

ارزشیابی آموزشی، ضرورتی نوین در آموزش عالی ایران: مورد گروه مدیریت توسعه روستایی دانشگاه یاسوج

Educational Evaluation, a New Imperative in Higher Education in Iran: The Case of Rural Development Management Department of Yasouj University

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۰۳/۰۱

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۱۰/۱۴

Mehdi Nooripoor
Rasoul Maleki

مهدی نوری پور *
رسول مالکی **

Abstract: The aim of this study was to evaluate Rural Development Management Department of Yasouj University based on Internal Evaluation (IE) approach. Evaluation elements and criteria were selected and categorized in six groups: head of department, faculty members, non- faculty members, students, curriculum, and equipment. These criteria were evaluated by faculty members and students using SWOT model in some focusing group interviews. The results showed that the supposed department is relatively good at "head of department" and "faculty members", moderate at "curriculum", and weak in terms of "students" and "equipment". Based on these results, some recommendations are presented in the paper to the responsible bodies, i.e. Rural Development Management Department, Faculty of Agriculture, Yasouj University and Ministry of Science, Research and Technology.

چکیده: در راستای تحقق الگوی اعتباربخشی آموزش عالی، ارزشیابی درونی گروه مدیریت توسعه روستایی دانشگاه یاسوج به عنوان هدف اصلی مطالعه حاضر در نظر گرفته شد. عناصر ارزشیابی به تفکیک شش عنصر مدیریت گروه، اعضای هیأت علمی، برنامه‌ها، فراگیران، اعضای غیرهیأت علمی و امکانات/ تجهیزات مشخص شدند و با استفاده از الگوی نقاط قوت، نقاط ضعف، فرصت‌ها و چالش‌ها، طی مصاحبه گروه متمرکز مورد ارزشیابی اعضای هیأت علمی و دانشجویان گروه قرار گرفتند. نتایج ارزشیابی نشان داد که به طور کلی، گروه آموزشی مذکور از لحاظ مدیریت و اعضای هیأت علمی در وضعیت نسبتاً مطلوب بوده و به لحاظ برنامه‌ها در وضعیت متوسط قرار داشته، اما به لحاظ دانشجویان، امکانات و اعضای غیر هیأت علمی در وضعیت نامطلوبی به سر می‌برد؛ بر این اساس، پیشنهادهایی برای بهبود وضعیت عناصر مختلف طبق ماتریس راهبردهای سوات ارائه شده است.

Keywords: Internal Evaluation, Accreditation, Higher Education, SWOT Model

واژگان کلیدی: ارزشیابی درونی، اعتباربخشی، آموزش عالی، الگوی سوات.

* دانشیار گروه مدیریت توسعه روستایی دانشکده کشاورزی دانشگاه یاسوج (مسئول مکاتبات):

(mnooripoor@yu.ac.ir)

** دانشجوی دکتری توسعه کشاورزی، دانشکده کشاورزی دانشگاه یاسوج

مقدمه

فعالیت‌های آموزشی هر کشور را می‌توان سرمایه‌گذاری یک نسل برای نسل دیگر دانست. هدف اصلی این سرمایه‌گذاری، توسعه انسانی و به‌عبارت دیگر، رشد آگاهی و توانایی‌های بالقوه انسان است؛ علاوه بر آن، به‌طور کلی، آموزش وسیله‌ای برای شناسایی مسائل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه و پی بردن به راه‌حل‌های مناسب برای آنهاست؛ از طرف دیگر، نظام آموزشی هر کشور از نظر نیروی انسانی و مشاغل ایجاد شده در آن، بالاترین نسبت را در میان سازمان‌ها و دستگاه‌های دولتی دارد؛ بر این اساس، نظام آموزشی را می‌توان یکی از پیچیده‌ترین زیرنظام‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی منظور داشت؛ علاوه بر آن، تعداد قابل توجهی از افراد کشور به‌عنوان یادگیرنده (دانش‌آموز و دانشجو)، یاددهنده (معلم و مربی) و فراهم‌کننده خدمات پشتیبانی نظام آموزشی (سیاست‌گذار، مدیر، کارشناس و ...) به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم، به‌نحوی با فعالیت‌های یاددهی - یادگیری سروکار دارند. با توجه به گستردگی و پوشش وسیع فعالیت‌های نظام آموزشی، ارزشیابی سازمان‌های آموزشی، ارزشیابی برنامه‌ها، ارزشیابی کارکنان و ارزشیابی خدمات آنها می‌تواند نقش مؤثری در فراهم آوردن کیفیت آموزشی داشته باشد؛ بنابراین، یکی از مهم‌ترین عناصر هر فرایند آموزشی، از جمله آموزش عالی، ارزشیابی است (بازرگان، ۱۳۹۲؛ احمدی و همکاران^۱، ۲۰۱۱).

بر این اساس، از دیرباز رهیافت‌های مختلف ارزشیابی در آموزش عالی کشور مورد استفاده قرار گرفته‌اند که یکی از مهم‌ترین آنها، که طی سال‌های اخیر گسترش قابل توجهی پیدا کرده است، ارزشیابی درونی است. ارزشیابی درونی از سال ۱۳۷۹ به‌صورت جدی در نظام آموزش عالی کشور مورد توجه قرار گرفته است و از آن زمان تاکنون، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی مختلفی اقدام به اجرای آن در سطح گروه‌های آموزشی یا پژوهشی نموده‌اند. دانشگاه یاسوج نیز از این قاعده مستثنی نبوده است و طی سال‌های اخیر، چندین گروه آموزشی اقدام به انجام ارزشیابی درونی نموده‌اند. با توجه به این ضرورت، ارزشیابی درونی گروه مدیریت توسعه روستایی دانشکده کشاورزی دانشگاه یاسوج به‌عنوان هدف اصلی این مطالعه در نظر گرفته شد. در راستای این هدف اصلی و کلی، برخی از اهداف اختصاصی نیز مد نظر قرار گرفتند که مهم‌ترین آنها عبارتند از:

شناسایی نقاط ضعف، قوت، فرصت‌ها و چالش‌های گروه آموزشی؛

- ارزشیابی عناصر مختلف آموزشی گروه؛ شناخت راهکارهای پیشرفت و بهبود وضعیت گروه. بنابراین، این تحقیق به دنبال پاسخ به سؤالات زیر است: نقاط ضعف، قوت، فرصت‌ها و چالش‌های گروه آموزشی در مورد عنصر «اعضای هیأت علمی» چیست؟
- نقاط ضعف، قوت، فرصت‌ها و چالش‌های گروه آموزشی در مورد عنصر «برنامه‌های گروه» چیست؟
- نقاط ضعف، قوت، فرصت‌ها و چالش‌های گروه آموزشی در مورد عنصر «فراگیران» چیست؟
- نقاط ضعف، قوت، فرصت‌ها و چالش‌های گروه آموزشی در مورد عنصر «مدیریت گروه» چیست؟
- نقاط ضعف، قوت، فرصت‌ها و چالش‌های گروه آموزشی در مورد عنصر «امکانات و تجهیزات» چیست؟
- نقاط ضعف، قوت، فرصت‌ها و چالش‌های گروه آموزشی در مورد عنصر «کارکنان غیر هیأت علمی» چیست؟
- با توجه به نقاط ضعف، قوت، فرصت‌ها و چالش‌های گروه آموزشی در مورد عناصر ششگانه، چه راهکارهایی برای پیشرفت و بهبود وضعیت گروه قابل ذکر هستند؟

پیشینه تحقیق

ارزشیابی، غالباً به صورت اندازه‌گیری ارزش برنامه‌ها به منظور تعیین درجه تأثیر و سودمندی آن تعریف می‌شود و اطلاعات آن در جهت کمک به تصمیم‌گیری درباره برنامه‌ها کاربرد دارد. ارزشیابی باید به طور مستمر در طول اجرای برنامه و پس از پایان آن، انجام شود تا به نقاط قوت و ضعف برنامه پی برده شود (حسین‌لو، ۱۳۸۴). در مورد ارزشیابی باید متذکر شد که پس از دهه ۱۹۶۰ میلادی، به مرور زمان و استفاده از علوم نظیر روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و همچنین گرایش‌ها و تمایلات اقتصادی و تأکید سیاست‌گذاران به منظور تعیین اثربخشی برنامه‌های اجتماعی، وارد مرحله جدیدی شد که بیشتر به صورت یک رشته علمی مورد توجه قرار گرفت. تاریخچه ارزشیابی را می‌توان به چهار بخش تقسیم کرد که از آنها با عنوان چهار نسل ارزشیابی یاد می‌شود (کوک^۱، ۱۹۹۶):

۱) **نسل اول ارزشیابی:** در این دوره، تأکید عمده بر معرفی استانداردهایی برای معرفت‌شناسی^۱، روش‌شناسی^۲ و اعتبار درونی^۳ فرایند ارزشیابی بوده است. از مهم‌ترین نظریه پردازان این نسل ارزشیابی می‌توان به کمپبل^۴ و اسکریون^۵ اشاره کرد. این محققان، اعتقاد داشتند که بد، بد، و خوب، خوب است. در این میان، وظیفه ارزیاب حرفه‌ای، این است که بدون تأثیرگذاری و ایجاد سوگیری در فرایند ارزشیابی، بتواند دانش معتبری از موضوع مورد ارزشیابی به دست آورد.

۲) **نسل دوم ارزشیابی:** در این دوره، تأکید خاصی بر قابلیت کاربرد نتایج ارزشیابی برای ذی‌نفعان آن شده است؛ به عبارت دیگر، در این دوره به این امر توجه شد که نتایج ارزشیابی باید پاسخگوی نیاز ذی‌نفعان آن باشد. به همین دلیل، استیک^۶، که از مهم‌ترین نظریه پردازان این نسل است، رهیافت ارزشیابی مورد نظر خود را با نام ارزشیابی پاسخگو^۷ معرفی کرده است (استیک^۸، ۱۹۷۵). به‌طور کلی در این نسل ارزشیابی، بر عملگرایی^۹ تأکید می‌شده است.

۳) **نسل سوم ارزشیابی:** در این دوره، نظریه‌پردازی نظیر کرونباخ^{۱۰} با تلفیق نظریات نسل‌های قبل بر تولید دانش معتبر تأکید کرده‌اند. در این مرحله، به ضرورت انعطاف‌پذیری در انجام ارزشیابی توجه شده است و توجه به زمینه فعالیت‌ها و تفسیر آنها در سطح وسیع‌تر نیز مد نظر قرار گرفته‌اند (الکساندر^{۱۱}، ۲۰۰۱).

۴) **نسل چهارم ارزشیابی:** در این دوره، به‌طور کلی ارزشیابی از لحاظ هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی دگرگون شد و به جای تأکید بر عینی‌گرایی^{۱۲} و اعتبار درونی، به طرف نسبی‌گرایی^{۱۳} و ساختارگرایی^{۱۴} سوق پیدا

۱. Epistemology

۲. Methodology

۳. Internal Validity

4. Campbell

5. Scriven

6. Stake

7. Responsive Evaluation

8. Stake

9. Pragmatism

10. Cronbachs

11. Alexander

12. Objectivity

13. Relativism

14. Constructivism

کرد. از پیشگامان این دوره می‌توان به گوبا و لینکلن^۱ اشاره کرد که نظریات آنها تحولات اساسی در تفکر و شیوه ارزشیابی ایجاد کرد. بر اساس روش‌های ارزشیابی مطرح شده در این دوره مانند ارزشیابی توانمندسازی^۲ (فترمن^۳، ۱۹۹۵)، دانش مشخص و معینی وجود ندارد که فرایند ارزشیابی به دنبال کشف یا تشریح آن باشد؛ به عبارت دیگر، بر اساس اصل نسبی‌گرایی، که در این دوره مطرح شده است، ممکن است که یک موضوع یا پدیده از دیدگاه یک نفر «خوب» و از دیدگاه شخص دیگر «بد» ارزشیابی شود؛ بنابراین، اگر این تعریف پذیرفته شود، می‌توان ارزشیابی‌های مختلفی از یک پدیده انجام داد و به نتایج متفاوتی نیز رسید. حال این سؤال مطرح می‌شود که: از بین این نتایج متعدد و متفاوت، کدام یک معتبرتر بوده و به حقیقت نزدیک‌تر است؟ صاحب‌نظران علم ارزشیابی به‌خصوص در دوره اخیر، اشاره می‌کنند برای اینکه نتایج ارزشیابی هر چه بیشتر به حقیقت نزدیک شوند، باید به نظرات مخاطبان ارزشیابی توجه شده و از همان افراد دست‌اندرکار برای انجام ارزشیابی کمک گرفته شود. نظر نهایی و مورد قبول، آن است که مورد توافق یا اجماع اکثریت باشد (اقتباس از همان منبع؛ دنزین و لینکلن^۴ به نقل از گوبا و لینکلن، ۱۹۹۴). چنان که فترمن (۱۹۹۵) اشاره می‌کند، چنین فرایند ارزشیابی می‌تواند باعث توانمندسازی افراد مورد نظر شده و آنها را در تکرار و تداوم فرایند ارزشیابی، و در نتیجه، بهبود مداوم برنامه، یاری کند؛ زیرا انجام ارزشیابی و مشارکت فعال افراد مورد نظر باعث آشنایی آنها با این فرایند و کسب تجربه در این زمینه شده و نهایتاً باعث می‌شود که آنها در این زمینه، خبره و توانمند شوند؛ به‌نحوی که در آینده بتوانند خود مسئولیت انجام یا نظارت بر انجام فرایند ارزشیابی را بر عهده گیرند. در چنین حالتی که فرایند ارزشیابی و قضاوت در مورد هر موضوع یا برنامه، از سوی خود افراد درگیر در آن انجام می‌گیرد، ارزشیابی ماهیت درونی به خود می‌گیرد (بازرگان، ۱۳۹۲).

پس می‌توان گفت که رویکردهای ارزشیابی در دوره‌های (نسل‌های) اول تا سوم، عمدتاً حالت بیرونی داشته و از سوی متخصصان ارزشیابی، که خارج از برنامه یا

1. Guba and Lincoln

۲. Empowerment Evaluation

۳. Fetterman

۴. Denzin & Lincoln

موضوع ارزشیابی بوده‌اند، صورت می‌گرفته است؛ اما در دوره چهارم، فرایند ارزشیابی درونی یا انجام ارزشیابی، از سوی افراد درگیر در برنامه مورد توجه قرار گرفته است. در این حالت، ارزیاب حرفه‌ای (متخصص ارزشیابی) عامل اصلی در انجام ارزشیابی نبوده و فقط در نقش تسهیل‌گر، افراد مورد نظر را در انجام ارزشیابی کمک می‌کند. جدول شماره ۱، تفاوت‌های ارزشیابی بیرونی و درونی را نمایش می‌دهد.

جدول (۱) تفاوت بین ارزشیابی درونی و بیرونی (فترمن و آیلر، ۲۰۰۳)

موضوعات	ارزشیابی بیرونی	ارزشیابی درونی
تمرکز	خبرگان بیرونی	خود ارزشیابی
مسئول ارزشیابی	فرد (ارزیاب خارجی)	گروه (افراد مسئول اعم از مردم، کارکنان یا ارزیابان)
سوالات ارزشیابی	<ul style="list-style-type: none"> • آیا برنامه به‌خوبی کار می‌کند؟ • درک کاربران از برنامه چیست؟ • آیا سازمان‌های مختلف به‌خوبی با برنامه همراه شده‌اند؟ • تأثیر اجتماع بر برنامه چیست؟ 	<ul style="list-style-type: none"> • مأموریت ما چیست؟ • چگونه وضعیت موجود را ارزشیابی و اولویت‌بندی کنیم؟ • برنامه ما برای آینده چیست؟
راهبردها/ ابزارها	<ul style="list-style-type: none"> • مصاحبه • تشکیل گروه متمرکز • پیمایش • مرور منابع و اسناد 	<ul style="list-style-type: none"> • برگزاری کارگاه‌های آموزشی • تسهیل‌گری
ارزشیابی شونده	سازمان‌های اجتماعی محققان دانشگاهی	اعضای گروه (آموزشی) و کارکنان
محدوده زمانی	محدود	اساساً نامحدود
کاربرد	تصمیم‌گیری لحظه‌ای	تصمیم‌گیری طولانی مدت و توسعه‌یابنده

ارزشیابی درونی در سال‌های اخیر در آموزش و به‌ویژه آموزش عالی کاربرد وسیعی پیدا کرده است؛ زیرا فرض بر این است که افراد درگیر در یک نظام آموزشی (مثلاً اعضای هیأت علمی یک گروه آموزشی)، بر همه جوانب، ابعاد، شرایط، نیازها و خواسته‌های گروه خود اشراف کافی دارند و به همین دلیل، می‌توانند خودشان به ارزشیابی وضعیت گروه آموزشی خود پردازند.

ارزشیابی درونی در نظام آموزش عالی کشور، زیرمجموعه یک الگوی کلی ارزشیابی به نام ارزشیابی اعتباربخشی^۱ قرار می‌گیرد. با به‌کارگیری این الگو، عوامل تشکیل دهنده پدیده مورد ارزشیابی تحت قضاوت قرار می‌گیرد. در فرایند بررسی عملکرد مؤسسات آموزشی بر اساس الگوی اعتباربخشی، ابتدا ارزشیابی درونی انجام می‌گیرد و پس از کسب تجربه در این زمینه، از ارزشیابی بیرونی استفاده می‌گردد. ارزشیابی درونی به بهبود کیفیت و ارزشیابی بیرونی به رعایت استانداردها توجه دارد. ارزشیابی درونی به‌عنوان «خود در آینه دیدن» است و گزارش آن معمولاً محرمانه تلقی می‌شود. پس از انجام این مرحله، ارزشیابی بیرونی از سوی هیأتی خارج از دانشگاه انجام شده و گزارش آن در اختیار علاقه‌مندان قرار می‌گیرد (بازرگان، ۱۳۷۴؛ بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹؛ بازرگان^۲، ۲۰۰۵). این رهیافت در کشورهای مختلف، به روش‌های گوناگون مورد توجه قرار گرفته است (بازرگان و همکاران ۱۳۷۹؛ بازرگان، ۱۳۷۴):

- در آمریکا، ارزشیابی درونی و بیرونی به‌صورت پیاپی و در فاصله زمانی یک‌ساله انجام می‌گیرد؛ بر این اساس، مراکز آموزش عالی را انجمن‌های تخصصی ملی یا منطقه‌ای در دوره‌های زمانی، که معمولاً به مدت پنج سال است، ارزشیابی می‌کنند.

- اغلب کشورهای اروپایی، که اخیراً از الگوهای یاد شده استفاده کرده‌اند، فقط به اجرای قسمت اول، یعنی ارزشیابی درونی، پرداخته‌اند؛ برای مثال، سوئد و هلند از جمله این کشورها هستند. فنلاند نیز هر دو مرحله را با توجه به الگوی خاصی انجام داده است. در این کشور، ابتدا ارزشیابی درونی برای قضاوت در مورد خود در دانشگاه اولو^۳ صورت گرفته و سپس هیأت همگنان از سایر کشورهای اروپایی ارزشیابی بیرونی را با مراجعه به دانشگاه مذکور، انجام داده‌اند.

ماتئوس^۴ (۲۰۱۰)، که به بررسی وضعیت ارزشیابی آموزشی در سیستم آموزش مدرسه‌ای به‌ویژه دوره راهنمایی کشور ایرلند پرداخته است، اشاره می‌کند که ارزشیابی آموزشی در سال‌های اخیر به سمت ارزشیابی‌های درونی یا خود ارزشیابی سوق پیدا کرده‌اند. وی در یک پژوهش کیفی و ژرفانگر و با استفاده از نظرات مدرسان و پرسنل

۱. Accreditation

۲. Bazargan

۳. Oulu

۴. Mathews

مدارس مختلف این کشور، به این نتیجه رسیده است که الگوی مناسب، آن است که ترکیبی از ارزشیابی‌های درونی و بیرونی باشد. در این الگو، ارزشیابی درونی می‌تواند داده‌های پایه‌ای از وضعیت نهاد آموزشی و اجزای آن فراهم آورد که در «ارزشیابی کل نظام مدرسه»^۱، که در حقیقت نوعی ارزشیابی بیرونی است، مورد استفاده قرار گیرند.

در ایران نیز ابتدا از سال ۱۳۷۶ در مراکز آموزشی و پژوهشی تابعه وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، کار ارزشیابی درونی و اعتبارسنجی مورد توجه قرار گرفته است؛ بنابراین، می‌توان گفت که ارزشیابی درونی در وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی حتی سابقه بیشتری نسبت به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری داشته و تاکنون اغلب دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور، اعم از کوچک و بزرگ، این کار را انجام داده‌اند؛ برای مثال، تا سال ۱۳۸۱ بیش از ۱۲۰ گروه آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور این کار را انجام داده‌اند (فتح‌آبادی و همکاران^۲، ۲۰۰۳) و بعد از آن نیز این روند دنبال شده است که برخی از آنها عبارتند از: گروه پرستاری دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان (رفیعی و همکاران، ۱۳۸۲)؛ گروه‌های مختلف دانشگاه علوم پزشکی سمنان (سیف‌هاشمی و همکاران، ۱۳۸۰؛ رهبر و همکاران، ۱۳۸۲؛ پازوکی و صدیقی مقدم، ۱۳۸۱)؛ بخش‌های بالینی دانشگاه علوم پزشکی اردبیل (فرخی و همکاران، ۱۳۸۴)؛ دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان (یارمحمدیان و کلباسی، ۱۳۸۵)؛ رشته پزشکی دانشگاه علوم پزشکی کرمان (حسینی‌نژاد و همکاران، ۱۳۸۵)؛ گروه بیماری‌های کودکان دانشگاه علوم پزشکی تهران (ربانی و همکاران، ۱۳۸۵)؛ و

در حوزه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری نیز با واگذاری رسمی مأموریت ارزشیابی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی به سازمان سنجش آموزش کشور، فعالیت‌های زیادی در بخش ارزشیابی و تضمین کیفیت صورت گرفته که هدف همه آنها بهبود کیفیت نظام آموزش عالی است. در این راستا، مرکز ارزشیابی و تضمین کیفیت سازمان سنجش آموزش کشور، از سال ۱۳۷۹، ارزشیابی درونی دانشگاه‌ها را آغاز کرده و در حال حاضر دارای سه دبیرخانه ارزشیابی درونی، ارزشیابی بیرونی و سیستم مدیریت اطلاعات است. دبیرخانه ارزشیابی درونی از سال

۱. Whole School Evaluation (WSE)

۲. Fathabadi, et al.

۱۳۸۰ فعالیت خود را آغاز کرده و طرح ارزشیابی درونی را هدایت می‌نماید. در این طرح، گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های مختلف مشارکت داشته و بسیاری از آنها کار خود را به پایان رسانیده‌اند؛ برای مثال، گروه‌های مختلف دانشگاه تهران (بازرگان و همکاران، ۱۳۸۵؛ پیکانی و دوران‌دیش، ۱۳۸۵)، دانشگاه امیرکبیر (محمدی و همکاران، اسلام‌زاده، ۱۳۸۵)، مجتمع آموزشی جهاد کشاورزی اصفهان (محمدی و همکاران، ۱۳۸۵)، دانشگاه شیراز (زمانی و نوری‌پور، ۱۳۸۵)، دانشگاه شهید چمران اهواز (شاهی، ۱۳۸۵)، دانشگاه اصفهان (طغیانی، ۱۳۸۵)، دانشگاه ایلام (دفتر نظارت و ارزشیابی دانشگاه ایلام، ۱۳۸۸) و مؤسسات خصوصی آموزش عالی در ایران، با ارائه استراتژی‌های بهینه بر اساس SWOT (شجاعی و همکاران، ۲۰۱۵) از این قبیل هستند.

توجه به ارزشیابی درونی در آموزش عالی کشور، روند رو به رشدی داشته است؛ به‌نحوی که از سال ۱۳۸۳ تا ۱۳۸۹ چهار همایش در زمینه ارزشیابی درونی و ارتقای کیفیت دانشگاهی برگزار شده است و محققان مختلف از مراکز مختلف آموزش عالی کشور، تجربیات خود در این زمینه را با یکدیگر به اشتراک گذاشته‌اند. اکنون می‌توان گفت که تقریباً در تمامی مراکز آموزشی و پژوهشی تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ارزشیابی درونی مورد توجه قرار گرفته و در گروه‌های آموزشی مرتبط اجرا شده است. برای تأکید بر اجرای ارزشیابی درونی و سنجش کیفیت به‌منظور ارتقای مؤسسات آموزش، در برخی از دانشگاه‌ها نظیر دانشگاه تهران حتی اقدامات جدی‌تری در این زمینه انجام شده و از سال ۱۳۸۵ مرکز ارزشیابی کیفیت تأسیس شده است تا کار ارزشیابی نظام آموزش عالی دانشگاه به‌ویژه در زمینه ارزشیابی درونی، را با جدیت بیشتر و دقیق‌تر مدیریت و رهبری نماید.

جمع‌بندی موارد فوق‌الذکر، نشان‌دهنده اهمیت ارزشیابی درونی در نظام‌های آموزشی به‌طور اعم و آموزش عالی به‌طور اخص است. این اهمیت مختص کشور ما نیست و در کشورهای پیشرفته نه تنها مورد توجه است، بلکه حتی اهمیت بسیار زیادی برای آن قائل هستند و بر اساس برنامه زمانی مشخص و به‌صورت مداوم در حال انجام است. تجربه بین‌المللی در مورد مسأله ارزشیابی در آموزش عالی نشان می‌دهد که کشورهای توسعه یافته مانند آمریکا (از سال ۱۸۹۵)، فرانسه (از سال ۱۹۸۵)، انگلیس (از سال ۱۹۹۷)، استرالیا (از سال ۲۰۰۱) و ... سازمان‌های ویژه‌ای را

برای نظارت و ارزیابی مراکز دانشگاهی خود اختصاص داده‌اند (شجاعی و همکاران، ۲۰۱۵)؛ بنابراین، در راستای همین ضرورت، ارزشیابی درونی گروه مدیریت توسعه روستایی دانشگاه یاسوج مورد توجه قرار گرفت و بر اساس الگوی معرفی شده در بخش بعد، اجرا گردید.

همان طور که در معرفی سیر تحول الگوهای ارزشیابی اشاره شد، ارزشیابی درونی از رویکردهای جدید علم ارزشیابی محسوب می‌شود که ماهیتاً خاصیت توانمندسازی دارد؛ زیرا باعث توانمند شدن افراد گروه ارزیاب در انجام مجدد ارزشیابی و تداوم فرایند آن می‌گردد؛ لذا، از این الگوی ارزشیابی، علاوه بر آموزش و پرورش، در زمینه‌های دیگری مانند برنامه‌های توسعه، توانمندسازی فقرا و افراد حاشیه‌ای، سازمان‌های تولیدی و خدمات مؤسسات خیریه نیز استفاده شده است (فترمن^۱، ۱۹۹۵). با توجه به موارد فوق، می‌توان مراحل اصلی و الگوی کلی انجام ارزشیابی درونی در نظام آموزش عالی کشور معرفی کرد.

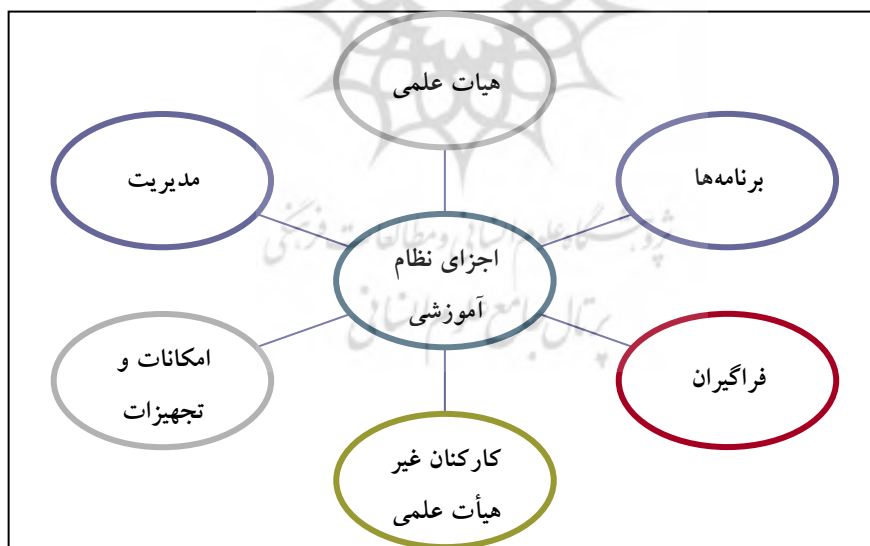
جدول (۲) مراحل و فعالیت‌های مورد نظر در ارزشیابی درونی (اقتباس از فترمن، ۱۹۹۵؛ هورورد و همکاران^۲، ۲۰۰۲)

مراحل	فعالیت‌ها
۱) آشناسازی و توجیه	۱-۱) تشکیل گروه ارزشیاب ۲-۱) برگزاری کارگاه آموزشی به‌منظور توجیه و هماهنگی گروه ارزشیاب
۲) تعیین اهداف و مقاصد	۱-۲) تعیین عناصر ارزشیابی ۲-۲) توافق روی اهداف مورد نظر در ارزشیابی
۳) تدوین راهبردها	۱-۳) تدوین برنامه اجرایی از سوی گروه ارزشیابی ۲-۳) تعیین ابزارهای مورد لزوم برای انجام ارزشیابی
۴) انجام ارزشیابی	۱-۴) اجرای ارزشیابی و جمع‌آوری داده‌ها؛ تعیین وضعیت موجود و مطلوب
۵) تدوین معیارها و استانداردهای قضاوت	۱-۵) تجزیه و تحلیل اطلاعات و مقایسه وضعیت موجود و مطلوب ۲-۵) جمع‌بندی، نتیجه‌گیری و ارائه توصیه‌های اجرایی ۳-۵) نوشتن گزارش اولیه ۴-۵) توافق گروه ارزیاب در مورد نتایج و گزارش
۶) تهیه گزارش	۱-۶) جمع‌بندی نهایی ۲-۶) تهیه گزارش نهایی

۱. Fetterman

۲. Horworth, et al.

اما نکته حائز اهمیت این است که ارزشیابی درونی، که مراحل آن در جدول شماره ۲ به اجمال معرفی شده‌اند، در مورد چه عواملی باید انجام گیرد؛ به عبارت دیگر، اگر یک گروه آموزشی نظیر گروه مدیریت توسعه روستایی دانشگاه یاسوج در نظر داشته باشد که ارزشیابی درونی انجام دهد، چه عوامل/عناصر یا معیارهایی را مورد ارزشیابی قرار دهد. در الگوهای اجرایی ارزشیابی درونی نیز، که در دانشگاه‌های دیگر از سوی محققان مختلف مورد استفاده قرار گرفته، این نکته مد نظر بوده است و به همین دلیل، در اغلب الگوهای معرفی شده، عوامل مورد ارزشیابی در یک ساختار سلسله مراتبی متشکل از عناصر (عوامل)^۱، ملاک‌ها (معیارها)^۲ و نشانگرها^۳ تدوین شده و مورد ارزشیابی قرار گرفته‌اند. برای انجام ارزشیابی درونی گروه مدیریت توسعه روستایی، اعضای گروه ارزشیاب، عناصر ششگانه زیر را، که در نگاره شماره ۱ نمایش داده شده است، به عنوان چارچوب کلی الگو و مهم‌ترین عناصر مورد نظر در ارزشیابی درونی مورد توجه قرار دادند.



۱. Factors

۲. Criteria

۳. Indicators

نگاره (۱) عناصر مورد نظر در ارزیابی درونی گروه مدیریت توسعه روستایی

همان‌گونه که اشاره شد، بر اساس ساختار سلسله مراتبی مورد نظر، هر کدام از عناصر فوق به نوبه خود دارای زیرمجموعه‌هایی هستند که اصطلاحاً معیارها و نشانگرها نامیده می‌شوند. معیارها و نشانگرهای مشخص شده برای ارزشیابی، به تفکیک عناصر، به شرح جدول شماره ۳ هستند:

جدول (۳) عناصر، معیارها و نشانگرها در ارزشیابی درونی گروه مدیریت توسعه

روستایی

ردیف	عناصر	معیارها	نشانگرها
۱	مدیریت گروه	ویژگی‌ها	سطح تحصیلات، تخصص، سابقه مدیریتی و سابقه آموزشی
		مسئولیت‌ها	میزان ارتباط با مسئولان دانشکده و دانشگاه، سایر گروه‌ها، دستگاه‌های اجرایی مربوط، اعضای هیأت علمی گروه و کارکنان غیرآموزشی، تدارک امکانات و تجهیزات مورد نیاز، جذب اعضای هیأت علمی جدید، رعایت آیین‌نامه‌ها و مقررات، تنظیم بودجه گروه (مدیریت مالی) و توسعه فیزیکی گروه، نظارت بر نحوه ارائه دروس و تنظیم برنامه‌های اجرایی، آموزشی و پژوهشی
۲	اعضای هیأت علمی	ویژگی‌ها	میزان تحصیلات، رشته و تخصص، سابقه دانشگاهی و تعداد آنها
		فعالیت‌های سازمانی	میزان ارتباط با دیگر اعضای هیأت علمی، مسئولان گروه، دانشکده، دانشگاه و دستگاه‌های اجرایی
		فعالیت‌های آموزشی	کمیت دروسی که ارائه می‌دهند، تناسب درس با تخصص، شرکت در همایش‌ها، عضویت در انجمن‌های علمی، استفاده از فرصت‌های مطالعاتی، اشتغال به تحصیل در خارج از دانشگاه، روش صحیح و مناسب تدریس، به‌روز بودن مطالب درسی و استفاده بهینه از وقت کلاس
		فعالیت‌های پژوهشی	تعداد کتاب‌ها و مقاله‌های تألیفی یا ترجمه در داخل یا خارج از کشور و درجه اعتبار علمی هر کدام از آنها، تعداد طرح‌های پژوهشی و سطح زیر پوشش آنها (ملی یا محلی)
	فعالیت‌های مشاوره‌ای	مشاوره دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی، مشاوره با دستگاه‌های اجرایی، تعداد و نوع آن	
۳	فراگیران	دانشجویان:	پیشرفت تحصیلی، تعداد، جنس، نحوه پذیرش، سابقه در کشاورزی، آینده شغلی، شرکت در فعالیت‌های فوق برنامه و عضویت در انجمن‌های علمی و غیرعلمی
۴	کارکنان غیرهیأت	ویژگی‌ها	سطح تحصیلات، تخصص، سابقه فعالیت دانشگاهی، سابقه فعالیت در گروه، تعداد، پست‌ها و سمت‌ها و نوع فعالیت

ردیف	عنصر	معیارها	نشانگرها
	علمی	فعالیت‌ها	میزان ارتباط با مدیر گروه، اعضای هیأت علمی، مسئولان، دانشجویان، کیفیت و کمیت حضور در گروه، میزان همکاری با اساتید در امور آموزشی، میزان رضایت از همکاری، نوع و تنوع نقش‌هایی که ایفا می‌کنند، همکاری با اساتید در طرح‌های پژوهشی، نقشی که در طرح‌های پژوهشی ایفا می‌کند و میزان رضایت از این نوع همکاری، همکاری با اساتید گروه در فعالیت‌های مشاوره‌ای
۵	برنامه‌ها	برنامه‌های آموزشی	تعداد دروس، ترکیب دروس (نظری، عملی، اختیاری و اجباری)، کیفیت تئوری و عملی دروس، دروسی که لازم است به برنامه درسی اضافه شوند، دروسی که لازم است از برنامه درسی حذف شوند، پی‌گیری آموزشی، به روز بودن مطالب درسی، تناسب درس‌ها و پیش‌نیازها با هم، نیازهای جامعه و اهداف رشته
		برنامه‌های پژوهشی	وضعیت کلی پژوهش در گروه، کاربردی بودن نتایج پژوهش‌ها، سهم گروه در پژوهش دانشکده و دانشگاه، تعداد پژوهش‌های درون دانشگاهی، خارج دانشگاهی، ملی و منطقه‌ای، ابزار و امکانات لازم و ارتباط با دیگر مؤسسات برای انجام پژوهش‌های لازم
		برنامه‌های خدماتی - مشاوره‌ای	نوع مشاوره، تعداد مشاوره، نوع مؤسسات طرف مشاوره، ساعات اختصاصی به مشاوره برای دستگاه‌های اجرایی و دانشجویان
۶	امکانات	تجهیزات گروه	کلاس، میز و صندلی، آزمایشگاه، کتابخانه گروه، سالن آمفی تئاتر، آزمایشگاه سمعی و بصری، اتاق شورا، اتاق دانشجویان تحصیلات تکمیلی، آبدارخانه و دستشویی
		امکانات سمعی و بصری	انواع پروژکتور (اورهد، اوپک، ویدئو پروژکتور، اسلاید، ویدئولایزر)، انواع دوربین، تلویزیون، دی وی دی، ویدئو و ...
		امکانات رایانه‌ای	نوع و تعداد رایانه‌های موجود، امکانات جانبی (چاپگر، سی دی رایتری، تجهیزات اتصال به شبکه)، دسترسی به خدمات حمایتی مانند تعمیرات رایانه و ...

با توجه به تدوین نظرات افراد در قالب الگوی سوات^۱ (نقاط ضعف، نقاط قوت، فرصت‌ها و چالش‌ها)، باید گفت که این روش، از جمله روش‌هایی است که در حوزه‌های مختلف مطالعاتی، مورد استفاده قرار می‌گیرد. سوات، اصطلاحی است برای شناسایی نقاط قوت و ضعف داخلی و فرصت‌ها و تهدیدهای خارجی که یک مجموعه با آن روبروست. در روش سوات، موقعیت مجموعه بر حسب قوت‌ها و

۱. SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats)

ضعف‌هایی که در محیط درونی خود دارد و فرصت‌ها و تهدیدهایی که در محیط بیرونی با آن مواجه است، ارزیابی قرار می‌شود. اینکه مجموعه، برای انجام رسالت و مأموریت خود، در راستای چشم‌انداز ترسیم شده برای آن، در چه وضعیتی قرار دارد؟ برای پاسخ به پرسش یاد شده، اقدامات اساسی زیر انجام می‌گیرد (مالکی و دماوندی، ۱۳۹۴):

الف) ارزیابی عوامل کلیدی تأثیرگذار بر انجام رسالت و تحقق چشم‌انداز مجموعه که در درون سیستم قابل شناسایی هستند (نقاط قوت و ضعف)؛
 ب) ارزیابی عوامل کلیدی و تأثیرگذار بر تحقق رسالت و چشم‌انداز مجموعه که در محیط بیرونی آن وجود دارند (فرصت‌ها و تهدیدها).

روش تحقیق

برای اجرای ارزشیابی درونی، جلسات مشترک با حضور دانشجویان و اعضای هیأت علمی گروه برگزار گردید و سعی شد که در قالب مصاحبه گروه متمرکز^۱، نظرات افراد در مورد هر کدام از معیارها و نشانگرهای فوق اخذ گردد. مصاحبه گروه متمرکز نوعی روش جمع‌آوری داده‌هاست که طی آن، مصاحبه‌گر سؤالات خود را به جای اینکه از یک نفر بپرسد، در یک جمع (گروه) مطرح می‌کند؛ بنابراین، در مورد پاسخ سؤال مورد نظر، بین مصاحبه‌شوندگان بحث و تبادل نظر صورت می‌گیرد و توافق نهایی افراد، پاسخ سؤال مورد نظر است. نظرات افراد در قالب چارچوب سوات (نقاط ضعف، نقاط قوت، فرصت‌ها و چالش‌ها) تدوین گردید. همچنین، از داده‌های مکتوب موجود، مانند گزارش ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی، که از سوی دفتر سنجش و نظارت دانشگاه تدوین می‌شود، نیز استفاده گردید.

بنابراین، می‌توان گفت که مطالعه حاضر، از لحاظ هدف، از نوع تحقیقات کاربردی بوده، و با تأکیدی که بر اخذ دیدگاه‌ها و نظرات پاسخگویان داشته است، در حقیقت یک مطالعه پیمایشی با رویکرد ارزشیابی است. ابزار جمع‌آوری داده‌ها نیز با توجه به ماهیت مراحل و اهداف مطالعه، متفاوت بوده‌اند؛ به‌نحوی که در مرحله‌های «مصاحبه گروه متمرکز» و «تحلیل سوات» از تکنیک مصاحبه با کمک پروتکل سؤالات باز^۲ استفاده شد. جمعیت مورد مطالعه، اعضای هیأت علمی و دانشجویان گروه مدیریت

۱. Focusing Group Interview

۲. Open questions protocol

توسعه روستایی دانشگاه یاسوج (جمعاً ۴۴ نفر) بودند که، با توجه به محدودیت تعداد و رویکرد تحقیق، به صورت تمام شماری در این تحقیق شرکت نمودند.

یافته‌ها و بحث

گروه مدیریت توسعه روستایی دانشگاه یاسوج از سال ۱۳۸۸ رسماً با پذیرش دانشجو در مقطع کارشناسی ارشد شروع به کار نمود. نتایج حاصل از مصاحبه با اعضای هیأت علمی و دانشجویان گروه، به تفکیک عناصر ششگانه مورد نظر و با استفاده از الگوی نقاط ضعف، نقاط قوت، فرصت‌ها و چالش‌ها، که بخش عمده یافته‌های این فرایند ارزشیابی را تشکیل می‌دهند، به ترتیب و به شرح زیر ارائه می‌گردد:

(۱) نقاط قوت (S)

در زمینه عناصر ششگانه مورد نظر، موارد مختلفی از سوی مصاحبه‌شوندگان به عنوان نقاط قوت گروه معرفی شده‌اند؛ برای مثال، سهولت دسترسی، جوان و پرنرزی بودن و به‌روز بودن، به‌عنوان مهم‌ترین نقاط قوت اعضای هیأت علمی گروه مورد تأکید پاسخگویان قرار گرفت. همچنین، وجود فضای صمیمی بین دانشجویان، اعضای هیأت علمی و به‌طور کلی، اعضای گروه، تدریس دروس متناسب با تخصص از سوی اعضای هیأت علمی، اهتمام آنها با پژوهش در کنار آموزش و تدریس دروس اصلی رشته به زبان انگلیسی، از دیگر نقاط قوت مورد تأکید پاسخگویان بود. مهم‌ترین موارد مورد تأکید پاسخگویان به‌عنوان نقاط قوت گروه به شرح زیر است:

- سهولت دسترسی به اعضای هیأت علمی؛
- جوان و پرنرزی بودن اعضای هیأت علمی؛
- آشنایی اعضای هیأت علمی با مباحث جدید و به‌روز بودن آنها؛
- تدریس متناسب با تخصص؛
- توجه به پژوهش در کنار آموزش؛
- تدریس اعضای هیأت علمی صرفاً درون دانشگاه؛
- پی‌گیری مکرر و مستمر تجهیز آزمایشگاه گروه از سوی مدیریت گروه؛
- حسن برخورد با دانشجویان و پی‌گیری امور مربوطه از سوی مدیریت گروه؛
- امکان ادامه تحصیل دانشجویان کارشناسی رشته‌های مختلف از جمله کشاورزی، علوم اجتماعی و ... در این رشته تحصیلی؛

اهتمام دانشجویان در جهت رعایت قانون و مقررات گروه از جمله حضور و ارتباط مستمر با اساتید؛

تدریس دروس اصلی گروه به زبان انگلیسی؛

به‌روز بودن محتوای تدریس؛

استفاده از فنون جدید آموزشی و کمک آموزشی از جمله ویدئو پروژکتور، بحث گروهی و ...؛

استفاده مفید از وقت کلاس؛

- دانش عمومی و کلی اساتید نسبت به رشته تحصیلی؛
- شرکت دادن دانشجویان در مباحث درس و اداره کلاس به شیوه بحث گروهی (در صورت نیاز)؛

تلاش و پی‌گیری به‌منظور انجام طرح‌های پژوهشی دانشگاهی، استانی و ملی

- انجام طرح‌های پژوهشی درون دانشگاهی و استانی؛

انتخاب موضوع پژوهش بر اساس اعلام نیاز ادارات اجرایی، نظیر اداره کل تعاون استان، محیط زیست، منابع طبیعی، جهاد کشاورزی، سازمان آب منطقه‌ای؛ یا بر اساس مسائل جاری استان، منطقه و کشور، به‌ویژه در زمینه‌هایی نظیر گردشگری، صنعتی شدن، بهره‌وری عوامل تولید، تعاون و ...

تشویق دانشجویان برای ارائه مقاله‌های مستخرج از پروژه‌های درسی در همایش‌های تخصصی؛

حمایت‌های مادی و معنوی از دانشجویان برای حضور در همایش‌های مختلف؛
حمایت‌های مادی و معنوی از دانشجویان برای مشارکت در انجام طرح‌های پژوهشی؛

همکاری و مشاوره با ادارات مختلف از جمله: عضویت در اتاق فکر تعاون استان، عضویت در شورای تحقیقات سازمان محیط زیست، عضویت در شورای تحقیقات بانک‌های مختلف، همکاری و مشاوره با اداره کل مخابرات استان، به‌ویژه در زمینه موضوع ارتباطات و توسعه روستایی، عضویت در شورای تحقیقات و نظارت بر طرح‌های پژوهشی استانداری و همکاری با برنامه‌های مختلف صدا و سیما استانی به‌عنوان کارشناس.

همان‌گونه که ملاحظه می‌گردد، به‌طور کلی، برنامه‌های آموزش، پژوهشی و خدمات مشاوره‌ای، که سه فعالیت اصلی اعضای هیأت علمی یک گروه آموزشی هستند، در گروه مدیریت توسعه روستایی، وضعیت نسبتاً مطلوبی دارند؛ برای مثال،

علاوه بر موارد اشاره شده در جدول فوق، نمره ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی گروه که از سوی دفتر سنجش و نظارت دانشگاه برای همه اعضای هیأت علمی گروه‌های مختلف ارسال می‌گردد نیز مؤید همین نکته است. جدول شماره ۴، میانگین نمره ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی گروه طی دو نیمسال گذشته را نمایش می‌دهد.

جدول (۴) میانگین نمره ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی گروه طی دو نیمسال گذشته

میانگین نمره ارزشیابی کیفیت تدریس طی دو نیمسال گذشته			عنوان
دانشگاه	دانشکده	گروه	
۱۸/۷۲	۱۸/۸۸	۱۹/۱۱	توان علمی - آموزشی
۱۸/۷۴	۱۸/۸۷	۱۹/۰۸	رفتار اجتماعی
۱۸/۷۳	۱۸/۸۸	۱۹/۱۰	نمره کل

همچنین، جدول (۵) نیز وضعیت کلی فعالیت‌های پژوهشی گروه مدیریت توسعه روستایی را نمایش می‌دهد.

جدول (۵) وضعیت کلی فعالیت‌های پژوهشی گروه مدیریت توسعه روستایی

فعالیت‌های پژوهشی						نسبت استاد به دانشجو	تعداد دانشجو	تعداد اعضای هیأت علمی	نام گروه
طرح‌های پژوهشی		ترجمه (کتاب)	تالیف						
استانی	درون دانشگاهی			ترویجی / همایش	علمی - پژوهشی	ISI			
۳	۵	۱	۶۵	۵۵	۸	۱۰ به ۱	۴۰	۴	مدیریت توسعه روستایی

همان‌گونه که ملاحظه می‌گردد، در گروه آموزشی، علاوه بر انجام پروژه‌ها و پایان نامه‌های دانشجویی، طرح‌های پژوهشی مختلف درون دانشگاه و استانی نیز اجرا شده یا در حال اجرا است. فعالیت‌های انتشاراتی گروه نیز از این قاعده مستثنی نیست و

اعضای هیأت علمی گروه، مقالات متعددی در همایش‌های داخلی، بین‌المللی و همچنین مجلات معتبر علمی پژوهشی داخلی یا خارجی به چاپ رسانده‌اند.

۲) نقاط ضعف (W)

در بررسی نقاط ضعف گروه نیز موارد مختلفی از سوی پاسخگویان تأکید شد؛ برای مثال، به عقیده دانشجویان، با وجود اینکه اعضای هیأت علمی گروه، بخش عمده‌ای از وقت خود را صرف مشاوره آنها می‌کنند، اما به دلیل اینکه همه اعضای هیأت علمی گروه مسئولیت اجرایی دارند، باز هم در این زمینه محدودیت‌هایی به‌ویژه از لحاظ برنامه‌ریزی دقیق و مشخص زمان مشاوره‌ها، وجود دارد. همچنین، موارد دیگری نیز از سوی پاسخگویان تأکید شده است که مهم‌ترین آنها به شرح زیر است:

کمبود کتاب‌های تخصصی گروه در کتابخانه‌های دانشکده و دانشگاه؛

تشکیل برخی از کلاس‌ها در بعد از ظهر و به‌ویژه پس از ساعت اداری؛

• کمبود بازدیدهای میدانی در دروس نظری؛

ماهیت بین‌رشته‌ای و پذیرش دانشجویان با رشته‌های مختلف کارشناسی و

غالباً غیرمرتبط با تخصص اصلی؛

پایین بودن کیفیت علمی دانشجویان از یک طرف به دلیل روند کلی حاکم و

از طرف دیگر به دلیل ماهیت بین‌رشته‌ای گروه و پذیرش دانشجویان با تخصص‌های مختلف کارشناسی؛

کم توجهی دانشجویان به فعالیت‌های فوق برنامه علمی نظیر عضویت در انجمن‌های علمی - تخصصی؛

نبود کارشناس گروه به‌ویژه برای همکاری و نظارت بر پروژه‌های میدانی

دانشجویان؛

نبود امکانات پژوهش‌های میدانی از جمله وسایل نقلیه، عکسبرداری،

فیلمبرداری، سمعی و بصری و مواردی از این قبیل.

۳) فرصت‌ها (O)

در ارزشیابی یک پدیده یا برنامه بر اساس الگوی سوات، توجه به این نکته

ضروری است که نقاط قوت و ضعف هر دو مربوط به ویژگی جاری و درونی برنامه

مورد نظر هستند؛ به عبارت دیگر، این نقاط قوت و ضعف، مربوط به پدیده‌ها یا

مسائلی هستند که در جریان هستند؛ اما فرصت‌ها و چالش‌ها، خارج از محدوده برنامه

بوده و به مثابه روان‌کننده یا بازدارنده فعالیت‌های برنامه وارد عمل می‌شوند. با توجه

به این تعریف، مهم‌ترین فرصت‌هایی که پاسخگویان برای گروه مدیریت توسعه روستایی برشمرده‌اند، به شرح زیر است:

نزدیکی شهر یاسوج به شهرهایی نظیر شیراز و اصفهان و با در نظر گرفتن این نکته که در این شهرها دانشگاه‌های بزرگی نظیر دانشگاه شیراز و دانشگاه صنعتی اصفهان قرار دارند و در این دانشگاه‌ها گروه‌هایی مانند: ترویج کشاورزی، اقتصاد کشاورزی یا توسعه روستایی دایر هستند که بسیار قوی بوده و اساتید صاحب‌نظری در آنها مشغول به کار هستند، امکان تبادل علمی، استفاده از نظرات و تجربیات، داوری پایان‌نامه‌ها، اخذ پروژه‌های مشترک و مواردی از این قبیل، یکی از فرصت‌هایی است که گروه مدیریت توسعه روستایی می‌تواند در برنامه‌ها و فعالیت‌های خود مورد توجه قرار دهد.

استان کهگیلویه و بویراحمد دارای ماهیت روستایی- عشایری است؛ بر این اساس، فرصت بسیار مغتنمی برای گروه مدیریت توسعه روستایی وجود دارد تا از این پتانسیل عظیم استفاده کرده و برنامه‌ها و فعالیت‌های خود، به‌ویژه فعالیت‌های پژوهشی، را بر اساس اولویت‌ها و نیازهای استانی یا محلی پی‌گیری نماید.

با توجه به نوپا بودن مراکز آموزشی و پژوهشی در استان، در زمینه‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، زیست محیطی و ... تحقیقات چندانی در استان انجام نشده است. این امر در مناطق کمتر توسعه یافته، یعنی مناطق روستایی- عشایری، که بخش عمده جمعیت استان را تشکیل می‌دهند، بسیار بیشتر به چشم می‌خورد؛ بنابراین، بکر و دست نخورده بودن مسائل مختلف موجود، فرصت بسیار مغتنمی است تا گروه‌های مختلف دانشگاه، به‌ویژه گروه مدیریت توسعه روستایی، با مراجعات مکرر و متعدد و بدون نگرانی از بابت ایجاد دغدغه و دردسر مراجعات مکرر به مردم، فعالیت‌های پژوهشی خود را پی‌گیری نمایند.

امروزه نکته‌ای که در برنامه‌ها و فعالیت‌های مختلف مورد توجه قرار گرفته است، جنبه‌های اجتماعی برنامه‌ها است که در سال‌های گذشته کمتر مورد توجه بوده است. در این راستا و به تبعیت از روند بین‌المللی، دولت سازمان‌های مختلف را موظف به بررسی و توجه به جنبه‌های اجتماعی برنامه‌های خود نموده است؛ بر همین اساس و با توجه به ماهیت تخصصی رشته، اعضای هیأت علمی گروه مدیریت توسعه روستایی، اکنون در کمیته پژوهشی سازمان‌های مختلف نظیر: جهاد کشاورزی، تعاون، محیط زیست، استانداری، بانک‌های مختلف، شرکت شهرک‌های صنعتی و ... عضویت

دارند. این وضعیت، فرصت مغتنمی است تا برنامه‌ها و فعالیت‌های پژوهشی گروه هر چه بیشتر به نیاز این سازمان‌ها نزدیک گردد. این امر، علاوه بر اینکه می‌تواند از جنبه‌های درآمدی برای گروه و دانشگاه اهمیت داشته باشد، باعث می‌گردد تا اصل کاربردی بودن پژوهش‌ها و نزدیک کردن دانشگاه به محیط اجرایی، که دو دغدغه اصلی نظام آموزش عالی کشور هستند، مورد توجه بیشتر قرار گیرند.

۴) چالش‌ها (T)

با توجه به توضیحاتی که در بند قبل در مورد ماهیت فرصت‌ها و چالش‌ها و تفاوت آنها با نقاط قوت و ضعف آورده شد، مهم‌ترین چالش‌های گروه مدیریت توسعه روستایی، به نقل از پاسخگویان، به شرح زیر است:

روند فعلی پذیرش دانشجو در مقطع کارشناسی ارشد، به‌ویژه رشته توسعه روستایی، که باعث می‌شود تا دانشجویان با کیفیت پایین به این رشته وارد شوند. نوپا و کوچک بودن گروه و عدم آشنایی برخی از نهادهای اجرایی نسبت به وجود این گروه و کارکردهای مختلفی که می‌تواند داشته باشد، باعث می‌گردد که بسیاری از پتانسیل‌های گروه، به‌ویژه در زمینه‌های پژوهشی، کمتر مورد استفاده قرار گیرند.

یکی دیگر از چالش‌ها، این است که در بین مدیران بخش اجرایی و به دلایل مختلف، فرهنگ همکاری با دانشگاه چندان رواج پیدا نکرده است. تجربه اعضای هیأت علمی گروه به‌عنوان دانشجویان سابق دانشگاه‌های بزرگ کشور، نشان دهنده این نکته مهم است که اگر چه فاصله بخش اجرایی با بخش آموزشی-پژوهشی در کشور به‌طور کلی زیاد است، اما این معضل در این استان، در مقایسه با سایر استان‌ها، بسیار بیشتر به چشم می‌خورد؛ بنابراین، هر چند که در بخش فرصت‌ها به همکاری گسترده اعضای هیأت علمی گروه با نهادهای مختلف اشاره شد، اما این همکاری تاکنون فقط به‌صورت شرکت در جلسات بوده است و از پتانسیل بالقوه گروه، به‌ویژه در زمینه‌های پژوهشی، چندان استفاده نشده است.

نوپا بودن دانشگاه و جوان و تازه‌کار بودن اعضای هیأت علمی باعث می‌شود تا بسیاری از مدیران اجرایی بیشتر تمایل داشته باشند که طرح‌های پژوهشی خود را به اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های بزرگتر یا شرکت‌های معروف در این زمینه واگذار نماید؛ هر چند که تجربه چندین مورد از این واگذاری‌ها نشان دهنده ناموفق بودن این رویه است؛ زیرا اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های بزرگ به لحاظ جغرافیایی

در محل ساکن نیستند و نمی‌توانند در اجرای یک تحقیق واقعی وارد عمل شوند. همچنین، حجم زیاد دیگر فعالیت‌های آموزشی - پژوهشی این افراد باعث می‌شود تا عملاً وقت کمتری برای پرداختن به این امور داشته باشند. در مورد شرکت‌های بزرگ نیز، ضمن اینکه مشکل فاصله جغرافیایی باز هم وجود دارد، انجام پژوهش به کارشناسان تازه‌کاری واگذار می‌شود که بعضاً مشاهده می‌شود پژوهش‌هایی با کیفیت بسیار پایین انجام داده یا در اجرای امور محوله، بسیار ضعیف بوده‌اند.

کوچک و نوپا بودن گروه این مشکل را به همراه دارد که گاهی اوقات حتی ممکن است از طرف مسئولان دانشگاه از لحاظ مواردی نظیر تجهیز گروه به امکانات و تجهیزات مورد نیاز، کمتر مورد توجه قرار گیرد.

با توجه به موارد فوق، جدول شماره ۶ جمع‌بندی مهم‌ترین نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و چالش‌های گروه مدیریت توسعه روستایی را نمایش می‌دهد.

جدول (۶) جمع‌بندی مهم‌ترین نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و چالش‌های گروه مدیریت توسعه روستایی

ردیف	اجزای الگوی ارزشیابی	یافته‌ها
۱	نقاط قوت (S)	<ul style="list-style-type: none"> سهولت دسترسی؛ جوان و پرانرژی بودن و به‌روز بودن اعضای هیأت علمی تدریس دروس اصلی گروه به زبان انگلیسی استفاده مفید از وقت کلاس دانش عمومی و کلی اساتید نسبت به رشته تحصیلی شرکت دادن دانشجویان در مباحث درس و اداره کلاس به شیوه بحث گروهی قبول مسئولیت و هدایت طرح‌های مختلف پژوهشی درون و برون دانشگاهی ارتباط نسبتاً مناسب با دستگاه‌های اجرایی و عضویت در شوراهای پژوهشی آنها سعی در کاربردی کردن هر چه بیشتر طرح‌های پژوهشی و پایان‌نامه‌های دانشجویی حمایت‌های مادی و معنوی از دانشجویان برای حضور در همایش‌ها یا مشارکت در انجام طرح‌های پژوهشی
۲	نقاط ضعف (W)	<ul style="list-style-type: none"> کمبود کتاب‌های تخصصی گروه در کتابخانه‌های دانشکده و دانشگاه بی‌اعتبار بودن نمره و نحوه برگزاری آزمون درس زبان بسندگی تشکیل برخی کلاس‌ها در بعد از ظهر، به‌ویژه پس از ساعت اداری کمبود بازدیدهای میدانی در دروس نظری پایین بودن کیفیت دانشجویان کم‌توجهی دانشجویان به فعالیت‌های فوق برنامه علمی نبود کارشناس گروه، به‌ویژه برای همکاری و نظارت بر پروژه‌های میدانی دانشجویان ضعف امکانات و تجهیزات گروه
۳	فرصت‌ها (O)	<ul style="list-style-type: none"> نزدیکی به دانشگاه‌های معتبر نظیر شیراز و صنعتی اصفهان

ماهیت روستایی- عشایری استان که متناسب با تخصص اصلی رشته است بکر و دست نخورده بودن بسیاری از زمینه‌های پژوهشی در سطح استان همکاری و ارائه خدمات مشاوره‌ای اعضای هیأت علمی به ادارات مختلف اجرایی	
روند فعلی پذیرش دانشجو در مقطع کارشناسی ارشد رشته‌های مختلف نوپا و کوچک بودن گروه و نیاز به معرفی و شناخت هر چه بیشتر گروه فرهنگ نادرست مدیران اجرایی در مورد ضرورت همکاری با دانشگاه . ترجیح مدیران اجرایی به همکاری با دانشگاه‌های بزرگتر و اعضای هیأت علمی با سابقه‌تر	۴ چالش‌ها (T)

با توجه به اینکه ارزشیابی عناصر آموزشی گروه بر اساس الگوی سوات انجام شده است، می‌توان از تحلیل ماتریس سوات برای تعیین راهبردها و ارائه پیشنهادها مورد نیاز به منظور بهبود وضعیت گروه استفاده نمود. ماتریس سوات، از مهم‌ترین ابزارهایی است که می‌توان به کمک آن اطلاعات را مقایسه کرد و چهار نوع راهبرد اصلی قوت- فرصت (SO)، ضعف- فرصت (WO)، قوت- چالش (ST) و ضعف- چالش (WT) را مشخص نمود (اقتباس از رکن‌الدین افتخاری و همکاران، ۱۳۸۹):

۱- راهبردهای تهاجمی (SO)

در اجرای راهبرد قوت- فرصت، گروه با استفاده از نقاط قوت داخلی می‌کوشد از فرصت‌های خارجی بهره‌برداری کند. مهم‌ترین راهبردهای تهاجمی، که در این مطالعه مشخص شدند و باید از طرف گروه مورد توجه قرار گیرند، به شرح زیر هستند، استفاده از پتانسیل‌های روستایی و عشایری منطقه برای انجام پژوهش‌ها و پایان‌نامه‌های گروه؛

برقراری ارتباط و مشارکت بیشتر بین گروه‌های مشابه در دانشگاه‌های شیراز و صنعتی اصفهان؛

آشنایی دانشجویان و توسعه تعاملات آنها با مؤسسات و سازمان‌های مرتبط با روستا از طریق انجام طرح‌های پژوهشی آنها یا جلب حمایت مالی آنها.

۲- راهبردهای بازنگری (WO)

هدف راهبرد ضعف- فرصت، این است که گروه با بهره‌برداری از فرصت‌های موجود در محیط خارج بکوشد تا نقاط ضعف داخلی را بهبود بخشد. در این زمینه نیز موارد زیر قابل ذکر هستند:

استفاده از امکانات، تجهیزات و کتابخانه سازمان‌های مرتبط مانند تعاون، محیط زیست، جهاد کشاورزی و ... برای رفع نیاز به کتب تخصصی رشته؛

بالا بردن دانش، مهارت، منابع اطلاعاتی و در یک جمله، کیفیت دانشجویان توسعه روستایی در مورد روستا از طریق بازدید از نواحی روستایی (به علت ماهیت عشایری و روستایی استان)؛
برگزاری جلسات، نشست‌ها و کارگاه‌های آموزشی به کمک اعضای هیأت علمی گروه‌های مشابه در دانشگاه‌های معتبر همجوار.

۳- راهبردهای تنوع (ST)

گروه آموزشی برای اجرای راهبرد قوت- چالش نیز می‌کوشد تا با استفاده از نقاط قوت خود، اثرات ناشی از تهدیدات موجود در محیط خارج را کاهش دهد یا آنها را از بین ببرد. در این زمینه، موارد زیر قابل ذکر هستند:

معرفی پتانسیل‌ها و توانایی‌های اعضای هیأت علمی و دانشجویان گروه (انجام طرح‌ها، مقالات و شرکت در همایش‌ها) برای شناساندن هر چه بیشتر و بهتر گروه توسعه روستایی؛

تلاش بیشتر اعضای هیأت علمی گروه برای ارتباط هر چه بیشتر گروه و دانشگاه با بخش اجرایی و شرکت مداوم اعضای گروه توسعه روستایی در نشست‌های سازمان‌های مرتبط با روستا و اعلام آمادگی گروه برای انجام نیازهای پژوهشی آنان؛

برگزاری جلسات هم‌اندیشی گروه با مسئولان دستگاه‌های اجرایی و رایزنی با نهادهای بالاتر مانند استانداری برای الزام هر چه بیشتر این نهادها و ادارات به همکاری با دانشگاه.

۴- راهبردهای تدافعی (WT)

سرانجام، می‌توان گفت که گروه در اجرای راهبرد ضعف- چالش، حالت تدافعی به خود گرفته و هدف آن، کم کردن نقاط ضعف داخلی و پرهیز از تهدیدات ناشی از محیط خارجی است.

پی‌گیری جدی و مستمر توسعه تجهیزات مورد نیاز گروه؛

تلاش و پی‌گیری اعضای هیأت علمی، به‌ویژه مدیر گروه، برای راه‌اندازی کتابخانه تخصصی گروه ولو در مقیاس کوچک؛

بررسی و ارزشیابی برنامه درسی و ایجاد تغییرات لازم به صورت مستمر (حداقل هر دو سال یک بار)؛

انجام مطالعه پی‌گیرانه و بررسی وضعیت شغلی دانش‌آموختگان گروه و دانشکده، حداقل هر پنج سال یک‌بار؛

فراهم آوردن تمهیدات و مجوز لازم برای استفاده از دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد به‌عنوان دستیار استاد راهنما در دروس دوره کارشناسی؛

تلاش برای جذب کارشناس متخصص در زمینه‌های تخصصی؛

پی‌گیری محدود کردن پذیرش رشته توسعه روستایی به فارغ‌التحصیلان مقطع کارشناسی رشته‌های ترویج کشاورزی و اقتصاد کشاورزی؛

پی‌گیری اعطای ابتکار عمل به دانشگاه‌ها و گروه‌ها برای پذیرش دانشجو، حداقل به میزان یک سوم یا یک چهارم نمره قبولی از طریق برگزاری مصاحبه تخصصی؛

پی‌گیری تسهیل در اعمال تغییرات مورد نیاز در برنامه درسی گروه.

جمع بندی مهم‌ترین راهبردهای فوق، در جدول شماره ۷ نمایش داده شده است.

جدول (۷) ماتریس راهبردها برای بهبود وضعیت گروه مدیریت توسعه روستایی دانشگاه یاسوج

عوامل درونی		ماتریس سوات (SWOT)	
نقاط ضعف (W)	نقاط قوت (S)		
<p>راهبردهای بازنگری (WO)</p> <p>۱. استفاده از امکانات، تجهیزات و کتابخانه سازمان‌های مرتبط؛</p> <p>۲. بالا بردن دانش، مهارت و منابع اطلاعاتی دانشجویان توسعه روستایی در مورد روستا از طریق بازدید از نواحی روستایی؛</p> <p>۳. برگزاری جلسات، نشست‌ها و کارگاه‌های آموزشی به کمک اعضای هیأت علمی گروه‌های مشابه.</p>	<p>راهبردهای تهاجمی (SO)</p> <p>۱. استفاده از پتانسیل‌های روستایی و عشایری منطقه برای انجام پژوهش‌ها و پایان نامه‌ها؛</p> <p>۲. برقراری ارتباط و مشارکت بیشتر بین گروه‌های مشابه؛</p> <p>۳. آشنایی دانشجویان و توسعه تعاملات آنها با مؤسسات و سازمان‌های مرتبط با روستا.</p>	فرصت‌ها (O)	عوامل بیرونی
<p>راهبردهای تدافعی (WT)</p> <p>۱. پی‌گیری جدی و مستمر توسعه تجهیزات مورد نیاز گروه؛</p> <p>۲. بررسی و ارزشیابی برنامه درسی و ایجاد تغییرات لازم</p>	<p>راهبردهای تنوع (ST)</p> <p>۱. معرفی پتانسیل‌ها و توانایی‌های اعضای هیأت علمی و دانشجویان گروه؛</p>	چالش‌ها (T)	

<p>۲. تلاش بیشتر اعضای هیأت علمی گروه برای ارتباط هر چه بیشتر گروه و دانشگاه با بخش اجرایی؛ ۳. برگزاری جلسات هم اندیشی گروه با مسئولان دستگاه‌های اجرایی از جمله استانداری. ۴. پی‌گیری محدود کردن پذیرش رشته توسعه روستایی به فارغ‌التحصیلان مقطع کارشناسی رشته‌های ترویج کشاورزی و اقتصاد کشاورزی؛ ۵. پی‌گیری اعطای ابتکار عمل به دانشگاه‌ها و گروه‌ها برای پذیرش دانشجو، حداقل به میزان یک سوم یا یک چهارم نمره قبولی از طریق برگزاری مصاحبه تخصصی.</p>	<p>۲. تلاش بیشتر اعضای هیأت علمی گروه برای ارتباط هر چه بیشتر گروه و دانشگاه با بخش اجرایی؛ ۳. برگزاری جلسات هم اندیشی گروه با مسئولان دستگاه‌های اجرایی از جمله استانداری.</p>	
--	--	--

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

اگر در یک جمع‌بندی کلی و بسیار خلاصه، عناصر مورد نظر در گروه مدیریت توسعه روستایی، در سه درجه خوب، متوسط و ضعیف ارزشیابی شوند، بر اساس یافته‌های این مطالعه، که ارزشیابی درونی این گروه است، موارد زیر به تفکیک قابل ارائه هستند:

۱- در مورد اعضای هیأت علمی، وضعیت نسبتاً خوب و مطلوبی برقرار است. گرچه مواردی مانند افزایش یک عضو هیأت علمی جدید با تخصص توسعه روستایی و مسلط به سامانه اطلاعات جغرافیایی مورد تأکید پاسخگویان بوده است؛ یا دانشجویان تأکید داشته‌اند که به دلیل داشتن مسئولیت اجرایی، برخی از اوقات، تنظیم زمان مشاوره با اعضای هیأت علمی کمی مشکل است، اما به هر حال، موارد مثبت اشاره شده در مورد اعضای هیأت علمی، بسیار بیشتر بوده است.

۲- در مورد مدیریت گروه نیز وضعیت به همین منوال است. البته شاید به دلیل کوچک بودن گروه و کم بودن تعداد دانشجویان، مدیریت گروه نسبت به دیگر گروه‌های بزرگ‌تر ساده‌تر باشد، اما به هر حال، تلاش و پی‌گیری مدیر گروه، به‌ویژه از لحاظ مواردی نظیر برگزاری جلسات، پی‌گیری مکاتبات، و تجهیز گروه، هماهنگ کردن برنامه‌های مختلف و مواردی از این قبیل غیرقابل انکار است، به‌ویژه زمانی که با دیگر گروه‌های مشابه مقایسه می‌گردد.

۳- در مورد برنامه‌های آموزشی، وضعیت کلی گروه، متوسط رو به بالاست. برخی از مسائل موجود در این زمینه، مانند: بازنگری برنامه درسی و اضافه کردن درس سامانه اطلاعات جغرافیایی یا توجه بیشتر به انجام پروژه‌های میدانی لحاظ شده است؛ اما موارد دیگر، مانند: زیاد بودن تعداد واحدهای جبرانی، نحوه پذیرش، کیفیت

پایین دانشجویان یا نامناسب بودن زمان تشکیل کلاس‌ها از حیثه مسئولیت گروه خارج می‌باشد، اما می‌توان پیشنهاد تغییرات لازم را به مسئولان مربوطه ارائه داد.

۴- وضعیت برنامه‌های پژوهشی نیز تقریباً مانند برنامه‌های آموزشی است. با وجود اینکه طی دو سال گذشته اعضای هیأت علمی گروه هر کدام حداقل دو طرح پژوهشی در دانشگاه تصویب و اجرا نموده‌اند، اما به نظر می‌رسد که تلاش و پی‌گیری بیشتری برای جذب طرح‌های پژوهشی خارج دانشگاهی لازم باشد.

۵- وضعیت برنامه‌های خدمات مشاوره‌ای نیز در حد متوسط به پایین ارزشیابی می‌گردد. با وجود اینکه اعضای هیأت علمی گروه با ادارات و نهادهای مختلف اجرایی همکاری دارند، اما این همکاری، بیشتر به صورت برگزاری جلسات نامنظم است و نمی‌توان گفت تمام فعالیت‌های مشاوره‌ای که اعضای هیأت علمی یک گروه آموزشی می‌توانند داشته باشند، فقط همین است. البته شاید مانع اصلی در این زمینه، فرهنگ حاکم بر سازمان‌های اجرایی، به‌ویژه مدیران آنها، باشد؛ اما به هر حال، وضعیت موجود با آن چه توانایی بالقوه گروه است، فاصله نسبتاً زیادی دارد.

۶- وضعیت دانشجویان گروه از لحاظ کیفیت آموزشی ضعیف ارزشیابی می‌گردد. البته شاید این وضعیت مختص این گروه نبوده و متأثر از تعداد و نحوه پذیرش دانشجو، در گروه‌های مختلف و دانشگاه‌های گوناگون باشد. به نظر می‌رسد که برای ورود دانشجویان با وضعیت تحصیلی بهتر، باید برخی از تمهیدات، از جمله وضع حد نصاب برای دروس آزمون ورودی و انجام مصاحبه علمی، مد نظر قرار گیرد.

۷- وضعیت کارشناس گروه نیز در حد ضعیف ارزشیابی می‌گردد. البته آن چه که مشهود است، این است که کارشناس فعلی، که در حقیقت کارشناس آموزشی سه گروه است، سعی بر آن دارد تا وظایف مربوطه را به‌خوبی انجام دهد؛ اما عدم تناسب تخصص در انجام این امور، به‌ویژه از لحاظ انتظاراتی که گروه از کارشناس خود دارد (مانند همراهی و نظارت بر پژوهش‌های میدانی دانشجویان) و انجام امور آموزشی سه گروه مختلف، باعث می‌شود که وی نتواند در این زمینه‌ها چندان مفید واقع شود. پیشنهاد می‌گردد که یک کارشناس، مختص گروه مدیریت توسعه روستایی به‌کار گرفته شود.

۸- بالاخره، وضعیت گروه از لحاظ امکانات و تجهیزات را شاید بتوان ضعیف‌ترین عنصر ارزشیابی نمود. در این زمینه، با توجه به اینکه گروه مدیریت

توسعه روستایی، گروه تازه تأسیس و نوپایی است، انتظار می‌رود که نسبت به تجهیز هر چه سریع‌تر این گروه به امکانات و وسایل مورد نیاز از سوی دانشگاه یاسوج، اقدام لازم به عمل آید.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- بازرگان، عباس (۱۳۹۲). *ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی*. تهران: انتشارات سمت.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۴). *ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود کیفیت آموزش عالی: پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. ۱۱ و ۱۲: ۴۹ - ۷۰.
- بازرگان، عباس؛ فتح‌آبادی، جلیل و عین‌اللهی، بهرام (۱۳۷۹). *رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی*. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*. ۲: ۱-۲۶.
- بازرگان، عباس؛ میر کمالی، محمد و نادری، ابوالقاسم (۱۳۸۵). *گزارش ارزشیابی درونی گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران*. سازمان سنجش آموزش کشور.
- پازوکی، رامین و صدیقی مقدم، بیژن (۱۳۸۱). *گزارش اولین ارزشیابی درونی جهت ارتقای کیفیت آموزشی در گروه آموزشی میکروبی‌شناسی، انگل‌شناسی و ایمنی‌شناسی دانشگاه علوم پزشکی سمنان*. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان*. شماره‌های ۳ و ۴: ۱۳۷ - ۱۴۴.
- پیکانی، غلامرضا و دوراندیش، آرش (۱۳۸۵). *ارزشیابی درونی گروه اقتصاد کشاورزی دانشگاه تهران*. *مجموعه مقالات دومین همایش ارزشیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی*، (۳۰۸-۲۸۱).
- حسین‌لو، حمید (۱۳۸۴). *ارزشیابی آموزش*. خبرگزاری فارس، قابل دسترس با آدرس <http://www.farsnews.com/printable.php?nn=8410040411>
- حسینی‌نژاد، زهرا؛ عرب‌زاده، علی‌محمد و موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۸۵). *ارزشیابی درونی عملکرد آموزش رشته پزشکی در ورودی‌های سال‌های ۷۳ تا ۷۷ گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۳ (۲): ۱۰۲-۱۱۰.
- دفتر نظارت و ارزشیابی دانشگاه ایلام (۱۳۸۸). *گزارش سال ۸۸ ارزشیابی درونی گروه‌های آموزشی*. قابل دسترس با آدرس http://www.ilam.ac.ir/file_bank/M1388121_arzyabi_88.pdf

ربانی، علی؛ فرزین پور، فرشته؛ زمانی، غلامرضا؛ زینالو، علی اکبر و شجری، حمیده (۱۳۸۵). ارزشیابی درونی گروه بیماری‌های کودکان دانشکده پزشکی دانشگاه علوم

پزشکی تهران. *مجله بیماری‌های کودکان ایران*، ۱۶ (۳): ۳۰۱-۳۰۷.

رکن‌الدین افتخاری، عبدالرضا؛ عارف نیا، خجسته؛ سجاسی قیداری، حمدالله؛ فیروزنیا، قدیر؛ صادقلو، طاهره؛ دیانی، لایلا و فتاحی، احدالله (۱۳۸۹). راهبردهای توسعه

آموزش توسعه پایدار در ایران. *فصلنامه جغرافیا*، ۸ (۲۵): ۶۷-۶۶.

رفیعی، غلامرضا؛ خدادادی‌زاده، علی؛ کاظمی، مجید؛ شهابی‌نژاد، مریم؛ راوری، علی و بخشی، حمید (۱۳۸۲). ارزشیابی درونی گروه پرستاری داخلی جراحی دانشگاه

علوم پزشکی رفسنجان در نیمسال اول ۸۲-۸۱. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان*، ۵: ۹-۱۷.

رهر، ناهید؛ آذرگون، اعظم و فائز، نجمه (۱۳۸۲). ارزشیابی درونی گروه آموزشی زنان و زایمان دانشگاه علوم پزشکی سمنان در سال ۱۳۸۱. *مجله علمی دانشگاه*

علوم پزشکی سمنان، ۵: ۲۷-۳۲.

زمانی، غلامحسین و نوری‌پور، مهدی (۱۳۸۵). الگوی اجرایی ارزشیابی درونی در آموزش عالی: مورد مطالعه بخش ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه شیراز.

مجموعه مقالات دومین همایش ارزشیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی، (۲۳۷-۲۱۱).

سیف‌هاشمی، مریم؛ امین بیدختی، محمداسماعیل؛ یزدی‌ها، محمدصادق؛ نبوی، محمد و فرانوش، محمد (۱۳۸۰). ارزشیابی درونی فرایندی جهت ارتقای کیفیت

آموزشی در گروه آموزشی دانشگاه علوم پزشکی سمنان. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان*، ۳ و ۴: ۱۶۷-۱۷۵.

شاهی، سکینه (۱۳۸۵). بررسی روند ارزشیابی درونی در دانشگاه شهید چمران اهواز. *مجموعه مقالات دومین همایش ارزشیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی*،

(۲۳۷-۲۵۴).

طغیانی، اسحاق (۱۳۸۵). ارزشیابی درونی گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه اصفهان. *مجموعه مقالات دومین همایش ارزشیابی درونی برای ارتقای کیفیت*

دانشگاهی، (۲۸۴-۲۶۶).

فرخی، سوسن؛ رسول‌زاده، بهزاد و معماری، موسی‌الرضا (۱۳۸۴). طراحی الگوی مناسب جهت ارزیابی درونی بخش‌های بالینی دانشگاه علوم پزشکی اردبیل به‌منظور ارتقای کیفیت آموزشی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۵: ۱۴.

مالکی، رسول و دماوندی، عاطفه (۱۳۹۴). تحلیل راهبردی منابع انسانی در بخش کشاورزی ایران. *مجموعه مقالات چهارمین کنفرانس الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت*.

محمدی، رضا و اسلام‌زاده، غلامحسین (۱۳۸۵). ارزشیابی درونی کیفیت گروه‌های آموزشی ریاضی محض و کاربردی دانشگاه صنعتی امیرکبیر: فرایند، نتایج و پیشنهادها. *مجموعه مقالات دومین همایش ارزشیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی*، (۱۱۳-۷۹).

محمدی، رضا؛ پورجم، محمد و قلی‌زاده، آذر (۱۳۸۵). ارزشیابی درونی کیفیت گروه‌های آموزشی مقطع کاردانی دانشگاه جامع علمی- کاربردی مجتمع آموزش جهاد کشاورزی اصفهان. *مجموعه مقالات دومین همایش ارزشیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی*، (۱۵۴-۱۱۴).

یارمحمدیان، محمدحسین و کلباسی، افسانه (۱۳۸۵). ارزشیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۶ (۱): ۱۰۹ - ۱۱۵.

Ahmadi, Azam; Bazargan, Abbas and Havas Beigi, Fatemeh (2011). Relationship between organizational characteristics and implementation of internal evaluation in universities educational departments, case: University of Tehran. **Procedica Social and Behavioral Sciences**, No. 15 (221-228).

Alexander, Meredith (2001). **Lee Cronbach, pioneer in education psychology, dead at 85**. Stanford University News Service, Available: <http://www.stanford.edu/dept/news/pr/01/cornbachobit1010.html>

Bazargan, Abbas (2005). Internal Evaluation: an approach to use data for action in higher education quality improvement. **The 52nd ISI Session Proceedings**. Available: <http://www.stat.fi/isi99/proceedings/arkisto/varasto/baza0634.pdf>

Cook, D. Team (1996). **Lessons learned in evaluation over the past 25 years. In: Evaluation for The 21st Century. A Handbook** By: E. Chelimsky, W. R. Shadish. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Fathabadi, Jalil; Bahrami, Einollah, and Najafizadeh, Seyyed Reza (2003). An overview of internal evaluation in medical universities and its consistency with evaluation standards. **Journal of Medical Education**, Vol. 2, No. 2 (82-85).
- Fetterman, M. David and Eiler, Melissa (2003). **Empowerment evaluation workshop**. Available: http://www.stanford.edu/~davidf/empowermentworkshopCSAP/sl_d001.html.
- Fetterman, M. David (1995). **Empowerment evaluation: an introduction to theory and practice**. Sage Publication.
- Guba, G. Egon and Lincoln, S. Yvonna (1994). **Competing paradigms in qualitative research**. In: Handbook of qualitative research. By Denzin, L. and Lincoln, Y. S. 1st edition. Sage Publishers, Thousand Oak, CA.
- Horworth, Rosalind; Graeme, Harvey and Anthea Rutter (2002). empowering older adults through engagement in evaluation process: examples from adult and community education projects in Victoria. **Australian Evaluation Society international conference**. Wollongong Australia. Available: www.acs.asn.au/conference/hurworth.pdf.
- Mathews, Deirdre (2010). **improving learning through whole school evaluation: moving towards a model of internal evaluation in Irish post-primary schools**. Ph.D. Thesis. MUI Maynooth, Faculty of Social Science, Education Department. Ireland.
- Shojaei, Mohammadreza; Farhani, Alireza and Farhani, Mohammadreza (2015). The analysis of the internal and external environments of private institutions of higher education in Iran and providing optimal strategies based on SWOT. **Journal of Culture, Society and Development**, 5: 6-17.
- Stake, Robert (1975). **Program evaluation particularly responsive evaluation**. Center for Instructional Research and curriculum Evaluation Publishers, University of Illinois at Urban-Campaign.