

مروری بر تجربه ارزیابی درونی در دانشگاه شهید بهشتی؛ دستاوردها و مشکلات

جلیل فتح آبادی^۱ ندا مقدس نژاد^۲

چکیده

هدف و زمینه: ارزشیابی به عنوان جزء جدائی ناپذیر نظام برنامه‌ریزی دانشگاهی قلمداد می‌شود و آن عبارت است از فرایند تعیین و تهیه اطلاعات لازم درباره مطلوبیت هدفهای برنامه توسعه به منظور هدایت و تصمیم‌گیری جهت بهبود و پیشرفت فعالیت‌های دانشگاهی و کسب بازده مورد نظر آن دانشگاه. اما به نظر می‌رسد هنوز درک درستی از مفهوم ارزیابی در نظامهای آموزشی کشور وجود ندارد و غالباً با دیدی بسیار سطحی در حد ارزیابی از آموخته‌های فراگیران و بازرسی به این امر نگرسته می‌شود. هدف از پژوهش حاضر ارزیابی درونی دانشگاه شهید بهشتی و بررسی مشکلات و دستاوردهای آن به منظور ایجاد و تهیه اطلاعات مفید برای تصمیمات و کمک به افراد برای قضاوت و بهبود برنامه آموزشی و کمک به رشد سیاست‌ها و خط‌مشی برنامه‌ها است. روش پژوهش: پژوهش حاضر توصیفی از نوع ارزشیابی است. در این پژوهش ابتدا با نظرسنجی به مفاهیم کیفیت، تضمین کیفیت، جایگاه اعتبارسنجی و ضرورت خود ارزیابی، اهداف و مزایای آن در جهت ارتقای کیفیت مراکز آموزش عالی پرداخته، سپس ضمن مروری کوتاه بر تجربه ارزیابی درونی در دانشگاه شهید

۱- عضو هیات علمی گروه روانشناسی و مدیر دفتر نظارت و ارزیابی دانشگاه شهید بهشتی

۲- کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی

بهشتی انجام شد. در خصوص مشکلات و دستاوردهای ارزیابی درونی نیز از مجریان طرح‌های اتمام یافته ارزیابی درونی در دانشگاه نظرسنجی شد. همچنین گزارش‌های ارزیابی مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. سپس با استفاده از رویکرد توصیفی - تحلیل محتوا و روش مطالعه اسنادی، اقدام به بررسی و تحلیل عناصر و ساختار نظام فعلی ارزیابی درونی در دانشگاه می‌کند یافته‌ها: نتایج نشان داد که رویکردهای اتخاذ شده، ملاک‌های مورد استفاده و چگونگی فرایند اجرا در ارزیابی درونی از کارایی لازم برخوردار نبوده است. با توجه به شرایط فعلی ارزیابی درونی به نظر می‌رسد یک نوع تغییر رویکرد یا الگو ضروری باشد. **بحث و نتیجه‌گیری:** پیشنهاد می‌شود الگوی مناسب و کارآمدی با محوریت طراحی و پیاده‌سازی سامانه هوشمند ارزیابی درونی و تدوین نرم افزار مربوطه با انتخاب و تدوین استانداردها و ملاک‌های مناسب ارزیابی با توجه به اولویت بندیهای مشخص فراهم شود تا امر تسهیل گزارش نویسی و تدوین روش‌های مناسب جمع آوری، ثبت و تحلیل داده‌ها مختص گروه‌های آموزشی دانشگاه به صورت هوشمند انجام شود. بطوری که بتواند پاسخگوی مشکلات پیش روی ارزیابی درونی باشد.

واژه‌های کلیدی: آموزش عالی، گروه‌های آموزشی، تضمین کیفیت، ارزیابی درونی

مقدمه

کیفیت مستلزم تقویت، نهادینه‌سازی و ارتقای ساز و کارهای نظارت و ارزیابی است و مبین آن است که نظام آموزش عالی نمی‌تواند بدون نظام پایش و نظارت به آن دست یابد (پور شافعی، ۱۳۸۷). نظارت و ارزیابی به مثابه یک ساز و کار بازخوردی آگاهانه و مستمر، دارای قابلیت‌های بسیاری است که در صورت تحقق می‌تواند از یک سو زمینه‌ساز تغییر و توسعه درون‌زا در مؤسسات آموزش عالی گردد و از سوی دیگر زمینه مدیریت اثربخش و مطلوب گروه‌های آموزشی را فراهم آورد. بنابراین برای اصلاح مستمر نظام دانشگاهی، استقرار یک نظام کارآمد ارزیابی کیفیت که بوسیله آن بتوان ضمن بهبود و ارتقاء کیفیت علمی، بهبودی کل نظام دانشگاهی را مدنظر قرار داده، در عین اینکه از متن نظام دانشگاهی و ضرورت‌های

آن برخاسته و منطبق بر ویژگی‌های این نظام باشد، ضرورت دارد (انیل^۱ و پالمر^۲، ۲۰۰۴). کیفیت در آموزش عالی یک مفهوم چندبعدی است که بایستی تمامی کارکردها و فعالیت‌هایش از جمله تدریس و برنامه‌های آموزشی، پژوهشی و فرصت مطالعاتی، امور مربوط به کارمندان، دانشجویان، تسهیلات، تجهیزات، خدمات برای اجتماع محلی و محیط دانشگاهی را در برگیرد (سن^۳، ۲۰۰۸). هاروی^۴ و نیوتن^۵ (۲۰۰۶)، نشان داده‌اند که کیفیت به عنوان یک مکانیزم، به فرآیندهای ارزیابی، اعتبارسنجی، ممیزی، و بازبینی بیرونی اشاره دارد. مولفه اصلی اصلاح آموزش عالی، تضمین کیفیت نظام‌مند و بهبود مؤسسات آموزش عالی است. تضمین کیفیت یک اصطلاح چترگونه است که اشاره به فرایند مداوم و مستمر ارزیابی (سنجش، نظارت، تضمین، حفظ، بهبود) کیفیت نظام آموزش عالی، مؤسسات یا برنامه‌های آموزش عالی آن دارد (ولاسینو^۶ و همکاران، ۲۰۰۴). تضمین کیفیت می‌تواند برای شناسایی نقاط ضعف سیستم‌های آموزشی نقش ترغیب‌کننده‌ای ایفا کند (ماترو^۷، ۲۰۰۷). در این راستا ضرورت خود ارزیابی به عنوان یکی از مهم‌ترین الزامات نظام مدیریت کیفیت در سیستم آموزش عالی مورد توجه قرار گرفته است. البته، به نظر می‌رسد در حال حاضر به دلیل توسعه‌نیافتگی مفهومی و کارکردی ارزیابی درونی در دانشگاه، آن طور که باید و شاید از قابلیت‌های بالای آن استفاده نمی‌شود. ارزیابی درونی اگر به درستی و با رویکردی سازنده در دانشگاه اعمال شود، می‌تواند ارتقاء و بهبود کیفیت را تضمین کند.

فرایند ارزیابی درونی، عنصر مرکزی در بیشتر رویه‌های تضمین کیفیت است و شامل تدارک اطلاعات مناسب توسط موسسه یا در ارتباط با معیارهای از پیش تعیین‌شده‌ای - که به طور مناسبی درمورد آن اطلاع رسانی شده - همراه با یک تجزیه و تحلیل انتقادی از این اطلاعات می‌باشد. ضمناً این رویکرد به ایجاد یک فرهنگ کیفیت‌مدار درازمدت کمک کرده و به تقویت روحیه جمعی که معمولاً نقص محیط‌های دانشگاهی و علمی محسوب می‌شود،

1 - O neill

2 - Polmer

3 - Sen

4 - Harvey

5 - Newton

6 - Vlasceanu

7 - Materu

منجر می‌گردد (مارتین و استلا، ترجمه رضا محمدی، ۱۳۸۸). به نظر بیلینگ^۱ (۲۰۰۴) ارزیابی درونی با فلسفه‌های متفاوتی دنبال می‌شود، گاهی به صورت خودمروری و خودسنجی با رویکرد تحلیلی و انتقادی است و گاهی خود ارزیابی توصیفی و ارائه‌وار و عمدتاً به هدف ادای وظیفه رسمی است (فراستخواه، ۱۳۸۷). خودارزیابی به عنوان یک مکانیزم، جامعه دانشگاهی را از طریق فرایندهای تعاملی مشارکتی به بررسی و ارزشگذاری واقعیت‌های کارشان ترغیب می‌کند (تووار^۲، ۲۰۰۷). به نظر هالوی^۳ (۲۰۰۸)، خودارزیابی در کیفیت، سیستم را برای داشتن احساس مسئولیت کامل در قبال کیفیت بخش‌های مختلف و نحوه عملکرد آن بخش‌ها توانمند می‌سازد. ارزیابی درونی نه در خلا بلکه در وضعیت زمینه‌ای گروه صورت می‌گیرد، به عبارت دیگر اثربخشی ارزیابی درونی منوط به آن است که عمل ارزیابی درونی توسط گروه‌های آموزشی دانشگاه در زمینه‌ای مناسب از نظر جو گروه و رهبری آن و خودآگاهی گروهی و همکاری و همکنشی و هم‌اندیشی و شکوفایی فرهنگ مطلوب ارزیابی و کیفیت انجام شود (فراستخواه، ۱۳۸۷). یکی از دغدغه‌های اصلی نظام‌های آموزش عالی در بیشتر کشورهای جهان تضمین کیفیت برنامه‌ها و فراورده‌های دانشگاهی است (بازرگان، ۲۰۰۷). اگر محوریت اعتبارسنجی‌ها بر مبنای دانشکده و برنامه‌های آن باشد در این صورت فرضیه‌ها بیشتر کیفیت آموزشی را فراهم می‌کنند (ساندرز^۴، ۲۰۰۷). چرا که تضمین کیفیت برنامه‌ای، ابزاری قوی و مستدل برای شناسایی عواقب و پیامدهای کیفیت معیوب و ناکافی در سطحی از نظام دانشگاهی به عنوان مثال گروه آموزشی است که بدان وسیله می‌تواند تصمیماتی راجع به بهبود و ارتقاء کیفیت اخذ کرد (مارتین^۵، ۲۰۰۷). تضمین کیفیت موسسه‌ای و برنامه‌ای درهم‌آمیختگی و هم‌پوشانی نزدیکی باهم دارند به طوری که تضمین کیفیت موسسه‌ای بدون توجه به برنامه‌ها انجام شدنی نیست. از سوی دیگر تضمین کیفیت برنامه‌ای نیز مستلزم توجه به محیط گسترده‌تر و فراگیر موسسه‌ای است (مارتین و استلا، ۲۰۰۷؛ ترجمه محمدی، ۱۳۸۸). اعتبارسنجی گسترده‌ترین روش استفاده شده برای تضمین بیرونی کیفیت است، ضمن اینکه مبتنی بر روش‌های سنجش و ارزشیابی است و به قضاوت صریح و آشکار در خصوص

1 - Billing

2 - Tovar

3 - Halevy

4 - Sanders

5 - Martin

میزان تحقق استانداردهای خاص توسط یک برنامه یا موسسه نیز می‌پردازد. مبنای قضاوت می‌تواند مجموعه‌ای از استانداردهای حداقلی، استانداردهای کیفیت بالا (تعالی)، و یا مأموریت و اهداف خود موسسه باشند. بنابراین اعتبارسنجی بی‌گمان برخی از انواع محک‌زنی (اینکه چه چیزی قابل قبول است و چه چیزی نیست) و یک مجموعه از معیارهای موجود کیفیت را شامل می‌شود که قضاوت صریحی درباره درجه و میزان تحقق استانداردها یا الزامات از پیش تعیین‌شده توسط یک موسسه یا برنامه در عمل و به صورت واقعی انجام می‌دهد (مارتین، ۲۰۰۷). به نظر چرنی^۱ (۱۹۹۰)، اعتبارسنجی به جامعه آموزشی، عموم مردم و سایر نهادها یا سازمان‌های مرتبط اطمینان می‌دهد که یک موسسه یا برنامه: الف) اهداف عینی آموزشی مطلوب و مناسبی را دارا می‌باشد ب) شرایطی را ایجاد و حفظ می‌کند که تحت آن شرایط حصول این اهداف می‌تواند به صورت مستدل و محکمی مورد انتظار باشند ج) این اهداف را به صورت واقعی و اصولی متحقق می‌کند (چرنی، ۱۹۹۰). اصولاً برای انجام اعتبارسنجی در آموزش عالی دو پیش‌نیاز ارزیابی درونی و تدوین استانداردها یا ملاکها و نشانگرها مورد توجه است (فورچیان، ۱۳۸۳). پیش‌نیاز اجرای یک فرایند اعتبارسنجی علمی و اثر بخش، وجود استاندارد یا الزامات به عنوان مبنای قضاوت می‌باشد. در فرایند اعتبارسنجی با مبنا قراردادن رویکرد استاندارد-محور تضمین بیرونی کیفیت، ممکن است استانداردهای حداقلی (پایه) یا استانداردهای حداکثر (تعالی) به کار برده شوند. استانداردهای حداقلی (پایه)، شرایط حداقلی را که تحت آن یک موسسه آموزش عالی هدفمند قادر به عمل و انجام وظیفه می‌باشد، شکل می‌دهد و هدف اصلی آن، تقویت سازگاری با استانداردها و به تبع آن پاسخگویی است (مارتین و استلا، ۲۰۰۷؛ ترجمه محمدی، ۱۳۸۸). اعتبارسنجی بر مبنای استانداردهای حداکثری (تعالی) شکل حاکم اعتبارسنجی در کشورهایی است که در آن دانشگاه‌ها عرفاً از سطح بالایی از استقلال برخوردارند و هدف اصلی آن تدارک یک مدل برای موسسات در جهت تحریک و برانگیختن آنها به تلاش و تکاپو برای بهبود و ارتقاء کیفیت است (همان منبع، ۵۸) استفاده از رویکرد ارزیابی مبتنی بر استانداردها، استاندارد برنامه را برای بهبود مستمر ضروری می‌داند (استافل بیم^۲، ۲۰۰۷). بدون تردید برنامه‌های درسی به عنوان

1 - Cherny

2 - Stufflebeam

قلب مراکز دانشگاهی در توفیق یا شکست این موسسه‌ها نقش کلیدی و بسیار تعیین کننده‌ای ایفا می‌کنند (لوننبرگ^۱ و ارنشتاین^۲، ۲۰۰۴). به عبارت روشن‌تر برنامه‌های درسی آینه تمام‌نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخگو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند (فتحی و اجارگاه، شفیع، ۱۳۸۶) بنابراین تمرکز برنامه درسی در اعتبارسنجی‌ها باعث شناخت و تجزیه و تحلیل هر چه بهتر و بیشتر اثر عوامل مختلف (درون و برون سازمانی) بر کیفیت آن و در نتیجه کیفیت دانشگاه می‌شود. (همان منبع). هرچند چارچوب کلی اعتبارسنجی موسسه‌ای و برنامه‌ای تفاوت چندانی ندارند اما در شیوه اجرا و معیارها و استانداردهای قضاوت تفاوت‌های قابل توجهی بین آنها مشاهده می‌شود (محمدی، فتح آبادی و همکاران، ۱۳۸۴). بر این اساس، با در نظر داشتن دو نوع مهم از ارزیابی یعنی موسسه‌ای و برنامه‌ای به تدریج ملاک‌های ویژه هر کدام تفکیک شود تا در زمان مقتضی واحد ارزیابی از گروه به برنامه درسی تغییر یابد. (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴: ۱۲۸) در نتیجه با توجه به مطالب پیش گفته به نظر می‌رسد محوریت یافتن برنامه درسی در الگوی ارزیابی درونی تا حد زیادی می‌تواند مشکلات حاصل از الگوی ارزیابی درونی فعلی را بر طرف کند.

درباره ارزیابی درونی تحقیقات زیادی انجام شده است، بنابراین ادبیات تحقیق در این موضوع کاملاً غنی است. با توجه به محور تحقیق حاضر مرور پیشینه به تحقیقات مربوط به آن محدود شده است. بازرگان و همکاران (۱۳۷۹) در پژوهشی به بررسی رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی پرداخته‌اند. در این مقاله ابتدا چارچوب نظری ارزیابی درونی و سپس ضرورت استفاده از آن بیان شده است. پس از آن با تحلیل داده‌های حاصل از اجرای آزمایشی ارزیابی درونی به طور آزمایشی در شش گروه آموزشی در سه دانشگاه علوم پزشکی، رویکرد مناسب این نوع ارزیابی در دانشگاه‌های علوم پزشکی عرضه شده است و سرانجام چگونگی کاربرد آن در نظام آموزش عالی کشور مورد بحث قرار گرفته است.

محمدی (۱۳۸۱) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود به ارزیابی کیفیت گروه‌های آموزشی ریاضی محض و کاربردی در دانشگاه صنعتی امیرکبیر پرداخته است. این تحقیق برای

1 - Lunenburg

2 - Ornstein

اولین بار چارچوب ارائه یک گزارش قابل قبول و با اسلوب بهتر و منسجم‌تر نسبت به گزارش‌های قبلی و تکثیر و انتشار این گزارش به عنوان چارچوب و راهنمایی عملی برای انجام ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی پرداخته است و امکان آشنایی و آگاهی اعضای هیات علمی به صورت مستقیم با کمبودها و نقاط ضعف خود و گروه‌ها و شناسایی راه‌های بهبود و پیشنهاداتی برای بهبود وضع موجود و رفع نقاط ضعف را فراهم کرده است. اما به دلیل محدودیت زمانی از نظر اجرایی در مرحله تدوین اهداف صرفاً به جمع‌آوری داده‌ها و نظرات اعضای هیات علمی گروه اکتفا شده است و رسالت و اهداف گروه‌ها به صورت اندازه پذیر آشکار نشده است. میرزایی (۱۳۸۲) نیز در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود به ارزیابی درونی گروه‌های علوم انسانی دانشگاه ایلام پرداخته است. استفاده از الگوی رابرت و توجه به آیین‌نامه‌ها، شرایط و امکانات و نیازها در تدوین اهداف مورد توجه قرار گرفته است. یافته‌ها حاکی از آن است که وضعیت موجود گروه‌ها با توجه به امکانات و تسهیلات گروه چندان با وضعیت مطلوب فاصله ندارد. در حالیکه در این پژوهش عوامل مورد ارزیابی، ملاکها و نشانگرها را برای کلیه گروه‌های الهیات، زبان، حسابداری ادبیات فارسی و اقتصاد و یکسان در نظر گرفته است که با توجه به تفاوت بارزی که در این رشته‌ها وجود دارد بهتر است به طور جداگانه در نظر گرفته می‌شود.

بازرگان و اسحاقی (۱۳۸۷) در مقاله‌ای به تحلیل فرآیند هدف‌گذاری در ارزیابی درونی کیفیت گروه‌های آموزشی دانشگاهی پرداخته‌اند. تازه‌ترین تجربه ارزیابی درونی در آموزش عالی ایران، اجرای طرح ارزیابی درونی گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران است که هدف‌گذاری برای انجام آن از نوآوری ویژه‌ای برخوردار می‌باشد. در این مقاله ضمن بیان تجربه‌های ملی ارزیابی درونی در دهه اخیر، با تاکید بر تجربه یاد شده به تحلیل چگونگی هدف‌گذاری برای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشگاهی پرداخته شده است.

جدیدی (۱۳۸۶) این تحقیق با هدف شناسایی محدودیت‌های موجود و میزان تحقق اهداف اجرای این طرح به بررسی دیدگاه‌های مجریان و اعضای هیأت علمی محترم مجری طرح در دانشگاه‌های تهران پرداخته است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که ارزیابی درونی از دیدگاه مجریان دارای محدودیت‌های (درونادی و فرایندی) نمی‌باشد و اهداف طرح در گروه‌ها محقق گشته است در حالی که از نظر اعضای هیأت علمی ارزیابی درونی دارای

محدودیت‌های (دروندادی و فرایندی) می‌باشد و اهداف طرح در گروه‌ها محقق نگشته است. و بین نظرات مجریان و اعضاء هیأت علمی درباره محدودیت‌ها (دروندادی و فرایندی) و میزان تحقق اهداف طرح در گروه‌های آموزشی تفاوت معناداری وجود دارد.

فراستخواه (۱۳۸۷) براساس تحقیقی که فراستخواه در خصوص بررسی تاثیر فرایند ارزیابی درونی بر برنامه‌ریزی برای بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی دانشگاهی انجام داده است. اعضاء هیات علمی گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها که طرح ارزیابی درونی را انجام داده و به اتمام رسانده‌اند، درباره ارزیابی درونی اجرا شده در گروه خود، به طور متوسط این نظر را دارند: ۸۰٪ اعضاء آن را واقعا داوطلبانه می‌دانند. ۸۸/۵٪ اعضاء ارزیابی را وسیله‌ای برای بهبود و نه کنترل می‌دانند، در حالیکه ۵۴/۲٪ آنها فکر می‌کنند که از نظر مقامات دانشگاهی و وزارتی ارزیابی وسیله‌ای برای کنترل اعضاء هیات علمی تلقی می‌شود. ۶۸/۸٪ اعضاء معتقدند که در گروه انگیزه لازم برای ارزیابی درونی وجود داشته است و فقط ۱۲٪ از اعضاء با این گزاره به طور کامل موافق بوده‌اند که شاخص‌های حمایتی سخت و نرم به قدر کافی در خصوص ارزیابی درونی وجود داشته است. ۴۴/۷٪ فقط تا حدودی اعلام موافقت کرده‌اند و ۴۳/۳٪ با آن مخالف بودند و به عبارت دیگر، از نظر بخش چشمگیری از اعضاء هیات علمی گروه‌ها که ارزیابی درونی را انجام داده‌اند، حمایت‌های سخت و نرم کافی درباره آن وجود نداشته است. درباره شاخص کیفیت اجرای ارزیابی‌های درونی صورت گرفته در گروه، فقط ۱۹/۳٪ اجراکنندگان این ارزیابی‌ها کاملاً موافق بودند که این ارزیابی‌ها با کیفیت مطلوب اجرا شده است. ۵۱٪ فقط تا حدودی موافق بودند و ۲۹/۷٪ مخالف بودند. درباره شاخص در دسترس بودن دانش مورد نیاز برای مجریان ارزیابی درونی فقط ۱۲/۵٪ اجراکنندگان این ارزیابی‌ها با آن کاملاً موافق بودند و ۱۸/۲٪ موافقت اندک داشتند. کل موافقت در این شاخص ۳۰/۷٪ و کل مخالفت ۶۹/۳٪ بود و در نهایت اینکه ارزیابی‌های درونی اجرا شده توسط گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها به رغم تمام محدودیت‌ها باعث شده است تا آن گروه‌ها به سمت استفاده از الگوها و سازکارهای تعاملی در برنامه ریزی به منظور بهبود در سطح گروه سوق یابند. ارزیابی درونی در دانشگاه شهید بهشتی با قدری تأخیر زمانی نسبت به دانشگاه‌های پیشرو شروع شد. اولین کارگاه آموزشی ارزیابی درونی در تاریخ ۷۹/۱۱/۱۸ توسط کارشناسان سازمان سنجش آموزش کشور از سوی معاونت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی تشکیل گردید. متعاقب آن طرح ارزیابی

درونی در ۱۶ گروه آموزشی دانشگاه شهید بهشتی در بازه زمانی ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۹ به انجام رسیده است. میانگین زمانی انجام ارزیابی درونی در یک گروه مجری این دانشگاه ۲ سال و تعداد کارگاه‌های آموزشی و ترویجی برگزار شده در دانشگاه ۵ کارگاه بوده است همچنین اولین نشست تخصصی در تاریخ ۸۸/۳/۲۶ در تالار دانشکده علوم ریاضی دانشگاه شهید بهشتی با حضور هیات رئیسه محترم دانشگاه، اعضای محترم کمیته ارزیابی درونی و اعضای محترم گروه‌های مجری طرح ارزیابی درونی با هدف ارایه گزارشها و پیشنهادات مجریان طرح‌های خاتمه یافته ارزیابی درونی انجام شد.

حال با این مقدمه پژوهش حاضر به دنبال ارزیابی درونی دانشگاه شهید بهشتی و بررسی ضعف‌ها و دستاوردهای آن است.

روش

برای انجام پژوهش ابتدا در خصوص مشکلات و دستاوردهای ارزیابی درونی، از مجریان طرح‌های اتمام یافته ارزیابی درونی در دانشگاه نظر سنجی شد. برای انجام این مرحله از کار نظرات همکاران درباره ۲۴ ملاک از ملاک‌های ارزیابی جمع آوری شد. به همین منظور پرسشنامه‌ای شامل مولفه‌های مهم دستاوردها و مشکلات طرح‌های ارزیابی درونی تدوین و در بین مجریان توزیع شد. همچنین محتوای گزارش‌های طرح‌های اتمام یافته ارزیابی درونی مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. هدف از این بررسی تعیین مشکلات روش‌شناختی و مفهومی موجود در گزارش‌ها بود. نمونه آماری پژوهش شامل ۱۶ نفر از مجریان طرح‌های اتمام یافته ارزیابی درونی در دانشگاه بود که به روش تمام شماری نظرات همه مجریان جمع آوری شد. ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات نیز شامل یک پرسشنامه محقق ساخته شامل اهم دستاوردها و مشکلات احتمالی طرح‌های ارزیابی درونی است. این پرسشنامه شامل ۳۰ سؤال دربردارنده ۴ مولفه ظرفیت‌سازی برای ارتقای کیفیت، کمک به ایجاد مشارکت اعضای گروه، کمک به مدیریت و برنامه‌ریزی گروه و مشکلات اجرای طرح ارزیابی در گروه است.

یافته‌های پژوهش:

مطالعه حاضر بر ۱۶ نفر از اعضای هیات علمی گروه‌های آموزشی دانشگاه شهید بهشتی که طرح ارزیابی درونی را انجام داده و به اتمام رسانده‌اند در خصوص نقش ارزیابی

درونی در کمک به ظرفیت‌سازی برای ارتقاء و بهبود کیفیت، کمک به مدیریت و برنامه‌ریزی گروه و کمک به تقویت مشارکت انجام شد. بدین ترتیب سازه‌ای مفهومی متشکل از سه بعد فراهم می‌شود: بعد اول یعنی ظرفیت‌سازی برای ارتقاء و بهبود کیفیت، بعد دوم کمک به مدیریت و برنامه‌ریزی گروه، و بعد سوم، تقویت مشارکت؛ که هر یک مولفه‌هایی را در بر می‌گیرند. باتوجه به اطلاعات ارائه شده در جدول ذیل اعضای هیات علمی گروه‌های آموزشی، درباره ارزیابی درونی اجرا شده در گروه خود از بین ۲۴ متغیر مطرح شده در پرسشنامه، میزان تاثیر ارزیابی درونی بر مولفه‌های ظرفیت‌سازی برای ارتقاء و بهبود کیفیت، کمک به مدیریت و برنامه‌ریزی گروه و کمک به تقویت مشارکت، به ترتیب با میانگین ۵/۹۴، ۵/۵۷، ۵/۲۵، اولویت‌بندی شد.

جدول شماره ۱. جدول خلاصه دستاوردهای ارزیابی درونی از نظرگاه مجریان طرح‌های ارزیابی

درونی در دانشگاه شهید بهشتی

ردیف	مولفه‌ها	تعداد ملاک‌های ارزیابی	امتیاز کسب شده (از حداکثر ۷)
۱	ظرفیت‌سازی برای ارتقاء یا بهبود کیفیت	۱۰	۵/۹۴
۲	کمک به تقویت مشارکت اعضای هیات علمی گروه	۳	۵/۲۵
۳	کمک به مدیریت و برنامه‌ریزی گروه	۱۱	۵/۵۷
	کل ملاک‌های مورد بررسی	۲۴	۵/۶۸

مشکلات پیش روی طرح‌های ارزیابی درونی در دانشگاه شهید بهشتی

طبق مطالعات و بررسی‌های انجام گرفته درمورد اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاه شهید بهشتی، مشخص می‌شود که رویه فعلی ارزیابی درونی از کارایی، اثربخشی و اعتبار کافی برخوردار نیست و به تنهایی تاثیر فراگیر و زیادی در کم و کیف برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح آن گروه‌ها نداشته است و با مشکلاتی مواجه است. به همین دلیل اجرای ارزیابی درونی در دانشگاه شهید بهشتی تقریباً متوقف شده است. بنابراین

ضرورت وجود ابزارهای دقیق، مشخص و کارا احساس می‌شود. از جمله مهمترین مشکلات پیش روی طرح‌های ارزیابی درونی در دانشگاه شهید بهشتی، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

الف) وجود نارسایی‌های شناختی

۱. آشنایی پایین اعضای هیات علمی و مدیران دانشگاهی با فرایند ارزیابی کیفیت:

درک درست این فرایند و چگونگی انجام آن می‌تواند تحقق هدف بهبود کیفیت را میسر نماید. در حالی که به رغم تلاش‌های صورت گرفته در برگزاری کارگاه آموزشی ارزیابی درونی در دانشگاه، گردهمایی‌ها و نشست‌های تخصصی، تالیف و ترجمه کتب و مقالات و نیز انتشار بروشورهای آموزشی متعدد در این حوزه، هنوز گروه‌های آموزشی دانشگاه به شناخت درستی از ماهیت ارزیابی درونی نرسیده‌اند و این امر مقاومت زیادی را در راه اجرای این طرح به همراه داشته است.

۲. ضعف فرهنگ مشارکت: به دلیل وقت‌گیر بودن و عدم تمایل اعضای هیات علمی

گروه‌ها در اجرای ارزیابی درونی، انجام آن در گروه‌های آموزشی بسیار دیرتر از زمان مقرر، خاتمه یافته است. به نحوی که میانگین زمانی انجام ارزیابی درونی در یک گروه مجری این دانشگاه ۲ سال به طول انجامیده است.

۳. موجود نبودن بانک اطلاعاتی مناسب و به روز: این مساله، بلاخص در مورد

دانش‌آموختگان، نمود بیشتری یافته و زمان زیادی را جهت گردآوری داده‌های مورد نیاز عوامل مورد ارزیابی به خود اختصاص می‌دهد. در حالی که وجود پایگاه اطلاعاتی با توجه به نقش آن در برنامه ریزی، تصمیم‌سازی و سیاست‌گذاری از جمله ضرورت‌ها محسوب می‌شود اما متأسفانه توفیقی در این خصوص حاصل نگردید و حداقل فعالیت‌های صورت گرفته در این حوزه نیز با داده‌ها و اطلاعاتی که اعتبار آنها مورد سوال و تردید اساسی قرار داد، به مرز توقف رسانده شده است.

۴. موجود نبودن اولویت‌بندی‌ها یا سطح‌بندی‌های مشخص در تدوین ملاک‌ها یا

استانداردها: استفاده همزمان و توأمان گروه‌های مختلف آموزشی در حوزه‌های علوم انسانی، پایه، فنی و مهندسی و... از ملاک‌های مشابه و غفلت از ویژگی‌های اختصاصی این گروه‌ها

ابهام در نتایج و هدف‌های ارزیابی است. بهتر است استفاده از ملاک‌ها در ارزیابی درونی با توجه به اولویت‌بندی‌های مشخص انجام شود (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴).

۵. **عدم تمایز روشن بین ملاک‌ها و نشانگرها:** به رغم رواج این اصطلاحات هنوز متخصصان برداشت‌های مختلفی از آنها دارند و در مقام عمل نیز همگرایی زیادی در کاربست آنها وجود ندارد. اصطلاحات ملاک و نشانگر توأم با ابهام در معنا به صورت جایگزین و به جای همدیگر مورد استفاده قرار می‌گیرند که این امر مستلزم استقرار یک نظام جامع کیفیت دانشگاهی که زمینه درک مشترک را فراهم آورد، می‌باشد.

۶. **اغلب ملاک‌ها به اندازه لازم معرف کیفیت گروه نیستند:** به رغم تدوین ملاک‌های ارزیابی کیفیت در سطح گروه‌های آموزشی، برخی از ملاک‌ها معرف کیفیت گروه نمی‌باشند و به امور خارج از کیفیت گروه مرتبط‌اند و متأسفانه گروه‌های آموزشی، اغلب بر مبنای ملاک‌ها و نشانگرهای مربوط به عملکرد کلی مورد ارزیابی قرار می‌گیرند و از ملاک‌های ارزیابی سلیقه‌ای و بعضاً نامتناسب با عوامل موثر بر کیفیت گروه‌ها استفاده می‌نمایند که تصویر واقع بینانه‌ای از کیفیت فعالیت‌های گروه ارائه نمی‌دهند. درحالی که استفاده از ملاک‌هایی که مستقیماً با فعالیت‌ها، الزامات، وظایف و اختیارات گروه مرتبط هستند ضمن اینکه کارایی ارزیابی درونی را بالا می‌برد و از ابهام آن می‌کاهد در عملی شدن پیشنهادهای حاصل از آن نیز بسیار موثر خواهد بود.

۷. **کلی‌نگری یا جزئی‌نگری بیش از حد در تدوین ملاک‌ها:** شایان ذکر است در تدوین ملاک‌ها گرفتار جزئی‌نگری یا کلی‌نگری بیش از حد هستیم و در استفاده از این ملاک‌ها حالت بینابینی وجود ندارد. در نتیجه دستیابی به آنها به آسانی امکان‌پذیر نخواهد بود ضمن اینکه موجبات دلسردی دست اندرکاران گروه‌های آموزشی را فراهم می‌آورد و تبدیل به یک مجموعه غیرقابل استفاده و غیرواقعی می‌شود و گاهی به ملاک‌های سهل‌الوصول بدل می‌شوند که دستیابی به آنها هیچ کمکی به بهبود کیفیت نخواهد کرد. برخی از ملاک‌ها حالت بسیار کلی دارند و به راحتی نمی‌توان آنها را سنجید و برخی از ملاک‌ها حالت بسیار جزئی دارند که گروه را درگیر حواشی کرده و از ملاک‌های اصلی باز می‌مانند. در حالیکه جامعیت در تدوین ملاک‌ها باعث می‌شود تمام عوامل موثر در فرایند کار به شمار آیند و با سطح‌بندی عقلانی، وزن و نقش هر یک از آنها دقیقاً مورد توجه قرار گیرد و هیچ یک از مولفه‌ها و عناصر مورد

غفلت قرار نگیرد. هر گروه استانداردهای خاص خود را می‌طلبد، لذا ابتدا باید ابعاد مفهومی و مولفه‌های اساسی هر گروه را شناسایی کرد و بر مبنای آن ملاک‌های مناسب، دقیق و کارا طراحی نمود.

ب) وجود نارسایی‌های اجرایی و اداری

۱. فعال نبودن کمیته‌های ارزیابی درونی در سطح دانشگاه: به دلیل فعال نبودن کمیته‌های ارزیابی درونی در سطح دانشگاه، درحین اجرای ارزیابی درونی، بخش عظیمی از کار بر عهده مجری طرح گذاشته می‌شود و چه بسا با انتقال یا جدایی مجری ارزیابی درونی از گروه، اشاعه و کاربست یافته‌های ارزیابی درونی به انجام نرسد.

۲. موجود نبودن مرکز ارزیابی کیفیت در دانشگاه: باتوجه به نقش ارزیابی درونی در بازنمایی نقاط قوت و ضعف گروه‌های آموزشی و لزوم کاربست یافته‌های آن، بایستی مراکز ارزیابی و تضمین کیفیت در دانشگاه‌های کشور تشکیل شده و پیگیری کاربست یافته‌های ارزیابی درونی و سایر امور مربوط به گروه‌های آموزشی را تقبل نمایند. با این حال دانشگاه شهید بهشتی، تشکیل مرکز ارزیابی کیفیت را تجربه نکرده و در نتیجه به طور منسجم به فعالیتهای این حوزه نپرداخته‌اند که این امر منجر به عدم کاربست یافته‌های ارزشمند ارزیابی درونی در دانشگاه شده است.

۳. محدود بودن اختیارات گروه‌های آموزشی: اثر بخشی ارزیابی درونی منوط به این است که گروه‌های آموزشی در دانشگاه به عنوان واحدهای تخصصی از اختیارات لازم و ساختار مناسب برای هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی در راستای وظایف خود و نیازهای جامعه و بازار کار دارا باشند. به عبارت دیگر فرایند ارزیابی درونی یک منطق اجتماعی و سازمانی دارد و بدون ملزوماتی مانند رشد نهادهای حرفه‌ای، فرایند آزاد سازی، وجود استقلال دانشگاهی و اختیارات لازم گروه‌ها نمی‌تواند توسعه پیدا کند. در حالیکه تجربه ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاه شهید بهشتی نشان می‌دهد که اکثر گروه‌های آموزشی از اختیار لازم برای انجام برخی از فعالیت‌های خود، به خصوص در حوزه هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی، برخوردار نمی‌باشند. به عبارت دیگر بین اختیار تفویض شده و مسئولیت‌ها در چارچوب استانداردهای

کاری تناسب وجود ندارد. بنابراین عدم وجود کیفیت در برخی از مولفه‌های گروه را نمی‌توان تنها به عملکرد گروه مورد ارزیابی نسبت داد چرا که در این زمینه دانشکده، دانشگاه، وزارت علوم و... نیز نقش دارند. ضمن اینکه گاه گروه‌ها در عین استقلال که دارند یا باید داشته باشند و یا باید آن را کسب کنند آن طور که باید نمی‌توانند از ابزارهای خود استفاده کنند.

۴. انجام ارزیابی درونی در سطح گروه و نه برنامه درسی: مساله اساسی دیگری که

کلیه نظام‌های تضمین کیفیت بایستی آن را مورد توجه قرار دهند، انتخاب واحد تحلیل می‌باشد. یعنی اینکه آیا تضمین کیفیت بایستی موسسه‌ای باشد یا برنامه‌ای؟ (پیس لین، ۲۰۰۴) از آنجا که هر برنامه آموزشی ممکن است خط‌مشی و سیاست‌های خاص خود را در زمینه جذب، استانداردها و معیارهای برنامه درسی داشته باشد و در معرض الزامات برخاسته از چارچوب صلاحیت‌های ملی هستند، به نظر می‌رسد که تضمین کیفیت برنامه‌ها آموزشی به صورت جداگانه امری ضروری و منطقی باشد. علاوه بر آن موسسات ممکن است برنامه‌های آموزشی با سطوح کیفی متفاوت در رشته‌های تحصیلی مختلفی ارائه دهند که تضمین کیفیت موسسه‌ای قادر به تشخیص و تمایز آنها نباشد. بنابراین تضمین کیفیت برنامه‌ای، ابزاری قوی و مستدل برای شناسایی عواقب و پیامدهای کیفیت معیوب و ناکافی در سطحی از نظام دانشگاهی به عنوان مثال گروه آموزشی است که بدان وسیله می‌تواند تصمیماتی راجع به بهبود و ارتقاء کیفیت اخذ کرد (مارتین، ۲۰۰۷) با وجود این بایستی به این نکته اذعان کرد که تضمین کیفیت برنامه‌ای، بسیاری از ابعادی که به محیط کلی و گسترده‌تر موسسه‌ای مربوط است، شامل: مدیریت موسسه گروه‌های آموزشی و اعضاء هیات علمی که تاثیر مستقیمی بر کیفیت برنامه‌های درسی دارند را مورد توجه قرار می‌دهد. ضمن اینکه تضمین کیفیت موسسه‌ای بدون توجه به برنامه‌ها انجام شدنی نیست. ضمن اینکه این دو تضمین کیفیت، یکدیگر را تکمیل و تصریح می‌کنند. مارتین و استلا، ۲۰۰۷؛ ترجمه محمدی، ۱۳۸۸) هر چند چارچوب کلی اعتبارسنجی موسسه‌ای و برنامه‌ای تفاوت چندانی ندارند اما در شیوه اجرا و معیارها و استانداردهای قضاوت تفاوت‌های قابل توجهی بین آنها مشاهده می‌شود (محمدی، فتح آبادی و همکاران، ۱۳۸۴).

اکثریت قریب به اتفاق ارزیابی‌های صورت گرفته ارزیابی موسسه‌ای را بر ارزیابی برنامه درسی ترجیح داده‌اند. در نظام فعلی ارزیابی درونی واحد ارزیابی (تحلیل) گروه است.

در حالی که گروه‌ها در عین استقلالی که دارند یا باید داشته باشند و یا باید آن را کسب کنند آن طور که باید نمی‌توانند از اختیارات خود، به خصوص در حوزه هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی، استفاده کنند. در نتیجه، فرایند ارزیابی درونی بدون اختیارات لازم گروه‌ها نمی‌تواند توسعه پیدا کند همانطور که مید (۲۰۰۷) بیان کرده است اگر ارزیابی بر مبنای برنامه درسی صورت بگیرد، عناصر و فرایندهای دیگر دانشگاهی خود به خود وارد فرایند ارزیابی می‌شود و نقش آن در ارتباط با کیفیت برنامه درسی مورد بررسی قرار می‌گیرد. چرا که همه آنها ارتباط تنگاتنگی با بهبود برنامه درسی دارند و اصولاً برای اجرای بهتر برنامه درسی و حتی بخاطر برنامه درسی در دانشگاه موجودیت و حضور یافته‌اند. ولی باید معترف بود که برنامه درسی و عناصر آن که نقش انکارناپذیری در تحقق هدف‌های آموزش عالی و کیفیت آن دارند، هنوز هم موقعیت و جایگاه واقعی خود را در سیستم‌های اعتبارسنجی پیدا نکرده و علی‌رغم برخورداری از موقعیت برجسته در سیستم‌های اعتبارسنجی مورد بی‌توجهی قرار گرفته است. به همین دلیل ارزیابی‌های صورت گرفته طبق انتظاراتی که ما برای بهبود داریم مطابقت نمی‌کند. بر این اساس با در نظر داشتن دو نوع مهم از ارزیابی یعنی موسسه‌ای و برنامه‌ای به تدریج ملاک‌های ویژه هر کدام تفکیک شود تا در زمان مقتضی واحد ارزیابی از گروه به برنامه درسی تغییر یابد (محمدی، فتح آبادی و همکاران، ۱۳۸۴).

با توجه به آنچه گفته شد کاملاً واضح است که ساختار الگوی فعلی ارزیابی درونی نیازمند اصلاح و تجدید نظر و محوریت یافتن برنامه درسی در آن اولویتی انکارناپذیر می‌باشد. برای تحقق این امر نیازمند توجه به سیستمی است که در عین توجه به جامعیت برنامه درسی محوریت آن را به رسمیت بشناسد و هم چنین عناصر و فرایندهای دیگر دانشگاهی را تحت لوای برنامه درسی قرار دهد هم چنین نیازمند تغییر، ترکیب و تلفیق و تفکیک استانداردهای موسسه‌ای و برنامه‌ای می‌باشد. چرا که تضمین کیفیت برنامه‌ای، بسیاری از ابعادی که به محیط کلی و گسترده‌تر موسسه‌ای مربوط است، شامل: مدیریت موسسه گروه‌های آموزشی و اعضاء هیات علمی که تاثیر مستقیمی بر کیفیت برنامه‌های آموزشی دارند را مورد توجه قرار می‌دهد. ضمن اینکه این دو، مکمل و تغذیه‌کننده یکدیگر می‌باشند و یکدیگر را تکمیل و تصریح می‌کنند. در نتیجه محوریت یافتن برنامه درسی در الگوی اعتبارسنجی تا حد زیادی می‌تواند چالش‌های حاصل از الگوی ارزیابی درونی فعلی را برطرف کند.

ج) وجود اشکالات روش شناختی و آماری:

۱. مشکلات مربوط به استفاده از یک نقطه برش معین برای تعیین مرز مطلوبیت:

حوزه‌های ارزیابی دانشگاهی نشانگر ابعاد گسترده ارزیابی در دانشگاه است در هر دانشگاهی حوزه‌های ارزیابی ابعاد مختلفی را در بردارد که این ابعاد ویژگی‌های منحصر به فرد خود را دارد (یمنی، ۱۳۸۲). ضمن اینکه دانشگاه‌ها به لحاظ قدمت شهرت اعتبار و جایگاه علمی، آموزشی و پژوهشی متفاوت هستند، بنابراین موضوع ارزیابی در دانشگاه‌ها، متنوع، پویا، پیچیده و خاص است. لذا نمی‌توان تمام ابعاد پیچیده و پویای یک دانشگاه را با استانداردهای کمی مورد قضاوت قرار داد و با رویکردهای کمی نگر مثلاً بر اساس شاخص‌های استاندارد به چنین شناخت و فهمی دست یافت. بنابراین تعیین نقطه برش یا مرز میان مطلوب یا نامطلوب در یک ملاک چندان منطقی به نظر نمی‌رسد. زیرا نمی‌توان تمام ابعاد پیچیده و پویای یک دانشگاه را با توسل به استانداردهای کمی مورد قضاوت قرار داد. لذا باید رویکردی پویا اتخاذ کرد تا بتوان کیفیت عوامل مورد ارزیابی را به بهترین شکل با آنها سنجید و با اولویت دادن به شاخص‌های خاص زایشی و متناسب با موقعیت‌های در حال تغییر و تحول، فرایند ارزیابی را در هر دانشگاهی درونی کرد.

۲. تعیین نقطه برش واحد برای ملاک‌های مختلف: تعیین نقطه برش واحد برای

ملاک‌ها درست نیست. نقطه برش در موقعیت‌های مختلف و در مورد افراد و گروه‌های مختلف تغییر می‌کند و لذا نمی‌توان نقطه برش واحدی را مبنای قضاوت قرارداد. نقطه برش واحد از دقت تشخیصی قابل قبولی برای شناسایی میزان مطلوبیت ملاک‌های مورد ارزیابی در هر دانشگاه برخوردار نیست. در نتیجه پایایی نتایج تضمین نمی‌شود. باید در هر دانشگاه با توجه به شرایط و وضعیت موجود مناسب‌ترین و بهینه‌ترین نقطه برش را پیدا کرد. با توجه به تفاوت‌های موجود در انواع موسسات، ملاک‌های متفاوت، وزن‌های متفاوتی پیدا می‌کند. برای مثال، ممکن است یک ملاک در یک دانشگاه با یک امتیاز مطلوب ارزیابی شود ولی ملاک دیگری یا همان ملاک در دانشگاه دیگر با همان امتیاز نامطلوب ارزیابی شود بنابراین نقطه برش باید با توجه به وضعیت موجود هر دانشگاه از نظر هر یک از عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها درجه‌بندی کرد. بنابراین لازم است فرایند ارزیابی در هر دانشگاهی درونی شود و به شاخصهای خاص و زایشی و متناسب با موقعیت‌های پویا و پیچیده و در حال تغییر و تحول توجه شود.

۳. ضعف بنیه کارشناسی و نیروی انسانی متخصص در زمینه ارزیابی درونی: طراحی

درست و علمی، اجرای اصولی و پیگیری نتایج حاصله و کاربست یافته‌های ارزیابی درونی مستلزم وجود نیروی انسانی متخصص در این زمینه است. که متأسفانه در این دانشگاه با خلا این نیروها مواجه هستیم و همین امر باعث می‌شود در زمینه این سه گام طراحی، اجرا و پیگیری مسائل و مشکلات خاصی وجود داشته باشد.

۴. موجود نبودن اهداف صریح و اندازه پذیر: در فرایند ارزیابی درونی گروه‌های

آموزشی دانشگاه شهید بهشتی، آشکار ساختن و تدوین هدفها ساختارمند و با دقت نبوده است و در اغلب طرح‌های ارزیابی درونی انجام شده در مرحله تدوین هدف‌های گروه آموزشی صرفاً به جمع‌آوری داده‌ها و نظرات اعضای هیات علمی گروه اکتفا شده است و ابزارهای سنجش اهداف و رسالت دانشگاهی مورد استفاده قرار نگرفته است. باتوجه به اینکه در بیشتر گروه‌های آموزشی اهداف صریح و اندازه‌پذیری که بتوان ملاک‌ها و الزامات مشخصی را از آنها استخراج کرد در دسترس نمی‌باشد و اهداف اغلب کلی و ضمنی هستند و بهتر است از ابزارهای سنجش هدف‌ها و رسالت دانشگاهی استفاده کرد.

۵. موجود نبودن گزارش‌های علمی، شفاف و قابل اعتماد در خصوص عملکرد

گروه: پایه و مبنای هر نوع فرایند تضمین کیفیت گزارش‌های خودارزیابی موسسات آموزش عالی است. چراکه به عنوان یک پایگاه اطلاعاتی معتبر و مستند برای تصویر کردن وضعیت گروه و مبنایی مستند برای برنامه‌ریزی جهت بهبود وضعیت موجود گروه و رسیدن به وضعیت مطلوب مورد توجه است. در حالیکه، متأسفانه گروه‌های آموزشی دانشگاه از ساز و کارهای درونی قوی گزارش‌دهی برخوردار نیست و در تدوین گزارش‌های علمی، شفاف و قابل اعتماد منجر به برنامه‌های عملیاتی ضعیف عمل نموده است.

۶. نگرش به ارزیابی درونی به عنوان یک طرح پژوهشی نه یک فرایند مستمر بهبود

کیفیت دانشگاهی: ارزیابی درونی به عنوان یک فرایند مستمر و نه مقطعی و به معنای همراهی مستمر با سیستم آموزش عالی تجلی می‌یابد به عبارتی در این حالت ارزیابی به معنی پایش نقطه‌ای مد نظر نیست بلکه عملاً به صورت یک پویش (همراهی) مستمر با سیستم نمایان می‌شود. که گستره زمانی گذشته تا آینده را در برمی‌گیرد و می‌تواند به صورت کنشی، واکنشی و فراکنشی عمل کند. (آرمسترانگ، مایکل ۱۳۸۵: ۶)

متأسفانه در حال حاضر نگرش به ارزیابی درونی در دانشگاه تا حد زیادی نمایانگر تلقی ارزیابی درونی به عنوان یک طرح پژوهشی است نه یک فرایند مستمر بهبود کیفیت دانشگاهی. در حالیکه باید این نکته را یادآور شد که نگرش به ارزیابی درونی به عنوان یک طرح پژوهشی امری ساده انگارانه و دور از منطق است چراکه موارد زیر را شامل می‌شود:

- بیشتر حالت انجام وظیفه و رفع تکلیف و مسئولیت را دارد که بنابر ضرورت و مصلحت انجام می‌گیرد.

- طرح در چارچوب برنامه زمانی از پیش تعیین شده‌ای اجرا می‌شود و زمان آغاز و پایان مشخصی دارد.

- انجام ارزیابی درونی به عنوان یک طرح پژوهشی جهت کسب امتیاز پژوهشی نیز سبب می‌شود هدف (ارتقای کیفیت) به (ارتقای مرتبه علمی) مبدل شده و بالتبع تعهد لازم در قبال انجام و کاربست نتایج آن تضعیف گردد.

- چه بسا در نقطه خاصی به عنوان رهیافتی ناتمام رسماً متوقف می‌شود.

باتوجه به آنچه گفته شد بدون تردید ارزیابی درونی به علت ماهیت و عملکرد خاص خود در نظام آموزش عالی به عنوان یک فرایند پویا، مداوم، مستمر و دائمی در قالب مراحل و گامهایی انجام می‌گیرد که نقطه پایان مشخصی ندارد. بدین معنا که در هیچ مرحله‌ای نمی‌توان آنرا خاتمه یافته تلقی کرد چرا که تنها چشم به نتایج و تدوین گزارش ندارد بلکه اجرای صحیح و اصولی فرایند آن و پیگیری نتایج حاصله و کاربست یافته‌های آن جهت بهبود و ارتقای کیفیت فعالیت‌های گروه مورد توجه است از یک طرف دانشگاه‌ها باید به نیازها و انتظارات در حال تغییر یاران آموزشی خود پاسخگو باشند و از طرف دیگر طراحی و اجرای فرایندها و ساز و کارهای گروه آموزشی در تعامل دائمی و پویا هستند بنابراین همواره می‌توان فرصتهایی را برای ارتقاء فرایندها و گروه‌ها پیدا کرد. لذا ارزیابی درونی به عنوان یک طرح پژوهشی چندان کارساز نیست و به فرایندهای تکمیلی در قالب مستندسازی و برنامه‌ریزی مداوم و رصد کردن و پیگیری نیازمند است تا آثار مورد انتظار خود را آشکار سازد و الزاما به عنوان یکی از مستندات برنامه‌ریزی‌های دانشگاهی اعلام شود به عبارت روشن‌تر اگر ارزیابی درونی امری مثبت و حساب‌شده تلقی گردد و مدیریت کلان دانشگاه با درایت و تدبیر آن را

بپذیرد و نتایج به دست آمده هم در ارزیابی‌ها کاملاً مثبت باشد پس تداوم آن در فاصله زمان‌های مشخص امری ضروری است.

د) وجود مشکلات سیاسی، اجتماعی و فرهنگی

برونداد نظام آموزش عالی متأثر از تحولات و ویژگی‌های درونی این نظام و نیز متأثر از عملکرد و نحوه تعاملات نظام‌های سیاسی، اجتماعی و فرهنگی جامعه است و همزمان می‌تواند بر آنها تاثیر بگذارد و در واقع سطح توسعه علمی به سطح تکامل نظام‌های یادشده وابسته است (چلبی، معمار، ۱۳۸۴). بنابراین این عوامل در عین حال، مشکلاتی را برای نظام‌های تضمین کیفیت ایجاد می‌کنند در ذیل به برخی از این عوامل پرداخته می‌شود:

۱. برنامه‌ریزی متمرکز درسی و آموزشی، گزینش دانشجو و استاد، انتصاب و تغییر روسای دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی، برقراری نظارت بر دانشگاه‌ها از بالاترین سطوح تصمیم‌گیری، ... نمونه‌هایی از تاثیر حاکمیت ملاحظات سیاسی و رویکردهای کنترل‌گرا بر آموزش عالی ایران به شمار می‌روند (غفرانی، ۱۳۸۲) در نتیجه استمرار این رویکرد، شکل نگرفتن هویت مستقل علمی و فرهنگی نهاد دانشگاه و درماندگی در چرخه دیوان‌سالاری اداری مالی و شکل نگرفتن یک نظام سیاستگذاری منسجم، پایدار و کارآمد در سطوح بالاتر را به دنبال داشته است.

۲. ارزیابی کیفیت در حالی ادامه می‌یابد که پایگاه یا مبنای معتبری برای گردآوری داده‌های آموزش عالی ایجاد شود. در حالی که تجارب حاکی از آن است که نهاد ملی به عنوان متولی ارزیابی کیفیت که مسئولیت کلیه اقدام‌های مربوط به ارزیابی کیفیت را در کشور متقبل نماید، وجود ندارد و در حال حاضر با تعدد نهادهای ارزیابی در آموزش عالی مواجه هستیم.

۳. در نظام‌های دانشگاهی کلیه اختیارات در حوزه مدیریت آموزش عالی تمرکز یافته است و اعضای هیات علمی بایستی آزادی علمی خود را در این چارچوب کسب نمایند. بنابراین استقرار رویه‌های خود ارزیابی به دلیل حاکمیت سیستم نظارتی به کندی در این نظام صورت می‌گیرد.

۴. براساس نظر نیکلسون "ارزیابی درونی قبل از هر چیز به یک فرهنگ همکاری دانشگاهی و حرفه ای نیاز است و در غیاب این بافت فرهنگی، ارزیابی درونی اثربخشی در کار

نخواهد بود (فراستخواه، ۱۳۸۷). بر این اساس از مهمترین مشکلات فراروی نظام ارزیابی موجود، فقدان بستر و فرهنگ خودارزیابی و پاسخگویی است.

بحث و نتیجه گیری:

طبق مطالعات و بررسی‌های انجام گرفته در مورد اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاه شهید بهشتی، مشخص شد که رویه فعلی ارزیابی درونی از کارایی، اثربخشی و اعتبار کافی برخوردار نیست. رویکردهای اتخاذ شده، ملاک‌های مورد استفاده و چگونگی فرایند اجرا در ارزیابی درونی از کارایی لازم برخوردار نبوده و به تنهایی تاثیر فراگیر و زیادی در کم و کیف برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح آن گروه‌ها نداشته و طرحی ناتمام است و مشکلات بسیاری از درون گروه‌ها و دانشگاه و نیز در بیرون و در محیط حقوقی و ساختاری و کارکردی نظام آموزش عالی کشور پیش روی آن وجود دارد. به همین دلیل اجرای ارزیابی درونی در دانشگاه شهید بهشتی تقریباً متوقف شده است، به گونه‌ای که در نتیجه ارزیابی‌های صورت گرفته پیشین، باور بی‌اعتمادی به ساز و کارهای ارزیابی در جامعه علمی دانشگاهی ایجاد شده و انجام متعهدانه آن را با مشکل مواجه ساخته است که با توجه به شرایط فعلی ارزیابی درونی به نظر می‌رسد یک نوع تغییر رویکرد یا الگو ضروری باشد. بنابراین ضرورت وجود ابزارهای دقیق، مشخص و کارا احساس می‌شود. مقاله حاضر الگوی مناسب و کارآمدی را با محوریت طراحی و پیاده‌سازی سامانه هوشمند ارزیابی درونی و تدوین نرم‌افزار مربوطه با انتخاب و تدوین استانداردها و ملاک‌های مناسب ارزیابی با توجه به اولویت‌بندی‌های مشخص (استانداردهای پایه و تعالی)، تسهیل در گزارش‌نویسی و تدوین روش‌های مناسب جمع‌آوری، ثبت و تحلیل داده‌ها مختص گروه‌های آموزشی دانشگاه به صورت هوشمند که بتواند پاسخگوی مشکلات پیش‌روی ارزیابی درونی باشد، پیشنهاد می‌نماید. با توجه به نقش و تاثیر سازنده‌ای که این نرم‌افزار دارد می‌تواند در این زمینه نقش مهمی به عنوان یک ساز و کار بازخوردی آگاهانه و مستمر در گستره گروه، به شیوه‌ای نظام‌مند (کل‌نگر، هدفدار و روشمند) به تشخیص وضعیت و امکان انجام همزمان ارزیابی در تمام گروه‌های آموزشی و ارائه بازخورد به گروه می‌پردازد و گروه بر مبنای بازخورد دریافت‌شده، هوشمندانه جهت می‌یابد و به نحو مقتضی عمل می‌کند. برونداد انجام چنین کاری ضمن کاستن از هزینه اجرای طرح‌های

ارزیابی باعث ارتقای کیفیت آموزش و پژوهش و خدمات تخصصی در گروه‌ها شده و اطلاعات مفید مدیریتی را به عنوان یک ساز و کار بازخوردی آگاهانه و مستمر در گستره گروه برای ترسیم مأموریت‌های گروه و تدوین برنامه توسعه گروه و بازنگری در برنامه‌های درسی گروه‌ها فراهم می‌آورد و می‌تواند به عنوان یک الگوی ارزیابی کیفیت در آموزش عالی در ایجاد و توسعه یک سیستم تضمین کیفیت کارآمد در دانشگاه ایفای نقش کند. ضمن اینکه کیفیت مطلوب نظام آموزش عالی، آینده علمی و فنی جامعه را تضمین خواهد نمود. در پایان ذکر این نکته ضروری است که صرفاً زمانی که انگیزش و تعهد بالایی برای تغییر در یک نظام دانشگاهی وجود داشته باشد، تضمین کیفیت می‌تواند به ابزار توسعه‌ای در آموزش عالی تبدیل شود. بنابراین تعهد دانشگاهی قوی و مستحکم لازم است تا تضمین کیفیت به ابزاری برای توسعه کیفیت در تمام موارد تبدیل شود.

منابع و ماخذ:

۱. آرمسترانگ، مایکل. (۱۳۸۵). مدیریت عملکرد: راهبردهای کلیدی و راهنمای کلیدی و راهنمای عملی، ترجمه سعیدصفری و امیر وهابیان، تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
۲. فتح آبادی، جلیل. (۱۳۷۸). طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی جهت بهبود کیفیت آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران
۳. فتحی واجارگاه، کوروش؛ شفیعی، ناهید. (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت برنامه‌ریزی دانشگاهی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی سال دوم شماره ۵، ۱-۲۷
۴. قورچیان، نادعلی. (۱۳۸۳). اتبار سنجی آموزش عالی در هزاره سوم، مندرج در دایره‌المعارف آموزش عالی، قورچیان نادرعلی، تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی: ۱۶۳-۱۵۹
۵. محمدی، رضا؛ فتح آبادی، جلیل؛ یادگارزاده، غلام رضا؛ میرزا محمدی، محمد حسن؛ پرند، کوروش. (۱۳۸۷). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی: مفاهیم، اصول، روش‌ها، معیارها. چاپ سوم. تهران: سازمان سنجش آموزش کشور.

۶. مارتین، میشل؛ استلا، آنتونی. مترجم: محمدی، رضا. (۱۳۸۸). تضمین بیرونی کیفیت در آموزش عالی، تهران، انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور
۷. یمنی دوزی سرخابی، محمد. (۱۳۸۲). برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی: نظریه‌ها، تجربه‌ها؛ تهران، انتشارات دانشگاه شهید بهشتی
۸. فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۷). بررسی تاثیر ارزیابی درونی بر برنامه‌ریزی برای بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی دانشگاهی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. سال چهاردهم. شماره سوم. شماره پیاپی ۴۹
۹. چلبی، مسعود؛ معمار، ثریا. (۱۳۸۴). بررسی عرضی - ملی عوامل کلان موثر بر توسعه علمی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. سال یازدهم. شماره سوم و چهارم.
۱۰. غفرانی، محمدباقر. (۱۳۸۲). مسائل ساختاری نظام آموزش عالی ایران و راه‌های برون رفت از آن. نشریه مجلس و پژوهش. شماره چهل و یکم. سال دهم
۱۱. مورن، ادگار. (۲۰۰۰). هفت دانش ضروری برای آموزش و پرورش آینده. ترجمه محمد یمنی دوزی سرخابی (۱۳۸۳) تهران: مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه شهید بهشتی
۱۲. عباسی، عفت. (۱۳۸۷). کیفیت و شاخص‌های کیفیت آموزشی در ارزیابی نظام آموزش عالی؛ مجموعه مقالات همایش ملی نظارت و ارزیابی آموزش عالی جلد اول؛ تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
۱۳. پور شافعی، هادی؛ آرین، ناهید. (۱۳۸۷). نظارت و ارزیابی آموزش عالی در ایران؛ مجموعه مقالات همایش ملی نظارت و ارزیابی آموزش عالی جلد اول؛ تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی
۱۴. جدید، زهرا. (۱۳۸۶). شناسایی حدودیتهای موجود را اجرای طرح ارزیابی درونی از دیدگاه مجریان و اعضاء هیات علمی گروههای آموزشی مجری طرح در دانشگاههای تهران در طی سالهای ۷۹-۸۵، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی
۱۵. میرزایی، علیرضا (۱۳۸۳). ارزیابی درونی گروههای علوم انسانی دانشگاه ایلام، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران

۱۶. محمدی رضا (۱۳۸۱)، ارزیابی درونی کیفیت، گروه آموزشی ریاضی دانشگاه صنعتی امیر کبیر، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران.

۱۷. بازرگان، عباس؛ اسحاقی، فاخته. (۱۳۸۷). تحلیل فرآیند هدف گذاری در ارزیابی درونی کیفیت گروه‌های آموزشی دانشگاهی: مطالعه موردی، مطالعات تربیتی و روانشناسی.

شماره ۹.

18. Vlasceanu, L. et al. (2004). *Quality, Assurance and Accreditation: a Glossary of Basic Terms and Definitions*; Papers on Higher Education, Bucharest: UNESCO-CEPES.
19. Billing, David. (2004). International comparisons and Trends in external quality Assurance of Higher Education: commonality or Diversity? *Higher Education*, vol.47, pp.113-137
20. Beckford, John. (2004). *Quality*. second edition. London and New York: Routledge
21. Self Evaluation of Quality in Institutes of Higher Education. <http://icpar.hifa.a.il/html/papers/Halevy7.7.2008>
22. Stufflebeam, Daniel L., Shinkfield, Anthony. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco: John Wiley and Sons Inc
23. Ogawa, Rodney & Collom, Ed. (1998). *Education Indicators: what are they? how can we use them?*, University of California, Riverside
24. Sanders, V. (2007). *Does the Accreditation process Affect program quality? A Qualitative study of the higher education Accountability system on learning* ProQuest Information and Learning company 253
25. Unenburg, Fred., Ornstein, Allan. (2004). *Educational administration: concepts and practices*. Wadsworth Publishing Company
26. Sen, Rabindra. (2008). World declaration on higher education for twenty-first century: vision and action, *Encyclopedia of Higher Education*. Volume 1.
27. Newton, Jethro. (2006). *What is quality? A SELECTION OF PAPERS FROM THE EUROPEAN FORUM FOR QUALITY ASSURANCE. 23 – 25 NOVEMBER.*
28. Martin, M. (2007). *Cross-border higher education: regulation, quality assurance and impact*. Paris: IIEP-UNESCO
29. Materu, Peter. (2007). *Higher Education Quality Assurance in sub-Saharan Africa. status, challenges, opportunities, and promising practices*. World Bank working paper no. 124
30. Parri, J. (2006). Quality in higher education, *VADYBA MANAGEMENT*, 2(11), p:109
31. O'Neill, M.A. and Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(1), p. 40.
32. Lemaitre, M.J. (2005). *Regional networks of quality assurance agencies: Towards a common framework of standards and procedures for quality assurance*. Paper presented at the IIEP Policy Forum, Paris, France, 13-14 June 2005
33. Peace, M. (2004). *Strengthening World Bank support for quality assurance and accreditation in higher education in East Asia and the Pacific*. Paper

presented at the second global forum on International quality assurance, accreditation and the precognition of qualification in higher education, unesco, paris, 28-29 june 2004

34. Chernay, G. (1990). *Accreditation and the role of the council of postsecondary Accreditation (copa)*. washington, pc: copa
35. lynn tammy meade. (2007). Assessment and the Basic communication course: A content Analysis of assessment Instruments