

دوره ۷، شماره ۱

بهار ۱۳۹۰

صص ۱۵۰-۱۲۵

تاریخ پذیرش: ۸۹/۲/۳

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء

تاریخ دریافت: ۸۹/۹/۱۲

تاریخ بررسی: ۸۹/۱۰/۵

بررسی کیفیت رشته علوم تربیتی در دانشگاه کردستان بر اساس مدل های کانوکسترش عملکرد کیفیت

محبوبه عارنی*

خلیل زندی**

مریم شهودی***

چکیده

امروزه مفهوم کیفیت دغدغه اصلی بسیاری از سازمان‌های تولیدی و خدماتی محسوب می‌شود. در واقع در دنیای رقابتی کنونی سازمان‌ها ناچار هستند برای بقا و نیز ارتقای جایگاه خود شرایطی را فراهم آورند که کسب حداکثر رضایت مشتریان خود را به همراه داشته باشند. در این راستا، مسئولیت دانشگاه‌ها به دلیل نقش حساس آن‌ها در روند تحولات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه بیش از گذشته است. در این خصوص، در پژوهش حاضر تلاش شد تا از طریق شناسایی ابعاد کیفیت فعالیت‌های آموزشی در رشته علوم تربیتی دانشگاه کردستان و به کارگیری مدل‌های (QFD) و کانو، راهکارهایی برای ارتقاء آن ارائه شود. در مرحله اول از این پژوهش، انتظارات و ادراکات دانشجویان از کیفیت رشته علوم تربیتی بر اساس چهار بعد محتوای دوره، ساختار دوره، ویژگی‌های استادان و امکانات دوره، از طریق آزمون ویلکاکسون بررسی و مقایسه شد. نتایج این بخش از پژوهش نشان داد که بین انتظارات و ادراکات دانشجویان از کیفیت رشته علوم تربیتی دانشگاه کردستان در همه ابعاد شکاف منفی و معنادار وجود دارد. در ادامه، شاخص‌های دارای شکاف منفی و معنی‌دار وارد مدل کانو شدند و از طریق آن ده نیاز الزامی، شش نیاز جذاب و شش نیاز تک بعدی شناسایی شدند. در نهایت،

m-arefi@sbu. ac. ir

* نویسنده مسئول: استادیار دانشگاه شهیدبهبشتی

** دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت و برنامه ریزی آموزش عالی

*** دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت و برنامه ریزی آموزش عالی

ده نیاز الزامی مشخص شده در مدل کانو به عنوان ندای مشتری، وارد مدل (QFD) شدند و از این طریق پانزده ویژگی حرفه‌ای برای برآورده کردن این خواسته‌ها شناسایی شد.

کلید واژه‌ها:

کیفیت، گسترش عملکرد کیفیت (QFD)، خانه کیفیت (HoQ)، مدل کانو (Kano)، رشته علوم تربیتی

مقدمه و بیان مسأله

امروزه تحولات سریع علمی و تکنولوژیکی کیفیت زندگی انسان قرن بیستم را تحت تأثیر قرار داده است. سرعت این تحولات به گونه‌ای است که باعث ایجاد نیازهای جدیدی را در سطح زندگی اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و ایجاد کرده است. شرایط رقابتی برای برآورده کردن نیازهای متغیر زندگی به صورت یک مقیاس جهانی درآمده است. همچنین، لزوم همگام شدن با تغییرات مداوم زندگی باعث شده است که کشورهای مختلف دریابند که برای آماده کردن انسان قرن بیست و یکم و به منظور زندگی در چنین دنیای پیچیده‌ای لازم است به آموزش و تربیت افراد به خصوص در سطح آموزش عالی اقدام کنند. از طرف دیگر، روش‌های سنتی آموزش دیگر نمی‌توانند جوابگوی این تغییرات مداوم و گسترده باشند. لذا کشورهای مختلف به این نتیجه رسیده‌اند که آموزش و یادگیری باید همواره به‌روز باشد و تحت بهسازی مداوم قرار گیرد. لازمه این بهسازی، بررسی مستمر کیفیت در مؤسسات آموزشی و به خصوص مؤسسات آموزش عالی است.

جامعه در حال گذار ایرانی در این بحبوحه جز با استقرار کیفیت در نظام علمی نمی‌تواند پس افتادگی خود را از سطح پیشرفت‌های جهانی و منطقه‌ای رفع کند. دانشگاه‌ها، عقل منفصل جامعه هستند و از آنها انتظار می‌رود که نقش راهبری توسعه مبتنی بر دانایی را ایفا کنند. لازمه این امر، آن است که آن‌ها بتوانند کیفیت عملکرد خود را رصد کنند و اعتبار خویش را به قضاوت عمومی برسانند (فراستخواه، ۱۳۸۷). در واقع، در دوران حاضر، دانشگاه‌ها با چالش‌های مختلفی از قبیل جهانی شدن و توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات مواجه شده‌اند. در این شرایط چنانچه دانشگاه‌ها بخواهند به طور مطلوب به ایفای مأموریت‌های خود عمل کنند؛ جلب اطمینان ذینفعان خود (جامعه، دولت، هیأت علمی، دانشجویان و) نسبت به این موضوع لازم است که کوشش‌های دانشگاهی از کیفیت لازم برخوردار است و از

سازوکارهای لازم برای بهبود کیفیت استفاده کنند. از آنجایی که ارزیابی از جمله سازوکارهای بهبود کیفیت است، دانشگاه‌ها باید خود را ارزیابی کنند و شرایط ارتقاء مستمر کیفیت خود را فراهم آورند (بازرگان و همکاران، ۱۳۸۶). بهبود وضعیت دانشگاه‌ها در زمینه‌های آموزشی، پژوهشی و خدماتی نیازمند شناسایی عملکرد آن است. در بررسی عملکرد دانشگاهی لازم است که قوت‌ها و ضعف‌های دانشگاه از ابعاد ساختاری و کارکردی مشخص شود. دانشگاه نمی‌تواند استراتژی توسعه مرتبط با بیرون از خود داشته باشد، مگر اینکه به صورتی واقع‌بینانه وضعیت خود را بشناسد و بداند که برای بهبود خود چه می‌تواند بکند و چه نمی‌تواند بکند (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۸۲). علاوه بر این، امروزه بازاری شدن مؤسسات آموزش عالی باعث شده است که این مؤسسات به طور فزاینده‌ای دانشجویان خود را به عنوان مشتری در نظر بگیرند. رضایت دانشجویان از تجارب یادگیری آنها برای شهرت مؤسسات و افزایش مزیت رقابتی آنها بر دیگر مؤسسات بسیار حیاتی است (یئو^۱، ۲۰۰۹). اگر چه ذی نفعان مختلفی در آموزش عالی وجود دارند؛ جامعه، دانشجو، دانش‌آموختگان، اعضای هیأت علمی و ... هر یک حقی دارند، اما به هر حال «در بین گروه‌های مختلف مشتریان آموزش عالی، دانشجویان متقاضیان اصلی و بی‌واسطه خدمات آموزش عالی هستند و از نظر منابع اختصاص یافته به آموزش عالی - به ویژه زمان - مهمترین سرمایه‌گذاران محسوب می‌شوند (زوار و همکاران، ۱۳۸۶). بنابراین، در زمینه کیفیت آموزش عالی، بررسی ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت آموزش عالی می‌تواند یکی از مسائل مهم این حوزه تلقی شود. از سوی دیگر اگرچه لزوم بررسی مداوم کیفیت همه رشته‌های آموزش عالی ضروری است، بدیهی است که مطالعه همه رشته‌ها در این پژوهش امکان‌پذیر نیست. لذا به دلیل شناخت نگارندگان این پژوهش از ماهیت رشته علوم تربیتی و نیز آشنایی نسبی با فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان، رشته علوم تربیتی دانشگاه کردستان برای بررسی کیفیت، نیازسنجی و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن، با توجه به چهار بعد محتوای دوره، ساختار دوره، ویژگی‌های اساتید و امکانات دوره بررسی شد. بدین منظور در این مقاله، ابتدا به طور خلاصه مفهوم کیفیت بارویکرد به آموزش عالی مطرح شد، سپس درباره دو مدل به کار رفته

در این پژوهش، یعنی مدل کانو و QFD بحث شد و در ادامه با مرور پیشینه پژوهش، روش پژوهش و یافته‌ها ارائه و در نهایت، درباره نتایج بحث شد.

کیفیت در آموزش عالی

توجه به کیفیت در حدود پنجاه سال پیش با کار پیشگامانه ادواردز دمنینگ شروع شد. دمنینگ معتقد بود که کیفیت را می‌توان اندازه‌گیری کرد و از طریق فرایند کنترل‌های آماری به آن دست یافت. این کنترل‌ها به قصد کاهش انحراف‌ها در محصولات و رسیدن به سطح واحدی از کیفیت در هر واحد محصولی تولید شده بود (جزنی، ۱۳۸۸). به تبع این امر در سال‌های اخیر توجه به مفهوم کیفیت و کاربرد آن در نظام‌های آموزشی نیز، بیش از پیش گسترش یافته است. با توجه به سابقه کاربرد مفهوم کیفیت در فعالیت‌های آموزشی (هوغ و هوگ، ۱۹۹۵؛ ویلد، ۱۹۹۵)، در اینجا می‌توان این پرسش را مطرح کرد که (منظور از کیفیت در نظام‌های آموزشی چیست؟) (بازرگان، ۱۳۸۳). در واقع، مفهوم کیفیت که یکی از اهداف اساسی در ارزشیابی‌های آموزش عالی در تمام کشورهای جهان به شمار می‌رود؛ تعریف معینی ندارد که اجماع نظر در خصوص آن وجود داشته باشد (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۸۰). در نتیجه اتفاق نظر درباره (بهترین راه برای تعریف کیفیت و اندازه‌گیری خدمات) تاکنون وجود نداشته است (ووس^۱ و همکاران، ۲۰۰۷). هر یک از ذینفعان آموزش عالی (به عنوان مثال دانشجویان، دولت، هیأت متخصصان)، دیدگاه خاصی از کیفیت دارند که با نیازهای خاص آن‌ها مرتبط است (ووس و همکاران، ۲۰۰۷). اونیل و پالمر^۲، کیفیت خدمات در آموزش عالی را بر اساس (تفاوت بین آنچه دانشجو انتظار دارد با آنچه او در عمل دریافت می‌کند) تعیین می‌کنند. برداشت مثبت از کیفیت خدمات می‌تواند به رضایت دانشجویان منجر شود و این دانشجویان احتمالاً دانشجویان جدیدی را از طریق ارتباطات شفاهی جذب می‌کنند و نیز ممکن است بازگشت دانشجویان به دانشگاه برای گذراندن دوره‌های بیشتر را باعث شود (یئو، ۲۰۰۹).

اگر بخواهیم یک جمع‌بندی از تعاریف و نظریات درباره کیفیت و مفهوم آن در آموزش عالی

1. Voss
2. O neill & Palmer

داشته باشیم؛ می‌توانیم به دیدگاه فیلیپ‌گو مراجعه کنیم. فیلیپ‌گو در فرهنگ بین‌المللی جدید وبستر، در پژوهشی که در خصوص ابعاد مختلف واژه کیفیت انجام داده است؛ معانی و مفاهیم زیر را به نقل از پژوهشگران علوم و علوم تربیتی آورده است: «کیفیت درجه تعالی، درجه انطباق با استانداردها، نوع ویژگی‌های تعالی درونی و ذاتی، برتری در نوع، پالایش و تعالی در ارتباط با استاندارد، خصوصیات صفات ویژه، صفات مطلوب و روش عمل و ... است» (خراسانی، ۱۳۸۷).

مدل کانو: کانو و همکاران، مدلی را برای طبقه بندی ویژگی‌های خدمات یا محصولات توسعه دادند. مدل کانو بر این مبنا طراحی شده بود که چگونه می‌توان نیازهای مشتری را ارضا کرد. در واقع، این مدل، روابط بین رضایت مشتری و عملکرد محصول یا خدمات را بررسی می‌کند (گاریبای^۱ و همکاران، ۲۰۱۰).

در مدل کانو، سه دسته از نیازها مشخص می‌شود. یک دسته، نیازهای الزامی هستند که باید در یک خدمت وجود داشته باشند و اگر ارضا نشوند، مشتری بسیار ناراضی می‌شود. از سوی دیگر اگر این نیازها مطابق با خواسته‌های مشتری باشد، تکمیل آن‌ها رضایت مشتری را افزایش نمی‌دهد. نیازهای الزامی مشخصه‌های اساسی یک محصول هستند و تکمیل آن‌ها در نهایت به عبارت ناراضی نیستم، منجر می‌شود. دسته دوم، نیازهای تک بعدی است و به معنای نیازهایی هستند که رضایت مشتری را به اندازه سطح ارضای آن‌ها به همراه دارند. یعنی هر چه نیاز بیشتر برطرف شود، رضایت مشتری بیشتر تأمین می‌شود و برعکس. نیازهای تک بعدی، معمولاً به طور صریح به وسیله مشتری تقاضا می‌شود. این دسته از ویژگی‌ها بقای بیشتر در بازار را باعث می‌شوند. در نهایت، نیازهای جذاب، ویژگی‌هایی از محصول هستند که اثر بیشتری بر میزان رضایت مشتری دارند و میزان رضایت او را به طور شگفت‌انگیزی افزایش می‌دهند. نیازهای جذاب، هرگز به طور صریح به وسیله مشتری بیان نمی‌شوند یا مورد انتظار او نیست. ارضای کامل این نیازها، رضایت مشتری را بیشتر افزایش می‌دهد، اما اگر مشتری آن‌ها را دریافت نکند، احساس ناراضی نمی‌کند. رعایت این دسته از ویژگی‌ها، شرکت را به رهبر بازار تبدیل می‌کند (میر فخرالدینی و همکاران، ۱۳۸۸).

مدل گسترش عملکرد کیفیت (QFD)^۱: منشاء QFD به سال ۱۹۷۳، در کوبه کشتی

سازی میتسویشی بر می‌گردد که به عنوان ابزاری برای بهبود چرخه توسعه و تولید محصولاتی مطرح شد که الزامات مشتری را بیشتر محقق کند. با این حال، اولین کاربرد QFD در بخش خودروسازی در شرکت تویوتا در سال ۱۹۷۷، در ژاپن، مطرح شد. در آمریکا، در ابتدا علاقه گسترده‌ای به آن وجود نداشت، اما در سال ۱۹۸۳ شرکت فورد و در سال ۱۹۸۴، شرکت جنرال موتورز، متوجه منافع آن شدند با وجود این، تا سال ۱۹۸۷، شرکت فورد آن را به کار نبرد (جنتو^۲ و همکاران، ۲۰۰۱). گسترش عملکرد کیفیت (QFD)، یک روش مهم برای توسعه محصول است که الزامات مشتری^۳ را به فعالیت‌های توسعه محصولات و خدمات تبدیل می‌کند (کارنوالی و میگوئل^۴، ۲۰۰۸). هدف نهایی QFD انعکاس و تبدیل الزامات مشتری - یا به اصطلاح ندای مشتری^۵ (voc) - به ویژگی‌های کیفی محصولات یا خدمت نهایی است. QFD روش نظام‌مندی برای تعیین نیازهای مشتری، اولویت‌بندی نیازها و تبدیل آن‌ها به شاخص‌های طراحی محصول فراهم می‌آورد (چو^۶، ۲۰۰۴). با این حال، مشکلاتی در استفاده از این روش، وجود دارد که عبارتند از:

- مشکل در تعریف کیفیت پیش بینی شده، به دلیل ابهام در کیفیت مورد تقاضا و

ویژگی‌های کیفیت

- مشکل کار کردن در تیم‌ها و نبود دانش، نسبت به کاربرد این روش (کارنوالی و

میگوئل، ۲۰۰۸).

اساسی‌ترین مرحله در گسترش عملکرد کیفیت (QFD)، تشکیل ماتریس خانه کیفیت^۷

(HOQ) است. ماتریس خانه کیفیت، قادر است یک مقایسه سریع عینی از «آنچه مشتریان

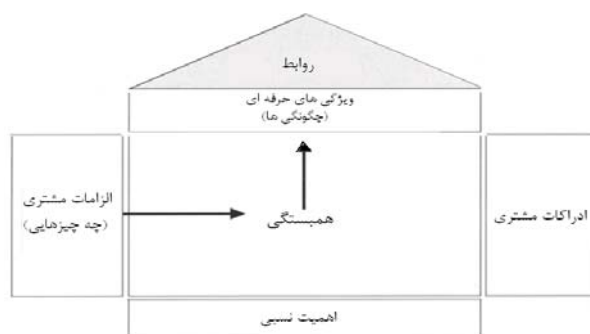
می‌خواهند»؛ در مقابل «چگونه تهیه کنندگان می‌توانند آن را به آن‌ها بدهند»، انجام می‌دهد

1. quality function deployment
2. Gento
3. Customer requirements
4. Carnevalli & Miguel
5. Voice of Customer
6. Chou
7. Home of Quality

(چو^۱، ۲۰۰۴). خانه کیفیت، از سه بخش اساسی تشکیل شده است: ویژگی‌های مشتری (بخش افقی)، ویژگی‌های شغل (بخش عمودی) و مرکز خانه (ارتباط ویژگی‌های مشتری و ویژگی‌های شغل) (جنتو و همکاران، ۲۰۰۱).

بخش ویژگی‌های مشتری (ندای مشتری) را نشان می‌دهد. در سمت چپ (از بخش افقی)، خواسته‌های مشتری است (بخش چه چیزهایی؟) و الزامات مشتری را نشان می‌دهد. در سمت راست، ادراکات مشتری وجود دارد. این بخش، اهمیت نسبی ویژگی‌های مشتری را نشان می‌دهد همچنین، ارزیابی مشتری از جایگزین‌های ممکن را نشان می‌دهد. بخش ویژگی‌های شغل، جنبه فنی طراحی محصول یا خدمت را نشان می‌دهد و (چگونگی‌ها) نامیده می‌شود. قسمت زیرین خانه، اهمیت نسبی ویژگی‌های مختلف شغل را نشان می‌دهد و نیز اقدامات اثربخش برای هر یک را نشان می‌دهد. سقف خانه، ارتباطات مثبت و منفی بین ویژگی‌های حرفه‌ای را نشان می‌دهد. این بخش از خانه برای تعادل در روابط حرفه‌ای به کار می‌رود و کمک می‌کند تا جایگزین‌های جدیدی از طریق برجسته کردن نقاط مهم برای بهبود محصولات فعلی ایجاد شود (جنتو و همکاران، ۲۰۰۱).

مرکز خانه، همبستگی بین ویژگی‌های حرفه‌ای و خصوصیات (الزامات) مشتری را توصیف می‌کند. شدت و جهت (مثبت یا منفی) هر ارتباط، از طریق نمادهای گرافیکی (یا اعداد)، یک ماتریس از علائم را به وجود می‌آورد که نشان‌دهنده این خواهند بود که چگونه هر ویژگی حرفه‌ای (شغل)، یک ویژگی مورد نظر مشتری را محقق می‌کند (جنتو و همکاران، ۲۰۰۱).



شکل ۱: ماتریس خانه کیفیت (HOQ)، با اقتباس از جنتو و همکاران، ۲۰۰۱

در سال ۱۳۸۸، پژوهشی با عنوان «تشکیل خانه کیفیت در نظام آموزش عالی؛ مطالعه موردی: مقطع دکتری مدیریت دانشگاه‌های دولتی» انجام شد. در این مقاله، روش گسترش مشخصه‌های کیفی در دوره دکترای رشته مدیریت دانشگاه‌های دولتی ایران از جمله تهران، شهید بهشتی، تربیت مدرس، علامه طباطبایی و اصفهان، با هدف ارزیابی و بهبود کیفیت برنامه‌های آموزشی ارائه شده در این دوره، مطالعه شده است. نتایج پژوهش حاکی از آن است که مهم‌ترین خواسته‌های دانشجویان دکترای مدیریت، «کسب جدیدترین تجارب سازمانی، تبحر یافتن در مهارت‌های تحلیلی، ترغیب دانشجویان به تفکر، مفید و کافی بودن منابع معرفی شده، مثال‌ها و تکالیف ارائه شده، داشتن روحیه انتقادپذیری استاد درس و توانایی علمی و میزان تسلط او بر موضوع درس» است که باید طراحان این مقطع تحصیلی به آنها توجه کنند. همچنین، یافته‌های پژوهش نشان داد که بین میزان اهمیت خواسته‌ها از نظر دانشجویان و میزان دستیابی آنها به خواسته‌های آنها، تفاوت معناداری وجود دارد و ضرورت گذر از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب به روشنی درک می‌شود (مدهوشی و همکاران، ۱۳۸۸).

میرفخرالدینی و همکاران پژوهش دیگری در سال ۱۳۸۸، تحت عنوان «مهندسی مجدد مدیریت کیفیت در مؤسسات آموزش عالی؛ مطالعه موردی: دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه یزد» انجام دادند. در این پژوهش، کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه یزد، براساس پنج بعد ملموسات، اطمینان، تضمین، همدلی و پاسخگویی (برگرفته از مدل سروکوال) از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، ارزیابی و در ادامه با استفاده از مدل‌های گسترش عملکرد کیفیت و کانو، راهکارهایی برای ارتقای آن ارائه شده است (میرفخرالدینی و همکاران، ۱۳۸۸). در سال ۱۳۸۷، آراسته و همکاران، پژوهشی تحت عنوان «وضعیت دانشگاه‌های شهر تهران در عصر جهانی شدن از دیدگاه دانشجویان» انجام دادند. هدف از این پژوهش، بررسی وضعیت دانشگاه‌های شهر تهران بود. نتایج این پژوهش، بدین صورت بود که وضعیت دانشگاه‌ها از دیدگاه دانشجویان از بعد تناسب محتوای درس در سطح پایینی است، توان علمی استادان در سطح مطلوبی است، شیوه‌های تدریس اساتید، پایین‌تر از حد متوسط است، رضایت دانشجویان از نحوه ارزیابی پیشرفت تحصیلی آن‌ها، توسط استادان پایین‌تر از سطح متوسط بوده است، دسترسی به منابع علمی در سطح مطلوبی است و درنهایت، وضعیت فیزیکی دانشگاه‌ها، بیان‌کننده ارزیابی پایین‌تر از متوسط دانشجویان بوده است (آراسته و همکاران،

۱۳۸۷). جهانی نیز، پژوهشی را با عنوان «بررسی کمیّت و کیفیت برنامه درسی مصوب دوره دکتری برنامه ریزی درسی»، انجام داده است. در یک جمع بندی از یافته‌های این پژوهش، می‌توان به این نتیجه رسید که برنامه در حال اجرای رشته برنامه ریزی در دوره دکتری با وضعیت مطلوب، فاصله بسیار دارد و باید اصلاحاتی در ساختار محتوای دوره، نوع دروس، اعتبار دروس، سازماندهی و انتخاب محتوا، حجم مطالب، زمان پیش بینی شده، با توجه به اصول اعتبار، اهمیت، تعادل و تلفیق و وحدت انجام شود تا این رشته در جایگاه مناسب نظری و عملی قرار گیرد (جهانی، ۱۳۸۶).

شیومینگ چو در سال ۲۰۰۴، پژوهشی را با عنوان «ارزیابی کیفیت خدمات آموزش پرستاری در مقطع کارشناسی در تایوان: کاربرد گسترش عملکرد کیفیت» انجام داد. این پژوهش، تکنیک‌های گسترش عملکرد کیفیت (QFD) را به کار برده است تا کیفیت خدمات آموزش پرستاری در مقطع کارشناسی در تایوان را، از دیدگاه دانشجویان، بررسی کند. برخی از نتایج، نشان داد که دانشجویان کیفیت را قبل از هر چیز در زمینه ویژگی‌های اساتید، جستجو می‌کنند (چو، ۲۰۰۴). در سال ۲۰۰۷ پژوهشی با عنوان «کیفیت خدمات در آموزش عالی: نقش انتظارات دانشجویان»، با هدف افزایش درکی عمیق‌تر از کیفیت تدریس اساتید، انجام شد؛ نتایج این پژوهش نشان داد که دانشجویان انتظار یک جوّ مشتاقانه، تسهیل‌گر، دوستانه و علمی را از اساتید دارند (ووس و همکاران، ۲۰۰۷).

کارنوالی و میگوئل در سال ۲۰۰۸، پژوهشی را با عنوان «بررسی، تجزیه و تحلیل و طبقه‌بندی ادبیات QFD - انواع پژوهش، مشکلات و مزایا» انجام دادند. به طور کلی، این مقاله به بررسی، تجزیه و تحلیل و طبقه بندی آثار و ادبیات مربوط به مدل گسترش عملکرد کیفیت، در بین سال‌های ۲۰۰۲ تا ۲۰۰۶ اقدام کرده است. نتایج این پژوهش، نشان داد که بیشتر مطالعات بر حل مسأله کیفیت و مشکلات اساسی گزارش شده در باره کیفیت متمرکز هستند (کارنوالی و میگوئل، ۲۰۰۸). در سال ۲۰۱۰، پژوهشی با عنوان «بررسی رضایت دانشجویان در آموزش عالی»، در کشور پاکستان، انجام شد. این پژوهش، بر عواملی همچون تخصص اساتید، دوره ارائه شده، محیط کلاسی و امکانات کلاسی متمرکز بود. نتایج تحلیل رگرسیون، آشکار کرد که تمام عوامل مورد مطالعه، تأثیر مثبت و معنی‌داری بر رضایت دانشجویان در آموزش عالی دارند. در این بین، تخصص اساتید، به عنوان تأثیرگذارترین عامل در بین متغیرهای مورد

مطالعه، شناخته شده است (بات و رحمان، ۲۰۱۰).

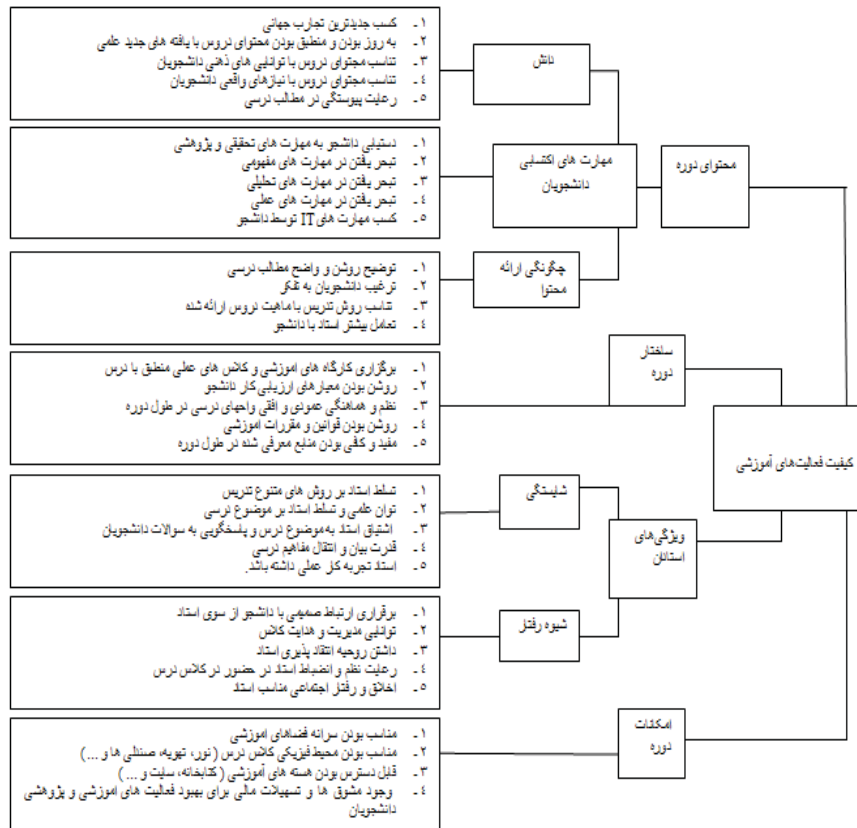
- هدف اصلی این پژوهش، بررسی کیفیت رشته علوم تربیتی در دانشگاه کردستان، بر مبنای مدل‌های کانو و مدل گسترش عملکرد کیفیت، است. برای نیل به این هدف، هدف‌های جزئی دیگری در نظر گرفته شده‌اند که در زیر ارائه شده است:
- تحلیل شکاف بین انتظارات و ادراکات دانشجویان، از کیفیت فعالیت‌های رشته علوم تربیتی به تفکیک ابعاد و زیرمقیاس‌ها؛
 - شناسایی نیازهای الزامی، جذاب و عملکردی دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه کردستان بر اساس مدل کانو؛
 - تعیین ویژگی‌های حرفه‌ای مورد نیاز به منظور رفع نیازهای الزامی دانشجویان علوم تربیتی از دیدگاه استادان؛

روش پژوهش

پژوهش حاضر، از لحاظ هدف، از جمله پژوهش‌های کاربردی است و از بعد میزان کنترل متغیرها، جزء پژوهش‌های توصیفی به شمار می‌آید. جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانشجویان سال سوم و بالاتر رشته علوم تربیتی دانشگاه کردستان را شامل بود که در هنگام این پژوهش حدود ۱۶۰ نفر بودند. حجم نمونه بر اساس جدول مورگان ۱۱۳ نفر پیشنهاد شد. با رعایت نسبت جنسیت، مقطع تحصیلی و نوع دوره تحصیلی (روزانه و شبانه) به صورت تصادفی طبقه‌ای ۱۲۰ پرسشنامه برای سنجش انتظارات و ادراکات از کیفیت فعالیت‌های آموزشی پخش شد؛ که در نهایت از ۹۶ پرسشنامه کامل استفاده شد (نرخ پاسخگویی = ۸۰٪). انتخاب روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، درباره پرسشنامه اول، به دلیل ناهمگونی جامعه آماری از لحاظ جنسیت، مقطع تحصیلی و نوع دوره بود که احتمال داشت بر نتایج تأثیر گذار باشد. همچنین، نمونه‌ای با حجم ۱۰۰ نفر از همین جامعه برای تکمیل پرسشنامه کانو به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند، که در این بخش نیز ۸۰ پرسشنامه کامل تجزیه و تحلیل شد (نرخ پاسخگویی = ۸۰٪). روش جمع‌آوری اطلاعات به صورت پیمایشی و ابزار مورد استفاده برای جمع‌آوری اطلاعات، سه پرسشنامه محقق ساخته بود. پرسشنامه اول، ۳۳ آیتم را شامل بود که از یک سو، انتظارات و از سوی دیگر ادراکات دانشجویان را از چهار بعد

محتوای دوره، ساختار دوره، ویژگی‌های استادان و امکانات دوره بررسی می‌کرد. گویه‌های این پرسشنامه به صورت مقیاس پنج‌گانه لیکرت (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد) بود. برای تعیین روایی پرسشنامه به نظر ده نفر از اساتید دانشگاه کردستان استناد شد و برای تعیین پایایی آن از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان پایایی کل پرسشنامه ۰.۹۳۱ (در سطح انتظارات ۰.۹۵۳ و در سطح ادراکات ۰.۹۴۶) بود. همچنین، پرسشنامه دوم به مدل کانو مربوط بود و نیازهای الزامی، عملکردی و جذاب دانشجویان را می‌سنجید. این پرسشنامه از ۲۲ جفت سؤال معمول و غیر معمول تشکیل شده بود. روایی این ابزار نیز، بر اساس دیدگاه اساتید دانشگاه کردستان، تأیید شد و فرمول آلفای کرونباخ، میزان پایایی کلی آن را ۰.۹۱۱ (در سطح سوالات معمول ۰.۸۹۱ و در سطح سوالات غیر معمول ۰.۸۸۳) نشان داد. نهایتاً در پرسشنامه سوم، نیازهای الزامی دانشجویان که در طی پژوهش شناسایی شده بود، در قالب ده سؤال در اختیار اساتید و خبرگان دانشگاهی قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد تا مهمترین ویژگی‌های حرفه‌ای مورد نیاز برای ارضاء نیازهای الزامی دانشجویان را تعیین کنند و میزان قدرت هر ویژگی حرفه‌ای در ارضای هر نیاز را به صورت قوی، متوسط یا ضعیف مشخص کنند. روایی این ابزار نیز، بر اساس دیدگاه اساتید و خبرگان تأیید شد.

در این پژوهش، با بررسی مبانی نظری مربوط به کیفیت فعالیت‌های آموزشی و با استخراج برخی شاخص‌های موجود در فرم‌های ارزیابی درونی و همچنین با صلاحدید اساتید، در نهایت چهار بعد، پنج مقیاس و ۳۳ شاخص برای شناسایی کیفیت فعالیت‌های آموزشی تعیین شد. در نمودار زیر این ۳۳ شاخص نشان داده شده است.



نمودار ۱: ابعاد، مقیاس‌ها و شاخص‌های کیفیت فعالیت‌های آموزشی

یافته‌های پژوهش

- آیا شکاف معنی‌داری بین انتظارات و ادراکات دانشجویان از کیفیت فعالیت‌های رشته علوم تربیتی به تفکیک ابعاد و زیر مقیاس‌ها وجود دارد؟ با توجه به نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف، مبنی بر غیر نرمال بودن توزیع داده‌های گردآوری شده، برای تحلیل شکاف بین انتظارات و ادراکات دانشجویان از آزمون ناپارامتریک ویلکاکسون استفاده شد. آزمون ویلکاکسون، مناسبترین جایگزین آزمون t برای گروه‌های همبسته محسوب می‌شود که اختلاف بین زوج‌های همبسته را بررسی می‌کند و با توجه به اینکه پژوهشگران این پژوهش، در صدد مقایسه انتظارات و ادراکات یک گروه از دانشجویان بودند لذا این آزمون انتخاب شد. نتایج

آزمون ویلکاکسون، نشان داد که در مجموع، شکاف منفی و معنی داری بین انتظارات و ادراکات دانشجویان از کیفیت اجرای فعالیت‌های آموزشی وجود دارد. این نتایج با سطح اطمینان ۹۹٪ نشان داد که بین همه ابعاد کیفیت اجرای فعالیت‌های آموزشی، شکاف منفی و معنی داری وجود دارد. همچنین، مشخص شد که از مجموع پنج مقیاس موجود، در سه مقیاس دانش، مهارت‌ها، و شایستگی، شکاف معنی داری در سطح اطمینان ۹۹٪ بین ادراکات و انتظارات دانشجویان وجود دارد. در زیر نتایج حاصل از آزمون ویلکاکسون نشان داده شده است.

جدول ۱: آمار توصیفی ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت اجرای فعالیت‌های آموزشی رشته علوم تربیتی

تعداد	میانگین کل	انحراف استاندارد	تعداد سؤالات	وضعیت براساس مقیاس لیکرت (سؤالات/میانگین)
۹۶	۱۱۰/۷۹۱۷	۱۶/۱۴۸۱۹	۳۳	۳/۳۵۷
۹۶	۱۳۳/۰۸۳۳	۱۷/۵۸۳۶۴	۳۳	۴/۰۳۲

جدول ۲: نتایج آزمون ویلکاکسون در مورد مقایسه ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت رشته

آماره Z	سطح معنی داری (دو دامنه)
-۵/۰۰۷	/۰۰۰

جدول ۳: نتایج آزمون ویلکاکسون در مورد مقایسه ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت رشته

به تفکیک ابعاد و مقیاس هادر سطح اطمینان ۹۹٪

مؤلفه‌های مورد آزمون	بعد محتوای دوره	بعد ساختار دوره	بعد ویژگی‌های استادان	بعد امکانات	مقیاس دانش	مقیاس مهارت‌ها	مقیاس ارائه	مقیاس شیوه رفتار	مقیاس شایستگی
آماره Z	-۵۷۱۷	-۴/۷۹۸	-۳/۴۵۱	-۵/۲۳۰	-۴/۸۶۰	-۵/۶۷۹	-۲/۵۴۵	-۱/۸۶۴	-۴/۴۹
سطح معنی داری (دو دامنه)	۰/۰۰۰	/۰۰۰	/۰۰۱	/۰۰۰	/۰۰۰	/۰۰۰	/۰۱۱	/۳۸۹	/۰۰۰

نتایج آزمون ویلکاکسون درباره تحلیل شاخص‌های سی و سه گانه نشان داد که در مجموع ۲۲ شاخص دارای شکاف منفی و معنی داری هستند^۱. در جدول زیر، این ۲۲ شاخص

۱. به دلیل جلوگیری از افزایش حجم مطالب، جدول تحلیل شکاف به تفکیک شاخص‌ها ارائه نشده است.

به ترتیب میزان شکاف ارائه شده است. به این ترتیب که «کسب مهارت‌های IT توسط دانشجو» بیشترین شکاف و «توضیح روشن و واضح مطالب درسی از سوی استاد» کمترین شکاف را داشته است.

جدول ۴: نیازهای دارای شکاف منفی و معنی دار به ترتیب بیشترین شکاف

ردیف	نیاز	میانگین انتظارات	میانگین ادراکات	میزان شکاف
۱	کسب مهارت‌های IT توسط دانشجو	۴/۰۶۹۷	۱/۹۵۴۶	۲/۱۱۵۱
۲	تناسب محتوای دروس با نیازهای واقعی دانشجویان	۳/۸۱۷۳	۱/۸۱۲۲	۲/۰۰۵۱
۳	دستیابی دانشجویان به مهارت‌های پژوهش و پژوهش وجودمشتوق‌ها و تسهیلات مالی برای بهبود فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دانشجو	۴/۴۰۷۹	۲/۵۷۳۴	۱/۸۳۴۵
۴	تبحر یافتن در مهارت‌های عملی	۳/۹۲۴۳	۲/۱۱۳۳	۱/۸۳۱۵
۵	روشن بودن معیارهای ارزیابی کار دانشجو	۱/۱۵۵۳	۲/۳۸۱۲	۱/۷۷۴۱
۶	مناسب بودن محیط فیزیکی کلاس درس (نور، تهویه، صندلی‌ها و...)	۴/۴۶۹۴	۲/۷۴۵۳	۱/۷۲۴۱
۷	تسلط استاد بر روش‌های متنوع تدریس	۴/۷۲۲۲	۳/۰۰۱۲	۱/۷۲۱۰
۸	کسب جدیدترین تجربیات سازمانی	۳/۸۰۴۵	۲/۱۰۴۶	۱/۶۹۹۹
۹	برگزاری کارگاه‌های آموزشی و کلاس‌های عملی منطبق با درس	۳/۹۲۷۶	۲/۳۲۸۳۳	۱/۵۹۹۳
۱۰	تبحر یافتن در مهارت‌های تحلیلی	۴/۳۱۸۱	۲/۸۱۵۷	۱/۴۳۲۴
۱۱	قدرت بیان و انتقال مفاهیم درسی	۴/۳۸۳۷	۲/۹۶۱۵	۱/۴۲۲۲
۱۲	قابل دسترس بودن هسته‌های آموزشی	۴/۸۰۷۰	۳/۴۴۱۷	۱/۳۶۵۳
۱۳	به‌روزرسانی و منطبق بودن محتوای دروس با یافته‌های جدید علمی	۳/۶۰۸۴	۲/۲۶۹۱	۱/۳۳۵۷
۱۴	مناسب بودن سرانه فضاهای آموزشی	۴/۷۸۲۴	۳/۴۹۱۴	۱/۲۹۱۰
۱۵	توانایی علمی و تسلط استاد بر موضوع درس	۴/۴۵۹۷	۳/۲۴۱۳	۱/۲۱۸۴
۱۶	تبحر یافتن در مهارت‌های مفهومی	۴/۱۹۸۴	۳/۰۰۱۶	۱/۱۹۶۸
۱۷	داشتن روحیه انتقادپذیری استاد	۴/۲۰۷۷	۳/۱۰۷۳	۱/۱۰۰۴
۱۸	روشن بودن قوانین و مقررات آموزشی	۴/۱۹۹۱	۳/۱۱۰۲	۱/۰۸۸۹
۱۹	مفید و کافی بودن منابع معرفی شده در طول دوره	۳/۶۲۸۸	۲/۵۹۶۱	۱/۰۳۲۷
۲۰	استاد تجربه کار عملی داشته باشد	۳/۸۷۸۶	۲/۹۵۱۲	۰/۹۲۷۴
۲۱	توضیح روشن و واضح مطالب درسی از سوی استاد	۴/۲۰۱۸	۳/۴۰۱۰	۰/۸۰۰۸

علاوه بر این، برای تعیین سطح کیفیت رشته علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان، به این ترتیب عمل شده است که متغیرهایی که داده‌های مربوط به آنها در طیف چند گزینه‌ای لیکرت، برای سنجش نگرش دانشجویان، اندازه‌گیری شده‌اند، فراوانی پاسخ‌های آن‌ها در وزن گزینه‌های انتخاب شده (خیلی کم=۱، کم=۲، متوسط=۳، زیاد=۴، خیلی زیاد=۵)، ضرب و میانگین وزنی محاسبه شده آن‌ها به عنوان امتیاز وضعیت موجود منظور شده است. بنابراین، نتایج آمار توصیفی نشان داد میانگین ادراکات دانشجویان از کیفیت فعالیت‌های آموزشی گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان بر اساس مقیاس لیکرت « ۳/۳۵۷ » است که بر اساس معیارهای قضاوت که در بالا اشاره شد؛ بین متوسط و زیاد قرار دارد و میزان انتظارات آن‌ها از کیفیت فعالیت‌های آموزشی گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان، با توجه به مقیاس لیکرت « ۴/۰۳۲ »، بین زیاد و خیلی زیاد قرار دارد.

- نیازهای الزامی، جذاب و تک بعدی دانشجویان بر اساس ابعاد مختلف محتوای دوره، ساختار دوره و ویژگی‌های اساتید کدامند؟ پس از آنکه ۲۲ شاخص، دارای شکاف منفی و معنی دار به عنوان نیاز یا ندای مشتری شناخته شدند، این نیازها وارد مدل کانو شدند تا از طریق پرسشنامه کانو، سه دسته از نیازهای الزامی، جذاب و تک بعدی شناخته شوند. پرسشنامه کانو از دو بخش اصلی سؤالات معمول و غیر معمول تشکیل می‌شود. یک نمونه از سؤالات معمول و غیر معمول در پرسشنامه کانو در جدول زیر نمایش داده شده است.

جدول ۵: نمونه‌ای از سؤالات معمول

سؤالات	این وضع را دوست دارم	حتماً باید اینگونه باشد	نظر خاصی ندارم	می‌توانم این وضع را تحمل کنم	این وضع را نمی‌پسندم
۱- احساس شما چه خواهد بود، اگر که محتوای دروس با نیازهای واقعی دانشجویان تناسب داشته باشد؟					

جدول ۶: نمونه‌ای از سؤالات غیرمعمول

سؤالات	این وضع را دوست دارم	حتماً باید اینگونه باشد	نظر خاصی ندارم	می‌توانم این وضع را تحمل کنم	این وضع را نمی‌پسندم
۱- احساس شما چه خواهد بود، اگر که محتوای دروس با نیازهای واقعی دانشجویان تناسب نداشته باشد؟					

نحوه تجزیه و تحلیل پرسشنامه کانو به این صورت است که هر جفت از سؤالات معمول و غیر معمول در مقایسه با یکدیگر قرار می‌گیرند و بر اساس ترکیب‌های مختلفی که از پاسخ‌ها به دست می‌آید، آن بعدی که بیشترین فراوانی را به خود اختصاص دهد، پذیرفته خواهد شد. ترکیب پاسخ‌ها در مدل کانو بر اساس بیشترین فراوانی می‌تواند به شش حالت یا نتیجه منجر شود. این شش حالت در جدول زیر، نشان داده شده‌اند. در این جدول «E» نشانه نیازهای الزامی، «A» نشانه نیازهای جذاب، «O» نشانه تک بعدی، «I» نشانه پاسخ‌های بی‌تفاوت یا بی‌توجه، «R» نشانه پاسخ‌های معکوس و نامطلوب و «Q» نشانه پاسخ‌های تردیدپذیر و سؤال برانگیز است.

جدول ۷: نمونه‌ای از جدول تجزیه و تحلیل پرسشنامه کانو

		سؤالات غیر معمول				
		۱- این وضع را دوست دارم	۲- حتماً باید اینگونه باشد	۳- نظر خاصی ندارم	۴- می‌توانم این وضع را تحمل کنم	۵- این وضع را نمی‌پسندم
سؤالات معمول	۱- این وضع را دوست دارم	Q	A	A	A	O
	۲- حتماً باید اینگونه باشد	R	I	I	I	E
	۳- نظر خاصی ندارم	R	I	I	I	E
	۴- می‌توانم این وضع را تحمل کنم	R	I	I	I	E
	۵- این وضع را نمی‌پسندم	R	R	R	I	Q

جدول ۸: شناسایی نیازهای الزامی، جذاب و تک بعدی از طریق مدل کانو

خواسته‌های مشتری مشتری «C.R»	A	E	O	R	Q	I	Total	Grade
۱- کسب مهارت‌های IT توسط دانشجو	۸	۴۸	۱۲	۷		۵	۸۰	E
۲- تناسب محتوای دروس با نیازهای واقعی دانشجویان	۶	۳۸	۱۸		۱۰	۸	۸۰	E
۳- دستیابی دانشجو به مهارت‌های پژوهش و پژوهش	۱۰	۳۴	۱۶	۴	۸	۸	۸۰	E
۴- وجود مشوق‌ها و تسهیلات مالی برای بهبود فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دانشجویان	۳۸	۱۰	۱۹		۱	۱۲	۸۰	A
۵- تبحر یافتن در مهارت‌های عملی	۵۰	۴	۱۱	۴	۳	۸	۸۰	A
۶- روشن بودن معیارهای ارزیابی کار دانشجو	۴	۴۰	۱۴	۲	۱۰	۱۰	۸۰	E
۷- مناسب بودن محیط فیزیکی کلاس درس (نور، تهویه، صندلی‌ها و...)	۴	۴۰	۱۴	۴	۴	۱۴	۸۰	E
۸- تسلط استاد بر روش‌های متنوع تدریس	۸	۱۶	۴۰	۴		۱۲	۸۰	O
۹- کسب جدیدترین تجارب سازمانی	۴۲	۱۰	۱۰			۱۸	۸۰	A
۱۰- برگزاری کارگاه‌های آموزشی و کلاس‌های عملی منطبق با درس	۱۰	۱۴	۴۰		۴	۱۲	۸۲	O
۱۱- تبحر یافتن در مهارت‌های تحلیلی	۴۸	۸	۱۰	۶		۸	۸۰	A
۱۲- قدرت بیان و انتقال مفاهیم درسی	۶	۴۶	۱۲	۴	۵	۷	۸۰	E
۱۳- قابل دسترس بودن هسته‌های آموزشی	۳۸	۹	۹	۲	۱۲	۱۰	۸۰	A
۱۴- به روز بودن و منطبق بودن محتوای دروس با یافته‌های جدید علمی	۱۱	۱۴	۴۳		۶	۶	۸۰	O
۱۵- مناسب بودن سرانه فضاهای آموزشی	۱۰	۱۳	۴۱	۲	۶	۸	۸۰	O
۱۶- توانایی علمی و تسلط استاد بر موضوع درس	۱۰	۳۸	۱۶	۲	۸	۶	۸۰	E
۱۷- تبحر یافتن در مهارت‌های مفهومی	۱۲	۱۳	۴۷			۸	۸۰	O
۱۸- داشتن روحیه انتقادپذیری استاد	۱۰	۳۴	۱۰	۶	۱۰	۱۰	۸۰	E
۱۹- روشن بودن قوانین و مقررات آموزشی	۶	۴۸	۱۴	۴	۴	۴	۸۰	E
۲۰- مفید و کافی بودن منابع معرفی شده در طول دوره	۴۶	۱۸	۲		۴	۱۰	۸۰	A
۲۱- استاد تجربه کار عملی داشته باشد	۱۶	۶	۴۴	۶		۸	۸۰	O
۲۲- توضیح روشن و واضح مطالب درسی از سوی استاد	۱۴	۴۹	۳		۵	۹	۸۰	E

پس از تجزیه و تحلیل سؤالات پرسشنامه کانو، ۱۰ نیاز از مجموع ۲۲ نیاز به عنوان نیازهای الزامی، شش نیاز به عنوان نیازهای جذاب و شش نیاز نیز به عنوان نیازهای تک بعدی مشخص شدند.

جدول ۹: تعیین نوع نیازهای دانشجویان بر اساس مدل کانو

ردیف	عنوان نیاز	نوع نیاز
۱	تناسب محتوای دروس با نیازهای واقعی دانشجویان	الزامی
۲	دستیابی دانشجو به مهارت‌های پژوهش و پژوهش	الزامی
۳	داشتن روحیه انتقاد پذیری استاد	الزامی
۴	کسب مهارت‌های IT توسط دانشجو	الزامی
۵	توضیح روشن و واضح مطالب درسی از سوی استاد	الزامی
۶	مناسب بودن محیط فیزیکی کلاس درس (نور، تهویه، صندلی‌ها و ...)	الزامی
۷	روشن بودن قوانین و مقررات آموزشی	الزامی
۸	روشن بودن معیارهای ارزیابی کار دانشجو	الزامی
۹	قدرت بیان و انتقال مفاهیم درسی از سوی استاد	الزامی
۱۰	توان علمی و تسلط استاد بر موضوع درسی	الزامی
۱۱	کسب جدیدترین تجارب سازمانی	جذاب
۱۲	تبحر یافتن در مهارت‌های تحلیلی	جذاب
۱۳	تبحر یافتن در مهارت‌های عملی	جذاب
۱۴	قابل دسترس بودن هسته‌های آموزشی (کتابخانه، سایت و ...)	جذاب
۱۵	وجود مشوق‌ها و تسهیلات مالی برای بهبود فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دانشجویان	جذاب
۱۶	مفید و کافی بودن منابع معرفی شده در طول دوره	جذاب
۱۷	به روز بودن و منطبق بودن محتوای دروس با یافته‌های جدید علمی	تک بعدی
۱۸	تسلط استاد بر روش‌های متنوع تدریس	تک بعدی
۱۹	مناسب بودن سرانه فضاهای آموزشی	تک بعدی
۲۰	تبحر یافتن در مهارت‌های مفهومی	تک بعدی
۲۱	برگزاری کارگاه‌های آموزشی و کلاس‌های عملی منطبق با درس	تک بعدی
۲۲	استاد تجربه کار عملی داشته باشد.	تک بعدی

- مهمترین ویژگی‌های حرفه‌ای مورد نیاز برای برآورده ساختن نیازهای الزامی دانشجویان از دیدگاه استادان کدامند؟ با توجه به اهمیت نیازهای الزامی در میزان رضایت یا

عدم رضایت دانشجویان، و با اذعان به اینکه ارضاء نکردن این نیازها، کیفیت فعالیت‌های آموزشی را مختل و نامطلوب می‌کند، لذا در ادامه ۱۰ نیاز الزامی از دیدگاه دانشجویان به عنوان ندای مشتری وارد ماتریس خانه کیفیت- به عنوان اساسی ترین بخش از مدل گسترش عملکرد کیفیت- شدند تا مهمترین ویژگی‌های حرفه‌ای برای ارضاء این نیازها مشخص شدند. بر خلاف پرسشنامه سنجش انتظارات و ادراکات و پرسشنامه کانو که دیدگاه دانشجویان را بررسی می‌کرد، پرسشنامه گسترش کیفیت عملکرد، در اختیار بیست نفر از اساتید و خبرگان دانشگاهی قرار گرفت، تا مهمترین ویژگی‌های حرفه‌ای برای بهبود کیفیت فعالیت‌های آموزشی مشخص شود.

از طریق تجزیه و تحلیل ماتریس خانه کیفیت، پانزده ویژگی حرفه‌ای برای ارضاء نیازهای الزامی دانشجویان، شناسایی شد که عبارتند از:

۱. توانایی استاد در استفاده از کامپیوتر و نرم افزارهای آموزشی
۲. داشتن طرح درس مشخص
۳. تدریس دروس مرتبط با رشته تخصصی استادان
۴. مشارکت دادن دانشجویان در طرح‌ها و فعالیت‌های پژوهشی
۵. برگزاری جلسات پرسش و پاسخ از سوی گروه و دانشکده
۶. بازنگری و به روز رسانی سرفصل‌ها و برنامه‌های درسی
۷. توجه به ویژگی‌های فردی دانشجویان
۸. تعیین معیارهای ارزیابی در آغاز هر ترم
۹. تسلط استادان به روش‌ها و فنون مختلف تدریس
۱۰. خرید یا بازسازی وسائل کمک آموزشی
۱۱. داشتن سعه صدر و انتقاد پذیر بودن استادان
۱۲. استفاده از کامپیوتر و سایر وسایل آموزشی در تدریس
۱۳. نظارت مستمر بر پروژه‌ها و پایان نامه‌های مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد
۱۴. اختصاص بخشی از زمان تدریس به موضوعات مورد علاقه دانشجویان
۱۵. گنجاندن دروس کارآفرینی در طی دوره

بحث و نتیجه گیری

هدف از این پژوهش، شناسایی و مهندسی کیفیت اجرای فعالیت‌های آموزشی رشته علوم تربیتی در دانشگاه کردستان، براساس مدل‌های کانو و گسترش عملکرد کیفیت بود. با توجه به این مسأله که دانشجویان به عنوان مشتریان اصلی آموزش عالی محسوب می‌شوند، لذا در این پژوهش، تلاش شد تا ضمن شناسایی شکاف بین انتظارات و ادراکات این بخش بزرگ از ذینفعان آموزش عالی، اساسی‌ترین خواسته‌های آن‌ها مشخص شده و برای رفع این خواسته‌ها فهرستی از ویژگی‌های حرفه‌ای موردنیاز بر اساس مدل گسترش عملکرد تعیین شود. برای نیل به این منظور، چهار سؤال یا هدف فرعی در نظر گرفته شد. در مرحله اول، شکاف بین

انتظارات و ادراکات دانشجویان از کیفیت رشته علوم تربیتی در مجموع و به تفکیک ابعاد و زیر مقیاس‌ها تحلیل شد. نتایج این بخش از پژوهش، نشان داد که بین انتظارات و ادراکات دانشجویان از کیفیت فعالیت‌های آموزشی در هر چهار بعد محتوای دوره، ساختار دوره، ویژگی‌های استادان و امکانات دوره، شکافی معنی‌دار وجود داشت. این نتیجه با یافته‌های مدهوشی و همکاران (۱۳۸۸)، آراسته و همکاران (۱۳۸۷) و جهانی (۱۳۸۸) در جامعه‌های آماری دیگر همخوانی دارد. نگارندگان این پژوهش، بر این باور هستند که وجود شکاف منفی و معنی‌دار بین انتظارات و ادراکات دانشجویان را نمی‌توان به معنای پایین بودن کیفیت فعالیت‌های گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان در نظر گرفت. چراکه با رجوع به میانگین ادراکات دانشجویان از کیفیت فعالیت‌های آموزشی «۳/۳۵۷»، مشخص می‌شود که کیفیت فعالیت‌های آموزشی، بین متوسط و زیاد قرار دارد. در واقع، علت منفی و معنی‌دار بودن شکاف بین انتظارات و ادراکات دانشجویان، ناشی از انتظارات نسبتاً بالای آن‌ها از گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان، به عنوان یک دانشگاه دولتی است، اما به هر حال، این مسأله نیز نمی‌تواند مانع نادیده گرفتن انتظارات این گروه از دانشجویان شود، زیرا اگر یک سازمان بخواهد در مسیر ترقی سیر کند، شایسته است که همواره در راه رسیدن به وضع مطلوب‌تر، گام بردارد و در این راستا، در جهت برآورده کردن خواسته‌ها و انتظارات مشتریان خود بکوشد. پژوهش‌یو نیز مؤید این مطلب است که مشتری‌مداری و کیفیت طراحی دوره، از مواردی هستند که تأثیر مستقیمی بر تجارب کلی دانشجویان دارند (یئو، ۲۰۰۹). بخش دوم از پژوهش، به شناسایی نیازهای الزامی، جذاب و تک بعدی دانشجویان اقدام کرده است. یافته‌های حاصل از این مرحله نشان داد که از مجموع ۲۲ شاخص دارای شکاف منفی و معنی‌دار، ۱۰ شاخص به عنوان نیازهای الزامی، ۶ شاخص به عنوان نیازهای جذاب و ۶ شاخص نیز به عنوان نیازهای تک بعدی شناسایی شدند (رجوع کنید به جدول ۹). می‌توان گفت که از مجموع ده نیاز الزامی، ارضاء پنج نیاز داشتن روحیه انتقادپذیری استاد، توضیح روشن و واضح مطالب درسی از سوی استاد، روشن بودن معیارهای ارزیابی کار دانشجو، قدرت بیان و انتقال مفاهیم درسی از سوی استاد و توان علمی و تسلط استاد بر موضوع درسی به طور مستقیم و دو نیاز دستیابی دانشجو به مهارت‌های پژوهش و پژوهش و کسب مهارت‌های IT توسط دانشجو، به طور غیرمستقیم در گرو صلاحیت‌های عمومی و تخصصی استادان است. این امر نتایج پژوهش بات

و رحمان (۲۰۱۰) را تأیید می‌کند که تخصص استادان را به عنوان تأثیرگذارترین عامل بر رضایت دانشجویان در آموزش عالی شناسایی کرده‌اند. همچنین، تأکیدی بر نتایج پژوهش چو (۲۰۰۴) است که نشان داد دانشجویان، کیفیت را قبل از هر چیز، در زمینه ویژگی‌های استادان جستجو می‌کنند. اعتقاد مجریان این پژوهش، بر این است که علت این امر، می‌تواند این موضوع باشد که دانشجویان در آموزش عالی بیش از هر پدیده دیگری با استادان در تعامل هستند و لذا با توجه به عینیت و صریح بودن این تعاملات، نسبت به پدیده‌های نسبتاً ضمنی دیگری همچون محتوا، ساختار و حتی امکانات دوره، چگونگی کیفیت فعالیت‌های آموزشی را قبل از هر چیز در ویژگی‌های استادان جستجو می‌کنند. به بیان دیگر، بارزترین ملاک برای قضاوت درباره کیفیت فعالیت‌های آموزشی از دیدگاه دانشجویان، ویژگی‌های استادان است. بخش سوم از این پژوهش، به تعیین ویژگی‌های حرفه‌ای مورد نیاز به منظور برآورده کردن خواسته‌های مشتری از دیدگاه استادان و نخبگان اقدام کرده است. بر اساس تحلیل یافته‌ها، پانزده ویژگی حرفه‌ای برای ارضاء نیازهای الزامی دانشجویان مشخص شد. این نتایج می‌تواند به عنوان پیشنهاداتی عملیاتی که از سوی خود اساتید و نخبگان دانشگاهی مطرح شده است، به منظور بهبود کیفیت فعالیت‌های آموزشی گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان و حتی سایر گروه‌ها نیز در عمل از آنها استفاده شود. در پایان، لازم است به این مسأله توجه شود که در پژوهش‌های مربوط به علوم انسانی، به دلیل پیچیدگی و عدم قطعیتی که در مورد شناخت نگرش‌ها و خصوصیات انسان وجود دارد، تعمیم نتایج، کار بسیار دشواری است و این مسأله، باید با احتیاط و دقت فراوان انجام شود؛ بنابراین، در این پژوهش، سعی شد تا با استفاده از روش‌های مناسب نمونه‌گیری و در نظر گرفتن سطح اطمینان ۹۹٪ به جای ۹۵٪ به دقت پژوهش افزوده شود. به هر حال، به رغم کوشش در افزایش دقت پژوهش و با اعتراف به اهمیت توجه ویژه به انتظارات و خواسته‌های دانشجویان، باز هم یادآور می‌شود که تعمیم این نتایج، برای استفاده در سال‌های آتی، باید بسیار محتاطانه و با استفاده از نتایج پژوهش‌های تکمیلی دیگر، انجام شود. در نهایت، از یک سو، با توجه به اینکه بین انتظارات و ادراکات دانشجویان از کیفیت فعالیت‌های آموزشی رشته علوم تربیتی در همه ابعاد شکاف منفی و معنی‌داری وجود داشت، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی علل این مسأله بررسی شود. از سوی دیگر، با توجه به یافته‌های پژوهش، مسئولان مربوطه می‌توانند با استفاده از راهکارهای

اجرائی ساده و قابل اجرا در راستای بهبود کیفیت رشته، قدم‌هایی را بردارند، که از جمله آن‌ها، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- مجهز کردن کلاس‌های درس به کامپیوتر و پروژکتور
- تعیین تعداد ساعات بیشتری برای ملاقات با دانشجو از سوی استادان
- تعیین پاداش‌های مالی و معنوی به منظور ایجاد انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانشجویان
- استفاده از پرسش‌هایی در حیطه‌های شناختی بالاتر، به جای تأکید صرف بر سؤالات حفظی در طی فعالیت‌های کلاسی و امتحانات مختلف
- فراهم آوردن زمینه بازدیدهای علمی از سازمان‌های آموزشی و پژوهش‌های، حداقل یک بار در طی ترم
- نظارت ویژه بر واحدها و دروس عملی دانشجویان، همچون کار عملی در سازمان‌ها و ...
- افزایش تعداد کامپیوترهای سایت یا افزایش تعداد ساعت‌های کاری سایت دانشکده با هماهنگی مدیریت دانشکده

منابع

- آراسته، ح.ر؛ سبحانی نژاد، م و همایی، ر ، (۱۳۸۷). وضعیت دانشگاه‌های شهر تهران در عصر جهانی شدن از دیدگاه دانشجویان، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال چهاردهم. شماره چهارم. شماره پیاپی ۵۰.
- بازرگان، ع، (۱۳۸۳). *ارزشیابی آموزشی، تهران، سمت.*
- بازرگان، ع، حجازی، ی، اسحاقی، ف، (۱۳۸۶). *فرآیند اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزش دانشگاهی، (راهنمای عمل)، تهران، دوران.*
- جزینی، ن، (۱۳۸۸). *مدیریت منابع انسانی، تهران، نی.*
- جهانی، ج، (۱۳۸۶). *بررسی کمیت و کیفیت برنامه درسی مصوب دوره دکتری برنامه ریزی درسی. قلمرو برنامه درسی در ایران: ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم انداز مطلوب، به کوشش انجمن برنامه ریزی درسی ایران. چاپ سوم، تهران، سمت.*
- خراسانی، ا، (۱۳۸۷). *طراحی الگوی بررسی کیفیت دانشگاه‌های دولتی ایران بر اساس مدل‌های رایج کیفیت، پایان نامه دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی.*
- زوار، ت؛ بهرنگی، م.ر؛ عسگریان، م و نادری، ع.ا، (۱۳۸۶). *ارزشیابی کیفیت خدمات مراکز آموزشی دانشگاه پیام نور استان‌های آذربایجان شرقی و غربی از دیدگاه دانشجویان، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۶.*
- فراستخواه، م ، (۱۳۸۷). *بررسی تأثیر فرآیند ارزیابی درونی بر برنامه ریزی برای بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی دانشگاهی: تحلیلی مقایسه‌ای از نظر اجرا یا عدم اجرای ارزیابی درونی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره پیاپی ۴۹.*
- مدهوشی، م؛ زالی، م.ر و نجیمی، ن، (۱۳۸۸). *تشکیل خانه کیفیت در نظام آموزش عالی ، (مطالعه موردی: مقطع دکتری مدیریت دانشگاه‌های دولتی)، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره پیاپی ۵۱.*
- میرفخرالدینی، س.ح؛ صالح اولیا، م و جمالی، ر، (۱۳۸۸). *مهندسی مجدد مدیریت کیفیت ، (مطالعه موردی: دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه یزد)، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی*

در آموزش عالی، شماره پیاپی ۵۳.

یمنی دوزی سرخابی، م، (۱۳۸۵). درآمدی به بررسی عملکرد سیستم‌های دانشگاهی، تهران، دانشگاه شهید بهشتی تهران.

یمنی دوزی سرخابی، م، (۱۳۸۲). برنامه ریزی توسعه دانشگاهی: نظریه‌ها و تجارب، تهران، دانشگاه شهید بهشتی تهران.

Gento. Angel M, Minambres. M Dolores, Redondo. Alfonso & Perez. M Elena, (2001). QFD Application in a Service Environment: A New Approach in Risk Management in an University, *International Journal of Operational Research*, No2. pp. 115-132

Butt. Babar Zaheer & Rehman. UrKashif, (2010). A study examining the students satisfaction in higher education, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2. 5446-5450.

Garibay. Cecilia, Gutiérrez. Humberto & Figueroa. Arturo, (2010). Evaluation of a Digital Library by Means of Quality Function Deployment (QFD) and the Kano Model, *The Journal of Academic Librarianship*, Volume 36, Number 2, pages 125-132.

Carnevali. Jose A, Miguel & Paulo Cauchick, (2008). Review, analysis and classification of the literature on QFD—Types of research, difficulties and benefits, *Int. J. Production Economics*, 114. 737- 754.

Voss . Roediger, Gruber. Thorsten & Szmigin. Isabelle, (2007). Service quality in higher education: The role of student expectations, *Journal of Business Research*, 60. 949-959 .

Yeo. Roland K, (2009). Service quality ideals in a competitive tertiary environment, *International Journal of Educational Research*, 48. 62-76.

Chou. Shieu-ming, (2004). Evaluating the service quality of undergraduate nursing education in Taiwan— using quality function deployment, *Nurse Education Today*, 24, 310-318.