



BRANDAFARIN JOURNAL OF MANAGEMENT

Volume No.: 3, Issue No.: 27, Jun 2022

P-ISSN: 2717-0683 , E-ISSN: 2783-3801

Development and validation of transformational quality in universities and higher education institutes

Dr Seyed Mohammad Mohajer

President of Tarjoman Oloom Higher Education Institute

Abstract

With the increasing post-massification of higher education institutions (HEIs), access-providing business schools (vs elite educational institutions) continue to rank at the bottom in terms of quality. This study defines and develops a measure of quality in the context of access-providing business schools in a developing country. Access-providing private business schools face competing challenges of balancing inclusiveness and access with excellence and quality. Pursuing inclusiveness and access alongside excellence and quality seems a utopian ideal. However, this study propounds transformative quality as key for addressing these conflicting issues, which have long impacted post-massification and continue to have a grave effect post-pandemic. We propose a five-factor, 27-item scale of transformative quality (TRFQ). We validated the proposed scale through three studies exploring the perspectives of front-line faculty members representing 25 business schools from 10 major cities in India. The study results indicate that TRFQ comprises five dimensions such as critical confidence, problem-solving skills for approach-avoidance, overall awareness, overcoming prejudices and skillfulness. The role of TRFQ in future research has implications and recommendations for institutional management in business schools and for policymakers.

Keywords: Transformational quality, business schools, higher education institute

توسعه و اعتبارسنجی کیفیت تحول آفرین در دانشگاه‌ها موسسات آموزش عالی

دکتر سید محمد مهاجر

رئیس موسسه آموزش عالی ترجمان علوم

چکیده

با افزایش روز افزون توده ای شدن موسسات آموزش عالی (HEI)، "مدارس کسب و کار تسهیلگر" (در مقابل موسسات آموزشی نخبگان) همچنان از نظر کیفیت در پایین ترین رتبه قرار دارند. این مطالعه معیاری از کیفیت را در زمینه مدارس کسب و کار تسهیلگر در یک کشور در حال توسعه تعریف کرده و توسعه می‌دهد. مدارس کسب و کار تسهیلگر خصوصی، با چالش‌های رقابتی برای ایجاد توازن بین جامعیت و دسترسی عالی و با کیفیت روبرو هستند. ایجاد جامعیت و دسترسی همراه با تعالی و کیفیت یک ایده رویایی به نظر می‌رسد. با این حال، این مطالعه کیفیت تحول آفرین را به عنوان عامل کلیدی برای رفع این مسائل متناقض مطرح می‌کند، که مدت‌هاست بر توده ای شدن تأثیر گذاشته و همچنین تأثیرات جدی پس از همه‌گیری دارند. ما یک مقیاس پنج عاملی شامل 27 گویه از کیفیت تحول آفرین (TRFQ) را ارائه می‌کنیم. این مقیاس پیشنهادی را از طریق سه مطالعه بررسی کردیم که دیدگاه‌های اساتید خط مقدم را که نماینده 25 مدرسه کسب و کار از 10 شهر بزرگ هند بودند، بررسی می‌کردند. نتایج مطالعه نشان می‌دهد که TRFQ شامل پنج بعد مانند اعتماد به نفس انتقادی، مهارت‌های حل مسئله برای رویکرد اجتنابی، آگاهی کلی، غلبه بر پیش داوری‌ها (تعصبات) و مهارت است. در تحقیقات آتی، TRFQ مفاهیم و توصیه‌هایی برای مدیریت نهادی در مدارس کسب و کار و برای سیاست‌گذاران دارد.

واژه‌های کلیدی: کیفیت تحول آفرین، مدارس کسب و کار، موسسات آموزش عالی

مقدمه

در سال‌های اخیر، آموزش عالی و سیاست‌های آن در سطح جهانی دستخوش تغییرات زیادی شده‌اند (پیتمن، 2014). به‌ویژه در غرب، مؤسسات آموزش عالی (HEI) برای رفع چالش‌های مرتبط با کارایی و بودجه فدرال تلاش کرده‌اند (وادوک و لوزانو، 2013). با این حال، چالش‌های خاص کشور که به‌ویژه در انجمن‌های علمی آمریکای شمالی و اروپا وجود ندارد، اغلب در شکاف‌های تحقیقاتی پنهان می‌مانند (نوگومو، 2015). با ظهور خصوصی سازی در بخش آموزش در چندین اقتصاد نوظهور و توسعه یافته که موجب توده ای شده آموزش شد، این چالش‌ها به طور فزاینده ای در سطح جهانی گسترش یافتند. HEI‌های خصوصی، در بیشتر موارد، آموزش فنی و حرفه ای را در رشته‌های مختلف از جمله مهندسی، فناوری، کسب و کار، مدیریت و معماری ارائه کرده‌اند (آچورونا، اسکو، 2002) خصوصی سازی، آموزش را به عنوان یک کالای عمومی تبدیل کرد (دیویت، 2016)، و راه را برای "توده ای شدن" در سیستم‌های آموزش عالی جهانی (HE) هموار کرده است. توده ای شدن مستلزم دسترسی بیشتر به تحصیلات دانشگاهی و افزایش تعداد فارغ التحصیلان در بازار کار است، در نتیجه آموزش را به یک کالای عمومی در جامعه تبدیل می‌کند (موک و جیانگ، 2017). توده ای شدن - یک پدیده کمی عظیم می‌باشد که به خصوصی سازی گسترده آموزش عالی دامن می‌زند، بنابراین به یک سیاست جهانی برای پاسخگویی به نیاز روزافزون برای گسترش دسترسی به آموزش عالی تبدیل شد (سانبال و جانستون، 2011).

سه سیستم تحصیلات دانشگاهی خصوصی اصلی عبارتند از: چین، هند و ایالات متحده. در این میان، هند به عنوان «سیستم بزرگ» شناخته شده است و سهمی معادل 21.9 درصد از تحصیلات دانشگاهی خصوصی جهانی (لوی، 2018، ص 707) و ثبت نام تقریباً

¹مدارسی که آموزش را برای عموم تسهیل و دسترس پذیر می‌کنند

64.3 درصدی (آیسه ۲، 2019) را در اختیار دارد. خصوصی سازی در تحصیلات دانشگاهی، که به عنوان جایگزین امیدوارکننده‌ای برای مؤسسات عمومی در هند در دهه 1990 آغاز شد (دیویت، 2016)، در نهایت در طول سال‌ها منجر به خصوصی سازی بیش از حد شد. در نتیجه، مدارس کسب و کار خصوصی (غیر نخبه) جذب براساس تقاضا، در میان انواع دیگر مؤسسات عالی در هند (موک و جیانگ، 2017)، رشد کردند. این رشد قارچی منجر به بحث‌های فراوانی در مورد دو شکاف در مدارس کسب و کار، یعنی شکاف دسترسی-کیفیت و شکاف جامعیت-برتری سطح آموزشی شد (تیلاک ۳ و متیو ۴، 2016). نوع توده‌ای شدن که هند به نمایش گذاشته است، نتیجه طبیعی توسعه اقتصادی کشور نیست، بلکه نتیجه رویکرد «جهش رو به جلو» دولت است که در درجه اول به ارائه‌دهندگان آموزش عالی خصوصی بستگی دارد (سارکار ۵، 2020).

در سیستم تحصیلات دانشگاهی ۶ دوگانه، مدارس کسب و کار غیرنخبه، که بر پایه جذب دانشجو براساس تقاضا هستند، ممکن است شاخص‌های کیفیت سنتی، مانند بودجه تحقیقاتی، استفاده از جدیدترین فناوری‌ها و روش‌های آموزشی، رتبه‌بندی سازمانی جهانی، ارتباطات صنعتی و اساتید درجه یک را برآورده نکنند. با این حال، آنها دسترسی ۷ و جامعیت ۸ را فراهم می‌کنند (بربگال-میرابنت ۹، سانچز گارسیا ۱۰، و ریبیرو-سوریانو ۱۱، 2015؛ بروسونی ۱۲ و همکاران، 2014؛ سنلسون- پاول ۱۳، گروسولد ۱۴، و میلینگتون ۱۵، 2020). بنابراین، با توجه به وجود مدارس کسب و کار دولتی، نخبه، فراهم سازی کیفیت و برتری سطح آموزشی ۱۶ از یک سو، و مدارس کسب و کار خصوصی، غیرنخبه، جذب براساس تقاضا، فراهم سازی دسترسی و جامعیت از سوی دیگر (میوتو ۱۷، دل-کاستیلو-فیتو ۱۸، و بلانکو-گونزالس ۱۹، 2020) سیستم تحصیلات دانشگاهی به شدت دوگانه شده است. مورد دوم که دسترسی را فراهم می‌کنند کیفیت آموزشی پایین تری دارند، مدارس کسب و کار خصوصی هستند و غیر نخبه هستند (موک ۲۰ و جیانگ ۲۱، 2017). این مؤسسات غیرنخبه تحت نظارت دولت هستند، اما عمدتاً در مالکیت خصوصی باقی می‌مانند و از طریق صندوق‌ها، اتحادیه‌ها یا انجمن‌ها مدیریت می‌شوند. علاوه بر این، این مؤسسات، مسئولیت آموزش جمعیت رو به رشد دانشجویان محروم را بر عهده می‌گیرند، و آنها با مشکلات کیفی جدی حاصل از حالت توده‌ای شدن غیرفعال در هند روبرو هستند. آنها درگیر مشکلاتی مانند رتبه‌بندی پایین سازمانی، فارغ‌التحصیلان بیکار و اساتید غیر خوب هستند. بنابراین، دانشجویان این مؤسسات معمولاً مدارکی کسب می‌کنند که متأسفانه در بازار کار ارزشی ندارند (آلتباخ ۲۲، 2014).

اکثر این مؤسسات که با مسئله‌ی سیستم رتبه‌بندی خودساخته روبرو هستند، از نظر کیفیت در رتبه‌های پایینی قرار دارند. علیرغم اینکه سیستم تحصیلات دانشگاهی دوگانه شامل مدارس کسب و کار نخبه و غیرنخبه کاملاً متضاد است، معیارهای کیفی برای هر دو نوع مدرسه کسب و کار یکسان هستند. با توجه به بحث قبلی، که بهبودی سیستم رتبه‌بندی خودساخته را در تحصیلات دانشگاهی

² AISHE

³ Tilak

⁴ Mathew

⁵ Sarkar

⁶ Higher Education (HE)

⁷ access

⁸ inclusiveness

⁹ Berbegal-Mirabent

¹⁰ S´anchez García

¹¹ Ribeiro-Soriano

¹² Brusoni

¹³ Snelson- Powell

¹⁴ Grosvold

¹⁵ Millington

¹⁶ excellence

¹⁷ Miotto

¹⁸ Del-Castillo-Feito

¹⁹ Blanco-González

²⁰ Mok

²¹ Jiang

²² Altbach

دوگانه پس از توده‌ای شدن نشان می‌دهد، هدف مطالعه کنونی را با دو سؤال تحقیقاتی بیان می‌کنیم: سوال اول: آیا می‌توان در سیستم تحصیلات دانشگاهی دوگانه معیار جداگانه‌ای از کیفیت را برای مدارس کسبوکار خصوصی (غیر نخبه)، جذب براساس تقاضا، در نظر گرفت؟ سوال دوم: کدام نگرش ذینفعان برای ایجاد این معیار باید در نظر گرفته شود؟ این مطالعه با پیشنهاد و آزمایش یک معیار 27 موردی از کیفیت آموزشی به این پرسش‌های تحقیقاتی پاسخ می‌دهد تا ابزاری ارزشمند برای ارزیابی کیفیت در مدارس کسبوکار غیرنخبه خصوصی از دیدگاه اساتید ارشد فراهم کند. این مقاله فرآیند ایجاد این ابزار 27 موردی پیشنهادی، که مقیاس کیفیت تحول‌آفرین (TRFQ) نام دارد و برای اندازه‌گیری کیفیت تحول‌پذیر در مدارس کسبوکار خصوصی استفاده می‌شود، را مورد بحث قرار می‌دهد. این فرآیند شامل سه مطالعه مختلف (N برابر با 106، 349 و 299) برای اعتبار سنجی ابزار بود. ما این مقیاس را از دیدگاه اساتید ارشد ارائه و توسعه می‌دهیم، زیرا (الف) تعامل نزدیک اساتید با دانشجویان و تأثیر بر آنها باعث می‌شود که آنها در تعریف مجدد کیفیت در مدارس کسبوکار خصوصی مشارکت داشته باشند (واتی 2006، 23) و (ب) ویژگی‌های معیارهای بازتعریف شده کیفیت قابل آموزش هستند، که دیدگاه‌های اساتید ارشد را مرتبط می‌کنند.

چهار دستاورد جدید این مطالعه را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد. اول اینکه، مطالعه ما از جمله اولین مطالعاتی است که یک معیار تجربی برای مفهوم تأیید شده اما مبهم کیفیت تحول‌آفرین ایجاد کرده است. این مطالعه منجر به شناسایی ابعاد TRFQ می‌شود و به پیشرفت نظری در آموزش کسبوکار و پژوهش‌های کیفی کمک می‌کند. دوم، این مطالعه به کمبود پژوهش‌ها در مورد دیدگاه‌های اعضای هیأت علمی ارشد می‌پردازد و این ذینفعان را که برای آنها از عبارات کلی و گاه‌به‌گاه به جای یکدیگر استفاده می‌شوند مانند «هیئت علمی»، «دانشگاهی‌ها» یا «استادان» از هم تفکیک می‌کند. سوم اینکه، یافته‌های این مطالعه پیامدهای نظری و عملی برای دانشگاهیان و متخصصان دارد. یافته‌ها می‌توانند تأثیر عمیقی بر استراتژی‌های که هم در کلاس‌های درس و هم در آموزش‌های کلاس درس استفاده می‌شوند داشته باشند. در نهایت، با بررسی و توسعه یک مقیاس جدید در یک سیستم تحصیلات دانشگاهی دوگانه، این مطالعه بینش‌های جدیدی را ارائه می‌کند که ایده‌های متضاد دسترسی و جامعیت را با کیفیت و برتری سطح آموزشی متعادل می‌کند. در این تحقیق، کیفیت تحول‌آفرین در تحصیلات دانشگاهی به‌عنوان یک معیار بازتعریف شده از کیفیت برای رسیدگی به شکاف دسترسی-کیفیت و جامعیت-برتری سطح آموزشی در سیستم دوگانه تحصیلات دانشگاهی ارائه می‌شود. ما استدلال می‌کنیم که این معیار بازتعریف شده باید از طریق دیدگاه‌های اساتید ارشد بررسی شود. تا آنجایی که اطلاع داریم، تنها تیروونگدام 24، کمالانابان 25 و سیبالوک 26 (2016) به طور تجربی TRFQ تأیید شده اما مبهم در تحصیلات دانشگاهی را از طریق هشت ساختار پیچیده، مرتبه بالاتر و غیرشناختی مورد مطالعه قرار داده‌اند، که در مجموع به بهبود و توانمندسازی دانش آموزان کمک می‌کنند. متأسفانه، آنها این ساختارهای روان‌شناختی و نظری بسیار پیچیده، مانند «ثبات هیجانی 27»، «اعتماد به نفس»، «تفکر انتقادی»، «خودآگاهی» و «پیش‌داوری» را در جملات کوتاه یک خطی ارائه کردند و بدین ترتیب ماهیت چند بعدی خود کیفیت را نفی کردند. بنابراین، پژوهش‌های انجام شده نیاز به اندازه‌گیری پیچیده‌تر و دقیق‌تری از ابعاد مختلف دارند که TRFQ را در تحصیلات دانشگاهی تشکیل می‌دهند. مقیاس پیشنهادی TRFQ ما تلاش می‌کند تا به مسائل فوق‌الذکر رسیدگی کند، به‌ویژه برای مدارس کسبوکار خصوصی، غیر نخبه، که با چالش‌های بزرگ‌تری پس از همه‌گیری کووید 19- دست‌وپنجه نرم می‌کنند.

ساختار ادامه مقاله به این شرح است. ابتدا، پژوهش‌های انجام شده را برای بازبینی مفاهیم کیفیت در تحصیلات دانشگاهی و بازتعریف کیفیت در زمینه سیستم تحصیلات دانشگاهی دوگانه مرور می‌کنیم. سپس به معرفی سه مطالعه‌ای که انجام دادیم می‌پردازیم. مطالعه اول، مطالعه آزمایشی، بر تولید اقلام تمرکز دارد. مطالعه دوم ساختار عامل اساسی مقیاس را بررسی می‌کند. در مطالعه سوم تلاش می‌شود معیار TRFQ معتبر از نظر روانسنجی ایجاد شود. در نهایت، در بخش‌های پایانی مقاله، چالش‌ها و محدودیت‌های کار خود را مورد بحث قرار می‌دهیم و راه‌های مفیدی را برای تحقیقات بعدی ارائه می‌کنیم.

پیشینه پژوهش‌های انجام شده

کیفیت در آموزش به خصوص با توجه به دیدگاه‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و نهادی که برای ارزیابی ارزش اقتصادی و غیراقتصادی آموزش استفاده می‌شوند، موضوعی است که همواره مورد توجه بوده است. تقریباً پس از 30 سال که از انتشار مقاله

²³ Watty

²⁴ Teeroovengadam

²⁵ Kamalanabhan

²⁶ Seebaluck

²⁷ emotional stability

بال ۲۸ با عنوان «کیفیت چیست؟» (بال، 1985) می‌گذرد، تلاش محققان برای تعریف کیفیت در زمینه آموزشی همچنان ادامه دارد (شیندلر ۲۹، پالس الویج ۳۰، ولزانت ۳۱، و کرافورد ۳۲، 2015). دلایل این عدم اجماع عبارتند از (الف) چند بعدی بودن کیفیت، که تعاریف مختصر و یک جمله‌ای را کم معنا می‌کند (ووس ۳۳، گروبر ۳۴، و اسمیگین ۳۵، 2016). (ب) تفسیرهای متعدد از کیفیت که نشأت گرفته از دیدگاه‌های مختلف ذینفعان می‌باشد (راوشنابل ۳۶، کری ۳۷، بابین ۳۸ و ایونز ۳۹، 2016)، از جمله ارائه‌دهندگان (ووس و همکاران، 2016)، کاربران محصولات (کالن ۴۰، جویس ۴۱، هاسال ۴۲ و برودبنت ۴۳، 2003)، کاربران برون‌دادها و کارکنان بخش مربوطه (هاروی ۴۴ و گرین ۴۵، 1993) و (ج) پویایی کیفیت، که این مفهوم را مستعد تغییر در زمینه دیدگاه آموزشی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی می‌کند. (شیندلر و همکاران، 2015). برای مثال، کیفیت در ابتدا معادل دستیابی به اعتبار بود. با این حال، به دلیل کاهش اعتماد عمومی به تحصیلات دانشگاهی خصوصی، مدارس کسب‌وکار تمرکز خود را به سمت یادگیری دانشجویان تغییر دادند (آمارال ۴۶ و رُزا ۴۷، 2010؛ السون ۴۸، 2009). اخیراً، HEIها شروع به تأکید بر نوآوری‌های آموزشی، آموزش مجازی و دیجیتالی‌سازی به علت همه‌گیری کووید 19 کرده‌اند (کرافورد ۴۹، باتلر-هندرسون ۵۰، رودولف ۵۱، و گلوواتز ۵۲، 2020؛ دونتو ۵۳، 2020؛ کریشنامورتی ۵۴، 2020)، این همه‌گیری در درجه اول مدارس کسب‌وکار خصوصی، غیر نخبه و با کیفیت پایین را آسیب‌پذیرتر کرده است.

پیشینه سازمانی مدارس کسب‌وکار در هند

هرچند این مطالعه یک معیار جهانی برای رسیدگی به مسائل کیفیت در سیستم‌های تحصیلات دانشگاهی دوگانه است، ما معیار پیشنهادی را در هند بررسی و اعمال می‌کنیم. بنابراین، قبل از بررسی مجدد مفاهیم کیفیت، یک نمای کلی از مدارس کسب‌وکار در سیستم تحصیلات دانشگاهی هند ارائه می‌شود. این سیستم شامل دانشگاه‌ها، کالج‌ها و موسسات مستقل است که می‌توان آنها را به

-
- 28 Ball
 29 Schindler
 30 Puls-Elvidge
 31 Welzant
 32 Crawford
 33 Voss
 34 Gruber
 35 Szmigin
 36 Rauschnabel
 37 Krey
 38 Babin
 39 Ivens
 40 Cullen
 41 Joyce
 42 Hassall
 43 Broadbent
 44 Harvey
 45 Green
 46 Amaral
 47 Rosa
 48 Ellson
 49 Crawford
 50 Butler- Henderson
 51 Rudolph
 52 Glowatz
 53 Donthu
 54 Krishnamurthy

انواع مختلف موسسات عالی تقسیم کرد. تمرکز این مطالعه بر مدارس کسب و کار تسهیلگر خصوصی وابسته است که عمدتاً غیرنخبه هستند و دارای کیفیت نهادی پایین هستند (موک و جیانگ، 2017).

سیستم‌های تحصیلات دانشگاهی دوگانه

هاروی و گرین (1993) کیفیت در تحصیلات دانشگاهی را به صورت کمال، منحصر به فرد، ارزش پرداخت، تناسب هدف و تحول‌آفرینی مفهوم‌سازی کردند. با این حال، تحقیقات قبلی نشان داده است که این تعریف سنتی از کیفیت برای تعریف کیفیت در زمینه HEI‌های تسهیلگر به مشکل برخورد کرده است (هاروی، 1999؛ گیل ۵۵ و سینگ ۵۶، 2018؛ هاروی و گرین، 1993). فقدان معیار کیفیتی که بتواند از شکاف دسترسی-کیفیت و جامعیت-برتری سطح آموزشی فراتر رود، بر اهمیت پنجمین مفهوم سنتی کیفیت-تحول‌آفرینی تأکید می‌کند. با وجود اینکه مدارس کسب و کار خصوصی از شاخص‌های سنتی برتری سطح آموزشی بی‌بهره هستند، می‌توانند با پیگیری مأموریت‌های منحصر به فرد خود، هدف قرار دادن دانشجویان خاص و ارائه رشته‌های علمی متمایز و مشخص به تنوع تحصیلات دانشگاهی بیفزایند. چنین رویکردی با ترکیبی از مدارس کسب و کار نخبه و توده ای مواجه می‌شود (هازلکورن ۵۷، 2012).

معیار پیشنهادی کیفیت تحول‌آفرین ریشه در مفهوم تحول دانشجویان از طریق افزایش دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و توانایی‌های آنها، توانمند ساختن آنها برای به عهده گرفتن مسئولیت یادگیری خود دارد (کلب ۵۸ و کلب 2005) و در عین حال، آنها را آماده می‌کند. متفکران متفکر و انتقادی باشند (هاروی، 2000). این دموکراتیک کردن فرآیند آموزش - نه فقط نتایج آن - کیفیت تحول‌آفرین است (گیل و سینگ، 2019؛ کیس ۵۹، 2005). از آنجایی که تمرکز بر یادگیری مادام‌العمر تحول‌آفرین است، اشتغال‌پذیری، زیرمجموعه‌ای از این بعد می‌شود (هاروی، 2000). TRFQ شامل مفاهیم تعالی شناختی، توانمندسازی دانش‌آموز، رهایی بخشی آموزش، تحول‌های رشدی، ذهن آگاهی و تغییر در سطح فردی و اجتماعی است (چنگ ۶۰، 2014). این یک فرآیند مستمر از القای اعتماد، ایجاد درک جدید و تقویت دانشجویان (مزیرو ۶۱، 1991) با بازتعریف روش‌های تدریس برای تأکید بر یادگیری مشارکتی، آموزش‌های تجربی، شیوه‌های متفکرانه، یادگیری خدماتی و تجربیات خلاقانه و هنری است (دوئر ۶۲، زاجونک ۶۳، و دانا ۶۴، 2003).

از آنجایی که بخش خصوصی دارای دانشجویانی با زمینه‌های اجتماعی-اقتصادی محروم و جوامع روستایی و منطقه‌ای است، مدارس کسب و کار تسهیلگر شانس بیشتری برای کشف پتانسیل‌های خود و اعمال تغییرات واقعی در بهره‌وری اقتصادی سیستم تحصیلات دانشگاهی یک کشور دارند (پیتمن، 2014). در یک تحقیق با مقیاس کوچک که با نمونه‌ای از مدیران ارشد انجام شد نشان داده شد که TRFQ به بهترین وجه توده‌ای شدن را در تحصیلات دانشگاهی توصیف می‌کند (لوماس ۶۵، 2002). در مطالعه دیگری که تجربیات تدریس برندگان جوایز آموزش عالی ۶۶ در دانشگاهی در انگلیس بررسی شد، نشان داده شد که اکثر برندگان جوایز مفهوم کیفیت نهادی را با یادگیری تحول‌آفرین مرتبط می‌کنند (چنگ، 2011). در مطالعه ای در رابطه با مفهوم کیفیت انجام شده در عمان، سه ذینفع کلیدی یعنی دانشجویان، اساتید و کارفرمایان یادگیری تحول‌آفرین را بهترین تعریف کیفیت در تحصیلات دانشگاهی دانستند (زکریا ۶۷، 2007). همچنین کیفیت تحول‌آفرین در مطالعه‌ای که در هشت کشور اروپایی انجام شد جزو اولویت‌های

⁵⁵ Gill

⁵⁶ Singh

⁵⁷ Hazelkorn

⁵⁸ Kolb

⁵⁹ Kis

⁶⁰ Cheng

⁶¹ Mezirow

⁶² Duerr

⁶³ Zajonc

⁶⁴ Dana

⁶⁵ Lomas

⁶⁶ Teaching Excellence Awards winners

⁶⁷ Zachariah

دانشجویان به اتفاق آرا بود(جونگ بلوت ۶۸، ووکاسویچ ۶۹ و استنساگر ۷۰، ۲۰۱۵). در واقع، تحول مناسب‌ترین تعریف برای ارتقای کیفیت در توده‌ای شدن در نظر گرفته شده است (لوماس و اورسین ۷۱، ۲۰۰۹). درک مفهوم کیفیت به عنوان تحول، HEI را قادر می‌سازد تا به نگرانی‌های همه گروه‌های ذینفع رسیدگی شود (سریکانتان ۷۲ و دالریمپل ۷۳، ۲۰۰۳).

علیرغم به رسمیت شناختن تحول به عنوان مناسب‌ترین تعریف برای کیفیت در تحصیلات دانشگاهی، هم کیفیت و هم تبدیل مبهم باقی می‌مانند (چنگ، ۲۰۱۴). این به این دلیل است که هر دو مولفه دارای تفاسیر متنوعی هستند، که مانع از تلاش برای کمی سازی و تفسیر آنها می‌شود. این چالش‌های اندازه‌گیری برای مولفه‌های پیچیده، به‌ویژه TRFQ رایج هستند، زیرا شامل ابعاد بی‌شمار مرتبط و نامرتب است (کورودینگ ۷۴، کریستمن ۷۵ و وایگلت ۷۶، ۲۰۱۰). علی‌رغم چالش‌های موجود در عملیاتی کردن کیفیت به‌عنوان تحول، تحول به یک هدف کلیدی در فرآیندهای آموزشی ارتقای کیفیت در سراسر جهان تبدیل شده است (چنگ، ۲۰۱۴). تحقیقات نشان می‌دهد که برخی از ویژگی‌های تحول‌آفرینی قابل آموزش هستند و می‌توانند به سطوح بیشتری از نوآوری و رشد اقتصادی کمک کنند.

دیدگاه‌های اساتید ارشد

در بخش قبلی مروری بر پژوهش‌های انتقادی ارائه شد. با این حال، درک نسبی از کیفیت (همانطور که قبلاً بیان شد) و در نتیجه تشخیص نیاز به پرسیدن سوال «کیفیت از چه کسی؟» نیز ضروری است (استاب، ۲۰۱۷).

پژوهش‌های قبلی شکاف قابل توجهی را بین دیدگاه‌های مدیریت نهادی و دیدگاه‌های اساتید در مورد کیفیت نشان می‌دهند (باراندیاریان-گالدوس ۷۷، بارنتخا آیستا ۷۸، کاردونا-رودریگز ۷۹، خوزه میجانگوس دل کامپو ۸۰، و اولاسکواگا-لارائوری ۸۱، ۲۰۱۲؛ کاراخانیان ۸۲ و استنساگر ۲۰۲۰؛ استنساگر، لانگفلد ۸۳، هاروی، هویسمن ۸۴ و وسترهایدن ۸۵، ۲۰۱۱). کارترایت ۸۶ (۲۰۰۷) نشان داد که مدیریت فرآیندهای مدیریت کیفیت را نسبت به اساتید یک موسسه مثبت‌تر می‌بیند. مطالعات تجربی قبلی نشان داده‌اند که برخی از اساتید با فعالیت‌های مرتبط با کیفیت همراه می‌شوند (هال ۸۷، ۲۰۱۵)، در حالی که برخی دیگر در برابر آنها مقاومت می‌کنند و آنها را سربار می‌دانند (اندرسون ۸۸، ۲۰۰۶). برخی از اساتید فعالیت‌های مرتبط با کیفیت را مشکل ساز (ازر ۸۹ و هورین ۹۰،

-
- ⁶⁸ Jungblut
⁶⁹ Vukasovic
⁷⁰ Stensaker
⁷¹ Ursin
⁷² Srikanthan
⁷³ Dalrymple
⁷⁴ Cording
⁷⁵ Christmann
⁷⁶ Weigelt
⁷⁷ Barandiaran-Gald'os
⁷⁸ Barrenetxea Ayesta
⁷⁹ Cardona-Rodríguez
⁸⁰ Jos'e Mijangos del Campo
⁸¹ Olaskoaga-Larrauri
⁸² Karakhanyan
⁸³ Langfeldt
⁸⁴ Huisman
⁸⁵ Westerheijden
⁸⁶ Cartwright
⁸⁷ Hall
⁸⁸ Anderson
⁸⁹ Ezer
⁹⁰ Horin

2013) و بی‌معنی می‌دانند، زیرا اجباری هستند نه داوطلبانه (برنان ۹۱ و شاه ۹۲، 2000). علاوه بر این، برخی از اساتید معتقدند که فعالیت‌های مدیریت کیفیت از وابستگی‌های سیاسی خاصی ناشی می‌شوند، بنابراین آنها را سیاسی می‌دانند (هاروی، 2005). درگیری سطحی اساتید در فعالیت‌های مدیریت کیفیت، روند دستیابی به کیفیت تحول‌آفرین را مختل می‌کند.

از آنجایی که اساتید ارشد بیشترین تأثیر را بر نتایج یادگیری و تحول دانشجویان دارند، درگیر کردن اساتید ارشد در فعالیت‌های مدیریت کیفیت برای دستیابی به کیفیت در تحصیلات دانشگاهی مهم است (کوآتس ۹۳ و سیفرت ۹۴، 2011؛ ووس و همکاران، 2016). تحقیقات قبلی این تأثیر قوی را تأیید کرده است و از اساتید حوزه تحصیلات دانشگاهی خواسته است که نقش یک کارگزار را ایفا کنند و نگرش یادگیری در بین دانشجویان را تغییر دهند (اونک و همکاران، 2020). در مطالعات قبلی از اساتید خواسته شده است که توانایی تغییر، انطباق و ادغام دوره‌ها و تمرین‌های مرتبط با تحصیلات دانشگاهی را توسعه دهند (آکرمن ۹۵ و بیکر ۹۶، 2011؛ لانسو ۹۷، بون ۹۸، اسلوپ ۹۹، و ون دام-میراس ۱۰۰، 2013). این شیوه‌ها هسته کارآمدی معلمان را تشکیل می‌دهند و تحول را ممکن می‌سازند، بنابراین مدارس کسب‌وکار را به TRFQ نزدیک‌تر می‌کند (گوزمان-والنزونلا ۱۰۱، 2015؛ ویتمر ۱۰۲ و همکاران، 2010).

دیدگاه‌های اساتید ارشد، به‌ویژه برای TRFQ، برای مطالعه کنونی مرتبط‌تر هستند، زیرا اساتید در چند مطالعه قبلی، از تعریف کیفیت تحصیلات دانشگاهی به صورت تحول‌آفرین حمایت کرده‌اند. برای مثال، در مطالعه کیفی از دیدگاه اساتید در مورد کیفیت، مفهوم‌سازی هاروی و گرین (1993) از کیفیت به عنوان تحول‌آفرین نسبت به سایر تعاریف کیفیت مقبولیت بیشتری را به دست آورد (واتی، 2006). به طور مشابه، در مطالعه دیگری که در پرتغال انجام شد، اساتید نتایج دانشجویان را بر رضایت مشتری اولویت دادند (رزا، تاوارس ۱۰۳ و آمارال، 2006). لوماس (2002) کیفیت تحول‌آفرین را مناسب‌ترین تعریف در توده‌ای شدن سیستم‌های تحصیلات دانشگاهی بیان کرد. به همین ترتیب، گیل و سینگ (2018) کیفیت تحول‌آفرین را راه‌حلی برای مشکلاتی که سیستم تحصیلات دانشگاهی پس از توده‌ای شدن گرفتار آنها می‌شود، توصیف کردند. با این حال، پژوهش‌های موجود فقدان آشکار کار تجربی در مورد کیفیت تحول‌آفرین در تحصیلات دانشگاهی را نشان می‌دهد.

همچنین توجه داشته باشید که دیدگاه‌های اساتید ممکن است بسته به انواع نهادی و سایر عوامل متفاوت باشند (ماسی ۱۰۴، 2003). در این رابطه، تعداد کمی از مطالعات تجربی به دیدگاه‌های اساتید در انواع مختلف نهادی در تحصیلات دانشگاهی پرداخته‌اند. بنابراین هدف پژوهش حاضر بر کردن شکاف‌های زیر است: (الف) فقدان کار تجربی در زمینه کیفیت تحول‌آفرین و (ب) مطالعات پراکنده در زمینه بررسی دیدگاه‌های اساتید ارشد مدارس کسب‌وکار خصوصی، که نیاز مبرمی به بهبود کیفیت دارند (آلتباخ، 2014).

تدوین مقیاس کیفیت تحول‌آفرین (TRFQ)

پیرو فرآیند تدوین مقیاس چرچیل (1979)، مطالعه حاضر برای ایجاد معیار TRFQ چندآیتمه از پرسشنامه استفاده نمود. شکل ۱ فرآیند تدوین مقیاس را به تصویر می‌کشد که دارای سه مرحله است. مطالعه نخست به شناسایی و تعریف ابعاد کیفیت تحول

⁹¹ Brennan

⁹² Shah

⁹³ Coates

⁹⁴ Seifert

⁹⁵ Akkerman

⁹⁶ Bakker

⁹⁷ Lansu

⁹⁸ Boon

⁹⁹ Sloep

¹⁰⁰ van Dam-Mieras

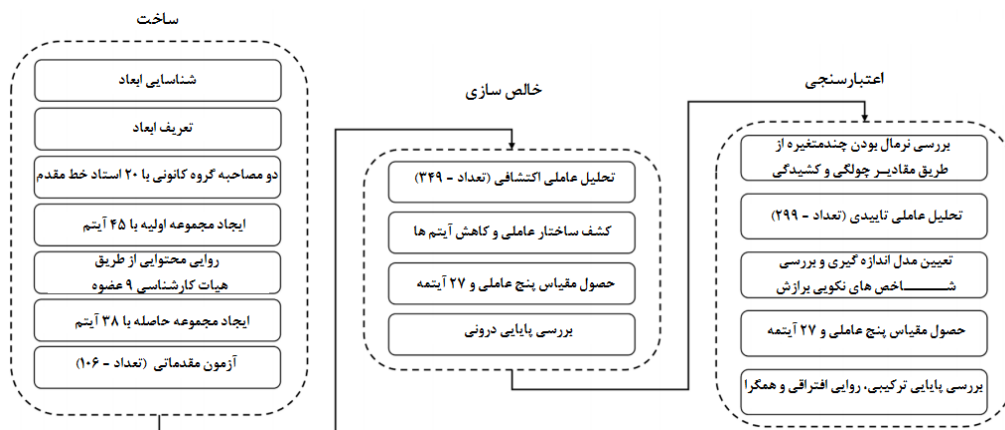
¹⁰¹ Guzmán-Valenzuela

¹⁰² Whitmer

¹⁰³ Tavares

¹⁰⁴ Massy

آفرین بر اساس ادبیات تحقیق می پردازد. اقدامات مزبور مجموعه اولیه ای از ۳۸ آئتم را ایجاد نمود که برای کاهش اضافات، متعاقباً آن ها را گروه بندی و پالایش نمودیم (کورونیوس، وروننسیس و تراسو، ۲۰۲۱). در مطالعه دو، ما داده ها را از طریق تحلیل عاملی اکتشافی گردآوری نمودیم تا یک مقیاس پنج عاملی و ۲۷ آئتمه را ارائه نماییم. مطالعه سه مشتمل بر تحلیل عاملی تاییدی برای پالایش و اعتبارسنجی مقیاس پنج عاملی و ۲۷ آئتمه نهایی است.



شکل ۱. فرآیند تدوین مقیاس.

مطالعه ساخت مقیاس

شناسایی ابعاد

شناسایی ابعاد مشتمل بر بررسی کامل ادبیات پیشین درباره آموزش و کیفیت کسب و کار است. ما بر هفت بُعد TRFQ پیشنهادی تیروونگادوم و همکاران (۲۰۱۶) به عنوان نقطه شروع تکیه نمودیم. هر بُعد بیانگر سازه روانشناختی پیچیده ای هستند. ما بررسی ادبیات جامعی را برای تشریح ابعاد ویژه TRFQ انجام دادیم.

تعریف ابعاد

پس از شناسایی ابعاد مختلف TRFQ، هر یک از این ابعاد را تعریف نموده (به جدول ۱ مراجعه نمایید) و عباراتی را که دیدگاه های اساتید خط مقدم TRFQ را به صورت موثر منعکس می کردند شناسایی نمودیم. ابعاد شناسایی شده ریشه در ارتباط آموزشی داشته و به سطوح بالاتر نوآوری و رشد اقتصادی منتج می گردد (دی آستوس و بویجبل، ۲۰۰۷؛ استاب، ۲۰۱۷).

جدول 1. تعریف ابعاد کیفیت تحول آفرین.

ابعاد خاص	تعریف
ثبات عاطفی	ثبات عاطفی به توانایی فرد در حفظ آرامش، خونسردی و عدم اضطراب و ناراحت شدن به سادگی اطلاق می گردد (گاسلینگ، رنتفرو و سوان، 2003). این مفهوم شرکت کنندگان را از نظر میزان به سادگی دچار شدن استرس و تغییر خلق و خو و آزرده شدن و مستعد غم بودن بررسی می نماید. دانشجویانی که عواطف خود را بهتر تنظیم می نمایند به موفقیت تحصیلی بالاتری نائل می گردند (سانچز - روئیز و همکاران، 2013).
اعتماد به نفس	اعتماد به نفس به باور فرد به توانایی خود برای رفتار و تحصیلات موفق اشاره دارد (ساندر و ساندرز، 2003). استنکوف، کلایتمن و جکسون (2015) اعتماد به نفس را قدرت باور، اعتماد یا انتظار یک فرد در رابطه با انجام وظیفه تعریف نمودند. اعتماد به نفس دانشجویان را قادر می سازد تا در پی پرس و جویهای انتقادی و مادام العمر در جهان و با یکدیگر باشند (لین و کرانتون، 2005).
تفکر انتقادی	تفکر انتقادی طبق تعریف عبارتست از تامل عمیق، متفکرانه و دقیق که به دانشجویان اجازه نقد مفروضات و پیش فرض ها را بدون رسیدن به نتیجه گیری های شتابزده می دهد (کمبر و همکاران، 2000). ایده اصلی، انباشت دانش یا تمرکز بر اندیشه ها نیست بلکه توسعه قابلیت ها برای نوآوری، انطباق و بداهه پردازی ضمن تمرکز بر طرز فکر است (توماس، 2009).
خودآگاهی	خودآگاهی، که خودآگاهی عمومی و خصوصی نیز شناخته می شود، به خودمحوری موقعیتی اشاره دارد (گاورن و مارش، 2001). خودآگاهی پیرامون دانشجویان و جنبه های عمومی و خصوصی خودآگاهی را نیز لحاظ می کند (باس، 1980؛ گاورن و مارش، 2001). هسته اصلی همه یادگیری ها، آگاهی از نحوه پی بردن فرد به دانسته هاست و نه صرفاً دانسته های فرد (دورر و همکاران، 2003).
مهارت های حل مساله	مهارت های حل مساله مجموعه مهارت های مهمی بوده که نه تنها برای دانشجویان بلکه برای متخصصان نیز از اهمیت ویژه ای برخوردارند (هپنر و پترسون، 1982؛ کرامبولتز، 1965). محققان به مطالعه فرآیندهای حل مساله دانشجویان کالج با توجه به اعتماد به نفس آن ها نسبت به توانایی حل مساله، سبک گرایش - اجتناب و کنترل آن ها پرداختند (هپنر و پترسون، 1982).
غلبه بر پیش داوری	HE باید به پیش داوری، کلیشه ها و باورها بپردازد و این امر را به ویژه از طریق تعامل با دانشجویان انجام دهد. این مساله به منافی از قبیل: بهبود درک نژادی دانشجویان، مشارکت بیشتر در برنامه های اجتماعی و سطوح پایین تر پیش داوری بین دانشجویان منتج می گردد (چانگ، 2002؛ گورین، دی، هارتادو و گورین، 2002؛ مایلم، 1994).
کسب و ارتقاء مهارت، دانش و توانایی	کسب و ارتقاء مهارت، دانش، و توانایی اشتغال مولفه مهم نقش اصلی HE در ایجاد تحول در دانشجویان محسوب می شود (هاروی، 2000).

ایجاد آیتم و روایی محتوایی

از آنجایی که کیفیت تحول آفرین مفهوم نسبتاً جدیدی به شمار می رود، این حوزه دارای آثار تجربی اندکی است. مطابق دانسته های ما، تیروونگادوم و همکاران (۲۰۱۶) نخستین بار به تعریف تجربی TRFQ در HE پرداختند اگر چه TRFQ در اثر اولیه هاروی و گرین (۱۹۹۳) درباره کیفیت به خوبی تعریف گردید. لذا، ما آیتم هایی را برای مقیاس پیشنهادی TRFQ بر اساس بررسی جامع ادبیات و استدلال منطقی طراحی نمودیم.

ما شخصاً کار ایجاد آیتم های مقیاس TRFQ را آغاز نمودیم. سه جلسه طوفان فکری برگزار شد. در طی این جلسات، ما فهرست آیتم های خود را عوض نموده و آیتم های بیشتری را با توجه به مقالات متعدد مجلات تخصصی، مقالات همایشی منتشر شده، رساله ها و مقالات مقدماتی منتشر شده را ایجاد نمودیم. پایگاه داده های جستجو شامل گوگل اسکولار، مرکز اطلاعات منابع آموزشی، پایگاه داده های EBSCO و مجلات مخصوص آموزش عالی و یا آموزش کسب و کار و مدارس کسب و کار بود. ما از جایگشت ها و ترکیبات مختلف کلیدواژگان خاصی مانند: توده ای شدن، کیفیت، دسترسی، دربرگیرندگی، تعالی، خصوصی سازی و کیفیت تحول آفرین به منظور جستجوی مقالات مرتبط استفاده نمودیم. ما از اکثر مطالعات مجلات علمی از قبیل: Higher Education, Quality in Higher Education, Higher Education Quarterly, Journal of Business Research, Economic and, Studies in Higher Education, International Journal of Educational Management Asia Pacific Education Review and Academy of Management Learning & Political Weekly Education بهره بردیم. جدول زمانی انتخابی بین سال های ۱۹۹۰ تا ۲۰۱۹ بود. اگر چه ما تنها تعداد محدودی از مقالات دهه ۱۹۹۰ را در نظر گرفتیم لیکن اذعان داریم که این دهه دوره حیاتی ظهور خصوصی سازی HE در هند می باشد. اواسط دهه ۲۰۰۰ شاهد موج فزاینده ای در مقالات منتشره درباره کیفیت در مدارس خصوصی کسب و کار بودیم. ما موضوعات معاصر ارائه شده در همایش های معتبری مانند فرهنگستان مدیریت، انجمن تحقیقات سازمانی و جامعه آموزش عالی اروپا (EAIR) و نیز موضوعات مطروحه در گزارشات و روزنامه فدراسیون اتاق های بازرگانی و صنعت هند (FICCI) را مورد مطالعه قرار دادیم.

این فرآیند تکرار شونده توسعه مفاهیم بر اساس ادبیات تحقیق با دو مصاحبه با گروه کانونی مشتمل بر ۲۰ تن از اساتید خط مقدم ادامه یافت. اکثر شرکت کنندگان گروه کانونی (مرد: تعداد = ۷، ۳۵ درصد و زن: تعداد = ۱۳، ۶۵ درصد) بین ۳۰ تا ۵۰ ساله بودند (تعداد = ۱۴، ۷۰ درصد) در حالی که ۲۰ درصد کمتر از ۳۰ سال سن داشته و حتی شرکت کنندگان کمتری (تعداد = ۲، ۱۰ درصد) بیش از ۵۰ سال سن داشتند. ما اطلاعات مربوط به ابعاد مورد نظر را در اختیار شرکت کنندگان گروه کانونی قرار داده و از آن ها خواستیم تا (الف) به بحث و توصیف کیفیت تحول آفرین در زمینه سیستم HE دو مقوله ای بپردازند، (ب) ابعاد مختلف کیفیت تحول آفرین را جمع بندی نموده و (ج) درباره نقش اساتید خط مقدم در کیفیت تحول آفرین یک مدرسه کسب و کار بحث و گفتگو نمایند.

بنابراین، دو فرآیند مزبور - بررسی ادبیات و مصاحبه با گروه کانونی - ما را قادر ساخت تا پرسشنامه ساختارمندی را برای ارزیابی TRFQ بر اساس دیدگاه اساتید خط مقدم طراحی نماییم (دهیر، چن و چن، ۲۰۱۷). این فرآیند مجموعه اولیه ای مشتمل بر ۴۵ آیتم را ایجاد نمود.

یک تیم بین رشته ای متشکل از نه کارشناس مدیریت، HE و کیفیت با هم برای ارزیابی روایی محتوایی مقیاس پیشنهادی همکاری نمودند. این هیات کارشناسی نه نفره از پنج عضو دانشگاهی، دو عضو مدیریت سازمانی و دو کارشناس صنعت تشکیل گردید. پس از آشنایی کارشناسان مزبور با مجموعه اولیه ۴۵ آیتمه، ما از آنان خواستیم تا درباره (الف) بُعدی که به باور آن ها آیتم به آن تعلق دارد، (ب) ارتباط هر آیتم با بُعد مربوطه و (ج) وضوح آیتم ها پاسخ دهند. بر اساس این رویه، ما آیتم های گیج کننده، مبهم، تکراری و نیز عبارات دوپهلوی و نامربوط را حذف نمودیم. به باور ما، پاسخ ۵ امتیازی لیکرت تمایزات دقیقی را فراهم نموده و میزان جزئیات مورد نیاز هر آیتم را مشخص می نماید. ما دایره لغات ساده تری برای اطمینان از درک وسیع تر استفاده نمودیم. پس از تبادل پیش نویس و وصول بازخورد، ما ابزار اولیه را با مجموعه اولیه ۳۸ آیتمه نهایی نمودیم که در آن هشت آیتم بُعد ثبات عاطفی را تشکیل می دهند (آیتم های مربوط به برداشت اساتید خط مقدم درباره این مساله که آیا فرآیندهای کارهای کلاسی، تدریس و یادگیری در دانشگاه (کالج) آن ها باعث می شود دانشجویان احساس حزن / آزردهی / غیرافتادن در مشکلات / استیصال عاطفی / نگرانی / تهدید / ناراحتی نمایند یا خیر)؛ چهار آیتم بُعد اعتماد به نفس را تشکیل می دهند (حاوی آیتم های مربوط به دیدگاه اساتید خط مقدم

درباره توانایی دانشجویان برای تولید کارهای کلاسی با استاندارد مورد نیاز / قبولی در ارزشیابی ها / انگیزه مندی کافی / مشارکت در مباحث مفید با همتایان خود؛ هفت آیتم بُعد تفکر انتقادی را در بر می گیرد (حاوی آیتم های مربوط به دیدگاه اساتید خط مقدم درباره این مساله که آیا دروس دانشگاه دانشجویان را ملزم به درک مفاهیم می نمایند یا خیر / آیا دروس در دانشجویان سوالی ایجاد می کند یا خیر / آیا دروس دیدگاه دانشجویان را نسبت به خودشان تغییر می دهد یا خیر / آیا دروس دانشجویان را به تامل وا می دارد یا خیر / آیا دروس مربوطه دانشجویان را قادر به بازنگری در تجربیات می نماید یا خیر)؛ چهار آیتم معرف خودآگاهی هستند (با آیتم های مربوط به برداشت اساتید خط مقدم درباره خودآگاه بودن دانشجویان نسبت به ظاهر خود / آنچه پیرامون آنان می گذرد / تامل درباره زندگی خود / نگرانی بابت طرز فکر دیگران درباره خود)؛ ده آیتم مهارت های حل مساله را در بر می گیرد (حاوی آیتم های مربوط به دیدگاه اساتید خط مقدم درباره این مساله که آیا دانشجویان به بررسی چرایی کارگشا بودن راه حل های خود می پردازند یا خیر / نحوه استراتژی پردازی آن ها در مواجهه با مسائل پیچیده / اعتماد به نفس آن ها در مواجهه با وضعیت های جدید / انجام یا عدم انجام تجزیه و تحلیل توسط دانشجویان پس از حل مساله / خرسندی یا ناخرسندی دانشجویان از تصمیمات خود / تلاش دانشجویان برای پیش بینی نتایج پس از انجام راهکاری خاص / باور دانشجویان مبنی بر توانایی حل اکثر مسائل)؛ سه آیتم معرف غلبه بر پیش داوری است (حاوی آیتم های مربوط به دیدگاه اساتید خط مقدم درباره این مساله که آیا دانشگاه دانشجویان را قادر به غلبه بر پیش داوری در قبال رجحان جوانان بر پیران / سفیدپوستان بر تیره پوستان / ارتباط خانواده با زنان و شغل با مردان، نموده است یا خیر)؛ و دو آیتم معرف مهارت هاست (با آیتم های مربوط به دیدگاه اساتید خط مقدم درباره کمک دانشگاه به دانشجویان در راه کسب و افزایش دانش، توانایی و مهارت برای مشاغل آتی).

آزمایش مقدماتی، روایی و پایایی

به دلیل مشکلات اتصال به اینترنت، ما به نظرسنجی دستی برای آزمایش مقدماتی تکیه نمودیم. هدف اصلی این نظرسنجی ارزیابی ویژگی های روانسنجی مقیاس TRFQ کاغذی بود. مجموعاً ۱۲۰ تن از اساتید خط مقدم از ۵ مدرسه خصوصی کسب و کار در شمال غربی هند در بهار ۲۰۱۹ در آزمون شرکت کردند. توضیح پیشینه پروژه تحقیقاتی حدوداً ۱۵ دقیقه طول کشید که در طی آن شرکت کنندگان از ناشناس بودن کامل خود اطمینان یافتند. اساتید مربوطه ظرف حدوداً ۲۰ دقیقه این ابزار را تکمیل نموده و هر آیتم را برحسب مقیاس پنج امتیازی لیکرت ارزیابی نمودند (1 = شدیداً مخالف، ۵ = شدیداً موافق). برای کاهش فشار وارده بر اساتید مزبور، ما دور از آن ها نشسته و در حین تکمیل پرسشنامه حریم خصوصی را رعایت نمودیم. اگر چه مدیریت نظرسنجی دستی ما را در معرض فرآیند کسالت بار تایپ داده ها در صفحات اکسل قرار می دهد اما این امر بینش دست اولی را درباره مسائل مربوط به سیستم HE دو مقوله ای نشان می دهد که در آن مدارس خصوصی کسب و کار در بنیادی ترین سطح با محدودیت منابع مبارزه می کنند (آمارا، هایلیم و ترائوره، 2016). ما مجموعاً ۱۴ پاسخ را بلااستفاده تلقی نموده و آن ها را کنار گذاشتیم. این امر، ۱۰۶ پاسخ را از TRFQ کاغذی برای تحلیل های بعدی باقی می گذارد. هدف آزمایش مقدماتی ارزیابی ارتباط آیتم ها به زمینه مطالعه و واضح و بری از ابهام و سردرگم بودن زبان مورد استفاده بود. پیشنهادات آزاد شرکت کنندگان دریافت شد. بازخورد حاصله از مطالعه مقدماتی اخذ شد و تغییرات جزئی زبانی در مجموعه ۳۸ آیتمه لحاظ گردید.

مطالعه دوم: خالص سازی مقیاس

مطالعه دوم دارای دو هدف است: (الف) کنکاش و بررسی ساختار عاملی TRFQ و کاهش تعداد (38) آیتم های مقیاس و (ب) ارائه درک مفهومی صرفه جو از سازه های پنهان زیربنایی (فابریگار، وگنر، مک کالوم و استراهان، 1999). ما ابزار نظرسنجی دستی را بین ۳۷۰ تن از اساتید ۲۵ مدرسه خصوصی کسب و کار در شمال غربی هند توزیع نمودیم. پس از اجرای نظرسنجی، ما ۲۱ پاسخ ناقص و غیرمشمول را حذف کرده و از ۳۴۹ پاسخ باقیمانده برای بررسی روایی عاملی مقیاس TRFQ استفاده نمودیم. پاسخ دهندگان این آیتم ها را برحسب مقیاس پنج امتیازی لیکرت رتبه بندی نمودند (1 = شدیداً مخالف، ۵ = شدیداً موافق). جدول ۲ مشخصات جمعیت شناختی شرکت کنندگان مطالعه را تشریح می نماید (مطالعه دوم).

سپس، ما تحلیل عاملی اکتشافی (EFA) را با استفاده از تحلیل عاملی حداکثر درستنمایی (ML) به همراه روش گردش واریماکس برای استخراج عوامل اجرا نمودیم (دهیر، ۲۰۱۷؛ کاور، دهیر، چن و راجالا، 2016). در اینجا ما آیتم های با بار عاملی بزرگ تر از 0.40 و عوامل برگزیده با مقدار مشخصه بزرگ تر از 1 را لحاظ نمودیم (گورساج، 1983). به علاوه، ما حداکثر تعداد عوامل مورد نظر را با ارجاع به نقطه ای که ورای آن نمودار اسکری بین مقدار مشخصه و عوامل مربوطه همتراز می شود تعیین نمودیم (کتل، ۱۹۷۸). ما چرخش عاملی را برای رسیدن به بهترین ساختار ساده اجرا نمودیم که در آن هر عامل حاوی خوشه ای از آیتم های با بار بزرگ تر از سایرین می باشد (تورستون، ۱۹۴۷). مطالعه از چرخش واریماکس که یک روش چرخش متعامد است استفاده می نماید که

تعداد متغیرهای با بار عاملی زیاد را تقلیل داده و لذا قابلیت تفسیرپذیری عوامل را ارتقاء می دهد. این امر با نامگذاری عوامل نوظهور ادامه می یابد (مالهوترا، 2007). ضمناً، ما از معیار کفایت نمونه برداری کایزر - مایر آلکین (KMO) برای نشان دادن فاکتورپذیری داده ها استفاده نمودیم (تاباکنیک و فیدل، ۱۹۹۶). این مطالعه به مقدار KMO معادل 0.88 دست یافت که بیانگر کفایت نمونه ما برای تحلیل عاملی است (کایزر، ۱۹۷۴). آزمون کرویت بارتلت نیز معنی دار بود ($p < 0.001$, $df = 351$, $X^2 = 4979.12$).

تحقیقات، ساختار پنج عاملی را کشف نموده و مقیاس را به ۲۷ آیتیم کاهش دادند (جدول ۳ را ملاحظه نمایید). راه حل پنج عاملی - اعتماد به نفس انتقادی، مهارت های حل مساله گرایش - اجتناب، آگاهی کلی، اعتماد به حل مساله، مهارت های حل مساله، آگاهی کلی، غلبه بر پیش داوری و مهارت ها - 61.96 درصد واریانس را توضیح می دهد. نمودار اسکری (کتل، 1978) دوباره راه حل پنج عاملی را تایید نمود. بررسی پایایی داخلی با استفاده از آلفای کرونباخ نشان داد هر پنج عامل پایایی داخلی کافی دارند (نانلی و برنشتاین، 1994).

مطالعه سوم: اعتبارسنجی مقیاس

پس از استخراج عوامل بر اساس EFA، ما از مطالعه سوم برای تایید ساختار عاملی زیربنایی TRFQ استفاده نمودیم. این امر برای فراهم نمودن یک معیار روانسنجی دقیق درباره TRFQ ضروری بود. تحلیل عاملی تاییدی (CFA) با استفاده از مدلسازی معادلات ساختاری مبتنی بر کوواریانس (CB-SEM) انجام شد و ما را قادر ساخت تا روابط بین متغیرهای مشاهده شده و سازه های پنهان زیربنایی آن ها را بیازماییم (دهیر، چن و نایمینن، ۲۰۱۷؛ سور، 2006). هدف CFA بررسی روایی افتراقی و همگرا و نیز پایایی ابعاد مختلف TRFQ و تعیین برخورداری مدل اندازه گیری از شاخص های نکویی برازش رضایتبخش می باشد.

جدول 2: ویژگی های جمعیت شناختی شرکت کنندگان در مطالعه.

ویژگی های جمعیت شناختی	دسته بندی	مطالعه ۲		مطالعه ۳	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
جنسیت	مرد	179	51.30	133	44.5
	زن	170	48.70	166	55.5
سن	کمتر از ۳۰ سال	149	42.70	122	40.8
	بین ۳۰ تا ۵۰ سال	182	52.10	165	55.2
	بیش از ۵۰ سال	18	5.20	12	4.00
	سطح تحصیلات	لیسانس	55	15.80	22
	فوق لیسانس	254	72.80	235	78.6
	دکتری	40	11.40	42	14.0
تجربه کاری	کمتر از ۵ سال	156	44.70	126	42.1
	۵-۱۰ سال	98	28.10	93	31.1
	۱۰-۱۵ سال	57	16.30	48	16.1
	۱۵-۲۰ سال	19	5.40	18	6.0
	دکتر، از ۲۰ سال	19	5.40	14	4.7
	مقام	استاد حق التدریس	96	27.5	39
	استادیار	176	50.40	197	65.9
	دانشیار	28	8.00	25	8.40
	استاد تمام	20	5.70	21	7.0
	سایر	29	8.30	17	5.7
آموزش های مرتبط با کامپیوتر	بله	301	86.20	270	90.30
	خیر	48	13.80	29	9.7

جدول 3. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی.

ابعاد	ایتم های اندازه گیری	بار عاملی استاندارد	
		EFA	CFA
اعتماد به نفس انتقادی (CC)	CC1. مطمئنم دانشجویان من قادر به تولید کار کلاسی با استاندارد مورد نیاز هستند.	0.53	0.75
	CC2. مطمئنم دانشجویان من قادر به قبولی در ارزیابی در گام نخست هستند.	0.68	0.70
	CC3. مطمئنم دانشجویان من قادرند کاملاً با انگیزه بمانند.	0.67	0.72
	CC4. این درس در دانشگاه (کالج) دانشجویان را ملزم می نماید مفاهیمی را که توسط ما (مدرسان) آموزش داده می شوند درک نمایند.	0.82	0.83
	CC5. دانشجویان من گاه درباره روش دیگران سوال نموده و سعی دارند به روش بهتری فکر کنند.	0.67	0.78
	CC6. در نتیجه این درس در دانشگاه (کالج)، دانشجویان طرز نگاه خود را تغییر داده اند.	0.67	0.81
	CC7. برای قبولی این درس در دانشگاه (کالج)، دانشجویان باید محتوای آن را درک کنند.	0.73	0.85
	CC8. دانشجویان من غالباً درباره کارهای خود تامل می کنند تا ببینند می توانند کار خود را بهبود بخشند یا خیر.	0.72	0.83
	CC9. در نتیجه این درس در این دانشگاه (کالج)، دانشجویان من روش عادی انجام امور خود را تغییر داده اند.	0.74	0.85
	CC10. دانشجویان من غالباً در تجربه خود بازنگری می کنند تا بتوانند از آن یاد بگیرند و عملکرد بعدی خود را بهبود بخشند.	0.70	0.85
	CC11. پس از آنکه دانشجویان من مساله ای را حل نمودند، تجزیه و تحلیل می کنند که چه چیزی درست بوده و چه چیزی نادرست.	0.65	0.76
	CC12. دانشجویان من تصمیم گرفته و بابت آن خرسند هستند.	0.68	0.81
	CC13. وقتی دانشجویان من طرح هایی برای حل مساله ارائه می کنند، تقریباً مطمئنم که می توانند آن ها را انجام دهند.	0.70	0.80
	CC14. دانشجویان من تلاش می کنند نتیجه کلی انجام راهکاری خاص را پیش بینی نمایند.	0.79	0.83
	CC15. با توجه به زمان و تلاش کافی، دانشجویان من بر این باورند که می توانند اکثر مسائل پیش روی خود را حل نمایند.	0.78	0.80

آگاهی کلی (OA)	OA1. در حال حاضر، دانشجویان من درباره آنچه که پیرامون آن ها در جریان است خودآگاه هستند.	0.65	0.73
	OA2. در حال حاضر، دانشجویان من درباره زندگی خود تامل می کنند.	0.78	0.75
	OA3. در حال حاضر، دانشجویان من نگران طرز فکر دیگران راجع به خود هستند.	0.82	0.68
مهارت های حل مساله گرایش - اجتناب (AA)	AA1. وقتی راه حل مساله ای ناموفق است، دانشجویان من دلیل ناکارآمدی آن را بررسی می کنند.	0.66	0.74
	AA2. وقتی دانشجویان من با مساله پیچیده ای روبرو می شوند، سعی می کنند استراتژی را برای گردآوری اطلاعات تدوین کنند تا بتوانند ماهیت مساله را دقیقاً تعریف نمایند.	0.56	0.74
	AA3. در مواجهه با وضعیت جدید، دانشجویان من مطمئنند می توانند مسائل پدید آمده را حل نمایند.	0.56	0.66
	AA4. وقتی تلاش اولیه دانشجویان من شکست خورد، بابت توانایی خود در رسیدگی به این وضعیت آشفته نمی شوند.	0.67	0.75
غلبه بر پیش داوری (OP)	OP1. دانشگاه (کالج) دانشجویان من را قادر ساخته تا بر پیش داوری در قبال سن و سال (رحجان جوانان بر پیران) غلبه نمایند.	0.50	0.58
	OP2. دانشگاه (کالج) دانشجویان من را قادر ساخته تا سوگیری خود را در قبال رنگ پوست (رحجان پوست روشن بر پوست تیره) غلبه نمایند.	0.93	0.92
	OP3. دانشگاه (کالج) دانشجویان من را قادر ساخته تا بر پیش داوری خود در قبال شغل - جنسیت (ارتباط خانواده با زنان و شغل با مردان) غلبه نمایند.	0.71	0.79
مهارت (SK)	SK1. دانشگاه (کالج) به دانشجویان من کمک کرده تا دانش و مهارت کافی برای مشاغل آتی را کسب نمایند.	0.68	0.73
	SK2. دانشگاه (کالج) به دانشجویان من کمک کرده تا دانش، مهارت و توانایی خود را افزایش دهند.	0.87	0.96

نکته: تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از مطالعه دوم و تحلیل عاملی تایید با استفاده از مطالعه سوم انجام شد.

ما پرسشنامه بازنگری شده ای را با دو بخش ایجاد نمودیم. بخش اول شامل ۲۷ آیتم درباره راه حل پنج عاملی حاصل از EFA است. بخش دوم حاوی آیتم های خواستار اطلاعات جمعیت شناختی پاسخ دهندگان بود. ما بر اساس همان چارچوب نمونه برداری ۲۵ مدرسه خصوصی کسب و کار که پیشتر در مطالعه دوم شرکت کرده بودند، ابزار بازنگری شده را مجدداً به صورت نظرسنجی دستی بین ۳۱۰ شرکت کننده اجرا نمودیم. ما مجموعاً ۲۹۹ پرسشنامه را واجد شرایط تجزیه و تحلیل داده ها فرض نمودیم زیرا ۱۱ مورد ناقص بودند. پاسخ دهندگان دوباره آیتم های TRFQ را برحسب مقیاس پنج امتیازی رتبه بندی نمودند (1 = شدیداً مخالف، ۵ = شدیداً موافق). جدول ۲ مشخصات جمعیت شناختی شرکت کنندگان را نشان می دهد (مطالعه سوم).

ما با استفاده از آزمون تک عاملی هارمن پیشنهادی پادساکو، مک کنزی، لی و پادساکوف (2003) به بررسی وجود سوگیری روش مشترک در داده های واصله پرداختیم. آزمون تک عاملی هارمن نشان داد که عامل واحد 36.43 درصد واریانس را توضیح می دهد که پایین تر از حد آستانه توصیه شده ۵۰ درصد می باشد.

ما CFA را برای تعیین شاخص های نکویی برازش بین مدل ساختارمند عاملی اجرا نمودیم (کورونیوس و همکاران، ۲۰۲۱). شاخص های نکویی برازش اطلاعاتی را درباره برازش کلی مدل اندازه گیری ارائه می کنند. این تحقیق برازش مدل را بر اساس شاخص برازش تطبیقی (CFI) $0.92 <$ ، شاخص نکویی برازش (GFI) $0.92 <$ ، نسبت کای اسکور (X2) درجه آزادی (df) $3.0 >$ ، شاخص تاکر-لوییس (TLI) $0.92 <$ ، و ریشه میانگین مربعا خطای تقریب (RMSEA) $0.08 >$ ارزیابی می نماید (هیر و همکاران، 2006؛ بیرن، 2001؛ هیر، اندرسون، تاتهام و بلک، 1998؛ تو و ترنگ، 2015). با این حال، پیش از تعیین مدل اندازه گیری، ما بررسی می کنیم آیا داده های ما مفروضات نرمال بودن چندمتغیره را محقق می نمایند (یعنی چولگی < ۲ و کشیدگی < ۷ ؛ تو و ترنگ، ۲۰۱۵؛ وست، فینچ و کوران، ۱۹۹۵). نتایج مطالعه نشان داد داده های ما این مفروضات را محقق می کنند.

تنها پس از حصول اطمینان از نرمال بودن داده ها CFA در نرم افزار AMOS ۲۷ اجرا می شود. مدل اندازه گیری به برازش نکویی با $X2/df = 2.18$ ، $CFI = 0.93$ ، $TLI = 0.92$ ، $RMSEA = 0.06$ منتج گردید (جکسون، گیلسپی جونور و پورک - استیفنسون، ۲۰۰۹). تمام شاخص های برازش مورد نیاز برای دستیابی به نکویی برازش مدل از مقدار آستانه فراتر بوده و لذا مقبولیت کلی مدل اندازه گیری تایید گردید.

پس از تایید مقبولیت کلی مدل اندازه گیری (که نکویی برازش مدل را نشان داد)، ما پایایی و روایی مدل اندازه گیری را بررسی نمودیم. نخست، ما با بررسی این مساله که آیا همه آیتم ها دارای بار عاملی قابل قبولی برای سازه های پنهان مربوطه هستند یا خیر تک بُعدی بودن را تعیین نمودیم (اوانگ، ۲۰۱۵). جداول ۳ و ۴ بار عاملی استاندارد، پایایی ترکیبی (CR) و واریانس میانگین استخراج شده (AVE) را نشان می دهند. کلیه بار آیتم ها بالاتر از 0.50 بوده که نشان می دهد آیتم های مورد استفاده معیارهای خوبی برای هر سازه هستند (کارمینز و زیلر، 1979). مقادیر AVE بین 0.51 و 0.73 بودند که بالاتر از حد تفکیک توصیه شده 0.5 می باشد (فورنل و لارکر، ۱۹۸۱). به همین ترتیب، مقادیر CR بین 0.76 و 0.96 بود که بالاتر از آستانه توصیه شده 0.70 می باشد. این نتایج نشان داد که این مدل دارای روایی همگرا خوبی است.

ما روایی افتراقی را ارزیابی نمودیم که بیانگر میزان تمایز حقیقی یک سازه نسبت به سازه های دیگر بر اساس استانداردهای تجربی است (هیر، رینگل و سارستد، 2013، ص 121). این معیار ریشه دوم مقادیر AVE را با همبستگی متغیر پنهان مقایسه می کند. به طور خاص، ریشه دوم AVE هر سازه باید بزرگ تر از بالاترین همبستگی آن با هر سازه دیگر باشد (هیر و همکاران، 2013، ص 122). جدول ۴ همبستگی بین سازه ها را به عنوان عناصر خارج از قطر با ریشه دوم AVE در موقعیت قطری نشان می دهد. از آنجایی که ریشه دوم AVE هر سازه بزرگ تر از ضریب همبستگی با سازه های دیگر است، مطابق جدول ۴، این مدل معیارهای مورد نیاز برای ارزیابی روایی افتراقی را محقق می نماید. علاوه بر این، ما تحلیل خصیصه ناهمگن - خصیصه همگن (HTMT) پیشنهادی هنسلر، رینگل و سارستد (۲۰۱۵) را برای تایید وجود روایی افتراقی کافی اجرا نمودیم. جدول ۵ نشان می دهد که همه مقادیر بسیار پایین تر از مقدار آستانه توصیه شده 0.85 می باشند.

جدول 4. تجزیه و تحلیل روایی و پایایی.

متغیرهای پنهان	میانگین (SD)	CR	AVE	MSV	ASV	OP	CC	OA	PS	SK
غلبه بر پیش داوری (OP)	3.03 (0.99)	0.81	0.60	0.08	0.04	0.77				
اعتماد به نفس انتقادی (CC)	2.30 (0.87)	0.96	0.64	0.06	0.03	-0.24	0.80			
آگاهی کلی (OA)	4.24 (0.73)	0.76	0.51	0.02	0.01	0.04	0.01	0.72		
مهارت های حل مساله گرایش - اجتناب (PS)	3.80 (0.95)	0.82	0.53	0.02	0.01	0.14	-0.12	0.05	0.73	
مهارت (SK)	3.86 (0.96)	0.84	0.73	0.08	0.04	0.28	-0.23	0.14	0.14	0.86

نکته: SD = انحراف معیار، CR = پایایی ترکیبی، AVE = میانگین واریانس استخراج شده، MSV = حداکثر واریانس مشترک، ASV = میانگین واریانس مشترک.

جدول 5. نتایج تجزیه و تحلیل HTMT.

	CC	OA	PS	OP	SK
اعتماد به نفس انتقادی (CC)					
آگاهی کلی (OA)	0.02				
مهارت های حل مساله گرایش - اجتناب (PS)	0.13	0.05			
غلبه بر پیش داوری (OP)	0.24	0.02	0.14		
مهارت (SK)	0.21	0.17	0.22	0.24	

بحث

مطالعه حاضر در وهله نخست خواهان توجه به درک و بهبود واقع گرایانه کیفیت در بخش رو به رشد موسسات آموزشی تسهیلگر می باشد. در یک سیستم رتبه بندی خودانجام، HEI جذب کننده تقاضا و غیرنخبه همچنان در پایین رتبه قرار دارند. مطالعه حاضر به معیارهای کیفیت، به ویژه در یک سیستم HE بدین منظور، این مطالعه دیدگاه اساتید خط مقدم را که غالباً کمتر مطالعه شده و یا نادیده گرفته می شوند لحاظ می نماید. به طور خاص، اکثر ادبیات موجود قادر به تمایز بین دیدگاه های اساتید خط مقدم از یک سو و مدیران و اساتیدی که کار آن ها مسئولیت مدیریتی مهمی محسوب نمی شود از سوی دیگری نمی باشد. مطالعات موجود در واقع شرکت کنندگان را اساتید [هات علمی]، جامعه دانشگاهی یا مدرسان اطلاق نموده و لذا دانش پژوهان را از اطلاعات مربوط به ویژگی ها و مسئولیت های مهم شرکت کنندگان جدا می نماید. این فقدان اطلاعات خاص درباره ویژگی های اساتید، مانند رتبه، رشته و درجه مشارکت در فعالیت های مدیریت کیفیت، مانع انتقال پذیری مطالعات تجربی موجود می باشد (هال، ۲۰۱۵).

در مطالعه حاضر، RQ1 می پرسد که آیا ما می توانیم معیار کیفیت مجزایی را برای مدارس کسب و کار خصوصی (غیرنخبه) جذب کننده تقاضا در یک سیستم HE دو مقوله ای تحت سیستم رتبه بندی خودانجام تدوین نماییم یا خیر. برای پرداختن به این پرسش، این مطالعه معیار کیفیت تحول آفرین (TRFQ) را بر اساس مفاهیم اولیه هاروی و گرین (1993) پیشنهاد می نماید. ایده اصلی کیفیت تحول آفرین، ایجاد تحول در دانشجویان از طریق افزایش دانش، مهارت ها، توانایی ها و نگرش ها ضمن توانمندسازی آن ها برای تبدیل شدن به متفکران اندیشمند می باشد (هاروی، 2000). با توجه به ماهیت گسترده آن که شامل مفاهیمی تعالی شناختی، توانمندسازی دانشجویان، رهایی از آموزش، گذار رشدی، ذهن آگاهی و تغییر در سطوح فردی و اجتماعی است، کیفیت تحول آفرین از دیرباز دست نیافتنی تلقی می شد (چنگ، 2014). افزون بر این، به مانند خود کیفیت، کیفیت تحول آفرین نیز تحت تفاسیر متفاوتی قرار گرفته است. تاکنون، تنها تیرونگادوم و همکاران (2016) به مطالعه تجربی کیفیت تحول آفرین پرداخته اند. نویسندگان هشت سازه پیچیده، مرتبه بالا و غیرشناختی را پیشنهاد نمودند. با این حال، آن ها این سازه های به شدت پیچیده روانشناختی و

نظری - ثبات عاطفی، اعتماد به نفس، تفکر انتقادی، خودآگاهی و غلبه بر پیش داوری - را در جملات یک خطی خلاصه ارائه نموده و لذا ماهیت چندبُعدی خود کیفیت نفی می‌گردد. مطالعه حاضر درصدد پرداختن به این خلاء با تدوین معیار پیچیده تر و دقیق تری از ابعاد مختلفی است که کیفیت تحول آفرین را در HE در بر بگیرند. RQ2 می‌پرسد که کدام دیدگاه دینفعان باید در تدوین معیار کیفیت تحول آفرین مد نظر قرار گیرد. برای پرداختن به این پرسش، مطالعه حاضر شکاف مهم بین دیدگاه های مدیریت سازمانی و دیدگاه های اساتید درباره کیفیت را به رسمیت می‌شناسد که دارای پتانسیل تاثیرگذاری نامطلوبی بر تحول دانشجویان است (باراندیاریان - گالدوس و همکاران، 2012؛ استنساگر و همکاران، 2011). مطالعه حاضر با توجه به مطالعات محدود صورت گرفته درباره دیدگاه های خط مقدم و حتی کمبود گسترده آثار تجربی، با تدوین ابزار ارزیابی کیفیت تحول آفرین HEI و یا توانایی HEI برای ارتقاء و توانمندسازی دانشجویان به این خلاء می‌پردازد. آنگاه این مطالعه به اعتبارسنجی معیار پیشنهادی با استفاده از دیدگاه های اساتید خط مقدم می‌پردازد. از آنجایی که ابعاد TRFQ ویژگی های آموزش پذیر هستند، نقش اساتید خط مقدم در فعالیت های مدیریت کیفیت در مدارس کسب و کار اهمیت بیشتری می‌یابد.

فرآیند تدوین ابزار مذکور در گردآوری داده های مربوط به سازه های متعدد شناختی و مرتبه بالا شامل سه مطالعه می‌گردد. نخست، ما به بررسی گسترده ادبیات و مصاحبه با گروه کانونی برای طراحی پرسشنامه ساختارمند و ارزیابی TRFQ از دیدگاه اساتید خط مقدم می‌پردازیم. در نتیجه مطالعه 1، ساخت مقیاس را با ایجاد آیتم ها، تعریف ابعاد خاص آن ها و انجام آزمایش مقدماتی تسهیل می‌نماید. مطالعه دوم به پالایش مقیاس با اجرای یک EFA به منظور بررسی ساختار عاملی زیربنایی مقیاس می‌پردازد. ابعاد مهم TRFQ در زمینه مدارس خصوصی کسب و کار که از EFA و بررسی ادبیات سرچشمه می‌گیرد عبارتند از: اعتماد به نفس انتقادی، مهارت های حل مساله گرایش - اجتناب، آگاهی کلی، غلبه بر پیش داوری و مهارت ها. این ابعاد خاص تقریباً 61.96 درصد تغییرپذیری در کیفیت کلی تحول آفرین HEI را تشکیل می‌دهند. به عبارت دیگر، عوامل مذکور به صورت معنی داری کیفیت تحول آفرین را توضیح می‌دهند. مطالعه سوم ما را قادر می‌سازد تا با اجرای CFA و بررسی شاخص های نکویی برازش و ارزیابی روایی افتراقی و همگرا و پایایی ابزار به اعتبارسنجی مقیاس پیشنهادی بپردازیم. نتایج CFA، ساختار پنج عاملی کیفیت تحول آفرین را تایید نمودند که مشتمل بر اعتماد به نفس انتقادی، مهارت های حل مساله گرایش - اجتناب، آگاهی کلی، غلبه بر پیش داوری و مهارت می‌باشد. معیار ثبات عاطفی پس از EFA حذف گردید چرا که مشکلات عمیقی را در سطح آموزش معلمان نشان می‌دهد که در بخش آتی بحث می‌گردد.

جمع بندی

این مطالعه معیاری از کیفیت را در زمینه موسسات آموزش عالی تسهیلگر (HEI) در یک کشور در حال توسعه تعریف کرده و توسعه می‌دهد. همانطور که در جدول 3 نشان داده شده است، یک مقیاس 27 گویه ای از کیفیت تحول آفرین (TRFQ) ارائه شده، و آن را با استفاده از سه نظرسنجی از اساتید خط مقدم که نماینده 25 مدرسه کسب و کار از 10 شهر بزرگ در سراسر هند هستند، تأیید می‌کند. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که TRFQ شامل ابعاد اعتماد به نفس انتقادی، مهارت های حل مسئله برای رویکرد اجتنابی، آگاهی کلی، غلبه بر پیش داوری و مهارت است. TRFQ در تحقیقات آتی مفاهیم و توصیه هایی برای مدیریت نهادی در HEI و برای سیاست گذاران دارد. این بخش مفاهیم عملی و نظری مطالعه را مورد بحث قرار می‌دهد.

پیامدهای نظری

اول اینکه تعداد پژوهش های مرتبط به کیفیت تحول آفرین که شامل مشارکت های تجربی باشد، اندک است. محققین کیفیت تحول آفرین را معیار مناسبی در سیستم تحصیلات دانشگاهی دوگانه می‌دانند. با این حال، آنها هنوز این مفهوم را عملیاتی نکرده اند (گیل و سینگ، 2019). این مطالعه اولین کار دقیق و کامل برای مفهوم سازی مجدد و عملیاتی سازی کیفیت تحول آفرین به منظور ارائه معیاری دقیق تر و پیچیده تر است. مقیاس ارائه شده در این پژوهش، معیارهای پیشنهادی در پژوهش های قبلی در مورد کیفیت را ادغام می‌کند و شامل دیدگاه دینفعان در تحصیلات دانشگاهی نیز می‌باشد. با توجه به فقدان کار تجربی در مورد کیفیت تحول آفرین، این مطالعه، در زمینه مدارس کسب و کار، از طریق تئوری تجربی پشتیبانی شده، به آموزش کسب و کار و پژوهش های کیفی کمک شایانی می‌کند.

دوم، از دیدگاه روش‌شناختی، توسعه مقیاس مقرون‌به‌صرفه و خاص TRFQ (سیستم تحصیلات دانشگاهی دوگانه، غیرنخبگان، جذب بر اساس تقاضا) به کیفیت در تحقیقات آموزشی کمک می‌کند. TRFQ معیار قابل اعتماد و معتبری را ارائه می‌دهد که می‌تواند از مسائل سیستم تحصیلات دانشگاهی دوگانه فراتر رود و به بررسی سیستم رتبه‌بندی خودساخته بپردازد. سه مطالعه تجربی انجام شده، صحت و اعتبار و ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس پیشنهادی را تأیید می‌کند و درها را برای کاربرد دقیق آن در تحقیقات بعدی باز می‌کند.

سوم، این مطالعه به کمبود پژوهش‌ها در مورد دیدگاه‌های اساتید علمی ارشد می‌پردازد و به وضوح دیدگاه‌های اساتید ارشد را در مقابل «هیئت علمی»، «دانشگاهی‌ها» یا «استادان» نشان می‌دهد. اطلاعات خاصی که مقیاس ما در مورد رتبه، رشته و درجه مشارکت شرکت‌کنندگان در فعالیتهای مدیریت کیفیت جمع‌آوری می‌کند، امکان انتقال این مطالعات تجربی را فراهم می‌کند (هال، 2015). علاوه بر این، مطالعات انجام شده در مورد دیدگاه دینفعان در مورد کیفیت را با ارائه یک بررسی جامع از مفهوم گسترش می‌دهد.

چهارم، نتایج ما برای حذف هیجان‌پذیری از TRFQ دارای مفاهیم نظری مهمی است. از آنجایی که آموزش معلمان به خودی خود در ترکیب یادگیری اجتماعی و هیجانی (SEL) شکست خورده است، SEL نیز به تدریس کلاس درس تبدیل نمی‌شود. تحقیقات قبلی SEL را تأیید کرده است زیرا این مهارت‌ها قابل آموزش هستند و می‌توانند برای دانشجویان در تمامی زمینه‌ها مفید باشند (کوهن ۱۰۵، 2006). این مطالعه مسیری را برای تحقیقات مرتبط با آموزش کلاس درس هموار می‌کند که در آن SEL می‌تواند نقش مهمی را ایفا کند. یافته‌های ما بیشتر از تحقیقات تجربی قبلی در مورد نقش مهم SEL در تحول دانشجویان پشتیبانی می‌کند.

در نهایت، این مطالعه به تحکیم گفت‌وگوی جهانی کمک می‌کند، که خواستار پر کردن شکاف بین دسترسی و جامعیت، و کیفیت و برتری سطح آموزشی است. دینفعان در سراسر جهان به طور فزاینده‌ای مسئولیت دانشگاه‌ها را برای درگیر شدن با نیازهای اجتماعی و ارتقای توسعه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی تشخیص می‌دهند. بسیاری از سازمان‌ها، مانند برنامه تحقیقاتی آموزش عالی (PROPHE) ۱۰۶، EAIR، انجمن تحقیقات در آموزش عالی (SRHE) ۱۰۷، اصول آموزش مدیریت مسئولیت‌پذیر (PRME) ۱۰۸ و انجمن تحقیقات نهادی (AIR) ۱۰۹، این احساسات را منعکس می‌کنند. این سازمان‌ها موضوعات جامعیت-برتری سطح آموزشی و کیفیت-دسترس در تحصیلات دانشگاهی را در صدر مباحث و تحقیقات مشارکتی قرار داده‌اند. این تعهد گواهی بر میزان فزاینده توجهی است که به موضوعات کیفیت-دسترس و تعالی-جامعیت در تحصیلات دانشگاهی می‌پردازد.

مفاهیم عملی

این مطالعه چهار مفهوم عملی کلیدی را ارائه می‌دهد. اول اینکه، این تحقیق برای هر سیستم تحصیلات دانشگاهی جهانی که با پیامدهای پس از توده‌ای شدن شکاف‌های دسترسی-کیفیت و جامعیت-برتری سطح آموزشی دست و پنجه نرم می‌کند مرتبط است. از نظر پیامدهای اقتصادی، HEI‌های خصوصی 69.2 درصد از 10 سهام برتر جهانی را تشکیل می‌دهند که چین، هند و ایالات متحده آمریکا در سه جایگاه برتر قرار دارند (لوی ۱۱۰، 2015). بنابراین، استحکام این بخش بسیار مهم است زیرا فروپاشی آن پیامدهای مالی قابل توجه و غیرقابل برگشتی را به دنبال خواهد داشت. با توجه به بی‌ثباتی این بخش، این مطالعه به یک حقیقت آشکار می‌پردازد که به صورت غیر قابل حل باقی مانده است (ناکافی بودن سیستم رتبه‌بندی فعلی) و بر نیاز به یک معیار کیفیت جداگانه در سیستم تحصیلات دانشگاهی پس از توده‌ای شدن و دوگانه تأکید می‌کند. سیاستگذاران، مدیران نهادی و مربیان می‌توانند از این چارچوب که شامل ابعاد خاص (ثبات هیجانی، تفکر انتقادی، اعتماد به نفس، توانایی حل مسئله، خودآگاهی، غلبه بر پیش-داوری‌ها و کسب و ارتقای مهارت‌ها، دانش و توانایی‌ها) است، برای توانمندسازی و تحول دانشجویان استفاده کنند و در نتیجه کیفیت تحول‌آفرین را در تحصیلات دانشگاهی ارتقا می‌دهد.

¹⁰⁵ Cohen

¹⁰⁶ Program for Research on Higher Education (PROPHE)

¹⁰⁷ Society for Research into Higher Education (SRHE)

¹⁰⁸ Principles for Responsible Management Education (PRME)

¹⁰⁹ Association for Institutional Research (AIR)

¹¹⁰ Levy

دوم، مطالعه ما نشان داده است که هیجان‌پذیری مولفه مهمی از TRFQ نیست، علیرغم این واقعیت که سایر محققان در پژوهش‌های قبلی از آن حمایت کرده‌اند (هی ۱۱۱ و اشمن ۱۱۲، ۲۰۰۳؛ سانچز-روئیز ۱۱۳، ماورولی ۱۱۴، و پولیس ۱۱۵، ۲۰۱۳). این یافته‌ها پیامدهای عملی مهمی نیز دارند. یکی از دلایل حذف هیجان‌پذیری، از دیدگاه اساتید، می‌تواند حذف آشکار جنبه‌های SEL در توسعه حرفه‌ای مستمر معلمان باشد (هرالد ۱۱۶، ۲۰۱۹). بنابراین، نتایج نشان می‌دهد که باید سیاستگذاران آموزش SEL را برای معلمان در اولویت قرار دهند. این امر از نظر آموزشی کلاس درس نیز پیامدهایی دارد. در واقع، اساتید می‌توانند با استفاده از راهبردهای مداخله مؤثر در تدریس خود، نقش حیاتی در افزایش ثبات هیجانی دانشجویان ایفا کنند (کندی ۱۱۷، ۲۰۲۰).

سوم، این مطالعه حتی ارتباط بیشتری را فرض می‌کند زیرا محیط پس از همه‌گیری نیازمند تعریف مجدد نقش مربی است (لوترا ۱۱۸ و مکنزی ۱۱۹، ۲۰۲۰)، که دقیقاً همان چیزی است که این مقاله پیشنهاد می‌کند. در همه‌گیری کووید ۱۹ بر نیاز اساتید به تغییر روش‌های تدریس خود تأکید شده است (دونتو، ۲۰۲۰). وقتی دانشجویان می‌توانند مهارت‌هایی را از دوره‌های دیجیتال بیاموزند، نقش مربی، به‌ویژه اساتید ارشد، باید شامل تسهیل ابعاد TRFQ دانشجویان باشد. پیامدهای کلی این بیماری همه‌گیر برای تحصیلات دانشگاهی گسترده خواهد بود، اما برای مدارس کسب‌وکار بیشتر خواهد بود، به خصوص اگر دانشجویان باید راه‌های آموزشی دیگر را پس از کسب‌وکار بررسی کنند (کریشنامورتی، ۲۰۲۰). علاوه بر مسائلی فوق‌الذکر که مدارس کسب‌وکار غیرنخبه با آن مواجه هستند، این مدارس با مسائل مربوط به سلامت روان در میان کارکنان و دانشجویان خود نیز دست و پنجه نرم کنند (آموزش، ۲۰۲۰). در این سناریو، الگوی TRFQ - با ابعاد خاص آن، به ویژه ثبات هیجانی - بسیار مهم می‌شود. علاوه بر این، از آنجایی که این مؤسسات محدود به منابع هستند، همه‌گیری کووید ۱۹ فرصتی برای کاهش هزینه‌های عملیاتی، مانند منابع اختصاص داده شده به خوابگاه‌ها، ساختمان‌های زیرساختی، پارکینگ‌ها و کافه‌تریاها و در عوض تخصیص منابع به TRFQ است (کریشنامورتی، ۲۰۲۰).

چهارم، یافته‌های این مطالعه می‌تواند نه تنها برای مدارس کسب‌وکار موجود، بلکه برای کسانی که قصد ورود به بخش خصوصی تحصیلات دانشگاهی را دارند نیز مفید باشد. به بیان ساده، نهادهای تسهیلگر را نمی‌توان به بهای فراهم کردن جامعیت و دسترسی به سمت فقر سوق داد. افزایش منابع به شیوه‌ای عمومی ممکن است راه‌حل نباشد (سنلسون-پاول و همکاران، ۲۰۲۰). بنابراین، ما موارد زیر را پیشنهاد می‌کنیم: (الف) برای رهایی از سیستم رتبه‌بندی خودساخته، مدارس کسب‌وکار خصوصی باید برای تقویت و توانمندسازی دینفعان اصلی خود، یعنی دانشجویان تلاش کنند (نگوین ۱۲۰، یو ۱۲۱، ملوار ۱۲۲، و همسلی براون ۱۲۳، ۲۰۱۶) و (ب) از آنجایی که اساتید ارشد به دانشجویان دسترسی مستقیم دارند و از نزدیک با آنها تعامل دارند، دیدگاه آنها در مورد کیفیت باید مهم ارزیابی شود. بنابراین، سیاستگذاران باید دینفعان بخش تحصیلات دانشگاهی را که قبلاً نادیده گرفته شده بودند - اساتید ارشد و دانشجویان - در نظر بگیرند و با آنها برای ترویج TRFQ همکاری کنند. از آنجایی که ابعاد TRFQ شامل ویژگی‌های قابل آموزش هستند، اساتید ارشد نقش مهمی در توسعه آنها در بین دانش‌آموزان دارند. چنین رویکردی می‌تواند به حل شکاف‌های کیفیت - دسترسی و جامعیت - برتری سطح آموزشی کمک کند که در حال حاضر بخش خصوصی تحصیلات دانشگاهی را تحت تأثیر قرار داده است.

111 Hay

112 Ashman

113 Sanchez-Ruiz

114 Mavroveli

115 Poullis

116 Herald

117 Kennedy

118 Luthra

119 Mackenzie

120 Nguyen

121 Yu

122 Melewar

123 Hemsley-Brown

محدودیت‌ها و جهت‌گیری تحقیقات بعدی

این پژوهش در حالی که با پشتوانه پژوهش‌های معتبر و مبانی روش شناختی انجام شده است، بینش‌ها و تلاش‌های جالبی را برای بررسی جنبه‌های کیفیت در تحصیلات دانشگاهی ارائه می‌کند. با این حال، یک محدوده قابل اندازه‌گیری برای تحقیقات بیشتر باقی مانده است. محدودیت‌های این مطالعه فرصتی برای محققان آینده است. اولاً، اگرچه معیار TRFQ به ابعادی می‌پردازد که برای تحول دانشجویان مهم هستند، اما امکان بررسی سایر عوامل میانجی و تعدیل‌کننده، مانند رهبری سازمانی، چارچوب‌های نظارتی، احساس خودکارآمدی معلمان، شهرت، عملکرد استخدام و سازمانی وجود دارد (پلوا¹²⁴، هو¹²⁵، کندویت¹²⁶، و کارپن¹²⁷، 2016؛ راتر¹²⁸، ۱۲۸، رپر¹²⁹، و لتیس¹³⁰، ۱۳۰، 2016). بنابراین، تحقیقات در مورد این عوامل ممکن است بینش منحصر به فرد و ارزشمندی ارائه دهند. دوم، مقایسه مدارس کسب‌وکار خصوصی و مدارس کسب‌وکار دولتی تصویر دقیق‌تری از کیفیت تحول‌آفرین ارائه می‌دهد و امکان تجسم بهتر از شکاف کیفیت-دسترس و جامعیت-برتری سطح آموزشی را فراهم می‌کند. ما به محققان توصیه می‌کنیم که از تحقیقات تطبیقی به عنوان یک رویکرد ثمربخش برای دستیابی به نتایج پیش‌بینی‌کننده استفاده کنند (لازیتیک¹³¹، 2020). سوم، تحقیقات بعدی می‌تواند این مطالعه را از دیدگاه سایر ذینفعان در تحصیلات دانشگاهی، از جمله سیاست‌گذاران، مدیریت ارشد، دانشجویان و والدین تأیید کند. چنین تلاشی می‌تواند به ادغام دیدگاه‌های مختلف ذینفعان کمک کند. علاوه بر این، تحقیقات بعدی می‌تواند بر یافته‌های ما با انجام مطالعات مربوط به TRFQ در سطح K12، نیز بنا شود.

دامنه و ارزش کیفیت تحول‌آفرین در آموزش کسب‌وکار بسیار زیاد است. هدف آن تقویت و توانمندسازی شرکت‌کنندگان با ایجاد دانشجویانی دارای مهارت‌های متعدد، خودآگاه، بی‌تعصب و ماهر است که متفکران انتقادی و حل‌کننده مشکلات هستند. برای دستیابی به این اهداف، مشارکت اساتید ارشد بسیار مهم است. در همه‌گیری کووید 19 به نقش محوری اساتید و نیاز آنها به تغییر دوره‌ها و روش‌های آموزشی خود تأکید شد (دونتو، 2020؛ کریشنامورتی، 2020). از این رو، تلاش برای تعریف کیفیت تحول‌آفرین ممکن است تلاشی بیهوده یا آرمان‌شهری نباشد. در عوض، می‌تواند فرصتی برای بخش آموزش کسب‌وکار خصوصی آسیب‌پذیر باشد تا خود را بازآفرینی کند و به مسائلی که بر آن تأثیر می‌گذارد، رسیدگی کند.

¹²⁴ Plewa
¹²⁵ Ho
¹²⁶ Conduit
¹²⁷ Karpen
¹²⁸ Rutter
¹²⁹ Roper
¹³⁰ Lettice
¹³¹ Lazetic

- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- D'Astous, A., & Boujbel, L. (2007). Positioning countries on personality dimensions: Scale development and implications for country marketing. *Journal of Business Research*, 60(3), 231–239.
- Dhir, A., Chen, S., & Nieminen, M. (2017). Development and validation of the Internet gratification scale for adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(4), 361–376.
- Fabrigar, L., Wegener, D., MacCallum, R., & Strahan, E. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–279.
- Jackson, D. L., Gillaspay Jr, J. A., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: an overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14(1), 6–23.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., ... Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381–395.
- Rauschnabel, P. A., Krey, N., Babin, B. J., & Ivens, B. S. (2016). Brand management in higher education: The university brand personality scale. *Journal of Business Research*, 69(8), 3077–3086.
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3–13.
- Tilak, J. B., & Mathew, A. (2016). Promotion of academic profession in India: Upward mobility of teachers in higher education. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 31, 85–113.
- Voss, R., Gruber, T., & Szmigin, I. (2016). Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of Business Research*, 949–959.
- West, S., Finch, J., & Curran, P. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 56–75). Newbury Park, CA: Sage.