

مقایسه برخی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش

دوره‌های کارشناسی‌ارشد در دانشگاه‌های شهید بهشتی و صنعتی شریف

محمد یمنی^۱

مریم بهادری حصاری^۲

چکیده:

با نظر به اهمیت آموزش و نقش تعیین‌کننده آن در ارتقای کیفی دانشگاه، پژوهش حاضر با هدف شناسایی عوامل آموزشی مؤثر بر کیفیت آموزش به بررسی مقایسه‌ای تأثیر برخی از این عوامل بر کیفیت آموزش در دوره‌های کارشناسی‌ارشد پرداخته است. نمونه پژوهش، شامل ۱۱۰ نفر از اعضای هیأت علمی و ۱۴۰ نفر از دانشجویان کارشناسی‌ارشد دانشکده‌های علوم و فنی مهندسی است و به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های T مستقل و تحلیل واریانس استفاده شد. نتایج به دست آمده، نشان داده که استفاده از ملاک‌های مورد عمل در گزینش هیأت علمی و دانشجو، چگونگی روش تدریس، سازماندهی محتوای آموزشی، سازماندهی فضای آموزشی و ارزشیابی کلاسی بر کیفیت آموزش مؤثر است. افزون بر این، بین نظرات اعضای هیأت علمی در مورد تأثیر شش عامل آموزشی فوق بر کیفیت آموزش بر حسب جنسیت، محلّ اخذ مدرک تحصیلی، رتبه علمی و دانشکده، تفاوتی دیده نشد. بین نظرات دانشجویان نیز بر حسب رشته تحصیلی و دانشکده، تفاوتی مشاهده نگردید.

اما با توجه به میانگین (۳/۶۹)، این نتیجه به دست آمد که دانشجویان دختر، تأثیر این عوامل را بر کیفیت آموزش، بیشتر از دانشجویان پسر می‌دانند. هم‌چنین اعضای هیأت علمی و دانشجویان دو دانشگاه نیز به ترتیب استفاده از ملاک‌های مورد عمل در گزینش هیأت علمی و روش تدریس را بر کیفیت آموزش مؤثرتر از سایر عوامل آموزشی ارزیابی نموده‌اند.

۱- استاد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی.
۲- کارشناس ارشد تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید بهشتی.

مقتیسه برخی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش دوره‌های کارشناسی ارشد در دانشگاه‌های شهیدبهشتی و صنعتی شریف

هم‌چنین بین نظرات اعضای هیأت علمی و دانشجویان کارشناسی ارشد دانشکده‌های ریاضی، فیزیک، شیمی، برق و کامپیوتر دو دانشگاه، تفاوت چندانی مشاهده نگردید. این بدان معنا بود که آن‌ها، میزان تأثیر این عوامل بر کیفیت را تا حدودی یکسان دانسته‌اند.
واژگان کلیدی: کیفیت آموزش، گزینش هیأت علمی و دانشجو، روش تدریس، محتوای آموزشی، فضای آموزشی، ارزشیابی کلاسی.

مقدمه

یکی از مقدمات توسعه همه‌جانبه کشور، پویایی و توانایی دانشگاه‌ها در انجام امور مربوط به خود است. از آنجا که دانشگاه، نهادی متفکر، آگاه و نوآور در جامعه محسوب می‌شود، انتظار می‌رود که با انجام وظایف و رسالت‌های خود بتواند گام‌های مؤثرتری در تحقق آرمان‌های جامعه بردارد و همواره کشور را به سمت پیشرفت رهنمون سازد. (نصر و فهیمه حسینی، ۱۳۸۴)

دانشگاه و به طور کلی نظام آموزش عالی، گرانبهاترین منبعی است که هر جامعه برای پیشرفت و توسعه در اختیار دارد و دانشگاه‌ها و مؤسسات تحقیقاتی به لحاظ دانش، اعتبار زیادی کسب کرده‌اند و پویندگان راه علم و ترقی محسوب می‌گردند. (Brownlee & Associates, 1992 p.1)
در سال ۱۹۷۳، تالکوت پارسونز اظهار داشت که آموزش عالی و مؤسسات پژوهشی به عنوان تنها ویژگی برجسته ساختارهای در حال توسعه جوامع مدرن هستند و کلید درک جهان جدید است. (هویدا و زارع، ۱۳۸۴)

امروزه موضوع بهبود کیفیت آموزش‌های دانشگاهی، جزء لاینفک گفتارهای سیاسی و اداری کارگزاران مرتبط با مدیریت آموزش عالی کشور است. بی‌آن که توجهی اساسی به مفهوم کیفیت و ساز و کارهای لازم برای بهبود آن شده باشد. رونتویولو، کیفیت را مفهومی چند بُعدی می‌داند که از بخش صنعت و خدمات وارد آموزش عالی شده است و بنا به نیت دولت‌ها، معلمان و دانشجویان به ابعاد متفاوت آموزشی نظیر سازماندهی و مدیریت، شرایط آموزشی و پژوهشی، محتوای آموزش و .. مربوط می‌شود. (یمنی، ۱۳۸۰: ۹۳۹۲)

دیوید دیل در این باره می‌گوید: «که کیفیت آموزشی، مبحثی اصلی و ضروری در آموزش عالی است که بدون پرداختن به آن، نگرانی راجع به هزینه‌ها و امکان دستیابی افراد جامعه به آموزش عالی، بی‌معنی خواهد بود.» او، کیفیت آموزشی را معادل استانداردهای آموزشی می‌داند. (هویدا و زارع، ۱۳۸۴)

مقایسه برخی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش دوره‌های کارشناسی ارشد در دانشگاه‌های شهیدبهشتی و صنعتی شریف

واژه کیفیت^۱ از ریشه لاتینی Qualitas Qualitat (ترجمه واژه یونانی Poiotes به معنی چه نوع) و tat و tas از ریشه لاتین gni به معنی «کی» و «چه کسی» است. در واقع واژه کیفیت از نظر ریشه لغوی به عنوان چه نوع خصوصیتی به کار رفته است. در فرهنگ لغات و منابع تخصصی علوم تربیتی از کیفیت تعاریف متفاوتی به عمل آمده است. در لغت‌نامه دهخدا، کیفیت، «صفت و چگونگی و چونی و حالت و وصفی که حاصل باشد در چیزی» معنی شده است. فرهنگ معین، کیفیت را مترادف با چگونگی و چونی آورده و در فرهنگ عمید نیز کیفیت به عنوان صفت، حالت و چگونگی چیزی آمده است.

بنا به نظر جان استوارت «برای کیفیت، تعریفی داده نشده است. کیفیت، نوعی احساس یا دیدگاه است مبنی بر این که چیز نسبت به چیز دیگر بهتر است. این دیدگاه در طول زندگی تغییر می‌کند و دیدگاه هر نسلی به نسل پیشین، متفاوت است و با توجه به فعالیت‌هایی انسانی دارای وجوه گوناگون می‌باشد.» (استونر ۱۳۷۹: ۳۴۶)

هاروی و گرین نیز از کیفیت تعاریف گوناگونی را ارائه داده‌اند از جمله این که آن‌ها، معتقد هستند:

کیفیت، عملکردی قابل حصول است که تنها در محیطی خاص و زمانی که‌آدگیرندگان در اوج آمادگی می‌باشند، صورت می‌پذیرد. این تعریف، بیشتر به آموزش عالی اشاره دارد. در مؤسساتی چون هاروارد و کمبریج، این نوع کیفیت مد نظر است؛ زیرا تقاضا برای ورود زیاد است؛ ولی تنها مستعدترین و درخشان‌ترین افراد به آن راه می‌یابند. (IimDavid, 2001.14)

کیفیت، مفهومی است پیچیده، پویا و چند بُعدی که اغلب تعریف آن، تابع مجموعه‌ای از عوامل و شرایط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی است. (Escotet miquel, 2003)

از جمله تعریف‌هایی که از کیفیت در آموزش عالی شده است، تعریف شبکه بین‌المللی نهادی‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی است. این شبکه در کنفرانس سال ۱۹۹۳ دو تعریف از کیفیت آموزش عالی ارائه داده است:

۱- کیفیت به عنوان تطابق وضعیت آموزش عالی با استانداردهای از قبل تعیین شده.

۲- کیفیت به عنوان تطابق وضعیت آموزش عالی با رسالت، هدف و انتظارات یاران آموزشی (منظور افراد ذی ربط، ذی نفع و ذی علاقه در امور دانشگاهی است از جمله هیأت علمی، مسؤولان دانشگاهی، دانشجویان، قانونگذاری و امثال آنان) (راس ۱۳۷۲: ۲۱۲۲).

همان طور که ملاحظه گردید، تعاریف گوناگونی از کیفیت ارائه شده است؛ اما با وجود این هنوز در خصوص مفهوم کیفیت اتفاق نظری وجود ندارد. شاید دلیل این امر را بتوان در این نکته بیان کرد که مفهوم کیفیت یک موضوع ارزشی است. لذا دارای ماهیت چند بُعدی است و از آن برداشت‌های متفاوتی می‌شود. با نظر به تعاریف گوناگون که از کیفیت شده است می‌توان گفت که «کیفیت، مفهومی نسبی است و تابع عوامل مختلفی می‌باشد که در بروز چگونگی عملکرد مؤثر می‌باشند. شناسایی این عناصر و تعیین قطعی تأثیرگذاری‌های این عوامل، غیر ممکن است.» بنابر این، مطالعه و بررسی کیفیت در یک نظام آموزشی به ضرورت کلی و جامع نمی‌تواند صورت گیرد. یکی دیگر از خصوصیات کیفیت، پیچیدگی آن است. تمام نتایج تحقیقات در کشورهای مختلف، بیانگر این واقعیت است که نمی‌توان با قطعیت عامل خاصی را بر کیفیت و بهبود آن مؤثر دانست. کیفیت آموزشی، مفهوم پیچیده و تام می‌باشد و ابعاد مختلفی را در برمی‌گیرد که نمی‌توان تمامی آن‌ها را برای همیشه شناسایی نمود. کیفیت آموزشی همانا خصوصیات نظام آموزشی است که می‌تواند مطلوب یا نامطلوب باشد که این امر، نشانگر نسبی بودن این مفهوم می‌باشد. (یمنی ۱۳۷۵: ۲۰۵-۱۹۸) اسماعیلی بیدهدنی (۱۳۷۷) با پژوهش در خصوص «بررسی عوامل مؤثر در کیفیت آموزش عالی» چنین نتیجه‌گیری می‌کند که فراهم نمودن زمینه رشد و توسعه حرفه‌ای اعضای هیأت علمی، فراهم کردن جو سالم سازمانی، برخورداری از مدیریت کارا بهبود وضعیت کمی و کیفی کتابخانه‌های دانشگاهی، فراهم نمودن زمینه رشد و توسعه حرفه‌ای دانشجویان بهبود وضعیت کمی و کیفی برنامه درسی، استفاده از ملاک‌های عملی و علمی جهت گزینش هیأت علمی، اصلاح و بهبود شیوه‌های ارزشیابی عملکرد اعضای هیأت علمی بهبود شیوه‌های تدریس و ارزشیابی از عملکرد دانشجویان به ترتیب از عوامل مؤثر در کیفیت آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان است. هم‌چنین نتایج حاصل از تحقیق سارا پاکاریان (۱۳۷۸) در مورد بررسی عوامل افزایش کیفیت آموزشی نیز نشان داد که شیوه‌های گزینش هیأت علمی و دانشجو، فراهم بودن زمینه رشد حرفه‌ای، رضایت خاطر اعضای هیأت علمی و دانشجویان، نوع و چگونگی ارزشیابی از عملکرد اعضای هیأت علمی، شیوه‌های تدریس و ارزشیابی تحصیلی، عملکرد مدیران در سطوح مختلف دانشگاهی، محتوای کمی و کیفی برنامه‌های درسی و هم‌چنین وضعیت کمی و کیفی کتابخانه‌ای در کیفیت آموزش تأثیر دارد و می‌تواند منجر به افزایش یا کاهش سطح آن گردد. خدایار سلیمانی مطلق (۱۳۸۴) از تحقیق خود با عنوان بررسی عوامل آموزشی مؤثر بر کیفیت آموزش دانشگاهی، این نتیجه را به دست آورد که بین محتوای برنامه درسی، شیوه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، روش‌های تدریس، آشنایی و به کارگیری تکنولوژی آموزشی و

کیفیت آموزش دانشگاهی، رابطه معناداری وجود دارد و هر یک از این عوامل می‌توانند موجب افزایش کیفیت آموزش را فراهم نمایند. همان گونه که بیان شد، مفهوم کیفیت، کلیت دارد و کیفیت آموزشی دانشگاه نیز تابع عوامل مختلفی است. از جمله عوامل خانوادگی، اقتصادی فرهنگی، ارتباطی، تحصیلی و آموزشی. پژوهش‌های بررسی شده، بیانگر این مسأله است که کیفیت حیطه آموزش بیش از سایر عوامل مورد توجه پژوهشگران بوده است. از این رو، این تحقیق با این پیش فرض که عوامل آموزشی نظیر روش تدریس، محتوای آموزشی، فضای آموزشی نقش بسزایی بر کیفیت آموزش خواهند داشت به بررسی و شناسایی شش متغیر آموزشی: ملاک‌های مورد عمل در گزینش استاد و دانشجو، روش تدریس، سازماندهی محتوای آموزشی، فضای آموزشی و ارزشیابی کلاسی همت گمارد.

این تحقیق با هدف کلی بررسی، شناسایی و مقایسه برخی عوامل آموزشی مؤثر بر کیفیت آموزشی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان در دانشگاه‌های شهید بهشتی و صنعتی شریف به عنوان ارکان اساسی نظام آموزشی به بررسی سؤالات پژوهشی زیر پرداخت:

سؤالات پژوهش

- (۱) ملاک‌های مورد عمل در گزینش هیأت علمی چه تأثیری بر کیفیت آموزش دانشگاهی دارد؟
- (۲) ملاک‌های مورد عمل در گزینش دانشجو چه تأثیری بر کیفیت آموزش دانشگاهی دارد؟
- (۳) چگونگی روش تدریس چه تأثیری بر کیفیت آموزش دانشگاهی دارد؟
- (۴) چگونگی سازماندهی محتوای آموزشی چه تأثیری بر کیفیت آموزش دانشگاهی دارد؟
- (۵) چگونگی سازماندهی فضای آموزشی چه تأثیری بر کیفیت آموزش دانشگاهی دارد؟
- (۶) چگونگی ارزشیابی کلاسی چه تأثیری بر کیفیت آموزشی دانشگاهی دارد؟
- (۷) آیا بین نظرات اعضای هیأت علمی بر حسب جنسیت، رتبه علمی، محل اخذ مدرک تحصیلی و دانشکده درباره تأثیر عوامل آموزشی بر کیفیت آموزش دانشگاهی، تفاوت معناداری وجود دارد؟

۸) آیا بین نظرات دانشجویان کارشناسی ارشد بر حسب جنسیت رشته تحصیلی و دانشکده درباره تأثیر عوامل آموزشی بر کیفیت آموزش دانشگاهی، تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

روش‌های آماری

تحقیق حاضر، توصیفی از نوع پیمایشی است و به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های tTest گروه‌های مستقل و تحلیل واریانس استفاده گردیده است. بدین ترتیب که بررسی نظرات اعضای هیأت علمی بر حسب جنسیت، محل اخذ مدرک تحصیلی^۱ و دانشکده محل تدریس^۲ آن‌ها و همچنین بررسی نظرات دانشجویان بر حسب جنسیت با استفاده از آزمون‌های t مستقل انجام گردیده است. و همچنین به منظور بررسی نظرات اعضای هیأت علمی بر حسب رتبه علمی^۳ ایشان و نظرات دانشجویان دانشگاه بر حسب رشته تحصیلی^۴ و دانشکده محل تحصیل^۵ آن‌ها از آزمون‌های تحلیل واریانس استفاده گردیده است.

جامعه آماری و گروه نمونه

جامعه آماری مورد بررسی این تحقیق شامل کلیه اعضای هیأت علمی و دانشجویان دوره کارشناسی ارشد ورودی سال تحصیلی ۸۲۸۱ دانشکده‌های علوم (ریاضی، فیزیک و شیمی) و فنی مهندسی (برق و کامپیوتر) دانشگاه شهید بهشتی و صنعتی شریف است که حجم آن‌ها بالغ بر ۲۱۱ هیأت علمی و ۲۲۰ دانشجوی کارشناسی ارشد است. لازم به توضیح است از آنجا که دانشگاه صنعتی شریف در رتبه‌بندی دانشگاه‌های دنیا در سطح قابل قبول و نسبتاً بالایی قرار دارد، این دانشگاه به منظور مقایسه با دانشگاه شهید بهشتی انتخاب گردید. حجم نمونه اعضای هیأت علمی بر اساس جدول مورگان برابر با ۱۳۵ نفر و دانشجویان ۱۴۰ نفر بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای از دانشکده‌های فوق‌الذکر انتخاب شدند. لازم به توضیح است تعداد نمونه‌های اعضای هیأت علمی به منظور متناسب شدن با نمونه دانشجویان و به منظور تسهیل بیشتر در گردآوری داده‌ها به ۱۱۰ نفر کاهش یافت که در نتیجه با نمونه‌گیری جدید تعداد مازاد به نسبت هر دانشکده تقلیل یافت.

۱- دانشگاه‌های داخل ایران، دانشگاه‌های خارج از ایران

۲- دانشکده علوم، دانشکده فنی مهندسی

۳- مریضی، استادیار، دانشیار و استاد

۴- فیزیک، شیمی، ریاضی، مهندسی برق و کامپیوتر

۵- دانشکده‌های فیزیک، شیمی، ریاضی، مهندسی برق و کامپیوتر

4- WWW. Webometrics ranking of word University

ابزار گردآوری اطلاعات

در این تحقیق از پرسش‌نامه بسته جهت جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. پرسش‌نامه اعضای هیأت علمی، حاوی ۲۸ سؤال با طیف پنج گزینه‌ای لیکرت بود که در آن ۶ عامل آموزشی: ملاک‌های مورد عمل در گزینش هیأت علمی، ملاک‌های مورد عمل در گزینش دانشجو، چگونگی روش تدریس، چگونگی سازماندهی محتوا، چگونگی سازماندهی فضای آموزشی و چگونگی ارزشیابی کلاسی و رابطه آن‌ها با کیفیت آموزشی دانشگاهی در نظر گرفته شد.

پرسش‌نامه دانشجویان نیز شامل ۱۹ سؤال با طیف پنج گزینه‌ای لیکرت است که در آن تنها ۴ عامل آموزشی: چگونگی روش تدریس، چگونگی سازماندهی محتوا، چگونگی سازماندهی فضای آموزشی و چگونگی ارزشیابی کلاسی و رابطه آن با کیفیت آموزش مورد بررسی قرار گرفت. به منظور اطمینان از ارتباط سؤالات با ویژگی مورد اندازه‌گیری و تعیین validity نتایج مطالعات انجام شده در فصل دوم مورد پژوهش قرار گرفت، هم‌چنین با نظر به تعاریف متغیرها در فصل اول و مراجعه به پایان‌نامه‌ها و تحقیقات موجود و بهره‌گیری از نظرات استادان راهنما و مشاور، تهیه و پس از اجرای آزمایشی آن و انجام اصلاحات لازم، پرسش‌نامه نهایی تنظیم و بین نمونه‌ها توزیع گردید. این پرسش‌نامه با ضریب آلفای کرانباخ ۰/۷۰ (پرسش‌نامه دانشجویان) و ضریب همبستگی پیرسون ۰/۶۰ (پرسش‌نامه اعضای هیأت علمی) محاسبه گردید.

یافته‌های تحقیق

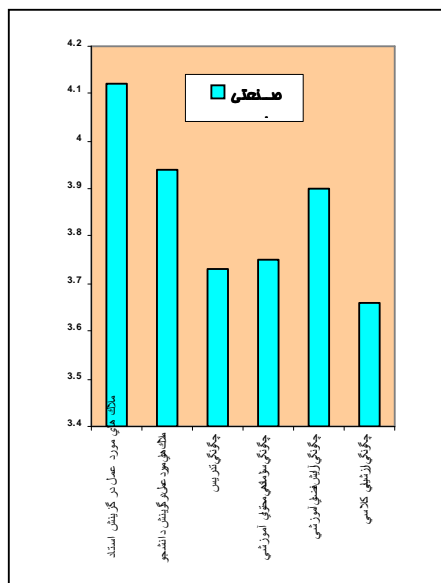
در ابتدا به بررسی نظرات اعضای هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی و صنعتی شریف در مورد ۶ متغیر آموزشی در نظر گرفته شده در پرسش‌نامه اعضای هیأت علمی به صورت مقایسه‌ای پرداخته شد. جداول و نمودارهای زیر نتیجه این بررسی را نشان می‌دهد.

مقایسه برخی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش دوره‌های کارشناسی ارشد در دانشگاه‌های شهیدبهبشتی و صنعتی شریف

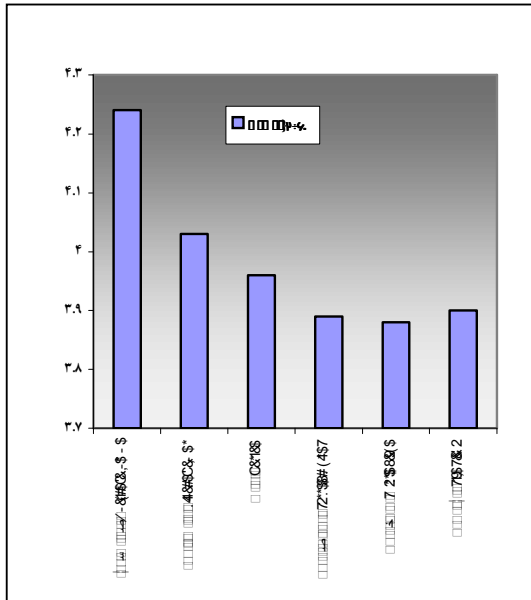
جدول میانگین و انحراف معیار متغیرهای آموزشی از دید اعضای هیأت علمی دانشگاه شهیدبهبشتی و صنعتی شریف

صنعتی شریف			شهیدبهبشتی			اعضای هیأت علمی
انحراف معیار	میانگین	تعداد	انحراف معیار	میانگین	تعداد	متغیر مورد بررسی
۰/۴۸	۴/۱۲	۵۳	۰/۲۹	۴/۲۴	۵۶	ملاک‌های مورد عمل درگزینش هیأت علمی
۰/۷۲	۳/۹۴	۵۳	۰/۴۹	۴/۰۳	۵۶	ملاک‌های مورد عمل درگزینش دانشجو
۰/۶۷	۳/۷۳	۵۳	۰/۵۹	۳/۹۶	۵۶	چگونگی روش تدریس
۰/۶۶	۳/۷۵	۵۳	۰/۴۵	۳/۸۹	۵۶	چگونگی سازماندهی محتوای آموزشی
۰/۶۱	۳/۹۰	۵۳	۰/۴۸	۳/۸۸	۵۶	چگونگی سازماندهی فضای آموزشی
۰/۶۷	۳/۶۶	۵۳	۰/۵۲	۳/۹۰	۵۳	چگونگی ارزشیابی کلاسی

نمودار ۱: میانگین متغیرهای آموزشی از دید اعضای هیأت علمی دانشگاه صنعتی شریف



نمودار ۲: میانگین متغیرهای آموزشی از دید اعضای هیات علمی دانشگاه شهید بهشتی



با توجه به اطلاعات مندرج در جدول بالا اعضای هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی از بین ۶ متغیر فوق ملاک‌های مورد عمل در گزینش هیأت علمی را با میانگین ۴/۲۴ به عنوان اثرگذارترین عامل بر کیفیت آموزش عنوان کردند.

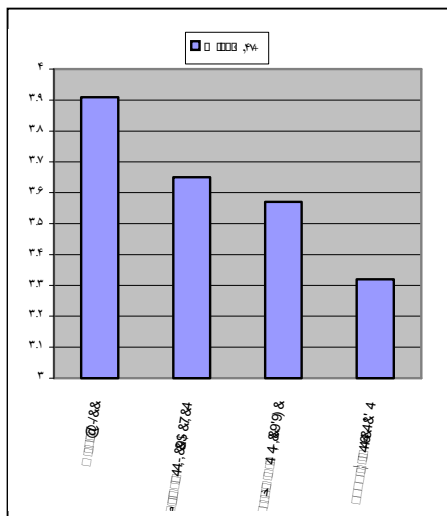
در مقایسه، اعضای هیأت علمی دانشگاه صنعتی شریف نیز دو عامل (ملاک‌های مورد عمل در گزینش هیأت علمی و ملاک‌های مورد عمل در گزینش دانشجو) را به ترتیب و با میانگین ۴/۱۲ و ۳/۹۴ به عنوان عوامل تأثیرگذار معرفی کردند. هم‌چنین تفاوت اندک مقدار انحراف معیارها نشان‌دهنده مشابهت زیاد در پاسخ اعضای هیأت علمی دو دانشگاه بود.

در بخش بعدی نیز به بررسی مقایسه‌ای ۴ عامل آموزشی مطرح شده در پرسش‌نامه دانشجویان پرداخته شد که عبارت بودند از: چگونگی روش تدریس، چگونگی سازماندهی محتوا، چگونگی سازماندهی فضای آموزشی و چگونگی ارزشیابی کلاسی. جدول ذیل نتایج این بررسی را همراه با نمودارهای مربوطه نشان می‌دهد.

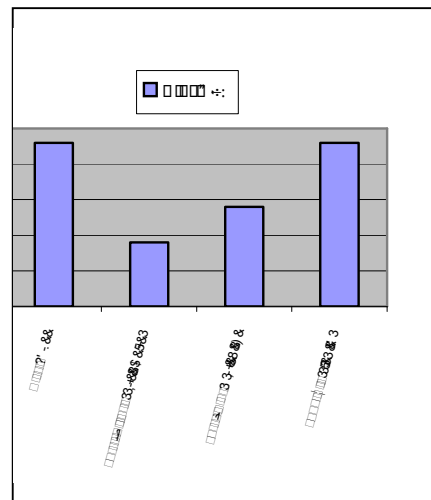
جدول ۲ میانگین و انحراف معیار متغیرهای آموزشی
از دید دانشجویان دانشگاه شهیدبهشتی و صنعتی شریف

صنعتی شریف			شهیدبهشتی			دانشجویان
انحراف معیار	میانگین	تعداد پاسخ‌ها	انحراف معیار	میانگین	تعداد پاسخ‌ها	متغیر مورد بررسی
۰/۶۴	۳/۹۱	۷۶	۰/۸۹	۳/۶۳	۶۲	چگونگی روش تدریس
۰/۵۸	۳/۶۵	۷۶	۰/۷۸	۳/۴۹	۶۲	چگونگی سازماندهی محتوای آموزشی
۰/۶۴	۳/۵۷	۷۶	۰/۶۸	۳/۵۴	۶۲	چگونگی سازماندهی فضای آموزشی
۰/۶۹	۳/۳۲	۷۶	۰/۸۰	۳/۶۳	۶۲	چگونگی ارزشیابی کلاسی

نمودار ۲: میانگین متغیرهای آموزشی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه صنعتی شریف



نمودار ۱: میانگین متغیرهای آموزشی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی



اطلاعات ارائه شده در جدول بالا، بیانگر این مطلب است که دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی از بین ۴ عامل آموزشی مطرح شده در پرسش‌نامه، چگونگی روش تدریس را با میانگین

۳/۶۳ به عنوان اولین عامل مؤثر بر کیفیت آموزش عنوان کردند. همچنین چگونگی ارزشیابی کلاسی با همین میانگین (۳/۶۳) نیز به عنوان اولین و مؤثرترین عامل بر کیفیت آموزشی شناخته شد. در مقایسه، دانشجویان دانشگاه صنعتی شریف نیز چگونگی روش تدریس را با میانگین ۳/۹۱ اثرگذارترین عامل بر کیفیت آموزشی بیان داشتند.

در مجموع اعضای هیأت علمی و دانشجویان کارشناسی ارشد هر دو دانشگاه شهید بهشتی و صنعتی شریف، ۶ متغیر آموزشی (مورد پژوهش) را بر کیفیت آموزشی مؤثر شناختند و بدین ترتیب تأثیر ۶ عامل آموزشی مطرح شده در سؤالات اول تا ششم تحقیق، مثبت شناخته شد. در ادامه به بررسی دو سؤال ۷ و ۸ مربوط به تفاوت نظرات اعضای هیأت علمی و دانشجویان در خصوص تأثیر متغیرهای تحقیق بر کیفیت آموزشی بر حسب برخی ویژگی‌ها پرداخته خواهد شد.

سؤال ۱۱ آیا نظرات اعضای هیأت علمی در مورد تأثیر عوامل ششگانه آموزشی بر کیفیت آموزش دانشگاهی بر حسب جنسیت، رتبه علمی، محل اخذ مدرک تحصیلی و دانشکده محل تدریس متفاوت است؟

به منظور بررسی، این سؤال خود به ۴ سؤال فرعی تقسیم شد که به ترتیب نتایج مربوط به هریک در جداول زیر ارائه گردیده است.

جدول ۳ نتایج آزمون t برای مقایسه نظرات اعضای هیأت علمی در مورد تأثیر عوامل ششگانه آموزشی بر کیفیت آموزشی بر حسب جنسیت

اختلاف میانگین	معناداری (دوطرفه)	درجه آزادی	t	انحراف معیار	میانگین	تعداد پاسخ‌ها	اعضای هیأت علمی جنسیت
۲/۶۳	۰/۳۲	۳۵	۰/۹۹	۱۵/۸۵	۴/۵۵	۳۶	زن
			۰	۰/۳۷	۳/۹۲	۷۴	مرد

با توجه به اطلاعات درج شده در جدول فوق میانگین نظرات اعضای هیأت علمی زن نسبت به تأثیر ۶ عامل آموزشی ۴/۵۵ و میانگین نظرات اعضای هیأت علمی مرد ۳/۹۲ می‌باشد اختلاف بین میانگین‌ها ۲/۶۳ است که معنی‌دار نمی‌باشد.

جدول ۴ نتایج آزمون t برای مقایسه نظرات اعضای هیأت علمی در مورد تأثیر عوامل ششگانه آموزشی بر کیفیت آموزش بر اساس محلّ اخذ مدرک تحصیلی (داخل ایران و خارج از ایران)

اعضای هیأت علمی محل اخذ مدرک	تعداد پاسخ‌ها	میانگین	انحراف معیار	T	درجه آزادی	معناداری (دوطرفه)	اختلاف میانگین
داخل ایران	۵۹	۵/۵۲	۱۲/۳۸	۰/۹۰	۱۰۷	۰/۳۶	۱/۵۸
خارج ایران	۵۰	۳/۹۳	۰/۳۶				

با توجه به اطلاعات ارائه شده در جدول بالا میانگین نظرات اعضای هیأت علمی که مدرک خود را در داخل کشور اخذ نموده‌اند، ۵/۵۲ و میانگین نظرات اعضای هیأت علمی که در خارج از ایران فارغ التحصیل شده‌اند، ۳/۹۳ می‌باشد. اختلاف بین این دو میانگین ۱/۵۸ است که معنی‌دار نمی‌باشد.

جدول ۵ نتایج آزمون t برای مقایسه نظرات اعضای هیأت علمی در مورد تأثیر عوامل ششگانه آموزشی بر کیفیت آموزش بر حسب دانشکده

اعضای هیأت علمی دانشکده	تعداد پاسخ‌ها	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	معناداری (دوطرفه)	اختلاف میانگین
علوم	۳۶	۶/۴۹	۱۵/۸۶	۰/۹۶	۳۵	۰/۳۴	۲/۵۴
فنی مهندسی	۷۴	۳/۹۵	۰/۳۹				

در جدول فوق میانگین نظرات اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم ۶/۴۹ و میانگین نظرات اعضای هیأت علمی دانشکده فنی و مهندسی ۳/۹۵ و اختلاف بین میانگین‌ها، ۲/۵۴ است که این عدد نشان می‌دهد بین نظرات اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم و فنی و مهندسی، اختلاف معناداری وجود ندارد.

جدول ۶ نتایج آزمون تحلیل واریانس برای مقایسه نظرات اعضای هیأت علمی در مورد تأثیر عوامل ششگانه آموزشی بر حسب رتبه علمی

سطح معناداری	F	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	
۰/۱۰	۲/۱۲	۱۸۹/۳۷	۳	۵۶۸/۱۳	بین گروهی
		۸۹/۳۲	۹۴	۸۳۹۶/۳۳	درون گروهی
			۹۷	۸۹۶۴/۴۷	جمع

با توجه به نتایج تجزیه و تحلیل واریانس در جدول بالا، سطح معناداری محاسبه شده ۰/۱۰ است که نشان می‌دهد بین نظرات اعضای هیأت علمی در مورد تأثیر عوامل ششگانه آموزشی بر کیفیت آموزشی بر حسب رتبه علمی آن‌ها، تفاوت معنی‌داری نیست.

سؤال ۲ آیا نظرات دانشجویان در مورد تأثیر عوامل ششگانه آموزشی بر کیفیت آموزش دانشگاهی بر حسب جنسیت، رشته تحصیلی و دانشکده محل تحصیل متفاوت است؟

این سؤال نیز خود به ۳ سؤال فرعی تقسیم می‌شود که نتایج هر یک به ترتیب و به صورت مجزا در جداول زیر ارائه می‌گردد.

جدول ۷ نتایج آزمون t برای مقایسه نظرات دو گروه دانشجویان زن و مرد در مورد تأثیر عوامل ششگانه آموزشی بر کیفیت آموزشی

دانشجویان جنسیت	تعداد پاسخ‌ها	میانگین ن	انحراف معیار ر	t	درجه آزادی	معناداری (دوطرفه)	اختلاف میانگین
زن	۷۱	۱۶۹	۰/۵۳	۲	۱۳۶	۰/۰۲	۰/۱۹
مرد	۶۷	۱۴۹	۰/۴۸				

با توجه به اطلاعات به دست آمده از جدول بالا، میانگین نظر دانشجویان دختر در مورد تأثیر عوامل ششگانه آموزشی بر کیفیت آموزشی ۳/۶۹ و میانگین نظرات دانشجویان پسر ۳/۴۹ است. اختلاف میانگین‌ها نیز ۰/۱۹ را نشان می‌دهد. درجه معناداری به دست آمده نیز ۰/۰۲ می‌باشد. این امر، بیانگر این مطلب است که بین نظرات دانشجویان پسر و دختر، اختلاف معنی‌داری دیده می‌شود به صورتی که دانشجویان دختر در مجموع تأثیر عوامل آموزشی را بر کیفیت آموزش بیشتر از دانشجویان پسر می‌دانند.

جدول ۸ نتایج آزمون تحلیل واریانس برای مقایسه نظرات دانشجویان در مورد تأثیر عوامل ششگانه آموزشی بر حسب دانشکده محل تحصیل

سطح معناداری	F	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	
۰/۱۲	۱/۸۶	۰/۴۹	۴	۱/۹۷	بین گروهی
		۰/۲۶	۱۳۳	۳۵/۲۰	درون گروهی

			۱۳۷	۳۷/۱۸	جمع
--	--	--	-----	-------	-----

با توجه به اطلاعات مندرج در بالا و سطح معناداری محاسبه شده این سؤال که ۰/۱۲ می‌باشد، اختلاف معنی‌داری بین نظرات دانشجویان بر حسب دانشکده محل تحصیل در مورد تأثیر عوامل ششگانه آموزشی بر کیفیت آموزشی مشاهده نگردید.

جدول ۹ نتایج آزمون تحلیل واریانس برای مقایسه نظرات دانشجویان در مورد تأثیر عوامل ششگانه آموزشی بر حسب رشته تحصیلی

سطح معناداری	F	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	
۰/۷۹	۰/۴۱	۰/۱۱	۴	۰/۴۵	بین‌گروهی
		۰/۲۷	۱۳۳	۳۶/۷۲	درون‌گروهی
			۱۳۷	۳۷/۱۸	جمع

بر اساس نتایج به دست آمده از جدول بالا درجه معناداری ۰/۷۹ محاسبه شد بدین معنا که نظر دانشجویان در مورد تأثیر عوامل ششگانه آموزشی بر کیفیت آموزشی بر حسب رشته تحصیلی آنان متفاوت نمی‌باشد.

در بخش پاسخ به سؤالات تحقیق نیز از آزمون ttest استفاده گردید. بدین منظور هر ۶ سؤال تحقیق آزمون شده میزان pvalue در سطح معناداری ۰/۰۵ برابر صفر محاسبه گردید. بر این اساس نتیجه‌گیری شد که بین ۶ متغیر آموزشی ملاک‌های مورد عمل در گزینش هیأت علمی، ملاک‌های مورد عمل در گزینش دانشجو، چگونگی روش تدریس، چگونگی سازماندهی محتوا، چگونگی سازماندهی فضای آموزشی و چگونگی ارزشیابی کلاسی و کیفیت آموزش دانشگاهی، رابطه معناداری وجود دارد. بدین معنا که این عوامل همگی بر کیفیت آموزشی مؤثر هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

به منظور بررسی سؤال اول مبنی بر تأثیر «ملاک‌های مورد عمل در گزینش عضو هیأت علمی بر کیفیت آموزشی دانشگاهی»، پس از تجزیه و تحلیل نتایج، تأثیر این عامل از دید اعضای هیأت علمی بر کیفیت آموزش در دوره‌های کارشناسی ارشد مورد تأیید قرار گرفت.

بدین معنا که این عامل بر کیفیت آموزشی دانشگاهی، مؤثر شناخته شد. نتایج این پژوهش با بررسی‌های زهرا اسماعیلی بیده‌ندی (۱۳۷۷)، لطیف رئیسی جعفرآبادی (۱۳۷۶) و سارا پاکاریان (۱۳۷۸) نزدیک می‌باشد.

مدارج علمی و دانشگاهی، پژوهش‌ها و تألیفات انجام شده در سطح داخلی و خارجی، توانایی و مهارت در انتقال دانش علمی به دانشجویان میزان علاقه‌مندی به درس و دانشجو و توانایی ارائه دروس تخصصی از مواردی هستند که می‌باید در گزینش اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها مورد توجه قرار گیرند تا بر این اساس شایسته‌ترین افراد به منظور تدریس انتخاب شوند.

در بررسی سؤال دوم تحقیق مبنی بر «تأثیر ملاک‌های مورد عمل در گزینش دانشجو بر کیفیت آموزشی دانشگاهی» پس از تجزیه و تحلیل نتایج، استفاده از این ملاک از دید اعضای هیأت علمی بر کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد مؤثر شناخته شد. نتایج این تحقیق با پژوهش‌های جعفرآبادی (۱۳۷۶) و پاکاریان (۱۳۷۸) همخوانی دارد. در نظر گرفتن ملاک‌هایی چون تناسب استعدادهای فرد با رشته تحصیلی‌اش، میزان علاقه وی به تحصیل، توانایی فرد در درک و فهم مطالب و قدرت تجزیه و تحلیل مسائل علمی از مواردی هستند که می‌باید در گزینش دانشجویان در بدو ورود آنها به دانشگاه مورد توجه قرار گیرد تا مستعدترین افراد به عنوان دانشجو به دانشگاه راه‌آیند.

در بررسی سؤال سوم تحقیق نیز «چگونگی روش تدریس» از دید اعضای هیأت علمی و دانشجویان بر کیفیت آموزش مؤثر شناخته شد. نتیجه این تحقیق نیز با پژوهش زهرا اسماعیلی و لطیف رئیسی همخوان می‌باشد. تناسب روش تدریس با توانایی‌های دانشجویان انتخاب روش تدریس متناسب با موضوع درسی، تناسب روش تدریس با مفاهیم اصلی و کلیدی هر درس از مسائلی هستند که مدرّس کلاس می‌باید در انتخاب روش تدریس برای ارائه درس به آنها توجه داشته باشد. همچنین تأثیر روش تدریس در ایجاد انگیزه در دانشجویان به منظور فعالیت علمی بیشتر برای درک عمیق‌تر از دیگر مواردی است که می‌باید مورد توجه اعضای هیأت علمی قرار گیرد.

در بررسی سؤال چهارم مبنی بر «تأثیر چگونگی سازماندهی محتوای آموزشی بر کیفیت آموزشی دانشگاهی» پس از تجزیه و تحلیل نتایج تأثیر این عامل بر کیفیت آموزش از دید اعضای هیأت علمی و دانشجویان مورد تأیید قرار گرفت. نتایج تحقیقات انجام شده در این زمینه به طور کلی نشان داد که ارائه مفاهیم جدید علمی در هر درس، ارائه منابع متعدد برای هر واحد درسی، کاهش تعداد دروس نظری و افزایش واحدهای عملی، تنظیم محتوای دروس

با توجه به علائق و نیازهای واقعی فراگیران، همه از موادی می‌باشند که می‌باید در سازماندهی محتوا مورد توجه و بررسی قرار گیرد.

در بررسی سؤال پنجم نیز تأثیر «چگونگی سازماندهی فضای آموزشی بر کیفیت آموزشی دانشگاهی»، پس از تجزیه و تحلیل نتایج مورد تأیید قرار گرفت. لذا می‌توان گفت که چگونگی سازماندهی فضای آموزشی بر کیفیت آموزشی دانشگاهی مؤثر است. در این مورد نیز نظرات اعضای هیأت علمی و دانشجویان مشابه یکدیگر بود. دکتر مصطفی عسگریان (۱۳۷۶) در تحقیق خود ضعف امکانات آموزشی نظیر آزمایشگاه، کلاس درس و سالن مطالعه را از عوامل مختل‌کننده در آموزش و فراگیری دانشجو دانسته است، بنابراین می‌توانیم بگوییم کلاس‌های وسیع، نیمکت‌های سالم و راحت، قابل دسترس بودن مراکز آموزش نظیر کتابخانه، سایت، آزمایشگاه امکانات فیزیکی مطلوب در کلاس همچون نور کافی، گرما و سرمای متعادل همگی نقش بسزایی در افزایش کیفیت آموزشی خواهند داشت.

در ارتباط با سؤال ششم برای بررسی «تأثیر چگونگی ارزشیابی کلاسی بر کیفیت آموزش دانشگاهی، تجزیه و تحلیل داده‌ها، مبین آن است که اعضای هیأت علمی و دانشجویان، این عامل را نیز از عوامل مؤثر بر کیفیت آموزشی می‌دانند. نتیجه این تحقیق با تحقیق جواد حاتمی (۱۳۷۸) همخوانی دارد. به طور کلی برای این که ارزشیابی کلاسی بتواند کیفیت آموزشی را افزایش دهد، باید دارای ویژگی‌های چند باشد که عبارتند از این که به شناخت هیأت علمی در زمینه میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان کمک نماید؛ هم‌چنین بتواند اشکالات و نواقص موجود در آموزش هیأت علمی را به او بشناساند. هم‌چنین با روشن ساختن ضعف‌های دانشجویان به خود آن‌ها به منظور فعالیت بیشتر و سازنده‌تر کمک نماید.

در ارتباط با سؤال هفتم تحقیق، تجزیه و تحلیل داده‌ها، نشان داد که بین نظرات اعضای هیأت علمی در مورد تأثیر ۶ عامل آموزشی بر کیفیت آموزشی دانشگاهی بر حسب جنسیت محلّ اخذ مدرک تحصیلی رتبه علمی و دانشکده، تفاوتی وجود ندارد.

بررسی سؤال هشتم نیز نشان داد که بین نظرات دانشجویان در مورد تأثیر ۶ عامل آموزشی بر کیفیت آموزش دانشگاهی بر حسب رشته تحصیلی و دانشکده، تفاوت معناداری وجود ندارد؛ اما با توجه به میانگین به دست آمده در بین نظرات دانشجویان، مشاهده گردید دانشجویان دختر در مجموع تأثیر عوامل آموزشی ششگانه (مورد پژوهش) را بر کیفیت آموزش بیشتر از دانشجویان پسر می‌دانند.

هم‌چنین بنا بر نتایج به دست آمده بین نظرات اعضای هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی و دانشگاه صنعتی شریف در خصوص تأثیر متغیرهای آموزشی بر کیفیت آموزشی دانشگاهی،

تفاوت معناداری دیده نشد؛ اما میانگین به دست آمده نشان داد که هر دو گروه تأثیر استفاده از ملاک‌های مورد عمل در گزینش هیأت علمی را بر کیفیت آموزش بیشتر می‌دانند.

دانشجویان کارشناسی ارشد دو دانشگاه نیز تا حدودی نظرات مشابهی در خصوص تأثیر متغیرهای آموزشی بر کیفیت آموزش دانشگاهی در دوره‌های کارشناسی ارشد ارائه دادند. هر دو گروه تأثیر عامل چگونگی روش تدریس را بر کیفیت آموزش دانشگاهی بیشتر دانستند. همچنین نتایج تحقیق نشان داد که بین نظرات اعضای هیأت علمی دانشکده‌های ریاضی، فیزیک، شیمی، برق و کامپیوتر و همچنین دانشجویان کارشناسی ارشد دانشکده‌های فوق در دانشگاه صنعتی شریف و شهید بهشتی در خصوص تأثیر عوامل ششگانه آموزش بر کیفیت آموزش دانشگاهی، تفاوت معناداری وجود ندارد.

در یک جمع‌بندی و با نظر به یافته‌های تحقیق باید گفت، اعضای هیأت علمی دو دانشگاه مورد مطالعه، بهره‌گیری از افراد توانا و شایسته را در پیشبرد اهداف آموزشی و ارتقای سطح کیفی دانشگاه‌ها مؤثر می‌دانند و معتقدند که به کارگیری ذهن‌هایی تحلیلی و افرادی با بنیه علمی بالا می‌تواند ما را به آموزشی با کیفیت مطلوب‌تر و به موجب آن، دانش‌پژوهانی مستعدتر رهنمون سازد. بدین معنی که گزینش بهترین‌ها به عنوان هیأت علمی جهت ورود به دانشگاه می‌تواند بالقوه دانشگاهی مطلوب‌تر و علمی‌تر را تضمین نماید. در مقابل دانشجویان نیز به عنوان مهمترین و اصلی‌ترین رکن دانشگاه قبل از هر عامل دیگری روش تدریس و توانایی هیأت علمی در چگونگی ارائه مطالب درسی را مهمترین عامل مؤثر بر کیفیت تلقی نمودند، چه بسا ساده‌ترین مطالب درسی به دلیل انتخاب نادرست روش تدریس و عدم توانایی هیأت علمی در ارائه محتوا، نتوانسته است موجبات فهم و یادگیری را در دانشجو فراهم نماید و گاه پیچیده‌ترین مطالب و مفاهیم درسی به وسیله هیأت علمی خلاق و توانا به راحتی منجر به درکی عمیق و یادگیری اصولی در فراگیر شده است. مطالب و پژوهش‌های انجام شده به وسیله محققان در زمینه کیفیت، همان گونه که پیش از این نیز بیان شد، استفاده از ملاک‌های علمی و عملی جهت گزینش هیأت علمی و بهبود شیوه‌های تدریس را عوامل مهم و مؤثر در کیفیت آموزشی دانسته‌اند و معتقدند که این عوامل همراه با عواملی چون بهبود وضعیت کمی و کیفی برنامه‌های درسی، فراهم نمودن زمینه رشد حرفه‌ای دانشجویان، امکانات آموزشی مناسب و فراهم نمودن جوّ سالم سازمانی می‌توانند منجر به افزایش یا کاهش سطح کیفیت گردند.

اما چرا اختلاف محسوسی بین نظرات اعضای هیأت علمی و دانشجویان کارشناسی ارشد در دانشگاه شهیدبهشتی و صنعتی شریف وجود ندارد؟ در پاسخ می‌توان چنین فرض نمود که این وضعیت تا حدودی ناشی از وجود یک نظام آموزشی متمرکز در کل سیستم آموزش عالی کشور

است. این در حالی است که با توجه به خاص بودن سیستم‌های دانشگاهی و ماهیت آموزشی و پژوهشی فعالیت‌های دانشگاهی وجود استقلال در نظام آموزش عالی ضروری است. این استقلال در تمامی حیطه‌های دانشگاهی از جمله آموزش، پژوهش و .. نیز دارای اهمیت است. البته تلاش‌هایی نیز در سال‌های اخیر در خصوص تمرکززدایی در دانشگاه‌ها صورت پذیرفته است. هم‌اکنون دانشگاه‌ها، مسیری را تجربه می‌کنند که از سال ۱۳۵۹ آن را به دست فراموشی سپرده بودند، لذا بعد از ۲۰ سال رخوت که همه چیز از وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ابلاغ می‌شد، حرکت آرام و بطنی دانشگاه‌ها برای استفاده از اختیارات واگذار شده، امری بدیهی است. تهیه و تدوین آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها از جمله این تلاش‌هاست. این آیین‌نامه که در تاریخ ۷۹/۲/۱۰ به کلیت دانشگاه‌های دارای هیأت ممیّزه ابلاغ شد، گامی بود در جهت تمرکززدایی، نهادینه کردن مشارکت دانشگاه‌ها در مدیریت و برنامه‌ریزی که در نهایت ارتقای کیفیت آموزش عالی را نیز موجب می‌گردد. (ایمانی، ۱۳۸۲) اینک چالش اساسی در نحوه استفاده از این نوع اختیارات می‌باشد. مطالعات اولیّه، این استفاده را متوسط ارزیابی می‌کند؛ زیرا تحقیقات نشان می‌دهد با توجه به گسترش دامنه اختیارات دانشگاهی در کشور، متأسفانه برنامه‌ریزی توسعه بر اساس الگوی جامع دانشگاه‌های مستقر در تهران انجام می‌گیرد. (همان منبع) لذا دانشگاه‌ها می‌باید با توجه به تفویض اختیارات جدید و با نظر به نیازهای اساسی و ویژگی‌های خاص هر منطقه، الگوی توسعه دانشگاهی خود را پی‌ریزی نمایند.

البته لازم به توضیح است که عدم وجود اختلاف محسوس که پیش از این به آن اشاره شد به معنای یکسان بودن کامل نظرات هیأت علمی و دانشجویان دو دانشگاه نمی‌باشد. هم‌چنان که جداول و نمودارهای مقایسه‌ای نشان داد نظرات دو گروه در خصوص برخی متغیرهای آموزشی با یکدیگر متفاوت است. به عنوان نمونه هیأت علمی دانشگاه صنعتی شریف پس از «ملاک‌های گزینش هیأت علمی و دانشجو» به متغیر آموزشی سازماندهی فضاهای آموزشی (با میانگین ۳/۹۰) بیشترین امتیاز را داده‌اند در حالی که هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی پس از «ملاک‌های گزینش هیأت علمی و دانشجو» عامل «روش تدریس» را (با میانگین ۳/۹۶) اثرگذارترین عامل بر کیفیت آموزش عنوان نموده‌اند و از دید ایشان «سازماندهی فضاهای آموزشی» (با میانگین ۳/۸۸) به عنوان آخرین عامل مؤثر بر کیفیت آموزش عنوان شده است. بررسی نظرات دانشجویان دو دانشگاه نیز نشان داد که دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی عامل «روش تدریس و ارزشیابی کلاسی» را با بالاترین میانگین عوامل مؤثر بر کیفیت ارزیابی نموده‌اند در حالی که دانشجویان دانشگاه شریف پس از «روش تدریس»، «سازماندهی محتوا»

را (با میانگین ۳/۶۵) عامل مؤثر شناخته‌اند و از دیدگاه آن‌ها، «ارزشیابی کلاسی» آخرین متغیر آموزشی مؤثر بر کیفیت آموزش عنوان گردیده است. بدیهی است اختلاف نظرهای دو گروه حاکی از متفاوت بودن سازمان، فضای علمی حاکم بر آن، دیدگاه صاحب‌نظران و مدیران و به طور کلی ماهیت خاص هر دانشگاه می‌باشد که نمی‌توان آن را نادیده گرفت.

اهمیت آموزش عالی با کیفیت بالا در رشد و توسعه فرهنگی اجتماعی و اقتصادی کشور بر هیچ کس پوشیده نیست. (حجازی ۱۳۷۴: ۲۷۸) کیفیت آموزش در دوره‌های دانشگاهی از عوامل متعددی تأثیر می‌پذیرد، تحقیق حاضر نشان داد که برخی از این عوامل عبارتند از: استفاده از ملاک‌های مورد عمل در گزینش هیأت علمی و دانشجو، چگونگی سازماندهی محتوای آموزشی، چگونگی روش تدریس، چگونگی سازماندهی فضای آموزشی و ارزشیابی کلاسی.

حال سؤال اساسی و مسأله اصلی که مطرح می‌شود، این است که با توجه به شناخت برخی عوامل مؤثر بر کیفیت چگونه می‌توان کیفیت را بهبود بخشید؟ روشن است که تنها شناسایی این عوامل کافی نیست؛ بلکه می‌باید به سازماندهی این عوامل با توجه به تشخیص وضعیت آن‌ها در کیفیت آموزش دانشگاهی نیز توجه نمود. به عنوان مثال حال که چگونگی روش تدریس و ارائه مطالب به عنوان یک متغیر مؤثر بر کیفیت شناخته شد، باید به سازماندهی این متغیر در شرایط و ویژگی‌های هر دانشگاه توجه نمود. چگونگی سازماندهی این عوامل، نیازمند استفاده از فرمولی خاص و قطعی نیست؛ بلکه تنها کافی است که دانشگاه‌ها با بهره‌گیری از مدیران فکور خود به تشخیص وضعیت سازماندهی خاص هر یک از متغیرهای مؤثر بر کیفیت آموزش بپردازند و بدین ترتیب ارتقای کیفیت را موجب گردند. تناسب روش تدریس با توانایی‌های دانشجویان، محتوای دروس، اهداف غایی آموزش و مهارت معلم در اجرای آن روش از جمله ویژگی‌هایی هستند که در سازماندهی روش تدریس باید به آن توجه نمود. بروس جویس بر این عقیده است که «نحوه ارائه مطالب در کلاس، هنر است و موقفیت در آن، تابع بینش معلم از ویژگی‌های فراگیران و شناخت صحیح روش‌های تدریس و کاربرد مناسب آن‌ها در موقعیت‌های مختلف می‌باشد.» (دورانی، ۱۳۷۸). آیا مدیران دانشگاه‌ها به این بعد هنری سازماندهی آموزش توجه دارند؟

هنر سازماندهی متغیرهای آموزشی و دیدگاه ژرفانگر مدیران دانشگاهی به مسأله کیفیت آموزش مسأله‌ای بسیار مهم و مورد توجه است. چنین رویکردی است که می‌تواند کیفیت پژوهش‌های دانشگاهی را نیز ارتقا دهد. پژوهش «خوب» بدون آموزش «خوب» وجود نخواهد داشت و جدایی این دو مشکلاتی را به وجود می‌آورد که پیش از این کلارک (Calrk Burton)

1994) به ظرافت در خصوص دانشگاه‌های امریکا به نقد کشیده است. هم‌چنین باید اذعان داشت که متأسفانه دانشگاه‌های ما با تجارب یکدیگر آشنایی چندانی ندارند. در کارگاه‌هایی که برای مدیران دانشگاه‌های دولتی کشور در پاییز و زمستان ۱۳۸۴ برگزار گردید، این ناآگاهی را مشهود ساخت. لذا لازم است در این راستا تمهیداتی اندیشیده شود که مدیران دانشگاهی موضوع کیفیت آموزش‌های دانشگاهی را آن طور که در واقعیت وجود دارد و به صورت ملموس و (نه به صورت آنچه در چارچوب آیین‌نامه‌های آموزشی وزارت مربوطه وجود دارد) درک کنند. مسلماً آنچه از این تماس‌های تجربی به دست خواهد آمد در کنار توجه به سازماندهی مؤثر متغیرهای آموزش می‌تواند راه‌گشایی برای زایش افکار جدید مدیریت و برنامه‌ریزی کیفیت آموزش‌های دانشگاهی باشد.

- در پایان به برخی از پیشنهادها که بر اساس یافته‌های تحقیق به دست آمده اشاره می‌گردد:
۱. توجه به معیارهای علمی و عملی نظیر پیشینه علمی پژوهشی، تبخّر در ارائه و انتقال مفاهیم و علاقه‌مندی به تدریس و دانشجو در گزینش اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها.
 ۲. گزینش مستعدترین افراد به عنوان دانشجو با در نظر گرفتن ملاک‌هایی چون استعداد، علاقه و انگیزه فرد.
 ۳. در نظر داشتن تناسب روش تدریس با ماهیت درسی درگیر ساختن ذهن دانشجو با مسأله، تشویق ایشان به تفکر تحلیلی و مشارکت در فرایند تدریس.
 ۴. ارائه منابع متعدّد و جدید، مشارکت دانشجو در انتخاب منابع یادگیری، تنظیم محتوا با توجه به علایق و نیازهای واقعی فراگیران.
 ۵. توجه به شرایط فیزیکی کلاس همچون نور کافی، تهویه مناسب، اندازه کلاس، نوع چیدمان صندلی‌ها و هم‌چنین قابل دسترس بودن مراکز آموزشی نظیر کتابخانه، سایت و استفاده از شیوه ارزشیابی متناسب با محتوای دروس به منظور سنجش صحیح آموخته‌های فراگیران و هم‌چنین تشخیص نواقص و اشکالات موجود در تدریس و آموزش.

منابع

- ۱ استونر، ای اف جیمز، آزاد وارد فری من و دانیل آز لیگبرت (۱۳۷۹)؛ مدیریت؛ ترجمه علی پارسیان و محمد اعرابی، چاپ اول، تهران: انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- ۲ اسماعیل بیدهندی، زهرا، (۱۳۷۷)؛ بررسی عوامل مؤثر در افزایش کیفیت آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان دوره کارشناسی ارشد دانشگاه الزهراء؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهراء.
- ۳ ایمانی طالب‌آزاد، لیدا (۱۳۸۱)؛ بررسی چگونگی اجرای آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها در ده دانشگاه شهر تهران؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی.

- ۴ پاکاریان، سارا (۱۳۷۸)؛ بررسی عوامل افزایش کیفیت آموزشی در دانشگاه اصفهان و پیشنهادهای برای بهبود آن؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان.
- ۵ حاتمی، جواد (۱۳۷۸)؛ بررسی عوامل مؤثر در افزایش کیفیت آموزشی دوره‌های آموزشی و ترویجی جهاد سازندگی؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- ۶ حجازی، میرجلیل (۱۳۷۴)؛ «عوامل مؤثر در کیفیت آموزش عالی و پیشنهادهایی در زمینه ارتقای آن»، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- ۷ دورانی، حسین (۱۳۷۸)؛ بررسی نگرش دانشجویان معلمان دوره‌های کارشناسی ضمن خدمت فرهنگیان شهدای مکه و شهید باهنر تهران درباره عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزشی دوره‌های کارشناسی؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهیدبهشتی.
- ۸ اس، کنت ان و لارس ماملک (۱۳۷۲)؛ برنامه‌ریزی کیفیت آموزش؛ ترجمه سعید بهشتی، تهران: انتشارات فرزاتگان.
- ۹ رئیسی جعفرآبادی، لطیف (۱۳۷۶)؛ بررسی عوامل مؤثر در افزایش کیفیت آموزشی دوره‌های کارشناسی ارشد از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- ۱۰ سلیمانی مطلق، خدایار (۱۳۸۴)؛ بررسی عوامل آموزشی مؤثر بر کیفیت آموزش دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان دانشگاه لرستان؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- ۱۱ عسگریان، مصطفی (۱۳۷۶)؛ «مطالعه مسائل آموزشی و اقتصادی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه‌های دولتی تهران»، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.
- ۱۲ کوی، لوتان (۱۳۷۸)؛ فرهنگ‌ها و جوامع؛ ترجمه محمد یمنی، چاپ اول، تهران: انتشارات شهید بهشتی.
- ۱۳ نصر، احمدرضا و فهیمه حسینی (۱۳۸۴)؛ «تهیه اعتبارسنجی و تدوین فرآیند اجرای پرسش‌نامه‌های ارزیابی عملکرد مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها»؛ ششمین کنفرانس بین‌المللی مدیران کیفیت؛ تهران.
- ۱۴ هویدا، رضا و حسین زارع (۱۳۸۴)؛ «نقش بهبود کیفیت آموزش عالی در تعالی سازمان‌ها»؛ ششمین کنفرانس بین‌المللی مدیران کیفیت؛ تهران.
- ۱۵ یمنی، محمد (۱۳۷۵)؛ «تحلیلی از مفهوم کیفیت در آموزش و پرورش عمومی ایران»؛ پژوهش‌نامه علوم انسانی، شماره ۱۹، ۲۰۴۱۹۸، ۱۹.
- ۱۶ یمنی، محمد (۱۳۸۰)؛ درآمدی به بررسی عملکرد سیستم‌های دانشگاهی؛ چاپ اول، تهران: انتشارات شهید بهشتی.

منابع لاتین:

- 1Brownlee, Ann & Associates (1992), «strategies for enrolling university and Research Institutes Health system Research”, vol.3.
- 2Iim, David (2001), «Quality Assurance in higher education”.
- 3Clark, Burton R. (1997), «The modern information of Reseach. Activities with teaching and learning» Journal of higher education, Vol 68.N 3.
- 4Escotet, miguel Angel & florida A.Kazain & paul cappon & luis Enrigue (2003), «Quality of higher education”, meeting of higher education partners paris.
- 5WWW. Webometrics ranking of word University