

ارزشیابی دفاتر توسعه در دانشکده‌ها و بیمارستان‌های آموزشی: یک ارزشیابی درونی

فاطمه کشمیری*: عضو هیأت علمی، گروه آموزش پزشکی، مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد، ایران.

امیرھوشنگ مهرپرور: عضو هیأت علمی، گروه آموزشی طب کار، مرکز تحقیقات بیماری‌های ناشی از صنعت، دانشکده‌ی پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی، یزد، ایران.

چکیده: مطالعه‌ی حاضر با هدف ارزیابی درونی عملکرد دفاتر توسعه وابسته به دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد انجام شده است. این مطالعه در شش گام انجام شده است که شامل تدوین پلان ارزشیابی، طراحی ابزارهای آن، گردآوری اطلاعات و تحلیل داده‌ها، تهیه‌ی گزارش و بازخورد نتایج است. در این مطالعه عملکرد ۱۲ دفتر توسعه در دانشکده‌ها و بیمارستان‌های دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان داد وضعیت شش دفتر توسعه در چارک دوم (متوسط پایین) و وضعیت شش دفتر توسعه در چارک سوم (متوسط بالا) قرار گرفته است. همچنین نتایج ارزیابی دفاتر توسعه حاکی از آن است که میانگین نمرات دفاتر توسعه در چهار حیطه "ارزشیابی برنامه و دوره‌ی آموزشی"، "دانش پژوهی" و "فعالیت‌های دانشجویی در توسعه‌ی آموزش" در چارک دوم (متوسط پایین) و نمرات آنها در حیطه‌ی "ارزشیابی اعضای هیأت علمی"، "ارزیابی فراگیر"، "برنامه‌ریزی درسی"، "توانمندسازی اعضای هیأت علمی" و "مدیریت توسعه‌ی آموزش" در چارک سوم (متوسط بالا) قرار دارند. به طور کلی عملکرد دفاتر توسعه در حیطه‌های مورد بررسی در سطح متوسط ارزیابی شد. لذا لزوم آشنایی کامل دفاتر توسعه با وظایف و نقش‌های خود و رشد زیرساخت‌های توسعه‌ای و ایجاد حمایت مدیریتی جهت ایفای وظایف محوله آنها در دانشگاه مورد بررسی ضرورت دارد.

واژگان کلیدی: ارزشیابی، خودارزیابی، ارزیابی درونی، دفاتر توسعه، توسعه‌ی آموزش.

***نویسنده‌ی مسؤول:** عضو هیأت علمی، گروه آموزش پزشکی، مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد، ایران.

Email: Keshmiri1395@gmail.com

مقدمه

بهبود کیفیت یکی از دغدغه‌های جدی در سیستم‌های آموزش علوم پزشکی است، که با توجه به سرعت تغییر در سیستم‌های آموزشی، این موضوع اهمیت زیادی یافته است. مأموریت اصلی آموزش علوم پزشکی، تربیت کارکنان توانمند و شایسته‌ای است که دانش، نگرش و مهارت‌های لازم برای حفظ و ارتقای سلامت آحاد جامعه را داشته باشند، بنابراین کارآمدی سیستم آموزشی می‌تواند نقش مؤثری در تحقق این امر داشته باشد (حق دوست و همکاران، ۱۳۹۳). به‌منظور تسهیل این موضوع در دانشگاه‌های علوم پزشکی، مراکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی به‌عنوان واحد آموزشی پژوهشی (خزائی، ۱۳۹۲) با هدف ارتقای کیفیت آموزش از سال ۱۳۶۹ در دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور تشکیل شدند (ممتازمنش و همکاران، ۱۳۸۹). مراکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی در دانشگاه‌های علوم پزشکی، اهداف متنوعی را دنبال می‌نمایند و وسعت فعالیت‌های آنان در هر دانشگاه نسبت به دانشگاه دیگر می‌تواند متفاوت باشد، اما به‌طور ویژه به بهبود فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی، بهبود کیفیت روش‌های یاددهی-یادگیری، ارزیابی فراگیران و کارآیی آموزش کمک می‌کنند (خزائی، ۱۳۹۲). این مراکز همچنین ممکن است در برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی اعضای هیأت علمی و برنامه‌های آموزش مداوم دخالت داشته باشند و از آنجایی که پژوهش نیز یک جزء مهم در فرایند بهبود کیفیت آموزش است، توسعه پژوهش در آموزش از وظایف مراکز توسعه آموزش تعیین شده است (ممتازمنش و همکاران، ۱۳۸۹). در مطالعه ممتازمنش به نقل از گزارش سازمان جهانی بهداشت، وظایف مراکز مطالعات و توسعه آموزش در دانشگاه‌ها در حیطه‌های برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی، آموزش اساتید، آموزش مداوم پزشکی، پژوهش در آموزش تقسیم‌بندی شده است (ممتازمنش و همکاران، ۱۳۸۹). بنابراین می‌توان گفت نقش اصلی مراکز مطالعات و توسعه در دانشگاه‌ها، ایجاد فرهنگ دانش‌پژوهی و ارتقای

آموزشی در سطح مؤسسه و توانمندسازی اعضای هیأت علمی در نقش و مسؤولیت‌های آموزش و حمایت‌های از واحدهای تابعه در مسیر ارتقای آموزش در دانشگاه‌های علوم پزشکی است (دیویس و همکاران، ۲۰۰۵؛ آلبانیس و همکاران، ۲۰۰۱؛ الوردی، ۲۰۰۸؛ میرزازاده و همکاران، ۱۳۹۴).

به‌منظور تسری فعالیت‌های توسعه آموزش در کلیه ارکان آموزش دانشگاه‌ها، دفاتر توسعه آموزش به‌عنوان مجریان توسعه آموزش در دانشکده‌ها و مراکز آموزشی درمانی تأسیس شده‌اند (ممتازمنش و همکاران، ۱۳۸۹). وظایف دفاتر توسعه آموزش عمدتاً در سطوح اجرایی و نظارتی تعریف شده است تا بتوانند توسعه آموزش را در دانشکده‌ها و بیمارستان‌های آموزشی هدایت کنند. در آیین‌نامه وظایف مراکز و دفاتر توسعه در سال ۱۳۸۹، نقش دفاتر توسعه در حیطه‌های برنامه‌های آموزشی، پایش و نظارت عملکرد آموزشی دانشکده/بیمارستان‌ها، توانمندسازی اعضای هیأت علمی، حمایت اعضای هیأت علمی در اجرای طرح‌های نوآورانه و پژوهش در آموزش و ایجاد کمیته توسعه آموزش دانشجویی در دانشکده‌ها/بیمارستان‌های آموزشی مورد توجه قرار گرفته است. در دهه‌های اخیر در دانشگاه‌های علوم پزشکی نیاز فزاینده‌ای به "بازنگری برنامه‌های درسی" بر اساس رویکردهای نوین برنامه‌ریزی درسی وجود دارد. لازم است در برنامه‌های مراکز و دفاتر توسعه، بازنگری کریکولوم های آموزشی بر اساس رویکرد مبتنی بر توانمندی و تدوین برنامه‌های آموزشی با هدف رشد مهارت‌های مغفول مانده در سیستم‌های آموزشی علوم پزشکی مانند برنامه‌های اخلاق و رفتار حرفه‌ای، مهارت ارتباطی، استدلال و عملکرد مبتنی بر شواهد در نظر گرفته شود (چهرزاد و همکاران، ۱۳۹۸). علاوه بر این "توانمندسازی اعضای هیأت علمی"، به یکی از اجزای مهم توسعه در سیستم‌های علوم آموزش پزشکی مبدل گردیده است و نقش حیاتی در ارتقای آموزش عالی و نوآوری‌های آموزشی ایفا می‌کند (استاینرت و همکاران، ۲۰۱۶؛

مهمی در حمایت و توانمندسازی اعضای هیأت علمی و ایجاد زیرساخت‌های مناسب برای اجرای رویکرد دانشجو-محور و روش‌های فعال یاددهی-یادگیری داشته باشند. همچنین فعالیت‌های "دانش‌پژوهی آموزشی" به معنای انجام فعالیتی بدیع در جهت حل مسأله، گسترش مرزهای دانش و ورود به عرصه‌های جدید است (میرزازاده و همکاران، ۱۳۹۶) که از راهکارهای توسعه آموزش در دانشگاه‌های علوم پزشکی محسوب می‌شود و متولیان توسعه آموزش در دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها می‌توانند در تسهیل توسعه این فعالیت‌ها گام مؤثری بردارند. یکی دیگر از وظایف مورد تأکید، جلب "مشارکت دانشجویان" در فرآیندهای توسعه دانشکده‌ها/بیمارستان‌های آموزشی است که از عوامل مؤثر در تضمین کیفیت دانشگاه‌ها شناخته شده است. بدین منظور مؤسسات آموزشی و اساتید نیاز دارند تا دانشجویانی با توانمندی‌های مناسب آموزش دهند و فرصت‌هایی را برای رشد مهارت‌های ضروری آنها به منظور انجام فعالیت‌های کارآمد فراهم سازند (کواتس، ۲۰۰۵). دفاتر توسعه متولیان اصلی در هدایت، اجرا و نظارت بر تحقق اهداف مذکور شناخته شده‌اند.

با توجه به اینکه دفاتر توسعه دانشکده‌ها و بیمارستان‌ها در ارتقای کیفیت آموزش دانشگاه‌ها نقش مهمی دارند پایش مستمر آنها می‌تواند در بهبود عملکرد و تسریع فرایندهای توسعه‌ی آموزش نقش مهمی داشته باشد. درحالی‌که برنامه‌ریزی مدون جهت ارزشیابی مراکز و دفاتر توسعه آموزش در دانشگاه‌های علوم پزشکی کمتر مورد توجه مدیران آموزشی قرار گرفته است. با توجه به اهمیت ارزشیابی در فرایند تضمین کیفیت و برنامه‌ریزی مبتنی بر عملکرد لازم است برنامه‌ریزی مدون و مستمر برای این امر وجود داشته باشد. ارزشیابی درونی از طریق جلب مشارکت ذینفعان، امکان پذیرش نتایج را فراهم می‌کند (کارپا و آبندرت، ۲۰۱۲) و می‌تواند مسؤولان آموزش را در شناخت وضعیت موجود، نقاط قوت و ضعف و برنامه‌ریزی برای بهبود کیفیت آموزشی یاری دهد. لذا

استاینرت و همکاران، ۲۰۰۶). تبیین و توسعه نقش دفاتر توسعه در فرایند توانمندسازی اعضای هیأت علمی می‌تواند به طراحی مؤثر برنامه‌های مبتنی بر نیازهای فردی و سیستمی، متناسب با نقش اعضای هیأت علمی در دانشکده‌ها و بیمارستان‌های آموزشی منجر شود. در حوزه ارزیابی فراگیر تغییر رویکرد "ارزشیابی یادگیری" به "ارزشیابی برای یادگیری" و استقرار نظام ارزیابی اهمیت یافته است (شوویرت و وان در ولوتن، ۲۰۱۱). در سنجش‌های اعتباربخشی بیمارستان‌های آموزشی و مؤسسات آموزشی بر تحقق نظام ارزیابی فراگیر و ساماندهی فرآیند ارزیابی فراگیران تأکید شده است (لاریجانی، ۱۳۹۵)، لذا دفاتر توسعه می‌توانند همسو با سیاست‌های سازمانی در ایجاد بستر مناسب برای اجرای جامع و متناسب فرایندهای ارزیابی فراگیر در دانشکده‌ها و بیمارستان‌های آموزشی، مثمر ثمر باشند. یکی از عناصر مهم یک برنامه آموزشی، ارزشیابی می‌باشد که یکی از مؤلفه‌های مهم و حساس فرایند برنامه‌ریزی آموزشی محسوب می‌شود (مؤمنی مهموئی، ۱۳۸۸). در ارزشیابی برنامه و دوره آموزشی، عناصر اساسی سیستم آموزشی شامل برنامه، درونداها، فرآیندهای آموزشی، برونداها یا پیامدها باید مورد توجه قرار گیرد (میرزازاده و گندمکار، ۱۳۹۲). علاوه بر این عملکرد اعضای هیأت علمی، به عنوان متولیان اصلی آموزش در دانشگاه‌ها و ارزشیابی آنها از اهمیت قابل توجهی برخوردار است. دفاتر توسعه در دانشکده و بیمارستان‌های آموزشی متولیان اجرا و نظارت و ارزشیابی محسوب می‌شود که می‌توانند هدایت‌گر توسعه آموزش از طریق ارزشیابی و استفاده از نتایج آن باشند.

توسعه "روش‌های یاددهی یادگیری" مؤثر نیز از دیگر وظایف دفاتر توسعه برشمرده شده است. با تغییر استراتژی‌های آموزشی در سیستم‌های آموزش علوم پزشکی بر استفاده از رویکردهای دانشجو-محور و روش‌های یاددهی-یادگیری فعال تأکید شده است (هاردن و همکاران، ۱۹۸۴). دفاتر توسعه می‌توانند نقش

"فعالیت‌های مدیریتی توسعه آموزش" تدوین گردید. چک‌لیست ۵۴ سؤالی در کمیته ارزیابی مورد بررسی و تأیید نهایی قرار گرفت. به‌منظور آماده‌سازی و

اطلاع‌رسانی جلسه‌ای با مسؤولان درگیر در فرایند

ارزیابی درونی متشکل از رؤسای دانشکده‌ها و مسؤولان دفاتر توسعه دانشکده/بیمارستان‌های آموزشی برگزار شد و در رابطه با فرایند ارزیابی درونی به آنان آموزش داده شد.

-گردآوری اطلاعات: گردآوری داده‌ها از طریق تکمیل فرم‌های خودارزیابی و بررسی مستندات انجام شد. در این مرحله فرم‌های ارزیابی توسط مسئولان ارزیابی دفاتر توسعه تکمیل شد. همچنین مستندات دفاتر توسعه در کمیته ارزشیابی با استفاده از چک‌لیست مورد ارزیابی قرار گرفت. داده‌های گردآوری شده در کمیته ارزشیابی بررسی و امتیازدهی انجام شد. نحوه نمره دهی در طیف سه‌درجه‌ای به‌صورت انطباق کامل، انطباق مشروع و عدم انطباق تعیین شد.

-تحلیل و تفسیر داده‌ها: داده‌ها با استفاده از آزمون‌های آماری توصیفی (Mean-SD) آنالیز گردید. نمرات دفاتر توسعه از مجموع نمرات ۹ حیطة محاسبه شد. همچنین میانگین نمرات حیطة‌ها بر اساس نمرات دفاتر توسعه تابعه دانشگاه محاسبه شد و جهت مقایسه حیطة‌ها از مقیاس درصد استفاده شده است. در مرحله بعد داده‌های ارزشیابی تفسیر گردید و قضاوت در مورد نقاط ضعف و قوت هریک از دفاتر توسعه در ۹ حیطة انجام شد.

-تهیه گزارش: در این مرحله، بر اساس نتایج حاصله گزارش اجرایی و گزارش مبسوط تهیه شد. در این گزارش وضعیت دفاتر توسعه به تفکیک حیطة‌ها مشخص و برنامه‌های توسعه‌ای به‌منظور بهبود عملکرد به تفکیک تدوین شد.

-ارائه بازخورد نتایج: در این مرحله، گزارش نتایج ارزشیابی به ذینفعان مختلف بازخورد داده شد. برنامه‌های

مطالعه حاضر با هدف ارزیابی درونی عملکرد دفاتر توسعه دانشکده‌ها و بیمارستان‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد انجام شده است.

روش کار

مطالعه حاضر توسعه‌ای است و در سال ۱۳۹۸-۱۳۹۷ انجام شد. فرایند ارزیابی درونی در شش گام انجام شده است که شامل تدوین پلان ارزشیابی، طراحی ابزارهای آن، گردآوری اطلاعات و تحلیل داده‌ها، تهیه گزارش و بازخورد نتایج است.

-تدوین پلان ارزشیابی و اجزای آن: به‌منظور تسهیل در امر تحلیل و گردآوری سؤالات از پلان ارزشیابی استفاده شد. پلان ارزشیابی یک ماتریکس است که در آن تمامی اطلاعاتی که برای گردآوری لازم است، تبیین می‌شود (میرزازاده و گندمکار، ۱۳۹۲). پلان ارزشیابی حاضر شامل هدف، سؤالات ارزشیابی، منبع اطلاعاتی، روش گردآوری اطلاعات و روش‌های تحلیل داده است. اجزای پلان ارزشیابی در کمیته ارزشیابی تدوین شده است. در فاز اول سؤالات متعدد مطرح گردید (فاز واگرایی)، سپس بر اساس نظر اعضای کمیته و با در نظر گرفتن اسناد بالادستی و نیازهای مورد نظر سؤالات اصلی تعیین شد (فاز همگرایی). پس از تعیین سؤالات اصلی، سایر اجزای پلان ارزشیابی بر اساس آن مشخص شد. پلان ارزشیابی در جلسات متعدد توسط مدیران آموزشی و مسئولان دفاتر توسعه مورد ارزیابی نقادانه قرار گرفت. پیشنهادهای ارائه شده در کمیته ارزشیابی مورد بررسی قرار گرفت و پلان ارزشیابی نهایی شد.

-طراحی و تعیین روش‌های مناسب ارزیابی و ابزارهای گردآوری اطلاعات: چک‌لیست ارزیابی درونی به تفکیک ۹ حیطة شامل "توانمندسازی اعضای هیات علمی"، "ارزشیابی اعضای هیات علمی"، "ارزیابی فراگیر"، "ارزشیابی دوره و برنامه آموزشی"، "برنامه‌ریزی درسی"، "دانش‌پژوهی آموزشی"، "روش‌های یاددهی-یادگیری"، "فعالیت‌های دانشجویی در توسعه آموزش" و

توسعه‌ای به تفکیک هریک از دفاتر توسعه در پانل تخصصی با حضور مدیران آموزشی در سطح دانشگاه و در سطح دانشکده‌ها و بیمارستان‌های آموزشی تدوین شد.

یافته‌ها

نتایج مطالعه نشان داد دفاتر توسعه مورد ارزیابی به‌طور میانگین ۵۰/۸۸٪ از کل نمره را کسب کردند که در سطح متوسط ارزیابی شده است. وضعیت دفاتر توسعه در دو سطح چارک دوم (متوسط پایین)، در طیف (۵۰/۵۹) - (۴۰/۵۸) و چارک سوم (متوسط بالا) در طیف (۶۰/۵۲) -

ارزیابی شده است. دفتر توسعه شماره (۶) با کسب ۶۷/۲۴٪ از کل نمره و دفتر توسعه شماره (۵) با کسب ۳۶/۳۳٪ از کل نمره، به ترتیب بالاترین و پایین‌ترین نمره را به خود اختصاص دادند. وضعیت عملکرد دفاتر توسعه به تفکیک حیطه‌های مختلف در جدول شماره (۱) گزارش شده است. همچنین درصد نمرات دفاتر توسعه به تفکیک حیطه‌ها در نمودار شماره ۲ نشان داده شده است.

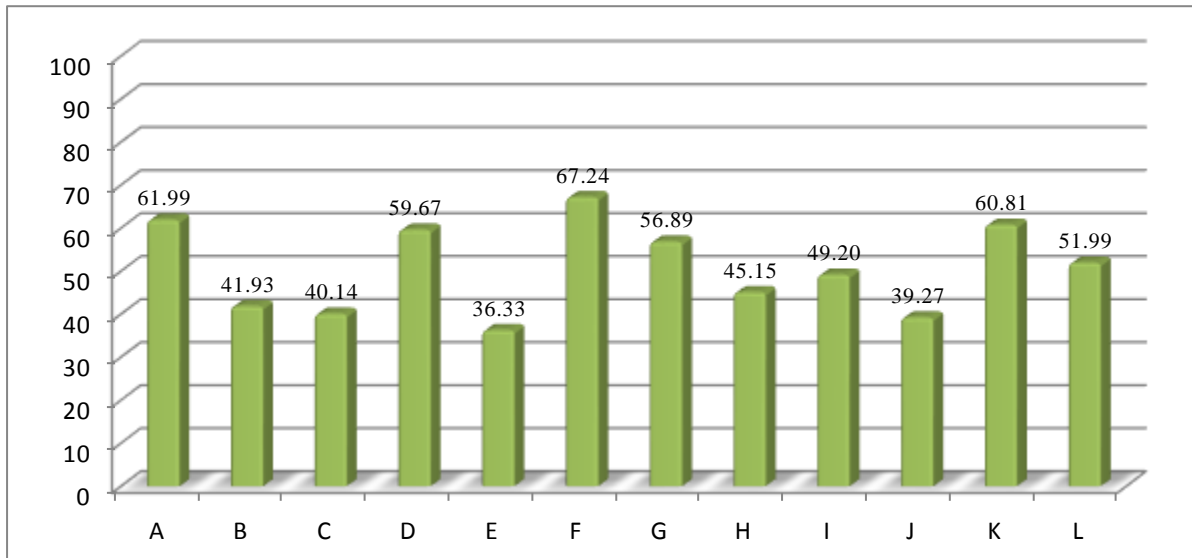
جدول شماره ۱. وضعیت عملکرد دفاتر توسعه به تفکیک حیطه‌ها

حیطه‌های مورد ارزیابی	نمرات دفاتر توسعه (%)	بیشترین نمره کسب شده (%)	کمترین نمره کسب شده (%)
ارزشیابی اعضای هیأت علمی	۵۶/۵۰	۵/۸۰	۴۴/۱۹
ارزشیابی دوره / برنامه آموزشی	۵/۴۷	۱۶/۸۹	۶۶/۶
ارزیابی فراگیر	۱۲/۵۰	۸۸/۷۰	۰۳/۳۷
برنامه‌ریزی درسی	۵/۵۱	۹۰	۵
توانمندسازی اعضای هیأت علمی	۳۳/۶۳	۶۶/۹۱	۳۰
توسعه روش‌های یاددهی - یادگیری	۳۶	۰۷/۵۹	۴۲/۲۶
دانش‌پژوهی آموزشی	۳۳	۷۵	۲۵
فعالیت دانشجویی در توسعه آموزش	۷۵/۳۶	۷۵/۶۸	۰
فعالیت‌های مدیریتی توسعه آموزش	۱۷/۶۴	۵/۸۷	۳۳/۲۸

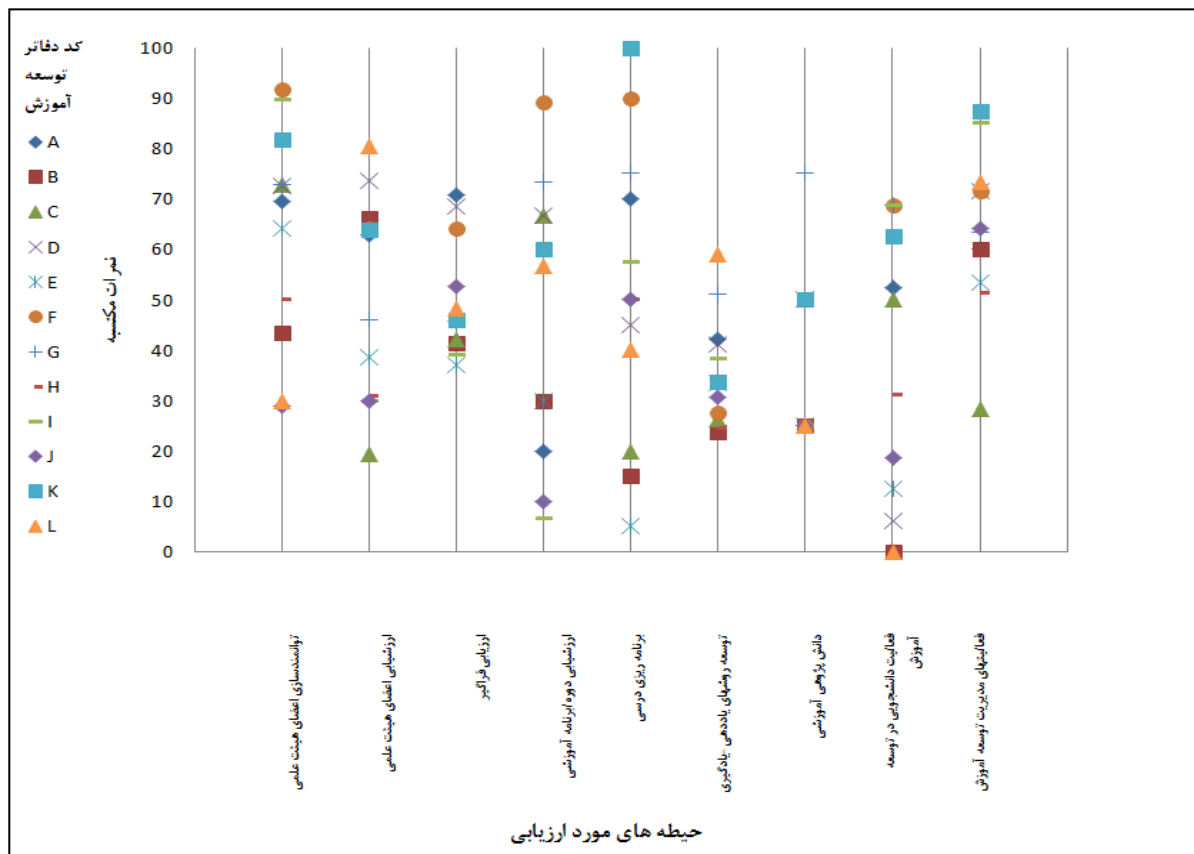
نتایج نشان داد وضعیت دفاتر توسعه در حیطه‌های "ارزشیابی برنامه و دوره آموزشی"، "دانش‌پژوهی آموزشی" و "فعالیت دانشجویی در توسعه آموزش" در چارک دوم (متوسط پایین)، و حیطه‌های "ارزشیابی اعضای هیأت علمی"، "ارزیابی فراگیر"، "برنامه‌ریزی درسی"، "توانمندسازی اعضای هیأت علمی" و "فعالیت‌های مدیریتی توسعه آموزش" در چارک سوم

(متوسط بالا) قرار دارند. نتایج نشان داد که در مجموع عملکرد دفاتر توسعه در سطح متوسط ارزیابی شده است. (نمودار شماره ۱). همچنین نمرات ارزشیابی عملکرد دفاتر توسعه به تفکیک حیطه در نمودار شماره (۲) نشان داده شده است. لازم به ذکر است در این مطالعه جهت رعایت محرمانگی از کد به‌جای نام دفاتر توسعه دانشکده یا بیمارستان استفاده شده است.

نتایج مطالعه نشان داد دفاتر توسعه مورد ارزیابی به‌طور میانگین ۵۰/۸۸٪ از کل نمره را کسب کردند که در سطح متوسط ارزیابی شده است. وضعیت دفاتر توسعه در دو سطح چارک دوم (متوسط پایین)، در طیف (۵۰/۵۹) - (۴۰/۵۸) و چارک سوم (متوسط بالا) در طیف (۶۰/۵۲) -



نمودار شماره ۱. نمرات ارزشیابی عملکرد دفاتر توسعه آموزش به تفکیک دانشکده/بیمارستان آموزشی



نمودار شماره ۲. درصد نمرات ارزشیابی عملکرد دفاتر توسعه آموزش به تفکیک حیطه‌های مورد ارزیابی

در دانشگاه‌ها محقق سازد. نتایج ارزیابی درونی نشان داد، وضعیت عملکرد دفاتر توسعه در سطح متوسط ارزیابی شده است. بیشترین نمرات دفاتر توسعه در حیطه توانمندسازی اعضای هیات علمی و کمترین نمرات در حیطه دانش پژوهی آموزشی بوده است. لذا توسعه اقدامات

بحث

عملکرد مطلوب دفاتر توسعه آموزش در دانشکده‌ها و بیمارستان‌های آموزشی می‌تواند بهبود کیفیت آموزش را

حمایتی و برنامه‌ریزی برای دستیابی به رسالت‌های دفاتر توسعه ضروری به نظر می‌رسد.

مشارکت در فرآیندهای بازننگری کوریکولوم‌های آموزشی و تدوین برنامه‌های کارآمد و نوآورانه باید در دانشکده‌ها مورد توجه قرار گیرد (هاردن و کراسبی، ۲۰۰۰). در مطالعه حاضر در حوزه برنامه‌ریزی درسی، فعالیت‌هایی مانند نظارت بر تدوین طرح درس/دوره در گروه‌های آموزشی، وجود چارچوبی برای تدوین، مشاوره و روزآمدی طرح درس/ دوره و بازننگری کوریکولوم‌های آموزشی ارزیابی شد. نتایج نشان داد که وضعیت عملکرد کلیه دفاتر توسعه در این حیطة در چارک دوم (متوسط پایین) قرار دارند. نبود دستورالعمل مشخص جهت نظارت بر بازننگری و تدوین برنامه‌های آموزشی به عنوان نقاط ضعف مهم در حوزه برنامه‌ریزی درسی در مطالعه میرزازاده و همکاران تعیین شد (میرزازاده و همکاران، ۱۳۹۴). در مطالعه چنگیز و وظیفه نظارت بر طرح دروس به دفاتر توسعه در دانشکده‌ها واگذار شده است (چنگیز و همکاران، ۱۳۹۱). بنابراین لازم است مراکز و دفاتر توسعه به عنوان مجریان توسعه آموزش در دانشکده‌ها و بیمارستان‌ها، در راستای تحقق اهداف برنامه‌ریزی درسی اقدامات جدی را در برنامه‌های عملیاتی خود در نظر بگیرند. علاوه بر آن توصیه می‌گردد توانمندسازی اعضای هیأت علمی و ایجاد مکانیسم‌های مشاوره‌ای و ارزشیابی برنامه‌های آموزشی در این حوزه مورد توجه قرار گیرد.

یکی از اهداف ایجاد مراکز و دفاتر توسعه آموزش را می‌توان توانمندسازی اعضای هیأت علمی دانست (خزائی، ۱۳۹۲). اعضای هیأت علمی نیازمند یادگیری طیف وسیعی از استراتژی‌های آموزش و یادگیری هستند که می‌تواند در سیستم‌های متفاوت مورد استفاده قرار بگیرد (استاینرت و همکاران، ۲۰۰۶). در مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی در دانشگاه مورد مطالعه، بر توسعه سیاست‌های توانمندسازی متناسب با نیاز و غیرمتمرکزسازی دوره‌های آموزشی و برگزاری دوره‌های تخصصی تأکید شده است. نظر به اینکه لازم است عمدتاً

برنامه‌های توانمندسازی متناسب با پیشبرد سیاست‌ها و برنامه‌های جدید در دانشکده‌ها و بیمارستان‌های آموزشی تدوین می‌گردد، لذا عملکرد مطلوب در این حیطة می‌تواند بر نتایج سایر حیطة‌ها تأثیر داشته باشد. این درحالیست که یافته‌های حاضر نشان داد وضعیت دفاتر توسعه در این حیطة در چارک سوم (متوسط بالا) بوده است و نیازمند توجه جدی است. با توجه به تخصصی شدن فیلد آموزش پزشکی و تغییرات روزافزون آن، توسعه برنامه‌های هدفمند توانمندسازی متناسب با سیاست‌های آموزشی دانشگاه می‌تواند در تحقق اهداف نهایی آموزش در دانشگاه نقش مؤثری داشته باشد. همچنین غیرمتمرکزسازی باعث تسهیل دسترسی اعضای هیأت علمی در برنامه‌های آموزشی می‌گردد و نقش مؤثری در دستیابی به اهداف توانمندسازی اعضای هیأت علمی دارد (واتسون و گروسمن، ۱۹۹۴). با سیاست غیرمتمرکزسازی برنامه‌های توانمندسازی تلاش شده است دوره‌های آموزشی با رعایت تناسب با نیازهای تخصصی در دانشکده‌ها و بیمارستان‌های آموزشی، طراحی و اجرا گردد. عدم تناسب دوره‌های توانمندسازی با نیازهای دانشگاه در جهت ارتقای کیفیت آموزش به عنوان یکی از چالش‌های دانشگاه‌های علوم پزشکی تعیین شد. به نظر می‌رسد این سیاست موجب شده است بسته مناسبی برای ایفای نقش‌های مؤثر دفاتر توسعه در حیطة توانمندسازی ایجاد شود که با حمایت دفاتر توسعه می‌توان دستیابی به اهداف این حیطة را در دانشکده‌ها و بیمارستان‌های آموزشی تسهیل کرد (حق دوست و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین فقدان نیازسنجی متناسب و برنامه نظام‌مند و جامع در ارزشیابی دوره‌های توانمندسازی از مهمترین نقاط ضعف خودارزشیابی در مطالعه میرزازاده و همکاران بوده است که با نتایج مطالعه حاضر مشابه است (میرزازاده و همکاران، ۱۳۹۴). بنابراین ایجاد مکانیسم‌های حمایتی و برنامه‌ریزی جهت برگزاری دوره‌های متناسب با نیاز شرکت‌کنندگان و ارزشیابی آن لازم است در دفاتر توسعه مورد توجه قرار گیرد.

(مؤمنی مهموئی، ۱۳۸۸). نتایج مطالعه حاضر مؤید عملکرد متوسط دفاتر توسعه در این حیطة است که به نظر می‌رسد نداشتن برنامه منظم و مستمر در سیاست‌گذاری و هدایت برنامه‌های آموزشی، لزوم وجود سفارش دهنده برای انجام ارزشیابی، هزینه‌های بالا، نیاز به نیروی انسانی آموزش دیده و طولانی بودن فرایند انجام ارزشیابی برنامه/دوره موجب شده است که عملکرد دفاتر توسعه در این حیطة در چارک سوم (متوسط بالا) بوده و تا وضعیت مطلوب فاصله زیادی داشته باشد. در مطالعه میرزازاده تفویض اختیار نظارت بر روند برنامه‌ریزی، بازنگری و ارزشیابی برنامه‌های آموزشی از سوی وزارت متبوع به دانشگاه‌ها به عنوان فرصت مطلوب برای توسعه آموزش تعیین شده است و اتخاذ رویکرد نظام‌مند ارزشیابی را به عنوان مهمترین راه‌کار قلمداد کرده است (میرزازاده و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین در مطالعه حق‌دوست و همکاران نظام‌مند نبودن سیستم ارزشیابی یکی از چالش‌های سیستم‌های آموزشی تعیین شده است (حق‌دوست و همکاران، ۱۳۹۳). اجرای نظام ارزشیابی برنامه/دوره آموزشی به صورت مستمر نیازمند تغییر در سیاست‌گذاری مدیران آموزش در سطوح بالا به عنوان سفارش‌دهندگان و استفاده‌کنندگان اصلی نتایج ارزشیابی است (میرزازاده و گندمکار، ۱۳۹۲). از سوی دیگر ایجاد تیم‌های توانمند و متبهر در فرایند ارزشیابی برنامه می‌تواند به پیشبرد اهداف این‌حیطه در توسعه آموزش دانشکده‌ها/بیمارستان‌های آموزشی کمک کند. بنابراین برنامه‌ریزی برای اجرای ارزشیابی‌های هدفمند، توسعه توانمندی‌های ارزیابان و به‌کارگیری نتایج ارزشیابی در تصمیمات مدیران آموزشی در تحقق اهداف ارزشیابی برنامه/دوره آموزشی در دفاتر توسعه توصیه می‌گردد.

در حیطة ارزشیابی اعضای هیأت علمی، عملکرد دفاتر توسعه در رابطه با عواملی مانند تحقق اجرای برنامه جامع ارزشیابی اعضای هیأت علمی، استفاده از نتایج ارزشیابی در راستای تحقق اهداف تکوینی و ارائه بازخورد ارزیابی شد. عملکرد دفاتر توسعه در این حیطة در چارک سوم

برنامه نظام‌مند ارزیابی و ارزشیابی یکی از الزامات در سیستم‌های آموزشی محسوب می‌شود که می‌تواند نقش مؤثری در کسب اهداف آن داشته باشد. نظام ارزیابی فراگیر می‌تواند فرصت مناسبی برای اطمینان سیستم از کسب توانمندی‌های اساسی توسط فراگیران و دانش‌آموختگان خود فراهم نماید. در این راستا نقش دفاتر توسعه در هدایت و نظارت بر نظام ارزیابی فراگیر قابل توجه می‌باشد. در این حیطة فعالیت‌هایی مانند تدوین، تصویب و اجرای برنامه ارزیابی فراگیر در دفاتر توسعه، برنامه‌ریزی برای ارزیابی فراگیران، تدوین بلوپرینت‌های مبتنی بر توانمندی در گروه‌های آموزشی، میزان استفاده اساتید از روش‌های ارزیابی در حوزه نگرشی، عملکردی و دانشی، استفاده از مکانیسم ارائه بازخورد، به‌کارگیری آزمون‌های الکترونیکی و مکانیسم ارزیابی کیفیت سؤالات سنجش شد. در دانشگاه مورد بررسی طراحی و اجرای نظام ارزیابی فراگیر در مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی سیاست‌گذاری شده است و اقدامات حمایتی مانند تصویب آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها، برگزاری دوره‌های آموزشی و توانمندسازی، ایجاد مکانیسم‌های مشاوره‌ای و حمایتی مورد اجرا شده است. اگرچه اقدامات اجرایی برای تحقق نظام ارزیابی فراگیر در سطح دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی نیازمند نقش حمایتی و نظارتی دفاتر توسعه در دانشکده‌ها/بیمارستان‌های آموزشی است. نتایج مطالعه حاضر نشان داد وضعیت دفاتر توسعه در این حیطة در چارک سوم (متوسط بالا) قرار دارد که مؤید نیاز به برنامه‌ریزی برای بهبود اقدامات این حوزه است. در مطالعه میرزازاده و همکاران ایجاد مکانیسمی را جهت تحقق نظام ارزیابی و ارزشیابی، به عنوان یکی از راه‌کارهای توسعه آموزش معرفی کرده است (میرزازاده و همکاران، ۱۳۹۴) که لازم است در سیستم‌های آموزشی مورد توجه قرار گیرد.

ارزشیابی برنامه و دوره آموزشی از وظایف مهم هر مؤسسه آموزشی محسوب می‌شود که می‌تواند نقش مؤثری در نظارت، هدایت و کارآمدی سیستم آموزشی داشته باشد

محتوای آموزشی در زمان محدود کلاس، افزایش زمان آماده‌سازی، دشواری استفاده از یادگیری فعال در کلاس-های بزرگ، کمبود محتوای آموزشی مورد نیاز، تجهیزات و منابع (بونل و ایزن، ۱۹۹۱) از چالش‌های توسعه روش‌های یاددهی- یادگیری فعال است. به نظر می‌رسد اقدامات بالادستی مانند سیاست‌گذاری و حمایت‌های سازمانی، همچنین ایجاد زیرساخت‌های لازم در پیشبرد اهداف حیطة ضروری است. علاوه بر این مراکز و دفاتر توسعه لازم است بر ایجاد فرهنگ یادگیری مشارکتی و توانمندسازی اعضای هیأت علمی به منظور پیشبرد اهداف این حیطة متمرکز شوند. نتایج عملکرد دفاتر توسعه در این حیطة را می‌توان در عوامل مختلف سیستمی، حمایتی و مدیریتی در کنار ضعف زیرساخت‌های دانشکده‌ها و بیمارستان‌ها جستجو کرد. بنابراین توجه جدی به این مهم در برنامه‌های استراتژیک و عملیاتی مراکز و دفاتر توسعه ضرورت دارد.

جایگاه و اهمیت دانش پژوهی آموزشی در نظام آموزشی و پژوهشی دانشگاه بر همگان روشن بوده و حمایت از این نوع فعالیت‌ها از رسالت‌های اصلی هر نظام دانشگاهی است (تریگول و همکاران، ۲۰۰۰). وجود مکانیسم حمایتی و ارزشیابی مناسب این فعالیت‌ها می‌تواند سبب خلق ارزش‌های بدیع و آثاری مفید در توسعه آموزش در دانشگاه‌ها گردد (میرزآزاده و همکاران، ۱۳۹۶). نتایج ارزشیابی حیطة دانش پژوهی نشان داد دفاتر توسعه کمترین نمره را از این حیطة کسب کرده‌اند. به منظور گسترش دانش پژوهی آموزشی، لازم است اقدامات ترویجی مانند توانمندسازی اعضای هیأت علمی، ارائه مشاوره در تدوین فرایند دانش پژوهی، در نظر گرفتن تسهیلات تشویقی برای صاحبان فرآیندهای دانش پژوهی آموزشی (تریگول و همکاران، ۲۰۰۰) توصیه شده است که لازم است در برنامه‌ریزی‌های آینده مراکز و دفاتر توسعه مدنظر قرار گیرد. لنینگ در مطالعه خود اذعان کرد، نیمی از اعضای هیأت علمی درک می‌کنند دانش پژوهی در ارزشیابی‌های آنها مفید است اما تعداد محدودی از آنها

(متوسط بالا)، بوده است. تعیین متولی ارزشیابی اعضای هیأت علمی هنوز موضوع چالشی بسیاری از دانشگاه‌ها می‌باشد. معاونت آموزشی، مراکز مطالعات و توسعه آموزش دانشگاه‌ها و دفاتر توسعه، متولیان پیشنهادی این مسؤلیت هستند (طاهری و شمس بخش، ۱۳۹۵). در دانشگاه مورد مطالعه وظایف دفاتر توسعه در این حیطة به طور شفاف مشخص نشده است و فرایندهای اجرایی آن نیز دارای ابهام است. لذا ساماندهی و تعیین متولیان ارزشیابی اعضای هیأت علمی در این دانشگاه ضرورت دارد. در مطالعه میرزآزاده، درگیری مرکز مطالعات و توسعه دانشگاه در فرایندهای اجرایی ارزشیابی به ویژه ارزشیابی هیأت علمی یکی از نقاط ضعف تعیین شد (میرزآزاده و همکاران، ۱۳۹۴). به نظر می‌رسد با توجه به اهمیت تمرکز زدایی و ارزشیابی متناسب با عملکرد اعضای هیأت علمی لازم است اقدامات حمایتی برای ایفای نقش مؤثر دفاتر توسعه در دانشگاه‌ها صورت پذیرد. علاوه بر این، طراحی و پیاده‌سازی یک سیستم قابل درک ارزشیابی اعضای هیأت علمی به صورت عادلانه و معتبر نیازمند مشارکت فعال مسؤولان و ارائه حمایت‌های آنها در پیشبرد این امر است (آروولا، ۲۰۰۴) که باید در دانشگاه مورد بررسی مورد توجه جدی قرار گیرد.

رویکرد دانشجو-محور و یادگیری فعال عمدتاً بر مشارکت فراگیر در فرایند یادگیری تأکید می‌کند و نیازمند توسعه معنادار فعالیت‌هایی است که مشارکت فراگیران را در جهت یادگیری مؤثر هدایت کند (پرینس، ۲۰۰۴). میزان استفاده از استراتژی‌های دانشجو محور، روش‌های یادگیری فعال (مانند یادگیری مبتنی بر تیم، یادگیری مبتنی بر مسأله و کلاس وارونه) و امکانات و زیرساخت‌های لازم، استفاده از آموزش مجازی، توانمندسازی اعضای هیأت علمی و دانشجویان برای همکاری در فرایند تدریس به عنوان وظایف مهم دفاتر توسعه در این حیطة، ارزیابی شد. در این حوزه عملکرد دفاتر توسعه در چارک دوم (متوسط پایین) گزارش شد. مقاومت به تغییر و انگیزه محدود اساتید برای تغییر، دشواری در پوشش کلیه

ادامه فعالیت‌های دانشکده‌ها و بیمارستان‌ها مورد توجه قرار گیرد. همچنین توانمندسازی دانشجویان در حوزه آموزش علوم پزشکی با هدف افزایش مشارکت آنها در فعالیت‌های توسعه آموزش توصیه می‌گردد.

فعالیت‌های مدیریتی توسعه آموزشی، برنامه‌ریزی مدون و مبتنی بر نیاز برای توسعه آموزش دانشکده‌ها/بیمارستان‌های آموزشی ضروری است. علاوه بر آن همسویی برنامه‌های دفاتر توسعه با سیاست‌های دانشگاهی و نظارت بر فرآیندهای توسعه آموزش دانشکده‌ها/بیمارستان‌های آموزشی نیز از عوامل مهم در حیطه مدیریت توسعه آموزش است. عملکرد دفاتر توسعه در این حیطه چارک سوم (متوسط بالا) ارزیابی شد و مؤید این امر است که لازم است ابعاد مدیریت آموزش در راستای هدایت توسعه آموزش مورد توجه قرار گیرد. یکی از چالش‌های مدیریتی در دفاتر توسعه دانشگاه‌ها، عدم شفافیت در ساختار سازمانی، عدم تناسب بین اختیار و وظایف و ابهام در کارکرد دفاتر توسعه است. ضعف دفاتر توسعه در اجرا و نظارت بر سیاست‌های توسعه‌ای و ناکارآمدی مدیریتی موجب نقص در چرخه‌ی توسعه آموزش در دانشگاه‌ها می‌گردد. این در حالیست که مدیریت قوی و حمایت‌ها سیستمی و شفاف‌سازی اختیارات و وظایف دفاتر توسعه می‌تواند برنامه‌های رشد و ارتقای عملکرد دفاتر توسعه در دانشکده‌ها و بیمارستان‌ها، را در پی داشته باشد و دانشگاه‌ها را به اهداف توسعه آموزش نزدیک‌تر نماید.

به طور کلی براساس نتایج مطالعه حاضر عملکرد دفاتر توسعه در حیطه‌های "دانش پژوهی آموزشی"، "ارزشیابی برنامه و دوره آموزشی" و "فعالیت دانشجویی در توسعه آموزش" در کلیه دفاتر توسعه مورد ارزیابی در چارک دوم (متوسط پایین) گزارش شد و این امر نشان‌دهنده لزوم توجه جدی به این حیطه‌ها می‌باشد. در حیطه "ارزشیابی اعضای هیأت علمی"، "ارزشیابی فراگیر"، "برنامه‌ریزی درسی"، "توانمندسازی اعضای هیأت علمی" و "فعالیت‌های مدیریتی توسعه آموزش" عملکرد دفاتر توسعه در چارک سوم (متوسط بالا) ارزیابی شده است. در متون بر

اهمیت دانش‌پژوهی را در افزایش کیفیت آموزش پذیرفته‌اند و برای آن برنامه‌ریزی کرده‌اند. لذا به نظر می‌رسد رفع ابهام در رابطه با نقش واقعی دانش‌پژوهی باید در دانشگاه مورد توجه ویژه قرار گیرد (لنینگ و همکاران، ۲۰۱۴). کمبود نیروهای تخصصی، تغییر سیاست‌های وزارت در طول دوره‌های گذشته نسبت به دانش‌پژوهی و ناآگاهی نسبت به دانش تخصصی در حوزه دانش‌پژوهی آموزش علوم پزشکی، از عوامل رشد نیافتگی دانش‌پژوهی در دانشگاه مورد مطالعه محسوب می‌شود. این مهم باید در سیاست‌های مراکز و دفاتر توسعه لحاظ گردد و راهبردهای اجرایی آن در دفاتر توسعه پی‌گیری گردد. لذا ایجاد فرصت‌های ترغیب و حمایت اعضای هیأت علمی و مشاوره به منظور توسعه برنامه‌های نوآورانه و دانش‌پژوهی در دانشکده و بیمارستان‌های مورد مطالعه ضرورت دارد. در مطالعه میرزازاده، ظرفیت ایجاد انگیزه و علاقه به دانش‌پژوهی از طریق همایش‌های آموزشی و جشنواره شهید مطهری به عنوان یکی از فرصت‌های توسعه آموزش معرفی شده است که لازم است در دانشگاه‌ها با هدف اشاعه فرهنگ دانش‌پژوهی معرفی و مورد استفاده قرار گیرد. در این مطالعه ایجاد ساز و کار تشویق، ترغیب اعضای هیأت علمی جهت مشارکت در فعالیت‌های دانش‌پژوهی و تکریم آنان مورد توجه قرار گرفته است (میرزازاده و همکاران، ۱۳۹۴).

در دهه‌های اخیر مشارکت دانشجویان به عنوان ذی‌نفعان اصلی سیستم‌های آموزشی در فعالیت‌های توسعه‌ای آموزش اهمیت یافته است. هدف از تشکیل کمیته دانشجویی توسعه آموزش علوم پزشکی ایجاد پل ارتباطی بین دانشجویان و مسؤولان آموزشی دانشگاه به منظور انتقال ایده‌های آنها و ایجاد فرهنگ مسؤولیت‌پذیری در برابر مسائل آموزشی در بین دانشجویان عنوان شده است. عملکرد دفاتر توسعه در این حیطه در چارک سوم (متوسط بالا) گزارش شد. با توجه به اهمیت مشارکت دانشجویان در فرآیندهای برنامه‌ریزی، آموزش و ارزیابی لازم است حمایت‌های سیستمی و مدیریتی به منظور

به شمار می‌رود. به علاوه انجام برخی از وظایف محوله در دفاتر توسعه منوط به ایجاد زیرساخت‌هایی بود که لازم است سیستم آموزشی در اختیار دفاتر توسعه قرار دهد. عدم توجه کافی به ایجاد این زیرساخت‌ها، بر نتایج عملکرد دفاتر توسعه تأثیرگذار بوده است. بنابراین می‌توان گفت توسعه آموزش، موضوعی چندوجهی است که نیازمند حمایت سیستمی، ایجاد زیرساخت‌ها، برنامه‌ریزی مدون و ارزشیابی مستمر است.

نتیجه‌گیری

نتایج ارزیابی درونی می‌تواند در آگاهی مسئولان آموزشی از وضعیت موجود دفاتر توسعه و تعیین خطمشی آینده آنها مؤثر باشد. با نگاه کلی به نتایج ارزیابی درونی می‌توان دریافت که وضعیت عملکرد دفاتر توسعه در اکثر حیطه‌های آموزشی نیازمند بهبود است. این امر لزوم آشنایی کامل دفاتر توسعه از وظایف و نقش‌های خود و ارتقای زیرساخت‌های توسعه‌ای و حمایت‌های سیستمی را جهت ایفای وظایف محوله بر دفاتر توسعه ضروری می‌سازد.

ملاحظات اخلاقی

این پروژه در کمیته اخلاق دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد با کد IR.SSU.REC.1398.156 تأیید شده است.

References:

- Albanese M, Dottl S, Nowacek, G 2001, Offices of Research in Medical Education: Accomplishments and added value contributions, *Teach Learn Med*, vol.13, no.4, pp.258-67.
- Al-Wardy, NM 2008, Medical education units: History, functions, and 350organization, *Sultan Qaboos Uni Med J*, vol. 8, no.2, pp. 149-56.
- Arreola, RA 2004, *Developing a comprehensive faculty evaluation system*, Magna Publications.
- Baartman LK, Prins FJ, Kirschner PA, et al 2007, Determining the quality of competence assessment programs: A self-evaluation

نقش ستادی مراکز مطالعات و توسعه در دانشگاه‌ها تأکید شده است و درگیری در امور اجرایی را به عنوان یکی از چالش‌های اساسی مراکز برشمردند و از سویی دیگر تقویت دفاتر توسعه با هدف تسهیل در اجرای سیاست‌های مراکز مورد توجه قرار گرفته است (حق دوست و همکاران، ۱۳۹۳؛ میرزازاده و همکاران، ۱۳۹۴). لذا ضعف عملکردی در دفاتر توسعه می‌تواند اختلال مهمی در تحقق اهداف توسعه‌ای دانشگاه‌ها ایجاد کند. لذا برای رسیدن به وضع مطلوب و تحقق اهداف آموزش دانشگاه، ایجاد ساز و کارهای حمایتی از دفاتر توسعه در دانشکده‌ها و بیمارستان‌های آموزشی ضروری است.

در مطالعه حاضر با استفاده از ارزیابی درونی به بررسی عملکرد دفاتر توسعه آموزش پرداخته شده است. بارتمن و همکاران در مطالعه خود بیان داشتند استانداردهای کیفیت، زمانی بیشترین تأثیر را دارند که افراد نسبت به آن حس مالکیت داشته باشند و آن را در یک فرایند ارزشیابی درونی مورد استفاده قرار دهند. بنابراین در برابر نتایج منفی احتمالی ارزیابی مقاومت کمتری نشان می‌دهند (بارتمن و همکاران، ۲۰۰۷). مشارکت ذی‌نفعان در فرایند ارزیابی باعث می‌شود تا تمایل آنها در استفاده از نتایج ارزیابی افزایش یابد (کارپا و آبندرت، ۲۰۱۲) و پذیرش بیشتر نتایج ارزیابی درونی می‌تواند به اصلاح نقاط ضعف، رشد نقاط قوت دفاتر توسعه و تلاش برای ایفای مؤثر نقش‌ها و انجام وظایف محوله و در نهایت به بهبود کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها منتهی شود. با توجه به جلب مشارکت ذی‌نفعان مختلف در فرایند ارزیابی حاضر و تأکید بر کاربرد نتایج و تدوین برنامه‌های توسعه آموزش به تفکیک دفاتر توسعه، امید است انجام ارزیابی بتواند نقش مؤثری در بهبود عملکرد دفاتر توسعه داشته باشد. پیشنهاد می‌شود که ارزشیابی مدونی به صورت مستمر در دانشگاه مورد مطالعه برنامه‌ریزی شود. ویژگی‌ها و مشخصات دفاتر توسعه (مثل تعداد گروه‌های آموزشی، تعداد اعضای هیأت علمی و ...) در نتایج ارزیابی درونی لحاظ نشده است که از جمله محدودیت‌های این مطالعه

- Harden RM, Sowden S, Dunn, WR 1984, Educational strategies in curriculum development: the SPICES model, *Medical education*, vol.18, pp.284-297.
- Karpa K, Abendroth, CS 2012, How we conduct ongoing programmatic evaluation of our medical education curriculum, *Medical teacher*, vol.34, pp.783-786.
- Khazaei, M 2013, A Viewpoint on Medical Education in Iran, *Edu R Med*, vol. 2, no.1, pp.1-2.
- Lanning SK, Mcgregor M, Crain G, et al 2014, The status of the scholarship of teaching and learning in dental education, *J Dent Educ*, vol.78, pp.1353-63.
- Larijani, B 2016, Standards, Assessment and Accreditation Guide of Educational hospitals, <http://dme.behdasht.gov.ir/uploads.pdf>: ministry of health care and medical sciences education. [in persian]
- Mirzazade A, Gandomkar R, Shahsavari H, et al 2016, Application of Accreditation Standards in a Self-Appraisal Process: Experience of Education and Development Center of Tehran University of Medical Sciences, *Journal of Medical Education & Development*, vol.10, pp.330-351. [in persian]
- Mirzazade A, Hoseini F, Rashmeyer, V 2017, *scholarship management guide* [Online], <http://meded.behdasht.gov.ir/UII/Help/Scholarship%20guide%202000.pdf>. 2019. [in persian]
- Mirzazadeh A, Gandomkar, R 2013, *practical guide of evaluation program*, teimourzade.
- Mo'meni-Mahmuyee, M 2009, Evaluation of education program in high education system, *Medical Education Strategies*, vol.2, pp.13-15. [in persian]
- Momtazmanesh N, Shoghi-Shafagh-Aria FSSA 2010, Educational Development Centers (EDCs) in Universities of Medical Sciences: Treatment and Medical Education, Roles, Position and Achievements, *Tebo-tazkie*, vol.76, pp. 59-100. [in persian]
- procedure, *Studies in Educational Evaluation*, vol.33, pp. 258-281.
- Bonwell CC, Eison, JA 1991, *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports, ERIC.
- Changiz T, Shater jalali M, Yamani, N 2013, Exploring the faculty members' expectations from educational development centers in medical universities: A qualitative research, *Iran J Med Edu*, vol.12, no.12, pp. 947-64. [in Persian]
- Chehrzad, M., Mahmoodi, A., Fathivajargah, K. et al. 2019. Pathology the Process of Accreditation of Educational Institutions and Therapeutic Centers and Presentation an Appropriate Model. *Research in Medical Education*, 11, 37-49. [in persian]
- Coates, H 2005, The value of student engagement for higher education quality assurance, *Quality in higher education*, vol.11, pp.25-36.
- Davis MH, Karunathilake I, Harden, RM 2005, AMEE Education Guide no. 28: the development and role of departments of medical education, *Med Teach*, vol.27, no.8, pp.665-75
- Educational Institutions and Therapeutic Centers and Presentation an Appropriate Model, *Research in Medical Education*, vol.11, pp.37-49. [in persian]
- Haghdoust A, Emami M, Reza D, et al 2015, The study of the performance of medical education and development centers in the last two decades :Challenges and strategies, *Developmental steps in medical education*, vol.11, 407-419. [in persian]
- Harden R, CROSBY, J 2000, AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer—the twelve roles of the teacher, *Medical teacher*, vol.22, pp.334-347.
- Harden, RM 1986, Approaches to curriculum planning, *Medical education*, vol.20, pp.458-466.

effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40, *Medical teacher*, vol.38, pp.769-786.

Taheri A, Shamsbakhsh, MU 2016, *Regulations for the upgrading of the faculty members of the educational, research and technology departments* [Online], <https://irandoc.ac.ir/sites/fa/files/attach/page/faculty-recruitment-regulations.pdf>. 2019 [in persian].

Trigwell K, Martin E, Benjamin J, et al 2000, Scholarship of teaching: A model, *Higher Education Research & Development*, vol.19, pp.155-168.

Watson G, Grossman, LH 1994, Pursuing a comprehensive faculty development program: Making fragmentation work, *Journal of Counseling & Development*, vol.72, pp.465-473.

Prince, M 2004, Does active learning work? A review of the research, *Journal of engineering education*, vol.93, pp.223-231.

Regulations on the duties of the centers of educational development of medical science and educational development offices of universities of medical sciences, 2010 <http://edc.behdasht.gov.ir>: *Ministry of Health and Medical Education*. [in persian]

Schuwirth LW, Van Der Vleuten, CP 2011, Programmatic assessment: from assessment of learning to assessment for learning, *Medical teacher*, vol.33, pp. 478-485.

Steinert Y, Mann K, Centeno A, et al 2006, A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8, *Medical teacher*, vol.28, pp.497-526.

Steinert Y, Mann K, Anderson B, et al 2016, A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching

Evaluation of Educational Development Offices (EDOs) at Schools and Educational Hospitals: An Internal Evaluation

Fatemeh Keshmiri*: Faculty member, Medical Education Department, Educational Development Center, Shahid Sadoughi University of Medical Sciences, Yazd, Iran.

Amir Houshang Mehrparvar: Faculty member, Occupational Medicine Department, Industrial Diseases Research Center, Medicine Faculty, Shahid Sadoughi University of Medical sciences, Yazd, Iran.

Abstract: The purpose of this study was to conduct an internal evaluation of Educational Development Offices (EDOs) at Shahid Sadoughi University of Medical Sciences. The study was conducted in six steps, including the development of an evaluation plan, design of tools, data collection and analysis, reporting and feedback. Twelve EDOs were evaluated in the present study. Afterward, the results showed that the status of EDOs was classified at medium level (6 EDOs were at second quarter meanwhile the other 6 offices were at third quarter). Moreover, it indicated that the scores of domains of 'program evaluation', 'educational scholarship' and 'student participation in developmental activity' were in the second quarter, and 'faculty evaluation', 'student assessment', 'curriculum development', 'faculty development' and 'management of developmental activities' were in the third quarter. In conclusion, familiarity of managers with their roles and responsibilities, establishing of infrastructure and a systemic support was considered vital to develop EDOs at the educational system.

Key words: Evaluation, Self-evaluation, Internal Evaluation, Educational Development Centers, Education development.

***Corresponding author:** Faculty member, Medical Education Department, Educational Development Center, Shahid Sadoughi University of Medical Sciences, Yazd, Iran.

Email: Keshmiri1395@gmail.com