

دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی

دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)

شماره بیست‌ویکم - بهار ۱۳۸۸

صص ۶۰ - ۲۵

ارزیابی درونی دوره دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تهران مطالعه موردی

عباس بازرگان^۱ - محسن کشاورز^۲ - فاخته اسحاقی^۳ - رضا محمدی^۴

چکیده

در طی دو دهه گذشته، اغلب نظام‌های آموزش عالی جهان کوشش‌هایی برای انجام ارزیابی و بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی در سطح دانشگاه و نیز در سطح نظام‌های آموزش عالی انجام داده‌اند. کشورهایی که به کسب تجربه موفق در این زمینه نایل آمده‌اند، به انجام ارزیابی مستمر پرداخته‌اند و از ارزیابی درونی به عنوان رویکردی زیربنایی با هدف اشاعه فرهنگ کیفیت استفاده کرده‌اند. در ایران نیز اجرای طرح‌های مربوط به ارزیابی مستمر از سال ۱۳۷۵ آغاز شد. پس از آن کوشش‌هایی در انجام ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاهی به عمل آمده است. در این راستا ارزیابی کیفیت دوره‌های دکتری نیز به علت نقش این دوره‌ها در

۱. استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

۲. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران (نویسنده مسؤل)

۳. کارشناس پژوهشی مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی سازمان سنجش آموزش کشور

۴. عضو هیأت علمی سازمان سنجش آموزش کشور
keshavarz_mohsen@yahoo.com

تربیت افراد متخصص و انجام پژوهش و تولید دانش، از اهمیت بسزایی برخوردار است. بنابراین امروزه ارزیابی کیفیت دوره‌های دکتری در نظام‌های ارزیابی دانشگاهها مدنظر قرار می‌گیرد. این پژوهش از نوع کاربردی و روش تحقیق آن توصیفی - تحلیلی است و برای انجام آن از ابزارهای کمی (پرسشنامه) بهره گرفته شده است. جامعه مورد مطالعه شامل: ۱- مدیرگروه ۲- اعضای هیأت علمی ۳- دانشجویان دوره دکتری ۴- دانش‌آموختگان و کارفرمایان است. با توجه به کوچک بودن جامعه مورد مطالعه و به منظور بررسی عمیق آن سرشماری کامل انجام شده است. در نهایت با توجه به داده‌های به دست آمده، میزان مطلوبیت هر یک از عوامل مورد ارزیابی به این ترتیب است: عامل اول - دانشجویان: مطلوب؛ عامل دوم - اعضای هیأت علمی: مطلوب؛ عامل سوم - برنامه درسی: نسبتاً مطلوب؛ عامل چهارم - منابع کالبدی: نسبتاً مطلوب؛ عامل پنجم - فرایند تدریس و یادگیری؛ نسبتاً مطلوب؛ عامل ششم - دانش‌آموختگان: نسبتاً مطلوب؛ عامل هفتم - مدیریت گروه: مطلوب.

کلید واژه‌ها: کیفیت، ارزیابی درونی، دوره دکتری، زبان و ادبیات فارسی

مقدمه

آموزش عالی با پیشینه‌ای به قدمت بیش از ۸ سده به عنوان نمادی اساسی مورد توجه خاص ملتها و دولتهاست. دستیابی به فناوری و دانش پیشرفته که نقش مؤثری در تحقیق و شتاب حرکت اجتماعی و اقتصادی ملل ایفا می‌کند، صرفاً با تقویت آموزش عالی و برنامه‌ریزی کمی و کیفی آن میسر است (گزیده مقالات دایرةالمعارف آموزش عالی، جلد اول، ۱۳۷۶).

آموزش عالی به عنوان بالاترین سطح آموزشی جامعه از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است، زیرا نقشی اساسی در رشد و توسعه جامعه در ابعاد مختلف فناوری، علمی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی ایفا نموده و حاصل کلیه فعالیتها و تلاش‌های نظام آموزشی در آن منعکس می‌گردد. از این رو این نظام به عنوان منشأ تغییرات و هدایت آنها در جهت تعالی جامعه، باید در راستای کامل مأموریت، اهداف و وظایف محوله از کارایی و اثربخشی لازم برخوردار باشد. بنابراین حفظ، بهبود و

ارتقای کیفیت این نظام از عواملی است که باید در اولویت اقدام‌ها و برنامه‌های آن قرار گیرد (صباغیان، ۱۳۸۳). برای هر نظام آموزش عالی به‌طور اعم و برای نظام‌های دانشگاهی به‌طور اخص، سه کارکرد اصلی مورد توجه بوده است: الف) تولید دانش، اشاعه و تسهیل کاربرد آن؛ ب) تربیت نیروی انسانی و ج) عرضه خدمات تخصصی. در راستای کارکردهای یاد شده از دانشگاهها انتظار می‌رود که ۱) دسترسی به آموزش عالی را تسهیل کنند، ۲) رابطه برنامه‌های آموزشی را با نیازهای جامعه زیر پوشش خود افزایش دهند، ۳) کیفیت فعالیتهای دانشگاهی را به‌طور مستمر بهبود بخشند.

در سه دهه گذشته نسبت جمعیت دانشجویی ایران به افراد گروه سنی ۱۸ تا ۲۴ از ۵ درصد به بیش از ۲۰ درصد افزایش یافته است (بازرگان، ۲۰۰۲). اما نسبت افزایش سایر عوامل نظام آموزش عالی (از جمله هیأت علمی، فضای آموزشی و غیره) با رشد جمعیت دانشجویی هماهنگ نبوده است. بنابراین حفظ کیفیت آموزش عالی همزمان با ایجاد فرصت‌های بیشتر یادگیری به‌منظور پاسخ دادن به تقاضای اجتماعی در آموزش عالی، یکی از دغدغه‌های نظام آموزش عالی است (بازرگان، ۱۳۷۴).

در طول پنجاه سال گذشته، کیفیت به‌عنوان یکی از موضوعات غالب و دغدغه‌های اصلی مدیریت ظهور کرده و حفظ شده است (بیکفورد^۱، ۲۰۰۴). کیفیت آموزش در همه سطوح، عامل مهمی برای کاهش فقر و رشد اقتصادی محسوب می‌شود. دولتها علاقه‌مندند که ذی‌نفعان حداقلی از معیارهای کیفیت را دریافت کنند. تضمین کیفیت در آموزش عالی فرایندی منظم است که برای حفظ ارتقای کیفیت و تضمین بیشتر پاسخگویی و رواج استانداردها در بین برنامه‌ها، مؤسسات و نظام‌ها، دروندادها، فرایندها و بروندادها در برابر ملاکهای استاندارد شده کیفیت، ارزیابی و تصدیق می‌شود (یونسکو، ۲۰۰۸). سازمان جهانی استاندارد، کیفیت را عبارت از مجموع ویژگیها و خصوصیات یک فرآورده یا خدمت که نشان‌دهنده توانایی آن در برآوردن خواسته‌های بیان شده و یا اشاره شده است، می‌داند (بازرگان، ۱۳۷۵).

^۱- Beckford

به‌رغم بیش از ده تعریف، تعریف زیر را می‌توان در مورد کیفیت در آموزش عالی مورد نظر قرار داد:

تناسب هدفهای نظام (آموزش عالی) با نیازهای فرد و جامعه؛

تناسب برنامه‌های نظام برای تحقق هدفها؛

تطابق عملکرد نظام با استانداردها (بازرگان، ۱۳۸۶).

اطمینان از اینکه آیا کیفیت نظام آموزش عالی در سطح قابل قبولی قرار دارد، مستلزم استفاده از ساز و کار ارزیابی است. اوایل قرن بیستم را می‌توان دوران توسعه سریع نظام‌های مختلف ارزیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی دانست که دغدغه بهبود، ارتقا و تضمین کیفیت در هر کشوری مطرح شده و به‌دنبال آن ساختارها و واحدهای مدیریتی جدیدی در سطوح مؤسسه‌ای، ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی برای تحقق این امر ایجاد شده‌اند، در این میان گرایش به نظام‌هایی که بهبود و ارتقای کیفیت را یک مسؤلیت مشترک بین جامعه دانشگاهی می‌دانند و بر مشارکت فعال اعضای هیأت علمی در این فرایند تأکید دارند و به‌دنبال ایجاد فرهنگ کیفیت‌مدار و بستر پاسخگویی و شفافیت در نظام آموزش عالی هستند بیشتر است. تجارب بین‌المللی و ملی نشان می‌دهد که استفاده از ارزیابی درونی^۱ برای تحقق این اهداف مناسب است (محمدی، ۱۳۸۳).

تجربه‌های بین‌المللی نشان می‌دهد که برای بهبود کیفیت نظام‌های دانشگاهی باید به ارزیابی درونی کیفیت گروه‌های آموزشی پرداخت و از این طریق مشارکت اعضای هیأت علمی را جلب کرد (بازرگان، ۱۳۷۴). پس از آن از طریق ساختارسازی و جلب اعتماد دانشگاهیان، به ارزیابی بیرونی اقدام کرد (شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی^۲، ۲۰۰۳).

1. Internal Evaluation

2. International Network For Quality Assurance Agencies In Higher Education (INQAAHE)

رانتری^۱ (۱۹۹۷) در مورد ضرورت و اهمیت ارزیابی عقیده دارد اگر بخواهیم حقیقتی را در مورد یک نظام کشف کنیم، باید به رویه ارزیابی آن توجه نماییم. در جوامع پیشرفته و پویا برای انجام فرایند تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی، ارزیابی و چگونگی انجام آن از اهمیت خاصی برخوردار است و نظام آموزشی نیز برای انجام این فرایند نیاز به یک نظام دقیق و منطقی دارد که از طریق آن بتوان به کمیت و کیفیت وضع موجود آموزش دانشگاهها و مؤسسه‌های آموزش عالی پرداخت و به ارزیابی آن اقدام نمود. بنابراین برای سنجش این امر که کیفیت یک نظام آموزشی چگونه است و دارای چه تواناییها و ضعف‌هایی است، با رهیافت ارزیابی درونی، می‌توان بر وضعیت عوامل تشکیل‌دهنده نظام و عملکرد آن قضاوت کرد.

اخیراً نظریه‌های ارزیابی بیان می‌کند که هدف نهایی از یک ارزیابی می‌تواند به بهبود اجتماعی بینجامد. بنابراین وقتی یک فرایند و الگوی ارزیابی به صورت مناسب اجرا شود، زمینه لازم برای روشن شدن میزان تحقق اهداف مشخص می‌شود و یک ظرفیت^۲ (آمادگی) سازمانی برای ارزیابی‌های دیگر و در نتیجه یادگیری مداوم^۳ حاصل می‌شود (اندروز، ۲۰۰۴). آثار ارزیابی که بستگی به یافته‌های ارزیابی دارد، ممکن است به عنوان تغییراتی که در کل سازمان یا برنامه ایجاد می‌کند، مشاهده شود و در واقع این تأثیرات بعضی مواقع سطوح سازمانی و ساختار آن را تغییر می‌دهد. بسیاری از متخصصان و نظریه‌پردازان علم ارزیابی، از نقشی که ارزیابی ممکن است در سرعت بخشیدن به روند یادگیری سازمانی^۴ داشته باشد، بحث می‌کنند (رابینسون و کازین^۵، ۲۰۰۴). اهمیت ارزیابی در بهبود کیفیت به این دلیل است که کمک می‌کند تا با تصویر کردن وضعیت موجود و مطلوب یک نظام، نیازهای آن شناسایی شود، براساس این نیازها، برای نظام‌های درسی و آموزشی هدف‌گذاری شده و برنامه‌های آموزشی

1. Rowntree
2. Capacity
3. Continues Learning
4. Andrews
5. Organizational Learning
6. Robinson & Cousins

مطلوب تدوین شود. به عبارت دیگر به‌کارگیری یک سازوکار ارزیابی در نظام آموزشی، امکان افزایش اثربخشی و کارایی نظام، استمرار فعالیتها و بهبود آنها و تعدیل نظام را ممکن می‌سازد (بازرگان، ۱۳۸۳).

فرایند ارزیابی درونی را می‌توان در ۱۲ گام اجرا کرد:

۱- آشنایی اعضای هیأت علمی واحد مورد ارزیابی با هدف، اصول و روش اجرای ارزیابی درونی

۲- تشکیل کمیته ارزیابی درونی

۳- تهیه برنامه زمان‌بندی اجرای ارزیابی درونی

۴- تعیین عوامل، ملاکها و گویه‌های ارزیابی درونی

۵- تعیین الزامات برای قضاوت درباره کیفیت

۶- مشخص کردن داده‌های مورد نیاز برای ارزیابی درونی

۷- انتخاب یا تدوین ابزار اندازه‌گیری برای گردآوری داده‌ها

۸ - گردآوری داده‌ها

۹- تنظیم و تحلیل داده‌ها و قضاوت درباره کیفیت عوامل مورد ارزیابی

۱۰- بازنگری و تصریح هدفهای گروه آموزشی

۱۱- تدوین گزارش مقدماتی و توزیع آن برای کسب نظر اعضای هیأت علمی گروه آموزشی درباره پیشنهاد برای بهبود کیفیت گروه آموزشی

۱۲- تدوین گزارش نهایی (بازرگان، حجازی و اسحاقی، ۱۳۸۷).

در ارزیابی درونی هدف آن است که دست‌اندرکاران نظام (برنامه) نسبت به هدفهای نظام و مسائلی که در تحقق این اهداف وجود دارد، آگاهی بیشتری به‌دست آورند و سپس میزان دستیابی به آنها را بسنجند تا براساس آن به برنامه‌ریزی آینده برای بهبود کیفیت پردازند (بازرگان، ۱۳۸۰). افزایش و تضمین کیفیت دوره‌های دکتری از راهبردهای اصلی افزایش کیفیت سطح علمی کشورهاست، چرا که اغلب اعضای هیأت علمی و دانشجویان (به‌خصوص دانشجویان دوره‌های دکتری تخصصی) دانشگاهها، از پیشگامان اصلی آموزش و پژوهش به حساب می‌آیند. در میان رشته‌ها و دوره‌های

متفاوتی که ارزیابی می‌شوند، رشته زبان و ادبیات فارسی از اهمیت بسزایی برخوردار است. از آنجایی که زبان یکی از نمادهای بنیادی جامعه و از عناصر بسیار مهم در فرهنگ اجتماع است، ناگزیر هر وقت سخن از حفظ و تقویت و گسترش فرهنگ یک جامعه به میان می‌آید، بحث زبان نیز به‌عنوان یک عامل اساسی مطرح می‌گردد. اکنون که گسترده و نیرومند کردن فرهنگ ایرانی یک بار دیگر مورد توجه قرار گرفته است، باید زبان فارسی را نیز مورد بررسی عمیقی قرار داد تا امکانات آن بهتر شناخته شود و از این امکانات در این نهضت فرهنگی هرچه بیشتر بهره‌برداری گردد (ذوالفقاری، ۱۳۷۶).

بنابراین با توجه به اهمیت ارزیابی درونی در نمایان ساختن نقاط قوت و ضعف، این تحقیق با هدف ارزیابی کیفیت دوره دکتری تخصصی زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تهران به‌منظور پاسخ به سؤالات زیر انجام شده است:

- وضعیت مطلوب (الزامات) کیفیت دوره دکتری تخصصی زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تهران چیست؟

- وضعیت موجود کیفیت دوره دکتری تخصصی زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تهران چگونه است؟

مروری بر تجربیات ارزیابی درونی

سابقه ارزیابی آموزشی در نظام آموزشی ایران تقریباً طولانی است و به زمان تأسیس دانشگاه تهران (۱۳۱۳) بازمی‌گردد. در این زمان بود که نهاد دانشگاه شکل گرفت که در قانون تأسیس آن نهادی به نام شورای دانشگاه پیش‌بینی شده بود که وظایفی چون تعیین شرایط ورود محصل به دانشگاه، تدوین دستورالعمل تحصیلات دانشکده‌ها و تعیین درجه و تصدیق دیپلم و تهیه نظام‌نامه‌های امتحانات را به عهده داشت (بازارگادی، ۱۳۷۸). اما ارزیابی کیفیت دانشگاهی به مفهوم جدید امری است که برای اولین بار در نظام آموزش عالی پزشکی بر پایه تجارب سنجش آموزش عالی در سطح بین‌المللی به‌صورت آزمایشی در شش گروه آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی تهران، شهید بهشتی و کرمان از نیمه دوم سال ۱۳۷۵ آغاز گردید (بازرگان، ۱۳۷۶).

در سالهای گذشته تحقیقات خوبی در نظام آموزش عالی کشور در زمینه ارزیابی کیفیت و اعتبارسنجی انجام گرفته که مرور کامل آنها در این تحقیق نمی‌گنجد، ولی به مهمترین این پژوهش‌ها به‌طور خلاصه اشاره می‌شود.

یکی از کامل‌ترین کارهایی که در زمینه ارزیابی درونی کیفیت در دانشگاههای ایران انجام گرفته است، پژوهشی است که محمدی (۱۳۸۱) با عنوان ارزیابی درونی کیفیت گروه آموزشی ریاضی (محض - کاربردی) دانشگاه صنعتی امیرکبیر انجام داده است و هدف اصلی تحقیق را اجرای الگوی ارزیابی درونی در گروه آموزشی ریاضی دانشگاه صنعتی امیرکبیر به‌منظور آشکار نمودن جنبه‌های مختلف کیفیت (درونداد، فرایند، برونداد) گروه مربوط و ارتقای کیفیت آموزشی این گروه عنوان کرده است. روش انجام تحقیق را کاربردی و نحوه جمع‌آوری اطلاعات را توصیفی ذکر کرده است. در این تحقیق هفت دسته عوامل مورد توجه قرار گرفته است که برای ارزیابی آنها ۴۲ ملاک و ۱۲۰ گویه تدوین شده است. از نقاط قوت این تحقیق داشتن چارچوب منسجم‌تر و روشن‌تر نسبت به تحقیقات قبلی و توجه به رسالتها و اهداف گروه به‌عنوان معیارهای تضمین کیفیت و ارزیابی آن را می‌توان ذکر کرد.

اسحاقی (۱۳۸۵) پژوهشی را تحت عنوان ارزیابی درونی کیفیت گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران برای دریافت درجه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی انجام داده است. پژوهشگر برای انجام ارزیابی درونی گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران براساس مراحل پیش‌گفته رایج در آموزش عالی ایران (۱۲ گام) اقدام کرده، در فرایند انجام کار به علت نبود هدفهای مشخص و قابل سنجش در گروههای آموزشی برای استناد، به مطالعه کلیه آیین‌نامه‌ها و بخشنامه‌های صادر شده موجود در دانشگاه در رابطه با فعالیتهای گروههای آموزشی پرداختند و در ادامه متوسط عملکرد ۳ سال گذشته گروه در حوزه توسعه نیروی انسانی (درونداد)، فعالیتهای آموزشی و پژوهشی اعضای هیأت علمی (فرایند)، دانش‌آموختگان و آثار علمی گروه (برونداد) را مورد بررسی قرار داده و براساس آنها و با توجه به انتظارات هیأت علمی الزامات یا معیارهای قضاوت را در ارزیابی دروس تعریف نموده است. در

مورد کلیه گویه‌های تعیین شده (۷۷) گویه، الزامات قضاوت به تفکیک در سه سطح مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب تعریف شده است و در پایان الگویی برای تدوین هدفهای آتی گروه با توجه به نتایج به‌دست آمده از ارزیابی درونی ارائه نموده است و با توجه به آن چشم‌انداز، رسالتها و هدفهای گروه تدوین شده است.

سلیمی (۱۳۸۵) در پژوهشی تحت عنوان الگویی برای ارزیابی بیرونی گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه کردستان که به ارزیابی درونی و بیرونی این گروه پرداخته است. در این تحقیق سعی شده که با توجه به تجربیات بین‌المللی که در این زمینه وجود داشته است از رویکرد اعتبارسنجی برای ارزیابی گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه کردستان استفاده نماید. به این ترتیب که در مرحله اول با انجام ارزیابی درونی با همکاری اعضای هیأت علمی گروه مربوط، گزارشی از نتیجه ارزیابی درونی گروه تدوین نموده که به‌عنوان مبنای علمی و منطقی برای انجام ارزیابی بیرونی پذیرفته می‌شود. در نهایت محقق با انجام ارزیابی بیرونی گروه توسط هیأت همگنان، نتایج ارزیابی درونی را بررسی کرده و گزارش نهایی وضعیت کیفی گروه را از طریق مقایسه نتایج ارزیابی درونی با آنچه گروه همگنان از طریق انجام ارزیابی بیرونی به‌دست آورده‌اند، تدوین کرده است.

رحیمی (۱۳۸۷) پژوهشی تحت عنوان ارزیابی درونی و بیرونی درون‌دانشگاهی گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران برای دریافت درجه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی انجام داده است. در این پژوهش برای ارزیابی کیفیت گروه فلسفه از شش عامل استفاده شده است که نتایج نشان داد که عامل اهداف و وضعیت سازمانی، نسبتاً مطلوب؛ عامل اعضای هیأت علمی، مطلوب؛ عامل دانشجویان، مطلوب؛ عامل برنامه درسی، نامطلوب؛ عامل فرایند یادگیری نسبتاً مطلوب و عامل دانش‌آموختگان، نسبتاً مطلوب شده است. ارزیابی از برنامه‌های دکتری در ایالات متحده قدمتی ۷۵ ساله دارد. ریشه‌های این ارزیابی به سال ۱۹۲۵ برمی‌گردد، در آن سال ۱۲۰۶ درجه دکتری از طرف ۶۱ مؤسسه واگذار شد. در حدود ۷۰ درصد این دانشنامه‌ها در رشته‌های علوم و ۳۰ درصد آنها در رشته‌های علوم انسانی بودند. در

دهه‌های ۱۹۶۰، کارتر^۱ نگرش جدیدی را برای ارزیابی دوره دکتری ابداع کرد که در ارزیابی‌های انجمن ملی پژوهش در سالهای ۱۹۸۲ و ۱۹۹۳ مورد استفاده قرار گرفت. این نگرش به دنبال سه نوع قضاوت کیفی بود. ۱- کیفیت اعضای هیأت علمی دوره‌های دکتری ۲- اثربخشی برنامه‌های دکتری ۳- تغییرات مورد انتظار یک برنامه. در هنگام مطالعه کارتر بیش از ۱۹ هزار دانشجوی دکتری به‌طور سالانه در بیش از ۱۵۰ مؤسسه فارغ‌التحصیل شدند. مطالعه انجمن ملی پژوهش در سال ۱۹۹۵ سعی می‌کرد مقیاس‌های ارزیابی سال ۱۹۸۲ را تداوم بخشد، اما همین‌طور سعی می‌کرد مقیاس‌های کیفی را هم در نظر داشته باشد. وظیفه کمیته بررسی ارزیابی برنامه‌های دکتری این بود که روشی را که در سال ۱۹۹۵ انجمن ملی پژوهش برای ارزیابی‌های برنامه دکتری در ایالات متحده آمریکا اجرا کرده بود بررسی کند. این کمیته تواناییها و ضعف‌های مطالعه سال ۱۹۹۵ را تشخیص داد. با وجود این تا به امروز صدها رشته در مقطع دکتری در نظام آموزش عالی آمریکا مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند و از نتایج برای بهبود این دوره‌ها استفاده‌های زیادی شده است. امروزه کشور آمریکا به‌عنوان یکی از پیشروترین کشورها در زمینه ارزیابی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی محسوب می‌شود (اوستریکر و همکاران^۲، ۲۰۰۳).

روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف از نوع پژوهش‌های کاربردی و از لحاظ شیوه جمع‌آوری اطلاعات از نوع توصیفی - تحلیلی است. جامعه و نمونه آماری پژوهش شامل پنج زیر جامعه مدیر گروه (۱ نفر)، اعضای هیأت علمی (۲۳ نفر)، دانشجویان دکتری شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۸۷ - ۸۶ (۳۹ نفر)، دانش‌آموختگان ۳ سال اخیر (۸۳، ۸۴، ۸۵) (۱۴ نفر) و کارفرمایان آنان (۱۴ نفر) در دوره دکتری رشته زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تهران است. برای گردآوری داده‌ها در خصوص عوامل مورد ارزیابی از پرسشنامه استفاده گردید. در ضمن باید یادآوری کرد که نتایج حاصل از اجرای

1. Cartter

2. Ostriker et al

پرسشنامه کارفرما، که مربوط به نظر کارفرما در مورد دانش آموخته است، در عامل دانش آموخته ذکر شده است. عوامل هفتگانه مورد ارزیابی عبارت بودند از: (۱) دانشجویان (۲) اعضای هیأت علمی، (۳) برنامه درسی (۴) منابع کالبدی (۵) فرایند تدریس و یادگیری (۶) دانش آموختگان (۷) مدیریت گروه.

در ادامه ۲۲ ملاک و ۶۴ گویه برای ارزیابی درونی دوره دکتری تخصصی زبان و ادبیات فارسی تعریف و تدوین شده است، سپس ۶۴ استاندارد (الزام) برای ۶۴ گویه پرسشنامه را کمیته ارزیابی درونی تدوین کرد، تا وضعیت مطلوب این دوره ترسیم شود، در ادامه برای تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از پرسشنامه‌ها (تعیین وضعیت موجود)، با توجه به ماهیت تحقیق از روشهای توصیفی (فراوانی، میانگین و روش وزن‌دهی) برای گویه‌ها، ملاکها و عوامل استفاده گردید. داده‌های گردآوری شده پس از تنظیم، به کمک نرم‌افزار SPSS مورد تحلیل قرار گرفت. سپس وضعیت موجود عوامل براساس ملاکها و گویه‌ها توصیف شده و با توجه به الزامات تعیین شده، ابتدا در مورد گویه، سپس ملاک، بعد عامل مورد ارزیابی و در نهایت در مورد کل گروه، از طریق یک طیف سه درجه‌ای (مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب) قضاوت به عمل آمد. به‌طور کلی برای مشخص کردن امتیاز هر گویه مراحل زیر طی شده است:

تعیین سؤال یا سؤالات مربوط به گویه

محاسبه فراوانی مربوط به هر گزینه برای هر سؤال

ضرب فراوانی گزینه در وزن (ارزش عددی) آن

جمع کردن حاصل ضرب‌ها با یکدیگر و تقسیم آن بر کل پاسخ‌دهندگان

$$\text{تعیین سطح مطلوبیت گویه} = \frac{\text{مجموع ارزش عددی (وزن) هر گزینه سؤال}}{\text{تعداد پاسخ دهندگان به سؤال مورد نظر}} \times \text{مطابقت با طیف}$$

در ادامه برای تعیین سطح مطلوبیت هر گویه، امتیاز آن با طیف‌های مربوط
مطابقت داده شده است.

پیوستار تعیین سطح مطلوبیت برای متغیرهای ۳ گزینه‌ای:

مطلوب	نسبتاً مطلوب	نامطلوب
۳	۲/۳۳	۱/۶۶

پیوستار تعیین سطح مطلوبیت برای متغیرهای ۵ گزینه‌ای:

مطلوب	نسبتاً مطلوب	نامطلوب
۵	۳/۶۶	۲/۳۳

پس از تعیین سطح مطلوبیت هر گویه، به هر یک از سطوح مطلوبیت، وزن (ارزش عددی) اختصاص داده شده است (مطلوب=۳، نسبتاً مطلوب=۲ و نامطلوب=۱). و با استفاده از رابطه‌های زیر امتیاز ملاک‌ها و عوامل مورد ارزیابی مشخص شده است و قضاوت در مورد آنها نیز با طیف مطلوبیت سه درجه‌ای انجام گرفته است:

تعیین سطح مطلوبیت ملاک	→ مطابقت با طیف	حاصل جمع وزن (ارزش عددی) سطح مطلوبیت گویه‌های مربوط به هر ملاک	= امتیاز ملاک
------------------------	-----------------	--	---------------

در نهایت نیز میانگین وزن (ارزش عددی) سطح مطلوبیت عوامل مورد ارزیابی محاسبه شده و امتیاز کلی کیفیت گروه به دست آمده است و با تطبیق آن با طیف مطلوبیت، سطح مطلوبیت کلی گروه مشخص شده است:

تعیین سطح مطلوبیت عامل	→ مطابقت با طیف	حاصل جمع وزن (ارزش عددی) سطح مطلوبیت ملاک‌های مربوط به هر عامل	= امتیاز عامل
------------------------	-----------------	--	---------------

$$\text{تعیین سطح مطلوبیت کلی گروه} \xrightarrow[\text{با طیف}]{\text{مطابقت}} \frac{\text{حاصل جمع وزن (ارزش عددی) عوامل مورد ارزیابی}}{\text{تعداد کل عوامل مورد ارزیابی}} = \text{امتیاز کل}$$

به منظور تعیین سطح مطلوبیت هر ملاک یا عامل (با توجه به اینکه حداقل امتیاز ۱ و حداکثر آن ۳ است)، امتیاز به دست آمده با طیف سه درجه‌ای زیر مطابقت داده شده است:

مطلوب	نسبتاً مطلوب	نامطلوب
۳	۲/۳۳	۱/۶۶
۱		

یافته‌های پژوهش

در این بخش نتایج پژوهش به تفکیک در قالب پاسخ به سؤالات پژوهش ارائه می‌گردد.

سؤال اول پژوهش: الزامات و معیارهای مورد نظر برای دوره دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تهران چیست؟

برای پاسخگویی به این سؤال در ابتدای کار با بررسی اسناد و مدارک موجود (اساسنامه‌های گروهها، آیین‌نامه‌ها و مصوبات شورای گروهها و دانشکده‌ها و همچنین مصوبات شورای عالی برنامه‌ریزی آموزش عالی) وضعیت مطلوب (الزامات) که دوره دکتری زبان و ادبیات فارسی باید در جهت آن حرکت کند تعیین و تعریف گردید و این الزامات مورد موافقت مدیر گروه و اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران و متخصصان ارزیابی قرار گرفت. الزامات حالتی مطلوب است که یک نظام (برنامه) به دنبال آن است و چشم‌اندازهای کلی فعالیتهای نظام را ترسیم می‌کند. به طور کلی ۶۴ معیار برای ۶۴ گویه در این پژوهش (دوره) تدوین شده است. در جدول ۱ الزامات قضاوت به تفکیک در سه سطح مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب تعریف شده است.

جدول ۱- معیارهای قضاوت (الزامات) دربارهٔ مطلوبیت گویه‌ها و عوامل
مورد ارزیابی در دوره‌های دکتری زبان و ادبیات فارسی

عامل اول: دانشجویان

ملاک: نحوهٔ پذیرش (آزمون ورودی)

الزام: پذیرش دانشجو در دورهٔ دکتری با توجه به سوابق پژوهشی، آموزشی دانشجویان و استفاده از دانش و تجربیات ملی و بین‌المللی در حوزهٔ سنجش آموزش و به روش علمی انجام می‌شود.

مطلوب: رعایت کامل سوابق پژوهشی و آموزشی به نسبت مساوی در پذیرش دانشجو در مقطع دکتری (۵۰ درصد امتیازات مربوط به سوابق آموزشی، ۵۰ درصد امتیازات مربوط به سوابق پژوهشی)

نسبتاً مطلوب: رعایت نسبی سوابق پژوهشی و آموزشی در پذیرش دانشجو در مقطع دکتری

نامطلوب: توجه نکردن به سوابق پژوهشی در پذیرش دانشجو در مقطع دکتری

ملاک: پشتیبانی مالی از دانشجویان

الزام: پشتیبانی‌های فنی و مالی براساس ضوابط و آیین‌نامه‌ها برای انجام رسالهٔ دانشجویان دورهٔ دکتری تدارک دیده شده است.

مطلوب: گروه آموزشی به هر یک از دانشجویان برای انجام رسالهٔ دکتری برحسب نیاز پشتیبانی‌های فنی و مالی را فراهم می‌کند.

نسبتاً مطلوب: گروه آموزشی پشتیبانی‌های فنی و مالی را برای انجام رسالهٔ دکتری تا اندازه‌ای فراهم می‌کند.

نامطلوب: پشتیبانی‌های فنی و مالی گروه آموزشی برای انجام رسالهٔ دکتری، نیاز دانشجویان را برآورده نمی‌کند.

ملاک: فعالیت آموزشی

الزام: دانشجویان در انجام طرحهای تحقیقاتی و فعالیتهای پژوهشی گروه آموزشی (ارائهٔ طرحها، مقالات و...) مشارکت دارند.

مطلوب: تمام دانشجویان دورهٔ دکتری به نحوی در انجام طرحهای تحقیقاتی و فعالیتهای پژوهشی گروه آموزشی (ارائهٔ طرحها، مقالات و...) مشارکت دارند.

نسبتاً مطلوب: برخی دانشجویان دورهٔ دکتری در انجام طرحهای تحقیقاتی و فعالیتهای پژوهشی گروه آموزشی (ارائهٔ طرحها، مقالات و...) مشارکت دارند.

نامطلوب: هیچ یک از دانشجویان دوره دکتری در انجام طرحهای تحقیقاتی و فعالیتهای پژوهشی گروه آموزشی (ارائه طرحها، مقالات و...) مشارکت ندارند.

الزام: دانشجویان برای کسب تجربه در دورههای کارشناسی در زمان تحصیل گروه آموزشی را یاری می دهند.

مطلوب: گروه آموزشی با توجه به توانایی و علاقه دانشجویان در زمان تحصیل آنان، از هر یک از آنان برای تدریس در دوره کارشناسی یاری می طلبد.

نسبتاً مطلوب: گروه آموزشی از برخی دانشجویان دوره دکتری برای تدریس دروس در دوره کارشناسی یاری می طلبد.

نامطلوب: گروه آموزشی از هیچ یک از دانشجویان دوره دکتری برای تدریس دروس دوره کارشناسی یاری نمی طلبد.

ملاک: ویژگیهای فردی

الزام: معدل دوره ارشد ۸۰ درصد دانشجویان دوره دکتری در حد مطلوب (۱۶ و بالاتر) است.

معدل دوره ارشد

مطلوب: ۸۰ درصد دانشجویان و بیشتر دارای معدل ۱۶ و بالاتر باشند.	}	
نسبتاً مطلوب: ۶۰-۷۹ درصد دانشجویان دارای معدل ۱۶ و بالاتر باشند.		
نامطلوب: کمتر از ۶۰ درصد دانشجویان دارای معدل ۱۶ و بالاتر باشند.		

الزام: بیشتر از ۸۰ درصد پذیرفته گان دوره دکتری براساس ضوابط و شایستگی های علمی و عملی (سهمیۀ آزاد) پذیرش می شوند.

سهمیۀ پذیرش

مطلوب: ۸۰ درصد و بیشتر پذیرفته شدگان سهمیۀ آزاد	}	
نسبتاً مطلوب: ۶۰ تا ۷۹ درصد پذیرفته شدگان سهمیۀ آزاد		
نامطلوب: کمتر از ۶۰ درصد پذیرفته شدگان سهمیۀ آزاد		

الزام: میانگین رتبه پذیرش دانشجویان دکتری در حد مطلوب (۲ و کمتر از آن) است

مطلوب: میانه رتبه پذیرش ۲ و کمتر

نسبتاً مطلوب: میانه رتبه پذیرش ۳

نامطلوب: میانه رتبه پذیرش ۴ و بیشتر

الزام: دانشجویان در طول دوران تحصیل در دوره دکتری آثار پژوهشی مطلوبی منتشر می کنند.

مطلوب: هر دانشجو در طول تحصیل در دوره دکتری به طور متوسط سالانه یک اثر پژوهشی منتشر می کند.

نسبتاً مطلوب: هر دانشجو در طول تحصیل در دوره دکتری به‌طور متوسط هر دو سال یک اثر پژوهشی منتشر می‌کند.

نامطلوب: هر دانشجو در طول تحصیل در دوره دکتری به‌طور متوسط هر دو سال کمتر از یک اثر پژوهشی منتشر می‌کند.

عامل دوم: اعضای هیأت علمی

ملاک: ارزیابی اعضای هیأت علمی

الزام: همه اعضای هیأت علمی دوره دکتری از مدرک تحصیلی مناسب (درجه دکتری) برخوردار هستند.

میزان تحصیلات: }
مطلوب: دکتری و بالاتر
نامطلوب: کمتر از دکتری

الزام: رشته تحصیلی همه اعضای هیأت علمی دوره دکتری در حد مطلوبی (مرتبط) است.

رشته تحصیلی: }
مطلوب: مرتبط
نامطلوب: نامرتبط

الزام: مرتبه علمی بیش از ۵۰ درصد اعضای هیأت علمی دوره دکتری (دانشیار و بالاتر) در حد مطلوب و قابل قبولی قرار دارد.

مرتبه علمی: }
مطلوب: ۵۰ درصد و بیشتر دانشیار و بالاتر
نسبتاً مطلوب: ۲۵-۴۹ درصد دانشیار و بالاتر
نامطلوب: کمتر از ۲۵ درصد دانشیار و بالاتر

الزام: سابقه کاری ۶۰ درصد اعضای هیأت علمی دوره دکتری ۱۰ سال و بیشتر در حد مطلوبی است.

سنوات خدمت: }
مطلوب: حداقل ۶۰ درصد دارای سابقه ۱۰ سال و بیشتر
نسبتاً مطلوب: ۴۰-۵۹ درصد دارای سابقه ۱۰ سال و بیشتر
نامطلوب: کمتر از ۴۰ درصد دارای سابقه ۱۰ سال و بیشتر

الزام: نسبت اعضای هیأت علمی گروه به تعداد دانشجویان دوره دکتری (۱ به ۵ و یا کمتر از آن) است.

مطلوب: ۱ به ۵ و کمتر

نسبتاً مطلوب: ۱ به ۶ تا ۱ به ۱۰

نامطلوب: ۱ به ۱۰ و بیشتر

الزام: سازوکار مشخص و مدونی برای ارزیابی فعالیتهای گروه آموزشی وجود دارد.

مطلوب: ساز و کار مشخص و مدونی برای ارزیابی فعالیتهای گروه آموزشی وجود دارد

نسبتاً مطلوب: ساز و کار نسبتاً مشخص و مدونی برای ارزیابی فعالیتهای گروه آموزشی وجود دارد

نامطلوب: ساز و کار مشخص و مدونی برای ارزیابی فعالیتهای گروه آموزشی وجود ندارد.

الزام: اعضای هیأت علمی دوره دکتری از دانش و تجارب تخصصی بالا و مطلوبی در حوزه مربوط برخوردارند.

مطلوب: هر عضو هیأت علمی به طور سالانه هر سال یک بار در کنفرانس یا سمینارهای پژوهشی شرکت کرده و مقاله پژوهشی عرضه می کند.

نسبتاً مطلوب: هر عضو هیأت علمی هر دو سال یک بار در کنفرانس یا سمینارهای پژوهشی شرکت کرده و یک مقاله پژوهشی عرضه می کند.

نامطلوب: هر عضو هیأت علمی بیش از هر دو سال یک بار در کنفرانس یا سمینارهای پژوهشی شرکت کرده و یک مقاله پژوهشی عرضه می کند.

ملاک: آشنایی با روشهای تدریس و ارزشیابی کیفیت

الزام: اعضای هیأت علمی از طریق شرکت در کارگاههای آموزشی روش تدریس با راهبردهای تدریس آشنا می شوند.

مطلوب: اعضای هیأت علمی به طور متوسط هر چهار سال یک بار از طریق شرکت در کارگاههای آموزشی با روشهای تدریس آشنایی به دست می آورند.

نسبتاً مطلوب: اعضای هیأت علمی گاهی در کارگاههای آموزشی برای آشنایی با روشهای تدریس شرکت می کنند.

نامطلوب: اعضای هیأت علمی در کارگاههای آموزشی روشهای تدریس شرکت نمی کنند.

الزام: اعضای هیأت علمی دوره دکتری براساس یک برنامه و چارچوب منظم در فرایندهای ارزشیابی کیفیت گروه آموزشی مشارکت فعال دارند.

مطلوب: تمام اعضای هیأت علمی در فرایندهای ارزشیابی کیفیت گروه آموزشی مشارکت نموده اند.

نسبتاً مطلوب: برخی اعضای هیأت علمی در فرایندهای ارزشیابی کیفیت گروه آموزشی مشارکت نموده اند.

نامطلوب: هیچ یک از اعضای هیأت علمی در فرایندهای ارزشیابی کیفیت گروه آموزشی مشارکت نکرده اند.

ملاک: فعالیتهای پژوهشی

الزام: اعضای هیأت علمی به‌طور متوسط سالانه دو اثر پژوهشی منتشر می‌کنند.

مطلوب: هر عضو هیأت علمی به‌طور متوسط سالانه دو اثر پژوهشی منتشر می‌کند.

نسبتاً مطلوب: هر عضو هیأت علمی به‌طور متوسط هر دو سال، دو اثر پژوهشی منتشر می‌کند.

نامطلوب: هر عضو هیأت علمی به‌طور متوسط هر دو سال، کمتر از دو اثر پژوهشی منتشر می‌کند.

الزام: اعضای هیأت علمی در هر سال تحصیلی به‌طور متوسط راهنمایی یک پایان‌نامه دکتری را بر عهده می‌گیرند.

مطلوب: به‌طور متوسط راهنمایی ۱ پایان‌نامه دکتری در هر سال تحصیلی را بر عهده می‌گیرند.

نسبتاً مطلوب: به‌طور متوسط راهنمایی ۲ پایان‌نامه دکتری در هر سال تحصیلی را بر عهده می‌گیرند.

نامطلوب: به‌طور متوسط راهنمایی بیش از ۲ پایان‌نامه دکتری در هر سال تحصیلی را بر عهده می‌گیرند.

عامل سوم: برنامه درسی

ملاک: تناسب محتوای دروس با نیازهای دانشجویان و تخصص مربوط

الزام: محتوای دروس ارائه شده در دوره دکتری با توجه به نیازهای دانشجویان تجدیدنظر شده است.

مطلوب: برنامه دروس ارائه شده در دوره دکتری با توجه به نیازهای دانشجویان تجدیدنظر شده است.

نسبتاً مطلوب: برنامه دروس ارائه شده در دوره دکتری با توجه به نیازهای دانشجویان در حال تجدیدنظر است.

نامطلوب: برنامه دروس ارائه شده در دوره دکتری مورد تجدیدنظر نیست.

الزام: محتوای دروس ارائه شده در دوره دکتری به‌طور کامل با نیازهای تخصصی معاصر متناسب است.

مطلوب: محتوای دروس ارائه شده با نیازهای تخصص مربوط متناسب است.

نسبتاً مطلوب: محتوای دروس ارائه شده نسبتاً با نیازهای تخصص مربوط متناسب است.

نامطلوب: محتوای دروس ارائه شده به میزان کم با نیازهای تخصص مربوط متناسب است.

الزام: دروس اختیاری ارائه شده در دوره دکتری با توجه به نیازهای تخصصی و بازار کار از تنوع لازم و کافی برخوردار است.

برخوردار است.

مطلوب: دروس اختیاری ارائه شده در دوره دکتری نسبت به نیازهای تخصصی و بازار کار از تنوع لازم برخوردار است.

برخوردار است.

نسبتاً مطلوب: دروس اختیاری ارائه شده دوره دکتری نسبت به نیازهای تخصصی و بازار کار نسبتاً متنوع است.
نامطلوب: تنوع دروس اختیاری ارائه شده دوره دکتری نسبت به نیازهای تخصصی و بازار کار از تنوع کمی برخوردار است.

الزام: دروس اختیاری ارائه شده دوره دکتری با توجه به نیازها و علایق دانشجویان از تنوع لازم و کافی برخوردار است

مطلوب: دروس اختیاری ارائه شده دوره دکتری نسبت به نیازها و علایق دانشجویان از تنوع لازم برخوردار است.

نسبتاً مطلوب: دروس اختیاری ارائه شده دوره دکتری نسبت به نیازها و علایق دانشجویان نسبتاً متنوع است.
نامطلوب: دروس اختیاری ارائه شده دوره دکتری نسبت به نیازها و علایق دانشجویان از تنوع کمی برخوردار است.

الزام: محتوای دروس ارائه شده در پرورش تواناییهای حرفه‌ای و کارآفرینی دانشجویان تأثیر بسزایی دارند.
مطلوب: محتوای دروس ارائه شده در پرورش تواناییهای حرفه‌ای و کارآفرینی دانشجویان کاملاً مؤثر است.
نسبتاً مطلوب: محتوای دروس ارائه شده در پرورش تواناییهای حرفه‌ای و کارآفرینی دانشجویان نسبتاً مؤثر است.

نامطلوب: محتوای دروس ارائه شده در پرورش تواناییهای حرفه‌ای و کارآفرینی دانشجویان تأثیر کمی دارد.

ملاک: تناسب برنامه درسی از نظر دانش‌آموختگان

الزام: برنامه درسی در پرورش قابلیت‌های رفتاری، ارتباطی و عاطفی کاملاً مؤثر است.

مطلوب: برنامه درسی در پرورش قابلیت‌های رفتاری، ارتباطی و عاطفی کاملاً مؤثر است.

نسبتاً مطلوب: برنامه درسی در پرورش قابلیت‌های رفتاری، ارتباطی و عاطفی نسبتاً مؤثر است.

نامطلوب: برنامه درسی در پرورش قابلیت‌های رفتاری، ارتباطی و عاطفی تأثیر کمی دارد.

الزام: ترکیب دروس نظری و عملی برنامه درسی دوره دکتری کاملاً متناسب است.

مطلوب: ترکیب دروس نظری و عملی برنامه درسی دوره دکتری کاملاً متناسب است.

نسبتاً مطلوب: ترکیب دروس نظری و عملی برنامه درسی دوره دکتری نسبتاً متناسب است.

نامطلوب: ترکیب دروس نظری و عملی برنامه درسی دوره دکتری تناسب کمی دارد.

الزامات: برنامه درسی دوره دکتری با تخصص اعضای هیأت علمی تناسب کامل دارد.

مطلوب: برنامه درسی دوره دکتری با تخصص اعضای هیأت علمی تناسب کامل دارد.

نسبتاً مطلوب: برنامه درسی دوره دکتری با تخصص اعضای هیأت علمی نسبتاً متناسب است.
نامطلوب: برنامه درسی دوره دکتری با تخصص اعضای هیأت علمی تناسب کمی دارد.

عامل چهارم: منابع کالبدی

ملاک: کتابهای تخصصی

الزام: کتابها و مجله‌های تخصصی مورد نیاز دانشجویان دکتری به‌طور کامل در کتابخانه در دسترس است.
مطلوب: کتابها و مجله‌های تخصصی مورد نیاز دانشجویان دکتری در کتابخانه به‌طور کامل در دسترس است.

نسبتاً مطلوب: کتابها و مجله‌های تخصصی مورد نیاز دانشجویان دکتری در کتابخانه به‌طور نسبی در دسترس است.

نامطلوب: کتابها و مجله‌های تخصصی مورد نیاز دانشجویان دکتری در کتابخانه به میزان کم در دسترس است.

ملاک: فضای آموزشی

الزام: کمیت و کیفیت فضای آموزشی با نیازهای دوره دکتری به‌طور کامل متناسب است.

مطلوب: کمیت و کیفیت فضای آموزشی با نیازهای دوره دکتری کاملاً متناسب با دوره است.

نسبتاً مطلوب: کمیت و کیفیت فضای آموزشی با نیازهای دوره دکتری نسبتاً متناسب با دوره است.

نامطلوب: کمیت و کیفیت فضای آموزشی با نیازهای دوره دکتری متناسب با دوره نیست.

ملاک: تجهیزات آموزشی

الزام: امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی گروه با نیازهای دوره دکتری به‌طور کامل متناسب است.

مطلوب: امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی گروه با نیازهای دوره دکتری کاملاً متناسب است.

نسبتاً مطلوب: امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی گروه با نیازهای دوره دکتری نسبتاً متناسب است.

نامطلوب: امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی گروه با نیازهای دوره دکتری از تناسب کمی برخوردار است.

عامل پنجم: فرایند تدریس و یادگیری

ملاک: کیفیت تدریس

الزام: دانشجویان دوره دکتری در فرایند تدریس فعالیت و مشارکت کامل دارند.

مطلوب: دانشجو در فرایند تدریس کاملاً فعال بوده و مشارکت دارد.

نسبتاً مطلوب: دانشجو در فرایند تدریس نسبتاً فعال بوده و مشارکت دارد.

نامطلوب: دانشجو در فرایند تدریس به مقدار کم فعال بوده و مشارکت دارد.

الزام: روشهای تدریس با موضوعات تدریس مورد استفاده اعضای هیأت علمی تناسب کامل دارند.

مطلوب: روشهای تدریس با موضوعات تدریس مورد استفاده اعضای هیأت علمی کاملاً متناسب است.

نسبتاً مطلوب: روشهای تدریس با موضوعات تدریس مورد استفاده اعضای هیأت علمی نسبتاً متناسب است.

نامطلوب: روشهای تدریس با موضوعات تدریس مورد استفاده اعضای هیأت علمی تناسب کمی دارد.

الزام: دانشجویان از تنوع روشهای تدریس مورد استفاده اعضای هیأت علمی رضایت کامل دارند.

مطلوب: دانشجویان از تنوع روشهای تدریس مورد استفاده اعضای هیأت علمی رضایت کامل دارند.

نسبتاً مطلوب: دانشجویان از تنوع روشهای تدریس مورد استفاده اعضای هیأت علمی رضایت نسبی دارند.

نامطلوب: دانشجویان از تنوع روشهای تدریس مورد استفاده اعضای هیأت علمی رضایت کمی دارند.

ملاک: به کارگیری فناوری

الزام: اعضای هیأت علمی در امر تدریس از فناوریهای اطلاعاتی و ارتباطی (اینترنت، پاورپوینت، اسلاید و...) متناسب استفاده می کنند.

مطلوب: اعضای هیأت علمی به طور مرتب از فناوریهای اطلاعاتی و ارتباطی (اینترنت، پاورپوینت، اسلاید و...) متناسب در امر تدریس استفاده می کنند.

نسبتاً مطلوب: اعضای هیأت علمی گهگاه از فناوریهای اطلاعاتی و ارتباطی (اینترنت، پاورپوینت، اسلاید و...) متناسب در امر تدریس استفاده می کنند.

نامطلوب: اعضای هیأت علمی به ندرت از فناوریهای اطلاعاتی و ارتباطی (اینترنت، پاورپوینت، اسلاید و...) متناسب در امر تدریس استفاده می کنند.

ملاک: تعامل استاد - دانشجو

الزام: دانشجویان از کمیت و کیفیت ارتباط با اعضای هیأت علمی رضایت کامل دارند.

مطلوب: دانشجویان از کمیت و کیفیت ارتباط با اعضای هیأت علمی رضایت کامل دارند.
نسبتاً مطلوب: دانشجویان از کمیت و کیفیت ارتباط با اعضای هیأت علمی رضایت نسبی دارند.
نامطلوب: دانشجویان از کمیت و کیفیت ارتباط با اعضای هیأت علمی رضایت کمی دارند.
الزام: تعامل و ارتباط دانشجویان با اعضای هیأت علمی غیر از ساعات مقرر برای مشاوره در سطح مطلوبی قرار دارد.

مطلوب: تعامل و ارتباط دانشجویان با اعضای هیأت علمی غیر از ساعات مقرر برای مشاوره کافی است.
نسبتاً مطلوب: تعامل و ارتباط دانشجویان با اعضای هیأت علمی غیر از ساعات مقرر برای مشاوره نسبتاً کافی است.

نامطلوب: تعامل و ارتباط دانشجویان با اعضای هیأت علمی غیر از ساعات مقرر برای مشاوره کم است.

ملاک: رضایت دانشجویان از روشهای ارزشیابی

الزام: دانشجویان از روشهای ارزشیابی مورد استفاده اعضای هیأت علمی رضایت کامل دارند.
مطلوب: دانشجویان از روشهای ارزشیابی مورد استفاده اعضای هیأت علمی رضایت کامل دارند.
نسبتاً مطلوب: دانشجویان از روشهای ارزشیابی مورد استفاده اعضای هیأت علمی نسبتاً رضایت دارند.
نامطلوب: دانشجویان از روشهای ارزشیابی مورد استفاده اعضای هیأت علمی رضایت کمی دارند.
الزام: دانشجویان از زمان و نحوه برخورد نتایج ارزشیابی‌های به عمل آمده از سوی اعضای هیأت علمی رضایت کامل دارند.

مطلوب: دانشجویان از زمان و نحوه برخورد نتایج ارزشیابی‌های به عمل آمده از سوی اعضای هیأت علمی رضایت کامل دارند.

نسبتاً مطلوب: دانشجویان از زمان و نحوه برخورد نتایج ارزشیابی‌های به عمل آمده از سوی اعضای هیأت علمی نسبتاً رضایت دارند.

نامطلوب: دانشجویان از زمان و نحوه برخورد نتایج ارزشیابی‌های به عمل آمده از سوی اعضای هیأت علمی رضایت کمی دارند.

ملاک: آزمون جامع

الزام: دانشجویان در بدو ورود به دوره دکتری در خصوص ماهیت آزمون جامع آگاهی کامل را کسب می‌کنند.

مطلوب: دانشجویان در بدو ورود به دوره دکتری در خصوص ماهیت آزمون جامع آگاهی کامل دارند.
نسبتاً مطلوب: دانشجویان در بدو ورود به دوره دکتری در خصوص ماهیت آزمون جامع آگاهی نسبی دارند.
نامطلوب: دانشجویان در بدو ورود به دوره دکتری در خصوص ماهیت آزمون جامع به میزان کم آگاهی دارند.
الزام: زمان و نحوه برگزاری آزمون جامع به گونه‌ای است که دانشجویان رضایت کامل دارند.
مطلوب: دانشجویان از زمان و نحوه برگزاری آزمون جامع رضایت کامل دارند.
نسبتاً مطلوب: از زمان و نحوه برگزاری آزمون جامع رضایت نسبی دارند.
نامطلوب: دانشجویان از زمان و نحوه برگزاری آزمون جامع رضایت کمی دارند.
الزام: نحوه ارزشیابی اعمال شده در آزمون جامع کاملاً رضایت‌بخش است.
مطلوب: نحوه ارزشیابی‌های اعمال شده در آزمون جامع کاملاً رضایت‌بخش است.
نسبتاً مطلوب: نحوه ارزشیابی‌های اعمال شده در آزمون جامع نسبتاً رضایت‌بخش است.
نامطلوب: نحوه ارزشیابی‌های اعمال شده در آزمون جامع رضایت‌بخش نیست.

ملاک: ارزیابی رساله

الزام: فرایند ارزیابی طرح رساله کاملاً منصفانه و علمی انجام می‌شود.
مطلوب: فرایند ارزیابی طرح رساله کاملاً منصفانه و علمی است.
نسبتاً مطلوب: فرایند ارزیابی طرح رساله نسبتاً منصفانه و علمی است.
نامطلوب: فرایند ارزیابی طرح رساله منصفانه و علمی نیست.
الزام: فرایند راهنمایی و تدوین پایان‌نامه دانشجویان دکتری مورد رضایت دانشجویان است.
مطلوب: دانشجویان دکتری در زمان مناسب به استاد راهنما دسترسی دارند و هدایت می‌شوند.
نسبتاً مطلوب: دانشجویان دکتری به استاد راهنما دسترسی دارند.
نامطلوب: دانشجویان دکتری از فرایند راهنمایی رساله دکتری رضایت ندارند.
الزام: برگزاری جلسه دفاع پایان‌نامه و ارزیابی توسط هیأت داوران در زمان بهینه و به‌طور منصفانه برگزار می‌شود.
مطلوب: دانشجویان از برگزاری جلسه دفاع پایان‌نامه توسط هیأت داوران رضایت کامل دارند.
نسبتاً مطلوب: دانشجویان از برگزاری جلسه دفاع پایان‌نامه توسط هیأت داوران رضایت نسبی دارند.
نامطلوب: دانشجویان از برگزاری جلسه دفاع پایان‌نامه توسط هیأت داوران رضایت کمی دارند.

عامل ششم: دانش‌آموخته

ملاک: نظر کارفرما درباره دانش‌آموخته

الزام: کارفرما از توانایی و روحیه تحقیق و پژوهشگری در دانش‌آموخته کاملاً رضایت دارد.

مطلوب: کارفرما از توانایی و روحیه تحقیق و پژوهشگری دانش‌آموخته کاملاً رضایت دارد.

نسبتاً مطلوب: کارفرما از توانایی و روحیه تحقیق و پژوهشگری دانش‌آموخته نسبتاً رضایت دارد.

نامطلوب: کارفرما از توانایی و روحیه تحقیق و پژوهشگری دانش‌آموخته رضایت کمی دارد.

الزام: کارفرما از مهارت‌های پژوهشی و آموزشی و اخلاقی دانش‌آموخته در انجام وظایف شغلی کاملاً رضایت دارد.

مطلوب: کارفرما از مهارت‌های پژوهشی و آموزشی و اخلاقی دانش‌آموخته در انجام وظایف شغلی کاملاً رضایت دارد.

نسبتاً مطلوب: کارفرما از مهارت‌های پژوهشی و آموزشی و اخلاقی دانش‌آموخته در انجام وظایف شغلی رضایت نسبی دارد.

نامطلوب: کارفرما از مهارت‌های پژوهشی و آموزشی و اخلاقی دانش‌آموخته در انجام وظایف شغلی رضایت کمی دارد.

الزام: کارفرما از احساس مسئولیت و وجدان کاری دانش‌آموخته در محیط کار رضایت کامل دارد.

مطلوب: کارفرما از احساس مسئولیت و وجدان کاری دانش‌آموخته در محیط کار رضایت کامل دارد.

نسبتاً مطلوب: کارفرما از احساس مسئولیت و وجدان کاری دانش‌آموخته در محیط کار نسبتاً رضایت دارد.

نامطلوب: کارفرما از احساس مسئولیت و وجدان کاری دانش‌آموخته در محیط کار رضایت کمی دارد.

الزام: کارفرما از سطح علمی و دانش تخصصی دانش‌آموخته در بدو اشتغال رضایت کامل دارد.

مطلوب: کارفرما از سطح علمی و دانش تخصصی دانش‌آموخته در بدو اشتغال رضایت کامل دارد.

نسبتاً مطلوب: کارفرما از سطح علمی و دانش تخصصی دانش‌آموخته در بدو اشتغال نسبتاً رضایت دارد.

نامطلوب: کارفرما از سطح علمی و دانش تخصصی دانش‌آموخته در بدو اشتغال رضایت کمی دارد.

الزام: کارفرما از همیاری دانش‌آموخته در انجام وظایف شغلی رضایت کامل دارد.

مطلوب: کارفرما از همیاری دانش‌آموخته در انجام وظایف شغلی رضایت کامل دارد.

نسبتاً مطلوب: کارفرما از همیاری دانش‌آموخته در انجام وظایف شغلی رضایت نسبی دارد.

نامطلوب: کارفرما از همیاری دانش‌آموخته در انجام وظایف شغلی رضایت کمی دارد.

الزام: کارفرما از مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموخته در محیط کار رضایت کامل دارد.

مطلوب: کارفرما از مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموخته در محیط کار رضایت کامل دارد.

نسبتاً مطلوب: کارفرما از مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموخته در محیط کار رضایت نسبی دارد.

نامطلوب: کارفرما از مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموخته در محیط کار رضایت کمی دارد.

ملاک: ویژگی‌های فردی

الزام: وضعیت اشتغال ۸۰ درصد دانش‌آموختگان (دارای شغل تمام‌وقت) در سطح مطلوبی قرار دارد.

مطلوب: ۸۰ درصد و بالاتر دانش‌آموختگان دکتری در رشته تخصصی خود به‌طور تمام‌وقت به کار اشتغال دارند.

نسبتاً مطلوب: ۶۰ تا ۷۹ درصد دانش‌آموختگان دکتری در رشته تخصصی خود به‌طور تمام‌وقت به کار اشتغال دارند.

نامطلوب: کمتر از ۶۰ درصد دانش‌آموختگان دکتری در رشته تخصصی خود به‌طور تمام‌وقت به کار اشتغال دارند.

الزام: دانش‌آموختگان در آستانه دانش‌آموختگی ۳ اثر پژوهشی را به چاپ رسانده‌اند.

مطلوب: به‌طور متوسط ۳ اثر پژوهشی به ازای هر فرد.

نسبتاً مطلوب: به‌طور متوسط ۲ اثر پژوهشی به ازای هر فرد.

نامطلوب: به‌طور متوسط یک اثر پژوهشی و یا کمتر از آن به ازای هر فرد.

عامل هفتم: مدیریت گروه

ملاک: برنامه‌ریزی و سازماندهی

الزام: اعضای هیأت علمی از آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های مربوط به دوره دکتری آگاهی کامل دارند.

مطلوب: اعضای هیأت علمی از آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های مربوط به دوره دکتری آگاهی کامل دارند.

نسبتاً مطلوب: اعضای هیأت علمی از کیفیت اطلاع‌رسانی آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها رضایت نسبی دارند.

نامطلوب: اعضای هیأت علمی از کیفیت اطلاع‌رسانی آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها رضایت کمی دارند.

الزام: اعضای هیأت علمی آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های دوره‌های دکتری را به‌طور کامل رعایت می‌کنند.

مطلوب: اعضای هیأت علمی آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های دوره‌های دکتری را به‌طور کامل رعایت می‌کنند.

- نسبتاً مطلوب:** اعضای هیأت علمی آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های دوره‌های دکتری را نسبتاً رعایت می‌کنند.
- نامطلوب:** اعضای هیأت علمی آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های دوره‌های دکتری را کمی رعایت می‌کنند.
- الزام:** مدیر گروه آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های دوره‌های دکتری را کاملاً رعایت می‌کند.
- مطلوب:** مدیر گروه آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های دوره‌های دکتری را به‌طور کامل رعایت می‌کند.
- نسبتاً مطلوب:** مدیر گروه آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های دوره‌های دکتری را نسبتاً رعایت می‌کند.
- نامطلوب:** مدیر گروه آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های دوره‌های دکتری را کمی رعایت می‌کند.
- الزام:** اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی و ارزیابی فعالیتهای گروه به‌طور کامل مشارکت دارند.
- مطلوب:** اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی و ارزیابی فعالیتهای گروه مشارکت کامل دارند.
- نسبتاً مطلوب:** اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی و ارزیابی فعالیتهای گروه مشارکت نسبی دارند.
- نامطلوب:** اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی و ارزیابی فعالیتهای گروه مشارکت کمی دارند.
- الزام:** گروه در برنامه‌ریزی و تنظیم فعالیتهای آموزشی به‌طور کامل استقلال عمل (دخاله نکردن مراجع بالاتر از گروه) و قدرت تصمیم‌گیری دارد.
- مطلوب:** گروه در برنامه‌ریزی و تنظیم فعالیتهای آموزشی استقلال عمل کامل دارد.
- نسبتاً مطلوب:** گروه در برنامه‌ریزی و تنظیم فعالیتهای آموزشی استقلال عمل نسبی دارد.
- نامطلوب:** گروه در برنامه‌ریزی و تنظیم فعالیتهای آموزشی استقلال عمل کمی دارد.
- الزام:** در انتخاب مدیر گروه رأی اکثریت گروه کاملاً رعایت می‌شود.
- مطلوب:** رأی اکثریت گروه در انتخاب مدیر گروه کاملاً رعایت می‌شود.
- نسبتاً مطلوب:** رأی اکثریت در انتخاب مدیر گروه نسبتاً رعایت می‌شود.
- نامطلوب:** رأی اکثریت گروه در انتخاب مدیر گروه رعایت نمی‌شود.
- الزام:** خدمات گروه در زمینه فعالیتهای آموزشی و پژوهشی به‌گونه‌ای است که اعضای هیأت علمی کاملاً رضایت دارند.
- مطلوب:** اعضای هیأت علمی از خدمات اعطایی گروه در زمینه فعالیتهای آموزشی و پژوهشی رضایت کاملی دارند.
- نسبتاً مطلوب:** اعضای هیأت علمی از خدمات اعطایی گروه در زمینه فعالیتهای آموزشی و پژوهشی رضایت نسبی دارند.

نامطلوب: اعضای هیأت علمی از خدمات اعطایی گروه در زمینه فعالیتهای آموزشی و پژوهشی رضایت کمی دارند.

الزام: وظایف، مسؤولیتها و اختیارات مدیر گروه کاملاً روشن و مشخص و مطابق با آیین نامهها و ضوابط است.

مطلوب: مسؤولیتها، اختیارات و وظایف مدیر گروه کاملاً روشن و مشخص است.

نسبتاً مطلوب: مسؤولیتها، اختیارات و وظایف مدیر گروه نسبتاً روشن و مشخص است.

نامطلوب: مسؤولیتها، اختیارات و وظایف مدیر گروه روشن و مشخص نیست.

ملاک: ویژگیهای فردی مدیر گروه

الزام: سن مدیر گروه (مساوی یا بالاتر از متوسط سن اعضای هیأت علمی) در سطح مطلوبی قرار دارد

سن: } **مطلوب:** مساوی یا بالاتر از متوسط سن اعضای هیأت علمی
نامطلوب: پایین تر از متوسط سن اعضای هیأت علمی

الزام: مرتبه علمی مدیر گروه (دانشیار و بالاتر) در سطح مطلوبی قرار دارد.

مرتبه علمی: } **مطلوب:** دانشیار و بالاتر
نسبتاً مطلوب: استادیار
نامطلوب: پایین تر از استادیار

الزام: سابقه خدمت دانشگاهی مدیر گروه (۱۰ سال و بیشتر) در سطح مطلوبی قرار دارد.

سابقه خدمت دانشگاهی: } **مطلوب:** ۱۰ سال و بیشتر
نسبتاً مطلوب: ۵ تا ۱۰ سال
نامطلوب: کمتر از ۵ سال

الزام: سابقه مدیریتی مدیر گروه (حداقل ۵ سال) در سطح مطلوبی قرار دارد.

سابقه مدیریت گروه: } **مطلوب:** حداقل ۵ سال
نسبتاً مطلوب: ۳-۵ سال
نامطلوب: کمتر از ۳ سال

سؤال دوم پژوهش: کیفیت عناصر تشکیل‌دهنده عملکرد (نتایج ارزیابی) دوره دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تهران براساس یافته‌ها ملاک‌های به‌دست آمده چگونه است؟ برای پاسخگویی به این سؤال، نتایج حاصل از ارزیابی درونی در جدول ۲ آمده است:

جدول ۲- خلاصه نتایج ارزیابی درونی دوره دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تهران

ردیف	عوامل مورد ارزیابی	تعداد ملاکها	تعداد گویه‌ها	تعداد معیارها	امتیاز عوامل	نتیجه ارزیابی
۱	دانشجویان	۴	۸	۸	۲/۵	مطلوب
۲	اعضای هیأت علمی	۳	۱۱	۱۱	۲/۶۷	مطلوب
۳	برنامه درسی	۲	۸	۸	۲	نسبتاً مطلوب
۴	منابع کالبدی	۳	۳	۳	۲	نسبتاً مطلوب
۵	فرایند تدریس و یادگیری	۶	۱۴	۱۴	۲	نسبتاً مطلوب
۶	دانش‌آموختگان	۲	۸	۸	۲	نسبتاً مطلوب
۷	مدیریت گروه	۲	۱۲	۱۲	۲/۵	مطلوب
جمع کل	۷	۲۲	۶۴	۶۴	۲/۴۲	مطلوب

همان‌طور که در قسمت روش‌شناسی مقاله بیان شد، داده‌های گردآوری شده پس از تنظیم، به کمک نرم‌افزار SPSS مورد تحلیل قرار گرفتند. سپس وضعیت موجود عوامل براساس ملاکها و گویه‌ها توصیف شده و با توجه به الزامات تعیین شده، ابتدا در مورد گویه، سپس ملاک، بعد عامل مورد ارزیابی و در نهایت در مورد کل گروه، از طریق یک طیف سه درجه‌ای (مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب) قضاوت شد.

مطابق با جدول ۲ وضعیت موجود دوره دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تهران که حاصل اجرای الگوی ارزیابی درونی است به این شرح است.

۱- در ارزیابی عامل دانشجویان، مقایسه وضعیت موجود با طیف قضاوت این نتایج به دست آمده است: ملاکهای نحوه پذیرش (آزمون ورودی) و ملاک پشتیبانی مالی از دانشجویان در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارد و ملاک ویژگیهای فردی و ملاک فعالیت آموزشی در سطح مطلوبی قرار دارد، بنابراین می توان گفت عامل دانشجویان از مطلوبیت لازم برخوردار است.

$$\text{میزان مطلوبیت عامل اول} = \frac{(2 \times 2) + (2 \times 3)}{4} = 2/5$$

۲- مقایسه وضعیت موجود عامل اعضای هیأت علمی با طیف قضاوت نشان می دهد که ملاک ارزیابی اعضای هیأت علمی و ملاک فعالیتهای پژوهشی در سطح مطلوبی قرار دارد و ملاک آشنایی با روشهای تدریس و ارزشیابی کیفیت در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارد. در نتیجه می توان گفت عامل هیأت علمی از مطلوبیت لازم برخوردار است.

$$\text{میزان مطلوبیت عامل دوم} = \frac{(2 \times 3) + (1 \times 2)}{3} = 2/67$$

۳- مقایسه وضعیت موجود عامل برنامه درسی با طیف قضاوت نشان می دهد که هر دو ملاک تناسب محتوای دروس با نیازهای دانشجویان و ملاک تناسب برنامه درسی از نظر دانش آموختگان در حد نسبتاً مطلوبی قرار دارد، در نتیجه با وجود دو عامل نسبتاً مطلوب می توان گفت این عامل در حد نسبتاً مطلوبی قرار دارد.

$$\text{میزان مطلوبیت عامل سوم} = \frac{(2 \times 2)}{2} = 2$$

۴- مقایسه وضعیت موجود عامل منابع کالبدی با طیف قضاوت نشان می دهد که هر سه ملاک؛ کتابهای تخصصی، فضای آموزشی و تجهیزات آموزشی در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارد، از این رو می توان گفت این عامل در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارد.

$$\text{میزان مطلوبیت عامل چهارم} = \frac{(3 \times 2)}{3} = 2$$

۵- مقایسه وضعیت موجود عامل فرایند تدریس و یادگیری با طیف قضاوت بیان می‌کند که ملاکهای کیفیت تدریس، ملاک تعامل استاد- دانشجو، ملاک رضایت دانشجویان از روشهای ارزشیابی، ملاک آزمون جامع، ملاک ارزیابی رساله و ملاک به‌کارگیری فناوری در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارد. از این‌رو می‌توان گفت که این عامل در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارد.

$$\text{میزان مطلوبیت عامل پنجم} = \frac{(6 \times 2)}{6} = 2$$

۶- مقایسه وضعیت موجود عامل دانش‌آموخته با طیف قضاوت بیانگر آن است که ملاک نظر کارفرما درباره دانش‌آموخته و ملاک ویژگیهای فردی دانش‌آموخته نسبتاً مطلوب است، از این‌رو عامل دانش‌آموخته در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارد.

$$\text{میزان مطلوبیت عامل ششم} = \frac{(2 \times 2)}{2} = 2$$

۷- مقایسه وضعیت موجود عامل مدیریت گروه با طیف قضاوت نشان می‌دهد که ملاک برنامه‌ریزی و سازماندهی در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارد و ملاک ویژگیهای فردی مدیر گروه در سطح مطلوب قرار دارد، از این‌رو عامل مدیریت گروه در سطح مطلوبی قرار دارد.

$$\text{میزان مطلوبیت عامل هفتم} = \frac{(1 \times 3) + (1 \times 2)}{2} = 2/5$$

با محاسبه نتایج ماحصل از عوامل مورد ارزیابی، کیفیت کلی (وضعیت موجود) دوره دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تهران در طیف ۱ تا ۳ به میزان ۲/۴۲ و در سطح مطلوب است.

$$\text{میزان مطلوبیت نهایی دانشگاه تهران} = \frac{(3 \times 3) + (4 \times 2)}{7} = 2/42$$

آنچه از مطالب گفته شده برمی‌آید این است که وضعیت دوره مورد مطالعه بجز در عوامل دانشجویان، اعضای هیأت علمی و مدیریت گروه، بقیه عوامل در سطح نسبتاً

مطلوب قرار دارند و با وضعیت مطلوب فاصله داشته و می‌توان با انجام برنامه‌ریزی منطقی و عملی بر پایه نتایج حاصل از این ارزیابی، برای بهبود کیفیت دوره و تحقق رسالت و اهداف آن به وضعیت مطلوب دست یافت.

نتیجه‌گیری

در آغاز قرن بیست‌ویکم سنجش کیفیت دانشگاهها و سایر مراکز آموزش عالی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از جمله دلایل این امر جهانی شدن، توجه به اقتصاد جهانی- محور در برنامه‌های توسعه پایدار و نیز ضرورت گسترش فرصتهای آموزش عالی برای عده بیشتری از داوطلبان است. سنجش کیفیت دانشگاهها و ارتقای آن مستلزم اشاعه فرهنگ ارزیابی مستمر است. در آموزش عالی ایران از یک دهه قبل، کوشش‌هایی برای تدوین و اجرای طرحهای ارزیابی مستمر و بهبود کیفیت گروههای آموزشی از طریق ارزیابی درونی به عمل آمده است. این امر موجب گسترش فرهنگ ارزیابی، به‌ویژه ارزیابی درونی، با مشارکت اعضای هیأت علمی در دانشگاههای دولتی کشور شده است. به‌طوری که تعداد قابل توجهی از گروههای آموزشی دانشگاهها نسبت به ارزیابی درونی رغبت نشان داده‌اند. از نتایج ملموس ارزیابی درونی می‌توان این موارد را بر شمرد: (۱) تصریح هدفهای گروه آموزشی؛ (۲) جهت‌دهی فعالیتهای گروه به‌سوی رسالت دانشگاه؛ (۳) تقویت همکاری و کارگروهی آموزشی؛ (۴) آگاهی نسبت به روندهای بیرون‌گروهی، چالش‌ها و فرصتهای موجود برای تحقق هدفهای گروه؛ (۵) جهت دادن نیروی انسانی و مادی گروه به سمت تحقق هدفها.

ارزیابی درونی فرایندی نظام‌مند و علمی است که با قبول مسؤلیت و مشارکت اعضای هیأت علمی دست‌اندرکار با توجه به تواناییها، ضعفها، تهدیدها و فرصتها به‌منظور تحقق اهداف، تضمین کیفیت و افزایش بهره‌وری گروه آموزشی به عمل می‌آید. به‌طور کلی ارزیابی، فرایند تعیین، تهیه و گردآوری داده‌ها و اطلاعات به‌منظور قضاوت و تصمیم‌گیری برای بهبود است. بر این اساس هدف اصلی ارزیابی درونی فراهم آوردن اطلاعات مناسب، مرتبط و به‌روز درباره واحد آموزشی به‌منظور تهیه

آیین‌های برای قضاوت درباره کیفیت و استفاده از فرصت‌های موجود برای اصلاح ضعف‌ها و بهبود کیفیت از طریق ایجاد دل‌بستگی و مشارکت مستقیم خود اعضای واحد مورد ارزیابی است.

اما در ایران ارزیابی کیفیت دانشگاهی به مفهوم جدید امری است که برای اولین بار در نظام آموزش عالی پزشکی بر پایه تجارب سنجش آموزش عالی در سطح بین‌المللی به صورت آزمایشی در شش گروه آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی تهران، شهید بهشتی و کرمان از نیمه دوم سال ۱۳۷۵ آغاز گردید. نتایج این طرح آزمایشی، بسیار موفقیت‌آمیز بود و سبب شد تا دیگر گروه‌ها و رشته‌ها برای تشریح کیفیت خود به ارزیابی روی بیاورند. در سال‌های گذشته تحقیقات خوبی در نظام آموزش عالی کشور در زمینه ارزیابی کیفیت و اعتبارسنجی انجام گرفته، از جمله سلیمی (۱۳۸۵)، اسحاقی (۱۳۸۵)، محمدی (۱۳۸۱)، رحیمی (۱۳۸۷)، با اجرای الگوی اعتبارسنجی توانستند گام‌های مؤثری در زمینه بهبود کیفیت آموزش عالی بردارند.

نتایج این ارزیابی‌ها با یکدیگر متفاوت است، زیرا نتایج ارزیابی درونی از گروهی به گروه دیگر فرق می‌کند، ولی نکته جالب توجه در همه این ارزیابی‌ها این است که گروه‌های مورد ارزیابی هم دارای توانایی‌ها و هم ضعف‌هایی بودند و با معیارهای مطلوب کیفیت فاصله داشتند. این پژوهش هم همین نتیجه را منعکس کرد، چون همان‌طور که نتایج نشان می‌دهد گروه مورد ارزیابی در وضعیت مطلوب کامل نیست و تا رسیدن به معیارهای تدوین شده فاصله زیادی دارد.

ارزیابی کیفیت دوره‌های دکتری نیز به علت نقش این دوره‌ها در تربیت افراد متخصص و انجام پژوهش و تولید دانش، از اهمیت بسزایی برخوردار است. بنابراین امروزه ارزیابی کیفیت دوره‌های دکتری در نظام‌های ارزیابی دانشگاه‌ها مد نظر قرار می‌گیرد. در میان رشته‌ها و دوره‌های متفاوتی که مورد ارزیابی واقع می‌شوند، رشته زبان و ادبیات فارسی اهمیت زیادی دارد. بنا به نظر برخی از صاحب‌نظران ادبیات، مشکل زبان و ادبیات فارسی در دانشگاه از عواملی مانند روش تدریس، نوع کتابها، انتخاب استادان و مسائل دیگر به وجود آمده و باید دلیل ضعف ادبیات در دانشگاه‌ها از

ابعاد مختلف سنجیده و بررسی شود. دانشکده‌های ادبیات براساس مصلحت انتخاب و تدریس می‌کنند. آنها اظهار می‌کنند که برای تدریس باید از شیوه‌های رایج و موفق دنیا استفاده شود. با توجه به این دلایل از یک‌سو و اهمیت این رشته در تربیت متخصصان برای انتقال و حفظ تمدن و فرهنگ ایرانی این رشته از میان سایر رشته‌های دانشگاهی انتخاب شده تا بتوان با ارزیابی در مقطع دکتری زبان و ادبیات فارسی گامهایی با هدف بهبود کیفیت این دوره برداشت. نتایج نشان می‌دهد که عامل دانشجویان: مطلوب؛ عامل اعضای هیأت علمی: مطلوب؛ عامل برنامه درسی: نسبتاً مطلوب؛ عامل منابع کالبدی: نسبتاً مطلوب؛ عامل فرایند تدریس و یادگیری؛ نسبتاً مطلوب؛ عامل دانش‌آموختگان: نسبتاً مطلوب و عامل مدیریت گروه: مطلوب واقع شده‌اند. همان‌طور که مشاهده می‌شود اغلب عوامل مورد ارزیابی در سطح نسبتاً مطلوب ارزیابی گردیده است. این امر نشان می‌دهد که دوره مورد مطالعه تا رسیدن به وضع مطلوب کامل فاصله زیادی دارد. از این‌رو گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تهران باید با انجام یک برنامه‌ریزی منطقی و عملی بر پایه نتایج حاصل شده از این ارزیابی، برای بهبود کیفیت دوره دکتری زبان و ادبیات فارسی خود به وضعیت مطلوب دست یابد، تا بتواند به‌عنوان قطب زبان و ادبیات فارسی در میان دانشگاه‌های کشور هم کیفیت آموزشی خود را ارتقا دهد و هم با تربیت متخصصان بلندمرتبه در حوزه زبان و ادبیات فارسی گامهای مؤثری برای ارتقای زبان فارسی بردارد.

منابع

- اسحاقی، فاخته. (۱۳۸۵)، «ارزیابی درونی کیفیت گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- بازرگان، عباس، یوسف حجازی و فاخته اسحاقی. (۱۳۸۷)، *فرایند اجرای ارزیابی درونی در گروههای آموزشی دانشگاهی*، (راهنمای عملی)، چاپ دوم، تهران، نشر روان.

بازرگان، عباس. (۱۳۷۵)، «کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی، نگاهی به تجربه‌های ملی و بین‌المللی»، *مجموعه مقالات اولین سمینار آموزش عالی در ایران*، تهران، انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.

بازرگان، عباس. (۱۳۸۰)، *رویکردهای ارزیابی مؤسسه‌های آموزش عالی*، دبیرخانه انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران، تهران، ۱۶-۱.

بازرگان، عباس. (۱۳۷۶)، «کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربیات ملی و بین‌المللی»، *فصلنامه رهیافت*، شماره ۱۵.

بازرگان، عباس. (۱۳۸۳)، *ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها، فرایندهای عملیاتی)*، چاپ سوم، تهران، انتشارات سمت.

بازرگان، عباس. (۱۳۸۶)، *ساختارسازی برای ارزیابی کیفیت آموزش عالی: از آرمان تا واقعیت*، سومین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی، دانشگاه تهران.

بازرگان، عباس. (۱۳۷۴)، *ارزیابی درونی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی*، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی*، سال سوم، شماره ۳ و ۴.

پازارگادی، مهرنوش. (۱۳۷۸)، *اعتبارسنجی در آموزش عالی*، تهران، انتشارات صباح.

ذوالفقاری، حسن. (۱۳۷۶)، *در قلمرو آموزش زبان و ادب فارسی (مجموعه مقالات)*، تهران، انتشارات مجمع علمی آموزش زبان و ادب فارسی.

رحیمی، محسن. (۱۳۸۷)، «ارزیابی درونی و برونی درون‌دانشگاهی گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران»، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*.

سلیمی، جمال. (۱۳۸۵)، «الگویی جهت ارزیابی برونی گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه کردستان»، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*.

صباغیان، زهرا. (۱۳۸۳)، *اصول مدیریت کلاس در آموزش عالی*، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، میزگرد بررسی ارتقای کیفیت آموزش‌های دانشگاهی، تهران، دانشگاه شهید بهشتی.

گزیده مقالات دایرةالمعارف آموزش عالی. (۱۳۷۶)، ویراستاران یوسف محمدنژاد و داود حاتمی، تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

محمدی، رضا. (۱۳۸۳). *راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب ملی و بین‌المللی*، تهران، انتشارات سازمان سنجش.

محمدی، رضا. (۱۳۸۱). «ارزیابی درونی کیفیت گروه‌های آموزشی ریاضی (محض کاربردی) دانشگاه صنعتی امیرکبیر»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

Andrews, A.B. (2004). *Start at end: Emprovement Evaluation Product Planning. Evaluation and Program Planning*, (27), 275-285.

Bazargan, A. (2002). *Issues and trends in quality assurance and accreditation: a case study of Iran. Proceedings Of The First Global Forum in International Quality Assurance and The Recognition of Qualification in Higher Education*, UNESCO, Paris:17-18 Oct.2002, Paris: UNESCO.

Beckford, John. (2004). *Quality*. Second edition. LONDON and New York: Routledge.

Ostriker, J.P., Kuh, Ch.,V. & Voytuk, J.A. (2003). *Assessing Research-Doctorate Programs*, A Methodology Study, Committee to Examine the Methodology for the Assessment of Research Doctorate Programs, National Research Council, available at:<http://www.nap.edu/catalog/10859>

International Network for Quality Assurance Agencies In Higher Education (INQAAHE) (2003). *Quality Assurance Agencies*. Dublin: HETAC.

Robinson, T.T. and Cousins, J.B. (2004). *Internal Participatory Evaluation as an Organizational Learning System, A Longitudinal Case Study*, *Studies in Educational Evaluation*, (30), 1-27.

Sridharan, S. (2003). *Introduction to Special Section on What is Useful Evaluation?* *American Journal of Evaluation*, (24), 483-487.

UNESCO, (2008). *Global Initiative for Quality Assurance Capacity (GIQAC): Governance Terms*, Paris: IIEP-UNESCO.

تاریخ وصول: ۸۷/۱۰/۲۶

تاریخ پذیرش: ۸۸/۲/۱۱

