

پیشگفتار

برای نظام آموزش عالی به طور اعم و نظام‌های دانشگاهی به طور اخص سه کارکرد اصلی مورد نظر قرار می‌گیرد: الف) تولید دانش، نشر و تسهیل کاربرد آن؛ ب) تربیت نیروی انسانی وج) عرضه خدمات تخصصی. در راستای کارکردهای یاد شده از دانشگاه‌ها انتظار می‌رود که عملکردشان پاسخگوی نیازهای جامعه باشد و نقش قابل توجهی در توسعه پایدار کشور ایفا نمایند. علاوه بر آن در چند دهه اخیر با افزایش تعداد داوطلبان از اقشار مختلف جامعه برای ورود به دانشگاه‌ها و پذیرش نسبتاً بیشتری از آنان، کیفیت فعالیت‌ها تحت تأثیر قرار گرفته است. این امر هر چند هزینه‌های دانشگاه‌ها را افزایش داده، اما منابع محدود مالی همگام با آن افزایش نداشته است.

از طرف دیگر در دوران حاضر، دانشگاه‌ها با چالش‌های مختلفی از قبیل جهانی شدن و توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات روبرو شده‌اند. در این شرایط چنانچه دانشگاه‌ها بخواهند به طور مطلوب به ایفای مأموریت‌های خود بپردازند، لازم است اطمینان ذینفعان خود (جامعه، دولت، هیات علمی، دانشجویان و ...) را نسبت به این موضوع که کوشش‌های دانشگاهی از کیفیت لازم برخوردار است، جلب کنند و از سازوکارهای لازم برای بهبود کیفیت استفاده نمایند. از آنجا که ارزیابی از جمله

سازوکارهای بهبود کیفیت می‌باشد، دانشگاه‌ها باید خود را مورد ارزیابی قرار داده و شرایط ارتقاء مستمر کیفیت خود را فراهم آورند.

بنابراین در دو دهه گذشته، اغلب نظام‌های آموزش عالی جهان کوشش‌هایی را در حوزه ارزیابی و بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی در سطوح دانشگاهی، ملی و منطقه‌ای به عمل آورده‌اند. کشورهایی که دارای تجربه موفق در این زمینه می‌باشند، ارزیابی درونی را به عنوان رویکردی زیربنایی جهت اشاعه فرهنگ کیفیت بکار برده‌اند. علاوه بر آن از یک دهه قبل در این کشورها ساختارسازی برای ارزیابی و ارتقای کیفیت آموزش عالی انجام گردیده است.

در تحقق هدف یادشده، از هر دانشگاه و به طور کلی از نظام آموزش عالی انتظار می‌رود که ساختار سازمانی لازم برای تقویت ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی را فراهم آورد تا گروه‌های آموزشی بتوانند به مقایسه وضعیت موجود و مطلوب خود پرداخته و به طور مستمر به ارتقاء کیفیت فعالیت‌های خود پردازند. به عبارت دیگر فرایند ارزیابی درونی در هر گروه آموزشی ضمن شناسایی قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و عوامل بازدارنده توسعه گروه، اعضای هیات علمی را برانگیخته تا با دلبستگی به سرنوشت گروه و براساس نتایج ارزیابی درونی، برای بهبود کیفیت فعالیت‌های گروه آموزشی برنامه ریزی کنند.

در نظام آموزش عالی ایران نیز اقدام‌های مربوط به ارزیابی درونی از سال ۱۳۷۵ آغاز شده است. تجربه‌های ده سال گذشته کاربرد ارزیابی درونی در آموزش عالی ایران، نشان می‌دهد که با انجام ارزیابی درونی می‌توان فرهنگ ارزیابی و بهبود کیفیت را در دانشگاه‌ها اشاعه داد. این فرهنگ از مؤلفه‌های زیر تشکیل می‌شود: دلبستگی اعضای هیات علمی به کیفیت، کل‌نگری، عملگرایی، گرایش به پاسخگویی، بازنمایی و شفاف‌سازی امور و مشارکت در برنامه ریزی برای بهبود کیفیت. از آنجا که خود اعضای هیات علمی در فرایند ارزیابی درونی مشارکت می‌نمایند و در قضاوت درباره کیفیت سهم می‌شوند،

مؤلفه‌های یاد شده در نظام دانشگاهی تقویت می شوند.

در دانشگاه تهران گروه ترویج و آموزش کشاورزی پردیس کشاورزی و منابع طبیعی در سال ۱۳۷۸ اولین تجربه ارزیابی درونی را کسب نمود و پس از آن این طرح در سایر گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران از جمله گروه شهرسازی پردیس هنرهای زیبا و گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی به اجرا درآمد. با مورد توجه قرار گرفتن این رویکرد ارزیابی، مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران در سال ۱۳۸۴ تاسیس شد و در راستای رسالت خود، ارزیابی درونی ۱۲۲ گروه آموزشی دانشگاه تهران را در سرلوحه فعالیت های خود قرار داده است.

به منظور اشاعه فرهنگ ارزیابی درونی در ارتقاء کیفیت نظام دانشگاهی اولین همایش ارزیابی درونی در دیماه ۱۳۸۴ در دانشکده مدیریت و دومین همایش در اردیبهشت ماه ۱۳۸۵ در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی برگزار شد. اینک در ادامه سلسله همایش های ارزیابی درونی، مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران در ۷ آبان ماه ۱۳۸۶، سومین همایش سالانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی را با هدف: شناسایی راهبردهای تقویت و توسعه ارزیابی درونی و بیرونی برای برنامه ریزی ارتقاء کیفیت و همچنین ساختارسازی برای ارزیابی و اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی ایران، برگزار نمود.

این همایش با حضور روسا، معاونین و مدیران نظام آموزش عالی کشور، اعضای محترم فرهنگستان ها و روسای انجمن های علمی، روسا و معاونین آموزشی و پژوهشی دانشکده ها و مدیران گروه های آموزشی دانشگاه تهران، کارشناسان ارشد و دست اندرکاران ارزشیابی نظام آموزش عالی کشور برگزار شد. در این همایش ضمن ارائه سخنرانی ها و مقالات منتخب، میزگردی با حضور مدیران و مسئولان ارزشیابی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و اساتید دانشگاهی و با هدف هم اندیشی و تبادل نظر میان محققان، صاحب نظران و

دست اندرکاران ارزیابی در نظام دانشگاهی و پیرامون ساختارسازی مناسب برای تقویت رویکردهای علمی و نظام مند ارزیابی که متناسب با ماهیت نظام دانشگاهی کشور و مبتنی بر مشارکت فعال جامعه دانشگاهی باشد، تشکیل شد. امید است برگزاری این همایش موجبات تعهد و تلاش جمعی نهادهای آموزش عالی مربوطه را در جهت نهادینه شدن فعالیت های مستمر ارزیابی و ارتقاء کیفیت نظام آموزش عالی کشور فراهم نموده و نقش خود را در این راستا ایفا کرده باشد.

در پایان لازم می دانم از ریاست محترم وقت دانشگاه حضرت آیت الله عمید زنجانی و جناب آقای دکتر فرهاد رهبر ریاست محترم دانشگاه که توجه وافر به ارزیابی کیفیت نظام دانشگاهی داشته و همواره سعی دارند این مرکز را از نظرات و حمایت های خود بهره مند نمایند، تشکر کنم. همچنین از اعضای محترم کمیته های علمی و اجرایی همایش، پردیس هنرهای زیبا، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، سازمان سنجش آموزش کشور، دفتر نظارت و ارزیابی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی و سایر عزیزانی که در برگزاری این همایش همکاری داشته اند، قدردانی بعمل می آید.

یوسف حجازی

دبیر همایش

و رئیس مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران

اعضاء کمیته علمی همایش:

- ۱- دکتر عباس بازرگان استاد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
- ۲- دکتر کوروش پرند سرپرست مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی سازمان سنجش آموزش کشور
- ۳- دکتر محسن حبیبی رئیس پردیس هنرهای زیبای دانشگاه تهران
- ۴- دکتر یوسف حجازی دبیر همایش و رئیس مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران
- ۵- دکتر فرزانه شمیرانی معاون آموزشی پردیس علوم دانشگاه تهران
- ۶- دکتر رضا عامری مدیرکل دفتر نظارت و ارزیابی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
- ۷- دکتر مقصود فراستخواه عضو هیأت علمی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

اعضاء کمیته اجرایی همایش:

- ۱- دکتر یوسف حجازی دبیر همایش و رئیس مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران
- ۲- دکتر اسفندیار زبردست معاون پژوهشی پردیس هنرهای زیبا
- ۳- رضا محمدی عضو هیأت علمی مرکز مطالعات سازمان سنجش آموزش کشور
- ۴- دکتر محمود رضا مستقیمی مدیرگروه نظارت و ارزیابی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
- ۵- غلامرضا یادگارزاده عضو هیأت علمی سازمان سنجش آموزش کشور
- ۶- فاخته اسحاقی کارشناس ارشد پژوهشی مرکز مطالعات سازمان سنجش آموزش کشور
- ۷- سمیه کرم‌زاده کارشناس پژوهشی مرکز مطالعات سازمان سنجش آموزش کشور

ساختار سازی برای ارزیابی کیفیت نظام آموزش عالی ایران: از واقعیت تا آرمان

عباس بازرگان^۱

چکیده

یکی از دغدغه‌های اصلی نظام های آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان تضمین کیفیت برنامه ها و فرآورده های دانشگاهی است. هرچند ایالات متحده امریکا کوشش های مربوط به اندیشیدن و ساختار سازی برای ارزیابی و ارتقای کیفیت آموزش عالی را یکدهه قبل از آغاز قرن بیستم شروع کرده است، اما سایر کشورها فقط نزدیک به دو دهه است که به این چالش توجه کرده اند. از این جمله می توان به کوشش های کشورهای منطقه اروپا، آسیا، اقیانوسیه و امریکای جنوبی اشاره کرد. با توجه به تجربه های حاصل از کشورهای مختلف، به ویژه کشورهای موفق منطقه آسیا و اقیانوسیه، یکی از مهمترین عوامل موفقیت در تضمین کیفیت آموزش عالی ایجاد ساختار سازمانی مناسب برای ارزیابی و بهبود کیفیت آموزش عالی بوده است. بهترین تجربه ساختار سازی برای تضمین کیفیت در آموزش

۱. استاد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

عالی، در سطح بین‌المللی شامل "شبکه بین‌المللی موسسه‌های تضمین کیفیت آموزش عالی" بوده است. همچنین در سطح منطقه‌ای این تجربه شامل "شبکه تضمین کیفیت اروپا" و نیز "شبکه تضمین کیفیت آسیا و اقیانوسیه" است. علاوه بر آن، در سطح ملی می‌توان به تجربه کشور عمان اشاره کرد. در سطح دانشگاه نیز این تجربه‌ها گوناگون است. در این تجربه‌ها دو نوع ساختار را می‌توان ملاحظه کرد: (الف) سلسله‌مراتبی، (ب) شبکه‌ای. در این مقاله، ضمن مرور تجربه‌های موجود به مزایا و کمبودهای هر یک از این دو نوع ساختار سازمانی بحث شده است. سپس با توجه به شرایط اجتماعی و فرهنگی ایران، یک ساختار سازمانی شبکه‌ای برای ارزیابی و ارتقای کیفیت آموزش عالی ایران پیشنهاد شده است.

واژه‌های کلیدی:

تضمین کیفیت، آموزش عالی، ساختار سازی، شبکه سازی، دانشگاه کار آفرین.

مقدمه

تحولات اقتصادی در جهان در چند دهه گذشته موجب شده است که دانشگاه‌ها علاوه بر تأکید بر آموزش و پژوهش، به کارآفرینی نیز توجه کنند (Clark, 1998). این امر به ویژه با توجه به پدیده جهانی شدن و فناوری اطلاعات و ارتباطات تأثیر قابل توجهی بر کیفیت نظام‌های آموزش عالی داشته است. در رویکرد دانشگاه کارآفرین، دانشگاه‌ها نسبت به نیازهای فردی و اجتماعی پاسخگو تر می‌شوند. علاوه بر آن پرورش خصیصه‌های خلاقیت، نوآوری، ریسک‌پذیری و تولید دانش و به کار بستن بیشتر مورد توجه قرار گرفته است. لذا در آستانه قرن بیست و یکم دغدغه اصلی اغلب نظام‌های آموزش عالی ارتقای کیفیت کوشش‌ها و توجه به کار آفرین بودن محیط دانشگاه است. هرچند ارزیابی و اعتبارسنجی کیفیت دانشگاهی در کشوری مانند ایالات متحده سابقه‌ای طولانی دارد، اما این امر در کشورهای اروپائی به دو دهه اخیر و در سایر کشورها به کمتر از ده سال می‌رسد (Aukduman, et al., 2001 / بازرگان، ۱۳۸۲). نظر به افزایش تقاضا برای آموزش عالی و کاهش نسبی بودجه جهت تأمین هزینه‌های آن و نیز حرکت به سوی تجاری شدن آموزش عالی در مقیاس جهانی، ارزیابی کیفیت آموزش عالی و اعتبار سنجی آن بیش از پیش اهمیت یافته است، به طوریکه این امر در دانشگاه‌های سراسر جهان به عنوان دغدغه اصلی درآمده است (IAU, 2007, Holson&Thomas, 2003).

با توجه به مراتب یادشده، درباره این که ارزیابی و اعتبارسنجی نظام‌های آموزش عالی ضرورت دارد، هیچگونه تردیدی وجود ندارد. اما سوال این است که "چه رویکردی باید برای ارزیابی آموزش عالی اختیار کرد و چه ساختار سازمانی می‌تواند اجرای این رویکرد را میسر سازد؟".

در این مقاله بر اساس تجربه‌های گذشته در سطح بین‌المللی و ملی، به رویکرد مناسب ارزیابی و کیفیت آموزش عالی با توجه به ویژگی‌های پیرامون نظام آموزش عالی کشور اشاره خواهد شد و سپس ساختار مناسب ارزیابی و اعتبارسنجی

آموزش عالی کشور به اختصار مورد تحلیل واقع خواهد شد.

تضمین کیفیت آموزش عالی: از آرمان تا واقعیت

با توجه به رویکردهایی مانند کارآفرینی در نظام های آموزش عالی و انتظارات جدیدی که از دانشگاه ها بوجود آمده است، نقش دانشگاه ها و سایر مراکز آموزش عالی - در فراهم آوردن فرصت های یادگیری، ارتباط نزدیکتر با بازار کار و عرضه آموزش مداوم برای همه اقشار جامعه - بیش از پیش اهمیت یافته است. این امر، به ویژه با تجاری شدن خدمات آموزش عالی در سطح بین المللی و دستیابی به موافقت نامه عمومی تجارت خدمات (GATS¹)، باعث توجه بیشتر به کیفیت مراکز آموزش عالی، برنامه و دوره های آموزشی آن ها شده است. از این رو، ساختار سازی برای ارزیابی و ارتقای کیفیت نظام های آموزش عالی کشورها در مناطق مختلف جهان در دهه گذشته بسیار مورد توجه واقع شده است. ایجاد شبکه های کیفیت در اروپا، آمریکای جنوبی، آسیا و اقیانوسیه نمایانگر این امر است (بازرگان، ۱۳۸۲، ۱۳۸۶).

در این راستا مفاهیم ارزیابی کیفیت، ممیزی کیفیت و اعتبارسنجی در آموزش عالی مورد بحث و توجه متخصصان و کارشناسان قرار گرفته است. در اینجا ضمن اشاره ای به آنها، چگونگی تضمین کیفیت از طریق بکار گرفتن آنها را مورد نظر قرار می دهیم. ممیزی کیفیت آموزش عالی فرایندی است که طی آن یک نظام آموزش عالی (دانشگاه/موسسه آموزش عالی) مورد بازنگری قرار می گیرد. در این فرایند مشخص می شود که تا چه اندازه موسسه از ساز و کاری معین برای تضمین کیفیت فعالیت های خود برخوردار است (GUNI، ۲۰۰۷).

ارزیابی کیفیت آموزش عالی فرایندی است که به تعیین، تهیه و گردآوری داده ها

¹. General Agreement on Trade in Services

و اطلاعات برای قضاوت و تصمیم‌گیری درباره میزان تطابق عناصر نظام مورد ارزیابی با الزامات (یا انتظارات) می‌پردازد. رویکردهای متداول ارزیابی آموزش عالی مشتمل بر دوفرايندارزیابی درونی و برونی است. بالاخره اعتبارسنجی فرایندی است برای ارزیابی برونی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی که در آن تأیید صلاحیت و موفقیت علمی نظام آموزش عالی (دانشگاه، موسسه، برنامه آموزشی) و تناسب آن برای برآوردن مقاصد مورد نظر مورد قضاوت قرار می‌گیرد (بازرگان، ۱۳۸۲).

در استفاده از ارزیابی و یا اعتبارسنجی در نظام‌های آموزش عالی، هدف آن است که یکی از حالت‌های زیر یا ترکیبی از آن‌ها رخ دهد:

- تضمین کیفیت و دستیابی به حداقلی از استانداردها

- ارتقاء کیفیت

- پاسخگوئی و شفافیت

- تسهیل تحرک دانشجویان در میان نظام‌های آموزش عالی.

در صورتی استفاده از ارزیابی و اعتبارسنجی در آموزش عالی به هدف‌های یاد شده تحقق می‌بخشد که ساختار سازمانی و فرایند لازم برای اجرای ارزیابی بوجود آمده باشد و سازوکار مناسب برای پیگیری نتایج ارزیابی در راستای بهبود کیفیت سازماندهی شده باشد. در این فرایند انتظار می‌رود اعضای هیأت علمی به عنوان عناصر اصلی نظام آموزش پیشگام باشند.

نتایج یک دهه تجربه ارزیابی کیفیت آموزش عالی نشان می‌دهد که اعضای هیأت علمی کشور، در صورت مشارکت دادن آنان در فرایند ارتقای مستمر کیفیت گروه آموزشی، نقش خود را به عنوان فرد مسئولیت‌پذیر در ارتقای کیفیت بخوبی احساس کرده و ایفا می‌کنند. اما از آنجا که معمولاً ساختار سازمانی ارزیابی در سطح دانشگاه از انسجام لازم برخوردار نیست، این احساس مسئولیت از حالت بالقوه به حالت بالفعل در نمی‌آید.

کوشش‌هایی که در سال‌های اخیر برای تشکیل ساختار ارزیابی کیفیت در نظام آموزش عالی ایران بعمل آمده است، بیشتر بر تمرکز امور سازمان سنجش آموزش کشور و یا دفتر نظارت و ارزیابی (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری) استوار بوده است. این کوشش‌ها بر ساختار سازی برای ارزیابی کیفیت در نظام آموزش عالی کشور، در مقایسه با کشورهای دیگر، هنوز به طور اثر بخش به ایجاد یک نهاد کشوری کمک نکرده است.

وانگهی، نتایج اجرای ارزیابی‌های درونی گروه‌های آموزشی چندان بازنمایی نشده است. لذا برای این که بتوان نتایج اجرای ارزیابی درونی را در راستای بهبود کیفیت آموزش عالی کشور مشاهده کرد، لازم است که ساختار ارزیابی و اعتبارسنجی در سطح نظام آموزش عالی سازمان داده شود. این امر موجب خواهد شد که نه تنها مشارکت اعضای هیأت علمی در انجام امور ارزیابی و بهبود کیفیت به فعلیت در آید بلکه با باز نمایی نتایج از طریق ارزیابی برونی موجب ارتقای مستمر کیفیت گردد.

ساختار مطلوب برای تضمین کیفیت در آموزش عالی ایران

در اینجا لازم است قبل از ورود به بحث ساختار مطلوب، به تعریف تضمین کیفیت پردازیم. به طور کلی، تضمین کیفیت را می‌توان به شرح زیر تعریف کرد: بازنگری نظام‌مند و مستمر یک نظام (موسسه یا برنامه آموزش عالی) به منظور اطمینان از این که آن نظام (موسسه یا برنامه) معیارهای قابل قبول (استانداردها یا انتظارات) را حفظ کرده و در حال ارتقاء دادن آنها می‌باشد. به عبارت دیگر در فرایند تضمین کیفیت سعی بر آن است که رابطه نزدیکی میان بروندهای نظام آموزش عالی با نیازهای افراد ذی ربط، ذی نفع و نیازهای جامعه برقرار شود. برای ایجاد ساختار سازمانی جهت تضمین کیفیت آموزش عالی هشت گام به

شرح زیر توصیه شده است (GUNI, 2007):

- الف- بیان رسالت سازمان برای تضمین کیفیت
 - ب- مشخص کردن هدف‌های راهبردی سازمان (برای مثال حداقل استانداردها و ارتقاء آن‌ها،.....)
 - ج- تصمیم‌گیری درباره میزان وابستگی سازمانی به دولت
 - د- تدوین آئین نامه‌ها و چگونگی انجام ارزیابی
 - ه- انتصاب هیات اجرایی سازمان
 - و- توصیف نقش سازمان در فرایند ارزیابی درونی و برونی
 - ز- تربیت نیروی انسانی مورد نیاز، ایجاد شبکه‌ای از ارزیابان و فراهم آوردن سایر منابع انسانی و کالبدی
 - ح- تدوین چارچوب اجرای ارزیابی و اعتبارسنجی بوسیله سازمان.
- تجربه‌های جهانی نشان می‌دهد که میزان وابستگی سازمانی نهاد ارزیابی و اعتبارسنجی به دولت در کشور‌های مختلف گوناگون است. به طوری که این وابستگی را می‌توان بر یک طیف قرارداد. یک انتهای این طیف عدم وابستگی و انتهای دیگر آن وابستگی کامل سازمان ارزیابی و اعتبارسنجی را به دولت نشان می‌دهد. در عمل یکی از چهار حالت زیر رخ می‌دهد (Sanyal & Martin, 2007):
- ۱) وابستگی کامل به دولت (برای مثال در کشور مالزی نهاد ارزیابی آموزش عالی وابسته به یک وزارتخانه است)،
 - ۲) وابسته به دولت، اما اداره امور آن مستقل از دولت است (برای مثال، NAAC در هندوستان)،
 - ۳) ایجاد شده به وسیله دولت، اما یک نهاد سازمانی غیر دولتی (برای مثال شبکه ارزیابی کیفیت عمان)،

¹.National Assessment and Accreditation Council

۴) کاملاً مستقل از دولت به صورت یک نهاد غیر دولتی - غیر انتفاعی (برای مثال نهادهای ارزیابی و اعتبار سنجی در ایالات متحده امریکا و نیز 'AUQA در استرالیا).

تناسب هر یک از این وابستگی های یاد شده با شرایط اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشورها رابطه دارد.

در سال های اخیر ایجاد ساختارهای شبکه ای مانند شبکه اروپائی تضمین کیفیت در آموزش عالی^۲ و نیز شبکه آسیایی و اقیانوسیه کیفیت در آموزش عالی مثال هایی از ساختار شبکه ای تضمین کیفیت در آموزش عالی هستند که عملکرد آنها بسیار مورد توجه قرار گرفته است. نظر به عملکرد ساختارهای متمرکز و شبکه ای می توان گفت که چنانچه نظام آموزش عالی مورد نظر از زیر نظام های متفاوت تشکیل شده باشد، مناسب ترین ساختار به صورت شبکه می باشد. زیرا این نوع ساختار از ویژگی های زیر برخوردار است (Bienzle, et al. 2007):

۱- در برگیرنده حالت های مختلف زیر نظام های تشکیل دهنده نظام اصلی

۲- انعطاف پذیری

۳- اقتدار هر پیوند شبکه در انجام امور

۴- جلب اعتماد افراد ذی ربط و ذی نفع

۵- استمرار و پایداری در فعالیت های مورد نظر

۶- سهولت دستیابی به رسمیت یافتن امور

۷- به صرفه بودن از نظر منابع انسانی و کالبدی.

با توجه به خصیصه های یاد شده و نیز ویژگی های نظام آموزش عالی ایران، ساختار شبکه ای برای سازماندهی نهاد ارزیابی و اعتبار سنجی آموزش عالی

¹.Australian universities Quality Agency

².European Quality Network

می‌تواند مناسب باشد. در اینجا به تحلیل آن می‌پردازیم.

پیشنهاد شبکه کیفیت دانشگاه‌های ایران

با توجه به یک دهه تجربه در ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران، می‌توان گفت که در فرایند استقرار نظام تضمین کیفیت در آموزش عالی ایران از شش مرحله مورد نظر (بازرگان، ۱۳۸۲) چهار مرحله (اندیشیدن، کسب تجربه اولیه، الگوپردازی درباره ارزیابی کیفیت، بومی کردن فرایند ارزیابی) دنبال شده است. اما هنوز اشاعه فرهنگ کیفیت (ایجاد دلبستگی) و سرانجام ساختارسازی متحقق نشده است.

نظر به این که نظام آموزش عالی ایران از زیر نظام های زیر تشکیل شده است:

۱- دانشگاه های جامع و تخصصی (صنعتی/کشاورزی و غیره) دولتی

۲- دانشگاه های علوم پزشکی دولتی

۳- نظام دانشگاه آزاد اسلامی (غیر دولتی)

۴- نظام دانشگاه جامع علمی - کاربردی

۵- دانشگاه های غیر دولتی - غیر انتفاعی

۶- نظام دانشگاه پیام نور (نیمه حضوری)

۷- مراکز آموزش عالی وابسته به وزارت آموزش و پرورش

۸- مراکز آموزش عالی وابسته به سایر وزارتخانه ها و دستگاه های دولتی

۹- مراکز آموزش عالی غیر حضوری (پردیس های الکترونیکی)

ساختار شبکه ای برای تضمین کیفیت این زیر نظام ها مناسبترین است. زیرا، همان طور که در فهرست یاد شده ملاحظه می‌شود، هر یک از این زیر نظام ها دارای رسالت و هدف های متفاوت هستند و فرایند تضمین کیفیت در آن ها باید متفاوت باشد. علاوه بر آن جامعه دانشجویی آنها و محیط زیر پوششان متفاوت می‌باشد.

بنابراین می‌توان شبکه کیفیت دانشگاه های ایران (Iran Universities Quality Network=IUQN) را متشکل از نه "پیوند" (ti) تشکیل داد. این شبکه با توجه

به رسالت و هدف‌های متفاوت زیر سیستم های آموزش عالی ایران می‌تواند با توجه به یک دهه تجربه ارزیابی درونی و برونی موقعیت‌های چشمگیری را بدست آورد.

نتیجه گیری

یک دهه از اولین کوشش‌های نظام آموزش عالی ایران برای ارزیابی مستمر و تضمین کیفیت موسسه های آموزش عالی می‌گذرد. هرچند ایران از جمله کشورهایی است که در منطقه آسیا و اقیانوسیه همگام با هندوستان و استرالیا برای کسب تجربه در ارزیابی مستمر آموزش عالی قدم برداشته است، اما گام‌های آن به طور انسجام یافته انتظارات مربوط به بهبود کیفیت نظام آموزش عالی را هنوز برآورده نکرده است. برای ساختار سازی جهت ارزیابی کیفیت در سطح دانشگاه موفقیت‌های قابل توجهی بدست آمده است. از این جمله می‌توان به ایجاد مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران اشاره کرد. اما در راستای ایجاد ساختار مناسب برای ارزیابی و اعتبارسنجی در آموزش عالی ایران کوشش‌ها ناکافی است. با توجه به ویژگی های زیر سیستم های آموزش عالی، لازم است ساختاری شبکه ای برای ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه‌های ایران ایجاد شود. برای تأسیس این شبکه هشت گام پیشنهاد شده است که با طی آنها می‌توان امر ارزیابی و ارتقای کیفیت در آموزش عالی ایران را تسهیل کرد. این امر علاوه بر مزایای دیگر، دلبستگی به کیفیت را در اعضای هیأت علمی تقویت می‌کند و فرایند بهبود کیفیت را در آموزش عالی استمرار می‌بخشد.

منابع

- ۱- بازرگان، عباس (۱۳۸۶) "ارزیابی مستمر برای بهبود کیفیت دانشگاهی: نگاهی به یک‌دهه تجربه در نظام آموزش عالی ایران". مجموعه مقالات دومین همایش ارزیابی

درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی. تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

۲- بازرگان، عباس (۱۳۸۲). ظرفیت سازی برای ارزیابی و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی: تجربه های بین المللی و ضرورت های ملی در ایجاد ساختار مناسب. مجلس و پژوهش (ویژه نامه آموزش عالی). شماره ۴۱: ۱۴۱-۱۵۸.

3-Aukdumam.I. ; Ozkale, I.; Ekinici, E. (2001).Accreditation in Turkish Universities.

European Journal of Engineering Education.26:231-240.

4-Bienzle.H. et el. (2007).The Art of Networking:European Networks in Education. Wien: 'die Berater'.

5- Clark.B.R(1998).Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways and Transformation Oxford :Pergamon.

6-International Association of Universities(2005).Sharing Quality of Higher Education

Across Borders :A Statement on Behalf of Higher Education Institutions Worldwide <http://www.unesco.org/iau/p-statements/index.html> (accessed 10.08.07).

7- Hodson, P.; Thomas, H.(2003).Quality Assurance in Higher Education: Fit for The New Millennium or Simply Year 2000 Compliant? Higher Education45:375-387.

8- Global Universities Network for Innovations(2007).Higher Education in The World 2007(Accreditation for Quality Assurance :What is at stake?).New York : Palgrave Macmillan.

9-Sanyal.B.&Martin, M.(2007).Quality Assurance and Role of Accreditation:An Overview.

in GUNI.(2007).Higher Education in The World 2007(Accreditation for Quality Assurance :What is at stake?).New York : Palgrave Macmillan.

مدل عمومی ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی

یوسف حجازی^۱

چکیده

با تأخیری دو دهه ای نسبت به دیگر کشورهای جهان، گفتمان ارزیابی کیفیت در اواخر دهه ۱۳۷۰ به آموزش عالی ایران راه یافت. این امر در حالی صورت گرفت که در سال های اخیر موضوع بهبود کیفیت و ارتقاء آن با مسئله پاسخگویی و مسئولیت پذیری، افزایش رقابت بین موسسات آموزش عالی، جابجایی نیروهای متخصص بین کشورها همراه شده است. از این رو انتظار می رود که دانشگاه ها، نیازهای جامعه خود را بیشتر درک کنند و در جهت برآوردن نیازهای جامعه و نیز هماهنگی با تحولات علمی و فناوری جهانی کارآمدی و اثر بخشی بیشتری از خود نشان دهند. در این راستا مدیریت دانشگاه ها باید سازوکارهایی را پیش بینی نمایند تا از طریق آن بتوانند وضعیت موجود خود و میزان مطابقت آن با وضعیت مطلوب

۱. رئیس مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران

(اهداف و استانداردها) را مورد توجه قرار دهند. عدم مطابقت را تشخیص داده و برای رفع آن چاره جوئی نمایند.

چنین ساز و کارهائی را ارزیابی کیفیت و یا تضمین کیفیت نظام دانشگاهی گویند. مرور ادبیات ارزیابی کیفیت در آموزش عالی نشانگر کثرت و تنوع الگوهای ارزیابی کیفیت است. هر کشوری با توجه به مختصات اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی خود اقدام به طراحی الگوی ارزیابی کیفیت نموده است. با این حال چهار مولفه اصلی در این الگوها به طور مشترک بکار گرفته شده است که می تواند سنگ بنای الگوی ارزیابی کیفیت نظام آموزش عالی ایران قرار گیرد. در این مطالعه ابتدا مروری بر تجربیات کشورهای مختلف در الگوهای ارزیابی کیفیت، نموده، سپس چهار مولفه ۱- ارزیابی درونی ۲- ارزیابی بیرونی ۳- الزامات کیفیت ۴- نحوه گزارش دهی به عنوان عوامل تشکیل دهنده الگوی عمومی ارزیابی کیفیت مورد بررسی قرار می گیرد.

واژه های کلیدی: ارزیابی کیفیت، ارزیابی درونی، ارزیابی بیرونی، الزامات کیفیت، استاندارد، گزارش دهی.

مقدمه

در آستانه قرن بیست و یکم نظامهای آموزش عالی اغلب کشورهای جهان، از جمله ایران بهبود و ارتقاء کیفیت خود را مورد توجه قرار داده‌اند. این امر به واسطه آن است که توجه به ارزش عملی دانش و کاربرد آن در تمام عرصه‌های جامعه اهمیت ویژه‌ای یافته است. لیبلین و همکاران (etal.2000,Liblein) می‌گویند در جهان امروز دانش و دانستن مسئله مهم در توسعه پایدار نیست، مشکل شکاف بین دانستن و عمل کردن است. در چنین شرایطی دانشگاه‌ها بیش از هر زمان دیگری نیازمند مهارت‌ها و قابلیت‌های مناسب برای انتقال دانش و بکارگیری آن می‌باشند. در جهان امروز سعی دانشگاه‌ها بر این است که انتظارات جامعه خود را بیشتر درک کنند و در جهت برآوردن نیازهای جامعه و نیز هماهنگی با تحولات علمی و فناوری جهانی کارآمدی بیشتری داشته باشند.

دیدگاه‌های فوق و عوامل متعدد دیگری در دو دهه اخیر سرچشمه ظهور نهضت ارزیابی کیفیت گردید. از مهمترین عوامل شکل‌گیری این نهضت نگرانی‌های دولت و جامعه درباره استانداردهای دانشگاهی، افزایش کمی دانشجویان و کاهش بودجه سرانه دانشجویان به شمار می‌رود. از طرف دیگر افزایش رقابت بین موسسات آموزش عالی در سطح بین‌المللی، نیاز فزاینده برای تحرک و جابجایی نیروی حرفه‌ای و متخصص بین کشورها، تقاضا برای پاسخگویی بیشتر در بطن یک دولت ارزیابی‌کننده (Neave 1991)، نگرانی در مورد گسترش آموزش عالی خصوصی و فشارهای ناشی از سوی کارفرمایان برای ارتباط بیشتر مواد درسی با نیازهای بازار کار از زمره عوامل شکل‌گیری نهضت کیفیت به شمار می‌رود. همگی این عوامل باعث شده است که در کشورهایی که بر رقابت، بازار و تشویق بخش خصوصی تأکید داشته‌اند، ارزیابی کیفیت اهمیت شایانی پیدا نماید.

ارزیابی کیفیت از نظر مفهومی به مجموعه‌ای از ساز و کارهای مدیریتی، نهادی

و رویه‌های منظم به منظور حفظ و بهبود کیفیت و پاسخگوئی به ذی نفعان بالغ می‌گردد. به بیان دیگر ارزیابی کیفیت عبارت است از مدیریت نظامند روش‌ها و رویه‌های ارزیابی برای حصول به کیفیت دروندادها، فرایندها و برون دادها و به طور کلی بهبود کیفیت برنامه یا موسسه است. در هر نظام آموزشی وجود یک رهیافت منظم و قدرتمند برای ارزیابی، بهبود و اصلاح آن اهمیت دارد. الگوهای ارزیابی کیفیت که در دو دهه اخیر مورد توجه نظام‌های آموزش عالی جهان قرار گرفته‌اند، همگی در راستای تحقق این هدف بوده‌اند.

الگوها و مکانیزم‌های ارزیابی کیفیت در مقایسه با الگوها و رهیافت‌هایی که برای ارزیابی آموزشی به کار گرفته می‌شوند، تأکید بیشتری بر ارزیابی برونی، توجه به نظرات کارفرمایان، فارغ‌التحصیلان و در دسترس قرار دادن نتایج ارزیابی به ذی نفعان دارند (Harman, 1998). در این مقاله ضمن بررسی برخی ویژگی‌های الگوی ارزیابی کیفیت آموزش عالی در کشورهای مختلف جهان، مولفه‌های اصلی نظام ارزیابی کیفیت در قالب یک مدل عمومی و به منظور تعیین سازوکاری مناسب در آموزش عالی ایران مورد بحث قرار می‌گیرد.

مروری بر الگوهای ارزیابی کیفیت در آموزش عالی

ارزیابی کیفیت یا فرایند دستیابی به کیفیت آموزش عالی به لحاظ الگوها، روش‌ها و سازوکارها از تنوع زیادی برخوردار است. این تنوع ناشی از تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی و تاریخی در کشورهای مختلف می‌باشد. نیو (Neave, 1991) در پیمایش الگوهای ارزیابی کیفیت در کشورهای فرانسه، بلژیک و هلند به این نتیجه رسید که هیچگونه توافقی در مورد هدف ارزیابی کیفیت در این کشورها وجود ندارد. واهلن (Wahlen, 1998) نشان می‌دهد که کشورهای سوئد و فنلاند بر بهبود کیفیت تکیه داشته، حال آن که کشورهای دانمارک و نروژ بر اهداف بیرونی مؤسسات آموزش عالی تأکید دارند.

واهلن (Wahlen, 1998) و رونشتاین (Vroeijenstin 1995) ویژگی‌های مشترکی را در الگوهای ارزیابی کیفیت آموزش عالی دانمارک، فنلاند و هلند یافته‌اند. فروز (Frazer, 1997) الگوهای ارزیابی کیفیت آموزشی عالی ۲۴ کشور را مورد مطالعه قرار داده است. طبق نتایج به دست آمده در تمام کشورها ارزیابی برونی بعد از ارزیابی درونی مورد توجه قرار گرفته است. فروز نتیجه‌گیری می‌کند که ارزیابی درونی صحیح با ماهیت رقابتی در بسیاری از موسسات آموزش عالی سازگار است. این مطالعه نشان می‌دهد که غالباً همگنان به وسیله نهاد ارزیابی کیفیت انتخاب می‌شوند. در برخی از کشورها همگنان مستقیماً از کیفیت تدریس مشاهده می‌کنند، در برخی دیدگاه دانشجویان و در برخی از کشورها دیدگاه کارفرمایان را مورد توجه قرار می‌دهند.

بررسی الگوهای ارزیابی کیفیت آموزش عالی (Vroeijenstin 1995) و (Van Damme 2000) و (Van Vught & Welerheijden, 1996) و (Harman, 1998) و (Bazargon, 2002) و (Billing 2004) نشان می‌دهد که همگی این الگوها از یک سری ویژگی‌ها و خصیصه‌های مشترک برخوردار هستند. اشتراکات قابل ملاحظه‌ای که در این الگوها به چشم می‌خورد، شامل چهار مؤلفه ۱- اهمیت و شفافیت ارزیابی درونی، ۲- حفظ کیفیت ارزیابی برونی، ۳- فرایندهای پیگیری بعد از گزارش دهی و ۴- مفهوم کیفیت و منبع تعیین آن می‌باشد. خلاصه نتایج پیمایش‌های فوق‌الذکر نیز نشان می‌دهد که اهداف ارزیابی کیفیت در این الگوها به پنج دسته مهم تقسیم می‌شود، این اهداف عبارتند از:

۱- بهبود کیفیت

۲- در دسترس قرار دادن اطلاعات برای عموم در مورد کیفیت و استانداردها

۳- اعتبارسنجی

۴- پاسخگوئی به عامه

۵- کمک به فرایند برنامه‌ریزی آموزش عالی.

مدل عمومی ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی

با توجه به اهداف و ویژگی‌های مشترک بین الگوهای مختلف ارزیابی کیفیت در آموزش عالی که در فوق به آن اشاره شد می‌توان به یک مدل عمومی ارزیابی کیفیت دست یافت. باید توجه داشت که کارکردهای هر یک از این مؤلفه‌ها براساس موقعیت‌های اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی که از آنها به عنوان استلزامات ارزیابی کیفیت نام برده می‌شوند متفاوت است. ضمناً الگوهای ارزیابی کیفیت را می‌توان در سطوح دانشگاه، دانشکده و یا گروه‌های آموزشی مورد استفاده قرار داد. با توجه به نقش و اهمیت گروه‌های آموزشی در بهبود و ارتقاء کیفیت نظام دانشگاهی در زیر ابعاد چهارگانه مدل عمومی ارزیابی کیفیت در گروه‌های آموزشی مورد بحث قرار می‌گیرد.

فرایند اثربخش بهبود کیفیت درونی

کیفیت آموزش عالی موضوعی است درونی و مربوط به عضو هیأت علمی، دانشجویان و مدیریت هر گروه یا موسسه آموزشی. در واقع هم مسئولیت و هم اختیارات مربوط به کیفیت، مربوط به عضو هیأت علمی است که از طریق ارزیابی درونی می‌توان به آن دست یافت. ارزیابی درونی نوعی ارزیابی مشارکتی است که در آن اعضاء هیأت علمی گروه آموزشی به صورت داوطلبانه و با هدف شناخت قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها در یک فضای همکاری و تفاهم متقابل اقدام به بررسی، مطالعه و قضاوت در خصوص وضعیت گروه آموزشی خود می‌نمایند و در نهایت به اصلاح ضعف‌ها و تحکیم قوت‌ها می‌پردازند. در این فرایند مشارکتی اعضاء هیأت علمی به صورت علمی و روش‌مند در رابطه با عملکرد خود و میزان تحقق اهداف گروه آموزشی و میزان مطابقت عملکرد گروه با رسالت و اهداف

دانشگاه و نیازهای منطقه‌ای و ملی قضاوت می‌نمایند. مدیریت، برنامه‌ریزی و اجرای ارزیابی درونی و همچنین پیگیری و کاربست نتایج حاصله بر عهده اعضای هیأت علمی می‌باشد. در جریان این فعالیتها سه اقدام عمده صورت می‌گیرد. ۱- عمل پیمایشی که با جمع‌آوری عینی اطلاعات سر و کار دارد. ۲- اقدام پژوهی که تأکید آن بر روی جهت‌های فلسفی، هدفها و برنامه‌هاست و ۳- روشهای کیفی که عمدتاً بر تفکر و تحلیل داده‌ها متمرکز است (Dressel 1961).

از ویژگیهای برجسته ارزیابی درونی که آن را از دیگر رویکردهای ارزیابی متمایز می‌نماید فرایند محور بودن آن است. به این معنی که در این نوع ارزیابی تدوین گزارش و ارائه نتایج هدف اصلی نیست، بلکه نحوه اجراء در درجه اول اهمیت قرار دارد. آگاه شدن اعضای هیأت علمی از وضعیت خود و گروه آموزشی که در آن فعالیت می‌کنند، آن هم از طریق خرد و تفکر جمعی و رسیدن به اوج شناخت از نیازها، اهداف، برنامه‌ها و فعالیتها و کوشش در جهت رفع کمی‌ها و کاستی‌ها و درنهایت بهبود و توسعه فعالیتها از مهمترین دستاوردهای ارزیابی درونی در یک گروه آموزشی است. روح حاکم بر ارزیابی درونی روح همکاری، تبادل تجربه و مشارکت است و از نتایج آن به عنوان دروندادی برای برنامه‌ریزی، بهبود و توسعه فعالیتها در آینده استفاده می‌شود. نکته مهم در ارزیابی درونی رغبت به همکاری و دبستگی اعضای هیأت علمی جهت انجام آن می‌باشد. از این رو همواره توصیه می‌شود که در اجرای ارزیابی درونی از مکانیزمهای تشویقی استفاده شود تا شرایط مناسب تری برای مشارکت فراهم گردد. این راهکارها و مکانیزمها است که جایگاه مطمئنی را برای فرایند ارزیابی درونی در بحث از کیفیت دانشگاهی بوجود آورده است.

ارزیابی درونی مبتنی بر نظریه تغییر است. ارزیابی درونی وسیله‌ای است جهت ایجاد تغییرات فردی و سازمانی در دو بعد عملکردی و رفتاری برای بهبود کیفیت.

به عبارت دیگر فعالیتی است داوطلبانه و آگاهانه به قصد تغییر در رفتار و عملکرد عضو هیأت علمی و گروه آموزشی. با توجه به این نگرش تغییراتی که از طریق ارزیابی درونی در یک گروه آموزشی ایجاد می‌گردد، طی مراحل زیر خواهد بود (حجازی ۱۳۶۶):

- فراهم آوردن زمینه‌های لازم برای تغییر، بهبود و ارتقاء کیفیت از طریق افزایش سطح آگاهی و ایجاد نیاز در بین ذی‌نفعان
- جمع‌آوری اطلاعات از وضعیت موجود و تعیین فاصله بین وضعیت موجود با وضع مطلوب
- کشف راه حل‌های ممکن برای رفع نواقص و کمبودها با مشارکت ذی‌نفعان
- اعمال تغییر از طریق بکارگیری راه حل‌ها
- استمرار فعالیتهای مبتنی بر تغییرات و رفع نیازها.

ارزیابی درونی می‌تواند به عنوان ارزیابی توانمندساز در بهبود مستمر عملکرد عضو هیأت علمی و گروه آموزشی مورد استفاده قرار گیرد. ارزیابی توانمندساز رویکردی است که از طریق توسعه و گسترش توانائی مبتنی بر صلاحیت افراد و تیم‌ها، بر روی حوزه‌ها و وظایفی که در عملکرد آنها و عملکرد کلی سازمان اثر می‌گذارد، عمل می‌نماید. هدف ارزیابی توانمند ساز کسب شناخت، بهبود عملکرد، یادگیری، پاسخگوئی و برقراری ارتباط می‌باشد. راهبرد اصلی آن اعتقاد عمیق به مردم و ضرورتاً فعالیتی دسته جمعی است. آموزش، تسهیل‌گری، حمایت و تشریک مساعی ذی‌نفعان و اصولی چون بهبود، مالکیت اجتماعی، مشارکت مردم، دانائی محلی (دانش بومی) ظرفیت سازی، یادگیری سازمانی و پاسخگوئی، پایه‌های اساسی ارزیابی توانمند ساز را تشکیل می‌دهد. ارزیابی درونی با تأکید بر چنین اصول و اهدافی سعی بر ارتقاء صلاحیت‌ها و توانائیهای حرفه‌ای اعضا هیأت علمی نموده بطوری که آنها بتوانند در جهت بهبود کیفیت خود و گروه نقش مؤثری را ایفا نمایند. از نظر فرایند ارزیابی سه مرحله زیر بین ارزیابی توانمند ساز و

ارزیابی درونی بطور مشترک انجام می گیرد (محقق معین، ۱۳۸۳):

- ۱- تعریف رسالت یا اهداف برنامه از طریق بحث‌های باز و همراه با کلیه ذی نفعان
 - ۲- تعریف و اولویت بندی فعالیت‌های مهم برنامه
 - ۳- ترسیم راه آینده از طریق تعیین راهبردها و جهت‌گیری لازم برای بهبود برنامه
- دیوید فیتزمن (۱۹۹۳) مدل زیر را در ارزیابی توانمندساز ارائه نموده است. این مولفه‌ها در ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی به عنوان سه رکن اساسی، همواره مورد توجه بوده است (محقق معین، ۱۳۸۳):
- ۱- جهت‌گیری صریح به منظور کمک به مردم برای کمک به خودشان و بهبود برنامه‌هایشان از طریق خود ارزیابی
 - ۲- توانمند کردن افراد سازمان در همکاری و رفع مشکلات سازمان
 - ۳- استفاده از ارزیاب به عنوان تسهیل‌گر.

ارزیابی درونی همچنین بعنوان رهیافتی در یادگیری سازمانی محسوب می‌شود. یادگیری سازمانی بنا به تعریف ارگرسون و شون (1978, Agyris & Schon) نوعی فرایند کشف اشتباه و اصلاح است. در یادگیری سازمانی ترتیبی اتخاذ می‌شود که با ایجاد ارتباط بین اعضاء سازمان که از تجربیات کاری و سایر مجاری، کسب دانش نموده‌اند. نوعی دانش جمعی و سازمانی حاصل آید و سازمان در مسیر دانش افزائی فردی و سازمانی به یک سازمان یادگیرنده و دانش آفرین تبدیل شود. سازمان یادگیرنده سازمانی است که عملکردهایش، از طریق آگاهی بدست آمده و درک بهتر، بهبود می‌یابد و اصلاح می‌شود و از طریق فرایند ارتباط، دامنه رفتارهای بالقوه‌اش را تغییر می‌دهد و بهبود می‌بخشد. ارزیابی درونی ابزاری استراتژیک خواهد بود که در آن کلیه اعضاء هیأت علمی ظرفیت خود را برای خلق نتایج مناسب و مطابق میل خود توسعه می‌دهند. الگوهای جدید و ارزشمند تفکر به بلوغ می‌رسند. امیال جمعی ظهور می‌کند و افراد به طور مستمر، یادگیری با همدیگر را

- یاد می‌گیرند. سنچ (Senge 1990) ویژگی‌های زیر را برای سازمان‌های یادگیرنده ضروری می‌داند که از ویژگی‌های برجسته ارزیابی درونی به شمار می‌رود:
- دیدگاه مشترک: هر فردی برنامه سازمان را می‌فهمد و با آن موافق است.
 - الگوی ذهنی: هر فردی روش‌های قدیمی تفکر را کنار می‌گذارد و به بهبود و تصور خود از جهان می‌پردازد.
 - تبحر و مهارت فردی: هر فردی نسبت به وضعیت خود آگاه می‌شود و یاد می‌گیرد که ظرفیت خود را برای خلق نتایج مناسب توسعه دهد.
 - یادگیری تیمی: مهارت‌های تفکر جمعی بین افراد ایجاد می‌شود.
 - تفکر سیستمی: هر فردی یاد می‌گیرد و می‌داند که کل سازمان چگونه کار می‌کند.
- در واقع ارزیابی درونی شرایطی بوجود می‌آورد که اعضای گروه آموزشی بتوانند به یادگیری سازمانی و خلق یک سازمان یادگیرنده و دانش آفرین دسترسی پیدا کنند. حاصل چنین کوشش‌هایی بهبود، ارتقاء و تضمین کیفیت خواهد بود. کمیسیون کیفیت آموزش عالی انگلستان (۲۰۰۳) در باب آینده آموزش عالی به سه مشکل عدم تطابق اهداف و روش‌های تحقق آن، تضاد بین کارکردهای آموزش، تحقیق و خدمات و ناهماهنگی بین علائق و نیازهای بخش‌های مختلف در موسسات آموزش عالی اشاره می‌کند و معتقد است نتیجه چنین رویکردی عدم کاربرد اطلاعات کسب شده در موسسات آموزش عالی برای ارتقاء کیفیت آنها می‌باشد. این کمیسیون برای تحقق این هدف به نقش مدیر در توسعه یادگیری سازمانی در موسسات آموزش عالی تأکید می‌کند و معتقد است با این راهکار یک صلاحیت ذاتی در پرسنل بوجود می‌آید و این همان مسیری است که ارزیابی درونی برای ارتقاء و بهبود کیفیت همواره به آن تأکید داشته است.
- و بالاخره ارزیابی درونی وسیله‌ای برای سپردن اقتدار علمی به گروه آموزشی و در نهایت رسیدن به استقلال است.
- اساساً یکی از عناصر مفهومی کیفیت آموزش عالی را وجود استقلال دانشگاهی و

آزادی علمی تشکیل می‌دهد. به عبارت دیگر استقلال، خودگردانی و آزادی علمی بدون کیفیت معنی دار نیست. هر موسسه آموزشی که به لحاظ ساختی - کارکردی بتواند به بخشی از نیازهای اجتماعی و اقتصادی جوامع در حال تحول خود با عرضه محصولات با کیفیت پاسخ گوید و کیفیت این پاسخگویی برای جوامع آشکار شده باشد، نقش و موجودیت مستقل به خود می‌گیرد (فراسخواه ۱۳۸۲). به عبارت دیگر پشتوانه استقلال در موسسات آموزشی عرضه محصولات با کیفیت برای رفع نیازهای اجتماعی و اقتصادی می‌باشد. از جمله راهبردهای ارتقاء کیفیت که در کشورهای مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرد استقلال عضو هیأت علمی است که این راهبرد در ارزیابی درونی گروههای آموزشی نیز مورد توجه می‌باشد. در حقیقت ارزیابی درونی مبنای استقلال عضو هیأت علمی و گروه آموزشی و استقلال ابتدائی ترین حق هیأت علمی درباره کیفیت و عملکرد او است. سنجش کیفیت آموزش عالی بدون رعایت این فعالیت پایه و بدون سهم حضور، مداخله و مشارکت هیأت علمی در هر دانشگاه و گروه آموزشی و مدیریت آن، هم آزادی علمی و هم استقلال دانشگاهی که هر دو از الزامات کارکردی دانشگاه و اصول جدائی ناپذیر از ماهیت حرفه‌ای آموزشی عالی هستند به خطر می‌افتد. به عبارت دیگر چگونه می‌توان تصور کرد کیفیت آموزش عالی با زیر پا گذاشتن استقلال دانشگاهی و آزادی علمی و نقش مؤثر و تعیین کننده هیأت علمی دانشگاهی مورد سنجش قرار گیرد.

فرا ارزیابی از فرایند کنترل درونی

در بحث از ارزیابی درونی چرائی آن توصیف شد. همانطور که اشاره شد ارزیابی درونی برای مصون ماندن آزادی علمی، بهبود و ارتقاء کیفیت، استقلال و توانمندسازی عضو هیأت علمی و گروه آموزشی لازم است، ولی به تنهایی کافی نیست. ارزیابی درونی با همه نقاط قوت خود، ضعفهایی نیز دارد. زیرا اعتبار گروه

آموزشی را در دنیای به شدت در حال رقابتی شدن در ابهام قرار می دهد . به عبارت دیگر چنانچه گروه آموزشی بگوید که کیفیت توسط هیات علمی، دانشجویان و مدیریت آن احراز شده است ، برای ذهن های شکاک ادعای قابل قبولی نیست . ذی نفعان و شرکای مختلفی مانند اجتماع علمی، همگنان بیرون از دانشگاه ، خانواده ها ، مالیات دهندگان ، کارفرمایان بالقوه و کل جامعه حتی نسلهای آینده هر کدام انتظارات خاصی از کیفیت دانشگاه دارند. ذی نفعان انتظار دارند که موضوع سنجش و ارزیابی کیفیت آموزش عالی سطحی فراتر از گروه های آموزشی و هیات علمی هر دانشگاه را در بر گیرد و نمایندگان مورد اعتماد جامعه علمی و حوزه تخصصی در این فرایند نقش و حضور موثر داشته باشند. در واقع هر دانشگاهی علیرغم همه استقلال و آزادی علمی لازم است نسبت به ذی نفعان و عموم جامعه پاسخگو باشد. به همین دلیل برای اثبات صلاحیت و کیفیت دانشگاه در افکار عمومی ارزیابی خارج از دانشگاه توسط هیأت همگنان ضروری است که برای این منظور باید خط مشی های کلی درباره سنجش و ارزیابی کیفیت در سطح ملی تدوین و نهادینه شود. در این سطح لازم است اهداف و ملاک های کلان آموزش عالی به گونه ای تعیین و تعقیب شود که انتظارت همه ذی نفعان را پوشش بدهد و جایگاه آموزش عالی را در سطح بین المللی توسعه بخشد. در راستای این هدف ارزیابی برونی نوعی هماهنگی و همسازی سیستمی در سطح دانشگاهها و گروههای آموزشی بوجود می آورد و باعث می شود: اولاً گروههای آموزشی که قبلاً فرایند ارزیابی درونی را طی کرده اند، گزارش خود را به قضاوت یک مرجع با صلاحیت برسانند و موظف شوند کیفیت خود را توسعه داده و در دنیای رقابتی جایگاه خود را در میان دیگر رقبا حفظ نمایند. ثانیاً اطمینان از کیفیت تنها در حد گروه آموزشی محدود نمی شود. ثالثاً زمینه ای برای بهبود گرایی در گروههای آموزشی فراهم می آورد تا خود را با استانداردهای جهانی تطبیق دهند و همواره در جهت حفظ و توسعه کیفیت کوشش نمایند .

به طور کلی متخصصان ارزیابی کیفیت ضمن تایید بر انجام ارزیابی برونی، ضرورت آنرا از این جهت مورد توجه قرار می‌دهند که دانشگاهها بایستی در فعالیت‌های خود به شرایط بین المللی برسند و عقاید و نظرات اجتماع علمی را لحاظ نمایند و در قبال جامعه و بازار کار پاسخگو باشند. ذکر این نکته ضروری است که هر چند ارزیابی برونی تمایل به دیوان سالاری اداری داشته و در مواقعی به علت رایج بودن فرهنگ ارزیابی در نظام آموزشی یک تهدید برای موسسه و اعضای آن محسوب می‌شود (Nevo 1995). ولی با انجام ارزیابی درونی قبل از آن و جلب مشارکت و همکاری اعضای هیأت علمی این فشارها و تهدیدها کاسته می‌شود. به عبارت دیگر در بحث تائید کیفیت، ارزیابی برونی همواره به عنوان مکمل ارزیابی درونی و به صورت یک چرخه استفاده می‌شود. به این ترتیب که ارزیابی درونی و برونی در جهت توسعه راهبردها و به منظور ارتقاء کیفیت فعالیتها و بهبود سطوح خدمات ارائه شده در دانشگاه و تائید اینکه از منابع و امکانات به مناسب ترین شکل استفاده شده است همپوشی و کنش‌های متقابلی باهم ایجاد می‌کنند (Dubois ۱۹۹۸).

در بسیاری موارد ارزیابی برونی مترادف اعتبار سنجی در نظر گرفته می‌شود. ایتون (Eaton 2000) اعتبار سنجی را فرایند بازنگری خارجی کیفیت در آموزش عالی تعریف می‌کند. پتون (Patton 1997) می‌گوید هدف از ارزیابی برونی هدایت جریان ارزیابی برنامه مورد نظر، سنجش اعتبار، صلاحیت برنامه یا موسسه، کنترل بیرونی کیفیت و مقایسه واحد ها و یا نظارت و کنترل فعالیت ها در برنامه ها و موسسه می باشد. نکته مهم در اعتبار سنجی این است که گاهی ممکن است از استانداردهای از قبل تعیین شده استفاده شود که در این صورت نقش ارزیابی برونی تعیین رتبه خواهد بود. ولی گاهی استاندارد ها موجود نیست در چنین شرایطی با اجرای ارزیابی برونی بر اساس الزامات کیفیت، ضمن اطمینان جامعه

علمی نسبت به کیفیت آموزش و تایید آن بوسیله همگنان، از انجام رتبه بندی صرفنظر و صرفاً جهت سنجش صلاحیت و پاسخگویی استفاده می شود. هسته اصلی ارزیابی برونی را گروهی از افراد متخصص رشته تشکیل می دهند که کمیته همگنان نامیده می شود.

کمیته همگنان در بیرون دانشگاه شکل می گیرد تا درباره کیفیت برنامه های گروه آموزشی قضاوت به عمل آورد. در مرحله اول گزارش ارزیابی درونی در اختیار این کمیته قرار می گیرد. هیات همگنان بدون سوگیری و با بی طرفی و بر اساس دستورات ارزیابی برونی با دقت و حوصله به مطالعه گزارشهای ارزیابی درونی می پردازد. سپس از گروه آموزشی مورد ارزیابی بازدید به عمل می آورد. در این بازدیدها کمیته همگنان میزگردهائی با حضور ذی نفعان تشکیل می دهد. هدف از تشکیل میزگرد این است که با توجه به نتایج گزارش ارزیابی درونی پاسخ سوالات زیر برای کمیته همگنان شفاف و روشن گردد (بازرگان و همکاران ۱۳۸۶).

- ۱- گروه آموزشی چه کار می کند.
 - ۲- گروه آموزشی از آنچه انجام می دهد چه نتیجه ای می گیرد .
 - ۳- گروه آموزشی بر اساس چه شواهدی به این نتیجه رسیده است .
 - ۴- نحوه تعامل گروه آموزشی با بازار کار چگونه است .
 - ۵- آیا نگرش دانشجویان ، هیات علمی و دانش آموختگان و کارفرمایان به کیفیت سنجیده شده است .
 - ۶- کیفیت دوره ها، پیشرفت تحصیلی، راهبرد های تدریس و یادگیری ، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی چگونه است.
- در مرحله دوم هیات همگنان میزان تطابق وضعیت موجود گروه آموزشی را با استانداردهای آموزش عالی، آن طور که گروه آموزشی در گزارش ارزیابی درونی

تعیین کرده و همچنین نتایجی که در میزگرد بدست آورده است مورد توجه قرار می دهد. سپس در باره چگونگی دستیابی به آنها با رعایت استانداردها قضاوت می نماید. در مرحله سوم کمیته همگنان اقدام به تهیه و انتشار گزارش شامل تقدیرها، توصیه ها و پیشنهادات می نماید. کمیته همگنان تا تحقق نتایج حاصل از بررسی ها و اطمینان از کیفیت، فعالیت های گروه آموزشی را کنترل و پیگیری می نماید.

ارزیابی برونی همگنان بر خلاف ارزیابی درونی به شکل های مختلفی در سطح جهانی انجام می شود. همانطور که اشاره شد در برخی از کشور ها از جمله آمریکا هیات همگنان در قالب انجمن های تخصصی عمل می نمایند. به این ترتیب که هر دانشگاهی که نامزد اعتبار سنجی باشد، به این انجمن ها اظهار نامه می فرستد. در هلند اتحادیه ای از دانشگاه ها و مستقل از دولت که از نظر منابع مالی با دولت در تعامل است، مسئولیت ارزیابی برونی را دارد. در انگلستان شورای کیفیت آموزش عالی به نمایندگی از دانشگاه ها عهده دار ارزیابی برونی است. در فرانسه و دانمارک کمیته ملی ارزیابی وجود دارد. این کمیته در فرانسه به عنوان نهادی مستقل از دولت و دانشگاه عمل می کند، ولی در دانمارک بوسیله دولت حمایت می گردد. در استرالیا یک هیات ممیزی برونی در سطح ملی به صورت مستقل از هر دانشگاه ارزیابی برونی را هدایت می نماید. در ایرلند هر دانشگاه دفتری برای ارزیابی کیفیت دارد و مجموعه ای از این دفاتر توسط شورائی هماهنگ می شود. اصول کلی ارزیابی درونی و برونی در این شورا تعیین می شود. ولی هر دانشگاهی براساس مقتضیات خود عمل می کند و کمیته ای برای ارزیابی درونی و برونی دارد که دفتر نظارت و ارزیابی زیر نظر این کمیته است. به طور کلی در تمامی الگوهای ارزیابی کیفیت هر چند استقلال هر دانشگاه در خود ارزیابی و حتی ارزیابی برونی حفظ می شود، ولی در هیچ یک از آنها نقش دولت در تامین منابع مالی و عمومی

نادیده گرفته نشده است. به ترتیبی که بین دانشگاه و نهادهای ارزیابی برونی و دولت تعامل وجود دارد. مطالعات تطبیقی انجام شده نشان می‌دهد که نقش دولت در ارزیابی کیفیت آموزش عالی بصورت حمایتی، بازرسی، نهاد سازی و خط مشی گذاری می‌باشد. این مطالعات حاکی از آن است که نهادهای ارزیابی کیفیت که به امر ارزیابی برونی مبادرت می‌ورزند، از نظر سطح اختیارات ممکن است مستقیماً زیر نظر دولت، مستقل از دولت و یا نیمه دولتی عمل نمایند.

علائم و محک‌های کیفیت

کیفیت یکی از موضوعاتی است که همواره در آموزش عالی با شدت و ضعف‌های متفاوت مورد توجه بوده است. ولی از دهه ۹۰ به بعد از یک وضعیت حاشیه‌ای به یک مسئله برجسته و قابل توجه در کنار مسائل مالی تبدیل شده است. کیفیت در آموزش عالی نسبت به سایر حوزه‌ها بحث انگیزتر و تصورات نسبت به آن متنوع تر است. پتیر (peters, 1999) می‌گوید کیفیت در چشم مشاهده کننده و یا در ذهن مصرف کننده قرار دارد و بسته به ذهنیت و طرز تلقی افراد، اهداف و تجارب آنها، برداشت‌های متنوعی به خود می‌گیرد. از نظر یونسکو کیفیت در آموزش عالی مفهومی چند بعدی است که به میزان زیادی به وضعیت محیطی (زمینه) نظام دانشگاهی، مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد. کیفیت مجموع ویژگیها و خصوصیات یک فرآورده یا خدمت است که بیانگر توانائی آن در برآورده کردن خواسته‌های بیان شده باشد. براون (Brown, 2004) معتقد است که کیفیت در یک دانشگاه یا دانشکده باعث می‌شود که منابع بطور مناسب، کافی و موفقیت آمیز در راستای تحقق بروندهای مرتبط با رسالت دانشگاه مصرف شوند. برنامه‌های چنین دانشگاهی تأثیر معنی دار و مثبت در زندگی افراد مرتبط با آن خواهد گذاشت. این برنامه‌ها در یک وضعیت سازگار با مأموریت و ارزشهای آن دانشگاه طراحی، اجراء و اصلاح می‌شود. ارزش تعریف براون از کیفیت دانشگاهی

این است که کیفیت را به مثابه انطباق با اهداف و به مثابه یک فرایند مستمر تلقی می‌کند. در مفهوم دیگری، کیفیت را به سه شکل کیفیت مورد انتظار، کیفیت ارزش افزوده و نوع بی تفاوت تقسیم گردیده است. کیفیت مورد انتظار چیزی است که هر فرد (مشتری) وجود آن را در محصول و خدمت حتمی می‌داند. کیفیت ارزش افزوده علاوه بر موارد رایج همراه محصول و خدمت عرضه شده، ارزش افزون تری را برای مشتری قائل است. نوع بی تفاوت، مربوط به کیفیتی است که وجود آن در محصولات و خدمات برای برخی با اهمیت و برای برخی بی اهمیت است. رابرت تاکر (Taker, 1997) معتقد است کیفیت یک مفهوم چند شکلی و چند بعدی است. تصورات، ارزشها، مقاصد کلی و اهداف خاص هر فرد یا گروه ذی نفع پایه‌های تعریف کیفیت را تشکیل می‌دهند. تاکر سپس مفاهیم کیفیت به کار رفته در آموزش عالی را در هشت دسته یا دیدگاه مطرح می‌کند که عبارتند از کیفیت توصیفی، کیفیت به شکل وفاداری به سنت‌ها، کیفیت به صورت وفاداری به رسالت یا مقاصد، کیفیت به شکل وفاداری به استانداردهای کمال و ارتقاء، کیفیت به صورت رضایت یا خشنودی مصرف کننده، کیفیت به صورت ارزش افزوده و در نهایت کیفیت به شکل بهبود مستمر و مداوم. تاکر دو دسته از ملاکهای ارزیابی یا قضاوت در مورد تعریف کیفیت را به دو صورت زیر معرفی می‌کند (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴):

۱- ملاکهای مفهومی مانند روشنی، ثبات، قابلیت، اهمیت و ارزش

۲- ملاکهای تجربی مانند مفید بودن، توافق، دوام یا عینیت.

به عقیده ولاسینو و همکاران (۲۰۰۴) کیفیت در آموزش عالی یک مفهوم پویاست که به چندین عامل از جمله بافت و محیط آموزش عالی، اهداف و رسالت‌های دانشگاه، استانداردهای رشته تحصیلی و برنامه آموزشی بستگی دارد. شبکه بین المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی، کیفیت نظام دانشگاهی را عبارت

از میزان تطابق وضعیت موجود با الف- استانداردهای از قبل تعیین شده و ب- رسالت، اهداف و انتظارات تعریف می‌نماید. با توجه به این تعریف، کیفیت نظام آموزشی را می‌توان با استفاده از الگوی عناصر یا عوامل تشکیل دهنده نظام دانشگاهی ارزیابی کرد. در بحث‌های متداول دانشگاهی، حذف خطاها، اجتناب از اشتباهات، ارائه خدمت کامل بوسیله مدیران و کادر آموزشی، بهبود دائمی جریان تدریس و یادگیری، توانائی در ارضای نیازهای دانشجویان، تضمین قابلیت دسترسی به آموزش اثر بخش و در نهایت مطابقت وضعیت موجود با استانداردها را بعنوان کیفیت مورد توجه قرار می‌دهند.

با توجه به مطالب فوق می‌توان گفت که کیفیت از یک نظریه عمومی یا یک الگوی کلی پیروی نمی‌کند. بلکه یک مفهوم پیچیده، سیال و پویاست و به عوامل گوناگونی بستگی دارد. به همان اندازه که تعریف کیفیت در آموزش عالی پیچیده است، اندازه گیری آن نیز دشوار است. زیرا مستلزم تبدیل یک امر ذهنی به واقعیت‌های عینی قابل بررسی است. به همین دلیل در حوزه ارزیابی کیفیت معمولاً از استاندارد برای تعیین کیفیت یا سطح مطلوب برنامه آموزشی استفاده به عمل می‌آید. استاندارد که گاهی معادل معیار در نظر گرفته می‌شود، چوب ذرع و یا خط کشی است برای قضاوت که دستیابی به هدف از طریق آن بررسی می‌شود. استاندارد سنگ محکی برای آزمایش، سنجش و سطح مورد قبول یک چیز از نظر کیفیت و یا عیار قانونی و ضابطه‌ای برای کنترل است (Horenby, 1997). در حوزه آموزش، استانداردها بیاناتی هستند که نشان دهنده سطح انتظارات صاحب‌نظران آموزشی از ملزومات برنامه‌های آموزشی و شرایط این برنامه‌ها می‌باشد و کیفیت براساس آنها سنجیده می‌شود (Vlasceanu, 2004). در آموزش استاندارد به این سؤال پاسخ می‌دهد که چقدر از ویژگی‌ها و الزامات باید در یک پدیده وجود داشته باشد تا بتوان وضعیت آن را مطلوب یا با کیفیت قلمداد کرد. برگردان کیفیت آموزشی به استانداردها امری پیچیده و دشوار است. لذا در تعریف استانداردها باید

رویکردی پویا اتخاذ کرد تا بتوان کیفیت نظام آموزشی را به بهترین شکل با آنها سنجید. سابقه تدوین استانداردها در حوزه ارزشیابی آموزشی به سالهای ۱۹۵۴ باز می‌گردد. زمانی که کرونباخ شروع به تدوین چارچوبی برای آزمون سازی کرد (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴). بعدها بهبود کیفیت و ارتقاء آن ضرورت توسعه استانداردها را بیش از پیش مورد تأکید قرار داد.

استانداردها از چند جهت تقسیم‌بندی می‌شوند. گاهی استاندارد به عنوان یک کمیت و عدد مشخص، بیان می‌شوند. مانند نسبت تعداد دانشجویان به اعضای هیأت علمی یا نسبت فضای آموزشی به ازای هر دانشجو. اما اغلب اوقات استانداردهای آموزشی به صورت کمی بیان نمی‌شوند، بلکه بیاناتی هستند که نشان دهنده سطح مورد انتظار از الزامات، رویه‌ها و مقررات، مقاصد و اهداف و تعهدات آموزشی موسسات هستند. گاهی استانداردها به گونه‌ای تدوین می‌شوند که دربردارنده حداقل کیفیت قابل قبول باشند. در این صورت به آنها استانداردهای پایه گفته می‌شود. گاهی استانداردها به بالاترین سطح مورد نظر از کیفیت اشاره دارند که در این صورت به آنها استانداردهای تعالی یا ارتقاء کیفیت می‌گویند. در فرایند ارزیابی کیفیت آموزشی به فراخور هدف از هر دو دسته استانداردها استفاده می‌شود. استانداردهای آموزشی را می‌توان به استانداردهای مطلق و استانداردهای نسبی تقسیم نمود. استانداردهای مطلق برای انجام یک داوری دو بخشی (قابل قبول یا غیر قابل قبول) مورد استفاده قرار می‌گیرند. در استفاده از این دسته استانداردها حالت بینابینی وجود ندارد. استانداردهای نسبی برای مقایسه یک برنامه با سایر برنامه‌ها استفاده می‌شوند. بطور خلاصه زمانی که هدف اتخاذ تصمیم است از استانداردهای مطلق استفاده می‌شود. اما زمانی که با سطوح مختلف کیفیت از خیلی کم تا خیلی زیاد سر و کار داریم از استانداردهای نسبی استفاده می‌شود. استانداردهای آموزشی را می‌توان به استانداردهای عمومی در مقابل استانداردهای اختصاصی نیز تقسیم

نمود. زمانی که استانداردها برای سطح به خصوص از رشته‌های مختلف آموزشی بیان می‌شود، می‌توان از استانداردهای عمومی استفاده نمود. استانداردهای تخصصی مربوط به مجموعه‌ای از استانداردهای مختص هر رشته آموزشی است. برخی از متخصصان استانداردهای آموزشی را به استانداردهای محتوی و برنامه تقسیم می‌کند (Vlasceanu, 2004) استانداردهای محتوی نشان دهنده شایستگی‌ها، دانش مرتبط و مهارتهایی است که دانشجویان در هنگام تحصیل باید آنها را کسب کنند. استانداردهای محتوی یعنی آنچه که یک دانشجو پس از گذراندن دوره آموزشی باید بداند و قادر به انجام آن باشد.

به هر حال موضوع استانداردسازی با توجه به پیچیدگی‌ها و دشواری‌های آن در آموزش عالی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در تدوین این نوع استانداردها، می‌توان از یافته‌های علمی، نظر متخصصان، فلسفه و اهداف نظام آموزشی، امکانات نظام آموزشی، برنامه‌ها و سیاستهای نظام آموزشی و قوانین و مقررات حاکم بر کشور استفاده نمود. استانداردها از طریق مشارکت اجتماع علمی و تعامل دانشگاهها با دستگاههای ذی ربط و ذی نفع تعیین می‌شوند و بصورت نهایی برای ارزیابی درونی و برونی در اختیار دانشگاهها و هیأت همگنان قرار می‌گیرند. هسته اصلی استانداردهای ارزیابی این پرسش را در بر می‌گیرد که آیا ارزیابی گروههای آموزشی همه کارکردهای تحت تعهد و مأموریت خود را مورد سنجش قرار داده‌اند.

انتشار گزارش و برنامه‌ریزی به منظور پیگیری نتایج

اولین گام در برنامه‌ریزی شناخت و تشخیص است. بنابراین بمنظور برنامه‌ریزی علمی در یک گروه آموزشی نیاز به اطلاعات و داده‌های دقیق، صحیح و اصولی از کلیه جوانب تاثیر گذار بر عملکرد آن می‌باشد. همانطور که قبلاً اشاره شد، هدف از ارزیابی درونی و برونی گروه آموزشی جمع‌آوری اطلاعات از میزان اثر بخشی و کارائی فعالیت‌ها، آگاهی از میزان پیشرفت کار و برنامه‌ها در جهت

رسیدن به هدف، پی بردن به نواقص و قوت هاست. علاوه بر این در این نوع ارزیابی ها از نتایج حاصله جهت بهبود مستمر کیفیت گروه استفاده به عمل می آید. به همین لحاظ ارزیابی درونی و برونی ضمن آنکه ابزاری برای انجام و تحلیل مسائل و شناساندن گروه آموزشی محسوب می شود، نتایج حاصله از آنها، مبنایی برای برنامه ریزی در جهت حل مشکلات و اجرای راه حلها می باشد (Cowin, 1994). به عقیده (Patton, 1997) نتایج ارزیابی درونی و برونی بطور واقعی و در عمل بکار گرفته می شوند و تاکید می نماید که این نتایج باید به تغییر وضعیت موجود در جهت رسیدن به وضعیت مطلوب منتهی شود.

در فرایند تضمین کیفیت گزارش ارزیابی درونی و برونی اسناد برون دادی محسوب می شوند. گزارش پایه ای همان گزارش ارزیابی درونی است که با مشارکت اعضا هیات علمی تولید می شود. در این گزارش میزان تحقق اهداف، عملکرد فعالیتهای آموزشی و پژوهشی، نقاط ضعف و قوت، فرصتها و تهدیدها، فاصله وضع موجود با وضع مطلوب و سطح کیفیت ملاکها و نشانگرها منعکس می شود. این گزارش صرفاً به عنوان یک مجموعه اطلاعات و یا توصیف وضعیت موجود و عملکرد گروه آموزشی در نظر گرفته نمی شود. بلکه هدف از ارائه این اطلاعات آن است که تحلیلی از چگونگی بهبود بخشیدن کیفیت موجود، در آن بعمل آید. از این رو ضمن عرضه اطلاعات در خصوص عوامل پیش برنده و بازدارنده ارتقاء کیفیت، پیشنهادات لازم برای بهبود کیفیت برنامه ها و فعالیت ها ارائه و زمینه را برای برنامه ریزی توسعه و ارتقاء کیفیت گروه آموزشی فراهم می سازد. در ارزیابی درونی، اعضاء هیات علمی گروه به عنوان یکی از اصلی ترین عوامل در اجرای پیشنهادات محسوب می شوند. از این رو ضرورت دارد از محتوای گزارش، عملکرد حاصله و پیشنهادات ارائه شده آگاهی کافی داشته باشند و گزارش مورد تایید آنها قرار گیرد. با توجه به این نکات می توان انتظار

داشت که مشارکت آنها در سازماندهی، نظارت و کنترل فعالیت ها جهت ارتقاء کیفیت جلب شود. معمولاً گزارش مذکور ابتدا به عنوان گزارش مقدماتی در اختیار اعضای هیات علمی قرار می گیرد. پس از جمع بندی نظر اعضای هیات علمی، گزارش به صورت نهائی تدوین می گردد. این گزارش باید دارای چنین ویژگی هایی باشد (بازرگان و همکاران ۱۳۸۶):

- ۱- جنبه های قوت و ضعف، فرصت ها و تهدیدها و سطح کیفیت گروه را بطور دقیق و بر اساس ملاکها و نشانگر، جز به جزء بازنمائی کند.
- ۲- پیشنهادات به طور مستند، شفاف و قابل اجرا در سه سطح گروه، دانشکده و دانشگاه ارائه گردد.

همانطور که اشاره شد نتایج و دستاورد های ارزیابی درونی و برونی مستقیماً به فرایند برنامه ریزی آموزشی و پژوهشی گروه آموزشی متصل می شود. بهمین دلیل انتظار می رود که پس از استخراج نتایج و تدوین گزارش ارزیابی درونی، اعضا هیات علمی بر اساس نتایج حاصله به برنامه ریزی جهت بهبود و رسیدن به وضعیت مطلوب بپردازند. در این مرحله لازم است که برنامه ریزی عملیاتی شامل اولویت ها، نحوه اجرا، حیطه اختیارات و مسئولیت ها، چگونگی نظارت بر انجام امور، مدت زمان لازم برای اجراء و نحوه پیگیری مشخص شود. در برنامه عملیاتی که بر مبنای یک چهارچوب مشخص تهیه می گردد، باید مشخص شود که چه کاری، چگونه، در چه مدت زمان و بوسیله چه افرادی انجام می گیرد.

گزارش ارزیابی درونی مبنائی برای بازبینی هیات های ممیزی بیرونی و کمیته همگنان قرار می گیرد. هیات همگنان پس از بازدید از گروه و مشاهدات و مذاکرات و بررسی لازم، گزارش دیگری که همان گزارش ارزیابی ممیزی بیرونی است تهیه می نماید. مفاد حاصل از گزارش ارزیابی برونی باید پاسخگوی یکی از این سئوالات باشد. ۱- آیا گروه از صلاحیت و اعتبار لازم بر مبنای استاندارد ها برخوردار است؟ میزان آن چقدر است؟ ۲- گروه آموزشی

توانسته است در جهت بهبود کیفیت، الزامات مورد نظر را کسب نماید؟ این گزارش وقتی به عنوان گزارش نهایی تلقی می شود که هیات ممیزی برونی در مسیر تهیه آن، تعامل لازم را با هیات علمی، دانشجویان و ذی نفعان گروه مورد ارزیابی داشته باشد و بازخورد شناختی مورد نیاز را از آنها بگیرد. به طوری که گزارش ارزیابی بیرونی منطق اقناعی و مجاب کننده ای برای کلیه افراد ذی ربط، ذی نفع و ذی صلاح گروه مورد ارزیابی داشته باشد. بدین ترتیب اعضای هیأت علمی احساس مسئولیت و دلبستگی لازم برای پاسخگویی در قبال آن، از خود نشان می دهند و در جهت تطبیق خود با الزامات کیفیت و استاندارد های اجتماع علمی و مقتضیات سطح ملی و بهبود بخشیدن مداوم به عملکرد گروه، تلاش می نمایند و از این طریق اعتبار لازم را بدست می آورند و یا حفظ و تقویت می نمایند.

نتیجه گیری

هرچند در آموزش عالی، کیفیت، یک مفهوم تازه و بدیع نیست، اما در مباحث فعلی مربوط به سیاستگذاری برای توسعه و اصلاح آموزش عالی، این موضوع به عامل تعیین کننده ای تبدیل شده است. با توجه به اهمیت کیفیت آموزش عالی در تمام سطوح و کارکردهای آن، از جمله کیفیت تدریس، کیفیت کارکنان علمی، کیفیت دانشجو، کیفیت مدیران و مدیریت، کیفیت برنامه های آموزشی و کیفیت برنامه های تحقیقاتی می تواند تأثیر قاطعی بر نظام یادگیری و یاددهی محیط آموزشی و سپس بر تمام جنبه های زندگی بشری داشته باشد. در دهه اخیر که نظام های آموزش عالی رهیافت خود تنظیمی را برای رابطه خود با دولت به کار برده اند، کیفیت و ارزیابی کیفیت به یک گفتمان مهم در این نظام ها مبدل گشته است. در چنین شرایطی لازم است دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی نسبت به ایجاد یک

ساختار مناسب ارزیابی کیفیت اقدام نمایند. با توجه به تجارب جهانی چهار مؤلفه ۱- ارزیابی درونی ۲- ارزیابی برونی ۳- الزامات کیفیت و ۴- انتشار گزارش و پیگیری اقدامات حاصل از آنها به عنوان پایه‌های اساسی الگوی ارزیابی کیفیت دانشگاهی مورد بحث قرار گرفت. به منظور استقرار و بکارگیری این الگو لازم است ساز و کارهای لازم را برای هر یک از این مؤلفه‌ها متناسب با شرایط و مقتضات کشور مشخص نمود. ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی با توجه به اصل مشارکت و هم‌اندیشی بین اعضای هیأت علمی، دانشجویان و مدیران و دانش‌آموختگان در جهت شفاف‌سازی اهداف و تعیین نقاط ضعف و قوت گروه‌های آموزشی و ارائه راه‌حل‌ها، زمینه‌های لازم را برای ارزیابی برونی فراهم می‌نماید. ارزیابی برونی برای اثبات صلاحیت کیفیت گروه آموزشی در افکار عمومی، ذی‌نفعان و کل جامعه انجام می‌گیرد و به عنوان مکمل ارزیابی درونی استفاده می‌شود. به عبارت دیگر در فرایند ارزیابی کیفیت، ارزیابی درونی به منظور بهبود و ارتقاء کیفیت و ارزیابی برونی به منظور تضمین کیفیت و پاسخگویی عمل می‌نماید. با توجه به شرایط کنونی دانشگاه‌های ایران و به منظور تسریع فرایند ارزیابی کیفیت، ارزیابی برونی درون دانشگاهی می‌تواند به عنوان یک راه میان‌بر استفاده شود تا زمینه‌های لازم برای ارزیابی برونی توسط هیأت همگنان فراهم گردد. تعیین الزامات (استانداردهای ارزشیابی) به منظور قضاوت و ارزش‌گذاری یکی از مهمترین بحث‌های ارزیابی کیفیت نظام دانشگاهی (ارزیابی درونی و برونی) است. اهداف گروه‌های آموزشی با توجه به محیط و بافت هر دانشگاه، دانش موجود و نظر متخصصین می‌تواند مجموعه‌ای از مهمترین عوامل تعیین‌کننده الزامات کیفیت گروه‌های آموزشی باشد. مشارکت و بسیج تمامی اعضای هیأت علمی و صاحب‌نظران دانشگاهی در روشن ساختن اهداف هر دانشگاه و نیز هدف‌های ویژه هر گروه آموزشی و تعیین استانداردها برای ارزیابی کیفیت از جمله امور مهم و ضروری تلقی می‌شود که با مدیریت گروه‌های آموزشی و هیأت همگنان صورت

می‌پذیرد. بالاخره برنامه‌ریزی به منظور پیگیری نتایج حاصل از ارزیابی های درونی و برونی و رسیدن به وضعیت مطلوب از دیگر گام هائی است که در فرایند ارزیابی کیفیت باید برداشته شود. برای این منظور باید توسط گروه آموزشی مورد ارزیابی، برنامه عملیاتی، تدوین و چگونگی فعالیتها سازماندهی، نظارت و کنترل گردد.

منابع

- ۱- بازرگان عباس ۱۳۸۳، تجربه‌های بین المللی در اجرای ارزیابی درونی برای ارتقاء کیفیت دانشگاه ها، اولین همایش ارزیابی درونی برای ارتقاء کیفیت دانشگاهی: مورد دانشگاه تهران، دیماه ۱۳۸۳.
- ۲- بازرگان، عباس، ۱۳۷۷ ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی ایران، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، تهران، موسسه برنامه‌ریزی آموزش عالی، شماره ۲۱.
- ۳- بازرگان، عباس، همکاران، ۱۳۷۹، رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقاء مستمر کیفیت گروههای آموزشی در دانشگاههای علوم پزشکی، مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، سال پنجم ص ۱-۲۷.
- ۴- بازرگان، عباس، حجازی، یوسف، اسحاقی، فاخته، ۱۳۸۶، فرایند اجرای ارزیابی درونی در گروههای آموزشی دانشگاه (راهنمای عملی)، نشر دوران، تهران.
- ۵- حجازی، یوسف و بازرگان، عباس، موحد، حمید، برادران مسعود، ۱۳۷۹، سازه‌های موثر بر ارزیابی درونی نظام آموزش عالی کشاورزی، مجله علوم کشاورزی دانشکده کشاورزی دانشگاه تهران جلد ۳۱، شماره ۴
- ۶- حجازی، یوسف، ۱۳۶۶، ترویج چگونه در تحول روستا گام بر می‌دارد، مجله ترویج، انتشارات سازمان ترویج کشاورزی، شماره ۵.
- ۷- حجازی، یوسف و همکاران ۱۳۷۷، الگوئی برای ارزیابی درونی: نظام آموزش عالی کشاورزی مطالعه موردی گروه ترویج و آموزش کشاورزی گزارش طراحی

تحقیقی، دانشکده کشاورزی دانشگاه تهران.

۸- فراستخواه، مقصود، ۱۳۸۲، دانشگاه و گفتمان کیفیت، مجموعه مقالات سمینار هفته پژوهش، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی.

۹- محمدی، رضا، فتح آبادی، جلیل، یادگارزاده، غلامرضا، میرزا محمدی، محمدحسن، پرند، کورش، ۱۳۸۴، مرکز انتشارات سازمان سنجش.

۱۰- محقق معین محمد حسن، ۱۳۸۳، ارزشیابی توانمند ساز، موسسه بین المللی توسعه تعلیم مدنی، تهران

۱۱- محمدزاده، سعید، حجازی، یوسف، بازرگان، عباس، ۱۳۸۶، الگوئی برای تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی ایران، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال سیزدهم شماره سوم.

12- Agyris, c.shon, D.A. (1978) Organization Learning, In D.S. Pugh (ed.), Organozation Theory, New York, Penguin Books.

13- Bazargon, A. (2002), Issues and Trends in Quality Assurance and Accreditation: A Case Study of Iran. First Global Forum on International Quality Assurance. Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education. UNESCO paris 17-18 October.

14- Billing, D. (2004). International Comparisons and Trends in External Quality Assurance of Higher Education: Commonality or diversity ? Higher Education 47 (1).

15- Brennan, J.Shah, T. (2000), Quality Assessment and Institutional Chang: Experiences from 14 countries, Higer Education 40(3).

16- Brown, R.(2004). Quality Assurance in Higher Education, The Uk Experience scince 1992, London :Routlede Folmer.

17- Cowin, B.(1994), Initiating change Through Internal Evaluation promoting ownership of program and service Evaluation Results,

http://www.cirpa_aepri.calcowin/cowin

- 18- Dressel , P.& etal (1961). Evolution in Higher Education, Boston, Hovghton Mifflin copress.
- 19- Dubois, P. (1998). Evaluation and self- Evaluation in European Universities self- Evaluation in European Universities; Inter <http://www.pjb.co.uk/upl/pb5.htm>.
- 20- Eaton, J.(2001).Regional Accreditation Reform. Who is served? Change: The Magazine of Higher Learning Vol. 33, No.2.pp. 38-45.
- 21- Frazar, M. (1997). Report on the Modalities of External Evaluation of Higer Education in Europe, Higher Education Europe 22 (3)
- 22- Harman, G. (1998). The Management of Quality Assurance: a Review of International practice, Higher Education 52 (4).
- 23- Horenby, A (1997) Oxford Advanced Learners Dictionary- Oxford University press.
- 24- Lieblein ,G.C. Francis, J.k. (2000); Conceptual Framework for Structuring Future Agricultural Colleges and Universities in Industrial Countries, Agr Educ. Ext, pp 213-222
- 25- Neave , M (1991). Models of Quality Assurance in Europe: CNAAs Discussion paper 6. Londen: Council for National Academic Awards.
- 26- Nevo.D. (1995). School- Based Evaluation: Dialogue for School Improvement, London: Pergamum Publication .
- 27- Patton, M. (1997) Utilization- Focused Evaluation, 3 ed: London: sage.
- 28- Peters.J. (1999). Evolutional Accreditation through Iso2000. Quality Assurance in Education, Vol.7 N2,pp:89.
- 29- Senge, P.M. (1990). The Leader's New Work. Building Learning Organization. Sloan Management Review, Fall 7-23.

-
- 30- Van Damme, D. (2000) European Approache to Quality Assurance: Models characteristics challenges, South African Journal of Higher Education 14(2).
- 31- Van Vught, F.A. Westerheijden, D.F. (1996). Institutional Evaluation and Management for Quality – The CRE Program: Background, goals and procedures, in Institutional Evaluation : Quality Strategies, CRE- Action, No.107.
- 32- Vlasceanu, L. (2004). Quality Assurance and Accreditation a Glossary of Basic Terms and Definitions, Paper on Higher Education. Bucharest 18 (3).
- 33- Vroeijenstin, A.I. (1995). Improvement programme Review Electrical Engineering. Utrech: VSNU
- 34- Wahlen, S. (1998). Is There Scandinavian Model of Evaluation of Higher Education ? Higher Education Management 10 (3).

تأثیر ارزیابی درونی در بهبود کیفیت دانشگاهی:

تجربه دانشگاه شهید بهشتی

محمد حسن پرداختچی^۱، زهرا عیوضی^۲،

رضا محمدی^۳، غلامرضا یادگارزاده^۴، کورش پرند^۵

چکیده

بی شک توجه به فرایند ارزیابی در گروه‌های هم‌تا و در راستای آن تدوین هدف به عنوان یکی از مهمترین گام‌های فرایند ارزیابی درونی می‌تواند در تسریع دستیابی به هدف غایی که همانا ارتقاء کیفیت می‌باشد، مؤثر باشد. لذا در این مقاله سعی شده است تا با عنایت به اینکه اهداف اساس تعیین فعالیت‌هایی هستند که باید در ارزیابی درونی انجام گیرند، ضمن ارائه مفهوم کیفیت، هدف، ارزیابی و ارزیابی درونی، به بررسی اهداف تدوین شده در گروه علوم کامپیوتر دانشگاه شهید بهشتی بپردازد. از نقاط بارز این پژوهش تصریح و تدوین اهداف گروه علوم کامپیوتر دانشگاه شهید بهشتی و وجوه افتراق و اشتراک آن با تعدادی از گروه‌های هم‌تا در جهان می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: ارزیابی درونی، کیفیت، هدف، علوم کامپیوتر.

۱. دانشیار دانشگاه شهید بهشتی. ۲. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی. ۳. عضو هیات علمی سازمان سنجش آموزش کشور. ۴. عضو هیات علمی سازمان سنجش آموزش کشور. ۵. استادیار دانشگاه شهید بهشتی.

مقدمه

یکی از مهمترین مباحث مربوط به آموزش عالی، بازنگری در کیفیت آموزش عالی و نهاد دانشگاه و تبیین رابطه میان آموزش عالی با نیازهای جامعه است. این رهیافت جهانی، نمایانگر آن است که توجه به کیفیت نقش کلیدی و راهبردی در توسعه آموزش عالی و جامعه خواهد داشت؛ ضرورتی که بسیاری از کشورها از جمله ایران، از مدتی پیش به اهمیت آن پی برده و در برنامه های تحقیقات و برنامه ریزی های آموزش عالی به آن پرداخته است.

از این رو، از مؤسسات آموزش عالی خواسته می شود که خود را به صورت شفاف در معرض ارزیابی ذی نفعان قرار بدهند و اطلاعات متنوعی درباره منابع، فرایندها، بروندادها و پی آمدهای خود در اختیار آنها بگذارند و پاسخگویانه گزارش بدهند که چگونه عمل می کنند، چگونه هزینه می کنند، اثربخشی هزینه هایشان چگونه است و مهمتر از همه آیا آنها ارزش افزوده ایجاد می کنند و چطور؟ (فراستخواه، ۱۳۸۵، ص: ۶).

نقش ارزیابی درونی در این خصوص و در جهت شناخت قوت ها، ضعف ها، فرصت ها و تهدیدها به عنوان مبنای برنامه ریزی توسعه و بهبود قابل توجه است (محمدی، ۱۳۸۴، ص: ۳۲). در تعریف ارزیابی درونی می توان گفت که از عناصر ضروری بهبود کیفیت می باشد و شامل فرایندی است که در آن اعضاء یک نظام به منظور خود در آینه دیدن اقدام به ارزیابی می کند تا جنبه های قوت و ضعف و فرصت ها و تهدیدهای خود را دریابد و به اصلاح ضعف ها، تحکیم قوت ها، استفاده از فرصت ها و رفع تهدیدها و یا تبدیل آنها به فرصت پردازد (همان منبع، ص: ۲۹).

در این میان تدوین و تصریح هدف های نظام به عنوان یکی از مهمترین گام های ارزیابی درونی، مبنایی برای ترسیم وضعیت مطلوب نظام آموزشی محسوب می شود و لزوم ایجاد یک سیستم مناسب و کارآمد تدوین اهداف، با توجه به شرایط و زمینه خاص هر نظام احساس می شود.

لذا این پژوهش بر آن است تا ضمن تبیین مفهوم کیفیت، به بررسی مفهوم ارزیابی درونی پرداخته و سپس اهداف گروه علوم کامپیوتر دانشگاه شهید بهشتی را به عنوان اولین گام ارزیابی درونی تدوین و تصریح نموده و سرانجام به بررسی وجوه افتراق و اشتراک آن با تعدادی از گروه‌های همتای جهانی بپردازد.

کیفیت در آموزش عالی

کیفیت^۱ از جمله مفاهیمی است که در ۵۰ سال اخیر، ابتدا در فعالیتهای صنعتی، بدان توجه شده است و به تبع آن در سالهای اخیر^۲ توجه به مفهوم کیفیت و کاربرد آن در نظامهای آموزشی بیش از پیش گسترش یافته است^۳ (بازرگان، ۱۳۸۰، ص: ۵۶).

به طور کلی کیفیت یک ارزش هسته‌ای در آموزش عالی بوده، ضمن ابهام خاصی که همواره در مورد آن وجود داشته، مفاهیم متعددی برای آن متصور است که هر یک از منظری مورد توجه قرار گرفته و هر کدام مورد استفاده خاصی نیز دارد. از میان تعریف‌های گوناگون، اشاره به چند تعریف عمده درباره کیفیت ضروری است.

سازمان استانداردهای بین المللی (ISO) کیفیت را کلیتی از سیماهای یک محصول یا خدمت تلقی کرده است که بتواند نیازها و انتظارات بیان شده یا ضمنی ذی‌نفعان را ارضا کند (Svensson, 2004, pp: 14-16). براین اساس کیفیت در آموزش عالی حالت ویژه‌ای از نظام آموزش عالی است که باید پاسخگوی نیازهای مشتریان باشد. هاروی نیز پس از برشمردن پنج دیدگاه مختلف پیرامون کیفیت در آموزش عالی، "دیدگاه تحول آفرینی" را مطرح می‌کند که عبارت است از تغییر از یک وضعیت به وضعیت دیگر. هاروی این دیدگاه را به دلیل ملاحظات آموزش

^۱.Quality

و یادگیری، مقدم می شمارد (رمزدن، ۱۳۸۰، ص: ۵۸). همانگونه که ویدویچ و پرت (Vidovich & Porter) معتقدند کیفیت در آموزش عالی ماهیتی پیچیده و بحث-انگیز دارد و بر حسب رویکردهای مختلفی، با معانی گوناگونی به کار می رود. مثلاً در حالی که در رویکرد بازاری، چیزی در ردیف کارایی و بهره‌وری تلقی می شود، در رویکردهای انتقادی به معنای تحول و بهبود به کار می رود (۱۹۹۹، ص: ۵۶۸). براین اساس می توان گفت که کیفیت در آموزش عالی پدیده ای پیچیده، تام و نسبی است.

شورای اعتبارسنجی آموزش عالی نیز در واژه نامه خود تحت عنوان بررسی کیفیت بین المللی، کیفیت را " مناسب بودن هدف، برآورده کردن یا تطابق با استانداردهای پذیرفته شده " تعریف کرده است (نیازآذری، ۱۳۸۳، ص: ۱۵).

تعاریف بیان شده حاکی از این امر است که کیفیت در آموزش عالی امری پویا و دارای ابعاد متعددی است که دائماً تغییر می کند. همین پویایی و تغییرپذیری کیفیت باعث می گردد که برنامه ریزان آموزشی برای بهبود و ارتقاء دائمی آن بکوشند (نیستانی، ۱۳۷۸، ص: ۶۴).

به یقین می توان گفت که نظام آموزش عالی زمانی دارای کیفیت خواهد بود که فاقد هر گونه کژی و کاستی باشد و برطرف کردن نارسایی ها و کاستی های نظام و در نتیجه حصول بهبود و تضمین کیفیت در گام اول مستلزم شناخت وضعیت موجود و ترسیم وضعیت مطلوب و در نتیجه استقرار یک نظام کارآمد ارزشیابی است (محمدی، ۱۳۸۴، ص: ۱۱).

نتایج تحقیقات و بررسی های انجام شده بیانگر آن است که کیفیت آموزش دانشگاهی کشور در سطح مطلوب و قابل قبولی قرار ندارد. خلیجی وضعیت کیفیت در آموزش عالی ایران را به شدت بحث انگیز یافته است که ضعف بنیه ورودی ها به دلیل غلبه یکجانبه پاسخگویی به تقاضای اجتماعی، عدم تناسب خروجی ها با

تقاضای بازار کار و نیازهای متحول و متنوع جامعه، مدرک گرایی و فقدان بهره‌وری از منابع محدود عمومی در آموزش عالی، نمونه ای از شواهد آن است (خلیجی، ۱۳۷۶، ص: ۶۴). با توجه به مراتب یاد شده، به منظور بهبود و تضمین کیفیت باید وضع مطلوب عوامل نظام دانشگاهی (درونداد، فرایند و برونداد) را شناسایی و تعریف کرده و در جهت ارزیابی به طور اعم و ارزیابی درونی به طور اخص کوشید.

ارزشیابی^۱

توسعه آموزش عالی می‌تواند در توسعه منابع انسانی جامعه نقش مؤثری داشته باشد و با تربیت متخصصان کارآمد زمینه را برای پیشرفت‌های اقتصادی و اجتماعی مهیا سازد. از نظام آموزشی بدون کارایی درونی نمی‌توان انتظار عملکرد مؤثر داشت (درتاج و موسی پور، ۱۳۸۴، ص: ۷۹). سازوکار ارزشیابی وسیله‌ای است که کمک می‌کند نیازهای نظام مورد ارزشیابی شناسایی شود، براساس این نیازها، هدف‌گذاری شده و برنامه‌ریزی مطلوب تدوین شود. از طریق این سازوکار شرایط لازم برای شفافیت عملکرد و پاسخگویی نظام فراهم می‌شود.

ارزشیابی در معنای غیر رسمی و به مفهوم قضاوت در خصوص عملکرد افراد بطور مشخص توسط چینی‌ها و از دو هزار سال قبل از میلاد بکار می‌رفته است. اما ارزشیابی رسمی برنامه‌های آموزشی و اجتماعی تقریباً به قرن ۱۹ و فعالیت‌های جوزف رایس (Joseph Rice) (۱۸۹۵-۱۹۰۵) و تراورز (Travers) (۱۹۸۳) بر می‌گردد که در آن یک برنامه ارزشیابی برای اجرا در سطح وسیع و در کل سیستم آموزشی ایالات متحده سازماندهی شد (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴، ص: ۱۹). علیرغم این، نظر بر این است که اولین تحولات در حوزه ارزیابی در دهه های

۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ و با فعالیت‌های رالف تایلر (Ralph Tyler) بوده و بتدریج حوزه فعالیت‌های آن گسترش یافته و در اواخر ۱۹۶۰ ارزشیابی آموزشی به عنوان یک حوزه مستقل مورد قبول واقع شده است (کیامنش، ۱۳۷۳، ص: ۴۶). از آن تاریخ به بعد ارزشیابی آموزشی توسعه قابل توجهی یافته و تعاریف متنوعی از آن ارائه شده است. یکی دیگر از تعاریف پذیرفته شده در این حوزه تعریفی است که چارلز ماهر (Charles Maher) ابراز داشته است. ماهر معتقد است که " شیوه ارزشیابی بر این مفهوم استوار است که ارزشیابی برنامه فرایندی است که طی آن اطلاعات جمع‌آوری می شود تا بتوان درباره ارزش جنبه‌های مختلف برنامه قضاوت (تصمیم‌گیری) کرد" (گال و همکاران، ۱۳۸۳، ص: ۱۱۹۶).

کمیته آمریکایی فی دلتا کاپا، ارزشیابی را " فرایندی می داند که سعی در شناخت، فراهم‌آوردن و دستیابی به اطلاعات مفید برای انتخاب تصمیمات مختلف دارد (کوی، ۱۳۷۵، ص: ۱۳۸).

نگاهی به تعاریف ارائه شده در خصوص ارزشیابی حاکی از این امر است که از همان مرحله آغاز برنامه ریزی تا تولید اطلاعات باید همواره آن را به صورت کار گروهی در نظر گرفت. بنابر تعریف ویس (Weiss) " ارزشیابی عبارتست از " یک بررسی سیستماتیک " از عملیات و یا پیامدهای یک برنامه یا خط‌مشی و مقایسه آن برای مجموعه‌ای از استانداردهای آشکار یا ضمنی، بعنوان شیوه‌ای از همکاری برای "بهبود" برنامه یا خط‌مشی. باید توجه داشت که در این تعریف تأکید بر استفاده از اطلاعات به صورت سیستماتیک برای بهبود برنامه است (Weiss, 1998, p: 4).

به طور کلی، تاریخچه ارزیابی نشان می دهد که ارزیابی را به عنوان یک ابزار بهبود عملکرد سازمانی در بخش تجارتي، دولتی و سایر اجتماعات در نظر می‌گیرند و هدف آن تأیید جایگاهی برای ارزیابی بعنوان یک " جزء ترکیبی" با بخش اساسی بهبود عملکرد است (Love, 1991, p:1). تحقیقات و تجارب نشان می‌دهند که در سال های اخیر ضرورت استفاده از ارزیابی در نظام‌های آموزشی به منظور

شفافیت و کارایی این نظام‌ها بیش از پیش احساس شده است. در آموزش عالی نیز به منظور تشخیص نارسایی‌ها و کاستی‌ها و سعی در بهبود آنها و سرانجام به منظور ارتقاء کیفیت آموزشی ارزیابی نقش اساسی دارد.

مؤسسات آموزش عالی ارزشیابی می‌شوند و خود را ارزشیابی می‌کنند تا بتوانند بهتر مدیریت کنند، به اهداف خود دست یابند، رسالت‌هایشان را تحقق بخشند و به این سوال پاسخ دهند که " چگونه می‌توان در آموزش عالی بهترین کیفیت را داشت؟ (Dubois, 2001, p:4).

با توجه به آنچه گفته شد می‌توان نتیجه گرفت که برای اصلاح نظام دانشگاهی، استقرار یک سیستم مناسب ارزشیابی که بوسیله آن بتوان بهبودی نظام دانشگاهی را مدنظر قرار داد، ضرورت دارد. نتایج تجربیات قبلی درباره استفاده از رهیافت‌های ارزشیابی، نشان داده که ارزیابی درونی برای این منظور از مطلوبیت برخوردار است (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴، ص: ۳۴).

ارزیابی درونی^۱

دانشگاه‌ها نیز مانند سایر سازمان‌ها برای مقابله با تهدیدات محیطی و استفاده از فرصت‌های احتمالی، ناچارند ظرفیت‌ها و توانمندی‌های درونی خود را بشناسند، نقاط قوت و ضعف را ترمیم و به تقویت نقاط قوت پردازند (مقیم، ۱۳۸۵، ص: ۱۳). از این رو یکی از مسائل مهم در آموزش عالی توجه به نیازهای مشتریان و ذی‌نفعان و در نهایت بهبود کیفیت پژوهشی در آموزش عالی است که طی دو دهه گذشته، کشورهای متعددی کوشش‌های ویژه‌ای در جهت تحقق آن به عمل آورده‌اند. آنها در انجام این امر، رهیافت‌های گوناگونی از ارزشیابی را به کار برده‌اند. در میان این رهیافت‌ها، ارزیابی درونی ویژگی‌های جامع و سیستماتیک دارد

^۱ . Internal Evaluation

که منجر به بهبود کیفیت مستمر می‌شود (پزشکی راد و محتشم، ۱۳۸۲، ص: ۲۷).
 لاو در مقاله‌ای با عنوان "ارزیابی درونی: ترکیب ارزیابی با فعالیت اجتماعی" اظهار می‌دارد: ارزیابی درونی عبارتست از فرایند استفاده از اعضاء (یا اشخاصی که بطور غیر مستقیم با یک سازمان مرتبطند) برای بررسی برنامه‌ها یا مسائل مربوط به یک سازمان که شامل مدیران، کارکنان و ذی‌نفعان می‌شود (۱۹۸۱، ص: ۳۶۴). عبارت ارزیابی درونی مفهومی است که از درون چندین فعالیت بوجود آمده است: عمل پیمایش^۱ که کوششی برای کاربرد اندازه‌گیری علمی در آموزش عالی است و با جمع آوری داده‌های عینی سر و کار دارد. اقدام پژوهی^۲ که تأکید آن روی جهت های فلسفی، هدف‌ها و برنامه‌ها است (Dressel، ۱۹۸۱، ۳۶۴).

ارزیابی درونی که گاهی خود-ارزیابی نامیده می‌شود به منظور تأملی همه جانبه بر سازمان توسط افراد خود سازمان است و از این رو واقع بینی و تسلط افراد سازمان در ارزیابی خود را با رویکردی که به دنبال بهبود خود و نه مقایسه و انتخاب واحدهای قوی و ضعیف است، به همراه دارد (چاروسه، ۱۳۷۶، ص: ۲۷۸). از طرفی تأکید فراوان بر برنامه هایی دارد که از طریق آن برنامه‌ها، مأموریت، جایگاه اهداف و نقاط قوت و ضعف مجموعه آموزشی معین می‌شود و آن مجموعه برای تضمین و بهبود کیفیت خود روش‌های مفید را اتخاذ می‌نماید (محتشم، ۱۳۸۱، ص: ۳۲).

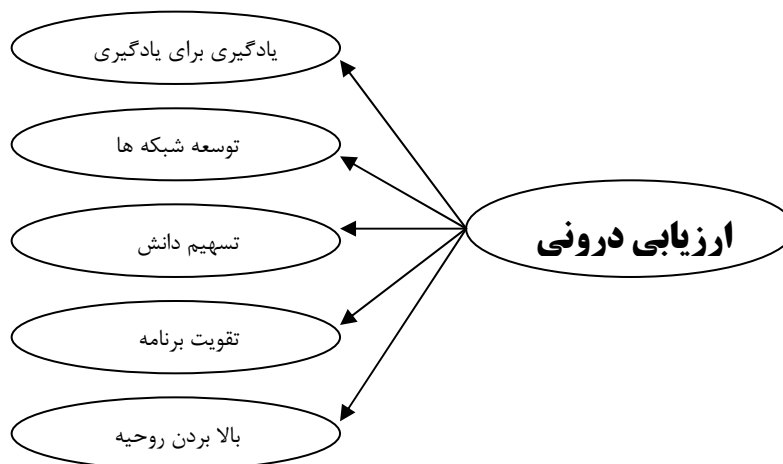
بنابراین می‌توان گفت ارزیابی درونی به عنوان یکی از روندهای نوین در بهبود ارتقاء کیفیت نظام‌های آموزشی فرایندی مبتنی بر تفکر و انعطاف‌پذیر است که می‌تواند مبنایی برای یادگیری سازمانی، یافتن و حل مسائل، ایجاد مکانیسم‌های خود تنظیمی امور بوسیله شبیه سازی بحث‌ها و انعکاس در میان کارگزاران و جستجوی راه‌حل‌های جایگزین برای مسائل پایدار مورد استفاده قرار

^۱ . Survey

^۲ . Action Research

می‌گیرد (بهرامی و همکاران، ۱۳۸۶، ص: ۷۱). تجربه‌های اخیر سایر کشورها، که اقدام به ارزیابی آموزش عالی کرده‌اند، نشان می‌دهد که کار ارزیابی درونی تأثیر قابل توجهی در بهبود امور آموزشی عالی داشته است (بازرگان، ۱۳۷۴، ص: ۵۴). برای مثال، بررسی‌های لیل (Lyle) نشان داده است ارزیابی درونی بوسیله برانگیختن افراد برای مذاکره و انعکاس آن از طریق فعالان سازمان به سازمان کمک کند (۲۰۰۰ ص: ۲۸۵). فورس (Forss) (۲۰۰۲) نیز بیان می‌دارد که ارزیابی درونی باعث یادگیری برای یادگیری، توسعه شبکه‌ها، تسهیم دانش، تقویت برنامه و بالا بردن روحیه در سازمان می‌شود.

نمودار شماره (۱): تأثیر ارزیابی درونی بر سازمان



pp:29-45,2002,Source: forss et all

ارزیابی درونی با ایجاد ارتباط بین آگاهی‌ها و دانش فردی، در ایجاد دانش و خرد جمعی و تسهیم دانش نقش بسزایی دارد. همچنین اگر توانمندسازی^۱ را کمک به افراد بدانیم که از طریق آن احساس اعتماد به نفس خود را بهبود می‌بخشند و نیز

^۱. Empowerment

بر احساس ناتوانی^۱ یا درماندگی^۲ خود چیره می‌شوند (وتن و کمرون، ۱۳۸۳، ص: ۱۵). ارزیابی درونی ابزاری برای توانمندسازی فرد و سازمان و در نهایت بالا بردن روحیه محسوب می‌شود. به عبارتی دیگر نتیجه ارزیابی درونی توانمندساختن دست اندرکاران مراکز آموزشی نسبت به کنترل برنامه‌های خود و کمک به رشد آنان در فرایند برنامه‌ریزی خواهد بود (محتشم، ۱۳۸۱، ص: ۳۳). چندین گرایش در ارزیابی درونی وجود دارد که می‌توان آن را به عنوان سیر صعودی ارزیابی درونی در نظر گرفت. برخی از آنها به شرح زیر می‌باشد:

جدول شماره (۱): روند ارزیابی درونی در سال های اخیر

از	به
منفعل، تشخیصی	فعال، پیشگیرانه
مجزا از سازمان	دسترسی آسان به مدیران ارشد
تعامل کم با مدیران یا کارکنان	همکاری با مدیران و کارکنان به عنوان اعضای تیم
ارزشیابی غیر واقعی، طولانی و پر هزینه	ارزشیابی هزینه - اثربخشی، کارآمد و تجدید نظر مبتنی بر نتایج
ارزشیابی مبتنی بر سرزنش	ارزشیابی مبتنی بر مشورت و رایزنی
اطاعت، تسلیم	خدمات ارزشیابی ارزش افزوده
تشخیص نواقص در آغاز کار	تشخیص نواقص در طی مراحل

Source: Love P:150,1998,

اهداف ارزیابی درونی را می‌توان به موارد زیر تقسیم نمود:

الف) تجزیه و تحلیل منابع و اثربخشی مؤسسه در تحقق رسالت خود؛

ب) ایجاد یک مبنای درست برای برنامه‌ریزی و پیشرفت مؤسسه؛

ج) ارزیابی و تحلیل ارتباط تمام فعالیت‌های مؤسسه با اهداف آن (نیاز آذری،

¹ . Powerlessness

² . Helplessness

۱۳۸۳، ص: ۳۸)؛

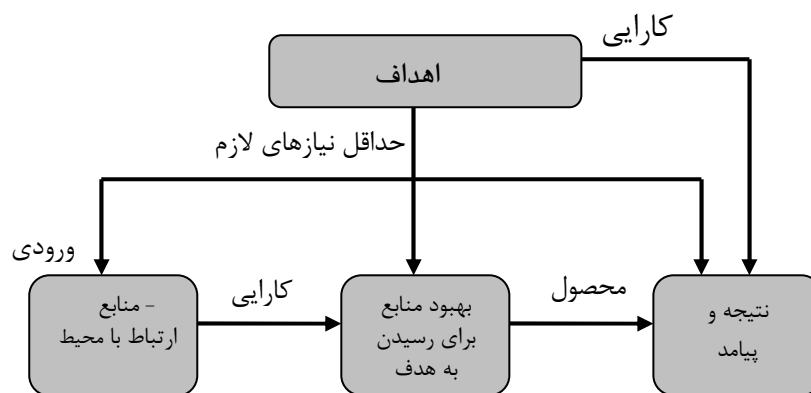
د) کمک به خود-تنظیمی امور نظام آموزشی؛

و) بهبود بخشیدن به کیفیت نظام (برنامه) آموزشی (بازرگان، ۱۳۸۰، ص: ۱۰)؛

ه) شرکت فعالانه اعضاء نظام ضمن اکتساب دیدی آینده‌نگر در برنامه‌ریزی‌های آتی مؤسسه (محتشم، ۱۳۸۱، ص: ۳۵).

مدیریت آموزش عالی اندونزی (۲۰۰۱) هدف خود-ارزیابی را در شکل (۱) خلاصه نموده‌اند (یادگارزاده، ۱۳۸۱، ص: ۴۰):

شکل شماره (۱): هدف ارزیابی درونی در اندونزی



منبع: (یادگارزاده، ۱۳۸۱، ص: ۴۰)

همانطور که مشاهده می‌شود در این شکل خود-ارزیابی با محوریت اهداف انجام می‌شود. دروندادها، فرایند و بروندادها با توجه به اهداف به کارایی، سودمندی و اثربخشی منجر می‌شوند (یادگارزاده، ۱۳۸۱، ص: ۴۱).

چند ویژگی مهم در ارزیابی درونی وجود دارد که آن را از فعالیت‌های ارزیابی بیرونی متمایز می‌سازد:

- ۱) تأکید ارزیابی درونی نوعاً بر مسائل کلیدی مدیریت و کارکنان سازمان است. بر خلاف ارزیابی بیرونی که معمولاً به مسائل مربوط به اشخاص بیرون از سازمان می‌پردازد (مثلاً هیأت‌های برنامه‌ریزی، سیاستگذاران).
 - ۲) در ارزیابی درونی فرد مستقیماً به سازمان پاسخگو است بر خلاف ارزیابی بیرونی که مستقل از سازمان است (Clifford، ۱۹۸۷).
 - ۳) در ارزیابی درونی بر خلاف ارزیابی بیرونی، ارزیابان بعد از اتمام ارزیابی می‌توانند به عنوان مدافع یا مبلغی برای کاربرد یافته‌هایشان در خدمت سازمان باقی بمانند (Fitzpatrick et all، ۲۰۰۴، p:187).
 - ۴) ارزیابی درونی به بهبود کیفیت توجه می‌کند، در حالی که ارزیابی بیرونی بر رعایت استانداردها تأکید دارد (بازرگان، ۱۳۷۶، ص: ۲۱).
- با توجه به موارد و دیدگاه‌های بالا ذکر این نکته ضروری است که شرط اصلی ارزیابی بیرونی توسعه ارزیابی درونی است (بهرامی و همکاران، ۱۳۸۶، ص: ۸۳) و در اغلب کشورهای صنعتی، برای افزایش کارایی درونی و بیرونی نظام دانشگاهی، ابتدا ارزیابی درونی مورد استفاده قرار گرفته پس از کسب تجربه در این زمینه از ارزیابی بیرونی استفاده می‌شود (بازرگان، ۱۳۷۶، ص: ۲۱). در نتیجه این دو به صورت متقابل به پاسخگویی، بهبود کیفیت تدریس و تحقیق و عرضه خدمات تخصصی کمک می‌کنند. ارزیابی درونی را به چندین صورت می‌توان انجام داد. از نظر سطح می‌توان آن را در سطح گروه، دانشکده و دانشگاه به انجام رسانید (یادگارزاده، ۱۳۸۱، ص: ۴۹). در این پژوهش ارزیابی درونی در سطح گروه آموزشی مورد بررسی قرار می‌گیرد.
- بر مبنای تجربیات گذشته در این زمینه، فرایند ارزیابی درونی گروه علوم کامپیوتر دانشگاه شهید بهشتی نیز ابتدا با آشنا کردن اعضاء نظام با ضرورت، فلسفه و فرایند اجرای ارزیابی درونی آغاز شد. پس از تشکیل کمیته راهبری، به تصریح و تدوین اهداف نظام پرداخته شد. لذا تعریف دقیق هدف در ابتدای امر ضروری به نظر می‌رسد.

هدف^۱

در عصری که عدم تمرکز در اجرای امور به منظور بهبود کیفیت مورد توجه است، هدف‌های سازمانی به همان اندازه و به طور غیرمتمرکز پیشنهاد می‌شوند و به تأکید افراد و مراجع ذی‌ربط می‌رسد. پرواضح است در هر سازمان هدف‌ها هستند که جهت حرکت آن سازمان را تعیین می‌کنند. بدین ترتیب تعیین هدف‌ها یکی از مهمترین عوامل موفقیت در سازمان است (حسینی، ۱۳۸۱، ص: ۴۳). به عبارتی دیگر، اینکه "گروه آموزشی به کجا باید برود؟" به اهداف آن مربوط می‌شود (یادگارزاده، ۱۳۸۱، ص: ۴۳). در تعریف هدف می‌توان گفت عبارت است از "اوضاع یا شرایط پایانی که سازمان در جهت نیل بدان تلاش ورزیده و درصدد تحقق آن است (علاقه بند، ۱۳۷۹، ص: ۴۳). دیویی (Dewey) نیز هدف را به منزله روشی می‌داند برای دگرگون کردن شرایط موجود، و معتقد است هدف شایسته هدفی است که با توجه به اوضاع و احوال موجود اتخاذ شود (حسینی، ۱۳۸۱، ص: ۴۵).

با توجه به تجارب بدست آمده، تدوین هدف بایستی بر اساس مجموعه ملاک‌ها و ویژگی‌هایی صورت گیرد. در تعیین ملاک‌ها و ویژگی‌های هدف، نویسندگان مختلف ویژگی‌های زیادی را مطرح کرده‌اند. لاک و لانهم (Lock & Lotham) (۱۹۹۰) ویژگی‌های مؤثرترین هدف‌ها را شناسایی کرده‌اند و با سر واژه‌های "SMART" این ویژگی را به بهترین صورت توضیح می‌دهند (وتن و کمرون، به نقل از باقرزاده، ۱۳۸۴، ص: ۳۳).

هدف‌های ویژه (روشن): هدف‌هایی که قابل تشخیص، رفتاری و قابل مشاهده‌اند.

^۱ . Goal

^۲ . سرواژه SMART، برگرفته از حروف اول واژه‌های Specific, Measurable, Aligned, Reachable, Time Bund می‌باشد.

هدف‌های قابل اندازه‌گیری: هدف‌هایی که معیارهای ارزیابی خود را به همراه دارند، می‌توانند به صورت عینی ارزیابی شوند و درجه موفقیت کار را می‌توان با آنها تعیین کرد.

هدف‌های همسو: هدف‌هایی که با مقاصد کلی و فکراسلی سازمان تجانس دارند. تحقق آنها به منافع گسترده سازمان کمک می‌کند.

هدف‌های قابل وصول: هدف‌هایی واقع‌گرایانه. هدف‌هایی که آنقدر فراتر از ظرفیت افراد نیستند که در بهترین حالت ناامیدکننده باشند و در بدترین وضعیت بی‌معنی به نظر آیند.

هدف‌های محدود به زمان: یعنی زمانی برای تحقق اهداف معین می‌شوند. هدف‌هایی که نقطه پایان ندارند، اثربخش نیستند و تعیین مهلت و ضرب الاجل برای رسیدن به اهداف امری بدیهی است.

همچنین اهداف در دو سطح تدوین می‌شوند:

(الف) اهداف کلی که بصورت عبارات بسیار کلی بیان می‌شوند.

(ب) اهداف جزئی که از اهداف کلی محدودتر و روشن‌تر هستند. هدف کلی جهت را تعیین می‌کند. در حالی که هدف جزئی مقصد را معین می‌نماید، در نتیجه نسبت به هدف کلی دارای جنبه عملیاتی بیشتری است (یادگارزاده، ۱۳۸۱، ص: ۴۴).

هدف‌های کلی می‌توانند شامل سه نوع باشند (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴، ص: ۷۵):

(الف) اهداف دروندادی: این اهداف بیان‌کننده این امر هستند که گروه آموزشی برای تحقق هدف‌های کلی خود چه نوع دروندادی (دانشجو، هیأت علمی، برنامه ریزی) تأکید دارد.

(ب) اهداف فرایندی: این نوع اهداف بیان می‌کنند که گروه آموزشی در انجام امور-آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات

تخصصی بر چه فرایندی در تدریس و یادگیری تأکید می‌کند.

(ج) اهداف بروندادی: در این نوع اهداف، نتایج مورد انتظار (دانش آموختگان، آثار علمی تولیدشده، خدمات تخصصی) به طور آشکار مشخص می‌شوند.

آلن (Allen) (۱۹۹۸) در انتخاب اهداف دانشگاهی به سه روش زیر اشاره می‌کند:

۱) مدل آزاد^۱ (مستقل): این مدل بر اساس مشارکت و همکاری می‌باشد و عملیات آن از پایین به بالا است و در انتخاب اهداف دانشگاهی دیدگاه‌های موکلان اصلی و گروه‌های ذی‌نفع مورد توجه قرار می‌گیرد. فرض این مدل بر این است که توافق بر روی اهداف از طریق گفتگو و بحث منطقی و آزاد قابل دستیابی است.

۲) مدل متمرکز^۲: که نوع عملکردش از بالا به پایین است و در آن تصمیمات در سطح ملی اتخاذ می‌شوند. در این مدل اهداف اساساً فراتر از سازمان می‌باشند.

۳) مدل ترکیبی^۳: این مدل از لحاظ عملیاتی بین دو مدل قبلی قرار می‌گیرد. در این مدل هدف هم در سطح ملی و هم درون سازمان ترکیبی از روش‌های متمرکز و آزاد می‌باشد.

۴) مدل سیاسی^۴: روش دیگر در انتخاب هدف‌ها می‌باشد که فرض می‌شود اهداف به لحاظ منطقی و بر اساس ارزیابی دقیق از وضعیت سلسه مراتبی هدف‌ها انتخاب نمی‌شوند بلکه از طریق فرایندهای سیاسی داخل دانشگاه‌ها می‌شوند و تأکیدشان بر روی اهداف خاص است (محمدی، ۱۳۸۴، ص: ۵۷). بالدريج و همکاران (Baldrige et al) (۱۹۷۸) معتقدند در این مدل فرض بر این است که هیچ‌گونه اتفاق نظری در مورد اهداف دانشگاهی وجود ندارد و اساساً توجه اصلی بیش از آنکه بر روی

^۱ . Autonomous Model

^۲ . Centralised Model

^۳ . Compromise Model

^۴ . Political Model

مسائلی مربوط به تعیین اهداف و ارزش‌ها باشد، بر روی مسائل پیشینه‌سازی کارآمدی در دستیابی به اهداف متمرکز است (به نقل از حسینی، ۱۳۸۱، ص: ۶۹).

صرفنظر از چگونگی تعیین هدف‌ها هر سازمانی ممکن است هدف‌های زیادی را تشخیص بدهد. در اینجا است که مسأله اولویت‌ها پیش می‌آید و باید داوری نمود که چه هدف یا هدف‌هایی بر سایر هدف‌ها مرجع هستند (موریسی، ۱۳۷۲، ص: ۷۷). با استفاده از روش‌های زیر می‌توان هدف‌ها را اولویت‌بندی کرد:

۱) روش نظرخواهی ساده: در این روش از جامعه ذی‌نفع نظرخواهی می‌شود و هر هدفی که مورد نظر تعداد بیشتری از جامعه نظرخواهی شده قرار داشت در رتبه اولی قرار می‌گیرد.

۲) روش نظرخواهی کامل: در این روش نظرات افراد جامعه نسبت به هر یک از اهداف به ترتیب اولویتی که به آنها می‌دهند، پرسش می‌شود و به ترتیب اولویتی که هر فرد از جامعه به هر یک از اهداف می‌دهد امتیازی تعلق می‌گیرد که طبیعتاً از لحاظ حسابی، امتیاز منفی است. آنگاه جمع امتیازات به دست آمده در خصوص هر هدف ثبت می‌گردد و هرچه حاصل جمع امتیازات منفی یک هدف کمتر باشد مراتب اولویت آن بالاتر است.

۳) اولویت بندی براساس اهمیت: در این تکنیک‌ها هدف‌ها را به سه دسته تقسیم می‌کنند: الف) هدف‌هایی که حتماً باید انجام شوند و شامل هدف‌هایی هستند که موفقیت یا شکست در آنها در نقش‌ها و مأموریت تأثیر بسیار بسزایی داشته و در بقای سازمان نقش اساسی دارند؛ ب) هدف‌هایی که اگر چه برای بهبود کارها یا انجام امور ضروری می‌باشند، ولی در بقای سازمان یا واحد لزوماً تأثیر چندانی ندارند. این هدف‌ها در زمینه پیشرفت سازمان مؤثر هستند ولی تأخیر و تعویق و یا حذف آنها لطمه زیادی به سازمان نمی‌زند؛ ج) هدف‌هایی دلخواه می‌باشند که بهتر است برای بهبود عملیات اجرا شوند ولی در صورت لزوم می‌توانند حذف شده یا به تعویق افتند (موریسی، ۱۳۷۲، ص: ۷۸).

با عنایت به این موضوع که تدوین اهداف به عنوان یکی از گام‌های اصلی فرایند ارزیابی درونی است و همچنین با توجه به سابقه کم تأسیس رشته علوم کامپیوتر در دانشگاه شهید بهشتی که از سال ۱۳۷۹ شروع به فعالیت نموده است، گروه می‌بایست در گام‌های نخستین ارزیابی درونی به تدوین و تصریح اهداف می‌پرداخت. لذا بر اساس تجارب ملی و بین‌المللی اقدام به تدوین اهداف نمود. برای تدوین اهداف گروه علوم کامپیوتر ابتدا رسالت^۱ و چشم‌انداز^۲ و اهداف گروه‌های مشابه در چند کشور از جمله دانشگاه ورمونت در انگلستان، تگزاس، استنفورد، هاروارد، LSU در منطقه جنوبی آمریکا و ... مورد بررسی قرار گرفت. پس از مطالعه رسالت و اهداف گروه‌های مشابه و همچنین مصوبه شورای عالی برنامه‌ریزی اهداف گروه شامل ۲۹ هدف و در سه زمینه آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی تدوین گردید. بر اساس اهمیت اهداف در سطوح مختلف، توافق کمیته ارزیابی بر روی اهدافی بود که باید انجام شوند. پس از بحث و گفتگوی اعضای کمیته درباره هر یک از اهداف پیشنهادی در زمینه‌های آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی، اهداف از ۲۹ مورد به ۱۵ مورد کاهش یافته و پس از تقسیم‌بندی آن در سه زمینه آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی و سه حوزه درونداد، فرایند و برونداد بصورت جدول ۳×۳ طراحی شد. خلاصه طراحی و تدوین اهداف علوم کامپیوتر در جدول (۲) نمایش داده می‌شود.

^۱ . mission

^۲ . vision

جدول شماره (۲): اهداف گروه علوم کامپیوتر دانشگاه شهید بهشتی

اهداف	درونداد	فرایند	برونداد
آموزشی	جذب و حفظ اعضای هیأت علمی برجسته و با تجربه متناسب با تخصص گروه؛ پذیرش دانشجویان متناسب با اهداف و معیارهای گروه؛	انطباق با روند تحولات علمی، تکنولوژیکی و اجتماعی در رابطه با کامپیوتر؛ استفاده از فنون تدریس- یادگیری گوناگون برای پرورش توانایی های شناختی، مهارتی و نگرشی دانشجویان؛ تعامل با گروه های آموزشی مرتبط در دانشگاه.	آماده سازی دانشجویان برای ادامه تحصیل در دوره های تکمیلی این رشته به منظور پیشبرد علوم کامپیوتر و انتقال این علم به نسل های بعدی؛
پژوهشی	تدارک تمهیداتی جهت افزایش مشارکت اساتید در انجمن های علمی و انتشار نشریه های تخصصی	گسترش فرصت های همکاری برای دانشجویان و کشف طرق مختلف برای پرورش رشد حرفه ای و شخصی دانشجویان. مشارکت دادن دانشجویان در طرح های پژوهشی- کاربردی به منظور ارتقاء توانایی های پژوهشی آنها.	فراهم نمودن بستری مناسب برای ارتباط با سایر ارگان ها و جوامع به احتیاجات آنها از طریق پژوهش و ایجاد مرکز تحقیقاتی؛
عرضه خدمات تخصصی		تأمین تجربیات آموزشی و تحقیقی وسیع از طریق برنامه ها و رشته های مختلف علمی؛ تدارک فرصت هایی جهت ایجاد و توسعه روح مشارکت جمعی در فعالیت های گروه.	تربیت دانش آموختگانی که بتوانند در مشاغل مورد نظر مرتبط با رشته تحصیلی خود مشغول به کار شوند؛ عرضه نیروی انسانی متخصص (دانش آموختگانی) که توانایی کاربرد دانش و مهارت های علوم کامپیوتر را دارا باشند؛ عرضه آثار علمی در قالب مقاله، سخنرانی، گزله، تألیف و ترجمه.

اهداف در گروه علوم کامپیوتر دانشگاه تگزاس^۱:

از میان هدف‌های گروه علوم کامپیوتر دانشگاه تگزاس می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱) کوشش برای تربیت دانش آموختگانی که برای مواجه شدن با همه چالش‌های (قابلیت‌های) فکری، اخلاقی و کاری توانایی داشته باشند؛

۲) تلاش برای حفظ سرمایه‌گذاری در تحقیقات صنعتی، که برای دانشجویان و اساتید فرصت‌هایی رافراهم می‌آورد تا به خلق، درک، کاربرد و انتشار دانش بپردازند.

۳) انتخاب اساتید از بین افرادی که هم بر روی زندگی دانشجویان و هم فراتر از آن بر روی تکنولوژی افرادی مؤثر باشند.

همانطور که مشاهده می‌شود در گروه علوم کامپیوتر دانشگاه تگزاس بر روی انتخاب اساتید مجرب به منظور تأثیرگذاری بر روی دانشجویان تأکید می‌شود. همچنین با تأکید بر سرمایه‌گذاری در تحقیقات صنعتی، به دنبال انتشار دانش در سطح وسیعی می‌باشد.

اهداف در گروه علوم کامپیوتر دانشگاه ورمنت^۲:

این گروه نیز برای تدوین اهداف خود به جمع‌آوری نظرات جامعه ذی‌نفع در ارزیابی می‌نماید. نمونه‌هایی از اهداف گروه مذکور عبارتند از:

۱) آماده ساختن دانش آموختگان برای رهبری نقش‌هایی که برای آنها انتخاب می‌شود و نیز نقش‌هایشان در اجتماع بوسیله:

الف) تقویت افکار خلاق، شفاف، منتقدانه و دقیق؛

۱. Texas University

۲. Vermont University

ب) تشویق برای یافتن راه حل مسأله بوسیله راه های میانبر و در عین حال درست؛
 ج) درک عمیق و فهم درست از رشته خود برای دانستن ارزش های آن؛
 د) تقویت مهارت های ارتباطی شفاهی، بصری و کتبی؛
 و) علاقمند کردن آنها برای آموختن و خود- بهسازی مداوم؛
 ۲) فراهم آوردن شرایطی که دانشجویان حل کننده مسائل کامپیوتری در بازار بوده و برای مسائل متنوع در تمامی حوزه هایی که نیازمند خبرگی در علوم کامپیوتر و اطلاعات می باشد مهارت لازم را کسب کرده باشند؛
 با توجه به موارد مذکور در گروه علوم کامپیوتر دانشگاه ورمونت در انگلستان، به خود- بهسازی دانشجویان تأکید فراوان می شود. در عین حال به خبرگی دانشجویان برای حل مسائل کامپیوتری در بازار توجه خاص می شود. می توان گفت در تدوین اهداف این گروه، توجه به عامل دانشجویان از اهمیت خاصی برخوردار است.

اهداف در گروه علوم کامپیوتر دانشگاه استنفورد^۱:

- از اهداف گروه علوم کامپیوتر دانشگاه استنفورد می توان به موارد زیر اشاره کرد:
- ۱) فراهم آوردن فرصت های آموزشی متنوع با کیفیت بالا (آموزش تک به تک، دوره های آن لاین و...)، دوره های
- ۲) آموزشی برای کارکنان و استادان در دپارتمان؛
- ۳) فراهم کردن یک حوزه وسیع فنی و حمایت آموزش کامپیوتر؛
- ۴) معرفی و تعریف برنامه های آموزشی در پاسخ به نیازها و نیز پیش بینی فناوری- های متغیر و نیازهای دانشگاه.

¹ . Stanford University

در تعیین اهداف گروه مذکور به برنامه‌های آموزشی و ایجاد فرصت‌های آموزشی تأکید بسیار می‌شود. به عبارتی، در این گروه اهداف فرایندی و محتوای آموزشی در اولویت قرار دارند.

نکته قابل تأمل این است که گروه‌های مشابه در جهان برای تدوین اهداف و تحقق آنها از شیوه‌های متفاوتی استفاده می‌کنند. لذا گروه علوم کامپیوتر دانشگاه شهید بهشتی و سایر گروه‌های علوم کامپیوتر دانشگاه‌های ایران می‌بایست با توجه به این نکته، برای تدوین اهداف خود تمامی موارد مربوط به تدوین اهداف را مدنظر قرار دهند. یکی از اقدام اصلی گروه علوم کامپیوتر دانشگاه شهید بهشتی برای تدوین اهداف این بود که در یک جمع‌بندی کلی و با توافق اعضاء کمیته، اهداف در سه حوزه درونداد، فرایند و برونداد و در سه بخش آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی، و با توجه به رسالت دانشگاه و نیازهای یادگیرنده و نیازهای بازار کار تعیین شد. بر خلاف گروه‌های مشابه که معمولاً اهداف خود را بدون تقسیم‌بندی، تفکیک و تصریح بخش‌های مختلف با تأکید بر یک حوزه آنها را تدوین می‌نمایند.

نتیجه‌گیری

همانطور که اشاره شد فرایند تدوین هدف‌های گروه آموزشی در آموزش عالی چنان است که در آن باید ساختار دانش در رشته تخصصی، نیازهای جامعه، نیازهای یادگیرنده و رسالت دانشگاهی مورد نظر قرار گیرد (حسینی، ۱۳۸۱، ص: ۵). در این مقاله مفهوم ارزیابی درونی، کیفیت و هدف مورد توجه قرار گرفت. همچنین به این نکته اشاره شد که با توجه به شرایط متفاوت آموزش عالی در جهان، گروه‌های آموزشی علوم کامپیوتر نیز برای تدوین اهداف مورد نظر خود روش‌ها و مدل‌های مختلفی به کار می‌برند. لذا به منظور آشنایی با شیوه‌های تدوین

هدف در گروه علوم کامپیوتر ابتدا فرایند تدوین اهداف در گروه علوم کامپیوتر دانشگاه شهید بهشتی مورد بررسی قرار گرفت، سپس با توجه به فرایند تدوین اهداف در چند گروه مشابه از دانشگاه‌های جهان مقایسه‌ای صورت گرفت.

با توجه به آنچه گفته شد پیشنهاد می‌شود گام‌های زیر برداشته شود:

- (۱) نیازسنجی در ابتدای تدوین اهداف؛
- (۲) نظرخواهی از جامعه ذی‌نفع برای تدوین اهداف گروه آموزشی به طور اعم و علوم کامپیوتر به طور اخص؛
- (۳) توجه به تجارب ملی و بین‌المللی در تدوین اهداف گروه؛
- (۴) توجه به رسالت دانشگاهی، نیازهای یادگیرندگان، ساختار دانش در رشته تخصصی و نیازهای جامعه؛
- (۵) توجه به اهداف دروندادی، فرایندی و بروندادی و سه حوزه آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی؛
- (۶) پیگیری تحقق اهداف.

منابع

- (۱) بازرگان، عباس (۱۳۸۰)، ارزیابی آموزشی، انتشارات سمت.
- (۲) بازرگان، عباس (۱۳۷۶)، کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه‌های ملی و بین‌المللی، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، محسن خلیجی، محمد مهدی فرقانی (جلد اول)، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی.
- (۳) بازرگان، عباس (۱۳۷۴)، ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال سوم، شماره ۱۲ و ۱۱.

- ۴) باقرزاده، داود (۱۳۸۴)، بررسی رابطه بین جو سازمانی و ادراک توانمندی اعضا هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی، پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی.
- ۵) بهرامی، آرش، یادگارزاده، غلامرضا و پرند، کوروش (۱۳۸۶)، تعیین خط-مشی ها و عوامل اثرگذار در ارزشیابی درونی گروه های آموزشی: رویکردی بر اساس پویایی سیستم، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال سیزدهم، شماره دوم.
- ۶) پزشکی راد، غلامرضا و محتشم، حمیدرضا (۱۳۸۲)، ارزیابی درونی رهیافت مناسب برای ایجاد کیفیت آموزش عالی کشاورزی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال نهم، شماره سوم.
- ۷) چاروسه، امین ()، آموزش عالی و توسعه پایدار، مجموعه مقالات همایش، جلد دوم، انتشارات مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
- ۸) حسینی، سید رسول (۱۳۸۱)، تدوین و اعتباریابی ابزار تشخیص هدف های نظام های دانشگاهی به منظور ارزشیابی درونی گروه های آموزشی: مورد دانشگاه تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- ۹) خلیجی، محسن (۱۳۷۶)، نگاهی به نظام آموزش عالی ایران؛ گذشته، حال، آینده، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی ایران، محسن خلیجی، محمد مهدی فرقانی (ویراستاران) تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- ۱۰) درتاج، فریرز؛ موسی پور، نعمت اله (۱۳۸۴)، ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان سهمیه ای و آزاد رشته های علوم انسانی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال سیزدهم، شماره سوم و چهارم.

- ۱۱) رمزدن، پال (۱۳۸۰)، یادگیری رهبری در آموزش عالی، ترجمه عبدالرحیم نوه ابراهیم، انتشارات دانشگاه علوم پایه دامغان با همکاری مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
- ۱۲) علاقه بند، علی (۱۳۷۹)، مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی، نشر روان.
- ۱۳) فراستخواه، مقصود (۱۳۸۵)، تدوین و ارائه الگویی برای ارزیابی کیفیت و اعتباربخشی آموزش عالی ایران بر اساس تجارت جهانی و ایرانی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی.
- ۱۴) کوی، لوتان (۱۳۷۵)، آموزش و پرورش تطبیقی، ترجمه محمد یمنی، انتشارات سمت.
- ۱۵) گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ گال، جویس (۱۳۸۳)، روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، ترجمه احمد رضا نصر و همکاران (جلد دوم)، انتشارات سمت.
- ۱۶) محمدی، رضا (۱۳۸۴)، راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب ملی و بین‌المللی، انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- ۱۷) محمدی، رضا، فتح آبادی، جلیل، یادگارزاده، غلامرضا، میرزامحمدی، محمد حسن و پرند، کوروش (۱۳۸۴)، ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی (مفاهیم، اصول، روش‌ها و معیارها)، انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- ۱۸) محتشم، حمیدرضا (۱۳۸۱)، ارزیابی درونی گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس، پایان نامه کارشناسی ارشد ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس.
- ۱۹) مقیمی، سید محمد (۱۳۸۵)، سازمان و مدیریت رویکردی پژوهشی، انتشارات ترمه.

- ۲۰) موريس، جورج (۱۳۷۲)، مدیریت بر مبنای هدف و نتیجه در بخش دولتی، ترجمه مهدی الوانی، فریده معتمدی، نشر مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- ۲۱) نیازآذری، کیومرث (۱۳۸۳)، اعتبارسنجی در آموزش و پرورش عالی: از کلاسیک تا مجازی، تهران، انتشارات فراشناختی اندیشه.
- ۲۲) نیستانی، محمدرضا (۱۳۷۸)، بررسی ساختارهای برنامه ریزی آموزش عالی در دانشگاه های تهران و ارائه الگوی مناسب برای آنها، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- ۲۳) ولف، ریچارد (۱۳۷۳)، روشهای ارزشیابی آموزشی، ترجمه علیرضا کیامنش، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- ۲۴) وتن، دیوید ای، کمرون، کیم اس (۱۳۸۳)، توانا سازی و تفویض اختیار، ترجمه بدرالدین اورعی یزدانی، انتشارات مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت.
- ۲۵) یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۸۱)، ارزیابی درونی کیفیت دانشکده علوم دانشگاه بو علی سینا، پایان نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه تهران.

- 26) Clifford, L.(1987), A Consideration Of Simple Measure And Organizational Structure Evaluation And Program Planning 10.
- 27) Dressel et al (1981), Evaluation In Higher Education. Boston:27) Houghton Mifflin Copress.
- 28) Dubois.P,(2001), Evaluation And Self – E valuation Of Universities In Europ: University Of Paris X (UPAR10. TEM),Farance.
- 29) Fitzpatrick et al (2004), Program Evaluation: Alternative Approches And Practial Guidelines, Thired Edition.
- 30) Forss, K.Rebien.C(2002): Process Use Of Evaluation, Vol.8.No.1.
- 31) Love, AJ (1998), Internal Evaluation: Integratating Evaluation And

Social Work Practice ,Black Well Publishers, Ltd And Foreningen
Scandinavian Journal Of Social Welfare.

32)Love, AJ (1991). Internal Evaluation: Building Organizations From
Within, Sage Publications , Newbury Park, California.

33)Lyle, Charles (2000): High Impact Internal Evaluation (Book Review)
.American Journal Of Evaluation, spring- summer .Vol 21.Issu2.

34) magnus(2004). TQM- Based Selfe- Assessment In ,34)Svensson
Lulea: University Of , Helpor Hindrance.Educational Organizations
.Technology.

35)Quality Policy In Australian , Lesly & Paige Porter(1999).Vidovich
.Education Policy.,Higher Education Of The 1990: University Prespectives
.Vol.14.No.6

Evaluation: Methods For Studying Programs And ,C(1998),Weiss

Upper Saddle River,Prentice – Hall ,36) 2nd ed.,Policies

37) <http://www.cs.utep.edu/DeptCS/mission.html>.

38) <http://www.stanford.edu/services/techtraining/ip.html>.

39) <http://www.uvm.edu/~cems/cs/mission>.

نگاهی به راهکارهای ارتقای کیفیت ارزیابی درونی در دوره های آموزش الکترونیکی با تاکید بر ویژگیهای LMS

سید کمال خرازی^۱، نسرين اسدی^۲، سید امین موسوی^۳

چکیده

تحول و پیشرفت سریع فناوری اطلاعات و ارتباطات، منجر به ایجاد ظرفیت‌ها و امکانات جدیدی در حوزه آموزش و پرورش شده است. از جمله این ظرفیت‌ها آموزش الکترونیکی مبتنی بر شبکه جهانی است که در حال حاضر یکی از زمینه‌های رو به رشد در جامعه اطلاعاتی است.

حرکت رو به رشد به سمت آموزش بر خط (online) به خودی خود گواه مؤثر بودن و اثر بخشی آن در یادگیری نیست. بسیاری از مطالعاتی که در زمینه آموزش برخط انجام گرفته حاکی از آن است که طراحی ضعیف دوره و اجرای ناقص فرایند یادگیری را با شکست مواجه می‌سازد. بنابراین توجه به استانداردهای طراحی

۱. عضو هیات علمی دانشگاه تهران

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی دانشگاه تهران

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه تهران

دوره‌های برخط بسیار ضروری است. علاوه بر این، طراحی و ارایه محتوا به شکل مطلوب، تجربه یادگیری را جامع و جذاب می‌سازد. بدین جهت، ارزیابی کیفیت و کسب اطمینان از رعایت استانداردهای آموزش برخط برای بهبود فرایند یاددهی و یادگیری امری ضروری است.

کمتر از یک دهه است که برنامه‌های آموزش الکترونیکی در آموزش عالی ایران نیز مورد توجه قرار گرفته است و برخی از دانشگاهها و موسسات آموزش عالی برنامه‌های متنوعی را از چند تک درس تا چندین دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد در دست طراحی و اجرا دارند. اکنون روند تکوین و توسعه این برنامه‌ها به حدی رسیده است که لزوم ارزیابی برنامه‌های آموزش الکترونیکی را دوچندان ساخته است.

از سوی دیگر با توجه به تلاش‌هایی که در کشور به خصوص در موسسات آموزش عالی برای ارتقای کیفیت ارزیابی درونی در حال شکل‌گیری است باید دید چگونه می‌توان زمینه‌های ارزیابی درونی و ارتقای کیفیت را در آموزشهای الکترونیک فراهم ساخت به نحوی که از رعایت استانداردهای آموزش برخط و بهبود کیفیت آن توسط سامانه آموزش برخط کسب اطمینان نمود.

با توجه به ضرورت‌های بیان شده، مقاله حاضر در پی بررسی و تبیین جنبه‌های حاکم بر ارزیابی کیفیت دوره‌های الکترونیکی با تاکید بر ویژگیهای سامانه مدیریت یادگیری (LMS) است. بدین منظور ابتدا به بررسی رویکردهای مختلف در ارزیابی آموزش الکترونیکی و سپس با توجه به استانداردهای آموزش برخط به تبیین راهکارهای ارتقای کیفیت ارزیابی درونی دوره‌های آموزش الکترونیکی با توجه به توانمندیهای سامانه مدیریت یادگیری (LMS) می‌پردازد. واژه‌های کلیدی:

کیفیت - ارزیابی درونی - دوره‌های آموزش الکترونیکی - سامانه مدیریت یادگیری (LMS).

مقدمه

با ظهور و توسعه پدیده فناوری اطلاعات و ارتباطات (ITC) تحولات جهان با محوریت عنصر اطلاعات و دانایی با شتابی بیشتر در حال گسترش است. پدیده شبکه جهانی (اینترنت) هر چند از محیطهای نظامی آغاز و سپس به مراکز دانشگاهی، تجاری و ادارات منتقل شد، اما دیری نپایید که کلیه ی عرصه های فعالیت در کشور های پیشرفته را در هم نوردید. در حال حاضر، شاید یکی از نوید دهنده ترین و رو به رشد ترین دستاورد های فناوری اطلاعات، آموزشهای الکترونیکی مبتنی بر شبکه جهانی باشد که موانعی نظیر کمبود فضای آموزشی، بهره برداری از حجم انبوه اطلاعات و دشواری تنظیم برنامه در قالب نظامهای سنتی را حل کرده است. اینک بیش از یک دهه است که این نوع آموزش در عرصه تعلیم و تربیت پا نهاده و نظام های آموزشی و محیطهای تحصیلی را نیز به چالش فراخوانده است. با توجه به سرعت و عمق تحولات ناشی از فناوری اطلاعات، شناخت مختصات این پدیده و مدیریت آگاهانه و هوشمندانه آن می تواند یکی از مهمترین راهبردهای آموزش و پرورش کشور باشد و فرصتهایی را برای بازسازی نظام آموزش پرورش و تحول فرایند یاددهی یادگیری فراهم سازد. این توفیق در سایه ارزیابی دایمی این نوع آموزش و فراهم ساختن زمینه های ارتقای کیفیت آن به دست می آید. با توجه به اهمیت ارزیابی درونی در نمایان ساختن کاستیهای یک نظام آموزشی و ارتقای کیفیت آن، این مقاله درصدد آن است که راهکار هایی را به منظور ارتقاء کیفیت ارزیابی درونی در دوره های آموزش الکترونیکی ارائه دهد.

بیان مسئله

امروزه دانشگاهها و نظامهای آموزش عالی در کشورهای مختلف در پی آنند که با به کارگیری راهکارهای گوناگون به طور مستمر به بهبود برنامه های آموزشی

خود پردازند. یکی از این راهکارها، استفاده از روش های ارزیابی درونی^۱ است که در سالهای گذشته کاربرد وسیعی در آموزش عالی پیدا کرده است و آثار مثبت آن در نظام آموزش عالی و در بهبود مستمر کیفیت آن بر همگان آشکار شده است (بازرگان، ۱۳۷۹). فرایند ارزیابی درونی (خود- ارزیابی) به عنوان بخشی از نظام اعتبار سنجی در آموزش عالی تلقی می شود و در کشورهای مختلف به عنوان زیر بنای بهبود کیفیت آموزش عالی مورد استفاده قرار گرفته است.

ارزیابی درونی مرحله آغازین الگوی اعتبار سنجی است که به گفته اسکریون (۱۹۹۱) از پیشینه ای طولانی برخوردار است و از دهه آغازین قرن بیستم به منظور داوری درباره سازمانهای آموزشی مورد استفاده قرار گرفته است. این رویکرد در دو دهه گذشته در سطح جهان کاربرد وسیعی در آموزش عالی پیدا کرده است (بازرگان، ۱۳۷۹ و روبن، ۲۰۰۰).

کاربرد ارزیابی به منظور آگاهی از وضعیت موجود و شناسایی نیازها و مشکلات نظام آموزش عالی و بررسی میزان تحقق هدفهای آن گامی مؤثر در جهت برنامه ریزی برای بهبود کیفیت نظام آموزشی است. ارزیابی روشن می سازد که تا چه اندازه عملکرد نظامهای آموزش عالی منطبق بر اهداف تعیین شده برای آن می باشد (بازرگان، ۱۹۹۷). بنابراین استفاده از ارزیابی درونی در آموزش از راه دور و آموزش الکترونیکی مزایای بی شماری را برای کسب اطمینان از کیفیت آن در بر دارد. در تحقیقات بی شماری اشاره شده است که بخش بزرگی از حیطه های نظری و عملی در آموزش کیفی که در طول زمان در زمینه آموزش دانشگاهی توسعه یافته است با ارزیابی یادگیری الکترونیکی رابطه مستقیم دارد (گریسون و اندرسون، ۲۰۰۳).

لذا به منظور تحقق ارزیابی درونی در حیطه یادگیری الکترونیکی ضروری است به

^۱ Internal Evaluation

نحوه ارزیابی درونی در دوره های آموزش الکترونیکی پیردازیم، ولی در بدو امر به نظرمی رسد فرایند ارزیابی کیفیت این نوع آموزش با توجه به ماهیت غیر حضوری بودن آن با چالشهایی جدی روبرو باشد. اینجاست که توانمندیهای محیطهای یادگیری الکترونیکی که مبتنی بر فناوری ارتباطات و اطلاعات می باشد به کمک ارزیابی درونی می شتابد. از ویژگیهای منحصر به فرد فناوری ارتباطات و اطلاعات امکان کنترل درونی محیط های مجازی از لحاظ کمی و کیفی است به طوری که تمامی فعالیت های انجام گرفته در محیطهای مجازی قابل ردیابی و ثبت بوده و از این داده ها می توان برای ارزیابی استفاده نمود. در آموزش الکترونیکی این وظیفه بر عهده سامانه مدیریت یادگیری (LMS) نهاده شده است.

سوال این مقاله آن است که با توجه به ویژگی های فناوری سامانه مدیریت یادگیری چگونه می توان از طریق ارزیابی درونی دوره های آموزش الکترونیکی به ارتقای کیفیت آنها کمک نمود؟

اهمیت و ضرورت تحقیق

هر چند توجه به ارزیابی آموزشی تنها در چند دهه گذشته رشد قابل توجهی یافته است، ولی استفاده از ارزیابی در فعالیتهای آموزشی به اندازه خود فعالیتهای آموزشی قدمت دارد. البته، استفاده از ارزیابی درونی به عنوان بازخوردی جهت بهبود فعالیتهای آموزشی امری نسبتاً جدید است. به طوری که سابقه این تجربه در کشور های مختلف از دهه های اول قرن حاضر تجاوز نمی کند (بازرگان، ۱۳۸۳). آموزش الکترونیکی نیز از این امر مستثنی نیست، به طوری که تاکنون ارزیابی مدون و کاملی از این نوع آموزشها گزارش نشده است.

در دوران حاضر آموزش عالی و دانشگاهها با چالشهای مختلفی از قبیل جهانی

¹ Learning Management System

شدن، افزایش تقاضا، پاسخگویی، تأمین منابع مالی و ... روبرو است. از این رو آموزش الکترونیکی به عنوان یک راه حل جایگاه ویژه‌ای در این میان پیدا کرده است. این نوع آموزش‌ها در صورتی می‌تواند به طور مطلوب به ایفای مأموریت خود پردازد که به طور دایم مورد ارزیابی قرار گیرد و شرایط ارتقای کیفیت آن فراهم آید. ارزیابی مستمر بهبود کیفیت از آن جهت اهمیت دارد که این نوع ارزیابی کمک می‌کند تا با ترسیم وضعیت موجود و مطلوب دوره آموزش الکترونیکی، هدف آن آشکارتر شود و بر اساس آن بتوان خرده نظام‌های آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی را هدف گذاری و برنامه‌ریزی نمود. اما آنچه حائز اهمیت است این است که کارایی و اثر بخشی این نوع آموزش در گرو انعطاف پذیری و یکپارچگی سامانه مدیریت یادگیری الکترونیکی و اعمال استانداردها و معیارهای لازم در طراحی آن است.

سامانه مدیریت یادگیری سامانه‌ای است که هر گونه تماس و ارتباط با آن و کل فرایند یادگیری را کنترل می‌کند و از ویژگی‌های آن می‌توان به قابلیت اجرای آن تحت وب^۱، امکان مدیریت و کنترل زمان و اعمال انضباط دقیق، رعایت تفاوت‌های فردی در سرعت یادگیری و میزان مطالب آموختنی، امکان طراحی محتوا بر اساس استاندارد scorm^۲، امکان مدیریت ارتباطات و تعاملات آموزندگان با یکدیگر و با استاد خود، امکان ارزیابی یادگیرنده بعد از اتمام هر بخش از دوره درسی و پس از اتمام کامل دوره اشاره کرد، به نحوی که موسسه آموزشی می‌تواند میزان فعالیت و پیشرفت یادگیرنده‌ها را در هر زمان به صورت عینی ارزیابی کند. بنابراین توجه به این ویژگی‌ها به عنوان یکی از مهمترین اجزای سامانه آموزش الکترونیکی ما را در ارتقای کیفیت این نوع آموزش‌ها کمک می‌کند.

اکنون که روند تکوین و توسعه یافتگی آموزش الکترونیکی به حد قابل قبولی

^۱ . web – based

^۲ Sharable Content Object Reference Model

رسیده است ارتقاء کیفیت این نوع دوره های آموزش الکترونیکی ضروری قلمداد می شود. به عبارت دیگر به کارگیری سازوکاری درونی برای ارزیابی دوره های آموزش الکترونیکی امکان افزایش اثربخشی و کارایی آن و نیز ارتقای مستمر کیفیت آنرا ممکن می سازد.

ارزیابی در آموزش الکترونیکی

ارزیابی در آموزش الکترونیکی می باید بر محیط آموزشی، محتوای آموزشی و نتایج آموزش الکترونیکی متمرکز شود و در نظر بگیرد که چگونه محیط های آموزش الکترونیکی طراحی و محتوای آن برنامه ریزی و ارائه شده است؟ چگونه مطالب تدریس و از آموزندگان پشتیبانی می شود؟ آموزندگان تا چه حد مواد آموزشی را آموخته اند؟ برای کشف چنین مطالبی می توان از راهبردهای ارزیابی زیر استفاده کرد:

- ارزیابی محیط آموزش الکترونیکی
- ارزیابی محتوای آموزش الکترونیکی
- ارزیابی میزان یادگیری آموزندگان

ارزیابی محیط آموزش الکترونیکی با ارزیابی محیط های درسی سنتی متفاوت است. در کلاسهای سنتی چهره به چهره یادگیرندگان و مدیران موسسه معمولاً معلمانی را ارزیابی می کنند که درسها را با روش سخنرانی تدریس می کنند. اما آموزش الکترونیکی، انعطاف پذیر و دانش آموز یا دانشجو محور است. دوره های الکترونیکی معمولاً توسط متخصصان طراحی محتوا (متخصص علمی و متخصص فنی) طراحی و توسط معلم ارائه می شود و افراد و واحد های مختلف آنرا پشتیبانی می کنند. معلمان تنها یک بخش از این محیط هستند. بنابراین ارزیابی درونی آموزش الکترونیکی باید در قالب سامانه مدیریت یادگیری انجام گیرد و شکلی

جامع داشته باشد.

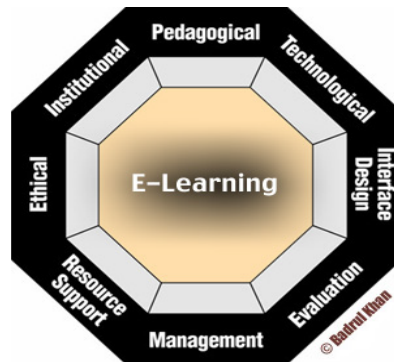
بدیهی است محیطی که آموزش در آن انجام می شود بر فعالیت کاربران تأثیر می گذارد. محیط یادگیری الکترونیکی در عین مزایای بسیاری که دارد با عوامل محدود کننده زیادی روبرو است که از جمله می توان به رسانه ای بودن آن از نظر ارائه مطالب، فقدان تعاملات حضوری در کلاس درس، دشواری تایید رعایت امانت توسط آموزندگان و کاهش تعامل غیر رسمی آنها در خارج از کلاس درس اشاره کرد. رفع این محدودیت ها نیازمند نگاه هوشمندانه، و دقیق به برنامه آموزشی و طراحی یا انتخاب سامانه مدیریت یادگیری مناسب است.

از جمله سامانه های مدیریت یادگیری معروف تجاری سامانه های وب سی تی^۱ و بلک بورد^۲ است که اخیراً شرکتهای آنها در یکدیگر ادغام شده اند. به علاوه، سامانه های آزاد زیادی بر روی شبکه جهانی وجود دارند که بعضاً ترجمه و در موسسات آموزش عالی ایران نیز مورد استفاده قرار گرفته اند. انتخاب سامانه مطلوب باید با دقت و ظرافت انجام پذیرد.

با توجه به مطالب فوق الذکر بدیهی است که کیفیت آموزش الکترونیکی تا حد زیادی به توانایی این سامانه ها بستگی دارد. برای کسب اطمینان از کیفیت سامانه های مدیریت یادگیری معیارهایی وجود دارد که در قالب نظریه ها و الگوهای مختلف ارایه شده است. از جمله این نظریه ها الگویی است که بدرالخان (۲۰۰۵) استاد دانشگاه جرج واشنگتن آمریکا برای آموزش الکترونیک ارایه داده است و می تواند مبنای تولید و طراحی سامانه ها قرار گیرد (شکل ۱).

^۱ WebCT

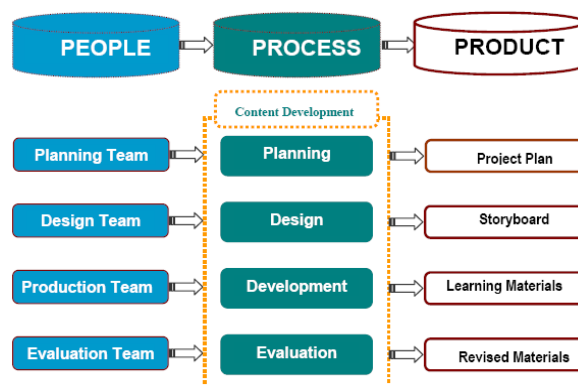
^۲ Blackboard



شکل ۱- الگوی بدرالخان (۲۰۰۵) برای طراحی آموزش الکترونیکی

بدرالخان همچنین الگویی را برای طراحی دوره های آموزش الکترونیکی ارائه نموده است که در شکل ۲ نشان داده شده است.

E-Learning P3 Model



شکل ۲- الگوی بدرالخان (۲۰۰۴) برای طراحی دوره های الکترونیکی

در الگوی فوق، بدرالخان با دیدگاهی سیستمی به ارزیابی مراحل طراحی دوره های الکترونیکی پرداخته است. ارزیابی با رویکرد سیستمی در آموزش الکترونیکی می بایست بر افراد، فرایندها و نتایج آموزش الکترونیکی متمرکز شود. بدرالخان برای کسب اطمینان از اینکه سامانه آموزش الکترونیک از کیفیت لازم

برخوردار است، فهرستی را برای واریسی تهیه کرده است که ابعاد مختلف طراحی و بهره برداری از سامانه مدیریت یادگیری را در بر می گیرد. این فهرست واریسی شامل بخش ارزیابی و دارای خرده عناوین زیر می باشد:

- ارزیابی فرایندهای تهیه و تدوین محتوای آموزش الکترونیکی
- ارزیابی محیط یادگیری الکترونیکی
- ارزیابی یادگیری الکترونیکی در سطوح برنامه ای و سازمانی
- ارزیابی یادگیرنده

بحث و نتیجه گیری

در یک سیستم مدیریت یادگیری مطلوب تمام فعالیت های دانشجو و استاد قابل ثبت و ضبط و پیگیری است و لذا حول محورهای چهارگانه ارزیابی فوق (بدرالخان، ۲۰۰۵) امکان ارزیابی عملکرد دانشجو، دستیار استاد و استاد به عنوان اجزای اصلی درونداد و فرآیند آموزش الکترونیکی به سادگی وجود دارد، به طوری که می توان براساس ویژگی های مورد نظر داده های ثبت شده را مرتب و در قالب های مختلف به صورت خروجی آماری دریافت نمود.

در حقیقت توانایی های سیستم مدیریت یادگیری مطلوب تا حد زیادی بستگی به امکاناتی دارد که در اختیار استاد، استادیار و دانشجو قرار می دهد. مهمترین این اختیارات به شرح زیر است:

الف) استاد و استادیار

۱. وارد کردن تمرین و فعال نمودن آن در کلاس و ارائه نمره برای پاسخ ها
۲. دسترسی به همه پرسش ها، ارائه پاسخها و تخصیص نمره به تمرینات هر دانشجو
۳. مدیریت کوییزها (ایجاد / حذف)
۴. تبادل (ارسال / دریافت) پیام (به همراه پرونده ضمیمه) به طور عمومی و اختصاصی با دانشجویان کلاس

۵. یادداشت نویسی به طور کلی و به طور اختصاصی (نگارش موارد مهم در ارتباط با وقایع کلاس و وضعیت تحصیلی هر دانشجو)

۶. دسترسی به اطلاعات لازم برای پیگیری تعاملات هر دانشجو با محتوا (ب) دانشجو

۱. میزان استفاده از برنامه آموزشی و محتوای آموزشی

۲. دسترسی به همه پرسشها و پاسخهای موجود و امکان اضافه نمودن موارد جدید

۳. دسترسی به فهرست تمرینات مربوطه و وارد کردن پاسخ تمرینات

۴. میزان دسترسی به کوییزها جهت شرکت در آنها و دسترسی به نمرات آنها

۵. میزان استفاده از کلاسهای مجازی

۶. تبادل (ارسال / دریافت) پیام (به همراه پرونده ضمیمه) با استاد/استادیار به طور اختصاصی

۷. یادداشت نویسی شخصی در حین فرآیند یاددهی-یادگیری

۸. میزان مراجعه به نتایج فعالیتهای سایر دانشجویان (جهت نقد و تحلیل و ارزیابی) (مالاتاراس و پاریکاراکیس، ۲۰۰۷، ونت لینگ و همکاران، ۲۰۰۲، می یر و دینین، ۲۰۰۶).

همانطور که ذکر شد در یک سیستم مدیریت یادگیری مطلوب تمام فعالیتهای دانشجو و استاد قابل ثبت و ضبط و پیگیری است بنابراین می توان از اکثر امکانات فوق الذکر جهت ارزیابی دروندادها و فرآیند آموزش الکترونیکی استفاده نمود.

همانطور که ذکر شد سامانه آموزش الکترونیکی در صورتی می تواند به طور مطلوب به ایفای مأموریت خود پردازد که به طور دایم کیفیت آن مورد ارزیابی قرار گیرد و شرایط ارتقای کیفیت آن فراهم آید.

• جهان امروز جهانی مبتنی بر توانمندی های فناوری و به ویژه فناوری اطلاعات و ارتباطات است. بدون شک در چنین فضایی کسانی موفق خواهند بود که به بهترین وجه از امکاناتی که این بستر رو به رشد در اختیار آنان قرار می دهد، برای ارتقای کیفیت فعالیت ها و خدمات آموزشی استفاده نمایند. بدین ترتیب، ارزیابی

درونی دوره‌های آموزش الکترونیکی ضرورت تام دارد تا کسب اطمینان شود که از امکانات ساختاری این بستر حداکثر استفاده می‌شود.

- البته نباید فراموش کرد که به دلایل متعدد ارزیابی دوره‌های آموزش از راه دور عموماً و آموزش الکترونیکی خصوصاً، با مشکلاتی نیز مواجه است، ولی با توجه به ویژگی‌هایی که برای سیستم مدیریت یادگیری مطلوب شمرده شد، می‌توان تا حدی این مشکلات را مرتفع نمود.

- براساس ویژگی‌هایی که برای سیستم مدیریت یادگیری عنوان شد، می‌توان از اطلاعات تهیه شده در سامانه، جهت تکمیل داده‌های مورد نیاز برای ارزیابی استفاده نمود. داده‌های به دست آمده سامانه دارای مزیت‌های زیادی‌اند. از جمله:
- داده‌های دقیقی از عملکرد هریک از افراد دخیل در فرآیند آموزش (استاد، دستیار استاد، دانشجو، ...) ارائه می‌دهد.

- داده‌های به دست آمده بدون سوگیری هستند.

- در ارزیابی توسط سیستم، می‌توان برای هر فرد ارزیابی خاصی را در نظر گرفت که این امر منجر به لحاظ نمودن تفاوت‌های فردی در فرآیند ارزیابی خواهد شد.

- ارزیابی به صورت مستمر و در تمام طول دوره قابل دستیابی است.

- ارزیابی را می‌توان به صورت مجزا (مقطعی یا مرحله‌ای) و به صورت کلی برای کل دوره اجرا نمود.

- البته نکته‌ای که باید به آن اشاره کرد، این است که ویژگی‌های عنوان شده برای LMS در حالت مطلوب آن می‌باشد، حال آنکه اکثر سامانه‌های یادگیری موجود در کشور فاقد همه امکانات فوق می‌باشند. لذا جهت دستیابی به یک ارزیابی مفید و موثر لازم است که در طراحی و بازنگری در سامانه‌های یادگیری تمام موارد فوق در نظر گرفته شوند و سازوکاری به منظور تهیه گزارش‌های آماری در قالب‌های مناسب نرم افزاری برای آن تعبیه گردد تا بتوان از داده‌های سیستم برای ارزیابی دوره‌های آموزش الکترونیکی بهره برد.

منابع :

- ۱) اندرسون، ت. & الومی، ف. (۲۰۰۴). یادگیری الکترونیکی از تئوری تا عمل، مترجم: ب.ب. زمانی و س.ا. عظیمی، تهران: انتشارات مدارس هوشمند.
- ۲) بازرگان، عباس (۱۳۸۳). ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)
- ۳) سراجی، ف. (۱۳۸۶). برنامه درسی مبتنی بر وب: گامی به سوی تمرکززدایی یا تشدید تمرکز در نظام برنامه درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ۴ (بهار)، ص. ۶۹-۸۴.
- ۴) گریسون، د.آ و اندرسون، ت. (۲۰۰۳). یادگیری الکترونیکی در قرن ۲۱. مترجم: د.م. عطاران، تهران: انتشارات مدارس هوشمند.
- ۵) بازرگان، عباس و همکاران (۱۳۷۹). رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقاء مستمر کیفیت گروه های آموزشی در دانشگاه های علوم پزشکی، مجله روان شناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران): دوره جدید، سال پنجم (۲)، ص. ۷-۲۶.
- 6) Badrul H. Khan (2004). The People-Process-Product Continuum in E-Learning: The E-Learning P3 Model. Educational Technology, Volume 44. Number 5, Pages 33-40.
- 7) Badrul Khan (2005). E-Learning quick checklist. Information Science Publishing.
- 8) Bazargan, A. (1997). introduction to assessing Quality in Higher Education in Iran: Challenges and Perspectives. (paper Presented at the policy workshop on Higher Education in Iran) ; Tehran: Institute for Research and Planning in Higher Education.
- 9) Malataras, P. Pallikarakis, N. (2007). Evaluation of an E-learning Course in Biomedical Technology Management. Computer Based Medical Systems. 2007. CBMS '07. Twentieth IEEE International Symposium.
- 11) Terry Mayes, Finbar Dineen (2006). Learning from watching others learn, Networked Learning: Perspectives and Issues. Springer: London. Tim L. Wentling, Consuelo Waight, James Gallaher, Jason La Fleur, Christine Wang, Alaina.
- 12) Kanfer (2002), e-learning - A Review of Literature, Knowledge and Learning Systems Group University of Illinois at Urbana-Champaign.

ارزیابی آموزشی با رویکرد تطبیقی-کارآمدی؛

قابلیت‌ها و چالش‌ها

ابوالقاسم نادری^۱

چکیده:

ارزیابی آموزشی به دنبال «شناخت و درک عملکرد آموزشی و هدایت فعالیت‌ها برای ارتقای بهره‌وری و بهبود کیفیت» می‌باشد. با توجه به ساختار پیچیده فعالیت‌های آموزشی و تنوع انتظارات ذینفعان آموزش عالی، «روش‌شناسی» ارزیابی آموزشی موضوع تحقیقات متعددی بوده است؛ نادری (۱۳۸۵) چالش‌های رویکرد ارزیابی درونی را مورد بررسی قرار داده و رویکرد تطبیقی-کارآمدی را به عنوان رویکرد مناسب پیشنهاد کرده است. مقاله حاضر، قابلیت‌های رویکرد تطبیقی-کارآمدی را با استفاده از داده‌های آماری ۱۰ گروه آموزشی همسان به طور تجربی

۱. عضو هیات علمی دانشگاه تهران

مورد تحلیل و ارزشیابی قرار می‌دهد. یافته‌های حاصله نشان می‌دهند که با ملحوظ کردن وجوه تطبیقی و کارآمدی ارزیابی آموزشی، با داده‌های مفروض، اولاً" نتایج تحلیل تغییر می‌کند و ثانیاً" عوامل آموزشی مؤثر، قابل‌شناسایی و اقتصادی‌ترین روش‌های بهبود کیفیت تعیین‌شدنی هستند. در این رابطه دریافتیم که برای جامعه آماری مورد مطالعه، دسترسی بیشتر به کتب و منابع درسی، سرمایه‌گذاری روی آموزش حین خدمت دانشگران و کاهش اندازه کلاس (تعداد دانشجویان) از لحاظ هزینه- اثربخشی، مؤثرترین عوامل برای ارتقای کیفیت آموزش می‌باشند؛ یعنی اختصاص یک واحد پولی برای هر یک از عوامل مزبور کیفیت آموزش را به ترتیب تا ۰/۲۱۵، ۰/۱ و ۰/۰۱ بهبود می‌بخشد.

کلید واژه ها: ارزیابی آموزشی، ارزیابی درونی، کیفیت آموزش عالی، رویکرد تطبیقی- کارآمدی، هزینه- اثربخشی.

مقدمه

ارزیابی آموزشی به دنبال «شناخت و درک عملکرد آموزشی و هدایت فعالیت‌ها برای ارتقای بهره‌وری و بهبود کیفیت» می‌باشد. با توجه به ساختار پیچیده فعالیت‌های آموزشی و تنوع انتظارات ذینفعان آموزش عالی، «روش‌شناسی» ارزیابی آموزشی با چالش‌ها و مسایل جدی مواجه بوده است. مسایل و عوامل متعددی، پیچیدگی ساختار فعالیت‌های آموزشی را دامن می‌زنند که مهمترین آنها عبارتند از: مسایل مبتلا به سنجش ستانده‌های آموزشی (با توجه به تنوع و ماهیت آنها)، متعدد بودن واحدهای تحلیل در آموزش (یعنی فرد، گروه آموزشی، دانشکده، پردیس و دانشگاه)، تأثیرگذاری عوامل مختلف در سطوح (تصمیم‌گیری) متفاوت (از ناحیه ویژگی‌های فردی، گروهی - سازمانی و فراسازمانی)، مسایل محیطی (بویژه رقابت) و کمیابی منابع و امکانات.

انتظارات ذینفعان آموزش عالی (یعنی متقاضیان خدمات آموزش عالی - دانشجویان و کارفرمایان، اعضای هیات علمی، مدیران واحدهای آموزشی، سیاست‌گذاران و دولتمردان) از تنوع گسترده‌ای برخوردار است. به عبارت دیگر، برخی از ذینفعان (مانند دانشجویان و کارفرمایان) به دنبال آگاهی از وضعیت کمیت و کیفیت ستانده‌های آموزشی و برخی دیگر (بویژه اعضای هیات علمی و مدیران واحدهای آموزشی، سیاست‌گذاران و دولتمردان)، مشتاق شناسایی عوامل مؤثر بر ستانده‌های آموزشی با در نظر گرفتن ملاحظات کمیابی منابع و امکانات هستند که به کمک این شناخت، بتوانند سیاست‌گذاری مناسب برای ارتقای کیفیت آموزش داشته باشند. این تنوع و گستردگی، رسالت ارزیابی آموزشی را برای ارائه یک تصویر شفاف و متناسب با انتظارات همه ذینفعان، بسیار سنگین می‌نماید. بدین ترتیب، هدف غایی ارزیابی آموزشی (یعنی ارتقای کیفیت) یک مقوله غامض است که سه نوع سؤال یا مساله پژوهشی مهم را پیرامون محورهای زیر مطرح می‌کند:

- سنجش عملکرد (کمیت و کیفیت ستانده‌های آموزشی)،
- شناسایی عوامل مؤثر بر ستانده‌های آموزشی (و سهم هر یک)، و
- تعیین اولویت‌های سیاستگذاری برای بهبود کیفیت با توجه به مسایل و محدودیت‌های مالی.

«ارزیابی درونی» مرسوم، به تحلیل عملکرد یک واحد (مانند گروه آموزشی) در مقایسه با اهداف از قبل تعیین شده و یا روند گذشته فعالیت‌های آن (یعنی عمدتاً^۱ در راستای محور پژوهشی نخست) تمرکز دارد؛ همین مساله سبب می‌شود بخش زیادی از انتظارات ذینفعان محقق نشده و یافته‌های اساسی برای سیاستگذاری آموزشی جهت ارتقای کیفیت حاصل نشود.^۱

در ارزیابی عملکرد واحدهای آموزش عالی با رویکرد تطبیقی-کارآمدی، نه تنها به اهداف گروه یا واحد تحت مطالعه توجه می‌شود بلکه عملکرد آن در مقایسه با عملکرد سایر واحدها (ی مشابه) و همچنین عوامل و نهادهای بکارگرفته شده مورد سنجش و ارزیابی قرار می‌گیرد. علاوه بر این، عوامل آموزشی مؤثر شناسایی شده و اقتصادی‌ترین راه‌های بهبود کیفیت آموزش ارائه می‌شود. بدین ترتیب، سه مساله پژوهشی فوق‌الاشاره، یعنی سنجش ستانده‌های آموزشی، شناسایی عوامل آموزشی مؤثر و مشخص کردن سهم هریک، و نهایتاً^۲ ارزیابی هزینه- اثربخشی دستاوردهای آموزشی، تحت پوشش قرار می‌گیرند. در این راستا، هدف اصلی مقاله حاضر تبیین «ارزیابی آموزشی با رویکرد نوین» مورد اشاره می‌باشد. برای این منظور، قابلیت‌های رویکرد تطبیقی- کارآمدی با استفاده از داده‌های آماری ۱۰ گروه آموزشی به طور تجربی تحلیل و ارزشیابی شده است.

۱. ارزیابی درونی از جهت کاربردها و سوء کاربردها به همراه نقاط ضعف آن، موضوع بررسی و ارزشیابی مطالعات متعددی بوده است. برای اطلاع بیشتر، برای نمونه، رجوع کنید به: نیومن و دیگران (Newman, 1983)، دوفی (Duffy, 1994)، یانگ و دیگران (Yang, et. al., 2004) و نادری (۱۳۸۵).

در ادامه مطالب، ضمن تشریح ساختار فعالیت‌های آموزش عالی و نیز تبیین انتظارات ذینفعان آن، ویژگی‌ها و قابلیت‌های یک روش مناسب برای ارزشیابی آموزشی ارائه می‌شود. پس از آن، ویژگی‌ها و قابلیت‌های مزبور با تحلیل داده‌های آماری ده گروه آموزشی به طور تجربی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

رویکرد مناسب برای ارزیابی آموزشی و ارتقای کیفیت آموزش عالی

فعالیت‌های آموزشی دارای ساختار پیچیده است؛ علاوه بر آن ذینفعان زیادی (با انتظارات بسیار گسترده و متنوع) در امور و تصمیم‌گیری‌های آموزش عالی ذی مدخل هستند. مسایل و عوامل متعددی، پیچیدگی ساختار و گستره فعالیت‌های آموزشی و ارزیابی عملکرد را دامن می‌زنند: (۱) مسایل مبتلا به سنجش ستانده‌های آموزشی (با توجه به تنوع و ماهیت آنها)، (۲) تعدد واحدهای تحلیل در آموزش (یعنی فرد، گروه آموزشی، دانشکده، پردیس و دانشگاه)، (۳) تأثیرگذاری عوامل مختلف در سطوح (تصمیم‌گیری) متفاوت (از ناحیه ویژگی‌های فردی، گروهی - سازمانی و فراسازمانی)، (۴) مسایل محیطی (بویژه رقابت)، و (۵) کمیابی منابع و امکانات.

سنجش ستانده‌های آموزشی (با توجه به تنوع و ماهیت آنها)، یک مساله پیچیده و حساس است. ستانده‌های اصلی آموزش عالی در اساس، به صورت «دانش، تخصص و مهارت» می‌باشند که در فرایند آموزش (یاددهی - یادگیری) به افراد منتقل شده یا روش‌های کسب آن را فرامی‌گیرند. دانش، تخصص و مهارت‌های اکتسابی، یا جنبه عمومی دارند (یعنی در همه زمینه‌ها و امور کاربرد دارند مانند توانایی خواندن، حساب کردن و نوشتن) و یا اختصاصی (مانند توانایی طراحی برنامه آموزشی، ساختن یک سد/ساختمان، و انجام یک عمل جراحی که فقط در زمینه و موارد خاص کاربرد دارند). اصولاً "با اجرای یک برنامه درسی، بسته به نوع آموزش، هم دانش و مهارت عمومی و هم دانش و مهارت تخصصی شکل

می‌گیرد. در این رابطه، سنجش (کمیت و کیفیت) دانش و مهارت اکتسابی، یک کار بسیار مشکل و مستلزم ابزار بسیار دقیق و معتبر است. مهمتر اینکه، میزان و ترکیب دانش و مهارت اکتسابی، حتی بین افراد حاضر شده در یک برنامه درسی، بسیار متفاوت می‌باشد. همچنین، نوع دانش و مهارت حاصله، با یکدیگر جمع‌پذیر نیستند؛ یعنی نمی‌توان انواع مهارت‌های عمومی و اختصاصی را با یکدیگر جمع نمود و به یک کل واحد (به عنوان ستانده آموزشی) رسید. این قبیل مسایل، به طریق اولی، مساله انطباق عملکرد آموزشی در برنامه‌های درسی (بویژه در حوزه‌های مختلف آموزشی) را به شدت با مشکل مواجه می‌کند. برای مقابله با این قبیل مسایل و مشکلات، لازم است نحوه سنجش عملکرد و ستانده‌ها را به طرق دیگری انجام داد؛ استفاده از ملاک‌هایی مانند تعداد افرادی که یک برنامه درسی را با موفقیت گذرانده‌اند، و یا تعداد فارغ‌التحصیلان بطور قابل ملاحظه‌ای زمینه ظهور مشکلات مزبور را برطرف می‌نماید. شکی نیست که وجه «کیفیت»ی ملاک‌های مزبور را می‌توان با شاخص‌هایی مانند معدل، درصد فارغ‌التحصیلان ممتاز، درصد فارغ‌التحصیلان قبول شده در آزمون مقاطع تحصیلی بالاتر، و درصد فارغ‌التحصیلانی که شغل مناسب و مرتبط با رشته خود پیدا کرده‌اند بهبود بخشید.

ماهیت فعالیت‌های آموزش عالی به گونه‌ای است که عناصر و عوامل مختلفی ذی‌مدخل و درگیر هستند. همانگونه که نمودار ۱ نشان می‌دهد، گروه (و عناصر آن، یعنی اعضای هیات علمی، دانشجویان، پرسنل غیرآموزشی، ...)، دانشکده (و عناصر آن) و دانشگاه از یک سو، و عناصر فراسازمانی (یعنی نظام آموزش عالی و سایر نظام‌ها و نهادهای مرتبط) از سوی دیگر در تعامل نزدیک می‌باشند که در نهایت «آموزش» محقق می‌شود. تعامل مورد بحث، به دو صورت افقی (مانند نمودار ۱) و عمودی یا سلسله مراتبی (مانند ساختار ارائه شده در نمودار ۲) وجود دارد. چنین ساختار و مباحثی، چند نکته اساسی و مهم یعنی تعدد عناصر و

واحدهای تحلیل، به همراه تکرر علاقه‌ها و انتظارات ذینفعان از دستاوردهای ارزیابی آموزشی را مطرح می‌کند.

از جهت تعدد عناصر، پُر واضح است که افراد و گروه‌های مختلف و متعددی در موقعیت‌های متفاوتی مستقیماً^۱ ذی مدخل در و ذی‌علاقه به آموزش عالی هستند که این دو مساله یعنی تعدد «واحد تحلیل» (به عنوان یک مساله روش‌شناسی کلیدی) و (تکرر یا تشابه) علاقه‌ها را شکل می‌دهد. از منظر علاقه‌ها، یک وجه و نقطه مشترک بین همه ذینفعان، علاقمندی به کسب اطلاع و آگاهی یافتن از کم و کیف عملکرد واحدهای آموزش عالی می‌باشد که البته «نوع اطلاع» برای همه یکسان نیست؛ تنوع در نوع اطلاع ناشی از تکرر و گستردگی انتظارات آنها می‌باشد.^۱

مساله دوم، تعدد واحدهای تحلیل یا عناصر آموزش عالی (یعنی فرد، گروه آموزشی، دانشکده، پردیس، دانشگاه و نظام آموزشی) و نقش یا تأثیرگذاری هر یک از عناصر بر عملکرد واحدهای آموزش عالی می‌باشد که یک مساله کلیدی روش‌شناسی است.^۲ یعنی روش‌شناسی ارزیابی آموزشی بایستی قابلیت لحاظ کردن تمام واحدهای تحلیل (و عوامل مرتبط درون و برون سازمانی) را داشته باشد. بطور مرسوم، اعضای هیات علمی و دانشجویان به عنوان تولیدکنندگان عملکرد یا ستاندهای آموزش عالی تلقی می‌شوند، اما در واقعیت پرسنل اداری، مدیران (در تمام سطوح تصمیم‌گیری) و سیاستگذاران بویژه از ناحیه بسترسازی و تهیه امکانات و عوامل مورد نیاز واحدهای آموزش عالی، نقشی مستقیم در عملکرد واحدها دارند. به همین دلیل و در نتیجه ساختار سلسله‌مراتب اداری- سازمانی که از پیچیدگی زیاد دنیای واقعی آموزش عالی حکایت دارد، نبایستی عملکرد یک واحد

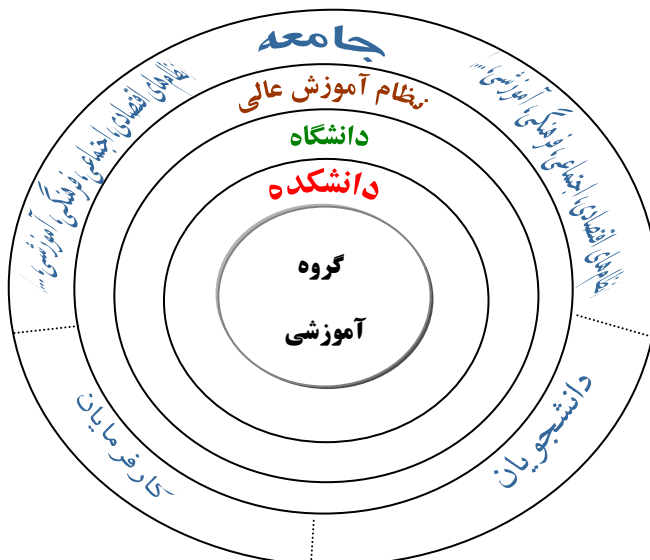
۱. برای توضیح تفصیلی پیرامون ذینفعان و انتظارات آنها، ر.ک. به: نادری (۱۳۸۵).

۲. انتخاب «واحد تحلیل» مناسب یکی از مسایل و چالش‌های اصلی در روش تحقیق است. در تحقیقات کلاسیک عموماً^۳ یک نوع واحد تحلیل انتخاب شده و مبنای پژوهش قرار می‌گیرد؛ البته چنین روالی در تحقیقات مربوط به شرایط و محیط‌های پیچیده، لطمه جدی به اعتبار یافته‌های علمی وارد می‌کند. (همچنین، ر.ک. به: Goldstein, 2000)

یعنی گروه آموزشی را صرفاً^۳ به آن گروه نسبت داد بلکه پرسنل و هیات رئیسه دانشکده، دانشگاه و بطور کلی نظام آموزش عالی هم در آن نقش داشته و دارند؛ با یک رویکرد متکی بر ساختار چندسطحی (مانند نمودار ۲) می توان این مهم را به بهترین وجه ممکن به سرانجام رساند.

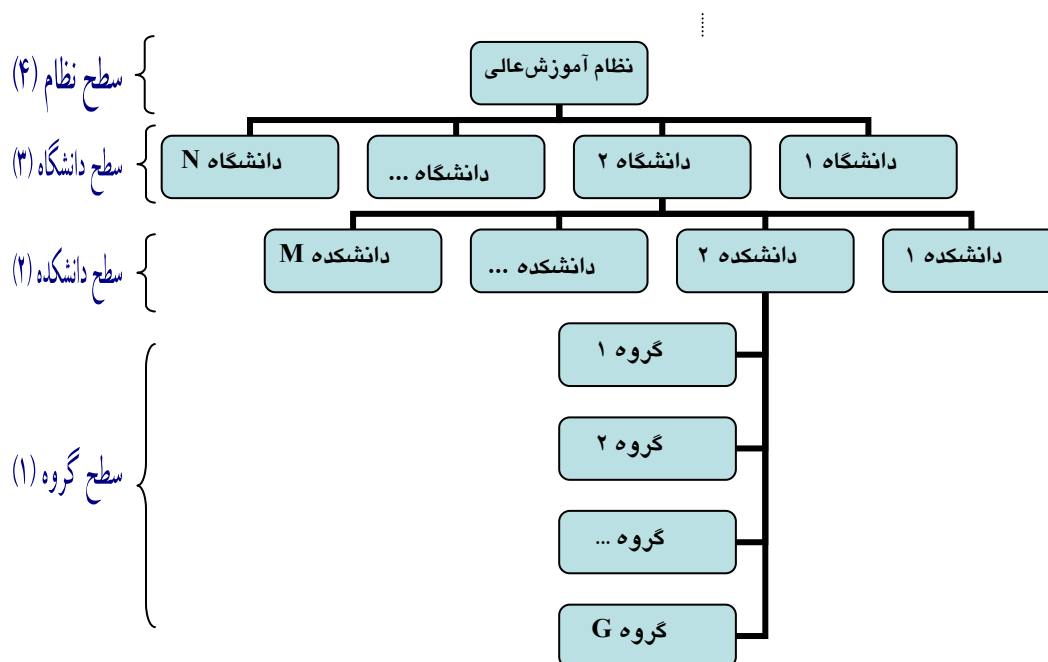
مساله اساسی دیگر پیرامون تعداد واحدهای تحلیل این است که علاوه بر «گروه» (به عنوان یک واحد تحلیل)، دانشکده، دانشگاه و نظام آموزشی نیز به نوبه خود واحدهای تحلیل تلقی می شوند که ارزیابی عملکرد و اجرای ارزیابی درونی برای هر یک از آنها نیز ضرورت پیدا می کند. چنانچه یک دانشکده یا دانشگاه، برای مثال، مصمم به انجام ارزیابی باشد، رویکرد ارزیابی درونی مرسوم هیچ توجه و عنایتی به ارزیابی عملکرد این واحدها نداشته است.

نمودار ۱: گستره (سازمانی) عناصر و ذینفعان آموزش عالی



۳. تعداد واحدهای تحلیل و لزوم توجه به آن در ارزیابی آموزش عالی در برخی مطالعات و کاوش های علمی توسط دیگران مورد تاکید بوده است. برای نمونه، رجوع کنید به: اسمیت و اسمیت (Smith & Smith, 1985)، رنتپولو (Rontopoulou, 1999)، برت و دیگران (Brett et. al., 2000)، یانگ و دیگران (Yang, et. al., 2004) و نادری (۱۳۸۵).

نمودار ۱: ساختار و سطوح تحلیل در نظام آموزش عالی



منبع: نادری (۱۳۸۵).

نکته بعدی به شرایط محیطی حاکم بر فضای فعالیت واحدهای آموزش عالی مربوط می‌شود که درجه رقابت بین واحدها را مشخص می‌نماید. مقوله رقابت از زوایای مختلفی قابل طرح و تحلیل می‌باشد. از یک سو، واحدهای آموزش عالی در درون نظام آموزش عالی یک کشور برای جذب بهترین متقاضیان ورود به دانشگاه (یعنی دانشجویان) و همچنین برای جذب بیشترین میزان امکانات و تسهیلات دولت با یکدیگر در رقابت هستند. مسلماً واحدهایی (صرفنظر از نوع رشته و مقطع تحصیلی) از توانمندی و موفقیت بالاتری در این خصوص برخوردار خواهند بود که عملکرد بهتری ارائه دهند. علاوه بر این، رقابت بین واحدهایی که در یک رشته و یک مقطع مشخص به ارائه خدمات آموزش عالی می‌پردازند نیز وجود دارد. بهترین داوطلبین در آن رشته خاص جذب واحد آموزشی با عملکرد

مناسبت (از لحاظ کمی و کیفی) خواهند شد و سیاستگذاران و تخصیص‌دهندگان منابع و امکانات نیز توجه بیشتری به واحدهای موفق‌تر خواهند داشت.

پدیده جهانی‌شدن اقتصاد و تأثیر آن بر تشدید رقابت بین واحدهای آموزش عالی نیز حائز اهمیت زیادی می‌باشد.^۱ چرا که واحدهای آموزش عالی یک کشور نه تنها در صحنه داخلی بلکه در مقیاس بین‌المللی نیز رقابت می‌کنند. جهانی‌شدن فعالیت‌ها با بهره‌گیری از امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT)، این امکان را برای واحدهای آموزش عالی مهیا ساخته است تا بتوانند در نقاط مختلف جهان به ارائه خدمات آموزشی بپردازند؛ همین مساله شدت و درجه رقابت را بطور قابل توجهی افزایش داده است. به عبارت دیگر، امروزه داوطلبان ادامه تحصیل، علاوه بر واحدهای آموزش عالی داخلی، این امکان و شانس را دارند که (از طریق اینترنت) در دوره‌ها و مقاطع تحصیلی دلخواه در یک دانشگاه معتبر بین‌المللی ثبت نام نموده و ادامه تحصیل دهند. علاوه بر این، تشدید رقابت از ناحیه جهانی‌شدن، مسابقه بین واحدهای آموزش عالی را برای جذب عوامل آموزشی (بویژه اعضای هیات علمی) به شدت افزایش داده است. یک عضو هیات علمی برجسته، حتی بدون نیاز به مهاجرت، و از طریق بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات می‌تواند به یک واحد آموزشی در هر نقطه‌ای از کره خاکی خدمات آموزشی و پژوهشی ارائه دهد. تصمیمات بشر، به طور کلی، در شرایط و مناسبات «کمیایی» اتخاذ می‌شود. یعنی، عموماً "منابع مالی و امکانات در دسترس، کمتر از نیازمندی‌ها و آرزوها می‌باشد. آموزش عالی نیز از احاطه مساله کمیایی مستثنی نیست بلکه با توجه به گستره نامحدود کیفیت آموزش، شدت مساله به مراتب بیشتر می‌باشد. از همین رو، توجه

۱. ابعاد مختلف پدیده جهانی‌شدن اقتصاد و تأثیر آن بر آموزش عالی، موضوع مطالعات متعددی بوده است. برای نمونه، رجوع کنید به: اتکویتز و لیدسدرف (Etzkowitz & Leydesdorff, 1997)، کرنوی (Carnoy, 1999)، شیلر (Schiller, 2000)، دولو (Ndulu, 2001)، یوسف (Yusuf, 2001)، زو (Zhu, 2004)، برونو و دیگران (et. al., Bruno 2004) و بای بی و فوجس (Bybee & Fuchs, 2006).

به منابع و امکانات، به همراه گزینش روش‌ها و مسیرهایی که ارتقای کیفیت را با کمترین منابع (مالی) محقق سازد ضرورت می‌یابد. چنین ملاحظاتی، در واقع وجه «کارآمدی» ارزیابی آموزشی را مشخص می‌کند.^۱ یعنی واحدهایی که با منابع کمتر، به دستاوردهای مشابه و یکسانی رسیده‌اند و یا واحدهایی که با منابع مشابه، به دستاوردهای بیشتری نایل شده‌اند، موفق‌تر ارزیابی می‌شوند. چنین مقایسه‌ای را می‌توان حتی برای یک واحد (یعنی عملکرد فعلی در مقایسه با عملکرد دوره‌های گذشته) انجام داد. یعنی چنانچه یک واحد در یک دوره زمانی مشخص (مانند یک سال علمی)، با مصرف کردن منابع یکسانی در مقایسه با دوره قبل از آن، دستاوردهای علمی یا آموزشی بیشتری داشته باشد، نتیجه ارزیابی مسلماً "مثبت خواهد بود. اما چنانچه همین واحد، با صرف منابع بیشتری، دست‌آورد یکسانی را کسب نماید، لزوماً "عملکرد موفق‌تری نداشته است. بدین ترتیب، ملاحظه می‌شود که برای ارزیابی درجه مطلوبیت عملکرد یک گروه آموزشی، توجه کردن به منابع هزینه شده (یعنی وجه کارآمدی) نیز نقش تعیین‌کننده‌ای دارد.

بدین ترتیب، ملاحظه می‌شود که واقعیت‌های موجود پدیده آموزش عالی (بویژه در جوامعی مانند ایران)، با پیچیدگی‌های زیادی (از ناحیه تعدد عاملان و عناصر آموزش عالی، تکرر انتظارات ذینفعان، احاطه شرایط رقابت و کمیابی بر فعالیت‌ها و تصمیم‌گیری‌ها، و ...) همراه می‌باشند که اهمیت ارزیابی عملکرد را بیشتر کرده و فرایند اجرای آن را غامض‌تر می‌نماید. با این وجود، بسیاری از جنبه‌های مهم ارزیابی (مانند شناسایی تعدد واحدهای تحلیل، اجرای ارزیابی درونی فراگروهی، تأمین انتظارات همه ذینفعان آموزش عالی، تحلیل عملکرد و کارآمدی واحدهای آموزشی مشابه بطور تطبیقی، و ملحوظ نمودن منابع مصرفی) در رویکرد مرسوم

۱. توجه به مقوله هزینه یا منابع صرف‌شده در راستای عملکرد بدست‌آمده، در معدودی از مطالعات مورد توجه و تأکید قرار گرفته است. رجوع کنید به: اسمیت و اسمیت (Smith & Smith, 1985) و رنتپولو (Rontopoulou, 1999).

ارزیابی درونی (یعنی رویکرد معمول در واحدهای آموزش عالی ایران) مورد غفلت قرار گرفته است.^۱ بدین ترتیب، رویکرد مناسب رویکردی است که بتواند مسایل و نکات مهم فوق را شامل و دارای قابلیت‌های بیشتری باشد؛ چنین رویکردی تنها تحت شرایط تطبیقی-کارآمدی با بکارگیری مبانی تحلیلی چندسطحی قادر به ایفای نقش خواهد بود که البته مکمل رویکرد مرسوم است. در چنین رویکردی، عملکرد گروه در مقابل اهداف یا عملکرد گذشته آن، ارزیابی شده و با عملکرد گروه یا گروه‌های مشابه مقایسه می‌گردد؛ بگونه‌ای که سهم عاملان و همچنین عوامل مختلف در عملکرد گروه احصاء شده و هزینه انجام فعالیت‌ها نیز مورد توجه قرار گرفته باشد. همچنین، عملکرد سایر واحدها (دانشکده، دانشگاه، ...) نیز مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. در نهایت، انتظار می‌رود که شناخت کامل‌تری از واقعیت‌ها فراهم شده و امکان سیاستگذاری مناسب برای ارتقای کیفیت آموزش مهیا گردد؛ در قسمت بعد، به طور تجربی قابلیت‌های اساسی این رویکرد مورد تحلیل و ارزشیابی قرار می‌گیرد.

تحلیل‌های تجربی ارزیابی آموزشی با رویکرد تطبیقی-کارآمدی

در مباحث قسمت قبل، ملاحظه شد که ارزیابی آموزشی از منظر افراد یا گروه‌های مختلفی قابل انجام است؛ با این حال، بدلیل محدودیت داده‌های آماری، تحلیل‌های تجربی در این قسمت عمدتاً^۲ از منظر اعضای هیات علمی و گروه‌های آموزشی مورد توجه و بررسی قرار می‌گیرد. در این زمینه، این نکته اساسی که اعضای هیات علمی و گروه‌های آموزشی به دنبال کسب حداکثر اعتبار علمی هستند به عنوان هدف استراتژیک آنها در نظر گرفته می‌شود. مسلماً^۳ اعضای گروه، واقف هستند که

۲. برای اطلاع بیشتر پیرامون کاربردها و سوءکاربردها به همراه نقاط ضعف ارزیابی درونی، رجوع کنید به زیرنویس ۱.

لازمه حصول به اعتبار و پرستیژ علمی مورد نظر، ارائه مناسبترین و مطلوبترین ستاندهای آموزشی می‌باشد. این مهم نیز میسر نخواهد شد مگر آنکه واحدهای آموزشی در جذب مستعدترین متقاضیان آموزش عالی و همچنین بهره‌مندی از بیشترین امکانات آموزشی موفق باشند. البته، موارد فوق تنها بخشی از مسایل را پوشش می‌دهد؛ نحوه استفاده از امکانات و نیز بکارگیری نوع و روش‌های یاددهی-یادگیری از جمله مسایل اساسی هستند که دستیابی به ستاندهای مطلوب را رقم می‌زنند. بنابراین، یک ارزیابی آموزشی مطلوب و موثر بایستی میزان حصول به اهداف (یعنی ستاندهای آموزش عالی) و علل و عوامل موفقیت یا عدم موفقیت را مشخص نماید. در این قسمت، با استفاده از داده‌های آماری واحدهای آموزشی^۱ منتخب، جوانب و مسایل مختلف مورد تحلیل و ارزشیابی قرار می‌گیرد.^۲ تحلیل‌ها به دنبال آنست که سه سؤال اساسی پاسخ داده شود؛ یعنی: (۱) واحدهای آموزشی چه حاصل کرده‌اند؟ (۲) برای ارتقای کمیت و کیفیت ستاندهای آموزشی چه می‌توان انجام داد؟ (۳) کم‌هزینه‌ترین گزینه برای ارتقای کمیت و کیفیت ستاندهای آموزشی کدام است؟ در ادامه مطالب این قسمت، نوع تحلیل و پاسخ مناسب برای هریک از این سئوالات ارائه می‌شود.

در ارتباط با سؤال نخست، بایستی کمیت و کیفیت ستاندهای آموزشی مورد

۱. داده‌های آماری از منابع بانک جهانی استفاده شده در کتاب ابزار برای تحلیل سیاست آموزشی (Tools for Education Policy Analysis) استخراج شده است. با توجه به هدف اصلی این بخش از مطالعه (یعنی تبیین مسایل روش‌شناسی ارزیابی آموزشی)، داده‌های مزبور وافی به مقصود می‌باشد.

۲. با توجه به حساسیت سنجش ستاندهای آموزشی و عوامل آن، که ارزیابی تطبیقی عملکرد گروه‌های آموزشی را چالش‌ساز می‌کند، دو نکته مهم بایستی مد نظر قرار گیرد: اول، حوزه آموزشی تحت ارزیابی حتی‌الامکان یک حوزه مشخص یا حوزه‌های قابل مقایسه باشند، و دوم، ملاک سنجش عملکرد بگونه‌ای انتخاب شود که لطمه‌پذیری آن نسبت به نوع رشته کمتر باشد. از همین رو، در تحلیل‌های تجربی این قسمت، اولاً "واحدهای آموزشی در یک حوزه مشخص فعالیت می‌کنند و ثانیاً" سنجش ستاندهای آموزشی به صورت واحد گذرانده و معدل حاصل‌شده، ارزیابی و سنجش شده است. لذا، قابلیت مقایسه عملکرد واحدهای آموزشی تحت مطالعه بسیار بیشتر و بلکه در سطح مطلوب قرار دارد.

سنجش قرار گیرد؛ جدول ۱ وضعیت کلی عملکرد آموزشی واحدهای مورد بحث را نشان می‌دهد. همانگونه که ملاحظه می‌شود، در جامعه آماری مورد نظر، در مجموع ۱۲۷۹۸ دانشجو آموزش دیده‌اند که این رقم، کمیت ستانده آموزشی را بیان می‌دارد. توزیع ستانده‌ها (یعنی تعداد دانشجو) در گروه‌های آموزشی یکسان نبوده است (نمودار ۳)؛ گروه ۱۰ بیشترین تعداد و گروه ۸ کمترین تعداد دانشجو را آموزش داده است. بدین ترتیب، چنانچه تعداد دانشجوی آموزش‌دیده مبنای ارزیابی باشد، گروه‌های ۱۰ و ۸ به ترتیب موفق‌ترین و ناموفق‌ترین گروه‌ها بایستی محسوب شوند.

نتیجه مزبور با یک اشکال اساسی مواجه است؛ یعنی در این تحلیل مقایسه‌ای، منابع و امکانات گروه‌ها که با نابرابری زیادی نیز مواجه می‌باشد، نادیده گرفته شده است. چنانچه منابع و امکانات در دسترسی به اعضای هیات علمی محدود شود، و ستانده‌های آموزشی به ازاء یک عضو هیات علمی، مبنای تحلیل قرار گیرد، نتیجه حاصله (همانگونه که نمودار ۳ نشان می‌دهد) مسلماً "متفاوت از نتیجه قبلی خواهد بود. بر اساس شواهد آماری ستون (۶)، ستانده‌های آموزشی به ازاء یک عضو هیات علمی در گروه ۴ در سطح بالاتری قرار دارد؛ در مقابل، گروه ۲ کمترین ستانده آموزشی به ازاء یک عضو عرضه کرده است. بدین ترتیب، ملاحظه می‌شود که نتیجه بدست آمده، در مقایسه با ستانده کل، کاملاً "متفاوت می‌باشد."

هیچیک از ملاک‌های فوق، وضعیت کیفیت ستانده‌های آموزشی را نشان نمی‌دهد. مقوله کیفیت یکی از مباحث اساسی در تحقیقات و سیاستگذاری آموزشی می‌باشد؛

۱. سنجش ستانده‌های موسسات آموزشی، همواره به عنوان یک چالش مهم پیش‌روی پژوهشگران آموزشی بوده است. چان (Chun, 2002) روش‌های مختلف سنجش و ارزیابی را به چهار دسته تقسیم می‌کند: آمارگیری‌های رسمی از موسسات آموزشی، رده‌بندی کیفیتی موسسات آموزشی، خود-ارزیابی دانشجویان، و سنجش مستقیم یافته‌ها یا دانسته‌های دانشجویان. به زعم وی، سنجش مستقیم دانسته‌های دانشجویان (از طرقی مانند آزمون) مبنای مناسب‌تری برای ارزیابی آموزشی و سیاستگذاری برای ارتقای کیفیت آموزش فراهم می‌کند.

مهمتر اینکه، متقاضیان خدمات آموزش عالی، بیش از هر چیز به کیفیت آموزش توجه دارند. به همین دلیل، تلاش برای ارتقای کیفیت خدمات آموزشی یکی از روش‌های اصلی گروه‌های آموزشی برای کسب اعتبار علمی مورد هدف خود می‌باشد. با این حال، پرداختن به مقوله کیفیت یکی از چالش‌های جدی ارزیابی آموزشی است چرا که براحتی نمی‌توان آنرا کمیت‌پذیر نمود و مورد سنجش قرار داد. بخشی از کیفیت ستانده‌های آموزشی با نشانگرهایی مانند معدل، قابل سنجش است و بخشی دیگر با شاخص‌هایی مانند اشتغال‌پذیری فارغ‌التحصیلان، بهره‌وری شاغلین تحصیلکرده، و موفقیت فارغ‌التحصیلان در آزمون‌های ورودی مقاطع تحصیلی بالاتر قابل اندازه‌گیری می‌باشد.^۱ داده‌های مورد استفاده در تحلیل حاضر، تنها شامل معدل نمره درس است. از همین رو، کیفیت ستانده‌های آموزشی با در نظر گرفتن نمره آزمون درس، مورد تحلیل و بررسی قرار می‌گیرد. نتایج تحلیل از این منظر، در ستون (۱۰) آمده است. همانگونه که ملاحظه می‌شود، متوسط ستانده‌های آموزشی (عملکرد) گروه‌هایی که از میانگین نمره کمتر از میانگین کل برخوردار بوده‌اند (مانند گروه‌های ۴، ۵، ۶، ۷ و ۱۰)، کاهش و گروه‌هایی که دارای میانگین نمره بالاتر از میانگین کل بوده‌اند (مانند گروه‌های ۲، ۳، ۸ و ۹)، افزایش یافته است.

نتایج تحلیل‌های فوق نشان می‌دهند که برای ارزشیابی عملکرد واحدها و گروه‌های

۲. در مطالعات ارزیابی درونی، عموماً "کیفیت آموزش از نقطه نظر اعضای هیات علمی و دانشجویان همان گروه بطور ذهنی و هنجاری (Subjective) مورد سنجش و ارزیابی قرار می‌گیرد. بایستی توجه داشت که متقاضیان آموزش عالی، عمدتاً واقعیت‌های جاری جامعه را مبنای تصمیم‌گیری خود قرار می‌دهند که نشانه‌های آنرا در موفقیت فارغ‌التحصیلان هر واحد آموزشی در ادامه تحصیل، اشتغال‌پذیری و به طور کلی موفقیت در زندگی اجتماعی-اقتصادی پیدا می‌شود. این واقعیت‌ها در بسیاری از موارد با قضاوت‌های ذهنی اعضای گروه آموزشی مورد نظر سازگاری ندارند. به عبارت دیگر، واقعیت‌های عینی جامعه پیرامون کیفیت ستانده‌های آموزشی یک گروه چه بسا متفاوت از نحوه تلقی اعضای هیات علمی آن گروه از درجه مطلوبیت (کیفیت) ستانده‌های محصولاتشان می‌باشد؛ عموماً افراد گرایش دارند که محصولات خود را مطلوب ارزشیابی نمایند! به همین دلیل اساسی، استفاده از نشانگرهای عینی برای سنجش کیفیت از عقلانیت بالاتری برخوردار است؛ با این حال، نمی‌توان بطور کامل از بکارگیری نشانگرهای ذهنی و هنجاری بی‌نیاز شد.

آموزشی، ملاک‌ها و نشانگرهای مختلفی را می‌توان در نظر گرفت که البته همه آنها نتیجه یکسان و سازگاری فراهم نمی‌کنند. معتبرترین دست‌آورد، زمانی حاصل می‌شود که امکانات استفاده شده (و نحوه کاربرد آنها) از یک سو و کیفیت استانداردهای آموزشی از سوی دیگر در تحلیل‌ها لحاظ شوند. بدین ترتیب، بایستی نتیجه گرفت که همه واحدهای آموزشی تحت مطالعه، استانداردهای آموزشی در اختیار جامعه قرار داده‌اند اما کمیت و کیفیت عملکرد برخی گروه‌ها نسبت به سایرین، مطلوب‌تر بوده است؛ بویژه از این جهت که برخی گروه‌ها، هم در جذب منابع و امکانات (بویژه اعضای هیات علمی) و هم در استفاده مناسب‌تر از امکانات برای حصول به استانداردهای بیشتر، موفق‌تر بوده‌اند. با این حال، تحلیل‌های فوق پاسخ روشن و درخوری برای این سؤال که «چگونه می‌توان کیفیت استانداردهای آموزشی را بهبود بخشید؟»، فراهم نمی‌کند. برای این منظور، بایستی تحلیل‌های آماری پیشرفته‌تری مانند تحلیل رگرسیونی به خدمت گرفته شود که نوع و شدت رابطه بین کیفیت آموزش و عوامل آنرا مشخص می‌نماید.

جدول ۱: استانداردهای آموزشی گروه‌های آموزشی

گروه	اعضای گروه	تعداد کلاس/درس	دانشجویان		دانشجو به ازاء هر عضو		متوسط نمره پایان به ازاء هر ترم		دانشجو
			تعداد	شاخص ^(۱)	تعداد	شاخص ^(۱)	میزان	شاخص ^(۲)	
(۱)	(۲)	(۳)	(۴)	(۵)	(۶)	(۷)	(۸)	(۹)	(۱۰)
1	11	35	1588	0.89	144	0.84	106.7	1.00	143.9
2	10	25	1096	0.62	110	0.64	110.5	1.03	113.1
3	8	31	1302	0.73	163	0.95	108.6	1.01	165.1
4	10	42	1718	0.97	172	1.00	105.5	0.99	169.3
5	7	25	1034	0.58	148	0.86	103.1	0.96	142.2
6	9	30	1317	0.74	146	0.85	106	0.99	144.8
7	8	22	937	0.53	117	0.68	104.2	0.97	113.9
8	6	18	837	0.47	140	0.81	111.7	1.04	145.5
9	9	30	1194	0.67	133	0.77	108.7	1.02	134.7
10	11	43	1775	1.00	161	0.94	105.9	0.99	159.6
جمع/میانگین		301	12798		144		107		

توضیح:

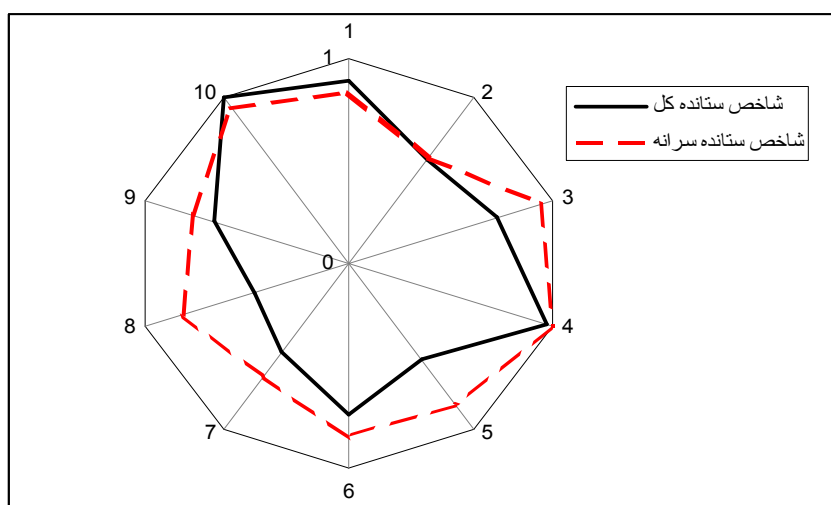
^(۱) شاخص تعداد دانشجویان آموزش دیده بر مبنای بالاترین کمیت (مساوی یک) محاسبه شده است.

^(۲) شاخص نمره آزمون دوره بر مبنای میانگین کل (مساوی یک) محاسبه شده است.

^(۳) دانشجوی آموزش دیده با شاخص نمره تعدیل شده است.

منبع: بانک جهانی (۲۰۰۵) ابزار برای تحلیل سیاست آموزشی، و محاسبات محقق.

نمودار ۲: وضعیت شاخص ستانده آموزشی گروه‌های مختلف: شاخص کل و سرانه



منبع: جدول ۱.

نتایج تحلیل رگرسیونی در جدول ۲ ارائه شده است. در این تحلیل، عوامل مؤثر بر متغیر ملاک (نمره آزمون دانشجویان به عنوان نشانگر کیفیت آموزش) به سه دسته تقسیم شده‌اند: ویژگی‌های دانشجویان (شامل توانمندی‌های شناختی و وضعیت اقتصادی-اجتماعی)، ویژگی‌های اساتید و دانشگران (شامل سابقه تدریس، تحصیلات رسمی و آموزش‌های تخصصی) و ویژگی‌های واحد آموزشی (شامل

اندازه کلاس و کتاب و منابع درسی). از ویژگی‌های دانشجویان، پیشینه علمی و توانمندی‌های شناختی (یعنی نمره آزمون ورودی) به طور معنی‌دار و مثبت کیفیت آموزش دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. مضافاً اینکه، این متغیر در مقایسه با سایر متغیرها، بالاترین درجه تبیین تغییرات متغیر ملاک را انجام می‌دهد. بدین ترتیب، پیشینه علمی به عنوان مهمترین عامل تبیین‌کننده تغییرات نمره پایانی دانشجویان قلمداد می‌شود. از همین رو، جذب متقاضیان مستعدتر برای حصول به اهداف استراتژیک واحدهای آموزشی، دارای حساسیت و جذابیت ویژه‌ای می‌باشد.

جدول ۲: ارزیابی عوامل مؤثر بر عملکرد آموزشی

متغیر	ضریب	آماره t	سطح معنی‌داری	ضریب استاندارد شده
عرض از مبدا	61.019	11.85	0.000	
نمره آزمون ورودی	0.454	13.09	0.000	0.80
درصد دانشجویان طبقه پایین ^(۱)	0.001	0.03	0.975	0.00
کتاب و منابع درسی	6.252	3.81	0.000	0.23
اندازه کلاس	-0.155	-2.27	0.026	-0.14
تجربه کار ۳-۸ سال ^(۲)	2.685	2.37	0.020	0.16
تجربه کار بالای ۸ سال ^(۳)	2.217	1.61	0.111	0.12
آموزش قبل از استخدام ^(۴)	0.112	0.18	0.859	0.01
آموزش حین کار ^(۴)	1.235	3.62	0.001	0.22
تحصیلات رسمی ^(۵)	0.189	0.19	0.850	0.01
تعداد مشاهدات	89			
$\bar{R}^2$	0.699			
F	23.7			

توضیح: متغیر وابسته معدل کلاس در پایان دوره می‌باشد. رگرسیون با روش حداقل مربعات معمولی برازش شده است.

^(۱) درصد دانشجویان طبقه پایین در کلاس.

^(۲) متغیر مجازی، ۱ برای دانشگران دارای ۳ تا ۸ سال سابقه تدریس؛ گروه مبنا دانشگران با کمتر از ۳ سال سابقه هستند.

^(۳) متغیر مجازی، ۱ برای دانشگران دارای ۸ سال سابقه تدریس و بیشتر.

^(۴) آموزش تدریس حین کار به ماه می‌باشد.

^(۵) تحصیلات رسمی به صورت متغیر مجازی (۱ برای تحصیلات بالاتر از کارشناسی ارشد) در نظر گرفته شده است.
منبع: برآوردهای محقق.

کتاب و منابع درسی یکی از متغیرهای مهم و تاثیرگذار بر عملکرد آموزشی و موفقیت تحصیلی است. نتایج تحلیل رگرسیونی نشان می‌دهند که دسترسی به منابع درسی بیشتر، به طور معنی‌دار و البته در سطح قابل توجهی معدل دانشجویان را افزایش می‌دهد. در مقابل، اندازه کلاس (بر حسب تعداد دانشجویان) عملکرد آموزشی دانشجویان را به طور منفی تحت تأثیر قرار می‌دهد به طوریکه اضافه شدن یک دانشجو به کلاس سبب می‌شود معدل کلاس حدود ۰/۱۵ کاهش یابد.

ویژگی‌های اساتید و دانشگران نیز نقش تعیین‌کننده‌ای در عملکرد آموزشی دارد. همانگونه که نتایج بدست‌آمده نشان می‌دهند، سابقه کار و آموزش‌های تخصصی (بویژه آموزش‌های حین کار) سبب بهبود معدل کلاس می‌شود. به عبارت دیگر، دانشگران با تجربه‌تر و شرکت‌کنندگان در دوره‌های آموزش ضمن خدمت، نقش موثرتری در ارتقای معدل دانشجویان دارند که این یافته‌ها کاملاً قابل انتظار و منطقی می‌باشند؛ اگر چه معنی‌دار نبودن تحصیلات رسمی در افزایش معدل دانشجویان قابل انتظار نیست.

در مجموع، متغیرهای بکارگرفته شده حدود ۷۰ درصد تغییرات متغیر وابسته را توضیح می‌دهند که با توجه به نوع داده‌ها از توان پیش‌بینی قابل قبول متغیرها حکایت دارد. به عبارت دیگر، تنها ۳۰ درصد تغییرات معدل دانشجویان به سایر عوامل (بویژه شانس و تصادف) مربوط می‌شود که سهم کمی از کل را شامل می‌شود. به طور مقایسه‌ای، و با عنایت به میزان ضرایب استاندارد شده که در آن مقیاس سنجش متغیرها همسان‌سازی گردیده، می‌توان تأکید نمود که پیشینه علمی (نمره آزمون ورودی)، کتاب و منابع درسی، و آموزش حین کار مهمترین متغیرهایی هستند که به ترتیب بیشترین نقش را در تبیین تغییرات متغیر وابسته ایفا کرده‌اند. میزان تأثیرگذاری سایر متغیرها در درجات بعدی اهمیت می‌باشند.

با توجه به نتایج فوق‌الاشاره، عوامل تأثیرگذار بر عملکرد آموزشی و میزان و نحوه تأثیرگذاری آنها مشخص و معین گردید. یافته‌های مزبور امکان برنامه‌ریزی راه‌های ارتقای کیفیت ستانده‌های آموزشی را فراهم می‌کنند. البته بایستی توجه داشت که نتایج تحلیل رگرسیون مربوط به عوامل ستانده‌های آموزشی، هیچگونه اطلاعی در خصوص میزان منابع و امکانات (مالی) لازم برای بهبود عملکرد فراهم نمی‌کند. به عبارت دیگر، مشخص نیست که برای بهبود کیفیت ستانده‌ها، واحدهای آموزشی با چه محدودیت‌های مالی و بودجه‌ای مواجه خواهند بود. برای روشن شدن این وجوه از مسایل، بایستی تحلیل‌ها را با انجام تحلیل هزینه-اثربخشی تکمیل نمود، تا آنجا که مشخص شود به ازای یک واحد پولی که به هریک از نهاده‌ها و عوامل آموزشی اختصاص داده شود، کیفیت ستانده‌های آموزشی چقدر بهبود پیدا می‌کند.

نتایج تحلیل هزینه- اثربخشی در جدول ۳ آمده است. همانگونه که ملاحظه می‌شود، هزینه نهایی (یعنی هزینه اضافی ناشی از افزایش آخرین ستانده آموزشی) برای عوامل آموزشی یکسان نیست. همین مساله، سبب ایجاد محدودیت‌های متفاوتی از ناحیه منابع و امکانات (مالی) برای توسعه فعالیت واحدهای آموزشی

می‌شود. برای انتخاب مناسب‌ترین راه توسعه فعالیت‌ها، بایستی ضرایب رگرسیونی با هزینه نهایی، معیارسازی و تعدیل شوند. این مهم در ستون‌های (۵) و (۶) جدول مزبور ارائه شده است. همانگونه که ملاحظه می‌شود، نتایج حاصله با نتایج ضرایب رگرسیونی تعدیل‌نشده متفاوت است. بر مبنای نتایج ضرایب تعدیل‌شده، بهبود کیفیت ستانده‌های آموزشی از ناحیه افزایش کتاب و منابع درسی، اقتصادی‌ترین مسیر می‌باشد؛ یعنی اختصاص یک واحد پولی برای افزایش امکانات کتاب و منابع درسی سبب بهبودی حدود ۰/۲۱۵ واحد در کیفیت ستانده‌های آموزشی می‌شود. پس از آن، سرمایه‌گذاری روی آموزش حین کار و کاهش اندازه کلاس در اولویت‌های بعدی هستند.

جدول ۳: ارزیابی هزینه-اثربخشی عوامل مؤثر بر کیفیت عملکرد آموزشی

عوامل	ضرایب ^(۱) (تأثیر حاشیه‌ای)	هزینه نهایی (حاشیه‌ای) ^(۲) تأثیر به ازای هزار واحد پولی ^(۴)		حد بالا	حد پایین
		حد پایین ^(۳)	حد بالا ^(۳)		
(۱)	(۲)	(۳)	(۴)	(۵)	(۶)
تحصیلات رسمی	0.19	120	303	0.62	1.58
آموزش قبل از استخدام	0.11	143	364	0.31	0.79
آموزش حین کار	1.24	13	51	24.33	94.66
اندازه کلاس	0.16	17	33	4.74	9.26
کتاب و منابع درسی	6.25	29	44	141.34	215.46

توضیح:

^(۱) ضرایب از رگرسیون عوامل مؤثر بر کیفیت عملکرد آموزشی (جدول ۲) استخراج شده است.

^(۲) هزینه نهایی به ازای یک دانشجو، از تحلیل هزینه استخراج شده است که جزییات آن برای پرهیز از اطاله مباحث در اینجا ارائه نشده است.

^(۳) حد پایین و حد بالای هزینه نهایی، براساس اندازه کلاس‌ها در جامعه آماری تحت مطالعه تعیین شده است.

^(۴) از تقسیم ضرایب رگرسیون (تأثیر حاشیه‌ای) بر هزینه نهایی (ضربدر ۱۰۰۰) بدست آمده است.

منبع: برآوردهای محقق.

جمع بندی و نتیجه گیری

ارزیابی عملکرد به منظور شناخت و درک واقعیت‌ها و همچنین بسترسازی برای توسعه فعالیت‌ها، حائز اهمیت بسیار می‌باشد که انجام این مهم، بویژه در امور سیاستگذاری مورد عنایت ویژه قرار می‌گیرد. بدون شک، ضرورت ارزیابی عملکرد در شرایط و مناسبات پیچیده‌تر مانند فعالیت‌های آموزش عالی به مراتب بیشتر است. از همین رو، انتخاب رویکرد و روش ارزیابی که بتواند پیچیدگی‌های مورد بحث را به نحو قابل قبولی مورد توجه قرار داده و تصویر دقیق و درستی از واقعیت ارائه نماید، نقش اساسی دارد.

در این مقاله ضمن تحلیل ساختار و پیچیدگی‌های مبتلا به آموزش عالی و همچنین گستره انتظارات ذینفعان، قابلیت‌های یک رویکرد مناسب برای ارزیابی درونی به طور نظری و تجربی (با استفاده از داده‌های آماری ۱۰ گروه آموزشی) ارزشیابی شد و مسایل و چالش‌های پیش‌روی یک ارزیابی آموزشی بایسته تشریح و پیشنهادات لازم ارائه گردید. با توجه به شواهد و یافته‌های حاصله، مطالعه حاضر رویکرد تطبیقی-کارآمدی را به عنوان رویکرد مناسب پیشنهاد می‌نماید؛ با بکارگیری این رویکرد، به طور تجربی نشان داده شد که علاوه بر سنجش عملکرد (یا ستانده‌های) آموزشی و مقایسه آن بین گروه‌های همسان، عوامل مؤثر بر کیفیت ستانده‌های آموزشی، قابل شناسایی و تشخیص می‌باشند. به طور مشخص، دریافتیم که از لحاظ هزینه-اثربخشی، به ترتیب، کتاب و منابع درسی، آموزش روش تدریس دانشگران (در حین کار) و اندازه کلاس (تعداد دانشجو)، اقتصادی‌ترین و موثرترین عوامل ارتقای کیفیت آموزش برای جامعه تحت مطالعه می‌باشند؛ یعنی اختصاص یک واحد پولی برای هر یک از عوامل مزبور کیفیت آموزش را به ترتیب تا ۰/۲۱۵، ۰/۱ و ۰/۰۱ بهبود می‌بخشد. بدین ترتیب، رویکرد تطبیقی-کارآمدی، توانمندی بیشتری برای پاسخگویی به انتظارات ذینفعان آموزش عالی دارد.

منابع

- ۱) ابیلی، خدایار (۱۳۷۶). "ارزشیابی ماهیت نظارت و ارزیابی جاری در آموزش عالی کشور". در: مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، جلد دوم: ۳۳۱-۳۴۵. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- ۲) بازرگان، عباس (۱۳۸۱). ارزشیابی آموزشی. تهران: سمت.
- ۳) بازرگان، عباس، میرکمالی، سیدمحمد و نادری، ابوالقاسم (۱۳۸۴). ارزیابی درونی گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران. تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- ۴) توحیدی، آرمین و محمدزاده، سعید (۱۳۸۵). "ارزیابی درونی برای بهبود کیفیت علمی در آموزش عالی: مورد گروه علوم دامی دانشگاه تهران". دومین همایش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی: دستاوردها، چالش‌ها و چشم‌اندازها. ۲۵ اردیبهشت ماه ۱۳۸۵. تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- ۵) طغیانی، اسحاق (۱۳۸۵). "گزارشی از ارزیابی درونی گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه اصفهان". دومین همایش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی: دستاوردها، چالش‌ها و چشم‌اندازها. ۲۵ اردیبهشت ماه ۱۳۸۵. تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- ۶) معینی، محمدمهدی و پاینده، شهاب (۱۳۸۵). "ارزیابی درونی گروه علوم دامی دانشکده کشاورزی دانشگاه رازی و کاربرد آن در ارتقای کیفی آموزش عالی". دومین همایش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی: دستاوردها، چالش‌ها و چشم‌اندازها. ۲۵ اردیبهشت ماه ۱۳۸۵. تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- ۷) نادری، ابوالقاسم (۱۳۸۵). "ارزیابی درونی از منظر اقتصاد آموزش عالی". دومین همایش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی: دستاوردها، چالش‌ها و چشم‌اندازها (۲۵ اردیبهشت، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران).

۹) نادری، ابوالقاسم (۱۳۸۳). اقتصاد آموزش. تهران: یسپرون.

۱۰) نادری، ابوالقاسم (۱۳۸۲). "الگوهای چندسطحی و ارزیابی ناهمسانی و کارایی بودجه بین دانشگاه‌های منتخب". فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۰ (بهار).

11) Brett, B., L. Hill-Mead, et al. (2000). "Perspectives on Evaluation Use and Demand by Users: The Case of City Year." New Directions for Evaluation 2000(88): 71-83.

12) Bruno, Giovanni S.F., Falzoni, Anna M., and Helg, Rodolfo (2004). "Measuring the effect of globalization on labour demand elasticity: An empirical application to OECD countries". WP n. 153, February, Università Commerciale Luigi Bocconi.

13) Bybee, Rodger W. and Fuchs, Bruce (2006) "Preparing the 21st Century Workforce: A New Reform in Science and Technology Education". Journal of Research in Science Teaching. VOL. 43, NO. 4, PP. 349-352.

14) Carnoy, M. (1999). Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know? Paris, UNESCO.

15) Chun, Marc (2002) "Looking Where the Light Is Better: A Review of the Literature on Assessing Higher Education Quality," peer Review (Winter/Spring).

16) Duffy, B. P. (1994). "Use and Abuse of Internal Evaluation." New Directions for Program Evaluation 1994(64): 25-32.

17) Etzkowitz, H. and L. Leydesdorff, Eds. (1997). Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations. London, Continuum.

18) Goldstein, H. (1995, 2000). Multilevel Statistical Models. London, Edward Arnold.

19) Ndulu, B.J. (2001) "Human Capital Flight: Stratification, Globalization and the Challenges to Tertiary Education in Africa", Mimeo.

20) Newman, F. L., R. White, et al. (1983). "Influences on Internal Evaluation Data Dependability: Organizational Issues and Data Quality Control." New Directions for Program Evaluation 1983(20): 61-69.

21) Rontopoulou, J. L. (1999). Evaluating Higher Education. Paris, UNESCO: International Institute for Educational Planning.

- 22) Schiller, D. (2000). Digital Capitalism: Networking the Global Market System. Cambridge, MA, The MIT Press.
- 23) Smith, N. L. and J. K. Smith (1985). "State-level Evaluation Uses of Cost Analysis: A National Descriptive Survey." New Directions for Program Evaluation 1985(26): 83-97.
- 24) World Bank (2005). Tools for Education Policy Analysis. World Bank.
- Yang, H., J. Shen, et. al. (2004). "Multilevel Evaluation Alignment: An Explication of a Four-Step Model." American Journal of Evaluation 25(4): 493.
- 25) Yusuf, Shahid (2001). "Globalization and the Challenge for Developing Countries," World Bank, DECRG, June.
- 26) Zhu, Y. (2004). "Responding to the Challenges of Globalization: Human Resource Development in Japan." Journal of World Business 39: 337-348.

ارزیابی درونی و برونی در آموزش عالی ایران:

طرحی ناتمام

مقصود فراستخواه^۱ - عباس بازرگان^۲

چکیده

ارزیابی درونی، پایه اعتبارسنجی آموزش عالی است و با فلسفه‌های متفاوتی دنبال می‌شود؛ گاهی به صورت خود-مروری و خودسنجی با رویکرد تحلیلی و انتقادی و گاهی خود-ارزشیابی توصیفی و ارائه‌ای، عمدتاً به قصد انجام وظیفه رسمی. تنها فلسفه نخست است که از او انتظار کیفیت می‌رود. بررسی تمایزهای ساختی - کارکردی نظامهای تضمین کیفیت آموزش عالی در جهان، حکایت از آن دارد که الگوهای نرم و حمایت‌گرای بر کنار از مداخله دولت و معطوف به ارزیابی درونی داوطلبانه و با هدف بهبود درونزا بر مبنای استقلال دانشگاهی، اثربخشی مطلوبتر و

^۱. استادیار مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی

^۲. استاد دانشگاه تهران

پایدارتری نسبت به الگوهای سخت و نظارت‌گرا با مداخله دولتی داشتند. تحقیقات درباره ایران، به این نتیجه رسیده است که رویکرد فلسفی مناسب برای ارزشیابی آموزش عالی ایران، رویکرد انتقادی مبتنی بر انگیزش، دلبستگی، گفتگو، همکاری، توانمندسازی و مشارکت درونزا با هدف تغییر پایدار از طریق بهبود مداوم کیفیت است. اصلی‌ترین فلسفه وجودی ارزشیابی بویژه برای کشورهای در حال توسعه، بهبود مداوم و درونزا است. برای این کشورها مناسب‌ترین راه، توانمندسازی خود هیأت علمی و جلب مشارکت آنها به ارزیابی درونی است. در ارزیابی درونی "خود"؛ در عین حال هم عامل ارزیابی و هم مخاطب آن است. فلسفه ارزشیابی درونی؛ "از خود پرسیدن"، "خود را سنجیدن"، "به خود- حساب پس دادن" و "بر خود فرمان دادن" است. از این رهگذر، عاملان ارزشیابی درونی آمادگی آن را نیز به دست می‌آورند که خود را در معرض ارزیابی بیرونی هم‌تایان حرفه‌ای بدهند و به نتایج این قضاوت عمومی، ملتزم شوند و از این طریق اعتبار آنها محک عینی تری بخورد. به رغم انجام تعدادی طرح ارزشیابی درونی در پاره‌ای از گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های کشور، هنوز ارزشیابی بیرونی آنها توسط هم‌تایان حرفه‌ای، همچنان به صورت حلقه‌ای مفقوده یا معوق و در ابهام مانده است و دانشگاه‌های ما را با خلأ نظام اعتبار سنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی مواجه ساخته است.

واژه‌های کلیدی: آموزش عالی، ارزشیابی درونی، ارزشیابی بیرونی، ایران.

مقدمه

در ایران، کیفیت آموزش عالی و سازوکارهای ارزیابی و اعتبارسنجی آن، خود را به صورت یک مسأله ملی برای محققان نشان می‌داده است. بهرامی (۱۳۷۴) با تأکید بر ضعف‌ها و نارسایی‌های موجود در فرایندهای یاددهی و یادگیری و نیز فعالیت‌های پژوهشی دانشگاه‌های کشور، آن را نشانی از فقدان سازوکارهای مناسب برای تضمین کیفیت آموزش عالی دانسته است. خلیجی (۱۳۷۶: ۸۵-۸۴) وضعیت کیفیت در آموزش عالی ایران را به شدت بحث‌انگیز یافته است که ضعف بنیه ورودی‌ها به دلیل غلبه یکجانبه پاسخگویی به تقاضای اجتماعی، عدم تناسب خروجی‌ها با تقاضای بازار کار و نیازهای متحول و متنوع جامعه، مدرک‌گرایی و فقدان بهره‌وری از منابع محدود عمومی در آموزش عالی، نمونه‌ای از شواهد آن است.

بازرگان و همکاران (۱۳۷۹: ۱-۲۷) معتقدند که هر چند از دیرباز، بازرسی‌هایی از آموزش عالی توسط دولت صورت می‌گرفت ولی این فعالیت‌ها با نگاه کل‌گرا و سیستمی همراه نبوده و اثربخشی مورد انتظار را نداشتند. ایلی (۱۳۷۶) دربارهٔ موسمی بودن و پراکندگی فعالیت‌های نظارت و ارزیابی در آموزش عالی بحث کرده است. محمدی و همکاران (۱۳۸۴: ۱۳) معتقدند که فعالیت‌های ارزشیابی آموزش عالی در کشور، نوعاً به صورت غیرعلمی انجام می‌گرفتند، روش‌ها و ابزارها از اعتبار لازم برخوردار نبودند و فرایندها غالباً به ایجاد جو بدینی و نارضایتی می‌انجامیدند و اثربخشی مطلوب و مورد انتظار نداشتند. این مقاله کوششی برای بررسی فعالیت‌های صورت گرفته ارزیابی درونی در آموزش عالی ایران طی سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۵ با هدف توجه به کاستی‌ها و آگاهی بیشتر به مسیر در ادامهٔ راه است.

پیشینه

در مقابل الگوی ارزیابی دولتی و دیوانسالار دانشگاه‌ها؛ الگوی اعتبارسنجی

شامل ارزشیابی درونی و بیرونی دانشگاه‌ها به معنای متعارف و آکادمیک آن در جهان قرار دارد. در این الگو، ارزشیابی درونی توسط خود گروه‌های یک دانشگاه انجام می‌پذیرد و سپس گزارش آن داوطلبانه در اختیار همتایان حرفه‌ای و سایر ذینفعان در بیرون آن دانشگاه قرار می‌گیرد و از آنها دعوت به ارزیابی بیرونی به عمل می‌آید. در واقع، ارزشیابی بیرونی توسط هم قطاران حرفه‌ای و ذینفعان بیرون از دانشگاه، مکمل ارزشیابی درونی است و از طریق بازدید، مشاهده، مصاحبه و تشکیل پنل و ... به مذاقه در محتویات گزارش ارزشیابی درونی می‌پردازد، صحت آن را احراز می‌کند و به گروه دانشگاهی یا دانشگاه ارزیابی شده، در کل اجتماع علمی، اعتبار حرفه‌ای می‌دهد.

کلنویسکی (Klenowski) (۱۹۹۵) ارزشیابی را اندازه‌گیری و قضاوت درباره شایستگی و ارزش یک موضوع دانسته است. این قضاوت ممکن است درباره هدف، وسیله، روش و عملکرد صورت بگیرد. در ارزشیابی درونی همانطور که باود (Boud) (۱۹۹۹) بیان کرده است، "خود"؛ در عین حال، هم عامل ارزشیابی و هم مخاطب آن است^۱. فلسفه ارزشیابی درونی؛ "از خود پرسیدن"، "خود را سنجیدن"، "به خود - حساب پس دادن"^۲ و "بر خود فرمان دادن"^۳ است. ماسی و ویلگار (Massy and Wilgar) (۲۰۰۵: ۲۸) درباره یک نوع‌شناسی چهارتایی در ارزشیابی کیفیت آموزش عالی بحث کرده‌اند. این نوع‌شناسی از تقاطع دو نوع تأکید

^۱. Having the self as agent and audience

2. Self-questioning

3. Self-assessment

4. Self-accountability

5. Self-directing

در ارزیابی یعنی درونی یا بیرونی، و نیز دو کارکرد مورد تأکید یعنی حمایت یا نظارت؛ توضیح داده می‌شود. الگوهای حمایت‌گرا که تأکید آنها بر ابتکارات ارزیابی درونی در خود مؤسسات آموزش عالی است (نوع I) بیشترین بهبود را در فرایند یادگیری و یاددهی آموزش عالی به دست آورده‌اند. برعکس، الگوهای نظارت‌گرا با تأکید بر ارزیابی بیرونی (نوع IV)، کمترین اثربخشی آکادمیک را داشته و به راهبردهایی منتهی می‌شوند که مستعد طفره رفتن و شانه خالی کردن اعضای هیأت علمی بودند. به نظر آنها نظام مناسب ارزیابی کیفیت آموزش عالی، برشی متقاطع است که بیشترین گرانیگاه آن تأکید بر ارزیابی درونی و کارکرد حمایتی باشد و عناصر ارزیابی بیرونی و کارکرد نظارتی را فقط برحسب اقتضا، در بر بگیرد.

کارکرد ارزیابی تأکید ارزیابی	حمایتی	نظارتی
الف: بهبود کیفیت درونی	I	II
ب، نظارت بر کیفیت بیرونی	III	IV

شکل ۱: "نوع‌شناسی ارزشیابی آموزش عالی برحسب تقاطع نظارت یا حمایت با ارزیابی درونی یا بیرونی"

بیلینگ (Billing) (۲۰۰۴: ۱۲۴-۱۲۱) کوشیده است همه طیف‌ها را در یک طیف جامع‌تر به صورت «بسیار نرم تا بسیار سخت» توصیف کند. در سر نرم پیوستار، تأکید بر کارکرد اطلاع‌رسانی، شفافیت، بهبود درونی و توسعه است، در حالی که در سر

سخت آن، تمرکز بر کارکرد برنامه‌ریزی، مالی، مقرراتی و قضاوت رسمی بیرونی است. خود بیلینگ در توضیح تفاوت‌های ارزیابی کیفیت آموزش عالی، از چند طیف دیگر استفاده کرده است؛ بدین صورت که ارزشیابی در برخی کشورها عمدتاً با رویکرد آکادمیک انجام می‌پذیرد و در برخی دیگر با رویکرد اداری تعقیب می‌شود. گاهی بر ارزشیابی تکوینی، تأکید می‌کند و با مخاطب‌های دانشگاهی و گزارش‌های توصیه‌ای سروکار دارد، گاهی نیز بر ارزشیابی پایانی تأکید می‌کند و نقش مراجع بیرونی و تصمیم‌گیری‌های رسمی اعتبارسنجی به میان می‌آید. ارزیابی درونی نیز، با فلسفه‌های متفاوتی دنبال می‌شود. بدین صورت که گاهی به صورت خود مروری و خودسنجی با رویکرد تحلیلی و انتقادی است و گاهی خود - ارزشیابی توصیفی و ارائه‌ای، عمدتاً به قصد انجام وظیفه رسمی است. بررسی تمایزهای ساختی - کارکردی نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی، نوعاً به این نتیجه رسیده‌اند که الگوی نرم و حمایت‌گرا که بر کنار از مداخله دولت و معطوف به ارزیابی درونی و داوطلبانه و بهبود درونزا بر مبنای استقلال دانشگاهی بوده‌اند، اثربخشی مطلوب‌تر و پایدارتری نسبت به الگوهای سخت و نظارت‌گرا با مداخله دولتی داشتند. تحقیقات درباره ایران، به این نتیجه رسیده است که رویکرد فلسفی مناسب برای ارزشیابی آموزش عالی ایران، رویکرد انتقادی مبتنی بر انگیزش، دلبستگی، گفتگو، همکاری، توانمندسازی و مشارکت درونزا با هدف تغییر پایدار از طریق بهبود مداوم کیفیت است. بازرگان (۱۳۷۴: ۲۲-۱) اصلی‌ترین فلسفه وجودی ارزشیابی را بویژه برای کشورهای در حال توسعه، بهبود مداوم و درونزا دانسته است. به نظر بازرگان (۲۰۰۲) برای کشورهای در حال توسعه مناسب‌ترین راه، تلاش بر توانمندسازی خود هیأت علمی و جلب مشارکت آنهاست. در واقع ارزیابی یک رهیافت انتقادی برای تغییر وضعیت موجود و نیل به وضع مطلوب بر اساس انگیزش، دلبستگی، گفتگو و همکاری توسط یاران مؤسسه/ برنامه است. تأکید اصلی در این رویکرد توانمندسازی و قدرت سپاری به خود گروه و تأمین

مشارکت دانشگاهی است. هدف اصلی بیش از پاسخگویی بیرونی مؤسسه / برنامه، بهبود کیفیت آن به صورت درونزاست و در نتیجه ارزیابی درونی، مهمتر از هر چیز دیگر است و ارزیابی بیرونی نیز فقط توسط همتایان علمی و تخصصی صورت می‌گیرد. گزارش های ارزیابی درونی محرمانه هستند. نتیجه ارزشیابی بیش از اینکه جنبه سلبی داشته باشد، جنبه ایجابی دارد و ملاحظات و توصیه‌های آن در جهت بهبود است.

بازرگان (۱۳۸۲) همچنین تفاوت های ارزیابی کیفیت آموزش عالی را از طریق کانون تأکید بر یکی از سه مفهوم اعتبارسنجی، ممیزی و ارزیابی توضیح داده است. در ایالات متحده به دلایلی و با توجه به وجود استانداردهای از قبل تدوین شده توسط انجمن های تخصصی و سازمان های صلاحیت‌دار بیرونی، الگوی اعتبارسنجی استقرار پیدا کرده است. در برخی کشورهای اروپایی، نظام ممیزی توسعه یافته است که از طریق آن سازوکارها و رویه‌های موجود در مؤسسه / برنامه مورد بررسی قرار می‌گیرد تا اطمینان لازم احراز بشود که مؤسسه / برنامه؛ مایل و قادر به استقرار کیفیت و نگهداری آن و ارتقای آن است و به عبارت دیگر، رویه‌هایش با اهداف بیان شده‌اش تناسب دارد. اما در صورتی که نه استانداردهای از پیش تدوین شده‌ای برای اعتبارسنجی وجود داشته باشد و نه اهداف اندازه‌پذیر و قیاس‌پذیری باشد که بتوان ممیزی کرد، تنها گزینه باقیمانده، ارزیابی درونی و بیرونی است. بدین ترتیب که ابتدا خود یاران مؤسسه / برنامه، با مشارکت و دلبستگی و به قصد بهبود، ارزیابی درونی انجام می‌دهند و با رویکرد انتقادی و با مذاقه در مأموریت‌ها و اهداف عملکردی خود، نسبت به الزامات آن توافق می‌کنند و درباره و میزان تحقق آن، قضاوت به عمل می‌آورند و سپس داوطلب ارزیابی بیرونی توسط هیأتی از همتایان علمی و تخصصی می‌شوند و هدف از همه این مراحل، بهبود درونی کیفیت است.

روش

در این مقاله از روش تحقیق فرا تحلیل^۱ و مطالعه موردی^۲، استفاده شده است. اسناد، شواهد و گزارش های مربوط به فعالیت های صورت گرفته ارزیابی درونی و بیرونی، در آموزش عالی ایران طی سال های ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۵ بررسی شده و تحقیقات صورت گرفته در باره نتایج فعالیت ها، مورد تحلیل مجدد قرار می گیرد. گذشته از این، نویسندگان از تأمل در مشاهدات حرفه ای خود طی این مدت و تجربه های کاری خویش در زمینه ارزیابی آموزش عالی نیز در مطالعه استفاده می کنند.

یافته ها

در ایران، الگوی ارزشیابی درونی و بیرونی آموزش عالی، تنها از اوایل دهه ۷۰ خورشیدی و برای بار نخست توسط برخی از دانشگاهیان به میان آمد. بدین ترتیب رهیافت "ارزیابی درونی به مثابه گام نخست پایه" وارد مباحث آموزش عالی ایران شد (بازرگان، ۱۳۷۴). متعاقب آن بازرگان (۲۰۰۲) در سال ۱۳۷۵، یک طرح پژوهشی آزمایشی^۳ برای ارزیابی درونی در حوزه آموزش پزشکی را به تصویب رسانید. این طرح در سال ۱۳۷۶ به صورت ارزیابی درونی در ۶ گروه آموزشی در آموزش پزشکی به اجرا درآمد. در این تجربه، ارزیابی درونی بر مبنای اهداف تصریح شده در سطح خود گروه ها و با مشارکت همه اعضای هیأت علمی آنها صورت گرفت و نشان داد که چگونه این کار می تواند در میان آنها، احساس دلبستگی به ارزشیابی و انگیزه بازآفرینی گروه را ارتقا بدهد و موجبات گسترش شفافیت و پاسخگویی را فراهم بیاورد. اجرای موفقیت آمیز این نخستین تجربه مشخص از ارزیابی درونی در سطح گروه های دانشگاهی در آموزش پزشکی

^۱ . Meta-analysis

^۲ . Case study

^۳ . Pilot project

موجب شد که از یک سو، میل به ارزیابی درونی در میان برخی گروه های آموزشی دیگر در آموزش عالی غیرپزشکی نیز به وجود بیاید و از سوی دیگر گفتمان مزبور در سطح کارشناسان و مسئولان دولتی نیز نفوذ بکند.

نمونه بارز نتیجه اول (ظهور علاقه به ارزیابی درونی در گروه های آموزشی بخش آموزش عالی غیرپزشکی) اجرای ارزیابی درونی در گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تهران با مشاوره عباس بازرگان در سال تحصیلی ۷۷-۱۳۷۶ بود. گزارش این ارزیابی در زمستان ۱۳۷۷ ارائه شد. این ارزیابی با جلب علاقه اعضای هیأت علمی گروه و تشکیل یک کمیته متشکل از مدیر گروه و همکاران او در چند عامل شامل ۱. سازمان و مدیریت ۲. دانشجویان ۳. اعضای هیأت علمی و فعالیت های آموزشی و پژوهشی آنها و ۴. دانش آموختگان صورت گرفت. پس از بررسی وضع موجود و براساس توافقی در خصوص وضع مطلوب مورد انتظار، ملاکها و نشانگرهایی برای هر عامل تعیین شد. منظور از ملاک^۱ در این طرح، ویژگی های مهم مورد نظر در ارزیابی هر عامل بود و نشانگرهایی برای اندازه گیری آن ملاکها، تعریف شد. برای مثال در عامل اول (سازمان و مدیریت)، «انتخاب مدیر گروه» به عنوان یکی از ملاکهای ۱۶ گانه بود و برای اندازه گیری ملاک مزبور، سه نشانگر در نظر گرفته شد: ۱. نحوه انتخاب مدیر ۲. ویژگی های مدیر ۳. مدت مدیریت. برای انجام ارزیابی به جامعه آماری شامل: ۱. اعضای هیأت علمی ۲. دانشجویان ۳. دانش آموختگان ۴. مسئولان دانش آموختگان (کارفرمایان) مراجعه شد. جمع آوری اطلاعات با ابزار پرسشنامه های ساخته شده بسته یا باز و نیز مصاحبه، صورت گرفت و برای تجزیه و تحلیل اطلاعات، از آمار توصیفی استفاده شد. در پایان، طرحی برای بهبود هر یک از عوامل (برنامه ریزی به منظور بهسازی) در قالب پیشنهادهایی ارائه شد (حجازی و همکاران، ۱۳۷۷: ۱۵۵-۱).

^۱ . Criterion

آثار نتیجه دوم (نفوذ گفتمان ارزیابی درونی در سطح کارشناسان و مسئولان دولتی) نیز ابتدا به صورت گرایش‌ها و کوشش‌های تازه‌ای از سال ۱۳۷۶ در دفتر نظارت و ارزیابی حوزه معاونت آموزشی وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، خود را آشکار کرد و همایشی در آن وزارتخانه با حضور جمعی از استادان و مسئولان آموزش عالی به منظور آشنایی با ارزیابی درونی برگزار و پیشنهاد شد که در بخش‌هایی از گروه‌های آموزش پزشکی، ارزیابی درونی صورت بگیرد (حجازی و همکاران، ۱۳۷۷: ۱۹).

سپس چشمگیرترین اثر نتیجه دوم، در سطح کلان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور در بخش آموزش عالی برنامه سوم توسعه «۱۳۸۳-۱۳۷۹» خود را ظاهر ساخت، به طوری که در راهکارهای اجرایی این برنامه ضمن تأکید بر ارزیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی، مفهوم ارزیابی درونی مؤسسات به کار رفت. راهکار چهارم این برنامه، وزارتخانه‌های «علوم، تحقیقات و فناوری» و «بهداشت، درمان و آموزش پزشکی» را موظف ساخت تا پایان شهریور ۱۳۸۰ به منظور تقویت نظام ارزیابی و اعتبارسنجی علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و نیز دانش‌آموختگان، به «الف. تدوین نشانگرها و استانداردهای جامع ارزیابی علمی ب. حمایت و استفاده از انجمن‌های علمی، تخصصی و حرفه‌ای و فرهنگستان‌ها در ارزیابی مستقل مؤسسات ج. اصلاحاتی در تشکیلات وزارتی برای کارآمد کردن نظام ارزیابی و اعتبارسنجی د. فراهم کردن امکان ارزیابی دانش‌آموختگان با حمایت از انجمن‌های تخصصی و حرفه‌ای در این زمینه و استفاده از نتایج آن توسط مؤسسات در ارزیابی درونی برای اصلاح و بهبود»، اقدام بکنند (بخش آموزش عالی سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی، ۱۳۷۹).

در راستای فعالیت‌های پیش گفته شد که ردیف اعتباری ۱۱۳۵۱۲ برای ارزیابی و اعتبارسنجی علمی مؤسسات و دانش‌آموختگان و برگزاری آزمون‌های جامع تخصصی و سراسری به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری اختصاص یافت و اجرای

آن برعهده سازمان سنجش آموزش کشور گذاشته شد. نخستین فعالیتی که به پشتوانه این اعتبارات، در سازمان سنجش آموزش کشور به راه افتاد، حمایت از ارزیابی درونی داوطلبانه توسط گروه های آموزشی مؤسسات بود که در نشست معاونین آموزشی دانشگاهها و مدیران وزارتی در سال ۱۳۷۹ مطرح شد. گروه ارزشیابی آموزشی و نیز مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی از سال ۱۳۷۹ در سازمان سنجش تشکیل شد. در گروه ارزشیابی دبیرخانه ای برای ارزیابی درونی به وجود آمد و از طریق تعامل با گروه های آموزشی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی، آنها را به تعریف و اجرای داوطلبانه طرح ارزیابی درونی تشویق کرد. برگزاری کارگاه برای گروه های داوطلب ارزیابی درونی، تهیه و ارائه بسته هایی برای آموزش و ترویج نحوه اجرای ارزیابی درونی، برگزاری همایش مجریان ارزیابی درونی در ۱۳۸۰، تهیه راهنما و چارچوبی برای تدوین گزارش ارزیابی درونی، و طراحی نرم افزار درونی^۱، از جمله فعالیت های دبیرخانه ارزیابی درونی بود. در طرح های ارزیابی درونی داوطلبانه، انتظار می رفت که کار با جلب مشارکت اعضای هیأت علمی گروه در تصریح اهداف آن گروه، و سپس تعریف و تدوین عوامل، ملاکها، نشانگرها (با استفاده از چارچوب های نمونه ارائه شده توسط دبیرخانه) آغاز بشود و پس از فراهم آوردن داده های مورد نیاز و تجزیه و تحلیل آنها، گزارشی شامل وضع موجود و مطلوب، نقاط ضعف و قوت و پیشنهادها در سطح گروه، دانشکده، دانشگاه و نظام آموزش عالی ارائه بشود تا از پیشنهادها برای بهبود مداوم در سطوح یاد شده، استفاده به عمل بیاید (محمدی، ۱۳۸۳، دبیرخانه ارزیابی درونی، ۱۳۸۲).

از سال ۷۹ تا زمان انجام این مطالعه، حدود «۵۰۰» گروه آموزشی از «۴۵» دانشگاه

^۱ : آخرین نسخه این کار به صورت نرم افزار به همراه راهنمای جامع در مرداد ۱۳۸۴ منتشر شد (دبیرخانه ارزیابی درونی، ۱۳۸۴).

و مؤسسه آموزش عالی کشور تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، داوطلب اجرای ارزیابی درونی شده‌اند (دبیرخانه ارزیابی درونی، ۱۳۸۵). در بخش تحت پوشش وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی نیز تا سال ۱۳۸۴ در ۱۷۰ گروه آموزشی، ارزشیابی درونی صورت گرفته است (وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، ۱۳۸۴).

در حالی که متجاوز از ۳ سال از آغاز فعالیت‌های ارزیابی درونی داوطلبانه توسط گروه‌ها می‌گذشت در مرداد ماه ۱۳۸۲، آیین‌نامه ارزیابی درونی در گروه‌های آموزش دانشگاه‌ها و گروه‌های پژوهشی تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در وزارت مزبور و به تصویب رسید. در تبصره ۲ ماده ۴ این آیین‌نامه آمده است که گروه‌ها می‌توانند به عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای تهیه شده در سازمان سنجش آموزش کشور، مواردی را برحسب شرایط خاص خود، بیفزایند. در ماده ۵ بر داوطلبانه بودن ارزیابی درونی تصریح شده است. هر گروه آموزشی به شرط داشتن ۵ عضو هیأت علمی و هر گروه پژوهشی به شرط داشتن ۳ عضو هیأت علمی، می‌تواند داوطلب ارزیابی درونی بشود و این کار باید به تصویب گروه، دانشکده، دانشگاه و سازمان سنجش آموزش کشور برسد. در ماده ۶ به چگونگی تشکیل کمیته از اعضای گروه اشاره شده است. در ماده ۸ دانشکده و دانشگاه و یا واحد پژوهشی، متعهد به کوشش در جهت انجام پیشنهادهای برآمده از ارزیابی درونی مندرج در گزارش آن دانسته شده است. در ماده ۹، شورای مرکزی ارزیابی درونی (شمااد) متشکل از وزیر (به عنوان رئیس شورا)، رئیس سازمان (نایب رئیس) معاونان وزیر، معاون تحقیقات و ارزشیابی سازمان، شش استاد به پیشنهاد رئیس سازمان و حکم وزیر (که ترجیحاً سه نفر آنها رئیس دانشگاه باشد) تعریف شده است که از جمله وظایف آن، پیگیری پیشنهادهای ارزیابی درونی گروه‌های دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی است. در ماده ۱۰ آمده است که گزارش ارزیابی درونی در سازمان محفوظ می‌ماند و به عنوان سند غیرقابل انتشار تلقی می‌شود و

سرانجام در ماده ۱۱ افزوده است که داوطلبی گروه ها از طریق ارائه یک پیشنهاد طرح صورت می‌گیرد که بخشی از منابع آن از طریق سازمان تأمین می‌شود (آیین‌نامه ارزیابی درونی، ۱۳۸۲).

صدور احکام مربوط به اعضای «شما» تا بهار ۸۳ طول کشید و در خرداد ۱۳۸۳ نخستین جلسه آن برگزار شد و در آن جلسه براساس پیشنهادهایی که در گردهمایی گروههای آموزش ریاضی و نخستین همایش گروههای مجری ارزیابی درونی به عمل آمده بود، موضوعاتی بدین قرار مورد بحث واقع شد و قرار شد درباره آن، کارهای کارشناسی صورت بگیرد: ۱. تلقی شدن طرح ارزیابی درونی به عنوان یک فعالیت پژوهشی و تعلق امتیاز پژوهشی به آن در آئین‌نامه ارتقا، ۲. مشارکت و درگیری انجمن‌های علمی و تخصصی در این امر ۳. تشکیل کمیته ارزیابی درونی و تضمین کیفیت در هر دانشگاه ۴. گسترش فرهنگ خود - ارزیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی ۵. کمک به ایجاد ساختارهای مناسب (پیشنهاد عباس بازرگان؛ یکی از اعضای شما در همان جلسه؛ تشکیل اتحادیه یا انجمن یا مجمع دانشگاههای کشور برای درگیر شدن آن در ارزیابی بود) (شما، ۱۳۸۳).

دومین جلسه شما با بیش از یک سال فاصله زمانی نسبت به جلسه اول، در مرداد ۱۳۸۴ تشکیل شد و در آن با افزودن یک تبصره به آئین‌نامه ارزیابی درونی، مقرر شد به مجریان و همکاران طرحهای ارزیابی درونی و سایر افراد درگیر در شبکه ارزیابی درونی، امتیازی براساس آئین‌نامه ارتقای اعضای هیأت علمی منظور شود.. در این جلسه موضوع تشکیل شورای مرکزی ارزیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی (شما) برای سیاستگذاری یکپارچه ارزیابی درونی و بیرونی و نیز تدوین آیین‌نامه‌های جامع برای ارزیابی درونی و بیرونی مورد بحث قرار گرفت (شما، ۱۳۸۴). لازم به ذکر است که در سال ۱۳۸۵، کارشناسان فعال در حوزه سازمان سنجش کشور، تلاش‌هایی در جهت تهیه و ارائه ساختاری برای شما به کار

می‌بردند.

طی سالهایی که فعالیت های ارزیابی درونی داوطلبانه در گروههای مؤسسات صورت می‌گرفت، پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی متعدد و قابل توجهی در این زمینه تعریف و اجرا شد (بازرگان، ۱۳۸۵). در دومین همایش ارزیابی درونی (۲۵ اردیبهشت ۱۳۸۵) مجریان ارزیابی درونی در بیش از ۱۰ گروه از ۸ دانشگاه کشور، مقالاتی در زمینه تجربه ارزیابی درونی و ابعاد و آثار، دستاوردها، چالشها و چشم‌اندازهای آن ارائه کردند (دبیرخانه دومین همایش ارزیابی درونی، ۱۳۸۵). از مهمترین مشکلات فعالیت های ارزیابی درونی داوطلبانه این بود که فعالیت‌های مزبور نتوانسته‌بود به رغم گذشت ۷ سال، با فعالیت های بسترسازی برای توسعه ارزیابی بیرونی توسط هم‌تایان علمی و تخصصی و سایر ذی‌نفعان تکمیل بشوند. فهرست فعالیت هایی که در زمینه ارزشیابی بیرونی در دستور کار سازمان سنجش آموزش کشور قرار گرفت عبارت بود از: الف. تشکیل کمیته ارزیابی بیرونی گروه های ریاضی و آمار، ب. تعیین و تصویب عوامل، ملاک ها و نشانگرهای ارزیابی بیرونی، ج. تدوین استانداردهای لازم جهت انجام ارزیابی بیرونی، د. انجام هماهنگی لازم با انجمن ریاضی و جلب مشارکت آن. دستورالعمل جامع انجام طرح در این گروه (سازمان سنجش آموزش کشور، ۱۳۸۴، ۴۶-۴۵).

در مرداد ماه ۱۳۸۴، تعداد ۲۶ گروه ریاضی یا ریاضی کاربردی از ۲۶ دانشگاه تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری که اجرای طرح ارزیابی درونی خود را طی سالهای ۷۹ تا ۸۳ به اتمام رسانیده‌اند، آماده انجام ارزیابی بیرونی بوده‌اند. افزودنی است که یک طرح ارزیابی بیرونی در گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه کردستان قبلاً صورت گرفته و گزارش نهایی آن تدوین شده بود. همچنین در دانشگاه شیراز نیز در سه گروه آموزشی، فرایند ارزیابی بیرونی انجام گرفت. علاوه بر این، در حوزه ارزیابی بیرونی، عناوین زیر، در دستور کار سازمان سنجش آموزش کشور قرار داشت: ۱. طراحی و تدوین طرح پژوهشی بررسی پیشینه ارزیابی بیرونی

و اعتبارسنجی در کشورهای پیشگام، ۲. مطالعه و بررسی در خصوص معیارهای قضاوت در ارزیابی بیرونی و اعتبارسنجی، ۳. مطالعه و بررسی در خصوص تدوین دستورالعمل انجام ارزیابی بیرونی، ۴. تهیه و تدوین آئین‌نامه ارزیابی بیرونی، ۵. برگزاری نشست های تخصصی با انجمن‌های علمی و آشنا نمودن آنها با فرایند ارزیابی بیرونی و جلب مشارکت آنها (سازمان سنجش آموزش کشور، ۱۳۸۴، ۴۶-۴۵). اما هنوز ساختار مؤثر و الگوریتم مشخصی برای ارزیابی بیرونی به عنوان مکمل ارزیابی های درونی توسعه داده نشده است.

تحلیل محتوای ۱۲ مقاله ارائه شده در دومین همایش ارزیابی درونی به علاوه چندین سخنرانی و نیز یک میزگرد (دبیرخانه دومین همایش ارزیابی درونی، ۱۳۸۵) از برخی مشکلات و چالش های ارزیابی درونی و بیرونی در آموزش عالی ایران حکایت دارد. حاصل این تحلیل محتوا را در سه مقوله ۱. ارزشیابی درونی و بیرونی چیست و چه کارکردهایی از آن به لحاظ نظری انتظار می‌رود؟ ۲. نقاط حساس و آسیب‌پذیر ما کدام است؟ ۳. چه باید بکنیم؟ استخراج کرده و در جدول «۲» نشان داده ایم.

جدول "۲": گزاره‌های کلیدی استخراج شده و تقلیل یافته از دومین همایش ارزیابی درونی

۸۵/۲/۲۵

۱. چستی و کارکردهای ارزشیابی درونی و بیرونی		۲. نقاط حساس و آسیب‌پذیر		۳. چه باید کرد	
ب.۱	گزاره استخراج شده	ب.۲	گزاره استخراج شده	ب.۳	گزاره استخراج شده
1f	نظارت و ارزیابی دیوانسالار دولتی از بیرون، می‌تواند به فرهنگ عیب‌جویی و رفتارهای خود سانسوری و عدم شفافیت دامن بزند و فضای پاسخگویی را تیره بکند.	1/2C	ارزیابی درونی و بیرونی با هم در واقع بر پایه «نظریه عمل» مبتنی است و در آن رهیافت بهبود از دل ژرفکاوای در تجربه‌های میدان فعالیت‌های دانشگاهی یاران آموزشی و همگنان آنها برمی‌آید.	1/2O	فعالیت‌های ارزشیابی آموزش عالی در کشور باید از پراکندگی درآمده و به صورت یک شبکه ملی به مرحله برهم افزایی و اثربخشی برسند.

2f	در بیشتر طرحهای ارزشیابی درونی، مقیاس به گونه‌ای بوده که اندازه‌گیری دقیقی صورت نگرفته است. برای مثال طیف "مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب" سبب شده است که نتایج ارزشیابی با میل به مرکز به سمت نسبتاً مطلوب سوق یافته است در حالی که اگر گزینه نسبتاً نامطلوب نیز اضافه می‌شد ممکن بود قضاوت دیگری به دست بیاید.	2/2C	ارزیابی درونی فرایندی اقدام پژوهانه است و ضمن ایجاد نوعی دمکراسی سازمانی در سطح گروه، مشارکت اعضای هیأت علمی را برای خود در آیین دیدن و بهبود مداوم فراهم می‌آورد.	2/2O	ارزشیابی در ایران با پشت سرگذاشتن مراحل ۱. پیش - پژوهش، ۲. اولین تجربه‌ها، و ۳. بومی شدن، اکنون به مرحله‌ای رسیده که باید ضمن ترویج و اشاعه فرهنگ آن با ایجاد ساختارها و قوانین و آیین‌نامه‌های مناسب، هم در سطح ملی و هم در درون مؤسسات، آن را نهادینه کرد.
3f	یک مشکل روش شناختی در ارزشیابی، همراه کننده بودن میانگین‌هاست باید به دهک‌های پایین و بالا دقت بیشتر کرد و ابزارها و ترازوها را به نقد کشید. کار ارزشیابی باید خود، مورد ارزشیابی مداوم قرار بگیرد (فرا - ارزیابی).	3/2C	نسل جدید ارزشیابی به جای کمیت‌گرایی و ارزشیابی‌های یکجانبه از سوی تعدادی خبره، بر ضرورت مشارکت، مذاکره و گفتگو میان همه ذی‌نفعان و نه فقط متخصصان، تأکید می‌کند.	3/2O	در کنار فرهنگ درونزای ارزشیابی، باید یک رشته الزامات قانونی معتبری نیز برای ارزشیابی وجود داشته باشد.
4f	یکی دیگر از مشکلات ارزشیابی به لحاظ روش‌شناختی این است که به جای اندازه‌گیری واقعیت‌های آشکار شده بیشتر به نظرسنجی اکتفا بشود.	4/2C	اعضای هیأت علمی، مدیران دانشگاهی، دانشجویان و دانش آموختگان و کاربران و استخدام کنندگان، مهم‌ترین منابع اطلاعاتی برای خود - ارزیابی در سطح گروه است	4/2O	اعضای هیأت علمی برای ایفای نقش مؤثرتر در ارزشیابی درونی، باید بتوانند از کارگاههای دانش‌افزایی و ارتقای مهارتهای حرفه‌ای برخوردار بشوند.
5f	برای فرا- ارزیابی باید از غیرمتعهدا استفاده بشود تا ساختارها، فرایندها و رویه‌های ارزشیابی‌هایی را که صورت می‌گیرد، مورد نقد قرار بدهند و ترازوها راست بکنند	5/2C	تا زمان فراهم شدن زمینه‌های لازم برای تدوین استانداردها در سطح ملی، باید ارزشیابی بر مبنای الزاماتی صورت بگیرد که خود اعضای هیأت علمی و گروهها، داوطلبانه و براساس تصریح اهداف خود، آن الزامات را به رسمیت می‌شناسند.	5/2O	فرایند ارزشیابی آموزش عالی، یک منطق اجتماعی و سازمانی دارد و بدون ملزوماتی مانند رشد نهاد های حرفه‌ای، فرایند آزاد سازی، وجود استقلال دانشگاهی و اختیارات لازم گروهها نمی‌تواند توسعه پیدا بکند.
f6	بخشی از اعضای هیأت علمی و گروهها تمایل دارند که به جای استفاده از چارچوب و نرم‌افزار خاص، خودشان با انعطاف بیشتری به ارزشیابی درونی بپردازند و در تعیین شاخص‌ها و تعریف مقیاس‌ها و مراحل ارزشیابی، ابتکارات خودشان را داشته باشند. (مدیر ذی‌ربط در سازمان سنجنش: هیچ گروهی ملزم به استفاده از پرسشنامه یا نشانگرها و روش یکسان نیست)	6/2C	تعدادی از تجربه‌ها حاکی از آن است که طرحهای ارزشیابی درونی موجب شده است تا اعضای هیأت علمی و مدیران، اطلاعات زیادی درباره وضعیت گروه و مؤسسه به دست آورند و هم اشراف نظری و هم انگیزه عملی بیشتری برای بهبود و ارتقای کیفیت پیدا بکنند.	6/2O	دانش آموختگان، منبع خوبی برای ارزشیابی هستند و باید از حالت موجود خود در جامعه مایعنی پراکندگی و توده‌وارگی در بیایند و در قالب اتحادیه‌ها و انجمن‌ها سازمان پیدا بکنند و قابل دسترس برای عوامل ارزشیابی (چه در ارزشیابی درونی و چه ارزشیابی بیرونی) بشوند.

7/2C	—	7/2O	از پیشنهادهای برآمده از ارزیابی درونی باید در قالب یک نرم افزار و به صورت شبکه‌ای برای بهبود مداوم کیفیت و برنامه‌ریزی به منظور آن، در سطوح چهارگانه ۱. گروه، ۲. دانشکده، ۳. دانشگاه و ۴. نظام آموزش عالی بهره گرفت.
8/2C	—	8/2O	اثر بخشی ارزیابی‌های درونی منوط به این است که گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها به عنوان واحدهای تخصصی از اختیارات لازم و ساختار مناسب برای هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی در راستای وظایف تخصصی خود و نیازهای جامعه و بازار کار دارا باشند و نقش آنها در فرایندهای مدیریت دانشگاه ارتقا پیدا بکنند.
9/2C	—	9/2O	ارزشیابی عملکرد واحدهای آموزش عالی وقتی به کمال می‌رسد که در آن، معیار ارزشیابی صرفاً اهداف واحد تحت مطالعه نباشد بلکه عملکرد آن واحد از یک سو در مقایسه با عملکرد سایر واحدها و از سوی دیگر در مقایسه با عوامل و نهادهای به کار گرفته شده واحد مزبور مورد اندازه‌گیری و قضاوت قرار
7/2C	—	7/2O	طرح‌های ارزیابی درونی در برخی از مؤسسات موجب آشکار شدن تعدادی از نقاط ضعف در آنها شده است. مانند: • ضعف خدمات تخصصی دانشگاه به جامعه • عدم آگاهی دانشجویان از ماهیت رشته تخصصی • نامطلوب بودن کارکردهای پژوهشی اعضای هیأت علمی • ضعف در مشاوره‌دهی استادان به دانشجویان • عدم رضایت دانشجویان از آینده شغلی خود • عدم تطابق مهارت‌های دانش آموختگان با انتظارات کارفرمایان
8/2C	—	8/2O	شواهدی حاکی از نتایج و تأثیرات ارزیابی درونی وجود دارد مانند: • بازنگری در برنامه‌های درسی • رشد و بالندگی هیأت علمی • باز مهندسی فرایندها • ایجاد تسهیلات و توسعه زیرساختها • افزایش سطح مشارکت و دلبستگی برای بهبود • ایجاد نظام پیشنهاد و از پایین به بالا
9/2C	—	9/2O	برخی موانع ارزیابی درونی عبارتند از: • ضعف فرهنگ مشارکت • حمایت‌های ناکافی از حیث منابع و... • بعضی نگرش‌های مدیریتی • طولانی و خسته‌کننده بودن چارچوب‌های ارائه شده توسط سازمان سنجش (از مرحله ارائه پیشنهاد طرح تا تأیید گزارش

		نهایی) عدم دسترسی به دانش‌آموختگان بویژه با توجه به فقدان یا کمبود انجمن‌های آنان	بگردد. یعنی ارزشیابی؛ هم دارای ماهیت مقایسه‌ای و هم دربرگیرنده ارزشیابی میزان کارایی باشد که مستلزم دو شرط است: ۱. استانداردسازی داده‌ها و اطلاعات عملکردی ۲. الگوسازی چند سطحی
	10/2 C	ارزیابی‌های درونی، باید زمینه‌ساز ارزیابی بیرونی توسط همگنان بشود. ولی ارزیابی بیرونی در یکی دو سال اخیر در ایران، فقط به صورت محدود تجربه شده است. گروهی از همگنان (از فرهنگستان، اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های دیگر در رشته تخصصی مورد ارزشیابی مسئولان سازمان سنجش آموزش کشور و برخی خبره‌های حرفه‌ای) بعد از دریافت گزارش ارزشیابی درونی به مؤسسه ذی‌ربط رفته‌اند و ضمن بررسی گزارش مزبور و مصاحبه با ذی‌نفعان مختلف پیشنهادهایی برای بهبود بیشتر داده‌اند.	—

نشستی از سوی مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی سازمان سنجش آموزش کشور با ترکیبی از صاحب‌نظر متخصص، اعضای هیأت علمی و کارشناسان در موضوع ارزشیابی و مدیران وزارتی دفتر گسترش، دفتر نظارت و ارزشیابی، سازمان سنجش، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، در ۸۵/۷/۹ برگزار شد. عمده‌ترین هدف این نشست، ایجاد زبان و دیدگاه مشترک در زمینه مفهوم ارزشیابی و ضرورت‌ها و نقش آن در بهبود و ارتقای آموزش عالی تعریف شده بود. در این نشست دیدگاه‌های مختلف تخصصی و مدیریتی مورد بحث و تبادل نظر قرار گرفت. از سوی مدیران و اعضای هیأت علمی سازمان سنجش، بر ضرورت طراحی ساختارهای منعطف و پویا برای ارزشیابی، دستیابی به زبان و هدف مشترک در سطح ملی و در میان متولیان مختلف ارزشیابی آموزش عالی، و

فرهنگ‌سازی ارزشیابی، تأکید شد و گزارشی نیز از عملکرد سازمان سنجش در امر ارزشیابی با تأکید بر ارزیابی درونی ارائه شد. مدیران دفتر گسترش آموزش عالی و دفتر نظارت و ارزیابی نیز از مشکلات موجود ارزشیابی در کشور و در ارتباط با انجام مأموریت‌های محوله به دفاتر خود، بحث کردند. رئیس مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی بر نظام اطلاعات آموزش عالی، اولویت‌بندی موضوعات ارزشیابی و حرکت در جهت توسعه نرم افزارهایی در حوزه ارزشیابی آموزش عالی تأکید کرد. عباس بازرگان ضمن بحث در چرایی ارزشیابی آموزش عالی و مفاهیم آن، مؤلفه‌های فرهنگ ارزیابی را ۱. مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند بهبود کیفیت ۲، کل‌نگری ۳. استفاده از نتایج ارزیابی به عنوان بازخوردی برای بهبود ۴. گرایش به سمت پاسخگویی و ۵. شفافیت، عنوان کرد و سپس اولویت قائل شدن به موضوع رتبه‌بندی در کشور را با توجه به طی نشدن مراحل لازم ارزیابی درونی و بیرونی مورد انتقاد قرار داد. به نظر بازرگان رتبه‌بندی دانشگاه‌ها در شرایط کنونی با توجه به ابهام در ملاک‌ها و نظری بودن آنها، قابل تردید بودن اعتبار و پایایی داده‌ها، مقایسه ناپذیر بودن دانشگاه‌ها و عدم ارتباط میان الگوی خط رتبه‌بندی با کیفیت دانشگاه، محل ایراد است. وی همچنین پیش‌شرط‌های ارزیابی بیرونی را مورد بحث قرار داد که از جمله آن‌ها منابع انسانی و اعتباری کافی، دستورالعمل‌های مشخص ارزیابی، شکل‌گیری گروه‌های هم‌تایان علمی با ترکیب مناسب، جلب اعتماد دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، سیستم فرجام‌خواهی نسبت به تصمیمات ارزیابی بیرونی (فراارزیابی)، توافق بر سر استانداردها با کمک دانشگاهیان و ذی‌نفعان بودند. به نظر بازرگان ضمن اینکه در کوتاه مدت باید دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی برای ارزیابی با توجه به تنوع آموزش عالی کشور، مورد دسته‌بندی و اولویت‌بندی قرار بگیرند در میان مدت باید به سمت ایجاد سازمانی کارآمد برای ارزشیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی در سطح ملی

حرکت کرد. (مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی، ۱۳۸۵).

بحث و نتیجه گیری

خود- ارزیابی (ارزیابی درونی) به عنوان پایه و اساس تضمین کیفیت (چه در مورد رشته‌ها و برنامه‌ها و چه در مورد مؤسسات آموزش عالی) هنوز در دانشگاه‌های ما به طور درونزا نظام نیافته است. ارزیابی بیرونی توسط هم‌تایان نیز که بدون گزارش‌های آن، امکان اطمینان از کیفیت و بویژه اعتبارسنجی، میسر نمی‌شود؛ در آموزش عالی ایران؛ نهادمند نشده است. پیشینه ارزیابی دیوانسالار دولتی از دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در ایران، صرف نظر از اینکه با منطق استقلال دانشگاهی، آزادی علمی و هنجارهای ریشه دار آکادمیک تعارض داشت، در عمل نیز شیوه ناکارآمد و ناآثر بخشی بود و به جای درگیر شدن خود اعضای هیأت علمی و حتی مدیریت دانشگاهی در امر ارزشیابی و گسترش فرهنگ ارزشیابی در دانشگاه، صرفاً فعالیت‌های محدودی به صورت کنترل از بیرون، به عنوان بازدید و گزارش صورت می‌گرفت که بنا به طبیعت خود، غالباً نمی‌توانست به بهبود درونزای کیفیت در دانشگاه‌ها و گروه‌های آموزشی آن بینجامد. شواهد موجود نیز نشان می‌دهد که چگونه دانشگاه‌ها با افت شدید کیفیت مواجه بودند (نورشاهی، ۱۳۸۳؛ فراستخواه، ۱۳۸۳).

در دو دهه نخست انقلاب، گفتمان غالب بر ارزیابی آموزش عالی، توسط روایتی ایدئولوژیک - سیاسی از دین دولتی بر ساخته شد و از این رهگذر، الگوی نهادینه و مستقر برای ارزیابی آموزش عالی، الگوی نظارت حکومتی بود. تا پایان برنامه دوم توسعه، گفتمان غالب موجود در اسناد دولتی، مبتنی بر الگوی نظارت دیوانسالاری به صورت بازرسی و سرکشی با اعزام هیأت بازدیدکننده از سوی شورای دفتر نظارت و ارزیابی وزارت بود که بخش عمده ترکیب اعضای هیأت‌های اعزامی را نیز کارکنان حوزه‌های مختلف ستاد وزارتی تشکیل می‌داد. در این مدت ارزشیابی

درونی داوطلبانه توسط خود دانشگاه ها و گروه ها و ارزشیابی بیرونی توسط همتایان علمی و با رویکرد حرفه‌ای، امری مغفول بود.

از نیمه دهه ۷۰ شمسی، رویکرد علمی به ارزیابی آموزش عالی از طریق برخی تجربه‌های متخصص دانشگاهی به لایه‌هایی از نظام تصمیم‌سازی و اجرایی دولت انتقال یافت و ثمره آن، نفوذ گفتمان ارزیابی به مفهوم علمی و حرفه‌ای کلمه به درون اسناد دولتی بود. این امر هر چند با گسترش طرح‌های داوطلبانه ارزیابی درونی، در توسعه فرهنگ ارزشیابی در گروه‌های دانشگاهی با تأکید بر ارتقای درونزای کیفیت و استفاده از بازخوردهای خود ارزیابی برای بهبود فرایندهای برنامه‌ریزی درسی و آموزش عالی تأثیر قابل توجهی داشت ولی بنا به علل و دلایلی نتوانست فعالیت‌های ارزیابی درونی را از طریق بسترسازی برای ارزیابی بیرونی توسط همتایان علمی و تخصصی و دیگر ذی‌نفعان بیرونی آموزش عالی، تکمیل کند.

سازوکارهای مؤثر و کافی برای ارزیابی درونی در دانشگاه‌های کشور از طریق قوانین و آیین‌نامه‌های لازم، نهادینه نشده است و تنها در چند سال اخیر و در دوره برنامه سوم توسعه (۸۳-۱۳۷۹)، فعالیت‌هایی از طریق سازمان سنجش آموزش کشور در تعدادی از گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها به صورت حمایت از طرح داوطلبانه ارزیابی درونی توسط گروه‌ها و برگزاری کارگاه برای آنها به اجرا درآمده است و چارچوب راهنما و نرم‌افزاری برای آن توسعه داده شده و شورایی برای آن به وجود آمده است، اما این فعالیت نیز نتوانسته است ۱. از پوشش دانشگاهی کافی برخوردار بشود، ۲. کمتر توانسته با مشارکت درونزا جدی و ابتکار عمل درون دانشگاهی همراه بشود، ۳. سازوکارهای انگیزشی کافی برای توسعه آن نهادینه نشده است (مثلاً در آیین‌نامه ارتقا و ...) ۴. یافته‌ها و پیشنهادهای برآمده از ارزیابی درونی، مورد پیگیری قرار نگرفته و در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی و سایر امور، به آنها

ترتیب اثر داده نشده است، ۵. فعالیت های ارزیابی درونی از یک سو به شائبه صوری بودن و فرمایشی بودن دچارند، ۶. و از سوی دیگر با نوعی لختی همراه بوده اند و ۷. این فعالیتها نتوانسته است به همراه فعالیتهای دیگری مثل ارزیابی بیرونی توسط همتایان تخصصی و ... به صورت نظاممند توسعه پیدا بکند، ۸. ساختارهای ایجاد شده برای آن مثل آیین نامه و شورای مرکزی ارزیابی درونی به دلیل ماهیت دولتی آن، بر اثر تغییرات مدیریتی در سازمان دولت با هاله ای از ابهام و تعویق و فراموشی دست به گریبان است که یک علت آن وجود متولیان و فعالیتهای موازی در وزارت برای ارزشیابی، و وجود نگرشهای معطوف به کنترل بیرونی دولتی است.

ارزیابی بیرونی در آموزش عالی ایران از طریق داوطلب شدن دانشگاهها و گروهها برای بازدید همتایان تخصصی اجتماع علمی (در سطح ملی و بین المللی) از سایت آنها، هرگز نهادمند نشده است و نوعاً به صورت اعزام ناظرانی از سوی وزارت انجام می گرفت که در آنها نیز ترکیب اداری و رویه های دیوانسالاری بر ترکیب حرفه ای و تخصصی و هنجارهای اجتماع علمی غلبه داشت. انجمن های علمی، تخصصی و حرفه ای غیردولتی در کشور چندان توسعه نیافته اند و به صورت نظام مند درگیر ارزیابی بیرونی آموزش عالی نشده اند.

منابع

۱) ایلی، خدایار (۱۳۷۶)، ارزشیابی ماهیت نظارت و ارزیابی جاری در آموزش عالی غیرپزشکی کشور. در؛ خلیجی محسن و محمد مهدی فرقانی (ویراستاران) مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، جلد دوم، دانشگاه علامه طباطبائی.

۲) بازرگان عباس (۱۳۷۶)، کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه های ملی و بین المللی. مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در

- ایران، محسن خلیجی و محمدمهدی فرقانی (ویراستاران) دانشگاه علامه طباطبائی.
- بازرگان عباس و همکاران (۱۳۷۹)، رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقاء مستمر کیفیت گروههای آموزشی در دانشگاههای علوم پزشکی. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. دوره جدید سال ۵: ۲۷-۱.
- ۳) بازرگان، عباس (۱۳۷۴) ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ش ۴ و ۳، ۱-۲۲.
- بخش آموزش عالی سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی (۱۳۷۹)، راهکارهای اجرایی بخش آموزش عالی قانون برنامه پنجساله سوم. دبیرخانه ستاد برنامه‌ریزی سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی.
- ۴) بهرامی محسن (۱۳۷۴)، ضرورت تجدیدنظر در رسالتها و ساختارهای آموزش عالی. رهیافت. ش ۱۱.
- ۵) حجازی، یوسف و همکاران (۱۳۷۷)، گزارش ارزیابی درونی گروه ترویج و آموزش کشاورزی. مشاور؛ عباس بازرگان، همکاران؛ حمید موحد محمدی و مسعود برادران، دانشکده کشاورزی، دانشگاه تهران.
- ۶) خلیجی محسن (۱۳۷۶)، نگاهی به نظام آموزش عالی ایران؛ گذشته، حال، آینده. مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی ایران. محسن خلیجی، محمدمهدی فرقانی (ویراستاران) دانشگاه علامه طباطبائی.
- ۷) دبیرخانه ارزیابی درونی (۱۳۸۲)، بررسی روند پیشرفت طرح ارزیابی درونی در دانشگاه‌های کشور، شماره ۱. مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی، سازمان سنجش آموزش کشور.
- ۸) دبیرخانه دومین همایش ارزیابی درونی (۱۳۸۵)، دومین همایش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی؛ دستاوردها، چالشها، چشم‌اندازها. دانشگاه تهران و سازمان سنجش آموزش کشور.

- ۹) سازمان سنجش آموزش کشور (۱۳۸۴)، سند چشم‌انداز بخش ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت؛ وضعیت موجود، چشم‌انداز آتی. بخش ارزشیابی مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی، سازمان سنجش آموزش کشور.
- ۱۰) شماد (۱۳۸۳)، گزارش اولین جلسه شورای مرکزی ارزیابی درونی (شماد)، دبیرخانه ارزیابی درونی، مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی، سازمان سنجش آموزش کشور.
- ۱۱) شماد (۱۳۸۴)، گزارشی دومین جلسه شورای مرکزی ارزیابی درونی (شماد)، دبیرخانه ارزیابی درونی، مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی، سازمان سنجش آموزش کشور.
- ۱۲) فراستخواه، مقصود (۱۳۸۳)، تاریخچه ارزیابی آموزش عالی در ایران. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- ۱۳) محمدی رضا و همکاران (۱۳۸۴)، ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی؛ مفاهیم، اصول، روش‌ها و معیارها، سازمان سنجش آموزش کشور.
- ۱۴) محمدی، رضا (۱۳۸۳)، راهنما و چارچوب تدوین گزارش ارزیابی درونی در سطح گروه آموزشی. دبیرخانه ارزیابی درونی، مرکز مطالعات تحقیقات و ارزشیابی آموزشی، سازمان سنجش آموزش کشور.
- ۱۵) مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی (۱۳۸۵)، گزارش نشست تخصصی ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی، ۱۳۸۵/۷/۹. سازمان سنجش آموزش کشور.
- ۱۶) نورشاهی، نسرین (۱۳۸۳)، تاریخچه، ساختار و فعالیتهای واحد ستادی دفتر نظارت و ارزیابی آموزش عالی. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- ۱۷) وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی (۱۳۸۴)، عملکرد دستاوردهای آموزش عالی گروه پزشکی در سالهای ۱۳۸۳ و ۱۳۸۴. وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی.

18)Bazargan Abbas (2002) Issues and Trends in Q.A. & Accreditation: A Case study of Iran UNESCO, 17-18 October 2002. First Global Forum on International Quality Assurance Accreditation & The Recognition of Qualifications in H.E.

19)Billing David (2004) International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? Higher Education, 47: 113-137.

20)Boud.D(1995)Enhancing Learning Thought Self Assessment. London: Kogan Page.

21)Klenowski.V.(1995)student self-evaluation. Assessment in Education: Principles,Policy and Practice2,2,145-164.

22)Massy William, F. and Andrea K. Wilgar (2005) A Note on Education Quality Work. National Center For Postsecondary Improvement. Stanford University.

بررسی مبانی انسان شناختی ارزیابی درونی

محمد حسن میرزا محمدی^۱

چکیده

ردپای فلسفه خواه به صورت آشکار و خواه پنهان در ارزیابی آموزشی دیده می شود. در این میان، الگوهای ارزیابی آموزشی به طور مستقیم متأثر از دیدگاههای فلسفی هستند. با توجه به این مراتب در مقاله حاضر ضمن اشاره به مبانی فلسفی الگوی اعتبارسنجی، به تفصیل مبانی انسان شناختی فرایند ارزیابی درونی به بحث گذارده می شود. ارزیابی درونی با محور قراردادن انسان و ویژگی های وی، بهبود مستمر آموزش را هدف اصلی خویش قرار داده است. از جمله این ویژگی ها که در مقاله حاضر مورد بررسی قرار خواهند گرفت می توان به اختیار، مسئولیت پذیری، مشارکت، تعالی طلبی، یادگیری مداوم و هم آموزی اشاره کرد.

واژه های کلیدی:

ارزیابی آموزشی، ارزیابی درونی، مبانی انسان شناختی.

مقدمه

چالش های اساسی نظام های آموزش عالی در عصر حاضر آنها را برآن داشته است تا همواره درصد آن باشند که سطحی از کیفیت را رعایت کنند. از جمله این چالش ها می توان به پاسخگویی آموزش عالی به نیازهای روبه رشد و در حال تغییر جامعه اشاره کرد (کارنوی، ۱۳۸۴). به منظور آگاهی از میزان رضایت اعضای ذی ربط نظام آموزش عالی از خدمات این نظام، نیاز به استقرار ساز و کار ارزیابی آموزشی به خوبی احساس می شود. در واقع از طریق این ارزیابی آموزشی می توان مشخص کرد که نظام آموزش عالی تا چه اندازه کیفیت را رعایت نموده است. به عبارت دیگر این نظام تا چه اندازه در نیل به اهداف خود موفق بوده است (بازرگانان، ۱۳۷۲)

برای ارزیابی کیفیت آموزش عالی، الگوهای مختلفی پیشنهاد شده است که یکی از معروفترین آنها الگوی اعتبارسنجی است. اعتبارسنجی فرایند کنترل و تضمین کیفیت در نظام آموزشی عالی است که دارای یک سیکل ارزشیابی چرخشی بر مبنای استانداردهای مورد توافق است. در واقع فرایند اعتبارسنجی از طریق استانداردها، مولفه ها و شاخص ها به ارزشیابی عملکرد دانشگاهها و موسسات آموزش عالی می پردازد و از این مسیر موجبات ارتقاء کیفیت را فراهم می آورد (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴).

آغاز کاربرد الگوی اعتبارسنجی در ارزشیابی کیفیت آموزشی را می توان سال های اولیه قرن بیستم در ایالات متحده آمریکا دانست (خاواس، ۱۳۸۴). در ادامه نظام های آموزش عالی در سایر کشورهای جهان نیز از این الگو برای بهبود و تضمین کیفیت نظام های آموزش خویش استفاده کرده اند (بازرگان، ۱۳۷۴). در ایران کاربرد ارزشیابی آموزشی برای به تصویر کشیدن و بهبود نظام آموزش عالی به ویژه به وسیله الگوی اعتبارسنجی با تأخیر فراوان آغاز شد. درواقع استفاده از این

الگو در نظام آموزشی ایران از سال های ۱۳۷۴ در سطح وزارت آموزش و پرورش (بقایی، ۱۳۷۴) و آموزش عالی (میرزامحمدی، ۱۳۷۶) آغاز شده و در طی این مدت به سرعت گسترش یافته است به گونه ای که در حال حاضر کمتر دانشگاهی را در سطح وزارت علوم تحقیقات و فناوری و بهداشت درمان و آموزش پزشکی می توان یافت که از این الگو به ویژه ارزیابی درونی برای بهبود کیفیت خویش استفاده نکنند (محمدی، ۱۳۸۴).

باتوجه به این مراتب، علیرغم معرفی و استفاده فراگیر الگوی اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی کشور به ویژه کاربرد گسترده ارزیابی درونی به عنوان مرحله اول این الگو در سطح گروههای آموزشی دانشگاهها، تاکنون زمینه های فلسفی و نظری این فرایند به خوبی تبیین و معرفی نشده و این در حالی است که یکی از عوامل اساسی موفقیت ارزیابی درونی شناخت مبانی فلسفی و ایدئولوژیکی آن و اعتقاد به این مبانی است. با نظر به این مسأله، هدف اصلی مقاله حاضر، معرفی و تبیین مبانی انسان شناختی ارزیابی درونی می باشد. این در حالی است که شناخت انسان یکی از مولفه های متافیزیک در فلسفه است.

زمینه های فلسفی الگوهای ارزیابی آموزشی

در دسته بندی الگوهای ارزشیابی آموزشی توافق نظر و وحدت رویه ای وجود ندارد. الگوها براساس مفروضات شکل می گیرند بنابراین هر الگو، زمینه ای را بر زمینه دیگر برتری می دهد. به طور کلی تنوع در الگوپردازی ها می تواند دلایل مختلفی مانند زمینه های فلسفی^۱، زمینه های روش شناختی^۲، ترجیحات عملی^۳ داشته باشد، براین اساس طرح های ارزشیابی آموزشی که به منظور گردآوری داده ها پیشنهاد می شوند، می تواند شامل یکی از سه حالت زیر باشد:

^۱ - Philosophical
^۲ - Methodological
^۳ - Practical

الف) اندازه گیری و تجربه گری^۱

ب) تحلیل سیستمی^۲

ج) فنون تفسیری «هرمنوتیک فلسفی»^۳

مورد الف و ب، به زمینه های روش شناختی و ترجیحات عملی و مورد ج، به زمینه های فلسفی بر می گردد. در یک تقسیم بندی دو نوع رویکرد معرفت شناسی فلسفی در انتخاب الگوهای ارزشیابی آموزشی تعریف شده است. الف) رویکرد عینیت گرا^۴، ب) رویکرد ذهنیت گرا^۵ (Fitzpatrick)، worthen and sanders، 2004. در جدول زیر ویژگی های این دو رویکرد، به صورت مقایسه ای آمده است.

مقایسه ویژگی های رویکرد عینیت گرا با ذهنیت گرا در ارزشیابی آموزشی

رویکرد عینیت گرا	رویکرد ذهنیت گرا
▪ براساس عینیت علمی استوار است.	▪ مراجعه به تجربه فردی به جای روش علمی مورد نظر است.
▪ نتایج عینی مورد نظر است	▪ بردانش ضمنی ^۸ به جای دانش صریح ^۹ تاکید می شود.
▪ یافته ها باید قابل تکرار باشد.	▪ اعتبار ارزشیابی وابسته به صلاحیت ارزشیاب است.
▪ رویه ها بیرونی ^۶ هستند.	▪ پیروی از استانداردها لازم است.
▪ پیروی از سنت علوم اجتماعی برآمده از تجربه گرایی ^۷ مورد نظر است.	▪ رویه های ارزشیابی درونی ^۱ است.

^۱ - Measurement and experimentation

^۲ - system analysis

^۳ - Interpretative approaches

^۴ - objectivist

^۵ - subjectivist

^۶ - Externalized

^۷ - Empiricism

^۸ - Tacit knowledge

^۹ - Explicit knowledge

در تقسیم بندی دیگری دو نوع رویکرد ارزشیابی آموزشی براساس سنجش ارزش ها^۲ تعریف شده اند:

الف) ارزشیابی سودگرا^۳

ب) ارزشیابی شهودگرا - کثرت گرا^۴. در جدول زیر ویژگی های این دو رویکرد، به صورت مقایسه ای آمده است (House, E. R., 1983).

مقایسه ویژگی های رویکرد سودگرا با شهودگرا - کثرت گرا

رویکرد سودگرا	رویکرد شهودگرا - کثرت گرا
■ سنجش تاثیر عمومی برنامه مورد نظر است.	■ ارزش وابسته به تک تک افراد.
■ عدالت در ارزشیابی مورد تاکید است.	■ برترین خوبی وابسته به سود هر یک از افراد است.
■ تاکید بر شاخص عمومی ^۵ از خوبی است.	■ توزیع سود بین افراد و زیر گروهها مورد نظر است.
■ بیشترین سود برای بیشترین افراد در نظر است.	■ شاخص عمومی خوب رد می شود برتنوعی از ملاکها و قضاوت ها تاکید می شود.
■ به حداکثر رساندن رضایت در جامعه مورد تاکید است.	■ تاکید برنمرده و آزمون رد می شود و برجمع آوری داده ها از طریق مصاحبه های شخصی و مشارکت افراد در برنامه تاکید می شود.
■ سود تمام ^۶ گروهها مورد توجه است.	■ قضاوت درباره برنامه آموزشی شهودی - تکثرگرا براساس ملاکهای فطری (درونی) ^۳ است.
■ تاکید بر میانگین ^۱ گروهها است.	■ هرکس شریک ارزشیابی است پس باید قضاوت کند.
■ آزمون، نمره، عدد و کمیت مورد توجه است.	

^۱ - Internalized

^۲ - assessing values

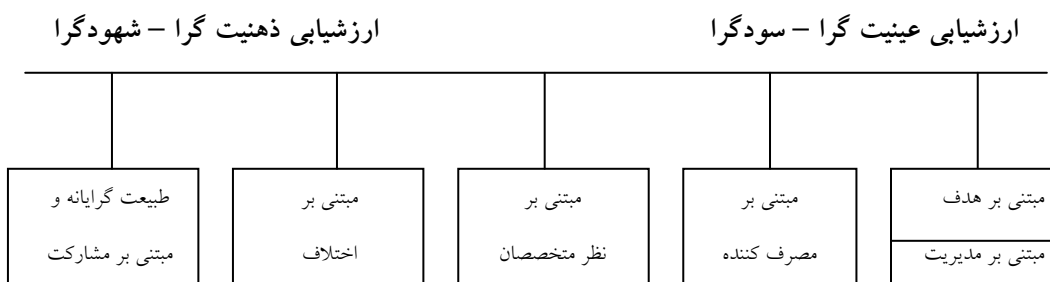
^۳ - Utilitarian

^۴ - Intuitionist - pluralist

^۵ - Common

^۶ - Total

بر اساس رویکردهای فلسفی فوق، الگوهای ارزشیابی آموزشی را می توان بر روی پیوستار زیر نشان داد(هاوس، ۱۹۸۳):^۱



باتوجه به مراتب فوق، الگوی اعتبارسنجی - به عنوان یکی از الگوهای مبتنی بر نظر متخصصان- در میانه پیوستار قرار گرفته است. براین اساس می توان نتیجه گرفت که زمینه های فلسفی این الگو از یک سو به رویکرد عینیت گرا - سودگرا نزدیک می شود. به این صورت که جهت رتبه بندی یا طبقه بندی به کار می رود(بازرگان، ۱۳۸۰: ۱۱). از سوی دیگر الگوی ارزشیابی به رویکرد ارزشیابی ذهنیت گرا - شهودگرا نزدیک می شود و این نزدیکی به طور عمده در مرحله اول آن یعنی ارزیابی درونی قابل مشاهده است به این معنی که ارزیابی درونی با ویژگی هایی همچون محور قراردادن دیدگاه انسانی(ذهنی و شهودی) اعضای ذی ربط نظام دانشگاهی سعی دارد نگاه خویش را هر چه بیشتر به طبیعت برنامه و مشارکت افراد معطوف دارد. در قسمت بعدی این موضوع به تفصیل بررسی می شود.

مبانی انسان شناختی ارزیابی درونی

ارزیابی درونی فرایندی است که از طریق آن اعضای یک مجموعه آموزشی(در

¹ - Average

² - Each

³ - Inherent

⁴ - باتوجه به اینکه معرفی و توصیف الگوهای ارزشیابی آموزشی، موضوع مورد بحث مقاله حاضر نمی باشد، خوانندگان عزیز به منابع مربوط به ویژه فیتزیاتریک، ورتن و سندرز ۲۰۰۴ مراجعه فرمایند.

اینجا اعضای هیأت علمی یک گروه آموزشی، دانشکده یا دانشگاه) به طور داوطلبانه و خودجوش تصمیم می گیرند کیفیت آموزشی مجموعه خویش را به روشن به تصویر بکشند و در جهت بهبودی مستمر آن تلاش می کنند (میرزامحمدی، ۱۳۷۶). نگاهی گذرا به واژه‌های تشکیل‌دهنده این تعریف مانند مجموعه‌ای از افراد انسانی، داوطلبانه به امری اقدام کردن و بهبودی مستمر نشان دهنده زمینه‌های عمیق انسانی در ارزیابی درونی است که در ادامه مورد بحث قرار می گیرند:

۱-۳- اختیار

انسان تنها موجود دارای اختیار در میان مخلوقات خداوند است. خداوند با دادن اختیار و عقل به موجود انسانی، زمینه‌های انتخاب را برای وی باز نموده است. بر اساس این مبنای وجودی انسان، ارزیابی درونی نیز مبنای اصلی را «خود» انسان و اختیار وی قرار داده است. «خودی» که دارای استقلال، تفکر، قدرت نقد، هدف مند و روبه تعالی، است. مفروضه اصلی ارزیابی درونی، داوطلبانه بودن آن است به این معنا که ارزیابی درونی با الزام و اجبار به بهبودی کیفیت نخواهد انجامید. اعضای هیأت علمی باید بخواهند که خود را در آینه ببینند و آنگاه نقاط قوت و ضعف خویش را بررسی نمایند. «باربر» (Barber) (۱۹۶۶) اشاره به این دارد که در دنیای پست مدرن ماهیت و ذات سازمان‌های موفق جستجو برای بهبود کیفیت می باشد که «خود ارزشیابی» اثر بخش، کلید رسیدن به آن است. وی «خود ارزشیابی» را فرایند توقف ناپذیر می داند که به دنبال شواهدی در خصوص شفافیت اهداف، رفتار، روابط و عملکرد کلاسی است (به نقل از کریاکیدز (Kyriakides) و کمپل (Campbell)، ۲۰۰۳)

۲-۳- مسئولیت‌پذیری

نتیجه وجود اختیار در نهاد آدمی، مسئولیت‌پذیری وی است. انسان در مقابل

اختیاری که دارد باید پاسخگو باشد. این امر در مورد کل نظام آموزش عالی نیز صدق می کند. به این صورت که مجموعه ای از افراد انسانی تشکیل دهنده این نظام هستند که باید به نیازهای اجتماعی پاسخ دهند (هاسن (Husen) ، ۱۹۹۰). به نظر می رسد این مورد، دومین مفروضه اصلی ارزیابی درونی است. داشتن تعهد به اهداف و ارزشهای مشترک که توسط خود اعضای هیأت علمی یک گروه آموزشی تعریف و تثبیت شده اند، خود نشانگر مسئولیت پذیری جمعی آنها است. آنچه در مورد این مبنا مهم است این است که مسئولیت پذیری باید درونی گردد و هر کس مسئول بهبود مستمر وضعیت خویش و گروه خویش باشد.

۳-۳- مشارکت

به نظر می رسد آنچه از ترکیب دو مبنای فوق حاصل می شود، مشارکت است. اعضای هیأت علمی گروه آموزشی در فرایند ارزیابی درونی با داشتن اختیار و با پذیرش مسئولیت جمعی، با کمک یکدیگر برای بهبودی مستمر کیفیت آموزشی تلاش می کنند. این مبنا یکی از زمینه های اصلی استقرار مردم سالاری در نظام آموزش عالی است که مورد توجه بسیاری از فلاسفه آموزش و پرورش قدیم و جدید قرار گرفته است به گونه ای که «جان دیویی» مربی بزرگ مکتب «عمل گرایی»^۱ نظریه عمده خویش یعنی «دموکراسی به عنوان شیوه زندگی در مدرسه» را بر این مبنا قرار داده است (دیویی، ۱۹۱۶). همچنین یکی از ستون های چهارگانه یادگیری مورد توجه در قرن بیست و یکم، یادگیری چگونگی انجام کارها به صورت مشارکتی یا به اصطلاح کار تیمی می باشد (دلور^۲، ۲۰۰۰).

سومین مفروضه اساسی ارزیابی درونی، مشارکت است. ارزیابی درونی با نظریه

^۱ - Pragmatism

^۲ - Delors.j

همکاری «یاران آموزشی»^۱ انجام می گیرد. این یاران شامل تمامی اعضای ذی ربط، ذی نفع و ذی علاقه و ذی نفوذ در نظام آموزشی عالی هستند (کافمن و هرمن^۲، ۱۳۷۴) که در ارزیابی درونی در برگیرنده اعضای هیأت علمی، دانشجویان، دانش آموختگان و کارفرمایان هستند. فرض بر آن است که یاران آموزشی به عنوان مشارکت کنندگان متفکر با توانایی و تمایل به ارزیابی درونی اقدام می کنند. حس «مال خود دانستن» یکی از نتایج مشارکت است که موجب اثر بخشی گروه آموزشی می شود. مشارکت مانند خطی است که تمام حلقه های زنجیر ارزیابی درونی را به یکدیگر پیوند می دهد به گونه ای که از تشکیل گروه ارزیابی درونی (مرحله اول) تا تصمیم به بهبودی گروه (مرحله آخر) در درون حلقه های زنجیر در حرکت است.

۴-۳- تعالی طلبی

یکی دیگر از ویژگی های منحصر به فرد انسان، تعالی طلبی است. به این معنا که انسان به هیچ روی به شرایط موجود قانع نیست و همواره به دنبال حرکت به وضعیت بهتر می باشد. همین ویژگی انسان به عنوان یکی از مبانی اساسی ارزیابی درونی مطرح می شود و آن «تلاش برای بهبودی مستمر» است. هدف اصلی ارزیابی درونی «بهبودی مستمر کیفیت آموزشی» است (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴). بر این اساس تغییر واقعیت مشخص گروه های آموزشی است که باید از درون آنها آغاز و به بیرون منتهی گردد. گروه های آموزشی باید برای بهبودی مستمر خویش، برنامه آینده خویش را تعریف کنند. بدیهی است محور اصلی این برنامه، آینده ای است که همه اعضای گروه با اشتیاق وصف ناپذیری برای رسیدن به آن به طور جمعی و مستمر در تلاش هستند.

^۱ - Stakeholders

^۲ - Kufman and Herman

۵-۳- یادگیری مداوم و هم‌آموزی

انسان موجودی است که قابلیت یادگرفتن دارد. یادگیری برای تغییر دادن وضعیت موجود و حرکت به سوی آینده‌ای مطلوب. بر این اساس یکی دیگر از مفروضه‌های اصلی ارزیابی درونی آن است که فرد تجارب یادگیری خویش را با دیگران در میان می‌گذارد و از این طریق به طور مستمر هم‌آموزی صورت می‌گیرد. در فرایند ارزیابی درونی، افراد خود را متعهد به یادگیری مداوم و یادگیری از یکدیگر می‌دانند (کریاکیدز و کمپل، ۲۰۰۳).

«بولا»^۱ (۱۳۷۵) معتقد است: یادگرفتن ارزشیابی نوعی رشد حرفه‌ای است و پرداختن به ارزشیابی درونی علاوه بر رشد حرفه‌ای مستلزم رشد شخصیتی نیز می‌باشد. خودارزشیابی مبتنی بر تفکر است. وقتی در مورد خودمان قضاوت می‌کنیم با دشواری‌های زیادی مواجه هستیم که باید بر آنها غلبه کنیم و این امر مستلزم رسیدن به سطح قابل قبول از رشد شخصیتی و توانایی تفکر انتقادی است.

بر اساس مطالب فوق، واقعیت‌های موجود در نظام‌های آموزش عالی به عنوان نمونه‌ای از سازمان‌های قرن بیست و یکمی حاکی از آن است که این سازمان‌ها باید به سازمان‌های یادگیرنده تبدیل شوند. سازمان‌هایی که ویژگی اصلی‌شان یادگیری مداوم و هم‌آموزی است (سبحانی نژاد و همکاران، ۱۳۸۵) همچنین یکی از ستونهای یادگیری در قرن بیست و یکم یادگیری برای بودن است (دلور، ۲۰۰۰). ارزیابی درونی با نگاه به بقاء و بالندگی نظام‌های دانشگاهی، یادگیری و هم‌آموزی را به عنوان یکی از مولفه‌های اصلی این ماندگاری میدانند.

پیشنهادهات

الف) مطالعه، بررسی و کندوکاو پیرامون زمینه‌های فلسفی ارزیابی آموزشی و

^۱ - Bholi.S.H

الگوهای آن به طور کلی و الگوی اعتبارسنجی و ارزیابی درونی به طور ویژه اقدامی است که می‌تواند زوایای پنهان و چالش برانگیز این فرایند را مشخص و بسیاری از گره‌های کور و عوامل ناکارآمدی آن را روشن نماید. این پیشنهاد به ویژه با توجه به فقر شدید مطالعات فلسفی در زمینه ارزشیابی آموزشی در کشور ارائه شده است. ب) خارج نمودن انجام ارزیابی درونی از حالت بخش نامه و دستور العمل و مسائل اداری، و تأکید بر مسائل انسانی در انجام آن با توجه به اینکه این فرایند اساساً فعالیتی انسانی است و مبانی پنج گانه معرفی شده آن در این مقاله حاکی از آن است که برانگیختگی برای انجام ارزیابی درونی باید از طرف خود اعضای هیأت علمی باشد.

ج) فرهنگ سازی و نهادینه کردن انجام ارزیابی درونی از طریق برگزاری کارگاههای آموزشی، دوره های بازآموزی، برگزاری همایش های تخصصی، تألیف کتب، مقالات و جزوات و ... در زمینه موضوع می تواند در از بین بردن فضای نامناسب ارزیابی آموزشی و روان سازی انجام ارزیابی آموزشی در سطح آموزش عالی کشور مفید باشد.

منابع

۱. بازرگان، عباس (۱۳۷۲). «نگاهی به کاربرد روش های ارزیابی در برنامه ریزی توسعه دانشگاهی»، دانش مدیریت، فصلنامه دانشکده علوم اداری و مدیریت بازرگانی دانشگاه تهران، شماره های نهم و دهم، صص ۶۰-۴۳.
۲. _____ (۱۳۷۴). «کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه های ملی و بین المللی»، به کوشش محسن خلیجی و محمد مهدی فرقانی، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی، جلد اول، صص ۲۷-۳.
۳. _____ (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی، تهران: انتشارات سمت.

۴. بقایی شیوا. نعمت (۱۳۷۴). طراحی الگوی مناسب برای اعتباربخشی دبیرستانهای نظام جدید آموزش متوسطه شهر تهران، پایان نامه دوره کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۵. بولا. اس. اچ (۱۳۷۵). ارزشیابی طرح ها و برنامه های آموزشی برای توسعه، ترجمه خدایار ابیلی، تهران: انتشارات موسسه بین المللی برنامه ریزی آموزش بزرگسالان.
۶. خاواس. الین. ال (۱۳۸۴). اعتبارسنجی در آمریکا، ترجمه حسن رضا زین آبادی و همکاران، تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
۷. سبحانی نژاد. مهدی و همکاران (۱۳۸۵). سازمان یادگیرنده، تهران: انتشارات سیطرون.
۸. کارنوی. مارتین (۱۳۸۴). جهانی شدن و اصلاحات آموزشی، ترجمه محمدحسن میرزامحمدی و محمدرضا فریدی، تهران: انتشارات سیطرون.
۹. کافمن. راجر و هرمن. جری (۱۳۷۴). برنامه ریزی استراتژیک در نظام آموزشی، ترجمه فریده مشایخ و عباس بازرگان، تهران: انتشارات مدرسه .
۱۰. محمدی. رضا (۱۳۸۳). راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب ملی و بین المللی، تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
۱۱. محمدی. رضا و همکاران (۱۳۸۴). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی، تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
۱۲. میزاحمدی. محمد حسن (۱۳۷۶). بررسی و طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی کیفیت آموزشی در مراکز آموزشی وزارت نیرو، پایان نامه دوره کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

13. Delors, J. (chairman), et. al (2000). Learning, the treasure within: report to unesco of the international commission education for the twenty first century, paris: unesco Pub.
14. Dewey. J (1916). Democracy and education. New York: The Macmillan company.
15. Fitzpartick. J, Sanders. J and worthen. B (2004). Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines, Boston: Allen Bacon press.
16. House. E. R. (1983). Assumptions underlying evaluation models, in G. E. Madaus, M. Scriven and Steflebeam(Eds), Evaluation models, Boston: Klawer Nijhoff .
17. Husen. T.(1990). Education and global concern, Great Britain: pergamon press.
18. Kyriakides. L and Campbell. R.(2004). Self evaluation and school improvement: critic on values and procedures, studies in educational evaluation, vol. 30(23-36)

نقش ارزیابی درونی در بهبود کیفیت دانشگاهی:

تجربه دانشگاه علامه طباطبائی

محمود جمعه پور^۱ - عبدالله شفیع آبادی^۲

چکیده

فعالیت های آموزشی هر کشور را می توان سرمایه گذاری یک نسل برای نسل دیگر دانست (کافمن و هرمن، ۱۳۷۴). نقش آموزش و تربیت نیروی انسانی در هر کشوری و بویژه در کشورهای در حال توسعه از عوامل بنیادی در تحول و توسعه این کشورها به شمار می رود. ارزیابی آموزشی به عنوان مکانیزم خود کنترلی یا بازخورد جزئی از نظام آموزشی بوده و برای حیات این نظام، افزایش کارایی آن و

۱. استادیار دانشگاه علامه طباطبائی

۲. استاد دانشگاه علامه طباطبائی

بهبود کیفیت سیستم در جهت رسیدن به اهداف تعیین شده نیازمند وجود چنین مکانیزمی است. نظام ارزیابی به عنوان یک زیر نظام در درون نظام آموزشی کمک می کند تا از میزان تحقق اهداف آموزشی، نارسایی ها و نقاط قوت و ضعف آن نظام اطلاع حاصل نموده، تصمیم گیرندگان و برنامه ریزان نظام آموزشی را در موضع بهتری قرار دهد تا در جهت بهبود روش ها و نیل به اهداف و افزایش بازدهی تصمیمات لازم را اتخاذ نمایند. ارزیابی درونی یکی از الگوهای مناسب ارزیابی نظام آموزشی است که از طریق آن ضمن برانگیختن اعضای هیات علمی و سایر افراد ذیربط در مراکز آموزش عالی، سیاست های ارتقاء کیفیت تدوین و به اجرا در می آید. با استفاده از این نوع ارزیابی می توان از وجود حداقل دروندادهای مورد نظر برای اجرای برنامه های آموزشی اطمینان حاصل نمود. همچنین اطمینان یافت که برنامه های آموزشی و پژوهشی با انتظارات افراد ذیربط تطابق دارد یا خیر؟ و بطور کلی از طریق آن می توان به میزان تحقق اهداف سیستم و راه های مناسب تر برای رسیدن به اهداف دست یافت.

واژه های کلیدی:

ارزیابی درونی - بهبود کیفیت - دانشگاه علامه طباطبائی - گروه برنامه ریزی اجتماعی.

مقدمه

با توجه به ضرورت اعتبار سنجی و ارزیابی درونی در جهت بهبود کیفیت، دانشگاه علامه طباطبائی جزء اولین دانشگاههایی است که به این موضوع توجه نشان داده است. چنانکه طرح ارزیابی درونی در گروه آمار و ریاضی دانشگاه به عنوان یکی از اولین طرح های ارزیابی درونی گروههای آموزشی در سطح دانشگاههای کشور به شمار می رود و برای مدت طولانی به عنوان کار نمونه، الگوی ارزیابی درونی در دیگر گروههای آموزشی بوده است. در سطح دانشگاه علامه طباطبائی طرح ارزیابی درونی تا کنون در سطح ۱۲ گروه آموزشی به اجرا درآمده است که در ۸ گروه اجرای طرح به پایان رسیده است.

نتایج کلی ارزیابی درونی گروههای آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی در ارتباط با ۷ معیار عمده ارزیابی به شرح جدول زیر بوده است.

دوره های آموزشی اجراء شده	امکانات و تجهیزات آموزشی	دانش آموختگان	فرایند یاددهی یادگیری	دانشجویان	اعضای هیئت علمی	مدیریت و سازماندهی گروه	معیارها گروههای آموزشی
نسبتاً مطلوب	-	نسبتاً مطلوب	نسبتاً مطلوب	نسبتاً مطلوب	-	نسبتاً مطلوب	آمار و ریاضی
نسبتاً مطلوب	نا مطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب	نسبتاً مطلوب	روانشناسی کودکان استثنایی
مطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب	-	مطلوب	مطلوب	نسبتاً مطلوب	زبانشناسی همگانی
-	نا مطلوب	نسبتاً مطلوب	نسبتاً مطلوب	نسبتاً مطلوب	نسبتاً مطلوب	نسبتاً مطلوب	مدیریت صنعتی
مطلوب	نا مطلوب	-	مطلوب	مطلوب	-	مطلوب	مدیریت بازرگانی
نسبتاً مطلوب	نا مطلوب	نسبتاً مطلوب	نسبتاً مطلوب	نسبتاً مطلوب	-	نسبتاً مطلوب	برنامه ریزی اجتماعی
نسبتاً مطلوب	نا مطلوب	مطلوب	-	نسبتاً مطلوب	مطلوب	مطلوب	مددکاری اجتماعی

منبع: معاونت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی

چنانکه جدول فوق نشان می دهد از مجموع ۷ معیار مشخص شده در گروههای آموزشی مختلف ۶ معیار وضعیت مطلوب تا نسبتا مطلوب را نشان می دهند و تنها معیار امکانات و تجهیزات آموزشی وضعیت نامطلوب را نشان می دهد. این موضوع بیانگر یک واقعیت است که دانشگاه مذکور تقریبا در تمامی گروهها با مشکل کمبود امکانات بویژه فضای آموزشی روبرو است که طبیعتا کمبود فضای فیزیکی بر روند تامین امکانات آموزشی و در نهایت بر کیفیت ارائه خدمات آموزشی تاثیر می گذارد .

بررسی ۱۰۰ شاخص ارزیابی در گروههای آموزشی نشان می دهد که در مجموع بین ۲ تا ۱۸ مورد از شاخص های مورد بررسی در گروههای مختلف وضعیت نامطلوب را نشان می دهند که با در نظر گرفتن مجموع شاخص های پاسخ داده شده در هر گروه بین ۴ تا ۳۴ درصد از شاخص ها وضعیت نامطلوب را نشان می دهند، در حالیکه بین ۶۶ تا ۹۶ درصد از شاخص های مورد بررسی در وضعیت مطلوب تا نسبتا مطلوب قرار داشته اند. خلاصه وضعیت بررسی مجموع شاخص های مورد بررسی در گروههای آموزشی مورد ارزیابی به شرح جدول زیر بوده است .

جدول ۲: نتیجه بررسی شاخص های ارزیابی درونی در گروههای آموزشی دانشگاه

علامه طباطبایی

نام شاخص (بدون پاسخ)	نامطلوب	نسبتا مطلوب	مطلوب	وضعیت شاخص ها / گروههای آموزشی
17	13	46	24	گروه آمار و ریاضی
17	15	24	43	گروه مدیریت بازرگانی
49	2	23	26	گروه زبانشناسی
49	9	32	10	گروه مدیریت صنعتی
50	17	19	14	گروه برنامه ریزی اجتماعی
36	18	22	24	گروه مددکاری اجتماعی
33	15	31	21	گروه روانشناسی استثنایی

منبع: معاونت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی

چنانکه اطلاعات فوق نشان می دهد به نسبتا شاخص های مورد بررسی در هر گروه با لاترین درصد شاخص مطلوب مربوط به گروه زبانشناسی با حدود ۵۳ درصد و کمترین درصد شاخص مطلوب مربوط به گروه مدیریت صنعتی با حدود ۲۱ درصد به نسبت شاخص های پاسخ داده شده در هر گروه می باشد. همچنین بالاترین نسبت شاخص های نامطلوب با توجه به تعداد شاخص های پاسخ داده شده در هر گروه مربوط به گروه برنامه ریزی اجتماعی با حدود ۳۴ درصد و کمترین شاخص نامطلوب مربوط به گروه زبانشناسی با حدود ۴ درصد بوده است.

پیشینه طرح ارزیابی درونی در گروه برنامه ریزی اجتماعی

یکی از گروه های آموزشی در دانشگاه علامه طباطبائی که ارزیابی درونی در آن به اجرا درآمده است. گروه برنامه ریزی اجتماعی است. این گروه به عنوان یکی از گروه های آموزشی در دانشکده علوم اجتماعی با توجه به اهمیت موضوع ارزیابی برای انجام ارزیابی درونی پیشقدم گردید که پس از تصویب آن در سال ۱۳۸۳ اقدام لازم برای انجام طرح صورت گرفت. در این راستا ابتدا دو تن از اعضای هیات علمی در کارگاه آموزشی مربوط به ارزیابی درونی شرکت کرده تا از روند انجام طرح و مراحل آن آگاهی لازم را کسب نمایند. سپس با برگزاری جلسات متعدد در گروه در مورد اهمیت طرح و آشنایی تمامی اعضای هیات علمی با اهداف و ضرورت های اجرای طرح آشنایی لازم را کسب نمودند. به منظور اجرای طرح ارزیابی درونی کمیته ارزیابی متشکل از سه نفر از اعضای هیات علمی تشکیل و وظیفه اجرای طرح به آنها محول گردید. در نهایت پس از اجرای مراحل مختلف ارزیابی با توجه به الگو و استانداردهای ارائه شده گزارش نهایی ارزیابی درونی در سال ۱۳۷۵ ارائه گردید.

اهداف ارزیابی درونی در گروه برنامه ریزی اجتماعی

- آگاهی نسبت به وضع موجود گروه آموزشی و وجود حداقل دروندادهای مورد نظر برای اجرای برنامه های آموزشی
 - ارتقاء کیفیت برنامه های آموزشی از طریق برانگیختن اعضای هیات علمی و سایر افراد ذیربط در مراکز آموزش عالی،
 - آگاهی نسبت به اینکه برنامه های آموزشی و پژوهشی تا چه حد با انتظارات افراد ذیربط تطابق دارد
 - آگاهی نسبت به میزان تحقق اهداف نظام آموزشی و راههای مناسب تر برای رسیدن به اهداف
 - آگاهی نسبت به وضع موجود دستاوردهای گروه آموزشی و حداقل برونداد های گروه آموزشی
 - آگاهی نسبت به محدودیتها و پتانسیلهای گروه در جهت رسیدن به اهداف آموزشی تعیین شده
- در راستای اهداف مذکور در فرایند ارزیابی این سئوالات مطرح بوده است :
- وضعیت گروه آموزشی از نظر امکانات آموزشی چگونه است؟
 - وضعیت اعضای هیئت علمی گروه از نظر کمی و کیفی چگونه است؟
 - وضعیت دوره های مختلف آموزشی از نظر کمی و کیفی چگونه است؟
 - سطح دانشجویان و فارغ التحصیلان گروه و میزان رضامندی آنها از فرایند آموزش چیست؟
 - فرایند آموزش چه وضعیتی دارد؟
 - وضعیت دانش آموختگان رشته برنامه ریزی اجتماعی در بازار کار و ارزیابی کارفرمایان از میزان توانایی و کارآیی آنها در چه سطحی قرار دارد؟

روش شناسی ارزیابی درونی در گروه برنامه ریزی اجتماعی

داده های مورد نیاز (جامعه آماری، نمونه آماری و روش نمونه گیری): جامعه آماری در این پژوهش کلیه دانشجویان و دانش آموختگان رشته برنامه ریزی اجتماعی در دانشگاه علامه طباطبائی و اعضای علمی گروه آموزشی مربوط بوده است. نمونه آماری در این پژوهش دانشجویان سال دوم و بالاتر رشته برنامه ریزی اجتماعی به همراه ۱۰ درصد از دانش آموختگان و کلیه اعضای هیئت علمی گروه بوده است. بر این اساس از بین ۲۵۰ نفر دانشجوی کارشناسی برنامه ریزی اجتماعی که حدود ۱۳۰ نفر آنان دانشجویان سال دوم و بالاتر بوده اند، ۵۰ نفر جهت تکمیل پرسشنامه انتخاب شده اند، افراد نمونه به صورت تصادفی انتخاب شده اند.

به منظور گردآوری اطلاعات در مورد عوامل و ملاک های تعریف شده برای ارزیابی درونی پنج پرسشنامه تهیه شد که شامل پرسشنامه اعضای هیات علمی، پرسشنامه دانشجویان، پرسشنامه دانش آموختگان، پرسشنامه کارفرمایان و مدیریت و تشکیلات گروه می شود. پس از تهیه پرسشنامه ها و آزمون اولیه آن اقدام به تکمیل پرسشنامه ها گردید. پس از تکمیل و جمع آوری پرسشنامه ها اطلاعات آنها استخراج و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته های ارزیابی درونی:

- نگرش اعضای هیات علمی در مورد وضعیت گروه :

اعضای هیات علمی گروه در مجموع ۶ نفر می باشند که ۵ نفر استادیار و ۱ نفر مربی است. در این بررسی ۵ نفر از ۶ نفر اعضای هیات علمی گروه مشارکت داشته اند. با توجه به فراوانی پایین جامعه آماری شاید تحلیل کمی اطلاعات چندان معنی دار نباشد اما تحلیل کیفی نظرات اعضای گروه با توجه به ارتباط مستقیم آنها با موضوع و اشراف کامل نسبت به مسائل آموزشی و پژوهشی از اهمیت بالایی

برخوردار است. در ارتباط با وضعیت گروه و نگرش اعضای هیات علمی گروه نسبت به آن دو سؤال مطرح شده اند. ۱- به نظر شما مهمترین مشکلات گروه کدامند؟ و ۲- پیشنهاد شما برای کاهش مشکلات چیست؟ در هر دو مورد درخواست شده است تا سه مورد به ترتیب اولویت ذکر شوند.

در پاسخ به سؤال ۱ کمبود شدید امکانات آموزشی، کمک آموزشی و پژوهشی به عنوان مهمترین مشکل مطرح شده است که تمام پاسخ گویان به آن اشاره کرده اند و در بین پاسخها در ۶۰ درصد به عنوان مشکل با اولویت اول و در ۴۰ درصد به عنوان اولویت دوم مطرح شده است. محدودیت شدید در فضای فیزیکی مورد استفاده اعضای هیات علمی گروه نیز در ۴۰ درصد موارد به عنوان یکی از کمبودها به صورت جدا گانه ذکر شده است هر چند در مشکل کمبود امکانات ذکر شده به عنوان اولویت اول یکی از موارد مورد نظر تمامی پاسخ گویان نیز کمبود فضای لازم برای اعضای هیات علمی بوده است. عدم وجود هماهنگی بین اعضای هیات علمی و تعامل محدود بین آنها در زمینه های آموزشی و پژوهشی به عنوان مشکل با اولویت دوم مطرح شده است که ۶۰ درصد پاسخ گویان به آن اشاره کرده اند. مشکل با اولویت سوم نیز فقدان فرصتهای مطالعاتی و پژوهشی کافی برای اعضای هیات علمی و محدود بودن امکانات برای انجام سفرهای علمی بوده است که ۴۰ درصد به آن اشاره کرده اند. در بین پیشنهادات مطرح شده در ارتباط با مشکلات مذکور نیز تامین فضای آموزشی و ایجاد فضای فیزیکی مناسب برای اعضای هیات علمی در اولویت اول، تعامل بیشتر بین اعضای هیات علمی گروه در زمینه های مختلف در اولویت دوم و اختصاص بودجه بیشتر برای سفرهای علمی، ایجاد شرایط مناسب برای انجام فرصت مطالعاتی و برقرای ارتباط با سازمانها و نهادها برای جذب دانش آموختگان رشته در اولویت سوم قرار می گیرد. (جدول پیوست شماره ۳)

ارزیابی اعضای هیات علمی گروه از موانع توسعه فعالیتهای علمی و پژوهشی خود

در پنج سال گذشته:

چنانکه جدول پیوست شماره ۴ نشان می دهد از ۸ نشانگر مشخص شده به عنوان موانع عمده توسعه فعالیتهای علمی و پژوهشی از نظر اعضای هیات علمی گروه برنامه ریزی پنج نشانگر وضعیت نامطلوبی داشته اند و به عبارت دیگر مشکلاتی بوده اند که از نظر هیات علمی گروه تاثیر زیادی بر عدم توسعه فعالیتهای علمی داشته اند. در بین این نشانگرها عدم امکان استفاده از فرصتهای مطالعاتی و مشکلات و محدودیتهای استفاده از آن و مشکلات موجود بر سر راه چاپ مقالات و کتابها بالاترین درجه نامطلوب بودن را داشته اند. در مجموع نیز تمامی نشانگرها با کسب وضعیت نامطلوب تا نسبتا نامطلوب از نظر اعضای هیات علمی گروه از عوامل عدم توسعه فعالیتهای علمی و پژوهشی به حساب آمده اند.

- میزان شناخت دانشجویان از رشته تحصیلی و نگرش آنها در مورد وضعیت آموزشی:

نگرش دانشجویان نسبت به وضعیت آموزشی و ارزیابی آنها از کمیت و کیفیت آموزش به نحوه گزینش رشته توسط دانشجو و میزان شناخت قبلی یا درجه آگاهی در انتخاب رشته بستگی دارد. به عبارت دیگر سطح انتظارات دانشجو از کمیت و کیفیت آموزش به چگونگی انتخاب رشته توسط وی بستگی دارد. با توجه به این ارتباط، نگرش دانشجو به رشته تحصیلی و کم و کیف آموزش بر اساس نشانگرهایی مورد سنجش قرار گرفته است. به این منظور یازده سؤال در جدول پیوست شماره (۵) آمده است که پنج سؤال اول نشانگرهایی است برای ارزیابی میزان شناخت دانشجو از رشته تحصیلی که در آن مشغول به تحصیل می باشد. این سؤالات شامل میزان آشنایی با اهداف دوره، میزان علاقه به رشته تحصیلی و موقعیت آن در ارتباط با نیازها و واقعیتهای موجود جامعه می باشد. سؤالات ششم و هفتم نشانگرهایی برای ارزیابی وضعیت برنامه درسی از نظر دانشجویان در

ارتباط با اهداف دوره و انتظارات دانشجو از دوره می باشد، که شامل پرسش در مورد میزان انطباق عنوانهای درسی با نیازهای رشته و میزان انطباق عنوان های درسی تخصصی رشته با انتظارات دانشجویان می باشد. سؤالات هشتم تا یازدهم نیز نشانگرهایی برای ارزیابی وضعیت امکانات و خدمات آموزشی از نظر دانشجویان است که شامل میزان تناسب محیط آموزشی با نیازهای آموزشی، میزان تناسب امکانات آموزشی، دسترسی به خدمات مشاوره و راهنمایی استادان و میزان تلاش استادان در جهت آموزش های علمی می باشد.

نشانگرهای مذکور بر اساس طیف چهار گزینه ای زیاد، متوسط، کم و هیچ مورد اندازه گیری قرار گرفته اند. نتایج بدست آمده از طرح پرسشهای یازده گانه مربوط به سنجش شناخت و نگرش دانشجویان نسبت رشته تحصیلی و وضعیت آموزشی در رشته در جدول پیوست شماره (۵) آمده است.

چنانکه نسبتهای مندرج در جدول مذکور نشان می دهد گزینه های متوسط و کم در مجموع نشانگرهای یازده گانه بالاترین میانگین نسبتها را داشته اند و تقریباً هر کدام با ۴۱ درصد در یک سطح بوده اند. گزینه هیچ با میانگین ۱۳ درصد و زیاد با ۱۱/۲ درصد در رتبه های بعدی قرار داشته اند.

به منظور فراهم ساختن امکان مقایسه بین نشانگرهای مربوط به ملاک شناخت دانشجویان از رشته و ارزیابی آنها از وضعیت امکانات آموزشی یا سایر ملاکهای نشانگرهای جدول پیوست شماره (۵) براساس طیف مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب نیز امتیاز بندی شده است. به این ترتیب که گزینه زیاد به عنوان وضعیت مطلوب، متوسط به عنوان نسبتاً مطلوب و کم و هیچ به عنوان نامطلوب تعریف شده است و با در نظر گرفتن امتیاز ۳ برای گزینه زیاد، ۲ برای گزینه متوسط و ۱ برای کم و صفر برای هیچ امتیاز نشانگرها تعیین و بر اساس آن وضعیت هر نشانگر از نظر درجه بندی مطلوب تا نامطلوب مشخص شده است. نتایج طبقه بندی و امتیاز دهی نشانگرها بر اساس درجه مطلوبیت در جدول پیوست شماره (۶) آمده است.

چنانکه نسبت‌های مندرج در جدول پیوست شماره (۶) نشان می‌دهد، با توجه به اینکه نسبت امتیاز ۰-۱ به عنوان وضعیت نامطلوب، ۱-۲ نسبتاً مطلوب و ۲-۳ مطلوب تعریف شده است و با در نظر گرفتن مجموع امتیازات، نشانگرهای تناسب محیط آموزشی و امکانات موجود آموزشی در دامنه وضعیت نامطلوب و سایر نشانگرها در دامنه نسبتاً مطلوب قرار می‌گیرند. در بین نشانگرهای با ارزیابی نسبتاً مطلوب نشانگر میزان آگاهی از خصوصیات رشته با ضریب $1/85$ و سازگاری درسهای اختصاصی با نیازهای رشته با ضریب $1/81$ و آشنایی با اهداف دوره با $1/79$ نسبت مطلوبیت بالاتری را نشان می‌دهند. در حالیکه نشانگر میزان سازگاری هدفهای رشته با نیازهای اجتماعی و میزان استفاده از مشاوره استادان به ترتیب با ضریب $1/36$ و $1/2$ در دامنه پایین نسبتاً مطلوب قرار گرفته اند.

بنابراین با توجه به نتایج بدست آمده از ارزیابی نظر دانشجویان در رابطه با وضعیت رشته و امکانات و خدمات آموزشی، می‌توان نتیجه گرفت که کمبود امکانات و خدمات آموزشی و عدم تناسب آن با نیازها از نظر دانشجویان مهمترین عوامل نارسایی و پایین آمدن کیفیت آموزشی در رشته برنامه ریزی اجتماعی بوده است.

• فرایند تدریس - یادگیری:

فرایند آموزش و یادگیری بخشی مهم از یک سیستم آموزشی است که میزان توانایی آن را در انتقال مفاهیم و داده های آموزشی به فراگیران نشان می‌دهد. از سوی دیگر این فرایند در جریان عمل به عوامل زمینه ساز و شرایط مختلفی بستگی دارد که در جریان آن تاثیر می‌گذارند. در این قسمت فرایند تدریس و یادگیری در سه مرحله تشخیص، تکوین و نهایی، روشهای تدریس و میزان استفاده از وسایل کمک آموزشی مورد ارزیابی قرار گرفته است.

الف- ارزیابی نگرش دانشجویان در باره فرایند تدریس و یادگیری: در این بخش

به منظور ارزیابی فرآیند تدریس و یادگیری سه ملاک در نظر گرفته شده است. این ملاکها شامل فرآیند تدریس، ابزار و روشهای تدریس و میزان استفاده از وسایل کمک آموزشی می باشد. ملاک فرآیند تدریس با ۷ نشانگر مورد بررسی قرار گرفته است. به این منظور فرآیند تدریس به سه قسمت تشخیصی، تکوینی و مجموعه ای تقسیم شده است که فرآیند تشخیص در شروع ترم با دو نشانگر مقدمه و زمینه سازی و پرسش و پاسخ در ابتدای کلاس تعریف شده است. فرآیند تکوین با نشانگر جمع بندی در پایان هر جلسه، ارزیابی مرحله ای یا آزمون میان ترم و تعیین تکالیف درسی مشخص شده است و آزمون پایانی و کار عملی نهایی درس به عنوان نشانگرهای تعیین کننده نهایی فرآیند تدریس و یادگیری تعیین شده اند. برای ارزیابی فرآیند تدریس و یادگیری تمامی درس های تخصصی رشته برنامه ریزی اجتماعی شامل ۲۲ عنوان درسی مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفته اند. ارزیابی فرآیند تدریس و یادگیری بر اساس مقیاس چهار گزینه ای زیاد تا هیچ اندازه گیری شده است. نتایج حاصل از ارزیابی فرآیند تدریس و یادگیری توسط دانشجویان در پاسخ به این سؤال که نظر خود را درباره چگونگی فرآیند تدریس و یادگیری هر درس در رابطه با پرورش دانش، مهارت و بینش لازم بر اساس مقیاس زیاد، متوسط، کم و هیچ مشخص کنید، در جدول پیوست شماره (۷) آمده است.

به منظور فراهم ساختن امکان مقایسه بین نشانگرهای مربوط به ملاک فرآیند تدریس و یادگیری، نشانگرهای جدول پیوست شماره (۷) بر اساس طیف مطلوب، نسبتاً مطلوب و نا مطلوب نیز امتیاز بندی شده است. نتایج ارزیابی فرآیند تدریس و یادگیری درس های تخصصی برنامه ریزی اجتماعی بر اساس درجه مطلوبیت در جدول پیوست شماره (۸) آمده است.

چنانکه نسبتهای مندرج در جدول پیوست شماره (۸) نشان می دهد، با توجه به اینکه نسبت امتیاز ۰-۱ به عنوان وضعیت نامطلوب، ۱-۲ نسبتاً مطلوب و ۲-۳ مطلوب تعریف شده است و با در نظر گرفتن نسبت امتیازات، از ۲۲ عنوان درس

تنها یک درس با درجه مطلوب ارزیابی شده است. هشت درس نیز درجه نسبتاً مطلوب بدست آورده‌اند. سایر عنوان های درسی از نظر فرآیند تدریس و یادگیری در وضعیت نامطلوب ارزیابی شده اند.

بنابراین با توجه به نتایج بدست آمده از ارزیابی نظر دانشجویان در رابطه فرآیند تدریس و یادگیری می توان نتیجه گرفت که در مجموع فرآیند تدریس و یادگیری وضعیت مطلوبی را نشان نمی دهد که عوامل آن نیازمند بررسی بیشتری می باشد. شاید بخشی از این نارسایی به روش های مختلف تدریس و ابزار و تجهیزات کمک آموزشی و میزان استفاده از آنها مربوط باشد که برای روشن شدن موضوع با طرح سئوالی در مورد درسهای اختصاصی انواع روشهای تدریس و میزان استفاده از روشهای مختلف آموزشی و ابزار کمک آموزشی از نظر دانشجویان مورد ارزیابی قرار گرفته است .

• نگرش دانشجویان در باره میزان استفاده از وسایل کمک آموزشی:

در این بخش به منظور ارزیابی میزان استفاده از ابزارهای آموزشی و کمک آموزشی به عنوان یکی از ملاکهای فرآیند تدریس و یادگیری در جهت پرورش دانش، مهارت و بینش دانشجویان، پنج نشانگر مورد بررسی قرار گرفته است. این نشانگرها شامل، استفاده منظم از تخته، استفاده از طلق شفاف، اسلاید، استفاده از پاور پوینت و ارائه کپی از گزیده مطالب می باشد که بر اساس این نشانگرها میزان استفاده از ابزارهای کمک آموزشی مورد ارزیابی قرار گرفته است. برای ارزیابی میزان استفاده از ابزارهای کمک آموزشی تمامی درس های تخصصی رشته برنامه ریزی اجتماعی شامل ۲۲ عنوان درسی مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفته اند. ارزیابی بر اساس مقیاس چهار گزینه ای زیاد تا هیچ انجام شده است. نتایج حاصل از ارزیابی میزان استفاده از ابزارهای کمک آموزشی در جدول پیوست شماره (۹) آمده است. نتایج ارزیابی میزان استفاده از ابزار کمک آموزشی در درسهای

تخصصی برنامه ریزی اجتماعی بر اساس درجه مطلوبیت در جدول پیوست شماره (۱۰) آمده است.

چنانکه نسبت‌های مندرج در جدول پیوست شماره (۱۰) نشان می‌دهد، با توجه به اینکه نسبت امتیاز ۱-۰ به عنوان وضعیت نا مطلوب، ۲-۱ نسبتا مطلوب و ۳-۲ مطلوب تعریف شده است و با در نظر گرفتن نسبت امتیازات، از ۲۲ عنوان درس تخصصی ۲۰ عنوان درسی در وضعیت نا مطلوب قرار می‌گیرند و تنها ۲ عنوان درسی در وضعیت نسبتا مطلوب قرار داشته‌اند. بنابر این وضعیت این ملاک بطور کلی در سطح نامطلوب ارزیابی شده است.

• امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی:

این گروه از نظر امکانات آموزشی و پژوهشی همانند سایر گروه‌های آموزشی در دانشکده علوم اجتماعی و حتی بیشتر از آنها در مضیقه است. از نظر فضای آموزشی بطور مشترک از کلاسهای درس استفاده می‌شود که بطور کلی از این نظر دانشکده با کمبود شدید فضا مواجه است و این مسئله تاثیر نامطلوبی بر نحوه انتخاب واحد و ارائه دروس گذاشته است. امکانات کتابخانه و فضاهای اداری نیز به همین ترتیب به صورت مشترک بین تمامی رشته‌ها استفاده می‌شود و البته متناسب با تعداد دانشجویان موجود نیست و با استانداردهای آموزشی فاصله زیادی دارد.

ارزیابی اعضای هیات علمی گروه از موانع توسعه فعالیت‌های علمی و پژوهشی خود در پنج سال گذشته بیانگر وضعیت نامطلوب تا نسبتا نامطلوب امکانات پژوهشی در سطح گروه و دانشکده می‌باشد

• عملکرد پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی:

فعالیت‌های پژوهشی لازمه آموزش با کیفیت مناسب و ارتقاء کیفیت آموزشی می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که هدف پژوهش‌های دانشگاهی بالا بردن سطح دانش و آگاهی در جهت ارائه آموزش مناسب و به روز می‌باشد. ضمن اینکه استادان گروه به عنوان متخصصین جامعه در حوزه کاری خود در جهت رفع برخی از

نیازهای پژوهشی جامعه و انجام تحقیقات کاربردی تلاش می کنند .
اعضای هیات علمی وضعیت فعالیتهای پژوهشی خود را مطلوب ارزیابی کرده اند.
البته با توجه به موانع انجام فعالیتهای پژوهشی و سطح پایین این فعالیتها در دانشگاه، ارزیابی مطلوب اعضای هیات علمی گروه از فعالیتهای پژوهشی را باید به حساب انجام فعالیتهای پژوهشی خارج از چارچوب گروه و دانشگاه گذاشت.
چنانکه در بین نشانگرها مورد بررسی در این رابطه عدم امکان استفاده از فرصتهای مطالعاتی و مشکلات و محدودیتهای استفاده از آن و مشکلات موجود بر سر راه چاپ مقالات و کتابها بالاترین درجه نامطلوب بودن را داشته اند.

بنابر این ماهیت پژوهش های انجام شده توسط اعضای هیات علمی گروه را می توان در حوزه های تحقیقات علمی، توسعه ای و کاربردی با هدف کسب دانش، حل مسئله و یا ارائه راه حل های کاربردی تعریف نمود .

در مجموع می توان شرایط اعضای هیات علمی از نظر وضعیت آثار علمی و فعالیتهای پژوهشی را با توجه به نتایج بدست آمده در شرایط نسبتا مطلوب ارزیابی نمود. این وضعیت با توجه به زمینه و شرایط موجود می باشد، یعنی شرایطی که در آن موانع بسیاری بر سر راه پژوهش قرار دارند و حتی در محیط دانشگاه که هدف اصلی آن پژوهش می باشد انجام پژوهش با موانع بسیاری روبرو است که مشکلات تامین اعتبار، مراحل طولانی و پیچیده تصویب طرحها و ارزش گذاری پایین فعالیتهای پژوهشی از جمله عمده ترین این موانع می باشد. بدیهی است که در صورت رفع موانع و محدودیتهای امر پژوهش اعضای هیات علمی گروه بسیار بیشتر از آنچه آمده است توان انجام تحقیق و پژوهش را دارند .

نتیجه گیری و پیشنهادات

ارزیابی درونی گروه برنامه ریزی اجتماعی اطلاعات و شناخت لازم را در مورد موانع، مشکلات، کمبود امکانات، تهدیدها، فرصتها و پتانسیل های گروه در اختیار

برنامه ریزان آموزشی و مدیران دانشگاه در جهت برنامه ریزی برای بهبود کیفیت فعالیتهای آموزشی و پژوهشی گروه قرار می دهد. بدون شک برای بهبود عملکرد برنامه های آموزشی و پژوهشی کار ارزیابی درونی باید به عنوان یک فرآیند مستمر در آید .

در این قسمت بر اساس موارد مورد بررسی در ارزیابی درونی و نتایج بدست آمده از ارزیابی گروه برنامه ریزی اجتماعی پیشنهاداتی به منظور بهبود کیفیت هریک از عوامل به شرح زیر ارائه می گردد.

۱- برگزاری جلسات توجیهی و دعوت از استادان و صاحب نظران رشته جهت سخنرانی در طول سال درباره رشته، فرصتهای شغلی و زمینه های کاری به منظور افزایش میزان آگاهی و علاقه مندی دانشجویان به رشته تحصیلی .

۲- تنظیم و اعلام برنامه خدمات مشاوره ای برای راهنمایی دانشجویان از طرف هریک از اعضای هیات علمی و تعیین یک استاد راهنمایی مشخص برای هر دانشجو در طول دوره تحصیلی .

۳- برقراری ارتباط با سازمانها و نهادهای مرتبط با رشته برنامه ریزی اجتماعی و دعوت از مدیران آنها جهت آشنایی با توانایی دانشجویان رشته برنامه ریزی اجتماعی با توجه به جدید بودن رشته .

۴- افزایش سفرهای علمی و بازدیدهای میدانی جهت افزایش سطح آگاهی و ارتقاء کیفیت آموزش دانشجویان.

۵- تجدید نظر در عنوان های درسی بر اساس نیازهای اجتماعی روز جامعه .

۶- انطباق محتوی دروس با آخرین پیشرفت های علمی در زمینه مورد نظر .

۷- استفاده از روشهای تدریس متنوع تر و متناسب با موضوع درس .

۸- برگزاری مرتب گردهمایی، سمینار، کارگاه های آموزشی و جلسات سخنرانی با حضور سرآمدان، صاحب نظران و استادان رشته با مشارکت دانشجویان .

۹- استفاده از روندهای منظم برای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان از طریق

بکارگیری روش های ارزشیابی متنوع .

۱۰- افزایش کمی تعداد اعضای هیات علمی گروه و تسهیل و تسریع در استخدام نیروهای جدید.

۱۱- تأمین امکانات رفاهی برای اعضای هیات علمی با توجه به جذب نیروهای جوان.

۱۲- کمک به حل مشکلات اعضای هیات علمی در تدریس و فراهم کردن ابزار لازم برای ارائه مناسب دروس .

۱۳- ارزشیابی کار اعضای هیات علمی و تشخیص نقاط قوت و ضعف آنها با استفاده از روشهای علمی و دقیق .

۱۴- بررسی نظرات دانشجویان با استفاده از شیوه های دقیق و روش های اصولی به منظور ارزشیابی از کلاس درس اعضای هیات علمی

۱۵- اجتناب از ارزشیابی کلاس درس اعضای هیات علمی به روشهای غیر علمی و سطحی که می تواند آثار منفی در بهبود فرایند آموزش و کیفیات آن داشته باشد .

۱۶- ایجاد زمینه لازم برای افزایش فعالیتهای پژوهشی اعضای هیات علمی در ارتباط با موضوعات درسی و پژوهش های دانشگاهی .

۱۷- کاهش میزان تدریس اعضای هیات علمی از طریق کاهش ساعات موظف تدریس و تأمین معیشت آنان درخور شان و جایگاه اجتماعی که دارند .

۱۸- در نظر گرفتن اهمیت بیشتر برای فعالیتهای پژوهشی در ارتقاء و ترفیع اعضای هیات علمی و ارزش گذاری دقیق و علمی فعالیتهای پژوهشی در این راستا .

۱۹- ایجاد شرایط مناسب برای استفاده اعضای هیات علمی از فرصتهای مطالعاتی و تسهیل شرایط استفاده از این فرصت .

۲۰- برگزاری مرتب کارگاههای آموزشی و جلسات و سمینارهای علمی در جهت به روز کردن اعضای هیات علمی و افزایش ارتباط بین آنها .

۲۱- رتبه بندی گروههای آموزشی و اعضای هیات علمی بر اساس فعالیتهای علمی

- و پژوهشی شده و اعطای اعتبار (گرانت) به آنها بر اساس میزان فعالیتهای پژوهشی.
- ۲۲- اطلاع رسانی کافی به داوطلبان ورود به دانشگاه قبل از ورود به دانشگاه در مورد رشته از طریق نشریات، وسایل ارتباط جمعی، کتب آموزشی دوره دبیرستان و هماهنگی بین سازمانهای ذیربط در این راستا.
- ۲۳- فراهم ساختن امکانات سخت افزاری و نرم افزاری لازم برای انجام و ارائه خدمات آموزشی و پژوهشی.

منابع

۱. بازرگان عباس (۱۳۸۱) ارزشیابی آموزشی، انتشارات سمت
۲. بازرگان عباس (۱۳۷۴) ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال سوم، شماره ۴ و ۳.
۳. کافمن راجرز و هرمن جری (۱۳۷۴) برنامه ریزی استراتژیک در نظام آموزشی، ترجمه فریده مشایخ و عباس بازرگان، انتشارات مدرسه.
۴. حجازی یوسف (۱۳۷۷) گزارش ارزیابی درونی در گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تهران، کرج دانشکده کشاورزی دانشگاه تهران.
۵. سازمان سنجش و آموزش کشور، نشریات ارزشیابی درونی گروه های آموزشی، گروه ارزشیابی آموزشی.
۶. معاونت آموزشی دانشگاه علامه طباطبایی (۱۳۸۶) خلاصه نتایج ارزیابی درونی گروههای آموزشی، دفتر برنامه ریزی آموزشی.
۷. جمعه پور محمود و همکاران (۱۳۸۵) گزارش ارزیابی درونی گروه برنامه ریزی اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبایی.

پیوست:

جدول شماره ۱: ارزیابی نظرات اعضای هیات علمی دارای سابقه مدیریت در گروه
در مورد وضعیت مدیریت و سازماندهی گروه

سئوالات	تعداد	درصد	درجه مطلوبیت سازماندهی و مدیریت		
			مطلوب	نسبتا مطلوب	نامطلوب
۱- نحوه انتخاب مدیر گروه چگونه است ؟	۴	۱۰۰	۳		
۲- میزان ارتباط کاری شما با ریاست و معاونین دانشکده چقدر است ؟	۴	۱۰۰	۳		
۳- میزان ارتباط کاری شما با رئیس و معاونین دانشگاه چگونه است ؟	۴	۸۳/۳	۲/۵		
۴- میزان ارتباط شما با سایر بخشها و قسمتهای علمی دانشکده چگونه است ؟	۴	۶۷		۲	
۵- میزان ارتباط شما با مسئولان سازمانهای اجرایی چگونه است؟	۴	۶۷		۲	
۶- میزان رعایت آیین نامه ها و مقررات توسط اعضای گروه چگونه است؟	۴	۶۷		۲	
۷- نظر شما در رابطه با ترکیب و توزیع اعضای هیات علمی گروه چیست؟	۴	۷۵	۲/۲۵		
۸- نظر شما در رابطه با فضای آموزشی و تجهیزات گروه چیست؟	۴	۱۶/۶			۰/۵

جدول شماره (۲) نظر شما در رابطه با موارد زیر برای پیشبرد اهداف گروه چیست؟

سئوالات	تعداد	درصد	درجه مطلوبیت سازماندهی و مدیریت		
			مطلوب	نسبتا مطلوب	نا مطلوب
۱- نظر شما در رابطه با برنامه های آموزشی گروه	۴	۶۷		۲	
۲- نظر شما در رابطه با طرحهای تحقیقاتی	۴	۳۳			۱
۳- نظر شما در رابطه با امکانات آموزشی گروه	۴	۲۵			۰/۷۵
۴- نظر شما در رابطه وضعیت نیروی انسانی گروه	۴	۶۷		۲	

جدول (۳) ملاک شناخت دانشجویان از رشته تحصیلی خود و جایگاه آن
و ارزیابی آنها از میزان تناسب امکانات و خدمات آموزشی

ردیف	نشانگرها	درصد			
		زیاد	متوسط	کم	هیچ
۱	تا چه میزان با هدفهای رشته تحصیلی خود آشنایی دارید؟	۶	۶۸	۲۶	-
۲	علاقه شما در انتخاب رشته فعلی تا چه میزان موثر بوده است؟	۲۱	۳۲	۴۲	۵
۳	میزان آگاهی شما از رشته تحصیلی تان چقدر است؟	۱۵	۵۵	۳۰	-
۴	میزان آگاهی شما از بازار کار در ارتباط با رشته تحصیلی تان چقدر است؟	۶	۵۸	۳۶	-
۵	به نظر شما این دوره تحصیلی چقدر با نیازهای اجتماعی شما تطابق دارد؟	۵	۳۹	۵۶	-
۶	به نظر شما عنوانهای درسی اختصاصی موجود تا چه میزان با نیازهای رشته شما مطابقت دارد؟	۱۹	۵۰	۲۵	۶
۷	تا چه حد عنوانهای درسی اختصاصی موجود با انتظارات شما سازگاری دارد؟	۱۲	۴۴	۳۳	۱۱
۸	میزان تناسب محیط آموزشی موجود با نیازهای آموزشی چقدر است؟	-	۱۷	۶۱	۲۲
۹	میزان تناسب امکانات موجود جهت ارائه مناسب دروس رشته چقدر است؟	-	۱۱	۶۷	۲۲
۱۰	در طول هر نیمسال تحصیلی به چه میزان برای مشاوره به استادان خود مراجعه می کنید؟	۱۱	۲۲	۴۴	۲۳
۱۱	تلاش اعضای هیات علمی گروه را در جهت حل مشکلات علمی و دانشجویی خود در چه حد ارزیابی می کنید؟	۶	۵۵	۳۳	۶
میانگین پاسخ ها		۱۱/۲	۴۱	۴۱/۳	۱۳

ردیف	نشانگرها	وضعیت کلی	مجموع امتیاز	درجه مطلوبیت		
				مطلوب	نسبتا مطلوب	نا مطلوب
۱	میزان آشنایی با هدفهای رشته تحصیلی	نسبتا مطلوب	۸۸٪	-	۱/۷۹***	-
۲	میزان علاقه در انتخاب رشته فعلی	نسبتا مطلوب	۸۳/۵	-	۱/۶۷	-
۳	میزان آگاهی از رشته تحصیلی	نسبتا مطلوب	۷۹/۵	-	۱/۸۵	-
۴	میزان آگاهی از بازار کار در ارتباط با رشته تحصیلی	نسبتا مطلوب	۸۴	-	۱/۶۸	-
۵	سازگاری دوره تحصیلی با نیازهای اجتماعی	نسبتا مطلوب	۷۴/۵	-	۱/۲۶	-
۶	سازگاری عنوانهای درسی اختصاصی موجود با نیازهای رشته	نسبتا مطلوب	۷۱/۵	-	۱/۸۱	-
۷	تطابق عنوانهای درسی اختصاصی موجود با انتظارات	نسبتا مطلوب	۸۴	-	۱/۵۵	-
۸	تناسب محیط آموزشی موجود با نیازهای آموزشی	نا مطلوب	۴۷	-	۰/۸۸	-
۹	تناسب امکانات موجود جهت ارائه مناسب دروس	نا مطلوب	۴۴	-	۰/۹۴	-
۱۰	میزان مراجعه برای مشاوره به استادان در طول هر نیمسال تحصیلی	نسبتا مطلوب	۶۰	-	۱/۲	-
۱۱	تلاش اعضای هیات علمی گروه در جهت حل مشکلات علمی و دانشجویی	نسبتا مطلوب	۸۰/۵	-	۱/۶۱	-

* $(1 \times 13) + (2 \times 33) + (3 \times 3) = 88$

** $(88 / 49) = 1/79$

جدول شماره (۵): ارزیابی فرآیند تدریس و یادگیری در رابطه با پرورش دانش، مهارت و بینش

نام درس	تعداد واحد	تشخیصی (در شروع ترم) تکوینی (در طول ترم) مجموعه ای (پایان ترم)			
		زیاد	متوسط	کم	هیچ
۱- اصول علم جغرافیا	۲	۲/۳		۷۰/۵	۲۸/۲
۲- تئوریهای برنامه ریزی	۲	۱۷/۵		۴۴	۳۸/۵
۳- محیط شناسی انسانی	۲	۲۸		۲۸/۸	۴۳/۲
۴- تئوریهای برنامه ریزی منطقه ای	۳	۴۰/۷		۳۳/۳	۲۶
۵- نظریه سیستمها	۲	۸/۴		۶۳	۲۸/۶
۶- جغرافیای شهری	۲	۱۲		۶۴	۲۴
۷- اقتصاد شهری	۲	۱۲/۲		۴۶	۴۱/۸
۸- اصول توسعه و عمران	۳	۳/۶		۶۱/۲	۳۵/۲
۹- تکنیکهای مقدماتی برنامه ریزی	۳	۲۴		۳۹	۳۶
۱۰- برنامه ریزی اجتماعی	۲	۰		۵۸	۴۲
۱۱- زبان تخصصی ۱	۲	۴۳		۳۵	۲۲
۱۲- برنامه ریزی شهری	۲	۱۰		۶۰	۳۰
۱۳- برنامه ریزی منطقه ای در ایران	۳	۶۴		۱۸	۱۸
۱۴- عوامل سازماندهی مکان	۳	۳/۵		۶۱	۳۵/۵
۱۵- کاربرد سیستم اطلاعات جغرافیایی	۲	۱۰		۶۲	۲۸
۱۶- زبان تخصصی ۲	۲	۲۷/۵		۴۵	۲۷/۵
۱۷- برنامه ریزی مسکن	۲	۲۲		۲۲	۵۶
۱۸- برنامه ریزی روستایی	۳	۲۱		۴۳	۳۶
۱۹- برنامه ریزی حمل و نقل	۲	۲۶		۳۹	۳۵
۲۰- برنامه ریزی و توسعه گرد شگری	۲	۱۲/۵		۴۴	۴۳/۵
۲۱- مدیریت شهری	۲	۰		۵۵	۴۵
۲۲- برنامه ریزی عملی	۲	۰		۵۳	۴۷

جدول شماره (۶) ارزیابی فرآیند تدریس و یادگیری در رابطه با پرورش دانش، مهارت و بینش بر اساس درجه مطلوبیت

نام درس	وضعیت کلی	مجموع امتیاز	درجه مطلوبیت		
			مطلوب	نسبتا مطلوب	نامطلوب
۱- اصول علم جغرافیا	نامطلوب	۷۷ *			۰/۷۷ **
۲- تئوریهای برنامه ریزی	نامطلوب	۹۶			۰/۹۶
۳- محیط شناسی انسانی	نسبتا مطلوب	۱۱۳		۱/۱۳	
۴- تئوریهای برنامه ریزی منطقه ای	نسبتا مطلوب	۱۵۵		۱/۵۵	
۵- نظریه سیستمها	نامطلوب	۸۸			۰/۸۸
۶- جغرافیای شهری	نسبتا مطلوب	۱۰۰			۱
۷- اقتصاد شهری	نامطلوب	۸۲/۶			۰/۸۲
۸- اصول توسعه و عمران	نامطلوب	۷۲			۰/۷۲
۹- تکنیکهای مقدماتی برنامه ریزی	نسبتا مطلوب	۱۱۱		۱/۱۱	
۱۰- برنامه ریزی اجتماعی	نامطلوب	۵۸			۰/۵۸
۱۱- زبان تخصصی ۱	نسبتا مطلوب	۱۶۴		۱/۶۴	
۱۲- برنامه ریزی شهری	نامطلوب	۹۰			۰/۹۰
۱۳- برنامه ریزی منطقه ای در ایران	مطلوب	۲۱۰	۲/۱		
۱۴- عوامل سازماندهی مکان	نامطلوب	۷۱/۵			۰/۷۲
۱۵- کاربرد سیستم اطلاعات جغرافیایی	نامطلوب	۹۲			۰/۹۲
۱۶- زبان تخصصی ۲	نسبتا مطلوب	۱۲۷/۵		۱/۳	
۱۷- برنامه ریزی مسکن	نامطلوب	۸۸			۰/۸۸
۱۸- برنامه ریزی روستایی	نسبتا مطلوب	۱۰۶		۱/۱	
۱۹- برنامه ریزی حمل و نقل	نسبتا مطلوب	۱۱۷		۱/۱۷	
۲۰- برنامه ریزی و توسعه گرد شگری	نامطلوب	۸۱/۵			۰/۸۲
۲۱- مدیریت شهری	نامطلوب	۵۵			۰/۵۵
۲۲- برنامه ریزی عملی	نامطلوب	۵۳			۰/۵۳
* $(۲۸/۲ * ۰) + (۷۰/۵ * ۱) + (۲/۳ * ۳) = ۷۷$					
** $(۷۷ / ۱۰۰) = ۰/۷۷$					

جدول شماره (۷) ارزیابی میزان استفاده از وسایل کمک آموزشی

نام درس	تعداد واحد	میزان استفاده از وسایل کمک آموزشی			
		زیاد	متوسط	کم	هیچ
۱- اصول علم جغرافیا	۲	۳	۱۸	۳۶/۵	۴۲/۵
۲- تئوریهای برنامه ریزی	۲	۷/۵	۱۴	۲۵	۵۳/۵
۳- محیط شناسی انسانی	۲	۱۲/۵	۹/۵	۳۷	۴۱
۴- تئوریهای برنامه ریزی منطقه ای	۳	۱۱	۱۸	۳۶	۳۵
۵- نظریه سیستمها	۲	۶/۵	۱۶	۱۹/۵	۵۸
۶- جغرافیای شهری	۲	۳/۵	۱۶/۵	۲۳	۵۷
۷- اقتصاد شهری	۲	۳/۵	۱۰	۲۲/۵	۶۴
۸- اصول توسعه و عمران	۳	۳/۵	۶/۵	۲۹	۶۱
۹- تکنیکهای مقدماتی برنامه ریزی	۳	۱۴	۱۰/۵	۲۴	۵۱/۵
۱۰- برنامه ریزی اجتماعی	۲	۳/۵	۱۳/۵	۳۰	۵۳
۱۱- زبان تخصصی ۱	۲	۳/۵	۱۹/۵	۱۲/۵	۶۴/۵
۱۲- برنامه ریزی شهری	۲	۹	۲۲	۱۷/۵	۵۱/۵
۱۳- برنامه ریزی منطقه ای در ایران	۳	۱۷/۵	۱۵	۲۳/۵	۴۴
۱۴- عوامل سازماندهی مکان	۳	۳/۵	۱۶	۱۷/۵	۶۳
۱۵- کاربرد سیستم اطلاعات جغرافیایی	۲	۶/۵	۲۶/۵	۱۳	۵۴
۱۶- زبان تخصصی ۲	۲	۳	۱۸	۹	۷۰
۱۷- برنامه ریزی مسکن	۲	۱۳/۵	۲۰	۱۳/۵	۵۳
۱۸- برنامه ریزی روستایی	۳	۳/۵	۲۸	۱۰/۵	۵۸
۱۹- برنامه ریزی حمل و نقل	۲	۶/۵	۲۶	۱۳	۵۴/۵
۲۰- برنامه ریزی و توسعه گرد شگری	۲	۰	۱۰	۲۳	۶۷
۲۱- مدیریت شهری	۲	۰	۳/۵	۲۳	۷۳/۵
۲۲- برنامه ریزی عملی	۲	۰	۶/۵	۲۷	۶۶/۵

جدول شماره (۸) ارزیابی میزان استفاده از وسایل کمک آموزشی بر اساس درجه مطلوبیت

نام درس	وضعیت کلی	مجموع امتیاز	درجه مطلوبیت میزان استفاده از وسایل کمک آموزشی		
			مطلوب	نسبتاً مطلوب	نامطلوب
۱- اصول علم جغرافیا	نامطلوب	۸۱/۵			۰/۸۲
۲- تئوریهای برنامه ریزی	نامطلوب	۷۵/۵			۰/۷۶
۳- محیط شناسی انسانی	نامطلوب	۹۳/۵			۰/۹۴
۴- تئوریهای برنامه ریزی منطقه ای	نامطلوب	۱۰۵		۱/۰۵	
۵- نظریه سیستمها	نامطلوب	۷۱			۰/۷۱
۶- جغرافیای شهری	نامطلوب	۶۶/۵			۰/۶۷
۷- اقتصاد شهری	نامطلوب	۵۳			۰/۵۳
۸- اصول توسعه و عمران	نامطلوب	۵۲/۵			۰/۵۳
۹- تکنیکهای مقدماتی برنامه ریزی	نامطلوب	۸۷			۰/۸۷
۱۰- برنامه ریزی اجتماعی	نامطلوب	۶۷/۵			۰/۶۸
۱۱- زبان تخصصی ۱	نامطلوب	۶۲			۰/۶۲
۱۲- برنامه ریزی شهری	نامطلوب	۸۸/۵			۰/۸۹
۱۳- برنامه ریزی منطقه ای در ایران	نامطلوب	۱۰۶		۱/۰۶	
۱۴- عوامل سازماندهی مکان	نامطلوب	۷۶/۵			۰/۷۶
۱۵- کاربرد سیستم اطلاعات جغرافیایی	نامطلوب	۸۵/۵			۰/۸۵
۱۶- زبان تخصصی ۲	نامطلوب	۵۴			۰/۵۴
۱۷- برنامه ریزی مسکن	نامطلوب	۹۴			۰/۹۴
۱۸- برنامه ریزی روستایی	نامطلوب	۷۷			۰/۷۷
۱۹- برنامه ریزی حمل و نقل	نامطلوب	۸۴/۵			۰/۸۵
۲۰- برنامه ریزی و توسعه گرد شگری	نامطلوب	۴۳			۰/۴۳
۲۱- مدیریت شهری	نامطلوب	۳۰			۰/۳
۲۲- برنامه ریزی عملی	نامطلوب	۴۰			۰/۴

افول اعتبار نظام مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش عالی کشور های توسعه یافته

یدالله مهرعلی زاده^۱

چکیده

مقاله حاضر تلاشی است تا مسأله چالش بر انگیز کاربرد نظام مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش عالی در کشور های توسعه یافته را بررسی نماید. در این تحقیق با بهره گیری از روش شناسی متا- ارزیابی (ارزیابی مجدد) و براساس چارچوب نظری راکویک در رابطه با چگونگی بسط نظریه های مدیریت این الگوها مورد نقد و بررسی قرار گرفته اند. یافته های تحقیق حاضر نشان می دهد که در بسیاری از جنبه های اساسی نظیر: مقبولیت اجتماعی، جامعیت در نظریه پردازی، عملیاتی شدن، نوآوری و جدید بودن، انسجام و قوام، برجستگی و قابلیت کاربرد در موقعیت های ویژه، نظریه "مدیریت کیفیت فراگیر" در آموزش عالی کشور های توسعه یافته با مسایلی روبرو گردیده است. این مقاله برای برنامه ریزی و مدیریت

۱. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

آموزش عالی در کشور های در حال توسعه پیام هشدار دهنده ای به همراه دارد. زیرا هم اکنون شاهد جهت گیری مقالات و کارگاههای آموزشی در مراکز آموزش عالی این کشورها در راستای حمایت و تعریف و تمجید از این نظریه در حال افول هستیم.

واژه های کلیدی: نظام مدیریت کیفیت فراگیر، آموزش عالی، نظام مدیریت دمینگ، ایزو، بالدریج و الگوی اروپایی تعالی کیفیت.

مقدمه

مؤسسات آموزش عالی به اشکال مختلف و بواسطه فشارهای متعدد به تغییرات و اصلاحات در نظام مدیریت روی آورده اند. این فشارها شامل طیف وسیعی از رویدادها از قبیل جهانی شدن، مساله عرضه و تقاضا، رقابت برای ورود به آموزش عالی، حساب پس دهی و فناوری و مانند آن می شوند. گرایش به کیفیت در آموزش عالی متأثر از عوامل متعدد فوق است (تمپل، ۲۰۰۵؛ مهر علی زاده، ۲۰۰۵؛ سریکانتان، ۲۰۰۳؛ اوجیان و ویلسون، ۲۰۰۲؛ برینباوم، ۲۰۰۱؛ دیل و همکاران، ۲۰۰۰؛ ایزدی و همکاران، ۱۹۹۶). بر همین اساس بخش قابل توجهی از تحقیقات به موضوع چگونگی کیفیت در آموزش عالی وابسته به کشورهای پیشرفته اختصاص داده شده است.

همچنین نظریه ها و الگوهای مختلفی در جهت بهبود کیفیت و اثربخشی روش ها طی سال های گذشته بر نظام مدیریت مراکز آموزش عالی سایه افکنده اند مانند: نظریه استقلال و آزادی علمی دانشگاه، نظریه سیاسی- اجتماعی (کیفیت درونی و بیرونی ناشی از اراده دولت؛ بال ۱۹۸۵؛ کلارک، ۱۹۸۳ و گیرتس، ۲۰۰۱ و مدل رضایت و الگوی مشروعیت جنگ، ۲۰۰۳)، نظریه های سازمانی؛ نظریه های آموزشی و تربیتی (الگوی انتقالی هاروی و نایت ۱۹۶۹؛ الگوی تعامل هاورث و کنراد، ۱۹۹۷؛ الگوی پاسخگویی تیرنی، ۱۹۹۸؛ الگوی یادگیری اجتماعی لاو و واکنر، ۱۹۹۰ و وایکوتسکی ۱۹۷۸) و نظریه های تجاری و بازرگانی (مانند نظریه های مدیریت و الگوهای مدیریت کیفیت فراگیر TQM).

از میان نظریات فوق الگوهای TQM برگرفته شده از تجارت و صنعت از دهه ۱۹۹۰ به بعد در قالب الگوهایی نظیر دمینک در ژاپن، ایزو در اروپا، آمریکا، کانادا و استرالیا، بالدريج در آمریکا و الگوی اروپایی کیفیت در اروپا و استرالیا در مدیریت آموزش عالی؛ کاربرد، گسترش و معروفیت بیشتری داشته اند. به گونه ای

که در حال حاضر کمتر مؤسسه آموزش عالی در کشور های پیشرفته وجود دارد که تنها یک بخش و یا کل عناصر یکی از الگوهای ذکر شده را بکار نبرده باشد. ناگفته نماند عنصر شاکله این الگوهای TQM بر عواملی مانند: رهبری، مشتری مداری، بهبود مستمر، برنامه ریزی راهبردی، توانمند سازی اعضای هیأت علمی، کارکنان و رضایت آنان استوار است.

مقالات و تحقیقات متعددی در ارتباط و بررسی فواید و آثار مثبت کاربرست این الگوها در مراکز آموزش عالی به جهت بهبود بخشیدن به کیفیت آن ارایه شده است. برخی از این مقالات به صورت توصیفی، بعضی تجویزی و در مواردی نیز به صورت انتقادی، موضوع کاربرد نظام مدیریت کیفیت فراگیر را مورد بحث و بررسی قرار داده اند. گرچه در طول سال های اولیه شکل گیری و اشاعه الگوی فوق " نظام مدیریت کیفیت فراگیر " بسیاری از مقالات با تأکید بر اثرات مثبت به کارگیری آن در سیستم های آموزشی و نگاهی خوش بینانه از آن حمایت کرده اند، اما همواره نقاط ضعف و قوت این الگو با تحلیل هوشیارانه از سوی مدیران آموزش عالی و همچنین چگونگی به کارگیری آن بر پاره ای دیگر از الگوها ارجحیت داشته و مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. در این زمینه تمپل (۲۰۰۵) و برینباوم (۲۰۰۱) خاطر نشان کرده اند که الگوی TQM مانند بسیاری از نظام های مدیریتی که ما در حین کار با آن روبرو بوده و به تجربه برایمان ثابت شده است، مقطعی و به صورت دوره ای و با توجه به احساس نیاز زمانی و مکانی گاهاً با یک جهش عرضی و کوتاه یا تغییر نموده و یا الگویی دیگر جایگزین آن شده است. بنابراین در سال های اخیر نمی توان انتقادات وارده از طریق دستگاه های آموزش عالی را در ارتباط با اثربخشی نظام مدیریتی TQM خصوصاً در این مراکز را نادیده گرفت.

بنابراین ضرورت دارد با نگاهی تیزبینانه و شفاف موضوع اعتبار و اثربخشی نظام مدیریتی TQM در مراکز آموزش عالی بطور ویژه ای مورد نقادی و کنکاش علمی قرار گیرد. برای تحقق این هدف تلاش شده است تا این نظام مدیریتی در پرتو نظریه های سازمانی و جامعه شناسی بررسی گردد. بنابراین هدف اساسی در مقاله حاضر این است که: آیا نظریه مدیریت کیفیت فراگیر که از دنیای تجارت و صنعت وارد نظام های آموزشی گردیده، منجر به بهبود کیفیت در مراکز آموزش عالی می گردد؟

روش شناسی مطالعه

برای پاسخ به این سوال نگارنده از چارچوب نظری راکویک (۱۹۹۸) بهره برداری نموده که در زمینه راههای اشاعه و گسترش ایده های مدیریت در سازمان ها و جامعه ارایه گردیده است. شایان ذکر است این الگو قبلاً توسط استنساگر (۲۰۰۵) مورد استفاده قرار گرفته است که با توجه به آن ما به ارزیابی نظام مدیریت TQM در آموزش عالی می پردازیم. راکویک معتقد است برای اشاعه موفقیت آمیز نظریه ها و دیدگاه های مدیریتی در بخش های خاصی از جامعه هفت ویژگی اساسی مورد نیاز است. این ویژگی ها عبارتند از: مقبولیت اجتماعی^۱، جامعیت در نظریه پردازی^۲، عملیاتی شدن^۳، نوآوری و جدید بودن^۴، انسجام و قوام^۵، برجستگی^۶ و قابلیت کاربرد در موقعیت های ویژه^۷. بر همین اساس و به منظور تحلیل این چارچوب نظری نگارنده ناگزیر با تکیه و استفاده از " فن ارزیابی

^۱. Socially authorized

^۲. Theorized

^۳. Dramatized

^۴. Productivised

5. Harmonized

6. Progressive

7. Individualized

مجدد Meta-Evaluation " تلاش کرده است تا براساس یافته‌های ناشی از تحقیقات گذشته، ابعاد مختلف نظام مدیریت TQM را به طور انتقادی بررسی و مورد تحلیل قرار دهد.

یافته های تحقیق

نتایج بدست آمده از میزان اثربخشی و کارایی نظام مدیریت کیفیت فراگیر بر اساس ویژگی های نظریه راکویک به شرح زیر به تفکیک ارائه شده است.

۱- مقبولیت اجتماعی

یک نظام مدیریت باید از نظر اجتماعی مورد تأیید و حمایت گروه های ذی نفع و قدرتمند مؤسسات آموزش عالی باشد. بر این اساس مقبولیت اجتماعی نظام مدیریت کیفیت فراگیر TQM با محدودیت ها و موانع زیر مواجه خواهد شد.

• نظام سلسله مراتبی و محوریت رهبری در سازمان

مطابق سبک کنونی رهبری و مدیریت در بسیاری از مراکز آموزش عالی به دلیل تبعیت از نظام سلسله مراتبی و ساختار چند مرحله ای تصمیم گیری، معمولاً مسئولیت اصلی بر عهده مدیریت ارشد گذاشته می شود. مسلماً به دلیل حاکمیت چنین الگویی معمولاً افراد و گروه های صاحب نظر و قدرتمند در مراکز آموزش عالی نظام " مدیریت TQM " را به عنوان تفکر غالب مدیریت تلقی می کنند و همکاری لازم در اجرای آن نخواهند داشت. (براون و کوینک ۱۹۹۵). نتایج حاصل از تجربه کاربست TQM در ده کالج و دانشگاه در ایالت بوستون آمریکا نشان داده است، با وجود این که مدیریت ارشد مراکز مربوطه نسبت به نتایج مثبت این نظام کیفیت خوشبین بوده اند اما همواره با مقاومت گروه های تخصصی و علمی درون مراکز مواجه شده است. (استاویکی، ۲۰۰۰، انتین ۱۹۹۳). در واقع چنین نگرش

منفی در بین گروه های علمی موجب گردیده تا اعضای هیأت علمی رغبت چندانی برای همکاری در عملیاتی کردن نظام مدیریت مذکور نداشته باشند. (هو و وین ۱۹۹۶).

• حاکمیت ارزش های بازاری بر TQM

حاکمیت ارزش های بازاری عرضه شده توسط TQM بر خلاف ارزش و فرهنگ سنتی، آزادی علمی در آموزش عالی است. سیروانسی (۲۰۰۴) معتقد است که سازمان ها با پذیرش TQM فرهنگ جدیدی از شعارها و شاخص های کاری بر اساس کارگروهی، تمرکز بر بازار و مشتری، فعالیت کارکنان و فرایند مدیریت معرفی می کنند. بنابراین با وجود شعارهای جاذبه دار اما فقدان بستر لازم در آموزش عالی مانع از عملیاتی شدن این مفاهیم در گروه های علمی و تخصصی می شوند. (توسف و همکاران ۱۹۹۸). اعضای هیأت علمی و گروه های علمی دانشگاه ها که به نوعی معتقد به آزادی علمی در تولید، عرضه و ارزیابی از دانشجویان هستند، تمایل چندانی برای پذیرش ارزش های بازاری براساس الگوی TQM ندارند.

• تهدید استقلال گروه های علمی

به لحاظ سازمانی و ساختاری گروه های علمی بخش اصلی، تعیین کننده و قدرتمند مؤسسات آموزش عالی هستند. این گروه ها همچنین از نظر طولی و عرضی در سلسله مراتب سازمانی دارای مرزهای نسبتاً مشخص و متمایزی می باشند. چنین ساختاری معمولاً در مقابل تشکیل تیم های بین گروهی که ممکن است در بلند مدت مرز علمی گروهها را مخدوش سازد مقاومت می کند. مقاله های استاویکی، (۲۰۰۰) در دانشگاه های کشور آلمان و درنان (۱۹۹۹) در بررسی تجربه TQM در دانشگاه های کشور اسکاتلند نشان داه است که مدیران گروه های تخصصی رغبت چندانی به همگانی کردن و گسترش اصول TQM در دانشگاه

نداشته اند.

• ابهام در چگونگی رابطه مدرسان دانشگاهی و دانشجویان

در نظام مدیریت TQM دانشجویان به عنوان مشتریان قلمداد می شوند. در چنین شرایطی مشتریان در همه موارد محق هستند و مراکز آموزش عالی باید براساس رضایت مشتریان عمل نمایند. مشکل اصلی عدم پذیرش نظریه فوق از این جهت است که مدرسان نظر مساعدی نسبت به این اصل ندارند. (متاوانی و کومار ۱۹۹۷). در این رویکرد اصولاً مدرسان دانشگاه با فلسفه حقانیت دانشجو به عنوان مشتری موافق نیستند. زیرا معتقدند که تدریس، آموزش و تحقیق در دانشگاه به شکلی انکار اصل بازاری دادوستد بین فروشنده و خریدار متفاوت است. در دانشگاه دانشجویان اطلاعات لازم برای قضاوت در مورد همه جنبه های کیفیت خدمات آموزش را ندارند.

۲- جامعیت در نظریه پردازی

معنای نظریه وابسته به روش شناسی و زمینه بکارگرفته شده واجد معنای متفاوتی است. هاوسکینک (۱۹۸۸) بیان داشته است آن نظریه ای صحیح است که الزامات خاصی را تأمین سازد. نظریه الف- مجموعه ای از فرضیه هایی منطقی مرتبط با همدیگر است که، ب- به تعمیم هایی در مورد مشاهدات می پردازد، ج- همچنین عامل عناصر وابسته و متحدالشکلی به عنوان یک ایده و یا الگو می باشد. کارل پوپر (۱۹۵۹)، معیارهای یک نظریه را آزمایش پذیری و ابطال پذیری می داند. در بررسی میزان جامعیت نظری الگوی مدیریت کیفیت فراگیر سه مسأله قابل ذکر هستند: ابهام و تزلزل در مبانی فلسفی و نظری، ناتوانی TQM در ارائه تصویری کامل و بزرگ از مسائل سازمان.

• ابهام و تزلزل مبانی فلسفی و نظری

دمینک (۱۹۹۳) مبنای نظری TQM را بر چهار نظریه معروف " نظریه سیستم ها"، "نظریه دانش"، "نظریه احتمالات" و " نظریه روانشناسی " معرفی می کند. در واقع ترکیب این نظریه ها برای شناسایی مشکلات و بهبود عملکرد سازمان ها تبیین شده تا بتوانند در محیط پیچیده اطراف از مزیت رقابتی برخوردار باشند. بررسی نظری الگوی کیفیت فراگیر بر اساس چهار اصل وجود شناسی، معرفت شناسی، روش شناسی، ارزش ها و باورها بیان می دارد که ابهاماتی در معانی فلسفی و نظری الگوی کیفیت فراگیر وجود دارد. به تعبیر دیگر این الگو در پاره ای از موارد گرایش به ثبوت گرایی و در موارد دیگر به دیدگاه تفسیری گرایش دارد. چنین گرایش هایی مبانی نظری این الگوی مدیریتی را با دشواری مواجه می سازد. این موضوع بویژه زمانی اهمیت پیدا می کند که ما قصد داریم از آن برای بهبود سازمان های آموزشی در مقیاس گسترده بهره برداری نماییم.

• ناتوانی TQM در ارایه تصویری کامل و بزرگ از مسائل سازمان

سیلوستو (۱۹۹۸) در مقاله ای تحت عنوان " دلایل افول نظریه مدیریت کیفیت فراگیر " نتیجه گرفته است که فقدان چارچوب نظری مناسب دلیل اصلی افول و ناکامی این الگوی مدیریت بوده است. آنچه که این الگو ارایه داده است ترکیبی از عوامل و ملاک های متعدد است بدون این که جایگاه این عوامل را بر حسب زمان و مکان و موقعیت تغییر پذیر سازمان ها در چارچوب نظری قابل دفاعی عرضه کند. در این رابطه تمپل (۲۰۰۵) مدعی است که نظام مدیریت اروپایی کیفیت (EFQM) چیزی بیش از روش های سنتی برنامه ریزی راهبردی بیان نمی کند. راهبردهای سنتی نیز مانند الگوی EFQM به بررسی وضع موجود و ارایه پیشنهاداتی برای رفع آن توجه دارند. بنابراین با توجه توضیحات داده شده این گونه استنباط می شود که بحث تازه ای در این نوع از الگوی مدیریتی برای سازمان

ها و مراکز آموزشی ارایه نشده است. از طرف دیگر این الگو به دلیل نارسایی در اجرایی کردن و رفع مشکلات شناسایی شده و همچنین تأکید بیش از اندازه بر تبیین رابطه علت و معلولی و خطی بین عوامل توانمند ساز و نتایج با انتقادات متعددی روبروست. این الگو مسائل مهمی مانند "قدرت"، "شانس و موقعیت و فرصت ها" در دستیابی به موفقیت های سازمانی را نادیده گرفته است.

موضوع برجسته دیگر ناتوانی این الگو در ارایه تصویری کامل و بزرگ از مسائل سازمان های آموزشی است. از همه مهمتر ناتوانی این الگو در فهم و درک میزان تغییر در مهارت های نگرشی، دانشی و عملی دانشجویان و همچنین تأثیر تحقیقات دانشگاهی در تحول محیط درونی و بیرونی این مراکز است. (سیلورنتام، ۲۰۰۵؛ ک.چ، ۲۰۰۲؛ کوچ و فیشر، ۱۹۹۸؛ سیلورتو؛ ۱۹۹۸).

• تعریف ناقص از مشتری

مدیریت TQM اساساً مدیریتی مشتری محور است. اما همچنان مصادیق مشتری در آموزش عالی از نظر مفهومی و کاربردی با ابهامات و تردیدهای مختلفی روبرو است. (هاروی ۱۹۹۵). زیرا ماهیت و انگیزه بسیاری از مدرسان دانشگاهی بر منبای داد و ستد بازاری و تجاری نمی باشد و از ارزش های معنوی تبعیت می کند. در آموزش عالی دانشجویان مشتریان اصلی درونی قلمداد می شوند، در حالی که مشتریان بیرونی طیف وسیعی از جامعه هستند؛ مانند: بخش های صنعتی و بازرگانی، سازمان های دولتی، مؤسسات آموزشی دیگر و سازمان های خدماتی (رینهارت، ۱۹۹۳ به نقل از بارنارد، ۱۹۹۹).

• تعارض با ارزش های معنوی و علمی

اصولاً یک نظریه باید با نظریه های قبلی خود همخوانی داشته باشد. به لحاظ جامعه شناختی پارکر و اسلاوتر (۲۰۰۳) مدعی اند که خطر TQM فراتر از مسائل

مربوط به کاربرست آن است. علاوه بر ابهامات و جنبه های جاذب آن، اساساً این نظریه با ارزش های حرفه ای و مدیریت آموزشی رابطه خوبی ندارد. کیفیت در آموزش عالی فرایندی سیاسی، اجتماعی و فرهنگی محسوب می شود که بر ساختارهای اقتصادی، اجتماعی و فنی خاصی استوار است. این موضوع به سادگی و صراحت در بسیاری از تحقیقات گذشته مشخص گردیده است. (مهر علی زاده، ۲۰۰۵، ۱۹۹۹، بنتا، ۱۹۹۵، گرین و هاروی، ۱۹۹۳، ون و وگت، ۱۹۹۲).

به هر حال در رابطه با نظریه پردازی نظام مدیریت کیفیت فراگیر دیدگاه کوهن (۱۹۷۰)، که با نگرش جامعه شناسی علم، به یک چرخش تاریخی تکیه می کند قابل بحث است. شاید الگوی مدیریت TQM زمانی می توانست دارای ویژگی های علمی مهمی برای سازمان های آموزش عالی باشد؛ اما شرایط کنونی آموزش عالی و ظهور پدیده جهانی شدن و تغییرات مرتبط با آن مستلزم بازنگری و طراحی نظام های مدیریتی متناسب تر است.

۳- عملیاتی شدن

عملیاتی شدن به معنای تبدیل کیفیت به محصول است، مثلاً، ایده کیفیت به عنوان یک کالا در بازار مبادله می شود. این موضوع بر این فرض پایه ریزی شده است که ایده کیفیت باید به عینیت تبدیل شود و حالت عملیاتی داشته باشد. (نقل از چرانوسکا و جرگز، ۱۹۹۶).

• دشواری در عینی سازی شاخص ها در بخش های علمی

گفته می شود که TQM به دلیل آن که ناهمگنی آن با انتقاد مواجه شده است نمی تواند حالت عملیاتی پیدا کند. چنین ابهامی در تعیین محصولات و عملیات آموزش عالی نیز وجود دارد. کوچ (۲۰۰۲) بر این باور است که محصولات آموزش و پرورش بسیار متعدد هستند. به عبارت دیگر محققان دیگر مدعی هستند که ویژگی هایی مانند نامحسوس بودن، عدم تجانس برونداد های نظام های آموزشی

در مقایسه با محصولات صنعت بسیار بارز هستند (سورشچاندار و همکاران، ۲۰۰۲، سیلوسترو، ۱۹۹۸). به هر حال در عملیاتی کردن TQM محدودیت های زیادی بیان شده است. همچنین راف (۱۹۹۸) در این رابطه معتقد است که تعداد شاخص های صنعت مشخص هستند اما در آموزش عالی شاخص های پیچیده تری وجود دارند که اندازه گیری آنها دشوار است. به طور مشابهی یورک (۱۹۹۴) توصیه کرده است که موضوع حساب پس دهی در نظام های آموزشی بسیار سخت تر است. همچنین راف بیان داشته در صنعت حساب پس دهی بر مفهوم کارگروهی تمرکز شده است اما در آموزش عالی نقش فرد بارزتر از گروه نمایانگر می باشد (به نقل از بیکت و بروکز، ۲۰۰۵).

یکی از دلایل اصلی مقاومت اجتماعی در برابر الگوهای TQM آن است که تاکنون با موفقیت در بخش های علمی دانشگاه ها به مرحله اجرا گذاشته نشده و صرفاً در بخش های اداری و مالی پیاده شده است. همچنین الگوی فوق تاکنون دستاوردهای مثبتی در رابطه با برنامه درسی، تدریس و یادگیری، فعالیت اعضای هیأت علمی، شهریه ها و دانشجویان به همراه نداشته است. کوچ (۲۰۰۲) معتقد است که این الگو بر دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی تأثیر زیادی نداشته است. قریب به دو سوم مؤسسات آموزش عالی که از سال ۱۹۹۰ به اجرای این الگو پرداخته و به صورت عملی آن را مورد بررسی و ارزیابی قرار داده اند. بعد از گذشت مدت زمانی نه چندان طولانی آن را کنار گذاشته اند. زیرا این الگو نه تنها نتوانسته جوابگوی نیازهای متعدد، پیچیده و مورد نیاز بخش های علمی مراکز آموزش عالی باشد بلکه دستاورد جدیدی را نیز به همراه نداشته است.

۴- نوآوری و جدید بودن

نوآوری و جدید بودن یک ایده موجب تمایز آن از سایر الگوها و نظریه های مدیریت می گردد. در رابطه با این ویژگی و آثار و نتایج به دست آمده، از مراکز

آموزش عالی می توان دریافت که استفاده از این الگو تبعات منفی و خاص خود را نیز به دنبال داشته است. استنسر (۲۰۰۵) در بررسی خود به این نتیجه دست یافت که الگوهای نوین مدیریت در رابطه با تضمین کیفیت در آموزش عالی، به لحاظ ملی و سازمانی تصویر منفی ارایه نداده اند. تلاش های انجام شده برای تضمین کیفیت بر اساس این الگوهای مدیریتی منجر به بروز مشکلاتی مانند گسترش بیش از حد بوروکراسی و از همه مهمتر تجاری شدن آموزش و پرورش گردیده اند. نگاه تجاری و سودجویانه به مدیریت آموزش عالی نه تنها نوآوری نیست بلکه موجب تزلزل ارزش های راستین آموزش عالی می گردد.

طراحی نظام مدیریت آموزش عالی بر اساس اصول TQM جنبه های منحصر به فرد آموزش عالی و متمایز آن از صنعت و بازرگانی بویژه در رابطه با ارزیابی بروندها و پیامدهای محصولات را نادیده گرفته اند. بسیاری از محققان بدون توجه به این تمایز پیشنهاد داده اند که ارزیابی دانشجوی می تواند به عنوان ملاک مناسبی برای ارزیابی بروندهای آموزش عالی قرار گیرد. از این مبحث چنین استدلال می شود که این گونه ارزیابی موجب افزایش و بهبود کیفیت دانش آموختگان می شود. اما با نگاهی عمیق تر به نقش دانشجویان در آموزش عالی می توان دریافت که آنها دارای نقش های متعددی هستند و نمی توان آنها را صرفاً به منزله مشتری مورد توجه قرار داد که به دنبال منافع صنفی کوتاه مدت خود بر اساس رابطه خرید و فروش کالا است (سیرونی ۲۰۰۴).

۵- انسجام و قوام نظریه

انسجام و قوام یک نظریه یا الگو به تعادل میان اصول اجزاء و میزان علاقمندی ذینفعان آن بستگی دارد. اما این که قوام الگوی TQM با چند مشکل اساسی روبرو می باشد را نمی توان نادیده گرفت .

• عدم تعادل بین عوامل ساختاری الگو

این ناهماهنگی در میان هشت عامل الگوی بالدريج و نه عامل الگوی تعالی کیفیت اروپایی به وضوح دیده می‌شود. در الگوی تعالی کیفیت اروپایی گفته می‌شود که بین عامل های توانمند ساز و نتایج، درون آنها و ارتباط تعاملی آنها رابطه معنی‌داری وجود دارد. (دانشگاه شیفلد هلم ، ۲۰۰۳). در حالی که مطالعات نشان می‌دهد که این رابطه متزلزل بوده و مسائلی مانند نوع، حجم و ساختار سازمان، زمان مورد بررسی، شرایط اقتصادی حاکم بر بازار تعیین کننده می‌باشند. (شولتن، ۲۰۰۵، استاویکی، ۲۰۰۰).

• تعارض بین دیدگاه ها در مورد مشتریان آموزش عالی

آموزش عالی به دلیل ماهیت خاص خود دارای افراد ذی نفع متعددی است. اعضای هیأت علمی، دانشجویان و خانواده های آنان، مدیران، دولت و بازار کار (کافرمان) مشتریان عمده آموزش عالی هستند. در بسیاری از موارد دیدگاه‌ها، انتظارات و چشم اندازهای هر کدام از این گروه ها و افراد متعدد و در مواردی نیز متعارض هستند. مضافاً دانشجویان؛ هم می توانند مشتری باشند و هم محصول و برون داد آموزش عالی و هر کدام که مورد توجه باشند در برنامه ریزی و مدیریت آموزش عالی مؤثر است. (استنساگر، ۲۰۰۵ ، سور و موتانی ، ۱۹۹۷). به هر حال همان گونه که تمپل (۲۰۰۵) بیان داشته است برداشت های مختلف از مشتری و این که چه کسی حق تعیین کنندگی در آموزش عالی دارد موجب شده است تا ابهامات الگوی مدیریتی TQM در برنامه ریزی راهبردی و بهبود کیفیت در آموزش عالی بیشتر برجسته شوند.

• مسأله کاربرد فناوری اطلاعات و آموزش از راه دور

امروزه شاهد گسترش سازمان های مجازی و آموزش های الکترونیکی و از راه دور در آموزش عالی هستیم. قدر مسلم در چنین شرایطی احساس نیاز به الگوهای

نوین مدیریتی، جهت به کارگیری آنها در راستای بهبود روش و استفاده بهینه از محصولات و امکانات جدید و قوی تر و همچنین برخورداری از مدیریتی منسجم و متعادل در این راستا بروز می کند. به هر حال نظام مدیریت مبتنی بر TQM قادر به توصیف و تبیین شرایط جدید سازمانی در آموزش عالی نمی باشد.

• ماهیت تعاملی فرایند ارزیابی و سنجش عملکرد در آموزش عالی

مطالعه یوسف و همکارانش (۱۹۹۸) نشان داد که فرایند ارزیابی و سنجش در آموزش عالی با توجه به شرایط مدرسان و دانشجویان دارای دو وجه است. در دنیای صنعت مشتری در مورد کیفیت محصولات و خدمات نظر می دهد. به ندرت سازمانی به مشتریان خود در مورد رفتار آنان بازخورد می دهد. اما در آموزش عالی مدرس و دانشجو متقابلاً در فرایند ارزیابی مشارکت دارند. مدرسان دانشجویان را از طریق امتحان یا در کلاس درس و توصیه نامه های علمی ارزشیابی می کنند و در مقابل دانشجویان نیز کیفیت تدریس مدرسان را طی کلاس درس و یا در پایان دوره آموزشی ارزیابی می نمایند. چنین وضعیتی موقعیت جامعه شناختی مدیریت در آموزش عالی را از صنعت متمایز می کند. بنابراین کانال های ارزیابی در آموزش عالی در مقایسه با صنعت از ابهام و سوگیری بیشتری برخوردار است (کوچ، ۲۰۰۲).

۶- برجستگی الگو

برجستگی یک نظام مدیریتی بر اساس نوشتارهایی حمایت می شود که نشان می دهند تا چه اندازه آن نظام در اجرای دستورالعمل های مدیریتی با بازخوردهای مثبت و فراگیر موفق بوده است. بررسی مطالعات موردی در رابطه با ایزو، دمنینگ، بالدريج و الگوی اروپایی؛ تعالی کیفیت نشان می دهد که در بسیاری از موارد نگرانی بابت کاربست آنها در آموزش عالی وجود داشته است. (سیرونسی، ۲۰۰۴؛ موج، ۲۰۰۲؛ سیلوسترو، ۱۹۹۸؛ مورلند و کلارک، ۱۹۹۸؛ کوچ و فیشر، ۱۹۹۸؛

لومبا، جوهانسن و توماس، ۱۹۹۷؛ شوارتسمن، ۱۹۹۵). مضاف بر این که شواهد نشانگر نتایج مثبت در آموزش عالی نمی‌باشد. لومبا، جوهانسن و توماس، (۱۹۹۷) در مطالعه خود پیرامون الگی بالدريج به این نتیجه رسیدند که سه مسأله اصلی وجود دارد: غیر عادلانه بودن جایزه، تصنعی بودن جایزه و مشکلات مربوط به اشتها ناشی از دستیابی به جایزه کیفیت. تمپل (۲۰۰۵) خاطر نشان کرد که الگوی اروپایی تعالی کیفیت هیچ گونه بصیرت و بینش تازه ای برای ساختارها و فرایندهای سازمانی ارایه نداده است بلکه صرفاً موضوعات گذشته دانش مدیریت را بازآفرینی کرده است. موضوعاتی که هم اکنون در بسیاری از مؤسسات مورد استفاده قرار می‌گیرند.

۷- قابلیت کاربرد الگو در موقیعت های ویژه

دیدگاه مبتنی بر TQM مدعی است که هر سازمانی می تواند بر اساس نیازهای ویژه خود از اصول بهینه سازی کیفیت استفاده کند. تمپل (۲۰۰۵) به این نتیجه رسیده است که الگوی اروپایی تعالی کیفیت توانایی پیگیری جنبه های منحصر به فرد آموزش عالی را ندارد. استنساکر (۲۰۰۵) معتقد است که تلاش برای تبدیل مفاهیم کیفیت دنیای تجاری در آموزش عالی، منجر به نادیده گرفتن موضوع مهم سرمایه انسانی و نقش کلیدی نیروهای سازنده آموزش عالی یعنی مدرسان و مدیران دانشگاهها شده است. به بیان دیگر این الگوها نتوانسته اند چارچوبی مشخص برای بهبود کیفیت در مراکز آموزش عالی ارائه دهند و بر مفاهیم و مصادیق کلی تاکید دارند که نزد افراد مختلف قابل تفسیر و مجادله هستند.

نتیجه گیری و پیشنهادات

در مقاله حاضر و نتایج حاصله از این بحث نشان داده شده است که که اعتبار و

کاربست این نظام مدیریتی در مراکز آموزش عالی کشور های توسعه یافته با محدودیت های ساختاری و عملیاتی روبرو شده است. تجربه پانزده ساله بکارگیری این الگو در آموزش عالی این کشورها نشانگر آن است که در حال حاضر چنین الگویی به تدریج اعتبار و مشروعیت خود را به عنوان یک نظریه مدیریتی مسلط از دست داده است. شاید مهمترین انتقاد وارد بر این نظریه نگاه تجاری داشتن به آموزش عالی است که با ارزش های اصیلی مانند استقلال دانشگاه ، آزادی علمی و بیان مدرسان و دانشجویان در تناقض است.

در خاتمه می توان گفت این مقاله برای برنامه ریزی و مدیریت آموزش عالی در کشور های در حال توسعه پیام هشدار دهنده ای به همراه دارد. زیرا هم اکنون شاهد جهت گیری مقالات و کارگاه های آموزشی در مراکز آموزش عالی این کشور ها در راستای حمایت و تعریف و تمجید از این نظریه نسبتاً منسوخ آغاز گردیده است. از نکات اساسی که باید به آن توجه داشت، آن است که علاوه بر بروز مشکلات ناشی از کاربرد این الگو در کشور های توسعه یافته ، اصولاً شرایط مدیریت TQM در سازمان کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه به دلایل ساختارهای سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی متفاوت است. این الگوها به دلیل پیش فرض هایی که دارند در شرایطی دارای کاربرد هستند که افراد ذینفع سازمان از قدرت، توانایی و استقلال تصمیم گیری و برنامه ریزی و همچنین قدرت مانور لازم برای بقا در شرایط بازار برخوردار باشند. این نگرانی نیازمند آنست که با تحقیقات دیگری ماهیت و زیرساخت های لازم برای کاربرد این گونه الگوهای مدیریتی در آموزش عالی کشور ایران مجدداً مورد بازبینی قرار گرفته شود.

منابع

- 1) Avdjieva, M. and Wilson, M. (2002) Exploring the Development of Quality in Higher Education, Managing Service Quality, 2 (6), pp. 372-383.

- 2) Ball, C. 1985: Fitness for Purpose. Essays in Higher Education. Edited by Dorna Urwin. Guildford. SRHE and NFER-Nelson.
- 3) Banta, T. W., (1995). Some Observations About the Assessment of Quality Worldwide, Proceedings of the 7th International Conference on Assessing Quality in Higher Education, Tampere, Finland, July 1995. ppvii-viii.
- 4) Becket, N and Brookes, M. (2005). Analysing Quality Audits in Higher Education, Brookes eJournal of Learning and Teaching, http://www.brookes.ac.uk/publications/bejlt/volume1issue2/academic/beckett_brookes.html!
- 5) Birnbaum, R. (2000) Management Fads in Higher Education: Where Do They Come From, What They Do, Why They Fail. San Francisco, CA.: Jossey-Bass.
- 6) Bowden, J. & Marton, F. 1998: The University of Learning. Beyond Quality and Competence in Higher Education. London. Kogan Page.
- 7) Brennan, J., de Vries, P. & Williams, R. (Ed.) 1997: Standards and Quality in Higher Education. Higher Education Policy Series 37. London. Jessica Kingsley.
- 8) Brown, D.J. and Koenig, H.F. (1993). Applying Total Quality Management to Business Education, Journal of Education for Business, July/Aug 1993.
- 9) Bush, T (1995). Theories of Education Management. 2nd ed. London: Paul Chapman Publishing.
- 10) Clark, B. (1983) The Higher Education System. Berkeley. University of California Press.

- 11) Czarniawska, B. & G. Sevón .(1996). Translating Organizational Change. Berlin: Walterde Gruyter.
- 12) Dale, B.G, Zairi. M, Van der Wiele. A and Williams. A.R.T.(2000). Quality is dead in Europe- long live excellence true or false? [www.few.eur.nl/few/people/vanderwiele/papers/mbe4\(3\)2000p4.pdf](http://www.few.eur.nl/few/people/vanderwiele/papers/mbe4(3)2000p4.pdf).
- 13) Drennan, Lynn T (1999). Total Quality Management in the Scottish Universities, International Journal: Continuous Improvement Monitor, 1:4. Edinburg, TX, The University of Texas-Pan American. Available on the web: <http://www.llanes.panam.edu/journal/library/Vol1No4/drennan.html>
- 14) Entin, D. (1993). Case Study Number One: Boston, Less Than Meets the Eye." "Change", 25 no. 3, pp: 28-31.
- 15) Green, D., & Harvey, L., (1993). Quality Assurance in Western Europe: Trends, Practices and Issues, Proceedings of the 5th International Conference on Assessing Quality in Higher Education. Bonn. FRG, July 1993, pp177-189.
- 16) Harvey, L. (1995). Beyond TQM, Quality in Higher Education, 1 (2), pp. 123-146.
- 17) Harvey, L. and Knight, P. T. (1996), Transforming Higher Education, Buckingham: SRHE and Open University Press.
- 18) Harvey, L. and Newton, J. (2004). Transforming Quality Evaluation, Quality in Higher Education, Vol. 10, No. 2, July 2004.
- 19) Harvey, L. (2004). The Power of Accreditation: Views of Academics, Primiano Di Nauta, Pirjo-Liisa Omar, Angelika Schade, J. P. Scheele (eds.). Accreditation Models in Higher Education: Experiences and Perspectives

ENQA Workshop Reports 3, European Network for Quality Assurance in Higher Education 2004, Helsinki.

20)Haworth and Conrad (1997), [http:// www. cirpa- acpri. ca/prev/Conferences/ halifax94/ cowin/ cowin.html](http://www.cirpa-acpri.ca/prev/Conferences/halifax94/cowin/cowin.html).

21)Ho, S. K. and Wearn.K. (1996). A higher education TQM excellence model: HETQMEX, Quality Assurance in Education, Volume 4 Number 2 1996 pp. 35-42.<http://www.hci.com.au/hcisite2/toolkit/pdcacycl.htm>

22)Izadi, M., Kashef, A. E., & Stadt, R. W. (1996). Quality in higher education: Lessons learned from the Baldrige award, Deming prize, and ISO 9000 registration. Journal of Industrial Teacher Education, 33(2), pp.60-76.

23)Jaideep Motwani, and Ashok Kumar .(1997). A comprehensive model for implementing total quality management in higher education. Benchmarking for Quality, Management & Technology, Vol. 4 No. 2, pp. 104-120.

24)Koch, J. V.& Fisher, J. L. (1998). Higher education and total quality management. Total Quality Management. 9,pp.659-669 .

25)Koch,J. (2002).TQM: why is its impact in higher education so small?" The TQM Magazine, Volume 15 Number 5 2003 pp. 325-333.

26)Kuhn TS (1970) The Structure of Scientific Revolutions. The University of Chicago Press, Chicago

27)Lamb. R. (2002). Deming's System of Profound Knowledge: Elements and Applications , Process Management International (Australia), <http://www.pmi-aus.com.au/spk.html>.

- 28) Lave, J. & Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 29) Lewis, R. G & Smith, H. D. (1994.) *Total Quality in higher education*. St. Lucie Press.
- 30) Loomba, Arvinder P.S., Johannessen, Thomas B. (1997). *Benchmarking for Quality Management & Technology*, Volume 4 Number 1 1997 pp. 59-77.
- 31) Mehralizadeh, Y. (1999). *What is the relationship between schools and the demands of paid work? A case study of Rover and its partnership with Swindon schools*. Ph.D Thesis .Department of Education. University of Bath .
- 32) Mehralizadeh, Y. (2005). *New Reforms in the Management of the University: Transition from Centralized to Decentralized (University-Based Management) in Iran*, UK: *Higher Education Policy*, Vol 18, Number 1, pp: 67-82.
- 33) Michael, R.K, Sower, V, E. and Motwani, J. (1997). *A comprehensive model for implementing total quality management in higher education*. *Benchmarking for Quality Management & Technology*, Vol. 4, Issue 2, p. 104.
- 34) Moreland, N, Clark, M. (1998). *Quality and ISO 9000 in educational organizations*. *Total Quality Management*; May98, Vol. 9 Issue 2/3, p311-320.
- 35) Owlia, M.S., Aspinwall, E.M. (1997), "Quality in higher education: a survey", *Total Quality Management*, Vol. 7 pp.161-71.
- 36) Parker, M & Slaughter, J. (2003). Beware! TQM is Coming To Your

Campus، <http://www2.nea.org/he/tqm.html>

37) Poper، K. (2002). The Logic of Scientific Discovery، Routledge Classics.

38) Roffe، I. M. (1998)، Conceptual Problems of Continuous Quality Improvement and Innovation in Higher Education، Quality Assurance in Education، 6 (2)، pp. 74-82.

39) Røvik، K-A. (1998) Moderne organisasjoner. Bergen: Fagbokforlaget.

40) Schwartzman، R. (1995). Are students customers? The metaphoric mismatch between management and education، Education

41) http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_199501/ai_n8714999#continue

42) Selvarantam. R.M. (2005). In electronic education، dose total quality exist in the experiences of the customer rather than the aspirations of the supplier? Sunway Academic Journal 2، pp.33-43.

43) Senge P.M.(1990). Fifth discipline، Reprinted، Random house، Australia.

44) Centre for Integral Excellence (2003). Linking the EFQM Excellence Model. to other Management Models and Tools، Consortium for Excellence in Higher Education . Sheffield Hallam University، Howard Street. Sheffield S1 1WB.

45) Silvestro ،R. (1998). The manufacturing TQM and service quality literatures: synergistic or conflicting paradigms? International Journal of Quality & Reliability Management، Volume 15 Number 3 1998 pp. 303-328

46) Sirvanci، Mete B.(2004). Critical issues for TQM implementation in higher education، The TQM Magazine Volume 16 · Number 6 · 2004 · pp.

382-386. www.emeraldinsight.com/0954-478X.htm.

47)Scholten, Ir. Peter. (2000). Quality improvement in higher education from EFQM model, Hogeschool van Utrecht, University of Professional Education, Utrecht, The Netherlands.

48)Srikanthan, G. (2003). Developing a Model for Quality in Higher Education Centre for Management Quality Research, PO Box 71, Bundoora West Campus, Bundoora, Victoria 3083, Australia.

49)Srikanthan G. and Dalrymple, J. (2002). Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education, Quality in Higher Education, Vol. 8, No. 3, pp.215-224

50)Stawicki, M. (2000). What we need is a cultural change. Evaluation, ISO 9001:2000, The EFQM Model and how to gain acceptance, sinergie rapporti di ricerca n. 9/2000, <http://www.blweb.it/esoe/tqmhe/2/19.PDF#search='Michael%20Stawicki%20WHAT%20WE%20NEED%20IS%20A%20CULTURAL%20CHANGE'>

51)Stensaker, B. (2005). Quality as fashion- Exploring the translation of a management idea into higher education. Paper presented to the seminar "Dynamics and effects of quality assurance in higher education – various perspectives of quality and performance at various levels" Douro, October 2005, <http://www.fup.pt/admin/cipes/docs/eventos/Stensaker.pdf>

52)Sureshchandar, G.S., Rajendran, C., Anantharaman, R.N. (2002). "Determinants of customer-perceived service quality: a confirmatory factor analysis approach", Journal of Services Marketing, Vol. 16 No.1, pp.9-34.

53)Temple, P. (2005). The EFQM Excellence Model®: Higher Education's Latest Management Fad? Higher Education Quarterly, 0951–5224, Volume

59, No. 4, October 2005, pp 261–274.

54)The [Wikimedia Foundation](http://en.wikipedia.org/wiki/Theory) , free encyclopediaof Wikipedia
,<http://en.wikipedia.org/wiki/Theory>.

55)Tierney B. (1998). Responsive University: Restructuring for High Performance, John Hopkins University Press, Baltimore, US.

56)Van Vught, F. (1997). To innovate for quality. Quality Assurance as support for processes of innovation. The Swedish model in comparative perspective. Stockholm. Hgskoleverkets Skriftserie .

57)Vygotsky, L. (1978). Mind in Society - The Development of higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press

58)Yorke, M. (1994), Enhancement-led Higher Education?, Quality Assurance in Education, 2 (3), pp. 6-12.

59)Youssef,M.A, Libby, P., Al-Khafaji,A. and Sawyer, G. JI. (1989). TQM implementation barriers in higher education, International Journal of Technology Management, Vol.16 No.4/5/6, pp.583-93.

ارزیابی درونی، نقطه شروع ارتقاء کیفیت دانشگاه‌ها

غلامرضا فدایی^۱

چکیده

ارزیابی درونی امری است جدی و ریشه در اعماق وجود انسانی دارد. هرکس در هر حال باید خود را بیازماید و با شناخت توان و استعدادهای خویش حرکت را آغاز کند. در این صورت محاسبه و یا به تعبیر دیگر ارزیابی معنا پیدا می‌کند. در عرفان نظری اموری چون مشاهده، محاسبه، مراقبه و مکاشفه اموری اساسی اند. بدون مشاهده محاسبه امکان ندارد و بدون محاسبه مراقبه بی‌معناست. پس با محاسبه است که می‌توان کیفیت را بالا برد. در ارزیابی درونی گروههای آموزشی که امری میمون و مبارک است و به تازگی شروع شده است فارغ از این امور نیست. از آنجا که منطق تحصیلی و یا تحقیقی نتوانسته است به همه مسائل موجود پاسخ گوید توجه به کیفیت و روشهای منبعث از آن ارزش خاصی یافته است. در اموری که با نیروی انسانی سرو کار دارد اگر چه کمیت دارای ارزش خاص خود است اما همه مسئله نیست و گاه باید آن را به کناری نهاد و از منظر دیگر به آن نگریست. در این گونه موارد ابتدا باید مسئله و یا مسائل را با دقت کامل مشاهده کرد، آنگاه به قید محاسبه درآورد. اما چنانچه مراقبه در کار نباشد کار انجام شده

^۱. دانشیار دانشگاه تهران

ثمری نخواهد داشت و دو باره همه چیز به عقب رجعت خواهد کرد. ارزیابی درونی گروه های آموزشی لوازمی را می طلبد که با توجه به آن محاسبه درست در می آید و پس از آن باید تدارک اموری را نمود تا کیفیت پایدار شود. از این رو نیاز به استمرار، مشارکت سایر ارکان دانشگاه با کیفیت درونی و حمایت از اهداف آن، دقت، شفافیت و سرعت در امر اطلاع رسانی، توجه به هزینه-فایده، نظارت مستمر و ارزیابی اثر بخشی از جمله مهم ترین اموری است که باید در این مسیر به آن توجه شود.

کلید واژه ها: ارزیابی درونی. گروه های آموزشی. محاسبه. مراقبه. اثر بخشی. مشارکت و همدلی. اطلاع رسانی.

مقدمه

ارزیابی یکی از اصول مدیریت است. ارزیابی مفهوم عامی است که جنبه های مختلف کار را بررسی، تجزیه و تحلیل و آن را با اهداف از پیش تعیین شده می سنجد و بر اساس آن و در صورت لزوم تعدیل صورت می گیرد و چه بسا طرح و یا برنامه خط سیر خود را عوض می کند و یا رسماً تعطیل می شود. این که چرا یک برنامه به تعطیلی می کشد گاه عامل و یا عوامل درونی دارد و یا گاه فشار ها از بیرون وارد می شود و در هر دو حال جای این سوال باقی است که آیا از اول تدابیر لازم اتخاذ شده و پیش بینی های لازم صورت گرفته است و یا خیر.

در باب چگونگی انجام ارزیابی چهار مرحله را بر شمرده اند که عبارت است از: تعیین معیار های مناسب، اجرای بر وفق معیار ها، سنجش شکست ها و یا موفقیت ها و در نتیجه به کارگیری نتایج حاصله و عدم کتمان نتایج (نوروزی، ۱۳۸۳، ۷۷). ارزیابی درونی مهمترین نوع ارزیابی است که با آنکه همواره باید مد نظر باشد ولی اغلب به خاطر عوامل گوناگون از آن غفلت می شود. از جمله این عوامل می تواند خود خواهی و خود بینی باشد که بر اساس آن فرد و یا سازمان خود را از همه عیوب مبرا بداند و نیازی برای انتقاد از خود نبیند. هم چنین عمل زدگی و درگیر شدن بیش از حد در کار می تواند باعث عدم توجه به بازنگری و عامل غفلت از این نوع ارزیابی باشد.

شروع از خود

مهم ترین شاخص مدیریت صحیح شروع از خود است (پدرسون، ۱۹۸۱). آن کس و یا آن سازمان که از خود شروع کند جرات و شهامت آن را دارد تا به دیگران با صراحت کامل مطالب را به دیگران بگوید و یا مدیر در حوزه کاری خود به دیگران امر و نهی کند. او علاوه بر اینکه از نظر وجدان آرام است می تواند الگوی رفتاری برای دیگران باشد. این امر برای همه ضرورت دارد و برای مدیران

ضرورت مضاعف دارد. راز موفقیت مدیر به درجات به این عامل بسته است. آغاز همه پیشرفت‌ها از خود است همچنانکه شروع همه بدبختی‌ها و انحطاط‌ها نیز از خود است.

ارزیابی درونی نوعی نگرش کمی - کیفی

اگر چه کم و کیف دو مقوله مشخص در فرهنگ ارسطویی است باید توجه داشت که کم و کیف بسیار به هم نزدیک و قابل تبدیل به یکدیگرند. هگل می‌گوید (استیس، ۲۳۱، ۱۳۵۵):

تناسب، جامع کمیت و کیفیت است. دیدیم که کیفیت هنگامی که به صورت تناسب، کمال می‌یابد دو باره به کیفیت بدل می‌شود. اکنون می‌بینیم که کمیت چون به صورت تناسب، کمال می‌یابد دو باره به کیفیت بدل می‌شود. ولی حاصل کار، کیفیت محض نیست بلکه کمیتی است که در عین حال جنبه کیفی دارد و به عبارت دیگر جامع کمیت و کیفیت است.

در جهان امروز همه چیز، حتی الامکان، از زیر تیغ برنده اندازه‌گیری و سنجش می‌گذرد (کورتادا، ۱۹۹۵). با این معیار، اعتبار و اهمیت مقولات دانش و نیز کیفیت فرایند اجرایی آنها از سنجش آنها بدست می‌آید. اندازه‌گیری حجم اطلاعات، پردازش و اقتصادی‌نگریستن به موضوع اطلاعات و آموزش برای مصرف بهینه یکی از ابزارهای پیشرفت است و با آن می‌توان معین کرد که شتاب حرکت، تند، متوسط و یا کند است. در جهان پر تحرک امروز همه چیز تقریباً مشمول اندازه‌گیری و ارزیابی شده و درس‌ها و دوره‌ها خاص برای آن تدوین گشته است (منوا، ۱۹۹۳).

روزگاری دکارت با توجه به علاقه‌ای که به ریاضیات داشت امیدوار بود که بتواند همه مسائل را با سر پنجه ریاضیات حل کند. به نظر او (دبیری، ۱۳۸۵):

درعرف دانش، روش مجموعه شیوه و تدابیری است که برای شناخت حقیقت و بر کناری از لغزش به کار برده می شود. بر اساس نظر وی، روش متضمن پوشش سه فضای عملی است: مجموعه طرقي که انسان را به کشف مجهولات و حل مشکلات هدایت می کند، مجموعه قواعدی که به گاه پژوهیدن و بررسی واقعیات باید به کار روند و مجموعه ابزار و یا فنونی که فرد را از مجهولات و عرصه معلومات رهنمون ساخته و به مدد در اختیار گذاردن تکنیک، جستجوگر را هدایت می کند.

هم اکنون (والتر و گرنیر، ۲۰۰۶) ضرورت و کلیت به عنوان دو مفهوم سستی در علم اروپایی از جانب پست مدرن ها مورد نقد جدی قرار گرفته و به جای آن قابل فهم بودن مطرح شده است. این مسئله بر نسبت گرایی بیش از پیش تاکید دارد و در نتیجه پژوهش ها را به چالش می کشد و تعمیم ها را خدشه دار می کند. دور تیه^۱ (۱۳۸۲، ۲۵) از آن به گرداب پژوهش ها که ما در آن دست و پا می زنیم تعبیر می کند. در هر حال، روش تحقیق همانند ابزار های متفاوت در جعبه ابزار است که محقق متناسب با تحقیق خود باید آن را به کار ببرد (موحدی، نیکجو، ۱۳۸۵). دور تیه (۱۳۸۲، ۲۴) در باره علوم و به ویژه علوم انسانی می گوید: به موازات تخصصی شدن علوم، محققان تجربی به دنبال تکنیک ها و روش های تحقیقی پیچیده ای به راه افتاده اند. کاوش های محلی، تجربیات آزمایشگاهی، تک نگاریهای ظریف و کشفیات آماری، زراد خانه ای از تکنیک های کمابیش شکل گرفته مانند تنظیم پرسشنامه، تحلیل محتوا، تحلیل عاملی، آزمون های روانی، الگو سازی های ریاضی، مصاحبه های بالینی و غیره ... همه این ابزارها جعبه ابزار پژوهشگر را تشکیل می دهند.

در یک تحقیق، و برای رسیدن به مطلوب و در اسرع وقت، دانشمندان روش های گوناگونی را مطرح نموده اند. این روش ها در یک تقسیم بندی کلی به روش ارسطویی و یا منطق صوری که متکی بر جنس و فصل بود و روش جدید که عمدتاً متکی بر تجربه و به تعبیر خودشان اصالت تحصیل استوار است.

در گذشته ارزش ها بر معیار برون داد محک زده می شد و آن کس و یا آن سازمانی که آمار بیشتر و ارقام درشت تر را ارائه می داد موفق تر می نمود. این دیدگاه به مقدار زیادی به دیدگاه پوزیتیویستی و یا تحقیقی مربوط است که چندین قرن است که تار و پود تحقیق های ما را فرا گرفته است. اما مدت زمانی است که نگاه کمی صرف به مسائل، مورد چالش جدی از طرف محققان و اندیشمندان قرار گرفته و کار آیی آن زیر سوال رفته است. در مقابل آن توجه به کیفیت و نگاه به درون مورد توجه واقع شده است. به نظر می رسد ارزیابی درونی به مقدار زیادی نشان از توجه به ارزیابی کیفی در برابر کمی دارد. البته در ارزیابی درونی به کمیت هم توجه می شود اما در این جا ارزیابی کیفیتی است که از درگیری کمیات مورد توجه در کار و عمل ناشی شده است. به عبارت دیگر ارزیابی درونی نوعی نگرش کیفی است که در آن کمیت هم مطرح می شود. البته این نوع ارزیابی هم ویژگی های خاص خود را دارد و چنانچه محقق به آسیب های آن توجه نکند حاصل پژوهش ممکن است رضایت بخش نباشد و یا اغوا کننده باشد. در ارزیابی درونی همانند بسیاری از انواع روش های کیفی، پژوهشگر خود در متن جامعه پژوهشی است و از تاثیر و تاثرات آن باید کاملاً آگاه باشد و اثرات نامطلوب بر پژوهش را به نوعی کنترل کند.

به عنوان مثال، اقدام پژوهی^۱ (محمودی، ۱۳۸۵) به عنوان مجموعه ای از مطالعات موردی به همراه تجربه میدانی قلمداد شده است. برخی دیگر تعریف کامل تری از آن به دست داده اند و گفته اند: اقدام پژوهی فرایندی تکراری، در برگیرنده محقق و مشارکت کنندگان با یکدیگر است. در اقدام پژوهی مراحل زیر به صورت دوره ای تکرار می شود: تشخیص مسئله، مداخله عملی، و پالایش یافته ها و آموخته ها. در اقدام پژوهی، فرد در دو نقش مشارکت کننده و محقق حضور دارد. پژوهشگر ابتدا در حوزه مورد مطالعه اقدام می کند و سپس در موقعیت یک محقق دست به

تحقیق زده و با بررسی عمیق و دقیق و دست اول، نتایج اقدامات خود را در چارچوب تئوری های موجود در پیکره دانش تفسیر می کند و از این راه شکاف بین تئوری و عمل را از بین می برد.

توجه به کیفیت راز ماندگاری

کیفیت اساس بقا است. اگر کمیت هم مورد توجه قرار می گیرد برای رسیدن به کیفیت است. در واقع توجه به کیفیت است که می تواند اولویت طرح و برنامه ای را تعیین کند. آنهایی که کمیت را اساس کار خود قرار می دهند باز در تحلیل نهایی و آنجا که پای سود و زیان خودشان در میان می آید به کیفیت توجه می کنند. به عنوان مثال رضایت خاطر و یا آرامش لازمی را که طلب می کنند خود امری کیفی است. نگارنده در برابر روش های پژوهش گذشته و حال که هر یک دارای ویژگی های خاص خود است و ممکن است به بخشی از جنبه های تحقیق توجه شود و بخشی دیگر مورد غفلت قرار گیرد پیشنهاد می کند که در برخورد با واقعیات جهان می توان از چند منظر به آنها نگریست و درعین حال آن ها را در حین عمل مورد مطالعه قرار داد (فدایی، ۱۳۸۶). در این نگاه پژوهش یک امر همه جانبه است که اگر از همه جهات مورد توجه قرار نگیرد تمام نخواهد بود. در این نگاه، همه چیز در جهان پدیده است؛ عده ای پدیده را از آن جهت که پدیده است. مورد مطالعه قرار می دهند (مطالعه پدیداری). جمعی دیگر درگیر مطالعات زبان شناختی و معرفت شناختی می شوند زیرا در برخورد با هر پدیده از آن جهت که ناگزیر از نام گذاری آنها بر اساس طبقه بندی و یا نوع برداشتی که از آنها می شود باید مطالعه را معرفت شناسانه و یا (پنداری) نامید. گاهی ساختار موجود مورد بحث واقع می شود و یا محل استقرار آن مورد توجه است، گاه، پدیده به لحاظ رفتاری که دارد مورد مطالعه قرار می گیرد و گاه مقدار (کمیت و کیفیت) آن بررسی و گاهی استمرار حیات و موجودیت آن و سرانجام، زمانی پدیده از لحاظ آثار آن

پدیده مطالعه می شود. با توجه به چنین رویکرد هایی، بدیهی است که روش مطالعه و برخورد با واقعیات و کشف آنها متفاوت خواهد بود. هر دانشمند و یا گروهی از دانشمندان از زاویه دید خود به مطالعه واقعیات و امور می پردازد و در عین حال هیچکس بدون در نظر گرفتن یافته های دیگران نمی تواند اعلام استقلال کند و ادعای فهم کامل را از واقعیات و امور بنماید. توجه به این مسئله در ارزیابی درونی هم مورد توجه است. در ارزیابی درونی باید همه جنبه های لازم و موثر در پیشبرد اهداف آموزشی ملاحظه شود. در نظام آموزشی اگر چه دانشجو و استاد دو رکن محوری هستند ولی عوامل فراوان دیگری در کار است که بدون ملاحظه آنها کار آموزش به نحو مطلوب صورت نمی گیرد.

باید توجه داشت که داشتن چارچوب مشخص برای هر طرح لزوماً به این معنا نیست که اولویت آن محرز است. البته یک دیدگاه ممکن است چنین باشد که هر طرحی که زمینه اجرایی پیدا می کند حتماً اولویت داشته است که به این درجه از وجوب رسیده است. درمقابل دیدگاه دیگری هم وجود دارد که می گوید اجرای هر طرح نه لزوماً به معنای اولویت دار بودن طرح است (فدایی، ۱۳۸۵). نگارنده در مقاله ای ویژگی های طرح ها و برنامه های اولویت دار را به تفصیل باز نموده است (فدایی، ۱۳۸۵). وی در آن مقاله ویژگی های طرح های اولویت دار موارد زیر دانسته است:

- اولویت و اولویت گذاری باید تعریف جامع و مانع داشته باشد،
- اولویت باید در قالب استراتژی و خط مشی کلی باشد،
- تعیین اولویت نیاز به اطلاعات دقیق دارد،
- اولویت باید دارای مزیت اقتصادی باشد،
- اولویت باید دارای امکانات فنی و مدیریتی برای اجرا باشد،
- اولویت باید تأثیرات مثبت فرهنگی و اجتماعی حد اکثری داشته باشد.

-اولویت باید در تعامل با طرح های دیگر باشد.

نقد وضع موجود

روشهای تحقیق عمدتاً، بر رویکرد فیلسوف و یا دانشمند روش شناس متکی است. از طریق رویکرد (دبیری، ۱۳۸۵)، می توان نگرش ها و شیوه های تحلیل و باز خوانی فرایند های تحقیق را باز شناخت. به عبارت دیگر تا رویکرد ها که بر گرفته از پیش فرض ها است روشن و معلوم نباشد یافتن روشی برای تحقیق هم مبنای درستی نخواهد داشت. یعنی وقتی معلوم نباشد که بر اساس چه پیش فرضی حرکت معرفت شناسانه انجام می گیرد طبعاً روش انتخابی با ابهام و سر در گمی مواجه می شود.

به نظر می رسد ابتدایی ترین و در عین حال ضروری ترین شاخصه در مورد هر طرح این است که چارچوب نظری به همراه نمای کلی آن مشخص باشد. به عبارت دیگر هر طرح در درجه اول باید دارای اهداف کلی، مقاصد و یا اهداف عملیاتی، بازده و فعالیت ها باشد. کوچک و یا بزرگ بودن طرح در این مورد فرق ندارد (فدایی، ۱۳۸۵).

چرا مسئله به وجود می آید؟

در اینکه در هر سازمان و یا موسسه ای مشکل پیش می آید تردیدی نیست اما کالبد شکافی قضیه می تواند نشان دهد که بسیاری از مشکلات و نارسائی ها معلول عدم توجه و دقت لازم در آغاز امر و یا اصرار بر نادیده گرفتن آن در طول کار بوده است. چنانچه مدیران و تصمیم گیرندگان در آغاز کار اهدافی روشن و ذهنی شفاف نسبت به مسائل داشته باشند و پیش بینی های لازم را بکنند یا اصلاً مشکل به وجود نمی آید و یا به صورت حاد جلوه گر نمی شود. بنابراین می توان پذیرفت که پدید آمدن مسئله و نه سوال معلول عواملی است که مهم ترین آنها به قرار زیر

است (فدایی، ۱۳۸۵):

تعریف نادرست

نبود ضرورت قطعی به هنگام ایجاد،

عدم توجه به اجرا،

عدم توجه به محیط رقابتی،

نادیده گرفتن دوره عمر،

عدم نگاه سیستمی و فرا سیستمی،

بی توجهی به مسائل سیاسی،

حوادث غیر مترقبه،

عدم نظارت مستمر و جذب باز خورد،

غرور و تعصب بی جا و عدم رعایت اخلاق سازمانی.

اگر چه نقش مدیر در جریان امور بسیار مهم است اما در بسیاری از موارد در حل مسئله، فقط نظر مدیر را می جویند و عبور از مرحله بحران را مد نظر دارند و به این می اندیشند که فعلا باید از این مرحله گذر کرد. اما کمتر به دنبال حل مسئله به صورت ریشه ای هستند. در حل مسائل آنچه غیر قابل انکار است تاثیر رویکرد ها، عقیده ها و پیش فرض های مدیران است. اگر چه در محیط های آموزشی همانند کارخانجات مسائل مالی کمتر مطرح است ولی با گرایش سود محورانه دانشگاه در چند سال اخیر بی مورد نیست که الگوهای آنان مورد توجه قرار گیرد و نقاط قوت و ضعف آنان به بحث گذاشته شود. بنابراین گاه، موسسه و سازمانی بر اساس سود، و دیگری بر اساس ایجاد اشتغال، و سومی برای حفظ کرامت انسانی و یا انگیزه های دیگر عمل می کنند. در بسیاری از موارد مدیران، اطلاع رسانی و تحلیلگران سیستم را اجیر می کنند تا مشکل آنان را و نه مشکل سازمان و یا موسسه را حل کنند. در این موارد کار این افراد برای اظهار نظر و یا رفع مشکل بسیار

دشوار است. زیرا آنها از یک طرف ممکن است به اشکالات ریشه ای بر خورد کنند که حتی ذکر آن برای مدیران خوش آیند نباشد و چنانچه از ذکر آن پرهیز کنند مجدداً پس از چندی مشکل دو باره بروز کند و یا از جای دیگر سر بر آورد و به حساب اطلاع رسانی و تحلیلگران و عدم کفایت آنان گذاشته شود. تصریح به این موارد و تذکر پیش فرض ها در بعضی موارد می تواند هشدار برای مدیران موسسات باشد. سیاست موسسان مافوق در این زمینه تعیین کننده است و بین راه حل اساسی و باری به هر جهت مسئله را حل کردن تفاوت فاحشی وجود دارد. این ها همه در صورتی است که حب و بغض های شخصی نباشد و همه به فکر حل مسئله باشند در غیر این صورت مسئله حل نخواهد شد. بسیاری از موسسات چه انتفاعی و یا غیر انتفاعی بر اساس نیاز به وجود می آیند ولی بسیاری دیگر بر اساس تفنن، سود جویی، و یا حتی اغفال مردم ممکن است شکل گرفته باشد. نبود برنامه مشخص و تزلزل مدیریت کار را بسیار مشکل می کند.

مقایسه ارزیابی درونی با مباحث عرفانی

از آنجا که ارزیابی درونی به نوعی به خود و نقد از خود، خواه شخص باشد و یا سازمان، بر می گردد لذا از بسیاری از جهات می تواند با اصول و نگرش های عارفانه هم ساز باشد. در عرفان، عارف از خود شروع می کند و قبل از اینکه از دیگران عیب بگیرد از خود و عیوب خویش پرسش می کند و با عمل در صدد رفع عیوب و کسب مدارج کمال است. این جمله حکیمانه که آنچه را بر خود نمی پسندی بر دیگران روا مدار ناظر به این مسئله است. عارف از خود شروع می کند و لذا امید تاثیر در دیگران امری منطقی است. داستان آن عالم دینی را حتما شنیده اید که وقتی می خواست درباره یک مسئله ای که خود به نوعی در آن ذینفع بود اظهار نظر کند اول دستور داد تا مورد نفع او به نوعی از بین برود تا بتواند در قضاوت صادقانه و بدون تردید عمل کند. بر اساس آموزه های اخلاقی و عرفانی برای

تهذیب نفس و رسیدن به کمال منازل چند است که از آن جمله است: مشاهده، محاسبه، مراقبه و معاتبه و یا مواخذه. مشاهده به این معنا که فرد عارف بر اساس مشاهدات عمل می کند. او برای آنکه از مسیر دور نشود و اهداف خود را فراموش نکند باید دائما مراقب باشد. آنگاه نسبت به اعمال خود حساب رسی می کند و چنانچه خطائی دید خود را مواخذه و معاتبه می کند.

ارزیابی درونی در همه مسائل مهم است و در مسائل آموزشی مهم تر

از آنجا که آموزش راز ماندگاری است و محور توسعه در همه جا و در همه زمان ها به حساب می آید لذا ارزیابی برای امور آموزشی بسیار حساس و مهم است. انسان از طریق آموزش رشد می کند و می تواند در توسعه خود و جامعه خود نقش داشته باشد. اداره امور آموزشی به صورت کمی و کیفی حائز کمال اهمیت است. ارزیابی آموزشی اصولی دارد که عدم توجه به آن خسارات مالی و انسانی به بار می آورد. بودجه آموزش عمومی و تخصصی در هر کشور به قدری سنگین است که بخش اعظم بودجه هر کشور را می بلعد. کافی است به بودجه ای که وزارتخانه های آموزشی در هر کشور طلب و آن را هزینه می کنند توجه کنید. بودجه های تخصصی خود رقم قابل توجهی در این زمینه است.

چه باید کرد؟

چه باید کرد و از کجا باید شروع نمود بسیار مهم است. اکنون که حرکت جدیدی شروع شده و ارزیابی کیفی در سطح دانشگاه تهران آن هم با محوریت شروع از خود (ارزیابی درونی) آغاز گشته است و گروه های آموزشی که اولین و مهم ترین هسته های آموزشی در سطح دانشگاه هستند مستقیما مسئول اجرای آنند باید قدر آن را دانست و از آن استقبال کرد. اما قدردانی به عمل است که گفته اند به عمل کار بر آید به سخندانی نیست و یا

دو صد گفته چون نیم کردا نیست بزرگی سراسر به گفتار نیست
به نظر می رسد برای اینکه بتوان هم ارزیابی را خوب انجام داد و هم به آینده
آن امیدوار بود رعایت نکات زیر از طرف همه گروه های آموزشی لازم و ضروری
است:

۱- بررسی وضع موجود

بررسی وضع موجود به این معنا است که با اطلاعات لازم باید وضعیت روشن
شود. به عنوان مثال هر گروه آموزشی توان انسانی، ابزاری و تجهیزاتی خود را
مشخص کند و نیز به لحاظ مدیریتی بداند که چه اختیاری دارد. درست است که
درنظام آموزشی فعلی چند سالی است که می گویند مهم ترین مرجع تصمیم گیری
گروه است ولی از حرف تا عمل فاصله بسیار است.

۲- داشتن برنامه و مشخص کردن هدف و یا بازنگری آن

نکته دوم داشتن طرح و برنامه است. اگر وضعیت به خوبی روشن و توان و
قدرت لازم برای حرکت معلوم باشد لازمه حرکت صحیح، داشتن طرح و برنامه
است. گروهی موفق خواهد بود و ارزیابی درونی برای آن مثمر ثمر است که اعضای
آن به صورت فردی و در نهایت جمعی به عنوان گروهی واحد طرح و برنامه
داشته و برای اجرای آن دارای انگیزه کافی باشند.

۳- ارزیابی ابزار درونی

ارزیابی ابزار درونی به این معناست که مدیریت گروه از تمام امکانات خود می
تواند در مسیر بهبود وضعیت آموزشی و پژوهشی استفاده کند. کتابخانه، آزمایشگاه
و توان اجرایی لازم از جمله این ملزومات است.

۴- بررسی ملزومات برونی

گاه گروه ها در عین استقلال که دارند و یا باید داشته باشند و یا باید آن را
کسب کنند آن طور که باید نمی توانند از ابزار های خود استفاده کنند. علت شاید

این باشد که نظام بالاتر گروه که دانشکده است در فراهم آوردن تسهیلات همکاری لازم را ندارد و یا مستلزم رعایت تشریفات خاصی است که خود به خود رغبت و انگیزه را برای حرکت و یا حرکت سریع و مطلوب از بین می برد.

۵- ایجاد همگنی و هماهنگی بین درون و برون (مدیریت)

مدیریت یک امر فراگیر و یکپارچه است. مدیران به خوبی می دانند که چنانچه هماهنگی بین آنها در راستای اهداف مفروض وجود نداشته باشد کار آن چنانکه باید پیش نمی رود. گاه ممکن است مرئوسین از روسا به لحاظ دانش و یا توان اجرایی قوی تر باشند اما این برتری مورد رضایت و خوشنودی مقامات بالاتر نباشد و لذا در مسیر کار چالش به وجود آورد. در هر حال توجه به این موضوع و هماهنگ کردن آن به نفع پیشبرد اهداف آموزشی است.

۶- مشارکت سایر اندام های دانشگاه با اهداف پژوهش

تفاوت این بند با بند قبلی در این است که اگر چه ممکن است در مسیر طولی مدیریت بین عوامل اجرایی بحثی نباشد اما وجود سازمان ها و مدیریت های هم عرض با اهداف و وظائفی که گاه هم پوشانی دارند و گاه متضاد و خنثی کننده یکدیگرند مانع از رسیدن به اهداف می شود. به عنوان مثال در اهداف کلی دانشگاه توجه به کیفیت اصل قرار می گیرد و برآن تاکید می شود اما در مقابل نظام پولی و کسب در آمد هم جزو ضروریات دانشگاه می شود و یا افزایش سنوات دانشجو به هیچ وجه پذیرفته نمی شود و دانشجو باید به هر قیمتی شده درس خود را در چهارسال در دوره کارشناسی و دو سال در دوره کارشناسی ارشد به پایان رساند. جمع بین کیفی کردن کار و محدود کردن زمان و یا افزایش بی رویه دانشجو و تحمیل آن بر گروه ها با هم همخوانی ندارد. اگر چنانچه همه موارد باید اجرا شود باید تمهیدات لازم و اختیارات کافی به مدیر داده شود تا بتواند بین موارد متضاد تلفیق به وجود آورد.

۷- دقت، سرعت و فراگیری در امر اطلاع رسانی

جهان امروز جهان اطلاعات و سرعت ناشی از آن است. بسیار شنیده می شود که باید نظام آموزشی خود کار شود و یا امور پژوهشی و به ویژه کتابخانه ها خدمات دیجیتالی عرضه کنند. اما در عمل مجریان و کاربران با کمبود بودجه ، کمبود قطعات و از همه مهمتر کمبود و یا نبود آموزش لازم برای ایجاد فرهنگ استفاده از نظام های دیجیتالی می شوند. وقتی محقق و یا دانشجو نیاز به خدمات دارد گاه این خدمات به هر دلیلی از وی دریغ می شود. از نظر اجرایی هم گاه مشکلات آن چنان است که دانشجو و استاد را به ادامه کار بی رغبت می کند. فرض کنید دانشجویی می خواهد ثبت نام کند و یا کتاب امانتی خود را تمدید نماید اما از طریق تلفن و یا اینترنت نمی تواند این کار را انجام دهد و به ناچار باید خود مراجعه کند. طبیعی است که چقدر وقت او در این رابطه صرف خواهد شد. مثال ها در این رابطه بسیار است و ادامه آن ملال آور. و یا می گویند سیستم مکانیزه شده ولی در عمل همه چیز لنگ چیز دیگر است. آموزش لازم هم از طرف مراکز مرتبط برای اینکه فرهنگ استفاده از شبکه های الکترونیکی جای خود را بیابد داده نمی شود.

۸- توجه به هزینه- فایده

توجه به هزینه و فایده در همه طرح ها و برنامه ها امری ضروری است. اگر قرار باشد هر واحدی بدون توجه به نیاز سایر واحد ها به اجرای برنامه ای بپردازد و از حاصل کار با توجه به هزینه ای که بر دوش می کشد و یا بر دوش دیگری می گذارد بی خبر باشد در واقع د رجعت عکس اهداف سازمان حرکت نموده است. این امر در سازمان های دولتی که اکثر هزینه های آن ناپیدا است بسیار اهمیت دارد.

۹- نظارت مستمر و ارزیابی اثر بخشی

بحث نظارت و ارزیابی اثر بخشی که اساس این تحقیق به آن مرتبط است ضامن درستی کار است. به عبارت روشن تر اگر ارزیابی درونی امری مثبت و حساب شده است و مدیریت کلان دانشگاه با درایت و تدبیر آن را پذیرفته است و نتایج بدست

آمده هم در ارزیابی ها کاملاً مثبت بوده است پس تداوم آن در فاصله زمان های مشخص امری ضروری است. زیرا همانطور که گفته شد تا مراقبه در کار نباشد امکان پس رفت و سقوط همواره وجود خواهد داشت.

۱۰- تشویق و تنبیه بجا و بدون غرض از جانب مسئولان

و آخرین مورد در ارزیابی ها باید متوجه تشویق و تذکر شود تا همه بدانند که مسئولان برتر بدون درنگ منتظر پیشرفت و توسعه اند و در این سیر لحظه ای به خود تردید راه نمی دهند.

جمع بندی

ارزیابی درونی نوعی نگرش کیفی است اگر چه کمیت هم در آن مطرح است. در این نوع نگاه با آنکه در فرهنگ ما بی سابقه نیست و از نظر اخلاقی و عرفانی چیزی است که به آن تاکید فراوان شده است اما شاید در سایه نگاه یکسو نگرانه غرب به برون و اصالت دادن به پوزیتیویسم (و تقلید بی چون چرای عده ای در داخل کشور از آنچه در غرب می گذرد)، مورد غفلت و فراموشی قرار گرفته است. اینک که با تجدید نظر در روشهای پژوهشی گذشته نگاه ها تغییر کرده است و این نگاه درونی به امر آموزش هم تسری پیدا کرده است فرصت مناسبی پیش آمده است تا با رعایت اصول و قواعد از آن بهره برده شود. ارزیابی درونی همانند نگاه انسان به خود است که در آن هیچکس نمی تواند خود را گول بزند و یا به خود دروغ بگوید. هر کس به نفس خویش بیش از هر کس دیگر آگاه است هر چند عذر هایی بتراشد. در ارزیابی درونی باید گروه های آموزشی که مهم ترین رکن آموزش و پژوهش دانشگاه هستند با کمال صداقت و بی نظری در خود نظر کنند و کمی ها و کاستی ها را بنگرند و نقاط قوت را دریابند و با مدیریتی صحیح تهدید ها را بدل به فرصت کنند. در چنین شرایطی است که می توان امیدوار شد که نظام آموزشی تکانی به خورد و کمیت ها تبدیل به کیفیت شود و در دوره زمانی

مشخص آثار آن دیده شود. بدیهی است که اگر چنین آثاری مشاهده نشد یا برنامه ارزیابی درونی مفهومی ندارد که قطعاً چنین نیست و یا ما در ارزیابی درونی مقدمات و شرایط لازم را ندیده ایم و صرفاً مانند بسیاری از برنامه های دیگر به نمایش پرداخته ایم.

منابع:

- ۱) استیس، و.ت. (۱۳۵۵). فلسفه هگل. ترجمه حمید عنایت. تهران: جیبی با همکاری فرانکلین.
- ۲) دبیری، علی اکبر (۱۳۸۵). "روش شناسی، ابزارها و مدل تحلیلی تحقیق." در: مجموعه مقالات اولین همایش بین المللی روش تحقیق در علوم، فنون و مهندسی ۹-۱۰ خرداد. تهران: دانشگاه امام حسین.
- ۳) دورتیه، فرانسوا (۱۳۸۲). علوم انسانی، گستره شناخت ها. ترجمه مرتضی کتبی، جلال الدین رفیع فر و ناصر فکوهی. تهران: نشر نی.
- ۴) فدایی عراقی، غلامرضا (۱۳۸۵). اولویت گذاری کاری آسان و یا مشکل. مجموعه مقالات اولین همایش بین المللی روش تحقیق در علوم، فنون و مهندسی ۹-۱۰ خرداد. تهران: دانشگاه امام حسین.
- ۵) محمودی، جعفر (۱۳۸۵). "اقدام پژوهی در حوزه سیستم های اطلاعاتی." در: مجموعه مقالات اولین همایش بین المللی روش تحقیق در علوم، فنون و مهندسی ۹-۱۰ خرداد. تهران: دانشگاه امام حسین.
- ۶) موحدی، مسعود، نیکجو، محمد امیر (۱۳۸۵). "نگاهی به روش شناسی و تحقیقات پیرامون سیستم های اطلاعاتی." در: مجموعه مقالات اولین همایش بین المللی روش تحقیق در علوم، فنون و مهندسی ۹-۱۰ خرداد. تهران: دانشگاه امام حسین.

نوروزی، یعقوب (۱۳۸۳). شاخص های ارزیابی کتابخانه های دیجیتالی. اطلاع شناسی. ۱ (۳).

- 7) Cortada, James W(1995). TQM for Information Systems Management. N.Y.: MacGraw hill.
- 8) Menou, Michel J. (1993). Measuring the Impact of Information on Development. Ottawa: International Development Center.
- 9) Pederson, Ann. (1981). Keeping Archives. Sydney: Australian Society of Archives.
- 10) Wallner, Fritz G. & Greiner, Kurt(2006). Theoretical Framework for Research Methodology. The new approach to Science in: The First International Conference on Research Methodologies in Science, Engineering & Technology. Proceedings.... Tehran. Iran: University of Imam Hosein.

بهبود کیفیت آموزش علمی – کاربردی از طریق ارزیابی درونی: مورد مجتمع آموزش عالی هاشمی نژاد

جواد ایزی، حسین روحانی، مصطفی فکور^۱

چکیده

نهادینه کردن ارزیابی درونی و طراحی الگوی ارزیابی درونی توسط اعضاء هیات علمی و مدیران رده های مختلف مجتمع آموزش عالی شهید هاشمی نژاد هدف این تحقیق را تشکیل می دهد . عوامل مورد ارزیابی همراه با ملاک ها و نشانگر ها توسط تیم تحقیق تدوین و به تصویب کمیته ارزیابی درونی رسیده است. عامل های مورد ارزیابی شامل هشت عامل ۱- مدیریت - سازماندهی ۲- اعضاء هیات علمی ۳- دانشجویان ۴- فرآیند یاددهی - یادگیری ۵- اهداف برنامه های درسی ۶- تجهیزات و امکانات ۷- دانش آموختگان ۸- منابع اطلاع رسانی - کتابخانه می باشد . برای هر عامل چندین ملاک و نشانگر تعریف گردید . به

۱. اعضاء هیات علمی مجتمع آموزش عالی شهید هاشمی نژاد

طور کلی حدود ۶۹ ملاک و ۱۶۷ نشانگر تعریف و الگوی ارزیابی درونی مجتمع همراه با ابزار جمع آوری داده ها (فرم ها و پرسشنامه ها) تدوین گردید. از ویژگی های مهم این طرح می توان الف) شمولیت کامل همه فعالیت های مجتمع آموزشی ب) تعیین سطح مدیریت در ارزیابی فعالیتها که تا سطح مسئول قسمت تعیین گردید که بالطبع از مشارکت کلیه نیروهای مجتمع در تدوین ملاکها و نشانگر ها استفاده شد ، ج) تعیین افق سه ساله در تعریف مطلوبها ود) توجه به موارد اختصاصی دوره های علمی - کاربردی بخش کشاورزی را برشمرد .

واژه های کلیدی : ارزیابی درونی، علمی کاربردی ، ملاک، نشانگر.

مقدمه

برای تحقق آرمانها و اهداف نظام نوین آموزش علمی کاربردی کشاورزی در کشور باید از برنامه ریزی استفاده کرد تا ضمانت لازم برای رسیدن به آنها وجود داشته باشد. این ضمانت می تواند از طریق کاربرد نتایج ارزیابی اجزاء نظام آموزشی و عوامل موثر بر آن در تدوین و اجرای برنامه ها و طرح ها حاصل شود. علاوه بر آن به کمک ارزیابی می توان به کمبود ها و نارسایی ها در مراحل مختلف این آموزش ها پی برد و برای بهبود آنها اقدام لازم را مشخص کرد. از طرف دیگر، دوره های علمی کاربردی به خاطر ماهیت کاربردی بودن شان توأم با کار عملی (آزمایشگاهی، کارگاهی) زیادی می باشند که هزینه این نوع دوره ها را از سایر دوره های آموزش عالی بالاتر می برد و بالارفتن کیفیت در اینجا اثر بیشتری خواهد داشت.

الگوهای زیادی جهت ارزیابی کیفیت در آموزش عالی وجود دارد که از میان آنها الگوی اعتبار سنجی کاربرد وسیع تری در آموزش عالی داشته است. این الگو شامل دو بخش ارزیابی درونی (خود ارزیابی) و ارزیابی بیرونی (قضاوت همگانی) می باشد. یک ویژگی مهم الگوی اعتبار سنجی این است که این الگو برای ارزیابی نظام های دانشگاهی در سطح ملی مناسب است. با اجرای این الگو و رتبه بندی مراکز دانشگاهی جایگاه واقعی هر یک از این مراکز به درستی مشخص می شود. بدین ترتیب اهداف متعددی برای استفاده از این الگو بروز می نماید که مهمترین این اهداف (آدلمن، ۱۹۹۲) عبارتند از:

۱) تایید اینکه یک موسسه به سطح استاندارد و قابل قبولی رسیده است. ۲) کمک کردن به دانشجویان در امر شناسایی موسسات معتبر و قابل قبول ۳) افزایش سطح استاندارد در میان موسسات آموزشی و برنامه ریزی و ارزشیابی موسسه ۴) مشارکت جامع اعضای هیات علمی و کارکنان در امر برنامه ریزی و ارزشیابی موسسه.

ارزیابی درونی مرحله آغازین کاربرد الگوی اعتبار سنجی تلقی می شود با طراحی و اجرای این مرحله بستر لازم برای اجرای الگوی اعتبار سنجی مهیا می شود. در این مرحله نظام دانشگاهی به منظور خود در آینه دیدن اقدام به ارزیابی درونی می نماید. در یک نظام دانشگاهی، خود اعضا سوال های ارزیابی را تدوین کرده و روشهای گردآوری داده ها را نیز تعیین می کنند و پس از تحلیل آنها به قضاوت در باره خود می پردازند و از نتایج آنها جهت بهبود امور کمک می گیرند (ورتن^۱ و همکار، ۱۹۹۷). در مرحله دوم اجرای الگوی اعتبار بخشی (هیات همگنان) از خارج از نظام مورد ارزیابی به بازدید نظام می پردازند و ضمن بررسی گزارش ارزیابی درونی گزارش رسمی ارزیابی نظام دانشگاهی را تدوین می کنند.

سابقه الگوی اعتبار بخشی به عنوان فرآیند کنترل در نظام آموزش عالی به اواخر قرن نوزدهم میلادی برمی گردد. قدیمی ترین اسناد و مدارک در خصوص اعتبار بخشی به شکل جدید و سازمان یافته مربوط به ایالات متحده آمریکا و کانادا می باشد (پازارگادی ۱۳۷۷). هدف اصلی اعتبار بخشی دانشگاهی در ایالات متحده اطمینان از حداقل کیفیت آموزشی بوده و در ایالات مختلف آمریکا و کانادا در زمان های متفاوت به این امر توجه گردیده و بتدریج توسعه و گسترش یافته است. در آمریکا اعتبار بخشی از طریق سیستم سنتی که شامل مطالعه فردی در دانشگاهها می باشد آغاز گردیده و سپس با تغییر شکل از خود ارزیابی داوطلبانه به بررسی عملکرد خارجی موسسه توسعه یافته است (Ernst, 1994).

در نظام آموزش عالی آمریکا، اعتبار بخشی دارای یک ساز و کار غیر دولتی است. این ساز و کار که به طور ادواری در باره کیفیت دانشگاهها قضاوت می کند، اساس بهبود نظام های دانشگاهی را فراهم آورده است (Wolf, 1993).

از الگوی اعتبار سنجی، علی الخصوص بخش ارزیابی درونی آن در دانشگاه های اروپا به طور گسترده استفاده شده است. از جمله می توان به باوئر (۱۹۸۸)^۱

مربوط به سوئد و فایراشتاین (۱۹۹۳)^۱ مربوط به هلند اشاره کرد. تجربه های اخیر در کشور های مختلف که اقدام به ارزیابی درونی کرده اند نشان می دهد که کاربرد ارزیابی درونی تاثیر قابل توجهی در بهبود امور آموزش عالی داشته است. زیرا در این نوع ارزیابی خود نظام های آموزش عالی شناخت کافی در مورد فعالیت هایشان به دست می آورند و سپس از این شناخت در جهت بهبود امور آموزشی و رفع کمبود های خود استفاده می کنند .

ارزیابی درونی در حقیقت خود ارزیابی^۱ است و خود ارزیابی به عنوان وسیله ای برای بهبود کیفیت در آموزش عالی شناخته می شود (کلز^۱، ۱۹۹۵). در ارزیابی درونی مدیران و افراد ذینفع، ارزشیابی را در تنظیم سوالات، انتخاب روشها، طراحی تحقیق و جمع آوری و تجزیه و تحلیل داده ها، تعیین معیار های موفقیت برنامه و استفاده از نتایج ارزشیابی برای برنامه ریزی آینده، در دست خود خواهند داشت (بولا، ۱۹۹۰). علاوه بر مورد فوق، ارزیابی مداوم و مستمر در مجتمع آموزش از دو نظر زیر اهمیت خواهد داشت: الف) نظارت بر چگونگی انجام فعالیتها و انجام اصلاحات لازم ب) تعیین بازده کار و تهیه گزارشات حاصل از اجرای فعالیتها.

خوشبختانه در دهه گذشته فعالیت های زیادی در زمینه ارزیابی درونی در کشور شده است. حجازی (۱۳۷۷) در تحقیقی تحت عنوان "الگوی برای ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی کشاورزی" به بررسی پنج عامل (۱) سازماندهی و تشکیلات مدیریت (۲) دانشجویان (۳) اعضای هیات علمی (۴) دانش آموختگان (۵) فرآیند تدریس یادگیری در ارزیابی درونی پرداخته است. بازرگان (۱۳۷۴) در مقاله ای تحت عنوان "ارزیابی درونی دانشگاهها و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی" ضمن ارائه تعریف ارزیابی درونی و تشریح آن، این نوع ارزیابی را از جمله ابزارهای مدیریت معرفی می کند که می تواند تحقق اهداف دانشگاه را میسر ساخته و در راستای بهبود مستمر نظام دانشگاهی بکار رود. همچنین می توان به بازرگان

(۷۹ و ۷۸ و ۷۴ و ۷۳ و ۱۳۷۲) شیخ الاسلامی (۱۳۷۷)، بقایی (۱۳۷۴)، فتح آبادی (۱۳۳۸)، میرزا محمدی (۱۳۷۶) اشاره کرد.

این تحقیق درصدد طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی کیفیت آموزش در مجتمع آموزش عالی علمی کاربردی خراسان رضوی می باشد و اجرای آن به یک کار جداگانه واگذار شده است. مجتمع آموزش عالی جهاد کشاورزی بالغ بر ۱۳۰۰ نفر دانشجو و ۱۵۰ کارمند دارد. همین مرحله هم که با مشارکت اعضا برگزار می شود این نتیجه مثبت را در بر خواهد داشت که افراد به نقایص کار خود پی برده و در جهت رفع آنها گام بر می دارند.

روش تحقیق

روش تحقیق یا ارزیابی مورد نظر در اینجا مبتنی بر الگوی ارزشیابی اعتبار بخشی است. اما تکیه کار بر قسمت اول این الگو یعنی ارزیابی درونی است. در ارزیابی درونی همانند همه الگوهای ارزشیابی هدف اصلی تصمیم گیری است و در آن بیشتر از روشهای توصیفی و از نوع تحقیق و توسعه استفاده می گردد. تحقیق و توسعه فرآیندی است که به منظور توسعه و اعتبار سنجی به فر آورده های آموزشی به کار گرفته می شود. رابطه نزدیکی بین تحقیق و توسعه و چرخه حیات سیستم وجود دارد. در حقیقت تحقیق و توسعه به حیات بیشتر یک سیستم کمک کرده و از اضمحلال آن جلوگیری می کند.

مراحل زیر در طراحی الگوی ارزیابی درونی انجام شده است:

۱- شناسایی مولفه های اصلی الگو: در این مرحله مولفه های اصلی الگوی ارزیابی درونی مجتمع توسط پژوهشگر و همکاران تهیه و متغیرهای مربوط تعریف می شود. استخراج این مولفه ها از طریق بررسی برنامه ها و اهداف مجتمع آموزشی خواهد بود.

۲- مستند سازی : در این مرحله ، متغیرهای بدست آمده در مرحله قبل با استناد به ادبیات حوزه ارزیابی درونی در قالب این مفاهیم پیاده سازی می شود . به عبارت دیگر عوامل و اجزای تشکیل دهنده نظام آموزش علمی کاربردی (مجمع آموزش عالی جهاد کشاورزی خراسان رضوی) بیان شده و برای هر عامل ملاکها و نشانگرهای وضع مطلوب تدوین می شود . در این تحقیق عوامل اعضا هیات علمی، دانشجویان، دانش آموختگان، اهداف و برنامه های درسی، تجهیزات و امکانات، فرآیند یاددهی -یادگیری، مدیریت - سازماندهی، منابع اطلاع رسانی - کتابخانه مدنظر قرار خواهد گرفت

۳- هماهنگی: در این مرحله عوامل، ملاکها و نشانگر های حاصل در بخش قبل در کمیته ارزیابی درونی مجتمع مطرح و پس از بحث و تبادل نظر به تصویب کمیته می رسد . وجود نیروهای موثر مجتمع در جلسات کمیته ارزیابی درونی این نتایج را با بخش اجرا هماهنگ می سازد . در تدوین ملاک ها و نشانگر های وضع مطلوب ، تکیه کار بر روی کمیته ارزیابی درونی قرار دارد . به عنوان مثال در عامل مدیریت و سازماندهی یک ملاک ویژگی های فردی مدیران در سطوح مختلف می باشد که برای آن باید نشانگر ساخته شود . در اینجا دو کار صورت می گیرد:

(۱) توصیف وضع مطلوب (۲) ساختن نشانگر وضع مطلوب مثلاً در ملاک مدیر گروه، اقدامات زیر انجام می شود:

ویژگی وضع مطلوب : مدیر گروه باید دارای مدرک دکتری و دارای سابقه آموزشی حداقل سه سال باشد .

نشانگر وضع مطلوب : آخرین مدرک تحصیلی و سابقه آموزشی مدیر گروه

مبانی تدوین نشانگر عبارتند از :

الف) نظر اساتید (یاران آموزشی)

ب) آیین نامه های مصوب

ج) شرایط و امکانات مراکز آموزشی

د) اهداف برنامه های آموزشی .

۴- ارائه الگوی ارزیابی درونی در قالب گزارش نهایی طرح همراه با فرمهای جمع آوری اطلاعات .

نتایج

منظور از طراحی الگوی ارزیابی درونی مجتمع آموزشی ، تعیین عوامل مهم و موثر در کیفیت آموزشی و تعیین ملاک ها و نشانگرهای حالت مطلوب ، نسبتا مطلوب و نامطلوب می باشد که به این نشانگرها به طور خلاصه معیار قضاوت می گوئیم . عوامل مورد ارزیابی شامل: ۱- مدیریت - سازماندهی ۲- اعضا هیات علمی ۳- دانشجویان ۴- فرآیند یاددهی - یادگیری ۵- اهداف برنامه های درسی ۶- تجهیزات و امکانات ۷- دانش آموختگان ۸- منابع اطلاع رسانی - کتابخانه می باشد . این عوامل و همچنین ملاک های هر عامل و نشانگرها و معیارهای قضاوت در پاسخ به سوالهای تحقیق توسط محقق تعیین و درکمیته ارزیابی درونی تصویب شده است . مفروضات الگوی ارزیابی درونی برای مجتمع آموزش عالی جهاد کشاورزی شامل خصوصیات مانند انعطاف پذیری، اصلاح پذیری، پویا بودن سیستم و وجود اعضای هیات علمی، کارشناسان، دانشجویان و دانش آموختگان و تداوم پذیری می باشند . علاوه بر ویژگی های عام این الگو یعنی (۱) خودسنجی (۲) واقع بینی (۳) استقراء (از جزء به کل رسیدن) (۴) استمرار (۵) ارائه راهکارها (۶) هماهنگی و وحدت رویه این مدل از ویژگی های اختصاصی زیر برخوردار است :

الف) شمولیت کامل همه فعالیت های مجتمع آموزشی (تعیین سطح مدیریت در ارزیابی فعالیتها که تا سطح مسئول قسمت تعیین گردید که بالطبع مشارکت کلیه اعضا را در بر خواهد داشت ج) تعیین افق سه ساله در تعریف مطلوبها

د) توجه به موارد اختصاصی دوره های علمی - کاربردی بخش کشاورزی. برای هر یک از عوامل هشتگانه مذکور ، ملاکها و نشانگر هایی تعریف شده اند . با توجه به کثرت تعداد ملاکها و نشانگر ها در اینجا فقط به عناوین کلی ملاکها برای عوامل مختلف اشاره می شود . عناوین کلی ملاکها و تعداد نشانگر های طراحی شده برای عامل مدیریت و سازماندهی در این الگو به شرح جدول ۱ می باشد .

جدول ۱ : ملاک ها و تعداد نشانگر های عامل مدیریت و سازماندهی

عامل	ملاک	تنوع ملاک	تعداد نشانگر
۱ مدیریت و سازماندهی	ویژگی های فردی مدیران	۶	۳۰
	تجربه مدیریت	۶	۶
	انتخاب مدیران	۲	۴
	برنامه ریزی و تصمیم گیری	۱	۱۱
	ارتباط با سایر بخش ها	۱	۲
	ترکیب و توزیع نیروی انسانی	۱	۴
	اختیارات مدیریت	۱	۷
	ضابطه مندی و رعایت این نامه ها	۱	۳
	امکانات کار برای هیات علمی	۱	۳
	نحوه پذیرش هیات علمی جدید	۱	۱
	فعالیت ها و رویه ها	۷	۵۶
	جمع	۲۸	۱۲۷

ملاحظه می کنیم که همه فعالیت ها و رویه های اجرایی مجتمع که شامل امور اداری ، خدمات دانشجویی ، خدمات آموزشی ، طرح و برنامه ، روابط عمومی ، امور مالی ، تربیت بدنی و فرهنگی و هنری می باشد در این مدل مورد توجه قرار گرفته است .

جدول ۲: ملاک ها و تعداد نشانگر های طراحی شده برای عامل هیات علمی

عمل	ملاک	تنوع ملاک	تعداد نشانگر
۲ هیات علمی و مدرسین	ویژگی های فردی و تخصصی اعضا هیات علمی و مدرسین	۱	۸
	فعالیت های آموزشی	۱	۳
	روش تدریس	۱	۶
	فعالیت های پژوهشی	۱	۴
	فرصت مطالعاتی	۱	۱
	حضور فعال در گروه آموزشی	۱	۱
	جمع	۶	۲۳

مشاهده می کنیم که در اینجا تنوع ملاک وجود ندارد. همچنین جدول ۳ عناوین کلی ملاکها و تعداد نشانگر های طراحی شده برای عامل دانشجویان را نشان می دهد که وضعیت مشابهی با عامل قبل دارد.

جدول ۳ : ملاک ها و تعداد نشانگر های عامل دانشجویان

عامل	ملاک	تنوع ملاک	تعداد نشانگر
۳ دانشجویان	ترکیب و توزیع دانشجویان	۱	۳
	وضعیت علمی دانشجویان	۱	۶
	آگاهی دانشجویان از رشته تحصیلی و بازار کار	۱	۱
	تشکلهای علمی و پژوهشی دانشجویان	۱	۱
	کسب مقامات ورزشی (کشوری)	۱	۱
	کسب مقامات فرهنگی (کشوری)	۱	۱
	جمع	۶	۱۳

جدول ۴ : ملاک ها و تعداد نشانگر های طراحی شده برای عامل فرآیند تدریس و یادگیری

عامل	ملاک	تنوع ملاک	تعداد نشانگر
۴ فرآیند تدریس یادگیری	مواد آموزشی و کمک آموزشی	۱	۳
	نکته و رفتار دانشجویان	۱	۶
	آشنایی اعضای هیات علمی و مدرسین با اهداف آموزشی	۱	۱
	راهنمای های یاددهی- یادگیری	۱	۴
	جمع	۴	۱۴

جدول ۵: ملاک ها و تعداد نشانگر های عامل اهداف برنامه درسی

عامل	ملاک	تنوع ملاک	تعداد نشانگر
۵ اهداف برنامه درسی	مشخصات دوره ها	۱	۵
	دیدگاه اعضای هیات علمی درمورد اهداف دوره ها	۱	۳
	دیدگاه اعضای هیات علمی نسبت به برنامه درسی	۱	۴
	اهتمام به تجدید نظر دربرنامه ها و اهداف	۱	۱
	جمع	۴	۱۳

جدول ۶: عناوین کلی ملاکها و تعداد نشانگر های طراحی شده برای عامل امکانات و تجهیزات آموزشی را نشان می دهد. ویژگی های خاص دوره های علمی کاربردی را می توان در عامل امکانات و تجهیزات مشاهده کرد .

عامل	ملاک	تنوع ملاک	تعداد نشانگر
۶ امکانات و تجهیزات آموزشی	فضاهای آموزشی	۱	۹
	کیفیت فضاهای آموزشی	۱	۴
	امکانات مورد نیاز اعضای هیات علمی	۱	۲
	امکانات صوتی و تصویری	۱	۱
	خدمات رفاهی و اقامتی دانشجویان	۱	۴
	ایاب و ذهاب	۱	۱
	ساف سرویس	۱	۳
	امکانات ورزشی	۱	۳
	جمع	۸	۲۷

جدول ۷ عناوین کلی ملاکها و تعداد نشانگرهای طراحی شده برای عامل دانش آموختگان را نشان می دهد.

جدول ۷: ملاک ها و تعداد نشانگرهای عامل دانش آموختگان

عامل	ملاک	تنوع ملاک	تعداد نشانگر
۷ دانش آموختگان	سرنوشت شغلی	۱	۵
	نسبت دانش آموخته به دانشجوی ورودی	۱	۱
	ادامه تحصیل دانش آموختگان	۱	۱
	رضایت دانش آموخته از رشته تحصیلی خود	۱	۱
	رضایت کارفرما از کار دانش آموخته	۱	۱
	ارتباط دانش آموخته با محل تحصیل	۱	۱
	کار آفرینی	۱	۱
	جمع	۷	۱۱

جدول ۸: ملاک ها و تعداد نشانگرهای طراحی شده برای عامل اطلاع رسانی و کتابخانه

عامل	ملاک	تنوع ملاک	تعداد نشانگر
۸ اطلاع رسانی و کتابخانه	وسایل ، تجهیزات و امکانات	۱	۱۵
	فضاها	۱	۱۱
	منابع اطلاعاتی	۱	۶
	نیروی انسانی	۱	۲
	فعالیت ها و رویه ها	۱	۱۹
	تولید منابع	۱	۵
	جمع	۶	۵۸

کتابخانه

خلاصه مدل طراحی شده برای مجتمع را می توان در شکل ۱ ملاحظه نمود .



شکل ۱: شمای کلی الگوی ارزیابی درونی مجتمع آموزشی جهاد کشاورزی خراسان رضوی

پیشنهادهای

۱- مدل طراحی شده برای مجتمع آموزشی جهاد کشاورزی خراسان رضوی تا حدود زیادی به ویژگی ها و شرایط این مجتمع بستگی دارد، اما با اندک تغییراتی می توان آن را در سایر مجتمع های آموزشی وزارت جهاد کشاورزی نیز اجرا نمود . سپس موسسه آموزش علمی کاربردی به عنوان عامل بیرونی مراکز آموزشی خود را ارزیابی و رتبه بندی نماید .

۲- این طرح با این پیش فرض اجرا گردید که همه قسمت ها و فعالیت های یک مجتمع آموزشی مورد ارزیابی قرار گیرد و سعی بر این بود که از نظر سطح و عمق ارزیابی ، در همه قسمت ها به طور یکسان عمل شود و در هر قسمت تا سطح وظایف مسئول قسمت پیش رود . ولی در عمل حساسیت و مشارکت فعال تر برخی از بخش ها مثل بخش اطلاع رسانی و دفاع در جلسات کمیته ارزیابی درونی باعث شد که تا حدی بعضی قسمت ها با جزئیات بیشتری مورد ارزیابی قرار گیرند . بنابر این لازم است که استاندارد هایی برای تعیین سطح و عمق ارزیابی تعریف گردد که این موضوع به کار جداگانه ای موکول گردید .

۳- نکته دیگری که در جریان عمل رخ داد این بود که اگر چه همه قسمت های مجتمع در ارزیابی دخالت داده شد و مورد طراحی اولیه قرار گرفت ولی در انتها به دلایل سازمانی مثل خصوصی سازی و واگذاری برخی بخش ها مثل نقلیه ، دبیر خانه ، تایپ و تکثیر و امور خدماتی از گردونه ارزیابی درونی حذف گردید . این نکته به ویژه با توجه به روند واگذاری یک سری فعالیت ها به بخش های خصوصی در مجتمع های آموزشی از اهمیت زیادی برخوردار است.

۴- از نظر شیوه اجرای الگوی ارزیابی درونی مجتمع های آموزشی ، اگر چه می توان این کار را به روال معمول این گونه طرحها در یک بازه یک ساله و یا بیشتر اجرا نمود اما چنانچه فرمها و نتایج طراحی ها در قالب فرمهایی در بخش های مختلف این مجتمع ها قرار گرفته و آنها در جریان فعالیت خود اطلاعات را ثبت

نمایند مثلاً در زمان ثبت نام از دانشجویان ، اطلاعات تکمیلی در فرم ثبت نام درج شود و یا مسئولین قسمت ها نسبت به تکمیل فرمها در قسمت خود اقدام کنند . این کار علاوه بر تسهیل در اجرای طرح ، باعث می شود که ارزیابی درونی به صورت یک کار مستمر در آمده و تغییرات به هنگامی را در این مجتمع ها به جا بگذارد . بدین ترتیب استفاده از فرمهای این تحقیق در مقاطع مختلف می تواند اطلاعات مراکز و مجتمع های آموزشی را بروز کرده و روند پیشرفت کارها را روشن نماید.

منابع

- ۱- آدلمن ، سی. (۱۹۹۲) . اعتبار دهی در آموزش عالی . ترجمه نادر قلی قورچیان ، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی ، سال سوم شماره ۹ ص. ۱۷۵-۱۵۹ ، ۱۳۷۴ .
- ۲- بازرگان ، عباس (۱۳۷۲) سیستم نشانگر های آموزشی و کاربرد آن در تحلیل کار آبی دانشگاهی ، نشریه علوم تربیتی ، فصلنامه دانشکده علوم تربیتی ، انتشارات دانشگاه تهران .
- ۳- بازرگان ، عباس (۱۳۷۳) آموزش با کیفیت جامع : رهیافتی برای ایجاد تحول در نظام های پیش - دانشگاهی و دانشگاهی ، پژوهشی در مسائل تعلیم و تربیت دوره جدید شماره ۳ .
- ۴- بازرگان ، عباس (۱۳۷۴) ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی ، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی ، شماره های ۳ و ۴ .
- ۵- بازرگان ، عباس (۱۳۷۵ ب) ، کاربرد ارزیابی آموزشی در بهبود کیفیت آموزش عالی با تاکید بر آموزش پزشکی ، وزارت بهداشت ، درمان و آموزش پزشکی ،

- دبرخانه نظارت ، ارزشیابی و گسترش دانشگاههای علوم پزشکی .
- ۶- بازرگان ، عباس (۱۳۷۵الف) مقدمه ای بر ارزیابی آموزشی و الگوهای آن ، همدان دانشگاه بوعلی سینا.
- ۷- بازرگان ، عباس (۱۳۷۸) ارزیابی درونی، رویکردی از استفاده از داده ها جهت اقدام به منظور بهبود کیفیت آموزش عالی .
- ۸- بازرگان ، عباس و دیگران (۱۳۷۹) سازه های موثر در نظام آموزش عالی کشاورزی ، مطالعه موردی گروه ترویج و آموزش کشاورزی تهران مجله علوم کشاورزی ایران ۱۳۳۱ شماره ۴ صفحه ۸۶۲-۸۵۱ .
- ۹- بقایی ، شیوا (۱۳۷۴) . بررسی و طراحی الگوی ارزیابی مناسب برای اعتبار بخشی دبیرستانهای نظام جدید آموزش متوسطه . وزارت آموزش و پرورش .
- ۱۰- بولا ، اس.اچ. (۱۹۹۰) ارزشیابی طرح ها و برنامه های آموزشی برای توسعه . ترجمه خدایار ایلی ، ۱۳۷۵ ، انتشارات موسسه بین المللی آموزش بزرگسالان ، تهران .
- ۱۱- بازارگادی ، مهنوش (۱۳۷۷) پیشرفت های جدید در خصوص ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ، مجله رهیافت شماره ۱۸ تابستان ۱۳۷۷.
- ۱۲- حجازی ، یوسف (۱۳۷۷) . الگویی برای ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی کشاورزی ، گزارش ارزیابی درونی گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشکده کشاورزی دانشگاه تهران .
- ۱۳- کومز فلیپ ، اچ (۱۳۵۶) برنامه ریزی آموزشی چیست ، ترجمه برهان منش ، انتشارات دانشگاه تهران .
- ۱۴ - فتح آبادی ، جلیل (۱۳۷۸) الگوی مناسب برای ارزیابی درونی به منظور بهبود کیفیت آموزشی دانشگاههای علوم پزشکی ، گزارش تحقیق موجود در دانشگاه تهران ، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی .

۱۵- میرزا محمدی ، محمد حسن (۱۳۷۶) بررسی و طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی کیفیت آموزشی در مراکز آموزشی وزارت نیرو ، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده روانشناسی دانشگاه تهران به راهنمایی عباس بازرگان .

16- Bauer ,M(1988) Evaluation in Sweedish Higher Education : Recent trends and outlines of a model European journal of Education .

17. Ernst, Benjamin(1994) from accreditation to regulation : The decline of Academic Antonomy in higher education , Acadme(July – August 1994 p: 34)

18. Wolf,R. A. (1993) the accreditation of higher education institutions in the United States, Higher Education in Europe ,18(3) : 91-99.

**بررسی نگرش اعضاء هیات علمی نسبت به تاثیر ارزیابی درونی در بهبود
کیفیت گروه های آموزشی:
مورد گروه های آموزشی دانشگاه های شهر تهران**

سیدرسول حسینی^۱ - فاخته اسحاقی^۲

چکیده

یکی از رویکردهای سنجش کیفیت، ارزیابی درونی در نظامهای دانشگاهی است که نه تنها منجر به بهبود کیفیت، بلکه منجر به اشاعه فرهنگ ارزیابی، آشکارسازی رسالت و هدفهای گروههای آموزشی، کمک در جهت خودتنظیمی واحد آموزشی می شود. سابقه اجرای ارزیابی درونی در دانشگاه های ایران از یک دهه گذشته است و در حال حاضر بالغ بر ۵۰۰ گروه آموزشی به اجرای الگوی مذکور مبادرت ورزیدند. اینکه تا چه اندازه طرح مذکور در تحقق اهداف خود موفق بوده، پرسشی است که در این پژوهش از طریق سنجش نظرات اعضای هیات علمی گروه های آموزشی دانشگاه های شهر تهران که الگوی مذکور را اجرا نموده و گزارش ارزیابی

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه تهران

۲. کارشناس ارشد مرکز مطالعات سازمان سنجش آموزش کشور

را فراهم نموده اند، مورد بررسی قرار گرفته است. به منظور تحقق هدف فوق، نظر اعضا هیات علمی نسبت به هدفهای فرعی زیر مورد مطالعه قرار گرفته است:

- میزان تاثیر ارزیابی درونی در توسعه فرهنگ ارزیابی.
- میزان تاثیر ارزیابی درونی در تدوین و آشکارسازی رسالت و هدفهای گروههای آموزشی

- میزان تاثیر ارزیابی درونی در استقلال و خود تنظیمی گروه های آموزشی
- میزان تاثیر ارزیابی درونی در فرایند بهبود کیفیت گروه های آموزشی.
- ارائه راهکارهای مناسب جهت افزایش اثربخشی فرایند ارزیابی درونی.

پژوهش حاضر از نوع توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری آن شامل کلیه اعضا هیات علمی گروه های آموزشی مجری ارزیابی درونی در سطح دانشگاه های شهر تهران می باشد. ابزار گردآوری داده ها، پرسشنامه محقق ساخته با ضریب پایایی ۰/۸۴ بوده است. یافته های پژوهش نشان داد که از نظر اعضا هیات علمی، ارزیابی درونی و آشکارسازی اهداف دانشگاهی تاثیر معنی داری داشته است. همچنین در حوزه توسعه فرهنگ کیفیت موفق بوده است اما در زمینه کمک به خود تنظیمی گروه های آموزشی تاثیر کمی داشته است و بطور کلی اعضاء هیات علمی مورد نظر نقش ارزیابی درونی را در بهبود کیفیت گروه های آموزشی مثبت ارزیابی نمودند. اما مهمترین موانع در اجرای اثربخش ارزیابی درونی در نظام دانشگاهی ایران، نبود ساختار سازمانی مناسب ارزیابی، عدم تفویض اختیار به گروه های آموزشی و به تبع آن عدم تعهد و الزام نسبت به اجرای ارزیابی درونی، فقدان مکانیسم های ترغیبی و انگیزشی در اجرای طرح مذکور و عدم اجرای ارزیابی بیرونی می باشد.

واژه های کلیدی:

ارزیابی درونی - کیفیت - نظام دانشگاهی.

مقدمه

هیچ نظام دانشگاهی نمی تواند به ایفای ماموریت های خود موفق شود مگر اینکه با تفکر و برنامه ریزی استراتژیک بتواند تغییرات و تحولات مورد نظر در ابعاد مختلف سیستمی خود را اعمال کند و در این فرایند تغییر باید بالاترین حد کیفیت را از خود بخواهد (Patterson, 2001 & miller, 2007). کیفیت عامل کلیدی است که می تواند تضمین کننده حیات و توسعه یک نظام آموزشی در این عصر رقابتی باشد. آن چنانکه در اغلب نظام های دانشگاهی مساله ارتقاء کیفیت از اولویتهای مهم محسوب می شود (Cheng, 2003).

به منظور بهبود و ارتقاء کیفیت در آموزش عالی، الگوهای متعدد ارزیابی در کشورهای مختلف متداول است. یکی از این الگوها، الگوی اعتبارسنجی است. انجمن اعتبارسنجی آموزش عالی (CHEA¹) اعتبارسنجی را به عنوان یک فرایند دانشگاهی پایه گذاری شده بر روی خود - ارزیابی یا ارزیابی بیرونی (ارزیابی همگنان) و به منظور بهبود کیفیت دانشگاهی و پاسخگویی عمومی تعریف کرده است (CHEA, 2003). ارزیابی درونی فرایندی است که در آن اعضای واحد آموزشی، خود به قضاوت نسبت به عوامل کیفیت نظام آموزشی می پردازند و الگوی مذکور فرصتی فراهم می آورد تا واحد آموزشی بسنجد کجا بوده است؟ اکنون کجا قرار دارد؟ و در آینده چه جهتی را دنبال خواهد نمود؟ (Bazargan Beard, 1997 & 2000).

ارزیابی درونی به عنوان رویکردی که در آن فرایند تعیین عوامل، ملاک ها، نشانگرها و الزامات قضاوت، تحلیل و تفسیر داده ها، مقایسه وضعیت موجود و مطلوب و قضاوت درباره کیفیت واحد مورد ارزیابی، توسط خود اعضا آن انجام می شود و منجر به شناسایی قوت ها، ضعف ها، فرصت ها و عوامل بازدارنده توسعه

¹ . Council for Higher Education Accreditation

گروه می‌گردد تا در برنامه‌ریزی توسعه و بهبود کیفیت فعالیت‌های گروه مورد استفاده قرار گیرد، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. تجربیات بین‌المللی حاکی از آن است که فرایند ارزیابی درونی به ویژه در سطح گروه آموزشی می‌تواند به عنوان یکی از سازوکارهای مؤثر، در تضمین کیفیت دانشگاهی نقش به سزایی ایفا نماید (Brink, 2003 & Bazargan, 2000).

سابقه اجرای الگوی ارزیابی درونی در ایران از یک دهه گذشته است، بطوریکه در حال حاضر بالغ بر ۵۰۰ گروه آموزشی نظام دانشگاهی کشور در راستای طرحی که وزارت علوم، تحقیقات و فن آوری تهیه نموده، به اجرای الگوی مذکور مبادرت ورزیدند (سازمان سنجش و آموزش، ۱۳۸۵). و در این راستا گروه‌های مجری ارزیابی درونی با چالش‌هایی روبرو هستند و به زعم بعضی از اعضا هیات علمی در سیستم متمرکز و بوروکراتیک نظام آموزش عالی، چنین رویکرد های ارزیابی با مقاومت و چالش‌هایی مواجه می‌شود. لذا مسئله مورد نظر این است که تا چه اندازه ارزیابی درونی در بهبود کیفیت نظام دانشگاهی ایران مؤثر است؟ به منظور پاسخ به سوال فوق نظر اعضا هیات علمی

نسبت به هدفهای فرعی زیر مورد بررسی قرار گرفت:

- مشخص کردن تاثیر ارزیابی درونی در توسعه فرهنگ ارزیابی.
- مشخص کردن تاثیر ارزیابی درونی در تدوین و آشکارسازی رسالت و هدفهای گروه های آموزشی
- مشخص کردن تاثیر ارزیابی درونی در استقلال و خود تنظیمی گروه های آموزشی
- مشخص کردن تاثیر ارزیابی درونی در فرایند بهبود کیفیت گروه های آموزشی.

پیشینه ارزیابی درونی

ارزیابی درونی به عنوان یک روش ارزیابی عبارت است از فرایند تعیین، تهیه و

گردآوری داده‌ها و اطلاعات به منظور قضاوت و تصمیم‌گیری جهت بهبودی نظام آموزش، اما به طور خاص ارزیابی درونی (خود - ارزیابی) مرحله آغازین الگوی اعتبارسنجی است که هدف اصلی آن فراهم آوردن اطلاعات مناسب، مرتبط و به روز درباره واحد آموزشی به منظور قضاوت درباره کیفیت و اصلاح نقطه ضعف‌ها و بهبود کیفیت آن می‌باشد.

این رویکرد در سال‌های گذشته کاربرد وسیعی در آموزش عالی پیدا کرده است و آثار مثبت اجرای آن در نظام آموزش عالی و در بهبود مستمر کیفیت در سطح ملی و بین‌المللی آشکار شده است (بازرگان، ۱۳۷۹).

معمولاً ارزیابی درونی در سطح یک گروه آموزشی انجام می‌پذیرد. برای این منظور خود اعضاء گروه آموزشی به قضاوت درباره کیفیت اقدام می‌نمایند. معمولاً انتخاب عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها بر عهده اعضاء هیأت علمی است. در این گونه ارزیابی با توجه به این که اعضاء هیأت علمی در فرایند قضاوت کردن درباره کیفیت همکاری می‌کنند و برای بهبود آن پیشنهادهای سازنده ای عرضه می‌دارند، می‌توان هدف‌های واحد سازمانی آموزش عالی را بهتر درک کرد. ضمن این که انگیزه اعضاء هیأت علمی در انجام کوشش‌های لازم برای تحقق هدف‌ها نیز افزایش می‌یابد. علاوه بر آن قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و عوامل بازدارنده توسعه واحد سازمانی آموزش عالی آشکار و پیشنهادهای مناسبی برای بهبود کیفیت مستمر واحد سازمانی آموزش عالی به صورت گزارش ارزیابی درونی عرضه می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۳).

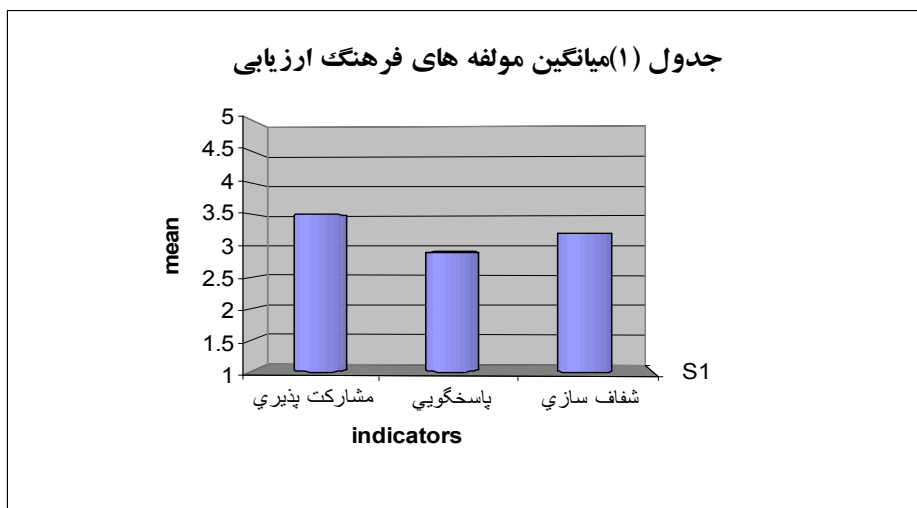
به عبارت دیگر ارزیابی درونی فرایندی است که در آن اعضاء گروه آموزشی دانشگاهی، هدف‌های گروه را تصریح کرده و عملکرد آن را مورد قضاوت قرار می‌دهند، سپس نقش خود را بازنگری کرده و در راه آینده مطلوب گروه آموزشی برنامه ریزی کرده و در اجرای آن گام‌های اولیه را بر می‌دارند (بازرگان و همکاران، ۱۳۸۶).

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-پیمایشی می باشد. جامعه آماری پژوهش اعضا هیات علمی دانشگاهای تهران می باشد. به منظور انتخاب نمونه از طریق نمونه گیری تصادفی و از میان گروه های آموزشی مجری ارزیابی درونی، ۱۰ گروه آموزشی انتخاب شده است آشکارسازی رسالت و هدفهای گروه های... جمعا ۵۰ نفر از اعضا هیات علمی دانشگاهای تهران به عنوان نمونه انتخاب شده اند. ابزار گرد آوری داده ها، پرسشنامه محقق ساخته می باشد. پرسشنامه مذکور دارای ۱۶ سوال چندگزینه (طیف لیکرت) و چهار سوال باز پاسخ بوده است. اعتبار پرسشنامه از طریق اعتبار محتوایی بوده و نظر متخصصین مطلوب بوده است. قابلیت اعتماد پرسشنامه از طریق محاسبه آلفای کرونباخ بر آورد شده و در حدود ۰/۸۴ بوده است. در تجزیه تحلیل داده ها از روش آمار توصیفی استفاده شده است.

یافته های تحقیق

همانطور که اشاره شد هدف پژوهش حاضر بررسی نگرش اعضا هیات علمی نسبت به تاثیر ارزیابی درونی در بهبود کیفیت گروه های آموزشی بوده است. به منظور تحقق هدف فوق چند هدف فرعی مورد نظر قرار گرفت. هدف اول: "مشخص کردن تاثیر ارزیابی درونی در توسعه فرهنگ ارزیابی بوده است". بدین منظور سه مولفه، مشارکت پذیری، پاسخگویی و شفاف سازی انتخاب شدند که میانگین آنها به ترتیب ۲،۸،۳،۵ و ۳،۲ می باشد.



بر اساس یافته های جدول فوق بیشترین میانگین مربوط به مشارکت پذیری می باشد. اما کمترین میانگین ها به ترتیب مربوط به پاسخگویی است. اینکه چرا ارزیابی درونی در مولفه پاسخگویی تاثیر کمتری داشته است، می توان به عدم استقلال گروه های آموزشی و همچنین فقدان ساختار مناسب در جهت تفویض اختیار و متقابلاً پاسخگو بودن واحد آموزشی می باشد. به طور کلی میانگین مولفه های فرهنگ ارزیابی (که بالاتر از حد متوسط می باشد) نشان از تاثیر مثبت ارزیابی درونی در توسعه فرهنگ ارزیابی داشته است. اینکه بسیاری از گروه های آموزشی داوطلبانه اقدام به اجرای ارزیابی درونی نموده، شاهد دیگری بر تاثیر ارزیابی درونی بر توسعه فرهنگ ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی می باشد.

هدف دوم تحقیق به بررسی تاثیر ارزیابی درونی در آشکار سازی و تدوین رسالت و اهداف گروه های آموزشی پرداخته است. بی شک هیچ نظام آموزشی فاقد رسالت و هدف نمی باشد و در این راستا گروه های آموزشی دانشگاه ها هم از این اصل مستثنی نیستند. اما اینکه تا چه اندازه هدفهای گروه های آموزشی تصریح و مشخص شده و تا چه اندازه با رسالت و اهداف دانشگاه و نیازهای جامعه همخوانی

دارد؛ و همچنین اعضا هیات علمی تا چه اندازه به رسالت و هدفهای گروه آموزشی آگاهی دارند؛ مسئله ای است که در اغلب نظام های دانشگاهی (گروه های آموزشی) کمتر مورد توجه قرار می گیرد. لذا باتوجه به نقش و اهمیت بی بدیل هدفها در هر سیستم آموزشی و همچنین تاثیر ارزیابی درونی در این زمینه، نظر اعضا هیات علمی دانشگاه تهران نسبت به تاثیر ارزیابی درونی در تدوین و آشکار سازی رسالت و هدفهای گروه آموزشی نیز در این تحقیق مورد بررسی قرار گرفته است.

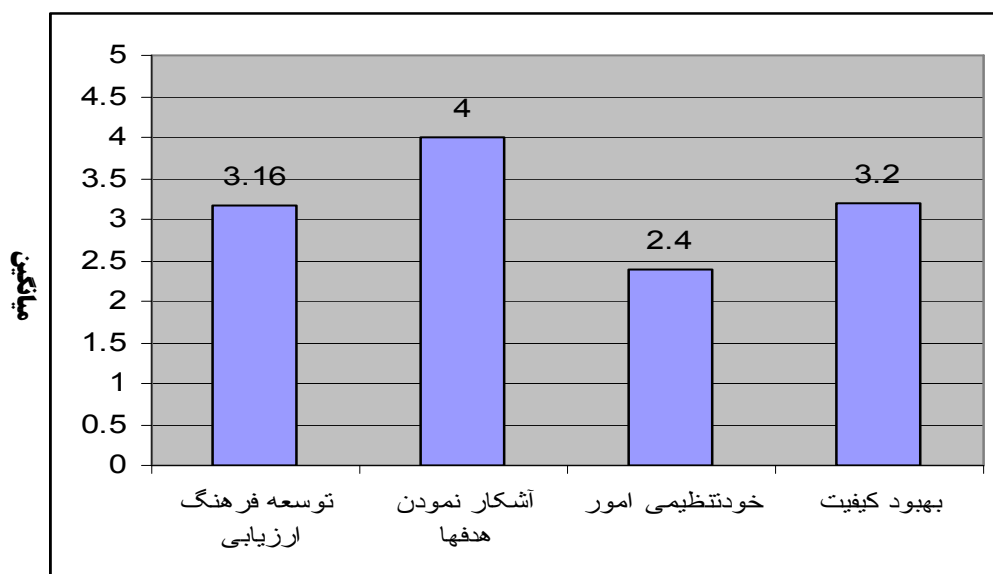
بر اساس میانگین بدست آمده (۴) از پاسخ های داده شده به سوال مربوطه، ارزیابی درونی در آشکار سازی و تدوین رسالت و اهداف گروه های آموزشی بیشترین تاثیر را داشته است. البته، اینکه تا چه اندازه هدفهای گروه های آموزشی بر اساس اصول تدوین می شود؛ و اینکه تا چه اندازه هدفها اندازه پذیر و قابل تحقق بوده و یا اینکه تا چه اندازه هدف ها مبنای ارزیابی عملکرد قرار می گیرند، موضوعی است که باید جداگانه مورد بررسی و پژوهش قرار گیرد.

از هدفهای دیگر پژوهش حاضر، مشخص کردن تاثیر ارزیابی درونی در کمک به خود تنظیمی و استقلال گروه های آموزشی از نظر اعضا هیات علمی بوده است. یافته ها بیانگر تاثیر کم ارزیابی درونی در این زمینه می باشد که در میان مولفه های تحقیق کمترین میانگین (۲/۴) را بدست آورده است. به نظر اکثر اعضا هیات علمی، نظام آموزش عالی کشور نظامی متمرکز می باشد و دراین راستا گروه های آموزشی دانشگاه نمی توانند استقلال لازم در برنامه ریزی ها و سازماندهی ها داشته باشند هر چند بعضی از فعالیت ها در سطوح تکمیلی و برنامه ریزی های درسی در حیطه اختیارات گروه های آموزشی می باشد اما در تامین منابع مالی و امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی از استقلال لازم برخوردار نمی باشند. این مسئله حتی بر روند اجرای موثر ارزیابی درونی هم تاثیر منفی گذاشته، انچنان که اغلب اساتید

یکی از موانع بزرگ در اجرای اثربخش الگوی مذکور را سیستم متمرکز نظام دانشگاهی کشور می دانند و معتقدند یکی از بسترهای مناسب جهت اجرای اثربخش ارزیابی درونی در نظام دانشگاهی ایران، حرکت به سمت تمرکز زدایی و تفویض اختیار به زیر نظام های آموزش عالی کشور می باشد و این زمینه ای مناسب در راستای فضای رقابتی و به تبع آن حرکت در جهت اجرای طرح های بهبود مستمر کیفیت (از جمله ارزیابی درونی) می باشد.

و به منظور تحقق هدف آخر، مشخص کردن تاثیر ارزیابی درونی بر بهبود کیفیت گروه های آموزشی، سه مولفه کیفیت آموزشی، کیفیت پژوهشی و کیفیت خدمات مشاوره ای و تخصصی مد نظر قرار گرفته است که میانگین ۳٫۲ را بدست آورده است.

جدول (۲): میزان تحقق اهداف ارزیابی درونی از نظر اعضاء هیات علمی



هدف های ارزیابی درونی

نتیجه گیری

همانطور که اشاره شد هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی نگرش اعضا هیات علمی نسبت به تاثیر ارزیابی درونی بر بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی بوده است. برای تحقق هدف مذکور، چهار هدف فرعی مورد نظر قرار گرفت. یافته‌ها بیانگر این موضوع هستند که ارزیابی درونی در بخش توسعه فرهنگ ارزیابی موفق عمل نموده است و نتایج این پژوهش با تحقیق بازرگان (۲۰۰۰) و چنگ (۲۰۰۳) مطابقت دارد. در سوال تشریحی پرسشنامه، بیشتر اعضا هیات علمی به مقوله ای تحت عنوان "مقاومت فرهنگی" در حوزه ارزیابی نظام آموزش عالی کشور اشاره نموده اند و تاکید داشته اند که این مورد از موانع استقرار نظام های تضمین کیفیت در آموزش عالی می باشد که به منظور کاهش آن به یک تحول فرهنگی در حوزه ارزیابی کیفیت در نظام آموزش عالی احتیاج می باشد. به طور کلی هر چند به علت مسائل خاص نظام آموزش عالی در ایران موانع فرهنگی ارزیابی کیفیت، همیشه به عنوان سدی در برابر برنامه های تحولی به ویژه در حوزه ارزیابی کیفیت وجود دارد ولی ارزیابی درونی در کمتر از ده سال توانسته تا حدودی موانع مذکور را از سر راه برداشته و به عبارتی آن محافظه کاری در زمینه ارزیابی را تا حدودی تقلیل دهد.

یکی دیگر از اهداف مهم ارزیابی درونی بازننگری، آشکارسازی و تدوین رسالت و اهداف نظام آموزشی مورد ارزیابی می باشد. همانطور که یافته نشان داده اند ارزیابی درونی در نظام دانشگاهی ایران توانسته این هدف خود را تحقق بخشد. به عبارتی تاثیر ارزیابی درونی در آشکارسازی و تدوین هدفهای گروه های آموزشی بسیار برجسته می باشد. در این راستا به منظور جهت دهی و کمک در تدوین رسالت و هدفهای دانشگاهی ابزار اندازه گیری هدفهای دانشگاهی در نظام آموزش عالی ایران تدوین و اعتباریابی شده است (بازرگان و حسینی، ۱۳۸۲).

اما ارزیابی درونی در تحقق این هدف که بر استقلال و خود تنظیمی گروه‌های آموزشی تاثیر گذار است، موفق نبوده است. یافته‌ها بیانگر عدم موفقیت ارزیابی درونی در این زمینه می‌باشند. علت این مسئله هم می‌تواند به خاطر ساختار بوروکراتیک نظام آموزش عالی ایران باشد. گروه‌های آموزشی جزء زیرنظام دانشکده و دانشگاه و نهایتاً وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به حساب می‌آید و این ساختار متمرکز و بوروکراتیک می‌تواند مانع خود تنظیمی در گروه‌های آموزشی شود. البته نتایج گزارش‌ها و پیشنهادات ارزیابی درونی در سطوح مختلف نظام دانشگاهی به طور مدون ارائه می‌گردد که می‌تواند در درازمدت بسترهای لازم در راستای تفویض اختیار به زیر نظام‌های آموزش عالی (دانشگاه، دانشکده و گروه‌های آموزشی) را فراهم کند.

و خلاصه اینکه ارزیابی درونی در بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی در سه بعد آموزشی، پژوهشی و خدمات تخصصی بویژه در حوزه فعالیت‌های آموزشی و روند اجرایی فعالیت‌های گروه‌های آموزشی اثرگذار می‌باشد. در پایان با تحلیل محتوایی پاسخ‌های داده‌شده به سؤالات تشریحی، پیشنهادات زیر به منظور اجرای اثربخش فرایند ارزیابی درونی ارائه گردیده است:

- نظام ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام آموزشی عالی کشور تعریف و ساختارمند شود.

- پیشنهادات ارزیابی درونی متناسب با شرایط و امکانات گروه‌های آموزشی تدوین گردد تا ضمانت اجرایی پیدا کند.

- ارزیابی درونی به صورت ساختاری مشخص از وظایف و اهداف گروه‌های آموزشی شود.

- مکانیسم‌های ترغیبی و تشویقی جهت برانگیختگی اعضا هیأت علمی به اجرای طرح مذکور ایجاد شود.

- ارزیابی درونی به منظور پیگیری وضعیت بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی به طور

مستمر انجام شود.

- ارزیابی بیرونی بعد از اجرای ارزیابی درونی، اجرا شود .
- همایش های ملی و بین المللی و همچنین کارگاه های آموزشی ارزیابی درونی برگزار شود.

منابع

- بازرگان، عباس و همکاران (۱۳۷۹). رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقاء مستمر کیفیت گروه های آموزشی در دانشگاه های علوم پزشکی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. دوره جدید، سال پنجم.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۰). *ارزشیابی آموزشی*. تهران: سمت.
- بازرگان، عباس و حسینی، سید رسول (۱۳۸۲). تدوین و اعتباریابی ابزار اندازه گیری هدف های دانشگاهی به منظور ارزیابی درونی. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، شماره ۲۹.
- محمدی، رضا و همکاران (۱۳۸۴). *ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی*، تهران: مرکز انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- Brink, J. (2003), "Quality in higher education: the development of the quality assurance program in UNISA", available at: www.howard.edu/assessment/open/AssessmentDocs/What%20is%20quality.htm (accessed in 2007).
- Council for Higher Education Accreditation (2003); Accreditation and Recognition in the united states ; Internet: <http://www.chea.org> .
- Cheng, Y.C. (2003), "Quality assurance in education: internal, interface, and future", *Quality Assurance in Education*, Vol. 11 No.4, pp.202-13.
- Mehralizadeh, Y. & et al (2007). The dilemma of internal evaluation in higher education: a longitudinal case study. *Quality Assurance in Education*, volume 15 number 3 2007 pp.352-368

Miller, Barbara, A. (2007). Assessing organizational performance in higher education, San Francisco: Jossey-bass.

Stella, A & Patil, J (2005). NAAC, A profile national assessment and accreditation council. Bangalore India .<http://www.naac-india.com>.