	3	188.070	1.939	.125
Within Groups	17072.902	176	97.005		
Total	17637.111	179			

ب- اجرا

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = .267$ ) معنی دار نیست و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین دانشگاه محل تحصیل به لحاظ آماری معنی دار نیست. بدین ترتیب می توان گفت دانشگاه محل تحصیل بر راهکار اجرا تأثیر ندارد.

جدول شماره ۳-۴۵: بررسی تأثیر دانشگاه محل تحصیل مدرسان بر روی راهکار اجرا

اجرا	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	306.121	3	102.040	1.329	.267
Within Groups	13051.011	170	76.771		
Total	13357.132	173			

ج- ارزشیابی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = .009$ ) معنی دار است و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین دانشگاه محل تحصیل به لحاظ آماری معنی دار است. بدین ترتیب می توان گفت دانشگاه محل تحصیل بر راهکار ارزشیابی تأثیر دارد.

جدول شماره ۳-۴۶: بررسی تأثیر دانشگاه محل تحصیل مدرسان بر روی راهکار ارزشیابی

ارزشیابی	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	633.307	3	211.102	3.941	.009

Within Groups	9588.999	179	53.570		
Total	10222.306	182			

بررسی تأثیر نوع درس تدریسی بر نمره راه کارهای افزایش کیفیت تدریس

#### الف- طراحی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد (Sig = .156) معنی دار نیست و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین نوع تدریس درس به لحاظ آماری معنی دار نیست. بدین ترتیب می توان گفت نوع تدریس درس بر راهکار طراحی تأثیر ندارد.

جدول شماره ۳-۴۷: بررسی تأثیر نوع تدریس درس مدرسان بر روی راهکار طراحی

طراحی	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	664.944	4	166.236	1.682	.156
Within Groups	17395.873	176	98.840		
Total	18060.818	180			

#### ب- اجرا

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد (Sig = .154) معنی دار نیست و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین نوع تدریس درس به لحاظ آماری معنی دار نیست. بدین ترتیب می توان گفت نوع تدریس درس بر راهکار اجرا تأثیر ندارد.

جدول شماره ۳-۴۸: بررسی تأثیر نوع تدریس درس مدرسان بر روی راهکار اجرا

اجرا	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	536.622	4	134.156	1.692	.154
Within Groups	13402.826	169	79.307		
Total	13939.448	173			

#### ج- ارزشیابی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد (Sig = .045) معنی دار است و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین نوع تدریس درس به لحاظ آماری معنی دار است. بدین ترتیب می توان گفت نوع تدریس درس بر راهکار ارزشیابی تأثیر دارد.

جدول شماره ۳-۴۹: بررسی تأثیر نوع تدریس درس مدرسان بر روی راهکار ارزشیابی



ارزشیابی	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	563.262	4	140.816	2.485	.045
Within Groups	10086.421	178	56.665		
Total	10649.683	182			

سؤال پژوهشی ۷: آیا بین راه کارهای افزایش کیفیت پژوهش و عوامل دموگرافیک (جنس، سن، سابقه کار، رتبه علمی، گروه تحصیلی، نوع همکاری، دانشگاه محل تحصیل و نوع درس تدریسی مدرسان) رابطه وجود دارد؟

بررسی تأثیر جنس بر نمره راه کارهای افزایش کیفیت پژوهش

الف - تقویت توان پژوهشی

در این بحث مقایسه میانگین دو جامعه مردان و زنان مورد نظر است. اگر در آزمون Levene سطح معنی داری برای  $F$  ( $S \leq 0/05$ ) باشد از مقادیر ردیف بدون فرض برابری واریانس و چنانچه ( $S > 0/05$ ) باشد ضریب  $t$  و سطح معنی داری را از ردیف با فرض برابری واریانس گزارش می دهیم. از آنجاییکه  $S = .872$  پس تحلیل واریانس با فرض برابری واریانس را نشان می دهد. نتایج آزمون  $S = .984$  و  $t = .020$  گویای آن است که میانگین های دو گروه مرد ( $36.97$ ) و زن ( $36.95$ ) تفاوت معنی داری با یکدیگر نداشته و این دو گروه با سطح اطمینان ۹۵ درصد در میانگین نمره راهکار تقویت توان پژوهشی با هم مشابه هستند و (به اصطلاح فرض صفر که دلالت بر عدم معنی داری تفاوت دارد تایید می شود). علاوه بر این، همان گونه که از ستون های آخر جدول ملاحظه می شود، اختلاف میانگین در سطح اطمینان ۹۵ درصد در دو طرف صفر قرار دارد، که این نتیجه نیز نشان می دهد میانگین نمره راهکار تقویت توان پژوهشی دو گروه با هم یکسان می باشد و یا هر دو از میانگین نمره مشابهی برخوردارند.

جدول شماره ۳-۵۰: بررسی تأثیر جنس بر روی راهکار تقویت توان پژوهشی

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
تقویت توان پژوهشی	Equal variances assumed	.026	.872	.020	185	.984	.02652	1.29816	-2.53458	2.58761

Equal variances not assumed			.020	181.958	.984	.02652	1.29899	-2.53650	2.58953
-----------------------------	--	--	------	---------	------	--------	---------	----------	---------

جنس		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
تقویت توان پژوهشی	مرد	88	36.9659	8.91138	.94996
	زن	99	36.9394	8.81536	.88598

### ب- بسترسازی

در این بحث مقایسه میانگین دو جامعه مردان و زنان مورد نظر است. اگر در آزمون Levene سطح معنی داری برای F  $(S \leq 0/05)$  باشد از مقادیر ردیف بدون فرض برابری واریانس و چنانچه  $(S > 0/05)$  باشد ضریب t و سطح معنی داری را از ردیف با فرض برابری واریانس گزارش می دهیم. از آنجاییکه  $S = .872$  پس تحلیل واریانس با فرض برابری واریانس را نشان می دهد. نتایج آزمون  $S = .984$  و  $t = .020$  گویای آن است که میانگین های دو گروه مرد  $(57.90)$  و زن  $(56.87)$  تفاوت معنی داری با یکدیگر نداشته و این دو گروه با سطح اطمینان ۹۵ درصد در میانگین نمره راهکار بستر سازی با هم مشابه هستند و (به اصطلاح فرض صفر که دلالت بر عدم معنی داری تفاوت دارد تایید می شود). علاوه بر این، همان گونه که از ستون های آخر جدول ملاحظه می شود، اختلاف میانگین در سطح اطمینان ۹۵ درصد در دو طرف صفر قرار دارد، که این نتیجه نیز نشان می دهد میانگین نمره راهکار بستر سازی دو گروه با هم یکسان می باشد و یا هر دو از میانگین نمره مشابهی برخوردارند.

### جدول شماره ۳-۵۱: بررسی تاثیر جنس بر روی راهکار بستر سازی

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
بستر سازی	Equal variances	.153	.696	.487	172	.627	1.03810	2.13103	-3.16825	5.24444

	assumed									
	Equal variances not assumed		.486	169.280	.627	1.03810	2.13529	-3.17713	5.25332	

جنس		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
بسترسازی	مرد	84	57.9048	14.45943	1.57765
	زن	90	56.8667	13.65070	1.43891

بررسی تأثیر سن بر نمره راه کارهای افزایش کیفیت پژوهش

الف- تقویت توان پژوهشی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد (Sig = 0.0221) معنی دار است و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین گروههای سنی به لحاظ آماری معنی دار است. بدین ترتیب می توان گفت گروه سنی تأثیری بر راهکار تقویت توان پژوهشی دارد.

جدول شماره ۳-۵۲: بررسی تأثیر سن بر روی راهکار تقویت توان پژوهشی

تقویت توان پژوهشی	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	751.4868262	3	250.4956087	3.283253383	0.022165683
Within Groups	13504.20378	177	76.29493662		
Total	14255.69061	180			

ب- بسترسازی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد (Sig = 0.0139) معنی دار است و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین گروههای سنی به لحاظ آماری معنی دار است. بدین ترتیب می توان گفت گروه سنی بر راهکار بسترسازی تأثیر دارد.

جدول شماره ۳-۵۳: بررسی تاثیر سن بر روی راهکاربستر سازی

بستر سازی	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2086.994847	3	695.664949	3.644648393	0.013964938
Within Groups	31684.91692	166	190.8729935		
Total	33771.91176	169			

- بررسی تاثیر سابقه ی کار بر روی نمره راهکارهای افزایش کیفیت پژوهش  
الف- تقویت توان پژوهشی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = .025$ ) معنی دار است و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین سابقه ی کار به لحاظ آماری معنی دار است. بدین ترتیب می توان گفت سابقه ی کار بر راهکار تقویت توان پژوهشی تاثیر دارد.

جدول شماره ۳-۵۴: بررسی تاثیر سابقه ی کار بر روی راهکار تقویت توان پژوهشی

تقویت توان پژوهشی	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	720.079	3	240.026	3.204	.025
Within Groups	13711.333	183	74.925		
Total	14431.412	186			

ب- بستر سازی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = .737$ ) معنی دار نیست و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین سابقه ی کار به لحاظ آماری معنی دار نیست. بدین ترتیب می توان گفت سابقه ی کار بر راهکار بستر سازی تاثیر دارد.

جدول شماره ۳-۵۵: بررسی تاثیر سابقه ی کار بر روی راهکار بستر سازی

بستر سازی	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	251.994	3	83.998	.423	.737
Within Groups	33730.971	170	198.417		

Total	33982.966	173			
-------	-----------	-----	--	--	--

- بررسی رتبه ی علمی بر روی نمره راهکارهای افزایش کیفیت تحقیق  
الف- تقویت توان پژوهشی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد (Sig =.000) معنی دار است و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین رتبه ی علمی به لحاظ آماری معنی دار است. بدین ترتیب می توان گفت رتبه ی علمی بر راهکار تقویت توان پژوهشی تاثیر دارد.

جدول شماره ۳-۵۶: بررسی تاثیر رتبه ی علمی مدرسان بر روی راهکار تقویت توان پژوهشی

تقویت توان پژوهشی	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2296.268	6	382.711	5.282	.000
Within Groups	10505.410	145	72.451		
Total	12801.678	151			

ب- بستر سازی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد (Sig =.001) معنی دار است و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین رتبه ی علمی مدرسان به لحاظ آماری معنی دار است. بدین ترتیب می توان گفت رتبه ی علمی بر راهکار بستر سازی تاثیر دارد.

جدول شماره ۳-۵۷: بررسی تاثیر رتبه ی علمی مدرسان بر روی راهکار بستر سازی

بستر سازی	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4536.199	6	756.033	3.895	.001
Within Groups	26399.871	136	194.117		
Total	30936.070	142			

- بررسی گروه تحصیلی بر روی نمره راهکارهای افزایش کیفیت تحقیق  
الف- تقویت توان پژوهشی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد (Sig =.685) معنی دار نیست و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین رشته ی تحصیلی به لحاظ آماری معنی دار نیست. بدین ترتیب می توان گفت رشته ی تحصیلی بر راهکار تقویت توان پژوهشی تاثیر ندارد.

جدول شماره ۳-۵۸: بررسی تاثیر رشته ی تحصیلی مدرسان بر روی راهکار تقویت توان پژوهشی

تقویت توان پژوهشی	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	245.874	5	49.175	0.619	.685
Within Groups	13900.723	175	79.433		
Total	14146.597	180			

ب- بسترسازی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = .291$ ) معنی دار نیست و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین رشته ی تحصیلی به لحاظ آماری معنی دار نیست. بدین ترتیب می توان گفت رشته ی تحصیلی بر راهکار بسترسازی تاثیر ندارد.

جدول شماره ۳-۵۹: بررسی تاثیر رشته ی تحصیلی مدرسان بر روی راهکار بسترسازی

بسترسازی	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1227.947	5	245.589	1.244	.291
Within Groups	32170.444	163	197.365		
Total	33398.391	168			

- بررسی نوع همکاری مدرسان با دانشگاه بر روی نمره راهکارهای افزایش کیفیت تحقیق  
الف- تقویت توان پژوهشی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = .223$ ) معنی دار نیست و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین نوع همکاری به لحاظ آماری معنی دار نیست. بدین ترتیب می توان گفت نوع همکاری بر راهکار تقویت توان پژوهشی تاثیر ندارد.

جدول شماره ۳-۶۰: بررسی تاثیر نوع همکاری مدرسان بر روی راهکار تقویت توان پژوهشی

تقویت توان پژوهشی	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
-------------------	----------------	----	-------------	---	------

Between Groups	112.503	1	112.503	1.495	.223
Within Groups	13089.719	174	75.228		
Total	13202.222	175			

### ب- بستر سازی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد (Sig = .223) معنی دار نیست و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین نوع همکاری به لحاظ آماری معنی دار نیست. بدین ترتیب می توان گفت نوع همکاری بر راهکار بستر سازی تاثیر ندارد.

جدول شماره ۳-۶۱: بررسی تاثیر نوع همکاری مدرسان بر روی راهکار بستر سازی

بستر سازی	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	23.454	1	23.454	.125	.725
Within Groups	30500.546	162	188.275		
Total	30524.000	163			

- بررسی دانشگاه محل تحصیل مدرسان با دانشگاه بر روی نمره راهکارهای افزایش کیفیت تحقیق  
الف- تقویت توان پژوهشی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد (Sig = .035) معنی دار است و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین دانشگاه محل تحصیل به لحاظ آماری معنی دار است. بدین ترتیب می توان گفت دانشگاه محل تحصیل بر راهکار تقویت توان پژوهشی تاثیر دارد.

جدول شماره ۳-۶۲: بررسی تاثیر دانشگاه محل تحصیل مدرسان بر روی راهکار تقویت توان پژوهشی

تقویت توان پژوهشی	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	644.827	3	214.942	2.938	.035
Within Groups	12800.805	175	73.147		
Total	13445.631	178			

### ب- بستر سازی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = .023$ ) معنی دار است و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین دانشگاه محل تحصیل به لحاظ آماری معنی دار است. بدین ترتیب می توان گفت دانشگاه محل تحصیل بر راهکار بستر سازی تاثیر دارد.

جدول شماره ۳-۶۳: بررسی تاثیر دانشگاه محل تحصیل مدرسان بر روی راهکار بستر سازی

بستر سازی	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1796.308	3	598.769	3.274	.023
Within Groups	29814.566	163	182.911		
Total	31610.874	166			

بررسی تاثیر تدریس نوع درس بر روی نمره راهکارهای افزایش کیفیت تحقیق

الف- تقویت توان پژوهشی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = .193$ ) معنی دار نیست و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین نوع تدریس درس به لحاظ آماری معنی دار نیست. بدین ترتیب می توان گفت نوع تدریس درس بر راهکار تقویت توان پژوهشی تاثیر ندارد.

جدول شماره ۳-۶۴: بررسی تاثیر نوع تدریس درس مدرسان بر روی راهکار تقویت توان پژوهشی

تقویت توان پژوهشی	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	457.381	4	114.345	1.537	.193
Within Groups	13091.171	176	74.382		
Total	13548.552	180			

ب- بستر سازی

مقدار آزمون F در سطح اطمینان بیش از ۹۵ درصد ( $Sig = .009$ ) معنی دار است و نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره بین نوع تدریس درس به لحاظ آماری معنی دار است. بدین ترتیب می توان گفت نوع تدریس درس بر راهکار بستر سازی تاثیر دارد.

جدول شماره ۳-۶۵: بررسی تاثیر نوع تدریس درس مدرسان بر روی راهکار بستر سازی

بستر سازی	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2562.459	4	640.615	3.486	.009



Within Groups	29768.774	162	183.758		
Total	32331.234	166			

### تجزیه و تحلیل پاسخ‌های مصاحبه

علاوه بر استفاده از مصاحبه در تدوین پرسش‌نامه، داده‌های حاصل از مصاحبه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در این قسمت پاسخ‌های مصاحبه شونده‌گان در رابطه با مؤلفه‌های اصلی تحقیق شامل کیفیت بخشی به تدریس و پژوهش مدرسان دانشگاه‌های پیام نور در استان چهارمحال و بختیاری به صورت توزیع فراوانی و درصد پاسخ‌ها آورده می‌شود. تعداد مصاحبه شونده‌گان ۱۶ نفر از مدرسان دانشگاه پیام نور استان می‌باشند.

### سؤال اول مصاحبه: راهکارهای کیفیت بخشی به تدریس در دانشگاه‌های پیام نور استان چیست؟

جدول ۳-۶۶: توزیع و درصد پاسخ به سؤال مصاحبه درباره راهکارهای کیفیت بخشی به تدریس

گویه‌ها	فراوانی	درصد
۱- افزایش ساعات کلاس با توجه به حجم کتب درسی	۵	۳۱/۲۵
۲- برگزاری کارگاه‌های روش تدریس	۴	۲۵
۳- برگزار کردن امتحانات به صورت تشریحی	۴	۲۵
۴- نظارت و ارزیابی مستمر بر عملکرد مدرسان	۴	۲۵
۵- افزایش امکانات دانشگاه (سایت، کتابخانه)	۳	۱۸/۷۵
۶- استفاده از منابع جدید در تدریس	۲	۱۲/۵

نتایج جدول و بررسی پاسخ‌های مصاحبه شونده‌گان نشان می‌دهد که ۳۱/۲۵ درصد از افراد «افزایش ساعات کلاس با توجه به حجم کتب درسی» را مهمترین راهکار کیفیت بخشی به تدریس می‌دانند و ۲۵ درصد به گویه ۲ «برگزاری کارگاه‌های روش تدریس»، «برگزار کردن امتحانات به صورت تشریحی» و «نظارت و ارزیابی مستمر بر عملکرد مدرسان» اشاره کرده‌اند.

### سؤال دوم مصاحبه: راهکارهای کیفیت بخشی به پژوهش در دانشگاه‌های پیام نور استان چیست؟

جدول ۳-۶۷: توزیع و درصد پاسخ به سؤال مصاحبه درباره راهکارهای کیفیت بخشی به پژوهش

گویه‌ها	فراوانی	درصد

۳۱/۲۵	۵	۱- غنی کردن کتابخانه ها به منابع جدید(کتب و مجلات)
۲۵	۴	۲- دسترسی به اینترنت با سرعت مناسب
۱۸/۷۵	۳	۳- برگزاری کارگاه های آشنایی با شیوه های نوشتن مقاله
۱۸/۷۵	۳	۴- برگزاری کارگاه روش تحقیق
۱۸/۷۵	۳	۵- ایجاد مراکز مشاوره تحقیق در دانشگاه
۱۸/۷۵	۳	۶- فراهم کردن فرصت استفاده از امکانات پژوهشی سایر مراکز و نهادها

نتایج جدول و بررسی پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان نشان می‌دهد که ۳۱/۲۵ درصد از افراد «غنی کردن کتابخانه‌ها به منابع جدید(کتب و مجلات)» را مهمترین راهکار کیفیت بخشی به پژوهش می‌دانند و ۲۵ درصد به گویه ۲ «دسترسی به اینترنت با سرعت مناسب» اشاره کرده‌اند.

در این فصل، ابتدا خلاصه‌ای از موضوع، هدف‌ها و روش پژوهش ارائه می‌شود و سپس پژوهشگر یافته‌های تحقیق را بیان کرده، آنها را با تحقیقات مشابه مورد مقایسه قرار می‌دهد و نهایتاً پیشنهادات کاربردی ارائه می‌گردد.

#### ۴-۱ خلاصه موضوع و روش اجرای تحقیق

تحقیق حاضر به منظور تعیین راهکارهای افزایش کیفیت فعالیت‌های تحقیق و تدریس مدرسان دانشگاه‌های پیام نور در استان چهارمحال و بختیاری در سال ۱۳۹۰ اجرا شده است. پس از بیان مسئله و اهمیت موضوع، به بررسی پیشینه تحقیق در بخش تحقیقات انجام شده پرداخته شد و سپس با استفاده از تکنیک مصاحبه سوالات به طور منظم و یکسان از مصاحبه شونده‌گان پرسیده شده است. بر مبنای مصاحبه و ادبیات تحقیق پرسشنامه‌ای حاوی ۵۵ سؤال بسته پاسخ تدوین گردید. پاسخگویان دو گروه بودند: مدرسانی که به عنوان مدرس یا عضو هیئت علمی دانشگاه‌های پیام نور استان بودند و یا به صورت مدعو از سایر مراکز علمی در این دانشگاهها مشغول تدریس بودند.

در بررسی وضعیت مدرسان بر اساس نتایج بدست آمده از کل نمونه ۲۰۰ نفری ۹۵ نفر معادل ۴۷,۵ درصد مرد و ۱۰۴ نفر معادل ۵۲ درصد زن هستند. از نظر ترکیب سنی تعداد ۷۵ نفر معادل ۳۷,۵ درصد در گروه سنی ۲۰ الی ۳۰ ساله، تعداد ۸۷ نفر معادل ۴۳,۵ درصد در گروه سنی ۳۰ الی ۴۰ ساله و تعداد ۲۵ نفر معادل ۱۲,۵ درصد در گروه سنی ۴۰ الی ۵۰ ساله و تعداد ۶ نفر معادل ۳ درصد در گروه سنی ۵۰ ساله و بیشتر قرار دارند. از نظر تحصیلات تعداد ۱۷۴ نفر معادل ۸۷ درصد فوق لیسانس و تعداد ۲۶ نفر معادل ۱۳ درصد دارای مدرک دکتری می‌باشند. نتایج فوق نشان می‌دهد اکثریت مدرسان دانشگاه‌های پیام نور زن بوده و بیشتر در گروه سنی ۳۰ الی ۴۰ سال قرار دارند و اکثریت دارای مدرک فوق لیسانس می‌باشند.

همچنین بر اساس نتایج بدست آمده تعداد ۳۳ نفر معادل ۱۶,۵ درصد عضو هیئت علمی و تعداد ۱۵۵ نفر معادل ۷۷,۵ درصد استاد مدعو می‌باشند. از نظر توزیع فراوانی مدرسان برحسب دانشگاه محل تحصیل تعداد ۶ نفر معادل ۳ درصد دارای تحصیلات خارج از کشور، تعداد ۹۶ نفر معادل ۴۸ درصد دانشگاه دولتی، تعداد ۴۹ نفر معادل ۲۴,۵ درصد دانشگاه پیام نور و تعداد ۴۰ نفر معادل ۲۰ درصد دانشگاه آزاد هستند. بر اساس دیگر نتایج تعداد ۱۳۷ نفر معادل ۶۸,۵ درصد در رتبه‌ی دستیار و مربی و تعداد ۲۵ نفر معادل ۱۲,۵ درصد در رتبه‌ی استاد یار قرار دارند. تعداد ۳۸ نفر معادل ۱۹ درصد به این سوال پاسخ نداده‌اند.

از سوی دیگر اطلاعات نشان می‌دهد تعداد ۴۳ نفر معادل ۲۱,۵ درصد در گروه علوم اجتماعی، تعداد ۳۳ نفر معادل ۱۶,۵ درصد در گروه مدیریت، اقتصاد و حسابداری، تعداد ۲۵ نفر معادل ۱۲,۵ درصد در گروه الهیات و علوم اسلامی، تعداد ۶۰ نفر

معادل ۳۰٫۵ درصد به گروه علوم تربیتی و روانشناسی، تعداد ۱۹ نفر معادل ۹٫۵ درصد به گروه ادبیات و زبان‌های خارجه و تعداد ۱۰ نفر معادل ۵ درصد به گروه فنی و مهندسی مربوط می‌شود.

توزیع فراوانی مدرسان برحسب تدریس دروس دانشگاهی بدین شرح است: تعداد ۱۲۱ نفر معادل ۶۰٫۵ درصد دروس نظری، تعداد ۲۷ نفر معادل ۱۳٫۵ درصد دروس عملی، تعداد ۶ نفر معادل ۳ درصد دروس کارگاهی و تعداد ۳۵ نفر معادل ۱۷٫۵ درصد دروس نظری و عملی و تعداد ۲ نفر معادل ۱ درصد هر سه مورد را تدریس می‌کنند. همچنین تعداد ۱۳۲ نفر معادل ۶۶ درصد دارای سابقه‌ی کار کمتر از ۱۰ سال و تعداد ۵۳ نفر معادل ۲۶٫۵ درصد دارای سابقه‌ی کار بین ۱۰ تا ۲۰ سال و تعداد ۱۲ نفر معادل ۶ درصد دارای سابقه‌ی کار بین ۲۰ تا ۳۰ سال، تعداد ۲ نفر معادل ۱ درصد دارای سابقه‌ی کار بیشتر از ۳۰ سال دارند.

#### ۴-۲ یافته‌های پژوهش و بحث و نتیجه گیری

سؤال پژوهشی ۱: راه کارهای افزایش کیفیت مهارت‌های طراحی مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور استان چیست؟

بر اساس نتایج بدست آمده از بررسی مؤلفه‌های طراحی بالاترین نمره ۸۱۲ به مؤلفه‌ی "آشنایی با سبک‌های یادگیری و نظریه‌های یادگیری متنوع" مربوط می‌شود. مؤلفه‌ی "ارتقای سطح علمی مدرسان از طریق برگزاری دوره‌های آموزشی در دانشگاه" با نمره ۷۷۰ در رتبه دوم و مؤلفه‌ی "تقویت ایده شایسته‌سالاری در جذب و گزینش مدرسان" با نمره ۷۵۸ در رتبه سوم قرار دارد. این یافته با تحقیق عکاشه (۱۳۸۵) همخوان بوده است. این تحقیق دو راهکار اخیر را از مهمترین راهکارهای کیفیت بخشی به آموزش استان اصفهان می‌داند.

سؤال پژوهشی ۲: راه کارهای افزایش کیفیت مهارت‌های اجرا مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور استان چیست؟

بر اساس اطلاعات جدول رتبه‌بندی مؤلفه اجرا بالاترین نمره ۸۳۹ به مؤلفه‌ی "به روز بودن دانش مدرسان درباره موضوعات درسی" مربوط می‌شود. این یافته با تحقیقات هویدا و مولوی (۱۳۸۷)، زوار و همکاران (۱۳۸۶) و نادری (۱۳۸۶) همخوان می‌باشد. مؤلفه‌ی "تدریس مدرسان در موضوعات درسی تخصصی" با نمره ۸۱۷ در رتبه دوم قرار گرفته است. این یافته با تحقیقات کوزه‌چیان (۱۳۷۴)، عسگریان (۱۳۷۰) و صالحی و قنواتی (۱۳۸۹) همسو بوده است. و مؤلفه‌ی "مهارت مدرسان در استفاده از روش‌ها و فنون تدریس مختلف در فرایند یاددهی و یادگیری" با نمره ۸۰۰ در رتبه سوم قرار دارد، که با یافته‌های تحقیق عکاشه (۱۳۸۵) همخوان بوده است.

یکی دیگر از راهکارهایی که در کیفیت بخشی به تدریس مؤثر است، «استفاده بیشتر از الگوهای تدریس حل مسأله، کار گروهی و پروژه در فرایند یاددهی و یادگیری» است که، با تحقیق چاپمن و دیگران (۲۰۰۵)، شاهزمانی (۱۳۸۴) و حسین زاده بافرانی (۱۳۷۹) همخوان می‌باشد. نتایج تحقیقات ذکر شده بیانگر مؤثر بودن استفاده از فنون تدریس جدید در کیفیت بخشی به آموزش هستند.

سؤال پژوهشی ۳: راه کارهای افزایش کیفیت مهارت‌های ارزشیابی مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه‌های پیام نور استان چیست؟

بر اساس نتایج بدست آمده از بررسی مؤلفه‌های ارزشیابی بالاترین نمره ۷۳۵ به مؤلفه‌ی "آشناتر کردن مدرسان با تکنیک‌ها و روش‌های مختلف ارزشیابی" مربوط می‌شود. مؤلفه‌ی "بالا بردن مهارت مدرسان در تدوین آزمون‌های تشخیصی" با نمره ۷۰۸ در رتبه دوم و مؤلفه‌ی "برگزاری آزمون‌های تشریحی در پایان ترم از دانشجویان" با نمره ۶۷۴ در رتبه سوم قرار دارد. این یافته با نتایج حاصل از مصاحبه همسو بوده است.

یکی از راه کارهای افزایش کیفیت مهارت ارزشیابی مدرسان " نظارت مستمر بر عملکرد معلمان " است. این یافته با تحقیق فارل (۱۹۸۸)، آلمانو (۲۰۰۴)، چاپمن و دیگران (۲۰۰۵)، عکاشه (۱۳۸۵) و تاهیر و دیگران (۲۰۰۵) همخوان می باشد. این تحقیقات بر نظارت مستمر بر عملکرد معلمان برای ارائه بازخورد و به عنوان ابزار راهنما و انگیزشی معلم و نه ابزار کنترلی تأکید داشته اند. همچنین با نتایج حاصل از مصاحبه نیز همسو بوده است.

سؤال پژوهشی ۴: راه کارهای تقویت توان پژوهشی مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه های پیام نور استان چیست؟

همچنین در بررسی راهکارهای تقویت توان پژوهشی بالاترین نمره ۷۸۱ به مؤلفه ی " شرکت در کلاس های آموزشی آشنایی با نرم افزارهای رایانه " مربوط می شود. این یافته ها با تحقیق هویدا و مولوی (۱۳۸۷) همخوان بوده است. مؤلفه ی " دسترسی به امکانات و تسهیلات خودآموزی (کتاب، منابع الکترونیکی و نشریات) " با نمره ۷۶۰ و مؤلفه ی " شرکت در دوره های آموزشی زبان انگلیسی " با نمره ۷۵۴ در رتبه سوم قرار دارند. این یافته با تحقیق نادری (۱۳۸۶) همخوان می باشد.

سؤال پژوهشی ۵: راه کارهای افزایش کیفیت بستر سازی پژوهش مدرسان گروه علوم انسانی دانشگاه های پیام نور استان چیست؟

نتایج تحقیق در بررسی راهکار بستر سازی نشان می دهد که بالاترین نمره ۸۴۶ به مؤلفه دسترسی به شبکه های اطلاعاتی و اینترنتی به صورت رایگان مربوط می شود. پیشرفت های اخیر در صنعت رایانه و اطلاع رسانی؛ ورود و ظهور شبکه های اطلاع رسانی محلی، ملی، منطقه ای و بین المللی و به ویژه اینترنت: ابزارها و روش های جدید را پیش روی برنامه ریزان و مجریان برنامه های آموزشی قرار داده است. نفوذ فن آوری های جدید اطلاعاتی به مراکز آموزشی (از مدارس تا دانشگاه ها) و حتی منازل، روابط ساده معلمی و شاگردی را به طور کلی دگرگون ساخته است. به این ترتیب، الگوهای سنتی یادگیری متحول شده اند و کاربران با حجم گسترده ای از اطلاعات و دانش مواجه هستند. به کارگیری اینترنت در امر آموزش بخصوص آموزش های آکادمیک دانشگاهی جایگاه ویژه ای پیدا کرده و در مقایسه با سیستم های سنتی محبوبیت و کاربرد قابل توجهی کسب نموده است. فن آوری اطلاعات موجب افزایش کارایی فرایند آموزش می گردد و از مهم ترین دستاوردهای آن می توان به موارد زیر اشاره کرد:

- افزایش کیفیت یادگیری و آموخته های دانش آموزان و دانشجویان؛
- سهولت دسترسی به حجم بسیار بالایی از اطلاعات و دانش های موجود در جهان؛
- دسترسی سریع و به موقع به اطلاعات در زمان بسیار اندک؛
- کاهش برخی هزینه های آموزشی؛
- بالابردن کیفیت، دقت و صحت مطالب درسی و علمی و ارتقای علمی دانش آموزان و دانشجویان
- ایجاد تجارب یادگیری غیرمستقیم؛
- ایجاد ارتباط دقیق؛
- ایجاد علاقه به یادگیری؛

- مدرسان می‌توانند دانشجویان را ارزشیابی کنند، اطلاعات لازم را جمع‌آوری کرده و بازخوردهای مناسب را به دانشجویان ارائه کنند. دنیا خیلی سریع در حال تبدیل شدن به دهکده جهانی است. بخش‌های مختلف در سراسر دنیا با استفاده از اینترنت و انواع مختلف فناوری اطلاعات و ارتباطات جهانی می‌شوند. به عقیده چنگ<sup>۶۶</sup> (۲۰۰۳) انسان در محیط اجتماعی هزاره جدید باید فردی چند بعدی، فنی، اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و یادگیرنده در دهکده جهانی اطلاعات باشد. افراد و جامعه به توسعه چند بعدی در جنبه‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و یادگیری نیاز دارند. جامعه باید دانش ضروری، اطلاعات پایه و نیروهایی برای حمایت، تقویت و توسعه پایدار را فراهم کنند و افراد باید شهروندان دارای اطلاعات متعددی باشند که بتوانند به توسعه جامعه اطلاعاتی کمک کنند (ص ۲۰۸). این امر مستلزم وجود نظام آموزشی کارآمدی است که بتواند آموزش با کیفیت برای همه افراد فراهم کند و آنها را برای زندگی در جامعه‌ی متحول امروزی آماده سازد.

سؤال پژوهشی ۶: آیا بین راه کارهای افزایش کیفیت تدریس و پژوهش با عوامل دموگرافیک (جنس، سن، سابقه کار، رتبه علمی، گروه تحصیلی، نوع همکاری، دانشگاه محل تحصیل و نوع درس تدریسی مدرسان) رابطه وجود دارد؟

نتایج حاصل از بررسی رابطه بین عوامل دموگرافیک و راه کارهای ارائه شده حاکی از آن است که گروه‌های سنی بر نوع راهکار ارائه شده تاثیر دارند به نحوی که سن بر روی راهکارهای بخش اجرا، ارزشیابی، تقویت توان پژوهشی و بستر سازی تاثیر دارد. سابقه‌ی کار مدرسان از دیگر متغیرهای مورد تحلیل می‌باشد که بر روی نمره راهکار تقویت توان پژوهشی و بستر سازی تاثیر دارد. رتبه علمی هم به نوبه خود بر روی راهکارهای طراحی، اجرا، ارزشیابی، تقویت توان پژوهشی و بستر سازی تاثیر دارد. نوع همکاری تاثیر چندانی بر روی تصمیم‌گیری‌ها نداشته و فقط بر روی نمره راهکار طراحی تاثیر دارد و متغیر دانشگاه محل تحصیل بر روی نمره راهکار ارزشیابی، تقویت توان پژوهشی و بستر سازی تاثیر دارد. همچنین متغیر تدریس نوع درس بر روی نمره راهکار ارزشیابی، و بستر سازی تاثیر دارد.

#### ۴-۳ یافته‌های حاصل از مصاحبه

سؤال ۱ مصاحبه: راهکارهای افزایش کیفیت تدریس مدرسان دانشگاه پیام نور استان چیست؟

بر اساس یافته‌های جدول ۴-۶، بررسی پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان نشان داد که ۳۱/۲۵ درصد از افراد "افزایش ساعات کلاس با توجه به حجم کتب درسی" را مهمترین راهکار کیفیت‌بخشی به تدریس می‌دانند و ۲۵ درصد به گویه‌های "برگزاری کارگاه‌های روش تدریس"، «برگزار کردن امتحانات به صورت تشریحی» و "نظارت و ارزیابی مستمر بر عملکرد مدرسان" اشاره کرده‌اند. این یافته‌ها با نتایج حاصل از پرسش‌نامه بسته پاسخ همسو بوده است.

سؤال ۲ مصاحبه: راهکارهای افزایش کیفیت پژوهش مدرسان دانشگاه پیام نور استان چیست؟

نتایج جدول ۴-۶۷ و بررسی پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان نشان می‌دهد که ۳۱/۲۵ درصد از افراد " غنی کردن کتابخانه‌ها به منابع جدید(کتب و مجلات)" را مهمترین راهکار کیفیت بخشی به پژوهش می‌دانند. این یافته با نتایج پرسش‌نامه و تحقیق باریاد و همکاران(۱۳۸۲) همخوان بوده است. و ۲۵ درصد به گویه ۲ "دسترسی به اینترنت با سرعت مناسب" اشاره کرده‌اند.

#### **۴-۴ پیشنهادهایی مبتنی بر یافته‌های تحقیق**

بر اساس یافته‌های پژوهش حاصل از پرسش‌نامه بسته پاسخ، فرمت مصاحبه و ادبیات تحقیق درباره دو مؤلفه‌ی تحقیق و تدریس پیشنهادهایی زیر ارائه می‌گردد:

۱. تقویت شایسته‌سالاری از طریق قانونمند کردن گزینش دست‌اندرکاران آموزشی خصوصاً مدرسان دانشگاه
۲. بازسازی فرهنگ نظارت مستمر بر عملکرد مدرسان به منظور ارائه بازخورد و به‌عنوان ابزاری انگیزشی
۳. توجه به کمیت و کیفیت امکانات و تجهیزات تحقیقاتی موجود در مراکز آموزش عالی
۴. کاهش ساعات تدریس مدرسان به منظور فراهم کردن امکان انجام پژوهش برای آنها
۵. اعطای امتیازاتی به مدرسان و پژوهشگران برتر
۶. برگزاری کارگاه‌ها و سمینارهایی جهت تبادل نظر بین مدرسان
۷. تدوین کتب درسی بر اساس جدیدترین یافته‌ها در علوم مختلف
۸. فراهم کردن زمینه مشارکت بیشتر مدرسان در انتخاب محتوای تدریس
۹. جذب مدرس بر اساس سابقه پژوهشی و تدریسی
۱۰. برگزاری کارگاه‌های نگارش و تدوین کتب درسی
۱۱. برگزاری دوره‌های ضمن خدمت آموزشی تخصصی در هر رشته تحصیلی به تفکیک برای مدرسان

#### **۴-۵ پیشنهادهایی برای تحقیقات بعدی**

۱. راهکارهای افزایش کیفیت درون‌دادها و فرایندهای آموزشی به تفکیک در آموزش و پرورش استان مورد بررسی قرار گیرد.
۲. وضعیت موجود کیفیت آموزشی در استان‌های مختلف بررسی شود.
۳. نحوه مدیریت ارتباط تدریس و پژوهش در دانشگاه پیام نور بررسی شود.
۴. وضعیت تحقیقاتی مدرسان در دانشگاه بررسی شود.
۵. با توجه به اینکه این پژوهش در استان چهارمحال و بختیاری انجام شده، پیشنهاد می‌شود جهت تعمیم نتایج به کل کشور، پژوهش‌هایی در تمام استانها صورت گیرد.

## فهرست منابع

اشرفی، بزرگ و رجبی، علی اکبر. (۱۳۸۲). رویکردی نوین به تضمین کیفیت در آموزش عالی. همایش توسعه مبتنی بر دانایی.

افشاری پوراندخت و حیدرپور سوسن. (۱۳۸۱). آیا فعالیت های آموزشی مانع پژوهش است؟ مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۲.

صارمی نوذر، امین. (۱۳۸۷). آسیب شناسی پژوهش در دافوس. فصلنامه دانش انتظامی ۱(۱۰).

ایران زاده، سلیمان. (۱۳۸۱). مدیریت تطبیقی در چارچوب پارادایم های جدید. مرکز آموزش مدیریت دولتی تبریز، چاپ اول.

ایران منش، مهدی و کامرانی، امان. (۱۳۸۳). نقش آموزش عالی در توسعه پایدار مجموعه مقالات آموزش عالی و توسعه پایدار. جلد اول، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی.

آراسته، حمیدرضا. (۱۳۸۴). تکامل آموزش عالی، تحولات تاریخی و مشکلات پیش روی کشورهای در حال توسعه. رهیافت، تابستان، شماره ۳۶.

باریاد رحمان، نصر اصفهانی احمدرضا و لیاقتدار محمدجواد. (۱۳۸۲). موانع انجام پژوهش در بین اعضای هیأت علمی گروه های آموزشی علوم انسانی در اصفهان و منطقه غرب کشور. پایان نامه ارشد گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.

بازرگان عباس (۱۳۸۸). ارزیابی درونی در آموزش پزشکی تا نهاد ملی برای تضمین کیفیت در آموزش عالی ایران: چالش ها و چشم اندازها. گام های توسعه در آموزش پزشکی مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دوره ششم: شماره اول. صص ۸۸-۸۱.

بازرگان، عباس. (۱۳۷۴). ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی. [پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، پاییز و زمستان، شماره ۱۱ و ۱۲](#)

بازرگان، عباس. (۱۳۶۹). مراحل برنامه ریزی توسعه آموزش عالی و ارزیابی آن. دانش مدیریت. فصلنامه دانشکده علوم اداری و مدیریت بازرگانی، دانشگاه تهران. شماره های ۹ و ۱۰.



پرداختچی، محمد حسن (۱۳۸۱). چالش‌های مدیریت در آموزش عالی. میزگرد چالش‌های آموزش عالی در ایران. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

تورانی، حیدر. (۱۳۸۰). الگویی برای ارتقای مستمر کیفیت در فرایند برنامه‌ی درسی دوره ابتدایی. فصل‌نامه تعلیم و تربیت، ۱۷ (۲)، ۴۹-۶۰.

توفیقی جعفر و نورشاهی نسرین. (۱۳۹۰). ضرورت نظام تضمین کیفیت در آموزش عالی. مجموعه مقالات پنجاه و یکمین نشست روسای دانشگاه‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی

تیموری نژاد، حسن. و دینی، غلامعلی. (۱۳۸۴). منابع انسانی با کیفیت کلید طلایی رقابت. ماهنامه علمی-آموزشی تدبیر، ۱۶ (۱۶۰).

جورج براون - مادلین اتکینز. (۱۳۸۵). آموزش مؤثر در آموزش عالی. ترجمه حمیدرضا آراسته. تهران: چاپار.

جعفری صمیمی، احمد. (۱۳۸۲). بررسی وضعیت تلاش آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه مازندران. اقتصاد و مدیریت، ۲، ۴۵-۶۸.

جمشیدی کوهساری، محبوبه. (۱۳۸۸). بررسی الزامات استقرار نظام مدیریت کیفیت در حوزه پژوهشی دانشگاه اصفهان. پایان‌نامه ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه اصفهان.

جویس، بروس، مارشاول و کالهن. (۱۳۸۰). الگوهای تدریس ۲۰۰۰. ترجمه محمدرضا بهرنگی. تهران: کمال تربیت.

حاجی آقاجانی، سعید. (۱۳۸۰). مقایسه و بررسی نظرات اساتید و دانشجویان در مورد معیارهای یک استاد خوب دانشگاهی، فصلنامه طب و تزکیه، ۴۱، ۴۷-۵۱.

حافظ نیا، محمد رضا (۱۳۷۷). مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی. تهران: سمت.

حجازی، یوسف و بهروان، ژاله (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین عوامل فردی و سازمانی با بهره‌وری پژوهشی اعضای هیأت علمی کشاورزی، مجله علوم و ترویج کشاورزی ایران، ۵ (۱).

حجازی، یوسف، غلامی، حسام الدین و اسدی، علی. (۱۳۸۸). رابطه خدمات برون دانشگاهی با بهره‌وری پژوهشی و عملکرد تدریس اعضای هیأت علمی کشاورزی. مجله تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران. شماره ۱.

- حدادی، آذر، عشرتی، بابک، توکلی، حسن و عظیمی، مهین سادات. (۱۳۸۶). بررسی راه‌های ارتقای پژوهش در مرکز آموزشی درمانی سینا. مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی اراک، شماره ۱.
- حسینی، محمود و شمسایی، ابراهیم. (۱۳۷۳). موانع و تنگناهای پژوهشی در دانشگاه‌ها از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشکده‌های کشاورزی. مجموعه مقالات سمینار آموزش عالی، صص ۵۰۶-۵۳۸.
- حسینی، محمود. (۱۳۷۲). راهبردها و روش‌های ارتقا و توسعه قابلیت‌ها و مهارت‌های اعضای هیأت علمی در دانشگاه‌های ایران. مجموعه مقالات سمینار آموزش عالی
- حسین زاده بافرانی، مریم. (۱۳۷۹). بررسی کیفیت آموزش درس دینی و عوامل مؤثر در افزایش کیفیت آن در دبیرستان‌های شهر نائین. پایان‌نامه‌ی چاپ نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه برنامه ریزی.
- خاشعی، مسعود. (۱۳۷۴). بررسی تطبیقی دیدگاه اساتید و دانشجویان در رابطه با عوامل افزایش کیفیت آموزش در دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- خراسانی، اباصلت و صائمیان، صدیقه. (۱۳۸۴). رویکردی جدید به مدل کیفیت آموزش عالی. فصلنامه مدیریت، سال چهارم، صص ۳۱-۳۶.
- خواجوی، شکرا.. و منصور، شعله. (۱۳۹۰). ترکیب بهینه تدریس و پژوهش. دانش حسابرسی، سال یازدهم، شماره ۵.
- دارابی، شمسی، کوهپایی، علیرضا، یوسفی، محمد حسین، کمیلی موحد، طاهره، احمدی طهران، هدی و رحمانی، معصومه. (۱۳۸۸). بررسی شدت مشکلات پژوهشی قبل و بعد از مداخلات اداری و مدیریتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و محققین دانشگاه علوم پزشکی قم. مجله دانشگاه علوم پزشکی قم دوره سوم- شماره ۳- صص ۳۷-۴۴.
- دهخدا، علی اکبر. (۱۳۷۳). لغت نامه دهخدا. جلد هفتم. تهران: انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
- ذوالفقار، محسن و مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۳). ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران.
- ذوالفقار، محسن. (۱۳۷۵). بررسی و تحلیل کیفیت تدریس مربیان عضو هیأت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.

زوّار، تقی، بهرنگی، محمدرضا، عسگریان، مصطفی و نادری، عزت ا... (۱۳۸۶). ارزشیابی خدمات مراکز آموزشی دانشگاه پیام نور استانهای آذربایجان شرقی و غربی از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۶.

سرشتی، منیژه، کاظمیان، افسانه و دریس، فاطمه. (۱۳۸۹). موانع انجام تحقیقات از دیدگاه اساتید و کارکنان دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد. مجله راهبردهای آموزش دوره ۳، شماره ۲، صص ۵۷-۵۱.

سرمد، زهره، حجازی، الهه، وبازرگان، عباس. (۱۳۸۰). روشهای تحقیق در علوم رفتاری، تهران: نشر آگاه.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۹). روانشناسی پرورشی نوین. تهران: دوران.

شاه طالبی، بدری (۱۳۸۷). شناسایی ویژگیهای مهم دانشگاههای هزاره سوم به منظور ارائه چارچوبی مناسب برای دانشگاههای ایران در راستای حرکت از دانشگاههای سنتی به دانشگاههای نوین. پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد شماره شانزدهم.

شاه حسینی، مژگان. (۱۳۸۱). نیازسنجی در اولویت بندی طرحهای پژوهشی کشور. رهیافت، ۲۷، ۵-۲.

شاهزمانی، محمد. (۱۳۸۴). بررسی راهکارهای ارتقای کیفیت آموزشی و تربیتی مدارس شبانه روزی دوره متوسطه استان اصفهان. اداره آموزش و پرورش استان اصفهان: شورای تحقیقات.

شریف زاده، ابوالقاسم. کلانتری، خلیل. حسینی، سید محمود. اسدی، علی و عبدالله زاده، غلامحسین (۱۳۸۶). بررسی عوامل مؤثر بر کارکرد پژوهشی اعضای هیات علمی مراکز آموزش عالی کشاورزی. مجله کشاورزی، شماره ۲، صص ۴۷-۶۲.

شعبانی ورکی بختیار و حسین قلی زاده رضوان. (۱۳۸۵). بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه. پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۹، سال ۱۲، صص ۲۱-۱.

شمس، علی، ایروانی، هوشنگ، رضوان فر، احمد، کلانتری، خلیل و یزدانی، سعید (۱۳۸۷). شناسایی و تبیین مؤلفه های مرتبط با بهره وری پژوهشی اعضای هیات علمی دانشکده های کشاورزی دولتی ایران. علوم کشاورزی ایران، ۳۹-۲.

صالحی عمران، ابراهیم و قنواتی، لیللا (۱۳۸۹). بررسی بار آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه مازندران. مطالعات تربیتی و روان شناسی، ۱۱(۲)، صص ۲۸-۵.

صالحی، اکبر. (۱۳۷۸). راهبرد های توسعه آموزش عالی کشور، برنامه سوم توسعه. فصلنامه علمی پژوهشی شریف. بهار و تابستان.

ظه‌ور، علیرشا و فکری، علیرضا. (۱۳۸۲). موانع پژوهش از دیدگاه اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی ایران. فصلنامه پایش. شماره ۲. صص ۱۱۳-۱۲۰.

ظه‌وری زنگنه، بیژن و گویا، زهرا. (۱۳۷۵). اقدام پژوهی و کاربرد آن در ارتقای کیفیت آموزش عالی در ایران. تهران: خلاصه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران. ص ۲۰۱.

عارفی، محبوبه. (۱۳۸۶). ارزیابی برنامه درسی رشته علوم تربیتی گرایش مدیریت و برنامه ریزی در آموزش عالی از دیدگاه دانشجویان، محققان و فارغ التحصیلان، فصلنامه مطالعات برنامه درسی. شماره ۱.

عبادی، رحیم. (۱۳۸۲). فناوری اطلاعات و آموزش و پرورش. تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.

عسگریان، مصطفی. (۱۳۷۰). تأثیر مدیریت معلم در جریان یاددهی یادگیری، فصلنامه پژوهش‌های تربیتی، ۲، ۷۸.

علمداری، علی کرم و افشون، اسفندیار (۱۳۸۲). موانع موجود در انجام فعالیت‌های پژوهشی از دیدگاه اعضای هیات علمی دانشگاه‌های شهر یاسوج. ارمان دانش. شماره ۲۹.

علی بیگی امیرحسین (۱۳۸۶). تحلیل بهره‌وری پژوهشی اعضای هیات علمی: مطالعه موردی دانشگاه رازی. [پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی](#)، شماره ۴۶، صص ۱۵۴-۱۲۵.

علیخانی، علی اکبر. (۱۳۷۹). شیوه‌های تحول و بهبود آموزش عالی و پژوهش در ایران با تحلیلی بر برخی مطالعات انجام شده. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران. شماره ۱.

عماد زاده، مصطفی. (۱۳۷۹). اقتصاد آموزش و پرورش. اصفهان: جهاد دانشگاهی.

فاطمی عقدا، نسرین. (۱۳۸۵). بررسی ویژگی‌های استاد مطلوب از دیدگاه دانشجویان. دانشگاه الزهرا (س) دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهرا.

فتاحی، زهرا، ادهمی، اشرف، نوحی، عصمت، نخعی، نوذر و اسلامی نژاد، طاهره (۱۳۸۱-۸۲). نظرات اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی کرمان در مورد ارزشیابی استاد در سال ۸۲-۱۳۸۱.

فتاحی، زهرا، موسی پور، نعمت‌الله و حقدوست، علی اکبر. (۱۳۸۴). روند تغییرات کیفیت آموزشی مدرسان دانشگاه علوم پزشکی کرمان. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی. شماره ۲. صص ۶۳-۷۱.

فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۸). آینده اندیشی درباره کیفیت آموزش عالی ایران؛ مدلی برآمده از نظریه مبنایی (GT). فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۵۰. صص ۶۷-۹۵.

قنبری، افسانه و تنکابنی، حمید. (۱۳۷۳). درآمدی بر وضعیت مؤسسات پژوهشی. رهیافت، ۱۳۷۳؛ سال دوم شماره ۷: صص ۳۲-۴۴.

قورچیان، نادرقلی. (۱۳۷۳). تحلیلی بر مکعب کیفیت در نظام آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال دوم، شماره ۷ و ۸.

کتابی، محمود (۱۳۷۹). بررسی و تحلیل برخی شاخص های آموزش عالی در مورد دانشگاه اصفهان. زبان و ادبیات «دانشکده ادبیات و علوم انسانی» (دانشگاه اصفهان) شماره ۲۰ و ۲۱. صص ۶۵-۹۰.

کریمی، صدیقه. (۱۳۸۲). بررسی شیوه های تحقق یادگیری مادام العمر در برنامه های درسی مقطع کارشناسی آموزش عالی ایران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.

کفاشی، مجید (۱۳۸۷). بررسی عوامل مؤثر بر میزان گرایش اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی به انجام فعالیت های علمی-پژوهشی. اندیشه های تازه در علوم تربیتی، ۳(۴)، صص ۸۷-۱۱۱.

کوزه چیان، هاشم. (۱۳۷۴). ارزشیابی عوامل آموزشی دانشکده های تربیت بدنی کشور در مقطع کارشناسی، رساله دکتری تخصصی رشته تربیت بدنی دانشگاه تربیت مدرس.

کومبز، فیلیپ. (۱۳۷۳). بحران جهانی آموزش و پرورش. ترجمه فریده آل آقا. تهران؛ نشر پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

گرفیت، دانیل. (۱۳۷۴). روابط انسانی در مدیریت آموزشی. ترجمه خداداد بخشی. تهران: مارلیک.

لسهایی زاده، عبدالعلی. (۱۳۷۵). موانع پژوهش در علوم اجتماعی در ایران. رهیافت، سال چهارم، شماره ۱۴، صص ۱۰۴-۹۷.

مایور، فدریک (۱۳۷۹). علم و قدرت. ترجمه پریدخت وحیدی. تهران: سازمان برنامه و بودجه

مردنی، اعظم (۱۳۸۰). بررسی معیارهای استاد خوب از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشکده پزشکی زاهدان.

مطلق، محمد اسماعیل، شکورنیا، عبدالحسین، ملایری، علیرضا و همکاران. (۱۳۷۹). بررسی نظرات اساتید دانشگاه علوم پزشکی اهواز نسبت به ارزشیابی استاد. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه تهران، ویژه نامه چهارمین همایش کشوری آموزش.

- معروفی، یحیی، کیامنش، علیرضا، علی عسگری، مجید و مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۶). ارزش یابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه ها. فصل نامه مطالعات برنامه درسی سال اول، شماره ۵، صص ۸۱-۱۱۲
- موسوی موحدی، علی اکبر. (۱۳۸۱). تولید علم و معیار های آن. رهیافت، ۱۴۳: ۲۸-۱۴۷.
- موسی خانی، مرتضی، حق خواه، داود و حسن زاده، رقیه. (۱۳۸۸). ارائه یک چهارچوب مفهومی برای ارزیابی عملکرد دانشگاه. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، سال سوم، شماره ۳، صص ۱۶۱-۱۴۵.
- مولکی، مایکل (۱۳۷۲). سه الگوی رشد و توسعه علم. ترجمه حسین قاضیان. تهران: دفتر دانش
- میرکمالی، سید محمد (۱۳۷۲). روابط انسانی در مدرسه. فصلنامه مدیریت در آموزش پرورش. ۷، صص ۶-۱۲.
- میرکمالی، سید محمد (۱۳۷۸). روابط انسانی در آموزشگاه. تهران: سیطرون.
- نادری، ابوالقاسم. (۱۳۸۶). ارزیابی تطبیقی - کارآمدی آموزش دانشگاهی رویکردی مناسب برای چالش های روش شناسی بهبود کیفیت. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۷، ۱۳۸۷.
- نصر اصفهانی، احمدرضا. (۱۳۷۱). عوامل مؤثر در بهبود کیفیت تدریس. فصل نامه تعلیم و تربیت، (۲۹)، ۱۵۱-۱۳۴.
- نصر، احمدرضا. علامت ساز، محمدحسین. فکری، جهانگیر. نیلی، محمد رضا. حسینی، فهیمه. (۱۳۸۲). بررسی تحلیل آیین نامه مدیریت گروه های آموزشی دانشگاه و عوامل مؤثر بر عملکرد مدیران آن. مجله دانشکده علوم اداری و اقتصاد دانشگاه اصفهان.
- نصر، احمدرضا، عابدی، لطفعلی و شریفیان، فریدون (۱۳۸۶). نقش روابط انسانی در اثربخشی تدریس اعضای هیات علمی دانشگاه با تاکید بر دلالت های تربیت اسلامی. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز دوره ۲۶، شماره ۳.
- نیلی، محمد رضا. ، نصر احمدرضا، شریف، مصطفی. و مهرمحمدی محمود. (۱۳۸۹). الزام ها و پیاموهای اجتماعی برنامه درسی پاسخگو در آموزش عالی. جامعه شناسی کاربردی، ۲ (۳۸)، ۷۶-۵۷.
- هویدا، رضا و مولوی، حسین (۱۳۸۷). فرایند بهبود کیفیت آموزشی از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه های استان اصفهان: مقایسه ای براساس مقیاس AQIP. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی؛ ۸.
- یارمحمدیان، محمود حسین. (۱۳۸۳). کیفیت در آموزش عالی. تهران
- یمینی، محمد (۱۳۸۳). برنامه ریزی توسعه دانشگاهی. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

- Abraham. (2002). On modern Universities. Hangzhou: Zhejiang education press.
- Alawi, Y, Kabbi, D, Rashdan, S & Khaleefa, L. (2009). Quality in Higher Education, 15(1).61-69.
- Ali, M and Kumar, M.(2010). Implementation of Total Quality Management in Higher Education. Asian Journal if Business Management 2(1): 9-16
- Arambewela, R. & Hall, J. (2006). A comparison of international education satisfaction using..journal of services research, 6. 141-163.
- Ashish Hattangdi and Prot. Atanu Ghosh.(2009). Enhancing the quality and accessibility of higher education through the use of Information and Communication Technologies.
- Barbara, A.(2007). Scholarship and Mission in the center University available at WWW. Ouga.edu.au
- Bennett, M ,Airey, D, and Pereda, M . (2007).Service Quality in Higher Education: The Experience of Overseas Students. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education. Vol.6,No.2.
- Bland, C.J, Burce, A.C, Deborah, A.F, Kelly, R, Justin.G.S.(2005). A theoretical, practical, predictive model of faculty & department research roductivity. A academic Medicine, 80 (3), 225-237.
- Boldwin, G.(2005). The teaching- research nexus. Center for the study of higher education.
- Boyer, E. (1990). Scholarship recon side red. Special report. Princeton. NI: The Carnegie foundation for the advancement of teaching.
- Brew, A. & Boud, D. (1995). Research & learning in higher education. Research, teaching & learning in higher education. London: kogan page, 30-35.
- Carayol, M & Matt, M. (2006). Individual & collective departments of academic scientists productivity. Information economics & policy,18, 55-72.
- Carugati, F.F., & Sangiorgi, S. (2006). Interlink Project: Evaluation and accreditation systems in Europe. A case study: the Netherlands and Twente University. In Orsinger, C., Assessing Quality in European Higher Education Institutions: Dissemination, Methods and Procedures. Heidelberg: Physica-Verlag.

Chapman, D. W. Weidman, J. Cohen, M. & Mercer, M. (2005). The search for quality: A five country study of national strategies to improve educationl quality in central Asia. *International Journal of Educational Development*, 514-530.

Cheng, Y.C. (2003). Quality assurance in education: International, interface and future. <http://Emeraldinsight.com>.11 (4), 202-213.

Chine, C. & Brown, D. E. (2000). Learning in science. *Journal of research in science teaching*, 37(2), 109-138.

Chua ,C.(2004). Perception of Quality in Higher Education. AUQA Occasional Publication.

Coates. H.(2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in higher education*, 11(1), 25-36.

Demski, J. S., Zimmerman, L. (2000). On research vs teaching. *Accounting horizons*, September, 343-352.

Dill, D.(2007). Quality Assurance in Higher Education: Practices and Issues.UNC College Of Arts & Sciences.

Din, U & M. Kamal Khan & Shahzad Mahmood.(2010).Effect of Teachers Academic Qualification on Students' L2 Performance at the secondary Level. *Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow*. Volume 10: 7 July

Drennan, L. & Beck, M. (2008). Teaching quality assessment scores. The sixth quality in higher education seminar, Birmingham, may.

Farrel, J. (1991). Key challenges in Canada and parallels with latin America and the Caribbean. Focal conference in Toronto .

Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*, Addison Wesley.

Grebennikov, L and shah, M.(2008). Enhancing the research Student Experience at University. Office of Planning and Quality, University of Western Sydney.

Griffith, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709-726. Retrieved on April 19th, 2007, from EBSCOhost.

Hanushek, E & Ludger, W.(2007). The Role of Education Quality in Economic Growth. World Bank Policy Research Working Paper 4122.

Hart,P and Teeter, R.(2003).Quality Affordability & Access: Americans Speak on Higher Education. Educational Testing Service.



- Hattie, J. & Marsh, H.(1996). The relationship between research teaching. Review of educational research, 66(4), 507-542.
- Hattie, J., & Marsh, H.W. (2004). One journey to unravel the relationship between research and teaching.
- Healey, M. & Jenkins, A.(2006). Strengthening research teaching linkage in undergraduate courses & programs. New directions for teaching & learning, 107,43-53.
- Heather G. Peske and kati Haycock.(2006). Teaching Inequality How Poor and Minority Students Are Shortchanged on Teacher Quality. The Education Trust.
- Heijnen, M. (2008). Managing the Teaching – Research Nexus at the University of Twente. Center for Higher Education Policy Studies University of Twente.
- Holbrook, N. & Devonshire, E. (2005). Stimulating scientific thinking online. higher education research & development, 24(3), 201- 213.
- Hopbanch, R. (2004). Quality in Higher Education: Eropean views and examples. German rectors conference of the TEMPUS-project EvQua MEDA, paris.
- Jenkins, A., & Zetter, R. (2003). Linking Research and Teaching in Departments. LTSN Generic Centre. Retrieved on April 19th,
- Kain, E.(2006).Cultures of Teaching and Cultures of Research. Teaching Sociology, Vol. 34, No. 4.
- Kamoun,F & Fakhry, H.(2011).Improve The Nexus Between Research And Teaching In Undergraduate Is Education. Review of Business Information Systems-Second Quarter. Volume 15, Number 2.
- Kanwal, A.(2007). Issues of Quality Assurance (QA) in LIS Higher education in Pakistan. University of the Punjab, Lahore Pakistan.
- Karagianis, S.(2009). The Conflicts Between Science Research and Teaching in Higher Education: An Academic's Perspective. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. Volume 21, Number 1, 75-83.
- Kee, P.(2007). Teaching- research Nexus at the University of south Australia Discussion Draft.www.yahoo.com.
- Khawas, E & Jurand, R & Nielsen, L.(1998). Quality Assurance in Higher Education: Recent Progress; Challenges Ahead. Quality Assurance in Higher Education.
- Kogan, M.(2004). Teaching and Research: some Fromwork Issues. Higher Education Management And Policy Volume 16, No.2.

- Lambert, M. (2007). 21 century learners & their approaches to learning available at uliti base article.
- Ledic, J. Kovaa, V and rafajac, B. (1998). Students' assessment of 'ideal' and 'real' Teaching: A case from Croatia. University of Rijeka, Croatia.
- Limei, F. (2002). Improving Teaching and Learning in University Education. The china papers, October. Zhejiang University.
- Lomas, L. (2004). Embedding quality: the challenges for Higher education. Quality Assurance in Education. Volume 12. Number 4. pp. 157-165.
- Lomas, L. (2004). Embedding quality: the challenges for higher education. Quality Assurance in Education. 12(4): 157-65.
- Lopez, I.G. (2005). building universities of quality. Higher education in Europe, 30(3-4), 321-334.
- McLean, M. & Barker, H. (2004). Students making progress & the research- teaching nexus debate. Teaching in higher education, 9(4), 407-419.
- Mohd Shoki Md Ariff & Norzaidahwati Zaidin & Norzarina Sulong. (2003). Total Quality Management Implementation in Higher Education; Concerns and Challenges Faced by the Faculty. Going for Gold~ Best Practices in ED. & Public.
- Neuman, R. (1992). Perceptions of the TRN: a framework for analysis. *Higher Education*, 23, 159-171.
- Neumann, R. (1994). The teaching- research nexus, European journal of education, 29(3), 323-339.
- Nguyen, P. (2008). Teaching/Learning and Research Nexus Higher Education. Jandhyala B G Tilak jtilak @vsnl.com.
- OECD/Norway Forum on Trade in Educational Services. (2003). Enhancing Consumer Protection In Cross-Border Higher Education: Key Issues Related to Quality Assurance, Accreditation & Recognition of Qualification. Trondheim, Norway.
- Perkins, M & Stehlik, D. (2005). The Teaching-Research Nexus. Curtin University of Technology.
- Pervaiz, M & Azad, M. (2006). Quality Teaching & Research: Prerequisites, Accomplishment & Assessment. Department of statistics, GC University, Lahore- Pakistan.

- Petersen, J.(1999).Internationalizing Quality Assurance in Higher Education. CHEA Occasional Paper.
- Pond, W. (2002). Distributed education in the 21 century. Journal of distance learning administration, V(II).
- Public Education Network.(2004).**Teacher Professional Development:** A primer for parents & community members. FINANCEPROJECT.
- Ramsden, P., & Moses, I. (1992). Associations between research and teaching in Australian  
Robertson,J .(1999). What do academics value? Experience Of the relation between teaching and research. HERDSA Annual International Conference, Melbourne, 12-15 July.
- Robertson,J and Bond, J .(2005). Research/Teaching Relation: A View from the Edge Author(s). Higher Education, Vol.50, No. 3 Oct.
- Sahney, S. D. Banwet, K & Karunes, S. (2006). An integrated framework for quality in education. Total quality management, 17(2), 265-285.
- Shankline, C.(2001). A Faculty perspectives: Interinsic research rewards that make successful faculty member tick. Retived form [http: Merrill. KU. Edu](http://Merrill.KU.Edu).
- Simon, J .(2008). Does University Research Improve University Teaching? University of Exeter Business School.
- Tahir, G. , Dahiru, N. & Modibbo, A. (2005). Improving the quality of nomadic education in Nigeria. Association for the development of education in Africa .
- Tang, C.(2003).Enhancing the Quality of student Development Programmers. The Hong Kong Institute of Education.
- Taylor, J. (2007). The teaching: research nexus: A model for institutional management. Springer, 54(6), 867-884.
- The Education Policy and Leadership center.(2002).What Is A quality Teacher? Harrisburg, Pennsylvania.
- Trow, M. (2005). Reflections on the transition from elite to mass to universal access. International handbook of higher education.
- Trowler, P & Wareham, T.(2007). Re-conceptualising the Teaching- research Nexus. Lancaster, UK.
- UNESCO, (2002). Deveoment Cuntries, Kingsly.

UNICEF. (2000). Defining quality. Florence, Italy

University of Twente (2007a). Feiten en Cijfers: Ingeschreven studenten *EWI*. Retrieved on June 19th,

Wee, L.(2004).Strengthening the Teaching- research Nexus. Center for Development of Teaching and Learning.Vol.7 No.7.

West. A, Noden, P, & Gosling, R. (2000). Quality in higher education: An international perspective. The views of transnational corporations. Market paper. 17.

Willcoxson, L & Mannng, M. Johnston, N & Gething, K.(2011). Enhancing the Research-Teaching Nexus: Building teaching-based research from research- based teaching. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education 23(1).

Woodhouse, D. (1995). Audit mannal: handbook for institutions members of audit panels, second edition. Wellington, September.

World bank. (2002). Constructing knowledge societies. Washington, DC: world bank.

York, M. (1996). shoudn't quality be enhanced, rather than assessed? Tertiary education & management, 2(1), 86-94.