

## بررسی اثربخشی طرح‌های ارزیابی درونی اجرا شده در گروه‌های آموزشی دانشگاه شیراز

جعفر ترک‌زاده \*

مهدی محمدی \*\*

معصومه محترم \*\*\*

### چکیده

هدف این تحقیق بررسی اثربخشی طرح‌های ارزیابی درونی اجرا شده در دانشگاه شیراز بود. جامعه آماری تحقیق، مجریان طرح‌های ارزیابی درونی اجرا شده تا سال ۱۳۸۸، رؤسای گروه‌ها و دانشکده‌های دست‌اندرکار و ابزار تحقیق پرسشنامه‌ی محقق‌ساخته بود. نتایج نشان داد که نگرش پاسخگویان نسبت به کیفیت برخی از شاخص‌های حوزه درون‌داد، شامل قابل فهم و عملیاتی بودن اهداف و فلسفه انجام ارزیابی درونی، ضرورت و اهمیت انجام ارزیابی درونی در گروه آموزشی و همچنین ایجاد فرهنگ بهبود مستمر در گروه، در حد نسبتاً زیادی مثبت بود. در حوزه فرایند طرح‌ها، نگرش مجریان و رؤسای گروه‌ها و دانشکده‌های مجری در مورد مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند ارزیابی درونی، مثبت و بالا بود. در حوزه برون‌داد نیز پاسخگویان نگرش مثبتی نسبت به شاخص‌هایی چون ایجاد مهارت حل مسئله، تصمیم‌گیری، ایجاد سرمایه فکری در بخش و تمایل به بازاندیشی اهداف و فعالیت‌های گروه آموزشی داشتند. همچنین نتایج نشان داد که بیشترین تا کمترین میزان پیشنهادهاى ارائه شده در سطح بخش، دانشکده و دانشگاه بوده است.

واژگان کلیدی: طرح ارزیابی درونی، اثربخشی، دانشگاه، گروه‌های آموزشی

\* دانشیار دانشگاه شیراز (مسئول مکاتبات: [djt2891@gmail.com](mailto:djt2891@gmail.com))

\*\* استادیار دانشگاه شیراز

\*\*\* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه شیراز

## مقدمه

ارتقاء و بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و خدمات تخصصی، هدف متعالی هر نظام آموزشی است که عدم دستیابی به آن منجر به هدر رفتن منابع اقتصادی، زوال اعتماد به نفس و تزلزل شخصیت فردی و اجتماعی فراگیران می‌شود. مطابق با تحقیقات انجام شده، افزایش هزینه‌های آموزشی در نتیجه اختصاص منابع بیشتر به آموزش عالی در قبال بازده و فراورده‌های کمتر، ناشی از فقر کیفیت در نظام آموزش عالی و فعالیت آن است (عبدالوهاب و همکاران، ۱۳۸۷). سخن گفتن از بهبود و ارتقاء کیفیت، می‌تواند اشاره به این موضوع داشته باشد که وضع موجود با وضع مطلوب فاصله دارد و باید در جهت کاهش این فاصله اقدامات لازم انجام گیرد. این اقدامات می‌تواند با استفاده از روش‌های مختلفی از جمله ارزشیابی به عنوان مبنایی برای آگاهی از وضع موجود انجام شود.

با توجه به موارد فوق و برای دستیابی به چشم اندازی مناسب از موقعیت کنونی و مسائلی که دانشگاه‌های کشورها پیش رو دارند و یا باید با آن روبه‌رو شوند، لازم است نظام آموزشی عالی به صورت دقیق مورد بررسی قرار گیرد و مؤلفه‌ها، عناصر و عوامل تأثیرگذار بر آن و سهم هر یک از آنها در این عرصه مشخص شود (محمدی و همکاران، ۲۰۰۵). بنابر این به منظور فراهم آوردن حالت ویژه‌ای که کیفیت مطلوب نظام دانشگاهی را نمایان می‌کند، لازم است وضع مطلوب عوامل نظام دانشگاهی را تعریف و به صورت مستمر در بهبود وضع موجود و نزدیک کردن آن به وضع مطلوب کوشید. این کار با ارزیابی جامع و مداوم امکان‌پذیر است.

ارزیابی جامع نظام آموزشی، متضمن قضاوت درباره برنامه‌ها و عملکرد سیستم‌های اداری در دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی است. در الگوی اعتباربخشی که به تازگی با عنایت به کاربردهای آن و عملکرد برخی از مؤسسات اعتباربخشی بین‌المللی در کشور ما نیز مطرح شده است، از رویکرد ارزیابی درونی به عنوان گام اول اعتباربخشی و تضمین کیفیت درونی دانشکده‌ها یاد می‌شود (حسینی‌نژاد و همکاران، ۱۳۸۵).

تجربه‌های حاصل از ارزیابی در سطح ملی و بین‌المللی نشان می‌دهد که کاربرد ارزیابی درونی تأثیر قابل توجهی در بهبود امور آموزشی داشته است. در این نوع ارزیابی، نظام‌های آموزش عالی، درباره چگونگی فعالیت‌های‌شان بصیرتی به دست می‌آورند که باعث می‌شود در جهت اصلاح، بهبود کیفیت و همچنین رفع کمبودهای

خود بکوشند (بازرگان، ۱۳۷۶). به علاوه، مختاریان و همکاران (۱۳۸۷) ارزیابی درونی کیفیت را مرحله آغازین اعتبارسنجی تلقی می‌کنند که در آن نظام دانشگاهی به منظور شناخت و خود ارزیابی تلاش می‌کند تا جنبه‌های قوت و ضعف خود را دریابد و با درک فرصت‌ها و تهدیدها به اصلاح آن پردازد. بنابر این بر خلاف ارزیابی بیرونی که بر رعایت استانداردها تأکید دارد، ارزیابی درونی با توجه به بهبود مستمر کیفیت و جلب مشارکت ذی‌ربطان و ذی‌نفعان در تعیین میزان تحقق اهداف، نارسایی‌ها و قوت‌ها و همچنین اتخاذ تصمیم آگاهانه تلاش می‌کند به اهدافی چون تطبیق‌پذیری و مقایسه‌پذیری نظام آموزش عالی، پاسخ‌گویی، مسئولیت‌پذیری و بهبود فرایند خودتنظیمی در نظام آموزش عالی دست یابد. در این تحقیق تلاش شده است. با ارزیابی اثربخشی طرح‌های ارزیابی درونی اجرا شده در دانشگاه شیراز به بررسی وضعیت موجود این طرح در این دانشگاه پرداخته شود. نتایج این کار می‌تواند به مدیران و برنامه‌ریزان دانشگاهی در شناسایی نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و تهدیدها، به منظور اتخاذ تصمیم‌گیری‌های آگاهانه کمک کند.

### بیان مساله

دستیابی به کیفیت در نظام‌های آموزشی مستلزم ارزیابی و استفاده از نتایج آن به عنوان بازخورد برای سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیری و اجرا است. در جهت تحقق این هدف، نظام آموزشی نیاز به نظام ارزیابی دارد تا با آن بتواند به بررسی کیفیت آموزش و پژوهش پردازد و بر اساس نتایج حاصل از آن، وضع موجود آموزش را به سوی مطلوب هدایت نماید. ارزیابی درونی یکی از الگوهای مناسب برای این منظور است که با آن ضمن برانگیختن اعضای هیأت علمی و سایر افراد ذیربط در مراکز آموزش عالی، سیاست‌های ارتقای کیفیت، تدوین و به اجرا در می‌آید (حجازی و همکاران، ۱۳۷۹).

زمانی ارزیابی نتیجه‌بهنه به همراه دارد که ارزیاب در متن اجرا قرار گیرد و جزو ذی‌نفعان آن نظام باشد (بازرگان، ۲۰۰۱). با ارزیابی درونی شرایطی فراهم می‌آید تا اعضای هیأت علمی مشکلات آموزش را شناسایی کنند و برای برطرف نمودن یا حداقل تعدیل آنها گام بردارند (حجازی و همکاران، ۱۳۷۹). بنابر این می‌توان گفت، ارزیابی درونی کیفیت، نوعی ارزیابی است که مخاطبان آن شامل همه رده‌های مدیریتی در گروه‌های آموزشی، دانشکده‌ها (مجتمع و مؤسسه)، دانشگاه‌ها و وزارت

علوم، تحقیقات و فناوری می‌باشد و با برانگیختن اعضای هیأت علمی و افراد ذی‌ربط و ذی‌نفع، سیاست‌های ارتقای کیفیت، تهیه، تدوین و اجرا می‌شود. باید اذعان نمود گزارش ارزیابی درونی بر اساس اصول و چارچوب منطقی و مستندی تدوین می‌شود و در اختیار مخاطبان و استفاده‌کنندگان آن قرار می‌گیرد. بدین ترتیب در ارزیابی درونی، اعضای گروه درباره عوامل مورد ارزیابی به گردآوری داده‌ها می‌پردازد، سپس برای قضاوت درباره میزان مطلوبیت و کیفیت آن، وضعیت موجود را با استانداردها مقایسه می‌کنند. اما چنانچه استاندارد وجود نداشته باشد، در این صورت از هدف‌های نظام آموزشی و یا انتظارات افراد ذی‌ربط، ذی‌نفع و علاقه‌مند نسبت به نظام آموزشی، چهارچوبی برای مقایسه فراهم می‌گردد و با مقایسه وضعیت موجود با وضعیت مطلوب، میزان مطلوبیت اوضاع یا تحقق اهداف تعیین می‌شود. البته باید اذعان نمود که مقایسه بین وضع موجود و مطلوب و در نهایت قضاوت درباره کیفیت نظام آموزشی و میزان تحقق اهداف باید بر اساس نشانگرها که ممکن است عدد، نسبت، درصد و یا توصیفی کیفی باشند صورت گیرد. چنین امری علاوه بر اینکه باعث تسهیل و افزایش دقت در امر ارزیابی می‌شود، تأثیر قضاوت‌های شخصی در ارزیابی را نیز به حداقل ممکن می‌رساند.

لازم به ذکر است، در ارزیابی درونی مسئولیت و هدایت بر عهده تیم ارزیابی است. از آنجا که این نوع ارزیابی مبتنی بر هدف است، گروه آموزشی باید عوامل مؤثر بر دستیابی به اهداف و رسالت‌های گروه که شامل برنامه درسی، کارکنان آموزشی و پژوهشی، دانشجویان، منابع و تسهیلات می‌باشد را شناسایی و سپس وضعیت مطلوب را برای آن تعریف نماید. البته این تعریف باید ناظر بر اهداف گروه باشد و وضعیت مطلوب برای ملاک‌های هر عامل، با توجه به اهداف تعیین گردد. به این ترتیب با مقایسه وضع موجود با وضع مطلوب، که بر اساس اهداف گروه مشخص می‌شود، می‌توان میزان مطلوبیت اوضاع و میزان دستیابی به اهداف و یا فاصله از آن را نشان داد (بازرگان، ۱۳۷۴ و ۱۳۷۷). کلارک<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) نیز اهداف عمده طرح‌های ارزیابی درونی را به شرح زیر ذکر کرده است:

(۱) بازخورد، به معنی پیوند پیامدهای اجرای هر برنامه یا آموزش با اهداف و مقاصد در جهت تدارک شکلی از کنترل کیفیت.

۲) کنترل، به معنای برقراری پیوند بین آموزش و اجرای برنامه با فعالیت‌های سازمانی برای مشاهده هزینه اثربخشی.

۳) پژوهش به معنای تعیین روابط بین پیامدهای اجرای برنامه، آموزش، یادگیری و انتقال با کار و حرفه کاربر در عمل.

۴) مداخله به معنی تأثیر نتایج ارزیابی در زمینه‌ای که انجام گرفته است

۵) بازی قدرت به معنای کاربرد ماهرانه داده‌های ارزیابی در جهت خط مشی‌های سازمانی که طیفی از اهداف آموزشی تا سیاسی را در بر می‌گیرد.

ماسی<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۵) در مطالعه‌ای به معرفی یک نوع شناسی در ارزیابی کیفیت آموزش عالی پرداختند. از نظر آنها از تقاطع دو نوع تأکید در ارزیابی، یعنی ارزیابی درونی و بیرونی و نیز دو کارکرد آن یعنی حمایت یا نظارت، نوع ارزیابی کیفیت آموزش عالی مشخص می‌شود. در این مطالعه این نتیجه حاصل شد که الگوهای حمایتی ارزیابی کیفیت آموزش عالی، به دلیل تأکید بر خلاقیت ارزیابی درونی در درون مؤسسات آموزش عالی، بیشترین بهبود را در فرایند یاددهی - یادگیری در آموزش عالی به ارمغان آورده‌اند.

کلیجلر<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۷) با مطالعه تأثیر ارزیابی درونی بر دپارتمان‌های دانشگاهی در دوره دستیاری پزشکی خانواده در شش دانشگاه آمریکا به این نتیجه دست یافتند که اگر ارزیابی درونی با سایر مراحل اعتبارسنجی مانند ارزیابی بیرونی و بازدید هم‌تایان حرفه‌ای از سایت و هم‌ترازسنجی توأم شود، تأثیر خود را بر فرایند برنامه‌ریزی برای بهبود در سطوح مختلف، آشکار خواهد ساخت.

شایان ذکر است، با وجود اینکه کیفیت آموزش عالی در چند سال گذشته مورد توجه اکثر کشورها قرار گرفته است و آنها تلاش کرده‌اند سطح کیفی آموزش عالی خود را بهبود دهند، مطابق با بررسی‌های انجام شده در ایران، نه تنها دانشگاه‌ها از نظر کیفی در سطح مطلوب و قابل قبولی قرار ندارند بلکه مسائل و مشکلات متعددی بر سر تحقق کیفیت آنها وجود دارد که منجر به پایین آمدن سطح کیفیت در آنها شده است. بر این اساس می‌توان گفت به منظور آگاهی از وضعیت موجود، بهبود و ارتقاء کیفیت آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها تلاش برای ایجاد نظام مناسب و کارآمد ارزشیابی در نظام آموزش عالی، ضرورتی انکارناپذیر است که باید از سوی مسئولان و ذی‌ربطان نظام‌های آموزشی مود توجه و بررسی قرار گیرد.

البته باید اذعان داشت که با وجود اقدامات انجام شده توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و همچنین سازمان سنجش آموزش کشور در جهت توسعه و غنی بخشیدن به فرهنگ ارزیابی، اصلاح نقاط ضعف و پیشرفت در مراکز آموزش عالی (سازمان سنجش آموزش کشور، ۱۳۸۵) ارزیابی درونی نظام آموزشی از یک سو با خطر اتهامات زیادی چون کم‌کاری و عدم دقت ارزیابی‌شونده همراه است. غالباً دریافت اطلاعات صادقانه بسیار مشکل و همراه با اعمال نظر است و از طرف دیگر نظام آموزش عالی نیز به عنوان پدیده‌ای هدفمند، دارای دو بعد کمی و کیفی است که رشد و گسترش کمی این نظام بدون توجه به کیفیت، مسائلی چون ترک تحصیل، اضافه‌عرضه نیروی انسانی متخصص در بعضی رشته‌ها و در نهایت اتلاف منابع مالی و انسانی را به وجود آورده است (قورچیان، ۱۳۷۳). در نتیجه توجه به کیفیت آموزش متناسب با تحولات، ضرورتی اساسی است که باید در مدیریت نظام آموزشی کشور به آن توجه شود. از سوی دیگر لازم است به این مسئله تأکید شود که گرچه ارزیابی کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها به عنوان یکی از اهداف اجرای طرح‌های ارزیابی درونی، مدنظر دانشگاه‌های مختلف ایران قرار گرفته و شاهد طیف وسیع ارزیابی‌های انجام شده در گروه‌های آموزشی مختلف در همه دانشگاه‌های کشور هستیم (یار محمدیان و کلیاسی، ۱۳۸۵؛ عزیزی، ۱۳۸۷؛ شهرکی‌پور و جمالی، ۱۳۸۹؛ رفیعی و همکاران، ۱۳۸۲؛ فخر موحدی، ۱۳۸۱؛ ربانی و همکاران، ۱۳۸۵؛ سعدالهی و همکاران، ۱۳۸۷)، اما معمولاً پس از اجرای این طرح‌ها و مشخص شدن معایب، نقص‌ها و نیازهای بخش یا گروه برای بالا بردن کیفیت آموزشی، نه تنها فعالیت‌های پی‌گیرانه برای به اجرا درآمدن و عملی شدن این پیشنهادها صورت نگرفته است بلکه این طرح‌ها بایگانی می‌شوند.

نظر به مطالب بالا و با توجه به وجود تحقیقاتی دال بر کاهش کیفیت آموزش عالی (حجازی و همکاران، ۱۳۷۹)، در این تحقیق تلاش شد، اثربخشی طرح‌های ارزیابی درونی اجرا شده در دانشگاه شیراز ارزیابی شود. به منظور تحقق این هدف، سؤالاتی به شرح ذیل مطرح و پیگیری شد:

- ۱- آیا از نظر پاسخگویان انجام طرح‌های ارزیابی درونی اثربخش می‌باشد؟
- ۲- آیا تفاوت معنی‌داری میان نگرش پاسخگویان در مورد کیفیت ابعاد حوزه درون‌داد طرح‌های ارزیابی درونی وجود دارد؟

- ۳- آیا تفاوت معنی‌داری میان نگرش پاسخگویان به کیفیت ابعاد فرایند طرح ارزیابی درونی وجود دارد؟
- ۴- آیا تفاوت معنی‌داری میان نگرش پاسخگویان در مورد کیفیت ابعاد حوزه برون‌داد طرح ارزیابی درونی وجود دارد؟
- ۵- آیا تفاوت معنی‌داری میان نگرش پاسخگویان درباره میزان اثربخشی طرح ارزیابی درونی در حوزه درون‌داد، فرایند و برون‌داد وجود دارد؟
- ۶- آیا تفاوت معنی‌داری میان نگرش پاسخگویان نسبت به تحقق پیشنهادها طرح ارزیابی درونی در سطح گروه‌های آموزشی، دانشکده و دانشگاه وجود دارد؟
- ۷- آیا تفاوت معنی‌داری میان نگرش گروه‌های آموزشی در مورد تحقق پیشنهادها ارائه شده در طرح ارزیابی درونی وجود دارد؟

### مروری بر تحقیقات پیشین

#### اثربخشی

درباره اثربخشی تعریف‌های متعددی وجود دارد که هرکس از منظری به آن پرداخته است. به عنوان مثال در ساده‌ترین و ابتدایی‌ترین تعریف، اثربخشی به عنوان انطباق یک عمل با معیارهای از قبل تعیین شده معرفی شده است (اسمیت ۱۹۷۰). در تعریف دیگری، اثربخشی به عنوان درجه و میزان نیل به اهداف تعیین شده محسوب می‌شود که مرتبط با عملکرد و میزان رضایت‌مندی افراد است (ابطحی و کاظمی، ۱۳۷۹). فرهنگ دانشگاهی، اثربخشی را به صورت آنچه برای نیل به مقصود کفایت می‌کند، دستیابی به نتیجه مورد انتظار، عملی و کارآمد تعریف نموده است. سلطانی (۱۳۸۵) هدف ارزیابی را گردآوری اطلاعاتی برای بهبود فرایند برنامه‌ریزی می‌داند که در تمام طول اجرای طرح‌ها و برنامه‌ها صورت می‌گیرد.

پیرامون ارزیابی اثربخشی نظام‌های آموزشی تعابیر مختلفی ارائه شده است. بازرگان (۱۳۸۰) ارزیابی اثربخشی طرح‌های ارزیابی درونی را به صورت جستجوی نظام یافته برای قضاوت در مورد ارزش یا اهمیت هر پدیده آموزشی، به منظور کاهش فاصله بین وضع موجود و مطلوب تعریف می‌کند. در تعریف دیگری ارزیابی اثربخشی طرح‌های ارزیابی درونی، به عنوان فرایند جمع‌آوری ستاده‌های مورد نیاز برای تعیین اثربخشی آموزشی معرفی شده است (پورصادق، ۱۳۸۴). اثربخشی واقعی هر دوره آموزشی، عملاً باید در حوزه عملکردی مد نظر قرار گیرد و سنجیده شود.

ارزیابی درونی به عنوان فرآیندی پویا به آینده می‌نگرد و با ارائه اطلاعاتی جامع به مسئولان، جایگاه آموزش، پژوهش و وضعیت برودادهای نظام آموزشی را معین می‌کند و شرایطی را به وجود می‌آورد تا تصمیم‌گیرندگان ضمن در نظر گرفتن عملکرد گذشته و حال خود، برنامه‌های کوتاه مدت، میان مدت و بلند مدت خود را بر مبنای اطلاعات به دست آمده از فرآیند ارزیابی انجام شده برای آینده تنظیم نماید (میرزا محمدی، ۱۳۷۶).

ارزشیابی یکی از مهم‌ترین مراحل برنامه‌ریزی آموزشی است. زیرا انجام صحیح آن اطلاعات بسیار مفیدی را درباره چگونگی طرح‌ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی در اختیار می‌گذارد و مبنای مفیدی برای ارزیابی عملکرد آموزشی مراکز آموزشی به دست می‌دهد (سلطانی، ۱۳۸۰). بنابر این آگاهی از میزان اثربخشی دوره‌های آموزشی و بازدهی حاصل از آنها برای مدیران امر مهمی است که باید مورد توجه قرار گیرد (فتح آباد، ۱۳۷۲). در این راستا جعفرزاده (۱۳۸۵) طی تحقیقی بیان کرد، تنها زمانی می‌توان به تعیین ارزشمندی هر فعالیت آموزشی پرداخت که شواهد قابل اطمینان و معتبری در مورد تأثیر آموزش بر بهبود رفتار و عملکرد شرکت کنندگان و بالطبع منافع سازمانی در دست باشد. این امر به جنبه مهمی از آموزش و ارزشیابی آموزش اشاره دارد که معمولاً از آن با عنوان اثربخشی آموزش یا ارزشیابی اثربخشی آموزش یاد می‌شود.

### ارزیابی درونی

درباره ارزیابی درونی پژوهش‌های متعددی توسط محققان در کشورهای مختلف صورت گرفته است که از آن جمله می‌توان به گزارش پژوهشی آندرسون<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) اشاره کرد که بر مناسب بودن الگوی ارزشیابی درونی بر بهبود کیفیت آموزشی تأکید دارد. علاوه بر این، تحقیقات آندرسون (۱۹۸۷) نشان می‌دهد که هفتاد درصد از نمونه انتخابی در تحقیق او، ارزشیابی درونی را در بهبود کیفیت آموزشی و اعتباربخشی مناسب دانسته‌اند.

رید<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۰) با استفاده از روش "نقشه برداری از نتایج" در بررسی ضرورت تعمیق ارزشیابی درونی، به این نتیجه دست یافتند که اجرای ارزشیابی درونی به

1. Anderson

2. Reed



تنهایی چندان کارساز نیست و به فرایند تکمیلی در قالب مستندسازی و برنامه‌ریزی مداوم و رصد کردن و پیگیری نیازمند است تا آثار مورد انتظار خود را آشکار سازد. پروسکی (۱۹۸۴) نیز در گزارش تحقیقی خود بیان کرد، مشارکت ارزیابان در فرایند تصمیم‌گیری برای استفاده از نتایج ارزیابی انجام شده و نیز کنترل و نظارت آنان بر چگونگی کاربرد اعتبار بخشی در دوره‌های مورد بررسی به بهبود کیفیت آموزشی کمک نموده است (میرزا محمدی، ۱۳۷۶). نتایج اجرای آزمایشی خودارزیابی در برخی دانشگاه‌های علوم پزشکی در مهرماه ۱۳۷۶، مزیت‌ها و موفقیت‌های خودارزیابی را تأیید کردند و بر این امر صحنه گذاردند که خود ارزیابی می‌تواند اعضای هیأت علمی را در موارد زیر برانگیزاند

الف) از واحد دانشگاهی که به آن تعلق دارند شناخت پایه‌ای به دست آورند.

ب) موضوعات مربوط به آن واحد را شناسایی کنند.

ج) منابع موجود را در جهت بهبود واحد هدایت کنند.

و) منابع مورد نیاز دیگر را به طور مستمر افزایش دهند (بازرگان، ۱۳۷۷).

جورژیو<sup>۱</sup> و روسینر<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) نیز طی پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که شبکه سازی برون دانشگاهی به منظور گرفتن بازخوردهای شناختی از تقاضاها در جهت تعمیق ارزیابی درونی دانشگاهی ضروری است. همچنین ریگن استریف<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۰۴) در پژوهشی درباره تأثیر ارزیابی درونی در آموزش پزشکی به این یافته پژوهشی دست یافتند که اساساً اثربخشی فرایند ارزیابی درونی، به روش‌های متنوع کیفی مانند مشورت کردن با خبره‌ها نیازمند است.

اسحاقی (۱۳۸۵) در گزارش پژوهشی خود به منظور ارائه تحلیلی جامع از کیفیت موجود در گروه‌های آموزشی به نتایجی به شرح زیر دست یافت: *عامل/اهداف و مدیریت: نسبتاً مطلوب؛ هیأت علمی: مطلوب؛ دانشجویان: مطلوب؛ دوره‌های آموزشی و برنامه درسی: نسبتاً مطلوب؛ فرایند یاددهی و یادگیری: نسبتاً مطلوب؛ و دانش‌آموختگان: مطلوب.* بنابراین بر مبنای پژوهش وی می‌توان گفت وضعیت موجود گروه در سطح مطلوب قرار دارد ولی در مورد برخی نشانگرها کاستی‌هایی وجود دارد که پیشنهادهایی برای رفع آنها و بهبود کیفیت گروه ارائه شده است.

محمدی (۱۳۸۱) طی تحقیقی به منظور ارزیابی درونی کیفیت گروه آموزش ریاضی دانشگاه صنعتی امیرکبیر با هدف آشکار نمودن جنبه‌های مختلف کیفیت درون‌داد، فرایند و برون‌داد گروه مربوط و ارتقاء کیفیت آموزشی این گروه، هفت دسته عوامل را مورد توجه قرار داده است که برای ارزیابی آنها ۴۲ ملاک و ۱۲۰ نشانگر تدوین شده است. هدف این تحقیق بررسی اهداف گروه آموزش ریاضی بوده است. ابتدا، رسالت گروه آموزشی در سه حوزه آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی بیان شده و در ادامه برای تحقق رسالت‌های گروه، هدف‌ها در سه حوزه درون‌داد، فرایند و برون‌داد عرضه گردیده است. برای پاسخگویی به سؤال دوم پژوهشی که عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مورد نیاز برای ارزیابی درونی گروه مورد توجه بوده، ابتدا هفت دسته عوامل، ۴۲ ملاک و ۱۲۰ نشانگر تدوین شده است. در پاسخ به قسمت اول سؤال سوم پژوهشی که سازوکار اجرایی ارزیابی درونی در یک گروه آموزشی غیر پزشکی مدنظر بوده است، باتوجه به تجربه‌های ملی و بین‌المللی در این زمینه، ده مرحله انجام فرایند ارزیابی درونی طی شده است که عبارتند از: برگزاری کارگاه‌های ارزیابی درونی برای آشنایی اعضای هیأت علمی با فرایند اجرای ارزیابی درونی، تشکیل کمیته ارزیابی درونی، تقسیم کار و تدوین جدول زمان‌بندی اجرا، تعیین و تصویب عوامل، تعیین و تصویب ملاک‌ها، تعیین و تصویب نشانگرها، مشخص کردن داده‌های مورد نیاز برای سنجش نشانگرها، طراحی و تدوین ابزار اندازه‌گیری، گردآوری و تجزیه و تحلیل آنها و تدوین گزارش ارزیابی درونی.

در پاسخ به قسمت دوم سؤال پژوهشی که مطلوبیت عوامل درون‌داد، فرایند و برون‌داد مدنظر بوده است، پس از جمع‌آوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل آنها عامل سوم دانشجویان در سطح نسبتاً مطلوب، عامل پنجم دوره‌های آموزشی در سطح نسبتاً مطلوب، عامل ششم امکانات و تجهیزات آموزشی در سطح نسبتاً مطلوب و عامل هفتم دانش‌آموختگان مقطع کارشناسی نسبتاً مطلوب و دانش‌آموختگان مقطع کارشناسی ارشد نیز در سطح مطلوب ارزیابی شده‌اند.

در پاسخگویی به سؤال چهارم پژوهشی که تفاوت وضعیت موجود و مطلوب گروه آموزش ریاضی و ارائه پیشنهادهایی برای بهبود وضعیت این گروه مدنظر بوده است، در واقع به جمع‌بندی سه سؤال قبلی پژوهشی پرداخته و در نهایت وضعیت موجود و مطلوب گروه در قالب نشانگرهای وضع موجود و مطلوب مورد تحلیل قرار گرفته و در خاتمه با توجه به نتایج حاصل از سؤال سوم پژوهشی پیشنهادهایی برای بهبود وضعیت گروه ارائه گردیده است.

کیزوری و همکاران (۱۳۸۷) نیز برای طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی گروه آموزشی پرستاری دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی تهران به منظور ارتقاء کیفیت آموزشی به دنبال بررسی دو هدف برنامه‌ریزی برای ارزیابی درونی گروه آموزشی پرستاری و اجرای ارزیابی گروه آموزش پرستاری بودند نتایج به دست آمده از ارزیابی درونی این گروه به شرح زیر بود: سازماندهی و مدیریت نسبتاً مطلوب، اعضای هیأت علمی نسبتاً مطلوب، دوره‌های آموزشی کارشناسی نسبتاً مطلوب و کارشناسی ارشد مطلوب، دانشجویان کارشناسی، نسبتاً مطلوب، دانشجویان کارشناسی ارشد مطلوب، فرایند تدریس و یادگیری در دوره کارشناسی نسبتاً مطلوب و کارشناسی ارشد مطلوب، دانش‌آموختگان کارشناسی مطلوب و کارشناسی ارشد مطلوب و در نهایت امکانات و تجهیزات نسبتاً مطلوب.

میرزا محمدی (۱۳۷۶) در بررسی و طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی کیفیت آموزش در مراکز آموزشی وزارت نیرو، شش عامل ساختار آموزشی و مدیریت گروه آموزشی، اعضای هیأت علمی، دانشجویان، فرایند تدریس و یادگیری، تسهیلات، منابع مالی گروه آموزشی و دانش‌آموختگان را مشخص نمود. نتایج این تحقیق نشان داد که می‌توان با استفاده از الگوی ارزیابی درونی، مراکز آموزشی وزارت نیرو را از نظر کیفیت آموزشی به نحو مطلوب ارزیابی کرد. البته از نظر آنها انجام این امر با ایجاد علاقه در اعضای هیأت علمی برای مشارکت بیشتر و روشن نمودن وضعیت کیفیت آموزشی مراکز، تعیین نقاط قوت و ضعف و همچنین تلاش برای بهبود نقاط ضعف میسر می‌گردد. علاوه بر این، در این تحقیق وضعیت ساختار سازمانی و مدیریت مطلوب، اعضای هیأت علمی مطلوب، دانشجویان نسبتاً مطلوب، فرایند تدریس - یادگیری مطلوب، منابع و تسهیلات نسبتاً مطلوب و دانش‌آموختگان نسبتاً مطلوب گزارش شده است.

مطابق با گزارش پژوهشی زین‌آبادی (۱۳۸۳) که به ارزیابی درونی کیفیت گروه مشاوره و راهنمایی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران پرداخت، این نتیجه به دست آمد که در حوزه‌ی درون‌داد عامل هیأت علمی (درون‌داد): مطلوب، عامل دانشجویان با توجه به ارزیابی کلی این عامل (رشته مشاوره و راهنمایی و کودکان استثنایی) نسبتاً مطلوب، عامل مدیر گروه مطلوب، عامل امکانات و تجهیزات نامطلوب و نهایتاً وضعیت گروه مشاوره و راهنمایی در عوامل درون‌دادی در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارد. در این پژوهش وضعیت این گروه در

عوامل فرایندی نیز به صورت زیر ارزیابی شده است عامل فرایند مدیریت و سازماندهی نسبتاً مطلوب، عامل فرایند تدریس و یادگیری با توجه به ارزیابی کلی این عامل (گروه مشاوره و راهنمایی کودکان استثنایی) نسبتاً مطلوب، عامل دوره‌های آموزشی و فرایند برنامه‌ریزی درسی گروه با توجه به ارزیابی کلی این عامل (گروه مشاوره و راهنمایی) نسبتاً مطلوب و وضعیت گروه مشاوره و راهنمایی در عوامل فرایندی در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارد. در عوامل برون‌دادی نیز باتوجه به ارزیابی کلی این عامل (گروه مشاوره و راهنمایی کودکان استثنایی) نسبتاً مطلوب، عامل دانش‌آموختگان مطلوب، عامل پژوهشی نامطلوب و نهایتاً وضعیت گروه مشاوره و راهنمایی در عوامل برون‌دادی در سطح نسبتاً مطلوب ارزیابی گردید.

### روش‌شناسی

روش تحقیق: با توجه به اینکه در تحقیق حاضر به بررسی دیدگاه اعضای کمیته‌های اجرایی، رؤسای گروه‌های آموزشی و دانشکده در مورد کیفیت سه بُعد درون‌داد، فرایند و برون‌داد توصیفی - پیمایشی طرح‌های ارزیابی درونی اجرا شده پرداخته شده است، تحقیق حاضر از نوع توصیفی - پیمایشی است.

جامعه، نمونه آماری و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری تحقیق حاضر، شامل همه اعضای کمیته مجری طرح‌های ارزیابی درونی، رؤسای گروه‌های آموزشی و رؤسای دانشکده‌های مجری بود. که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، اعضای کمیته مجری طرح‌های ارزیابی درونی، رؤسای گروه‌های آموزشی و رؤسای دانشکده‌های مجری طرح‌هایی که حداقل دو سال از اتمام آنها گذشته بود، انتخاب شدند.

ابزار تحقیق: برای جمع‌آوری اطلاعات در این تحقیق از پرسشنامه‌های محقق‌ساخته و مبتنی بر ابعاد طرح‌های ارزیابی درونی و پرسشنامه اعتبارسنجی ارزیابی درونی مفید (۱۳۸۷) استفاده شده است.

روش جمع‌آوری اطلاعات: برای جمع‌آوری اطلاعات پس از شناسایی طرح‌های ارزیابی درونی به اتمام رسیده و مجریان این طرح‌ها، رؤسای گروه‌های آموزشی و دانشکده‌های مجری، به دانشکده‌ها مراجعه شد و پرسشنامه‌ها بین آنها توزیع گردید و پس از اعلام تکمیل توسط پاسخگویان و اطمینان از صحت پاسخگویی، جمع‌آوری شدند.

روش‌های آماری: به منظور بررسی و تحلیل سؤال‌های پژوهش از آمار توصیفی، مجذور خی، آزمون فردمن و ویلکاکسون استفاده شده است.

### یافته‌های پژوهش

سؤال اول آیا از نظریه پاسخگویی انجام طرح ارزیابی درونی اثربخش می‌باشد؟ با مشاهده جدول (۱) می‌توان دریافت که از نظر پاسخگویی، انجام طرح ارزیابی درونی در حد متوسط اثربخش بوده است. میانگین عددی این شاخص ۳/۲۴ است که در حد متوسط است. نتیجه حاصل از آزمون ویل کاکسون نشان می‌دهد که بین رتبه میانگین مفید بودن طرح ارزیابی از دید رتبه میانگین پاسخگویی (۱/۶۱) با ملاک (۱/۳۹) تفاوت معنی‌دار وجود ندارد. به طوری که میزان خی دو به دست آمده از این آزمون ۱/۴۸ است که با درجه آزادی یک معنی‌دار به دست نیامده است. لازم به ذکر است که نمره ملاک ۳۰ معادل چارک سوم توزیع نمره‌های مربوط به طرح ارزیابی درونی است.

جدول (۱) آزمون معنی‌داری تفاوت میانگین نمره پاسخگویی از شاخص میزان مفید بودن کارگاه با نمره ملاک (۳۰)

میانگین عددی	رتبه میانگین	$\chi^2$	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
۳/۲۴	۱/۶۱	۱/۴۸	۱	۰/۲۲
۳۰	۱/۳۹			

سؤال دوم آیا تفاوت معنی‌داری میان نگرش پاسخگویی در مورد کیفیت ابعاد حوزه درون‌داد طرح‌های ارزیابی درونی وجود دارد؟

سنجش نگرش پاسخگویی در بعد درون‌داد با ۱۱ شاخص انجام پذیرفته است. بررسی نگرش پاسخگویی در مورد شاخص‌های مزبور نشان می‌دهد که ارزیابی آنها در مورد شاخص‌های این بُعد در حد نسبتاً زیادی مثبت است. به طوری که ۸۷/۹ درصد آنها معتقدند که اهداف و فلسفه ارزیابی درونی برای اعضای هیأت علمی قابل فهم و عملیاتی بوده است. همچنین ۷۲/۷ درصد آنها نیز معتقدند که بخش انجام طرح را در حد زیاد و خیلی زیاد لازم دانسته است و ۶۰/۶۰ درصد نیز معتقدند که فرهنگ بهبود مستمر در حد زیاد و خیلی زیاد در گروه وجود دارد. همان گونه که در جدول

(۲) مشاهده می‌گردد و میانگین عددی ابعاد از حداقل ۳/۱ تا حداکثر ۴/۱ در نوسان می‌باشد که همگی بیش از حد متوسط است.

جدول (۲) نگرش پاسخگویان نسبت به گویه‌های بعد درون‌داد

گویه	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	درصد
	درصد	درصد	درصد	درصد	درصد	میانگین کل
قابل فهم و عملیاتی بودن اهداف و فلسفه انجام ارزیابی درونی برای اعضای	-	۳	۹/۱	۶۰/۶	۲۷/۳	۱/۴
لازم و ضروری دانستن انجام ارزیابی درونی در گروه آموزشی	-	۱۲/۱	۱۵/۲	۳۹/۴	۳۳/۳	۳/۹
وجود فرهنگ بهبود مستمر در گروه	-	۳	۳۶/۴	۳۶/۴	۲۴/۲	۳/۸۲
پایبندی دانشگاه به تعهدات مالی خود در اختصاص بودجه مشخص شده از طرف سازمان سنجش در مواعید مقرر	۹/۷	۶/۵	۲۵/۸	۲۸/۷	۱۹/۴	۳/۵۲
کافی بودن امتیاز پژوهشی	۶/۱	۱۵/۲	۲۴/۲	۳۶/۴	۱۸/۲	۳/۴۶
کفایت نرم افزار ارزیابی درونی برای پاسخگویی نیازهای اعضای برای انجام طرح	۳/۶	۱۴/۳	۳۲/۱	۳۵/۷	۱۴/۳	۳/۴۳
کافی بودن بودجه تخصیصی به گروه	۱۲/۱	۹/۱	۲۴/۲	۳۳/۳	۲۱/۲	۳/۴۲
تمایل اعضای به انجام ارزیابی درونی	-	۶/۱	۵۷/۶	۲۷/۳	۹/۱	۳/۳۹
کافی بودن زمان موردنظر (حداکثر یک سال) برای به انجام رساندن طرح	-	۱۸/۸	۳۷/۵	۳۱/۳	۱۲/۵	۳/۳۸
حمایت و پشتیبانی مسئولان دانشگاه برای انجام طرح	۶/۳	۱۲/۵	۳۱/۳	۳۷/۵	۱۲/۵	۳/۳۸
منعطف و پویا بودن ساختارهای حاکم بر دانشگاه	۶/۳	۱۲/۵	۴۶/۹	۳۴/۴	-	۳/۱

نتیجه حاصل از آزمون فریدمن که برای مقایسه میانگین رتبه‌ای شاخص‌های به کار گرفته شده است، نشان می‌دهد که پاسخگویان بیشترین نگرش مثبت (با رتبه میانگین ۸/۰۷) را نسبت به با قابل فهم و عملیاتی بودن اهداف و فلسفه انجام ارزیابی

درونی داشته‌اند. این در حالی است که پایین‌ترین نگرش مثبت آنها به میزان انعطاف و پویایی ساختار حاکم بر دانشگاه (با میانگین رتبه‌ای ۴/۵۲) مربوط می‌شود. بر اساس جدول شماره (۳)، نتایج حاصل از آزمون فریدمن در حوزه درون‌داد تفاوت بین نگرش پاسخگویان به ابعاد حوزه درون‌داد را در سطح ۰/۰۰۰۱ درصد معنی‌دار نشان داد.

جدول (۳) آزمون فریدمن - مقایسه رتبه میانگین شاخص‌های بعد درون‌داد

گویه	رتبه میانگین	$\bar{x}$	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
قابل فهم و عملیاتی بودن اندازه اهداف و فلسفه انجام ارزیابی درونی برای اعضای	۸/۰۷	۳۰/۲۶	۱۰	۰/۰۰۰۱
میزان لازم و ضروری دانستن انجام ارزیابی درونی در گروه آموزشی	۷/۵۷			
میزان وجود فرهنگ بهبود مستمر در گروه	۶/۷۹			
پایبندی دانشگاه به تعهدات مالی خود در اختصاص بودجه مشخص شده از طرف سازمان سنجش در مواعید مقرر	۶/۲۳			
حمایت و پشتیبانی مسئولان دانشگاه برای انجام طرح	۵/۸			
کافی بدون امتیاز پژوهشی	۵/۹۱			
کافی بودن بودجه تخصیصی به گروه	۵/۸۸			
کافی بودن زمان مورد نظر (حداکثر یک سال) برای به انجام رساندن طرح	۵/۴۳			
کفایت نرم افزار ارزیابی درونی برای پاسخگویی نیازهای اعضای برای انجام طرح	۵/۲۳			
میزان تمایل اعضای به انجام ارزیابی درونی	۵/۲			
میزان منعطف و پویا بودن ساختارهای حاکم بر دانشگاه	۴/۵۲			

**سؤال سوم - آیا تفاوت معنی‌داری میان نگرش پاسخگویان به کیفیت ابعاد حوزه فرایند طرح ارزیابی درونی وجود دارد؟**

ابعاد فرایند طرح ارزیابی درونی با سی گویه سنجیده شد. بررسی نگرش پاسخگویان نسبت به گویه‌های مزبور نشان می‌دهد ۷۸/۱ درصد آنها معتقدند که نظر اعضای هیأت علمی در حد زیاد و خیلی زیاد در فرایند ارزیابی درونی دخالت داده شده است. همچنین ۸۶/۶ درصد آنان میزان تناسب فرایند ارزیابی درونی را با ملاک‌ها

و نشانگرهای مصوب کمیته ارزیابی درونی در حد زیاد و خیلی زیاد دانسته‌اند. ۷۸/۱ درصد نیز معتقدند که در فرایند ارزیابی درونی امکانات و شرایط گروه در حد زیاد و خیلی زیاد مد نظر قرار گرفته است. همان گونه که در جدول (۴) مشاهده می‌گردد نگرش پاسخگویان در مورد برخی گویه‌ها نیز منفی است. بطوری که میانگین عددی هشت گویه آخر کمتر از سه یعنی حد متوسط و نمایانگر نگرش منفی آنها در مورد این گویه‌هاست، که از آن جمله می‌توان به دریافت خدمات تخصصی و مشاوره سازمان سنجش، جمع‌آوری نظرات متخصصان خارج از گروه به جمع‌آوری پرسشنامه دانش‌آموختگان و سرپرستان و بررسی نیازهای فراگیران و انتظارات آنها اشاره نمود.

جدول (۴) نگرش پاسخگویان نسبت به گویه‌های بعد فرایند

گویه	خیلی کم درصد	کم درصد	متوسط درصد	زیاد درصد	خیلی زیاد درصد	درصد میانگین کل
نظر اعضای هیأت علمی	-	-	۲۱/۹	۵۰	۲۸/۱	۱/۴
تناسب با ملاک‌ها و نشانگرهای مصوب کمیته ارزیابی درونی	-	۳/۳	۱۰	۷۳/۳	۱۳/۳	۳/۹۷
امکانات و شرایط گروه	-	-	۲۱/۹	۶۵/۶	۱۲/۵	۳/۹۱
تناسب با رسالت و مأموریت گروه	-	-	۳۰	۵۰	۲۰	۳/۹
بررسی دیدگاه‌های اعضای هیأت علمی	-	۶/۱	۱۵/۲	۶۶/۷	۱۲/۱	۳/۸۵
کارگاه‌های آموزشی توجیهی	-	۳/۲	۲۵/۸	۵۴/۸	۱۶/۵	۳/۸۴
اهداف و رسالت‌های گروه	-	۹/۴	۲۱/۹	۴۶/۹	۲۱/۹	۳/۸۱
میزان برخورداری مشارکت اعضای گروه در اجرای ارزیابی درونی	۳/۱	۳/۱	۳۱/۳	۳۷/۵	۲۵	۳/۷۸
برنامه‌ریزی و تهیه جدول برای به انجام رساندن طرح	-	۳	۲۷/۳	۶۳/۶	۶/۱	۳/۷۳
مسئولیت‌پذیری اعضای گروه برای به انجام رساندن طرح	۳/۱	-	۳۷/۵	۴۰/۶	۱۸/۸	۳/۷۲
تقسیم کار بین اعضای گروه	-	۶/۱	۳۳/۳	۴۵/۵	۱۵/۲	۳/۷
مشخص کردن منابع گراوری داده‌ها	-	۱۰/۳	۲۰/۷	۶۲/۱	۶/۹	۳/۶۶
آیین‌نامه‌های مصوب گروه	۳/۱	۹/۴	۲۵	۵۳/۱	۹/۴	۳/۵۶
در جمع‌آوری پرسشنامه مربوط به اعضای هیأت علمی	۳۱	۲۴/۱	۲۰/۷	۱۷/۲	۶/۹	۳/۵۵
تشخیص متغیرهای تشکیل دهنده هر نشانگر	-	۶/۹	۳۷/۹	۵۱/۷	۳/۴	۳/۵۲
کارگاه‌های آموزشی تکمیلی	-	۱۰/۷	۳۹/۳	۳۹/۳	۱۰/۷	۳/۵



درصد میانگین کل	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	گویه
	درصد	درصد	درصد	درصد	درصد	
۳/۳۶	۱۶/۱	۲۹	۳۵/۵	۱۲/۹	۶/۵	کتاب راهنمای عملی تهیه شده از جانب سازمان سنجش
۳/۳	۳/۳	۲۳/۳	۳۰	۲۶/۷	۱۶/۷	در جمع‌آوری پرسشنامه مربوط دانشجویان
۳/۲۱	۶/۱	۳۵/۷	۳۹/۳	۷/۱	۱۰/۷	نشست‌های تخصصی (گردهمایی‌ها و سمینارها)
۳/۱۱	۷/۱	۳۲/۱	۳۵/۷	۱۴/۳	۱۰/۷	رضایت از فرایند اداری و مکاتباتی با سازمان سنجش در طول اجرا
۳/۰۴	۳/۶	۲۵	۵۰	۱۴/۳	۷/۱	استفاده از پیشنهادهای مستند و قابل اجراء اعضای گروه که در تهیه گزارش نهایی
۳	۶/۳	۲۵	۳۷/۵	۲۵	۶/۳	تهیه پیش نویس مالی برای انجام طرح
۳	۶/۱	۱۸/۲	۴۸/۵	۲۴/۲	۳	بررسی اساسنامه‌ها و اسناد و مدارک موجود درباره فلسفه وجودی تأسیس دانشگاه
۲/۹۷	۶/۳	۲۱/۹	۴۳/۸	۱۸/۸	۹/۴	بررسی نیازهای بخش‌های مختلف جامعه (اعم از صنعت، خدمات، نیازهای اجتماعی، فرهنگی و...)
۲/۹۷	۳/۳	۳۰	۳۶/۷	۲۰	۱۰	بروشورها، پوسترها و سایر وسایل ترویجی
۲/۸۹	۳/۶	۲۸/۶	۳۲/۱	۲۵	۱۰/۷	رضایت از دریافت خدمات تخصصی و مشاوره ای سازمان سنجش در طول اجرا
۲/۵۹	۳/۱	۱۵/۶	۳۱/۳	۳۷/۵	۱۲/۵	جمع‌آوری نظرات متخصصان خارج از گروه
۲/۳۸	۳/۱	۴۰/۶	۴۰/۶	۱۲/۵	۳/۱	بررسی نیازهای یادگیرندگان و انتظارات آنها از گروه آموزشی
۲/۴۳	۲۶/۱	۳۰/۴	۲۶/۱	۸/۷	۸/۷	رضایت از فرایند جمع پرسشنامه مربوط به سرپرستان
۲/۲۹	۲۹/۲	۳۷/۵	۲۰/۸	۲۰/۸	۱۲/۵	رضایت از فرایند جمع‌آوری پرسشنامه مربوط به دانش‌آموختگان

نتایج حاصل از آزمون فریدمن نشان می‌دهد که پاسخگویان در حوزه فرایند کمترین مشکل را با تهیه و تدوین ابزار اطلاعات طبق ملاک‌ها و نشانگرهای مصوب کمیته ارزیابی داشته‌اند. به طوری که رتبه میانگین این شاخص ۲۰/۹ بوده است. همچنین برنامه‌ریزی و تهیه جدول زمان‌بندی برای به انجام رساندن طرح داشته‌اند (با رتبه میانگین ۲۰/۳). این در حالی است که در جمع‌آوری اطلاعات مربوط به دانش‌آموختگان (با میانگین ۷/۲۸) و سرپرستان آنها (۷/۸۱) بیشترین مشکل وجود

داشته است. این نتایج با توجه به میزان خیی دو به دست آمده از آزمون فریدمن  $(X^2 = 85/2)$  در سطح  $0/01$  درصد معنی دار است (جدول ۵).

جدول (۵) مقایسه میانگین رتبه‌ای شاخص‌های بعد فرایند

گویه	رتبه میانگین	$X^2$	درجه آزادی	سطح معنی داری
میزان تناسب ابزار سنجش با ملاک‌ها و نشانگرهای مصوب کمیته ارزیابی درونی	۲۰/۹	۸۵/۲	۲۹	۰/۰۰۰۱
میزان تقسیم کار بین اعضای گروه	۲۰/۰۳			
میزان برنامه ریزی و تهیه جدول برای به انجام رساندن طرح	۲۰/۲			
میزان بررسی امکانات و شرایط گروه	۱۹/۹۷			
میزان بررسی نظر اعضای هیأت علمی	۱۹/۸۱			
میزان بررسی دیدگاه‌های اعضای هیأت علمی	۱۹/۱			
میزان مفید بودن کارگاه‌های آموزشی توجیهی	۱۸/۹			
میزان بررسی نیازهای یادگیرندگان و انتظارات آنها از گروه آموزشی	۱۸/۸۴			
میزان برخورداری از مشارکت اعضای گروه در اجرای ارزیابی درونی	۱۸/۶۶			
میزان امکان بررسی اهداف و رسالت‌های گروه	۱۸/۶			
میزان تناسب اطلاعات با رسالت و مأموریت گروه	۱۸/۵۳			
مسئولیت‌پذیری اعضای گروه برای به انجام رساندن طرح	۱۸/۱۳			
میزان بررسی آیین نامه‌های مصوب گروه	۱۷/۵			
میزان مفید بودن کارگاه‌های آموزشی تکمیلی	۱۷/۴			
میزان مشخص کردن منابع گرآوری داده‌ها	۱۷/۲۲			
میزان تشخیص متغیرهای تشکیل دهنده هر نشانگر	۱۶/۰۶			
رضایت از فرایند اداری و مکاتباتی با سازمان سنجش در طول اجرا	۱۵/۳۴			
میزان مفید بودن کتب راهنمای عملی تهیه شده از جانب سازمان سنجش	۱۵/۲			
میزان مشکلات در جمع‌آوری پرسشنامه مربوط دانشجویان	۱۴/۳۸			
میزان مفید بودن نشست‌های تخصصی (گردهمایی‌ها و سمینارها)	۱۴			
میزان بررسی اساسنامه‌ها و اسناد و مدارک موجود درباره فلسفه وجودی تأسیس دانشگاه	۱۳/۸			
میزان بررسی نیازهای بخش‌های مختلف جامعه (اعم از صنعت، خدمات، نیازهای اجتماعی، فرهنگی و...)	۱۲/۶۳			

گویه	رتبه میانگین	$\bar{x}^2$	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
میزان تهیه پیش‌نویس مالی برای انجام طرح	۱۲/۵			
رضایت از دریافت خدمات تخصصی و مشاوره‌ای سازمان سنجش در طول اجرا	۱۲/۳			
میزان مشکلات در جمع‌آوری پرسشنامه مربوط به اعضای هیأت علمی	۱۱/۸۴			
میزان مفید بودن بروشورها، پوسترها و سایر وسایل ترویجی	۱۱/۶			
استفاده از پیشنهادهای مستند و قابل‌اجراء اعضای گروه در تهیه گزارش	۱۱/۳۱			
میزان جمع‌آوری نظرات متخصصان خارج از گروه	۱۰/۰۶			
میزان مشکلات در جمع‌آوری پرسشنامه مربوط به دانش‌آموختگان	۷/۲۸			
میزان مشکلات در جمع پرسشنامه مربوط به سرپرستان دانش‌آموختگان	۷/۸۱			

سؤال چهارم - آیا تفاوت معنی‌داری میان نگرش پاسخگویان در مورد کیفیت ابعاد حوزه برون‌داد طرح ارزیابی درونی وجود دارد؟ نگرش پاسخگویان نسبت به حوزه برون‌داد طرح ارزیابی درونی با ۱۱ شاخص سنجیده شده است. بررسی نگرش پاسخگویان نسبت به شاخص‌های مزبور نشان می‌دهد که پاسخگویان تنها در مورد "تأثیر انجام طرح ارزیابی درونی بر تشخیص مسائل و تسریع در حل آنها" در حد نسبتاً زیاد مثبت بوده است به طوری که ۴۸/۴ درصد در حد زیاد و خیلی زیاد با این شاخص موافق هستند. همان‌گونه که در جدول (۶) مشاهده می‌گردد میانگین عددی این شاخص ۳/۳۲ است که در حد نسبتاً زیاد می‌باشد. بر اساس جدول مزبور میانگین عددی گویه‌های دوم تا نهم در حدود سه یعنی در حد متوسط است و میانگین عددی دو شاخص آخر کمتر از حد متوسط است.

جدول (۶) نگرش پاسخگویان نسبت به گویه‌های بعد برون‌داد

درصد میانگین کل	تا چه اندازه انجام ارزیابی درونی منجر به موارد زیر شده است؟			
	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد
۳/۳۲	۶/۵	۱۲/۹	۳۲/۳	۴۸/۷
۳/۰۷	۹/۷	۹/۷	۵۱/۶	۲۲/۶۱

درصد میانگین کل	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	تا چه اندازه انجام ارزیابی درونی منجر به موارد زیر شده است؟
	درصد	درصد	درصد	درصد	درصد	
۳/۰۶	۹/۱	۱۸/۲	۴۸/۵	۱۸/۲	۶/۱	بازاندیشی در اهداف و فعالیت‌های گروه آموزشی
۳/۰۴	۴/۳	۷/۱	۵۷/۱	۱۰/۷	۱۰/۷	بهبود فعالیت‌های پژوهشی اعضای هیأت علمی گروه
۳/۰۴	۱۲/۹	۹/۷	۵۴/۸	۱۲/۹	۹/۷	بهبود کیفیت آموزشی
۳/۰۳	۱۲/۹	۶/۵	۵۱/۶	۱۶/۱	۱۲/۹	بهبود کیفیت پژوهشی
۳/۰۳	۹/۴	۱۸/۸	۴۰/۶	۲۸/۱	۳/۱	افزایش تمایل به انجام ارزیابی بیرونی در گروه آموزشی
۳	۶/۹	۱۳/۸	۶۲/۱	۱۰/۳	۶/۹	بهبود فرآیند تدریس در گروه
۲/۹۷	۶/۹	۲۰/۷	۴۴/۸	۱۷/۲	۱۰/۳	بهبود رویه‌های مدیریت و سازماندهی گروه شما
۲/۷۱	۹/۷	۲۲/۶	۴۱/۹	۱۶/۱	۹/۷	بهبود برنامه ریزی درسی در گروه آموزشی
۲/۷	۹/۷	۹/۷	۳۸/۷	۲۵/۸	۱۶/۱	بهبود عرضه خدمات تخصصی

نتیجه حاصل از آزمون فریدمن نشان می‌دهد که رتبه میانگین شاخص‌های طیف برون‌داد از حداقل ۴/۹۳ تا حداکثر ۷/۴۵ در نوسان می‌باشد که این تفاوت با توجه به میزان خنثی دو به دست آمده ( $X^2 = ۱۲/۰۸$ ) و با درجه آزادی ده معنی‌دار نمی‌باشد ( $\text{sig} = ۰/۲۸$ ). بنابراین این ارزیابی پاسخگویان از شاخص‌های ۱۱ گانه بعد برون‌داد با هم تفاوت معنی‌دار ندارد (جدول ۷).

جدول (۷) آزمون معنی‌داری تفاوت رتبه‌ای شاخص‌های بعد برون‌داد

سطح معنی‌داری	درجه آزادی	$X^2$	رتبه میانگین	تا چه اندازه انجام ارزیابی درونی منجر به موارد زیر شده است
۰/۲۸	۱۰	۱۲/۰۸	۷/۴۵	تشخیص مسایل گروه و تسریع در حل آنها
			۶/۸۸	بازاندیشی در اهداف و فعالیت‌های گروه آموزشی
			۶/۲۱	تبادل تجربه و ایجاد نوعی دانش جمعی در گروه آموزشی
			۶/۱۸	بهبود برنامه ریزی درسی در گروه آموزشی
			۶	بهبود کیفیت آموزشی
			۵/۹۱	افزایش تمایل به انجام ارزیابی بیرونی در گروه آموزشی
			۵/۷۳	بهبود رویه‌های مدیریت و سازماندهی گروه
			۵/۶۸	بهبود کیفیت پژوهشی
			۵/۶۱	بهبود فعالیت‌های پژوهشی اعضای هیأت علمی گروه
			۵/۴۳	بهبود فرآیند تدریس در گروه
			۴/۹۳	بهبود عرضه خدمات تخصصی

سؤال پنجم- آیا تفاوت معنی‌داری میان نگرش پاسخگویان درباره میزان اثربخشی طرح ارزیابی درونی در حوزه‌های درون داد، فرایند و برون‌داد وجود دارد؟

برای مقایسه میزان اثربخشی طرح ارزیابی درونی در حوزه‌های درون‌داد، فرایند و برون‌داد از آزمون فریدمن برای مقایسه زوجی این سه حوزه از آزمون ویل‌کاکسون استفاده شده است. نتایج به دست آمده از آزمون فریدمن نشان می‌دهد که از نظر پاسخگویان اثر بخشی طرح ارزیابی درونی در حوزه درون‌داد (با میانگین عددی ۳/۶ و رتبه میانگین ۲/۴) بیش از دو حوزه دیگر بوده است. این در حالی است که کمترین اثر بخشی (با میانگین عددی ۳/۱۱ و رتبه میانگین ۱/۴۳) در حوزه برون‌داد است این تفاوت‌ها با توجه به میزان خی دو بدست آمده ( $X^2 = 7/66$ ) با درجه آزادی دو در سطح ۰/۰۱ درصد معنی‌دار می‌باشد که جدول (۸) نشانگر این نتایج است.

جدول (۸) آزمون معنی‌داری تفاوت میانگین نمره نگرش پاسخگویان در مورد میزان اثربخشی طرح ارزیابی درونی در حوزه‌های سه‌گانه

حوزه	میانگین عددی	میانگین رتبه‌ای	$X^2$	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
درون داد	۳/۶	۲/۴	۷/۶۶	۲	۰/۰۲
فرایند	۳/۴۴	۲/۱۷			
برون‌داد	۳/۱۱	۱/۴۳			

نتیجه حاصل از آزمون ویل‌کاکسون نشان می‌دهد از نظر پاسخگویان بین اثر بخشی طرح ارزیابی درونی در حوزه‌های درون داد و فرایند، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد اما بعد برون‌داد با دو بعد دیگر تفاوت معنی‌دار داشته و اثر بخشی این بعد از آن دو بعد کمتر است (جدول ۹).

جدول (۹) آزمون معنی‌داری تفاوت میانگین ابعاد درون داد، فرایند برون‌داد

حوزه	میانگین عددی	رتبه‌ی میانگین	درون‌داد	فرایند	برون‌داد
درون داد	۳/۶	۲/۴			
فرایند	۳/۴۴	۲/۱۷			
برون‌داد	۳/۱۱	۱/۴۳	۰/۰۰۹	۰/۰۱	

سؤال ششم- آیا تفاوت معنی‌داری میان نگرش پاسخگویان نسبت به تحقق پیشنهادهای طرح ارزیابی درونی در سطح بخش، دانشکده و دانشگاه وجود دارد؟ بررسی نگرش پاسخگویان نسبت به تحقق پیشنهادها در سطح بخش، دانشکده و دانشگاه هر کدام با یک گویه سنجیده شده است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که در نظر پاسخگویان پیشنهادها در سطح بخش، بیش از سطوح دانشکده و دانشگاه محقق شده است (با میانگین عددی ۳/۴۲ و رتبه میانگین ۲/۶۲). این در حالی است که پیشنهادهای ارائه شده در سطح دانشگاه با میانگین عددی ۲/۱۴ و رتبه میانگین ۱/۵۹ کمتر از سایر سطوح محقق گردیده است. تفاوت بین میزان تحقق پیشنهادات در سه سطح با توجه به میزان خی دو به دست آمده از آزمون فریدمن ( $X^2 = ۱۷/۴$ ) در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است (جدول ۱۰).

جدول (۱۰) آزمون تعقیبی معنی‌داری تفاوت میانگین تحقق پیشنهادهای طرح ارزیابی درونی در سطح بخش، دانشکده و دانشگاه

سطح پیشنهاد	میانگین عددی	رتبه میانگین	$X^2$	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
بخش	۳/۴۲	۲/۶۲	۱۷/۴	۲	۰/۰۰۰۲
دانشکده	۲/۴۱	۱/۷۹			
دانشگاه	۲/۱۴	۱/۵۹			

نتایج حاصل از آزمون ویل‌کاکسون برای مقایسه زوجی سه سطح نشان می‌دهد که تفاوت موجود بین رتبه میانگین نمره پاسخگویان از شاخص‌های مربوط به تحقق پیشنهادهای طرح ارزیابی درونی در سطح بخش، دانشکده و دانشگاه نشان می‌دهد که این تفاوت‌ها معنی‌دار است. بنابر این نتیجه که میزان تحقق اهداف در سطح بخش با میانگین عددی ۳/۴۲ و رتبه میانگین ۲/۶۲ از دو سطح دیگر بیشتر و با آنها تفاوت معنی‌دار دارد، به کل جامعه آماری قابل تعمیم است. همچنین این نتیجه که تحقق اهداف در سطح دانشگاه با میانگین عددی ۲/۱۴ و رتبه میانگین ۱/۵۹ کمتر از دو سطح دیگر بود و با آنها تفاوت معنی‌دار دارد (جدول ۱۱).

جدول (۱۱) مقایسه میزان تحقق پیشنهادها در سطوح سه‌گانه

سطح	میانگین عددی	رتبه میانگین	سطح بخش	سطح دانشکده	سطح دانشگاه
بخش	۳/۴۲	۲/۶۲			
دانشکده	۲/۴۲	۱/۷۹	۰/۰۰۰۲		
دانشگاه	۲/۱۴	۱/۵۹	۰/۰۰۰۲	۰/۰۴	

سؤال هفتم- آیا تفاوت معنی‌داری میان نگرش گروه‌های آموزشی در مورد تحقق پیشنهادهای ارائه شده در طرح ارزیابی درونی وجود دارد؟

همان گونه که قبلاً نیز اشاره شد بیش از دو سال از اجرای طرح ارزیابی درونی هشت گروه آموزشی روانشناسی تربیتی، جامعه‌شناسی، ترویج کشاورزی، گیاه‌پزشکی، آبیاری، تاریخ، ادبیات فارسی و مدیریت آموزشی می‌گذرد. بررسی میزان تحقق پیشنهادهای ارائه شده در این گروه‌های آموزشی نشان می‌دهد که از این هشت گروه در مجموع ۳۸۵ پیشنهاد ارائه گردیده است که ۳۰/۳ درصد آنها به طور کامل اجرا شده است، ۳۷/۸ درصد آنها تا حدودی تحقق پذیرفته و ۴۱/۳ درصد اصلاً اجرا نشده است و وضعیت اجرای دو پیشنهاد نیز مشخص نیست. از میان گروه‌های مجری، بخش جامعه‌شناسی با اجرای کامل ۵۱/۹ درصد پیشنهادها و اجرای نسبی ۱۶/۹ درصد از آنها موفق‌ترین بخش در اجرای پیشنهادها بوده است. این در حالی است که در بخش ادبیات فارسی هیچ پیشنهادی به طور کامل انجام نشده است. نتایج به دست آمده از آزمون خی دو تک متغیره نشان می‌دهد که نتایج به دست آمده در بخش‌های روانشناسی، جامعه‌شناسی، مدیریت آموزشی و همه هشت گروه معنی‌دار است. جدول ۱۲ نشانگر این نتایج است.

جدول (۱۲) وضعیت پیشنهادها ارائه شده در گروه‌های مورد بررسی

دانشکده	بلی		خیر		تا حدودی		بی‌جواب		جمع		درجه آزادی	سطح معنی‌داری
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد		
روانشناسی تربیتی	۳۱	۴۰/۲	۳۲	۴۱/۶	۱۲	۱۰/۲	۲	۲/۶	۰/۰۰۰۶	۲۰	۲	۰/۰۰۰۶
جامعه‌شناسی	۴۰	۵۱/۹	۲۴	۳۱/۲	۱۳	۱۴/۴	-	-	۰/۰۰۱	۲۰	۲	۰/۰۰۱
ترویج کشاورزی	۹	۳۲/۱	۱۰	۳۵/۸	۹	۰/۰۷	-	-	۰/۰۹۷	۷/۳	۲	۰/۰۹۷
گیاه‌پزشکی	۱۵	۲۵/۹	۱۹	۳۲/۷	۲۴	۲/۱	-	-	۰/۳۵	۱۵/۱۱	۲	۰/۳۵
آبیاری	۷	۲۵/۹	۱۲	۴۴/۴	۸	۲۹/۷	-	-	۰/۴۶	۷	۲	۰/۴۶
تاریخ	۳	۱۳۰/۶	۱۰	۴۵/۵	۹	۴۰/۹	-	-	۰/۱۴	۵/۷	۲	۰/۱۴
ادبیات فارسی	-	-	۱۰	۶۲/۵	۶	۳۷/۵	-	-	۰/۱۴	۴/۲	۲	۰/۱۴
مدیریت آموزشی	۱۲	۱۵	۴۲	۵۲/۵	۲۶	۳۲/۵	-	-	۰/۰۰۰	۲۰/۷	۲	۰/۰۰۰
جمع	۱۱۷	۳۰/۳	۱۵۹	۴۱/۳	۱۰۷	۳۷/۸	۲	۰/۶	۰/۰۰۳	۳۸۵	۲	۰/۰۰۳

و بالاخره این که بیشترین پیشنهادهایی که عملی شده‌اند در سطح بخش و دانشکده هستند به طوری که ۳۴/۲ درصد آنها به طور کامل انجام شد و ۲۹/۳ درصد نیز تا حدودی اجرا شده‌اند. از پیشنهادهای ارائه شده در سطح وزارت تنها ۱۲/۳ درصد به طور کامل انجام شده و ۳۱/۶ درصد نیز تا حدودی اجرا شده است. در سطح وزارت ۵۶/۱ درصد از پیشنهادها اصلاً اجرا نگردیده است.

جدول (۱۳) توزیع فراوانی وضعیت پیشنهادهای ارائه شده بر حسب سطوح مختلف

	تعداد		درصد		تعداد		درصد	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
بخش - دانشکده	۷۸	۲۹/۳	۹۷	۳۶/۵	۹۱	۳۴/۲	۹۱	۳۴/۲
دانشگاه	۱۱	۱۸/۳	۳۰	۵۰	۱۹	۳۱/۷	۱۹	۳۱/۷
وزارت	۱۸	۳۱/۶	۳۲	۵۶/۱	۷	۱۲/۳	۷	۱۲/۳
جمع	۱۰۷	۲۷/۹	۱۵۹	۴۱/۵	۱۱۷	۳۰/۶	۱۱۷	۳۰/۶

### نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل از تحقیق حاضر حاکی از آن است که نگرش پاسخگویان نسبت به کیفیت شاخص‌های حوزه درون‌داد در حد نسبتاً زیادی مثبت است، به نحوی که هم برای مجریان و هم برای رؤسای گروه‌های آموزشی و دانشکده‌ها شاخص‌هایی چون قابل فهم و عملیاتی بودن اهداف و فلسفه‌ی انجام ارزیابی درونی، ضرورت و اهمیت انجام ارزیابی درونی در گروه آموزشی و همچنین ایجاد فرهنگ بهبود مستمر در گروه، به ترتیب از جمله مواردی بودند که در بُعد درون‌داد از نکات مثبت محسوب می‌شدند. بر اساس این یافته می‌توان گفت، مجریان و سایر اعضای و دست‌اندرکاران، علاوه بر اینکه اهداف، مقاصد و چشم‌اندازهای انجام طرح ارزیابی درونی و تغییرات، توسعه و پیشرفت مورد انتظار از آن را به خوبی روشن نموده‌اند، بر این اساس طرح را نیز هدایت نموده‌اند. با این وجود، از نظر پاسخگویان پایین‌ترین رتبه در حوزه درون‌داد مربوط به شاخص انعطاف و پویایی ساختار دانشگاه برای اجرای هر چه موفق‌تر و اثربخش‌تر ارزیابی درونی بود. علت چنین نتیجه‌ای را می‌توان به ادراک اعضای هیأت علمی، مجریان و سایر افراد و ذینفعان طرح از ویژگی‌های ساختار سازمانی حاکم بر دانشگاه مانند قوانین و مقررات، سلسله مراتب اداری، ساختار



متمرکز و تا حدی سنتی حاکم بر دانشگاه نسبت داد که مانع اجرای هرچه اثربخش‌تر این طرح گشته است. در این باره می‌توان به یافته پژوهشی ترک زاده و محترم (۱۳۹۳) اشاره کرد. از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز، ساختار سازمانی غالب در دانشگاه از نوع بازدارنده می‌باشد. این نتیجه به این معناست که به زعم اساتید، انعطاف و پویایی در قوانین و مقررات وجود ندارد و فرایند تصمیم‌گیری در دانشگاه به صورت مشارکتی انجام نمی‌شود.

علاوه بر این، از دیگر شاخص‌هایی که پاسخگویان در این حوزه، نگرش مثبتی به آن نشان ندادند، شاخص حمایت و پشتیبانی مسئولان دانشگاه از انجام طرح ارزیابی درونی بود. لازم به ذکر است، از جمله نگرانی‌های مجریان طرح ارزیابی درونی در سطح گروه‌های آموزشی و دست‌اندرکاران اجرای این طرح در سطح دانشکده، ضمانت اجرایی طرح‌های تکمیل شده بود. در واقع از جمله نگرانی‌ها و دغدغه‌های مجریان این طرح آن بود که ممکن است با وجود انجام اثربخش طرح ارزیابی درونی و همچنین یافتن نقاط قوت و ضعف عملکرد سیستم موجود، حمایت و پشتیبانی لازم از سوی دانشگاه برای تقویت نقاط قوت و برطرف نمودن نقاط ضعف وجود نداشته باشد.

به طور کلی نتایج این بخش از پژوهش انجام شده حاکی از آن است که عامل اصلی بهبود کیفیت در دانشگاه‌ها ریشه در تمایل واقعی مدیران و تصمیم‌گیرندگان دانشگاهی، نسبت به امر ارزیابی و بهبود کیفیت دارد. علاوه بر این، می‌توان انتظار داشت که با طریق ایجاد یا تقویت ساختار مناسب، فرهنگ کیفیت اشاعه یابد. بنابر این لازم است که مدیریت دانشگاه، مدیریت فرهنگی دانشگاه را به منظور شیوع فرهنگ کیفیت مورد توجه قرار دهد.

علاوه بر موارد مذکور، بررسی کیفیت ابعاد حوزه فرایند طرح ارزیابی درونی نیز نشان داد که نگرش مجریان و رؤسای گروه‌های آموزشی و دانشکده‌های مجری در مورد دخالت دادن نظر اعضای هیأت علمی در انجام فرایند ارزیابی درونی مثبت و بالا بوده است. این مسئله را شاید بتوان چنین توجیه نمود که زمانی که افراد در فرایند تصمیم‌گیری‌ها و اجرای آنها مشارکت داده می‌شوند و نظرات آنها محترم شمرده می‌شود، به دلیل اینکه تصمیمات گرفته شده را تصمیم خود می‌دانند، با انگیزه و تمایل بیشتری به فعالیت می‌پردازند. از این رو چون بخشی از فعالیت‌های طرح ارزیابی درونی مربوط به اعضای هیأت علمی می‌باشد، دخیل دانستن نظرات آنها در

انجام فرایند ارزیابی، به بهبود کیفیت اجرایی این طرح یاری می‌رساند. علاوه بر این، تناسب انجام طرح با ملاک‌ها و نشانگرهای تعیین شده در کمیته ارزیابی درونی یکی دیگر از نکات مثبت در فرایند اجرای طرح ارزیابی گزارش شده است. در این باره شاید بتوان ارائه چارچوب‌ها، استانداردها، ملاک‌ها و نشانگرهای مشخص انجام طرح‌های ارزیابی در سطح وزارت و دانشگاهی را به عنوان مهم‌ترین دلیل چنین نتیجه‌ای برشمرد. با این وجود، مهم‌ترین دغدغه و نگرانی پاسخگویان در بُعد فرایندی، مربوط به شاخص جمع‌آوری داده‌های معتبر و به روز، از دانش‌آموختگان و سرپرستان بود. در حقیقت به دلیل عدم دسترسی منظم به فارغ‌التحصیلان از یک سو و مشغله فراوان سرپرستان و مدیران گروه‌های آموزشی و دانشکده‌ها از سوی دیگر، مشکلات مربوط به جمع‌آوری پرسشنامه‌های این دو گروه به عنوان نقطه ضعف فرایند طرح ارزیابی درونی و در حد پایین‌تر از میانگین طیف گزارش شده است. لذا پیشنهاد می‌شود که سامانه ارزشیابی برای این دو گروه طراحی و تدوین شود تا مشکلات مربوط به دسترسی به این افراد و توزیع و گردآوری پرسشنامه‌ها تا حدی حل شود. البته باید قبل از فارغ‌التحصیلی با توجه به اهمیت فرایند ارزیابی توسط فارغ‌التحصیلان و پیامدهای مثبت آن برای ارزیابان در خصوص فرهنگ سازی اقداماتی انجام شود. لازم به ذکر است، شاخص‌هایی چون نیازسنجی از فراگیران و تعیین خواسته‌ها و انتظارات آنان از نظام آموزشی که در آن تحصیل می‌کنند و همچنین جمع‌آوری اطلاعات و نظرسنجی از متخصصان که خارج از حیطه و حوزه بخش می‌باشند نیز از موارد دشوار و مشکل آفرین ذکر شده در این حوزه بود. در این خصوص نیز می‌توان با تدوین شاخص‌های ارزیابی کیفیت آموزشی، مشکلات این چینی را حل کرد.

در حوزه برون‌داد اجرای طرح ارزیابی درونی و نتایج و پیامدهای حاصل پس از اجرای این طرح، نگرش مثبتی نسبت به شاخص‌هایی چون ایجاد مهارت حل مسئله، تصمیم‌گیری، ایجاد سرمایه فکری در بخش و تمایل به بازانديشي اهداف و فعالیت‌های گروه آموزشی مشاهده شد. شاید بتوان نتیجه حاضر را چنین توجیه نمود که نفس انجام طرح‌های ارزیابی درونی صرف‌نظر از نتایجی که در بیرون منعکس می‌نماید، فرصتی برای بازانديشي و سازماندهی فکری درباره‌ی موضوع برای اعضای هیأت‌علمی فراهم می‌سازد که این امر نیز به نوبه‌ی خود موجب بهبود فرایند تصمیم‌گیری‌های درونی بخش، حل مسائل و مشکلات ایجاد شده در بخش و

به‌خصوص تلاش برای بهبود اهداف و فعالیت‌های گروه می‌گردد. اما از نظر پاسخگویان، طرح‌های ارزیابی انجام شده در این حوزه، تضمینی برای بهبود رویه‌های مدیریت و سازماندهی، برنامه‌ریزی درسی و خدمات تخصصی ایجاد نکرده است. چنین نتیجه‌ای را شاید بتوان به وجود نظام متمرکز در برنامه‌ریزی درسی و مدیریت و سازماندهی فعالیت‌ها و برنامه‌های گروه نسبت داد. از این رو گویه‌های فوق در حوزه درون‌داد رتبه‌های پایین‌تر از میانگین طیف را از دیدگاه اعضای و مجریان طرح در بخش، کسب نموده‌اند. البته در مجموع، بررسی نظرات پاسخگویان در مورد میزان اثربخشی سه حوزه درون‌داد، فرایند و برون‌داد نیز حاکی از رتبه میانگین بالاتر برای حوزه درون‌داد نسبت به دو حوزه دیگر بود. شاید علت چنین نتیجه‌ای را بتوان قابل درک بودن و یا ملموس‌تر بودن حوزه درون‌داد برای پاسخگویان نسبت به دو حوزه فرایند و برون‌داد دانست.

نکته جالب توجه آن است که هم افرادی که مجری طرح ارزیابی درونی می‌باشند و هم رؤسای گروه‌های آموزشی و دانشکده‌ها اذعان داشته‌اند که میزان پذیرش طرح ارزیابی درونی در بین اعضای بسیار بالا بوده و اهداف و چارچوب‌های مشخص برای برنامه‌ریزی‌های لازم برای انجام طرح وجود داشته است. اما زمانی که مرحله اجرا و نتایج حاصل از آن مطرح می‌شود، امکانات، تجهیزات، آیین‌نامه‌ها، قوانین و مقررات موجود مانع اجرای صحیح و به‌موقع طرح‌ها می‌گردد و مشکلات موجود در جمع‌آوری اطلاعات لازم برای تجزیه و تحلیل وضعیت موجود و تصمیم‌گیری منطقی، شکافی بین آنچه که پیش‌بینی شده و آنچه اجرا می‌شود ایجاد نموده است. با این همه، بیشترین شکاف، زمانی مشاهده می‌شود که طرح تدوین و اجرا شده منجر به پیشنهادهایی می‌گردد که این پیشنهادها به دلایل عدیده‌ای همچون ساختار سازمانی، کمبود بودجه، عدم همکاری مسئولان و موارد مشابه تحقق نمی‌یابد. به همین دلیل تفاوت معنی‌داری بین اثربخشی در بعد درون‌داد و همچنین فرایند با حوزه برون‌داد مشاهده شد. بر مبنای چنین یافته‌ای می‌توان گفت که شاید بتوان چنین یافته‌ای را از جمله مشکلات اساسی هر طرح یا برنامه اجرا شده دانست که معمولاً پیشنهادهای آن به روی کاغذ باقی می‌ماند و کمتر به مرحله عملیاتی می‌رسند.

در باره میزان تحقق پیشنهادها در سطح بخش، دانشکده و دانشگاه نیز بالاترین میانگین تحقق در بخش و کمترین میزان تحقق آن در دانشگاه دیده می‌شود. در این باره می‌توان گفت که این دلیل که اعضای هیأت علمی تقریباً در همه بخش‌ها، به

عنوان مجریان طرح محسوب می‌گردند و در نتیجه تغییرات پیشنهاد شده در طرح با مشارکت و پذیرش خود آنها صورت می‌گیرد، لذا تحقق پیشنهادها در سطح بخش به نوعی تضمین شده است. ولی در سطح دانشکده و دانشگاه که انتظار می‌رود این دو سطح، بسترهای مناسب مالی، اطلاعاتی، فناوری و مادی را برای تحقق پیشنهادهای ارائه شده در بخش و رشد و توسعه آن فراهم نمایند، همکاری‌های لازم صورت نمی‌گیرد. علت این عدم همکاری با بخش را می‌توان به نبود یا کمبود امکانات، تجهیزات، بودجه کافی و همچنین بی‌توجهی مسئولان دانشکده یا دانشگاه برای عملی ساختن پیشنهادها و همچنین فایده و قابلیت اجرایی آنها دانست.

در باره میزان تحقق پیشنهادهای ارائه شده در طرح ارزیابی درونی نیز تفاوت معنی‌داری بین نگرش گروه‌های آموزشی مختلف مشاهده شد. به این معنی که از میان گروه‌های مجری طرح ارزیابی درونی، گروه آموزشی جامعه‌شناسی به عنوان موفق‌ترین گروه در اجرای پیشنهادها شناخته شد. در تبیین چنین نتیجه‌ای، از یک سو می‌توان به روشن بودن اهداف و اهمیت اجرایی این طرح برای مجریان این گروه آموزشی اشاره کرد و از سوی دیگر علت چنین نتیجه‌ای را می‌توان به مواردی چون فراهم بودن بودجه‌ی کافی، تمایل افراد به مشارکت در تحقق پیشنهادها، غالب بودن جو سازمانی و آموزشی مثبت در این گروه و مواردی از این قبیل نسبت داد. علاوه بر این، در این پژوهش این نتیجه به دست آمد که در مقایسه با سایر گروه‌های آموزشی، در بخش ادبیات فارسی، هیچ پیشنهادی به طور کامل اجرا نشده است. نوع فرهنگ سازمانی غالب، نبود انگیزه کافی در مجریان، کمبود بودجه و امکانات اجرایی، نبود برنامه‌ریزی دقیق، ضعف سازوکار کنترل کیفیت فعالیت‌های مربوط به این طرح و یا باور مجریان در خصوص کاربردی نبودن پیشنهادها را می‌توان از جمله دلایل عدم اجرای کامل پیشنهادها در این گروه دانست. به منظور حل موارد مطرح شده، لازم است مدیران و برنامه‌ریزان دانشگاهی ضمانت‌های اجرایی لازم برای کاربست یافته‌ها در گروه‌های آموزشی را به وجود آورند. برای این منظور، به عنوان نمونه می‌توان کنترل و نظارت بر اجرای طرح‌ها را بر عهده دفتر نظارت و ارزیابی دانشگاه‌ها قرار دهند و هزینه‌های اجرایی کافی برای اجرای طرح‌ها را در اختیار گروه‌های آموزشی بگذارند.

در مجموع می‌توان گفت اگر چه بررسی نظرات پاسخگویان در مورد میزان اثربخشی طرح‌های ارزیابی درونی در سه حوزه درون‌داد، فرایند و برون‌داد، حاکی از

رتبه میانگین بالاتری برای حوزه درون‌داد نسبت به دو حوزه دیگر بود، اما نگرش مثبت پاسخگویان به کیفیت شاخص‌های هر یک از سه حوزه یاد شده و مطابق با یافته‌های پژوهشی موجود، می‌توان اذعان نمود که طرح ارزیابی درونی در بهبود کیفیت خدمات دانشگاهی و کمک به اثربخشی سلامت سازمانی دانشگاه مؤثر می‌باشد (بازرگان، ۱۳۸۰؛ ۱۳۷۶). به خصوص این‌که هم افرادی که مجری این طرح‌ها بوده‌اند و هم رؤسای گروه‌های آموزشی و دانشکده‌ها نیز اذعان نموده‌اند که میزان پذیرش طرح ارزیابی درونی در بین اعضای هیأت علمی بالا بوده است. با نظر به این نکات، می‌توان گفت با توجه به قابلیت بالای طرح‌های ارزیابی درونی برای کمک به بهبود کیفیت دانشگاهی در سطوح مختلف، لازم است از یکسو زمینه توسعه و تسری اجرای این طرح‌ها در همه گروه‌های آموزشی فراهم گردد. از سوی دیگر باید تلاش شود این طرح‌ها ضمن برخورداری از مبانی علمی مناسب و معتبر، با واقع‌نگری برای توسعه و بهبود کیفیت در نظام دانشگاهی در سطوح مختلف فنی، اداری و نهادی راهکارهای کاربردی ارائه نمایند.

## منابع

- ابطحی، سیدحسین، کاظمی، بابک (۱۳۷۹). بهره‌وری. تهران: مؤسسه مطالعات و پژوهش‌های بازرگانی.
- اسحاقی، فاخته (۱۳۸۵). ارزیابی درونی کیفیت گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۶). کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه‌های ملی و بین‌المللی، رهیافت، شماره ۱۵۵.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۷). کاربرد ارزیابی آموزشی در بهبود کیفیت آموزش عالی با تأکید بر آموزش پزشکی. تهران: انتشارات دبیرخانه نظارت، ارزشیابی و گسترش دانشگاه‌های علوم پزشکی.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها و فرایندهای عملیاتی). تهران: سازمان تدوین و مطالعات برنامه درسی (سمت).
- بازرگان، عباس (۱۳۷۴). ارزیابی درونی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال سوم، شماره ۳ و ۴.
- پورصادق، ناصر (۱۳۸۴). رویکردهای ارزشیابی اثربخشی آموزش. تدبیر، شماره ۱۶۰، صص ۵۴ - ۵۷.
- ترک‌زاده، جعفر؛ محترم، معصومه (۱۳۹۳). بررسی رابطه‌ی نوع ساختار سازمانی دانشگاه و سرمایه اجتماعی بخش‌ها با رضایت تحصیلی دانشجویان در دانشگاه شیراز. جامعه‌شناسی کاربردی. شماره ۱، بهار، (۱۹۴ - ۱۷۵).
- حجازی، یوسف؛ بازرگان، عباس؛ موحد محمدی، حمید و برادران، مسعود (۱۳۷۹). سازه‌های مؤثر بر ارزیابی درونی نظام آموزش عالی کشاورزی مطالعه موردی گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تهران. مجله علوم کشاورزی ایران، جلد ۳۱، شماره ۴، (۸۵۱ - ۸۶۲).
- حسینی نژاد، زهرا؛ عرب‌زاده، سیدعلی‌محمد و موسی‌پور، نعمت‌اله (۱۳۸۵). ارزیابی درونی عملکرد آموزش رشته پزشکی در ورودی‌های سال ۷۷-۷۳. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی. دوره سوم، شماره دوم، (۲ - ۱۰).

- ربانی، علی؛ فرزین‌پور، فرشته؛ زمانی، غلامرضا؛ زینالو، علی اکبر و شجری، حمیده (۱۳۸۵). ارزیابی درونی در گروه بیماری‌های کودکان دانشکده پزشکی تهران، *بیماری‌های کودکان ایران*، دوره ۱۶، شماره ۳، پاییز.
- رفیعی، غلامرضا؛ خدادادی‌زاده، علی؛ کاظمی، مجید؛ شهابی‌نژاد، مریم؛ راوری، علی و بخشی، حمید (۱۳۸۲). ارزیابی درونی گروه پرستاری داخلی جراحی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان در نیمسال اول ۸۲-۸۱. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان*، جلد ۵. ویژه نامه آموزش پزشکی، پاییز و زمستان.
- زین‌آبادی، حسن رضا؛ کیامنش، علیرضا و فرزاد، ولی اله (۱۳۸۴). ارزیابی درونی کیفیت گروهی مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم تهران به منظور پیشنهاد الگویی جهت بهبود کیفیت و حرکت در جهت اعتبار بخشی گروه‌های مشاوره و راهنمایی کشور، *تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*، شماره ۱۵، پاییز، ص ۶۹.
- سازمان سنجش آموزش کشور (اردیبهشت ۱۳۸۵). *مجموعه مقالات دومین همایش ارزیابی درونی برای ارتقاء کیفیت دانشگاهی*. انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور و دانشگاه تهران.
- سعدالهی، علی؛ بختیاری، جلال؛ کسبی، فاطمه؛ افتخاری، زهرا؛ سلمانی، معصومه؛ جنابی، محمدصادق؛ اوریادی زنجانی، محمدمجید؛ محمدی، امید و قربانی، راهب (۱۳۸۷). نقش ارزیابی درونی در بهبود کیفیت آموزشی گروه گفتار درمانی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان*، جلد ۹، شماره ۳ (پیاپی ۲۷)، بهار.
- سلطانی، ایرج (۱۳۸۰). *اثربخشی آموزشی در سازمان‌های صنعتی و تولیدی*. تدبیر، شماره ۱۱۹، صص ۴۰ - ۴۴.
- شهرکی‌پور، حسن و جمالی، شادی (۱۳۸۹). نقش ارزیابی درونی در ارتقای علمی مدیران و اعضای هیأت علمی رشته مهندسی مکانیک دانشگاه آزاد اسلامی واحد قزوین. *آموزش مهندسی ایران*، دوره ۱۲، شماره ۴۸، زمستان، صص ۱۱۷ - ۱۴۷.
- شهرکی‌پور، حسن؛ پرنده، کورش و وقورکاشانی، مهدیه‌سادات (۱۳۸۹). نقش ارزیابی درونی در بهبود کیفیت آموزشی رشته مهندسی مکانیک دانشگاه تربیت مدرس، *فصلنامه آموزشی مهندسی ایران*، سال دوازدهم، شماره ۴۵، بهار، (۱-۳۳).

- عبدالوهاب، مهدی؛ جلیلی، محمود؛ دهقان، لیلا؛ راجی، پروین و فرزبان‌پور، فرشته (۱۳۸۷). ارزیابی درونی گروه آموزشی کاردرمانی دانشکده توانبخشی دانشگاه علوم پزشکی تهران، *توانبخشی نوین*. دانشکده توانبخشی. دانشگاه علوم پزشکی تهران، دوره ۲، شماره ۳، ۴. پاییز و زمستان.
- عزیزی، زهره (۱۳۸۷). ارزیابی درونی کیفیت در گروه آموزشی مدیریت صنعتی دانشگاه تهران: فرایند، نتایج و دستاوردها. *نامه آموزش عالی*، دوره جدید، سال اول، شماره اول، بهار، (۹۵ - ۱۰۹).
- فخرموحدی، علی و احدی، فاطمه (۱۳۸۱). ارزیابی درونی گروه آموزش پرستاری کودکان دانشگاه علوم پزشکی سمنان. دانشگاه علوم پزشکی سمنان، *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان (ویژه نامه آموزش پزشکی)*، جلد ۵، پائیز و زمستان.
- قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۳). تحلیلی بر مکعب کیفیت در نظام آموزش عالی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. سال دوم، شماره‌های ۷ و ۸.
- کیدوزی، امیرحسین؛ حسینی، محمدعلی و فلاحی‌خشکنا، مسعود (۱۳۸۷). تأثیر ارزیابی درونی بر ارتقای کیفیت آموزشی و پژوهشی، *پژوهش پرستاری*، دوره ۳، شماره‌های ۸ و ۹، بهار و تابستان، (۱۱۵ - ۱۰۵).
- محمدی، رضا (۱۳۸۱). ارزیابی درونی گروه آموزشی ریاضی (محض - کاربردی) دانشگاه صنعتی امیرکبیر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- مختاریان، فرانک و محمدی، رضا (۱۳۸۷). *ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی کشور هند*. تهران: البرز فردانش.
- میرزاحمدی، محمدحسن (۱۳۷۶). *بررسی و طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی کیفیت آموزش در مراکز آموزشی وزارت نیرو*، دانشگاه تهران: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- یارمحمدیان، محمدحسین و کلیاسی، افسانه (۱۳۸۵). ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*؛ دوره ۶، شماره ۱، (۱۲۷ - ۱۲۵).
- Anderson, J. C (1987). An Approach for Confirmatory Measurement and Structural Equation Modeling of Organizational Properties. *Management Science*, Vol. 33, pp: 525 – 541.



- Bazargan, A (2001). Internal Evaluation to Qualify Assurance in Higher Education: the Case of Medical Education in Iran. *Journal of Medical Education*, Vol. 1, No. 1, pp: 23-27.
- Clarke, D (1997). *Constructive Assessment in Mathematics: Practical Steps for Classroom Teachers*. Berkeley, CA: Key Curriculum Press.
- Georghiou, L. & Roessner D (2000). Evaluating Technology Programs: Tools and Methods. *Research Policy*, Vol. 29, Issues 4 – 5, PP: 657 – 678.
- Kligler, B. & etal (2007). Competency – Based Evaluation Tools for Integrative Medicine Training in Family Medicine Residency: A Pilot Study. *BMC Medical Education*, 18 April.
- Massy William, F. & Andrea, K. Wilgar (2005). *A note on Education Quality Work: National Center for Postsecondary Improvement*, Standford University, P: 8.
- Mohammadi, R., Fathabadi, J., Yadegarzadeh, G., Mizamohammadi, M. & Parari, K (2005). *Evaluation Quality in Higher Education*. Tehran: Sanjesh Press.
- Reed, K.; Cheadle, A. & Beti, T (2000). Evaluating Prevention Programs with the Results Mapping Evaluation Tool: A Case Study of a Youth Substance Abuse Prevention Program. *Health Education Research*, Vol. 15; No. 1; PP: 73 – 84.
- Reganstreif, Donna, I, etal (2004). Decades of Focus: Grant Making at the John, A. Hartford Foundation. *Health Affairs*, Vol. 23, No. 2, PP: 258 – 264.