

مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی درونی در حال اجرای گروه‌های آموزشی (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد)

وجیهه حکیمی^۱، بهروز مهران^۲، محمدرضا آهنچیان^۳

چکیده

هدف کلی این پژوهش بررسی مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی درونی در حال اجرای گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد در نیمه دوم سال ۱۳۹۰ است. این پژوهش به روش فرارزشیابی و از نوع مطالعه‌ی موردی انجام گرفته است. منابع جمع‌آوری اطلاعات، اسناد و مدارک موجود اعم از دستورالعمل‌ها و آئین‌نامه‌ها، صورت‌جلسات، گزارش‌های گروه‌های خاتمه‌یافته‌ی ارزیابی درونی، مدیران گروه‌های آموزشی در حال اجرای ارزیابی درونی (۱۰ نفر)، مجریان طرح‌های در حال اجرای ارزیابی درونی (۲۵ نفر)، متخصصان و کارشناسان موضوعی ارزشیابی (۳ نفر) و مدیران ستادی (۷ نفر) دانشگاه فردوسی مشهد بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزار پژوهش نیز مصاحبه است. اعتبار پژوهش با استفاده از روش‌های انسجام ساختاری، اعتبار اجماعی و کفایت ارجاعی به دست آمده است. جهت تحلیل داده‌ها نیز از روش تحلیل تفسیری- تاملی استفاده شده است. نتایج

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد. نویسنده مسئول:

va65ha@yahoo.com شماره تماس: ۰۹۱۵۸۲۳۷۱۳۰

۲- عضو هیات علمی دانشگاه فردوسی مشهد

۳- عضو هیات علمی دانشگاه فردوسی مشهد

پژوهش بیانگر این است که مهم‌ترین مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی درونی در حال اجرا در دانشگاه فردوسی عبارتند از: عدم همکاری اعضای هیات علمی، عدم وجود پایگاه جامع اطلاعاتی و به روز نبودن اطلاعات جامعه آماری، کمبود مشوق‌های مالی و پژوهشی و عدم وجود انگیزه، دشواری دسترسی به فارغ‌التحصیلان، ارسال پرسشنامه برای آنها و عدم همکاری آنها، عدم فرهنگ‌سازی، ترس از گفتن واقعیت در گروه‌های آموزشی توسط اعضای هیات علمی، عدم دارا بودن تخصص اعتبارسنجی و ارزشیابی و آشنا نبودن با روش‌های تحلیل آماری اطلاعات توسط اعضای هیات علمی، عدم پیگیری دفتر نظارت و ارزیابی، یکسان بودن فرمت فرم‌های ارزیابی درونی برای همه گروه‌های آموزشی، کمبود وقت اعضای هیات علمی، دارا نبودن نرم افزار ارزیابی درونی، دشواری دسترسی و عدم همکاری کارفرمایان در بازار کار و عدم توصیه برای محرمانه بودن اطلاعات اعضای هیات علمی از سوی مجریان ارزیابی درونی.

واژه‌های کلیدی: فراارزشیابی، ارزیابی درونی، کیفیت آموزش، گروه‌های آموزشی

مقدمه

دانشگاه‌ها از جمله مهم‌ترین نظام‌های اجتماعی هستند و رشد و توسعه سایر نظام‌ها به کیفیت آنها وابسته است لذا بهبود کیفیت آنها به یکی از دغدغه‌های روزمره کشورها و نظام‌های دانشگاهی تبدیل شده است (زین‌آبادی و همکاران، ۱۳۸۴). از این رو کیفیت آموزشی و پژوهشی از جمله دغدغه‌هایی است که همیشه نظام‌های دانشگاهی برای دستیابی به آن تلاش می‌کنند. ارتقای مستمر کیفیت آموزش عالی نیز مستلزم استفاده از ارزیابی آموزشی است. کوشش‌های قبالی توجهی نیز در دهه‌های اخیر جهت ارتقای کیفیت آموزش عالی و دستیابی به هدف‌های نظام‌های دانشگاهی در بسیاری از کشورها به عمل آمده است (به نقل از بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹). در این راستا ارزشیابی که قضاوت در مورد کیفیت را ممکن و ساختارمند نموده و مستند بودن کیفیت را مقدور می‌سازد، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (فخر موحدی و احدی، ۱۳۸۱). ارزیابی آموزشی به یک فعالیت رسمی گفته می‌شود که برای تعیین کیفیت اثربخشی و یا ارزش یک برنامه، فرآورده، پروژه، فرایند، هدف یا برنامه درسی به اجرا

در می‌آید. هدف اصلی ارزیابی آموزشی، تعیین قدر و ارزش پدیده مورد ارزیابی است تا اینکه به افراد علاقه‌مند و مسئول کند درباره آن پدیده تصمیم‌های درستی اتخاذ نمایند. به عبارت دیگر ارزیابی آموزشی بهترین شاخصی است که میزان رسیدن به هدف‌های آموزشی را نشان می‌دهد و به تحلیل فعالیت‌های آموزشی انجام شده در سیستم دانشگاهی می‌پردازد و از آن می‌توان به نتایج منطقی و متعارف دست یافت (محمودی‌فر و همکاران، ۱۳۸۸). در این خصوص الگوهای مختلفی برای ارزیابی نظام‌های آموزش عالی به وجود آمده است. رایج‌ترین الگوی ارزیابی در نظام‌های آموزش عالی، الگوی اعتباربخشی است که در کاربرد این الگو در کشورهای مختلف می‌توان به دو نوع رهیافت نظر داشت: ۱) ارزیابی درونی ۲) ارزیابی بیرونی. ارزیابی درونی مرحله‌ی آغازین کاربرد الگوی اعتباربخشی تلقی می‌شود. در این مرحله نظام دانشگاهی به منظور "خود در آینه دیدن" اقدام به ارزیابی می‌کند تا جنبه‌های قوت و ضعف خود را دریابد و به اصلاح نقطه ضعف‌ها بپردازد، به عبارت دیگر در ارزیابی درونی یک نظام دانشگاهی، خود اعضا خودبه‌خود به صورت‌بندی سؤالات ارزیابی می‌پردازند، روش داده‌های مورد نیاز را تعیین کرده و پس از تحلیل آنها شخصا به قضاوت درباره "خود" پرداخته و سرانجام با استفاده از نتایج، به بهبود امور می‌پردازند (رفیعی و همکاران، ۱۳۸۲). در ایران نیز اولین کوشش برای ارزیابی مستمر در آموزش عالی از سال ۱۳۷۵، با تدوین طرح ارزیابی درونی در آموزش پزشکی آغاز شد (بازرگان، ۱۳۸۸). در حال حاضر نیز برنامه ارزیابی در اغلب واحدهای دانشگاهی دولتی کشور صورت می‌گیرد؛ اینکه این فعالیت‌ها تا چه حد اهداف مترتب بر ارزیابی را محقق ساخته‌اند، خود نیازمند سنجش میزان اثربخشی ارزیابی‌هاست. به عبارت دیگر، همانگونه که عملکرد گروه‌های آموزشی به وسیله اعضای گروه‌ها مورد ارزیابی قرار می‌گیرد، خود فرایند ارزیابی نیز باید ارزیابی شود تا از کارایی و اثربخشی آن اطمینان حاصل شود (نادری و عبدالهی، ۱۳۸۹). از این رو اطمینان از کیفیت یک ارزشیابی چالشی بزرگ برای ارزیابان است. فرا- ارزشیابی مکانیسمی است که امروزه برای مواجه شدن با این چالش مورد استفاده قرار می‌گیرد (لتیچسوکای و همکاران^۱، ۲۰۰۷). در این خصوص احمدوند و ارژنگ (۱۳۹۰) در پژوهشی به بررسی و شناسایی مشکلات و چالش‌های انجام ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی در دانشگاه یاسوج پرداختند. یافته‌ها در این

پژوهش نشان داد که مشکلات متعددی برای انجام ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی وجود دارد که می‌توان آن‌ها را به سه دسته‌ی نگرشی، ساختاری و آموزشی - اطلاعاتی طبقه‌بندی کرد. در بعد نگرشی، نگرانی از پیامدهای احتمالی گزارش‌های ارزیابی درونی و نگرش در خصوص بی‌فایده‌گی نتایج ارزیابی و عدم کاربست آن‌ها، در بعد ساختاری، بودجه و امکانات، کوتاه بودن زمان پیش‌بینی شده برای اجرای طرح، پرمشغله بودن مجریان و اعضای گروه ارزیابی، عدم تمایل برای تدوین و ارسال گزارش، در نظر نگرفتن امتیاز پژوهشی برای اجرای طرح، مساله‌ی کاربست یافته‌های حاصل از ارزیابی و در بعد اطلاعاتی - آموزشی، ابهام طرح برای گروه‌های آموزشی، دسترسی به اطلاعات و آمار فراگروهی و مشکل طراحی ابزار ارزیابی (تهیه پرسشنامه) از مهم‌ترین مشکلات انجام ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی بیان شده است. میرزا محمدی و همکاران (۱۳۸۹) نیز در پژوهشی دیگر به بررسی چالش‌های اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی از دو منظر درون‌گروهی و برون‌گروهی پرداختند. در این پژوهش چالش‌های ارزیابی درونی از منظر درون گروهی عبارتند از: عدم استقبال اعضای هیأت علمی از ارزیابی درونی، نهادینه نشدن سازوکارهای موثر و کافی برای ارزیابی درونی در دانشگاه‌های کشور از طریق قوانین و آئین‌نامه‌های لازم، تخصصی بودن موضوع ارزیابی و عدم وجود تجربه کافی در گروه‌ها و دانشکده‌ها، درگیر نشدن برخی از اعضای هیأت علمی گروه‌ها در فرایند ارزیابی درونی، عدم همراه شدن ارزیابی درونی با مشارکت درونزا و ابتکار عمل درون دانشگاهی، مشغله و فعالیت زیاد جانبی و اجرایی اعضا و مدرسین گروه‌های آموزشی. همچنین چالش‌های اجرای ارزیابی درونی از منظر برون‌گروهی عبارتند از: تعویض مدیران گروه‌ها در جریان اجرای ارزیابی درونی، عدم اختصاص بودجه کافی به امر ارزیابی درونی از سوی وزارت و دانشگاه‌ها، عدم اختصاص امتیاز پژوهشی به اعضای هیأت علمی درگیر در امر ارزیابی درونی، مشکلات متدولوژیکی موجود در ارزیابی درونی (تخصصی بودن و زمانبر بودن)، نبود ساختار سازمانی و تشکیلاتی مشخص برای ارزیابی درونی در سطح نظام آموزش عالی کشور، کند و زمانبر بودن اقدامات مختلف در نظام اداری دولتی کشور، عدم وجود نظام پاداش و تشویق اعضای مجری و مسئولین رده‌های مختلف، عدم ضمانت برای اجرا در سطوح بالاتر از دانشکده شامل وزارت علوم و دانشگاه از نتایج ارزیابی، عدم پیگیری یافته‌ها و پیشنهادهای برآمده از ارزیابی درونی. نادری و عبدالهی (۱۳۸۹) و اسحاقی و احمدی (۱۳۸۹)

نیز در پژوهش‌های خود به نتایجی مشابه دست یافتند. در پژوهش‌های لاتین نیز پژوهشی که مشابه پژوهش حاضر باشد یافت نشد. بنابراین در این پژوهش با توجه به مراتب فوق به این سوال پاسخ داده می‌شود که مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی درونی در حال اجرای گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد چیست؟

روش پژوهش

روش پژوهش، فرارزیابی و از نوع مطالعه موردی است. مطالعات فرارزیابی دسته‌ای از مطالعات ارزشیابی است که به ارزشیابی دیگر ارزشیابی‌ها می‌پردازد. این مطالعه از حیث هدف نیز در زمره‌ی مطالعات کاربردی است.

جامعه و نمونه پژوهش

جامعه پژوهش را در این مطالعه تمامی مجریان در حال انجام فرایند ارزیابی درونی در قلمرو زمانی مطالعه (نیمه دوم سال ۱۳۹۰) در دانشگاه فردوسی مشهد (سی و دو نفر)، مدیران گروه‌های آموزشی که فرایند ارزیابی در آنها در حال انجام بوده است (سی و دو نفر) و مدیران ستادی و کارشناسان مرتبط با موضوع در قلمرو دانشگاه فردوسی مشهد (هفت نفر) و متخصصان موضوعی ارزشیابی (سه نفر) با تأکید بر ارزشیابی درونی در سطح کشور بوده است. همچنین تمامی اسناد و مدارک موجود در دانشگاه فردوسی مشهد اعم از صورتجلسه‌های کمیته ارزیابی درونی، مکاتبات بایگانی شده مجریان با حوزه‌های معاونت آموزشی، معاونت طرح و برنامه و مدیریت نظارت و ارزیابی دانشگاه، به عنوان جامعه پژوهش در خصوص منابع مکتوب قابل معرفی است. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند^۱ یا قضاوتی استفاده شده است. ملاک انتخاب نمونه، نظرات کارشناسی دست‌اندرکاران ارزیابی درونی در قلمرو پژوهش بوده است؛ بدین معنا که از آنان خواسته شد تا به معرفی آن دسته از مجریان و مدیران گروه‌هایی مبادرت نمایند که از پشتکار و جدیت بیشتری برخوردار بوده و در راستای دغدغه‌ی پژوهش بتوانند مشارکت کامل‌تری را با پژوهش داشته باشند. در نمونه‌گیری هدفمند،

1 - Purposive sampling

نمونه براساس قضاوت شخصی یا اهداف مطالعه انتخاب می‌شود، یعنی در این پژوهش، اطلاعات از افرادی کسب شده است که بتوانند پاسخگوی سوالات پژوهش باشند و در زمینه ارزیابی درونی تجربه و تبحر داشته باشند (گال و همکاران، ۱۳۸۷: ۹۵۸). از این رو اطلاعات از نمونه پژوهش تا حدی جمع‌آوری گردید که اطلاعات به اشباع نظری برسد. اطلاعات لازم از طریق مصاحبه نیمه ساخت یافته حاصل گردید.

جدول شماره ۱- توصیف منابع، نمونه و ابزار جمع‌آوری داده‌های پژوهش

| ردیف | منابع جمع‌آوری داده‌ها | موقعیت مکانی | اسامی | شیوه جمع‌آوری اطلاعات |
|------|---|------------------------------|---|-----------------------|
| ۱ | متخصصان و کارشناسان موضوعی ارزیابی | وزارت علوم، دانشگاه‌های کشور | عباس بازرگان رضا محمدی محمد رضا آهنچیان | مصاحبه |
| ۲ | اعضای کمیته مرکزی ارزیابی درونی دانشگاه | دانشگاه فردوسی مشهد | مهدی خواجه‌جوی مرتضی خادمی بهروز مه‌رام هادی جباری نوقابی | مصاحبه |
| ۳ | معاون و کارشناس طرح و برنامه | دانشگاه فردوسی مشهد | مرتضی خادمی (معاونت طرح و برنامه) خرسند راد (کارشناس مسئول این حوزه) | مصاحبه |
| ۴ | کارشناسان دفتر نظارت و ارزیابی | دانشگاه فردوسی مشهد | علی جهان محمد جعفر جعفریان راد | مصاحبه |
| ۵ | مدیران گروه‌های آموزشی در حال اجرا | دانشگاه فردوسی مشهد | ده نفر مدیر گروه طرح‌های در حال اجرا | مصاحبه |
| ۶ | مجریان طرح‌های در حال اجرا | دانشگاه فردوسی مشهد | بیست و پنج نفر عضو هیأت علمی | مصاحبه |

شیوه‌های اعتباربخشی به یافته‌ها

در این پژوهش برای اطمینان از عدم مخاطره یک سونگری که در هر مطالعه کیفی تهدیدکننده است، از شیوه‌های اعتباربخشی اجماعی^۱ که بر اساس آن اطلاعات جمع‌آوری شده در حضور جمعی از افراد آشنا و متخصص ارائه شده و همسویی ایجاد می‌شود، کفایت ارجاعی^۲، انسجام ساختاری^۳ که بر اساس آن اطلاعات از منابع مختلف جمع‌آوری می‌شوند و انتظار همسویی می‌رود و مبتنی بر جمع‌آوری چندگانه‌ی داده‌هاست، استفاده و بهره‌گیری شده است. در خصوص انسجام ساختاری پژوهش، منابع گوناگونی در ارتباط با پژوهش فعلی مورد بررسی قرار گرفتند و نتایج آنها با این پژوهش همسو بود. منابع مختلف جمع‌آوری اطلاعات در این مطالعه هم‌همدیگر را تایید نمودند. یعنی مصاحبه با مدیران گروه‌ها، مدیران ستادی دانشگاه، مدیران گروه‌های آموزشی در حال اجرا و خاتمه یافته، مجریان گروه‌های آموزشی در حال اجرا و خاتمه یافته همسو بود. در رابطه با اعتبار اجماعی پژوهش نیز، در جلسه‌ای با حضور اعضای کمیته مرکزی ارزیابی درونی دانشگاه فردوسی مشهد یافته‌های پژوهش مطرح و در خصوص آنها همسویی ایجاد شد.

شیوه‌های تحلیل داده‌ها

در این پژوهش از روش تحلیل تفسیری- تاملی جهت تحلیل و تفسیر اطلاعات استفاده شده است. تحلیل تفسیری- تاملی فرایندی برای بررسی دقیق داده‌های پژوهش موردی است که هدف اصلی آن یافتن سازه‌ها، مقوله‌ها و الگوهایی است که برای توصیف و تبیین پدیده مورد پژوهش بکار می‌روند. در این روش همچنین پژوهشگر بر توانایی شهودی و قوه تشخیص خود برای به تصویر کشیدن یا ارزشیابی پدیده‌های مورد پژوهش تکیه می‌کند (گال و همکاران، ۱۳۸۷: ۹۷۷ و ۹۹۱). جهت تحلیل داده‌ها در اولین مرحله یادداشت‌های دستنویس شده تایپ شده و سپس از مجموع آنها یک پایگاه اطلاعاتی به دست آمد، در دومین مرحله برای خلاصه‌سازی داده‌های پژوهش به شیوه کدگذاری استقرایی، داده‌ها مقوله‌بندی شدند، در

1 - Credit consensus

2 - Referential adequacy

3 - Structural integrity

مرحله سوم نشانه‌گذاری بخش‌ها صورت گرفت به این ترتیب که بررسی شد هر یک از داده‌ها در کدام یک از مقوله‌های نظام مقوله‌بندی قرار گرفته‌اند، در چهارمین مرحله، گروه‌بندی بخش‌های مقوله‌ها یا قرار گرفتن در جداول مربوطه بر حسب شمارگان از منابع مختلف جمع‌آوری اطلاعات صورت گرفت و در مرحله آخر یافته‌های پژوهش استخراج شد (همان).

فرایند انجام پژوهش

- (۱) مطالعه‌ی پیشینه پژوهش؛
- (۲) حضور در جلسه کمیته مرکزی ارزیابی درونی؛
- (۳) مطالعه اسناد؛
- (۴) معرفی کتبی به مجریان و مدیران گروه‌های آموزشی در سطح دانشگاه فردوسی مشهد؛
- (۵) مصاحبه الکترونیکی یا حضوری با منابع جمع‌آوری اطلاعات؛
- (۶) جمع‌آوری اطلاعات مربوطه؛
- (۷) تحلیل و تفسیر یافته‌های پژوهش.

یافته‌های پژوهش

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

در این سوال مهم‌ترین یافته‌های پژوهش بر اساس بیشترین شمارگان در جدول قرار گرفته‌اند. مهم‌ترین مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی درونی در حال اجرای گروه‌های آموزشی در جدول شماره (۱) مشاهده می‌شود. همچنین یافته‌هایی که دارای شمارگان کمتر و در نتیجه دارای اهمیت کم‌تری بوده‌اند در پایین جدول ذکر شده‌اند.

جدول شماره ۲. مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی درونی در حال اجرا

| شمارگان کل پاسخ‌ها | مجریان گروه‌های در حال اجرا (۲۵) نفر | مدیران گروه‌های در حال اجرا (۱۰) نفر | مدیران ستادی دانشگاه (۷) نفر | متخصصان موضوعی ارزشیابی (۳) نفر | پاسخ‌ها |
|--------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|---------------------------------|---|
| ۱۷ | ۱۱ | ۲ | ۱ | ۳ | عدم همکاری اعضای هیات علمی |
| ۱۷ | ۱۳ | ۴ | ۰ | ۰ | عدم وجود پایگاه جامع اطلاعاتی و به روز نبودن اطلاعات جامعه آماری |
| ۱۷ | ۱۳ | ۰ | ۳ | ۱ | کمبود مشوق‌های مالی و پژوهشی و عدم وجود انگیزه |
| ۱۶ | ۱۱ | ۴ | ۱ | ۰ | دشواری دسترسی به فارغ‌التحصیلان، ارسال پرسشنامه برای آنها و عدم همکاری آنها |
| ۱۶ | ۱۰ | ۲ | ۱ | ۳ | عدم فرهنگ‌سازی |
| ۶ | ۴ | ۰ | ۲ | ۰ | ترس از گفتن واقعیت در گروه‌های آموزشی توسط اعضای هیات علمی |
| ۶ | ۴ | ۰ | ۲ | ۰ | عدم دارا بودن تخصص اعتبارسنجی و ارزشیابی و آشنا نبودن با روش‌های تحلیل آماری اطلاعات توسط اعضای هیات علمی |
| ۵ | ۵ | ۰ | ۰ | ۰ | عدم پیگیری دفتر نظارت و ارزیابی |
| ۵ | ۴ | ۰ | ۱ | ۰ | دارا نبودن نرم افزار ارزیابی درونی |
| ۳ | ۲ | ۰ | ۰ | ۱ | کمبود وقت اعضای هیات علمی |
| ۳ | ۳ | ۰ | ۰ | ۰ | یکسان بودن فرمت فرم‌های ارزیابی درونی برای همه گروه‌های آموزشی |
| ۲ | ۱ | ۱ | ۰ | ۰ | عدم توصیه برای محرمانه بودن اطلاعات اعضای هیات علمی از سوی مجریان ارزیابی درونی |
| ۲ | ۲ | ۰ | ۰ | ۰ | دشواری دسترسی و عدم همکاری کارفرمایان در بازار کار |

از آنجایی که نزدیک‌ترین افراد به فعالیت‌های جاری، بهترین افراد برای ارزشیابی و بهبود آنها محسوب می‌شوند اعضای تشکیل‌دهنده گروه آموزشی به گردآوری داده‌های لازم درباره عوامل مورد ارزشیابی پرداخته و سپس مقایسه انتظارات با وضعیت موجود انجام می‌شود. از این رو مشارکت اعضای هیات علمی در اجرای طرح ارزیابی درون‌گروهی بسیار حائز اهمیت می‌باشد. با این حال همانطور که در جدول شماره (۱) مشاهده می‌شود یکی از مهم‌ترین مشکلات فراروی مجریان در حال اجرای ارزیابی درونی از منظر گروه‌های پاسخ دهنده عدم همکاری اعضای هیات علمی عنوان شده است. در این خصوص یکی از مجریان اظهار کرد:

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

عدم وجود پایگاه جامع اطلاعاتی و به روز نبودن اطلاعات دانشجویان، اعضای هیات علمی، گروه و دانشکده نیز یکی دیگر از مهم‌ترین مشکلات مجریان در حال اجرای ارزیابی درونی است. بطوری‌که مدیران گروه‌های آموزشی و مجریان در حال اجرای ارزیابی درونی به آن اشاره داشته‌اند. وجود منبع جامع اطلاعاتی بسیار اهمیت دارد زیرا اگر ارزیابی درونی مبتنی بر اطلاعاتی درست و جامع نباشد اجرای پژوهش را با مشکل مواجه ساخته و چندان معتبر نیست. در این رابطه برخی از مجریان ارزیابی درونی چنین اظهار داشتند:

"جمع‌آوری اطلاعات یا آمار از اعضای شرکت‌کننده در این طرح یعنی دانشجویان، دانش‌آموختگان، اساتید و کارکنان دشوار است. چون اطلاعات به روز نیست".
"آمار داده شده از گروه و غیره آمار به هم ریخته‌ایست و نه در گروه و نه در دانشکده ثبت نشده است".

انسان برای انجام هر کاری به انگیزه نیاز دارد. در واقع انگیزه چرایی رفتار است و به رفتار انسان جهت می‌دهد. در سازمان‌ها نیز انگیزه بسیار حائز اهمیت است بطوری‌که مدیران سعی می‌کنند طرق مختلف برانگیختن افراد را شناسایی کرده و از آن جهت پیشبرد اهداف سازمان استفاده نمایند. دانشگاه‌ها نیز از این امر مستثنی نیستند. در دانشگاه‌ها اعضای هیات علمی برای انجام فعالیت‌های پژوهشی به مشوق‌های مختلفی نیاز دارند. از جمله این مشوق‌ها،

مشوق‌های مالی و پژوهشی است. با این حال بسیاری از مجریان ارزیابی درونی بر این باورند که مشوق‌های مالی و پژوهشی طرح‌های ارزیابی درونی اصلاً چشمگیر نبوده و از این رو اعضای هیات علمی نیز چندان راغب به انجام یا ادامه آن نیستند. چند نفر از مجریان در این رابطه چنین گفتند:

"هزینه اجرای طرح فراموش شده و پرداخت نمی‌شود و اعضا از دارایی خود این هزینه را پرداخت می‌کنند."

"اعطای امتیازات پژوهشی به این طرح کم است."

"بودجه‌ای در کار نیست و حق‌الزحمه ما پرداخت نشده است و ما مجبور شدیم خودمان هزینه‌ها را پرداخت کنیم."

یکی دیگر از مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی درونی دشواری دسترسی به فارغ‌التحصیلان، ارسال پرسشنامه برای آنها و عدم همکاری آنهاست که تقریباً تمامی گروه‌های پاسخ‌دهنده بر آن متفق‌القول هستند. این مساله را گزارش طرح‌های خاتمه یافته نیز تایید می‌کنند. دو نفر از مدیران گروه‌های آموزشی در این خصوص چنین گفتند:

"دسترسی به فارغ‌التحصیلان دشوار است و اینکه در نهایت حاضر به همکاری نیستند و برای این مسائل وقت نمی‌گذارند."

"یکی از اصلی‌ترین محدودیت‌ها یا مشکلات ما همکاری نکردن تعدادی از گروه‌های پاسخ‌دهنده به سوالات طرح ارزیابی درون‌گروهی بود که باعث به تعویق انداختن مدت زمان انجام طرح شد. خصوصاً این امر در مورد دانش‌آموختگان صحیح می‌باشد که با ارسال پرسشنامه به آدرس آنها از طریق پست با برگشت نامه و آدرس اشتباه مواجه بودیم. البته تعدادی از نامه‌های ارسالی به دانش‌آموختگان و کارفرمایان که از طریق اداره پست ارسال شده بود پس از پیگیری متوجه عدم تحویل پرسشنامه به آنها شدیم."

هدف نهایی ارزیابی درونی بهبود کیفیت آموزش است. از این رو باید قبل از هر چیز فرهنگ کیفیت در دانشگاه‌ها اشاعه یابد زیرا ظرفیت‌سازی و فرهنگ‌سازی برای بهبود کیفیت و خودانتقادی و انتقادپذیری، موفقیت بالا در اجرا و پذیرش طرح‌های ارزیابی درونی را به دنبال خواهد داشت. با این حال برخی گروه‌های پاسخ‌دهنده معتقدند که هنوز فرهنگ ارزشیابی،

کیفیت و خودارزیابی در دانشگاه شکل نگرفته است. این امر را یکی از مجریان اینگونه بیان کرده است:

"چون ساختار دانشگاه‌های ما با خودارزیابی شکل نگرفته و همیشه ارزیابی از بالا صورت می‌گرفته است، به نظر اساتید این کار اتلاف وقت است".

از آنجایی که هدف اصلی ارزیابی درونی فراهم آوردن اطلاعات مناسب، مرتبط و به روز درباره واحد آموزشی به منظور تهیه آئینه‌ای جهت قضاوت درباره کیفیت و استفاده از فرصت‌های موجود برای اصلاح نقاط ضعف و بهبود کیفیت از طریق ایجاد دلستگی و مشارکت مستقیم خود اعضای واحد مورد ارزیابی است در نتیجه باید به ارائه واقعیات گروه پرداخت و از پنهان کردن آنها خودداری کرد. چه بسا برخی از اعضای هیات علمی و یا مجریان طرح‌های ارزیابی درونی نیز به دلیل اینکه ممکن است از سوی دیگر اعضای هیات علمی و یا مدیر گروه آموزشی مورد مواخذه قرار گیرند از بیان واقعیت اجتناب می‌کنند. از این رو ترس از گفتن واقعیت در گروه‌های آموزشی توسط اعضای هیات علمی نیز به عنوان یکی دیگر از مشکلات اعضای هیات علمی و مجریان ارزیابی درونی عنوان شده است. دو نفر از مدیران ستادی دانشگاه در این رابطه گفتند:

"ترس از اذیت شدن مجری طرح توسط گروه که اگر مطلبی را بگوید شاید به ضرر اعضا باشد".

"مجری گروه توسط اعضای گروه به دلیل گفتن واقعیت در فشار قرار می‌گیرد".
عدم دارا بودن تخصص اعتبارسنجی و ارزشیابی و آشنا نبودن با روش‌های تحلیل آماری اطلاعات توسط اعضای هیات علمی نیز به عنوان رگه‌ای مشترک در میان اظهار نظرهای گروه‌های مصاحبه شونده، قابلیت برجسته شدن دارد. بطوریکه یکی از مدیران ستادی دانشگاه اظهار داشت:

"بسیاری از گروه‌های در حال اجرا تخصص اعتبارسنجی و ارزشیابی ندارند و از اجرای ارزیابی درونی احساس نگرانی می‌کنند".

عدم پیگیری دفتر نظارت و ارزیابی نیز یکی دیگر از مسائلی است که به زعم گروه‌های پاسخ‌دهنده مجریان را در اجرای ارزیابی درونی با مشکل مواجه ساخته است. نظارت و پیگیری طرح‌های ارزیابی درونی یکی از وظایف دفتر نظارت و ارزیابی دانشگاه در

خصوص اجرای طرح‌های ارزیابی درونی است که مصاحبه شونده‌گان بر این باورند دفتر نظارت و ارزیابی این وظیفه را به خوبی ایفا نکرده است. یکی از مجریان در این رابطه ابراز داشت:

"دفتر نظارت و ارزیابی دانشگاه این طرح‌ها و وضعیت آنها را پیگیری نمی‌کند."

یکی دیگر از مجریان نیز در این خصوص گفت:

"قراردادهای ارزیابی درونی از سوی دفتر نظارت پیگیری نمی‌شود، ما قرارداد نوشتیم و آن را به دانشکده، دبیرخانه و سپس دفتر نظارت ارسال کردیم ولی کپی آن که تایید شده باشد به دست ما نرسیده است پیگیری کرده‌ایم و گفته‌اند قرارداد گم شده است."

اشکالات موجود در نرم‌افزار ارائه شده و دسترسی دیر هنگام تیم اجرایی به این نرم‌افزار نیز یکی دیگر از مشکلات موجود بر سر راه اجرای طرح‌های ارزیابی درونی بوده است. زیرا مجریان ارزیابی درونی پس از جمع‌آوری اطلاعات در مرحله تجزیه و تحلیل اطلاعات به نرم‌افزاری که در این خصوص طراحی شده است و از سوی سازمان سنجش آموزش کشور در اختیار دانشگاه‌های متقاضی قرار گرفته نیاز دارند. با این وجود برخی از گروه‌های پاسخ‌دهنده اظهار کرده‌اند که این نرم‌افزار در اختیار آنها قرار نگرفته و یا با تاخیر به دست آنها رسیده است. یکی از مجریان در این رابطه گفت:

"نرم افزار ارزیابی درونی از سوی سازمان سنجش و وزارت در اختیار گروه‌ها قرار نگرفته است."

کمبود وقت اعضای هیات علمی نیز معضلی است که گریبان‌گیر بسیاری از مجریان ارزیابی درونی شده است. بسیاری از مجریان ارزیابی در روند اجرایی طرح به کندی حرکت می‌کنند و یکی از دلایل آن را به کمبود وقت نسبت می‌دهند. چنانچه یکی از متخصصان ارزشیابی در این خصوص عنوان کرده است:

"اعضای هیات علمی به دلیل مشغله زیاد با کمبود وقت روبه‌رو هستند."

از دیگر مشکلات بیان شده در ارتباط با مجریان ارزیابی درونی یکسان بودن فرمت فرم‌های ارزیابی درونی برای همه گروه‌های آموزشی است و برخی از مجریان بر این باورند که آنها باید طبق فرم‌هایی که برای همه گروه‌های آموزشی یکسان تعبیه شده است عمل کنند

بطوری که مجاز به ایجاد هیچ گونه تغییری در آنها منطبق با شرایط خود نیستند. این امر را یکی از مجریان به این صورت اظهار کرده است:

"هیچ گونه دخل و تصرفی در فرم‌ها صورت نمی‌گیرد و دانشگاه ملزم کرده که همه گروه‌ها باید طبق این فرم‌ها ارزیابی درونی را انجام دهند".

عدم توصیه برای محرمانه بودن اطلاعات اعضای هیات علمی از سوی مجریان ارزیابی درونی نیز یکی دیگر از دغدغه‌ها و مشکلات اعضای هیات علمی درگیر اجرای ارزیابی درونی است. بسیاری از آنها معتقدند که پاسخ‌های آنها در فرم‌های ارزیابی درونی مختص اعضای هیات علمی، ممکن است فاش شود و هیچ تضمینی جهت محرمانه بودن آنها از سوی مجریان وجود ندارد. چنانچه یک مدیر گروه آموزشی گفته است:

"هیچ توصیه‌ای نشده که اطلاعات اعضای هیات علمی تا چه حد محرمانه باقی می‌ماند".

یکی دیگر از مشکلات فراروی مجریان در ارتباط با دشواری دسترسی و عدم همکاری کارفرمایان در بازار کار است. در همین خصوص نیز فرم‌هایی برای آنها طراحی شده که باید به آنها پاسخ دهند ولی مجریان معتقدند که در این رابطه با مشکل مواجهند. بطوریکه یکی از مجریان به صراحت بیان کرده است که:

"کارفرمایان همکاری محدودی دارند".

علاوه بر موارد مذکور که به عنوان مهم‌ترین مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی درونی در حال اجرای گروه‌های آموزشی تلقی می‌شوند دیگر مشکلات مجریان عبارتند از: طولانی شدن روند اجرای طرح به دلیل عدم همکاری جامعه‌ی آماری، نقص اطلاعاتی دفتر نظارت و ارزیابی در اجرای دقیق طرح، عدم آشنایی اعضای هیات علمی با وظایف خود، عدم وجود اهداف از پیش تعیین شده دقیق در دانشگاه و دانشکده‌ها، تنظیم پرسشنامه‌ها در گروه بصورت محافظه‌کارانه، عدم ارائه بازخورد از سوی سازمان سنجش و دفتر نظارت و ارزیابی، بدیهی بودن برخی سوالات فرم‌های ارزیابی درونی و مطرح کردن آنها، نامفهوم بودن برخی از سوالات فرم‌های ارزیابی درونی، وقت‌گیر بودن پاسخ به سوالات فرم‌های ارزیابی درونی، حجیم بودن فرم‌ها یا پرسشنامه‌های ارزیابی درونی، عدم سنجش روایی و پایایی سوالات فرم‌های ارزیابی درونی، کلی بودن سوالات فرم‌های ارزیابی درونی،

تکراری بودن سوالات ارزیابی درونی، این امر که صورت جلسات کمیته گروه باید به تعداد خاصی برسد به دلیل عدم مشارکت اعضا دشوار است، ارائه تعاریف مختلف از جامعه آماری و بروز مشکل در جمع‌آوری اطلاعات، عدم ثبات اطلاعات به دلیل تغییر و تحولات فیزیکی در دانشکده، جذاب نبودن طرح، مقایسه شدن اعضای هیات علمی با یکدیگر، عدم همکاری بخش‌های مختلف دانشکده در جمع‌آوری اطلاعات، عدم داوطلب شدن برای سمت مجری طرح و مدیر گروه با مشغله زیاد مجبور است این طرح را قبول کند، عدم وجود معیارها و ملاک‌های معین جهت جمع‌آوری اطلاعات از گروه در ارتباط با کارهای پژوهشی و تعداد مقالات اعضای هیات علمی، زمانبر بودن پاسخگویی به پرسشنامه‌های اعضای هیات علمی، عدم دارا بودن معیاری مشخصی برای ارزیابی درونی در حالیکه هر گروهی تعداد شاخص‌هایش متفاوت است، مبهم بودن آئین‌نامه نگارش و تنظیم اجرای ارزیابی درونی، کلی بودن توضیح در مورد بخش‌های مختلف طرح و مشخص نبودن معیار، دارا بودن اشکالات تاییبی زیاد در کتاب ارزیابی درونی بازرگان، ناشناخته و غیر کاربردی بودن اصطلاحات بکار رفته در الگو یا کتابچه راهنمای ارزیابی درونی، آوردن عوامل بدون ذکر ملاک‌ها در کتاب بازرگان، با توجه به اینکه هر گروهی ممکن است در این طرح به نفع خود نظر دهد بنابراین غلط و درست بودن طرح توسط گروه خاصی مشخص نمی‌شود، ترجمه بودن کتابچه راهنمای ارزیابی درونی و عملیاتی نبودن آن، مشخص نبودن متدولوژی طرح، شفاف نبودن جزوه ارزیابی درونی و عدم توضیح به شکل عینی و با مثال و الگو، عدم زمان‌بندی دقیق اجرای طرح ارزیابی درونی، عدم پاسخگویی صریح دانشجویان به سوالات، مشخص نبودن هدف نهایی ارزیابی درونی، گنگ بودن سوالات پرسشنامه‌های ارزیابی درونی برای دانشجویان، فقدان معیار و شاخصی معین برای برخی از جنبه‌های ارزیابی از جمله کیفیت آموزش، هم‌نظر نبودن اعضای هیات علمی به این معنا که منافع و دیدگاه‌های افراد تعیین‌کننده است، عدم اطلاع مدیرگروه از اجرای ارزیابی درونی گروه، مشکل بودن مصاحبه با اعضای گروه با توجه به ذهنیت‌ها و سلیقه متعددی که این اعضا در گروه دارند، عدم وجود برنامه راهبردی ارزشیابی کیفیت در دانشگاه‌ها، عدم تدارک تمهیدات آموزشی آنلاین برای گروه‌ها، غلبه نشانگرهای کمی در ارزشیابی کیفی گروه‌های آموزشی، عدم وجود سازوکارهای تشویقی یا تنبیهی قانونی برای ارزشیابی کیفیت، عدم وجود پرتال ارزشیابی کیفیت، عدم وجود ساختار

متولی ارزشیابی کیفیت در نظام آموزش عالی، مشخص نبودن چشم‌انداز و آینده طرح ارزشیابی درونی در نظام آموزش عالی کشور، عدم اجرایی شدن پیشنهادات ارزیابی درونی، معتبر نبودن نظرسنجی از دانشجویان، عدم همکاری دانشجویان در حال تحصیل در پاسخگویی به پرسشنامه‌ها.

بحث و تفسیر یافته‌ها

هدف کلی این پژوهش بررسی مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی درونی در حال اجرای گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد بوده است. نتایج پژوهش حاکی از آن است که طرح‌های ارزیابی درونی در دانشگاه فردوسی مشهد با مشکلات اجرایی فراوانی مواجه هستند. عدم اجرای پیشنهادات ارزیابی درونی به این باور اعضای هیات علمی بر می‌گردد که معتقدند کاربست نتایج ارزیابی درونی وظیفه دفتر نظارت و ارزیابی است در حالی که این پیشنهادات برخاسته از نتایج اجرای ارزیابی درونی گروه‌های مربوطه هستند و خود آنها جهت رفع نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت ملزم به عملیاتی کردن آنها می‌باشند. از این رو به نظر می‌رسد که اعضای هیات علمی در این رابطه چندان توجه نشده‌اند. البته در این خصوص مسئولان ارشد دانشگاه نیز وظیفه دارند در حد امکان به گروه‌های آموزشی از این حیث کمک‌های مالی و معنوی ارائه دهند. شاهد این یافته نیز پژوهش میرزامحمدی و همکاران (۱۳۸۹) می‌باشد. در خصوص عدم وجود پایگاه جامع اطلاعاتی و به روز نبودن اطلاعات دانشجویان، اعضای هیات علمی، گروه و دانشکده نیز بدیهی است که بدون داشتن اطلاعات صحیح و جامع از جامعه آماری مربوطه نمی‌توان انتظار یک پژوهش ارزشیابی معتبر و دقیق و در نتیجه تصمیم‌گیری بر اساس اطلاعات گردآوری شده را داشت. این مساله ناشی از عدم وجود یک سیستم اطلاعاتی منسجم در دانشگاه است. شاهد این یافته نیز پژوهش احمدوند و ارژنگ (۱۳۹۰) می‌باشد. در خصوص کمبود مشوق‌های مالی و پژوهشی و عدم وجود انگیزه اگر چه یک بازنگری در توافقی‌نامه اجرایی ارزیابی درونی صورت گرفته و امتیازات مالی و پژوهشی طرح تا حدی افزایش یافته است با این حال این امتیازات در مقایسه با امتیازات مالی و پژوهشی طرح‌های پژوهشی دیگری که اعضای هیات علمی انجام می‌دهند بسیار ناچیز بوده

و از این رو در ارتقای درجه علمی آنها چندان تاثیری ندارد. بنابراین آنها هیچ انگیزه‌ای نسبت به ادامه اجرای طرح ارزیابی درونی ندارند. شاهد این یافته نیز پژوهش‌های احمدوند و ارژنگ (۱۳۹۰)، امین طهماسبی و همکاران (۱۳۸۹) و میرزامحمدی و همکاران (۱۳۸۹) می‌باشد. دشواری دسترسی به فارغ التحصیلان، ارسال پرسشنامه برای آنها و عدم همکاری آنها نیز به عدم وجود یک پایگاه جامع اطلاعاتی در خصوص دانشجویان فارغ‌التحصیل در دانشگاه بر می‌گردد زیرا در دانشگاه معمولاً دانشجویانی که فارغ‌التحصیل می‌شوند به حال خود رها شده و هیچگونه اطلاعاتی از آنها در دست نیست در صورتی که اگر وضعیت آنها بعد از اتمام دوره تحصیلی نیز پیگیری شود در این خصوص متضمن اطلاعات قابل توجهی خواهند بود. عدم فرهنگ‌سازی به عنوان یکی از چالش‌های مجریان ارزیابی درونی نیز بسیار قابل توجه است. در صورتی که فرهنگ‌سازی چنان دارای اهمیت است که در آیین‌نامه ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها و گروه‌های پژوهشی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری نیز اشاعه فرهنگ خودارزیابی (ارزشیابی) در نظام آموزش عالی به عنوان یکی از راهبردهای اساسی در خصوص ارزیابی درونی مطرح شده است. بدیهی است تا فرهنگ ارزشیابی در دانشگاه نهادینه نشود و اعضای هیات علمی در این خصوص احساس نیاز نکنند ارزیابی درونی به مثابه یک کار اداری که باید انجام شود جلوه خواهد نمود و ارزش آن هیچ وقت درک نخواهد شد. بسیاری از اعضای هیات علمی به دلیل اینکه گروه خود را در ظاهر خوب نشان دهند از بیان واقعیت‌های گروه که به عقیده آنها ممکن است به ضرر گروه باشد خودداری می‌کنند. اگر چنین فضایی بر گروه‌های آموزشی حاکم باشد بطور حتم هدف اصلی ارزیابی درونی که شناسایی نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت گروه است محقق نخواهد شد چون اعضای هیات علمی به دلیل برخی مصلحت‌نگری‌ها از بیان واقعیت‌ها خودداری کرده و در واقع به خود ضرر می‌رسانند. البته این امر نیز می‌تواند یکی از پیامدهای عدم فرهنگ‌سازی در خصوص ارزیابی درونی باشد که باورهای اعضای هیات علمی را در مسیر درست هدایت نکرده و آنها را با فلسفه ارزیابی درونی عجین نکرده است.

عدم توصیه برای محرمانه بودن اطلاعات اعضای هیات علمی از سوی مجریان ارزیابی درونی یافته قابل دفاعی نیست چون با فلسفه و هدف نهایی ارزیابی درونی همخوانی ندارد. مجریان ارزیابی درونی برای جمع‌آوری اطلاعات از گروه‌های مختلفی همچون دانشجویان،

دانش‌آموختگان، مسئولین دانش‌آموختگان نظرخواهی می‌کنند که از جمله آنها اعضای هیات علمی در هر گروه آموزشی هستند. فرم‌های طراحی شده در خصوص اعضای هیات علمی می‌تواند اطلاعات قابل ارزشمندی را در ارتباط با اعضای هیات علمی، مدیریت و سازماندهی گروه، کمیت و کیفیت کارهای پژوهشی، دوره‌های آموزشی مورد اجرا، فرایند تدریس-یادگیری و امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی بدست دهد. از این رو هیچ دلیلی جهت فاش کردن اطلاعات اعضای هیات علمی وجود ندارد. این یافته نیز ناشی از عدم وجود جو اعتماد در بین اعضای هیات علمی و عدم فرهنگ‌سازی در رابطه با ارزیابی است. عدم دریافت نرم‌افزار ارزیابی درونی باعث شده است که مجریان در تحلیل داده‌های خود با مشکل مواجه شوند که این امر منجر شده است مدت زمان انجام طرح افزایش یابد و از حد مجاز آن که بازه زمانی شش ماهه است تجاوز نماید. در این راستا سازمان سنجش آموزش کشور به عنوان متولی اصلی طرح‌های ارزیابی درونی بسته‌های آموزشی ارزیابی درونی و نرم‌افزار ارزیابی درونی را در اختیار دانشگاه‌های متقاضی قرار می‌دهد و دانشگاه‌ها باید به تناسب نیازهای خود آن را درخواست نمایند و در اختیار مجریان ارزیابی درونی قرار دهند. ولی در این مورد به نظر می‌رسد دفتر نظارت و ارزیابی به جهت تهیه امکانات و تسهیلات مورد نیاز همکاری خوبی با مجریان ارزیابی درونی نداشته است. یکسان بودن فرمت فرم‌های ارزیابی درونی برای همه گروه‌های آموزشی و مجاز نبودن مجریان به دخل و تصرف در آنها یافته درستی نیست زیرا یکی از وظایف مجریان در هنگام جمع‌آوری اطلاعات طراحی فرم‌هایی به تناسب شرایط گروه‌های آموزشی است و آنها می‌توانند تغییرات لازم را در آنها اعمال کرده و به جمع‌آوری اطلاعات لازم بپردازند.

عدم دارا بودن تخصص اعتبارسنجی و ارزشیابی و آشنا نبودن با روش‌های تحلیل آماری اطلاعات نیز به این دلیل است که ارزیابی درونی و مباحث مرتبط با آن با بسیاری از رشته‌های موجود در دانشگاه چندان سنخیتی ندارد و این امر باعث شده مجریان ارزیابی درونی در این رابطه احساس نگرانی کنند و انجام آن را از دیگر گروه‌های آموزشی که با این مباحث مانوس‌تر هستند درخواست نمایند. دشواری دسترسی و عدم همکاری کارفرمایان در بازار کار نیز، ناشی از عدم پیگیری وضعیت دانشجویان بعد از فراغت از تحصیل و وجود پایگاه جامع اطلاعاتی در خصوص دانش‌آموختگان است. به هر حال بسیاری از دانشجویان

بعد از فراغت از تحصیل متناسب با تقاضای بازار کار مشغول به کار می‌شوند. از این رو اگر اطلاعات درستی از آنها در دست باشد می‌توان از طریق همکاری کارفرمایان آنها اگر حاضر به همکاری باشند و اطمینان آنها جلب شود در خصوص ارزیابی درونی اطلاعات مفیدی را کسب نمود. با عنایت به آنچه گذشت می‌توان محورهای اصلی مشکلات را در چهار حیطه (۱) عدم وجود پایگاه جامع اطلاعاتی و به روز نبودن اطلاعات دانشجویان، اعضای هیات علمی در گروه‌های آموزشی و دانشکده‌ها، (۲) کمبود مشوق‌های مالی و پژوهشی و عدم وجود انگیزه کافی و (۳) عدم فرهنگ‌سازی مناسب و (۴) عدم دارا بودن تخصص اعتبارسنجی و ارزشیابی و آشنا نبودن با روش‌های تحلیل آماری اطلاعات در خصوص ارزیابی درونی دانست.

رهنمودهای کاربردی

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۲ که در خصوص مشکلات فراروی مجریان ارزیابی درونی مطرح شده پیشنهاد می‌گردد اعضای هیأت علمی در زمینه آشنایی با فلسفه ارزیابی درونی بیشتر توجیه شده و اهمیت آن برای آنها تشریح شود. همچنین امکانات و تسهیلات اجرایی لازم در اختیار آنان قرار گرفته و پیگیری‌های دفتر نظارت و ارزیابی دانشگاه به صورت مستمر تداوم داشته باشد.

منابع

احمدوند، مصطفی؛ ارژنگ، اردوان (۱۳۹۰). روند ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی در دانشگاه یاسوج: چالش‌ها و راهکارها. مجموعه چکیده مقالات پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی. تهران: مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران.

اسحاقی، فاخته و احمدی، اعظم (۱۳۸۹). رابطه میان ویژگی‌های سازمانی و اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاهی: مورد دانشگاه تهران. مجموعه مقالات چهارمین همایش سالانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی (دانشگاه تهران). مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران. پردیس هنرهای زیبا.

- بازرگان، عباس (۱۳۸۸). از ارزیابی درونی در آموزش پزشکی تا نهاد ملی برای تضمین کیفیت در آموزش عالی ایران: چالش‌ها و چشم‌اندازها. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، مجله‌ی مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی. دوره ششم، شماره اول، صص ۸۱-۸۸.
- بازرگان، عباس؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ عین‌الهی (۱۳۷۹). رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی، دوره جدید، سال پنجم، شماره ۲. صص ۱-۲۶.
- زین‌آبادی، حسن رضا؛ کیامنش، علیرضا؛ فرزاد، ولی‌اله (۱۳۸۴). ارزیابی درونی کیفیت گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم تهران به منظور پیشنهاد الگویی جهت بهبود کیفیت و حرکت در جهت اعتباربخشی گروه‌های مشاوره و راهنمایی کشور. تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، جلد ۴. شماره ۱۵. صص ۹۲-۶۹.
- رفیعی، غلامرضا؛ خدادادی‌زاده، علی؛ کاظمی، مجید؛ شهابی‌نژاد، مریم؛ راوری، علی و بخشی، حمید (۱۳۸۲). ارزیابی درونی گروه پرستاری داخلی جراحی دانشگاه علوم پزشکی. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، جلد ۵، ویژه‌نامه آموزش پزشکی.
- فخر موحدی، علی؛ احدی، فاطمه (۱۳۸۲). ارزیابی درونی گروه آموزش پرستاری کودکان دانشگاه علوم پزشکی سمنان، سال ۱۳۸۱. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان. جلد ۵، ویژه‌نامه آموزش پزشکی. صص ۵۲-۴۷.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ گال، جویس (۱۳۸۷). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی (جلد اول). مترجمان: احمدرضا نصر، حمیدرضا عریضی، محمود ابوالقاسمی، محمدجعفر پاک‌سرشت، علیرضا کیامنش، خسرو باقری، محمد خیر، منیجه شهنی بیلاق و زهره خسروی. چاپ چهارم. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- محمودی فر، یوسف؛ اسماعیلی، حسین؛ حبیب‌زاده، سعید و صالحی، کمال (۱۳۸۸). ارزیابی درونی گروه پرستاری دانشگاه آزاد اسلامی مهاباد. مجله راهبردهای آموزش. دوره ۲، شماره ۲، صص ۱۸-۱۳.
- میرزامحمدی، محمد حسن؛ هاشمی، مجید؛ امیری، عبدالرضا (۱۳۸۹). تبیین چالش‌های ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های ایران، مجموعه مقالات چهارمین

همایش سالانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران: مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران.

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

Letichevsky, A. C., Bernardes, M. M., Tanscheit, R. (2007). Um sistema fuzzy de suporte à decisopara meta-avaliação uma nova abordagem e um estudo de caso desenvolvidos no Brasil. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, Vol. 15, No. 56, pp. 447-462.

