

## ارزیابی درونی و کاستی‌های نظام آموزش عالی ایران و راهکارهای اعتلای آن اکرم محمدی\*

### چکیده

چند صباحی است که بحث توجه به کیفیت نظام آموزش عالی و بهبود و ارتقاء آن از رهگذر رهیافت ارزیابی درونی مورد توجه مسئولین و دست‌اندرکاران وزارتخانه قرار گرفته است. از سوی دیگر کیفیت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور همگام با رشد کمی آن توسعه نیافته و همین امر مسائل و مشکلاتی را برای نظام آموزش عالی کشور به همراه داشته است. ارزیابی درونی با توجه به ویژگی‌های و فرایندهای اجرایی آن، چنان است که انجام آن، بهبود مستمر کیفیت نظام آموزش عالی را به دنبال دارد. به دنبال واگذاری ردیف اعتباری ۱۱۳۵۱۲ جهت ارزیابی و اعتبارسنجی علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور، اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های کشور در دستور کار سازمان سنجش قرار گرفت و فعالیت‌های گسترده و منسجمی در این خصوص آغاز و در حال تداوم می‌باشد. با توجه به اینکه اصولاً بحث ارزیابی و خصوصاً ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی کشور، موضوعی نو و جدید می‌باشد در این مقاله سعی شده که ابتدا اصول، مفاهیم و فرایندهای اجرایی این رهیافت ارائه، سپس موانع و مشکلات موجود بر سر راه اجرای این طرح، بیان، در ادامه به بررسی کاستی‌های موجود در نظام آموزش عالی پرداخته و در نهایت به جمع‌بندی و ارائه پیشنهادات پرداخته شود.

**کلیدواژه‌ها:** ارزیابی درونی، موانع و مشکلات، آموزش عالی ایران

\* فوق لیسانس برنامه ریزی درسی گرایش علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قشم و مدیریت دبستان پسرانه

akram\_mohammadi@yahoo.com

شاهد شهید غلامشاه ذاکری قشم

تاریخ پذیرش: ۹۹/۱۰/۳۰

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۷/۲۶



#### مقدمه

آموزش عالی با پیشین‌های به قدمت بیش از هشت سده، به عنوان نهادی کلیدی مورد توجه خاص ملت‌ها و دولتهاست. دستیابی به فناوری و دانش پیشرفته که می‌تواند نقش مؤثری در تحقق و شتاب حرکت اجتماعی و اقتصادی ملل ایفا کند، صرفاً با تقویت آموزش عالی و برنامه‌ریزی کمی و کیفی آن میسر است (دایره‌المعارف آموزش عالی، جلد اول، ۱۳۷۶).

دانشگاه‌ها به عنوان زیر نظام آموزش عالی در فرایند توسعه یک کشور به عنوان مراکزی که به تربیت و آماده ساختن نیروی انسانی کارآمد، شایسته و دارای مهارت به منظور پاسخگویی به نیازهای واقعی جامعه در زمینه‌های مختلف می‌پردازند، نقش حیاتی و کلیدی را بر عهده دارند؛ چرا که دانشگاه‌ها با برون‌دادهای (بازده‌ها) خود به جامعه، عملاً در راه توسعه گام بر می‌دارند. با توجه به نقش و جایگاه دانشگاه‌ها و حساسیت بالای مردم نسبت به عملکرد این نهاد، بایستی در هر دو بعد کمی و کیفی به صورت موزون و متعادل رشد نماید. از سوی دیگر امروزه محدودیت منابع انسانی و مادی جامعه، بررسی عملکرد دانشگاه‌ها را ضروری می‌نماید. نگاهی به تحولات نظام آموزش عالی کشور در دو دهه گذشته از نظر جمعیت دانشجویی، حاکی از رشد کمی و عدم توجه کافی به کیفیت دانشگاه‌ها و بهبود ارتقاء آن می‌باشد. بهبود و ارتقاء کیفیت مستلزم استقرار یک سازوکار مناسب ارزیابی می‌باشد.

در خصوص وضعیت ارزیابی در نظام آموزش عالی کشور، نتایج برخی تحقیقات حاکی از این امر است که ارزیابی کیفیت نظام دانشگاهی از چارچوب مشخص و منسجمی برخوردار نبوده و همین امر باعث ایجاد مشکلاتی در سر راه بهبود و ارتقاء کیفیت آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها بوده است. (ابیلی، ۱۳۸۹؛ بازرگان ۱۳۸۹ و ۱۳۸۸).

با توجه به آنچه گفته شد می‌توان نتیجه گرفت که برای اصلاح مستمر نظام دانشگاهی استقرار یک سیستم کارآمد ارزیابی که به وسیله آن بتوان ضمن بهبود و ارتقاء کیفیت آموزشی و پژوهشی، 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. نتایج تجربیات



قبل از استفاده از رهیافت‌های ارزیابی نشان داده که ارزیابی درونی برای این منظور از مطلوبیت برخوردار است (بازرگان، ۱۳۸۴؛ ۱۳۸۶ و ۱۹۹۹؛ محمدی ۱۳۹۱).

سازمان سنجش آموزش کشور پس از واگذاری ردیف اعتباری ۱۱۳۵۱۲ تحت عنوان «ارزیابی و اعتبارسنجی علمی مؤسسات و دانش‌آموختگان، برگزاری آزمون‌های جامع تخصصی و سراسری» با آگاهی از ضرورت توجه به چنین امری، و با هدف استقرار یک سیستم تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی، پس از مطالعات گسترده در این زمینه، انجام ارزیابی درونی را در سطح گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها در دستور کار خود قرار داد و فعالیت‌های منسجم و هدفمندی در این خصوص از جمله تشکیل گروه ارزشیابی آموزشی در قالب مرکز مطالعات سازمان را آغاز نمود. این فعالیت در سال ۱۳۷۹ در ۱۷۹ گروه آموزشی آغاز و تا به امروز بیش از ۲۰۰ گروه آموزشی مجری انجام این طرح می‌باشند. با توجه به اینکه این حرکت امروز به سمت نهادینه شدن در متن نظام آموزش عالی کشور گام بر می‌دارد، در این مقاله، با توجه به نو و جدید بودن این طرح در سطح نظام آموزشی کشور، جهت روشن شدن کلیه جنبه‌های این امر، ابتدا ضمن تمرکز بر ارزیابی درونی به بیان مفاهیم و اصول و کارکردهای ارزیابی درونی در قالب یکسری سؤالات و پاسخ به آنها؛ سپس موانع توسعه ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی کشور و در نهایت به جمع‌بندی و ارائه پیشنهادات پرداخته شده است.

## الف) تمرکز بر ارزیابی درونی

### ۱) ارزیابی درونی چیست؟

فهم ارزیابی درونی بدون توجه به فهم ارزشیابی آموزشی و سیر تحول آن تا حدودی گنگ و گمراه‌کننده خواهد بود. بدین منظور در این قسمت ابتدا به ارائه چند تعریف از ارزشیابی آموزشی و سیر تحول آن می‌پردازیم.

شاید شناخته شدن تعریف از ارزیابی به وسیله رالف تایلر<sup>۱</sup> (۱۹۵۰) ارائه شده باشد. وی ارزیابی را فرایند تعیین میزان تحقق اهداف آموزشی می‌داند. یکسری از تعاریف ارزشیابی نیز فراهم‌کننده

<sup>۱</sup> Ralf Tayler



اطلاعاتی برای تصمیم‌گیری است که به وسیله افرادی چون کرونباخ<sup>۱</sup> (۱۹۶۳)، استافل‌بیم<sup>۲</sup> (۱۹۷۱) و الکین<sup>۳</sup> (۱۹۶۹) ارائه شده است (هوس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹).

یکی دیگر از تعاریف جامع در این زمینه تعریف کمیته مشترک استانداردها برای ارزیابی آموزشی است که ارزیابی را فرایند سیستماتیک تحقیق و بررسی در مورد ارزش یا شایستگی یک برنامه یا موضوع مورد ارزیابی می‌داند (نسف<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸).

نگاهی به تعاریف ارائه شده در این خصوص حاکی از این امر است که مفهوم ارزیابی به تبعیت از تحولاتی که در نظام‌های آموزشی رخ داده، متحول شده است. به طوری که تا نزدیک به چهار دهه قبل، اندازه‌گیری و ارزیابی آموزشی مترادف پنداشته می‌شد. اما در حال حاضر این مفهوم به معنی قضاوت کردن درباره ارزش یا شایستگی پدیده‌های آموزشی نگریسته می‌شود. اما آنچه مسلم است این است که ارزیابی در مسیر گذر و تکوین خود از یک روند رو به رشد و ترقی برخوردار بوده و همگام با درک ارزش و اهمیت آن در نظام‌های آموزشی، به صورت جامع‌تر مورد توجه قرار گرفته، بطوریکه در دهه پایانی قرن بیستم و اوایل قرن ۲۱، ارزیابی آموزشی به مفهوم جست و جوی نظم یافته برای قضاوت و یا توافق درباره ارزش یا اهمیت یک پدیده آموزشی (برنامه، فعالیت و...) به منظور بهبودی آن در جهت کاهش فاصله میان نتایج جاری و نتایج مطلوب نگریسته می‌شود. (بازرگان، ۱۳۸۰). با این مقدمه حال به تعریف ارزیابی درونی و سیر تحول آن می‌پردازیم:

ارزیابی درونی به عنوان مرحله اول الگوی اعتبارسنجی محسوب می‌شود. در خصوص اعتبارسنجی بسته به تأکید بر جنبه خاصی از آن، تعاریف متفاوتی ارائه شده است. آدلمن<sup>۶</sup> (۱۹۹۲) در دائره

<sup>۱</sup> Keronbakh

<sup>۲</sup> Stafel bim

<sup>۳</sup> Alkin

<sup>۴</sup> House

<sup>۵</sup> NSF

<sup>۶</sup> Adelman



المعارف آموزش عالی، اعتبارسنجی را فرایند کنترل و اطمینان در آموزش عالی ذکر می‌کند که می‌توان به وسیله آن به بازبینی و سنجش و یا هر دو مقصود و بررسی مؤسسه یا برنامه‌های آن جهت کسب اطمینان از احراز استانداردهای قابل پذیرش پرداخت (پازارگادی، ۱۳۸۸).

بعضی‌ها در تعریف اعتبارسنجی نظر به دو کارکرد اصلی آن دارند: حداقل کنترل کیفیت و ارتقاء و تضمین کیفیت؛ در مورد کارکرد اول یعنی حداقل کنترل کیفیت (که اغلب در شکل بعضی انواع تصدیق ظاهر می‌شود) به عنوان یک مکانیزم پالایش در تأیید اینکه آیا یک مؤسسه آموزش عالی حداقل الزامات کیفیت را برآورده می‌سازد و اینکه رویه‌های کنترل کیفیت در آن زمینه متناسب هستند، بکار می‌رود. در مورد کارکرد دوم، تضمین کیفیت اشاره به فرایندهای ارزشیابی یک مؤسسه یا یک برنامه دارد که به یک تجزیه و تحلیل و پیشنهاداتی در ارتباط با کیفیت مؤسسه یا برنامه (راهبردهای ویژه تضمین کیفیت) منجر می‌شود. این دو کارکرد در اکثر کشورهای اروپایی و مؤسسه‌های آموزش عالی آن‌ها وجود دارند (لامیکا و یانسن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰).

شورای اعتبارسنجی آموزش عالی (۲۰۱۰) اعتبارسنجی را فرایند بازنگری بیرونی کیفیت در آموزش عالی به منظور بررسی برنامه‌های دانشکده‌ها، دانشگاه‌ها و آموزش عالی جهت تضمین و بهبود کیفیت می‌داند و در بعضی کشورها، این اصطلاح حاکی از صلاحیت مؤسسات برای پیشنهاد و ارائه برنامه‌های ویژه و خاصی می‌باشد، مانند آفریقای شمالی - ایالات کینگ دون، اروپای غربی و ایالات متحده آمریکا (هی وود<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱).

بنابراین می‌توان اعتبارسنجی را فرایند کنترل و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی که دارای یک سیکل ارزیابی چرخشی بر مبنای استانداردهای مورد توافق است، دانست. در واقع فرایند اعتبارسنجی از طریق استانداردها، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها به ارزشیابی عملکرد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی می‌پردازد و از این مسیر موجبات ارتقاء کیفیت آن‌ها را فراهم می‌آورد.

همان طوری که پیشتر عنوان شد ارزیابی درونی مرحله آغازین کاربرد الگوی اعتبارسنجی است. در این مرحله نظام دانشگاهی به منظور خود در آئینه دیدن اقدام به ارزیابی می‌کند تا جنبه‌های

<sup>۱</sup> Lamicq & Jensen

<sup>۲</sup> Heywood



قوت و ضعف خود را دریابد و به اصلاح ضعف‌ها بپردازد. در این مرحله از ارزشیابی نظام دانشگاهی (گروه/ دانشکده/ دانشگاه)، خود اعضاء به صورت‌بندی سؤال‌های ارزشیابی پرداخته، روش‌های گردآوری داده‌ها مورد نیاز را تعیین کرده و پس از تحلیل آن‌ها به قضاوت درباره خود می‌پردازند (بازرگان، ۱۳۸۴).

در این قسمت چنانچه از افراد متخصص در این زمینه جهت مشاوره استفاده کنند، کنترل فرایند ارزشیابی در تنظیم سؤالات، انتخاب روشها، طراحی تحقیق، جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها، تعیین معیارهای موفقیت برنامه و استفاده از اطلاعات ارزشیابی برای برنامه‌ریزی آتی فرایند را، خود اعضا نظام مورد ارزشیابی در دست خواهند داشت (بولا، ترجمه ایلی، ۱۳۷۵). ارزیابی درونی که گاهی اوقات خود ارزیابی، خودسنجی و بازنگری گروهی نامیده می‌شود، یک رهیافت مشارکتی در ارزیابی و بازنگری مؤسسه یا برنامه محسوب می‌شود که می‌تواند جهت شرح و بیان پیشرفت‌ها، حل مسائل و ترغیب به تغییر وضعیت موجود جهت بهبود و ارتقاء آن بکار رود. همان‌گونه که در مباحث بالا بطور ضمنی اشاره شد، ارزیابی درونی مبتنی بر نظریه تغییر است. در این نظریه تأکید بر ایجاد تغییرات برای بهبودی است. به عبارت دیگر، انجام ارزشیابی درونی در یک واحد آموزش عالی وسیله‌ای است جهت ایجاد تغییرات برای بهبود کیفیت آموزش عالی. بنابراین ارزشیابی درونی چنان است که زمین‌های مساعد برای تغییرات لازم در جهت بهبود کیفیت آموزش عالی را فراهم می‌آورد.

پاتون<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) برخی رویکردهای ارزشیابی را که بر اساس نیاز افراد ذیربط و ذینفع، به قضاوت درباره پدیده‌های آموزشی می‌پردازند را رویکردهای کاربرد - گرا می‌نامد. رویکرد ارزشیابی درونی با توجه به ماهیتش کاربردگرا می‌باشد. ارزشیابی کاربردگرا بر این فرض مبتنی است که قضاوت در مورد ارزشیابی، بایستی به وسیله کاربردها و استفاده‌های واقعی آن، یعنی اینکه در عمل چقدر بکار می‌آید، صورت گیرد (پاتون، ۱۹۹۷:۲۰).

ارزشیابی درونی شرایطی را فراهم می‌آورد که کیفیت آموزشی تصویر شود و به مجموعه آموزشی امکان می‌دهد تا در راه دستیابی به اهداف بلندمدت خود تلاش کند و راه را برای ایجاد یک برنامه

<sup>۱</sup> Patton



توسعه در سازمان، باز نگاه دارد. ارزیابی درونی تأکید فراوان بر برنامه‌هایی دارد که از طریق آن برنامه‌ها مأموریت، اهداف و نقاط قوت و ضعف مجموعه آموزشی معین می‌شود و آن مجموعه برای تضمین و بهبود کیفیت خود، روش‌های مفیدی را اتخاذ می‌نماید. در ارزیابی درونی، در واقع هدف آن است که دست‌اندرکاران نظام (برنامه) نسبت به هدف‌های نظام و مسائلی که در تحقق این هدف‌ها وجود دارد، آگاهی بیشتری به دست آورند؛ سپس میزان دستیابی به آن‌ها را بسنجند، تا بر آن اساس به برنامه‌ریزی آینده، جهت بهبود کیفیت پردازند. بنابراین در ارزیابی درونی ضمن بررسی وضعیت موجود نظام، مبنایی جهت برنامه‌ریزی فعالیت‌های آتی فراهم می‌گردد.

### ضرورت، اهداف و کارکردهای ارزیابی درونی کدامند؟

در خصوص اهمیت و ضرورت ارزیابی درونی می‌توان گفت که همه افراد ذیربط در نظام آموزش عالی کشور بر بهبود و ارتقاء کیفیت کنونی آن در سطوح و اجزاء مختلف تأکید دارند (خلیجی، ۱۳۸۹). هنگامی که از بهبود و ارتقاء سخن می‌گوئیم، پیشاپیش پذیرفته‌ایم که از وضع موجود راضی نیستیم یا به تعبیر دیگر آن را مطلوب نمی‌دانیم و در هر صورت خواهان تغییر آن در جهت اعتبار (کیفیت) بیشتر می‌باشیم.

بهبود یک نظام آموزشی (گروه/ دانشکده/ دانشگاه) زمانی رخ می‌دهد که کژی و کاستی فعالیت‌های آن اصلاح شود. چه اینکه کژی‌ها و کاستی‌ها در یک نظام به منزله نواقص و عیوب آن بوده و در نتیجه، نتایج مطلوب به عنوان برون‌داد یا پیامد از آن نظام حاصل نخواهد شد. جهت برطرف کردن هرگونه نارسایی و کاستی در یک نظام، قدم اول تشخیص نارسایی و علل و عوامل آن است (گروه مشاوران یونسکو، ترجمه: مشایخ، ۱۳۷۳). بنابراین نقش ارزیابی درونی در تشخیص این کژی‌ها و کاستی‌ها بسیار قابل توجه است.

به عبارت دیگر ارزیابی درونی سازوکاری را بدست می‌دهد که به وسیله آن می‌توان به کژی‌ها، کاستی‌ها و نواقص نظام پی‌برد. بنابراین جهت سنجش این امر که وضعیت (کارکرد) یک نظام آموزشی چگونه است و اینکه چه نقاط قوت وضعفی دارد؟ به وسیله رهیافت ارزیابی درونی،



می‌توان وضعیت عوامل تشکیل دهنده نظام و عملکرد آن را مورد قضاوت قرار داد. چرا که نظر بر این است که «در خصوص کشف حقیقتی در مورد یک نظام آموزشی بایستی به رویه ارزیابی آن نظام توجه کرد» (رونتری<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷).

از سوی دیگر برنامه‌ریزی و ارزیابی در نظام دانشگاهی از جمله کارکردهای مدیریت آموزش عالی است. به منظور تحقق بخشیدن به هدف‌های این نظام، باید کارکرد ارزیابی بر سایر کارکردهای مدیریت دانشگاهی اشراف داشته باشد (بازرگان، ۱۳۸۴). چه این امر باعث می‌شود که با بهره‌گیری هرچه بیشتر از منابع، تحقق هدف‌های مطلوب و مورد انتظار، امکان پذیر شود. از این رو نظام دانشگاهی بایستی بطور مستمر به قضاوت درباره مطلوبیت عوامل درونداد، فرایند و برونداد خود پرداخته و حاصل آن جهت بهبود امور (آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی به جامعه) مورد استفاده تصمیم‌گیرندگان قرار گیرد.

از طرفی افق‌های مطلوب (مطلوبیت) در هر بخش و حوزه نیز بنا به گوناگونی افراد و گروه‌ها متفاوت است. بنابر این فاصله‌های که برای بهبود یا ارتقاء وضع موجود جهت رسیدن به وضع مطلوب باید طی شود نیز بنا بر همان ملاحظات متفاوت خواهد بود. با نگاهی به نظام آموزش عالی کشور در استفاده از ارزیابی در جهت شناسایی وضعیت موجود و رسیدن به وضع مطلوب درمی‌یابیم که فرهنگ ارزیابی در آموزش عالی ایران ریشه عمیقی نداشته و ارزیابی به عنوان یک فعالیت منسجم و علمی برخاسته از متن نظام آموزش عالی، سابق‌های طولانی ندارد. هرچند ارزیابی برخی عوامل نظام دانشگاهی (از جمله داوطلبان و هیأت علمی) در نظام آموزش عالی، همزمان با شروع آموزش عالی متداول بوده و هیأت بازرسی برای شناسایی و رفع مشکلات رسمی دانشگاهی به دانشگاه‌های مختلف اعزام می‌شده‌اند. اما حقیقت امر این است که روش نظارت و ارزیابی اعمال شده، تا حدی روش غیرعلمی و دارای اعتبار لازم نبوده و اصولاً عملکرد هیأت‌های نظارت و ارزیابی، نه تنها در جهت تحقق اهداف تعیین شده نبوده، بلکه به افزایش جو تردید و نارضایتی مسؤولان و دست‌اندرکاران دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی نیز کمک کرده و از سوی دیگر کوشش‌های آموزش عالی امری موسمی بوده و استمرار لازم را نداشته است. (ایلی، ۱۳۸۹). در عین

<sup>۱</sup> Rowntree





اینکه در کوشش‌های ارزیابی انجام شده، بهبودی کل نظام دانشگاهی مورد توجه قرار نگرفته است (بازرگان و همکاران، ۱۳۸۹). از این رو شناسایی رهیافت مناسب ارزیابی که با استفاده از آن بتوان به طور مستمر به بهبود کیفیت نظام دانشگاهی و فعالیت‌های آن پرداخت، ضرورت دارد. نتایج تجربیات قبلی در این خصوص حاکی از این امر است که ارزیابی درونی برای این منظور از مطلوبیت برخوردار است (بازرگان، ۱۳۸۴؛ ۱۳۷۶؛ ۲۰۰۱؛ محمدی، ۱۳۹۱).

در زمینه اهداف و کارکردهای ارزیابی درونی نظرات متفاوتی ارائه شده است. برملی و نیوبای پنج هدف عمده ارزیابی را عبارت از:

۱- بازخورد: یعنی اتصال پیامدهای اجرای برنامه یا آموزش به اهداف و مقاصد در جهت تهیه تدارک یک شکلی از کنترل کیفیت.

۲- کنترل: پیوند بین آموزش و اجرای برنامه به فعالیت‌های سازمانی، جهت مشاهده هزینه - اثربخشی.

۳- پژوهش: تعیین روابط بین پیامدهای اجرای برنامه، آموزش، یادگیری و انتقال به کار و حرفه و کاربرد آن در عمل.

۴- مداخله: نتایج تأثیر ارزیابی در زمین‌های که در آن انجام گرفته است.

۵- بازی قدرت: ماهرانه بکار بردن داده‌های ارزیابی به جهت خط‌مشی‌های سازمانی، که طیفی از اهداف آموزشی تا سیاسی را در بر می‌گیرند؛ دانسته‌اند (کلارک<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷).

اما آنچه واضح و روشن است اینکه، ارزیابی، بسته به هدف و منظور عامل یا مجری ارزیابی برای مقاصد مختلفی بکار برده شده است. اما شاید در زمینه آموزش و نظام آموزشی مهمترین هدف آن آگاهی از وضعیت موجود و فاصله آن با وضعیت مطلوب پدیده یا موضوع مورد ارزیابی باشد، که بدان وسیله بتوان با اتکاء به داده‌های حاصل از اجرای فرایند ارزیابی، با یک برنامه‌ریزی جامع و راهبردی، به بهبود وضعیت موجود و حداکثر استفاده از امکانات و منابع موجود در رسیدن به مقاصد و اهداف مورد نظر پرداخت.

<sup>۱</sup> Clark



گوهاردجا (۱۹۹۹) ضمن اشاره به ارزیابی درونی به عنوان یکی از پارادایم‌های جدید در سیستم آموزش عالی، اهداف خود-ارزیابی در یک مؤسسه یا دانشگاه را عبارت از:

۱- کمک به بهبود موسسه و برنامه‌ها  
۲- ترسیم مسیری جهت سنجش مؤسسه و خود تحلیل‌گری در برنامه‌ها و مدیریت آن‌ها و اجرای برنامه‌ها:

۳- افزایش توجه و تمرکز جهت سازماندهی جامع کیفیت

۴- به عنوان مبنایی جهت فرایند برنامه‌ریزی؛ می‌داند.

بنابراین ارزیابی درونی چنانچه از طرف اعضا هیأت علمی و کارکنان یک نظام آموزشی، پذیرفته شود و به عنوان یک ابتکار عمل از متن یک نظام با هدف تقویت و حمایت از خلاقیت‌های درون‌گروهی و برنامه‌ریزی جهت ارتقاء کیفیت و فعالیت‌های آن نمود پیدا کند می‌تواند به تغییر وضعیت موجود و اصلاح نقطه ضعف‌ها و بهبود و ارتقاء کیفیت نظام یا برنامه مورد ارزیابی منجر شود. بازرگان (۱۳۸۴) ضمن اشاره به پیش‌بایست‌های ارزیابی درونی یعنی تمایل یک نظام دانشگاهی (گروه/ دانشکده/ دانشگاه) به انجام چنین امری و رغبت و انگیزش اعضا هیأت علمی این نظام جهت اجرای ارزیابی درونی مقاصد ارزیابی را به قرار زیر می‌داند:

۱- آشکار کردن جنبه‌های مختلف (درونداد، فرایند، برونداد) کیفیت نظام دانشگاهی

۲- کمک به خود - تنظیمی امور نظام دانشگاهی

۳- بهبود بخشیدن کیفیت نظام دانشگاهی

۴- مشارکت دادن اعضا هیأت علمی در شفاف سازی امور دانشگاهی و قدرت سپاری به آنها

۵- پاسخگو کردن نظام دانشگاهی نسبت به نیازهای جامعه و منابع اختصاصی.

نکته اصلی در ارزیابی درونی رغبت و همکاری اعضا هیأت علمی یک گروه آموزشی جهت انجام این امر و فراهم آوردن زمینه بهبود و ارتقاء واحد مورد ارزیابی می‌باشد؛ توصیف توواری<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) از ارزیابی درونی که از آن به عنوان مکانیزمی که جامعه دانشگاهی را از طریق

<sup>۱</sup> Tovar



فرایندهای تعاملی مشارکتی به بررسی و ارزشگذاری واقعیت‌های کارشان ترغیب می‌نماید، بیانگر همین امر می‌باشد.

بنابراین شناسایی امکانات بالقوه برای بهبود وضعیت موجود (چه داریم؟ چه نداریم؟ و چگونه استفاده کنیم؟) هر واحد مورد ارزیابی در سایه بحث و تعامل میان اعضای هیأت‌علمی واحد مورد نظر، و رسیدن به یک زبان مشترک ره‌آورد انجام ارزیابی در آن واحد می‌باشد.

در خصوص کارکردهای ارزیابی نیز متأثر از اهداف و مبنای فلسفی متخصصان و صاحب‌نظران این حوزه، نظرات متنوعی بیان شده است. اسکریون<sup>۱</sup> (۱۹۶۷) اولین کسی بود که بین کارکردهای ارزیابی تمایز قائل شد و ارزیابی را دارای دو کارکرد تکوینی و پایانی دانست (هوس، ۲۰۰۹). هر چند که نمی‌توان میان این دو نوع ارزیابی کاملاً جدایی قائل شد، اما می‌توان از نظر مصرف‌کننده نتایج ارزیابی، این تمایز را به عمل آورد. ارزیابی تکوینی می‌تواند برای برنامه‌ریزی و بهبود فعالیت‌های آموزشی انجام شود. در حالی که ارزیابی پایانی برای انتخاب از میان گزینه‌های ممکن؛ پاسخگویی (حسابرسی)؛ و اعتبارسنجی نظام آموزشی انجام می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۰). بنابراین می‌توان گفت که در ارزیابی تکوینی تأکید عمده بر روی فرایند برنامه است، اما در ارزیابی پایانی هدف جمع‌بندی مطالب است (بولا<sup>۲</sup>؛ ترجمه ایلی، ۱۳۷۵: ۲۴).

بعدها استافل‌بیم نیز با اشاره به دو کارکرد شبیه به کارکرد تکوینی و پایانی، ارزیابی پس‌گستر و ارزیابی پیش‌گستر را عنوان کرد. از نظر استافل‌بیم ارزیابی پس‌گستر در خدمت نیازهای اطلاعاتی تصمیم‌گیری است و ارزیابی پیش‌گستر در خدمت مسئولیت و جوابگویی است (هوس، ۲۰۰۹).

ورتن و سندر<sup>۳</sup> (۱۹۸۷) ضمن اشاره به تفاوت‌های موجود بین دو نوع ارزیابی تکوینی و پایانی، آن دو را منطبق بر دو نوع ارزیابی درونی و بیرونی دانسته‌اند (۱۹۸۷: ۳۶). تفاوت‌های موجود بین دو نوع ارزیابی تکوینی و پایانی در جدول شماره (۱-۱) بیان شده است.

<sup>۱</sup> Skriuon

<sup>۲</sup> Bola

<sup>۳</sup> Verten & Sender



جدول (۱-۱): تفاوت‌های موجود بین ارزیابی تکوینی و پایانی

مؤلفه‌ها	ارزیابی تکوینی (درونی)	ارزیابی پایانی (بیرونی)
هدف	بهبود برنامه	تصدیق و تأکید کاربرد برنامه
مخاطبان (اصلی)	مدیران و کارکنان برنامه	مشتریان بالقوه یا نمایندگی مالی
مجری	ارزیابان درونی (درون سازمان)	ارزیابان بیرونی (بیرون سازمان)
ویژگی بارز	به موقع بودن	قانع‌کنندگی و توجیه
مقیاسها	اغلب غیر رسمی	پایایی/روایی
فراوانی جمع‌آوری اطلاعات (تعداد دفعات)	مکرر و پی‌درپی	محدود
اندازه نمونه	اغلب کوچک	معمولاً بزرگ
سؤالات ارزیابی	چه کاری؟ و چه نیازهایی؟ (بایستی بهبود یابند؟) و چگونه (می‌توان آن را بهبود داد؟)	چه نتایجی؟ چه کسی؟ تحت چه شرایطی؟ با کدام آموزش؟ با چه هزینه‌ای؟
الزامات طرح	چه اطلاعاتی مورد نیازند؟ چه وقت؟	در پی برآوردن یا دستیابی به چه تقاضا یا خواسته‌هایی هستند؟

منبع: (Worthen&Sanders, ۱۹۸۷؛ به نقل از محمدی، ۱۳۹۱)

همانگونه که قبلاً بیان شد ورتن و سندرز، دو نقش تکوینی و پایانی را منطبق بر ارزیابی درونی و بیرونی می‌دانند و بر این اساس اظهار می‌دارند که ارزیابی تکوینی عموماً به وسیله ارزیابان درونی و ارزیابی پایانی به وسیله ارزیابان بیرونی انجام می‌گیرد. هرچند در مورد این گفته اتفاق نظر چندانی وجود ندارد. البته به صورت ترکیبی هم می‌توان این دو نوع ارزیابی را انجام داد. کما اینکه در



ارزیابی بیرونی اگر افراد درون سازمان همکاری لازم را نداشته باشند و ارزیابان بیرونی نیز در جلب اعتماد، مشارکت و پشتیبانی آن‌ها توفیق چندانی نیابند، مطمئناً از آن ارزیابی نتایجی درست، قابل اعتماد و قابل کاربرد بدست نخواهد آمد. البته شق مقابل هم مطرح است. ممکن فرایند اجرایی ارزیابی درونی با توجه رهیافت مورد استفاده تخصصی و نیاز به ارائه خدمات مشاوره و راهنمایی از سوی متخصصان این حوزه باشد. اما همانطور که قبلاً نیز ذکر شد چنانچه در ارزیابی درونی، ارزیاب یا متخصصان بیرونی نیز دخیل باشند، کنترل فرایندهای اصلی ارزیابی برعهده خود افراد درون سازمان یا واحد مورد ارزیابی خواهد بود و نقش این افراد (بیرون از سازمان) صرفاً مشاوره و ارائه راهنمایی‌های مورد نیاز خواهد بود.

بنابراین ارزیابی می‌تواند به قصد بهبود بکار رود (کارکرد تکوینی) و یا به منظور تصدیق و پاسخگویی (کارکرد پایانی) و یا برای ایجاد انگیزش و اطلاع‌رسانی و افزایش آگاهی (کارکرد سیاسی - اجتماعی و یا روان‌شناختی) و یا برای اعمال قدرت (کارکرد مدیریتی)؛ که در هر صورت هدف ارزیابی بایستی تعیین ارزش و شایستگی پدیده مورد ارزیابی باشد.

### تمرکز و حیطه عمل ارزیابی درونی کجاست؟

برای انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی می‌توان سطوح زیر را مورد توجه قرار داد.

الف) ارزیابی درونی در سطح گروه آموزشی:

ارزیابی درونی در سطح گروه آموزشی را می‌توان در سطح کل گروه؛ مقاطع آموزشی به تفکیک کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری؛ و یا در سطح گرایش‌های آموزشی، برای مثال در رشته ریاضی گرایش محض و کاربردی انجام داد. به هر حال با توجه به ارتباط بسیار نزدیک کیفیت عملکرد دانشگاه با کیفیت عملکرد گروه و با توجه به پیشینه ارزیابی و نیز توجه به این واقعیت که فرهنگ ارزیابی در نظام آموزش عالی کشور هنوز گسترش لازم را پیدا نکرده است، به نظر می‌رسد مناسبترین گزینه جهت انجام ارزیابی در نظام آموزش عالی کشور انجام ارزیابی در سطح گروه‌های آموزشی باشد. تجارب ملی انجام ارزیابی درونی در این سطح دلایلی مستند برای این مدعا می‌باشند.



### ب) ارزیابی درونی در سطح دانشکده

معمولاً نظر بر این است که چنانچه قرار باشد ارزیابی در سطح دانشکده صورت پذیرد می‌بایست علاوه بر انجام ارزیابی درونی در سطح گروه آموزشی، امور مالی و اداری، امور دانشجویی و خدمات پشتیبانی دانشکده نیز به طور جداگانه مورد ارزیابی قرار گیرد. اما چنانچه انجام ارزیابی درونی در سطح دانشکده بدون توجه به انجام ارزیابی درونی در سطح گروه‌های آموزشی صورت پذیرد، تجربه اجرای این طرح در یکی از دانشکده‌های کشور نشان داد اجرای آن با مسائل و مشکلات چندی همراه خواهد بود و همین موانع اجرایی، نتایج را نیز تحت تأثیر قرار خواهد داد. بنابراین به نظر می‌رسد که انجام این امر در سطح مورد نظر در کشورمان در حال حاضر چندان معقول نباشد.

### ج) ارزیابی درونی در سطح دانشگاه

چنانچه ارزیابی درونی در سطح دانشگاه انجام شود، لازم است که (۱) ارزیابی درونی در نمونه‌های از گروه‌های آموزشی به عمل آید؛ (۲) ارزیابی درونی مدیریت و سازمان مرکزی دانشگاه نیز انجام شود که انجام این امر با هدف قضاوت درباره میزان رضایت افراد ذیربط، ذینفع و ذی‌علاقه به امور دانشگاه صورت می‌گیرد بدین منظور جهت ارزیابی درونی مدیریت و سازمان مرکزی دانشگاه لازم است که ارزیابی درونی مدیریت مالی، کارگزینی، امور دانشجویی و خدمات پشتیبانی مورد نظر قرار گیرد (بازرگان، ۲۰۰۱). هر چند که بنظر می‌رسد که انجام ارزیابی درونی در این سطح نیز چندان مفید و عملی (با توجه به ویژگی‌های نظام آموزش عالی کشور) نباشد. جهت انجام ارزیابی درونی در هر یک از سطوح یاد شده، ارزیابی درونی با توجه به دیدگاه سیستمی بر عمده‌ترین مؤلفه‌هایی که سنجش آن‌ها بیانگر کیفیت عملکرد نظام (گروه/ دانشکده/ دانشگاه) مورد ارزیابی می‌باشد، متمرکز می‌گردد. بدین منظور مجموع‌های از عوامل درون‌داد،



فرایند، برونداد واحد مورد ارزیابی مورد توجه قرار می‌گیرد. بنابراین ارزیابی درونی می‌تواند بر اهداف، دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی، دانشجویان، اعضاء هیأت‌علمی، مدیریت و سازماندهی، فرایندهای تدریس و یادگیری، ساختی - سازمانی و پشتیبانی؛ دانش‌آموختگان، امکانات و تجهیزات نظام مورد ارزیابی متمرکز شود.

### فرایند اجرایی ارزیابی درونی شامل چه مراحل و گامهایی می‌باشد؟

تجربه ارزیابی درونی در سطح نظام آموزش عالی کشور و تجارب بین‌المللی در این خصوص حاکی از این امر است که انجام ارزیابی درونی در یک گروه آموزشی دارای مراحل دقیق و علمی می‌باشد. تجربه انجام این امر در گروه‌های آموزشی غیر پزشکی (محمدی، ۱۳۹۱) مؤید این امر است که انجام ارزیابی درونی دارای مراحل به شرح زیر می‌باشد:

مرحله اول: برگزاری کارگاه ارزیابی درونی و آشنایی اعضاء هیأت‌علمی گروه با فلسفه، هدف و روش اجرای ارزیابی درونی: در این مرحله پس از اعلام داوطلبی گروه مربوطه جهت انجام ارزیابی درونی، کارگاهی جهت آشنایی اعضاء هیأت‌علمی گروه مورد نظر با فلسفه، هدف و روش اجرای ارزیابی درونی برگزار می‌گردد. در این کارگاه مفاهیم ارزیابی؛ کیفیت در نظام آموزش عالی؛ ضرورت توجه به کیفیت؛ رویکردهای بازنمایی کیفیت در آموزش عالی؛ الگوی اعتبارسنجی و مرحله اول آن یعنی ارزیابی درونی، تجارب ملی و بین‌المللی در خصوص استفاده از رهیافت ارزیابی درونی و نتایج آن در بهبود کیفیت واحدهای مورد ارزیابی، مراحل و چگونگی اجرای آن جهت شرکت کنندگان در کارگاه ارائه و شرح داده می‌شود.

مرحله دوم: تشکیل کمیته ارزیابی درونی، تقسم کار و تدوین جدول زمانبندی اجرای ارزیابی درونی: در این مرحله بصورت داوطلبانه از بین اعضاء گروه که تمایل به مشارکت در اجرای ارزیابی درونی دارند، اعضاء کمیته ارزیابی درونی گروه مشخص و کمیته مورد نظر تشکیل می‌گردد. سپس وظایف هر یک از اعضاء کمیته مشخص و راهنمایی‌های لازم ارائه می‌شود، ضمن اینکه جدول زمانبندی مراحل اجرای ارزیابی در گروه تدوین و تصویب می‌شود.



مرحله سوم: تعیین و تصریح رسالت و اهداف گروه آموزشی: شاید یکی از حساسترین و در عین حال مهمترین مراحل اجرایی ارزیابی درونی، تصریح و تدوین رسالت و اهداف باشد. با توجه به عدم وجود مجموع‌های مدون و مشخص تحت عنوان رسالت و اهداف در گروه آموزشی در این مرحله گروه‌ها می‌بایست که ابتدا رسالت و سپس اهداف خود را در سطوح مورد نیاز با توجه به رسالت و اهداف دانشکده و دانشگاه تصریح نمایند. پیشنهاد می‌شود که گروه‌ها ابتدا رسالت خود را در سه حوزه آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی تصریح نمایند. سپس اهداف خود را در سه حیطه اهداف دروندادی، اهداف فرایندی و اهداف بروندادی تدوین نمایند (محمدی، ۱۳۹۱).

مرحله چهارم: تعیین و تصویب عوامل مورد ارزیابی: در این مرحله با توجه به تجارب ملی و بین‌المللی در زمینه عوامل مورد توجه در ارزیابی کیفیت یک نظام آموزشی (گروه، دانشکده، دانشگاه) و شرایط و وضعیت گروه، و با استفاده از دیدگاه سیستمی مجموع‌های از عمده‌ترین عوامل درونداد، فرایند، و برونداد، در کمیته ارزیابی، مورد بررسی و در نهایت عوامل مورد ارزیابی مورد تصویب و توافق اعضا کمیته ارزیابی قرار می‌گیرد. بنابراین در تعیین عوامل در یک نظام آموزشی می‌توان معیارهای زیر را مورد توجه قرار داد: الف - پوشش دادن کلیه قسمت‌های نظام آموزشی (نگرش سیستمی در ارزیابی نظام آموزشی) ب - توجه به تجارب ملی و بین‌المللی در زمینه ارزیابی درونی ج - نظرات و تجربیات اعضاء هیأت علمی در زمینه عمده‌ترین مؤلفه‌هایی که سنجش آن‌ها کیفیت نظام آموزشی را نمایان می‌سازد.

مرحله پنجم: تعیین و تصویب ملاک‌های مورد نظر در خصوص عوامل مورد ارزیابی: در این مرحله عمده‌ترین ویژگی یا جنبه هر عامل با توجه به رسالت‌ها و اهداف تدوین شده گروه تحت عنوان ملاک مدنظر قرار می‌گیرد. در این خصوص بایستی سعی شود که ملاک‌ها چنان تدوین شوند که مجموعه آن‌ها ضمن پوشش کامل اهداف تدوین شده گروه، وضعیت هر عامل را به نحو مناسب مشخص سازند. در این مرحله نیز اهداف و رسالت گروه، نظرات و انتظارات اعضاء هیأت علمی و تجارب آن‌ها و نیز تجارب ملی و بین‌المللی می‌تواند مبنای عمده تدوین ملاک‌ها باشند.





مرحله ششم: تعریف و تصویب نشانگرهای مناسب در خصوص هر یک از ملاک‌ها و عوامل: در این مرحله با توجه به رسالت و اهداف تدوین شده، ویژگی‌ها و جنبه‌های اصلی و عمده هر ملاک، نشانگرهای مناسب که سنجش آن‌ها بیانگر میزان تحقق اهداف و بازگو کننده وضعیت هر ملاک، عامل و در نهایت گروه باشند، تدوین و تصویب می‌شود. نشانگرها در واقع مشخصه‌های عینی در خصوص هر ملاک و عامل عنوان خود می‌باشند. بعد از تدوین نشانگرها، می‌بایست معیارهای قضاوت (تحقق هدف) در خصوص هر نشانگر تدوین و مورد تصویب کمیته ارزیابی قرار گیرد. مبنای تدوین نشانگرها و معیارهای قضاوت عبارتند از:

الف - رسالت و اهداف گروه آموزشی؛

ب- نظرات، انتظارات و تجارب اعضاء هیأت علمی؛

ج - آئین‌نامه‌های مصوب داخلی؛

د- شرایط و امکانات گروه.

وضعیت مطلوب در این مرحله این است که نشانگرهای مورد نظر بیانگر اهداف گروه باشند، یعنی مستقیماً به اهداف مرتبط باشند، به طوری که سنجش آن‌ها بیانگر میزان تحقق اهداف گروه باشند. ذکر یک مثال در این خصوص به روشن شدن مطلب کمک خواهد کرد:

### عامل: دانش‌آموختگان

هدف تدوین شده: تربیت دانش‌آموختگانی که بتوانند در اولین یا دومین شغل مورد نظر و مرتبط با رشته تحصیلی خود مشغول به کار شوند.

ملاک: سرنوشت شغلی دانش‌آموختگان

نشانگر: نسبت دانش‌آموختگان شاغل به بیکار

معیار تحقق هدف: مطلوب: اشتغال بیش از ۸۰٪ از دانش‌آموختگان

نسبتاً مطلوب: اشتغال ۶۰-۸۰٪ از دانش‌آموختگان

نامطلوب: اشتغال زیر ۶۰٪ از دانش‌آموختگان

با مقایسه وضعیت موجود و وضعیت مطلوب و فاصله این دو، میزان تحقق هدف مشخص می‌شود.



مرحله هفتم: مشخص کردن داده‌های مورد نیاز جهت سنجش نشانگرها؛ داده‌های مورد نیاز با توجه به متغیرهای عمده تشکیل دهنده هر نشانگر، جامعه‌های آماری که بایستی داده‌ها درباره آن‌ها گردآوری شود و نیز منبع گردآوری داده‌ها تعیین می‌گردند.

مرحله هشتم: طراحی و تدوین ابزارهای اندازه‌گیری جهت گردآوری داده‌ها؛ در این مرحله پس از مشخص شدن نوع داده‌ها و منبع گردآوری آن، سؤالات مناسب در آن خصوص طرح و در قالب ابزارهای مناسب گردآوری داده‌ها، طراحی می‌شوند. در این خصوص معمولاً، ابزارهای تدوین شده می‌تواند شامل پرسشنامه، فرم مصاحبه و چک لیست باشند.

مرحله نهم: گردآوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل آنها؛ پس از طراحی و تدوین ابزارهای گردآوری داده‌ها، این ابزارها بین جامعه‌های آماری مورد مطالعه توزیع و اطلاعات لازم در این خصوص گردآوری می‌شود. سپس داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از روش‌های آماری مناسب مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند.

مرحله دهم: تهیه و تدوین گزارش مقدماتی ارزیابی درونی؛ پس از تجزیه و تحلیل و تفسیر نتایج، گزارش مقدماتی ارزیابی درونی تهیه و تدوین می‌گردد. در این مرحله نیز مطلوب این است که کمیته ارزیابی درونی گزارش مقدماتی را بین کلیه اعضای هیأت علمی گروه توزیع و اعضای هیأت علمی نیز پس از مطالعه گزارش، نظرات و پیشنهادات خود را به صورت مکتوب عرضه کنند.

مرحله یازدهم: تهیه و تدوین گزارش نهایی ارزیابی درونی؛ پس از جمع‌آوری گزارش‌های مقدماتی، کمیته ارزیابی درونی، با توجه به نظرات و پیشنهادات عرضه شده، به تدوین گزارش نهایی ارزیابی درونی می‌پردازد. انتظار می‌رود که گزارش مذکور دارای ویژگی‌های زیر باشد (محمدی، ۱۳۹۱):

الف- مطالب اصلی گزارش حتی‌الامکان بین ۳۰ تا ۴۰ صفحه باشد؛ بنابراین از تهیه گزارش‌های قشور که انگیزه افراد جهت مطالعه آنرا از بین ببرد، پرهیز شود.

ب- جنبه‌های قوت و ضعف گروه را بدون هیچگونه اعماض و چشم‌پوشی بیان نماید.



ج- پیشنهادهای سازنده در هر مورد و بر اساس نتایج حاصله و در سطوح مورد نظر (گروه، دانشکده و دانشگاه و وزارتخانه متبوع) را شامل شود.

د- این گزارش می‌بایست بیانگر اشتغال ذهنی اعضای هیأت علمی در فعالیت‌های واحد مورد ارزیابی باشد، بنابراین انتظار می‌رود که در مرحله قبلی اعضای هیأت علمی گزارش مقدماتی را به دقت مطالعه و نظرات و پیشنهادات خود را عرضه نموده باشند.

ه- این گزارش می‌بایست از اعتبار لازم برخوردار باشد، یعنی چنان تدوین شده باشد که جهت انجام ارزیابی بیرونی و اعتبارسنجی و مطالعه هیأت همگان (ارزیابان و متخصصان بیرون نظام) مبنایی قابل استناد می‌باشد و مطالعه آن، یک دید جامع و کاملی از وضعیت واحد مورد ارزیابی را به همراه داشته باشد؛ بنابراین لازم است که از چارچوبی مناسب در این خصوص برخوردار باشد.

### مخاطبان اجرای ارزیابی درونی چه کسانی هستند؟

همان طوری که قبلاً ذکر شد پاتون (۱۹۹۷) برخی رویکردهای ارزیابی را که براساس نیاز افراد ذیربط و ذینفع، به قضاوت درباره پدیده‌های آموزشی می‌پردازند را، رویکردهای کاربردگرا نامیده است. ارزیابی درونی در واقع یک رهیافت کاربرد - گرا می‌باشد. بنابراین مخاطبان آن می‌توانند در سه سطح گروه، دانشکده و دانشگاه و وزارتخانه علوم، تحقیقات و فناوری مطرح باشند. بدیهی است که با توجه به ماهیت و هدف ارزیابی درونی، بیشترین کاربرد آن در سطح واحد مورد ارزیابی می‌باشد. که زیرمجموعه‌های این واحد یعنی دانشجویان و اعضای هیأت علمی به صورت مستقیم از این امر منتفع می‌شوند و جامعه و وزارتخانه بصورت غیرمستقیم متأثر از انجام این امر قرار می‌گیرند.

### ارزیابی درونی را چه کسی انجام می‌دهد؟

ارزیابی درونی رهیافتی مشارکتی است که هدف عمده آن جلب مشارکت کلیه دست‌اندرکاران واحد یا برنامه مورد ارزیابی می‌باشد. در ارزیابی درونی، ارزیابی کنندگان نظام (برنامه) مجموعه اعضای هیأت علمی خود واحد ارزیابی هستند (بازرگان، ۱۳۸۴).



بنابراین در این ارزیابی، افراد ذینفع در برنامه، ارزیابی را خود انجام می‌دهند، چنانچه از فرد یا افراد متخصص به عنوان مشاوره استفاده کننده، کنترل فرایند ارزیابی را در تهیه و تدوین عوامل و مؤلفه‌های مورد ارزیابی، تنظیم سؤالات، انتخاب روشها، طراحی تحقیق، جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها، و معیارهای موفقیت نظام (برنامه) و استفاده از اطلاعات ارزیابی برای برنامه‌ریزی‌های آتی را خود در دست خواهند داشت. (بولا/ایلی، ۱۳۷۵).

از این رو می‌توان گفت که مجریان اصلی ارزیابی درونی در یک نظام (برنامه) خود اعضا هیأت علمی آن نظام می‌باشند که تجلی این امر در قالب تشکیل کمیته ارزیابی درونی، تقسیم وظایف و تدوین جدول زمانبندی اجرای این امر توسط آنان صورت می‌گیرد.

### در ارزیابی درونی چه معیارهایی جهت قضاوت درباره نظام (برنامه) مورد ارزیابی مورد استفاده قرار می‌گیرند؟

در ارزیابی درونی وضعیت موجود نظام (برنامه) با وضعیت مطلوب مقایسه می‌شود. این امر از طریق خود آگاهی اعضا هیأت علمی نظام از هدف‌های نظام و شناسایی مسائل مهمی که در راه بهبود این نظام و تحقق هدف‌ها وجود دارد، صورت می‌پذیرد (بازرگان، ۱۳۸۰). با توجه به عدم همسانی اهداف واحد‌های مورد ارزیابی، اهداف افراد از انجام ارزیابی درونی، و شرایط و ویژگی‌های خاص گروه‌های آموزشی؛ معیارهای قضاوت در خصوص موضوع ارزیابی با توجه به اهداف نظام (برنامه) و توسط اعضا هیأت علمی خود نظام (برنامه) مورد ارزیابی تدوین می‌گردند. البته علاوه بر رسالت و اهداف گروه، آئین‌نامه‌های داخلی گروه، نظرات و انتظارات اعضا هیأت علمی و امکانات و محدودیت‌های گروه نیز در تدوین معیارهای قضاوت مدنظر قرار می‌گیرند. این معیارها معمولاً از لحاظ طیف مطلوبیت متفاوت و با توجه به نظر اعضا هیأت علمی انتخاب می‌شود. در تجارب داخلی هم طیف سه قسمتی (محمدی، ۱۳۹۱) و هم طیف پنج قسمتی (گروه ارزشیابی، ۱۳۸۰) مورد استفاده قرار گرفته است.

### ارزیابی درونی (نسبت به ارزیابی بیرونی) دارای چه مزیت‌هایی می‌باشد؟



ارزیابی درونی فرایندی است که توسط اعضاء هیأت علمی یک نظام آموزشی (گروه، دانشکده و دانشگاه) جهت تعیین نقاط قوت و ضعف نظام (برنامه) مورد ارزیابی و برنامه ریزی جهت بهبود وضعیت موجود بکاربرده می شود؛ بنابراین هدف اصلی و عمده آن بهبود کیفیت آموزشی و پژوهشی و ایجاد تعهد و احساس مسئولیت در مجموعه نظام مورد ارزیابی از طریق جلب مشارکت همه جانبه آن ها در فرایند ارزیابی و در نهایت ایجاد یک زبان مشترک بین آن ها می باشد.

از سوی دیگر ارزیابی درونی آینده نگر و جهت بهبود اصلاح امور در آینده، از طریق شناخت وضع موجود و رفع ضعف ها و کاستیها، بکار می رود. ماندگاری اطلاعات و تجربیات حاصل شده نیز، با توجه به اینکه مجریان ارزیابی از درون نظام (برنامه) مورد ارزیابی هستند، ویژگی دیگر این رهیافت محسوب می شود. با توجه به اینکه ارزیابی کنندگان اعضاء خود نظام هستند و آشنایی بیشتری با ظرافت ها و جزئیات برنامه دارند، از موفقیت بالایی در اجرا برخوردار می باشد؛ در عین اینکه هزینه کمتری نیز جهت اجرا نیاز دارد. ارزیابی درونی، عاملی مؤثر در نهادینه کردن فرهنگ ارزیابی در یک نظام آموزشی محسوب می شود. تجربه دفتر نظارت و ارزیابی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری که بعد از مدت ها فعالیت در این حوزه، که به نظر می رسد در راه تحقق اهداف مورد نظر چندان موفق نبوده و نیز اینکه بعد از مدت ها فعالیت چارچوب مشخصی نیز جهت ارزیابی کیفیت نظام دانشگاهی کشور ارائه نداده است. (ابیلی ۱۳۸۹؛ بازرگان ۱۳۸۸ و ۱۳۸۹)، حاکی از این امر است که اگر ارزیابی برخاسته از علایق و دل نگرانی های درون دانشگاهی در جهت آگاهی از وضعیت موجود و برنامه ریزی جهت رسیدن به وضعیت مطلوب باشد، در این صورت ضمن استمرار و تداوم در اجرا، ابزاری کارآمد در جهت نهادینه کردن فرهنگ ارزیابی و استقرار یک سیستم تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی کشور خواهد بود.

**ب) موانع و مشکلات موجود بر سر راه نهادینه کردن فرهنگ خود - ارزیابی (ارزیابی درونی) در نظام آموزش عالی کشور**



- یکی از شرایط لازم برای تحقق چنین امری رواج فرهنگ ارزشیابی یعنی ارج نهادن به شفافیت امور و پاسخگویی نسبت به عملکرد است؛ اما متأسفانه شواهد موجود حاکی از عدم گسترش لازم فرهنگ ارزشیابی در نظام آموزشی می‌باشد.

- عدم وجود یک سازوکار تشویقی و پاداش دهنده به اعضاء هیأت علمی مجری این امر و در نتیجه عدم انگیزه و رغبت آن‌ها و نیز دیدگاه موجود مسئولین ستادی وزارتخانه و دانشگاه‌ها نسبت به ارزیابی درونی یکی دیگر از موانع انجام این امر می‌باشد.

- اصولاً هر ایده نو و جدید، جهت اجرا و پیاده سازی، نیاز به آموزش و زمان کافی دارد. ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی کشور، پدیده‌های جدید و نوظهور می‌باشد و بایستی با توجه به فرایند اجرایی آن در خصوص نحوه انجام و فلسفه و هدف از اجرای آن، آموزش لازم داده شود. آموزش در این خصوص می‌بایست توسط متخصصین این حوزه یا حوزه‌های وابسته صورت گیرد. متأسفانه به دلایلی چند از جمله عدم تمایل متخصصین حوزه علوم تربیتی به انجام این امر از یک سو و کمبود نیروی انسانی متخصص که تجربه انجام چنین طرحی را داشته‌اند از سوی دیگر، این امر را به نحو مناسبی تاکنون انجام نگرفته است. و این نیز به نوبه خود بر موانع موجود افزوده است.

- مشغلات اعضاء هیأت علمی از جمله تراکم واحدهای مورد تدریس اعضاء هیأت علمی و فعالیت‌های اجرایی آن‌ها زمان لازم برای انجام چنین فعالیت‌هایی را از آن‌ها گرفته است. بنابراین در دانشگاه‌هایی هم که داوطلب اجرای این طرح بوده‌اند، شاهد انجام آن در یک چرخه زمانی طولانی می‌باشیم، که متأسفانه در بعضی گروه‌های آموزشی انجام آن حتی تا ۲ سال نیز به طول انجامیده است.

- یک دیگر از مسائلی که تا حدودی باعث دلسردی اعضاء هیأت علمی دانشگاه‌ها جهت انجام این طرح شده است، ضمانت اجرایی این طرح می‌باشد؛ همانگونه که در بخش‌های قبلی به آن اشاره شد، ارائه پیشنهادات در سه سطح صورت می‌گیرد که عملی نمودن پیشنهادات در دو سطح دانشگاه و وزارتخانه خارج از توان گروه‌ها می‌باشد. بنابراین با توجه به اینکه آغاز این فعالیت در کشور از سطح گروه‌های آموزشی بوده است تدارک شرایط و امکاناتی در این خصوص ضروری به نظر می‌رسد.



- با توجه به این واقعیت که هنوز فرهنگ ارزیابی و خودسنجی حتی در بین دانشگاهیان و قشر علمی جامعه نیز گسترش لازم را نیافته، انجام این طرح در جهت نهادینه شدن بدون حمایت‌های مالی از سوی وزارتخانه توفیق لازم را بدست نخواهد آورد.

- یکی از موانع موجود در این خصوص بوروکراسی حاکم در سطح نظام آموزش عالی کشور می‌باشد. بدین صورت که یک چرخه گروه، دانشکده، دانشگاه و در نهایت سازمان سنجش در این خصوص بایستی طی شود. مشکل عمده در این خصوص با توجه به تجارب حاصل شده، در دانشگاه‌های کشور و ارتباط معاونت آموزشی با ذی‌حسابی دانشگاه‌ها می‌باشد که این امر نیز بر مسائل موجود اضافه شده، و سردرگمی‌هایی را برای گروه‌های آموزشی مجری طرح بوجود آورده است.

### کاستی‌های نظام آموزش عالی و راهکارهای اعتلای آن

نظام آموزش عالی از نهادهای اصلی و اساسی هر جامعه‌ای است که عملکرد آن بر تمام جنبه‌های زندگی افراد آن جامعه تأثیر به‌سزایی دارد. همچنین سیستم آموزش عالی، وضعیت سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی آن جامعه را ترسیم می‌کند. نظام آموزش عالی کشور، علیرغم توانایی‌های بالقوه فراوان مانند وجود منابع غنی فرهنگی، نیروی انسانی و علمی، دارای برخی نارسایی‌های بنیادی است. تقاضای روزافزون جوانان برای ورود به دانشگاه‌ها، کاستی‌های آموزش متوسطه، محدودیت منابع مالی، محدودیت بازار کار برای فارغ‌التحصیلان، عدم توجه به پژوهش، مدرک‌گرایی، پایین بودن منزلت علم و عالم از جمله مشکلات نظام آموزش عالی کشور می‌باشد. آموزش عالی به عنوان بالاترین و آخرین مرحله نظام آموزشی یا به عبارت دیگر رأس هرم آموزش در هر کشور است. در کشور ما به تحصیل در دوره‌هایی که پس از پایان تحصیلات دوره متوسطه صورت می‌گیرد و به کسب مدارج کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری منجر می‌شود، اطلاق می‌گردد.

اهداف و نقش آموزش عالی در کشور، تربیت نیروی انسانی متخصص موردنیاز جامعه، ترویج و ارتقای دانش، گسترش تحقیق و فراهم نمودن زمینه مساعد برای توسعه کشور است. دانشگاه‌ها و



مؤسسات آموزش عالی نه فقط به خاطر تربیت نیروی انسانی متخصص، بلکه به جهت گسترش مرزهای دانش و از دیدگاه‌های رشد شخصی، ملی و بین‌المللی مورد توجه می‌باشند. آموزش عالی کم و بیش در تمام کشورها اهداف کلی و اساسی مشخص شده‌ی زیر را دنبال می‌کند:

الف- انجام پژوهش‌های بنیادی، علمی و کاربردی به منظور پیشرفت گسترش علم و دانش در جامعه

ب- تربیت و تأمین نیروی انسانی ماهر، متخصص و کارآمد مورد نیاز بخش‌های مختلف جامعه

ج- تسهیل تحقق اهداف اجتماعی و فرهنگی و اعتلای سطح فرهنگی جامعه

اهمیت آموزش عالی با کیفیت بالا در رشد و توسعه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی کشور بر هیچ کس پوشیده نیست. بحث در موضوع بهبود و ارتقاء کیفیت آموزشی، خصوصاً در دانشگاه‌ها کاری است دشوار. زیرا در این مسیر بایستی عوامل متعددی را مورد بررسی قرار داد. دستیابی به مواردی که بتواند به ارتقاء کیفیت آموزشی کمک نماید، نیازمند تغییرات اساسی در سیستم آموزش عالی و آموزش و پرورش می‌باشد. جهت ایجاد این تغییرات باید به عوامل مهمی مانند برنامه‌ریزی دقیق، اعتبارات و زمان توجه کرد.

برای اینکه دریا بیم دانشگاه‌های ما تا چه اندازه در تحقق اهداف آموزش عالی موفق بوده‌اند، باید منصفانه و از روی عقل و منطق به بررسی کیفیت آموزش عالی در ایران پرداخت.

پرسش‌های اساسی این است که چرا داوطلبان مشتاق پس از ورود به دانشگاه‌ها غالباً انگیزه خود را از دست می‌دهند. چرا اکثر فارغ‌التحصیلان آموزش عالی امکان اشتغال در مشاغل و سازمان‌های مرتبط با رشته خود را کمتر می‌یابند و چرا آنان که توفیق اشتغال در زمینه دلخواه را می‌یابند عموماً آمادگی و کارایی لازم را نشان نمی‌دهند؟ در جواب باید گفت توجه به عوامل زمینه‌ساز در سطح فردی و اجتماعی از ضروریات است. افت کیفیت صرفاً در سطح آموزش عالی صورت نمی‌پذیرد. به طور هماهنگ افت در سایر سطوح آموزشی، در اخلاق و وجدان کار در سطح فردی و اجتماعی، در کیفیت تولید و در فعالیت‌های پژوهشی در کل جامعه نیز نمود آشکاری می‌یابد.

### ارکان اصلی مؤثر در کیفیت آموزش عالی





ارکان اصلی در کیفیت آموزش عالی شامل سه فاکتور اساسی استاد، دانشجو و آموزش است. بدیهی است این سه عامل جدای از یکدیگر و جدای از کل جامعه نیستند، لذا باید در ارتباط با یکدیگر در نظر گرفته شوند.

### الف- استاد

استادان دانشگاه به لحاظ آنکه از تحصیلات عالیه برخوردارند، شغل نمونه مورد احترام و برخوردار از حیثیت اجتماعی دارند و عضو جامعه علمی هستند، بنابراین مسئولیت‌ها و تعهداتی دارند که قاعدتاً شانه خالی کردن از آن‌ها از نظر وجدان اخلاقی و حرفه‌ای چندان آسان نیست. این تعهدات و مسئولیت‌ها در شرایط مطلوب جزء لاینفک و ذاتی زندگی دانشگاهی است. نقش استاد در کیفیت آموزش عالی در موارد زیر تشریح شده است:

۱- مسئولیت نسبت به دانشجویان: از عمده ترین عواملی که می تواند از یک فرد استاد خوبی ساخته و در ارتقاء کیفیت آموزش عالی موثر باشد، شوق و علاقه به تدریس و پژوهش و داشتن ارتباط نزدیک با دانشجو است. مسئولیت استاد آن است که عملاً به رشد فکری و شخصیتی و مهارت‌های حرفه‌ای دانشجویان کمک کند.

۲- تسلط استاد به رشته تحصیلی و قلمرو علمی خویش: یکی از عوامل مهم در ارتقاء کیفیت آموزش عالی، داشتن سواد و اطلاعات تجربی کافی در رشته تخصصی و مورد تدریس است. سواد یعنی آگاهی و همیشه در تکاپو و جریان رویدادها بودن. استاد دانشگاه در رشته تحصیلی و تخصصی خود می تواند از طریق تحقیقات و بررسی بنیادی حقیقت جوئی کند. اگر کسی نسبت به خود و رشته تحصیلی و تدریس خویش ایمان نداشته باشد، چگونه می تواند بر دیگری تاثیر بگذارد.

۳- اشتغال بیش از حد بعضی از استادان: اشتغال استادان در پست و مقام و یا تدریس بیش از حد سبب افت تحصیلی دانشجویان می گردد و آنان را از کار تحقیقی در کنار دانشجویان باز می دارد.

۴- مشکلات اقتصادی و معیشتی استادان: برخورداری از حداقل امکانات و تسهیلات زندگی لازمه داشتن خیالی راحت برای انجام وظیفه به عنوان معلمی علاقمند می باشد. در مجموع باید گفت



استادان دانشگاه‌ها به لحاظ مادی در مضیقه هستند و حقوق دانشگاهیان به هیچ وجه مناسب شأن اجتماعی آنان نیست.

۵- عدم ارتباط با مجامع علمی داخلی و بین‌المللی: یکی دیگر از عوامل موثر در بهبود و ارتقاء کیفیت آموزش عالی برقراری ارتباط با مجامع علمی داخلی و بین‌المللی و شرکت در گردهمایی‌ها، سمینارها و کنگره‌های داخلی و خارجی می‌باشد. این اقدام در به روز کردن معلومات استادان و قراردادن آنان در جریان آخرین یافته‌ها در زمینه‌های تخصصی و مورد تدریس کمک شایانی خواهد کرد.

۶- عدم تسلط کافی به زبان‌های خارجی: عدم تسلط کافی برخی از مدرسین و پژوهشگران دانشگاهی به زبان خارجی از دیگر عوامل کاهش کیفی است. قریب به هفتاد درصد از دانش و اطلاعات منتشره در جهان به زبان انگلیسی است، آشنایی کامل با یک زبان خارجی برای درک مفاهیم و ترجمه مطالب علمی و آشنایی نسبی با یک زبان خارجی دوم از ضروریات است.

۷- جدایی از یافته‌های علمی خارج از کشور: مشکلات اقتصادی، عدم تسلط کافی برخی از مدرسین به زبان‌های خارجی و عدم آگاهی از سیستم اطلاع‌رسانی از مهمترین عواملی هستند که ارتباط علمی با جهان را محدود ساخته و تاثیری نامطلوب بر نظام آموزش عالی خواهند داشت.

۸- شیوه نامناسب آموزش و تدریس: شیوه آموزش و تدریس در دانشگاه باید از حالت کلاسیک شرح درس، جزوه‌نویسی و یادداشت‌برداری خارج شود و اعضا حیات علمی دانشگاه باید کار آموزش را با پژوهش و کارهای عملی تلفیق کنند.

### ب- دانشجو

دانشجو از ارکان اصلی آموزش عالی بوده و می‌تواند نقش عمده‌ای در بالا بردن کیفیت آموزش عالی ایفا کند. در زیر به نمونه‌هایی از نقش دانشجو در کیفیت آموزش عالی اشاره می‌گردد:



- ۱- وجود انگیزه: دانشجویانی که با علاقه و انگیزه تحصیل می‌کنند، موفقیت تحصیلی بیشتری کسب می‌نمایند، حضور دانشجویان با انگیزه در محیط‌های آموزشی، خود در بلندمدت موجب بهبود کیفیت آموزش می‌شود. در بعضی موارد بی‌علاقگی دانشجو و پذیرا نبودن و در مواردی عدم توان علمی او باعث دلسردی استاد خواهد شد.
- ۲- مشکلات اقتصادی و معیشتی و تعهدات شغلی: این مشکل از مواردی است که در رشد پرورشی دانشجویان اثرات نامطلوبی بجای خواهد گذاشت، بعضی از دانشجویان مجبورند علاوه بر تحصیل به مشاغلی در جهت تأمین معاش خود و خانواده مبادرت ورزند. این موضوع می‌تواند در افت کیفی و تحصیلی در دانشگاه‌ها اثرگذار باشد.
- ۳- توانایی‌های ذهنی: در انتخاب رشته تحصیلی، لازم است بین توانایی‌ها و اکتسابات پیشین دانشجویان متقاضی تحصیل در رشته‌های تحصیلی مختلف و دانش و مهارت‌های پایه مورد نیاز در رشته، رابطه منطقی وجود داشته باشد.
- ۴- عدم اعتماد دانشجو به آتیه شغلی: زمانی که داوطلبان برگزیده تحصیل در دانشگاه‌ها به مراکز آموزش عالی وارد می‌شوند، امید و آفری به تأمین شغلی دارند. اما دیری نمی‌گذرد که این امید به یأس مبدل خواهد شد. زمانی که دانشجوی امیدوار به تحصیل، فارغ‌التحصیل رشته تحصیلی‌اش را در مشاغلی دیگر و یا در جستجوی شغل بیابد، دلسرد از تلاش پی‌گیر و مجدانه شده و صرفاً به ادامه تحصیل تا اخذ مدرک کی لقب‌دهنده روی خواهد کرد.
- ۵- هدایت تحصیلات تکمیلی به داخل کشور: عصر حاضر عصر انفجار دانش است. زمانی که در تمامی و یا گروهی از رشته‌های تحصیلی، به ویژه اعزام دانشجو به خارج از کشور منع و دعوت از استادان خارجی هم عملی نمی‌شود، بدیهی است که نتیجه‌ای جز رکود و ایستایی در علم و اندوخته‌ها نخواهد داشت.
- ۶- وجود روحیه مدرک‌گرایی: وجود چنین روحیه‌ای در بین دانشجویان باعث می‌گردد که آن‌ها در مقطع تحصیلات تکمیلی از اهداف آموزشی دور بمانند.



- ۷- متعدد بودن واحدهای درسی: این مورد در مقطع تحصیلات تکمیلی بخصوص در دوره کارشناسی ارشد بیشتر مشاهده می‌شود. دروسی که معمولاً در موضوعات پراکنده و در زمینه‌های مختلف بوده و اغلب تکرار دروس مقطع کارشناسی با تغییرات جزئی هستند.
- ۸- ضعیف بودن روحیه تحقیق: بخاطر روحیه مدرک گرایی و اشتغال دانشجویان و اصولاً ضعیف بودن روحیه تحقیق، فکر و ذکر دانشجو همیشه دست‌یابی به نمره قبولی است.
- ۹- عدم آشنایی کامل دانشجویان به زبان‌های خارجی: عدم آشنایی به زبان‌های خارجی، استفاده از منابع خارجی به نحو مطلوب را غیر ممکن می‌سازد. این مشکلات بخصوص در مقاطع تحصیلات تکمیلی بیشتر مشاهده می‌شود.

### ج- نظام آموزشی

- از جمله عوامل مؤثر در توسعه منظم، سیستماتیک و حساب‌شده آموزش عالی و بهبود کیفیت آن برنامه‌ریزی آموزشی و برنامه‌ریزی درسی است. در زیر به نمونه‌هایی از نقش نظام آموزشی در کیفیت آموزش عالی اشاره می‌گردد:
- ۱- عدم تطابق برنامه‌های درسی و نیازهای کارشناسی دانشجویان: باید تمامی فعالیت‌ها و برنامه‌ریزی‌های آموزشی در جهت تربیت کارشناسان و متخصصین کارآمد و محقق باشد. بدین معنا که افرادی توانا در حیطه رشته تحصیلی و قادر به حل معضلات روزمره اجتماعی تربیت شده باشند. همچنین عدم تغییر در سرفصل‌های دروس مختلف دانشگاهی از دیگر موارد قابل بررسی است.
- ۲- عدم دسترسی به کتب و مجلات خرید: وجود جدیدترین کتب و نشریات علمی در کتابخانه‌های دانشگاهی از واجبات است.
- ۳- اشکال در سیستم آموزش ابتدایی و متوسطه: دانشجو محصول نظام آموزش و پرورش ما می‌باشد. بررسی نقایص این سیستم از ضروریات است. در واقع سیستم آموزش ابتدایی و متوسطه به گونه‌ای است که روش تحقیق و تفکر را به دانش آموز یاد نمی‌دهد و کتاب‌های



درسی به هیچ وجه دانش آموز را به تفکر و تفحص وادار نمی کند و تحقیق فردی در نظام آموزشی ما جایی ندارد.

۴- عدم تناسب جذب دانشجو با معیارهای کیفی: جذب دانشجو، تعداد دانشجویان و رشته های تحصیلی از عواملی هستند که به عنوان شاخص رشد فرهنگی هر کشور قلمداد می شوند. لیکن توجه صرف به کمیت و عدم تطابق شاخص های کیفی با رشد جذب دانشجو، از جمله عواملی است که مضرات آن غیرقابل جبران است.

۵- کمبود یا فقدان وسایل کمک آموزشی: هم اکنون بسیاری از کتابخانه های دانشگاهی دنیا به انواع و اقسام فیلم های ویدیویی، علمی، نوارها، اسلایدها و... مجهز هستند. برآستی ما در این مورد چه کرده ایم.

۶- رابطه یکطرفه استاد و دانشجو: نظام آموزش عالی ما بگونه ای است که رابطه میان استاد و دانشجو هم اکنون در دانشگاه های ما یکطرفه است. به این معنی که استاد تعدادی مطالب کلاسیک را در کلاسی که شامل تخته سیاه و گچ می باشد، عنوان کرده و دانشجو ملزم به فراگیری آن است. این ارتباط فاقد هرگونه خلاقیت، پویایی و تحرک است.

۷- نسبت تعداد استاد به دانشجو: این میزان یکی از معتبرترین و کاربردی ترین روش های سنجش کیفیت دانشگاههاست که در تمام دنیا نیز رایج می باشد. در دانشگاه های ما این میزان نشانگر کیفیت آموزشی نامطلوب است.

#### د- جمع بندی و پیشنهادات

اکثر صاحب نظران حوزه آموزش عالی به این امر اذعان دارند که دانشگاه ها در چشم انداز سال های آتی خود با چالش های متفاوتی روبرو خواهد شد که از مهمترین آن ها بین المللی شدن، نوآوری و خلاقیت، ارزیابی کیفیت و انسجام در علم و دانش می باشد. از این میان بحث کیفیت و بهبود و ارتقاء آن از اهمیت خاصی برخوردار می باشد. نتایج تحقیقات حاکی از این امر است که افزایش هزینه ها در آموزش عالی و به عبارتی تخصیص منابع بیشتر به آموزش عالی در قبال بازده و فرآورده های کمتر، ناشی از فقر کیفیت در نظام آموزش عالی و فعالیت های آن است از سوی دیگر



شواهدی وجود دارد مبنی بر اینکه در ایران، دانشگاه‌ها در سطح مطلوب و قابل قبولی قرار نداشته و از سویی برسر راه کیفیت آن‌ها مسائل و مشکلات متعددی وجود دارد که منجر به پایین آمدن سطح کیفی آن‌ها شده است. بهبود کیفیت تن‌ها از طریق ایجاد یک فرهنگ رشد مداوم و خود - ارزیابی نهادین‌های حاصل خواهد شد و این مستلزم استقرار یک سیستم کارآمد ارزیابی و ایجاد تغییرات مورد نیاز و تدریجی در نگرش و طرز تلقی اعضای هیأت علمی می‌باشد. ارزیابی درونی چنان است که جمیع تمام این خصوصیات است. نتایج تجربیات بین‌المللی و ملی مؤید این امر است. بنابراین می‌بایست این رهیافت (ارزیابی درونی) در سطح کلیه گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های کشور انجام شود، تا بستر لازم جهت نهادینه شدن فرهنگ ارزیابی و بهبود و ارتقاء کیفیت در نظام آموزش عالی کشور مهیا و بلکه خود این امر عامل اصلی در جهت تحقق این هدف گردد. اما آنچه تکرار آن ضروری می‌نماید این است که در حال حاضر حرکت گسترده و بدیعی در نظام آموزش عالی کشور ایجاد شده است. ادامه این حرکت مثبت و سازنده که در صورت تداوم در نهایت به ایجاد یک سیستم تضمین کیفیت و افزایش کارآیی و اثربخشی (بهره‌وری) نظام‌های دانشگاهی منجر می‌شود، بیش از همه در گرو تشکیل شورای عالی اعتبارسنجی در وزارتخانه و اعتقاد راسخ همه مسئولین ستادی وزارتخانه به انجام و تداوم این امر می‌باشد.

بنابراین توصیه می‌شود که هرچه سریعتر تمهیدات لازم در این خصوص که مهمترین آن‌ها تصویب آئین‌نامه ارزیابی درونی و تشکیل کمیته کشوری ارزیابی درونی می‌باشد، اندیشیده شود. همچنین نظام آموزش عالی علیرغم توسعه کمی چند ساله اخیر نتوانسته مهمترین رسالت خود را که تربیت نیروی انسانی متخصص، ارتقای سطح فرهنگ عمومی و رشد فضایل اخلاقی و گسترش مرزهای دانش و تامین نیازهای پژوهشی باشد، برآورده سازد. تمام نظام‌های آموزشی در جهان به نوعی با مسایل مواجه هستند و این مشخصه پویایی آنهاست. آنچه مهم است لزوم آگاهی از وجود مسائل و توسل به نگرش‌های عملی در پیدا کردن راه حل‌های آنهاست. ارکان اصلی مؤثر در کیفیت آموزش عالی سه فاکتور عمده استاد، دانشجو و نظام آموزشی است که جدای از یکدیگر و از کل جامعه نیستند. هر کدام از این عوامل دچار مشکلات و کاستی‌هایی هستند که باید در



ارتباط با یکدیگر مطالعه و ارزیابی شوند. مروری به شیوه‌ها و راه‌حل‌های معمول در سایر کشورها می‌تواند زمینه مناسبی برای بررسی نواقص موجود و ارائه راه‌حل‌های خلاق، متناسب با مقتضیات فرهنگی و اجتماعی کشور، فراهم سازد.

با توجه به آنچه گفته شد پیشنهادی می‌شود که:

۱- امکانات و تمهیدات لازم جهت آموزش این رهیافت؛ جهت آشنایی اعضای هیأت‌علمی با فلسفه، هدف و چگونگی اجرای ارزیابی درونی اندیشیده شود.

۲- همانگونه که قبلاً نیز ذکر شد بحث ضمانت اجرایی و عملی نمودن پیشنهادات و نتایج حاصل شده از این امر، یکی از مسائل و سؤالات اکثر گروه‌های درگیر این طرح است، نگاهی به تجارب بین‌المللی نیز در این خصوص و نیز عامل مؤثر و عمده جهت نهادینه نمودن فرهنگ ارزیابی همگی بیانگر این امر هستند که شورای عالی اعتبارسنجی می‌بایست در نظام آموزش عالی کشور تشکیل شود، که یکی از زیر کمیته‌های آن کمیته کشوری ارزیابی درونی خواهد بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود که شرایط لازم جهت تحقق این امر مهیا گردد.

۳- اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی به عنوان یک طرح پژوهشی در نظر گرفته شود و برای مجریان آن امتیاز پژوهشی محسوب گردد. این امر باعث می‌شود که اعضای هیأت‌علمی با انگیزه و شور و اشتیاق بیشتری به سمت انجام آن گام بردارند.

۴- پشتوانه مالی لازم برای انجام چنین امری تدارک دیده شود. بودجه تخصیصی که در حال حاضر به گروه‌های داوطلب تعلق می‌گیرد در مقایسه با سایر طرح‌های پژوهشی، ناچیز و قابل مقایسه نمی‌باشد. با توجه به این واقعیت که در حال حاضر فرهنگ ارزیابی در نظام آموزش عالی گسترش لازم را پیدا نکرده و نهادینه نشده، برای تحقق این اهداف، تدارک مشوق‌ها و پشتوانه‌های مالی می‌تواند به تسهیل این امر کمک مؤثری بنماید.

۵- استقلال بیشتری به گروه‌ها داده شود و این امکان مهیا گردد که گروه‌ها بر اساس نتایج حاصله، یکسری تغییرات لازم و ضروری را در ساختار آموزشی و پژوهشی گروه اعمال کنند.

۶- هماهنگی‌های درون دانشگاهی بیشتر شده و کلیه معاونت‌های دانشگاه به ضرورت، اهمیت و فلسفه انجام چنین طرحی واقف گشته و در این راه از هیچ کوششی دریغ نوزند.



۷- تجربه نشان داده که اجرای طرح ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی در قالب پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی، مناسبترین نحوه انجام این طرح بوده و خود این امر باعث تشویق بقیه گروه‌ها به انجام این امر بوده است. بنابر این پیشنهاد می‌شود که پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی خصوصاً در حوزه علوم تربیتی به این سمت سوق داده شود.

همچنین به منظور ارائه اعتلای کیفیت آموزش عالی کشور می‌توان موارد عمده زیر را پیشنهاد نمود: ۱- استخدام و جلب همکاری اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها به صورتی مشروط، بدین معنا که استادان تمام وقت دانشگاه‌ها، ملزم به تألیف، تحقیق، ترجمه و یا سایر فعالیت‌های آموزشی باشند.

۲- برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای اعضای هیئت علمی، بویژه اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام.

۳- افزایش و تأمین حقوق مدرسین و مزایان آنان به تناسب نرخ تورم در جامعه.

۴- فراهم نمودن تسهیلات هرچه بیشتر رفاهی برای دانشجویان.

۵- فراهم کردن شرایط برای تدریس دروس به شیوه علمی و افزایش تعداد واحد دروس عملی.

۶- برپایی کنفرانس‌های علمی به صورت منظم و دائمی.

۷- برپایی جلسات و سخنرانی‌های علمی دانشجویی.

۸- چاپ و انتشار مجلات علمی دانشگاهی و مجلات دانشجویی.

۹- افزایش واحدهای اختیاری.

۱۰- فراهم نمودن شرایط جهت سهولت دسترسی به کتب و مجلات جدید و برپا کردن نمایشگاه‌های کتاب.

۱۱- تجدید نظر در سرفصل‌ها و محتوای دروس دانشگاهی با تشکیل کمیته‌های تخصصی.

۱۲- فراهم کردن امکانات، بودجه و حمایت از طرح‌های پژوهشی.

۱۳- سوق دادن دانشجویان به تحقیقات کاربردی و عملی به جای تحقیقات کتابخانه‌ای.

۱۴- فراهم آوردن امکانات ارتقاء برای مربیان آموزشی دانشگاه‌ها.

۱۵- گسترش امکانات و آموزش‌های مربوط به بهره‌برداری از نظام‌های اطلاع‌رسانی.





### فهرست منابع

- ایلی، خدایار؛ (۱۳۸۹)، ارزیابی ماهیت نظارت و ارزیابی جاری در آموزش عالی کشور، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، به کوشش محسن خلیجی و محمد مهدی فرقانی؛ جلد ۲، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.
- بازرگان، عباس؛ (۱۳۷۵)، مقدم‌های بر ارزیابی آموزشی و الگوهای آن؛ همدان: دانشگاه بوعلی سینا.
- بازرگان، عباس؛ (۱۳۶۹)، مراحل برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی و ارزیابی آن، دانش مدیریت؛ شماره ۹ و ۱۰.
- بازرگان، عباس؛ (۱۳۷۱)، نگاهی به کاربرد روش‌های ارزیابی در برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی، دانش مدیریت؛ شماره ۲۰.
- بازرگان، عباس؛ (۱۳۸۴)، ارزیابی درونی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی؛ سال سوم، شماره ۳ و ۴.
- بازرگان، عباس؛ (۱۳۷۵)، کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه‌های ملی و بین‌المللی، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، به کوشش محسن خلیجی و محمد مهدی فرقانی؛ ج ۱، شماره ۱۲۷، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.
- بازرگان، عباس؛ (۱۳۸۶)، کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه‌های ملی و بین‌المللی، فصلنامه رهیافت، شماره ۱۵۵.
- بازرگان، عباس؛ (۱۳۸۰)، ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها، فرایند عملیاتی)؛ تهران: انتشارات سمت.



- بازرگان، عباس و همکاران؛ (۱۳۸۸)، رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقاء مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)؛ دوره جدید، سال پنجم، شماره ۲.
- بازرگان، عباس؛ (۱۳۸۹)، آغازی بر ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران: چالش‌ها و چشم‌اندازها، ترجمه داوود حاتمی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، سال ششم ۱-۲، شماره مسلسل ۱۵ و ۱۶.
- بازرگان، عباس؛ (۲۰۰۱)، گزارش شماره یک ارزیابی درونی؛ سازمان سنجش آموزش کشور، مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی.
- گروه مشاوران یونسکو؛ (۱۳۷۳)، فرایند برنامه‌ریزی آموزشی، ترجمه فریده مشایخ، تهران: انتشارات مدرسه.
- بولا، اچ.اس؛ (۱۳۷۵)، ارزشیابی طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی برای توسعه، ترجمه خدایار ابیلی، تهران، مرکز انتشارات مؤسسه بین‌المللی روش‌های آموزش بزرگسالان.
- بازارگادی، مهنوش؛ (۱۳۸۸)، اعتباربخشی در آموزش عالی، تهران، انتشارات صباح.
- گزیده مقالات دایره‌المعارف آموزش عالی؛ (۱۳۷۶)، ویراستاران: یوسف محمد نژاد و داوود حاتمی، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- محمدی، رضا؛ (۱۳۹۱)، ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی ریاضی دانشگاه صنعتی امیرکبیر؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران).
- گروه ارزشیابی آموزشی؛ (۱۳۸۰)، مجموعه عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزیابی درونی، گزارش شماره ۳ الف/۳/۸/۱۴.
- Bazargan, A.; (۲۰۰۱), The Role of Regional Accreditation Mechanisms in Improving Higher Education Quality: A case of the Middle East.
- International Conference on the University of the ۲۱ Century; Oman...



- Clark ,Donald; (۱۹۹۷) ,Training Handbook ,Sanfransisco.Berrett-Koehler publishing ,inc. Internet:<http://www.nwlink.com/~donClark/hrd/sat-html>.
- Government Accounting Office. (۱۹۹۲) ,Program Evaluation Issues. NSF Evaluation Hand Book.
- Guharja J.E.:(۱۹۹۹) ,Response on New Paradigm in Higher Education Internet: <http://www1.rad.net.id/Hi-Ed-Seminar/Paper/di.html>.
- Izadi M.(۱۹۹۶).Quality in Higher Education; Journal of Industrial Teacher Education:vol۳۳,NU۲.Internet:<http://Scholar.vib.Vt.edu/Ejournals/JITE/V۳۳htm>.
- Heywood ,Lindsay(۲۰۱۱); A comprehensive Framework for Quality Evaluation and Improvement in Universities. Internet: <Http://www.Quality.Nits.gov/>.
- House ,Ernest R. (۲۰۰۹); New direction In Educational Evaluation; London ^ Philadelphia; Flame press.
- Lamicq ,H& Jensen ,H.T.(۲۰۱۰); Towards Accreditation Schemes for Higher Education In European.Final Project Report.
- Patton ,MQ (۱۹۹۷) ;Utilization-Focused Evaluation; ۳ed; London:sage.
- Rowntree. D. (۲۰۰۷) ,Assessing Students. London.
- ۲۸-Tovar ,Edmundo (۲۰۱۰) ,A practical Case for The Self – Evaluation Management of an European Computer science School , Education conference In University of Madrid.
- ۲۹-Worthen ,Blaine R. & James R. Sanders;(۱۹۸۷).Educational Evaluation ; Longman Inc