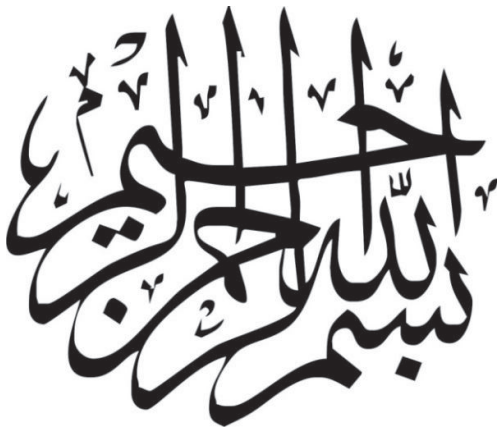

بسم الله الرحمن الرحيم

ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی

«مجموعه مقالات سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی»

(جلد اول)

۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

ویراستار علمی:

دکتر جواد حاتمی

دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

دکتر محمد حسن‌زاده

دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

با همکاری :

مصطفی اسبک تبار فیروزجاه

دانشجوی کارشناسی‌ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس

پروانه اسمعیل‌زاده نوقابی

دانشجوی کارشناسی‌ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس

۱۳۹۵

سرشناسه: کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی (سومین : ۱۳۹۵ : تهران)
عنوان و نام پدیدآور: ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی: «مجموعه مقالات سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی» ۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵/ ویراستار علمی: جواد حاتمی، محمد حسن‌زاده؛ با همکاری مصطفی اسبک‌تبار فیروزجاه، پروانه اسمعیل‌زاده نوقابی؛ [برگزار کننده] دانشگاه تربیت مدرس.
مشخصات نشر: تهران: دانشگاه تربیت مدرس، مرکز نشر آثار علمی، ۱۳۹۵.
مشخصات ظاهری: ۲ج.:مصور، جدول؛ ۲۲×۲۹ س‌م.
شابک: دوره: 978-600-7589-22-9 ؛ (ج.۱): 978-600-7589-23-6 ؛ (ج.۲): 978-600-7589-24-3
وضعیت فهرست‌نویسی: فیپا
عنوان دیگر: مجموعه مقالات سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی.
موضوع: آموزش عالی - ایران - ارزشیابی - کنگره‌ها - دانشگاه‌ها و مدارس عالی - ایران - گروه‌های آموزشی - ارزشیابی - کنگره‌ها
شناسه افزوده: حاتمی، جواد، ۱۳۵۲ - ، ویراستار
شناسه افزوده: حسن‌زاده، محمد، ۱۳۵٦ - ، ویراستار
شناسه افزوده: اسبک‌تبار فیروزجاه، مصطفی، ۱۳٦۸ -
شناسه افزوده: اسمعیل‌زاده نوقابی، پروانه، ۱۳٦٤ -
شناسه افزوده: همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی (دهمین: ۱۳۹۵: تهران)
شناسه افزوده: دانشگاه تربیت مدرس. مرکز نشر آثار علمی
رده‌بندی کنگره: ۱۳۹۵ ۹ک۹الف/ ۲۳۳۱/٦۵ LB
رده‌بندی دیویی: ۳۷۸/۵۵ **شماره کتابشناسی ملی:** ٤۲۱۲۹۵۷

ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی (جلد ۱)
ویراستار علمی: دکتر جواد حاتمی، دکتر محمد حسن‌زاده
با همکاری: مصطفی اسبک تبار فیروزجاه، پروانه اسمعیل‌زاده نوقابی
طراح جلد: سید محمد تقی طباطبایی بافقی
صفحه‌آرایی: فریبا کرمانی
شماره انتشار: ۱
شماره پیاپی: ۱
تاریخ انتشار: ۱۳۹۵
شمارگان: ۵۰۰
شابک دوره:۹-۲۲-۷۵۸۹-٦۰۰-۹۷۸ **ISBN:** 978-600-7589-22-9
شابک جلد اول:٦-۲۳-۷۵۸۹-٦۰۰-۹۷۸ **ISBN:** 978-600-7589-23-6
ناشر: مرکز نشر آثار علمی دانشگاه تربیت مدرس
نوبت چاپ: اول
کارشناس اجرایی: لیلا نجفی زمان
ناظر چاپ: مصطفی جانجانی
لیتوگرافی: ایران گرافیک
چاپ و صحافی: قشقایی
مرکز پخش: تقاطع بزرگراه‌های آل‌احمد و دکتر چمران، دانشگاه تربیت مدرس، مرکز نشر آثار علمی، صندوق پستی: ۳۱۸-۱٤۱۱۵
تلفن: ۸۲۸۸۳۰۹٦ دورنگار: ۸۲۸۸۳۰۳۲
بها: ۳۲۰۰۰۰ ریال

اعضای کمیته علمی

دکتر جواد حاتمی (دبیر کمیته علمی)	دانشیار دانشگاه تربیت مدرس
دکتر محسن ایمانی	دانشیار دانشگاه تربیت مدرس
دکتر عباس بازرگان	استاد دانشگاه تهران
دکتر حمید پزشک	مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران
دکتر محمد حسن زاده	دانشیار دانشگاه تربیت مدرس
دکتر محمد دادرس	استادیار مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران
دکتر سید مهدی سجادی	دانشیار دانشگاه تربیت مدرس
دکتر مریم صفر نواده	استادیار وزارت بهداشت درمان و آموزش پزشکی
دکتر علیرضا صادق زاده	استادیار دانشگاه تربیت مدرس

اعضای کمیته اجرایی

دکتر محمد حسن زاده	«دبیر کمیته اجرایی»
حجت اله ابراهیمی	مدیر امور اداری دانشکده علوم انسانی
مصطفی اسبک تبار	مسئول انتشارات کنفرانس
پروانه اسمعیل زاده نوقابی	مسئول هماهنگی اجرایی کنفرانس
دکتر محمدرضا اصلاحچی	معاون دانشجویی دانشگاه تربیت مدرس
ابولقاسم حیدری	امور مالی دانشکده مدیریت و اقتصاد
فروزان چایهنی	مسئول سایت کنفرانس
ایرج خاکپور	امور اجرایی
غلامرضا خاکسار	مدیر امور مالی دانشگاه تربیت مدرس
محمد علیمحمدی	مسئول مالی کنفرانس
دکتر مصطفی محمدیان	مدیر پژوهش دانشگاه
محمد صیفی	مدیر حراست دانشگاه تربیت مدرس
حسین مرادی	رئیس اداره بازنگری و ارتقای کیفیت آموزشی
محمد حسن نصرتی	رئیس روابط عمومی دانشگاه

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

دانشگاه تربیت مدرس

۷ و ۸ اردیبهشت۱۳۹۵

فهرست

جلد اول

ارزیابی دستاوردهای یادگیری در نظام آموزش عالی ۷

فاخته اسحاقی، رضا محمدی

بررسی کیفیت برنامه های درسی بر مبنای نتایج ارزیابی درونی (مورد: گروه‌های آموزشی مهندسی) ۲۱

فاخته اسحاقی- رضا محمدی

ارزیابی مؤلفه‌های کیفیت مهارتهای آموزشی و پژوهشی از دیدگاه دانشجویان دکتری؛ یک مطالعه کیفی ۳۵

محمد اسدی

جستاری در رویکردهای ارزشیابی کیفیت در سیستم‌های آموزش مجازی ۴۹

اعظم اسفیجانی

ارزیابی کیفیت خدمات کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد با استفاده از ابزار لایب‌کوال ۵۹

سمیرا اسماعیلی، سعید اسدی، حمزه علی نورمحمدی، فاطمه آتش دلیگانی

تدوین شاخص های سرمایه انسانی دانشگاه های آزاد اسلامی خوزستان با رویکرد جذب دانشجویان خارجی ۶۷

دکتر فرانک امیدیان، فاطمه آلبوغبیش

ابعاد و زوایای کیفیت در آموزش عالی ۸۳

دکتر محمد امینی، دکتر حمید رحیمی، حمیدرضا خدابخشی

بررسی تطبیقی شیوه‌های ورود به مراکز تربیت معلم در کشورهای کانادا، آلمان، انگلستان و ایران ۹۹

صالح ایزدپناه، آرمان اخلاص پور، محمدرضا سالاری

ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی گروه فیزیک دانشگاه زنجان ۱۱۱
رویا پوریافرد، سید حسین موسوی
عوامل مؤثر در ارزشیابی اساتید توسط دانشجو معلمان: مطالعه موردی دانشگاه فرهنگیان پردیس بنت الهدی صدر اردبیل ۱۲۳
ثریا جباری، بهمن عبدی
روش شناسی هزینه-اثربخشی الگویی برای سنجش کیفیت در آموزش عالی از راه دور ۱۳۷
محمد علی جوادی بورا، ولی قربانی
ملاک های ارزشیابی کیفیت آموزش های الکترونیکی در نظام های دانشگاهی بر اساس طراحی آموزشی و ظاهری ۱۴۵
جواد حاتمی، اسماعیل عظیمی
ارتقای ساختار نظارت و ارزیابی در دانشگاه ها : تجربه دانشگاه تربیت مدرس ۱۶۱
دکتر جوادحاتمی، دکترمحمد حسن زاده، مهندس حسین مرادی
تعیین شاخص های عملکردی کلیدی (KPI) بازیابی عملکرد نظام های دانشگاهی براساس رویکرد یکپارچه کارت امتیازی متوازن ۱۷۳
دکتر محمد حسن زاده، پروانه اسمعیل زاده نوقابی، مصطفی اسبک تبار
کیفیت آموزش عالی، میدان تعارض میان ذینفعان ۱۸۹
سودابه حسن زاده بارانی کرد، ابراهیم صالحی عمران
ارتقا و بهبود کیفیت مشارکت کارکنان موسسات آموزش عالی و افزایش موفقیت شغلی آنان از طریق نظام جبران خدمات ۲۱۱
مهسا حسینی، احمد جدیدی
برنامهٔ تربیت معلم شایستگی محور وعدم اتکا به کتاب درسی ۲۲۹
فائزه حیدری، شهریار حیدری، فرانک شمس، مریم حسنوند، بهروز فتحی
بررسی رویکردهای ارزیابی کیفیت تدریس اساتید دانشگاهی از طریق دانشجویان ۲۳۵
مهوش خسروی، اعظم رسولی، هادی مصلح
ارزیابی کیفیت عملکرد درونی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز (بر اساس الگوی رضایت دانشجویی نوئل لویتس) ...۲۵۳
علی اکبر خسروی بابادی، جواد رجبی مقدسی، سعیده سمیعی
فراارزیابی: گفتمانی نو در تضمین کیفیت نظام دانشگاهی ۲۶۵
محمد دادرس، حاتم فرجی ده سرخی
به کارگیری ICT در فرایند ارزیابی یاددهی - یادگیری نظام دانشگاهی ۲۷۷
حجت دهقانزاده، حسین دهقانزاده، جواد حاتمی
ارزشیابی: طراحی ارزشیابی برای بهبود آموزش و یادگیری دانشجویان ۲۸۵
حسین دهقانزاده ، حجت دهقانزاده، هاشم فردانش

فهرست

ارزیابی تأثیر مبانی نظری و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در کیفیت دانشگاه فرهنگیان ۲۹۳
سید ابراهیم رادنیری
ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان ۳۰۳
اعظم رسولی، هادی مصلح، مهوش خسروی
مطالعه تطبیقی سرفصل دروس مقطع کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی با سایر رشته‌ها و گرایش‌های مشابه موجود در ایران ۳۱۵
دکتر فیروزه زارع‌فراشبندی، عذرا دائی
کاربرد فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در گروه های آموزشی مهندسی (بر مبنای گزارش های ارزیابی درونی) ۳۳۳
مریم زمانی فر، رضا محمدی، فاطمه صادقی مندی
شناسایی و اولویت بندی عوامل مرتبط با نهادینه کردن فرهنگ ارزیابی در دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تحلیل عاملی ۳۴۷
حسن سرمدی انصار
فراارزیابی از برنامه‌های هیأت نظارت و ارزیابی آموزش عالی استان خراسان رضوی در مرحله‌ی طرح (واکاوی تحلیلی در فاصله انتظارات مطلوب تا وضعیت موجود) ۳۶۵
زهره شاهسون، دکتر مجتبی بذرافشان مقدم، دکتر بهروز مهرام و دکتر مقصود امین خندقی
رویکرد نظارتی در ارزیابی آموزش عالی: چالش‌ها و راهکارها ۳۸۵
زهره شاهسون، دکتر مجتبی بذرافشان مقدم، دکتر مقصود امین خندقی، دکتر بهروز مهرام
نقش الگوهای ارزیابی برنامه درسی در ارزیابی کیفیت برنامه درسی نظام های دانشگاهی ۳۹۹
سامان صالحیان، سید محمد شیخی، بهنام رسولی
ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی با بهره گیری از استانداردهای آموزش الکترونیکی ۴۱۱
فاطمه صمدی، حجت دهقانزاده
ارزیابی تعالی سازمانی پژوهشگاه بین المللی زلزله شناسی و مهندسی زلزله با استفاده از مدل EFQM ۴۲۷
اسماعیل طیوری ، مریم پاکدامن نائینی ، مجتبی کریمی
فراارزیابی از برنامه‌های هیأت نظارت و ارزیابی آموزش عالی استان خراسان رضوی در مرحله‌ی طرح (واکاوی تحلیلی در ارزیابی آموزش از راه دور: آنچه باید ارزیابی گردد ۴۴۷
طاهره ظفری پور، دکتر رضا محمدی
مصورسازی شبکه‌های همکاری بین‌المللی دانشگاه‌ها و موسسات پژوهشی کشور ۴۶۷
دکتر محمدامین عرفان‌منش، الهام اعرابی، دکتر امیررضا اصنافی

جلد دوم

نظریه ارتباط گرایی ضرورتی قابل تأمل در ارتقاء کیفیت دانش و یادگیری در دانشگاه فرهنگیان ٤٧٥
مهدی عطار، عفت پیری

بالندگی اعضای هیأت علمی به مثابه سازوکاری برای ارتقای کیفیت آموزش عالی ٤٨٥
دکتر داود قرونه، فاطمه ثنائی‌پور، دکتر حسن محجوب عشرت‌آبادی

ویژگی های استاد مطلوب از دیدگاه دانشجویان دکتری دانشگاه الزهرا(س) ٥٠٣
زهرا کرمی ، گلنار مهران

فرا تحلیلی پیرامون معیارهای انتخاب استاد راهنما در دوره‌های تحصیلات تکمیلی ٥١٧
جلالیه کریمی، مرتضی نوری، مریم شریف‌زاده

معرفی الگوی ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه ای دانشجو-معلمان ایران ٥٢٧
دکتر غلامرضا کیانی، مهدی نامداری پژمان

ارزیابی وضعیت یادگیری الکترونیکی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان پردیس حضرت فاطمه زهرا شهر اهواز ٥٣٩
رجب کیانی شاهوندی، سیدهاشم شکرخدایی، نصرت فرهادی

فرسودگی تحصیلی و کیفیت نظام های آموزشی دانشگاهی و راهکارها و چالش‌ها ٥٤٧
آناهیتا گلوسالاری ، سارا کدخدا محمد مسافری، نسترن کلانتری زاده

ارزیابی درونی، کلید گنج موفقیت در اعتبارسنجی آموزش عالی و مطالعه موردی یکی از دانشگاه‌های کشور ٥٥١
دکتر محمد مجتبی زاده، دکتر عباس عباس‌پور، دکتر حسن ملکی و دکتر مقصود فراستخواه

بررسی جامع نظام اعتبارسنجی انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های
اعتبارسنجی در آموزش عالی با رویکرد برنامه ریزی استراتژیک ٥٦٩
دکتر محمد مجتبی زاده، دکتر عباس عباس‌پور ، دکتر حسن ملکی و دکتر مقصود فراستخواه

دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) آموزه‌ای برای نظام اعتبارسنجی آموزش عالی کشور ٦٠٥
دکتر محمد مجتبی زاده، دکتر عباس عباس‌پور، دکتر حسن ملکی و دکتر مقصود فراستخواه

بررسی کیفیت محیط یادگیری دانشگاهی از دیدگاه دانشجویان کارشناسی دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین خوزستان ٦٢٣
سعید محمدزاده، زهراتیموری کوهسار

مدل ارزشیابی کیفیت AUN در سطح برنامه: دستیابی به تضمین کیفیت ٦٤١
دکتر یحیی معروفی؛ داود میرزایی فر

فهرست

ارزیابی ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات دانشگاه فرهنگیان براساس مدل سروکوآل: مطالعه موردی پردیس رسالت زاهدان ٦٦٣

اسماء ملازهی، یعقوب عزیزی

بررسی عوامل موثر بر کیفیت تدریس در نظام آموزش عالی با مروری بر پژوهش‌های قبلی ٦٧٧

وحید منصوری، پروین ذوالقدری، مصطفی سالاری

ارزشیابی کیفیت آموزش مبتنی بر وب از منظر زیرساختهای آموزش مجازی ٦٨٧

سمانه سادات موسویان

ارتقاء طرح فرا ارزشیابی در بستر چک لیستهای حوزه ٧٠٣

سمانه سادات موسویان، دکترجواد حاتمی

بررسی نقش توسعه حرفه ای و توانمندسازی مدرسین دانشگاه فرهنگیان بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس: مطالعه موردی دانشگاه های فرهنگیان یزد ٧١٩

سیدمحمدعلی میرجلیلی

فرا تحلیل پژوهش های انجام شده پیرامون ارزیابی کیفیت برنامه درسی: به منظور طراحی الگوی مطلوب جهت ارتقای کیفیت ٧٣٩

دکتر محمد حسن میرزا محمدی، زهرا ذوالفقاری

ارزیابی بهره‌وری علمی گروه‌های دانشگاهی با رویکرد علم سنجی: مفاهیم، ضرورت‌ها و شاخص‌ها ٧٥٧

ناهید میرزایی، عبدالرضا نوروزی چاکلی

ارزیابی میزان رضایت‌مندی تحصیلی دانشجویان مهندسی مواد و تأثیر آن در کیفیت آموزش ٧٧٧

زهرا نادری، صمد قاسمی، امید حمیدی

ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه شاهرود بر اساس مدل سروکوال ٧٩٥

مریم نادعلی، حسن خادمی زارع، آفرین اخوان

رابطه بین ارزشیابی کیفیت تدریس و ارتقاء صلاحیت حرفه ای مدرسان دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان ٨٠٥

زهرا ناظمی نارگانی، دکتر اکبر پناهی، دکتر زهره لطیفی

بررسی میزان کاربرد شاخص‌های طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه هنر اصفهان ٨٢٣

محمد رضا نیلی، ستاره موسوی، احمدرضا نصر، محمد مسعود

ارزیابی برنامه‌درسی با رویکرد آموزش هنری و زیبایی‌شناسی و نقش آن در ارتقاء و بهبود تدریس و یادگیری ٨٤٥

مهدیه‌سادات وقورکاشانی

خط‌مشی‌های تحقق تدریس کیفی در آموزش عالی و شاخص‌های ارزشیابی آن ۸۶۱
محمدرضا یوسف زاده چوسری، مرتضی شاه مرادی
تضمین کیفیت در آموزش عالی بر اساس مدل HEQAM ۸۷۷
دکتر محمدرضا یوسف‌زاده، موسی آداک، سارا خداویسی
معرفی الگوی ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه ای دانشجو-معلمان ایران ۸۸۵
دکتر غلامرضا کیانی، مهدی نامداری پژمان
طراحی و اعتباریابی الگوی کیفیت خدمات آموزشی در موسسات ودانشگاه‌های مجازی ایران ۸۹۷
محبوبه خسروی
بررسی تطبیقی- تحلیلی جایگاه کیفیت در اسناد بالادستی ۹۱۵
دکتر رضا محمدی، طاهره ظفری پور
عوامل موثر بر افزایش کیفیت نظام آموزش عالی ۹۳۱
مریم بابایی خیمه سرائی
تغییر راهبردی برنامه درسی آموزش عالی گامی در راستای اثربخشی نظام آموزش عالی ۹۴۷
دکتر جعفر ترک‌زاده، فهیمه کشاورزی
ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی آموزش عالی: رویکرد پاسخگویی به محیط ۹۶۱
دکتر جعفر ترک‌زاده، فهیمه کشاورزی

پیشگفتار

یک دهه همت والا برای نهادینه سازی ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران

بالاخره نظام آموزش عالی جمهوری اسلامی ایران پس از حدود چهار دهه در قله کمیت قرار گرفته است. قریب به پنج میلیون دانشجو در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی گوناگون مشغول به تحصیل هستند که این خود مبین دستیابی و حتی پیشی گرفتن از برنامه های توسعه کمی مدون آموزش عالی کشور می‌باشد. مع‌الوصف، در سوی دیگر معادله نگاهها به همگامی کیفیت با کمیت موجود با شک و تردید جدی مواجه است. از اینرو، در این برهه زمانی توجه به امر کیفیت بیش از هر زمان دیگری ضرورت دارد. شایان ذکر است تا کنون تلاشهایی از سوی صاحب نظران و دلسوزان نظام آموزش عالی صورت گرفته است که برگزاری همایش‌ها و کنفرانس‌های مختلف را در این زمره نام برد. در این میان کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظامهای دانشگاهی (QAUS) تنها رخداد علمیست که برای یک دهه مداومت داشته است.

تمامی تلاش دست اندرکاران سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت در نظامهای دانشگاهی در جهت ارتقای سطح همایش نسبت به سالهای قبل و تلاش برای نهادینه سازی فرهنگ ارزیابی کیفیت در آموزش عالی کشور بوده است و اینکه تا چه اندازه این تلاشها قرین به توفیق بوده است، قضاوت با مخاطبان خاص این موضوع است. تجارب زیسته مدیران و صاحب نظران حوزه نظارت و ارزیابی نشان می‌دهد که بیش از هر موضوع دیگری فرهنگ ضعیف ارزیابی به فعالیت‌های حوزه ارزیابی کیفیت سایه افکنده است. مقوله‌ای که برای تغییر آن نیاز به همت همگانی و صرف زمان بیشتری در قیاس با سایر امور است. با در نظر گرفتن صعوبت کار نگارندگان این سطور بر این باورند که زحمات صاحب نظران و مدیران حوزه نظارت و ارزیابی در نظام دانشگاهی در ترویج فرهنگ این حوزه و حساس نمودن مسئولان و تمامی ذینفعان دانشگاهی مؤثر بوده است و در آینده‌ای نزدیک شاهد شکل گیری نهادی ملی و حتی غیر دولتی برای اعتبار بخشی و کیفیت سنجی دانشگاهای و مراکز آموزش عالی کشور خواهیم بود.

شایسته است که از پیشکسوتان و بنیانگذاران این کنفرانس و دبیران سابق مراتب سپاسگزاری و امتنان خود را ابراز داریم.

از تمامی عوامل علمی واجرایی، اعضای کمیته علمی، کمیته داوران، مؤلفان و مشارکت کنندگان در این رخداد علمی سپاسگزاریم.

همچنین بر خود فرض می‌دانیم که از حمایت و مساعدت مدیران محترم دانشگاه تربیت مدرس که موجبات برگزاری این همایش را فراهم کردند، تشکر و قدردانی نماییم.

توفیق از اوست

دکتر جواد حاتمی، دکتر محمد حسن زاده

اردیبهشت ۱۳۹۵

ارزیابی مستمر و بهبود کیفیت آموزش عالی در ایران:
درس هایی از دو دهه تجربه

نوشته: عباس بازرگان

استاد دانشگاه تهران

تجربه ارزیابی مستمر آموزش عالی در کشورهای مختلف، از نظر زمانی ،طیف گسترده ای را تشکیل می دهد. در سوی راست طیف ،ایالات متحده آمریکا به عنوان پیشقراول قرار دارد. تجربه این کشور در ارزیابی مستمرآموزش عالی به حدود یک قرن می رسد. در نیمه چپ طیف، کشورهای اروپایی قرار دارند که تجربه اشان به سه دهه مـی رسـد.پس از کشـورهای یادشـده، برخی کشورهای دیگراز جمله هندوستان قرار دارند که تجربه اشان از دو دهه تا کمتر ازپـنج سـال متغیراسـت. کشـور ایـران همزمان باهندوستان تجربه خود را در ارزیابی مستمر آمـوزش عـالی آغـاز کـرد. امـا، هندوسـتان ضـمن انجـام ارزیـابی بـه ساختارسازی ونهادینه کردن فرایندارزیابی مستمر در آموزش عالی پرداخته است. تجربه ارزیابی مسـتمر دانشـگاهی در نظـام آموزش عالی ایران از نیمه دوم دهه ۱۳۷۰ آغاز شد. اما ساختارسازی برای نهادینه کردن ارزیـابی و بهبـود کیفیـت کـل نظـام آموزش عالی هنوز انجام نگرفته است. به رغم این که تجربه ارزیابی درونی گروه های آموزشی دانشگاهی در ایران، ابتـدا در نظام آموزش پزشکی در سال ۱۳۷٦ به اجرا درآمد، نظام آموزش عالی جامع توجه به اجرای ارزیابی درونی را در سـال ۱۳۷۹ آغاز کرد. در مدت ۱۵ سال گذشته، ظاهرا درحدود ۱۰۰۰ گروه آموزشی دانشگاهی ارزیابی درونی را انجام داده اند. اما فقـط یک درصد آن ها (ده گروه آموزشی) به ارزیابی برونی پرداخته اند. حتی از این ده گروه آموزشی که به ارزیابی برونی پرداخته اند، فقط در یک مورد،با توجه به نتایج ارزیابی اقدام برای بهبودی انجام گرفته است. بنابراین سوال هایی به شرح زیر مطـرح است: (الف) «فرا ارزیابی» تجربه ارزیابی درونی چیست؟ (ب) عوامل بازدارنده عدم اجرای ارزیابی برونی چه بـوده اسـت؟ (پ) باتوجه به دو دهه تجربه ارزیابی درونی و برونی در آموزش عالی ایران چه درس هایی می توان از آن فرا گرفت؟ در این مقاله ،با استفاده از اطلاعات حاصل از تجربه های مربوط به اجرای ارزیابی درونی و برونی ،به سوال های یادشده پاسـخ داده می شود. در این راستا، نقطه های عطف تجربه های یادشده مورد تحلیل قرار گرفته و درس های حاصل از آن برای بهبـودی وضعیت موجود مورد نظر قرار می گیرند.

کلمات کلیدی: ارزیابی مستمر،کیفیت،ساختارسازی، اقدام برای بهبودی،آموزش عالی.

3rd National Conference and 10th Institutional Seminar on Quality Assessment in Higher Education in Iran (QAUS-2016). Tehran (Iran), 27-28 April, 2016

Title of the presentation

Typology of Quality Assurance Organisations in Europe with Emphasis on Network Structure.

Abstract.

The presentation will focus on the current Quality Assurance architecture in the European Higher Education Area. An overview on the relationships between the national jurisdictions and the role played by the international Quality Assurance organisations and networks will be provided. A particular emphasis on the standards and guidelines agreed and shared by the European higher education institutions and quality assurance agencies will be made, paying also attention to the coexistence of various quality assurance practices. This "biodiversity" in terms of both higher education systems and quality assurance practices allows finding ways to recognition of quality assurance decisions among countries as well as setting up a framework for the recognition of qualifications at the European level.

منطق علم سنجی ، رهیافتی از گودل

دکتر لطف الله نبوی

دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

یافتن تعادل و توازنی بین ذهنیت و عینیت ، ثبوت و اثبات ، کمیت و کیفیت وصورت و محتوا در عرصه معرفت شناسی ، علم شناسی ، روش شناسی و هم چنین در ارزیابی و اعتبار سنجی علمی (**علم سنجی**) همواره از دغدغه های اساسی اندیشمندان و دانشمندان بوده است .

سوال این است که چگونه می توان مطمئن شد که یک شاخص و معیار صوری و کمّی در عرصه علم سنجی به تناقض نمی انجامد و سازگاری (***consistency***) درونی خود را را حفظ می کند ؟ و به زبان ساده به نقض غرض منجر نمی شود؟ آیا با صرف توجه محتوایی به تک تک عناصر شاخص صوری و کنترل محتوایی آن ها می توان سازگاری درونی یک نظام ارزیابی را تضمین شده دانست؟

« کورت گودل » دانشمند مشهور آلمانی که به زعم بسیاری شاخص ترین چهره منطقی و ریاضی قرن بیستم محسوب می شود در سال **۱۹۳۲** قضیه (فراقضیه) مهمی را در علم حساب و هر سیستم محاسباتی متناظر با علم حساب اثبات کرد که بر اساس آن سازگاری یک نظام محاسباتی را در داخل همان سیستم نمی توان اثبات کرد. وی در عین حال نشان داد که اثبات سازگاری علم حساب منوط به تفکیک و تمایز ساختار نحوی(***syntax***) و ساختار معنایی (***semantics***) علم حساب و هر نظام محاسباتی متناظر با آن است .

بر اساس نظریه گودل می توان استنباط نمود که مقوله بسیار مهم علم سنجی نیز برای حفظ سازگاری درونی نیازمند دو نوع شاخص است ، **شاخص صوری** و **شاخص معنایی** که با مطالعه روابط بین آن دو می توان جامعّیت و مانعّیت شاخص های ارزیابی را مورد مطالعه قرا داد.

در این سخنرانی تلاش میشود با الهام از ازدیدگاه های **کورت گودل** منطقدان و ریاضیدان بزرگ آلمانی دایر بر بهنجاری(***soundness***) ، تمامیت(***completeness***) و در نتیجه کفایت

(***adequacy***) شاخص های صوری ، وجه منطقی و عقلانی مقوله **علم سنجی** ترسیم و تعریف شود.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

ارزیابی دستاوردهای یادگیری در نظام آموزش عالی

فاخته اسحاقی[۱]، رضا محمدی[۲]

چکیده

اهمیت آموزش عالی در پیشرفت و توسعه پایدار و نقش روزافزون آن در اقتصاد دانش بنیان و از طرف دیگر توسعه کمی موسسات آموزش عالی و فزونی هزینه ها و کمبود منابع،موجبات لزوم پاسخگویی را ایجاد نموده و کیفیت نظام آموزش عالی به یکی از مسائل و چالش های مهم در این حوزه تبدیل شده است.بر این اساس رویکردهای مختلف ارزیابی و تضمین کیفیت در جهان ظهور یافته و مورد استفاده قرارمی گیرند که یکی از آنها،ارزیابی دستاوردهای یادگیری می باشد.پیرو این موضوع، مطالعات نشان می دهد که سایر کشورها در این حوزه اقدام کرده و به تعریف دستاوردهای یادگیری خود پرداخته، آن ها را به طور مستمر ارزیابی و از نتایج آن در سطوح مختلف استفاده می کنند. اما علی رغم رواج این رویکرد در نظام های آموزش عالی جهان ،این امر در نظام آموزش عالی ایران مغفول مانده است. از این رو این مقاله درصدد است تا با روش تحلیل اسنادی، به مفهوم شناسی و ضرورت توجه به دستاوردهای یادگیری و ارزیابی آن و بررسی تجارب کشورهای صاحب تجربه در این حوزه پرداخته و راهبردهایی را برای کاربرد این رویکرد در نظام آموزش عالی ایران پیشنهاد نماید.

کلمات کلیدی: کیفیت،ارزیابی،دستاوردهای یادگیری.

۱- مقدمه

کیفیت آموزش و یادگیری از دغدغه‌های اصلی نظام‌های آموزش عالی و البته مهم‌ترین آن‌هاست. پس از توسعه‌های کمی آموزش عالی که به دنبال فزونی تقاضا در سطح جامعه صورت گرفت، پرداختن به کیفیت و مؤلفه‌های آن از مباحث اصلی

۱. مرکز تحقیقات،ارزشیابی،اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور،تهران،ایران. f.eshaghi@yahoo.com (نویسنده مسئول مکاتبات)

۲. مرکزتحقیقات،ارزشیابی،اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور،تهران،ایران. remohamadi@yahoo.com

نظام‌های آموزش عالی محسوب می‌شود. گسترش چشم‌گیر دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و همچنین برون‌داد آن یعنی حجم عظیم دانش‌آموختگان، مؤسسات آموزش عالی را در دهه‌های اخیر به سمت مفهوم‌سازی و سنجش ابعاد مختلف کیفیت متمرکز کرده است (یوسفی و همکاران،۱۳۹۳). در این راستا ارزیابی کیفیت آموزش عالی دارای شاخص‌ها و جنبه‌های گوناگونی از قبیل محیط یادگیری، برنامه درسی، مدرسان، امکانات و تجهیزات آموزشی و البته عملکرد یادگیری فراگیران و دانش‌آموختگان است. در این میان سنجش و ارزیابی دستاوردهای یادگیری جزء جدایی‌ناپذیر فرایند آموزش ـ یادگیری در آموزش عالی است(صادقی و همکاران،۱۳۹۳)و یکی از مهم‌ترین چالش‌های پیش روی آموزش عالی، شکاف بین آموزه‌های تئوری و شایستگی‌های عملی است (ویلسون[1]،۲۰۰۸/یوسفی و همکاران،۱۳۹۳).

بر این اساس یکی از رویکردهای جدیدی که در آموزش عالی به سرعت در حال توسعه است، رویکرد آموزش دستاورد محور[2] است که از ابزارهای اصلاح و ارتقای کیفی در آموزش عالی محسوب می‌شود. این رویکرد که توسعه آن در نظام‌های آموزش عالی به دهه ۱۹۸۰ برمی‌گردد، بسیاری از جنبه‌های کیفیت از جمله فعالیت‌های تدریس- یادگیری، سنجش آموخته‌ها و عملکرد تحصیلی، تضمین کیفیت دوره‌های آموزشی و اعتبارسنجی مؤسسات آموزشی را تحت تأثیر قرار داده است. در این رویکرد، تأکید اصلی بر دستاوردهای کاملاً مشخص و تعریف شده براساس نیازهای بازار کار است. در واقع در این رویکرد، شایستگی‌های تخصصی و حرفه‌ای باید به دقت تعریف و مشخص شوند، به دقت آموزش داده شوند و سپس ارزیابی شوند (دریسکال[3]،۲۰۰۷ و مورک[4]،۲۰۱۳/یوسفی و همکاران،۱۳۹۳).

دستاوردهای یادگیری به دانش، مهارت و نگرش کسب شده فراگیر اطلاق می‌شود که از طریق آموزش به دست آمده باشد(صادقی و همکاران،۱۳۹۳). بنابراین سنجش دستاوردها به طور مستقیم یادگیری دانشجویان را اندازه‌گیری می‌کند و ابزار مفیدی برای توضیح کیفیت یادگیری در آموزش عالی است(کوتس[5] و همکاران،۲۰۱۱/یوسفی و همکاران،۱۳۹۳).

۲- دستاوردهای یادگیری

دستاورد یادگیری عبارت است از آنچه دانشجویان باید در پایان یک دوره یا یک سری از دوره‌های تحصیلی یا برنامه آموزشی بدانند و قادر به انجام دادن آن باشند(صادقی و همکاران،۱۳۹۳). دستاوردها در واقع، دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های کسب شده دانش‌آموختگان است که به عنوان شواهدی برای اندازه‌گیری میزان دستیابی به هدف‌های آموزشی برنامه به کار می‌روند (معماریان الف،۱۳۹۰). واتسون (۲۰۰۲) نیز دستاورد یادگیری را به عنوان آنچه که دانشجویان می‌توانند الان انجام دهند و قبل از آموزش نمی‌توانستند و یک تغییر که نتیجه تجربه یادگیری است تعریف می‌نماید(ماهر[6]،۲۰۰٤).بنابراین سنجش دستاوردهای یادگیری، فرایند نظام‌مند مقایسه دستاوردهای اندازه‌گیری شده با اهداف بیان شده برای دانش، مهارت‌ها، نگرش‌های ذهنی و ارزش‌هایی است که دانشجویان باید در طی تحصیل بدست آورند(دانشگاه مریلند[7]،۲۰۱۰).

---

1. wilson
2. Outcome Based Education
3. Driscoll
4. Morcke
5. coates
6. Maher
7. University OF Maryland

به طور کلی براساس طبقه‌بندی کلاسیک دستاوردهای یادگیری به دو دسته شناختی و غیرشناختی تقسیم می‌شوند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی[1]،۲۰۰۸):

- دستاوردهای شناختی:بسیاری از ابزارهای سنجش، متمرکز بر سنجش دستاوردهای یادگیری شناختی هستند که اشاره به بازشناسی دانش و توسعه توانایی‌ها و مهارت‌ها دارد.
- دستاوردهای غیرشناختی:این دسته اشاره به تغییرات در باورها یا ارزش‌های اصلی دارد.مواردی از این نوع دستاوردها شامل: ارتباط با دیگران، مهارت‌های بین فرهنگی و درک تنوع، خودمختاری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی می باشد. معمولاً دستاوردهای غیرشناختی به طور مستقیم قابل ارزیابی نیستند و از طریق پرسشنامه‌ها و نظرسنجی مورد سنجش قرار می‌گیرند.

همچنین برای دستاوردهای یادگیری،مزایای مختلفی بیان می شود که می توان به موارد زیر اشاره کرد(ماهر،۲۰۰٤):

- قراردادن یادگیرنده در مرکز تجربه یادگیری: در استفاده از دستاورد های یادگیری این استدلال به طور سنتی وجود دارد که آموزش عالی به تمرکز بر محتوا و فرایند یادگیری به جای دستاورد های آن گرایش دارد. در پارادیم‌های آموزش جدید، این مطرح می‌شود که فراگیران بایستی قادر به کشف و ساخت دانش خود باشند و برای آنچه که یاد می‌گیرند، مسئولیت‌پذیر باشند. دستاوردهای یادگیری ابزاری است که بوسیله آن توجه بر دستاوردهای واقعی فراگیران متمرکز می‌شود و سنجه‌های واقعی و عینی‌تری را برای ارزشیابی آموزش ارائه می‌کند.
- اعتبارسنجی یادگیری: دستاوردهای یادگیری همچنین فواید مستقیمی برای اعتباریابی یادگیری دانشجویان دارد. همچنین به هر دو فرد فراگیر و استاد برای شناخت یادگیری به طور اثربخش‌تر کمک نماید.
- افزایش قابلیت استخدام(فوایدی برای کارفرمایان و دانشجویان):دستاورد های یادگیری، دانشگاه‌ها را به تصریح دستاوردهای دانشجویان فراتر از دانش موضوعی وادار می‌کند و آن‌ها را قادر می‌سازد که مهارت‌های مهم دیگری را نیز برای آموزش تعریف نمایند. کارفرمایان استدلال می‌کنند که آن‌ها بسیار علاقه‌مند هستند به این که چه چیزی را دانشجویان می‌توانند انجام دهند به جای آنچه که آن‌ها می‌دانند.
- اطلاع‌رسانی عمومی، کیفیت و پاسخگویی: دستاوردهای یادگیری می‌توانند به مؤسسات آموزشی کمک نماید تا اولویت‌های دولت را به دو روش برآورده نمایند: اول برنامه‌های آموزشی بکار برنده دستاورد های یادگیری عینی که به دولت اجازه نشانه‌گذاری را می‌دهد و سپس تضمین می‌کند که دانشگاه‌ها کیفیت بالا و دستیابی به ارزش افزوده سرمایه دولتی را ارائه می‌نمایند. دوم اینکه دستاورد های یادگیری سیستم آموزش عالی را از نخبه‌سالاری به توده‌ای چند هدفی تغییر می‌دهد.
- دستاوردهای یادگیری می‌توانند به طرقی استفاده شوند که نیازهای همگی ذی‌نفعان آموزش عالی (از قبیل دانشجو، استاد و ذینفعان بیرونی) را برآورده نمایند.

بنابراین دستاوردهای یادگیری مهم هستند زیرا آن‌ها:

- به طور مشخصی نوع و عمق یادگیری دانشجویان را با آنچه که انتظار می‌رود به آن دست یابند، مرتبط می‌کند.
- نشانه‌ای را برای سنجش و ارزیابی یادگیری فراهم می‌کند.

---

1. Organization for Economic Co-operation and Development

– به طور مشخصی قابلیت‌های فارغ‌التحصیلان را با کارفرمایان آینده آن‌ها مرتبط می‌کند(دانشگاه مک کوری[1]، ۲۰۱۵).

پیرو آنچه بیان شد،از آنجا که دستاوردهای یادگیری مهم‌ترین شاخص سنجش کیفیت یادگیری هستند که نتایج یادگیری را اندازه می‌گیرد(یوسفی و همکاران،۱۳۹۳)، می‌تواند به عنوان یک نشانه برای تضمین کیفیت و اثربخشی در آموزش عمل کند و دانشگاه‌ها را به توصیف دوره‌های آموزشی‌شان به روش عینی و غیر مبهم برای مخاطبان قادر می‌سازد(ماهر،۲۰۰٤).بر این اساس، در سال‌های اخیر، استانداردهای اعتبارسنجی که بوسیله بیشتر نهادهای اعتبارسنجی استفاده می‌شوند، به ترکیب با سنجش دستاوردهای یادگیری دانشجویان به عنوان فرایند مرکزی در ارزیابی اثربخشی مؤسسه تغییر یافته‌اند. این ترکیب منعکس‌کننده یک دهه جنبش در آموزش عالی برای ارزیابی یادگیری دانشجو است. بسیاری از اعضای هیأت علمی، کار بر روی یادگیری دانشجویان را به عنوان ابزار مناسب کشف نیازهای یادگیری دانشجویان و راهبردهای جدید آموزش، دنبال می‌کنند. همچنین آن‌ها باور دارند که توجه مستقیم به دستاوردهای یادگیری دانشجویان به یادگیری بهتر منجر خواهد شد (بنو[2]،۲۰۰٤). خود مؤسسات آموزش عالی نیز می‌توانند از مزایای بررسی دستاوردهای یادگیری دانشجویان به منظور بهبود آموزش، پاسخگویی عمومی و اطلاع‌رسانی به ذی‌نفعان استفاده نمایند. علاوه بر این شواهدی از کیفیت بالای دستاوردهای یادگیری می‌تواند باعث جذب سرمایه عمومی و دانشجویان شهریه‌ای شود(سازمان همکاری و توسعه اقتصادی،۲۰۰۸). سیاست‌گذاران و مسئولان نظام‌های آموزشی نیز نسبت به میزان اثربخشی سرمایه‌گذاری و برنامه‌ریزی‌های خود علاقمند هستند و لذا چنین دغدغه‌هایی نظام آموزش عالی را ترغیب به اندازه‌گیری دستاوردهای یادگیری کرده است (تاونر[3]،۲۰۰۵/یوسفی و همکاران،۱۳۹۳).

۳- بررسی تجارب جهانی و ملی

در طی دو دهه اخیر مؤسسات آموزش عالی افزایش فشار برای پاسخگویی درباره‌ی کیفیت تدریس و یادگیری را تجربه کرده‌اند.بر این اساس در برخی کشورها، رویکردهایی برای ارزیابی دستاوردهای یادگیری آموزش عالی توسعه یافته است. تقاضای اطلاع‌رسانی قابل مقایسه درباره دستاوردهای یادگیری دانشجویان از ذی‌نفعان نشأت می‌گیرد که شامل دانشجویان آینده، کارفرمایان به منظور جستجوی فارغ‌التحصیل شایسته، سیاستگذاران به منظور اعتبارسنجی و تخصیص منابع و جامعه در کل به منظور دانستن این که تا چه اندازه مؤسسات آموزش عالی به طور اثربخش دانشجویانی را برای مشارکت فزاینده در اقتصاد دانش‌بنیان پرورش می‌دهند، می باشد (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی،۲۰۰۸).

دستاوردهای یادگیری آموزش عالی، دارای دسته‌بندی‌های مختلفی است و در کشورها بنا به شرایط هر کدام به شکل‌های گوناگونی طبقه‌بندی شده است. بطور خاص در آموزش مهندسی،شورای اعتبارسنجی مهندسی و فناوری امریکا[4] برای ارزیابی برنامه‌های آموزشی مهندسی، یازده دستاورد مهم زیر را برشمرده است(معماریان ب،۱۳۹۰):

الف: توانایی به کارگیری دانش‌های ریاضی، علوم و مهندسی؛

ب: توانایی طراحی و اجرای آزمایش‌ها و تحلیل و تفسیر داده‌ها؛

---

1. Macquarie university
2. Beno
3. Tavner
4. Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET)

پ: توانایی طراحی یک سیستم، وسیله یا فرایند برای رفع نیازها با در نظر گرفتن واقع‌بینانه محدودیت‌های اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، اخلاقی، سلامت و ایمنی ؛

ت: توانایی کارکردن در گروه‌هایی با عملکردهای چندگانه؛

ث: توانایی شناسایی، ساماندهی و حل مشکلات مهندسی؛

ج: توانایی درک مسئولیت‌های حرفه‌ای و اخلاقی؛

چ: توانایی برقراری ارتباط مؤثر؛

ح: کسب آموزش‌های لازم برای درک تأثیر راه‌حل‌های مهندسی در قالب جهانی، اقتصادی، زیست محیطی و اجتماعی؛

خ: درک ضرورت کسب مداوم آموزش در جریان کار حرفه‌ای؛

د: آگاهی از مسائل روز؛

ذ: توانایی استفاده از فناوری‌ها، مهارت‌ها و ابزارهای مدرن و ضروری برای فعالیت‌های مهندسی.

در کشورهای اروپایی نیز، همانند دیگر نقاط جهان، ارزشیابی برنامه‌های آموزشی با توجه به دستاوردهای کسب شده توسط دانشجویان صورت می‌گیرد.شش دستاورد در نظر گرفته شده برای ارزشیابی برنامه‌های آموزش مهندسی در این کشورها عبارت‌اند از(شبکه اروپایی اعتبارسنجی آموزش مهندسی،۲۰۰۸/معماریان ج،۱۳۹۰) :

۱- دانش و فهم[1]: داشتن زیربنایی از دانش و فهم از علوم، ریاضیات و مبانی مهندسی برای اقناع دیگر دستاوردهای برنامه ضروری است. بدین منظور، دانش‌آموختگان باید دانش و فهم خود را در زمینه‌ی مهندسی تخصصی خود و همچنین، مفهوم گسترده‌تری از مهندسی نشان دهند.

۲- تحلیل مهندسی[2]: دانش‌آموختگان باید بتوانند مسائل مهندسی متناسب با سطح دانش و فهم خود را حل کنند. این مسائل ممکن است مواردی خارج از رشته‌ی تخصصی را هم شامل شود، تحلیل می‌تواند شامل شناسایی مسئله، روشن کردن ویژگی، در نظر گرفتن راه‌حل‌های محتمل، انتخاب مناسب‌ترین روش و کاربرد صحیح آن باشد. همچنین، آن‌ها باید بتوانند اهمیت محدودیت‌های اجتماعی، ایمنی، تندرستی، زیست‌محیطی و تجاری را تشخیص دهند.

۳- طراحی مهندسی[3]: دانش‌آموختگان باید بتوانند طراحی‌های مهندسی مناسب با سطح دانش و فهم خود را، در کار مشترک با مهندسان و غیر مهندسان، انجام دهند. طراحی ممکن است درباره‌ی وسایل، فرایندها، روش‌ها و مصنوعات باشد و ویژگی‌ها ممکن است فراتر از مسائل فنی و شامل توجه به ملاحظات اجتماعی، تندرستی، ایمنی، زیست‌محیطی و تجاری باشد.

٤- پژوهش[4]: دانش‌آموختگان باید بتوانند درباره مسائل فنی متناسب با سطح دانش و آگاهی‌شان از روش‌های مناسب برای پژوهش استفاده کنند. بررسی‌ها ممکن است شامل جستجوی منابع، طراحی و اجرای آزمایش‌ها، تفسیر داده‌ها و شبیه‌سازی‌های کامپیوتری باشد. این اقدامات ممکن است به استفاده از پایگاه‌های اطلاعاتی، دستورالعمل‌ها و ... نیاز داشته باشد.

---

1. Knowledge and Understanding
2. Engineering Analysis
3. Engineering Design
4. Investigations

۵- تجربه مهندسی[1]: دانش‌آموختگان باید بتوانند دانش و فهم خود را به منظور توسعه‌ی مهارت‌های عملی برای حل مسائل، انجام دادن بررسی‌ها و طراحی فرایندها و ابزارهای مهندسی به کار گیرند. این مهارت‌ها می‌تواند شامل دانش استفاده از محدودیت‌های مواد، مدل‌سازی کامپیوتری، فرایندهای مهندسی، تجهیزات، فعالیت‌های کارگاهی و مراجع فنی و منابع اطلاعاتی باشد.

٦- مهارت‌های قابل انتقال[2]: مهارت‌های لازم برای کار مهندسی به ویژه آن‌هایی که کاربرد بیشتری دارند، باید در طول برنامه توسعه داده شوند.

در خصوص ساختار،نوع و نحوه اجرا و استفاده از نتایج ارزیابی دستاوردهای یادگیری نیز سازمان همکاری و توسعه اقتصادی،پروژه ای را با بررسی کشورهای صاحب تجربه در این حوزه انجام داده است که نتایج آن به شرح جدول ۱ می‌باشد (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی،۲۰۰۸):

1. Engineering Practice
2. Transferable Skills

جدول ۱ نتایج پروژه ارزیابی دستاوردهای یادگیری سازمان همکاری و توسعه اقتصادی

نام کشور	نام ابزار ارزیابی	انواع دستاورد های مورد ارزیابی	نهاد حمایت‌کننده و پشتیبان	مسئول طراحی و تحلیل آزمون	نحوه اجرا	فراوانی سنجش
	سنجش مهارت‌های فارغ‌التحصیلان	مهارت‌های عمومی: تفکر انتقادی، حل مسأله، ارتباطات نوشتاری، مهارت‌های پایه، مدیریتی، IT ،پژوهشی- دستاورد های غیرشناختی: درک میان فردی		شورای استرالیایی پژوهش آموزشی	اجرا در پردیس دانشگاه و تحت نظارت هیأت علمی	دو بار در سال (یکبار هنگام ورود و یکبار به هنگام خروج)
استرالیا	پرسشنامه تجربه دوره	مهارت عمومی: حل مسأله، تحلیل، ارتباطات نوشتاری، دستاوردهای غیرشناختی، کارگروهی، صلاحیت عمومی،اعتماد به نفس در موقعیت‌های ناشناخته، توانایی برنامه‌ریزی کار	دولت مرکزی: اداره آموزش، علوم و کارآموزی	شورای مشاغل فارغ‌التحصیلان استرالیا و شورای استرالیایی پژوهش آموزشی	پرسشنامه‌ها توسط مؤسسات آموزش عالی ارسال می‌شود.	سالانه
	نظرسنجی درباره‌ی سرنوشت فارغ-التحصیلان	شایستگی‌های شغلی		شورای مشاغل فارغ‌التحصیلان استرالیا و شورای استرالیایی پژوهش آموزشی و دانشگاه تکنولوژی اطلاعات ملبورن	پرسشنامه‌ها توسط مؤسسات آموزش عالی ارسال می‌شود.	سالانه
کانادا	نظرسنجی ملی فارغ‌التحصیلان	شایستگی‌های شغلی	دولت مرکزی: شورای توسعه منابع انسانی	دفتر آماری شورای توسعه منابع انسانی	گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه‌های تلفنی پشتیبانی شده با کامپیوتر توسط دفاتر شورای توسعه منابع انسانی	دوره‌ای (هر چند سال یکبار)
انگلستان	سرنوشت فارغ‌التحصیلان آموزش عالی	صلاحیت‌های شغلی	دولت مرکزی: اداره آموزش، مهارت‌ها و دیگر نهادهای دولتی	نهاد آمار آموزش عالی	پرسشنامه‌ها توسط دفاتر مشاغل اجرا می‌شود.	سالانه
	سنجش کارآیی علمی	مهارت‌های عمومی: نوشتن، خواندن و ریاضیات تفکر انتقادی	-	نهاد آزمون‌سازی دانشگاهی امریکا ACT (American College Testing)	مؤسسات آموزشی ابزار را درخواست و برای دانشجویان اجرا می‌کنند.	انعطاف‌پذیر
امریکا	آزمون حوزه اصلی (براساس GRE)	دانش و مهارت‌های حیطه خاص که در هر رشته تحصیلی مهم است: دانش واقعی، توانایی تحلیل و حل مسأله، درک ارتباطات، تفسیر نمودار، چارت و ...	-	سازمان خدمات آزمون‌سازی آموزشی ETS (Educational Testing Service)	مؤسسات آموزشی ابزار را گرفته و آن‌ها را برای دانشجویان اجرا می‌کنند.	انعطاف‌پذیر
	سنجش یادگیری دانشگاهی	مهارت‌های کلی و خاص: تفکر انتقادی، ارتباطات نوشتاری، توانایی کاربرد اطلاعات، شایستگی‌ها: تدارک یادداشت یا پیشنهاد خط‌مشی با کاربرد انواع مختلف اسناد و داده‌ها	نهادهای خصوصی: بنیاد فورد، بنیاد لومینا، بنیاد تیگل و ...	شورای حمایت از آموزش	از طریق اینترنت به صورت آنلاین برای دانشجویان اجرا می‌شود.	سالانه

نام کشور	نوع ارزیابی	گزارش نتایج ارزیابی	نوع ابزار	چارچوب	مدت آزمون	تمرکز ارزیابی	سطح استفاده از نتایج
	ارزیابی مقطعی(ورودی و خروجی)	گزارش فردی برای دانشجویان و جمع‌بندی آن در قالب گزارش مؤسسه‌ای	سنجش مستقیم	آزمون چند گزینه‌ای و نوشتاری	۳ ساعت	مؤسسه‌ای	مؤسسات / دولت / کارفرمایان
استرالیا	آزمون منفرد	داده‌ها بطور مؤسسه‌ای گزارش می‌شود.	نظرسنجی	پرسشنامه	۵ تا ۱۰ دقیقه	برنامه / مؤسسه	مؤسسات / دولت
	آزمون منفرد	داده‌ها بطور مؤسسه‌ای گزارش می‌شود.	نظرسنجی	پرشسنامه	۵ تا ۱۰ دقیقه	برنامه / مؤسسه	مؤسسات
کانادا	آزمون طولی از یک گروه یکسان دانشجویان ۲ سال و ۵ سال بعد از فارغ-التحصیلی	گزارش مؤسسه‌ای	نظرسنجی	مصاحبه تلفنی کامپیوتری	-	برنامه / مؤسسه	مؤسسات / دولت
انگلستان	آزمون منفرد	گزارش اینترنتی و به صورت مؤسسه‌ای	نظرسنجی	پرسشنامه	تقریباً ۱۵ دقیقه	برنامه / مؤسسه	مؤسسات / دولت
	اشکال چندگانه	گزارش مؤسسه‌ای، امتیاز فردی و گواهینامه‌ای دستاوردهای دانشجویان	سنجش مستقیم	آزمون چند گزینه‌ای و سؤالات انشایی	۲ ساعت	دانشجویان / برنامه / مؤسسات	مؤسسات / ایالت‌ها
امریکا	آزمون منفرد	گزارش‌های مؤسسه‌ای مشتمل بر امتیازهای فردی دانشجویان، امتیاز گروه‌های آموزشی	سنجش مستقیم	آزمون چند گزینه‌ای	۲ ساعت (۳ ساعت برای دوره‌های کسب و کار)	دانشجویان / برنامه	دانشجویان / مؤسسات
	آزمون مقطعی و طولی	گزارش فردی دانشجویان به صورت آنلاین و همچنین گزارش مؤسسه‌ای برای مؤسسات آموزش عالی	سنجش مستقیم	وظایف عملکرد محور	۹۰ دقیقه	برنامه / مؤسسات	مؤسسات

بنابراین بر اساس نتایج فوق سازمان‌های مشارکت‌کننده در ارزیابی دستاوردهای یادگیری می تواند شامل نهادهای دولتی، نهادهای آمارهای ملی، انجمن‌های آموزش عالی، شرکت‌های آزمون‌سازی خصوصی و سازمان‌های غیرانتفاعی باشد.نوع ارزیابی ها(آزمون ها) نیز بر حسب تعاریف زیر به سه دسته تقسیم می‌شوند:

– سنجش منفرد: فقط یک بار و آن هم در پایان دوره یادگیری انجام می‌شود. این نوع آزمون‌ها بر دستاورد های دانش در حوزه خاص تمرکز دارند.

– سنجش مقطعی:از نمونه‌ای از دانشجویان تازه وارد و دانشجویان سال آخر استفاده می‌شود. در این رویکرد دانشجویان تازه وارد به عنوان گروه کنترل در نظر گرفته می‌شوند.

– سنجش طولی:برخی ابزارهای دستاورد های یادگیری گروه یکسانی از افراد را در طی زمان اندازه‌گیری می‌کنند.

همچنین همه ارزیابی‌های دستاوردهای یادگیری، نتایج فردی دانشجویان را به عنوان داده اولیه مورد استفاده قرار می‌دهند. با این وجود با توجه به هدف ارزیابی، دانشجویان ممکن است تمرکز اصلی ارزیابی نباشند. ارزیابی در سطح فردی عمدتاً تمرکز بر نتایج بدست آمده درخصوص هر دانشجو دارد و کمتر عملکرد گروهی را مورد توجه قرار می‌دهد. ارزیابی‌ها در سطح برنامه یا مؤسسه‌ای، عملکرد گروهی دانشجویان مربوط به یک برنامه یا مؤسسه آموزش عالی را بررسی می‌کند و امکان مقایسه بین برنامه و مؤسسات آموزش عالی را فراهم می‌نماید.یافته‌های ارزیابی نیز می‌توانند مورد استفاده چهار ذی‌نفع یعنی دانشجویان، مؤسسات آموزش عالی، دولت و کارفرمایان قرار گیرد.

در پروژه ای که در اروپا انجام شد نیز نتایج نشان می دهد که کشورهای نوردیک (دانمارک، فنلاند، ایسلند، نروژ و سوئد) در حال حاضر بر روی توصیف، اندازه‌گیری و ارزیابی دستاوردهای یادگیری کار می‌کنند و نهادهای تضمین کیفیت آن‌ها برای ارزیابی‌های دستاوردهای یادگیری آمادگی لازم را کسب کرده‌اند. در حال حاضر اجرای این چارچوب در ۵ کشور ذکر شده در مراحل متفاوتی است. در دانمارک اولین چارچوب شایستگی در ۲۰۰۳ تصویب شد و در ۲۰۰۸ نسخه دوم آن تدوین و ارائه گردید. در نروژ و سوئد پیش‌نویس آن تهیه شده و کار بر روی آن نهایی شده است. در فنلاند، این چارچوب در سال ۲۰۰۹–۲۰۰۸ ایجاد شده است. در همه کشورهای نوردیک، مؤسسات آموزش عالی کار بر روی عملیاتی شدن دستاوردهای یادگیری را درخصوص برنامه‌های مورد مطالعه‌شان آغاز کرده‌اند. در این راستا اکثریت مؤسسات مشارکت‌کننده، دستاوردهای یادگیری را خیلی مفید، یافته‌اند. تشویق به توسعه روش‌های تدریس و بهبود ارتباط بین محتوا و ارزشیابی از جمله فواید این رویکرد ارزیابی است. در این کشورها دستاوردهای یادگیری به سه دسته: دانش، مهارت‌ها و صلاحیت ها تقسیم‌بندی و اصولاً برای تأمین اطلاعات درباره آموزش، محتوای دوره/برنامه‌ها و مدارک اعطا شده استفاده می‌شوند.در میان این کشورها دو کشور دانمارک و نروژ، دستاوردهای یادگیری را در مجموعه جدید معیارهای اعتبارسنجی گنجانده‌اند و ارتباطی بین ارزیابی دستاوردهای یادگیری و سیستم‌های تضمین کیفیت ایجاد کرده‌اند. تجارب این کشورها نشان می‌دهد که فرایند ممیزی می‌تواند برای ارزیابی دستاوردهای یادگیری مؤسسات آموزش عالی، ابزار مفیدی باشد(گالاوارا و همکاران،۲۰۰۸).

و اما در ایران همانگونه که بیان شد،در حوزه دستاوردهای یادگیری چند پژوهش در برخی رشته ها و آن هم بطور موردی انجام شده و صرفا در حوزه عمل آزمونی تحت عنوان آزمون مهندسی حرفه ای انجام می شود.

از کارهای پژوهشی انجام شده در این حوزه در داخل کشور می‌توان به تحقیق صادقی و همکـاران(۱۳۹۳) تحـت عنـوان نقش شناسایی و افراز دستاوردهای یادگیری در بهبود کیفیت آموزش عالی،مورد:آموزش مهندسی برق(گرایش قـدرت) اشـاره کرد که پژوهشگران، ۱۳ دستاورد در حوزه دانش تئوری ،۷ دستاورد در حوزه عملی و ۷ دستاورد شخصی و رفتاری (نگرشی) را تبیین نموده اند. تحقیق دیگر درخصوص شایستگی‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان مهندسی است که توسط فیض و بهادری-نژاد(۱۳۸۹)انجام شده است. آن‌ها با بررسی شایستگی‌های دانش‌آموختگان مهندسی دانشگاه صنعتی شریف از دیـد خبرگـان، شایستگی‌های کلان شامل چهار مورد، شایستگی‌های اصلی هفت مورد و شایستگی‌های فرعی مشتمل بر بیست و هشت مورد را شناسایی کردند. چهار دسته کلان مشتمل بر عناوین انگیزه متعالی، تخصص علمی، توانمندی عملـی و اهتمـام بـه رشـد و بالندگی بود.شریف‌زاده و محبوبی (۱۳۹۰) نیز در تحقیقی با عنوان «تحلیل دسـتاوردهای مـورد انتظـار از دوره کـارآموزی در آموزش کشاورزی: مورد دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی گرگان» سه عامل دستاوردهای آموزشی و یـادگیری، توسـعه صلاحیت‌های حرفه‌ای، شغلی و کارآفرینی و توسعه فردی را آشکار نموده اند.

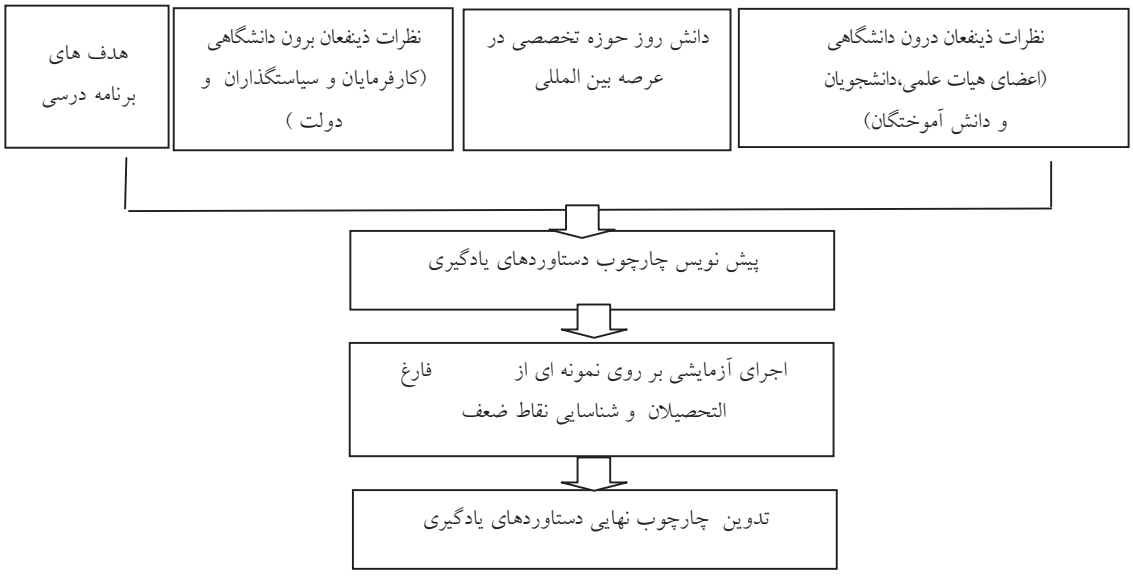
در خصوص آزمون مهندسی حرفه ای نیز در ابتدای سال ۱۳۸۰، برخی از انجمن های علمی مانند انجمن مهندسین برق و الکترونیک و انجمن مهندسان مکانیک ایران لزوم برگزاری آزمون مهندسی حرفه ای را برای جامعه مهندسی کشـور احسـاس نموده و برای برگزاری اولین آزمون به صورت مستقل اقدام کردند و پس از آن با تشکیل شورایی به نام شورای برنامه ریزی و هماهنگی آزمون مهندسی حرفه ای، متشکل از نمایندگان سازمان سنجش آموزش کشور و ۸ انجمن علمی – مهندسی (شامل: انجمن مهندسین برق و الکترونیک ایران، انجمن کامپیوتر ایران، انجمن مهندسین متالورژی ایران، انجمـن مهندسـان مکانیـک ایران، انجمن مهندسی معدن ایران، انجمن مهندسی شیمی ایران، انجمن مهندسی صنایع ایران، انجمن مهندسین عمران ایـران) این فعالیت بطور مستمر پیگیری شد. بر این اساس در حال حاضر این آزمون در دو سـطح مقـدماتی و پیشـرفته برگـزار مـی شود(سازمان سنجش آموزش کشور،۱۳۹٤).

٤- بحث و نتیجه گیری

همانطور که بیان شد،اهمیت آموزش عالی و نقش آن در اقتصاد دانش بنیان و از سوی دیگر فزونی گرفتن هزینه‌های آمـوزش عالی و دغدغه‌های گوناگون اجتماعی، موجب شده است تا بیش از پیش به کیفیت آموزش عالی و ارزیابی آن توجه شود. در این راستا از آنجا که یک بعد مهم کارکردی نظام آموزش عالی،یادگیری دانشجویان و آماده سازی آنها برای فعالیت در جامعه و بازار کار است،رویکرد جدیدی از ارزشیابی در ابتدای قرن حاضر ارائه شد و به سرعت گسترش یافت که به جای ارزیـابی دروندادها و فرایندها بر دستاوردها؛ یعنی آنچه دانشجویان کسب کرده‌اند، تمرکز دارد.

بر این اساس در نظام های آموزش عالی جهان دستاوردهای یادگیری تعیین و نظام های رسمی ارزیابی آنهـا شـکل گرفته است که به عنوان نمونه در این مقاله به تجارب کشورهای صاحب تجربه نظیر آمریکا،انگلستان،استرالیا ،کانادا و کشورهای نوردیک (دانمارک، فنلاند، ایسلند، نروژ و سوئد) اشاره شد.نتایج مطالعات و بررسی ها نشان مـی دهـد کـه ارزیابی دستاوردهای یادگیری نقش مهمی در بهبود آموزش،ارتبـاط آمـوزش و بـازار کـار، دارد و در سـطوح مختلـف دانشجویان،موسسات آموزش عالی،کارفرمایان و دولت قابل استفاده است.علاوه بر این باعث شفافیت عملکرد دانشگاه

ها در حوزه ملی و بین المللی و مقایسه پذیری عملکرد آنها می شود و بر پایه مبنایی مستند، موجب شناخت قابلیت های تخصصی و حرفه ای هر رشته و تعیین سطح آنها در دانش آموختگان می گردد. اما در ایران این مهم هنوز به رویکرد اصلی در ارزیابی کیفیت آموزش عالی تبدیل نشده است .البته با توجه به این که از سال ۱۳۷۹ و پیرو توجه به امر ارزیابی و اعتبارسنجی دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی در برنامه سوم توسعه کشور و پس از آن در برنامه های چهارم و پنجم و علاوه بر آن در نقشه جامع علمی کشور،رویکرد علمی در نظام دانشگاهی ایران برای ارزیابی و تضمین کیفیت با مدیریت و راهبری مرکز تحقیقات،ارزشیابی،اعتبارسنجی و تضمین کیفیت سازمان سنجش آموزش کشور استفاده می شود و پیرو گفتمان ها و فرهنگ سازی بعمل آمده آمادگی توسعه و ایجاد ساختار جامعی در این حوزه را دارد که از آن جمله می تواند طراحی و استقرار نظام ارزیابی دستاوردهای یادگیری باشد.در این خصوص همچون تجربه آزمون مهندسی حرفه ای می توان از همکاری مشترک انجمن های علمی هر یک از رشته های دانشگاهی و سازمان سنجش بهره جست، البته با دیدی جامع تر و استفاده از کلیه منابع و ذینفعان موثر که کارکرد لازم را در تعیین سطح شایستگی فارغ التحصیلان رشته های مختلف داشته باشد و بر اعتبار گواهینامه های آن بیفزاید. در این راستا به منظور تدوین جارچوب دستاوردهای یادگیری در نظام آموزش عالی الگوی شکل۱ پیشنهاد می شود:



شکل ۱ الگوی تدوین چارچوب دستاوردهای یادگیری

۵- منابع

سازمان سنجش آموزش کشور(۱۳۹٤). http://pe.sanjesh.org/pages/description.html .

شریف زاده، ابوالقاسم و محبوبی، محمدرضا(1390) ، تحلیل دستاوردهای مورد انتظار از دوره کارآموزی در آموزش کشاورزی :مـورد دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی گرگان، مجله تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران، دوره 42 :.شماره4 .

صادقی،ناهید و همکاران(۱۳۹۳).نقش شناسایی و افراز دستاوردهای یادگیری در بهبود کیفیت آموزش عالی(موردپژوهی:آموزش مهندسی برق:گرایش قدرت).فصلنامه آموزش مهندسی ایران.ش ٦۳.ص:۸۵-۱۱۰.

فیض، مهدی و بهادری نژاد، مهدی(1389) ، الگوی شایستگی حرفه ای دانش آموختگان دانشکده های مهندسی نظام آموزش عالی ایران)مورد پژوهی :دانش آموختگان دانشگاه صنعتی شریف(، فصلنامه آموزش مهندسی ایران، سال -37.دوازدهم، شماره 46 ، صص.:٦.

معماریان الف، حسین(1390) ، بازنگری آموزش مهندسی برای قرن ۲ 1، فصلنامه آموزش مهندسی ایـران، سـال سیزدهم،شـماره 52 ، صص .٤۱-٦۵

معماریان ب، حسین(1390) ، تدارک هدفها و دستاوردهای آموزش مهندسی، فصلنامه آموزش مهندسی ایران، سال سیزدهم، شماره 49 ، صص٤۳-69 .

معماریان ج، حسین(1390) ، نهضت جهانی ارزشیابی آموزش مهندسی، فصلنامه آموزش مهندسی ایران، سال سیزدهم، شماره 50 ص:۱-۳۱.

یوسفی افرشته ،مجید و همکاران(۱۳۹۳). ضرورت شناسایی و سنجش دستاوردهای یادگیری در آموزش علوم پزشکی.مجله آموزش در علوم پزشکی.ش۱٤.ص ۲٦٦-۲۷٤.

Beno, B (2004). The Role of student learning outcomes in Accreditation Quality Review. Available at: http://www.chaffey.edu/slo/cm_slo_toolbox/General....

Coates H,Seifert T. Linking assessment for learning, improvement and accountability. Quality in Higher Education. 2011; 17(2): 179 194.

Driscoll A, Wood S(2007). Developing outcomes based assessment for learner centered education: a faculty introduction.1 St ed. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

European Network for Accreditation of Engineering Education (ENAEE), 2008. EUR-ACE Framework Standards, 14 pp. Available at: http://www.enaee.eu.

Gallavava. G & etal (2008). Learning Outcomes: Common frame work – different approaches to evaluating learning outcome in the Nordic countries. ENQA. Report. www. Enqa.eu / pubs lasso.

Macquarie university(2015).Evaluation: clear goals and standards. Available at: http://staff.mq.edu.au/teaching/evaluation/resources_evaluation/developing_unit/clear_goal.

Maher. A (2004). Learning outcomes in Higher Education: Implications for curriculum Design and student learning. Journal of Hospitality ,leisure ,sport and Tourism Education. Vol:3.N:20. P:46-54.

Morcke AM, Dornan T,Eika B(2013). Outcome (competency) Based Education: an Exploration of Its Origins , Theoretical Basis, and Empirical Evidence. Adv Health Sci Education Theory Pract. 18(4).

OECD (2008). Assessment of learning Outcomes in Higher Education: A comparative Review of selected practices. Working paper No. 15.

Tavner A(2005). Outcomes based education in a university setting. Australian Journal of Engineering Education.

2, 1 14.

University of Maryland (2010). Institutional plan for the Assessment of student learning outcomes. Available at: http://www.umuc.edu/outcomes/upload/ipra-student-learning-outcomes.pdf.

Wilson J.(2008). Bridging the theory practice gap. Australian Nursing Journal. 16(4).

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

بررسی کیفیت برنامه های درسی بر مبنای نتایج ارزیابی درونی (مورد: گروه‌های آموزشی مهندسی)

فاخته اسحاقی[۱] – رضا محمدی[۲]

چکیده

شکی نیست که دانشگاه ها نقش عمده ای در توسعه همه جانبه کشور دارند و ایفای این وظیفه خطیر ملزم به وجود دروندادهای مناسب از جمله برنامه های درسی است. از این رو ارزیابی مستمر برنامه درسی جهت شناسایی قوت ها و ضعف های آن و اقدام در جهت اصلاح و بهبود کیفیت، ضروری است.بنابراین امروزه دانشگاه‌ها و نظام های آموزش عالی در کشورهای مختلف در پی آن هستند که با به کارگیری راهکارهای گوناگون و به طور مستمر به ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی خود بپردازند. یکی از این راهکارها استفاده از روش ارزیابی درونی(خود–ارزیابی) است که در سال‌های گذشته کاربرد وسیعی در آموزش عالی پیدا کرده است. پیرو این مهم، تجربه ده ساله ارزیابی درونی در گروه های آموزشی دانشگاه های ایران نیز حاکی از آن است که این روش می تواند نقش بسزایی در ارزیابی و تبیین وضعیت موجود برنامه های درسی داشته باشد.بنابراین با توجه به ضرورت ارزیابی مستمر برنامه های درسی ، این تحقیق درصدد است تا بر اساس نتایج حاصل از ارزیابی درونی گروه های آموزشی علوم مهندسی دانشگاه های کشور،به بررسی کیفیت برنامه های درسی مهندسی پرداخته و پیشنهادهای سازنده ای را در جهت بهبود کیفیت آن ارائه نماید.

کلمات کلیدی: برنامه درسی، ارزیابی درونی، نظام آموزش عالی.

---

۱. مرکز تحقیقات،ارزشیابی،اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور.f.eshaghi@yahoo.com (نویسنده مسئول مکاتبات)
۲. مرکز تحقیقات،ارزشیابی،اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور.

۱- مقدمه

بدون تردید،برنامه های درسی در دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی،در توفیق یا شکست این موسسات،نقش کلیدی و بسیار تعیین کننده ای ایفا می کنند.به عبارت روشن تر،برنامه های درسی آینه تمام نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخگو بودن دانشگاه ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند(فتحی واجارگاه و شفیعی،۱۳۸٦). به گفته شلکنز یک برنامه درسی دانشگاهی باید از جامعیت برخوردار باشد و مهمتر از آن، مطابق با واقعیت نیازها و تحولات و به عبارت دیگر از تناسب لازم برخوردار باشد و این خود مستلزم بررسی های مداوم برنامه های درسی دانشگاهی جهت تعیین اولویت ها و بازنگری و بهبود آنها با توجه به شرایط است(عارفی،۱۳۸٤).

به عبارت دیگر در یک دوره آموزشی،تدوین برنامه درسی ممکن است کاملا متناسب با نیازهای فردی و اجتماعی باشد اما با گذشت زمان و تغییرات تکنولوژی و بویژه نیازهای متحول بخش های مختلف تناسب خود را از دست می دهد. از این رو با ارزیابی درباره برنامه درسی می توان هماهنگی آن را با نیازها و انتظارات فرد و جامعه مشخص کرد(بازرگان،۱۳۷۵).

بنابراین امروزه دانشگاه‌ها و نظام های آموزش عالی در کشورهای مختلف در پی آن هستند که با به کارگیری راهکارهای گوناگون و به طور مستمر به ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی خود بپردازند. یکی از این راهکارها استفاده از روش‌های ارزیابی و به طور ویژه رهیافت ارزیابی درونی[1] است که در سال‌های گذشته کاربرد وسیعی در آموزش عالی پیدا کرده است و آثار مثبت اجرای آن در نظام آموزش عالی و در بهبود مستمر کیفیت بر همگان آشکار شده است(بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹).

ارزیابی درونی را می‌توان در قالب نوعی جستجوی نظم یافته به نام اقدام‌پژوهی[2](تحقیق و عمل)،با مشارکت کلیه افراد دست‌اندر کار و ذینفع در فعالیت‌های واحد آموزش عالی(گروه آموزشی) و به منظور اطمینان از تحقق اهداف و کیفیت مطلوب انجام داد(اسپنسر[3]، ۲۰۰۱).

برقراری نظام خود ارزیابی(ارزیابی درونی) که حاصل تفکرات ارزیابی و انتقادی و تامل در اجزاء برنامه درسی باشد، آن چنان سیستم برنامه درسی را با اصلاح هدف ها،تغییر و بازسازی ساختار محتوا واصلاح روش ها تنظیم خواهد کرد که بتواند به روز و کارامد باشد و بروندادهای مهم خود که همانا نیروی انسانی مورد نیاز جامعه با بهره مندی از دانش و تخصص لازم است را ایجاد نماید(جهانی،۱۳۸٤).

بنابراین با توجه به ضرورت ارزیابی و بازنگری مستمر برنامه های درسی و با توجه به ویژگی های روش ارزیابی درونی یعنی مبتنی بودن آن بر مشارکت فعال اعضاء هیات علمی و استفاده از نظرات کلیه افراد ذیربط و ذینفع مرتبط با برنامه، این تحقیق درصدد است تا بر اساس نتایج حاصل از ارزیابی درونی گروه های آموزشی علوم مهندسی،به بررسی کیفیت برنامه های درسی مهندسی پرداخته و پیشنهادهای سازنده ای را جهت بهبود کیفیت آن ارائه نماید.

۲- ارزیابی برنامه های درسی با تاکید بر برنامه های آموزش مهندسی

پیرو اهمیت ارزیابی برنامه درسی این موضوع ابتداً در آمریکا و در خلال سال‌های ۱۹۳۰ و سپس در دهه ۵۰ در انگلیس به

1. internal evaluation
2. action research
3.Spenser

سرعت رشد کرد(سلیمی و محمدی،؟). آغاز حرکت ارزشیابی حاکی از این تفکر است که باید از طریق بازخوردی که از عاملان و ذینفعان برنامه درسی به دست می آوریم،برنامه های درسی را اصلاح کنیم(ملکی،۱۳۸٤).

در این راستا ارزشیابی برنامه درسی یعنی قضاوت ارزشی در مورد یک برنامه درسی از نظر توانایی آن برای رسیدن به یک هدف مشخص. این ارزشیابی در مورد همه اجزاء صورت می‌گیرد که شامل مواردزیر می‌باشد:

اهداف، محتوا (کافی و لازم بودن، سازماندهی محتوا) روش‌های آموزش (مؤثر بودن روش‌های آموزش در یادگیری درازمدت) و روش‌های مناسب و علمی ارزشیابی یادگیری فراگیران (آیا ارزشیابی تکوینی و پایانی و ارزشیابی در همه سطوح یادگیری انجام می‌گیرد؟) ارزشیابی میزان تحقق اهداف و پیامدها (رحمانی و فتحی واجارگاه،۱۳۸۷).

ارزشیابی به صورت‌های مختلف از منافع دانشجویان، والدین، مؤسسه آموزشی و کارفرمایان حمایت می‌کند. با در نظر گرفتن ارزشیابی، متقاضیان تحصیل و والدین آن‌ها مطمئن می‌شوند که وقت با ارزش و هزینه زیاد تحصیل دانشگاهی را در جای صحیحی مصرف می‌کنند؛ کارفرمایان نیز می‌توانند چنین فرض کنند که کسانی را که استخدام می‌کنند به افراد حرفه‌ای قابلی تبدیل خواهند شد؛ جامعه نیز به خدمات ارائه شده اطمینان بیشتری خواهد داشت. در این راستا فواید ارزشیابی برنامه های درسی بطور خاص در آموزش مهندسی چنین تعریف می شود (جدول ۱)(معماریان الف،۱۳۹۰):

جدول ۱ فواید ارزشیابی برنامه‌های آموزش مهندسی برای طرف‌های ذی‌نفع

ردیف	گروه ذینفعان	عنوان
۱	دانش‌آموزان	متقاضیان ورود به دانشگاه و شرکت‌کنندگان در کنکور سراسری برنامه‌های دارای ارزشیابی را در اولویت انتخاب‌های خود قرار خواهند داد. توجه به اینکه یک برنامه آموزشی ارزشیابی قابل قبولی را کسب کرده، روشی برای اجتناب از کسب مدارک کم اعتبار در سطح ملی و بین‌المللی است.
۲	دانشجویان و دانش‌آموختگان	دانش‌آموختگان از مدرک ارزشیابی برای معرفی سابقه تحصیلی خود به کارفرماها یا به مراکز آموزشی دیگر برای ادامه تحصیل استفاده می‌کنند و بدین وسیله مزیتی را نسبت به متقاضیانی که دانش‌آموخته برنامه‌های فاقد ارزشیابی هستند، به دست می‌آورند. برنامه‌های آموزشی، به ویژه برنامه‌های تحصیلات تکمیلی، می‌توانند از ارزشیابی به عنوان معیاری ترجیحی برای دادن پذیرش به متقاضیان استفاده کنند. بدین ترتیب، ادامه تحصیل دانش‌آموختگان مهندسی کشور در دانشگاه‌های تراز اول جهان تسهیل می‌شود.
۳	کارفرمایان	کارفرمایان معمولاً به دنبال روش‌هایی برای اطمینان از گزینش صحیح متقاضیان استخدام هستند. یکی از این روش‌ها می‌تواند در نظر گرفتن دانش‌آموختگی متقاضی از یک برنامه ارزشیابی شده باشد. البته، گرچه ارزشیابی یک برنامه نمی‌تواند این اطمینان را بدهد که تک‌تک دانش‌آموختگان آن در کار حرفه‌ای موفق خواهند بود؛ با این حال این تضمین را می‌دهد که دانش‌آموختگان مجموعه‌ای از مهارت‌ها و توانایی‌ها را که در ملاک‌های ارزشیابی منعکس است، کسب کرده‌اند. بدین ترتیب، معیاری مناسب برای صنعت و بازار کار برای ارزیابی دانش‌آموختگان مراکز آموزشی مختلف ایجاد می‌شود. امروزه، در سطح جهان بسیاری از شرکت‌های بین‌المللی کارکنان جدید خود را منحصراً از بین دانش‌آموختگان برنامه‌های ارزشیابی شده انتخاب می‌کنند.

ادامهٔ جدول

٤	دانشگاه	دستیابی به ابزاری مؤثر برای شناسایی مشکلات و کاستی‌های برنامه آموزشی و اقدام برای بهبود برنامه و گذر موفقیت‌آمیز از فرایند ارزشیابی، ایجاد رقابتی سازنده بین مراکز آموزش مهندسی کشور، انعقاد برنامه‌های آموزشی مشترک با دانشگاه‌های معتبر دنیا و کسب مرتبه‌ای بالاتر در رتبه‌بندی آموزش مهندسی در جهان.
٥	سازمان‌های دولتی	در بسیاری از کشورها، مؤسسات وابسته به دولت نیز از ارزشیابی به عنوان ملاکی برای استخدام افراد استفاده می‌کنند. از سوی دیگر، کسب ارزشیابی می‌تواند به عنوان معیاری مؤثر برای تخصیص اعتبارات از طرف دولت و بخش خصوصی به دانشگاه و برنامه آموزشی به کار رود.
٦	سازمان مهندس حرفه‌ای	سازمان‌های اعطاکننده مدرک مهندسی حرفه‌ای معمولاً به دنبال سازکارهایی هستند که توسط آن بتوانند واجدین شرایط مهندس حرفه‌ای را انتخاب کنند. دانش‌آموختگی از یک برنامه ارزشیابی شده می‌تواند یکی از معیارهای مؤثر در این زمینه باشد.

در اینجا پس از ذکر فواید ارزشیابی برنامه های مهندسی لازم است که مروری بر پیشینه و تجارب سایر کشورها در حوزه برنامه درسی آموزش مهندسی انجام شود.تحقیقات نشان می دهد که در کشور آمریکا اولین برنامه آموزش مهندسی در سال ۱۹۳٦ ارزشیابی شد. در حال حاضر، سالیانه حدود ۳۱۰۰ برنامه آموزش مهندسی متعلق به بیش از ٦۰۰ دانشگاه و مؤسسه آموزش عالی آمریکا و برخی دیگر از کشورها، را هیأت اعتبارسنجی مهندسی و فناوری (ABET)[1]، ارزشیابی می‌کند.این نهاد ملاک های مهندسی ۲۰۰۰[2] را برای ارزیابی مدنظر قرار می دهد که عبارتند از ۸ ملاک عمومی:دانشجویان،هدفها،دستاوردها،بهبود مداوم کیفیت، برنامهٔدرسی،آموزشگران،امکانات،پشتیبانی (هیأت اعتبارسنجی مهندسی و فناوری،۲۰۱۰/معماریان ب،۱۳۹۰).

در اروپا پس از معاهده بولونیا،چارچوب مشترک اعتبارسنجی مهندسی اروپا توسط شبکه اروپایی اعتبارسنجی آموزش مهندسی[3]تهیه شد که بر اساس آن هر برنامه آموزشی در اروپا بایستی ابتدا ارزیابی درونی را انجام دهد و گزارش آن را بر اساس ۵ ملاک: نیازهای ذینفعان،هدف ها و دستاوردها،فرایند آموزش،منابع و همکاری ها و نظام مدیریت منتشر نماید.سپس ارزیابی بیرونی توسط نهاد مربوطه انجام شود(شبکه اروپایی اعتبارسنجی آموزش مهندسی ،۲۰۰۸/معماریان ب،۱۳۹۰).

در کشور ژاپن هیأت اعتبارسنجی برای آموزش مهندسی (JABEE)[4]به عنوان یک سازمان غیردولتی در نوامبر ۱۹۹۹ با هدف بررسی و اعتبارسنجی برنامه‌های آموزشی مهندسی ایجاد شده است. نظام اعتبارسنجی حرفه‌ای هیأت به ارزشیابی این که آیا برنامه‌های آموزشی مهندسی که به وسیله مؤسسات آموزش‌عالی اجرا می‌شوند به سطوح مورد انتظار جامعه دست یافته‌اند و اینکه آیا برنامه‌های مورد اعتبارسنجی چنین سطوحی را کسب کرده‌اند، می‌پردازد. نتایج فعالیت‌های این هیأت برای تصمیم‌گیریهای رسمی در حوزه اعتبارسنجی مورد استفاده قرار می‌گیرند.معیارهای مورد استفاده JABEE برای اعتبارسنجی آموزش مهندسی شامل ٦ معیار و ۸ زیرمعیار به شرح زیر است:

1. Accreditation Board for Engineering and Technology
2. Engineering Criteria 2000
3. European Network for Accreditation of Engineering Education
4. Japanese Accreditation Board for Engineering Education

۱- ایجاد و بازنمایی اهداف یادگیری و آموزشی؛
۲- الزامات برنامه درسی کیفی؛
۳- روش‌های آموزشی؛
٤- محیط آموزشی؛
۵- ارزشیابی سطح پیشرفت دانشجویان نسبت به اهداف ویژه یادگیری و آموزشی؛
٦- بهبود آموزشی(هیأت اعتبارسنجی برای آموزش مهندسی،۲۰۰۵).

در کشورترکیه نیز تضمین کیفیت در آموزش مهندسی در اوایل دهه ۱۹۹۰ به یکی از مسائل عمده مورد توجه دانشگاه‌های مهندسی تبدیل شده است. هیأت ارزشیابی مهندسی (MüDEK)[1] به عنوان یک سیستم مستقل برای انجام چنین ارزشیابی‌هایی در سال ۲۰۰۲ راه‌اندازی شده است. مأموریت این هیأت ارتقاء و توسعه آموزش مهندسی به وسیله اعتبارسنجی برنامه‌های آموزشی برای دستیابی به مهندسان بهتر آموزش دیده و با صلاحیت برای تامین رفاه و آسایش جامعه بیان شده است. معیارهای ارزشیابی و اعتبارسنجی در ۸ حوزه عامل با عنوان ۱- دانشجویان، ۲- اهداف ویژه آموزشی برنامه، ۳- پیامدهای برنامه و سنجش، ٤- مؤلفه‌های برنامه درسی، ۵- کادر علمی، ٦- اعضاء هیأت‌علمی، ۷- پشتیبانی مؤسسه‌ای، منابع مالی و رهبری سازنده و راهگشا و ۸- معیارهای ویژه برنامه قرار می‌گیرند(سناتالار[2] و همکاران،۲۰۰۵).

۳- ارزیابی درونی و تجربه آن در نظام آموزش عالی ایران

ارزیابی درونی نوعی ارزیابی است که هدف اصلی آن فراهم آوردن اطلاعات مناسب، مرتبط و به روز دربارهٔ عوامل تشکیل دهنده واحد آموزشی به منظور قضاوت درباره کیفیت و برنامه ریزی در جهت بهبود آن می‌باشد. به عبارت دیگر فرایند خود- ارزیابی (ارزیابی درونی) عبارتست از جمع‌آوری سیستماتیک اطلاعات،پرسش از دانشجویان و فارغ‌التحصیلان، انجام مصاحبه با مدرسان و دانشجویان در خصوص کیفیت عوامل اصلی تشکیل دهنده واحد آموزشی و تدوین گزارش خود ـ ارزیابی (ولسینو،گرونبرگ و پارلآ، :۲۰۰٤).

در ارزیابی درونی خود اعضا واحد به سنجش و ارزیابی می پردازند.معمولا انتخاب عوامل،ملاک ها و نشانگرها برعهده اعضای هیات علمی است.در این گونه ارزیابی با توجه به این که اعضای هیات علمی مشارکت فعال دارند و برای بهبود پیشنهادهای سازنده ای عرضه می دارند،می توان هدف های واحد سازمانی آموزش عالی را بهتر درک کرد. ضمن این که انگیزه اعضاء هیات علمی در انجام کوشش های لازم برای تحقق هدف ها نیز افزایش می یابد.علاوه بر آن قوت ها، ضعف ها،فرصت ها و عوامل بازدارنده توسعه واحد سازمانی آموزش عالی آشکار و پیشنهادهای مناسبی برای بهبود کیفیت مستمر عوامل تشکیل دهنده واحد سازمانی آموزش عالی به صورت گزارش ارزیابی درونی عرضه می شود (بازرگان ،۱۳۸۳).

در تحقیقات انجام شده بر روی سیستم تضمین کیفیت کشورهای اروپایی اثبات شد که در اکثر کشورها، ارزیابی درونی به عنوان مرکز توجه فرایند تضمین کیفیت می‌باشد (بیلینگ، ۲۰۰٤).

در این راستا در نظام آموزش عالی ایران نیز از سال ۱۳۷۹ با تاکید برنامه سوم و چهارم توسعه کشور بر ارزیابی مستمر

1. Mühendislik Degerlendirme kurulu
2. Senatalar

دانشگاه‌ها و موسسات آموزش‌عالی،الگوی اعتبارسنجی با تاکید بر گام اول آن یعنی ارزیابی درونی به اجرا در آمده است و بر اساس تجارب حاصل از مطالعات پژوهشی صورت گرفته، فرایند اجرای ارزیابی درونی در قالب یک چارچوب نظام دار و طی مراحل زیر در گروه های آموزشی دانشگاه ها تحت مدیریت مرکز تحقیقات،ارزشیابی،اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور به انجام می رسد (بازرگان و همکاران،۱۳۸٦ و محمدی،۱۳۸٤):

- تشکیل کمیته ارزیابی درونی؛
- تهیه برنامه زمان‌بندی اجرای ارزیابی درونی؛
- تعیین عوامل،ملاک ها و نشانگرهای ارزیابی درونی؛
- مشخص کردن داده های مورد نیاز برای ارزیابی درونی؛
- انتخاب یا تدوین ابزار اندازه گیری برای گرد آوری داده ها؛
- گردآوری داده ها؛
- تنظیم و تحلیل داده ها و قضاوت درباره کیفیت عوامل مورد ارزیابی؛
- بازنگری و تصریح هدف های گروه آموزشی؛
- تدوین گزارش مقدماتی و توزیع آن برای کسب نظر اعضای هیات علمی گروه آموزشی درباره پیشنهادها؛
- تدوین گزارش نهایی.

پس از آشنایی اعضای هیأت علمی با فرایند ارزیابی درونی ،کمیته‌ای در این خصوص با اعضای هیات علمی در گروه تشکیل می شود تا با استفاده از دیدگاه سیستمی،کلیه مولفه‌های تشکیل دهنده گروه آموزشی اعم از درونداد، فرایند و برونداد را به عنوان عامل ارزیابی مورد توجه قرار دهند و ملاک ها و نشانگرهای ارزیابی را تعریف نمایند. بر اساس تجربه های بدست آمده،لازم است حداقل شش عامل زیر در ارزیابی کیفیت یک گروه آموزشی مدنظر قرار گیرد تا تصویری از کیفیت گروه آموزشی حاصل شود:

۱) هدف های گروه،جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات آن؛ ۲)هیات علمی؛ ۳)دانشجویان؛ ٤)دوره های آموزشی و برنامه های درسی مورد اجرای گروه؛ ٥) فرایند تدریس- یادگیری؛ ٦)دانش آموختگان.

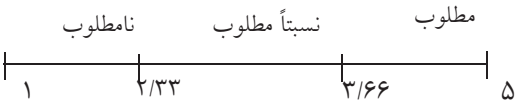
در این مرحله بر اساس نشانگرهای هر ملاک از عوامل ارزیابی، متغیرهای لازم مشخص و سوال مربوط به آن طراحی می گردد.سپس ابزارهای گردآوری داده ها(فرم مصاحبه،پرسشنامه و چک لیست) برای جامعه های آماری مدیرگروه،اعضای هیات علمی،دانشجویان،دانش‌آموختگان و کارفرمایان آنان تدوین و توزیع می شود.پس از آن داده های گردآوری شده با استفاده از روش‌های آماری مورد تجزیه و تحلیل وتفسیر قرار می گیرند و نتیجه ارزیابی در خصوص هر نشانگر مشخص و سطح مطلوبیت آن با توجه به معیارهای قضاوت مشخص می‌شود.در ادامه پیش‌نویس گزارش ارزیابی درونی شامل نتایج ارزیابی،نقاط قوت، ضعف،فرصت و تهدیدهای گروه آموزشی و پیشنهادهای عملی برای توسعه گروه تدوین می گردد تا برای بازبینی و اصلاح در اختیار کلیه اعضای هیات علمی گروه آموزشی مورد ارزیابی قرار می گیرد.در نهایت با جمع بندی نظرات اعضای هیات علمی پیرامون گزارش مقدماتی، گزارش نهایی ارزیابی درونی تدوین می‌شود. بنابراین ارزیابی درونی می تواند به واسطه استفاده از ملاک ها و نشانگرهای مناسب که کلیه جنبه های تناسب برنامه درسی با نیازهای فراگیر و جامعه را تحت پوشش قرار داده و همچنین

بررسی داده های جمع آوری شده از کلیه افراد مرتبط با برنامه های درسی یعنی هیات علمی،دانشجویان،دانش آموختگان و کارفرمایان آنان، مبنایی مستند جهت بازنگری و اصلاح برنامه های درسی و افزایش تناسب و کارایی آن فراهم نماید.

٤- روش تحقیق

با توجه به اینکه پژوهش حاضر به تحلیل نتایج مستخرج از گزارش ارزیابی درونی گروه های آموزشی علوم مهندسی می‌پردازد، از نوع فرا تحلیل است. در این راستا از مجموع ۷۵ گزارش ارزیابی درونی گروه های آموزشی مهندسی، به روش هدفمند ۲۷ مورد آن که در پنج سال اخیر(سال های ۱۳۹۰ تا ۱۳۹٤) ارزیابی درونی آنها انجام و گزارش آن تدوین شده بود،انتخاب و مورد بررسی قرار گرفته است.

در پژوهش حاضر جهت بررسی وضعیت موجود کیفیت برنامه درسی در گروه های علوم مهندسی،نشانگرهایی که در ارزیابی درونی برنامه درسی مورد استفاده قرار گرفته اند، از گزارش ها استخراج و به تفکیک ملاک ها دسته بندی شده اند. در فرایند انجام ارزیابی درونیِ گروه های آموزشی، برای هر یک از نشانگرها با استفاده از پرسشنامه های پنج گزینه ای و بر اساس مقیاس لیکرت داده های لازم از افراد ذیربط(هیات علمی و دانشجویان)جمع آوری می شود،سپس وزن دهی شده (از ۱ تا۵) و از طریق میانگین امتیاز پاسخ های داده شده ،امتیاز هر نشانگر تعیین می شودکه این امتیازها نیز از گزارش های ارزیابی درونی استخراج شده و میانگین آنها به عنوان امتیاز کلی آن نشانگر در گروه های آموزشی علوم مهندسی دانشگاه ها محاسبه و سپس در خصوص هر نشانگر و ملاک، با معیار قضاوت تعریف شده زیر بر اساس حداقل و حداکثر امتیازها (۱ تا ۵) ،سطح مطلوبیت نشانگرها و ملاک ها تعیین شده است:



۵- یافته های تحقیق

همانطور که بیان شد، هدف اصلی این پژوهش بررسی کیفیت برنامه درسی بر اساس نتایج ارزیابی درونی در گروه های آموزشی علوم مهندسی دانشگاه های تابعه وزارت علوم می باشد.لذا در این بخش با توجه به هدف تحقیق،یافته های حاصل بر حسب مورد ارائه می شود:

الف)ملاک ها و نشانگرهای مورد استفاده در ارزیابی درونی گروه های آموزشی علوم مهندسی در خصوص برنامه درسی:

در ارزیابی کیفیت برنامه درسی در گروه‌های آموزشی مذکور ٦ جنبه اصلی به عنوان ملاک در نظر گرفته شده است و هر یک از ملاک‌ها نیز به نشانگرهای جزئی تر تفکیک شده است که جمعا ۳٦ نشانگر به شرح زیر می‌باشند:

ملاک ۱): تدوین برنامه درسی در گروه

نشانگر۱: وجود سازوکاری مدون برای برنامه‌ریزی درسی در گروه

نشانگر۲: وجود برنامه درسی مدون در گروه ها

ملاک ۲): ترکیب و محتوای دروس برنامه های درسی گروه

نشانگر۱: میزان انطباق ترکیب دروس با اصول برنامه ریزی درسی

نشانگر۲: میزان تناسب ترکیب دروس با اهداف و رسالت های گروه

نشانگر۳: میزان تنوع دروس

نشانگر٤: میزان تناسب ترکیب دروس نظری و عملی

نشانگر۵: میزان تنوع دروس اختیاری در برنامه‌های درسی مورد اجرا

نشانگر٦:میزان ارتباط دروس دوره کارشناسی ارشد با دوره کارشناسی

نشانگر۷: میزان کفایت برنامه های درسی در کسب مهارتهای تخصصی دانشجویان

ملاک ۳) : میزان رضایت افراد ذینفع و ذیربط(اعضای هیات علمی، دانشجویان و دانش آموختگان)از برنامه های درسی

نشانگر۱: میزان رضایت اعضای هیات علمی از برنامه درسی

نشانگر۲: میزان رضایت دانشجویان از برنامه درسی

نشانگر۳: میزان رضایت دانش آموختگان از برنامه های درسی

ملاک٤) تناسب و تنوع برنامه درسی با نیازهای فرد و جامعه

نشانگر۱: میزان تناسب دروس با علایق دانشجویان

نشانگر۲: میزان تناسب ترکیب دروس با نیازهای فرد و جامعه

نشانگر۳: میزان تناسب اهداف برنامه درسی با نیازهای فرد و جامعه

ملاک۵) ارزیابی از برنامه‌های درسی گروه

نشانگر۱: وجود سازوکاری مدون برای مشارکت اعضای هیات علمی در ارزیابی از برنامه‌های درسی

نشانگر۲: وجود سازوکاری مدون جهت ارزیابی مستمر از محتوای دروس

نشانگر۳: میزان رضایت اعضای هیات علمی گروه از فعالیت های ارزیابی محتوای دروس

ملاک٦) فعالیت های فوق برنامه گروه

نشانگر۱: میزان بکارگیری سازوکاری مدون جهت انجام فعالیت های فوق برنامه درراستای برنامه های درسی

نشانگر۲: میزان رضایت دانشجویان از فعالیت های فوق برنامه

نشانگر۳: میزان همسو بودن فعالیتهای فوق برنامه با برنامه درسی گروه.

همانطور که مشاهده می شود در ارزیابی برنامه درسی جنبه های اصلی شامل تدوین برنامه درسی در گروه، ترکیب و محتوای دروس برنامه های درسی گروه، میزان رضایت افراد ذینفع و ذیربط(اعضای هیات علمی، دانشجویان و دانش

آموختگان)از برنامه های درسی، تناسب برنامه درسی با اهداف و رسالت های گروه،تناسب و تنوع برنامه درسی با نیازهای فرد و جامعه، ارزیابی از برنامه‌های درسی گروه و فعالیت های فوق برنامه گروه مد نظر قرار گرفته است.

ب) وضعیت موجود برنامه درسی در گروه های آموزشی علوم مهندسی با توجه به ملاک ها و نشانگرهای ارزیابی درونی

در تعیین وضعیت موجود برنامه درسی در گروه های مذکور،با استفاده از روش آماری توضیح داده شده در قسمت قبل میانگین امتیازهای هر نشانگر و سپس ملاک ها محاسبه و سپس با توجه به معیار قضاوت،سطح مطلوبیت هر یک از آنها مشخص شده است.بر این اساس نتایج مربوطه در جداول زیر ارائه شده است:

جدول ۲ وضعیت موجود ملاک تدوین برنامه درسی در گروه

ردیف	عنوان نشانگر	امتیازوضعیت موجود	نتیجه ارزیابی
۱	وجود سازوکاری مدون برای برنامه‌ریزی درسی در گروه	۳	نسبتا مطلوب
۲	وجود برنامه درسی مدون در گروه ها	۵	مطلوب
۳	میزان مشارکت اعضای گروه در تدوین برنامه ها ی درسی	۳	نسبتا مطلوب
	نتیجه کلی ارزیابی ملاک	۳/٦	نسبتا مطلوب

بر اساس نتایج فوق ۲ نشانگر«وجود سازوکاری مدون برای برنامه‌ریزی درسی در گروه» و «میزان مشارکت اعضای گروه در تدوین برنامه های درسی» نسبتا مطلوب و نشانگر «وجود برنامه درسی مدون در گروه ها» در سطح مطلوب قرار دارد و بطور کلی سطح مطلوبیت این ملاک، نسبتا مطلوب می باشد.

جدول۳ وضعیت موجود ملاک ترکیب و محتوای دروس برنامه های درسی گروه

ردیف	**عنوان نشانگر**	**امتیازوضعیت موجود**	**نتیجه ارزیابی**
۱	میزان انطباق ترکیب دروس با اصول برنامه ریزی درسی	۳	نسبتا مطلوب
۲	میزان تناسب ترکیب دروس با اهداف و رسالت های گروه	۳	نسبتا مطلوب
۳	میزان تنوع دروس	۲	نا مطلوب
٤	میزان تناسب ترکیب دروس نظری و عملی	۲	نامطلوب
٥	میزان تنوع دروس اختیاری در برنامه‌های درسی مورد اجرا	۳/٥	نسبتا مطلوب
٦	میزان ارتباط دروس دوره کارشناسی ارشد با دوره کارشناسی	۳	نسبتا مطلوب
۷	میزان کفایت برنامه های درسی در کسب مهارتهای تخصصی دانشجویان	۲	نامطلوب
	نتیجه کلی ملاک	۲/٦	نسبتا مطلوب

همانطور که ملاحظه می شود، این ملاک بطور کلی در سطح نسبتامطلوب قرار دارد.۳ نشانگر در سطح نامطلوب می باشند که به کمبود تناسب و تنوع دروس و عدم کفایت آن در کسب مهارتهای تخصصی دانشجویان اشاره دارد و ٤ نشانگر دیگر در سطح نسبتامطلوب است . بطور کلی سطح مطلوبیت این ملاک، نسبتا مطلوب می باشد.

جدول ٤ وضعیت موجود ملاک میزان رضایت افراد ذینفع و ذیربط از برنامه های درسی

ردیف	عنوان نشانگر	امتیازوضعیت موجود	نتیجه ارزیابی
۱	میزان رضایت اعضای هیات علمی از برنامه درسی	۳	نسبتامطلوب
۲	میزان رضایت دانشجویان از برنامه درسی	۳	نسبتا مطلوب
۳	میزان رضایت دانش آموختگان از برنامه های درسی	۲	نامطلوب
	تیجه کلی ارزیابی ملاک	۲/٦	نسبتا مطلوب

نتایج این ملاک حاکی از آن است که بطور کلی اعضای هیات علمی،دانشجویان و دانش آموختگان رضایت کاملی از برنامه های درسی ندارند. البته اعضای هیات علمی و دانشجویان از برنامه های درسی بیشتر و میزان رضایت دانش آموختگان کمتر بوده است.

جدول ۵ وضعیت موجود ملاک تناسب برنامه درسی با نیازهای فرد و جامعه

ردیف	عنوان نشانگر	امتیازوضعیت موجود	نتیجه ارزیابی
۱	میزان تناسب دروس با علایق دانشجویان	۲	نا مطلوب
۲	میزان تناسب ترکیب دروس با نیازهای فرد و جامعه	۳	نسبتا مطلوب
۳	میزان تناسب اهداف برنامه درسی با نیازهای فرد و جامعه	۳	نسبتا مطلوب
	نتیجه کلی ارزیابی ملاک	۲/٦	نسبتا مطلوب

مطابق نتایج جدول فوق بطور کلی سطح مطلوبیت این ملاک، نسبتا مطلوب می باشد و لازم است که با نیازسنجی از دانشجویان و جامعه بازنگری در ترکیب و محتوای دروس آنها صورت گیرد.

جدول ٦ وضعیت موجود ملاک ارزیابی از برنامه‌های درسی گروه

ردیف	عنوان نشانگر	امتیازوضعیت موجود	نتیجه ارزیابی
۱	وجود سازوکاری مدون برای مشارکت اعضای هیات علمی در ارزیابی از برنامه‌های درسی	۲	نامطلوب
۲	وجود سازوکاری مدون جهت ارزیابی مستمر از محتوای دروس	۲	نامطلوب
۳	میزان رضایت اعضای هیات علمی گروه از فعالیت های ارزیابی محتوای دروس	۲	نامطلوب
	نتیجه کلی ارزیابی ملاک	۲	نامطلوب

بر مبنای نتایج ارزیابی درونی، این ملاک در سطح نامطلوب قرار دارد. به عبارت دیگر وجود سازوکاری مدون و مستمر مبنی بر مشارکت اعضای هیات علمی در ارزیابی از برنامه‌های درسی در وضع نامطلوب قرار دارد و در نتیجه اعضای هیات علمی رضایت کاملی از فعالیت های ارزیابی برنامه درسی ندارند و آن را در سطح قابل قبول و مطلوب نمی دانند.

جدول ۷ **وضعیت موجود ملاک فعالیت های فوق برنامه گروه**

ردیف	عنوان نشانگر	امتیازوضعیت موجود	نتیجه ارزیابی
۱	میزان بکارگیری سازوکاری مدون جهت انجام فعالیت های فوق برنامه درراستای برنامه های درسی	۱	نا مطلوب
۳	میزان همسو بودن فعالیتهای فوق برنامه با برنامه درسی گروه	۱,۵	نا مطلوب
٤	میزان رضایت دانشجویان از فعالیت های فوق برنامه	۲	نامطلوب
	نتیجه کلی ارزیابی ملاک	۱/۵	نا مطلوب

نتایج ارزیابی درونی نشان می دهد که در اکثر گروه های آموزشی علوم مهندسی، فعالیتهای فوق برنامه در سطح نامطلوب قرار دارد.

٦- بحث و نتیجه گیری

نظام آموزش‌عالی به طور اعم و نظام آموزش‌های دانشگاهی مهندسی به عنوان زیر نظامی از این نظام کلان به طور خاص در چشم‌انداز سال‌های آتی خود با دغدغه‌ها و چالش‌های متنوعی از جمله پاسخگویی، ارزشیابی، بهبود و تضمین کیفیت برای کسب قابلیت رقابت و حضور در عرصه آموزش‌عالی جهانی مواجه خواهند بود. در این میان مبحث کیفیت و بهبود و

ارتقاء آن به عنوان اصل تضمین کننده برتری و تعالی از اهمیت خاصی برخوردار می‌باشد. در این راستا بـا توجـه بـه اینکـه تربیت نیروی انسانی و پرورش مهندسـان کـارآزموده منـوط بـه کیفیـت مطلـوب برنامـه درسـی در جهـت ایجـاد و توسـعه دانش،مهارت و نگرش های لازم به فراگیران می باشد،لذا ارزیابی علمی و جامع در جهت بهبود مسـتمر کیفیـت آن در نظـام دانشگاهی از اهمیت ویژه ای برخوردار است.بر این اساس برنامه درسی یکی از عوامل اصلی ارزیـابی درونـی اسـت کـه در ارزیابی کیفیت گروه های آموزشی نظام دانشگاهی مورد استفاده قرار می گیـرد و نتـایج آن در قالـب گـزارش هـای ارزیـابی درونی ارائه می شود.تحلیل گزارش های مذکور در گروه های آموزشی علوم مهندسی نشان می دهد کـه بطـور کلـی کیفیـت برنامه درسی بر اساس ٦ ملاک : تدوین برنامه درسی در گروه، ترکیب و محتوای دروس برنامـه هـای درسـی گـروه، میـزان رضایت افراد ذینفع و ذیربط(اعضای هیات علمی،دانشجویان و دانـش آموختگـان) از برنامـه هـای درسـی، تناسـب و تنـوع برنامه درسی با نیازهای فرد و جامعه، ارزیابی از برنامه‌های درسی گروه و فعالیت هـای فـوق برنامـه گـروه در سـطح نسـبتا مطلوب قرار دارد و نیازمند بکارگیری پیشنهادها و برنامه ریزی برای بهبود می باشد .در این راسـتا پیشـنهادهایی کـه توسـط اعضای هیات علمی و برای بهبود کیفیت عامل برنامه درسی در گروه های آموزشی بیان شده اسـت،جمع بنـدی و بـه شـرح زیر ارائه می گردد:

- تشکیل کارگروه ارزیابی برنامه درسی در گروه به منظوربازبینی برنامه های درسی وانجام تعدیل لازم در سرفصل ها مطابق با نیازهای فراگیران و جامعه؛
- افزایش مشارکت اعضای هیات علمی و دانشجویان در تدوین برنامه‌های درسی؛
- افزایش تناسب و ترکیب دروس با اهداف و رسالت های گروه و اصول برنامه ریزی درسی؛
- تاثیر گذاری نتایج ارزیابی به عمل آمده توسط دانشجویان به ویژه دانشجویان کارشناسی در تصحیح محتوا و برنامه دروس و به روز شدن کتب درسی و نحوه ارائه دروس و تنوع بخشی به دروس ارائه شده؛
- بررسی و اصلاح ترکیب و تناسب دروس با تحولات و نیازهای علمی و فنی روز؛
- افزایش تناسب بین برنامه های درسی و پرورش مهارت های حرفه ای لازم؛
- تقویت واحدهای کارگاهی در کنار دروس تئوری متناسـب بـا نیازهـای دانشـجویان و افـزایش تعـداد دوره هـای آموزشی مشترک با بخش صنعت؛
- اهمیت دادن به موضوعات فوق برنامه و اجرای آنها با هدف آشنایی با صنایع مرتبط با رشته تخصصی و ارتباط بین اعضای گروه و دانشجویان.

در پایان با توجه به لزوم بازنگری و اصلاح برنامه های درسی دانشگاه ها و واگذاری اختیارات برنامـه ریـزی درسـی بـه دانشگاه ها و بر اساس نتیجه این تحقیق،پیشنهاد می شود که با اجـرای مسـتمر ارزیـابی درونـی در گـروه هـای آموزشـی و بکارگیری سازوکار مناسب، نتایج آنها هر چند سال یکبار و در مورد کلیه رشته های دانشگاهی، بررسی و به عنوان مبنـایی در جهت تصمیم گیری برای اصلاح برنامه های درسی مورد استفاده قرار گیرد.البته ملاک ها و نشـانگرهای موجـود کـه در ایـن گزارش بررسی شد می تواند توسعه یابد و با دیدی جامع تر، کلیه عناصر و ابعاد برنامه درسی با توجه به ماهیت رشـته هـای مهندسی لحاظ شود.

۷- منابع

بازرگان، عباس (۱۳۷۵)، کاربرد ارزیابی آموزشی در بهبود کیفیت آموزش عالی با تأکید بر آموزش پزشکی، تهران: وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی تهران.

بازرگان، عباس و همکاران (۱۳۷۹)؛ «رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)»؛ دوره جدید، سال پنجم (۲)، ص ۷-۲۶.

بازرگان،عباس (۱۳۸۳)؛ اعتبارسنجی در آموزش عالی؛ دایره‌المعارف آموزش عالی(جلداول)؛تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، ص ۱۶۵-۱۶٤.

بازرگان، عباس. حجازی، یوسف، اسحاقی،فاخته (۱۳۸٦). فرایند اجرای ارزیابی درونی درگروه های آموزشی دانشگاه راهنمای عملی). تهران: نشردوران.

جهانی، جعفر (۱۳۸٤)، "نقد و بررسی کمیت و کیفیت برنامه درسی مصوب دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی"، قلمرو برنامه درسی در ایران، انتشارات سمت، ص ٤۰-۵۳.

رحمانی،رمضان و کورش فتحی واجارگاه(۱۳۸۷).ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی.مجله راهبردهای آموزش مرکز مطالعات و توسعه علوم پزشکی دانشگاه بقیه الله.شماره۱.ص ۲۸-۳۹.

سلیمی،جمال و رضا محمدی(۱۳۸۸). ارزیابی برنامه درسی: معنا، روش شناسی و کاربرد.نامه آموزش عالی.شماره٤.ص:۱۱۱-۱۳۱.

عارفی،محبوبه(۱۳۸٤)،برنامه ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی،تهران: مرکز انتشارات جهاد دانشگاهی دانشگاه شهید بهشتی.

فتحی واجارگاه،کوروش و ناهید شفیعی(۱۳۸٦). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی.فصلنامه مطالعات برنامه درسی.شماره۵.ص۱-۲٦.

محمدی،رضا (۱۳۸٤). راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب ملی و بین‌المللی. انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

معماریان الف، حسین (۱۳۹۰). فرایند ارزشیابی برنامه های آموزش مهندسی ایران. ، فصلنامه آموزش مهندسی ایران، سال سیزدهم،شماره ۵۰ ، ص:۳۳-٦۱.

معماریان ب، حسین (۱۳۹۰). بازنگری آموزش مهندسی برای قرن ۲. ، فصلنامه آموزش مهندسی ایران، سال سیزدهم،شماره ۵۲، ص .٤۱-٦۵ .

ملکی، حسن (۱۳۸٤)، «بررسی فاصله نظر و عمل در برنامه‌ریزی درسی ایران»، قلمرو برنامه درسی ایران، ص۱۲۰-۱۳۲. انتشارات سمت.

ABET (2010), Criteria for accrediting engineering programs, Accreditation Board for Engineering and Technology, Available at: www.abet.org.

Billing، David (2004); "International comparisons and trends in External Quality Assurance of Higher Education: commonality or Diversity?" Higher Education، 47: 113-137.

European Network for Accreditation of Engineering Education (ENAEE), (2008). EUR-ACE framework standards. 14 pp. , Available at: http://www.enaee.eu .

JABEE (2005). Educational Accreditation System for Japanese Engineers: Procedures and Methods of Accreditation and Examination.

Senatalar، A. Erdem.Payzin، A.E. Platin، B.E (2005). Engineering Evaluation Board (MUDEK): Initial Observations on Engineering Accreditation in Turkey. SEFI Annual Conference، Ankara، Turkey.

Spencer، M. S. (2001); "Enforced cultural change in Academe: A practical Case study"; Implementing Quality Management System in Higher Education; vol.26.n.1.

Vlascean. V.l،Grunberg.L.&parlea،D. (2004); Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions; Bucharest، unesco – CEBRS، paper on higher education. http:// www. cepesro/ publications/ Default. html.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

ارزیابی مؤلفه‌های کیفیت مهارتهای آموزشی و پژوهشی از دیدگاه دانشجویان دکتری؛ یک مطالعه کیفی

محمد اسدی [۱]

چکیده

دانشجویان دکتری در دانشگاه‌ها و مؤسسات اموزش عالی نیازمند به کسب یا تقویت یک مجموعه از مهارت‌های هستند که انتظار می‌رود در طول زمان تحصیل تا هنگام فارغ‌التحصیلی به این مهم نائل آیند. هدف پژوهش حاضر، شناسایی مؤلفه‌های کیفیت مهارت‌های از دیدگاه دانشجویان دکتری در دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه کردستان است. ماهیت پژوهش اخیر، مبتنی بر تحقیقات کاربردی است و از رویکرد مقاله کیفی و راهبرد آن مبتنی بر پدیدارشناسی استفاده شده است. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش کیفی شامل ۱۰ نفر از دانشجویان دکتری دانشگاه کردستان در گرایش‌های تخصصی مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی بوده است که بر اساس نمونه‌گیری موارد عادی و با توجه به‌قاعده اشباع نظری و به‌صورت هدفمند در مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند شرکت کرده‌اند. بنابراین دلیل استفاده از این روش نمونه‌گیری پوشش دادن تجربیات زیسته دانشجویان دکتری در دانشکده علوم انسانی و اجتماعی است. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد مؤلفه‌های ارزیابی کیفیت مهارت‌های دانشجویان دکتری در ۲ طبقه مهارت‌های آموزشی و مهارت‌های پژوهشی شامل ٤ محور کلی شامل ۱) راهنمایی و مشاوره اساتید؛ ۲) دستیاری تدریس و فرصت‌های آموزشی؛ ۳) مهارت‌های روش‌شناسی، گزارش و انتشار پژوهش؛ ٤) ارتباطات، تسهیلات و فرصت‌های مطالعاتی است.

کلمات کلیدی: ارزیابی کیفیت، مهارتهای آموزشی، مهارتهای پژوهشی، تحلیل کیفی، دانشگاه کردستان.

---

۱. دانشگاه کردستان، گروه علوم تربیتی، سنندج، ایران. m.asadi@uok.ac.ir (نویسنده مسئول مکاتبات)

۱- مقدمه

امروزه، توسعه علمی هر کشور از طریق فعالیت‌های علمی پژوهشگران آن کشور مورد بررسی قرار می‌گیرد و ازاین‌رو، ارزیابی فعالیت‌های علمی برای برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری پژوهشی بسیار ضرورت دارد. در این میان، دانشگاه‌ها به‌عنوان پایگاه‌های اصلی تولید علم، نقشی اساسی در رشد و توسعه هر کشور ایفا می‌نمایند (امین‌پور، کبیری و ناجی، ۱۳۸۷). یکی از شاخص‌ترین مقولات مورد بحث در آموزش عالی موضوع «آموزش مبتنی بر پژوهش» و برداشت‌های مختلف از نحوه اجرای آن است. فایق آمدن بر فاصله موجود میان حوزه‌های آموزش و پژوهش با رخنه کردن پژوهش در بدنه آموزش عالی و به‌ویژه در حوزه آموزشی امکان‌پذیر است. بدون مأنوس کردن دانشجویان با پژوهش در زندگی و فعالیت‌های روزمره فراگیری، پرورش استعدادهای خلاق آن‌ها در تولید علم و مشارکت در توسعه کشور ناممکن خواهد بود (انت‌ویسل، ۲۰۰۰؛ به نقل از فعلی، پزشکی‌راد، و چیزی، ۱۳۸۵).

در سال ۲۰۱٤ ایران با ۱/۵ درصد مشارکت در تولید اسناد علمی، در مقام بیست و یکم و در مقام دوم منطقه قرار داشته است. کشور ترکیه با ۱/٦۸ درصد از تولید علم جهانی در مکان هجدهم جهان و اول منطقه قرار گرفته است (کرامت‌فر و رفیعی، ۱۳۹٤). حوزه علوم انسانی نقش کلیدی در پیشرفت و ترقی کشور دارد. این رشته‌ها برای تولید دانش موردنیاز جامعه در عرصه‌های سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی اهمیت وافری دارند. اما همان‌طور که استدلال شد این رشته‌ها بنا به ماهیتش در تولید ذاتاً کند است، سوژه موردمطالعه‌اش ماهیتی نرم دارد نه سخت. سوای این نمی‌توان سوژه موردمطالعه را در آزمایشگاه اسیر کرد. از طرف دیگر جدای از این مانع ذاتی موانع زیادی بر سر راه تولید علوم انسانی است که تا مرتفع نشود وضعیت کنونی ادامه خواهد یافت. ارتقای کیفیت دوره‌های آموزشی و پرهیز از راهبرد ناآگاهانه پژوهش محوری محض در حوزه مدیریت، تجهیز پایگاه‌های اطلاعاتی، ایجاد فرهنگ همکاری پژوهشی سازمان‌های ایرانی با پژوهشگران، دقت در ارائه رساله‌های ارشد و دکتری و ارتقای مدیریت پژوهش در سازمان‌های ایرانی برای برقراری روابط اثربخش بین پژوهشگران و سازمان‌ها، تقویت اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها در این رشته‌ها، بازنگری در انتخاب دانشجویان برای رشته‌های علوم انسانی، تقویت مبانی فلسفی و روش‌شناسی رشته‌های علوم انسانی و راه‌اندازی فصلنامه‌های تولیدات نظری می‌تواند در ارتقای تولیدات علوم انسانی مؤثر باشد. سیاست‌های وزارت علوم و دانشگاه‌ها می‌بایست به‌جای توسعه کمی صرف به تقویت کیفی دوره‌ها متمرکز شود (دانایی‌فرد، ۱۳۸۸).

نخستین ارزیابی کلان علم و فنّاوری در ایران توسط هیئت نظارت و ارزیابی فرهنگی و علمی شورای عالی انقلاب فرهنگی انجام‌شده است. در این ارزیابی، علم و فنّاوری کشور بر اساس پنج نوع شاخص شامل شاخص‌های انسانی، شاخص‌های مالی، شاخص‌های ساختاری، شاخص‌های عملکردی و شاخص‌های بهره‌وری، موردمطالعه و ارزیابی قرارگرفته است. در این گزارش، به مهم‌ترین نقاط قوت نظیر آرمان‌گرا بودن جامعه ایران و اقبال عامه به علم‌آموزی، نقاط ضعف عمده نظیر فقدان بستر مناسب فرهنگی برای علم و فنّاوری، مدرک‌گرایی، فرصت‌های اساسی نظیر وجود فرهنگ اسلامی و توصیه به علم‌آموزی، انگیزه سیاست‌گذاران برای اصلاح نظام علمی، و تهدیدهای جدی نظیر کمبود سرمایه‌گذاری پژوهشی و عدم تناسب در توزیع اعتبارات، تأکید شده است. دومین ارزیابی کلان علم و فنّاوری در ایران با فرایند و ساختاری کاملاً یکسان با نخستین

ارزیابی، انجام‌شده است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸٤؛ به نقل از مهدی، یمنی، صباغیان، و فاطمی، ۱۳۸۸).

آموزش عالی در عصر اطلاعات و تحولات ساختاری در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، نیاز به برنامه‌ریزی مناسبی دارد تا مشکلات موجود در این خصوص را برطرف سازد. توسعه مهارت‌های مورد نیاز دانشجویان برای بهره‌مندی از آموزش درون شبکه‌ای از دغدغه‌های مدیران و برنامه‌ریزان آموزش عالی است. نداشتن مهارت لازم و کافی دانشجویان در استفاده از نرم‌افزارهای رایانه‌ای، تسلط نداشتن به اینترنت و مهارت‌های ارتباطی و فناوری قابل استفاده، آگاهی نداشتن دانشجویان و استادان به نقش و وظیفه خود در فرایند یاددهی ـ یادگیری درون شبکه‌ای و نداشتن آگاهی کافی به راهبردهای آموزشی اساسی در این زمینه، موضوعاتی هستند که باید مدنظر قرار گیرند (کامبوزیا، ۱۳۸۲؛ به نقل از شفیع‌پور مطلق، ۱۳۸۷). بدیهی است مؤسسات آموزش عالی با ایجاد فضاهای لطیف متنوع و جذاب، نقش مؤثری را در تولید فکر و اندیشه برعهده دارند. آموزش و فراگیری و به دنبال آن توسعه آموزش عالی کلید توسعه پایدار، صلح و ثبات است. همچنین وسیله‌ای ضروری برای مشارکت افراد در همه عرصه‌ها است. از این رو باید جوامع بشری برای پیشرفت خود تولید علمی داشته‌باشند و از طریق آزمایشگاه‌ها، تحقیقات علمی و مقالات علم تولید کنند. از آنجایی که جایگاه و نقش آموزش عالی در توسعه اقتصادی، اجتماعی، و فرهنگی کشور تعیین‌کننده است و نیروی انسانی متخصص مورد نیاز بخش-های مختلف توسط بخش آموزش عالی تربیت می‌شوند، تقویت و توسعه این بخش، زیربنای توسعه سایر بخش‌ها خواهد بود (حسومی، ۱۳۸٦). لذا محیط‌هاس دانشگاهی نیز به منابع انسانی توانمند نیاز دارند، و از آنجایی‌که دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی نقش ممتازی در تکمیل و تضمین شبکه تولید دانش دارند، توانمندسازی این عنصر دانشگاهی همواره مورد توجه صاحبنظران و کانون توجه پژوهش‌ها بوده است. فروبل معتقد است که توسعه، همانند توانمندسازی فرد است که در سایه تعلیم و تربیت شکل می‌گیرد. توانمندی که بوسیله آن زندگی فرد وسعت می‌یابد و او مشتاقانه خود را در همه فعالیت‌های اجتماعی وارد می‌کند تا در مسابقه پیشرفت و فرایند تکامل در بالاترین مرحله‌ای که فرد باید به دست بیاورد، تلاش کند (دیمن[1]، ۲۰۰۷؛ به نقل از سلیمی و همکاران، ۱۳۹۳).

دانشجو در اینجا کسی است که به قصد تحصیل دانش و افزایش معلومات خود به دانشگاه می‌رود و پس از گذراندن دوره کارشناسی به دوره کارشناسی ارشد [و دکتری] می‌رسد که آغاز دوره تحصیلات تکمیلی است. در این مرحله علاوه بر آموزش باید به پژوهش هم بپردازد و توان پژوهشی خود را به نوعی به اثبات برساند. اگر پژوهش را مکمل آموزش بدانیم، پس باید به دنبال هر آموزشی، پژوهش باشد و این دانشجوی تحصیلات تکمیلی است که باید در پژوهش از خود توانایی نشان دهد (فدائی، ۱۳۸۹). در مجموع، بیشتر نویسندگان موفق، خوانندگان فعال و تحلیل‌گری هم هستند. آنها با مطالعه منابع اطلاعاتی، بر دانش خود می‌افزایند. البته چگونگی مطالعه و داشته‌های ذهنی هم نکته بسیار مهمی است؛ پیوندی که موجب تولید دانش جدید می‌شود (منصوریان، ۱۳۹۲). از سوی دیگر اینگونه نوشتارهای علمی ـ تحصیلی به ویژه بدین دلیل از نظر آموزشی ثمربخش می‌باشند که آنها امکانی به‌وجود می‌آورند تا فراگرفته شود، چگونه اندیشه‌های شخصی شفاف و مرتب‌شده و به شکل قابل‌فهم به دیگران منتقل شود (دانشور، ۱۳۸۸).

---

1. Dhiman,

اکنون مسئله اصلی چنین تشریح می‌شود که دانشجویان به عنوان پژوهشگران جوان و متخصصان آینده جامعه دانشگاهی، همواره برای ارائه و نگارش مطالب علمی و پژوهشی خود نیازمند یک مجموعه مهارت‌های لازم جهت ارائه مطالب در دانشگاه‌ها و مجامع علمی و انتشار آثار کتبی و گزارش نتایج پژوهش‌های خود در رسانه‌های مکتوب علمی، کتاب‌ها و مجلات دانشگاهی هستند. در چنین شرایطی انتظار می‌رود دانشجویان در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور از طریق یک مجموعه از راهبردهای آموزشی و پژوهشی نظام‌مند تقویت گردند و بایسته است چنین چالش‌ها و موانع سیستمی شناسایی شوند و سازوکارهایی بر مبنای شواهد نظری و پژوهشی موجود در نظام آموزش عالی در جهت اصلاحات آموزشی استنباط و استخراج گردد. نتایج چنین تحلیل‌هایی می‌تواند افق‌های جدیدی را پیش روی برنامه‌ریزان توسعه دانشگاهی قرار دهد. گردند و بایسته است چنین سازوکارهایی بر مبنای شواهد نظری و پژوهشی موجود در نظام آموزش عالی استنباط گردد. نتایج چنین تحلیل‌هایی می‌تواند افق‌های جدیدی را پیش روی برنامه‌ریزان توسعه دانشگاه‌ها قرار دهد.

هدف مقاله ارزیابی کیفیت مهارت‌های آموزشی و پژوهشی از دیدگاه دانشجویان دکتری است. یا توجه به تشریح مسئله پژوهش در ابتدای مقاله، پرسش‌های پژوهش در دو محور اصلی قابل طح است:

۱- ارزیابی دانشجویان از کیفیت مهارت‌های آموزشی مورد نیاز برای در دوره دکتری بر اساس چه مسائل و ویژگی‌هایی قابل انجام است؟

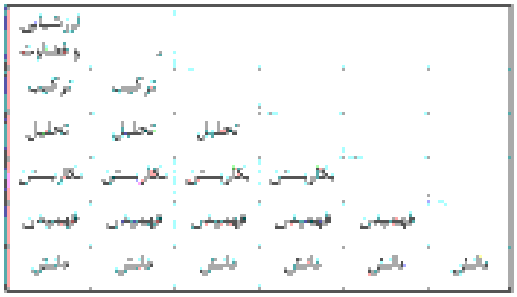
۲- ارزیابی دانشجویان از کیفیت مهارت‌های پژوهشی مورد نیاز برای در دوره دکتری بر اساس چه مسائل و ویژگی-هایی قابل انجام است؟

۲- مبانی نظری مقاله

یکی از قدیمی‌ترین طبقه‌بندی‌های صورت‌گرفته بر روی هدف‌های آموزشی توسط جمعی از متخصصان آموزش، اندازه‌گیری و ارزشیابی (بلوم و همکاران، ۱۹۵٦)، هدف‌های آموزشی را به سه حوزه شناختی[1]، عاطفی[2]، و روانی ـ حرکتی[3] تقسیم کرده است. حوزه شناختی، دانش و معلومات و توانایی‌ها و مهارت‌های ذهنی را در بر می‌گیرد و به جریان‌هایی که با فعالیت‌های ذهنی و فکری سروکار دارند، مربوط می‌شوند. حوزه عاطفی با علاقه، انگیزش، نگرش، قدردانی و ارزش‌گذاری سروکار دارد. حوزه روانی ـ حرکتی نیز به زمینه مهارت‌های جرکتی یا فعالیت‌های بدنی ارتباط دارد. به عبارت دیگر، هر فعالیتی که علاوه بر جنبه روانی دارای جنبه جسمانی هم باشد در این حوزه جای دارد. این طبقه‌بندی توسط چند نفر از صاحبنظران آموزشی (آندرسون و همکاران، ۲۰۰۱) به جای دانش، فهمیدن، کاربستن، تحلیل، ترکیب، و ارزشیابی، (شکل۱) طبقه‌بندی تازه‌ای با نام یادگیری، آموزش و سنجش پدید آورده‌اند. طبقه‌بندی تجدیدنظر شده حوزه شناختی یک بعد دانش و یک بعد فرایند شناختی دارد. بعد دانش شامل دانش امور واقعی، دانش مفهومی، دانش روندی و دانش فراشناختی است و بعد فرایند شناختی دربرگیرنده به یادآوردن، فهمیدن، به‌کار بستن، تحلیل کردن،

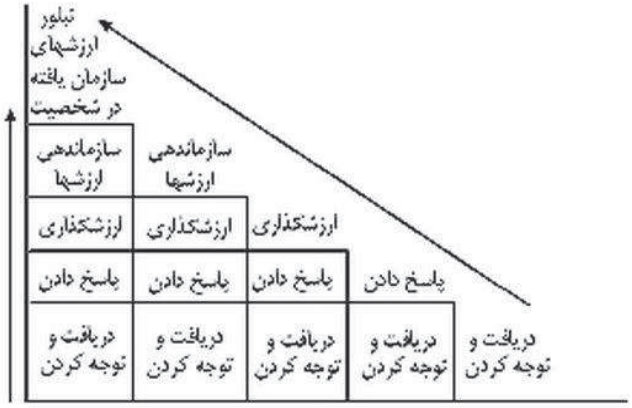
1. Cognitive domin
2. Affective domin
3. Psychomotor domin

ارزشیابی کردن، و آفریدن است (به نقل از سیف، ۱۳۸۹).



شکل۱ نمودار سلسله مراتبی طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی حوزه شناختی

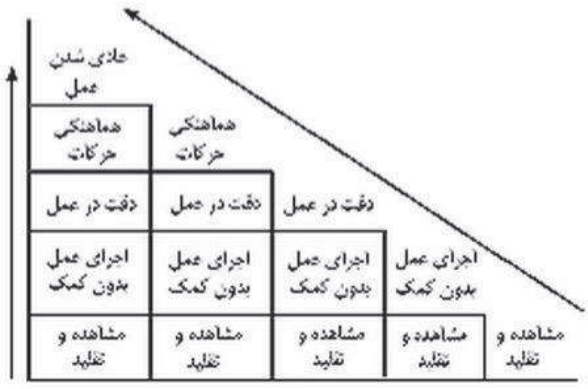
کراتول، بلوم و ماسیا (۱۹٦٤) هدف‌های حوزه عاطفی را طبقه‌بندی کرده‌اند. این طبقه‌بندی راههایی را توصیف می‌کند که در آنها یادگیرندگان از ارزشها و نگرشهایی که رفتار آدمی را هدایت می‌نمایند آگاه می‌شوند و آنها را می‌پذیرند. مانند حوزه شناختی، طبقه‌های حوزه عاطفی نیز به صورت سلسله مراتبی هستند اما بر خلاف حوزه شناختی که هدف‌هایآن از ساده به پیچیده سازمان یافته‌اند، طبقه‌بندی حوزه عاطفی (شکل ۲) با توجه به اصل درونی‌سازی[1] تنظیم شده‌اند (به نقل از سیف، ۱۳۸۹).



شکل۲ نمودار سلسله مراتبی طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی حوزه عاطفی (سیف، ۱۳۸۹)

با طبقه‌بندی‌های متنوع روانی ـ حرکتی، به طبقه‌بندی Harrow (شکل ۳) اکتفا شده است (سیف، ۱۳۸۹).

1. Internalization



شکل۳ نمودار سلسله مراتبی طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی حوزه روانی ـ حرکتی (سیف، ۱۳۸۹)

اکنون با درک ساختارهای تعریف شده در ابعاد روانشناختی یادگیری دانشجویان، شاخص‌های اساسی در بررسی موفقیت یا شکست تحصیلی دانشجویان در قالب یک الگوی مفهومی از اکوسیستم دانشگاهی و شاخص‌های مربوطه در شکل ٤ ارائه می‌گردد (یمنی، ۱۳۹۱).

شکل٤ شاخص‌های اساسی در بررسی موفقیت یا شکست تحصیلی دانشجو (یمنی، ۱۳۹۱)

چندین گرایش تحقیقاتی (نظریه اسناد و نظریه کنترل) مشخص کرده‌اند تصاویری که دانشجویان از عوامل تعیین‌کننده موفقیت تحصیلی یا شکست در یادگیری دارند، بسیار مهم‌اند. مثلاً نظریه اسناد روشن کرده است که احتمال موفقیتی در آینده، در صورتی که شکست قبلی بیشتر به علت ثابت (مثلاً استعداد) نسبت داده شده باشد تا علتی تغییرپذیر (مثلاً تلاش فردی) ضعیف است. ضمناً می‌توان فرض کرد دانشجویانی که مرکز کنترل درونی دارند، بیشتر راهبردهای یادگیری را زیر سؤال می‌برند. این ابعاد روان‌شناختی باید با احتیاط مدنظر قرار گیرد. این شاخص‌ها را می‌توانیم در بستر اکوسیستم دانشگاهی مدنظر قرار دهیم که محیط بیرونی را نیز وارد بازی عوامل تأثیرگذار در زندگی تحصیلی دانشجویان می‌کند. پداگوژی دانشگاهی به چنین بازی پیچیده‌ای توجه می‌کند (یمنی، ۱۳۹۱).

۳- مرور پیشینه ها

فلدون[1] و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی با بررسی تأثیر تجربه تدریس دانشجویان بر مهارت‌های روش تحقیق آنها در یک مطالعه آزمایشی نشان دادند که دانشجویانی که هم تدریس کرده بودند و هم تحقیق انجام داده بودند در مقایسه با دانشجویانی که فقط تحقیق انجام داده بودند به طرز معناداری قابلیت‌هایشان در تولید فرضیات قابل آزمون و طراحی آزمایش‌های معتبر بهبود یافت. در نتیجه نتایج مؤید آن است که تجربه تدریس می‌تواند به بهبود مهارت‌های اساسی تحقیق دانشجویان به طرز قابل ملاحظه‌ای کمک کند.

امانی و تفرجی (۱۳۹۳) در بررسی سطح سواد اطلاعاتی و میزان استفاده دانشجویان از منابع اطلاعاتی تحت وب نشان دادند که سطح سواد اطلاعاتی دانشجویان از منابع اطلاعاتی در حد متوسط قرار داشته و توجه به این مقوله به عنوان محوری اساسی در امر آموزش و پژوهش دانشجویان ضروری می باشد. نتایج تحقیق حجازی، صالح‌نجفی و امانی (۱۳۹۳) پیرامون نیازهای روان‌شناختی دانشجویان تحصیلات تکمیلی نشان داد که انگیزش درونی نقش واسطه‌ای در رابطه بین نیازهای بنیادین روانشناختی و رضایت از زندگی دارد. براین اساس با درنظر گرفتن ارضای نیازهای روانشناختی و افزایش انگیزش درونی میتوان میزان رضایت از زندگی را ارتقا داد. رهنما، میرزامحمدی، و بیجنوند (۱۳۹۲) در تحقیق با عنوان بررسی رابطه تفکر انتقادی با تولید علم میان اعضای هیئت علمی دانشگاه شاهد نشان دادند که رابطه مستقیمی بین تفکر انتقادی اساتید و میزان تولید علم ایشان وجود دارد. همچنین متغیر تولید علم از طریق مؤلفه توانایی بررسی پیش‌فرض‌ها و از طریق دو مؤلفه توانایی بررسی پیش‌فرض‌ها و توانایی استنتاج قابل تبیین است.

یافته‌های مطالعه کریمیان، صباغیان و صدق‌پور (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان بررسی موانع و چالش‌های پژوهش و تولید علم در دانشگاه‌های علوم پزشکی نشان داد که موانع ده‌گانه از طریق متغیرهای میانجی ـ «بینش مدیریتی،» «روابط و نگرش‌های انسانی» و «توانمندی پژوهشی» بر فعالیت‌های تحقیقاتی مؤثرند. به نظر می‌رسد بیشترین موانع موجود متأثر از ابعاد علمی، روابط انسانی و نگرش‌ها هستند. بر این اساس، رفع موانع پژوهش در دانشگاه بیش از هر چیز متأثر از آموزش و توانمندسازی علمی، فرهنگ‌سازی و اصلاح نگرش‌ها و بهبود روابط انسانی در سطح فرد، دانشگاه و عوامل پیرامونی دانشگاه است. نتایج پژوهش مهدی و همکاران (۱۳۸۸) در طراحی استراتژی‌های اصلی پژوهش و تولید علم در گروه فنی ـ مهندسی کشور نشان داد که ١٤ استراتژی شامل طراحی چشم‌انداز و اهداف آرمانی، بازسازی و سازمان‌دهی مدیریت نظام علمی، توسعه توانمندی‌های نرم و سخت نظام علمی، توسعه تعامل با مراکز علمی بین‌المللی، توسعه کارایی نظام علمی، تقویت ارتباط دانشگاه و صنعت، حمایت از تجاری‌سازی دستاوردهای پژوهشی، توسعه نقش بنگاه‌ها در پژوهش،بخشی از سرفصل استراتژی‌هایی است که در این پژوهش، شناسایی و ارائه‌شده‌اند. همچنین توسعه سرمایه‌گذاری‌های مخاطره‌آمیز در فنّاوری‌های نوین، انتفاع پژوهشگران، تأمین استقلال و آزادی علمی، تنظیم مقررات بازرگانی بر پایه توانمندسازی و به‌کارگیری ظرفیت‌های علمی، تخصیص هدفمند منابع پژوهشی، تعامل با متخصصان ایرانی مقیم سایر کشورها، سرفصل دیگری از استراتژی‌های پژوهش و تولید علم در گروه فنی ـ مهندسی کشورند که شناسایی و استخراج‌شده‌اند.

نیازآذری، عمویی، مداح، و بریمانی (۱۳۸۹) در پژوهشی با محور ارزیابی مهارت های زندگی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری نشان داد که دانشجویان دانشگاه آزاد ساری از مهارت های زندگی برخوردارند. دانشجویان دختر نسبت

1. Feldon et al

به دانشجویان پسر دانشگاه از مهارت های زندگی بیشتری برخوردارند. بین میانگین مؤلفه های زندگی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه تفاوت وجود دارد. دانشجویان دانشکده های مختلف دانشگاه از مهارت های زندگی برخوردارند و نتیجه آخرین فرضیه پژوهش نشان می‌دهد که تفاوت میانگین مهارت‌های زندگی دانشجویان دانشکده ها از لحاظ آماری معنی دار است. یافته‌های روحانی، اکبری و مماوی (۱۳۸۸) نیز با بررسی مهارت‌های مطالعه دانشجویان دندانپزشکی مشهد تحقیق نشان داد که دانشجویان آگاهی کافی از مهارتهای مطالعه ندارند. بیشترین مشکل دانشجویان در زمینه به خاطر سپاری و یادآوری مطالب، تمرکز حواس و مدیریت زمان میباشد. همچنین دانشجویان بر مرور و دورهی مطالب خوانده شده اصرار ندارند ۵۸ درصد از دانشجویان، با روش مطالعه فعلی خود، بازدهی دارند اما ۳۸ درصد از دانشجویان با روش مطالعه فعلی خود احساس بازدهی کافی ندارند.

حسومی (۱۳۸٦) در تحقیقی بر روی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها نشان داد بین آشنایی با مهارت‌های ICDL و تولید علم رابطه معنی‌داری وجود دارد. شفیع‌پور مطلق (۱۳۸۷) راهبردهای آموزشی مؤثر در توسعه مهارت‌های هفت‌گانه مورد نیاز دانشجویان مجازی را شامل دسترسی، روش‌بینی، برقراری ارتباز، تعهد، همکاری، تفکر و انعطاف‌پذیری مورد مطالعه قرار داده و تفاوت معناداری را بین پاسخگویان زن و مرد در خصوص راهبردهای آموزشی مؤثر در توسعه مهارت‌های هفتگانه نشان داده است. نتایج تحقیق فعلی و همکاران (۱۳۸۵) در بررسی عوامل مؤثر بر مشارکت دانشجویان در فعالیتهای پژوهشی و تولید علم نشان داد که مشارکت در فعالیتهای پژوهشی با متغیرهای دیدگاه راجع به تحقیقات دانشجویی در کشور، تبادل علمی دانشجویان، دسترسی به تسهیلات پژوهشی، دیدگاه راجع به وضعیت مالی و پژوهش و توانایی علمی استادان رابطه مثبت و معنی داری دارند. همچنین توانایی علمی استادان و دسترسی به تسهیلات پژوهشی، فعالیتهای علمی و پژوهشی دانشجویان را تبیین میکنند.

کینگ[1] (۲۰۰۲) در پژوهشی با عنوان توسعه مهارت‌های دانشجویان در نوشتن انتقادی، نقش بازتاب در فرایندهای یادگیری و پیوند آن با یادگیری عمیق در طبقه‌بندی اهداف یادگیری را درنظر گرفته است. یک مدل ساده از مراحل بازتاب به عنوان مبنایی برای دو کارگاه به کار رفته، در جایی که کارکنان و دانشجویان در جهت توجه به اهمیت بازتاب، توسعه بازتاب از ساده‌ترین به بالاترین سطوح مشاهده، جایی که مسائل و موضوعات حل می‌شوند، و ارزشیابی اجزای نگارش بازتابی برای کیفیت تشویق می‌شوند. تحلیل نتایج کار دانشجویان بعد از کارگاه نشان می‌دهد که عوامل کلیدی در بهبود کیفیت بازتاب دانشجویان زمانی برای بازتاب، تقویت فرایند و مراحل بازتاب، فرهنگ نهادی بازتاب و ارزیابی هستند.

٤- ابزار و روش

رویکرد مقاله کیفی و راهبرد آن مبتنی بر پدیدارشناسی است. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش کیفی شامل ۱۰ نفر از دانشجویان دکتری دانشکده علوم انسانی دانشگاه کردستان (۵ نفر در گرایش مدیریت آموزشی و ۵ نفر در گرایش برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی) بوده‌اند که بر اساس نمونه‌گیری همگون[2] و با توجه به قاعده اشباع نظری[3] و به‌صورت هدفمند در تحقیق شرکت کرده‌اند. بنابراین دلیل استفاده از این روش نمونه‌گیری پوشش دادن تجربیات مشابه دانشجویان دکتری است. روش نمونه‌گیری همگون با هدف بررسی دقیق و عمیق افراد با خصوصیات مهم مشترک، هدف اصلی است. این روش شامل

1. King
2. Homogeneous Sampling
3. Theoretical Saturation

انتخاب افراد در یک زیرفرهنگ یا افرادی است که خصوصیات مشترک زیادی دارند (رنجبر و همکاران، ۱۳۹۱). همچنین به دلیل این‌که هدف اصلی در رویکرد کیفی تعمیم‌یافته‌ها نیست، کاربرد شاخص اشباع نظری در نمونه‌گیری پژوهش کیفی «حالتی است که در آن پژوهشگر به‌صورت ذهنی تعیین می‌کند که داده‌های جدید، هیچ اطلاعات یا بینش‌هایی برای طبقات در حال شکل‌گیری فراهم نمی‌کند» (کرسول[1]، ۲۰۱۲). پروتکل مصاحبه در دو محور کلی از طریق مصاحبه نیمه‌ساختارمند مطالعه شده است:

۱- بر اساس تجربیات شما بعنوان دانشجوی دکتری در رابطه با ارزیابی کیفیت مهارت‌های آموزشی دوره دکتری چه مسائل یا خصوصیاتی وجود دارد؟

۲- بر اساس تجربیات شما بعنوان دانشجوی دکتری در رابطه با ارزیابی کیفیت مهارت‌های پژوهشی دوره دکتری چه مسائل یا خصوصیاتی وجود دارد؟

پدیدارنگاری با پدیدارشناسی متفاوت است. پدیدار نگاری یک روش پژوهشی است که در آن، پژوهشگر درک و فهم افراد دیگر را درباره یک پدیده تجربه‌شده توصیف می‌کند که در آن، مسئله یا مشکل پژوهشی از درون و توسط افرادی که آن را تجربه کرده‌اند موردمطالعه قرار می‌گیرد، درحالی‌که پدیدارشناسی عمدتاً یک روش فلسفی است که در آن یک فیلسوف نظر و درک خود را درباره یک پدیده مسلم و قطعی می‌داند» (مارتن، ۱۹۹٤؛به نقل از غلامی و اسدی، ۱۳۹۲). هدف اصلی یک روش تحقیق پدیدارشناسی، از خلق یک توصیف جامع از پدیده تجربه شده برای دستیابی‌به درک ساختار ذاتی آن، تا ارائه مفهوم تفسیری از درک پدیده (بیش از توصیف آن) متغیر می‌باشد. لذا بعضی پژوهشگران، به دنباله‌روی از هوسرل و پیروان او، طرفدار پدیدارشناسی توصیفی‌اند. درحالیکه بعضی دیگر از محققان، عقاید هایدگر و همکاران او که بر این باورند که پدیدارشناسی تفسیری است را انتخاب می‌کنند (امامی سیگارودی و همکاران، ۱۳۹۱). بنابراین، در این تحقیق از راهبرد پدیدارشناسی توصیفی استفاده‌شده است و بر اساس فرایند تحلیل داده‌های کیفی در مراحل مورداشاره، مهارت‌های آموزشی و پژوهشی دانشجویان به عنوان یک پدیده براساس تجربه مشارکت‌کنندگان مطالعه شده است. انواع متعددی از پایایی در روش‌شناسی کیفی وجود دارد که در این تحقیق از نوع سوم استفاده شده است:

۱- پایایی در ره‌آورد: زمانی محقق می‌شود که شیوه مشاهده انتخابی به‌طور دائم ره‌آورد مشابهی فراهم می‌کند.

۲- پایایی در مشاهده: که به ماهیت تغییرناپذیر یک مشاهده درگذر زمان مرتبط است

۳- پایایی هم‌زمان[2]: اشاره می‌کند. برای تأیید پایایی داده‌های مصاحبه از روش پایایی هم‌زمان که به مقایسه‌پذیری یا هم‌افزایی مشاهدات هم‌زمان اشاره می‌کند، استفاده گردید. این روش یکی از انواع متعدد کسب اطمینان از پایایی در روش کیفی است (دنزین[3]، ۱۹۸۸ به نقل از دانایی‌فرد و مظفری، ۱۳۸۷).

۵- یافته‌ها

یافته‌های پژوهش در دو محور کلی و چهار طبقه‌اصلی ارائه شده است که این یافته‌ها در پاسخ به سوالات پژوهش قابل تفسیر است. یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها بر اساس کدهای به‌دست آمده از این قرار است:

1. Creswell
2. Synchronic Reliability
3. Denzin

جدول ۱ فرایند کدگذاری و تحلیل مصاحبه‌ها

کدهای باز (نمونه‌های برجسته)	مضامین فرعی	مضامین اصلی
هدایت زندگی تحصیلی و شغلی توسط اساتید راهنما و مشاور؛ نیاز به آموختن دانش و مهارت‌های جدید به جای تکرار موارد گذشته؛ کمبود ارائه بازخورد مستقیم و هدایت فعالیت‌های کلاسی؛ فقدان سیستم ارزشیابی تخصصی در کلاس‌های دانشگاهی؛ ضرورت ارائه بازخورد برای استفاده در تجربه عملی برای بازار کار؛ همراه شدن اساتید راهنما و مشاور در فعالیت‌های عملی و پژوهشی؛ نیاز به حمایت و هدایت بیشتر در دوره دکتری به جای انتظارات غیرواقعی، نظارت اساتید و راهنمایی برای جلوگیری از اشتباهات و تقلب علمی دانشجو؛ توسعه ارتباطات دانشجویان با دانشگاه‌ها و سازمان‌ها؛ نقش شرایط کاری و شخصی و زمانی دانشجویان در کیفیت تمام وقت دوره.	۱) راهنمایی و مشاوره اساتید؛	کیفیت مهارت‌های آموزشی دوره دکتری
نیاز به تجربه عملی مهارت‌ها بیش از آموزش نظری؛ دستیاری تدریس و تجربه برگزاری کارگاه و سمینار آموزشی؛ تقویت بلوغ فکری، اعتمادبه‌نفس و استقلال فردی در دانشجو؛ تربیت دانشجوی چندبعدی به جای تک بعدی؛ احساس نیاز و تأمین رضایت دانشجو؛ توانمندی ایده‌پردازی و سخنرانی در مجامع علمی؛ درگیرشدن در فرایند تدریس به‌صورت عملی و مستقل؛ پرورش دانشجویان خلاق و ایجاد الگو و مزیت رقابتی؛ نیاز اجرای آزمایشی تدریس با حضور و کنترل اساتید؛ فراهم کردن فرصت تدریس و ارائه کارگاهی؛	۲) دستیاری تدریس و فرصت-های آموزشی؛	
سرآمد بودن دانشجو همراه با ضعف‌های نظری یا عملی؛ ضرورت تشخیص نیاز و تقویت ضعف دانشجو؛ تقویت همزمان دانش نظری و عملی دانشجو؛ نظم‌دهی نظام‌مند و درگیرکردن دانشجو در فعالیت‌ها؛ حمایت و آگاهی بخشیدن به دانشجو برای رفع سردرگمی و آزمون و خطا؛ تربیت دانشجوی متخصص و فارغ‌التحصیل پژوهشگر و مجتهد؛ توانایی طراحی و اجرای مستقل تحقیقات کمی، کیفی و آمیخته؛ کسب جدیدترین یافته‌ها و مبانی نظری در رشته؛ ارجحیت پژوهش و کاربرد عملی بر آموزش در دوره دکتری؛ تأکید بر کاربرد عملی مشکلات بر کمیت و تعداد مقالات؛	۳) مهارت‌های روش‌شناسی، گزارش و انتشار پژوهش؛	کیفیت مهارت‌های پژوهشی دوره دکتری
ارتباطات درون دانشگاهی و آشنایی با فرهنگ علمی دانشگاه‌ها؛بعد مالی و هزینه-بر بودن فرصت مطالعاتی؛ ارائه حداقلی تسهیلات کم‌هزینه‌تر رفاهی و پژوهشی؛ جنبه فردی پیگیری و مداومت برای فرصت مطالعاتی بیش از جنبه گروهی؛ تأمین تسهیلات و تجهیز امکانات برای پرورش پژوهشگر حرفه‌ای؛ تسلط به زبان انگلیسی و نرم‌افزارهای تخصصی رشته؛ ظرفیت ایجاد ارتباطات دانشگاهی در سطح داخلی و بین‌المللی؛ امکانات ناکافی دانشگاه و عدم تناسب با افزایش ظرفیت پذیرش دانشجویان؛ ضعف مدیریتی در برقراری ارتباطات بین دانشگاهی و ایجاد کیفیت؛ ضرورت استفاده از اساتید سایر دانشگاه‌ها در آموزش‌های تکمیلی؛ فراهم کردن امکانات و فضاهایی برای ایجاد رغبت پژوهشی؛ پویایی و عمق بخشیدن به تجارب علمی با ارتباطات دانشگاهی داخل و خارج کشور؛ جنبه مکمل آموزشی و پژوهشی در فرصت مطالعاتی؛	٤) ارتباطات، تسهیلات و فرصت‌های مطالعاتی	

۷- نتیجه‌گیری

پرسش‌های اصلی این پژوهش کیفی مبتنی بر دو محور اصلی بود که یافته‌های پژوهشی بر اساس کدهای محوری داده‌های مصاحبه این در ٤ طبقه کلی شامل ۱) راهنمایی و مشاوره اساتید؛ ۲) دستیاری تدریس و فرصت‌های آموزشی؛ ۳) مهارت-های روش‌شناسی، گزارش و انتشار علم؛ ٤) ارتباطات، تسهیلات و فرصت‌های مطالعاتی قابل شناسایی و تفسیر است. در حقیقت می‌توان چنین استنباط کرد که دانشجویان دکتری بر اساس تجربیات خود در این مقطع تحصیلی معتقدند کیفیت مهارت‌های آموزشی قابل اکتساب یا تقویت را در دو بعد مهارت‌های اموزشی بر اساس مؤلفه‌های راهنمایی و مشاوره اساتید؛ و دستیاری تدریس و فرصت‌های آموزشی ارزیابی کرد. همچنین دانشجویان دکتری انتظار دارند که کیفیت مهارت-های پژوهشی آنان در این مقطع تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های مهارت‌های روش‌شناسی، گزارش و انتشار علم؛ و نیز ارتباطات، تسهیلات و فرصت‌های مطالعاتی ارزیابی نمود. بر اساس این تجربیات می‌توان بر اساس یافته‌های حاصله از مصاحبه با دانشجویان دکتری، به معیارهای ارزیابی دقیق و جامعی از مهارت‌های مورد نیاز در دوره دکتری به‌ویژه در حوزه رشته‌های علوم انسانی دست پیدا کرد.

یکی از آسیب‌شناسی‌های جامعی که می‌توان از آن به عنوان چشم‌اندازی برای ارائه سیاست‌گذاری آموزش عالی و استخراج راهبردهای عملیاتی به ویژه در حوزه علوم انسانی استفاده کرد، توسط دانایی‌فرد (۱۳۸۸) ارائه شده است. از برجسته‌ترین و مرتبط‌ترین این موارد می‌توان به ضعف در نیروی انسانی علمی ـ دانشگاهی آموزشی و پژوهشی؛ رواج پژوهش بدون آموزش، به جای آموزش دادن پژوهش؛ ریاکاری در پژوهش‌های تزئینی و طنازی پژوهشی؛ غیر دوستی و غریبه پرستی با بی‌اعتقادی به تولیدات داخلی؛ بهره هوشی رشته‌های علوم انسانی؛ غربت رابطه علمی سازنده بین دانشجو و استاد اشاره کرد. این موارد چالش‌ها و موانع بزرگی در مسیر تولید و انتشار علم، دانش و فناوری ایجاد کرده‌اند و لازم است این موانع برطرف گردد. این موارد با یافته‌های پژوهش اخیر تا حدود زیادی مشابهت دارد و از تجربیات دانشجویان دکتری قابل استنباط است. در نظام آموزش عالی ایران، بیشترین تأکید بر روی نیازهای بعد شناختی است و همچنین کمیت مهارت‌های پژوهشی دانشجویان و دانشگاهیان مورد توجه قرار گرفته است. در نتیجه نیازهای انگیزشی و مهارتی دانشجویان در کنار مهارت‌های آموزشی در قالب ارائه یا سخنرانی در سطح نازلتری مورد توجه مسئولین و مجریان نظام آموزش عالی قرار گرفته است. با در نظر گرفتن این واقعیت که اهداف یادگیری، سطوح نیازها و مهارت‌های مختلفی که دانشجویان و دانشگاهیان لازم است کسب نمایند، یک کلیت یکپارچه و پیوسته است، نیاز به تقویت نیازها و مهارت‌ها در عالی‌ترین سطوح ممکن یکی از ضرورت‌های اصلی برای توانمندسازی افراد و کیفیت بخشیدن به فرایند آموزش و یادگیری در دانشگاه‌هاست. با فراهم شدن این شرایط و امکانات تولید و انتشار علم، پژوهش و فناوری در دانشگاه‌های کشور امکانپذیر خواهد شد. برای ارزیابی کیفیت مهارت‌های دوره دکتری با نگاه ویژه به علوم انسانی لازم است در نهایت برای تقویت و توانمندسازی دانشجویان در زمینه-های مذکور، شاخص‌های اساسی در بررسی موفقیت یا شکست تحصیلی دانشجو (یمنی، ۱۳۹۱) یکی از الگوهای مفید است. در نتیجه اگر فرایند آموزش و یادگیری در دانشگاه‌ها به عنوان یک اکوسیستم در نظر گرفته شود، شاخص‌های هوشی و شناختی، شاخص‌های انگیزشی؛ و شاخص‌های روان‌شناختی در کنار شاخص‌های نهادی و مؤسسه‌ای به عنوان بستر آموزش و پژوهش دانشگاهی، برایندی از تجارب موفقیت‌آمیز یا ناکام از عملکرد دانشجو و نظام آموزش دانشگاهی فراهم می‌سازد. در

انتهای مقاله، با بهره‌گیری از این مبانی نظری و پیشینه پژوهشی و همچنین بهره‌گیری از یافته‌های پژوهشی، راهکارها و راهبردهای مناسب ارائه می‌گردد. این مدل نظری نیز از عوامل و مؤلفه‌های نسبتاً مشابهی از یافته‌های پژوهش حاضر استفاده کرده است که اهمیت این مؤلفه‌ها را دوچندان می‌کند.

درنهایت، برای ارزیابی کیفیت مهارت‌های دوره دکتری لازم است تجربیات زیسته دانشجویان به‌عنوان یکی از ستون‌های اصلی نظام آموزش عالی در نظر گرفته شود. بنابراین راهنمایی و مشاوره اساتید در کنار فراهم کردن فرصت‌های آموزشی و دستیاری تدریس میتواند مکمل مناسبی برای تقویت مهارت‌های روش‌شناسی، گزارش و انتشار علم فراهم کند. این امر در سایه تأمین ارتباطات، تسهیلات و فرصت‌های مطالعاتی تسهیل خواهد شد و در یک نگاه کلی می‌توان دانشجویان دکتری را همراه با دو بال آموزش و پژوهش در نظر گرفت که نادیده‌گرفتن هر کدام از این بال‌ها باعث کاهش کیفیت و تک‌بعدی شدن دانشجویان و فارغ‌التحصیلان دوره دکتری خواهد شد و این مسئله ضرورت تغییر ساختارهای معیوب کنونی را قابل توجیه می‌سازد.

۸- سپاس‌گزاری

بدینوسیله از کلیه دانشجویان دکتری دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه کردستان در گرایش‌های مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی که با اختصاص وقت ارزشمند خود و مشارکت صادقانه در این پژوهش، اطلاعات مفیدی در اختیار پژوهشگر قرار دادند، صمیمانه سپاسگزارم.

۹- منابع

امامی سیگارودی، عبدالحسین؛ دهقان نیری، ناهید؛ رهنورد، زهرا؛ نوری سعید، علی. (۱۳۹۱). روش‌شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی. پرستاری و ممایی جامع‌نگر. ۲۲، (٦٨). ٦٣-٥٦.

امانی، فیروز؛ تفرجی، رقیه. (۱۳۹۳) سنجش سطح سواد اطلاعاتی و مهارت های استفاده از منابع اطلاعاتی تحت وب در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اردبیل، توسعه آموزش در علوم پزشکی زنجان. ۷ (١٤): ١٠ -١.

حجازی، الهه؛ صالح نجفی، مهسا؛ و امانی، جواد (۱۳۹۳). نقش واسطه‌ای انگیزش درونی در رابطه بین نیازهای بنیادین روانشناختی و رضایت از زندگی. روانشناسی معاصر.۹ (۲): ۷۸-۷۷.

حسومی، طاهره. (١٣٨٦). رابطه سطح آشنایی با گواهینامه مهارت‌های کامپیوتر (ICDL) اعضای هیئت علمی با میزان تولید علم توسط آنان، فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۲ (۲): ۸۳-۷۱.

دانایی‌فرد، حسن؛ مظفری، زینب (۱۳۸۷). ارتقاء روایی و پایایی در پژوهش‌های کیفی مدیریتی: تأملی بر استراتژی‌های ممیزی پژوهشی. پژوهش‌های مدیریت. ۱، (۲). ١٦٢-١٣١.

دانایی‌فرد، حسن (۱۳۸۸). تحلیلی بر موانع تولید دانش در حوزهٔ علوم انسانی: رهنمودهایی برای ارتقای کیفیت ظرفیت سیاست ملی علم ایران، فصلنامه سیاست علم و فنّاوری، ۲ (۱): ١٦-١.

دانشور، هوشنگ. (۱۳۸۸). نگارش پژوهشنامه‌های تحصیلی. تهران: انتشارات ناقوس.

رهنما، اکبر؛ میرزامحمدی، محمدحسن؛ بیجنوند، فرامرز. (۱۳۹۲). بررسی رابطه تفکر انتقادی با تولید علم درمیان اعضای هیئت علمی دانشگاه شاهد،پژوهشهای آموزش و یادگیری. ۲۰ (۳): ۲۸۸-۲۵۷.

روحانی، آرمیتا؛ اکبری، مجید؛ مماوی، طیبه. (۱۳۸۸). بررسی مهارتهای مطالعه دانشجویان دندانپزشکی مشهد در سال تحصیلی ۸۷. طب و تزکیه. ۱۹ (٤): ٧٤-٦٣.

سلیمی، قاسم؛ کشاورزی، فهیمه؛ و حیدری، الهام. (۱۳۹۳). مطالعه تجربی رابطه توانمندسازی روانشناختی و بلوغ رفتار تسهیم دانش دانشجویان دکتری دانشگاه شیراز. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۵ (۳). ۲۲-۱.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۹). روانشناسی تربیتی نوین روانشناسی یادگیری و آموزش، تهران: نشر دوران.

شفیع‌پور مطلق، فرهاد. (۱۳۸۷). راهبردهای آموزشی مؤثر برای توسعه مهارت‌های مورد نیاز دانشجویان برای بهره‌گیری از فناوری اطلاعات از دیدگاه استادان دانشگاه آزاد اسلامی منطقه ۵ کشور، دانش و پژوهش در علوم تربیتی ـ برنامه‌ریزی درسی. (۲۰): ۱٤۸-۱۲۹.

فدائی، غلامرضا. (۱۳۸۹). پایان‌نامه و رساله دانشگاهی، پژوهش، نگارش و دفاع. تهران: انتشارات سمت.

فعلی، سعید؛ پزشکی‌راد، غلامرضا؛ چیذری، محمد. (۱۳۸۵). بررسی عوامل مؤثر بر مشارکت دانشجویان در فعالیتهای پژوهشی و تولید علم. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، (٤۲): ۱۰۷-۹۳.

کرامت‌فر، عبدالصمد؛ رفیعی، محدثه. (۱۳۹٤). گزارش تولید علم ایران در سال ۲۰۱٤؛ مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی به نشانی http://fa.journals.sid.ir/News.aspx?ID=42 تاریخ دسترسی ۹٤/۵/۳۰.

کریمیان، زهرا؛ صبغیان، زهرا؛ صدق‌پور، بهرام صالح. (۱۳۹۰). بررسی موانع و چالش‌های پژوهش و تولید علم در دانشگاه‌های علوم پزشکی، دوفصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۳ (٤): ٦۳-۳٦.

منصوریان، یزدان. (۱۳۹۲). مبانی نگارش علمی. تهران: نشر کتابدار.

مهدی، رضا؛ یمنی دوزی سرخابی، محمد؛ صباغیان، زهرا؛ فاطمی، حسن. (۱۳۸۸). طراحی استراتژیهای اصلی پژوهش و تولید علم در گروه فنی ـ مهندسی کشور. دوفصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۲ (۲): ۹٤-۵۹.

نیازآذری، کیومرث؛ عمویی، فتانه؛ مداح، محمدتقی؛ بریمانی، ابوالقاسم. (۱۳۸۹). ارزیابی مهارت های زندگی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری. فصلنامه روانشناسی تربیتی. ۱ (۳): ٤٦-۳۳.

یمنی دوزی سرخابی، محمد. (۱۳۹۱). کیفیت در آموزش عالی. تهران: سمت.

رنجبر، هادی؛ حق‌دوست، علی‌اکبر؛ صلصالی، مهوش؛ خوشدل، علیرضا؛ سلیمانی، محمدعلی؛ بهرامی، نسیم. (۱۳۹۱). نمونه‌گیری در پژوهش‌های کیفی: راهنمایی برای شروع. مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران. ۱۰، (۳). ۲۵۰-۲۳۸.

غلامی، خلیل؛ اسدی، محمد. (۱۳۹۲). تجربه حرفه‌ای اساتید در ارتباط با پدیده تدریس اثربخش در آموزش عالی. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. شماره ۲ (۲۲-۱).

Creswell, J. W. (2012) Educational research, planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative

research. Pearson Education Inc., Boston

Feldon, D. F., Peugh, J., Timmerman, B. E., Maher, M. A., Hurst, M., Strickland, D .& Stiegelmeyer, C. (2011). Graduate students' teaching experiences improve their methodological research skills. Science, 333(6045), 1037-1039.

King, T. (2002). Development of student skills in reflective writing. In 4th World Conference of the International Consortium for Educational Development in Higher Education, Perth, Australia. doi: http://citeseerx. ist. psu. edu/viewdoc/summary.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

جستاری در رویکردهای ارزشیابی کیفیت در سیستم‌های آموزش مجازی

اعظم اسفیجانی [۱]

چکیده

مرور پژوهش‌های انجام شده درخصوص رویکردهای ارزشیابی کیفیت، حاکی از این واقعیت است که درکنار توسعه روزافزون آموزش‌های مجازی در دنیا، استانداردها، چارچوب‌ها و ابزارهای اندازه‌گیری کیفیت این نوع آموزش‌ها نیز رو به فزونی نهاده است تا بدین ترتیب میزان مقبولیت این نوع نظام آموزشی را درمیان جامعه هدف تضمین نماید. در کشور ما نیز در سال‌های اخیر تلاش‌هایی در این راستا صورت گرفته است. و در برخی از این تلاش‌ها یک یا چند رویکرد بین‌المللی موجود عیناً و یا با تغییر و تعدیل‌هایی به‌کار گرفته شده‌است. اما سوال اینجاست که کدام رویکردهای ارزشیابی کیفیت آموزش مجازی در عرصه بین‌المللی با بیشترین اقبال مواجه شده‌اند. در این مقاله، پژوهشگر برای پاسخ به این سوال از تکنیک تحلیل محتوا استفاده نموده است و در پایان پنج مورد از رایج‌ترین رویکردها را دراین زمینه معرفی می‌نماید.

کلمات کلیدی: رویکردهای ارزشیابی کیفیت، آموزش مجازی، تحلیل محتوا.

۱- مقدمه

رشد و توسعه فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی در عصر حاضر نهادهای آموزش عالی در کشورهای مختلف را بر آن داشته است تا با بازنگری در رویکردها، سیاست‌ها، و روش‌های آموزشی‌شان، زمینه را برای بهره‌برداری هرچه بیشتر از امکانات و فرصت‌های موجود در حوزه فناوری فراهم نمایند. از نتایج این روند می‌توان به تاسیس و راه اندازی موسسات آموزشی مجازی و یا ارائه دوره های آموزشی به شیوه برخط در دانشگاه‌های سنتی اشاره کرد. تحول اخیر در بسیاری از دانشگاه‌های سراسری کشور وارد شده است و چند سالی است که برخی از دوره‌های آموزشی به شیوه مجازی برنامه‌ریزی و اجرا می‌گردد.

۱. دانشگاه اصفهان، گروه علوم تربیتی، اصفهان، ایران. esfijani@edu.ui.ac.ir

یکی از چالش‌هایی که در حال حاضر دست اندرکاران آموزش مجازی در این دانشگاه‌ها با آن مواجه شده‌اند عدم استقبال جامعه هدف از دوره‌های مجازی است؛ این عدم استقبال عمدتاً ناشی از وجود تردیدها درخصوص کیفیت آموزش مجازی در مقایسه با آموزش‌های سنتی است (Adams & Defleur, 2005; Carneval, 2007). علی‌رغم اهمیت موضوع، راه اندازی و توسعه آموزش‌های مجازی در کشورهای گوناگون دنیا با چالش ارزشیابی و کنترل کیفیت مواجه بوده است (Camilleri, Ehlers, & Pawlowski, 2014; Clawson, 2007; Jung, Wong, Li, Baigaltugs, & Belawati, 2011; Rekkedal, 2006). برخی از این مشکلات به دلیل ماهیت مفهوم کیفیت می‌باشد که مفهومی انتزاعی و نسبی است. برخی دیگر ناشی از جریان داشتن این موضوع در سطوح گوناگون است که ارزشیابی کیفیت در سطوح مختلف سازمانی را ضروری می‌سازد و این خود بر پیچیدگی فرایند ارزشیابی می‌افزاید.

پیشینه موضوع نشان می‌دهد، رویکردهای متعددی در رابطه با ارزشیابی کیفیت در سیستم‌های آموزشی از این نوع وجود دارد، از معرفی و استفاده از الگوهای محک زنی کیفیت در فضای یادگیری مبتنی بر وب (بطور مثال Phipps & Merisotis, 2000) گرفته تا ابزارهای اندازه گیری کیفیت (برای مثال Shelton, 2010) و در بسیاری از موارد ابزارهای کنترل و تضمین کیفیت (به عنوان مثال Jara & Mellar, 2011; Masoumi & Lindstrom, 2012). بررسی اینگونه اقدامات انجام شده در بافت‌های گوناگون می‌تواند درس‌هایی را در این خصوص دربرداشته باشد که در نهایت منجر به فایق آمدن بر حداقل بخشی از مشکلات موجود در حیطه ارزشیابی کیفیت آموزش‌های مجازی گردد. در این راستا جستجوی رویکردهای موجود به ویژه شناسایی و بررسی آن دسته از رویکردهای ارزشیابی که در عرصه بین‌المللی مورد استقبال بیشتری قرارگرفته‌اند بسیار سودمند است.

با توجه به ضرورت و اهمیت موضوع، هدف پژوهش حاضر بررسی رویکردهای ارزشیابی کیفیت آموزش مجازی شامل ابزارها و چارچوب‌های توسعه یافته در این زمینه است. لذا پژوهشگر تلاش کرده‌است تا با بررسی ادبیات پژوهش، و واکاوی پایگاه‌های اطلاعات علمی نظیر گوگل اسکولار، پرارجاع ترین رویکردهای را مشخص کند. روش‌های مورد استفاده در این رویکردها و نیز معیارهای ارزشیابی پیشنهادی هر کدام می‌تواند دست‌اندرکاران آموزش عالی و بویژه آموزش مجازی و الکترونیک کشور را یاری نماید تا نظام ارزشیابی جامع آموزش مجازی را تدوین نمایند.

۲- پیشینه

در حوزه رویکردهای کیفیت آموزش مجازی و الکترونیک دو جهت کلی از یکدیگر متمایز شده‌اند؛ رویکردهای عام و اختصاصی. منظور از رویکردهای عام آن دسته از استانداردها و دستورالعمل‌هایی است که در خصوص کیفیت بطور عام مطرح شده‌اند و سپس توسط موسسات آموزش مجازی برای ارزشیابی این مفهوم اقتباس شده‌اند. استانداردهای کیفیت ایزو (International Standard Organization, 2006) از جمله رویکردهای عام در رابطه کیفیت هستند. دسته دوم به رویکردهایی اشاره دارد که بطور ویژه برای آموزش مجازی و الکترونیک توسعه یافته‌اند؛ مانند اصول کیفیت ترسیم شده توسط موسسه غربی ارتباطات آموزشی آمریکا (WCET, 2001)، استانداردهای کیفیت آموزش الکترونیک (Frydenberg, 2002)، ارکان کیفیت آموزش برخط(Bourne & Moore, 2003; Lorenzo & Moore, 2002) و رویکردهای دیگری که بطور اختصاصی ابعاد

گوناگون کیفیت در موسسات آموزشی که به شیوه الکترونیکی کار می‌کنند را مشخص نموده است. در این پژوهش تمرکز بر رویکردهای دسته دوم یعنی اختصاصی است و تلاش شده تا پیشینه موجود در خصوص این رویکردها بررسی گردد.

علی رغم اینکه در خصوص ارزشیابی کیفیت آموزش مجازی و الکترونیک، سابقه‌ای نسبتاً غنی وجود دارد، پژوهش‌های تحلیلی که به بررسی و تجزیه و تحلیل پیشینه موجود بپردازد چندان زیاد نیست. از معدود موارد موجود در این خصوص می‌توان به تلاش شلتون اشاره کرد که به مرور پیشینه ارزشیابی کیفیت در آموزش مجازی پرداخته است (Shelton, 2011). او پس از کاوش در ادبیات موضوع، ۱۳ رویکرد غالب را برگزیده، با یکدیگر مقایسه نموده و در نهایت اصول مشترک و عناصر تعیین کننده کیفیت آموزش در این فضا را استخراج کرده است. شلتون رویکرهایی نظیر ارکان کیفیت کنسرسیوم اسلوان[1]، ابزار محک‌زنی موسسه سیاست‌های آموزش عالی آمریکا، ابعاد چارچوب آموزش الکترونیک آکادمی خان[2]، مدل کیفیت اکشنز[3]، و استانداردهای کیفیت توسعه یافته توسط سایر افراد و موسسات ذیربط را تحلیل و مقایسه کرده است تا عواملی که در ارزشیابی آموزش‌های مجازی بیش از همه مورد توجه قرار گرفته‌اند را استخراج نماید. در گزارش نهایی این تحلیل، مقوله‌های ارزشیابی کیفیت در فضاهای آموزش مجازی با توجه به فراوانی تکرارشان در پیشینه به شکل مخروطی دسته‌بندی شده‌اند. شکل (۱) این مخروط را نمایش می‌دهد که در آن به ترتیب هر چه از رأس به طرف قاعده پیش می‌رویم، مقوله‌ها و فاکتورهای ارزشیابی کیفیت بیشترین توجه را در پیشینه تحقیق به خود جلب نموده‌اند.

شکل ۱ مخروط عناصر ارزشیابی کیفیت آموزش مجازی مبتنی بر تحلیل پیشینه (Shelton, 2011)

از دیگر جستارهای انجام شده در خصوص رویکردهای ارزشیابی آموزش مجازی می‌توان به پژوهش اسفیجانی (۱۳۹۳)

1. Sloan Consortium (Sloan-C)
2. Khan Academy
3. Actions Quality Model

اشاره کرد. این پژوهش به فراترکیبی از رویکردها، معیارها و استانداردهای ارزشیابی کیفیت آموزش مجازی طی سال‌های ۲۰۰۱ الی ۲۰۱٤ پرداخته است. به منظور تحقق هدف طرح، پژوهشگر ٤۱ سند منتشر شده مرتبط با موضوع در پایگاه‌های علمی اعم از مقاله و گزارش را مورد واکاوی قرار داده و در نهایت فهرستی از ابعاد، شاخص‌ها و مولفه‌های ارزشیابی کیفیت را از ادبیات پژوهش استخراج کرده است. در گزارش منتشر شده از این پژوهش ۱۲ شاخص ارزشیابی به همراه ٤۷ مولفه‌شان در چهار بعد درون‌داد، منابع، فرایندها و برون‌داد آموزش مجازی معرفی شده است.

در مطالعه‌ای دیگر، محققان ۱۲ رویکرد ارائه‌دهنده‌ی مدلهای یادگیری الکترونیک (متعلق به سالهای ۱۹۹۸ الی ۲۰۰۷) را مبنای کار قرار داده و هفت رویکرد ارزشیابی یادگیری الکترونیکی را شناسایی کردند که عبارتند از رویکرد مورد پژوهی، رویکرد مقایسه با شیوه آموزش سنتی، رویکرد ارزیابی ابزارهای پژوهشی مورد استفاده، رویکرد ارزشیابی بازگشت سرمایه، رویکرد مدلهای ترازیابی، رویکرد ارزشیابی محصول و رویکرد ارزشیابی عملکرد (اناری‌نژاد، ساکتی، و صفوی، ۱۳۸۹). در این پژوهش نیز پس تحلیل ادبیات موجود، مولفه‌های مشترک درخصوص ارزشیابی کیفیت که در عرصه بین‌المللی مورد اقبال بیشتری بوده و از پشتوانه علمی نیز برخوردار بوده‌اند، تعیین و برای طراحی و توسعه یک مدل مفهومی ارزشیابی به‌کار گرفته شده‌اند.

به منظور بررسی و تحلیل ادبیات موجود در خصوص ابزارهای محک‌زنی کیفیت که توسط نهادهای اعتباربخشی به برنامه‌ها و موسسات آموزش مجازی توسعه یافته‌اند، یک پژوهش مروری توسط وانگ صورت گرفته است (Wang, 2006). در این پژوهش، محقق ابزارها و چارچوب‌های موجود در این زمینه که عمدتاً در کشور ایالات متحده شکل گرفته‌اند را بررسی نموده و به علل پیدایش و توسعه برنامه‌های تضمین کیفیت آموزش برخط پرداخته است.

مرور پژوهش‌های انجام شده درخصوص رویکردهای ارزشیابی کیفیت حاکی از این واقعیت است که درکنار توسعه روزافزون آموزش‌های مجازی در دنیا، استانداردها، چارچوب‌ها و ابزارهای اندازه‌گیری کیفیت این نوع آموزش‌ها نیز رو به فزونی نهاده است تا بدین ترتیب میزان مقبولیت این نوع نظام آموزشی را درمیان جامعه هدف تضمین نماید. در کشور ما نیز در سال‌های اخیر تلاش‌هایی در این راستا صورت گرفته است. در برخی موارد یک یا چند رویکرد بین‌المللی موجود عیناً و یا با تغییر و تعدیل‌هایی به‌کار گرفته شده‌است. اما سوال اینجاست که کدام رویکردهای ارزشیابی کیفیت آموزش مجازی در عرصه بین‌المللی با بیشترین اقبال مواجه شده‌اند؟ در قسمت بعد، روش پژوهش حاضر برای پاسخ به این سوال شرح داده خواهد شد.

۳- روش شناسی

این پژوهش به لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش انجام، توصیفی است. برای اجرای پژوهش و پاسخ به سوال اصلی تحقیق یعنی «یافتن رایج‌ترین رویکردهای ارزشیابی کیفیت در سیستم‌های آموزش مجازی»، از تکنیک تحلیل محتوا استفاده شده است.

با توجه به رویکرد و روش اتخاذ شده، پژوهش در سه مرحله به اجرا درآمده‌است که عبارتند از:

۳-۱ مرحله قبل از تحلیل (آماده سازی و سازماندهی)

در مرحله نخست، با توجه به سوال اصلی تحقیق تلاش شد تا محتوای مرتبط آماده و سازماندهی گردد. بدین منظور با هدف جمع‌آوری محتوای موردنظر، کلیدواژه‌های تحقیق تعیین و برای جستجو در پایگاههای اطلاعات مورد استفاده قرار گرفت. نظر به اینکه برای آموزش مجازی، کلیدواژه‌های متعددی استفاده می‌شود، پژوهشگر تلاش نمود تا طیف جامعی از رایج‌ترین واژه‌ها را برای جستجو درنظر بگیرد. واژه‌ها و عبارتهای جستجو در دو دسته تنظیم شدند که دسته اول شامل «ارزشیابی»، «ارزیابی»، «اندازه‌گیری»، و دسته دوم دربرگیرنده «کیفیت آموزش مجازی»، «کیفیت آموزش برخط»، «کیفیت آموزش مبتنی بر وب»، و «کیفیت آموزش الکترونیکی» بودند. برای انجام جستجو از ترکیب تک‌تک واژه‌های دسته اول با یک‌یک عبارات دسته دوم استفاده شد. عملیات جستجو با کلیدواژه‌های فارسی و معادل لاتین آنها در پایگاه‌های اطلاعاتی SID، Scopus، Science Direct، وGoogle Scholar انجام شد. بدین ترتیب در مرحله اول مقالات و گزارش‌های منتشرشده در پایگاه‌های اطلاعات علمی با موضوع ارزشیابی کیفیت آموزش‌های مجازی منتشر شده در دو دهه گذشته (۱۹۹۵ الی ۲۰۱۵) گردآوری شد.

۳-۲ بررسی محتوا

پس از گردآوری اسناد، کار بررسی آنها آغاز شد. لیکن از آنجا که بسیاری از مدارک بدست آمده در مرحله اول، صرفاً حاوی کلیدواژه‌های جستجو بودند و یا مطالبی را دراین خصوص مطرح کرده بودند بدون اینکه یک رویکرد ارزشیابی خاص را ارائه داده و یا بکارگرفته باشند، ضرورت داشت تا قبل از هرگونه تحلیل، این دسته از اسناد از دایره بررسی خارج شوند.

در این مرحله، ضمن بررسی اولیه مدارک، مقوله‌های تحلیل محتوا تنظیم شد که عبارت بودند از ابزارهای اندازه‌گیری، معیارهای اندازه‌گیری، ابزارهای محک‌زنی، و استانداردهای ارزشیابی کیفیت آموزش مجازی. بنابراین، اسناد برگزیده مورد بررسی قرار گرفت تا مشخص شود که پیرامون هریک از مقوله‌های فوق چه رویکردهایی در پیشینه تحقیق وجود دارد.

۳-۳ پردازش نتایج

در مرحله نهایی تحلیل، تک‌تک اسناد بدست آمده از مرحله پیشین مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. فهرست باقیمانده اسناد در مقایسه با فهرست اولیه در این مرحله بسیار محدودتر بود و این امر امکان بررسی دقیق‌تر را برای پژوهشگر میسر نمود. نتیجه این بررسی دقیق، فهرستی از رویکردهای ارزشیابی کیفیت در آموزش مجازی است.

در پایان، هر یک از رویکردهای موجود در فهرست به دست آمده، در کاوشگر گوگل اسکولار مورد جستجوی مجدد قرار گرفت تا تعداد ارجاعات هر کدام براساس منبع اصلی معرفی کننده رویکرد مشخص گردد. آمار به دست آمده از این طریق ملاکی را دراختیار پژوهشگر قرار داد تا بتواند در خصوص رایج‌ترین رویکردهای ارزشیابی کیفیت در سیستم‌های آموزش مجازی نتایج را تنظیم نماید.

٤- یافته‌ها و نتیجه گیری

در این قسمت رویکردهای به دست آمده در سه دسته استانداردهای ارزشیابی، معیارهای اندازه‌گیری، و ابزارها / مدل‌های

ارزیابی کیفیت آموزش مجازی معرفی می شوند. در قسمت پایانی این بخش، از میان اسناد بررسی شده، پرارجاع ترین رویکردها با توجه به تعداد ارجاعات در پایگاه گوگل اسکولار مشخص می‌شوند.

٤-١ استانداردهای ارزشیابی

بررسی اسناد گردآوری شده نشانگر آن است که در خصوص کیفیت آموزش‌های مجازی و الکترونیک مجموعه استانداردهای مختلفی از سوی نهادها و همچنین افراد توسعه یافته است. از آن جمله به استانداردهای ارائه شده از سوی سازمان بین‌المللی استانداردسازی یا همان ایزو (International Standard Organization, 2006)، شورای اروپایی استانداردسازی (European Committee for Standardization, 2007)، و همچنین بنیاد اروپایی کیفیت در یادگیری الکترونیک (EFQUEL, 2006) اشاره نمود. به لحاظ استانداردهای ارائه شده، موارد مذکور همپوشانی‌های بسیاری با یکدیگر دارند و تقریباً موارد مشابهی را در خصوص کیفیت آموزش مجازی مطرح می‌سازند، لیکن استانداردهای ایزو در مقایسه با سایرین جامع‌تر ارزیابی شده است (Pons, Hilera, & Pages, 2011). در کنار استانداردهای بین‌المللی، نهادهایی نظیر Quality Matters (QM) به تدوین و ارائه استانداردهای کیفیت در سطح ملی در ایالات متحده آمریکا پرداخته‌اند (Wise, Jones, Shen, & Braswell, 2012). علاوه بر آنچه که توسط سازمان‌های رسمی در رابطه با استانداردهای کیفیت آموزش مجازی تدوین شده است، برخی افراد نیز در این زمینه تلاش‌هایی داشته‌اند که در ادبیات پژوهش مورد استقبال قرار گرفته‌اند. از جمله این موارد به استانداردهای کیفیت فریدنبرگ می‌توان اشاره کرد که پس از تجزیه و تحلیل استانداردهای به اجرا درآمده در ایالات متحده آمریکا درخصوص کیفیت آموزش مجازی، دستورالعمل‌های موجود در زمینه را در نه دسته از استانداردها مطرح نمود (Frydenberg, 2002). رویکردهای دیگری نیز در خصوص استانداردهای کیفیت آموزش مجازی و الکترونیک وجود دارد که در آنها به بررسی دیدگاه‌ها موجود در موردد استانداردها و یا اولویت‌دهی به آنها پرداخته است(مثال: Dai, 2014).

٤-٢ معیارها و شاخص‌های اندازه‌گیری

در بسیاری از اسناد مورد بررسی در این پژوهش، افراد و یا نهادهای مرتبط با آموزش عالی به توسعه معیارها و ملاکهای آموزش مجازی با کیفیت پرداخته‌اند و این معیارها توسط دیگران مبنای ارزشیابی کیفیت قرار گرفته‌اند. یکی از پیشگامان در این رابطه، موسسه غربی ارتباطات آموزشی[1] است که پنج شاخص کلی را تحت عنوان اصول کیفیت در دوره‌های آموزشی که به شیوه الکترونیکی اجرا می‌شوند را مطرح و پارامترهای مرتبط با اندازه‌گیری هر شاخص را تبیین نموده است (WCET, 1995). شاخص‌ها و معیارهای تبیین شده از سوی این نهاد به کرّات در ادبیات پژوهش در کشورهای مختلف دنیا و از جمله ایران مورد استفاده قرار گرفته اند.

کنسرسیوم اسلوان از دیگر نهادهای شناخته شده در این زمینه است که در حقیقت ائتلافی از موسسات و سازمان‌های

1. Western Cooperative for Educational Telecommunications (WCET)

ذیربط در رابطه با کیفیت آموزش‌های مجازی است. این کنسرسیوم پنج معیار اساسی را تحت عنوان ارکان کیفیت تشریح نموده است(Lorenzo & Moore, 2002). ارکان کیفیت کنسرسیوم اسلوان نیز توسط دانشگاه‌ها و پژوهشگران مختلف در نقاط مختلف دنیا به عنوان مبنایی برای تعیین معیارهای کیفیت مورد ارجاع قرار گرفته است.

معیارهای کیفیت آموزش از راه دور (Welch & Reed, 2005) از دیگر رویکردها در این دسته است که مجموعه‌ای شامل ۱۳ معیار را برای ارزشیابی کیفیت در حوزه مورد بررسی تشریح می کند. در این رویکرد اگرچه که معیارها به‌طور اختصاصی در سطح ملی و در کشور آفریقای جنوبی تعیین شده‌اند، لیکن تا حد زیادی مبتنی بر رویکردهای قبلی بوده و به نوعی بسط همان عواملی است که در سطح بین‌المللی مطرح شده بودند.

علاوه بر سازمان‌های رسمی متصدی آموزش عالی، پژوهشگران و افراد گونا گون به تحقیق در مورد معیارهای ارزشیابی کیفیت از دیدگاه جامعه ذینفع در آموزش‌های برخط پرداخته‌اند که نتیجه تلاش ایشان فهرستی از معیارها و درجه اهمیت آنها برای اندازه‌گیری کیفیت در این عرصه بوده است. از آن جمله جانگ (Jung, 2010) در پژوهشی ابعاد یا همان معیارهای آموزش مجازی با کیفیت را از دیدگاه دانشجویان این دوره‌ها در کره جنوبی بررسی نموده است. معیارهایی که جانگ از دیدگاه دانشجویان دوره‌های آموزش مجازی استخراج نموده است نیز در ادبیات پژوهش بارها مورد ارجاع سایر پژوهشگران قرار گرفته است.

٤-٣ ابزارها/مدلهای ارزیابی کیفیت

اسناد مورد بررسی نشان می‌دهد از اوایل قرن بیستم، مدل، ابزار و چارچوب‌های متعددی توسط افراد و نهادهای ذیربط برای ارزیابی کیفیت آموزش‌های الکترونیکی و مجازی توسعه یافته اند. ابزار محک‌زنی[1] کیفیت پیشنهاد شده از سوی موسسه سیاست‌گذاری آموزش عالی آمریکا (Phipps & Merisotis, 2000)را می‌توان به عنوان یکی از نخستین تلاش‌ها در این دسته معرفی کرد. پس از ابزار پیشنهادی از سوی این موسسه، افرادی بسیاری مدل‌ها و یا ابزار ارزشیابی کیفیت در حوزه آموزش مجازی را ارائه کردند (Davis, Sauber, & Edwards, 2011; Lockhart & Lacy, 2002; McGorry, 2003; Osika & Camin, 2002; Petkova & Radeva, 2014; Raeesi, Qorbani, & Akhgar, 2010; Shelton, 2010; Stanescu & Musat, 2015). ویژگی بارزی که در رویکردهای مذکور به چشم می‌خورد دیدگاه پژوهشگران گوناگون به کیفیت و افراد ذینفع در کمی‌سازی این مقوله است. بررسی این اسناد نشان می‌دهد که اگرچه برخی موسسات آموزش مجازی دیدگاهی تک‌بعدی را برای ارزشیابی کیفیت دوره‌های آموزشی خود برگزیده‌اند(مانند McGorry, 2003; Shelton, 2010)، لیکن برخی دیگر دیدگاهی جامع داشته و تقریباً همه گروه‌های ذینفع را در فرایند ارزشیابی مشارکت داده‌اند(مانند Lockhart & Lacy, 2002; Zhao, 2003). گفتنی است که ابزارها و مدل‌های معرفی شده در این گروه بعضاً اساس چارچوب ارزشیابی‌شان را بر یک یا چند رویکرد معرفی شده در دو دسته پیشین (استانداردها / معیارهای ارزشیابی) نهاده‌اند.

---

1. benchmarking

٤-٤ پرارجاع‌ترین رویکردهای ارزشیابی کیفیت

در پایان بررسی‌ها، اسناد مورد تحلیل در این پژوهش یک بار دیگر در پایگاه گوگل اسکولار مورد جستجو قرار گرفتند تا پرارجاع‌ترین رویکردها در ادبیات تحقیق مشخص شوند. براساس نتایج این جستجو، پنج مورد از پرارجاع‌ترین رویکردها مشخص شد که در جدول (۱) به همراه تعداد ارجاع هر کدام (در پایان سال ۲۰۱۵) نمایش داده شده است.

جدول ۱ پرارجاع ترین رویکردهای ارزشیابی کیفیت در آموزش مجازی

رویکرد	ارائه دهنده رویکرد	تعداد ارجاع
ابزار محک‌زنی	موسسه سیاست‌گذاری آموزش عالی (۲۰۰۰)	۲۵۳
ارکان کیفیت	کنسرسیوم اسلوان (۲۰۰۲)	۲۲۸
استانداردهای کیفیت	فرایدنبرگ (۲۰۰۲)	۱٦٥
ابعاد کیفیت	جانگ (۲۰۱۰)	٥۰
اصول کیفیت	موسسه غربی ارتباطات آموزشی (۲۰۰۱)	۳۰

همان‌طور که جدول فوق نشان می‌دهد، ابزار محک‌زنی کیفیت موسسه سیاست‌گذاری آموزش عالی آمریکا به عنوان یکی از نخستین تلاش‌ها در این عرصه، بیشترین ارجاع (۲۵۳) را در ادبیات موضوع به خود اختصاص داده‌است. یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد، چارچوب پیشنهادی از سوی کنسرسیوم اسلوان، با ۲۲۸ ارجاع در پایگاه گوگل اسکولار از دیگر پیشگامان این عرصه است. علی‌رغم رتبه‌های اول و دوم که از سوی نهادهای رسمی آموزش عالی ارائه شده‌اند، سومین رویکرد پرارجاع اختصاص دارد به فرایدنبرگ (۲۰۰۲) و استانداردهایی که وی برای اندازه‌گیری کیفیت عرضه نموده است. یکی دیگر از موارد چشمگیر در این بررسی رویکرد ارائه شده از جانگ (۲۰۱۰) در خصوص تعیین ابعاد کیفیت در ارزشیابی است که با وجود این که در مقایسه با سه رویکرد پیشین از قدمت چندانی برخوردار نیست ولی تعداد ارجاع‌های قابل توجهی دارد. در پایان فهرست به دست آمده، رویکرد موسسه غربی ارتباطات آموزشی (۲۰۰۱) در تدوین اصول کیفیت آموزش مجازی است که چارچوبی را فراهم آورده تا مبنای شکل گیری ابزارهای ارزشیابی متعددی در این زمینه گردد.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد، علی‌رغم تعداد انبوه آثار علمی و آکادمیک در حوزه ارزشیابی کیفیت آموزش‌های مجازی، تنوع چارچوب‌ها و معیارهای به کارگرفته شده برای کمی سازی این کیفیت تقریباً محدود است. واکاوی اسناد گردآوری شده حاکی از آن است که در انواع پروژه‌های ارزشیابی یا ابزارسازی برای ارزیابی مفهوم کیفیت آموزش مجازی، ردپای یکی و یا ترکیبی از پنج رویکرد فوق وجود دارد. پژوهش‌های گسترده‌تر و بررسی‌های کارشناسانه در این رویکردها می‌تواند به دست‌اندرکاران حوزه آموزش مجازی کشور کمک کند تا در کنار توسعه و تدوین ابزار و چارچوبهای ارزشیابی بومی، از تجارب بین‌المللی در این خصوص استفاده کنند.

شایان توجه است که نتایج به‌دست آمده در این تحقیق عمدتاً متکی بر اسنادی بوده است که به زبان انگلیسی منتشر شده و از طریق پایگاه گوگل اسکولار قابل بازیابی بوده‌اند. از اینرو در بررسی ارجاعات صورت گرفته، ممکن است مدارکی که به رویکردهای مورد بررسی ارجاع داده بودند لیکن در پایگاه داده‌های مذکور نمایه نشده‌اند در دایره نتایج تحقیق محاسبه نشوند

که این محدودیت خارج از کنترل پژوهشگر بوده است.

منابع

Adams, J., & Defleur, M. H. (2005). The acceptability of a doctoral degree earned online as a credential for obtaining a faculty position. *American Journal of Distance Education*, *19*(2), 71–85.

Bourne, J., & Moore, J. C. (Eds.). (2003). *Elements of quality online education: Practice and direction*. Needham, US: The Sloan Consortium.

Camilleri, A. F., Ehlers, U. D., & Pawlowski, J. (2014). *State of the art review of quality issues related to Open Educational Resources (OER)*. European Union. doi:10.2791/80171

Carneval, D. (2007). Employers often distrust online degrees: Some say they prefer job applicants who earned diplomas the old-fashioned way. *The Chronicle of Higher Education*, *53*(18), A28–A30.

Clawson, S. L. (2007). *Does quality matter? Measuring whether online course quality standards are predictive of student satisfaction in higher education*. ProQuest.

Dai, X. (2014). *Exploring Chinese faculty perceptions of quality standards for online education*. Michigan State University.

Davis, J. F., Sauber, M. H., & Edwards, E. A. (2011). Managing quality in online education: A conceptual model for program development and improvement. *International Journal of Management in Education*, *5*(1), 93–108. doi:10.1504/IJMIE.2011.037757

EFQUEL. (2006). UNIQUe: European Foundation for Quality in e-Learning, EFQUEL (2006). Retrieved from http://unique.efquel.org

European Committee for Standardization, C. (2007). CWA 15661: 2007, Providing e-learning supplies transparency profiles. *European Committee for Standardization, CEN*.

Frydenberg, J. (2002). Quality standards in e-learning: A matrix of analysis. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, *3*(2), 1–15.

International Standard Organization. (2006). ISO/IEC 19796-1: How to Use the New Quality Standard for Learning, Education, and Training. Geneva.

Jara, M., & Mellar, H. (2011). Exploring the mechanisms for assuring quality of e-learning courses in UK higher education institutions. *Quality*, 1–10.

Jung, I. (2010). The dimensions of e-learning quality: From the learner's perspective. *Educational Technology Research and Development*, *59*(4), 445–464. doi:10.1007/s11423-010-9171-4

Jung, I., Wong, T. M., Li, C., Baigaltugs, S., & Belawati, T. (2011). Quality assurance in Asian distance education: Diverse approaches and common culture. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *12*(6), 63–83.

Lockhart, M., & Lacy, K. (2002). An assessment model and methods for evaluating distance education programmes. *Perspective*, *6*(4), 98–104.

Lorenzo, G., & Moore, J. (2002). The Sloan Consortium Report to the Nation: Five Pillars of Quality Online Education. Sloan Consortium.

Masoumi, D., & Lindstrom, B. (2012). Quality in e-learning: a framework for promoting and assuring quality in virtual institutions. *Journal of Computer Assisted Learning*, *28*(1), 27–41. doi:10.1111/j.1365-2729.2011.00440.x

McGorry, S. Y. (2003). Measuring quality in online programs. *The Internet and Higher Education*, *6*(2), 159–

177. doi:10.1016/S1096-7516(03)00022-8

Osika, E., & Camin, D. (2002). Concentric model for evaluating Internet-Based Distance Learning programs. In *The 18th Annual Conference on Distance Teaching and Learning held in Madison, USA, 14-16 August 2002* (pp. 281–286). Madison, Wisconsin, USA: The Board of Regents of the University of Wisconsin.

Petkova, Y., & Radeva, D. (2014). A Model and an Index for e-Learning Quality Assessment. In *International Conference on e-Learning'14* (pp. 176–181).

Phipps, R., & Merisotis, J. (2000). *Quality on the line_Benchmarks for success in Internet-Based Distance Education*. Washington, DC.: The Institute for Higher Education Policy.

Pons, D., Hilera, J., & Pages, C. (2011). Approaching quality standards to e-learning. *Proceedings of the 2011 World Congress in Computer Science, Computer Engineering, and Applied Computing (WORLDCOMP'11)*. Retrieved from http://world-comp.org/p2011/FEC3189.pdf

Raeesi, I., Qorbani, D., & Akhgar, B. (2010). A Conceptual Model for Measuring the Quality of e-learning through Knowledge Sharing Indicators. In *Proceedings of the International Conference on Information Knowledge Engineering, IKE 2010* (pp. 383 –387). Las Vegas Nevada, USA. doi:10.1.1.187.4160

Rekkedal, T. (2006). *Criteria for evaluating quality in e-Learning*. European Commission.

Shelton, K. (2010). A quality scorecard for the administration of online education programs: A delphi study. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, *14*(4), 36–62.

Shelton, K. (2011). A review of paradigms for evaluating the quality of online education programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, *4*(1), 1–11.

Stanescu, M., & Musat, N. (2015). Quality analysis model of the e-learning training system for sports occupations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *180*(November 2014), 1351–1356. doi:10.1016/j.sbspro.2015.02.276

Wang, Q. I. (2006). Quality assurance–best practices for assessing online programs. *International Journal on E-Learning*, *5*(2), 265–274.

WCET. (1995). Principles of good practice for electronically offered academic degree and certificate programs. Boulder, CO: Western Interstate Commission for Higher Education (WICHE).

WCET. (2001). *Best practices for electronically offered degree and certificate programs.* Boulder, CO: Western Interstate Commission for Higher Education (WICHE).

Welch, T., & Reed, Y. (2005). The NADEOSA quality criteria for distance education in South Africa. In *Designing and delivering distance education: Quality criteria and case studies from South Africa* (pp. 18–56). Braamfontein: NADEOSA.

Wise, J.-M., Jones, A., Shen, E., & Braswell, J. (2012). Beyond quality matters: Comprehensive distance learning quality control standards in higher education. In *18th Annual Sloan Consortium International Conference on Online Learning held in Florida, USA, 10-12 October 2012* (pp. 247–248). Florida, USA: Sloan Consortium.

Zhao, F. (2003). Enhancing the quality of online higher education through measurement. *Quality Assurance in Education*, *11*(4), 214–221. doi:10.1108/09684880310501395

اسفیجانی، ا. (۱۳۹۳). شاخص های ارزشیابی کیفیت در آموزش مجازی: فراترکیبی از رویکردها، معیارها و استانداردهای کیفیت. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۲(۱)، ۱۵۰–۱۵۸.

اناری‌نژاد، ع.، ساکتی، پ.، و صفوی، س. (۱۳۸۹). طراحی چارچوب مفهومی ارزشیابی برنامه های یادگیری الکترونیکی در موسسات آموزش عالی. *نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش*، ٤(۳)، ۱۹۱–۲۰۱.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

ارزیابی کیفیت خدمات کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد با استفاده از ابزار لایب‌کوال

سمیرا اسماعیلی [۱]، سعید اسدی [۲]، حمزه علی نورمحمدی [۳]، فاطمه آتش دلیگانی [٤]

چکیده

ارزیابی عملکرد و دریافت پیشنهادات و نیازهای کاربران از روشهای رایج در جهت دستیابی به تعالی عملکرد در کتابخانه‌هاست. لذا برای پیشبرد اهداف، ارزیابی کیفیت خدمات کتابخانه‌های دانشگاهی از نظر کاربران امری ضروری است. پژوهش حاضراز نوع کاربردی و به روش پیمایشی با استفاده از پرسشنامه استاندارد لایب‌کوال مبنی بر ۲۳ شاخص در قالب سه بعد تاثیرگذاری خدمات، کنترل اطلاعات و کتابخانه به عنوان یک مکان و فضا انجام شده است. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، نمونه‌گیری تصادفی است که برای تعیین حجم نمونه از جدول نمونه‌گیری مورگان استفاده شده است. کیفیت کتابخانه‌ی مرکزی دانشگاه شاهد در مولفه‌های لایب کوال در سطوح مختلف بررسی و وضعیت کلی کتابخانه ارزیابی و مولفه‌های قوی و ضعیف در آنها مشخص شد. تصویری کلی از کیفیت خدمات ارائه شده در کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد بدست آمد. در وضعیت فعلی، کتابخانه‌ی مورد مطالعه در مولفه اثر خدمت عملکرد مطلوبی داشته است ولی در مولفه های کنترل اطلاعات و کتابخانه به عنوان یک مکان مورد رضایت کاربران قرار نگرفته است.

کلمات کلیدی (حداکثر ۸ کلیدواژه): کتابخانه مرکزی، کیفیت خدمات، لایب کوال، دانشگاه شاهد

۱. دانشگاه شاهد، گروه علم اطلاعات و دانش شناسی، تهران، ایران. esmaeily1samira@gmail.com
۲. دانشگاه شاهد، گروه علم اطلاعات و دانش شناسی، تهران، ایران. s.asadi@shahed.ac.ir
۳. دانشگاه شاهدِ، گروه علم اطلاعات و دانش شناسی، تهران، ایران. nourmohammadi@shahed.ac.ir
٤. دانشگاه شاهدِ، گروه علم اطلاعات و دانش شناسی، تهران، ایران. atash.f1470@gmail.com(نویسنده مسئول مکاتبات)

۱- مقدمه

هدف هر کتابخانه و مرکز اطلاع‌رسانی رفع نیازهای اطلاعاتیِ جامعه استفاده‌کننده است. در صورتی که این مراکز شناخت کاملی از مراجعان، روشها و منابع مورد نیاز آنها داشته باشند، می‌توانند با تصمیم‌گیریهای درست و به موقع، از صرف بودجه‌های غیر ضروری بکاهند و تغییرات لازم را در نوع خدمات و نحوه ارائه آنها ایجاد نمایند. (کاشانی زاده،۱۳۸۰، نقل در تصویری قمصری،۱۳۸۸).

کیفیت خدمات کتابخانه‌های دانشگاهی ارتباط نزدیکی با کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه‌ها دارد و از همین روست که تأمین خدمات با کیفیت مطلوب برای دانشجویان و اعضای هیئت علمی، همواره از اهداف اساسی کتابخانه‌های دانشگاهی بوده است.کتابخانه‌های دانشگاهی با ارائه خدمات بهنگام، کارآمد و مفید برای دانشجویان و اعضای هیئت علمی رضایت آن‌ها از تجارب آموزشی را موجب می‌شوند (حریری، افنایی،۱۳۸۷). بیش از یک دهه هست که مدیران کتابخانه‌های دانشگاهی به اهمیت بالای ارزیابی خدمات کتابخانه پی برده‌اند. کتابخانه‌های دانشگاهی با چالش‌هایی چون تغییرات سریع فناوری‌ها، افزایش هزینه‌های مواد چاپی،آموزش از راه دور، کاهش بودجه، و ظهور اینترنت مواجه هستند. این چالشها موجب شده بررسی و ارزیابی کتابخانه‌های دانشگاهی مورد توجه قرار گیرند (پوسی[1]،۲۰۰۹). ارزیابی کیفیت خدمات کتابخانه‌ها، زمینه ای را فراهم می‌کند که خدمات جاری و تغییر اولویت‌ها، برای تأمین نیازهای خدمات بیشتر و مناسب‌تر تقویت شوند.

کتابخانه‌های دانشگاهی امروز با توجه به کاربرمحور بودن فعالیت‌های خود در تلاش هستند که خدمات و امکانات کتابخانه را از دیدگاه کاربران مورد سنجش قرار دهند (حریری، افنایی، ۱۳۸۷). تمرکز بر کاربران یا به عبارتی دیگر مشتری مدار بودن کتابخانه‌ها و تلاش برای برطرف نمودن انتظارات آنها مهم‌ترین راهی است که موجب پویایی کتابخانه می‌شود. از این رو پژوهش حاضر به ارزیابی کیفیت خدمات کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد با استفاده از مدل لیب‌کوال[2] می‌پردازد و به پرسش‌های زیر پاسخ می‌گوید:

۱- وضعیت «سطح حداقل انتظارات» در هر یک از مولفه‌های لیب کوال (اثر خدمت، کنترل اطلاعات، کتابخانه به عنوان مکان) در جامعه مورد پژوهش چگونه است؟

۲- وضعیت «سطح دریافت» در هر یک از مولفه‌های لیب‌کوال (اثر خدمت، کنترل اطلاعات، کتابخانه به عنوان مکان) در جامعه مورد پژوهش چگونه است؟

۳- وضعیت «سطح حداکثر انتظارات» در هر یک از مولفه‌های لیب‌کوال (اثر خدمت، کنترل اطلاعات، کتابخانه به عنوان مکان) در جامعه مورد پژوهش چگونه است؟

٤- وضعیت حد کفایت و رضایت در هر یک از مولفه‌های لیب‌کوال در جامعه مورد بررسی چگونه است؟

---

1. James A. posey
2. LibQual

٢- مرور پیشینه ها

میرغفوری و مکی (١٣٨٦) نشان دادند که سطح کیفی خدمات در حد مطلوب کاربران نیست و میان انتظارات کاربران شکاف وجود دارد و این شکاف در ابعاد دسترسی به اطلاعات و کنترل شخصی عمیق‌تر است. باباغیبی و فتاحی (١٣٨٧) نشان داد که بین دو گروه کاربران و کتابداران در مورد کیفیت خدمات، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. حریری و افنانی (١٣٨٧) نشان داد که خدمات کتابخانه مرکزی دانشگاه علوم پزشکی ایران نسبت به کتابخانه‌های دو دانشگاه دیگر کیفیت بالاتری دارد. خدمات هر سه کتابخانه در بعد کنترل اطلاعات، نسبت به ابعاد دیگر فاصله بیشتری با انتظارهای استفاده‌کنندگان دارد. بیشترین نارسایی کتابخانه‌ها، به دسترس پذیر کردن منابع الکترونیکی در منزل یا محل کار استفاده‌کنندگان مربوط است. محمدبیگی و حسن زاده (١٣٨٧) نشان دادند که این کتابخانه‌ها در بعد اثرگذاری خدمات، نسبت به دیگر ابعاد، ضعیف‌تر هستند و منابع آنها حداقل سطح رضایت کاربران را نیز برآورد نکرده است. نجفقلی نژاد وحسن زاده (١٣٨٦) نشان دادند که کارکنان کتابخانه تا حدودی توانسته‌اند به جز موارد معدود، حداقل انتظارات کاربران را برآورده سازند، ولی در همهٔ موارد هنوز با سطح حداکثر انتظارات اعلام شده از سوی کاربران فاصله زیادی دارند. کیفیت منابع کتابخانه در سطح واقعی خدمات از سطح حداقل انتظار کاربران نیز پایین‌تر بوده است. همچنین کیفیت فضای کتابخانه در سطح واقعی خدمات از حداقل انتظارات کاربران نیز پایین‌تر است.

پرابست[1](٢٠٠٤) نشان داد که رضایت کلی از کیفیت خدمات کتابخانه وجود دارد و در تمامی ابعاد انتظارات کاربران برآورده شده است. در مقایسه‌ی کیفیت خدمات این کتابخانه با سایر کتابخانه‌های عضو انجمن کتابخانه‌های تحقیقاتی، مشخص شد که این کتابخانه از کیفیت بسیار بالایی برخوردار است بالاترین سطح کیفیت در بعد کنترل اطلاعات بود. پوسی (٢٠٠٩) نشان داد که نمره کتابخانه دانشکده ارتباطات والتر استیت از ٤ کتابخانه دیگر دانشکده‌های ارتباطات در ابعاد لایب کوال بالاتر است. لادهری و موراس[2](٢٠٠٨) نشان دادند که ابعاد تاثیر خدمات، کتابخانه به عنوان مکان و کنترل اطلاعات به طور معنی داری بیانگر اثربخشی خدمات دریافتی می‌باشند.

٣- ابزار و روش

پژوهش حاضر از نوع کاربردی است که به روش پیمایشی انجام گرفته است. در این پژوهش با پیمایش جامعه ی کاربران کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد تلاش شده است به بررسی و کشف دیدگاه کاربران در مورد کیفیت خدمات ارائه شده توسط این کتابخانه پرداخته شود. جامعه آماری اسن پژوهش شامل کلیه ی کاربران کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد می باشد که به عضویت این کتابخانه درآمده اند. از نظر آماری تعداد کل اعضای کتابخانه شامل ٤٦٧٠ عضو می باشد که از این میان ٣٧٨ نفر به عنوان نمونه به صورت تصادفی با استفاده از جدول موردگان انتخاب شدند.

پرسشنامه لایب‌کوال در پژوهش‌های مختلف خارجی و داخلی به کرّات مورد استفاده قرار گرفته است که برای نمونه می‌توان به محمدبیگی و حسن‌زاده (١٣٨٨) اشاره کرد. بنابراین از روایی و پایایی لازم برخوردار است.

---

1. Probst
2. Ladhari & Morales

٤- یافته‌ها

در پاسخ به پرسش اول پژوهش، جدول ۱ وضعیت سطح حداقل انتظارات کاربران کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد در هریک از مولفه‌های اثر خدمت، کنترل اطلاعات و کتابخانه به عنوان مکان را نشان می‌دهد.

جدول ۱ وضعیت سطح حداقل انتظارات کاربران در هریک از مولفه‌های لیب‌کوال

شاخص آماری / سطوح	میانگین	انحراف معیار
سطح حداقل انتظارات در مولفه اثر خدمت	٦/٥٤	١/٥٢
سطح حداقل انتظارات در مولفه کنترل اطلاعات	٦/١٩	١/٦٧
سطح حداقل انتظارات در مولفه کتابخانه به عنوان مکان	٦/٣٢	١/٩

همانطور که در جدول۱ مشاهده می‌کنید میانگین و انحراف معیار سطح حداقل انتظارات کاربران کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد در مولفه‌ی اثر خدمت به ترتیب ٦/٥٤ و ١/٥٢ می‌باشد. میانگین و انحراف معیار سطح حداقل انتظارات کاربران کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد در مولفه‌ی کنترل اطلاعات به ترتیب ٦/١٩ و ١/٦٧ می‌باشد. میانگین و انحراف معیار سطح حداقل انتظارات کاربران کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد در مولفه‌ی کتابخانه به عنوان مکان به ترتیب ٦/٣٢ و ١/٩ می‌باشد.

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش، جدول ۲ وضعیت سطح دریافت کاربران کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد در هریک از مولفه‌های اثر خدمت، کنترل اطلاعات و کتابخانه به عنوان مکان را نشان می‌دهد.

جدول ۱ وضعیت سطح دریافت کاربران در هریک از مولفه‌های لیب‌کوال

شاخص آماری / **سطوح**	میانگین	انحراف معیار
سطح دریافت در مولفه اثر خدمت	٦/٣٤	٢/٠٥
سطح دریافت در مولفه کنترل اطلاعات	٥/٤	١/٧٢
سطح دریافت در مولفه کتابخانه به عنوان مکان	٦/٠٦	٣/٣٩

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌کنید میانگین و انحراف معیار سطح دریافت کاربران کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد در مولفه‌ی اثر خدمت به ترتیب ٦/٣٤ و ٢/٠٥ می‌باشد. میانگین و انحراف معیار دریافت انتظارات کاربران کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد در مولفه‌ی کنترل اطلاعات به ترتیب ٥/٤ و ١/٧٢ می‌باشد. میانگین و انحراف معیار سطح دریافت کاربران کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد در مولفه‌ی کتابخانه به عنوان مکان به ترتیب ٦/٠٦ و ٣/٣٩ است.

در پاسخ به پرسش سوم پژوهش، جدول ۳ وضعیت سطح حداکثر انتظارات کاربران کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد در هریک از مولفه‌های اثر خدمت، کنترل اطلاعات و کتابخانه به عنوان مکان را نشان می‌دهد.

جدول ۳ وضعیت سطح حداکثر انتظارات کاربران در هریک از مولفه‌های لیب‌کوال

شاخص آماری / سطوح	میانگین	انحراف معیار
سطح حداکثر انتظارات در مولفه اثر خدمت	۵/٤	۱/۷۲
سطح حداکثر انتظارات در مولفه کنترل اطلاعات	۸	۱/۱۵
سطح حداکثر انتظارات در مولفه کتابخانه به عنوان مکان	۷/۷	۱/۷۹

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌کنید، میانگین و انحراف معیار سطح حداکثر انتظارات کاربران کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد در مولفه‌ی اثر خدمت به ترتیب ۵/٤ و ۱/۷۲ است. میانگین و انحراف معیار سطح حداکثر انتظارات کاربران کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد در مولفه‌ی کنترل اطلاعات به ترتیب ۸ و ۱/۱۵ است. میانگین و انحراف معیار سطح حداکثر انتظارات کاربران کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد در مولفه‌ی کتابخانه به عنوان مکان به ترتیب ۷/۷ و ۱/۷۹ است.

در پاسخ به پرسش چهارم پژوهش، جدول ٤ میانگین وضعیت حد کفایت و حد برتری در هریک از مولفه‌های اثر خدمت، کنترل اطلاعات و کتابخانه به عنوان مکان را نشان می‌دهد.

جدول ٤ نمایش میانگین وضعیت حد کفایت و حد برتری در هریک از مولفه‌های لیب‌کوآل

سطوح / مولفه‌ها	سطح حداقل انتظارات	سطح حداکثر انتظارات	سطح دریافتی	حد کفایت	حد برتری
اثرخدمت	٦/٥٤	٥/٤	٦/٣٤	۰/۲	۰/۹٤
کنترل اطلاعات	٦/١٩	۸	٥/٤	۰/۷۹	-۲/٦
کتابخانه به عنوان مکان	٦/٣٢	۷/۷	٦/۰٦	۰/۲٦	-۱/٦٤

همانگونه که در جدول ٤ مشاهده می‌کنید وضعیت حد کفایت از نظر کاربران در مولفه‌های اثر خدمت و کنترل اطلاعات و کتابخانه به عنوان مکان مثبت هست و به ترتیب برابر با ۰/۲ و۰/۷۹ و ۰/۲٦ می‌باشد به این معنی هست که در این مولفه‌ها میانگین سطح دریافتی کاربران کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد بیشتر از میانگین سطح حداقل انتظارات کاربران کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد می‌باشد و کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد توانسته حداقل انتظارات کاربران خود را در هر سه مولفه لیب‌کوال برآورده کند. وضعیت حد برتری در مولفه‌های کنترل اطلاعات و کتابخانه به عنوان مکان منفی هست و به ترتیب برای مولفه کنترل اطلاعات ۲/٦- ،و برای مولفه کتابخانه به عنوان مکان ۱/٦٤- می باشد یعنی سطح دریافتی کاربران کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد کمتر از سطح حداکثر انتظارات کاربران کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد در هریک از مولفه‌های کنترل اطلاعات و کتابخانه به عنوان مکان می‌باشد و میانگین سطح دریافتی در هر یک از مولفه‌های لیب‌کوال کمتر از سطح حداکثر انتظارات می‌باشد. وضعیت حد برتری در مولفه اثر خدمت مثبت و برابر ۰/۹٤ است که نشان می‌دهد که سطح دریافتی کاربران

کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد بیشتر از سطح حداکثر انتظارات کاربران کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد در این مولفه است.

٥- نتیجه‌گیری

با توجه به یافته‌های پژوهش، کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد در مولفه‌ی کنترل اطلاعات ضعیف‌ترین عملکرد را داشته است و با وجود اینکه سطح دریافتی در مولفه کنترل اطلاعات کمتر از سطح حداقل و حداکثر انتظارات است. به طور کلی کتابخانه نتوانسته سطح حداقل انتظارات را در هر سه مولفه لیب‌کوآل برآورده کند ولی بین سطح دریافتی وسطح حداکثر انتظارات در دو مولفه کنترل اطلاعات و کتابخانه به عنوان مکان شکاف منفی وجود دارد که نشان از عملکرد ضعیف کتابخانه در دو مولفه مذکور است و باید مدیریت کتابخانه با ایجاد تمهیداتی، بکوشد دو مولفه مذکور در ارتباط با کتابخانه را بهبود بخشد. در حالیکه بین سطح دریافتی وسطح حداکثر انتظارات در مولفه اثر خدمت شکاف مثبتی وجود دارد که نشان از عملکرد مطلوب کتابخانه در مولفه مذکور است. اینکه کارکنان کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد توانستند رضایت کاربران را فراهم کنند امری خوشایند است و به این معناست که کارکنان کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد آمادگی لازم برای درک نیازهای کاربران را دارند.

کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد در مولفه‌ی کنترل اطلاعات ضعیف‌ترین عملکرد را نسبت به سایر مولفه‌ها داشته است. به نظر می‌رسد عدم آگاهی کافی از سوی کاربران از وجود پورتال کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد باعث شده که کمتر به آن رجوع شود و تعداد محدودی کاربران از آن استفاده کنند همچنین، کمبود منابع الکترونیکی و کمبود در مجلات چاپی و الکترونیکی باعث شده کاربران از مولفه‌ی کنترل اطلاعات در این کتابخانه کمترین رضایت را داشته باشند بنابراین پیشنهاد می‌شود در محیط کتابخانه درباره پورتال کتابخانه و خدمات آن اطلاع‌رسانی شود و نیز باید توجه داشت که تهیه منابع الکترونیکی به تنهای کافی نیست و نیاز به در اختیار قرار دادن تجهیزات مناسب برای استفاده از آنها فراهم شود.

٦- منابع

باباغیبی، نجمه، فتاحی، رحمت الله(١٣٨٧). مقایسه سنجش کیفیت خدمات کتابخانه های دانشگاهی فردوسی از دیدگاه کاربران و کتابداران با استفاده از ابزار لایب کوال. کتابداری و اطلاع رسانی،١١(٤)، ٢٥٥-٢٥٧

تصویری قمصری، فاطمه.(١٣٨٨). بررسی میزان رضایت پژوهشگرا ن پژوهشکده مهندسی جهاد کشاورزی از خدمات اطلاع رسانی این پژوهشکده.*مجله کتابداری*.٤٣(٤٩): ٧٣-٩٦

حریری، نجلا، افنایی، فریده(١٣٨٧). بررسی کیفیت خدمات کتابخانه های علوم پزشکی تابعه وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی و دانشگاه آزاد اسلامی مستقر در تهران از طریق مدل تحلیل شکاف. *کتابداری و اطلاع رسانی*، ١١(٢)، ٢٥-٢٩.

نجفقلی نژاد، اعظم و حسن زاده، محمد (١٣٨٦). *ارزیابی کیفیت خدمات کتابخانه مرکزی دانشگاه تربیت مدرس با استفاده از ابزار* LibQual. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی. دانشگاه تربیت مدرس. دانشکده علوم انسانی.

کاشانی زاده، ایران(١٣٨٠). بررسی میزان رضایت دانشجویان از خدمات کتابخانه های دانشگاه آزاد خوزستان. *فصلنامه کتاب*، ١٢(٤)، ٣٨-٦١.

محمدبیگی، فاطمه؛ حسن زاده، محمد(۱۳۸۷). ارزیابی کیفیت خدمات کتابخانه های عمومی وابسته به نهاد کتابخانه های عمومی کشور در شهر قزوین با استفاده از ابزار لیب کوال. *پیام کتابخانه*، ۱۵(۱)، ۷-۲۹.

میرغفوری، حبیب الله، مکی زاده، فاطمه(۱۳۸۶). ارزیابی سطح کیفیت خدمات کتابخانه های آموزشی با رویکرد لیب کوال (مورد: کتابخانه‌های دانشگاه یزد). *فصلنامه کتابداری و اطلاع رسانی*،۳۷(۱)، ۶۱-۷۸.

Ladhari, R. & Morales. M. (2008). Perceived service quality, perceived value and recommendation: A study among Canadian public library users. *Library Management* 29(4/5), 352-366

Posey, J. A. (2009). *Student Perceptions and Expectations of Library Services Quality and User Satisfaction at Walters State Community College _ A dissertation presented to* (Doctoral dissertation, East Tennessee State University).

Probst, L. (2004). Penn State Libraries: LibQual survey executive summary, November. Retrieved 10 March, 2007, retrieved from http://www.libraries.psu.edu/publicservices/reports/LibQual 2004 Executive Summary.pdf

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

تدوین شاخص های سرمایه انسانی دانشگاه های آزاد اسلامی خوزستان با رویکرد جذب دانشجویان خارجی

دکتر فرانک امیدیان [۱]، فاطمه آلبوغبیش [۲]

چکیده

هدف پژوهش حاضر تدوین شاخص های سرمایه انسانی دانشگاه آزاد اسلامی خوزستان با رویکرد جذب دانشجوی خارجی بود . برای این منظور ٦١ گویه از طریق مرور متون پژوهش و بررسی مدل ها و نظریه ها، چارچوب ها و راهبردها در جهان و ایران و مصاحبه با اساتید و مدیران (عالی، میانی، عملیاتی) و صاحبنظران در دانشگاهها استخراج شد . جامعه آماری این پژوهش شامل مدیران (عالی، میانی، عملیاتی) و اساتید دانشگاه های آزاد اسلامی خوزستان که از شمال و از جنوب و از مرکز است؛ ۲۹۰ عضو هیئت علمی به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شد. بر اساس نتایج تحلیل عاملی اکتشافی روش مولفه های اصلی ، مهمترین شاخصها شامل دانش ، نگرش و مهارت اساتید ؛ فناوری اطلاعات و ارتباطات ؛ سیستم مدیریتی ؛ فرهنگی ؛ مالی و خدماتی بودند.

کلمات کلیدی: شاخص های سرمایه انسانی ، دانشجویان خارجی.

مقدمه

دگرگونی های فراوان و شتابان ناشی از پدیده جهانی شدن در عصر حاضر به ویژه در عرصه های علوم و فن آوری از یک سو و تکیه بنیادین بر اقتصاد توسعه دانش محور از دیگر سو موجب شده است که آموزش عالی ، بیشترین تاثیرات را از این تحولات پذیرا باشد و در عین حال ، عمیق ترین تاثیرات را بر این روند داشته باشد . نظام آموزش عالی ایران نیز همگام با تحولات جهانی ، همواره کوشیده است تا در قالب اهداف برنامه های بلندمدت به تقویت جایگاه آموزش عالی در سطح ملی

۱. دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول ، گروه علوم تربیتی دزفول ، ایران , omidian.2013@gmail.com
۲. دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول ، گروه علوم تربیتی ، دزفول ، ایران . alboghbeish.2013@yahoo.com

و جهانی مبادرت ورزد و پاسخگوی نیازهای گوناگون جامعه نوین باشد . دانشگاههای آزاد اسلامی استان خوزستان نیز در این میان نقش مهمی را در آموزش عالی کشور ایفا خواهند نمود . چرا که این دانشگاهها از موقعیت جغرافیایی سوق الجیشی مناسبی در منطقه خاورمیانه برخوردارند و می توانند با جذب دانشجویان خارجی سهم عمده ای را در روند جهانی تولید علم ، رشد رقابت اقتصادی و ارتقای هویت ملی کشور داشته باشند . در قسمت انتهایی این قسمت نیز سوال اصلی ارائه شده است لذا اینجا ضروری نیست. در این راستا یکی از مهمترین پیش بایستهای مهم جذب دانشجویان خارجی برخورداری از سرمایه ی انسانی مطلوب در این دانشگاههاست . برطبق گفته پیتر دراکر (۱۹۹۳) دارایی های فکری و بخصوص سرمایه های انسانی جزو مهمترین دارایی های سازمانی محسوب می شود و موفقیت بالقوه سازمانها ریشه در قابلیتهای فکری آنها دارد . سرمایه انسانی در نگاه جدید فراتر از دانش و مهارتهای افراد است . آنچه مهم است این است که افراد چگونه در جمع کار می کنند و مهارتها و دانش خود را برای به دست آوردن نتیجه کار گروهی به کار می بندند (استیلز و کاویساچانا [1]، ۲۰۰۵) . ر اساس رویکرد سازمانی این شاخصها شامل شایستگی دانش و مهارت (فنی ، ارتباطی ، تعاملی و تحلیلی) ، استعداد ، توانمندی لازم برای انجام کار و حل مسائل پیچیده ، وفاداری سازمانی ، خلاقیت ، نوآوری و شهروند سازمانی است (بنتیس [2] ، ۱۹۹۶؛ به نقل از قلیچ چی و مشبکی ، ۱۳۸۵) . از منظر رویکرد شناختی معیارهای سرمایه انسانی عبارت از مهارتهای ریاضیات ، علوم ، مهارتهای زبانی ، مهارتهای حل مساله می باشند (توسعه سرمایه سازمانی اروپایی [3] ، ۲۰۰۳) . جوانمرد و محمدیان (۱۳۸۹) مهمترین شاخصهای سرمایه انسانی را قابلیت رهبری، دانش مدیران، دانش کارکنان، علاقه مندی و ارتباط با کارکنان، مهارت شغلی و توانمندی کارکنان می دانند. چانگ [4] و همکاران (۲۰۰٤) اعتماد سازمانی را به عنوان مهمترین شاخص قلمداد می نمایند .

با عنایت تعاریف فوق، عناصر و معیارهای اندازه گیری سرمایه انسانی سازمان بر اساس رویکردها و دیدگاههای مختلف متفاوت می باشند. در واقع شاخصهای سرمایه انسانی بر اساس متغیرهای اقتضایی هر سازمان همچون اهداف، ماموریت، ساختار سازمانی نیز متفاوت می باشند. جذب دانشجویان خارجی نیز هدف و استراتژی نوینی جهت توسعه ی آموزش عالی فرامرزی است. اهداف و سیاستهای اجرایی جهت تحقق این مهم مبتنی بر ساختار نوینی از سرمایه انسانی خواهد بود. شاخصهای سرمایه انسانی دانشگاههای آزاد اسلامی استان خوزستان جهت جذب دانشجویان خارجی از حیث دانش، نگرش، مهارت، رهبری، ارتباطات، خلاقیت، نوآوری و.....متمایز از ساختار توسعه ی دانشجویان در ابعاد درون مرزی می باشد . چرا که ویژگیها و نیازهای آموزشی دانشجویان خارجی نیز متفاوت است . بنابراین مساله ی اصلی پژوهش حاضر فقدان شاخصهای سرمایه انسانی در راستای ارزیابی میزان آمادگی این دانشگاههاست . در واقع مساله تحقیق را می توان در قالب سوالات مذکور چنین بیان کرد : شاخصهای سرمایه انسانی در دانشگاههای آزاد اسلامی استان خوزستان به منظور جذب دانشجویان خارجی کدامند ؟ وضعیت شاخصهای سرمایه انسانی در دانشگاههای آزاد اسلامی استان خوزستان به منظور جذب دانشجویان خارجی چگونه است ؟

---

1. Stiles & Kulvisaechana
2. Bontis
3. OECD
4. Chen

۲- مبانی نظری

مفهوم سرمایه انسانی ریشه در ادبیات اقتصادی دارد . سرمایه انسانی نه سرمایه فیزیکی نه سرمایه مالی محسوب می‌شود بلکه سرمایه انسانی به عنوان دانش، مهارت، خلاقیت و سلامت فرد تعریف شده است. بکر[1] (۲۰۰۲) به این موضوع اشاره می‌کند که سرمایه انسانی، سرمایه فیزیکی و سرمایه مالی همه به نحوی از اشکال سرمایه محسوب می شوند اما تفاوت آنها از این جا ناشی می‌شود که یک فرد را نمی توان از مهارت،سلامت و ارزش‌هایش جدا کرد در حالی که این امکان در مورد دارایی ها و اموال فرد وجود دارد.این بدان معناست که پایدارترین و تجدیدپذیرترین سرمایه همان سرمایه انسانی است. تعاریف متعددی از سرمایه انسانی مطرح شده که هریک خواص و ویژگی های متفاوتی را از سرمایه انسانی مورد تاکید قرار می‌دهند. سرمایه ثروت مولد مجسم در کار، مهارت و دانش است. در اغلب موارد موفقیت سازمانی به افرادی بستگی دارد که سطح بالاتری از شایستگی ها را دارا هستند در چنین شرایطی است که این افراد تبدیل به سرمایه های با ارزشی برای سازمان می شوند. به عبارت دیگر سرمایه انسانی را می توان به عنوان یکی از عوامل تولیدی ارزش افزوده بالایی را برای سازمان و اجتماع داشته باشد قلمداد کرد.سرمایه انسانی عبارت است از سرمایه گذاری بر روی منابع انسانی جهت افزایش بازدهی آنها که این هزینه ها با هدف بهره برداری در آینده انجام خواهد شد.از این رو است که: سازمان یادگیرنده سرمایه گذاری بر روی افراد را انتخاب می کنند به این خاطر که افراد در واقع سرمایه های انسانی با ارزشی می‌باشند که دارای کیفیت های متفاوتی هستند . در واقع نظریه پردازان سرمایه انسانی معتقدند که سرمایه انسانی به صورت مهارت، دانش و تخصص در افراد تجسم یافته است سطح تولیدات، کیفیت خدمات و میزان درآمد را افزایش داده و بسیاری از آنها را در کلیه زمینه های زندگی متاثر می سازد (ذیگلری و همکاران ،۱۳۸۷،ص۷۸).

برای واژه بین المللی شدن نیز تعاریف متعددی ذکرشده است که بیانگر دیدگاه های گوناگون در تبیین آن می باشد. کارلو مارک و وندروند[2] (۱۹۹۷) به نقل از جکسون [3] (۲۰۰۸)، بین المللی شدن آموزش عالی را این گونه تعریف می کنند: «هر تلاش نظام مند پایدار که هدفش افزایش پاسخگویی دانشگاه و موسسات آموزش عالی به الزامات و چالش های جهانی شدن در ارتباط با جوامع، اقتصاد و بازار کار است». نایت [4] یکی از شناخته شده ترین صاحب نظران در خصوص بین المللی شدن آموزش عالی، بین المللی شدن را فرایند ادغام ابعاد بین المللی / بین فرهنگی در تحقیق، تدریس و کارکردهای خدماتی آموزش عالی می دانند.

لازمه تحقق رویکرد بین المللی سازی، ارائه فعالیت های تعاملی در آموزش و پژوهش و نظام های آموزشی است که در برگیرنده چند عنصر است: فعالیت های تبادلی انسانی، یعنی جابجایی دانشجویان و اعضای هیات علمی، برنامه های درسی؛ فعالیت های پژوهشی که شامل سازماندهی کنفرانس های بین المللی و رهبری پژوهش های مشترک برای ارائه یافته های تحقیق و مقالات علمی است و توسعه راهبردهای علمی است (ژان یو، ۲۰۰۷ به نقل از دهاقانی و همکاران، ۱۳۹۰).

از لحاظ نظری مفهوم بین المللی شدن آموزش عالی اساسا بر نظریه سیستم‌های باز استوار است. تغییرات محیطی در

1. Becker
2. Karlo.m.v
3. Jakson
4. Knight

مواجه با دانشگاه های امروز متعدد هستند. در دانشگاه به عنوان سیستم باز همیشه دو دیدگاه متفاوت و متضاد وجود دارد. از یک سو، به صورت آزادی بی قید اشاره به اختلال عملکرد سازمان ها مانند عدم یکپارچگی و هویت و از سوی دیگر، پیوند و ارتباط با یکپارچگی سازمان از قبیل؛ وابستگی متقابل و ارزش‌های مشترک در میان زیر واحدها (ادارات و دفاتر) است. دیدگاه نظریه سیستم های باز چهارچوبی برای تجسم و اجرای بین المللی شدن آموزش عالی فراهم می‌کند. ماهیت ارتباط یک دانشگاه به طور طبیعی نیاز به وابستگی متقابل و همکاری بین کل دانشگاه و اعضای آن در فرایند بین المللی شدن و در عین حال، ویژگی عدم ارتباط اجازه می‌دهد تا فردی از اعضای جامعه دانشگاهی در تعامل مستقل در این فرایند باشد.

نایت(۲۰۰٤) رویکرد های بین المللی شدن را در دو سطح ملی و منطقه ای و سازمانی طبقه بندی کرده است.

الف) سطح ملی یا منطقه ای:

برنامه ای: بین المللی شدن آموزش عالی در صورت برنامه های اعتباراتی برای موسسات و افراد، فرصت های شرکت در فعالیت های بین المللی از قبیل تحرک، پژوهش و ارتباطات را تسهیل می‌کند.

عقلایی: بین المللی شدن آموزش عالی برحسب اینکه چرا بخش آموزش عالی ملی و بیشتر بین المللی مهم است. منطق ها زیاد است و می‌تواند توسعه منابع انسانی، اتحاد استراتژیک، مبادله تجاری، ساختمان ملی و توسعه فرهنگی/اجتماعی باشد.

موقت: بین المللی شدن آموزش عالی به عنوان پاسخی واکنشی یا موقت به بسیاری از فرصت های جدید در حال ارائه برای تحویل بین المللی، تحرک، و همکاری در تحصیلات دانشگاهی عمل می‌کند.

سیاست: بین المللی شدن آموزش عالی از لحاظ سیاست هایی که نشان و یا تاکید بر اهمیت ابعاد بین المللی و بین فرهنگی در تحصیلات دانشگاهی دارند، توصیف می‌شود. سیاست ها می‌تواند شکلی از بخش های مختلف از قبیل؛ آموزش، امورخارجه، علم وفناوری، فرهنگ، و تجارت باشد.

ب) سطح سازمانی:

فعالیت محور: بین المللی شدن از لحاظ فعالیت هایی از قبیل تحصیل خارج از کشور، برنامه درسی، برنامه های علمی، شبکه ها و ارتباطات سازمانی، پروژه های توسعه ای و شعب پردیس توصیف می‌شود.

پیامد محور: بین المللی شدن در شکلی از نتایج مطلوب از قبیل قابلیت دانشجو، ارتقاء ویژگی ها، موافقت نامه ها، مشارکت ها و پروژه های بین المللی ارائه می‌شود.

عقلایی: بین المللی شدن با پاسخ به انگیزه های اولیه یا محرک های عقلایی آن توصیف می‌شود. که شامل استانداردهای علمی، درآمدهای عمومی، تنوع فرهنگی و توسعه کارکنان و دانشجویان باشد.

فرایندی: بین المللی شدن با فرایند بعد بین المللی در تلفیق وظایف تدریس، یادگیری و خدمات سازمان توصیف می‌شود.

در خانه/ پردیس محور: بین المللی شدن با ایجاد جو یا فرهنگ در پردیس که تمرکز بر درک بین المللی و بین فرهنگی

فعالیت های مبتنی بر پردیس را ارتقا و حمایت می‌کند، تفسیر می‌شود.

خارج از خانه: بین المللی شدن، تحویل فراملی از آموزش با دیگر کشورها بوسیله روش های متنوع و مختلف(چهره بـه چهره، با فاصله و از راه دور، الکترونیکی) و از طرق مقررات اداری مختلف(بورس هـا، اشـتراکی، شـعب پـردیس و غیـره) می‌باشد (نایت،۲۰۰٤).

وارنر (۱۹۹۲) نیز سه مدل مختلف در تلاش برای رویکردهای مختلف بین المللی شدن دانشگاه ها ارائه کرده است.

مدل رقابتی : این مدل محتوای بین المللی درون برنامه درسی و دیگر عناصر زندگی دانشگاه را به طور ویژه ابزاری برای آماده کردن دانشجویان موسسه و کشور در رقابت بیشتر با بازارهای اقتصاد جهانی مطرح می‌کند. این ابزار فارغ التحصیلانی را که می توانند فرا فرهنگی کار کنند، خواه در محتوای چند فرهنگی یا بین المللی، حساس بـه نیازهـای مشـتریان یـا شـرکای خارجی و مطابق با استانداردهای جهانی در رشته های تخصصی شان آماده می‌کند.

مدل لیبرال: در این مدل هدف اولیه از بین المللی شدن، بهسازی خود در یک جهان متغیر و یا آموزش جهانی برای روابط انسانی و شهروندی است. این مدل ترکیبی از عناصر دو مدل دیگر است. هدف برای دانشجویان، یادگیری مشارکتی در جهان وابسته به هم، کاهش تعصب، توسعه و فهم متقابل و همکاری در حل مسایل جهانی است.

مدل تغییراجتماعی: در مدل سوم هدف بین المللی شدن، ارائه دانشجویانی است که آگاهی عمیق تری از موضوعات بـین المللی و بین فرهنگی مرتبط با عدالت و قضاوت داشته باشند و آنها را برای انجام وظیفه به طور نقادانه و با جدیت در جهت تغییر اجتماعی آماده می‌کند (وارنر،۱۹۹۲به نقل از نایت،۲۰۰۱).

کشورهای مختلف جهان بر اساس اهداف خود را از الگوهای مختلفی برای جذب دانشجوی خارجی پیـروی مـی کننـد. الگوی آلمان با اهداف آموزشی و علمی طراحی شده و این کشور رسما اعلام می‌کند از محل جذب دانشجو قصد درآمد زایی ندارد. در مقابل، بیشتر کشورهای جهان مانند استرالیا و کانادا و انگلستان و مالزی از الگوی اقتصادی پیروی می کنند.

الگوی اقتصادی: نمونه استرالیا

از نظر وزارت علوم، استرالیا دانشجوی خارجی به فردی اطلاق می‌شود که با روادید دانشجوی وارد استرالیا مـی‌شـود و دوره ای را با پرداخت هزینه آن، صرف نظر از اینکه چه کسی هزینه آن را پرداخت می‌کند، می گذارند. دانشجویان برای ورود نیاز به تاییدیه نام نویسی، روادید دانشجویی و منابع مالی کافی دارند. (دائره المعارف آموزش عالی، ج ۸۷۲:۲)

استرالیا در جذب دانشجوی خارجی اهداف اقتصادی را دنبال می‌کند و این طریق یکی از منابع مهم درآمـدی ایـن کشور است.

دانشگاه های استرالیا برای جذب دانشجویان خارجی و رقابت با سایر رقبا دفاتر متعددی را در کشورهای مختلف جهـان به ویژه آسیا دایر کرده و هر شش ماه یک بار نمایشگاه هایی را برای جذب دانشجو و ثبت نام اولیه برگزار می کنند. در مورد استرالیا باید گفت هر چند راهبرد این کشور صبغه اقتصادی داراما این به این معنا نیست که همـه متقاضـیان حتـی داوطلبـان

ضعیف نیز پذیرش شوند. سوابق علمی دانشجو بویژه دو مولفه معدل مقطع قبلی و برخورداری از مقالات معتبر بین المللی بسیار مهم تلقی می شوند.

الگوی علمی- آموزشی: نمونه آلمان

کشور آلمان تاکید زیادی بر توسعه مبادلات آکادمیک دارد و بدین منظور موسسه ای را به همین نام تاسیس کرده است. داوطلبان خارجی می بایست از طریق سایت این موسسه درخواست خود را ابتدا به صورت متمرکز تسلیم کنند. تحصیل دانشجویان خارجی در این کشور مجانی و بدون پرداخت شهریه و حق ثبت نام است. بنابراین الگوی آلمان صبغه اقتصادی ندارد و اهداف علمی – آموزشی را دنبال می‌کند. هدف اصلی در این الگو شکل دادن به اجتماع دانشگاهی است.

داوطلبان خارجی برای تحصیل در آلمان باید به زبان آلمانی مسلط باشند. آنها می توانند پس از گذراندن امتحان تشخیص (سطح علمی) (به درخواست داوطلب) یا پس از طی دوره های یک ساله معادل پیش دانشگاهی در مدارس عالی مقدماتی، وارد دانشگاه شوند. آلمان در سالهای اخیر در چارچوب سیاست جذب نخبگان و رقابت با امریکا، امکان تحصیل در بعضی از رشته ها را به زبان انگلیسی برای دانشجویان خارجی فراهم کرده است. در بعضی رشته های دانشگاهی مانند پزشکی، دندان پزشکی، دام پزشکی، معماری، مدیریت صنعتی، روان شناسی، علوم ارتباطات و رسانه ای به علت تعداد زیاد متقاضی، پذیرش محدود است (دایره المعارف آموزش عالی، ج۲:۸۰۲)

الگوی فرهنگی:

ایران از دهه ۱۳٦۰ تا کنون از الگوی فرهنگی تبعیت کرده است. به این معنا که ترویج اهداف انقلاب اسلامی در کشورهای اسلامی و عربی است در اولویت بوده است. معاونت دانشجویی وزارت علوم تحقیقات و فناوری (۱۳۸٦) هدف از پذیرش دانشجویان خارجی را حمایت از جوانان مستعد کشورهای اسلامی، فراهم نمودن بستر مناسب برای شناساندن بیشتر و بهتر جمهوری اسلامی، معرفی، نشر و توسعه فرهنگ ایرانی اسلامی و .... ذکر کرده است. اخیرا گرایش هایی به سمت تعدیل این الگو در مصاحبه های مدیران ذیربط مشاهده می‌شود.

۳- مرور پیشینه ها

بررسی پژوهشهای انجام شده در خصوص شاخصهای جذب دانشجویان خارجی نشان می دهند که برخی از نظریه پردازان این حوزه تلویحا به شاخصها اشاره داشته اند و بندرت تحقیقاتی در این زمینه صورت گرفته است . کیانگ [1](۲۰۰۳) در ارائه رویکردهای بین المللی نمودن دانشگاهها تلویحا شاخصهای جذب دانشجویان خارجی را معرفی می نماید . رویکرد شایستگی بر رشد و توسعه دانش ، نگرش و مهارت اعضای هیات علمی و کارکنان دانشگاه تاکید دارد . بر اساس رویکرد روحیه ای جو و فرهنگی حمایت کننده از ارزشهای فراملی و میان فرهنگی از شاخصهای بین المللی ساختن دانشگاه محسوب می شود . در حالی که رویکرد فرایندی بر توسعه فعالیتهای و فرایندهای پژوهشی داخلی و خارجی دانشگاهها در

11. Qiang

سطح خرد و کلان به عنوان شاخصی از فراملی شدن دانشگاهها تاکید می نماید . بر اساس مطالعات نایت ۲۰۰٤ نیز شاخصهای فراملی شدن دانشگاهها شامل انجام پژوهش و ارتباطات فراملی ، فعالیت هایی از قبیل تحصیل خارج از کشور، برنامه های علمی، پروژه های توسعه ای و شعب پردیس ؛ قابلیت اساتید و کارکنان ، موافقت نامه ها، مشارکت ها و پروژه های بین المللی می باشند . از منظر دویت[1] (۲۰۰۲) نیز شاخصهای بین المللی نمودن دانشگاهها عبارتند از : انجام پروژه های بین المللی ، تدریس و پژوهش استادان و کارشناسان در خارج از کشور ، کنفرانس ها و سمینارهای بین المللی ، ارتباط با گروه های قومی و فرهنگی محلی . خراسانی و زمانی منش (۱۳۹۱) طی تحقیقی عوامل فرهنگی (نگرش نسبت به حضور دانشجویان خارجی ، فضای اجتماعی با تنوع فرهنگی) و سیاسی (صدور ویزا ، تحریم ، نگرش نسبت به حضور دانشمندان و اساتید خارجی) را در جذب دانشجویان خارجی معرفی می نماید . فتحی واجارگاه و همکاران (۱۳۸۸) طی مطالعه ای نتیجه می گیرند که عوامل انسانی ، مادی و مالی ، محتوای دروس ، فرهنگی ، مدیریتی – سیاسی ، ساختاری در بین المللی ساختن برنامه های درسی دانشگاهها موثر هستند .

بازرگان (۱۳۸٦) در پژوهشی تحت عنوان « بررسی آموزش فراملی در ایران و پیشنهاد ساختار مناسب برای تضمین کیفیت آن» نشان میدهد که دروندادها و فرایندهای این نوع آموزش، که بیشتر بصورت برنامه های مشترک میان دانشگاه های خارج از ایران با دانشگاه های داخلی، برگزار می‌شود ؛ نشان دهنده ی وضعیت نسبتا مطلوب این نوع برنامه های آموزش است اما برای رسیدن به وضعیت مطلوب راه نسبتا طولانی باید پیموده شود . بر اساس مطالعه عارفی و همکاران (۱۳۸۷)، بین المللی شدن آموزش عالی و ارتباطات بین المللی در آموزش عالی از مصادیق متعددی برخوردار است، برخی از این مصادیق عبارتنداز: ارتباطات علمی اساتید علمی داخل کشور با اساتید خارج از کشور، دعوت از اساتید خارجی و حضور آنها در دانشگاه ها جهت ارائه آموزش های کوتاه مدت و بلند مدت به دانشجویان داخلی، شرکت در همایش های علمی بین المللی، استفاده اساتید از فرصت های مطالعاتی، شرکت اساتید در پروژه های تحقیقاتی بین المللی، عضویت اساتید در مجامع و انجمن های بین المللی، برقراری ارتباط علمی دانشجویان ایرانی با دانشجویان سایر کشورها، جذب دانشجویان خارجی برای گذراندن دوره های کوتاه مدت کارآموزی، شرکت دانشجویان در پروژه های تحقیقاتی بین المللی، عضویت دانشگاه ها در مجامع و انجمن های بین المللی، برقراری ارتباطات علمی الکترونیک دانشگاه های داخلی با دانشگاه های خارج از کشور و غیره. همچنین این پژوهش نشان داد ؛ ارتباطات بین المللی آموزش عالی بر رشد و توسعه عناصر چهارگانه برنامه درسی (محتوا، روش های ارزشیابی از آموخته های دانشجویان و تجهیزات) تاثیر دارد .

در پژوهشهای دیگری بیشتر به ارزیابی دانشگاهها برای جذب دانشجویان خارجی و مزیتهای فراملی شدن دانشگاهها پرداخته شده است . منتظر(۱۳۸۷) در مطالعه ای تطبیقی بر اساس رتبه بندی تایمز، شانگ های نتیجه گرفت ؛ دانشگاه های ایرانی دارای رتبه بندی های بین المللی نیستند و هیچ یک از دانشگاه های ایرانی دارای جایگاه مناسبی در رتبه بندی تایمز نیز حضور ندارند، امتیاز این دو دانشگاه در رتبه بندی سال ۲۰۰۷ به ترتیب برابر با ۱۹/۸، ۲۲/۳ (از امتیاز ۱۰۰) است. نتایج پژوهش دیگری بیانگر وجود رابطه ای مثبت بین بین المللی شدن و کیفیت آموزش عالی است . همچنین ارزیابی نسبی دانشگاه های منتخب ایران در ویژگی های دانشجویی، ساختار، بودجه، مراودات علمی بین المللی، منابع اطلاعاتی و

12. De wit

بروندادهای علمی دانشگاه ها نیز وضعیت مناسبی را نشان نمی‌دهد. (احمدی،۱۳۸۸:۷).

سیا [1] (۲۰۰۹) در پژوهشی با عنوان بین المللی شدن آموزش عالی در ایران، مطالعه موردی نظری گروهی از اعضای هیئت علمی با بررسی نظر جمعی از اساتید دانشگاه های ایران به این نتیجه دست یافت که بین المللی شدن آموزش عالی نـه تنهـا میتواند تاثیرات مثبت آموزشی، اقتصادی و صنعتی داشته باشد بلکه میتواند فهم متقابل ایران را از شریکان بـین المللـی خـود افزایش دهد.جانگ[2] (۲۰۰۹) در پژوهشی با عنوان « تجزیه و تحلیل رابطه بین المللی شدن و کیفیـت آمـوزش عـالی» نشـان می‌دهد که حضور دانشجویان خارجی تاثیر مثبتی بر همه متغیرهای کیفیت به غیر از رقابت های پژوهشی دارد.نویسنده کتاب «آموزش بین المللی در یک زمینه جهانی» معتقد است که آموزش بین المللی بسیار فراتر رفته از برنامه های تحصیل در خارج از کشور است. چرا که آموزش بین المللی عوامل متغیر اجتماعی، سیاسی، اقتصادی فراوانی را شامل می‌شود که نـه تنهـا بـر مراکز آموزشی تاثیر می گذارد بلکه بر روی جوامع جهانی در فضایی نگران و بلاتکلیفی همه دنیا را فرا گرفته است تاثیر مـی گذارند (اوریاس[3]،۲۰۰۸). پژوهشگری دیگر معتقد است که جذب دانشجویان خارجی به آماده سازی سایر دانشـجویان بـرای کارکردن در دنیای واقعی کمک می‌کند، زیرا آنها ناگزیرند با انسان هایی با پیش زمینه های فرهنگی مختلف برخورد کننـد. از سویی دانشجویان و دانش آموختگان خارجی ارتباطات بین المللی مهمی فراهم می کنند. این ارتباطات مـی‌توانـد منجـر بـه همکاری تحقیقاتی و آشنایی با دولت ها و همکاری مدیران و رهبران شود. هـم چنـین حضـور دانشـجویان خـارجی اعتبـار دپارتمان ها و موسسات علمی را افزایش دهد (تریس[4]،۲۰۰۲). محققان چینی به اثـرات فرهنگـی و اجتمـاعی تحصـیلات در خارج از کشور توجه ویژه ای دارند. آنها یادآور می شوند که آموزش خارجی (عمدتا آموزش غربـی) بـه تـدریج بـه عنـوان سرمایه فرهنگی غالب و مهمترین ابزار جابجایی اجتماعی در چین مدرن، جایگزین آموزش سنتی چینی شد. آموزش خارجی در مرحله اول آن به هیچ وجه دارای ارزش نبود، اما در طولانی مدت مفهوم اجتماعی منفی آن تا حدی تغییر یافت که تبدیل به سرمایه فرهنگی مفیدی شد. مشاغل و تجربه زندگی اولین گروه دانشجویانی که در دهه ۱۸۸۰ از آمریکا برگشتند به خـوبی فرایند این تغییر را نشان می‌دهد (جانگ،۲۰۰۲). باو[5] (۲۰۰۹) در پژوهش تحت عنوان رشد اعضای هیئت علمی و بین المللی شدن پردیس: مطالعه موردی، نشان می‌دهد تاثیر تدریس کوتاه مدت برون مرزی را بر بین المللی نمودن پردیس مبدا به لحاظ تدریس، پژوهش و خدمات را مورد بررسی قرار دهد. نتایج پژوهش وجود چنین ارتباطی را تایید نموده و نشان می‌دهـد کـه اساتیدی که در برنامه مبادله فرهنگی چینی ها شرکت کرده اند در بین المللی نمودن پردیس از طریق ایجاد دوره ای اسـاتیدی که در برنامه مبادله ی فرهنگی چینی ها شرکت کرده اند جمع آوری داده ها برای پژوهش، تنظیم سبک های یادگیری، کار بـا دانشجویان بین المللی و هدایت نمودن برنامه ها و فعالیت ها بین المللی تاثیر دارند. همچنین موجب افزایش درک و شناخت بین فرهنگی، آشنایی دانشجویان بومی با مسائل بین المللی و ایجاد منابع درآمدی جدید می باشند . فراملی شدن دانشـگاهها برای دانشگاه رسمیت ، آوازه و توجه ملی و بین المللی به دنبال خواهد داشت. و باعث تشویق دانشجویان زیادتری می‌شود و همچنین مشارکت بین المللی اعضای یک دانشگاه را که شامل دانشجویان و استادان بین المللی می‌شود را افـزایش مـی‌دهـد

1. Siah
2. Jang
3. Urias
4. Trice
5. Bao

(مستن هاوس[1]،۱۹۹۹). نیاز است که با توجه به اهمیت نکات یاد شده لزوم پرداختن به بین المللی سازی دانشگاه ها مورد نظر قرار گیرد تا زمینه ای جهت ترسیم یک چشم انداز راهبردی و مدیریتی و طراحی فرآیند مناسبی متشکل از مجموعه فعالیت های سازمانی برای دستیابی به اهداف تعیین شده جهت ارتقا فعالیت دانشگاه و موسسه های آموزش عالی فراهم شود.

ابزار و روش

روش پژوهش حاضر از حیث هدف کاربردی است . همچنین از نظر نحوه جمع آوری اطلاعات در زمره تحقیقات توصیفی از نوع پیمایشی–اکتشافی قرار می گیرد . شناسایی شاخص های سرمایه انسانی دانشگاههای آزاد اسلامی استان خوزستان با رویکرد جذب دانشجویان خارجی طی چهار مرحله صورت می گیرد . در مرحله اول با مطالعه ادبیات و پیشینه ی پژوهش ضمن آشنایی با مفاهیم و تعاریف بهره وری ، مدلها و نظریه های مختلف آن ، شاخصها ی سرمایه انسانی در منابع معتبر علمی و تحقیقات آموزش عالی و آموزش و پرورش ایران و کشورهای دیگر بررسی می شوند و فهرست اولیه ای از مولفه ها و شاخصهای سرمایه انسانی شناسایی می شود . در مرحله دوم با مراجعه به معاونت ها کارشناسان و متخصصان در واحدهای آموزشی ، پژوهشی ، طرح و برنامه ، اداری و مالی) در دانشگاههای آزاد اسلامی مورد نظر شاخصهای مرتبط با سرمایه انسانی دانشگاههای آزاد اسلامی مشخص می شوند. در گام سوم پرسشنامه ای به منظور تعیین میزان اهمیت شاخصهای سرمایه انسانی طراحی می شود که در میان خبرگان دانشگاههای آزاد اسلامی (برنامه ریزان آموزشی ، مدیران عالی ؛ میانی و عملیاتی) و اساتید مورد نظر توزیع خواهد شد . در گام چهارم با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی روش مولفه های اصلی ، عوامل معرف شاخصهای سرمایه انسانی و مهمترین شاخصهای سرمایه انسانی دانشگاههای آزاد اسلامی استان خوزستان با رویکرد جذب دانشجویان خارجی شناسایی شدند .

جامعه آماری شامل کلیه مدیران عالی و میانی دانشگاه های آزاد اسلامی خوزستان (رئیس دانشگاه، معاونان وی، مدیران زیر مجموعه آنان و روسای دانشکده ها) می‌باشند. به دلیل محدودیت جامعه آماری در دانشگاه های مورد نظر کلیه مدیران عالی و میانی و همچنین اساتید دانشگاه در نظر گرفته شدند.پس از مشخص شدن تعداد نمونه از بین اعضای هیئت علمی با استفاده از روش نمونه گیری مرحله ای ۲۹۰ نفر از اساتید و مدیران برگزیده شدند و مورد پرسش قرار گرفتند. نمونه آماری با عنایت به روش نمونه گیری تصادفی مرحله ای به صورت زیر انتخاب می شوند.

مرحله ی اول : استان خوزستان به پنج منطقه ی شمال ؛ جنوب ؛ مشرق ؛ مغرب و مرکز تقسیم می شود. سپس از هر منطقه شهر های دزفول ، آبادان ، مسجد سلیمان ؛ ماهشهر و اهواز با استفاده از نمونه گیری تصادفی ساده با روش قرعه کشی انتخاب شدند. مرحله ی دوم: از هر شهر دانشگاههای آزاد اسلامی در نظر گرفته شدند . در مرحله ی سوم مدیران اجرایی معاونت ها و کارشناسان و متخصصان حوزه های متعدد آموزشی ، پژوهشی ، اداری و فناوری و اساتید با استفاده از روش هدفمند انتخاب شدند. و اساتید نیز به شیوه تصادفی ساده نیز انتخاب شدند .

از آنجا که پژوهش حاضر از نوع توصیفی است، همچون بسیاری از پژوهش های توصیفی مشابه برای جمع آوری اطلاعات مورد نیاز در جهت آزمون پرسش ها از پرسشنامه استفاده شده است. با مطالعه ادبیات و پیشینه پژوهش در منابع

1. Mestenhause

معتبر علمی و تحقیقات آموزش عالی کشورهای دیگر، فهرست اولیه ای از مولفه ها و شاخص های سرمایه انسانی در دانشگاه ها با رویکرد جذب دانشجویان خارجی شناسایی شدند. در مرحله دوم با مراجعه به کارشناسان و متخصصان در واحدهای آموزشی، پژوهشی، طرح و برنامه، اداری و مالی در دانشگاه های مورد نظر شاخص های مرتبط با جذب دانشجویان خارجی مشخص شدند. با توجه به تعداد کل سوالات پرسشنامه که ٦١ سوال بود، گویه های ١ تا ١٩ مربوط به شاخص های(دانش و مهارت) اساتید و گویه های ٢٠ تا ٢٥ مربوط به شاخص های(نگرش)اساتید و گویه های ٢٦ تا ٣٥ مربوط به شاخص های فناوری اطلاعات و ارتباطات و گویه های ٣٦ تا ٥١ مربوط به سیستم مدیریتی و گویه های ٥٢ تا ٥٦ مربوط به شاخص های فرهنگی و گویه های ٥٧ تا ٦١ مربوط به شاخص های مالی و خدماتی تنظیم گردید.

٥- یافته‌ها

نتایج تحلیل عاملی اکتشافی برای اعتبار عوامل پرسشنامه:

در ابتدا جداول مربوط به نتایج معیارهای نیکویی برازش آورده شده است. نتایج مذکور در جداول ٣-٣و ٣-٤ در زیر آمده است:

جدول١ نتایج تحلیل عاملی اکتشافی برای معیارهای برازش عوامل پرسشنامه سرمایه انسانی جهت ارزیابی اعتبار مولفه‌ها

معیارهای برازش / عوامل(مولفه ها)	KMO	آزمون معنی داری بارتلت	درصد واریانس تبیین شده (اشتراک)	تعداد عوامل استخراج شده
شاخص دانش و مهارت اساتید	٠/٧٣٧	٠/٠٢٢	١٠/٣	١
شاخص نگرش اساتید	٠/٨٥٣	٠/٠١٠	٩/٢	١
شاخص فناوری اطلاعات و ارتباطات	٠/٨٠٢	٠/٠٤٠	١٠	١
سسیستم مدیریتی	٠/٧٠٠	٠/٠٢٣	٩/٣	١
شاخص فرهنگی	٠/٦٥٤	٠/٠١٣	٤/٥	١
شاخص مالی و خدماتی	٠/٨٩٠	٠/٠١٨	١٠/٥	١
درصد کل تبیین	--	--	٥٣/٨	--

در جدول ٣-٣ مقادیر KMO و آزمون بارتلت نشان می‌دهند که تعداد نمونه به کار رفته در تحقیق برای اجرای تحلیل عاملی همه مولفه ها کفایت دارد. چرا که ضریب KMO برای همه آنها بالای ٠/٦ است.

همچنین همان طور که در جدول فوق ملاحظه می‌شود، میزان معنی داری آزمون بارتلت برای همه عوامل کوچکتر از ٠/٠٥ بوده و این نشان می‌دهد که عوامل استخراج شده توسط تحلیل عاملی همگی معنی دار هستند. یعنی سوالات هر مولفه روی هم رفته (به طور کل) توانستند مولفه مذکور را تبیین کنند. یا به اصطلاح، این سوالات برای ساختن مولفه مورد نظر اعتبار (روایی) دارند. (لازم به توضیح است که ستون چهارم (درصد اشتراک) به همراه معنی داری بارتلت نوعی آزمون

ضریب اعتبار برای سوالات هستند). علاوه بر موارد فوق، به طور کلی می توان گفت که ایـن ٦ مولفـه روی هـم رفتـه ۵۳/۸ درصد کل واریانس را تبیین می کنند.

پس از نتایج معیارهای برازش، به بررسی اعتبار سوالات بر اساس تحلیل عاملی اکتشافی سوالات پرداختـه و اعتبـار تـک تک سوالات را بر اساس بار عاملی هر کدام از سوالات بر روی مولفه (یا مولفه های) مربوط به آن سـوال، مـورد سـنجش و ارزیابی قرار می دهیم. قابل ذکر است که برای استخراج دقیق تر مولفه ها معمولاً از تکنیک های ریاضی تحت عنوان چرخش عوامل در تحلیل عاملی استفاده می‌شود. البته وقتی فقط یک مولفه در تحلیل وجود داشته باشد، نه نیازی به چرخش مولفه ها وجود ندارد و نه اصولاً امکان چنین کاری وجود دارد . اما با توجه به وجود بیش از یک مولفه در تحلیل عاملی اکتشـافی در این تحقیق، استخراج مولفه ها پس از چرخش صورت گرفته است. در این خصوص برای رسیدن بـه سـاختار و درک نسـبتاً ساده تری از مولفه ها، آنها را بر اساس چرخش متعامدی بنام واریماکس، چرخانده و بارهای عاملی آنها را بر روی یک مولفه واضح تر کردیم و سپس بارهای عاملی زیر ۰/۵ (غیر معتبر) را از جدول حذف کردیم. نتایج در جدول زیر آمده است.

جدول ۲ نتایج تحلیل عاملی برای بارهای عاملی سوالات بر مولفه های پرسشنامه سرمایه انسانی جهت ارزیابی اعتبار سوالات

ویژگیهای مولفه مولفه	سوالات مولفه (یا زیر مولفه مولفه ها)	بار عاملی (روی مولفه اول)	بار عاملی (روی مولفه دوم)	ملاحظات	نتیجه اعتبار سوال
دانش و مهارت	سوال ۱	۰/۹۰۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۲	۰/۹۱۹	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۳	۰/۹۰۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ٤	۰/۸۸۲	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۵	۰/۸۱۱	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ٦	۰/۸۳۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۷	۰/۸۳۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۸	۰/۸۸۲	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۹	۰/۹۰۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال۱۰	۰/۹۰۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۱۱	۰/۹۱۹	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۱۲	۰/۹۰۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۱۳	۰/۸۸۲	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ١٤	۰/۸۱۱	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۱۵	۰/۸۳۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ١٦	۰/۹۰۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۱۷	۰/۸۸۲	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۱۸	۰/۸۱۱	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه

	سوال ۱۹	۰/۸۱۱	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۱	۰/۸۳۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۲	۰/۸۷۹	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
نگرش اساتید	سوال ۳	۰/۸٦٥	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ٤	۰/۸۳۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ٥	۰/۸۳۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ٦	۰/۸۳۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۱	۰/۹۲٤	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۲	۰/۹۲۸	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۳	۰/۸٦٥	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ٤	۰/۸۳۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
فناوری اطلاعات و ارتباطات	سوال ٥	۰/۸۳۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ٦	۰/۹۳٦	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۷	۰/۹٥۹	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۸	۰/۸٦٥	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال۹	۰/۹٥۹	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال۱۱۰	۰/۹۳۳	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۱	۰/۹۳٦	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۲	۰/۹۳۳	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۳	۰/۹۳٦	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ٤	۰/۹۳٦	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال٦	۰/۹٥۹	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال۷	۰/۹۳۳	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال۸	۰/۹۳٦	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
سیستم مدیریتی	سوال۹	۰/۹۳٦	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال۱۰	۰/۸۱۱	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال۱۱	۰/۸۳۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال۱۲	۰/۸۳۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال۱۳	۰/۸۸۲	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال۱٤	۰/۸۱۱	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال۱٥	۰/۸۳۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال۱٦	۰/۹٤٦	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۱	۰/۹۰۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
شاخص های فرهنگی	سوال ۲	۰/۹۱۹	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۳	۰/۹۰۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ٤	۰/۸۸۲	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه

شاخص های مالی و خدماتی	سوال ۵	۰/۸۱۱	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۱	۰/۸۳۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۲	۰/۸۳۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال۳	۰/۸۱۱	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال٤	۰/۸۳۷	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه
	سوال ۵	۰/۸۱۱	--	پس از چرخش	اعتبار سوال روی مولفه

نتایج جدول ۲ به طور کلی شاخص های سرمایه انسانی جهت جذب دانشجویان خارجی که شامل شاخص های دانش و مهارت، شاخص نگرش، شاخص فناوری اطلاعات و ارتباطات و شاخص سیستم مدیریتی، شاخص های فرهنگی و شاخص های مالی و خدماتی می باشند. از سوی دیگر نتایج تحلیل عاملی نشان داد که کلیه سوالات مربوط به شاخص های دانش و مهارت، شاخص های نگرش، شاخص های فناوری اطلاعات و ارتباطات، شاخص سیستم مدیریتی، شاخص فرهنگی و شاخص مالی و خدماتی از اعتبار لازم برخوردار می باشند.

۷- نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که اعضای هئیت علمی دانشگاه همه‌ی شاخص های تدوین شده را جهت جذب دانشجویان خارجی نسبتا مناسب دانسته اند. نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی پژوهش نشان داد که مهمترین مولفه های شاخص دانش شامل داشتن مدرک آیلس و تافل، فارغ التحصیلان خارج از کشور، تحصیل در دانشگاه های ایران به زبان انگلیسی، میزان مقالات چاپ شده ISI، میزان شرکت در همایش های خارجی و داخلی، میزان عضویت در انجمن های خارجی، میزان برگزاری همایش های داخلی و... می باشند. همچنین مهمترین مولفه های شاخص نگرش شامل ضرورت جذب دانشجوی خارجی، استعداد داشتن دانشجویان خارجی، امکان نگهداشت دانشجوی خارجی توسط استاد، میزان برآورده کردن نیازهای علمی دانشجویان خارجی، میزان دوام آوردن دانشجویان خارجی از نظر آب و هوا، مزایای جذب دانشجوی خارجی برای دانشگاه می باشند. مولفه های شاخص فناوری اطلاعات و ارتباطات شامل کیفیت زیرساخت های سخت افزاری و نرم افزاری، اینترنت با سرعت بالا، اشتراک دانشگاه با مجلات الکترونیکی معتبر دنیا، کیفیت کتابخانه های دیجیتالی، ماموریت های اجرایی هیات علمی در اجرای پروژه ها.... بودند . به عبارتی برای جذب دانشجویان خارجی باید دانشگاه ها از کیفیت زیرساخت های سخت افزاری و نرم افزاری، اینترنت بالا، اشتراک دانشگاه با مجلات الکترونیکی معتبر دنیا، کتابخانه های دیجیتالی، و...برخوردار باشند . مهمترین مولفه های سیستم مدیریتی شامل وجود اهداف و استراتژی های مشخص و واضح، برنامه ریزی استراتژیک با توجه به رقابت های منطقه ای، کشوری و جهانی، ارتقاء شایستگی اعضای هیات علمی بر اساس انجام فعالیت های پژوهشی، گزینش و انتخاب اعضای هیات علمی بر اساس الزامات و استانداردهای جهانی، مدیریت عملکرد کارکنان بر اساس معیارها و استانداردهای جهانی، تعداد دوره های آموزش ضمن خدمت برگزار شده زبان انگلیسی، اهمیت مدیران عالی به ارزش و حمایت از جذب دانشجویان خارجی، حجم متعادل کاری اعضای هیات علمی... می باشند. از منظر اساتید و مدیران مهمترین مولفه های سیستم مدیریتی شامل وجود اهداف و استراتژی های مشخص و واضح، برنامه ریزی

استراتژیک با توجه به رقابت های منطقه ای، کشوری و جهانی، ارتقاء شایستگی اعضای هیات علمی بر اساس انجام فعالیت های پژوهشی، گزینش و انتخاب اعضای هیات علمی بر اساس الزامات و استانداردهای جهانی، مدیریت عملکرد کارکنان بر اساس معیارها و استانداردهای جهانی، تعداد دوره های آموزش ضمن خدمت برگزار شده زبان انگلیسی، اهمیت مدیران عالی به ارزش و حمایت از جذب دانشجویان خارجی، حجم متعادل کاری اعضای هیات علمی... شناسایی شدند . از سوی دیگر مهمترین مولفه های شاخص فرهنگی شامل تاکید بر ارزش های اسلامی، الویت قرار دادن آموزش زبان فارسی بر زبان انگلیسی، پژوهش هوش فرهنگی برای پذیرش فرهنگ های متفاوت، ظرفیت پذیرش باورها و اعتقادات مذهبی و رفع هرگونه تبعیض و احترام به نوع بشر می باشند. مولفه های شاخص مالی و خدماتی شامل مناسب بودن وضعیت آموزشی و کلاس ها بر اساس استانداردهای جهانی و مناسب بودن امکانات کمک آموزشی برای دانشجویان، مناسب بودن خوابگاه و اسکان دانشجویان خارجی، تناسب شهریه با کیفیت دانشگاه ها و مناسب بودن ایاب و ذهاب دانشجویان بودند . بر اساس نتایج به دست آمده ، شاخصهای جذب دانشجویان خارجی در دانشگاههای آزاد اسلامی استان خوزستان مبتنی بر رویکرد شایستگی ، روحیه ای و فرایندی توسط کیانگ (۲۰۰۳) است . رویکرد شایستگی بر رشد و توسعه دانش ، نگرش و مهارت اعضای هیات علمی و کارکنان دانشگاه تاکید دارد . رویکرد روحیه ای جو و فرهنگی حمایت کننده از ارزشهای فراملی و میان فرهنگی را از شاخصهای بین المللی ساختن دانشگاه معرفی می نماید . در حالی که رویکرد فرایندی بر توسعه فعالیتهای و فرایندهای پژوهشی داخلی و خارجی دانشگاهها در سطح خرد و کلان به عنوان شاخصی از فراملی شدن دانشگاهها تاکید می نماید . شایان ذکر است که این شاخصها مبتنی بر نتایج بسیاری از تحقیقات انجام شده درداخل وخارج از کشور نیز می باشند . پیشنهاد می شود ، در پژوهشهای آتی براساس شاخصهای به دست آمده از پژوهش حاضر میزان آمادگی دانشگاههای آزاد اسلامی استان خوزستان ارزیابی شود .

منابع

احمدی، ا. ۱۳۸۸، بررسی رابطه میان ویژگی های سازمانی و اجرای ارزیابی درونی در گروه های آموزشی دانشگاه تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

اداره کل دانشجویان داخل، معاونت دانشجویی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ۱۳۸۸، منوگراف.

بازرگان، ع. ۱۳۸٦، بررسی آموزش فراملی در ایران و پیشنهاد ساختار مناسب برای تضمین کیفیت آن، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

«دایره المعارف آموزش عالی»، جمعی از نویسندگان، ۱۳۸۳، جلد دوم، بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.

خراسانی ، ا و زمانی بخش ، حامد ۱۳۹۱ ، موانع فرهنگی و سیاسی موثر در جذب دانشجویان بین المللی ، مجله مهندسی فرهنگی ، سال هفتم ، شماره ٦۹ و ۷۰ ، ص ۱٤۱ – ۱۲٦ .

جوانمرد، ح. و محمدیان، ف. ۱۳۸۹، شاخص های موثر در سنجش سرمایه انسانی، فصلنامه پژوهش های مدیریت منابع

انسانی دانشگاه جامع امام حسین (ع)، سال دوم، شماره ی ۱

«دایره المعارف آموزش عالی»، جمعی از نویسندگان، ۱۳۸۳، جلد دوم، بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.

ذیگلری، ف.، قنادان، م.، قورچیان، ن. و ا. نادری، ۱۳۸۹، بررسی نقش دانشگاه در ایجاد سرمایه انسانی و ارائه مدل مناسب برای ارتقاء نظام آموزش عالی، شماره ۲۷، صص. ۱۷۶۱۵۳،دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان(اصفهان).

عارفی، م. حجازی، ب.، ر. قاهری، ۱۳۸۷، «تاثیرات ارتباطات بین المللی آموزش عالی در برنامه های درسی آموزش عالی»، دو فصلنامه مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی، دوره یک، شماره یک، پاییز:۲۰-۸.

فتحی واجارگاه ، ک ، زارع ، ع ، یمنی ، م (۱۳۸۸) بررسی موانع بین المللی برنامه های درسی دانشگاهها و موسسات آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیات علمی . فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی ، شماره ٥٤ . ص ٨٤-٦٣.

قاسم پور دهاقانی، علی.، م. لیاقتدار، و س. جعفری. ۱۳۹۰، تحلیلی بر بومی سازی و بین المللی شدن برنامه درسی دانشگاه ها در عصر جهانی شدن. فصلنامه فرهنگی، شماره٤، صص.٢٤-١.

قلیچ علی، بهروز. و ص.،مشبکی، «نقش سرمایه اجتماعی در ایجاد سرمایه فکری سازمان» (مطالعه دو شرکت خودروساز ایرانی)، فصلنامه دانش مدیریت، سال۱۱، شماره۷۵، زمستان ۱۳۸۵،۱۵- قنادان، محمود. ۱۳۸٦، کلیات علم اقتصاد، انتشارات جهاد دانشگاهی تهران،چاپ اول.

گزارش ملی آموزش عالی ایران، ۱۳۸۷، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

«گزارش مدیرکل دانشجویان داخل وزارت علوم، تحقیقات، فناوری»، ۱۳۸۹، نشست جذب دانشجویان خارجی

منتظر، غلامعلی، ۱۳۸۷، مکنت و مکانت- معمارنژاد، عباس. ۱۳۸۱، «بازده صعودی به مقیاس، سرمایه انسانی و رشد درون زا در اقتصاد ایران»، رساله دکتری اقتصاد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.

Becker, G.S. (2002). The age of human capital. Education in the Twenty-First Century. Retrievd from the World wide web: http:// economics. Dlut. Edu. Cn/uploadfils/20081106200614853.pdf, accessed 11 August 2010.

Bao, Liangme (2009). *Faculty Development and Campus Internationalization A Case Study*. Doctoral dissertation. Drake University. [Available from ProQuest Dissertations & Theses database. . (UMI No. : 3385440)].

Chen , J , Zhu , Z ,. Xie , H , Y (2004) Measuring intellectual capital : A new model and empirical study , journal of intellectual capital , Vol 5 pp 195-212 .

Jang, Ji-Yeung(2009). *Analysis of the Relationship between Internationalization and the Quality of Higher Education. Doctoral dissertation*. The University of OF MINNESOTA [Available from ProQuest. Dissertations & Theses database. (UMI No. 3349779)]

chu, po Young., Lin, Yu Ling., Hsiung., Hwa and Liu, Tzu Yar. (2006). Intellectual capital: An empirical study of ITRI. Technological Forecasting &Socaial change,73,889-902.

choi, jun. Gui(2003). The Internationalization of Higher Education: The Case of Korean Universities. Dissertation For the Degree of Doctor of Philosophy, Faculty of the Department of Education School of Arts and Sciences of The Catholic University of America.

De wit, H. (2002). Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe and the United States. Amsterdam: European Association for International Education

Knight Jane N.(2001). *Monitoring the Quality and Progress of Internationalization. Journal of Studies in International Education*,5,228-243.

Jang, Ji-Yeug 2009. Analaysis of the Relationship between Internationalization and the Quality of Higher Eduction. Doctorl dissertation. The University of Of MINNESOTA [Available from proQust. Dissertation & Theses database. (UMI NO.3349779].

Jang, Ji-Yeung(2009). *Analysis of the Relationship between Internationalization and the Quality of Higher Education. Doctoral dissertation*. The University of MINNESOTA [Available from ProQuest. Dissertations & Theses database. (UMI No. 3349779)]

Jakson, j. (2008). Globalization, Internationalization, and short-term study abroad. International journal relatios,32,p349-358. S, Internationalizing of Higher Education, p25-42. USA. And Canada:Routledge.

Jang, Y(2009), analysis of the relationship between internationalization and the quality of higher education, A dissertation submitted faculty of the graduate school of the university of Minnesota.

Mestenhause ,Josef A , (1999) , , Reforming the Higher Education Curriculum, Internationalizing the Campus , Continuing Higher Education Review , Vol 63 .

OECD (2003) Human capital investment , An international comparison , Paris , UNESCO press .

Siah ,Farah(2009). Internationalization of higher education in Iran : An interpretive case study of perceptions of a selected group of university professors. Doctoral dissertation University of Hawai'i at Manoa [Available from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3367926)].

Stiles , P ., Kulvisaechana , S. (2005) Human capital and performance : A literature review , judge institute of management , university of Cambridge , Trumpington Street , Cambridge CB2 1AG .

Stile, P., and Kulvisaechana 2004. Human Capital and Performance. A Literature Review, Judge Institute of Management, vol. 34, pp;71-78.

Trice G. Andrea(2007). "Faculty perceptions of graduate international students: The benefits and the challenges", Eric Micro fish collection No Ed 457816.

Urias, David (2008), International education in a global context advances in Educational in Diverse Communities : Policy and prais is:6, PP.307-340.

Yugui Guo (1998), "The Roles of Returned Foreign Education Students in Chinese Higher Education", Journal of studies in international Education fall 1998, Vol 2, No, PP. 35-58.

Qiang, Z. (2003), Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework, Policy Futures in Education, 1 (2).

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

ابعاد و زوایای کیفیت در آموزش عالی

دکتر محمد امینی[۱]، دکتر حمید رحیمی[۲]، حمیدرضا خدابخشی[۳]

چکیده

کیفیت و فراهم ساختن شرایط لازم برای تحقق آن در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی در جهان پر شتاب قرن بیست و یکم که روند تغییرات و تحولات در عرصه های مختلف به سرعت دانش ها و مهارت های قبلی را از درجه اعتبار ساقط نموده و الزامات و نیازهای جدید را مطرح می سازد، این اولویت و دغدغه اصلی سیاستگذاران و برنامه ریزانی است که جایگاه و نقش تعیین کننده دانشگاهها را در پویایی اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جوامع انسانی مورد توجه وتاکید قرار می دهند. بر این مبنا می توان گفت اگر نظام آموزش عالی قادر به پاسخگویی به تحولات و نیازهای نظام اجتماعی نباشد، لطمه ای جبران ناپذیر بر درجه کفایت وکار آمدی آن وارد خواهد گردید. لذا در این شرایط رعایت نوعی استاندارد برای کیفیت آموزش عالی الزامی میگردد. عمل به این دستاوردها برای آنکه نظام آموزش عالی نتایج مطلوب و مورد نظر خود را محقق سازد، الزامی است. از سوی دیگر، اگر دانشگاهها بخواهند به گونه ای مناسب ماموریت های حرفه ای خود را انجام دهند باید اطمینان ذینفعان خود را در باره این که کوشش های دانشگاهی از کیفیت لازم برخوردار است، جلب کرده و از ابزار لازم برای ارتقای کیفیت خود بهره بگیرند.

کلمات کلیدی: فرایند، دانشگاه، کیفیت، آموزش عالی، دانشجویان، بروندادد، درونداد.

---

۱. استادیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه کاشان amini2740@yahoo.com
۲. استادیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه کاشان dr.hamid.rahimi@kashanu.ac.ir
۳. دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه کاشان Hamid.Khodabakhshi.55@gmail.com

مقدمه

بدون تردید دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی در حوزه های مختلف علمی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی عهده دار مجموعه ای از وظایف و مسئولیت های خطیر می باشند و همین امر باعث گردیده که صاحبنظران و متخصصان نقش و اهمیت آموزش عالی را از ابعاد و جوانب گوناگون مورد توجه و تاکید قرار دهند. در واقع ، فرض بر این است که رشد و تربیت شهروندان فرهیخته، ماهر ودانایی که با برخورداری از قابلیت ها و مهارت های شهروندی[1] بتوانند نقش خود را به عنوان یک شهروند مسئول ایفا نمایند، هنگامی حاصل می گردد که نظام آموزش عالی در راستای ماموریت ها و رسالت های اصلی خود حرکت و فعالیت نماید. از این منظر می توان گفت که دانشگاه ها خود از مهم ترین نظامات اجتماعی هستند که رشد و توسعه سایر نظام ها به کیفیت خدمات آنها وابسته می باشد. بدیهی است کارکرد مثبت و موثر دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی هنگامی اتفاق می افتد که برنامه های آموزشی و درسی آن ها از شاخصه ها و کیفیت های لازم برخوردار بوده و از زمینه مشارکت واقعی یادگیری عمیق دانشجویان را فراهم سازد.

مبانی نظری

یکی از مفاهیم بسیار مهم که نقش قابل ملاحظه ای در نحوه عملکرد و کارایی نهاد های آموزشی از جمله دانشگاه ها دارد، مفهوم کیفیت است. این مفهوم توسط متخصصان مختلف به اشکال متفاوتی تعریف و تبیین شده است. برای درک بهتر شاید توجه به معنای لغوی این واژه راهگشا بوده.

کلمه کیفیت ازریشه عربی «کیف» به معنی چگونگی، صفت و حالت چیزی یا میزان مرغوب بودن آن است (عمید،۱۳۷٦: ۱۰۲۷). همینطور در لغت نامه دهخدا (۱۳۷۷ : ۱٤۰۸).کیفیت عبارت است از چگونگی و حالت و وضعی که حاصل باشد در چیزی". همچنین کیفیت، معادل صفت، چگونگی وچونی ذکر شده است (معین،۱۳۷۱: ۳۱۵۵).

از سوی دیگر، واژه‌ی «Qualities» ترجمه‌ی یونانی اصطلاحی است که توسط افلاطون و ارسطو برای تفکیک ماهیت اشیاء بکار برده شد. کیفیت یک شی شامل خواصی بود که آن را از انواع اشیاء دیگر متمایز می‌ساخت و همچنین برای تمایز ویژگی‌های افراد، ذهن و شخصیت مورد استفاده قرار می‌گرفت. در نظریه‌های کلاسیک کیفیت یک محصول و یا خدمت و میزان تطبیق آن با استاندارد تعریف شده است و حد نهایی کیفیت در این تعریف میزان تطبیق محصول، خدمت، با مشخصات اعلام شده‌ی آن محصول است (رازانی، ۱۳۷۳: ۳٦).

کیفیت در بطن خود به نوعی به تحقق نیازها، درک شرایط و تغییرات و برنامه‌ریزی برای بهبود و اصلاح اشاره دارد. به منظور دستیابی به این حالت ویژه، باید وضع مطلوب عوامل نظام دانشگاهی را تعریف کرد و به صورت مستمر در بهبود وضع موجود کوشید (بازرگان، ۱۳۷۷: ۱۲۸).

اما درمورد مفهوم کیفیت تا کنون تعاریف وتبیین های مختلفی توسط متخصصان و صاحبنظران حوزه آموزش و پرورش و آموزش عالی ارائه گردیده است. در واقع، هر یک از این صاحبنظران بر مبنای چهار چوب های فکری وذهنی خویش برداشت خاصی از کیفیت ارائه نموده اند.

---

1. Citizenship skills

ازنظر«سازمان جهانی استاندارد[1]» کیفیت عبارتست از: مجموع ویژگی ها وخصوصیات یک فراورده یا خدمت که نمایانگر برآوردن خواسته های بیان شده ویا اشاره شده است (بازرگان،۵:۱۳۷٦). ازنظر یونسکو(، کیفیت در آموزش عالی مفهومی چند بعدی است که به میزان زیادی به وضعیت محیطی(زمینه)نظام دانشگاهی[2]، ومامـوریـت یـا شـرایط و اسـتاندارد هـای رشـته دانشگاهی بستگی دارد. بر این اساس نمی توان گفت از یک نظریه عمومی یا الگوی کلی به دست می آید (بازرگان،۱۳۸۳).

هرست[3] (به نقل از وزیری ۱۳۸۰) معتقد است که معنای متفاوتی از کیفیت استنباط می‌شود. با تجسم یک طیف، در یـک سوی آن، کیفیت به معنای هر چیزی است که افراد یا گروه‌ها بر طبق سلیقه و نیاز خود معنـــی مـی‌کننـد و در سـوی دیگـر طیف، کیفیت به معنای دستیابی به یک سطح و تعالی است که به طور مستقیم و غیرمستقیم توسط کسانی کـه انتظـار مـی‌رود تعالی را بشناسند و بفهمند، توصیف شده است، در آموزش عالی هر دو این مفاهیم به کار رفته است.

کلنویسکی[4] (۲۰۱۰) معتقد است "در ادبیات حوزه آموزش، تعاریف و برداشتهای متفاوتی را می‌توان برای کیفیت یافـت. اگرچه تصور می‌شود که کیفیت مفهومی خود نمایانگر است، اما تعیین و تنظیم آن در قالب چهـارچوب‌هـای خـاص دشـوار خواهد بود". براساس این گفته قدیمی که «زیبایی در چشم فرد مشاهده کنند قرار دارد» و می‌تواند تحت تأثیر عوامل فراوانی قرار گیرد؛ می‌توان گفت که کیفیت در چشم مشاهده کننده و یا در ذهن مصرف کننده قرار دارد و این دو بسته بـه ذهنیـت و طرز تلقی افراد، اهداف و تجارب آنها برداشت‌های متنوعی به خود می‌گیرند.فیلیپ گو[5] می‌گویدکیفیت درجـه تعـالی، درجـه انطباق با استانداردها، نوع ویژگی‌هـای تعـالی درونـی و ذاتـی، برتـری در نـوع، پـالایش و تعـالی در ارتبـاط بـا اسـتاندارد، خصوصیات، صفات ویژه و مطلوب و روش عمل است (قورچیان، ۱۳۷۳).از نظر یونسکو (۲۰۰۰) کیفیـت در نظـام آموزشـی یک مفهوم چند بعدی است که باید تمام کارکردها و فعالیت‌ها از جمله: آموزش، برنامه‌ها، پژوهش، کارکنان،

دمینـگ[6] از جملـه افـرادی اسـت کـه تـلاش هـای زیـادی را بـرای بهبـود کیفیـت در صـنعت و بازرگـانی انجـام داده است(روینستین، ترجمه زین آبادی و زارعی، ۱۳۸۳).دمینگ(به نقل از اگوایو[7]، ۱۳۸۸) میگوید: «کیفیـت صـرفا کـالای گـران نیست.کیفیت،صرفا رجحان و سلیقه نیست. کیفیت صرفا دانش فنی یا مشخصه ویژه نیست». او در توضیح بیشتر تاکید مـی کند که درست تر است به مولفه های دیگر کیفیت از جمله همسانی یا تناسب هم توجه شود. مثال معروف دمینگ توصـیه بـه این نکته است که به اجرای سمفونی پنجم بتهوون توسط یک ارکستر فیلارمونیک گوش کن. سپس به همین اجرا توسط یک ارکستر آماتور گوش فرا ده. البته از هردو اجرا خوشت می آید. چون از گوش دادن به اجراهای خانگی هم لذّت می بری. هر دو ارکستر جزئیات را دقیقاً اجرا کردند و حتی یک اشتباه هم نداشتند. ولی فقط به تفـاوت هـا گـوش فـرا ده. درایـن مثـال شناسایی یا اندازه گیری کیفیت مشکل است، ولی نبود آن مثل پوشیدن شلوار کوتاه با کت و کراوات کاملاً به چشم می خورد.

برای تعیین کیفیت هر شی، محصول یا خدمتی باید در باره مجموعه ویژگیها و خصوصـیات آن بـه گـردآوری اطلاعـات پرداخت. این اطلاعا ت که به صورت کمی یا کیفی در باره آن پدیده یا محصول جمع آوری می شـود، در مرحلـه تحلیـل و

1. International Standardization Organization (ISO)
2. Academic system
3. Herest
4. Klenowski
5. Philip Gove
6. W. Edwards Deming
7. AgvayvR.

تفسیر باقضاوتهای ذهنی همراه می شود . ازهمین روست که برخی ها کیفیت را مفهوم پیچیده ای می دانندکه ارائه تعریف از آن به سادگی مقدور نیست(محمدی و همکاران، ۱۳۸۸). از سوی دیگر، جک ولچ[1] مدیر سابق جنرال الکتریک، کیفیت را به شرح زیر بیان نموده: کیفیت بهترین اطمینان از وفاداری مشتریان است، قدرتمند ترین دفاع در برابر رقابت خارجی و تنها مسیر رشد و در آمد پایدار است، آنچه می توان از مطلب فوق نتیجه گرفت اینکه: کیفیت ضعیف گران است و کیفیت عالی ارزان(کاتلر و آرمسترانگ[2]، ۱۳۸۵: ۱۹۲-۱۹۳). کینز و هونگ[3](به نقل از موری و ویلمون[4]، ۲۰۰۸: ٤۹۲) اظهار داشته اند که برای تجات های جهانی و مدرن کیفیت محصول، هزینه تولید و زمان تولید، سه عامل اساسی در فرایند سیستم تولید به شمار می آیند.

برای سال های متمادی تصور می شد که کیفیت یعنی انطباق با مشخصات اما امروز کیفیت ابعاد همبسته و در عین حال غیر یکسان زیادی دارد(موون و ماینر، ۱۳۸۸: ۳۲۲).کیفیت محصول یک عامل مهم و قابل توجه برای اکثر شرکت ها می باشد و برای توسعه محصولات جدید یک عامل ضروری به شمار می رود(موری و ویلمون، ۲۰۰۰: ٤۹۱).در واقع بهبود کیفیت محصول همواره یکی از تلاش ها برای رسیدن به مزیت رقابتی پایدار بوده و می توان گفت عامل رقابت در محیط جهانی به شمار می رود(زعیم و سوکیل[5]،۲۰۰۵: ۲۸).تقاضای فزاینده مصرف کنندگان برای ارتقای کیفیت محصول، شرکتها را بر آن داشته که همواره بر کیفیت محصولات خود به منظور حفظ موجودیت و موفقیت در رویارویی با تهدیدات رقبای منطقه ای و بین المللی تمرکز نمایند، بدین منظور شرکتها باید بر توسعه ی مستمر بهبود محصول برای رضایتمندی مصرف کنندگان تمرکز داشته باشند(شن[6] ۲۰۰۰: ۲۸۵).

بکسر[7] (۲۰۰۷: ۱۰-۹) هم با اشاره به تعریف مفهوم کیفیت برخی از مهم ترین ویژگی های تعاریف مطرح شده را به شرح زیر ارائه میدهد.

– در بین عوامل تشکیل دهنده کیفیت مشخصاتی وجود دارد که قابل اندازه گیری اند و برخی دیگر تنها قابل ارزیابی و تخمین زدن هستند.

– کیفیت می تواند به معنی سطحی از کارایی فنی و یا انحرافی ناشی از آن باشد.

– کیفیت در زمان واحد هم عینی و هم ذهنی است و تنها به میزان کمی می توان آن را تعمیم داد.

– کیفیت می تواند دارای اثرات قابل درک دو یا اثراتی باشد که خریدار آگاهانه نمی تواند آن را درک کند.

واقعیت این است که کیفیت مفهوم جدیدی نیست و همواره بخشی از سنت علمی بوده است، تغییرات بنیادی و عمیقی شامل رشد و تنوع، تغییر در اندازه و ماهیت آموزش عالی، کاهش شدید منابع، تغییر آموزش عالی نخبه‌گرا به عامه‌گرا، تغییر در متدولوژی و تأکید بر کارایی در آموزش عالی رخ داده است. چالش‌های دیگری هم وجود دارد که هنوز راه‌حلی برای آنها پیدا نشده است، افزون بر این، مسائلی از قبیل افزایش تمایل دولت‌ها به کیفیت، تقاضا برای پاسخگویی و ایجاد سازمان‌های

1. Jack Wehch
2. Philip Kotler&GaryArmstrong
3. Milton Keynes Store& Hoo Hing
4. Murry & Wilemon
5. Zaem & Sevkil
6. Shen
7. Becser

ملی کیفیت باعث شده از پایان دهه ۱۹۹۰میلادی به بعد دغدغه بهبود کیفیت و استانداردها، تبدیل به یک نگرانی جهانی شود (نیوتن[1]، ۲۰۰۷: ۱٦۹). البته وایوق[2](۲۰۰۳) تاکید می کند که در نظام‌های آموزشی توجه به کیفیت به موازات تأکید بر کمیت، مدنظر قرار نگرفته است.

بر این اساس، موضوع کیفیت در آموزش عالی توجه بسیاری را به خود معطوف ساخته است (اونیل[3]، ۲۰۰۷). بهبود کیفیت موجب کسب مزایای رقابتی برای سازمان‌ها، از جمله آموزش عالی شده که این امر نیز، بسیاری از پژوهشگران علاقه‌مند را متوجه این حوزه کرده است (عبدالله[4]، ۲۰۰٦). در عین حال، باید به این نکته اشاره کرد که کیفیت از جمله مفاهیمی است که در ۵۰ سال اخیر، ابتدا در فعالیت‌های صنعتی، بدان توجه شده است و به تبع آن در سال‌های اخیر توجه به مفهوم کیفیت و کاربرد آن در نظام‌های آموزشی بیش از پیش گسترش یافته است (بازرگان، ۱۳۸۷: ٥٦). سازمان استانداردهای بین المللی کیفیت را کلیتی از سیماهای یک محصول یا خدمت تلقی کرده است که بتواند نیازها و انتظارات بیان شده یا ضمنی ذی‌نفعان را ارضا کند (سون سن[5]، ۲۰۰٤: ١٦-١٤).وکیفیت همانند زیبایی و خوبی واژه‌ای است که با ذهنیت سروکار دارد، بنابراین معنی آن با توجه به ذهنیت افراد مختلف تغییر می‌کند(دیاس[6]، ۱۹۹۵: ۹۸).

شبکه بین المللی تضمین کیفیت در آموزش عالی، کیفیت آموزشی را براساس رویکرد سوم به مطابقت با یکی از دو مورد زیر تعریف می‌کند: الف) مطابقت با استانداردهای از قبل تعیین شده ب) نیل به هدف‌های تصریح شده. براساس تعریف اول، کیفیت تناسب وضعیت نظام آموزش عالی با استانداردهای از قبل توافق شده است و سنجش کیفیت نیز براساس این استانداردها صورت می گیرد. اما در تعریف دوم، کیفیت را براساس رسالت، اهداف و انتظارات بیان شده می‌سنجد (بازرگان، ۱۳۷۷: ۱۲۷).

در ذیل مطالب یاد شده در مورد کیفیت و کیفیت آموزش عالی مطرح می گردد. برخی نویسندگان کیفیت نظام آموزش عالی را در رابطه با ویژگی‌هایی از برونداد (مثلاً دانش آموختگان) که از نظر اجتماعی مطلوب است، تعریف کرده‌اند. به طور کلی با توجه به ویژگی‌های درونداد، فرایند و برونداد نظام آموزش عالی می‌توان تعریف‌هایی متفاوت از کیفیت در آموزش عالی ارائه داد. مثلاً اگر کیفیت یک نظام دانشگاهی را با توجه به ویژگی‌های اعضای هیأت علمی تعریف کنیم، در صورتی نظام مذکور از کیفیت مطلوب برخوردار است که تحصیلات اعضای هیأت علمی نظام دانشگاهی در سطح دکتری تخصصی باشند. بدین سان، می‌توان با توجه به سایر عوامل درونداد و فرایند نظام دانشگاهی، کیفیت را به گونه‌ای متفاوت تعریف کرد (بازرگان، ۱۳۷٤: ٥٦).

بارنت[7] (به نقل از سرمد و وزیری، ۱۳۷۷) معتقد است «آنچه کیفیت در نظر ما معنی می‌دهد به ارزش‌ها و اهداف بنیادی ما در آموزش عالی بستگی دارد. ما نمی‌توانیم از کیفیت سخن بگوییم بدون آنکه محک و معیاری متصل به آنچه که به نظر ما

1. Newton, J
2. Waugh
3. O'Neill
4. Abdullah
5. Sevenson
6. Dias
7. Barnett

رسالت نهایی آموزش عالی است داشته باشیم، از سوی دیگر استنباط ما از آموزش عالی راهنمای ما برای ادراک ماهیت کیفیت، چگونگی دستیابی به آن، ارزشیابی و ارتقای سطح آن است».

می توان گفت که کیفیت یکی از موضوعاتی است که همیشه در آموزش عالی مورد توجه بوده، اما شدت و قوت آن متفاوت بوده است. از دهه ۹۰ به بعد کیفیت از یک وضعیت حاشیه‌ای به یک مسئله برجسته و قابل توجه در کنار مسائل تبدیل شده است. این مفهوم در آموزش عالی نسبت به سایر حوزه‌ها، بحث انگیزتر و تصورات نسبت به آن متنوع‌تر است. آموزش عالی همیشه زمینه – محور بوده، لذا تصورات موجود در خصوص کیفیت در آموزش عالی متمرکز بر زمینه یعنی محیط می‌باشد (رحیمی و همکاران، ۱۳۸۳: ۲). ویدویچ و پرتر[1] معتقدند کیفیت در آموزش عالی ماهیتی پیچیده و بحث انگیز دارد و بر حسب رویکردهای مختلف با معانی گوناگون بکار می‌رود. شورای اعتبارسنجی آموزش عالی نیز در واژه نامه خود تحت عنوان بررسی کیفیت بین المللی، کیفیت را «مناسب بودن هدف، برآورده کردن یا تطابق با استانداردهای پذیرفته شده» تعریف کرده است (نیازآذری، ۱۳۸۳: ۱۵). تعاریف بیان شده حاکی از این امر است که کیفیت در آموزش عالی امری پویا و دارای ابعاد متعدد است که دائماً تغییر می‌کند. همین پویایی و تغییرپذیری کیفیت باعث می‌گردد که برنامه‌ریزان آموزشی برای بهبود و ارتقاء دائمی آن بکوشند (نیستانی، ۱۳۷۸: ٦٤).

از دیدگاه چنگ (به نقل از حسینی و اسحاقی، ۱۳۸٦: ۲۳٤) «کیفیت عاملی کلیدی است که می‌تواند تضمین کننده حیات و توسعه یک نظام آموزشی در این عصر رقابتی باشد، آن چنان که در اغلب نظام‌های دانشگاهی مسأله‌ی کیفیت از اولویت‌های مهم محسوب می‌شود». تاکر[2](۱۹۹۷) با اشاره به تعاریف نظری و عملیاتی کیفیت و اینکه این مقوله، مفهومی چند شکلی و چند بعدی بوده که تصورات، ارزش‌ها، مقاصد کلی و اهداف خاص هر فرد یا گروه ذینفع، پایه‌های تعریف آن را شکل می‌دهند، تصریح می کند که می توان کیفیت در آموزش عالی را در هشت دسته یا طبقه مطرح نمود که عبارتند از: کیفیت توصیفی، کیفیت به شکل وفاداری به سنت، کیفیت به صورت وفاداری به رسالت (یا تناسب با مقاصد)، کیفیت به شکل وفاداری به استانداردهای کمال و ارتقاء، کیفیت به صورت رضایت یا خشنودی مصرف کننده، کیفیت به شکل تحقق اهداف مصرف کننده، کیفیت به صورت ارزش افزوده و در نهایت کیفیت به شکل بهبود مستمر و مداوم. علاوه بر اینها صاحبنظر مذکور معتقد است در عالم واقع، کیفیت بسته به شرایط، تعیین شده و حتی ممکن است در جایی وجود کیفیت در نظام آموزش عالی را بیان و ابراز مهارت‌های تفکر انتقادی از سوی دانشجویان تعریف و توصیف کرد. وی همچنین دو دسته از ملاک‌های ارزیابی و قضاوت در مورد تعریف کیفیت را به دو صورت زیر معرفی می‌کند: ۱- ملاک‌های مفهومی مانند؛ روشنی، ثبات و همخوانی، جامعیت، قابلیت درک، اهمیت و ارزش نمایندگی یا معرف بودن ۲- ملاک‌های تجربی؛ نظیر مفید بودن، توافق، قابلیت تعمیم، دقت دوام یا عینیت (حجازی، ۱۳۸٦: ۳۳).

براساس یک تقسیم بندی دیگر از گیرتس[3] (۲۰۰۰) می‌توان کیفیت در آموزش عالی را با استفاده از دسته بندی گاروین[4] به عنوان تولید – مدار، پیامد – مدار، ارزش – مدار، کاربر – مدار و تعالی مورد توجه قرار داد.

---

1. Vidic & Porter
2. Taker
3. Gierts
4. Garvin

دیوید گاروین ابعاد هشت گانه ای را که می تواند در سطح استراتژیک به منظور تجزیه وتحلیل مشخصه های کیفیت به کار رود تعریف کرده است. بعضی از این ابعاد متقابلاً تقویت کننده یکدیگر هستند، ابعاد هشت گانه گاروین به صورت زیر خلاصه شده است: ۱ـ عملکرد: اولین مشخصه عملیاتی محصول، برای مثال کارائی یک اتومبیل شامل نشانه های اختصاصی مثل شتاب داشتن، چگونگی جابجائی. ۲ـ ویژگی: دومین جنبه عملکرد است، مثل بوقها و زنگهای اتومبیل که مقاصد اولیه را تکمیل میکند. ۳ـ قابلیت اعتماد: احتمال عبارت از عملکرد موفق یک منظور یا مقصود مشخص، برای دورهای از زمان معین در شرایط معلوم است. **قابلیت اعتماد کالای مقاوم** ٤ـ قابلیت انطباق: عبارت است از درجه تطابق طراحی محصول و مشخصههای عملیاتی با استانداردهای تثبیت شده. ۵ـ دوام: اندازه گیری عمر محصول میتواند مقدار زمان استفاده از یک محصول پیش از خرابی یا نقطهای که تعویض، بر تعمیر ترجیح داده میشود باشد. ٦ـ قابلیت سرویس دهی: سرعت، راحتی، قدرت رقابت، سهولت و تعمیر و هزینه تعمیرات بیش از مخارج ساده جیبی را شامل میشود. ۷ـ زیبا شناسی: چگونگی نمایش یک محصول، احساس، صداها، مزهها، بوها میباشد. ۸ـ درک کیفیت: اشتهار. مصرف کنندگان اغلب اطلاعات کاملی در مورد صفات محصول یا خدمت ندارند. ده عامل تعیین کننده کیفیت خدمت تحقیقات لن بری و همکارانش، پایهای برای شناخت صفات کیفیت خدمت فراهم آورد.(این مطلب براساس فرمایش جنابعالی صرفا جهت معرفی گاروین می باشد ودر صورت مناسب نبودن حذف می گردد).

اما در بررسی کیفیت آموزش عالی از روش‌های متفاوتی استفاده می‌شود که رایج ترین آنها را می‌توان در سه محور زیر خلاصه کرد:

۱- بررسی کیفیت براساس تحقق آرمان‌ها و یا وصول به اهداف و غایات؛

۲- بررسی کیفیت براساس پاسخ به انتظارات؛

۳- بررسی کیفیت براساس شاخص‌های آماری (حسینی و لطیفیان، ۱۳٦۸: ۲۲).

در محور اول، کیفیت آموزش عالی براساس تعریف انسان و آرمان‌های او و نقش دانشگاه‌ها در جهت تحقق این آرمان‌ها و هدف‌ها بررسی می‌شود. در محور دوم، کیفیت آموزشی با توجه به چهار عامل مهم جامعه، دانشجو، نهاد آموزشی و برنامه‌های درسی مورد بررسی قرار می‌گیرد. در محور سوم با توجه به تبدیل کیفیت‌ها به کمیت و با استفاده از متغیرهای آماری کیفیت آموزش عالی بررسی می‌شود (حسینی نسب، ۱۳۷۲).

شکی نیست که امروزه کیفیت و رقابت از مشخصه‌های اصلی آموزش عالی محسوب می‌شوند و «کیفیت آموزش» عامل کلیدی در رقابت پنهان بین کشورها است، چرا که کیفیت محصولات و خدمات در هر کشور براساس نحوه‌ی تفکر، عمل، و تصمیم‌گیری معلمان، مدیران و سایر گروه‌های تحصیل کرده و اجتماعی شکل می‌گیرد. در حوزه آموزش عالی با توجه به بیشتر بودن نقش عوامل انسانی، افزایش کیفیت به طریق اولی محتاج مشارکت و همکاری همه افراد است. با این وجود به نظر می‌رسد که در عمل به این اصل توجه اندکی شده است. مطابق اصل بهسازی مستمر در مؤسسات آموزشی همیشه راه‌هایی برای افزایش کیفیت وجود دارد و بنابراین وظیفه تمام اعضای مؤسسه است که آنها را شناسایی کنند و بکار گیرند (یادگارزاده، ۱۳۸۱: ۱۵).

خلیجی (۱۳۷٦) معتقد است که همه افراد ذی‌ربط در نظام آموزش عالی کشور بـر بهبـود و ارتقـاء کیفیـت کنـونی آن در سطوح و اجزاء مختلف تأکید دارند. در واقع موضوع کیفیت و بهبود تضمین آن بـه یکـی از چـالش‌هـای اصـلی پـیش روی نظام‌های دانشگاهی در دو دهه اخیر تبدیل شده است. از این‌رو انتظار می‌رود که نظام‌های دانشگاهی وضعیت موجود خـود و میزان مطابقت آن با وضعیت مطلوب (اهداف و استانداردها) را مورد توجه قرار دهند، عدم مطابقت‌ها را تشخیص داده و برای رفع آن چاره جویی کنند؛ چرا که کژی‌ها و کاستی‌ها در یک نظام به منزله نواقص و عیوب آن بوده و در نتیجه، نتایج مطلوب به عنوان برون داد یا پیامد از آن نظام حاصل نخواهد شد.

با توجه به تعاریف و تبیین های ارائه شده در مورد مفهوم کیفیت می توان گفت معنای واحدی از این کلمـه قابـل ارائـه نیست که این امر نشان دهنده چند وجهی بودن و گستردگی ماهیت این مفهوم است. با این همه، می تـوان گفـت از کیفیـت معانی همچون چگونگی یک چیزیا پدیده، مرغوبیت ومطلوبیت کالا، پاسخگویی به انتظارات جامعه و یـا مشـتری، بـر آورده کردن و تحقق نیاز های ذینفعان، تحقق اهداف یک سیستم یا سازمان، برخورداری از شایستگی ها و صلاحیت هـای لازم و... را استنباط نمود.

کیفیت آموزشی

وقتی صحبت از کیفیت آموزشی در میان باشد، منظور متناسب بودن کیفیت در عوامل مختلـف تـاثیر گـذار از جملـه کیفیـت اساتید، دانشجویان، امکانات و تجهیزات ضروری و فراهم بودن محیطی مطلوب جهت آموزش مطلوب تر و مفید تر، کیفیـت سازمان های مافوق که به عنوان سازمان های اداری حمایت و هدایت کننده و همچنین برنامه ریزان آموزشی است، می باشد.

آموزشی از از دیدگاه نینا[1] و مأورین[2] (۲۰۰۵) «کیفیت آموزشی یک مفهوم جدلی و مبهم اسـت و در عـالی‌تـرین سـطح، کیفیت آموزشی را می‌توان به عنوان مجموعه عناصری در نظر گرفت که از ورودی، فرایند و خروجی نظام آموزشـی تشـکیل شده است».

از سوی دیگر، بازرگان(۱۳۸۷: ۵۹) معتقد است که کیفیت نظام آموزشی را می‌توان بر مبنای هـر یـک از عناصـر (عوامـل تشکیل دهنده) نظام آموزشی یعنی درونداد، فرایند، محصول، برون داد، پیامد، چنین تعریف کرد:

کیفیت دروندادها: عبارت است ازمیزان تطابق دروندادهای نظام (ویژگـی‌هـای رفتـار ورودی یادگیرنـدگان، قابلیـت‌هـای مدرسان، برنامه درسی و ...) با استانداردهای از قبل تعیین شده یا هدفها (انتظارات).

کیفیت فرایند: عبارت است از میزان رضایت بخشی فرایندهای یاددهی- یادگیری و سایر فرایندها (سـاختی- سـازمانی و فرایند پشتیبانی).

کیفیت محصول: عبارت است از این که تا چه اندازه بروندادهای واسطه ای نظام (نتایج امتحانات نیم‌سال تحصیلی، ارتقاء از یک پایه تحصیلی به پایه تحصیلی بالاتر و ...) رضایت بخش هستند.

---

1. Nina
2. Maureen

کیفیت برون‌دادها: عبارت است از این که تا چه اندازه نتایج نظام آموزشی (دانش آموختگـان، نتـایج پـژوهش‌هـا و آثـار علمی دیگر، خدمات تخصصی عرضه شده) در مقایسه با استانداردهای از قبل تعیین شـده (یـا هـدفها و انتظـارات) رضـایت بخش هستند.

کیفیت پیامدها: عبارت است از این که وضعیت اشتغال به کار دانش آموختگان (از دیـدگاه خودشـان، والـدین، اسـتخدام کنندگان، و به طور کلی جامعه استفاده کننده از خدمات آنان) رضایت بخش است.

اما صاحب‌نظران در زمینه کیفیت و کیفیت آموزشی تعاریف متعددی را با توجه به ذهنیات و زمینه‌های فکری خـود ارائـه کرده‌اند. مثلاً در صنعت بیشتر بر روی نیازهای مشتریان و مطابقت با آن تأکید می‌شود. در واقع صنعتگران معتقدند که کیفیـت زمانی به وجود می‌آید که تولید یا خدمت، انتظارات مشتریان داخلـی و خـارجی را بـرآورده سـازد. در حـالی کـه در مراکـز آموزشی علاوه بر رضایت مشتریان، مطابقت با استانداردها و معیارهای علمی و آموزشی مورد نظر است. بـا عنایـت بـه ایـن نکته هاروی و گرین۱ (۱۹۹۳) رویکردهای تعریف کیفیت در ارتباط با آموزش عالی را به پنج دسته تقسیم کرده‌اند:

۱- استثنایی بودن: از این دید کیفیت آن چیزی است که برجسته یا برگزیده بودن یک چیز را نشان می‌دهد؛

۲- کمال: کیفیت به عنوان کمال به ثبات و بدون افت بودن یک محصول یا برونداد اشاره دارد؛

۳- مطابقت با اهداف: در این دیدگاه کیفیت به عنوان مطابقت با اهداف مطلوب و مورد انتظار و همچنین نیازهای مشتریان تعریف می‌شود؛

٤- ارزش برای فروش: این رویکرد به تعریف کیفیت در آموزش به سرمایه‌گذاری دولتها و افراد در آموزش برمی‌گـردد و مطابق آن اگر یک برونداد یا محصول یکسان با هزینه کمتری تولید شود، کیفیت بهتری دارد؛

۵- قابلیت انتقال دانش: در این دیدگاه هر چیزی که موجب انتقال ارتقاء و بهبود دانش نـو در فراگیـران شـود از کیفیـت برخوردار است.

از مطالب ارائه شده توشط صاحب نظران هر چند هر کدام ابعاد گوناگون کیفیت آموزشی را نشانه رفته اند ولی می تـوان گفت همه ی آنها در این اعتقاد مشترکند که عواملی چون اهداف آموزشی، برنامه های درسـی، اسـاتید، انتخـاب روش هـای مناسب تدریس و تکنولوژی در کیفیت آموزش اثر گذار هستند ولی نقش استاد را در فرایند یادگیری- یاد دهی موثر تر از بقیه عوامل می دانند.

پیشینه تحقیق

در زمینه ارزیابی کیفیت عناصر برنامه درسی در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی تحقیقات داخلی و خـارجی زیـادی انجـام شده است که به تعدادی از آنها در زیر اشاره می گردد.

تقی پور ظهیر و ناصری(۱۳۸۵) در پژوهشی با عنوان تدوین استاندارد های عملکرد مدیران آموزشی مقطع متوسـطه شـهر تهران و ارائه یک الگوی مناسب جهت کاربرد آن، با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهش در ایران و جهان مولفه های اصلی استاندارد عملکرد مدیران آموزشی را شناسایی و در قالب موضوع کلی مدیریت و رهبری سازمانی، رهبری آموزشـی، گسـتره

1. Harvey &Green

رفتار اخلاقی، نظام ارتباط با والدین و جامعه بیان نموده که هر موضوع خود دارای تعدادی زیر مولفه و استاندارد های مرتبط می باشد. نتایج پژوهش این پژوهشگران نشان داد پنج عامل از نظر مدیران آموزشی مهم تر هستند. مدل پیشنهادی پژوهشگر به صورت پرسشنامه ای طراحی شده و درجه تناسب مدل و اجزای آن بر اساس نظرات صاحب نظران تعیین گردیده و مورد تایید قرار گرفته.

کیذوری و همکاران (۱۳۸۷) در پژوهشی تحت عنوان تاثیر ارزیابی درونی بر ارتقای کیفیت آموزشی و پژوهشی و با هدف بررسی میزان تحقق اهداف ارزیابی درونی گروه پرستاری دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، با توجه به یافته های تحقیق که با اجرای ارزیابی درونی و کاربست نتایج آن بدست آمد، نشان میدهد گروه در بهبود نشانگرهای کلیدی کیفیت سیر صعودی داشته اند. پژوهشگران مذکور معتقدند با اجرای ارزیابی درونی، ضمن جلب مشارکت اعضای هیات علمی، وضعیت موجود و مطلوب گروه آموزشی به تصویر کشیده و نقاط قوت و ضعف گروه آشکار می شود.

سراجی (۱۳۹۰) در تحقیق خود با هدف ارائه چارچوبی برای ارزشیابی کیفیت آموزش در دانشگاه های الکترونیکی، طراحی و راه اندازی نظام آموزشی دانشگاه های الکترونیکی بر تصمیم های سه گانه مدیریتی، فناورانه و پداگوژیک مبتنی می‌داند و از این رو معتقد است برای ارزشیابی کیفیت آنها نیز به بررسی عوامل و شاخص های مربوط به این سه بعد باید پرداخت. بر این اساس وی معتقد است در ارزشیابی کیفیت آموزش دانشگاه های الکترونیکی باید عامل ها یا عناصری مانند محتوای دوره الکترونیکی، طراحی برنامه درسی دوره، فناوری، مدیریت دوره، پشتیبانی از یادگیرنده، پشتیبانی از ارزشیابی دوره مد نظر قرار گیرد. از طرفی معتقد است برای اطمینان از کیفیت کل دوره یا نظام آموزشی نمی توان به ترکیب ساده کیفیت عناصر اکتفاء کرد، بلکه باید نحوه تاثیر گذاری و تراکنش عناصر بر همدیگر و برکیفیت کل نظام آموزشی مورد توجه قرار داد.

مظلومیان وزندی مهر(۱۳۸۷) در پژوهشی با هدف بررسی وضعیت ارزشیابی دانشجو از استاد در دانشگاه پیام نور که با بررسی و مقایسه دیدگاه های دو گروه دانشجویان و اساتید پرداخته و نتیجه گیری می کند که قضاوت دانشجویان تحت تأثیر ویژگی های فردی آنان و ویژگی های غیر مرتبط اساتید مانند سختگیری و آسان گیری و شهرت[1] آنهاست. دانشجویان اطلاعات کافی برای قضاوت در مورد استاد ندارند و این قضاوت بر اساس اهداف و فعالیتهای آموزشی استاد نیست. همچنین یافته های این پژوهش نشان داد اساتید در تعیین ملاک و معیارهای ارزشیابی مشارکت نداشته و نتایج ارزشیابی در رشد حرفه ای و اصلاح عملکرد آنان تأثیر ندارد. در مجموع هر دو گروه این شیوهٔ ارزشیابی را در نظام آموزش از راه دور مناسب نمی دانند.

فرخ نژاد و پیر دادیان(۱۳۹۰) در پژوهش خود با عنوان تضمین کیفیت از طریق ارزیابی کیفیت فرایند یاد دهی-یادگیری در نظام دانشگاهی نتیجه گرفته اند که خصوصیات فردی اساتید(جنسیت، تاهل، گروه اموزشی، مرتبه علمی، مقطع تحصیلی) در نگرش انها نسبت به کیفیت فرایند تدریس-یادگیری تاثیر ضعیف و اندکی دارد. در عین حال میان دیگاه های اساتید و دانشجویان در زمینه سبک تدریس و... تفاوت معنا داری وجود دارد.

1. Reputation

اخلاقی و همکاران (۱۳۹۰) با مطالعه ای با هدف ارزشیابی دوره ی کارشناسی ارشد آموزش مدارک پزشکی با استفاده از الگوی CIPP، معتقد است ارزشیابی مستمر برنامه های گروه های مدارک پزشکی و دوره ی کارشناسی ارشد آموزش مدارک پزشکی به بررسی نقاط ضعف و قوت برنامه ها و بالا بردن سطح کیفی آنهاکمک می کند.

علیاری و همکاران (۱۳۹۱) با پژوهشی با عنوان تدوین و استاندارد سازی شاخص های ارزشیابی کیفیت و اعتبارسنجی برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته پرستاری دانشگاه های علوم پزشکی کشور و با هدف تدوین و استاندارد سازی شاخص هایی جهت ارزشیابی کیفیت واعتبارسنجی برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته پرستاری دانشگاههای علوم پزشکی کشور، معتقد است عوامل،ملاک ها وشاخص های تدوین شده جهت اعتبارسنجی برنامه درسی کارشناسی پیوسته رشته پرستاری ،دارای چندویژگی شامل :رعایت استانداردهای بین المللی برنامه درسی دوره کارشناسی پرستاری،توجه به تمامی عناصر برنامه درسی،رعایت قانونمندی های برنامه درسی و استاندارد سازی و تعیین وزن عوامل ،ملاکها و شاخص ها می باشند.

پناهی (۱۳۹۱) در تحقیقی با هدف ارزیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی (گرایش برنامه ریزی درسی) از دیدگاه اعضای هیات علمی و دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد تهران جنوب پرداخته و بر اساس داده های جمع آوری شده ملاک های ارزیابی اهداف، محتوا، روش های تدریس، مواد و وسایل ،وضعیت گروه های پژوهشی،فضای آموزشی و وضعیت ارزش یابی از دیدگاه اعضای هیأت علمی در حد مطلوب می باشد .هم چنین براساس داده های جمع آوری شده ملاک های ارزیابی اهداف، ترکیب محتوا ،وضعیت فعالیت های پژوهشی، موادووسایل، وضعیت گروه های پژوهشی و وضعیت ارزشیابی از دیدگاه دانشجویان در حد نسبتاً مطلوب می باشد. هردوگروه (اعضای هیات علمی و دانشجویان) ملاک های روش تدریس و فضای آموزشی را درحدمطلوب می دانند. اعضای هیأت علمی ملاک وضعیت زمان در نظر گرفته شده را درحد نسبتاً مطلوب گزارش کردند ولی دانشجویان معتقدند که این ملاک درسطح نامطلوبی می باشد.

خسروی و همکاران (۱۳۹۲) در مقاله خود ضمن ارائه مدل مناسبی برای بررسی نوآوری های برنامه درسی ،به آسیب شناسی نوآوری درمدل های مختلف پذیرش نوآوری در برنامه درسی با هدف بررسی و واکاوی وضعیت نوآوری های برنامه درسی درمرحله اجرا پرداخته، نتیجه پژوهش ایشان نشان می دهد که نوآوری های برنامه درسی در آموزش عالی برای اجرا بایدبه مولفه های متعددی توجه داشته باشند.

پروین و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود با عنوان ارائه مدل مفهومی رابطه بین کیفیت برونداد آموزش عالی و توسعه پایدار براساس رویکرد سیستمی و با هدف طراحی مدلی برای کیفیت برونداد نظام آموزش عالی در رسیدن به توسعه پایدار براساس رویکرد سیستم آموزش ،نتیجه گرفتند که برای رسیدن به توسعه پایدار، نظام آموزشی یکی از عناصری است که می توان راه رسیدن به توسعه را هموار سازد و مسیر آن را به سوی توسعه هموار هدایت کند اما مقوله ی مهمی که در آموزش برجسته است کیفیت محصولات و بروندادهای نظام آموزشی است.

جوادی و عرب بافرانی (۱۳۹۳) برای پاسخ به این پرسش اساسی که آسیب های الگوی کنونی ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان در کشور کدام است، اقدام به پژوهشی پیرامون پرسش فوق نموده اند. نتایج پژوهش این

پوهشگران نشان می دهد ارزیابی کیفیت تدریس از طریق دانشجویان از ضعف ها و آسیب های جدی رنج مـی بـرد کـه بـه اعتقاد محققین مذکور باید مورد بازنگری قرار گیرد.

سعادت طلب و غیاثی ندوشن (۱۳۹۳) به بررسی عوامل موثر در نهادمندی سازی نظام ملی اعتبـار سـنجی شـامل عوامـل ساختاری، فرهنگی و اقتصادی پرداخته اند. بعد ازبررسی استاداز منظر عوامل ذکر شده، نتایج این تحقیق نشـان داد کـه همـه عوامل ساختاری، فرهنگی و اقتصادی مطرح شده، نقش تعیین کننده ای در شکل گیری و استقرار نظام ملی اعتبـار سـنجی در آموزش عالی ایران دارند.

ابراهیم کافوری و همکاران (۱۳۹٤) در پژوهش خود با هدف بررسی نقش عناصر برنامه درسی کلاین در افـت تحصـیلی درس ریاضی سال اول متوسطه از دید گاه شرکای برنامه درسی معتقد است همه عناصر نه گانه برنامه درسی کلاین بـر افـت تحصیلی ریاضی دانش آموزان موثرند. از نظر دبیران فعالیت های یـادگیری، راهبـرد هـای یـاددهی-یـادگیری، مـواد و منـابع آموزشی و زمان آموزش از نظر دانش آموزان، زمان آموزش، ارزشیابی، فعالیت های یادگیری، و راهبرد های یاددهی-یادگیری در اولویت های اول تا پهارم قرار گرفتند. از لحاظ تاثیر عناصر مواد و منابع آموزشی، فضای آمـوزش و گـروه بنـدی دانـش آموزان بر افت تحصیلی ریاضی، بین نظر دبیران و دانش آموزان تفاوت معنا داری دیده نشد. ولی بین نظر آن ها در باره تاثیر عناصر اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی- یادگیری، فعالیت های یادگیری، زمان آموزش و ارزشیابی بر افت تحصیلی ریاضی تفاوت معنا دار بود.

فابریس هنارد وسوئین لپرینس(۲۰۰۸) تحقیقی را با عنوان کیفیت آموزش در آموزش عالی انجام داده اند و گزارش کردند که نواحی و مناطق آموزش و پرورش سراسر کشور در حال جهت گیری های چشمگیر در مورد ارزیـابی دانـش آمـوزان بـه واسطه پیاده سازی بنیاد استاندارد های مشترک دولت (ccss) تصویب شده توسط ٤٥ ایالت هستند. ویژگـی هـای اسـتاندارد ، تمرکز افزایش یادگیری عمیق تر دانش آموزان و یا تجزیه و تحلیل، ترکیب، مقایسه، اتصال، نقد، فرض، اثبات ایده های خود را توضیح می دهد. ایالات در نقاط مختلف در انتقال ccss هستند. اما تمام خواهد شد.دانش آموزان k-12 مدرسه ای خود را در برابر این استانداردها بیشتر در سال ۲۰۱۵– ۲۰۱٤ ارزیابی می کنند.براساس خواسته های در حال تغییر از نیروی کار امروز، پیشرفت در کشور های دیگر و تجزیه و تحلیل بنیادی، این گزارش مجموعه ای از معیار های ارزیابی دانش آموزان با کیفیت بالا را فراهم می کند. همچنین این معیار ها را می توان به عنوان ابزار پیشبرد ارزیابی سیاست گذاران و مربیان به کـار بـرد و دانش آموزان برای موفقیت در اقتصاد مبتنی بر دانش ضروری است، ارزیابی هایی که برای ترویج یادگیری بیشـتر از مهـارت های قرن ۲۱ را اتخاذ و ایجاد نمایند.

سابینا دونایجیک و سمیرا فضلی(۲۰۱۵) در پژوهشی تحت عنوان ارزیابی کیفیـت در آمـوزش عـالی بـا اسـتفاده از مـدل سروکوال تاکید می کنند که این مقاله برای دست اندر کاران در آموزش عالی، از جمله دانشگاهیان و طراحان آموزشی کـه در تجدید نصاب درسی مشغول اند، نوشته شده است. هدف این مقاله بررسی مفهوم آموزش و پرورش مبتنی بر نتـایج، بررسـی ادبیات و ارائه یک نقد از رویکرد مبتنی بر نتایج ، همچنین ارزیابی کیفیت و بهبود برنامه درسی در آمـوزش عـالی اسـت. در رویکرد مبتنی بر نتایج که به طور کامل شاگرد محور است، به طور قطع آن دسته از دانش آموزانی که قدرت تمرکـز بیشـتری

دارند، در انجام آن موفق ترند.در کل تمرکز بیشتر بر روی نتایج یادگیری دانش آموزان، ماورای بند صرف با ساختار ها و روش های سنتی می رود. این شیوه در واقع به منزله یک تغییر پارادایم در فلسفه و عمل آموزشی است.

البرتو آمارال(۲۰۰۹) در تحقیقی در زمینه تضمین کیفیت و ارزیابی آموزش عالی در روند اخیر انجام داد.در این مقاله تعدادی از عناصر یک الگو کلی از ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ارائه شده است.از یک طرف این عناصر در یک بافت تاریخی، از نظر کیفیت در دانشگاه ها و قرون وسطایی ارزیابی می شوند، از سوی دیگر تجربه های اخیر با ارزیابی کیفیت در هر کشور اروپایی(آمریکا شمالی وغربی) در معرض استنباط و نتیجه گیری قرار می گیرد. با توجه به بافت تاریخی که بین آموزش عالی بنیادی و ارزش آموزش عالی بیرونی تمایز ساخته شده است، دو نوع ارزیابی کیفیت مربوط به این ارزش ها نیز برجسته می باشد.همچنین تجربه های اخیر با سیستم های ارزیابی کیفیت شده در ایالات متحده امریکا، کانداء فرانسه، هلند و انگلستان مورد تحقیق و بررسی قرار گرفته اند.در پایان حالت کلی ارزیابی کیفیت در زمینه تمایز بین آموزش عالی بنیادی و ارزش آموزش عالی بیرونی مورد بحث است.در واقع ارزیابی برنامه آموزش عالی یک مسئله پیچیده است، نه فقط به خاطر تعدادی اطلاعاتی که برای حصول اطمینان از کیفیت ارزیابی لازم است، بلکه با توجه به انواع مختلف روش های محاسباتی که به عنوان مثال برای ثبت نام هیئت علمی خود و یا تامین مالی موجود برای یک برنامه استفاده می کنند. این مقاله خلاصه از چالش های اصلی که در طول ارزیابی برنامه آموزش عالی به وجود آمده را مورد بحث و بررسی قرار داده است.

روش شناسی

این مقاله با رویکردی تحلیلی و استنتاجی و با بررسی متون و مطالب مربوط به کیفیت آموزش در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی تلاش میکند ابعاد و زوایای متفاوت کیفیت در آموزش دانشگاهی را باز شناسی و تبیین نماید. پژوهشگران با استناد به بررسی اسناد و منابع مختلف داخلی و خارجی تلاش می نمایند پیشنهادات و راهکارهای لازم را جهت اصلاح و ارتقای کیفیت آموزشی در مراکز آموزش عالی کشور ارائه و پیشنهاد نمایند.

نتیجه گیری

مقاله فوق به خلاصه ای از تحولات ارزیابی کیفیت سازمانی و بهبود برنامه درسی در آموزش عالی در دهه های اخیر اشاره دارد که مفاهیم اساسی و اصول رویکرد مبتنی بر نتایج که برای طراحی و بهبود برنامه درسی وآموزش عالی لازم است را شناسایی و سپس تعیین می کند.در نهایت، رویکرد مبتنی بر نتایج به طور چشمگیری ارزش دیدگاه های خود را از ملاحظات عملی و فلسفی بررسی می کند تا نحوه و شرایطی که رویکرد مبتنی بر نتایج ممکن است به کار گرفته شود، حساسیت بیشتری داشته باشد. توجه داشته باشید در صورتی روش های یادگیری نتایج مفید هستند که، مراقبت مورد نیاز را به حساب دیدگاه های مختلف و برداشت از کسانی که در تعریف نتایج یادگیری، نهایت بهبود یادگیری را در ذهن دانش آموزان تصور می کنند، نگذاریم. در واقع مراقبت برای جلو گیری از سفتی و شی ئ وارگی مفهومی در طول اجرای برنامه درسی و در طراحی آموزشی در نظر گرفته می شود.

منابع

ابراهیم کافوری، کیمیا ؛ ملکی، حسن و خسروی بابادی، علی اکبر. (۱۳۹٤). بررسی نقش عناصر برنامه درسی کلاین در افت تحصیلی درس ریاضی سال اول دوره متوسطه از دیدگاه شرکای برنامه درسی. پژوهش در برنامه ریزی درسی.سال دوازدهم، ۲(۱۷): ٦۲-۵۰.

اخلاقی، فائزه؛ یارمحمدیان، محمدحسین؛ خوشگام، معصومه و محبی، نوشین. (۱۳۹۰). ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی در آموزش عالی با استفاده از الگوی CIPP. *مدیریت اطلاعات سلامت*. ۸ (۵): ٦۲۹-٦۲۱.

اگوایو، رافائل. (۱۳۷۸). *آموزه‌های دکتر دمینگ*، ترجمه میترا تیموری. تهران: نشر آموزه.

بازرگان،عباس. (۱۳۷٤). ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی، *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی*، شماره پیاپی ۱۱و۱۲، ۷۰-۴۹.

بازرگان،عباس. (۱۳۷٦).کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی :نگاهی به تجربه های ملی و بین

المللی. *فصلنامه رهیافت*، شماره ۱۵۵،٦۰تا۷۰.

بازرگان، عباس. (۱۳۷۷). آغازی بر ارزیابی کیفیت در آموزش عالی مدیران (چالش ها و چشم اندازها)، تهران، *فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی در آموزش عالی، موسسه پژوهش در برنامه ریزی آموزش عالی*.شماره پیاپی ۱۵و۱٦، ۱۲۸-۱۲۵.

بازرگان، عباس. (۱۳۸۳). *ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی*، تهران: سمت، چاپ چهارم.

بازرگان، عباس. (۱۳۸۷). *ارزشیابی آموزشی*.تهران: سمت.

پروین، احسان؛ غیاثی ندوشن، سعید و محمدی، شراره. (۱۳۹۳). ارائه مدل مفهومی رابطه بین کیفیت برونداد آموزش عالی و توسعه پایدار بر اساس رویکرد سیستمی. *فصلنامه پژوهش های رهبری و مدیریت آموزشی*.۱ (۱): ۱۱۷-۹۷.

تقی پور ظهیر، علی و ناصری، نازیا سادات. (۱۳۸۵). تدوین استاندارد های عملکرد مدیران آموزشی مقطع متوسطه شهر تهران و ارائه یک الگوی مناسب جهت کاربرد آن، *مجله علمی- پژوهشی اقتصاد و مدیریت*، شماره۷۰.

جوادی، علی؛ عرب بافرانی، محمدرضا. (۱۳۹۳). آسیب شناسی روش های ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان با رویکرد بومی، *دومین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی تهران*، دانشگاه صنعتی شریف. اردیبهشت ماه ۹۳.

حجازی، یوسف. (۱۳۸٦). مدل عمومی ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، *مجموعه مقالات سومین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی*، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

حسینی، سید علی اکبر؛ لطیفیان، مرتضی. (۱۳٦۸). آموزش عالی در منظر مسائل کیفی، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره۵، ش۱، ۲۱-٤۰.

حسینی نسب، داوود. (۱۳۷۲). معرفی شاخص های آموزش عالی، *مجله پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ش۲، ۵۳-۷۰.

خسروی، محبوبه؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ مالکی، حسن و نوروزی، داریوش. (۱۳۹۲). واکاوی پذیرش نوآوریهای برنامه درسی در نظام آموزش عالی (مورد مطالعه :آئین نامه بازنگری برنامه درسی دانشگاه های ایران). *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۲۷(۹): ۱٦٦-۱۳۵.

خلیجی، محسن. (۱۳۷٦). نگاهی به نظام آموزش عالی ایران: گذشته، حال، آینده. مجموعه *مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران (جلد اول)*. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.

دهخدا، علی اکبر. (۱۳۷۷). *لغت نامه*، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

رازانی، عبدالمحمد. (۱۳۷۳). *مدل اجرایی کیفیت جامع*، تهران: مؤسسه مطالعات و برنامه‌ریزی آموزشی سازمان گسترش.

رحیمی، حسین/ محمدی، رضا/ هاشمی پرست، سید مقتدی. (۱۳۸۳). تضمین کیفیت در آموزش عالی" مفاهیم، اصول، تجربیات، *مجموعه مقالات پنجاه و یکمین نشست روسای دانشگاه ها و مراکز علمی تحقیقاتی کشور*.

روینستین، م. (۱۳۸۳). *راهنمایی برای خود- ارزشیابی در سطح برنامه*. ترجمه حسن رضا زین آبادی و اسماعیل زارعی زوارکی. تهران: علوم وفنون.

سراجی، فرهاد. (۱۳۹۰). ارائه چارچوبی برای ارزشیابی کیفیت آموزش در دانشگاه های الکترونیکی، پنجمین *همایش ارزیابی کیفیت در نظام داشگاهی دانشگاه تهران - پردیس دانشکد ههای فنی*.

سرمد،زهره،وزیری،مژده. (۱۳۷۷). شاخص های کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی، *مجله علوم انسانی دانشگاه الزهرا(س)*شماره ۲۵. ۱۵۱- ۱٦٦.

سعادت طلب، آیت و غیاثی ندوشن، سعید. (۱۳۹۳). بررسی عوامل موثر بر نظام مند سازی نظام اعتبار سنجی در آموزش عالی ایران. نشریه علمی پژوهش در آموزش دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی. ۱(۲): ۲۵-۱۳.

علیاری، شهلا؛ ملکی، حسن؛ پازارگادی، مهرنوش و عباسپور، عباس. (۱۳۹۱). تدوین و استاندارد سازی شاخص های ارزشیابی کیفیت و اعتبارسنجی برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته پرستاری دانشگاه های علوم پزشکی کشور، *مجله علمی پژوهشی د انشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران*. ۱۰ (۱): ٦۱-۵۰.

عمید، حسن. (۱۳۷٦). *فرهنگ فارسی*، تهران: امیر کبیر.

فرخ نژاد، خدانظر؛ پیردادیان، معصومه. (۱۳۹۰). ،تضمین کیفیت از طریقا رزیابی کیفیت فرایند تدریس -یادگیری درنظام دانشگاهی، *همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی*.

قورچیان، نادرقلی(۱۳۷۳). تحلیلی بر مکعب کیفیت در نظام آموزش عالی، *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، شماره ۷ و ۸،۱۳تا۲۰.

کاتلر، فیلیپ و گری، آرمسترانگ (۱۳۸۵)، «*اصول بازاریابی*» بهمن فروزنده، چاپ هفتم، اصفهان: نشر آتروپات.

کیذوری، امیرحسین؛ حسینی، محمد علی؛ فلاحی خشکناب، مسعود. (۱۳۸۷). تاثیر ارزیابی درونی بر ارتقای کیفیت آموزشی و پژوهشی، *پژوهش پرستاری*.۳ (۸ و ۹): ۱۱۵-۱۰۵.

مظلومیان، سعید؛ زندی مهر، هوشنگ. (۱۳۸۷). ارزشیابی دانشجو از استاد در نظام آموزش از راه دور، *پیک نور*، ٦،(۳)، ۱٤۹-۱٦۱.

معین، محمد. (۱۳۷۱). *فرهنگ فارسی*. تهران: امیرکبیر.

یادگارزاده، غلامرضا(۱۳۸۱).ارزیابی درونی کیفیت دانشکده علوم دانشگاه بوعلی سینای همدان. *پایان نامه کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی*، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

Harvey,s and Green, P. (1993). Quality control in higher education, Journal of Higher Education Review. V.112, No2.

Zaim S., Sevkil M., Tarim M. (2005). "Fuzzy analytic hierarchy based approach for supplier selection" www.Fatih-edu.tr/~msevkli/Fahp.

Newton, J. (2007), in Bollaert, L., Brus, S., Curvale, B.B., Harvey, L., Helle, E., Jensen, H., Komljenovic, J., Orphanides, A. and Sursock, A. (Eds), "Embedding quality culture in higher education, a selection of papersfrom the First European Forum For Quality Assurance, November 23-25, 2006, hosted by the Technisch Universita¨t Mu¨nchen, Mu¨nchen, Germany", pp. 14-20.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

بررسی تطبیقی شیوه‌های ورود به مراکز تربیت معلم در کشورهای کانادا، آلمان، انگلستان و ایران

صالح ایزدپناه[۱]، آرمان اخلاص پور[۲]، محمدرضا سالاری[۳]

چکیده

معلم را می‌توان از جمله مهم ترین شاخصه‌های نظام تربیت معلم هر کشور دانست، موفقیت نظام تعلیم و تربیت هر کشوری نیز تا حد زیادی بستگی به کیفیت داوطلبان ورود به حرفه‌ی معلمی آن کشور دارد. پژوهش حاضر درصدد ارائه راهکارها و پیشنهاداتی جهت بهبود وضعیت نحوه‌ی ورود داوطلبان به حرفه‌ی معلمی است. در این پژوهش شباهتها و تفاوتهای شیوه‌های ورود به مراکز تربیت معلم ایران، کانادا، آلمان و انگلستان به منظور ارائه‌ی راهکارهایی کاربردی جهت بهبود بخشی به طریقه‌ی ورود داوطلبان دانشگاه فرهنگیان بررسی و مقایسه شده‌است. مقایسه نظام تربیت معلم این کشورها نشان داد که کشورهای پیشرفته، بیشترین تأکید خود را در امر پذیرش، بر مؤلفه‌ی سوابق تحصیلی درخشان متمرکز کرده‌اند. پژوهش حاضر یک پیمایش تطبیقی است و اطلاعات مورد نیاز آن برای پاسخگویی به پرسش اصلی تحقیق از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای و جستجو در شبکه‌ی جهانی اینترنت و بررسی پژوهش‌های پیشین گردآوری شده است. الگوی مورد استفاده در این زمینه، الگو بردی است. نتایج بدست آمده از پژوهش حاضر نشان داد که اِعمال دقیق ضوابط و شرایط ورود به دانشگاه فرهنگیان از جانب مسئولین این دانشگاه برای توسعه و پیشرفت نظام آموزشی، به ویژه نظام تربیت معلم مورد نیاز است.

کلمات کلیدی: تربیت معلم، بررسی تطبیقی، شیوه‌های ورود، دانشگاه فرهنگیان.

مقدمه

دانشگاه نبض حیات جامعه و نقطه‌ی اساسی هرکشوری است. اهتمام به این نهاد و اصلاح آن موجب اصلاح جامعه خواهد

۱. صالح ایزدپناه دانشجوی مقطع کارشناسی رشته‌ی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، پردیس خواجه نصیرالدین طوسی کرمان izadpanah.saleh@yahoo.com
۲. آرمان اخلاص‌پور دانشجوی مقطع کارشناسی رشته‌ی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، پردیس خواجه نصیرالدین طوسی کرمان
۳. محمدرضا سالاری دانشجوی مقطع کارشناسی رشته‌ی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، پردیس خواجه نصیرالدین طوسی کرمان

شد و غفلت‌ورزی نسبت به این نهاد منجر به انزوال آن و در نتیجه انزوال جامعه خواهد شد. امروزه نقش و جایگاه دانشگاه در پیکره‌ی یک کشور برای همگان محرز و غیرقابل انکار است. در تمامی جوامع و ملل مختلف جهان وجه تمایز دانشگاه با سایر نهادهای اجتماعی در پرورش نیروهای ویژه‌ی آن جامعه برای زندگی اجتماعی آینده است. دانشگاه حرکت‌دهنده‌ی جوامع خفته به سوی بیداری و تحول دهنده‌ی فرهنگ آنهاست و به هیچ وجه ثبوت و انجماد را بر نمی‌تابد و از این روست که همواره تحول طلب بوده‌است. رمز موفقیت جوامع پیشرفته نیز همواره در این بوده‌است که به نظام آموزشی خود بها داده‌اند و دانشگاه را به عنوان پلی برای رسیدن به اهداف و مقاصد خود در نظر گرفته‌اند. در میان دانشگاه‌های متعدد و مختلفی که وظیفه‌ی آموزش قشر دانشجو و پرورش نیروهای ویژه‌ی آینده هر جامعه را بر عهده دارند شاید مراکز تربیت معلم به لحاظ اهمیت و نقش ویژه‌ای که در تربیت معلمان کارآمد و شکوفایی نسل آینده دارند به اندازه‌ی قابل توجهی از سایر دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی متمایز هستند. در ایران نیز مرکزی که وظیفه‌ی تربیت معلم را بر عهده دارد و موسوم به دانشگاه فرهنگیان است از دیگر مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌ها متمایز است و این تمایز از حیث وضوحی است که در تعهد این دانشگاه در قبال آینده‌ی شغلی دانشجویانش، دیده می‌شود. در ایران همانطور که هر دانشگاه بنابر ویژگی‌ها و ساختار درونی خود در مقطع کارشناسی، از بین پذیرفته‌شدگان کنکور سراسری و متقاضیان مورد نظر عده‌ای را پذیرش می‌نماید، دانشگاه فرهنگیان نیز برای پذیرش دانشجویان خود شرایط و ضوابطی قائل است که اگر در این امر دقت لازم را مبذول ننماید و ضوابط و شرایط پذیرش را به درستی رعایت نکند با مسایل و مشکلاتی مواجه خواهد شد که حل و برطرف نمودن آنها مستلزم صرف هزینه و زمان است کما اینکه در حال حاضر نیز دانشگاه فرهنگیان با این قبیل مسایل و مشکلات رو به روست و از آن جهت که تازه تأسیس و نوپاست لذا در سالهای نخستین شروع به کار خود در امر پذیرش دانشجویان چندان موفق عمل نکرده‌است و چنانکه مشهود و هویداست هم اکنون در حیطه‌های مختلف با مشکلات جدی رو به روست لذا ارائه شیوه‌نامه‌ها و ضوابطی برای ورود داوطلبان در عرصه‌ی تعلیم و تربیت ضروری به نظر می‌رسد تا بتوان مشکلات و مسایلی را که بعدها دانشگاه با آنها مواجه خواهد شد به حداقل رساند. هدف اصلی پژوهش حاضر کمک به بهبود وضعیت موجود و ارتقای سطح دانشگاه فرهنگیان در زمینه‌ی گزینش دانشجویان و شیوه‌های ورود از طریق بررسی تطبیقی نظام تربیت معلم ایران و کشورهای مختلف جهان است. تاکنون پژوهش‌های متعددی در زمینه‌ی مقایسه‌ی نظام تربیت معلم کشورهای مختلف با نظام تربیت معلم کشورمان انجام گرفته‌است که شاید شبیه‌ترین پژوهش به پژوهش حاضر، پژوهشی است که توسط شعبانی در سال۱۳۸۳درباره‌ی بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان انجام گرفته است، شعبانی در این پژوهش نتیجه گرفت بهبود تعلیم و تربیت هر کشور مبتنی بر بهبودکیفیت تربیت معلم آن کشور است و لازم است برنامه‌های تربیت معلم پیش از خدمت و ضمن خدمت براساس فرآیند آموزش مداوم دنبال شود اما شاید مهم‌ترین و جدیدترین پژوهش صورت گرفته در این زمینه پژوهشی است که توسط امراله در سال۱۳۹۲ درباره‌ی بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره‌جنوبی، انگلستان و ایران انجام پذیرفته‌است. نتایج به دست‌آمده از پژوهش امراله نشان داد که اختلاف معنادار و تفاوت اساسی بین نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی ایران و دو کشور انگلستان و کره‌جنوبی درحوزه‌های؛ ارزیابی اهداف برنامه‌درسی، محتوا برنامه‌درسی و فرآیندیاددهی و یادگیری در برنامه‌درسی وجود دارد. با توجه به پژوهش‌های صورت گرفته و با عنایت به نتایج به دست‌آمده از آن‌ها، پژوهش حاضر درصدد به دست آوردن اطلاعاتی در

زمینه‌ی بهترین و مؤثرترین راه برای ورود به دانشگاه فرهنگیان و همچنین ارائه راهکارهایی در این زمینه است تا به کمک آن بتوان قبل از پرداختن به هرگونه آموزشی به دانشجو، از بالا بودن سطح دانشجو در زمینه‌های مختلف علمی اطمینان حاصل کرد. با توجه به آنچه توضیح داده شد و نیز ضرورتی که در شیوه‌ی پذیرش دانشگاه فرهنگیان وجود دارد بر همین مبنا سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که بهترین و مؤثرترین شیوه و راه‌های ورود به دانشگاه فرهنگیان برای بهبود وضعیت موجود و بهره وری حداکثری کدام هستند؟

۲- اهمیت تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان

یکی از سازمان‌های مهم آموزش و پرورش هر جامعه سازمانی است که در آن معلمان مورد نیاز دوره‌های مختلف تحصیلی تربیت می‌شوند؛ زیرا محصول این نوع سازمان‌ها، معلمانی هستند که نقطه‌ی آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی‌اند و قادرند با دانش و مهارتی که کسب کرده‌اند، چهره‌ی سازمان‌های آموزشی را دگرگون سازند و فضای مدارس را به فضای محبّت، رشد و بالندگی روح‌افزا و لذت‌بخش مبدل کنند و با انتقال عناصر فرهنگی به نسل نو خاسته و اِعمال روشهای مناسب تربیتی، موجبات رشد شخصیت کودکان، نوجوانان و جوانان را فراهم سازند. نظر به اهمیت نقش معلمان و اعتبار و ارزشی که بر آنان متصور است، سرمایه‌گذاری به منظور تربیت و تأمین این رکن مهم تعلیم و تربیت، بهترین و سودمندترین نوع سرمایه‌گذاری است. گسترش این قبیل سازمان‌ها مهمترین وظیفه‌ی مدیران رده عالی آموزش و پرورش و مدیران رده بالای کشور است(صافی، ۱۳۹٤:ص۱٤۷). «زیباترین اِصلاح و بازسازی آموزش و پرورش در صورتی که معلم به تعداد کافی و با کیفیت مطلوب در اختیار نباشد، با شکست رو به رو خواهد شد» (پیاژه ترجمه‌ی کاردان، ۱۳٦۷:ص٤). بنابراین در آموزش و پرورش نقش نیروی انسانی بسیار است و معلم از مهمترین عوامل مؤثر در رشد و توسعه تشکل سازمان‌های آموزشی به شمار می‌آید و از آنجا که بنا به فرموده‌ی مقام معظم رهبری مدظله‌العالی معلم اگر شخصیت خودش ساخته نباشد، نمی‌تواند به متعلم خود، به مخاطب خود چیزی بدهد (خامنه‌ای؛ ۱۳۹۲)، بنابراین نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم کارآمد بسیار حائز اهمیت است و باید مورد توجه ویژه‌ی مسئولان محترم نظام مقدس جمهوری اسلامی باشد. تربیت معلم به نوعی مرکز آموزش عالی گفته می شود که هدف آن تربیت و پرورش آموزگار برای سطوح مختف آموزشی از دبستان تا دبیرستان است. در ایران مراکز تربیت معلم متعددی برای تربیت معلمان مقاطع ابتدایی، راهنمایی و تربیت دبیر برای دبیرستان‌ها و هنرستان‌ها وجود دارد. به افراد پذیرفته‌شده و شاغل به تحصیل در تربیت معلم، حقوق دانشجویی داده می‌شود. در دی‌ماه ۱۳۹۰، با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی، دانشگاه فرهنگیان برای سامان‌دهی مراکز تربیت معلم سراسر ایران تأسیس شد. سازمان مرکزی این دانشگاه، در تهران مستقر بوده و ۳۲ پردیس برادران و ۳۲ پردیس خواهران در استان‌ها (۳۱ استان و یک مرکز برای شهرستان‌های استان تهران) راه‌اندازی شده‌اند(درخشانی؛۱۳۹۳). دانشگاه فرهنگیان، دانشگاهی برای تأمین، تربیت و توانمندسازی معلمان و نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش در ایران است. در طول دوران پس ازپیروزی انقلاب، یکی از دغدغه‌های صاحب‌نظران و متخصصان تعلیم و تربیت تأسیس دانشگاه فرهنگیان متناسب با شأن و منزلت فرهنگیان بوده است که سرانجام پس از پیگیری‌ها وتشکیل جلسات متعدد، در نهایت متن اساسنامه «دانشگاه فرهنگیان» با پیشنهاد مورخ ۱۳۹۰/۰٦/۲۸ وزیر آموزش و پرورش، در جلسه ۷۰٤ مورخ ۱۳۹۰/۱۰/۰٦

شورای عالی انقلاب فرهنگی تصویب و در تاریخ ۱۳۹۰/۱۲/۰۱ ابلاغ شد(اساسنامه دانشگاه فرهنگیان؛ ۱۳۹۱).دانشگاه فرهنگیان را باید نقطه‌ی عطفی در تاریخ آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران تلقی کرد(مهرمحمدی، ۱۳۹۲)که به مثابه‌ی عامل اصلی توسعه‌ی پایدار جامعه قلمداد می‌گردد.

۱-۲ شرایط ورود به دانشگاه فرهنگیان

نظام آموزش و پرورش ایران به صورت متمرکز است و تمام استان ها تابع قانون و مقرراتی که توسط شورای عالی آموزش و پرورش وزارت آموزش و پرورش تصویب می‌شود، هستند(درخشانی؛ ۱۳۹۳). دانشگاه فرهنگیان برای پذیرش دانشجو در مقطع کارشناسی از بین داوطلبان پذیرفته شده در کنکور سراسری وعلاقه‌مندان، شرایط و ضوابطی را بر خود مترتب است که این شرایط و ضوابط خود به دو دسته‌ی عمومی و اختصاصی تقسیم می‌شوند که به شرح ذیل هستند: الف-شرایط عمومی):۱ . تابعیت جمهوری اسلامی ایران۲. اعتقاد به دین مبین اسلام یا یکی از ادیان شناخته‌شده در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران۳. التزام به قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران٤. داشتن سلامت کامل روانی، جسمانی و توانایی انجام کار معلمی۵. نداشتن سابقه محکومیت جزائی یا کیفری مؤثر٦. عدم اعتیاد به مواد مخدر، دخانیات و الکل۷. برخورداری از حسن شهرت، عامل بودن به اخلاق و رفتار نیکو متناسب با شأن معلمی. ب-شرایط اختصاصی): ۱. داشتن گواهینامه پایان دوره‌ی پیش‌دانشگاهی۲. کسب نمره‌ی علمی کل٦۵۰۰ و بالاتر در زیر گروه مربوط در آزمون سراسری۳. نداشتن هیچگونه رابطه‌ی استخدامی یا تعهد خدمت به نهادها، سازمان‌های دولتی و غیردولتی، در آغاز تحصیل٤. داشتن حداقل معدل۱۵/۰۰ دیپلم پایان دوره متوسطه(دارندگان مدرک کاردانی پیوسته آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای، دیپلم دوره متوسطه را باید با معدل کل حداقل ۱۵/۰۰ گذرانده باشند). ۵. داشتن حداکثر۲۲ سال تمام(اساسنامه دانشگاه فرهنگیان؛۱۳۹۱). داوطلبان با دارا بودن شرایط فوق پس از انتخاب و اعلام نتایج اولیه انتخاب رشته، برای مصاحبه پذیرفته‌شده و موظف به انجام مصاحبه در زمینه‌های عقیدتی، سیاسی، انگیزشی، روانشناسی و شخصیتی و خلاقیت و اطلاعات عمومی و... هستند. پس از انجام مصاحبه، هسته ی گزینش آموزش و پرورش به انجام تحقیقات محلی در خصوص شخصیت و صفات اخلاقی افراد می‌پردازد و پس از پایان این مرحله، اسامی پذیرفته‌شدگان همزمان با اعلام نتایج نهایی انتخاب رشته در سایت سازمان سنجش درج خواهد شد.

۲-۲ نارسایی در انتخاب معلم

در پژوهشی که در سال۱۳۸۳ درباره‌ی بررسی تطبیقی نظام تربیت معلم کشورهای مختلف با کشور ایران صورت پذیرفت، شعبانی نشان داد که در گذشته با انتخاب نامناسب دانشجوی تربیت معلم و تربیت دبیر فقط از طریق کنکور ورودی و با تست‌های چهار جوابی و تأیید گزینش اخلاقی جذب مراکز تربیت معلم می‌شده‌اند. اکثر کسانی که جذب مراکز تربیت معلم کشور می‌گشته‌اند اصولاً صلاحیت لازم را برای احراز شغل معلمی نداشتند. پذیرفته‌شدگان تربیت معلم در دوره متوسطه با معدل پایین بوده‌اند و یا افرادی که با سال‌های بازنشستگی چندان فاصله‌ای نداشته‌اند و در دوره تربیت دبیری و مراکز تربیت معلم وارد شده‌اند(شعبانی، ۱۳۸۳). اگر چه بسیاری از مشکلات ذکر شده توسط خانم شعبانی در سالهای اخیر و در واقع پس از تبدیل مراکز تربیت معلم به دانشگاه فرهنگیان در سال۱۳۹۰برطرف گشته‌اند اما لازم به توضیح است که در اولین سال

تأسیس دانشگاه و پذیرش اولین گروه دانشجو برای این دانشگاه باز هم اشتباهات گذشته تکرار شد و تعداد زیادی از داوطلبان موجود در حالی به پذیرش دانشگاه فرهنگیان درآمدند که صلاحیت لازم برای اشتغال به معلمی را نداشتند.

۲-۳ مقایسه شیوه‌ی ورود به مراکز تربیت معلم در ایران و سه کشور جهان

۲-۳-۱ معرفی نظام تربیت معلم کشور کانادا

کانادا شمالی‌ترین کشور آمریکای شمالی است. این کشور در جنوب و شمال غرب هم مرز ایالات متحده آمریکا است. نظام آموزش و پرورش کانادا به صورت غیر متمرکز است و هر ایالت بر اساس وظایف تعیین شده توسط قانون اساسی آزادی عمل دارد و طبق نیازهای منطقه‌ای و محلی، برای مدارس تحت نظارت خود قانون و مقررات وضع می‌کند(درخشانی؛ ۱۳۹۳). در اکثر دانشگاه‌های علوم تربیتی کانادا معیارهایی برای انتخاب داوطلبان حرفه‌ی معلمی، بر مبنای ترکیبی از عوامل تحصیلی و شخصیتی مانند علاقه به کودکان، اظهارات شخص داوطلب و مصاحبه مطرح شده است. علت استفاده از مصاحبه برای انتخاب افراد این است که عواملی مانند انگیزه، مهارت‌های ارتباطی، سرعت عمل، میزان مهارت‌های تعاملی و شخصیتی، خلاقیت، اراده، اشتیاق، بالندگی و قدرت رهبری داوطلبان را ارزیابی می‌کنند. دانشگاه اوتاوا برای گزینش داوطلبان، ارزیابی سه معلم را درباره‌ی اظهارات آنان ملاک قرار می‌دهد. در دانشگاه ملاسپینای کانادا، داوطلبان تربیت معلم برای اخذ گواهینامه‌ی تدریس در رشته‌های علوم پایه و علوم انسانی در دوره‌ی کارشناسی باید شرایط زیر را داشته باشند:۱.مهارت در زمینه‌ی ارتباطات کلامی و نوشتاری، مهارت‌های میان فردی، محاسبات و کاربرد رایانه. ۲. مجاز دانستن دانشکده‌ی تربیت معلم به تحقیق درباره‌ی عدم سوءپیشینه(سابقه‌ی جنایی)آنان؛ بعضی از دانشگاه‌های تربیت معلم گواهینامه‌ی عدم سوء پیشینه قبل از پذیرش درخواست می‌کنند. ۳. در فرم اطلاعات شخصی، داوطلبان توضیح می‌دهند که چرا می‌خواهند معلم شوند و تجارب مرتبط با آن را ارائه می‌کنند. اگر دو ارزیاب از سه ارزیاب به این اطلاعات کمتر از ٪۶۰ امتیاز بدهند، فرد در دوره‌ی تربیت معلم پذیرفته‌نخواهد شد، اطلاعات شخصی و نگرشی بخش مهم تقاضاست. این اطلاعات به میزان۴۰درصد در پذیرش افراد تأثیر می‌گذارد(شعبانی، ۱۳۸۳).

۲-۳-۲ معرفی نظام تربیت معلم کشور آلمان

کشور آلمان در نیمکره‌ی شمالی قرار دارد و از ممالک اروپای مرکزی است، روش اداره‌ی غیرمتمرکز در آلمان که سابقه‌ی دیرینه دارد، در طی قرون موجباتی فراهم آورده است که مردم هر ناحیه بتوانند فرهنگ، هنر، صنایع و آموزش و پرورش خاص خود را داشته باشند. امروزه نیز مدیریت و اداره‌ی آموزش و پرورش در این کشور به شیوه‌ی غیر متمرکز اداره می‌شوند و هر یک از شانزده ایالت قوانین لازم را برای اداره‌ی امور آموزش خویش به تصویب قوه‌ی مقننه ایالت می‌رساند و با توجه به اوضاع اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی خود قوانین و روشها و برنامه‌ی آموزشی را به مورد اجرا می‌گذارند. در هر ایالت وزیر آموزش و پرورش یا مسئول امور آموزشی بالاترین مقام اداری در سازمان آموزش و پرورش به شمار می‌آید و امور آموزش و پرورش هر ایالت و شهرها تحت نظر او اداره می‌شود(آقازاده، ۱۳۸۳:ص۳۹). «قانون تربیت معلم» مصوب ۱۹۷۰ شرایط داوطلبان ورود به کسوت معلمی را طول مدت تحصیل و امتحانات تعیین شایستگی حرفه‌ای مشخص کرد. این قانون با مواد

تکمیلی خود به ترتیب طی سال‌های۱۹۹۰، ۱۹۸۵و۱۹۹۵ و عملکرد مراکز تربیت معلمی را به کلی تغییر داد. امروزه بـه حکـم قانون وزارت آموزش و پرورش و فرهنگ در هر ایالت با همکاری دانشگاه‌ها مسـئولیت تربیـت معلمـان مـدارس در مقـاطع مختلف تحصیلی را به عهده دارند. شرط ورود به رشته‌های متنوع مراکز تربیت معلم در آلمان صرف نظـر از اینکـه شـخص داوطلب در کدام مقطع تحصیلی(ابتدایی، دوره‌ی اول متوسطه یا دوره‌ی دوم متوسطه) به امر تدریس اشتغال خواهـد ورزیـد، دارا بودن دیپلم کامل متوسطه است، یعنی، همان شرطی که برای ورود به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ضروری است. در برخی از ایالتها چون ایالت«بادن» و «ورتمبرگ» علاوه بر شرط مذکور دارا بودن نمرات تحصیلی درخشـان در دوره‌ی دوم متوسطه و توفیق در امتحانات ورودی مراکز تربیت معلم در نظر گرفته شده‌است. علاوه بر آن، اخیراً به منظور آگاهی داوطلبان شرکت در رشته‌های تحصیلی مؤسسات تربیت معلم، برخی از دانشگاه‌ها کلاس‌های توجیهی در جهـت هـدایت و راهنمـایی داوطلبان تشکیل داده‌اند. از آن جمله می توان از اقدامات دانشگاه‌های«هامبورگ»، «بن»، «مونیخ» و«هایدل برگ» در برپا کردن کلاس‌هایی به صورت سمینار نام برد که در آنها داوطلبان را با واقعیت‌های عملی حرفـه‌ی معلمـی قبـل از اتخـاذ تصـمیم و گزینش رشته‌ی تحصیلی خویش آشنا می‌کنند(همان؛ ص٦٧).

۳-۳-۲ معرفی نظام تربیت معلم کشور انگلستان

انگلستان کشور جزیره‌ای کوچکی است که از مناطق ویلز، اسکاتلند و ایرلند شمالی تشکیل شده‌است و از نظر وسعت$\frac{1}{7}$ خاک ایران است. امور تربیتی در انگلستان به طور کلی به شیوه‌ی غیر مرکزی اداره می‌شود. این خـود یکـی از ویژگـی‌هـای نظـام آموزش و پرورش انگلستان است که اختیارات اداره‌ی امور تربیتی را بین«دولت مرکزی»، «مقامات آموزش و پرورش محلـی» و بالأخره کادر آموزشی تقسیم نموده است. به اعتقاد گروهی از صاحبنظران پیروی از چنـین سیاسـتی ریشـه‌هـای فلسـفی و تاریخی دارد(آقازاده، ۱۳۸۳:ص۱۵۳). به حکم قانون۱۹٤٤مسئولیت تربیت معلمان و آمـاده سـازی دبیـران و مدرسـان دوره‌ی آموزش متوسطه به عهده‌ی وزارت آموزش و پرورش و اشتغال محول شده اسـت. در سـال۱۹٦۲ شـورای ملـی مشـورتی در زمینه‌ی تربیت معلم بر اساس نیاز مدارس جدیدالتأسیس و بهبود برنامه‌های درسی مراکز تربیت معلم اعلام نمود کـه معلمـان باید از بین فارغ التحصیلان دانشگاه‌ها که دوره‌ی خاص تربیت معلم را گذرانده و به اخذ گواهینامـه معلمـی نایـل آمـده‌انـد، گزینش شوند. بر اساس یک نیازسنجی ملی در زمینه‌ی تأمین کادر آموزشی مدارس، اعلام شد که در سـال۱۹۷٤فقـط٤۰هـزار معلم در انگلستان از آموزشهای دانشگاهی برخوردار بودند و این رقم در سال۱۹۹۹به٤۷۵هزار نفر افزایش یافت. در انگلستان از سال۱۹۹۰معلمان موظف شده‌اند تا در رشته‌ی تحصیلی و تخصصی خود به امر تدریس اشتغال ورزنـد. داوطلـب ورود بـه مؤسسات تربیت معلم باید گواهینامه‌ی 'GCE'را با گذراندن حداقل سه درس در سـطح عـالی داشـته باشـد(همان؛ ص۱۷٦). گواهینامه‌ی 'GCE' گواهینامه‌ای است که داوطلب به واسطه‌ی موفقیت در امتحان عمومی 'GCE' دریافـت مـی‌کنـد. در ایـن امتحان هر درس امتحان مخصوص دارد و شاگردان می‌توانند با توجه به ادامه تحصیل در رشته‌ی تحصیلی مورد دلخواه خـود در مؤسسات آموزش عالی، موادی را انتخاب و امتحان آنهـا را بگذراننـد. نـام مـواد درسـی مـورد امتحـان و نتیجـه‌ی آن در گواهینامه‌ی 'GCE' درج می‌گردد. فارغ التحصیلانی از دوره‌ی متوسطه می‌توانند وارد مؤسسات آموزش عالی و دانشـگاه‌هـای انگلستان شوند که اولاً دارای گواهینامه‌ی 'GCE' باشند و ثانیاً از پنج ماده‌ی درسی مورد امتحـان نمـره‌ای در سـطح پیشـرفته

داشته باشند(همان؛ ص۱٦٥). لازم به ذکر است که امتحان عمومی 'GCE' مربوط به دانش‌آموزان مدارس متوسطه گرامر است که از بارعلمی بسیار زیادی برخوردار هستند. در مقابل گواهینامه‌ی 'GCE'، گواهینامه‌ی 'GSE'قرار دارد که از اعتبار علمی کمتری نسبت به گواهینامه‌ی 'GCE' برخوردار است(همان؛ ص۱٦۷).

٤-۲ تفاوت شرایط جذب داوطلبان حرفه‌ی معلمی در ایران و کشورهای مذکور:

۱- درجذب داوطلبان حرفه‌ی معلمی در کانادا ویژگی‌های شخصیتی داوطلبان از قبیل ارتباط‌میان‌فردی، سرعت‌عمل، انگیزش، اشتیاق، خودشکوفایی و ویژگی‌های عاطفی داوطلبان در زمینه‌ی حرفه‌ی معلمی، به عنوان شاخص فعالیت‌های حرفه‌ی معلمی در پذیرش داوطلبان مورد توجه قرار می‌گیرد و در این زمینه شاخص‌های علاقه‌مندی به کار معلمی، تفکر دانش‌آموز محوری، حس همکاری و روابط مناسب با همکاران (فصلنامه تعلیم و تربیت؛ ص۱۳٤) و شیوه‌ی کار متفکرانه همراه با خود راهبری و خودارزیاب، مصاحبه و مشاهده‌ی تلاش و فعالیت‌های علمی در سمینارها ملاک قرار می‌گیرد. این ویژگی‌ها باعث ارتباط مؤثر با یادگیرندگان و اجرای روش‌های فعال تدریس به نحو شایسته می‌شود. برای شناسایی ویژگی‌های حرفه‌ی معلمی از مصاحبه، مشاهده و خودارزیابی استفاده شده است(فصلنامه تعلیم و تربیت؛ ص۱۳۵).

۲- در کانادا و ایران به اخذ صلاحیت اخلاقی توجه شده‌است. در کانادا محور توجه، اخلاق حرفه‌ای و شاخص آمادگی برای حرفه‌ی معلمی است که با ابزار مشاهده، مصاحبه و خودارزیابی سنجیده می‌شود. در ایران مبنای صلاحیت اخلاقی بیشتر ارزشهای اسلامی و رفتارهای دینی است.

۳- در نظام آموزشی کشور انگلستان داوطلبان ورود به مراکز تربیت معلم از بین دانش‌آموزان ممتاز مدارس خاص و سطح بالای این کشور موسوم به مدارس متوسطه گرامر انتخاب می‌شوند در حالی که در ایران ملاک برتری مدرسه از نظر سطح علمی لحاظ نمی‌گردد و دانش‌آموزان فارغ التحصیل از مدارس متوسطه‌ی عادی نیز می‌توانند جذب دانشگاه فرهنگیان گردند.

٤- در کشور آلمان جهت آشنایی داوطلبان مراکز تربیت معلم با واقعیت‌های عملی حرفه‌ی معلمی کلاسها و کارگاه‌های توجیهی برگزار می‌گردد که این کارگاه‌ها فرصت مناسبی برای آگاهی داوطلبان است تا با سنجش توانایی‌های خود به یک نتیجه‌ی جامع برای انتخاب حرفه معلمی دست یابند. درصورتی که در نظام آموزشی ایران کارگاه‌های توجیهی و مشاوره‌ای اختصاصی چندانی برای این امر درنظر گرفته نشده است.

۵- برای جذب داوطلبان حرفه‌ی معلمی، امتیازات اجتماعی، اقتصادی و حرفه‌ای بسیاری، به ویژه در آلمان در نظر گرفته شده تا افراد شایسته و نخبگان جذب حرفه‌ی معلمی شوند. میزان حقوق و تسهیلات رفاهی معلمان آلمان در مقایسه با سایر ممالک پیشرفته‌ی صنعتی از جمله فرانسه، انگلستان و ژاپن بیشتر است (شعبانی؛ ۱۳۸۳).

۵-۲ شباهت شرایط جذب داوطلبان حرفه‌ی معلمی در ایران و کشورهای مذکور:

۱- برای پذیرش داوطلبان حرفه‌ی معلمی در ایران و چند کشور جهان به عوامل تحصیلی توجه شده‌است. در ایران وکانادا داوطلبان حرفه‌ی معلمی را از طریق آزمون ورودی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش‌عالی می‌پذیرند (شعبانی، ۱۳۸۳).

۲- در هر سه کشور مورد بررسی دارا بودن مدرکی مبنی بر اتمام تحصیلات کامل متوسطه مد نظر مسئولان پذیرش مراکز

تربیت معلم است که این مولفه یکی از شرایط پذیرش داوطلبان ورود به دانشگاه فرهنگیان نیز هست.

٦-۲ موانع و راهکارهای ورود به دانشگاه فرهنگیان

با توجه به نوپا بودن دانشگاه فرهنگیان، این دانشگاه با مسائل و مشکلات عدیده‌ای مواجه است که بخش قابل توجه‌ای از این مشکلات به شیوه‌ی ورود داوطلبان به این دانشگاه برمی‌گردد. همانطور که می‌دانیم اولین پذیرش دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، در سال ۱۳۹۱ انجام گرفت که متأسفانه در این سال مصاحبه‌ی ورودی دانشگاه چندان مناسب نبود؛ چنان که این رویه در سال ۹۲ نیز تکرار شد. به نظر پژوهشگران این پژوهش، لازم بود که مصاحبه‌ی ورودی این دانشگاه با دقت خیلی بیشتری صورت می‌گرفت و در کنار مصاحبه‌ی عقیدتی و سیاسی که بسیار لازم است، آزمون روانشناختی و آزمون هوش نیز توسط متخصصان و صاحب‌نظران روانشناسی از متقاضیان بعمل آورده می‌شد، همچنین بسیاری از شرایط و ضوابطی که برای پذیرش داوطلبان وجود داشت نادیده گرفته شد که از آن جمله می‌توان به حذف شرط معدل و تراز علمی از بین شرایط در نظرگرفته شده برای پذیرفته شدگان سال۹۱ اشاره کرد و این خود منجر به بروز مسائل و مشکلات جدیدی شد که پس از آغاز سال تحصیلی بر دانشگاه متحمل گشت. شاید یکی از مشکلاتی که نه تنها دانشگاه فرهنگیان بلکه سایر نهادهای آموزشی نیز با آن دست و پنجه نرم می‌کنند، عدم وجود برنامه‌ریزی دقیق است، اینکه در مصاحبه‌ی ورودی دانشگاه فرهنگیان سهل انگاری صورت گیرد و برای جبران آن پس از دوران تحصیل اقداماتی صورت بگیرد شاهدی بر عدم وجود برنامه‌ریزی در جذب دانشجو است. در اینجا لازم می‌دانیم به ذکر چند مورد راهکار جهت بهبود این وضعیت بپردازیم:

۱- برای پذیرش داوطلبان حرفه‌ی معلمی باید به ویژگی صلاحیت حرفه‌ای معلمی به صورت پویا یا به صورت فرآیندی در روند تربیت معلم توجه شود. در این راستا باید قابلیت‌ها، انگیزه‌ها، ویژگی‌های‌شخصیتی، اراده و اشتیاق، به صورت خودارزیابی داوطلبان مصاحبه و مشاهده قابلیت‌های معلمی در موقعیت‌های مختلف تربیت معلم قبل از آموزش سنجیده شود؛ ۲- برای جذب نخبگان به حرفه‌ی معلمی بازنگری اساسی در نظام پرداخت حقوق و مزایا و تسهیلات رفاهی متناسب با مشاغل هم سطح معلمی انجام شود تا نخبگان برای اشتغال به حرفه ی معلمی‌انگیزه‌های بیشتری داشته باشند (درخشانی؛ ۱۳۸۳)؛ ۳- همان‌طور که در متن پژوهش نیز توضیح داده شد در کشورهایی مانند انگلستان داوطلبان ورود به مراکز تربیت معلم از بین دانش‌آموزان ممتاز مدارس خاص متوسطه انتخاب می‌شوند و البته این در حالی است که نخبگان و نوابغ علمی مدارس خاص این کشور خود به شخصه علاقه و تمایل وافری به خدمت در کسوت معلمی دارند و دارای انگیزه‌ی درونی برای ورود به مراکز تربیت معلم هستند در حالی که در نظام تربیت معلم کشور ایران کمتر پیش‌آمده که تک رقمی‌های کنکور سراسری، دانشگاه فرهنگیان را برای ادامه‌ی تحصیل انتخاب کنند که این مسئله دلیلی جزء تنزل جایگاه ارزشی معلم در جامعه ندارد؛ ٤- در نظام تربیت معلم کشورهای پیشرفته‌ای مانند آلمان قبل از ورود داوطلب به این مراکز کارگاه‌های توجیهی برای آشنایی ایشان با واقعیت‌های عملی حرفه‌ی معلمی برگزار می‌گردد اما متأسفانه در نظام آموزشی کشورمان داوطلب بعد از پذیرفته‌شدن در دانشگاه فرهنگیان و اشتغال به تحصیل در این دانشگاه به این نتیجه می‌رسد که علاقه‌ی چندانی به حرفه‌ی معلمی ندارد و در نهایت در تمام سنوات خدمت خود با بی‌انگیزگی به تعلیم و تربیت خواهد پرداخت؛ ۵- با عنایت به آنچه که در بخش مقایسات توضیح داده شد می‌توان نتیجه گرفت که تقریباً برخی از شرایط و ضوابط پذیرش دانشگاه فرهنگیان در

ایران با شرایط و ضوابط پذیرش مراکز تربیت معلم کشورهای پیشرفته جهان یکسان است اما متأسفانه یکی از عیوبی که شاید در شیوه‌ی ورود به دانشگاه فرهنگیان به صورت پررنگ جلوه‌نمایی می‌کند بحث اجرا و عمل است، پیشنهاد پژوهشگران پژوهش حاضر به مسؤلان امر این است که با توجه ویژه به بخش ورود دانشجویان و سرمایه‌گذاری در این بخش از مشکلاتی که بعدها به سبب سهل انگاری پیشین به وجود خواهد آمد جلوگیری کنند.

۳- نتیجه‌گیری

دانشگاه فرهنگیان دانشگاهی است که علی‌رغم نقش ویژه‌ای که در تربیت معلمان آینده‌ی این مرز و بوم داردآنچنان که شایسته و درخور نام این دانشگاه است مورد توجه مسئولان ذیربط قرار نگرفته است و متأسفانه در میان دانشگاه‌های داخلی نیز از جایگاه پایینی برخوردار است. شاید یکی از دلایل عدم انتخاب دانشگاه فرهنگیان در فرم انتخاب رشته‌ی کنکور سراسری توسط نفرات برگزیده کنکور نیز اعتبار علمی پایین این دانشگاه است. در این پژوهش بر روی مولفه‌هایی چون «جایگاه سوابق تحصیلی در پذیرش داوطلب»، «خصوصیات شخصیتی و انگیزشی داوطلب»، «لازمه‌ی ارائه‌ی مدرک خاص جهت پذیرفته شدن» و «شیوه‌ی انجام مصاحبه داوطلب و معرفی خود» تمرکز شده است. بررسی‌های صورت گرفته در پژوهش حاضر حاکی از آن است که، کشورهای پیشرفته، بیشترین تأکید خود را در امر پذیرش، بر مؤلفه‌ی سوابق تحصیلی درخشان و دارا بودن مدرکی که تنها دانش‌آموزان ممتاز موفق به اخذ آن می‌شوند، دارند. همچنین تا حد امکان برای داوطلبان، ویژگی‌های حرفه‌ی معلمی را تصریح می‌کنند که این خود موجب پذیرش داوطلبانی باهوش و با انگیزه برای حرفه‌ی معلمی می‌شود که رشد سریع و قوی این کشورها را می‌توان اثر پذیر از این شیوه‌ی پذیرش دانست. اما در ایران افراد بدون آشنایی با شغل معلمی و تنها در جهت تضمین شغلی به معلمی روی می‌آورند که بی انگیزگی آن‌ها در ادامه‌ی این راه خطیر، آینده‌ی کشور را با خطراتی مواجه می‌سازد. در پایان با توجه به مطالب ارائه شده و مقایسات تطبیقی نظام‌های تربیت معلم کشورهای مذکور و مطالعه موردی هرکدام از آن‌ها باید گفت، کشورهای پیشرفته صنعتی همانطور که از نام آنها برمی‌آید برای نظام آموزش خود که لازمه‌ی پیشرفت یک کشور است، در گزینش صحیح معلمان، دقت خاص خود را به خرج می‌دهند. به هر حال آنچه از پژوهش حاضر به دست می‌آید این است که کشورهای پیشرفته در حالی به پیشرفت‌های چشمگیری در عرصه‌ی علم، صنعت و فناوری رسیده‌اند که به نظام آموزشی خود اهتمام و ارزش ویژه‌ای قائل‌اند و در این زمینه کوشش‌ها و تلاش‌های فراوانی انجام داده‌اند. آنها صرفاً به حرف و شعار اکتفا نمی‌کنند بلکه مهم‌تر از آن به دنبال عمل به ضوابط هستند. الگوبرداری از نظام تربیت معلم کشورهای پیشرفته‌ای همچون کانادا، آلمان و انگلستان که در متن پژوهش حاضر به تبیین آنها پرداخته‌شد تنها در صورتی می‌تواند مؤثر افتد که در عرصه‌ی عمل و پیاده‌کردن ضوابط، اقدامات به صورت مجدانه صورت گیرد. در نهایت می‌توان، اختلاف معنادار و تفاوت‌اساسی بین نظام تربیت معلم ایران و سه کشور کانادا، آلمان و انگلستان در حوزه‌ی ارزیابی ضوابط پذیرش و شیوه‌ی ورود به دانشگاه فرهنگیان را از نتایج نهایی و مهم این تحقیق برشمرد. پیشنهاد پژوهشگران پژوهش حاضر به مسؤلان امر این است که با اهتمام و توجه ویژه به بخش ورود و پذیرش دانشجویان و سرمایه-گذاری در این بخش از مشکلات و مسائلی که بعدها به سبب سهل انگاری پیشین به وجود خواهد آمد جلوگیری کنند. یکی از تفاوت‌های پژوهش حاضر، نسبت به پژوهش‌های پیشین، این است که در پژوهش‌های پیشین، به معرفی نظام تربیت معلم

کشورهای مختلف جهان و تحلیل برنامه‌های درسی آنها پرداخته می‌شد امّا در پژوهش حاضر به مقایسه‌ی شیوه‌های ورود به دانشگاه فرهنگیان و مراکز تربیت معلم کشورهای پیشرفته، به طور تخصصی پرداخته شده‌است. این پژوهش به طور کلی توجه مسئولان را به دانشگاه فرهنگیان و نحوه‌ی صحیح پذیرش دانشجو توسط این دانشگاه معطوف می‌دارد و آن‌ها را از بی‌برنامگی و بی‌تدبیری در خصوص این دانشگاه باز می‌دارد تا به این نهاد اهمیت داده و به دنبال توسعه و پیشرفت این نهاد باشند. برای حل‌مسئله‌ی چالش برانگیز شیوه‌های ورود به دانشگاه فرهنگیان، این پژوهش توانست به بررسی تطبیقی شیوه‌های ورود به نظام تربیت معلم کشورهای مختلف بپردازد و یکی از مهم‌ترین اشکالات طریقه‌ی ورود به دانشگاه فرهنگیان که بحث مهم عمل به ضوابط و قوانین بود را شناسایی کرده و به تجزیه و تحلیل آن بپردازد. ارائه راهکارهایی در این زمینه نیز از جمله اقداماتی بود که به پیشبرد اهداف این پژوهش کمک شایانی کرد. به طور کلی، نتیجه‌ای که می‌توان از پژوهش حاضر گرفت، این است که، اِعمال دقیق ضوابط و شرایط ورود به دانشگاه فرهنگیان از جانب مسئولین این دانشگاه برای توسعه و پیشرفت نظام آموزشی، به ویژه نظام تربیت معلم مورد نیاز است. در پایان با توجه به مطالعه‌ی انجام شده، چندین پیشنهاد جهت پذیرش هرچه بهتر داوطلبان قوی و مناسب معلمی جهت رشد و پیشرفت نظام آموزشی کشور ارائه می‌گردد:

- اِعمال بیشتر و پر رنگ‌تر تأثیر مؤلفه‌ی سوابق تحصیلی در پذیرش داوطلبان در کنار پایبندی به ارزش‌های دین مبین اسلام در راستای به کارگیری معلمان باهوش و باکیفیت علمی بالا؛
- آگاه‌سازی داوطلبان و مشاوره به آنان جهت آشنایی با شغل معلمی و خودارزیابی داوطلبان برای این شغل قبل از انجام مصاحبه و گزینش در راستای به کار گرفتن نیروهای با انگیزه؛
- دقت عمل در انجام مصاحبه برای انتخاب افراد شایسته‌ی معلمی و جلوگیری از تظاهر داوطلبان در بروز شخصیت خود و استفاده از نیروهای متخصص جهت انجام مصاحبه.

٤- منابع

آقازاده، احمد (۱۳۸۳). آموزش و پرورش در کشورهای پیشرفته‌ی صنعتی(آلمان و انگلیس) ، انتشارات روان، تهران.

اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱). معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان، تهران.

امراله، امید (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران، دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال پنجم، شماره۹، تهران.

پیاژه، ژان (۱۳۷٤). روان‌شناسی و دانش آموزش و پرورش، ترجمه‌ی علی محمد کاردان، انتشارات دانشگاه تهران، تهران.

خامنه‌ای، سیّد علی (۱۳۹۲). بیانات در دیدار جمعی از فرهنگیان، پایگاه اطلاع رسانی دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله العظمی سیّد علی خامنه‌ای از: http://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=22515

درخشانی، محمد (۱۳۹۳). مقایسه تطبیقی نظام آموزشی ایران و کانادا، وبلاگ نگارفا از:/http://negarfa.blogfa.com/post ۱

شعبانی، زهرا (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان، فصلنامه تعلیم و تربیت، تهران

صافی، احمد (۱۳۹٤). سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران، انتشارات سمت، تهران

فصلنامه تعلیم و تربیت، آموزش و پرورش (۱۳۸۳). سال بیستم، شماره۳، شماره مسلسل۷۹

مهرمحمدی، محمود(۱۳۸۰). پیام تبریک آغاز سال تحصیلی به سرپرستان پردیس‌های سراسر کشور، وب‌سایت دانشگاه فرهنگیان پردیس علامه طباطبایی بوشهر از: http://atb.cfu.ac.ir/fa/3929

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی گروه فیزیک دانشگاه زنجان

رویا پوریافرد[۱]، سید حسین موسوی[۲]

چکیده

فرآیند ارزیابی کیفیت نظام آموزش دانشگاهی به بررسی میزان تحقق اهداف و رسالت‌های آموزشی و پژوهشی کمک می‌نماید. هدف از پژوهش حاضر ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی گروه فیزیک دانشگاه زنجان است. روش پژوهش توصیفی و جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دوره های کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکتری و اعضای هیئت علمی گروه فیزیک دانشگاه زنجان در سال تحصیلی ۹۴ –۹۳ بود. ۱۷۳ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری داده ها پرسشنامه محمدی (۱۳۸۱) بود که شامل پنج حیطه مدیریت و سازماندهی وظایف، فرآیند یاددهی- یادگیری، امکانات آموزشی و پژوهشی، تعامل دانشجویان و اساتید، تجهیزات و تسهیلات فیزیکی می باشد. برای تحلیل داده ها از روش های آماری توصیفی میانگین و انحراف معیار استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان دادکه کیفیت درونی خدمات آموزشی و مولفه های آن از دیدگاه دانشجویان و اساتید گروه فیزیک در حد نسبتاً مطلوب ارزیابی شده است. اگرچه بیشتر حوزه‌ها در سطح نسبتاً مطلوب بودند اما راه زیادی تا بهبود کیفیت آموزش وجود دارد که این امر به ویژه با رفع نواقص و کاستی‌های مربوط به حوزه‌های کمتر مطلوب محقق خواهد شد.

کلمات کلیدی: ارزیابی کیفیت، خدمات آموزشی، گروه فیزیک.

مقدمه

نظام آموزش عالی هر کشور یکی از عوامل موثر در تحقق سیاست های توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی آن کشور می‌باشد. تأمین و تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآزموده به عنوان اساس توسعه همه جانبه کشورها، تولید دانش و دانش

۱ .دانشگاه فرهنگیان، گروه علوم تربیتی، زنجان، ایران.pouryafard.roya@gmail.com
۲. .دانشگاه مازندران، گروه علوم تربیتی، بابلسر، ایران

پژوهی و انجام تحقیقات بنیادی، توسعه ای و کاربردی توسط دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی صورت می گیـرد (محمـدی، ۱۳۸۷). آموزش عالی به واسطه نقشی که در مدیریت نیروی انسانی متخصص و تولید دانش نو دارد از سهم قابل تـوجهی در تسریع و تسهیل توسعه پایدار کشور برخوردار است. اتخاذ راهبردهای کارآمد و اثـربخش جهـت توسـعه کیفـی آن در کنـار توسعه کمی ضرورت دارد. در این راستا نقش ارزیابی کیفیت در مدیریت آموزش عالی انکار ناپذیر اسـت. کیفیـت آموزشـی وپژوهشی ازجمله دغدغه هایی است که نظام های دانشگاهی مشغول آن بوده است. ارتقـای مسـتمر کیفیـت آمـوزش عـالی مستلزم استفاده از ارزیابی آموزشی است. استفاده از ارزیابی برای قضاوت در باره نظام های آموزش عالی سـابقه ای طـولانی ندارد و انجام این امر در اغلب کشور ها به دو دهه گذشته بر می گردد (محمدی و همکاران، ۱۳۸٤). چنانچه دیدگاه سیستمی درباره آموزش عالی مورد نظر قرار گیرد، ارزیابی آموزش عالی مـی توانـد دربـاره درونـداد، فراینـد، برونـداد و پیامـد نظـام دانشگاهی به کار برده شود. در این میان نوعی از ارزیابی که در آن مجموعه ای از عوامل یاد شده در یک سیستم آموزش عالی مورد قضاوت قرار گیرد، ارزیابی دانشگاهی نام دارد. ارزیابی توسعه های آموزش عالی به عنوان قسمتی از فعالیت های بر نامه ریزی توسعه دانشگاهی به بهبود کیفیت و پاسخگو کردن دانشگاه یاری می رساند. در واقع از طریـق ارزیـابی، دانشـگاه هـا، دانشکده ها و گروه های آموزشی می توانند به اهداف و مقاصد برنامه های خـود آگـاهی پیـدا کننـد و مشـکلات آموزشـی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی خود را بشناسند و نهایتا اقداماتی را برای رفع مشکلات خود انجام دهند.

با توجه به رویکرد هایی مانند کارآفرینی در نظام های آموزشی عالی و انتظارات جدیدی که از دانشگاه ها بوجـود آمـده است، نقش دانشگاه ها و سایر مراکز آموزش عالی در فراهم آوردن فرصت های یـادگیری، ارتبـاط نزدیکتـر بـا بـازار کـار و عرضه آموزش مداوم برای هم اقشار جامعه بیش از پیش اهمیت یافته است. این امر به ویژه با تجاری شدن خـدمات[1] باعـث توجه بیشتر به کیفیت مراکز آموزش عالی، برنامه و دوره های آموزشی آن ها شـده اسـت، از ایـن رو، سـاختار سـازی بـرای ارزیابی و ارتقای کیفیت نظام های آموزش عالی کشور ها در مناطق مختلف جهان در دهه گذشته بسـیار مـورد توجـه واقـع شده است.

هدف اصلی از انجام ارزیابی درونی آن است که دست اندرکاران نظام نسبت به هدف های برنامه و مسایلی که در تحقـق آنها وجود دارد، آگاهی یافته و میزان تحقق و دستیابی به آن ها را بسنجند، تا بر آن اساس با اتخاذ یک رویکرد فراکنشـی بـه برنامه ریزی راهبردی و عملیاتی جهت بهبود امور بپردازند (رحیمی و همکاران،۱۳۸۱). اگرچه امروزه لزوم انجام پژوهش ها، سهم عظیمی در افزایش دانش نو برعهده دارند، اما با توجه به حجم اندک تحقیقات به عمل آمده مربوط به ارزیابی درونی در سطح گروه های آموزشی فیزیک در برخی از دانشگاه ها این پرسش همچنان مطرح است که چگونه می توان مراکـز آمـوزش عالی را پاسخگو کرد و کیفیت آن را بهبود بخشید؟ بنابراین در همین راستا هدف از پژوهش حاضر ارزیـابی درونـی کیفیـت خدمات آموزشی گروه فیزیک دانشگاه زنجان است. در همین راستا سؤال های پژوهش عبارت است از :

۱- آیا گروه از نظر مدیریت و سازماندهی وظایف مطلوب می باشد؟

۲- فرایند یاددهی - یادگیری از نظر کیفی تا چه اندازه مطلوب می باشد؟

---

1. General Agreement on Trade in Servic

۳- میزان دسترسی به امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی تا چه حد است؟
٤- میزان تعامل دانشجویان، اساتید و مدیریت گروه تا چه اندازه می باشد؟
۵- میزان تجهیزات و تسهیلات فیزیکی گروه تاچه حدی می باشد؟

مبانی نظری

در این راستا مفاهیم ارزیابی کیفیت، ممیزی کیفیت و اعتبار سنجی در آموزش عالی مورد بحث و توجه متخصصان و کارشناسان قرار گرفته است. ممیزی کیفیت آموزش عالی فرآیندی است که طی آن یک نظام آموزش عالی (دانشگاه) موسسه آموزش عالی مورد بازنگری قرار می گیرد. در این فرآیند مشخص می شود که تا چه اندازه موسسه از ساز و کاری معین برای تضمین کیفیت فعالیت های خود برخوردار است (قونی[1]، ۲۰۰۷). با توجه به اهمیتی که کیفیت و ارتقاء آن در دانشگاه ها دارد لذا این مراکز در پی آن هستند که با به کارگیری راهکارهای گوناگون و به طور مستمر به بهبود کیفیت برنامه ها و نظام آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی خود بپردازند. تجربیات ملی و بین المللی حاکی از آن است که فرایند ارزیابی درونی به ویژه در سطح گروه آموزشی، می تواند به عنوان یکی از ساز و کارهای موثر در تضمین کیفیت دانشگاهی نقش به سزایی ایفا نماید (بازرگان و همکاران، ۱۳۸۵). با توجه به فرآیند و فراگرد ارزشیابی، کژی ها و کاستی ها و نواقص نظام آموزشی را می توان در فرآیند و فراگرد ارزشیابی تعیین نمود، جهت سنجش این امر که وضعیت کارکردی یک نظام آموزشی چگونه است و چه نقاط قوت و ضعفی دارد، تنها به وسیله یک رهیافت مناسب ارزشیابی می توان وضعیت عوامل تشکیل دهنده نظام و عملکرد آن را مورد قضاوت قرار داد (رونتری[2]، ۱۹۹۷). موسسات آموزش عالی ارزشیابی می شوند و یا خود را ارزیابی می کنند به این دلیل است که تا بتوانند بهتر مدیریت کنند، به اهداف خودست یابند، رسالت هایشان را تحقق بخشند و به این سؤال پاسخ دهند که چگونه می توان در آموزش عالی بهترین کیفیت را داشت ؟ (دابویس[3]، ۲۰۱۲). مهمترین عاملی که در ارزیابی درونی مهم تلقی می شود بالا بردن کیفیت نظام آموزشی از لحاظ ارایه خدمات آموزشی و پژوهشی و ظرفیت نیروی انسانی موجود است.کیفیت، هزینه و بهره وری همواره به عنوان سه عامل مهم مورد توجه مدیریت دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی بوده است، اما بحث کیفیت بیشتر از دو عامل دیگر مورد توجه قرار گرفته است. زیرا که نظر بر این است که اختصاص منابع و امکانات بیشتر به آموزش عالی در قبال بازده و فراورده های کمتر ناشی از فقر کیفیت در نظام آموزش عالی و فعا لیت های آن است (محمدی به نقل از ایزدی، ۱۳۸۷). از این رو می توان گفت که عوامل هزینه و بهره وری به نوعی تحت تاثیر عامل کیفیت قرار می گیرند(محمدی، ۱۳۸۷). بنا بر این دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی باید ماموریت خود را از طریق تدوین هدف ها و برنامه ها و فعالیت ها چنان باز نگری کنند که قادر باشند به تولید دانش علمی بپردازند و توانایی لازم را برای عرضه دانش

1. GUNI (Global Universities Network for Innovations)
2. Rowntree
3. Dubois

فنی و ترغیب نیروی انسانی با قابلیت های مناسب برای درک واقعیت های پیچیده اجتماعی پیرامون محیط خود را فراهم آورند (قونی، ۲۰۱۰).

مرور پیشینه

محمدی (۱۳۸۱) با ارزیابی کیفیت گروه های آموزشی ریاضی دانشگاه صنعتی امیرکبیر با هدف اصلی اجرای الگوی ارزیابی درونی در گروه آموزشی مربوطه جهت آشکار نمودن جنبه های مختلف کیفیت (درونداد، فرآیند و برونداد) نشان داد که ارزیابی درونی در حوزه ملاک مدیریت و سازماندهی، فرایند یاددهی-یادگیری در سطح نامطلوب تا نسبتا مطلوب، امکانات و تجهیزات آموزشی - پژوهشی را در سطح نسبتا مطلوب، در حوزه تجهیزات و تسهیلات فیزیکی در سطح نسبتا مطلوب گزارش داده است. فرزیان پور(۱۳۸٤)، در پژوهشی که با عنوان ارزشیابی آموزشی در پانزده گروه آموزشی علوم بالینی و پایه در دانشگاه علوم پزشکی تهران انجام گردیده است به این نتیجه دست یافته که میانگین کل نتایج ارزشیابی در ۹ گروه آموزشی علوم پایه و ٦ گروه آموزشی بالینی در هشت حوزه مدیریت و سازماندهی، هیات علمی، فراگیران، نیروی انسانی و پشتیبانی، فضاهای آموزشی، پژوهشی و تجهیزات آموزشی، پژوهشی دوره ها و برنامه های آموزشی، فرایند تدریس- یادگیری بر اساس الگوی SWOT به ترتیب ۷ ٪ علوم پایه و ۹ ٪ بالینی یعنی نسبتاً مطلوب تحلیل شده است. یارمحمدیان و کلباسی(۱۳۸۵)، با ارزیابی درونی گروه های آموزشی دانشکده مدیریت واطلاع رسانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان گزارش کردند که در هفت حوزه مدیریت و سازماندهی در سطح نسبتا مطلوب، فضاهای آموزشی، پژوهشی در سطح نسبتا مطلوب، تجهیزات آموزشی، پژوهشی در سطح نسبتا مطلوب دوره ها و برنامه های آموزشی در سطح نسبتا مطلوب فرایند تدریس- یادگیری، فراگیران در سطح مطلوب ، هیات علمی در وضعیت مطلوب و در حوزه دانشجویان در سطح نامطلوب است. نجفی پور (۱۳۸۷)، در مطالعه مشترک که با عنوان ارزیابی درونی گروه های اطفال دانشگاه جهرم و تاثیر آن بر کیفیت آموزش انجام داده مشخص نموده است که حوزه مدیریت و سازماندهی، فضاهای آموزشی، پژوهشی، تجهیزات آموزشی، پژوهشی در سطح نسبتا مطلوب دوره ها و برنامه های آموزشی، فرایند تدریس- یادگیری، فراگیران و هیات علمی در سطح مطلوب گزارش شده است. گروه اطفال در بعضی از عوامل مورد ارزیابی وضعیت مطلوب و در بعضی دیگر وضعیت نسبتاً مطلوب داشتند و توجه به طراحی و برنامه ریزی مناسب در جهت ارتقای وضعیت موجود ، تقویت نقاط قوت و برطرف نمودن نقاط ضعف ضروری به نظر می رسد. بازرگان (۱۳۸۸) در پژوهش خود در ارزیابی درونی و برونی درون دانشگاهی گروه آموزشی فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران در یافته های خود در شش حوزه آموزشی جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات را در سطح مطلوب، هیات علمی و دانشجویان مطلوب، دوره های آموزشی و برنامه های درسی در سطح نامطلوب، فرایند یاددهی- یادگیری در سطح نسبتا مطلوب ودانش آموختگان در وضعیت مطلوب ارزیابی کرده است. بهرنگی(۱۳۸۹)، در گزارش ارزیابی بیرونی گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه تهران به ارزیابی در عامل دانشجویان، ملاک تعامل دانشجویان با اعضای هیات علمی پرداخته که میزان مشارکت دانشجویان در فرایند یاددهی – یادگیری و فعالیت های پژوهشی اعضای هیات علمی گروه در سطح نسبتا مطلوب، در عامل هیات علمی و در خصوص

ارتباط اعضای هیات علمی با دانشجویان را در سطح مطلوب، حوزه دوره های آموزشی و برنامه های درسی مورد اجرا نسبتا مطلوب، حوزه جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات نسبتا مطلوب، ارزیابی کرده است.

روش پژوهش

روش این پژوهش توصیفی است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی اعضای هیات علمی و دانشجویان شاغل به تحصیل گروه آموزشی فیزیک دانشگاه زنجان، اعم از دانشجویان دوره کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکتری است که درنیمسال اول سال تحصیلی ۹۴-۹۳ به تحصیل مشغول بوده اند. لازم به ذکر است که دانشجویان مقطع کارشناسی که در سال اول تحصیل می‌کردند به دلیل عدم آشنایی کامل با ساختار آموزش دانشگاهی وارد مطالعه نشدند. حجم نمونه به تعداد ۱۷۳ نفر به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند.

برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه سنجش ارزیابی درونی کیفیت خدمات آمورشی محمدی و همکاران (۱۳۸۱) استفاده شد. این پرسشنامه میزان دانش، نگرش و علایق و نظرات دانشجویان و اعضای هیات علمی را از ابعاد کیفیت خدمات آموزشی ارایه شده مورد سنجش قرار می دهد و در دارای ۵ مولفه و ٦٨ نشانگر است. برای پاسخ به سوال ها از مقیاس پنج درجه ای لیکرت استفاده شده است؛ در این حالت دانشجویان و اعضای هیات علمی در خصوص هریک از سوال های پرسشنامه یکی از عددهای ۱ الی ۵ (خیلی زیاد= ۵ ، زیاد=٤ ، متوسط=۳، کم=۲، خیلی کم=۱) را به عنوان معیار قضاوت خود درباره میزان مطلوبیت ارزیابی انجام شده انتخاب می نمایند.

میزان مطلوبیت هر یک از عوامل مورد تحقیق با مشخص شدن فراوانی هر کدام از نشانگرهای مطرح شده در پرسشنامه مر بوط به همان عامل و امتیاز هر کدام در مقیاس پنج درجه ای لیکرت بررسی و محاسبه شده است.

اعتبار[1] و پایایی[2] پرسشنامه

روایی محتوایی پرسشنامه با نظرخواهی از اساتید گروه آموزشی فیزیک دانشکده علوم پایه زنجان تأیید گردید. پایایی کلی پرسشنامه بر اساس داده‌های بدست آمده از اجرای مقدماتی بر روی ۳۰ نفر از جامعه آماری با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۸ محاسبه گردید. آلفای کرونباخ برای مولفه های مدیریت و سازماندهی وظایف، فرآیند یاددهی- یادگیری، امکانات آموزشی و پژوهشی، تعامل دانشجویان و اساتید، تجهیزات و تسهیلات فیزیکی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۵، ۰/۸۷، ۰/۸٤، و۰/۸۵ بدست آمد.

برای تجزیه و تحلیل داده های گرد آوری شده از روش های آماری توصیفی (آماره های مانند جدول، فراوانی، درصد، میانگین، وزن دهی) و برای قضاوت در خصوص سوالات، نشانگرها، ملاک ها و عوامل از طیف های قضاوت در سه سطح مطلوب، نسبتاً مطلوب و نا مطلوب استفاده شده است.

---

1. Validity
2. Reliability

یافته های پژوهش

اطلاعات جمعیت شناختی پژوهش نشان داد که تعداد اعضای هیئت علمی شرکت‌کننده ۱۱ نفر با میانگین سنی ٤۱/۲ سال، که سوابق آموزشی ٤ نفر از آن‌ها کمتر از ۵ سال، و ۷ نفر از آن‌ها بین ۱۱ تا ۲۰ سال بود. تعداد دانشجویان شرکت‌کننده ۱٦۲ نفر با میانگین سنی ۲۲/۷٦ سال بود که ۹۸ نفر در دوره کارشناسی، ٤۸ نفر در دوره کارشناسی ارشد و ۱٦ نفر در دوره دکترا مشغول به تحصیل بودند.

سوال اول پژوهش: آیا گروه از نظر مدیریت و سازماندهی وظایف مطلوب می باشد؟

جدول۱ میانگین گویه ها، حداقل، حداکثر و وضعیت کیفی مؤلفه مدیریت و سازمان دهی وظایف

گروه ها	میانگین گویه‌های مولفه	حداقل	حداکثر	وضعیت کیفی
کارشناسی	۲/۱٤	۱	٤/٤۲	نامطلوب
کارشناسی ارشد	۲/۸۲	۱/٦۹	٤/۱۱	نسبتاً مطلوب
دکتری	۳/٦۵	۲/٦۱	٤/۳۸	نسبتاً مطلوب
اعضای هیأت علمی	٤/۰٤	۳	٤/۷٤	مطلوب

همان طور که در جدول ۱ مشاهده می شود در مورد ارزیابی گروه فیزیک از لحاظ مدیریت و سازماندهی وظایف، دانشجویان کارشناسی با میانگین (۲/۱٤) در سطح نامطلوب، دانشجویان کارشناسی ارشد با میانگین(۲/۸۲)، دکتری با میانگین(۲/٦۱) گروه را از این نظر نسبتاً مطلوب و اعضای هیأت علمی با میانگین(٤/۷٤) آن را در سطح مطلوب ارزیابی کردند.

سوال دوم پژوهش:فرایند یاددهی-یادگیری از نظر کیفی تا چه اندازه می باشد؟

جدول۲ میانگین گویه ها، حداقل، حداکثر و وضعیت کیفی
مؤلفه فرایند یاد دهی _ یادگیری از نظر کیفی

گروه ها	میانگین گویه‌های مولفه	حداقل	حداکثر	وضعیت کیفی
کارشناسی	۲/۱	۱	۳/۷٦	نامطلوب
کارشناسی ارشد	۲/۹٦	۱/٤۷	٤/٤۱	نسبتاً مطلوب
دکتری	۳/۷٤	۲/۹٤	٤/۵۲	مطلوب
اعضای هیأت علمی	۳/٦۳	۲/۹٦	٤/۲۳	نسبتاً مطلوب

همان گونه که جدول۲ نشان می‌دهد، دانشجویان دکتری با میانگین(۳/۷٤) گروه را در مولفه فرایند یـاددهی- یـادگیری در سطح مطلوب و اعضای هیأت علمی با میانگین (۳/٦۳) و دانشـجویان کارشناسـی ارشـد بـا میـانگین(۲/۹٦) در سـطح نسـبتا مطلوبیت و دانشجویان کارشناسی با میانگین(۲/۹٦) گروه را از این لحاظ در وضعیت نامطلوب ارزیابی کردند.

سوال سوم پژوهش: میزان دسترسی به امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی تا چه حد می باشد؟

جدول۳ میانگین گویه ها، حداقل، حداکثر و وضعیت کیفی
مؤلفه دسترسی دانشجویان واساتید به امکانات وتجهیزات آموزشی وپژوهشی

گروه ها	میانگین گویه‌های مولفه	حداقل	حداکثر	وضعیت کیفی
کارشناسی	۲/۳۷	۱	٤/٤۱	نسبتاً مطلوب
کارشناسی ارشد	۲/٦۷	۱	٤/۰۸	نسبتاً مطلوب
دکتری	۲/٤۹	۱/۰۸	٤/۲٥	نسبتاً مطلوب
اعضای هیأت علمی	۳/۲۹	۲/۱۲	٤/٤٥	نسبتاً مطلوب

نتایج جدول ۳ نشان می دهد که دانشجویان کارشناسی با میانگین (۲/۳۷)، دانشجویان کارشناسی ارشد با میانگین (۲/٦۷) و دانشجویان دکتری با میانگین (۲/٤۹) هم چنین اعضای هیأت علمـی بـا میـانگین (۳/۲۹) میـزان دسترسـی بـه امکانـات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی را نسبتاً مطلوب ارزیابی کردند.

سوال چهارم پژوهش: میزان تعامل دانشجویان، اساتیدو مدیریت گروه تا چه اندازه می باشد؟

جدول٤ میانگین گویه ها، حداقل، حداکثر و وضعیت کیفی
مؤلفه تعامل دانشجویان واساتید ومدیریت درگروه آموزشی

گروه ها	میانگین گویه‌های مولفه	حداقل	حداکثر	وضعیت کیفی
کارشناسی	۱/٤۸	۱	۳/۱۲	نامطلوب
کارشناسی ارشد	۳/۰۹	۱/٤٥	٤/۷۸	نسبتاً مطلوب
دکتری	۳/۷٤	۲/۸۹	٤/۷۸	مطلوب
اعضای هیأت علمی	۳/۹۸	۲/۲٥	٥	مطلوب

نتایج حاصل از جدول ٤ نشان می‌دهد که دانشجویان کارشناسی با میانگین(۱/٤۸) تعامل دانشجویان، اساتید و مدیریت گروه را به صورت نامطلوب، دانشجویان کارشناسی ارشد با میانگین(۳/۰۹) این تعامل را نسبتاً مطلوب، دانشجویان دکتری با میانگین(۳/۷٤) و اعضای هیأت علمی با میانگین(۳/۹۸) این تعامل را مطلوب ارزیابی کردند.

سوال پنجم پژوهش: میزان تجهیزات و تسهیلات فیزیکی گروه تا چه حدی می باشد؟

جدول۵ میانگین گویه ها، حداقل، حداکثر و وضعیت کیفی
مؤلفه تجهیزات و تسهیلات فیزیکی گروه

گروه ها	میانگین گویه‌های مولفه	حداقل	حداکثر	وضعیت کیفی
کارشناسی	۱/٦۷	۰/۷۵	۳/۵	نامطلوب
کارشناسی ارشد	۲/۰ ۸	۱	٤/۵	نا مطلوب
دکتری	۲/٦۰	۱/۲۵	٤/۵	نسبتاً مطلوب
اعضای هیأت علمی	۳/۵۱	۲/۵	٤/۷۵	نسبتاً مطلوب

همان گونه که در جدول ۵ مشاهده می شود دانشجویان کارشناسی با میانگین (۱/٦۷) تجهیزات و تسهیلات فیزیکی گروه را در سطح نامطلوب، هم چنین دانشجویان کارشناسی ارشد با میانگین (۲/۸) در سطح نامطلوب و دانشجویان دکتری با میانگین (۲/٦۰) و اعضای هیأت علمی با میانگین (۳/۵۱)گروه را از این نظر نسبتاً مطلوب ارزیابی نمودند.

بحث و نتیجه‌گیری

تمام نظام های اجتماعی جهت حفظ و بقاء خود و حفظ رقابت در دنیای متغیر امروزی ناگزیر از بهبود کیفیت اند، زیرا که کیفیت با توجه به نیاز های جامعه و مخاطب تعریف می شود و این نیازها و تقاضاها همواره در حال تغییرند، لذا لازم است جهت تطابق با آن ها تمامی نظام ها به بهبود کیفیت خود بپردازند. در میان این نظام ها، نظام آموزش عالی از موقعیت ویژه ای برخوردار است، گروه های آموزشی نقطه شروع مناسبی جهت ارزیابی کیفی و یا به طور کلی تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی می باشند. گروه فیزیک دانشگاه زنجان به تبعیت از اصول منطقی مربوط به بهبود و تضمین کیفیت و ارزیابی مداوم کیفی، وضعیت کلی این گروه در سطح نسبتاً مطلوب ارزیابی شده است. یعنی این که گروه تا وضعیت مطلوب و اهداف خود فاصله دارد و باید در جهت رفع این فاصله تلاش نماید. نتایج پژوهش با یافته های محمدی(۱۳۸۱)، فرزیان پور(۱۳۸٤)، یارمحمدیان و کلباسی(۱۳۸۵)، نجفی پور و همکاران(۱۳۸۷)، بازرگان(۱۳۸۸)، بهرنگی و همکاران(۱۳۸۹) همسو است. اکثر پژوهشگران مورد مطالعه کیفیت خدمات آموزشی گروه های آموزشی را در سطح نامطلوب و یا نسبتاً مطلوب ارزیابی نموده اند. در واقع وضعیت مطلوب یک آرمان است، آرمانی که انگیزه حرکت ایجاد می کند، گروه فیزیک در تدوین این معیارهای وضع مطلوب به این مهم توجه نموده وآن ها را به گونه ای تدوین ننموده است که وضعیت آن نسبتا مطلوب ارزیابی شود.

کیفیت مطلوب امری است که نمی توان نقطه نهایی آن را مشخص نمود. عدم وجود کیفیت در برخی از مولفه های گروه های مورد ارزیابی را نمی توان تنها به عملکرد گروه نسبت داد، به عنوان مثال عدم اشتغال دانشجویان گروه را نمی توان به علت عملکرد نامطلوب گروه در این زمینه نسبت داد، در واقع علت این امر نبود فرصت های شغلی در جامعه است باید در خصوص بهبود وضع موجود عوامل مورد ارزیابی تمهیداتی اندیشیده شود، چرا که ضعف در برخی از عوامل و مولفه ها به خود گروه مربوط می شود. ضعف در فرایند مدیریت و سازماندهی وظایف، در فرایند یاددهی-یادگیری، در فرایند دسترسی به تجهیزات و تسهیلات فیزیکی گروه، با برنامه ریزی و عملی ساختن راهکارها و پیشنهادات حاصل از ارزیابی قابل جبران است. بنابر یافته های پژوهش حاضر، مدیریت گروه فیزیک برای اداره بهتر گروه آموزشی و افزایش میزان رضایتمندی دانشجویان و اعضای گروه آموزشی باید ترتیبی اتخاذ نماید تا آئین نامه های آموزشی و پژوهشی مصوب، با کمال مطلوبیت به اجرا در آید، وقت و توان بیشتری را برای حل مسائل دانشجویان به ویژه دانشجویان کارشناسی و اعضای گروه اختصاص دهد، بازخورد مناسب و اطلاع رسانی به موقع در گروه افزایش یابد، و استقلال گروه آموزشی از آنچه که هست بیشتر شود، اساتید گروه با همکاری مدیریت گروه آموزسی در ابتدای هر نیمسال تحصیلی به منظور آماده سازی دانشجویان نسبت به برنامه های درسی، سرفصل دروس و اهداف گروه آموزشی جلسات توجیحی برگزار نمایند، کارگاه های آموزشی جهت اطلاع اعضای هیات علمی گروه از روش های نوین آموزشی تشکیل گردد، محتوی و سر فصل دروس با آخرین تکنولوژی روز دنیا و نیازهای جامعه و دانشجویان انطباق یابد و از نظرات دانشجویان تا حدامکان در تهیه برنامه های آموزشی و تدریس سر فصل و محتوای دروس به منظور رفع نیاز های آموزشی و پژوهشی آنان استفاده شود. مدیران ارشد دانشکده و دانشگاه با همکاری مدیر گروه و اساتید گروه آموزشی برای پیشبرد اهداف گروه و توسعه دانش و پژوهش، طوری طرح ریزی کنند که وسایل و تجهیزات آموزشی مورد نیاز گروه افزایش یافته در کتابخانه امکان دسترسی باز به کتاب تسهیل شود و امکانات دسترسی به اینترنت پر سرعت برای دانشجویان و اعضای گروه آموزشی فراهم گردد. مدیریت واعضای هیات علمی گروه آموزشی برای بالا بردن روح تعاون و ارتباط بیشتر با سایر اعضای گروه آموزشی نشست های دوره ای و مشترک با دانشجویان بر گزار نمایند، تدوین برنامه ای برای تشکیل منظم جلسات شورای آموزشی و پژوهشی گروه، اجرای بر نامه مشاوره گروه، اجرای برنامه مشاوره اعضای هیات علمی بادانشجویان، پیش بینی ساز وکارهایی به منظور مشارکت اعضای هیات علمی گروه در سمینارهای تخصصی و ایجاد انگیزه برای افزایش مشارکت اعضای هیات علمی در جلسات برنامه ریزی گروه و در جهت ارتقاءآن طراحی نمایند. مدیر گروه و مدیران ارشد دانشکده و دانشگاه برای بالا بردن سطح توان علمی و پژوهشی دانشجویان و اساتید گروه آموزشی باید از طریق افزایش بودجه برای امکانات و تسهیلات آموزشی و پژوهشی برای استفاده بهینه دانشجویان و اعضای هیات علمی گروه، مانند گسترش فضا های آموزشی و کلاسی، فضای کتابخانه و سالن مطالعه گام های بلندتری را برای توسعه و پیشرفت گروه آموزشی بردارند.

در پایان پیشنهادهای کاربردی زیر به منظور تقویت نقاط قوت و برطرف نمودن نقاط ضعف ارائه می گردد:

- اختصاص امکانات بیشتر آموزشی برای دانشجویان کارشناسی.
- استفاده بیشتر از اساتید تمام وقت در دوره های کارشناسی.
- بررسی علل تعامل پائین اساتید گروه با دانشجویان مقطع کارشناسی

– با ایجاد مرکز ارزشیابی کیفیت در دانشگاه ها، با برگزاری کارگاه های توجیهی و آموزشی در سطح گروه های آموزشی، دانشگاه هارا به اجرای فرایند ارزیابی درونی ترغیب نمایند.

– اجرای طرح ارزیابی درونی به عنوان یکی از معیارهای اصلی توسعه ی گروه های آموزشی ریاضی و صدور مجوز به آنها برای راه اندازی دوره ها و گرایش های جدید این موضوع مبنا قرار بگیرد.

- سنجش میزان رضایت دانشجویان و اعضای هیات علمی از مدیر گروه در طول هر ترم تحصیلی در سطح گروه به عمل آید.

- سنجش میزان دسترسی به اینترنت و شبکه های اطلاع رسانی مرجع برای اعضای گروه ، دانشجویان و تدوین سازو کاری برای بر آورد شدن انتظارات آنان در سطح گروه ، دانشکده ، دانشگاه.

- نتایج ارزیابی های درونی اجرا شده توسط گروه های آموزشی هر دانشگاه الزاما به عنوان یکی از مستندات بر نامه ریزی های دانشگاهی اعلام شود.

منابع

بازرگان، عباس، میرکمالی، محمد و نادری، ابولقاسم. (۱۳۸۵). گزارش ارزیابی درونی گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه تهران. قابل دسترسی در سایت: http://cuqa.ut.ac.ir/documents/30787/0/matn.pdf

بازرگان، عباس، رحیمی، محسن و محمدی، رضا. (۱۳۸۸). ارزیابی درونی و بیرونی درون–دانشگاهی گروه آموزشی فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، پژوهشنامه دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، شماره ۱۹.

بهرنگی، محمد رضا و همکاران. (۱۳۸۹). گزارش ارزیابی بیرونی گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه تهران. قابل دستیرسی در سایت: http://cuqa.ut.ac.ir/documents/30787/0/boroni1.pdf

رحیمی، حمید، محمدی، رضا و پرند، کورش (۱۳۸۱). مجموعه مقالات چهل و هفتمین نشست روسا دانشگاه ها و مراکز تحقیقاتی، انتشارات سازمان سنجش.

فرزیان پور، فرشته و همکاران. (۱۳۸٤). ارزشیابی آموزشی در پانزده گروه آموزشی علوم بالینی و پایه در دانشگاه علوم پزشکی تهران، پیوست ١٤. قابل دسترسی در سایت: edc.tums.ac.ir/UserFiles/File/evaluation/Farzianpour%20Abstracts5.doc

محمدی، رضا. (۱۳۸۷). راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب ملی و بین المللی. تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

محمدی، رضا و همکاران. (۱۳۸٤). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی مفاهیم ، اصول ، روش ها ، معیارها. چاپ اول. تهران: انتشارات سازمان سنجش.

محمدی، رضا. (۱۳۸۱). ارزیابی درونی کیفیت گروههای آموزشی ریاضی و کاربردی دانشگاه صنعتی امیرکبیر. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران.

– نجفی پور، صدیقه و همکاران. (۱۳۸۷). ارزیابی درونی گروه اطفال دانشگاه جهرم و تأثیر آن برکیفیت آموزش. مجله پزشکی دانشگاه علوم پزشکی جهرم . سال پنجم، شماره ۵.

– یار محمدیان، محمد حسین و کلباسی، افسانه. (۱۳۸۵). ارزیابی درونی گروه های آموزشی دانشکده مدیریت و اطلاع رسانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مجله ایرانی آموزش در پزشکی، سال ششم، شماره ۱.

Dubois , P. (2012). Evalution And Self- Evaluation of Universites In Europ: University of Paris X (UPAR10. TEM) , Farance.

GUNI (Global Universities Network for Innovations). (2010) . Higher Education at a time of Trasition: New Dynamic for Social Responsibility. Hampshire, U.K. : Pagrave.

GUNI (Global Universities Network for Innovations). (2007) . Higher Education in The World 2007 (Accreditation for Quality Assurance : What is at stake . ?). New York : Palgrave Macmillan.

Rowntree, D. (1997). Assessing student. London. Van Danm, KD. (2002). Assreditation in Global Higher Education. Commission on Global Accreditation of the international Association of University presidents; Belguim.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

عوامل مؤثر در ارزشیابی اساتید توسط دانشجو معلمان: مطالعه موردی دانشگاه فرهنگیان پردیس بنت الهدی صدر اردبیل

ثریا جباری [۱]، بهمن عبدی [۲]

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی عوامل مؤثر در ارزشیابی اساتید توسط دانشجو معلمان می‌باشد. روش تحقیق این پژوهش توصیفی از نوع مقطعی و به لحاظ هدف کاربردی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان پردیس بنت الهدی صدر اردبیل به تعداد ۳۵۰ نفر می‌باشد که نمونه‌ای به روش تصادفی و به حجم ۱۸٦ نفر با توجه به جدول کرجسی و مورگان از بین جامعه آماری انتخاب شد. داده‌های پژوهش با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته جمع آوری شد و با آزمون t تک گروهی و آماره های توصیفی تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد از دیدگاه دانشجومعلمان بالاترین میانگین معنادار مؤثر در ارزشیابی استاد مربوط به خصوصیات فردی استاد می‌باشد همچنین بالاترین درصد در حیطه مهارت تدریس استاد ٦٦/٦ درصد قدرت اداره و رهبری کلاس، در حیطه خصوصیات فردی ۷۹/۵ درصد اعتماد به نفس داشتن استاد، در حیطه نگرش دانشجومعلمان ۵۹/۱ مربوط به علاقه دانشجویان به درس و در حیطه زمان ارائه درس و فضای فیزیکی کلاس ۵۲/۷ درصد زمان ارائه درس(صبح یا بعد از ظهر) در ارزشیابی استاد دخالت دارند. تلویحات کاربردی پژوهش با توجه به یافته‌های بدست آمده ارائه شده است.

کلمات کلیدی: ارزشیابی، ارزشیابی استاد، دانشجومعلمان

---

۱. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه فرهنگیان پردیس بنت الهدی صدر اردبیل، کارشناس امور دانشجویی و تربیت بدنی، اردبیل، ایران.
jabbari.sj@gmail.com-۰۹۱٤۱۲۸۷٤٦٥ (نویسنده مسئول مکاتبات)
۲ . دکترای جامعه شناسی اقتصادی و توسعه، دانشگاه تبریز

۱- مقدمه

بهبود کیفیت آموزشی مستلزم ارزشیابی مستمر می‌باشد. در بحث تعلیم و تربیت، اساتید از نقش اساسی و مؤثر برخوردار هستند که این نقش در تربیت دانشجو معلمان از اهمیت بسزایی برخوردار می‌باشد. چرا که این افراد در آینده، خود به عنوان مدرس، تربیت نیروی انسانی متخصص و مورد نیاز جامعه را در دست خواهند داشت. ارزشیابی به یک فرایند نظام دار برای جمع آوری ، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می شود که به منظور تعیین اینکه آیا اهداف مورد نظر تحقق یافته اند یا نه و به چه میزانی، انجام می گیرد(سیف، ۱۳۹۲).

طبق نظر آبولمات[1] (۲۰۰۲) هدف نهایی آموزش عالی در هر جامعه‌ای تدارک فرصت‌های مناسب به منظور کسب دانش، مهارت و نگرش در قالب شایستگی‌هایی خاص برای دانشجویان است به گونه‌ای که آنان را در اثربخشی فعالیت‌هایشان و نیز ثمربخشی برای جامعه یاری رساند(به نقل از جوادی و عرب، ۱۳۹۳). ارزشیابی و قضاوت درباره مدرس از طریق خودارزیابی مدرسان، نظرخواهی از دانشجویان، نظرخواهی از همکاران و آزمون قابلیتهای تخصصی به دست می‌آید که می‌توان گفت نظرخواهی از دانشجویان از جمله شیوه‌های مهم ارزشیابی اساتید می‌باشد چرا که دانشجویان مخاطب اصلی برنامه‌های آموزشی می‌باشند.

ارزشیابی کارکردهای گوناگونی دارد که از جمله آنها می‌توان به تعیین ارزش، شایستگی، اهمیت و ارج یک پدیده آموزشی برای قضاوت و تصمیم‌گیری به منظور استقرار یک نظام (برنامه)، استمرار فعالیتها، تعدیل نظام، تصدیق نظام، درک ابعاد مختلف نظام و حمایت از آن(بازرگان، ۱۳۹۳) اشاره نمود. حال ممکن است این سوال به ذهن برسد که نتایج ارزشابی‌های انجام شده از اساتید بخصوص ارزشیابی توسط دانشجویان تا چه میزان قابل اطمینان و دارای اعتبار می‌باشد. در این راستا پژوهش جوادی و عرب(۱۳۹۳) نشان داد ارزیابی کیفیت تدریس از طریق دانشجویان از ضعفها و آسیبهای جدی رنج میبرد که میبایست مورد بازنگری قرار گیرد. ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان متأثر از عوامل مختلفی است که از جمله میتوان به رتبه علمی، محبوبیت، جنسیت، ارزشهای ظاهری، تعداد واحد درسی، ویژگیهای شخصیتی دانشجو و استاد، زمان تشکیل کالس، دشواری واحد درسی، ذهنیت دانشجو از نحوه امتحان و نمره دهی استاد، شناخت پیشاپیش و طی نمودن واحد تبلی با استاد و میزان جدیت استاد در کالس اشاره نمود(یمانی، یوسفی، چنگیز، ۱۳۸۵؛ جوادی و عرب، ۱۳۹۳؛ شامی و ناصری، ۱۳۹٤). آنچنانکه نتایج پژوهش شامی و ناصری (۱۳۹٤) نشان داد از نظر دانشجویان مهمترین عامل مؤثر دخیل در نتایج ارزشیابی آنها از اساتید تسلط علمی استاد بر مطالب درسی و کم اهمیت ترین عامل سن استاد بوده است.

همانطور که مطرح شد ارزشیابی از اساتید توسط دانشجویان متأثر از عوامل مختلفی می‌باشد و در این راستا نتایج پژوهشی مختلفی وجود دارد که بر اساس نتایج برخی از این پژوهش‌ها به اعتقاد اساتید دانشجویان درک درستی از فرایند تدریس نداشته و در نتیجه قضاوت معتبری در رابطه با ارزشیابی استاد ندارند(یمانی، یوسفی، چنگیز، ۱۳۸۵). در کنار کارکردهای مطرح شده برای ارزشیابی به نظر می‌رسد که نقش و اهمیت این کارکردها در مراکز تربیت معلم بسیار بیشتر و فراگیر باشد چرا که دانشجویان این مراکز بعد از اتمام دوره تحصیلی به طور مستقیم وارد بدنه آموزش و پرورش شده و هرگونه تلاش برای بهبود آموزش و تصمیم گیری‌های آموزشی و تربیتی در این مراکز به طور مستقیم و غیر مستقیم در

1. Abuelmatti

موفقیت دانش‌آموزان و دانشجویان آینده مؤثر خواهد بود.

ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان مورد تردید بسیاری از پژوهشگران و حتی استادان قرا گرفته و این گروه ها متغیرهایی چون جنسیت و مرتبه علمی استاد، سطح دشواری یا سادگی واحد درسی، نمره مورد انتظار و واقعی و ... را در ارزشیابی دانشجو از استاد و تدریس دخیل دانسته‌اند. از این رو به نظر می رسد که هدف ارزشیابی استاد که بازخورد اطلاعاتی به آنها برای آگاهی از وضعیت تدریس و ارتقای آن بوده است، به علل مختلفی دستخوش تغییراتی گشته و شدیداً بحث انگیز شده است (اسپرول[1]، ۲۰۰۰). حال این سوال مطرح می‌شود که آیا این تردید در مورد دانشجو معلمان هم صدق می کند و اینکه آنها چه متغیرهایی را در ارزشیابی استادان خود دخالت می دهند؟ پاسخ به این سوالات می تواند دست اندرکاران امر آموزش و مراکز تربیت معلم را با دیدگاه های دانشجو معلمان آشنا ساخته و امکان برنامه ریزی صحیح در این زمینه و بهره مندی از نتایج دقیق و واقعی در ارستای دستیابی به اهداف ارزشیابی را برای آنها فراهم کند.

لذا با توجه به مباحث مطرح شده و با نظر به اینکه این موضوع در بین دانشجویان مراکز تربیت معلم یا دانشجومعلمان انجام نشده است، این پژوهش قصد دارد به بررسی عوامل تأثیرگذار در ارزشیابی اساتید توسط دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان بپردازد.

۲- مبانی نظری مقاله

ارزشیابی به یک فرایند نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود که به منظور تعیین اینکه آیا اهداف مورد نظر تحقق یافته‌اند یا نه و به چه میزانی، انجام می‌گیرد(سیف، ۱۳۸٦).

ارزشیابی تعیین می‌کند که آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق هستند و به چه میزان ارزشیابی برای تعیین ارتباط، اثربخشی و تأثیر فعالیت‌های مشخص مورد استفاده قرار می‌گیرد(ولف، ۱۳۸۳). ارزشیابی استاد توسط دانشجویان از متداول‌ترین روش‌هایی است که در بیشتر کشورها و از جمله ایران جهت تعیین وضعیت آموزشی استفاده می-شود (تامسون[2]، ۲۰۰۰). استادان به عنوان دومین درونداد اصلی نظام آموزشی محسوب می شوند که باید ارزشیابی شوند .برای ارزیابی استادان روش های گوناگونی بکار برده م یشود؛ از جمله نظر خواهی از دانشجویان درباره فرایند تدریس استاد (آلکین[3]، ۱۹۹۱، به نقل از درگاهی و همکاران، ۱۳۸۸).

آلتمن[4] معتقد است ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان می‌تواند یک منبع ارزشمند برای بازخورد به آنها به منظور بهبود کیفیت آموزش باشد. وی اعتقاد خاصی به ارزشیابی تکوینی اعضای هیئت علمی توسط دانشجو دارد و آن را از این جهت که می‌تواند با ارائه بازخورد فوری، فرصت مناسبی برای بهبود روش تدریس فراهم آورد و همچنین سبب ارتقاء یادگیری در فراگیران شود، ارزشمند می‌داند. از طرفی گرین وود[5] با ارزشیابی معلمان توسط فراگیران مخالف و معتقد است که صفات شخصیتی و ویژگی‌های کلی محیطی، درک و قضاوت‌های افراد را تحت تاثیر قرار می‌دهد و

1. Sproul
2. Thompson
3. Alkin
4. Aultman
5. Greenwood

دلیلی وجود ندارد که دانش‌آموزان و دانشجویان در ارزشیابی خود از معلمان و اساتید از این خطاها مصون باشند (به نقل از ضیائی و همکاران، ۱۳۸۵).

تحقیقات زیادی در طی پنجاه سال گذشته جهت بررسی ارزشیابی توسط دانش‌آموزان به عنوان یک روش سنجش عملکرد آموزشی امجام شده است. علیرغم این نتایج غیرقطعی ارزشیابی توسط دانشجویان هنوز رایج‌ترین روش مورد استفاده در اندازه گیری کارایی مهم در ایالات متحره است (استینر[1]، ۲۰۰۶، به نقل از رئیسی‌فر و همکاران).

عوامل زیادی بر روی نتایج ارزشیابی توسط دانشجویان تاثیرگذار هستند که از جمله می‌توان به رتبه علمی، محبوبیت، جنسیت، زمان تشکیل کلاس، شناخت پیشاپیش و طی نمودن واحد قبلی با استاد و میزان جدیت استاد در کلاس اشاره نمود (علی اصغرپور، منجد و بحرانی، ۱۳۸۹).

برای ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان ضعف‌ها و قوت‌های مختلفی شمرده شده است. دانشجویان می‌توانند بازخوردهای ارزشمندی در خصوص تکنیک‌های آموزشی و طرح درس ارائه دهند اما لزوما نمی‌توانند در مورد اینکه آیا این مواد آموزشی مواد متداول است یا اینکه استاد محتوای موضوع را می‌داند یا نه قضاوت کنند. اگر چه پیشنهادات آنان در خصوص طرح درس، انتقال مطالب در کلاس ارزشمند می‌باشد(هسلر[2]، ۲۰۰۸).

مؤسسه بین‌المللی آموزش و پرورش کودکان (۲۰۰۲) بیان داشته است که دانشجومعلمان باید تجارب ارزیابی داشته باشند که آنان را قادر سازد روش‌های مناسب ارزیابی برای هر یک از رشته‌ها مطابق با سن رشد، ویژگی‌ها و خصوصیات دانش-آموزان انتخاب کرد و قدرت تفسیر و ارتباط نتایج به طور دقیق و علمی را برای آنان فرام آورد. همچنین از طریق برنامه تربیت معلم، دانشجومعلمان به فرصت‌هایی نیاز دارند که برای بازتاب تحلیل درباره عملکرد خود به خوبی آنچه مستقیماً به عنوان درون‌داد از دانشگاه دریافت داشته‌اند فکر کرده آن را مورد ارزیابی قرار دهند. به نظر می‌رسد که دانشجومعلمان جهت دستیابی به این مهارت ابتدا باید درک درستی از ارزشیابی و اهمیت و نقش آن در ارتقای کیفیت اموزشی داشته باشند.

۳- مرور پیشینه ها

نتایج پژوهش وکیلی، آقاجانی، رشیدی‌پور و قربانی (۱۳۸۹) با عنوان«بررسی عوامل تأثیرگذار بر ارزشیابی اساتید از دیدگاه دانشجویان: یک مطالعه جامع در دانشگاه علوم پزشکی سمنان» نشان داد که از دیدگاه دانشجویان تسلط علمی (۹٤درصد)، خوش اخلاقی(۹۳ درصد)، اعتماد به نفس (۹۲/۷ درصد)، قدرت بیان (۹۱ درصد)، تلاش در تفهیم مطالب علمی به دانشجو (۹۰ درصد)، شخصیت (۹۰ درصد)، جدید و قدیمی بودن مطالب (۸۳ درصد)، تأثیر خیلی زیاد تا زیاد برای ارزشیابی اساتید دارند. همچنین بین جنسیت، بومی بودن و نبودن، رشته تحصیلی دانشجویان با نمره ارزشیابی اساتید رابطه معنی داری مشاهده شد. درحالی که بین معدل دانشجو و رتبه ارزشیابی استاد رابط معنی دار مشاهده نشد.

جوادی (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان داد متغیرهای زیادی در حوزه‌ی ارزشیابی کیفیت آموزش اساتید دخالت دارند .در یک جمعبندی می‌توان متغیرها را به سه دسته متغیرهای ذاتی قابلیت‌های تربیتی استاد و موضوع درس، مهارتی -اخلاقی و

1. Steiner
2. Hessler

محیطی تدریس تقسیم‌بندی نمود. مولفه‌هایی چون جایگاه درس در برنامه‌ی درسی و ارتباط ذهنی آن با واقعیت‌های اجتماع و محیط کار حرفه‌ای، انگیزه‌های تدریس در مدرس و تسلط علمی وی، اعم از به روز بودن علم، آشنایی با منابع و تجربه‌های پیشین، با متغیر ذاتی قابلیت‌های تربیتی مدرس و موضوع درس در ارتباط است. مولفه‌های مهارتی چون آشنایی با فرهنگ محیط علم (رفتار حرفه‌ای و اخلاق علمی در محیط دانشگاه)، مهارت تدوین طرح درس، عرضه‌ی محتوا و ارزیابی آموخته‌ها و مهارت ارتباطی، همگی با متغیر مهارتی -اخلاقی در ارتباط‌اند. مولفه‌هایی چون انگیزه و علاقه‌ی دانشجویان، امکان انتخاب شیوه‌ی تدریس و امکان تعامل اساتید برای تبادل تجربیات، مشوق‌های تدریس، مکان و زمان ارزیابی، مولفه‌های جمعیت‌شناختی دانشجویان و نظم دانشکده و گروه علمی، نیز با متغیر محیطی در ارتباط هستند.

پژوهش شامی و ناصری (۱۳۹٤) نشان داد مهمترین عامل مؤثر دخیل در نتایج ارزشیابی دانشجویان از دیدگاه اساتید داشتن صبر و حوصله دانشجو در پر کردن فرم‌های ارزشیابی و کم اهمیت‌ترین عامل جنسیت استاد بوده است. از نظر دانشجویان مهمترین عامل مؤثر دخیل در نتایج ارزشیابی آنها از اساتید تسلط علمی استاد بر مطالب درسی و کم اهمیت ترین عامل سن استاد بود است.

نتایج پژوهش حسنی، فرشیدی، جودت و سامری (۱۳۹۲) نشان داد که اکثریت اساتید میزان تغییر در عملکرد خود را با توجه به ارزشیابی‌های دانشجویی انجام شده از آنان در طی دو سال گذشته کم و متوسط گزارش کرده‌اند. همچنین در بخش نظرخواهی از مدیران گروه‌ها در مورد اساتید اکثریت مدیران گروه‌ها میزان تغییر در عملکرد اساتید را با توجه به ارزشیابی‌های دانشجویی انجام شده کم گزارش کرده‌اند.

آربونی، نوریان و بخشوده (۱۳۸۹) در پژوهش خود نشان دادند که اکثریت اساتید با ٦۸/۸ درصد و دانشجویان با ۵۰ درصد بیشترین تأثیر را در حیطه‌ی مقرراتی و کمترین تأثیر را در حیطه آزمون می‌دانستند. در مقایسه‌ی بین دو دیدگاه مشاهده شد که اساتید (۵۰درصد) و دانشجویان (۳۹درصد) موافق تأثیر ارزشیابی بر عملکرد آموزشی اساتید بودند که ب نظر می‌رسد اساتید نسبت به دانشجویان بیشتر موافق تأثیر ارزشیابی بودند.

برخی مطالعات فقط ارتباط ضعیفی و یا عدم وجود ارتباط معنی دار را بین اندازه ی کلاس و رتبه ی عمومی درس و مدرس پیدا کرده اند. همچنین بیان شده است که فضای فیزیکی کلاس ، زمان ,روز ارائه درس از دیدگاه دانشجویان در ارزش یابی اساتید تاثیرگذار است(معروفی و همکاران،۱۳۸٦).

بیگدلی (۱۳۷۹) در پژوهش خود با عنوان«بررسی اعتبار پرسشنامه ارزشیابی دانشجویان از اساتید» نشان داد اعتبار و دقت پرسشنامه ارزشیابی به طور جدی مورد تردید می‌باشد.

یافته پژوهش امینی و هنردار(۱۳۸۷) با عنوان «ارزشیابی استاد از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جهرم» نشان داد که ۷۰/۹ درصد اساتید از روش ارزشیابی استاد توسط دانشجو بطور کلی راضی بودند. ٤۸/٦ درصد از آنان اعلام نمودند که نمره بدست آمده از فرم‌های ارزشیابی در کیفیت تدریس آنان مؤثر است. ٤۸/۸ درصد اساتید معتقد بودند دانشجویان در تکمیل فرم‌های ارزشیابی اغراض شخصی را دخالت می‌دهند. در مورد دانشجویان ۷٦٦ درصد اعلام نمودند که مهارت‌های ارتباطی اساتید در ارزشیابی آنان مؤثر است. در خصوص تأثیر شوخ طبعی اساتید این رقم ۵۷/۵ درصد بود.

٦٧/٤ درصد تأثیر مسائل و اغراض شخصی خود را تکمیل فرم‌های ارزشیابی کم امیت می‌دانستند و ٦٠/٩ درصد دانشجویان سخت‌گیری در امتحانات را با نمره کم ارزشیابی مرتبط می‌دانستند.

گشمرد، معتمد و واحدپرست (۱۳۹۰) در پژوهش خود نشان دادند که اساتید در پاسخ به بیست سوال مربوط به ویژگی استاد خوب به ترتیب: تسلط استاد در درس مورد تدریس، صداقت در گفتار و رفتار، ارائه مطالب جدید، داشتن برنامه ریزی منظم جهت ارائه دروس؛ و دانشجویان: تسلط استاد در درس مورد تدریس، صداقت در رفتار و گفتار، ارائه جذاب مطالب درسی و داشتن برنامه ریزی منظم جهت ارائه دروس را خیلی مهم دانستند.

فرخ‌نژاد و پیردادیان (۱۳۹۰) در پژوهش خود با عنوان «تضمین کیفیت از طریق ارزیابی کیفیت تدریس-یادگیری در نظام دانشگاهی) نشان داد که خصوصیات فردی اساتید(مانند جنسیت، تأهل، گروه آموزشی، مرتبه علمی، مقطع تحصیلی) در نگرش به کیفیت فرایند تدریس-یادگیری تأثیر ضعیف و اندکی دارد. دانشجویان به لحاظ ویژگی‌های فردی (جنسیت، رشته تحصیلی، معدل، ترم تحصیلی) نگرش متفاوتی به کیفیت فرایند تدریس-یادگیری دارند.

٤- ابزار و روش

روش تحقیق پژوهش حاضر توصیفی-مقطعی و به لحاظ هدف کاربردی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش دانشجویان دانشگاه فرهنگیان پردیس بنت الهدی صدر اردبیل می‌باشد که با توجه به حجم جامعه آماری که ۳۵۰ نفر می‌باشد، نمونه‌ای به حجم ١٨٦ نفر با روش نمونه گیری تصادفی انتخاب شد.

ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته(با اقتباس از پژوش‌های انجام شده در این حوزه) می‌باشد که شامل مشخصات دموگرافیکی و عوامل تأثیرگذار در ارزیابی اساتید توسط دانشجویان از جمله شامل سخت گیری استاد، جنسیت، سن، تکنیک‌آموزشی و طرح درس، سابقه نمره دادن در ترم‌های گذشته، داشتن اطلاعات فرهنگی، نوع درس و سطح تحصیلات، سابقه تدریس، صبر و حوصله، ترم تحصیلی دانشجو، تسلط علمی استاد، رعایت نظم و ترتیب، ظاهر استاد و برخی متغیرهای دیگر می‌باشد. روایی این ابزار از طریق اعتبار محتوایی و صوری توسط اساتید این حوزه بررسی و مورد تایید قرار گرفت. پایایی آن با روش همسانی درونی(آلفای کرانباخ) بررسی شد که مقدار آلفای کرانباخ ۰/۸۰ به دست آمد. داده های بدست آمده با استفاده از نرم افزار spss نسخه ۲۰ و بصورت توصیفی و همچنین آزمون t تک نمونه‌ای تحلیل گردید.

٥- یافته‌ها

نتایج تحلیل داده‌ها در این بخش ارائه گردیده است.

جدول شماره ۱ میانگین و انحراف معیار هر یک از حیطه‌های ارزشیابی استاد توسط دانشجو را نشان می‌دهد. مطابق اطلاعات جدول، میانگین خصوصیات فردی استاد بالاترین میانگین با مقدار ۳/۷۳ را دارد. لازم به ذکر است که میانگین‌ها بر اساس نقطه برش مقیاس ارائه شده‌اند.

جدول ۱ آماره توصیفی حیطه‌های مهارت‌های تدریس، خصوصیات فردی استاد، نگرش دانشجو و فضای فیزیکی و زمان ارائه درس

مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	تعداد
مهارت‌های تدریس استاد	۳/٦۸	۰/۸٤	۱۸٦
خصوصیات فردی استاد	۳/۷۳	۰/۷٤	۱۸٦
نگرش دانشجو	۳/۳۰	۰/۸	۱۸٦
فضای فیزیکی و زمان ارائه درس	۳/۳۸	۱/۱۸	۱۸٦

قبل از بکارگیری آزمون‌های آماری، پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها بررسی شد. نتایج آزمون کولموگروف و اسمیرنف نشان داد که توزیع داده‌ها نرمال می‌باشد در نتیجه به ادامه تحلیل پرداخته شد.

جدول شماره ۲ نتیجه آزمون آماری t تک نمونه‌ای در حیطه‌های مهارت‌های تدریس استاد ، خصوصیات فردی استاد ،نگرش دانشجو و فضای فیزیکی و زمان ارائه درس را نشان می‌دهد. مطابق این جدول مقدار آزمون t برای حیطه‌های مهارت‌های تدریس استاد ، خصوصیات فردی استاد نگرش دانشجو و فضای فیزیکی و زمان ارائه درس به ترتیب ۱۱/۰۱، ۱۳/۳، ۵/۱۱ و ٤/٤۵ با سطح معناداری p=۰/۰۰۱ بدست آمد که در سطح اطمینان ۰/۰۵ معنادار می‌باشند. در نتیجه با توجه به نقطه برش، میانگین دانشجو معلمان مورد بررسی در این پژوهش، از نظر آماری معنادار بوده و ناشی از شانس نمی‌باشد.

جدول ۲ آزمون t تک نمونه‌ای جهت بررسی معناداری میانگین حیطه‌های مهارت‌های تدریس، خصوصیات فردی استاد، نگرش دانشجو و فضای فیزیکی و زمان ارائه درس

متغیر	مقدارt	درجه آزادی	سطح معناداری
مهارت‌های تدریس استاد	۱۱/۰۱	۱۸۵	۰/۰۰۱
خصوصیات فردی استاد	۱۳/۳	۱۸۵	۰/۰۰۱
نگرش دانشجومعلمان	۵/۱۱	۱۸۵	۰/۰۰۱
فضای فیزیکی و زمان ارائه درس	٤/٤۵	۱۸۵	۰/۰۰۱

جدول شماره ۳ توزیع فراوانی پاسخ‌های دانشجو معلمان به سوالات حیطه مهارت‌های تدریس استاد را نشان می‌دهد. طبق اطلاعات جدول بیشترین درصد گزینه‌های خیلی و زیاد (٦٦/٦درصد) مربوط به قدرت اداره و رهبری کلاس توسط استاد می‌باشد. ٦۲/۹ درصد معلومات و تسلط علمی استاد بر موضوع درسی و شیو بیان و نحوه سازماندهی و تنظیم درس، ٦۱/۳ ارائه مثال‌های کاربردی و تمرینات مفید متناسب با درس، ۵۲/۷ درصد جدید یا قدیم بودن مطالب درسی و کمترین درصد (٤۸/٤ درصد) مربوط به بکارگیری وسایل کمک آموزشی و نوع منابع درسی می‌باشد.

جدول۳ توزیع فراوانی بر حسب تعداد و درصد پاسخ دانشجومعلمان به سوالات حیطه مهارت‌های تدریس استاد

حیطه مهارت‌های تدریس	خیلی کم		کم		بی نظر		زیاد		خیلی زیاد	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
۱- معلومات و تسلط علمی استاد بر موضوع درسی	۲۰	۱۰/۸	۳۲	۱۷/۲۰	۱۲	٦/٥	٥٤	۲۹	٦۳	۳۳/۹
۲- رعایت تناسب مطالب با سطح علمی فراگیران	۱۰	٥/٤	٤۳	۲۳/۱	۲۸	۱٥/۱	٥۸	۳۱/۱	٤٤	۲۳/۷
۳- شیوه بیان ونحوه سازماندهی و تنظیم درس توسط استاد	۹	٤/۸	٤۰	۲۱/٥	۱۸	۹/۷	٥۱	۲۷/٤	٦٦	۳٥/٥
٤- بکار گیری وسایل کمک آموزشی و نوع منابع درسی	۲٥	۱۳/٤	٤۰	۲۱/٥	۲۹	۱٥/٦	٤۸	۲٥/۸	٤۲	۲۲/٦
٥-جدید یا قدیم بودن مطالب درسی ارائه شده توسط استاد	۱۱	٥/۹	۳۷	۱۹/۹	۳٦	۱۹/٤	۳۸	۲۰/٤	٦۰	۳۲/۳
٦-قدرت اداره و رهبری کلاس توسط استاد	۹	٤/۸	۲۰	۱۰/۸	۳۰	۱٦/۱	٦۷	۳٦	٥۷	۳۰/٦
۷-ارائه مثالهای کاربردی و تمرینات مفید متناسب بادرس	۱۲	٦/٥	۳۷	۱۹/۹	۱۸	۹/۷	٥٤	۲۹	٦۰	۳۲/۳

جدول شماره ٤ توزیع فراوانی پاسخ‌های دانشجو معلمان به سوالات حیطه خصوصیات فردی استاد را نشان می‌دهد. طبق اطلاعات جدول بیشترین درصد گزینه‌های خیلی و زیاد (۷۹/٥ درصد) مربوط به اعتماد به نفس داشتن استاد می‌باشد. ۷۰/٤ متانت و شخصیت استاد، ٦۹/٤ رعایت احترام متقابل و رعایت فرهنگ دانشگاهی و کمترین درصد (٤۰/٤ درصد) مربوط به داشتن سمت و فعالیت اجرایی استاد در دانشگاه و یا دانشکده می‌باشد. سایر درصدها در جدول شماره ٤ ارائه شده است.

جدول٤ توزیع فراوانی بر حسب تعداد و درصد پاسخ دانشجومعلمان به سوالات حیطه خصوصیات فردی استاد

خصوصیات فردی استاد	خیلی کم		کم		بی نظر		زیاد		خیلی زیاد	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
۸- اعتماد به نفس داشتن استاد	۹	٤/۸	۸	٤/۳	۲۰	۱۰/۸	٥۷	۳۰/٦	۹۱	٤۸/۹
۹- متانت و شخصیت استاد	٤	۲/۲	۲٤	۱۲/۹	۲٦	۱٤	٥۷	۳۰/٦	۷٤	۳۹/۸
۱۰- خوش اخلاق بودن و بر خورد احترام آمیز استاد با دانشجو	۱٤	۷/٥	۱٦	۸/٦	۲٥	۱۳/٤	٥٦	۳۰/۱	۷۲	۳۸/۷
۱۱- جدیت ، سخت گیری و روش نمره دادن استاد	۱۷	۹/۱	۱٥	۸/۱	۲٦	۱٤	٦۸	۳٦/٦	٥۷	۳۰/٦
۱۲- داشتن سمت و فعالیت اجرایی استاد در دانشگاه ویا دانشکده	۱٦	۸/٦	۳٥	۱۸/۸	٥٦	۳۰/۱	٤٤	۲۳/۷	۳۱	۱٦/۷

ادامهٔ جدول

۱۳- رتبه علمی (مربی، استادیار، دانشیار و استاد تمام) استاد	۱۱	۵/۹	۳۰	۱۶/۱	۳۹	۲۱	۵۱	۲۷/٤	۵۲	۲۸
۱٤- رعایت احترام متقابل و رعایت فرهنگ دانشگاهی	۹	٤/۸	۱۹	۱۰/۲	۲۷	۱٤/۵	٦۰	۳۲/۳	٦۹	۳۷/۱
۱۵- تجربه تدریس استاد	۸	٤/۳	۲۰	۱۰/۸	۳۳	۱۷/۷	٦۱	۳۲/۸	٦۲	۳۳/۳
۱٦- میزان علاقه استاد به رشته و تدریس	۱۰	۵/٤	۲۲	۱۱/۸	۳۹	۲۱	٦۱	۳۲/۸	۵۳	۲۸/۵
۱۷- فعالیت پژوهشی اساتید	۸	٤/۳	۲۳	۱۲/٤	٤٦	۲٤/۷	٦۱	۳۲/۸	٤۳	۲۳/۱
۱۸- محبوبیت و شهرت استا د	۱۲	٦/۵	۳۱	۱٦/۷	۵۷	۳۰/٦	٤۷	۲۵/۳	۳٤	۱۸/۳

جدول شماره ۵ توزیع فراوانی پاسخ‌های دانشجو معلمان به سوالات حیطه نگرش دانشجومعلمان را نشان می‌دهد. طبق اطلاعات جدول بیشترین درصد گزینه‌های خیلی زیاد و زیاد (۵۹/۱ درصد) مربوط به علاقه دانشجو به درس می‌باشد. ۵۳/۳ درصد سطح دشواری درس، ۵۲/٦ درصد مشکلات رفای و آموزشی دانشجو و کمترین درصد (۲۸/٦ درصد) مربوط به مسائل و اغراض شخصی دانشجو با استاد می‌باشد. سایر درصد ها در جدول شماره ۵ قابل مشاهده می‌باشد.

جدول۵ توزیع فراوانی بر حسب تعداد و درصد پاسخ دانشجومعلمان به سوالات حیطه نگرش دانشجومعلمان

حیطه نگرش دانشجومعلمان	خیلی کم		کم		بی نظر		زیاد		خیلی زیاد	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
۱۹- علاقه شما به یک درس	۱۵	۸/۱	۲۱	۱۱/۳	۳۵	۱۸/۸	۵٤	۲۹	۵٦	۳۰/۱
۲۰- مسائل و اغراض شخصی شما با استاد	۵۳	۲۸/۵	۳٤	۱۸/۳	٤۳	۲۳/۱	۲٦	۱٤/۳	۲٦	۱٤/۳
۲۱- مشکلات رفاهی(خوابگاه و..) و آموزشی شما	۲۷	۱٤/۵	۲۲	۱۱/۸	۳۲	۱۷/۲	۳۳	۱۷/۷	٦۵	۳٤/۹
۲۲- صبر وحوصله دانشجودر پرکردن فرمهای ارزشیابی	۳۲	۱۷/۲	۲۸	۱۵/۱	۳۷	۱۹/۹	٤۵	۲٤/۲	٤۲	۲۲/٦
۲۳- سطح دشواری درس	٦	۳/۲	۲۱	۱۱/۳	۵۵	۲۹/٦	۵٦	۲۹/٦	٤٤	۲۳/۷
۲٤- نظر و نگرش سایر دانشجویان در مورد اساتید	۲۱	۱۱/۳	۳۲	۱۷/۲	٦۱	۳۲/۸	۳۷	۱۹/۹	۳۳	۱۷/۷

جدول شماره ٦ توزیع فراوانی پاسخ‌های دانشجو معلمان به سوالات حیطه نگرش دانشجومعلمان را نشان می‌دهد. طبق اطلاعات جدول بیشترین درصد گزینه‌های خیلی زیاد و زیاد (۵۲/٦ درصد) مربوط به زمان ارائه درس(صبح یا بعداز ظهر) و کمترین درصد (٤۹/٤ درصد) مربوط به زمان ارائه درس (ابتدای هفته و یا آخر هفته) و فضای فیزیکی کلاس می‌باشد. سایر درصد در جدول شماره ٦ ارائه شده است.

جدول٦ توزیع فراوانی بر حسب تعداد و درصد پاسخ دانشجومعلمان به سوالات حیطه خصوصیات فیزیکی و زمان ارائه درس

خصوصیات فیزیکی و زمان ارائه درس	خیلی کم		کم		بی نظر		زیاد		خیلی زیاد	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
۲۵- زمان ارائه درس (صبح یا بعد از ظهر)	۲۰	۱۰/۸	۲۲	۱۱/۸	٤۰	۲۱/۵	۳۸	۲۰/٤	۳۳	۳۲/۳
۲٦- زمان ارائه درس(ابتدای هفته و یا آخر هفته)	۲۹	۱۵/٦	۲۳	۱۲/٤	۳۷	۱۹/۹	۳۸	۲۰/٤	٥٤	۲۹/۸
۲۷- فضای فیزیکی کلاس (کوچک و بزرگ ، تمیز و زیبا بودن و...)	۳۸	۲۰/٤	۲٤	۱۲/۹	۲۷	۱٤/۵	۳۸	۲۰/٤	٥٤	۲۹/۸
۲۸- نگرش شما نسبت به دانشگاه و محل تحصیل (شهر)	۳۳	۱۷/۷	۲۱	۱۱/۳	۳٤	۱۸/۳	۳۹	۲۱	۵۷	۳۰/٦

۷- نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی عوامل مؤثر در ارزشیابی اساتید توسط دانشجو معلمان انجام شد. بر اساس نتایج این پژوهش خصوصیات فردی استاد بالاترین میانگین تأثیر را دارد. اسپورن[1] (۲۰۰۷) به طور کلی معتقد است هدف اصلی ارزیابی عملکرد استادان توسط دانشجویان بازخورد دادن به استادان درباره اثربخشی عملکرد آموزشی آنهاست.

از دیدگاه دانشجومعلمان مهمترین عامل تأثیرگذار در ارزشیابی اساتید و در حیطه مهارت تدریس استاد، قدرت اداره و رهبری کلاس توسط استاد بود. این یافته به نوعی با نتایج پژوهش جوادی (۱۳۹۳) همسو می‌باشد که نشان داد متغیرهای زیادی در حوزه‌ی ارزشیابی کیفیت آموزش اساتید دخالت دارند. در یک جمع‌بندی می‌توان متغیرها را به سه دسته متغیرهای ذاتی قابلیت‌های تربیتی استاد و موضوع درس، مهارتی -اخلاقی و محیطی تدریس تقسیم‌بندی نمود. مولفه‌هایی چون جایگاه درس در برنامه‌ی درسی و ارتباط ذهنی آن با واقعیت‌های اجتماع و محیط کار حرفه‌ای، انگیزه‌های تدریس در مدرس و تسلط علمی وی، اعم از به روز بودن علم، آشنایی با منابع و تجربه‌های پیشین، با متغیر ذاتی قابلیت‌های تربیتی مدرس و موضوع درس در ارتباط است .مولفه‌های مهارتی چون آشنایی با فرهنگ محیط علم (رفتار حرفهای و اخلاق علمی در محیط دانشگاه)، مهارت تدوین طرح درس، عرضه‌ی محتوا و ارزیابی آموخته‌ها و مهارت ارتباطی، همگی با متغیر مهارتی -اخلاقی در ارتباط‌اند. مولفه‌هایی چون انگیزه و علاقه‌ی دانشجویان، امکان انتخاب شیوه‌ی تدریس و امکان تعامل اساتید برای تبادل تجربیات، مشوق‌های تدریس، مکان و زمان ارزیابی، مولفه‌های جمعیت‌شناختی دانشجویان و نظم دانشکده و گروه علمی، نیز با متغیر محیطی در ارتباط هستند. به زعم مهدی نژاد (۱۳۸۸) اداره کلاس از وقت گیرترین فعالیت‌های حرفه معلمی و مدرسی تلقی می‌شود و در صورتی که بیشتر وقت استاد در کلاس صرف برقراری نظم شود یا به مباحث حاشیه پرداخته شود، به طور عملی زمان کمتری برای تدریس و یادگیری دروس باقی می‌ماند. ین و مارتین ۲ (۲۰۰٤)، مدیریت کلاس را به عنوان چتری بر فعالیت‌های کلاسی توصیف می‌کنند که به وجود آورنده جو اجتماعی ـ روانشناختی کلاس است(نقل از امین‌یزدی و عالی، ۱۳۸۵). استفاده مطلوب از وقت کلاس برای فعالیت های آموزشی و برگزاری کلاس ها بطور مرتب و منظم مستلزم

1. Spooren,
2. Yen & Martin

برخورداری استاد از مهارت رهبری و مدیریت کلاس می‌باشد و لازم است مدرسین نسبت به برگزاری مرتب و منظم کلاس‌های خود متعهد باشند. چرا که از نظر دانشجومعلمان مهارت مدیریت، اداره و رهبری کلاس بسیار مهم بوده و در رضایت آنها از استاد تأثیر بالایی دارد.

سایر متغیرهای حیطه مهارت‌های تدریس از جمله شوه بیان و نحوه سازماندهی و تنظیم درس توسط استاد هم دارای درصد بالایی بود که این یافته با نتایج پژوهش وکیلی، آقاجانی، رشیدی‌پور و قربانی (۱۳۸۹) همسو می‌باشد که نشان داد از دیدگاه دانشجویان قدرت بیان استاد ۹۱ درصد تأثیر خیلی زیاد تا زیاد در ارزشیابی اساتید نقش دارد. این یافته همچنین با نتایج پژوهش جوادی (۱۳۹۳) همسو می‌باشد. در این رابطه آلتمن[1] معتقد است ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان می‌تواند یک منبع ارزشمند برای بازخورد به آنها به منظور بهبود کیفیت آموزش باشد. وی اعتقاد خاصی به ارزشیابی تکوینی اعضای هیئت علمی توسط دانشجو دارد و آن را از این جهت که می‌تواند با ارائه بازخورد فوری، فرصت مناسبی برای بهبود روش تدریس فراهم آورد و همچنین سبب ارتقاء یادگیری در فراگیران شود، ارزشمند می‌داند (به نقل از ضیائی و همکاران، ۱۳۸۵).

در حیطه خصوصیات فردی استاد از دیدگاه دانشجومعلمان، اعتماد به نفس داشتن استاد بشترین تأثیر را در ارزشیابی آنها توسط دانشجومعلمان دارد. این یافته همسو با نتایج پژوهش وکیلی، آقاجانی، رشیدی‌پور و قربانی (۱۳۸۹) همسو می‌باشد که در آن اعتماد به نفس (۹۲/۷ درصد) تأثیر خیلی زیاد تا زیاد برای ارزشیابی اساتید دارند. به باور چامپاین (۱۹۹٦) اعتماد به نفس نوعی نگرش است که به فرد اجازه می‌دهد دیدگاه واقعی و مثبتی نسبت به خود داشته باشد و سبب می‌شود فرد به توانایی‌های خود اعتماد کند و احساس کنترل بر زندگی داشته باشد.

در حیطه نگرش دانشجو معلمان بیشترین تأثیر مربوط به علاقه آنها به درس مربوطه می‌باشد. این یافته مشابه یافته علی اصغرپور، منجمد و بحرانی (۱۳۸۹) می باشد که نشان دادند از نظر دانشجویان در این حیطه علاقه مندی به درس و آموزش بیشترین نقش را در ارزشیابی استادان توسط آنها دارد. پترسون(۲۰۰۰) طی تحقیقی نشان داد که دانشجویان به هنگام ارزیابی استاد در دروسی که مورد علاقه آنهاست، امتیاز بالاتری را به استاد داده‌اند(به نقل از علی اصغرپور، منجمد و بحرانی، ۱۳۸۹). در این حیطه کمترین درصد مربوط به مسائل و اغراض شخصی دانشجو با استاد می‌باشد. این یافته با یافته پژوهش امینی و هنردار(۱۳۸۷) همسو می باشد به این جهت که نشان داد ٦۷/٤ درصد تأثیر مسائل و اغراض شخصی خود را تکمیل فرم‌های ارزشیابی کم اهمیت می‌دانستند.

در حیطه خصوصیات فردی استاد از دیدگاه دانشجومعلمان، اعتماد به نفس داشتن استاد بشترین تأثیر را در ارزشیابی آنها توسط دانشجومعلمان دارد. این یافته همسو با نتایج پژوهش وکیلی، آقاجانی، رشیدی‌پور و قربانی (۱۳۸۹) همسو می‌باشد که در آن اعتماد به نفس (۹۲/۷ درصد) تأثیر خیلی زیاد تا زیاد برای ارزشیابی اساتید دارند. به باور چامپاین (۱۹۹٦) اعتماد به نفس نوعی نگرش است که به فرد اجازه می‌دهد دیدگاه واقعی و مثبتی نسبت به خود داشته باشد و سبب می‌شود فرد به توانایی‌های خود اعتماد کند و احساس کنترل بر زندگی داشته باشد که این یافته همچنین با نتایج پژوهش حسینی و سرچمی(۱۳۸۱) همسو می باشد.

1 Aultman

در رابطه با حیطه آخر که مربوط به زمان ارائه درس و فضای فیزیکی کلاس می‌باشد بیشترین تاثیر از دانشجویان مربوط به زمان ارائه درس (صبح یا بعداز ظهر) و کمترین درصد مربوط به زمان ارائه درس (ابتدای هفته و یا آخر هفته) و فضای فیزیکی کلاس می‌باشد. این یافته با نتایج پژوهش وکیلی و همکاران از جهتی همسو و از جهتی دیگر ناهمسو می باشد که نشان داد در بخش خصوصیات فیزیکی و زمان ارائه درس، درصد بالایی از دانشجویان زمان ارائه درس در صبح یا بعد از ظهر و زمان ارائه اول و یا آخر هفته را در ارزشیابی به میزان خیلی زیاد تا زیاد دخالت می‌دادند. با توجه به دخالت زمان ارائه درس (صبح یا بعداز ظهر) در ارزشیابی استاد، برنامه ریزان و مدیریت آموزشی باید شرایط مطلوب را در این زمینه فراهم آورند تا عملکرد اساتید در زمین آموزش دانشجومعلمان از این قبیل عوامل متأثر نشوند.

به طور کلی و با توجه به نتایج به دست آمده از این پژوهش علی رغم تردیدهایی که نسبت به ارزشیابی استاد توسط دانشجویان وجود دارد، این شیوه مزایای مختلفی نیز دارد از جمله اینکه دانشجویان بیشترین ارتباط و تعامل را از جنبه های مختلف آموزشی و تربیتی با اساتید دارند از این رو به بهترین نحو و به لحاظ کیفیت و کمیت می‌توانند کار استادان خود را ارزیابی و داوری نمایند. با توجه به یافته‌ها دانشجومعلمان می‌توانند به دور از تأثیر عوامل حاشیه‌ای یا کم اهمیت از جمله محبوبیت و شهرت استاد، داشتن سمت در دانشگاه، سطح دشواری درس و بسیاری عوامل از این قبیل استادان خود را مورد ارزیابی قرار داده و به عنوان معلم و مدرسین آینده به تقویت این عوامل مهم و تأثیرگذار در خود بپردازند. به علاوه به منظور دستیابی به اهداف ارزشیابی و بهبود آموزش و تربیت دانشجومعلمان پیشنهاد می‌شود که استادان به تقویت مهارت مدیریت و اداره کلاس، شیوه های نوین تدریس، تقویت انگیزه و علاقه دانشجویان به دروس رشته مربوطه بپردازند. همچنین پیشنهاد می‌شود که این پژوهش توسط سایر پژوهشگران به صورت مقایسه دیدگاه‌های دانشجو معلمان و استادان انجام شود.

منابع

آربونی، فریبا، نوریان، عباسعلی و بخشوده، هاجر. (۱۳۸۹). بررسی نظر دانشجویان و اساتید دانشکده علوم پزشکی زنجان در مورد تأثیر ارزشیابی توسط دانشجویان بر عملکرد آموزشی اساتید. *مجله توسع آموزش در علوم پزشکی*. ۵، ۱۰-۱.

امینی، میترا و هنردار، مرضیه. (۱۳۸۷). ارزشیابی استاد از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جهرم. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان*. ۳، ۱۷۷-۱۷۱.

امین یزدی، امیر، و عالی، آمنه. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس بر رشد مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان. مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی، ۳۳، ۹۰ـ۷٤.

بیگدلی، ایمان الله (۱۳۷۹). *بررسی اعتبار پرسشنامه دانشجویان از اساتید. روانشناسی*.٤، ٤١٦-٤٠٥.

حسینی، مسعود و سرچمی، رامین.(۱۳۸۱). دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قزوین در مورد اولویت های ارزشیابی اساتید. *مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات درمانی قزوین*. ۲۲، ۳۷-۳۳.

بازرگان، عباس. (۱۳۹۳). *ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی*. تهران: سمت.

درگاهی، حسین، موحدکر، الهام و شهام، گلسا. (۱۳۸۸). بررسی دیدگاه اعضای هیات علمی و مدرسین در مورد پرسشنامه ارزشیابی دانشجویان از استادان در دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران. مجله *دانشکد پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران*. ۲، ۷۵-۸٤.

رئیسی‌فر، افسانه، خاقانی‌زاده، مرتضی، عبادی، عباس و معصومی، معصومه. (۱۳۸۷). مروری بر روش‌های جاری ارزشیابی اساتید در دانشگاه‌ها، با تاکید بر ارزشیابی اساتید بوسیله دانشجویان. *مجله راهبردهای آموزش مرکز مطالعات و توسعه آموزش*.۱، ۱۸-۱۰.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸٦). *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی*. تهران: دوران.

شامی، شعله و ناصری، کریم. (۱۳۹٤). بررسی عوامل موثر بر نتایج ارزشیابی اساتید از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشکده پرستاری مامائی سنندج. *دو فصلنامه آموزش پزشکی*. ۲، ٥٦-٥۲.

حسنی، محمد، فرشیدی، شاپور، جودت، لیلا و سامری، مریم. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان بر روی عملکرد اساتید از دیدگاه اساتید و مدیران گروه‌ای آموزشی. *مجله دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه*، ٤۲، ۳۳-۲۲.

جوادی، علی و عرب، محمدرضا. (۱۳۹۳). آسیب شناسی روش‌های ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان با رویکرد بومی. *اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظامهای دانشگاهی تهران-دانشگاه صنعتی شریف*.

ضیائی، مسعود، میری، محمدرضا، حاجی‌آبادی، محمدرضا، آذرکار، قدیسه و اشبک، پویا. (۱۳۸٥). دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه بیرجند نسبت به ارزشیابی اساتید توسط دانشجو. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند*. ٤، ٦۷-٦۱.

علی اصغرپور، منصوره، منجمد، زهرا و بحرانی، ناصر. (۱۳۸۹). عوامل مؤثر بر ارزشیابی دانشجو از استاد: مقایسه دیدگاه اساتید با دانشجویان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۲، ۱۹٥-۱۸٦.

فرخ‌نژاد، خدانظر و پیدادیان، معصومه. (۱۳۹۰). تضمین کیفیت از طریق ارزیابی کیفیت فرایند تدریس یادگیری در نظام دانشگاهی. *پنجمین همایش «ارزیابی کیفیت در نظام داشگاهی» دانشگاه تهران*.

گشمرد، رقیه، معتمد، نیلوفر و واحدپرست، حکیمه. (۱۳۹۰). دیدگاه های اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در مورد ویژگی های یک استاد خوب. دیدگاه‌های اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در مورد ویژگش‌های یک استاد خوب. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۱، ٥۷-٤۸.

معروفی، یحیی، کیامنش، علیرضا، مهرمحمدی، محمود و علی عسگری، مجید. (۱۳۸٦). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*،٥، ۱۱۲-۸۱.

مهدی نژاد، ولی‌الله. (۱۳۸۸). بررسی میزان حساسیت دبیران نسبت به انواع دارای مشکل انضباطیی‌های دانش‌آموزان. *پژوهشنامه مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۹، صص ۹۱_۷٥.

وکیلی، عابدین، حاجی آقاجانی، سعید، رشیدی‌پور، علی و قربانی، راهب. (۱۳۸۹). بررسی عوامل تاثیر گذار بر ارزشیابی اساتید از دیدگاه دانشجویان :یک مطالعه جامع در دانشگاه علوم پزشکی سمنان. *کومش*. ۲، ۱۰٤-۹۳.

ولف، ریچارد. (۱۳۸۳). *روش‌های ارزشیابی آموزشی(ترجمه علیرضا کیامنش)*. مرکز نشر دانشگاهی.

یمانی، نیکو، یوسفی، علیرضا و چمگیز، طاهره. (۱۳۸۵). ارائه یک مدل مشارکتی ارزشیابی استاد. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۲. ۱۲۲-۱۱۵.

The Association for Childhood Education International .(2004) .ACEI POSITION PAPER ./Preparation of .Elementary Teachers. Retrieved from http://www.acei.org

Champing counseling center (1996).“Copyright by the Beard of truste of Illinois university of lliinosi at urbanall“ River press 499, ny//751-1826.USA.

Thompson Bowles, T. The evaluation of teaching. Med Teach 2000; 22: 221-224.

Hessler K _ Humphreys J. Student evaluation : Advice for novice faculty. Faculty Forum 2008 ;47(4) :187-189.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

روش شناسی هزینه–اثربخشی الگویی برای سنجش کیفیت در آموزش عالی از راه دور

محمد علی جوادی بورا [۱]، ولی قربانی [۲]

هدف اصلی پژوهش حاضر تبیین و طراحی روش شناسی هزینه- اثربخشی به عنوان الگویی برای سنجش کیفیت در آموزش عالی از راه دور می باشد.این پژوهش از نوع توصیفی بوده که با روش دلفی انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل متخصصین برنامه ریزی آموزش از راه دور،متخصصین آشنا به حوزه اقتصاد آموزش عالی در ایران بودند.از بین آن ها تعداد ۹ نفر با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند انتخاب و با استفاده از روش دلفی(Delphi) شاخص های اصلی و زیر شاخص ها ی هزینه که باعث ایجاد کیفیت می شوند مشخص شده اند.یافته ها نشان داد که مولفه های اصلی تاثیرگذار بر هزینه های آموزش از راه دور اثربخش به ۵ گروه ۱- زیرساخت (فناورانه و غیر فناورانه)، توسعه و بهسازی منابع انسانی، تهیه،تولید و ارائه مواد آموزشی،طراحی نظام آموزشی و فرایند یاددهی- یادگیری تقسیم می شوند. به عبارت دیگر می توان از این الگو برای محاسبه و مدیریت هزینه در دانشگاه ها و مراکز آموزش از راه دور نیز استفاده کرد.

کلمات کلیدی: آموزش از راه دور،اقتصاد آموزش از راه دور، هزینه، هزینه یابی، هزینه- اثربخشی.

۱- مقدمه

برنامه ریزان نظام های آموزشی،همگام با فرایند صنعتی شدن و گذار از نسل های اولیه آموزش از راه دور(مکاتبه ای) به نسلی که فناوری اطلاعات و ارتباطات روز به روز بر ابعاد اجتماعی تاثیر گذاشته،دریافتند که توسعه در این زمینه،سرمایه بر و دارای ساختار نظام بودجه ریزی بزرگ هستند.این موضوع دولتمردان و دست اندرکاران آموزشی را بر آن داشت تا درباره هزینه و اثربخشی این نوع از نظام آموزشی حساس شوند.در همین زمان،نظام اجتماعی شروع به تحقیقاتی در زمینه هزینه های فناوری‌های نوظهور انجام دادند. به تبع آن،هزینه های فناوری آموزشی در بین دانشگاهیان،دولت ها و مجامع بین اللملی به

۱. دانشگاه فرهنگیان، گروه علوم تربیتی، ساری، ایران. Javadi.ma@gmail.com (نویسنده مسئول مکاتبات)
۲. دانشگاه فرهنگیان، گروه علوم تربیتی، ساری، ایران.

شدت افزایش پیدا کرده است.این امر به دلیل کاربرد فراوان فناوری آموزشی و به تبع آن کاهش هزینه ها (قانون بازدهی به مقیاس) در آموزش و پرورش بوده است.

استقرار هرنظام آموزشی به طور عام وآموزش از راه دور اثربخش به طور خاص مستلزم تعامل وهمکاری مولفه های متعدد می باشد.آموزش از راه دور درعصرفناوری اطلاعات وارتباطات نیازمند توجه به ملاحظات مربوط به زیرساخت های فناورانه، مباحث پداگوژیکی، زیر ساخت اجتماعی-فرهنگی،مدیریتی، اداری- پشتیبانی، اقتصادی و ... می باشد. در میان عناصرمهم در اقتصاد آموزش از راه دور عنصرکلیدی در استفاده وارزشیابی ازآموزش مبتنی برفناوری های جدید اطلاعاتی وارتباطاتی،هزینه می باشد [۳]. همچنین هولسمن[1] (۲۰۰۰) سه عامل را به عنوان عوامل کارایی و اثربخشی در آموزش باز و از راه دور معرفی کرده است که عبارتند از:خط و مشی صریح و واضح،فرهنگ سازمانی مناسب و ملاحظات مربوط به هزینه [٤]. این امر سبب شده اقتصادی بودن این نوع آموزش برای متولیان این نظام آموزشی به عنوان مساله ای مهم نمایان گردد. به عبارت دیگر این سوال مطرح می شود که ،آیا استفاده از نظام آموزش از راه دور صرفه ی اقتصادی[2] دارد؟آیا استفاده از رویکرد های موجود و کلاسیک به نیروی انسانی و استفاده از متدولوژی هزینه – فایده که صرفا مبتنی بر برآورد های پولی و مالی هستند جوابگوی تبیین هزینه ها در نظام تعلیم وتربیت از راه دور هستند؟ آیا نظام آموزش از راه دور که دارای هزینه های ثابت اولیه می باشد در مقابل آموزش سنتی که هزینه های متغیر بالایی دارد قابلیت توجیه اقتصادی دارد؟

مراجعه به اسناد ومدارک در روش شناسی[3] هزینه – اثربخشی[4] نشان داده است که نه تنها اطلاعات بسیارکمی در این زمینه وجود دارد،بلکه اطلاعات مشاهده شده بسیار متناقض هم می باشند.به عنوان نمونه، تحقیقی که در استرالیا توسط اینگلیس[5] انجام شده نشان می دهد که آموزش الکترونیکی نسبت به دیگراشکال آموزش ازدور به لحاظ هزینه- اثربخشی ازکارایی کمتری برخوردار بوده است.به عبارت دیگر هزینه آن بیشتر ازکارایی آن بوده است [٦]. صاحبنظری دیگر به نام کارنوی[6] (۱۹۷۵) اعتقاد به ارزان تربودن آموزش در نظام از راه دور را ندارد[۱]. این درحالی است که گروهی دیگر به شدت اعتقاد دارند که شاید در مراحل اولیه آموزش از دور هزینه ی بالاتری داشته باشند ولی در درازمدت هزینه هر واحد اضافی کاهش یافته وصرفه ی اقتصادی دارد[٦]. گروهی دیگر،اعتقاد دارند که در نظام های از را دور در مقیاس بزرگ هزینه ی یادگیرندگان کم است.همین تحقیق نشان داد که در مقیاس کوچکتر،آموزش از راه دور هزینه- اثربخش تر است [۷]. با این حال، بسیار مشکل است که آموزش از راه دور را هزینه- اثر بخش بدانیم.

با این تفاسیر استفاده از روش شناسی هزینه – فایده که مبتنی بر برآورد مالی وپولی است به دلیل پیچیدگی های فرایند یاددهی-یادگیری مناسب نبوده وبسیاری از اقتصاددانان حوزه آموزش به دنبال رویکرد جایگزین به نام «*هزینه- اثربخشی*» هستند. این رویکرد مبتنی بر برآورد غیرپولی می باشد وساختار هزینه یابی را در ارتباط با طرق مختلف برای نیل به اهداف آموزشی مورد کاوش قرار می دهد [۲]. این امر می تواند با ظهور فناوری های جدید اطلاعاتی وارتباطی نوع نگاه به موضوع هزینه و

1. Hulsmann
2. Cost-Effectiveness
3. Methodology
4. Cost-Effectiveness
5. Englis
6. Carnevy

هزینه یابی را تغییر داده وآموزش زراه دور را اثربخش تر سازد.به عبارت دیگر هزینه-اثربخشی عبارت است از بیشینه کردن فرصت ها برای موفقیت از طریق طراحی برنامه های درسی با کیفیت و حمایت ها و پشتیبانی از یاددهنده حاصل می‌شود [۵].

اندرسون[1] (۱۹۹۵)،در تحقیقی که در تحت عنوان «چارچوبی به منظور سنجش تغییرات نظام مدیریت هزینه: مطالعه موردی اجرای هزینه یابی مبتنی بر فعالیت در جنرال موتورز،۱۹۸٦-۱۹۹۳» با هدف فرصتی برای مطالعه تاثیرات تکنیکی و فنی بر نظام حسابداری مدیریت و تطابق آن ها با هزینه یابی مبتنی بر فعالیت پرداخت.وی در این تحقیق ساختاری را در شرکت جنرال موتورز از سال ۱۹۸٦-۱۹۹۳ با روش هزینه یابی مبتنی بر فعالیت ایجاد کرد.همچنین در این تحقیق نشان داد که موفقیت اجرای هزینه یابی فعالیت محور تحت تاثیر تغییرات سازمانی و تکنیکی و عوامل فنی- اجتماعی می باشد [۱۰].

رامبل (۲۰۰۱) درتحقیقی باعنوان «هزینه ها وهزینه یابی در یادگیری شبکه ای» به هزینه یابی و مقایسه هزینه های یادگیری الکترونیکی وآموزش چهره به چهره پرداخته است.ایشان دراین تحقیق هزینه های یادگیری را با هزینه های یادگیری الکترونیکی مقایسه کرده است.دراین پژوهش هزینه های مواد یادگیری الکترونیکی،هزینه های مدیریتی وهزینه های اجرای دوره های الکترونیکی را تبیین نموده است [٦].

رامبل (۲۰۰۱)درتحقیقی دیگر باعنوان «هزینه –اثربخشی در هند ونامبیا» ضمن تبیین هزینه های یادگیری باز واز راه دور به تقسیم بندی های هزینه های این نظام آموزشی پرداخته ودر پایان مولفه های تاثیر- گذار برهزینه های آموزش از دور را مطرح کرده است.ودر پایان سیاست هایی را برای برنامه ریزان تدارک دیده است [٦].

نیکل و کن(۲۰۰۳)در تحقیقی با عنوان «الگویی برای ارزیابی هزینه ها و اثربخشی فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی- یادگیری در آموزش عالی» به الگویی دست یافتند.این الگوی مفهومی به نام اینسایت[2] نامگذاری شده که ابزاری را به مدیران و تصمیم گیرندگان ارائه می دهد.در این الگو داده های کیفی به همان اندازهی داده های کمی اهمیت داده می‌شوند. این مدل به طور انعطاف پذیر طراحی شده که نیاز های همه گروه های کاری را تامین می کند.در این مدل فراینها به اندازه ی نتیجه نهایی دارای ارزش هستند [۸].

ونگر در تحقیقی با عنوان «هزینه های دانشگاه باز در مقابل دانشگاه های انگلستان انگلستان» انجام داد که نتایج زیر از آن استخراج گردید:

۱- متوسط هزینه ها در دوره کارشناسی دانشگاه باز کمتر از یک چهارم معادل هزینه ها در دانشگاه سنتی بوده است؛

۲- هزینه سرمایه ای (جا و زمین) در دانشگاه باز معادل ٦٪ همان هزینه ها در دانشگاه های سنتی بوده است؛

۳- متوسط هزینه هر فارغ التحصیل برابر با معادل آن در دانشگاه سنتی بوده است؛

٤- هزینه منابع هر دانشجوی کارشناسی معادل یک ششم (۱/٦) هزینه دانشگاه های سنتی بوده است [۷].

کندریک (۲۰۰٦) در رساله دکتری تحت عنوان «تحلیل هزینه-اثربخشی اجزای آموزش در یادگیری مبتنی بر وب» تحقیقی را انجام داده است.نتیجه تحقیق نشان می دهد که هزینه ها در مدل های آموزش از راه دور سنتی وآموزش ترکیبی مبتنی بر وب(طراحی مجدد) روی هر چهار متغیر ۱)هزینه توسعه مواد آموزشی؛ ۲)هزینه آموزش اعضای هیات علمی؛ ۳)هزینه های آموزش(تدریس)؛ ٤)هزینه ارزشیابی و ۵)هزینه کل هر دانشجو (مدل مبتنی بر تکنولوژی در برابر مدل های دیگر) تفاوت

1. Andeson
2. INSIGHT

معنی داری هم در زمان و هم در رشته ها وجود داردهمچنین،نتیجه تحقیق بیانگر تفاوت معنی داری در همه اجزا ،بین علوم کمی وانسانی و اجتماعی وجود دارد [۳].

کوهن و ناچمیاس در تحقیقی با عنوان «ارائه الگویی کمی هزینه- اثربخشی در آموزش مبتنی بروب» به الگویی کمی دست یافتند که در آن ضمن بیان ویژگی های مدل کمی مولفه های هزینه ای واثربخشی را استخراج کرده اند.نتیجه این تحقیق ارائه مدل چهار مرحله ای ۱- طرح مدل؛ ۲- تولید سازوکار محاسباتی؛ ۳- ارزشیابی متخصصان از مدل و٤- اعتباریابی مدل توسط یاددهنده ویادگیرنده بوده است [۹].

در تحقیقی که با عنوان «بررسی هزینه ها ومقایسه کیفیت آموزش تربیت بدنی در نظام آموزش ازراه دور وحضوری» توسط ابوالفضل فراهانی انجام شدنتایج زیر استخراج گردید:

- در رشته ی تربیت بدنی در دوره اول پذیرش دانشجو سرانه ی آموزشی نظام از راه دور ۲ /۵ بالاتر از آموزش حضوری است؛
- هزینه آموزش از راه دور تحت تاثیر تعداد دانشجو قرار دارد وبا افزایش تعداد دانشجو سرانه آموزشی به شدت کاهش می آید؛
- با پذیرش ٤۰۵ نفر سرانه دو نظام تقریبا همسطح است وبا بیش از این تعداد سرانه آموزش ازدور کاهش می یابد؛
- در بخش مقایسه کیفیت آموزشی،مشخص شد که دانشجوان نظام از راه دور با پیشینه ضعیف تری وارد دانشگاه می‌شوند که این تفاوت از نظر آماری معنی دار است؛
- بین پیشینه علمی و کیفیت آموزشی همبستگی معنی داری وجود دارد؛
- همچنین نتایج نهایی نشان می دهد که به رغم بالا بودن نمرات رفتار ورودی دانشجویان.

حضوری، نظام از راه دور در دروس نظری با ماهیت علوم انسانی و علوم پایه از کیفیت آموزشی بالاتری برخوردارند [۱].

با توجه به هدف اصلی پژوهش،مطالعه مبانی نظری ومطالعات انجام گرفته در این زمینه سوال اصلی پژوهش به شرح ذیل می باشد:

- مولفه های هزینه- اثربخشی در آموزش از دور ایران کدام اند؟

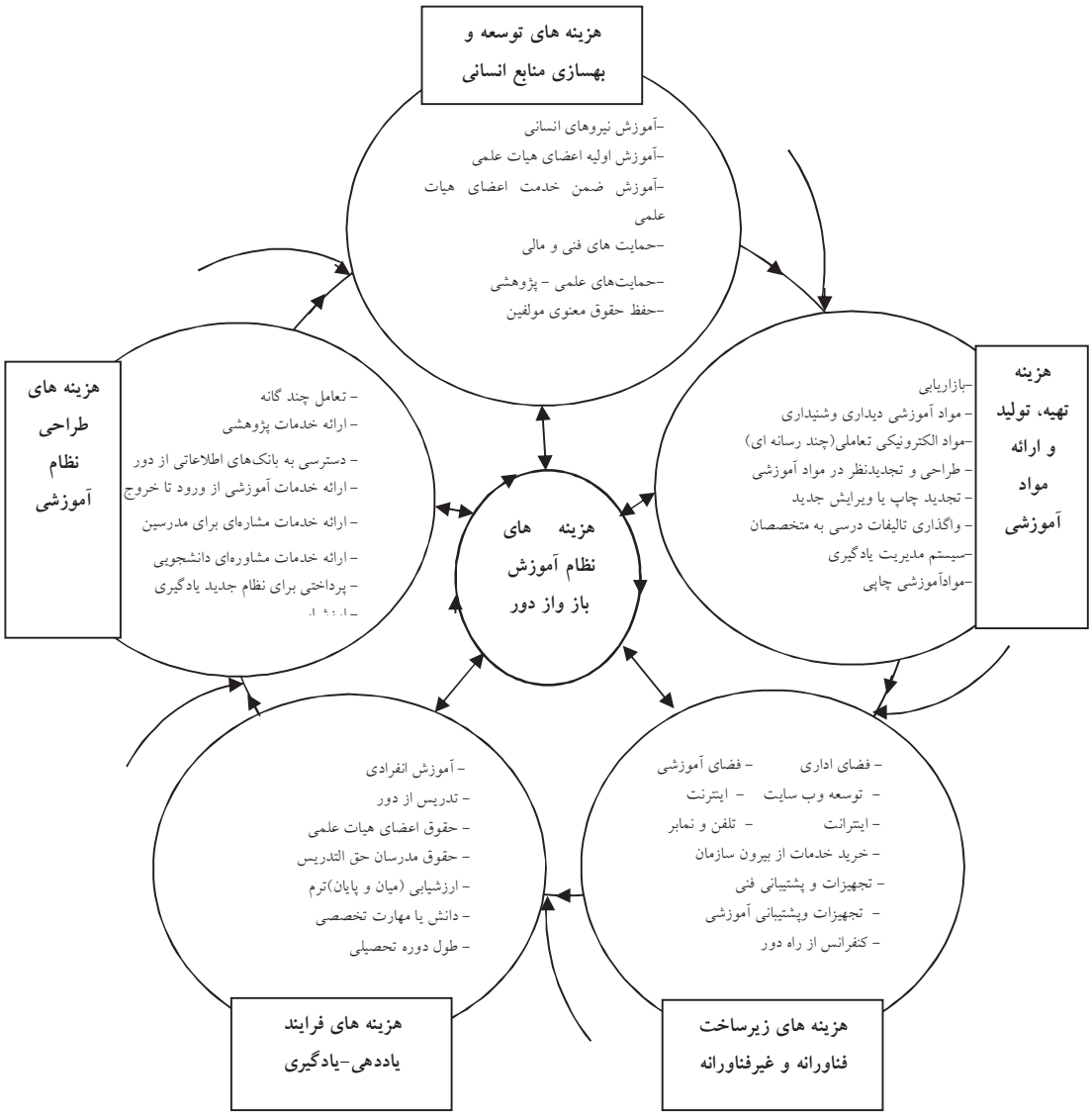
۲- روش شناسی

این پژوهش از نوع کیفی بوده است. سپس با استفاده از نظرات متخصصین با استفاده از روش دلفی مولفه های هزینه ای جامعه آماری این پژوهش شامل متخصصین برنامه ریزی آموزش از راه دور،متخصصین آشنا به حوزه اقتصاد آموزش عالی در ایران بودند.از بین آن ها تعداد ۹ نفر با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند انتخاب و با استفاده از روش دلفی (Delphi) مولفه های هزینه ای مشخص شده اند.

۳- یافته‌ها و نتیجه گیری

به منظور پاسخ گویی به سوال تحقیق و شناخت مهمترین مولفه های اصلی تاثیرگذار (ارزش دار)، کشف و استخراج مولفه‌های اصلی هزینه در آموزش از راه دور اثربخش در ایران ٤ مولفه اصلی با مرور ادبیات و بررسی اسناد و منابع معتبرعلمی، شناسائی شد.پس از آن با استفاده از نظرات خبرگان و متخصصین این حوزه این مؤلفه ها به همراه مبانی نظری به

صورت گویه هائی در یک پرسشنامه گنجانده و به اعضای گروه خبره ارسال شد. هدف این کار انتخاب و نام گذاری دسته‌ای از عوامل اصلی و فرعی هزینه های آموزش باز و از دور اثربخش در ایران بوده است تا نظرات تخصصی آن ها به همرا پیشنهادات سازنده ارایه شده جمع آوری گردد.به این ترتیب پرسشنامه به ۹ متخصص حوزه اقتصاد آموزش عالی آشنا به مسایل تعلیم وتربیت مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات و برنامه ریزان آموزش از راه دور که به مسایل مالی اطلاع داشتند داده شد.از این عده در نهایت ٦ نفر به پرسشنامه پاسخ داده و ۳نفر از ادامه همکاری سر باز زدند.حاصل این کار تعیین و تبیین مولفه های هزینه یابی در آموزش از راه دور در ایران بوده که در جدول زیر آمده است.از آنجا که در روش دلفی توافق نظر خبرگان ملاک تصمیم گیری می باشد، به منظور حصول اطمینان بیشتر پرسشنامه طی دو مرحله توزیع و جمع آوری گردید تا توافق کلی خبرگان نسبت به طبقه بندی مؤلفه ها به دست آید.



در جوامع امروزی،نظام های آموزشی جز نهاد های اجتماعی و در عین حال پر هزینه ترین آن ها به حساب می‌آیند. استقبال مردم از آموزش و پرورش و پاسخ گویی به علاقه و رغبت آن ها مستلزم اجرای هزینه های مادی و معنوی بسیاری برای مصرف کنندگان و تولید کنندگان آموزشی است.هرگاه به ارقام نجومی مصرف شده در آموزش و پرورش توجه شود این مطلب بیشتر آشکار خواهد شد.این حجم عظیم سرمایه گذاری در نهاد ها و نظام های آموزشی،از جمله نظام آموزش از دور در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات سبب می شود تا همه کسانی که به نوعی با این نظام در ارتباط هستند در خصوص کیفیت و اثربخشی هزینه های انجام شده حساس باشند.برای دستیابی به چنین هدفی و ارائه الگویی مدلی مطلوب که نشان دهد هزینه ها در کدام بخش انجام شوند تا میزان اثربخشی نظام های آموزشی بالاتر رود لازم و ضروری است.

با توجه به اینکه تاکنون هیچ نظریه کاملی در ارتباط با مطالعات مربوط به هزینه و هزینه یابی در آموزش و پرورش به طور عام و آموزش از راه دور به طور خاص به طور اخص مطرح نشده است ،از این رو سعی گردید با توجه به گستردگی موضوع و عدم وجود مبنای نظری ای که مستقیما به این موضوع در ایران بپردازد چشم اندازها و دیدگاه های متنوعی را مورد تفحصص و کنکاش قرار دهیم.زیرا هیچ یک از چشم اندازهای نظری موجود به تنهایی چارچوب مناسبی را برای تعیین هزینه در اختیار محققین قرار نمی دهد .از آن جایی که مطالعه و برداشت های متفاوت نسبت به مفهوم هزینه پدیده ای است که با عوامل زیادی در ارتباط است و یک نظریه یا الگو نمی تواند تبیین جامعی از موضوع داشته باشد بنابراین نیازمند اتخاذ یک دیدگاه ترکیبی برای تعیین موضوع پژوهش حاضر هستیم .الگویی که در این پژوهش پیشنهاد گردید الگویی است:

- دوری یا چرخه ای؛
- پایان ناپذیر؛
- قابل بررسی مجدد؛
- بازگشت پذیر به نقطه آغازهای متفاوت؛
- با قابلیت ورود به چرخه از هر نقطه ای که بخواهند.

منابع

فراهانی،ابوالفضل(۱۳۸۰)،بررسی هزینه ها و مقایسه کیفیت آموزش تربیت بدنی در میان آموزش از راه دور و حضوری،حرکت،شماره۸،۵-۲۵.

نادری، ابوالقاسم (۱۳۸۳)، اقتصاد آموزش، انتشارات یسطرون، تهران.

Kendrick,D.(2006).The cost Effectiveness Of Component In Web-Based Instructional System:A Cost Benefit Analysis Of E-Learning Course Redesign For The Distance Learning Environment,Doctoral Desertation,Texas A&M University.

Hulsmann,T.(2000),The cost of open learning: a handbook (Oldenburg Bibliotheks-und Informa- tionssystem der Universitt Oldenburg).

Mays,T.(2005),Costing Distance Education And Open Learning In Sub-Saharan Africa,Open Learning,Vol.20,No.3,211-225.

Rumble,G.(2001).The Costs And Costing Of Network Learning,JALN Vol.5,Issue 2,September.

Holmberg,B.(2005),Theory And Practice Of Distance Education,2Edition,London And New York,Routledge.

http:// http:www.isat-cit.marshall.edu/distance

Nicol,D.& Coen,M.(2003),A Model for Evaluating the Institutional Costs and Benefits of ICT Initiatives in Teaching and Learning in Higher Education, Association of Learning Technology Journal,Volume 11 (2),46-60.

Cohen,A.,Nachmias,R.(2006),A Quantitative Cost-Effectiveness Model For Web Supported Academic Instruction,The Internet And Higher Education,No.9,81-90.

Anderson,W.Shannon(1995),A Framework For Assessing Cost Management System Changes:The Case Of Activity Based Costing Implementation At General Motors,1986-1993,Research Support School Of Business Administration,University Of Mchigan.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

ملاک های ارزشیابی کیفیت آموزش های الکترونیکی در نظام های دانشگاهی بر اساس طراحی آموزشی و ظاهری

جواد حاتمی [۱]، اسماعیل عظیمی [۲]

چکیده

با امکانات و ظرفیت هایی که آموزش الکترونیکی در اختیار قرار می دهد روز بـه روز دانشـگاه هـا و موسسات آموزشی اقبال بیشتری به این نوع آموزش نشـان مـی دهنـد. هـدف از ایـن مقالـه ارائـه ی معیارهایی برای ارزشیابی کیفیت آموزش الکترونیکی در نظام های دانشگاهی بر اساس طراحی آموزشی و ظاهری است. بنابراین در پژوهش حاضر با بهره گیری از روش مروری و تحلیل قیاسی مبانی نظری معیارهایی بر اساس این دو مولفه ارائه می شود. در مولفه ی طراحی آموزشی اصول طراحی آموزشی از منظر دو دیدگاه طراحی آموزشی یعنی سیستمی و سازنده گرا ارائه شد.در مولفـه ی طراحـی ظـاهری، معیارهایی در بخش های اصول چندرسانه ای، اصـول طراحـی صـفحات نـرم افـزار، اصـول طراحـی بازخوردها، اصول طراحی متن، اصول طراحی تصویر، اصول طراحی صوت و اصول طراحی انیمیشـن و ویدیو ارائه شد. به منظور ارائه‌ی آموزش های الکترونیکی با کیفیت تر و .کاراتر و موثرتر، اصـول و معیارهای ذکر شده می توانند کمک کننده باشند و همین طور در ارزشیابی این نوع از آموزش ها مورد استفاده قرار بگیرند. پیشنهاد می شود در تحقیقات آینده در غالب پژوهش های میدانی، ایـن معیارهـا اعتباریابی شوند.

کلمات کلیدی: آموزش الکترونیکی، کیفیت، نظام دانشگاهی، طراحی آموزشی، طراحی ظاهری

---

۱. دانشیار دانشگاه تربیت مدرس، گروه تعلیم و تربیت، تهران، ایران. j.hatami@modares.ac.ir
۲. دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی، دانشگاه تربیت مدرس، گروه تعلیم و تربیت، تهران، ایران. e.azimi@modares.ac.ir

۱- مقدمه

آموزش از راه دور، به تکنولوژهای ارتباطی و نهادی برای طراحی و برنامه ریزی آموزش نیازمند است در واقع آموزش الکترونیکی از زیرشاخه های آموزش از راه دور است که در آن ارتباط آموزگار و شاگرد به تکنولوژی اینترنت محدود می شود. در آموزش از راه دور، ارتباط آموزگار و شاگرد می تواند از طریق نامه نگاری، رادیو، تلویزیون،تلفن، ویدئو کنفرانس و یا اینترنت و شبکه های اجتماعی باشد(مور و کرسلر[1]،۲۰۱۱). آموزش مبتنی بر وب به عنوان یکی از اشکال آموزش از راه دور به شدت جای خود را در محیط های آموزش رسمی و غیر رسمی باز کرده است و هم اکنون دانشجویان زیادی از این طریق مشغول به تحصیل می باشند. مایر به تعریف مفهومی از آموزش های مجازی و الکترونیکی پرداخته است و آن را یادگیری فعال و هوشمندی می داند که ضمن تحول در فرایند یاددهی - یادگیری در گسترش و تعمیق و پایدار ساختن فرهنگی فن آوری اطلاعات و ارتباطات نقش اساسی و محوری خواهد داشت (مایر، ۲۰۰۵).

در آموزش عالی، تقریبا اکثر دانشگاه های ایران مجهز به سیستم یادگیری الکترونیکی هستند. از جمله ی دانشگاه هایی که در این زمینه پیشرو بوده اند می توان به دانشگاه شیراز، دانشگاه علم و صنعت و دانشگاه تهران اشاره کرد. هر ساله تعدادی دانشجو در رشته های مختلف از طریق آموزش الکترونیکی پذیرش می شوند و به ادامه ی تحصیل به این شیوه می پردازند.

بااهمیت ترین کاری که برای طراحی و برگزاری هر دوره ی آموزشی چه از راه دور و چه آموزش های حضوری باید انجام گیرد طراحی آموزشی است. فردانش (۱۳۹۰) اهمیت و تعریف طراحی آموزشی را به این صورت بیان می کند:

ساختن یک پل، یک بنا، یک موتور مولد نیرو و شاید ساختن هر چیزی، ابتدا نیازمند پیش بینی چگونگی ترکیب و اتصال قسمت های مختلف آن با یکدیگر و همچنین پیش بینی روش اجرای امور مختلف است. آموزش نیز که ماهیتی ترکیبی و تلفیقی از محتواها، روش ها و امکانات دارد چنین پیش بینی هایی را اقتضا می کند. این پیش بینی ها که اصطلاحاً آن را طراحی می‌نامیم به خصوص در مواردی که طراح با انسان سر و کار دارد بسیار پیچیده تر و دشوارتر است. امروزه طراحی آموزشی به عنوان یکی از ارکان رشته ی تکنولوژی آموزشی اهمیت بسیار زیادی یافته و توجه بسیاری از صاحب نظران این رشته را به خود جلب کرده است. طراحی آموزشی، پیش بینی روش ها و انتخاب و ترتیب مواد آموزشی در شرایط خاص به منظور رسیدن به نتایج یادگیری به نحو موثر است (ص۱۳٤).

بنابراین یک طراح آموزشی قطعا یکی از افراد حیاتی و مهم در یک تیم طراحی دوره های آموزشی از راه دور است. طراح آموزش با تحلیل مخاطبان و بررسی شرایط و امکانات و نیازها و درخواست های سازمان تقاضادهنده، به طراحی دوره ی آموزشی اقدام می کند.

اما طراحی در بخش دیگری نیز حائز اهمیت می باشد و آن طراحی ظاهری آموزش الکترونیکی است. این قسمت به این دلیل از اهمیت برخوردار است که یادگیرندگان، در اولین برخورد با چنین آموزشی به طراحی کاربری آن توجه می کنند و در روند یادگیری می خواهند تا طراحی ظاهر به گونه ای باشد که موجب سردرگمی آن ها نشود و بار شناختی را به آن ها تحمیل نکند. تحقیقات شناختی مختلفی در طراحی رابط کاربری صورت گرفته است که از مهم ترین آن ها، تحقیقات مایر[2] (۲۰۱۱،۲۰۰۸) می باشد.

---

2. Mayer

بنابراین سوالاتی که در این مقاله محقق در پی پاسخ دادن به آن ها است شامل این موارد می شود:

۱- ملاک های ارزشیابی کیفیت آموزش الکترونیکی در نظام های دانشگاهی بر اساس طراحی آموزشی شامل چه مواردی می شود؟

۲- ملاک های ارزشیابی کیفیت آموزش الکترونیکی در نظام های دانشگاهی بر اساس طراحی ظاهری شامل چه مواردی می شود؟

برای پاسخ به سوال اول، به رویکردهای سیستمی و سازنده گرای طراحی آموزشی اشاره می شود و ملاک های ارزشیابی کیفیت آموزش الکترونیکی در نظام های دانشگاهی بر اساس این دو رویکرد طراحی آموزشی معرفی می‌شوند. سپس اصول کیفی بودن یک آموزش الکترونیکی از منظر بررسی های مریل(۲۰۰۲،۲۰۰۸) تحت عنوان اصول اولیه ی آموزش ارائه می شود و بر این اساس ملاک هایی برای ارزشیابی کیفیت ارائه می گردد.

برای پاسخ به سوال دوم با مرور تحقیقات مختلف اصولی برای طراحی ظاهری چندرسانه ای ها از منظر شناختی ارائه می‌شود و در ادامه ملاک هایی برای هر عنصر یک چندرسانه ای به صورت مجزا ارئه می شود.

۲- مبانی نظری

باید توجه داشت که نظریه‌های طراحی آموزشی راهنمایی‌های دقیقی درزمینه‌ی کمک به یادگیری و رشد بهتر افراد ارائه می‌دهند. یک طراحی آموزشی که موثر و کارآمد است با توجه به نظریه‌های طراحی آموزشی انجام می شود. طراح آموزش در هر موقعیتی که قرار می‌گیرد به درک کاملی از نظریه‌های یادگیری و آموزش نیاز دارد تا بتواند شرایط یاددهی و یادگیری لازم را برای آن موقعیت ارائه دهد. آن چه که در اولین گام طراحی آموزشی باید صورت بگیرد انتخاب دیدگاه طراحی آموزشی است. بدون انتخاب یک دیدگاه و عمل بر اساس آن، طراحی آموزشی طرحی آشفته و غیرکارآمد خواهد شد. چون هر دیدگاه با توجه به نظریه های یادگیری و آموزشی متفاوتی اتخاذ شده و به تبع آن، پایه های معرفت شناختی متفاوتی دارد، خلط دیدگاه ها در ارائه ی آموزش برای یک هدف آموزشی در حقیقت عدم توجه به مبانی معرفت شناختی و وجود پایه های یک مبانی نظری متقن را می رساند. دو دیدگاه اصلی در طراحی آموزشی وجود دارد: دیدگاه‌های سیستمی و سازنده گرایی می‌باشند.

این دیدگاه از منظر نظریه های یادگیری از نظریه های رفتارگرایانه و شناخت گرایانه سرچشمه می گیرد که مربوط به دیدگاه های معرفت شناسانه‌ای است که نگرش عینی به دانش دارند. نظریه ی دیگری که دیدگه سیستمی طراحی آموزشی از آن بهره می گیرد نظریه ی مبتنی بر سیستم هاست. طبق این نظریه اجزای هر سیستمی شامل درون داد، فرایند، برونداد می شود. بنابراین برای طراحی هر سیستمی باید به دقت این عناصر را مشخص کرد. در طراحی آموزشی سیستمی، برون دادها که همان غایت اصلی آموزش هستند به دقت تعریف و شناسایی می شوند و برای رسیدن به آن ها فرایند ها یی که همان جریان آموزش است طی می شوند. درون دادهای آموزش هم شامل افراد و منابعی می شوند که در فرایند آموزش برای رسیدن به برونداد آموزشی مشخص شده اند(فردانش،۱۳۹۳).

اما دیدگاه دیگر که سارنده گرایانه نام دارد بر اساس سرچشمه ی معرفت شناسانه ای که دارد دانش را نسبی می داند و

اعتقاد دارد که دانش توسط خود افراد ساخته شده و این دانش ساخته شده در افراد مختلف، متفاوت است. بنابراین با توجه به این دیدگاه هیچ آموزشگری نمی تواند دانش را عینی بداند و سعی در انتقال آن به همان شکل کسب شده توسط خودش بکند، آموزش و یادگیری چیزی جز فراهم کردن موقعیت هایی برای ساختن دانش توسط یادگیرندگان نیست. رویکردهای طراحی آموزشی برخاسته از این نظریه، مراحل و فرایندهای آموزش را شامل اجزای دقیق و از پیش تعیین شده نمی دانند بلکه بر ارائه ی فرصت هایی برای خلق معنی در ذهن شاگرد تاکید می کنند (فردانش،۱۳۹۳).

مایر (۲۰۰۱، ترجمه ی موسوی، ۱۳۸٤) دلیل منطقی ارائه ی چندرسانه ای را به کارگیری کل ظرفیت شناختی انسان برای پردازش اطلاعات می داند. سه فرضیه ی اساسی درباره ی نظریه ی شناختی یادگیری چندرسانه ای مطرح شده است که عبارتند از: فرضیه ی کانال دوگانه، ظرفیت محدود و پردازش فعال (زارعی زوارکی و جعفرخانی، ۱۳۸۸). طبق فرضیه ی کانال دوگانه انسان ها برای پردازش اطلاعاتی که به شکل مواد دیداری و شنیداری ارائه می شوند، کانال های جداگانه و مجزایی را در اختیار دارند. در فرضیه ی ظرفیت محدود اساس بر این است که انسان ها در میزان اطلاعاتی که می توانند در هر کانال و در یک زمان واحد پردازش کنند، محدودیت دارند. و بر اساس فرضیه ی پردازش فعال، انسان ها در پردازش شناختی برای ایجاد یک بازنمایی ذهنی منسجم و فهم پذیر از تجارب خود به صورت فعالانه درگیر می شوند. چند رسانه ای ها با بهره گیری از کانال های حسی مختلف دیداری و شنیداری می توانند فرصت پردازش فعال اطلاعات و یادگیری آن ها را فراهم کنند.

۳- ابزار و روش

روش استفاده شده در این تحقیق روشی مروری است که با بهره گیری از مطالعات و تحقیقات انجام شده ملاک ها و اصولی برای ارزشیابی آموزش الکترونیکی استخراج شده است. نوع مطالعه ی مروری که در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفته است، روش تحلیلی از نوع قیاسی می باشد. در این روش، با مطالعه ی دقیق منابع مختلف در جهت سوالات مطرح شده سعی می شود تا به پاسخ این سوال ها با یک روش قیاسی دست یافت.

٤- یافته ها

با توجه به هدف این مقاله که ارائه ی ملاک هایی برای ارزشیابی کیفیت آموزش الکترونیکی در نظام های دانشگاهی بر اساس طراحی آموزشی و ظاهری بود. با مرور مطالعات و تحقیقات مختلف سعی شد تا به سوالات این تحقیق در راستای هدف تحقیق پاسخ داده شود. بنابراین پاسخ به این سوالات به صورت خلاصه ارائه می شود

سوال اول: ملاک های ارزشیابی کیفیت آموزش الکترونیکی در نظام های دانشگاهی بر اساس طراحی آموزشی شامل چه مواردی می شود؟

طراحی آموزشی به صورت کلی شامل دو رویکرد سیستمی و سازنده گرا می باشد که برای طراحی اموزشی بر اساس هر یک از این موارد باید اصول و ملاک هایی را رعایت کرد. چند مورد از مهم ترین آن ها در الگوهای سیستمی طراحی آموزشی

به این صورت می باشد:

ویژگی های الگوهای طراحی آموزشی سیستمی شامل این موارد می شوند:

۱- سیستم توصیف و محدودیت‌های محیط شناسایی می شوند؛

۲- طرحی با دقت و تفصیل برای رفع مشکلات و نیازهای آموزشی به وجود آمده پیاده می شود؛

۳- رویکرد سیستمی هدف مدار عمل می کند؛

٤- مسیر رسیدن به هدف های آموزش با دقت و جزییات مشخص است؛

۵- آموزش به اجزا تقسیم می شود؛

٦- ترتیب و توالی اجزای آموزش مشخص است.

اصول دیگری که در آموزش‌های سیستمی باید رعایت کرد شامل اصول اولیه‌ی آموزشی می شود که مریل(۲۰۰۸) مطرح کرده است و اعتقاد دارد با رعایت آن ها یک آموزش الکترونیکی باکیفیت، درگیر کننده و اثربخش با رویکرد سیستمی خواهیم داشت. این اصول عبارتند از:

۱- مسأله محوری[1]: اگر یادگیرندگان با مسائلی از زندگی واقعی سروکار داشته باشند، یادگیری بهتر صورت می گیرد.

۲- فعال سازی[2]: هنگامی که از دانش قبلی یادگیرنده برای فعال سازی دانش جدید استفاده می شود، یادگیری بهتر صورت می‌گیرد.

۳- نمایش دادن[3]: چنانچه دانش جدید به یادگیرندگان نشان داده شود، یادگیری بهتر صورت می گیرد و معلمان باید نحوه ی استفاده از اطلاعات برای انجام وظایف یا حل مسایل برای دانش اموزان را به نمایش بگذارند؛ در این صورت است که آموزش اثربخش خواهد بود.

٤- کاربرد[4]: چنانچه دانش جدید از سوی یادگیرنده مورد استفاده قرار گیرد، یادگیری بهتر صورت می گیرد. بسیاری از نظریه‌های طراحی آموزشی، کاربرد دانش و مهارت را شرط لازم برای یادگیری اثربخش می دانند. بنابراین، دانش آموزان نه تنها بایستی اطلاعات را به خاطر بسپارند بلکه باید بتوانند از آن در موقعیتهای مسأله دار استفاده کنند.

۵- تلفیق[5]: هنگامی که دانش آموزان آموخته‌های خود را در موقعیت های ملموس به کار می گیرند و از آنها برای حل مسائل واقعی استفاده می کنند، انگیزه ی بهتری برای یادگیری دارند.

کار مشابهی را کلر[6] (۲۰۰۹،۲۰۰۸) با بررسی مطالعات مختلف انجام داد و چهار شرط برای در نظر گرفتن انگیزه در آموزش معرفی کرد. کار کلر در نظریه های ارزش-انتظار، تقویت و نظریه ی ارزشیابی شناختی ریشه دارد(کلر،۲۰۰۸). البته او اسم این چهار عنصر را اصول اولیه ی انگیزه ای معرفی نکرده بود. اخیرا کلر(۲۰۰۸) با گسترش حوزه ی مطالعاتی خود چهار عنصر انگیزه ای خود را به پنج اصل توسعه داد و تحت عنوان اصول اولیه انگیزه ای معرفی کرد. این پنج اصل به طور خلاصه به این صورت می باشد:

---

1. problem-centered
2. activation
3. demonstration
4. application
5. integration
6. Keller

اصل اول: انگیزه ی یادگیرنده هنگامی که کنجکاوی او به دلیل تصور ایجاد شکاف در دانش جاریش برانگیخته شود،افزایش می یابد. این اصل در مدل ARCS تحت عنوان توجه[1] که به جلب توجه، ایجاد کنجکاوی و درگیر شدن در فعالیت ها اشاره می کند، مطرح می شود. سطح عمیق تر توجه یا کنجکاوی به وسیله ی مسائل حل نشده و رازآلود و دیگر تکنیک های محرک کنجکاوی برانگیخته می شود.

اصل دوم: انگیزه ی یادگیرنده هنگامی که دانش یادگرفته شده به اهداف یادگیریش مربوط باشد ،افزایش می یابد. این اصل در مدل ARCS تحت عنوان مربوط بودن مطرح شده بود. این اصل اشاره به کابرد راهبردهایی برای مربوط کردن محیط های آموزشی که شامل محتوا، راهبردهای تدریس و سازمان های اجتماعی می شوند به اهداف یادگیرندگان، سبک های یادگیری و تجارب قبلی آن ها دارد. فعالیت های یادگیری واقع گرا به خوبی این اصل را پوشش می دهند.

اصل سوم: انگیزه‌ی یادگیرنده هنگامی که او باور داشته باشد که در تسلط به یک کاری موفق خواهند شد، افزایش می یابد. این اصل در مدل ARCS تحت عنوان انتظار مطرح شده بود. این اصل به متغیرهایی اشاره می کند که به احساس کنترل فردی و انتظار موفقیتش برمی‌گردد. طبق این اصل راهبردهایی برای کمک به یادگیرندگان اتخاذ می شود که آنان را به سمت انتظارات مثبت برای موفقیت و همین طور باور این که موفقیتشان را به خودشان استناد بدهند سوق می‌دهد.

اصل چهارم: انگیزه ی یادگیرنده هنگامی که اونتایج رضایت بخشی را از انجام فعالیت ها انتظار داشته باشد یا تجربه کند، افزایش می یابد. این اصل در مدل ARCS تحت عنوان رضایت مطرح شده بود. سه اصل قبلی برای افزایش یادگیرنده برای یادگیری بود اما این اصل به احساسات مثبت یادگیرنده به تجارب یادگیریش و انگیزه ی مداوم او برای یادگیری های بعدی اشاره می کند. سه اصل قبلی انگیزه ی بیرونی را هم در بر داشتند اما این اصل بر انگیزه ی درونی تاکید می کند. رضایت تنها موقعی حاصل خواهد شد که یک فرد از درون احساس رضایت کند. استفاده از راهبردهایی برای ایجاد فرصت هایی برای تمرین موضوعات یادگرفته شده در زندگی واقعی این رضایت درونی را افزایش خواهد داد.

*اصل پنجم: انگیزه‌ی یادگیرنده هنگامی که راهبردهای خودنظم دهی و ارادی را برای نظم دادن به اهدافش به کار بندد، افزایش می یابد و حفظ می شود.*چهار اصل ذکر شده بر انگیزه دادن و باانگیزه ماندن یادگیرنده کمک می کند. اما همیشه موانع مختل کننده و مزاحمی وجود دارد که امکان دارد در انگیزه ی یادگیرنده دخالت کند. در چنین مواقعی یادگیرنده لازم است تا توانایی هایی برای کنترل موقعیت و فائق آمدن بر موانع داشته باشد تا بتواند در راستای هدف خود حرکت کند و انگیزه ی خود را از دست ندهد. طبق این اصل باید راهبردهایی را برای خودنظم ده شدن و خودکنترل شدن یادگیرنده به کار بست.

نوع دیپر طراحی آموزشی استفاده از الگوهای سازنده گراست. فردانش (۱۳۹۳) اصولی که در طراحی آموزشی مبتنی بر سازنده گرایانه باید رعایت شوند را شامل این موارد می شوند:

۱- گنجاندن یادگیری درزمینه‌های ملموس و واقعی؛

۲- گنجاندن یادگیری در تجارب اجتماعی؛

۳- تشویق تملک و داشتن نظر در فرایند یادگیری؛

---

1. attention

٤- ارائه تجربه‌ی فرآیند ساختن دانش؛
٥- تشویق خودآگاهی از فرایند ساختن دانش؛
٦- ارائه‌ی تجربه و تقدیر از دیدگاه‌های متفاوت؛
۷- تشویق استفاده از انواع روش‌های ارائه.

سوال دوم: ملاک های ارزشیابی کیفیت آموزش الکترونیکی در نظام های دانشگاهی بر اساس طراحی ظاهری شامل چه مواردی می شود؟

از جمله معروف ترین اصولی که می توان در طراحی آموزش الکترونیکی در نظر گرفت، اصول چندرسانه ای مایر است. این اصول شامل این موارد می شود:

اصول چندرسانه ای مایر

معروف ترین اصولی که باید در طراحی نرم افزار های چند رسانه ای رعایت شود اصول چندرسانه ای مایر است(مایر،۲۰۰۸).. این اصول در ادامه شرح داده می شود:

اصل چندرسانه‌ای: دانش آموزان زمانی خوب یاد می گیرند که ازکلمات و تصاویردرکنار هم استفاده شود نه اینکه تنها از کلمات استفاده شود. بنابر نظریه ی رمز دو گانه گفته می شود که حافظه ی دراز مدت از دو حافظه ی متمایز تشکیل شده است که یکی از آن دو اطلاعات کلامی و دیگری تصاویر ذهنی را در خود ذخیره می کند. برای مثال اشیا مانند گربه به صورت تصاویر ذهنی و موارد انتزاعی مانند حقیقت به صورت کلامی در این حافظه ذخیره می شوند . بعضی از امور که هم عینی اند و هم انتزاعی مانند خانه به هر دو صورت تصویری و کلامی در حافظه ذخیره می شوند. بنابراین ، اطلاعاتی که قابل رمز گردانی به هر دو صورت تصویری و کلامی هستند آسان تر آموخته می شوند. این اصل با تئوری شناختی یادگیری چند رسانه ای مبنی بر این که انسانها دارای دو کانال برای پردازش مواد هستند که از لحاظ کیفی متفاوتند هماهنگ است. یکی برای بازنمایی های مبتنی بر تصاویر و دیگری برای بازنمایی های کلامی. اساس زیر بنایی این نظریه این است که بازنمایی های ذهنی تصویری و بازنمایی های ذهنی کلامی به خاطر طبیعتشان از لحاظ کیفی با هم متفاوتند؛ بازنمایی های دیداری وکلامی به لحاظ اطلاع رسانی نمی توانند معادل هم باشند (زارعی زوارکی و عوض زاده، ۱۳۸۵)

اصل مجاورت مکانی: دانش آموزان زمانی خوب یاد می گیرندکه در صفحه یا صفحه نمایشگر، تصاویر و کلماتی که مربوط به هم هستند نزدیک به هم یا در کنار هم به نمایش در آیند تا اینکه دور از هم به نمایش در آیند. وقتی بر روی صفحه یا صفحه ی نمایشگر، کلمات و تصاویر مربوط به هم نزدیک یکدیگر یا در کنار هم قرار دارند، یادگیرندگان مجبور نیستند منابع شناختی خود را برای جستجوی دیداری صفحه یا صفحه نمایشگر، صرف کنند و احتمال زیادی هست که یادگیرندگان قادر به نگهداری هر دوی آنها در حافظه فعال خود در آن واحد باشند. وقتی کلمات و تصاویر مربوط به هم دور از یکدیگر بر روی صفحه یا صفحه نمایشگر قرار دارند یادگیرندگان مجبورند منابع شناختی خود را برای جستجوی دیداری صفحه یا صفحه نمایشگر، برای پیدا کردن کلمات وتصاویر مربوط به هم، صرف کنند. بنابراین، احتمال کمی وجود دارد که یادگیرندگان قادر باشند هر دوی آنها در حافظه فعال خود در آن واحد ، حفظ و نگهداری کنند (همان منبع).

اصل مجاورت زمانی: زمانیکه کلمات وتصاویر مربوط به هم، به جای اینکه بصورت پیاپی و پشت سرهم ارائه شود،

بصورت همزمان ارائه می شود، دانش آموزان بهتر یاد می گیرند. زمانی که بخش انیمیشن و بیان شفاهی مربوط به آن در یک زمان ارائه می شوند، این احتمال زیاد هست که یادگیرنده بتواند بازنمایی های ذهنی هر دو را در حافظه فعال خود در یک زمان نگهداری کند و بنابراین احتمال بیشتری وجود دارد که یادگیرنده قادر باشد ارتباطات یا پیوندهای ذهنی میان بازنمایی های دیداری وکلامی برقرار کند (همان منبع).

اصل پیوستگی یا انسجام: دانش آموزان زمانی خوب یاد می گیرند که از گنجانده شدن مواد درسی نامربوط و نا مرتبط جلوگیری شود. مواد درسی نامربوط یا بی ربط، منابع شناختی را در حافظه فعال به چالش می کشند و می توانند توجه و آگاهی را از مواد درسی مهم منحرف کنند، آنها می توانند فرایند سازماندهی مواد درسی را مختل سازند و همچنین می توانند باعث شوند که یادگیرنده مواد درسی را به شکل نامناسبی سازماندهی کند. به طور خلاصه، نظریه شناختی یادگیری چند رسانه ای یک اثر پیوسته را پیش بینی می کند که افزودن مواد جالب- به شکل موسیقی واصوات- به یادگیری دانش آموزان لطمه می زند (همان منبع).

اصل چند حسی: دانش آموزان از انیمیشن و بیان شفاهی بهتر از انیمیشن و متن روی صفحه مانیتور یاد می‌گیرند؛ به عبارت دیگر، دانش آموزان زمانی خوب یاد می گیرند که کلمات موجود در پیام های چند رسانه ای به جای متن چاپی به صورت گفتاری ارائه شود. زمانیکه تصاویر وکلمات هر دوبصورت دیداری ارائه می شود (همانند انیمیشن ومتن چاپی) ظرفیت کانال تصویری/دیداری پر می شود؛ در حالی که کانال کلامی/ شنیداری بدون استفاده می ماند. زمانی که کلمات بصورت شنیداری ارائه می شود آنها می توانند در کانال کلامی/ شنیداری پردازش شوند، بدین ترتیب کانال تصویری/ دیداری، فقط برای پردازش تصاویر اختصاص پیدا می کند (همان منبع).

اصل افزونگی یا مازاد: دانش آموزان ازطریق انیمیشن و بیان شفاهی بهتر از انیمیشن، بیان شفاهی و متن(چاپی) یاد می‌گیرند. وقتی تصاویر وکلمات هر دو بصورت دیداری ارائه می شود (همانند انیمیشن ومتن چاپ شده)، در این صورت امکان دارد ظرفیت کانال دیداری پر شود. یکی از موارد مخالف با اضافه شدن متن بر روی صفحه نمایش بر فرضیه ظرفیت محدود مبتنی است (همان منبع).

اصل تفاوت های فردی: تاثیرات طراحی آموزش چندرسانه ای بریادگیرندگان دارای دانش کمتر نسبت به یادگیرندگان دارای دانش بیشتر و همچنین بر یادگیرندگان دارای درک فضایی بالا نسبت به یادگیرندگان دارای درک فضایی پایین تاثیرگذارتروموثرتراست. بنابر این اگر یک چندرسانه ای خوب طراحی شده باشد جای دانش قبلی را برای یادگیرندگان پر می کند و همچنین طراحی مناسب چندرسانه ای این امکان را می دهد تا دانش آموزانی که از تصاویر بهتر یاد می گیرند، از مزایای آموزش چندرسانه ای بهره مند شوند (همان منبع).

اصل تقطیع و راهنمایی: تقطیع به شکستن درس به بخش های کوچک تر تاکید دارد

و راهنمایی هم به ارائه کلمات کلید هر درس قبل از شروع آموزش و کسب اطمینان از یادگیری کلمات کلیدی هر درس تا کید می کند.

اصل شخصی سازی و مربی مجازی: در اصل شخصی‌سازی به این اشاره می‌شود که استفاده از گفتار محاوره‌ای و صمیمی‌تر تاثیر بیشتری بر یادگیری می‌گذرد تا استفاده از گفتار رسمی. مربی مجازی هم به این اشاره دارد که از ابتدای

آموزش یک عامل/ شخصیت همراه یادگیرنده باشد و با او در جریان یادگیری قرار بگیرد و در برخی موراد وارد صحنه شود و سوالاتی بپرسد و یا بازخوردهایی ارائه دهد.

اصول طراحی صفحات نرم افزار

در طراحی صفحه ی اصلی[1] و صفحاتی که آموزش در آن ها اجرا می شود باید نکاتی را رعایت کرد تا در عین برخورداری از جذابیت، یک راهبری مناسب داشته باشد و بتواند به اهداف ترسیم شده از آموزش چندرسانه ای دست یابد. از جمله ی این نکات می توان به موارد زیر اشاره کرد:

نوع و میزان اختیارات دانش آموزان باید در سطحی متناسب با طریقه ی استفاده ی آن ها از نرم افزار باشد (منصفی راد و سرآبادانی،۱۳۸٤). نرم افزار طرح کلی جذابی را فراهم نموده و اطلاعات نامربوط و یا کم کاربرد را نمایش ندهد. رابط کاربری باید ساده باشد. کاربر باید عملیات را کنترل کند نه این که رایانه کنترل کننده ی کاربر باشد. در طراحی رنگ پس زمینه باید دقت شود تا در عین زیبایی از پیچیدگی و شلوغی رنگ ها پرهیز شود. سعی شود تا رنگ ها از هماهنگی برخوردار باشند و مناسب مخاطبان باشند. پس زمینه ی قرمز برای کاربران راحت نخواهد بود. تعداد رنگ در هر صفحه حداکثر ۵ رنگ باشد. دکمه های ثابت شامل دکمه برگشت، ادامه و خروج در لبه ی صفحه قرار داده شوند (موسسه تکنولوژی وست بلووار[2]،۲۰۰۲). باید سعی شود تا از رنگ هایی استفاده شود تا آرامش را القا کنند. اندازه ی نوشته ها و صفحه ها و تیترها باید به صورت مطلوب و معقولی باشد. دستورالعمل و کار هر کلید یا آیکون استفاده شده در محتوا باید کامل، روشن و مشخص باشد (صفوی، باوقار و غفاری،۱۳۸٦).

انواع نمایش ها در صفحه و پنجره ها می تواند به این صورت باشد:

نمایش در کل صفحه : این نوع نمایش حواس پرتی را کاهش داده و هرگونه دسترسی به سایر برنامه ها را محدود می کند. این مدل بیشتر برای کابران تازه وارد، افرادی که به راحتی حواسشان پرت می شود مثل کودکان و کسانی که بسیار به موبایل خود وابسته هستند کاربرد دارد. همچنین با این شیوه می توان از تقلب جلوگیری کرد

نمایش در پنجره : این نوع نمایش موجب انجام فعالیت های چند منظوره می شود که نتیجتاً فراگیران قادر خواهند بود در طول یادگیری یادداشت برداری کرده، از سایر مواد آموزشی استفاده کرده و جداگانه با برنامه های دیگر کار کنند.

استفاده از پنجره های جداگانه : پنجره اولیه به دو محیط متفاوت تقسیم می شود، منو در سمت چپ و محتوا در سمت راست. این دو محیط جدید خود دارای محیط های جدیدتر، کلید های هدایتگر، عناوین و بخش های جزئی هستند.

نمایش در همان پنجره : این مدل از حواس پرتی ناشی از باز شدن پنجره های متعدد می کاهد. به کاربر اجازه کنترل صفحه، تغییر سایز و شکل و محتوا را می دهد. این مدل خود نوعی pop-up blocker است، یعنی به سایت های مختلف اجازه باز کردن پنجره های اضافی مثل تبلیغات مختلف را نمی دهد. همچنین برای گرفتن امتحان از کاربران این مدل توصیه می شود.

---

1. Home page
2. West Bolivar School District's Summer Technology Institute

نمایش در پنجره جدید : باز کردن یک پنجره جدید برای مواد آموزشی ای که نیازمند اندازه های متفاوت و بزرگترند مفید است. برای مثال برای آموزش کامپیوتری، کارهای گرافیکی و مواد آموزشی ای که فراگیران باید مرتباً به آن مراجعه کنند و یا مواد آموزشی ای که محتویات آن به باز کردن پنجره جدید نیازمند است.

اصول طراحی بازخوردها

در طراحی بازخورد ها باید نکات لازم را رعایت کرد تا آموزش موثرتر باشد. ضرابیان، رستگارپور و دیگر همکـاران (۱۳۸۹) در مورد تهیه ی بازخورد این نکات را ذکر می کنند: بازخوردها به موقع و آموزنده و مثبت باشند. بازخورد ارائه شده از نـوع دیداری، شنیداری یا ترکیبی از هر دو باشد. برنامه دانش آموزان را تشویق کند. بازخورد برای مدت زمانی مناسب، روی صفحه نمایش باقی بماند.

اصول طراحی متن

دقت در انتخاب متن، ویژگی های تایپوگرافی آن و مقدار آن عواملی هستند که حتماً در طراحی چندرسانه ای باید مورد توجه قرار گیرند.در این زمینه می توان به این موارد اشاره کرد: از فونت های متناسب با سن استفاده گردد و فونت های استفاده شده باید قابل مشاهده در همه محیط ها باشد (ضرابیان، رستگارپور، زندی، سرمدی و فرج اللهی، ۱۳۸۹). اسـتفاده از فونـت هـای تاریک روی زمینه ی روشن و سایز نسبتاً بزرگ مناسب کودکان است. از فونت یکنواخت در کار استفاده شود. برای پس زمینه ی تاریک متون روشن تر و برای پس زمینـه ی روشـن تـر از متـون تاریـک تـر اسـتفاده شـود (موسسـه تکنولـوژی وسـت بلووار،۲۰۰۲). باید حتی الامکان سعی شود تا از متون در غالب فرامتن ها استفاده های لازم را بـرد (امیرتیمـوری،۱۳۹۳). هـر پاراگراف بهتر است که ٤۰ تا ٦۰ کلمه داشته باشد از این مقدار کمتر منجر به هدر رفتن فضا میشود هرچند که به میزان کمـی مشکل خوانا بودن پیدا میکند و بیشتر از این مقدار خوانا بودن متن را کاهش میدهد ، به خصوص اگر موازین مربوط به فضای بین کلمات نقض شود(هورتون،۲۰۱۱).

اصول طراحی تصویر

در استفاده از تصاویر در نرم افزار باید نکاتی را رعایت کرد. از جمله باید از تصاویر با کیفیت بالا استفاده شود (ووجک و آنتاریو،۱۹۹۳). ازعکس هایی استفاده شود که با مطالب ارتباط دارند (موسسه تکنولوژی وست بلووار،۲۰۰۲). همـین طور باید بین شکل و زمینه ی آن تمایز وجود داشته باشد (منصفی راد و سرآبادانی،۱۳۸٤). از تصویرها و طراحـی هـا برای جلب توجه، ایجاد انگیزه، یادگیری بهتر، و تمرکز بر نکات مهم استفاده شود نه ایـن کـه صـرفا در صـفحه خـود تصویری داشته باشید. تصویرهای نامربوط موجب اختلال در یادگیری می شوند. در انتخاب تصاویر به سواد تصویری، دانش قبلی، ویژگی های جنسیتی، نژادی و فرهنگی یادگیرندگان توجه شود. از تصویر های دارای جزئیات زیاد استفاده نشود. تصویر به اندازه کافی بزرگ و قابل دیدن باشد. در بارگذاری عکس ها در صفحات وب از فرمت های مختلفـی

مانند JPG و GIF استفاده شود، زیرا بدلیل حجم کم سبب بازگذاری سریع تر فایل های تصویری و گرافیکی می شوند و سازگاری بالا با محیط های مبتنی بر وب و همین طورعدم کاهش کیفیت از جمله مزایای دیگر این فرمت ها می‌باشد. (امیرتیموری،۱۳۹۳).

اصول طراحی صوت

امیرتیموری (۱۳۹۳) اصولی را برای استفاده از صوت ارائه می دهد. از آن جمله می توان به این موارد اشاره کرد: برای بی سوادان و یا کودکان پیش از دبستان می تواند جایگزین نوشته شود. می تواند برای افزایش جذابیت برنامه و جلب علاقه و مشارکت مخاطبان مطالب با روایت مسئله وار یا داستان گونه پیش رود.ئبین آنچه بر صفحه دیده می شود و آنچه شنیده می شود هماهنگی وجود داشته باشد. بهتر است در صورت وجود یک متن نوشتاری بر صفحه نمایشگر همان متن توسط راوی خوانده نشود. اطلاعات عددی کم و ساده را فقط از طریق بیان و یا جدول ها، و اطلاعات پیچیده، متنوع، و دارای ارقام متعدد را با نمودار نشان دهید.

اصول طراحی انیمیشن و ویدیو

گنجاندن انیمیشن ها و ویدیوهای جذاب و اصولی می تواند آموزش را جذاب و تاثیر گذار کند. استفاده ازیک انیمیشن ساده ایده ی اصلی را تاثیر گذارتر و سریع تر از یک متن توضیحی نشان می دهد (ووجک و آنتاریو[1]،۱۹۹۳). عنصر صوت یکی از مهم ترین مواردی است که باید رعایت شود. صدای استاد برای ضبط شدن مناسب باشد و از لحن مناسب استفاده شود. روش گویش استاد از نظر قواعد دستوری صحیح باشد و تشویق کننده باشد (صفوی، باوقار و غفاری،۱۳۸٦). صوت با متن موجود روی صفحه سازگار باشد. افکت های صوتی دربخش های کم تر از ۱۰ ثانیه باشند (موسسه تکنولوژی وست بلووار،۲۰۰۲) وگفت و گوها و صداها برای دانش آموزان قابل فهم باشند (منصفی راد و سرآبادانی، ۱۳۸٤). بدلیل جلوگیری از حجم زیاد، توصیه می شود از قطعات ویدئویی کوتاه در فرمت MPEG استفاده شود. در غیر اینصورت به پهنای باند بسیار بالا نیاز خواهد شد یا سرعت اجرای برنامه پایین خواهد آمد. (امیرتیموری،۱۳۹۳).

در این قسمت بر اساس آن چه که در این قسمت گفته شد شاخص هایی در غالب یک چک لیست ارائه می‌شود تا با استفاده از آن ها بتوان آموزش های مبتنی بر وب را ارزشیابی کردو بر اساس آن بتوان پیشنهادهایی برای اصلاح ارائه داد. چک لیست حاوی این شاخص ها در جدول ۱ ارائه شده است:

1. Wujec & Ontario

جدول ۱ چک لیست مربوط به شاخص های ارزشیابی آموزش مبتنی بر وب با توجه به ویژگی های ظاهری

ردیف	شاخص	رقیقا	تاحدی	اصلاً	پیشنهادات جهت بهبود
۱	اصل چندرسانه‌ای رعایت شده است				
۲	اصل مجاورت مکانی رعایت شده است				
۳	اصل مجاورت زمانی رعایت شده است				
٤	اصل پیوستگی یا انسجام رعایت شده است				
٥	اصل چند حسی رعایت شده است				
٦	اصل افزونگی یا مازاد رعایت شده است				
۷	اصل تفاوت های فردی رعایت شده است				
۸	اصل تقطیع و راهنمایی رعایت شده است				
۹	اصل شخصی سازی و مربی مجازی رعایت شده است				
۱۰	نوع و میزان اختیارات دانش آموزان باید در سطحی متناسب باشد				
۱۱	طرح کلی جذابی است				
۱۲	رابط کاربری باید ساده باشد				
۱۳	در طراحی رنگ پس زمینه و پیش زمینه رعایت شده است				
۱٤	تعداد رنگ در هر صفحه حداکثر ٥ رنگ است				
۱٥	اندازه ی نوشته ها و صفحه ها و تیترها به صورت مطلوب و معقولی است				
۱٦	دستورالعمل و کار هر کلید یا آیکون استفاده شده در محتوا کامل، روشن و مشخص است				
۱۷	پنجره ها به شکل مناسبی استفاده شده اند				
۱۸	بازخورد ارائه شده از نوع دیداری، شنیداری یا ترکیبی از هر دو است				
۱۹	بازخوردها به موقع و آموزنده و مثبت هستند				
۲۰	بازخورد برای مدت زمانی مناسب، روی صفحه نمایش باقی بماند.				
۲۱	فونت های استفاده شده قابل مشاهده در همه محیط ها هستند				
۲۲	از فونت های متناسب با سن استفاده شده است				
۲۳	پس زمینه ی متون به گونه ای انتخاب شده که واضح باشد				
۲٤	هر پاراگراف بیشتر از ٤۰ تا ٦۰ کلمه ندارد				
۲٥	از تصاویر با کیفیت بالا استفاده شده است				
۲٦	ازعکس هایی که با مطالب ارتباط دارند استفاده شده است				

ادامهٔ جدول

۲۷	بین شکل و زمینه ی آن تمایز وجود دارد
۲۸	از تصویرها و طراحی ها برای جلب توجه استفاده شده است
۲۹	در انتخاب تصاویر به سواد تصویری، دانش قبلی، ویژگی های جنسیتی، نژادی و فرهنگی یادگیرندگان توجه شده است
۳۰	از تصویر های دارای جزئیات زیاد استفاده نشده است
۳۱	تصویر به اندازه کافی بزرگ و قابل دیدن هستند
۳۲	از فرمت های مناسب تصاویر مانند JPG و GIF استفاده شده است
۳۳	بین آنچه در صفحه دیده می شود و آنچه شنیده می شود هماهنگی وجود داشته باشد
۳٤	روش گویش استاد از نظر قواعد دستوری صحیح و تشویق کننده است
۳۵	از قطعات ویدئویی کوتاه و قابل دانلود استفاده شده است

۵- نتیجه‌گیری

برای نتیجه گیری از این مقاله می توان گفت تحقیقات مختلفی در خصوص طراحی آموزش های الکترونیکی باکیفیت انجام شده است که باید تبدیل به اصول و ملاک هایی برای ارزشیابی از کیفیت این آموزش ها که امروزه جز لاینفک هر نظام دانشگاهی هستند، شود. این ملاک ها، در این مقاله بر اساس مرور انجام شده معرفی شدند و پیشنهاد می شود تا برای ارزشیابی کیفیت آموزش های الکترونیکی مورد استفاده قرار بگیرند.

طراحی آموزشی به صورت کلی شامل دو رویکرد سیستمی و سازنده گرا می باشد که برای طراحی اموزشی بر اساس هر یک از این موارد باید اصول و ملاک هایی را رعایت کرد. در این مقاله به چند مورد از مهم ترین آن ها اشاره شد.

از جمله معروف ترین اصولی که می توان در طراحی ظاهری آموزش الکترونیکی در نظر گرفت، اصول چندرسانه ای مایر است. این اصول شامل این موارد می شود: اصل چندرسانه‌ای، اصل مجاورت مکانی، اصل مجاورت زمانی، اصل پیوستگی یا انسجام، اصل چند حسی، اصل افزونگی یا مازاد، اصل تفاوت های فردی، اصل تقطیع و راهنمایی و اصل شخصی سازی و مربی مجازی. در مقاله هریک از این اصول بحث شده است.

در ادامه مقاله، ملاک های دیگری برای ارزشیابی طراحی ظاهری آموزش های الکترونیکی ارائه شده است که این موارد در بخش های اصول طراحی صفحات نرم افزار، اصول طراحی بازخوردها، اصول طراحی متن، اصول طراحی تصویر، اصول طراحی صوت و اصول طراحی انیمیشن و ویدیو ارائه شده است.

در تحقیقات آینده پیشنهاد می شود چک لیست ارائه شده مورد اعتبارسنجی قرار گیرد.

٦- منابع

امیرتیموری. (۱۳۹۳). طراحی پیام های آموزشی. سمت: تهران

زارعی زوارکی، اسماعیل، و عوض زاده، ایرج. (۱۳۸۵). تحلیل و ارزشیابی محتوای چند رسانه ای های آموزشی درس زبان انگلیسی پایه دوم راهنمایی بر اساس اصول طراحی چند رسانه ای مایر. روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه، (٤) ،۱۰۳-٦٤.

زارعی زوارکی، اسماعیل، و جعفرخان، فاطمه. (۱۳۸۸). چندرسانه ای آموزش ونقش آن در آموزش ویژه. تعلیم وتربیت استثنایی، (۹۸-۹۹)، ۳۰-۲۲.

صفوی، سیدعلی اکبر، باوقار، مجید، و غفاری، حسین. (۱۳۸٦). معیارهای تولید دروس الکترونیکی و استانداردها با توجه به جایگاه آن ها در یادگیری الکترونیکی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ٤۳، ۵۲-۲۸.

ضرابیان، فروزان، رستگارپور، حسین، زندی، بهمن، سرمدی، محمدرضا، و فرج اللهی، مهران. (۱۳۸۹). تاثیر برنامه‌ی یادگیری الکترونیکی برمهارت املانویسی دانش آموزان، مبتنی براصول طراحی. نشریه ی علمی پژوهشی فناوری آموزشی، ٤ (۳)، ۲٤۸-۲۳۵.

فردانش, هاشم. (۱۳۹۰). مبانی نظری تکنولوژی آموزشی. تهران: سمت.

فردانش, هاشم. (۱۳۹۲). طراحی آموزشی، مبانی، رویکردها و کاربردها. تهران: سمت.

مایر، ریچارد ای. (۲۰۰۱). یادگیری چندرسانه ای. ترجمه ی موسوی، مهسا. (۱۳۸٤). نشر موسسه عالی آموزش و پـژوهش مـدیریت و برنامه ریزی. چاپ اول. ۱۳۸٤

منصفی راد، علی، و سرآبادانی، علیرضا. (۱۳۸٤). مقدمه ای بر اصول و معیارهای ارزشیابی نرم افزارهای آموزشی. تهران: مدرسه.

Keller, J. M. (2008). First principles of motivation to learn and e3-learning. *Distance Education, 29*(2), 175-185.

Keller, J. M. (2009). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*: Springer Science & Business Media.

Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*: Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2008). Applying the science of learning: evidence-based principles for the design of multimedia instruction. *American psychologist, 63*(8), 760.

Mayer, R. E. (2011). Multimedia learning and games. *Computer games and instruction*, 281-305.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*: Cengage Learning.

Horton, W. (2011). *E-learning by design*: John Wiley & Sons.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*: Cengage Learning.

Keller, J. M. (2008). First principles of motivation to learn and e3-learning. *Distance Education, 29*(2), 175-185.

Keller, J. M. (2009). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*: Springer Science & Business Media.

Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*: Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2008). Applying the science of learning: evidence-based principles for the design of multimedia instruction. *American psychologist, 63*(8), 760.

Mayer, R. E. (2011). Multimedia learning and games. *Computer games and instruction*, 281-305.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*: Cengage Learning.

West Bolivar School District's Summer Technology Institute , What Makes a Good Multimedia Presentation Design?, 2002, From: http://www.sun-associates.com/wbsd/handouts/multimedia/whatmake.pdf

Wujec t., Ontario M. R., Multimedia interactive design, second International Conference on Hypermedia and Interactivity in Museums, Cambridge, England, 1993

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

ارتقای ساختار نظارت و ارزیابی در دانشگاه ها : تجربه دانشگاه تربیت مدرس

دکتر جوادحاتمی[۱]، دکترمحمد حسن زاده[۲]، مهندس حسین مرادی[۳]

چکیده

تاریخچه ایجاد و راه اندازی ساختارهای ارزیابی کیفیت در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به دهه ۱۳۷۰ بر می گردد به نحوی که ساختار مربوط در ذیل معاونت آموزشی وزارت علوم شکل گرفت و به تبع آن در اغلب دانشگاه ها از جمله تربیت مدرس دفاتر نظارت و ارزیابی در زیر مجموعه ساختار معاونت آموزشی دانشگاه تأسیس شد. در سال های بعد تربیت مدرس همانند برخی از دانشگاه ها با هدف توسعه فعالیتهای ارزیابی کیفیت به همه حوزه های مأموریتی خود (علاوه بر آموزش و پژوهش) و همچنین برخورداری بیشتر از اختیارات مدیریتی، تصمیم به تغییر جایگاه ساختار تشکیلاتی از زیر مجموعه معاونت آموزشی به حوزه ریاست گرفت، لیکن به دلیل عدم امکان اعمال مدیریت منسجم، گستردگی واحد های زیر مجموعه حوزه ریاست و مشغله فراوان دراین حوزه و از طرفی اختیارات محدود مدیریت ارزیابی کیفیت، این تغییرات نیز تا کنون نتوانسته است انتظارات پیش بینی شده را در حد قابل قبولی محقق نماید و به عبارت دیگر اهداف تغییر ساختار اولیه از معاونت آموزشی به حوزه ریاست محقق نشده است. با یک نگاه آسیب شناسانه عواملی همچون نبود بستر فرهنگی مناسب برای فعالیت های مرتبط با ارزیابی کیفیت در دانشگاه، روزمرگی بیش از حد مدیران ارشد دانشگاه، نبود فضای رقابتی در آموزش عالی برای ارتقای کیفیت و نبود بسته های

۱ دانشیار گروه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران، J.hatami@modares.ac.ir
۲ دانشیار گروه علم اطلاعات و دانش شناسی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران، hasanzadeh@modares.ac.ir
۳ رئیس اداره بازنگری و ارتقای کیفیت آموزشی، دانشگاه تربیت مدرس تهران، ایران، moradi@modares.ac.ir

انگیزشی نسبت به سایر عوامل از ضریب اهمیت بالاتری برخوردار هستند. در کنار ارتقای فرهنگ کیفیت در دانشگاه ها، باید ساختار نظارت و ارزیابی در دانشگاه ها مورد بازنگری و بهبود مجدد قرار گیرد. با این هدف، برای اثر بخشی و تحقق اهداف مد نظر در ارزیابی و ارتقای کیفیت علاوه بر تأمین الزامات مربوط و ایجاد بستر فرهنگی متعالی، باید براساس نتایج آسیب شناسی، ساختاری مناسب برای ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاهی در نظر گرفته شود. این ساختار چه در قالب مرکز و چه در قالب یک معاونت مستقل زیر نظر ریاست دانشگاه توصیه می شود. در صورت وجود اراده مدیریتی قوی برای ارتقای کیفیت، ساختار پیشنهادی حتی نسبت به سایر معاونت های دانشگاه از اختیارات سازمانی بیشتری برخوردارخواهد بود.

کلید واژگان: نظارت و ارزیابی دانشگاه ها، ساختار سازمانی، فرهنگ کیفیت، دانشگاه تربیت مدرس

۱- مقدمه

واحدهای نظارت و ارزیابی به اذعان صاحبنظران حوزه مطالعات سازمانی، چشم بینا و دلسوز یک سازمان تلقی می شود که به دنبال آشکار سازی ضعف ها نیست بلکه به دنبال نشان دادن و برجسته سازی زمینه هایی است که امکان پیشرفت در آنها برای سازمان مهیاست. به عبارت دیگر واحد نظارت و ارزیابی به واحدهای سازمان که درگیر امور محوله هستند نشان می دهد که هنوز تا چه میزان امکان پیشرفت و ارتقاء دارند. مشارکت هر چه بیشتر واحدهای نظارت و ارزیابی بیش از هر چیز نیازمند نهادینه شدن فرهنگ کیفیت در موسسات آموزشی و دانشگاه هاست. یکی از نمودهای نهادینه شدن، نهادسازی مناسب برای نظارت و ارزیابی است. به عبارت دیگر، سازمان هایی که به نظارت و ارزیابی به عنوان یک عامل اساسی در موفقیت توجه می کنند، جایگاه رفیع با اختیارات مناسب برای آن واحد در نظر می گیرند.

در این نوشتار، به دنبال این هستیم که با الگوگیری از تجربیات زیسته دفتر نظارت، ارزیابی و بهینه سازی عملکرد در دانشگاه تربیت مدرس، الگویی برای بازنگری اساسی در جایگاه این واحد در ساختار سازمانی دانشگاه ها پیشنهاد کنیم. به همین منظور، ابتدا آسیب شناسی از ساختارها با نگاهی گذشته نگر ارائه شده است، در ادامه چالش ها و ناکارآمدی های ساختارهای مذکور برشمرده شده است. در ادامه با ارائه برنامه های جدید دفتر نظارت، ارزیابی و بهینه سازی عملکرد و با تاکید بر ارتقای جایگاه دفتر در ساختار سازمانی، ساختار پیشنهاد به بحث و بررسی گذاشته شده است.

۲- آسیب شناسی ساختارها با تأکید بر تحلیل روند گذشته

مروری بر وضعیت کیفیت در دانشگاه های کشور نشان می دهد که هر چند موفقیت های چشمگیری در حوزه های مختلف اما پراکنده به دست آمده است اما به گونه ای بایسته، تحولی عظیم در بعد کیفی آموزش عالی به وقوع نپیوسته است. قراین این امر را می توان در فاصله موجود بین دانشگاه و صنعت، ناتوانی دانشگاه ها در دستیابی به اهداف تعیین شده، کیفیت نازل

دانش آموختگان و نظایر آن مشاهده کرد. هر چند همه دانشگاه ها در مقوله کیفیت به یک اندازه پیشرفت یا پسرفت نداشته‌اند، اما همه آنها در دستیابی به کیفیت مطلوب ناموفق بوده اند. همزمان با جهانی شدن آموزش عالی و اشباع بازار داخلی برای تامین دانشجوی مورد نیاز دانشگاه ها و بروز زمینه های رقابت با دانشگاه های طراز اول جهانی توجه به کیفیت نه به عنوان یک گزینه بلکه به عنوان یک ضرورت در پیش روی دانشگاه ها قرار گرفته است. دانشگاه تربیت مدرس از دانشگاه های پیشرو در زمینه ارزیابی کیفیت بوده است و برخورداری آن از جایگاه علمی مناسب پس از ربع قرن فعالیت، مویدی برتلاش این دانشگاه برای ارتقای مستمر کیفیت است.

با بررسی اجمالی و تحلیل گزارش های ارزیابی کیفیت در عرصه های مختلف دانشگاهی دلایل عدم پیشبرد مطلوب و مورد انتظار برنامه های ارزیابی کیفیت در دانشگاه تربیت مدرس را که به سایر دانشگاه های کشور نیز قابل تعمیم است در عوامل زیر باید جستجو کرد:

۱- متمرکز نبودن همه فعالیت های مرتبط با ارزیابی کیفیت دریک واحد از دانشگاه.اموری همچون رتبه بندی، آمار و اطلاعات، ترفیع، ارتقاء، جذب هیأت علمی ، بالندگی حرفه ای و .... در واحدهای جداگانه‌ای انجام می شود و بروکراسی حاصل ایستایی بین فرایند های کاری را بالا می برد.

۲- نظر به حجم بالای فعالیت های زیر مجموعه حوزه ریاست، امکان تمرکزبیشتر ریاست دانشگاه عملا میسر نیست و لزوم تفویض اختیار بیشتر و تغییر و ارتقای ساختارنظارت و ارزیابی اجتناب ناپذیر است.

۳- پراکندگی فعالیت ها، انجام مقطعی و مستمر نبودن آنها

٤- متخصص نبودن مدیران مربوط و عدم برخورداری مطلوب از میزان مطلوب از دانش حرفه ای و تجربه زیسته لازم در حوزه ارزیابی کیفیت

۵- برخوردهای غیر علمی و سلیقه‌ای با مباحث ارزیابی کیفیت و نبود یک برنامه جامع و علمی نظارت و ارزیابی که با شرایط و ویژه گی‌های دانشگاه های ایران تطبیق بیشتری داشته باشد.

٦- عدم وجود فضای رقابتی دردانشگاه برای ارتقای کیفیت

۷- عدم ارتباط معنا دار پیش بینی شده بین فعالیت‌ها و میزان عملکرد کیفی افراد، واحدها و گروه‌های علمی با منافع شخصی و گروهی ایشان (بی انگیزگی در مسیر ارتقای کیفیت)

۸ - نبود بانک های اطلاعات و آمار جامع در دانشگاه (همچنین الکترونیکی نبودن آمار و اطلاعات)

۹- نبود یک نظام جامع آمار و اطلاعات در دانشگاه که رویه‌ها و روال های گردآوری و تحلیل آمار به صورت جامع و شفاف و در آن دیده شده باشد

۱۰- محدودیت اختیارت مدیریت نظارت و ارزیابی

۱۱- عدم جدیت مدیران ارشد و به نوعی نبود اعتقاد لازم به اثر بخشی فعالیت های ارزیابی کیفیت در دانشگاه

۱۲- نبود بستر فرهنگی متعالی برای ارتقای کیفیت

۳- برنامه های دفتر نظارت، ارزیابی و بهینه سازی عملکرد دانشگاه تربیت مدرس

دفتر نظارت، ارزیابی و بهینه سازی عملکرد در دانشگاه تربیت مدرس تلاش کرده است برای غلبه بر چالش های موجود نگاه راهبردی تلفیقی را بر حوزه های عملکردی خود معطوف نماید. در این راستا، برنامه های نظارت، ارزیابی و بهینه سازی عملکرد را در سه سطح کوتاه مدت، میان مدت و بلند مدت به شرح ذیل در دستورکار خود قرار داده است.

شکل ۱ نوع شناسی برنامه های دفتر نظارت و ارزیابی

شکل ۲ شمای کلی برنامه های نظارت و ارزیابی دانشگاه

۳-۱ برنامه های کوتاه مدت (شش ماه تا یک سال) (ساماندهی داده های عملکردی دانشگاه)

- به گزینی شاخص ها
- احصاء شاخص ها

- اولویت گذاری شاخص ها
- گردآوری داده ها
- اخذ داده ها از سیستم ها
- پالایش و نرمال سازی داده ها
- تولید گزارش های ادواری
- گزارش سه ماهه شاخص های سطح یک
- گزارش شش ماهه شاخص های سطح دو
- گزارش سالیانه شاخص های سطح سه
- کارنامه تطبیقی سالیانه دانشگاه (ورود، خروجی و کیفیت)
- استقرار انبار داده (Data warehouse)
- شناسایی ابعاد
- مکعب سازی داده ها
- داده کاوی
- استخراج دانش
- توسعه چارت سازمانی ارزیابی دانشگاه

شکل ۳ ارکان و ملزومات نظارت و ارزیابی

۲-۳ برنامه های میان مدت (یک تا دو سال) (ارتقای فرهنگ ارزیابی در دانشگاه)

- تعریف و تبیین مفاهیم ارزیابی در دانشگاه (نهادینه سازی)

- جلسات با هیات رئیسه دانشکده ها
- جلسات با مدیران
- جلسات با دبیران ارزیابی دانشکده ها
- آموزش و ارتقای دانش ارزیابی
- برگزاری کارگاه های ارزیابی درونی و بیرونی
- آگاهی رسانی برنامه ها و اقدامات
- بروشور
- معرفی ارزیابی و فلسفه آن
- رویکردهای ارزیابی و کیس های موجود درجهان
- نمایشی از برخی شاخص های دانشگاه
- کتابهای تخصصی
- فعالسازی، تقویت و روزآمدسازی سایت دفتر
- طراحی و نصب پوستر و بنرهای مرتبط
- رتبه بندی درون سازمانی
- معاونت های دانشگاه
- مدیریت های دانشگاه
- دانشکده ها
- گروه های آموزشی
- واحدهای تابعه

۳-۳ برنامه های درازمدت (تحولی) (تا ٤ سال)(استقرار هوش کیفیت در دانشگاه)

- استقرار نظام خود ارزیابی
- استقرار نظام جامع تضمین کیفیت در دانشگاه
- استقرار نظام اعتبار سنجی دانشگاهی
- توسعه نظام خودبهینه سازی
- مهندسی مجدد فرایندها
- نهادینه سازی نظام سایبرنتیک

٤- نیاز به ساختار جدید

با مرور چالش های موجود مشخص می شود که ساختار دفاتر نظارت، ارزیابی و بهینه سازی عملکرد در کنار سایر عوامل به عنوان یک عامل بازدارنده عمل می کند. دلایل بازدارندگی عبارتند از:

۱- عدم همطرازی. دفتر نظارت و ارزیابی در مقایسه با معاونت های دانشگاه، پایین تر از آنها تلقی می شود. همین تلقی در نهایت موجب می شود که دفاتر نظارت و ارزیابی در انجام وظایف ذاتی خود با مشکلات عدیده ای روبرو باشند. به گونه ای که سیاستگذاری های نظارتی وارزیابی نوعا با مخالفت یا حداقل بی اعتنایی واحدهای در سطح معاونت قرار می گیرد. هر چند ممکن است در دوره یا دوره هایی به دلیل شخصیت متواضع دارندگان پست معاونت همزیستی مسالمت آمیز کج دار و مریزی بین دفاتر نظارت و ارزیابی و معاونت ها برقرار می گردد.

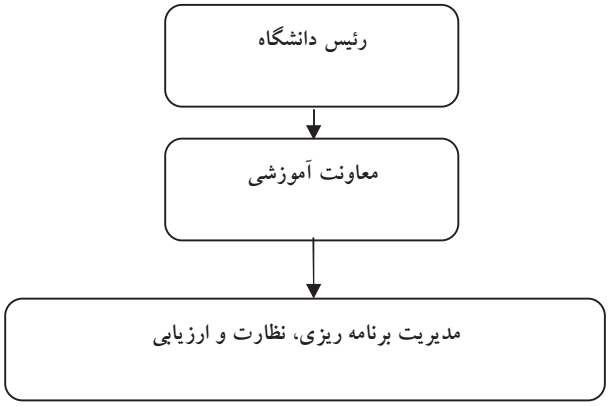
۲- کمبود امکانات و زیرساخت ها. دفاتر نظارت و ارزیابی به عنوان یک دفتر در چارت سازمانی با تعداد معدودی از کارشناسان اداره شده و معمولا به دلیل همین کمبود، بیشتر درگیر فعالیت های روتین هستند تا فعالیت های فکری. از سوی دیگر، به دلیل محدودیت ساختاری امکان جذب نیروهای تمام وقت و نیمه وقت با مشکلات عدیده ای مواجه می شود.

۳- تاثیر روانی ساختار. ساختارهای تو درتو علاوه بر محدودیت های عملیاتی، با محدودیت های تصمیم گیری نیز مواجه هستند. تحقق تصمیمات سطوح مختلف از سیاستی تا اجرایی در گیرو دار پیچیده و بروکراتیک حاصل از سلسله مراتب معمولا با دشواری مواجه می شود.

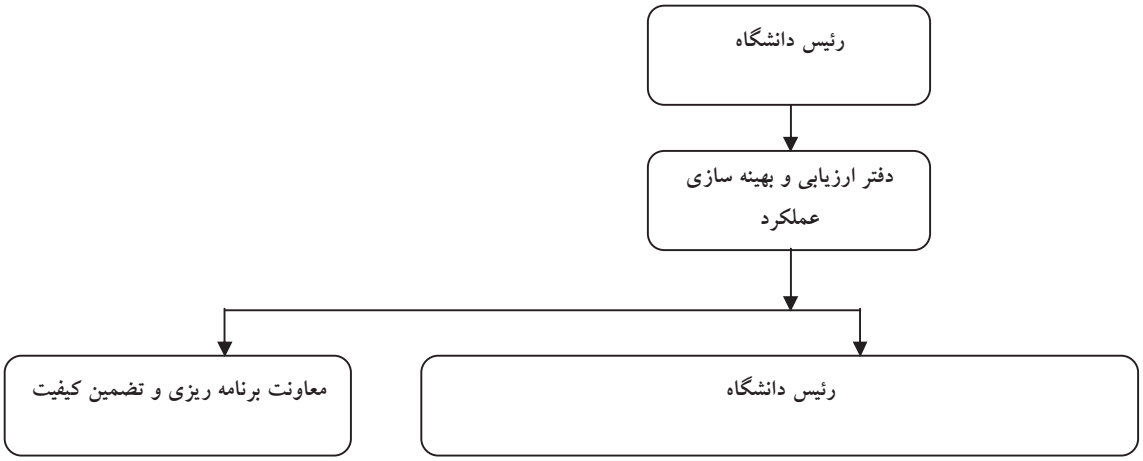
٥- سیر تکامل ساختار

ساختارهای ارزیابی کیفیت دانشگاهی از دهه هفتاد اغلب در معاونت آموزشی دانشگاه های زیر مجموعه وزارت علوم شکل گرفتند. در دانشگاه تربیت مدرس نیز مدیریتی تحت عنوان برنامه ریزی آموزشی، نظارت و ارزیابی در حوزه معاونت آموزشی دانشگاه در سال ۱۳۷٦ تأسیس گردید در سال ۱۳۷۹ به دلیل حجم بالای فعالیت های محوله با دستور معاونت آموزشی وقت، دفتری تحت عنوان امور هیأت علمی تأسیس وفعالیت هایی همچون ترفیع و حق التدریس به آن دفتر واگذار گردید ساختار بازنگری شده سال ۷۹ تا سال ۸۵ بدون تغییر باقی ماند، و از عملکرد قابل قبولی نیز برخوردار بود و فعالیت های ماندگاری همچون تدوین عوامل و نشانگرهای ارزیابی دانشگاه در همه حوزه های کاری به همت و پشتیبانی ریاست وقت دانشگاه انجام شد. در سال ۸۵ پیشنهاد تأسیس دفترارزیابی و بهینه سازی عملکرد زیر نظر مستقیم ریاست دانشگاه تعریف و به هیأت امناء ارائه شد و از سال ۸٦ دفتر مذکور درزیر مجموعه حوزه ریاست آغاز به کار نمود. هدف اولیه از این تغییر این بود که این دفتر در ساختار جدید به لایه های قدرت و تصمیم گیری نزدیک شده و ضمن برخورداری از اختیارات بیشتر، همه بخشهای دانشگاه را تحت پوشش قرار دهد و انجام امور با کیفیت عملکردی بیشتری نسبت به گذشته صورت پذیرد.

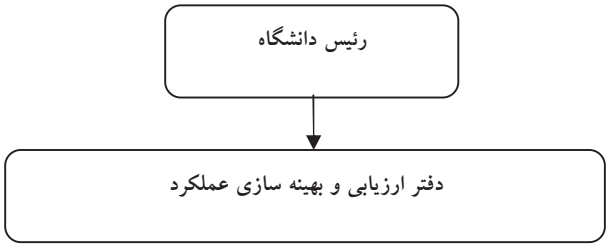
الف) از سال ۷۶ تا سال ۷۹



ب) از سال ۷۹ لغایت ۸۶



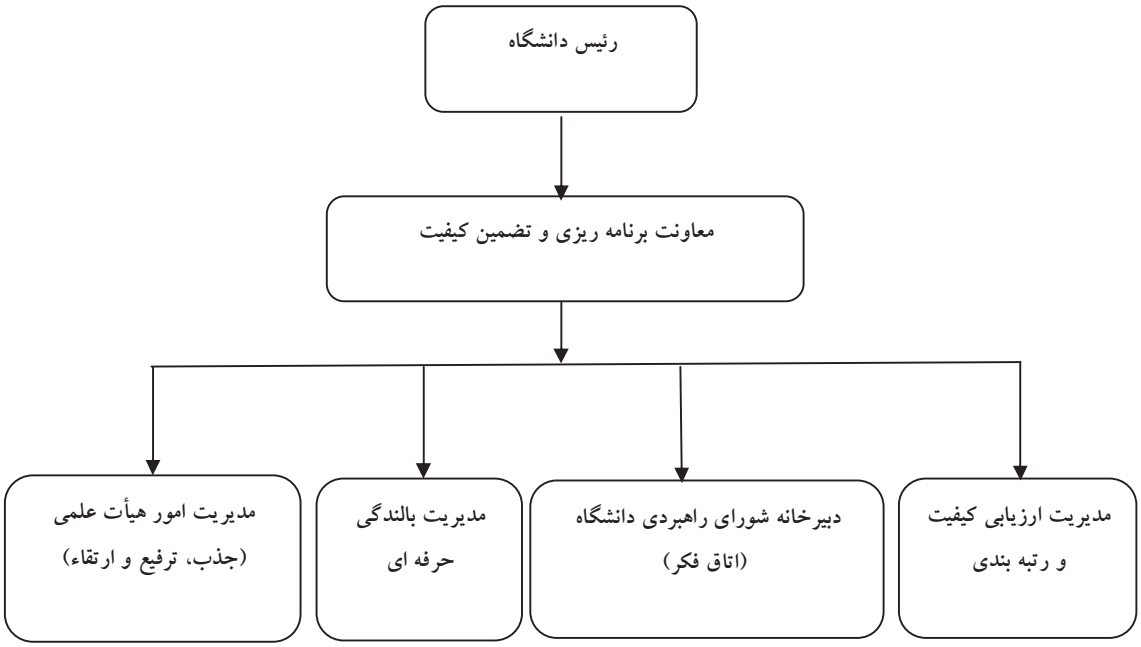
ج) از سال ۸۶ تاکنون



با اندکی تامل در عملکرد ساختار فعلی و ارزیابی آسیب شناسی وضعیت مربوط در می یابیم که ایستایی موجود درساختارهای زیر مجموعه حوزه ریاست بیشتر است و به دلیل مشغله بالای ریاست دانشگاه، امکان تمرکز ایشان بر فعالیت های واحدهای حوزه ریاست و بویژه این مدیریت حتی به نسبت ساختار قبلی که ذیل معاونت آموزشی بود کمتر است. بنابر این تغییرات ساختاری مجدد و قبل از آن فراهم نمودن الزامات و تمهیدات لازم بویژه بستر فرهنگی مناسب ضروری به نظر می رسد.

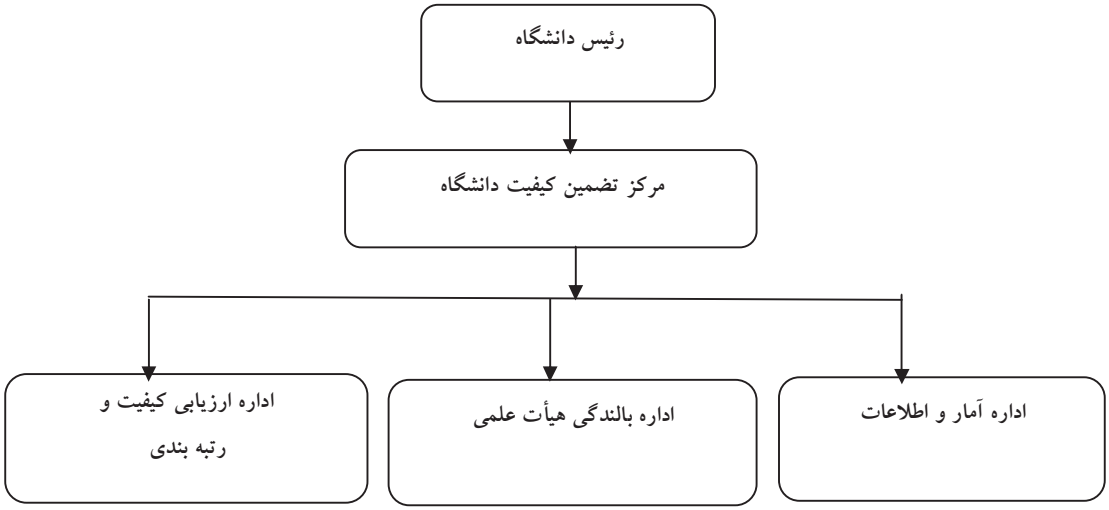
٦- ساختار پیشنهادی

١-٦ گزینه اول، معاونت برنامه ریزی و تضمین کیفیت



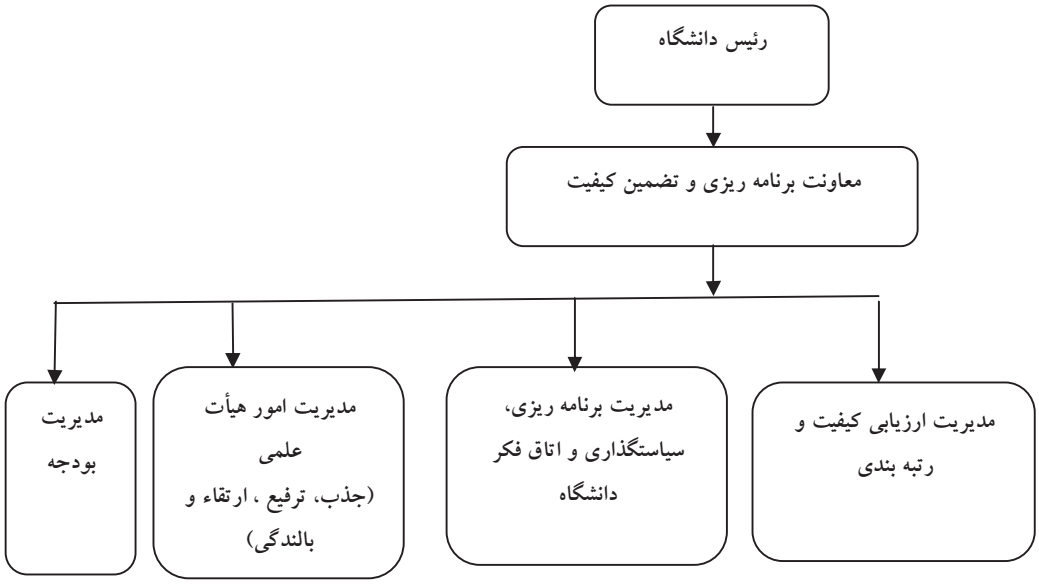
در ساختار مذکور سعی شده است در کنارایجاد تشکیلاتی برای امورتعریف نشده قبلی، برخی ساختارها برای هم افزای بیشتردر تشکیلات کلان دانشگاه جابجا شونداین گزینه مطلوب ترین الگو از نظر نگارندگان می باشد.

۲-٦ گزینه دوم، مرکز تضمین کیفیت دانشگاه



در این گزینه بجای معاونت ، مرکز در نظر گرفته شده است هرچند اعتقاد برآنست که این گزینه همتراز الگوی اول باشدبه این معنا که رئیس مرکز همتراز یکی از معاونان و مرکز نیز به مثابه یکی از معاونت ها تلقی شود.در این الگو بجای مدیریت ها، اداره دیده شده و برخی تشکیلات تفصیلی منرج در گزینه اول همچون مدیریت ترفیع و ارتقا نیامده است.

۳-٦ گزینه سوم، معاونت برنامه ریزی و تضمین کیفیت



این گزینه نیز از الگوهای مطلوب مدنظر نگارندگان می باشد که با پوشش دادن امور بودجه و برنامه ریزی در کاهش مشغله داخلی رئیس دانشگاه بسیار موثر بوده و تاثیر بسزایی درمدیریت امور خارج از دانشگاه توسط رئیس دانشگاه دارد.

۷- مزایای ساختار و اکوسیستم پیشنهادی برای تضمین کیفیت

با بررسی و آسیب شناسی وضعیت گذشته الگوها/ سناریوهای ساختاری یاد شده برای تضمین کیفیت در دانشگاه با تکیه بر منابع موجود پیشنهاد شده است که بدون ایجاد ساختار جدید و تعهدات مازاد در دانشگاه، ساختارهای فعلی مرتبط و موثر در تضمین کیفیت را در یک اکوسیستم جدیدی کنار هم قرار می‌دهد و دارای مزایای زیر است.

۱- ایجاد هم افزایی بین واحدها و فعالیت های مرتبط با ارزیابی کیفیت

۲- افزایش اختیارات مدیران مرتبط با تضمین کیفیت (هم تراز) سایر معاونت‌های دانشگاه

۳- تسهیل در کاربست نتایج حاصل از ارزیابی‌های کیفیت از طریق حضور در ساختارهای تصمیم گیری و نیز تاثیر گذاری بیشتر در تخصیص منابع و امکانات بر اساس عملکرد و کیفیت واحدها و گروه ها

٤- انسجام بیشتر ساختارهای ذیل حوزه ریاست دانشگاه و امکان اعمال مدیریت بهینه بر آنها

۵- فراهم شدن زمینه اعمال رویکردهای علمی به ارزیابی کیفیت

٦- کاهش دیوان سالاری و بروکراسی

۷- ممانعت از موازی‌کاری در حیطه فعالیت‌های ارزیابی کیفیت

۸ - شفاف شدن کلیه رویه‌ها و فرایندهای ارزیابی کیفیت در دانشگاه

۹- برنامه محور شدن فعالیتهای ارتقای کیفیت در دانشگاه (برخورداری از یک برنامه و نظام جامع به عنوان الگو و نقشه راه)

۱۰- عملی تر شدن فرایند ارزیابی عملکرد و کیفیت در دانشگاه و شکل گرفتن ساختار مطلوب منطبق با تشکیلات فعلی دانشگاهی در ایران

۱۱- اعمال مدیریت نظام‌مند روشها و رویه‌های ارزیابی برای کنترل عملکرد و حصول اطمینان از کیفیت درون‌دادها، فرایندها و برون‌دادها

۱۲- ایجاد یک بازوی کمکی و تصمیم سازی مبتنی بر دانش حرفه ای برای ریاست دانشگاه در امور برنامه ریزی، سیاستگذاری و ارتقای کیفیت

۱۳- حرکت در مسیر ایجاد شبکه های ارزیابی کیفیت در دانشگاه

۱٤- عملیاتی شدن فعالیتهای ارتقای کیفیت در دانشگاه

۱۵- ایجاد بانک های اطلاعاتی جامع و یکپارچه در دانشگاه

۸- نتیجه گیری

با عنایت به جایگاه نامطلوب تشکیلات سازمانی ارزیابی کیفیت و پراکندگی امور و فعالیت های مرتبط با آن در ساختار دانشگاه و بروز مشکلات مدیریتی فراوان بویژه در حوزه ریاست که از تراکم کاری بالایی برخوردار است، بازنگری در

ساختار فعلی امری اجتناب ناپذیر است. به واسطه این تغییر دو هدف عمده پیگیری می شود که یکی تمرکز فعالیت های مرتبط با ارزیابی کیفیت و به تبع آن ایجاد هم افزایی بیشتر و دیگری ارتقای تشکیلات سازمانی ارزیابی کیفیت برای اثر بخشی بیشتر در سیستم است. ضمن اینکه این امر در کاهش دغدغه های مدیریتی ریاست دانشگاه و تاحدی معاونان دانشگاه مؤثر بوده و تمرکز آنها را بر پیگیری امور فرا سازمانی افزایش می دهد.

کلام آخر این که نگارندگان اعتقادی به ایجاد ساختارهای جدید در سازمان نداشته، بلکه بر این باورند که طراحی، توسعه و تصویب تشکیلات جدید بدون هدف گذاری مطلوب و برنامه اجرایی – عملیاتی مناسب صرفاً موجب افزایش هزینه ها، ناکارآمدی سیستم و ایجاد چالش های جدید سازمانی می شود، به نحوی که از این پدیده به عنوان یکی از آفت های نظام مدیریتی و اداری در کشور یاد می شود.

بنابراین محوریت الگوهای پیشنهادی نویسندگان بر استفاده حداکثری از منابع و امکانات موجود بوده و هدف اولیه ایجاد تمرکز، کارآمدی و هم افزایی بیشتر بین آنها است و از طرفی ارتقای تشکیلات سازمانی تضمین کیفیت واقعی، چیزی است که به کمک این تغییرات مورد انتظار است.

در پایان باید اذعان داشت با وجود تأثیر بسزای پیاده سازی هر یک از الگوهای ساختاری پیشنهادی در پیشبرد بهینه امور، تغییر نگرش ها و داشتن رویکردهای مثبت به کارایی نظام های تضمین کیفیت در دانشگاه ها ، دارای ضرورتی دو چندان است که میزان تأثیر گذاری سایر عوامل را با ضریب وزنی بسیار بالایی تحت الشعاع قرار می‌دهد و این امری غیر قابل انکار و قابل تأمل است که باید مد نظر سیاستگذاران نظام آموزش عالی کشور قرار گیرد.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

تعیین شاخص های عملکردی کلیدی (KPI) بازیابی عملکرد نظام های دانشگاهی براساس رویکرد یکپارچه کارت امتیازی متوازن

دکتر محمد حسن زاده[۱]، پروانه اسمعیل زاده نوقابی[۲]، مصطفی اسبک تبار[۳]

چکیده

در سالهای اخیر، سازمان‌ها به منظور آگاهی از اثربخشی و کارآمدی برنامه‌ها و فرایندها به ارزیابی نظام ها روی آورده اند که بکارگیری صحیح و موفقیت آمیز اندازه‌گیری عملکرد، سازمان‌ها را به هدف خود نزدیک تر می کند. ارزیابی عملکرد به منظور ارتقای شاخص های مطرح برای توسعه‌ی دانشگاه ها امری ضروری است. یکی از رویکردهایی که برای آسیب شناسی و ارزیابی عملکرد دانشگاه‌ها به کارگرفته می شود، مدل کارت امتیازی متوازن است که با دیدی وسیع و کلان بر عملکرد سازمان می نگرد و در این روش که چهار دیدگاه مالی، مشتری، فرایندهای داخلی و رشد و یادگیری به کمک ارزیابی جامعه برای یک سازمان استفاده می شود. در این مقاله با استفاده از روش کارت امتیازی متوازن شاخص‌های مهم ارزیابی عملکرد دانشگاه‌ها با استفاده از مطالعات کتابخانه ای و استفاده از متون شناسایی گردید. و با ارائه مدلی فرضی، نقشه استراتژی برای دانشگاه ها تبیین شد و همچنین در این مقاله با استفاده از نظر کارشناسان و متخصصان در امر ارزیابی و برنامه ریزی های آموزشی اهمیت هرکدام از این شاخص ها در هر دیدگاه مدل کارت امتیازی متوازن بررسی گردید.

کلمات کلیدی: ارزیابی عملکرد- نظام دانشگاهی- شاخص عملکرد کلیدی- کارت امتیازی متوازن

مقدمه:

ارزیابی عملکرد به عنوان یک ارزیابی دوره‌ای، رسمی و اغلب مکتوب از عملکرد شغلی کارکنان است، که به منظور دستیابی به اهداف مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرد. مدیران، ارزیابی عملکرد را به منظورهای مختلفی همچون کنترل فعالیت‌های

۱. دانشگاه تربیت مدرس، دانشیار و عضو هیات علمی گروه علم اطلاعات و دانش شناسی، تهران. hasanzadeh@modares.ac.ir
۲. دانشگاه تربیت مدرس، دانشجوی کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش شناسی، تهران، ایران p@esmailzade.ir
۳. دانشگاه تربیت مدرس، دانشجوی کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش شناسی، تهران، ایران Mostafa.esbaktabar@modares.ac.ir

کارکنان، اعطای پاداش و... انجام می‌دهند. هدف اصلی از ارزیابی عملکرد این است که اطلاعات ضروری درباره نیروهای شاغل در سازمان جمع آوری و در دسترس مدیران قرار گیرد تا آنها بتوانند تصمیمات بجا و لازم را در جهت ارتقاء کمی و کیفی کارکنان اتخاذ نمایند.

با موقعیت‌های عصر حاضر نمی‌توان اینگونه انتظار داشت که نظام های ارزیابی با در نظر گرفتن معیارهای مالی بتوانند به درستی سازمان ها را ارزیابی کنند. عوامل متعددی در سازمان ها وجود دارد که باید مد نظر مدیران ارزیابی قرار گیرد. به همین دلیل می‌توان از روش کارت امتیازی متوازن استفاده کرد که علاوه بر شاخص‌های ملموس مالی می تواند شاخص‌های دیگری که اهمیت آن ها بر هیچ‌کس پوشیده نیست را بررسی کند. لذا تاکید صرف بر عملکرد مالی، در ارزیابی عملکرد، نتایج ضعیفی را ارائه می دهد. (آلن،۲۰۰۳)

با توجه به اهمیت دانشگاه‌ها و تفاوت آن در نوع خدمات و اهداف نسبت به سایر سازمان‌های تجاری، استفاده از فنون و تکنیک‌های مورد استفاده جهت ارزیابی عملکرد آنها برای این مکان ها کاری اصولی نخواهد بود.

همه سازمانها برای توسعه، رشد و پایداری در عرصه رقابتی امروز، به نوعی سیستم ارزیابی عملکرد سازمانی اثر¬بخش نیاز دارند که در قالب آن بتوانند کارایی و اثر بخشی برنامه¬های سازمان، فرایند و نیروی انسانی خود را مورد سنجش قرار دهند(عرب مازار و همکاران، ۱۳۸۸). با افزایش رقابت در عرصه رقابت و خدمات، سازمان‌ها به شاخص‌ها و الگوهایی برای بررسی عملکرد خود نیاز پیدا کردند. ضعف معیارهای اندازه‌گیری سنتی و تغییر محیط رقابتی، نیاز به طراحی مجدد سیستم¬های اندازه گیری عملکرد در سازمان ها را مطرح کرده است (والمحمدی و فیروزه، ۱۳۸۹).

استقرار نظام ارزیابی عملکرد در دنیای پر از رقابت امروزی، موجب می‌شود تا همه فرایندها تحت کنترل درآیند(باباجانی، ستایش ۱۳۸٦).(زرکش و بیز، ۲۰۰٤، به نقل از باباجانی و ستایش، ۱۳۸٦) ارزیابی عملکرد را بخشی از جنبش بزرگ و در حال تکوین مسئولیت پاسخگویی می‌دانند. آنان معتقدند ارزیابی عملکرد می تواند یکی از بهترین شیوه های ارزیابی با رویکرد پاسخ‌گویی باشد. ارزیابی عملکرد، یکی از وظایف اصلی هر سازمان و از وجوه مدیریت عملکرد می باشد که در گذشته بیش تر از طریق به کارگیری شاخص‌های مالی اجرا شده است(آراسته، حسین پور، ۱۳۸۸). یکی از مدل‌های اندازه گیری عملکرد، کارت امتیازی متوازن است که دارای مزایای زیادی نسبت به سایر روش های مشابه است. ارزیابی عملکرد عبارت است از: سنجش و اندازه گیری عملکرد در دستگاه‌های اجرایی در چارچوب اصول و مفاهیم علمی برای تحقق اهداف و وظایف سازمانی و در قالب برنامه‌های اجرایی(رفیع زاده، ۱۳۸۷).

چارچوب نظری

کارت امتیازی متوازن

کاپلان و نورتون معتقدند مدیران و کارکنان به چیزی که اندازه می‌گیرند، توجه دارند و افراد نمی‌توانند چیزی را که سنجیده نمی‌شود، خوب مدیریت نمایند. در نتیجه تلاش و توجه مدیران بر روی معیارهای مالی کوتاه مدت معطوف می شود و به سرمایه گذاری و مدیریت دارایی‌های نامشهودی که اساس موفقیت مالی آتی سازمان هستند، توجه ناچیزی می گردد. لذا مدیران بدون داشتن نظام عملکرد قوی و موثر نمی‌توانند دارایی های نامشهود خود را توسعه و بهبود دهند و به این ترتیب

فرصت‌های بیشمار ارزش آفرینی را از دست می دهند (کاپلان و نورتون، ۲۰۰٤؛ ترجمه اکبری و همکاران، ۱۳۸٤). به همین دلیل استفاده از کارت امتیازی متوازن می‌تواند این کمبود را جبران کند. کارت امتیازی متوازن به عنوان یک سیستم ارزیابی عملکرد مفید برای نظام های غیر انتفاعی علاوه بر ارزیابی مالی سنتی، عملکرد سازمان را با افزودن سه بعد دیگر یعنی مشتریان، فرایندهای داخلی کسب و کار و یادگیری و رشد مورد ارزیابی قرار می دهد. یکی از مزیت‌های این روش توجه به دارایی های غیر مشهود است که می‌توان شاخص‌های آن ها را در یکی از چهار شاخص این روش جایگذاری کرد. سازمان‌ها می‌توانند با گنجاندن آن درمدل ارزیابی مورد نظر، از طریق نظارت، کنترل و آگاهی از کیفیت دارایی‌های نامشهود، در صورت لزوم نسبت به ترمیم نقاط ضعف و جبران کاستی‌ها اقدام کند.

امروزه یکی از عوامل مهم شکست در سازمان‌ها، نبود یک سیستم ارزیابی مناسب می باشد. کارت امتیازی متوازن در واقع یکی از فنون اساسی در شکستن اهداف اصلی و کلان به اهداف خرد و مشخص نمودن فعالیت‌های اجرایی مورد نیاز جهت دستیابی به اهداف است. استفاده از کارت امتیازی متوازن به کلیه قسمت‌ها، بخشها و افراد کمک می کند تا بتوانند تشخیص دهند جهت دستیابی به اهداف کلی سازمان در چشم انداز ماموریتهایی که مشخص شده، هر کس چه وظیفه‌ای به عهده دارد و چگونه می‌تواند در دستیابی به اهداف تعیین شده مشارکت نماید(حریری و صراف پور(۱۳۹۳). چنان که (کتونن و کانتولا (۲۰۰۵، به نقل از حریری و صراف پور ۱۳۹۳) مطرح می‌کنند، کارت امتیازی متوازن جهت ارائه چارچوبی به منظور اجرای راهبرد و یا اندازه گیری عملکرد سازمانی توسعه یافته اند. این روش، برنامه ریزی کلان و میان مدت را به اهداف و شاخص‌ها ترجمه کرده و آنها را در چهار وجه، متوازن می سازد. وجوه کارت امتیازی متوازن به شرح زیر است:

• وجه مشتری: شامل آن دسته اهداف بلند مدت و میان مدت است که نتایج تلاش‌های گذشته و گزارش‌های نتایج برای کاربران و مشتریان خارجی را در بر می‌گیرد؛ دارای اهمیت ویژه‌ای است چرا که بواسطه جلب رضایت مشتری به اهداف، سود و مزیت رقابتی نایل می‌شود.

•وجه مالی: اهداف وجه مالی، نشان دهنده نتایج مالی(درآمد، هزینه) بوده، با فعالیت‌های فرآیند بودجه‌بندی در یک ردیف قرار دارند؛ به نحوه یا شیوه هزینه کردن منابع مالی سازمان توجه دارد.

•وجه فرآیندهای داخلی: اهداف فرآیندهای داخلی و عملکرد جاری سازمان را توصیف می کند؛ موجب تقویت دو بعد قبلی می شود.

•وجه رشد و یادگیری: اهداف وجه رشد و یادگیری محرکی برای عملکرد آینده بوده، چگونگی ایجاد ارزش از طریق سرمایه گذاری در نوآوری، تکنولوژی و کارکنان را توصیف می کند. به عبارتی دیگر، به توانمندی کارکنان، کیفیت سیستم اطلاعاتی سازمان و چیدمان ابزار و تجهیزات آن برای دستیابی به اهداف می پردازد.

پیشینه پژوهش

پیشینه داخل کشور

پژوهش ابراهیمی (۱۳۸٤) با عنوان بررسی رابطه هم راستایی مدیریت راهبردی سیستمهای اطلاعاتی با کارت امتیازی متوزان به عملکرد سیستمهای اطلاعاتی اشاره کرد. در این پژوهش، سازمانهای دولتی و خصوصی از لحاظ معیارهای کارت امتیازی

متوازن فناوری اطلاعات مورد مقایسه قرار گرفته اند. جهت تعیین متغیرهای پژوهش از ادبیات موضوع، نظر ۳۰ نفر از خبرگان و فنون آماری استفاده گردید. نتایج پژوهش نشان داد که میزان هم راستایی مدیریت راهبردی سیستمهای اطلاعاتی مبتنی بر کارت امتیازی متوازن با میزان عملکرد سیستمهای اطلاعاتی رابطه معنی داری دارد و در سطح اطمینان ۹۹٪ تایید شد. یعنی با کاهش هم راستایی مدیریت راهبردی سیستم های اطلاعاتی با کارت امتیازی متوازن، عملکرد سیستمهای اطلاعاتی کاهش می‌یابد. در حالی که سازمان دولتی از لحاظ سایر وجوه (رشد و یادگیری، فرآیند داخلی و رضایت کاربر) دارای امتیاز بیشتری است. هر چند که تفاوت بین گروه دولتی و خصوصی در وجه فرآیندهای داخلی بسیار کم است.

باباجانی و ستایش (۱۳۸٦) پژوهشی با عنوان تعیین شاخص‌های ارزیابی عملکرد و بررسی قابلیت‌های سیستم حسابداری دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی به منظور تحقق پاسخ گویی مالی و عملیاتی انجام دادند. در راستای این تحقیق، پنج مرحله عملیاتی شامل: ۱) بررسی و مطالعه مبانی نظری ارزیابی عملکرد و شاخص‌های مورد استفاده در کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه؛ ۲) نظر خواهی از متخصصان و صاحب نظران کشور در مورد شاخص‌های کلیدی موجود با شاخص-های کلیدی مستخرجه از مبانی نظری ارزیابی عملکرد؛ ۳) مقایسه شاخص‌های ارزیابی عملکرد موجود با شاخص‌های مورد اجماع جامعه تخصصی کشور؛ ٤) ازیابی قابلیت‌های سیستم حسابداری و گزارشگری مورد عمل دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی و ۵) ارزیابی قابلیت سایر سیستم‌های موجود تامین کننده اطلاعات، طی گردید. نتایج حاصل از تحقیق، بیانگر آن است که دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی ایران از شاخص‌های قابل قبول ارزیابی عملکرد، جهت ایفای مسئولیت پاسخ گویی مالی و عملیاتی برخوردار نمی باشند. اما سیستم حسابداری و گزارشگری مورد عمل و همچنین سایر سیستمهای موجود تامین کننده اطلاعات، از قابلیتهای لازم برای تامین اطلاعات مالی و غیر مالی شاخص‌های مورد اجماع جامعه تخصصی کشور، جهت ارزیابی عملکرد دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی برخوردار می باشند.

حقدل(۱۳۷۸)در پژوهشی که با عنوان طراحی و توسعه سیستم ارزیابی عملکرد در شرکت‌های صنعتی در ایران با رویکرد کارت امتیازی متوازن، مطالعه موردی صدرا رابطه میان وجوه مختلف ارزیابی متوازن و ارزیابی عملکرد شرکت صدرا بررسی کرده است. روش به کارگرفته در این پژوهش از نوع پیمایشی توصیفی و از نوع همبستگی بوده است. و از پرسشنامه برای گردآوری اطلاعات استفاده شده‌است. نتایج پژوهش نشان داد که بین وجوه مختلف ارزیابی متوازن و ارزیابی عملکرد شرکت صدرا رابطه معنی داری وجود دارد. و عوامل موثر در ارزیابی عملکرد شرکت از نظر مدیران به ترتیب عامل مالی، رشد و یادگیری، مشتری و فرآیندهای داخلی می باشند. اما از نظر کارشناسان به ترتیب عامل مالی، مشتری، رشد و یادگیری و پس از آنها فرآیندهای داخلی عوامل تاثیر گذار در ارزیابی عملکرد شرکت به شمار می روند. عامل فرآیندهای داخلی از نظر مدیران و کارشناسان نسبت به سایر عوامل در ارزیابی عملکرد شرکت کمتر تاثیر گذارند و عامل مالی بیشترین تاثیر گذاری را در ارزیابی عملکرد دارد.

در پژوهشی که حقیقی (۱۳۷۸) با عنوان عملکرد شرکت بهره برداری متروی تهران با استفاده از رویکرد کارت امتیازی متوازن انجام داد پرسش اصلی در این پژوهش این بود که آیا عملکرد شرکت بهره برداری متروی تهران و حومه متوازن است. در این تحقیق نمونه ای از دو جامعه آماری مسافران و کارکنان مورد بررسی قرار گرفت. برای پاسخ به پرسش فوق عملکرد شرکت در چهار وجه کارت امتیازی متوازن با استفاده از ۲۳ سنجه شامل ١٤ سنجه کمی حاصل از اطلاعات

عملکرد شرکت و ۹ سنجه کیفی برگرفته از توزیع ۲ پرسشنامه به شمارگان ۱۸۰۰ ارزیابی گردید. سپس شاخص مربوط به هریک از سنجههای مذکور محاسبه و پس از تلفیق، امتیاز حاصل از ارزیابی عملکرد شرکت بهره برداری مترو به دست آمد. نتایج تحقیق نشان می دهد که عملکرد شرکت بهره برداری متروی تهران و حومه که با استفاده از مدل کارت امتیازی متوازن ارزیابی شده، متوازن است.

بروجنی و میرفخرالدینی(۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان رتبه بندی شاخص‌های ارزیابی عملکرد خدمات هتل با رویکرد کارت امتیازی متوازن (BSC) و TOPSISفازی، به شناسایی شاخص‌های ارزیابی عملکرد خدمات ارائه شده در هتل‌ها با رویکرد کارت امتیازی متوازن و رتبه بندی شاخص‌های هر منظر با استفاده از تکنیک تاپسیس فازی پرداختند، که در نتیجه ۳۸ شاخص به عنوان شاخص مناسب جهت ارزیابی خدمات هتل‌ها، شناسایی و سپس رتبه بندی شده است. شاخص برگشت سرمایه در منظر مالی، رضایت مشتریان در منظر مشتری، تامین امنیت کارکنان و مشتریان در منظر فرایند داخلی و برنامه های آموزشی و توسعه‌ی کارکنان این صنعت و تدوین برنامه‌های آموزشی مناسب، بر فرایندها و فعالیت‌های این صنعت کنترل داشته و خدماتی منحصر به فرد به مشتریان ارائه داد و از این طریق رضایت آن ها جلب شده و به مشتریانی وفادار تبدیل شوند و به این ترتیب هدف اصلی این صنعت یعنی رشد درآمد و افزایش سودآوری، محقق خواهد شد.

احدی و همکاران (۱۳۹۱) پژوهشی با عنوان ارزیابی عملکرد شرکت بهره‌برداری راه آهن شهری تهران و حومه با استفاده از روش کارت امتیاز متوازن را مورد بررسی قرار دادند. در این پژوهش، روش مورد استفاده برای گردآوری داده‌ها از نوع پرسشنامه بوده و جامعه آماری این پژوهش، مدیران و کارشناسان شرکت بهره برداری متروی تهران و حومه تعیین گردید و با استفاده از نظر خبرگان و بکارگیری طیف لیکرت شاخص‌ها انتخاب شدند و از ۱۵ شاخص ارزیابی استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان داد که عملکرد شرکت بهره‌برداری مترو حداقل در ۵ مورد دارای توازن نمی باشد.

صلواتی و همکاران(۱۳۹۱) پژوهشی با عنوان ارزیابی عملکرد مالیاتی بر اساس مدل کارت امتیازی متوازن را مورد بررسی قرار دادند. در این پژوهش مدلی مبتنی بر نقشه راهبردی کاپلان و نورتون در سازمان‌های دولتی و غیر انتفاعی طراحی شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و با توجه به رواش اجزا، توصیفی- پیمایشی است. در این پژوهش، برای تحلیل میزان رعایت هر یک از چهار منظر سیستم کارت امتیازی (مالی، مدیران، فرآیندهای داخلی، و رشد و یادگیری) در امور مالیاتی شهر سنندج، با توجه به مستندات، آمار واقعی و همچنین از پرسشنامه در قالب طیف لیکرت استفاده شده است. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌های هر چهار فرضیه نشان داد که فرضیه اول(منظر مالی، و فرضیه دوم (منظر مدیران) مورد تایید قرار گرفتند و فرضیه سوم (فرآیندهای داخلی) و فرضیه چهارم (رشد و یادگیری) تایید نشد.

فکری، علمشاهی و احمدی(۱۳۹۲) نیز در پژوهشی با عنوان بومی‌سازی شاخص های نظام ارزیابی عملکرد دانشگاه پیام نور بر اساس مدل کارت امتیازی متوازن، به شناسایی و اولویت بندی شاخص‌های ارزیابی عملکرد دانشگاه پیام نور را مورد بررسی قرار دادند. نتایج حاصل از این تحقیق موید آن است که شاخص‌های مربوط به میزان اشتغال دانش‌آموختگان، میزان اعتبارات جذب شده از بودجه‌ی سالانه‌ی دولت، نسبت فرایندهای آموزش الکترونیک به کل فرایندهای آموزش الکترونیک به کل فرایندها و میزان استفاده از فناوری اطلاعات در انجام فرایندها، بیشترین اولویت را دارند.

صالحی و همکاران (۱۳۹۳) پژوهشی با عنوان شناسایی و اولویت بندی شاخص‌های ارزیابی عملکرد سازمانی با رویکرد تلفیقی BSC-Fuzzy ANP: مطالعه موردی گروه صنعتی ماموت را مورد بررسی قرار دادند. در این مقاله مدل ارزیابی عملکرد مبتنی بر کارت امتیازی متوازن که شامل چهار وجه (مالی، مشتری، فرآیندهای کسب و کار داخلی و یادگیری و رشد) می باشد به همراه تحلیل شبکه ای (ANP) و منطق فازی (Fuzzy) مورد استفاده قرار می گیرد. در مرحله دوم با استفاده از نظر نخبگان وزن شاخص‌ها، وجوه کارت امتیازی متوازن و استراتژی‌ها بر اساس تحلیل شبکه-ای و به صورت فازی تعیین می گردد. در مرحله سوم بر اساس نظر نخبگان این گروه به هر شاخص امتیاز داده می شود، و در مرحله آخر بر اساس وزن‌های محاسبه شده و امتیازات شاخص‌ها، شاخص‌ها اولویت بندی می شوند و عملکرد سازمانی گروه صنعتی ماموت اندازه گیری می شوند. نتایج پژوهش نشان می دهد که فرآیندهای کسب و کار داخلی با وزن (۰/۲۹) و بعد از آن به منظر مشتری با وزن (۰/۲۸) و بعد از آن به منظر مالی با وزن (۰/۲۵) و در آخر به منظر یادگیری و رشد با وزن (۰/۱۸) تعلق دارد.

پیشینه خارج از کشور

هوک و جیمز (۲۰۰۰) پژوهشی را در شرکتهای تولیدی استرالیا انجام دادند و به کارگیری معیارهای مرسوم ارزیابی متوازن را در این شرکت‌ها مورد بررسی قرار دادند. هدف این پژوهش بررسی رابطه بکارگیری ارزیابی متوازن با اندازه سازمان، چرخه عمر محصول، اقتدار عمر محصول، اقتدار بازار و عملکرد سازمانی بود. نتایج پژوهش نشان داد که ارتباط مثبت بین کاربرد معیارهای مرسوم ارزیابی متوازن و عملکرد بهتر بود. گرچه براساس پژوهش آنان، معیارهای عملکرد غیر مالی نقش بیشتری در بهبود شرکت‌ها داشت.

مالینا و سلتو (۲۰۰۱) پژوهشی با عنوان اثربخشی ارزیابی متوازن در انتقال اهداف راهبرد را ارزیابی کردند، بر اساس پژوهش آنها، به کارگیری کارت امتیازی متوازن به بهبود عملکرد چارچوب‌های مورد استفاده برای پشتیبانی مدیریت تغییر در قسمت تعمیرات و نگهداری هواپیما را به وسیله روش کارت امتیازی متوازن نشان می دهد.

هوانگ (۲۰۰۹) در پژوهش خود، یک سیستم هوشمند مبتنی بر دانش، جهت برنامه ریزی راهبردی ارائه داد تا راهبردهای ثابت را بر مبنای چشم انداز BSC پایه گذاری و یا انتخاب کند.

هو و چینگ (۲۰۱۲)در پژوهشی که با عنوان استفاده از کارت امتیازی متوازن در ارزیابی عملکرد اشاعه E- SCM : یک دیدگاه چند مرحله ای انجام دادند این مطالعه یک چارچوب جدیدی برای بررسی روابط بین ساختار مرحله‌ای و بر اساس BSC می باشد. داده ها از پرسشنامه جمع آوری شده اند. نتایج پژوهش نشان می دهد که در چهار دیدگاه BSC تفاوت معنی داری میان اشاعه خارجی و دو مرحله اولیه، پذیرش و اشاعه داخلی وجود دارد. علاوه بر این، تمامی چهار دیدگاه به خوبی در مرحله اشاعه خارجی تحقق می یابد . ابتدا ، موضوع اشاعه e-SCM از نقطه نظر خارجی تمرکز ویژه ای بر همکاری میان شرکای تجاری دارد . اثر تاخیر زمان عامل تعیین کننده مهمی برای اندازه گیری موثر عملکرد سازمانی، در اجرای برنامه‌های بخصوص ، عملکردهای مشتری و مالی است.

روش تحقیق:

این پژوهش از نوع کاربردی است و جمع آوری داده ها از طریق مطالعات کتابخانه‌ای برای تعیین شاخص‌های مورد نیاز برای ارزیابی دانشگاه‌ها و از طریق پرسشنامه برای اولویت‌دهی به این شاخص‌ها بر اساس نظر متخصصان این حوزه انجام شده است. جامعه آماری مورد مطالعه این پژوهش شامل افرادی که در بخش ارزیابی دانشگاه‌ها مشغول به کار هستند و همچنین متخصصانی که در حوزه‌ی برنامه ریزی آموزشی متخصص هستند. در این تحقیق جامعه مورد مطالعه از خبرگان متخصص این حوزه در دانشگاه تربیت مدرس انتخاب شده است. در گام اول این تحقیق بر اساس مطالعات کتابخانه‌ای شاخص‌های ارزیابی عملکرد دانشگاه‌ها با کارت امتیازی متوازن شناسایی و با کمک مطالعات انجام شده در این حوزه و حوزه‌های مشابه این شاخص‌ها استخراج و بازنگری گردید و بر اساس مدل کارت امتیازی متوازن در جانمایی شد. پس از آن از نظرات خبرگان بر صحت و اهمیت این شاخص‌ها استفاده و پس از جمع آوری نظرات شاخص‌ها اولویت‌بندی و رتبه‌بندی و تصویب شد. پرسشنامه پژوهش بر اساس تحقیقات مشابه و استفاده از نظر کارشناسان و متخصصان این زمینه تهیه و برای تایید روایی به نظر متخصصان این حوزه رسید و روایی ای پرسشنامه تایید شد. همچنین برای روایی آن از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید که ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ٪۷٤ بوده است.

یافته های تحقیق

توسعه مدل کارت امتیازی متوازن برای ارزیابی دانشگاه ها

تاکنون از مدل کارت امتیازی متوازن در تعیین شاخص‌های ارزیابی در بسیاری از سازمانهای تولیدی، خدماتی و انتفاعی و غیر انتفاعی استفاده شده و نتایج آن نیز مورد استفاده مدیران قرار گرفته است. در خصوص دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی نیز، همانطور که می دانیم چون هدف از دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی، غیرانتفاعی است، پس استفاده از شاخص‌های مالی برای ارزیابی نمی‌تواند ارزیابی کاملی باشد. در زمینه کاربرد BSC در سازمان‌های غیر انتفاعی، کاپلان و نورتون تاکید داشتند که اندازه گیری عملکرد مالی به تنهایی ماموریت سازمانهای دولتی و غیرانتفاعی را منعکس نمی‌کند بلکه ماموریت دولت یا سازمان‌های غیر انتفاعی می‌بایست در راس رویکرد BSC برای اندازه‌گیری میزان موفقیت یا عدم موفقیت سازمان باشد. همچنین این رویکرد می‌توانند ماموریت بلند مدت سازمان را صحیح و دقیق نگه دارد. از این رو بزرگترین تفاوت میان کسب و کارهای تجاری و سازمان‌های غیرانتفاعی در میزان دستیابی به ماموریت قرار دارد. بدین منظور هم از دیدگاه مالی و هم دیدگاه مشتری می‌بایست برای افزایش و بهبود دیدگاه‌های فرایندهای داخلی و یادگیری و رشد استفاده شود. (شهایی و انواری رستمی،۱۳۸٦)در سازمانهای غیر انتفاعی مانند مراکز آموزشی و دانشگاه واضح است که مشتریان نقش پررنگ تری را دارند که این مساله می‌تواند در سایر جنبه‌های آن تاثیر بگذارد. از این رو باید به این نکته توجه داشت که دیدگاه‌های موجود در کارت امتیازی متوازن باید در هر سازمانی بر اساس ماهیت و شرایط ویژه آن سازمان منطبق گردد. (کاپلان و نورتون ۲۰۰٤، ترجمه بختیاری، ۱۳۸٤)

به طور کلی می‌توان بیان کرد که ٤ دیدگاه عمده در مدل کارت امتیازی متوازن را می توان با نیازهای منحصر به فرد یک سازمان مطابقت داد، حال اینکه برخی سازمان‌های دولتی و غیرانتفاعی در بعضی موارد دارای ساختاری مشابهی هستند و همانند واحدهای تجاری، سازمانهای غیر انتفاعی نیز باید بر هزینه مالی و مزایای مدیریت عملکرد توجه کنند زیرا بدون آگاهی از ساختار جامع مالی(شامل منابع و بودجه ها) نیل به چشم انداز یا دستیابی به ماموریت غیر ممکن است. بسیاری از سازمان‌های غیر انتفاعی بیانیه های ماموریت یا چشم انداز تحسین برانگیزی دارند اما حمایت کافی از آنها وجود ندارند تا از عملکرد ضعیف اولیه ممانعت به عمل آورد، چنانچه که تحقیقات نشانگر آنست که ٤٩ درصد از سازمانها معتقدند شاخص های مالی مهمتر و ارزنده تر از سایر شاخص‌ها هستند. (نایون،۲۰۰۲)

در بازیابی و توسعه شاخص‌های ارزیابی برای سازمان‌ها این نکته، ناگفته پیداست که کاری بسیار دشوار و توام با مشکلات فراوان است. اینکه بتوانیم شاخص‌های با اهمیت را شناسایی کرد با محدودیت‌هایی روبه روست. اطلاعات در دسترس و اطلاع از همه زوایای لازم برای این کار امری است که شناخت و همکاری بسیاری را می طلبد. نکته دیگر در استفاده از رویکرد کارت امتیازی متوازن در ارزیابی سازمان غیر انتفاعی ای مانند دانشگاه ها این است که باید ابتدا مدیران را در خصوص استفاده از این رویکرد توجیه و پس از آن کارکنان با همکاری کامل با مدیران مشارکت داشته باشند تا بتوان نتایج آن را به طور ملموس حس کرد. برای اینکه کارت امتیازی متوازن به عنوان بخشی از هسته استراتژیک سازمان نهادینه گردد، کاپلان و نورتون ٥ اصل پایه ای را به شرح زیر معرفی می‌کنند: ۱- تبدیل استراتژی به اصطلاحات عملیاتی؛ ۲- همسوسازی سازمان با استراتژی؛ ۳- استراتژی به عنوان بخشی از شغل روزمره همگان باشد؛ ٤- استراتژی به عنوان یک فرایند مستمر باشد و ٥- هدایت و کنترل تغییر از طریق رهبری (شان لینگ چن و همکاران، ۲۰۰٦)

در رویکرد کارت امتیازی متوازن لازم است علاوه بر تعیین شاخص‌های ارزیابی عملکرد، تفویض اختیار در واحدهای مختلف انجام شود و مدیریتی واحد بر فعالیت‌های بخش های مختلف انجام گردد. در این مقاله به شناسایی شاخص های مورد نیاز برای ارزیابی یک دانشگاه بر اساس چهار دیدگاه BSC می پردازیم تا اینکه این سازمان غیر انتفاعی که هدف و ماموریت آن آموزش و تدریس به جامعه و مردم و ارتقا علمی افراد است جامه عمل بپوشاند. پس از دستیابی به اهداف و شاخص‌های عملکردی در هر دیدگاه، نقشه استراتژی فرضی از درون دیدگاه ها و شاخص‌های مورد بررسی با توجه به هدف دانشگاه بیان شده است. این نقشه می‌تواند استراتژی را برای ارزیابی بهتر و رشد دانشگاه تعریف نموده است. نقشه استراتژی نه تنها با اهداف استراتژیک ارتباط داشته بلکه در بردارنده‌ی معیارهای عملکردی حاصل از دیدگاه‌های مختلف نیز می باشد.(اکبری و همکاران، ۱۳۸٤)

در جدول شماره ۱ می‌توانید معیارها و شاخصهای کارت امتیاز متوازن در دانشگاه ها را مشاهده کنید. لازم به ذکر است که این شاخص ها بر اساس مطالعات مشابه و مطالعات کتابخانه ای به دست آمده است.

در بعد مالی، کارت امتیازی متوازن چهار هدف را دنبال میکند که می‌توان به افزایش درآمد، کاهش هزینه ها، استفاده بهینه از امکانات و بهبود سوددهی را بیان کرد. در این مرحله با نگاه به اهداف تعیین شده، شاخص‌هایی برای اندازه گیری آنها در

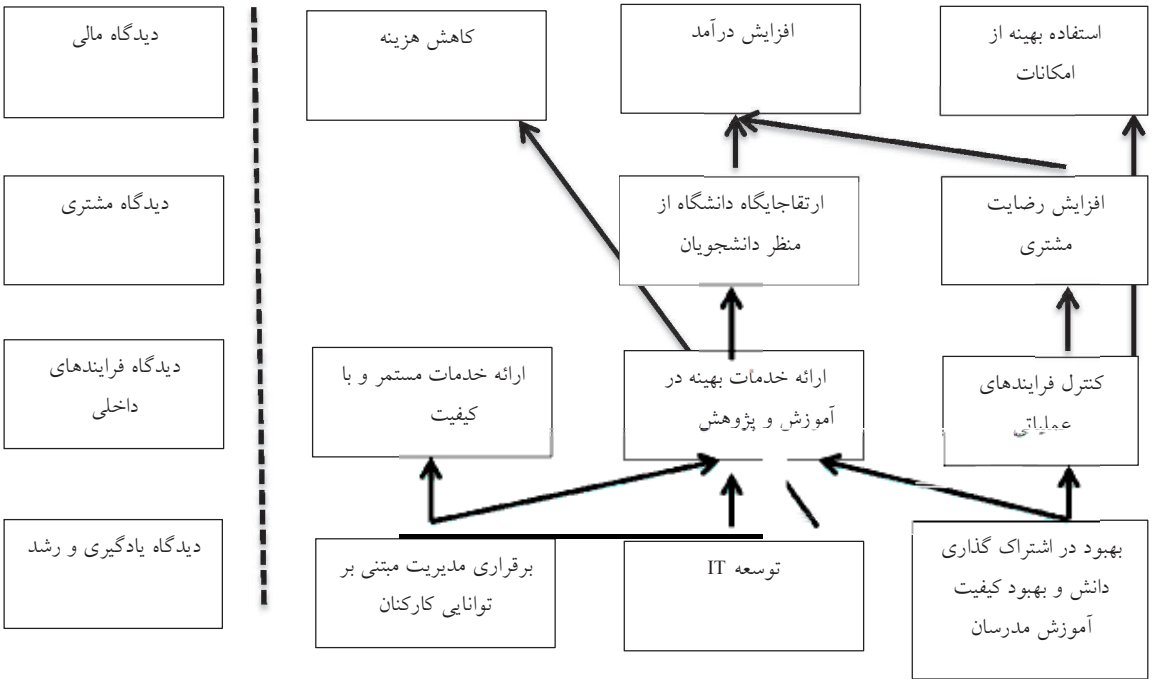
مدل کارت امتیازی متوازن ارائه شده است. کارت امتیازی متوازن در بعد مشتری، اهداف و مضامینی را چون افزایش رضایت مشتری، افزایش کیفیت و بهبود خدمات و ارتقا مکان دانشگاه از منظر دانشجویان را عنوان می‌کند. و مطابق نظرات کارشناسان، بر اساس این اهداف شاخص‌هایی انتخاب شده است. همچنین در بعد فرایندهای داخلی، کارت امتیازی متوازن، اهداف اراده خدمات بهینه در امر آموزش و پژوهش، اراده خدمات مستمر و با کیفیت و همچنین کنترل فرایندهای عملیاتی را بیان کرده که مانند ابعاد دیگر شاخص‌هایی جهت ارزیابی این اهداف در نظر گرفت شده است. در بعد رشد و یادگیری نیز سه رویکرد کارکنان، سیستم و سازمان مد نظر است که برای بهبود در سطح خدمت دهی کارکنان، توسعه فناوری اطلاعات و بهبود اشتراک گذاری دانش در سازمان شاخص‌ها بیان شده است. لازم به ذکر است تعداد شاخص‌های بازیابی شده بسیار زیاد است و در اینجا به گروه بندی آنها پرداخته ایم.

در دانشگاه ها باید اول تضمین حاصل شود که سازمان، چشم انداز و ماموریت مناسبی برای بهبود شهرت و نام آوری خود دارد. تحت شرایط مطلوب مالی، دانشگاه می تواند آخرین تسهیلات و منابع ستادی عالی در یک فرایند عملیاتی را فراهم کند تا نیاز های مشتریانش را تامین کند. همچنین دانشگاه بایستی در زمینه توسعه و پیوند استراتژیها، توزیع بودجه و منبع مدلهای عمودی(از بالا به پایین) را تشکیل دهد. کارکنان باید تشویق شوند تا در برنامه های بهبود کیفیت مشارکت کنند زیرا چنین آموزش‌هایی به بهبود مدیریت سازمانی یاری رسانده و اهداف کیفی کارکنان را بهبود می بخشند. این آموزش می تواند مبنایی برای دیدگاه رشد و یادگیری در کارت امتیازی متوازن باشد. دانشگاه‌هایی که چنین کارکنانی را با توانایی های کلیدی در زمینه آگاهی از کیفیت دارند می توانند فرایندهای درونی دانشگاه را برای افزایش کارایی اجرایی خود بهبود بخشند. اگر خدمات و آموزش دانشگاه از کیفیت خوبی برخوردار باشد آنگاه دیدگاه مشتری ارضاء خواهد شد. وقتی مشتریان درونی و بیرونی از عملکرد دانشگاه راضی باشند، رشد سود آن در درون دیدگاه مالی هماهنگ و یکنواخت خواهد شد. از این رو، ساختار مالی کافی می تواند به چشم انداز و ماموریت سازمان کمک شایانی نماید. (شهائی، انواری رستمی،۱۳۸٦) سیستم مالی مناسب می توانند عملیات دانشگاه را بهبود ببخشد و تسهیلات آموزشی را فراهم کند. از طرفی عملکرد کارکنان می تواند به اهداف سازمان دست یافته و اهداف یا مقاصد کلی و استراتژیک سازمانی را تشخیص دهد. در عوض، این کار انتظارات مشتریان را مرتفع ساخته و به اهداف عملیاتی برجسته دست خواهد یافت. با توجه به این که هر دانشگاه دارای شرایط متفاوت عملیاتی است و همچنین محیط تکاملی هر دانشگاه نیز متفاوت است، در نتیجه می توان انتظار داشت اهداف بلند مدت و کوتاه مدت و نیز استراتژی‌های هر یک از دانشگاه‌ها نیز طبیعتا متفاوت می باشند. حال هر دانشگاهی باید به نکته توجه کند موارد موجود در مدل کارت امتیازی متوازن را بر اساس ماموریت و چشم انداز خود طراحی کند و نیز منابع جاری و اهمیت نسبی اهداف در برپایی یک مضمون استراتژیک را بررسی کند. در این صورت است که اهداف دانشگاه می تواند به اهداف در بخش یا واحدهای مختلف تبدیل گردد. باید هر کدام از بخش ها شاخص‌هایی را بر اساس اهداف خود در نظر بگیرند و این شاخص‌ها باید به صورت عددی باشد. در نتیجه در تهیه شاخص‌های عملکردی باید پیرامون موفقیت مضامین استراتژیک داوری‌ها و قضاوت‌هایی را انجام داد.

جدول۱ معیارها و شاخصهای کارت امتیازی متوازن در دانشگاه ها

ردیف	دیدگاه ها	مضامین راهبردی	اهداف راهبری	شاخص های عملکردی
۱	مالی	سیستم مالی مناسب	بهبود سوددهی	۱- قراردادهای مالی، آموزشی با خارج از دانشگاه ۲- قراردادهای پژوهشی و آموزشی با خارج از دانشگاه
			افزایش درآمد	۱- درآمدهای آموزشی غیر شهریه ای ۲- درآمد خدمات پژوهشی ۳- درآمدهای اختصاصی دانشگاه ٤- میزان بورسیه تحصیلی
			کاهش هزینه	۱- هزینه های کل به ازای هر دانشجو ۲- بودجه هزینه های تعمیراتی برای بخش های مختلف
			استفاده بهینه از دارایی ها	۱- هزینه های عملیاتی دانشگاه ۲- استفاده بهینه از دارایی های فیزیکی همچون فضای اداری و آموزشی در دانشگاه
۲	مشتری	جلب نظر نیازهای مشتری	افزایش رضایت مشتری	۱- میزان رضایت دانشجویان از خدمات آموزشی ، پژوهشی و ...
			افزایش کیفیت و بهبود خدمات	۱- درصد افزایش در تعداد دانشجویان نسبت به دوره قبل
			ارتقا مکان دانشگاه از منظر دانشجویان	۱- درصد دانشجویانی که انتخاب اولشان این دانشگاه بوده است ۲- تعداد دانشجویان ورودی برتر ۳- میانگین معدل دانشجویان در دوره های قبل از ورود به دانشگاه
۳	فرایندهای داخلی	محیط یادگیری متعالی	ارائه خدمات بهینه در امر آموزش و پژوهش	۱- تعداد انجمن های علمی دانشجویان ۲- رضایتمندی مشتری ۳- رعایت آیین نامه ها
			ارائه خدمات مستمر با کیفیت	۱- نسبت همکاری دانشجویان و اعضای هیات علمی در نهادهای علمی و فرهنگی
			کنترل فرایندهای عملیاتی	۱- سرانه همکاری اعضای هیات علمی در کارگاه های دانش افزایی ۲- درصد تبادل اساتید ۳- کافی بودن تعداد کارکنان نسبت به دانشجویان
٤	یادگیری و رشد	اداره امور کارکنان	بهبود در سطح خدمات دهی کارکنان	۱- سرانه مقالات چاپ شده در مجلات معتبر از پایان نامه و غیر از آن ۲- تعداد کتب تالیف شده ۳- تعداد همایشهای برگزار شده ٤- تعداد ثبت اختراعات
		امور مرتبط با سیستم اشتراک گذاری دانش در سازمان	توسعه کارکردهای فناوری اطلاعات	۱- میزان آشنایی و استفاده کارکنان از ابزار فناوری اطلاعات
			بهبود اشتراک گذاری دانش	۱- میزان استفاده از فناوری های جدید روز برای اشتراک گذاری دانش

نمودار۱ نقشه استراتژیک دانشگاه



رتبه بندی شاخصهای ارزیابی عملکرد در دانشگاه ها بر مبنای کارت امتیازی متوازن

در این قسمت از مقاله سعی شده است که با استفاده از نظر متخصصان در امر ارزیابی بتوانیم شاخصها را بر اساس اهمیت آنها طبقه بندی کنیم. از این رو با استفاده از پرسش نامه ای با بیش از ۱٤۰ شاخص در قالب ٤ دیدگاه کارت امتیازی متوازن، از متخصصان ارزیابی در دانشگاه تربیت مدرس و برنامه ریزان آموزشی خبره ، شاخص ها طبقه بندی شد. برای اینکار از توزیع ٤۰ پرسشنامه، ۳۰ عدد بازگردانده شد که بر نتایج حاصل از آن در جدول زیر آمده است:

جدول شماره۲ رتبه بندی شاخص های ارزیابی عملکرد در دیدگاه مالی

ردیف	دیدگاه ها	مضامین راهبردی	اهداف راهبری	شاخص های عملکردی	میانگین	درجه اهمیت
۱	مالی	سیستم مالی مناسب	بهبود سوددهی	قراردادهای مالی،آموزشی با خارج از دانشگاه	۳	٤٤درصد متوسط
				قراردادهای پژوهشی و آموزشی با خارج از دانشگاه	۳	٤۳درصد متوسط
			افزایش درآمد	درآمدهای آموزشی غیرشهریه ای	۳	٦۲ درصد متوسط

		درآمد خدمات پژوهشی	۳	۵۰ درصد متوسط
		درآمدهای اختصاصی دانشگاه	۳	۵۰ درصد متوسط
		میزان بورسیه تحصیلی	۲	٤۰ درصد متوسط
	کاهش هزینه	هزینه های کل به ازای هر دانشجو	۳	۵۰ درصد متوسط
		بودجه هزینه های تعمیراتی برای بخش های مختلف	۳	۳۳ درصد متوسط
	استفاده بهینه از دارایی ها	هزینه های عملیاتی دانشگاه	٤	٦٦ درصد متوسط
		استفاده بهینه از داراییهای فیزیکی همچون فضای اداری و آموزشی در دانشگاه	٤	۷۰ درصد متوسط

جدول شماره۳ رتبه بندی شاخص های ارزیابی عملکرد در دیدگاه مشتری

ردیف	دیدگاه ها	مضامین راهبردی	اهداف راهبری	شاخص های عملکردی	میانگین	درجه اهمیت
۲	مشتری	جلب نظر نیازهای مشتری	افزایش رضایت مشتری	میزان رضایت دانشجویان از خدمات آموزشی ، پژوهشی و ...	٤	۵۵ درصد متوسط
			افزایش کیفیت و بهبود خدمات	درصد افزایش در تعداد دانشجویان نسبت به دوره قبل	٤	٦٦درصد متوسط
				میزان رضایت دانشجویان از امکانات آموزشی و پژوهشی	۳	۵۵ درصد خیلی زیاد
				میانگین نمره ارزیابی طرح تکریم ارباب رجوع دانشگاه	۳	۷۷ درصد متوسط
				رضایت دانشجویان از هیات علمی	٤	۳۳درصد زیاد
				درصد دانشجویانی که انتخاب اولشان این دانشگاه بوده است	٤	۵۰ درصد متوسط
			ارتقا مکان دانشگاه از منظر دانشجویان	تعداد دانشجویان ورودی برتر	۳	٤۵ درصد متوسط
				میانگین معدل دانشجویان در دوره های قبل از ورود به دانشگاه	۳	٦٦درصد متوسط
				میانگین رتبه ورود به دانشگاه	٤	۳۳ درصد زیاد

جدول٤: رتبه بندی شاخص های ارزیابی عملکرد در دیدگاه فرایندهای داخلی

ردیف	دیدگاه ها	مضامین راهبردی	اهداف راهبری	شاخص های عملکردی	میانگین	درجه اهمیت
۳	فرایندهای داخلی	محیط یادگیری متعالی	ارائه خدمات بهینه در امر آموزش و پژوهش	تعداد انجمن های علمی دانشجویان	۳	۵۵درصد متوسط
				رضایتمندی مشتری	٤	٦۰ درصد متوسط
				رعایت آیین نامه ها	۳	۳۳درصد زیاد
			ارائه خدمات مستمر با کیفیت	نسبت همکاری دانشجویان و اعضای هیات علمی در نهادهای علمی و فرهنگی	٤	۳۳ درصد متوسط
				سرانه همکاری اعضای هیات علمی در کارگاه های دانش افزایی	۳	۵۰ درصد متوسط
			کنترل فرایندهای عملیاتی	درصد تبادل اساتید	۳	٤۵درصد متوسط
				کافی بودن تعداد کارکنان نسبت به دانشجویان	۳	۵۰درصد متوسط

جدول شماره۵ رتبه بندی شاخص های ارزیابی عملکرد در دیدگاه رشد و یادگیری

ردیف	دیدگاه ها	مضامین راهبردی	اهداف راهبری	شاخص های عملکردی	میانگین	درجه اهمیت
٤	یادگیری و رشد	اداره امور کارکنان	بهبود در سطح خدمات دهی کارکنان	سرانه مقالات چاپ شده در مجلات معتبراز پایان نامه و غیر از آن	٤	٦٦درصد زیاد
				تعداد کتب تالیف شده	٤	۳۳درصد خیلی زیاد
				تعداد همایشهای برگزارشده		
				تعداد ثبت اختراعات	٤	٦٦درصد متوسط
		امور مرتبط با سیستم	توسعه کارکردهای فناوری اطلاعات	میزان آشنایی و استفاده کارکنان از ابزار فناوری اطلاعات	۳	۵۰درصد متوسط
		اشتراک گذاری دانش در سازمان	بهبود اشتراک گذاری دانش	میزان استفاده از فناوری های جدید روزبرای اشتراک گذاری دانش	۳	٦۰ درصد متوسط

همانطور که در جدول بالا آمده است شاخصهای استفاده بهینه از دارایی‌های فیزیکی همچون فضای اداری و آموزشی در دانشگاه، هزینه های عملیاتی دانشگاه، درآمدهای آموزشی غیر شهریه‌ای با بیشترین درجه اهمیت، از نظر متخصصان دارای اهمیت بیشتری نسبت به بقیه شاخص‌ها در دیدگاه مالی هستند.

در دیدگاه مشتری در مدل کارت امتیازی متوازن، بر اساس پرسشنامه توزیع شده بین افراد خبره در این حوزه، میزان

رضایت دانشجویان از امکانات آموزشی و پژوهشی، درصد افزایش در تعداد دانشجویان نسبت به دوره قبل و میانگین معدل دانشجویان در دوره‌های قبل از ورود به دانشگاه دارای بیشترین اهمیت است.

بر اساس نتایج بدست آمده در این مقاله، در بعد فرایندهای داخلی، رضایتمندی مشتری با هدف ارائه خدمات بهینه در امر آموزش و پژوهش، نسبت همکاری دانشجویان و اعضای هیات علمی در نهادهای علمی و فرهنگی و کافی بودن تعداد کارکنان نسبت به دانشجویان دارای بیشترین اهمیت هستند.

در آخرین بعد از مدل کارت امتیازی متوازن ، شاخص های مربوط به مقالات چاپ شده در مجلات معتبر، تعداد ثبت اختراعات و میزان استفاده از فناوری های جدید برای اشتراک گذاری دانش در بعد یادگیری و رشد اهمیت بیشتری را از نظر خبرگان این حوزه برای ارزیابی دانشگاه برخوردارند.

نتیجه گیری:

رصد تحقق اهداف سازمانی از طریق سنجش عملکرد و همچنین کارآیی و اثربخشی هر سازمانی از اصول اصلی پویایی سازمان است لذا به منظور سنجش میزان تحقق اهداف سازمانی و افزایش بهره‌وری، عملکرد کارمندان در دوره‌های مشخص سالانه به صورت منظم و براساس شاخص های عمومی و اختصاصی مورد ارزیابی قرار خواهد گرفت که نتیجهٔ آن در ارتقاء اثر بخشی، بهره‌وری، افزایش کیفیت خدمات، پاسخگویی در مقابل عملکرد، رضایت ذینفعان و برخورداری از مزایا و سایر موارد لحاظ خواهد شد.

در بسیاری از سازمانها، هدف نهایی ارائه خدمات با کیفیت بهتر هم در سطح فردی، اجتماعی و سازمانی می باشد. در نتیجه ارزیابی عملکرد باید بسیار دقیق و جامع انجام شود تا بتوان از طریق آن نقاط ضعف و قوت را شناسایی و در بهبود آن و استفاده درست از امکانات بیشترین بهره را برد. در این مقاله با بکارگیری از مدل کارت امتیازی متوازن برای تعیین شاخصهای ارزیابی عملکرد در دانشگاه ها استفاده شده است و همچین از نظر خبرگان این حوزه در جهت میزان اهمیت آنها این بهره برده ایم. استفاده از این مدل برای شناسایی شاخص های ارزیابی در حوزه های مختلف، به علت دید جامع و مقبول آن در خصوص سازمان می باشد. همچنین در این مقاله با ارائه نقشه استراتژیک در یک دانشگاه فرضی، و همچنین جداول مربوط به تبیین مضامین و اهداف و شاخصهای آن، قصد دارد تا امر ارزیابی دانشگاه ها را به عنوان سازمانهای غیرانتفاعی تسهیل بخشد.

در نتایج بدست آمده از این مقاله، در اولویت بندی شاخص های ارزیابی عملکرد در دانشگاه‌ها، در بعد مالی، توجه به اعتبارات بودجه ای غیر شهریه ای، هزینه های عملیاتی دانشگاه و استفاده از دارایی‌های فیزیکی دانشگاه، در امر ارزیابی می تواند دارای اهمیت بسزایی باشد. که این با نتایج بدست آمده در پژوهش فکری، علمشاهی و احمدی با عنوان بومی سازی شاخص های نظام ارزیابی عملکرد دانشگاه پیام نور بر اساس مدل کارت امتیازی متوازن همخوانی دارد.

در بعد مشتری نیز حصول اطمینان از رضایت دانشجویان از امکانات آموزشی و پژوهشی دانشگاه می بایست مورد توجه مدیران در امر ارزیابی قرار گیرد. این نیز با پژوهش فکری، علمشاهی و احمدی همخوانی دارد.

در بعد فرایندهای داخلی کارت امتیازی متوازن، رضایتمندی مشتری و نسبت همکاری دانشجویان و اعضای هیات علمی

در نهادهای علمی و فرهنگی و کافی بودن تعداد کارکنان نسبت به دانشجویان مورد توجه است.

در بعد یادگیری و رشد از مدل کارت امتیازی متوازن ، شاخص های مربوط به مقالات چاپ شده در مجلات معتبر، تعداد ثبت اختراعات و میزان استفاده از فناوری های جدید برای اشتراک گذاری دانش از اهمیت بیشتری از نظر خبرگان این حوزه برای ارزیابی دانشگاه دارد. که این نتایج با پژوهش فکری، علمشاهی و احمدی همخوانی دارد.

در مجوع نیز نتایج بدست آمده در اولویت بندی هر یک از معیارهای مدل، اهداف افزایش رضایت مشتریان، تامین کیفیت خدمات آموزشی و پژوهش و توسعه کاربردهای فناوری اطلاعات و استفاده از آن در اشتراک گذاری دانش به عنوان مهم ترین اهداف معرفی می کند. از این مطلب می توان این نکته را مدنظر داشت که توجه به مشریان و ارائه خدمات بهتر، در ارزیابی دانشگاه ها نیز بسیار مورد توجه است.

منابع:

- آراسته، حمیدرضا و حسین پور، رضا (۱۳۸۸). «تعیین شاخص های ارزیابی عملکرد مراکز پژوهشی دفاعی» فصلنامه‌ی پژوهش-های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامعه امام حسین(ع)، سال اول، ص ۱۱۵-۱۳۶.

- احدی، حمیدرضا و سنگتراش، نگار و عو باشی، سما(۱۳۹۱). «ارزیابی عملکرد شرکت بهره برداری راه آهن شهری تخران و حومه با استفاده از روش کارت امتیاز متوازن»، یازدهمین کنفرانس مهندسی حمل و نقل و ترافیک ایران

- باباجانی، جعفر و ستایش، محمد حسین (۱۳۸٦). «تعیین شاخص‌های ارزیابی عملکرد و بررسی قابلیت‌های سیستم حسابداری دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی به منظور تحقق پاسخ گویی مالی و عملیاتی»، بررسی‌های حسابداری و حسابرسی سال ١٤، شماره ٤٩، ص ٤٥تا ٦٥

- حریری، نجلا و صراف پور، سحر(۱۳۹۳). «ارائه شاخص های ارزیابی عملکرد کتابخانه‌های تخصصی ایران با رویکرد کارت امتیازی متوازن»، فصلنامه دانش شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال، سال هفتم، شماره ۲۷، ص ۳۱-۴۲.

- رفیع زاده بقر آباد، علاءالدین(۱۳۸۷). «عملکرد و توسعه یافتگی سازمان‌ها(مطالعه موردی و تجربه عملی)، سومین کنفرانس ملی مدیریت عملکرد»، ۱۵-۱٦ می ۲۰۰۷، ص ۱-۳۲.

- شهائی، بهنام و انواری رستمی، علی اصغر(۱۳۸٦). «کاربرد رویکرد کارت امتیازی متوازن(BSC) در ارزیابی عملکرد دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی» سومین همایش ملی مدیریت عملکرد، ایران.

- صالحی، حمید و موحدی، محمد مهدی و خدابخش ، عباس (۱۳۹۳). «شناسایی و اولویت بندی شاخص‌های ارزیابی عملکرد سازمانی با رویکرد تلفیقی BSC-Fuzzy ANP: مطالعه موردی گروه صنعتی ماموت»، (پژوهشگر) فصلنامه مدیریت، سال یازدهم، شماره ۳۵.

- صلواتی، عادل و حاجی ویسی و خزدوزی، بیژن و حسنی ،کاوه (۱۳۹۱). «ارزیابی عملکرد امور مالیاتی بر اساس کارت امتیازی متوازن»، فرآیند مدیریت توسعه، دوره ۲۵، شماره ۳، پیاپی ۸۱

- ضرغام بروجنی، حمید و میرفخرالدینی، فائزه السادات(۱۳۹۱). «رتبه بندی شاخص های ارزیابی عملکرد خدمات هتل با رویکرد کارت امتیازی متوازن (BSC) و TOPSIS فازی»، برنامه ریزی و توسعه گردشگری، شماره ۱، ۱۳۹۱، ۵۹-۸۲.

- فکری، رکسانا، علمشاهی، احمد، احمدی، علی اکبر(۱۳۹۲). «بومی سازی شاخص های نظام ارزیابی عملکرد پیام نور بر اساس مدل کارت امتیازی متوازن» نامه آموزش عالی. شماره ۲٤، ۱۳۹۲، ۱۳۳-۱۵۸.

- کاپلان و نورتون (۲۰۰۳): سازمان استراتژی محور، ترجمه بختیاری، پرویز(۱۳۸۳)، سازمان مدیریت صنعتی، چاپ اول، تهران.

- کاپلان و نورتون (۲۰۰٤): قشه استراتژی، ترجمه اکبری و همکاران(۱۳۸٤)، مرکز پژوهشی صنعتی آریانا، چاپ اول، تهران.

- عرب مازار، علی اکبر، حسینی، میرزا حسن، شفیعی، زینب. «ارزیابی عملکرد امور مالیاتی شهر تهران بر اساس مدل کارت امتیازی متوازن (BSC)»، فصلنامه تخصصی مالیات، دوره جدید، شماره چهارم، مسلسل ۵۲، ص ۳۰-۹، بهار ۱۳۸۸.

- والمحمدی، چنگیز، فیروزه، نگین (۱۳۸۹). «ارزیابی عملکرد سازمان با استفاده از تکنیک BSC(مطالعه موردی)»، فصلنامه مدیریت (پژوهشگر)، سال هفتم، شماره ۱۸، ص۸۷-۷۲، تابستان

- Hoque, Zahirul, and Wendy James. "Linking balanced scorecard measures to size and market factors: impact on organizational performance." Journal of management accounting research 12.1 (2000): 1-17.

- Malina, Mary A., and Frank H. Selto. "Communicating and controlling strategy: an empirical study of the effectiveness of the balanced scorecard." Journal of management accounting research 13.1 (2001): 47-90

- Niven, P. P. (2002), Balanced scorecard step by, John Wiley & Sons, New York, N.Y. Owlia, M. S. and Aspinwll, E. M. (1996). Quality in higher education: a survey", Total Quality Management, Vol. , pp. 161-71

- Allan. Y. (2003). Customer satisfaction measurement practice in Taiwan hotels, Hospitality anagement No3, PP: 1-11.

- Zarkesh, M., & Beas, A. M. (2004). UCLA Community College Review: Performance Indicators and Performance-Based Funding in Communitq Colleges. Community College Review, 31(4), 62-76

- Shun hsing chen and et.al (2006): bsc in higher education, TQM magazine, vol.a8,no.2, pp 190-205.

- Huang, Hao-Chen. "Designing a knowledge-based system for strategic planning: A balanced scorecard perspective." Expert Systems with Applications 36.1 (2009): 209-218.

- Wu, Long, and Ching-Hui Chang. "Using the balanced scorecard in assessing the performance of e-SCM diffusion: A multi-stage perspective." Decision Support Systems 52.2 (2012): 474-485.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

کیفیت آموزش عالی، میدان تعارض میان ذینفعان

سودابه حسن زاده بارانی کرد[۱]، ابراهیم صالحی عمران[۲]

چکیده

همگان توافق دارند که توسعه و رشد کمی در آموزش عالی بایستی با کیفیت همراه شود و در بسیاری از محافل علمی نیز بیان می‌شود که آموزش عالی ایران ازنظر کمی بـه نقطـه مطلـوبی رسیده و وقت آن شده که به کیفیت بها داده شود اما چگونگی و چیستی تعریفی که از کیفیت مدنظر می باشد، به طور قطع با ذینفعان آموزش عالی و کارکردهای آن، مرتبط می باشد. اینکه هر کس یا هر گروهی، چه تصوری از کیفیت در ذهن دارد و کیفیت را چگونه تعریف می‌کند، جای بحث و بررسی دارد. بی تردید عواملی را که مدنظر هر یک از گروه های ذینفع آمـوزش عالی می باشد، از نیازها و انتظاراتی که آنان از آموزش عالی دارند، نشئت می گیرد و از آنجـا که هریک از گروه ها، نیازها و انتظارات متعدد و متفاوتی از آموزش عالی دارند، عوامل کیفیت از نظر آنها نیز متفاوت و متعدد خواهد بود و به تبع تعدد نیاز هـا و انتظـارات و سـپس تعـدد عوامل کیفی، هر یک از گروه ها تعریف خاصی از کیفیت در آموزش عالی خواهند داشت. بـا در نظر گرفتن این مسئله، که آموزش عالی دارای ذینفعان مختلف مـی باشـد، در آن صـورت آموزش عالی ما به سمت کیفیت نهفته در اذهان کدام گروه از ذی نفعان، پیش خواهد رفـت و چنانچه در مسیر دستیابی به کیفیت، خودسرانه و یک‌طرفه پیشـروی نمایـد، آیـا از حمایـت و همراهی دیگر گروه‌ها برخوردار خواهد بود؟ پس مسـلم آن اسـت کـه آمـوزش عـالی بـرای دستیابی به کیفیت، نیاز به تعریفی از کیفیت دارد که در میان گروه های مختلـف از مطلوبیـت حداقل نسبی برخوردار باشد و برای دستیابی به کیفیتی پا پـیش گذاردکـه در آن منـافع همـه

۱. دانشگاه شهید بهشتی،دانشجوی دکتری رشته برنامه ریزی توسعه آموزش عالی، تهران، ایران.s.hasanzadehbarani@gmail.com
۲. دانشگاه مازندران، استادگروه علوم تربیتی .بابلسر، ایران: تلفن ۰۹۱۱۱۱۱۹۹۹۳ edpes60@hotmail.com

ذینفعان، ملحوظ شده باشد. و این همان نکته ای است که در این مقاله با بهره گیری از تحلیل کیفی و نظری سعی شده به آن پاسخ داده شود.

کلمات کلیدی: آموزش عالی. کیفیت. ذینفعان.

مقدمه و بیان مسئله

مفهوم کیفیت آموزش مفهوم کیفیت که یکی از اهداف اساسی در ارزشیابی ها ی آموزش عالی در تمام کشور های جهان به شمار می رود ، دارای تعریف معینی که اجماع نظر در خصوص آن وجود داشته باشد نیست و رنتوپولو آن را مفهومی چند بعدی می داند که از بخش صنعت و خدمات وارد آموزش عالی شده است و بنا به نیات دولتها ، معلمان ، دانشجویان ، کارگزاران اجتماعی و اقتصادی به ابعاد متفاوت آموزشی نظیر سازم اندهی ومدیریت موسسه شرایط آموزشی و پژوهشی محتوای آموزش و ارزش مدارک در بازار کار به قابلیت بازاریابی مدارک دانشگاهی مربوط می شود . به قول وی برخی از محققان ، نظیر برنان ، ارزشیابی کیفیت آموزش عالی رابیشتر به کارکردهای بیرونی آموزش عالی مرتبط می دانند ، یعنی در خدمت اقتصاد بودن آن نه انتقال دانش های جدید . آنچه می توانیم اضافه کنیم ، این است که مفهوم کیفیت کلیت دارد یعنی کیفیت یک دانشگاه به کیفیت تمامی عوامل موثر در دانشگاه مرتبط است . لذا توجه به فقط یک جنبه (بعد اقتصادی ، بعد آموزشی ، بعد پژوهشی و ...) بدون توجه به ارتباط وکلیت آنها ، دانشگاه را در مقام یک سیستم ، بیشتر دچار اختلال می کند . (یمنی، ۱۳۸۰ ، ص :۹۳) همانطور که متذکر شدیم کیفیت آموزشی یک مفهوم پیچیده ای است که این مفهوم تحت هر شرایط و موقعیتی معنی و مفهوم خاص خودش را پیدا می کند . آنچه که دریک کلاس پیش می آید تابع عوامل آموزشی مختلف (معلم ، فراگیر ، محتوی آموزشی ، فضای آموزشی ، وسایل و رسانه های آموزشی ، نحوه ارزشیابی درسی و ..) می باشد که در بروز چگونگی فعالیت ها و عملکرد تحصیلی فراگیران موثر است گر چه عملکرد تحصیلی مطلوب فراگیران به مجموعه عوامل مختلف دیگری همچون عوامل اقتصادی ، اجتماعی ، شرایط فرهنگی و سیاسی و تفاوتهای فردی افراد بستگی دارد که هر کدام تحت شرایط و موقعیت خاصی می تواند در بهبود کیفیت فرآیند آموزشی نقش مثبت و یا منفی داشته باشد. دستیابی به کیفیت بر اساس فرمول های ثابت و از قبل تعیین شده که در تمام شرایط بتوان آنها رابه کار بست، امکان پذیر نمی باشد بلکه دستیابی به کیفیت در درجه اول مستلزم شناسایی ذینفعان و نیازها و انتظارات آنها می باشد تا بتوان بر پایه آن عوامل کیفیت را از نظر آنها شناسایی نموده و به مدل مطلوب کیفیت از نظر همه ذینفعان دسترسی پیداکرد که این مدل متناسب بازمینه فرهنگی و اجتماعی و ... منحصر به فرد خود باشد..

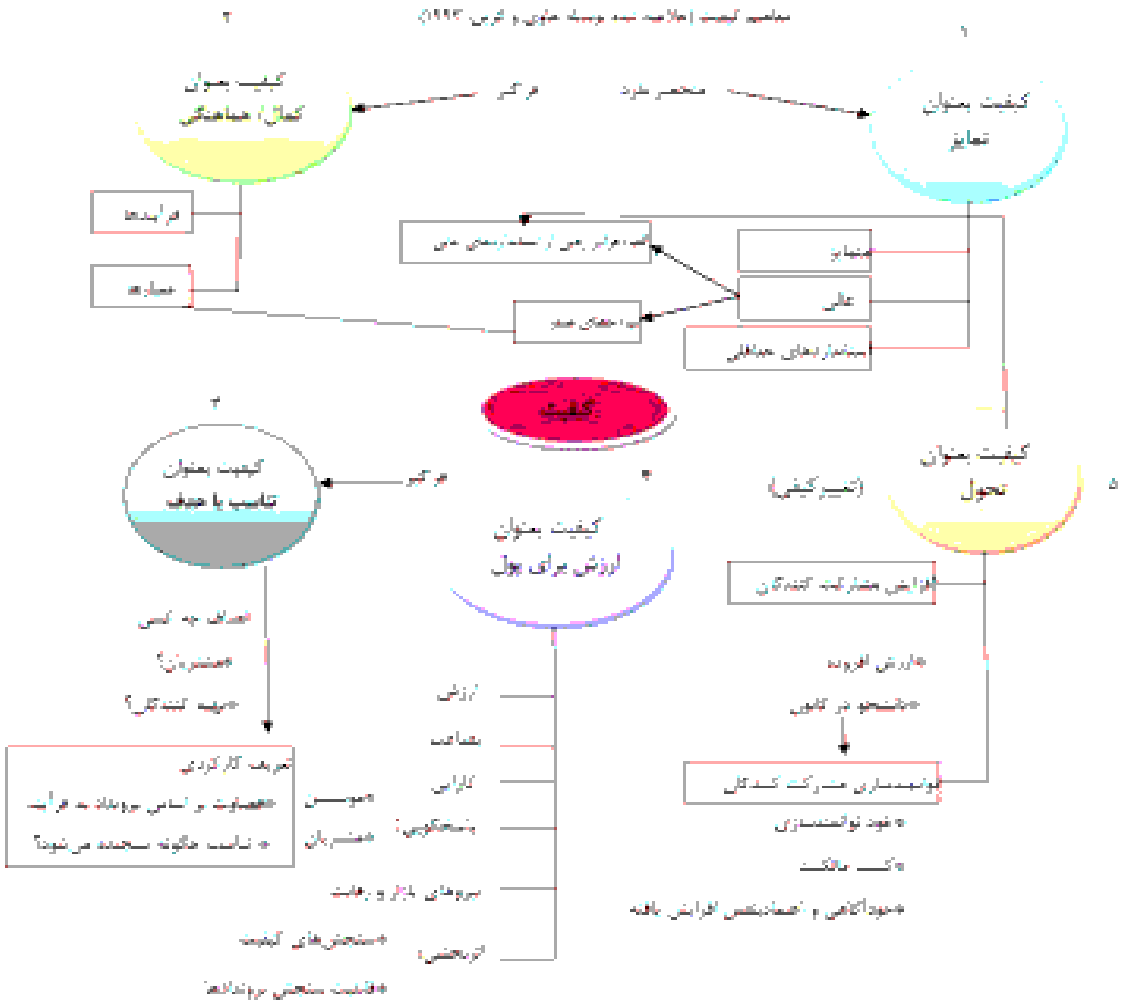
با این توضیحات یافتن پاسخ این سؤالات دارای اهمیت است: تعریف ذی‌نفعان از کیفیت چیست ؟ و هر گروه از ذینفعان آموزش عالی چه انتظاراتی از آموزش عالی دارند و نیاز های آنها کدامند ؟ چه تصور و معنایی از کیفیت و عوامل آن در اذهان این گروه هاست ؟ عوامل کیفیت از منظر هر گروه از ذینفعان، از چه اولویت بندی برخوردار می باشد؟

بدین ترتیب مسئله‌ای که مطرح می‌شود این است که نظام آموزش عالی تا چه حد توانسته است اعتماد عمـومی را نسبت به این سیستم برآورده کند و این اعتماد عمومی نسبت به سیستم آموزش عالی در چه مواردی اسـت. در پاسـخ می‌توان این مطالب را از دیدگاه گروه‌های مختلف بیان کرد؛خانواده‌ها و داوطلبان ورود به دانشگاه حداقل انتظاری که از نظام آموزش عالی دارند توجه به کیفیت مدارک تحصیلی،ایجاد ارتباط با صنایع و بازار کار جهت اشتغال‌زایی و اعتبار بین‌المللی مدارک هست. صنایع و بنگاه‌های اقتصادی تقاضای برآورده کردن نیازهای صنعتی خود را با ورود نیروهـای متخصص و متبحر دارند. دولت نیز به‌عنوان تعیین‌کننده بودجه سالانه و علمی و پژوهشی دانشگاه‌ها، خواستار مشخص شدن کاربرد بهینه این منابع و طرح‌های پژوهشی –کاربردی جهت ارتقاء و توسـعه علمـی کشـور مـی‌باشـد (کیـوانی ،فراستخواه ،۱۳۸۳) .حال اگر این انتظارات از دانشگاه و آموزش عالی بی‌پاسخ بماند، متقاضیان ورود به آموزش عالی و والدین آن‌ها با چه معیاری به گزینش دانشگاه‌ها بپردازند ؟ صاحبان بنگاه‌هایاقتصادی با چه معیاری به انتخاب نیـروی کار موردنیاز خود اقدام کنند ؟ دولت چگونه می‌تواند اطمینان حاصل کند که بودجه علمی – پژوهشی که به هر مرکـز دانشگاهی اختصاص داده درست و به‌جا بوده و به بازدهی مناسب می‌رسـد ؟آیـا شـاخص‌هـایی کـه اعتبـار و کیفیـت دانشگاه‌ها را در سطح ملی و حتی فراتر (منطقه‌ای و بین‌المللی)نشان دهد وجود دارد ؟ نقـش دولـت در ایـن فراینـد چیست ؟ انتظارات بازار کار،دولت و تأمین‌کنندگان منابع،مالیات‌دهندگان،نهادهای مدنی و سرانجام خود اجتماع علمی در درون دانشگاه‌ها هسته‌های کیفیت آموزش عالی را مورد تأکید قـرار مـی‌دهنـد. بـدین ترتیـب ذی‌نفعـان و شـرکای مختلف،هرکدام به نحوی در جستجوی کیفیت می‌باشند. (سیاری و همکاران ،۱۳۷۳).

هرچندحصول کیفیت در آموزش عالی مورد توافق همگان واقع شده است اما دسترسی به کیفیت در آموزش عالی از آنجا که دارای ذینفعان متعدد می باشد و خروجی های آن مشهود و ملموس نیست، با چالش های زیادی همراه اسـت. مع الوصف برای دستیابی به کیفیت بایستی به ذینفعان مختلف آموزش عالی توجه نمود. همانطور که یمنـی (۱۳۹۱)، بیان داشت که دستیابی به کیفیت، به سهولت امکان پذیر نمی باشد چرا که کیفیت در آموزش عـالی میـدان تعارضـات است .تعاریف ارائه شده از کیفیت نشان دهنده ابعادمختلف مفهوم کیفیت است که تعارض هایی نیزبین آنها وجود دارد. بنابراین کیفیت در دانشگاه، به مثابه سیستمی از تعارض ها نمایان می شود که لازم است در بررسی و بهبود فعالیت های دانشگاهی آنها مدنظر قرار گیرد.

تعاریف کیفیت

تعاریف گوناگون از کیفیت بر عناصر اصلی تشکیل دهنده آن، چگونگی سنجش آن و ... تـاثیر مـی‌گـذارد. لـذا در توسـعه و سنجش کیفیت همواره تعاریف و تفاسیر متنوعی مطرح شده است. با این وجود، تعاریف و رویکردهای مختلف به کیفیـت را می‌توان در پنج مقوله مختلف طبقه بندی نمود:



شکل۱ مفاهیم مختلف کیفیت

۱- کیفیت به عنوان یک پدیده استثنایی و عالی (چیزی ویژه، کاملا متمایز و عالی که بالاتر از استانداردهای موجود می‌باشد).

۲- کیفیت به عنوان کامل و یا متکامل کردن[1] (تولید محصولی بدون هر گونه ضایعه و کاستی، به صورت مداوم و دقیقات بر اساس استانداردهای مربوطه).

۳- کیفیت بر اساس هزینه– فایده[2] (ارزش، اثربخشی، کارایی، حسابرسی ، رقابت و ...) بیشتر رویکردی گذشته نگر به کیفیت دارد که تاکید زیادی بر حسابرسی و انطباق استانداردها و معیارهای بیرونی دارد. بر این اساس یک دانشگاه باید پاسخگوی تمام سرمایه گذاری های و هزینه های صورت گرفته در مقابل فواید اکتسابی باشد.

1. Perfecting
2. Value for money

٤- کیفیت به عنوان تحقق اهداف[1]: (فقط برونداد و محصول. اهداف چه کسی؟ مشتری محور (ادراک و یا برداشت مشتری) در این پارادایم کیفیت فقط در رابطه با اهداف آن مفهوم پیدا کند، و اهداف معمولا رضایت مشتری است. این مشتری محوری در آموزش به معنی برآوردن نیازهای دانشجویان است. که تا حدود زیادی این مفهوم در آموزش چالش‌زا و غیر قابل انطباق است. بررسی کیفیت بر اساس میزان تحقق اهداف، رویکردی آینده‌نگر به مقوله کیفیت دارد. هدف‌های اصلی هر نظام دانشگاهی را می‌توان بر چهار محور ترسیم کرد. این هدف‌ها که در سه زمینه آموزش، پژوهش و عرضه خدمات است. در صورتی به طور مطلوب تحقق می‌یابند که از اولین گام (طراحی) تا گام نهایی(عرضه برونداد) به ارزیابی اقدامات و نتایج حاصل از کوشش‌ها پرداخته شود (بازرگان، ١٣٧٤). به عبارتی دیگر از میان اهداف متفاوت دانشگاه‌ها مهمترین دلیل وجودی آنها آموزش و پژوهش می‌باشد. بر این اساس یکی از اصلی‌ترین اهداف، یادگیری اثربخش فراگیران می‌باشد. بنابراین مهمترین سوال دلیل وجودی آنها آموزش و پژوهش می‌باشد. بر این اساس یکی از اصلی‌ترین اهداف، یادگیری اثربخش فراگیران می‌باشد. بنابراین مهم‌ترین سوال بر طبق این رویکرد عبارت است از اینکه: آیا دانشجویان مطابق با اهداف آنچه را که می‌بایست یاد می‌گرفته‌اند، یادگرفته‌اند؟ (Harvey & Green, 1993, p. 14)

٥- مفهوم کیفیت آموزش یک مفهوم پیچیده و تام و نسبی می باشد که ابعاد مختلفی در بر می گیرد و می تواند خصوصیات «مطلوب» و یا « نا مطلوب» موقعیتهای آموزشی را نشان دهد و اثرات آن از طریق تغییرات رفتاری در سطح فراگیران و نیز در سطح پی آمد های نظام آموزشی (اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی...) قابل تشخیص و بیان می باشد. (یمنی، ، ١٣٧٥، ص:٩٢)

همچنین تعاریف دیگری نیز برای کیفیت به شرح زیر ارائه شده است:

- کیفیت یعنی مطابقت با احتیاجات (کرازبی[2]، ١٩٧٩)؛
- کیفیت یعنی مطابقت با استانداردها (هال[3]، ١٩٩٠)؛
- کیفیت یعنی مناسبت برای استفاده (جوران[4]، ١٩٩٠)؛

٦- کیفیت یعنی آنچه که مشتریان می‌گویند است (فیگنباوم، ١٩٩٠، اولسن و همکاران، ١٩٩٦، ص ٢٦٠)؛

٧- کیفیت بیشتر یک فرایند پویا است تا یک فرایند ثابت. کیفیت یعنی آن که هیچ‌گاه مجبور به گفتن متأسف هستیم، نشویم. کیفیت یعنی برآورده ساختن نیازهای مشتریان در تمامی اوقات و تلاش به منظور پیشی گرفتن از آن‌ها تا حد ممکن (مک‌کی[5]، ١٩٩٢، ص ٩).

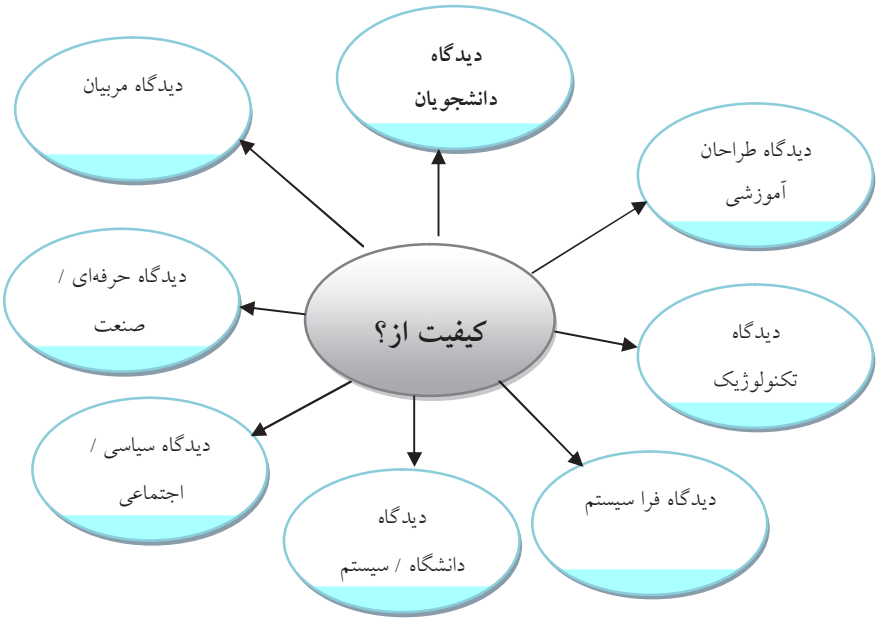
ذینفعان کیفیت در آموزش عالی

---

1. Fit for prupose
2. Crosby
3. Hall
4. Juran
5. Mackee

ذینفعان[1] (و یا مشتریان به مفهومی دیگر) در کانون چندین رویکرد در زمینه سنجش و ارتقائ کیفیت قرار دارند، به طوریکه در خیلی از موارد ذینفعان تعریف کیفیت به عنوان یک فعالیت هنجاری در نظر گرفته می‌شود که به یک بستر معینی بر می‌گردد. بر این اساس علایق و موقعیت‌ها همیشه در تعریف آن تاثیر دارند (هوسون[2]، ۲۰۰٤).

به عبارتی دیگر، در هر تلاشی برای تعریف بررسی و مطالعه کیفیت این پرسش مطرح می‌شود که کیفیت برای چه کسی؟ و یا کیفیت ارایه شده نیازها و خواسته‌ها و یا رضایت چه کسانی را بایستی برآورده کند. دانشجویان ؟ دولت و یا کسانی که سرمایه گذاری کرده اند؟ جامعه؟ صنعت؟ روسا و مسئولین دانشگاه؟ مربیان ؟ و .... به طور کلی ذینفعان اصلی در محیط یادگیری بویژه در دانشگاه‌ها را می‌توان به گروه‌های زیر تقسیم بندی نمود:



شکل۲ ذینفعان کیفیت در دانشگاه‌ها برگرفته از کولیس[1] (۲۰۰٦)

از آنجا که رویکرد به کیفیت از دیدگاه هر یک از ذینفعان، متفاوت از دیگری است خواسته‌های متنوع و حتی متناقضی از کیفیت از طرف هر یک از ذینفعان صورت می‌گیرد. با وجود این مهمترین ذینفع در آموزش دانشجویان می‌باشند که هسته مرکزی هر نظام آموزشی را تشکیل می‌دهند. با این وجود تمرکز بر این رویکرد نباید مانع از توجه به رویکردهای دیگر از جمله صنعت، مربیان، تصمیم گیران و ... بشود.

1. Stakehloders
2. Husson

موسسات آموزش عالی تعداد زیادی از گروه های مشتریان دارند که توسط نویسندگان مختلف مورد مطالعه قرار گرفته اند .این مشتریان نیازهای مختلف، گاهی مکمل ویا متضاد با هم.دارند (Owlia and Aspinwall, 1996).

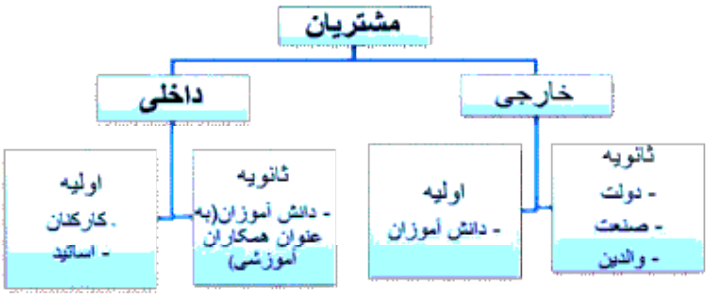
رابینسون و بلند (1987) بر ضرورت بازاریابی داخلی تأکید کرده و مشتریان در سه گروه اول، دوم و سوم، طبقه بندی کردند. مشتریان اولیه دانش آموزان هستند، مشتریان ثانویه مقامات آموزش و پرورش و کارفرمایان و مشتریان سوم افرادی هستند که به طور غیر مستقیم مشتری آموزش عالی هستند مثل، دانش جویان سابق، خانواده های سابق و کارفرمایان سابق، و غیره می باشد(Pereira & Silva,2003)

بسیاری از نویسندگان در زمینه سولات مرتبط باکیفیت آموزش عالی مطالعه کرده اند. ریویل (۱۹۹۸)، مطالعه درباره متدلوژی ذینفعان آموزش عالی را گسترش داد و بر روی نیازهای اساسی ذینفعان به عنوان بخشی از مدیریت کیفیت فراگیر (TQM)، بررسی انجام داد. ترادا سیلوا[1] دوازده ذینفع را که به نوعی با آموزش عالی مشارکت دارند و یا از منافع آن برخوردارند راشناسایی نمود: دانش آموزان، کارفرمایان، خانواده و وابستگان از دانش آموزان، دانشگاه ها و کارمندان دانشگاه، تامین کنندگان، بخش آموزش متوسطه، دانشگاه های دیگر،تجارت و صنعت، ملت، دولت، مالیات دهندگان، ودر نهایت افراد حرفه ای.

ایشان تصدیق می کنند که تشخیص اولویت اهمیت نسبی هر یک از ذینفعان کار ساده ای نسیت ولی ایشان آن را که مهم ترین ذینفعان آموزش عالی را دانش آموزان، کارفرمایان، خانواده ها ، دانشگاه ها و کارمندان دانشگاه ها می داند (Pereira & Silva,2003)

کانجی و تامبی (۱۹۹۹)، اشاره می کنند که ذینفعان آموزش عالی به گروههای مختلفی تقسیم می شوند. در واقع ذینفعان آموزش عالی کسانی هستند که با فرایند های آموزشی و اصلی آموزش عالی مرتبط می باشند. این ذی نفعان عبارتند از: دانشجویان فعلی، دانش آموزان بالقوه، کارکنان، کارفرمایان، دولت و صنعت.

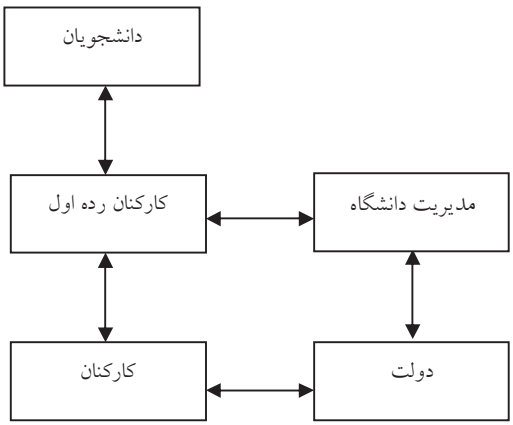
نویسندگان مشتریان آموزش عالی را به مشتریان داخلی و خارجی تقسیم بندی کرده اند و اشاره نموده اند که مشتریان داخلی در جهت کسب رضایت مشتریان خارجی کار می کنند. (Juran 1988)همچنین مشتریان آموزش عالی را می توان بر اساس پایگاه و جایگاه آنها و نیز فراوانی تعاملات آنها با مؤسسات آموزشی به مشتریان اولیه و ثانویه تقسیم بندی کرد. آنها شاره می کنند که آموزش، تولید اصلی آموزش عالی است و با توسعه این نقش در طول دوره ها، دانشجویان نیز می توانند به مشتریان داخلی یا خارجی تقسیم بندی شوند(*Kanji, & Tambi, 1999*)



نمودار ۳ مشتریان آموزش عالی برگرفته از (Kanji and Tambi, 1999)

1. TERRA DA SILVA

به نظرهویت و کلایتون (1999)بارز ترین ذینفعان آموزشی ، کسانی هستند که در دانشگاه در حال تدریس و یـا تحصـیل می باشند و تایید نمودند که که استادان و دانشجویان از شرکت کنندگان اصلی از فرایند آموزش و یادگیری می باشند سـپس آنها کارفرمایان آینده را به عنوان ذینفعان مهم بعدی آموزش عالی برشمردند. روابط بین مشتریان مختلـف آمـوزش عـالی در نمودار ذیل ترسیم شده است*(Hewitt & Clayton, 1999)* .



نمودار٤ مشتریان آموزش عالی و ارتباط بین آنها ؛ برگرفته از (Hewitt e Clayton, 1999)

اونیل[1] (۱۹۹۹)، که پروژه کارتهای امتیازی متوازنرا در دانشگاه کالیفرنیای جنوبی اجراکرد، اشـاره مـی کنـد کـه مشخصـه اصلی کارت های امتیازی متوازن این است که سازمان را به طور همزمان از چهار چشم انداز متفاوت مـورد توجـه قـرار مـی دهد: ۱- از نظر مالی؛ ۲- از نظر مشتریان؛ ۳- از نظر فرایند های داخلی و ٤- از نظر یارگیری سازمانی. ایشان اشاره می کننـد که مشتریان در این پروژه در همان ابتدا بایستی به این سوآل جواب هدند که سزمان را چگونه می بینند؟ و تحلیل پاسخ های آنها به این سؤال به شناخت مشتریان کمک می کند. اونیل (1999)در با اجرای فنی BSC، به این نتیجه رسید که مرتبط ترین مشتریان آموزش عالی، دانش جویان و کارفرمایان می باشند. در جدول ذیل خلاصه ای از مشتریان متعدد آموزش عالی که از نظر نویسندگان مختلف در ادبیات آموزش عالی ذکرشده است، طبقه بندی شده است.

دسته بندی ها در جدول شامل موارد ذیل می باشد:

۱- دانشجویان : که به طور منظم در دانشگاه ثبت نام نوده و به تحصیل مشغولند؛

۲- کارفرمایان: کارفرمایان آینده دانشجویان در بخش های صنعتی، تجاریودولتی هستند؛

۳- دانشکده: تمام اعضای هیات علمی که در حوزههای مختلف دانشگاه فعالیت می کنند؛

٤- جامعه / دولت -جامعه به عنوان یک کل، از جمله شهروندان، مالیات دهندگان و مقامات دولتی؛

1. O'Neil

۵- خانواده -خانواده های دانش جویان، کسانی که بیشتر مسئول مدیریت مالی دانشجویان در طول دوره تحصیل می باشند؛

٦- مدیران /کارمندان -مدیران مدارس و کارکنان گروه اداری و فنی دانشگاه.

غیره - همه کسانیکه توسط نویسندگان مختلف ذکر شده اند و در دسته مشتریان ثانویه قرار نمی گیرند شامل: دانش آموزان، فارغ التحصیلان، تامین کنندگان، رقبا، شورا و یا جامعه گروه و(O'Neil, 1999) ...

بنابراین، آنچه وجود دارد این است که در موسسات آموزش عالی، گروه های مختلفی از مشتریان با نقش های مختلف وجود دارند که هر گروه از این مشتریان، نیاز های خاص خودرا دارند .

گروه های مختلف مشتریان آموزش عالی ، برگرفته از (Pereira & Silva,2003,p:5)

نویسندگان	دانشجویان	مدیران/کارکنان	خانواده ها	جامعه/دولت	دانشکده	کارفرمایان	غیره
ویور[1] (۱۹۷٦)	v	V	v	v	V	v	
کتلر و فوکس[2] (۱۹۸۵)	v	V	v	v	V	v	v
رابینسون و لانگ[3] (۱۹۸۷)	v	V	v		V	v	v
ارمر[4] (۱۹۹۳)	v				v	v	
اولیا و اسپینوال[5] (۱۹۹٦)	v		v	v	v	v	
کاراپترویک و ویلبورن[6] (۱۹۹۷)	v	V	v	V	v	v	v
Rowley (1997) راولی[7] (۱۹۹۷)	v	V	v	V	v	v	v
اولیا و اسپینوال (۱۹۹۷)	v	V	v	V	v	v	v
ریویل[8] (۱۹۹۸)	v	V	v	V	v	v	v
کنجی وتامبی[9] (۱۹۹۹)	v	V	v	V	v	v	
هویت و کلایتون[10] (۱۹۹۹)	v			V	v	v	
ورانگ و تئو[11] (۲۰۰۱)	v			V	v	v	v
پرندیرگارست و دیگران[12] (۲۰۰۱)	v		v	v		v	v

1. Weaver
2. Kotler and Fox
3. Robinson and Long
4. Ermer
5. Owlia and Aspinwall
6. Karapetrovic and Willborn
7. Rowley
8. Reavill
9. Kenji and Tambi
10. Hewitt and Clayton
11. Hwarng and Teo
12. Prendergarst *et al*

اولیا و اسپینوال (۱۹۹٦)، یک زمینه یابی درباره سوالاتی در حوزه کیفیت آموزش عالی انجام دادند. در این زمینه یابی آنها از پنجاه یک نفر از افرادی که در زمینه کیفیت در آموزش عالی مقالاتی منتشر کرده بودند، پاسخ را جمع آوری کردند. این افراد از غالباً از اساتید دانشگاه های کشورهای مختلفی در حوزههای متفاوت مثل آموزش، مهندسی، مدیریت بودند . یکی از سوالات این پرسشنامه در مورد اولیویت بندی مشتریان آموزش عالی بود. اولویت بندی بر اساس اهمیت مشتریان از یک تا پنج خواسته شده بود و نتیجه زمینه یابی بدین ترتیب مشخص شد: -۱ دانش جویان؛ - 2کارفرمایان - 3 .جامعه / دولت؛ - 4 دانشکده و ۵ –خانواده(Owlia, Aspinwal, 1996)

رویکردهای کیفیت در آموزش عالی

در سازمان ها تشخیص اینکه چه کارهایی (فرایندها)و برای چه کسانی (مشتریان)، بایستی انجام داد، جهت کسب موفقیت مهم است. در آموزش عالی همانطور که اشارهشد، تدریس و پژوهش اصلی ترین و مرکزی ترین فرایند می باشند. بحث درباره ارتباط این دو فرایند و اینکه کدامیک مرتبط از دیگری می باشد، با توجه به نوع دانشگاه و اهداف آن می تواندمتفاوت باشد. کراکا و همکاران(۲۰۰۰)، در بررسی پاسخ این سؤال اشاره کرده اند، که به طور کلی در گذشته همواره فعالیتهای آموزشی نسبت به فعالیت های پژوهشی از تفوق بیشتری برخودار بوده ولی امروزه که در آن تکامل پیشرفت علمی، یکی از بزرگترین مابه التفاوت توسعه کشور است، این سوال بسیار رسا می شود. کراکا و همکاران(۲۰۰۰)، استدلال می کنند که در حال حاضر بایستی هر دو فرایند آموزشی و پژوهشی جایگاه خاص خودرادشته باشند. به هرحال تعدد مشتریان در هر سازمان باعث ایجاد تعارضاتی به سبب دیدگاه ها و نظراتوخواسته های مختلف مشتریان می شود. هر یک از گروه های مشتریان مسائل را از نقطه نظرات خاص خود وگاهاً بر اساس علائق ویژه خود می بینند. پنج حوزه تعارضی میان مشتریان در فرایندهای مختلف بهصورت ذیل شناسایی شده است:

۱- دانش جو به عنوان مشتری فعالیت های آموزشی در کلاس های درس در نظر گرفت شده است؛

۲- دانش آموز در یادگیری خودنقش دارد؛

۳- انتظاری که کارفرمایان از دانشجو به عنوان تولید سیستم آموزشی دارند؛

٤- شاخص های بهره وری علمی در پژوهش.

نقشهای دوگانه اعضای هیات علمی :آموزش و پژوهش(Pereira & Silva,2003

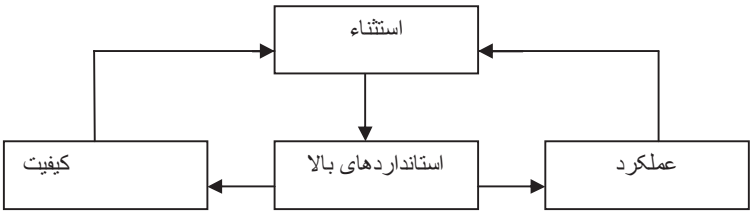
کیفیت یک مفهوم و یا کنش هنجاری دارد که تابعی از محیط پیرامونی مخصوص به خویش می‌باشد. بنابراین طبقه بندی‌های متعددی از رویکردها و مدل‌های کیفیت در محیط‌های یادگیری صورت گرفته است. این رویکردها و مدل‌ها عموما در بسترهای متفاوتی مانند آموزش عالی، مدارس و صنعت توسعه یافته‌اند (علوی و زیممرر[1]، ۲۰۰٤؛ داگلاس و فردندال[2]، ۲۰۰٤).

1. Alavi & Zimmerer

2. Douglas & Fredendall

هاروی و گرین (۱۹۹۳) پنج رویکرد را برای شناسایی کیفیت در ارتباط با آموزش عالی ارائه کرده که هرکدام اشاره به ابعاد مختلف کیفیت دارند :

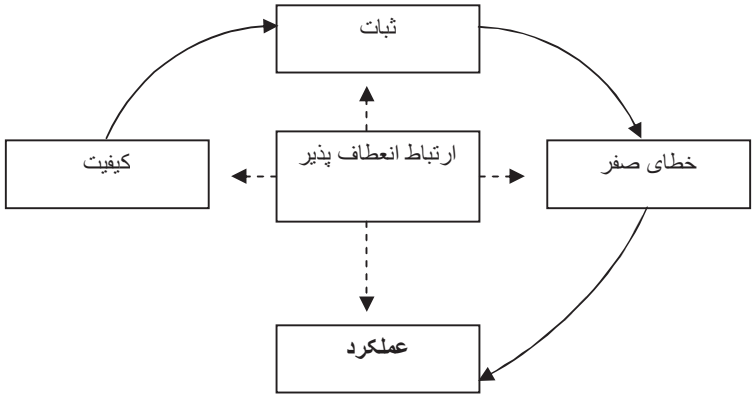
۱-۷-۲. دیدگاه استثنایی : در این دیدگاه کیفیت اشاره به چیزی مشخص،ویژه و برگزیده دارد و در موقعیت‌های آموزشی ،مفهوم آن با تعالی پیوند می‌خورد . کیفیت در این دیدگاه به‌وسیله خبرگان (متخصصان)قابل حصول است (Harvey & Green,1993).



نمودار ۵ کیفیت به عنوان دیدگاه استثنائی،برگرفته از (Şandru, 2008)

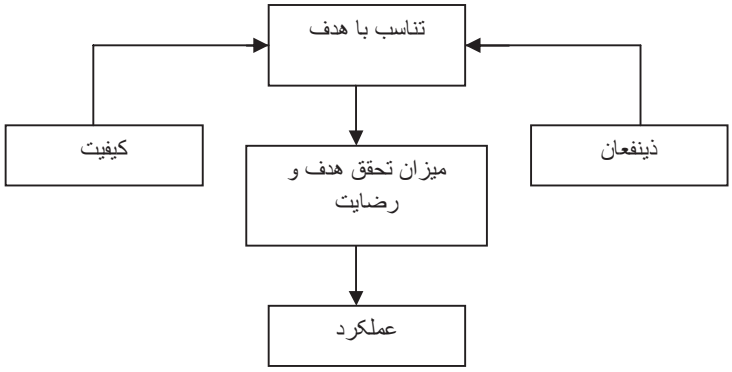
۲-۹-۲. دیدگاه کمال‌گرایی: در این دیدگاه کیفیت به‌عنوان یک پیامد یا نتیجه بی‌عیب موردتوجه قرارگرفته و معتقدند کیفیت زمانی به دست خواهد آمد که بتوان به یک سطح ثبات و استحکام دست‌یافت . در این صورت می‌توان انتظار داشت که همه به کیفیت دست پیدا می‌کنند .

این تعریف بیشتر در بخش صنعت به کار برده می‌شود و در آن ویژگی تولیدات به‌طور جزیی مورد بررسی قرار می‌گیرد و هم‌چنین میزان استاندارد بودن تولیدات را نشان می داد ولی این تعریف مناسب آموزش‌عالی و قابل اجرا برای آن نمی‌باشد (هادی زاده مقدم، ۱۳۸۷: ۲۱۶).



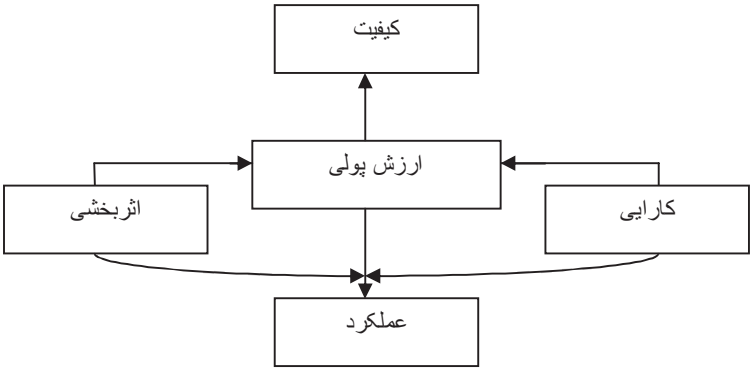
نمودار۶ کیفیت به عنوان ثبات و استحکام، (Şandru, 2008)

۳-۹-۲. دیدگاه تناسب با اهداف: این دیدگاه کیفیت را به‌عنوان برآوردن کامل الزامات ،نیازها یا مطلوب‌های مصرف‌کنندگان می‌داند و ازلحاظ نظری ،مصرف‌کننده ،الزامات را تعیین می‌کند.



نمودار۷ کیفیت به عنوان تناسب با هدف، (Şandru, 2008)

٤-۹-۲.دیدگاه ارزش برای پول: کیفیت در این رویکرد بر مبنای بازگشت سرمایه‌گذاری موردتوجه قرار می‌گیرد . به‌عبارت‌دیگر حصول کیفیت به معنای کسب پیامدهای یکسان با هزینه کمتر یا پیامدهای بهتر با هزینه یکسان هست . تمایل رو به رشد جامعه و دولت در قبال پاسخگویی ،منعکس‌کننده این رویکرد می‌باشد .



پ

نمودار ۸ کیفیت به عنوان ارزش پولی، (Şandru, 2008)

۵-۹-۲.دیدگاه تبدیلی: این دیدگاه بیانگر یک دیدگاه سنتی نسبت به کیفیت است که کیفیت را به‌عنوان تغییر از یک وضعیت به وضعیت دیگر می‌بیند . این رویکردها ،به‌طور برجسته‌ای متناظر با ایجاد رویه‌های نظارت و ارزشیابی کیفیت

هستند و مقاصد متنوعی را پوشش می‌دهد که می‌توان آن‌ها را تحت سه عنوان دسته‌بندی کرد:پاسخگویی؛ بهبود؛تدارک اطلاعات (Harvey & Green,1993).

این مفهوم به‌طور مستقیم با یاد گیرنده در ارتباط است. هرچه سازمان آموزش‌عالی برتر و مطلوب‌تر باشد، بیشتر به هدف توانمندسازی دانشجویان با مهارت‌های خاص، دانش و نگرش که آن‌ها را برای زندگی در جامعه دانشی آماده می‌کند، دست می‌یابند(هادی زاده مقدم، ۱۳۸۷: ۲۱٦).

آخرین و پنجمین بعد کیفیت، بعد تحول می باشد. یعنی کیفیت همان چیزی است که می تواند تغییر ایجاد کرده در مسیربهبود تکامل پیدا نموده و تبدیل به چیز بهتر شود. به تبعاین تعبیر، کیفیت امر ثابتی نیست و بالعکس پویابوده و با خواسته ها و نیازهای جدید سازگار می باشد. می توان آن را مجموعه ای از فرایندها که به طور مداوم در پاسخ به ورودی ها تغییر پیدا می کند، در نظر گرفت. در این تعریف کیفیت را می توان مدیریت (کنترل و اندازه گیری)کرد و بازخورد آن برای بهبود نتایج مورد ارزیابی قرار می گیرد.

بر اساس نظر هاروی و نایت کیفیت به مفهوم تحول می تواند با ابعد دیگر کیفیت در برخی حوزهها، متصل شود.

به عنوان مثال، کیفیت استثنایی را می توان هم از طریق ذینفعان داخلی و هم خارجی از طریق طبقه بندی میزان برخورداری آنها اندازه گیری کرد در حالی که کیفیتبه عنوان ارزش پولی حتی میاذینفعان مختلف داخلی به صورت متفاوت موردقضاورت قرار می گیرد.

دانش آموزان ممکن است ارزش برای پولی را نه بر حسب زمان بلکه با توجه به شهریه ای که پرداخت می کنند مورد قضاوت قرار دهند در حالی که مدیر بخش ارزش پولی را به احتمال زیاد در رابطه با استفاده موثر از منابع با توجه به تعداد دانشجویان در نظر می گیرد ".(Becket and Brookes, 2006:128)

ابعاد پنجگانه کیفیت در بالا اشاره شد. تلاش شده است تا در ذیل سیستم هایی را که باعث تعامل و ارتباط بین این ابعاد می گردد، رمزگشایی شود:

استانداردهای بالا به جای بهره وری و اثربخشی.

استانداردهای بالا به جای خطای صفر

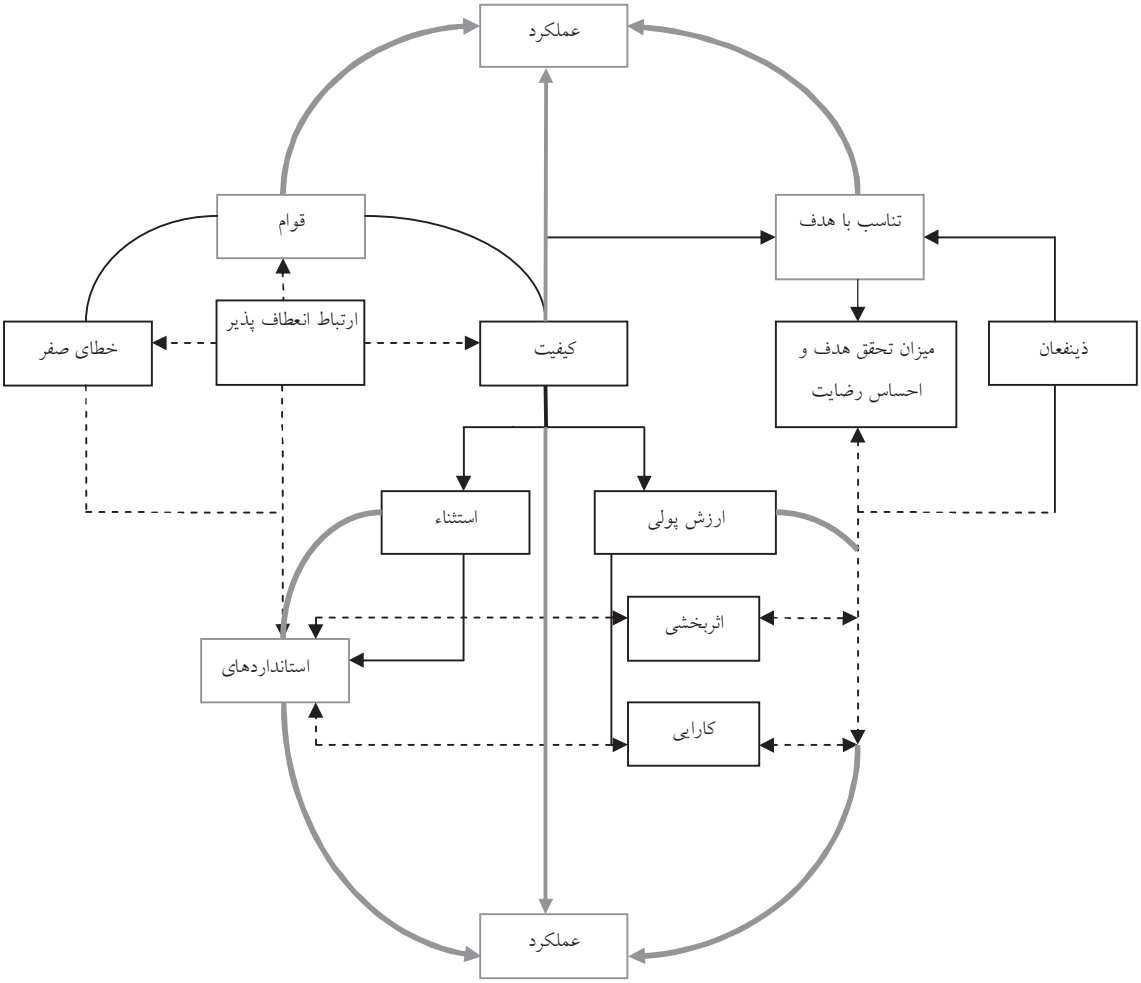
نقص صفر به جای بهره وری و اثربخشی.

نقص صفر به جای رضایت ذینفعان؛

بهره وری و اثربخشی به جای رضایت ذینفعان ؛

استانداردهای بالا به جای رضایت ذینفعان.

•کیفیت به عنوان تحول - بهبود به جای رضایت مشتری....



شکل ۹ ابعاد چهارگانه کیفیت را گرد هم آورده و در ارتباط با یکدیگر نشان داده است. (Şandru, 2008)

جدول ۲ رویکرد های کیفیت در آموزش عالی و دیدگاه های انتقادی درباره آنها

رویکرد	شرح رویکرد	دیدگاه انتقادی
کیفیت به‌عنوان تعالی	دانشگاه سنتی شروعی برای فراهم ساختن پیشرفت‌های تحصیلی شگرف و خوب قلمداد می شود.	تعالی گرایی ممکن است با آموزش عالی تناسب داشته باشد و منجر به نخبه‌گرایی و انحصار در آموزش عالی گردد و تنها معدودی از افراد به آن دسترسی داشته باشند.
کیفیت به‌عنوان کمال	کاربرد این دیدگاه در تولید، متداول‌تر است. در این رویکرد کیفیت واژهای برای تولید با میزان ایراد و اشکال صفر در نظر گرفته می‌شود. درواقع کیفیت به معنای کمال به دنبال تولید محصولاتی بدون عیب است.	ازآنجاکه نهاده‌ها و دروندادها و دانش‌آموختگان آموزش عالی همانند بخش‌های تولیدی مجموعه‌ای یکنواخت و مشابه نیستند، متناسب نیست.

ادامهٔ جدول

کیفیت به‌عنوان ارزش پولی	در این مفهوم کیفیت با توجه به بازگشت سرمایه مورد قضاوت قرار می‌گیرد. این رویکرد مرتبط با پاسخگویی در قبال مخارج و هزینه‌های عمومی است که دانشجویان، والدین و صاحبان مؤسسات آموزش عالی انجام می‌دهند.	کیفیت به این مفهوم در آموزش عالی کاربرد دارد.
کیفیت به‌عنوان تبدیل و تحول	کیفیت تغییر از یک وضعیت به وضعیت دیگر با یک ارزش‌افزوده است.این مفهوم بر تحولی که از طریق یادگیری و نهایتاً توانمندسازی دانشجویان با دانش و مهارت‌ها و شایستگی‌ها به ارمغان می‌آورد، متمرکز است.	کیفیت به این مفهوم در آموزش عالی کاربرد دارد.
کیفیت به‌عنوان تطابق با استانداردها	رویکرد کنترل کیفیت در دانشگاهی به‌کاربرده می‌شود که کیفیت به‌عنوان یک استاندارد از قبل تعیین‌شده در نظر گرفته شود. درواقع اطمینان بخشی به این موضوع است که دانشگاه و یا مؤسسه به‌به برنامه‌های مشخص‌شده نائل شده‌اند.	این رویکرد تنها در مؤسساتی که در آن‌ها معیارهای از قبل تعیین‌شده وجود دارد ممکن است وجود داشته باشد و قابل کاربرد در هر مؤسسه‌ای نیست.
کیفیت به‌عنوان تناسب برای هدف و تناسب باهدف	مفهوم تناسب برای هدف اشاره به این دارد که تا چه میزان پیامدهای در نظر گرفته‌شده برای آموزش عالی تحقق پیدا نموده است. کیفیت به‌عنوان تناسب باهدف به ارتباط با نیازهای ملی و اجتماعی و مسئولیت در قبال آن‌ها اشاره می‌نماید	کیفیت به مفهوم تناسب برای هدف و تناسب باهدف هر دو به یک‌میزان در کیفیت آموزش عالی در نظر گرفته می‌شود. احتمالاً این تعریف موردپذیرش تعداد بیشتری از افراد در آموزش عالی است(Mayunga. **H**. H. Nkunya, 2013)

در کنار این دیدگاه‌ها ،آموزش عالی و دانشگاه‌ها با انتظارات چندجانبه‌ای برای حصول کیفیت مواجه هستند به‌طوری‌که می‌توان از ۵ دسته انتظار به شرح زیر سخن گفت :

۱- بازار کار ،صنعت و بنگاه‌ها درباره کیفیت دانش‌آموختگان،پروژه‌ها و خدمات تخصصی و دانش تولیدشده دانشگاه‌ها از حیث تناسب آن‌ها با تقاضاهای دائماً در حال تحول و توسعه خود،همواره انتظاراتی را مطالبه می‌کنند؛

۲- دولت‌ها و تأمین‌کنندگان منابع ،در ازای حمایت‌های عمومی از دانشگاه انتظار اثربخشی آموزش‌های دانشگاهی و پاسخگویی آن‌ها به نیازهای ملی و انجام دادن بهینه مأموریت‌ها اجتماعی را دارند؛

۳- مالیات‌دهندگان، خانوارها و دانشجویان در قبال هزینه‌های خود نسبت به تحصیلات دانشگاهی ،جویای کیفیت آموزش و خدمات مورد انتظارشان هستند؛

٤- نهادهای مدنی،رسانه‌ها و افکار عمومی که مطالبات قشرها ،گروها،طبقات و ذی‌نفعان مختلف از آموزش عالی را منعکس و پیگیری می‌کنند؛

۵- سرانجام خود اجتماع علمی در درون دانشگاه‌ها و همچنین انجمن‌ها و سازمان‌های تخصصی و حرفه‌ای نیز ،ارزش‌ها و هنجارها و استانداردهای کاروبار علمی را به‌عنوان هسته کیفیت آموزش عالی مورد تأکید قرار می‌دهند و در همین راستا انتظاراتی در جهت کسب‌وکار انتقادی خود ،آزادی علمی ،و لوازم زندگی دانشگاهی دارند و بر معیارهای روش‌شناختی

،و معرفت شناخت برای فعالیت علمی و ضوابط آموزش سنجی[1]اصرار کرده و همواره در جستجوی کیفیت‌های درونی آموزشی ،پژوهشی و اکتشافی هستند .

بدین ترتیب ذی‌نفعان و شرکای مختلف ،هرکدام به نحوی در جستجوی کیفیت می‌باشند و به فرایندهای نهادینه‌شده‌ای می‌اندیشند که بتوان بر اساس آن،کیفیت موردنظر و انتظار آن‌ها در آموزش عالی،به‌طور مداوم اندازه گرفته ،سنجیده شود و درباره‌اش قضاوت به عمل آید و نسبت به آن اطمینان حاصل گردد .(کیوانی ،فراستخواه ،۱۳۸۳).

ابعادکیفیت در آموزش عالی

در سال های اخیر، مطالعات متعدد در زمینه کیفیت خدمات انجام شده است .با این حال، مطالعات نسبتا اندکی به طور خاص در زمینه آموزش عالی صورت گرفته است. ، سید هاشمی، لایتنر (۲۰۰٤) مورد بررسی قرار چه ابعاد در آموزش عالی و به را تشکیل می دهند

در پژوهشی که لاگروسن و همکارانش با عنوان بررسی ابعاد کیفیت در آموزش‌عالی انجام داده‌اند، یازده جنبه‌ی کیفیت شناسایی شد که شامل این موارد است: همکاری جمعی، اطلاعات و پاسخ‌گویی، موضوعات درسی پیشنهادی، تسهیلات دانشگاه، فعّالیت‌های مربوط به تدریس، ارزیابی‌های درونی، ارزیابی‌های بیرونی، تسهیلات رایانه‌ای، همکاری و مقایسه‌ی عوامل پس از مطالعه و منابع کتابخانه‌ای(Lagrosen et al. , 2004). در پژوهشی که لوماس سلطنتی لندن انجام داده، نشان داد که هیچ دارویی که بتواند همه‌ی دردهای کیفیت را شفا دهد وجود ندارد و باید فرهنگ کیفیت، اهمیت آموزش، کیفیت بالای مربیان جدید، رشد حرفه‌ای مستمر آنان، بررسی دقیق تدریس استادان و توسعه‌ی رهبران تحوّلی که استراتژی‌های مدیریتی را به‌طور اثربخش تغییر دهند، مورد تأکید قرار گیرد(Lomas, 2004).

در این زمینه نگرش‌های عمومی در ارتباط با کیفیت در نظام آموزش‌عالی شامل چهار نگرش مرتبط است (قورچیان، ۱۳۷۳):

۱- نگرش کیفیت تعالی مدار: قضاوت درخصوص کیفیت بر اساس اعتلای درونی، ذاتی و ارزش‌های عالی و الهی صورت می‌گیرد. این نگرش کیفیت در آموزش‌عالی آرمانی محسوب می‌شود.

۲- نگرش کیفیت تولید مدار: قضاوت درخصوص کیفیت بر اساس میزان نتایج برونـدادی آموزش‌عالی(مثلاً تعداد فارغ‌التحصیلان یک دانشگاه) می‌باشد. با توجه به عدم مؤلفه‌های فرایند نظام دانشگاهی و کمی نگری، این نوع نگرش کیفیت در آموزش‌عالی، کارایی واقعی را بیان نمی‌کند.

۳- نگرش کیفیت مصرف مدار: مؤلفه‌های سنجش این نوع کیفیت دیدگاه های استفاده‌کنندگان آن و میزان مناسب بودن خدمات برای آنان می‌باشد. مثلاً نظر استفاده کنندگان(دانشجویان و استادان) نسبت به خدماتی که دانشگاه عرضه می‌دارد.

٤- نگرش کیفیت استاندارد مدار: در این نوع نگرش، نیاز به تدوین یک دسته معیارها و استانداردهای مطروحه ازسوی متخصصان در باره‌ی امور ارزیابی کیفی، ملاک و معیار عمل است و هر گونه انحراف از آن استانداردهای وضع شده به معنای کاهش کیفیت تلقی می‌شود.

---

1. Pedagometric

لاگروسن، سید هاشمی و لیتنر (۲۰۰٤)، ابعاد تشکیل دهنده آموزش عالی رذا مورد بررسی قرار داده‌اند.

دوهرتی(۲۰۰۸)، برخی جنبه های کلیدی آموزشی را بررسی کرذده است.

اولیا و اسپینوال(۱۹۹٦)، مدل های مفهومی با محیط های مختلف را که متناسب با آموزش عالی می باشد را مورد مطالعه قرار داده اند. این افراد چهارچوب جدیدی از ابعاد کیفیت در آموزش عالی ارائه نموده اند.

چئون چنگ و مینگ تام (۱۹۹۷)، هفت مدل کیفیت در آموزش عالی را که می تواند یک چهارچوب جامع از دیدگاههای مختلف برای درک کیفیت در آموزش عالی باشد ار معرفی نموده اند.ابعادکیفیت در آموزش عالی به چاپ رسیده است. در حالی که میفیت در آموزش عالی به دلایل متعدد می تواند دشوارتر از تعریف کیفیت در بخشهای تولیدی و یا خدماتی باشد. این دشواری به این جهت است که بسیاری از ویژگی های کیفیت در آموزش عالی، محسوس، مشهود وملموس نمی باشد.

کیفیت آموزشی یک مفهوم چندبعدی است. وصرفا با یک شاخص به راحتی نمی توان آن را ارزیابی نمود. اولیا واسپینوال(۱۹۹٦)، ابعاد زیر را برای کیفیت آموزش بیان نموده اند.

قابلیت اطمینان: میزان صحت، دقت و به روز بودن آموزش؛

پاسخگویی: تمایل کارکنان برای کمک به دانشجویان؛

شناخت مشتریان: شناخت دانشجویان و نیازهای آنان؛

دسترسی: میزان در دسترس بودن کارکنان برای راهنمایی ومشاوره دانشجویان؛

صلاحیت: دانش عملی و نظری کارکنان و همچنین سایر مهرات های ارائه؛

حسن نیت: نگرش مثبت و عاطفی نسبت به دانشجویان؛

ارتباطات: میزان برقراری ارتباط مناسب استاد ودانشجو در کلاس؛

اعتبار: میزان اعتماد به مؤسسه؛

امنیت: محرمانه بودن اطلاعات؛

عوامل محسوس: کافی و در دسترس بودن تجهیزات؛

عملکرد: دانش و مهارت های پایه ای موردنیاز دانشجو؛

تمامیت: دانش و مهارت های تکمیلی استفادهاز کامپیوتر؛

انعطاف پذیری: میزانی از دانش و مهارت های آموخته شده قابل کاربرد در حوزه های دیگر؛

جبران خسارت: میزان رسیدگی مناسب مؤسسه آموزشی به شکایات مشتریان و حل مشکلات آنها (Owlia, Aspinwal, 1996)

جانسون(۱۹۹۵)، مجموعه ای از ابعاد کیفیت را شامل موارد ذیل می داند:

قابلیت اطمینان؛ پاسخگویی/توجه/ مفید بودن؛ انعطاف پذیری؛ دوستی؛ شایستگی؛ قابلیت استفاده/دسترسی/حسن نیت؛ ارتباطات؛ اعتبار/صحت؛ امنیت؛ شناخت مشتری/مراقبت؛ عوامل محسوس/ زیبایی شناسی/راحتی؛ تعهد؛ کاربردی بودن (Johnston,1995,pp:53-71).

مطالعه لاگرسون، سیدهاشمی و لیتنیر(۲۰۰٤)، ابعاد ذیل را در برگرفتند:

همکاری و مشارکت؛ اطلاعات و پاسخگویی؛ دوره های ارائه شده؛ تجهیزات محوطه دانشگاهی؛ شیوه های تدریس؛ ارزیابی داخلی و خارجی؛ تجهیزات کامپیوتر؛ منابع کتابخانه (katiliute & kazlauskiene, 2010).

لازم به ذکر است که مطالعه کیفیت به نقش برآوردکننده (دانشجو، استاد، پرسنل اداری، کارفرمایان و غیره)، عوامل مؤسسه (مدرک تحصیلی کرکنان، برنامه مطالعه، الگوی سازگاری با نیازهای دانشجویان و کارفرمایان، انعطاف پذیری فرایند مطالعه، دارایی ومنابع مالی برای حمایت از دانشجویان)، عوامل عمومی(شهرت مؤسسه آموزشی، تصویر و جایگاه مؤسسه در رتبه بندی)، و عوامل فردی(نگرش به تحصیل، اساتید و بورسیه های دانشگاهی، انتظارات از تحصیل و سطح تحقق آنها)، بستگی دارد.(katiliute & kazlauskiene, 2010) .

بنا برآنچه به طور مختصر در مورد مفهوم کیفیت به آن اشاره شد گویای تعابیر و تعاریف مختلف و متفاوت از کیفیت می باشد. افراد و نویسندگان مختلف از ابعاد متفاوتی کیفیت را مورد بررسی قرار داده و به آن پرداخته اند. دقت در معنای ضمنی خود واژه کیفیت که به چیستی کار یا موضوع و یا فعالیت اشاره می نماید، روشن می سازد که هیچ فعالیت و موضوع مورد بحثی خالی از کیفیت نیست و تفاوت آن در میزان زوال و یا اصالت آن می باشد بر هیمن پایه است که به نظر میرسد کاربرد عبارت بی کیفیت در هیچ مسندی معتبر نمی باشد، با مطالعه بیشتر در حوزه ادبیات کیفیت روشن شدکه استفاده از واژه کیفیت بر میزان و سطح مطلوبیت یک امر دلالت می کند و براین اساس تعاریف متفاوتی از آن ارائه شده است. در برخی تعاریف آمده رضایت ذینفعان و مشتریان عامل اصلی کیفیت قلمداد شده است و در برخی دیگر عمل بر اساس استانداردها معیار کیفیت به حساب آمده است. با تعمقی در گفته مارشال مک لوهان که به ضرب المثلی رایج در میان مردم بالی اندونزی اشاره می کند «ما هنری نداریم بلکه هر کاری راکه قادر به انجام آن باشیم را انجام می دهیم» (Dator,2004,p:1) می توان به تعریف متفاوتی از کیفیت پرداخت و آن عبارت است از: کیفیت یعنی انجام کار با حداکثر توان.

در این تعریف کیفیت مطابق با هویت انسان، چیستی واقعی پدیده ها و فناوری ها و تکنیک های موجود و در دسترس ما بیان می شود درواقع کیفیت از قضاوت مشتری و ذی نفع خارج شده و مورد قضاوت انجام دهنده و مصدر کار واقع می شود، و از معیار عمل بر پایه استانداردها که بر حداقل ها اشاره می نماید، عدول کرده و بر اساس توان فرد ویا افراد عامل تعریف می شود و نتیجه آن تلاش مشتریان و ذینفعان به پیوستن به مصدر عمل باکیفیت به جای تلاش مصدر عمل برای جلب مشتریان و ذی نفعان بیشتر می شود، و در این شرایط است که هرعملی که بر این اساس انجام پذیرد قادر خواهد بود نه تنها برای جلب مشتریان بیشتر استرس نداشته باشد بلکه آنها را بر اساس ملاک ها و معیارهای خود فیلتر نماید.

نتیجه گیری

بنابراین با توجه به نتایج پژوهش های انجام شده نظام های آموزش عالی در کشورهای مختلف در اثر تحولات جهانی در دو دهه گذشته با روندهایی روبه رو شده اند که نه تنها فرایند عملیاتی آن ها را تحت تأثیر قرار داده، بلکه هدف های آن ها را نیز متحول کرده است .و هم چنین، به عنوان نیروی محرکه توسعه پایدار و حرکت به سوی جامعه معرفتی، دارای نقشی راهبردی است .و علاوه بر آن، نهاد یاد شده در مزیت رقابتی کشورها در سطح منطقه ای و بین المللی نقش تعیین کنندهای ایفا میکند. در

این راستا، در دهه ی آغازین هزاره سوم، از دانشگاهها انتظار میرود که ضمن توجه به جنبه های یاد شـده، مسـئولیت اجتمـاعی خود را بیش از پیش مورد توجه قرار دهند .برای این منظور، دانشگاهها و موسسه های آموزش عالی باید در تحلیل واقعیت های جامعه و عرضه راه حلهای فراکنشی پیش قراول باشند .از اینرو، دانشگاهها و موسسه های آموزش عالی باید ماموریت خود را از طریق تدوین هدفها و برنامه ها و فعالیت ها چنان بازنگری کنند که قادر باشند به تولید دانش علمی بپردازنـد و توانـایی لازم را برای عرضه دانش فنی و ترغیب نیروی انسانی با قابلیت های مناسب برای درک واقعیت های پیچیده اجتماعی پیرامـون محـیط خود فراهم آورند. از طرف دیگر توجه به بازار جهانی آموزش عالی در راستای کسب اطمینـان از دسـتیابی بـه کیفیـت مقبـول برونداد نظام آموزش عالی، برای ورود به عرصه جهانی و هم چنین با توجه به تحرک آموزش عالی در زمینه دانشـجو و هیئـت علمی در آموزش عالی بدون مرز نمی توان از کیفیت و میزان دستیابی به اهداف چشم پوشی کرد.

با توجه به مطالب فوق، اندیشیدن درباره تجربه گذشته آموزش عالی در ایـران، سـنجش کیفیـت و ظرفیـت‌سـازی بـرای بهبودی و ارتقای کیفیت آن ضرورت دارد. اهمیت این امر از آن جهت است که سازمان‌ها، همانند افراد، از طریـق اندیشـیدن درباره تجربه‌های‌شان به یادگیری دست می‌یابند. فرایند و محصول این اندیشیدن، تغییر رفتار سازمانی به سوی مطلوب است. در این راستا، دانشگاه به عنوان سازمان یادگیرنده، باید به اندیشیدن درباره تجربه‌های گذشته و خود ـ تنظیمی امـورش بـرای دستیابی به کیفیت مطلوب بپردازد.

در دو دهه گذشته، افزایش جمعیت و سایر عوامل، موجب افزایش تقاضا برای آموزش عالی گردیـد. نظـام‌هـای آمـوزش عالی برای برآوردن تقاضای اجتماعی داوطلبان امتیازاتی برای اقشار کم‌تر بهره‌منـد از فرصـت‌هـای آموزشـی منظـور کردنـد. بدین ترتیب، جمعیت دانشجویی، چندین برابر در دانشگاهها و مؤسسات آموزش عـالی افـزایش یافـت و ترکیـب اجتمـاعی آنان متفاوت گردید. از این رو، در نیازهای جمعیت دانشجویی نیز تغییراتی پدید آمد؛ به طوری که ضـرورت یافـت آمـوزش عالی این نیازها و تحولات را مدنظر قرار دهد و تعدیل لازم را در برنامه‌های خود اعمال کند. در صـورتی کـه در یـک نظـام آموزش عالی چنین تعدیلی به انجام رسیده و ((تناسب آن با هدف‌های موردنظر)) تأیید شده باشد، مـی‌تـوان گفـت آن نظـام یکی از ابعاد کیفیت آموزش عالی را رعایت کرده است. هر چند از مفهوم کیفیت در آمـوزش عـالی تعریـف‌هـای گونـاگونی عرضه شده، اما ساده‌ترین تعریف کیفیت در آموزش عالی ((مناسـب بـودن بـرای هـدف ویـژه)) (Fitness for the purpose) است (بازرگان، ۱۳۸۱).

کیفیت نظام‌های آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان تحت تاثیر عوامل چندگانه‌ای قرار گرفتـه اسـت؛ از جملـه ایـن عوامل می‌توان به برخی روندهای ناشی از جهانی شدن اشاره کرد؛ برای مثال، استفاده بیش از پیش از نوآوری‌های علمـی در توسعه اقتصادی (دانش محور شدن اقتصاد) و عرضه آموزش عالی بدون توجه به مکان و زمان (آموزش عـالی بـدوم مـرز)را می‌توان نام برد. در کشورهای در حال توسعه نه تنها روندهای یاد شده بر آموزش عالی اثر گذاشته‌اند، بلکه آثار نامطلوبی هم به بار آورده‌اند. از آن جمله می‌توان به ایجاد بازار جهانی برای نیروی انسانی متخصص و تشدید فرار مغزها اشاره کرد. با در نظر گرفتن این امر، توجه به کیفیت آموزش عالی در این کشورها می‌تواند تاثیر دوگانه‌ای داشته باشد، از یک سو توسعه پایدار را تسهیل کند و از سوی دیگر

بنابر این مؤسسات آموزش عالی مجبورند به تغییرات و اصلاحاتی که توسط طیفی از نیروها که اکثراً از مواردی همچـون جهانی‌سازی، عرضه و تقاضا، رقابت، پاسخ‌گویی و فناوری ناشی می‌شوند، بپردازند. کیفیت به عنوان ملاک برتری در رقابـت جهانی شناخته شده بنابراین، جویش کیفیت به تعدادی از پدیده‌های تغییر نسبت داده می‌شود. از این‌رو، پـژوهش‌هـای قابـل توجهی در زمینه کیفیت در آموزش عالی و سنجش آن صورت گرفته که اکثراً از سوی بریتانیا، اسپانیا، آلمان، نـروژ، کانـادا و ایالات متحده بوده است. طیفی از تئوری‌ها و مدل‌ها برای کمک به سیاست‌گذاران آموزش عالی به منظور بهبود سیستم کیفیت مطرح شده‌اند. دانشگاه به عنوان پدیده‌ای هدفمند دارای دو بعد کمّی و کیفی است که رشد متعادل و موزون آن نیز باید در هر دو بعد کمی و کیفی به موازات یکدیگر صورت گیرد، تا بتواند ایفاگر نقش کلیدی خود در توسعه همه جانبـه جامعـه باشـد. توجه به بعد کمی آن بدون توجه به بعد کیفی مشکلات عدیده‌ای را به وجود می‌آورد. بنابراین در کنـار رشـد کمـی ارتقـا و توسعه کیفی آن نیز از اهمیت خاصی برخوردار است. ارزیابی کیفیت از جمله گام‌های اساسی برای ارتقای کیفیت محسـوب می‌شود. زیرا با انجام این فرایند نواقص تشخیص داده می‌شود و زمینه‌ای برای تصمیم‌گیری‌های بعـدی اسـت. سـه رویکـرد اصلی برای ارزش‌یابی کیفیت وجود دارد (۱- میزان دستیابی به اهداف؛ ۲- پاسخ به انتظارات مشتری؛ ۳- شاخص‌های آماری) در دیدگاه‌های امروزی و بر اساس اصل مشتری ـ مداری از اصول مدیریت کیفیت فراگیر، میـزان پاسـخ‌گـویی بـه انتظـارات مشتری از جمله معیارهای اصلی دستیابی به کیفیت می‌باشد. به طوری که گفته‌اند کیفیت در چشم مشتری قرار دارد. بنابراین، توجه به نظرات مشتری از گام‌های اساسی به منظور ارتقاء کیفیت محسوب می‌شود. از آنجا کـه دانشـجویان از کلیـدی‌تـرین مشتریان مؤسسات آموزش عالی محسوب می‌شوند ارزیابی کیفیت این مؤسسات از دید آن‌ها لازم است. با توجه بـه ماهیـت کیفیت، تفاوت نظر در تعریف آن و سیال بودن این کلمه، بررسی میزان انتظارات دانشجویان از کیفیت دانشگاه و مقایسه آن با کیفیت واقعی دانشگاه، از راه‌های عملی برای ارزیابی کیفیت محسوب می‌شود.

برای ارزشیابی یک محیط لازم است عوامل اصلی و کلیدی موثر در انجام موفقیت‌آمیز برنامـه‌هـا شـامل عناصـر و ابعـاد زیربنایی آن شناسایی گردد. منظور از عوامل اصلی موفقیت آن دسته از فعالیت‌ها و اجزایی است که باید به منظور اطمینـان از انجام موفقیت‌آمیز برنامه‌ها مورد تاکید قرار گیرند. در این راستا بسیاری از محققان و دانشگاه‌ها و موسسات آمـوزش‌عـالی بـا ارائه مدل‌ها و چارچوب‌های نظری و تجربی و یا برخی شاخص‌ها و مولفه‌های مورد نظـر در زمینـه آمـوزش عـالی، ابعـاد و عناصر زیربنایی تشکیل دهنده چارچوب کیفیت در آموزش عالی را معرفی شد.

منابع

یمنی دوزی سرخابی، محمد ؛ (۱۳۸۷)، «پیچیدگی‌های ارزیابی در آموزش عالی»، مجموعـه مقـالات اولـین همـایش انجمـن آموزش عالی ایران،نظارت و ارزیابی آموزش عالی، جلد اول، دانشگاه شهید بهشتی.

کیوانی ،جعفر /فراستخواه ،مقصود (۱۳۸۳)،فرایند اطمینان از کیفیت آموزش عالی ،سنخ شناسی تجارت جهانی ،مقاله ارائه‌شده در پنجاه و یکمین نشست روسای دانشگاه‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی

بازرگان، عباس (1374)؛ «ارزیابی درون دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت ». فصلنامهٔ پژوهش و برنامه ریـز ی در آموز ش عالی، سا ل سوم ، شماره ٤-٣، پیاپی ١٢-١١، ص ٧٠-٤٩.

هادی زاده مقدم، اکرم؛ فرجیان، مرجان؛ رضایی، عابد؛ (۱۳۸۷)، « ارائه‌ی الگـوی ارزیـابی کیفیّـت درآمـوزش‌عـالی براسـاس رویکرد سیستمی»، مجموعه مقالات اولین همایش انجمن آموزش عالی ایران، نظـارت و ارزیـابی آمـوزش عـالی، جلـد دوم، دانشگاه شهید بهشتی.

بازرگان، عباس؛ ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی)،(چاپ دوم)، تهران، سمت ۱۳۸۱

پاکار یان، سارا .) 1369 (بررسی عوامل افزایش کیفیت آموزشی در دانشگاه اصفهان و پیشنهاداتی برای بهبود آن

سیاری علی اکبر، تحلیلی بر مشکلات و تنگناهای آموزش عالی در کشور، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عـالی، شماره ۱ سال دوم،شماره مسلسل ۵، بهار ۱۳۷۳ ص ٤٦-١٩

یمنی دوزی سرخابی، مجمد، «کیفیت در آموزش عالی»، سمت, تهران، ۱۳۹۱,

قورچیان، نادر قلی، تحلیلی بر مکعب کیفیت در نظام آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۷ و ۸ ، ۱۳۷۳

Harvey, l. & Green, D(1993). "Defining quality", Assessment and Evaluation in Higher Education ,Vol. 18,No. 1, p. 9-34.

Owlia, M.S., Aspinwall E. M. (1996). A framework for the dimensions of quality in higher education. Quality Assurance in Education, vol. 4, no. 2, pp. 12-20.

Kanji, G. K e Tambi, M. B. A (1999), Total quality management in UK higher education institution. Total Quality Management, 10(1), 129-153.
Hewitt, F. e Clayton, M. (1999), Quality and complexity – lessons from English higher education. International Journal of Quality & Reliability Management, 16(9), 838-858.
O'Neil, Harold F, (1999) Designing and implementing an academic scorecard. Change, nov.

Owlia, M.S., Aspinwall E. M. (1996). A framework for the dimensions of quality in higher education. Quality Assurance in Education, vol. 4, no. 2, pp. 12-20.

*Şandru, Ioana Maria Diana, (2008), "*Dimensions of Quality in Higher Education-Some Insights into Quality-Based Performance Measurement", publition: Synergy.pp: 31-40

Becket, N. and M. Brookes. 2006. 'Evaluating quality management in university departments' [Electronic version], in Quality Assurance in Education, 14 (2): 123-142.

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.

Johnston, R. (1995). The determinants of service quality: satisfiers and dissatisfiers. International Journal of Service Industry Management, vol.6, no.5, pp. 53-71.

PEREIRA.M, and Silva. M, (2003), a key question for higher education: who are the cusomers? Proceedings of the 31st Annual Conference of the Production and Operations Management Society, POM-2003, April, 4-7, 2003, Atlanta, GE

Jim Dator, (2005) "Universities without "quality" and quality without "universities"", On the Horizon, Vol. 13 Iss: 4, pp.199 – 215

Katiliute, E., & Kazlauskiene, I. (2010). The model of studying quality dimensions from students' perceptions. Economic Management Journal, 15(1), 590-586.

Mayunga. H. H. Nkunya, 2013, 8th European Quality Assurance Forum 21 – 23 November 2013 University of Gothenburg, Sweden, Working together to take quality forward, http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2013/IVb_1_Kuria_Nkunya.pdf?sfvrsn=0

Lomas, L. Embedding Quality: the challenges for higher education. Quality Assurance in Education, Vol.12, Iss. 4; p.157. 2004.

Lomas, L. Does the development of mass education necessarily mean the end of quality? The Sixth QHE Seminar, Birmingham, 25-26 May. 2001.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

ارتقا و بهبود کیفیت مشارکت کارکنان موسسات آموزش عالی و افزایش موفقیت شغلی آنان از طریق نظام جبران خدمات

مهسا حسینی[۱]، احمد جدیدی[۲]

چکیده

این تحقیق به بررسی رابطه بین نظام جبران خدمات با مشارکت کارکنان و موفقیت شغلی در موسسات آموزش عالی شهر کرمان در سال ۱۳۹٤ پرداخت. جامعه آماری این تحقیق کلیه موسسات آموزش عالی شهرستان کرمان است که تعداد آنها ۸۵۰ نفر می‌باشد. که با استفاده از فرمول کوکران ۲٦٤ نفر به عنوان حجم نمونه تعیین گردید. ین تحقیق از نظر اهداف جزء تحقیقات کاربردی و از نظر ماهیت و روش جزو تحقیقات توصیفی از نوع همبستگی بود. ابزار جمع آوری داده ها شامل سه پرسشنامه جبران خدمات، مشارکت کارکنان و موفقیت شغلی بود. که روایی و پایایی جبران خدمات به ترتیب ۰/۹۲۵ و ۰/۸۷۳ ، روایی و پایایی مشارکت کارکنان ۰/۹٤۷ و ۰/۸۰٦ همچنین روایی و پایایی موفقیت شغلی به ترتیب ۰/۹٤۲ و ۰/۹۳۳ بود. در این تحقیق از آمار توصیفی و استنباطی (ضریب همبستگی اسپیرمن و پیرسون) استفاده گردید و کلیه تجزیه و تحلیل آماری بوسیله نرم افزار SPSS انجام گرفت. نتایج اصلی تحقیق نشان داد که : بین نظام جبران خدمات با مشارکت کارکنان و موفقیت شغلی رابطه معنادار وجود دارد.

کلمات کلیدی: جبران خدمات، کیفیت مشارکت کارکنان، موفقیت شغلی

مقدمه

موفقیت شغلی و ترفیعات شغلی از زمره متغیرهایی هستند که بستر نظری و پژوهشی قابل توجهی تا کنون برای آن فراهم

۱. پردیس دانشگاه فرهنگیان شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران. نشانی الکترونیکی (hosseinimahsa912@yahoo.com)
۲. دانشگاه جامع امام حسین (ع)، گروه مدیریت، کرمان، ایران

شده است. باروش (۲۰۰٤) بر این باور است که موفقیت شغلی، مشتمل بر مجموعه ای از پیامدهای مطلوب و مورد دلخواه برای افراد است که می توان آنها را در چند طبقه اصلی، شامل پیشرفت (بر مبنای شاخص هایی نظیر قدرت، خودمختاری، کارآفرینی، کنترل خود)، یادگیری(کسب مهارت ها، توانایی ها و شایستگی های جدید) بقاء (کسب پول و ثروت برای دستیابی به قدرت، امنیت و تضمین اشتغال)، دستاوردهای شناختی (خشنودی، حرمت خود و خودشکوفایی) کیفیت زندگی و توازن کار- زندگی طبقه بندی نمود. روند توجهات پژوهشی و نظری پژوهشگران مختلف به این متغیرها به شدت تحت تاثیر نقشی که موفقیت و پیشرفت شغلی در ایجاد اثربخشی و کارآیی فردی و سازمانی داشته و دارد، بوده است (راجل برگ، ۲۰۰۷: ١٦).

بطور کلی افراد موفق در شغل و مدیریت توجه و آمادگی برای تجربه های جدید را در حد وسیعی دارند. براساس این دیدگاه هر گاه شرایط برای انتخاب شغل براساس مشخصات شخصیتی فراهم شود کارکنان به موفقیت شغلی دست می یابند در غیر آن صورت ممکن است عملکرد شغلی آنان رضایت بخش نباشد(سلیمی و همکاران، ۱۳۸۵: ۲).

از طرفی، مشارکت کارکنان در سازمان را می توان به رودخانه ای تشبیه نمود که باید همواره و به طور مستمر در طول حیات سازمان، تداوم و جریان داشته باشد. کاهش مشارکت کارکنان در سازمان که در اکثر موارد با بی تفاوتی همراه است، در واقع نوعی اختلال و بیماری روانی سازمان محسوب میگردد. موفقیت مدیران توانمند و کارآفرین در طول تاریخ زندگی اجتماعی انسان مرهون تشخیص نقاط مشترک و تلاش در جهت استفاده مناسب و مطلوب، در مسیر همفکری و همراهی واقعی کارکنان در راستای رسیدن به هدفها بوده است(توحیدی،۳۰:۱۳۸۰-۲۸).

درمیان عواملی که از گسترش تیزگام مشارکت جلوگیری میکند نبودفلسفه ای است که زیر ساز کوششهای مشارکت جویانه را استوار سازد و فهم آن را آسان گرداند وتعهد به آن را بیافریند. افزوده بر آن چون مشارکت پدیده ای ذهنی است وباید در فرهنگ مردم جای خود را گشوده سازد و با بسیاری از قالبهای ذهنی و پیش داوریهای سنتی معاوضه کند. بنابراین رشد و پراکندگی آن چندان آسان وهموار نبوده است (طوسی،۱۳۸۰: ٦-۵).

نگرش تحلیلی به تاریخ، بررسی و تحلیل علمی شکست حکومتها و سازمانها، نشان میدهد هرگاه زمینه و میزان مشارکت مردم در انجام امور کمرنگ گردیده و کاهش قابل ملاحظه داشته، بی تفاوتی افزایش یافته و نتیجه و پیامدآن شکست و سقوط بوده است. بنابراین تشخیص و تعیین میزان مشارکت یا عدم آن را میتوان به عنوان علامت هشدار دهنده و یا زنگ خطر درنظر گرفت و در معادله پیروزی و یا عدم توفیق مدیریت محسوب نمود. بی تفاوتی افراد در جامعه و یا کارکنان در سازمان، آسیب عمده و یکی از انواع نارسایی های روانی در سازمان است که با مشارکت جدی و فعال در تضاد و تقابل می‌باشد (توحیدی،۳۰:۱۳۸۰-۲۸).

پاره ای از کشورهای جهان مشارکت کارکنان را در مالکیت صنعتی نوعی بیم و تهدید بر نظام سرمایه داری آزاد تلقی کرده و در پذیرش آن شوق و هواداری لازم رافراهم نیاوردند. برخی از نظامهای سیاسی و دیوان سالاری بزرگ و متمرکز نیز به دلیلهای گوناگون اختیار تصمیم گیری را سخت متمرکز کرده و مشارکت مردم را محدود و ناممکن ساخته اند. با این همه اکنون که بسیاری از قید و بندهای ناخواسته و ناروا از میان برداشته شده وتمرکز قدرت و نادیده گرفتن یاریهای آگاهانه

مردمان نابرازنده شناخته شده و مشارکت درهمه زمینه های زندگی مردم به صورت مفهـومی کلیـدی بـرای انگیـزش و تعهـد وتحول بیشتر پذیرفته شده است، شایسته آن است که ازمشارکت مفهومی و تعریفی سزاوار پدید آید و برآن پایه به کوششهای مشارکتی درهمه زمینه های زندگی انسان جهتی تازه داده شود (طوسی،۱۳۸۰: ٦-۵).

مشارکت در اداره امور از دیرباز که گروهها و سازمان های انسانی به وجود آمدند، مورد توجه و به عنوان یک پدیده نوین در مدیریت تلقی نمی گردد، بلکه در طول تاریخ از این اصل کمابیش پیروی شده است و برخی مکاتب، تاکید خاصی بر آن داشته اند. تعریف مشارکت یک امر مشکل است، زیرا این اصطلاح معنی یکسانی در بین فرهنگهای مختلف و در بین سیستم های روابط کار ندارد. به عبارت دیگر، مشارکت در تصمیم گیری به عنوان یک مفهوم واحد تصور می شود، اما به طریقی بـه عمل در می آید که به همین علت است. افراد ادراک متفاوتی از مشارکت دارند. به طور کلی می توان گفت مشـارکت یعنـی سهیم کردن کارکنان در اهداف سازمان. این مشارکت برای کارکنان به معنی پذیرش بیشتر آنها بوده و باعث انگیزش بیشتر آنها می شود، هم چنین موجب خود احتراقی، رضایت شغلی و همکاری شده و باعث کاهش تعارض و استرس و وجـدان بیشـتر نسبت به انجام وظایف و تعهد بیشتر به اهداف می گرددو کارکنان احساس موفقیت کرده و ارتباطات دو جانبه تسهیل می شود و این همه سبب می شود کارکنان خود و به اختیار خود منضبط گردند.

با توجه به مشکلات عدم موفقیت شغلی و عدم مشارکت کارکنان در سازمان های دولتی، لازم اسـت عـواملی کـه سـبب افزایش مشارکت و موفقیت کارکنان می گردد شناسایی شود. نظام جبران خدمات عاملی اساسی در این راستا است.

امروزه نگاه ابزاری به انسان و استفاده از سبک‌های سنتی مدیریت جای خود را به سبک‌های نوین هدایت، رهبری، توانمندی، ارزیابی و همکاری کارکنان داده و منابع انسانی را بعنوان با ارزش‌ترین سرمایه سازمانی رقم زده است. بطور کلی یکی از حوزه‌های تخصصی و موثر در کیفیت نیروی انسانی در سازمان، موضوع جبران خدمات کارکنان است که به وضعیت نظام پرداخت مالی، غیرمالی و جبران خدمات کارکنان در قالب ارضای نیازهای درون شغلی و برون شغلی می پردازد. نظام جبران خدمت به کلیه حقوق و مزایای نقدی ، غیر نقدی ، مزایای متاثر از ویژگی هـا و تناسـب شـغلی و بالاخره شرایط محیط کار در مقابل خدمتی که کارکنان و مدیران سازمانها برخوردار میشوند اطلاق میگردد (میرسپاسی، ۱۳۹۱: ۱۱۲).

اهداف نظام جبران خدمات باید راهبردهای سازمان را پشتیبانی و حمایت کند، راهبرد به مسیر اساسی و بنیـادین سـازمان مربوط می شود . راهبرها نحوه آرایش و استقرار همه منابع و موارد دربرگیرنده جیران خدمات را مشخص می نماینـد. نظـام جبران خدمات به سازمان و محیط آن وابسته است و تصمیمات جبران خدمات مناسب راهبردهـای شـرکت را پشـتیبانی مـی کنند و برای فشارهای محیطی محاسبه شده اند و به طور معمول از مشارکت بالای کارکنان در اجـرای برنامـه هـای سـازمان برخوردارند (سید جوادین، ۱۳۷۸: ۳۳).

بر اساس تفکر ملو در طراحی نظام جبران خدمات ، کارکنان احساس نمایند که به صورت منصفانه خدمات آن هـا جبران می شود و این انصاف در رابطه با همکاران آن ها در سایر سازمان ها با مشاغل مشابه رعایت می شود و تفاوت های پرداختی بر اساس مسئولیت های شغلی به صورت منصفانه است و مـدیریت جبـران خـدمات عنصـر کلیـدی در

مدیریت منابع انسانی است .

بر اساس این تفکر ، هر گاه مدیر بخواهد در فرد ایجاد انگیزه نماید باید درک کند که از نظر سلسله مراتب نیازهای آن شخص در کجا قرار دارد و در جهت ارضای آن اقدام کند . درک این نیازها با اقبال همگانی مواجه می شود نارضایتی افراد از کار خود به محیط کار آنان برمی گردد . احساس رضایت به خود کار بر می گردد که خود عامل موفقیت در است و رضایت شغلی را در پی خواهد داشت (کشاورزی، ۱۳۹۰: ۳۹).

پیشینه

قضوی و گلپرور (۱۳۹۰) در تحقیقی تحت عنوان «نقش حمایت اجتماعی و سیاست ها و اقدامات سازمانی درموفقیت شغلی» نشان دادندکه موفقیت شغلی برون زاد و درون زاد باحمایت شخصی – همکاران، حمایت شبکه ای و اقدامات سیاست های سازمانی دارای رابطه مثبت و معنادار هستند.

ودما، و ایناچه (۲۰۰۸) در تحقیقی تحت عنوان «مدیریت سرمایه انسانی به منظور تعالی و موفقیت شغلی » در اسپانیا، به بررسی وضعیت ۱۱۱ کارمند در ۳ نهاد مالی پرداخته اند .این دو محقق در نتایج خود بیان کرده اند که سرمایه دانشی، ارتباطی و عاطفی عوامل مؤثر بر موفقیت شغلی کارکنان است و با تقویت آنها می توان موفقیت شغلی را در بین کارکنان افزایش داد.

سید جوادین(۱۳۷۸) در تحقیقی تحت عنوان « جبران خدمات» به بررسی مفاهیم جبران خدمات، متغیرهای مهم محیطی اثرگذار بر جبران خدمات از قبیل وضعیت اقتصادی، مقررات حکومتی و فرهنگی ، راهبردها و خط مشی پرداخته است.

رونالد و استندلر(۲۰۰٦)، در مطالعه ای نشان دادند که بین سبک رهبری رابطه مدار، جو مثبت سازمانی و تقویت انگیزش کارکنان با میزان مشارکت آنان در تصمیم گیری های سازمانی رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد.

ملکی ومیرکمالی(۱۳۸۷)، در تحقیقی تحت عنوان «بررسی رابطه بین مشارکت کارکنان و سلامت سازمانی دبیرستانهای پسرانه دولتی شهرتهران»، به این نتیجه رسیده اند که بین مشارکت کارکنان وسلامت سازمانی دبیرستانهای پسرانه دولتی شهرتهران همبستگی مثبت ومعناداری وجوددارد.

ابزار و روش

انتخاب روش انجام تحقیق بستگی به هدفها و ماهیت موضوع تحقیق و امکانات اجرای آن دارد. به سخن دیگر، هدف از انتخاب روش تحقیق آن است که محقق مشخص نماید چه شیوه و روشی را اتخاذ کند تا او را هرچه سریع تر، دقیق‌تر، آسان‌تر و ارزان‌تر در دستیابی به پاسخ برای پرسش یا پرسش‌های تحقیق مورد نظر کمک کند (حافظ نیا،۱۳۸٤:٦٤).

از آنجا که این تحقیق در یک سازمان واقعی صورت گرفته است و از نتایج آن می‌توان به طور عملی استفاده کرد، یک تحقیق کاربردی می‌باشد. بنابراین با توجه به مطالب مذکور، می‌توان گفت که تحقیق حاضر، از منظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت تحقیق توصیفی- همبستگی می باشد.

ابزار گردآوری داده‌ها (اطلاعات)

ابزار جمع آوری داده ها شامل سه پرسشنامه جبران خدمات، مشارکت کارکنان و موفقیت شغلی بود. که روایی و پایایی جبران خدمات به ترتیب ۰/۹۲۵ و ۰/۸۷۳ ، روایی و پایایی مشارکت کارکنان ۰/۹٤۷ و ۰/۸۰٦ همچنین روایی و پایایی موفقیت شغلی به ترتیب ۰/۹٤۲ و ۰/۹۳۳ بود.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های گردآوری شده با استفاده از نرم‌افزار spss در قالب روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. روش آمار توصیفی این پژوهش شامل فراوانی، میانگین، مد، میانه، انحراف معیار،چولگی،کشیدگی، جدول آماری و نمودارها است و برای آزمون فرضیات تحقیق از آزمون همبستگی پیرسون و اسپیرمن و جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون کولموگروف- اسمیرنوف و همچنین از همبستگی جزئی استفاده می‌شود.

اطلاعات و داده ها:

بین نظام جبران خدمات و مشارکت کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود دارد.

H_0: بین نظام جبران خدمات و مشارکت کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود ندارد.

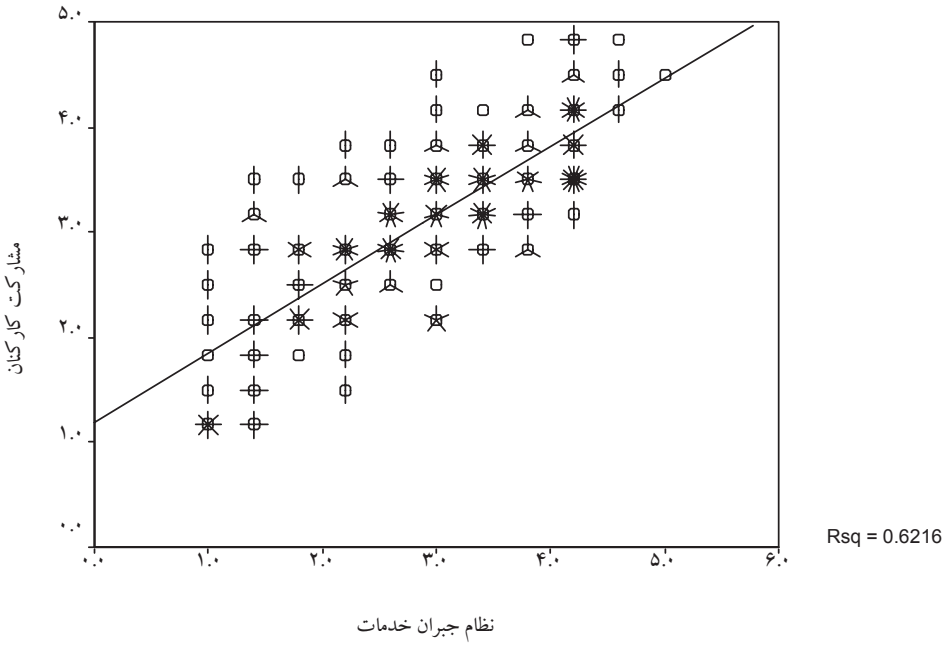
H_1: بین نظام جبران خدمات و مشارکت کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود دارد.

جدول ۱ نشان می دهد که ضرایب همبستگی آزمون پیرسون و اسپیرمن بین دو متغیر نظام جبران خدمات و مشارکت کارکنان به ترتیب برابر ۰/۷۸۸ و ۰/۷۸۵ و با p- مقدار (معنی داری) به ترتیب برابر ۰/۰۰۰ و۰/۰۰۰ وکوچکتر از سطح معنی داری α =۰/۰۵ هستند، لذا در این سطح فرض H_0 یعنی عدم وجود رابطه رد می شود و در نتیجه بین نظام جبران خدمات و مشارکت کارکنان رابطه معنی داری وجود دارد. در ضمن مثبت بودن ضرایب همبستگی و شیب خط برازش شده نشان از رابطه مستقیم بین این دو متغیر است. همچنین ضریب تعیین بین دو متغیر برابر ۰/٦۲۲ (R^2=۰/٦۲۲) است یا به عبارتی ٦۲/۲ درصد تغییرات بین دو متغیر مشترک است .

جدول ۱ آماره های آزمون همبستگی پیرسون و اسپیرمن مربوط به رابطه بین نظام جبران خدمات و مشارکت کارکنان

متغیر	مشارکت کارکنان							
آزمون	پیرسون			اسپیرمن				
نظام جبران خدمات	ضریب همبستگی	معنی داری	تعداد	ضریب همبستگی	معنی داری	تعداد	وجود رابطه	نوع رابطه
	۰/۷۸۸	۰/۰۰۰	۲٦٤	۰/۷۸۵	۰/۰۰۰	۲٦٤	دارد	مستقیم

با توجه به نحوه پراکندگی نقاط در نمودار پراکنش با بالا رفتن نمرات نظام جبران خدمات ، نمرات مشارکت کارکنان افزایش پیدا می کند که نشان از وجود رابطه مستقیم بین این دو متغیر است.



نمودار ۱ نمودار پراکنش بین نظام جبران خدمات و مشارکت کارکنان

بین نظام جبران خدمات تشویقی و مشارکت کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود دارد.

H_0: بین نظام جبران خدمات تشویقی و مشارکت کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود ندارد.

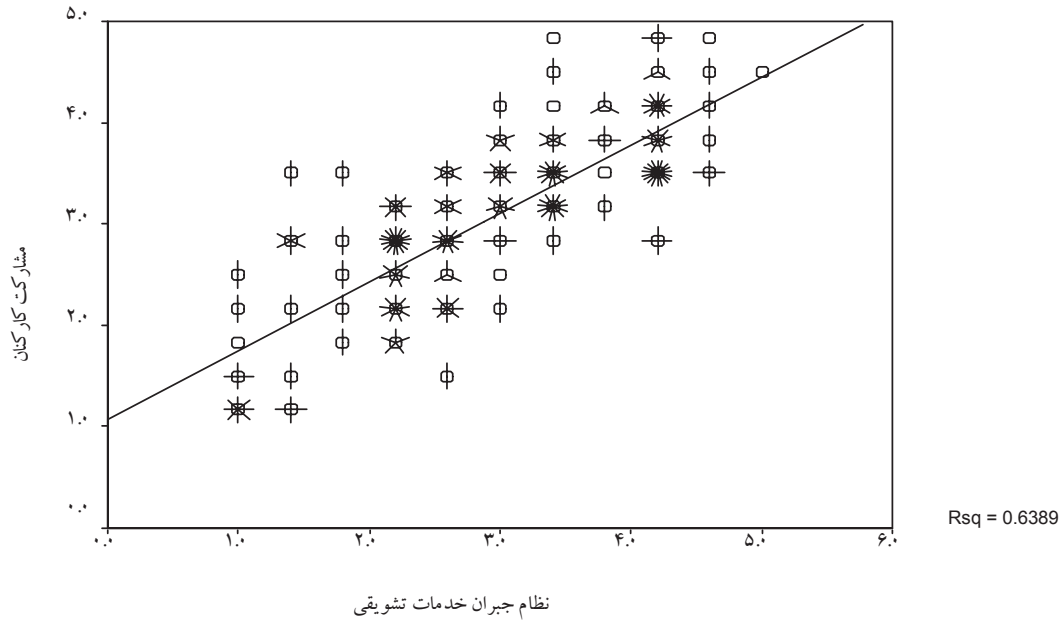
H_1: بین نظام جبران خدمات تشویقی و مشارکت کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود دارد.

جدول ۲ نشان می دهد که ضرایب همبستگی آزمون پیرسون و اسپیرمن بین دو متغیر نظام جبران خدمات تشویقی و مشارکت کارکنان به ترتیب برابر ۰/۷۹۹ و ۰/۸۰۱و با p- مقدار (معنی داری) به ترتیب برابر ۰/۰۰۰ و۰/۰۰۰ وکوچکتر از سطح معنی داری α =۰/۰۵ هستند، لذا در این سطح فرضH_0 یعنی عدم وجود رابطه رد می شود و در نتیجه بین نظام جبران خدمات تشویقی و مشارکت کارکنان رابطه معنی داری وجود دارد. در ضمن مثبت بودن ضرایب همبستگی و شیب خط برازش شده نشان از رابطه مستقیم بین این دو متغیر است. همچنین ضریب تعیین بین دو متغیر برابر ۰/٦۳۹ (R_2=۰/٦۳۹) است یا به عبارتی ٦۳/۹ درصد تغییرات بین دو متغیر مشترک است .

جدول ۲ رابطه بین نظام جبران خدمات تشویقی و مشارکت کارکنان

متغیر	مشارکت کارکنان							
آزمون	پیرسون			اسپیرمن			وجود رابطه	نوع رابطه
نظام جبران خدمات تشویقی	ضریب همبستگی	معنی داری	تعداد	ضریب همبستگی	معنی داری	تعداد		
	۰/۷۹۹	۰/۰۰۰	۲٦٤	۰/۸۰۱	۰/۰۰۰	۲٦٤	دارد	مستقیم

با توجه به نحوه پراکندگی نقاط در نمودار پراکنش با بالا رفتن نمرات نظام جبران خدمات تشویقی ، نمرات مشارکت کارکنان افزایش پیدا می کند که نشان از وجود رابطه مستقیم بین این دو متغیر است.



نمودار ۲ نمودار پراکنش بین نظام جبران خدمات تشویقی و مشارکت کارکنان

بین نظام جبران خدمات مبتنی بر عملکرد و مشارکت کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود دارد.

H_0: بین نظام جبران خدمات مبتنی بر عملکرد و مشارکت کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود ندارد.

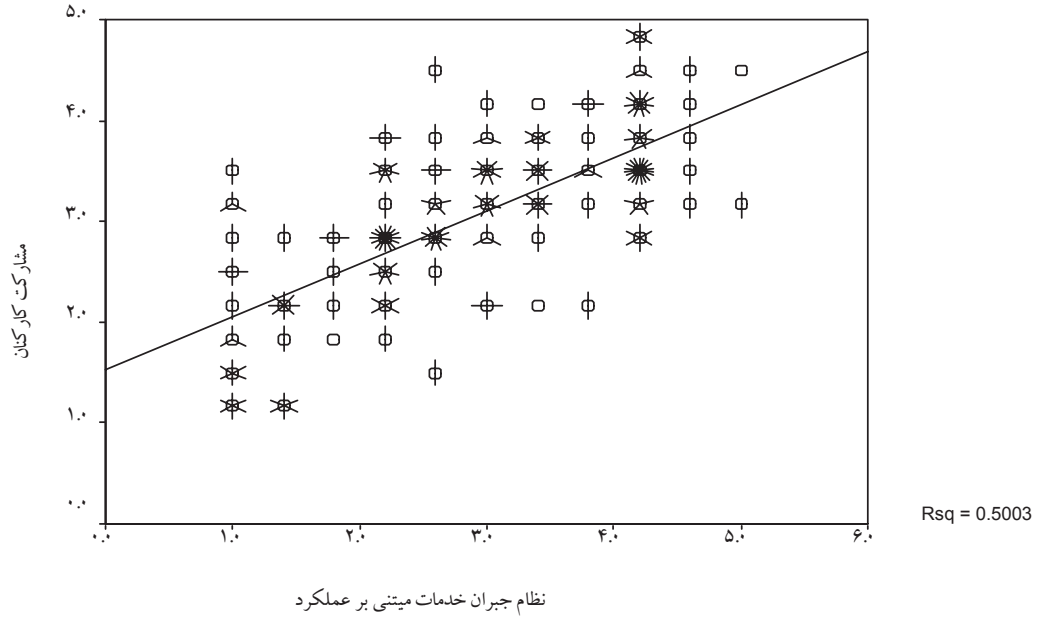
H_1:. بین نظام جبران خدمات مبتنی بر عملکرد و مشارکت کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود دارد.

تجزیه و تحلیل داده ها نشان می دهد که ضرایب همبستگی آزمون پیرسون و اسپیرمن بین دو متغیر نظام جبران خدمات مبتنی بر عملکرد و مشارکت کارکنان به ترتیب برابر ۰/۷۰۷ و ۰/٦۹٦و با p- مقدار (معنی داری) به ترتیب برابر ۰/۰۰۰ و ۰/۰۰۰ و کوچکتر از سطح معنی داری۰/۰۵= α هستند، لذا در این سطح فرضH0 یعنی عدم وجود رابطه رد می‌شود و در نتیجه بین نظام جبران خدمات مبتنی بر عملکرد و مشارکت کارکنان رابطه معنی داری وجود دارد. در ضمن مثبت بودن ضرایب همبستگی و شیب خط برازش شده نشان از رابطه مستقیم بین این دو متغیر است. همچنین ضریب تعیین بین دو متغیر برابر ۰/50 (R^2 =۰/50) است یا به عبارتی ۵۰/۰ درصد تغییرات بین دو متغیر مشترک است.

جدول۳ رابطه بین نظام جبران خدمات مبتنی بر عملکرد و مشارکت کارکنان

متغیر	مشارکت کارکنان							
آزمون	پیرسون			اسپیرمن			وجود رابطه	نوع رابطه
نظام جبران خدمات مبتنی بر عملکرد	ضریب همبستگی	معنی داری	تعداد	ضریب همبستگی	معنی داری	تعداد		
	۰/۷۰۷	۰/۰۰۰	۲٦٤	۰/٦۹٦	۰/۰۰۰	۲٦٤	دارد	مستقیم

با توجه به نحوه پراکندگی نقاط در نمودار پراکنش با بالا رفتن نمرات نظام جبران خدمات مبتنی بر عملکرد ، نمرات مشارکت کارکنان افزایش پیدا می کند که نشان از وجود رابطه مستقیم بین این دو متغیر است.



نمودار ۳ نمودار پراکنش بین نظام جبران خدمات مبتنی بر عملکرد و مشارکت کارکنان

بین نظام جبران خدمات عادلانه و مشارکت کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود دارد.

H_0 : بین نظام جبران خدمات عادلانه و مشارکت کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود ندارد.

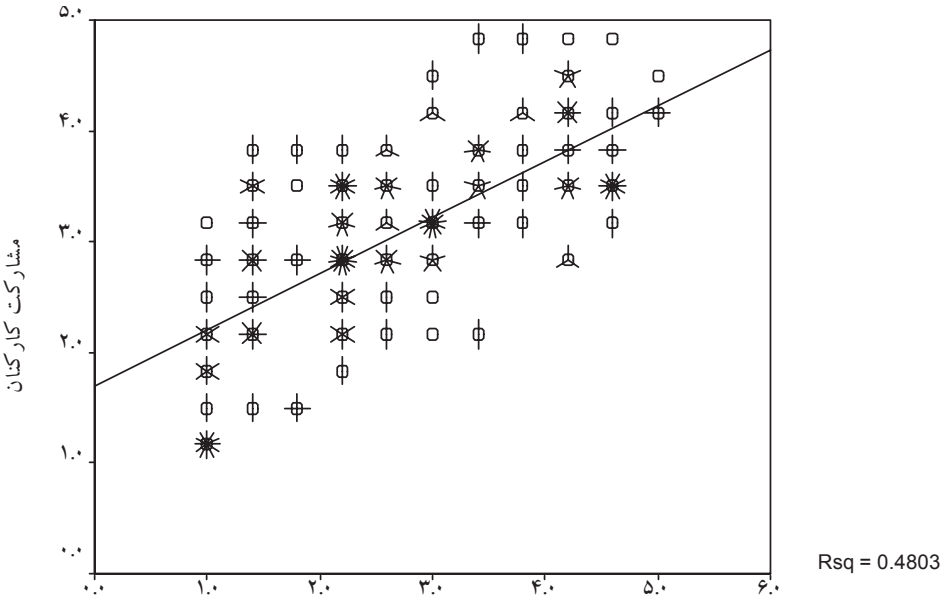
H_1:. بین نظام جبران خدمات عادلانه و مشارکت کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود دارد.

تجزیه و تحلیل داده ها نشان می دهد که ضرایب همبستگی آزمون پیرسون و اسپیرمن بین دو متغیر نظام جبران خدمات عادلانه و مشارکت کارکنان به ترتیب برابر ۰/٦۹۳ و ۰/٦۹۹ و با p- مقدار (معنی داری) به ترتیب برابر ۰/۰۰۰ و۰/۰۰۰ وکوچکتر از سطح معنی داری۰/۰۵= α هستند، لذا در این سطح فرض H0 یعنی عدم وجود رابطه رد می شود و در نتیجه بین نظام جبران خدمات عادلانه و مشارکت کارکنان رابطه معنی داری وجود دارد. در ضمن مثبت بودن ضرایب همبستگی و شیب خط برازش شده نشان از رابطه مستقیم بین این دو متغیر است. همچنین ضریب تعیین بین دو متغیر برابر ۰/٤۸۰ (R^2=۰/٤۸۰) است یا به عبارتی ٤۸/۰درصد تغییرات بین دو متغیر مشترک است.

جدول٤ رابطه بین نظام جبران خدمات عادلانه و مشارکت کارکنان

متغیر	مشارکت کارکنان							
آزمون	پیرسون			اسپیرمن			وجود رابطه	نوع رابطه
	ضریب همبستگی	معنی داری	تعداد	ضریب همبستگی	معنی داری	تعداد		
نظام جبران خدمات عادلانه								
	۰/٦۹۳	۰/۰۰۰	۲٦٤	۰/٦۹۹	۰/۰۰۰	۲٦٤	دارد	مستقیم

با توجه به نحوه پراکندگی نقاط در نمودار پراکنش با بالا رفتن نمرات نظام جبران خدمات عادلانه ، نمرات مشارکت کارکنان افزایش پیدا می کند که نشان از وجود رابطه مستقیم بین این دو متغیر است.



نمودار ٤ نمودار پراکنش بین نظام جبران خدمات عادلانه ومشارکت کارکنان

بین نظام جبران خدمات با موفقیت شغلی کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود دارد.

H_0 : بین نظام جبران خدمات با موفقیت شغلی کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود ندارد.

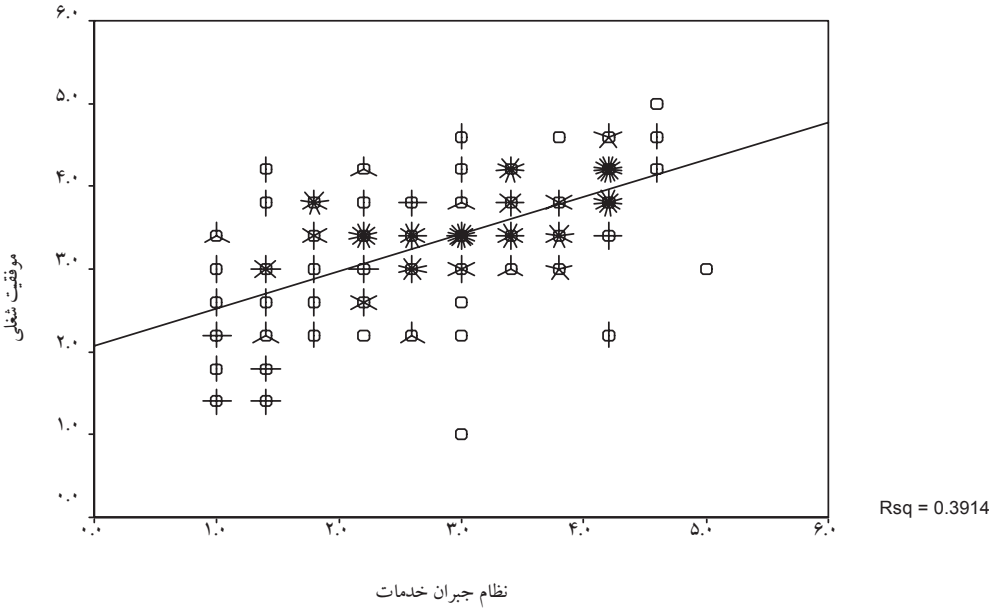
H_1:. بین نظام جبران خدمات با موفقیت شغلی کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود دارد.

جدول ۵ نشان می دهد که ضرایب همبستگی آزمون پیرسون و اسپیرمن بین دو متغیر نظام جبران خدمات با موفقیت شغلی کارکنان به ترتیب برابر ۰/٦٢٦ و ۰/٦٢٧و با p- مقدار به ترتیب برابر ۰/۰۰۰ و۰/۰۰۰ وکوچکتر از سطح معنی داری۰/۰۵ α = هستند، لذا در این سطح فرض H_0 یعنی عدم وجود رابطه رد می شود و در نتیجه بین نظام جبران خدمات با موفقیت شغلی کارکنان رابطه معنی داری وجود دارد. مثبت بودن ضرایب همبستگی و شیب خط برازش شده نشان از رابطه مستقیم بین این دو متغیر است. همچنین ضریب تعیین بین دو متغیر برابر ۰/۳۹۱ (۰/۳۹۱= R^2) است یا به عبارتی ۳۹ /۱۰ درصد تغییرات بین دو متغیر مشترک است.

جدول ۵ آماره های آزمون همبستگی پیرسون و اسپیرمن مربوط به رابطه بین نظام جبران خدمات با موفقیت شغلی

متغیر	موفقیت شغلی							
آزمون	پیرسون			اسپیرمن			وجود رابطه	نوع رابطه
نظام جبران خدمات	ضریب همبستگی	معنی داری	تعداد	ضریب همبستگی	معنی داری	تعداد		
	۰/٦۲٦	۰/۰۰۰	۲٦٤	۰/٦۲۷	۰/۰۰۰	۲٦٤	دارد	مستقیم

با توجه به نحوه پراکندگی نقاط در نمودار با بالا رفتن نمرات نظام جبران خدمات، نمرات موفقیت شغلی کارکنان افزایش پیدا می کند که نشان از وجود رابطه مستقیم بین این دو متغیر است.



نمودار ۵ نمودار پراکنش بین نظام جبران خدمات با موفقیت شغلی

بین نظام جبران خدمات با موفقیت عینی کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود دارد.

H_0 : بین نظام جبران خدمات با موفقیت عینی کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود ندارد.

H_1:. بین نظام جبران خدمات با موفقیت عینی کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود دارد.

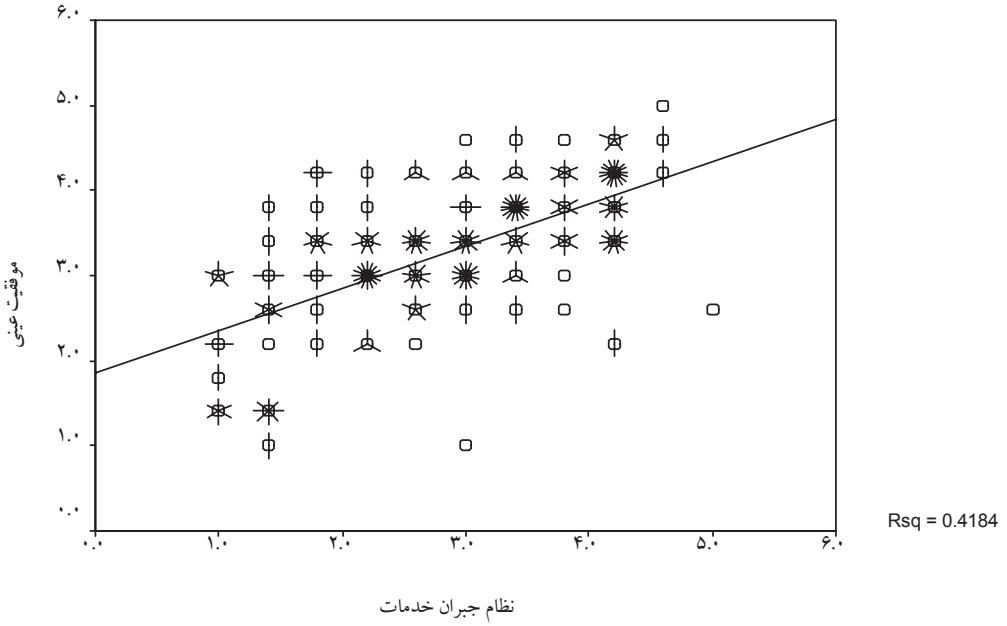
جدول ٦ نشان می دهد که ضرایب همبستگی آزمون پیرسون و اسپیرمن بین دو متغیر نظام جبران خدمات و موفقیت عینی به ترتیب برابر ۰/٦٤۷ و ۰/٦۵۱و با p– مقدار (معنی داری) به ترتیب برابر ۰/۰۰۰ و۰/۰۰۰ وکوچکتر از سطح معنی

داریα =۰/۰۵ هستند، لذا در این سطح فرض H_0 یعنی عدم وجود رابطه رد می شود و در نتیجه بین نظام جبران خدمات با موفقیت عینی کارکنان رابطه معنی داری وجود دارد. در ضمن مثبت بودن ضرایب همبستگی و شیب خط برازش شده نشان از رابطه مستقیم بین این دو متغیر است. همچنین ضریب تعیین بین دو متغیر برابر ۰/٤۱۸ (۰/٤۱۸= R^2) است یا به عبارتی ۸/ ٤۱ درصد تغییرات بین دو متغیر مشترک است.

جدول ٦ رابطه بین نظام جبران خدمات با موفقیت عینی

متغیر	موفقیت عینی							
آزمون	پیرسون		اسپیرمن					
	ضریب همبستگی	معنی داری	تعداد	ضریب همبستگی	معنی داری	تعداد	وجود رابطه	نوع رابطه
نظام جبران خدمات	۰/٦٤۷	۰/۰۰۰	۲٦٤	۰/٦٥۱	۰/۰۰۰	۲٦٤	دارد	مستقیم

با توجه به نحوه پراکندگی نقاط در نمودار پراکنش با بالا رفتن نمرات نظام جبران خدمات ، نمرات موفقیت عینی کارکنان افزایش پیدا می کند که نشان از وجود رابطه مستقیم بین این دو متغیر است.



نمودار ٦ نمودار پراکنش بین نظام جبران خدمات با موفقیت عینی

بین نظام جبران خدمات با موفقیت ذهنی کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود دارد.

H_0 : بین نظام جبران خدمات با موفقیت ذهنی کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود ندارد.

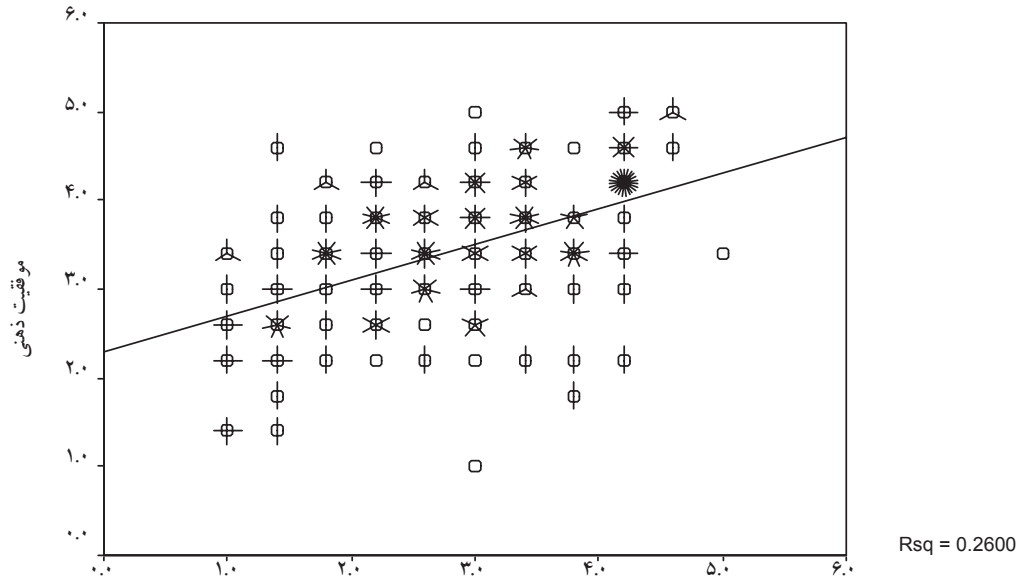
H_1:. بین نظام جبران خدمات با موفقیت ذهنی کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود دارد.

جدول ۷ نشان می دهد که ضرایب همبستگی آزمون پیرسون و اسپیرمن بین دو متغیر نظام جبران خدمات و موفقیت ذهنی به ترتیب برابر ۰/۵۱۰ و ۰/۵۲۰و با p- مقدار (معنی داری) به ترتیب برابر ۰/۰۰۰ و ۰/۰۰۰ وکوچکتر از سطح معنی داری α =۰/۰۵ هستند، لذا در این سطح فرضH0 یعنی عدم وجود رابطه رد می شود و در نتیجه بین نظام جبران خدمات با موفقیت ذهنی کارکنان رابطه معنی داری وجود دارد. در ضمن مثبت بودن ضرایب همبستگی و شیب خط برازش شده نشان از رابطه مستقیم بین این دو متغیر است. همچنین ضریب تعیین بین دو متغیر برابر ۰/۲۶ (۰/۲٦= R^2) است یا به عبارتی 26/ 0 درصد تغییرات بین دو متغیر مشترک است.

جدول ۷ رابطه بین نظام جبران خدمات با موفقیت ذهنی

متغیر	موفقیت ذهنی							
آزمون	پیرسون			اسپیرمن				
	ضریب همبستگی	معنی داری	تعداد	ضریب همبستگی	معنی داری	تعداد	وجود رابطه	نوع رابطه
نظام جبران خدمات	۰/۵۱۰	۰/۰۰۰	۲٦٤	۰/۵۲۰	۰/۰۰۰	۲٦٤	دارد	مستقیم

توجه: با توجه به نحوه پراکندگی نقاط در نمودار پراکنش ٤-۳۱همان طور که مشاهده می شود با بالا رفتن نمرات نظام جبران خدمات ، نمرات موفقیت ذهنی کارکنان افزایش پیدا می کند که نشان از وجود رابطه مستقیم بین این دو متغیر است.



نمودار ۷ نمودار پراکنش بین نظام جبران خدمات با موفقیت ذهنی

بحث و نتیجه گیری:

بین نظام جبران خدمات و مشارکت کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود دارد.

یکی از عوامل مؤثر بر جبران خدمات ، شرکت دادن کارکنان در تصمیم گیری‌های سازمانی و تفویض اختیار و عدم تمرکز تا حد امکان است(یاراحمدی خراسانی، ۱۳۸٦). میزان مشارکت در تصمیم گیری جامعه، از جمله عوامل سیاسی هستند که در جهت دهی جبران خدمات نقش ایفا می نمایند(سلطانی ۱۳۷٦).

با اتخاذ سبک مشارکتی و به حداقل رساندن استفاده از سبک آمرانه در مدیریت شرکتها، میتوان میزان جبران خدمات کارکنان را افزایش داد. هر چه ارتباط مدیران با کارکنان خود صمیمانه تر بوده و زمینه مشارکت آنها را در امور شرکت و تصمیم گیریها فراهم آورند میزان جبران خدمات یا نگرش مثبت به کار کارکنان بدون نیاز به کنترل برونی افزایش می‌یابد (پناهی و ابراهیم پور، ۱۳۸۷). متغیرهای مشارکت سازمانی کارکنان، سبک مدیریت سازمان، با میزان وجدان کاری کارکنان رابطه دارند(عباسی قادی، ۱۳۸٦). استقرار نظام مشارکتی، رفتار و عمل متعهدانه مدیران نسبت به سازمان، منجر به بالا بردن جبران خدمات در سازمان می گردد(چمن بخشعلی ابن کریم، ۱۳۸۳). سطح جبران خدمات با شیوه مدیریت مشارکتی و تفویضی، همبستگی مثبت و معنی داری دارد (سارو خانی و طالبیان، ۱۳۸۱).

بین نظام جبران خدمات تشویقی و مشارکت کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود دارد.

مشارکت کارکنان در راه دستیابی به هدفهای سازمان فایده و مزایای متعدد دارد که میزان کارایی و بهره وری و سطح نظام

جبران خدمات تشویقی سازمان همواره در حد مطلوب باقی می ماند(توحیدی، ۱۳۸۰). با مشارکت دادن کارکنان در سازمان، بازدهی، جبران خدمات تشویقی در سازمان افزایش می یابد(رابینز، ۱۳۸۵). تیم ها در سازمانها به عنوان بخشی از رشد مدیریت مشارکتی است که تاکید اصلی آنها روی گروه های کاری به عنوان ابزارهای بهره وری می باشد(محبی، ۱۳۸۰) از جمله مزایای مشارکت، افزایش میزان بهره وری و همچنین ایجاد عاملی جهت افزایش میل جبران خدمات در مدیران است (جهانیان، ۱۳۸۸).

بین نظام جبران خدمات مبتنی بر عملکرد و مشارکت کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود دارد.

مشارکت این امکان را برای کارکنان فراهم می سازد تا سهمی اساسی در بهبود عملکرد کاری داشته باشند (جهانیان، ۱۳۸۸). انسان گرایانی چون هرزبرگ و مزلو معتقدند که برآوردن نیازهای اساسی افراد، نقش مهمی در افزایش رضایتمندی، کارایی و توسعه ایفا می کند و شرکت داشتن کارکنان در تصمیم گیری ها و مطرح بودن آنها از جمله نیازهای اساسی انسان به شمار آمده است (فرزیان پور، ذکر شده در رضایی، ۱۳۸۸). (اسلامی پورذکر شده حبیب زاده، ۱۳۷۹) در مطالعه ای نتیجه گرفت که مدیریت مشارکتی به میزان زیادی می تواند موجب بازدهی و نوآوری کارکنان و کاهش ضایعات سازمانی گردد. اسکی (۱۳۸۰)، در مطالعه ای دریافت که اعمال مدیریت مشارکتی کارایی تولید را افزایش داده است. گرگانی نژاد (۱۳۸۱) در تحقیقی به این نتیجه رسید که: مشارکت نقش موثری در افزایش کارایی و سطح مشارکت و توجه به نظرات کارکنان دارد. علی احمدی و قدس (۱۳۷٦)، بیان نمود که اگر مدیران سعی کنند میزان مشارکت کارکنان بخش تحقیقات را در امور مجموعه گسترش دهند از جهت کارایی مجموعه دچار ضرر نخواهند شد. میرکمالی (ذکر شده در کنعانی، ۱۳۸٦)، بر این باور است که هرقدر مدیران در فرآیند تصمیم گیری با کارکنان مشارکت کنند، امکان بهره وری سازمان نیز بیشتر می شود. طوسی (۱۳۸۰)، باتکیه بر یافته های پژوهشی استدلال می کند که مدیریت مشارکت جو بر کارکرد، بهره وری و خشنودی کارکنان اثرهای مثبت دارد. گول وهمکارانش(۱۹۹۳)، از جمله نقاط قوت مشارکت را این می داند که مشارکت این امکان را برای کارکنان فراهم می سازد تا سهمی اساسی در بهبود عملکرد کاری داشته باشند. نظریه های انگیزشی «مزلو»، «مک گریگور»، «لیکرت» و «هرزبرگ» به این نتیجه گیری منجر شده است که مشارکت کارکنان مزایای پرسنلی خاصی را به دنبال دارد. این مزایا میتواند به طور مستقیم یا غیر مستقیم درتحقق ستاده های مطلوب سازمانی نقش داشته باشند. نهضت روابط انسانی براین عقیده بود که اگر به کارکنان فرصت مشارکت در تصمیم گیریهای مرتبط با محیط کارشان داده شود، احساس رضایت می کنند و این احساس رضایت، افزایش عملکرد را در پی خواهد داشت (گریفین، ترجمه فارسی، ۱۳۸۰).

بین نظام جبران خدمات با موفقیت شغلی کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود دارد.

با استقرار نظام مشارکت در یک سازمان، اطلاعات در رده های مختلف سازمان انتقال می یابد و انگیزه های مثبتی در رده های اجرایی و پایین سازمان ایجاد می شود که اگر با حسن نیت همراه باشد، اثرات بسیار خوبی بر جای خواهد گذاشت که باعث موفقیت های شغلی زیادی خواهد شد. همفکری و همکاری کارکنان با مدیران، علاقه و دلبستگی آنان به محیط کارشان تقویت می شود (کاظمی، ۱۳۸۸). مشارکت درهمه زمینه های زندگی مردم به صورت مفهومی کلیدی برای موفقیت و تحول بیشتر پذیرفته شده است (طوسی، ۱۳۸۰: ٦-۵).

هر برنامه مشارکت برای کارکنان نیاز به جلب توجه آنان و ایجاد انگیزه لازم دارد تا بتوان، موفقیت شغلی موثر و واقعی

کارکنان را در سازمان مشاهده نمود (توحیدی، ۱۳۸۰). هر مشارکت کننده با توجه به نیازها و علایق گوناگون خود به مشارکت روی می آورد. مشارکت از راه یاری دادن به کارکنان برای پی بردن و روشن کردن راه های دستیابی به هدف ها به ویژه موفقیت شغلی آنها را بهبودی می بخشد. یکی از مزایای مشارکت تقویت روحیه کارکنان و ایجاد انگیزه درآنان است. مشارکت دادن کارکنان در سازمان موجبات موفقیت هر چه بیشتر آنان را فراهم می آورد (جهانیان، ۱۳۸۸). تصمیم گیری مشارکتی راهی است برای مبارزه با بوروکراسی و راهی است برای خودیابی وایجاد انگیزش (رابینز، ۱۳۸۵: ۱۲۲).

بین نظام جبران خدمات با موفقیت عینی کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود دارد.

مشارکت بر این عقیده بنیادین استوار است که همه افراد حق دارند در مورد اموری که مربوط به خودشان است، احساس مسئولیت نمایند، درباره آن فکر کنند، اندیشه خود را بدون احساس ترس بیان نمایند و بر تصمیم هایی که بر زندگی آنها اثر می گذارد، دخالت داشته باشند(جهانیان، ۱۳۸۸). مشارکت مردم را بر می انگیزد تا در کوششهای گروه خود مسئولیت بپذیرند. درحالی که افراد برای کوششهای گروهی به پذیرش مسئولیت رو می آورند، در می یابند که آنچه را خود میخواهند، انجام میدهند یعنی آنکه، کاری را به پایان می رسانند که خود را برای آن مسؤول می شمارند. اندیشه کشاندن گروه به کار گروهی یک گام کلیدی در پرورش گروه به صورت یک واحد کاری کامیاب است (طوسی، ۱۳۸۰). مشارکت آزمایشی است که از این طریق می توان بر قدرت فکری، دقت نظر و میزان دلسوزی و میزان حس مسئولیت پذیری افراد و نقش آن در موفقیت فرد پی برد(طوسی، ۱۳۸۰). یکی از مزایای مشارکت تقویت روح ابتکار وحس مسئولیت در کارکنان است (جهانیان، ۱۳۸۸). با توجه به تئوری بهداشت – انگیزش برنامه مشارکت کارکنان می تواند موجب موفقیت عینی کارکنان شود و در نتیجه آنها فرصت هایی را برای رشد، پذیرش مسئولیت و مشارکت بیشتر در امور پیدا کنند (رابینز، ۱۳۹۱). اجرای مدیریت مشارکتی فرهنگ مسئولیت پذیری در نتیجه موفقیت عینی را افزایش می دهد (صدیقی، ۱۳۸۰). گول وهمکارانش(۱۹۹۳)، از جمله نقاط قوت مشارکت را این می داند که کارکنان سطوح پایین سازمان را برای نگهداری و بهبود فرآیندهای کاری مسئول می سازد.

بین نظام جبران خدمات با موفقیت ذهنی کارکنان در موسسات آموزش عالی شهر کرمان رابطه وجود دارد.

در این خصوص از دیدگاه کریستوفر (۲۰۰٤) همه سازمان ها در جهت دستیابی به موفقیت در عرصه های مختلف نیازمند تبیین برنامه ریزی استراتژیک هستند و همچنین در یک سازمان موفق راهنمای اصلی عملکرد توسط برنامه ریزی استراتژیک تدوین می شوند (عیسی خانی، ۱۳۸۷ : ۲٦) و به زعم پیتر دراکر برنامه ریزی استراتژیک است که به بر موفقیت وشکست آن تأثیر می گذارد و به عقیده جان کین برنامه ریزی استراتژیک یک سازمان کسب و کار آن سازمان را در جهت ارتقا عملکرد متمرکز می کند (ناصحی فر و پور حسینی، ۱۳۸۷ : ۱۲٤)

منابع

اخوان عاملی، ر، ۱۳۷۵، نقش اطلاعات در شناخت عوامل داخلی، خارجی و محیطی کشور، مجله تدبیر، شماره ٦٦: ۱۲.

اسلامی پور، ح، ۱۳۷٤، نقش مدیریت مشارکتی در افزایش کارایی و خلاقیت کارکنان، رساله کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد واحد مرکز.

پناهی،منیژه و حسینی،سید محمود ،۱۳۸٦، ایجاد مزیت رقابتی با رویکرد عوامل کلیدی موفقیت(مطالعه موردی صنعت کاشی ایران)،

فصلنامه پژوهشنامه بازرگانی، شماره ٤٥، ص ۹۷و۱۵۷.

توحیدی، خ، ۱۳۸۰، نظر به دیدگاهی چند در ارتباط با مشارکت موثر و واقعی کارکنان در سازمان، توسعه مدیریت، شماره ۲۷: ۳۰-۲۸.

جان بست، ا، ۱۳۹۰، روشهای تحقیق در علوم تربیتی و رفتاری، ترجمه حسن پاشا شریفی و نرگس طالقانی، ناشر رشد، تهران: ۳۳.

جهانیان، ر، ۱۳۸۸، مدیریت مشارکتی رویکردی نوین در اداره سازمانها، انتشارات سرافراز، کرج: ۵-۲، ۷، ۱۵، ۹۲-۹۱، ۱۹۰.

حافظ نیا، م ر، ۱۳۸۷، مقدمه ای بر روش تحقیق در علوم انسانی، چاپ چهاردهم، انتشارات سمت، تهران: ۱۲، ۵۸، ۱۱۹.

حبیب زاده فرد، ا، ۱۳۷۹، نقش مدیریت مشارکتی در افزایش کارایی کارکنان اداره گمرک شهرستان آستارا، رساله کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد واحد مرکز.

رابینز، ا، ۱۳۸۵، مبانی رفتار سازمانی، مترجمان فرزاد امیدواران-کامیاررئیسی فر-محمدرضااخوان-نهال عظیمی-ماندانامدیری-شیرانامحلوچی، چاپ اول، ناشر موسسه کتاب مهربان نشر، ویرایش هشتم، تهران: ۱۲٦-۱۲۲، ۱۹۹-۱۸۹، ۲۲٤-۲۰۱، ٤۳۳.

رضایی، م، ۱۳۸۸، بررسی بستگی بین مشارکت کارکنان با کیفیت زندگی کاری در شعب بانک ملی استان کرمان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی کرمان: ۱۰۲-۱۰۱، ۱۰۵.

رو، ل، بایرز، ل، ۱۳۸۸، سرپرستی(رمز بهره وری بالاتر)، ترجمه داود ایزدی، چاپ اول، ناشر دفتر پژوهشهای فرهنگی، تهران: ۲۷۸، ٤٦٤-٤٦٦.

طوسی، م، ۱۳۸۰، مشارکت در مدیریت و مالکیت، چاپ اول، ناشرپیک ایران، تهران: ٦-۵، ۵۸-۵۵، ۱۰۲-۱۰۰.

کاظمی، ب، ۱۳۸۸، مدیریت مشارکتی و مشارکت کارکنان در تصمیم گیری های سازمانی، کار و جامعه شماره ۱٦۱.

کشاورز،ح.، ۱۳۸۸، بررسی رابطه بین فرهنگ سازمانی با موفقیت سازمانی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده مدیریت، رفسنجان،

کنعانی، ع، ۱۳۸٦، عوامل موثر بر مشارکت کارکنان در فرآیند تصمیم گیری سازمان عقیدتی سیاسی جمهوری اسلامی ایران، دانشگاه افسری امام علی(ع).

گرگانی نژاد، غ، ۱۳۸۱، بررسی جایگاه مدیریت مشارکتی در تصمیم گیری های مدیران شهرستان بردسیر، رساله کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد واحد مرکز.

گریفن، م، ۱۳۸۰، رفتار سازمانی، ترجمه سید مهدی الوانی و غلام رضا معمارزاده، چاپ ششم، ناشر مروارید.

محبی، س، ۱۳۸۰، مشارکت و مدیریت مشارکتی، انتشارات آگاهان ایده، تهران : ۲۰، ۳۲-۳۱، ٦۸.

ملکی نیا، ع، میرکمالی، س م، ۱۳۸۷، بررسی رابطه بین مشارکت کارکنان و سلامت سازمانی دبیرستان های پسرانه دولتی شهر تهران

Harris, L., Tuckman, A., Snook, J., Tailby, S., Hutchinson, S., and Winters, J. (2008) Small Firms and workplace disputes resolution, Acas Research paper 01/08, London:Acas.

Ronald , boan standler , f. , 2005 , Creativity in science and engineering. www. rbso. Com/creat. htm.

Ronald , boan standler , f. , 2005 , Creativity in science and engineering. www. rbso. Com/creat. htm.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

برنامهٔ تربیت معلم شایستگی محور وعدم اتکا به کتاب درسی

فائزه حیدری[۱]، شهریار حیدری[۲]، فرانک شمس[۳]، مریم حسنوند[٤]، بهروز فتحی[٥]

چکیده:

آیزنر متفکر معاصر در قالب یک قانونمندی اینگونه بیان می دارد که میزان اتکا نظام های تعلیم وتربیت به کتاب درسی تابعی از میزان قابلیت ها و شایستگی های معلمان است و این درحالی است که در کشوری مانند ایران که دارای نظام کاملا متمرکز برنامه ریزی است و از سوی دیگر برنامه های تهیه شده به شکل قطعی از پیش تعیین شده وغیر قابل انعطاف در کتاب درسی تجلی یافته است، یعنی اتکا انحصاری به کتاب درسی، شبیه آنچه که امروز ما شاهد آن هستیم، مبین وجود نارسایی های جدی در زمینه ی تربیت معلم و قابلیت های حرفه ای معلمان است و بالعکس. اهداف مقاله ی حاضر بررسی و ارائه گزارشی از خصوصیات و نقاط ضعف نظام برنامه ریزی درسی در ایران و ضمن معرفی برنامه های تربیت معلم شایستگی محور مانند کشور آلمان جهت بهبود نظام برنامه ریزی درسی پیشنهاداتی را برای اصلاح ارائه می نماید. درالگوی شایستگی محور؛ عملکردهای مطلوب به صورت هدف های رفتاری یا عملکردی و با شایستگی های صراحت یافته؛ فعالیت های یادگیری برای هر هدف طرح ریزی شده و عملکرد فراگیر به عنوان مبنایی جهت پیشروی مورد بررسی قرار می گیرد.

کلمات کلیدی: تربیت معلم. برنامه درسی. کتاب درسی. شایستگی

۱ـ مقدمه:

نخستین توجیه مدون الگوی یک برنامه مبتنی بر شایستگی در ۱۹۱۸ در کتاب بابیت به نام «برنامه درسی» ظاهرشد. با بررسی

۱. دبیرآموزش و پرورش کامیاران، کردستان، ایران faezehhaidari@yahoo.com
۲. دکتری برنامه ریزی درسی.دانشگاه آزاد اراک، کارمند دانشگاه فرهنگیان، سنندج، کردستان ، ایران shahriarhaidari@yahoo.com
۳. دبیر ریاضی سنندج. کردستان. ایران
٤. دبیر آموزش وپرورش کامیاران. کردستان. ایران
٥. کارمند آموزش وپرورش، کامیاران، کردستان، ایران

ادبیات موضوع مربوط به شایستگی ها اولین چیزی که بخوبی مشخص می شود فقدان تعریف واحد و اصطلاح شناسی مشخص در مورد شایستگی و معنا و مفهوم آن می باشد.کرمی ضمن بررسی جایگاه برنامه ی درسی مبتنی برشایستگی در مدیریت منابع انسانی در هزاره سوم میلادی و تاثیر بنیادین آن بر ماهیت مشاغل و بازار کار جهانی، به بررسی جایگاه برنامه درسی مبتنی برشایستگی در برنامه درسی ملی ایران ونقد برنامه ی درسی ملی بواسطه مغفول ماندن برنامه درسی مبتنی برشایستگی درآن پرداخته وپیشنهادات کاربردی ارائه داده است. (کرمی،: ۱۳۸۹). ممهویی در برنامه ریزی درسی مبتنی برشایستگی؛ راهبردی مطلوب برای توسعه ی شایستگی های اساسی براین عقیده است که برنامه های درسی آموزش عالی در پرورش و تقویت شایستگی های مورد نیاز دانش آموختگان از توفیق چندانی برخوردار نبوده اند و پس از ورود به حوزه شغلی به دلیل نداشتن شایستگی، موجب اتلاف هزینه و کاهش اثربخشی در حیطه شغلی می شود. به منظور پرورش دانش آموختگانی شایسته می توان از رویکرد برنامه درسی مبتنی بر شایستگی سود جست. تدوین کنندگان برنامه های درسی باید به این نکته توجه داشته باشند که برنامه درسی بایستی به گون های تدوین شود که شایستگی های لازم را به منظور موفقیت دانش آموختگان در موقعیت های شغلی و مسایل زندگی در آنها ایجاد و تقویت نماید.(ممهویی، ۱۳۹۰). بالا کریشنان[1] وهمکاران(۲۰۰۵) در پژوهشی با عنوان« نظام آموزش وپرورش مبتنی بر شایستگی » اظهار می دارد که نظام های آموزشی موجود در برآوردن نیازها که بیشتر کتاب درسی محور هستند محدودیت دارند و نیاز به بازنگری جدی دارند.که نیاز براین اساس به نظر می رسد نظام برنامه ی درسی وآموزش معلمان در ایران با نارسایی هایی مواجه باشد. اهداف مقاله ی حاضر بررسی و ارائه ی گزارشی از خصوصیات و نقاط ضعف نظام برنامه ریزی درسی در ایران و ضمن معرفی برنامه های تربیت معلم شایستگی محور مانند کشور آلمان جهت بهبود نظام برنامه ریزی درسی پیشنهاداتی را برای اصلاح ارائه می نماید. درالگوی شایستگی محور؛ عملکردهای مطلوب به صورت هدف های رفتاری یا عملکردی و با شایستگی های صراحت یافته؛ فعالیت های یادگیری برای هر هدف طرح ریزی شده و عملکرد فراگیر به عنوان مبنایی جهت پیشروی مورد بررسی قرار می گیرد.

۲- مبانی نظری

شایستگی عموما به عنوان مجموعه رفتارها یا فعالیت های مرتبط، انواع دانش ها، مهارت ها وانگیزه ها می باشد که پیش نیازهای رفتاری، فنی وانگیزشی برای عملکرد موفقیت آمیز در یک نقش یا شغل می باشد(ممهویی، ۱۳۹۰).

نخستین توجیه مدون الگوی یک برنامه مبتنی بر شایستگی در ۱۹۱۸ در کتاب بابیت به نام «برنامه درسی» ظاهرشد. با بررسی ادبیات موضوع مربوط به شایستگی ها اولین چیزی که بخوبی مشخص می شود فقدان تعریف واحد و اصطلاح شناسی مشخص در مورد شایستگی و معنا و مفهوم آن می باشد.

شایستگی ویژگی قابل اندازه گیری یک شخص می باشد که با عملکرد اثربخش در شغل یا سازمان و فرهنگ خاص مرتبط می باشد (گروپ ۲۰۰۱). شایستگی عبارت است از هرگونه دانش، مهارت یا ویژگی شخصی که یک فرد را قادر می سازد تا عملکرد موفقیت آمیز به نمایش بگذارد(دولت ساسکاچوان، ۲۰۰۶). استفاده از الگوی شایستگی های خاص از زمان بابیت وچارترز به صورت مداوم افزایش یافته است. دردانشگاه فلوریدا برنامه های درسی تربیت معلم مبتنی برشایستگی

1. Balakrishnan

تدوین شد. دریک الگوی شایستگی محور؛ شایستگی های خاص و تکنولوژیکی عملکردهای مطلوب به صورت هـدف هـای رفتاری یا عملکردی و یا شایستگی های صراحت یافته؛ فعالیت های یادگیری برای هر هـدف طـرح ریـزی شـده و عملکـرد فراگیر به عنوان مبنایی جهت پیشروی مورد بررسی قرار می گیرد. درایران برای هر یک از برنامه های درسی دوره های تربیت معلم، هدف خاص دوره و به تبع آن صلاحیتهای مورد انتظار تعریف شده است. به طورکلی می توان گفت: هدف از برنامه های درسی دوره کاردانی تربیت معلم کسب دانش نظری، فراگرفتن مهارتهای عملی و ایجاد نگرش مثبت در دانشجو ـ معلمان اسـت (ملایی نژاد، ۱۳۸۷). درایران آنچه در متن برنامه درسی دوره های تربیت معلم پیش بینی شده است، نشان می دهد کـه اغلـب واحدها به صورت نظری است. نتایج برخی گزارشهای پژوهشی بیانگر آن است هنوز فرآیند یاددهی ـ یادگیری یکسویه ومعلم محور است و معلمان بیشتر از روش سخنرانی در کلاس بهره می جویند. نگاهی به نتایج تحقیقات انجام شده در این زمینه نشان می دهد که ارزشیابی از آموخته های دانشجو ـ معلمان بیشتر در سطح دانش و فهمیدن انجام می شود. در برنامـه درسـی نظـام تربیت معلم ایران، بیشتر بر حجیمترکردن منابع اطلاعاتی برنامه ها تأکید شده است.در نظام تربیت معلم ایران به علاقه یادگیرنده و قدرت انتخاب وی در برنامه درسی تربیت معلم چندان توجه نشده است (وفایی ، ۱۳۹۰)

چنانکه اشاره شد کلیه دیدگاه های مبتنی برشایستگی بررشد شایستگی های فردی ومهـارتی در دانـش آموختگـان تأکیـد دارند ومعتقد هستند که برنامهٔ درسی مبتنی برشایستگی می بایست این ویژگی ها در فارغ التحصیلان ودانـش آمـوزان مراکـز آموزشی رشد دهد. نیز دانشگاه ها و مراکز علمی می بایست از برنامهٔ درسی مبتنی برشایستگی بهره جویند.

جدول شماره ۱ مقایسهٔ تفاوت های یک برنامه درسی سنتی (رفتارگرا) و شایستگی محور را نشان می دهد

برنامه درسی عناصر آموزشی	سنتی	شایستگی محور
مفهوم دانش	تجزیه ی دانش به اهداف رفتاری منفصل از یکدیگر، به حفظ سپاری آن ها و تاکید بر تفکر سطح پایین	تاکید بر ترکیب یکپارچه ی دانش، مهارت، در قالب شبکه های درون ارتباطی و تشویق یادگیرنده به کاووش و حل مساله بـرای سـاخت شبکه های مرتبط
محتوا	اهداف رفتاری دروس به صورت خطی آموخته مـی‌محتوای حوزه های یادگیری با یکدیگر به صورت افقـی و عمـودی شود	ترکیب می شود
منابع آموزشی	کتاب درسـی، راهنمـای معلـم و دیگـر منـابعی کـه‌علاوه بر استفاده از منابع رسـمی از دیگـر منـابع غیررسـمی مـرتبط محدود به هدف های رفتاری است	استفاده می شود
رویکرد نسبت به مساله	دانش آموزان به حل مسایل که در کتاب است اقـدام می کنند. دامنه ی این مسایل نیز بسیار محدود است	دانش آموزان به صورت فردی یا گروهی با مسایل واقعی زندگی یـا مشابه با واقعیت ها مواجه شده و نسبت به تولید راه حل یا محصول اقدام می کنند
روش های آموزشی	سخنرانی ، نمایش ، گروه بندی کلاس بـا محوریـت معلم؛ تمرین یا کوئیزهای ـ معلم محور	تمرکز بریادگیری اکتشافی هدایت شده، مشـارکت گروهـی در حـل مسایل واقعی ـ یادگیرنده محور
روش های ارزشیابی	سنجش غیرمستقیم رفتار با اسـتفاده از آزمـون هـای‌سنجش عملکرد در موقعیت های واقعی یا مشابه با واقعیت به همراه مداد ـ کاغذی، فرم های مشاهده ی رفتار	اجرای خود سنجی

٤- ابزار و روش

در این مقاله از روش تحقیق کیفی(به صورت جستار نظرورزانه و تحلیل اسنادی) به عنوان روش پژوهش استفاده شده است، از روش بررسی مستندات به عنوان ابزار جمع آوری اطلاعات استفاده شده است؛ و مطالعه حاضرکوششی است در جهت تحلیل برنامه های درسی موجود نظام برنامه ی درسی تربیت معلم وهمچنین بررسی نقش وجایگاه برنامه درسی شایستگی محور برای تربیت معلمان شایسته وکارآمد.

٥- یافته ها

با توجه به تجارب و دستاوردهای خوب آلمان در زمینه برنامه درسی نظام تربیت معلم خود، پژوهش حاضر با هدف تحلیل و مقایسه وضعیت کنونی نظام برنامه درسی تربیت معلم ایران و آلمان از نظر سه عنصر برنامه درسی آنها ـ محتوا، شیوه های یاددهی–یادگیری و روشهای ارزشیابی -و نیز شیوه های انتخاب داوطلبان معلمی و شناسایی مشکلات و چالشهای فراروی نظام برنامه درسی تربیت معلم ایران و ارائه پیشنهاداتی در جهت ارتقای وضعیت موجود آن انجام گرفت.یافته ها حاکی از آن است که در برنامه درسی تربیت معلم آلمان دانشجوـ معلمان چگونگی یادگیری و طرز سازماندهی به یادگیری را فرامی گیرند؛ ولی در برنامه درسی نظام تربیت معلم ایران، بیشتر برحجیمترکردن منابع اطلاعاتی برنامه ها تأکید شده است .برنامه تربیت معلم آلمان" یادگیرنده محور "یا مبتنی بر دانشجو-معلم است و آموختن بیش از یک تخصص برای دانشجویان امکانپذیر است و آنان با ارائه دروس اختیاری حق انتخاب دارند؛ ولی در نظام تربیت معلم ایران به علاقه یادگیرنده و قدرت انتخاب وی در برنامهٔ درسی تربیت معلم چندان توجه نشده است .بنابراین، برای کیفیت بخشی و ارتقای نظام برنامه درسی تربیت معلم ایران، پیشنهاد می شود از راهبردهایی چون تلفیق تئوری و عمل، توازن تئوری و عمل، تدوین استانداردها یا صلاحیتهای حرفهٔ معلمی، تلفیق فاوا در برنامه درسی تربیت معلم، برقراری ارتباط قوی میان نظام تربیت معلم پیش از خدمت با دانشگاهها و مدارس استفاده شود.

٦- نتیجه گیری

با توجه به نقش تربیت معلم در تربیت معلمان باصلاحیت و حرفه ای لازمه آن اهتمام جدی در تغییر برنامه های درسی در راستای افزایش شایستگی های معلمان است. بنابراین می توان با توجه به انجام این تحقیق مروری پینشهاداتی شامل محدود ساختن وظایف تشکیلاتی دفتر تألیف ،شکسته شدن حصار تمرکز گرایی، توجه به محیط واقعی آموزش یعنی نزدیک کردن محیط آموزشی به تعامل میان معلم و دانش آموز و افزایش انگیزه یادگیری و تحقق یادگیری معنی دار، اصلاح بافت گروه های برنامه ریزی درسی و افزایش حضور چشم گیر تر معلمان در آن و استفاده از تجربیات و بصیرت آنها، منظور نمودن اعتبار بخشی به برنامه ی درسی تربیت معلم، بازنگری برنامه های درسی و شیوه های آموزش و یادگیری موجود در ارتباط با برنامه درسی مبتنی بر شایستگی (به جای تاکید صرف برآموزش موضوعات درسی، بر آموزش شایستگی ها تاکید شود) شناسایی شایستگی های اساسی هر رشتهٔآموزش معلمان در دوره ۀ تحصیلات دانشگاهی و بالاخره توجه به نقش تعیین

کننده‌ی مدیران مدارس در فرایند اجرای نوآوری ها (اعم از نوآوری های درسی یا سایر نوآوری ها).ارائه نمود.

منابع

امین خندقی، مقصود.(۱۳۸۹). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در دو کشور ایران و آلمان

مؤمنی ممهویی، حسین(۱۳۹۰). برنامه ریزی درسی مبتنی بر شایستگی؛ فصلنامهٔ راهبردهای آموزش

دوره ٤، شماره ۳، پاییز ۱۳۹0

ملایی نژاد، اعظم(۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان،ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. فصلنامهٔ نوآوری های آموزشی، شمارهٔ26 ، سال هفتم، تابستان۱387

کرمی، مرتضی(۱۳۸۹).آموزش مدیران مبتنی بر رویکرد شایستگی، مجلهٔ تدبیر بهار ۸۹

وفایی، محمد.(۱۳۹۰) بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در ایران و سایر کشورها فصلنامهٔ راهبردهای آموزش دوره ٤، شماره ۳، پاییز ۱۳۹0

Balakrishnan S. Competency based education system. Bangalore: India Institute of Science; 2005

Singla P, Rastogi K, Sunita KM. Developing competencybased curriculum for technical programs. India; National Symposium on Engineering Education, 2005

Hay group (2001).The Manager Competency Model

Government of saskatchwan(2006).Executive director/director/senior manager management competency profile.http://www.aasa.org

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

بررسی رویکردهای ارزیابی کیفیت تدریس اساتید دانشگاهی از طریق دانشجویان

مهوش خسروی[۱]، اعظم رسولی[۲]، هادی مصلح[۳]

چکیده

آموزش عالی هر کشور یکی از عوامل مؤثر در تحقق سیاست‌های توسعه پایدار اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی آن کشور به شمار می‌آید؛ که در این بین بحث ارتقای کیفیت آموزشی دانشگاهها مسئله مهمی است که در سالیان اخیر مورد تأکید بسیاری قرارگرفته است. یکی از فعالیتهای مهم به منظور بهبود کیفیت آموزش، کارآمد سازی تدریس از طریق ارزیابی منظم کیفیت تدریس اساتید به روش‌های مختلف می‌باشد که مهم‌ترین آنها روش ارزیابی از طریق دانشجویان است. با این حال به نظر می‌رسد روش‌های کنونی ارزیابی کیفیت تدریس در کشور از توانمندی لازم برخوردار نبوده و آسیب‌هایی دارند. علی‌رغم آنکه مطالعات نسبتاً زیادی در داخل کشور و دانشگاه‌های مختلف به منظور سنجش کارایی این روش‌ها انجام شده‌اند و لیکن تاکنون یک پژوهش جامع و برآمده از مجموع مطالعات به منظور بررسی میزان توانمندی این روش‌ها در سطح اجرا انجام نشده است. لذا پرسش اساسی این پژوهش آن است که آسیب‌های الگوی کنونی ارزیابی کیفیت اساتید از طریق دانشجویان در کشور کدام است؟ به منظور پاسخ به این پرسش، از روش فرا تحلیل استفاده شده و مجموعه مطالعات و پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه گردآوری و تحلیل‌شده‌اند تا بتوان برآورد مشترکی از تحلیل آنها ارائه نمود. از آنجا که برخلاف روش‌های سنتی پژوهش، داده‌های مورد بررسی در روش فرا تحلیل را خلاصه‌های کیفی یا کمی به دست آمده از پژوهش‌های مستقل تشکیل می‌دهد

۱. دانشگاه اصفهان، گروه علوم تربیتی، اصفهان، ایران. ایمیل نویسنده مسئول: mahvash.khosravi68@gmail.com
۲. دانشگاه آزاد واحد خوراسگان اصفهان، گروه علوم تربیتی، اصفهان، ایران.
۳. دانشگاه اصفهان، گروه علوم تربیتی، اصفهان، ایران.

لذا نتایج این مطالعه می تواند دید نسبتاً جامعی نسبت به آسیب‌های روش‌های کنونی ارزیابی کیفیت تدریس اساتید در کشور ارائه دهد. نتایج پژوهش نشان داد ارزیابی کیفیت تدریس از طریق دانشجویان از ضعف‌ها و آسیب‌های جدی رنج می‌برد که می‌بایست مورد بازنگری قرار گیرد.

کلمات کلیدی: ارزیابی، کیفیت، تدریس، مهارت، بومی، روش

مقدمه

نظام آموزش عالی هر کشور یکی از عوامل مؤثر در تحقق سیاست‌های توسعه پایدار اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی آن کشور به شمار می‌آید. تولید، توزیع، ترویج و انتشار دانش و تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآزموده، به عنوان اساس توسعه پایدار کشور، انجام تحقیقات بنیادی، توسعه‌ای و کاربردی، عرضه خدمات تخصصی توسط دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی انجام می‌گیرد. بروندادها و پیامدهای نظام آموزش عالی عملاً در خدمت تحقق سیاست‌های توسعه کشور می‌باشد. این مؤسسات به مثابه نهادهایی که دردید مستقیم جامعه قرار دارند، در عین پاسخگویی به نیازهای گروه‌های گوناگون، خود نیز دارای نیازها و اهداف درونی هستند. پاسخگویی به نیازهای درونی و بیرونی، به انضمام چالش‌هایی چون تنگناهای مالی، نارسایی‌های مدیریتی، جهانی‌شدن، دانش‌محور شدن اقتصاد و فناوری اطلاعات و ارتباطات مستلزم شناخت وضعیت موجود، تفاوت آن با وضعیت مطلوب وموردانتظار، با تکیه بر عامل مدیریت و رهبری مشارکتی کارآمد در شرایط تغییر ساختار، بی‌ثباتی و دگرگونی مناسب، مستلزم شناخت ماهیت عملکردهای آموزش عالی باپیچیدگیهای آن می‌باشد (صدقی بوکانی و صوفی، ۱۳۸۹).

ارزشیابی دانشجویان از عملکرد آموزشی اساتید، به مثابه یکی از روش‌های ارزیابی، به‌طور گسترده‌ای در دنیا مورد استفاده قرار می‌گیرد. باوجودی که استفاده از روش ارزشیابی دانشجویی در دانشگاه‌های کشور سیر صعودی داشته و تکمیل فرمهای ارزشیابی وقت زیادی را از دانشجویان می‌گیرد و منابع مادی و انسانی فراوانی نیز برای جمع‌آوری آنها صرف می‌شود، باوجود این به نظر می‌رسد که از نتایج آن استفاده بهینه نمی‌شود. در حال حاضر عمدتاً نمره‌های به دست آمده را برای اساتید ارسال می‌کنند و این نمرات با اعمال ضرایبی برای ارتقاء رتبه اساتید مورد استفاده قرار می‌گیرد. ارزشیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اساتید، از یک‌سو نقش به سزایی در تصمیم‌گیری‌های مسئولین برای ارتقاء مرتبه علمی و افزایش دستمزد آنها داشته، وازسویی دیگر بازخوردی مناسب برای اثربخش بودن کیفیت تدریس اساتید به آنها می‌دهد (امیری کردستانی،۱۳۹۰).

با توجه به سابقه چند ده‌ساله ارزشیابی در دانشگاه‌های ایران، چنین به نظر می‌رسد که اساتید، مدیران و حتی دانشجویان، به علت تفاوت فرهنگی در بعضی جوامع نسبت به اثربخشی وکارآیی ارزشیابی خوش‌بین نبوده و در جوامعی دیگر نظری عکس دارند. در مقیاسی وسیع‌تر، از زمان سقراط به بعد، اساتید مدیران و دانشجویان برخی جوامع آن را معتبر و دارای روایی دانسته، وبالعکس در جوامعی دیگر ادعا کرده‌اند که این ارزشیابی‌ها، از جمله به دلیل مسائل فرهنگی، وبی طرفی آن‌ها از روایی و پایایی چندانی برخوردار نیستند و بنابراین اثربخشی و کارایی درخوری ندارند. در نظام‌های آموزش عالی درباره مسئله ارزشیابی زیاد صحبت می‌شود ولی کمتر بدان عمل می‌کنند. هرچند نظام آموزش عالی در کشورهای در حال توسعه و

ازجمله ایران با مسائل و نارسایی‌های اداری و مدیریتی، تأمین منابع انسانی ومالی و نابرابری‌هایی فرصت‌های آموزشی روبرو هستند، اما با توجه به نقش آنها در توسعه کشور بایستی فعال و پویا بوده و در تشخیص نارسائی‌ها و زمینه‌های بهبود و تحکیم قوت‌ها، نارسایی،فرصت‌ها و تبدیل تهدیدها به فرصت‌ها، جهت حصول جامعه‌ای دانایی محور گام بردارند (مصلح،۱۳۹٤).

به‌رغم وارد بودن بعضی انتقادها به این روش، بسیاری از اندیشه پردازان و پژوهشگران آن را برای سنجش برخی از ابعاد آموزشی روشی معتبر و قابل‌اعتماد می‌دانند. در عین حال استفاده تک-ابزاری (صرفاً ارزشیابی دانشجویی) یک تصویر ناقص و گاه غیردقیق از کیفیت تدریس استاد ارائه می‌دهد. باید دقت شود که دانشجو فقط یکی از منابع جمع‌آوری اطلاعات به حساب می‌آید ونباید سایر روش‌ها فراموش شود. از جمله روش‌های دیگری که می‌تواند تکمیل کننده فرایند ارزشیابی تلقی شود، می‌توان روش‌های زیر را برشمرد:

خودارزیابی، عقاید غیررسمی دانشجویان، ارزشیابی همکاران بر اساس مشاهدات کلاس، بررسی عملکرد دانشجویان، ارزشیابی توسط رئیس دانشکده و کمیته دانشکده، بررسی درازمدت نمرات دانشجویان و ارزشیابی دانش‌آموختگان استفاده از ارزشیابی دانشجویان درباره کیفیت تدریس اساتید سالهاست که در ایران بحث‌برانگیز بوده است، چراکه بسیاری از دانشجویان، به دلیل بدون اثر ماندن این شیوه ارزشیابی به این فرایند به عنوان یک عملیات وقت‌گیر و بی‌فایده می‌نگرند؛ و از دیگر سو چنین به نظر می‌رسد که بسیاری از استادان نیز، از نتایج چنین ارزیابی‌ها چندان راضی نیستند. از یکسو تردید دانشجویان نسبت به اثربخشی نتایج ارزشیابی موجب صرف هزینه‌های گزاف برای توجیه وبعضا اعمال فشار برآنها می‌شود، واز سویی نگرانی از عدم ارتقاء مرتبه علمی بدلیل نتایج نامطلوب ارزشیابی وتاثیر مستقیم آن بر نمرات پایان ترم دانشجویان موجب تحت الشعاع قرار گرفتن هدف والای تدریس و رسالت دانشگاهها می‌شود (مصلح و خسروی،۱۳۹٤)

بررسی علل و عوامل بی‌توجهی به کیفیت کارکرد آموزش در مقایسه با کارکرد پژوهش در دانشگاهها، ارتباط آن با شیوه رایج ارزشیابی از کیفیت تدریس، انتقادات به‌عمل‌آمده از شیوه رایج ارزشیابی مبتنی بر دیدگاه‌های دانشجویان از کیفیت تدریس و عوامل مختلف دیگر، موجبت صور کاستی و ناکارآمدی این شیوه شده است.

با وجود اختلاف نظرات یادشده، به طور روزافزونی از ارزشیابی‌ها برای تصمیم‌گیری درباره کیفیت یادگیری و آموزش استفاده می‌شود. مککاچی در مطالعه‌ای که درباره استفاده از ارزشیابی دانشجویان انجام داده، نتیجه گرفته که سه مورد از عمومی‌ترین موارد استفاده از ارزشیابی دانشجویان به شرح زیر است:

۱-کمک به استاد برای بهبود بخشیدن به کیفیت یادگیری و آموزش؛

۲- فراهم ساختن شواهد مربوط به آموزش اثربخش یک استاد برای تصمیمات در زمینه ارتقاء شغلی او؛

۳-گردآوری اطلاعات مفید برای دانشجویان برای انتخاب واحد درسی (عزیزی،۱۳۸۹).

در خصوص مورد اول سخن بسیار است، چراکه مبحث یادگیری- یاددهی و چگونگی تدریس از دیرباز دایره وسیعی را به خود اختصاص داده است. در نظر گرفتن فرآیند تدریس- یادگیری به عنوان یکی از عوامل اصلی در ارزیابی کیفیت نظام دانشگاهی از جهات مختلف اهمیت دارد.

امروزه با پیشرفت در ابعاد گوناگون حوزه علوم تربیتی، الگوها و روش‌های متنوع تدریس در امر یادگیری به کار گرفته

می‌شوند تا بتوانند محیط کلاس را فعال و پربارتر نمایند. بنابراین سنجش میزان کاربرد هر یک از این الگوها در کلاس، موضوع بسیار مهمی در ارزیابی کیفیت آموزشی است. در مورد آخر نیز، دانشجویان به عنوان مصرف‌کنندگان علم می‌توانند به روش‌های گوناگون از نتایج ارزشیابی استفاده کنند. روشن است که این آثار و پیامدها زمانی پدید می‌آید که درگام نخست، فرهنگ و فرایند سازمانی مناسبی در زمینه ارزشیابی در یک نهاد آموزشی شکل بگیرد (باستانی و همکاران،۱۳۹۳).

به سخنی روشن تر، از یک‌سو، لازم است که دانشجو بداند که ارزشیابی او برای بهبود فرایند یادگیری است؛ و نه وسیله‌ای برای انتقام‌گیری و یا باج‌خواهی از آموزشگر؛ و دوم اینکه اطمینان داشته باشد که ارزشیابی بی‌طرفانه او، افزون بر تاثیرگزاری بر کیفیت یادگیری، در دیگر تصمیم‌گیری‌ها نیز مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرد.

افزون بر فرایند ارزیابی، بازه زمانی در نظر گرفته‌شده و شکل انجام آن نیز می‌تواند بر آثار مثبت یا منفی آن نیز اثرگذار باشد. واکنش‌های ارزیابی شونده نیز در این میان اثرگذار می‌باشد. لازم است که او اطمینان داشته باشد که چگونگی مشارکت او در کلاس درس و یا به هنگام مشاوره و... تنها معیار ارزیابی دانشجویان است. افزون بر آن، بخش مدیریت دانشگاهی نیز از آن برای اهداف غیرعلمی بهره نخواهد جست.

در نظام آموزشی کشور ما و نیز بیشتر نظام‌های آموزشی دنیا، برنامه‌های درسی و آموزشی، عمدتاً حیطه‌ی شناختی فراگیران را مورد توجه قرار داده است. این رویکرد، یادگیرندگان را اسیر برخی موضوعات علمی کرده و در نتیجه آنان را به سوی یک بعدی بودن و جزم‌اندیشی و اعتقاد بدون دلیل، غرور غیرموجه و برخورد غیرعادلانه سوق داده است (شعبانی، ۱۳۸۵: ۲۵۹). پرورش حیطه‌ی شناختی نیز عمدتاً در شیوه‌ی تدریس اساتید دانشگاه رسوب نموده و این امر خود موجب از میان بردن تدریجی تفکر خلاق و اخلاق نقد در دانشگاه شده است. به‌گونه‌ای که عبارت استعاره های «دبستانی بزرگ به نام دانشگاه» به کنایه و به‌صورت متایبه‌آمیزی کم و بیش به گوش اهالی دانشگاه آشنا می‌آید.

از سویی مباحث و انتقادهایی که به‌تازگی از مبانی علم جدید، هویت ملی و هویت اجتماعی به دنبال پدیده‌ی جهانی‌شدن توسط اندیشمندان مختلف صورت گرفته، موجب پیدایش مفاهیم جدیدی همچون «دانش بومی» و «بومی‌سازی» شده است. منظور از دانش بومی، هر نوع دانشی است که در بستر اجتماعی خاصی قرار دارد. معادل انگلیسی این واژه را برای نخستین بار، گیرتز[1] در سال (۱۹۸۳) مطرح کرده است. وی در این باره گفته منظور از دانش بومی، دانش خاصی است که به شدت در موقعیت و بافت خاصی ریشه داشته و رشد کرده است (هرزل و ورکام[2]، ۲۰۰۸: ٤٥٣). به‌عبارت دیگر، دانش بومی، دانشی است که طی زمان توسط افراد بنا شده و به مرور اشاعه یافته و مبتنی بر پیشینه‌ی فرهنگی، تاریخی و بستر اجتماعی کاملاً خاصی است. برخی «بومی‌سازی» را به معنای اشاعه، انطباق و رشد پارادایم دانش، فناوری، هنجارهای رفتاری ارزش های محلی در موقعیت و بستر خاص می دانند (چنگ[3]، ۲۰۰۰: ۱۱). شاید بتوان گفت در هیچ دوره ای از ادوار تاریخ، معرفت دینی چنین مرافقه‌ای با آموزش های صوری، نه در اذهان و نه درفضای فرهنگی، به شدت و غلظتی که امروزه رایج است، وجود نداشته است؛ در عصر حاضر که اطلاعات یا به عبارتی «جنون اطلاعات» «جای معرفت حقیقی» را گرفته است؛ در عصری که هجوم روزافزون شاخه‌ها و شعبات

1.Geertz
2. Herzele&Woerkum
3. Cheng

گسترده «علم مجازی» مانع ظهور «علم حقیقی» مـی‌شـود (اشرفی و آخوندی، ۱۳۹۱) ضرورت اتخاذ رویکردهای بومی بیش از پیش‌نمایان می‌گردد.

بحث و نظریه‌های پیرامون بومی‌سازی، سبب شده تا در برخی جوامع حرکت جدیدی با همین عنوان در حوزه‌های مختلف علوم صورت بگیرد. برای مثال این موضوع چند سالی است که به طور خاص در جوامع اسلامی و نیزکشورهای آسیایی مطرح شده است. در کشور ما، به باور طرفداران بومی سازی، مطالعات انتقادی صورت گرفته از ماهیت‌و شیوه‌ی علومی که تاکنون در اغلب مراکز آموزشی ارائه شده، ناظر بر نقص کارکردی و نقص در مبادی اولیه و شکل دهندهٔ این علوم بوده است. این مسئله‌ای است که پژوهش حاضر را به سمت مطالعه‌ی بومی ارزشیابی کیفیت آموزشی اساتید در دانشگاه سوق می‌دهد.

با توجه به مباحث مطـرح شـده، توجه به رویکرد بـومی‌سـازی بـه‌منظـور پاسخ یا اتخاذ تدابیر مناسب در مقابل اثرات جهانی‌شدن امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر است. اگرچه در عصر جهانی‌شدن، جهت‌گیری بین‌المللـی سازی امری لازم است، اما ضرورت دارد به منظور پرهیز از التقاط، خصوصاً التقاط فکری و فرهنگی، بومی‌سازی دانش و ازجمله بازنویسی معیارهای کیفیت‌سنجی آموزشی، در اولویت سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی قرار گیرد.

راضی نبودن از وضع موجود در هر نهاد علمی و حرکت به سمت بهبود، ارتقاء و تعالی آن، مستلزم ارزشیابی مستمر کیفیت انجام مأموریت‌های پژوهشی و آموزشی آن نهاد است. بنابراین با توجه به ضرورت‌های مطـرح‌شـده درسطور پیشین و برخوردار بودن موضوع از اهمیت خاص خود در جامعه‌ی کنونی ایران با این حال به نظر می‌رسـد روش‌هـای کنونی ارزیابی کیفیت تدریس در کشور از توانمندی لازم برخوردار نبوده و آسیب هایی دارند. علی‌رغم آنکه مطالعات نسـبتاً زیادی در داخل کشور و دانشگاه‌های مختلف به‌منظور سنجش کارایی این روش‌ها انجام شده‌اند ولیکن تاکنون یک پژوهش جامع و برآمده از مجموع مطالعات بـه منظـور بررسی میزان توانمندی این روش‌هـا در سطح اجرا انجام نشـده اسـت. لذا پرسش اساسی این پژوهش آن است که چه شیوه‌هایی با چه ظرفیت‌هایی در کیفیت‌سنجی‌آموزش اساتید در داخل و خارج از کشور مطرح بوده و چه مطالعاتی در باب ارزیابی این شیوه‌ها صورت گرفته و اساساً آسیب‌هـای الگوهای کنونی ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان در کشور کدام است؟

اکثر مطالعات ارزیابی خیلی به ندرت رسالت‌ها و مأموریت‌های اساتید را به‌صورت جامع و نظام‌منـد مـورد بررسـی قرار داده‌انـد و با اشراف به این موضوع که چنین ارزیـابی‌هـایی، اطلاعات جامع، واضح و مشخصی درباره عوامل مـؤثر برکیفیت آموزش اساتید برای ما مهیا نمی‌کند. پژوهش حاضر درصدد است تا با ارزیابی جامعی از شـیوه‌هـای گوناگون‌کیفیـت‌سـنجی آموزش اساتید در راستای ارائه‌ی سنجه‌ها و شـاخص‌هـای بومی برای این ارزیابی و ارائه راه‌کارهایی برای بـومی‌سـازی این ارزیـابی‌هـای در تـأمین نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان تلاش نماید تا شاید بتواند قـدم‌هـایی هرچند کوتاه در جهت اصلاح و بهبود ارزیابی کیفیت در نظام آموزش عالی کشور برداشته باشد.

مقولـه‌ی ارتقای کیفیت آموزشی در دانشـگاهها و مراکز آموزشی دنیا در چند دهـه‌ی اخیر مـورد توجـه قرارگرفتـه است، به‌گونه‌ای که در سال ۲۰۰۵ بیش از ۷۰ سازمان تخصصی این حوزه در ٤٨ کشور جهان ایجاد شده‌انـد (هاشمی، ۱۳۹۰). یکی از مهم‌ترین روش‌های ارتقای کیفیت آموزشی، ارزیابی کیفیت تدریس است که اصلی‌ترین فن آن ارزشیابی مستمر آموزشی از طریق دانشجویان مـی‌باشـد، این روش پرکاربردترین روش بوده و از سال ۱۹۲۰در دانشـگاهها و مراکز آموزش عالی مـورد

استفاده است. با این حال بر اساس تحقیقات صورت گرفتـه، ارزیابی دانشجویان از تدریس، نـه فقـط در تشخیص اثربخشی جنبه‌های آموزشی، بلکه در تشخیص عواملی که بـه طـور طبیعی بـا کیفیـت تدریس ارتباطی ندارند نیز ناتوان است. علیرغم استفاده‌ی زیاد این روش، پژوهش‌های زیادی نشان داده‌اند نقاط ابهام در خصوص روش وجود دارد، عموم مطالعات ابهامات ذیل را نشان داده‌اند:

روش تحقیق

این مقاله پژوهشی بر مبنای روش کیفی انجـام گرفتـه اسـت که مبنای اصلی کار آن مطالعه اسنادی و کتابخانـه‌ای و استخراج تحلیل‌های کلان و فرا تحلیل از مجموع مطالعات صورت گرفته در این حوزه می‌باشد. به‌منظور پاسخ به سـؤالات پژوهش در گـام نخست به مطالعـه‌ی کتابخانـه‌ای و اسنادی بر روی موضوع پرداخته و اسناد و مطالعات گوناگون موجود در این حوزه جمع‌آوری شده است. در گام بعد وضعیت اجرایی روش در دانشگاه‌های خارج و داخل‌کشور مـورد بررسـی قرارگرفتـه و در ادامه از طریق جمع‌بندی پژوهش‌ها، گزارشی از وضعیت اجرای روش‌هـای ارزیابی احصاء گردیده و در نهایـت با استفاده از روش فرا تحلیـل تلاش شده تا مجموع آسـیب‌هـا و نقاط ضعف روش‌هـای ارزیابی‌کیفیت تدریس اساتید اسـتخراج شـده و جمع‌بندی گردد.

مفاهیم نظری

در بیان مفاهیم نظری مورد استفاده در این پژوهش موارد ذیل را می‌توان برشمرد:

ارزیابی: ارزیابی به معنای قضاوت کردن به‌وسـیله برخی از معیارها است. ارزیابی به معنای جمـع‌آوری، تحلیـل و تفسیر داده‌ها جهت بررسی میزان دسترسی به هدف‌های سازمانی و هدف‌های عملکردی می‌باشد. ارزیابی فرآیند جمع‌آوری و تفسیر نظام‌دار شواهدی است که درنهایت به قضاوت ارزشی با چشمداشت به اقدامی معین می‌انجامد.

کیفیت[1]: کیفیت معادل و از ریشه‌ی کیف عربی به معنای چگونگی و چونی می‌باشد.

کیفیت در آموزش عالی: کیفیت در آموزش عالی هم نیمرخ عینی دارد و هم ذهنی؛ چراکه یـــک ســـوی کیفیت تابع نظر مشاهده‌گران و مخاطبانی است که کیفیت را خود تعبیر می‌کنند و با توجه به دیدگاه و نظر خود به تعریف آن می‌پردازند.

ارزشیابی استاد: ارزشیابی اساتید را این‌گونه تعریف می‌کنند: «تعیین میزان موفقیت معلمان در رسیدن به هدفهای آموزشی خود» که انجام چنین کاری مستلزم اطلاعات لازم درباره فعالیتهای آموزشی استاد و انتخاب معیارهایی برای مقایسه اطلاعات به‌دست آمـده با آن معیارها و سپس قضاوت در ایـن بـاره که مدرسین تا چه میزانی به هـدفهای از پیش تعیـین شـده دسـت یافته‌اند، می‌باشد.

روایی[2]: مقصود از روایی این است که آیا ابزار اندازه‌گیری مـورد نظـر مـی‌توانـد ویژگی و خصوصیتی که ابزار برای آن طراحی شده است را اندازه‌گیری کند یا خیر؟ به‌عبارت دیگر مفهوم روایی به این سؤال پاسخ می‌دهد که ابزار انـدازه‌گیـری تا

1. quality
2. Validity

چه حد خصیصه مورد نظر را می‌سنجد.

پایایی: مقصود از پایایی این است که آیا ابزار اندازه‌گیری مورد نظر می‌تواند در دفعات مکرر نتایج مشابهی به دست دهد؟ نتایج ارزیابی از روش مشخص، تا چه حد پایاست و تغییرات غیرقابل توجیه ندارد؟

پیامد: مقصود از پیامد آن است که اجرای روش، تا چه اندازه آسیب‌زا بوده و چه عواقب کوتاه مدت و بلندمدتی به دنبال دارد؟

متغیرها و روش‌های ارزیابی

اولین سؤال پژوهش آن بود که در ارزیابی چه مواردی اثرگذار است و متغیرهای گوناگون در ارزیابی کیفیت تدریس کدامند؟ در پاسخ به این سؤال پژوهش‌های مختلف موارد گوناگونی را بیان نموده‌اند که در یک جمع‌بندی می‌توان عمده متغیرهای ارزیابی را به شرح ذیل عنوان کرد:

مهارت‌های ارتباطی

به‌منظور سنجش این متغیرها روش‌های گوناگونی استفاده می‌شوند، این روش‌ها عموماً تجربی و ابداعی بوده‌اندکه پس از مدتی با فراگیر شدن آنها در حوزه‌ی اجرا، به‌صورت علمی نیز مدون و استاندارد شده‌اند. اصلی‌ترین روش‌های مورد استفاده در این حوزه عبارت‌اند از:

۱- ارزیابی تدریس توسط دانشجویان

این روش معمول‌ترین ابزار گردآوری داده است که از سال (۱۹۲۷) در آمریکا شروع شد، دانشگاه پوردو در این فرایند پیش قدم شد و در (۱۹۷۰)این شیوه به اوج استعمال خود رسید ولی از (۱۹۹۰) به بعد اعتراض‌های هیئت‌علمی درخصوص پایایی و روایی و ارزش این ارزیابی زیاد شد. در این خصوص اختلاف‌نظرهای زیادی وجود دارد و نمی‌توان جمع‌بندی صحیحی از میزان اعتبار و پایایی آن بیان نمود.

۲- مصاحبه‌های گروهی

این روش ارزیابی‌های جامع‌تری ارائه می‌دهد. در این خصوص سه روش توسط برسکمپ و اوری[1] (۱۹۹٤) پیشنهاد شده است. الف) چرخه کنترل کیفیت؛ ب) مصاحبه گروهی باکلاس و ج) مصاحبه با دانش‌آموختگان (معروفی،۱۳۸٦).

۳- ارزیابی دانش‌آموختگان

اورال و مارش[2] (۱۹۸۰) تلاش کردند دریابند آیا دانش‌آموختگان واقعاً چیزی از تدریس اساتید و تجارب درسی به یاد دارند یا خیر؟ امروزه ارزیابی از دانش‌آموختگان ممتاز در دستور کار قرارگرفته است. (طالع پسند، ۱۳۸۸).

1. Brskmp and Overy
2. Urals and Marsh

٤- ارزیابی از طریق همتایان

ازنظر رایس[1] (۱۹۹۱) و مک انرنسی[2] (۱۹۹۵) و سلدین[3] (۱۹۹۹) تدریس باید همان فرآیند و مسیری را که یک دست نوشته‌ی پژوهشی قبل از انتشار در یک مجلـه‌ی علمی معتبر طی مـی‌کنـد از سر بگذراند و در معرض بررسی و داوری‌هـای سخت همتایان قرار گیرد. فرآیند این قضاوت به شکل زیر است: مشاهده همتایان از عملکرد تدریس درون کلاس، بررسی همتایان از اسناد نوشتاری بـه‌کاررفتـه در یک موضوع درسی در طول یک دوره (یمانی،۱۳۸۵). درمجمـوع مشاهدات مستقیم، فـیلم‌هـا، فایل‌های درس داده شده، سرفصل دروس، طرح درس، تکالیف داده شده، جزوه‌ها، آزمون‌ها و پروژه‌ها باید مورد بررسـی قرار گیرد. البته برک می‌گوید این روش هنوز مشکلات زیادی در خود دارد که باید رفع شود (گلزاری، ۱۳۸۹).

٥- ارزیابی بیرونی توسط متخصصان

در این روش متخصصان در حوزه‌ی درس مذکور در چند جلسه به کلاس استاد رفته و در مجموع نظر خود را بیان می‌کنند.

٦- خودارزیابی

کارنگی[4] (۱۹۹٤) و فلدمن[5] (۱۹۸۹) و بولین[6] (۲۰۰٤) در تحقیقات خود به این روش ارزیابی اشـاره‌کـرده‌انـد و در این روش قاضی اصلی برای ارزیابی در خصوص کیفیت تدریس، خود فرد مدرس می‌باشد (بازرگان، ۱۳۹۱).

بیان وضعیت استفاده از روش‌های ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان

در پاســـــــــــخ به پرسش دیگر پژوهش که وضعیت اجرای روش ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان در دانشگاه‌های مختلف داخلی و خارجی را مورد بررسی قرار می‌داد، بر اساس مطالعات کتابخانه‌ای، مطالعه سایت دانشگاهها و پرسش‌های مصاحبه مکتوب از طریق دانشجویان نکات ذیل احصاء گردید.

در سطح بین‌المللی از روش‌های ارزیابی کیفیت تدریس به صورت تلفیقی استفاده می‌شود. درحـالی‌کـه تلاش مـی‌شـود روایی نتایج از طریق به کـار بردن روش‌هـای گوناگون در کنار یکدیگر بالا رود و لیکن همچنان اصـلی‌تـرین وزن در اختیار روش ارزیابی از طریق دانشجویان است. روش ارزیابی کیفیت تدریس از طریق دانشجویان (با سازوکارهای اجرایی آن در دانشگاه‌های خارج از کشور) عمدتاً قابلیت اعتماد و پایایی کافی دارد ولیکن روایی آن محل پرسش و ابهام است.

در عمده این دانشـگاهها تلاش مـی‌شـود ارزیابی بـه صـورت بدون نام، بـه‌صـورت مکتوب و تا حد امکان با رعایت ظرافت‌هایی صورت پذیرد تا حداکثر روایی ممکن از آن به‌دست‌آید. علیرغم تمامی این ظرافت‌هـا همچنان این روش از نظـر روایی قابل‌اعتماد نبوده و پژوهش‌های بسیاری (که به برخی از آن‌ها اشاره شد) در این خصوص اظهارنظر کرده‌اند.

در داخل کشور نیز چندین سال از اجرای روش‌هـــای ارزیابی مـــی‌گـــذرد و در این خصوص روش‌هـــای گوناگونی

---

1. Rice
2 .Mac Anrnsy
3 .Seldin
4. Carnegie
5. Feldman
6. Boleyn

اجراشده‌اند. در سال‌های اخیر با برخی اصلاحات صورت گرفته درمجموع روش‌های ذیل از بین تمام روش‌های ممکن ارزیابی مورداستفاده هستند: ارزیابی از طریق مدیران، ارزیابی از طریق دانشجویان، ارزیابی از طریق همکاران، ارزیابی از طریق فارغ‌التحصیلان، و خودارزیابی از طریق خود اساتید.

در خصوص روش‌های فوق، پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهند ارزیابی از طریق دانشجویان اصلی‌ترین روش است که معمولاً به صورت آنلاین انجام می‌شود. در عموم دانشگاهها سایر روش‌ها به‌صورت دورهای سالانه یا ترمی برگزار نمی‌گردد. معمولاً پرسشنامه‌های ارزیابی به صورت نمونه‌های از پیش تعیین شده استفاده می‌شود. با این حال عموماً بسته به نوع دانشگاه، نوع رشته، درخواست استاد، درخواست مدیران گروه و... تغییراتی در پرسشنامه‌ها ایجاد شده‌اند که برای این تغییرات شورای آموزشی تصمیم‌گیری می‌نماید.

نتایج ارزیابی در دانشگاه‌های کشور به صورت عمومی منتشر نمی‌گردد. پس از پایان هر ترم نتایج به استاد اعلام می‌شود. نتایج ارزیابی از روش‌های بیان شده (برای ارتقای استادان استفاده می‌شود.) هرچند سال یک بار دانشجوها از نتایج یا کاربست آن اطلاعی ندارند.

البته در داخل کشور روش‌های ارزیابی از طریق دانشجویان، معمولاً به‌صورت بوروکراتیک، سیستماتیک و اداری تعریف می‌شود که الزامات اجرایی اداری نیز بر آن مترتب خواهد بود. لذا به نظر می‌رسد این شکل نگاه اداری (و غیرعلمی به مقوله ارزیابی) منجر به پررنگ‌تر و حادتر شدن مشکلات و نقاط ضعف ارزیابی خواهند شد.

نقاط ضعف ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان

به‌رغم اشاراتی که در باب نقد کلیت روش‌های مرسوم در ارزیابی کیفیت آموزش اساتید در نتیجه‌گیری بحث اشاره می‌شود، در ادامه برخی از مهم‌ترین نقاط ضعف ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان برگرفته از پژوهش‌های صورت گرفته‌ی پیشین ارائه می‌گردد:

۱- نارضایتی ذینفعان (اساتید و دانشجویان) از نوع ارزیابی و اثرگذاری نتایج آن

نتایجی که از تحقیقات موجود در زمینه‌ی نارضایتی ذینفعان از این شیوه‌ی ارزیابی حاصل شد به‌قرار زیر است: در پژوهشی که توسط نجفی پور در سال ۱۳۸۱ انجام‌گرفته است، اشاره‌شده: «استادان به ارزشیابی خود توسط دانشجو اعتقاد ندارند و دانشجویان نظرات شخصی خود را اعمال می‌کنند» (زین‌آبادی،۱۳۸۳).

در پژوهش احمدی در سال ۱۳۸۰ در دانشگاه آزاد خوراسگان نتایج حاکی از این است که: «اکثریت استادان ضرورت انجام ارزیابی توسط دانشجویان از خود را مورد تائید قراردادند».

در پژوهشی در سال (۱۳۷۹) غفوریان چنین نتیجه گرفته است: «حدود ۵۰ درصد هیئت‌علمی نسبت به این روش ارزشیابی دیدگاه مثبت دارند. ٤٥ درصد معتقدند ارزشیابی استاد توسط دانشجو شأن استاد را خدشه‌دار می‌کند».

در پژوهش طحانی به سال (۱۳۸۰) آمده: «ازنظر اساتید، دانشجویان به دلیل عدم آگاهی لازم از فرایند تدریس از قضاوت کاملی برای ارزشیابی برخوردار نیستند» (زین‌آبادی،۱۳۸۳).

همچنین در پژوهشی در دانشگاه علوم پزشکی سمنان در سال ۱۳۸۲ چنین آورده شـــــــــده که: «تنها ۳٤ درصد اساتید روش‌های ارزشیابی را مفید دانسته‌اند».

فتاحی در دانشگاه علوم پزشکی کرمان در سال ۱۳۸۲ به این نتیجه رسیده است: «اکثر استادان موافق ارزیابی از طریق دانشجویان نیستند».

آقایی در دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان به سال ۱۳۸۸ در نتایج تحقیق خود چنین آورده اســـــت: «تنها ۸۲درصد اساتید موافق روش ارزیابی از طریق دانشجویان بوده‌اند».

آقاجانی طی تحقیق خود در سال ۱۳۷۵ عنوان مـــی‌کنـــد: «٥٤ درصد اساتید رضایت نســـبتاً متوسطی از ارزشیابی دانشجویی دارند» .

در پژوهشی که رنجبر به سال ۱۳۸٤ در دانشگاه علوم پزشکی مازنـــدران انجام داده است، آمـــده اســـت: «۷٦ درصد دانشجویان این روش را مناسب دانسته اند؛ ۳۸ درصد استادان می‌گویند دانشجویان پرسشنامه را با آگاهی تکمیل نمی کنند، ۲٤ درصد می‌گویند دانشجویان اصـــلاً صداقت ندارند، ٦٤ درصد می‌گویند دانشجویان اغراض شخصی را دخالت مـــی‌دهنـــد، ۷٤ درصد می‌گویند این ارزشیابی باعث خدشه‌دارشدن رابطه استاد و دانشجو می شود و ٥۳ درصد استادان درمجموع در خصوص ارزشیابی نظر منفی داشتند».

شهرکی پور نیز در سال ۱۳۹۰ در دانشگاه آزاد قزوین درنتیجـــه‌ی پژوهش خود مـــی‌گویـــد: «اساتید بیش ازدانشجویان اعتقاددارند ارزیابی دریافتن نقاط قوت و ضعف مؤثر است».

۲- عدم حذف نقش عوامل مداخله‌گر بیرونی در نتایج

اکثر تحقیقات صـــورت گرفتـــه در زمینـــه‌ی ارزیابی کیفیت آموزش اساتید قائل به این نکته هستند که مجموعه عوامل بیرونی درنتیجه‌ی ارزیابی‌ها دخالت دارند که شیوه‌ی ارزیابی رایج را دچار خطا می‌نمایند.

رابـــرت ســـون در تحقیقی در سال ۲۰۰٥ در رابطه با نقش عوامل مداخلـــه‌گـــر بیرونی مـــی‌گویـــد: «عملکرد دانشجویان در پرسشنامه‌های ارزشیابی تدریس به انگیزش آن‌هـــا بستگی دارد». توماس و وارکینتین نیز درنتیجـــه‌ی تحقیق خود درسال ۱۹۹۳ مـــی‌نویســـد: «عملکرد دانشجویان به عادت مطالعه دانشجو بستگی دارد».کاترل با تحقیقی که در سال ۲۰۰٦ منتشر کرد مدعی است: «نتایج به انتظارات و نگرش‌های دانشجو مرتبط است»(فرخ نژاد ،۱۳۹۰).

دونکین و بارنز نیز در سال ۱۹۸٦ به این نتیجه رسیدند که: «صفات شخصیتی و ویژگی‌های کلی محیطی،ادراک و قضاوت افراد را تحت تأثیر قرار می دهند.» کوهلن در نتایج ارزیابی خود در سال ۱۹۷۳ می آورد: «نتایج ارزیابی از دانشجویان به نحوه برخورد استاد در سه جلسه اول مرتبط است.» نفتولین و ویر و دانلی نیز در سال ۱۹۷٥ تحقیقی‌را انجام داده‌اند که از آن تحقیق مـــی‌تـــوان چنین برداشت کرد: «شنوندگان یک سخنرانی اغواکننده که در آن حتی از بیانات متناقض و لغات جعلی و مطالب غیرمنطقی استفاده می‌شود ممکن است آن را خوب دانسته و فکر کنند چیزی از آن آموخته‌اند» (مظلومیان، ۱۳۹۰).

در پژوهش سال (۲۰۰۹) که در کانادا روی داد ۳۷٥ استاد از دانشـــگاه‌هـــای بزرگ کانادا این نوع ارزیابی را در بهبود عملکرد خود غیرمفید دانستند. و همچنین در ارزیابی که در دانشگاه پیام نور صورت گرفت قضاوت دانشجویان با اطمینان ۹۹

درصد تحت تأثیر ویژگی‌های فردی آنان و ویژگی‌های غیر مرتبط اساتید مانند سخت‌گیری و آسان‌گیری و شهرت آنها عنوان‌شده است.

۳- ناتوانی سنجش همه ابعاد کیفیت تدریس اساتید

تحقیقاتی نیز در باب ناتوانی سنجش همه‌ی ابعاد کیفیت تدریس سخن گفته‌اند که به بخشی از نتایج آنها اشاره می‌کنیم؛

در تحقیقی به سال ۱۹۹۸ در ویسکانسین آمده: «٦٨ درصد از اساتید معتقدند در بهترین حالت، ارزشیابی دانشجویی باید بخشی از ارزشیابی باشد» (فرخ نژاد،۱۳۹۰).

فتاحی در تحقیقی در سال ۱۳۸٤ در دانشگاه سمنان چنین عنوان می‌کند: «از نظر اساتید، تسلط استاد بر مطالب درسی مهم‌ترین معیار ارزشیابی توسط دانشجویان است» (طهماسبی، ۱۳۹۰).

سرچمی در سال ۱۳۸۷ در دانشگاه علوم پزشکی ایران تحقیق را صورت داد که درنتیجه ی آن آمده است: «استادان تسلط علمی خود را در مقایسه با سایر سؤالات فرم ارزشیابی واقع‌بینانه‌تر می‌دانند» (درگاهی،۱۳۸۸).

سیف در سال ۱۳۷۰ در دانشگاه علامه طباطبایی از تحقیق خود چنین نتیجه گرفت: «دانشجویان در ارزشیابی آموزشی اساتید، ویژگی‌های اختصاصی هر درس و آموزش معلم را ارزشیابی نمی‌کنند بلکه تصورات و برداشت‌های کلی خود از استاد درس را منعکس می‌نمایند» (مظلومیان، ۱۳۸۷).

سکورنیا نیز در تحقیق خود به سال ۱۳۷۹ قائل است که: «تنها ۳۲ درصد استادان معتقدند نمره ارزشیابی آن‌ها بیانگر نحوه‌ی تدریس آنان بوده است»(به نقل ازسکورنیا، ۱۳۹۰).

پدیده‌ها

علاوه بر نارضایتی ذینفعان و عدم در نظرگرفتن نقش عوامل مداخله‌گر و ناتوانی در سنجش تمامی ابعاد پدیده‌هایی نیز در مواجهه با این مسئله رخ می‌نمایانند که در تعابیر پژوهشگران از این پدیده‌ها می‌توان تحت عنوان مشتری‌گرایی و تورم نمره یاد کرد.

۱- پدیده‌ی مشتری‌گرایی:

مشتری‌گرایی یکی از مهم‌ترین آسیب‌های این روش ارزیابی است که باعث می‌شود اساتید به دانشجویان خود به منزله مشتریان نگاه کنند و برای راضی نگاه‌داشتن ایشان در هر سطح تلاش نمایند. در اینجاست که پدیده‌ی تجارت آموزش رواج خواهد یافت.

اسکروین (۱۹۹۵) می‌گوید یکی از مشکلات ارزیابی دانشجو از استاد، رواج مشتری‌گرایی است. در واقع اساتید تلاش خواهند کرد از طریق پدیده‌ای تحت عنوان تجارت آموزش یا فریبکاری[1] مشتری‌گرایی کرده و به روش‌های مختلف مشتری خود (دانشجو) را ازخود راضی نگه دارند (معروفی،۱۳۸٦).

1. marketingeducation

تحقیقی که بر روی ٦۰۰ دانشکده‌ی آمریکا در سال‌هـای ۱۹۷۳ تا ۱۹۹۳ انجام شد نشان داد که استادان در فرایند آموزش، دانشجویان با آنها به مثابه مشتریان رفتار می‌کنند (فرخ نژاد، ۱۳۹۰).

۲- پدیده تورم نمره

پدیده دیگری که در نتیجـه‌ی این روش دیده مـی‌شـود، تورم نمره است، در این پدیده نمره بـه منزلـه ابزاری است که اساتید می‌توانند رضایت دانشجویان را توسط آن بالا ببرند. در حقیقت نمره بالا می‌تواند زمینه‌ی تشکر استاد از دانشجو را فراهم کند. در این خصوص موارد ذیل دیده شده است:

نوعی رابطه‌ی تصنعی بین نمرات دانشجویان و نمرات ارزیابی استادان دانشگاهها وجود دارد. (اسکاندورا ۲۰۰۳)در واقع در نتیجه‌ی این امر سطح نمرات زیاد می‌شود درحـالی‌کـه هـیچ‌گونـه بهبودی در یادگیری افراد دیده نمـی‌شـود. آستین ۱۹۹۸ می‌گوید: نمره دانشجویان به طور مستمر از دهه ۱۹٦۰ افزایش یافته است به طوری که نودویـک درصد دانشجویان کارشناسی ارشد هاروارد با درجه ممتاز فارغ‌التحصیل شده و ٤۸٫۵ درصد آن‌ها نمره‌ی الف را کسب کرده‌اند که غیرطبیعی است. فریدمن ۱۹۷۹، گرینوالد ۱۹۷۹، فونگ ۲۰۰۲ و اسکاندورا ۲۰۰۳ توانسته‌اند ارتباط و همبستگی بین تورم نمره و ارزیابی دانشجویان از هیئت‌علمی را بیابند (معروفی،۱۳۸٦).

نتیجه‌گیری

همان‌گونه که در نتایج مطالعات مشاهده می‌شـود متغیرهای زیادی در حـوزه‌ی ارزشیابی کیفیت آموزش اساتید دخالت دارند. در یک جمع‌بندی می‌توان متغیرها را به سه دسته متغیرهای ذاتی قابلیت‌هـای تربیتی استاد و موضوع‌درس، مهارتی- اخلاقی و محیطی تدریس تقسیم‌بندی نمود. مؤلفه‌هایی چون جایگاه درس در برنامه‌ی درسی و ارتباط ذهنی آن با واقعیت‌های اجتماع و محیط کار حرفه‌ای، انگیزه‌های تدریس در مدرس و تسلط علمی وی، اعم از به‌روز بودن علم، آشنایی با منابع و تجربـه‌هـای پیشین، با متغیر ذاتی قابلیت‌های تربیتی مدرس و موضوع درس در ارتباط است. مؤلفه‌هـای مهارتی چون آشنایی بـا فرهنـگ محیط علم (رفتار حرفه‌ای و اخلاق علمی در محیط دانشگاه)، مهارت تدوین طرح درس، عرضه‌ی محتوا و ارزیابی آموخته‌ها و مهارت ارتباطی، همگی با متغیر مهارتی-اخلاقی در ارتباط‌اند. مؤلفه‌هایی چون انگیزه و علاقـه‌ی دانشجویان، امکان انتخاب شیوه‌ی تدریس و امکان تعامل اساتید برای تبادل تجربیات، مشوق‌هـای تدریس، مکان و زمان ارزیابی، مؤلفـه‌هـای جمعیـت شناختی دانشجویان و نظم دانشکده و گروه علمی، نیز با متغیر محیطی در ارتباط هستند.

در ظاهر متغیر ذاتی قابلیت تربیت استاد و ماهیت درس وجه باطنی و ذهنی آموزش را شکل می‌دهد و متغیرهای مهارتی- اخلاقی و محیطی جنبـه‌ی ظاهری و عینی آموزش را به خود اختصاص مـی‌دهنـد. وجه ذهنی ارزیابی‌کیفیت آموزش جنبـه‌ی کیفی داشته و از پیچیدگی بیشتری برخوردار است. به تعبیری شاید نتوان در رویکرد بومی،شـأن آموزش را از شـأن تربیت در تدریس تفکیک نمود. شاید با استناد به مطالعات انجام‌گرفته جنبه‌های عینی مهارتی و محیطی بیش از جنبـه‌هـای ذهنی مطمح نظر ارزشیابی‌های موجود قرار داشته است و این در حالی است که علی‌القاعده ارزیابی کیفیت آموزش بیشتر متوجه جنبه‌های کیفی است تا جنبه‌های مهارتی و محیطی. ازجمله‌ی این پدیده‌های کیفی که در شیوه‌های کنونی قابل ارزیابی نیست و ملاک و

مناط مدونی برای ارزیابی نداشته است موضوعاتی از جنس کیفیات باطنی تربیت در نهاد مدرس است. برای مثال کیفیتی چون «تکلف» در اساتید که جنبه‌ای مضمر و ناپیدا دارد ممکن است تا سال‌ها توسط دانشجویان یک استاد به مورد ارزیابی و حتی توجه قرار نگیرد، حال‌آنکه تکلف و به سختی انداختن اساتید در موضوعات علمی مورد بحث از موارد اخلاقی است که مورد مذمت دین و مذهب است. از این دست کیفیات که تأثیرات نامحسوس بر متعلمین دارد و در ادبیات جدید علوم تربیتی در عالم مدرن با نام «آموزش‌های پنهان» شناخته می‌شود بسیار است که در ارزیابی‌های مرسوم کنونی به ندرت ملاک و مناط ارزیابی قرار می‌گیرد.با توجه به اینکه تأثیر درونی و قلبی تدریس بر دانشجویان، هدف و غایت تحقق تعلیم و تربیت است به نظر می‌رسد شیوه‌های مرسوم در ارزیابی کیفیت آموزش اساتید توسط دانشجویان قابلیت‌های باطنی برای کشف کیفیات را دارا نیست و ضروری است که این شیوه با شیوه‌های دقیق و حساب شده تری تکمیل گردد چراکه استمزاج اولیه در باب ارزیابی آموزشی توسط شیوه‌های مرسوم اگرچه قادر است در برخی موارد رهنمون به باطن و حقیقت‌الامر کیفیت آموزش و یا به تعبیر صحیح‌تر تربیت شود ولی در اغلب اوقات چنین نموداری از جنبه‌ی ذهنی کیفیت آموزش به دست نمی‌دهد. یکی از شیوه‌های تکمیلی در ارزیابی کیفیت آموزش اساتید که می‌تواند به تکمیل فرایند شیوه‌های فعلی کمک کند. شیوه‌ای ابداعی است به نام «ارزیابی توسط اساتید صاحب کرسی». طرح این شیوه و شرح جزئیات این شیوه البته مجالی دیگر طلب می‌کند که انشاءالله در فرصتی دیگر به آن خواهیم پرداخت.

در بحث انواع گوناگون و تجربه‌شده‌ی روش ارزیابی کیفیت تدریس پیش از این به روش‌های اشاره شد. در تقسیم‌بندی متغیرهای ذاتی، مهارتی و محیطی که قبلاً شرح داده شد ملاحظه می‌شود که هر یک ازروش‌های ارزیابی مزیتی نسبی در امتیازدهی در رابطه با متغیرهای سه‌گانه‌ی ما دارند. برای مثال روش تهیه‌ی فیلم‌دیداری می‌تواند آسیب‌ها و یا نقاط قوت مهارتی اساتید را به‌خوبی بازنمایی کند، لکن نواقص و بعضاً آسیب‌هایی متوجه این شیوه است که اصل ارزشیابی را ممکن است به مخاطره بی اندازد. خود این انواع روشی را می‌توان به سه دسته شیوه‌های خودارزیابی، دگر ارزیابی و ارزیابی محصول فرایند آموزش تفکیک کرد. روش ارزیابی توسط دانشجویان، روش مصاحبه گروهی، ارزیابی از طریق همتایان، ارزیابی توسط متخصصان، روش تهیه‌ی فیلم دیداری و کارپوشه‌ی تدریس همگی ارزیابی دیگران از اساتید است و روش خودارزیابی روشی است که خود استاد در ارزیابی دخیل خواهد بود اما شیوه‌هایی چون ارزیابی دانش‌آموختگان، کارفرمایان و مدیران، ابزارهای اندازه‌گیری نتایج و روش پژوهشگری درآموزش به‌نوعی به ارزیابی محصول آموزش توجه دارند.

این مطالعه نشان می‌دهد که روش‌های ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان از نقاط ضعفی رنج می‌برد که می‌بایست در انجام روش با ظرافت‌هایی اصلاح شوند. ازجمله این نقاط ضعف روایی کم، نارضایتی ذینفعان،عدم حذف نقش عوامل مداخله‌گر بیرونی، ناتوانی در سنجش همه ابعاد کیفیت تدریس و پدیده‌هایی چون مشتری‌گرایی و تورم نمره است. لذا به نظر می‌رسد درمجموع می‌بایست سیاست‌های اجرایی دقیقی اتخاذ نمود که تا حد امکان زمینه‌ی این نقاط ضعف و آسیب‌ها کاهش یابد.

پژوهشگر به این نتیجه رسید که برای ارزیابی مناسب می‌بایست عوامل پنجگانه‌ی ذیل در کنار یکدیگر قرار گیرند:

۱- انگیزه و روش درست و صادقانه ارزیاب؛

۲- دانش و علم به حوزه‌ی ارزیابی در کنار احاطه به شاخص‌های مربوطه توسط ارزیاب؛

۳- منبع و اطلاعات و داده‌های کافی از فرآیند تدریس؛

٤- عدم وجود پیامد و آسیب‌های بعدی در فرآیند ارزیابی؛

۵- و افزایش دقت ارزیابی و کیفیت‌بخشی به آن با افزودن نظر اساتید صاحب کرسی و افزودن سهم این ارزیابی به نسبت سایر فن‌های کارآمد رایج.

به نظر می‌رسد در موضوع «ارزیابی روش تدریس اساتید» نمی‌توان هر دو عامل (اطلاعات نسبت به روش تدریس) و (علم به شاخص‌های مرتبط با موضوع تدریس) را در کنار یکدیگر در ارزیابی جمع کرد. ارزیابان یا دانشجو هستند که علم کافی برای ارزیابی ندارند و یا استادان و... هستند که نسبت به آنچه در کلاس درس می‌گذرد دانش واطلاعات کافی ندارند.

لذا پیشنهاد می‌گردد با اتخاذ سیاست‌هایی تلاش شود سهم نقش ارزیابی را از دانشجو کاسته و وی را در نقش اطلاع‌رسان تقویت نمود. درنتیجه داور و ارزیاب نهایی فردی غیر از دانشجو، مانند استادان صاحب کرسی و... خواهند بود که می‌بایست با اتخاذ روش‌های مناسبی به ارزیابی بپردازند.

منابع

اشرفی، عباس؛ آخوندی، فاطمه.(۱۳۹۱). آسیب‌شناسی آموزش‌های دینی در دانشگاه‌ها از دیدگاه دانشجویان، فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۵۲، سال شانزدهم، شماره ۳.

آقاملایی، تیمور و همکاران. (۱۳۸۹). دیدگاه اساتید دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان در مورد ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان، مجله پزشکی هرمزگان.

بازرگان، عباس. (۱۳۹۱). ارزشیابی آموزشی، تهران. سمت، چاپ یازدهم.

بازرگان، عباس. (۱۳۹۲). نگاهی به برخی نکات اساسی در ارزیابی کیفیت تدریس از دیدگاه علم و هنر یاددهی- یادگیری، دانشگاه تهران.

باستانی، پیوند؛ امینی، میترا؛ طاهرنژاد،علی و روح اللهی، نیره السادات.(۱۳۹۳). دیدگاه اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی تهران درمورد نظام ارزشیابی استاد مطالعه کیفی ۲ (۱):۱٦-۷.

درگاهی، حسین و همکاران. (۱۳۸۸). بررسی دیدگاه اعضای هیئت‌علمی و مدرسین در مورد پرسشنامه ارزشیابی دانشجویان از استادان در دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران، مجله دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران.

دلشادتهرانی، مصطفی. (۱۳۷٦). سیری در تربیت اسلامی، تهران، ذکر.

رفیعی، محمد و همکاران. (۱۳۸۸). نتایج شش ساله ارزشیابی اساتید دانشگاه علوم پزشکی اراک، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی اراک.

رئوفی، شهین و همکاران. (۱۳۸۹). طراحی فرم جدید ارزیابی کیفیت تدریس نظری اساتید بر اساس شش‌گانه دانش‌پژوهی کلاسیک، مجله پزشکی هرمزگان.

زین‌آبادی، حسن رضا و همکاران. (۱۳۸۳). جایگاه ارزیابی درونی در بهبود کیفیت عملکرد مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌ها، فاقد نام مجله.

شـــریف‌زاده، ابوالقاسم و همکاران. (۱۳۹۰). شناسایی مؤلفـــه‌هـــا و نشانگرهای ارزیابی کیفیت در آموزش عالی کشاورزی، همایش ارزیابی‌کیفیت در نظام دانشگاهی.

شکورنیا، عبدالحسین و همکاران. (۱۳۸٦). روند نتایج ارزشیابی اساتید دانشگاه علوم پزشکی جنـدی‌شـاپور اهواز دریـک دوره ده‌سـاله، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی.

شهرکی پور، حسن و همکاران. (۱۳۹۰). تـأثیر ارزیابی درونی بر کیفیت آموزشی و شناسایی نقاط قوت و ضعف گروه آموزشی مهندسی مکانیک دانشگاه آزاد اسلامی واحد قزوین، همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی.

شیربگی، ناصر. (۱۳۹۰). به‌کارگیری استراتژی‌های ارزیابی تدریس در تصمیم‌گیری‌هـای مدیران دانشـگاه‌هـا و مؤسسـات آموزش عالی، همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی.

صدقی بوکانی، ناصر و صوفی،صلاح.(۱۳۸۹).نقش آموزش عالی در توسعه ملی با تاکید بر آمایش سـرزمین.مجموعـه مقـالات همـایش منطقه ای بومی سازی مدل پیشرفت آموزش عالی.کردستان.دانشگاه آزاد اسلامی واحدسنندج.۱۳۱-۱۰۵.

ضیائی، مسعود و همکاران. (۱۳۸۵). دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند نسبت به ارزشیابی اساتید توسط دانشجو، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ببرجند.

طالع پسند، سیاوش و همکاران. (۱۳۸۸). روا سازی نسخه ایرانی پرسشنامه ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس، مجله علوم رفتاری.

طهماسبی، سوده و همکاران. (۱۳۹۰). بررسی میزان همبستگی بین نمرات ارزشیابی اساتید توسط دانشـــــجویان عمومی،دســـــتیاران تخصصی،ومسئولین دانشکده دندانپزشکی شهید بهشتی، مجله دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی.

عبداللهی، حسین. (۱۳۹۱). چالش‌های سنجش بهره‌وری آموزشی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها، فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی.

عزیزی،نعمت اله.(۱۳۸۹). اخلاق حرفه ای در آمـوزش عـالی تـاملی بـر راهبردهـای بهبـود اسـتانداردهای اخلاقـی در آمـوزش هـای دانشگاهی.فصلنامه راهبرد فرهنگ.۱۷۹:۹-۱۷٤.

علیاری، شهلا و همکاران. (۱۳۹۱). تدوین و استانداردسازی شـاخص‌هـای ارزشیابی کیفیت و اعتبارسنجی برنامه درسی دوره‌کارشناسی پیوسته رشته پرستاری دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران.

غفوریان بروجـــرد نیـــا، مهری و همکاران. (۱۳۸۲). بازخورد اعلام نتایج ارزشیابی اساتید دانشگاه علوم پزشکی اهواز در بهبود کیفیت تدریس آنان از دیدگاه خودشان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی.

فرخ نژاد،خدایار وهمکاران. (۱۳۹۰). تضمین کیفیت از طریق ارزیابی کیفیت فرایند تدریس-یادگیری درنظام دانشگاهی همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی.

قاسمی، هادی و همکاران. (۱۳۹۲). بررسی کیفیت تدریس درس سلامت دهان و دندانپزشکی اجتماعی برای دانشجویان عمومی دانشکده های داندانپزشکی ایران،مجله دندانپزشکی مشهد.

کردستانی امیری،مریم.(۱۳۹۰). عنوان: بررسی روند ارزشیابی کیفیت تدریس اساتید دردانشگاههای فنی مهندسی تهران ومیزان کارآیی واثر بخشی آن از نظر افراد ذیربط(مدیران- اساتید ودانشجویان).پایان نامه کارشناسی ارشد.دانشکده علوم انسانی- گروه علوم تربیتی.دانشگاه پیام نور.۳-۲.

کیخائی، اسدالله و همکاران .(۱۳۸۱). نظرات اساتید دانشگاه علوم پزشکی زاهدان نسبت به ارزشیابی اعضای هیئت‌علمی، طبیب شرق.

گلزاری، زینب و همکاران .(۱۳۸۹). تدوین و اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی ارزشیابی کیفیت درونی آموزش الکترونیکی در نظام آموزش عالی کشور، فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی.

محمدی آریا، علیرضا و همکاران. (۱۳۹۰). ارزشیابی جامع دانشگاهی دانشگاه آزاد اسلامی واحدگرگان،مجله علمی دانشکده پرستاری ومامایی بویه گرگان.

مصلح، هادی.(۱۳۹٤). تاثیر ارزیابی درونی برارتقاء کیفیت گروه آموزشی.مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی،مطالعات اجتماعی و فرهنگی.تهران. ۲۵-۲۲.

مصلح، هادی و خسروی، مهوش.(۱۳۹٤).نقش نیازسنجی پژوهش در کیفیت بخشی به پژوهش های دانشگاهی. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی،مطالعات اجتماعی و فرهنگی.تهران. ٤٥-۳۸.

مظلومیان، سعید و همکاران. (۱۳۸۷). ارزشیابی دانشجو از استاد در نظام آموزش از راه دور، پیک نور.

معروفی، یحیی و همکاران .(۱۳۸٦). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها، فصلنامه مطالعات برنامه درسی.

منصور، رنجبر و همکاران. (۱۳۸٤). بررسی دیدگاه اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مازندران در مورد ارزشیابی استادان توسط دانشجویان، مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران.

نوبخت، ملیحه و همکاران .(۱۳۹۱). ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اساتید در دانشگاه علوم پزشکی تهران، طب و تزکیه.

نیاز آذری، کیومرث و همکاران. (۱۳۸۷). بررسی میزان کارآمدی اساتید دانشگاه آزاد اسلامی در مدیریت کلاس درس، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار.

هاشمی، سید حامد و همکاران .(۱۳۹۰). تحلیل الگوی اعتبارسنجی و ارزیابی درونی جهت ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام دانشگاهی،همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی.

یمانی، نیکو و همکاران .(۱۳۸۵). ارائه‌ی یک مدل مشارکتی ارزشیابی استاد، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی.

Abuelmatti, M. (2002). Higher Engineering Education: Which type of HigherEngineering Education is ReallyNeeded? Engineering Science or Engineering Technology?The 6th Saudi Engineering Conference, Saudi Arabia.

Aziz Kamran et al. Designing and evaluation of the teaching quality assessment form from the point of view of the Lorestan university of Medical sciences students - 2010, Journal of Education and health promotion, 2012.

Cheng, Y. C. (2000), A CMI-triplization Paradigm for Reforming Education in theNew Millennium, International Journal of Educational Management, 14 (4), pp. 156–174.

Herzele, A. V. and Woerkum, C M. (2008), "Local Knowledge in Visually Mediated Practice", Journal of Planning Education and Research, 27, pp. 444-456.

Larsen.m.a (2005): A critical analysis of teachers evaluation policy trends, Australian Journal of Education, Vol. 49 (3) Florida State University Schools Teacher Performance Evaluation System, 2011.

Limantoro.s.w,2003, Teacher Self-Evaluation Models As Authentic Portfolio To Monitor Language Teachers'Performance, kata, 5 (2).

Teacher Evaluation by Students, National Schools of Character: 2005.

Wheelahan, Leesa and Carter, Rechard (2001); "National Traningpachages: A new Curriculum Fromework for Vocational education and Traning in Australia"; Education and Traning, Vol.43. No. 6, pp. 303-316. Available at: http://www.Emerald-library.com.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

ارزیابی کیفیت عملکرد درونی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز (بر اساس الگوی رضایت دانشجویی نوئل لویتس)

علی اکبر خسروی بابادی[۱]، جواد رجبی مقدسی[۲]، سعیده سمیعی[۳]

چکیده

از آنجا که مؤسسات آموزش عالی بوسیله شرایطی، چون کاهش بودجه، تقاضا برای پاسخگویی عمومی و افزایش رقابت در ثبت نام دانشجویان به چالش کشیده می شوند، ارزیابی عقاید و نگرش دانشجویان در خصوص کیفیت عملکرد دانشگاه ها به عنوان ضرورت مدرن روز در دانشگاه ها مطرح است. پژوهش حاضر با هدف ارزیابی کیفیت عملکرد درونی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز در ۱۲ حیطه اثر بخشی، راهنمایی تحصیلی، جو دانشگاه، زندگی در مجتمع دانشگاهی، خدمات حمایتی دانشگاه، میزان اهمیت به دانشجو، اثر بخشی آموزشی، کمک های مالی و حمایتی، اثربخشی ثبت نام و پذیرش دانشجو، سلامت و امنیت دانشکده ها، خدمات برتر، دانشجو محوری و پاسخگویی به جمعیت های گوناگون انجام شده است. مؤلفه های مذکور در این پژوهش در دو بعد اهمیت و رضایت مورد بررسی قرار گرفته است تا شکاف بین شرایط موجود و شرایط مطلوب مشخص گردد. در این پژوهش از روش توصیفی پیمایشی استفاده شده است و در مجموع تعداد ۱۱۱ نفر از دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد تهران مرکز مورد پرسش قرار گرفته اند. ابزار گردآوری داده ها پرسشنامه محقق ساخته است که بر مبنای پرسشنامه بین المللی رضایت سنجی نوئل لویتس تهیه گردیده است . اطلاعات بدست آمده با استفاده از آزمون های t ،t گروه های همبسته و t تک نمونه ای و آزمون فریدمن مورد بررسی قرار گرفت، نتایج نشان داد که پاسخگویی به جمعیتهای گوناگون، بیشترین اهمیت را برای دانشجویان دارد. توجه به راهنمایی تحصیلی دانشجویان، تامین جو مناسب در دانشگاه و اهمیت دادن به دانشجو در رتبه های بعدی قرار دارند. این درحالیست که در بعد رضایت، ارزیابی

۱. دانشگاه آزاد واحد تهران مرکزی، گروه برنامه ریزی درسی، تهران، ایران. Khosravi.edu@gmail.com
۲. دانشگاه آزاد واحد تهران مرکزی،گروه برنامه ریزی درسی، تهران، ایران. rajabi_j@modares.ac.ir (نویسنده مسئول)
۳. دانشگاه آزاد واحد تهران مرکزی، گروه برنامه ریزی درسی، تهران، ایران. samiee.edu.68@gmail.com

مولفه های مورد سنجش، نشان دادکه دانشگاه نتوانسته است انتظارات دانشجویان را تـامین نمایـد. در مولفه اثربخشی ثبت نام، رضایت دانشجویان در حد متوسط تامین شده است.

کلمات کلیدی: ارزیابی کیفیت، عملکرد درونی، میزان رضایت دانشجویان، دانشگاه آزاد تهران مرکز.

مقدمه

امروزه در عصر جهانی شدن به سبب پیشرفت دانش و تکنولوژی، سرعت در ارتباطات و تغییر و تحـولاتی کـه در ارزش هـا فرهنگ ها و انتظارات و مطالبات ملت ها ایجا شده است و با توجه به رقابت بالای ارائه دهندگان خدمات علمی که بر فرآیند تحولات در دانشگاه ها نیز تأثیر گذاشته است، در واقع پاسخگو بودن دانشـگاه هـا در برابـر دانشـجویان سـبب شـده اسـت مسئولین دانشگاه ها از منظری جدید به مثابه مشتریان بخش خصوصی به دانشجویان بنگرند و تلاش کننـد حـداکثر رضـایت مندی دانشجویان و به دنبال آن ارتقاء کیفیت داخلی دانشگاه ها را فراهم سازند.

از آنجا که موسسات آموزش عالی به وسیله شرایطی چون کاهش بودجه , تقاضـا بـرای پاسـخگویی عمـومی و افـزایش رقابت در ثبت نام دانشجویان به چالش کشیده می شوند , ارزیابی عقاید بر نگرش دانشجویان به عنوان ضـرورت مـدرن روز در دانشگاه ها مطرح است. (الیوت و شین ۲۰۰۲)

دانشگاه ها با بررسی و تنظیم خدمات سازمانی برای پاسخگویی به نیازهای (انتظارات) دانشجویان خود , قادر به ایجـاد تعامل بهتر با دانشجویان در تجربیات دانشگاهی خواهند بود که این به درجه بالایی از رضایت دانشجویی منجر می شود .

از آنجا که رابطه مثبت بین رضایت دانشجویان و ویژگی های دانشگاه مانند ابقاء دانشجویان ونرخ فارغ التحصیلی وجـود دارد , بسیاری از دانشگاه ها رضایت سنجی را در امور بازاریابی , ثبت نام و فرآیند های برنامـه ریـزی خـود گنجانـده انـد. (الیوت ۲۰۰۲)

در اغلب کشورهای جهان برای هماهنگ تر کردن نظام های آموزش عالی و برنامه های دانشگاهی با نیازهای توسعه ای و تحولات جهانی , ارتقاء کیفیت آموزش عالی در اولویت قرار گرفته است . حاصل این امر آن بوده است که در چند سال اخیر کوشش های قابل توجهی نسبت به ارزیابی کیفیت دانشگاه ها و سایر مراکز آموزش عالی در برخی کشورهای جهان به عمـل آمده است . علاوه بر آن , سایر کشورها نیز بطور روز افزون نیاز به ارزیابی کیفیـت آمـوزش عـالی را احسـاس کـرده انـد و اقداماتی در این مورد به عمل آورده اند . (بازرگان و اسحاقی, ۱۳۸۷به نقل از شبکه بین المللی نهاد های تضمین کیفیـت در آموزش عالی , ۲۰۰۳).

مبانی نظری مقاله

آموزش عالی با پیشینه ای به قدمت بیش از هشت سده، به عنوان نهادی کلیدی مورد توجه خاص ملت ها و دولـت هاسـت. دستیابی به فناوری و دانش پیشرفته که نقش موثری در تحقق و شتاب حرکت اجتماعی و اقتصادی ملل دارد، فقط با تقویـت آموزش عالی و برنامه ریزی کمی و کیفی آن میسر است (دایره المعارف آموزش عالی، ج اول، ۱۳۸۳).

رسالت دانشگاه در آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی از ویژگی های دانش نشأت می گیرد. بطور کلی دانش دارای سه

ویژگی کسب، اشاعه و اجراست. با تعامل این سه عنصر است که دانش نوین ایجاد می شود. ماهیت دانش به گونه ای است که فرایند کسب، اشاعه و اجرای آن موجب ایجاد انگیزه و هدایت دانش پژوهان خواهد شد.کسب دانش از طریق پژوهش، اشاعه آن از راه آموزش و اجرای آن بوسیله خدمات اجتماعی صورت می پذیرد(آراسته، ۱۳۸٤). دانشگاه ها باید اشتیاق بیشتری به مشارکت با صنعت، دولت و سایر موسسات آموزش عالی از خود نشان دهند و یا حتی در این کار رهبری را بر عهده بگیرند و شرکای قابل اعتمادی برای شرکت ها و موسسه ها و غیره باشند.

رسالت دانشگاه ها از دو بعد در معرض خطر است:

اول اینکه پیچیدگی روز افزون پژوهش و همچنین ضرورت بهبود کیفیت برنامه های آموزشی، در حال ایجاد شکافی روز افزون میان فعالیت های پژوهشی، حداقل در سطح تحصیلات تکمیلی است.

دوم اینکه شفافیت و رقابت روز افزون همراه با ارتقاء کیفیت نیز تهدیدهای برای الگوی یک دانشگاه جامع به شمار می آیند. از آنجا که دانشگاه در یک بازار رقابتی و شفاف برای نوآوری و انتقال دانش فعالیت می کنند، در صورت عدم تضمین استانداردهای کیفی، بهترین مشتریان بالقوه خود را از دست خواهد داد (مشرف جوادی، ۱۳۸۵).

بطور کلی دانشگاه ها شاخص اصلی پیشرفت یک کشور محسوب می شوند و موجبات رقابت پویای یک کشور را در منطقه و جهان فراهم می کنند. بنابراین، تقویت کیفیت آموزش عالی اساس همکاریهای علمی بین المللی و تقویت کشورها در رقابت های منطقه ای و جهانی است. گسترش آموزش عالی بیش از هر چیز نشان دهنده خواسته مردم برای کسب علم در جهت بهبود زندگی خود و دیگر افراد جامعه است، اما آموزش عالی در ایران هیچگاه منطبق با نیازهای جامعه گسترش نیافته است (آراسته، ۱۳۸۵).

در سه دهه گذشته نسبت جمعیت دانشجویی ایران به افراد گروه سنی ۱۸ تا ۲٤ ساله از ۵ درصد به بیش از ۲۰ درصد افزایش یافته است، اما نسبت افزایش سایر عوامل نظام آموزش عالی (از جمله هیات علمی ، فضای آموزشی و غیره) با رشد جمعیت دانشجویی هماهنگ نبوده است.بنابراین حفظ کیفیت آموزش عالی همزمان با ایجاد فرصت های بیشتر یادگیری به منظور پاسخ دادن به تقاضای اجتماعی در آموزش عالی، یکی از دغدغه های نظام اموزش عالی است (بازرگان و اسحاقی، ۱۳۸۷).

در طول دو دهه گذشته یکی از سیاست های اصلی آموزش عالی در ایران افزایش دسترسی بوده است. نشانگرهای کمی دسترسی به آموزش عالی در ایران از شکاف موجود این جامعه با محیط پیشرو جهانی حکایت می کند (فراستخواه، ۱۳۸۷).

با توجه به نقش و جایگاه دانشگاه ها و حساسیت زیاد مردم به عملکرد این نهاد، آنها باید در هر دو بعد کمی و کیفی و به صورت موزون و متعادل رشد کند. از سوی دیگر، امروزه محدودیت منابع انسانی و مادی جامعه، بررسی عملکرد دانشگاه ها را ضروری می سازد. نگاهی به تحولات نظام آموزشی عالی کشور در دو دهه گذشته از نظر جمعیت دانشجویی، حاکی از رشد کمی و عدم توجه کافی به کیفیت دانشگاه ها و بهبود ارتقای آن است. بهبود و ارتقای کیفیت مستلزم استقرار ساز و کار مناسب ارزیابی است. سیستم مناسب و کارآمد ارزیابی در نظام آموزش عالی باید متناسب با ویژگی ها، شرایط و زمینه خاص این نظام و در جهت آگاهی از وضعیت موجود و بهبود و ارتقای آن باشد (بازرگان، ۱۳۸۳).

ارزشیابی ممکن است برای ارزیابی اثر بخشی دوره، اثر بخشی سازمان، تعیین رضایت تحصیلی دانشجو، و انواع پیمایش

نیازها مورد استفاده قرار گیرد. داده های ارزشیابی دروندادهای طراحی شده بسیار مفیدی را برای فرایند تصمیم گیری درباره دوره ها و خدمات دانشجویی در دانشکده ها فراهم می سازد.

اثر بخشی به معنی میزان مطلوب موفقیت در تحقق هدف ها و انجام دادن ماموریت های محوله مورد نظر است یا به عبارتی، ایجاد نتایج مطلوب معنا شده است (دایره المعارف آموزش عالی). یکی از شاخص های مهم اثر بخشی سازمانی تعیین رضایت دانشجویی است.

تعاریف مربوط به رضایت دانشجویی بسیار متنوع و گوناگون است. منشاء این تعاریف، به تحقیقات مربوط به رضایت شغلی بر می گردد. تعاریف معمول و متعارف رضایت دانشجویی منتج شده از تعاریف و توصیفات مربوط به رضایت شغلی است (آدم، ۲۰۰۸). رضایت دانشجویی عکس العمل عاطفی دانشجو به دانشگاه است (رید و همکاران، ۱۹۸٤). رضایت دانشجویی تجربه ذهنی فرد در طول تحصیل در دانشگاه و درک ارزش جنبه های مختلف فرآیند آموزش است (دلوچی، ۲۰۰۳).

موسسه نوئل لویتس یک موسسه بین المللی در امر رضایت سنجی دانشجویی است. در طول دهه های گذشته بالغ بر ۲۷۰۰ دانشکده در آمریکای شمالی و حومه آن از موسسه نوئل لویتس برای همکاری در انجام پیمایش های رضایت سنجی دعوت به عمل آورده اند.

مطالعات بررسی رضایت مندی دانشجویان در دانشگاه های ایالت اونتاریو، انستیتوهای کانادایی، دانشگاه های آلاسکا، ایالت کالیفرنیا، آریزونا، آرکانزاس، تگزاس، آلاباما، مینه سوتا، اوهایو، بالتیمور و ماساچوست در سال های اخیر که دانشگاه های ملی محسوب می شوند، انجام شده است. همچنین در دانشگاه های خصوصی در همین ایالات و دانشگاه های کانادا و آمریکای لاتین نیز انجام شده است.

در این پژوهش نیز با استفاده از الگوی رضایت دانشجویی موسسه نوئل لویتس میزان رضایت دانشجویان از عملکرد درونی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی بررسی می شود.

مرور پیشینه ها

مطالعه پیشینه پژوهشهای انجام شده در ایران و کشور های دیگر در رابطه با ارزیابی عملکرد درونی دانشگاه ها نشان داد که تا کنون پژوهشی با هدف« ارزیابی کیفیت عملکرد درونی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی» صورت نگرفته ولی در زمینه های مربوط به آن مطالعاتی صورت گرفته که قابل بررسی و استفاده می باشند. و به صورت مختصر به آن اشاره می شود:

– رختی، طاهره (۱۳۸۷) در پژوهشی میزان رضایت مندی دانشجویان دانشکده های کشاورزی تهران و تربیت مدرس را از روش ها و ابزار های تدریس در دوره های آموزش عالی بررسی کرد.

– سیادت، شمس، همایی و غریبی(۱۳۸٤) با هدف تعیین میزان رضایت مدرسان و دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان نسبت به عملکرد مدیریت خدمات آموزشی در چهار حیطه آموزشی، اداری، کیفیت پاسخگویی و نظارت انجام داده اند.

– کیذوری (۱۳۸٦) پژوهشی تحت عنوان معرفی برخی شاخص های کیفیت نظام دانشگاهی برای استفاده در بودجه ریزی دانشگاهی به انجام رساند.

–روزگار , آمیتیدا (۱۳۹۰) در پژوهشی با هدف تعیین میزان رضایت دانشجویان از عملکرد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مر کز و تهران جنوب را سنجیده و مقایسه نموده است.

– موسی خانی، حق خواه و حسن زاده (۱۳۸۸) پژوهشی را با عنوان ارائه یک چهار چوب مدون و مفهومی برای ارزیابی نظام عملکرد دانشگاه آزاد اسلامی انجام شد.

– نتایج منتشر شده توسط موسسه نوئل لویتس از رضایت سنجی دانشجویی دو ساله دانشگاه آلاسکا در سال ۲۰۰۷ نسبت به ۲۰۰۵ نشان داد که بیشترین مقدار رضایت مربوط به مولفه های خدمات برتر و زندگی در مجتمع دانشگاهی می باشد.

– نتایج منتشر شده توسط موسسه نوئل لویتس از رضایت سنجی دانشگاه کلمبیای شیکاگو در سال ۲۰۰۷ نسبت به سال ۲۰۰۵ حاکی از آن است که از ۱۲ مولفه مورد نظر، ۸ مولفه دچار کاهش رضایت شده اند و این کاهش در مولفه های اثربخشی آموزشی، اهمیت دادن به دانشجویان و پاسخگویی به جمعیت های گوناگون از لحاظ آماری معنا دار است.

ابزار و روش

در این پژوهش جهت جمع آوری داده ها از پرسشنامه رضایت مندی دانشجو از نوع محقق ساخته و بر مبنای پرسشنامه بین اللملی رضایت سنجی دانشجویی موسسه نوئل لویتس که دارای استاندارد های جهانی است و در اکثر دانشگاه های ایالات متحده، آمریکای شمالی، آمریکای لاتین و کانادا به اجرا در آمده، استفاده می گردد. در این پژوهش پس از ایجاد پاره ای تغییرات و حذف تعدادی از آیتمها، ٦۱ پرسش برای پرسشنامه رضایت سنجی دانشجویی تهیه شده است. ۵۸ پرسش از این پرسشنامه که در برگیرنده ۱۱ مولفه می باشد در دو بعد اهمیت و رضایت و ۳ پرسش مربوط به مولفه پاسخگویی به جمعیت های گوناگون تنها در بعد رضایت، برای سنجش در اختیار دانشجویان قرار گرفت.

به منظور بررسی پایایی از ضریب آلفای کرانباخ بهره گرفته شده است. ضرایب به دست آمده در هریک از مولفه های پرسشنامه در وضع موجود و مطلوب به شرح ذیل می باشد:

راهنمایی تحصیلی ۰/۸۰، جو دانشگاه ۰/۸٦، زندگی در مجتمع دانشگاهی ۰/۷٦، کیفیت خدمات حمایتی ۰/۸۱، اهمیت دادن به دانشجو ۰/۸۳، اثربخشی آموزشی ۰/۸٦، کمکهای مالی و حمایتی ۰/۸۸، اثر بخشی ثبت نام ۰/۸۰ سلامت و امنیت دانشکده ۰/۸٤، خدمات برتر ۰/۷۹، دانشجو محوری ۰/۸۱ و پاسخگویی به جمعیت های گوناگون ۰/۸۵.

در این پرسشنامه هر بعد در طیف لیکرت چهار درجه ای مورد بررسی قرار می گیرد، سطوح بعد رضایت شامل: ۱– بسیار ناراضی؛ ۲– ناراضی؛ ۳– راضی و ٤– بسیار راضی و سطوح بعد اهمیت شامل: ۱– بسیار کم اهمیت؛ ۲– کم اهمیت؛ ۳– مهم و ٤– بسیار مهم می باشد.

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در بخش استنباطی از آزمون t ، t گروه های همبسته و t تک نمونه ای و آزمون فریدمن استفاده شده است.

یافته‌ها

جهت بررسی سوال های پژوهش از آزمون t، t گروه های همبسته و t تک نمونه ای و آزمون فریدمن استفاده شده است. در این سوالات که شامل ۱۲ مولفه می باشد میزان اهمیت و رضایت مورد سنجش قرار گرفته است.

جدول۱ (۱۲ مولفه ی مورد سنجش)

ردیف	مولفه ها
۱	راهنمایی تحصیلی
۲	جو دانشگاه
۳	زندگی در مجتمع دانشگاهی
٤	کیفیت خدمات حمایتی
٥	اهمیت دادن به دانشجو
٦	اثر بخشی آموزشی
۷	کمکهای مالی و حمایتی
۸	اثر بخشی ثبت نام
۹	سلامت امنیت دانشکده
۱۰	خدمات برتر
۱۱	دانشجو محوری
۱۲	پاسخگویی به جمعیتهای گوناگون

جدول ۲ آزمون t گروههای همبسته (معناداری تفاوت وضع موجود و مطلوب در ابعاد عملکرد دانشگاه)

ابعاد رضایت دانشجویان	مقدار میانگین		اختلاف میانگین ها	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
راهنمایی تحصیلی	وضع مطلوب	۱۲/٤۱	-۳/٤٥	۱۱۰	-٤/۹۹	۰/۰۰۰۱
	وضع موجود	۱٥/۸٦				
جو دانشگاه	وضع مطلوب	۱٦/۰٥	-٦/۰۷	۱۱۰	-٦/٤۲	۰/۰۰۰۱
	وضع موجود	۲۲/۱۳				
زندگی در مجتمع دانشگاهی	وضع مطلوب	۳۹/۱۲	-۱۰/۹۱	۱۱۰	-٦/٥٥	۰/۰۰۰۱
	وضع موجود	٥۰/۰۳				
کیفیت خدمات حمایتی	وضع مطلوب	۱٤/۸۳	-٦/۸۰	۱۱۰	-۷/۱۱	۰/۰۰۰۱
	وضع موجود	۲۱/٦۳				
اهمیت دادن به دانشجو	وضع مطلوب	۱۲/۳۷	-۳/۳۸	۱۱۰	-٥/٥٦	۰/۰۰۰۱
	وضع موجود	۱٥/۷٦				
اثربخشی آموزشی	وضع مطلوب	۲۷/٤۳	۷/٦۳	۱۱۰	-٦/۳۱	۰/۰۰۰۱
	وضع موجود	۳٥/۰٦				

ادامهٔ جدول

کمکهای مالی و حمایتی	وضع مطلوب	۱۳/۹۳	-٤/۹٤	۱۱۰	-٦/۸۲	۰/۰۰۰۱
	وضع موجود	۱۸/۸۷				
سلامت امنیت	وضع مطلوب	۸/۸۷	-۳/۳۷	۱۱۰	-٦/٦۹	۰/۰۰۰۱
	وضع موجود	۱۲/۲۵				
خدمات برتر	وضع مطلوب	۱٦/۷۳	-۵/۷۰	۱۱۰	-٦/۲۹	۰/۰۰۰۱
	وضع موجود	۲۱/۹۳				
دانشجو محوری	وضع مطلوب	۱٤/٤۲	-٤/٤۰	۱۱۰	-٦/۷۷	۰/۰۰۰۱
	وضع موجود	۱۸/۸۲				
پاسخگویی به جمعیت ها	وضع مطلوب	۱۲/۱۵	-۳/۹٤	۱۱۰	-٦/٦۸	۰/۰۰۰۱
	وضع موجود	۱٦/۱۰				

همانطور که در جدول **۲**- (آزمون t گروههای همبسته) مشاهده می شود :

در تمامی ابعاد مورد بررسی در پژوهش حاضر، میانگین مربوط به وضعیت مطلوب هر مولفه بالاتر از میزان وضعیت موجود است. تمام مقادیر t به دست آمده در سطح P≤۰,۰۱ معنادار هستند.

بنابراین، با ۹۹ درصد اطمینان می توان گفت که طبق نظر دانشجویان، عملکرد دانشگاه در ابعاد راهنمایی تحصیلی، جو دانشگاه، زندگی در مجتمع دانشگاهی، کیفیت خدمات حمایتی، اهمیت دادن به دانشجو، اثربخشی آموزشی، کمکهای مالی و حمایتی، سلامت امنیت دانشگاه، خدمات برتر، دانشجو محوری و پاسخگویی به جمعیتهای گوناگون، در حد انتظار نمی باشد.

جهت بررسی سوال در خصوص سیاست های جذب و پذیرش دانشجو در مولفه هشتم یعنی اثربخشی ثبت نام، با آزمون t تک نمونه ای مورد بررسی قرار گرفته است. استفاده از این آزمون به دلیل عدم اندازه گیری نظرات دانشجویان در خصوص اهمیت این بعد است و صرفا رضایت دانشجویان در این بعد بررسی شده است.

جدول ۳ آزمون t تک نمونه ای (معناداری تفاوت اثربخشی ثبت نام با میانگین نظری)

مقدار میانگین		اختلاف میانگین ها	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
میانگین تجربی	۷/٤۵	۰/۰۵	۱۱۰	۰/۱٤	۰/۸۸
میانگین نظری	۷/۵				

میانگین به دست آمده در رضایت دانشجویان از اثربخشی ثبت نام برابر ۷,٤۵ است که ۰,۰۵ از میانگین نظری کمتر می باشد. مقدار t برابر ۰,۱٤ است که در سطح P≤۰,۰۵ معنادار نمی باشد. بنابراین، بین میانگین نظری و تجربی تفاوت معناداری وجود ندارد و دانشجویان در حد متوسط از اثربخشی ثبت نام رضایت دارند.

با عنایت به بررسی یازده بعد (از دوازده بعد: به جز اثربخشی ثبت نام) در عملکرد دانشگاه، میزان اهمیتی که هریک از این ابعاد از نظر دانشجویان داشته است، با استفاده از آزمون فریدمن مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول ٤ آزمون فریدمن (اولویت بندی اهمیت ابعاد عملکرد دانشگاه)

رتبه	بعد	میانگین
۱	پاسخگویی به جمعیتها	۳/۲۲
۲	راهنمایی تحصیلی	۳/۱۷
۳	جو دانشگاه	۳/۱٦
٤	اهمیت دادن به دانشجو	۳/۱۵
۵	کمکهای مالی	۳/۱٤
٦	خدمات برتر	۳/۱۳
۷	دانشجو محوری	۳/۱۳
۸	زندگی در مجتمع دانشگاهی	۳/۱۲
۹	کیفیت خدمات حمایتی	۳/۰۹
۱۰	سلامت امنیت دانشگاه	۳/۰٦
۱۱	اثربخشی آموزشی	۲/٤۹

X^2= 57.83 Df= 10 سطح معناداری= 0.0001

جدول فوق، میانگین اهمیت هریک از ابعاد عملکرد دانشگاه را برای دانشجویان نشان می دهد. از میان ۱۱ بعد مورد بررسی، پاسخگویی به جمعیتهای گوناگون از بیشترین اهمیتی برخوردار است. توجه به راهنمایی تحصیلی دانشجویان، تامین جو مناسب در دانشگاه و اهمیت دادن به دانشجو در رتبه های بعدی قرار دارند. کیفیت خدمات حمایتی، سلامت امنیت دانشگاه و اثربخشی آموزشی، اهمیت کمتری در نظر دانشجویان دارند.

مقدار خی دو در آزمون فریدمن، ۵۷/۸۳ است که این مقدار در سطح P≤۰,۰۱ معنادار است. بنابراین، رتبه بندی به دست آمده معنادار می باشد.

نتیجه‌گیری

با توجه به مباحث مطروحه در پژوهش و نتایج حاصله مشخص گردید که تغییر و تحولات جهانی باعث ایجاد چالش هایی در آموزش و پرورش جهان و همچنین ایران شده است و چالشهای ایجاد شده باعث ایجاد تغییراتی در وضعیت موجود دانشگاه ها می شود که در اثر عدم توجه و ارائه راهکارهای مناسب برای رفع این چالش ها، اثرات و نتایج نامطلوبی را برای دانشجویان و دانشگاه ها در بر دارد.

بررسی نتایج به دست آمده حاکی از آن است که پاسخگویی به جمعیتهای گوناگون، بیشترین اهمیت را برای دانشجویان

دارد. توجه به راهنمایی تحصیلی دانشجویان، تامین جو مناسب در دانشگاه و اهمیت دادن به دانشجو در رتبه های بعدی قرار دارند. کمکهای مالی، خدمات برتر، دانشجو محوری و زندگی در مجتمع دانشگاهی، در جایگاههای بعدی قرار دارند. کیفیت خدمات حمایتی، سلامت امنیت دانشگاه و اثربخشی آموزشی، اهمیت کمتری در نظر دانشجویان دارند.

در ابعاد راهنمایی تحصیلی، جو دانشگاه، زندگی در مجتمع دانشگاهی، کیفیت خدمات حمایتی، اهمیت دادن به دانشجو، اثربخشی آموزشی، کمکهای مالی و حمایتی، سلامت امنیت دانشگاه، خدمات برتر، دانشجو محوری و پاسخگویی به جمعیتهای گوناگون، دانشگاه نتوانسته است انتظارات دانشجویان را تامین نماید. در بعد اثربخشی ثبت نام، رضایت دانشجویان در حد متوسط تامین شده است.

به علاوه، میزان اهمیتی که دانشجویان برای هریک از ابعاد قائل هستند، متفاوت است. و علی رغم اهمیت همه مولفه های این پژوهش از نظر دانشجویان، اما میزان رضایت دانشجویان در حد انتظار آنها و چشمگیر نبوده است . از میان ۱۱ بعد مورد بررسی، پاسخگویی به جمعیتهای گوناگون از بیشترین اهمیت برخوردار است. توجه به راهنمایی تحصیلی دانشجویان، تامین جو مناسب در دانشگاه و اهمیت دادن به دانشجو در رتبه های بعدی قرار دارند. کیفیت خدمات حمایتی، سلامت امنیت دانشگاه و اثربخشی آموزشی، اهمیت کمتری در نظر دانشجویان دارند.

نتایج بدست آمده از این پژوهش از نظر اهمیت تا حدودی با پژوهشی که خانم روزگار در سال ۱۳۹۰ انجام داده اند همسو می باشد ولی از نظر رضایت نتایج بدست آمده با پژوهش های انجام شده متفاوت بوده و نشان از بالا بودن حد انتظارات دانشجویان دارد.

با توجه به یافته های پژوهش پیشنهاد میشود در هر گروه یکی از اعضای هیئت علمی به عنوان مشاور تحصیلی جهت راهنمایی دانشجویان در امر هدف گذاری تحصیلی , آگاهی دادن درباره شرایط و ماهیت رشته تحصیلی و راهنمایی شغلی منصوب شود .

همچنین با توجه به یافته ها پیشنهاد میشود تا مدیران و مسئولان تدابیری بیاندیشند تا هر یک از کارکنان دانشکده به طور واضح از اهداف و تدابیر و چشم انداز ها آگاهی یابند وپاسخگویی به دانشجویان را وظیفه اصلی خود بدانند و در خصوص نارضایتی دانشجویان از دریافت بازخورد پیشرفت تحصیلی پیشنهاد میشود که هر دانشکده به موقع بارخورد پیشرفت دانشجویان در زمینه های مختلف را ارئه دهند تا باعث افزایش انگیزه دانشجویان شوند. همچنین در زمینه نارضایتی دانشجویان جدید الورود پیشنهاد میشود مسئولان بخش پذیرش, ثبت نام , انتخاب واحد و دیگر بخش های مربوطه بروشور و نقشه راه راهنمایی در اختیار این افراد قرار دهند یا بخشی از راهنمایی را بعهده دانشجویان سالهای بالاتر به عنوان همیار واگذار نمایند . برای اطلاع رسانی به موقع درباره کمکهای مالی نیز می توانند از تابلو های مخصوص که در معرض دید همه‌ی دانشجویان باشد، استفاده نمایند.

همچنین در خصوص نارضایتی از مجاری قابل دسترس برای انتقال نظرات و دیدگاه ها به مسئولین پیشنهاد میشود نشست های مشترک مدیران و مسئولین دانشکده , اعضای هیئت علمی و دانشجویان جهت گفتگو و ایجاد تعامل مناسب برنامه ریزی و اجرا شود. ضمنا امکانات و وسایل سایت دانشکده و کتابخانه و سایر خدمات رفاهی متناسب با نیاز دانشجویان نمی باشد، به همین علت شایسته است مدیران ارشد دانشگاه اعتبار مالی ویژه ای را جهت تجهیز و بهبود شرایط این مکان ها در نظر

گیرند تا در آینده نزدیک شاهد افزایش ارتقای کیفیت خدمات آموزشی و افزایش میزان رضایت دانشجویان باشیم.

برای پژوهش های آینده: برای بالا بردن دقت نتایج در آینده می توان از روش کمی و کیفی در کنار هم بهره برد . همچنین می توان به بررسی دیدگاه متولیان و مدیران آموزش عالی نسبت بـه دانشـجویان پرداخـت. همچنـین مـی تـوان بـه ارزیـابی دانشجویان برای اهداف مختلفی پرداخت, از جمله : رضایت سنجی آموزش بزرگسالان , رضـایت سـنجی اسـاتید مشـاور و راهنما , رضایت سنجی دانشجویان فارغ التحصیل شده و یا ورودیان جدید و...

برای هر یک از موارد ذکر شده پرسشنامه ای از موسسه نوئل لویتس طرح شده که در سایت این موسسه موجود اسـت و پژوهشگران می توانند از آن استفاده نمایند .

منابع

آراسته، حمیدرضا (۱۳۸۵) همکاری های بین المللی آموزش عالی در ایران و چگونگی بهبود آن، فصلنامه پـژوهش و برنامـه ریـزی در آموزش عالی شماره ۳۹.

آراسته، حمیدرضا (۱۳۸۲) نقش آموزش عالی در چشم انداز توسعه ایران ۱٤۰٤، رهیافت، شماره ۳۱.

آراسته، حمیدرضا (۱۳۸٤) تکامل آموزش عالی: تحولات تاریخی و مشکلات پیش روی کشورهای در حال توسعه، رهیافت، شماره ۳٦.

بازرگان، عباس و اسحاقی، فاخته (۱۳۸۷) تحلیل فرآیند هدف گذاری در ارزیابی درونی کیفیت گروه های آموزشی دانشـگاهی: مطالعـه موردی مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی.

بازرگان، عباس (۱۳۸۰) ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها، فرآیند عملیاتی)، چاپ سوم، تهران، انتشارات سمت.

بازرگان، عباس (۱۳۷۳) آموزش با کیفیت جامع، پژوهش در مسائل تعلیم وتربیت، شماره ۳، ۵۵ تا ٦٤.

بازرگان، عباس (۱۳۸۳) ارزیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها، فرایند عملیاتی)، چاپ سوم، تهران، انتشارات سمت.

رختی،طاهره (۱۳۸۷) میزان رضایت مندی دانشجویان دانشکده های کشاورزی تهران و تربیت مدرس را از روش ها و ابزارهای تدریس در دوره های آموزش عالی، چکیده پایان نامه.

روزگار، آمیتیدا (۱۳۹۰) ارزیابی و مقایسه عملکرد درونی دانشگاه آزاد تهران مرکز و تهران جنوب، پایان نامه کارشناسی ارشد.

دری ، بهروز و طالب نژاد، احمد (۱۳۸۷) بررسی وضعیت عوامل راهبردی دانش آفرینـی در دانشـگاه هـای وابسـته بـه وزارت علـوم، تحقیقات و فناوری، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۱٤ (۳): ۱-۲۱

دهقانی پوده، مصطفی، شمس، بهزاد، عشوریون، وحید، اسماعیلی، آتوسا، اصیلیان، علی ، نصری، پروانه و حسینی، مرضیه (۱۳۸۹) ارزیابی درونی برنامه رشته پزشکی عمومی اصفهان مبتنی بر استانداردهای پایه وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشـکی، ارائـه مـدلی جهـت جهت اجرای ارزشیابی و تجزیه و تحلیل نتایج، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی(ویژه نامه توسعه آموزش): ۱۰ (۵) ۵۵۲ تا ۵٦۵.

سیادت، علی، شمس، بهزاد، همایی، رضا و غریبی، لطف الله (۱۳۸٤) رضایت دانشجویان و مدرسان دوره تحصیلات تکمیلی از عملکرد مدیریت خدمات آموزشی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی۵: (۲) ۹۳ تا ۱۰۰.

کیذوری، امیرحسین (۱۳۸٦) معرفی برخی شاخص های کیفیت نظام دانشگاهی بـرای اسـتفاده در بودجـه ریـزی دانشـگاهی، فصـلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ٤٥ .

مشرف جوادی، محمد حسین، کورنگ بهشتی، افسانه، محمدی اصفهان (۱۳۸۵). کنگره ملی علوم انسانی.

موسی خانی، مرتضی، حق خواه، داود، حسن زاده، رقیه (۱۳۸۸) ارائه یک چهار چوب مفهومی برای ارزیابی عملکرد دانشـگاه، فصـلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، سال سوم، شماره ۳ . ۱٦۱ – صص ۱.

Angelo, T. A. (1995, November). AAHE Bulletin, 7. Bates, T. & Poole, G. (2003). Effective teaching with technology in Higher education: foundations for success (1 st ed). San Francisco. CA. Jossey-Bass.

Delucchi, M. (2003), Student satisfaction with higher education during

the 1970s: A decade of social change: Vol. 86. Lewiston, NY: TheEdwin Mellen Press.

Elliott, K. M. (2002). Key determinants of student satisfaction. Journal of College Student Retention, 4, 271-279.

Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternativApproach to assessing this important concept. Journal of Higher Education, 24, 197-209.

Choban, Gary., Rich Edwards, Nuventive. , Eisenberg, Howard., Fenn, Patricia ,Godwin, Janet & Haney, Pamela. et al.(2004) Measuring Student Learning and Achievement as a Means of Demonstrating Institutional Effectiveness.

An Assessment Framework For the Community College v 1.0

Lang Josephine. (November 2008). Thinking about assessment design RMIT university, Learning and Teaching Unit.

Odom, Leslie R .(2008), INVESTIGATING THE HYPOTHESIZED

FACTOR STRUCTURE OF THE NOEL-LEVITZ STUDENT SATISFACTION

INVENTORY: A STUDY OF THE STUDENT SATISFACTION CONSTRUCT ,Dissertation Prepared for the Degree of DOCTOR OF PHILOSOPHY, UNIVERSITY OF NORTH TEXAS.

Reed, J. G., Lahey, M. A., & Downey, R. G. (1984), Development of the College Descriptive Index: A measure of student satisfaction.

Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 17, 67-82.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

فراارزیابی: گفتمانی نو در تضمین کیفیت نظام دانشگاهی

محمد دادرس[۱]، حاتم فرجی ده سرخی[۲]

چکیده

هر چند ارزیابی کیفیت دانشگاهی راه اصلی دستیابی به اهداف در جوامع مختلف و از جمله کشور ماست، اما بررسی‌های صورت گرفته در داخل و خارج از کشور حاکی از آن است که ارزیابی‌های درونی به گونه‌ای روشمند و هدفمند انجام نمی‌شود. از اینرو، ارزیابی ارزیابی‌ها یا فراارزیابی به منظور تضمین کیفیت ارزیابی‌ها حیاتی است. بر همین اساس، با استفاده از روش کیفی–مروری به توضیح چیستی و چرایی و ضرورت فراارزیابی پرداخته شده، مراحل اجرایی آن را تشریح و معیارهای انجام فراارزیابی –بعنوان مهمترین بعد فراارزیابی– را توضیح داده شده است. در نهایت، با توجه به مطالعات و مدل‌های فراارزیابی و همچنین نحوه انجام ارزیابی‌های درونی در نظام دانشگاهی ایران، مدل فراارزیابی با عوامل و ملاک‌ها که متناسب بافت دانشگاهی ایران است، تدوین شده است.

کلمات کلیدی: فراارزیابی، ارزیابی، مدل

مقدمه

از آنجایی که ارزیابی، حلقه‌ای مهم و اساسی در مدیریت به طور کلی و در فرایند مدیریت آموزش عالی و نهادهای دانشگاهی به طور خاص است (کافمن و هرمن، ۱۳۷٤)، می توان گفت ارزیابی کیفیت دانشگاهی راه اصلی تضمین دستیابی به اهداف در جوامع مختلف از جمله در کشور ما است. بر این اساس، به پشتوانه علمی سال‌ها تحقیقات انجام شده خارجی و داخلی در

۱. استادیار دانشگاه تهران، تهران، ایران. Dadras.m@gmail.com
۲. دانشگاه خوارزمی، گروه مدیریت آموزشی، تهران، خوارزمی. Hatam.faraji@gmail.com (نویسنده مسئول مکاتبات)

این زمینه (بازرگان، ۲۰۰۷)، اجرای گسترده طرح‌های ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های کشور از سال ۱۳۷۵ آغاز شده است و همچنان ادامه دارد. در عین حال، با سپری شدن بیش از ده سال از فعالیت‌های فوق الذکر، نتایج تحقیقات حاکی از آن است که ارزیابی درونی نتوانسته است بطور کامل به هدف خود که بهبود کیفیت و ایجاد تغییرات مطلوب است، نائل آید و با چالش‌های ساختاری، اجرایی، و انگیزشی روبرو است (نگاه کنید به شکورنیا و همکاران، ۱۳۸٤؛ نظرزاده زارع و مردانی، ۱۳۹۳؛ نظرزاده زارع، مردانی، عباسی و عباسی، ۱۳۹۳). از اینرو، بازبینی و فراارزیابی از کیفیت برنامه‌ها و فعالیت‌های انجام شده در زمینه ارزیابی درونی به ضرورتی اجتناب‌ناپذیر درآمده و در اولویت‌های سازمان سنجش قرار گرفته است. با توجه به اهمیت موضوع، هدف پژوهش حاضر پاسخگویی به سؤالات زیر است:

۱- فراارزیابی چیست؟
۲- اهمیت و ضرورت فراارزیابی چه می‌باشد؟
۳- روش اجرای فراارزیابی چگونه است؟
٤- معیارهای مورد استفاده در فراارزیابی کدامند؟
۵- مدل فراارزیابی متناسب با بافت نظام دانشگاهی ایران کدام است؟

به منظور پاسخ به سوالات فوق و بویژه تدوین مدل فراارزیابی، از روش پژوهش کیفی-مروری استفاده شد. بدین منظور متون مختلف در زمینه ارزیابی و فراارزیابی مطالعه و مدل های مختلف با هم مقایسه شدند. در این راستا، با استفاده از تکنیک تحلیل محتوا، عوامل و ملاک ها صورتبندی شد، و نشانگرهای مربوط به هر ملاک استخراج و در نهایت با توجه به نتایج حاصله مدل فراارزیابی تدوین و طراحی شد.

فراارزیابی: سیر پیدایش و مفهوم

از نظر تاریخی، فراارزیابی در دهه ۱۹٦۰ آغاز شد و اصطلاح «ارزیابی ارزیابی» توسط اراتا در دهه ۱۹٤۰ و «فراارزیابی» توسط اسکریون در ۱۹٦۹ خلق شد (هدلر و گیبرام ، ۲۰۰۹؛ استافلبیم ، ۲۰۰۱؛ مادزیواندیلا و همکاران، ۲۰۱۰) و از آن زمان تاکنون محبوبیت فراوانی کسب کرده است (تینگل، دسیمون و کوینگتون ، ۲۰۰۳)؛ با این وجود، به زعم استافلبیم (۲۰۱۱) فراارزیابی همچنان دوران طفولیت خود را به سر می‌برد و نیازمند توسعه مفهومی و تکنیکی است. در همین راستا، مادزیواندیلا و همکاران (۲۰۱۰) بیان می‌کنند که فراارزیابی یک حرف نامفهوم در واژگان ارزیابی است. برخی آن را جمع‌آوری اطلاعات ارزیابی می‌دانند، در حالیکه دیگران از آن با عنوان کنترل کیفی ارزیابی‌ها یاد می‌کنند.

در انتزاعی‌ترین شکل تعریف می‌توان گفت که فراارزیابی عبارتست از ارزیابی ارزیابی (وینگت ، ۲۰۰۹؛ باستلو ، ۲۰۰۳). به زعم اسکریون، فراارزیابی عبارتست از هر گونه ارزیابی ارزیابی، سیستم ارزیابی، یا ابزار ارزیابی (به نقل از استافلبیم، ۲۰۰۱). از نظر اولسون و ارایلی (۲۰۱۱) فراارزیابی عبارتست از ارزیابی رسمی و سیستماتیک ارزیابی، سیستم‌های ارزیابی، یا استفاده از ابزار خاص ارزیابی به منظور طراحی/مدیریت ارزیابی در سازمان.

عنصر اصلی که تقریبا در همه تعاریف فراارزیابی به چشم می‌خورد کنترل کیفیت ارزیابی می‌باشد. به زعم پتن فرآیند فراارزیابی بر اساس استانداردها و اصول است. در این معنا، هدف فراارزیابی جمع‌آوری نتایج ارزیابی‌ها نیست بلکه اطمینان

حاصل کردن از این مطلب است که یک بررسی مستقل و معتبر از نقاط قوت و ضعف ارزیابی انجام شود. در این بافت سوالاتی از این قبیل مطرح می‌شود: آیا ارزیابی به خوبی انجام گرفت؟ آیا ارزیابی ارزش استفاده کردن دارد؟ آیا ارزیابی استانداردها و اصول حرفه‌ای را رعایت کرده است؟ و غیره. رویکرد پتن به فراارزیابی را می‌توان بعنوان کنترل کیفیت ارزیابی در نظر گرفت (یوسیکیلا و ویرتانن ، ۲۰۰۰). از نظر شواند نیز فراارزیابی روشی برای چک کردن کیفیت ارزشیابی است. به همین دلیل، فراارزیابی مستلزم بررسی روش و رویه‌های ارزیابی به منظور رسیدن به نتایج است (هدلر و گیبرام، ۲۰۰۹).

دیگر محققان نیز با رویکرد کنترل کیفی اقدام به تعریف فراارزیابی نموده‌اند. از نظر مادزیواندیلا و همکاران (۲۰۱۰) فراارزیابی بررسی سیستماتیک ارزیابی ها به منظور تعیین کیفیت فرآیندها و یافته‌هاست. چپمن (۲۰۱۲) فراارزیابی را بعنوان فرآیند بررسی سیستماتیک مجموعه‌ای از ارزیابی‌ها با هدف مشابه به منظور تعیین کیفیت‌شان و خلاصه کردن یافته‌های عمده‌شان تعریف می‌کند. در همین راستا، بوی و ویندسر (۱۹۹۳) فراارزیابی بررسی سیستماتیک پژوهش با استفاده از مجموعه‌ای استاندارد از معیارهای متدولوژیکی به منظور برآورد میزان روایی درونی می‌باشد.

استافلبیم (۲۰۰۱) فراارزیابی را با رویکرد عملیاتی مفهوم‌سازی می‌کند. از نظر وی فراارزیابی را فرآیند مشخص کردن، بدست آوردن، استفاده از اطلاعات توصیفی و قضاوتی –درباره مفید بودن، عملی بودن، مناسبت داشتن، دقت ارزیابی و ماهیت سیستماتیک، اجرای درست، صداقت، رعایت احترام، و مسئولیت اجتماعی‌اش– به منظور هدایت و ارزیابی و/یا گزارش نقاط قوت و ضعف اش می‌داند. عنصر فرآیند بیان کننده این است که فراارزیابی شامل هم فرآیند گروهی و هم وظایف فنی‌تر است. وظیفه فرآیند گروهی تعیین کردن و بکارگیری به معنی تعامل فراارزیاب با ذینفعان ارزیابی مورد ارزیابی است. در طراحی فراارزیابی، ارزیاب کاربران و دیگر مخاطبان فرارزیابی را شناسایی کرده و با آنها به منظور رسیدن به فهم مشترک درباره سوالات مهم فراارزیابی، نحوه پاسخ به آنها، و نحوه و زمان گزارش یافته‌ها ارتباط برقرار می‌کند. در مرحله پایانی فراارزیابی، فراارزیاب با کاربران و ذینفعان به منظور کمک به آنها برای فهم، تفسیر، و بکارگیری یافته‌های فراارزیابی ارتباط برقرار می‌کند. عنصر بدست آوردن وظیفه فنی برای کسب و ارزیابی اطلاعات مورد نیاز برای قضاوت درباره ارزیابی است. از جمله ارزیابی درباره قرارداد ارزیابی، برنامه‌ها، ابزار، داده ها، و گزارش‌ها و اعتبار ارزیاب. بعلاوه، فراارزیابان ممکن است از مصاحبه یا پیمایش استفاده کنند یا اطلاعات و دیدگاه های افراد درگیر در ارزیابی یا کسانی که تحت تاثیر ارزیابی بودند را جمع‌آوری کند. بهرحال، هم اطلاعات توصیفی و هم اطلاعات قضاوتی مورد نیاز است.

در مجموع می‌توان گفت که فراارزیابی روشی برای پاسخ دادن به سوال قابل دفاع بودن فرآیند و نتایج ارزیابی است و از اینرو می تواند استفاده از داده های ارزیابی را افزایش دهد. در واقع، فراارزیابی اطمینان حاصل می‌کند که سوالات ارزیابی درست پرسیده شده‌اند، منابع درست مورد استفاده قرار گرفته‌اند، روش‌های تحلیل مناسب استفاده شده‌اند، نتایج ارزیابی به درستی کارایی و مفید بودن برنامه را انعکاس داده‌اند، برنامه بدرستی تامین مالی شده است، توانایی فرد برای قضاوت درباره نقاط قوت ارزیابی را تقویت می کند (تینگل، دسیمور و کاوینگتون، ۲۰۰۳) و در نهایت، سبب بهبود فرآیند ارزیابی شود (باستلو، ۲۰۰۳). بدین منظور، سوالات اساسی که در فراارزیابی مطرح می‌شوند عبارتند از: تا چه اندازه اجرای ارزیابی همسو و منطبق با طرح ارزیابی بوده است؟ چه تغییراتی هنگام اجرا رخ داده است و تبعات این تغییرات چه بوده است؟ (پتن، ۲۰۰۸، به نقل از وینگت، ۲۰۰۹).

بنابراین می‌توان گفت که فراارزیابی سه ویژگی اصلی دارد:

۱- فراارزیابی اثربخشی مدیریت اهداف محقق شده توسط برنامه را گزارش می‌کند و دو دسته اطلاعات ارائه می‌دهد: برنامه های خوب مدیریت شده و برنامه بد مدیریت شده؛

۲- فراارزیابی درباره روایی و مفید بودن روش‌های ارزیابی اطلاع‌رسانی می‌کند و در خصوص روش‌های مفید ارزشیابی رهنمودهایی را ارائه می‌دهد؛

۳- فراارزیابی شواهد محکمی درباره اثر برنامه ارائه می‌دهد. از اینرو، نتایج فراارزیابی به افزایش اعتماد از سوی افراد علاقمند و مدیران برنامه در خصوص نتایج ارزشیابی کمک می‌کند (هدلر و گیبرام، ۲۰۰۹).

در همین راستا، استفالبیم (۲۰۱۱) با دست‌آویز قرار دادن مفهوم ارزیابی، اقدام به تشریح ویژگی‌های فراارزیابی می‌نماید. در زیر این ویژگی‌های بیان شده است:

۱- ارزیابی عبارتست از ارزیابی نقاط قوت. بنابراین فراارزیابی ارزیابی نقاط مثبت (شایستگی) تلاش‌های ارزیابی است؛

۲- هدف ارزیابی تصمیم‌گیری و پاسخگویی است. بنابراین، فراارزیابی باید اطلاعاتی در حمایت از تصمیمات گرفته شده و پاسخگویی توسط ارزیابی فراهم آورد. بعبارت دیگر، فراارزیابی باید هم تکوینی باشد هم پایانی؛

۳- ارزیابی باید اهداف، طرح ها، اجراها، و نتایج را ارزیابی کند. بنابراین، فراارزیابی باید اهمیت اهداف ارزیابی، تناسب طرح های ارزیابی، کفایت اجرای طرح ها و کیفیت و اهمیت نتایج ارزشیابی را ارزیابی کند؛

٤- ارزیابی باید اطلاعات توصیفی و قضاوتی و همچنین پیشنهادات مناسبی را ارائه دهد. بنابراین، فراارزیابی باید ارزیابی را داوری کرده و توصیه‌هایی برای بهبود ارزیابی و استفاده مناسب از نتایج ارائه دهد؛

۵- ارزیابی باید در خدمت افراد درگیر در ارزیابی و همه افرادی که از ارزیابی متاثر می‌شوند باشد. بنابراین، فراارزیابی باید در خدمت ارزیابان و همه افراد علاقمند باشد؛

٦- ارزیابی باید توسط داخلی‌ها و خارجی‌ها انجام شود. بنابراین، ارزیابان باید فراارزیابی تکوینی را انجام دهند و آنها باید قضاوت‌های خارجی درباره شایستگی کلی فعالیت ارزیابی را کسب نمایند؛

۷- ارزیابی فرآیند تشریح سوالات، کسب اطلاعات مورد نیاز، و استفاده از اطلاعات در تصمیم‌گیری و پاسخگویی است. از اینرو، فراارزیابان باید سه گام بردارند. تشریح سوالات فراارزیابی، جمع‌آوری، سازماندهی و تحلیل اطلاعات مورد نیاز و استفاده از اطلاعات برای تصمیم گیری و پاسخگویی؛

۸- ارزیابی باید کفایت تکنیکی داشته باشد، مفید باشد و اثربخشی داشته باشد و فراارزیابی باید دارای همین معیارها باشد.

اهمیت و ضرورت فراارزیابی

موضوع فراارزیابی خود ارزیابی می‌باشد و هدف نهایی‌اش کنترل کیفیت ارزیابی (ها) است (مادزیواندیلا و همکاران، ۲۰۱۰؛ کوکسی، کاراسلی ، ۲۰۰۵؛ بورنمان، میتاگ و دانیل ، ۲۰۰٦). این حوزه مهمی است چرا که تصمیمات مهمی منوط به نتایج

ارزیابی است، بنابراین لازم است تا فراارزیابی شوند (پاتل ، ۲۰۰۲). بعبارت دیگر، ضرورت دارد همه انواع ارزیابی‌ها، از جمله ارزیابی برنامه، پروژه، محصولات، سیستم‌ها، سازمان‌ها، تئوری‌ها، مدل‌ها، دانش‌آموزان، کارکنان‌ها (استافلبیم، ۲۰۰۱) از منظر مسائل و مشکلاتی همچون هدف ناکافی، معیارهای نامناسب، خطاهای تکنیکی، هزینه‌های بیش از حد، اجرای ضعیف، گزارش‌های با تاخیر، یافته‌های مبهم، نتایج ناموجه، تفاسیر اشتباه، سوگیری، مسائل اداری، و استفاده نابجا فراارزیابی شوند (همان) تا از این طریق نقاط قوت و ضعف (براندون ، ۱۹۹۸) و میزان تاثیر بر سازمان، سیاست‌ها یا برنامه‌ها و همچنین کاربست ارزیابی (اولیور ، ۲۰۰۹؛ مادزیواندیلا و همکاران، ۲۰۱۰؛ کوکسی و کاراسلی، ۲۰۰۵مشخص شود و از اتخاد تصمیمات نابجا مبتنی بر ارزیابی‌های ناقص اجتناب شود.

به زعم اولیور (۲۰۰۹) ارزیابی چهار کارکرد بالقوه دارد: ارزیابی نقاط قوت و ارزش برنامه یا سیاست، ابزاری برای نظارت کردن، کمک به دانش، یا هدایت بهبود برنامه یا سیاست. بنابراین، فراارزیابی این مسئله را ارزیابی می کند که تا چه اندازه ارزیابی به گونه ای اثربخش یکی از چهار کارکرد فوق را داشته است.

بنابراین با توجه به مطالب فوق می‌توان گفت که فراارزیابی برای ذی‌نفعان مختلف مهم است و هر قشری از منظر خود به فراارزیابی نگاه می‌کند. ارزیابان به منظور تضمین کیفیت ارزیابی‌هایشان، ارائه رهنمودهایی برای بهبود بخشیدن به مطالعات و همچنین تدوین و خلق رویکردهای ارزیابی، و کسب اعتبار برای خدماتشان در میان کاربران و دیگر ارزیابان به فراارزیابی نیاز دارند. مشتریان به فراارزیابی نیاز دارند تا نتایج ارزیابی غیرروا را نپذیرند، و در عوض از اطلاعات ارزیابی دقیق با اطمینان خاطر استفاده کنند (استافلبیم، ۲۰۰۱).

مراحل فراارزیابی

همانند ارزیابی، فرارزیابی نیز یک مطالعه سیستماتیک است و از گام‌های متوالی پیروی می‌کند. استافلبیم (۲۰۰۱) این گام‌ها را در یازده دسته جای داده است:

۱- تعامل با ذینفعان فراارزیابی؛
۲- وجود یک یا چند ارزیاب لایق در تیم فراارزیابی؛
۳- مشخص کردن سوالات فراارزیابی؛
٤- توافق بر سر استانداردها، اصول، و یا معیارها برای قضاوت درباره سیستم ارزیابی یا ارزیابی خاص؛
۵- ایجاد توافق نامه یا قرارداد برای هدایت فراارزیابی؛
٦- جمع آوری و بررسی اطلاعات موجود مربوطه؛
۷- در صورت نیاز، جمع آوری اطلاعات جدید، برای مثال، مصاحبه در محل، مشاهده، و پیمایش؛
۸- تحلیل اطلاعات کیفی و کمی؛
۹- قضاوت درباره اینکه آیا ارزیابی از استانداردها، اصول و یا معیارهای مناسب تبعیت کرده است؛
۱۰- انتقال یافته های فراارزیابی از طریق گزارش، مکاتبه، یا ارائه شفاهی و ... ؛

۱۱- در صورت لزوم و امکان، کمک به کاربران و دیگر ذینفعان برای تفسیر و استفاده از یافته ها.

هر یک از این مراحل از اهمیت خاصی برخوردارند. اما به نظر می‌رسد که گام‌های چهارم، ششم و هفتم نقش محوری در فراارزیابی داشته باشند. در خصوص گام چهارم در بخش بعدی به دلیل اهمیت آن بصورت جداگانه بحث خواهد شد. در اینجا اهمیت گام‌های ششم و هفتم بررسی می‌شود.

همانطور که قبلا گفته شد، می‌توان از فراارزیابی برای ارزیابی کیفیت یک یا چند مطالعه ارزیابی استفاده کرد (مادزیواندیلا و همکاران، ۲۰۱۰؛ اولسن و اورایلی، ۲۰۱۱). بنابراین، به منظور قضاوت درباره کیفیت ارزیابی لازم است تا داده‌ها و اطلاعات مورد نیاز جمع آوری شود؛ به زعم اولسن و اورایلی (۲۰۱۱) در مرحله جمع‌آوری داده نه تنها از گزارشات بلکه می‌توان از اطلاعات حمایتی برگرفته از ذینفعان، بازدید از محل یا مصاحبه استفاده کرد. از نظر ویگنت (۲۰۰۹) نیز فراارزیابی شامل بررسی گزارش ارزیابی و مطالب دیگر همچون طرح ها، خلاصه جلسات، ابزارها، پروتکل ها و گزارش هاست. به باور وی در مرحله گردوری داده‌ها می‌توان از مصاحبه‌ها، گروه‌های کانونی، مشاهدات، پیمایش‌ها استفاده کرد یا ترکیبی از روش‌های فوق برای مثال مصاحبه و بررسی سند (مطالعه ارزیابی) استفاده کرد. البته گزینه‌های متدولوژیکی به سوالات و معیارهای فراارزیابی و وسعت آن بستگی دارد.

معیارهای فراارزیابی

مرحله چهارم وظایف یا اقدامات فراارزیابی توافق بر سر اصول، معیارها یا استانداردهای قضاوت درباره ارزیابی است. هنگام انجام فراارزیابی، استانداردهای ارزیابی برنامه بسیار مهم است. این استانداردها معیارهای مورد توافق برای کیفیت ارزیابی هستند (مادیوزاندیلا و همکاران، ۲۰۱۰). برندون (۱۹۹۸) حتی را پا را فراتر می نهد و بیان می‌کند که اولین کار در یک مطالعه ارزیابی خوب، از جمله فراارزیابی، شناسایی معیارهایی است که از طریق آنها می‌توان نقاط مثبت و ارزش مورد ارزیابی را با آن قضاوت کرد. معیارهای گوناگونی در زمینه اینکه چه چیزی سبب کیفیت بخشی به ارزیابی می‌شود تدوین شده است (ویگنت، ۲۰۰۹)؛ در عمل، طیف وسیعی از معیارها در فراارزیابی از طیف ساختاریافته و از قبل تعیین شده گرفته (همچون استاندارهای ارزیابی برنامه انجمن ارزیابی آمریکا) تا معیارهای غیرساختاریافته و پیدایشی استفاده می‌شود (اولسن و اورایلی، ۲۰۱۱). در ادامه، استانداردهای ارزیابی کمیته مشترک، بعنوان متداولترین معیارهای ارزیابی ارزیابی، معرفی می‌شود.

استانداردهای ارزیابی کمیته مشترک

کمیته مشترک استانداردهای ارزیابی آموزشی در سال ۱۹۷۵ با هدف تدوین و اشاعه استانداردهای ارزیابی آموزشی شکل گرفت. هم اکنون، ۱۵ سازمان آمریکایی و ۲ سازمان کانادایی از کمیته مشترک حمایت مالی می کنند. کمیته مشترک اولین مجموعه از استانداردهای ارزیابی برنامه را در سال ۱۹۸۱ منتشر کرد و بدنبال آن استانداردهای ارزیابی پرسنل و پس از آن استانداردهای ارزیابی دانش آموز را منتشر کرد. استانداردهای ارزیابی برنامه در سال ۱۹۹٤ برای اولین بار و در سال ۲۰۱۰

برای سومین بار اصلاح شد. استانداردهای سال ۱۹۹٤ شامل ۳۰ استاندارد در چهار حوزه: مفید بودن، عملی بودن، ملاحظات اخلاقی و قانونی، و دقت و صحت بود.

هدف استانداردهای مفید بودن این است که اطمینان حاصل شود که ارزیابی نیازهای اطلاعاتی کاربران مدنظر را مورد توجه قرار می دهد. استانداردهای مفید بودن ارزیابی را به سمت آگاهی بخش بودن، بهنگام بودن و کارا بودن هدایت می کند. مفید بودن شامل استانداردهای زیر است: شناسایی ذینفعان، اعتبار ارزیاب، وسعت و انتخاب اطلاعات، شناسایی ارزش ها، شفافیت گزارش، بهنگام بودن گزارش و اشاعه آن، و تاثیر ارزیابی.

استانداردهای عملی بودن اطمینان حاصل می کند که ارزیابی واقع بینانه، دیپلماتیک، و به صرفه است. این شامل استانداردهای زیر است: رویه های عملی، از نظر سیاسی قابلیت انجام داشتن، هزینه اثربخشی.

استانداردهای ملاحظات قانونی و اخلاقی اطمینان حاصل می کند که ارزیابی مطابق با موازین قانونی و اخلاقی انجام می گیرد، و حقوق افراد مشارکت کننده و متاثر از ارزیابی را تضمین می کند. این استاندارد شامل موارد زیر است: جهت گیری سرویس ، توافقات رسمی، حقوق آزمودنی ها، تعاملات انسانی، ارزیابی کامل و منصفانه، آشکار سازی یافته ها، تعارض منافع، مسئولیت مالی

استانداردهای صحت و دقت اطمینان حاصل می کند که ارزیابی اطلاعات کافی درباره ویژگی های که شایستگی یا ارزش برنامه تحت ارزیابی را تعیین می کنند، در اختیار می گذارد. این شامل موارد زیر است:

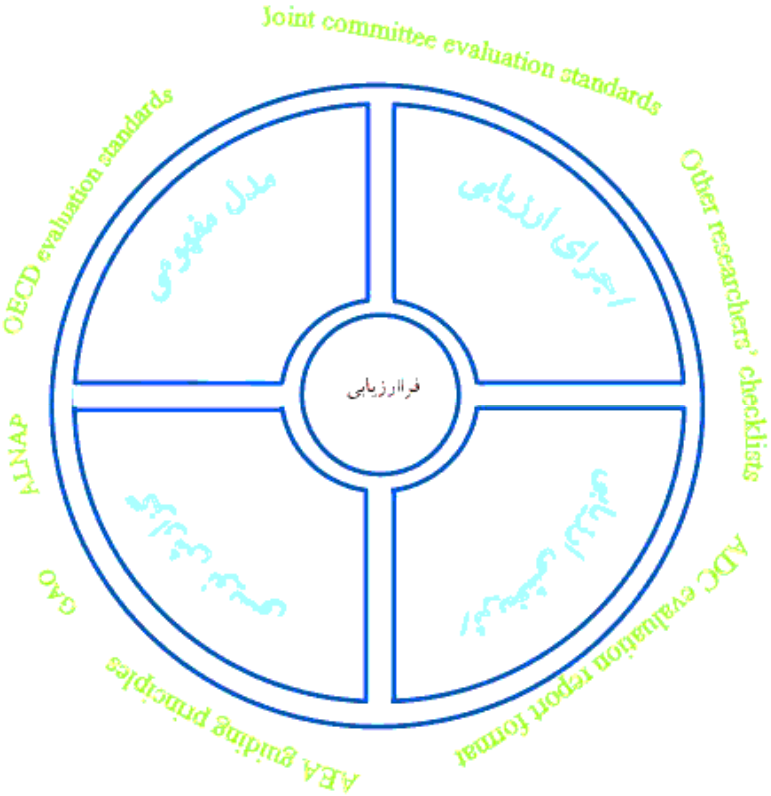
مستند سازی برنامه، تحلیل بافت، اهداف و رویه های توصیف شده، منابع اطلاعاتی قابل دفاع، اطلاعات روا، اطلاعات پایا، اطلاعات سیستماتیک، تحلیل اطلاعات کمی، تحلیل اطلاعات کیفی، نتایج موجه، گزارش بی طرفانه، فراارزیابی (مومانی ، ۲۰۰۷؛ وینگت، ۲۰۰۹).

از استانداردها فوق برای هدایت ارزیابی و همچنین ارزیابی کیفیت ارزیابی استفاده می شود و متداولترین معیارهای فراارزیابی مورد استفاده هستند (ویگنت، ۲۰۰۹). بهرحال، باید هشدار داد که کمیته مشترک استانداردهای ارزیابی برنامه و پرسنل را برای استفاده در آمریکا و کانادا تدوین کرد و در خصوص استفاده بدون فکر از این استانداردها خارج از این بستر هشدار داده است. استافلبیم (۱۹۹۹) براساس این استانداردها اقدام به تدوین چک لیست فراارزیابی کرد و چندین بار نیز اصلاح شده است.

یافته پژوهش: چارچوب مفهومی فراارزیابی در ایران

باتوجه به مطالعات نظری و تجربی صورت گرفته و همچنین با توجه به ویژگی‌های بومی حوزه ارزیابی در ایران، اقدام به تدوین چارچوب مفهومی پژوهش گردید. نکته‌ای که باید ذکر شود این است که معیارهای تدوین شده توسط سازمان‌ها و افراد مختلف در خارج از کشور همگی قابلیت کاربرد در بافت ایران را ندارند- همچنانکه توسط صاحبنظران نیز بدان اشاره شده است. از اینرو، محققان براساس ادبیات موجود و همچنین ویژگی‌های مفهومی و فرآیندی (اجرایی) ارزیابی در ایران و بویژه نظام آموزشی عالی اقدام به تدوین چارچوب نظری فراارزیابی کردند. نحوه تدوین مدل بدین صورت بود که در ابتدا تقریبا کلیه مدل‌ها و چک‌لیست‌های فراارزیابی موجود مطالعه و بررسی شدند و سپس با توجه به ویژگی‌های بومی حوزه

ارزیابی در ایران و نظام دانشگاهی معیارهای مناسب انتخاب و در تدوین مدل نظری مورد استفاده قرار گرفتند. شکل زیر چارچوب نظری فراارزیابی را ترسیم نموده است.



شکل ۱ چارچوب مفهومی فراارزیابی

همانطور که در شکل فوق آمده است، مدل فراارزیابی حاضر از ٤ عامل: الگوی مفهومی، اجرای ارزیابی، گزارش‌نویسی، و اثربخشی ارزیابی تشکیل شده است. عامل اجرای ارزیابی از ۵ ملاک: اعتبار ارزیاب، کفایت تکنیکی، مفید بودن، آموزش و فرهنگ‌سازی، و مشارکت ذینفعان تشکیل شده است. عامل گزارش‌نویسی از ٤ ملاک: فرم ظاهری، کیفیت محتوای گزارش، کیفیت پژوهشی گزارش، و توجه به جنبه‌های کاربردی تشکیل شده است. عامل اثربخشی از یک ملاک- کاربست- تشکیل شده است و عامل مدل مفهومی از یک ملاک- نشانگرها- تشکیل شده است.

در مدل حاضر، تاکید خاصی بر نشانگرها بعنوان یک معیار ارزیابی ارزیابی شده است. به زعم نویسندگان، نشانگرها می‌توانند ابزار قدرتمندی برای توصیف، تحلیل، و پایش باشند و نشانگرهای بی‌کیفیت قطعا تصمیم‌گیری و خط‌مشی را به بیراهه می‌کشاند (پلنتی و کارلسون ، ۲۰۱۰). علاوه بر آن، کاربست یا میزان استفاده و تاثیر ارزیابی بعنوان یکی از ملاک‌های مهم در مدل حاضر در نظر گرفته شده است. به زعم هنری و مارک (۲۰۰۳) تصمیم‌گیری و بهبود برنامه دو جنبه کلاسیک استفاده از ارزیابی هستند، بنابراین لازم است مشخص شود تا چه اندازه ارزیابی به هدف خود رسیده است. در مدل حاضر به

منظور سنجش میزان تحقق هدف از ملاک کاربست استفاده می‌شود. کاربست یک مفهوم هسته‌ای در حوزه ارزیابی است (همان) و به تغییرات نشئت گرفته از ارزیابی یا گزارش ارزیابی اشاره دارد (اولیور، ۲۰۰۹). از نظر باستلو (۲۰۰۳)، ارزیابی باید مفید، کاربردی و معطوف به عمل باشد. بنابراین، لازم است که فراارزیابی به موضوع کاربست نتایج ارزیابی نیز بپردازد (یوسکیلا و ویرتانن، ۲۰۰۰).

در مدل حاضر، فرض بر این است که ارزیابی زمانی به درستی انجام می شود و تاثیرگذار است که مشارکت ذینفعان جلب شده و آنان به ارزیابی و نتایج آن متعهد شوند. در واقع، مشارکت ذینفعان نه تنها اطلاعات درستی را در اختیار ارزیابان قرار می دهد بلکه سبب می شود تا ذینفعان در انتهای ارزیابی خود را متعهد به استفاده از نتایج ارزیابی بیابند. در همین راستا، برندون (۱۹۹۸) بیان می کند که میزان مشارکت اعضای هیئت علمی و کارکنان در انجام ارزیابی معیار مهمی برای ارزیابی ارزیابی است. باستلو (۲۰۰۳) نیز معتقد است که به منظور مفید واقع شدن مشارکت فعال ذینفعان یک عنصر کلیدی می باشد. مشارکت ذینفعان بدان معناست که ذینفعان در یک یا چند بخش از فرایند ارزیابی: طراحی مطالعه، تعریف و تصمیم گیری درباره معیارهای ارزیابی، انتخاب تکنیک، جمع آوری اطلاعات، تحلیل و قضاوت، ارائه پیشنهادات، گزارش نویسی، و انتقال نتایج مشارکت کنند.

اعتبار ارزیاب به این نکته اشاره داد که آیا مخاطب به ارزیاب اعتماد دارد و اینکه ارزیاب فارغ از هرگونه سوگیری است. مخاطبان اغلب در جایگاهی نیستند که کفایت تکنیکی مطالعه را ارزیابی نمایند. بهترین چیز این است که آیا به گروه ارزیاب اعتماد دارند. در واقع، اگر مخاطبان به اعتبار ارزیابان اعتماد نداشته باشند، ارزیابی بی فایده خواهد بود. بنابراین، فراارزیاب باید ارزیابی کند که تا چه اندازه مخاطبان به ارزیابی اعتماد دارند (نگاه کنید به استافلبیم، ۲۰۱۱).

ملاک کفایت تکنیکی با مباحث روایی و پایایی ارزیابی سروکار دارد. ارزیابی لازم است که روایی و پایایی مناسبی برخوردار باشد (استفالبیم، ۲۰۱۱) و بصورت روشمندی انجام شود تا مخاطبان به نتایج آن اعتماد کنند. کفایت تکنیکی ناظر بر این مسئله است که ارزیابی یک مبحث فنی است.

هدف از ملاک مفید بودن این است که تا چه اندازه ارزیابی نیازهای ذینفعان را مورد توجه قرار داده و به این نیازها در زمان مناسب پاسخ گفته است. از نظر محققان، هر چند که اطلاعات ارائه شده در ارزیابی مناسب باشد، اما اگر به موقع این اطلاعات به مخاطب مربوطه عرضه نشود مفید نخواهد بود.

از نظر نویسندگان مقاله حاضر، نحوه تدوین گزارش نهایی ارزیابی می تواند در کیفیت ارزیابی و استفاده از نتایج آن موثر باشد. بنابراین، لازم است تا کیفیت گزارش ارزیابی های انجام شده با توجه به ملاک های معتبر بررسی شود

بحث و نتیجه‌گیری

موضوع فراارزیابی خود ارزیابی و هدف نهایی آن کنترل کیفیت ارزیابی‌هاست. در پژوهش حاضر، فراارزیابی تعریف شد و اهمیت و ضرورت آن تشریح شد و گام‌های اجرایی آن نیز مشخص شد. همچنین بیان شد که معیارها قلب انجام هر گونه فراارزیابی هستند و به منظور بررسی میزان کیفیت ارزیابی ها، معیارهایی مختلفی تدوین شده است. با توجه به اینکه هر کدام از معیارها با توجه به نوع سیستم ارزیابی و شرایط فرهنگی و اجتماعی کشور متبوع خود تدوین شده‌اند. بنابراین

بصورت کامل در سایر کشورها قابلیت کاربرد ندارد. از اینرو، با مرور و مطالعه مدل‌های مختلف فراارزیابی و با توجه به سیستم ارزیابی درونی در ایران و همچنین با در نظر گرفتن شرایط نظام آموزش عالی ایران، محققان مدل فراارزیابی بومی تدوین کرده‌اند که می‌توان از آن برای ارزیابی سیستم ارزیابی درونی در ایران از آن استفاده کرد. این مدل از چهار عامل اصلی الگوی مفهومی، اجرای ارزیابی، گزارش‌نویسی، و اثربخشی ارزیابی تشکیل شده است. هر کدام از این عوامل نیز از ملاک‌های متناظرشان تشکیل شده‌اند.

منابع

Austrian Development Cooperation (2009). Guidelines for project and program evaluations.

Bornmann, L.; Mittag, S. & Daniel, H.D. (2006). Quality assurance in higher education: meta-evaluation of multi-stage evaluation procedures in Germany. Higher Education, Vol. 52, pp. 687-709.

Boy, N.R.; Windsor, R.A (1993). A meta-evaluation of nutrition education intervention research among pregnant women. Health Education Quarterly, Vol. 20, pp. 327-345.

Brandon, P.R. (1998). A meta-evaluation of schools' method for selecting site-managed projects. Studies in Educational Evaluation, 24(3), pp. 213-228.

Brandon, P.R. (1998). Stakeholder participation for the purpose of helping ensure evaluation validity: bridging the gap between collaborative and non-collaborative evaluations. American Journal of Evaluation, Vol. 19, pp. 325-337.

Bustelo, M. (2003). Evaluation of gender mainstreaming: ideas from a meta-evaluation study. Evaluation, 9(4), pp. 383-403.

Chapman, L.S. (2012). Meta-evaluation of worksite health promotion economic return studies: 2012 update.

Cooksy, L.J. & Caracelli, V.J. (2005). Quality, context and use: issues in achieving the goals of metaevaluation.

DAC Evacuation Network (2007). DAC Evaluation Quality Standards. OECD. Available at: http://www.oecd.org/site/0,3407,en_21571361_34047972_1_1_1_1_1,00.html

ERS Standards Committee (1982). Evaluation research society standards for program evaluation. New Direction for Program Evaluation, no. 15.

Hedler, H.C. & Gibram, N. (2009). The contribution of meta-evaluation to program evaluation: proposition of a model. Journal of MultiDisciplinary Evaluation, 6(12), pp. 210-223.

Madzivhandila, T.P. et al. (2010). Meta-evaluation in government and government institutions: a case study example from the Australian center for international agricultural research.

Meta-evaluation. ALNAP review of humanitarian action in 2003

Momani, J. (2007). Meta-evaluation case study of four evaluations of OSHA VPP programs. PhD dissertation, Western Michigan University.

Oliver, M.L. (2009). Meta-evaluation as a means of examining evaluation influence. Journal of MultiDisciplinary Evaluation, 6(11), pp. 32-37.

Olsen, K. & O'Reilly, S. (2011). *Evaluation methodologies*. Sheffield. United Kingdom.

Patel, M. (2002). A meta-evaluation, or control assessment, of the evaluations in this issue, based on the African evaluation guidelines: 2002. *Evaluation and Program Planning*, Vol. 25, pp. 329-332.

Planty, M. & Carlson, D. (2010). Understanding education indicators: a practical primer for research and policy.

Teacher College Press. New York and London.

Stufflebeam, D.L. (2001). The meta-evaluation imperative. American Journal of Evaluation, 22, pp. 183-209.

Stufflebeam, D.L. (2011). Meta-evaluation. Journal of MultiDisciplinary Evaluation, 7(15), pp. 99-158.

Stufflebeam, D.L. and Social Impact (2012). Program evaluations summary met-evaluation checklist: based on the program evaluation standards. USAID.

Stufflebeam, D.L.; Goodyear, L.; Marquart, J. & Johnson, E. (2005). Guiding principles checklist for evaluating evaluations: based on the 2004 guiding principles for evaluators.

Tingle, L.R.; Desimone, M. & Covington, B. (2003). A met-evaluation of 11 school based smoking prevention programs. Journal of School Health, 73(2), pp. 64-67.

UNAIDS Monitoring and Evaluation Fundamental (?). An introduction to indicators.

Uusikyla, P. & Virtanen, P. (2000). Meta-evaluation as a tool for learning: a case study of the European structural fund evaluations in Finland. Evaluation, 6(1), pp. 50-65.

Windsor, R.A; Boyd, N.R. & Orleans, C.T. (1998). A met-evaluation of smoking cessation intervention research among pregnant women: improving the science and art. Health Education research: Theory and Practice, 13(3), pp. 419-438.

Wingate, L.A. (2009). The program evaluation standards applied for meta-evaluation purposes: investigating inter-rater reliability and implications for use. PhD dissertation, Western Michigan University.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

به کارگیری ICT در فرایند ارزیابی یاددهی – یادگیری نظام دانشگاهی

حجت دهقانزاده[۱]، حسین دهقانزاده[۲]، جواد حاتمی[۳]

چکیده

در دهه های اخیر تحولات زیادی اتفاق افتاده است که دانشگاه ها و نظام آموزش عالی را با چالش روبه رو کرده است. در نتیجه این تغییرات ماهیت دانشگاه ها هم رو به تغییر و تحول است تا پاسخگوی نیازهای فراگیران باشد. در این عرصه فناوری اطلاعات و ارتباطات نقش به سزایی ایفا می کند که به صورت خودکار کیفیت را به آموزش اضافه نمی کند. اما شواهد حاکی از آن است که کاربرد ICT[4] در دست یافتن به هدف مهم آموزش را می تواند تسریع بخشد و یادگیری را در ابعاد مختلف بهبود بخشد. هم چنین می تواند روش های جمع آوری، اتصال و تجزیه و تحلیل داده ها درباره یادگیری و تدریس را ارائه کند و شیوه هایی را به کار می گیرد تا ما را قادر سازد تا با دقت بیشتری نیاز دانشجویان را تشخیص داده و برنامه ها را ارزیابی کنیم. برای به کارگیری ICT در این راه نیازمند تغییر رویکرد ها توسط معلمان و مربیان و اساتید می باشد. این مقاله سعی بر آن دارد تاثیر استفاده از ICT برای کیفیت آموزش و یادگیری و ارزشیابی را مرد بررسی قرار دهد.

کلمات کلیدی: فناوری اطلاعات و ارتباطات، یاددهی-یادگیری، ارزیابی، آموزش عالی

۱- مقدمه

از سال ۲۰۰۰ تغییرات اساسی در ماهیت آموزش عالی اتفاق افتاده است. این درست است که نه فقط میزان مشارکت کنندگان

۱. دانشجوی دکتری دانشگاه تربیت مدرس، گروه تکنولوژی آموزشی، تهران، ایران. Hojjat.dehganzadeh@gmail.com
۲. دانشجوی دکتری دانشگاه علامه طباطبایی، گروه تکنولوژی آموزشی، تهران، ایران. Hossein.dehganzadeh@gmail.com
۳. دانشیار دانشگاه تربیت مدرس، گروه تکنولوژی آموزشی، تهران، ایران. Hatami52@gmail.com

4. Information and communications technology

بیشتر شده است، بلکه تنوع خیلی بیشتری نیز در میان جمعیت فراگیران بـه وجـود آمـده اسـت، امـا ایـن و عوامـل دیگـری ماموریت اصلی آموزش عالی و نحوه ارائه آموزش را تغییر داده است. و نگرانی عمده ای در تدریس و اثر بخشی آن وجـود دارد. دانشگاه های امروزی لازم دارند که کیفیت تدریس و یادگیری را مهم بشمارند. و نظام های دانشگاهی بایـد تـدریس و یادگیری مبتنی بر نتایج و پیامد ها داشته باشند. دانشگاه های سراسر جهان با تغییرات روبه فزاینـده ای مواجـه اسـت(بیگز و تنگ[1]، ۲۰۰۱). در گزارش سال ۲۰۰۹ یونسکو، التباخ و همکاران[2] (۲۰۰۹) روند ها در آموزش عالی را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند: مسلما تحولات گذشته های اخیر خیلی زیاد بوده است که در قرن ۱۹ تحقیقات دانشگاهی تکال یافت که اولین بار هم از آلمان شروع شد و به جاهای دیگری نیز سرایت کرد، و از بنیان سراسر دانشگاه هـای جهـان تغییـر یافتـه و دوبـاره طراحی شدند. تغییرات علمی از اواخر قرن ۲۰ و اوایل قرن ۲۱ خیلی گسترده و جهانی شده است و بر بسیاری از موسسات و جوامع تاثیر گذاشته است. لذا با توجه به این تغییرات باید به عواملی مثل نیازهای فراگیران، متفاوت بودن دانش آموزان، تاکید بر پیامد ها در فرایند یادگیری و تدریس توجه شود.

در سال ۱۹۹۳ آنجلو و کراس[3] در مورد معلمان ۳۰۰۰ دانشگاه بررسی هایی انجام دادند و به این ٦ هدف دست یافتند که باید معلمان در نظام آموزش مورد توجه قرار دهند:

- مهارت های تفکر سطح بالا؛
- مهارت های موفقیت تحصیلی پایه؛
- مهارت ها و دانش دیسیپلینی؛
- علوم انسانی و ارزش های علمی؛
- کار و توسعه حرفه ای؛
- رشد شخصی.

باتوجه به هدف هایی که در بالا اشاره شد و تغییرات روبه فزاینده در عصـر اطلاعـات بـرای بهبـود فراینـد یـادگیری و یاددهی در نظام آموزش عالی بهتر است که از فناوری اطلاعات و ارتباطات برای این امر استفاده کنیم تا کیفیت آموزش را در نظام اموزش عالی بالا ببریم و فناوری اطلاعات و ارتباطات به صورت خودکار کیفیت را با یادگیری و تـدریس اضـافه نمـی کند. ولی این امکان را می دهد که برای رسیدن به اهداف از آن استفاده کنیم. مطمئنا می توان ICT را برای برداشتن نابرابری ها در گروه های خاصی به کار برد(وجلینسکی[4]، ۱۹۸۸).

شواهد حاکی از این است که استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات رسیدن به اهـداف آموزشـی را سـرعت بخشـیده و یادگیری را در ابعاد مختلف، از مهارت های پایه (مان[5]، ۱۹۹۹)، حل مسئله(اولیور و اماری[6]، ۱۹۹۹؛ ویلیامز[7]، ۱۹۹۹)، مدیریت

1. Biggs & Tang
2. Altbach et al
3. Angelo and Cross
4. Weglinsky
5. Mann
6. Oliver & Omari
7. Williams

اطلاعات(پی بادی[1]، ۱۹۹۶)، عادات کار(ادنانز[2]، ۱۹۹۸)، انگیزه(کنگره آمریکا[3]، ۱۹۹۵؛ آلن[4]، ۲۰۰؛ دیگز[5]، ۱۹۹۷؛ شری[6]، ۲۰۰۱)، ایجاد عادت های یادگیری مادام العمر(اسکولی[7]، ۲۰۰۱) و توسعه ی مفاهیم (یلند[8]، ۱۹۹۸). را بهبود بخشد. به علاوه، فناوری اطلاعات و ارتباطات برای مدیریت یادگیری و ارائه مدل های تحویل پیام آموزشی به کار برده شده است. با فناوری اطلاعات و ارتباطات می توانیم مرزها و موانع در آموزش را برداریم و به دنبال استفاده از امکانات برای بهبود نتایج مان باشیم(Dellit, 2009).

نقش و تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات بر نظام آموزشی

تجربه نشان می دهد که فناوری اطلاعات و ارتباطات نقش مهمی بر نظام آموزشی دارد. شاید تکنولوژی بتواند یاددهی یادگیری را از محدودیت های برنامه ی درسی خطی برهاند، بین یادگیری در مراکز آموزشی و خارج از مراکز آموزشی، خانه و مکان های دوردست پلی بزند و پایه و اساسی برای مفهوم یادگیری برای زیستن با هم و در کنار هم، فراهم سازد. وظیفه عمده نظام آموزشی، تربیت و پروراندن همه جانبه فراگیران آن نظام برای ایفای نقش مناسب خود در جامعه در جهت تعالی آن جامعه است. هدف(یادگیری برای بودن)، رشد و توسعه ی شخصیت و توانایی عمل کردن با استقلال بیشتر، نقادی و موشکافی، برخورداری از قدرت تمیز و عهده دار شدن مسئولیتهای فردی است. در این ارتباط، آموزش نباید هیچ یک از ابعاد و ظرفیت های فردی شامل حافظه، استدلال، زیباشناسی، احساسات، توان فیزیکی و مهارت های برقراری ارتباط را نادیده بگیرد.

امروزه اهمیت آموزش و پرورشی که متناسب با نیازهای فرد و جامعه باشد، بیش از همه احساس می شود زیرا دنیایی که با شبکه‌های اطلاعاتی به هم پیوند خورده متقاضی نیروی کاری است که بفهمد چگونه از فناوری به عنوان ابزاری برای افزایش بهره‌وری و خلاقیت استفاده کند. چنین مهارتی، توانایی استدلال کردن بر مبنای اطلاعاتی است فرآیندی که در آن منابع معتبر شناسایی شده و به دیگران انتقال داده می‌شود.

کاربرد فناوری اطلاعات

اغلب هر تکنولوژی جدید، در ابتدا همراه با تردید و نوعی نگرانی از کارآئی آن مورد پذیرش افراد قرار می گیرد. ورود رایانه در عرصه آموزش و استقبال بی نظیر آن در محیط های آموزشی نیز، ناگزیر دست اندر کاران تعلیم و تربیت را دچار این نگرانی نموده واز این رو تحقیقات گسترده، در جهت کارائی و اثر بخشی این تکنولوژی جذاب، در محیط آموزشی، آغاز شده است.

---

1. Peabody
2. Adnanes
3. US Congress
4. Allen
5. Diggs
6. Sherry
7. Schollie
8. Yelland

انجمن تکنولوژی آموزشی و ارتباطات[1] (۱۹۷۷)، آموزش به کمک رایانه را ایـن طـور تعریـف کـرده اسـت: یـک روش آموزش که در آن رایانه برای آموزش دانش آموزان مورد استفاده قرار می گیرد در حالی که رایانه، شامل آموزشـی اسـت کـه برای تدریس، راهنمایی و آزمون دانش آموزان طراحی شده است تا دانش آموزان را به سطح مهارت مطلوب برسند. آمـوزش از طریق رایانه یک مفهوم کلی است و شامل هر نوع استفاده از رایانه در محیط های آموزشی می شـود ماننـد: قابلیـت هـای تمرین (تکرار)، خود آموزها، شبیه ساز ها ی رایانه ای، مدیریت آموزشی، تمرینات تکمیلی و جبرانی و دیگر کار برد های آن در تعلیم وتربیت.

رایانه به عنوان پدیده ای که خود مبین سواد و تفکر ذهن بشر است با ویژگی های منحصر به فرد خود، نه تنها به عنـوان یک رسانه آموزشی، بلکه به عنوان یک محیط آموزشی منعطف و سازگار با تفاوت های فردی، افق جدیدی در مسیر آمـوزش و پرورش گشوده است. «از جمله ویژگی های آموزش با استفاده از رایانه که آن را اثر بخـش مـی سـازد ، عبـارت اسـت از شرکت فعال یادگیرنده، وجود باز خورد فوری و هماهنگی سرعت و مسیر ارائه مواد درسی با تفاوت های فردی».

یکی از مهمترین ویژگی محیط های مبتنی بر رایانه، تعامل بالای دانش آموزان با مواد آموزشی و در واقع محیط یـادگیری است، در نظام های یادگیری تعاملی، ارتباط به گونه ای است که یادگیرنده را در انتخاب کردن، پاسخ گویی به سوالات وحل مسائل درگیر کنند. بدین طریق یادگیرنده در جریان یادگیری در گیر شده منجر به یادگیری عمیق تر و موثر، همـراه بـا تفکـر وگسترس حساسیت به محیط خارج از یادگیری شده، موجب رشد ویژگی های شخصیتی و اعتماد به نفس می گردد.

رایانه به عنوان محیط آموزشی چند رسانه ای، چنانچه خوب طراحی شده باشد از طریق ارائه اطلاعات در اشکال مختلف تصویری، صوتی، نوشتاری، محیطی را فراهم می کند که دانش آموز فعالانه با موضوع یـادگیری در گیـر مـی شـود، درگیـری ذهنی یادگیرنده با مفاهیم یادگیری، ضمن ایجاد یادگیری بصورت عمقی و پایدار باعث ایجاد انگیزه در فـرد، بـرای یـادگیری بیشتر می گردد،

زمینه حساسیت فرد را نسبت به توسعه دانش خود، درک روابط موجود در مفاهیم و موضوعات و گسترش این حساسیت به ورای محیط آموزشی را مهیا می سازد. هماهنگی آن با تفاوت های فردی که دانش آموزان مجازند مطالب درسی را هر قدر که می خواهند ببینند و بشنوند و یاد بگیرند تا تسلط پیدا کنند، موجب ایجاد انگیزه، برای یادگیری بیشتر و موفق تـر فـرد در روابط موجود در محیط و خارج از محیط یادگیری را می گردد که اساس و بنیاد بروز و رشد یادگیری است.

ویژگی فرا متنی رایانه، به دانش آموز اجازه می دهد تا هر لحظه از یک سطح به سطح دیگر و از یک موضوع به موضـوع دیگر جهش کند و اطلاعات نوشتاری یا ترسیمی موجود در محیط آموزشی را بدون محدودیت و آغاز و پایان معین و از پیش تعیین شده در اختیار بگیرد یا مرور کند و نوع و سطح اطلاعات مورد نظر و موجود در این محیط را به طور غیر خطـی و بـه دلخواه بر گزیند و مسیر مورد نظر خود را دنبال کند. این ویژگی، علاوه بر ایجاد انگیزه در دانش آموز و یـادگیری بـا لـذت، موجب رشد اعتماد به نفس، در دانش آموز شده، امکان رشد خلاقیت را در آنها افزایش می دهد. رایانه می تواند معلمـان را در توسعه یک موقعیت یادگیری که تفاوت های فردی را در نظر می گیرد، کمک کند. قابلیت چند رسانه ای رایانه که همزمان کلیه حواس دانش آموز را در گیر می کند، موجب دقت و توجه یادگیرنده به روابط موجود بین مفاهیم و موضوعات یادگیری

1. The Association for Education Communication and Technology

شده، اشتیاق یادگیری در دانش آموز را افزایش داده، محیط آموزشی غنی با تجارب آموزشی گوناگون برای دانش آموز فراهم می کند. درنهایت استفاده مناسب از این تکنولوژی می تواند موجب ایجاد انگیزه، هم برای یادگیری و هم برانگیختن حس کنجکاوی برای کسب اطلاعات است(خادم مسجدی، ۱۳۸۹).

دلایل استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در ارزشیابی

(خادم مسجدی، ۱۳۸۹ به نقل از نفیسی) در پاسخ به اینکه فناوری اطلاعات استعداد انجام چه کارهایی را در آموزش و پرورش داراست، چنین اظهار می‌کند:

- ✓ تسهیل دست‌یابی همگان به فرصت‌های یادگیری با کیفیت خوب و به بهای مناسب
- ✓ ازمیان برداشته شدن محدودیت‌های ناشی از زمان یادگیری، طول یادگیری، مکان یادگیری، فاصله میان فراگیر و منابع یادگیری از جمله معلم.
- ✓ از میان برداشتن محدودیت‌های ناشی از جنس، نژاد، قومیت، موفقیت اقتصادی- اجتماعی فراگیر.
- ✓ از میان برداشته شدن قسمتی از محدودیت‌های ناشی از معلولیت‌های جسمی و ذهنی در فرآیند یادگیری.
- ✓ به کمک فناوری اطلاعات و ارتباطات امکان ارائه آموزش فراگیر- محور در طول حیات فرد با هزینه کمتر، سرعت بیشتر و کیفیت مطلوب‌تر متناسب با نیازها و توانایی‌های فرد فراهم می‌شود.
- ✓ تربیت نیروی انسانی متناسب با عصر دانش و اطلاعات.
- ✓ فناوری اطلاعات قادر است منابع انسانی مورد نیاز عصر دانش و اطلاعات را با توانایی تفکر منطقی برای بکارگیری ابزارهای فناوری در جهت حل مسایل، تربیت نماید.
- ✓ بالا بردن کارایی و بهره‌وری در آموزش و پرورش.
- ✓ خودکار بودن کارایی و بهره وری در آموزش و پرورش.
- ✓ تقویت تمرکز زدایی و اعتلای مشارکت مردم، اولیا، دانش‌آموزان، معلمان و کارفرمایان در سیاستگذاری، اجرا، نظارت و ارزشیابی از فعالیت‌های آموزشی.
- ✓ تقویت سیستم تصمیم‌گیری و مدیریت مبتنی بر اطلاعات از طریق نظارت متمرکز و اجرای غیرمتمرکز.
- ✓ کاهش هزینه دستیابی به اطلاعات نادر و پر هزینه مورد نیاز در آموزش‌های تخصصی و در پژوهش‌ها.
- ✓ ابزاری برای تشخیص و تمایز توانایی و مهارت‌های فراگیر برای معلم فراهم می‌کند.
- ✓ در معلمان ایجاد انعطاف می کند، همچنین مطالب در دسترس، به طور آزاد در شکل الکترونیکی از منابع متنوع وسیعی را در اختیار آنها قرار می‌دهد.
- ✓ روش کار مشارکتی را تسهیل می‌کند، بطوری که معلمان می‌توانند با منابع و مطالب شبکه جهانی وب و e-mail مشارکت نمایند.
- ✓ وسیله نگهداری ثبت‌های پیشرفت اشخاص را فراهم می‌کند.

عوامل مختلفی در که ممکن است در کنار فناوری اطلاعات و ارتباطات ممکن است ارزشیابی از طریق ICT را تحت تاثیر قرار دهند عبارتند از: آمادگی و تجارب معلمان و اساتید، گذشته دانش آموزان، محتوای برنامه درسی، رروش های

آموزشی، منابع آموزشی اضافی.

با وجود اینکه کل دانشگاه ها و مدارس پر از کامپیوتر ها شده اند، شواهد حاکی از آن است کـه آیـا دسـتاوردهای کلـی دانش آموزان و دانشجویان افزایش پیدا کرده است و یا در نتیجه استفاده از تکنولوژی شـکاف بـین موفقیـت هـا کمتـر شـده است؟(نوئث و کولکوف[1]، ۲۰۰۰)

فوتس[2] (۲۰۰۰) بیان می کند که همه تحقیقات نشانگر نتایج به نفع استفاده از کامپیوتر نیست ولی اکثرا نتایج مثبتی درباره ی اثربخشی کامپیوتر ها در آموزش می باشد.

او گزارشی از توافق کلی ارائه می دهد: یک مورد این است که آموزش کافی و اثربخش معلمان یک عنصر اساسی موفقیت برنامه های یادگیری مبتنی بر کامپیوتری می باشد.

وست[3] (۲۰۰۲) در یک تحقیقی بیان می کند که تکنولوژی می تواند در تدریس مهارت های پایه اثربخش باشد، و آموزش های مبتنی بر کامپیوتر و تمرین و تکرار نرم افزاری می تواند به طور معناداری نمرات آزمون های اسـتاندارد شـده پیشـرفت بهبود بخشد. همچنین بیان می کند که تکنولوژی می تواند روش هایی را برای دانش آموزان با نیاز های ویژه فـراهم کنـد تـا بتوانند با ایمیل ارتباط برقرار کنند و از اینترنت برای پژوهش استفاده کنند، و همچنین به معلمان کمک می کند تا با سبک های متفاوت دانش آموزان سازگار شوند. انها لیست تعدادی از شرایط کلیدی که مهم بودن آنها بارها و بارها در موفقیت استفاده از تکنولوژی ثابت شده است، ارئه می کند:

- فناوری بهتر است به عنوان یک جزء برای اصلاحات گسترده در نظر گرفته شود.
- معمان باید به اندازه ی کافی برای استفاده از فناوری آموزش ببینند.
- منابع تنکولوژیکی باید کافی و قابل دسترس باشند.
- فناوری موثر، مستلزم برنامه ریزی و پشتیبانی بلند مدت است.
- فناوری باید در برنامه آموزشی و چهارچوب آموزشی در نظر گرفته شود.

برنامه سیاست ارتباطات بنیاد بنتون[4](۲۰۰۲) نتیجه می گیرد که پس از بیش از دو دهه از تحقیقات بر روی مزایای فناوری می گذرد و شواهد نشانگر اثرات مثبت فناوری روی پیشرفت ها است. آنها نتیجه می گیرند که:

- بکارگیری تکنولوژی با افزایش عملکرد در آزمون های استاندارد شده همراه است.
- نرم افزارهایی که کسب مهارت های سواد اولیه از جمله؛ آگاهی آوایی، افزایش دایره ی لغات، درک مطلب، و امـلا می تواند دستاوردهای یادگیری دانش آموزان را حمایت می کند.
- نرم افزار ریاضیات، به ویژه برنامه هایی که آزمایش و حل مسئله را ترویج می کنند، دانش آموزان را قادر می سازند مفاهیم ریاضی را مشتاقانه یاد بگیرند که از راه دیگر یادگیری آنها مشکل می باشد.

شبیه سازی های علمی، آزمایشگاه مبتنی بر میکرو کامپیوتر، و ابزارهای تجسم علمی همه منجر بـه افـزایش درک دانـش آموزان از مفاهیم مهم علم می شود.

---

1. Noeth & Volkov
2. Fouts
3. WestEd
4. The Benton Foundation Communications Policy Program

۲- روش

این مقاله از نوع مروری اسنادی می باشد که هدف این نوع مقالات جمع بندی و نظم دادن به موضوع مورد نظر در قالب یک سند علمی است. که در این نوع مقالات محقق بیشتر به دنبال گردآوری مقالات مختلف و سازمان دادن به مقـالات دربـاره ی موضوع مورد نظر می باشد. تا پراکندگی موضوعی اتفاق نیفتد.

۳- خلاصه یافته‌ها و نتیجه گیری

یکی از ویژگی های عمده تغییرات در دانشگاه های جهت گیری تازه نسبت به امر یـاددهی-یـادگیری باشـد. بـه طـوری کـه یاددهی تنها مسولیت فردی معلمان تلقی نمی شود و بلکه با سیاست ها، رشد کارکنان و تضمین کیفیت یاددهی در مکان سـر و کار دارد. در این راستا، نگرانی عمده ای درباره عملکرد در پیامد های یـادگیری وجـود دارد. یـاددهی-یـادگیری مبتنـی بـر پیامدها در بسیاری از دانشگاه ها در کشورهای مختلف به کار گرفته شده است و در برخی از دانشگاه هـا نیـز در شـرف بـه کارگیری یاددهی-یاددهی-یادگیری مبتنی بر پیامد ها می باشند. فناوری اطلاعات و ارتباطات(ICT) فرصـت هـای زیـادی را برای فراهم می کند تا از انواع تکنیک های آموزشی استفاده شود. به عنوان یک ابزار، فناوری اطلاعات و ارتباطات می توانـد رویکردهای تسهیل گر و آموزشی، تعامل و همکاری در طول زمان و فاصله، پرسش و یا پژوهشگری، پژوهش بـاز یـا بسـته، نقشه های ذهنی را پشتیبانی کند. تکنولوژی های آنلاین رویکردهای ساختن گرایی را آسان تر کرده و از آن حمایت می کنند. ظرفیت فناوری اطلاعات و ارتباطات برای ارائه اطلاعات یا برقراری ارتباط یا حجم وسیعی از دانش آمـوزان بـا روش هـای کاملا منحصر به فرد را فراهم می سازد تا امکان آموزش بر اساس نیازهای دانش آموزان در زمان و مکان بدون محدودیت هـا اعمال شده توسط گروه همسالان اتفاق بیفتد. این ابزار فرصت هایی را برای تولید نرم افزارهایی که به عنوان مثال نظریه های هوش چند گانه را مد نظر قرار می دهند، فراهم می سازد.

منابع

خادم مسـجدی، حمیـد(۱۳۸۹). نقش فناوری اطـلاعات و ارتباطـات (ICT) در بهبودفرآینـد یاددهی یادگیری دانش آموزان دبیرستان های شهرستان کرج. **پایان نامه**کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی. دانشگاه‌تربیـت معلم، دانشـکده روانشـناسـی و علوم تربیتی.

Weglinsky H (1998). Does it compute? The relationship between education technology and student achievement in mathematics Policy Information, Educational Testing Service USA 1998.

Mann, D et al; (1999). West Virginia story: achievement gains from a statewide comprehensive instructional technology program, Milken Exchange, www.milkenexchange.org

Fouts, J.T. (2000). Research on computers and education: Past, present, and future. A report to the Bill and Melinda Gates Foundation. Seattle: Seattle Pacific University.

WestEd. (2002). The learning return on our educational investment: A review of findings from research. San Francisco: WestEd. [http://www.wested.org/online_pubs/learning_return.pdf]
Benton Foundation Communications Policy Program. (2002). Great expectations: Leveraging America's investment in educational technology. Washington, DC: Benton Foundation.

[http://www.benton.org/publibrary/e-rate/greatexpectations.pdf]

Angelo, T.A. and Cross, K.P. (1993) Classroom Assessment Techniques. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Altbach, P.G., Reisberg, L. and Rumbley, L.E. (2009) Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Report for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.

John, B. Catherine T. (2011). Teaching for Quality Learning at University What the Student Does. 4th edition. Society for Research into Higher Education &Open University Press.

Dellit. J. ( ). Using ICT for Quality in Teaching- Learning Evaluation Processes. Learning Federation Secretariat Australian Education Systems Officials Committee Adelaide, South Australia.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

ارزشیابی: طراحی ارزشیابی برای بهبود آموزش و یادگیری دانشجویان

حسین دهقانزاده [۱]، حجت دهقانزاده [۲]، هاشم فردانش [۳]

چکیده

هدف این مقاله فراهم آوردن چهارچوب نظری برای طراحی ارزیابی در فرایند های یاددهی یادگیری می باشد. که در مقاله به ارزیابی آموزشی و استانداردهای کیفیت، استانداردهای ارزشیابی آموزشی، انواع ارزیابی، انواع مدل های ارزشیابی آموزشی و مراحل آن پرداخته شده است که یک چارچوب مفیدی برای طراحان اریابی فراهم می آورد که در سایه این فعالیت ها نظام اموزشی با کیفیتی داشته باشیم و اگر این مراحل و استاندارهای آموزشی در نظام آموزش عالی به کار گرفته نشوند ان نظام با مشکل اساسی رو به ور می شود. پس برای فهمیدن کارایی و اثربخشی و کیفیت دانشگاه ها باید ارزشیابی در این نظام ها را داشته باشیم تا بونیم که بی بیراهه نمی رویم و دانشگاه به آن اهدافی که دارد، با موفقیت دست می یابد.

کلمات کلیدی: ارزیابی، استانداردهای کیفیت، روایی، پایایی، استانداردهای ارزشیابی، نظام آموزشی

۱- مقدمه

جوامع پیشرفته بشری با عنایت به توسعه آموزش و پرورش خود توانسته اند پله‌های ترقی و توسعه همه جانبه را به پیمایند. در توسعه آموزش و پرورش ملاکها و فاکتورهای متعددی نقش دارند؛ مهمترین آنها نظام ارزشیابی در آموزش می‌باشد؛ آموزش را می‌توان به عنوان فرایند کنش متقابل معلم و دانش آموز تعریف کرد که به موجب آن تجارب مناسب یادگیری برای

۱. دانشجوی دکترای دانشگاه علامه طباطبایی، گروه تکنولوژی آموزشی، تهران، ایران. Hossein.dehganzadeh@gmail.com
۲. دانشجوی دکتری دانشگاه تربیت مدرس، گروه تکنولوژی آموزشی، تهران، ایران.Hojjat.dehganzadeh@gmail.com
۳. استاد دانشگاه تربیت مدرس، گروه تکنولوژی آموزشی، تهران، ایران.hfardanesh@yahoo.com

رسیدن دانش آموزان به هدف‌های آموزش و پرورش فراهم می‌شود . در آموزش و پرورش سنتی ارزشیابی به عنوان آخرین حلقه‌های فرایند یاددهی-یادگیری تلقی می‌شود که در پایان دوره آموزشی برای جدا کردن دانش آموزان با توانایی یادگیری متفاوت به کار می‌رود. امروزه ارزشیابی را بخش جدایی ناپذیر فرایند یاددهی- یادگیری می‌دانند که همراه با آموزش و در ارتباط تنگاتنگ با آن، به گونه‌ای مستمر انجام می‌گیرد و به جای تاکید بر طبقه بندی دانش آموزان و مقایسه آنان با یکدیگر ، هدایت یادگیری آنان را مرکز توجه خود قرار می‌دهد

اصطلاح ارزشیابی به طور ساده به تعیین ارزش (value) برای هر چیزی یا داوری ارزشی کردن (value judgment) گفته می شود.

ارزشیابی به یک فرایند نظامدار برای جمع آوری, تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می شود به این منظور که تعیین شود آیا هدفهای مورد نظر تحقق یافته اند یا در حال تحقق هستند و به چه میزانی؟

یکی از ویژگی های مهم ارزشیابی تعیین کیفیت (quality) است. در فرایند ارزشیابی داوری ارزشی با توجه به کیفیت به عمل می آید.

کیفیت را در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به عنوان دانش, مهارتها و توانایی هایی که از دانش آموزان پس از آموزش انتظار می رود تعریف کرده است. ارزشیابی در پی تعیین کیفیت است و در ارزیابی تحصیلی کیفیت را به عنوان میزان دستیابی دانشجویان و دانش آموزان به دانش, مهارتها, و توانایی هایی که از آنها انتظار می رود تعریف کرده اند. در ارزشیابی آموزشی کیفیت به صورت تناسب داشتن موضوع مورد ارزشیابی با هدفهای مورد نظر تعریف می شود. ارزشیابی شامل داوری ارزشی درباره کیفیت موضوع مورد ارزشیابی است که مبتنی بر تحلیل اطلاعات جمع آوری شده است. اطلاعات مورد نیاز ارزشیابی به کمک اندازه گیری(عموما آزمودن) و سنجش گردآوری می شوند و هرچه اطلاعات گردآوری شده جامع تر و کامل تر باشند ارزشیابی درست تری صورت می پذیرد.

ارزیابی آموزشی

ارزیابی آموزشی، فرایندی مستندسازی، معمولا در قالب اصطلاح های قابل اندازه گیری، دانش و مهارت ها، نگرش ها و اعتقادات است. ارزیابی می تواند بر روی یادگیرنده، جامعه ی یادگیری(کلاس، کارگاه، یا سایر گروههای سازمان یافته یادگیرندگان)، موسسه یا در کل سیستم های آموزشی تمر کز کند. مطابق با فصلنامه تبادل علمی: «مطالعات تجربی یا نظری طبیعت(شامل مطالعات موردی، مطالعه کارپوشه، اکتشافی، یا کار تجربی) نشانگر ارزیابی استعداد و آماده سازی یادگیرنده، انگیزش و سبک های یادگیری، دستیابی به پیامدهای یادگیری و رضایت بخشی در زمینه های آموزشی مختلف، همه مطالعات مرتبط به استانداردها و معیارهای قابل اندازه گیری هستند» (http://rapidintellect.com/AEQweb/ontass, 2009).

این نکته مهم است توجه داشته باشیم، که اهداف نهایی و شیوه های ارزیابی در آموزش بستگی به چهاچوب نظری شرکت کنندگان و محققان، و نظرات آنان در مورد ماهیت ذهن انسان، منشا دانش و فرایند یادگیری بستگی دارد.

بهترین تعریف ارزیابی در آموزش، یک عمل یا اقدام «تعیین کردن اهمیت، اندازه، یا ارزش» آورده شده است (http://dictionary.reference.com/browse/assess, 2009).

انواع ارزیابی

اصطلاح ارزیابی به طور کلی برای اشاره به همه فعالیت هایی که معلمان استفاده می کنند تا به یادگیری دانش اموزان کمک کنند و برای اندازه گیری پیشرفت دانش آموزان می باشد، به کار می رود(بلک و ویلیام[1]، ۲۰۰۹). هر چند مفهوم ارزیابی به طور کلی پیچیده تر از دسته بندی های پیشنهادی پایین است، ولی اغلب برای راحتی استفاده و تفاوت ها به تقسیم بندی های زیر اشاره می شود:

۱) تکوینی و تراکمی
۲) عینی و ذهنی
۳) مرجعی(ملاک مرجع، هنجار مرجع، و نسبی)
٤) رسمی و غیر رسمی

استانداردهای کیفیت

به طور کلی، ارزیابی کیفیت بالا با سطوح بالای **روایی**(دقت) و **پایایی**(قابلیت اطمینان) در نظر گرفته شده است. با این حال، رویکرد ها نسبت به روایی و پایایی متنوع هستند.

قابلیت اطمینان

قابلیت اطمینان مربط به توافق درباره ی ارزیابی است. ارزیابی پایا به طور مداوم به نتایج یکسان با دانش آموزان مشابه می رسد. متغیر های مختلفی بر روی پایایی اثر می گذارد: از جمله؛ سوال های مبهم، گزینه های زیاد در داخل آزمون ها، دستوالعمل مبهم، اموزش ضعیف.

به طور سنتی، **پایایی** یک ارزیابی مبتنی بر گزینه های زیر می باشد:

- ثبات زمانی: عملکرد در آزمون قابل مقایسه با دو یا چند نوبت جداگانه.
- فرم تعادل(موازن): عملکرد در میان آزمودنی ها معادل است با اشکال مختلف آزمونی که داری محتوای یکسانی می‌باشد.
- ثبات(سازگاری) داخلی: پاسخ های آزمون در میان سوالات یکسان هستند. برای مثال: در بررسی که از پاسخ دهندگان خواسته شد تا نگرش خود را نسبت به تکنولوژی بیان کنند، ثبات این می تواند در پاسخ به پرسش های رو به رو باشد:
  - « به طور کلی دید منفی نسبت به کامپیوتر دارم».
  - «ازکار با کامپیوتر ها و استفاده از انها لذت می برم» (چانگ هو[2]، ۲۰۰۵).

روایی

ارزیابی دارای اعتبار و دقت است آنچه را که قصد اندازه گیری آن داریم، اندازه بگیرد. همان چیزی را اندازه بگیرد که به دنبالش هستیم. برای مثال: ارزیابی مهارت های رانندگی تنها از طریق آزمون کتبی معتبر نخواهد بود به عبارتی روایی نخواهد

1. Black & William
2. Chong Ho

داشت. یک راه معتبر وروا ارزیابی مهارت های رانندگی از ظیق ترکیبی از آزمون های است عملی و شفاهی است. که در این مورد ارزیابی در موقعیت واقعی هم اتفاق می افتد. روایی(دقت) یک ارزیابی عموما از طریق آزمایش و بررسی مدارک در مقوله های زیر می باشد:

۱) محتوا_ آیا محتوای آزمون اهداف بیان شده را اندازه می گیرد؟

۲) معیار_ آیا نمرات به یک مرجع خارجی مرتبط است؟(مثال: آیا نمرات بالا درآزمون خواند پایه چهارم، به صورت دقیق مهارت خواندن را در پایه ی بعدی پیش بینی می کند؟)

۳) سازه_ آیا ارزیابی به سایر متغیرهای معنادار پاسخگو هست؟(باربارا و لیدنز[1]، ۲۰۰۰)

٤) صوری- آیا اصطلاح یا نظریه حس مربوط را ایجاد می کند، و از نظر خواننده متخص درست به نظر می رسد؟(هاردی[2]، ۲۰۱۰).

استانداردهای ارزشیابی

در زمینه ی ارزشیابی، به خصوص در ارزشیابی آموزشی، کمیته مشترک استاندارد هایی را برای ارزشیابی آموزشی[3] منتشر کرده است. این استاندارد ها در سه حیطه تقسیم بندی شده اند: «استانداردهای ارزشیابی شخصی» (کمیته مشترک ارزشیابی آموزشی، ۱۹۹۸)، «استانداردهای ارزیابی برنامه» (چاپ دوم) (کمیته مشترک ارزشیابی آموزشی، ۱۹۹٤)، «استاندارد های ارزشیابی دانش آموز» (کمیته مشترک ارزشیابی آموزشی، ۲۰۰۳). هر منتشر کننده ای مجموعه ای از شرح و بسطی ها را برای استانداردها برای استفاده از آنها در انواع محیط های آموزشی ارائه می کند. استاندارد ها دستورالعملی را برای طراحی، اجرا، ارزیابی و بهبود شکل تعیین شده ارزشیابی ارائه می کند. هر یک از استانداردها در یکی از چهار دسته اساسی برای ترویج ارزشیابی های آموزشی که مناسب، مفید، امکان پذیر و دقیق هستند، قرار داده شده است. در مجموعه استانداردها روایی و پایایی در موضوع دقت به کار رگرفته شده اند. برای مثال، استانداد های دقت دانش آموز کمک می کنند تا مطمئن باشیم که ارزشیابی دانش آموزان صدا، دقت، و اطلاعات معتبری را درباره ی یادگیری و عملکرد دانش آموز فراهم می کند.

در بسیاری از مدل های مختلف تدریس خوب و محیط های مختلفی که در آن دانشجویان به دنبال علم هستند، یک هدف واحد وجود دارد: وآن این است که دانشجویان را یرای یادگیری توانمند سازیم تا بتوانند یاد بگیرند. برنامه ازشیابی شما باید بتواند به هدفتان کمک کند تا بتوانید درباره نحوه ی رسیدن به این هدف تصمیمات مهمی بگیرید. تدریس شما می تواند دانشجویان تان را برای یادگیری در موقعیت های خاص توانمند کند. بیگز و تنگ(۲۰۰۷) یک الگویی را برای طرحی برنامه درسی، با ویژگی های ساختن گرایی، که بر اساس "رویکرد سازنده گرایی در یادگیری" می باشد و جایی که در آن اهداف، مقاصد و ارزیابی ها و تدریس و فعالیت های یادگیری با ویژگی های سازنده گرایانه تعیین شده باشند، ارائه می دهند. زمانی که برنامه درسی را برای دوره و یا تدریس کلاس ها طراحی می کنید، درباره ارزشیابی نیز فکر کنید. بهترین برنامه های ارزشیابی را در فرایند یادگیری برای دانشجویان و معلمان آماده کنید.

---

1. Barbara & Leydens
2. Hardy
3. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation

ارزشیابی از تدریس و یادگیری دانش آموزان چرخه ی تضمین کیفیت دانشگاه را بهبود می بخشد- طرح، اجرا، بررسی و بهبود(PIRI[1]). این فرایند چرخه های مداوم را می توان برای ارزیابی یک جنبه ی خاص از تدریس یا برنامه درسی بـه کـار گرفت و یا به صورت گسترده تر کل دوره یا برنامه را مورد بررسی قرار داد. جنبه های مختلفـی بـرای ارزشـیابی و راه هـای مختلفی که از طریق آن می توان داده ها را جمع کرد، وجود دارد.

دسته بندی ارزشیابی های آموزشی در قالب رویکردهای مختلف

صاحب نظران ارزشیابی آموزشی در دیدگاه هایشان نسبت به اینکه ارزشیابی چیست و چگونه باید آن را انجـام داد اخـتلاف نظر دارند. این اختلاف نظرها به ایجاد رویکردهای ارزشیابی آموزشی مختلف انجامیده است. ورتـن و سـندرز (۱۹۸۷) ایـن رویکردها را به شش دسته زیر تقسیم کرده اند.

۱) رویکرد مبتنی بر هدف (objective-oriented approach): در رویکرد مبتنی بر هدف، هدف های کلی و هدفهای دقیـق مورد تاکید قرار می گیرند و ارزشیابی آموزشی به دنبال این است که تعیین کند این هدفها به چه میزانی تحقق یافته اند.

۲) رویکرد مبتنی بر مدیریت (management-oriented approach): در این رویکرد، هدف تشخیص و تحقق بخشـیدن بـه نیازهای اطلاعاتی مدیران تصمیم گیرنده است.

۳) رویکرد مبتنی بر مصرف کننده(consumer-oriented approach): در رویکـرد مبتنـی بـر مصـرف کننـده، تاکیـد عمـده برکسب اطلاعات کنندگان آموزشی در انتخاب از میان برنامه های درسی مختلف، فرآوردههای آموزشـی. نظـایر اینهـا مـورد استفاده قرار می گیرد.

٤) رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان(expertise-oriented approach): در رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان، تاکید اصلی بـر کاربرد مستقیم نظر متخصصان در قضاوت درباره کیفیت فعالیتهای آموزش و پرورش است.

۵) رویکرد مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان: در این رویکرد بر اختلاف نظـر متخصصـان، اخـتلاف نظرهـای ارزشـیابان مختلف موافق و مخالف) مورد تاکید قرار می گیرد.

٦) رویکرد طبیعت گرایانه و مبتنی بر مشارکت کنندگان(naturalistic and participant-oriented approach): در رویکـرد طبیعت گرایانه و مبتنی بر مشارکت کنندگان در تعیین ارزشها، ملاکها، نیازها، و داده های ارزشیابی مورد تاکید قرار مـی گیـرد (خورشیدی، ۱۳۸۲).

مراحل ارزشیابی

۱- تعیین اطلاعات لازم: ارزشیابی به اطلاعات نیاز دارد. هر قدر اطلاعات موثق تر باشد، ارزشیابی از کیفیت بهتری برخوردار خواهد بود. نباید فراموش کرد که به علت کثرت و وسعت اطلاعات مجبور به انتخاب هستیم. برای انتخاب به این نیاز داریم که ماهیت موضوع ارزشیابی را به خوبی بشناسیم و ضرورتها را تشخیص دهیم. مثلا باید معلوم کنیم که آیا قصد داریـم همـه عوامل و مؤلفه های برنامه درسی را ارزشیابی کنیم؟ آیا در هر یک از عناصر برنامه درسی به جنبه ها و نکات خاصـی توجـه

1. Plan, Implement, Review and Improve

داریم؟ به طور کلی وسعت و حدود قضاوتهای خود را باید تعیین کنیم تا بتوانیم اطلاعات ضروری را گردآوری کنیم و از گردآوری اطلاعات وسیع بی فایده صرف نظر نماییم.

۲) جمع آوری اطلاعات: این کار از طریق پرسشنامه، مصاحبه یا روشهای مربوط انجام میشود. دربارهٔ عناصر مختلف برنامه درسی داوری می شود تا نسبت به اصلاح، تکمیل و یا تغییر آنها اقدام شود. این کار در دو سطح و از طریق ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی تراکمی انجام می گیرد. در ارزشیابی برنامه درسی اطلاعات مربوط به اهداف برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، روشهای یاددهی- یادگیری، امکانات اجرایی برنامه، اعلام حمایت یا مخالفت با برنامه و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی جمع آوری می شود.

۳) تجزیه و تحلیل: آنچه از ارزشیابی در مرحله گردآوری اطلاعات به دست میآید اطلاعات خام است و باید تجزیه و تحلیل شود و به اطلاعات قابل استفاده و کاربردی تبدیل گردد. سؤالاتی که در طرح ارزشیابی منظور نشده، در تبدیل اطلاعات خام به اطلاعات مفید و قابل استفاده می تواند مؤثر باشد.

٤) نتیجه گیری و قضاوت: پس از دستیابی به اطلاعات مفید، داوری دربارهٔ ابعاد مختلف برنامه مطرح می شود. داوری، صدور حکم در مطلوب بودن یا نبودن عناصر برنامه است و با توجه به هر بخش از اطلاعات میتوان دربارهٔ بعدی از اهداف قضاوت کرد. قابل ذکر است که هر قدر اطلاعات به نحو بهتری تجزیه و تحلیل و طبقه بندی شود، قضاوت آسانتر انجام می پذیرد.

۵) گزارش نتایج ارزشیابی: پس از انجام همه ی مراحل، گزارش نهایی تنظیم می شود و به تصمیم گیرندگان و مخاطبان ارزشیابی ارائه می گردد. ممکن است لازم باشد به تناسب نیازهای مخاطبان گزارشهای متعدد با حجم کم تهیه کرد. برنامه ریزان عمدتا به اطلاعات و گزارشهای مربوط به عناصر اصلی برنامه شامل اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی نیاز دارند.

٦) تصمیم گیری و اقدام: وظیفه گروه ارزشیابی ارائه گزارش نهایی به مسئولین است تا با بررسی گزارش، اصلاحات لازم را در بخشهای مختلف به عمل آورند. هر قدر مسئولین از بصیرت و باور آموزش برخوردار باشند، حساسیت و علاقه بیشتری به اعمال نتایج ارزشیابی در برنامه درسی نشان می دهند(ملکی و محمدی مهر، ۱۳۸۸).

۲- روش

این مقاله از نوع مروری اسنادی می باشد که هدف این نوع مقالات جمع بندی و نظم دادن به موضوع مورد نظر در قالب یک سند علمی است. که در این نوع مقالات محقق بیشتر به دنبال گردآوری مقالات مختلف و سازمان دادن به مقالات درباره ی موضوع مورد نظر می باشد. تا پراکندگی موضوعی اتفاق نیفتد.

۳- نتیجه گیری

ارزیابی در قرن بیست و یکم این موضوع به طور گسترده اشاره شده است که با ظهور رسانه های اجتماعی و فناوری ها و افکار وب۲، یادگیری به طور فزاینده ای مشارکتی و دانش به طور فزاینده در میان اعضای جامعه ی یادگیری توزیع شده است. شیوه های ارزیابی سنتی، اگرچه، بر روی قسمت بزرگی از افراد تمر کز دارند ولی در پاسخگویی در ساختن دانش و

یادگیری زمینه ای با شکست مواجه بوده اند. همان طور که محققان در زمینه ی ارزیابی، تغییرات فرهنگی را که از ظهور فرهنگ های مشارکتی تر به وجود می آیند، در نظر می گیرند، آنها نیاز خواهند داشت روش های جدیدی را برای به کارگیری ارزیابی ها در یادگیرندگان پیدا کنند. چون فرهنگ ها در حال تغیر بوده و روش های ارزیابی جدید باید به کار گرفته باشد تا متناسب این فرهنگ و جوامع باشند.

منابع

خورشیدی، عباس. (۱۳۸۲). ارزشیابی آموزشی، ناشر: یسطرون

ملکی، حسن؛ محمدی مهر، مژگان. (۱۳۸۸). فرایند ارزشیابی برنامه درسی؛ مجله دانشکده پیراپزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، سال چهارم، شماره ۲، پاییز و زمستان، شماره مسلسل ۷

"Educational Assessment". Academic Exchange Quarterly, available at Rapidintellect.com (http://rapidintellect.com/AEQweb/ontass). Retrieved January 28, 2009.

Merriam-Webster Dictionary (2005). Available at Dictionary.reference.com (http://dictionary.reference.com/browse/assess). Retrieved on 1/28/2009.

Black, Paul, & William, Dylan (October 1998). "Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment."Phi Beta Kappan. Available at PDKintl.org (http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm). Retrieved January 28, 2009.

Yu, Chong Ho (2005). "Reliability and Validity." Educational Assessment. Available at Creative-wisdom.com (http://www. creative-wisdom.com/teaching/assessment/reliability.html). Retrieved January 29, 2009.

Moskal, Barbara M., & Leydens, Jon A (2000). "Scoring Rubric Development: Validity and Reliability." Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(10). Retrieved January 30, 2009 from (http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=10PAREonline.net)

Vergis A, Hardy K (2010). "Principles of Assessment: A Primer for Medical Educators in the Clinical Years" (http://www.ispub.com/ journal/the_internet_journal_of_medical_education/volume_1_number_1_74/article_printable/ principles-of-assessment-a-primer-for-medical-educators-in-the-clinical-years-4.html). The Internet Journal of Medical Education 1 (1).

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (http://www.wmich.edu/evalctr/jc/)

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1988). " The Personnel Evaluation Standards: How to Assess Systems for Evaluating Educators. (http://www.wmich.edu/evalctr/jc/PERSTNDS-SUM.htm)" Newbury Park, CA: Sage Publications.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). The Program Evaluation Standards, 2nd Edition. (http://www.wmich. edu/evalctr/jc/PGMSTNDS-SUM.htm) Newbury Park, CA: Sage Publications.

Committee on Standards for Educational Evaluation. (2003). The Student Evaluation Standards: How to Improve Evaluations of Students. (http://www.wmich.edu/evalctr/jc/briefing/ses/) Newbury Park, CA: Corwin Press.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

ارزیابی تأثیر مبانی نظری و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در کیفیت دانشگاه فرهنگیان

سید ابراهیم رادنیری[۱]

چکیده

معلم از دیرباز در فرهنگ اسلامی و ایرانی ما از جایگاه ویژه ای برخوردار بوده و در برهه کنونی به عنوان کارگزار اصلی تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش نقش محوری ایفا می کند . از این رو منشأ ایجاد هر گونه تحول در این نظام را بایستی در زیر نظام تربیت معلم جستجو نمود. نظام جامع تربیت معلم در جمهوری اسلامی ایران ، نظامی است آموزشی ، پژوهشی و تربیتی ، بر پایه ایمان به خدای یکتا ، تقوای الهی ، اخلاق اسلامی ، اصول و ضوابط تربیتی اسلام که با توجه به نقش هدایتی و محوری قرآن کریم و رسالت تربیتی انبیای عظام و ائمه اطهار علیهم الاسلام و هدف غائی آن یعنی تربیت و تأمین منابع انسانی متفکر ، خلاق و آگاه به مسائل آموزشی و پرورشی روز کودکان ، نوجوانان و جوانان ، نیاز نظام آموزش و پرورش کشور است تا در حدی که بتوانند مسئولیت تعلیم و تربیت کودکان ، نوجوانان و جوانان جامعه را در وصول به اهداف نظام جمهوری اسلامی ایران آگاهانه بر عهده بگیرند. در این مقاله محقق سعی کرده ، با مطالعه و بررسی اسناد بالا دستی ، مبانی نظری تحول بنیادین و سند تحول آموزش و پرورش تأثیر آن ها را در کیفیت بخشی به جایگاه و ویژگی های دانشگاه فرهنگیان مورد بررسی و ارزیابی قرار دهد.

کلمات کلیدی: ارزیابی ، دانشگاه فرهنگیان ، سند تحول بنیادین ، آموزش و پرورش

---

۱. دانشگاه فرهنگیان، گروه علوم تربیتی پردیس علامه طباطبایی، اردبیل، ایران . ebrahimrad8@gmail.com

مقدمه

تربیت معلم پس از پیروزی انقلاب شکوهمند اسلامی همواره از قداست و اهمیت ویژهای برخوردار بوده ، به نحوی که این موضوع در بیانات ارزشمند مسئولین نظام جمهوری اسلامی مکرر شنیده می شود. حضرت امام خمینی (ره) به مناسبت بازگشایی مراکز تربیت معلم در ۱۳٦۰/۱۰/۷ فرمودند : « شما عزیزان که دامن به کمر زده و در راه تربیت معلم قدم بر می دارید از عمق ارزش کار خود آگاه باشید و در راه این هدف مقدس از هیچ کوششی دریغ نورزید.[۱] »

مقام معظم رهبری (مد ظله العالی) در دیدار جمعی از فرهنگیان نمونه سراسر کشور به مناسبت بزرگداشت مقام معلم در اردیبهشت ماه سال ۱۳۹۲ در خصوص منزلت معلم ، تحول بنیادین آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان ، جملات ارزشمندی را بیان فرمودند:

« تحول در انسانها، تغییر صحیح در دلها و باورها و حرکات و خلقیات ، احتیاج دارد به یک زیرساخت محکم؛ این زیرساخت، آموزش و پرورش است» . « سند تحول باید ما را به سمت هدفهای اسلامی حرکت دهد؛ باید جامعه را به سبک زندگیِ حقیقتاً اسلامی پیش ببرد؛ باید بتواند در ما خصلتهای والای انسانی را به وجود بیاورد » .

« دانشگاه فرهنگیان از جمله‌ی چیزهائی است که باید به طور جدی به آرایش درونی آن توجه شود. معلم اگر شخصیت خودش ساخته نباشد، نمی تواند به متعلم خود، به مخاطب خود چیزی بدهد. اینجا شخصیت معلمین ساخته می شود » .

دانشگاه فرهنگیان با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی و در راستای اندیشه ها و رهنمود های مقام معظم رهبری (مدظله العالی) با هدف تأمین ، تربیت ، بهداشت ، نگهداشت و ارتقای اعتقاد فکری ، تربیتی و مهارتی و ... معلمان ، مدیران ، مربیان و کارمندان و همه نیروهای اجرایی در تعلیم و تربیت آموزش عمومی کشور تأسیس شد و با اخذ مجوز شانزده رشته مورد نیاز در سال اول (سال تحصیلی ۹۲-۹۱) از شورای گسترش آموزش عالی کشور نسبت به جذب حدود ۲۵۰۰۰ نفر دانشجوی متعهد خدمت از طریق آزمون سراسری با هماهنگی و همکاری سازمان سنجش آموزش کشور و شروع به تحصیل آنان از نیمسال دوم ، در کلیه پردیس های تحت پوشش دانشگاه در تمام استان های ، فعالیت کاری خود را آغاز کرد.

مبانی نظری مقاله

امروزه در دنیای صنعتی جهان ، کشورهایی قدرتمندند که همگام با سایر کشورها، در زمینه های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی رشد و توسعه یافته باشند. توسعه اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی هر کشور مدیون نظام آموزش و پرورش است و یکی از عناصر مهم آموزش و پرورش نیز نظام تربیت معلم است.

کمیسیون بین المللی آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم تصریح می کند هیچ اصلاحی نمی تواند بدون همکاری و مشارکت فعال معلمان موفق شود. پروفسور ان ، ال گیج[۲] می نویسد : « یقیناً هیچ فردی غیر از معلم نمی تواند تأثیر بیشتری بر آنچه در مدرسه ها می گذرد ، داشته باشد » . (رئوف ع. , یاد دادن برای یاد گرفتن, ۱۳۸۳)

کمیسیون معتقد است که بازاندیشی به مسأله تربیت معلم امری ضروری است ؛ زیرا بدین وسیله می توان در معلمان

---

۱. صحیفه نور ، ج ۱ ، ص ۳۹۰

2. Nethaniel less gage

آینده دقیقاً آن خصایل انسانی و عقلانی را به وجود آورد که ایجاد شیوه تازه ای از تدریس را آسان سازند.» (یادگیری : گنج درون " گزارش کمیسیون بین المللی آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم ", ۱۹۹٦)

حقیقت این است که رابطه میان معلم و سیاست ها ، راهبردها و مهمتر از همه برنامه های درسی در نظام های آموزش و پرورش ، یک رابطه دو سویه و تعاملی است . به همان میزان که تربیت معلم تأثیر پذیر است ، تأثیر گذار نیز هست ، یعنی کیفیت تربیت معلم و صلاحیت ها و توانایی هایی که در این نظام به کارگزاران اصلی تعلیم و تربیت اعطا می شود ، مشخص خواهد کرد که چه نوع سیاست ها و برنامه هایی را می توان در پیش گرفت ؛ یا تا چه میزان به ایجاد تحول در راهبردها و رویکردهای سنتی امیدوار بود. تحول اساسی در نظام آموزش و پرورش مستلزم تحول در نظام تربیت معلم می باشد. همانطور که پیاژه در کتاب « روانشناسی و دانش آموزان و پرورش » این حقیقت را این گونه توصیف می کند :

« زیباترین اصلاح و بازسازی آموزش و پرورش ، در صورتی که معلم به تعداد کافی و با کیفیت مطلوب در اختیار نباشد ، با شکست رو به رو خواهد شد . » . (مهر محمدی, ۱۳۸٦)

مرور پیشینه ها

رسالت خطیر آموزش و پرورش ، فراهم آوردن زمینه تربیت پذیری نسل جوان متناسب با فرهنگ اسلامی ایرانی است . این نهاد به عنوان نهاد تربیت کننده نیروی انسانی و مولد سرمایه اجتماعی ، مأموریت دارد تا با شناسایی و شکوفایی استعداد های خدادادی کودکان و نوجوانان ، شایستگی ها و مهارت های لازم را در آنان تقویت نماید تا با انتخاب آگاهانه و آزادانه ، برای یک زندگی مطلوب فردی و اجتماعی آماده شوند. تحقق این هدف سترگ ، نیازمند استفاده بهینه و هوشمندانه از تمام ظرفیت ها و امکانات در فرایند تعلیم و تربیت می باشد که یکی از مولفه های مهم و تأثیر گذار ، مولفه تربیت معلم و تأمین منابع انسانی است.

جذب ، پرورش ، نگهداری و کاربرد مؤثر منابع انسانی به عنوان ارزنده ترین منبع استراتژیک، نیاز به تدابیر و ااقدامات آگاهانه و علاقمندانه دارد، برای این کار مدیران و متخصصان شایسته، دانشمند و با تجربه باید تربیت گردند تا سازمانهای خرد و کلان را به سر منزل مطلوب اقتصادی – اجتماعی هدایت کنند و این توانایی یک هنر تخصصی به حساب می آید (میر سپاسی، ۱۳۷٦ به نقل از فلاحی, ۱۳۸۸) . در سند چشم انداز توسعه اقتصادی ، اجتماعی و فرهنگی بیست ساله نظام جمهوری اسلامی ایران، به جایگاه نیروی انسانی به گونه ای چشم گیر پرداخته شده است و قرار است در پایان برنامه بلند مدت این چشم انداز، جمهوری اسلامی ایران در زمینه علمی و فناوری به جایگاه اول منطقه دست یابد و این موقعیت را تثبیت کند .

بنا بر مفاد ماده ۳٤، لایحه برنامه پنجم توسعه نیز :" دولت موظف است به منظور ایجاد تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش و ایجاد یکپارچگی آموزشی با هدف ارتقاء کیفی در سه حوزه دانش، مهارت و تربیت و نیز افزایش سلامت روحی و جسمی دانش آموزان...، طرح جامع تحول بنیادی و پرورشی را در سال اول برنامه تهیه و اجرا نماید. دولت همچنین وظیفه دارد برای تربیت نیروی انسانی متخصص و متعهد ، دانش مدار، خلاق و کار آفرین، متطبق با نیازهای نهضت نرم افزاری، با هدف توسعه کمی و کیفی اقدام هایی را انجام دهد (فلاحی, ۱۳۸۸).

ابزار و روش

در این پژوهش ابتدا از روش توصیفی استفاده شده است. از آنجا که توصیف به تنهایی نمی تواند هدفهای پژوهش را برآورده سازد، لازم بود تا پس از توصیف و تحلیل محتوای سند ها ، یافته ها طبقه بندی و تجزیه و تحلیل شوند، تا چارچوبی منظم برای سازماندهی مجدد و ارایه نتیجه گیری گردند.

یافته‌ها

تحقق ارزشها و آرمانهای متعالی انقلاب اسلامی مستلزم تلاش همه جانبه در تمام ابعاد فرهنگی، علمی، اجتماعی و اقتصادی است. احراز عرصه تعلیم و تربیت از مهمترین زیر ساختهای تعالی پیشرفت همه جانبه کشور و ابزار جدی برای ارتقاء سرمایه انسانی شایسته کشور در عرص ههای مختلف است .به این ترتیب تحقق آرما نهای متعالی انقلاب اسلامی ایران مانند احیای تمدن عظیم اسلامی، حضور سازنده، فعال و پیشرو در میان ملتها و کسب آمادگی برای برقراری عدالت و معنویت در جهان در گرو تربیت انسا نهای عالم، متقی و آزاده و اخلاقی است .تعلیم و تربیتی که تحقق بخش حیات طیبه، جامعه عدل جهانی و تمدن اسلامی ایرانی باشد در پرتو چنین سرمایه انسانی متعالی است که جامعه بشری آمادگی تحقق حکومت جهانی انسان کامل را یافته و در سایه چنین حکومتی ظرفیت وا ستعدادهای بشر به شکوفایی و کمال خواهد رسید.

تحقق این هدف نیازمند ترسیم نقشه راهی است که در آن نحوه طی مسیر، منابع و امکانات لازم، تقسیم کار در سطح ملی و الزامات در این مسیر به صورت شفاف و دقیق مشخص شده باشد .در تهیه سند ملی تحول بنیادین آموزش و پرورش کوشش شده است تا با الهام گیری از اسناد بالادستی و بهر ه گیری از ارز شهای بنیادین آنها و توجه به اهداف راهبردی نظام جمهوری اسلامی ایران، چشم انداز و اهداف تعلیم و تربیت در افق 1404 هجری شمسی تبیین شود.

در سند نقشه جامع علمی کشور ، تصویب شده در سال ۱۳۸۹ توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی در ششمین راهبرد کلان از مجموعه راهبردهای کلان توسعه علم و فناوری کشور به تحول و نوسازی نظام تعلیم و تربیت اعم از آموزش و پرورش و آموزش عالی به منظور انطباق با مبانی تعلیم و تربیت اسلامی و تحقق اهداف کلان نقشه جامع علمی کشور اشاره شده و در این خصوص راهبردها و اقدامات ملی لازم ذیل درج گردیده است.

راهبردهای ملی:

شماره ۸) : بالا بردن توان مدیریت منابع انسانی و ارتقای صلاحیت علمی و حرفه‌ای، منزلت اجتماعی و سطح معیشتی معلمان؛

شماره ۹) : اصلاح و تقویت سازوکار مدیریت مدارس به منظور ارتقای کارآمدی آنها؛

اقدامات ملی:

شماره ٤٦) : برنامه‌ریزی برای گزینش و جذب نیروی انسانی متعهد و متخصص برای حرفهٔ معلمی و ارتقای مستمر سطح بینش، مهارت و دانش آنها؛

شماره ٤٧) : طراحی و استقرار نظام جامع تربیت معلم؛

تعریف و قلمرو زیر نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی

زیر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی(معلم و پیرامعلم) به عنوان یکی از شش زیـر نظـام تربیـت رسـمی و عمـومی جمهوری اسلامی ایران وظیفه تأمین منابع انسانی از سطح ستاد تا سطح مدرسه را بر عهده دارد .معلم و پیرا معلم (مربیان) شامل تمام افرادی است که به نوعی مسئولیت زمینه سازی در نظام تربیت رسمی و عمومی را بر عهده دارند .با عنایت به یافتـه هـای فلسفه تربیت و نیز با توجه به معنای تربیت در مطالعات نظری، می توان نقش مربی را در ادامه نقش تربیتی انبیاء و اولیاء الهی، اسوه ای امین، راهنمایی بصیروعالمی توانا دانست که وظیفه هدایت، روشنگری، برنامه ریـزی، آمـوزش، پشـتیبانی، مشـورت، بازخورد دادن، و ترغیب متربیان برای به چالش کشاندن موقعیت های کنونی / فعلی جهت بسط و توسعه ظرفیت های وجودی را برای کسب شایستگی ها و دستیابی به حیات طیبه بر عهده دارد.

وظایف زیر نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی

مأموریت اصلی این زیر نظام ایجاد زمینه ها و فرایند هایی است که از طریق آن مربیان قادر به تشخیص موقعیت، نقاط قوت و ضعف، سطح بلوغ فکری و روانی خود بوده و بتوانند تکالیفی را برای رشد و توسعه ظرفیت های وجودی و دستیابی متربیان به مراتب حیات طیبه فراهم نمایند . وظایف این خرده نظام عبارت است از:

- برنامه ریزی به منظور رشد و ساماندهی وتعالی مراتب هستی شناختی و ارتقای شایستگی های اعتقادی، اخلاقی، حرفه ای وتخصصی و ایجاد یکپارچگی در نقش اجتماعی و هستی شناختی مربیان از طریق تغییر در معرفـت[1] ، میـل، اراده، عمـل و تکرار عمل تا سطح تکوین صفات و هویت حرفه ای[2] آنان.
- استقرار ساز و کارهای لازم برای رشد شایستگی های پایه در جهت تقویت هویت مشترک(اعتقادی، اخلاقـی، دانـش پایه....) و شایستگی های ویژه در جهت هویت حرفه ای مربیان(دانش تخصصی و دانش و مهـارت تربیتـی) مربیـان از طریـق تدارک فرصت های متنوعی که در آن امکان انتخاب، اولویت بندی و بکارگیری آموخته ها در عرصه عمل، متناسب با استعداد ها و توانمندی های فردی و نوع مسئولیت حرفه ای فراهم گردد.
- سیاست گذاری، پشتیبانی، نظارت و ارزشیابی از کلیه فعالیت هایی که برای جذب ، آماده سازی، حفظ و ارتقـاء منـابع انسانی از سوی نظام تربیت رسمی و عمومی صورت می گیرد.
- ارزشیابی از عملکرد دانشگاه ها و مراکز علمی -پژوهشی که به عنوان عوامل سهیم در جریان تربیت مسئولیت تربیـت و به روز نگه داری منابع انسانی مورد نیاز نظام تربیت رسمی و عمومی را بر عهده دارند.
- مشارکت با کلیه زیر نظام ها در تحقق اهداف تربیت و همسویی و هماهنگی با جهت گیری ها و فعالیت های زیر نظام برنامه درسی در ابعاد و مؤلفه های اصلی و فرعی آن

---

۱. انواع معرفت /دانش شامل :دانش گزاره ای propositional Knowledge دانستن چیستی ؛ Know that

دانش بیانی: Procedural Knowledge دانستن چگونگی ، Know How ؛ دانش روش کار: Declarative Knowledge

۲. بر اساس یافته های فلسفه تربیت، هویت دارای لایه ها و ابعاد مختلف است، لذا در بحث تربیت معلم نیز با تأکید بر تعمیق هویت مربیان در ابعاد فردی، انسانی، اسلامی و ایرانی می باید بر تکوین همه مولفه های هویت حرفه ای (اخلاق و تعهد حرفه ای، دانش تخصصی، دانش تربیتی، ومهار تهای تربیتی) ایشان به صورت یکپارچه برنامه ریزی نمود.

رویکرد زیر نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی

جهت گیری کلان زیر نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی-در جذب، آماده سازی، نگهداشت و ارتقاء، ارزشیابی از منابع انسانی - در راستای رویکرد نظام تربیت رسمی و عمومی درک واصلاح مداوم موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی(با تأسی از پیامبران و امامان(ع) به عنوان بهترین الگو های نظری و عملی تربیت) است .

اصول مؤلفه جذب زیر نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی

- سیاست های حاکم بر جذب و تربیت منابع انسانی باید از تنوع کافی برخوردار بوده و منجر به تأمین و ذخیره سازی منابع انسانی شده و امکان انتخاب افرادی که دارای صفات و ملکات، توانمندی های ذهنی و جسمی، دانش و مهارت حرفه ای سطح بالا هستند را فراهم نماید.
- پذیرش در مؤسسات تربیت مربی(معلم) یا دانشگاه ها باید پس از اتمام تحصیلات در نظام تربیت رسمی و عمومی و با سنجش صلاحیت های عمومی و حرفه ای[1] بدو ورود صورت گیرد .پذیرش در این مؤسسات منجر به استخدام نخواهد شد.
- کلیه کارکنان در نظام تربیت رسمی و عمومی متناسب با نقش و وظایف خود در فرآیند تربیت ، باید در دوره های آموزشی بدو خدمتی که به منظور آشنایی مربیان با اهداف و راهبرد های تربیتی تشکیل می شود شرکت نموده و صلاحیت آنان برای کمک به متربیان در دستیابی به مراتب حیات طیبه احراز شود.
- دریافت پروانه اشتغال برای ورود به خدمت که پس از طی دوره های آموزشی، کارآموزی و مربی گری و شرکت در امتحان و مصاحبه -صورت می گیرد ضروری است .علاوه بر آن کلیه مربیان برحسب دوره تحصیلی باید گواهینامه ویژه دوره ذیربط را دریافت و با حضور در دوره های علمی -پژوهشی و انجام مأموریت هایی در سطح مدرسه به طور مداوم دانش و تجربیات خود را به روز نمایند.
- سیاست ها و قوانین حاکم در زمینه جذب منابع انسانی باید از انعطاف لازم برخوردار بوده و به صورت دوره ای مورد بازنگری قرار گیرد .علاوه بر این باید به گونه ای تنظیم شود که امکان تغییر موقعیت شغلی مربیان در آن امکان پذیر باشد.

تربیت معلم در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در بیان هدف ها ، راهبرد های کلان ، هدف های عملیاتی و راهکارها در خصوص تربیت معلم این چنین ذکر شده است:

بند ٤ – هدف های کلان

برقراری نظام اثر بخش و کارآمد مدیریت منابع انسانی براساس نظام معیار اسلامی

بند ۳ – راهبرد های کلان

ابتناء فرایند طراحی، تدوین واجرای اسناد تحولی زیر نظام ها(شامل برنامه درسی ملی،تربیت معلم و تامین منابع انسانی، راهبری و مدیریت، تامین و تخصیص منابع مالی، تامین فضا، تجهیزات و فن آوری-پژوهش و ارزشیابی) و برنامه های کوتاه

---

۱. صفات و شایستگی های حرفه ای مربیان شامل دانش تخصصی، اخلاق حرفه ای، دانش حرفه ای است.

مدت و میان مدت بر مبانی نظری و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و مفاد سند تحول راهبردی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی

بند ۱۳ – راهبرد های کلان

توسعه مستمر شایستگی ها و توانمندی های اعتقادی ، تربیتی ، علمی و حرفه ای فرهنگیان

هدف های عملیاتی و راهکارها :

راهکار۲/۳ – تقویت شایستگی های اعتقادی، اخلاقی و حرفه ای مدیران و معلمان و تحکیم نقش الگـویی آنـان و فـراهم آوردن ساز و کارهای اجرایی برای مشارکت فعال و موثر ایشان در برنام هه ای تربیتی و فعالی تهای پرورشی مدارس و واگذاری مسئولیت کلان تربیتی مدرسه به مدیران مدارس

راهکار ۳/۲ - اتخاذ تدابیر مناسب جهت جذب، تربیت و بکارگیری نیروی انسانی شایسته و متعهد و عامل به رعایت حیـا، عفاف و پوشش مناسب در کلیۀ مراکز اداری و آموزشی

راهکار ٥/٤ - اولویت بخشی به تأمین و تخصیص منابع، تربیت نیروی انسانی کارآمد، تدوین برنامه برای رشد، توانمندسازی و مهارت آموزی، ادامه تحصیل و حمایت مادی و معنوی دانش آموزان مناطق محروم و مرزی

راهکار ۸/٦ – تقویت شایستگی های حرفه ای و اعتقادی مدیران و معلمان و فراهم آوردن سـاز و کارهـای اجرایـی بـرای مشارکت فعال و موثر ایشان در برنامه های تربیتی و فعالیت های پرورشی مدارس

راهکار ۱۱/۱ - استقرار نظام ملی تربیت معلم و راه اندازی دانشگاه ویژه فرهنگیان با رویکرد آموزش تخصصی و حرفـه ای تربیت محور توسط وزارت آموزش و پرورش با همکاری دستگاه های ذیربط

راهکار ۱۱/۲ - طراحی و ارتقای نظام تربیت حرفه ای معلمان در آموزش و پرورش با تاکید بر حفظ تعامل مستمر دانشـجو معلمان با مدارس و نهادهای علمی و پژوهشی در طی این دوره و فراهم آوردن امکان کسب تجربیات واقعی از کلاس درس و محیط های آموزشی

راهکار ۱۱/۳ - ایجاد سازوکارهای لازم برای جذب و نگهداشت استعدا دهای برتر و برخـوردار از صـلاحیت هـای دینـی، اخلاقی، انقلابی و شخصیتی به رشته های تربیت معلم با تاکید بر تقویت انگیزه های معنوی و مادی معلمـان از قبیـل برقـراری حقوق و دستمزد در دوران تحصیل، ارتقای سطح آموزشی و تجهیزاتی مراکز ذیربط، ایجاد نظام بازآموزی مستمر علمی و تسهیل در ادامه تحصیل با توجه به رتبه بندی معلمان

راهکار ۱۱/٤ - ایجاد نظام ارزیابی صلاحیت معلمان شامل شایسـتگی هـای، اخلاقـی، اعتقـادی، انقلابـی ، حـرف هـای و تخصصی و ارزشیابی متناسب با مبانی و اهداف سند تحول راهبردی

راهکار ۱۱/٥ - ایجاد انعطاف در برنامه های درسی تربیت معلم متناسب با تحولات علمی و نیازهای نظـام تعلـیم وتربیـت رسمی عمومی با تا یکد بر رو کیرد تلفیقی و به روز رسانی توانمندی های تربیتی و تخصصی معلمان

راهکار ۱۱/٦ - استقرار سازوکارهای ارتقای توانمندی های معلمان برای مشارکت موثر آنان در برنامه ریزی درسی در سطح مدرسه، به ویژه ساز وکار هایی که به تقویت هویت حرفه ای آنان می انجامد

راهکار ۱۱/۷ – توسعه ی زمینه پژوهشگری و افزایش توانمندی های حرفه ای به شکل فردی و گروهی میان معلمان و تبادل تجارب و دستاوردها در سطح محلی وملی و ایجاد فرصت های باز آموزی مستمر علمی و تحقیقـاتی و مطالعـاتی و برگـزاری

جشنواره های الگوی تدریس برتر و اختصاص اعتبارات خاص برای فعالیت های پژوهشی معلمان

راهکار ۱۱/۸ - برنامه ریزی برای کارآموزی و کارورزی دانشجو معلمان در کنار تربیت معلم و بررسی نظریات جدید تعلیم و تربیت

راهکار ۱۱/۹ - رصد کردن تحولات نظام آموزش و پرورش و تربیت معلم و تحولات علمی در حوزه علوم تربیتی در سطح منطقه، جهان اسلام و بین الملل و بومی سازی تجربیات و یافته های مفید آنها و بهره مندی آگاهانه از آنها در چارچوب نظام معیار اسلامی

راهکار ۱۱/۱۰ - جلب مشارکت دانشگاه های برتر و حوزه های علمیه در امر تربیت تخصصی- حرفه ای و دینی معلمان، کارشناسان و مدیران با همکاری دانشگاه فرهنگیان

راهکار ۱۱/۱۱ – مشارکت فعال در تعاملات بین المللی، با اولویت جهان اسلام و انعکاس نظریات و تجربیات موفق داخلی در محافل و مراکز علمی جهانی

راهکار ۱۵ /۱ - تدوین منابع علوم انسانی مبتنی بر جهان بینی اسلامی و با هدف توأمان هدایت، تعالی و مدیریت فرد و جامعه

راهکار ۱۵/۲ - تدوین برنامه به منظور فرهنگ سازی در جهت تبیین و تقویت منزلت علوم انسانی و پرهیز از غلبه رویکرد تجربی و فنی در دوره های آموزش رسمی عمومی

راهکار ۱۵/۳ - شناسایی استعدادهای برتر و هدایت آنها به ادامه تحصیل در رشت ههای علوم انسانی و زمینه سازی برای تقویت و تعمیق فعالیت های علمی پژوهشی آنها در دوره های آموزش عالی

راهکار ۱۵/٤ - جذب و تربیت معلمان مستعد، آگاه و متعهد برای تدریس در درس های علوم انسانی، دانش افزایی مستمر معلمان در حین خدمت و ارتقاء شأن و منزلت فرهنگی و اجتماعی آنها

راهکار ۱۵/۵ - اصلاح و باز تدوین متون و مواد آموزشی دروس علوم انسانی در سطوح مختلف بر اساس آموزه ها و معارف دینی و با مشارکت حوزه های علمیه

راهکار ۱۵/٦ - ایجاد تنوع در فرصت های تربیتی در مراکز آموزشی و تربیتی برای پاسخگویی به نیاز های دانش آموزان

راهکار ۱۸/۱ – مناسب سازی فرهنگ سازمانی بر اساس معیارهای اخلاق اسلامی با تاکید بر تقویت روحیه اخوت و تعاون، خلاقیت و آموزش مستمر

راهکار ۱۸/۲ - تامین تسهیلات و امکانات و ایجاد ساز و کارهای کارا و اثربخش در آموزش های ضمن خدمت معلمان و تقویت انگیزه و مهارت حرفه ای برای یادگیری مداوم

راهکار ۲۲/۲ - ایجاد ساز و کارهای لازم برای تربیت و نگهداشت مدیران و راهبران آموزشی و تربیتی و تلاش برای افزایش ثبات مدیریت در مجموعه نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی

راهکار ۲۳/۱ - استفاده بهینه از ظرفیت های موجود برای گسترش فرهنگ تفکر و پژوهش دربین مدیران، مربیان و تأمین پژوهشگر مورد نیاز نظام تعلیم وتربیت رسمی عمومی و حمایت از پژوهشگران فعال و مجرب" (اسدی گرمارودی , اسدالله ، شریف زاده , سید علی , ۱۳۹۲, ص. ۵۰-٤۷)

نتیجه‌گیری

نظام جامع تربیت معلم در جمهوری اسلامی ایران ، نظامی است آموزشی ، پژوهشی و تربیتی ، بر پایه ایمان به خدای یکتا ، تقوای الهی ، اخلاق اسلامی ، اصول و ضوابط تربیتی اسلام که با توجه به نقش هدایتی و محوری قرآن کریم و رسالت تربیتی انبیای عظام و ائمه اطهار علیهم الاسلام و هدف غائی ان یعنی تربیت و تأمین منابع انسانی متفکر ، خلاق و آگاه به مسائل آموزشی و پرورشی روز کودکان ، نوجوانان و جوانان ، نیاز نظام آموزش و پرورش کشور است تا در حدی که بتوانند مسئولیت تعلیم و تربیت کودکان ، نوجوانان و جوانان جامعه را در وصول به اهداف نظام جمهوری اسلامی ایران آگاهانه بر عهده بگیرند.

از اهداف مهم نظام جامع تربیت معلم می توان به *ایجاد زمینه مساعد و شرایط مناسب برای تربیت معلمان شایسته ، متعهد و متخصص و ایجاد امکانات لازم برای ارتقای منزلت و افزایش کیفیت مهارت های معلمی در جهت پیشرفت و تعالی* اشاره کرد.

«دانشگاه فرهنگیان» که بنابه اظهار نظر بانیان آن قله سند تحول بنیادین اموزش و پرورش محسوب می شود و دانشگاهی است که مسئولیت تأمین ، تربیت ، بهداشت و نگهداشت و ارتقای اعتقاد فکری ، تربیتی و مهارتی و ... معلمان ، مدیران ، مربیان ، کارمندان و همه نیرو های دست اندرکار در تعلیم و تربیت آموزش عمومی کشور را بر عهده داشته و بر این اساس بوده که وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی آن را را تأسیس نموده است.

در این مقاله سعی شد با بررسی و مطالعه همه اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش از جمله سند چشم انداز بیست ساله کشور ، سند چشم انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی ، سند نقشه جامع علمی کشور ، مبانی نظری تحولات مورد نظر در نظام آموزش و پرورش (شامل فلسفه تربیت درجمهوری اسلامی ایران- فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران – رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران) و سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی به ارزیابی تأثیر این اسناد بالادستی در کیفیت بخشی به جایگاه و ویژگی های دانشگاه فرهنگیان به طور خلاصه پرداخته شود .

منابع

(۱۹۹۶). *یادگیری : گنج درون* «گزارش کمیسیون بین المللی آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم». یونسکو, پاریس.

اسدی گرمارودی , اسدالله ، شریف زاده , سید علی . (۱۳۹۲). *دانشگاه فرهنگیان قله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران: موسسه فرهنگی برهان (انتشارات مدرسه).

رئوف, ع. (۱۳۷۹). *جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

رئوف, ع. (۱۳۸۳). *یاد دادن برای یاد گرفتن*. تهران: انتشارات مدرسه.

شکاری, ع. (۱۳۷٤). *نظام تربیت معلم چین و ایران پس از انقلاب هر دو کشور*. در , مجموعه مقالات چهارمین سمپوزیوم جایگاه تربیت – نقش تربیت معلم (چاپ. اول). تهران: انتشارات تربیت.

شورای عالی انقلاب فرهنگی. (آذر ماه ۱۳۹۰). *مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم وتربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.

شورای عالی انقلاب فرهنگی. (آذر ماه ۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش پرورش*. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.

صحرانورد, ب. (۱۳۸۸). *مجموعه مقالات همایش بررسی جایگاه مراکز تربیت معلم در نظام های آموزشی دنیا*. اردبیل: مرکز تربیت معلم علامه طباطبایی .

فلاحی, ک. (۱۳۸۸). *بررسی جایگاه انتخاب و تربیت معلم در ساختار تشکیلاتی وزارت آموزش و پرورش*. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

کوپولا, آ. ج., و همکاران. (۱۳۸۵). *نظارت و رهبری آموزشی حمایتی*. (ا. خدیوی, & همکاران, مترجم.) تبریز: نشر مترجم.

ماریا تورس, ر. (۱۳۷۷). *تربیت معلم به سوی الگویی تازه برای آموزش معلمان*. (ف. مجیدی, مترجم.) تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

مهر محمدی, م. (۱۳۸٦). *بازاندیشی فرایند یاد دهی و یادگیری و تربیت معلم* (چاپ دوم). تهران: موسسه فرهنگی برهان ، انتشارات مدرسه.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان

اعظم رسولی[۱]، هادی مصلح[۲]، مهوش خسروی[۳]

چکیده

هدف اصلی از انجام این پژوهش، اجرای ارزیابی درونی جهت آشکار نمودن نقاط ضعف و قوت گروه‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان اصفهان می‌باشد. پژوهش از نوع کاربردی و در آن از روش تحقیقی توصیفی-پیمایشی و مقوله‌بندی و ارزش‌گذاری استفاده شده و به جهت تمرکز بر یک مورد و واحد تحلیل (گروه آموزشی) جزء دسته مطالعات موردی نیز محسوب می‌شود. جامعه آماری پژوهش شامل ٤٨ نفر از اساتید دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان می‌باشد. حجم نمونه پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند با توجه به محدود بودن جامعه پژوهش، کلیه افراد به روش سرشماری کامل حائز معیار ورود به پژوهش شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش از پرسشنامه استفاده شد. روایی صوری و محتوایی ابزار گردآوری داده‌ها از طریق نظرسنجی از متخصصان و ضریب پایایی ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹٤ محاسبه شد. برای بررسی وضعیت گروه‌های آموزشی از شاخص‌های مرکزی آمار توصیفی استفاده شد. نتایج به دست آمده بیانگر این واقعیت است که گروه‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان در بعد عوامل شش‌گانه، در چهار عامل (جایگاه سازمانی و مدیریت گروه، هیئت‌علمی، دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی، امکانات و تجهیزات آموزشی) در بعد مطلوب قرار دارند؛ و در دو بعد دیگر (دانشجویان و فرایندیاددهی-یادگیری) در وضعیت نسبتاً مطلوب قرار دارد. در

۱. دانشگاه فرهنگیان پردیس فاطمه الزهرا(س) اصفهان، اصفهان، ایران.(نویسنده مسئول) bahar.r351@gmail.com
۲. دانشگاه اصفهان، گروه علوم تربیتی، اصفهان، ایران. Hadimosleh313@gmail.com
۳. دانشگاه اصفهان، گروه علوم تربیتی، اصفهان، ایران. mahvash.khosravi68@gmail.com

مجموع گروه‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان اصفهان در وضعیت مطلوب قرار دارد.

کلمات کلیدی: گروه‌های آموزشی، دانشگاه فرهنگیان اصفهان، ارزیابی درونی، کیفیت.

مقدمه

در جهان امروز نیروی انسانی بیش از همه چیز دارای اهمیت است و اقتصاددانان معتقدند آنچه در نهایت خصوصیت روند توسعه اقتصادی و اجتماعی هر کشور را تعیین می کند، منابع انسانی آن کشور است، نه سرمایه و یا منابع مادی دیگر. این منابع انسانی هستند که سرمایه ها را متراکم می سازند، از منابع طبیعی بهره برداری می کنند، سازمانهای اجتماعی و اقتصادی و سیاسی را به وجود می آورند و توسعه ملی را پیش می برند. کشوری که نتواند مهارتها و دانش مردمانش را توسعه دهد و از آن در اقتصاد ملی به نحوه مؤثری بهره برداری نماید، قادر نخواهد بود هیچ چیز دیگری را توسعه بخشد (شریعتمداری،۱۳۸۳). آموزش و به ویژه آموزش عالی نقش تعیین کننده ای در توسعه منابع انسانی هر کشوری دارد. در حقیقت آموزش نوعی سرمایه گذاری مفید و عاملی کلیدی در توسعه محسوب می شود و چنانچه به درستی و شایستگی برنامه ریزی و اجرا شود می تواند بازده اقتصادی قابل ملاحظه ای داشته باشد. با توجه به اهمیت آموزش عالی در روند توسعه منابع انسانی هر کشور، در صورتی که کیفیت مراکز آموزش عالی مطلوب نباشد، آینده علمی و پژوهشی کشور اطمینان بخش نخواهد بود. با این وجود نگاهی به روند تحولات نظام آموزش عالی کشور طی چند سال گذشته، حاکی از سیر نزولی برخی شاخصهای کیفی آموزش عالی می باشد. این مسئله از یک سو و از سوی دیگر رشد کمی آموزش عالی، همچنین توجه به ضرورت تربیت نیروی انسانی شایسته برای ورود به جامعه اطلاعاتی و بازار کار آن، لزوم توجه به اثربخشی و کارآیی نظام آموزش عالی را امری اجتناب ناپذیر جلوه می دهد (یارمحمدیان و کلباسی، ۱۳۸۵). این کار با ارزیابی درونی و بیرونی میسر می شود و گام نخست در این زمینه، ارزیابی درونی توسط گروههای آموزشی دانشگاههاست. ارزیابی درونی به اعتقاد بسیاری از صاحبنظران نقش مهمی در یاری رساندن و کمک به سازمانها در شناسایی نقاط قوت و ضعف خود ایفا می کند. با ارزیابی درونی سازمانهای مختلف می توانند واحدها و عوامل انسانی و غیر انسانی خود را ارزشیابی نمایند(محمدی و همکاران،۱۳۸۸). از آنجا که گروه آموزشی به عنوان زیر نظام اصلی دانشگاه به حساب میآید و بهبود کیفیت دانشگاه وابسته به بهبود کیفیت گروههای آموزشی آن می باشد، انجام فرآیند ارزیابی در گروه آموزشی گامی مؤثر در رشد کیفی نظام آموزش عالی خواهد بود. بنابراین به واسطه ارزیابی درونی کیفیت عوامل تشکیل دهنده گروه آموزشی ارزیابی شده و قوتها، ضعفها، فرصتها و عوامل بازدارنده توسعه گروه شناسایی می شود. سپس برنامه ریزی توسعه گروه برای بهینه کردن فعالیتهای آن انجام می پذیرد (بازرگان و همکاران،۱۳۸۵). همچنین با ارزیابی درونی اعضای هیأت علمی، فعالیتهای گذشته گروه آموزشی را بررسی کرده و نقاط قوت و ضعف، فرصتها و تهدیدها را به منظور طرح ریزی توسعهٔ گروه آموزشی در آینده شناسایی می کنند و مهمترین هدف ارزیابی درونی که بهبود، تضمین و تقویت کیفیت برنامه های آموزشی است محقق می شود(کیذوری و همکاران،۱۳۸۷). با اطلاعاتی که با ارزیابی درونی عاید نظام آموزشی می گردد انتظار می رود نظام بتواند با بهره گیری بیشتر و بهتر از استعدادها، ضعفهای خود را بر طرف سازد. علاوه بر آن، حاصل ارزیابی درونی باید متبلور ساختن شفافیت و

پاسخگویی در همه فعالیتهای دانشگاهی باشد (سزنتو[1]،۲۰۰۵). بنابر این تصمیم گیرندگان و دست اندرکاران می توانند تصویری از چگونگی وضع فعالیتها بدست آورند و با استفاده از آن، برای بهبود و پیشرفت فعالیتها و دستیابی به بازدهی مورد نظر تصمیم گیری کنند.

بحث درباره بهبود وارتقائ کیفیت آموزشی نشان دهنده این امر است که وضع موجود به‌عنوان وضع مطلوب تلقی نمی‌شود؛ و هدف این است که خود را به وضع مطلوب نزدیک سازیم. معیارهای قضاوت در این خصوص نیز اهداف و یا استانداردهای موجود می‌باشند. بر این اساس پژوهش حاضر قصد دارد به ارزیابی درونی دانشگاه فرهنگیان بپردازد.

مبانی نظری

آموزش عالی یکی از مهم‌ترین نهادها در جهت آموزش، توسعه وتامین منابع انسانی و رکن اصلی در پیشرفت و توسعه همه‌جانبه هر کشوری می‌باشد. دانشگاهها و موسسه‌های آموزش عالی همواره به‌عنوان بالاترین مرکز اندیشه ورزی و تولید علم در جامعه محسوب شده و با حضور و فعالیت اندیشمندانه متفکران، محققان، دانش‌پژوهان و دانشجویان در اعتلای علمی وجهت بخشیدن به حرکت‌های فکری اعتقادی، فرهنگی و سیاسی جامعه نقش اساسی دارند (پروین و همکاران،۱۳۹۳).

در آغاز قرن ۲۱ میلادی کاربرد ارزشیابی جهت ارتقای کیفیت نظام‌های آموزشی از اهمیت بالایی برخوردار است بدین‌سان در هر آموزشی یا به‌طورکلی در هر فعالیتی که برای انتقال، برانگیختن و کسب دانش، نگرش توانش به عمل می‌آید. از ارزشیابی به‌عنوان فرآیندی مستمر و منظم برای توصیف کردن، هدایت و اطمینان یافتن از کیفیت فعالیت‌های آموزشی استفاده می‌شود. در چند دهه‌ی اخیر تحول در زمینه ارزشیابی آن‌چنان بوده است که ارزشیابی به‌عنوان سرمایه‌گذاری در انسان‌ها و پیشرفت قلمداد شده است (محمدی و همکاران،۱۳۹۳).

ارزشیابی یا ارزیابی به یک فرآیند ساختارمند برای جمع‌آوری و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود که تحقق اهداف موردنظر برنامه و میزان آن را معین می‌کند. به دیگر سخن ارزشیابی به فرآیند نظام‌دار یک موضوع اطلاق می‌گردد که برای بهبود وتاثیر بخشی بیشتر برنامه و با استفاده از روش‌های صحیح اخلاقی و دقیق صورت می‌گیرد. دانشگاهها به‌منظور به انجام رساندن وظایف خطیر و پویایی خود نیازمند الگو و ابزار مناسب برای ارزیابی و اطمینان کیفی از روند برنامه‌ها و فرایندهای مربوط و کارایی و اثربخش دانش‌آموختگان خود و مهم‌تر از همه میزان رضایت‌مندی آنان است (ملکی و محمدی مهر،۱۳۸۸).

تجربه‌های بین‌المللی نشان می‌دهد که برای بهبود کیفیت نظام دانشگاهی باید به ارزیابی کیفیت گروه‌های آموزشی پرداخت و از این طریق مشارکت اعضای هیئت‌علمی را جلب کرد (بارزگان،۱۳۷٤).

ازآنجاکه گروه آموزشی به‌عنوان زیر نظام اصلی دانشگاه به‌حساب می‌آید و بهبود کیفیت دانشگاه وابسته به بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی آن می‌باشد، انجام فرآیند ارزشیابی در گروه آموزشی (سطح خرد) گامی مؤثر در اشاعه فرهنگ و رشد کیفی نظام آموزش عالی خواهد بود (عباس پور و شرفی،۱۳۹۰).

به‌منظور ارزیابی درونی، ملاک‌ها ونشانگرهایی لازم است تا بر اساس آن بتوان جنبه‌های مختلف موضوع را مشخص نمود اما کثرت گستردگی و تنوع مؤلفه‌ها ونشانگرهایی ارزیابی در فرایند اجرای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشگاهی انگیزه

1. Szanto

افراد برای مشارکت در این فرایند را تحت تأثیر قرار می‌دهد (نادری وعبدالهی، ۱۳۸۹). به‌طوری که این امر در پـژوهش‌هـای انجام شده در زمینه ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی در سراسر کشور به‌عنوان دغدغه اصـلی در فراینـد اجـرای ارزیـابی درآمده است زیرا گروه آموزشی هسته اصلی فعالیت‌های هر دانشگاه به حساب می‌آیـد و بهبـود کیفیـت دانشـگاه بـه بهبـود گروه‌های آموزشی آن وابسته است بنابراین انجام فرآیند ارزیابی مستمر در سطح گروه آموزشـی گـامی مـؤثر در رشـد کیفـی دانشگاه و درنتیجه ارتقاء کیفیت نظام آموزش عالی خواهد بود (سیستانی و مطهری نژاد،۱۳۹٤).

فعالیت ارزیابی درونی (خودارزیابی) راهی برای تحقق اهداف موردنظر و استقرار نظام تضمین کیفیت در آمـوزش عـالی است ارزیابی درونی به‌عنوان مرحله اول از الگوی اعتبار سنجی محسوب می‌شود. اعتبار سنجی به‌عنوان بازبینی و سنجش یـا هر دو مقصد و بررسی و مشخص کردن اعتبار برنامه‌ها با استفاده از استانداردهای از قبل تعیین‌شـده محسـوب مـی‌شـود. در فرآیند ارزیابی درونی جنبه‌های قوت و ضعف و فرصت‌ها و تهدیدها را در می‌یابند و به اصلاح ضعف‌هـا تحکـیم قـوت‌هـا استفاده از فرصت‌ها و رفع تهدیدها و تبدیل آن‌ها به فرصت‌ها می‌پردازند (عباسی و وقور کاشانی،۱۳۹٤).

اجرای ارزیابی درونی کمک می‌کند تا هدف‌های یک گروه آموزشی به‌طور آشکار بیان شود و ضمن شناسـایی قـوت‌هـا، ضعف‌ها ومحدویت های آن وضعیت مطلوب و موجود گروه آموزشی مشخص و برای دستیابی به وضعیت ممکن برنامه‌ریزی گردد. با استقرار این‌رویکرد ارزیابی در دانشگاه فرهنگیان می‌توان انگیزه و رغبت لازم را در اعضـای هیئـت‌علمـی در جهـت مشارکت فعال در فرآیند ارزیابی و تعیین نقاط قوت و ضعف برنامه و نهادینه کردن فرهنگ ارزیابی، مسئولیت‌پذیری و کیفیت مداری ایجاد نمود.

با توجه به اینکه کیفیت برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان از اهمیت بسیاری به لحاظ تربیت نیروی انسـانی موردنیـاز جامعـه، ارتقا سطح توانمندی حرفه‌ای معلمان و پاسخ‌گویی به نیازهای فزاینده در دنیای روبه‌پیشرفت امـروزی برخـوردار اسـت و بـا توجه به رسالت خطیر دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان تنها منبع رسمی تربیت وتامین معلم حرفـه‌ای و کارآمـد، توجـه خـاص بـه تدوین برنامه ارتقای کیفیت، استانداردسازی، بومی‌سازی و غنی‌سازی آن ضرورت دارد. لـذا ایـن پـژوهش درصـدد بررسـی وضعیت آموزشی، پژوهشی گروه‌های آموزشی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان اصـفهان در سـال تحصـیلی ۹٤-۱۳۹۳ از طریق به‌کارگیری مراحل و فرآیند اجرایی ارزیابی درونی یا خودارزیابی به‌عنوان اولین مرحله الگوی اعتبارسنجی می‌باشد.

مرور پیشینه ها

در پژوهشی که مصلح و خسروی (۱۳۹٤) با عنوان «ارزیابی درونی گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور مرکز بابل» نشان داد که مدیر گروه علوم تربیتی ملاک مدیریت و سازماندهی را نسبتاً مطلوب و ملاک منابع آموزشی ارزیابی کرد. اساتید گروه مـلاک اهداف رسالت‌ها را نامطلوب دانسته، اما فرآیند یاددهی یادگیری را مطلوب ارزیـابی نمودنـد. همچنـین اسـاتید گـروه مـلاک مدیریت سازمانی را مطلوب، اما ملاک منابع آموزشی را نامطلوب ارزیابی کرده‌اند. دانشجویان گروه، فرآیند یاددهی یـادگیری را مطلوب و ملاک منابع آموزشی را نسبتاً مطلوب ارزیابی کرده‌اند. دانش‌آموختگان گروه ملاک‌های کارآیی دوره و آثار علمی و پژوهشی را نسبتاً مطلوب ارزیابی کرده‌اند.

در پژوهشی که رمضانی و نعمتی (۱۳۹۳) با عنوان «ارزیابی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجـان ازکیفیـت خـدمات

آموزشی ارائه‌شده به آنان» نشان داد که بین میزان رضایت دانشجویان دختر و پسر از کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه تفاوت معناداری وجود ندارد که بیشترین میانگین ادراک دانشجویان از کیفیت خدمات به بعد اطمینان (عمل به تعهدات) و کمترین آن به بعد پاسخگویی (کمک به مشتری) مربوط بوده است.

یادگاری وهمکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی به «ارزیابی درونی گروه آموزشی گفتاردرمانی» پرداختند ارزیابی درونی گروه آموزشی گفتاردرمانی روشن ساخت که حوزه‌های آموزشی مختلف نسبت به وضعیت مطلوب فاصله دارند. بر اساس این یافته‌ها، اگرچه بیشتر حوزه‌ها در سطح نسبتاً مطلوب بودند اما راه زیادی تا بهبود کیفیت آموزش وجود دارد که این امر به‌ویژه با رفع نواقص و کاستی‌های مربوط به حوزه‌های کمتر مطلوب محقق خواهد شد.

اندیشه وهمکاران (۱۳۹۲) در مقاله «ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی ادبیات و برنامه‌ریزی آموزشی دانشکده‌ی تحصیلات تکمیلی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول سال ۸۹-۱۳۸۸» در این پژوهش از روش‌های نمونه‌گیری سرشماری کامل و هدفمند استفاده شده است، ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌ی پژوهشگر ساخته، چک لیست و روش به کار گرفته شده، روش توصیفی- مقطعی می‌باشد. این پژوهش با استفاده از الگوی اعتبارسنجی در ۷ گام با ٤ عامل (مدیران گروه، اساتید، دانشجویان و دانش‌آموختگان) و ٦ ملاک و ۱۵۰ نشانگر به ارزیابی درونی دانشکده‌ی مذکور پرداخته شده است. مدیران گروه‌های ادبیات و برنامه‌ریزی ملاک مدیریت و سازماندهی را نسبتاً مطلوب و ملاک منابع آموزشی را مدیر گروه ادبیات نسبتاً مطلوب و مدیر گروه برنامه‌ریزی آموزشی نامطلوب ارزیابی کرده‌اند و اساتید هر دو گروه ملاک اهداف و رسالت‌ها را نامطلوب اما فرآیند یاددهی یادگیری را مطلوب ارزیابی نمودند. همچنین اساتید هر دو گروه ملاک مدیریت سازمانی را مطلوب، اما ملاک منابع آموزشی را نامطلوب ارزیابی کرده‌اند. دانشجویان هر دو گروه، فرآیند یاددهی یادگیری را مطلوب و ملاک منابع آموزشی را نامطلوب ارزیابی کرده‌اند. دانش‌آموختگان هر دو گروه ملاک‌های کارآیی دوره و آثار علمی و پژوهشی را نسبتاً مطلوب ارزیابی کرده است.

سوآرز وهمکاران[1] (۲۰۱۳) در مطالعه‌ای «کیفیت خدمات دانشگاه اویدو را بر اساس مدل EFQM» ارزیابی نمودند. هدف از این مطالعه، تشخیص سطح مدیریت کیفیت هریک از خدمات با استفاده از یک فرایند خودارزیابی بوده است که درنتیجه، منجر به پیشنهاد و اجرای سه اقدام برای پیشرفت شده است. نتایج این مطالعه شامل اهداف و روش فرآیند خودارزیابی از چهار نوع از خدمات دانشگاه اویدو است. همچنین دربردارنده پیشنهاد اندازه‌گیری پیشرفت عمومی، ارتقا کیفیت با استفاده از رویکرد فرآیندی برای به دست آوردن یک اثر مثبت و مستقیم بر معیار فرآیند EFQM می‌باشد.

جین وهمکاران[2] (۲۰۱۱) پژوهشی با عنوان «مفهوم کیفیت خدمات در آموزش عالی مدلی را برای توسعه کیفیت خدمات در آموزش عالی» ارائه کرده‌اند. در مدل پیشنهادی آن‌ها، کیفیت خدمات متشکل از دوبعداصلی: الف) برنامه‌های کیفیت: برنامه درسی، تعامل با صنعت، کیفیت ورودی، امکانات علمی وب) کیفیت زندگی: فرآیندهای غیرعلمی، تسهیلات پشتیبانی، دانشگاه و کیفیت تعامل می‌باشد.

در پژوهش یو[3] (۲۰۰۸) با عنوان «سرویس‌دهی خدمات با کیفیت در آموزش عالی: تلاش برای برتری» به بحث درباره

1. Suarez et al
2. Jain et al.
3 .Yeo

اهمیت کیفیت خدمات در آموزش عالی به‌عنوان وسیله‌ای برای دست‌یابی به مزیت رقابتی در بلندمدت پرداخته شده است. این پژوهش نشان می‌دهد ادراک دانشجویان از کیفیت خدمات، تأثیر مستقیم در پویایی ایجاد شده در داخل و خارج دانشگاه دارد.

کجلگرن[1] (۲۰۰۵) در پژوهشی تحت عنوان «ارزیابی برنامه‌های دکتری پرستاری» هدفش ارزیابی برنامه‌ها در داخل آموزش عالی به‌طورکلی و ارائه رویکردهای برای ارزیابی برنامه‌های دکتری پرستاری بود. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که در ساختار برنامه دکتری پرستاری بایستی به برنامه درسی توجه شود و همچنین توجه به تغییرات درزمینه محتوا و زمان را ممکن سازد، ضروری‌ترین محتوای برنامه درسی مشخص کردن تئوری پرستاری، تئوری توسعه و مفهوم فرموله کردن و تحلیل کمی است. صلاحیت دانشکده‌ها باتجربه، تحقیقات فعال، درگیری دانشجویان در رشته‌ها و تحقیقات ارتباط دارد، برنامه‌های دکتری به‌ندرت بر روی توسعه سلامتی، کهولت شناسی و سلامت جامعه تمرکز دارند و کمتر از نیمی از این برنامه‌ها شامل روش‌های کیفی است.

ابزار و روش

این پژوهش، با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش به دو صورت کمی و کیفی صورت پذیرفته است، در قسمت کمی به شیوه توصیفی – پیمایشی و در قسمت کیفی به شیوه‌ی مقوله‌بندی و ارزش‌گذاری انجام شد. همچنین، این تحقیق به جهت تمرکز بر یک مورد و واحد تحلیل (گروه آموزشی) جزء دسته مطالعات موردی نیز محسوب می‌گردد؛ اما از بعد هدف در ردیف تحقیقات کاربردی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش دربرگیرنده اساتید دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان می‌باشد که ٤٨ نفر از اساتید به عنوان جامعه این پژوهش انتخاب شدند. حجم نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند با توجه به محدود بودن جامعه پژوهش، کلیه افراد به روش سرشماری کامل حائز معیار ورود به پژوهش شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش از پرسشنامه استفاده شد؛ که پاسخگویان از طریق طیف لیکرت شامل (کاملاً مخالف امتیاز ۱، مخالف امتیاز ۲ تا حدودی موافق امتیاز ۳، موافق امتیاز ٤ و کاملاً موافق امتیاز ۵) نظر خود را در مورد هریک از نشانگرها بیان داشتند. برای تفسیر یافته‌ها، میانگین امتیاز بین ۱/۷–۰ نامطلوب، بین ۳/٤–۱/۷ نسبتامطلوب و بین ۵–۳/٤ مطلوب ارزیابی شد. بررسی روایی صوری و محتوایی ابزار گردآوری داده‌ها از طریق نظرسنجی از متخصصان صورت قرار گرفت. در پژوهش حاضر ضریب پایایی ابزار گردآوری داده‌ها با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای پرسشنامه ۰/۹٤ محاسبه شد. گردآوری داده‌ها به مدت ۳۵ روز از طریق مراجعه حضوری به گروه‌ها در ساعات اداری و آموزشی صورت پذیرفت. نمونه‌های پژوهشی برای پاسخگویی به سؤالات توجیه شدند و تأکید شد که پاسخ‌های دقیق آنها می‌تواند در بهبود کیفیت گروه‌ها تأثیر مثبتی داشته باشد؛ همچنین به نمونه‌های پژوهشی اطمینان داده شد که هویت آنان محرمانه خواهد ماند. پس از گردآوری داده‌ها برای بررسی وضعیت گروه‌های آموزشی از شاخص‌های مرکزی آمار توصیفی (فراوانی، میانگین و درصد) استفاده شد و داده‌ها مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفتند.

---

1. Kjellgren

یافته‌ها

عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مناسب جهت ارزیابی درونی گروه‌های دانشگاه فرهنگیان اصفهان کدامند؟ و از چه مطلوبیتی برخوردارند؟

برای تعیین عوامل و ملاکها ضمن بررسی پیشینه تحقیق و تجارب ملی و بین‌المللی و با توجه به اهداف گروه شش عامل و بیست‌وهشت ملاک جهت ارزیابی گروه مشخص شد .سپس برای تعیین نشانگرهای مربوط به هر ملاک و تعیین معیار قضاوت برای هر یک از نشانگرها با توجه به اهداف گروه، نظر اعضای کمیته ارزیابی، مصوبات و آیین‌نامه‌های داخلی گروه امکانات و محدودیت‌های گروه جمعاً نودویک نشانگر به تصویب رسید سپس هر یک از نشانگرها، ملاکها و عوامل به طور جداگانه مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفته و میزان مطلوبیت هر کدام از آنها محاسبه و سپس نتایج مورد ارزیابی هر کدام از آنها مشخص شد. در نگاره زیر خلاصه نتایج کلی عوامل مورد ارزیابی گروه با توجه به تعداد ملاکها و نشانگرها نشان داده شده است.

جدول (۱) خلاصه نتایج کلی عوامل مورد ارزیابی در گروه‌های دانشگاه فرهنگیان اصفهان

ردیف	عوامل مورد ارزیابی	تعدادملاکها	تعداد نشانگرها	بارارزشی	نتیجه کلی ارزیابی عوامل
۱	جایگاه سازمانی و مدیریت گروه	۷	۲۲	۴/۶۶	مطلوب
۲	هیئت‌علمی	۳	۱۵	۴/۵	مطلوب
۳	دانشجویان	۴	۱۲	۳/۲	نسبتاً مطلوب
۴	فرایندیاددهی-یادگیری	۳	۶	۲/۹۷	نسبتامطلوب
۵	دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی	۷	۲۵	۳/۴۵	مطلوب
۶	امکانات و تجهیزات آموزشی	۴	۱۱	۳/۹	مطلوب
	مجموع	۲۸	۹۱	۲۲/۶۸	۳/۷۸

نتیجه‌گیری

طی دهه اخیر، گروه‌ها و واحدهای آموزشی قبل از انجام برنامه‌ریزی برای آینده به ارزیابی خود پرداخته‌اند تا نسبت به میزان دسترسی به اهداف خود و وضعیت کیفیت موجود گروه آگاهی پیدا کنند. یکی از رویکردهای ارزیابی که طی چند سال اخیر بدین منظور مورد استقبال جامعه دانشگاهی قرار گرفته، ارزیابی درونی است. تجربه های ملی و تحقیقات طی دهه گذشته نشان داده که استفاده از رویکرد ارزیابی درونی برای بررسی و بهبود کیفیت نظام دانشگاهی کشور، الگوی مناسبی است. در این راستا گروه های آموزشی دانشگاه فرهنگیان نیز با توجه به اهمیت و رسالت آن در نظام تعلیم و تربیت کشور و تربیت نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش کشور و سایر دستگاهها، تصمیم به ارزیابی از وضعیت موجود و میزان دسترسی به اهداف خود گرفت. در تحقیق حاضر که باهدف ارزیابی درونی گروههایی آموزشی دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان که در راستای شناسایی وضعیت موجود به منظور افزایش کیفیت صورت پذیرفت دو گام در نظر گرفته شد در گام اول گروه ارزیابی

با بهره‌گیری از روش نظر متخصصان نسبت به تدوین عوامل، مؤلفه‌ها و معیارهای گروه مبادرت نمود؛ زیرا که انتخاب عوامل، مؤلفه‌ها و نشانگرهای به عنوان یکی از اساسی‌ترین مراحل ارزیابی درونی می‌بایست در نظر گرفته شود. در مجموع ٦ عامل، ۲۸ مؤلفه (ملاک) و ۹۱ معیار یا نشانگر برای این پژوهش تدوین شد؛ که یافته‌های این مبحث با یافته‌های پژوهش مصلح (۱۳۹٤) و کریمیان (۱۳۹۲) همسو و هماهنگ می‌باشد.

درگام دو این پژوهش به با توجه به عوامل و مؤلفه‌ها و معیارهای تدوین شده به کار ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان اصفهان مبادرت شد که در این بخش نتایج بیانگر این واقعیت است که گروه‌های آموزشی در بعد عامل جایگاه سازمانی و مدیریت، هیئت‌علمی، دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی و امکانات و تجهیزات آموزشی در وضعیت مطلوب قرار داشتند اما دو عامل دانشجویان و فرایندیاددهی-یادگیری گروه‌های آموزش دانشگاه فرهنگیان اصفهان در وضعیت نسبتاً مطلوب قرار داشت. البته شایان ذکر است وضعیت مطلوب یا آرمانی، نقطه‌ای است که با توجه به شرایط متغیر دنیای امروز و نیاز ذی‌نفعان و متقاضیان آموزش عالی در حال تغییر است و در واقع چشم‌اندازی است که آموزش عالی در هر دوره‌ای برای خود تعیین و برای دست‌یابی به آن تلاش می‌کند. بدین ترتیب منطقی نیست که انتظار داشت گروه در زمینه همه عوامل در وضعیت مطلوب یا ایده آل قرار داشته باشد. در ضمن گروه باید این مسئله را نیز مدنظر داشته باشدکه وضعیت مطلوب فعلی نمی‌تواند زیاد دوام داشته باشد و با توجه به سرعت سرسام‌آور فناوری و اطلاعات، وضعیت مطلوب فعلی به وضعیت نامطلوب آینده تبدیل خواهد شد. ولی نکته قابل بررسی، وضعیت دو عامل دیگر می‌باشد که در وضعیت نسبتاً مطلوب قرار داردکه می‌تواند به عنوان زنگ خطری برای گروه‌ها آموزشی دانشگاه فرهنگیان اصفهان باشد.

با توجه به نتایج به دست آمده از ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان اصفهان مشخص شد که این گروه در چه وضعیت مطلوب و در چه مواردی از وضعیت نسبتاً مطلوب برخوردار است. ارائه تصویر شفاف و جامع از وضعیت موجود مبنای مناسبی برای اعضای گروه‌ها و دانشگاه است که بر اساس آن به توسعه ابعاد کمی و کیفی گروه‌ها و برنامه‌ریزی کوتاه‌مدت و بلندمدت بپردازند. این شناخت و آگاهی از وضعیت موجود سبب خواهد شد که گروه با چراغ روشن به جلو حرکت کند. هدف اصلی ارزیابی درونی این است که موجب آگاهی اعضای گروه از نقاط ضعف و قوت گروه شود و اقدام و عمل مناسب برمبنای نتایج و پیشنهادات صورت گیرد.

هدف پژوهش‌های موردی و کاربردی، شناسایی مشکلات و نارسایی‌ها و کمک به رفع آنها و بهبود وضعیت موجود است. در این پژوهش نیز بر اساس یافته‌های حاصل شده پیشنهاداتی مناسبی به گروه‌ها، دانشکده و وزارتخانه ارائه شده است که تا با برنامه‌ریزی بهتر و اقدام عملی، زمینه بهبود وضعیت کیفیت گروه فراهم شود. مواردی از پیشنهادهای ارائه شده عبارت‌اند از: اختصاص بودجه کافی از طرف دانشگاه به گروه‌ها، تدوین برنامه‌ای مدون برای توسعه گروه در درازمدت، میان‌مدت و کوتاه‌مدت در سطوح مختلف، برگزاری دوره‌های آموزشی برای اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان در خصوص نحوه استفاده از منابع کتابخانه، برگزاری کارگاه‌های روش تدریس فعال برای اعضای هیئت‌علمی، ارتقا کیفیت تخصص دانشجویان، رعایت تناسب میان نیازهای فردی دانشجویان و نیازهای جامعه در طراحی برنامه درسی، توسعه منابع انسانی و کالبدی، انتخاب دروس اختیاری توسط دانشجو و تنظیم و طراحی برنامه درسی که مهارت‌های موردنیاز را در دانشجویان ایجاد کند.

در تحقیقاتی که امکان مقایسه نتایج تحقیق با تحقیقات مشابه که به نحوی حمایت‌کننده تحقیق هستند، پرداخته می‌شود و

روش‌ها فرضیات و نتایج باهم مقایسه می‌شوند. ولی در تحقیقات ارزشیابی به دلیل اینکه یک پدیده خاص مورد بررسی قرار می‌گیرد و به موقعیتی خاصی مربوط است این کار صورت نمی‌گیرد مواردی از پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه، مطالعات مصلح (۱۳۹٤)، خسروی و مصلح (۱۳۹٤) و محمدی و اسحاقی (۱۳۹٤) هستند که درروش تحقیق و تدوین عوامل و نشانگر مشابه تحقیق حاضر عمل نموده‌اند. نتایج ارزیابی درونی به‌گونه‌ای است که فقط برای گروه مربوطه و مسئولانی که در ارتباط با این گروه به پاسخگویی و تصمیم گیر می‌پردازند مورد استفاده قرار می‌گیرد. امید است که انجام ارزیابی درونی در دانشگاه فرهنگیان اصفهان، آغازی برای انجام ارزیابی به صورت دوره‌ای در این دانشگاه باشد و نتایج این ارزیابی به بهبود کیفیت گروهها بیانجامد.

سخن آخر اینکه توصیه می شود در انجام الگویی ارزیابی درونی در همه گروه های آموزشی موارد زیر مورد توجه قرار گیرد:

۱- استفاده از دامنه‌ای از روش‌ها (پرسشنامه، مصاحبه، چک‌لیست، کارگاه آموزشی، اسناد و مدارک) برای جمع‌آوری اطلاعات در انجام ارزیابی درونی؛

۲- بازبینی عوامل، ملاک‌ها و نشانگر مورد استفاده در فرایند ارزیابی درونی؛

۳- استفاده از استانداردهای جهانی برای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی.

منابع

اندیشه، راضیه و همکاران.(۱۳۹۲). ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی ادبیات و برنامه‌ریزی آموزشی دانشکده‌ی تحصیلات تکمیلی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول سال ۸۹-۱۳۸۸. ٤(۱): ٥٤-٤٥.

بازرگان، عباس. (۱۳۷٤). ارزیابی درونی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. ٤(۳): ۷۰-٤۹.

پروین، احسان؛ غیاثی ندوشن، سعید و محمدی، شراره (۱۳۹۳). ارائه مدل مفهومی رابطه بین کیفیت برونداد آموزش عالی و توسعه پایدار بر اساس رویکرد سیستمی. پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی ۱(۱): ۱۱۷-۹۷.

رمضانی، عباس و نعمتی، زهره. (۱۳۹۳). ارزیابی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان از کیفیت خدمات آموزشی ارائه‌شده به آنان. مجموعه مقالات اولین کنفرانس ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی. دانشگاه صنعتی شریف. تهران.۳۸-۳۳.

سعادت طلب، آیت و غیاثی ندوشن، سعید.(۱۳۹۳). بررسی عوامل مؤثر بر نهادمندسازی نظام ملی اعتبارسنجی در آموزش عالی ایران.۱(۲): ۲۵-۱۳.

سیستانی، سرور و مطهری نژاد، حسین.(۱۳۹٤). ارزیابی درونی گروه هوشبری دانشکده پرستاری- مامایی و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان در سال ۱۳۹۲: یک گزارش کوتاه. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان. ١٤ (۷):٦۲۸-٦۲۱.

شریعتمداری، مهدی .(۱۳۸۳). ضرورت و نقش آموزش در بهسازی نیروی انسانی و توسعه در هزاره سوم. فصلنامه علمی خرد. نشر دانشگاه آزاد واحد گرمسار.

عباس پور، عباس و شرفی، محمد.(۱۳۹۰). ارزیابی درونی در گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه علامه طباطبایی.۲(۵):۱۵۹-۱۳۱.

عباسی، عفت و وقور کاشانی، مهدیه سادات. (۱۳۹٤). تبیین جایگاه استانداردسازی در ارتقاء کیفیت نظام آموزشی. فصلنامه آموزش مهندسی ایران.۱۷(٦٥): ۱۵۳-۱۳۳.

کریمیان، حیدر؛ صالحی، کیوان و نادری، عزت‌اله. (۱۳۹۲). ارزشیابی عوامل و نشانگرهای تأثیرگذار بر کیفیت گروه کتابداری و علوم اطلاع‌رسانی: مورد گروه کتابداری دانشگاه تربیت‌معلم تهران.۲٤(۱): ۲۹-٦.

کیذوری، امیرحسین؛ حسینی، محمدعلی وفلاحی خشکناب، مسعود .(۱۳۸۷). تأثیر ارزشیابی درونی بر ارتقای کیفیت آموزشی و پژوهشی، پژوهش پرستاری.۳(۸).۱۱۵-۱۰۵.

محمدی، رضا؛ فتح آبادی، جلیل؛ یادگارزاده، غالم رضا؛ میرزا محمدی، محمد حسن و پرند، کورش .(۱۳۸۸).ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. چاپ چهارم .تهران: سازمان سنجش آموزش کشور.

محمدی، رضاو همکاران. (۱۳۹۳). طراحی الگوی مطلوب ممیزی کیفیت آموزش عالی ایران. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی.٤(۵): ۱۵۳-۱۱۵.

مصلح، هادی و خسروی، مهوش. (۱۳۹٤). ارزیابی درونی گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور مرکز بابل. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی. تهران. دانشگاه فرهنگیان.٤۵۵-٤٤۰.

مصلح، هادی. (۱۳۹٤). ارزیابی جایگاه کیفیت در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی. مجموعه مقالات اولین کنفرانس بین المللی مدیریت، اقتصاد، حسابداری و علوم تربیتی.٤٤-۳۰.

ملکی، حسن و محمدی مهر، مژگان. (۱۳۸۸). فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی. مجله دانشکده پیراپزشکی علوم پزشکی ارتش.٤ (۲): ۳۰-۳٦.

نادری، ابوالقاسم وعبدالهی، حسین (۱۳۸۹). کارآیی و اثربخشی ارزیابی کیفیت گروه های آموزشی دانشگاهی: چالش هاوچشم اندازها. مجموعه مقالات چهارمین همایش سالیانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی. تهران. ۳٤-۱۷.

یادگاری، فریبا و همکاران.(۱۳۹۲). ارزیابی درونی گروه آموزشی گفتاردرمانی. آسیب‌شناسی گفتار و زبان.۱(۱):۳٦-۲۹.

یارمحمدیان، محمدحسین و کلباسی، افسانه.(۱۳۸۵).ارزشیابی درونی گروههای آموزشی دانشکده مدیریت و اطلاع رسانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، آموزش در علوم پزشکی.٦(۱).۱۳٤-۱۲۵.

Jain, R.Sinha, G. & Sahney, S. (2011). conceptualizing service quality in higher education. asian journal on quality. 3: 296-314.

Kjellgren,k. welin c. (2005).evaluation of doctoral nursing program-a review and strategy for follow up,institute of nursing,faculty and caring scince.the salgrenska academy at goteborg university.box 457,40530 goteborg,Sweden. 99-115.

Suarez, A. (2013). university services quality evaluation inaccordance with the efqm model at the university of Oviedo. quality technical unit 3principado st. mezzanine floor 33007 oviedo. 8-10.

Szanto, T. R. (2005). Evaluations of the Third Kind: External evaluations of external quality assurance agencies. Quality in Higher Education, 11 (3): 183 – 193.

Yeo, R. (2008). Servicing service quality in higher education: quest for excellence. on the horizon. 16: 152 - 161.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

مطالعه تطبیقی سرفصل دروس مقطع کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی با سایر رشته‌ها و گرایش‌های مشابه موجود در ایران

دکتر فیروزه زارع‌فراشبندی[۱]، عذرا دائی[۲]

چکیده

کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی، به‌دلیل اثرپذیری از تحولات موجود در سایر علومِ مرتبط، به ویژه فناوری اطلاعات و علوم حوزه سلامت، نیازمند بازنگری مداوم در برنامه آموزشی خود است. در پژوهش حاضر، برنامه درسی مقطع کارشناسی ارشد رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی با برنامه‌های درسی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه آزاد اسلامی با استفاده از روش تطبیقی مورد مقایسه قرار گرفته است. یافته‌ها نشان داد رشته مورد بررسی با رشته مشابه آن در دانشگاه آزاد اسلامی مشابهت بیشتری نسبت به رشته مشابه در وزارت علوم دارد. مقایسه گرایش‌های موجود، نشان داد این رشته بیشترین تطابق را با گرایش اطلاع‌رسانی(۹۳,۷۵ ٪) و کمترین تشابه را با گرایش مدیریت کتابخانه‌های دیجیتال(۳۷,۵ ٪) دارد. وجود شباهت زیاد سرفصل‌های گرایش پزشکی کتابداری و اطلاع‌رسانی با سایر گرایش‌های موجود این رشته در ایران، ضرورت تغییر در برنامه‌های آموزشی آن را محرز می‌سازد. وجود سرفصل‌های مشابه این رشته با دو رشته مشابه موجود بررسی شده نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای متعدد و متفاوت جامعه پزشکی و علوم وابسته باشد. تغییر سرفصل‌های این رشته و ایجاد گرایش‌هایی مانند کتابدار بالینی، کتابدار بیمارستانی، کتابداری مبتنی بر شواهد و غیره در مقطع کارشناسی ارشد می‌تواند خلاءهای موجود را پر کند.

۱.دانشیار، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، گروه کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی، اصفهان، ایران.

۲. دانشجوی دکترای کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی، مرکز تحقیقات فناوری اطلاعات در امور سلامت، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، گروه کتابداری و اطلاع رسانی پزشکی، اصفهان، ایران. o_daii@yahoo.com (نویسنده مسئول مکاتبات)

کلمات کلیدی: بررسی تطبیقی؛ کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی؛ آموزش کتابداری؛ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری؛ وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی؛ دانشگاه آزاد اسلامی؛ سرفصل دروس؛ برنامه آموزشی

۱- مقدمه

دوره کارشناسی ارشد ناپیوسته رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی دوره‌ای با ماهیت میان رشته‌ای است که دانش‌آموختگان مقطع کارشناسی ارشد آن با استفاده از فن‌آوری اطلاعات و مدیریت دانش، نه تنها فراهم‌آوری، سازماندهی و اشاعه اطلاعات علوم پزشکی را قوام می‌بخشند بلکه با اعمال مدیریت علمی بر کتابخانه‌های مرکزی دانشگاه‌های علوم پزشکی و کتابخانه‌های دانشکده‌ای و بیمارستانی زمینه ارتقای جریان اطلاع‌رسانی پزشکی را برای پزشکان، پیراپزشکان و دانشجویان علوم سلامت فراهم می‌سازند. اولین درس ویژه کتابداری پزشکی در سال ۱۹۳۹ در دانشگاه کلمبیا ارائه شد و پس از آن با فراز و نشیب‌های فراوانی به پیشرفت خود ادامه داد. در ایران نیز در سال ۱۳٥٦ اولین دوره پذیرش دانشجو در رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی در دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی و درمانی ایران و در مقطع کارشناسی ارشد صورت گرفت (وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، شورای عالی برنامه‌ریزی علوم پزشکی، ۱۳۸۹). در حال حاضر، این رشته به عنوان یکی از گرایش‌های موجود رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی در ایران اقدام به پذیرش دانشجو می‌کند.

رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی، یک رشته دانشگاهی میان‌رشته‌ای است که به دلیل اثرپذیری از تغییر و تحولات موجود در سایر علوم مرتبط با آن مانند فناوری، رسانه‌های ارتباطی و علوم سلامت نیازمند بازنگری مداوم در سرفصل و محتوای خود است. در دنیای متغیر و متحول کنونی که شیوه‌ها و سنت‌های گذشته با سرعت کهنه و منسوخ می‌شوند، لزوم هماهنگی و روزآمدسازی مداوم فعالیت‌ها و مهارت‌ها یک ضرورت است که به دلیل و برهان نیازی ندارد. اما می‌توان برخی از دلایل ضرورت بازنگری در برنامه‌های آموزشی و بازاندیشی در نظام‌ها و ساختارهای علمی را چنین برشمرد: هماهنگی با بازار کار و نیازهای زمانی و مقطعی آن، هماهنگی با تغییرات فناوری، محیط و جامعه در طول زمان، هماهنگی با تحولات و پارادایم‌های علمی، گسترش و تعمیق فرهنگ پژوهش، ایجاد روحیهٔ خلاق و تفکر انتقادی (حیدری، ۱۳۹۰). بازنگری مداوم و منظم در برنامه‌های آموزشی دانشگاه‌ها، میزان کارایی یا ناکارآمدی آن‌ها را نسبت به شرایط روز و بازار کار مشخص کرده و با شناسایی مشکلات موجود و ارائه راهکارهای مناسب باعث ارتقای یک رشته و دانش‌آموختگان آن خواهد شد (حیدری، ۱۳۹۰، ص ۷٤).

تغییر در برنامه درسی هر رشته، از ملزومات آن رشته است و همسویی آن با جهانِ در حال دگرگونی را فراهم می‌سازد (اصل بقا). با توجه به ماهیت میان‌رشته‌ای علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی و تعامل آن با حوزه‌های مختلف دانش بشری ، تدوین یا بازنگری یک برنامه درسی متناسب و ایده‌آل برای این رشته نیازمند توجه به علوم مرتبط با آن است (مختاری، ۱۳۸٤، ص ۲٦). محققان بسیاری به ضرورت تغییر سرفصل‌های این رشته و مشکلات متعدد فعلی آن پرداخته‌اند (حری، ۱۳۸۷؛ کوکبی، ۱۳۷٦؛ فتاحی، ۱۳۷۹؛ تهوری، ۱۳۸۵؛ داورپناه، فتاحی و خسروی، ۱۳۸۸؛ حیدری، ۱۳۹۰؛ بیگدلی و حمدی‌پور، ۱۳۹۱).

از آن جایی که نیروی انسانی از سرمایه‌های یک کشور است و برنامه‌ریزی آموزشی از حوزه‌های اصلی تعلیم و تربیت نیروی انسانی مطلوب در جامعه است، لازم است که در تربیت نیروی انسانی دانش‌آموخته رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی، یک برنامه آموزشی مدون، جامع و منطبق با نیازهای نظام سلامت کشور داشت که به طور مداوم در راستای برآوردن نیازهای روز جامعه هدف (پزشکان و پیراپزشکان) بازنگری و اصلاح شود (غفاری و دیگران، ۱۳۹۰، ص۸۲۰؛ زارع فراشبندی و دیگران، ۱۳۸۳).

بدین ترتیب هدف از پژوهش حاضر، مقایسه برنامه درسی مقطع کارشناسی ارشد رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی با برنامه‌های درسی دو رشته مشابه آن در ایران است. این دو رشته عبارتند از: رشته «علم اطلاعات و دانش‌شناسی» وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و رشته «کتابداری و اطلاع‌رسانی» دانشگاه آزاد اسلامی. تا از این رهگذر بتوان شباهت‌ها و تفاوت‌های سرفصل دروس دوره کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی را با سایر سرفصل‌های مشابه این رشته در ایران شناسایی کرد و از این طریق به نقاط قوت و ضعف آن پی برد و راهکارهایی جهت بازنگری و اصلاح سرفصل فعلی پیشنهاد کرد.

۲- مبانی نظری

نظام‌های آموزش عالی از جمله عناصر بنیادین هر جامعه محسوب شده و همواره نقشی اساسی در ایجاد تحولات جوامع بشری دارند. نتایج، بروندادها و پیامدهای علمکردی این نظام‌ها به گونه‌ای است که می‌تواند کشورها را در مجموعه کشورهای توسعه یافته، در حال توسعه یا عقب مانده قرار دهد. کیفیت در آموزش عالی یک مفهوم چند بعدی است که بایستی تمامی کارکردها و فعالیت‌ها مانند آموزش، برنامه‌ها، کارکنان، دانشجویان، امکانات و تجهیزات، خدمات به اقشار جامعه و دانشگاه را در برگیرد (بازرگان، ۱۳۸٦). یکی از این فعالیت‌های مهم، آموزش است. آموزش هر رشته دانشگاهی وابسته به برنامه درسی آن است که در برگیرنده تئوری‌ها، دانش اساسی، الگوهای عملی و مهارت‌های خاص آن رشته است (یمانی، نصراصفهانی و صبری، ۱۳۸۹). برنامه درسی آموزش عالی نیز به عنوان انتقال‌دهنده اطلاعات و فراهم‌کننده زمینه برای ساختن دانش و کسب مهارت‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و باید کیفیت در همه اجزا و عناصر آن باید در نظر گرفته شود (سرمد و وزیری، ۱۳۷۷).

برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها در توفیق یا شکست این مؤسسات، نقش کلیدی و تعیین‌کننده‌ای دارند. چرا که برنامه‌های درسی انعکاسی از میزان پیشرفت و پاسخ‌گو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه است (فتحی واجارگاه و شفیعی، ۱۳۸٦). سرمد و وزیری به نقل از کلارک[1] (۱۹۹۸) در خصوص برنامه درسی چنین می‌گویند: «برنامه درسی دارای تاریخچه‌ای فکری و اجتماعی است و براساس واقعیات اقتصادی، سیاسی و اجتماعی هر کشوری ابداع، اقتباس یا سازگار می‌شود. به بیان دیگر هر کشور، نظام آموزش عالی خاص خود و برنامه‌های درسی متناسب با شرایط خود و انواع مؤسسات موجودش را طراحی می‌کند. در پایان قرن بیستم مهمترین عامل مؤثر در برنامه‌های درسی، رشد دانش می‌باشد که جریانی است بی‌نهایت قوی، نشأت گرفته از مقیاسی باور نکردنی و غیرقابل تصور از پژوهش در همه موضوعات درسی و میان

1. Clark

رشته‌ای که عملاً هیچ کس تولید، بازسازی و توزیع آن را در سطح بین‌المللی کنترل نمی‌کند» (سرمد و وزیری، ۱۳۷۷).

کتابداری و اطلاع‌رسانی به عنوان یکی از رشته‌های آموزشی دانشگاهی، دانش پرگستره و جامعی است که از یک طرف با بسیاری از علوم در ارتباط است و از طرف دیگر چون با اجتماع سر و کار دارد، ماهیت و ساختاری اجتماعی پیدا می‌کند و دارای نشو و نمای زنده و تکامل پویایی است (علومی، ۱۳۸۰). همچنین تحول در فناوری اطلاعات که جامعه بشری را به کلی متحول کرده است (تهوری، ۱۳۸۵)، در کتابداری و اطلاع‌رسانی به سه صورت خود را نشان داده است: ۱) تحول در تولید منابع اطلاعاتی و شیوه‌های فراهم‌آوری آن‌ها، ۲) تحول در ذخیره، سازماندهی و تنظیم مواد اطلاعاتی و ۳) تحول در ارتباطات و شیوه‌های دسترسی به اطلاعات (فتاحی، ۱۳۷۹). این پیشرفت‌ها موجب شده است که کتابداران و اطلاع‌رسانان، به عنوان نیروی انسانی شاغل در کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی به دانش و مهارت‌های متناسب و هماهنگ با این تحول‌ها مجهز شوند (تهوری، ۱۳۸۵). در چنین شرایطی ضروی است اهداف آموزشی و بازدهی اجتماعی آن با شرایط زمان کنونی منطبق شود و از طریق تجدیدنظر در برنامه‌های آموزشی موجود این رشته و اعمال اصلاحات و تغییرات دورنگرانه، به حل مشکلات فعلی این رشته و در نهایت دست‌یابی به اطلاعات درست و داده‌های معتبر در سطح فردی و جامعه کمک شود (علومی، ۱۳۸۰). در چنین شرایطی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در صورتی قادر به حفظ جایگاه و ایفای نقش خود هستند که اهمیت و ضرورت بازاندیشی، بازسازی و بازآفرینی را در مواجه با چالش‌های پیش‌روی هر رشته دانشگاهی درک کرده و در صدد کاربست راهبردهای بخردانه‌ی اثربخشی برای این چالش‌ها باشند (امین‌بیدختی و عیدی،۱۳۸۵).

۳- مرور پیشینه‌ها

علومی (۱۳۸۰) به ارزیابی وضعیت علمی مقطع کارشناسی ارشد رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی در دانشگاه‌های تربیت مدرس، تهران و علوم پزشکی ایران پرداخت. نتایج وی نشان داد که برنامه درسی کارشناسی ارشد هر سه دانشگاه نیاز به بازنگری همه جانبه دارد و در فهرست فعلی دروس ارائه شده، جای بسیاری از درس‌ها خالی می‌باشد. به نحوی که دروسی مانند نسخه‌شناسی، کتابداری تطبیقی، نظام‌های همکاری بین کتابخانه‌ای، سازمان و اداره مراکز مدارک و کتابخانه‌های تخصصی، درس مراکز اطلاع‌رسانی ملی و بین‌المللی در حال حاضر، در هیچ گروهی تدریس نمی‌شود.

حسن‌زاده (۱۳۸۳) به بررسی نقش کتابداران و اطلاع‌رسانان در مدیریت دانش سازمان‌ها پرداخته است و با مرور سرفصل‌های کتابداری و اطلاع‌رسانی و تطبیق آن‌ها با مهارت‌های مورد نیاز کتابداران، درباره میزان انطباق دروس دوره‌های آموزشی کتابداری و اطلاع‌رسانی با این مهارت‌ها به بحث و بررسی پرداخته است. وی نتیجه می‌گیرد که هر سه مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترای این رشته برای ایفای نقش مؤثر خود در تیم مدیریت دانش سازمان‌ها، نیاز به تغییرات اساسی در سرفصل دروس خود دارند.

مختاری (۱۳۸٤) به بررسی و ارزشیابی برنامه درسی مقطع کارشناسی ارشد رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی بر مبنای الگوی ویلسون پرداخته است. نتایج پژوهش وی نشان داد در این برنامه درسی، نبود توازن و تناسب در تحت پوشش قرار دادن مباحث حوزه‌های اساسی و حوزه‌های فرعی مطرح در کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی و جهت‌گیری غالب به سمت حوزه محتوای اطلاعاتی وجود دارد. همچنین با توجه به تغییرات فناوری و تأثیرات آن در جامعه، مسئله تغییر و اصلاح

برنامه‌های درسی رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی را بنا به ماهیت میان‌رشته‌ای و پویای آن مطرح می‌کند.

تهوری (۱۳۸۵) به لزوم بازنگری در برنامه‌های آموزش کتابداری و اطلاع‌رسانی پرداخته است. وی با تطبیق سرفصل‌های رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی به این نتیجه رسیده است که برنامه‌های آموزشی کتابداری و اطلاع‌رسانی جوابگوی نیازهای محیط جدید اطلاعاتی و فناوری امروزی نیست.

مطالعات متعدد دیگری نیز درباره برنامه درسی دوره کارشناسی کتابداری و اطلاع‌رسانی در ایران انجام شده است. کوکبی (۱۳۷٦)، فتاحی (۱۳۷۹)، زارع فراشبندی و دیگران (۱۳۸۳)، نوکاریزی (۱۳۸۳)، حیدری (۱۳۹۰)، بیگدلی و حمدی‌پور (۱۳۹۱) و بسیاری دیگر، همگی در مطالعات خود به لزوم تغییر و اصلاح برنامه‌های درسی این رشته، ساختار آموزشی آن و هماهنگی این برنامه آموزشی با فناوری‌های اطلاعاتی و نیازهای بازار کار اشاره کرده‌اند.

در بررسی مطالعات خارج از ایران، بیگام و بحری[1] (۲۰۰۰) معتقدند اگر دانشکده‌های کتابداری تدریس دروس اصلی را همزمان با توسعه و بازنگری برنامه درسی و به منظور همگام شدن با پویایی فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات و نیازهای کشور و جامعه ادامه دهند، دانش‌آموختگان این رشته با توانایی‌های اساسی لازم وارد بازار کار خواهند شد.

محمود[2] (۲۰۰۳) اشاره می‌کند میزان موفقیت هر برنامه آموزشی به کیفیت دانشکده و گروه آموزشی نیز بستگی دارد. چون حتی اگر محتوا ضعیف باشد ولی گروه آموزشی قوی متولی آن باشد، امکان و احتمال رسیدن به نتایج مطلوب وجود دارد. همچنین وی خواستار بازنگری کامل برنامه آموزشی کتابداری و اطلاع‌رسانی در پاکستان و جایگزینی آموزش‌های مدرن به جای آموزش‌های سنتی مبتنی بر سخنرانی و کتاب است.

اوچولا و باتما[3] (۲۰۰۷) بیان می‌کنند که مدارس کتابداری و اطلاع‌رسانی آفریقای جنوبی برنامه درسی خود را دوباره طراحی می‌کنند تا بتوانند با آخرین پیشرفت‌ها در دنیای اطلاعاتی جهت حفظ بازار کاری مربوطه همگام شوند. حتی برخی از گروه‌های آموزشی متولی این رشته برای این که حوزه و گستردگی جدید خود را نشان دهند، اقدام به تغییر نام خود کرده‌اند. آشکار است که مدارس کتابداری و اطلاع‌رسانی در رویارویی با تغییرات محیط‌های اطلاعاتی دچار چالش شده‌اند و بایستی برنامه‌های درسی، نام و همترازسازی سازمان خود را برای بازتاب این تغییرات اصلاح کنند.

کارنابی[4] (۲۰۱۱) سناریوهایی برای کتابخانه دانشگاهی لینکولن[5] ۲۰۲۰ نوشته است که در آن‌ها وب و اپلیکیشن‌های روبه رشد به عنوان برخی از عامل‌های تغییر در کتابخانه‌دانشگاهی معرفی شده‌اند. در این کتابخانه‌ها، کیفیت داده‌ها افزایش پیدا خواهد کرد و از وب ۲ و وب ۳ به صورت گسترده‌ای استفاده خواهد شد. وی معتقد است کتابخانه‌های دانشگاهی در سال ۲۰۱۰ از طریق ارتباط با شبکه‌های دانش و با استفاده از پتانسیل‌های تعاملی، شخصی‌سازی و آفرینشی پارادایم‌های دیجیتالی می‌توانند در محیط‌های مجازی و فیزیکی دانشگاهی به حیات خود ادامه دهند.

لی و لو[6] (۲۰۱۵) نیز معتقدند که کتابداران باید مهارت‌های سواد اطلاعاتی و مهارت‌های دانشی خود را برای برآوردن

1. Begum & Bahri
2. Mahmood
3. Ocholla & Bothma
4. Carnaby
5. Lincoln
6. Li & Luo

تقاضاهای کتابخانه‌های آینده تقویت کنند. چرا که کتابخانه‌های آینده، مجموعه‌ای از داده‌های عظیم[1]، تحلیل‌های بزرگ، فرایندها و خدمات عظیم برای سیستم‌های مجازی و فیزیکی هستند.

مطالعه پیشینه‌های حوزه آموزش کتابداری و اطلاع‌رسانی در ایران و خارج از کشور نشان می‌دهد که تقریباً تمامی پژوهشگران مورد بررسی، اصلاح و بازنگری سرفصل دروس این رشته را با توجه به کارکردهای آن و ارتباط آن با علوم مرتبط با فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی امری ضروری می‌دانند.

٤- ابزار و روش

روش پژوهش حاضر، تطبیقی توصیفی است. مطالعه یا بررسی تطبیقی، عملی است که در آن دو یا چند پدیده در کنار هم قرار گرفته و وجوه اختلاف و تشابه آن‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد (جعفری هرندی، میرشاه جعفری و لیاقتدار، ۱۳۸۹). برای تطبیق برنامه‌های درسی از الگوی بردی[2] استفاده شده است. الگوی بردی شامل چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه است. در مرحله توصیف، پدیده‌های تحقیق بر اساس شواهد و اطلاعات، یادداشت‌برداری شده و با تدارک یافته‌های کافی برای بررسی و نقادی در مرحله بعد آماده می‌شود. در مرحله تفسیر، به وارسی و تحلیل اطلاعات توصیف شده پرداخته می‌شود. در مرحله همجواری، به منظور ایجاد چارچوبی جهت مقایسه شباهت‌ها و تفاوت‌ها، به طبقه‌بندی و کنار هم قرار دادن اطلاعاتی آماده شده در دو مرحله قبل پرداخته می‌شود. در مرحله مقایسه، مسئله تحقیق با توجه به جزئیات در زمینه شباهت‌ها و تفاوت‌ها و دادن پاسخ به سؤالات تحقیق بررسی و مقایسه می‌شود (آقازاده، ١٣٨٦).

ابزار گردآوری داده‌ها، چک لیست تهیه شده بر اساس موارد مورد نیاز جهت تطبیق بود. جهت گردآوری داده‌ها به اصل مدارک و مستندات یعنی سرفصل‌های مورد بررسی مراجعه شد. سرفصل‌های مصوب علم اطلاعات و دانش‌شناسی (٤ گرایش) از وب‌سایت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری[3]، سرفصل‌های مصوب کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی از وب‌سایت معاونت آموزشی وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی[4]، و سرفصل مصوب علم کتابداری و اطلاع‌رسانی (٤ گرایش) از وب‌سایت معاونت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی[5] استخراج شد.

برنامه آموزشی دوره کارشناسی ارشد ناپیوسته رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی مصوب چهل و دومین جلسه شورای عالی برنامه برنامه‌ریزی علوم پزشکی مورخ ۱۳۸۹/۳/۹ است (وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، شورای عالی برنامه‌ریزی علوم پزشکی، ۱۳۸۹). مشخصات برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی ارشد علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی در دانشگاه آزاد اسلامی مصوب سیصد و بیست و چهارمین جلسه شورای عالی برنامه‌ریزی مورخ ۱۳۷۵/٦/۱۸ می‌باشد (وزارت فرهنگ و آموزش عالی، شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۷۵). مشخصات کلی برنامه آموزشی و سرفصل دروس دوره کارشناسی ارشد رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی گرایش مطالعات کتابخانه‌های عمومی مصوب هفتصد و نود و دمین جلسه شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مورخ ۹۰/۱۰/۱۰ (وزارت علوم، تحقیقات و

1. Big Data
2. Beredy
3. http://www.msrt.ir/fa/prog/Pages/ApprovedCourses.aspx
4. http://mbs.behdasht.gov.ir/index.aspx?siteid=١٧٦&pageid=٢٧٥٤٠
5. http://sep.iau.ir/

فناوری، شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۰)، گرایش مدیریت کتابخانه‌های دانشگاهی مصوب هشتصد و چهارمین جلسه مورخ ۹۱/٦/۱۹ (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۱)، گرایش مدیریت کتابخانه‌های دیجیتال مصوب هشتصد و بیست و یکمین جلسه مورخ ۹۱/۱۱/۱۵ (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۱)، گرایش مدیریت اطلاعات مصوب هشتصد و چهارمین جلسه مورخ ۹۱/٦/۱۹ می‌باشد (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۱).

تحلیل داده‌ها با استفاده از داده‌های جمع‌آوری شده از مطالعه سرفصل‌های مذکور انجام شده است. سپس جدول‌هایی تهیه شد و عناوین دروس در این جدول‌ها جای‌گذاری شد و کار تحلیل، تطبیق و مقایسه بر روی داده‌ها انجام گرفت. در نهایت تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی، جدول و نرم افزار Excel انجام شد.

۵- یافته‌ها

در این مطالعه، سرفصل دروس کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی، علم اطلاعات و دانش‌شناسی (با ٤ گرایش) و کتابداری و اطلاع‌رسانی (با ٤ گرایش) مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. جدول ۱ مجموع واحدهای سرفصل‌های دوره کارشناسی ارشد وزارت بهداشت، وزارت علوم و دانشگاه آزاد را به تفکیک نوع دروس نشان می‌دهد.

جدول ۱ مجموع واحدهای سرفصل‌های دوره کارشناسی ارشد در مؤسسات مجری این رشته

نوع واحد	وزارت بهداشت	وزارت علوم، تحقیقات و فناوری				دانشگاه آزاد (همه گرایش‌ها)
		مدیریت کتابخانه‌های دانشگاهی	مطالعات کتابخانه‌های عمومی	مدیریت اطلاعات	مدیریت کتابخانه‌های دیجیتال	
واحدهای مشترک و پایه	–	۱۰	۱۰	۱۰	۸	٤
واحدهای اختصاصی اجباری	۲۲	۱۲	۱٤	۱۲	۱۲	۱٦
واحدهای اختصاصی اختیاری	٤	٤	٤	٤	٦	۸
پایان‌نامه	٦	٦	٤	٦	٦	٤
جمع کل	۳۲	۳۲	۳۲	۳۲	۳۲	۳۲

داده‌های جدول ۱ نشان می‌دهد، جمع کل واحدهای هر سه مؤسسه آموزش عالی ۳۲ واحد است. سرفصل دروس کتابداری پزشکی واحد مشترک و پایه ندارد و این واحدها در واحدهای اختصاصی اجباری ادغام شده است. تفاوت‌هایی در

تعداد واحدهای مشترک، اختصاصی اجباری و اختیاری و پایان‌نامه در سه مؤسسه مورد بررسی وجود دارد. بیشترین واحد اختصاصی اجباری متعلق به رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی با ۲۲ واحد و سپس کتابداری و اطلاع‌رسانی با ۱۶ واحد است. بیشترین واحدهای اختیاری متعلق به کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه آزاد با ۸ واحد و سپس گرایش مدیریت کتابخانه‌های دیجیتال با ٦ واحد است. تعداد واحدهای درسی پایان‌نامه در کلیه گرایش‌ها به جز گرایش مطالعات کتابخانه‌های عمومی و کتابداری و اطلاع‌رسانی (٤ واحد) ٦ واحد است.

تطبیق دروس کتابداری پزشکی با دروس علم اطلاعات و دانش‌شناسی و دروس علم کتابداری و اطلاع‌رسانی، به علت وجود ٤ گرایش در ۲ جدول مجزا صورت گرفته است. جدول ۲ تطبیق دروس کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی و گرایش‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری را نشان می‌دهد.

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که برنامه درسی کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی بیشترین تشابه را با گرایش مدیریت کتابخانه‌های دانشگاهی (۸۷/۵ درصد) و کمترین تطابق را با گرایش مدیریت کتابخانه‌های دیجیتال (۳۷/۵ درصد) رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری دارد. گرایش مطالعات کتابخانه‌های عمومی و گرایش مدیریت اطلاعات، ٦۸/۷۵ درصد با رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی مطابقت داشتند.

جدول ۲ تطبیق دروس کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی با گرایش‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی

وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی			وزارت علوم، تحقیقات و فناوری											
			گرایش مدیریت کتابخانه‌های دانشگاهی			گرایش مطالعات کتابخانه‌های عمومی			گرایش مدیریت اطلاعات			گرایش مدیریت کتابخانه‌های دیجیتال		
نام درس	تعداد	ع.ع	نام درس	تعداد	ع.ع	نام درس	تعداد	ع.ع	نام درس	تعداد	ع.ع	نام درس	تعداد	ع.ع
مبانی علم اطلاع-رسانی	۲	اج	مبانی کتابداری و علم اطلاعات	۲	پ	مبانی کتابداری و علم اطلاعات	۲	پ	مبانی کتابداری و علم اطلاعات	۲	پ	مبانی علم اطلاعات و دانش-شناسی	۲	پ
مدیریت منابع اطلاعاتی	۲	اج	مدیریت منابع اطلاعاتی	۲	اج	مدیریت منابع چند رسانه‌ای	۲	اج	مدیریت منابع اطلاعاتی	۲	اخ	–	–	–
مبانی برنامه-نویسی	۲	اج	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
سیستم‌های اطلاعاتی و فناوری اطلاعات	۲	اج	نظام‌های اطلاعات مدیریت	۲	اخ	–	–	–	نظام‌های اطلاعات مدیریت	۲	اج	تحلیل و طراحی سیستم-های اطلاعاتی	۲	اخ
نمایه‌سازی و چکیده-نویسی	۲	اج	نمایه‌سازی و چکیده‌نویسی	۲	اخ	–	–	–	روش‌های بازنمایی اطلاعات	۲	اج	–	–	–

ادامهٔ جدول

مراجع و بانک‌های تخصصی پزشکی	۲	اج	خدمات اطلاعاتی پیشرفته	۲	اج	منابع و خدمات اطلاعاتی علوم اسلامی و انسانی، منابع اطلاعات عمومی – اجتماعی الکترونیکی	٤	اج	خدمات اطلاعاتی تخصصی	۲	اخ	–	–	–
ذخیره و بازیابی اطلاعات	۲	اج	ذخیره و بازیابی اطلاعات برنامه‌ریزی در کتابخانه‌های دانشگاهی، مدیریت اسناد و آرشیو	۲	اج	ذخیره و بازیابی اطلاعات	۲	اخ	ذخیره و بازیابی اطلاعات	۲	اج	–	–	–
مدیریت کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی	۲	اج		٤	اخ	مدیریت کتابخانه‌های عمومی	۲	اج	–	–	–	–	–	–
روش تحقیق	۲	اج	روش تحقیق	۲	پ	روش تحقیق	۲	پ	روش تحقیق	۲	پ	–	–	–
کتابخانه‌های دیجیتالی	۲	اخ	طراحی و توسعه کتابخانه‌های دیجیتال	۲	اخ	–	–	–	–	–	–	همه درسهای این گرایش شامل است		
آشنایی با اصول آموزش از راه دور	۲	اخ	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
مراکز اطلاع‌رسانی ملی و بین‌المللی	۲	اخ	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
مطالعه مستقل	۲	اخ	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
سمینار تحقیق	۲	اج	سمینار تحقیق	۲	پ	سمینار تحقیق	۲	پ	سمینار تحقیق	۲	پ	سمینار ۱ و سمینار ۲	۲	پ

ادامهٔ جدول

کارورزی	۲	اج	–	–	–	کارورزی	۲	اج	–	–	–	–	–	–	–	–
پایان‌نامه	٦	اج	پایان‌نامه	٦	اج	پایان‌نامه	٤	اج	پایان‌نامه	٦	اج	پایان‌نامه	٦	اج		
جمع	۳۲		۲۸واحد=۸۷,۵٪			۲۲ واحد =٦۸,۷۵٪			۲۲ واحد= ٦۸,۷۵٪			۱۲ واحد =۳۷,۵٪				

* نوع واحد هر درس به صورت اختصاری آورده شده است. اختصاصی اجباری(اج)، اختصاصی اختیاری (اخ)، مشترک و پایه (پ).

درس مبانی علم اطلاع‌رسانی در رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی با اندکی تغییر نام در هر چهار گرایش علم اطلاعات و دانش‌شناسی وزارت علوم وجود دارد. درس مدیریت منابع اطلاعاتی تنها در گرایش مدیریت کتابخانه‌های دیجیتال وجود ندارد. مبانی برنامه‌نویسی تنها در رشته کتابداری پزشکی وجود دارد و در گرایش‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی نیست. سیستم‌های اطلاعاتی و فناوری اطلاعاتی تنها در گرایش مطالعات کتابخانه‌های عمومی موجود نیست و در بقیه گرایش‌ها با تغییر نام وجود دارد و در گرایش مدیریت کتابخانه‌های دیجیتال به صورت کاملاً تخصصی به تحلیل و طراحی سیستم‌های اطلاعاتی پرداخته می‌شود. درس مراجع و بانک‌های تخصصی پزشکی در هیچ یک از گرایش‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی وجود ندارد ولی با جرح و تعدیل‌هایی می‌توان دروس خدمات اطلاعات پیشرفته، تخصصی، منابع و خدمات اطلاعاتی علوم اسلامی و انسانی، منابع اطلاعات عمومی – اجتماعی الکترونیکی را مشابه درس مراجع و بانک‌های تخصصی پزشکی در نظر گرفت. این درس در گرایش مدیریت کتابخانه‌های دیجیتال مشابهی ندارد. ذخیره و بازیابی اطلاعاتی در همه گرایش‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی به جز گرایش مدیریت کتابخانه‌های دیجیتال وجود دارد. درس مدیریت کتابخانه‌ها ومراکز اطلاع‌رسانی با دو درس در گرایش مدیریت کتابخانه‌های دانشگاهی و یک درس در گرایش مطالعات کتابخانه‌های دانشگاهی مطابقت دارد. کتابخانه‌های دیجیتالی در گرایش مدیریت کتابخانه‌های دانشگاهی تحت عنوان طراحی و توسعه کتابخانه‌های دیجیتال وجود دارد. در حالی که تمام درس‌های موجود در گرایش مدیریت کتابخانه‌های دیجیتال به نحوی با درس کتابخانه‌های دیجیتال مطابقت دارد. دروس آشنایی با اصول آموزش از راه دور و مراکز اطلاع‌رسانی ملی و بین‌المللی و مطالعه مستقل در هیچکدام از گرایش‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی مشابهی ندارد. روش تحقیق در همه گرایش‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی به جز گرایش مدیریت کتابخانه‌های دیجیتال موجود است. واحد کارورزی تنها در گرایش مطالعات کتابخانه‌های عمومی وجود دارد. درس سمینار تحقیق و پایان‌نامه در همه گرایش‌های وزارت علوم موجود است.

جدول ۳ تطبیق دروس کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی و گرایش‌های کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه آزاد اسلامی را نشان می‌دهد.

همان‌طور که یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد برنامه درسی کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی بیشترین تشابه را با گرایش اطلاع‌رسانی (۹۳/۷۵ درصد) و پس از آن به ترتیب بیشترین تطابق را با گرایش کتابخانه‌های دانشگاهی (٦۵/٦۲ درصد) و گرایش کتابخانه‌های عمومی (۵۹/۳۷ درصد) دارد. کمترین تطابق موجود مربوط به گرایش مدیریت کتابخانه‌های آموزشگاهی (۵٦/۲۵ درصد) است.

درس مبانی علم اطلاع‌رسانی در رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی ، با اندکی تغییر نام با همه گرایش‌های رشته

کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه آزاد تطابق دارد. درس مبانی برنامه‌نویسی اندکی با درس داده‌پردازی در گرایش اطلاع‌رسانی مطابقت دارد. درس سیستم‌های اطلاعاتی و فناوری اطلاعات در گرایش‌های کتابخانه‌های دانشگاهی و گرایش‌های اطلاع‌رسانی وجود دارد. درس نمایه‌سازی و چکیده‌نویسی فقط در گرایش اطلاع‌رسانی دانشگاه آزاد موجود است. درس مراجع و بانک‌های تخصصی پزشکی با همه گرایش‌های دانشگاه آزاد به جز گرایش کتابخانه‌های آموزشی، با عنوان مرجع‌شناسی اختصاصی (پزشکی و علوم وابسته) مطابقت دارد. درس ذخیره و بازیابی تنها در گرایش اطلاع‌رسانی موجود است. مدیریت کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی در همه گرایش‌های کتابداری و اطلاع‌رسانی با تغییر نام موجود است. درس مراکز اطلاع‌رسانی ملی و بین‌المللی تنها با گرایش اطلاع‌رسانی مطابقت دارد.

دروس مدیریت منابع اطلاعاتی، کتابخانه‌های دیجیتالی و آشنایی با اصول آموزش از راه دور هیچ درس مشابهی در گرایش‌های دانشگاه آزاد ندارد. دروس روش تحقیق، مطالعه مستقل، سمینار تحقیق، کارورزی، پایان‌نامه در کلیه گرایش‌های رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه آزاد وجود دارد.

جدول ۳ تطبیق دروس کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی با گرایش‌های کتابداری و اطلاع‌رسانی

وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی			دانشگاه آزاد اسلامی											
			گرایش کتابخانه‌های دانشگاهی			گرایش کتابخانه‌های آموزشگاهی			گرایش کتابخانه‌های عمومی			گرایش اطلاع‌رسانی		
نام درس	تعداد	*نیمسال	نام درس	تعداد	نیمسال	نام درس	تعداد	نیمسال	نام درس	تعداد	نیمسال	نام درس	تعداد	نیمسال
مبانی علم اطلاع‌رسانی	۲	۱ ج	مبانی کتابداری	۲	پ	مبانی کتابداری	۲	پ	مبانی کتابداری	۲	پ	مبانی کتابداری	۲	پ
مدیریت منابع اطلاعاتی	۲	۱ ج	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
مبانی برنامه‌نویسی	۲	۱ ج	-	-	-	-	-	-	-	-	-	داده‌پردازی	۲	۱ ج
سیستم‌های اطلاعاتی و فناوری اطلاعات	۲	۱ ج	تکنولوژی اطلاعات و سیستم‌های اطلاعاتی	۲	۱ ج	-	-	-	-	-	-	تکنولوژی اطلاعات و سیستم‌های اطلاعاتی	۲	۱ ج
نمایه‌سازی و چکیده‌نویسی	۲	۱ ج	-	-	-	-	-	-	-	-	-	نمایه سازی و چکیده‌نویسی	۲	۱ ج
مراجع و بانک‌های تخصصی پزشکی	۲	۱ ج	مرجع‌شناسی اختصاصی(پزشکی و علوم وابسته)	۳	۱ ج	-	-	-	مرجع‌شناسی اختصاصی(پزشکی و علوم وابسته)	۳	۱ خ	مرجع‌شناسی اختصاصی(پزشکی و علوم وابسته)	۳	۱ ج
ذخیره و بازیابی اطلاعات	۲	۱ ج	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ذخیره و بازیابی اطلاعات	۳	۱ ج

ادامهٔ جدول

مدیریت کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی	۲	ا ج	سازمان و اداره کتابخانه‌های دانشگاهی	۲	ا ج	سازمان و اداره کتابخانه‌های آموزشگاهی، مدیریت و سازماندهی مراکز منابع آموزشی	٤	ا ج	سازمان و اداره کتابخانه‌های عمومی	۲	ا ج	سازمان و اداره مراکز مدارک و کتابخانه‌های تخصصی	۲	ا خ
روش تحقیق	۲	ا ج	روش تحقیق	۲	پ	روش تحقیق	۲	پ	روش تحقیق	۲	پ	روش تحقیق	۲	پ
کتابخانه‌های دیجیتالی	۲	ا خ	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
آشنایی با اصول آموزش از راه دور	۲	ا خ	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
مراکز اطلاع‌رسانی ملی و بین‌المللی	۲	ا خ	–	–	–	–	–	–	–	–	–	مراکز اطلاع-رسانی ملی و بین‌المللی	۲	ا خ
مطالعه مستقل	۲	ا خ	مطالعه مستقل	۲	ا خ	مطالعه مستقل	۲	ا خ	مطالعه مستقل	۲	ا خ	مطالعه مستقل	۲	ا خ
سمینار تحقیق	۲	ا ج	سمینار تحقیق	۲	ا ج	سمینار تحقیق	۲	ا ج	سمینار تحقیق	۲	ا ج	سمینار تحقیق	۲	ا ج
کارورزی	۲	ا ج	کارورزی	۲	ا ج	کارورزی	۲	ا ج	کارورزی	۲	ا ج	کارورزی	۲	ا ج
پایان‌نامه	٦	ا ج	رساله	٤	ا ج	رساله	٤	ا ج	رساله	٤	ا ج	رساله	٤	ا ج
جمع	۳۲		۲۱ واحد =٦٥,٦۲٥٪			۱۸واحد =٥٦,۲٥٪			۱۹ واحد =٥۹,۳۷٥٪			۳۰ واحد =۹۳,۷٥٪		

* نوع واحد هر درس به صورت اختصاری آورده شده است. اختصاصی اجباری(اج)، اختصاصی اختیاری (اخ)، مشترک و پایه (پ).

٦- نتیجه‌گیری

برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی دارای ۳۲ واحد است که بیشترین تعداد آن مربوط به دروس اختصاصی اجباری است. این برنامه فاقد واحدهای مشترک و پایه است و به نظر می‌رسد این واحدها در واحدهای اختصاصی اجباری ادغام شده‌اند و این نقصی برای این برنامه درسی است زیرا همانگونه که حری (۱۳۸٤) بیان می‌کند فلسفه وجودی حضور دروس پایه در برنامه درسی، فراهم‌آوردن زیرساخت‌های معرفتی و مهارتی برای درک بهتر و عمیق‌تر دروس تخصصی و معنا بخشیدن به دروس تخصصی است.

نتایج این بررسی نشان داد که برنامه درسی کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی با برنامه درسی گرایش‌های کتابداری واطلاع‌رسانی و علم اطلاعات و دانش‌شناسی سایر دانشگاه‌های مجری تا حد زیادی شباهت دارد. اما این شباهت در برخی از گرایش‌های موجود بیشتر و در برخی دیگر کمتر است. در کل می‌توان گفت که رشته مورد بررسی با رشته کتابداری و

اطلاع‌رسانی دانشگاه آزاد اسلامی مشابهت و تطابق بیشتری نسبت به رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی وزارت علوم دارد. بیشترین تطابق این رشته با گرایش اطلاع‌رسانی دانشگاه آزاد (۹۳,۷۵ ٪)، سپس با گرایش مدیریت کتابخانه‌های دانشگاهی وزارت علوم (۸۷,۵ ٪) و همچنین کمترین تشابه آن با گرایش مدیریت کتابخانه‌های دیجیتال وزارت علوم (۳۷,۵ ٪)، سپس با گرایش کتابخانه‌های آموزشگاهی دانشگاه آزاد (۵٦,۲۵ ٪) است. با توجه به این که گرایش‌های موجود در دانشگاه آزاد عبارتند از اطلاع‌رسانی، کتابخانه‌های عمومی، کتابخانه‌های دانشگاهی، و مدیریت کتابخانه‌های آموزشگاهی و گرایش‌های موجود در وزارت علوم هم عبارتند از مدیریت کتابخانه‌های دانشگاهی، مطالعات کتابخانه‌های عمومی، مدیریت اطلاعات، و مدیریت کتابخانه‌های دیجیتال، به نظر می‌رسد مقدار زیاد مشابهت سرفصل کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی که گرایش تخصصی پزشکی دارد با سرفصل‌های گرایش‌های مشابه نام‌برده از نواقص و نقاط ضعف سرفصل فعلی کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی است که بایستی مورد توجه مسئولان برنامه‌ریزی و هیئت بورد کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی قرار گیرد تا در آینده‌ای نزدیک اصلاح و بازنگری این سرفصل در دستور کار آنان قرار گیرد.

دروس مدیریت منابع اطلاعاتی، سیستم‌های اطلاعاتی و فناوری اطلاعات، کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی موجود در برنامه درسی کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی، بیشتر تداعی‌کننده این درس‌ها در گرایش‌های موجود در دیگر دانشگاه‌های مجری هستند. به نظر می‌رسد این دروس باید در عنوان و محتوی خود حوزه‌های بهداشت، سلامت یا پزشکی را داشته باشند تا اشاره به تخصصی بودن این دروس و وجه تمایز آن‌ها با سایر گرایش‌ها باشند. همان‌طور که مختاری (۱۳۸٤) مواد درسی در حوزه‌های مدیریت اطلاعات بهداشتی، کاربرد اطلاعات بهداشتی، رفتارهای اطلاع‌یابی کاربران در نظام‌های اطلاع‌رسانی پزشکی و سازمان‌های تولیدکننده، اشاعه‌دهنده و ذخیره‌کننده اطلاعات علوم پزشکی و مانند آن را برای کارآمد و توانمند کردن دانش‌آموختگان این رشته جهت ورود به روند برنامه‌ریزی‌های کلان مراکز اطلاع‌رسانی پزشکی، کتابخانه‌های پزشکی و مدیریت اطلاعات بهداشتی لازم می‌داند. نگارندگان این مقاله نیز وجود دروس کتابداری پزشکی تطبیقی، آمار پیشرفته در کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی (با رویکرد مرور سیستماتیک و متاآنالیز)، ارزشیابی نظام‌ها و خدمات اطلاعاتی حوزه سلامت، نظام‌های اطلاعات مدیریت سلامت، داده‌کاوی اطلاعات سلامت، رفتارهای اطلاعاتی سلامت، کتابداری بالینی، و کتابداری بیمارستانی را جهت احراز وجه تخصصی رشته ضروری می‌دانند.

امروزه مدیریت دانش در سازمان‌ها از اهمیت به سزایی برخوردار است و رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی به دلیل این که متولی سازماندهی اطلاعات و دانش است، می‌تواند در پیشبرد برنامه‌های مدیریت دانش و تربیت متخصصان مربوطه سهم به سزایی ایفا نماید (حسن‌زاده، ۱۳۸۳). در حالی که نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در سرفصل بررسی شده به صورت بسیار جزئی به دروس مربوط به مدیریت دانش پرداخته شده است. حسن‌زاده (۱۳۸۳) در پژوهش خود دریافت که دروس ارائه شده برای مقطع کارشناسی ارشد علم کتابداری و اطلاع‌رسانی برای آموزش مهارت‌های مدیریت دانش ضعف عمیقی دارد. مختاری (۱۳۸٤) نیز وجود دروس مدیریت و بین رشته‌ای را در برنامه‌های درسی کارشناسی ارشد ضروری می‌داند و معتقد است این زمینه‌ها به غنای حوزه‌های افراد و سازمان‌ها در حوزه علوم پزشکی یاری خواهد افزود.

نتایج نشان داد دروس مبانی برنامه‌نویسی و آشنایی با اصول آموزش از راه دور هیچ مشابهی در گرایش‌های

دانشگاه‌های مجری ندارند. به نظر می‌رسد بتوان جایگزین‌های مهمتری را با توجه به محدودیت‌های تعداد واحد و سنوات دوره برای این دو درس در نظر گرفت و این دو درس را به دوره کارشناسی کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی منتقل نمود. در تأیید این یافته‌ها، حیدری (۱۳۹۰) نیز وجود دروس کم ارتباط و بی ارتباط را از ضعف‌های برنامه آموزشی کتابداری و اطلاع‌رسانی می‌داند. همچنین می[1] (۲۰۱۱) نیز اشاره می‌کند کتابداران و اطلاع‌رسانان پزشکی باید طوری آموزش ببینند که بتوانند از همه فناوری‌های روز برای تسهیل آموزش مبتنی بر مسأله[2] و هدایت دانشجویان در استفاده از منابع اطلاعاتی باکیفیت استفاده نمایند.

وجود شباهت نسبتاً زیاد سرفصل‌های گرایش پزشکی کتابداری و اطلاع‌رسانی با سایر گرایش‌های موجود این رشته در ایران، ضرورت تغییر در برنامه‌های آموزشی آن را با توجه به تخصصی بودن این گرایش محرز می‌سازد. چرا که به نظر می‌رسد این رشته دچار عمومی شدن و پراکنده‌گویی شده است و نمی‌تواند جوابگوی نیازهای متعدد جامعه پزشکی و پیراپزشکی با توجه به فناوری‌های اطلاعات کنونی در حوزه پزشکی باشد. ایجاد گرایش‌هایی مانند کتابدار بالینی، کتابدار بیمارستانی، کتابداری مبتنی بر شواهد، مدیریت کتابخانه‌های بیمارستانی، مدیریت کتابخانه‌های دیجیتال سلامت و ... می‌تواند خلاءهای موجود در این رشته پر کند. چرا که همانگونه که منصوریان اشاره می‌کند ایجاد گرایش‌های تازه در آموزش علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی راهکارهای موثر در پویای این رشته و ارتقاء فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی در آن است. تولد هر گرایش تازه به منزله باز شدن افقی جدید پیش روی دانشجویان و مدرسان این حوزه است. گرایش‌ها و و شاخه‌های جدید در کتابداری فرصت‌های تازه‌ای در اختیار متخصصان آن قرار می‌دهد و نگرانی‌های موجود از انزوای رشته را به فرصت‌های تازه تبدیل می‌کند (منصوریان، ۱۳۹۰).

نکته آخر این‌که آموزش افرادی که در زمینه‌های بهداشت و سلامت درگیر هستند، باید پاسخگوی تغییرات موجود در فناوری، تعریف جامعه از سلامتی و مسائل و موارد وسیع اجتماعی مانند دسترسی به مراقبت‌های بهداشتی، سرمایه-گذاری در بخش بهداشت و تغییر در سیر بیماری‌ها باشد. بنابراین بایستی فراگیران نظام آموزشی حوزه سلامت از آموزش باکیفیت و مرتبط بهره‌مند باشند (توماس و کارول[3]، ۲۰۰۶). این امر در مورد دانش‌آموختگان کتابداری و اطلاع-رسانی پزشکی که از یک طرف با دانشجویان، اساتید، پزشکان، اعضای هیئت علمی، کارمندان و از سوی دیگر با ارائه‌دهندگان و خدمت‌گیرندگان سلامت در ارتباط هستند نیز صادق است و منجر به ارتقای کیفی سلامت جامعه در دو سطح خرد و کلان خواهد شد.

آموزش علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی طی چند دهه اخیر تحولات عمیقی را پشت سر گذاشته است. اغلب این تحولات بازتاب تغییراتی بوده که در فرآیند تولید، سازماندهی و اشاعه اطلاعات رخ داده است. این تغییرات، نیازها و تقاضاهای تازه‌ای در بازار کار کتابداری ایجاد کرده است. نیازهایی که پاسخ به آن‌ها مستلزم برخورداری دانش‌آموختگان این رشته از دانش و مهارت‌های ویژه است. گروه‌های کتابداری در گوشته و کنار دنیا و در واکنش به شرایط پیش‌آمده، به بازنگری سرفصل دروس این رشته پرداختند. در نهایت، این بازنگری‌ها تا جایی پیش‌رفته که منجر به ایجاد گرایش‌های تازه در این رشته شده است

1. Mi
2. Problem-based learning
3. Thomas & carroll

(منصوریان، ۱۳۹۰). رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی نیز برای این‌که بتواند در جامعه امروز فعال و پویا بماند باید به سمت گرایش‌های مختلف برود تا بتواند پاسخگوی نیازهای متنوع و متعدد مخاطبان خود (پزشکان، سایر افراد تیم درمان، بیماران، خانواده‌های آنان، دانشجویان حوزه سلامت و مانند آن) باشد.

۷- منابع

آقازاده، احمد (۱۳۸٦). *آموزش و پرورش تطبیقی*. تهران: سمت.

امین بیدختی، علی اکبر و عیدی، اکبر(۱۳۸۵). *استاندارد سازی پیش شرط ضروری اعتبارسنجی در ارتقاء کیفیت نظام آموزش عالی*، تهران: کنگره ملی علوم انسانی.

بازرگان، عباس (۱۳۸٦). ارزیابی مستمر برای بهبود کیفیت دانشگاهی: نگاهی به یک دهه تجربه در نظام آموزش عالی ایران.*درمجموعه مقالات دومین همایش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی* . تهران: سازمان سنجش آموزش کشور.

بیگدلی، زاهد و حمدی‌پور، افشین (۱۳۹۱). تحلیل محتوایی برنامه آموزشی دوره کارشناسی کتابداری و اطلاع‌رسانی مصوب سال‌های ۱۳۷۵ و ۱۳۸۸. *پژوهشنامه پردازش و مدیریت اطلاعات*. ۲۸(۲)، ۲۸۳-۳۰٤.

تهوری زهرا (۱۳۸۵). لزوم بازنگری در برنامه‌های آموزش کتابداری و اطلاع‌رسانی با توجه به نیازهای مهارتی جدید کتابداران و اطلاع‌رسانان. *فصلنامه کتاب* ،٦۵، ۱٤۳- ۱٦۲.

جعفری هرندی،رضا، میرشاه جعفری،سید ابراهیم و لیاقت دار،محمد جواد (۱۳۸۹). بررسی تطبیقی عنصر محتوا در برنامه درسی آموزش عمومی علوم ایران و چند کشور جهان. *مطالعات تربیتی و روانشناسی*، ۱۱(۱)، ۲۳۵-۲٦۰.

حری عباس (۱۳۸٤). چالش‌هاوراهکارهای آموزش کتابداری. فرزاد دادرس (مصاحبه‌گر). *کتاب ماه کلیات*، ۸ (٦و۷)، ٦-۱۷.

حسن‌زاده، محمد (۱۳۸۳). نقش کتابداران و اطلاع‌رسانان در مدیریت دانش سازمان‌ها. *مطالعات ملی کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۵۹، ۱۰۱-۱۱٤.

حیدری غلامرضا (۱۳۹۰). آموزش کتابداری و علم اطلاعات در ایران موانع و راهکارها. *کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ٥٤، ۷۱-۱۰٦.

داورپناه، محمدرضا، فتاحی، رحمت‌الله و خسروی عبدالرسول (۱۳۸۸). نظرسنجی از جامعه کتابداری و اطلاع‌رسانی پیرامون نام رشته واحتمال بازنگری در آن. *اطلاع‌شناسی*، ۳(۲٤)، ۳-۳۲.

دیانی، محمدحسین (۱۳۷۹). برنامه آموزشی دوره کارشناسی کتابداری و اطلاع¬رسانی: پیشنهادهایی برای تحول. *کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۳(۱)، ۱-۲۰.

زارع‌فراشبندی، فیروزه، عالیپور، الهام، عزیزی، عبدالنبی و عزیزی احمد (۱۳۸۳). عدم تناسب سرفصل‌های دوره آموزشی کارشناسی کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی در برآوردن نیازهای اطلاعاتی نوین جامعه پزشکی. احمد پاپی (ویراستار)، *مجموعه مقالات ششمین همایش ملی کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی با تکیه بر نظام‌های نوین اطلاع‌رسانی و پژوهش‌های پزشکی*. اصفهان: دانشگاه علوم پزشکی اصفهان.

سرمد، زهره و وزیری، مژده (۱۳۷۷). شاخص‌های کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی. *مجله علوم انسانی دانشگاه الزهـرا (س)*، ۲٤ و ۲۵، ۱۵۱-۱٦٦.

علومی، طاهره (۱۳۸۰). ارزیابی وضعیت علمی رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی مقطع کارشناسی ارشد در دانشگاه‌های تربیت مدرس، تهران و علوم پزشکی ایران در سال‌های ۱۳٦۵-۱۳۷۳. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ٦(۱)، ٤۱-٦۵.

غفاری، رضا و دیگران (۱۳۹۰). مقایسه برنامه آموزش پزشکی عمومی در ایران با چند دانشکده پزشکی معتبر از کشورهای منتخب جهان. *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۷)، ۸۱۹-۸۳۱.

فتاحی، رحمت‌الله (۱۳۷۹). الگویی برای بازنگری و تجدید ساختار آموزش‌های کتابداری و اطلاع‌رسانی در ایران با توجـه بـه تحـولات جدید در محیط اطلاعاتی. *کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۳(۱)، ۲۱-٤٤.

فتحی‌واجارگاه، کوروش و شفیعی، ناهید (۱۳۸٦). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مورد برنامـه درسـی آمـوزش بزرگسـالان). *مطالعات برنامه درسی*، ۲ (۵)، ۱-۲٦.

کوکبی، مرتضی (۱۳۷٦). نگاهی به دروس سازماندهی مواد. *فصلنامه کتاب*،۳(۸)، ۵۷-٦۹.

مختاری، حیدر (۱۳۸٤). برنامه درسی رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی در مقطع کارشناسی ارشد. *فصلنامه کتاب*، ٦۲، ۲۵-۳۲.

منصوریان، یزدان (۱۳۹۰). گرایش‌های تخصصی و بین‌رشته‌ای در علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی. *کتاب ماه کلیات*. شماره ۱٦٦، ۵۸-٦۳.

نوکاریزی، محسن (۱۳۸۳). بررسی برنامه‌های درسی دوره کارشناسی کتابداری و اطلاع‌رسانی. *کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۷(۲)، ۵۷-٦۹.

وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، شورای عالی برنامه‌ریزی علوم پزشکی (۱۳۸۹). مشخصات کلی، برنامـه، سرفصـل دروس و نحوه ارزشیابی برنامه آموزشی دوره کارشناسی ارشد رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی. مصوب چهل و دومین جلسه شـورای عـالی برنامه برنامه‌ریزی علوم پزشکی مورخ ۱۳۸۹/۳/۹. تهران: وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی.

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۰). برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد رشته علم اطلاعـات و دانش‌شناسی گرایش مطالعات کتابخانه‌های عمومی. مصوب هفتصد و نود و دمین جلسه شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مورخ ۹۰/۱۰/۱۰. تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۱). برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد رشته علم اطلاعـات و دانش‌شناسی گرایش مدیریت اطلاعات. مصوب هشتصد و چهارمین جلسه شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقـات و فناوری مورخ ۹۱/٦/۱۹. تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۱). برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد رشته علم اطلاعـات و دانش‌شناسی گرایش مدیریت کتابخانه‌های دیجیتال. مصوب هشتصد و بیست و یکمین جلسه شورای برنامه‌ریزی آموزش عـالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مورخ ۹۱/۱۱/۱۵. تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۱). برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد رشته علم اطلاعـات و دانش‌شناسی گرایش مدیریت کتابخانه‌های دانشگاهی. مصوب هشتصد و چهارمین جلسه شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مورخ۹۱/٦/۱۹ . تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

وزارت فرهنگ و آموزش عالی، شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۷۵). مشخصات کلی، برنامه آموزشی و سرفصل دروس دوره کارشناسی ارشد رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی. مصوب سیصد و بیست و چهارمین جلسه شورای عالی برنامه‌ریزی مورخ ۱۳۷۵/٦/۱۸ . تهران: وزارت فرهنگ و آموزش عالی.

یمانی، نیکو، نصراصفهانی، احمدرضا و صبری، محمدرضا (۱۳۸۹). روند بازنگری برنامه‌های درسی رشته‌های علوم پزشکی در کشور. *مطالعات برنامه درسی*، ۱٦،ص۱-۲۸.

Begum, R. & Bahri, C.N. (2000). The 2020 academic librarian meeting the challenge of change. Available from: http://www.iiu.edu.my/iclise/files/session4/pres4/2.htm. (Accessed 25 Des 2015)

Carnaby, P. (2011). Connecting the knowledge networks: Reimagining academic libraries to 2020. Available from:http://conference.ifla.org/past-wlic/2011/122-carnaby-en.pdf (Accessed 1 Feb. 2016)

Clark, B. R. (1998*). Creating entrepreneurial universities: organization pathways of transformation*. London: Pergamon press.

Khalid, M. A. (2003). comparison between needed competencies of academic librarians and LIS curricula in Pakistan. *The Electronic Library*, 21(2): 99 – 109.

Li, M. & Luo, Y. (2015). Research on the Architecture of Future Library Based on Big Data. Available from: PDF239MCS331360.pdf (Accessed 25 Des. 2015)

Mi, M. (2011). Renewed roles for librarians in problem-based learning in the medical curriculum. *Medical reference services quarterly*, 30 (3): 269-282.

Ocholla, D. & Bothma, T. (2007). Trends, challenges and opportunities for LIS education and training in Eastern and Southern Africa. *New Library World*, 108(2/1): 55-78.

Thomas, G. & Carrol, V. (2006). Curriculum revision: Product innovation for quality income. *Quality management*; 15(4): 285-290.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

کاربرد فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در گروه های آموزشی مهندسی (بر مبنای گزارش های ارزیابی درونی)

مریم زمانی فر[۱]، رضا محمدی[۲]، فاطمه صادقی مندی[۳]

چکیده

هدف این پژوهش بررسی وضعیت کاربرد فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در گروههای آموزشی مهندسی بر اساس نتایج حاصل از گزارشهای ارزیابی درونی می باشد. در این راستا با توجه به فعالیت موثر گروههای مذکور در سطح دانشگاههای مختلف کشور در امر ارزیابی درونی و به منظور بهره گیری از نتایج ارزیابی درونی این گروهها در برنامه ریزی برای توسعه و بهبود کیفیت، وضعیت استفاده از فناوریهای اطلاعاتی و ارتباطاتی مورد بررسی قرار گرفت. این پژوهش به دنبال این است که با توجه به پیشرفتهای فراوان در فناوریهای آموزشی و پیدایش فناوریهای مختلف، گروههای آموزش مهندسی در ایران تا چه اندازه از این فناوری ها برای ارتقای کیفیت، کارایی و اثربخشی فرایند یاددهی– یادگیری دروس مهندسی استفاده نموده و برای بهبود و ارتقای کیفیت آموزشی خود و استفاده موثر از این فناوری ها چه پیشنهادهایی ارائه نموده اند. به منظور انجام پژوهش حاضر از روش فرا–تحلیل استفاده شده و گردآوری داده‌ها از طریق تحلیل گزارش های نهایی ارزیابی درونی گروههای مذکور صورت گرفته است. در تدوین این پژوهش از نتایج گزارش های ارزیابی درونی ۷۵ گروه آموزشی مهندسی مجری ارزیابی درونی که در زمان تدوین پژوهش مورد تایید بخش ارزشیابی آموزشی سازمان سنجش

۱. کارشناس پژوهشی سازمان سنجش آموزش کشور، تهران، ایر ان Email: mm_zamanifar@yahoo.com
۲. استادیار و رئیس مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور، تهران، ایر ان Email: remohamadi@yahoo.ca
۳. کارشناس پژوهشی سازمان سنجش آموزش کشور، تهران، ایر ان(نویسنده مسئول مکاتبات) Email: mandi_sadeghi@yahoo.com

آموزش کشور بوده اند، استفاده گردیده است.

کلمات کلیدی: فرایند یاددهی- یادگیری، فناوری اطلاعات و ارتباطات، گروه های آموزش مهندسی.

۱- مقدمه

نظام آموزش عالی مهندسی به عنوان یکی از زیر نظام های آموزش عالی به تامین و تربیت نیروی انسانی کارآزموده و کارآمد می پردازد و عامل موثر در جهت حرکت به سوی جامعه صنعتی و توسعه پایدار کشور می باشد. تربیت نیروی انسانی متخصص مورد نیاز کشور در بخش مهندسی با کیفیت آموزش عالی ارتباط تنگاتنگی پیدا می کند و می توان بین کیفیت نیروی انسانی تربیت شده و کیفیت فرایند تدریس و یادگیری در نظام دانشگاهی رابطه مستقیمی برقرار نمود. یکی از حوزه هایی که با ورود فناوری اطلاعات دچار تحول اساسی شده، حوزه آموزش مهندسی می باشد.

ارزیابی کیفیت فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی در فرایند تدریس و یادگیری و برنامه ریزی مناسب جهت بهبود و ارتقاء کیفیت آن در نظام آموزش مهندسی از اهمیت ویژه ای برخوردار است، در این راستا ارزیابی درونی که متکی بر مشارکت مستقیم اعضای هیات علمی می باشد و تعهد جمعی آنان بهبود کیفیت را تضمین می کند، زیر بنای نظام های ارزیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی است. دسترسی آسان و انعطاف پذیر به اطلاعات مناسب از ویژگیهای اصلی فناوری اطلاعات و ارتباطات است. در صورتی می توان گفت آموزش دارای انعطاف است که یادگیرنده بتواند از میان تجربیات متنوعی که در اختیار او قرار دارد، دست به انتخاب بزند. دسترسی انعطاف پذیر سبب می شود دسترسی یادگیرنده به محتوا تسهیل شود(سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی،۱۳۹٤). فناوری اطلاعات و ارتباطات به فرایند دانش و روش های بکارگیری آن در تولید، پردازش، انتقال و به جریان انداختن اطلاعات اطلاق می شود (کرمی پور،۱۳۸۲). فناوری اطلاعات عبارت است از: گردآوری، سازمان دهی، ذخیره‌سازی، نشر و استفاده از اطلاعات در قالب صوت، تصویر، گرافیک، متن، عدد و ... با استفاده از ابزار رایانه‌ای و مخابراتی و ...(رئیس دانا ،۱۳۸۱).

همان گونه که در تعاریف فوق شاهد هستیم منظور از فناوری در اینجا هر گونه فرایند و روش و ابزاری است که به تولید، انتشار و انتقال بهتر و مطلوب تر اطلاعات مدد رساند. کاربرد فناوری های جدید اطلاعاتی و تغییرات سریع آن، موجب بروز تحولات بسیار در کلیه جنبه‌های یادگیری و آموزش شده است. شبکه‌های ارتباطی و اطلاعاتی بویژه اینترنت چهره آموزش سنتی و تعامل میان معلم و شاگرد را در تمام سطوح آن از پیش دبستانی تا دانشگاهی دگرگون کرده‌اند. فناوری آموزش را متنوع و ساده کرده، سرعت یادگیری را افزایش داده و فراگیران را به تماس با منابع موجود و بهره گیری از آنها ترغیب می‌کند (کرمی پور،۱۳۸۰). همچنین این فناوری ها امکانات مناسبی برای تسهیل امر آموزش و یادگیری ایجاد کرده و نقش بسیار مهمی در چرخه یادگیری دارند. فناوری هایی که از تدریس حمایت می کنند باعث ایجاد یادگیری معنی دار و هدفمند می شوند، همچنین باعث تغییر روش های سنتی و معلم- محور به تدریس و یادگیری فراگیر- محور می شوند(زمانی – خیرآبادی،۱۳۸۵).

استفاده مناسب از فناوری اطلاعات در فرایند تدریس -یادگیری می تواند به ارتقای کیفیت تدریس و نیز دستاوردهای یادگیری بینجامد. یکی از چالش هایی که آموزش عالی با آن روبه روست، کیفیت فرایند تدریس و یادگیری است. برای غلبه بر این چالش ها شیوه های متفاوتی وجود دارد که مهم ترین آنها شیوه ای است که در بیانیه جهانی آموزش عالی در اجلاس جهانی یونسکو (1998) بیان شده است. در این بیانیه آمده است که مؤسسات آموزش عالی باید نخستین نهادهایی باشند که از مزیت ها و امکانات بالقوه فناوری اطلاعات و ارتباطات بهره مند شوند و در این خصوص به ایجاد محیط های نوین آموزشی برای هماهنگی با عصر اطلاعات و تبیین نظام های مجازی بپردازند(منتظر و دیانی،۱۳۸۲).

یادگیری های مبتنی بر اطلاعات، با ایجاد تغییرات مبتنی بر فناوری، بسیاری از ناکارآمدی های نظام های آموزشی را رفع کرده و دگرگونی های اساسی را در آموزش به وجود آورده است(یونسکو،۲۰۰۲). یکی از مستدل ترین دلایل برای استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در یک نظام آموزشی آن است که یادگیری و فرایند انفرادی کردن برنامه درسی را تسهیل می کنند و یادگیرندگان اجازه می یابند سرعت یادگیری خود را تعیین کنند و همچنین، موجبات افزایش یادگیری فعال و تعامل همسالان و گروه های مختلف مدرسان را فراهم می کنند. محققان معتقدند که کیفیت و اثربخشی یادگیری از طریق به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات چندین برابر افزایش یافته و امکان مبادله اطلاعات و به روز کردن مطالب یادگیری را برای اعضای هیات علمی فراهم می آورد (عطاران،۱۳۸۳). همچنین فناوری های اطلاعات و ارتباطات محیط های یادگیری قدرتمندی به وجود آورده، موجبات برقراری ارتباطات اجتماعی و روانی و نیز تعامل همکاران و تعامل اعضای هیات علمی با دانشجویان را برای غلبه بر موانع زمان و فضا فراهم کرده و ابزاری قوی برای ایجاد دانش و یادگیری اکتشافی است که فرصت هایی را برای یادگیری و دستیابی سریع به اطلاعات و فرهنگ های متفاوت ایجاد می کند(جاکوبز[1]،۱۹۹۸).

این پژوهش، کاربرد فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی در فرایند تدریس و یادگیری را در یکی از حوزه های بزرگ آموزش عالی یعنی نظام آموزش مهندسی مورد بررسی و تحقیق قرار داده و به دنبال این است که علی رغم پیشرفت های فراوان در فناوری های آموزشی و پیدایش فناوری های مختلف، گروه های آموزش مهندسی در ایران تا چه اندازه از این فناوری ها برای ارتقای کیفیت، کارایی و اثربخشی فرایند یاددهی– یادگیری دروس مهندسی استفاده نموده و برای بهبود و ارتقای کیفیت آموزشی خود و استفاده موثر از این فناوری ها چه پیشنهادهایی ارائه نموده اند. لذا پژوهش حاضر درصدد است تا بر اساس نتایج حاصل از ارزیابی درونی گروه های آموزشی مهندسی دانشگاه های تابعه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، به بررسی کیفیت فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در این گروه ها پرداخته و پیشنهادهای سازنده ای را جهت بهبود کیفیت آن ارائه نماید.

۲- پیشینه پژوهش

امروزه وسایل کمک آموزشی و فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی، اعم از ساده و پیچیده، به عنوان ابزاری برای ایجاد تسهیل در امر تدریس و یادگیری در نظام های آموزشی بکار می روند. این وسایل از حیث اینکه تئوری و عمل را با هم ترکیب کرده، باعث ماندگاری یادگیری، تثبیت یافته ها و تنوع بخشی در کلاس درس می شوند، حائز اهمیت اند. صاحنظران و اندیشمندان

1. Jacobsen

جهان بر نقش مهم و تعین کننده فناوری آموزشی در فرایند یاددهی– یادگیری تاکید می کنند و بر این باورند که میـزان بهـره گیری و استفاده مطلوب از وسایل کمک آموزشی در ارتقای کیفیت آموزشی تاثیرات سازنده ای خواهد داشت. از این فناوری ها می توان به عنوان ابزاری قدرتمند در فرایند تدریس استفاده کرد و در پژوهش های انجام شده این ادعـا تأییـد شـده اسـت. چانگ و مکلرانی[1] (۲۰۰۰) در بررسی خود به این نتیجه رسیدند که افزایش به کـارگیری فنـاوری در تـدریس موجـب افـزایش مشارکت دانشجویان و پیشرفت تحصیلی آنان می شود. رینگستاف و کلی[2] (۲۰۰۲) تحقیقی کیفی با هدف بررسی تأثیر فناوری بر یادگیری انجام دادند که نتایج این بررسی نشان داد استفاده مدرسان از فناوری هایی مانند کامپیوتر و اینترنت موجـب بهبـود کیفیت فرایند تدریس -یادگیری می شود. چپمان، گرت و مهلک[3] (۲۰۰٤) در تحقیقی با هدف بررسی نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در بهبود کیفیت آموزش نشان دادند که میزان استفاده مدرسان از فناوری ها موجب بهبود و ارتقای اثربخشی و کیفیت آموزش و تدریس خواهد شد. نتایج تحقیق وانگ[4] (2006) با عنوان به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامـه هـای آموزشی اعضای هیات علمی تایوان نشان می دهد که اعضای هیات علمی ای که نگرش مثبتی در خصوص به کارگیری ایـن فناوری ها دارند، آن ها را بهتر به کار می گیرند و فرایند آموزشی مطلوب تری نیز دارند.

یونس، هاشیم، امبی و لوبیس[5] (۲۰۱۰)در مطالعه خود با عنوان سودمندی استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند تدریس -یادگیری زبان انگلیسی به این نتیجه رسیدند که به کارگیری فناوری اطلاعات تأثیری مثبت در فرایند تدریس -یادگیری دارد. هینستروزا، لابی، برن و ماتاملا[6] (۲۰۱۱) در تحقیق خود با بررسی این سؤال که آیا استفاده مدرسان از فناوری اطلاعات و ارتباطات در فعالیت یادگیری یادگیرندگان و پیشرفت تحصیلی آنان تفاوتی ایجاد می کند یا خیر؟ نشان دادند که استفاده از ایـن فناوری ها با پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان رابطه مثبت و معنادار دارد. نتایج تحقیق سانچز و آلمان[7](۲۰۱۱) با هـدف بررسـی رابطه به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات و دستیابی به محتوای درسی و همچنین، با بهبود تعامل دانشـجویان و اعضـای هیات علمی نشان می دهد که استفاده از اینترنت و کامپیوتر هم با دسترسی به محتوای درسی و هم با تعامـل دانشـجو و عضـو هیات علمی همبستگی مثبت و معنادار دارد. با وجود رشد سریع فناوری ها و دسترسی آسـان بـه فنـاوری آموزشـی و سـرمایه گذاری های مالی قابل توجه مؤسسات آموزشی، بسیاری از مؤسسات و اعضای هیات علمی همیشه از فناوری های مدرن بهره مند نمی شوند و هنوز به طور اثربخش در کـلاس درس و در فراینـد تـدریس و یـادگیری از آن اسـتفاده نمـی کننـد(نـامی و همکاران،۱۳۹۳). نتایج پژوهش ها در زمینه آثار فناوری های اطلاعات و ارتباطات نشان می دهد که به کارگیری این فنـاوری ها برای تمرین و تثبیت آموخته ها کاملا مثبت و موثر است(رئیس دانا،۱۳۸۱).

مهدی و مهدی(۱۳۸۸) پژوهش خود در زمینه آموزش مهندسی، توجه به فناوری های آموزشـی مبتنـی بـر فنـاوری هـای اطلاعات و ارتباطات نظام یاددهی- یادگیری را برای ارتقای کیفیت ارائه دروس مهندسی به عنوان یک راهکار بهبود و اصلاح مورد توجه قرار داده است. یکی از موضوعات مورد ارزیابی و بررسـی در پـژوهش دوسـتی و همکـاران(۱۳۹۲)، اسـتفاده از

1. Chang & Mclarney
2. Ringstaff & Kelly
3. Chapman, Garret & Mahlk
4. Wang
5. Yunnus, Hashim Embi & Lubis
6. Hinostroza, Labbe, Brun & Matamala
7. Sanchez & Aleman

وسایل کمک آموزشی مناسب و منطبق با نیازهای آموزشی دوره می باشد. نتایج این پژوهشگران نشان می دهد که اکثریت اعضای هیات علمی در خصوص استفاده از این وسایل ابراز نارضایتی کرده اند.

تحولات نظام آموزش عالی کشور در دو دهه گذشته از نظر جمعیت دانشجویی، حاکی از رشد کمی و عدم توجه کافی به کیفیت دانشگاهها و بهبود و ارتقای آن است. بهبود و ارتقای کیفیت مستلزم استقرار یک سازوکار مناسب ارزیابی است (رحیمی و همکاران،۱۳۸۱). با توجه به جایگاه و نقش علوم مهندسی در حرکت به سوی جامعه صنعتی و توسعه اقتصادی و ایجاد فرصتهای شغلی، رهبری و مدیریت اثربخش نظام کیفیت و استقرار یک نظام ارزیابی و تضمین کیفیت مهندسی از جایگاه والا و ارزنده ای برخوردار است(محمدی و همکاران،۱۳۸٦). متاسفانه در کشور ما اعتبارسنجی برنامه های آموزش مهندسی، به صورتی که در دنیا برقرار است، تاکنون رایج نبوده ولی به دنبال تاسیس انجمن آموزش مهندسی در سال ۱۳۸۸، این مسئله به طور جدی مورد توجه قرار گرفته است (معماریان ،۱۳۸۸). در سال های اخیر اقدامات چندی برای شناساندن اهمیت پژوهش در زمینه آموزش مهندسی، از جمله انتشار **فصلنامه آموزش مهندسی ایران**، تاسیس **انجمن آموزش مهندسی ایران**، برگزاری **کنفرانسهای آموزش مهندسی** و تاسیس **سازمان ارزشیابی آموزش مهندسی ایران** صورت گرفته که همه این موارد جهت کمک به اعتلای آموزش مهندسی بوده است(معماریان،۱۳۹۰).

۳- کاربرد فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در آموزش مهندسی

امروزه، پژوهش و جستجو برای یافتن روش های تدریس و یاددهی-یادگیری مفید و موثر و استفاده از راهکارهای خلاق و ابتکاری یکی از الزامات نظام های آموزشی است(خداپرستی حقی،۱۳۸٤). توجه و تمرکز به نظام آموزشی به طور عام و نظام آموزش مهندسی به طور خاص در راستای افزایش بهره وری، مورد تاکید پژوهشگران و علمای آموزشی است(حجازی و غفاری،۱۳۸٤). با توجه به تغییرات و تحولات گسترده در زمینه آموزش و یاددهی و یادگیری، ضرورت بهره مندی از رویکردها و فناوری های نوین آموزشی به منظور ارتقای کیفیت، کارایی و اثربخشی آموزش های دانشگاهی مضاعف شده است. این در حالی است که نظام یاددهی- یادگیری آموزش های مهندسی در کشور ایران، نسبت به سایر فعالیت های آموزشی و پژوهشی، کمترین تاثیر پذیری از این فناوری ها را برای ارتقای کیفیت آموزش و توسعه نظام یاددهی- یادگیری داشته است(مهدی و مهدی،۱۳۸۸).

فناوری اطلاعات وارتباطات به عنوان مکمل سازوکارهای انتقال سنتی مواد آموزشی، کارایی ارائهٔ خدمات آموزشی را در آموزش مهندسی ارتقا می دهد. از دهه ۹۰ میلادی، توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات باعث ظهور الگوهای جدید دسترسی به آموزش و ایجاد نظام های جدید ارائه خدمات آموزشی برای پاسخگویی به انواع تقاضاهای آموزشی رو به رشد شده است. فناوری آموزشی امکان ارتباط بیشتر میان مدرس- دانشجو را به وجود می آورد و تعامل میان آنها را آسان و پایدار می سازد. امروزه فناوری های اطلاعات و ارتباطات و توسعه سریع آن، موجب تغییرات اساسی در شیوه تولید، نگهداری، به کارگیری و نشر اطلاعات شده است (ابراهیم زاده،۱۳۸٦).

فناوری آموزشی با توجه به توسعه وگستردگی روز افزون نقش قابل توجهی در ارائه روش ها و راهبردهای نوین در آموزش مهندسی دارد. تصور عامه نسبت به این رشته به همان تجهیزات آموزشی محدود می شود، اما فناوری آموزشی

معنایی فراتر از وسایل آموزشی و ابزار سمعی و بصری را دارد. استفاده از الگوهای متنوع یاددهی-یادگیری در امر آموزش مهندسی، توجه ویژه به مقوله طراحی آموزشی و استفاده از طرح درس های مدرن با انواع روش های موجود و بر اساس الگوهای جدید از جمله ساختار گرایی و فراشناخت، استفاده از فنون متنوع ارزشیابی، برگزاری دوره هایی جهت آموزش مدرسان، بازدید از مراکز علمی، برگزاری دوره های مجازی و...از دستاورد های نوین این رشته در آموزش مهندسی است (آقاکثیری و زمانی،۱۳۸۸).

فناوری های جدید تأثیر مهمی در یادگیری و یاددهی آموزش عالی و به ویژه آموزش مهندسی دارند. فناوری های ارتباطات می توانند، گسترهٔ وسیعی از فعالیت های یاددهی از تولید و توزیع مطالب تا شیوهٔ تعامل فراگیران واستادان را افزایش دهند. این عوامل تغییر با هم ترکیب شده تا دانشجویان رشته های مهندسی را به سمت روش های متفاوتی از یادگیری و یاددهی سوق دهند که در حال حاضر بیشتر پیشرفت هایی از این قبیل را در این آموزش ها ملاحظه می کنیم: دانشجویان در یادگیری خود فعال تر و مستقل تر می شوند. دانشجویان به صورت مشارکتی -ونه به صورت رقابتی -با یکدیگر کار می کنند، استادان، بیشتر طراح و مدیر منابع یادگیری می شوند و به جای انتقال اطلاعات، راهنمای دانشجویان هستند، تغییر سریع محتوای برنامهٔ درسی، منعکس کنندهٔ آزادی برای دستیابی به دامنهٔ وسیعی از منابع همیشه در حال گسترش برای یادگیری است و ارزیابی مؤثرتر همراه با تأکید فزاینده بر ارزیابی برای یادگیری انجام می شود (کنن و نیوبل، ترجمه: نصر و همکاران،۱۳۸۵). برنامه های دیداری-شنیداری در کنار تدریس مواد چاپی که هدفش کامل نمودن مواد آموزشی نوشتاری و کمک به درک و فهم محتوا است، بکار می رود (بدری و کانوار[1]،۲۰۰۶).

فناوری اطلاعاتی و ارتباطی می تواند به طور قابل ملاحظه ای در پرورش حرفه ای اساتید در رشته های مهندسی مفید باشند. از جمله اینکه فناوری اطلاعاتی و ارتباطی و مواد آموزشی چند رسانه ای با فراهم نمودن مطالب آموزشی مناسب، تسهیل شبیه سازی، ثبت کردن و تحلیل تدریس آزمایشی، وارد کردن تجارب واقعی به مؤسسهٔ آموزشی، آشنا کردن کارآموزان با منابع آموزشی و حمایتی و آموزش اساتید توانمند آموزش مهندسی برای کاربرد فناوری ها در آموزش و یادگیری، می توانند فرایند یادگیری را به اشکال مختلف بهبود می بخشند(شپرد[2]،۲۰۰۳). فناوری در نظام یاددهی- یادگیری ابزار ارائه درس و وسیله انتقال بهینه محتوا و تعامل مفید، آسان و پایدار بین استاد و دانشجو است و یکی از مهم ترین وجوه تفاوت نظام های آموزش سنتی و مدرن، فناوری های آموزشی می باشد(مهدی و مهدی،۱۳۸۸).

همزمان با پیشرفت علم تکنولوژی آموزشی و گسترش راهبردهای یاددهی-یادگیری، نهادینه کردن شیوه های مختلف تدریس از اهمیت ویژه ای برخوردار شده است. اکثر دست اندرکاران آموزش مهندسی براین عقیده اند که بدون همکاری های بین المللی دستیابی و مشارکت جمعی و تلاش دانشجویان، اعضای هیات علمی ومدیران صنایع توسعه آموزش مهندسی برای ارضای نیازهای صنعت امکان پذیر نخواهد بود (التانریج و همکاران[3]،۲۰۰۳).

با ظهور و توسعهٔ پدیدهٔ فناوری اطلاعات، روند تحولات جهانی، با شتابی بیشتر با محوریت عنصر اطلاعات و دانایی حوزه

1. Badri and Kanwar
2. Sheppard
3. Altankirch

های علوم مهندسی در حال گسترش است. این پدیده هر چند از محیط های نظامی آغاز و به مراکز دانشگاهی منتقل شد و بیش از یک دهه است که در آموزش مهندسی پا نهاده و نظام های آموزشی و محیط های صنعتی علـوم مهندسـی را نیـز بـه چـالش فراخوانده است. با توجه به سرعت، گستردگی و عمق تحولات ناشی از فناوری اطلاعات بـه شـناخت مختصـات ایـن پدیـده ومدیریت آگاهانه و هوشمندانه آن می تواند یکی از مهمترین راهبردهای دست اندر کاران آموزش در کشور و فرصتی برای باز سازی نظام آموزش مهندسی می باشد. فناوری آموزشی با اشاعهٔ نوآوری های نوین آموزشی گامی مؤثر در جهت خلاقیـت و نوآوری در آموزش مهندسی براشته است(عبادی،۱۳۸٤).

٤- سوالات پژوهش

۱- چه نشانگرهایی در ارزیابی درونی گروه های آموزشی مهندسی برای بررسی کیفیت فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در تدریس مورد استفاده قرار گرفته است؟

۲- وضعیت موجود فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در گروه های آموزشی مهندسی بر اساس نتـایج ارزیـابی درونـی چیست؟

۳- چه پیشنهادهایی را می توان جهت بهبود کیفیت فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در تدریس ارائه کرد؟

۵- روش تحقیق

با توجه به اینکه پژوهش حاضر براساس نتایج مستخرج از گزارش های ارزیابی درونی گروه هـای آمـوزش مهندسـی می‌پردازد، از روش فرا-تحلیل استفاده شده است. برای انجام این تحقیق کلیه گزارش های ارزیابی درونی گروه هـای آموزش مهندسی که تا زمان انجام پژوهش تدوین شده و مورد تایید بخش ارزشـیابی، اعتبارسـنجی و تضـمین کیفیـت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور بوده اند، مورد بررسی قرار گرفته است. بنابراین در فرا-تحلیل انجام گرفته به تحلیل محتوای گزارش های ارزیابی درونی ۷۵ گروه آموزش مهندسی از دانشگاه های تابعه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری پرداخته شده و داده ها و اطلاعات لازم استخراج گردیده است. برای گردآوری داده‌هـا فـرا-تحلیـل بـر روی گزارش‌های تنظیم شده توسط گروه های آموزشی مجری ارزیابی درونی صورت گرفت. جهت بررسی وضعیت موجود کیفیت فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در گروه های مهندسی، نشانگرهایی کـه در ارزیـابی کـاربرد فنـاوری هـای اطلاعاتی و ارتباطاتی در عامل فرایند تدریس و یادگیری مورد استفاده قرار گرفته اند، از گزارش ها استخراج و مـورد بررسی قرار گرفت و با استفاده از مقیاس اندازه گیری لیکرت گزینه های کیفی، وزن دهی شده و از طریق میانگین امتیاز پاسخ های داده شده، امتیاز هر نشانگر تعیین می گردد (بدین طریق که به هر یک از گزینه‌ها ارزش عددی نسـبت داده می‌شود و میانگین ارزش عددی پاسخ‌های گردآوری شده از جامعه یا نمونه‌های آماری محاسبه می‌شود)، که این امتیازها نیز از گزارش های ارزیابی درونی استخراج شده و میانگین آنها به عنوان امتیاز کلی آن نشانگر در گروه های آموزشـی مهندسی دانشگاه ها محاسبه و بر اساس مقیاس اندازه گیری لیکرت (که با توجه بـه حـداقل و حـداکثر ارزش عـددی

تعیین شده) یعنی:

مطلوب = امتیاز ۳-۲/۳٤ نسبتا مطلوب= امتیاز ۲/۳۳-۱/٦۷ نامطلوب= امتیاز ۱/٦٦-۱

مطابقت داده شده و سطح مطلوبیت نشانگرها تعیین شده است.

٦- یافته ها

همانطور که بیان شد، هدف اصلی این پژوهش بررسی کیفیت فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی بر اساس نتایج ارزیابی درونی درگروه های آموزشی مهندسی دانشگاه های تابعه وزارت علوم می باشد. لذا در این بخش با توجه به سوالات پژوهش، یافته های حاصل بر حسب مورد ارائه می شود:

الف) چه نشانگرهایی در ارزیابی درونی گروه های آموزشی مهندسی برای بررسی کیفیت فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در تدریس مورد استفاده قرار گرفته است؟

در ارزیابی کیفیت فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در گروه‌های آموزشی مذکور ۹ نشانگر به شرح زیر در نظر گرفته شده است:

۱- وجود سازوکاری مدون و مستند جهت استفاده از خدمات فناوری اطلاعاتی و ارتباطاتی در گروه؛

۲- میزان آگاهی اعضای هیات علمی از کاربرد فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در آموزش؛

۳- نظر دانشجویان در خصوص تاثیر فناوری اطلاعاتی و ارتباطاتی در بالا بردن کیفیت تدریس؛

٤- میزان در دسترس بودن فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی برای تدریس؛

۵- نظر فراگیران درباره میزان استفاده اعضای هیأت علمی از فناوری اطلاعاتی و ارتباطاتی در تدریس؛

٦- میزان به روز بودن فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی گروه؛

۷- میزان متناسب بودن فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی گروه باتوجه به نسبت های تعریف شده؛

۸- میزان استفاده موثر اعضا هیات علمی از فناوری اطلاعاتی و ارتباطی متناسب با محتوای دروس؛

۹- میزان رضایت اعضا گروه از فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی و کارکنان مربوطه آن.

ب) وضعیت موجود فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در گروه های آموزشی مهندسی بر اساس نتایج ارزیابی درونی چگونه است؟

در تعیین وضعیت موجود فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در گروه های مذکور، با استفاده از روش آماری توضیح داده شده در قسمت قبل، میانگین امتیازهای هر نشانگر محاسبه و سپس با توجه به معیار قضاوت، سطح مطلوبیت هر یک از آنها مشخص شده است. بر این اساس نتایج مربوطه در جدول شماره (۱) ارائه شده است:

جدول شماره ۱ نشانگرهای مورد استفاده در ارزیابی کیفیت کاربرد فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در تدریس

نشانگرها	امتیاز	نتیجه ارزیابی
۱- وجود سازوکاری مدون و مستند جهت استفاده از فناوری اطلاعاتی و ارتباطاتی در گروه	۱/٦٦	نا مطلوب
۲- میزان آشنایی اعضای هیات علمی با کاربرد فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در تدریس	۲/٥٤	مطلوب
۳- نظر دانشجویان در خصوص تاثیر فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در بالا بردن کیفیت تدریس	۲/۳۳	نسبتا مطلوب
٤- میزان در دسترس بودن فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی برای تدریس	۲/۳	نسبتا مطلوب
٥- نظر فراگیران درباره میزان استفاده اعضای هیأت علمی از فناوری اطلاعاتی و ارتباطاتی در تدریس	۱/۹	نسبتا مطلوب
٦- میزان به روزبودن فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی گروه	۱/۸۳	نسبتا مطلوب
۷- میزان تناسب فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی گروه با توجه به نسبت های تعریف شده	۱/۳۳	نا مطلوب
۸- میزان استفاده موثر اعضا هیئت علمی از فناوری اطلاعاتی و ارتباطی متناسب با محتوای دروس	۲/۲۳	نسبتا مطلوب
۹- میزان رضایت اعضا گروه از فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی و کارکنان مربوطه آن	۱/۸۳	نسبتا مطلوب
نتیجه کلی ارزیابی	**۲**	**نسبتا مطلوب**

بر اساس نتایج فوق ۲ نشانگر «وجود سازوکاری مدون و مستند جهت استفاده از خدمات فناوری اطلاعاتی و ارتباطاتی در گروه» و «میزان متناسب بودن وسایل آموزشی و کمک آموزشی گروه باتوجه به نسبت های تعریف شده » نا مطلوب و نشانگر «میزان آشنایی اعضای هیات علمی با کاربرد فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در تدریس» در سطح مطلوب قرار دارد. دیگر نشانگرهای کاربرد فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در تدریس از وضعیت نسبتا مطلوبی برخوردار می باشند. نتیجه کلی ارزیابی نشان می دهد که این نشانگرها با امتیاز (۲) از سطح مطلوبیت نسبی برخوردار می باشد.

بررسی وضعیت موجود فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در گروه های آموزشی مهندسی دانشگاه های کشور براساس نتایج ارزیابی درونی گروه های مذکور حاکی از آن است که بطور کلی کیفیت وضعیت موجود کاربرد فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در فرایند تدریس در نظام آموزشی مهندسی مطلوب نیست و نیازمند برنامه ریزی برای بهبود می باشد.

ج) چه پیشنهادهایی را می توان جهت بهبود کیفیت فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در تدریس ارائه کرد؟

همانگونه که بیان شد فرایند یاددهی- یادگیری یکی از عوامل اصلی ارزیابی درونی است که در ارزیابی کیفیت گروه های آموزشی نظام دانشگاهی مورد استفاده قرار می گیرد و نتایج آن در قالب گزارش های ارزیابی درونی ارائه می شود. تحلیل گزارش های مذکور در گروه های آموزشی علوم مهندسی نشان داد که بطور کلی کیفیت کاربرد فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی که یکی از ملاک های اصلی فرایند یاددهی- یادگیری می باشد، از مطلوبیت نسبی برخوردار است و نیازمند بازنگری و اقدام در جهت بهبود و رسیدن به وضعیت مطلوب می باشد. بدین منظور و با توجه به نتایج بدست آمده براساس نشانگرهای مورد ارزیابی، وضعیت موجود فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی در گروه های مذکور نسبتا مطلوب بوده و نیازمند بکارگیری پیشنهادها و برنامه ریزی برای بهبود آن می باشد. در این راستا پیشنهادهای زیر را می توان برای بهبود کیفیت این فناوری ها در گروه های آموزشی علوم مهندسی بکاربست:

– فراهم نمودن وسایل کمک آموزشی، فناوری اطلاعاتی و ارتباطاتی به منظور بالا بردن کیفیت تدریس اساتید و یادگیری دانشجویان؛

– تشویق و ترغیب اعضای هیات علمی به استفاده از فناوری اطلاعاتی و ارتباطاتی در تدریس خود؛

– برگزاری کارگاه ها و دوره های آموزشی در جهت ارتقای علمی و عملی اعضای هیات علمی برای استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس؛

– تخصیص اعتبار برای تهیه فناوری اطلاعاتی و ارتباطاتی و تجهیز کلاس ها به وسایل کمک آموزشی؛

– رشد آگاهی اعضای هیات علمی از روش های نوین یاددهی در آموزش از طریق برگزاری کارگاه های آموزشی و...؛

– ایجاد الزامات و انگیزه هایی به منظور استفاده اعضای هیات علمی از فناوری اطلاعاتی و ارتباطاتی در تدریس خود؛

– برنامه ریزی برای بهبود کیفیت استفاده از فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی با کیفیت بهتر به صورت آنلاین؛

– برنامه ریزی جهت استفاده از فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی در فرایند یاددهی– یادگیری؛

– برنامه ریزی لازم جهت ارتقاء کیفیت فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی در فرایند تدریس؛

– به روز کردن دانش، توانمندی ها و مهارت های اعضای هیات علمی جهت استفاده از فناوری های اطلاعات و شیوه های مناسب در آموزش؛

– بهره گیری از تجارب ارزنده و برنامه های موفق کشورهای مختلف در به کار گیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی– یادگیری.

۷– نتیجه گیری

توسعه فناوری ارتباطات و اطلاعات در برنامه های آموزش مهندسی گام های مؤثر و ماندگاری است که تحول کیفی را در اهداف، برنامه ها، رویه ها و در نتیجه اثربخشی آموزش مهندسی را محقق می سازد. فناوری اطلاعات و ارتباطات، امکانات نوینی را در اختیار دانشگاه ها قرار داده و با بهره گیری از دستاورد های طراحی آموزشی، یادگیری مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات و آموزش الکترونیکی، سبب افزایش نوآوری در آموزش مهندسی شده است. بکارگیری راهبردهای فناوری آموزشی در آموزش مهندسی ما را در رسیدن به اهداف نظام آموزشی عالی که تربیت دانش آموختگانی مبتکر، خلاق و نوآور در عرصه های علمی، اجتماعی، فرهنگی و ...می باشد، یاری می رساند. بنابراین وظیفهٔ ما فراهم نمودن زمینه های رشد و ارتقاء هر چه بیشتر آنان به وسیلهٔ راهبردهای صحیح و برنامه ریزی دقیق می باشد. بدین منظور بازنگری در کیفیت کاربرد فناوری های ارتباطی و اطلاعاتی امری ضروری است. لذا استفاده از ارزیابی درونی گامی موثر جهت شناسایی کاستی های موجود در کاربرد فناوری ها در آموزش مهندسی و مرتفع کردن آنها و ارتقای کیفیت کاربرد فناوری های مذکور و در نهایت بالا رفتن سطح یاددهی– یادگیری در بین دانشجویان رشته های آموزشی مهندسی می باشد.

۸– منابع

ابراهیم زاده، عیسی(۱۳۸٦). ضرورت بازنگری در آموزش فناوری آموزشی و چالش های پیش رو، مجموعه مقالات دومین

همایش فناوری آموزشی. چاپ اول، نشر دانشگاه علامه طباطبایی، صص۱۲-۱.

آقاکثیری، زهره و بی بی عشرت زمانی(۱۳۸۸). نقش تکنولوژی آموزشی در نوآوری آموزش مهندسی.**کنفرانس "آموزش مهندسی در 1404** . تهران: دانشکده فنی دانشگاه تهران.

حجازی، جلال و غفاری، محمدمهدی (۱۳۸٤). ارکان نظام آموزش مهندسی.**فصلنامه آموزش مهندسی ایران**. سال هفتم. شماره ۲۸. صص ۱۳٤-۹۳.

خداپرست حقی، اکبر(۱۳۸٤). دیدگاه نوین در آموزش مهندسی: ارتقا از مدل های سنتی به راهکارهای خلاق، **فصلنامه آموزش مهندسی ایران**، سال هفتم، شماره ۲۸، صص۲۷-۱.

دوستی، هومن؛ خراسانی، اباصلت و یزدان محمدبیگی(۱۳۹۲). ارزیابی اثربخشی آموزش های مهارت محور در بخش صنعت. **فصلنامه آموزش مهندسی ایران**. سال پانزدهم. شماره ۵۸. صص ٦۵-٤۷.

زمانی، بی بی عشرت و افخمی خیرآبادی، علی (۱۳۸۵). راهکارهای نوین به آموزش‌گران برای کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش علوم، **فصلنامه آموزش مهندسی**، سال هشتم، شماره ۳۲، ص۱۳۱-۱۰۵.

رابرت کنن و دیوید نیوبل(۱۳۸۵). راهنمای بهبود تدریس در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی، ترجمهٔ احمد رضا نصر، حسین زارع و محمد جعفر پاک سرشت ، تهران: انتشارات سمت.

رحیمی، حسین؛ محمدی،رضا؛پرند،کوروش (۱۳۸۱). ارزیابی‌درونی: رویکرد چالش برانگیز در نظام آموزش‌عالی ایران. مجموعه مقالات چهل و هفتمین نشست رؤسای دانشگاه‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی کشور، انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

رئیس دانا، فرخ لقا(۱۳۸۱). کاربردها و سودمندی های فناوری اطلاعات، **مجله رشد تکنولوژی آموزشی**، دوره ۱۸، شماره ۲. ص۱٦.

سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی(۱۳۹٤).موجود در سایت: http://www.talif.sch.ir/index.php?page_id=149

عبادی، رحیم (۱۳۸٤). فناوری اطلاعات در آموزش وپرورش .تهران .انتشارات مدارس هوشمند.

عطاران، محمد(۱۳۸۳). فناوری اطلاعات بستر اصلاحات در تعلیم و تربیت. تهران: موسسه توسعه فناوری آموزشی مدارس هوشمند.

کرمی پور، محمد رضا (۱۳۸۰). آموزش متناسب با عصر اطلاعات. **مجله** رشد تکنولوژی آموزشی، دوره ۱۷. شماره ۷ . صص ۲۷ - ۲٦.

کرمی پور، محمدرضا (۱۳۸۲). مدیریت آموزشی در عصر اطلاعات. **مجله رشد تکنولوژی آموزشی**، دوره ۱۹. شماره ۲ . صص ٤۷-٤٤.

محمدی،رضا؛ پرند،کوروش؛ پورعباس، عبدالرسول (۱۳۸٦). «ضرورت طراحی و استقرار ساختار تضمین کیفیت در رشته های علوم مهندسی»، **فصلنامه آموزش مهندسی ایران**، سال نهم، شماره ۳٤، صص ۷۷ الی ۱۱٤.

معماریان، حسین (۱۳۹۰)." سازوکار ارزشیابی برنامه های آموزش مهندسی، از آرمان تا واقعیت "، پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی. دانشگاه تهران -پردیس دانشکده های فنی -اردیبهشت۱۳۹۰.

معماریان، حسین(۱۳۸۸). "کارشناسی علوم مهندسی، نگاهی نو در آموزش مهندسی ". نشریه دانشکده فنی دانشگاه تهران .دوره ٤۳ ، کنفرانس آموزش مهندسی در ۱٤۰٤،ص ۱۹۰.

منتظر، غلامعلی و دیانی، محمدحسین (۱۳۸۲). دانشگاه مجازی. **فصلنامه کتابداری و اطلاع رسانی**. شماره اول، جلد ٦. صص۱۰-۱.

مهدی، رضا و مجید مهدی (۱۳۸۸). ارتقای کیفیت آموزش دروس مهندسی از طریق تقویت رکن چهارم نظام یاددهی- یادگیری. **فصلنامه آموزش مهندسی ایران**. سال یازدهم. شماره ٤٤. صص ۳۵-۱۷.

نامی، کلثوم؛ بازرگان، عباس؛ نادری، ابوالقاسم (۱۳۹۳). رابطه استفاده اعضای هیات علمی از فناوری اطلاعات و کیفیت تدریس آنان. **فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی**، شماره ۷۱. صص۱۸-۱.

Altankirch,R., et al.(2003). What We Must do Together to Increase Quality and Productivity, Innovations, INEER, Begell House Publishing, PP.1-24.

Badri N. Koul and Asha Kanwar .(2006)."Perspectives on Distance Education Twards a Culture of Quality, Commonwealth of Learning, Vancouver.

Chang, E ., & Mclarney, C.(2000). The classrooms a service encounter: Suggest ion for value creation. Journal of Management Education, 24,484 -5.

Chapman, D . W ., Garret, A ., & Mahlk, L.O . (2004). The role of technology in s chool improvement. R etrieved from http://Unesdoc.unesco.org.pdf .

Jacobsen, D. M. (1998). Adoption patterns of faculty who integrate computer technology for teaching and learning in higher education. Retrieved from http://www.acs.ucalgary.

Hinostroza, J . E ., Labbe, C ., Brun, M . , & Matamala, C . (20 1 1). Teaching and l earning activities inch lean classroom: Is ICT making a difference?. Computers & Education , 57 , 1358 - 1367 .

Ringstaff, C., & Kelly, L . (2002).The learning return on our educational technology investment: A review of findings from research. Retrieved from http://www.wested.org/

Sanchez, C .J.J . , & Aleman, E . C . (2011). Teachers' o pinion survey on the use of tools to support attendance - based teaching. Computers & E ducation , 56 , 911 - 91 .

Sheppard, S.D.(2003). "A Description of Engineering: An Essential Backdrop for interpreting Engineering Education,"Proceeding (CD), Mudd Design Workshop IV, Claremont, Cal.; Harvey Mudd College.

UNESCO(2002).Performance indicators on ICT use in education Project. Retrieved from http://www.unescobkk.org/education/ict/ict-in-education-projects/monitoring-and measuring

change / performance-indicators-on-ict-use-in-education-project/(accessed on ۲۰،۱۲،۲۰۱۲۰).

Wang, J. (2006). Technology integration in university teacher education programs in Taiwan . Dissertation Abstracts International , 67 (10) , 1 49 . 25 .

Yunnus, M.M ., Hashim, H ., Embi, M.A ., & Lubis, M.A . (2010). The I CT utilization of ICT in t he teaching and l earning of English : Tell me more. Procedia Social and Behavioral Sciences , 9 , 685 - 691.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

شناسایی و اولویت بندی عوامل مرتبط با نهادینه کردن فرهنگ ارزیابی در دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تحلیل عاملی

حسن سرمدی انصار[۱]

چکیده

شناسایی و اولویت بندی عوامل مرتبط با ترویج و تقویت فرهنگ ارزیابی در دانشگاه فرهنگیان هدف اصلی پژوهش حاضر بود. روش تحقیق به لحاظ نوع، کاربردی و بر اساس نحوه گردآوری داده ها، توصیفی از نوع پیمایشی است. در این پژوهش، از روش تحلیل عامل اکتشافی که فنی برای بررسی ساختار مجموعه ای از داده هاست، استفاده شده است.جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه مدرسان و اعضای هیأت علمی (موظف، مدرس، دبیر، مأمور و مدعو) و همچنین کارکنان پردیس های شهید مقصودی و شهید باهنر همدان می باشند که حدود ۳۵۰ نفر بودند. جهت انتخاب نمونه، از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبی استفاده گردید. برای شناسایی و استخراج عوامل ترویج فرهنگ نظارت و ارزیابی، از روش پرسشنامه ای استفاده شد. بر اساس یافته های پژوهش، چهار عامل اصلی مرتبط با فرهنگ ارزیابی به ترتیب، تقویت و ایجاد نگرش مثبت به رویکرد ارزیابی در دانشگاه با ۵ زیرعامل، حاکم بودن نگاه سیستمی در دانشگاه با ٦ زیرعامل، شکل گیری نظام اشاعه و اطلاع رسانی در دانشگاه با ۷ زیرعامل و هدف مداری دانشگاه با ٤ زیر عامل شناسایی شد. بر همین اساس ۵۳/۲۳ درصد واریانس مربوط به فرهنگ ارزیابی تبیین شد.

کلمات کلیدی: ارزیابی، فرهنگ ارزیابی، نگاه سیستمی، هدف مداری، اشاعه، نگرش مثبت

۱. دانشگاه فرهنگیان، کارشناس مسئول نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت ، همدان، ایران (نویسنده مسئول) Email: h.ansar2013@gmail.com

۱- مقدمه

در دنیای امروز تقاضا برای دانش به میزان چشم گیری در حال افزایش است. تقاضای رو به رشد دانش ایجاب می کند ذی نفعان، خواهان اطلاع کافی از نظام علمی باشند. در همین راستا از نظام دانشگاهی انتظار می رود که خود را به صورت شفاف در معرض ارزیابی قرار دهند، و اطلاعات متنوعی از منابع، دروندادها، فرآیندها، بروندادها و پی آمدها را در اختیار قرار دهند و پاسخگویانه در خصوص چگونگی عملکرد و اثربخشی هزینه های صورت گرفته گزارش نمایند(تامسک، ۲۰۰۰)[1]. لذا در دو دهه گذشته تأکید و تمرکز بر ارزیابی چه به صورت سازو کار هدایتی(کنترلی) و چه به صورت ساز و کار بهبود بخشی به روشنی رو به افزایش است.

نظام های آموزش عالی از جمله عناصر بنیادین هر جامعه ای محسوب شده و همواره نقشی اساسی را در ایجاد تحولات جوامع بشری ایفا می نمایند. نتایج، بروندادها و پیامدهای عملکردی این نظام ها به گونه ای است که می تواند کشورها را در مجموعه کشورهای توسعه یافته، در حال توسعه یا عقب مانده قرار دهند(حاتمی و محمدی، ۱۳۹۰). در نسل اول ارزیابی(دهه ۳۰ و ٤۰) بر اندازه گیری، نسل دوم (دهه ٤۰ و ۵۰) بر توصیف با هدف بهبود و نسل سوم(دهه ٦۰ تا ۷۰) بر قضاوت و مداخله تأکید شده است، و در نسل چهارم(اواخر سده ۲۰) بر اهمیت نگاه کل گرا، مثبت و سیستمی به فرآیندهای پیچیده و کیفی ارزیابی و ضرورت مشارکت وتعامل و گفتگوی ذی نفعان تأکید بیش از پیش شده است(دالبرد و استوبر (۲۰۰۵)[2]. امروزه با وجود برخی از فعالیت های صورت گرفته، به ویژه در سال های اخیر، عرصه علمی و دانشگاهی ایران با استقرار کامل نظام جامع ارزیابی فاصله دارد و همچنان خود ارزیابی به عنوان پایه و اساس تضمین کیفیت هنوز در دانشگاه ها به طور درونزا شکل نگرفته است و کمتر حالت پذیرندگی در این مهم به چشم می خورد(لارسن،۲۰۰۵)[3] بنابراین هنوز فرهنگ کافی برای بهبود مداوم و پاسخگویی و تأمین انتظارات مشتریان در نظام های دانشگاهی وجود ندارد.

در دو دهه اخیر تحولات و چالش هایی نظیر روند جهانی شدن، توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات، دانش محور شدن اقتصاد، افزایش کمی دانشجویان و کاهش بودجه سرانه آنها و همچنین افزایش رقابت بین مؤسسات آموزش عالی در سطح بین المللی و تقاضا برای پاسخگوئی بیشتر، توجه به کیفیت آموزش عالی را هدف قرار داده است و موجب تأکید بیشتر بر ضرورت کارکرد ارزشیابی در نظام های آموزش عالی جهان شده اند(ایتون، ۲۰۰٦)[4]. در این راستا، نتایج پژوهش های انجام شده نشان می دهد که موفقیت کوشش های مربوط به بهبود کیفیت ریشه در اراده معطوف به ارزیابی در نظام آموزش عالی کشور دارد. بنابراین دراغلب کشورهای جهان برای ارتقاء کیفیت نظام های آموزش عالی، حساسیت ویژه ای بوجود آمده است، و نیاز روزافزون نسبت به ارزیابی کیفیت دانشگاه ها و سایر مراکز آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان احساس می شود.

والدروند و کاونار(۱۹۹۳)[5] به نقل از فراستخواه (۱۳۸۸) از مطالعات خود به این نتیجه رسیده اند که تفاوت های فرهنگی و ساختاری در نظام های علمی به تعاریف متفاوت و انتظارات متعددی از کیفیت و متعاقب آن، ارزیابی انجامیده است. بر همین اساس دانشگاه فرهنگیان که دانشگاهی مأموریت گرا، و دارای رسالتی روشن و هدفمند و از بافت علمی و ساختاری متفاوتی برخوردار است، بدون تردید رصد و پایش فعالیت ها و تحلیل فرایندهای مختلف آن طی مسیر تحقق اهداف پیش

1. Tomusk
2. Dalbert & Stober
3. Larsen
4. Eaton
5. Van der Wende & Kouwenaar

رو، بیش از هر دانشگاه دیگری ضرورت می یابد. لذا پژوهش حاضر در صدد پاسخ گویی به دو سوال اساسی است که عبارتند از اینکه عوامل مرتبط با ترویج فرهنگ ارزیابی با عنایت به بافت منحصر به فرد دانشگاه فرهنگیان کدامند و مهمتر اینکه اولویت بندی هر یک از عوامل و زیر عامل های مرتبط به چه صورت است؟

۲- مفهوم شناسی ارزیابی

از نظر لغوی واژه ارزیابی به معنی تعیین ارزش هر چیزی است(معین، ص ۲۰۱۳۷۹). اولین تعریف ارزیابی به نام رالف تایلر ثبت شده است. وی ارزشیابی را وسیله ای جهت تعیین میزان رسیدن برنامه یا برنامه هایی به اهداف آموزشی از پیش تعیین شده می داند. در این تعریف، هدف های آموزشی به تغییرات مطلوبی اشاره می کنند که انتظار می رود در اثر اجرای برنامه آموزشی در رفتار فراگیران حاصل آید(محمدی، ۱۳۸۷). با توجه به مفهوم و تعاریف ارزیابی نقش های زیادی برای آن متصور است. که وابسته به هدف، زمان و نحوه اجرای ارزیابی است. در این رابطه یکی از نقش های مهم ارزیابی پاسخگویی است. برای پاسخگویی باید فعالیت های انجام شده مورد ارزیابی قرار گیرد. فرایند ارزیابی می تواند بازخوردهایی را فراهم آورد که مشخص می سازد چه چیزهایی خوب انجام شده و چه چیزهایی به اصلاح و بهبود احتیاج دارند. بنابراین فرهنگ ارزیابی از سه عنصر مشخص روان شناختی، جامعه شناختی و ساختاری- مدیریتی تشکیل شده است که فرایند های معینی را در حوزه های مختلف آموزشی، پژوهشی، فرهنگی، اداری و مالی فراهم می کند.

۳- مبانی نظری

در دهه های اخیر با توجه به چالش های آموزش عالی، لزوم توجه به ارزیابی کیفیت بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است و نهادها و سازمان های مستقل و تخصصی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در آموزش عالی جهان توسعه یافته است (دیکسن، ۲۰۰۶)[1]. چراکه دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی نقش مهمی در توسعه جامعه دانایی محور ایفا می کنند (عزیزی، ۱۳۸۸، به نقل از سعادت طلب، غیاثی ندوشن، ۱۳۹۳). در چنین شرایطی دانشگاه ها در صورتی قادر به حفظ جایگاه و ایفای نقش خود خواهند بود که اهمیت و ضرورت بازاندیشی، بازسازی و بازآفرینی را در مواجه با چالش های پیش روی خود درک نموده و بر اساس رویکردهای اقتضایی ارزیابی، به دنبال کاربست راهبردهای بخردانه ی اثربخشی باشند (امین بیدختی و عیدی، ۱۳۸۵). نظام اعتبارسنجی در آموزش عالی، با هدف کیفیت و از طریق تعامل میان دولت و دانشگاه ها، یکی از مهم ترین الزامات نظام علمی کشور، در جهت استقرار فرایند اطمینان از کیفیت در آموزش عالی است. همچنین لزوم پاسخگویی در قبال جامعه، بر قراری عدالت آموزشی، افزایش کیفیت مؤسسات آموزش عالی در بعد آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی و عوامل متعدد دیگر در زمره دلایل توجه به کیفیت نظام های آموزشی قرار دارد(لوکولا، ۲۰۱۰)[2]. از طرفی نظام های آموزش عالی، به عنوان بارزترین نمود سرمایه گذاری نیروی انسانی، سهم قابل توجهی از بودجه کشور را به خود اختصاص می دهند و نقشی تعیین کننده در ابعاد گوناگون اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه دارند(باکر، ۲۰۰۰)[3]. از این رو، اطمینان از کیفیت

1. Dickeson
2. Loukkola
3. Baker

مطلوب نحوه عملکرد آنها در سایه پایش علمی و مبتنی بر واقعیت های سازمانی، جلوگیری از هدر رفت سرمایه های انسانی و مادی، و نیز داشتن توانایی رقابت در دنیای آینده که در آن کیفیت مهم ترین مؤلفه برای ادامه حیات هر سازمان است، ضرورتی انکارناپذیر است.

کیفیت از جمله دغدغه ها و چالش های فرا روی نظام آموزش عالی است که اخیرا علاقه مندی به آن در آموزش عالی و دانشگاه ها نیز به طور چشمگیری افزایش یافته است (کیتونن[1]، ۲۰۰۸، مانیاگا[2]، ۲۰۰۸ و نگ[3]، ۲۰۰۸). بنابر اعتقاد بسیاری ازصاحبنظران، آموزش عالی وارد دوران جدیدی شده است که رقابت و کیفیت، مشخصه های اصلی آن محسوب می شود. از این رو از یک طرف نهادها و سازمان های بین المللی، منطقه ای و ملی گوناگونی برای ارزیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی، پاسخگویی، بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی دانشگاه ها به وجود آمدند و از طرف دیگر تجربیات مربوط به سنجش کیفیت در آموزش عالی از طریق ارزیابی درونی مستمر واحدهای آموزش عالی (گروه /دانشکده /دانشگاه) و سپس اجرای ارزیابی بیرونی مستمر به وسیله یک سازمان یا مؤسسه هایی در خارج از واحد آموزش عالی رایج شد (فراستخواه ۱۳۸۸).

رشد کمی بدون توجه به بعد کیفی آن، هدر دادن سرمایه و اتلاف منابع و پس روی از عرصه های بین المللی را در پی خواهد داشت. برای مواجهه با این دغدغه، نظام های اعتبار سنجی در اغلب کشورهای دنیا به وجود آمده است. در ایران نیز برای ارزیابی کیفیت دانشگاه ها کوشش هایی انجام گرفته است، اما این تلاش ها در صورتی می تواند به بهبود کیفیت بیانجامد که در قالب یک نظام ارزیابی و اعتبار سنجی طراحی شده و برای اجرای آن ساختار سازی شود (بازرگان، ۱۳۸۸ و فراستخواه ۱۳۸۸). در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی، هیچ دارویی که بتواند همه دردهای کیفیت را شفا دهد، وجود ندارد و باید کیفیت، آموزش، رشد حرفه ای مستمر مربیان آموزشی و توسعه رهبران تحولی مورد تأکید قرار گیرد (جوادی و عرب بافرانی، ۱۳۹۳). این مهم در سایه باور پیش نیازها و الزامات مورد نیاز کیفیت بخشی است که رصد داوطلبانه، پایش آگاهانه و ارزیابی مستمر، مشارکتی و مبتنی بر باور عمیق اصلاح گری از سوی عوامل دخیل در کیفیت محقق خواهد شد(لوماس، ۲۰۰٤)[4]. آنچه امروزه چالش جدی کیفیت و کیفیت پروری در دانشگاه هاست، نگاه به کیفیت با جنبه دستوری و تجویزی آن است که در نسخ مختلف مستند شده و توسط گروه یا گروه هایی از گروه یا گروه های خاصی تقاضا می شود(ایتون، ۲۰۰٦)[5]. این در حالی است که کیفیت از جمله مؤلفه های مؤثر سازمانی است که همواره نوع نگاه و نگرش نیروی انسانی شکل دهنده آن بوده و ریشه در باورها، برداشت ها و اعتقادات سازمانی خالقان آن دارد.

بدون تردید در بعد روان شناختی و جامعه شناختی مقوله ارزیابی، ظهور و بروز روحیه ضعف شناسی، نقدپذیری، آینده نگری، و باورمندی و تعهد شغلی در ارکان مختلف نیروی انسانی می تواند فرهنگ پایش و ارزیابی علمی، مستند و مستدل که برآیند آن فرهنگ کیفیت و تحقق کیفیت باشد را خلق نماید. بدون تردید در مؤسسات آموزشی اگر دغدغه هر یک از عوامل نیروی انسانی بهتر عمل کردن باشد همواره وضع موجود قانع کننده نبوده و در صدد ایجاد وضع مطلوب تری خواهند بود.

1. Kettunen
2. Manyaga
3. Ng
4. Lomas
5. Eaton

این همان پیش نیاز اساسی ترویج فرهنگ ارزیابی است. البته حلقه مفقوده کیفیت که برآیند ذاتی ارزیابی علمی و اعتبار یابی و اعتبارسنجی دقیق است، دفعی و آنی نگری به آن است. در حالی که کیفیت پدیده ای فرایندی و مستمر است که رصد پیوسته به منظور جلوگیری از انحراف در مسیر اهداف، انکارناپذیر خواهد شد. به تبع رصد فرآیند نیز در گروه قبول و اعتماد به نتایج پایش مداوم و ارزیابی بدون مزاحم است. بنابراین تحول در عملکرد یعنی تحول در ذهن و اندیشه که خود سایر زمینه ها را متحول می سازد، و این نیازمند شکل گیری فرهنگ جدیدی در بطن و بستر فرهنگ سازمانی است، به نام فرهنگ ارزیابی. نگاهی به روند تحولات جاری نظام آموزش عالی حاکی از آن است که آموزش عالی بایستی ضمن توجه به بحران افزایش کمی و تنگناهای مالی به بهبود، ارتقاء و تضمین کیفیت با صرف منابع در محیط آموزش عالی نیز بپردازد. هنگامی که از بهبود، ارتقاء و تضمین کیفیت سخن به میان می آید باید این واقعیت را پذیرفت که نوعی نارضایتی از وضع موجود پدیدار شده است.

بدون شک نظام آموزش عالی زمانی دارای کیفیت خواهد بود که فاقد هرگونه کژی و کاستی باشد و برطرف کردن نارسایی ها و کاستی های نظام و تضمین کیفیت مستلزم استقرار یک نظام مناسب ارزشیابی و اعتبارسنجی است. لذا می توان گفت بهبود و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی از یک طرف و مسئولیت پذیری، پاسخگویی و شفافیت امور و عملکردها از طرف دیگر بایستی جزء دغدغه های اصلی باشد. از سوی دیگر اگر کیفیت ترکیبی از کارایی، اثربخشی، بهره وری، مسئولیت پذیری، و پاسخگویی قلمداد شود، می توان به این امر اذعان نمود کیفیت میسر نخواهد شد مگر اینکه یک نظام کارآمد ارزیابی و اعتبارسنجی در جهت حصول به تضمین کیفیت ایجاد و استقرار یابد (تولایی، ۱۳۸٦).

بنابراین فراهم کردن زمینه پاسخگویی و بهبود کیفیت آموزش و یادگیری از جمله اصول اساسی تضمین کیفیت به حساب می آیند. ضمن اینکه کارکرد پاسخگویی خود سه حوزه گسترده پاسخگویی در برابر دولت و تأمین کنندگان منابع مالی در این خصوص که آیا بودجه عمومی به صورت مناسبی هزینه می شود، پاسخگویی به مصرف کنندگان و خصوصاً دانشجویان در این زمینه که آیا تجربهٔ آموزشی مناسب و قابل قبولی برای آنها فراهم شده و یا برنامه و فعالیت هایی که وعده داده شده بود، مطابق با تعهدات هستند، و پاسخگویی به عموم مردم، در این خصوص که اصول و فعالیت های درون نظام آموزش عالی مناسب هستند و می توانند آینده علمی و فنی و در نهایت توسعه همه جانبه کشور را تضمین نمایند، در بر می گیرند. بر همین اساس در حوزه پاسخگویی، تضمین کیفیت به عنوان سازوکاری برای نظارت بر عملکرد در جهت بهبود مستمر و ارتقاء مطرح است.

در وضعیت رقابتی موجود و در محیطی که تغییرات پی در پی و نوآوری های مداوم اصلی ترین ویژگی آن است، تنها سازمان هایی موفق خواهند شد که نقش استراتژیک منابع انسانی خود را درک کرده و دارای منابع انسانی ماهر، دانش محور، شایسته، نخبه و توانمند باشند(حکیمی و همکاران، ۱۳۹۱). چراکه منابع انسانی با ارزش ترین عامل تولید و مهم ترین سرمایه و منبع اصلی مزیت رقابتی و ایجاد کننده قابلیت های اساسی و ثروت واقعی هر سازمانی به شمار می آید، لذا سرمایه گذاری در حوزه های شناخت استعدادها، پایش عملکردها، افزایش مهارت ها، و هدایت شناخت ها بر ارتقای آنها امری ضروری است، و با تکیه بر این پتانسیل علمی و مجرب می توان کیفیت را در راستای نیل به اهداف از پیش تعیین شده تحقق بخشید.

٤- مرور پیشینه

بر اساس بررسی های صورت گرفته توسط پژوهشگر، پیشینه پژوهشی که به طور مستقیم با موضوع پژوهش به انجام رسیده باشد یافت نشد اما به صورت غیر مستقیم مواردی به رشته تحریر درآمده است که به شرح زیر ارائه می گردد. پژوهشی توسط ملکی آوارسی و صادقی باروجی(۱۳۹۳) با عنوان تعیین میزان گرایش اعضاء هیات علمی به فرهنگ کیفیت به انجام رسیده است. نتایج حاکی از آن است که میزان گرایش اعضای هیأت علمی در تمامی مؤلفه های فرهنگ کیفیت شامل اهداف کیفیت، تعهد به کیفیت، توسعه و توانمندسازی و مشارکت در امور بالاتر از متوسط بوده و از وضعیت مطلوبی برخوردا بوده اند. علاوه بر این نتایج پژوهش سعادت طلب و غیاثی ندوشن(۱۳۹۳) در بررسی عوامل مؤثر بر نهادمندسازی نظام ملی اعتبارسنجی در آموزش عالی ایران حاکی از آن است که عوامل ساختاری، فرهنگی و اقتصادی، نقش تعیین کننده ای در شکل گیری و استقرار نظام ملی اعتبار سنجی در آموزش عالی ایران دارند.

نتایج پژوهش مشبکی و محمود زاده(۱۳۹۲) در بررسی نقش مراکز ارزیابی در ترویج فرهنگ نظارت و بازرسی با تأکید بر رویکردی نوین بر مکانیسم های نظارت و بازرسی حاکی از آن بود که موانع اجرائی نظارت و بازرسی عبارتند بودند از: ناکار آمدی مکانیسم های سنتی نظارت و عدم توجه به سیستم‌های جدید نظارتی، و نبود معیارهای شفاف و مشخص برای سنجش و نظارت سازمانها، نبودن رابطه مشخص بین نتایج بازرسی ها و تشویق و تنبیه و یا جبران خدمات افراد و سازمانها، بالا بودن هزینه‌های نظارتی و عدم توجه به تحلیل هزینه فایده، عدم تفویض اختیارات لازم به بازرسان، عدم وجود ضمانت های اجرایی لازم در قانون تشکیل سازمان بازرسی کل کشور، ناکارآمدی قوانین نظارت و بازرسی و بروکراسی شدید در سازمان های نظارتی و تولید بسیاری از مقررات و رویه‌های دست و پاگیر. موانع ساختاری نظارت و بازرسی نیز عبارت بودند از: انجام ارزیابی‌های موازی توسط نهادها و سازمانهای مختلف و عدم هماهنگی میان آنها، عدم توجه به بازرسی سازمان های کشور به عنوان یک کل(نگرش سیستمی)، عدم وجود ساختارهای اطلاعاتی صحیح و جامع، و عدم وجود یک سازمان کنترل و هماهنگ کننده. علاوه بر این عدم اعتقاد و باور مدیران سازمانها نسبت به اهمیت و فایده بازرسی، عدم شایستگی مدیران برخی از سازمانها و ناخشنودی آنها از بازرسی و نظارت، منفی نگری در امر بازرسی و توجه صرف به نقاط ضعف، تلقی بازرسی مساوی با بی احترامی و بی اعتمادی، فقدان یا کمبود حس خود نظارتی در بین مدیران، عدم توجه به بازرسی اجتماعی و نظارت همگانی، تلاش برخی از نهادها برای ایجاد نوعی تقدس برای خودشان که خود را از نظارت معاف نمایند، سعی برخی از مدیران (متخلف) درجهت سیاسی جلوه دادن امر نظارت، برخی از بازرسان، با سازمانها یا افراد مورد بررسی به عنوان مجرم برخورد می کنند، عدم توجه به جنبه توسعه و بهبود فردی و سازمانی در امر ارزیابی و نظارت و عدم توجه مناسب به تشویق افراد درستکار و توجه صرف به تنبیه افراد متخلف به عنوان موانع فرهنگی مرتبط با نظارت و بازرسی شناسایی شده اند.

همچنین نتایج پژوهش حکیمی، مهرام و آهنچیان(۱۳۹۱) در راستای آسیب‌شناسی طرح‌های ارزیابی درونی و راه‌های توسعه اثربخشی آن، نشان داده است که مهم‌ترین علل خودداری برخی گروه‌های آموزشی از انجام ارزیابی درونی عبارتند از: عدم فرهنگ‌سازی، کمبود مشوق‌های مالی و پژوهشی و عدم وجود انگیزه. علاوه بر این مهم‌ترین مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی درونی، عدم همکاری اعضای هیأت علمی، عدم وجود پایگاه جامع اطلاعاتی و به روز نبودن اطلاعات

دانشجویان- اعضای هیأت علمی و گروه و دانشکده شناسایی شده است.

فراستخواه(۱۳۸۷) در بررسی« وضع موجود و مطلوب ارزیابی نظام علمی در ایران با تأکید بر بخش آموزش عالی» اذعان می دارد که ساز وکار جامعی برای ارزیابی کیفیت در نظام علمی ایران تاکنون استقرار نیافته است. ساز و کاری که مورد اجماع دانشگاهیان و سیاستگذاران باشد و گذشته از مطابقت با اصول و هنجارهای علمی و دانشگاهی بین المللی، متناسب با زمینه های ملی نیز هنوز شکل جدی و علمی به خود نگرفته است. نتایج پژوهش های(محمدی، ۱۳۸۷ فراستخواه و همکاران، ۱۳۸٦ بازرگان، ۱۳۸۵) نشان می دهد که ارزیابی و اعتبارسنجی[1] هنوز در ایران به طور درون زا نظام نیافته است. همچنین عامل فرهنگی یکی از عوامل مهم در نهادمندسازی نظام ملی اعتبار سنجی در آموزش عالی است. علاوه بر این وجود عوامل کنترلی صرف، مانع از رشد فرهنگ خود ارزیابی در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی می گردد.

دیوید لیم[2](۲۰۰۱) در مطالعه ای در خصوص تضمین کیفیت در آموزش عالی کشورهای در حال توسعه « رویکرد ارزیابی به تضمین کیفیت» را به عنوان رویکردی که با رسالت و اهداف مؤسسه آموزش عالی و اطمینان از میزان سازگاری و تناسب آنها با اهداف ملی سروکار دارد مطرح نموده است، و فرایند پیاده کردن این رویکرد را مستلزم گام های متوالی تعریف و تصریح رسالت و اهداف دانشگاه، بازنمایی عملکرد و اهمیت نسبی آنها، تعریف اهداف ویژه برای هر یک از کارکردهای کمی و کیفی، ایجاد و استقرار یک نظام تضمین کیفیت و ایجاد یک نظام جامع ارزیابی جهت ارزشیابی عملکرد دانشگاه می داند. بررسی های انجام شده نشان می دهد که رویکردهای ارزیابی و اعتبار سنجی آموزش عالی نسبت به سنجش دستاوردهای یادگیری دانشجویان از حساسیت لازم برخوردار نبوده اند و حتی رویکردهای ارزیابی درونی و بیرونی که رایج ترین روش های سنجش کیفیت در آموزش عالی هستند، نسبت به گردآوری و عرضه داده ها و اطلاعات لازم برای قضاوت درباره قابلیت های پرورش یافته در دانشجویان محدویت دارند و فقط به نظرسنجی از دانشجویان، دانش آموختگان و کارفرمایان اکتفا می کند.

پژوهش های صورت گرفته عمدتا در حوزه آسیب شناختی مباحث نظارتی به انجام رسیده اند و کمتر به صورت مستقیم به بحث فرهنگ ارزیابی توجه داشته اند. پژوهش حاضر با بهره گیری از آنها به صورت خاص درصدد شناسایی علمی و دارای چارچوب عوامل مرتبط با مقوله فرهنگ ارزیابی بوده است و در این زمینه نسبت به استفاده از رویکردهای عملی اقدام شده است.

۵- روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ نوع، کاربردی است و بر اساس نحوه گردآوری داده ها، توصیفی از نوع پیمایشی است. در پژوهش حاضر از روش تحلیل عامل اکتشافی که فنی برای بررسی ساختار مجموعه ای از داده هاست، استفاده شده است. بر اساس این شیوه، جهت انتخاب و استخراج عوامل، از دو شاخص مهم ملاک کایزر که مشخص می سازد عامل های با مقادیر ویژه، بیشتر از ۱ چرخش داده شوند و آزمون اسکری[3] که شاخصی است برای تصمیم گیری در مورد نقطه برش انتخاب عامل ها،

1. Accreditation
2. David lim
3. Scree test

استفاده گردید.

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه مدرسان و اعضای هیأت علمی(موظف، مدرس، دبیر، مأمور و مدعو) و همچنین کارکنان پردیس های شهید مقصودی و شهید باهنر همدان می باشند که حدود ۳۵۰ نفر بودند. جهت انتخاب نمونه، از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبی استفاده گردید. به طوری که از هر پردیس، با توجه به نسبت مدرسان و اعضای هیات علمی، نمونه نهایی انتخاب شد. لازم به توضیح است با وجود آنکه در مورد حجم نمونه لازم برای تحلیل عاملی توافق کلی وجود ندارد(شریبر، ۲۰۰٦)، اما کلاین معتقد است در تحلیل عاملی اکتشافی برای هر متغیر(گویه های پرسشنامه) ۱۰ تا ۲۰ نمونه لازم است(کلاین، ۲۰۱۰)[1]. بر همین اساس با توجه به اینکه تعداد گویه های مورد بررسی در پرسشنامه ۲۵ آیتم بود با رعایت این اصل ۲۵۰ نفر به عنوان نمونه نهایی انتخاب گردید. برای شناسایی و استخراج عوامل ترویج فرهنگ نظارت و ارزیابی، از روش پرسشنامه ای استفاده گردید. با این توضیح که پس از مطالعه ادبیات موضوع، منابع پژوهشی، توزیع محدود پرسشنامه بازپاسخ در بین برخی از مدرسان ابزار اولیه با ۳۵ گویه تدوین و در اختیار ٤ نفر از صاحب نظران موضوع قرار داده شد تا نسبت به محتوای گویه های تدوین شده اظهار نظر نمایند. پس از اعمال نظر گروه مورد نظر، ۱۰ آیتم تعدیل و حذف شد و در نهایت پرسشنامه ای با ۲۵ گویه طراحی و اجرا شد. استخراج مؤلفه های اولیه، بر پایه شاخص های شناسایی شده از دیدگاه مدرسان و اعضای هیات علمی دلالت بر تأیید روایی صوری و محتوایی پرسشنامه داشت. روایی سازه ی پرسشنامه نیز از طریق تحلیل عامل اکتشافی و چرخش از نوع واریماکس مورد بررسی قرار گرفت. KMO برابر ۰/۸۰و آزمون کرویت بارتلت (۲۱٤۹/۱۱) به دست آمد که در سطح آماری (P < ۰/۰۱) معنی دار بود. ۲۲ مؤلفه به ترتیب روی ٤ عامل قرار گرفتند که در مجموع ۵۳/۲۳ درصد از پراکندگی کل را تبیین می کنند. همچنین برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای کل پرسشنامه ۰/۸۳ به دست آمد.

٦- یافته های پژوهش

جهت شناسایی عوامل مؤثر بر ترویج فرهنگ نظارت و ارزیابی از روش تحلیل عاملی اکتشافی(EFA) و روش مؤلفه اصلی(PC) با رعایت پیش فرض ها زیر استفاده شد:

الف) شاخص کفایت نمونه(KMO) بالاتر از ۰/۷۵

ب) معنی داربودن نتیجه آزمون کرویت بارتلت

ج) بارهای عاملی هر مولفه در ماتریس چرخش یافه بالاتر از ۰/٤۰ باشد.

برای اجرای تحلیل عاملی به منظور حصول اطمینان از نسبت کفایت نمونه و صفر نبودن ماتریس همبستگی داده ها در جامعه آماری، آزمون کرویت بارتلت[2] و آزمون Kmo[3] محاسبه گردید که نتایج آن در جدول (۱) آمده است.

1. Kline
2. Bartletts test for Spherecity
3. Kiser- Meyer- Olkin

جدول ۱ آزمون کرویت بارتلت و کمو(KMO)

آزمون کمو(KMO)	آزمون کرویت بارتلت		
کفایت نمونه	X^2	DF	P
۰/۸۳	۲۳۳۱/۱۳	۳۸۷	۰/۰۰۱

یافته های جدول ۱ نشان داد که شاخص(KMO =۰/۸۳) می باشد و مقدار مجذور کای محاسبه شده برای آزمون کرویت بارتلت(۲۳۳۱/۱۳) به دست آمده است که در سطح آماری (P < ۰/۰۱) معنی دار است. به این معنا که داده ها و حجم نمونه برای انجام تحلیل عاملی کفایت می کند.

بر اساس نتایج جدول شماره ۲ به ترتیب عمده ترین عوامل مرتبط با فرهنگ ارزیابی از دیدگاه نمونه مورد مطالعه عبارتند از: تقویت و ایجاد نگرش مثبت به رویکرد ارزیابی با ۵ زیر عامل و ۱۶/۲۶۲ درصد قدرت تبیین، حاکمیت نگاه سیستمی در دانشگاه با ٦ زیر عامل و ۱۵/٦۳۳ درصد قدرت تبیین، شکل گیری نظام اشاعه و اطلاع رسانی با ۷ زیرعامل و ۱۱/٤۰۳ درصد قدرت تبیین و در نهایت هدفمداری در دانشگاه با ٤ زیرعامل و قدرت تبیینی۹/۹۳۲ درصد.

جدول ۲ تبیین ماتریس عاملی چرخش یافته

شماره	عامل ها	تعداد ریز عامل ها	مقدار ویژه (آیگن)	درصد واریانس	درصد تراکمی
۱	تقویت و ایجاد نگرش مثبت به رویکرد ارزیابی	۵	۳/۱٦۳	۱٦/۲٦۲	۱٦/۲٦۲
۲	حاکم بودن نگاه سیستمی در دانشگاه	٦	۲/۹۷۷	۱۵/٦۳۳	۳۱/۸۹۵
۳	شکل گیری نظام اشاعه و اطلاع رسانی	۷	۲/۳۵۳	۱۱/٤۰۳	٤۳/۲۹۸
٤	هدف مداری دانشگاه	٤	۲/۲۹۵	۹/۹۳۲	۵۳/۲۳
	کل	۲۲			

بر اساس یافته های جدول ۳، عامل تقویت و ایجاد نگرش مثبت به رویکرد ارزیابی در دانشگاه با مقدار ویژه آن ۳/۱٦ می تواند ۱٦/۲٦۲ درصد واریانس مربوط به فرهنگ ارزیابی را تبیین کند، ۵ ریز عامل به عنوان زیر مجموعه این عامل بارگذاری شده است. در این عامل مؤلفه ی« اعتقاد و باور مدیران دانشگاه نسبت به ضرورت و اهمیت ارزیابی » با بار عاملی ۰/۷۱، مؤلفه ی « توجه به جنبه های توسعه و بهبود فردی و سازمانی ارزیابی » با بار عاملی ۰/٦۹، مولفه ی « تقویت خود نظارتی و خود ارزیابی در بین مدیران و کارکنان دانشگاه » با بار عاملی ۰/٦۱، مولفه ی « جلوگیری از توجه صرف به نقاط منفی و تأکید مضاعف بر نقاط قوت در امر ارزیابی » با بار عاملی ۰/۵۹ و مولفه ی « ملموس بودن نتایج ارزیابی ها جهت

تشویقات و تنبیهات سازمانی » با بار عاملی ۰/۵۸ بر روی این عامل بارگزاری شده اند.

جدول۳ متغیرهای بارگذاری شده بر روی عامل تقویت و ایجاد نگرش مثبت به رویکرد ارزیابی در دانشگاه

ردیف	گویه های بارگذاری شده بر روی عامل تقویت و ایجاد نگرش مثبت به رویکرد ارزیابی در دانشگاه (۱٦/۲٦۲ درصد تبیین واریانس)	بار عاملی
۱	اعتقاد و باور مدیران دانشگاه نسبت به ضرورت و اهمیت ارزیابی	۰/۷۱
۲	اهمیت دادن به جنبه های توسعه و بهبود فردی و سازمانی ارزیابی	۰/٦۹
۳	برنامه ریزی جهت تقویت خود نظارتی و خود ارزیابی در بین مدیران و کارکنان دانشگاه	۰/٦۱
٤	پرهیز از توجه صرف به نقاط منفی و تأکید مضاعف بر نقاط قوت در امر ارزیابی	۰/۵۹
۵	ملموس بودن نتایج ارزیابی ها جهت تشویقات و تنبیهات سازمانی	۰/۵۸

بر اساس یافته های جدول٤ عامل حاکم بودن نگاه سیستمی در دانشگاه با مقدار ویژه آن ۲/۹۷ می تواند ۱۵/٦۳۳ درصد واریانس مربوط به فرهنگ ارزیابی را تبیین کند، ٦ ریز عامل به عنوان زیر مجموعه این عامل بارگذاری شده است. در این عامل مؤلفه ی« حاکمیت نگاه سیستمی نسبت به عملکرد بخش های مختلف دانشگاه در فرآیند ارزیابی» با بار عاملی ۰/۷۹، مولفه ی « باورداشت اصل تأثیر پذیری و تأثیر گذاری دانشگاه نسبت به سیاست های برون سازمانی » با بار عاملی ۰/۷٤، مولفه ی « اجرای ارزیابی به صورت فرایندی و مستمر(از دروندادها تا پیامدها)» با بار عاملی ۰/٦۹، مولفه ی« انجام ارزیابی بر اساس معیارهای شفاف و مشخص در راستای اهداف سازمانی دانشگاه » با بار عاملی /٦۷ ، مولفه ی« حاکم بودن فرهنگ همدلی و همیاری در راستای تحقق اهداف پیش روی دانشگاه » با بار عاملی ۰/۵۸ بر روی این عامل بارگزاری شده اند.

جدول ٤ متغیرهای بارگذاری شده بر روی عامل حاکم بودن نگاه سیستمی در دانشگاه

ردیف	گویه های بارگذاری شده بر روی عامل حاکم بودن نگاه سیستمی در دانشگاه (با ۱۵/٦۳۳ درصد تبیین واریانس)	بار عاملی
۱	حاکمیت نگاه سیستمی نسبت به بخش های مختلف دانشگاه در فرآیند ارزیابی از سوی مسئولین	۰/۷۹
۲	باورداشت اصل تأثیر پذیری و تأثیر گذاری دانشگاه نسبت به سیاست های برون سازمانی	۰/۷٤
۳	اجرای ارزیابی به صورت فرایندی و مستمر(از دروندادها تا پیامدها)	۰/٦۹
٤	انجام ارزیابی بر اساس معیارهای شفاف و مشخص در راستای اهداف سازمانی دانشگاه	/٦۷
۵	ایجاد فضای رقابتی سالم در جهت تحقق اهداف سازمانی، شغلی و شخصی در بین عوامل انسانی	/۵۳
٦	حاکم بودن فرهنگ همدلی و همیاری در راستای تحقق اهداف پیش روی دانشگاه	۰/۵۱

بر اساس یافته های جدول۵ عامل شکل گیری نظام اشاعه و اطلاع رسانی در دانشگاه با مقدار ویژه آن ۲/۳۵۳ می تواند ۱۱/٤۰۳ درصد واریانس مربوط به فرهنگ ارزیابی را تبیین کند، ۵ ریز عامل به عنوان زیر مجموعه این عامل بارگذاری شده است. در این عامل مؤلفه ی« آگاهی بخشی در خصوص اهداف، نقش و کارکردهای متنوع ارزیابی » با بار عاملی ۰/۷۵، مولفه ی« افزایش دانش شناختی و مهارتی عوامل انسانی در زمینه ارزیابی » با بار عاملی ۰/۷۳، مولفه ی « ضرورت شناسی ارزیابی در دانشگاه » با بار عاملی ۰/۷۱، مولفه ی« ارائه بازخورد به هنگام نتایج ارزیابی ها و کاربردی نمودن آن » با بار عاملی۷۰/ ، مولفه ی « بهره گیری از تجربیات ارزیابی در دانشگاه های دولتی» با بار عاملی ۰/٦۳، مؤلفه« آگاهی بخشی در خصوص مأموریت ها، و کارکردهای دانشگاه» با بار عاملی ۰/٦۱ و مؤلفه ی« تبدیل ارزیابی به عنوان گفتمان غالب در اجرای فعالیت های سازمانی» با بار عاملی ۰/۵۹ بر روی این عامل بارگزاری شده اند.

جدول ۵ متغیرهای بارگذاری شده بر روی عامل شکل گیری نظام اشاعه و اطلاع رسانی در دانشگاه

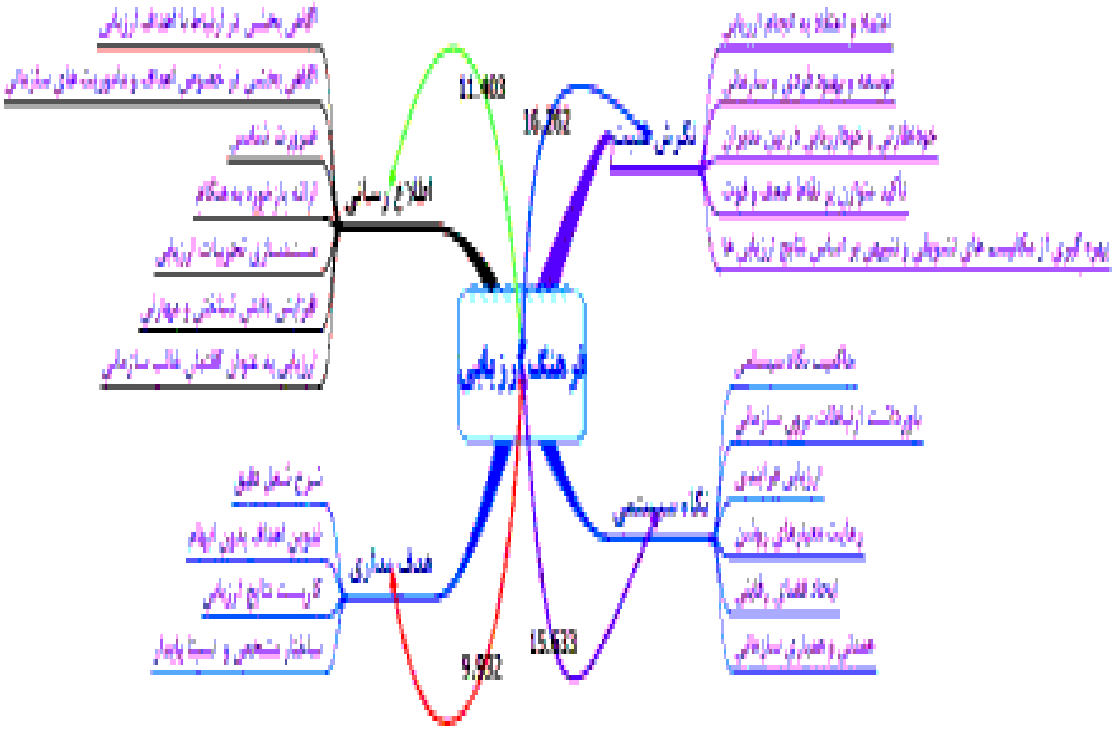
ردیف	گویه های بارگذاری شده بر روی عامل شکل گیری نظام اشاعه و اطلاع رسانی در دانشگاه (۱۱/٤۰۳ درصد تبیین واریانس)	بار عاملی
۱	آگاهی بخشی در خصوص اهداف، نقش و کارکردهای متنوع ارزیابی	۰/۷۵
۲	افزایش دانش شناختی و مهارتی عوامل انسانی در زمینه ارزیابی	۰/۷۳
۳	ضرورت شناسی ارزیابی در دانشگاه	۰/۷۱
٤	ارائه بازخورد به هنگام نتایج ارزیابی ها و کاربردی نمودن آن	/۷۰
۵	بهره گیری از تجربیات ارزیابی در دانشگاه های دولتی	/٦۳
٦	آگاهی بخشی در خصوص مأموریت ها، و کارکردهای دانشگاه	۰/٦۱
۷	تبدیل ارزیابی به عنوان گفتمان غالب در اجرای فعالیت های سازمانی	۰/۵۹

بر اساس یافته های جدول٦ عامل هدف مداری دانشگاه با مقدار ویژه آن ۲/۲۹۵ می تواند ۹/۹۳۲ درصد واریانس مربوط به فرهنگ ارزیابی را تبیین کند، ۵ ریز عامل به عنوان زیر مجموعه این عامل بارگذاری شده است. در این عامل مؤلفه ی« تعریف دقیق شرح شغل سازمانی جهت کلیه همکاران اداری و آموزشی » با بار عاملی ۰/۷۲، مولفه ی« روشن بودن اهداف و رسالت دانشگاه فرهنگیان » با بار عاملی ۰/٦۸، مولفه ی« استفاده از نتایج ارزیابی در راستای انجام بهتر امور » با بار عاملی ۰/٦۳، مولفه ی« شکل گیری ساختاری مشخص و مدون در حوزه ارزیابی» با بار عاملی ۰/٦۱ بر روی این عامل بارگزاری شده اند.

جدول ٦ متغیرهای بارگذاری شده بر روی عامل هدفمداری دانشگاه

ردیف	گویه های بارگذاری شده بر روی عامل هدفمداری دانشگاه (۱۱/٤۰۳ درصد تبیین واریانس)	بار عاملی
۱	تعریف دقیق شرح شغل سازمانی جهت کلیه همکاران اداری و آموزشی	۰/۷۲
۲	روشن بودن اهداف و رسالت دانشگاه فرهنگیان	۰/٦۸
۳	استفاده از نتایج ارزیابی در راستای انجام بهتر امور.	۰/٦۳
٤	شکل گیری ساختاری مشخص و مدون در حوزه ارزیابی	۰/٦۱

نمای کلی عوامل مرتبط با تقویت و ترویج فرهنگ ارزیابی از دیدگاه گروه های مختلف در دانشگاه فرهنگیان



بحث و نتیجه گیری:

مطالعه حاضر به منظور شناسایی و اولویت بندی عوامل مرتبط با ترویج فرهنگ ارزیابی در دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه گروه های اصلی یعنی اعضای هیات علمی، مدرسان و کارکنان طراحی شده است. نتایج حاصل از اجرای تکنیک تحلیل عاملی بر

روی۲۲ مولفه شناسایی شده، منجر به استخراج ٤ عامل کلی شد که با توجه به مبانی نظری و ماهیت مؤلفه ها با عناوین: ۱) تقویت و ایجاد نگرش مثبت به رویکرد ارزیابی در دانشگاه؛ ۲) عامل حاکم بودن نگاه سیستمی در دانشگاه؛ ۳) عامل شکل گیری نظام اشاعه و اطلاع رسانی در دانشگاه و ٤) عامل هدف مداری دانشگاه نامگذاری شده است. عوامل مذکور در مجموع۵۳/۲۳٪ از واریانس کل را تبیین می کنند.

یافته های به دست آمده از تحلیل عامل اکتشافی حاکی از این بود که عامل تقویت و ایجاد نگرش مثبت به رویکرد ارزیابی با زیر مولفه هایی نظیر: اعتقاد و باور مدیران دانشگاه نسبت به ضرورت و اهمیت ارزیابی، اهمیت دادن به جنبه های توسعه و بهبود فردی و سازمانی ارزیابی، برنامه ریزی جهت تقویت خود نظارتی و خود ارزیابی در بین مدیران و کارکنان دانشگاه، پرهیز از توجه صرف به نقاط منفی و تأکید مضاعف بر نقاط قوت در امر ارزیابی، و ملموس بودن نتایج ارزیابی ها جهت تشویقات و تنبیهات سازمانی بر تقویت و نهادینه نمودن فرهنگ ارزیابی در دانشگاه موثر است. این یافته با نتایج تحقیقات سعادت طلب و قیاسی ندوشن (۱۳۹۳)، مشبکی و محمود زاده (۱۳۹۲)، حکیمی، مهرام و آهنچیان (۱۳۹۱)، محمدی و همکاران (۱۳۸۷)، فراستخواه و همکاران (۱۳۸٦) و بازرگان (۱۳۸۵) همخوانی دارد.

یکی از دلایل همکاری ضعیف عوامل انسانی در اجرای ارزیابی و نظارت در دانشگاه این است که معمولا در انجام ارزیابی ها نوعی دید منفی نگری وجود دارد و صرفا به نقاط ضعف توجه می شود. بدون تردید تلقی عمل ارزیابی به عنوان اهرمی جهت مچ گیری و برجسته سازی نقاط ضعف و چشم پوشی از نقاط قوت، از جمله عوامل بازدارنده و آفت پایدار فرهنگ ارزیابی است. این مهم شاید ناشی از ارزیابی با ماهیت بازرسی باشد که خود نیازمند تجدید نظر اساسی در پیاده سازی مولفه های ارزیابی است. این در حالی است که اصلاح امور به عنوان پیوست اصلی ارزیابی تلقی گردد. از سویی اعتماد به نتایج و مهمتر اینکه باور به فرایند و جریان ارزیابی در تصمیم سازی و بالتبع آن تصمیم گیری از سوی مدیران می تواند جرقه های کیفیت محوری و حرکت در مسیر کیفیت را تقویت نماید تا از این ره آورد خود ارزیابی به عنوان شالوده کیفیت بخشی نهادینه گردد، و مخاطبان مورد ارزیابی خود در صدد ارزیابی و پایش اقدامات خود بر آیند. در این شرایط است که می توان امیدوار بود لایه هایی از فرهنگ ارزیابی و به موازات آن فرهنگ کیفیت خواهی در بخش های مختلف دانشگاه به عنوان یک پارادیم اساسی خودنمایی کند.

بر اساس نتایج به دست آمده از تحلیل عاملی دومین عامل مرتبط با ترویج فرهنگ ارزیابی در دانشگاه می توان به عامل بر حاکم بودن نگرش سیستمی در دانشگاه اشاره داشت. این عامل نیز ٦ ریز عامل به شرح زیر را در بر می گیرد که عبارتند از: حاکمیت نگرش سیستمی نسبت به بخش های مختلف دانشگاه، باورداشت اصل تأثیر پذیری و تأثیر گذاری دانشگاه نسبت به سیاست های برون سازمانی، اجرای ارزیابی به صورت فرایندی و مستمر(از دروندادها تا پیامدها)، انجام ارزیابی بر اساس معیارهای شفاف و مشخص در راستای اهداف سازمانی دانشگاه و حاکم بودن فرهنگ همدلی و همیاری در راستای تحقق اهداف پیش روی دانشگاه. یافته های به دست آمده با پژوهش های مشبکی و محمود زاده (۱۳۹۲)، همخوانی دارد.

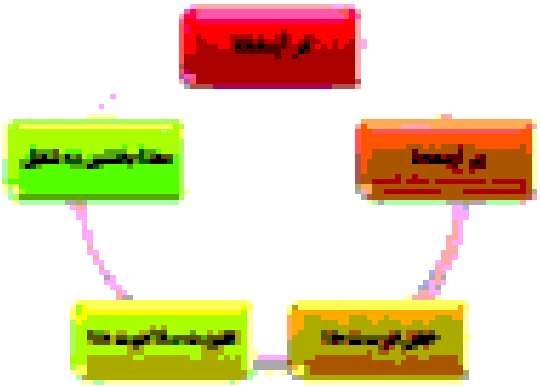
نگرش سیستمی نوعی نگاه به جهان هستی است از چشم اندازی وسیع تر، که تنها به مشاهد ه اجزاء و پدیده ها اکتفا نمی کند و در صدد تشخیص علل و الگوهاست. امروزه نگاه همه جانبه نگری سیستمی، تفکری جامع و فرابخشی است. سیاه یا

سفید دیدن پدیده ها مانع نگرش سیستمی است. برخورد ساده انگارانه با دوگانگی، خلاقیت و نوآوری را از بین می برد .در دانشگاه فرهنگیان با توجه به مأموریت های تعریف شده طبیعی است که دغدغه ارتقای کیفیت بیش از پیش خودنمایی کند، و این مهم در سایه نوع نگاه به رسالت های تعریف شده است. بدون تردید انتظار کیفیت و به تناسب آن پایش پیش الزامات آن منوط به نگرش سیستمی با رویکرد کل نگرانه است. از جمله مولفه ها و زنجیره های سیستمی می توان به دروندادها اعم از دانشجو، استاد و امکانات، فرایند که در بگیرنده جریان امور آموزشی و پرورشی است و مبتنی بر روش مندی است(فرآیند تدریس و آموزش)، محصول که بر برآیند فعالیت های آموزشی در نیمسال های مختلف متمرکز است(وضعیت تحصیلی دانشجو معلمان) و همچنین برونداد که به نوعی خروجی از دانشگاه(فارغ التحصیل شده گان) را مورد نظر دارد. در نهایت عامل پیامد است که به رصد و پایش خروجی های نهایی در میدان عمل می پردازد(دانشجو معلمان دیروز در قالب و هیبت معلمان امروز). البته نگاه سیستمی به تمامی ارگان توجه دارد و حتی به روابط درون و برون سازمانی دانشگاه و داده ها و ستانده ها سیستم مورد توجه قرار می گیرد. که با این نگاه همواره خود را نیازمند رصد علی و قضاوت عادلانه در عین حال بیطرانه جهت پیماش میزان تحقق اهداف امر حیاتی و ضروری می نماید.

نتایج تحلیل عامل نشان داد شکل گیری نظام اشاعه و اطلاع رسانی در دانشگاه به عنوان سومین عامل مرتبط با ترویج فرهنگ ارزیابی در دانشگاه می تواند مورد توجه قرار گیرد. زیر مولفه ای این عاملی به ترتیب اهمیت و اولویت عبارتند از: آگاهی بخشی در خصوص اهداف، نقش و کارکردهای متنوع ارزیابی، افزایش دانش شناختی و مهارتی عوامل انسانی در زمینه ارزیابی، ضرورت شناسی ارزیابی در دانشگاه، ارائه بازخورد به هنگام نتایج ارزیابی ها و کاربردی نمودن آن، بهره گیری از تجربیات ارزیابی در دانشگاه های دولتی، آگاهی بخشی در خصوص مأموریت ها، و کارکردهای دانشگاه و تبدیل ارزیابی به عنوان گفتمان غالب در اجرای فعالیت های سازمانی. یافته های به دست آمده با نتایج پژوهش های حکیمی، مهرام و آهنچیان(۱۳۹۱)، و محمدی و همکاران (۱۳۸۷) همخوانی دارد.

در نظام ارزیابی، طبیعی است که مؤلفه های اساسی آن نیز باید رعایت گردد. از جمله این مؤلفه ها می توان به فرایند ارزیابی اشاره داشت. که توجه به آن ضروری است. در فرایند ارزیابی معیارهای مدون و شاخص های مشخص در راستای انتظارات سازمانی در اختیار ذی نفعان قرار می گیرد تا از مبنای ارزیابی خود جویا شوند. بدون تردید با چنین رویکردی می‌توان انتظار برآیند مناسبی از ارزیابی داشت. در این شرایط است که ضرورت ارزیابی در سازمان، به یک دغدغه ساختار سازمانی مبدل می گردد. علاوه بر این در سایه نظام اطلاع رسانی در حوزه ارزیابی، می توان فرصت های فراوانی را با بهره گیری از رویکرد بازاندیشی تجارب ارزیابی، توسعه حرفه ای و به تناسب آن ارتقای کیفیت را انتظار داشت. در کنار فرصت اندوزی، با ارتقای شناخت و مهارت کارکنان و عوامل انسانی می توان توانمندسازی شغلی و شخصی را میسر نمود. همچنین جهت پاسخگویی به انتظارات سازمانی، آموزش ها و مهارت های خاصی نیز مورد نیاز خواهد بود که در قالب صلاحیت پروری پیگیری می شود. در نهایت با تکمیل زنجیره فرآیندها، برآیندها، خلق فرصت ها و توانمند سازی، که در سایه ارزیابی هدفمند و نظام مند تکمیل می گردند، بدنه سازمانی دانشگاه می تواند معناداری شغل که رضایت شغلی، تعهدسازمانی و اشتیاق حرفه ای از عناصر اصلی آن است را تجربه نماید.

زنجیره لایه های نظام اشاعه و اطلاع رسانی در زمینه ترویج فرهنگ ارزیابی



در نهایت بر اساس یافته های به دست آمده عامل هدف مداری دانشگاه چهارمین عامل مرتبط با فرهنگ ارزیابی در دانشگاه شناسایی شد. در این عامل به ترتیب مؤلفه هایی نظیر: تعریف دقیق شرح شغل سازمانی جهت کلیه همکاران اداری و آموزشی، روشن بودن اهداف و رسالت دانشگاه فرهنگیان، استفاده از نتایج ارزیابی در راستای انجام بهتر امور، و شکل گیری ساختاری مشخص و مدون در حوزه ارزیابی جای گرفته اند.

در این راستا لازم به ذکر است مأموریت ها و اهداف سازمانی در هر مجموعه ای برای هدایت عمومی فعالیت های سازمان به سمت و سوی مورد نظر سازمان است. معمولاً اهداف، در سطح رسالت ها، مأموریت ها و در سطح عملیاتی و کاربردی توسط هدف گذاران که در هر سازمانی متناسب با فرهنگ و سبک مدیریت سازمانی می تواند متغیر باشند، تعریف می گردند. توجه به عوامل هدف می تواند میزان گرایش را به سمت و سوی ضرورت انجام ارزیابی توجیه نماید. از جمله این عوامل می توان به سختی اهداف[1]، صراحت اهداف[2]، تعهد اهداف[3]، و پذیرش اهداف[4] اشاره داشت. سختی هدف میزان کوششی است که برای تحقق هدف موردنیاز است. این عامل به دو صورت بر عملکرد و انگیزش کارکنان اثر گذار است. اگر هدفها از سختی و دشواری پائینی برخوردار باشند کارکنان چندان از لذت و انگیزشی برای تحقق آنها برخوردار نمی شوند بخصوص افرادی که دارای خصوصیت موفقیت طلبی هستند، معمولا هدف های خود را سخت تعیین می کنند لذا اگر هدف های تعیین شده برای آنها چالش برانگیز نبوده و از سختی قابل ملاحظه ای برخوردارنباشند، انگیزه بسیار کمی برای تحقق آن خواهند داشت. بر همین اساس با عنایت به گذر از سطح تعیین شده در اهداف پیش روی، ارزیابی موضوعیت پیدا نمی کند و گرایش به آن هم بسیار انداک است. اگر اهداف از دشواری بسیار زیادی نیز برخوردار باشند، کارکنان احساس عدم توانایی در کسب آن کرده و سعی و تلاش لازم را نخواهندکرد. در

1. Goals hardship
2. Goals Specificity
3. Goals Commitment
4. Goals Acceptnece

این صورت نیز چون اهداف غیر قابل دسترسی پنداشته می شود و انجام ارزیابی به عنوان برجسته کننده کاستی ها در این زمینه تلقی می شود لذا جبهه گیری خاصی صورت می گیرد، و عدم تناسب بین انتظارات با امکانات، داده ها و ستانده ها را عامل عدم توفیق می دانند. بنابراین بدیهی است اهداف به گونه ای ترسیم و تعریف شوند تا از یک اعتدال و سختی قابل تحقق برخوردار باشند تا علاوه برقابل دستیابی بودن آنها چالش و انگیزش لازم را نیز فراهم نمایند. دومین عامل مربوط به هدف که در تعیین اهداف فردی، گروهی، سازمانی باید مورد عنایت قرار گیرد صراحت هدف است .صراحت هدف به میزان آگاهی افراد از اهداف در اثر روشن و رافع بودن اهداف گفته می شود. هدف هرچه از صراحت و وضوح بیشتری برخوردار باشد کارکنان انگیزش و اشتیاق بیشتری برای تحقق آن خواهند داشت. در صراحت اهداف سنجش میزان تحقق آن به روشنی مشخص می شود و هر یک از عوامل سازمانی نسبت به وظیفه و سهم خود در تحقق آن آگاه هست. لذا همواره در صدد ارزیابی و تعیین وضعیت خود نسبت به هدف پیش بینی شده هستند و گرایش به اجرای آن با کمترین مقاومت همراه است. در تعهد به هدف نیز میزان علاقه شخصی فرد در دست یابی به هدف مورد نظر است. تعهد به هدف در افراد و شرایط مختلف متفاوت است. هرچه افراد به سازمان، مدیریت و وظایف خود تعهد بیشتری داشته باشند، به اهداف متعهدتر می شوند. لذا ارزیابی را در راستای تعهد خویش امری ضروری و برای پویایی و پیشرفت سازمانی حیاتی می دانند. در نهایت پذیرش هدف : هنگامی که فرد اهداف سازمانی را در راستای اهداف شخصی خود بپندارد، در حقیقت هدف را پذیرفته است، و از آنجایی که تحقق میزان اهداف سازمانی را زمینه ای جهت تحقق اهداف شخصی می داند در راستای رصد فرآیند اجرایی تحقق اهداف، ارزیابی را به عنوان یک اصل سازمانی می پذیرد. بنابراین می توان اظهار داشت ماهیت اهداف و چگونگی طراحی و ترسیم آن و همسویی آنها با دغدغه ها و انتظارات شغلی – شخصی کارکنان یکی از ارکان اساسی ترویج فرهنگ ارزیابی در دانشگاه می تواند باشد.

پیشنهادها:

در راستای نهدینه کردن فرهنگ ارزیابی در دانشگاه فرهنگیان پیشنهادهای کاربردی زیر ارائه می گردد.

۱- برگزاری دوره های آموزشی و آگاهی بخشی به منظور تغییر نگرش کارکنان نسبت به ماهیت و فلسفه وجودی ارزیابی در دانشگاه؛

۲- تشریح اهداف و کارکردهای ارزیابی با رویکرد توسعه فردی و سازمانی در قالب گارگاه های آموزش ارزیابی؛

۳- حاکم نمودن تفکر سیستمی در بدنه تصمیم گیری و اجرایی دانشگاه فرهنگیان؛

٤- سامان دهی نظام اشاعه و اطلاع رسانی مولفه های اساسی ارزیابی به منظور معرفی و جایابی ارزیابی در ساختار جدید دانشگاه؛

۵- طرای و باز تعریف شرح شغل و شرح وظایف سازمانی به منظور روشن تر شدن انتظاررات سازمانی

منابع

امین بیدختی، علی اکبر و عیدی، اکبر(۱۳۸۵). استاندارد سازی پیش شرط ضروری اعتبارسنجی در ارتقاء کیفیت نظام آموزش عالی، تهران :کنگره ملی علوم انسانی.

بازرگان، عباس. (۱۳۸٦). ساختارسازی برای ارزیابی کیفیت نظام آموزش عالی ایران:از واقعیت تا آرمان، دانشگاه تهران:سومین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی

تولایی، روح اله (۱۳۸٦). رویکردهای نوین به ارزیابی عملکرد سازمان ها، دوماهنامه توسعه انسانی پلیس، سال چهارم، شماره ۱۲

جوادی، علی و عرب بافرانی، محمدرضا(۱۳۹۳). آسیب شناسی روشهای ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان با رویکرد بومی، اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظامهای دانشگاهی، تهران - دانشگاه صنعتی شریف

حاتمی، جواد، محمدی، رضا و استحاقی، فاخته(۱۳۹۰). چالش ساختارسازی برای نظارت و ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی، پنجمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی، دنشگاه تهران

حکیمی، وجیهه، مهرام، بهروز و آهنچیان، محمدرضا(۱۳۹۱) آسیب‌شناسی طرح‌های ارزیابی درونی و راه‌های توسعه اثربخشی آن (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد). فصل نامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی، دوره دوم، شماره سوم، صص ۵-۳٤

عزیزی، نعمت اله. (۱۳۸۸). آموزش عالی و اقتصاد یادگیرنده :انتظارات نظام های اقتصادی و صنعتی دانایی محور از دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی.رویکردها وچشم اندازهای نو در آموزش عالی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

فراستخواه، مقصود، بازرگان، عباس و قاضی طباطبائی، محمود (۱۳۸٦). تحلیل مقایسه ای نظا مهای تضمین کیفیت آموزش عالی در جهان:وجوه اشتراک و افتراق در تجربه های جهانی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی،شماره ۳

فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۸). ینده اندیشی درباره کیفیت آموزش عالی ایران :مدلی برآمده از نظریه مبنایی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی. شماره ۵

فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). دانشگاه ایرانی و مسأله کیفیت، تهران :انتشارات آگاه

محمدی،رضا (۱۳۸۷)، ارزشیابی کیفیت و پاسخگویی در آموزش عالی.موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی

مشبکی، اصغر، و محمود زاده، سید مجتبی (۱۳۹۲) بررسی نقش مراکز ارزیابی در ترویج فرهنگ نظارت و بازرسی با تأکید بر رویکردی نوین بر مکانیسم های نظارت و بازرسی

ملکی آوارسین، صادق و صادقی باروجی، زین العابدین (۱۳۹۳). تعیین میزان گرایش اعضای هیات علمی به فرهنگ کیفیت در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز

Baker, R.L. (2000). **The importance of student evaluation of faculty**. The Faculty and Staff newspaper volume 34, no.18

Dickeson R.C(2006).**The Need for Accreditation Reform.The Secretary of Education 's Commission on The Future of Higher Education** .Washington DC.

Eaton,Judith S.(2006). **Before the "The Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education"**.Council for Higher Education Accreditation,Washington,DC.

Larsen.m.a (2005): **A critical analysis of teachers evaluation policy trends***, Australian Journal of Education, Vol. 49 (3(Florida State University Schools Teacher Performance Evaluation System, 201*

Lomas, L. (2004). **Embedding quality: The challenges for higher education**. *Quality Assurance in Education*, 12(4), 65-157.

Loukkola, T. and Zhang, T.,(2010). **Examining Quality Culture: Part1_ Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions**, Belgium: EUA

Kettunen, Juha (2008). **A conceptual framework to help evaluate the quality of institutional erformance,** Quality Assurance in Education Vol. 16 No. 4

Manyaga,Timothy.(2008). **Standards to assure quality in tertiary education: the case of Tanzania**, Quality Assurance in Education,Vol. 16 No. 2, pp. 164-180.

Ng, P .T(2008), **the phases and paradoxes of educational quality assurance: the case of the Singapore system,** Quality assurance in education

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

فراارزیابی از برنامه‌های هیأت نظارت و ارزیابی آموزش عالی استان خراسان رضوی در مرحله‌ی طرح (واکاوی تحلیلی در فاصله انتظارات مطلوب تا وضعیت موجود)

زهره شاهسون[۱]، دکتر مجتبی بذرافشان مقدم[۲]، دکتر بهروز مهرام[۳] و دکتر مقصود امین خندقی[٤]

چکیده

به طور کلی با توجه به رسالت دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی در رشد و توسعه همه جانبه کشور، لزوم بهبود مستمر کیفیت در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی در کنار ابعاد کمی آن بیش از پیش احساس می شود و از آنجایی که بهبود مستمر کیفیت نیازمند نظام نظارت و ارزیابی کارا و اثربخش است؛ لذا فعالیت‌های هیأت‌های نظارت و ارزیابی آموزش عالی استانی به عنوان یک نظام متولی امر نظارت و ارزیابی در پیشبرد رسالت‌ها و مأموریت های نظام آموزش عالی اهمیت به سزایی می یابد؛ نکته‌ی مهم اینجاست که با توجه به جایگاه هیأت های نظارت در آموزش عالی باید همه تمهیدات لازم جهت اجرای فعالیت های آنها نیز به طور کامل فراهم شود. در این راستا این پژوهش با هدف ارزیابی تمهیدات پیش بینی شده جهت اجرای فعالیت های هیأت های استانی انجام شده است. نتایج حاصل از این پژوهش نشان می دهد که وضعیت تمهیدات درنظرگرفته شده در مولفه های فضا، منابع و تجهیزات؛ مولفه نیروی انسانی و مولفه ی مربوط به قوانین و مقررات و همچنین حمایت و پشتیبانی به طور قابل توجهی با استانداردها تفاوت دارد. لذا در این نوشتار ضمن مروری بر مهمترین مبانی نظری در خصوص موضوع مورد بررسی؛ به

۱.دانشگاه فردوسی مشهد، گروه علوم تربیتی، مشهد،ایران zohrehshahsavan@yahoo.com
۲.دانشگاهفردوسی مشهد، گروه علوم تربیتی، مشهد، ایران bazrafshan@um.ac.ir
۳. دانشگاه فردوسی مشهد، گروه برنامه درسی، مشهد، ایرانbmahram@um.ac.ir
٤. دانشگاه فردوسی مشهد، گروه برنامه درسی، مشهد، ایرانaminkhandaghi@ferdowsi.um.ac.ir

ارزیابی از برنامه های هیأت نظارت و ارزیابی استان خراسان رضوی در مرحله ی طـرح برنامـه پرداخته می شود.

کلمات کلیدی (حداکثر ۸ کلیدواژه): نظارت وارزیابی کیفیت، تضمین کیفیت، مدیریت کیفیـت، هیأت نظارت استانی

مقدمه

توجه به حفظ و ارتقای کیفیت دانشگاه‌ها در ابعاد مختلف در کنار رشد کمی آن همواره یکی از دغدغه‌های اصلی کارشناسان و نیز دولت‌ها در کشورهای پیشرو و پیشگام در آموزش عالی بـوده اسـت(بیرامی، رحیمـی‌راد، ۱۳۹۳، ۲). درواقـع در عصـر فشارهای رقابتی، منابع انسانی و سازمانی محدود، افزایش تقاضا برای دسترسی همگانی به آموزش عـالی و ارزیـابی کیفیـت آموزش عالی یک نگرانی بزرگ همگانی است. در چنین محیطی موشکافی موسسات آموزش عالی توسط ذی نفعـان بیرونـی ادامه خواهد داشت تا زمانی که آنها شواهدی از بهبود کیفیت سازمانشان ارائـه دهند(کاسلوسـکی[1]، ۲۰۰٦، ۲۷۷). شـبکه بـین المللی تضمین کیفیت آموزش عالی، کیفیت را بر اساس ملاک هایی چون: تطابق با استانداردهای از قبل تعیین شده و میل به هدف های تصریح شده تعریف می کند(بازرگان، ۱۳۸۹، ٦۰). چنانچه به زعم چنج(۲۰۰۳) کیفیت عـاملی کلیـدی اسـت کـه می‌تواند تضمین کننده حیات و توسعه یک نظام آموزشی در عصر رقابتی کنونی باشد.از این رو بهبود کبفیت در آموزش عالی نه تنها به یک مساله نهادی و ملی در سراسر منطقه آسیا تبدیل شده، بلکه یک مسئله جهانی است. چراکه امروزه دانشگاه‌هـا و دانشکده‌ها در سراسر جهان، تمرکز ویژه ای در طراحی و به کارگیری مکانیسم‌های تضمین کیفیت به منظور حصـول اطمینـان از دریافت با کیفیت آموزش عالی توسط دانشجویان، دارند(هارمن[2]، ۲۰۰۰، ۱). تضمین کیفیت[3] یک اصطلاح فراگیر و اشاره کننده به بهبود و ارتقاء مستمر کیفیت نظام، موسسات یا برنامه‌های آموزش عالی است و بـه عنـوان یـک سـازوکار مـنظم بـر پاسخگویی و بهبود براساس ارائه اطلاعات و قضاوت از طریق یک فرآیند منسجم و معیارهای توافق شده، تمرکز می‌نمایـد و اغلب به عنوان بخشی از مدیریت کیفیت آموزش عالی در نظر گرفته می‌شود(ولاسکو[4]، گرونبرگ، پارلا، ۲۰۰۷، ۷٤).

به زعم دویل (۲۰۰٦)دغدغه کیفیت از طریق یک نظام نظارتی معتبر و دقیق، به اطمینان و آسودگی خاطر سیاست گـذاران و مدیران ختم می‌شود(شلال وند، ۱۳۹۱).چنانچه ورثتون[5] و رولک(۱۹۷۹) بیان می دارند که نظارت و ارزیابی، کلیدی برای موفقیت و پویایی بر اساس برنامه های جامعه نگر در سازمان است. از این رو در اکثر کشورهای جهان نهادهـای مختلفـی در زمینه نظارت و ارزیابی به وجود آمده که به صورت دولتی، خصوصی یا ترکیبی از این دو، کلیه فعالیتهای نظارت و ارزیابی را انجام می‌دهند (شلال وند، ۱۳۹۱). نکته مهم اینجاست که نهادهای ارزیابی وتضمین کیفیت نیز باید در قبال کارشان مبنـی بـر

1. Koslowski
2. Harman
3. Assurance quality
4. Vellasco&Grunberg&Parlea
5. Worthington &Roehlke

اثبات اینکه فرآیند تضمین کیفیت پیاده سازی شده به طور موثر به اهداف مورد نظر خود دست مـی‌یابـد، پاسـخگو و متعهـد باشند (ظفری پور، محمدی، ۱۳۸۱). مهر علی زاده (۱۳۸۷) در این زمینه بیان می دارد که به رغم اهمیت نظـارت و بـا وجـود اتکای برنامه های توسعه و بهبود آموزش عالی بر فرآیند و برآیندهای نظارت، به نظر می رسد که فاصله عمیقی در بعد نظری و جنبه های عملی نظارت در آموزش عالی وجود دارد. از این رو به بیان لی(۲۰۰۷) ارزشیابی‌های برنامه می‌توانند چالش‌های درونی و بیرونی را در ممانعت از پیشرفت عملکرد تحت پوشش قرار دهند. آنها مـی‌تواننـد مسـائل محسـوس در ارتبـاط بـا طراحی، مدیریت، هماهنگی، عملیات و عملکردها را تشخیص دهند (حکیمی، ۱۳۹۰).

از آنجایی که نظارت مکمل برنامه ریزی و تصمیم گیری است. در این میان تعیین اهداف و تدارک فعالیت ها، امکانات و وسایل تحقق اهداف و همچنین طرح و برنامه برای اجرای فعالیت ها اهمیت به سزایی می یابد. لذا باید دارای انـواع برنامـه ریزی فیزیکی، سازمانی، فرآیند مالی، وظیفه ای و عمومی باشد. از این رو با توجه بـه نقـش کلیـدی و راهبـردی کیفیـت در توسعه آموزش عالی و لزوم وجود داشتن نظام نظارت وارزیابی مناسب به عنوان یکی از چرخه‌های اصلی زندگی دانشگاه‌هـا برای ارتقای کیفیت آموزش عالی، در چنین شرایطی که تقاضا برای شفافیت و پاسخگویی بیشتر و بیشتر می شود، با توجه به نوپا بودن هیأت های نظارت و ارزیابی آموزش عالی استانی و با وجود اهمیتی که این نظام از منظر کیفیت بخشی به توسعه‌ی آموزش عالی و حمایت از فعالیت های تضمین کیفیت دانشگاه‌ها دارد، نکته کلی و سوال قابل توجه این است که میزان تحقق تمهیدات پیش بینی شده جهت اجرای فعالیت های هیأت های نظارت استانی چقدر می باشد؟ از این رو با توجه به جایگـاه هیأت‌های نظارت و ارزیابی در آموزش عالی، هدف از پژوهش حاضر بررسی و ارزیابی تمهیـدات پـیش بینـی شـده جهـت اجرای فعالیت های هیأت نظارت و ارزیابی استان خراسان رضوی به عنوان برترین هیأت شناخته شده وزارت علـوم در طـی چند سال اخیر می باشد. ضمن اینکه علاوه بر مروری به پیشینه ارزیابی در نظام آموزش عالی، مهـم تـرین مبـانی نظـری در خصوص، نظارت و ارزیابی، کیفیت و تضمین کیفیت ارائه می شود.

سوال پژوهش

در برنامه‌های هیأت نظارت و ارزیابی استان خراسان رضوی، میزان انطباق مولفه های برنامه های نظارت و ارزیابی در مرحله طرح برنامه با انتظارات پیش بینی شده چگونه است؟

مبانی نظری پژوهش

نظارت و ارزیابی در آموزش عالی

نظارت مؤسسات آموزش عالی و به‌ویژه دانشگاه‌ها و مؤسسات تحقیقاتی احتمالاًمهم‌ترین و پیچیده‌تـرین مسـئله در سیاسـت آموزش عالی است(هیرش و وبر، ۱۳۸۰). نظارت از جمله پیچیده ترین فعالیت های کیفیت بخشی و بهبود عملکرد حرفه ای در سازمان می باشد(هالووی و والیت، ۱۹۹٤ به نقل از ریزر و همکاران[1]، ۲۰۰۸). فعالیت‌های نظارت به‌عنـوان یـک کـارکرد سیستمی می‌تواند مزایای رقابتی قابل‌توجه وارزش حیاتی ویژه‌ای که همانا توانمندسـازی سیسـتم بـرای پـویش اثـربخش در

1. Reiser, R., et. al

محیط واثرگذاری درآن باشد را برای آموزش عالی و مؤسسات آن به ارمغان آورد. وجود این فرآیند برای بقا و اثربخشی تمام نظام‌ها اعم از نظام‌های مربوط به فرد،گروه، واحد، سازمان و جامعه حیاتی است(میرمحمدی، ۱۳۸۳). نظارت، کلیدی برای موفقیت و پویایی بر اساس برنامه های جامعه نگر در سازمان است(ورثتون و رولک[1]، ۱۹۷۹). در دانشگاه مانند سایر سازمان های اجتماعی، هدف نظارت به حداکثررساندن توسعه شایستگی است(آسچر و باتلر[2]، ۲۰۱۰). به زعم شفیع زاده(۱۳۸۵)، کیفیت بخشی به فرآیند نظارت و کنترل شامل مراحل ذیل است:

۱- درک ضرورت برقراری سیستم مدیریت کنترل و نظارت توسط مدیران ارشد؛
۲- درک الزامات استاندارد سیستم مدیریت نظارت و کنترل؛
۳- تعیین نماینده مدیریت و تشکیل گروه کاری؛
٤- تعیین خط مشی و اهداف کیفیت و بروز رسانی آنها؛
۵- ایجاد آگاهی و انگیزه در کارکنان در رابطه با سیستم مدیریت کنترل و نظارت؛
٦- تعریف و تعیین مسئولیت ها، اختیارات و نحوه ارتباطات؛
۷- مستند سازی سیستم مدیریت کنترل و نظارت؛
۸- تایید و کسب موافقت برای شناسایی فرآیندها؛
۹- انجام ممیزی های داخلی کیفیت؛
۱۰- بازنگری مدیریت جهت حصول اطمینان از استقرار مناسب سیستم مدیریت کنترل و نظارت اثربخش؛
۱۱- انجام اقدامات اصلاحی، پیشگیرانه و بهبود (شفیع زاده، ۱۳۸۵، ۹۰).

نقش نظارت و ارزیابی در کیفیت مدیریت آموزش عالی انکار ناپذیر است. به طور کلی دانشگاه ها در پی آن هستند که با به کار گیری راهکارهای گوناگون، به طور مستمر به بهبود کیفیت برنامه ها و نظام آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی خود بپردازند. نظارت و ارزیابی، بستر عملی کنترل در سیستم آموزش عالی است که اگر به‌درستی و با رویکرد سازنده‌ای در سیستم اعمال شود می‌تواند صحت و تناسب جهت، کیفیت و نتایج عملکرد سیستم را تضمین کند (ترک‌زاده، ۱۳۸۷). درواقع ارزیابی (ارزشیابی) به عنوان مولفه اصلی نظارت، نقش به سزایی در شناخت وضعیت موجود و تصمیم گیری در راستای برنامه ریزی و اجرای موثر فعالیت های دانشگاهی بر عهده دارد. ارزیابی در نهایت به دنبال بهبود عملکرد در ابعاد کمی و کیفی است(نادری، عبداللهی، ۱۳۸۹، ۱۸). ارزیابی آموزش عالی روش عمده برای اجرای مسئولیت پذیری و همچنین به عنوان ابزار اساسی تضمین کیفیت است. تقویت تضمین کیفیت با استفاده از ارزیابی منعکس کننده فرهنگ پاسخگویی در آموزش عالی است(کای[3]، ۲۰۰۹، ٤٤). ببای به نقل از کیامنش تعریفی نسبتا کامل از ارزیابی ارائه نموده است، او ارزیابی را در «فرآیند جمع آوری و تفسیر نظامدار شواهدی که در نهایت به قضاوت ارزشی با چشمداشت به اقدامی معین می‌انجامد» می‌داند. این تعریف چهار عنصر کلیدی را دربرمی‌گیرد. عنصراول نظامداربودن است که حاکی از درجه ای از دقت و برنامه ریزی جهت گردآوری اطلاعات است. عنصر دوم تفسیر شواهد است و عنصر سوم قضاوت ارزشی است که ارزیابی را از حد

1. Worthington, E.L., Roehlke, H
2. Ascher,D.l., & Butler, S.k
3. kai

توصیف فراتر می‌برد، چهارمین عنصر «با چشمداشت به اقدامی معین» حاکی از این امر است که ارزیابی آگاهانه و به منظـور انجام اقدامی در آینده صورت می‌گیرد (کیامنش،۱۳۸۱). ارزیابی روند جمع آوری اطلاعات درباره شایسـتگی یـا ارزش یـک برنامه به منظور تصمیم گیری در مورد اثربخشی و یا بهبود برنامه است (اوستون[1]، ۲۰۰۸، ٦۰٦).

ارزیابی نهاد دانشگاه‌ها این امکان را فراهم می‌آورد که وضعیت دانشگاه‌ها و اختلال در کارکردهـای آنهـا شـناخته شـوند. شناسایی«نا تعادلی‌ها» کمک می‌کند تا سیاست‌های آموزشی، پژوهشی ونهادی مناسب‌تری برای هدایت سیستم‌های دانشگاهی اتخاذ شوند. به این ترتیب شناسایی عملکرد دانشگاه‌ها شرط لازم برای بازسازماندهی آنهـا در جهـت ایجـاد تغییـرات مثبـت عملکردی در کوتاه مدت ودراز مدت است(یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۸۰ به نقل از موسـی خـانی، حسـینی،۱۳۸٤، ۳). بـدین منظور دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها نباید از تمرکز تیزبین به پاسخگویی گریـزان باشـند (ویلیـامز[2]، سـزل، ۲۰۱۱، ٤۸۱). برخـی از اهداف ارزیابی شامل ارائه پارامترهای لازم برای اطمینان از کیفیت برای کاربران و کارفرمایان؛ تسهیل بهبود کیفیت خدمات به عنوان یک ابزار در خدمت پاسخگویی، تحریک و تنظیم رقابت بین نهادها؛ پیاده سازی مکانیسم‌های کنترلی از سرمایه گذاری منابع عمومی؛ نظارت بر ابتکارات خصوصی در ارائه یک کالای عمومی؛ شناخت ارزش بین برنامه‌ها و تناسب برای دریافـت منابع عمومی (رودریگزگومز[3]، ۲۰۰٤ به نقل از باریرو، روتن، ۲۰۰٦، ۹۵۷).

کیفیت، تضمین و مدیریت کیفیت در آموزش عالی

درطول پنجاه سال گذشته، کیفیت به عنوان یکی از موضوعات غالب و دغدغه‌های اصلی مدیریت، ظهور نموده و حفظ شـده است(بکفورد[4]، ۲۰۰٤ به نقل از مختاریان، محمدی، ۱۳۸۹، ۱۰۳). کیفیـت از ریشـه لاتینـی qualitat و quatitas، ترجمـه واژه یونانی poiotes به معنی چه نوع و از ریشه لاتینی qui به معنی کی و چه کسی می باشد(قورچیان، ۱۳۷۳ به نقـل از سـبحانی نژاد، افشار،۱۳۸۷). شبکه بین المللی تضمین کیفیت آموزش عالی، کیفیت آموزش عالی را بر اساس ملاک هایی چون: تطابق با استانداردهای از قبل تعیین شده و میل به هدف های تصریح شده تعریف می کنند(بازرگـان، ۱۳۸۹، ٦۰). نگرانـی راجـع بـه اهمیت کیفیت موسسات آموزش عالی در اواخر دهه ۱۹۸۰ و اوایل ۱۹۹۰ میلادی شروع شده و به دنبـال آن نظـام ارزیـابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی استقرار یافته است(کریمیان،۱۳۹۰: ۹). در صورتی که کیفیت مراکـز آمـوزش عـالی مطلـوب نباشد، آینده علمی و فنی کشور اطمینان بخش نخواهد بود. کیفیت پایین آموزشی، همچنین به فقر نیروی انسانی متخصص و ماهر می‌انجامد و در نتیجه اهداف برنامه‌های رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور با مشکلات عمده‌ای مواجـه می‌شود و این امر دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی را زیر سوال می‌برد، چراکه نقش اساسی دانشـگاه‌هـا، همانـا در اتخـاذ استراتژی‌های سنجیده جهت توسعه منابع انسانی و تربیت نیروی انسانی متخصص و ماهر جهت رشد و توسعه کشور می‌باشد (محمدی، ۱۳۸۱ به نقل از چوپانی، حیات و خلیلی، ۱۳۹۰، ۲۲۹). به طور کلی پنج رویکرد برای شناسائی و تعریف کیفیت در ارتباط با آموزش عالی به شرح زیر ارائه شده که هر کدام اشاره به ابعاد مختلف کیفیت دارند:

---

1. Owston
2. Williams &szald
3. Rodriguez Gomez
4. Beckford

۱- دیدگاه استثنائی: در این دیدگاه کیفیت اشاره به چیزی مشخص وویژه دارد. در این دیدگاه سه تفاوت وجود دارد. اول اینکه متمایز از مفهوم سنتی کیفیت است؛ دوم مفهوم آن با تعالی پیوند میخورد؛ و سوم اینکه استانداردهای کیفیت در این دیدگاه به وسیله متخصصان قابل حصول می‌باشد؛ ۲- دیدگاه کمال یا قوام کیفیت: این دیدگاه کیفیت را از لحاظ ثبات و قوام می‌بیند و تمرکز می‌کند بر فرآیند و مجموعه ویژگی‌هایی که هدف آن پاسخگویی کامل است (اینگل[1]، ۱۹۸۵ به نقل ازهاروی[2] و گرین، ۲۰۰٦، ۱۵). در این دیدگاه فرهنگ کیفیت مطرح می‌شود و معتقدند کیفیت زمانی به دست خواهد آمد که بتوان به یک سطح ثبات و استحکام دست یافت؛ ۳- دیدگاه تناسب با اهداف: رویکرد سوم مرتبط با کیفیت در باره هدف یا خدمات و محصول می‌باشد. کیفیت در این دیدگاه قضاوت درباره اینکه محصول یا خدمات تا چه حد متناسب با هدف آن است، در نظر گرفته می‌شود(بال[3]، ۱۹۸۵؛ رینولدز[4]، ۱۹۸۵؛ کرافورد[5]، ۱۹۹۱؛ به نقل ازهاروی و گرین، ۲۰۰٦، ١٦). این یک تعریف کاملاً دور و متمایز از کیفیت با دیدگاه استثنایی است و به عنوان یک تعریف کاربردی از کیفیت به شمار می‌رود، چراکه کیفیت را به عنوان برآوردن نیازها یا مطلوب‌های مصرف کنندگان می‌داند؛٤- دیدگاه ارزش افزوده: کیفیت در این رویکرد با مفهوم عوام گرایانه آن یعنی یکسان فرض کردن آن با ارزش، به ویژه ارزش برای پول است (بال، ۱۹۸۵ به نقل ازهاروی و گرین، ۲۰۰٦، ۲۱). درواقع کیفیت به معنای کسب محصولات با کیفیت و هزینه کمتر یا نتیجه بهتر با هزینه یکسان می‌باشد. تمایل رو به رشد جامعه و دولت در قبال پاسخگویی، منعکس کننده این رویکرد می‌باشد؛ ۵- کیفیت به عنوان تغییر و دگرگونی:دیدگاه تغییر کیفیت ریشه در فلسفه غرب و در آثار ارسطو، کانت، هگل و مارکس دیده می‌شود که کیفیت را به عنوان تغییر از یک وضعیت به وضعیت دیگر می‌بیند (هاروی و گرین، ۲۰۰٦، ٢٤).

رویکردهای پنج گانه کیفیت هاروی و گرین(۱۹۹۳) به طور برجسته ای متناظر بر ایجاد رویه‌های نظارت و ارزیابی کیفیت هستند و مقاصد متوعی را پوشش می‌دهند که می‌توان آنها را تحت سه عنوان دسته بندی کرد ۱- پاسخگویی؛ ۲- بهبود؛ ۳- تدارک اطلاعات(به نقل از رحیمی، محمدی، هاشمی‌پرست،۱۳۸۱،۳). از میان رویکردهای گوناگونی برای توجه به موضوعات کیفیت در آموزش ارائه شده است که یکی از آنها مدیریت کیفیت فراگیر است. مبنا و اساس مدیریت کیفیت فراگیر تا قبل از ۱۹۹۰ کنترل فرآیندهای تولید(کنترل کیفیت) بوده است (کوجالا، ۲۰۰۲، ۸). از مدیریت کیفیت فراگیر تعاریف محدودی وجود دارد و آن یک پدیده ی بسیار پیچیده است. فیسچر و نیجهف (۲۰۰۵) مدیریت کیفیت جامع را ایجاد سیستمی در مدیریت که ضامن انجام یافتن کارها به طور صحیح، مداوم و در همه سطوح سازمان است، می دانند (فیسچر و نیجهف، ۲۰۰۵، ۵). مدیریت کیفیت جامع عبارت است از یک استراتژی جامع و سازمان یافته برای ایجاد یک محصول یا کالای بهبود یافته به صورت مستمر. به عبارت دیگر مدیریت کیفیت جامع فرآیندی است متمرکز بر مشتریان، کیفیت محور، مبتنی بر حقایق و متکی بر کارکنان برای دستیابی به اهداف استراتژیک سازمان از طریق بهبود مستمر فرآیندها. سه رکن اصلی مدیریت کیفیت جامع فرآیندگرایی، مشتری محوری و بهبودمستمر است (شهیدی، ۱۳۸٦، ۱۹). مهم ترین هدف مدیریت کیفیت جامع ایجاد یک سیستم مدیریت و فرهنگ سازمانی است که افزایش رضایتمندی مشتریان، بهبود مستمر

1. Ingle
2. Harvey & Green
3. Ball
4. Reynolds
5. Crawford

فرآیندهای سازمانی و تولید محصولات و خدمات با کیفیت را تضمین می کند (والمن، ۱۹۹٤). مدیریت کیفیت جامع بر بهبود کیفیت خدمات یا تولیدات از طریق تعهد سازمانی فراگیر، مشارکت کارکنان و توجه شدید به دروندادها، بروندادها و فرآیندها تاکید دارد (هندریک، ۱۹۹٤). مسئولان و سیاست گذاران نظام‌های آموزش عالی در جهان همیشه به دنبال ابزار، روش، مکانیزم یا فرآیندی بوده‌اند که اولاً با کمک آن پیشرفت آموزش عالی در کشور خود را به تصویر کشیده و وضعیت خود را با سایر کشورها مقایسه کنند. ثانیاً شواهد و مدارک کافی برای به اثبات رساندن ادعاهایشان را درباره کیفیت و نیز متقاعد و مطمئن ساختن ذی نفعان نسبت به درجه تحقق نتایج مطلوب در نظام آموزش عالی را ارائه دهند.امروزه آشکار شدن این دیدگاه که نظام‌هایی چون نظام آموزش عالی بیشتر از قوانین نظام‌های نامعین و آشوبناک به جای برنامه ریزی‌های خطی و شاخص‌های عددی و کمی پیروی می‌نمایند و بر اساس دیدگاه تعاملی، مفهومی نسبتاً جدید با عنوان «تضمین کیفیت» در آموزش عالی جای عملیات تعیین شاخص‌های کمّی و کیفی و محاسبه یا رتبه بندی را گرفته است(توفیقی، نورشاهی، ۱۳۸۱، ۵). تضمین کیفیت یک اصطلاح فراگیر و اشاره کننده به بهبود و ارتقاء مستمر کیفیت نظام، موسسات یا برنامه های آموزش عالی است و به عنوان یک سازوکار منظم بر پاسخگویی و بهبود براساس ارائه اطلاعات و قضاوت از طریق یک فرآیند منسجم و معیارهای توافق شده، تمرکز می نماید و اغلب به عنوان بخشی از مدیریت کیفیت آموزش عالی در نظر گرفته می‌شود (ولاسکو[1]، گرونبرگ، پارلا، ۲۰۰۷، ۷٤). سالیس به نقل از صدیقی(۱۳۸۰) معتقد است چهار الزام حرفه‌ای، اخلاقی، رقابتی و مسئولیت پذیری، ضرورت تضمین کیفیت در آموزش عالی را آشکار نموده است (هاشمی، پورامین زاد، ۱۳۹۰ ،۱۰).ون دام(۱۹۹۹) چهار هدف زیر را از اهداف اصلی تضمین کیفیت بر می‌شمرد: ۱- بهبود کیفیت آموزشی؛ ۲- پاسخگویی؛ ۳- ارائه اطلاعات به جامعه و شفافیت در قبال بازار؛ ٤- هدایت نظام آموزش عالی در زمینه منابع و برنامه ریزی (ون دام[2]، ۱۹۹۹، ۱۲).

تضمین کیفیت مسئولیت ملی و بین المللی است و شامل دو بعد اصلی زیر است: الف) تضمین درونی کیفیت: به خط مشی‌ها و سازو کارهای مؤسسه یا برنامه برای تضمین تحقق اهداف و نیز استانداردهایی که به طور کلی برای آموزش عالی یا به طور خاص برای یک تخصص یا رشته تحصیلی به کار می‌روند، اشاره می‌کند. ب) تضمین بیرونی کیفیت: به اقدام‌های یک نهاد بیرونی(نهاد تضمین کیفیت) که عملکرد مؤسسه یا برنامه‌هایش را برای تعیین اینکه آیا استانداردهای تعیین شده شده را برآورده می‌کند، اشاره دارد(میشل، مارتین و استلا، ۲۰۰٦). تضمین کیفیت در نقش‌های چند گانه ای بدین شرح مورد استفاده قرار می‌گیرد: الف) آموزش عالی را تصریح می‌کندب) از تلاش‌های اصلاحی حمایت می‌کند ج)یک پایه‌ای برای برنامه ریزی آتی فراهم می‌کند د) ساختاری برای بهبود آموزشی فراهم می‌کند و) استفاده کنندگان را برای تصمیم گیری بهتر کمک می‌نماید (پیس لن[3]،۲۰۰٤، ٤).

مروری بر پیشینه ی نظارت و ارزیابی در آموزش عالی

استفاده از نظارت و ارزیابی برای قضاوت درباره نظام‌های آموزش عالی، به جز در آمریکا سابقه ای طولانی ندارد. انجام این

1. Vellasco & Grunberg & Parlea
2. Van Damme
3. Peacelenn

امر در اغلب کشورها به دو دهه گذشته برمی‌گردد. کشورهای اروپایی در سال‌های ۱۹۸۰ و۱۹۹۰ کـه دغدغـه بهبـود، ارتقـا و تضمین کیفیت در هر کشوری مطرح شد، به منظور ایجاد تحول در نظام‌های دانشگاهی به طور گسترده به انجـام ارزیـابی در واحدهای آموزش عالی پرداخته اند(هارمن[1] ،۱۹۹٤، کرافت[2]، ۱۹۹٦به نقل از بازرگـان، فـتح آبـادی، عـین اللهـی، ۱۳۷۹، ۲). همچنین موسسات آموزش عالی برخی کشورهای آسیایی نیز در سال‌های اخیر تحت اصلاحات گسترده با دستور کـار بهبـود کیفیت بوده اند که ویژگی های قابل توجهی نظیر ایجاد اطلاعات سیستماتیک برای اثربخشی را بـه همـراه داشـته و تضـمین کیفیت را راهی برای دستیابی هرچه بیشتر به بازده و مسئولیت پذیری شناخته اند (دویل، ۲۰۰٦ به نقل از شلال وند، ۱۳۹۱).

لذا در اکثر کشورهای جهان نهادهای مختلفی در زمینه نظارت و ارزیـابی بـه وجـود آمـده انـد کـه بـه صـورت دولتـی، خصوصی یا ترکیبی از این دو، کلیه فعالیت‌های نظارت و ارزیابی را انجام می‌دهند (شلال وند، ۱۳۹۱). در ایران ارزیـابی یـه شیوه نظارت دولتی پس از تصویب قوانین اداری و اساسـی معـارف در سـال‌هـای ۱۲۸۹– ۱۲۹۰ شـکل گرفتـه اسـت.پس از انقلاب اسلامی نیز ساختار نظارت و ارزیابی در آموزش عالی با نام دفتر نظارت و سـنجش در سـال ۱۳٦۵ تکـوین یافـت و در سال ۱۳۷۰ این تشکیلات به دفتر نظارت و ارزیابی آموزش عالی تغییر نام یافت. شورای نظارت و ارزیابی نیـز بـه منظـور «نظارت و سنجش آموزش دانشگاه‌ها و موسسات آمـوزش عـالی و شـناخت میـزان تحقـق اهـداف کمـی و کیفـی در نظـام آموزش عالی کشور» ایجاد شد. افزون بر این در تشکیلات سازمانی برای هر دانشـگاه دولتـی یـک دفتـر نظـارت و ارزیـابی منظور شد و همچنین هیئتی نیز از وزارت متبوع، به دانشگاه مـورد نظـر اعـزام شـده و پـس از بازدیـد از دانشـگاه گزارشـی دربارهوضعیت دانشگاه مورد بررسی تهیه کرده و به مسئولین وزارت خانـه ارائـه مـی‌کردنـد (نورشـاهی، ۱۳۸۳؛ فراسـتخواه، ۱۳۸۵ به نقل از حاتمی، محمدی، اسحاقی، ۱۳۹۰).

با توجه به سیاست تمرکززدایی، نظارت و ارزیابی فعالیت‌های آموزشی، دانشجویی و پژوهشی مؤسسـات آمـوزش عـالی استان‌ها به منظور سازماندهی به عملکرد ارزیابی و نظارت در دانشگاه‌ها در سال ۱۳۸۷ وزارت علوم، تحقیقات و فنـاوری بـا تصویب شیوه نامه فعالیت هیأت‌های استانی، اقدام به تشکیل هیأت‌های استانی نموده است. لذا در هـر اسـتان یـک دانشـگاه دولتی وابسته به وزارت به منظور هدایت و راهبری فرآیند اعمال نظـارت و ارزیـابی موسسـات آن اسـتان انتخـاب و هیـأتی متشکل از رئیس دانشگاه منتخب، معاون آموزشی دانشگاه منتخب، مدیر یا مسئول «دفتر نظارت و ارزیابی» دانشگاه منتخب و شش تا هشت تن از اعضای هیأت علمی صاحب نظر در امر نظارت و ارزیابی، عهده دار این وظیفـه مـی‌باشـند (شـیوه نامـه تشکیل هیأت‌های استانی، ۱۳۸٦). انجام اعمال نظارت و ارزیابی توسط هیأت استان مانند گذشـته البتـه بـا تاکیـد بیشـتر بـر عملکرد دانشگاه‌های غیر دولتی و غیر انتفاعی و آزاد در اجرای ضوابط آموزشی و رسیدگی به شکایات و مشکلات و بررسی تقاضای موافقت‌های قطعی و سازماندهی شده که در نهایت این هیات با بازدید میدانی ازکم و کیف فعالیـت‌هـای موسسـه، نظرات و پیشنهادهای خود را به صورت گزارش‌های مکتوب جهت انجام اقدامات تنبیهی و تشویقی به شورای نظارت ارسال می‌کند(حاتمی، محمدی، اسحاقی، ۱۳۹۰). اهداف تشکیل هیأت استانی توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در شیوه نامه تشکیل این هیأت‌ها بدین شرح عنوان شده است: ۱– اجرای مصوبات شورای نظارت و ارزیابی آموزش عالی؛ ۲– کمـک بـه

1. Harman
2. Craft

انجام نظارت و ارزیابی کلیه موسسات آموزش عالی استان؛ ۳- ایجاد هماهنگی و ارتباط با موسسات آموزش عالی استان؛ ٤- ارائه گزارش‌های مستمر و تحلیلی از میزان موفقیت و عملکرد موسسه‌های آموزش عالی استان؛ ٥- ارسال پیشنهادها و راهکارهای لازم به دفتر نظارت در خصوص نظارت و ارزیابی موسسات؛ ٦- ترویج فرهنگ ارزشیابی در استان؛ ۷- حمایت از ابتکارات و فعالیت‌های تضمین کیفیت آموزش عالی با رعایت استقلال دانشگاهی و آزادی علمی؛ ۸- ایجاد شبکه تضمین کیفیت آموزش عالی در استان با مشارکت همه موسسات دولتی و غیر دولتی (شیوه نامه تشکیل و فعالیت هیأت‌های نظارت و ارزیابی استانی، ۱۳۸٦).

پیشینه پژوهش

در پژوهش دیگری که توسط برنمان، میتاگ و دانیل(۲۰۰٦) با عنوان «تضمین کیفیت در آموزش عالی- فرا- ارزشیابی از روش ارزیابی چند مرحله ای در آلمان» که با هدف تعیین سطح پذیرش و موفقیت این روش در آلمان صورت گرفته است ، اظهار می دارند برخلاف طنین های مثبت مطالعات انجام شده در زمینه سودمندی ارزیابی چند مرحله ای (ارزیابی درونی، ارزیابی بیرونی و پیگیری) در اروپا، این روش که از اواسط ۱۹۹۰ در آلمان آغاز و اولین سیکل ارزیابی آنها در سال ۲۰۰٦ به پایان رسیده، به دلایلی نظیر هزینه های بالا و فشار ارزیابی اعم از مالی و هزینه های کارکنان و همچنین عدم وجود نتایج بعد از ارزیابی در مقابل کمبود بودجه عمومی، تحت آتش انتقاد بوده است. همچنین گفته شده است که ارزیابی صرفا در خدمت تامین اطلاعات تصمیم گیرندگان سیاسی است و برای اهداف کاهش هزینه و تغییر خودمختاری اساتید، کنترل بیرونی صورت می گیرد. لذا این مطالعه به عنوان اولین بررسی جامع دراین زمینه است که از طریق مرکز بین المللی تحقیقات کاسل در آلمان و به قصد تحلیل روش ها و اثربخشی فرآیندهای ارزیابی مرکزی (ارزیابی و اعتبار بخشی آژانس هانوفر) انجام گرفت. جامعه آماری این پژوهش شامل داوران خارجی سابق، اعضای موسسه که در ارزیابی های انجام شده توسط آژانس شرکت داشتند و روسای شش دانشگاه در آلمان بودند که با روش پژوهش ترکیبی از کمی و کیفی صورت گرفت، نتایج خود را چنین گزارش می کند: در مجموع همه شرکت کنندگان به اتفاق آرائ تمام کشورها، با این روش در آلمان موافق بودند و نیز به عنوان ابزار تضمین کیفیت برای ارزیابی تدریس و یادگیری موسسات آموزش عالی به اثبات رسیده و پذیرش به دست آورده است. همچنین در ادامه ضرورت کوشش مداوم جهت تقویت فرآیندها و رویه های اعتباربخشی و ارزیابی آموزش عالی را مورد تاکید قرار داده اند.

هاروی[1] و آسکلینگ (۲۰۰۳) مطالعه‌ای با عنوان «کیفیت در آموزش عالی» با هدف ارزیابی از تأثیر نظارت بر کیفیت انجام داده است. در این مقاله عنوان می‌شود که از چندین دهه قبل از سال ۱۹۵۷ سیستم‌های بازبینی خارجی در انگلستان و کشورهای مشترک المنافع تحت کنترل دولت برای حصول اطمینان از کیفیت به عنوان یک نگرانی برای سیاست گذاران، رهبران سازمانی و انواع دیگر ذینفعان به وجود آمده اند.در این پژوهش مجموعه ای از پایان نامه‌هایی که آشکار می‌کند ادعاهارا برای تاثیر نظارت بر کیفیت بیرونی مورد یررسی قرار گرفته است که چنین نتیجه گیری می‌کند؛ بوروکراسی نظارت بر

1. Harvy & Askling

کیفیت باید به عنوان کاتالیزورها برای بهبود داخلی در موسسات باشد. بدین منظور در جهت اطمینان از اثربخشی تضمین کیفیت نیاز به تامل درباره ثبات و تغییر از جمله تغییرات تناوبی اهداف در تضمین کیفیت خارجی وجود دارد. همچنین در این نقش نیاز به حمایت و پشتیبانی برای بهبود مستمر و ارتقا کیفیت و از سرگیری یک رابطه اعتماد در مؤسسات برای بهبود کیفیت وجود دارد.

پیلای و اسرینیواس(۲۰۰٦) در پژوهشی با عنوان «بررسی سناریوی اعتباربخشی در ناحیه شمال شرقی هند؛ فرا-ارزشیابی از مراحل و فرآیندهای اعتباربخشی و ارزیابی ملی» که با هدف اصلی ارزیابی از ارزیابی و اعتبار موسسات آموزش عالی و همچنین تلاش برای القائ فرهنگ بهبود مستمر کیفیت در نظام آموزش عالی از طریق یک فرآیند سه مرحله ای یعنی خودارزیابی توسط موسسه، ارزیابی بیرونی و مجوز رسمی نهایی توسط شورا انجام شده، با گرفتن بازخورد از طریق پرسشنامه و از ۱۵۰ کالج معتبر در مورد فرآیندها و و مراحل این انجمن؛ در ابتدا عنوان می کنند که هند به عنوان بزرگترین ارائه دهنده آموزش عالی با بیش از ۳۰۰ نهاد دانشگاهی در سال ۱۹۹٤ شورای اعتبار بخشی و ارزیابی ملی را به عنوان یک سازمان تضمین کیفیت تاسیس کرده است. نتایج این پژوهش حاکی از آنست که این انجمن اگرچه که در مراحل اولیه در مورد امکان پذیری و دوام و کارایی مورد انتقاد قرار گرفته است اما در طی ۱۰ سال خوش نیتی و قدر دانی زیادی را از جامعه دانشگاهی کسب کرده است. در ادامه این مقاله ضرورت کوشش مداوم انجمن جهت تقویت فرآیندها و رویه های اعتباربخشی و ارزیابی آموزش عالی را مورد تاکید قرار داده است.

دوک[1] و رایول (۲۰۰۹) در مقاله ای تحت عنوان «بررسی انتقادی نظام ارزشیابی آموزش عالی در کره» اظهار می‌دارد دارد که بی نظمی، بی اخلاقی، عدم روشنفکری و بهره وری پایین از جمله مشکلات شدید و عمیق رایج در جامعه اساتید کره می باشد. همچنین علاوه بر وجود این مشکلات عمیق در جامعه اساتید کره، مشکلات اساسی نیز در نظام ارزیابی دانشگاه‌های کره وجود دارد. اولین مشکل این است که ارزیابی عمدتا بر حل بحران رقابت دانشگاه‌ها متمرکز است. مشکل دوم این است که اهمیت بحران اخلاقی به شدت در سیستم‌های ارزیابی دانشگاه دست کم گرفته می‌شود. سومین مشکل اینکه در سیستم ارزیابی فعلی به دموکراسی در دانشگاه‌ها توجه کافی نشده است. چهارم اینکه تشخیص بحران‌هایی که دانشگاه‌ها و اساتید با آنها مواجه می‌شوند در ارزیابی دانشگاه نادیده گرفته شده است و پنجم اینکه ارزیابی فعلی دانشگاه علاقمند به بحران عقلانیت نیست. به طور خلاصه بیان می‌شود که نظام ارزیابی دانشگاه‌ها دارای مشکلات بسیاری است اما ما نمی‌توانیم ارزیابی آموزش، اساتید و دانشگاه‌ها را به طور کامل رد کنیم. در این برهه، نکته مهم این است که نسبت به اجرای درست ارزیابی مطمئن شویم. لذا اولین گام مهم این است که هدف ارزیابی را تغییر دهیم و این امر از طریق مشاهده دقیق و جامع عوامل بحرانی متداول در آموزش عالی کره آغاز می‌شود. از این رو نظام ارزیابی آموزش عالی باید جهت اصلاح مشکلات دوباره طراحی و هدف گذاری شود.

1. Duck & Ryull

روش پژوهش

این پژوهش، از حیث روش جزء پژوهش‌های ارزشیابی است. جهت انجام پژوهش از چک لیست مشاهده، ابزار پرسشنامه محقق ساخته و نیز مصاحبه تکمیلی استفاده شده است.

- مراحل پژوهش:

گام اول: تعیین مولفه‌ها و خرده مولفه‌های ارزشیابی

قلمرو مورد بررسی جهت کسب مولفه های ارزشیابی علاوه بر استفاده از کتاب ارزشیابی پروواس در مرحله ی طرح برنامه، مصاحبه تشخیصی با هدف تعیین و تکمیل مولفه‌ها را شامل می شود. این گروه مصاحبه شونده را متخصصین نظارت و ارزیابی دانشگاه فردوسی مشهد و همچنین کارشناسان هیأت نظارت استانی را شامل می شود که از طریق نمونه گیری هدفمند شدند معیارهای انتخاب این گروه دارا بودن تخصص، تجربه‌ی ارزشیابی و داشتن اطلاعات ایشان در این زمینه است.

گام دوم: تعیین استانداردها و وضعیت مطلوب اهداف و عملکرد هیأت نظارت آموزش عالی خراسان رضوی

در مسیر بررسی استانداردها و وضعیت مطلوب؛ علاوه بر منابعی چون اسناد فرادست(شیوه نامه و آیین نامه های نظارت و ارزیابی)، جامعه مصاحبه شوندگان را صاحبنظران حوزه‌ی نظارت و ارزیابی تشکیل دادند که از طریق نمونه گیری هدفمند؛ افراددارای تخصص، اطلاعات و تجربه در این زمینه به عنوان نمونه انتخاب خواهند شد.

گام سوم: بررسی وضعیت موجود عملکرد و اهداف هیأت نظارت و ارزیابی آموزش عالی خراسان رضوی

در مسیر بررسی وضعیت موجود؛ از مجریان هیأت نظارت و ارزیابی آموزش عالی استانی با استفاده از ابزارهای پرسشنامه و مصاحبه ی تکمیلی اطلاعات لازم گردآوری شده است.

- تجزیه تحلیل داده‌ها:

در این پژوهش کافی بودن تمهیدات پیش بینی شده جهت انجام فعالیت‌های هیأت نظارت استانی از لحاظ فضا، منابع و تجهیزات، نیروی انسانی، قوانین و مقرارت و همچنین مولفه‌ی حمایت و پشتیبانی جهت انطباق آن با انتظارات کسب شده در این زمینه و وضعیت مطلوب از طریق مصاحبه با صاحبنظران و متخصصین حوزه ی نظارت و ارزیابی دانشگاه فردوسی مشهد مورد توجه قرار گرفت. جهت تجزیه تحلیل آماری مقایسه ی وضعیت موجود و وضعیت مطلوب از شاخص‌های آمار توصیفی مانند فراوانی، درصد، میانگین و از طریق نرم افزار SPSS استفاده شده است. در اینجا از طیف پنج تایی لیکرت جهت تحلیل هر یک از موارد استفاده شده است که در آن عدد ۵ به عنوان(خیلی زیاد) و عدد ۱ به عنوان (خیلی کم) در نظر گرفته شده است.

جهت انجام پژوهش ابتدا از طریق مطالعه اسناد و مصاحبه با متخصصان موضوعی و صاحبنظران امر خرده مولفه های مرتبط با هر یک از مولفه های مربوط به مرحله ی طرح (تمهیدات لازم قبل از اجرای فعالیت های هیأت استانی) مشخص شد. برای مولفه فضا، منابع و تجهیزات مواردی چون (فضای فیزیکی دبیرخانه، کفایت امکانات و تجهیزات اداری، پشتیبانی و

همچنین امکانات و تجهیزات جلسات و کارگروه ها، مستقل بودن ساختار فیزیکی و امکانات و تجهیزات، محوریت و تناسب جغرافیایی از لحاظ سهل الوصول بودن دسترسی و همچنین کفایت و استقلال بودجه مالی و اقتصادی) ؛ بـرای مولفـه نیـروی انسانی(تعداد اعضای هیأت نظارت استانی، تعداد مدیران و معاونین در دبیرخانه، تعداد کارشناسان مسئول و تعداد اعضای هر تیم بازدید)؛ و برای مولفه قوانین و مقررات و همچنین حمایت و پشتیبانی در مرحلـه طـرح مـواردی چـون(آیین نامـه هـا و مقررات نظارت و ارزیابی، آیین نامه ها و مقررات زیرنظام ها، اختیارات هیأت استانی، مجزا بودن فعالیـت نظـارتی هیـأت از سایردستگاهها، شاخص ها و استانداردهای ارزیابی، معیار و قوانین پرداخت هزینه و حق الزحمه، بهره گیری هیأت اسـتانی از سایت وزارتی جهت ارتباط و همچنین وجود نظام یکپارچه تبادل اطلاعات با زیرنظـام) جهـت بررسـی وضـعیت موجـود و فاصله‌ی آن با انتظارت مطلوب مورد بررسی قرار گرفت.

مقوله فضا، منابع و تجهیزات

با توجه به اینکه استانداردهای مربوط به هریک از خرده مولفه های مورد بررسـی قـبلا از طریـق مصـاحبه بـا متخصصـین و صاحبنظران نظارت و ارزیابی احصاء شده بود، وضعیت موجود هر یک از خرده مولفه‌های به دست آمده برای فضـا، منـابع و تجهیزات از طریق چک لیست مشاهده و همچنین مصاحبه با کارشناسان مسئول هیأت استانی به دست آمد.

جدول شماره (٤-١) چگونگی فضا، منابع و تجهیزات را به عنوان تمهیدات پـیش بینـی شـده در مرحلـه قبـل از اجـرای برنامه‌های هیأت استانی نشان می دهد. همانطور که در جدول زیر نشان داده می شود، وضعیت هیأت نظارت و ارزیابی استانی به طور کلی در زمینه فضا، منابع و تجهیزات با شاخص های استاندارد تعیین شده از طریق مصاحبه فاصله دارد و پایین تـر از وضعیت مطلوب است.

این امر نشان از داشتن مشکلات در زمینه های فضا و همچنین امکانات و تجهیزات است که با انتظارت پیش بینی شـده فاصـله دارد. یافته های به دست آمده از مشاهدات و مصاحبه با کارشناسان مسوول هیأت استانی نیز بیانگر وجـود مشـکلات در ایـن زمینـه است. چنانچه بیان می داشتند که علاوه بر کمبود فضای فیزیکی، آن از شرایط مناسبی نیز برخوردار نبوده و دارای اتاق هایی کوچک و شلوغ هستند، به طوری که اتاق کارشناس مشترک با مسوول دفتر مشترک است و فاقد بایگانی هـای مجـزا مـی باشـند. همچنـین کارشناسان از وجود مشکلات در هماهنگی ها با اداره ی پشتیبانی قبل از بازدیدها سخن می گفتند که در این زمینه هـا از حمایـت و پشتیبانی کمی برخوردارند و خواهان امکانات و تجهیزات تخصصی تر در کارگروه ها و جلسات هیأت بودند.

جدول شماره (٤-١)

مرحله	مولفه	خرده مولفه	استاندارد	عملکرد	مقایسه	نتیجه کلی
طرح برنامه	فضا، منابع و تجهیزات	کفایت فضای فیزیکی	۱۵۰ مترمربع	۹۰ مترمربع	وضعیت موجود پایین تر از حد انتظار	ناهمخوان
		کفایت امکانات و تجهیزات اداری دبیرخانه	۵	۳	وضعیت موجوددر حد متوسط	متوسط

ادامهٔ جدول

کفایت امکانات و تجهیزات جلسات و کارگروه‌ها	۵	۳	وضعیت موجود پایین تر از حد انتظار	ناهمخوان
کفایت امکانات و تجهیزات پشتیبانی	۵	۲	وضعیت موجود پایین تر از حد انتظار	ناهمخوان
استقلال ساختار فیزیکی و سازمانی	۵	۱	وضعیت موجود پایین تر از حد انتظار	ناهمخوان
استقلال امکانات و تجهیزات	۵	۳	وضعیت موجود درحد متوسط	متوسط
مرکزیت جغرافیایی از جهت سهل الوصول بودن	۵	٤/٥	وضعیت موجود در حد انتظار	همخوان
کفایت بودجه مالی و اقتصادی	۵	۳/۸	وضعیت موجود در حد انتظار	همخوان
استقلال بودجه مالی و اقتصادی	۵	۱	وضعیت موجود پایین تر از حد انتظار	ناهمخوان

مقوله کمیت نیروی انسانی

همانطور که در جدول(٤-۲) نشان داده می شود، وضعیت موجود هریک از گویه های مربوط به کمیت نیروی انسانی در مرحله ی طرح نیز مورد مشاهده قرار گرفت و با استانداردهای کسب شده مقایسه گردید. نتیجه کلی حاکی از کمبود نیروی انسانی به عنوان کارشناسان مسئول زیرنظام های مختلف آموزش عالی می باشد. به طوری که متخصصین و صاحبنظران حوزه ی نظارت و ارزیابی عقیده داشتند که به عنوان وضعیت مطلوب باید به تناسب هر زیرنظام حداقل یک کارشناس مسوول و به دلیل حجم بالای کار آنها دارای کمک کارشناس باشند. در مورد مولفه ی تعداد اعضای هر بازدید نیز صاحبنظران معتقد بودند که به تناسب برخی زیرنظام ها باید یک عضو هیأت علمی و یک کارشناس مسوول نیز در بازدیدها حضور داشته باشند.

مرحله	مولفه	خرده مولفه	استاندارد	عملکرد	مقایسه	نتیجه کلی
طرح برنامه	نیروی انسانی	تعداد اعضای هیأت نظارت استانی	۱۱تن	۱۱تن	وضعیت موجود در حد انتظار	همخوان
		تعداد کارشناسان مسئول	۷تن	٤تن	وضعیت موجود پایین تر از حد انتظار	ناهمخوان
		تعداد اعضای هر بازدید	۵تن	۳تن	وضعیت موجود پایین تر از حد انتظار	متوسط

جدول شماره (٤-۲)

مقوله قوانین، مقرارت و پشتیبانی

همچنین در ادامه وضعیت موجود هر یک از خرده مولفه های مربوط به مولفه‌ی قوانین و مقررات و همچنین حمایت و پشتیبانی در مرحله‌ی طرح نیز از طریق مصاحبه با دبیر و کارشناسان مسئول هیأت استانی به دست آمد. همانطور که در جدول(٤-۳) نیز مشاهده می شود؛ نتیجه ی کلی در هر یک از مولفه های مربوط به قوانین و مقررات و همچنین حمایت و

پشتیبانی حاکی از وجود فاصله میان وضعیت موجو با استانداردهایی می باشد که از طریق مصاحبه با متخصصین و صاحبنظران به دست آمده است.

مرحله	مولفه	خرده مولفه	نمره	مقیاس ۱۰۰تایی	وزن	نمره در وزن	نمره ۱۰۰ تایی وزن	استاندارد	معیار پذیرش	نتیجه کلی
طرح برنامه	قوانین، مقررات و پشتیبانی	آیین نامه ها و مقررات نظارت و ارزیابی	۲	٤٠	۱	۲	٪٤٠	٪۱۰۰	۱۰٪	٪۵۰
		آیین نامه ها و مقررات زیرنظام‌ها	۱/۵	۳۰	۱	۱/۵	٪۳۰	٪۱۰۰	٪ ۱۰	٪٦۰
		اختیارات هیأت استانی	۱/٦	۳۲	۱	۱/٦	٪۳۲	٪۱۰۰	٪۱۰	٪۵۸
		مجزا بودن فعالیت نظارتی از سایردستگاهها	۲/۸	۵٦	۱	۲/۸	٪۵٦	٪۱۰۰	٪۱۰	٪۳٤
		شاخص ها و استانداردهای ارزیابی	۱/٦	۳۲	۱	۱/٦	٪۳۲	٪۱۰۰	٪۱۰	٪۵۸
		معیار و قوانین پرداخت هزینه و حق الزحمه	۱	۲۰	۱	۱	٪۲۰	٪۱۰۰	٪۱۰	٪۷۰
		بهره گیری سایت وزارتی جهت ارتباط	۱	۲۰	۱	۱	٪۲۰	٪۱۰۰	٪۱۰	٪۷۰
		نظام یکپارچه تبادل اطلاعات با زیرنظام	۱/۲	۲٤	۱	۱/۲	٪۲٤	٪۱۰۰	٪۱۰	٪٦٦

جدول شماره (٤-۳)

در این مولفه، یافته های حاصل از مصاحبه حاکی از خلا جدی در این مورد است، به طوری که کارشناسان بیان داشته اند که آیین نامه ها و قوانین در این زمینه خیلی کم، مختصر و ناقص ارائه شده اند و آنها نیازمند شیوه نامه در بسیاری از موارد هستند. به طوری که حتی در خصوص نحوه پرداخت هزینه و حق الزحمه اعضا، هیچ آیین نامه و مقرراتی از سوی وزارت علوم ارائه نشده است و آنها خود اقدام به تهیه‌ی شیوه نامه اجرایی نحوه پرداخت حق الزحمه بازدید های ادواری و موردی نموده اند. کارشناسی دیگر بیان داشت: «اخیرا نظارت بر عملکرد واحدهای پژوهشی نیز به هیأت های استانی واگذار شده، این در حالی است که در این زمینه هیچ شاخص و کاربرگی به ما ارائه نشده است و ما خود اقدام به تهیه ی کاربرگ های مربوطه کرده ایم». همچنین یکی دیگر ازکارشناسان مسوول هیأت استانی در خصوص مولفه مجزا بودن فعالیت نظارتی هیأت استانی از سایر دستگاه ها، بیان می دارد: «یکی از مشکلات ما به خاطر کارهای مختلف و موازی است که در این زمینه صورت می گیرد و به هیچ کدام بهای کافی داده نمی شود. برای مثال علاوه بر هیأت نظارت استانی، شورای عالی انقلاب فرهنگی، دفتر بازرسی، امور مالی و بخش های ستادی وزارت علوم نیز در این زمینه کارهایی به موازات هم انجام می دهند. این در حالی است که باید فعالیت های همه‌ی آنها جمع و مشخص شود و هر کدام قطعه ای از یک پازل باشند». علاوه بر این در خصوص میزان اختیارات هیأت استانی، یافته های حاصل از مصاحبه حاکی از مشخص نبودن نحوه‌ی برخورد با موسسات و مراکز آموزش عالی می باشد به طوری که بارها از وزارت علوم خواسته شده که حدود وظایف و اختیارات هیأت در مواجهه با موسسات مشخص باشد، اما ترتیب اثری به این موضوع داده نشده است. در مورد مولفه ی بهره گیری هیأت استانی از سایت وزارتی جهت ارتباط نیز یکی از کارشناسان مسئول هیأت استانی بیان داشت که «سیستم جامعی در این زمینه ارائه نشده است و به جز

شاخص ها و استانداردهایی که در ابتدای فعالیت هیأت های استانی از سوی وزارت علوم ارائه شـده اسـت، بسـیاری دیگر از شاخص ها توسط خود هیأت های استانی مصوب شده است».

بحث و نتیجه گیری

به طور کلی با توجه به رسالت دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی در رشد و توسعه همه جانبه کشور، لزوم بهبـود مسـتمر کیفیت در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی در کنار ابعاد کمی آن بیش از پیش احساس می شود و از آنجایی که بهبود مستمر کیفیت نیازمند نظام نظارت و ارزیابی کارا و اثربخش است؛ لذا فعالیت‌های هیأت‌های نظارت و ارزیابی آموزش عالی اسـتانی به عنوان یک نظام متولی امر نظارت و ارزیابی در پیشبرد رسالت‌ها و مأموریت های نظام آموزش عالی اهمیت به سزایی مـی یابد؛ چراکه اگر کیفیت در مراکز آموزش عالی مطلوب نباشد و اعضای آن هم نسبت به فرآیند نظارت و ارزیـابی بـی اعتقـاد باشند، کشور از لحاظ علمی و فنی آینده ی روشن و اطمینان بخشی نخواهد داشت. نکته‌ی مهم اینجاسـت کـه بـا توجـه بـه جایگاه نهادهای نظارت و ارزیابی در آموزش عالی باید همه تمهیدات لازم جهت اجرای فعالیت های آنها نیز به طـور کامـل فراهم شود

در این راستا یافته های مربوط به سوال موردنظر این پژوهش در جداول (٤-١)، (٤-٢) و(٤-٣) مشخص شده است. نتایج نشان می دهد که وضعیت تمهیدات در مولفه های فضا، منابع و تجهیزات؛ مولفه نیروی انسانی و مولفه ی مربوط به قوانین و مقررات و همچنین حمایت و پشتیبانی به طور قابل توجهی با استانداردهای کسب شده تفاوت دارد.

بررسی جزئی موارد در جدول (٤-١)نیز نشان می دهد؛ بجز در مقوله های تناسب جغرافیایی مکـان و بودجـه ی مـالی و اقتصادی که وضعیت موجود آن در حد انتظار ارزیابی شده است، در مقوله کفایت و استقلال امکانات و تجهیزات دبیرخانه ی هیأت استانی وضعیت در حد متوسط می باشد و برای بقیه موارد نتایج پایین تر از متوسط به دست آمده است.

بررسی جزئی موارد در جدول (٤-٢) نیز نشان می دهد؛ با توجه به حجم بالای فعالیت ها، هیأت استانی در زمینه ی منابع انسانی متخصص به عنوان کارشناسان مسئول و اعضای تیم بازدید با کمبود مواجه می باشـد. چنانچـه بـه زعـم (محمـدی و همکاران(١٣٩٢) کیفیت فرآیند ارزشیابی و تضمین کیفیت، وابستگی زیادی به افـراد و شـبکه انسـانی متـولی امـر در سـطوح مختلف راهبری و اجرایی این فرآیند دارد(محمدی و همکاران، ١٣٩٢، ٢١).

همچنین بررسی جزئی موارد در جدول(٤-٣) نیز نشان از تفـاوت قابـل ملاحظـه ی میـان اسـتانداردها بـه عنـوان وضعیت مطلوب با وضعیت موجود می باشد به طوری که این تفاوت در مقوله ی آیین نامه هـا و مقـررات نظـارت و ارزیابی ٥٠٪؛ در مقوله ی آیین نامه ها و مقررات زیرنظام ها ٦٠٪؛ اختیارات هیأت استانی، ٥٨٪؛ مجـزا بـودن فعالیـت نظارتی هیأت استانی از سایر دستگاه ها، ٣٤٪؛ شاخص ها و استانداردهای ارزیابی ٥٨٪ معیار و قوانین پرداخت هزینه و حق الزحمه و همچنین بهره گیری هیأت از سایت وزارتی جهت ارتباط ٧٠٪؛ و وجود یک نظام یکپارچه جهت ارتباط با زیرنظام ها، تفاوت ٦٦٪ درصد با وضعیت مطلوب به دست آمده است. در مقوله ی قوانین و مقررات، بازرگان(١٣٨٩) معیار را ویژگی ها یا جنبه هایی تعریف می کند که قضاوت درباره آنها انجـام مـی پـذیرد و شـاخص نیـز عبـارت از مشخصه هایی است که برای گردآوری داده ها جهت قضاوت درباره معیار موردنظر کافی است. بـدون وجـود معیـار و

شاخص عملکرد، امکان طراحی و اجرای یک نظام معتبر نظارت و ارزیابی وجود ندارد. معیارها و شاخص های ارزیابی می بایست مبتنی بر اصول معتبر قابل کارکرد در دانشگاه ها باشد(جرج بـور، میسـن و وسـترهنج، ۱۹۹۰). همچنـین مرادی و اصف زاده (۱۳۸۳) اطلاعات را به عنوان رکن اصلی هر سازمان و جامعه و به روز بودن و دسترسی به موقع به اطلاعات دو ویژگی بسیار مهم در استفاده از اطلاعات بیان می دارد(مـرادی و اصـف زاده، ۱۳۸۳). در اینجاسـت کـه وجود نظام جهت ارتباط ضرورت می یابد. این در حالی است که در وضعیت موجود در این خصوص تمهیداتی پـیش بینی نشده است. یافته های به دست آمده از مصاحبه و مشاهده نیز نتایج فوق را تایید می کند.

حال با توجه به اینکه وجود تمهیدات کامل قبل از اجرای فعالیت ها در همه ی زمینه ها از جمله مسائل بسیار مهمی است که عدم وجود یا کافی نبودن آنها می تواند تأثیر منفی بر روند فعالیت ها و برنامه ها داشته باشد، ضرورت توجـه بـه آنهـا در برنامه های هیأت استانی با توجه به نقش مهم آنها در بهبود کیفیت آموزش عالی در اولویت قرار می گیرد. لذا بر این اسـاس ضرورت می یابد که مسئولان و برنامه ریزان ذی ربط در جهت در اختیـار قـرار دادن و تجهیـز هرچـه سـریعتر کاسـتی‌هـا و کمبودها در این خصوص اقدام نمایند و در راستای حمایت هرچه بیشتر از فعالیت های هیأت های نظارت و ارزیـابی اسـتان گام های اساسی برداشته و به گونه ای برنامه ریزی شده رشد و ارتقای همه جانبه هیـأت‌هـای نظـارت و ارزیـابی اسـتانی را فراهم آورند تا بدین ترتیب موجبات رشد و کیفیت نظام های آموزشی فراهم شود.

منابع

بازرگان، عباس (۱۳۸۹). ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها و فرآیند عملیاتی). تهران: انتشارات سمت.

بازرگان، عباس، فتح آبادی، جلیل، عین اللهی، بهرام (۱۳۷۹). رویکرد مناسب ارزیابی درونی بـرای ارتقـای مسـتمر کیفیـت گـروه‌هـای آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، سال پنجم، شماره ۲، صص ۲۶- ۱.

بیرامی، محمد، رحیمی‌راد، حسین (۱۳۹۳). آسیب شناسی کیفیت راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامـه‌هـای درسـی در آمـوزش عـالی. *ششمین همایش ملی آموزش دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی*، صص۱۱- ۱

ترک زاده، جعفر(۱۳۸۷). قلمرومفهومی و کارکردی نظارت و ارزیابی در آموزش عالی و سازوکارها و الزامـات آن در عمـل. *مجموعـه مقاله های همایش ملی نظارت و ارزیابی آموزش عالی*، جلد اول، دانشگاه شهید بهشتی: ٦٦-۵۱

حاتمی، جواد، محمدی، رضا، اسحاقی، فاخته (۱۳۹۰). چالش ساختارسازی برای نظارت و ارزشیابی کیفیت در آموزش عـالی ایـران. *پنجمین همایش «ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی»*، دانشگاه تهران، صص ۱۲-۱.

حکیمی، وجیهه. (۱۳۹۰). "آسیب شناسی اجرای طرح‌های ارزیابی درونی و راه‌های توسعه اثربخشی آن". پایان نامه دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

چوپانی، حیدر؛ حیات، علی اصغر و زارع خلیلی، مجتبی (۱۳۹۰). ارزیابی کیفیت در نظام آموزش عالی ایران؛ موانع، چـالش‌هـا و ارائـه راهکارها. اولین همایش بین المللی مدیریت، آینده نگری، کارائی و صنعت در آموزش عالی، صص ۲٤۰- ۲۲٦.

رحیمی، محمدی، هاشمی پرست (۱۳۸۱). تضمین کیفیت در آموزش عالی، مفاهیم، اصول، تجربیات. *مجموعه مقالات پنجـاه ویکمـین*

نشست روسای دانشگاه‌ها و مراکز علمی تحقیقاتی. همایش توسه مبتنی بر دانایی، صص ٢٦- ١.

سبحانی نژاد، مهدی و افشار، عبدالله(۱۳۸۷). تبیین ماهیت و مولفه های کیفیت سنجی نظام آموزش عالی به منظور شناخت چالش ها و طرح پاره ای راهکارهای نوآورانه. *فصلنامه دانشگاه آزاد اسلامی*، سال دوازدهم، شماره ٤، صص ۸۲- ٦٥.

شهیدی، نیما(١٣٨٦). مدیریت کیفیت جامع در آموزش. فصلنامه فرهنگ آموزش، سال سوم، صص ۲۱- ۱۸

شلال وند، الهام. «روش‌های نظارت اثربخشی مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه فردوسی مشهد.» پایان نامه. دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، ۱۳۹۱.

شیوه نامه تشکیل و فعالیت هیئت‌های استانی (١٣٨٦). آیین نامه‌ها و بخشنامه‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری .http://www.msrt.ir

شفیع زاده، رضا(۱۳۸۵). نظارت موثرسازمانی از منظر مدیریت علمی و اسلامی. فصلنامه علوم اسلامی، شماره ۳

ظفری پور، طاهره، محمدی، رضا (۱۳۸۱). مدیریت کیفیت رویکردی راهبردی برای ورود آموزش عالی ایران به جامعه جهانی.*همایش بین المللی انجمن آموزش عالی ایران «توسعه آموزش عالی فرامرزی: فرصت‌ها و چالش‌ها»* دانشگاه فردوسی

میرمحمدی، محمد(۱۳۸۳). الگوی نظارت و کنترل در نظام اداری جمهوری اسلامی ایران. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها(سمت)

مهر علی زاده، یدالله(۱۳۸۷)، بررسی استراتژی های نظارت و ارزیابی در آموزش عالی ایران بعد از انقلاب اسلامی، مجموعه مقاله های همایش ملی نظارت و ارزیابی آموزش عالی، جلد دوم، دانشگاه شهید بهشتی.

میرمحمدی، محمد(۱۳۸۳). الگوی نظارت و کنترل در نظام اداری جمهوری اسلامی ایران. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها(سمت).

مرادی، غلامرضا، آصف زاده، سعید(۱۳۸۳). مدیریت اطلاعات(دانش)، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی، قزوین، ۸۵-۷۵.

میرکمالی، سید محمد(۱۳۸۳). رهبری و مدیریت آموزشی، تهران: یسطرون.

محمدی، رضا، عارفی، محبوبه، خرسندی یامچی، اکبر، اسحاقی، فاخته(۱۳۹۲). طراحی نظام صلاحیت حرفه ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت در آموزش عالی، دومین کنفذانس ملی ارزشیابی و تضمین کیفیت در نظام های آموزش عالی. تهرات: سازمان سنجش آموزش کشور

کیامنش، علیرضا (۱۳۸۱). روش‌های ارزشیابی آموزشی. انتشارات دانشگاه پیام نور.

کریمیان، حیدر، نادری، عزت الله، عطاران، محمد، صالحی، کیوان (۱۳۹۰). ارزیابی درونی رهیافتی مناسب برای بهبود کیفیت نظام آموزش عالی.نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، جلد ٤، شماره۲، ص۸۳- ۷

- مختاریان، فرانک، محمدی، رضا (۱۳۸۹). ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی کشور هند. تهران: کانون فرهنگی انتشاراتی البرز.

موسی خانی، مرتضی، حسینی، رقیه (١٣٨٤). بررسی تاثیر سیستم ارزیابی عملکرد تلفیقی کارکنان در بهبود عملکرد (مطالعه موردی

دانشگاه آزاد واحد قزوین). *مجله پژوهشگر*. شماره ٤، صص ۹- ۲.

نادری، ابوالقاسم، عبداللهی، حسین(۱۳۸۹). کارایی و اثربخشی کیفیت گروه های آموزشی دانشگاهی: چالش ها و چشم اندازها. مجموعه مقالات چهارمین همایش سالانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی. تهران: مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران.

هیرش، ورنرزد، وبر، لوک لوئی(۱۳۸۰). چالش های آموزش عالی در هزاره سوم. مترجم افراسیاب امیری، تهـران: دانشـگاه آزاد اسـلامی مرکز انتشارات علمی

Brennan, J., Fredericks M. & shah (1997). Improving the quality of education: the impact of quality assessment upon institutions.*Quality assurance*, 1.

Cheng,Y.C.(2003).Quality assurance in education: internal interfance and future. Quality interface and future. Vol.11, No.4, Assurance in education

pillai, K.N.M., Srinivas,G.(2006). A Study of the post- accreditation Scenario in the north eastern rigion of india : A Meta- evaluation of the national assessment and accreditation council processes and procedures.Quality in higher education, Vol. 12, No. 1, pp. 95-106

Koslowski Fred A. (2006). Quality and assessment in context: a brief review.*Quality*

assurancein education, vol. 14, No. 3, 277- 288.

Harvey, lee, & Askling Berit (2003). Quality in higher education.The dialogue between higher education research and practice, Kluwer academic Publishers, 69- 83.

Duck- ryul, h. (2009). A critical study on the university and academic assessment system inkorea. Inter- asia cultural studies, vol. 10, no.2, 292- 302.

Harman, Grant (2000). Proceedings of the international conference on quality assurance in higher education: standards, mechanisms and mutual recognition. *Quality assurance inhigher education*, 1- 215.

Vlasceanu.L, grunberg.L. &parlea.D (2007). Quality assurance and accreditation: a glossary of basic terms and definitions. Bucharest, unesco- cepes. 1- 119.

Reiser, R., Milne,D., mcfarr, l.,Martin, D(2008). Enhancing CBT supervision using Evidence- Based practices(EBS), ABCT Clinical Roundtable on supervision, COPIES Of PRESENTATION A VAILABLE AT ROBERTREISER.CoM

Worthington, E.L., Roehlke, H.j(1979). Effective supervision as perceived by beginning counselors-in training, journal of counseling psychologe, vol. 26. No.1, Jan, 64- 73.

Ascher, D. L., Butler, s.k(2010). Balanced moderation supervision. Retrieved from –

htto://counselingoutfittrs.com/vistas/ vistas 10/ Article- 39. Pdf.

kai, jeang (2009).A critical analysis of accountability in higer education its relevance to evaluation of higer education. *Chines education & society*, vol. 42, No. 2, 39- 51.

Owston, Ron (2008). Models and metods for evaluation.York University, 605-616,http://www.aect.org/edtech/edition3/ER5849x_C045.fm

Williams Henrey S. Szal, Dennis (2011). Candidates assessment of a principal preparation program.Education, vol. 131, no. 3, 481- 485.

Barreyro, Gladys beatriz , Rothen, Jose carlos (2006). Contradictory "sinaes" : considerations on the elabo ration and implantation of the national higher education evaluation system. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96, 955-957.

Harvey, lee, Green, Diana (2006).Defining Quality. *Assessment & Evaluation in highereducation*,.Vol. 18, No.

1, 9- 34.

Fisscher, olaf., Nijhof,andre(2005). Implications of business ethics for Quality research management. Paper for the tQM magazine, university of twente the netherland, pp.1- 27

Waldman, D.A. (1994), The contributions of total quality management to a theory of work performance.

Academy of Management Review, Vol.19 No.3, pp. 510-536

Hendric, R.(1994). An information infrastructure for innovative management of government. Proquest education journals, Vol. 54, No.6, pp. 543- 550.

Van Damme ,Dirk(1999) Internationalization and Quality Assurance: Towards WorldWide Accreditation*? European journal for education law and policy* 4, 1-20.

Peace lenn, marjorie. (2004). Quality assurance and accreditation in higher education in east asia and the pacific. *Working paper series on*, No. 6, 1- 85

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

رویکرد نظارتی در ارزیابی آموزش عالی: چالش‌ها و راهکارها

زهره شاهسون[۱]، دکتر مجتبی بذرافشان مقدم[۲]،دکتر مقصود امین خندقی،[۳]دکتر بهروز مهرام[٤]

چکیده

با توجه به نقش کلیدی و راهبردی کیفیت در توسعه آموزش عالی و ضرورت وجود نظام نظارت و ارزیابی مناسب به عنوان یکی از چرخه‌های اصلی زندگی دانشگاه‌ها برای ارتقای کیفیت آموزش عالی؛ بر اساس پژوهش‌های صورت گرفته برداشت عمومی از عملکرد هیأت‌های نظارت و ارزیابی آموزش عالی به عنوان یک متولی امر بهبود کیفیت در آموزش عالی حاکی از عدم اثربخشی، پراکنده‌کاری و ضعف نسبی فعالیت‌های صورت گرفته توسط این هیأت‌ها و در نتیجه عدم اعتماد افراد و تردید و نارضایتی مسئولان و دست اندرکاران دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی به نتایج بازدیدها می باشد. همچنانکه بسیاری از صاحب‌نظران نیز معتقدند فاصله عمیقی در بعد نظری و جنبه‌های عملی امر نظارت و ارزیابی وجود دارد. از این رو در این مقاله ضمن مروری بر پیشینه‌ی نظارت و ارزیابی در آموزش عالی ایران و همچنین کیفیت در آموزش عالی، مشکلات و چالش‌های اجرایی هیأت‌های نظارت و ارزیابی استانی با روش توصیفی- تحلیلی و همچنین بررسی‌های میدانی با ابزار مصاحبه نیمه ساختار یافته مورد بحث قرار می‌گیرد. در پایان نیز با توجه به این چالش ها، به ارائه راهکارهایی جهت بهبود در سیستم نظارت بر کیفیت نظام آموزش عالی پرداخته می شود.

کلمات کلیدی: نظارت، ارزیابی،کیفیت، نظام آموزش عالی

---

۱. دانشگاه فردوسی مشهد، گروه علوم تربیتی، مشهد،ایران zohrehshahsavan@yahoo.com
۲. دانشگاه فردوسی مشهد، گروه علوم تربیتی، مشهد، ایران bazrafshan@um.ac.ir
٤. دانشگاه فردوسی مشهد، گروه برنامه درسی، مشهد، ایران aminkhandaghi@ferdowsi.um.ac.ir
٤. دانشگاه فردوسی مشهد، گروه برنامه درسی، مشهد، ایران bmahram@um.ac.ir

مقدمه

در دنیای متغیر امروزی افزایش تقاضا برای آموزش عالی از یک طرف و کاهش نسبی بودجه جهت تأمین هزینه های آن و نیز حرکت به سوی تجاری شدن آموزش عالی در مقیاس جهانی از طرف دیگر، ارزیابی کیفیت آموزش عالی را ضروری ساخته است. به طوری که این امر در دانشگاه های سراسر جهان به چالشی اصلی تبدیل شده است. با وجود چنین چالش‌هایی نظام آموزش عالی نمی تواند به طور مطلوب به ایفای ماموریت‌های خود بپردازد؛ مگر اینکه به طور دائم کیفیت خود را مورد توجه قرار داده و شرایط ارتقای آن را فراهم آورد(هی من، ۱۹۹۵، ۲۰۳). به زعم دوبل (۲۰۰٦) دغدغه کیفیت از طریق یک نظام نظارتی معتبر و دقیق، به اطمینان و آسودگی خاطر سیاست گذاران و مدیران ختم می‌شود، از این رو در اکثر کشورهای جهان نهادهای مختلفی در زمینه نظارت و ارزیابی به وجود آمده که به صورت دولتی، خصوصی یا ترکیبی از این دو، کلیه فعالیتهای نظارت و ارزیابی را انجام می‌دهند (شلال وند، ۱۳۹۱). استفاده از نظارت و ارزیابی برای قضاوت درباره نظام‌های آموزش عالی، به جز در آمریکا سابقه ای طولانی ندارد. انجام این امر در اغلب کشورها به دو دهه گذشته برمی‌گردد. کشورهای اروپایی در سال‌های ۱۹۸۰ و۱۹۹۰ که دغدغه بهبود، ارتقاء و تضمین کیفیت در هر کشوری مطرح شد، به منظور ایجاد تحول در نظام‌های دانشگاهی به طور گسترده به انجام ارزیابی در واحدهای آموزش عالی پرداخته اند(هارمن[1] ،۱۹۹٤، کرافت[2]، ۱۹۹٦به نقل از بازرگان، فتح آبادی، عین اللهی، ۱۳۷۹، ۲).

در ایران ارزیابی به شیوه نظارت دولتی از قبل از انقلاب اسلامی وجود داشته و بدین منظورهیأتی از طرف وزارت علوم تحقیقات و فناوری ، به دانشگاه‌ها اعزام شده و پس از بازدید از دانشگاه گزارشی درباره وضعیت دانشگاه مورد یررسی تهیه کرده و به مسئولین وزارت خانه ارائه می‌کردند(حاتمی، محمدی، اسحاقی، ۱۳۹۰). به دنبال توجه به سیاست تمرکززدایی وبه منظور سازماندهی به عملکرد ارزیابی و نظارت در دانشگاه‌هادر سال ۱۳۸۷وزارت علوم تحقیقات و فناوری اقدام به تصویب آیین نامه و تشکیل هیأت‌های نظارت و ارزیابی استانی نموده است و این مسئولیت در هر استان بر عهده دانشگاه منتخب آن استان قرار داده شده که به نظارت و ارزیابی از موسسات آموزش عالی آن استان بپردازند. پژوهش‌های اندک ارائه شده در زمینه نظارت و ارزیابی آموزش عالی در ایران حاکی از پراکنده کاری، عدم اثربخشی و همچنین ضعف نسبی فعالیت‌های صورت گرفته توسط هیأت‌های نظارت و ارزیابی آموزش عالی می‌باشد. ابیلی(۱۳۷٦) درباره موسمی بودن و پراکندگی فعالیت‌های نظارت و ارزیابی، ارائه گزارش‌های غیر علمی، ماهیت ستادی، اداری و اجرایی و غیر حرفه ای نظارت‌ها، فقدان یا کمرنگ بودن نقش ارزیابان حرفه ای خارج از نظام اداری وزارت، افزایش جو تردید و نارضایتی و عدم اثربخشی کافی این هیأت‌هادر سنجش کیفیت و بهبود در آموزش عالی بحث کرده است. بازرگان، فتح آبادی و عین اللهی(۱۳۷۹) عنوان می‌کنند که هرچند از دیر باز، دولت بازرسی‌هایی از آموزش عالی به عمل می‌آورد، ولی این فعالیت‌ها با نگاه کل گرا و نظام مند همراه نبودند و اثربخشی مورد انتظار را نداشتند. همچنین به زعم فراستخواه (۱۳۹۰) ارزیابی آموزش عالی در بعد از انقلاب اسلامی‌از بالا و توسط دولت از طریق اعزام هیأت‌های بازدید کننده صورت می‌گرفت و به همین دلیل عمدتاً فاقد کارایی‌های لازم برای ارتقا و تضمین کیفیت آموزش عالی بوده اند. همچنین در خصوص پژوهش های خارجی در این زمینه هاروی[3] و

1. Harman
2. Craft
3. Harvy& Askling

آسکلینگ (۲۰۰۳) بیان می‌دارند که در حالی که تجربه نظارت بیرونی بر کیفیت آموزش عالی رشد کرده است؛ هیچ رشد متناظر در ارزیابی از تاثیر نظارت بر کیفیت وجود ندارد (هاروی و آسکلینگ، ۲۰۰۳ ، ۸۰). استنساکر(۲۰۱۰) در مقاله خود بیان می دارد که سیستم‌های نظارت بیرونی و بررسی‌های خارجی در کمک به ارتقای کیفیت ناکارآمد هستند. همچنین هاروی[1](۲۰۱۰) بیان می دارد که بررسی‌های بیرونی کیفیت مانع نوآوری از طریق معیارهای محکم و سخت ارزشیابی می شود. برنان[2]، فردریکس و شاه(۱۹۹۷) نیز اشاره کرده که اگرچه ارزیابی کیفیت به وضعیت آموزش بهبود بخشیده؛ اما خود موجب هدر رفتن زمان و منابع و گاهی اوقات باعث آسیب روحیه کارکنان شده است.

بنابراین به طور کلی با توجه به نقش کلیدی و راهبردی کیفیت در توسعه آموزش عالی و جایگاه امر نظارت و ارزیابی در پیشبرد رسالت‌ها و مأموریت‌های نظام آموزش عالی، اهمیت هیأت‌های نظارت و ارزیابی آموزش عالی به عنوان متولی امر نظارت و ارزیابی در مراکز، موسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها بیش از پیش روشن می شود. از آنجایی که شناسائی چالش‌های یک نظام این امکان را فراهم می آورد تا ضمن برنامه ریزی برای مسئولان امر جهت پیمودن ادامه مسیر، به رفع نواقص و مشکلات احتمالی موجود اقدام کنند تا از زیان‌هایی چون اتلاف منابع و هزینه‌های هنگفت جلوگیری به عمل آید؛ در این میان پرداختن به نظامی که به عنوان یک متولی امر نظارت و ارزیابی عهده دار نقش اساسی در زمینه حفظ و ارتقا کیفیت آموزش عالی و آینده علمی و فنی کشور دارد، اهمیت به سزایی می یابد. از این رو در مقاله حاضر ضمن اشاره به پیشینه‌ی ارزیابی در ایران و سایر کشورها و مروری بر مهم ترین مبانی نظری در حوزه‌ی نظارت وارزیابی و همچنین کیفیت در آموزش عالی، به بررسی مشکلات و چالش‌های اجرائی هیأت های نظارت و ارزیابی آموزش عالی استانی پرداخته می شود.

مبانی نظری پژوهش

▪ نظارت و ارزیابی در آموزش عالی

نظارت و ارزیابی در جوامع پیشرفته، بستر ساز کارایی و اثربخشی نظام متبوع خود هستند و همواره از جایگاه با اهمیت و درخور توجهی برخوردارند. اهمیت این امر در آموزش عالی دوچندان است زیرا نظام آموزش عالی به عنوان نظامی پیشرو و تعیین کننده خط مشی قادر است زمینه توسعه در ابعاد اجتماعی، فرهنگی و انسانی را فراهم آورد و سایر حوزه‌ها را تحت تاثیر قرار دهد؛ به همین منظور آگاهی از میزان تحقق اهداف در آموزش عالی و اطلاع از نارسائی‌ها و نقاط قوت از ابزارهای لازم و اساسی است که می‌تواند تصمیم‌گیران، سیاست گذاران و برنامه ریزان آموزش عالی را در جهت بهبود روش‌ها و نیل به اهداف و افزایش بازدهی یاری نماید(شیوه نامه تشکیل و فعالیت هیأت‌های استانی، ۱۳۸٦).درواقع امروزه نقش نظام های نظارت و ارزیابی کارآمد در بهبود و تعالی سازمان ها کاملا شناخته شده است. چراکه دانشگاه ها در پی آن هستند که با به کار گیری راهکارهای گوناگون، به طور مستمر به بهبود کیفیت برنامه ها و نظام آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی خود بپردازند. مطالعات انجام شده نشان می دهد پس از نیاز به نظام های کارآمد برنامه ریزی و تحول، نظام های ارزیابی و

1. Harvey
2. Brennan &fredericks& shah

نظارت در اولویت قرار دارند(هادیزاده، فرجیان، رضایی، ۱۳۸۷، ۲۵٤). بـه زعـم تـرک‌زاده(۱۳۸۷) نظـارت در سـازمان هـای آموزشی و آموزش عالی متناسب با الزامات و شرایط دانشگاه و در جهت دستیابی به بهبود کیفیت صورت مـی گیـرد. قلمـرو کارکردی نظارت و ارزیابی، به عنوان فرآیند یا فعالیتی که در گستره ی سیستم فعال است، به وسعت قلمرو سیستم «باز» است. بنابراین ابعاد مختلف راهبردی ساختاری، فناوری، فردی، کارکردی، مدیریتی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و تعاملات محیطی و وجهه بیرونی سیستم آموزش عالی را دربر می گیرد. از این رو نقش نظارت و ارزیابی در کیفیت مدیریت آموزش عالی انکار ناپذیر است. به طور کلی دانشگاه ها در پی آن هستند که با به کار گیری راهکارهای گوناگون، به طور مستمر به بهبود کیفیت برنامه ها و نظام آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی خود بپردازند.

ارزیابی به عنوان مولفه اصلی نظارت، نقش به سزایی در شناخت وضعیت موجود و تصمیم گیری در راستای برنامه ریزی و اجرای موثر فعالیت های دانشگاهی بر عهده دارد. ارزیابی در نهایت به دنبال بهبود عملکرد در ابعـاد کمـی و کیفـی اسـت (نادری، عبداللهی، ۱۳۸۹، ۱۸).

ارزیابی آموزش عالی روش عمده برای اجرای مسئولیت پذیری و همچنین به عنوان ابزار اساسی تضـمین کیفیـت اسـت. تقویت تضمین کیفیت با استفاده از ارزیابی منعکس کننده فرهنگ پاسخگویی در آموزش عالی است (کای[1]، ۲۰۰۹، ٤٤). یکی ازشاخه های کلیدی نظام ارزیابی وعوامل موثر جدانشدنی مدیریت، ارزیابی عملکرد است که ضعف ها و تهدیـدها، قـوت و فرصت ها را برای بهبود و اصلاح روندها قطعی می سازد(حسین زاده سلجوقی، ۱۳۸۲، ۷٦). برای همه ی سازمان ها ارزیابی عملکرد یک نقطه کلیدی و مهم محسوب می شود، زیرا نقش اساسی آن در اثربخشی سازمان ها بارها و بارها و بدون تردید، تأیید شده است(رول[2]، بندارو و ون درولد، ۲۰۰۷، جانسون[3]، لشامار، ۱۹۹۹ بـه نقـل از آهنچیـان، ۱۳۸۸، ۱۷). ارزیـابی نهـاد دانشگاه ها این امکان را فراهم می آورد که وضعیت دانشگاه ها و اختلال در کارکردهای آنها شناخته شوند. شناسائی ناتعادلی ها کمک می کند تا سیاست های آموزشی، پژوهشی و نهادی مناسب تری برای هدایت سیستم های دانشگاهی اتخاذ شوند. به این ترتیب شناسائی عملکرد دانشگاه ها شرط لازم برای بازسازی آنها در جهت ایجاد تغییرات مثبت عملکردی در کوتاه مدت و دراز مدت است(یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۸۰، ۳۷).

- **کیفیت در آموزش عالی**

در دودهه اخیر نیز تحولات و چالش‌هایی نظیر روند جهانی شدن، توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات، دانـش محـور شـدن اقتصاد، افزایش کمی دانشجویان و کاهش بودجه سرانه آنها و همچنین افزایش رقابت بین موسسات آموزش عـالی در سـطح بین المللی، توجه به کیفیت آموزش عالی را هدف قرار داده است و موجب تاکیـد بیشـتر بـر ضـرورت کـارکرد ارزیـابی در نظام‌های آموزش عالی جهان شده اند (رفیعی، فرهمند، نعمت اللهی،۱۳۹۳). از این رو درطول پنجاه سال گذشته، کیفیـت بـه عنوان یکی از موضوعات غالب و دغدغه‌های اصلی مدیریت، ظهور نموده و حفظ شـده اسـت (بکفـورد[4]، ۲۰۰٤ بـه نقـل از مختاریان، محمدی، ۱۳۸۹، ۱۰۳). نگرانی راجع به اهمیت کیفیت موسسات آموزش عالی در اواخر دهه ۱۹۸۰ و اوایـل ۱۹۹۰

1. kai
2. Ruel, Bondarouk & Van der Velde
3. Jonsson & Lesshammar
4. Beckford

شروع شده و به دنبال آن نظام ارزیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی استقرار یافته است (کریمیان،۱۳۹۰: ۹).

طبق تعریف شبکه بین المللی تضمین کیفیت، کیفیت عبارت است از میزان تطابق وضعیت موجود با یکی از حالت های زیر: الف) استانداردهای(معیارهای) از قبل تعیین شده ب)رسالت، هدف و انتظارات. بر اساس این، کیفیت عبارت است از میزان تطابق دروندادها، فرآیند، محصول، بروندادها و پیامدها با استانداردهای از قبل تعیین شده یا اهداف و انتظارات(کریمیان، صالحی، نادری، ۱۳۹۰). سازمان جهانی استاندارد نیزکیفیت را مجموعه ویژگی ها و خصوصیات یک فرآورده یا خدمتی که بیانگر توانایی آن در برآوردن خواسته های بیان شده یا اشاره شده باشد، می داند (سبحانی نژاد، افشار، ۱۳۸۷).

ولاسکو و همکاران(۲۰۰۱) معتقدند:"کیفیت در آموزش عالی یک مفهوم چندبعدی، چندسطحی و پویاست و به چندین عامل از جمله بافت و محیط آموزش عالی، اهداف و رسالت های دانشگاه و نیز استانداردهای خاص یک رشته تحصیلی، برنامه آموزشی و دانشگاه بستگی دارد. سانیال(۲۰۰۷) نیز کیفیت در آموزش عالی را به صورت تناسب هدف های آموزش عالی با نیازهای فرد و جامعه به عنوان اهداف آموزش عالی در نظر گرفته شده و تاکید بر این است که برنامه های آموزشی در آموزش عالی متناسب با این اهداف و در راستای تحقق و تطابق با این اهداف طراحی شود.

به زعم بازرگان(۱۳۸۹) کیفیت نظام آموزشی را می توان با استفاده از الگوی عناصر(عوامل تشکیل دهنده نظام) سازمانی ارزشیابی کرد، یعنی چنانچه عناصر آموزشی را(درونداد، فرآیند، محصول، برونداد و پیامد) در نظر بگیریم می توان بر اساس هر یک از آنها کیفیت را تعریف کرد:

۱- کیفیت دروندادها: عبارت است از میزان تطابق دروندادهای نظام(فراگیران، مدرسان، برنامه درسی و ...) با استانداردهای از قبل تعیین شده یا هدف ها(انتظارات)؛

۲- کیفیت فرآیند: عبارت است از میزان رضایت بخشی فرآیندهای یاددهی- یادگیری و سایر فرآیندها(ساختی-سازمانی و فرآیند پشتیبانی)؛

۳- کیفیت محصول: عبارت است از اینکه تا چه اندازه نتایج نظام آموزشی در مقایسه با استانداردهای از قبل تعیین شده یا هدف ها و (انتظارات) رضایت بخش هستند؛

٤- کیفیت پیامدها: عبارت از اینکه وضعیت اشتغال به کار دانش آموختگان تا چه اندازه رضایت بخش است(بازرگان، ۱۳۸۹، ۵۹).

درواقع کیفیت، هزینه ، بهره وری همواره به عنوان سه عامل اساسی مورد توجه مدیران سازمان ها و موسسات بوده است، اما بحث کیفیت بیش از دو عامل دیگر مورد توجه و دقت قرار گرفته است. چراکه نظر بر این است که عوامل هزینه و بهره‌وری به نوعی تحت تاثیر عامل کیفیت قرار می گیرند. اگر کیفیت به طور مطلق بهبود یابد، کاهش هزینه و افزایش بهره وری را به دنبال دارد(حسین زاده، ۲۰۰۰، ۱ به نقل از شاهرضائی، ۱۳۸۹). در صورتی که کیفیت مراکز آموزش عالی مطلوب نباشد، آینده علمی و فنی کشور اطمینان بخش نخواهد بود. کیفیت پایین آموزشی، همچنین به فقر نیروی انسانی متخصص و ماهر می‌انجامد و در نتیجه اهداف برنامه‌های رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور با مشکلات عمده‌ای مواجه می‌شود و این امر دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی را زیر سوال می‌برد، چراکه نقش اساسی دانشگاه‌ها، همانا در اتخاذ استراتژی‌های سنجیده جهت توسعه منابع انسانی و تربیت نیروی انسانی متخصص و ماهر جهت رشد و توسعه کشور می‌باشد

(محمدی، ۱۳۸۱ به نقل از چوپانی، حیات و خلیلی، ۱۳۹۰).

- **مروری بر پیشینه‌ی رویکرد نظارتی در ارزیابی آموزش عالی**

استفاده از نظارت و ارزیابی برای قضاوت درباره نظام‌های آموزش عالی، به جز در آمریکا سابقه ای طولانی ندارد. انجام این امر در اغلب کشورها به دو دهه گذشته برمی‌گردد. کشورهای اروپایی در سال‌های ۱۹۸۰ و۱۹۹۰ که دغدغه بهبود، ارتقا و تضمین کیفیت در هر کشوری مطرح شد، به منظور ایجاد تحول در نظام‌های دانشگاهی به طور گسترده به انجام ارزیابی در واحدهای آموزش عالی پرداخته اند (هارمن[1] ،۱۹۹٤، کرافت[2]، ۱۹۹٦به نقل از بازرگان، فتح آبادی، عین اللهی، ۱۳۷۹، ۲). همچنین موسسات آموزش عالی برخی کشورهای آسیایی نیز در سال‌های اخیر تحت اصلاحات گسترده با دستور کار بهبود کیفیت بوده اند که ویژگی های قابل توجهی نظیر ایجاد اطلاعات سیستماتیک برای اثربخشی را به همراه داشته و تضمین کیفیت را راهی برای دستیابی هرچه بیشتر به بازده و مسئولیت پذیری شناخته اند (دویل، ۲۰۰٦ به نقل از شلال وند، ۱۳۹۱).

در ایران ارزیابی یه شیوه نظارت دولتی پس از تصویب قوانین اداری و اساسی معارف در سال‌های ۱۲۸۹– ۱۲۹۰ شکل گرفته است. پس از انقلاب اسلامی نیز ساختار نظارت و ارزیابی در آموزش عالی با نام دفتر نظارت و سنجش در سال ۱۳٦۵ تکوین یافت و در سال ۱۳۷۰ این تشکیلات به دفتر نظارت و ارزیابی آموزش عالی تغییر نام یافت. شورای نظارت و ارزیابی نیز به منظور «نظارت و سنجش آموزش دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی و شناخت میزان تحقق اهداف کمی و کیفی در نظام آموزش عالی کشور» ایجاد شد. افزون بر این در تشکیلات سازمانی برای هر دانشگاه دولتی یک دفتر نظارت و ارزیابی منظور شد و همچنین هیأتی نیز از وزارت متبوع، به دانشگاه مورد نظر اعزام شده و پس از بازدید از دانشگاه گزارشی درباره وضعیت دانشگاه مورد بررسی تهیه کرده و به مسئولین وزارت خانه ارائه می‌کردند (نورشاهی، ۱۳۸۳؛ فراستخواه، ۱۳۸۵ به نقل از حاتمی، محمدی، اسحاقی، ۱۳۹۰).

در این راستا پژوهشگران آموزش عالی، ویژگی های فعالیت های رویکردنظارتی را تا قبل از تشکیل هیأت های استانی به شرح زیر شمرده اند (بازرگان، ۱۳۷٦؛ ابیلی، ۱۳۷٦؛ نورشاهی، ۱۳۸۳؛ محمدی و همکاران، ۱۳۸٦):

- عدم به کارگیری الگوی علمی مشخص؛
- ماهیت ستادی، اداری و اجرایی و غیرحرفه ای نظارت ها؛
- فقدان یا کمرنگ بودن نقش ارزیابان حرفه ای خارج از نظام اداری وزارت؛
- عدم توجه به دیدگاه سیستمی و نادیده گرفتن کارکردهای نظام دانشگاهی؛
- موردنگری و تمرکز بر مسائل آنی؛
- تحت الشعاع قرار گرفتن ابعاد کیفی توسط نظارت بر اجرای آیین نامه ها؛
- عدم توجه به اصل استمرار در ارزیابی؛
- عدم بهره گیری از مشارکت، همکاری و تعهد جامعه دانشگاهی؛

1. Harman
2. Craft

- عدم توجه به ساختار علمی و نظام دار برای مدیریت و رهبری ارزیابی؛
- عدم توجه به ظرفیت سازی برای اعتبارسنجی، بهبود، ارتقاء و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی؛
- عدم توجه به اهداف، نقش و کارکردهای متنوع ارزشیابی و برابر دانسستن ارزشیابی و بازرسی.

با توجه به سیاست تمرکززدایی، نظارت و ارزیابی فعالیت‌های آموزشی، دانشجویی و پژوهشی مؤسسات آموزش عالی استان‌ها به منظور سازماندهی به عملکرد ارزیابی و نظارت در دانشگاه‌ها در سال ۱۳۸۷ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با تصویب شیوه نامه فعالیت هیئت‌های استانی، اقدام به تشکیل هیأت‌های استانی نموده است. لذا در هر استان یک دانشگاه دولتی وابسته به وزارت به منظور هدایت و راهبری فرآیند اعمال نظارت و ارزیابی موسسات آن استان انتخاب و هیئتی متشکل از رئیس دانشگاه منتخب، معاون آموزشی دانشگاه منتخب، مدیر یا مسئول «دفتر نظارت و ارزیابی» دانشگاه منتخب و شش تا هشت تن از اعضای هیأت علمی صاحب نظر در امر نظارت و ارزیابی، عهده دار این وظیفه می‌باشند (شیوه نامه تشکیل هیأت‌های استانی، ۱۳۸٦). انجام اعمال نظارت و ارزیابی توسط هیئت استان مانند گذشته البته با تاکید بیشتر بر عملکرد دانشگاه‌های غیر دولتی و غیر انتفاعی و آزاد در اجرای ضوابط آموزشی و رسیدگی به شکایات و مشکلات و بررسی تقاضای موافقت‌های قطعی و سازماندهی شده که در نهایت این هیات با بازدید میدانی ازکم و کیف فعالیت‌های موسسه، نظرات و پیشنهادهای خود را به صورت گزارش‌های مکتوب جهت انجام اقدامات تنبیهی و تشویقی به شورای نظارت ارسال می‌کند (حاتمی، محمدی، اسحاقی، ۱۳۹۰). اهداف تشکیل هیأت استانی توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در شیوه نامه تشکیل این هیأت‌ها بدین شرح عنوان شده است: ۱- اجرای مصوبات شورای نظارت و ارزیابی آموزش عالی؛ ۲- کمک به انجام نظارت و ارزیابی کلیه موسسات آموزش عالی استان؛ ۳- ایجاد هماهنگی و ارتباط با موسسات آموزش عالی استان؛ ٤- ارائه گزارش‌های مستمر و تحلیلی از میزان موفقیت و عملکرد موسسه‌های آموزش عالی استان؛ ٥- ارسال پیشنهادها و راهکارهای لازم به دفتر نظارت در خصوص نظارت و ارزیابی موسسات؛ ٦- ترویج فرهنگ ارزشیابی در استان؛ ۷- حمایت از ابتکارات و فعالیت‌های تضمین کیفیت آموزش عالی با رعایت استقلال دانشگاهی و آزادی علمی؛ ۸- ایجاد شبکه تضمین کیفیت آموزش عالی در استان با مشارکت همه موسسات دولتی و غیر دولتی (شیوه نامه تشکیل و فعالیت هیأت‌های نظارت و ارزیابی استانی، ۱۳۸٦). این در حالی است که بعد از تشکیل هیأت های استانی اشاره ای به نتایج آن از سوی دفتر نظارت وزارت علوم صورت نگرفته است.

پیشینه پژوهش

ابیلی(۱۳۷٦) در مقاله ای با عنوان «ارزشیابی ماهیت نظارت و ارزیابی جاری در آموزش عالی غیر پزشکی کشور» و با هدف بررسی وضعیت موجود نظارت و ارزیابی دانشگاه‌ها با استفاده از مطالعه و بررسی گزارش‌های گروه‌های نظارت و مدارک و اسناد رسمی منتشر شده، همچنین تجارب شخصی مولف با دفتر نظارت و ارزیابی آموزش عالی وزارتخانه و همکاری‌های مختلف با گروه‌های اعزامی به دانشگاه‌ها وگفتگو و مصاحبه با برخی از افراد دست اندرکار امور مربوطه مورد نقد و بررسی قرار گرفته است؛ چنین نتیجه گیری می‌کند که ارزیابی‌های صورت گرفته تاکنون با استفاده از روش‌های متداول و سنتی بوده است به این صورت که هیات‌هایی متشکل از متخصصین و صاحب نظران رشته خاص به منظور ارزیابی بیرونی به مراکز مورد

نظر اعزام می‌شدند که این خود خالی از اشکال نبوده است چرا که اولاً باعث موضع گیری واحد آموزشی مورد نظر و بعضاً دانشکده و دانشگاه می‌شده است ثانیاً به دلیل دربرنگرفتن معیارهای صحیح ارزیابی منجر به ارائه گزارش‌های غیر علمی می‌شده است. اصولاً عملکرد هیأت‌های نظارت و ارزیابی تنها جهت تحقق اهداف تعیین شده نبوده بلکه به افزایش جو تردید و نارضایتی‌های مسئولان و دست اندرکاران دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی نیز کمک کرده است.

تحقیق دیگری توسط محمدزاده، حجازی و بازرگان (۱۳۸٦) با عنوان «الگویی برای تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی ایران: دیدگاه اعضای هیئت علمی کشاورزی و منابع طبیعی» با هدف طراحی الگویی برای تضمین کیفیت صورت گرفته است. در این تحقیق روش‌های ارزیابی به عنوان اساس و قلب فرآیند تضمین کیفیت اولویت بندی شده اند و در آن به ترتیب ارزیابی درونی و سپس بیرونی، ارزیابی درونی به تنهایی، پیمایش‌های فارغ التحصیلان، تحلیل اطلاعات آماری مبتنی بر شاخص‌های عملکردی، پیمایش‌های کارفرمایان و دانشجویی،ارزیابی بیرونی به تنهایی، ارزیابی توسط دانشجویان و در پایان هم اعزام هیأت‌های نظارت از سوی وزارت علوم به ترتیب از بیشترین تا کمترین اهمیت را کسب کردند. به طورخاص اعزام هیأت‌های نظارت از سوی وزارت علوم تحقیقات و فناوری کمترین اهمیت و اثربخشی را از دیدگاه اعضای هیأت علمی کشاورزی و منابع طبیعی را دارا می‌باشد.

مطالعه‌ای توسط مهرعلی‌زاده، صفایی مقدم و صالحی عمران(۱۳۸۷) با عنوان «بررسی استراتژی‌های نظارت و ارزیابی در آموزش عالی ایران بعد از انقلاب اسلامی» با هدف ارائه تحلیلی از استراتژی‌های نظارت و ارزیابی صورت گرفته است. در این مطالعه دوره بعد از انقلاب اسلامی از نظر وضعیت نظارت و ارزیابی به سه مرحله الف) مرحله شکل گیری دفاتر نظارت و ارزیابی(از سال ۱۳۵۸ تا ۱۳۷۳) ب)مرحله راه اندازی موضوع ارزیابی درونی و بیرونی(۱۳۷۳– ۱۳۸۵) ج)مرحله طراحی اساسنامه نظارت و ارزیابی استانی (۱۳۸۵– ۱۳۸۷) تقسیم شده است. ایشان ضمن تقسیم نظارت و ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران به این سه موج، بر اساس ۱۸ ویژگی، از جمله(کمک به توسعه و استقلال علمی و ساختاری موسسه، تقویت و بسترسازی استقلال دانشجو در دانشگاه، کاهش حاکمیت نگاه دولتی و سیاسی بودن نظارت و ارزیابی، تقویت پاسخگویی درونی و بیرونی موسسه، فرهنگ سازی و اطلاع رسانی در زمینه بهپویی توسعه نظام آموزش عالی، حرکت به سمت دانشگاه یادگیرنده و مبتنی بر دانش و...) نظارت و ارزیابی را در طول این سه موج را مورد بررسی قرار داده اند، که در نهایت با بررسی همه این ویژگی‌ها، وضعیت اثربخشی نظارت و ارزیابی، به صورت کم و ضعیف گزارش شده است.

برنان[1]، فردریکس و شاه(۱۹۹۷) در گزارشی با عنوان «بهبود کیفیت آموزش: تاثیر ارزیابی کیفیت بر موسسات» یافته‌های یک مطالعه از تاثیر ارزیابی کیفیت ارائه شده در موسسات آموزش عالی در انگلستان را گزارش می‌کند. این تحقیق که توسط ۱۵ نفر صورت گرفته مربوط به موسساتی بوده که در دو دوره اول توسط شورای سرمایه گذاری برای انگلستان بین سال‌های ۱۹۹۳ و ۱۹۹۵ ارزیابی شدند. محققان در این پژوهش با ۱۸۰ تن از استادان، مدیران و مسئولان دفاترکه که در ۵۳ گروه در ۱۲ موسسه آموزش عالی بودند، مصاحبه انجام دادند. نتایج نشان می‌دهد که ارزیابی کیفیت ممکن است فرهنگ بسیاری از گروه‌ها و موسسات آموزش عالی انگلستان را تغییر دهد، اما کارکنان نیاز دارند به آموزش‌هایی درباره شرایط مطلوب

1. Brennan & fredericks & shah

تغییراتی که در حال انجام است. از بین موسسات دو سوم آنها بر اساس توصیه‌های ارزیابان فعالیت می‌کردند و اگرچه نتـایج در ارزیابی کیفیت کمتر از انتظارات سازمانی بود اما در راستای با انتظارات بود. همچنین ارزیابی به وضعیت کیفیت آمـوزش بهبود بخشیده اما خود موجب هدر رفتن زمان و منابع و گاهی اوقات باعث آسیب روحیه کارکنان شده است. علاوه بـر ایـن عنوان می شود که در بین موسسات در تاکید بر چگونگی کیفیت ، اختلاف وجود دارد به طوری که دانشگاه‌های جدید بیشتر به مفاهیم ارزش افزوده و دانشگاه‌های قدیمی‌تر بر مفاهیم سنتی انظباطی از کیفیت تاکید می‌کردنـد و در ادامـه سیاسـت‌هـا و روش‌هایی برای تضمین کیفیت توسط موسسات برای شورای سرمایه گذاری انگلستان اتخاذ شد.

باریرو[1] و روتن(۲۰۰۶) در مطالعه دیگری تحت عنوان «نکات لازم در جزئیات و پیاده سازی سیستم ملی ارزیابی آمـوزش عالی» با هدف ارزیابی انتقادی از اجرای سیستم ملی ارزیابی آموزش عالی در دولت لولا و شناسائی پیشرفت در این سیسـتم انجام شده است. در این مقاله عنوان شده است که سیستم ملی ارزیابی آموزش عالی یک سال پس از آغاز دولت لولا تاسیس و سه رکنی که سیستم در حال حاضر را تشکیل می‌دهد شامل: الف) ارزیابی موسسات؛ ب) ارزیابی برنامه‌ها؛ ج)بررسی ملـی عملکرد دانشجویی می‌باشد. نتایج حاصل از این مطالعه نشان می‌دهد که در سیاست آموزش عالی تحت نظـر دولـت لـولا در خصوص مفاهیم مختلف ارزیابی شفافیت وجود ندارد و همچنین ارزیابی موجود به جای تمرکز بر بهبود و ارتقای کیفیت بـر رقابت موسسات، تاکید می‌کند.

استنساکر (۲۰۱۰) مطالعه دیگری تحت عنوان «شفاف سازی و تحول: تأثیر نظارت بیرونی بر کیفیت در آموزش عـالی» بـا هدف بررسی تاثیر نظارت بیرونی را بر کیفیت آموزش عالی در نواحی مختلف ایالات متحده و پاسخگویی به این سوال که آیا بهبود و ارتقای کیفیت ناشی از اجرای نظارت بیرونی در سیستم‌های آموزش عالی است یا خیر، انجام داده است. این ابهـام و سوال با تفسیر داده‌ها و اطلاعات و بررسی برخی از اثرات جانبی سیستم‌های نظارت بیرونی بـر کیفیـت در سـطح سـازمانی، پاسخ داده شده است. در این مقاله استدلال می‌شودکه سیستم‌های نظارت بیرونی بر کیفیت به تنهـایی و بـه طـور مسـتقیم در بهبود کیفیت تأثیری ندارد و نتایج نا امیدکننده‌ای را در برمی‌گیرد. لذا در ادامه خواستار یک دیدگاه پویا در مـورد چگـونگی نظارت بیرونی بر کیفیت آموزش عالی توسط موسسات می‌باشد.

مطالعه ای توسط هریس[2] (۲۰۱۳) با عنوان «ارزیابی اجرای تضمین کیفیت در آموزش عالی نیوزیلند» به عنوان گزارشی از کشور اندونزی ارائه داده است. این مطالعه برخی از تجارب دانشگاه گوونتالو با اجرای فعالیت‌هـای تضـمین کیفیـت را بیـان می‌کند. در این مقاله در ابتدا عنوان می‌شود که دولت اندونزی به دنبال حمایت از تضمین کیفیت به عنوان یکی از نگرانی‌های اصلی دولت، هیأت ملی اعتبار بخشی برای آموزش عالی را تاسیس نموده است. نتایج حاصل از این مطالعه نشان می‌دهد که در هیأت ملی اعتبار بخشی برای آموزش عالی تعهد به کیفیت در چشم انداز و ماموریت آن وجود دارد، این درحالی است که هنوز هم به جای تعهد نیاز به یک ساختار فنی مناسب وجود ندارد و در ادامه توصیه‌هایی را برای توسعه تضـمین کیفیـت بـا برگزاری ارزیابی بیرونی نسبت به سیستم‌های داخلی به منظور ساخت فرهنگ کیفیت آموزش عالی در اندونزی را مورد تاکید قرار داده است.

1. Barreyro & Rothen
2. Haris

- **روش پژوهش**

تحقیق حاضر بر اساس ماهیت و روش توصیفی- تحلیلی محسوب می شود، گردآوری اطلاعات به شیوه کتابخانه ای و بر اساس منابع معتبر کتب، مقالات، گزارش های اداوری هیأت نظارت آموزش عالی استان خراسان رضوی وهمچنین گفتگو و مصاحبه با برخی از صاحبنظران و متخصصین حوزه نظارت و ارزیابی دانشگاه فردوسی مشهد از طریق نمونه گیری هدفمند و زنجیره ای صورت پذیرفته است. بدین ترتیب که افراد مطلع یا ذی صلاح در رابطه با موضوع تحقیق جهت شناسایی چالش های اجرایی هیأت های نظارت و ارزیابی استانی در فهرست مصاحبه شوندگان قرار گرفته اند.

- **چالش ها، راهکارها و نتیجه گیری**

در دهه های اخیر با توجه به چالش های آموزش عالی، لزوم توجه به نظارت در آموزش عالی و ارزیابی کیفیت آن بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است. از این رو نهادهای مختلفی در زمینه نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی به وجود آمده است. در این راستا در نظام آموزش عالی ایران نیز از دیرباز دفتر نظارت و ارزیابی وزارت علوم از طریق اعزام هیأت‌هایی به دانشگاه ها، مسئله نظارت بر آموزش عالی را مورد توجه قرار داده است و به دنبال آن با توجه به سیاست تمرکززدایی نظارت و ارزیابی فعالیت‌های آموزشی، دانشجویی و پژوهشی مؤسسات آموزش عالی استان‌ها به منظور سازماندهی به عملکرد ارزیابی و نظارت در دانشگاه‌ها در سال ۱۳۸۷؛ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با تصویب شیوه نامه فعالیت هیأت‌های نظارت و ارزیابی استانی، اقدام به تشکیل هیأت‌های استانی نموده است. براین اساس پیرو گذشت تقریبا یک دهه از فعالیت تخصصی هیأت‌های نظارت و ارزیابی در این حوزه و با توجه به ویژگی‌های این رویکرد نظارتی، بر پایه‌ی تحلیل نتایج حاصل از مصاحبه های صورت گرفته؛ برخی از مشکلات و چالش‌های اجرائی هیأت‌های نظارت استانی بدین شرح شناسایی شده است:

- وجودگستردگی، پراکندگی و تفاوت ماهیتی در زیرنظام‌ها؛
- کیفیت پایین و نگران کننده‌ی علمی و آموزشی در اغلب زیرنظام‌ها؛
- فقدان نظام یکپارچه اطلاع رسانی و تبادل اطلاعات مربوط به هر یک از زیر نظام‌ها؛
- عدم وجود شاخص‌ها و معیارهای یکپارچه و مشخص نظارت و ارزیابی به تناسب هر زیرنظام؛
- عدم پاسخدهی کاربرگ های ارزیابی به نیازهای واقعی از حیث کمیت گرایی؛
- عدم مناسبت فرم های بازدید با نوع موسسات و شرایط واقعی آنها؛
- عدم وجود شاخص های کیفی جهت ارزیابی؛
- عدم وجود آیین نامه ها، دستورالعمل ها و مقررات به روز از نظارت و ارزیابی؛
- فقدان سازوکار قانونی شفاف برای اجرایی شدن مصوبات هیأت‌ها؛
- عدم وجود اختیارات کافی برای هیأت‌ها ی نظارت استانی؛
- اشکالات سیستم ارتباطی الکترونیک و عدم بهره گیری مناسب از سایت وزارتی؛
- عدم تشکیل جلسات کاربردی در سطح وزارت خانه با هدف بررسی مشکلات و انتقال تجارب دانشگاه ها؛

- عدم وجود ساختارسازمانی مستقل و مناسب و همچنین عدم استقلال در تجهیزات و امکانات پشتیبانی بازدیدهای هیأت‌های استانی؛
- عدم کفایت اعضای هیأت استانی از حیث تعداد و کمبود نیروی انسانی متخصص باتوجه به گستردگی زیرنظام ها؛
- تداخل برخی فعالیت های نظارتی هیأت های استانی با بعضی از دستگاههای اجرایی به دلیل عدم هماهنگی کامل بین آنها؛
- وجود ضعف در حمایت و پیشتیبانی از هیأت‌های نظارت و ارزیابی استانی؛
- عدم وجود سازوکار مناسب برای برگزاری جلسات مستمر منطقه ای و تبادل نظر بین هیأت‌های نظارت سایراستانها؛
- عدم تلقی جدی فعالیت‌های هیأت‌های نظارت استانی از سوی موسسات به سبب عدم فرهنگ سازی آن.

بنابراین با وجود این چالش‌ها به زعم صاحبنظران حوزه نظارت و ارزیابی؛ ایجاد یک نظام اطلاع رسانی و تبادل سریع و یکپارچه در سطح کشور و همسان با تمامی زیرنظام‌ها به سبب اطلاع رسانی آیین نامه ها، دستورالعمل ها و تغییرات و اتفاقات مربوط به هر زیرنظام، توجه جدی به ضمانت اجرایی مصوبات هیأت‌های استانی به خصوص محدودیت‌ها برای گسترش رشته‌ها و تخصیص دانشجو از سوی سیاستگذاری، بازنگری در شاخص‌ها و تدوین استانداردهای ارزیابی به تناسب زیرنظام‌ها، تلاش جهت تدوین شاخص ها و معیارهای کیفی جهت ارزیابی ها، توسعه ساختار سازمانی مناسب و مستقل برای هیأت‌های استانی و امکان پذیربودن جذب نیروی انسانی و بودجه بیشتر، اطلاع رسانی اهمیت و جایگاه هیأت های استانی به دانشگاه ها، موسسات و مراکز آموزش عالی به سبب فرهنگ سازی فعالیت هیأت‌های مذکور، ایجاد سازوکار مناسب برای برگزاری جلسات مستمر و تبادل نظر بین هیأت‌های استانی و مرکز نظارت وزارت علوم و برگزاری جلسات منطقه‌ای بین هیأت‌های استانی مجاور به صورت مستمر جهت حل مشکلات و بهبود و اثربخشی فرآیند نظارت و ارزیابی ضروری است.

از این رو انتظار می‌رود که اهمیت و جایگاه هیأت‌های نظارت و ارزیابی آموزش عالی استانی توسط سیاستگذاری مورد توجه بیشتری قرار گیرد و جهت جلوگیری از پراکنده‌کاری و عدم اثربخشی فعالیت‌های هیأت نظارت که تا قبل از تشکیل هیأت‌های استانی رواج داشته است؛ انتظار می رود تا با اتخاذ تدابیرمناسب مدیریتی و برنامه‌ریزی توسط وزارت علوم تحقیقات و فناوری، مشکلات و چالش‌های اجرایی هیأت‌های نظارت استانی، پیگیری و رسیدگی شود تا شاهد ارتقاء اثربخشی و تحقق اهداف هیأت های مذکور و بهبود مستمر کیفیت در نظام آموزش عالی ایران باشیم.

منابع

آهنچیان، محمدرضا(۱۳۸۸). روش شناسی «طراحی نظام ارزیابی عملکرد کارکنان در موسسات آموزش عالی: مورد دانشگاه فردوسی». *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، سال دوم، شماره ۳. صص ٤٦- ۱۵

ابیلی، خدایار(۱۳۷٦). ارزشیابی ماهیت نظارت و ارزیابی جاری در آموزش عالی غیر پزشکی کشور. *مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران*، جلد دوم، تهران : انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.

بازرگان، عباس(۱۳۷٦). کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی و تجربه های ملی و بین المللی. فصلنامه رهیافت،

شماره ۱۵۵، صص ۷۰- ٦۰

بازرگان، عباس، فتح آبادی، جلیل، عین اللهی، بهرام (۱۳۷۹). رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، سال پنجم، شماره ۲، صص ۲٦- ۱.

بازرگان، عباس (۱۳۸۹). ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها و فرآیند عملیاتی). تهران: انتشارات سمت.

ترک زاده، جعفر(۱۳۸۷). قلمرومفهومی و کارکردی نظارت و ارزیابی در آموزش عالی و سازوکارها و الزامات آن درعمل. *مجموعه مقاله های همایش ملی نظارت و ارزیابی* ، جلد اول، دانشگاه شهید بهشتی: ٦٦-۵۱

چوپانی، حیدر؛ حیات، علی اصغر و زارع خلیلی، مجتبی (۱۳۹۰). ارزیابی کیفیت در نظام آموزش عالی ایران؛ موانع، چالش‌ها و ارائه راهکارها. اولین همایش بین المللی مدیریت، *آینده نگری، کارائی و صنعت در آموزش عالی*، صص ۲٤۰- ۲۲٦.

حسین زاده سلجوقی، محمد جواد(۱۳۸۲). ارزیابی عملکرد مراکز آموزش عالی(مطالعه موردی استان سیستان بلوچستان). مجله *مدیرساز*، سال ششم، شماره ٤و ۳، صص ۸٦- ۷۵

حاتمی، جواد، محمدی، رضا، اسحاقی، فاخته (۱۳۹۰). چالش ساختارسازی برای نظارت و ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی ایران. پنجمین *همایش"ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی" –دانشگاه تهران- پردیس دانشکده‌های فنی*، صص ۱۲-۱.

رفیعی، مهسا، فرهمند، فاطمه، نعمت اللهی، علیرضا(۱۳۹۳). ارتقا کیفیت نظام های آموزشی با استفاده از مدل تحلیل پوششی داده ها. *اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی تهران- دانشگاه صنعتی شریف*

سبحانی نژاد، مهدی و افشار، عبدالله(۱۳۸۷). تبیین ماهیت و مولفه های کیفیت سنجی نظام آموزش عالی به منظور شناخت چالش ها و طرح پاره ای راهکارهای نوآورانه. *فصلنامه دانشگاه آزاد اسلامی*، سال دوازدهم، شماره ٤، صص ۸۲- ٦۵.

شلال وند، الهام. «روش‌های نظارت اثربخشی مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه فردوسی مشهد.» پایان نامه. دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، ۱۳۹۱.

شیوه نامه تشکیل و فعالیت هیأت‌های استانی (۱۳۸٦). آیین نامه‌ها و بخشنامه‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری .http://www.msrt.ir

شاهرضائی، سید رسول(۱۳۸۹). بررسی وضعیت ارزیابی در آموزش عالی کشور به منظور ارائه یک چارچوب ادراکی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، دوره شانزدهم، شماره ۲، صص ٦۰-٤۱

فراستخواه، مقصود(۱۳۹۰). بررسی فرآیند نهادینه شدن ساختار ارزیابی درونی و بیرونی در آموزش عالی ایران؛ با تاکید بر نظریه ساختاریابی. پنجمین همایش «ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی» دانشگاه تهران، صص ۱۵- ۱

کریمیان، حیدر، نادری، عزت الله، عطاران، محمد، صالحی، کیوان (۱۳۹۰). ارزیابی درونی رهیافتی مناسب برای بهبود کیفیت نظام آموزش عالی.نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، جلد ٤، شماره۲، ص۸۳- ۷

هادیزاده مقدم، اکرم، فرجیان، مرجان، رضایی، عابد(۱۳۸۷). ارائه الگوی ارزیابی کیفیت در آموزش عالی بر اساس رویکرد سیستمی. مجموعه مقاله های همایش ملی نظارت و ارزیابی آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی.

محمدزاده، سعید، حجازی، یوسف، بازگان، عباس (۱۳۸٦). الگویی برای تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی ایران: دیدگاه اعضای هیأت علمی کشاورزی و منابع طبیعی. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، شماره ٤٥، صص ۱۰۷– ۸۵.

مختاریان، فرانک، محمدی، رضا (۱۳۸۹). ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی کشور هند. تهران: کانون فرهنگی انتشاراتی البرز

مهرعلی زاده ، یدالله، صفایی مقدم، مسعود، صالحی عمران، ابراهیم (۱۳۸۷). بررسی استراتژی‌های نظارت و ارزیابی در آموزش عالی ایران بعد از انقلاب اسلامی. *مجموعه مقالات همایش ملی نظارت و ارزیابی آموزش عالی*، جلد دوم، صص ۲۲۷– ۲۵۲.

محمدی، رضا، فتح آبادی، جلیل، یادگار زاده، غلامرضا، میرزا محمدی، محمدحسن، پرند، کوروش(۱۳۸٦). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. تهران: سازمان سنجش آموزش کشور.

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

نورشاهی، نسرین(۱۳۸۳). پیشینه ارزشیابی در آموزش عالی ایران. موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

یمنی دوزی سرخابی محمد(۱۳۸۰). درآمدی به بررسی عملکرد سیستم های دانشگاهی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران: مرکزچاپ و انتشارات دانشگاه.

Barreyro, Gladys beatriz ,Rothen, Jose carlos (2006). Contradictory “sinaes” : considerations on the elabo ration and implantation of the national higher education evaluation system. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96, 955- 957.

Brennan, J., Fredericks M. & shah (1997). Improving the quality of education: the impact of quality assessment upon institutions.*Quality assurance*, 1.

Haris, Ikhfan (2013). Assessment on the implementation of internal assurance at higher education (an Indonesian report*). Journal of educational and instructional studies in theworld*, vol. 3, 41- 49.

Harvey, lee &Askling, Berit (2003). Quality in higher education.The dialogue between higher education research and practice, Kluwer academic Publishers, 69- 83.

Harvey, Lee(2010).The end quality. *Quality in higher education*, Vol. 8, No.1, 5- 22

Education , the Quality Book .Heiman .R.L , (1995) , TQM IN Higher

kai, jeang (2009).A critical analysis of accountability in higer education its relevance to evaluation of higer education. *Chines education & society*, vol. 42, No. 2, 39- 51

Stensaker, bjorn(2010). Trance, transparency and transformation: the impact of external quality monitoring on higher education. Quality in higher education, vol. 9, no. 2, 151- 159

Sanyal, BM. (2007). Quality assurance and the role of Accreditation: An overview . Chicago: Ibid

Stensaker, bjorn(2010). Trance, transparency and transformation: the impact of external quality monitoring on higher education. Quality in higher education, vol. 9, no. 2, 151- 159

Vlasceanu I.; Grunberg, I.; Parlea D. (2004). "Quality assurance and accreditation: A glossary of basic term and definition". Bucharest, UNESCO- (CEPES) PAPER ON Higher education, ISBN 118-60. from: http:// www.cepes.ro/ publication/ html.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

نقش الگوهای ارزیابی برنامه درسی در ارزیابی کیفیت برنامه درسی نظام های دانشگاهی

سامان صالحیان [۱]، سید محمد شیخی [۲]، بهنام رسولی [۳]

چکیده:

توجه به کیفیت برنامه درسی موضوع جدیدی نیست و همواره بخشی از سنت علمی بوده است و با توجه به پیچیدگی ها و در عین حال ضرورت ها وجودی آن هر کدام به گونه ای از آن تعریفی ارائه نموده و به جنبه از آن آن اشاره نموده اند .آنچه در حال حاضر نظام های آموزشی را با چالش مواجه کرده است این است که ارزیابی باید چگونه صورت بگیرد تا با به دست آوردن بازخورد درست از تمامی عناصر نظام های آموزشی ، نتیجه مطلوبی عاید شود. پاسخگویی به این سوال اساسی توجه به روش های مختلف ارزیابی را ضروری می کند که در این میان الگو های ارزیابی برنامه درسی می توانند به عنوان راهگشایی برای انجام ارزیابی در عرصه حضور داشته باشند. الگو های ارزیابی را می توان از جنبه های گوناگون بررسی و دسته بندی کرد که هر یک از آنها در حیطه ای مخصوص و از جنبه ای خاص می تواند برنامه درسی را مورد ارزیابی قرار دهد و گزارش نهایی را به دست دهد.

این مقاله به روش مروری و با توجه به سایر منابع موجود هر کدام از الگو های ۱۲ گانه ی ارزیابی کیفیت برنامه درسی را مورد پژوهش قرار داده و نقش هر کدام از آن ها را در ارزیابی هرچه بهتر برنامه درسی و کیفیت برنامه درسی تبیین می کند.

کلمات کلیدی: ارزیابی ، برنامه درسی ، کیفیت ، نظام های دانشگاهی .

۱. دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید مدرس، گروه علوم تربیتی ، سنندج، ایران. Samansalehian88@yahoo.com
۲. دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید مدرس، گروه علوم تربیتی ، سنندج، ایران. Mamadsheikh46@gmail.com
۳. دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید مدرس، گروه علوم تربیتی ، سنندج، ایران. Behnamrasuli.baneh@gmail.com

مقدمه

آموزش و نظام های آموزشی در ایران چه در حیطه های پایین و چه در آموزش عالی تغییرات فراوانی به خود دیـده اسـت و همواره مسیر پر فراز و نشیبی را پیموده است. در دهه گذشته مفهوم ارزیابی و ارتقا بخشی کیفیت در نظام هـای دانشـگاهی مطرح شد،هر چند انگاره پردازی در باب ارزیابی آموزشی نظام های آموزشی در چند دهه گذشته تحولات فراوانی را به خود دیده است .

استفاده ار ارزیابی در فعالیت های آموزشی به اندازه خود فعالیت های آموزشـی قـدمت دارد امـا بـه کـارگرفتن ارزیـابی آموزشی به عنوان بازخوردی جهت بهبود فعالیت های آموزشی امری نسبتا جدید است (بازرگـان ، ۱۳۸۷). در نظـام آمـوزش عالی از ارزیابی می توان برای انتخاب دانشجو ، هیات علمی ، برنامه درسی و به طور کلی سایر درون دادهای نظام آموزشـی استفاده کرد. علاوه برآن می توان بر چگونگی اجرای فرآیند نظارت نموده و سرانجام با استفاده از ارزیابی برون داد و پیامدها نظام را در جهت مطلوب راهنمایی و هدایت کرد.

ارزیابی آموزشی در نظام های آموزشی معمولا در رابطه با کیفیت مطرح می شود و در واقع انجام ارزیابی به منظور اندازه گیری کیفیت یک نظام است . اما آنچه که مطرح است این است که ارزیابی کیفیت چه نقشی میتواند در بهبود کیفیـت داشـته باشد؟ منظور از بهبود کیفیت بهتر شدن در زمینه های مختلف شامل روش های طراحی و اجرای عملیات ، کاهش ضایعات ، خشنودی کارکنان ، افزایش بهره وری و خشنودی مصرف کنندگان است (رضایی نژاد ،۱۳۸۷)

از نظر یونسکو کیفیت در آموزش عالی یک مفهوم چند بعدی است که به وضعیت محیطی نظام دانشگاهی ، ماموریت یـا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد (بازرگان ، ۱۳۸۵).کیفیت آموزشی یک مفهـوم مـبهم اسـت و در عـالی ترین سطح ، کیفیت آموزشی را می توان به عنوان مجموعه عناصری در نظر گرفت کـه از ورودی ، فرآینـد و خروجـی نظـام آموزشی تشکیل شده است.

شکی نیست که امروزه کیفیت و رقابت از مشخصه های اصلی نظام آموزش عالی محسوب می شـود و کیفیـت آمـوزش عالی کلیدی در رقابت پنهان بین کشورهاست. بنابراین نظام آموزش عالی باید متوجه نگرانی های مربوط به افت کیفیت باشد و ارزیابی کیفیت آموزشی را در برنامه های خود بگنجاند. در این راستا ارزیابی برنامه درسی به عنوان یکی از مهمترین عناصر نظام های دانشگاهی برای تامین کادر تخصصی و علمی از اولویت برخوردار است (ملامحمدی ،۱۳۸۰).

تعاریف اصطلاحات

ارزیابی

از نظر لغوی واژه ی ارزیابی به معنی تعیین ارزش چیزی است (معین،۱۳۷۱) به گفته ی برخی از صاحب نظـران ارزیـابی بـا کلماتی همچون ارزشیابی و سنجش برابر است. از دیدگاه الکین (۱۹۶۹) ارزیابی عبارت است از تشخیص حیطه های تصمیم گیری مورد نظر، انتخاب نوع اطلاعات مناسب، گردآوری و تلخیص و تحلیل به منظور تهیه گزارش مناسب برای تصمیم گیری است. جکسون (۱۹۹۸) ارزیابی را فراهم سازی معیار و ملاکی برای پاسخگویی، تسهیل و آسان سازی یادگیری و ایجاد توانایی جهت اصلاح و بهبود یادگیری می داند . از نظر ایونت (۱۹۹۸) ارزیابی شامل سنجش و بررسی فرآیند و جمع آوری و تفسیر

اطلاعات به منظور تصمیم گیری و بررسی منظم و سیستماتیک، تعیین کمیت و کیفیت و یا انتخاب معیاری برای تعریف کیفیت و تعیین ارتباط دوره های آموزشی با مراحل و فرآیند کار و اجرای خط مشی و سیاست گذاری هاست .کرونباخ (۱۹۹۸) ارزیابی را گردآوری و کاربرد اصلاحات به منظور اخذ تصمیم درباره ی یک برنامه آموزشی تعریف کرده است .

ارزیابی علی رغم اینکه بسیار حرفه ای است به خودی خود یک عمل قدرتمند است که نفوذ قابل توجهی در دو حوزه به هم پیوسته : قدرت سیاسی و متعاقب اعتبار فرآیند ارزشیابی است (Levin-Rozalis,2003).

برنامه درسی

معنای لغوی کریکیولم از کلمه لاتین currier به معنای راهی که باید طی شود گرفته شده است که یعنی مقوله های آغاز و انجامی دارند و باید هدف ها از آنها منتج شود(ملکی ، ١٣٧٦). برنامه درسی طراحی فرصت های یادگیری برای ایجاد تغییرات خواسته شده در دانش آموزان و ارزیابی میزان تحقق این تغییرات است(نیلکس ، ١٣٨٤) و نوعی تلاش طرح ریزی شده است که قبل از آموزش صورت می گیرد (مهرمحمدی ، ١٣٨١).

برنامه درسی در واقع نقشه و راهنمایی برای یادگیری در مراکز یادگیری است که یادگیرنده آن را تجربه و مشاهده کننده آن را ثبت می کند (گلارثون و همکاران ،٢٠٠٦).

کیفیت برنامه درسی

توجه به کیفیت برنامه درسی موضوع جدیدی نیست و همواره بخشی از سنت علمی بوده است. کیفیت در فرهنگ لغات و منابع تخصصی تعاریف متعددی دارد . دهخدا کیفیت را صفت و چگونگی و معین آن را مترادف با چگونگی و چونی آورده است ، در فرهنگ عمید نیز کیفیت به عنوان صفت ، حالت و چگونگی چیزی آمده است (قورچیان ، ١٣٧٣).

برخی کیفیت برنامه درسی را با توجه به ویژگی هایی از برون داد تعریف کرده اند که از نظر اجتماعی مطلوب است ، اما به طور کلی با توجه به ویژگی های درون داد، فرآیند و برون داد می توان تعریف هایی از کیفیت برنامه درسی عرضه کرد. مثلا اگر کیفیت را با توجه به ویژگی های هیات علمی تعریف کنیم در صورتی نظام مورد نظر کیفیت مطلوب را خواهد داشت که تحصیلات اعضای آن در سطح دکتری باشد (بازرگان ، ١٣٨٠).

سطوح برنامه درسی:

به طور کلی برنامه درسی در آموزش عالی دارای ٤ سطح است:

١- برنامه طراحی شده : که شامل مواردی است که در سر فصل ها و فهرست ها می آیدالبته صرف نظر از اینکه اجرا شود یا نشود مورد توجه و استناد قرار می گیرد.

٢- برنامه درسی مورد انتظار : این برنامه درسی شامل تکالیف خاص و میزان عملکردی است که از فراگیران انتظار می رود. این نوع برنامه معمولا بازتاب فراگیران در باره برنامه درسی خاصی است.

۳- برنامه درسی عرضه شده : این برنامه شامل مطالب عرضه شده در عمل تدریس است که بیشتر جنبه رفتاری دارد و ممکن است در مکان های مختلف به صورت های گوناگون صورت گیرد.

٤- برنامه درسی تجربه شده : این برنامه شامل آن چیزی است که فراگیران در عمل انجام می دهند و این سطح نیز جنبه رفتاری دارد و دارای دو بخش کاملا مجزاست که بخش نخست به انتخاب موضوع مربوط است و بخش دوم به رفتار یادگیری فراگیران مرتبط است (کرامتی ، ۱۳۹۲).

عناصر برنامه درسی

تامور (۱۳۸۱) عناصر برنامه درسی را شامل اهداف و مقاصد ، تجربیات یادگیری (محتوا و موضوعات درسی) ، سازمان دهی و ارزشیابس می داند. از نظر کلاین اجزا و عناصر تشکیل دهنده یک برنامه درسی غبارت است از: هدف ، زبان ، محتوا ، فضا و محیط ، فعالیت های یادگیری فراگیران ، گروه بندی فراگیران، منابع و ابزار یادگیری ، روش های ارزیابی و راهبرد های تدریس (مهرمحمدی ، ۱۳٦۹). اما عناصر کلی برنامه درسی طبق تعریف جامع شامل هفت قسمت تحت عنوان اهداف ، محتوا ، راهبردهای یاددهی – یادگیری ، مواد آموزشی ، زمان ، فضا و ارزیابی است.

ارزیابی برنامه درسی

تعاریف متعددی ار ارزیابی برنامه درسی وجود دارد اما به صورت کلی ارزیابی را می توان فرآیند توصیف کردن، بدست آوردن و فراهم کردن اطلاعات مفید برای قضاوت درباره تصمیمات جایگزین تعریف کرد. لذا هدف ارزیابی برنامه درسی عبارت است از تهیه و تدوین و عرضه برنامه بهینه برای فراگیران.

الگو های متفاوتی برای ارزیابی برنامه درسی وجود دارد که هر کدام به سهم خود قسمتی از برنامه را مورد ارزیابی قرار می دهد. درکل برای ارزیابی برنامه درسی سه کارکرد در نظر گرفته می شود که شامل تشریح کردن ، روشنگری کردن و پاسخگو بودن است که ارزیابی بسیار خوب را نتیجه لحاظ کردن این سه بعد می دانند.

در کل هدف ارزیابی فقط بیان نتایج برنامه در قالب اصلاحات ساده و بی فایده نیست بلکه با نشان دادن بازخوردی دائمی از آنچه به برنامه مربوط می شود به اصلاح برنامه و تصمیم گیری درباره آن کمک می کند.

اهمیت و ضرورت

امروزه کمتر کسی است که به ضرورت ارزیابی برنامه درسی ایمان نداشته باشد اما آنچه در حال حاضر نظام های اموزشی را با چالش روبه رو کرده است این است که ارزیابی چگونه انجام شود تا با بدست آوردن بازخورد درست از تمام عناصر نظام های آموزشی نتیجه مطلوب عاید شود.

در خصوص ارزیابی برنامه آموزشی و درسی سه نقش اساسی مطرح است ، نیاز سنجی ، پژوهش و بررسی وضع موجود (محیط داخل و خارج) و تشخیص مشکلات و نارسایی ها برای برنامه ریزی واقع بینانه و اصولی که نوعی ارزیابی تشخیصی

است. به منظور جلوگیری از انحراف برنامه و هدایت آن در مسیر درست ، شناخت نقـایص و اشـکالات در حـین تـدوین و اجرای برنامه و بهبود مستمر آن درحین عمل اجرای ارزیابی مرحله ای ضروری است. این ارزیابی هنگامی صورت می گیـرد که فعالیت ها هنوز در مرحله برنامه ریزی و اجرا باشد و به مرحله برون داد نهایی نرسیده باشد.

با ارزیابی از دیدگاه برنامه ریزی درسی ارزیابان درصدد پاسخگویی به سوالاتی همانند میزان تحقق هدفها ، تناسب برنامه و محتوا با وضعیت فراگیران از لحاظ دانشی . ساختاری هستند. اطلاعات بدست آمده در ایـن زمینـه در بـازنگری ، تغییـر و اصلاح برنامه موثر خواهد بود. در فرآیند برنامه ریزی درسی ارزیابی به قصد تجدید نظر در برنامه و تعیین مبنایی برای شروع حرکت در برنامه انجام می شود. به علاوه به منظور درس گرفتن از برنامه های گذشته و پرهیز از خطاها و تکیه بر نقاط قوت در برنامه های اتی ، تعیین میزان تحقق هدف ارزشیابی و ارزیابی ضرورت می یابد و برای آسیب شناسی برنامه ها ، تشخیص علل بروز مشکلات و کاهش و یا رفع آنها ارزیابی باید صورت پذیرد و هر اندازه فعالیت ها گسترده تر ، پیچیده تر و وسـیع تر باشد این ضرورت بیشتر احساس می شود.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

یکی از مهمترین فعالیت ها در جریان بهبود و پیشرفت برنامه درسی ارزیـابی آن اسـت . ایـن فعالیـت موجـب ایجـاد مـدار بازخورد برنامه درسی شده و در نهایت بهبود و اصلاح برنامه درسی را به ارمغان می آورد(یارمحمدیان ، ۱۳۸۲).

اسحاقی در تحقیقی که در سال ۱۳۸۵ در دانشگاه تهران انجام داد نشان داد عامل اهـداف و مـدیریت نسـبتا مطلـوب بـه عواملی همچون فرآیند یاددهی یادگیری نسبتا مطلوب ، هیات علمی مطلـوب، دانشـجویان مطلـوب ، دوره هـای آموزشـی و برنامه درسی نسبتا مطلوب بستگی دارد.

عبدی به پژوهشی تحت عناوان ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته برنامـه ریـزی درسـی در مقطـع کارشناسـی ارشـد در دانشگاه علامه در سال ۱۳۸٤ پرداخته است که نتایج آن نشان می دهد که برنامه درسی این رشته به طور کلی در عوامل مـورد ارزیابی با سطح مطلوب فاصله دارد.

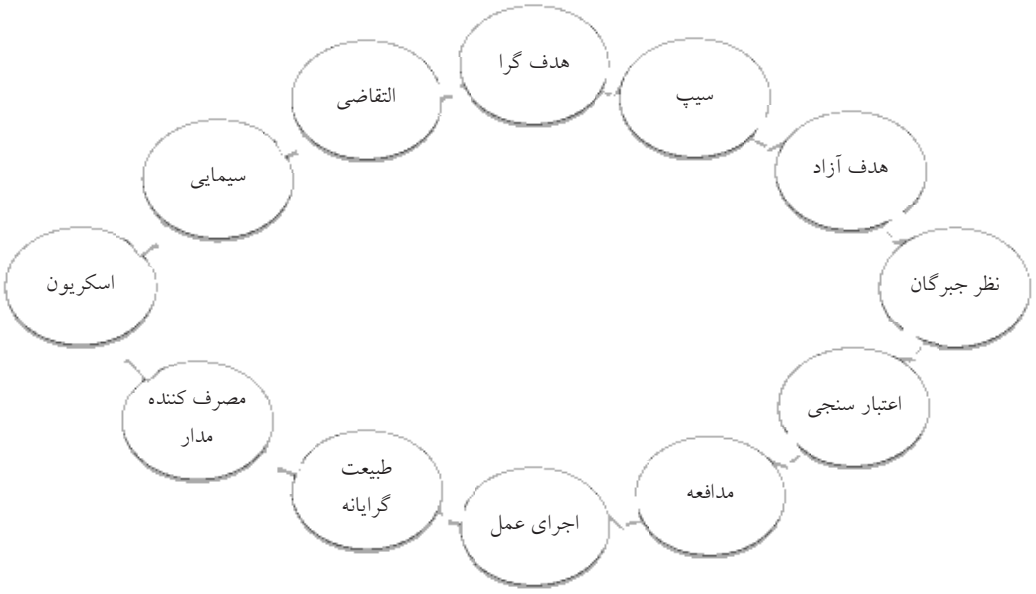
یزدانی در تحقیقی که در سال ۱۳۸۸ در دانشگاه شهید بهشتی صورت گرفته است ارزیابی کیفیت درونی و بیرونی برنامـه درسی رشته برنامه ریزی درسی این دانشگاه را مورد پژوهش قرار داده است که برمبنای نتایج آن کیفیـت برنامـه درسـی ایـن رشته در حد متوسط قرار دارد و رضایت نسبی از سوی مدیران و همچنین از سوی دانش آموختگان در رابطه با برنامه درسـی وجود دارد.

روکسبرگ در پژوهشی در سال ۲۰۰۸ تحت عنوان بازبینی ارزیابی برنامه درسی رشته پرستاری در انگلستان به این نتیجـه رسید که نتایج مطلوب حاصل تغییرات معناداری است که در برنامه درسی پرستاری به وجود آمده است.

نخستین گام برای ایجاد هرگونه تغییر در برنامه ریزی آموزشی که بتواند پاسـخگوی تحـولات علمـی و اقتصـادی باشـد ارزیابی برنامه درسی است بدین ترتیب مساله اساسی که اکنون مورد توجه است چگونگی ارزیابی برنامه درسی و نقشی است که الگو های ارزیابی برنامه درسی در این میان ایفا می کنند.

الگوهای ارزیابی برنامه درسی

الگوهای ارزیابی آموزش را می‌توان از جنبه های گوناگون دسته بندی کرد . در اینجا تقسیم بندی ۱۲گانه عرضه می‌شود که در آن الگوها ، روش های ارزیابی مبتنی بر داده های کمی به صورت کیفی گرایش دارند.



شکل۱ الگوهای ارزیابی برنامه درسی

الگوی هدف گرا:

این الگو را اسمیت و تایلور پیشنهاد کرده اند . سوال اصلی در این الگو این است که آیا شرکت کننده گان در برنامه به هدف ها دست یافته اند . مفروضه اصلی آن است که هدف ها از قبل مشخص اند و مفروضه دیگر آن است که متغییرهای برون داد را می‌توان به صورت کمی سنجید.

محدودیت این الگو آن است که نمی‌توان به مورد پذیرش بودن هدف ها یا قابل توجیه بودن آنها پرداخت . همچنین رابطه اهداف با نیازهای یادگیرنده گان را نمی‌توان ارزیابی کرد.

الگوی سیپ:

در الگوی ارزیابی سیپ که وانیل .ال.استافل بیم آن را مطرح کرده است ، چهارچوب کاملی برای هدایت ارزیابی برنامه ها ، پروژه ها ، کارکنان ، محصولات ، موسسات و نظام آموزشی عرضه می‌شود. وی ارزیابی را فرآیندی می‌داند که اطلاعات مفیدی برای تصمیم گیری ، فراهم کردن مستنداتی برای پاسخگویی و ارتقای درک و فهم از پدیده های مورد ارزیابی (استافل

بیم،۲۰۰۳).

عنوان سیپ (cipp) از حروف اول کلمات زمینه[1] ، درون داد[2]، فرآیند[3] و محصول[4] ساخته شده است.

الگوی هدف آزاد :

این الگو به قضاوت در مورد تمام آثار برنامه بدون توجه به اهداف آن می‌پردازد و توجه ارزیاب متوجه آثار واقعی برنامه است نه آثار مورد انتظارش . اسکریون از اولین پیشنهاد دهندگان این الگو است . روش های مورد استفاده از آن به طور کلی کیفی است و ممکن است استفاده از آن مکمل الگوهای دیگر باشد.

الگوی مبتنی بر نظر جبرگان:

این الگو برای قضاوت درباره ی برنامه ، فرآورده یا فعالیت موسسه به متخصصان حرفه ای وابسته است . مثلا ارزش یک برنامه درسی را متخصصان برنامه ریزی یا موضوع درسی که برنامه درسی را در عمل مشاهده می‌کنند و محتوا و نظریه یادگیری زیربنای آن را می‌سنجند ، ارزشیابی می‌کنند . فیتز و سندرز (۲۰۰۰) انواع ارزشیابی بر مبنای نظر متخصصان را در چهار طبقه سازمان دهی می‌کنند : نظام های بررسی تخصصی رسمی و غیر رسمی ، بررسی از طریق جلسات میزگرد ویژه ، اعتبار سنجی ، نمونه ی ازنظام بررسی تخصصی است .

الگوی اعتبار سنجی:

این الگو از دهه ی آغازین قرن بیستم به منظور قضاوت درباره سازمان های آموزشی استفاده می‌شد . با سابقه ترین الگوی ارزیابی است . هدف از به کاربردن آن این است که برنامه ها ، سازمان ها و موسسه های آموزشی با توجه به معیارهای ویژه ای قضاوت و رتبه بندی شوند . از این طریق به برنامه ها ، سازمان ها و موسسه های ارزشیابی شده رتبه ای اعطا می‌شود که به عضویت انجمن های ناحیه ای یا انجمن های تخصصی درآیند . برنامه ارزیابی شده باید در رعایت استانداردهای کیفیت برای حفظ عضویت خود بکوشند . به عبارت دیگر اعتبار سنجی فرآیندی است که طی آن برنامه مورد نظر ابتدا از طریق ارزیابی درونی درباره وضعیت موجود خود در مقایسه با هدف های بیان شده قضاوت می‌کند . این قضاوت را اعضای برنامه انجام می‌دهد که هدف از آن ترغیب اعضا به بهبود وضعیت برنامه است . پس از تدوین گزارش ارزیابی درونیباید با هیات همتایان به ارزیابی بیرونی و رتبه بندی پرداخت(بازرگان ، ۱۳۸۰) .

الگوی مبتنی بر مدافعه:

ارزیابی در این الگو از طریق فرآیندهای قانونی انجام می‌شود . نظرهای متضاد در برابر هیات منصفه در جمع گروهی از متخصصان و کسانی که برنامه برای آن ها طراحی می‌شود و طی دادرسی در مورد آن قضاوت می‌شود . این الگو در ردیف الگوهای کیفی و کلی گراست.

الگوی اجرای عمل:

از افرادی که این الگو را پیشنهاد داده اند می‌توان استیک را نام برد. روش ارزیابی در این الگو توصیف چگونگی عملیات آموزشی در برنامه است . منظور از ارزیابی آن است که نیروی معارض ایجاد تغییر در برنامه را به فعالیت وا دارد و نقش دست اندرکاران برنامه را در ایجاد تغییرات آشکار کند نه این که فقط در پی دانش یا روابط علت و معلولی باشد . از آنجا که عوامل مختلفی بر برون داد ها موثرند با کاربرد این الگو می‌توان تاثیرات برنامه را بررسی کرد.

الگوی طبیعت گرایانه :

در این الگو بر مشارکت افراد تحت تاثیر برنامه تاکید می‌شود . با این الگو افراد خودشان درباره ی درک و آگاهیی از برنامه می‌توانند قضوت کنند . الگوی دیگری که در این حوزه قرار می‌گیرد ، الگوی سیمای ارزیابی آموزشی است که شامل ۲ ماتریس به شرح زیر است :

	ماتریس توصیف		ماتریس قضاوت	
	وضعیت مشاهده شده	وضعیت مطلوب	استانداردها	قضاوت
فرضیه و شرایط قبلی				
اجرای عملیاتی				
عملکرد				

الگوی دیگر در این رسته الگوی طبیعت گرایانه است که هدف آن برآوردن نیازهای اطلاعاتی استفاده کنندگان بالقوه از داده هاست (بازرگان ، ۱۳۸۳).

الگوی مصرف کننده مدار :

در این الگو ارزیاب خود را در جای مصرف کننده قرار می‌دهد . در این رویکرد به رفاه مصرف کننده به عنوان تایید اولیه برنامه توجه می‌شود و این رفاه در ارزیابی برنامه نیز به همان اندازه مورد توجه قرار می‌گیرد (استافل بیم ، ۲۰۰۳).

الگوی اسکریون:

این الگو در رده ی الگوهای مصرف کننده مدار قرار دارد و قصدش کمک به مصرف کنندگان است. یکی از کاربردهای مهم الگو تمایز گذاشتن بین ارزشیابی تکوینی و تراکمی است . الگوی ارزیابی اسکریون عمدتا نوعی ارزیابی تراکمی است . ملاک هایی که این الگو برای ارزیابی فرآورده ها به کار می‌گیرد عبارت است از شواهد حاکی از تحقق یافتن هدف های مهم آموزشی و غیر آموزشی ، نتایج حاصل از پیگیری ، آثار جانبی پیش بینی نشده ، دامنه استفاده و ملاحظات اخلاقی و هذینه (سیف،۱۳۸٤).

الگوی سیمایی:

در این الگو بر عمل اصلی ارزیابی یعنی توصیف و داوری تاکید می‌شود و این ها دو سیما یـا دو روی ارزیـابی بـه حسـاب می‌آیند . دو عمل توصیف و داوری در ۳ مرحله از یک برنامه آموزشی یعنی پیش آیندها ، مبادله ها ، و بازده ها یا پس آیندها انجام می‌گیرد . منظور از پیش آیندها شرایط موجود آموزش است که ممکن است بی پس آیندها یا بازده ها بیانجامد. منظـور از مبادله فرآیند آموزش است و بالاخره بازده ها یا پس آیندها آثار برنامه آموزشی هستند.

الگوی التقاطی :

با آن که الگوهای مطرح شده در جزییات بسیاری با هم متفاوت اند اما وجه اشتراک های فراوانی نیز با هم دارند که از جمله آنها می‌توان : زمینه ، تعیین دغدغه های مصرف کننده و سفارش دهنده ، استفاده از روش های کیفی ، سـنجش هذینـه هـای فرصتی ، حساس بودن به تاثیرات ناخواسته و تدوین گزارش های متنوع برای اقشار مختلف از جمله این اشتراک ها هستند.

با به کارگیری این تاکیدهای مشترک همراه نگرش هایی که از تحلیل الگوهای دیگر حاصل شده ، امکان تدوین فهرسـتی از معیارها به وجود می‌آید که هم در سنجش و هم در توسعه الگوها به کار می رود . این معیارها منجر به رویکرد التقاطی در ارزیابی می‌شود ، رویکردی که نقاط قوت چندین الگو را استخراج می‌کند . بنابراین چنین فرآیندی را می‌توان برای ارزیـابی رشته هی تحصیلی با دامنه محدودتر نیز به کار برد .

یافته ها و نتیجه گیری

آنچه در حال حاضر نظام های آموزشی را با چالش مواجه کرده است این است که ارزیابی باید چگونه صورت بگیرد تا با به دست آوردن بازخورد درست از تمامی عناصر نظام های آموزشی ، نتیجه مطلوبی عاید شود. پاسخگویی به این سوال اساسـی توجه به روش های مختلف ارزیابی را ضروری می کند . در ارزشیابی از واژگان تخصصی استفاده مـی شـود. از جملـه ایـن واژگان فرضیه، الگو، نظریه و قانون می باشد که در این میان الگو های ارزیابی برنامه درسی می توانند بـه عنـوان راهگشـایی برای انجام ارزیابی در عرصه حضور داشته باشند. الگو های ارزیابی را می توان از جنبه های گوناگون بررسی و دسـته بنـدی کرد که هر یک از آنها در حیطه ای مخصوص و از جنبه ای خاص می تواند برنامه درسی را مورد ارزیابی قرار دهد و گزارش نهایی را به دست دهد. برای مثال الگوی هدف گرا می تواند به صورت کمی به ارزیابی متغییرهای برون داد بپردازد در حالی که از ارزیابی مورد پذیرش بودن هدف ها عاجز است. و همچنین الگوی مبتنی بر مدافعه می تواند به صـورت کیفـی برنامـه های عرضه شده را مورد قضاوت قرار دهد. هر چند استفاده از الگو های مختلف در جنبه های مختلف می تواند بسیار وقـت گیر و خسته کننده باشد اما استفاده از این الگو ها به سبب انعطافی که در برنامه درسی وجود دارد و بایـد همـواره از تمـامی زوایا برنامه درسی مورد ارزیابی قرار بگیرد امری بدیهی و لازم الاجراست . البته در مواردی می توان از نقاط مشترک آن ها به عنوان الگویی جامع تحت عنوان الگوی التقاطی به ارزیابی برنامه های درسی با دامنه محدودتر بپردازیم الگویی که نقاط قوت سایر الگو ها را در خود جای می دهد. بنابراین هرکدام از الگو می تواند به سهم خود نقش موثری در ارزیابی برنامـه درسـی داشته باشد که ایفای نقش موثر آنها بستگی به کاربرد درست هر کدام از آنها در حیطه ی خود می باشد.

منابع

اسحاقی، فاخته(۱۳۸۵)، ارزیابی درونی کیفیت گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

بازرگان، عباس(۱۳۷٤)، ارزیابی درونی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، سال سوم، ش۳و٤،ص ۷۰-٤۹ .

بازرگان، عباس(۱۳۷۵)، کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی:نگاهی به تجربه های ملی و بین المللی مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی ایران، تهران: انتشارات علامه طباطبائی.

بازرگان، عباس(۱۳۷٦)، ارزیابی درونی دانشگاهی، اخبار دانشگاه تهران، شماره۲، ص٤۸-۳۹ .

بازرگان، عباس(۱۳۷٦)، کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی، نگاهی به تجربه های علمی و بین المللی، فصلنامه رهیافت، شماره ۱۵۵ .

بازرگان، عباس(۱۳۸۰)، ارزشیابی (مفاهیم، الگوها، فرایند عملیاتی)، تهران: انتشارات سمت.

بازرگان، عباس(۱۳۸۲)، ظرفیت سازی برای ارزیابی و ارتقأ کیفیت نظام آموزش عالی: تجربه های بین المللی، فصل نامه مجلس و پژوهش، اصل دهم، شماره ٤۱، ص۱۸۵-۱٤۱.

بازرگان، عباس(۱۳۸۳)، ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی، چاپ چهارم، تهران: سمت.

بازرگان، عباس(۱۳۸۳)، نگاهی به تجربه های بین المللی و ملی در ارزیابی درونی دانشگاهها، اولین همایش ارزیابی درونی برای ارتقأ کیفیت دانشگاهی، دانشکده مدیریت دانشگاه تهران، دی ماه ۱۳۸۳ .

بازرگان، عباس(۱۳۸۵)، ارزیابی درونی برای بهبود کیفیت دانشگاهی: نگاهی به یک دهه تجربه در نظام آموزش عالی ایران. دومین همایش ارزیابی درونی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، اردیبهشت ۱۳۸۵ .

توفیقی، داریان(۱۳۸۸)، ضرورت ارتقأ کیفیت در آموزش عالی ایران، نشریه ی صنعت و دانشگاه سال دوم، ش٦و۵، پایز و زمستان ۱۳۸۸

.سیف ، علی اکبر (۱۳۸٤). روش های امدازه گیری و ارزشیابی آموزشی ، تهران : نشر دوران.

قورچیان ، نادر قلی (۱۳۷۳). سیما روند تحولات برنامه درسی به عنوان یک رشته درسی از جهان باستان تا جهان امروز، تهران : موسسه پژوهش و برنامه ریزی.

کرامتی ، محمدرضا (۱۳۹۲). ارزیابی برنامه درسی با نگاه راهبردی ، تهران : انتشارات رشد.

کریمیان، حیدر و همکاران(۱۳۹۰)، ارزیابی درونی رهیافت مناسب برای بهبود کیفیت نظام آموزش عالی، فصلنامه راهبردی آموزشی، دوره چهارم،ش۲، تابستان ۱۳۹۰، ص ۸٤-۷۷ .

محمد زاده، سعید و همکاران (۱۳۸٦)، الگوی برای تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی ایران.

ملایی نژاد، اعظم و همکاران (۱۳۸٦)، بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم (کشورهای انگلیس، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران)، فصلنامه نوآوری های آموزشی، ش۲٦، سال هفتم، تابستان ۱۳۸۷،ص ٦۲-۳۵ .

ملکی ، حسن (۱۳۷٦).برنامه درسی – راهنمای عمل، تهران : انتشارت مدرسه.

مهر محمدی، محمود (۱۳٦۹). الگوهای طراحی برنامه درسی ، فصلنامه تعلیم و تربیت، تا بستان ۱۳٦۹

مهر محمدی ، محمود (۱۳۸۱). نظریه های برنامه درسی ، تهران : انتشارات آگاه.

نیلکس (۱۳٦۳). راهنمای عملی برنامه ریزی درسی ، ترجمه: داریوش دهقان، تهران : انتشارات شفق

هو، ساموئل(۱۹۹۵)، مدیر کیفیت جامع با نگرشی منسجم ترجمه: حسین حسین زاده، تهران: بی نا

Bazargan, A.(2002).Issues and Trends in Quality Assurance and Accreditation : A Case Study of Iran.

Bikasc, Sangal(2013). Quality Assurance of teacher education in Africa. International Instiute for Capacity Bilding in Africa.

Glatthorn, allan, Floyd boschee, Bruce(2006). Curriculum leadership, development and implementation , sage publication

Levine , tamar(2002). Stability and change in curriculum evaluation. Studies in educational evaluation, 28, 1-33

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی با بهره گیری از استانداردهای آموزش الکترونیکی

فاطمه صمدی[۱]، حجت دهقانزاده[۲]

چکیده

هدف: رشد روزافزون نظام آموزش الکترونیکی و تقاضاهای زیادی که برای آن وجود دارد باعث شده است که نگرانی ها و چالش هایی در زمینه سودمندی این نوع آموزش به وجود آید. اهمیت کیفیت آموزش باعث شده که مؤسسات ارائه کننده آموزش و دانشگاه ها به طور مداوم به ارزیابی کیفیت و عوامل دخیل در آن بپردازند.ما در این مقاله به ارزیابی کیفیت در آموزش الکترونیکی، اهمیت استانداردها و اجزای مهم استانداردهای یادگیری الکترونیکی خواهیم پرداخت. **روش**: این پژوهش یک مطالعه مروری است که با استفاده از منابع متعدد در زمینه آموزش و یادگیری الکترونیکی با جستجوی کتابخانه ای و اینترنتی و مطالعه مقاله هایی در این زمینه جمع آوری شد.**یافته ها**: برای طراحی و راه اندازی نظام آموزش عالی الکترونیکی می توان از تصمیمات سه گانه؛ مدیریتی، فناورانه و پداگوژیک بهره برد و از این رو برای ارزیابی کیفیت آن ها نیز می توان به بررسی عوامل و شاخص های مربوط به این سه بعد پرداخت. به نظر می رسد که بهترین و موثرترین شیوه برای تضمین کیفیت آموزش الکترونیکی پیروی و استفاده از استانداردهایی است که در قالب خصوصیات تجویزی و توصیفی تدوین شده است.

کلمات کلیدی: کیفیت، یادگیری الکترونیکی، استانداردهای آموزش الکترونیکی، آموزش عالی

---

۱. دانش اموخته ارشد رشته تکنولوژی اموزشی دانشگاه خوارزمی تهران. Fatemehsamadi25@yahoo.com
۲. دانشجوی دکتری رشته تکنولوژی اموزشی دانشگاه تربیت مدرس. Hojjat.dehganzadeh@gmail.com

مقدمه

یکی ازاساسی ترین نیازهای بشر دسترسی به اطلاعات است، تا اطلاعات وجود نداشته باشد امکان تامین هیچ یک از نیازهای بشری وجود ندارد .اطلاعات همواره با بشر همراه بوده ولی به دلیل محدود بودن نیازهای بشری چندان مورد توجه قرارنگرفته است .با برقراری ارتباط میان جوامع و پدید آمدن نیازهای مختلف و ابداعات گوناگون بشر وارد دوره ای شد که آنرا عصراطلاعات می نامند(نیکنام،۱۳۷۹). امروزه، ورود فناوریهای ارتباطی جدید به عرصه آموزش ماهیت فرایند یاد دهی و یادگیری دانشگاهی را تغییر داده و به ایجاد محیطهای یادگیری جدید و جدیدترین روش یادگیری؛ یعنی روش یادگیری الکترونیکی منجر شده است در این نوع آموزش و یادگیری بر ارائه اطلاعات کمتر تأکید می شود و بیشتر بر کمک به دانشجویان برای یافتن اطلاعات متمرکز است. (بورنگ و همکاران،۱۳۹۱). آموزش الکترونیکی، به عنوان ابزاری تازه، رفته رفته در جوامع جهانی جای رسانه های آموزشی را می گیرد و از آن جا که افزایش فرصت یادگیری برای مردم، نگه داری و ثبت کیفیت یادگیری، امکان ماندن درخانه، هزینه کردن بیشتر بودجه در راه علم به جای خرج مسکن و از مزایای آموزش الکترونیکی هستند، بنابراین برای اینکه آموزش الکترونیکی online مسافرت و نیز افزایش اطلاعات آماده به صورت انتظاراتش را برآورده کند، مفاهیم و رسانه های آموزشی باید کار یادگیری را هم زمان با فراهم کردن محیطی جذاب و ترغیب کننده برای یادگیری، ساده و مشخص کنند. بر این اساس، برای رسیدن به این اهداف باید بتوان قالب ها و استاندارد هایی معلوم کرد که این مسیر هدفمند را مشخص و روشن کند و در طول این مسیر به عنوان یک راهنما، به آموزش دهنده ها و آموزش گیرنده ها کمک کند (مهربان،مصلی نژاد،۱۳۹۲).

استانداردها، اهمیت بسیار زیادی در صنعت IT دارند، زیرا امکان تلفیق محصولات متعلق به فروشنده های متفاوت برای شخصی سازی کاربردها و سیستم ها را ارایه می دهند(مور[1]،۲۰۰۲) فایده بالقوه استانداردهای کیفیت دوره، شامل تجارب یادگیری بهتر و به موازات آن رضایت و پیشرفت تحصیلی بالاتر یادگیرندگان است. هرچند آموزش الکترونیکی آنچنان به بلوغی نرسیده است که مورد پذیرش عمومی قرار گیرد و از استانداردهای کیفیت دورههای آموزش الکترونیکی حمایت شود، استانداردهایی نیز که تدوین شده اند، فاقد جزییات کافی هستند تا به عنوان شاخصهای خاص از کیفیت، مورد استفاده قرار گیرند(مؤمنی راد،علی آبادی،۱۳۸۹). به موازات کسب شهرت آموزش الکترونیکی، ضروری است که عواملی همچون تناسب، کیفیت و آسانی استفاده که محرک یادگیرندگان در انتخاب این نوع از آموزش(که آموزش سنتی هستند)، در نظر گرفته شوند . در واقع، اهمیت کیفیت آموزشی دورههای الکترونیکی از زمانی که اینترنت به عنوان رسانهای در آموزش از راه دور مطرح شد، مورد توجه قرار گرفته و بحث کیفیت آموزشی دورههای آنلاین اهمیت زیادی پیدا کرده است. آموزش الکترونیکی در ایران، صنعتی نوپا در زمینه فناوری آموزشی و آموزش از راه دور است .اما لازم است تا مراکز و موسسات آموزشی ایران، به ویژه دانشگاه ها با استفاده از الگویی متناسب با ساختار آموزشی و فرهنگی کشور، در زمینه طراحی محیطهای آموزش الکترونیکی براساس استانداردهای بین المللی همت گمارند (مؤمنی‌راد،علی آبادی،۱۳۸۹).

در سال ۱۹۹۸ محققین زیادی بر روی تهیه و تدوین استانداردهای آموزش الکترونیکی فعالیت کرده اند که بیشتر آن ها بر روی اطلاعات اضافی، وجوه مختلف یادگیری و اولویت بندی مطالب کار کردند. همچنین در مورد کیفیت یادگیری

1. .Moore

الکترونیکی نیز پژوهش هایی صورت گرفته است. زارعی بیدکی در سال ۱۳۹٤ با عنوان «بررسی سامانه های مدیریت یادگیری الکترونیکی در دانشگاه های علوم پزشکی ایران» به این نتیجه دست یافتند که دانشگاه های علوم پزشکی ایران از نظر میزان برخورداری از سامانه های مدیریت یادگیری الکترونیکی فاصله قابل توجهی با دانشگاه های کشورهای پیشرفته انگلیسی زبان دارند .مدیران آموزشی و فن آوری اطلاعات در دانشگاه های ایران باید نسبت به پر کردن این فاصله اقدامات جدی مبذول دارند(بیدکی و همکاران،۱۳۹٤). کشاورز در سال ۱۳۹۲ با پژوهشی با عنوان «بررسی میزان تأثیر گذاری یادگیری الکترونیکی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان» به این نتیجه دست یافت که یادگیری الکترونیکی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر مثبت دارد(کشاورز و همکاران،۱۳۹۲). مومنی راد و علی آبادی با پژوهشی در سال ۱۳۸۹ با عنوان «تضمین کیفیت در آموزش الکترونیکی با بهره گیری از استانداردهای آموزش الکترونیکی» به این نتیجه رسید که بهترین شیوه برای تضمین کیفیت این نوع آموزش استفاده از خصوصیات تجویزی است.

در این مقاله به ارزیابی کیفیت و چیستی آن در آموزش الکترونیکی، ماهیت استاندارد در این زمینه و اهمیت این استانداردها، اجزای مهم استانداردهای یادگیری الکترونیکی خواهیم پرداخت.

مبانی نظری

مفهوم یادگیری الکترونیکی (E-Learning)

به طور کلی منظور از E-Learning یا یادگیری الکترونیکی بهره گیری از سیستم های آموزش الکترونیکی مثل کامپیوتر، اینترنت، نشریه های الکترونیکی و خبرنامه های ، Multimedia سی دی های مجازی و نظیر اینهاست که هدف آن کاستن از میزان ترددها، صرفه جویی در زمان، هزینه و همچنین یادگیری بهتر، سریع ترو آسان تر است .یادگیری به طورکلی، فعالیتی دگرگون کننده است و افراد را برای مقابله با رویدادهای محیطی آماده می سازد .یادگیری درواقع هم یک رشته فرایند است و هم فرآورده تجربه هاست. یادگیری، تغییری است که در اثرتدریس مطالب و مهارت های گوناگون در رفتار یادگیرندگان ایجاد می شود که ممکن است این رفتار درکوتاه مدت قابل مشاهده و یا حتی غیرقابل مشاهده باشد(هالی[1]،۲۰۰۲). آموزش الکترونیکی روش نوینی از آموزش و محیط آن شامل اکثر ویژگی های محیط فیزیکی کلاس درس است و یادگیرندگان از این طریق با استاد ارتباط برقرار نموده و محتوای آموزشی را دریافت می کنند . این روش، عبارت است از فرآیند آموزش دادن و یادگیری به کمک سیستم های الکترونیکی و شامل همه آموزش هایی است که با استفاده از ابزارهای الکترونیکی اعم از صوتی، تصویری، رایانه ای، شبکه ای و مشابه آن انجام می شود. در دنیای امروز، این شیوه آموزشی پدیده ای نو محسوب شده و هنوز در بسیاری از نقاط جهان ناشناخته مانده یا شناخت اندک و مبهمی از آن وجود دارد .در حقیقت آموزش الکترونیکی یکی از شیوه های آموزش از دور است (میرزایی،شعبانی نیا،۱۳۹۲).

یادگیری الکتورنیکی در واقع یعنی استفاده از فناوری ارتباط از دور به منظور دریافت اطلاعات با هدف آموزش و یادگیری است. همان طوری که فناوری اطلاعات و ارتباطات پیشرفت می کند، یادگیری الکترونیکی نیز پارادایم های جدیدی از آموزش مدرن را به منصه ظهور می گذارد .از مهم ترین مزیت های یادگیری الکترونیکی می توان به ایجاد تعامل بین یادگیرندگان و

1. Holly

آموزش دهند گان، یا یادگیرنده با یادگیرنده، از طریق مدل های شبکه یادگیری هم زمان و غیرهم زمان اشاره کرد (بنی هاشم و همکاران،۱۳۹۳). ویژگی های جالب توجه و مفید یادگیری الکترونیکی تمام نیازمندی ها برای یادگیری در جامعه مدرن را فراهم می کند و به این دلیل تقاضای بسیاری برای یادگیری الکترونیکی در زمینه های مختلف مثل تجارت و مؤسسات آموزش عالی ایجاد شده است (هراس تینسکی[1]،۲۰۰۸). یادگیری‌الکترونیکی به عنوان عاملی که فرایند یادگیری را تسهیل می بخشد و منجر به توسعه دستاورد های دانشجویان با استفاده از فناوری می شود، شناخته شده است. یادگیری الکترونیکی یا آموزش برخط راهبرد های کلاس درس سنتی را از طریق توسعه دادن دامنه و مقیاس آن، منقلب کرده است. به این طریق که یک روش خردمندانه برای آنهایی که به منابع ضروری برای تمام کردن دوره درسی شان دسترسی ندارند فراهم می کند(کتز[2]،۲۰۰۲).

ارزیابی کیفیت در یادگیری الکترونیکی

ساز وکارهای ارزشیابی شرایط و زمینه های لازم را برای شفافیت عملکرد، پاسخگویی نظام های آموزشی و اطلاع از میزان تحقق اهداف و مقاصد فراهم می نماید به عبارت دیگر ارزشیابی آئینه ای می سازد تا تصمیم گیران و دست اندرکاران تصویر روشنی از چگونگی انجام این رسالت خطیر به دست آورند .بر این اساس ضرورت دارد ابتدا عناصر نظام آموزشی به صورت نظا م مند مشخص و سپس با استفاده از الگوهای مناسب ارزشیابی وضعیت آنها را تعیین کرد(خلیفه،۱۳۹۱). در نظام های آموزشی و به ویژه در نظام آموزش عالی از ارزشیابی میتوان برای ارزشیابی دانشجو، هیأت علمی، برنامهٔ درسی و به طور کلی سایر درو نداها و فرایندهای نظام آموزشی مانند یادگیری الکترونیکی نیز استفاده کرد .علاوه بر آن با استفاده از ارزشیابی می توان بر چگونگی اجرای هر فرایند نظارت نموده و سرانجام با استفاده از ارزشیابی برو نداد و پیامدهای نظام را در جهت مطلوب هدایت کرد(خلیفه،۱۳۹۱). کیفیت، هزینه و بهره وری به عنوان سه عامل اساسی همواره مورد توجه خاص دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی بوده است، اما کیفیت بیش از دو عامل دیگر مورد توجه جدی قرار گرفته است. چون اعتقاد بر این است که هزینه و بهر ه وری به نوعی تحت تاثیر عامل کیفیت قرار می گیرند، اگر کیفیت بهبود یابد، هزینه ها کاهش یافته و بهر ه وری افزایش می یابد (خلیفه،رضوی،۱۳۹۱).

تصمیم های طراحی، راه اندازی، ارزشیابی و نگهداری دوره های یادگیری الکترونیکی به دانش مدیریتی، فناوررانه و پداگوژیک نیاز دارد. طراحان و مدیران دوره های یادگیری الکترونیکی باید از جنبه مدیریتی درباره نحوه ارتباط کارکنان با یکدیگر، نحوه ارتباط مدیر با کارکنان، هزینه های دوره، دریافت ها و پرداخت ها، برنامه زمانبندی و اجرای دوره تصمیم گیری کنند(چاو[3]،۲۰۰۶). آن ها از لحاظ پداگوژیک باید به یادگیری، تعیین و بیان اهداف دوره آموزشی شیوه های ارتباط بین معلم و یادگیرندگان، مشارکت در فعالیت های یادگیری و تعیین شیوه های ارزشیابی را مد نظر قرار دهند .همچنین آنها برای اتخاذ تصمیم های منطقی در مورد فناوری باید به مواردی همچون؛ توجه به زیر ساخت های فناورانه، طراحی رابط های گرافیکی، امکانات سامانه، مدیریت یادگیری، کاربری پسند بودن و سهولت کاربری توجه نمایند (سراجی،۱۳۹۰).

---

1. Hrastinski
2. Katz
3. Chao

کیفیت آموزش در دوره های یادگیری الکترونیکی تابع عوامل متعددی است .این عوامل و عناصر به هم مرتبط و بر یکدیگر تاثیر می گذارند .چاو و همکاران چارچوبی را برای فهم کیفیت دوره های یادگیری الکترونیکی ارائه کرده اند .بر اساس این چارچوب ارائه شده کیفیت دوره های یادگیری الکترونیکی تابعی از شش عنصر وابسته و مرتبط به هم زیر است:

١- طراحی برنامه درسی .نحوه تلفیق فناوری با برنامه درسی و در نظر گرفتن تعداد عناصر برنامه درسی، ویژگی های آنها و ارتباط بین آنها؛

٢- طراحی آموزشی .نحوه تعیین و بیان اهداف یادگیری، تدارک فعالیت های یادگیری، انتخاب راهبردهای تدریس و استفاده مناسب از رسانه ها؛

٣- طراحی وب .تدارک ابزارهایی که کاربر برای تعامل با محتوا، معلم و سایر یادگیرندگان به کار می گیرد .از جمله این ابزارها می توان به قابلیت های کاربری فناوری و رابط های گرافیکی اشاره کرد؛

٤- تدریس و تسهیل فرآیند آموزش .اتخاذ تصمیم های مناسب برای اجرای برنامه درسی الکترونیکی و اقدام مرتبط با آن؛

٥- تجربه یادگیری .نتایج کمی و کیفی یادگیری که علاوه بر تدریس، فناوری و برنامه درسی از عوامل دیگری مانند؛ پیش نیازها و مهارت های مورد نیاز یادگیرنده الکترونیکی تاثیر می پذیرد؛

٦- ارائه دوره .توجه به ساختار ظاهری محتوای دوره مانند استفاده از فونت ها، رنگ ها، صدا و تصاویر به صورت هماهنگ و به موقع(چاو، ٢٠٠٦)؛

تعیین هدف های ارزشیابی کیفیت دوره های یادگیری الکترونیکی می تواند، ارزشیاب را از برخی اشتباه های متداول دور سازد .مهم ترین اهداف ارزشیابی از برنامه های یادگیری از راه دور و الکترونیکی عبارتند از:

١- سنجش میزان تحقق هدف های برنامه آموزشی به صورت یک کل؛

٢- قضاوت درباره میزان اثربخشی دوره آموزشی؛

٣- دستیابی به اطلاعات دقیق درباره تعداد کارکنان، محتوای دوره، مدت زمان مورد نیاز برای هر محتوا و عواملی از این قبیل به عنوان درونداد سیستم دوره آموزشی؛

٤- کسب اطلاع از انتظارات مشارکت کنندگان نظیر؛ یادگیرندگان، معلمان، مدیران و دستیاران آموزشی؛

٥- مقایسه میزان اثربخشی شیوه های مختلف برای ارائه خدمات آموزشی مشابه؛

٦- کشف برخی از اثرات ناخواسته برنامه در ارتباط با یادگیرندگان، مشتریان و کارکنان یادگیری از راه دور؛

٧- ارائه بازخورد منظم برای پیشبرد برنامه به منظور تحقق هدف های برنامه آموزشی؛

٨- کشف انواع کمک های مورد نیاز یادگیرنده در مراحل مختلف دوره آموزشی؛

٩- پی بردن به عواملی که بر نتایج برنامه یا خدمات تاثیر می گذارند(سراجی،١٣٩٠).

چیکرینگ و گامسون[1] در نظریه خود هفت اصل را برای آموزش اثربخش در آموزش عالی شامل تشویق به برقراری ارتباط بین دانشجو و مدرس ، توسعه ارتباط متقابل و همکاری بین دانشجویان، تشویق به یادگیری فعال، دادن بازخورد سریع، زمان و وظیفه، بیان انتظارات بالا، احترام به استعدادها و شیوه های یادگیری گوناگون بیان کرده اند .در تمام موارد یادشده، مدرسان یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار در ارائه آموزش با کیفیت تلقی شده و بنابراین، مؤسسات ارائه دهنده یادگیری الکترونیکی سعی کر ده اند تا با ایجاد قابلیتهایی در آنان کیفیت یادگیری الکترونیکی را تضمین کنند (بورنگ و همکاران،۱۳۹۱).

بنت بر این عقیده است که تضمین کیفیت در آموزش عالی بدون ارزشیابی آن امکا نپذیر نیست .در جای دیگر او در خصوص لزوم ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی می گوید «چگونه می توان کیفیت آموز شهای ارائه شده به وسیله دانشگا ه ها را سنجید؟» «چگونه می توان متوجه شد که یادگیری مورد انتظار در دانشجویان رخ داده است؟» «چگونه می توان از این موضوع اطلاع حاصل نمود که دانشجویان در آینده از آموزش خوبی بهره مند خواهند شد؟» «والدین چگونه می توانند از این موضوع اطلاع حاصل کنند که فرزند آنها در دانشگاهی که هزینه آن را متقبل می شوند آموزش خوبی را دریافت خواهند نمود؟» «چگونه از اثربخشی آموز شهای ارائه شده اطلاع حاصل می کنند؟» اینها سوالات مهمی هستند که با انجام ارزشیابی کیفیت می توان به آنها پاسخ گفت (بنت[2]،۲۰۰۱).

با رشد آموزش الکترونیکی و بازار رقابتی آن، آموزش عالی مجبور شده است بار دیگر فر ضهایی که در مورد تجارب آموزش با کیفیت، در آموزش سنتی داشت را در مورد آموزش الکترونیکی در نظر گیرد. هر چند بحث و گفتگو در زمینه ارزشیابی و استانداردهای آموزش الکترونیکی به تازگی شروع شده است، اما نیاز به استانداردهایی برای راهنمایی آموزش الکترونیکی و طراحی و انتقال آن، آشکار است(الن[3]،۲۰۰۵). احتمالاً بیشترین فشار برای نیاز به استانداردهای کیفیت از جانب خود جامعه آموزش عالی است .اگر چه انتقاد به آموزش عالی به عنوان روش انتقال به تناسب پیشرفت صنعت کمتر شده است، اما تقاضا برای نمایش کیفیت در دوره های برخط، صرف نظر از منبع بیرونی یا درونی آن، قابل توجه است. در آموزش عالی، فراهم کردن آموزش با کیفیت بالا به این معنی است که خدمات و محصولات یادگیری الکترونیکی (دوره ها و مدارج) تجربه هایی مناسب، به روز و متناسب با درخواست های یادگیرنده فراهم آورند. منابع درونی به دنبال فراهم کردن راه هایی برای تامین کیفیت دوره ها و برنامه های برخط هستند .به همانگونه که هزینه آموزش عالی سریعتر از نرخ تورم رشد می کند، یادگیرندگان به دنبال اعتباراتی هستند که ارزش پولی خود را به دست آورند .برای مثال، یادگیرندگان بیان می کنند که فعالیتهای تعاملی، عملی و کمتر از پیش تعیین شده را به روش سخنرانی ترجیح می دهند (خلیفه،رضوی،۱۳۹۱). همچنین می خواهند موسساتی که مدرک خود را از آن اخذ می کنند، مورد احترام و توجه کارفرمایان باشند .این یادگیرندگان، نیازهایی دارند که باید به آنها توجه شود. بنابراین لزوم پاسخگویی و مسئولیت پذیری نظام آموزشی و تضمین کیفیت در آن مبتنی بر ارزشیابی کیفیت آن است، لذا نظام یادگیری الکترونیکی نیز به عنوان یکی از بخش های جدید در نظام آموزشی زمانی می تواند از کیفیت مطلوب و راضی کنندها ی برخوردار باشد که دائماً مورد بازنگری و ارزشیابی قرار گیرد و نقاط قوت و ضعف آن شناسایی شود و سپس بر مبنای نتایج ارزشیابی به بهبود نقاط ضعف و تحکیم نقاط قوت آن پرداخته شود .از این رو، ارزشیابی عنصر جدایی ناپذیر نظام

1. chickering, Gamson
2. Bennet
3. Allen

یادگیری الکترونیکی است و بازخوردهای ناشی از انجام ارزشیابی می تواند به نحـو بسـیار مـوثری اقـدامات آینـده در زمینـه یادگیری الکترونیکی را تحت تاثیر قرار دهد و کیفیت یادگیری الکترونیکی را تضمین نماید (همان منبع).

برای طراحی و راه اندازی دوره های یادگیری الکترونیکی باید تصمیم گیـری حـول سـه محـور؛ مـدیریتی، پـداگوژیکی و فناورانه اتخاذ شود .برای ارزشیابی کیفیت دوره های یادگیری الکترونیکی نیز می توان میزان توجه به مکانیزم های این سه بعد را مورد بررسی قرار داد .این مکانیزم ها بر کیفیت عناصر و ارتباط بین آنها تاثیر می گذارند و از این رو در اولین مرحله از ارزشیابی دوره الکترونیکی این سوال مطرح می شود که «عناصر شکل دهنده کیفیت دوره های الکترونیکی کدامند؟» در پاسـخ بـه ایـن سوال عده ای بر ابعاد پداگوژیک ارزشیابی کیفیت عناصر مربوط به آن تاکید دارند و عده ای دیگر بـر ارزشـیابی کیفیـت بعـد فناوری و عناصر مربوط به آن متمرکز شده اند .عده ای دیگر نیز مانند هورتن۲۰۰۲ و هائو و باریچ۲۰۱۰معتقدند برای ارزشـیابی کیفیت دوره های یادگیری الکترونیکی باید به هر سه بعد به صورت جامع نگاه کرد (هورتن[1]،۲۰۰۲، هائو،باریچ[2]،۲۰۱۰).

در صورتی که کیفیت یادگیری الکترونیکی در مراکز آموزش عالی مطلوب نباشد، آینده علمی و فنی کشور اطمینـا ن بخـش نخواهد بود .کیفیت پایین آموزش به فقر نیروی انسانی متخصص و ماهر می انجامد و در نتیجه اهداف برنامه های رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور با مشکلات عدید های مواجه خواهد شد و

این امر، دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی را زیر سوال خواهد برد (ظریف‌صنایعی،۱۳۸۹).

نیاز به استانداردهای کیفیت در آموزش الکترونیکی

از عوامل مهم زیربنایی در صنعت آموزش الکترونیکی، تعریـف و اسـتخراج اسـتانداردهای آمـوزش الکترونیکـی اسـت .ایـن استانداردها در واقع مجموعه یکپارچه ای از قوانین هستند که باعث می شوند زیربنای آموزش در همه جا به صورت یکپارچه عمل کند .استانداردهای آموزش الکترونیکی، قوانین مشترکی را بر فناوری آموزش الکترونیکی اعمال مـی کننـد؛ قـوانینی کـه چگونگی تولید دوره آموزش برخط و خط مشی مدیریت آموزش برای تحویل این واحدها به نحوی که هماهنگ با هـم عمـل کنند را مشخص می کنند .قوانین برای دوره های آموزش،

آموزش الکترونیکی و سیستم مدیریت آموزش، زبان مشترکی فراهم می کند تا در صورت لزوم، اطلاعات را با یکدیگر بـه اشتراک بگذارند یا با هم تبادل نظر کنند و همچنین به سیستم های آموزش الکترونیکی متفاوت اجازه می دهند که بـه صـورت یکپارچه عمل کنند .در ضمن، این قوانین زبان استانداردی ایجاد می کنند که اجزای دوره آموزش یا اشیای آمـوزش مشـخص شوند .با تعیین قوانین تعریف این اجزا، می توان محتوایی با قابلیت استفاده مجدد تولید کرد (جابری‌اقدام،۱۳۸٤).

از نتایج مهم پذیرفتن استانداردها می توان به این نکات اشاره کرد که با پیشرفت سریع علم و فناوری، استاندارد، مهمتـرین عامل برای حفظ کیفیت، جلب اعتماد مشتریان و سرویس گیرندگان و نیز یکسوسازی فعالیتها و اقدامات مختلف است .اگرچه وجود استانداردها در برخی زمینه ها، محدودیت هایی را برای تولیدکنندگان و توسعه دهندگان به وجود می آورد، با این وجود اگر در ایجاد و به روزرسانی هر استانداردی

1. Horton
2. Hao,Borich

ملاحظات لازم و ضروری لحاظ شده باشد، سبب افزایش سرعت رشد و پیشرفت روزافزون می شود. در فرآیند آموزش و یادگیری الکترونیکی، از مدتها پیش بحث استاندارد به عنوان مقوله ای بسیار مهم مطرح بوده است، به گونه ای که موسساتی نظیر AICC,IEEE و غیره کوششهای بسیاری برای استانداردنمودن بحث های مطرح در زمینه آموزش و یادگیری الکترونیکی انجام داده اند (مؤمنی‌راد،علی‌آبادی،۱۳۸۹).

پذیرش استاندارد از دید افراد مختلف در آموزش و فراگیری الکترونیکی

در این بخش به بررسی دیدگاه های مختلف در خصوص پذیرش استاندارد در آموزش الکترونیکی می پردازیم.

از دیدگاه مشتری و خریدار

به کارگیری استاندارد مانع انحصاری شدن محصولات می گردد .به جای هزینه های سرسام آور نصب سفارشی برنامه ها و سیستم های کاربردی ،با بهره گیری از تنظیمات و قابلیت های Plug / play سیستم ها با هزینه بسیار پایین تر در اختیار کاربران قرار می گیرد .

از دید فروشندگان سیستم ها و ابزارها

با به کارگیری متد های استاندارد سازی Interoperability دیگر نیازی برای نوشتن واسط های اختصاصی و ویژه برای محصولات مختلف نمی باشد .این موضوع از یک سو سبب کاهش هزینه های تولید سیستم های یکپارچه گشته و از سوی دیگر افزایش پتانسیل عرضه محصولات به بازار را در پی دارد .هم چنین امکان رقابت کیفی محصولات را پیش از پیش فراهم می سازد.

از دید تولید کنندگان مطالب و محتویات و مطالب آموزشی

بازار مطالب و محتویات آموزشی با گسترش روز افزون خود، تولیدکنندگان این قبیل مطالب و محتویات را ترغیب به تولید بیشتر حتی در ابعاد تخصصی نموده است .و این به نوبه خود لزوم به کارگیری استاندارد ها را در جهت تسهیل امکان تبادل محتویات و مطالب آموزشی در طیف وسیعی از ابزارها و سیستم استاندارد فراهم گشته است .این موضوع هم سبب افزایش حجم کمی مطالب و محتویات آموزشی تولید شده گردیده و هم به نوعی افزایش سطح این مطالب و محتویات را در پی داشته است.

از دید فراگیرنده

استاندارد منجر به داشتن گزینه های بیشتر و آزادی عمل در انتخاب و نیز قابلیت انتقال آموخته ها و دانش کسب شده می شود.

از دید طراحان مطالب و محتویات آموزشی

در نظر گرفتن استاندارد های آموزش الکترونیکی منجر به دستیابی قابلیت هایی نظیر امکان استفاده مجدد از مولفه ها و الگوهای موجود طراحی می شود .امکان طراحی اشتراکی منابع و مطالب و نیز تولید مولفه ها و پیمانه هایی با قابلیت استفاده مجدد را فراهم می آورد .با فراهم شدن قابلیت استفاده مجدد دستیابی به تعداد زیادی اجزا قابل استفاده مجدد، عملا توسعه و تعمیم سیستم به سیستم های گوناگون و تطابق با نیازمندی های جدید و نیز امکان تولید بیشتر مطالب و محتویات به صورت پیمانه ای فراهم می گردد.

از دید تحلیلگران

استاندارد ها، کاتالیزورهایی هستند که نشانه های رشد سریع هر صنعتی می باشند(مهربان،مصلی‌نژاد،۱۳۹۲).

دسته بندی استانداردها:

استاندارد های آموزش الکترونیکی بر حسب مورد کاربردشان به شرح ذیل دسته بندی می نماییم .استانداردهای مربوط به ابرداده ها، بسته بندی مطالب و محتویات، پروفایل شخص فراگیرنده، ارتباط محتویات و مطالب آموزشی، معماری و مدل مرجع، ارزیابی فراگیرنده، محیط زمان اجرا و. ...

در ادامه مهمترین این دسته بندی ها را به طور مختصر شرح می دهیم و استاندارد های مربوط به آن ها را ذکر می کنیم.

۱- ابرداده ها (Meta Data)

یکی از مهمترین اجزای استانداردهای آموزش الکترونیکی، استاندارد های مربوط به توصیف ابرداده های آموزشی می باشد .ابر داده ها در واقع اطلاعات توصیفی سایر داده ها از جمله محتویات آموزشی می باشند .عمده ترین اهداف استانداردسازی ابرداده ها به شرح زیر است:

- سهولت جستجو، ارزیابی، بدست آوردن و استفاده از اشیاء آموزشی؛
- امکان به اشتراک گذاری و تبادل اشیاء آموزشی میان سیستم های مختلف آموزش و فراگیری الکترونیکی؛
- امکان خودکار شدن فرایند تشکیل و ارایه مطالب آمورشی مورد نیاز هریک از فراگیرنده ها توسط عامل های نرم‌افزاری؛
- استاندارد شدن بیان و توصیف منابع آموزشی.

۲- بسته بندی مطالب و محتویات

مشخصات و استاندارد های مربوط به بسته بندی مطالب و محتویات آموزشی انتقال این مطالب و محتویات را از یک سیستم آموزشی به سیستم دیگر تسهیل می نماید .بسته مطالب و محتویات آموزشی هم شامل اشیاء آموزشی می باشد و هم در برگیرنده اطلاعاتی در رابطه با نحوه ترکیب این اشیاء، جهت تشکیل واحد های بزرگتر در قالب هایی نظیر بخشها، درس ها و دوره ها .در

این استاندارد ها عمدتا قواعدی نیز جهت توصیف نحوه ارایه مطالب و محتویات به فراگیرنده ها در نظر گرفته می شود. عمده ترین استاندارد ها در رابطه با توصیف بسته بندی مطالب و محتویات عبارتند از:

- مشخصه بسته بندی مطالب و محتویات IMS ؛
- مشخصه زمانبندی و ترتیب دهی ساده ی IMS ؛
- استاندارد SCORMمتعلق به شرکت ADL initiative؛
- راهبردها و توصیه های AICCجهت سیستم های آموزش مبتنی بر کامپیوتر؛

همه این استاندارد ها مبتنی بر استاندارد XML می باشند(مهربان،مصلی‌نژاد،۱۳۹۲).

۳- ارزیابی فراگیرنده

مهمترین استانداردی که در زمینه توصیف محتویات موردنیاز جهت ارزیابی و سنجش فراگیرنده مطرح می باشد استاندارد IMS Question & Test Interoperabilityمی باشد. با به کارگیری این استاندارد، سیستم های آموزش و فراگیری الکترونیکی به خصوص سیستم های تحت وب قادر خواند بود آیتم ها (سئوالات)و ارزشیابی های (تست های) خود را با یکدیگر مبادله کنند . این استاندارد دارای یک قالب توصیفی جهت بیان و توصیف این محتویات نیز می باشد.

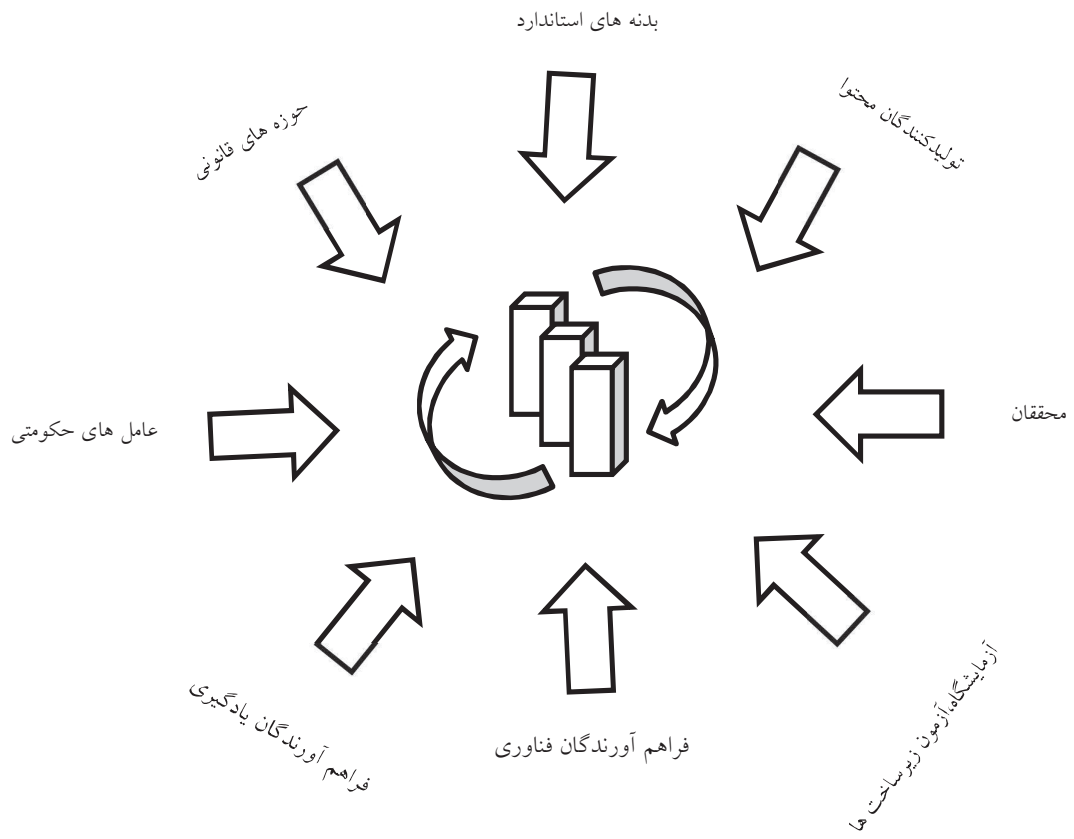
٤- پروفایل فراگیرنده

هر نوع سیستم آموزش و فراگیری الکترونیکی بایستی اطلاعات به اصطلاح مربوط به پروفایل شخص فراگیرنده و نیز سایر کاربران را مدیریت کند .استاندارد هایی برای بازنمایی مدیریت مدل اطلاعاتی شخص فراگیرنده را که به وسیله تکنیک های مدل سازی کاربر بوجود می آیند. از میان این استاندارد ها می توان به استاندارد Public And Private Information (PAPI) که توسط LTSC در موسسه IEEE تهیه گشته اشاره نمود.

٥- محیط زمان اجرا

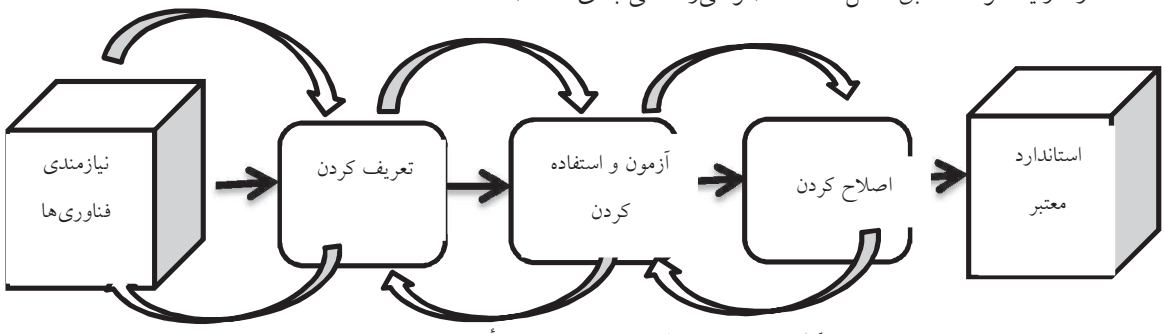
یکی از رایج ترین راه کارهای بهره گیری از قابلیت استفاده مجدد، جدا نمودن محتویات و مطالب آموزشی از نحوه ی ارایه و مدیریت آن ها می باشد. منطق تجاری و عملیاتی سیستم در بستری تحت عنوان محیط زمان اجرا در واکنش به درخواست ها، وقایع و شرایط مختلف زمان اجرای سیستم، روی محتویات و مطالب آموزش الکترونیکی عمل نموده و موارد کاربرد سیستم را برآورده می نماید. محیط زمان اجرا دارای مکانیزم هایی نظیر Launch محتویات و نیز تعدادی APIجهت ارتباط سایر سیستم ها و زیر سیستم ها و پروتکل ارتباطی مورد نیاز نظیر HTTP می باشد .این محیط تعیین کننده نحوه ارائه مطالب و محتویات، گرفتن بازخورد از سیستم ها و فراگیرنده و محیط و بطور کلی بیانگر نحوه برآورده شدن موارد کاربرد سیستم (خدمات آموزش و فراگیری الکترونیکی) می باشد. موسساتی نظیر ADLو AICC استانداردهایی جهت توصیف محیط زمان اجرای سیستم های آموزش و فراگیری الکترونیکی ارائه داده اند . استاندارد SCORM Run-Time Environmentبه عنوان مهمترین استاندارد در این زمینه مطرح می باشد (اصلانی،۱۳۸۵).

به طور کلی فرآیند توسعه استانداردهای آموزش الکترونیکی مطابق شکل ۱ است(مهربان،مصلی‌نژاد،۱۳۹۲).



شکل ۱ فرایند کلی توسعه استاندارد

فرآیندهایی که پیشنهادات ارسالی و نیازمندی های مطرح شده به وسیله موسسات و سایر سازمانها طی می کنند تا در قالب استاندارد ارایه شوند، مطابق شکل ۲ هستند(مومنی‌راد،علی‌آبادی،۱۳۸۹).



شکل ۲ فرایند ارسال پیشنهادات جهت تأیید و استانداردسازی

هائو و باریچ با استفاده از دیدگاه سیستمی برای ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی سه بعد را مطرح می کنند:

جنبه های پداگوژیک تاثیر گذار بر کیفیت دوره های یادگیری الکترونیکی

جنبه پداگوژیک به عناصر و مقوله هایی شامل؛ نحوه تلفیق برنامه درسی و ابزارهای محیط الکترونیکی، نحوه تهیه و سازمان دهی محتوا، میزان مشارکت یادگیرندگان در فرآیند یادگیری، نقش معلم و نحوه استفاده از ابزارهای ارزشیابی اطلاق می شود .ترولر[1] مقوله های مهم برای بررسی اثربخشی دوره های یادگیری الکترونیکی در سطح آموزش عمومی را شامل؛ استفاده از طرح مناسب برای توجه به تفکر خلاق، به کارگیری شیوه های جدید یادگیری و توجه به سبک های یادگیری، توجه به استانداردهای برنامه درسی، رعایت ملاک های کیفیت محتوا و نحوه سازماندهی آن، استفاده از منابع پشتیبان یادگیرنده، تدارک منابع پشتیبان معلم و طراحی وب سایت مناسب در نظر می گیرد(ترولر،۱۹۹۸). وین [2]و همکاران کیفیت دوره های الکترونیکی را در درجه اول در گرو توجه به فعال بودن یادگیرنده می دانند .از نظر آنها، محیط یادگیری یادگیری الکترونیکی زمانی اثربخش و باکیفیت تلقی می شود که؛ امکان جستجوی اطلاعات و مشارکت در تالارهای گفتگو را برای یادگیرنده فراهم سازد و امکان نظارت مداوم و ارائه بازخورد سریع را برای معلم مهیا کند .در این محیط یادگیرنده و یاددهنده باید بدون محدودیت دسترسی به شبکه و امکانات آن بتوانند با رابط های گرافیکی کاربر پسند به دوره های آموزشی خود دست یابند .همچنین مدیران دوره باید با استفاده راهبردهای سازمانی دقیق همچون؛ تنظیم برنامه زمانبندی، بودجه و منابع، پشتیبانی کارکنان، فراهم کردن تجهیزات مورد نیاز و تحلیل هزینه ها و فایده ها بتوانند به طور موثر تصمیم گیری کنند .از این رو آنها برای ارزیابی محیط های یادگیری مبتنی بر وب به بررسی کیفیت پنج عنصر؛ جنبه های آموزشی، سهولت کاربری، جنبه های سازمانی، هزینه ها و فایده ها، فناوری ها و نگهداری آنها تاکید می کنند (وین،۲۰۰۰).

جنبه های فناورانه تاثیر گذار بر کیفیت دوره های یادگیری الکترونیکی

در طراحی محیط های یادگیری الکترونیکی، تصمیم های فناورانه نظیر؛ میزان دسترسی به اینترنت، تعاملات شبکه ای، طراحی رابط های گرافیکی، شکل ظاهری وب سایت و امکانات سامانه مدیریت یادگیری برای کمک به تحقق هدف های آموزش و یادگیری به کار گرفته می شود .از این رو برای ارزشیابی کیفیت دوره های الکترونیکی می توان کیفیت مولفه های فناورانه را مورد بررسی قرار داد .هرینگتون و همکاران با تاکید بر نقش کیفیت ابزار های فناورانه در کیفیت محیط های یادگیری الکترونیکی به سه عامل اصلی شامل؛ منابع، راهبردهای ارائه و عوامل پداگوژیکی تاکید می کنند .منابع فناورانه به بررسی عناصری همچون؛ قابلیت دسترسی، روزآمدی و غنی بودن منابع، جامع بودن و استفاده هدفمندانه از رسانه دلالت دارد و راهبردهای ارائه نیز بررسی کیفیت رابط های گرافیکی امن و قابل اعتماد، وضوح اهداف، جهت ها و طرح های یادگیری، تعامل ها، متناسب بودن پهنای باند مورد انتظار و سهولت دسترسی را مد نظر قرار می دهد. از نظر هرینگتون و همکاران در تعیین کیفیت محیط یادگیری الکترونیکی عوامل دیگری مانند؛ چگونگی به کارگیری نظریه ها و یافته های پژوهشی جدید در طراحی

1. Trowler
2. Veen

محیط یادگیری تاثیر دارد که بر طراحی تکالیف واقعی، تدارک فرصت های مشارکتی، فعالیت و یادگیرنده محوری و استفاده از ارزشیابی های واقعی تاثیر می گذارد(سراجی،۱۳۹۰)

جنبه های مدیریتی تأثیرگذار بر کیفیت دوره های یادگیری الکترونیکی

هورتن معتقد است برای برآورد کیفیت دوره های یادگیری الکترونیکی باید به جنبه های سازمانی و مدیریتی همسو با جنبه های پانزده مولفه اصلی و خرده عوامل مربوط به آنها را برای ارزشیابی یادگیری الکترونیکی فناورانه و پداگوژیک توجه کرد .او در کتاب ارزشیابی محیط یادگیری الکترونیکی ذکر می کند .مولفه های اصلی ارزشیابی کیفیت دوره های الکترونیکی از نظر هورتن عبارتند از؛ سناریو و طرح آموزشی، بررسی اهداف شرکت کنندگان در دوره، توجه به عوامل آموزشی مانند نقش معلم و یادگیرنده، تعامل ها و مداخله های آموزشی، استفاده از ابزارهای آموزشی، فرآیند و مکانیزم های ساخت دانش، مسائل اقتصادی شامل هزینه ها و در آمدهای دوره، مسائل فنی، محتوای دوره و طراحی آموزشی آن(هورتن،۲۰۰۲).

استانداردهای مطرح در آموزش الکترونیکی

استاندارد IMS

پروژه IMS به عنوان زیرساخت ملی آموزش عالی در ایالات متحده شروع شد .این پروژه در قالب صدها دانشگاه و موسسه آموزشی مدیریت می شود .هدف این پروژه ایجاد استانداردهایی برای رویارویی با مسایل و مشکلات مرتبط با گسترش روزافزون به کارگیری فناوری های نوین در امر آموزش و یادگیری است (ترحمی،رضوی‌عرب،۱۳۸۵).

استاندارد AICC

این موسسه در سال ۱۹۸۸ ایجاد شد . موسسه بین المللی AICC برای آموزش های حرف های مبتنی بر فناوری است .اساس راهنمایی های این موسسه در راستای توسعه، انتقال و ارزیابی های فناوری های آموزش

است .این موسسه نخستین بار، راهبردهای آموزش مبتنی بر رایانه را برای صنایع هوایی ایجاد کرد .هدف آنها، آموزش مناسب، موثر و با هزینه کمتر بود. AICC پیشرو در بسیاری از استانداردهای آموزش پذیرفته شده بر پایه رایانه و مبتنی بر وب است (مومنی‌راد،علی‌آبادی،۱۳۸۹).

سازمان جهانی استاندارد ISO

در ۳۶ زیر کمیته اولین گروه کاری مشترک سازمان جهانی استاندارد و کمیته کمیسیون جهانی الکتروتکنیکال (ISO/IEC/JTCI SC) سال 1999 راه اندازی شدند تا جنبه های گوناگون مرتبط با استاندارد سازی فناوری های یادگیری را پوشش دهد .تمرکز اصلی این فعالیت ها بر رویInteroperability نه تنها در سطح فنی، بلکه به لحاظ مسائل اجتماعی و فرهنگی نیز می باشد .این زیرکمیته ها روابط نزدیکی با سایر گروه مانند زیر کمیته «رابط کاربر» ، «مدیریت و تبادل داده »، «زبان های برنامه نویسی» و

«کدهای کاراکترها» داردند. درضمن ارتباطات ویژه ای نیز با کمیته LTSC (از کمیته های IEEE) در زمینه های معماری مدل های مرجع، فعالیت مرتبط با یادگیرنده، ازکمیته های فعالیتهای مرتبط با محتوی داده، و ابر داده و سیستم های مدیریت آموزش نیز برقرار کرده اند(مهربان،مصلی‌نژاد،۱۳۹۲).

کمیته استانداردهای فناوری یادگیری IEEE

به عنوان یکی از معروف ترین استانداردهایIEEE می توان ازLTSC نام برد که مهمترین مشخصه آنLMO است. . IDL و IMS هر دو از این عناصر و ساختار آنها در مشخصات استفاده می کند. LTSC و IEEE را مسئول توسعه استانداردهای تکنیکی می کنند. تمرینهای پیشنهادی، راهنمایی هایی برای پیاده سازی رایانه ای آموزش، مولفهها و سیستمهای آموزش (به خصوص مولفه های نر م افزاری، ابزارها، فناوری و روش های طراحی که توسعه و نگهداری را امکانپذیر میسازند) کرده است . بسیاری از استانداردهای توسعه داده شده توسط LTSC به عنوان استانداردهای بین المللی از طرف سازمان های بین المللی برای استاندارد و بین المللی سازی کمیته های الکترونیکی، تکنیکی و فناوری اطلاعات برای یادگیری تحصیلات و آموزش به کار گرفته شده است(خراط،تقی‌زاده،۱۳۸٤).

نتیجه گیری

هرچند دهه ای از شیوع نظام آموزش الکترونیکی نمیگذرد، به سرعت در بسیاری از موسسات و سازمانها ردپایی از آن دیده می شود که سعی در به کارگیری قابلیتهای این نوع آموزش دارند .همچون هر پدیده ای، استفاده از این نوع آموزش موافقان و مخالفان خود را دارد و هرکدام ادله مخصوص به خود را مطرح می کنند .مهمترین مساله ا ی که استفاده کنندگان از این نوع آموزش با آن درگیر هستند، هزینه/فایده این نوع آموزش و به طور خلاصه کارآیی این نوع آموزش است .مدیران، دانشجویان، صاحبان صنایع، کارآموزان، تولیدکنندگان محتوی، طراحان و افراد بسیار دیگری هرکدام به نحوی از انحاء با این مساله روبه رو هستند .مهمترین راه حل برای تضمین کیفیت و کارآیی این نوع آموزش، به کارگیری استانداردهای آموزش الکترونیکی در مراحل مختلف این نوع آموزش است. استاندارد سازی از مسائل مهمی است که دانشگاه ها، شرکتها و موسسات علاقمند در این زمینه، موکدا باید آن را مورد توجه قرار دهند .هرچند که استاندارد سازی همیشه موانع و محدودیتهایی را بدنبال دارد، اما باعث جلب اعتماد مشتریان و سرویسگیرندگان، رضایت صاحبان صنایع، امکان قابلیت استفاده مجدد از محتوای تولیدی، عدم انحصاریشدن محصولات، امکان طراحی اشتراکی منابع و مطالب و سازگاری و بالا بردن قابلیت تجمیع مطالب و محتویات در سیستمهای استاندارد می گردد. برای طراحی و راه اندازی نظام آموزش عالی الکترونیکی می توان از تصمیمات سه گانه؛ مدیریتی،فناورانه و پداگوژیک بهره برد و از این رو برای ارزیابی کیفیت آن ها نیز می توان به بررسی عوامل و شاخص های مربوط به این سه بعد پرداخت. به نظر می رسد که بهترین و موثرترین شیوه برای تضمین کیفیت آموزش الکترونیکی پیروی و استفاده از استانداردهایی است که در قالب خصوصیات تجویزی و توصیفی تدوین شده است.

منابع

اکبری بورنگ،محمد،جعفری ثانی،حسین.(۱۳۹۱). ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی در دانشگاه های ایران بر اساس جهت گیری های برنامه درسی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.شماره٦٦.

اصلانی،غلامرضا،زینعلی،سمیرا.(۱۳۸۵). مدل مرجع موضوع های قابل اشتراک محتوا: راهنمایی مناسب برای تولیدکنندگان محتوای الکترونیکی. تهران:سمت.

بنی هاشم،کاظم،فرخی تیرانداز،سوسن،شاه علیزاده،محمد.(۱۳۹۳). ببرسی تأثیر یادگیری الکترونیکی بر خلاقیت دانشجویان. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دوره۵. شماره٤.

ترحمی،مهران،رضوی عرب،نریمان.(۱۳۸٤). بررسی و تحلیل استانداردهای آموزش مجازی و معرفی معماری استاندارد برای سیستم مدیریت آموزشی دانشگاه مجازی. مجموعه مقالات همایش از آموزش الکترونیکی تا دانشگاه مجازی. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد جنوب.

جابری اقدام،عبدالرضا.(۱۳۸٤). مالکیت هوشمند در محیط یادگیری جدید. مجموعه مقالات همایش از آموزش الکترونیکی تا دانشگاه مجازی. تهران:دانشگاه آزاد اسلامی واحد جنوب.

خراط،محمود،تقی زاده حمایتی،رضا.(۱۳۸٤). مروری بر استانداردهای آموزش الکترونیکی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی.

خلیفه،قدرت اله،رضوی،عباس.(۱۳۹۱). ارزشیابی و تضمین کیفیت در یادگیری الکترونیکی با استفاده از مدل تحلیل عملکرد-اهمیت. فصلنامه راهبرد های آموزش.دوره۳. شماره۱.

زارعی بیدکی،مجید،صدری نیا،سجاد،رجب پور،علی.(۱۳۹٤). بررسی سامانه های مدیریت یادگیری الکترونیکی در دانشگاه های علوم پزشکی ایران. مجله مرکز اطلاعات و توسعه آموزش پزشکی. دوره۱۲. شماره۱.

سراجی،فرهاد.(۱۳۹۰). ارائه چهارچوبی برای ارزشیابی کیفیت آموزشی در دانشگاه های الکترونیکی. مجموعه مقالات همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی.

ظریف صنایعی،ناهید.(۱۳۸۹). بررسی معیارهای کیفیت و اثربخشی یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی. دانشگاه علوم پزشکی شیراز. شماره ۳.

عاصمی،عاطفه.(۱۳۸۵). متادیتا در محیط آموزش الکترونیکی. تهران: انتشارات علوم و فنون.

کشاورز،محسن،رحیمی،محسن،اسماعیلی،زهره.(۱۳۹۲). بررسی میزان تأثیر یادگیری الکترونیکی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه علمی دانشگاه علوم پزشکی تربت حیدریه. دوره ۱. شماره۳.

مؤمنی راد،اکبر،علی آبادی،خدیجه.(۱۳۸۹). تضمین کیفیت در آموزش الکترونیکی با بهره گیری از استانداردهای آموزش الکترونیکی. فصلنامه راهبردهای آموزشی. دوره۳. شماره۳.

مهربان،محمدحسین،مصلی نژاد،محسن.(۱۳۹۲). محتوای آموزش استاندارد در فناوری اطلاعات و آموزش الکترونیکی. مجموعه مقالات کنفرانس آموزشی مهندسی در١٤٠٤.

میرزایی،علیرضا، شعبانی نیا، فریدون.(۱۳۹۲). مروری بر سیستم نوین آموزش الکترونیکی. دانشکده آموزش های الکترونیکی.

نیکنام،مهرداد.(۱۳۷۹). مطالعه آموزش استفاده کنندگان از کتابخانه و اطلاعات. فصلنامه کتاب.صفحه ۱۱۳.

Allen E, Seaman J. Growing by degrees: Online education in the United States. 1st rev. ed. Wellesley, MA: Sloan Consortium; 2005. P. 12-19.

Bennet C. Assessing quality in higher education .Journal of libeal education.2001;87(2):45-58.

Chao. T., Saj. T & Tessier.F(2006) . Establishing a quality review for online courses: A formal review of online courses measures their qualities in key areas and reveals changes needed for improvement, if any. EDUCAUSE QUARTERLY number3.

Hao. Y., Borich.G (2010). A Practical Guide to Evaluate Quality of Online Courses. In Holim Song & Terry Kidd. Handbook of Research on Human Performance and Instructional Technology. New York: Information science reference.

Hrastinski S. A Study of Asynchronous and Synchronous E-Learning Methods Discovered

That Each Supports Different Purposes. EDUCAUSE Quarterly. 2008;31(4):30-38.

Horton. W(2002).Evaluating E-Learning. USA: Society for Training & Development.

Holly.Virtual Libraries, supporting student learning. (2002).available: http: //www.accessware.ca/hgunn/special/ pappers/virlib.

Katz YG. Attitudes Affecting Collage Students' Preferences for Distance Learning. Computer Assisted Learning. 2002 Feb 1;18(1):2-9.

Moore JC. Elements of quality: The sloan-C framework. Needham, MA: Sloan Center for Online Education; 2002.

Trowler, P. R. (1998). Academics Responding to Change, Buckingham & Philadelphia: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Veen. Jan van der., Boer. de Wim & Ven. Maarten van de(2000). W3LS: Evaluation framework for World Wide Web learning. Educational Technology & Society 3(4).132-138.

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education
دانشگاه تربیت مدرس
۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

ارزیابی تعالی سازمانی پژوهشگاه بین المللی زلزله شناسی و مهندسی زلزله با استفاده از مدل EFQM

اسماعیل طیوری [۱]، مریم پاکدامن نائینی [۲]، مجتبی کریمی [۳]

چکیده

پژوهش پیش‌رو با هدف ارزیابی تعالی سازمانی پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی مهندسی زلزله با استفاده از مدل EFQM انجام شده است. این پژوهش از منظر هدف، کاربردی و به لحاظ روش پژوهش، توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش را کارشناسان و اعضای هیأت علمی پژوهشگاه در سال ۱۳۹٤ تشکیل داده اند. با روش تصادفی طبقه‌ای نسبی و براساس جدول مورگان ۳۲ نفر از اعضای هیأت علمی و ٥٦ نفر از کارشناسان به عنوان نمونه جامعه آماری انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری، پرسشنامه ۷۲ سوالی استاندارد EFQM ویرایش ۲۰۱۳ بوده و روایی پرسشنامه از سوی صاحبنظران تأیید و پایایی نیز با ۰/۹۸ برحسب آلفای کرونباخ برآورد گردید. نتایج استخراج شده براساس داده‌های پرسشنامه‌ای با استفاده از نرم‌افزار Excel و SPSS تحلیل شد.

یافته‌های پژوهش نشان از آن دارد که نتایج کسب و کار، بین معیارهای نتایج بیشترین امتیاز را دارد. در بین معیارهای توانمندساز و در کل نیز بالاترین امتیاز برای معیار رهبری (٤۹/۹٥۲) است. مجموع امتیاز توانمندسازها (۲۳۱/٦۸) و نتایج (۱۹٥/۷۳) هر دو کمتر از نصف امتیاز معیار (٥۰۰) بوده و در مجموع پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی و مهندسی زلزله از نظر کارشناسان و اعضای هیأت‌علمی امتیاز

۱. پژوهشگاه بین المللی زلزله شناسی و مهندسی زلزله، مدیر امور اداری، تهران، ایران. esi13502001@yahoo.com
۲. دانشجوی دکتری دانشگاه پیام نور، گروه علم اطلاعات و دانش شناسی، مشهد، ایران. M.pakdaman@gmail.com و کارشناس گروه نظارت و ارزیابی پژوهشگاه بین‌المللی زلزله شناسی و مهندسی زلزله
۳. دانشگاه آزاد اسلامی واحد بوئین زهرا، گروه مدیریت، قزوین، ایران. Karimmi.mo@gmail.com

۴۲۷/۴۱۲ را از مجموع ۱۰۰۰ امتیاز مدل تعالی سازمانی EFQM بدست آورد و از نظر تعالی سازمانی در وضعیت نسبتاً متوسط قرار گرفت.

کلمات کلیدی: ارزیابی تعالی سازمانی، مدل EFQM، پژوهشگاه بین المللی زلزله شناسی و مهندسی زلزله

مقدمه

هر سازمانی برای دگرگونی و بهبود خود نیازمند توجه به اصول و ارزش‌هایی است که سرآمدی سازمان را تضمین کند. مفاهیم بنیادین تعالی، از باورهای سازمان‌های تعالی‌جو است و جهت‌گیری آنها را در سرآمدی و بهبود نمایان می‌سازد. مبتنی بر مفاهیم بنیادین و به منظور سنجش سطح تعالی، معیارهای تعالی طراحی شده‌اند. با توجه به این معیارهاست که سرآمدی سازمان بررسی و اندازه‌گیری می‌شود.

دیدگاه اغلب صاحب نظران و فعالان حوزه مدیریت در کشورمان به گونه‌ای است که گویی تنها شرکت‌ها و بنگاه‌های صنعتی و خدماتی را به عنوان سازمان می‌شناسند و نظریه‌های تحول، توسعه، یادگیری و رقابت را تنها برای گونه‌ای از سازمان‌ها تجویز می‌کنند، به عبارتی دیگر، ناظران جستجوگر بیرون از نظام دانشگاه‌ها، بر این باورند که دانشگاهیان مسائل دانشگاه‌های کشور را حل شده تلقی کرده و ضرورت ایجاد تحول در نظام‌های خود را در اولویت‌های بعدی قرار داده‌اند. این در حالی است که مطالعات برخی دیگر از دانشوران حاکی از آن است که کیفیت یادگیری در اغلب دانشگاه‌های ایران سطح مطلوبی ندارد (رئیسی پور و منصوری، ۱۳۷۸).

در چند دهه اخیر به دلیل کمبود شدیدی که در برهه‌ای از زمان به نیروی انسانی متخصص کشور در رشته‌های مختلف احساس شد، دانشگاه‌ها و دانشکده‌های متعددی بدون توجه به نیازهای درازمدت، امکانات و سطح کمی و کیفی کشور تأسیس شده و گسترش یافتند. مراکز قبلی نیز ظرفیت خود را به طور نامناسبی افزایش دادند. این موارد از یکسو می‌تواند موجب افت کیفیت آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها و عدم تناسب تعداد فارغ‌التحصیلان با نیازهای جامعه و در نتیجه رشد نرخ بیکاران متخصصان شود و از سوی دیگر سبب کاهش انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان و افت کیفیت آموزشی و پژوهشی آنان گردد. در این راستا ارزیابی بهره‌وری و کیفیت خدمات دانشگاه‌ها از سوی مدیران امری است مهم که می‌تواند مسئولان را در تقویت نقاط قوت و برنامه‌ریزی برای رفع نقاط ضعف راهنمایی نماید (خادمی، ۱۳۹۲).

لذا دانشگاه‌ها به منظور به انجام رساندن وظایف خطیر و پویایی و ارتقای خود، نیازمند الگوها و ابزار مناسبی برای ارزیابی و اطمینان کیفی از روند برنامه‌ها و فرآیندهای مربوط و کارایی و اثربخشی دانش آموختگان خود و مهم‌تر از همه میزان رضایت‌مندی آنان هستند. از سوی دیگر دانشگاه‌ها برای حفظ پویایی خود نیازمند برنامه‌ریزی‌های توسعه‌ای و راهبردی، بهبود فرآیندها، روش‌ها و کنترل مستمر کیفیت هستند.

در سال‌های اخیر کیفیت یکی ازمعیارهای اصلی سنجش عملکرد در سازمان‌ها شده است . برای این منظور هم تاکنون چندین مدل و استاندارد از سوی مؤسسات ملی و منطقه‌ای طراحی شده است. که از این میان می‌توان به مدل کیفیت فراگیر[1]، مدل جایزه کیفیت مالکوم بالدریج ،جایزهٔ دمینگ و ... اشاره کرد. یکی از رایج‌ترین و جدیدترین مدل‌های ارزیابی مدیریت

1. (TQM)

کیفیت که اخیراً توسط سازمانهای سرآمد و پیشرفته مورد استفاده قرارگرفته است، مدل تعالی سازمانی بنیاد مدیریت کیفیت اروپا[1] است که پایهٔ آن در واقع همان مدیریت کیفیت جامع TQM می‌باشد. مدل تعالی جایزه ملی بهره‌وری و تعالی سازمانی، بر مدل EFQM مبتنی است و شیوه‌های اجرایی و اعطای جایزه بر اساس ویژگی کشورمان طراحی شده است (موسسه مطالعات و بهره‌وری منابع انسانی ۱۳۸۵). همچنین از آنجا که اخیراً مدل تعالی سازمانی EFQM در راستای ارزیابی پژوهشگاه‌های زیر مجموعه وزارت علوم تحقیقات و فناوری تایید و مد نظر قرار گرفته است این پژوهش نیز برمبنای EFQM اقدام به ارزیابی سطح تعالی سازمانی پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی و مهندسی زلزله نموده است.

پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی و مهندسی زلزله با سابقه ۲۵ ساله از جمله پژوهشگاه‌های زیرمجموعه وزارت علوم بوده است که همواره تلاش داشته با استفاده از تجارب اندوخته شده به سوی تعالی گام بردارد. این پژوهشگاه در طول تاریخ سازمانی خود مدیریت‌های مختلفی را تجربه نموده است. تجربیات کارکنان و مدیران این پژوهشگاه همواره حاکی از موفقیت‌های شایان ذکر آن در برهه‌های مختلف زمانی و رکود در برهه‌های دیگر بوده است اما از آنجا که تا به حال پژوهشی به صورت علمی و آکادمیک بر روی این مساله انجام نشده است، تمامی اندیشه‌ها در این خصوص همواره با سوگیری مواجه بوده است. لذا این سازمان کمتر توانسته به عنوان یک سازمان دولتی آرمان‌ها و چشم اندازهای خود را با دانش نسبت به نقاط قوت و ضعف به صورت عملیاتی تدوین نماید. از این رو پژوهش حاضر قصد دارد به بررسی عملکرد مدیریت حال حاضر پژوهشگاه بپردازد تا با آگاهی کامل از میزان فاصله وضعیت کنونی مدیریت این سازمان با شرایط ایده‌آل تعالی به شناخت نسبت به نقاط قوت و ضعف فائق آمده و نسبت به تدوین گام‌های بعدی برای تعالی سازمانی اقدام نماید.

سیر تکاملی نظریه‌های تعالی سازمانی

موضوع مطرح در سازمان‌ها در حوزه کیفیت، پیش از شروع جنگ جهانی و در دهه ۵۰ میلادی، بازرسی و کنترل کیفیت بود. در دهه۸۰ میلادی، موضوع تضمین کیفیت مطرح گردید و به دنبال آن، در دهه ۹۰ میلادی این موضوعات توسعه پیدا نمود و مدیریت کیفیت مطرح شد (سلیمی، ۱۳۷۷).

مؤسسه کیفیت بریتانیا در سال ۱۹۸۹ میلادی مدیریت کیفیت فراگیر[2] را به صورت زیر تعریف کرد: «مدیریت کیفیت فراگیر، فلسفه‌ای مدیریتی است که نیازهای مشترک و اهداف سازمان را جدایی‌ناپذیر می‌داند و حداکثر کارآیی و اثربخشی را تضمین می‌کند». این فلسفه، رهبری کسب‌وکار را از طریق اعمال حاکمیت در فرآیندها و سیستم‌ها قوام می‌بخشد و سبب افزایش کارآیی و جلوگیری از خطاها می‌شود و این اطمینان را به دست می‌دهد که اهداف توسعه سازمان، در جهت برآوردن نیازهای مصرف‌کنندگان و مشتریان است. تعهد در قبال مدیریت کیفیت فراگیر در سطح ریاست اجرایی سازمان اعمال می‌شود و به همه فعالیت‌های منابع انسانی توسعه می‌یابد. مرحله کمال دستیابی به کیفیت در سازمان، از طریق درگیر شدن کلیه افراد و مسئولیت‌پذیری آنان در قبال فرآیندهای بهبود دائمی است.»

تعریف دیگر را پروفسور جان اکلند[3] ارائه کرده است: «مدیریت کیفیت فراگیر به طور کلی راه مدیریت بهبود

1. (EFQM)
2. Total Quality Management (TQM)
3. Jone Okland

اثربخشی، انعطاف و رقابت در مؤسسات تولیدی و خدماتی است که تمام واحدها، فعالیت‌ها و افراد سازمان را در همه سطوح در بر می‌گیرد.»

افراد بسیاری در توسعه مدیریت کیفیت فراگیر سهم داشته‌اند. با این همه، سه اندیشمند، صاحبان اصلی این تفکر بوده‌اند که عبارت‌اند از: ویلیام ادواردز دمینگ[1]، جوزف جوران[2] و فیلیپ کرازبی[3]. در ادامه به نظریات برخی از آنها به اجمال اشاره می‌شود (سلیمی، ۱۳۷۷).

مفهوم و مدل تعالی سازمانی

براساس تعریف بنیاد مدیریت کیفیت اروپا، «سازمان‌های متعالی، به میزان بالایی از عملکرد خود دست می‌یابند و آن را حفظ می‌کنند، به گونه‌ای که نیازها و انتظارات ذی‌نفعان خود را برآورده می‌سازند و حتی از آن فراتر می‌روند». مفاهیم بنیادین تعالی عبارت‌اند از: دستیابی به نتایج متوازن، ارزش‌افزایی برای مشتریان، رهبری با دوراندیشی، الهام‌بخشی و درستی، مدیریت به وسیله فرآیندها، موفقیت از طریق کارکنان، پرورش خلاقیت و نوآوری، ایجاد شراکت‌ها و مسئولیت‌پذیری برای آینده‌ای پایدار (EFQM 2010) .

سازمان متعالی سازمانی است که در آن به رشد و ارتقای همه ابعاد سازمان توجه شود؛ یعنی واحدهای مختلف آن در تمام سطوح و لایه‌ها، به گونه‌ای متوازن در مسیر سرآمدی و تعالی قرار بگیرند و فرایندهای سازمانی تعریف و استقرار مناسبی بیابند. سازمان‌های متعالی لازم می‌دانند رضایتمندی ذینفعان خود، شامل سهام‌داران، مشتریان، کارکنان، همکاران بیرونی و جامعه را به دست آورند و بین نیازها و انتظارات مختلف و گاه متعارض آنان، توازنی مناسب برقرار کنند. در چند دهه گذشته براساس مفاهیم مدیریت کیفیت فراگیر، به منظور دستیابی به چارچوب‌ها و ساختارهایی که سازمان‌ها را به تعالی برسانند، مدل‌های مختلفی در سراسر دنیا با عنوان مدل‌های تعالی سازمانی طراحی و به کار گرفته شده‌اند. این مدل‌ها غالباً در برگیرنده مفاهیم و اصول تعالی، معیارها و شاخص‌های اندازه‌گیری و ارزیابی سطح تعالی و ساز و کار ارزیابی و امتیاز دهی هستند (روغنی، حسین زاده و حیدری، ۱۳۹۰).

مدل اولیه طراحی شده تعالی سازمانی EFQM در سال ۱۹۹۱ میلادی ارائه شد و در سال ۱۹۹۵ میلادی، مدل نوع سازمان-های عمومی طراحی و به کار گرفته شد. در سال ۱۹۹۶ میلادی مدل SMEها طراحی شد و در سال ۱۹۹۹ میلادی، ضمن بازنگری و تغییرات اساسی در مدل، منطق ارزیابی رادار ارائه شد. در سال ۲۰۰۱میلادی، ویرایش SMEها بر اساس این تغییرات بازنگری شد. در سال ۲۰۰۳ میلادی نیز ویرایش جدیدی با تغییراتی در سطح زیر معیارها و نکات راهنما انجام شد. همه کشورهای به کار گیرنده این مدل ارزیابی، تا سال ۲۰۱۰ میلادی از آن استفاده میکردند.

در سال ۲۰۱۰ میلادی بنیاد مدیریت کیفییت اروپا ویرایش جدیدی عرضه کرد که در آن تغییراتی در مفاهیم بنیادین، معیارها و زیر معیارها، نکات راهنما و همچنین اوزان مدل و منطق رادار ارائه شده است (موسسه مطالعات بهره وری و منابع انسانی، ۱۳۸۹).

مدل تعالی سازمانی بعد از سال ۲۰۱۰ در سال ۲۰۱۳ میلادی نیز مورد ویرایش قرار گرفت و با تعمیم بنیاد اروپایی

---

1. W. Edwards Deming
2. Joseph Juran
3. Philip Crosby

مدیریت کیفیت EFQM مقرر گردید از سال میلادی ۲۰۱۳ میلادی به بعد هر سه سال یکبار مورد بازنگری قرار گیرد. لازم به ذکر است بازنگری انجام شده مدل ویرایش ۲۰۱۳ بیشتر در بخش مفاهیم بنیادی بود و در سطح معیارهای تنها یک معیار (معیار نهم) تغییری در عنوان داشته است بطوریکه نام این معیار از نتایج کلیدی به نتایج کسب و کار تغییر یافته است سایر تغییرات عمدتاً به نکات راهنما مربوط می‌شود و البته تغییراتی در منطق ارزیابی و امتیازدهی رادار[1] نیز ایجاد شده است. از این‌رو طی پژوهش حاضر ویرایش سال ۲۰۱۳ میلادی این مدل مورد استفاده قرار گرفته است.

الگوی تعالی سازمانی EFQMاز ۹ معیار اصلی بهره می‌بردکه پنج معیار آن «توانمندساز» یک سازمان محسوب می‌شوند و چهار معیار دیگر« نتایج» هستند. معیارهای توانمندساز عبارت اند از: رهبری، خط مشی و استراتژی، کارکنان، مشارکتها و منابع، فرایندها .معیارهای نتایج نیز شامل نتایج مشتریان، نتایج کارکنان، نتایج جامعه، نتایج کلیدی عملکرد است. معیارهای توانمندساز آنچه یک سازمان انجام می‌دهد، پوشش می‌دهند و عواملی هستند که سازمان را برای رسیدن به نتایج عالی، توانمند می‌نمایند و «معیارهای نتایج»، نتایجی هستند که سازمان سرآمد در حوزه‌های مختلف به آنها دست پیدا می‌کند و بیان کننده دستاوردهای حاصل از اجرای مناسب توانمندسازها هستد. نتایج بر اثر اجرای توانمندسازها بدست می‌آیند و توانمندسازها با گرفتن باز خورد از نتایج بهبود می‌یابند. نوآوری و یادگیری کمک می‌کند تا توانمندسازها بهبود یابند و بهبود توانمندسازها، بهبود نتایج رابه دنبال خواهد داشت. در الگوی تعالی سازمانی، معیارها روی هم ۱۰۰۰ امتیاز دارند، که ۵۰۰ امتیاز مربوط به توانمندسازها و ۵۰۰ امتیاز مربوط به نتایج است .به عبارتی، اگرسازمانی موفق شود این الگو را به طور کامل پیاده کند،می‌تواند ۱۰۰۰ امتیاز بگیرد. در نمودار۱، معیارهای ۹گانه الگوی تعالی سازمانی، نحوهٔ تعامل و ارتباط آنها با یکدیگر و امتیاز هرکدام ملاحظه می‌شود.

نمودار ۱ معیارهای مدل تعالی**EFQM** و نحوهٔ تعامل بین آنها و امتیاز هرکدام براساس ویرایش سال ۲۰۱۳

1. RADAR