

ارزشیابی کیفیت دوره‌های تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد)

دانشگاه شیراز از نگاه دانشجویان

دکتر مهدی محمدی^{۱*}، دکتر قاسم سلیمی^۲، سحر نوروزی^۳

تاریخ دریافت: ۹۵/۹/۱۷ صص ۴۷-۷۶ تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۲/۱۷

چکیده

هدف کلی این مطالعه، ارزیابی ادراک دانشجویان از کیفیت دوره‌های تحصیلات تکمیلی دانشگاهی بود. جامعه آماری پژوهش، شامل همه دانشجویان سال آخر کارشناسی ارشد گروه‌های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز بود. با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای تعداد ۲۴۰ نفر دانشجو به عنوان نمونه پژوهش، انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه "خودسنجی کیفیت برنامه کارشناسی ارشد" بود که پس از محاسبه روایی و پایایی، پرسشنامه مذکور بین افراد نمونه توزیع و داده‌های پژوهش گردآوری گردید. داده‌های پژوهش با روش‌های آماری تی تک نمونه‌ای، تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر و تحلیل واریانس یک طرفه و تی مستقل با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS ۲۱ تحلیل شدند. نتایج مطالعه نشان داد که: (۱) تمامی ابعاد کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد پایین‌تر از سطح کفایت مطلوب بودند و ابعاد محیط یادگیری، توجه اعضای هیأت علمی، رضایت دانشجویان، تعالی علمی، بالاتر از سطح کفایت قابل قبول می‌باشند و ابعاد برنامه درسی، منابع موجود، رویه‌های اداره بخش و قابلیت دسترسی به منابع پایین‌تر از سطح کفایت قابل قبول هستند، همچنین بعد کیفیت تدریس در حد متوسط می‌باشد. (۲) تفاوت معناداری میان ابعاد کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز وجود دارد. (۳) از دیدگاه دانشجویان گروه‌های تحصیلی مختلف، بین ابعاد کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد، تفاوت معنادار وجود دارد. (۴) در پایان، یافته‌های مطالعه نشان داد که تفاوت معناداری بین ابعاد کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد از دیدگاه دانشجویان زن و مرد، وجود ندارد.

کلمات کلیدی: ارزشیابی، کیفیت، دوره‌های تحصیلات تکمیلی، دانشگاه شیراز.

۱- دانشیار بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه شیراز

۲- استادیار بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه شیراز

۳- کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شیراز

*نویسنده مسئول: M48r52@gmail.com

مقدمه

در دهه‌های اخیر در بسیاری از نقاط دنیا تلاش‌های بی‌سابقه‌ای برای ارتقای کیفیت دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی صورت گرفته است. به دلیل اهمیت کیفیت در آموزش عالی، سازمان‌های آموزشی مسوول ایجاد و نظارت بر زمینه‌های فعالیت خود هستند. تلاش برای تضمین کیفیت به دلیل اینکه سازمان‌های آموزش عالی در بازاری رقابتی فعالیت می‌کنند، ضروری است (Tabrizi & Farahsa, 2015) هرچند نتایج مطالعات نشان داده است که تعریف کیفیت امری دشوار است، عده‌ای براین باورند که کیفیت نه می‌تواند تعریف شود و نه می‌تواند سنجیده شود و برخی پدیده کیفیت را ذهنی و وابسته به دیدگاه‌های فردی می‌دانند (انجمن آمریکایی کیفیت ؛ Bobby, 2014 ؛ Martin & Stella, 2007 ؛ Westerheijden, Stensaker, & Rosa, 2007). بنابراین چالش‌های فراوانی در زمینه تعریف کیفیت وجود دارد. چالش نخست این که، کیفیت یک اصطلاح گریزان است که طیف گسترده‌ای از تفاسیر آن وابسته به دیدگاه ذی‌نفعان مختلف می‌باشد (Bobby, 2014 ؛ Kemenade ؛ Harvey & Green, 1993 ؛ Cullen, Joyce, Hassall & Broadbent, 2003 ؛ Pupius & Hardjono, 2008 ؛ Martin & Stella, 2007 ؛ Newton, 2010). چالش دوم این است که کیفیت مفهومی چندبعدی است (Green, 1994 ؛ Westerheijden & Et.al, 2007). بنابراین تقلیل مفهوم به تعریفی یک جمله‌ای مشکل‌ساز است. در برخی موارد تعاریف تک-بعدی، فاقد معنا و ویژگی هستند و یا اینکه بیش از حد عملیاتی شده‌اند (Eagle & Brennan, 2007). چالش سوم این است که کیفیت ایستا نیست؛ بلکه کیفیت پویا، همیشه در حال تغییر و دستیابی به تعالی است که باید به منظور تحقق چشم‌انداز بزرگ تر آموزشی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی در نظر گرفته شود (Bobby, 2014 ؛ Ewell, 2010 ؛ Harvey, 2005؛ Opre & Opre, 2006 ؛ Harvey & Williams, 2010 ؛ Singh, 2010). با بررسی پژوهش‌های انجام‌شده، می‌توان اذعان کرد که صاحب نظران دو راهبرد برای تعریف کیفیت در آموزش عالی ارائه کرده‌اند. راهبرد نخست به‌منظور ایجاد یک تعریف وسیع است که مقصود آن یک هدف محوری یا نتیجه مورد نظر باشد، مانند انجام یک ماموریت یا چشم‌انداز (Bogue, 1998 ؛ Harvey & Green, 1993). با بررسی ادبیات پژوهش سیزده تعریف گسترده از کیفیت براساس راهبرد اول ارائه شده‌است که برخی از این تعاریف در درجه اول، استانداردمحور هستند و بر مجموعه‌یاز پیش تعریف‌شده از استانداردها، ویژگی‌ها، الزامات، و یا بر بالاترین استانداردها در دستیابی به تعالی و تمایز خدمات تمرکز دارند (Cheng & Tam, 1997 ؛ Garvin, 1987 ؛ Harvey & Green, 1993 ؛ Green, 1994 ؛ Martin & Stella, 2007 ؛ Harvey & Knight, 1996). در مقابل، تعاریف دیگر در درجه اول

ذی‌نفع‌محور هستند، و بر پاسخگویی به عموم مردم و یا ارائه یک تجربه یادگیری تحول‌گرا به نفع دانشجویان و کارفرمایان تمرکز دارند (Bogue, 1998; Harvey, 2005; Haworth & Conrad, 1997؛ نهاد تضمین کیفیت آموزش عالی، ۲۰۱۲؛ Srikanthan & Dalrymple, 2002, 2004, 2007). با وجود تعدد انتشارات جدید در زمینه کیفیت آموزش عالی در سال‌های اخیر، معنای کیفیت در آموزش عالی در طول بیست سال گذشته نسبتاً ثابت مانده‌است. هرچند در بسیاری از نشریات جدید روند گرایش به سوی تعاریف ذی‌نفع-محور کیفیت، مشاهده می‌گردد (Bobby, 2014; Harvey, 2005; Nicholson, 2011؛ نهاد تضمین کیفیت آموزش عالی، ۲۰۱۲؛ Srikanthan & Dalrymple, 2002, 2004, 2007). جدول شماره (۱) طبقه‌بندی کیفیت بر مبنای راهبرد اول را نشان می‌دهد.

جدول ۱- طبقه‌بندی کیفیت در آموزش عالی اقتباس از Schindler, Puls-Elvidge, Welzant, & Crawford (2015)

تعریف	انواع کیفیت
محصولات و خدمات سازمانی مطابق با یک مأموریت/چشم‌انداز یا مجموعه‌ای از ویژگی‌ها، الزامات، یا استانداردها تعیین شده‌اند. مانند مواردی که توسط نهادهای نظارتی تعریف شده باشند.	هدف‌مند ^۱
محصولات و خدمات سازمانی منحصربه‌فرد و متمایز از طریق تحقق استانداردهای بالا.	استثنایی ^۲
محصولات و خدمات سازمانی موثر بر تغییر مثبت در یادگیری دانشجویان و توانمندی‌های شخصی و حرفه‌ای آنان.	تحول‌گرا ^۳
نهادهای، در مقابل ذی‌نفعان برای استفاده بهینه از منابع و ارائه خدمات و محصولات آموزشی دقیق و بدون نقص، پاسخگو هستند.	پاسخگو ^۴

راهبرد دوم برای تعریف کیفیت، شناسایی شاخص‌هایی خاص است که دربردارنده درون-داده‌ها (مانند کارکنان، دانشجویان و اعضای هیات علمی دانشکده) و برون‌دادهای مورد نظر

¹. Purposeful

². Exceptional

³. Transformative

⁴. Accountable

(مانند اشتغال دانش‌آموختگان، کیفیت تدریس و تولید دانش اعضای هیات علمی) باشد (Oldfield & Lagrosen, Seyyed-Hashemi & Leitner, 2004؛ Cheng & Tam, 1997؛ Tam, 2010؛ Baron, 2004).

بسیاری از مدل‌های تضمین کیفیت ارائه شده از دهه گذشته منعکس‌کننده این راهبرد هستند. بیش از ۵۰ شاخص خاص کیفیت در بررسی ادبیات وجود دارد. پس از بررسی همه شاخص‌ها چهار دسته مجزا شناخته شده است که شامل شاخص‌های اداری، شاخص‌های حمایت از دانشجویان، شاخص‌های آموزشی و شاخص‌های عملکرد دانشجویان هستند. سه دسته نخست، در درجه اول متمرکز بر درون‌داده‌های مورد نظر مانند منابع آموزشی موجود برای دانشجویان است. دسته آخر شاخص‌ها بیشتر بر برون‌داده‌ها تمرکز دارد مانند دستاوردهای یادگیری دانشجویان که منعکس‌کننده روند ارزشیابی نتایج دانشجویان به منظور اطمینان از کیفیت است (Tam, 2014).

جدول ۲ - طبقه‌بندی شاخص‌های کیفیت در آموزش عالی اقتباس از (Schindler et al (2015)

تعریف	شاخص
مجموعه‌ای از شاخص‌های کیفیت که به کارکردهای اداری یک نهاد آموزشی تعلق دارند. مانند یک ماموریت یا چشم‌انداز در حال توسعه، ایجاد مشروعیت نهادی، دستیابی به اهداف و استانداردهای داخلی و خارجی، تهیه منابع به منظور عملکرد بهینه موسسه.	شاخص‌های اداری ^۱
مجموعه‌ای از شاخص‌های کیفیت که به قابلیت دسترسی و پاسخگویی از طریق ارائه خدمات پشتیبانی دانشجویی ارتباط دارد.	حمایت از دانشجویان ^۲
مجموعه‌ای از شاخص‌های کیفیت که به محتوای آموزشی و شایستگی مدرسان وابسته است.	شاخص‌های آموزشی ^۳

1. Administrative Indicators

2. Student Support Indicators

3. Instructional Indicators

شاخص‌های عملکرد دانشجویان^۱ مجموعه‌ای از شاخص‌های کیفیت که به همکاری دانشجویان با برنامه درسی، استادان و کارکنان، و همچنین افزایش توانایی‌ها، دانش‌ها و مهارت‌هایی که منجر به اشتغال می‌شود مربوط است.

بنابراین هدف از کیفیت نظام ارزیابی، سنجش نظام‌مند همه گام‌های برنامه و شناسایی نقاط قوت و ضعف آن است (Zarrabian et al, 2009)؛ از این‌رو در ایران تعدادی از پژوهشگران توجه خود را معطوف به موضوعات اثربخشی و کیفیت آموزش عالی کرده‌اند (Bazargan, 1997, 2007; Birjandi & Nosratinia, 2009; Mehralizadeh et al, 2007; Saif, 2003).

این عطف توجه پژوهشگران بی‌دلیل نیست، بهبود کیفیت برنامه‌های آموزشی از مسائل مورد اهمیت دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی است. از سوی دیگر ممکن است گفتمان کیفیت در محیط‌های دانشگاهی بر مولفه‌های خاصی تاکید کند. یکی از مولفه‌های اصلی فرایند یاددهی-یادگیری در محیط‌های دانشگاهی که می‌تواند مورد تاکید گفتمان کیفیت قرار گیرد، دانشجو است. از آنجا که دانشجویان اصلی‌ترین و گسترده‌ترین طیف اعضا و مشتریان دانشگاه‌ها هستند، می‌توان آن‌ها را جزء معتبرترین عوامل جهت سنجش عناصر و موارد مرتبط با فرایند یاددهی-یادگیری، محسوب کرد. از طرفی چون دانشگاه‌ها برای حفظ بقای معنادر و توسعه پایدار خود می‌بایست که با محیط خود تعامل مطلوبی داشته باشند تا قادر به پاسخگویی مطلوب و منطبق با نیازهای محیطی باشند (Torkzadeh & Sabaghyan, 2007). دانشجویان وارد شده از محیط، بهترین عامل جهت انعکاس نیازهای محیطی در سیستم هستند. آن‌ها با انتقال از آموزش متوسطه به دانشگاه مرحله‌ی انتقالی در رشد جوانی خود را که در آستانه‌ی ورود به دنیای بزرگسالی هستند، سپری می‌کنند. دوره‌ی جدید با آزادی‌های بیشتر، چالش‌های تحصیلی، مسئولیت‌ها و انتظارات متفاوت از دوره‌های پیشین متمایز می‌شود (Lubker & Etzel, 2007). بنابراین، حائز اهمیت است که برنامه‌های تحصیلات تکمیلی در موسسات آموزش عالی به طور مداوم برای اطمینان از آن‌ها و همچنین رفع نیازهای دانشجویان توسط خود آن‌ها مورد سنجش قرار گیرد (Seidman, 2005). به نحوی که این دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی تحت فشارهای فزاینده به معرفی

¹. Student Performance Indicators

برخی سیستم‌های نظارت یا ارزیابی کیفیت به منظور پاسخگویی به نیازهای داخلی و خارجی پرداخته‌اند (Tam, 2004).

تعاریف و مدل‌های چندگانه ارزشیابی آموزشی که به وسیله نظریه پردازان گوناگون تدوین و توسعه یافته‌اند، منعکس کننده تنوع ایده‌ها و رویکردها نسبت به ارزشیابی آموزشی هستند. تعاریف و معانی گوناگون مفهوم ارزشیابی شامل ارزشیابی به عنوان سنجش ارزش و شایستگی اهداف آموزشی است (Stufflebeam, 2000a, 2000b). دانشنامه ارزشیابی، ارزشیابی را فرایند جستجوی کاربردی برای جمع‌آوری و تحلیل شواهد به منظور رسیدن به نتیجه نهایی در مورد ارزش، شایستگی، معنی‌دار بودن کیفیت برنامه، تولید، فرد، خط‌مشی، یا برنامه و نقشه (هر آنچه موضوع ارزشیابی است) تعریف کرده‌است (Mathison, 2005). پنج سوال اساسی که در هنگام ارزشیابی برنامه یا فعالیت آموزشی باید پرسیده شود:

۱. آیا نتایج حاصل از ارزشیابی می‌توانند در تصمیم‌گیری پیرامون برنامه موثر باشند؟
۲. آیا ارزشیابی صورت گرفته می‌تواند در طول زمان ثمربخش باشد؟
۳. آیا برنامه یا فعالیت مورد نظر به اندازه کافی برای انجام ارزشیابی، از اهمیت برخوردار است؟
۴. آیا عملکرد برنامه یا فعالیت مورد نظر مساله‌ساز به نظر می‌رسد؟
۵. پیشرفت برنامه یا فعالیت مورد نظر در چه مرحله‌ای قرار دارد؟ (Wholey, Hatry & Newcomer, 2010)

صاحب نظران بر این باورند که ارزشیابی برنامه یک فرایند باارزش است که به منظور بهبود کیفیت برنامه‌های آموزشی رهبری می‌شود (Harden, Crosby, Davis, Howie & Struthers, 2000; Mehralizadeh et al, 2007; Rabhani et al, 2006). کمسیون آموزش عالی^۱، اعتبارسنجی را سازوکار تضمین کیفیت تعریف می‌کند که با آن موسسات آموزش عالی و برنامه‌های علمی آن از سوی نهادی بیرونی به منظور تعیین این امر که آیا مجموعه استانداردها برآورده شده‌اند یا خیر، ارزشیابی می‌شوند (Near et al, 2015).

مطالعات نشان داده است که در طی دوران تحصیل خود دانشجویان تحصیلات تکمیلی به بازخورد منظم و ارزشیابی تمایل دارند که ممکن است شامل فرصت‌هایی برای خودتاملی، ارزشیابی تکوینی، بررسی سالانه و ارزشیابی تراکمی باشد و به طور غیررسمی‌تر درباره رشد حرفه‌ای خود صحبت کنند و به شناسایی نقاط قوت و بهبود بپردازند (Wulff & Etal, 2004). به دلیل این که دانشجویان به صورت مستقیم در معرض فعالیت‌های آموزشی قرار

¹.Commission on Higher Education (CHED)

دارند و مصرف‌کننده خدمات آموزشی هستند، ارزشیابی‌های دانشجویی از منابع ملموس و جامع در این امر هستند. با توجه به اهمیت این مقوله در پژوهش حاضر کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز مورد ارزیابی و بررسی قرار گرفته است و با توجه به اهمیت نقش دانشجویان، آنان به عنوان ارزیاب کیفیت دوره‌های تحصیلی خود در نظر گرفته شده‌اند. مطالعات پژوهشی در زمینه ابعاد ارزشیابی کیفیت دوره‌های آموزش عالی انجام شده است به طور نمونه در یک طبقه‌بندی جامع سازمان خدمات آزمون‌های آموزشی (۱۹۷۳) برای ارزیابی درونی کیفیت برنامه‌های دوره‌های تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد و دکترا) از دیدگاه دانشجویان ۱۱ بعد را معرفی کرده است و اقدام به ساخت پرسشنامه خودسنجی برنامه کارشناسی ارشد^۱ کرد که در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گرفت. محیط یادگیری، کیفیت تدریس، تعالی علمی، توجه اعضای هیأت علمی به دانشجویان، برنامه درسی، رویه‌های اداره بخش، منابع موجود، رضایت دانشجویان از برنامه، تجارب مربوط به کارورزی و دستیاری، قابلیت دسترسی به منابع و تجارب دانشجو در طول دوره از جمله شاخص‌های سنجش کیفیت دوره آموزشی است. در پژوهش حاضر از ارزشیابی دو بعد تجارب مربوط به کارورزی و دستیاری و تجارب دانشجو در طول دوره به دلیل تفاوت در نمره‌گذاری صرف نظر شده است.

محیط یادگیری: این مولفه برقراری یک محیط حمایتی توسط بخش می‌باشد که منعکس‌کننده احترام متقابل و ارتباط بین دانشجویان و استادانشان، کمک دانشجویان به یکدیگر و انعطاف دانشکده در پذیرش ایده‌ها و دیدگاه‌های جدید است.

عالی علمی: تعالی علمی بیانگر تعالی اعضای هیأت علمی، توانایی دانشجویان و تحریک فکری در برنامه به وسیله اعضای گروه‌های شرکت‌کننده در برنامه می‌باشد.

کیفیت تدریس: منظور از کیفیت تدریس انعطاف اعضای هیأت علمی در مورد ایده‌های جدید و مساعدت آن‌ها در برخورد با تکالیف کلاسی، ارزشیابی دانشجویان از شیوه‌های تدریس اعضای هیأت علمی در بخش، شیوه‌های نمره‌دهی و ارزشیابی استادان و آماده‌سازی برای حضور در کلاس است. (Finik, 2002) کیفیت تدریس را ناشی از سازگاری شش جزء ویژگی‌های دانشجویان، ویژگی‌های استاد، تصمیمات برنامه درسی استاد، رفتار کلاسی استاد، میزان یادگیری و عوامل موثر وابسته به محیط می‌داند (Maarofi et al, 2007).

^۱. GPSA

توجه اعضای هیأت علمی به دانشجویان: منعکس کننده دیدگاه دانشجویان در زمینه چگونگی علاقه-مندی و توجه اعضای هیأت علمی در مورد رفاه و توسعه حرفه‌ای دانشجویان، چطور در دسترس دانشجویان هستند و چطور از علایق، نیازها و پیشنهادهای دانشجویان مطلع هستند.

برنامه درسی: منعکس کننده رتبه‌دهی دانشجویان درباره انواع و عمق دوره‌های تحصیلات تکمیلی، انعطاف‌پذیری برنامه، فرصت‌هایی برای پروژه‌های فردی و تعامل با بخش‌های مرتبط است.

رویه‌های اداره بخش: منعکس کننده رتبه‌دهی دانشجویان به سیاست‌گذاری‌ها و رویه‌های اداری مانند ارتباط و مدیریت الزامات اخذ مدرک، ارزشیابی پیشرفت دانشجویان به‌منظور اخذ مدرک، توصیه‌نامه دانشگاهی و مفید به دانشجویان و فارغ‌التحصیلان برای یافتن شغل مناسب.

منابع موجود: منعکس کننده امکانات و تسهیلات موجود دانشگاه مانند کتابخانه‌ها، آزمایشگاه‌ها، و کفایت کلی منابع فیزیکی و مالی برای اجرای برنامه می‌باشد.

رضایت دانشجویان از برنامه: بررسی قضاوت دانشجویان در مورد مسائلی مانند اطلاعات کسب‌شده در طول برنامه، آماده‌سازی برنامه برای احراز شغل، تمایل دانشجویان برای انتقال و تمایل برای توصیه این برنامه به دوستانشان است. رضایت‌مندی دانشجویان از برنامه از دغدغه‌های مهم پژوهشگران است؛ همچنان که (Betz, Menn & Klingensmith, 1970) نارضایتی دانشجویان از خدمات دانشگاهی را عامل مهمی در ایجاد ناآرامی‌ها ارزیابی کرده‌اند. آن‌ها تأثیر شش عامل سیاست‌ها و فرایندها، شرایط و امکانات محیطی، هزینه‌ها، کیفیت آموزشی، تعاملات اجتماعی در دانشگاه، نحوه پذیرش و رفتار هیأت علمی با دانشجویان را در رضایت‌مندی دانشجویان شناسایی کردند.

قابلیت دسترسی به منابع: این بعد بیانگر قضاوت دانشجویان درباره میزان در دسترس بودن خدمات دانشجویی مانند مراقبت‌های بهداشتی، خدمات محوطه دانشگاه مانند پارکینگ و فرصت‌هایی برای تعامل فکری و اجتماعی میان افراد درگیر در برنامه است.

باید اشاره کرد که هدف کلی از انجام این مطالعه ارزشیابی کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز است که به منظور این هدف اهداف جزئی زیر بر اساس معیارهای جنسیت و گروه تحصیلی مطرح خواهند شد:

- ارزیابی کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان کارشناسی

ارشد دانشگاه شیراز

- مقایسه کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد شیراز از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد گروه‌های تحصیلی مختلف
 - مقایسه ابعاد کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد گروه‌های تحصیلی مختلف دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان مرد و زن
- با توجه به موارد فوق نتیجه این پژوهش می‌تواند بازخورد مناسبی از کیفیت برنامه‌های کارشناسی ارشد در محیط‌های دانشگاهی فراهم کند و از این طریق امکان اصلاح و بهبود برنامه و در نتیجه رضایت دانشجویان و پیشرفت تحصیلی آنان که پیامد یک برنامه با کیفیت است را فراهم کند. پژوهش حاضر می‌تواند توسط دفتر نظارت و ارزیابی دانشگاه مورد مطالعه به عنوان یک منبع اطلاعاتی جامع جهت شناسایی و حل کاستی‌های دوره‌های مذکور در اعمال کیفیت مورد استفاده قرار گیرد و با حرکت در جهت رفع این کاستی‌ها زمینه رشد و پیشرفت دانشجویان را فراهم کند.

پیشینه پژوهش

به منظور اهمیت ارزیابی و اعتبارسنجی کیفیت که در مطالب فوق به آن‌ها اشاره شد، در ایران نیز از اواسط دهه ۱۳۷۰ توجه برخی پژوهشگران در خصوص امر کیفیت و اعتبارسنجی آن در آموزش عالی جلب شد و پژوهش‌هایی در این جهت انجام شد (Bazargan, 1995, 2007؛ Hejazi, 1998؛ Farasatkah et al, 2007). از جمله تجارب ارزشیابی درونی کیفیت در گروه‌های آموزشی مختلف می‌توان به پژوهش‌های (Safarkhany, 2007) با عنوان "ارزیابی درونی کیفیت گروه بنیادهای آموزش و پرورش دانشگاه تربیت معلم تهران"، (Eshaghi, 2006) با عنوان "ارزیابی درونی کیفیت گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران"، (Farokhnezhad, 2004) با عنوان "ارزیابی درونی و بیرونی کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری گروه‌های مدیریت آموزشی، روانشناسی تربیتی و جامعه‌شناسی دانشگاه شیراز به منظور تضمین کیفیت آن‌ها"، (Zynabady, 2004) با عنوان "ارزیابی درونی کیفیت گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم"، و (Ahmadi, 2004) با عنوان "ارزیابی درونی گروه محیط زیست دانشگاه تهران" اشاره کرد. کیفیت در اکثر این تحقیقات کیفیت در حد متوسط گزارش شده است. (khorshidi, 2000, 2005) در دو پژوهش میدانی به "بررسی کیفیت آموزشی دوره‌های دکتری علوم انسانی در دانشگاه شیراز" پرداخت. اولین پژوهش در سال تحصیلی ۷۸-۱۳۷۷ انجام شد و طی آن، میزان رضایت سه گروه دانشجویان، دانش‌آموختگان و اعضای هیأت

علمی دوره‌های دکتری دانشگاه شیراز از فرایندهای مختلف دوره، سنجیده شد. پژوهش دوم در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ انجام شد و همان متغیرها را مجدداً ارزشیابی کرد. ابزار تحقیق، پرسشنامه‌ی استاندارد بین‌المللی سازمان خدمات آزمون‌های آموزشی آمریکا بود. نتایج نشان داد که میزان رضایت هر یک از سه گروه پاسخگویان به تحقیق از دوره‌ی تحصیلی خود پایین‌تر از متوسط و در حد ضعیف است. همین نتایج در فاصله‌ی زمانی پنج ساله‌ای که تحقیق تکرار شد، مجدداً به دست آمد. این مساله نشان می‌دهد که در این فاصله‌ی زمانی به‌رغم تأکید مسئولان و صاحب نظران بر اعتلای علوم انسانی، این مقوله در دانشگاه شیراز که از جمله دانشگاه‌های مطرح کشور از یک سو و مهد ادبیات و علوم انسانی از سوی دیگر است، ارتقای کیفی نیافته است. در مطالعه‌ای تحت عنوان "ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی فرایندی داوطلبانه یا اجباری؟" که به بررسی ۷۰ نهاد ارزشیابی و تضمین کیفیت در ۶۰ کشور جهان از نظر اجباری و داوطلبانه بودن فرایندهای تضمین کیفیت پرداخته است، نتایج نشان داد فرایندهای تضمین کیفیت در ۶۴ درصد از نهادهای یاد شده، ماهیت اجباری و ۲۷ درصد ماهیت داوطلبانه دارد. همچنین در ۹ درصد از نهادها هر دو فرایند داوطلبانه و اجباری اجرا می‌شود. (Mohamadi et al, 2016).

(Yarmohammadian & Kalbasi, 2006) پژوهشی تحت عنوان "ارزشیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی دانشگاه اصفهان" انجام داده‌اند که هدف این تحقیق تعیین وضعیت آموزشی و پژوهشی گروه‌های آموزشی دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان عنوان شده است. برای ارزشیابی این گروه هشت عامل اهداف و رسالت‌های گروه، ساختار سازمانی و مدیریت، اعضای هیأت علمی، دانشجویان، فرآیند یاددهی - یادگیری، امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی، دوره‌های درسی مورد اجرا و پژوهش بوده است. نتایج نشان داد که گروه کتابداری پزشکی در مؤلفه‌های اهداف و رسالت و فرآیند یاددهی - یادگیری مطلوب، در عامل دانشجویان نامطلوب و در بقیه عوامل نسبتاً مطلوب گزارش شده است. در پژوهشی دیگر گروه آموزش کتابداری دانشگاه تهران در سال ۱۳۸۷ توسط مرکز ارزشیابی کیفیت دانشگاه تهران مورد ارزشیابی قرار گرفته است. نتایج بیانگر آن است که گروه در عامل راهبردهای یاددهی - یادگیری دارای وضعیت مطلوب، در عوامل اهداف، جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات و دانش‌آموختگان دارای وضعیت نسبتاً مطلوب و در بقیه عوامل دارای وضعیت نامطلوب است (گزارش مقدماتی ارزشیابی درونی گروه آموزشی کتابداری دانشگاه تهران، ۱۳۸۷). در مطالعه‌ای با عنوان "شیوه اجرای ارزشیابی درونی در گروه‌های آموزشی یک دانشگاه در ایران" نشان می‌دهد که ارزشیابی درونی چه منافعی می‌تواند داشته باشد و چه موانعی در راه موفقیت آن وجود دارد. یافته‌های پژوهش

مذکور نشان داد که فرآیندهای ارزشیابی درونی به طور بالقوه در دانشگاه‌های ایران در صورتی که به صورت مستمر تحقق پیدا کند، حائز اهمیت است (Mehralizadeh et al, 2007). در پژوهشی تحت عنوان "ارزشیابی و ممیزی چگونه در سازمان‌های آموزشی اجرا شده است؟ یک بررسی نظام‌مند" نتایج نشان داد که ارزشیابی آموزشی در این سطوح انجام می‌شود: ارزشیابی دانشگاه، مدرسه، دانشکده یا نهاد، برنامه آموزشی و یا برنامه درسی، ارزشیابی دوره و یا ارزشیابی آموزش. برای هر سطح برخی از مدل‌های محقق ساخته یا مدل‌های از پیش تعیین شده وجود دارد. اکثر مطالعات انجام شده با تمرکز بر سطح دانشگاه و در سطح مدرسه صورت گرفته، اما در ایران سطح نهاد مهم‌ترین بود (Tabrizi & Farahsa, 2015). در مطالعه -ای تحت عنوان "ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی فرایندی داوطلبانه یا اجباری؟" که به بررسی ۷۰ نهاد ارزشیابی و تضمین کیفیت در ۶۰ کشور جهان از نظر اجباری و داوطلبانه بودن فرایندهای تضمین کیفیت پرداخته است، نتایج نشان داد فرایندهای تضمین کیفیت در ۶۴ درصد از نهادهای یاد شده، ماهیت اجباری و ۲۷ درصد ماهیت داوطلبانه دارد. هم چنین در ۹ درصد از نهادها هر دو فرایند داوطلبانه و اجباری اجرا می‌شود. (Mohamadi et al, 2016).

در میان پژوهش‌های خارجی در پژوهشی با استفاده از پرسشنامه خودسنجی برنامه کارشناسی ارشد به ارزشیابی برنامه کارشناسی ارشد و دکترا در دانشگاه نیومکزیکو و مقایسه دیدگاه‌های دانشجویان، اعضای هیأت علمی و دستیاران برنامه پرداخته شد. نتایج بیانگر وجود تفاوت معنادار میان گروه‌های شرکت‌کننده بود. در مورد بعد منابع موجود، میانگین دانشجویان غیربومی نسبت به میانگین دانشجویان بومی بالاتر بود. هم چنین در مورد ابعاد محیط یادگیری، توجه اعضای هیأت علمی نسبت به دانشجویان، برنامه درسی و رویه‌های اداره بخش تفاوت میان دیدگاه‌های دانشجویان و هیأت علمی دیده شد. داکوس نتایج پژوهش خود را با گزارش‌های اعتبارسنجی بخش‌های دیگر مقایسه کرد که نتایج نشان داد بخش‌هایی که در این پژوهش امتیاز بالا دریافت کرده‌اند در اعتبارسنجی‌های منطقه‌ای نیز به عنوان بخش‌های با کیفیت بالا شناخته شده‌اند (Dacus, 1982). در پژوهشی دیگر (Brence, 2012) ، به تجزیه و تحلیل فرایند ارزشیابی کیفیت ۹۵۰ برنامه آموزش عالی در لتونی پرداختند. یافته‌ها نشان داد که ارزشیابی کیفیت به دو دلیل اصلی موضوعی پیچیده می‌باشد، این دلایل عبارتند از: ۱- میزان داده‌های ضروری برای اطمینان ارزشیابی کیفیت آموزش عالی، ۲- انواع محاسبات مختلف که مورد استفاده موسسات آموزش عالی است. در مطالعه‌ای دیگر به ارزشیابی درونی استانداردهای کیفیت فدراسیون جهانی آموزش پزشکی به منظور تعیین این موارد پرداخته شد: الف) آیا برنامه حداقل استانداردهای کیفیت را داراست، ب) آیا

برنامه به ارائه یک چارچوب برای ارزشیابی حداقل استانداردها با استفاده از معیارهای سودمند پرداخته است، و ج) آیا برنامه برای رهبران آموزشی در حال توسعه به سمت آینده به شمار می‌آید. نتایج کمی و کیفی حاصل از پاسخ‌های دانشجویان و اعضای هیأت علمی نشان داد که دیدگاه مثبتی در باره هر سه بعد مورد سوال وجود دارد، با این وجود بهبود و پیشرفت‌هایی در زمینه‌های دسترسی به منابع انسانی و فیزیکی، بازخورد و جنبه‌های تجارب پژوهشی مورد نیاز تشخیص داده شد (AI-Subait & Elzubeir, 2012).

روش شناسی

روش پژوهش: پژوهش حاضر به ارزشیابی دانشجویان از کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز می‌پردازد، لذا پژوهش حاضر به لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی-پیمایشی است.

جامعه آماری: برطبق سالنامه آماری دانشگاه شیراز ۹۴-۹۳ جامعه آماری این پژوهش، شامل همه دانشجویان سال آخر کارشناسی ارشد گروه‌های تحصیلی مختلف دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ (۱۰۹۶ نفر)، بدون احتساب دانشجویان دانشکده‌های آموزش الکترونیک و پردیس بین‌الملل بود^۱.

روش نمونه‌گیری و حجم نمونه: با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۲۴۰ نفر به عنوان نمونه‌ی پژوهش انتخاب و مورد پرسشگری قرار گرفتند که از این تعداد بر اساس متغیر گروه‌های تحصیلی: ۸۱ نفر گروه تحصیلی علوم انسانی (۳۳/۸٪)، ۷۹ نفر فنی مهندسی (۳۲/۹٪)، ۲۲ نفر علوم پایه (۹/۲٪) و ۵۸ نفر کشاورزی (۲۴/۲٪)؛ و بر اساس متغیر جنسیت ۹۰ نفر مرد (۳۷/۵٪) و ۱۵۰ نفر زن (۶۲/۵٪) بودند.

ابزار پژوهش: در این پژوهش برای ارزیابی کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد از پرسشنامه استاندارد بین‌المللی "خودسنجی برنامه کارشناسی ارشد"^۲ (۱۹۷۳) استفاده شده است. پرسشنامه حاضر ویژه اعتباربخشی دوره‌های کارشناسی ارشد به کار می‌رود.

روایی ابزار: برای سنجش روایی با استفاده از روش تحلیل گویه به محاسبه ضریب همبستگی بین گویه‌های هر مقیاس با نمره کل مقیاس مربوطه پرداخته شد. نتایج روایی تحلیل گویه مقیاس به صورت کمترین و بیشترین ضریب همبستگی گویه‌ها در هر مقیاس، بدین شرح می‌باشد: محیط یادگیری ۰/۵۳-۰/۸۰، توجه اعضای هیأت علمی ۰/۷۳-۰/۸۴،

^۱ دفتر آمار دانشگاه شیراز

^۲ Graduate Program Self-Assessment (GPSA)

رضایت دانشجویان از دوره ۰/۷۵-۰/۸۶، کیفیت تدریس ۰/۳۸-۰/۸۴، برنامه درسی ۰/۶۹-۰/۸۲، منابع موجود ۰/۵۵-۰/۷۸، تعالی علمی ۰/۳۸-۰/۸۲، رویه‌های اداره بخش ۰/۴۴-۰/۸۷، قابلیت دسترسی منابع ۰/۷۵-۰/۸۵.

پایایی ابزار: برای محاسبه پایایی نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. که ضرایب آلفای کرونباخ نشانگر پایایی مقیاس مربوطه بود. نتایج بدین شرح است: محیط یادگیری ۰/۷۹، توجه اعضای هیأت علمی ۰/۸۰، رضایت دانشجویان از دوره ۰/۸۴، کیفیت تدریس ۰/۷۳، برنامه درسی ۰/۸۷، منابع موجود ۰/۸۰، تعالی علمی ۰/۷۷، رویه‌های اداره بخش ۰/۸۷، قابلیت دسترسی به منابع ۰/۸۲.

روش‌های تجزیه و تحلیل اطلاعات: برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده به منظور پاسخگویی به سوالات پژوهش، از نرم‌افزار SPSS 21 استفاده شده‌است. در ادامه مقاله به بیان یافته‌های مطالعه به تفکیک سوالات پژوهش پرداخته خواهد شد. شایان ذکر است جهت تحلیل از روش‌های آماری تی تک‌نمونه‌ای (سوال اول)، تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر (سوال دوم) و تحلیل واریانس یکطرفه (سوال سوم) و تی مستقل (سوال چهارم) استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

سوال اول پژوهش: کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد گروه‌های تحصیلی مختلف

دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد به چه میزان است؟

برای تحلیل این سوال، آزمون تی تک نمونه‌ای مورد استفاده قرار گرفت. جدول شماره ۱-۱، میانگین ابعاد مختلف کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد از منظر دانشجویان نمونه پژوهش و نیز مقایسه آن با حد متوسط (Q_2) و حد مطلوب (Q_3) را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج به دست آمده میانگین کیفیت ابعاد محیط یادگیری (۲/۶۵)، توجه اعضای هیأت علمی (۲/۷۱)، رضایت دانشجویان (۲/۶۱)، کیفیت تدریس (۲/۵۱) و تعالی علمی (۲/۵۷) بالاتر از سطح کفایت قابل قبول ($Q_2=2/50$) هستند در حالی که میانگین ابعاد برنامه درسی (۲/۲۵)، منابع موجود (۲/۲۶)، رویه‌های اداره بخش (۲/۰۹) و قابلیت دسترسی به منابع (۲/۰۶) پایین‌تر از حد متوسط هستند و بر اساس t به دست آمده در درجه آزادی (۲۳۹) تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۰۱ بین کیفیت محیط یادگیری، توجه اعضای هیأت علمی، برنامه درسی، منابع موجود، رویه‌های اداره بخش، قابلیت دسترسی به منابع با سطح کفایت قابل قبول؛ تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۲ بین رضایت دانشجویان با حد متوسط و تفاوت

معناداری در سطح ۰/۰۴ بین تعالی علمی با حد متوسط وجود دارد اما بین کیفیت تدریس با حد متوسط تفاوت معناداری وجود ندارد. بر این اساس می‌توان گفت که کیفیت محیط یادگیری، توجه

اعضای هیأت علمی، رضایت دانشجویان و تعالی علمی از خدمت‌مستوسط بالاتر؛ کیفیت برنامه درسی، منابع موجود، رویه‌های اداره بخش و قابلیت دسترسی به منابع پایین‌تر از حد متوسط و کیفیت

تدریس در حد متوسط است. هم‌چنین با توجه به این که میانگین تمام ابعاد کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد پایین‌تر از معیار حد مطلوب ($Q_3=3/75$) می‌باشد و بر اساس t بدست آمده در درجه آزادی (۲۳۹) تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۰۰۱ بین این ابعاد و حدمطلوب وجود دارد، می‌توان گفت کیفیت تمامی ابعاد از حدمطلوب پایین‌تر هستند.

جدول ۱-۱- نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای جهت مقایسه میانگین ابعاد مختلف کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد از منظر دانشجویان با حد متوسط (Q_2) و حد مطلوب (Q_3) در دانشگاه شیراز

ابعاد کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد	میانگین	انحراف استاندارد	حد متوسط (Q_2)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	حد مطلوب (Q_3)	مقدار t	سطح معناداری
محیط یادگیری	۲/۶۵	۰/۶۰	۲/۵۰	۳/۹۵	۲۳۹	۰/۰۰۰۱	۳/۷۵	۲۷/۹۰	۰/۰۰۰۱
توجه اعضای هیأت علمی	۲/۷۱	۰/۶۲	۲/۵۱	۵/۳۱	۲۳۹	۰/۰۰۰۱	۳/۷۵	۲۵/۴۸	۰/۰۰۰۱
رضایت دانشجویان	۲/۶۱	۰/۷۶	۲/۲۳	۲/۲۳	۲۳۹	۰/۰۲۶	۳/۷۵	۲۳/۰۶	۰/۰۰۰۱
کیفیت تدریس	۲/۵۱	۰/۶۴	۲/۰۳	۰/۰۰۳	۲۳۹	۰/۹۷۳	۳/۷۵	۳۰/۰۳	۰/۰۰۰۱
برنامه درسی	۲/۲۵	۰/۶۶	۲/۰۰	۵/۶۲	۲۳۹	۰/۰۰۰۱	۳/۷۵	۳۴/۵۷	۰/۰۰۰۱
منابع موجود	۲/۲۶	۰/۶۰	۲/۰۰	۵/۹۳	۲۳۹	۰/۰۰۰۱	۳/۷۵	۳۸/۱۰	۰/۰۰۰۱
تعالی	۲/۵۷	۰/۶۰	۲/۰۰	۲/۰۰	۲۳۹	۰/۰۴۶	۳/۷۵	۳۰/۰۵	۰/۰۰۰۱

								علمی
۰/۰۰۰۱	۴۱/۹۵		۰/۰۰۰۱	۲۳۹	۱۰/۳۴	۰/۶۱	۲/۰۹	رویه های اداره بخش
۰/۰۰۰۱	۴۱/۱۸		۰/۰۰۰۱	۲۳۹	۱۰/۶۹	۰/۶۳	۲/۰۶	قابلیت دسترسی به منابع

سوال دوم پژوهش: آیا تفاوت معناداری بین ابعاد کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز، از دیدگاه دانشجویان وجود دارد؟

به منظور پاسخ به این سوال از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد. براساس جدول ۱-۲، بالاترین میانگین متعلق به کیفیت توجه اعضای هیأت علمی (۲/۷۱)، و پایین‌ترین میانگین متعلق به کیفیت قابلیت دسترسی به منابع (۲/۰۶) است و بر اساس F به دست آمده در درجه‌ی آزادی (۸ و ۲۳۹)، تفاوت معناداری بین ابعاد کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد در سطح ۰/۰۰۰۱ از منظر دانشجویان وجود دارد ($F < ۱۰۷/۲۴$, $P < ۰/۰۰۰۱$).

جدول ۱-۲- تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر- تفاوت معنادار ابعاد کیفیت دوره‌های

کارشناسی ارشد

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	F	درجه آزادی	سطح معناداری
محیط یادگیری	۲۴۰	۲/۶۵	۰/۶۰	۱۰۷/۲۴	۸ و ۲۳۹	۰/۰۰۰۱
توجه اعضای هیأت علمی		۲/۷۱	۰/۶۲			
رضایت دانشجویان		۲/۶۱	۰/۷۶			

			۰/۶۴	۲/۵۱		کیفیت تدریس
			۰/۶۶	۲/۲۵		برنامه درسی
			۰/۶۰	۲/۲۶		منابع موجود
			۰/۶۰	۲/۵۷		تعالی علمی
			۰/۶۱	۲/۰۹		رویه‌های اداره بخش
			۰/۶۳	۲/۰۶		قابلیت دسترسی به منابع

بر اساس نتایج حاصل از آزمون تعقیبی بونفرونی، بین کیفیت محیط یادگیری و کیفیت تدریس، بین کیفیت محیط یادگیری و برنامه درسی، کیفیت محیط یادگیری و منابع موجود، کیفیت محیط یادگیری و رویه‌های اداره بخش، کیفیت محیط یادگیری و قابلیت دسترسی به منابع تفاوت معناداری در سطح $0/0001$ وجود دارد. هم چنین بین کیفیت توجه اعضای هیأت علمی و تمامی ابعاد به جز محیط یادگیری و رضایت دانشجویان تفاوت معناداری در سطح $0/0001$ وجود دارد؛ هم چنین بین کیفیت رضایت دانشجویان و برنامه درسی، بین کیفیت رضایت دانشجویان و منابع موجود، بین کیفیت رضایت دانشجویان و رویه‌های اداره بخش، بین کیفیت رضایت دانشجویان و قابلیت دسترسی به منابع، تفاوت معناداری در سطح $0/0001$ وجود دارد؛ هم چنین بین کیفیت تدریس و تمامی ابعاد به جز تعالی علمی و رضایت دانشجویان تفاوت معناداری در سطح $0/0001$ وجود دارد؛ و بین کیفیت برنامه درسی و تمامی ابعاد به جز منابع موجود نیز تفاوت معناداری در سطح $0/0001$ وجود دارد؛ و بین کیفیت تعالی علمی و رویه‌های اداره بخش و تعالی علمی و قابلیت دسترسی به منابع تفاوت معناداری در سطح $0/0001$ وجود دارد. در نتیجه بین ابعاد کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد بعد غالب وجود ندارد.

سوال سوم پژوهش: آیا تفاوت معناداری بین ابعاد کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد از منظر گروه‌های مختلف تحصیلی دانشجویان دانشگاه شیراز وجود دارد؟

بر اساس جدول ۳-۱، بین گروه‌های تحصیلی مختلف بالاترین میانگین متعلق به دانشجویان گروه تحصیلی کشاورزی (۲/۶۶) و پایین‌ترین میانگین متعلق به دانشجویان گروه تحصیلی مهندسی (۲/۱۵) است.

جدول ۳-۱- جدول توصیفی ارزشیابی دانشجویان گروه‌های تحصیلی مختلف از کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد

گروه تحصیلی		انسانی		علوم		مهندسی		کشاورزی	
تعداد		۸۱		۲۲		۷۹		۵۸	
شاخص‌ها		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
کیفیت دوره		۲/۵	۰/۰۵	۲/۳۷	۰/۱۰	۲/۱۵	۰/۰۶	۲/۶۶	۰/۰۶

بر اساس جدول ۳-۲، مقایسه‌ی بین گروهی دیدگاه دانشجویان گروه‌های تحصیلی مختلف در مورد ابعاد کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد نشان داد که بالاترین میانگین متعلق به گروه تحصیلی کشاورزی (۲/۶۶) و کمترین میانگین مربوط به گروه تحصیلی مهندسی (۲/۱۵) است و با توجه به F به دست آمده (۱۲/۷۹) در درجه‌ی آزادی ۳ و ۲۳۶ تفاوت معناداری بین ابعاد کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد میان دیدگاه دانشجویان گروه‌های تحصیلی مختلف وجود دارد.

جدول ۳-۲- مقایسه بین گروهی ابعاد کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد از منظر دانشجویان گروه‌های تحصیلی مختلف

شاخص‌ها منبع واریانس	گروه‌های تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	F	سطح معناداری
واریانس بین گروه‌های تحصیلی مختلف	انسانی	۸۱	۲/۵۰	۰/۰۵	۳ و ۲۳۶	۱۲/۷۹	۰/۰۰۰۱
	علوم	۲۲	۲/۳۷	۰/۱۰			
	مهندسی	۷۹	۲/۱۵	۰/۰۶			
	کشاورزی	۵۸	۲/۶۶	۰/۰۶			

N.S	۲۳۸	۱/۴۹	۰/۵۴	۲/۴۵	۰/۵۱	۲/۳۴	کیفیت دوره
-----	-----	------	------	------	------	------	------------

بحث و نتیجه گیری

آموزش عالی به مثابه یک سازمان، با هدف تحقق اهداف مشخصی به تلاش پایان‌ناپذیر خود ادامه می‌دهد پس برای اطمینان از تحقق این اهداف ارزشیابی برنامه‌ها امری ضروری است به طوری که به افراد مسوول تصمیم‌گیری در برنامه، اجازه‌ی ادامه یا تجدیدنظر می‌دهد (Aliakbari & Ghoreyshi, 2012). ارزشیابی از کیفیت دوره‌های آموزشی یکی از راه‌های آگاهی از وضعیت دوره‌ها و اطلاع از تحقق یا عدم‌تحقق اهداف تعیین‌شده است. با توجه به اهمیت اثربخشی برنامه، بر تمام موسسات آموزش عالی ضروری است که به ارزشیابی کیفیت برنامه‌های خود بپردازند چرا که با ارزشیابی کیفیت برنامه‌ها و نشر نتایج سنجیده شده می‌توان انتظار ایجاد یک محیط رقابتی بین موسسات آموزش عالی داشت که نتیجه آن چیزی جز بهبود کیفیت برنامه‌ها و به دنبال آن رقابت در عرصه بین‌الملل نخواهد بود.

نتایج نشان داد که در متغیر کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد میانگین ابعاد محیط یادگیری، توجه اعضای هیأت علمی، رضایت دانشجویان، کیفیت تدریس و تعالی علمی بالاتر از سطح کفایت قابل قبول هستند و میانگین ابعاد برنامه درسی، منابع موجود، رویه‌های اداره بخش و قابلیت دسترسی به منابع پایین‌تر از سطح کفایت قابل قبول هستند و می‌توان چنین نتیجه گرفت که به طور کلی کیفیت در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارد و تا سطح مطلوب فاصله دارد که این نتیجه همراستا با پژوهش‌های (Safarkhany, 2007), (Eshaghi, 2006),

(Farokhnezhad, 2004), (ZynaBady, 2004), (Ahmadi, 2004), (khorshidi, 2000), (2005). است. کیفیت پایین در دوره‌ها می‌تواند دلایل گوناگونی داشته باشد از جمله: نوع ساختار سازمانی دانشگاه شیراز، عدم حمایت مالی در انجام پروژه‌های دانشجویی، ضعف در تدریس، عدم دسترسی به منابع آموزشی، مشغله اعضای هیأت علمی، عدم تناسب برنامه درسی با نیازها و علائق دانشجویان و نیازهای بازار کار، جو رقابتی حاکم بر بخش‌ها، ارتباطات ضعیف و ضعف در روابط انسانی. اجرای نامناسب برنامه درسی، کمبود منابع مورد نیاز. عوامل ذکر شده هرکدام کم یا زیاد کیفیت دانشگاه شیراز را تحت تاثیر قرار داده‌اند. مثلاً محترم (۱۳۹۰) و (ForodyNzhad, 2012). ساختار سازمانی دانشگاه شیراز را بازدارنده گزارش کرده‌اند، این نوع ساختار سازمانی افراد درگیر در برنامه را تنها به اجرای قوانین و

استانداردها ملزم می‌داند و به علایق و نیازمندی‌های آنان بی‌توجه است، لذا چنین عاملی منجر به پایین آمدن کیفیت رویه‌های اداره بخش گردیده چرا که با تدوین رویه‌ها و ملزومات خشک و غیر منعطف شرایط را برای شرکت‌کنندگان دشوار ساخته است. یکی دیگر از این دلایل، عدم تناسب برنامه درسی با نیازهای دانشجویان و بازار کار است که این موضوع منجر به کاهش کیفیت برنامه درسی دوره‌های آموزشی می‌شود.

نتایج نشان داد که در مقایسه ابعاد کیفیت بالاترین میانگین متعلق به کیفیت توجه اعضای هیأت علمی (۲/۷۱)، و پایین‌ترین میانگین متعلق به کیفیت قابلیت دسترسی به منابع (۲/۰۶) است و تفاوت معناداری بین ابعاد کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد از منظر دانشجویان وجود دارد اما با وجود این تفاوت معنادار در مقایسه زوجی ابعاد مشخص شد که بعد غالبی وجود ندارد. در توجیه پایین بودن کیفیت قابلیت دسترسی به منابع می‌توان چنین استدلال کرد که موقعیت جغرافیایی دانشگاه شیراز چنان است که هر کدام از دانشکده‌ها در منطقه‌ای مجزا واقع شده‌است. برخی از دانشکده‌ها در میدان ارم و مرکز واقع شده و برخی در باجگاه و این حد از پراکندگی، دسترسی به منابع را برای دانشجویان دشوار می‌سازد. دانشجویان برخی از رشته‌ها برای استفاده از منابع کتابخانه یا فعالیت‌های فوق‌برنامه یا شرکت در انجمن‌های دانشجویی ناچارند مسافت بسیاری را طی کنند و این موضوع نارضایتی آنان را به دنبال دارد. از طرفی خوابگاه‌های دانشجویی در پردیس ارم واقع شده‌اند و رفت‌وآمد برای دانشجویان دانشکده‌های مهندسی، کشاورزی و ادبیات دشوار است. دانشگاه شیراز برای ارتقاء کیفیت این مولفه باید راهکارهایی را اجرا کند از جمله این که با استفاده از زمین‌های فراوان مجموعه ارم تمام دانشکده‌ها را در درازمدت در این مجموعه متمرکز سازد کماینکه تا کنون نیز تلاش‌هایی در این زمینه صورت گرفته و بخش‌های فیزیک و شیمی از دانشکده علوم در چهارراه ادبیات به پردیس ارم انتقال یافته‌اند. و یا می‌توان امکاناتی مشابه امکانات واقع در پردیس ارم را در سایر دانشکده‌ها دور از این مجموعه فراهم کرد تا قابلیت دسترسی به منابع را افزایش دهیم. اختصاص بالاترین میانگین به کیفیت توجه اعضای هیأت علمی بیانگر این موضوع است که اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز به نیازها و علایق دانشجویان تا حدی توجه می‌کنند و در پی رشد و توسعه حرفه‌ای دانشجویان هستند. در پژوهش‌های مربوط به بررسی اثرات دانشگاه رابطه مثبت میان تعاملات دانشجویان با اساتیدشان و دستاوردهای آنان از تحصیل شامل پیشرفت تحصیلی و رشد عقلانی، آرمان‌های آموزشی، رشد اجتماعی/ شخصی و رضایت از تحصیل نشان داده شده‌است (Astin, 1993؛ Endo & Harpel, 1982؛ Kuh & Hu, 2001؛ Pascarella & Terenzini, 1991؛ Thompson, 2001؛ Spady, 1971؛ Feldman & Newcomb, 1969).

در مقایسه بین گروهی مشخص شد که در مقایسه ابعاد کیفیت میان دیدگاه دانشجویان چهار گروه تحصیلی نیز تفاوت معنادار وجود دارد و مقایسه زوجی نشان داد که بین دیدگاه دانشجویان گروه تحصیلی مهندسی و انسانی و هم چنین مهندسی و کشاورزی در مورد ابعاد کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد، تفاوت معنادار وجود دارد و بالاترین میانگین به دانشجویان کشاورزی و پایین‌ترین به دانشجویان مهندسی تعلق دارد. همان طور که نتایج نشان داد دانشجویان مهندسی در مقایسه با سایر گروه‌های تحصیلی اکثر ابعاد کیفیت را پایین ارزیابی کرده‌اند به ویژه در زمینه منابع، در توجیه این مساله می‌توان به توزیع نابرابر منابع در بخش‌های مختلف اشاره کرد و این که دانشجویان مهندسی با توجه به رشته تحصیلی خود به ابزار و دستگاه و آزمایشگاه و کارگاه‌های های گوناگونی نیازمندند و دروس عملی فراوانی دارند که این امر تامین منابع کافی را الزامی می‌سازد. از طرفی (Betz et al, 1970) تأثیر شش عامل سیاست‌ها و فرایندها، شرایط و امکانات محیطی، هزینه‌ها، کیفیت آموزشی، تعاملات اجتماعی در دانشگاه، نحوه پذیرش و رفتار هیأت علمی با دانشجویان را در رضایت‌مندی دانشجویان شناسایی کردند که عدم رضایت دانشجویان مهندسی می‌تواند ریشه در عوامل فوق داشته باشد.

هم چنین مقایسه ابعاد کیفیت با در نظر گرفتن متغیر جنسیت نشان داد که تفاوت معناداری بین ابعاد کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد از دیدگاه دانشجویان زن و مرد، وجود ندارد. در توجیه این نتیجه می‌توان چنین استدلال کرد که دانشگاه در اعمال مولفه‌های کیفیت میان دانشجویان تبعیضی قائل نشده و دانشجویان مرد و زن کیفیت را به یک میزان دریافت کرده‌اند و میانگین ارزیابی هر دو گروه نزدیک به یکدیگر بوده‌است.

در پایان مطالعه با توجه به اهمیت امر ارزشیابی و سنجش کیفیت در دوره‌های تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور پیشنهادهای کاربردی-اجرایی و پژوهشی زیر ارائه می‌گردد:

شاخص‌های مورد استفاده در پژوهش کنونی از سوی مرکز ارزشیابی و تضمین کیفیت سازمان سنجش به دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی اطلاع رسانی گردیده و با انجام پژوهش‌های بیشتر، شاخص‌های مطالعه کنونی اعتباریابی ملی گردد.

پیشنهاد می‌شود هر ساله کیفیت دوره‌های تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز و سایر دانشگاه‌ها مورد ارزشیابی واقع شود و نتایج با هم مقایسه شوند.

References

- Ahmadi, M. (2004). Internal evaluation of environmental Tehran University. MA thesis Educational Research, Faculty of Education and Psychology, Tarbiat Moallem University of Tehran.
- Aliakbari, M., Ghoreyshi, M. (2012). On the Evaluation of Master of Arts Program in Teaching English as a Foreign Language (TEFL) at Ilam University. European Online Journal of Natural and Social Sciences 2013; Special Issue on Teaching and Learning, Vol 2, No(2), pp 545-558.
- Al-Subait, R., & Margaret, E. (2012). Evaluating a masters of medical education program: Attaining minimum quality standards?. Department of Medical Education, College of Medicine, King Saud Bin Abdulaziz University for Health Sciences, Vol 34, pp 67-74.
- Astin, A. W. (1993). What matters in college? Four critical years revisited. San Francisco, CA: Jossey-Bass publisher
- Bazargan, A. (1995). Evaluation within the university and its application in continuous quality improvement in higher education. Journal of Research and Planning in Higher Education, VOL. 3, NO. 3, PP. 4, 1-22.
- Bazargan, A. (1997). Quality and evaluation in higher education at the national and international experiences. Journal of New Approaches in Educational Administration , VOL. 15, PP. 71-60.
- Bazargan, A. (2001). Educational Evaluation: concepts, models and operational processes. Tehran: Organization of Study and Compilation of Humanities Books universities (SAMT).
- Bazargan, A. (2007). Structuring to evaluate the quality of the higher education system: from reality to the ideal. The third conference of the internal evaluation of the quality of the university system, Tehran University.
- Bazargan, A. (2007). The use of educational assessment in improving the quality of higher education with an emphasis on medical education. Ministry of Health and Medical

Education Secretariat, monitoring, evaluation and development of medical sciences universities.

- Betz, E., Menn, J. W., & Klingensmith, J. (1970). An Investigation of one aspect of college unrest: College student satisfaction. The measurement and analysis of college student satisfaction. Presented at the American Personal and Guidance Association Convention at New Orleans, Louisiana, pp 22-26.
- Birjandi, P., & Nosratinia, M. (2009). The qualitative program evaluation of the postgraduate English Translation major in Iran. *The Journal of Modern Thoughts in Education*, 4, 5-37.
- Birnbaum, R., Desholtes, J. (1999). Has the Academy Adopted TQM?. *Planning for Higher Education*, Vol 28, pp 29-37.
- Bobby, C. L. (2014). The abcs of building quality cultures for education in a global world. Paper presented at the International Conference on Quality Assurance, Bangkok, Thailand.
- Bogue, G. (1998). Quality assurance in higher education: The evolution of systems and design ideals. *New Directions for Institutional Research*, Vol 99, pp 7-18.
- Brence, I. & Rivza, B. (2012). Quality evaluation of higher education programs: process and challenges in Latvia. *Proceeding of International Conference of Management, knowledge and learning international*, Celje, Slovenia.
- Cheng, Y., & Tam, W. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, Vol 5, No1, pp 22-31.
- Clark, M. J. (1976). The meaning of quality in graduate and professional education. In J. Katz & R. T. Hartnett (Eds.), *Scholars in the making* (pp. 49-65). Cambridge, MA: Ballinger Publishing Co.
- Conrad, C. F., & Blackburn, R. T. (1985). Program quality in higher education: A review and critique of literature and research. In Alexander Barclay (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 283-308). New York: Agathon Press.

- Council for Higher Education Accreditation (2003). Accreditation and Recognition in the united states, Internet: <http://www.chea.org>.
- Cullen, J., Joyce, J., Hassall, T., & Broadbent, M. (2003). Quality in higher education: From monitoring to management. *Quality Assurance in Education*, Vol 11, No 1, pp 5-14.
- Dacus, J. M. (1982). An assessment of the environment of selected graduate departments at New Mexico State University . (Doctoral dissertation, New Mexico State University. *Dissertation Abstracts International*, 42, 4317A. University Microfilms).
- Diamond, N., & Graham, H. D. (2000). How should we rate research universities?. *Chang: The Magazine of Higher Learning*, Vol 10, pp 21-33.
- Eagle, L., & Brennan, R. (2007). Are students customers? TQM and marketing perspectives. *Quality Assurance in Education*, Vol 15, No 1, pp 44-60.
- Einollahi, B; Sigaroudi P, Neyae, A. (1384). The new evaluation in medical education. Ministry of Health and Medical Education, Department of Education.
- Endo, J. J., & Harpel, R. L. (1982). The effect of student-faculty interaction on students' educational outcomes. *Research in Higher Education*, Vol 16, No 2, pp 115-138.
- Eshaghi, F (2006). Internal evaluation Quality planning and Management Department of Tehran University. *Dissertation Master of Management and Educational Planning*, Faculty of Education and Psychology, Tehran University.
- Ewell, P. (2010). Twenty years of quality assurance in higher ecccainn: Waasss aappeeed add aaa tss ffffeett ?. *Quality in Higher Education*, Vol 16, No 2, pp 173-175.
- Farokhnezhad, Kh. (2004). Internal and external quality assessment periods MA and PhD groups Educational Administration, educational psychology and sociology at the University of Shiraz in order to guarantee their quality. PhD thesis. Tarbiat Moallem University of Tehran.

- Feldman, K. A., & Newcomb, T. M. (1969). *The Impact of College on Students* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass publisher.
- ForodyNzhad, T. (2012). *The relationship between type of organizational structure and the quality of education on the achievements of students from Shiraz University of Medical Sciences*. Dissertation Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University.
- from:<http://cill.mcmaster.ca/COU/pdf/Quality%20Assurance%20Literature%20Review.pdf>.
- Garvin, D. A. (1987). Competing on the eight dimensions of quality. *Harvard Business Review*, Vol 65, No 6, pp 101–109.
- Green, D. (Ed.). (1994). *What is Quality in Higher Education?*. London, UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Harden, R.M., Crosby, J., Davis, M.H., Howie, P., Struthers, A. (2000). Task-based learning the answer to integration and problem-based learning in the clinical years. *Med. Edu*, Vol 34, No 5, pp 391-397.
- Harvey, L. (2005). A history and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, Vol 13, No 4, pp 263–276.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol 18, No 1, pp 9–34.
- Harvey, L., & Knight, P.T. (1996). *Transforming higher education*. London, UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Harvey, L., & Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education*, Vol 16, No 1, pp 3–36.
- Haworth, J. G., & Conrad, C. F. (1997). *Emblems of quality in higher education: Developing and sustaining high-quality programs*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.

- Hejazi, Y. (1998). Internal evaluation report of agricultural extension and education. College of Agriculture, Tehran University.
- Internal evaluation of initial reports library of Tehran University (1387). Tehran, Iran: Tehran University Quality Evaluation Center.
- Kemenade, E., Pupius, M., & Hardjono, T. (2008). More value to defining quality. *Quality in Higher Education*, Vol 14, No 2, pp 175-185.
- khorshidi, R (2000). Assessment programs PhD program at Shiraz University faculty of sight. Students and Graduates. Master's dissertation Islamic Azad University of Shiraz.
- khorshidi, Rosa (2004). Check the quality of doctoral training courses Humanities Shiraz University in two time periods. Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Kuh, G. D., & Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*, Vol 24, No 3, pp 309-332.
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R., & Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, Vol 12, No 2, pp 61-69.
- Lubker J. R., & Etzel, F. E. (2007). College Adjustment Experiences of First-Year Students: Disengaged Athletes, Non-athletes, and Current Varsity Athletes. *NASPA Journal*, Vol 44, pp 457-480.
- Maarofi, Y; Kiamanesh, A; Mehrmohammadi, M; Ali Asgari, M. (2007). Teaching Quality Evaluation in Higher Education: check out some views. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 1, No. 5, pp.81-112.
- Martin, M. & Stella, A. (2007). External quality assurance in higher education: Making choices. Paris, France: United Nations.
- Mathison, S. (Ed). (2005). *Encyclopedia of evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Mehralizadeh, Y., Pakseresht, M. J., Baradaran, M. & Shahi, S. (2007). The dilemma of internal evaluation in higher

education: a longitudinal case study. *Quality assurance in Education*, Vol 15, pp 334-342.

- Mohamadi, R., Zamanifar, M., Sadeghimandi, F. (2016). Evaluation and Quality Assurance in Higher Education: A Voluntary or Mandatory Process?. *Educational measurement and evaluation studies*. Vol. 6, No.14 , pp 165-201.
- Nera, Corazon M.; Llantino, Angela Maria S. & Fredeluces, John Christopherson L. T. (2015). Accreditation, Library and Information Science, (LIS)program: the Philippine Experience, The General Conference Congress Of Southeast Asian Librarians (ConsalL) XVI Bangkok –Thailand, 11-13 June 2015. Available at: <http://www.consalxvi.org>.
- Nennnn, n. (2010.. A eeeeff ooo aaaaiitys’: Reeeeciiss nn eee quality revolution of higher education. *Quality in Higher Education*, Vol 16, No 1, pp 51–53.
- Nicholson, K. (2011). Quality assurance in higher education: A review of the literature. Retrieved . Teaching and Learning Development Officer Council of Ontario Universities Degree Level Expectations Project McMaster University.
- Oldfield, B. M., & Baron, S. (2000). Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. *Quality Assurance Education*, Vol 8, No 2, pp 85–95.
- Opre, A., & Opre, D. (2006). Quality assurance in higher education: Professional development. *Cognition, Brain, and Behavior*, Vol 10, No 3, pp 421–438.
- Pascarella, E. T., and Terenzini, P. T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass publisher.
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2012). *The UK quality code for higher education: A brief guide*. Retrieved from <http://he.macclesfield.ac.uk/info/Quality-Code-Brief-Guide.pdf>.
- Rabbani, A., Farzianpour, F., Zamani, G. H., Zinaloo, A. A., & Shajari, H, (2006). Internal evaluation in department of Pediatric Faculty of Medicine. *Iran Journal of Pediatrics*, Vol 16, pp 301-307.
- Safarkhany, M. (2007). *Internal Evaluation of Group Quality Education Foundation Teacher Training University of*

Tehran. Dissertation Graduate School of Education and Psychology Research Tarbiat Moallem University of Tehran.

- Saif, A. (2003). Educational measurement and evaluation methods. Tehran: Publication time.
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. Higher Learning Research Communications, Vol.5, No.3, Pp 3-13.
- Seidman, A. (2005). Where we go from here: A retention formula for student success. In A. Seidman (Ed.), College Student Retention (pp: 295-316). Westport: Praeger Publishers.
- Singh, M. (2010). Quality assurance in higher education: Which pasts to build on, what futures to contemplate?, Quality in Higher Education, Vol 16, No 2, pp 189-194.
- Spady, W. (1971). Dropouts from higher education: toward an empirical model. Interchange, Vol 2, pp 38-62.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. (2002). Developing a holistic model for quality in higher education. Quality in Higher Education, Vol 8, No 3, pp 215-224.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. (2004). A synthesis of a quality management model for education in universities. International Journal of Educational Management, Vol 18, No 4, pp 266-279.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. (2007). A conceptual overview of a holistic model for quality in higher education. International Journal of Educational Management, Vol 21, No 3, pp 173-193.
- Stufflebeam, D.L. (2000a) Foundational Models for 21st Century Program Evaluation. Evaluation in Education and Human Services. Springer Netherlands, Vol 49, pp 33-83.
- Stufflebeam, D.L. (2000b) The CIPP Model For Evaluation. In Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F Kellaghan, T. (Eds.), Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Tabrizi, Jafar Sadegh & Farahsa, Sahar (2015). How Evaluation and Audit Is Implemented in Educational

Organizations? A Systematic Review. *Res Dev Med Educ*, Vol 4, No 1, pp 3-16.

- Tam, M. (2004). ggggg S'''''''''' Seff-reported Gains as a Measure of Value-added. *Quality in Higher Education*, Vol 10, No ۳, pp 253-260.
- Tam, M. (2010). Measuring quality and performance in higher education. *Quality in Higher Education*, Vol 7, No 1, pp 47-54.
- Tam, M. (2014). Outcomes-based approach to quality assessment and curriculum improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, Vol 22, No 2, pp 158–168.
- Thompson, M. D. (2001). Informal student-faculty interaction: Its relationship to educational gains in Science and Mathematics among community college students. *Community College Review*, Vol 29, No 1, pp 35 57.
- Torzkadeh, J; Sabaghyan, Z. (2006). Organizational development in the current situation, the concept, nature and territory. *Message from management*, VOL. 19, NO. 20, PP. 132-111.
- Westerheijden, D. F., Stensaker, B. & Rosa, M. (2007). Introduction. In D. Westerheijden, B. Stensaker, & M. Rosa (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education* (pp: 1-11). Dordrecht: Springer
- Wholey, S. J, Hatry, P. H, & Newcomer, E.N. (2010). Planning and designing useful evaluations. In Wholey, S. J, Hatry, P. H, & Newcomer, E.N (eds.), *Handbook of practical program evaluation*. John Wiley & Sons.
- Wulff, D. H., Austin, A.E., Nyquist, J.D., & Sprague, J. (2004). The development of graduate students as teaching scholars. In D.H. Wulff, A.E. Austin, & Associates (Eds.), *Paths to the Professoriate* (pp: 46-73). San Francisco: Jossey-Bass publisher.
- Yarmohammadian, MH; Kalbasi, A. (2006). Internal evaluation groups and information science School of Management University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, Vol. 6, NO. 1, 125-134.
- Zarrabian, M., Farzianpour, F., Razme, H., Sharifian, M.R., & Khedmat, S. (2008). Evaluating the quality of education at

Dentistry School of Tehran University of Medical Sciences.
Dental Research Journal, Vol 8, pp 71-79. Retrieved from:
<http://www.sdmej.com.dedicatedornot.com>

- ZynaBady, H.(2004). Internal evaluation of the quality of group counseling Teacher Training University. Thesis Master of Educational Research, Faculty of Education and Psychology, Tarbiat Moallem University of Tehran.

