

دانشگاه فرهنگیان  
دوفصلنامه پژوهش در تربیت معلم  
سال دوم، شماره یک، بهار و تابستان ۱۳۹۷

## عوامل مؤثر در نهادینه‌سازی فرهنگ ارزیابی در دانشگاه فرهنگیان

ایوب ابراهیمی<sup>۱</sup>

حسینی سرمدی انصاری<sup>۲</sup>

بیژن عبدالمهی<sup>۳</sup>

محمدرضا هداوندی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۱/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۲/۱۵

### چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر، شناسایی عوامل مرتبط با نهادینه‌سازی فرهنگ ارزیابی در دانشگاه فرهنگیان است. روش تحقیق به لحاظ نوع آن، مقطعی و از حیث هدف، کاربردی و بر اساس نحوه گردآوری داده‌ها، توصیفی-پیمایشی است. در این پژوهش، از روش تحلیل عامل اکتشافی استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش شامل مدیران و معاونین (شاغل در استان، دانشکده‌ها و مراکز تابعه) به تعداد ۲۹۹ نفر بود. با توجه به شرایط پژوهش، از روش سرشماری به‌عنوان راهبردی برای تحلیل عاملی استفاده شده است. برای شناسایی و استخراج عوامل نهادینه‌سازی فرهنگ نظارت و ارزیابی، از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. بر اساس یافته‌های پژوهش، چهار عامل اصلی مرتبط با فرهنگ ارزیابی به ترتیب، ۱- طرح‌ریزی و توسعه نگرش مثبت به رویکرد ارزیابی در دانشگاه با ۵ زیرعامل، ۲- اشاعه، مداومت و پایدارسازی دیدگاه سیستمی در دانشگاه با ۶ زیرعامل، ۳- انسجام‌بخشی و جاری‌سازی رویکردهای نظام ارزیابی در دانشگاه با ۷ زیرعامل و ۴- هدف‌مداری دانشگاه با ۴ زیرعامل شناسایی شده و بر همین اساس ۵۳/۲۳ درصد واریانس مربوط به فرهنگ ارزیابی تبیین شده است.

کلمات کلیدی: ارزیابی، فرهنگ ارزیابی، دیدگاه سیستمی، اشاعه ارزیابی

ebra.au@gmail.com

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی تهران

۲. مسئول نظارتی و ارزیابی دانشگاه فرهنگیان استان همدان

۳. دانشیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی تهران

۴. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی تهران

## مقدمه

دانشگاه نبض حیات جامعه و نقطه‌ی اساسی پیشرفت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی هر کشور است. اهتمام به این نهاد و اصلاح آن موجب اصلاح جامعه خواهد شد و غفلت‌ورزی نسبت به این نهاد منجر به انحطاط آن و در نتیجه زوال جامعه خواهد شد. امروزه نقش و جایگاه دانشگاه در پیکره‌ی یک کشور برای همگان محرز و غیرقابل انکار است. در دنیای امروز وجه تمایز نظام دانشگاهی در تربیت منابع انسانی جامعه و حرکت به سوی بیداری و تحول بنیادین‌های اجتماع بر کسی پوشیده نیست. تقاضا برای دانش به میزان چشمگیری در حال افزایش است. تقاضای روبه رشد دانش ایجاب می‌کند که افراد ذی‌نفع، خواهان اطلاعات کافی از نظام علمی باشند. در همین راستا از نظام دانشگاهی انتظار می‌رود که خود را به صورت شفاف در معرض ارزیابی قرار دهد و اطلاعات متنوعی از منابع، درون‌دادها، فرآیندها، برون‌دادها و پیامدها را در اختیار قرار دهد و پاسخ‌گویانه در خصوص چگونگی عملکرد و اثربخشی گزارش نماید (تامسک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). لذا در دو دهه‌ی گذشته تأکید و تمرکز بر ارزیابی، چه به صورت سازوکار هدایتی (کنترلی) و چه به صورت سازوکار بهبود بخشی به‌روشنی روبه افزایش است.

نظامهای آموزش عالی از جمله عناصر بنیادین هر جامعه‌ای محسوب شده و همواره نقشی اساسی در ایجاد تحولات جوامع بشری ایفا می‌کنند. نتایج، برون‌دادها و پیامدهای عملکردی این نظام‌ها به‌گونه‌ای است که می‌تواند کشورها را در مجموعه‌ی کشورهای توسعه‌یافته، در حال توسعه یا عقب‌مانده قرار دهد (حاتمی و محمدی، ۱۳۹۰).

در نسل اول ارزیابی (دهه ۳۰ و ۴۰ میلادی) بر اندازه‌گیری، در نسل دوم (دهه ۴۰ و ۵۰) بر توصیف با هدف بهبود، در نسل سوم (دهه ۶۰ تا ۷۰) بر قضاوت و مداخله و در نسل چهارم بر اهمیت نگاه کل‌گرا، مثبت و سیستمی به فرآیندهای پیچیده و کیفی ارزیابی و ضرورت مشارکت، تعامل و گفتگوی افراد ذینفع تأکید شده است (دالبرد و استوبر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵).

امروزه با وجود برخی از فعالیت‌های صورت گرفته، به‌ویژه در سال‌های اخیر، عرصه‌ی علمی و دانشگاهی با استقرار کامل نظام جامع ارزیابی فاصله دارد و خودارزیابی به‌عنوان پایه و اساس تضمین کیفیت، هنوز در دانشگاه‌ها به‌طور درون‌زا شکل نگرفته است و حالت

1. Tomusk

2. Dalbert &amp; Stober

پذیرندگی کمتری در این مهم به چشم می‌خورد (لارسن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵).

در دو دهه اخیر تحولات و چالش‌هایی نظیر روند جهانی‌شدن، توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات، دانش‌محور شدن اقتصاد، افزایش کمی دانشجویان و کاهش بودجه سرانه آن‌ها و همچنین افزایش رقابت بین مؤسسات آموزش عالی در سطح بین‌المللی و تقاضا برای پاسخگویی بیشتر، توجه به کیفیت آموزش عالی را هدف قرار داده و موجب تأکید بیشتر بر ضرورت کارکرد ارزشیابی در نظام‌های آموزش عالی جهان شده است (ایتون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). در این راستا، نتایج پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که موفقیت کوشش‌های مربوط به بهبود کیفیت، ریشه در اراده معطوف به ارزیابی در نظام آموزش عالی کشور دارد. بنابراین، در اغلب کشورهای جهان برای ارتقای کیفیت نظام‌های آموزش عالی، حساسیت ویژه‌ای به وجود آمده است و نیاز روزافزونی نسبت به ارزیابی کیفیت دانشگاه‌ها و سایر مراکز آموزش عالی، در اغلب کشورهای جهان احساس می‌شود.

به نقل از فراست خواه (۱۳۸۸)، والدروند و کاونار<sup>۳</sup> (۱۹۹۳) از مطالعات خود به این نتیجه رسیده‌اند که تفاوت‌های فرهنگی و ساختاری در نظام‌های علمی به تعاریف متفاوت و انتظارات متعددی از کیفیت و متعاقب آن، ارزیابی انجامیده است.

در میان دانشگاه‌های متعددی که وظیفه آموزش دانشجو و پرورش نیروهای ویژه آینده هر جامعه را بر عهده دارند، مؤسسات آموزش عالی تربیت‌معلم به لحاظ اهمیت و نقش ویژه در تربیت معلمان کارآمد و شکوفایی نسل آینده، در حد قابل توجهی از سایر مؤسسات آموزش عالی متمایز هستند. طبق اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (بند ۱ - کلیات)، این دانشگاه متولی تربیت نیروی انسانی موردنیاز وزارت آموزش و پرورش است و از این رو، دانشگاهی مأموریت‌گرا و دارای رسالتی روشن و هدفمند است و بدون تردید رصد و پایش فعالیت‌ها و تحلیل فرایندهای مختلف آن طی مسیر تحقق اهداف پیشرو، بیش از هر دانشگاه دیگری ضرورت می‌یابد. لذا پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این سؤال اساسی است که عوامل مرتبط با ترویج فرهنگ ارزیابی، با توجه به بافت منحصر به فرد دانشگاه فرهنگیان کدام‌اند.

1. Larsen

2. Eaton

3. Van der Wende & Kouwenaar

## مبانی نظری

از نظر لغوی واژه ارزیابی<sup>۱</sup> به معنی تعیین ارزش هر چیزی است (معین، ۱۳۷۹). اولین تعریف ارزیابی به نام رالف تایلر ثبت شده است. وی ارزیابی را وسیله‌ای برای تعیین میزان رسیدن برنامه یا برنامه‌هایی به اهداف آموزشی از پیش تعیین شده می‌داند. در این تعریف، هدف‌های آموزشی به تغییرات مطلوب اشاره می‌کنند که انتظار می‌رود در اثر اجرای برنامه آموزشی در رفتار فراگیران حاصل آید (محمدی، ۱۳۸۷).

با توجه به مفهوم و تعاریف ارزیابی، نقش‌های زیادی برای آن متصور است که وابسته به هدف، زمان و نحوه اجرای ارزیابی است. در این رابطه یکی از نقش‌های مهم ارزیابی پاسخگویی است. برای پاسخگویی باید فعالیت‌های انجام شده، مورد ارزیابی قرار گیرد. فرایند ارزیابی می‌تواند بازخوردهایی را فراهم آورد که مشخص سازد چه چیزهایی خوب انجام شده و چه چیزهایی به اصلاح و بهبود احتیاج دارند. بنابراین فرهنگ ارزیابی از سه عنصر مشخص روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و ساختاری-مدیریتی تشکیل شده است که فرایندهای معینی را در حوزه‌های مختلف آموزشی، پژوهشی، فرهنگی، اداری و مالی فراهم می‌کند.

یکی از مفاهیم بسیار مهم که نقش زیادی در نحوه عملکرد و کارایی نهادهای آموزشی به‌ویژه دانشگاه‌ها دارد، مفهوم کیفیت و نظام ارزیابی مبتنی بر آن است. در دهه‌های اخیر با توجه به چالش‌های آموزش عالی، لزوم توجه به ارزیابی کیفیت بیش‌ازپیش موردتوجه قرار گرفته و نهادها و سازمان‌های مستقل و تخصصی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در آموزش عالی جهان توسعه‌یافته است (دیکسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶)، چراکه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی نقش مهمی در توسعه جامعه دانایی محور ایفا می‌کنند (عزیزی، ۱۳۸۸)، به نقل از سعادت‌طلب، گیائی ندوشن، ۱۳۹۳). در چنین شرایطی، دانشگاه‌ها وقتی قادر به حفظ جایگاه و ایفای نقش خود خواهند بود که اهمیت و ضرورت بازاندیشی، بازسازی و بازآفرینی را در مواجهه با چالش‌های پیش روی خود درک کنند و بر اساس رویکردهای اقتضایی ارزیابی، به دنبال کاربست راهبردهای بخردانه اثربخشی باشند (امین بیدختی و عیدی، ۱۳۸۵). نظام اعتبارسنجی در آموزش عالی، با هدف کیفیت و از طریق تعامل میان دولت و دانشگاه‌ها، یکی از مهمترین الزامات نظام علمی کشور در جهت استقرار

1. Evaluation

2. Dickeson

فرایند اطمینان از کیفیت در آموزش عالی است. همچنین لزوم پاسخگویی در قبال جامعه، برقراری عدالت آموزشی، افزایش کیفیت مؤسسات آموزش عالی در بعد آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی و عوامل متعدد دیگر، از دلایل توجه به کیفیت نظام‌های آموزشی هستند (لوکولا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). از طرفی، نظام‌های آموزش عالی، به‌عنوان بارزترین نمود سرمایه‌گذاری نیروی انسانی، سهم قابل‌توجهی از بودجه کشور را به خود اختصاص می‌دهند و نقشی تعیین‌کننده در ابعاد گوناگون اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه دارند (باکر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). از این رو، اطمینان از کیفیت مطلوب نحوه عملکرد آن‌ها در سایه پایش علمی و مبتنی بر واقعیت‌های سازمانی، جلوگیری از هدررفت سرمایه‌های انسانی و مادی، همچنین داشتن توانایی رقابت در دنیای آینده که در آن کیفیت، مهمترین مؤلفه برای ادامه حیات هر سازمان است، ضرورتی انکارناپذیر است.

کیفیت از جمله دغدغه‌ها و چالش‌های فراروی نظام آموزش عالی است که اخیراً علاقه‌مندی به آن در آموزش عالی و دانشگاه‌ها به‌طور چشمگیری افزایش یافته است (کیتونن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸؛ مانیاگا<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸، نگ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸). بنا بر اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران، آموزش عالی وارد دوران جدیدی شده است که رقابت و کیفیت، مشخصه‌های اصلی آن محسوب می‌شود. از این رو، از یک طرف نهادها و سازمان‌های بین‌المللی، منطقه‌ای و ملی گوناگونی برای ارزیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی، پاسخگویی، بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی دانشگاه‌ها به وجود آمدند و از طرف دیگر، تجربیات مربوط به سنجش کیفیت در آموزش عالی از طریق ارزیابی درونی مستمر واحدهای آموزش عالی (گروه/ دانشکده/ دانشگاه) و سپس اجرای ارزیابی بیرونی مستمر به‌وسیله سازمان یا مؤسساتی خارج از واحد آموزش عالی رایج شد (فراستخواه ۱۳۸۸).

رشد کمی بدون توجه به بعد کیفی آن، هدر دادن سرمایه و اتلاف منابع و پس‌روی از عرصه‌های بین‌المللی را در پی خواهد داشت. برای مواجهه با این نگرانی، نظام‌های اعتبارسنجی در اغلب کشورهای دنیا به وجود آمده است. در ایران نیز برای ارزیابی کیفیت دانشگاه‌ها کوشش‌هایی انجام گرفته است، اما این تلاش‌ها در صورتی می‌تواند به بهبود کیفیت بیانجامد که در قالب یک نظام ارزیابی و اعتبارسنجی طراحی شده، برای اجرای آن

1. Loukkola  
2. Baker  
3. Kettunen  
4. Manyaga  
5. Ng

ساختار سازی شود (بازرگان، ۱۳۸۸؛ فراستخواه ۱۳۸۸).

در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، هیچ دارویی نیست که بتواند تمام دردهای کیفیت را شفا دهد و باید کیفیت، آموزش، رشد حرفه‌ای مستمر مربیان آموزشی و توسعه رهبران تحولی مورد تأکید قرار گیرد (جوادی و عرب بافرانی، ۱۳۹۳). این مهم در سایه باور پیشنهادها و الزامات مورد نیاز کیفیت بخشی است که با رصد داوطلبانه، پایش آگاهانه و ارزیابی مستمر، مشارکتی و مبتنی بر باور عمیق اصلاح‌گری از سوی عوامل دخیل در کیفیت محقق خواهد شد (لوماس، ۲۰۰۴)<sup>۱</sup>. آنچه امروزه چالش جدی کیفیت و کیفیت پروری در دانشگاه‌ها است، نگاه به کیفیت با جنبه دستوری و تجویزی آن است که در نسخ مختلف مستند شده و توسط گروه یا گروه‌هایی از گروه یا گروه‌های خاصی تقاضا می‌شود (ایتون، ۲۰۰۶)<sup>۲</sup>. این در حالی است که کیفیت از جمله مؤلفه‌های مؤثر سازمانی است که همواره نوع نگاه و نگرش نیروی انسانی، شکل‌دهنده آن بوده و ریشه در باورها، برداشت‌ها و اعتقادات سازمانی خالقان آن دارد.

بدون تردید در بعد روان‌شناسی و جامعه‌شناسی، مقوله ارزیابی، ظهور و بروز روحیه ضعف‌شناسی، نقدپذیری، آینده‌نگری، باورمندی و تعهد شغلی در ارکان مختلف نیروی انسانی می‌تواند فرهنگ پایش و ارزیابی علمی، مستند و مستدل را بیافریند که برآیند آن فرهنگ کیفیت و تحقق کیفیت است. اگر دغدغه هریک از عوامل نیروی انسانی در مؤسسات آموزشی، عملکرد بهتر باشد، وضع موجود برایشان قانع‌کننده نیست و همواره درصدد ایجاد وضع مطلوب‌تری خواهند بود. این، همان پیش‌نیاز اساسی ترویج فرهنگ ارزیابی است. البته حلقه مفقوده کیفیت که برآیند ذاتی ارزیابی علمی، اعتبار یابی و اعتبارسنجی دقیق است، آنی‌نگری به آن است.

درحالی‌که کیفیت پدیده‌ای فرایندی و مستمر است که رصد پیوسته به منظور جلوگیری از انحراف در مسیر اهداف آن، انکارناپذیر است، رصد فرآیند نیز در گروه و قبول و اعتماد به نتایج پایش، مداوم است و ارزیابی بدون مزاحم خواهد بود. بنابراین تحول در عملکرد یعنی تحول در ذهن و اندیشه که خود، سایر زمینه‌ها را متحول می‌سازد و این نیازمند شکل‌گیری فرهنگ جدیدی در بطن و بستر فرهنگ سازمانی است که فرهنگ ارزیابی نام دارد.

نگاهی به روند تحولات جاری نظام آموزش عالی، حاکی از آن است که آموزش عالی

1. Lomas

2. Eaton

بایستی ضمن توجه به بحران افزایش کمی و تنگنای مالی، به بهبود، ارتقاء و تضمین کیفیت با صرف منابع در محیط آموزش عالی نیز بپردازد. هنگامی که از بهبود، ارتقاء و تضمین کیفیت سخن به میان می‌آید، باید این واقعیت را پذیرفت که نوعی نارضایتی از وضع موجود پدیدار شده است.

بدون شک، نظام آموزش عالی زمانی دارای کیفیت خواهد بود که فاقد هرگونه کثرت و کاستی باشد و برطرف کردن نارسایی‌ها و کاستی‌های نظام و تضمین کیفیت آن، مستلزم استقرار یک نظام مناسب ارزشیابی و اعتبارسنجی است. لذا می‌توان گفت بهبود و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی از یک طرف و مسئولیت‌پذیری، پاسخگویی و شفافیت امور و عملکردها از طرف دیگر بایستی جزء دغدغه‌های اصلی باشد. از سوی دیگر، اگر کیفیت، ترکیبی از کارایی، اثربخشی، بهره‌وری، مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی قلمداد شود، می‌توان به این امر اذعان نمود که کیفیت میسر نخواهد شد مگر اینکه یک نظام کارآمد ارزیابی و اعتبارسنجی در جهت حصول به تضمین کیفیت ایجاد شده و استقرار یابد (تولایی، ۱۳۸۶).

بنابراین فراهم کردن زمینه پاسخگویی و بهبود کیفیت آموزش و یادگیری، از اصول اساسی تضمین کیفیت به حساب می‌آیند، ضمن اینکه کارکرد پاسخگویی، خود سه حوزه گسترده پاسخگویی در برابر دولت و تأمین‌کنندگان منابع مالی را در این خصوص که آیا بودجه عمومی به صورت مناسبی هزینه می‌شود یا خیر در برمی‌گیرد: پاسخگویی به مصرف‌کنندگان و خصوصاً دانشجویان در این زمینه که آیا تجربه آموزشی مناسب و قابل‌قبولی برای آنها فراهم شده و یا برنامه و فعالیت‌هایی که وعده داده شده بود، مطابق با تعهدات هستند، پاسخگویی به عموم مردم، در این خصوص که اصول و فعالیت‌های درون نظام آموزش عالی مناسب هستند و می‌توانند آینده علمی و فنی و در نهایت توسعه همه‌جانبه کشور را تضمین نمایند. بر همین اساس در حوزه پاسخگویی، تضمین کیفیت به‌عنوان سازوکاری برای نظارت بر عملکرد در جهت رشد و بهبود مستمر مطرح است.

در وضعیت رقابتی موجود و در محیطی که تغییرات پی‌درپی و نوآوری‌های مداوم، اصلی‌ترین ویژگی آن است، تنها سازمان‌هایی موفق خواهند شد که نقش استراتژیک منابع انسانی خود را درک کنند و دارای منابع انسانی ماهر، دانش‌محور، شایسته، نخبه و توانمند باشند (حکیمی و همکاران، ۱۳۹۱)، زیرا منابع انسانی، با ارزش‌ترین عامل تولید و مهم‌ترین سرمایه، منبع اصلی مزیت رقابتی، ایجادکننده قابلیت‌های اساسی و ثروت واقعی هر سازمان

به شمارمی آید، لذا سرمایه‌گذاری در حوزه‌های شناخت استعدادها، پایش عملکردها، افزایش مهارت‌ها و هدایت شناخت برای ارتقای آن‌ها امری ضروری است و با تکیه بر این پتانسیل علمی و مجرب می‌توان کیفیت را در راستای نیل به اهداف از پیش تعیین‌شده تحقق بخشید.

نتایج به‌دست‌آمده از پژوهشی توسط ملکی آوارسی و صادقی باروجی (۱۳۹۳) با عنوان تعیین میزان گرایش اعضای هیئت علمی به فرهنگ کیفیت نشان می‌دهد که میزان گرایش اعضای هیئت علمی در تمامی مؤلفه‌های فرهنگ کیفیت شامل اهداف کیفیت، تعهد به کیفیت، توسعه و توانمندسازی و مشارکت در امور، بالاتر از متوسط بوده و از وضعیت مطلوبی برخوردارند. علاوه بر این، نتایج پژوهش سعادت طلب و غیائی ندوشن (۱۳۹۳) در بررسی عوامل مؤثر بر نهادمند سازی نظام ملی اعتبارسنجی در آموزش عالی ایران، حاکی از آن است که عوامل ساختاری، فرهنگی و اقتصادی، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری و استقرار نظام ملی اعتبارسنجی در آموزش عالی ایران دارند.

نتایج پژوهش مشبکی و محمودزاده (۱۳۹۲) در بررسی نقش مراکز ارزیابی در ترویج فرهنگ نظارت و بازرسی با تأکید بر رویکردی نوین بر مکانیسم‌های نظارت و بازرسی، حاکی از آن است که موانع اجرایی نظارت و بازرسی عبارت‌اند از: ناکارآمدی مکانیسم‌های سنتی نظارت و عدم توجه به نظام‌های جدید نظارتی، نبودن معیارهای شفاف و مشخص برای سنجش و نظارت سازمانها، نبودن رابطه مشخص بین نتایج بازرسی‌ها و تشویق، تنبیه و یا جبران خدمات افراد و سازمان‌ها، بالا بودن هزینه‌های نظارتی و عدم توجه به تحلیل هزینه فایده، تفویض نکردن اختیارات لازم به بازرسان، نبودن ضمانت‌های اجرایی لازم در قانون تشکیل سازمان بازرسی کل کشور، ناکارآمدی قوانین نظارت و بازرسی، بروکراسی شدید و به کار بردن بسیاری از مقررات دست‌وپاگیر در سازمان‌های نظارتی.

موانع ساختاری نظارت و بازرسی نیز عبارت‌اند از: انجام ارزیابی‌های موازی توسط نهادها و سازمانهای مختلف و عدم هماهنگی میان آن‌ها، بی‌توجهی به بازرسی سازمان‌های کشور به‌عنوان یک کل (نگرش سیستمی)، نبودن ساختارهای اطلاعاتی صحیح و جامع، هم‌چنین فقدان یک سازمان کنترل و هماهنگ‌کننده. علاوه بر این‌ها، بی‌اعتقادی و ناباوری مدیران سازمان‌ها نسبت به اهمیت و فایده بازرسی، عدم شایستگی مدیران برخی از سازمان‌ها و ناخشنودی آن‌ها از بازرسی و نظارت، منفی‌نگری در امر بازرسی و توجه صرف به نقاط ضعف، تلقی بازرسی مساوی با بی‌احترامی و بی‌اعتمادی، فقدان یا کمبود



حس خود نظارتی در بین مدیران، بی‌توجهی به بازرسی اجتماعی و نظارت همگانی، تلاش برخی از نهادها برای ایجاد نوعی تقدس برای خودشان که خود را از نظارت معاف نمایند، سعی برخی از مدیران (متخلف) در جهت سیاسی جلوه دادن امر نظارت، برخورد برخی از بازرسان، با سازمان‌ها یا افراد مورد بررسی به‌عنوان مجرم، بی‌توجهی به جنبه توسعه و بهبود فردی و سازمانی در امر ارزیابی و نظارت، همچنین عدم توجه مناسب به تشویق افراد درستکار و توجه صرف به تنبیه افراد متخلف، به‌عنوان موانع فرهنگی مرتبط با نظارت و بازرسی شناسایی شده‌اند.

نتایج پژوهش حکیمی، مهram و آهنچیان (۱۳۹۱) در راستای آسیب‌شناسی طرح‌های ارزیابی درونی و راه‌های توسعه اثربخشی آن، نشان داده است که مهم‌ترین علل خودداری برخی گروه‌های آموزشی از انجام ارزیابی درونی عبارت‌اند از: فرهنگ‌سازی نکردن، کمبود مشوق‌های مالی و پژوهشی و نداشتن انگیزه. علاوه بر این، مهم‌ترین مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی درونی، همکاری نکردن اعضای هیئت علمی، نبودن پایگاه جامع اطلاعاتی و به‌روز نبودن اطلاعات دانشجویان، اعضای هیئت علمی و گروه و دانشکده شناسایی شده است.

فراستخواه (۱۳۸۷) در بررسی «وضع موجود و مطلوب ارزیابی نظام علمی در ایران با تأکید بر بخش آموزش عالی» اذعان می‌دارد که سازوکار جامعی برای ارزیابی کیفیت در نظام علمی ایران تاکنون استقرار نیافته است. سازوکاری که مورد اجماع دانشگاهیان و سیاست‌گذاران باشد و گذشته از مطابقت با اصول و هنجارهای علمی و دانشگاهی بین‌المللی، متناسب با زمینه‌های ملی نیز باشد هنوز شکل جدی و علمی به خود نگرفته است. نتایج پژوهش‌های (محمدی، ۱۳۸۷، فراستخواه و همکاران، ۱۳۸۶، بازرگان، ۱۳۸۵) نشان می‌دهد که ارزیابی و اعتبارسنجی<sup>۱</sup> هنوز در ایران به‌طور درون‌زا نظام نیافته است. همچنین عامل فرهنگی، یکی از عوامل مهم در نهادمندسازی نظام ملی اعتبارسنجی در آموزش عالی است. علاوه بر این، وجود عوامل کنترلی صرف، مانع از رشد فرهنگ خودارزیابی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی می‌شود.

دیوید لیم<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) در مطالعه‌ای در خصوص تضمین کیفیت در آموزش عالی کشورهای در حال توسعه «رویکرد ارزیابی به تضمین کیفیت» را به‌عنوان رویکردی که با رسالت و

1. Accreditation

2. David lim

اهداف مؤسسه آموزش عالی و اطمینان از میزان سازگاری و تناسب آن‌ها با اهداف ملی سروکار دارد، مطرح نموده است و فرایند پیاده کردن این رویکرد را مستلزم گام‌های متوالی تعریف و تصریح رسالت و اهداف دانشگاه، بازنمایی عملکرد و اهمیت نسبی آن‌ها، تعریف اهداف ویژه برای هر یک از کارکردهای کمی و کیفی، ایجاد و استقرار یک نظام تضمین کیفیت و ایجاد یک نظام جامع ارزیابی جهت ارزشیابی عملکرد دانشگاه می‌داند. بررسی‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که رویکردهای ارزیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی نسبت به سنجش دستاوردهای یادگیری دانشجویان از حساسیت لازم برخوردار نبوده و حتی رویکردهای ارزیابی درونی و بیرونی که رایج‌ترین روش‌های سنجش کیفیت در آموزش عالی هستند، نسبت به گردآوری و عرضه داده‌ها و اطلاعات لازم برای قضاوت درباره قابلیت‌های پرورش‌یافته در دانشجویان محدودیت دارند و فقط به نظرسنجی از دانشجویان، دانش‌آموختگان و کارفرمایان اکتفا می‌کند.

با توجه به پژوهش‌های انجام‌گرفته می‌توان گفت: به عوامل اصلی نهادینه‌سازی فرهنگ نظارت و ارزیابی به صورت موردی و جزئی پرداخته شده است و الگویی جامع در این زمینه وجود ندارد. بر این اساس، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از آن‌ها به صورت خاص درصدد شناسایی علمی و دارای چارچوب مرتبط با مقوله فرهنگ ارزیابی بوده و نسبت به استفاده از رویکردهای عملی اقدام کرده است.

### روش‌شناسی

نوع پژوهش حاضر، مقطعی و هدف آن کاربردی است و بر اساس نحوه گردآوری داده‌ها، توصیفی-پیمایشی است. در پژوهش حاضر از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شده است که فنی برای بررسی ساختار مجموعه‌ای از داده‌هاست. بر اساس این شیوه، برای انتخاب و استخراج عوامل، از دو شاخص مهم KMO (برای تعیین کفایت نمونه‌برداری) و آزمون اسکری<sup>۱</sup> (برای تصمیم‌گیری در مورد نقطه برش انتخاب عامل‌ها) استفاده گردیده است.

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه مدیران و معاونین دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۴-۵ بود که بر اساس اطلاعات اعلام‌شده دانشگاه، تعداد آن‌ها در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

1. Scree test

جدول ۱: ترکیب و توزیع جامعه آماری پژوهش در دانشگاه فرهنگیان

ردیف	جامعه	سطح	تعداد	فراوانی تجمعی
۱	مدیران	امور پردیس‌های استانی	۳۱	۳۱
۲		دانشکده (پردیس)	۶۴	۹۵
۳		مراکز تابعه	۳۳	۱۲۸
۴	معاونین	آموزشی، فرهنگی و پژوهشی	۶۴	۱۹۲
۵		طرح و برنامه و توسعه منابع و دانشجویی	۶۴	۲۵۶
۶		هماهنگی	۴۳	۲۹۹
	جمع		۲۹۹	

برای اجرای پژوهش از روش سرشماری استفاده شده و تمامی افراد جامعه به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. از طرفی کلان معتقد است در تحلیل عاملی اکتشافی برای هر متغیر (گویه‌های پرسشنامه) ۱۰ تا ۲۰ نمونه لازم است (کلان، ۲۰۱۰). بر همین اساس با توجه به اینکه تعداد گویه‌های مورد بررسی در پرسشنامه، ۲۵ آیت بود ۲۵۰ نفر به‌عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند. برای شناسایی و استخراج عوامل ترویج فرهنگ نظارت و ارزیابی، از روش پرسشنامه‌ای استفاده شد، با این توضیح که پس از مطالعه ادبیات موضوع، منابع پژوهشی و توزیع محدود پرسشنامه بازپاسخ در بین برخی از مدرسان، ابزار اولیه با ۳۲ گویه تدوین شد و در اختیار ۴ نفر از صاحب‌نظران موضوع قرار گرفت تا نسبت به محتوای گویه‌های تدوین شده اظهار نظر کنند. پس از اعمال نظر آن‌ها، ۱۰ آیت تعدیل و حذف شد و در نهایت پرسشنامه‌ای با ۲۵ گویه طراحی و اجرا شد. روایی سازه پرسشنامه نیز از طریق تحلیل عامل اکتشافی و چرخش از نوع واریماکس، مورد بررسی قرار گرفت. شاخص KMO برابر با ۰/۸۳ و آزمون کرویت بارتلت (۲۳۳۱/۱۳) به دست آمد که در سطح آماری (P < ۰/۰۱) معنی‌دار بود. ۲۲ مؤلفه به ترتیب روی ۴ عامل قرار گرفتند که در مجموع ۵۳/۲۳ درصد از پراکندگی کل را تبیین می‌کنند. همچنین برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شده که برای کل پرسشنامه ۰/۸۳ به دست آمده است.

### یافته‌های پژوهش

برای تحلیل داده‌ها و استخراج موانع، از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شده است.

#### 1. Kline

بدین منظور با بهره‌گیری از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی، ساختار سؤالات موردبررسی قرار گرفت. قبل از اجرای تحلیل عاملی، رعایت سه مفروضه الزامی است. این مفروضات از طریق شاخص کفایت نمونه‌برداری (KMO)، مقدار آزمون کرویت بارتلت و مقادیر قطر اصلی همبستگی‌های ضد تصویری قابل بررسی است.

نتایج شاخص کفایت نمونه‌برداری و کرویت بارتلت در جدول شماره ۲ آمده است:

جدول ۲: اندازه شاخص کفایت نمونه‌برداری و کرویت بارتلت

شاخص کفایت نمونه‌برداری	مقدار کرویت بارتلت	درجه آزادی	سطح معناداری
۰/۸۳	۲۳۳۱/۱۳	۸۹	۰/۰۰۱

مقدار شاخص کفایت نمونه‌برداری (KMO) برابر با ۰/۸۳ و اندازه آزمون کرویت بارتلت با درجه آزادی ۸۹ در سطح  $P < ۰/۰۰۱$  برابر با ۲۳۳۱/۱۳ به دست آمده است که هر دو معنادارند. شاخص کفایت نمونه‌برداری توضیح‌دهنده تناسب حجم نمونه است. سرنی و کیسر معتقدند زمانی که مقدار KMO بزرگ‌تر از ۰/۶ باشد به راحتی می‌توان تحلیل عاملی انجام داد. هرچه این مقدار بیشتر باشد مناسب و کفایت نمونه‌برداری بهتر خواهد بود (هومن، ۱۳۸۰).

مقادیر قطر ماتریس همبستگی‌های ضد تصویری: این مقادیر، منفی ضرایب همبستگی جزئی‌اند. اگر تعداد ضرایب بزرگ در این ماتریس زیاد باشد، کاربرد تحلیل عاملی باید تجدیدنظر شود. با بررسی این ماتریس، بیشترین مقادیر زیر ۰/۴۰ برآورد شده است تا هدف اساسی این پژوهش یعنی استخراج موانع با حداکثر روایی و پایایی تأمین شود.

با وجود این مقادیر مطلوب می‌توان تحلیل عاملی انجام داد. تحلیل عاملی به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی اجرا شده و برای اینکه موانع اصلی مشخص شوند، ارزش‌های مطلق زیر ۰/۴ انتخاب شده است. ماتریس همبستگی به شیوه واریماکس (با فرض غیر هم‌بسته بودن عامل‌ها) چرخش داده شده است.

به منظور دستیابی به مؤلفه‌های بسیار مهم و اساسی در فرهنگ ارزیابی، مؤلفه‌های با ارزش ویژه بالاتر از ۲ مورد تحلیل قرار گرفته است. با توجه به تبیین واریانس‌ها که در جدول ۳ نشان داده شده است، از دیدگاه گروه‌های اصلی تحقیق، عوامل مرتبط با طرح‌ریزی و توسعه نگرش رویکرد ارزیابی در دانشگاه فرهنگیان، در قالب چهار عامل کلی شناسایی شده است که مجموعاً ۵۳/۲۳٪ از واریانس را تبیین می‌کنند. نام‌گذاری عوامل استخراجی تحت تأثیر دو عامل: ۱- بررسی فنی ماده‌های یک عامل ۲- اصول روان‌شناسی حاکم

بر ماده‌های عامل انجام می‌شود. در مدل تحلیل عاملی، هر ماده به‌عنوان یک متغیر است که میزان رابطه بین آن متغیر با عاملی که در آن قرار گرفته است از طریق وزن عاملی نشان داده می‌شود. در نام‌گذاری عامل‌ها ضمن توجه به وزن‌های بار عاملی، مبانی نظری، ادبیات پژوهش و همچنین تحلیل محتوای زیرعامل‌های استخراج‌شده هر یک از عوامل نیز مورد توجه قرار گرفت و عوامل نام‌گذاری شدند. بر این اساس عامل تقویت و ایجاد نگرش مثبت به رویکرد ارزیابی با (۵) زیرعامل و ۱۶/۲۶۲ درصد قدرت تبیین، حاکمیت نگاه سیستمی در دانشگاه با (۶) زیرعامل و ۱۵/۶۳۳ درصد قدرت تبیین، شکل‌گیری نظام اشاعه و اطلاع‌رسانی با (۷) زیرعامل و ۱۱/۴۰۳ درصد قدرت تبیین و درنهایت، هدف‌مداری در دانشگاه با (۴) زیرعامل و قدرت تبیینی ۹/۹۳۲ درصد کمتری را در تبیین واریانس دارند.

جدول ۳: تبیین ماتریس عاملی چرخش یافته

شماره	عامل‌ها	تعداد ریز عامل‌ها	مقدار ویژه	درصد واریانس	درصد تراکمی
۱	طرح‌ریزی و توسعه نگرش رویکرد ارزیابی در دانشگاه	۵	۳/۱۶۳	۱۶/۲۶۲	۱۶/۲۶۲
۲	اشاعه، مداومت و پایدارسازی دیدگاه سیستمی در دانشگاه	۶	۲/۹۷۷	۱۵/۶۳۳	۳۱/۸۹۵
۳	انسجام‌بخشی و جاریسازی رویکردهای نظام ارزیابی در دانشگاه	۷	۲/۳۵۳	۱۱/۴۰۳	۴۳/۲۹۸
۴	هدف‌مداری دانشگاه	۴	۲/۲۹۵	۹/۹۳۲	۵۳/۲۳
	کل		۲۲		

بر اساس یافته‌های جدول (۴)، عامل طرح‌ریزی و توسعه نگرش رویکرد ارزیابی در دانشگاه با مقدار ویژه آن ۳/۱۶ می‌تواند ۱۶/۲۶۲ درصد واریانس مربوط به فرهنگ ارزیابی را تبیین کند، ۵ زیرعامل به‌عنوان زیرمجموعه این عامل بارگذاری شده است. در این عامل، مؤلفه «اعتقاد و باور مدیران دانشگاه نسبت به ضرورت و اهمیت ارزیابی» با بار عاملی ۰/۷۱، مؤلفه «توجه به جنبه‌های توسعه و بهبود فردی و سازمانی ارزیابی» با بار عاملی ۰/۶۹، مؤلفه «تقویت خودنظارتی و خودارزیابی در بین مدیران و کارکنان دانشگاه» با بار عاملی ۰/۶۱، مؤلفه «جلوگیری از توجه صرف به نقاط منفی و تأکید مضاعف بر نقاط قوت

در امر ارزیابی» با بار عاملی ۰/۵۹ و مؤلفه «ملموس بودن نتایج ارزیابی‌ها جهت تشویقات و تنبیهات سازمانی» با بار عاملی ۰/۵۸ بر روی این عامل بارگذاری شده‌اند.

جدول ۴: متغیرهای بارگذاری شده بر روی عامل طرح‌ریزی و توسعه نگرش رویکرد ارزیابی در دانشگاه

ردیف	گویه‌های بارگذاری شده بر روی عامل طرح‌ریزی و توسعه نگرش مثبت به رویکرد ارزیابی در دانشگاه (۱۶/۲۶۲ درصد تبیین واریانس)	بار عاملی
۱	اعتقاد و باور مدیران دانشگاه نسبت به ضرورت و اهمیت ارزیابی	۰/۷۱
۲	اهمیت دادن به جنبه‌های توسعه و بهبود فردی و سازمانی ارزیابی	۰/۶۹
۳	برنامه‌ریزی جهت تقویت خودنظارتی و خودارزیابی در بین مدیران و کارکنان دانشگاه	۰/۶۱
۴	پرهیز از توجه صرف به نقاط منفی و تأکید مضاعف بر نقاط قوت در امر ارزیابی	۰/۵۹
۵	ملموس بودن نتایج ارزیابی‌ها جهت تشویقات و تنبیهات سازمانی	۰/۵۸

بر اساس یافته‌های جدول (۵)، عامل اشاعه، مداومت و پایدارسازی دیدگاه سیستمی در دانشگاه با مقدار ویژه آن ۲/۹۷ می‌تواند ۱۵/۶۳۳ درصد واریانس مربوط به فرهنگ ارزیابی را تبیین کند، ۶ ریزعامل به‌عنوان زیرمجموعه این عامل بارگذاری شده است. در این عامل مؤلفه «حاکمیت نگاه سیستمی نسبت به عملکرد بخش‌های مختلف دانشگاه در فرآیند ارزیابی» با بار عاملی ۰/۷۹، مؤلفه «باورداشت اصل تأثیرپذیری و تأثیرگذاری دانشگاه نسبت به سیاست‌های برون‌سازمانی» با بار عاملی ۰/۷۴، مؤلفه «اجرای ارزیابی به‌صورت فرایندی و مستمر (از درون‌دادها تا پیامدها)» با بار عاملی ۰/۶۹، مؤلفه «انجام ارزیابی بر اساس معیارهای شفاف و مشخص در راستای اهداف سازمانی دانشگاه» با بار عاملی ۰/۶۷، مؤلفه «حاکم بودن فرهنگ همدلی و همیاری در راستای تحقق اهداف پیش‌روی دانشگاه» با بار عاملی ۰/۵۸ بر روی این عامل بارگذاری شده‌اند.

جدول ۵: متغیرهای بارگذاری شده بر روی عامل اشاعه، مداومت و پایدارسازی دیدگاه سیستمی در دانشگاه

ردیف	گویه‌های بارگذاری شده بر روی عامل اشاعه، مداومت و پایدارسازی دیدگاه سیستمی در دانشگاه (با ۱۵/۶۳۳ درصد تبیین واریانس)	بار عاملی
۱	حاکمیت نگاه سیستمی نسبت به بخش‌های مختلف دانشگاه در فرآیند ارزیابی از سوی مسئولین	۰/۷۹
۲	باورداشت اصل تأثیرپذیری و تأثیرگذاری دانشگاه نسبت به سیاست‌های برون‌سازمانی	۰/۷۴
۳	اجرای ارزیابی به‌صورت فرایندی و مستمر (از درون‌دادها تا پیامدها)	۰/۶۹
۴	انجام ارزیابی بر اساس معیارهای شفاف و مشخص در راستای اهداف سازمانی دانشگاه	۰/۶۷

۵	ایجاد فضای رقابتی سالم در جهت تحقق اهداف سازمانی، شغلی و شخصی در بین عوامل انسانی	۰/۵۳
۶	حاکم بودن فرهنگ همدلی و همیاری در راستای تحقق اهداف پیش روی دانشگاه	۰/۵۱

بر اساس یافته‌های جدول (۶)، عامل انسجامبخشی و جاریسازی رویکردهای نظام ارزیابی در دانشگاه با مقدار ویژه آن ۲/۳۵۳ می‌تواند ۱۱/۴۰۳ درصد واریانس مربوط به فرهنگ ارزیابی را تبیین کند، ۵ ریزعامل به‌عنوان زیرمجموعه این عامل بارگذاری شده است. در این عامل مؤلفه «آگاهی‌بخشی در خصوص اهداف، نقش و کارکردهای متنوع ارزیابی» با بار عاملی ۰/۷۵، مؤلفه «افزایش دانش شناختی و مهارتی عوامل انسانی در زمینه ارزیابی» با بار عاملی ۰/۷۳، مؤلفه «ضرورت شناسی ارزیابی در دانشگاه» با بار عاملی ۰/۷۱، مؤلفه «ارائه بازخورد به هنگام نتایج ارزیابی‌ها و کاربردی نمودن آن» با بار عاملی ۰/۷۰، مؤلفه «بهره‌گیری از تجربیات ارزیابی در دانشگاه‌های دولتی» با بار عاملی ۰/۶۳، مؤلفه «آگاهی‌بخشی در خصوص مأموریت‌ها و کارکردهای دانشگاه» با بار عاملی ۰/۶۱ و مؤلفه «تبدیل ارزیابی به‌عنوان گفتمان غالب در اجرای فعالیت‌های سازمانی» با بار عاملی ۰/۵۹ بر روی این عامل بارگذاری شده‌اند.

جدول ۶: متغیرهای بارگذاری شده بر روی عامل انسجامبخشی و جاریسازی رویکردهای نظام ارزیابی در دانشگاه

ردیف	گویه‌های بارگذاری شده بر روی عامل انسجامبخشی و جاریسازی رویکردهای نظام ارزیابی در دانشگاه (۱۱/۴۰۳ درصد تبیین واریانس)	بار عاملی
۱	آگاهی‌بخشی در خصوص اهداف، نقش و کارکردهای متنوع ارزیابی	۰/۷۵
۲	افزایش دانش شناختی و مهارتی عوامل انسانی در زمینه ارزیابی	۰/۷۳
۳	ضرورت شناسی ارزیابی در دانشگاه	۰/۷۱
۴	ارائه بازخورد به هنگام نتایج ارزیابی‌ها و کاربردی نمودن آن	۰/۷۰
۵	بهره‌گیری از تجربیات ارزیابی در دانشگاه‌های دولتی	۰/۶۳
۶	آگاهی‌بخشی در خصوص مأموریت‌ها و کارکردهای دانشگاه	۰/۶۱
۷	تبدیل ارزیابی به‌عنوان گفتمان غالب در اجرای فعالیت‌های سازمانی	۰/۵۹

بر اساس یافته‌های جدول (۷)، عامل هدف‌مداری دانشگاه با مقدار ویژه آن ۲/۲۹۵ می‌تواند ۹/۹۳۲ درصد واریانس مربوط به فرهنگ ارزیابی را تبیین کند، ۵ ریزعامل به‌عنوان زیرمجموعه این عامل بارگذاری شده است. در این عامل مؤلفه «تعریف دقیق شرح شغل سازمانی جهت کلیه همکاران اداری و آموزشی» با بار عاملی ۰/۷۲، مؤلفه «روشن بودن

اهداف و رسالت دانشگاه فرهنگیان» با بار عاملی ۰/۶۸، مؤلفه «استفاده از نتایج ارزیابی در راستای انجام بهتر امور» با بار عاملی ۰/۶۳ و مؤلفه «شکل‌گیری ساختاری مشخص و مدون در حوزه ارزیابی» با بار عاملی ۰/۶۱ بر روی این عامل بارگذاری شده‌اند.

جدول ۷: متغیرهای بارگذاری شده بر روی عامل هدف‌مداری دانشگاه

ردیف	گویه‌های بارگذاری شده بر روی عامل هدف‌مداری دانشگاه (۱۱/۴۰۳ درصد تبیین واریانس)	بار عاملی
۱	تعریف دقیق شرح شغل سازمانی جهت کلیه همکاران اداری و آموزشی	۰/۷۲
۲	روشن بودن اهداف و رسالت دانشگاه فرهنگیان	۰/۶۸
۳	استفاده از نتایج ارزیابی در راستای انجام بهتر امور	۰/۶۳
۴	شکل‌گیری ساختاری مشخص و مدون در حوزه ارزیابی	۰/۶۱

نمای کلی عوامل مرتبط با تقویت و ترویج فرهنگ ارزیابی

از دیدگاه مدیران و معاونان در دانشگاه فرهنگیان





### بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر به منظور شناسایی عوامل مؤثر در نهادینه‌سازی فرهنگ ارزیابی در دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه مدیران و معاونان امور پردیس‌های استانی، دانشکده‌ها و مراکز تابعه دانشگاه فرهنگیان طراحی شده است. نتایج حاصل از اجرای تحلیل عاملی بر روی ۲۲ مؤلفه شناسایی شده، منجر به استخراج ۴ عامل کلی شد که با توجه به مبانی نظری و ماهیت مؤلفه‌ها با عناوین: (۱) عامل طرح‌ریزی و توسعه نگرش رویکرد ارزیابی در دانشگاه (۲) عامل اشاعه، مداومت و پایدارسازی دیدگاه سیستمی در دانشگاه (۳) عامل انسجام‌بخشی و جاری‌سازی رویکردهای نظام ارزیابی در دانشگاه (۴) عامل هدف‌مداری دانشگاه نام‌گذاری شده است. عوامل مذکور در مجموع ۵۳/۲۳٪ از واریانس کل را تبیین می‌کنند.

یافته‌های به دست آمده از تحلیل عاملی اکتشافی حاکی از این بود که عامل طرح‌ریزی و توسعه نگرش رویکرد ارزیابی با زیرمؤلفه‌هایی نظیر: اعتقاد و باور مدیران دانشگاه نسبت به ضرورت و اهمیت ارزیابی، اهمیت دادن به جنبه‌های توسعه و بهبود فردی و سازمانی ارزیابی، برنامه‌ریزی برای تقویت خود نظارتی و خودارزیابی در بین مدیران و کارکنان دانشگاه، پرهیز از توجه صرف به نقاط منفی و تأکید مضاعف بر نقاط قوت در امر ارزیابی و همچنین ملموس بودن نتایج ارزیابی‌ها در جهت تشویقات و تنبیهات سازمانی بر تقویت و نهادینه نمودن فرهنگ ارزیابی در دانشگاه مؤثر است. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات سعادت طلب و قیاسی ندوشن (۱۳۹۳)، مشبکی و محمودزاده (۱۳۹۲)، حکیمی، مهرام و آهنچیان (۱۳۹۱)، محمدی و همکاران (۱۳۸۷)، فراست خواه و همکاران (۱۳۸۶) و بازرگان (۱۳۸۵) همخوانی دارد.

یکی از دلایل همکاری ضعیف عوامل انسانی در اجرای ارزیابی و نظارت در دانشگاه این است که معمولاً در انجام ارزیابی‌ها نوعی منفی‌نگری وجود دارد و صرفاً به نقاط ضعف توجه می‌شود. بدون تردید تلقی عمل ارزیابی به عنوان اهرمی جهت می‌گیری و برجسته‌سازی نقاط ضعف و چشم‌پوشی از نقاط قوت، از جمله عوامل بازدارنده و آفت پایدار فرهنگ ارزیابی است که شاید ناشی از همسان‌پنداری ارزیابی با ماهیت بازرسی باشد و این امر خود نیازمند تجدیدنظر اساسی در پیاده‌سازی مؤلفه‌های ارزیابی است. این در حالی است که اصلاح امور باید به عنوان پیوست اصلی ارزیابی تلقی گردد. از سوی دیگر، اعتماد به نتایج و مهمتر از آن، باور به فرایند و جریان ارزیابی در تصمیم‌سازی و به

دنبال آن، تصمیم‌گیری از سوی مدیران می‌تواند جرقه‌های کیفیت محوری و حرکت در مسیر کیفیت را تقویت کند تا از این طریق خودارزیابی به‌عنوان شالوده کیفیت‌بخشی، نهادینه گردد و مخاطبان مورد ارزیابی، خود درصدد ارزیابی و پایش اقدامات خود برآیند. در این شرایط است که میتوان امیدوار بود لایه‌هایی از فرهنگ ارزیابی و به‌موازات آن فرهنگ کیفیت‌خواهی، در بخش‌های مختلف دانشگاه به‌عنوان یک پارادیم اساسی خودنمایی کند. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی دومین عامل مرتبط با ترویج فرهنگ ارزیابی، می‌توان به عامل اشاعه، مداومت و پایدارسازی دیدگاه سیستمی در دانشگاه اشاره کرد که ۶ ریزعامل را در برمی‌گیرد: حاکمیت نگرش سیستمی نسبت به بخش‌های مختلف دانشگاه، باورداشت اصل تأثیرپذیری و تأثیرگذاری دانشگاه نسبت به سیاست‌های برون‌سازمانی، اجرای ارزیابی به‌صورت فرایندی و مستمر (از دروندادها تا پیامدها)، انجام ارزیابی بر اساس معیارهای شفاف و مشخص در راستای اهداف سازمانی دانشگاه و بالاخره حاکم بودن فرهنگ همدلی و همیاری در راستای تحقق اهداف پیش روی دانشگاه. شایان‌ذکر است که یافته‌های به‌دست‌آمده با پژوهش‌های مشبکی و محمود زاده (۱۳۹۲) هم‌خوانی دارد.

نگرش سیستمی نوعی نگاه به جهان هستی است از چشم‌ماندازی وسیع‌تر که تنها به مشاهده اجزا و پدیده‌ها اکتفا نمی‌کند و درصدد تشخیص علل و الگوهاست. امروزه نگاه همه‌جانبه‌نگری سیستمی، تفکری جامع و فرابخشی است. سیاه یا سفید دیدن پدیده‌ها مانع نگرش سیستمی است. برخورد ساده‌انگارانه با دوگانگی، خلاقیت و نوآوری را از بین می‌برد. در دانشگاه فرهنگیان با توجه به مأموریت‌های تعریف‌شده طبیعی است که دغدغه ارتقای کیفیت بیش‌ازپیش خودنمایی کند و این مهم در سایه نوع نگاه به رسالت‌های تعریف‌شده است. بدون تردید، توقع کیفیت و به‌تناسب آن پایش پیش الزامات آن منوط به نگرش سیستمی با رویکرد کل‌نگرانه است. ازجمله مؤلفه‌ها و زنجیره‌های سیستمی می‌توان به درونداد (اعم از دانشجو، استاد و امکانات)، فرایند (دربرگیرنده جریان امور آموزشی و پرورشی است و مبتنی بر روشمندی است؛ فرایند تدریس و آموزش)، محصول (متمکز بر برآیند فعالیت‌های آموزشی در نیمسال‌های مختلف؛ وضعیت تحصیلی دانشجو-معلمان) و برون‌داد (که به‌نوعی، خروجی از دانشگاه یا همان فارغ‌التحصیلان را مدنظر دارد) اشاره کرد. درنهایت، عامل پیامد است که به رصد و پایش خروجی‌های نهایی در میدان عمل می‌پردازد (دانشجو-معلمان دیروز در قالب و هیبت معلمان امروز). البته نگاه سیستمی به تمامی

ارگان، حتی به روابط درون و برون‌سازمانی دانشگاه توجه دارد و داده‌ها و ستانده‌های سیستم موردتوجه قرار می‌گیرد که با این نگاه، همواره خود را نیازمند رصد و قضاوت عادلانه و درعین‌حال بی‌طرفانه در جهت پیمایش میزان تحقق اهداف می‌بیند.

نتایج تحلیل عاملی نشان داد که انسجام‌بخشی و جاری‌سازی رویکردهای نظام ارزیابی در دانشگاه به‌عنوان سومین عامل مرتبط با ترویج فرهنگ ارزیابی در دانشگاه می‌تواند موردتوجه قرار گیرد. زیرمؤلفه‌های این عامل به ترتیب اهمیت و اولویت عبارت‌اند از: آگاهی‌بخشی در خصوص اهداف، نقش و کارکردهای متنوع ارزیابی، افزایش دانش‌شناختی و مهارتی عوامل انسانی در زمینه ارزیابی، ضرورت شناسی ارزیابی در دانشگاه، ارائه بازخورد به هنگام نتایج ارزیابی‌ها و کاربردی کردن آن، بهره‌گیری از تجربیات ارزیابی در دانشگاه‌های دولتی، آگاهی‌بخشی در خصوص مأموریت‌ها و کارکردهای دانشگاه و تبدیل ارزیابی به‌عنوان گفتمان غالب در اجرای فعالیت‌های سازمانی. قابل‌ذکر است که یافته‌های به‌دست‌آمده با نتایج پژوهش‌های حکیمی، مه‌رام و آهنچیان (۱۳۹۱) و محمدی و همکاران (۱۳۸۷) همخوانی دارد. در نظام ارزیابی طبیعی است که مؤلفه‌های اساسی آن نیز باید رعایت شود و ازجمله این مؤلفه‌ها می‌توان به فرایند ارزیابی اشاره کرد که توجه به آن ضروری است. در فرایند ارزیابی معیارهای مدون و شاخص‌های مشخص در راستای انتظارات سازمانی در اختیار ذی‌نفعان قرار می‌گیرد تا از مبنای ارزیابی خود جویا شوند. بدون تردید با چنین رویکردی میتوان انتظار برآیند مناسبی از ارزیابی داشت. در این شرایط است که ضرورت ارزیابی در سازمان به یک دغدغه ساختار سازمانی تبدیل می‌شود. علاوه بر این، در سایه نظام اطلاع‌رسانی در حوزه ارزیابی، می‌توان فرصت‌های فراوانی را با بهره‌گیری از رویکرد بازاریابی تجارب ارزیابی، توسعه حرفه‌ای و به‌تناسب آن ارتقای کیفیت انتظار داشت. در کنار فرصت اندوزی، با ارتقای شناخت و مهارت کارکنان و عوامل انسانی میتوان توانمندسازی شغلی و شخصی را میسر کرد، هم‌چنین برای پاسخگویی به انتظارات سازمانی، آموزش‌ها و مهارت‌های خاصی موردنیاز خواهد بود که در قالب صلاحیت پروری پیگیری می‌شود. درنهایت، با تکمیل زنجیره فرآیندها، برآیندها، خلق فرصت‌ها و توانمندسازی که در سایه ارزیابی هدفمند و نظاممند تکمیل می‌شوند، بدنه سازمانی دانشگاه می‌تواند معنامند بودن شغل را که رضایت شغلی، تعهد سازمانی و اشتیاق حرفه‌ای از عناصر اصلی آن است تجربه کند.



زنجره لایه‌های انسجام‌بخشی و جاری‌سازی رویکردهای نظام ارزیابی

در نهایت، بر اساس یافته‌های به دست آمده عامل هدف‌مداری دانشگاه، چهارمین عامل مرتبط با فرهنگ ارزیابی در دانشگاه شناسایی شد. در این عامل، به ترتیب مؤلفه‌هایی نظیر: شرح دقیق شغل سازمان برای تمام همکاران اداری و آموزشی، روشن بودن اهداف و رسالت دانشگاه فرهنگیان، استفاده از نتایج ارزیابی در راستای انجام بهتر امور و شکل‌گیری ساختاری مشخص و مدون، در حوزه ارزیابی جای گرفته‌اند.

لازم به ذکر است که در این راستا مأموریت‌ها و اهداف سازمانی در هر مجموعه‌ای، برای هدایت عمومی فعالیت‌های سازمان به سمت وسوی مورد نظر است. معمولاً اهداف در حوزه رسالت‌ها، مأموریت‌ها و در سطح عملیاتی و کاربردی از سوی هدف‌گذاران تعریف می‌شوند که در هر سازمانی می‌توانند متناسب با فرهنگ و سبک مدیریت آن متغیر باشند. توجه به عوامل هدف می‌تواند میزان گرایش را به سمت وسوی ضرورت انجام ارزیابی توجیه کند. از جمله این عوامل می‌توان به سختی اهداف<sup>۱</sup>، صراحت اهداف<sup>۲</sup>، تعهد اهداف<sup>۳</sup> و پذیرش اهداف<sup>۴</sup> اشاره داشت. سختی هدف، میزان کوششی است که برای تحقق هدف مورد نیاز است. این عامل به دو صورت بر عملکرد و انگیزش کارکنان اثرگذار است. اگر

1. Goals hardship
2. Goals Specificity
3. Goals Commitment
4. Goals Acceptance

هدف‌ها از سختی و دشواری پایینی برخوردار باشند، کارکنان از لذت و انگیزش چندانی برای تحقق آن‌ها برخوردار نمی‌شوند، بخصوص افرادی که موفقیت طلب هستند، معمولاً هدف‌های خود را سخت تعیین می‌کنند، لذا اگر هدف‌های تعیین شده برای آن‌ها چالش برانگیز و دارای سختی قابل ملاحظه‌ای نباشد، انگیزه بسیار کمی برای تحقق آن‌ها خواهند داشت. بر همین اساس، با توجه به گذر از سطح تعیین شده در اهداف پیش روی، ارزیابی موضوعیت پیدا نمی‌کند و گرایش به آن هم بسیار کم است. اگر اهداف از دشواری بسیار زیادی نیز برخوردار باشند، کارکنان در رسیدن به آن‌ها احساس ناتوانی می‌کنند و تلاش لازم را نخواهند کرد. در این صورت نیز چون اهداف غیرقابل دسترس پنداشته می‌شوند و انجام ارزیابی، به‌عنوان برجسته‌کننده کاستی‌ها در این زمینه تلقی می‌شود، لذا جبهه‌گیری خاصی صورت می‌گیرد و عدم تناسب بین انتظارات با امکانات، داده‌ها و ستانده‌ها، عامل عدم توفیق شناخته می‌شود. بنابراین، بدیهی است اهداف به‌گونه‌ای ترسیم و تعریف شوند که از اعتدال و سختی قابل تحقیقی برخوردار باشند تا علاوه بر قابل‌دستیابی بودن، چالش و انگیزش لازم را نیز فراهم کنند. دومین عامل مربوط به هدف که در تعیین اهداف فردی، گروهی و سازمانی باید مورد‌عنایت قرار گیرد صراحت هدف است. صراحت هدف به میزان آگاهی افراد از اهداف، در اثر روشن و رافع بودن اهداف گفته می‌شود. هرچه هدف از صراحت و وضوح بیشتری برخوردار باشد، کارکنان انگیزش و اشتیاق بیشتری برای تحقق آن خواهند داشت. در صراحت اهداف، سنجش میزان تحقق آن به‌روشنی مشخص می‌شود و هر یک از عوامل سازمانی نسبت به وظیفه و سهم خود در تحقق آن آگاه است. لذا کارکنان همواره درصد ارزیابی و تعیین وضعیت خود نسبت به هدف پیش‌بینی شده هستند و گرایش به اجرای آن با کمترین مقاومت همراه است. در تعهد به هدف نیز میزان علاقه فرد در دستیابی به هدف موردنظر است. تعهد به هدف، در افراد و شرایط مختلف متفاوت است. هرچه افراد به سازمان، مدیریت و وظایف خود تعهد بیشتری داشته باشند، به اهداف متعهدتر می‌شوند. لذا ارزیابی را در راستای تعهد خویش امری ضروری و برای پویایی و پیشرفت سازمان حیاتی می‌دانند. هنگامی که فرد اهداف سازمانی را در راستای اهداف شخصی خود بپندارد، در حقیقت هدف را پذیرفته است و از آنجایی که تحقق میزان اهداف سازمانی را زمینه‌ای برای تحقق اهداف شخصی می‌داند، در راستای رصد فرآیند اجرایی تحقق اهداف، ارزیابی را به‌عنوان یک اصل سازمانی می‌پذیرد. بنابراین می‌توان اظهار داشت که ماهیت اهداف و چگونگی طراحی و ترسیم آن‌ها، همچنین همسویی آن‌ها با دغدغه‌ها و انتظارات

شغلی- شخصی کارکنان، یکی از ارکان اساسی ترویج فرهنگ ارزیابی در دانشگاه است.

#### محدودیت‌های پژوهش

در جریان پژوهش برخی محدودیت‌ها وجود داشت که در زیر به آن‌ها اشاره می‌شود:

- برخورد نامناسب و بدبینانه‌ای نسبت به پاسخگویی به پرسشنامه از سوی بعضی از مدیران وجود داشت و برخی از پرسشنامه‌ها به صورت ناتمام تکمیل شده بود که این باعث از دست رفتن اطلاعات ارزشمندی شد.
- به دلیل وجود تفاوت‌های مأموریتی و فرهنگی، تعمیم دادن یافته‌های این تحقیق به سایر دانشگاه‌های کشور باید با احتیاط صورت بگیرد.

#### پیشنهادها

بر اساس مؤلفه‌های چهارگانه به دست آمده، پیشنهادهای کاربردی زیر ارائه می‌شود:

#### مؤلفه طرح‌ریزی و توسعه نگرش مثبت به رویکرد ارزیابی در دانشگاه

- مدیران ارشد دانشگاه به همراه مدیران میانی، سرپرستان و کارکنان ضمن اعتقاد و پایبندی به ارزیابی، نسبت به تقویت و اشاعه فرهنگ ارزیابی همت گمارند.
- به منظور تغییر نگرش کارکنان نسبت به ماهیت و فلسفه وجودی ارزیابی مدیران، تعداد قابل توجهی از برنامه‌های آموزشی و توانمند ساز را برمدار تقویت فرهنگ ارزیابی تدوین کنند.

#### مؤلفه اشاعه، مداومت و پایدارسازی دیدگاه سیستمی در دانشگاه

- مدیران دانشگاه با حاکمیت تفکر سیستمی با اعتقاد بر برنامه محوری، مأموریت، چشم‌انداز، ارزش‌ها و اخلاقیات را توسعه داده و خود به عنوان الگو عمل کنند.
  - نتایج به دست آمده از رویکردهای مبتنی بر نظام نظارت و ارزیابی را در دانشگاه رصد کرده، با انتشار تغییرات مطلوب ناشی از آن، نسبت به نهادینه‌سازی آن اقدام کنند.
  - ضمن پایدارسازی نتایج مطلوب، از اقدام اصلاحی در حوزه‌های قابل بهبود اطمینان یابند.
- منابع مالی دانشگاه را برای تضمین موفقیت پایدار مدیریت کنند.

### مؤلفه انسجام‌بخشی و جاری‌سازی رویکردهای نظام ارزیابی در دانشگاه

– مدیران باید ضرورت‌های استقرار نظام ارزیابی در دانشگاه را تبیین کنند و نسبت به اجرای دقیق آن پایبند باشند.

– منابع انسانی دانشگاه ضمن انجام پایش و خودارزیابی مستمر، خاستگاه هرگونه بازنگری را بر ارزیابی قرار دهند.

### مؤلفه هدف‌مداری دانشگاه

– منابع انسانی تلاش کنند تا رویکردها و استراتژی‌ها مبتنی بر ارزیابی، تحلیل و درک عملکرد درونی و قابلیت‌های دانشگاه صورت پذیرد.

– برای روشن‌تر شدن انتظارات سازمانی، شرح شغل و شرح وظایف سازمانی طراحی و بازتعریف شود.

### منابع

- امین بیدختی، علی‌اکبر و عیدی، اکبر (۱۳۸۵). *استانداردسازی پیش‌شرط ضروری اعتبارسنجی در ارتقاء کیفیت نظام آموزش عالی*، تهران: کنگره ملی علوم انسانی.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۶). *ساختار سازی برای ارزیابی کیفیت نظام آموزش عالی ایران: از واقعیت تا آرمان*، دانشگاه تهران: سومین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران- پردیس نسیمیه دانشگاه فرهنگیان
- تولایی، روح اله (۱۳۸۶). *رویکردهای نوین به ارزیابی عملکرد سازمان‌ها*، دوماهنامه توسعه انسانی پلیس، سال چهارم، شماره ۱۲
- جوادی، علی و عرب بافرانی، محمدرضا (۱۳۹۳). *آسیب‌شناسی روش‌های ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان با رویکرد بومی*، اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی، تهران - دانشگاه صنعتی شریف
- حاتمی، جواد، محمدی، رضا و اسحاقی، فاخته (۱۳۹۰). *چالش ساختار سازی برای نظارت و ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی*، پنجمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی، دانشگاه تهران
- حکیمی، وجیهه، مهران، بهروز و آهنگیان، محمدرضا (۱۳۹۱). *آسیب‌شناسی طرح‌های ارزیابی درونی و راه‌های توسعه اثربخشی آن (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد)*. فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، دوره دوم، شماره سوم، ص ۳۴-۵

- عزیزی، نعمت‌اله. (۱۳۸۸). آموزش عالی و اقتصاد یادگیرنده: انتظارات نظام‌های اقتصادی و صنعتی دانایی محور از دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی. رویکردها و چشم‌اندازهای نو در آموزش عالی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. فراسنخواه، مقصود، بازرگان، عباس و قاضی طباطبائی، محمود (۱۳۸۶). تحلیل مقایسه‌های نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی در جهان: وجوه اشتراک و افتراق در تجربه‌های جهانی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۳
- فراسنخواه، مقصود. (۱۳۸۸). آینده‌اندیشی درباره کیفیت آموزش عالی ایران: مدلی برآمده از نظریه مبنایی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. شماره ۵
- فراسنخواه، مقصود (۱۳۸۸). دانشگاه ایرانی و مسئله کیفیت، تهران: انتشارات آگاه
- محمدی، رضا (۱۳۸۷)، ارزشیابی کیفیت و پاسخگویی در آموزش عالی. موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی
- مشبکی، اصغر، و محمود زاده، سید مجتبی (۱۳۹۲) بررسی نقش مراکز ارزیابی در ترویج فرهنگ نظارت و بازرسی با تأکید بر رویکردی نوین بر مکانیسم‌های نظارت و بازرسی ملکی آوارسین، صادق و صادقی باروجی، زین العابدین (۱۳۹۳). تعیین میزان گرایش اعضای هیئت علمی به فرهنگ کیفیت در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز دوره ۵، شماره ۱۸، تابستان ۱۳۹۳، صفحه ۲۵-۳۴
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۴). مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل. تهران: سمت.
- Baker, R.L. (2000). **The importance of student evaluation of faculty.** The Faculty and Staff newspaper volume 34, no. 18
- Dickeson R.C (2006). **The Need for Accreditation Reform. The Secretary of Education's Commission on The Future of Higher Education.** Washington DC.
- Eaton, Judith S. (2006). **Before the "The Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education"**. Council for Higher Education Accreditation, Washington, DC.
- Larsen. m.a (2005): **A critical analysis of teachers evaluation policy trends, Australian Journal of Education, Vol. 49 (3 (Florida State University Schools Teacher Performance Evaluation System, 201**
- Lomas, L. (2004). **Embedding quality: The challenges for higher education.** *Quality Assurance in Education*, 12(4), 65-157.
- Loukkola, T. and Zhang, T., (2010). **Examining Quality Culture: Part1- Quality Assurance Processes in Higher Education**



**Institutions**, Belgium: EUA

Kettunen, Juha (2008). **A conceptual framework to help evaluate the quality of institutional performance**, Quality Assurance in Education Vol. 16 No. 4

Manyaga, Timothy. (2008). **Standards to assure quality in tertiary education: the case of Tanzania**, Quality Assurance in Education, Vol. 16 No. 2, pp. 164-180.

Ng, P.T (2008), **the phases and paradoxes of educational quality assurance: the case of the Singapore system**, Quality assurance in education