

ارزشیابی کیفیت درون‌دادهای رشته مدیریت آموزشی در دوره کارشناسی ارشد

بیژن عبدالهی*، مریم عینی**

یاسین سعیدی***

چکیده

هدف مقاله ارزشیابی کیفیت درون‌دادهای رشته مدیریت آموزشی دوره کارشناسی ارشد بود. این پژوهش به لحاظ روش، از نوع پیمایشی است. جامعه آماری را کلیه اعضای هیأت علمی، مدیران گروه‌های آموزشی و دانشجویان ورودی سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ (ترم سوم و چهارم) دانشگاه‌های دولتی شهر تهران تشکیل داد. ابزار تحقیق مصاحبه نیمه ساختاریافته و پرسشنامه محقق ساخته بود؛ که روایی صورتی آن توسط متخصصین تأیید شد و پایایی آن از آزمون آلفای کرونباخ سنجیده شده که ضریب ۰/۹۴ بود. برای تحلیل داده‌ها از آزمون خی دو و استاندارد قضاوت استفاده شد. نتایج نشان داد کیفیت عوامل ویژگی‌های مدیران گروه‌ها، عملکرد مدیران گروه‌ها از دیدگاه اعضای هیأت علمی و ویژگی‌های اعضای هیأت علمی در سطح مطلوب و کیفیت عوامل ویژگی‌های دانشجویان، در سطح نسبتاً مطلوب، انگیزش دانشجویان در حد کم است و همچنین نتایج بیانگر، عدم تناسب امکانات و تجهیزات آموزشی-پژوهشی با نیازهای هیأت علمی و دانشجویان، عدم تناسب اهداف و سیاست‌ها و تناسب کم یا متوسط محتوای برنامه درسی با نیازهای دانشجویان و جامعه است. با توجه به نتایج پژوهش پیشنهادهایی از جمله تغییر در محتوای برنامه درسی کارشناسی ارشد بر اساس سیاست‌های این رشته و پرهیز از تکرار دروس و مباحث مطرح شده در دوره کارشناسی ارشد مطرح کرد.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی کیفیت، درون‌دادهای رشته مدیریت آموزشی، مقطع کارشناسی ارشد.

* دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران، (نویسنده مسئول)

Biabdollahi@khu.ac.ir

** کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی تهران M_eini61@yahoo.com

*** کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی تهران yasin.saeedi@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۵/۲۳، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۷/۱۲

۱. مقدمه و بیان مسئله

مطالعات نظام‌دار در حوزه مدیریت آموزشی و آموزش آن به داوطلبان تحصیلات عالی، در آمریکا و از ابتدای سده گذشته میلادی آغاز شد. تا دهه ۱۹۷۰ میلادی از یک‌سو تعداد کسانی که به‌طور مستقل به مطالعه مدیریت آموزشی و نظریه‌پردازی در این حوزه می‌پرداختند انگشت‌شمار بودند و از سوی دیگر پیشینه تجربی و سوابق تحصیلی آنان ریشه در علوم سخت یا مهندسی و علوم پایه داشت. از دهه ۱۹۸۰ به بعد دیدگاه‌های تازه‌ای در مدیریت آموزشی رشد کرد که بیشتر متأثر از انتقادهای کلی فزاینده به غلبه اثبات‌گرایی و روش علمی بر مطالعات اجتماعی و تربیتی و به‌طور خاص ناشی از ورود نگرش سیستمی به مدیریت آموزشی شامل توجه به رویکردهای فرهنگی، مداخله‌های سیاسی، اثر زمینه بر مدرسه و توجه به بحث عدالت اجتماعی در مدیریت آموزشی بود (آهنچیان، ۱۳۸۶). رشته مدیریت آموزشی در ایران قبل و بعد از انقلاب اسلامی در دانشگاه‌ها باهدف تربیت نیروی انسانی موردنیاز آموزش و پرورش و سازمان‌های دیگر، جایگاه خاصی داشته و در حال حاضر نیز در بیشتر دانشگاه‌های ایران در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد دایر است و در برخی دانشگاه‌ها نیز مقطع دکتری تشکیل شده است (ساکی، ۱۳۸۶).

به‌زعم توماس (Thomas, ۲۰۰۳)، مراکز آموزش عالی از جمله مهم‌ترین نظام‌های فرهنگی - اجتماعی هستند که رشد، توسعه و کیفیت سایر نظام‌های اجتماعی به رشد، توسعه و کیفیت آن‌ها وابسته است. با توجه به نقش حیاتی و کلیدی دانشگاه‌ها و حساسیت مردم نسبت به عملکرد این نهادها، بایستی در ابعاد کمی و کیفی به‌صورت متعادل رشد نمایند (بازرگان، ۱۳۸۰). به همین خاطر طی سال‌های اخیر در بسیاری از کشورها به‌کارگیری رویکردهای ارزشیابی به‌منظور سنجش و بهبود کیفیت آموزش عالی افزایش یافته است. با توجه به تحولات نظام آموزش عالی ایران در سال‌های اخیر از نظر پذیرش دانشجویان که نشان‌دهنده رشد کمی و عدم رشد کیفی و در نتیجه کمبود امکانات برای این جمعیت رو به افزایش است، توجه به رویکرد ارزیابی و در نتیجه مشخص شدن نقاط قوت و ضعف برنامه‌های دانشگاهی ضروری به نظر می‌رسد. ارزیابی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین فعالیت‌های مدیریت عملکرد در تولید و توسعه کیفیت در سازمان‌ها مطرح است و در واقع بهبود کیفیت نتیجه ارزیابی کیفیت است (زین‌آبادی و پورکریمی، ۱۳۸۸)؛ بنابراین وجود سازوکارهایی جهت ارزیابی کیفیت

آموزش عالی و تهیه سندی که جهت ارزیابی و مقایسه برنامه‌های اجرا شده در مقطع کارشناسی ارشد که در آن خلاصه‌ای از ارزیابی کیفیت دوره‌ها و توصیه‌هایی برای بهبود آن و همچنین یک توصیه کلی برای تداوم، با توجه به شرایط مشخص شده و یا قطع برنامه ارائه دهد، لازم به نظر می‌رسد (شورای تحصیلات تکمیلی دانشگاه کالیفرنیا، ۲۰۰۲ به نقل از مطهری نژاد، ۱۳۸۲)؛ لذا دست‌اندرکاران و تصمیم‌گیران همه جوامع در ارتباط با کلیه عناصر موجود در جامعه‌ی خود از جمله آموزش عالی و درون داده‌های خاص آن از جمله محتوای برنامه درسی، امکانات، بودجه، نیروهای متخصص و... باید به‌طور مداوم به بازبینی و ارزیابی بپردازند. در این راستا وظیفه‌ی عمده‌ی دست‌اندرکاران نظام آموزش عالی ایجاد زمینه‌ای جهت ارزیابی برنامه‌های درسی و آموزشی است. اگرچه مطالعات زیادی در زمینه ارزیابی درونی رشته‌های مختلف دانشگاهی صورت گرفته است، اما تاکنون تمام دروندادهای رشته مدیریت آموزشی مورد ارزیابی قرار نگرفته است. پژوهش حاضر با تمرکز بر ارزشیابی کیفیت درون داده‌های رشته مدیریت آموزشی است که در این راستا به دنبال شناسایی ضعف‌ها و آسیب‌های وارد شده به این حوزه بوده و همچنین راه‌حلی به منظور مرتفع شدن این ضعف‌ها و آسیب‌ها در جامعه آموزشی ارائه شده است.

بر اساس مصوبه دویست و پنجاه و هفتمین جلسه شورای عالی برنامه‌ریزی در سال ۱۳۷۲، اهداف اصلی دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، بدین ترتیب بود: زمینه‌سازی برای شناخت علمی نظام آموزش و پرورش، ساختار، اهداف و عناصر درونی و بیرونی آن؛ ایجاد دانش و پرورش مهارت‌های ادراکی، انسانی و فنی و رشد روح تفکر علمی؛ تربیت کارشناسان ارشد برای اداره امور آموزشی؛ تربیت مدیران برای آموزشگاه‌های عمومی و متوسطه؛ و تربیت مدیران برای سطوح مختلف آموزشی و اداری آموزش و پرورش. باوجود اهداف صریح و روشن و برنامه‌ریزی‌هایی در زمینه اجرایی نمودن این اهداف و با توجه به جایگاه و ضرورت رشته مدیریت آموزشی که مسئولیت تربیت نیروی انسانی متعهد که وظیفه مدیریت یکی از سازمان‌های مهم جامعه یعنی آموزش و پرورش را بر عهده دارد، انتظار می‌رود که این رشته آموزشی از وضعیت مناسبی برخوردار باشد؛ اما بررسی وضعیت موجود از کاستی‌ها و چالش‌هایی حکایت دارد، که می‌توان به برخی از آن‌ها نظیر پایین بودن صلاحیت‌ها، مهارت‌های فردی، اجتماعی و شغلی دانش‌آموختگان (قهرمانی، ۱۳۸۸)؛ عدم اجماع و توافق نظر بین متخصصان، عدم به‌کارگیری فارغ‌التحصیلان این رشته در مدارس به دلیل نیاز به تجربه

۳ یا ۴ ساله، وجود برنامه‌های درسی مختلف در دوره کارشناسی و کم توجهی به دروس مدیریتی (عبداللهی، ۱۳۸۸) و تکرار دروس کارشناسی در مقطع کارشناسی ارشد (رستمی نسب، ۱۳۸۸) اشاره نمود. (مصوبه شورای عالی برنامه‌ریزی، ۱۳۸۸).

ارزشیابی درون داد به عوامل درونی از جمله محتوای برنامه درسی، امکانات، بودجه، نیروهای متخصص و... می‌پردازد و به منظور مشخص کردن و سنجش فعالیت‌های موجود، استراتژی‌های برنامه‌های ممکن جهت تحقق هدف‌ها را پیشنهاد می‌دهد. روش اجرای این ارزشیابی شامل بررسی برنامه‌های مشابه، اجرای طرح‌های آزمایشی، تحلیل منابع انسانی و کالبدی موردنیاز تحقق هدف‌ها، تحلیل میزان تناسب و اقتصادی بودن استراتژی‌ها و طرح‌های موردنظر است. از آنجاکه ارزشیابی درون‌داد با بررسی میزان مطلوبیت ورودی‌های نظام آموزشی زمینه‌ای برای قضاوت درباره طرح‌های آموزشی و روش‌های اجرایی فراهم می‌آورد، می‌توان به وسیله این نوع ارزشیابی عملیات اجرایی برنامه‌ها را کنترل کرد و تصمیم‌گیری در مراحل بعدی اجرای برنامه را هدایت نمود (مطهری نژاد، ۱۳۹۰).

با بررسی مبانی نظری و مصاحبه نیمه ساختاریافته از دیدگاه اعضای هیأت علمی، مدیران گروه‌های آموزشی و دانشجویان مجموعاً ۴ مؤلفه برای ارزشیابی بخش درون دادهای رشته مدیریت آموزشی در نظر گرفته شده است. مهم‌ترین مؤلفه‌های ارزشیابی کیفیت درون دادهای رشته مدیریت آموزشی از دیدگاه اعضای هیأت علمی، مدیران گروه‌های آموزشی و دانشجویان عبارت‌اند از ویژگی‌های اعضای هیأت علمی، مدیران گروه‌های آموزشی و دانشجویان، اهداف و سیاست‌ها، امکانات و تجهیزات آموزشی و برنامه‌های درسی (بازرگان، میر کمالی و نادری، ۱۳۸۵). با توجه به طرح مسئله فوق، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال است: درون دادهای رشته مدیریت آموزشی در دوره کارشناسی ارشد از چه کیفیتی برخوردارند؟

۲. سؤالات تحقیق

- ۱- ویژگی‌های اعضای هیأت علمی، مدیران گروه‌های آموزشی و دانشجویان از چه کیفیتی برخوردار است؟
- ۲- آیا اهداف و سیاست‌های رشته مدیریت آموزشی متناسب هستند؟
- ۳- آیا امکانات و تجهیزات آموزشی-پژوهشی رشته مدیریت آموزشی با نیازهای هیأت علمی و دانشجویان تناسب دارد؟

۴- برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دوره کارشناسی ارشد از چه کیفیتی برخوردار است؟

۳. پیشینه پژوهش

یکی از پر سابقه ترین کشورها در زمینه ارزشیابی آمریکا است که از رویکرد ارزشیابی کیفیت درون داد، به عنوان سازوکاری غیردولتی جهت تعیین کیفیت نظام آموزشی خود استفاده نموده است (بازرگان، فتح آبادی و عین الهی، ۱۳۸۰). اعتبار سنجی در کشور آمریکا ابتدا به صورت ارزیابی درونی انجام می شود و سپس نتایج ارزیابی درونی، برای ارزیابی بیرونی نظام آموزشی به کار برده می شود؛ که معمولاً این نوع ارزیابی ها توسط انجمن هایی در سطح منطقه ای و یا ملی صورت می گیرد (احمدی، ۱۳۸۶). در کشورهای اروپایی نیز ارزیابی درونی از دهه ۱۹۸۰ شروع شده است. از جمله کشورهای اروپایی می توان فنلاند، هلند، آلمان و انگلستان را نام برد که به دلیل توجه به کیفیت آموزشی، به ارزیابی درونی توجه نموده اند (بازرگان، ۱۳۷۵). از جمله کشورهای آسیایی که به ارزیابی درونی پرداخته اند می توان به ژاپن، هنگ کنگ و کره جنوبی اشاره کرد. بر اساس تحقیقات ارزیابی مشترک بین شورای دانشجویان و دانشکده تحصیلات تکمیلی دانشگاه اوهایو که در زمینه توسعه حرفه ای به منظور بهبود کیفیت زندگی دانشجویی و نظارت و اداره امور فارغ التحصیلان صورت گرفته، نتایجی به دست آمده است که از جمله می توان به آموزش و آماده سازی افراد مورد نیاز در سطح برنامه های تحصیلات تکمیلی از بین فارغ التحصیلان محلی و مرکزی در دانشگاه، نیاز به حرفه ای تر شدن و توسعه تجارب فارغ التحصیلان، از جمله کارآموزی و ایجاد فرصت برای شرکت در همایش های حرفه ای و آماده سازی شغلی و... اشاره نمود (Graduate Quality of University Experience، ۲۰۰۱). جاریا (Jariya) و همکاران (۲۰۰۹)، در پژوهشی که تحت عنوان ارزیابی برنامه درسی، برنامه کارشناسی ارشد روان شناسی بالینی بر اساس الگوی سیپ انجام داده اند، به دروندادهایی از جمله اهداف برنامه، برنامه درسی، اساتید و دانشجویان پرداخته اند. از جمله یافته های این بررسی، روشن و عمل گرا و متناسب با نیازهای اجتماعی بودن اهداف برنامه درسی، طراحی مطلوب ساختار برنامه درسی، مطابقت فعالیت های آموزشی و ارزشیابی با برنامه درسی، انتخاب دانشجویان با استفاده از معیار مناسب بود. استیو کالور، ری ون دایک (۲۰۰۹ Steav

calor Re wen dayc)؛ به نقل از یار محمدیان و سلمانی زاده (۱۳۸۸)، در ارزیابی برنامه‌های تحصیلات تکمیلی، به‌اندازه‌گیری پیشرفت یادگیری دانشجویان از طریق ارزیابی منابع برنامه پرداخته‌اند و ارزیابی خود را از طریق شناسایی کیفیت برنامه و ایجاد انعکاس نظام‌مند باهدف بهبود مستمر برنامه با استفاده از اطلاعات به‌دست‌آمده، انجام داده‌اند و از نتایج ارزیابی خود برای مقایسه بین آنچه دانشجویان می‌توانند انجام دهند (وضع مطلوب) و آنچه با توجه به نتایج ارزیابی انجام داده‌اند (وضع موجود) استفاده نموده‌اند. همچنین بوریس (Boris, ۲۰۰۳)، در دانشگاه یورک، با به‌کارگیری الگوی سیپ چهارچوب ارزیابی برنامه‌های پرستاری تدوین و پیشنهاد کرد که تمام گروه‌های آموزش پرستاری به ارزشیابی برنامه‌هایشان بپردازند تا هم با تقاضای روزافزون پاسخ‌گویی مواجه شوند و هم اطلاعاتی را برای برنامه‌ریزی و هدایت برنامه‌های آموزشی به دست آورند. در پژوهش دیگری که در دپارتمان پزشکی دانشگاه ویسکانسین (۲۰۰۵)، انجام شد از الگوی ارزشیابی سیپ برای ارزشیابی برنامه تربیت محققان بالینی استفاده گردید. ازجمله روش‌های ارزیابی در این دانشگاه می‌توان به پرسشنامه پیش‌آزمون-پس‌آزمون، سنجش مجموعه کارها، نمره‌های درسی، بررسی و ارزیابی همگان، ردیابی کارآموزان پس از برنامه اشاره کرد (به نقل از احمدی، ۱۳۸۶). دوگار و همکاران (۲۰۱۱)، در پژوهشی تحت عنوان فرایند توسعه برنامه درسی، به ارزیابی برنامه درسی ملی آموزش و پرورش پاکستان پرداخته‌اند. ازجمله یافته‌های این پژوهش می‌توان به نیازسنجی قبل از تعیین اهداف، عدم آگاهی نهادهای ملی از اهداف برنامه درسی، تغییر اهداف به‌صورت مستمر بعد از انجام نیازسنجی، عدم توسعه استراتژی‌های آموزش برای دستیابی به اهداف برنامه درسی، مشتق شدن اهداف برنامه درسی از ارزش‌های دینی اشاره نمود.

در ایران نیز ارزشیابی نظام آموزش عالی سال‌ها منحصر به‌اندازه‌گیری میزان صلاحیت داوطلبان دانشگاه‌ها و اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی در شکل امتحانات پایان‌ترم یا دوره بود. اولین ارزیابی‌ها در دوره فوق‌لیسانس، در دانشگاه بوعلی سینا همدان انجام شد (احمدی، ۱۳۸۶). یار محمدیان و سلمانی زاده (۱۳۸۸)، طی پژوهشی با عنوان ارزشیابی نظر دانشجویان و فارغ‌التحصیلان درباره‌ی برنامه‌های درسی رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان باهدف ارزشیابی دروس تخصصی رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دریافتند که فارغ‌التحصیلان و

دانشجویان دروس تخصصی مدیریت آموزشی از نظر ایجاد دانش، نگرش، ایجاد مهارت، تطابق با اصول طرح درس و اثربخش بودن در حد متوسط ارزیابی شدند. همچنین بین نظرات دانشجویان و دانش‌آموختگان تفاوت معناداری وجود داشت، اما بین نظرات پاسخگویان زن و مرد تفاوت چندانی مشاهده نشد. نتایج تحقیق عارفی (۱۳۸۷)، با عنوان ارزیابی برنامه‌ریزی درسی رشته‌ی علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) نشان داد که وضع موجود برنامه‌های درسی در سه دوره، پاسخگوی شرایط و نیازها نیست ولی ضرورت تجدیدنظر و بهبود برنامه درسی دوره کارشناسی از حیث ساختار، روش آموزش و روش ارزشیابی آموخته‌ها، بیش از دوره کارشناسی ارشد و دکتری است. بررسی‌ها نشان داد که تاکنون ارزیابی جامعی در زمینه آسیب‌شناسی رشته مدیریت آموزشی در بعد دروندادی آن صورت نگرفته است؛ لذا ضرورت آسیب‌شناسی در رشته مدیریت آموزشی با توجه به دروندادهای آن ضروری است.

۴. روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر روش، پیمایشی بوده، جامعه آماری را کلیه اعضای هیأت علمی، مدیران گروه‌های آموزشی و دانشجویان ورودی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ (ترم‌های سوم و چهارم) دانشگاه‌های دولتی شهر تهران (خوارزمی، بهشتی، تهران، تربیت مدرس، علامه طباطبایی و الزهراء) که دوره کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی را دارند، تشکیل داد. از این میان، ۳۰ نفر از اعضای هیأت علمی، ۶ نفر از مدیران گروه‌های آموزشی و ۱۲۰ نفر از دانشجویان به صورت نمونه‌گیری در دسترس به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها را مصاحبه نیمه ساختاریافته و پرسشنامه محقق ساخته با چارچوبی متشکل از ۶ عامل، ۱۶ ملاک و ۵۲ نشانگر که برخی از سوالات شامل دو گزینه‌ی بلی و خیر و برخی دیگر شامل طیف پنج گزینه‌ای لیکرت بود تشکیل داد. بدین ترتیب که در مرحله اول پژوهش، مصاحبه‌ای با صاحب‌نظران (اعضای هیأت علمی و مدیران گروه‌های آموزشی) رشته مدیریت آموزشی صورت گرفت. برخی از سوالات مصاحبه از این قرار بودند: نقاط قوت و ضعف رشته مدیریت آموزشی را چگونه بررسی می‌کنید؟ آینده شغلی دانشجویان رشته مدیریت آموزشی را چگونه می‌بینید؟ با توجه به اهداف و سیاست‌های رشته مدیریت آموزشی آینده رشته مدیریت آموزشی را چگونه می‌بینید؟ آیا محتوای برنامه درسی ارائه شده در مقطع کارشناسی

ارشد پاسخگوی نیازهای جامعه در زمینه رشته مدیریت آموزشی است؟ که توسط اعضاء هیأت علمی و مدیران گروه‌های آموزشی که از طریق روش سرشماری انتخاب شدند، پاسخ داده شد و از روش کدگذاری و رمزگذاری برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. در این نوع تحلیل، متن نوشتاری پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان رمزگذاری و شمارش می‌شود و در جدول توزیع فراوانی ثبت می‌گردد. سپس اطلاعات موجود در جدول با استفاده از روش‌های آمار توصیفی، متناسب با نوع متغیرها تجزیه و تحلیل شد (حافظ نیا، ۱۳۷۷، ص ۱۹۹). از نتایج مصاحبه، برای تعیین نقاط قوت، ضعف و عوامل بازدارنده دروندا‌های رشته مدیریت آموزشی که مجموعاً شامل ۴ مؤلفه؛ ۱: الف) ویژگی‌های مدیران گروه‌های آموزشی (ویژگی‌های فردی از جمله: مرتبه علمی، نوع استخدام، میزان سال‌های خدمت دانشگاهی، تناسب گرایش تحصیلی با رشته و عملکرد مدیر گروه از جمله: وجود سازوکار مشخص ارزیابی عملکرد مدیر گروه، رضایت اعضاء هیأت علمی از عملکرد مدیر گروه و فعالیت‌های پژوهشی)، ب) ویژگی‌های اعضاء هیأت علمی (از جمله: مرتبه علمی، نوع استخدام، میزان سال‌های خدمت دانشگاهی، تناسب گرایش تحصیلی با رشته، عملکرد آموزشی، میزان شرکت در کارگاه‌ها، نسبت استاد به دانشجو و کیفیت فعالیت‌های پژوهشی)، ج) ویژگی‌های دانشجویان (نحوه پذیرش، انگیزه تحصیلی، میزان شرکت در فعالیت‌های پژوهشی، تناسب پیشینه تحصیلی با رشته تحصیلی)، ۲: اهداف و سیاست‌ها، ۳: امکانات و تجهیزات آموزشی، ۴: برنامه درسی، مدنظر قرار گرفت که با توجه به تجارب و منابع نشانگرهای آموزشی، چارچوبی متشکل از ۶ عامل، ۱۶ ملاک و ۵۲ نشانگر، برای ارزشیابی دروندا‌ها تدوین و طبق جدول شماره ۱، طبقه‌بندی شد و در ادامه از طریق روش تحلیل محتوای منابع و اسناد فرادستی، چارچوبی برای طرح و تنظیم پرسشنامه تهیه شد.

جدول شماره ۱: ملاک‌ها و نشانگرهای دروندا‌ی رشته مدیریت آموزشی

عوامل	ملاک	نشانگر	عوامل	ملاک	نشانگر
مدیر گروه	ویژگی‌های فردی	۵	امکانات و تجهیزات	تناسب فضای آموزشی و پژوهشی با نیازها	۲
	عملکرد مدیر گروه	۵		تناسب امکانات و تجهیزات با نیازها	۲

عوامل	ملاک	نشانگر	عوامل	ملاک	نشانگر
اعضاء هیأت علمی	ویژگی‌های فردی	۴	سیاست‌ها اهداف و مقاصد	تناسب امکانات رایانه‌ای با نیازها	۲
	فعالیت‌های آموزشی	۷		آیین‌نامه‌ها و مصوبات	۵
	فعالیت‌های پژوهشی	۴		روند توسعه گروه	۱
دانشجویان	نحوه پذیرش	۱	بازنامه درسی	تناسب محتوای درسی با نیازهای دانشجویان	۳
	فعالیت‌های پژوهشی	۲		تناسب محتوای درسی با نیازهای اعضای هیأت علمی	۱
	پیشینه تحصیلی	۲			
	انگیزه تحصیلی	۶			

برای قضاوت درباره کیفیت یک عامل، می‌توان با استفاده از استانداردهایی از قبل تعیین شده و مقایسه وضعیت موجود با وضعیت استاندارد، قضاوت کرد. این پژوهش نیز با توجه به عوامل و نشانگرهای آن و تحقیقات انجام شده در این خصوص (بازرگان و همکاران، ۱۳۸۶؛ محمدی، ۱۳۸۳؛ احمدی، ۱۳۸۶؛ زین‌آبادی و همکاران، ۱۳۸۸؛ اسحاقی، ۱۳۸۵؛ و کیدوری و همکاران، ۱۳۸۷) و همچنین معیارهای قضاوت مبتنی بر آراء خبرگان، در سه سطح مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب، مطابق با جدول شماره ۲، تدوین گردید.

جدول ۲: سطوح قضاوت در مورد مطلوبیت با توجه به ملاک‌ها و نشانگرهای عوامل

عامل	نشانگر	سطح قضاوت	
		مطلوب	نسبتاً مطلوب
میزبانی گروه	مرتبه علمی	بیش از ۸۰ درصد استاد تمام	بین ۶۰ تا ۸۰ درصد درصد استاد تمام
	نوع استخدام	بیش از ۸۰ درصد رسمی قطعی	بین ۶۰ تا ۸۰ درصد رسمی قطعی
	سال‌های خدمت دانشگاهی	بیش از ۲۰ سال	بین ۱۰ تا ۲۰ سال

عامل	نشانه‌گر	سطح قضاوت	
		مطلوب	نسبتاً مطلوب
			سال
	تناسب گرایش تحصیلی با رشته	بیش از ۸۰ درصد مرتبط	بین ۶۰ تا ۸۰ درصد مرتبط
دانشجویان	انگیزه تحصیلی	بیش از ۶۰ درصد دارای انگیزه بالا	بین ۲۰ تا ۶۰ درصد دارای انگیزه بالا
	میزان شرکت در فعالیت‌های پژوهشی	به ازای هر ۴ دانشجوی ۱ مقاله یا طرح پژوهشی	به ازای هر ۸ دانشجوی ۱ مقاله یا طرح پژوهشی
	تناسب پیشینه تحصیلی با رشته تحصیلی	بیش از ۸۰ درصد مرتبط	بین ۶۰ تا ۸۰ درصد مرتبط
	مرتبه علمی	بیش از ۶۰ درصد دانشیار	بین ۴۰ تا ۶۰ درصد دانشیار
	وضعیت استخدام	بیش از ۸۰ درصد رسمی قطعی	بین ۶۰ تا ۸۰ درصد رسمی قطعی
اعضاء هیأت علمی	میزان سال‌های خدمت دانشگاهی	۶۰ درصد بیش از ۲۰ سال	۴۰ درصد بین ۲۰ تا ۱۰ سال
	تناسب گرایش تحصیلی با رشته	بیش از ۸۰ درصد مرتبط	بین ۶۰ تا ۸۰ درصد مرتبط
	در دسترس بودن آیین‌نامه‌های اجرایی	بیش از ۶۰ درصد	بین ۴۰ تا ۶۰ درصد
	وجود سند اهداف تصریح‌شده در گروه	بیش از ۶۰ درصد	بین ۴۰ تا ۶۰ درصد
اهداف و سیاست‌ها	تدوین برنامه توسعه‌ای در خصوص جذب یا تربیت نیروی انسانی	بیش از ۸۰ درصد	بین ۶۰ تا ۸۰ درصد
	تدوین برنامه میان‌مدت در خصوص توسعه منابع فیزیکی و مالی	بیش از ۶۰ درصد	بین ۴۰ تا ۶۰ درصد
	کم‌تر از ۶۰ درصد مرتبط	کم‌تر از ۶۰ درصد	کم‌تر از ۶۰ درصد

سطح قضاوت			نشانه‌گر	عامل
نامطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب		
کم‌تر از ۴۰ درصد	بین ۴۰ تا ۶۰ درصد	بیش از ۶۰ درصد	تدوین برنامه‌ای میان‌مدت یا بلندمدت در خصوص توسعه فعالیت‌های گروه	

روایی صوری ابزار پژوهش از سوی متخصصین رشته مدیریت آموزشی تأیید شد و پایایی آن از طریق آزمون آلفای کرونباخ سنجیده شد که ضریب ۰/۹۴ بود. تحلیل یافته‌ها به وسیله نرم‌افزار SPSS انجام گرفت و با توجه به هدف پژوهش، مقیاس بکار گرفته شده در ابزار پژوهش آزمون خی دو و استاندارد قضاوت است. در ادامه به توزیع اعضاء هیأت علمی، مدیران گروه‌های آموزشی و دانشجویان به تفکیک هر دانشگاه در جدول شماره ۳، پرداخته شده است.

جدول ۳: توزیع هیأت علمی، مدیران گروه‌های آموزشی و دانشجویان

ردیف	دانشگاه	تعداد مدیران گروه‌ها	تعداد هیأت علمی	تعداد دانشجویان
۱	تهران	۱	۵	۲۰
۲	خوارزمی	۱	۵	۲۰
۳	تربیت مدرس	۱	۵	۲۰
۴	الزهری	۱	۵	۲۰
۵	علامه طباطبایی	۱	۵	۲۰
۶	بهشتی	۱	۵	۲۰

۵. یافته‌ها

سؤال اول الف) ویژگی‌های فردی اعضای هیأت علمی

جدول ۴: نتایج ارزشیابی ملاک ویژگی‌های اعضای هیأت علمی

نتیجه	درصد	تعداد	سطح	نشانگر
مطلوب	۲۹	۹	استاد تمام	مرتبه علمی
	۵۱	۱۴	دانشیار	
	۱۹	۶	استادیار	
	۱	۱	مربی	
	۱۰۰	۳۰	مجموع	
مطلوب	۸۱	۲۱	رسمی قطعی	نوع استخدام
	۱۰	۵	رسمی آزمایشی	
	۹	۴	قراردادی	
	۱۰۰	۳۰	مجموع	
مطلوب	۸۰	۱۹	بیش از ۲۰ سال	میزان سال‌های خدمت دانشگاهی
	۱۵	۹	بین ۱۰ تا ۲۰ سال	
	۵	۲	زیر ۱۰ سال	
	۱۰۰	۳۰	مجموع	
مطلوب	۹۷	۲۶	مدیریت آموزشی	تناسب گرایش تحصیلی با رشته
	۳	۴	سایر	
	۱۰۰	۳۰	مجموع	

طبق نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۳، ملاک ویژگی‌های اعضای هیأت علمی در نشانگرهای مرتبه علمی، نوع استخدام، میزان سال‌های خدمت دانشگاهی و تناسب گرایش تحصیلی با رشته در سطح مطلوب قرار دارند.

عملکرد اعضای هیأت علمی

جدول ۵: نتایج ارزشیابی ملاک عملکرد اعضای هیأت علمی

نتیجه	درصد	تعداد	پاسخ	نشانگرهای مربوط به عملکرد هیأت علمی
نسبتاً مطلوب	۶۰	۱۹	بلی	میزان شرکت در کارگاه‌های آموزشی
	۴۰	۱۱	خیر	
	۱۰۰	۳۰	مجموع	
مطلوب	۹۸	۲۶	بلی	میزان استفاده از فرصت‌های مطالعاتی
	۲	۴	خیر	
	۱۰۰	۳۰	مجموع	
مطلوب	۱۰۰	۳۰	بلی	فعالیت‌های پژوهشی (ارائه مقاله یا طرح پژوهشی)
	۰	۰	خیر	
	۱۰۰	۳۰	مجموع	
مطلوب	۹۹	۲۸	بلی	تألیف یا ترجمه کتاب
	۱	۲	خیر	
	۱۰۰	۳۰	مجموع	

طبق نتایج به دست آمده از جدول ۴، ملاک عملکرد اعضای هیأت علمی در نشانگر میزان شرکت در کارگاه‌های آموزشی در سطح نسبتاً مطلوب و نشانگرهای میزان استفاده از فرصت‌های مطالعاتی، فعالیت‌های پژوهشی و تألیف یا ترجمه کتاب در سطح مطلوب قرار دارند.

۱۳۰ ارزشیابی کیفیت درونداهای رشته مدیریت آموزشی در ...

(ب) ویژگی‌های فردی مدیران گروه‌های آموزشی

جدول ۶: نتایج ارزشیابی ملاک ویژگی‌های فردی مدیران گروه‌های آموزشی

نتیجه	درصد	تعداد	سطح	نشانگر
مطلوب	۹۹	۵	استاد تمام	مرتبه علمی
	۱	۱	دانشیار	
	۰	۰	استادیار	
	۰	۰	مربی	
	۱۰۰	۶	مجموع	
مطلوب	۱۰۰	۶	رسمی قطعی	نوع استخدام
	۰	۰	رسمی آزمایشی	
	۰	۰	قراردادی	
	۱۰۰	۶	مجموع	
مطلوب	۸۸	۴	بیش از ۲۰ سال	میزان سال‌های خدمت دانشگاهی
	۶	۱	بین ۱۰ تا ۲۰ سال	
	۶	۱	زیر ۱۰ سال	
	۱۰۰	۶	مجموع	
مطلوب	۹۹	۵	مدیریت آموزشی	تناسب گرایش تحصیلی با رشته
	۱	۱	سایر	
	۱۰۰	۶	مجموع	

طبق نتایج به دست آمده از جدول ۵، ملاک ویژگی‌های فردی مدیران گروه‌های آموزشی در نشانگرهای مرتبه علمی، نوع استخدام، میزان سال‌های خدمت دانشگاهی و تناسب گرایش تحصیلی با رشته در سطح مطلوب قرار دارند.

عملکرد مدیران گروه‌های آموزشی

جدول ۷: نتایج ارزشیابی ملاک عملکرد مدیران گروه‌های آموزشی از دیدگاه هیأت علمی

نتیجه	درصد	تعداد	گزینه	نشانگرهای مربوط به عملکرد مدیران از دیدگاه هیأت علمی
نسبتاً مطلوب	۶۰	۱۹	بلی	ساز کار مشخص جهت ارزیابی عملکرد مدیر گروه وجود دارد.
	۴۰	۱۱	خیر	
	۱۰۰	۳۰	مجموع	
مطلوب	۹۸	۲۶	بلی	فعالیت‌های پژوهشی (ارائه مقاله یا طرح پژوهشی)
	۲	۴	خیر	
	۱۰۰	۳۰	مجموع	

طبق نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۶، ملاک عملکرد مدیران گروه‌های آموزشی در نشانگر وجود ساز کار مشخص جهت ارزیابی عملکرد مدیر گروه در سطح نسبتاً مطلوب و در نشانگر فعالیت‌های پژوهشی در سطح مطلوب، قرار دارند.

عملکرد مدیران گروه‌های آموزشی

جدول ۸: نتایج ارزشیابی ملاک عملکرد مدیران گروه‌های آموزشی از دیدگاه اعضاء هیأت علمی

معنی‌داری	مقدار خی دو	به‌طور مرتب	گاهی	هرگز	گویه‌ها
۰/۰۰۰	۳۳/۸۷	۲۶	۳	۱	تا چه اندازه مدیر گروه به تنظیم برنامه اجرایی در خصوص فعالیت‌های گروه می‌پردازد؟
۰/۰۰۵	۱۹/۰۹	۲۵	۵	۰	تا چه اندازه مدیر گروه بر فعالیت‌های گروه نظارت دارد؟
۰/۰۰۰	۴۱/۸۰	۲۴	۴	۲	تا چه اندازه مدیر گروه به تجدیدنظر مستمر در برنامه‌های درسی می‌پردازد؟
۰/۰۰۰	۵۴/۱۲	۲۲	۵	۳	تا چه اندازه مدیر گروه در تجدیدنظر مستمر برنامه‌های درسی با اعضاء هیأت علمی مشورت می‌نماید؟
۰/۰۰۰	۵۱/۲۴	۲۶	۳	۱	تا چه اندازه مدیر گروه به وظیفه خود در خصوص تشکیل منظم جلسات گروه و

					ارسال گزارش کار به رئیس دانشکده، منظم عمل می‌نماید؟
۰/۰۰۰	۴۲/۳۱	۲۳	۵	۲	تا چه اندازه مدیر گروه در خصوص پیشنهاد تهیه لوازم، کتاب‌ها و نشریات مورد نیاز گروه به مراجع ذیربط دانشکده اقدام می‌نماید؟
۰/۰۰۰	۵۰/۸۷	۲۲	۵	۳	تا چه اندازه مدیر گروه برای تهیه طرح‌های پژوهشی که اعضای هیأت علمی می‌تواند ارائه نماید ترغیب لازم را از طریق پیگیری در شورای گروه به عمل می‌آورد؟

با توجه به جدول فوق در خصوص آزمون‌های دو مربوط به ملاک عملکرد مدیران گروه‌های آموزشی، نمره‌های دو تمامی شاخص‌ها در سطح ($p=0/05$) معنادار است. بطوریکه اغلب اعضای هیأت علمی معتقدند عملکرد مدیران گروه‌های آموزشی در سطح مطلوبی بوده است.

ج) ویژگی‌های فردی دانشجویان

جدول ۹: نتایج ارزشیابی ملاک ویژگی‌های فردی دانشجویان

نتیجه	درصد	تعداد	نشانگر
مطلوب	۲	۵	سهمیه
	۹۶	۱۱۰	آزاد
	۲	۵	استعداد درخشان
	۱۰۰	۱۲۰	مجموع
نسبتاً مطلوب	۴۱	۵۰	بلی
	۵۹	۷۰	خیر
	۱۰۰	۱۲۰	مجموع
نسبتاً مطلوب	۶۹	۱۰۰	مدیریت آموزشی
	۳۱	۲۰	سایر
	۱۰۰	۱۲۰	مجموع

طبق نتایج به دست آمده از جدول ۸، ملاک ویژگی‌های فردی دانشجویان در نشانگر نحوه پذیرش در سطح مطلوب و در نشانگرهای شرکت در فعالیت‌های پژوهشی و تناسب پیشینه تحصیلی با رشته تحصیلی در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارند.

انگیزش دانشجویان

جدول ۱۰: نتایج ارزشیابی ملاک انگیزش دانشجویان

معماری	df	نمی دو	نیمه زیاد	زیاد	متوسط	کم	نیمه کم	کم	نشانه‌های مربوط به انگیزش
/۰۰۰	۴	۳۲/۶۷	۸	۴۹	۳۱	۲۷	۵	مشاهده شده	تا چه اندازه
			۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	مورد انتظار	از ماهیت رشته تحصیلی خود آگاهی دارید؟
			-۱۵/۲	۲۵/۸	۲۳/۸	۳/۸	-۱۸/۲	باقی مانده	
/۰۰۷	۴	۲۱/۲۴	۱۰	۵	۵	۵۲	۴۵	مشاهده شده	تا چه اندازه
			۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	مورد انتظار	از نیازهای بازار کار در رشته تحصیلی خود آگاهی دارید؟
			-۱۳/۲	۱۸/۲	۱۸/۲	-۲۸/۸	-۲۴/۸	باقی مانده	
/۰۰۵	۴	۲۶/۲۵	۵	۱۵	۲۰	۶۰	۲۰	مشاهده شده	تا چه اندازه
			۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	مورد انتظار	به رشته تحصیلی خود علاقه دارید؟
			۱۸/۲	۸/۲	۳/۲	-۳۶/۸	۳/۲	باقی مانده	
/۰۰۲	۴	۴۱/۲۷	۷	۵	۲۰	۵۶	۲۳	مشاهده شده	تا چه اندازه
			۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	باقی مانده	رشته مدیریت آموزشی در ایجاد انگیزش شما تحصیلی شما مناسب بوده است؟
			۱۶/۲	۱۸/۲	۳/۲	-۴۱/۸	۰/۲	مورد انتظار	

با توجه به جدول فوق در خصوص آزمون خنی دو مربوط به کیفیت انگیزش دانشجویان، نمره خنی دو شاخص انگیزش در خصوص رشته تحصیلی برابر با ۴۱/۲۷، در رابطه با آگاهی از ماهیت رشته ۳۲/۶۷، آگاهی از نیازهای بازار کار ۲۱/۲۴ و میزان علاقه به رشته تحصیلی ۲۶/۲۵ است که در سطح (p=۰/۰۵) معنادار است.

سؤال دوم: آیا اهداف و سیاست‌های رشته مدیریت آموزشی متناسب هستند؟
جدول ۱۱: نتایج ارزشیابی اهداف، برنامه‌ها و سیاست‌های رشته مدیریت آموزشی از دیدگاه اعضاء

هیأت علمی

نتیجه	درصد	تعداد	گزینه	نشانگرهای مربوط به وجود اهداف و سیاست‌ها
مطلوب	۹۶	۲۵	بلی	در دسترس بودن آیین‌نامه‌های اجرایی
	۴	۵	خیر	
	۱۰۰	۳۰	مجموع	
نسبتاً مطلوب	۶۱	۱۹	بلی	وجود سند اهداف تصریح‌شده در گروه
	۳۹	۱۱	خیر	
	۱۰۰	۳۰	مجموع	
مطلوب	۹۵	۲۳	بلی	تدوین برنامه توسعه‌ای در خصوص جذب یا تربیت نیروی انسانی متخصص
	۵	۷	خیر	
	۱۰۰	۳۰	مجموع	
مطلوب	۹۸	۲۶	بلی	تدوین برنامه میان‌مدت در خصوص توسعه منابع فیزیکی و مالی
	۲	۴	خیر	
	۱۰۰	۳۰	مجموع	
مطلوب	۹۷	۲۷	بلی	تدوین برنامه میان‌مدت یا بلندمدت در خصوص توسعه فعالیت‌های گروه
	۳	۳	خیر	
	۱۰۰	۳۰	مجموع	

طبق نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۱۱، ملاک وجود اهداف، برنامه‌ها و سیاست‌های رشته مدیریت آموزشی در نشانگر وجود سند اهداف تصریح‌شده در گروه در سطح نسبتاً مطلوب و در نشانگرهای دسترس بودن آیین‌نامه‌های اجرایی، تدوین برنامه توسعه‌ای در خصوص جذب یا تربیت نیروی انسانی متخصص، تدوین برنامه میان‌مدت در خصوص

توسعه منابع فیزیکی و مالی و تدوین برنامه میان‌مدت یا بلندمدت در خصوص توسعه فعالیت‌های گروه در سطح مطلوب قرار دارند.

جدول ۱۲: نتایج ارزشیابی اهداف، برنامه‌ها و سیاست‌های رشته مدیریت آموزشی از دیدگاه هیأت علمی

مقداری	df	فرد	کاملاً	نسبتاً	نه	هیچ	نشانه‌های مربوط به اهداف، سیاست‌ها و برنامه‌ها
/۰۰۰	۲	۵۱/۶۷	۱۳	۱۷	-	مشاهده‌شده	تا چه اندازه آیین‌نامه‌های گروه توسط اعضای هیأت علمی رعایت می‌شود؟
			۱۷/۵	۱۷/۵	-	مورد انتظار	
			-۴/۵	-/۵	-	باقی‌مانده	
/۰۰۲	۲	۳۵/۲۴	۵	۱۶	۹	مشاهده‌شده	تا چه اندازه اهداف با نیازهای دانشجویان تناسب دارد؟
			۱۷/۵	۱۷/۵	۱۷/۵	مورد انتظار	
			-۱۲/۵	-۱/۵	-۸/۵	باقی‌مانده	
/۰۰۵	۱	۳۱/۲۵	۴	۲۰	۶	مشاهده‌شده	تا چه اندازه اهداف با نیازهای جامعه تناسب دارد؟
			۱۷/۵	۱۷/۵	۱۷/۵	مورد انتظار	
			-۱۳/۵	۲/۵	-۱۱/۵	باقی‌مانده	

با توجه به جدول فوق در خصوص آزمون خی دو مربوط به کیفیت ملاک اهداف، برنامه‌ها و سیاست‌ها، نمره خی دو نشانگر در خصوص رعایت آیین‌نامه‌ها برابر با ۵۱/۶۷، در رابطه با تناسب اهداف با نیازهای دانشجویان ۳۵/۲۴ و تناسب اهداف با نیازهای جامعه ۳۱/۲۵ است که در سطح ($p=۰/۰۵$) معنادار است.

سؤال سوم:

الف) از دیدگاه هیأت علمی

جدول ۱۳: نتایج ارزشیابی در خصوص کیفیت امکانات و تجهیزات آموزشی از دیدگاه اعضای هیأت علمی

مقداری	df	فرد	کاملاً	نسبتاً	نه	هیچ	نشانه‌های مربوط به کیفیت امکانات و تجهیزات آموزشی
/۰۰۰	۱	۳۱/۶۴	۷	۱۱	۱۲	مشاهده‌شده	تا چه اندازه فضای آموزشی- پژوهشی با نیازهای هیأت علمی تناسب دارد؟
			۱۷/۵	۱۷/۵	۱۷/۵	مورد انتظار	
			-۱۰/۵	-۶/۵	-۵/۵	باقی‌مانده	
/۰۰۱	۱	۲۶/۲۷	۵	۱۵	۱۰	مشاهده‌شده	تا چه اندازه امکانات و تجهیزات آموزشی با نیازهای هیأت علمی تناسب دارد؟
			۱۷/۵	۱۷/۵	۱۷/۵	مورد انتظار	
			۱۸/۲	-۲/۵	-۲۴/۸	باقی‌مانده	
/۰۰۰	۱	۲۶/۱۴	۴	۱۲	۴	مشاهده‌شده	تا چه اندازه امکانات و خدمات رایانه‌ای با انتظارات هیأت علمی تناسب دارد؟
			۱۷/۵	۱۷/۵	۱۷/۵	مورد انتظار	
			۳/۵	-۵/۵	-۱۳/۵	باقی‌مانده	

با توجه به جدول فوق در خصوص آزمون خی دو مربوط به کیفیت ملاک تجهیزات و امکانات آموزشی، نمره خی دو نشانگر تناسب فضای آموزشی- پژوهشی با نیازهای

هیأت ۲۶/۲۷، در خصوص تناسب امکانات و تجهیزات آموزشی با نیازهای هیأت علمی برابر با ۳۱/۶۴ و در رابطه با تناسب امکانات و خدمات رایانه‌ای با انتظارات هیأت علمی ۲۶/۱۴ است که در سطح (p=۰/۰۵) معنادار است.

(ب) از دیدگاه دانشجویان

جدول ۱۴: نتایج ارزشیابی در خصوص کیفیت امکانات و تجهیزات آموزشی از دیدگاه دانشجویان

معناداری	df	میان دو	نیاز زیاد	زیاد	متوسط	کم	نیاز کم	مشاهده شده	نشانگرهای مربوط به کیفیت امکانات و تجهیزات آموزشی
/۰۰۰	۲	۳۲/۶۷	۷	۱۰	۵۰	۲۱	۳۲	مشاهده شده	تا چه اندازه فضای آموزشی- پژوهشی با نیازهای دانشجویان تناسب دارد؟
			۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	مورد انتظار	
			-۱۶/۲	-۱۳/۲	۲۶/۸	-۲/۲	۸/۸	باقی مانده	
/۰۰۱	۲	۲۷/۲۴	۱۰	۱۵	۳۵	۳۰	۳۰	مشاهده شده	تا چه اندازه امکانات و تجهیزات کتابخانه با نیازهای دانشجویان از لحاظ کمی و کیفی تناسب دارد؟
			۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	مورد انتظار	
			-۱۳/۲	-۸/۲	۱۱/۸	۶/۸	۶/۸	باقی مانده	
/۰۰۶	۱	۲۴/۲۱	۵	۱۵	۵۰	۲۵	۲۵	مشاهده شده	تا چه اندازه امکانات و تجهیزات آموزشی با نیازهای دانشجویان تناسب دارد؟
			۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	مورد انتظار	
			-۱۸/۲	-۱۳/۲	۲۶/۸	۱/۸	۱/۸	باقی مانده	
/۰۰۲	۱	۲۳/۱۲	۵	۱۰	۵۳	۲۵	۲۷	مشاهده شده	تا چه اندازه امکانات و خدمات رایانه‌ای با نیازهای دانشجویان تناسب دارد؟
			۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	باقی مانده	
			-۱۸/۲	-۱۳/۲	۲۹/۸	۱/۸	۳/۸	مورد انتظار	

با توجه به جدول فوق در خصوص آزمون خی دو مربوط به کیفیت امکانات و تجهیزات آموزشی، نمره خی دو، شاخص تناسب فضای آموزشی-پژوهشی با نیازهای دانشجویان برابر با ۳۲/۶۷، تناسب امکانات و تجهیزات کتابخانه با نیازهای دانشجویان از لحاظ کمی و کیفی برابر با ۲۷/۲۴، تناسب امکانات و تجهیزات آموزشی با نیازهای

دانشجویان ۲۴/۲۱ و نمره تناسب امکانات و خدمات رایانه‌ای با نیازهای دانشجویان ۲۳/۱۲ است. مقدار χ^2 دو برای گویه‌های فوق در سطح $(p=0/05)$ معنادار است،

سؤال چهارم: الف) از دیدگاه اعضاء هیأت علمی

جدول ۱۵: نتایج ارزشیابی در خصوص کیفیت برنامه درسی از دیدگاه اعضاء هیأت علمی

معیاری	df	میان دو	بیشتر زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	کمتر	نشانه‌های مربوط به ملاک کیفیت برنامه درسی
/۰۰۰	۱	۱۲/۲۹	۲	۴	۱۲	۱۰	۲	مشاهده شده	تا چه اندازه محتوای برنامه درسی با نیازهای دانشجویان تناسب دارد؟
			۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	مورد انتظار	
			-۲۱/۲	-۱۹/۲	-۱۱/۲	-۱۳/۲	-۲۱/۲	باقی مانده	
/۰۰۲	۱	۲۳/۱۱	۲	۲	۱۴	۱۱	۱	مشاهده شده	تا چه اندازه محتوای برنامه درسی با نیازهای جامعه تناسب دارد؟
			۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	مورد انتظار	
			-۲۱/۲	-۲۱/۲	-۹/۲	-۱۲/۲	-۲۲/۲	باقی مانده	

با توجه به جدول فوق در خصوص آزمون χ^2 دو مربوط به کیفیت محتوای برنامه درسی، نمره χ^2 دو شاخص تناسب محتوای برنامه درسی با نیازهای دانشجویان برابر با ۱۲/۲۹ و نمره χ^2 دو شاخص تناسب محتوای برنامه درسی با نیازهای جامعه برابر با ۲۳/۱۱ است. مقدار χ^2 دو برای گویه‌های فوق در سطح $(p=0/05)$ معنادار است.

الف: از دیدگاه دانشجویان

جدول ۱۶: نتایج ارزشیابی ملاک محتوای برنامه درسی از دیدگاه دانشجویان

معیاری	df	میان دو	بیشتر زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	کمتر	نشانه‌های مربوط به ملاک کیفیت برنامه درسی
/۰۰۰	۴	۳۲/۶۰	۱۰	۱۲	۴۲	۳۱	۲۵	مشاهده شده	تا چه اندازه محتوای

			۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	مورد انتظار	برنامه درسی با نیازهای علمی دانشجویان با توجه به پیشرفت‌های جدید علمی تناسب دارد؟
			-۱۳/۲	-۱۱/۲	۱۸/۸	۷/۸	۱/۸	باقی مانده	
			۲۰	۱۰	۵۳	۱۷	۲۰	مشاهده شده	تا چه اندازه محتوای برنامه درسی با نیازهای شغلی دانشجویان تناسب دارد؟
			۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	مورد انتظار	
			-۳/۲	-۱۳/۲	۲۹/۸	-۶/۲	-۳/۲	باقی مانده	
			۵	۱۲	۵۸	۲۵	۲۰	مشاهده شده	تا چه اندازه محتوای برنامه درسی با نیازهای فردی دانشجویان تناسب دارد؟
			۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	مورد انتظار	
			-۱۸/۲	-۱۱/۲	۳۴/۸	۱/۸	-۳/۲	باقی مانده	
			۸	۱۰	۵۲	۲۴	۲۶	مشاهده شده	تا چه اندازه محتوای برنامه درسی با نیازهای اجتماعی دانشجویان تناسب دارد؟
			۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	۲۳/۲	باقی مانده	
			-۱۵/۲	-۱۳/۲	۲۸/۸	۰/۸	۲/۸	مورد انتظار	

با توجه به جدول فوق در خصوص آزمون خنی دو مربوط به کیفیت محتوای برنامه درسی، نمره خنی دو شاخص تناسب محتوای برنامه درسی با نیازهای علمی دانشجویان با توجه به پیشرفت‌های جدید علمی برابر با $32/60$ و خنی دو، شاخص تناسب محتوای برنامه درسی با نیازهای شغلی دانشجویان برابر با $24/01$ ، نمره تناسب محتوای برنامه درسی با نیازهای فردی دانشجویان $28/25$ و نمره تناسب محتوای برنامه درسی با نیازهای اجتماعی دانشجویان $31/27$ است. مقدار خنی دو برای گویه‌های فوق در سطح $(p=0/05)$ معنادار است.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف بررسی کیفیت دروندا‌های رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران انجام شد. این پژوهش مجموعاً در قالب ۶ عامل، ۱۶ ملاک و ۵۲ نشانگر از طریق مطالعه اسناد فرادستی، مصاحبه با اعضای هیأت علمی و مدیران گروه‌های آموزشی و پرسشنامه محقق ساخته انجام شد. همان‌طور که در

یافته‌های حاصل از تحقیق مشاهده می‌شود، کیفیت ویژگی‌های فردی مدیران گروه‌های آموزشی، نشان می‌دهد که در زمینه مرتبه علمی ۹۹٪ از مدیران دارای مرتبه علمی استاد تمام و ۱٪ نیز دارای مرتبه علمی دانشیار هستند. در خصوص نوع استخدام ۱۰۰٪ به صورت رسمی قطعی هستند و همچنین میزان سال‌های خدمت دانشگاهی ۸۶٪ بالای ۲۰ سال، ۶٪ بین ۱۰ تا ۲۰ سال و ۶٪ زیر ۱۰ سال هستند. در رابطه با تناسب گرایش تحصیلی با رشته، ۹۹٪ مدیریت آموزشی و ۱٪ سایر رشته‌ها بودند. کیفیت عملکرد مدیران گروه‌های آموزشی، در زمینه وجود سازوکار مشخص جهت ارزیابی عملکرد مدیر گروه ۹۹٪ از مدیران جواب بلی و ۱٪ نیز جواب خیر داده‌اند. در خصوص فعالیت‌های پژوهشی ۱۰۰٪ دارای مقاله، ترجمه و تألیفات بوده‌اند. در خصوص آزمون‌های علمی دو مربوط به ملاک عملکرد مدیران گروه‌های آموزشی نمره خن دو تمامی شاخص‌ها در سطح (p=۰/۰۵) معنادار است.

کیفیت ویژگی‌های دانشجویان رشته مدیریت آموزشی، نشان می‌دهد که در زمینه نحوه پذیرش ۹۶٪ درصد از دانشجویان با سهمیه آزاد بوده‌اند که از وضعیت مطلوبی برخوردار است. میزان شرکت در فعالیت‌های پژوهشی ۴۱٪ از دانشجویان دارای مقاله علمی بوده که در رابطه با این نشانگر در وضعیت نسبتاً مطلوبی قرار دارد؛ و همچنین تناسب پیشینه تحصیلی با رشته تحصیلی، ۶۹٪ از دانشجویان در دوره کارشناسی در رشته مدیریت آموزشی تحصیل نموده‌اند که در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارد. کیفیت انگیزش دانشجویان، برابر با ۴۱/۲۷، آگاهی از ماهیت رشته ۳۲/۶۷، آگاهی از نیازهای بازار کار ۲۴/۲۱ و میزان علاقه به رشته ۲۶/۲۵ است که در سطح کم قرار دارد.

کیفیت ویژگی‌های اعضای هیأت علمی، نشان می‌دهد که در زمینه مرتبه علمی ۲۹٪ از مدیران دارای مرتبه علمی استاد تمام، ۵۱٪ دانشیار، ۱۹٪ استادیار و تنها ۱٪ دارای مرتبه علمی مربی هستند. این عامل با توجه به این نشانگرها از وضعیت نسبتاً مطلوبی برخوردار است. در خصوص نوع استخدام ۸۱٪ به صورت رسمی قطعی، ۱۰٪ رسمی آزمایشی و ۹٪ قراردادی یا پیمانی هستند و همچنین میزان سال‌های خدمت دانشگاهی نشان داد ۸۰٪ بالای ۲۰ سال، ۱۵٪ بین ۱۰ تا ۲۰ سال و ۵٪ زیر ۱۰ سال سابقه خدمت دانشگاهی دارند. نتایج به دست آمده از تناسب گرایش تحصیلی با رشته نیز نشان داد، ۹۷٪ مدیریت آموزشی و ۳٪ سایر رشته‌ها بودند. می‌توان نتیجه گرفت به طور کلی این عامل در سطح مطلوبی قرار دارد.

ملاک عملکرد اعضاء هیأت علمی با توجه به نشانگر تألیف یا ترجمه کتاب، نشان می‌دهد که ۹۹٪ از هیأت علمی دارای تألیف یا ترجمه کتاب بوده‌اند. در نشانگر فعالیت‌های پژوهشی ۱۰۰٪ دارای مقالات علمی هستند، نشانگر میزان استفاده از فرصت‌های مطالعاتی ۹۸٪ و نشانگر شرکت در کارگاه‌های تخصصی نیز ۶۰٪ را نشان می‌دهد. عامل هیأت علمی با توجه به نشانگر شرکت در کارگاه‌های تخصصی در وضعیت نسبتاً مطلوب و سایر نشانگرها، در سطح مطلوبی قرار دارد؛ که با نتایج پژوهش عباس پور و شرفی (۱۳۹۰)، آلتباچ و دیویس (Altbach & Davis ۲۰۰۰)، همسو است.

ملاک وجود اهداف، برنامه‌ها و سیاست‌های رشته مدیریت آموزشی با توجه به نشانگر در دسترس بودن آیین‌نامه‌های اجرایی، نشان می‌دهد که ۹۶٪ آیین‌نامه‌های اجرایی در دسترس هستند. در مورد نشانگر وجود سند اهداف تصریح‌شده در گروه ۶۱٪ در سطح مطلوبی بودند. نشانگر تدوین برنامه توسعه‌ای در خصوص جذب یا تربیت نیروی انسانی متخصص ۹۵٪، نشانگر تدوین برنامه میان‌مدت در خصوص توسعه منابع فیزیکی و مالی نیز با ۹۸٪ و نشانگر تدوین برنامه‌های میان‌مدت یا بلندمدت در خصوص توسعه فعالیت‌های گروه ۹۷٪ است. این عامل با توجه به ملاک و نشانگرهای ذکرشده، در وضعیت مطلوبی قرار دارد ولی این اهداف به‌صورت عینی بیان‌نشده‌اند که با پژوهش بازرگان، رحیمی و محمدی (۱۳۸۸)، عباس پور و شرفی (۱۳۹۰) مطابقت دارد. کیفیت عامل اهداف، برنامه‌ها و سیاست‌ها، با در نظر گرفتن امتیاز نشانگر رعایت آیین‌نامه‌ها برابر با ۵۱/۶۷، عدم تناسب اهداف با نیازهای دانشجویان ۳۵/۲۴ و عدم تناسب اهداف با نیازهای جامعه ۳۱/۲۵ است.

در خصوص کیفیت عامل تجهیزات و امکانات آموزشی از دیدگاه هیأت علمی، امتیاز نشانگر تناسب امکانات و تجهیزات آموزشی با نیازهای هیأت علمی برابر با ۳۱/۶۴، تناسب فضای آموزشی-پژوهشی با نیازهای اعضاء هیأت علمی ۲۶/۲۷ و تناسب کم امکانات و خدمات رایانه‌ای با انتظارات اعضاء هیأت علمی ۲۶/۱۴ است. به طور کلی در مورد، تناسب امکانات و تجهیزات آموزشی با نیازهای هیأت علمی و تناسب امکانات و خدمات رایانه‌ای با انتظارات هیأت علمی گزینه "نسبتاً" انتخاب شده است، بطوریکه نتایج بیانگر عدم تناسب امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی رشته مدیریت آموزشی با نیازهای هیأت علمی است. در رابطه با کیفیت امکانات و تجهیزات آموزشی، امتیاز نشانگر تناسب فضای آموزشی-پژوهشی با نیازهای

دانشجویان برابر با ۳۲/۶۷، تناسب امکانات و تجهیزات کتابخانه با نیازهای دانشجویان از لحاظ کمی و کیفی برابر با ۲۷/۲۴، تناسب امکانات و تجهیزات آموزشی با نیازهای دانشجویان ۲۴/۲۱ و نمره تناسب امکانات و خدمات رایانه‌ای با نیازهای دانشجویان ۲۳/۱۲ است. بطوریکه بیشتر پاسخگویان معتقدند امکانات و تجهیزات آموزشی در حد متوسط یا کم با نیازهای دانشجویان تناسب داشته است. نتایج به دست آمده در این عامل با نتایج پژوهش زندونیان و مشایخی (۱۳۸۸)، همسو است.

نتایج به دست آمده در خصوص کیفیت عامل محتوای برنامه درسی، نمره خن دو نشانگر تناسب محتوای برنامه درسی با نیازهای علمی دانشجویان با توجه به پیشرفت‌های جدید علمی برابر با ۳۲/۶۰ و خن دو نشانگر تناسب محتوای برنامه درسی با نیازهای شغلی دانشجویان برابر با ۲۴/۰۱، نمره تناسب محتوای برنامه درسی با نیازهای فردی دانشجویان ۲۸/۲۵ و همچنین نمره تناسب محتوای برنامه درسی با نیازهای اجتماعی دانشجویان ۳۱/۲۷ است. بطوریکه بیشتر پاسخگویان معتقدند محتوای برنامه درسی در حد متوسط یا کم با نیازهای دانشجویان و جامعه تناسب داشته است. همچنین کیفیت محتوای برنامه درسی از دیدگاه اعضای هیأت علمی، نمره خن دو نشانگر تناسب محتوای برنامه درسی با نیازهای دانشجویان برابر با ۱۲/۲۹ و تناسب محتوای برنامه‌ی درسی با نیازهای جامعه برابر با ۲۳/۱۱ است. بطوریکه بیشتر پاسخگویان معتقدند محتوای برنامه درسی در حد متوسط یا کم با نیازهای دانشجویان و جامعه تناسب داشته است؛ که با نتایج پژوهش ربیعی (۱۳۸۹) و جکسون (۲۰۰۷)، مطابقت دارد.

به‌طور کلی می‌توان از نظرات مدیران گروه‌های آموزشی، هیأت علمی و دانشجویان پیرامون دروندادهای مربوط به دوره کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی به‌خصوص در عامل برنامه درسی این‌چنین استنتاج نمود که رضایت متوسطی از وضعیت موجود رشته مدیریت آموزشی وجود دارد و این در حالی است که این پژوهش در بهترین دانشگاه‌های ایران صورت گرفته است. ضمن توجه به نتایج فوق، ذکر این نکته نیز لازم است که اگرچه در بعضی از دروندادها کمبود مشاهده می‌شود ولی نمی‌توان بر این مبنا نقاط قوت آن را نادیده گرفت. با توجه به نتایج به دست آمده از پژوهش از جمله نقاط قوت و ضعف دروندادها را می‌توان بدین صورت عنوان کرد:

الف) نقاط قوت دروندادهای رشته مدیریت آموزشی در مقطع کارشناسی ارشد: وجود انگیزه پژوهشی نسبتاً مطلوب در بین دانشجویان، همدلی و همکاری قابل توجه اعضای

هیأت علمی، مرتبه علمی بالای مدیران گروه‌های آموزشی و هیأت علمی، وجود سازوکار مناسب جهت ارزیابی از عملکرد مدیران گروه‌های آموزشی، فعالیت‌های پژوهشی اساتید در زمینه رشته تحصیلی خود، نیاز بازار کار به فارغ‌التحصیلان این رشته.

ب) نقاط ضعف دروندا‌های رشته مدیریت آموزشی در مقطع کارشناسی ارشد: نسبت دانشجویان دختر به پسر که با توجه به نسبت مدیران زن به مرد در سطح مناسبی قرار ندارد، عدم تسلط لازم دانشجویان به کامپیوتر و استفاده از آن و همچنین تسلط بر نرم‌افزارهای آماری موردنیاز جهت انجام پژوهش در زمینه رشته تحصیلی خود، عدم وجود روحیه پژوهش گروهی و آگاهی از روش‌های پژوهش در بین دانشجویان و به تبع آن عدم پیشرفت در زمینه‌های پژوهشی، عدم تناسب محتوای برنامه درسی با نیازهای فردی، شغلی و اجتماعی دانشجویان (گسترش دانش، کسب مهارت‌های لازم، آمادگی برای ورود به بازار کار و...)، کمبود اعضای هیأت علمی رشته مدیریت آموزشی در برخی از دانشگاه‌ها، آینده شغلی نامعلوم برای فارغ‌التحصیلان این رشته، بالا رفتن روند مدرک‌گرایی به دلیل کیفیت یادگیری پایین، عدم ارتباط بین دانشگاه و بازار کار این رشته و به تبع آن سردرگمی دانشجویان، وجود دروس تئوری و کمبود دروس عملی و کاربردی در این رشته، عدم توجه به بارورها، ارزش‌ها و فرهنگ اسلامی- ایرانی در محتوای برنامه درسی، تکرار دروس کارشناسی در مقطع کارشناسی ارشد که باعث عدم انگیزه تحصیلی در دانشجویان می‌شود، به روز نبودن دروس در این مقطع و عدم وجود کتاب‌های تألیف و ترجمه جدید.

با توجه به نتایج پژوهش می‌توان جهت پیشبرد اهداف رشته مدیریت آموزشی و برطرف نمودن کمبودهای دروندا‌ی این رشته پیشنهاد‌های زیر را بیان نمود: ایجاد انگیزه کار گروهی به دانشجویان به وسیله شرکت دادن آن‌ها در طرح‌های پژوهشی، تشکیل کارگاه‌های عملی جهت کاربردی نمودن دانش تئوری دانشجویان، تشکیل کلاس‌های آموزش و تقویت زبان انگلیسی دانشجویان، تغییر در محتوای برنامه درسی کارشناسی ارشد و پرهیز از تکرار دروس و مباحث مطرح‌شده در دوره کارشناسی پیشنهاد می‌شود و همچنین افزایش امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی از جمله بهبود فضای کلاسی استاندارد و غنی‌تر نمودن منابع کتابخانه از لحاظ کتب و نشریات مربوط به این رشته و بهبود سایت رایانه مجهز به اینترنت جهت بیشتر شدن امکان پژوهش دانشجویان، افزایش امکان استفاده از سایت‌های مربوط به نمایه‌ها و مقالات در

زمینه مدیریت آموزشی، استفاده از منابع بروز جهت تدریس در این مقطع، ترتیب دادن دیدارهای علمی از شرکت‌های داخلی جهت برقراری ارتباط بیشتر با بازار کار، ارائه دروس تخصصی مرتبط با رشته، تألیف کتب درسی متناسب با شرایط و مقتضیات و نیازهای امروزی جامعه.

منابع

- کیزوری، امیرحسین؛ حسینی، محمدعلی و فلاحی خشک‌ناب، مسعود. (۱۳۸۷). تأثیر ارزیابی درونی بر ارتقای کیفیت آموزشی و پرورشی. مجله پژوهش پرستاری دوره ۳، شماره‌های ۸ و ۹، صص ۴۹-۱۷.
- محمدی نژاد، بهزاد. (۱۳۹۰). مجموعه‌ای برای تحول در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی. معاونت پشتیبانی و حمایت آموزش عالی.
- محمدی، محمد. (۱۳۸۳). ارزیابی درونی کیفیت گروه مهندسی محیط‌زیست دانشگاه تهران. مجله دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، صص ۳۵-۱۴.
- احمدی، زهرا. (۱۳۸۶). ارزیابی درونی گروه روان‌شناسی دانشگاه تربیت‌معلم تهران. پایان‌نامه دکترای روان‌شناسی. دانشگاه تربیت‌معلم تهران، دانشکده روان‌شناسی.
- امین بیدختی، علی‌اکبر و بختیاری، اعظم. (۱۳۸۶). بررسی راه‌های افزایش جذب فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی به مشاغل مدیریتی آموزش و پرورش. اندیشه‌های نوین تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، صص ۳۹-۲۱.
- آهنچیان، محمدرضا. (۱۳۸۶). معنا و ضرورت‌های شالوده شکنی، در نظام معرفتی مدیریت آموزشی. مجموعه مقالات «اولین همایش نقد و بررسی رشته مدیریت آموزشی» شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی گروه علوم تربیتی صص ۷۲-۵۴.
- بازرگان، عباس؛ رحیمی، محسن و محمدی، رضا (۱۳۸۸). ارزیابی درونی و برون‌درون‌دانشگاهی گروه آموزشی فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران. پژوهش‌های تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، شماره ۱۹، صص ۲۸-۱۲.
- بازرگان، عباس؛ فتح‌آبادی، جلیل و عین‌الهی، بهرام. (۱۳۸۰). رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال ۵، شماره ۲، صص ۷۹-۵۹.
- بازرگان، عباس؛ محمدزاده، سعید و حجازی، یوسف. (۱۳۸۶). الگویی برای تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی ایران: دیدگاه اعضای هیئت‌علمی کشاورزی و منابع طبیعی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۵، صص ۷۳-۵۲.

- بازرگان، عباس؛ میرکمالی، سیدمحمد و نادری، ابوالقاسم. (۱۳۸۵). گزارش ارزیابی درونی گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. حافظ‌نیا، محمدرضا (۱۳۷۷)، *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*، تهران، سمت.
- ربیعی، مهدی؛ محبی امین، سکینه و حاجی خواجه لو، صالح رشید. (۱۳۸۹). ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی دوره آموزش مجازی دانشگاه فردوسی مشهد. *مجله افق توسعه آموزش پزشکی*، دوره ۴، شماره ۱، صص ۲۲-۵.
- زندونیان، احمد و مشایخی، نجمه. (۱۳۸۸). ارزیابی حوزه علمیه مکتب الزهراء شهرستان یزد بر اساس الگوی ارزیابی سیپ. (cipp) فصلنامه علمی-ترویجی بانوان شیعه، سال ۶، شماره ۲۲، صص ۶۹-۵۰.
- زین‌آبادی، حسن رضا؛ کیامنش، علیرضا و فرزاد، ولی اله. (۱۳۸۸). ارزیابی درونی کیفیت گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت‌معلم تهران به‌منظور پیشنهاد الگویی جهت بهبود کیفیت و حرکت در جهت اعتباربخشی گروه‌های مشاوره و راهنمایی کشور. *نشریه تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*، جلد ۴، شماره ۱۵، صص ۸۷-۶۵.
- زین‌آبادی، رضا و پورکریمی، جواد. (۱۳۸۳). جایگاه ارزیابی درونی در بهبود کیفیت عملکرد مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌ها. انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور. صص ۱۲-۵۸.
- ساکي، رضا. (۱۳۸۶). وضعیت دانش‌پژوهی در دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی. *مجموعه مقالات اولین همایش نقد و بررسی رشته مدیریت آموزشی* صص ۸۱-۶۷.
- عارفی، محبوبه. (۱۳۸۷). ارزیابی برنامه‌ریزی درسی رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان، متخصصان و کارفرمایان. *فصلنامه مطالعات برنامه‌ی درسی*، شماره ۱، صص ۶۵-۴۳.
- عباس پور، عباس و شرفی، محمد. (۱۳۹۰). ارزیابی درونی در گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*. شماره ۵، صص ۴۱-۲۳.
- عبداللهی، بیژن. (۱۳۸۸). صورت جلسه یکصد و بیست و چهارمین جلسه گروه علوم تربیتی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. صص ۲.
- کاظمی، مهدی و همراهی، مهرداد. (۱۳۸۸). آسیب‌شناسی دوره‌های آموزش ضمن خدمت بر اساس مدل سیپ (مطالعه موردی: استان فارس) *مجله پژوهش‌های مدیریت*، سال دوم، شماره ۴، صص ۱۶-۳۲.
- مطهری نژاد، حسین. (۱۳۸۲). کاربرد روش‌های ارزشیابی در برنامه‌ریزی توسعه نظام آموزش کارکنان. *مجله توسعه مدیریت*. شماره ۴۷ و ۴۸، صص ۲۸-۱۱.
- یارمحمدیان، محمدحسین و سلیمان‌زاده. (۱۳۸۵). ارزشیابی نظر دانشجویان و فارغ‌التحصیلان درباره برنامه‌های درسی رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی خواراسگان. *مجله*

- Altbach, P. G. & Davis M. T. (2000). Global Challenge and National Response: Notes for an International Dialogue on Higher Education"; in Philip G Altbach & patti McGill Paterson (Ed.) Higher Education in the 21st century: Global Challenge and National Response; IIE Research Report, No.29.
- Boris, H. (2003). Anthony Herrington. Mathematics Teachers Beliefs and Curriculum Reform. Mathematics Education Research Journal, Vol. 15, No. 1, 59-69.
- Dogar, A. H. Afzaal, H. Muhammad, A. & Azra, S. (2011). Evaluation of Curriculum Development Process, International Journal of Humanities and Social Science Vol. 1 No. 14.
- Jackson, A. (2007). an examination of master s level graduate student,experiences and attitudes, submitted to the Graduate College of Bowling Green State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of education.
- Jariya. C, Sucheera. P, Wilasinee. Chaiyasit, K. annagulrote, S. Imaroonrak, Thanayot. S & Natchaphon, A. (2009). An evaluation of the curriculum of a graduate programme in Clinical Psychology. South East Asian Journal of Medical Education Vol. 3 no. 1.
- The Graduate Quality of University Experience (G-QUE). (2001). Report Based on the Research, Discussions, and Findings of the G-QUE ommittee, A Joint Project of the Council of Graduate Students and the Graduate School at The Ohio State University.
- Thomas, W. (2003). prlnclpals and education, The critical Role of school Leader, center on personel studs in spical educational, proquest, university of florida.