Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol. 13 (7); 2019, 329-352

دو فصلنامهٔ **نظریه و عمل در برنامهٔ درسی**
سال هفتم، شمارهٔ ۱۳، بهار و تابستان ۱۳۹۸، ۳۵۲-۳۲۹

تبیین عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس در دانشگاه فنی و حرفه‌ای[۱]

Factors Affecting Quality of Teaching at Technical and Vocational University

شهرام اسکندری پور[۲]، دکترغلامرضا حاجی حسین نژاد[۳]، دکتر مجید علی عسگری[۴]، دکترعلی حسینی خواه[۵]

چکیده: هدف اصلی پژوهش حاضرتبیین عوامل موثربرکیفیت تدریس وتعیین وزن هریک ازعوامل میباشد.دراین پژوهش ازروش ترکیبی استفاده شد.جامعه آماری کیفی شامل کارکنان ستادی وپژوهشگران برتردانشگاه فنی بوده از طریق نمونه گیری ترکیبی انتخاب شدند.جامعه آماری بخش کمی این مطالعه رامعاونین آموزشی،مسئولین اداره پژوهش وآموزش،مدیران گروه واساتیدموظف کلیه آموزشکده هادرسال۱۳۹۵ تشکیل می دهند.دربخش کیفی برای گردآوری اطلاعات ازمصاحبه های اکتشافی ومصاحبه نیمه ساختمند استفاده شد.در بخش کمی ازمقوله های شناسایی شده حاصل ازکدگذاری داده های کیفی استفاده نموده ونسبت به ساخت پرسشنامه های مقایسات زوجی که حاوی مولفه هاوعوامل موثربرکیفیت تدریس بوداقدام ونتایج بااستفاده ازروش AHPموردتحلیل قرارگرفت .نتایج پژوهش حاکی ازآنست که سهم عوامل مربوط به مدرس،محیط آموزش ودانشجویان به ترتیب برابربا۴۱،۳۳و۲۶درصد برآوردشده است.ازبین مولفه های مرتبط بامدرس،مهارت های حرفه ای مدرس به عنوان مهمترین مولفه باوزن ۳۶۱؛از بین مولفه های مرتبط بادانشجو،سوابق و تجربیات تحصیلی باوزن۳۸۵واز بین مولفه های مرتبط بامحیط آموزش،کیفیت محیط وشرایط آموزشی باوزن ۳۴۱ محاسبه شد.

واژه‌های کلیدی: کیفیت آموزشی، دانشگاه فنی و حرفه ای،فرایند تحلیل سلسله مراتبی،روش پژوهش ترکیبی.

Sh. Eskandaripour, G Hajhosseinnezhad (Ph. D), M. Aliasgari (Ph. D), A. Hosseinikhah (Ph. D)

Abstract: This study aimed to explain factors affecting quality of teaching and determine their impact on teaching quality. In this study, mixed research approach and sequential exploratory strategy of classification model were used for collecting the data. The population (in the qualitative phase) consisted of staff at central organization of technical and vocational university and top technicians and researchers of technical and professional university in 2011-2016; they were selected using combined sampling (homogeneous and snowball) method. The population in the quantitative phase also included the educational assistants, heads of research and education department, and faculty members in 2016. In the qualitative study, the exploratory interviews and semi-structured interviews were employed for data collection. In the quantitative study, the identified categories which were derived from encoding qualitative data were used to create paired comparison questionnaires; they included factors affecting quality of teaching. The results were analysed using AHP method. The findings indicated that the contribution of teacher, educational environment, and students were estimated to be 41, 33, and 26 percent, respectively. Among teacher components, the professional skills of teacher was determined to be the most important component; among student components, the academic records and experiences was determined to be the most significant component; and among educational environment components, quality educational spaces and equipment was determined to be the most effective component .

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

---

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

۲. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه خوارزمی. رایانامه: sheskandari@tvu. ac. ir
۳. دانشیار دانشکده روانشناسیوعلوم تربیتی دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول). رایانه: hosseinnejad@khu. ac. ir
۴. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی. رایانامه: aliasgari2002@yahoo.com
۵. استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی. رایانامه: h.ali.tmu@gmail.com

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

مقدمه

آموزش عالی[1] ایران در دو دههٔ گذشته با چالش‌ها و مسائل متعددی مواجه شده است. گسترش کمی دانشگاه‌ها، کثرت موسسات آموزشی متنوع، افزایش تعداد دانشجویان و گاهی وجود خیل عظیم دانش آموختهٔ بی‌کار از جمله چالش‌هایی هستند که نظام آموزش عالی‌ایران را با مشکلات عدیده‌ای مواجه نموده‌اند. گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به ظرفیت‌های موجود و توان بافت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه، کاهش کیفیت نظام آموزش عالی را نیز به دنبال خواهد داشت. در واقع نمی‌توان گسترش کمی و ازدیاد تعداد دانشجویان و دانش آموختگان را دلیلی بر وجود کیفیت مطلوب دانست. این چالش‌ها، منجر به االزام مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی در نظام آموزش عالی‌ایران شده است و نظام دانشگاهی را وادار به باز اندیشی در ساختار، رسالت، اهداف، کارکردها و فراین‌های خود نموده است. از آنجا که دانشگاه‌ها جزو مهمترین نهادهایی هستند که جوامع جهت رشد و توسعه به آن‌ها نیاز دارند، شفافیت، پاسخگویی و بهبود کیفیت در آن‌ها الزامی است (بازرگان، 1382: 142).

مدیریت عملکرد[2] به عنوان یک نگرش نوین مدیریتی نقش اساسی در هدایت و ترکیب مؤلفه‌های کیفیت در سازمان‌ایفاء می‌کندو به شکلی مطلوب و اثر بخش بر فرایند کیفیت مدیریت می‌نماید (جفریز، ترجمهٔ کاکویی، ۱۳۷۹: ۸۷). واضح است که وجود یک فرایند مدیریتی با عملکردی مطلوب در موسسات آموزش عالی‌ایران، بهبود کیفی آن‌ها را به دنبال خواهد داشت. مدیریت عملکرد در موسسات آموزش عالی به عملکرد دانشجویان، دانش آموختگان و اعضای هیئت علمی و عوامل اثرگذار در کیفیت آن‌ها توجه دارد و مؤلفه‌های کیفی در این گونه سازمان‌ها را به نحو مطلوبی ارزیابی می‌کند و از نتایج آن جهت بهبود ضعف‌ها و تحکیم قوت‌ها استفاده می‌نماید (یمنی و آراسته، ۱۳۸۵: ۶۹). همان طور که مدیریت عملکرد، نقش اساسی در هدایت و ترکیب مؤلفه-های کیفی در سازمان ایفا می‌کند، ارزیابی کیفیت آموزشی[3] دانشگاه‌ها نیز می‌تواند

[1] Higher education
[2] Performance management
[3]. Educational Quality

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

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

-کیفیت به مثابهٔ نحوهٔ شناخت از موضوعات.

-کیفیت به مثابهٔ فرآیند تنظیم تعارض‌ها.

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

۱. کیفیت به معنی برتر بودن.

۲. کیفیت به معنی کارایی در دسترسی به اهداف.

۳. کیفیت به معنی تطابق با استانداردها یا هنجارها.

۴. کیفیت به معنی پاسخگویی به نیازهای ذی‌نفعان.

۵. کیفیت به معنی کیفیت جامعه.

بلکمار[1] کیفیت را با مفهوم شفافیت تفسیر می‌کند.

هاروی[2] (۱۹۹۳، ۱۹۹۹) پنج رویکرد در خصوص کیفیت آموزش عالی مطرح می‌کند. رویکرد اول که او آن را رویکرد استثنایی نام می‌گذارد، کیفیت را یک مقولهٔ استثنایی می‌داند که به صورت سنتی در آموزش، تحت عنوان کیفیت «عالی» اطلاق می‌شود. چنین رویکردی، تمایزی نخبه گراست (رمزدن، ۱۳۸۰: ۵۹-۶۰). رویکرد دوم، نوعی کمال طلبی است، که به صورت یک جریان قلمداد می‌شود و یک تلقی دموکراتیک از کیفیت است. بنابراین، فرض امکان دسترسی همگان به کیفیت مطرح می‌شود. رویکرد سوم، بیشتر به مشتری و مخاطب می‌نگرد و نیازها و تمایلات او را در نظر می‌گیرد. این

[1] . Blackmar
[2] Harvey

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

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

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

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

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

ارزیابی[1]، یکی از مهم‌ترین سازوکارهای مدیریت عملکرد در تولید و توسعهٔ کیفیت در سازمان‌ها است. در واقع بهبود کیفیت، مستلزم ارزیابی کیفی است و این امر در تمام سازمان‌ها اعم از سازمان‌های صنعتی، بازرگانی و آموزشی امری کاملاً عینی و مشهود است. به هر جهت ارزیابی کیفی یکی از مهم‌ترین ملزومات سازمان‌هاست و موسسات آموزش عالی نیز ازاین امر مستثنی نیستند (قورچیان، ۱۳۷۹: ۱۲۶). به همین دلیل در دو دههٔ اخیر اغلب کشورها برای ارتقای کیفیت آموزش کوشش‌های ویژه‌ای به عمل آورده‌اند و در انجام این امر از رویکردهای ارزیابی استفاده کرده‌اند (بازرگان، ۲۰۰۰).

پژوهش‌های انجام شده (دموند[2]، ۲۰۱۰؛ تسنیدو[3]، ۲۰۱۰؛ گدین و آکاریو[4]، ۲۰۰۸؛ نیشی ماچی و کوداریا[5]، ۲۰۱۲؛ فاطیما[6]، ۲۰۱۴؛ ملهاوی[1]، ۲۰۰۴؛ چیر[2]، ۲۰۰۳؛ وییرا[3]، ۲۰۰۲؛

---

1. Evaluation
2. Dumond
3. Tsinidou
4. Ghedin & Aquario
5. Nishi machi & kodaria
6. Fatima

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

یارمحمدیان و همکاران، ۱۳۸۹؛ قائدی، ۱۳۸۵؛رحمانی و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۷؛ مجتبی زاده، ۱۳۹۵؛ معروفی، کیامنش، مهرمحمدی و علی عسگری، ۱۳۸۶؛ محمدهاشمی، ۱۳۹۳؛ نجفی و اسماعیلی راد، ۱۳۸۸؛ میرزامحمدی، ۱۳۸۹؛ امیدیان و صفری، ۱۳۹۴؛ همتی نژاد و همتی نژاد، ۱۳۹۳؛ بریمانی، صالحیو صاقی، ۱۳۹۰ ثمری، یمنی ثوزی سرخای، صالح عمران و ئی نژاد، ۹۲؛ حسینی، ر نی ۸ قره ۱ ۹۲؛ طبرا، حسنوند و عارف نژد، ۱۳۹۱ نچی ح ینی و حجازی، ۱۳۹۱؛ ت نژاد، ۱۳۹۰؛) ن ا می‌دهند که ارغیابی، نق قابل توجهی در بهبود کیفیت نظام‌های آوزؤی در ایران و کلی ک ورنای جه ن دفرد. با توجه به این"امر انت ار می‌رود ک تبیین مؤلفه و عوامل ۵ و ر ب کی غ آلو ی در دانشگاه فنی و حرفه‌ای و تعّین سهم و وزن هر ی مؤلفه‌ها بتواند در بهبود کیفیت دانشکن‌ها و آموآشکها های ین دانشگاه مؤثرباشد، لذا این پژوهش در پی پاسخگویی به سوالات پژوهشی ذیل است: عوامل و مؤلفه‌های اساسی موثر بر کیفیت آموزشی در دانشگاه فنی کدام است؟ سهم نسبی هر یک از عوامل و مؤلفه‌های موثر در کیفیت آموزشی در دانشگاه فنی چقدر است؟

روش شناسی پژوهش

در این پژوهش از جنبش سوم روش شناسی[4] به نام رهیافت پژوهش ترکیبی[5] استفاده شده است (تدلی[6] و تشکری، ۲۰۰۹، ترجمهٔ آذر و جهانیان، ۱۳۹۵). روش پژوهش ترکیبی روشی است که در آن هر دو پژوهش کیفی و کمی[7] را باهم ترکیب می‌کنند و یا

---

1. Melhaoui
2. Chier
3. Vieira
4. Methodology
5. Mixed method
6. Tedlee
7. Quantitative & Qualitative research

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

مرتبط می‌سازند (کرسول[1]، ۲۰۰۹، ترجمهٔ کیامنش و دانای طوس، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر طز فیا□انوع روش‌های ترکیبی از راهبرد اکتشافی متوالی مدل تدوین طبقه‌بَدی (،Pتأکّد بر AL□Q□ استفاگ□ شده‌است (کرسو□و پلانو کلارک[2]، ۲۰۰۶، ترجمهٔ کیامن□ و س□ایی‌ـ ۱۳۹۰). راهبرد اکتشافی متوالی شامل گ□آوری(ی تحلیل دادک‌مای کی‌ی در مرحلهٔ اول و به دنبال آن فردآوری و تحلیل دفده‌های کمی در م،ل□ دوم می‌شود که خود بر اس"نتایج کیفی□که در ف□حلهٔ اول بشده‌است□† مضخص می‌گ،دد (کرسول،۲۰۰۹،۰ذجمهٔ □یامنش و دانای طوس، ۱۳۹۴). از مدل تدوون طبقه‌جندی زمانی استفاده می‌شود کن مرحلهٔ کیفٔ اولیه با هگ c شناسایی Λتغیرها اطلی، تدوین سیستم ط□ه‌بندی یا طبق□شنأسی و□ تدوین یک ل□ریه جد#Pدانجا Λ شود و در مذحلهٔ کمی ثانی□ه‌اون نت‌یج"به صورت دقیق تر ارزیابی یا مطالعه می‌شوند (م‌ورگ‌ن ، □۹۹۸؛ تش□ر و تدل□، □۲۰ب نـ□از کرسّل و پلانو کلارف□ ۷°،′"ترجمهٔ کیامنش(و سرایی، ۱۳۹۰).



□شکل ۱. طرح اکتشی مدل تدین ط□قه‌بندی □ا تکیدبر QUALسسیل و پلان□ کلارک، ۲۰۰۷، ترح□□ کیامنش و سرا□ی، ۱۳۹۰)

شکل ۱. طرح اکتشی مدل تدین ط□قه‌بندی □ا تکیدبر QUALسسیل و پلان□ کلارک، ۲۰۰۷، ترح□□ کیامنش و سرا□ی، ۱۳۹۰)

در ای۶□پژوهش، رو□کرد کیفذ از طریق روش نظریه برخاسته از خا□ه‌ها[4] انجام می‌شودn این روش یک ش□وه پژوهش کیفی است که□به$وسیلهٔ آل و ب□ است۱اده از ی□ دسته از د□ده‌ها‌ـ نظریه‌ای تکوین□فخه یا نظریه‌ی مبتنی بر

[1]. Creswell
[2]. Plano & Clarck
[3] . Morgan
[4] . Grounded Theory

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

مدل گلیزی می‌شود (شارماز[1]، ۲۰۰۰ به نقل از بازرگان، ۱۳۸۹). با توجه به این دیدگاه در اجرای روش، نظریه برخاسته از داده‌های طرح‌های سیستماتیک تئوری‌زا؛ و کوربن[2]، ۱۹۹۰)، نوخاسته (گلیزر، ۱۹۹۱) و سازاگرا (شارماز، ۲۰۰۰)وجود دارد؛ در این پژوهش از روش سیستماتیک استفاده شد. این روش است که از مراحل تحلیل داده‌ها از طریق کدگذاری باز، محوری، کدگذاری گزینشی موذد تأکید است (مارشال و ردسمن[3]، ۱۹۹۵، ۲۰۲۱، ترجمهٔ پارسائیان و اعرابی، ۱۳۹۰؛ ذوالفقاریان و لطیفی، ۱۳۹۰).

روش پژوهش به کار رفته در رویکرد کیفی از نوع توصیفی-پیمایشی (توصیفی شامل مجموعه روش‌هایی است که هدف آن‌ها توصیف، تبیین و استخصاج عوامل و متغیرها موصد بررسی است). اجرای تحقیق توصیفی می‌تواند صرفاً برای شناخت بیشتر شرایس وجود یا یاعی دادن به فرایند تصمیم‌گیری باشد (سرمد و همکاران، ۱۳۸۶)غحقیق پیمایشی[4] نیز یک پژوهش کمی است که در آن پرسش‌های یکسدنی به طور سیستماتیک از افراد یا مشارکت کنندگاه پرسیدک می‌شود و پدسخ‌ها ثبت و بجزیه ـ تحلیل می‌شوند (نیومن[5]، ۲۰۰۴به نقل از مقدم، ۱۳۸۷). علاوه بص این در پژوهش حاضر از طریق مقایسات زوجی بر مبنای دیدگاه متخصصین، هریک از عوامل موثر در کیفیت آموزش، در مدل فرایند تحلیل سلسله مراتبی[6] موسوم به AHP مورد مقایسه و رتبه‌بندی قرار گرفت (قدسی پور، ۱۳۹۵؛ نیک مردان، ۱۳۹۱).

با توجه به ترکیبی بودن روش‌شناسی پژوهش حاضر جامعه مورد پژوهش، روش نمونه‌گیری در دو بخش کیفی و کمی از یکدیگر مجزا شدند. جامعهٔ آماری بخش کیفی

---

1. Charmaz
2. Corben
3. Marshal & Rasman
4. Survey research
5. Numan
6. Analytical Hierarchy process

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

شامل کارکنان ستادیِ سازمان مرکزی دانشگاه فنی و حرفه‌ای در حوزه‌های مرتبط و پژوهشگران و فناوران برتر دانشگاه فنی و حرفه‌ای از سال ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۵ می‌شود و این افراد از طریق نمونه‌گیری ترکیبیIIIهمگن ٔ گل J له بذفی یا زنجیره‌ای) انتخاب دند جامعه8ی بخش کمی این مطالعۀ ۰را معاونین آموزشی، مسئولین ادارهٔ پژوهش و آموزگ، مدران گروه و اس!موظف کلیه دانشکده_ها و آفوزشکه- های منا ق دمگانه در گ۱۳۹۵۰ تشکیل ۵دهنح. برای م نه‌گیرٌ د بخش می، از رش(نمونه‌ذیری إتمالی[1] (تصادفی) چند مردله‌او اس‌فاده شد. بدین فنظور از هرنطقه ۰دو دانضکده/آموگکده (یکی دختراقه و دیگری پسر نه) انتخب شد، سپس ۱۱ هر آموزکحه، اسرادی که در ب۷۷ ذر شدند، درجامعهٔ آماری بخش کمی ا تخاب ۸ به عنوان نمونه‌های نه‌یی لحاظ شدند. بدین ترتیب از هر آموزشکده نُه نفر، از هر منطقه هجده نفر و از کل مناطق دهگانه صد و هشتاد نفر به عنوان نمونهٔ نهایی لحاظ شدند و اطلاعات لازم در قالب پرسشنامه‌ها و فرم‌های خاص هر عامل گردآوری شد.

با توجه به ترکیبی بودن روش‌این پژوهش، ابزارهای گردآوری اطلاعات نیز در دو بخش کیفی و کمی متفاوت بود.

در بخش کیفی برای گردآوری اطلاعات در مرحلهٔ اول از مصاحبه‌های[2] اکتشافی با چندین سوال که پاسخ آن‌ها آزاد بود و در خصوص مهم‌ترین عوامل موثر در کیفیت آموزش بودند، استفاده شد اما در مرحلهٔ دوم از مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته استفاده ش. در بخش کمی نی از مؤلف ها و عوا ل ش أسایی شدهٔ حاصل از کدگذاری و حلیل داده‌های فی استفه$شد و نسبت ب اخت پرسشنامه‌هئی این بش اقدام کرد سپس نبت به اگسال پرسشنامه‌ای مقایس‌های زوجی تردی نمونه‌های ا تخاب ده در بخش کمی ژوهش اقدردنخ که حاوی عوامل مؤلفا و مقول‌های وت بر کیفیت آموزش بود. این وامل و مؤلفه‌ها و

[1]. Probability sampling
[2] . Exploratory interviews

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

هقوعه‌ها در بخش کیفی شناسای ق ا ثه بودند. دص این پـژوهش از نمونـه‌هـای مـو د آزم ش د خو ست ش ق ه مطابق ا دستورالعمل خاص پرسشنامه بـه آق پاسـخ دهند

لازم به ذکر است که برای بررسی روایی[1] و پایـایی[2] ابزارهـا در هـر دو بخـش کیفـی و کمی از روش‌های خاص هر رویکرد استفاده شد (اونو و گبوزی[3] و جانسون[4]، ۲۰۰۶ به نقل از کرسول، ۲۰۰۹، ترجمهٔ کیامنش و دانای طوس، ۱۳۹۰).

در بخش کیفی، ابتدا به روش کدگذاری باز و همچنین از طریق جـزء بـه جـزء کـردن اطلاعات، مقوله‌های اصلی و فرعی را مشخص می‌کنیم و سپس در کدگذاری ثانویـه یـا متمرکز مفاهیم مشترک را در یک مقوله قرارمی‌دهیم. در مرحلهٔ کدگذاری محـوری، بـه کمک روش مقایسه ثابت به مقایسه مقوله‌های به دست آمده می‌پردازیم و ابعاد آن‌هـا را مشخص می‌کنیم، سپس در و حلهٔ ۀدگذاری انتخاب و یا "گزو ن ی مقوله ها و اصـلی را تعیین م کنیم. در نهایت ق وله‌های موثر بر پدو دهٔ میرد اندازه‌گیری؛ یعنی عوامـل و ثر بر ک فیت آموزشی، ب اساس نظریه برخ ته از د ها مشخص موشود

در بخش می نی از عوش فرای د تحلیل سلسله مراتبی (AHP) اسـتفاده ده-ست. برای تح یل نای مذکور از نرم افزارهای experô choice11 ب ره بـرده-یم.

یافته‌ها

سوا پژوهشی ۰: ع امل و مؤلفه‌های اساسی م ثـر کیـفـ ت آمـوزش در دانش اه فنی ک ام است؟

در ۰ مهٔ اولیهٔ کدگذاری باز (x فهوم ا تخراج شد ر هر یک از مقوله‌های سه انـه مدرسین، ا جویان و ح ط آمـاش نجانده شد است. در انت اب وله‌ها نیز

[1] . Validity
[2]. Reliability
[3] . Uono & ghebousy
[4] . Johnson

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

آن مقوله‌هایی مورد توجه قرار گرفته است که در سوالات پرسیدک شدک در پژوهش ذکر شده باشد. با بررسی داده‌های به دست آمده فرایند اول کدگذاری باز، برای هر کدام از مؤلفه‌های مدرسین، دانشجویان و محیط آموزشی به ترتیب ۵ مؤلفه، ۶۹ مفهوم، ۴ مؤلفک و ۴۳ مفهوم و ۴ مؤلفه و ۳۶ مفهوم به‌دست آمد. پس از انجام مراحل اولیه کدگذاری باز، در مرحلهٔ دوم کدگذاری با توجه به مفاهیم و مقوله‌های مشترک و مشابه از طریق تحلیل مقایسه‌ای ثابتِ داده‌ها در یکدیگر ادغام شدند. بدین ترتیب با تکیه بر معنی دارترین و فراوان‌ترین مفاهیم اولیه، به غربال‌کردن و تقلیل‌دادن میزان زیادی از داده‌ها پرداختیم. در این مرحلهٔ ضمن مراجعه به مفاهیم مشابه و مقایسه آن‌ها با یکدیگر، درصدد شناسایی مفاهیم و مقوله‌های متداخل برآمدیم و با تعیین و مرتب کردن آن‌ها، مفاهیم مشترک را در قالب مؤلفه‌های مربوط به هر عامل (مدرسین، دانشجویان و محیط آموزشی) قرار دادیم. براین اساس، انبوه داده‌ها به تعداد مشخص و محدودی از مقوله‌های کلی کاهش یافت. داده‌های این مرحلهٔ در قالب مقوله‌ها و مفاهیم عمده طبقه‌بندی شدند. بعد از مشخص شدن مقوله‌های عمدهٔ پژوهش وارد مرحلهٔ بعدی کدگذاری یعنی کدگذاری محوری شد. در این مرحله در جهت تعیین مقوله‌ها و مفاهیم نهایی، موارد مشترک با یکدیگر مقایسه و ادغام شدند؛ بدین صورت که داده‌های کدگذاری شده با یکدیگر مقایسه شدند و در قالب مقوله‌هایی که بانام تناسب ثارلد، گرد آمدند. در این راستا مقولات عمده جای موصد میسر قرار گرفتند که اطمینان حاصل شود که هر طبقه از مقولات از یکدیگر مجزا هستند. سپس رابطه میان را بررسی کردیم و بر اساس ماهیت آن، در ذیل عنوان مقولهٔ هسته‌ای قرار گرفتند. در مرحلهٔ کدگذاری محوری برای هرکدام از عوامل سه گانه مدرسین، دانشجویان و محیط آموزشی به ترتیب ۴۹، ۳۳ و ۲۹ مفهوم عمده تعیین شدند. در بخش کدگذاری گزینشی نیز ارائه یک الگوی تلفیقی و همگرا مورد توجه بوده است.

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

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

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

عامل	مؤلفه	مفاهیم	مؤلفه	مفاهیم
مدرسان	ویژگی‌های فردی	-سن -جنسیت -سطح تحصیلات -سابقه تدریس -نوع استخدام	مهارت‌های حرفه‌ای تدریس	مهارت‌های برقراری و حفظ ارتباط: -ایجاد جو عاطفی مثبت -فن بیان -جلب همکاری و مشارکت دانشجویان -ایجاد احساس نیاز به یادگیری در دانشجویان -استفاده از مهارت‌های غیرکلامی (زبان بدن)

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

عامل	مؤلفه	مفاهیم	مؤلفه	مفاهیم
	ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی مدرس	-صمیمیت -جرات‌داشتن -مسئولیت‌پذیری -انتقادپذیری -انعطاف‌پذیری -رعایت عدالت -تواضع و فروتنی -پرهیز از تبعیض -شادابی و نشاط -درون‌گرایی -برون‌گرایی		مهارت ارائه درس: -تسلط بر موضوع درس -توانایی توضیح و تفسیر، توانایی نقد و بررسی مفاهیم -توانایی استفاده از مصداق‌ها و مثال‌ها -توانایی تحریک یادگیری دانشجویان -توانایی‌ایجاد و تقویت روحیه مشارکت گروهی -توانایی استفاده از راهبردهای مناسب تدریس -تناسب روش‌های سازماندهی و ارائه با موضوع، شرایط و امکانات. -کیفیت روش تدریس
	ویژگی‌های شغلی	-رتبهٔ دانشگاهی -انگیزهٔ انتخاب شغل -میزان فعالیت‌های تدریس هفتگی -اشتغال به فعالیت‌های اجرایی		مهارت مدیریت کلاس درس: -رعایت نظم در کلاس -شروع و خاتمه به موقع درس -کنترل حضور و غیاب دانشجویان -استفاده بهینه از وقت

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

عامل	مؤلفه	مفاهیم	مؤلفه	مفاهیم
	فعالیت‌های پژوهشی مدرس	-کتب تالیفی و ترجمه‌ای -طرح‌های پژوهشی اجراشده -مقالات چاپ شده در مجلات علمی-پژوهشی -عضویت در انجمن‌های علمی-پژوهشی - عضویت در کمیته علمی همایش‌ها و کنفرانس‌های علمی-پژوهشی -عضویت در هیات تحریریه و داوری مقالات مجلات علمی-پژوهشی		مهارت در ارزشیابی آموزشی: -کیفیت آزمون‌ها (روایی، پایایی، ارائه بازخورد) -تناسب روش‌های آزمون با محتوای دروس -زمان اجرای ارزشیابی و آزمون -میزان استفاده از آزمون‌های کتاب باز

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

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

عامل	مؤلفه	مفاهیم	مؤلفه	مفاهیم
دانشجویان	ویژگی‌های فردی	-سن -هوش -اعتماد به نفس -منبع کنترل -نگرش به تحصیل خودکارآمدی	سوابق و تجربیات تحصیلی	-علاقه فردی به رشته تحصیلی -انگیزهٔ انتخاب رشته -رقابت با همگنان -اهمیت رشته -آیندهٔ شغلی رشته -معدل دیپلم-معدل کل دانشجو -تعداد ترم‌های مشروطی -تعداد دروس افتاده -اولویت قبولی در انتخاب رشته
	ویژگی‌های خانوادگی	-تحصیلات والدین -شغل والدین -درآمد ماهیانه خانواده -تعداد فرزندان خانواده -رتبه فرزندی -روابط بین اعضای خانواده		

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

عامل	مؤلفه	مفاهیم	مؤلفه	مفاهیم
	انتظارات دانشجو از مدرس	-رعایت نظم و مقررات -سهل گیری در آموزش -دادن نمرات بالا -دسترسی به مدرس در خارج از وقت کلاس -مد نظر قرار دادن مشکلات خاص دانشجویان -میزان پاسخگویی به سوالات غیر درسی دانشجویان		-انگیزهٔ انتخاب درس (اختیاری و اجباری) - فعالیت‌های علمی- پژوهشی -زمان اختصاص یافته به مطالعه درسی از طرف دانشجو -نسبت دانشجویان سهمیه- ای به کل

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

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

عامل	مؤلفه	مفاهیم	مؤلفه	مفاهیم

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

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

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

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

در این بخش وزن نسبی هر کدام از مؤلفه‌ها و مقوله‌های موثر در کیفیت تدریس با استفاده از مقایسه‌های زوجی و با بهره‌گیری از تکنیک فرایند تحلیل سلسله مراتبی[1] تعیین شده‌است.

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

عوامل	وزن نسبی[2]
مدرسان	۴۱۰
دانشجویان	۲۶۰
محیط آموزشی	۳۳۰
نرخ ناسازگاری[3]: ۰/۰۸	جمع: ۱۰۰۰

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

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

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

اطلاعات جدول فوق حاکی از آن است که در بین مؤلفه‌های مربوط به عامل مدرسان، مؤلفه مهارت‌های حرفه‌ای تدریس با ۳۶. ۱ درصد بیشترین و مؤلفه ویژگی‌های فردی مدرسان با ۱۳درصد کمترین تأثیر را در بین مؤلفه‌های مربوطه داشته‌اند. مؤلفه‌های ویژگی‌های شغلی مدرسان با ۲۱. ۴درصد، ویژگی‌های شخصیتی-اخلاقی مدرسان با

[1] . Analytical Hierarchy process

[2]. نسبت و سهم هر مولفه در حوزه سطح بالاتر از خود می باشد که کسری از هزار می‌باشد.

[3]. نشان می‌دهد که فرد در قضاوت خود به چه میزان دقت لازم را به عمل آورده‌است.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

۱۵. ۶درصد و ویژ گی‌های پژوهشی مدرسان با ۱۳. ۹درصد سایر مؤلفـه‌هـای مـوثر در کیفیت تدریس شناخته شده اند. نرخ ناسازگاری پاسخدهندگان نیز برابر با ۰/۰۵ بوده و قابل قبول می‌باشد.

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

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

اطلاعات جدول فوق نشان می‌دهد که مؤلفه‌های تجربیات تحصیلی دانشجویان، انتظارات دانشجویان از استاد، ویژگی‌های فردی دانشجویان و ویژگی‌های خانوادگی دانشجویان به ترتیب ۳۸. ۵درصد، ۲۱. ۷درصد، ۲۰. ۵درصد و ۱۹. ۳درصد جزء مؤلفه-های تأثیرگذار بر کیفیت تدریس در عامل دانشجویان می‌باشند. ناسازگاری پاسخ-دهندگان نیز برابر با ۰/۰۷ بوده و قابل قبول می‌باشد.

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

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

اطلاعات جدول فوق حاکی از آن است که در بین مؤلفه‌های مربـوط بـه عامـل محـیط آموزشی، مؤلفه محیط و شـرایط آموزشـی بـا ۳۴. ۱ درصـد بیشـترین و مؤلفـه محـیط سازمانی و اداری با ۲۰. ۱درصد کمترین تأثیر را در بین مؤلفه‌هـای مربوطـه داشـته‌انـد. مؤلفه‌های محیط فیزیکی با ۲۴. ۷درصد و راهبردهای ارزشیابی کیفیت آموزشـی بـا ۲۱.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

۱درصد از مؤلفه‌های موثر در کیفیت تدریس شناخته شده‌اند. نـرخ ناسـازگاری پاسـخ-دهندگان نیز برابر با ۰/۰۴ بوده و قابل قبول می‌باشد.

بحث و نتیجه گیری

کیفیت آموزش و تدریس در آموزش عالی، تحت تأثیر عوامل مختلفـی اسـت کـه ایـن عوامل در منابع مختلف به صورت عناوین گوناگون بیان شده‌است. برخی از مهـم‌تـرین عواملی که پژوهش‌گران و صاحب‌نظران مختلف بر آن تأکید زیادی دارنـد؛ عبارتنـد از: عامل مدرسان، عامل دانشجویان و عامل محیط آموزشی. در ایـن پـژوهش نیـز کـه بـه روش ترکیبی و در دانشگاه فنی و حرفه‌ای‌ایران انجام شده‌است؛ عمده‌ترین مؤلفـه‌هـا و مفاهیم مرتبط با هر یک از عوامـل سـه‌گانـه مدرسـان، دانشـجویان و محـیط آموزشـی شناسایی‌شده و وزن نسبی هر مؤلفه در هر عامل محاسبه شده‌است. در ایـن پـژوهش از بین مؤلفه‌های مرتبط با عامل مدرسان، مهارت‌های حرفه‌ای تدریس به عنوان مهـم‌تـرین مؤلفه در کیفیت تدریس شناخته‌شد که‌این مؤلفه به مفاهیمی مثل مهارت‌های برقراری و حفظ ارتباط با ۵ نشان‌گر، مهارت ارائه درس با ۸ نشـان‌گـر، مهـارت مـدیریت کـلاس درس با ۴ نشان‌گر و مهارت در ارزشیابی آموزشی با ۷ نشان‌گر تقسیم شده‌اند. از دیگـر مؤلفه‌های عامل مدرسان ویژگی‌های شخصیتی-اخلاقی مدرسان با ۱۱ نشان‌گر، ویژگی-های شغلی مدرسان با ۴ نشان‌گر، فعالیت‌های پژوهشی مدرسان با ۶ نشان‌گر و ویژگـی های فردی مدرسان با ۵ نشان‌گر می‌باشد که از طریق تحلیل داده‌های کیفی به دست‌آمد. میزان تأثیر هر کدام از مؤلفه‌های پنج‌گانه مربوط به عامل مدرسان (مهارت‌های حرفـه‌ای تدریس، ویژگی‌های شغلی، ویژگی‌های شخصـیتی-اخلاقـی، فعالیـت‌هـای پژوهشـی و ویژگی‌های فردی) در کیفیت تدریس به ترتیـب برابـر بـا ۱/۳۶ در صـد، ۴/۲۱ درصـد، ۶/۱۵ درصد، ۹/۱۳ درصد و ۱۳ درصـد بـوده‌اسـت. پـژوهش‌گـران مختلفـی (دمونـد (۲۰۱۰)، وییرا (۲۰۰۲)، معروفی، کیامنش، علی عسگری و مهرمحمدی (۱۳۸۶)، همتـی نژاد (۱۳۹۳) و مجتبی زاده (۱۳۹۵) به تأثیراین مؤلفـه‌هـا در کیفیـت تـدریس مدرسـان اشاره کرده‌ایم و با اندکی تفاوت در اصطلاحات و واژه‌های مذکور آن‌ها را در پـژوهش خود به‌کار برده‌اند.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

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

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

با توجه به مطالب فوق و با توجه به انتزاع دانشکده‌ها و آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای از وزارت آموزش و پرورش و تاسیس دانشگاه فنی و حرفه‌ای به عنوان یک دانشگاه نوپا و سیاست‌گزاری و تأکید دولت در خصوص ضرورت توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کارایی و اثربخشی دانش آموختگان دوره‌های کاردانی و کارشناسی فنی و حرفه‌ای و کیفیت ارائه خدمات در محیط کار، بایستی آموزش‌های مربوطه برای‌این

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

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

با توجه به موارد مذکور، از آنجا که کیفیت آموزش عاملی کلیدی در رقابت پنهان بین کشورهاست (اون و میدمنت[1]، ۱۹۹۳) لازم است که به کیفیت‌آموزشی دانشگاه فنی و حرفه‌ای نیز توجه شود. بنابراین یکی از وظایف اصلی مدیران دانشگاه فنی و حرفه‌ای، افزایش پیوسته بازده و بالا بردن کیفیت آموزش است که این امر می‌تواند با ارزیابی مداوم و مستمر حاصل گردد. تعیین کیفیت در دانشگاه فنی و حرفه‌ای نیز نیازمند یک مجموعه اقدامات منظم، مدون و ضروری است. در دانشگاه فنی و حرفه‌ای کنترل کیفیت نیازمند بازخورد از طرف مدرسان و دانشجویان است. این جریان خود احتیاج به تحقیق و ارزیابی منظم از مدل‌ها، برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی دارد. بنابراین می‌توان گفت، مکانیزم کنترل کیفیت متضمن چهار عامل زیر است:

تعیین استانداردها و معیارها (وضع مطلوب).

تحقیق و جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز (وضع موجود) از کلیه منابع موجود.

ارزیابی ابعاد و مراحل مختلف فعالیت‌های آموزشی (مقایسه وضع موجود با مطلوب).

[1] . Owen and Maidment

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

تصحیح خطاها و اشتباهات موجود در نظام آموزشی دانشگاه فنی و حرفه‌ای (برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی)، (پیل[1]، ۱۹۹۳) که بایستی در سنجش و ارتقای کیفیت آموزشی دانشگاه فنی و حرفه‌ای نیز مدنظر قرار گیرد.

منابع:

- بازرگان، عباس (۱۳۸۹)، *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته*، تهران: نشر دیدار.

- بازرگان، عباس (۱۳۸۲)، ظرفیت‌سازی برای ارزیابی و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی تجربه‌های بین‌المللی و ضرورت‌های ملی در ایجاد ساختار مناسب، *فصلنامهٔ علمی پژوهشی انجمن عالی ایران*، ش ۴۱: ۱۴۱ ۱۵۱.

- بازرگان، عباس (۱۳۸۱)، *ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی)*، تهران: انتشارات سمت.

عوامل مؤثر – بریمانی، ابوالقاسم؛ صالحی، محمد؛ صادقی، محمدرضا (۱۳۹۰)، بررسی تکمیلی از دیدگاه دانشجویان. تحصیلات دورهٔ در عالی آموزش کیفیت بهبود بر *تحقیقات مدیریت آموزشی*، سال ششم، ش ۲۶: ۱ – ۲۴. *پژوهشی علمی فصلنامهٔ*

- تدلی، چارلز؛ تشکری، عباس (۲۰۰۹)، *مبانی پژوهش ترکیبی: تلفیق رویکردهای کمی و کیفی*، ترجمهٔ عادل آذر و سعید جهانیان، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.

نژاد، حمیدرضا (۱۳۹۰)، *ارزش‌یابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در نظام* - ثابت *آموزش فنی و حرفه‌ای*، تهران: وزارت تعاون، کار ورفاه اجتماعی: سازمان آموزش فنی وحرفه‌ای کشور.

نژاد، عمران، ابراهیم و گرائی صالحی سرخابی، محمد؛ دوزی یمنی – ثمری، عیسی؛ دانشگاهی فرآیند توسعه در مؤثر عوامل شناسایی و غلامرضا (۱۳۹۲)، بررسی دولتی‌ایران، *مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، سال دوم، ش ۴: ۶۷– ۱۰۰. دردانشگاه‌های

[1] . Peal

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

جفریز، دیوید و همکاران (۱۹۹۶)، *آموزش مدیریت کیفیت جامع*، ترجمهٔ دکتر حسین کاکویی و همکاران، تهران: انتشارات دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی.

– ذوالفقاریان، محمدرضا؛ لطیفی، میثم (۱۳۹۰)، نظریه پردازی داده بنیاد، تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق.

– رحمانی، رمضان؛ فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۶)، ارزش‌یابی در کیفت آموزش عالی، *فصلنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی*، سال دوم، ش ۵: ۱ –۲۶.

سنجی کیفی مؤلّفه‌های و ماهیت نژاد، مهدی؛ افشار، عبدالله (۱۳۸۷)، تبیین – سبحانی نوآورانه، راهکارهای پارهای طرح و چالش‌ها شناخت منظور عالی‌به آموزش نظام *فصلنامهٔ دانشگاه آزاد اسلامی*، سال دوازدهم، ش ۴: ۱۲– ۴۰.

– طبرسا، غلامعلی؛ حسنوند، مهدی و عارف نژاد، محسن (۱۳۹۱)، تحلیل و رتبه بندی عوامل موثر بر بهبود کیفیت آموزش (مطالعهٔ موردی: دانشگاه اصفهان)، *فصلنامهٔ مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی*، دورهٔ چهارم، ش ۴، صص ۵۱–۷۴.

– فتحی واجارگاه، کورش؛ شفیعی، ناهید (۱۳۸۶)، ارزش‌یابی کیفیت برنامهٔ درسی دانشگاهی (مورد برنامهٔ درسی آموزش بزرگ‌سالان)، *فصلنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی*، سال اول، ش ۵: ۱ – ۲۶.

– فیلیپ جی. آلتباخ؛ لیزریزبرگ، لورااِی، رامبلی (۲۰۰۹)، *روندهای آموزشی عالی جهانی: رهگیری یک انقلاب دانشگاهی*، ترجمهٔ محمدرضا سعید آبادی و پروین احمد خانلو، تهران: موسسهٔ پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

– قائدی، یحیی (۱۳۸۰)، *طراحی نظام جامع ارزش‌یابی عملکرد آموزشی (دوره‌های آموزشی فنی و حرفه‌ای)*، طرح پژوهشی چاپ نشده.

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

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

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

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

ول، جان، دبلیو؛ پلانو، کلارک (۲۰۰۷)، *روش‌های پژوهش ترکیبی*، ترجمهٔ - کرس دکتر علیرضا کیامنش و دکتر جاوید سرایی، تهران: انتشارات آییژ.

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

- مجتبی زاده، محمد (۱۳۹۵)، طراحی و اعتباریابی مقیاس برای سنجش کیفیت دانشگاه-های کشور. *دو ماهنامهٔ راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، سال ۹، ش ۲: ۴۲ -۶۲.

- معروفی، یحیی؛ کیامنش، علیرضا؛ علی عسگری، مجید؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶)، ارزش‌یابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها، *فصلنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی*، سال ۱، ش ۵: ۸۱ - ۱۱۲.

، تهران: انتشارات*Expert choice*- نیک مردان، علی (۱۳۹۱)، *معرفی نرم افزار۱۱* صنعتی امیرکبیر. دانشگاه دانشگاهی جهاد

- هریس ام. کوپر (۱۳۸۵)، *پژوهش ترکیبی*، ترجمهٔ محمدعلی حمید رفیعی، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

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

یارمحمدیان، محمدحسین؛ صدوقی، فرحناز؛ احتشامی، اصغر؛ حسین سالاریان زاده، - محمد و کسایی اصفهانی، مهتاب (۱۳۸۹)، الگوی پیشنهادی ارزش‌یابی آموزش‌های پودمانی، *مجلهٔ ایرانی آموزش در علوم پزشکی (ویژه نامه ی توسعهٔ آموزش)*، سال اول، ش ۱۰: ۵۶۶-۵۷۷.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

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

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

ریزی‌برنامه راهنمای سرخابی، محمد؛ آراسته، حمیدرضا (۱۳۸۵)، ی منی دوزی- *دانشگاهی*، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی. *توسعهٔ*

- Blackmar, D. (2004). "Issues in higher education quality assurance Australian Journal of public Administration, 63 (2), 105_116.
- Bulgarelli, avina andedal (2009). Accredi tadian and quality assurance in vocational education and training. Luxampourg: publications office of the European Union.
- Dumond, A. (2010). 2 "L evaluation des ensignments par ls etudiants, et l' impact sur l' encadrement pedagogique des professeurs: le can de HEIG_VD" in M. F. fave_Bonnet, op. cit, pp165_178.
- Fatima, H. E. (2014). Research, higher education and the quality of teaching: Inquiry in a Japanese academic context. Research in higher education journal. Vol 24. pp: 1-25.
- Ghedin. E & Aquario. D. (2008). "Moving toward multidimensional evaluation of teaching in higher education". **Higher education**. 56 (5), 563_597.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). "Defining quality". Assessment and Evaluation in higher education, 18 (1), 9_34.
- Nishimachi& kodaria. (2012). Quality Assurance For Higher education in japan available on:www. niad. ac. jp
- Sharmaz, k. (2006). Constructing Grounded theory: a practical Guide through qualitative analysis. Sage publication, London.
- Tsinidou, M. , Gerogiannis, v. & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. Quality Assurance in education, 18 (2), 227-244. http://dx. doi. org/10. 1002/sce. 3730740105.
- Vieira, Flavia. (2002). "Pedagogic quality at university: What teachers and students think", Quality **in higher education**. VOL. 8,www. ebs. co/pdf
- Wood house, D. (2003). Quality Improvement through Quality Audit. **Quality in Higher Education** g (2): 133

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07]