

آسیب‌شناسی طرح‌های ارزیابی درونی و راه‌های توسعه اثربخشی آن

(مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد)

وجیهه حکیمی^۱

بهروز مهرام^۲

محمد رضا آهنچیان^۳

تاریخ دریافت: ۹۱/۷/۲۸

تاریخ پذیرش: ۹۱/۱۲/۱۶

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف ارزیابی طرح‌های ارزیابی درونی و راه‌های توسعه اثربخشی آن در دانشگاه فردوسی مشهد انجام شده است. روش پژوهش، مطالعه موردی و منابع جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش شامل پنج گروه شامل: مدیران گروه‌های آموزشی و ارزیابان درونی که طرح‌های ارزیابی درونی را به اتمام رسانده‌اند (۱۶ نفر، مدیران گروه و ارزیابان درونی که هنوز طرح‌های ارزیابی درونی را به اتمام نرسانده‌اند (۳۵ نفر، مدیران گروه و اعضای هیأت علمی گروه‌هایی که هنوز درگیر اجرای طرح‌های ارزیابی درونی نشده‌اند (۱۶ نفر، متخصصان موضوعی ارزش‌یابی (۳ نفر و مدیران ستادی دانشگاه فردوسی مشهد (۷ نفر در سال ۱۳۹۰ بودند. برای جمع‌آوری اطلاعات با روش مصاحبه نیمه ساخت یافته از روش نمونه‌گیری هدفمند برای انتخاب مصاحبه‌شوندگان استفاده شد. یافته‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل تفسیری- تأملی مورد تحلیل قرار گرفتند و اعتبار پژوهش با استفاده از نظر متخصصان تأیید شد. نتایج نشان داد که مهم‌ترین علل خودداری برخی گروه‌های آموزشی از انجام ارزیابی درونی در دانشگاه فردوسی

^۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی va65ha@yahoo.com

^۲. نویسنده مسؤل: دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد mahram@um.ac.ir

^۳. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد Ahanchi8@um.ac.ir

مشهد؛ عبارتند از: عدم فرهنگ‌سازی، کمبود مشوق‌های مالی و پژوهشی و عدم وجود انگیزه. مهم‌ترین مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی درونی در حال اجرا عبارتند از: عدم همکاری اعضای هیأت علمی، عدم وجود پایگاه جامع اطلاعاتی و به روز نبودن اطلاعات دانشجویان- اعضای هیأت علمی و گروه و دانشکده. مهم‌ترین دلایل جهت عملیاتی نشدن راهکارها و پیشنهادهای ارائه شده در طرح‌های ارزیابی درونی عبارتند از: تأکید کم و عدم پیگیری عملیاتی شدن پیشنهادها توسط دفتر نظارت و ارزیابی، باز نشسته شدن یا جابه جایی مجریان و مدیران گروه‌های آموزشی طرح‌های خاتمه یافته. مهم‌ترین راهکارها جهت اثربخشی بیشتر طرح‌های ارزیابی درونی در دانشگاه فردوسی مشهد عبارتند از: افزایش مشوق‌های مالی و پژوهشی طرح و ایجاد انگیزه.

واژه‌های کلیدی:

ارزیابی درونی، برنامه‌ریزی آموزشی، مدیران گروه‌های آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد



مقدمه

در دهه‌های اخیر با توجه به نقش حیاتی نظام آموزش عالی در تربیت نیروی انسانی متخصص، تولید دانش و ارائه خدمات تخصصی و از طرف دیگر با توجه به چالش‌های پیش روی آن از قبیل توسعه روزافزون دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی جهت پاسخ‌گویی به تقاضای اجتماعی، دانش‌محور شدن اقتصاد و توسعه فناوری اطلاعات، توجه به کیفیت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی بیش از پیش ضرورت یافته است تا با توجه به محدودیت منابع، موفقیت در دستیابی به اهداف و حداکثر کارایی و اثربخشی تحقق یابد (بازرگان و همکاران، ۱۳۸۶؛ به نقل از اسحاقی و همکاران، ۱۳۹۰). این چالش‌ها لزوم مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی را در نظام آموزش عالی ایران منجر شده است و نظام دانشگاهی را وادار به بازاندیشی در ساختار، رسالت، اهداف، کارکردها و فرایندهای خود نموده است (رحمانی و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷). از این رو انتظار فزاینده‌ای از دانشگاه‌ها وجود دارد که برای آموزه‌هایشان پاسخ‌گو باشند و تأکیدی عمده بر ارزیابی کیفیت در ارتباط با فرایندهای آموزشی وجود دارد (مورتل و بیرد^۱، ۲۰۱۰). آگاهی پیدا کردن نسبت به میزان دستیابی به اهداف نظام دانشگاهی نیازمند ارزیابی^۲ است و یکی از متعارف‌ترین ارزیابی‌ها، ارزیابی درونی^۳ یا خودارزیابی^۴ می‌باشد که در بسیاری از نظام‌های دانشگاهی از جمله در ایران مورد توجه قرار گرفته است. فرایند ارزیابی درونی از یک سو به دنبال ارزیابی عملکرد گروه‌های آموزشی می‌باشد و از سوی دیگر ارتقای کیفیت دانشگاهی در سرلوحه فعالیت‌های ناظر به آن قرار گرفته است. ارزیابی درونی در پی آن است که قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و عوامل بازدارنده عملکرد مطلوب هر واحد دانشگاهی - معمولاً گروه آموزشی - شناسایی شوند. داده‌های ناشی از اجرای صحیح این فرایند که به صورت گزارش ارزیابی درونی عرضه می‌شود، منبع قابل اطمینانی برای برنامه‌ریزی استراتژیک و نیز بهبود کیفیت عملکرد هر واحد سازمانی و دانشگاهی است (نادری و عبدالمهی، ۱۳۸۹). ارزیابی درونی به لحاظ عملیاتی عبارت از جمع‌آوری

¹ Mortel & Bird

² Evaluation

³ Internal evaluation

⁴ Self- evaluation

اطلاعات مناسب و به روز از مدرسان، دانشجویان و دانش آموختگان درباره عوامل تشکیل دهنده واحد آموزش عالی و به منظور قضاوت درباره کیفیت و برنامه ریزی در جهت بهبود است (ولاسینو و همکاران^۱، ۲۰۰۴)؛ بر این اساس، ارزشیابی اجرای برنامه که یک بخش عمده و مهم روند ارزشیابی آموزشی است به ارزیابان کمک می کند تا نقاط ضعف یک برنامه را آشکار کنند و راهکارهایی مؤثر جهت موفقیت برنامه ها ارائه دهند (گرمتیکوپولس و همکاران^۲، ۲۰۰۷). در این راستا، پژوهش های مختلفی در خصوص فرایند و میزان موفقیت فعالیت های ارزیابی صورت گرفته است. از جمله پژوهش های صورت گرفته در این خصوص می توان به پژوهش های احمدوند و ارژنگ (۱۳۹۰)، امین طهماسبی و همکاران (۱۳۸۹) میرزا محمدی و همکاران (۱۳۸۹) نادری و عبدلهی (۱۳۸۹) اسحاقی و احمدی (۱۳۸۹) و حسینی و اسحاقی (۱۳۸۶) اشاره کرد. در این پژوهش، محقق با درک اهمیت اجرای فرایند ارزیابی درونی در گروه های آموزشی دانشگاه ها و به عنوان کوچک ترین واحد مؤسسات آموزش عالی به فرارزشیابی و بررسی آسیب ها و موانع اجرایی طرح های در حال اجرا و خاتمه یافته ارزیابی درونی در دانشگاه فردوسی مشهد و همچنین بررسی موانع موجود در مسیر گروه هایی که به این امر مبادرت نکرده و تمایلی هم برای ارزیابی درونی خود ندارند، پرداخته است. از این رو در این پژوهش، این سؤال مطرح می شود که در وهله نخست چه دلایلی برای استتکاف اعضای هیأت علمی گروه های آموزشی غیر درگیر از انجام مطالعات ارزیابی درونی وجود دارد و ثانیاً چه موانع و محدودیت هایی فراروی مجریان گروه های آموزشی در حال اجرا و گروه های آموزشی خاتمه یافته دانشگاه فردوسی مشهد وجود دارد و چه تدابیری را می توان جهت رفع این موانع اندیشید؟

پیشینه پژوهش

بازرگان (۱۹۹۹) سه عامل عمده مؤثر بر نظام های آموزش عالی را در دهه های گذشته تحت عناوین تغییرات اقتصادی- اجتماعی، تغییرات تکنولوژیکی، و حرکت بسوی جهانی شدن معرفی نموده و این عوامل را باعث آگاهی بیشتر سیستم های آموزش عالی

¹. Vlasceanu & et. al

². Grammatikopoulos et.al

نسبت به اهمیت کارایی و اثربخشی عنوان کرده است. در حالی که هارتون و مک کی (۲۰۰۳) اهداف بسیاری در جهت اجرای ارزش‌یابی‌ها قائل هستند، اما در این بین دو هدف را برجسته‌تر می‌دانند: ۱) پاسخ‌گویی در خصوص منابع استفاده شده و نتایج کسب شده و ۲) فراهم ساختن اطلاعات و آگاهی برای بهبود تصمیم‌گیری‌ها در مورد خط‌مشی‌ها، برنامه‌ها و سازمان‌ها.

با توجه به این‌که هر واحد آموزشی از عناصری از قبیل هیأت علمی، پرسنل، دانشجو و امکانات تشکیل شده است و با ارزیابی هر عنصر به تنهایی و در نهایت ارزیابی همه عناصر موجود در یک مجموعه آموزشی می‌توان گام‌های مؤثری در پیشرفت آن واحد برداشت، آنچه که در یک محیط آموزشی بیش از همه موارد دیگر به چشم می‌آید نتیجه‌ای است که از آن واحد نصیب جامعه می‌شود. یعنی دانش‌آموختگان آن مجموعه می‌باشند که باید از جمیع جوانب، به خصوص از نظر آموزش و پژوهش از کیفیت خوبی برخوردار باشند. بنابراین انجام ارزیابی درونی در هر سیستم و گروه آموزشی امری خطیر و ضروری به نظر می‌رسد (رشیدی‌پور و همکاران، ۱۳۸۲). ارزیابی درونی مرحله آغازین کاربرد الگوی اعتباربخشی است و در این مرحله نظام دانشگاهی به منظور «خود در آئینه دیدن» اقدام به ارزیابی می‌کند تا جنبه‌های قوت و ضعف خود را دریابد و به اصلاح نقاط ضعف پردازد (رفیعی و همکاران، ۱۳۸۲). معمولاً ارزیابی درونی در سطح یک گروه آموزشی انجام می‌پذیرد (بازرگان و همکاران، ۱۳۸۶: ۱۴ و ۱۳). زیرا از آنجا که گروه آموزشی هسته اصلی فعالیت هر دانشگاه به شمار می‌رود، نقش ارزیابی درونی در شناخت قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدهای آن می‌تواند به عنوان مبنای برنامه‌ریزی توسعه و بهبود کیفیت دانشگاهی منظور شود (بهرنگی و همکاران، ۱۳۸۹). به عبارت دیگر گروه‌های آموزشی، اصلی‌ترین واحدهای دانشگاهی هستند و هرگونه رقابت، پویایی و تحرک در جهت بهبود مداوم و تضمین کیفیت را می‌توان از آنجا آغاز کرد (فراستخواه و بازرگان، ۱۳۸۹). از این رو برای فائق آمدن بر مشکل کیفیت در سطح دانشگاه‌ها، ارزیابی درونی برای کمک به اعضای هیأت علمی پیشنهاد شد که در دستیابی به اهداف و تقویت مناسب گروه آموزشی مؤثرتر باشند و کیفیت در آموزش عالی کسب شود (حمدحیدری و همکاران، ۲۰۰۸). در این حالت خود اعضای تشکیل‌دهنده گروه آموزشی به گردآوری

داده‌های لازم درباره عوامل مورد ارزش‌یابی پرداخته و سپس مقایسه انتظارات با وضعیت موجود انجام می‌شود. در صورتی که استانداردهایی از قبل وجود داشته باشد وضعیت موجود را با استانداردها مقایسه می‌کنند. در غیر این صورت از اهداف نظام دانشگاه (با انتظارات افراد ذی‌ربط، ذی‌نفع و ذی‌علاقه نسبت به امور نظام دانشگاهی) چارچوبی برای مقایسه وضع موجود فراهم می‌شود. چنانچه گروه آموزشی بخواهد نظر همگان را در امر قضاوت دخالت دهد، ارزش‌یابی درونی را به عنوان مرحله اول قلمداد کرده و از هیأت متخصصان خارج از دانشگاه دعوت می‌کنند تا درباره وضعیت موجود گروه قضاوت کنند. در این حالت ارزش‌یابی برونی انجام می‌شود (فرزبان پور و بازرگان، ۱۳۷۸). در این گونه ارزیابی با توجه به این‌که اعضای هیأت علمی در فرایند قضاوت کردن درباره کیفیت همکاری می‌کنند و برای بهبود آن پیشنهادها سازنده‌ای عرضه می‌دارند، هدف‌های گروه آموزشی (به‌عنوان کوچک‌ترین واحد سازمانی آموزش عالی) بهتر درک می‌شود. علاوه بر آن انگیزه اعضای هیأت علمی در انجام کوشش‌های لازم برای تحقق هدف‌ها نیز افزایش می‌یابد. در این راستا قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و عوامل بازدارنده‌ی گروه آموزشی دانشگاهی آشکارتر شده و پیشنهادها مناسبی برای بهبود کیفیت مستمر واحد سازمانی آموزش عالی تنظیم می‌شود و به صورت گزارش ارزیابی درونی عرضه می‌شود (بازرگان و همکاران، ۱۳۸۶: ۱۴ و ۱۳).

بیشتر سازمان‌های آموزشی کشورهای توسعه‌یافته از سال‌ها قبل برای تعالی سازمانی، افزایش بهره‌وری و تضمین کیفیت دانشگاه‌های خود، ارزیابی درونی را به عنوان یک رویکرد و سازوکار مناسب برگزیده و به تجربه‌های موفق در این زمینه دست یافته‌اند (شهرکی پور و جمالی، ۱۳۸۹). در این خصوص ایالات متحده آمریکا دارای تجربه یکصد ساله در ارزش‌یابی و اعتبارسنجی کیفیت آموزش عالی است. در واقع اعتبارسنجی ارزش‌یابی را بایستی وجه ممیز آموزش عالی آمریکا قلمداد کرد. نظام اعتبارسنجی در آمریکا در پاسخ به رشد گسترده‌ی آموزش عالی، افزایش تقاضا برای آموزش عالی و ظهور مؤسسات آموزش عالی متنوع ایجاد شده است (خاواس، ۲۰۰۳؛ به نقل از محمدی و همکاران، ۱۳۸۶: ۴۹ و ۵۰). بر اساس این مطالعات و بنیان‌های نظری و پژوهشی است که ضرورت مطالعه در خصوص وضعیت موجود فعالیت‌های ارزیابی و تضمین کیفیت در

سطح دانشگاه‌ها و آموزش عالی بارز شده و اهمیت مطالعه و واکاوی موانع و عوامل بازدارنده در سطوح مختلف آموزش عالی تبیین می‌شود.

سؤالات پژوهش:

سؤال ۱: دلایل استتکاف برخی گروه‌های آموزشی از انجام ارزیابی درونی در دانشگاه فردوسی مشهد چیست؟

سؤال ۲: مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی درونی در حال اجرای گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد چیست؟

سؤال ۳: پیشنهادها و توصیه‌های طرح‌های ارزیابی درونی خاتمه یافته گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد به چه میزان عملیاتی شده است؟

سؤال ۴: دلایل عملیاتی نشدن راهکارها و پیشنهادها توصیه شده در گزارش‌های ارزیابی درونی خاتمه یافته‌ی گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد چیست؟

سؤال ۵: چه راهکارهایی می‌توان جهت اثربخشی طرح‌های ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی قلمرو مورد پژوهش ارائه کرد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر مطالعه موردی بود. این مطالعه از حیث هدف نیز در زمره مطالعات کاربردی است؛ زیرا انتظار می‌رود تا بر اساس یافته‌های این مطالعه بتوان به دست‌اندرکاران فرایند ارزیابی درونی دانشگاه در جهت بهینه‌سازی این فرایند کمک نمود. قلمرو موضوعی این پژوهش، فعالیت‌های مربوط به ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی؛ قلمرو مکانی، دانشگاه فردوسی مشهد و قلمرو زمانی پژوهش سال‌های تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ تا ۹۱-۱۳۹۰ است. این مطالعه در نیمه‌ی دوم سال ۱۳۹۰ اجرا شده است. مصاحبه با صاحب‌نظران و متخصصان در زمینه‌ی ارزیابی درونی، مجریان طرح‌های ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی، مدیران گروه‌های آموزشی، اعضای هیأت علمی، کارشناسان مسؤول حوزه طرح و برنامه، مدیر و کارشناسان دفتر نظارت و ارزیابی در دانشگاه فردوسی مشهد و بررسی و بازخوانی اسناد و مدارک، صورت‌جلسه‌ها و گزارش‌های مکتوب از ارزیابی‌های درونی خاتمه‌یافته، به عنوان منابع جمع‌آوری اطلاعات مورد بهره‌برداری قرار گرفتند. انتخاب نمونه از میان

افراد مصاحبه شونده به صورت نمونه‌گیری هدفمند^۱ (قضاوتی) انجام شد. در نمونه‌گیری هدفمند، نمونه بر اساس قضاوت شخصی یا اهداف مطالعه انتخاب می‌شود (گال و همکاران، ۱۳۸۷: ۹۵۸). بر این اساس اطلاعات از افرادی کسب شده است که بتوانند پاسخ‌گوی سؤالات پژوهش باشند و در زمینه‌ی ارزیابی درونی تجربه و تبحر داشته باشند. در این راستا نظر کارشناسان مرتبط با ارزیابی درونی، ملاکی برای شناسایی و انتخاب مصاحبه شونده‌ها بود. حجم نمونه مکفی از طریق اشباع نظری حاصل شد، بر این اساس در مواردی که نتایج حاصل از مصاحبه با افراد جدید، یافته‌ای را بیش از موارد قبلی حاصل نمی‌کرد، مصاحبه تا دو نفر دیگر ادامه یافته و سپس متوقف می‌شد. با این وصف، در مجموع هفتاد و هفت نفر (شامل سه نفر متخصص موضوعی ارزیابی، هشت نفر مدیر ستادی، هفت نفر مدیر گروه غیر درگیر در فرایند، ده نفر مدیر گروه‌های در حال اجرا، هشت نفر مدیر گروه‌هایی که طرح ارزیابی درونی در گروه آنها خاتمه یافته بود، هشت نفر عضو هیأت علمی گروه‌های غیر درگیر، بیست و پنج نفر مجریان طرح‌های در حال اجرا و هشت نفر مجریان طرح‌های خاتمه یافته) در نمونه مصاحبه شده قرار داشتند. در این پژوهش از روش تحلیل تفسیری - تأملی جهت تحلیل و تفسیر اطلاعات استفاده شده است. تحلیل تفسیری - تأملی فرایندی برای بررسی دقیق داده‌های پژوهش موردی است که هدف اصلی آن یافتن سازه‌ها، مقوله‌ها و الگوهای است که برای توصیف و تبیین پدیده‌ی مورد پژوهش بکار می‌روند. در این روش همچنین پژوهش‌گر بر توانایی شهودی و قوه‌ی تشخیص خود برای به تصویر کشیدن یا ارزش‌یابی پدیده‌های مورد پژوهش تکیه می‌کند (گال و همکاران، ۱۳۸۷: ۹۷۷ و ۹۹۱). جهت تحلیل داده‌ها در اولین مرحله، یادداشت‌ها دستنویس و سپس تایپ شده و در ادامه از مجموع آن‌ها پایگاهی اطلاعاتی به دست آمد، در دومین مرحله برای خلاصه‌سازی داده‌های پژوهش به شیوه‌ی کدگذاری استقرایی، داده‌ها مقوله‌بندی گردید. در مرحله سوم نشانه‌گذاری بخش‌ها صورت و هر یک از داده‌ها در یکی از مقوله‌های نظام مقوله‌بندی قرار گرفت. در چهارمین مرحله، گروه‌بندی بخش‌های مقوله‌ها یا قرار گرفتن در جداول مربوطه بر حسب شمارگان از منابع مختلف جمع‌آوری اطلاعات صورت گرفت و در مرحله آخر، یافته‌های پژوهش استخراج

^۱. Purposive sampling

شد. در این پژوهش برای اطمینان از عدم مخاطره یک سونگری که در هر مطالعه کیفی تهدیدکننده است؛ از شیوه‌های اعتباربخشی اجماعی^۱، کفایت ارجاعی^۲، انسجام ساختاری^۳ و ارائه بازخورد به مصاحبه شونده‌گان استفاده و بهره‌گیری شد. در راستای اعتباربخشی اجماعی، اطلاعات جمع‌آوری شده در جلسه‌ای با حضور مدیر دفتر نظارت و ارزیابی، معاونت طرح و برنامه و کارشناس دفتر نظارت و ارزیابی ارائه شد و همسویی مخاطبان با یافته‌ها مشاهده شد. در راستای کفایت ارجاعی پژوهش، برای اعتباربخشی بیشتر به یافته‌ها از نقل قول‌های مستقیم منابع جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. برای انسجام ساختاری پژوهش نیز که بر اساس آن انتظار همسویی اطلاعات از منابع مختلف جمع‌آوری [مبتنی بر جمع‌آوری چندگانه داده‌ها] وجود دارد، منابع گوناگونی در ارتباط با پژوهش مورد بررسی قرار گرفت که منابع مختلف جمع‌آوری اطلاعات در این مطالعه همدیگر را تأیید نمود.

یافته‌های پژوهش

سؤال ۱: دلایل استتکاف برخی گروه‌های آموزشی از انجام ارزیابی درونی در

دانشگاه فردوسی مشهد چیست؟

در ارتباط با پاسخ به این سؤال، متخصصان و کارشناسان موضوعی ارزش‌یابی (۳) نفر، مدیران ستادی دانشگاه (۷) نفر، مدیران گروه‌های آموزشی غیردرگیر (۸) نفر و اعضای هیأت علمی گروه‌های آموزشی غیردرگیر (۸) نفر مورد مصاحبه قرار گرفتند که مهم‌ترین دلایل استتکاف گروه‌های آموزشی غیردرگیر از انجام ارزیابی درونی در جدول شماره (۱) مشاهده می‌شود.

جدول شماره (۱). دلایل عدم اجرای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی غیردرگیر از

منظر گروه‌های پاسخ‌دهنده

1. Creditconsensus
2. referential adequacy
3. Structuralintegrity

درصد	شمارگان کل پاسخ‌ها	اعضای هیأت علمی گروه‌های غیردرگیر	مدیران گروه‌های غیردرگیر	مدیران ستادی دانشگاه	متخصصان موضوعی ارزش‌یابی	پاسخ‌ها
۲۵/۵	۱۳	۰	۳	۷	۳	عدم فرهنگ‌سازی
۱۹/۵	۱۰	۰	۰	۷	۳	کمبود مشوق‌های مالی و پژوهشی و عدم وجود انگیزه
۱۵/۵	۸	۳	۲	۳	۱	عدم برگزاری کارگاه آموزشی ارزیابی درونی
۱۳/۵	۷	۲	۳	۱	۱	کمبود وقت اعضای هیأت علمی
۶	۳	۰	۰	۱	۲	عدم اجرای پیشنهادات ارزیابی درونی
۶	۳	۰	۲	۱	۰	عدم پیگیری طرح‌های ارزیابی درونی توسط دفتر نظارت و ارزیابی
۶	۳	۳	۰	۰	۰	عدم اطلاع‌رسانی مدیر گروه به اعضای هیأت علمی
۴	۲	۰	۰	۱	۱	عدم حمایت مسئولین ارشد دانشگاه
۴	۲	۰	۰	۲	۰	اطلاع‌رسانی کم دفتر نظارت و ارزیابی

چنانچه مشاهده می‌شود از منظر گروه‌های مختلف مصاحبه شده، عدم فرهنگ‌سازی با (۲۵/۵ درصد)، کمبود مشوق‌های مالی و پژوهشی و عدم وجود انگیزه (با ۱۹/۵ درصد) از مهم‌ترین عوامل اثر گذار بر استنفکاف گروه‌های غیر درگیر در فرایند ارزیابی درونی بوده است. اگرچه افراد مشارکت کننده در فرایند مصاحبه و جمع‌آوری اطلاعات به طور وافر به این خلاء اشاره داشتند، اما ادعای زیر به عنوان یکی از نمونه‌های برگرفته از مصاحبه با مدیران ستادی ارائه می‌شود:

" اعضای هیأت علمی نسبت به این مسأله باور ندارند. یعنی این که فرهنگ ارزیابی اساسا در سازمان های آموزشی ما که دانشگاه هم از جمله آنهاست رسوخ پیدا نکرده و ما مبتنی بر برنامه‌ریزی استراتژیک و یک نظام ارزشی تا به حال کارها را به جلو نبرده ایم و عادت هم نکرده ایم. "

علاوه بر موارد مذکور، دلایل دیگری نیز همانند عدم وجود برنامه‌ی راهبردی ارزش‌یابی کیفیت در دانشگاه‌ها، غلبه‌ی نشانگرهای کمی در ارزش‌یابی کیفی گروه‌های آموزشی، عدم وجود سازوکارهای تشویقی یا تنبیهی قانونی برای ارزش‌یابی کیفیت، عدم وجود پرتال ارزش‌یابی کیفیت، فقدان ساختار منسجم، علمی و عملیاتی برای مدیریت فعالیت راهبردی ارزش‌یابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در آموزش عالی بر اساس دانش و تجارب ملی و جهانی، عدم توجه به تفکیک بودجه ارزش‌یابی و اعتبارسنجی به دو سطح: الف) اجرای فعالیت مستمر ارزش‌یابی و ب) اشاعه و کاربست یافته‌ها، عدم توجه به تدوین آئین‌نامه‌های انجام ارزش‌یابی کیفیت در سطوح خرد و کلان گروه‌های آموزشی، عدم وجود یک سیستم مکانیزه‌ی مرکزی و اجرای اتوماسیون اداری یکپارچه و عدم ارائه بازخورد ارزش‌یابی درونی، از جمله موارد مطروحه در این خصوص [با فراوانی یک مشاهده] بود.

سؤال ۲: مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزش‌یابی درونی در حال اجرای گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد چیست؟

در ارتباط با پاسخ به این سؤال، متخصصان و کارشناسان موضوعی ارزش‌یابی (۳) نفر، مدیران ستادی دانشگاه (۷) نفر، مدیران گروه‌های آموزشی در حال اجرای ارزش‌یابی

درونی (۱۰) نفر و مجریان گروه‌های آموزشی در حال اجرای ارزیابی درونی (۲۵) نفر مورد مصاحبه قرار گرفتند که مهم‌ترین مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی در حال اجرای گروه‌های آموزشی در جدول شماره (۲) مشاهده می‌شود.

جدول شماره (۲). مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی درونی در حال اجرا از منظر

گروه‌های پاسخ دهنده

درصد	شمارگان کل پاسخ‌ها	مجریان گروه‌های در حال اجرا	مدیران گروه‌های در حال اجرا	مدیران ستادی دانشگاه	متخصصان موضوعی ارزش‌یابی	پاسخ‌ها
۱۴/۸	۱۷	۱۱	۲	۱	۳	عدم همکاری اعضای هیأت علمی
۱۴/۸	۱۷	۱۳	۴	۰	۰	عدم وجود پایگاه جامع اطلاعاتی و به روز نبودن اطلاعات جامعه‌ی آماری
۱۴/۸	۱۷	۱۳	۰	۳	۱	کمبود مشوق‌های مالی و پژوهشی و عدم وجود انگیزه
۱۳/۹	۱۶	۱۱	۴	۱	۰	دشواری دسترسی به فارغ-التحصیلان، ارسال پرسشنامه برای آنها و عدم همکاری آنها
۱۳/۹	۱۶	۱۰	۲	۱	۳	عدم فرهنگ سازی

۵/۲	۶	۴	۰	۲	۰	ترس از گفتن واقعیت در گروه‌های آموزشی توسط اعضای هیأت علمی
۵/۲	۶	۴	۰	۲	۰	عدم دارا بودن تخصص اعتبارسنجی و ارزش‌یابی و آشنا نبودن با روش‌های تحلیل آماری اطلاعات توسط اعضای هیأت علمی
۴/۴	۵	۵	۰	۰	۰	عدم پیگیری دفتر نظارت و ارزیابی
۴/۴	۵	۴	۰	۱	۰	دارا نبودن نرم افزار ارزیابی درونی
۲/۶	۳	۲	۰	۰	۱	کمبود وقت اعضای هیأت علمی
۲/۶	۳	۳	۰	۰	۰	یکسان بودن فرمت فرم‌های ارزیابی درونی برای همه گروه‌های آموزشی
۱/۷	۲	۱	۰	۰	۰	عدم توصیه برای محرمانه بودن اطلاعات اعضای هیأت علمی از سوی مجریان ارزیابی درونی
۱/۷	۲	۲	۰	۰	۰	دشواری دسترسی و عدم همکاری کارفرمایان در بازار کار

چنانچه مشاهده شد، عدم همکاری اعضای هیأت علمی (با ۱۴/۸ درصد از کل پاسخ‌های دریافت شده)، کمبود مشوق‌های مالی و پژوهشی و پایین بودن انگیزه در افراد (۱۴/۸ درصد) و عدم دسترسی به پایگاه جامعی از اطلاعات (با ۱۴/۸ درصد) به عنوان

مهم‌ترین مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی درونی معرفی شده است. مورد زیر نمونه‌ای از ادعای مجریان طرح‌های ارزیابی درونی در خصوص عدم همکاری لازم توسط اعضای هیأت علمی است:

"اعضای هیأت علمی همکاری نمی‌کنند چون آن را کار مفیدی نمی‌دانند که بتواند تحولی در روند بهبود آموزش دانشجویان ایجاد کند و در اثربخشی این روند در بهبود آموزش دانشجویان شک دارند"

همچنین موارد زیر نمونه‌هایی از موارد گزارش شده مجریان در قبال عدم دسترسی به پایگاهی مناسب برای جمع‌آوری داده‌ها و کمبود و نارسایی پرداخت‌های مالی توسط واحدهای ذی‌ربط در دانشگاه است:

"آمار داده شده از گروه و غیره آمار به هم ریخته ایست و نه در گروه و نه در دانشکده ثبت نشده است"
"هزینه اجرای طرح فراموش شده و پرداخت نمی‌شود و اعضا از دارایی خود این هزینه‌ها را پرداخت می‌کنند"

علاوه بر موارد مذکور و به عنوان مهم‌ترین مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی درونی در حال اجرای گروه‌های آموزشی، مشکلات مطرح شده مجریان [با فراوانی یک مشاهده] عبارتند از: طولانی شدن روند اجرای طرح به دلیل عدم همکاری جامعه‌ی آماری، نقص اطلاعاتی دفتر نظارت و ارزیابی در اجرای دقیق طرح، عدم آشنایی اعضای هیأت علمی با وظایف خود، عدم وجود اهداف از پیش تعیین شده‌ی دقیق در دانشگاه و دانشکده‌ها، تنظیم پرسشنامه‌ها در گروه بصورت محافظه‌کارانه، نامفهوم بودن و وقت‌گیر بودن پاسخ به برخی سؤالات فرمهای ارزیابی درونی، تکراری بودن سؤالات ارزیابی درونی، عدم ثبات اطلاعات به دلیل تغییر و تحولات فیزیکی در دانشکده، جذاب نبودن طرح، مقایسه شدن اعضای هیأت علمی با یکدیگر، عدم همکاری بخش‌های مختلف دانشکده‌ها در جمع‌آوری اطلاعات، زمان‌بر بودن پاسخ‌گویی به پرسشنامه‌های اعضای هیأت علمی، عدم وجود معیاری مشخص برای ارزیابی درونی در گروه‌ها یا شاخص‌های متفاوت، مبهم بودن آئین‌نامه‌ی نگارش و تنظیم اجرای ارزیابی درونی، ناشناخته و غیر کاربردی بودن اصطلاحات بکار رفته در الگو یا کتابچه‌ی راهنمای ارزیابی

درونی، ترجمه بودن کتابچه‌ی راهنمای ارزیابی درونی و عملیاتی نبودن آن، مشخص نبودن متدولوژی طرح، عدم زمان‌بندی دقیق اجرای طرح ارزیابی درونی، عدم پاسخ‌گویی صریح دانشجویان به سؤالات، مشخص نبودن هدف نهایی ارزیابی درونی، عدم اطلاع مدیرگروه از اجرای مراحل ارزیابی درونی گروه، غلبه‌ی نشانگرهای کمی در ارزش‌یابی کیفی گروه‌های آموزشی، عدم وجود سازوکارهای تشویقی یا تنبیهی قانونی برای ارزش‌یابی کیفیت، عدم وجود پرتال ارزش‌یابی کیفیت، عدم وجود ساختار متولی ارزش‌یابی کیفیت در نظام آموزش عالی، مشخص نبودن چشم‌انداز و آینده‌ی طرح ارزش‌یابی درونی در نظام آموزش عالی کشور، عدم اجرایی شدن پیشنهادات ارزیابی درونی.

سؤال ۳: پیشنهادهای و توصیه‌های طرح‌های ارزیابی درونی خاتمه یافته گروه‌های

آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد به چه میزان عملیاتی شده است؟

یافته‌های حاصل از مصاحبه‌های انجام شده با دو نفر از متولیان ارزیابی درونی در دانشگاه، عدم کاربست مورد انتظار از نتایج ارزیابی درونی را در خلال سال‌های گذشته نمایان می‌سازد. این در حالی است که اسناد و مدارک نشان دهنده جدیت کمیته ارزیابی درونی دانشگاه در خصوص عملیاتی شدن یافته‌های مطالعات ارزیابی درونی از ابتدای سال ۱۳۹۰ است. چنانچه مستندات (دوازدهمین صورت‌جلسه کمیته ارزیابی درونی مورخه ۱۳۹۰/۱۰/۴) نشان می‌دهد که حوزه معاونت طرح و برنامه‌ی دانشگاه مسئولیت پیگیری تمامی موارد پیشنهادی برگرفته از گزارش‌های ارزیابی درونی را عهده‌دار شده و در تاریخ ۱۳۹۰/۱۰/۲۸ نیز گزارشی را از اقدامات انجام شده در این خصوص به کمیته مرکزی ارزیابی درونی ارسال داشته است. یکی از مدیران ستادی دانشگاه در تشریح فرایند عملیاتی نمودن پیشنهادهای و یافته‌های برگرفته از مطالعات ارزیابی درونی عنوان می‌دارد:

" واقعیت این است که تا مدتی پیش در مواجهه با فرایند ارزیابی درونی ناهماهنگی درون سازمانی وجود داشت. بدین معنا که به خاطر عدم انسجام فرایندی در قبال طرح‌های ارزیابی درونی، هر قسمت از فرایند ارزیابی درونی در حوزه‌ای انجام می‌شد. مکاتبات با سازمان سنجش را حوزه معاونت آموزشی انجام می‌داد، قراردادها و تعامل با مجریان بر عهده مدیریت نظارت و ارزیابی بود و برخی موارد اعتباری و حمایت‌های مالی را حوزه معاونت طرح و برنامه پیگیری می‌نمود. فقدان جلسات منظم و پیگیری‌های بعدی باعث

شده بود تا یافته‌های حاصل از مطالعات به خوبی عملیاتی نشده و نظارت کلان ستاد بر پیگیری‌های واحدهای مجری برای رفع نواقص مطرح شده در گزارش‌ها ابتر بماند".

بر این اساس و طی شواهدی که از منابع چندگانه حاصل شد مشخص شد که پیگیری عملیاتی شدن پیشنهادهای ارزیابی درونی در سالیان گذشته چندان صورت نگرفته است و اطلاعی در خصوص میزان کاربست نتایج حاصل از ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی موجود نبود. ولی در یک سال اخیر، واحد طرح و برنامه‌ی دانشگاه با گروه‌های آموزشی که فرایند ارزیابی درونی را به اتمام رسانده و گزارش خود را تحویل داده‌اند، مکاتباتی را در خصوص وضعیت اجرای پیشنهادهای عملیاتی حاصل از ارزیابی درونی به عمل آورده است. بر این اساس می‌توان در خصوص طرح‌هایی که حداقل پنج سال از اتمام و ارائه گزارش نهایی آن‌ها گذشته است، درصدی بین ۳۰ تا ۳۵ درصد را حائز کاربردی و عملیاتی شدن دانست.

سؤال ۴: دلایل عملیاتی نشدن راهکارها و پیشنهادهای توصیه شده در گزارش‌های

ارزیابی درونی خاتمه یافته‌ی گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد چیست؟

در ارتباط با پاسخ به این سؤال، متخصصان و کارشناسان موضوعی ارزش‌یابی (۳) نفر، مدیران ستادی دانشگاه (۷) نفر، مدیران گروه‌های آموزشی خاتمه یافته (۸) نفر و مجریان گروه‌های آموزشی خاتمه یافته (۸) نفر مورد مصاحبه قرار گرفتند که مهم‌ترین دلایل عملیاتی نشدن راهکارها و پیشنهادهای توصیه شده در گزارش‌های ارزیابی درونی خاتمه یافته گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد در جدول شماره (۳) مشاهده می‌شود.

جدول شماره (۳). دلایل عملیاتی نشدن پیشنهادهای ارزیابی درونی گروه‌های خاتمه یافته

از منظر گروه‌های پاسخ‌دهنده

درصد	شمارگان کل پاسخ‌ها	مجریان گروه‌های خاتمه یافته	مدیران گروه‌های خاتمه یافته	مدیران ستادی دانشگاه	متخصصان موضوعی ارزش‌یابی	پاسخ‌ها
۲۹/۴	۵	۱	۱	۱	۲	تأکید کم و عدم پیگیری عملیاتی شدن پیشنهادات توسط دفتر نظارت و ارزیابی
۲۳/۵	۴	۱	۱	۰	۲	باز نشسته شدن یا جابه‌جایی مجریان و مدیران گروه‌های آموزشی طرح‌های خاتمه یافته
۱۱/۷۵	۲	۰	۰	۲	۰	عدم وجود متولی برای نظارت و پیگیری پیشنهادات طرح‌های خاتمه یافته
۱۱/۷۵	۲	۰	۱	۰	۱	عدم تخصیص اعتبارات کافی جهت عملیاتی کردن پیشنهادهای
۱۱/۷۵	۲	۱	۱	۰	۰	بی‌اطلاعی مدیران گروه و به طور کلی اعضای گروه از نتایج گزارش ارزیابی درونی
۱۱/۷۵	۲	۰	۱	۰	۱	باور نداشتن و عدم انگیزه مجریان گروه‌ها نسبت به کاربست یافته‌های ارزش‌یابی درونی

چنانچه در جدول (۳) مشاهده می‌شود، تأکید اندک و کمبود پیگیری لازم توسط دفتر نظارت و ارزیابی با ۲۹/۴ درصد کل پاسخ‌ها و خروج مجریان طرح‌ها از گروه و یا اتمام دوره مدیریتی در مدیران گروه (با ۲۳/۵ درصد)، مهم‌ترین دلیل عملیاتی نشدن پیشنهادهای مندرج در گزارش‌های ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی بوده است. در این راستا یکی از مدیران ستادی دانشگاه عنوان می‌دارد:

" به نظر می‌آید که گروه‌های آموزشی، دانشکده‌ها، مدیران ستادی و حوزه‌های معاونتی در دانشگاه فردوسی مشهد لینک جدی و پررنگی را با برونده‌های طرح‌های خاتمه یافته نداشته‌اند"

علاوه بر موارد مذکور، دلایل دیگری نیز در خصوص عملیاتی نشدن راهکارهای ارائه شده در گزارش‌های ارزیابی درونی خاتمه‌یافته گروه‌های آموزشی ذکر شده است که عبارتند از: طولانی شدن روند داوری گزارشات، عدم پیگیری جدی پیشنهادات توسط گروه‌های آموزشی، عدم ارائه بازخورد گزارش ارزیابی درونی توسط دفتر نظارت و ارزیابی، عدم احساس نیاز به اجرایی کردن پیشنهادها توسط گروه‌ها، ناتوانی مجریان ارزیابی درونی گروه‌ها در ارائه پیشنهادهای کاربردی و عملیاتی مربوط به سطوح ذی‌ربط (گروه، دانشکده، دانشگاه، وزارت متبوع)، توقع نادرست گروه‌های آموزشی در خصوص اجرایی کردن پیشنهادها توسط دفتر نظارت و ارزیابی، عدم مشارکت دانشگاه و اعضای هیأت علمی در کاربست نتایج، عدم پذیرش پیشنهادهای طرح‌های خاتمه یافته توسط مدیرگروه به دلیل عدم مشارکت جدی در اجرای طرح ارزیابی درونی، مبتنی نبودن پیشنهادات گروه‌های خاتمه یافته بر یک برنامه‌ی استراتژیک و ارائه آن‌ها در خلاء، عدم مطالبه‌ی جدی کمیته ارزیابی درونی و معاونت طرح و برنامه دانشگاه برای اجرایی کردن پیشنهادها توسط گروه‌های آموزشی، عدم اتخاذ رویه‌ای نظام‌مدار برای اجرایی کردن پیشنهادها، عدم وجود بانک جامع اطلاعاتی در خصوص طرح‌های خاتمه یافته و پیگیری پیشنهادهای آن‌ها.

سؤال ۵: چه راهکارهایی می‌توان جهت اثربخشی طرح‌های ارزیابی درونی

گروه‌های آموزشی قلمرو مورد پژوهش ارائه کرد؟

برای پاسخ به این سؤال، متخصصان و کارشناسان موضوعی ارزش‌یابی (۳) نفر، مدیران ستادی دانشگاه (۷) نفر، مدیران گروه‌های آموزشی خاتمه یافته (۸) نفر، مجریان گروه‌های آموزشی خاتمه یافته (۸) نفر، مدیران گروه‌های آموزشی در حال اجرا (۱۰) نفر و مجریان گروه‌های آموزشی در حال اجرا (۲۵) نفر مورد مصاحبه قرار گرفتند. مهم‌ترین راهکارهای ارائه شده جهت اثربخشی طرح‌های ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد در جدول (۴) مشاهده می‌شود.

جدول شماره (۴). راهکارهای ارائه شده جهت اثربخشی طرح‌های ارزیابی درونی از منظر گروه‌های پاسخ‌دهنده

پاسخ‌ها	متخصصان موضوعی ارزش‌یابی	مدیران ستادی دانشگاه	مدیران گروه‌های در حال اجرا	مجریان گروه‌های خاتمه یافته	مدیران گروه‌های خاتمه یافته	مجریان گروه‌های خاتمه یافته	شمارگان کل پاسخ‌ها	درصد
افزایش مشوق‌های مالی و پژوهشی طرح و ایجاد انگیزه	۲	۷	۰	۰	۶	۲	۱۷	۲۴/۳
اشاعه فرهنگ کیفیت در دانشگاه	۲	۶	۰	۵	۰	۱	۱۴	۲۰
برگزاری بیشتر کارگاه‌های آموزشی و نشست‌های تخصصی	۱	۲	۱	۱	۰	۲	۷	۱۰

۷/۱	۵	۲	۰	۱	۱	۱	۰	در اختیار قرار دادن آمار و اطلاعاتی جامع در خصوص اجرای طرح به مجری طرح
۷/۱	۵	۰	۰	۴	۰	۱	۰	پیگیری جدی- تر طرح ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی توسط دفتر نظارت و ارزیابی
۴/۳	۳	۰	۰	۰	۰	۰	۳	مشارکت دانشگاه و اعضای هیأت علمی در اجرای ارزیابی درونی
۴/۳	۳	۰	۰	۳	۰	۰	۰	انجام ارزیابی درونی توسط متخصص رشته‌ی علوم تربیتی، دانشجویان رشته‌های علوم- تربیتی و یک مشاور یا مجری از گروه مربوطه در قالب پایان نامه‌های پژوهشی

۴/۳	۳	۰	۱	۱	۱	۰	۰	طراحی پرسشنامه‌ها به صورت علمی و با روایی و پایایی مطلوب به منظور بهتر به تصویر کشیدن وضعیت موجود
۴/۳	۳	۰	۰	۲	۰	۱	۰	اجرای طرح ارزیابی درونی به صورت مستمر در گروه‌های آموزشی
۲/۸۶	۲	۰	۰	۱	۱	۰	۰	اجرای ارزیابی درونی توسط نهادی خارج از گروه
۲/۸۶	۲	۲	۰	۰	۰	۰	۰	تصحیح الگو یا کتابچه‌ی راهنمای ارزیابی درونی
۲/۸۶	۲	۰	۰	۱	۰	۱	۰	ارائه بازخورد طرح به گروه‌های آموزشی
۲/۸۶	۲	۰	۰	۰	۱	۱	۰	ارائه سازوکارهای تشویق و تنبیه برای گروه‌های موفق و پیشرو

								و گروه‌های ناموفق و ضعیف
								توزیع و جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه‌ها به صورت محرمانه توسط فردی خارج از گروه
	۲/۸۶	۲	۰	۰	۱	۱	۰	۰

چنانچه در جدول فوق مشاهده می‌شود، افزایش اعتبار مالی طرح و ایجاد انگیزه با ۲۴/۳ درصد از کل پاسخ‌ها، اشاعه فرهنگ تعالی و تلاش برای تضمین کیفیت در محیط دانشگاهی (با ۲۰ درصد) و افزایش تعداد کارگاه‌ها و نشست‌های تخصصی (با ۱۰ درصد)، مهم‌ترین راهکارها برای اثربخشی بیشتر طرح‌های ارزیابی درونی و از منظر مصاحبه‌شونده‌ها بوده است. یکی از مدیران دانشگاه در این خصوص ابراز می‌دارد:

" یکی از راهکارها، افزایش انگیزه برای مجریان و همکاران است که تبعاً باید شوراهای پژوهشی و هیأت‌مميزه تمهیداتی را برای تخصیص امتیاز پژوهشی و اعتبار مورد نیاز برای این‌ها فراهم کنند"

علاوه بر موارد مذکور به عنوان مهم‌ترین راهکارهای ارائه شده در خصوص اثربخشی بیشتر طرح‌های ارزیابی درونی، دیگر راهکارهای ارائه شده در این خصوص عبارتند از: برقراری ارتباط عملی بین مجریان طرح‌های ارزیابی درونی با متخصصان علوم تربیتی، بررسی مشکلات طرح ارزیابی درونی گروه‌ها توسط دانشگاه قبل از ارسال آن به سازمان سنجش کشور، به روز شدن اطلاعات و تهیه بانک اطلاعاتی، پیگیری دانش‌آموختگان بعد از دوران تحصیلی، ایجاد مکانیزمی برای پیگیری و ایجاد انگیزه برای اعضای هیأت علمی، افزایش اطلاع‌رسانی و تبلیغات در زمینه‌ی ارزیابی درونی، ابلاغ نتایج طرح ارزیابی درونی به گروه‌ها جهت اجرایی شدن طرح در دانشکده‌ها، به روز شدن اطلاعات در مورد تجهیزات و کارگاه‌ها، قانونمند شدن سیستم جمع‌آوری اطلاعات، تعهد کارشناسان به ارائه

اطلاعات، اجرایی شدن پیشنهادات طرح‌های ارزیابی درونی، طراحی مکانیزمی جهت ارزیابی طرح‌های ارزیابی درونی در خاتمه‌ی کار، تعیین روش‌شناسی‌های طرح متناسب با گروه‌ها به منظور دخل و تصرف در امتیازدهی‌ها و ملاک‌ها، نظارت بیشتر دفتر نظارت و ارزیابی بر اجرای طرح و سازماندهی‌تر عمل کردن، در اختیار قرار دادن نرم افزار ارزیابی درونی برای گروه‌های آموزشی، عدم انتخاب مجری طرح به صورت داوطلبانه و تشکیل کمیته در گروه به منظور اجرای ارزیابی درونی در هر ۲ سال یکبار در گروه مربوطه، عدم حضور مدیرگروه در کمیته ارزیابی درونی گروه و انجام نظارت بیرونی، تبیین دستاوردهای طرح ارزیابی درونی توسط دفتر نظارت و ارزیابی، طراحی سازوکاری جهت بازبینی سؤالات فرم‌ها بدلیل کاهش سوگیری در ارائه پاسخ‌ها از سوی اعضای هیأت علمی، در اختیار داشتن رزومه اساتید توسط دانشگاه به دلیل عدم دوباره‌کاری در جمع‌آوری اطلاعات از اعضای هیأت علمی، قرار دادن توضیحی در خصوص ضرورت ارزیابی درونی بر روی پورتال دانشگاه، استقرار ساختار ملی ارزش‌یابی کیفیت در آموزش عالی، ارتقاء کمی و کیفی برنامه‌های آموزشی حوزه ارزیابی درونی، توجیه اعضای هیأت علمی در ارتباط با فلسفه و ضرورت ارزیابی درونی، حذف پاسخ مخالف یک عضو هیأت علمی در گروه‌های آموزشی کوچک به دلیل رعایت تعادل در وزن‌دهی به سؤالات پرسشنامه‌ها، اختصاص بودجه طرح متناسب با موقعیت و شرایط گروه‌ها، اختصاص هزینه برای تشکیل گردهمایی جهت حضور فارغ التحصیلان، استفاده از ابزارهای موازی پرسشنامه، رعایت ملاحظات اخلاقی در اجرای ارزیابی درونی، انعطاف‌پذیرتر شدن زمان و بودجه طرح متناسب با کیفیت و پیشرفت کار گروه‌های آموزشی، رتبه‌بندی گروه‌های آموزشی از نظر اجرای ارزیابی درونی، توجیه اعضای هیأت علمی در خصوص ثمربخش بودن نتایج طرح، حمایت جدی دانشگاه از الزامات پیشنهادی طرح ارزیابی گروه‌ها، الزام‌سازی برای مدیران گروه در امر پیگیری و اجرای پیشنهادات ارزیابی درونی.

بحث و نتیجه‌گیری

کیفیت عاملی کلیدی است که می‌تواند تضمین‌کننده حیات و توسعه‌ی نظام آموزشی در عصر رقابتی کنونی باشد (چنج، ۲۰۰۳). یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که عدم

فرهنگ‌سازی لازم و کمبود مشوق‌های برانگیزاننده به عنوان مهم‌ترین عوامل استتکاف در گروه‌های غیر مجری ارزیابی درونی و عدم همکاری اعضای هیأت علمی، کمبود انگیزه و احساس نیاز به محرک‌های بیرونی به عنوان مهم‌ترین مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی درونی مشاهده شده است. این یافته همسوی با گزارش پژوهشی احمدوند و ارژنگ (۱۳۹۰) است. آنان کمبود مشوق‌های مالی و ناکافی بودن محرک‌های برانگیزاننده را عاملی مهم در کاهش تمایل اعضای هیأت علمی به مطالعات ارزیابی درونی دانسته و کمبود اعتبارات مالی تخصیص داده شده و ناچیز بودن امتیاز پژوهشی به ارزیابی درونی در مقایسه با سایر طرح‌های پژوهشی را از جمله موانع اجرا در این فرایند بر شمرده‌اند. همچنین این یافته با گزارش مطالعه اسحاقی و احمدی (۱۳۸۹) که معطوف به بررسی نظر اعضای هیأت علمی پیرامون چالش‌ها و مشکلات اصلی اجرای ارزیابی درونی بوده، همخوان است. آنان عدم تخصیص بودجه لازم و امتیاز ناکافی پژوهشی را از مهم‌ترین عوامل دانسته که منجر به عدم تعهد و انگیزه برای پیگیری امور توسط اعضای گروه می‌شود. فقدان بستر فرهنگی لازم برای باور مطالعات ارزیابی و تضمین کیفیت توسط دست‌اندرکاران و مجریان نظام‌های آموزش عالی نگران‌کننده است. توسعه فرهنگ کیفیت در آموزش عالی فرایندی است که باید فراتر از تمرکز دولتی و وابسته به اقتصاد نفتی و در قالب بازرسی‌های متمرکز و آیین‌نامه‌های ایجابی در درون نظام ارزشی یکایک افراد متعامل در نظام آموزش عالی شکل گرفته و تجلی آن در مشی و برنامه‌ریزی‌های گروه‌های آموزشی، دانشکده‌ها و سپس دانشگاه‌ها و مجموعه نظام آموزش عالی کشور متجلی شود. بر این اساس است که کشاورز (۲۰۱۱) بسیاری از نظام‌های آموزش عالی جهان را در طی دو دهه گذشته در تلاش برای ارتقاء کیفیت آموزش، تحقیق و ارائه خدمات تخصصی در دانشگاه‌ها و در سطح آموزش عالی ارزیابی نموده و کشورهایی را در این زمینه موفق می‌داند که تلاش کرده‌اند ارزش‌یابی مداوم را آغاز کرده و ارزش‌یابی درونی را به عنوان پایه‌ای برای ارتقای فرهنگ کیفیت به کار برند. ارزیابی درونی که به زعم ولاسینو و همکاران (۲۰۰۴) عبارت از جمع‌آوری اطلاعات مناسب، مرتبط و به روز از مدرسان، دانشجویان و دانش‌آموختگان درباره عوامل تشکیل دهنده واحد آموزش عالی و به منظور قضاوت درباره کیفیت و برنامه‌ریزی در جهت بهبود آن است، فرایندی است که تنها بر

پایه‌ی خواست و مشارکت تمامی عناصر انسانی برنامه‌ی درسی و به خصوص اعضای هیأت علمی به عنوان طراحان، برنامه‌ریزان، مدیران و مجریان حیات یافته و پویایی لازم را برای عزیمت به سوی بهبود کسب می‌نماید. بدیهی است تا فرهنگ ارزش‌یابی در دانشگاه نهادینه نشود و اعضای هیأت علمی در این خصوص احساس نیاز نکنند، ارزیابی درونی به مثابه صرفاً وظیفه‌ای اداری جلوه‌گر خواهد شد که ارزش ذاتی آن هیچ وقت درک نخواهد گردید. بسیاری از اعضای هیأت علمی به دلیل این‌که گروه خود را در ظاهر خوب نشان دهند از بیان واقعیت‌های گروه که به عقیده آن‌ها ممکن است به ضرر گروه باشد، خودداری نموده و استیلای چنین فضایی بر گروه‌های آموزشی به‌طور حتم هدف اصلی ارزیابی درونی را که شناسایی نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت گروه است، محقق نخواهد نمود.

یافته‌های مربوط به سؤال سوم نشان داد که کاربست نتایج و پیشنهادهای حاصل از مطالعات ارزیابی درونی خاتمه یافته در گروه‌های آموزشی از مطلوبیت لازم برخوردار نبوده و این معضل در ماه‌های منتهی به انجام پژوهش مرتفع شده است. عدم وجود ساختار کاملاً روشن و یکسان در نظام‌های دانشگاهی و عدم اجرایی شدن برخی آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های ابلاغی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در خصوص نظارت و ارزیابی، بهبود و تضمین کیفیت و فعالیت‌های اعتبارسنجی از جمله دلایل روشن در بروز چنین پیامدهایی است. در حالی که در بسیاری از دانشگاه‌های کشور، حوزه معاونت طرح و برنامه فاقد جایگاه در ساختار سازمانی دانشگاهی است؛ در دانشگاه مورد مطالعه، این حوزه وظایفی را مانند ارزیابی عملکرد و ارزیابی واحدهای دانشگاهی بر عهده داشته و به موازات مدیریت نظارت و ارزیابی (که در حوزه ریاست دانشگاه است) فعالیت می‌نماید. بر این اساس است که بسیاری از اقدامات لازم برای پیگیری، به‌خاطر فعالیت متداخل واحدهای دانشگاهی مورد غفلت جدی قرار گرفته و در مقابل برای برخی فعالیت‌ها نیز متولیان چندگانه مانند معاونت آموزشی، معاونت طرح و برنامه و مدیریت نظارت و ارزیابی وجود داشته است. اگرچه با تقویت کمیته ارزیابی درونی دانشگاه و باز تعریف حدود فعالیت و انتظارات از هر واحد و معاونت این مشکل مرتفع گردید، لیکن مکاتبات مراجع ذی‌ربط در وزارت علوم و عدم تنویر انتظارات، ضرورتی را برای بازنگری

در شیوه‌نامه‌های اجرایی روشن می‌سازد. ضمن آنکه تغییرات مدیریتی در سطح دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور، ضرورتی انکارناپذیر را برای نشست‌های ادواری و با محوریت مراحل اجرا، شیوه‌های عملیاتی نمودن و ضمانت تمکین مدیران عالی و میانی در قرار دادن نتایج حاصل از گزارش‌های ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی در پازل برنامه‌های استراتژیک دانشگاه‌ها را برجسته می‌سازد. از طریق این مهم است که به دلایل گزارش شده در جدول (۳) در خصوص دلایل عملیاتی نشدن راهکارها و پیشنهادهای توصیه شده در گزارش‌های ارزیابی درونی که به عدم پیگیری لازم توسط دفتر نظارت و ارزیابی و جا به جایی مجریان و مدیران گروه‌های آموزشی معطوف است، پاسخ مناسبی داده خواهد شد.

پیشنهادها:

- فقدان فرهنگ ارزیابی، از مهم‌ترین عوامل موجد مشکلات ارزیابی درونی در محیط‌های دانشگاهی است. فرهنگ سازی و ایجاد باور و تغییر نگرش به این فرایند، اقدامی است که باید مدیران عالی آموزش عالی و دانشگاهی مدنظر قرار داده تا با ایجاد مشوق‌های کافی و بستر سازی برای افزایش انگیزه‌ها بتوانند باور به سودمندی و ضرورت ارزیابی دوره‌ای و مستمر را ارتقا ببخشند.
- پیگیری مدیران عالی دانشگاهی برای ایجاد بانک اطلاعاتی دقیق و در دسترس قرار دادن آن برای مجریان طرح‌های ارزیابی درونی می‌تواند اقدامی مؤثر برای امکان دستیابی مجریان به داده‌های مبنایی برنامه‌ریزی قلمداد شده و سیر تحول و پویایی گروه‌ها را در گذر زمان نمایان کند. از این طریق امکان اشراف بر میزان عملیاتی شدن نتایج و پیشنهادهای طرح‌های اتمام یافته محقق شده و قابلیت رصد تغییرات توسط واحدهای نظارت بر ارتقاء کیفیت، فراهم می‌شود.
- انتخاب مجری طرح‌های ارزیابی درونی از میان آن دسته از اعضای هیات علمی که حداقل پنج سال تا بازنشسته شدن آنها فاصله زمانی وجود دارد، امکان پیگیری نتایج و تضمین اجرایی شدن یافته‌ها از طریق آنان را نیز به دنبال دارد.

فهرست منابع:

- احمدوند، مصطفی؛ ارژنگ، اردوان (۱۳۹۰). روند ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی در دانشگاه یاسوج: چالش‌ها و راهکارها. **مجموعه چکیده مقالات پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی**. تهران: مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران.
- اسحاقی، فاخته؛ محمدی، رضا؛ صادقی‌مندی، فاطمه؛ زمانی‌فر، مریم (۱۳۹۰). بررسی عوامل مرتبط با اجرای مطلوب ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاهی (مروری بر یک دهه تجربه گذشته در ایران). **مجموعه مقالات پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی**. تهران: مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران.
- اسحاقی، فاخته و احمدی، اعظم (۱۳۸۹). رابطه میان ویژگی‌های سازمانی و اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاهی: مورد دانشگاه تهران. **مجموعه مقالات چهارمین همایش سالانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی (دانشگاه تهران)**. مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران. پردیس هنرهای زیبا.
- امین طهماسبی، حمزه؛ واحدی، اشکان؛ توکلی مقدم، رضا (۱۳۸۹). چالش‌ها و راهبردهای ارزیابی گروه‌های آموزشی در راستای بهبود کیفیت و توسعه علمی کشور. **مجموعه مقالات چهارمین همایش سالانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران**: مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران.
- بازرگان، عباس؛ حجازی، یوسف و اسحاقی، فاخته (۱۳۸۶). فرایند اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاهی (راهنمای عملی). چاپ دوم، تهران: نشر دوران.
- بهرنگی، محمدرضا؛ ساکتی، پرویز؛ سید عباس زاده، میرمحمد؛ فانی، علی اصغر؛ موسوی موحدی، علی اکبر (۱۳۸۹). گزارش ارزیابی برونی گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران: مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران.
- حسینی، رسول و اسحاقی، فاخته (۱۳۸۶). بررسی نگرش اعضای هیأت علمی نسبت به تأثیر ارزیابی درونی در بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی: مورد گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های شهر تهران. **مجموعه مقالات سومین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی**. مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران.

- رحمانی، رمضان؛ فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۷). **ارزش یابی کیفیت در آموزش عالی**. مجله راهبردهای آموزش مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بقیةالله (عج). شماره ۱. جلد ۱، صص ۲۸-۳۹.
- رشیدی پور، علی؛ وفایی، عباسعلی؛ طاهریان، عباسعلی؛ میلادی گرجی، حسین؛ جراحی، مرتضی؛ صفاخواه، حسینعلی؛ صادقی، حسن (۱۳۸۲). **ارزیابی درون گروهی بخش فیزیولوژی دانشگاه علوم پزشکی سمنان**. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، **فصلنامه کومش**، جلد ۵، ویژه نامه آموزش پزشکی، شماره ۲، صص ۷۷-۸۴.
- رفیعی، غلامرضا؛ خدادادی زاده، علی؛ کاظمی، مجید؛ شهابی نژاد، مریم؛ راوری، علی؛ بخشی، حمید (۱۳۸۲). **ارزیابی درونی گروه پرستاری داخلی جراحی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان در نیم سال اول ۸۱-۸۲**. **مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان**. جلد ۵، ویژه نامه آموزش پزشکی. صص ۹-۱۷.
- شهرکی پور، حسن؛ جمالی، شادی (۱۳۸۹). **نقش ارزیابی درونی در ارتقای علمی مدیران و اعضای هیأت علمی رشته مهندسی مکانیک دانشگاه آزاد اسلامی واحد قزوین**. **فصلنامه آموزش مهندسی ایران**، سال دوازدهم، شماره ۴۸، صص ۱۱۷-۱۴۷.
- فراستخواه، مقصود؛ بازرگان، عباس (۱۳۸۹). **رویکرد طبقه بندی گروه های آموزشی: کاربردی از ارزیابی درونی کیفیت دانشگاهی، مجموعه مقالات چهارمین همایش سالانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران: مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران**.
- فرزبان پور، فرشته؛ بازرگان، عباس (۱۳۷۸). **ارزیابی بخش های آموزشی بالینی بیمارستان های دانشگاه های علوم پزشکی در تهران**. **مجله دانشکده پزشکی**. ۵۷ (۲). صص ۷۲-۷۷.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ گال، جويس (۱۳۸۷). **روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی (جلد اول)**. مترجمان: احمدرضا نصر، حمیدرضا عریضی، محمود ابوالقاسمی، محمد جعفر پاک سرشت، علیرضا کیامنش، خسرو باقری، محمد خیر، منیجه شهنی ییلاق و زهره خسروی. چاپ چهارم. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

محمدی، رضا؛ فتح آبادی، جلیل؛ یادگارزاده، غلامرضا؛ میرزا محمدی، محمد حسن؛ پرند، کورش (۱۳۸۶). ارزش‌یابی کیفیت در آموزش عالی: مفاهیم، اصول، روش‌ها، معیارها. چاپ دوم. تهران: سازمان سنجش آموزش کشور.

میرزامحمدی، محمد حسن؛ هاشمی، مجید؛ امیری، عبدالرضا (۱۳۸۹). تبیین چالش‌های ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های ایران، *مجموعه مقالات چهارمین همایش سالانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی*، تهران: مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران.

نادری، ابوالقاسم؛ عبداللهی، حسین (۱۳۸۹). کارایی و اثربخشی ارزیابی کیفیت گروه‌های آموزشی دانشگاهی: چالش‌ها و چشم اندازها. *مجموعه مقالات چهارمین همایش سالانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی (دانشگاه تهران)*. تهران: مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران.

Bazargan, A. (1999). Introduction to assessing quality in higher medical education in iran: challenges and perspectives. *quality in higher education* , vol. 5 , No. 1.

Cheng, Y. C. (2003). Quality assurance in education: Internal , interface and future. *Quality Assurance in Education* , Vol. 11 , No. 4 , pp. 202-13.

Grammatikopoulos, V. , Tsigilis, N. & Koustelios , A. (2007). Influential factors of an educational programme implementation evaluation: A Cross-validation approach. *Evaluation and Research in Education*, Vol. 20 , No. 2 , pp. 100-113.

Hamdhaidar, S. , Agahi, H., Papzan , A. (2008). Higher education during the islamic government of Iran(1979–2004). *International Journal of EducationalDevelopment*. 28(3), 231–245.

Horto, D., Mackay, R. (2003). *Using evaluation to enhance institutional learning and change: recent experiences with agricultural research and development*. Agricultural Systems. 78(2003) 127–142 .www.elsevier.com/locate/agsy

Keshavarz, M. (2011). Management development of internal evaluation in the Islamic Republic of Iran(case study) , *Educational Research and Reviews* , Vol. 6(14) , pp. 804-811.

Morte, Thea, F. vande & Bird , Jennifer L. (2010). Continuous curriculum review in a bachelor of nursing program: Preventing curriculum drift and improving quality. *Journal of Nursing Education* , Vol. 49 , No. 10 , pp. 159-162.

Vlasceanu, I. , Grunberg. L., &Parlea , D. (2004). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Difinitions* , Bucharest , unesco- CEBRS , Paper on Higher Education. [http:// www. cepesro/publications/Defavlt. Html](http://www.cepesro/publications/Defavlt.Html).

