

ارزیابی درونی کیفیت گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم تهران به منظور پیشنهاد الگویی جهت بهبود کیفیت و حرکت در جهت اعتباربخشی گروه‌های مشاوره و راهنمایی کشور

حسن‌رضا زین‌آبادی
دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی
دکتر علیرضا کیامنش
عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت معلم
دکتر ولی‌اله فرزاد
عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت معلم

چکیده

پژوهش حاضر که در محدوده پژوهش‌های توصیفی از نوع کاربردی واقع می‌شود، با هدف بهبود کیفیت گروه مشاوره و راهنمایی و پیشنهاد الگویی برای گروه‌های مشاوره و راهنمایی کشور جهت انجام مرحله اول الگوی اعتباربخشی (ارزیابی درونی یا خود - ارزیابی) صورت گرفته است. بدین منظور پس از تصریح اهداف گروه در سه سطح آموزشی، پرورشی و عرضه خدمات تخصصی و با توسل به تجربیات ملی و بین‌المللی، الگوی عناصر سازمانی و نظرات کمیته ارزیابی درونی گروه، تعداد ۱۰ عامل در قالب عوامل درون‌داد، فرایند و برون‌داد، مرکب از ۷۱ ملاک و ۱۳۰ نشانگر به همراه معیارهای قضاوت (معیارهای تحقق هدف) برای ارزیابی عوامل درون‌دادی، فرایندی و برون‌دادی گروه تدوین شد و با استفاده از عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها تدوین شده، ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌ها، مصاحبه و چک‌لیست - با در نظر گرفتن روایی (روایی محتوا) و پایایی (آلفای کرونباخ) - تهیه شد و پس از انجام نمونه‌گیری در دسترس (اتفاقی) و

سرشماری کامل جهت جمع‌آوری اطلاعات در اختیار منابع کسب اطلاعات (مدیر فعلی و قلمی گروه - هیأت علمی - دانشجوی: کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا - دانش آموخته: کارشناسی و کارشناسی ارشد - سرپرستان بلافصل دانش آموختگان شاغل) قرار گرفت. در نهایت با استفاده از روش‌های آماری مناسب وضعیت موجود عوامل دروندادی، فرایندی و برون‌دادی هر کدام در سطح «نسبتاً مطلوب» ارزیابی شد و گروه به طور کلی در وضعیت کیفی «نسبتاً مطلوب» قرار گرفت. برای بهبود وضعیت کیفی موجود پیشنهادها و راهکارهایی ارائه شد. این ارزیابی و راهکارهای نهایی ناتی از آن ابزار مناسبی برای برنامه‌ریزی‌های آتی گروه و بهبود کیفیت همه جانبه آن می‌باشد. واژه‌های کلیدی: کیفیت - ارزیابی درونی - اعتباربخشی - مشاوره و راهنمایی

مقدمه

دانشگاه‌ها از جمله‌ی مهمترین نظام‌های اجتماعی هستند و رشد و توسعه سایر نظام‌ها به کیفیت آن‌ها وابسته است. لذا بهبود کیفیت آن‌ها به یکی از دغدغه‌های روزمره کشور و نظام‌های دانشگاهی تبدیل شده است. وجود حساسیت‌های شدید عمومی نیز بر بروز این دغدغه‌ها بی‌تأثیر نبوده است. مک‌گلین و مک‌بیت^۱ (۲۰۰۲) در بیان حساسیت‌های شدید عمومی نسبت به نظام‌های آموزشی می‌گویند: «امروزه والدین پیش از آنکه به فکر تولد نوزادانشان باشند به این می‌اندیشند که فرزندان آن‌ها در چه دانشگاه یا مدرسه‌ای به تحصیل خواهند پرداخت» (ص، ۱). علاوه بر این حساسیت‌ها، تغییر و تحولات سریع و روزافزون جوامع از قبیل تحولات علمی و ظهور نیازهای گوناگون، گسترش کمی، کثرت مؤسسات آموزش عالی متنوع، کثرت تعداد دانشجویان و وجود خیل عظیم دانش آموخته بیکار به خصوص در کشورهای در حال توسعه و از همه مهمتر رقابت علمی میان دانشگاه‌ها و کشورها نیز نقش بسزایی داشته است. اگر نظام آموزش عالی نتواند پاسخگویی تحولات مذکور باشد لطمه‌ای جبران‌ناپذیر بر آن وارد خواهد شد. در چنین شرایطی رعایت نوعی استاندارد برای کیفیت آموزش عالی الزامی می‌گردد. رعایت این استانداردها برای آنکه نظام آموزش عالی نتایج مطلوبی به بار آورد الزامی است (نیوبای^۲، ۱۹۹۹).

1. Mac Glynn & Mac Beath

2. Newby

به علت پیچیده بودن مفهوم کیفیت به ویژه در حوزه نظام آموزش عالی هنوز یک اجماع عمومی در خصوص کیفیت آموزش عالی حاصل نشده است. ادبیات موجود حاکی از آن است که تعریف جامع و مانعی از کیفیت آموزش عالی ارائه نشده است (روینستین^۱، ۱۹۹۲، راو^۲، ۲۰۰۳). اما نبود تعریف واحد از کیفیت تلاش‌های ناظر به بهبود آن را متوقف نکرده است. برای بهبود و تضمین کیفیت در نظام‌های آموزش عالی از راهکارهای متنوعی استفاده شده است. یکی از این راهکارها استفاده از الگوهای ارزیابی^۳ به ویژه الگوی «اعتباربخشی»^۳ می‌باشد. این الگوی یکی از باسابقه‌ترین الگوهای ارزیابی آموزشی - خصوصاً در آموزش عالی - است و در عین حال از بحث‌انگیزترین الگوها نیز به شمار می‌رود (بازرگان، ۱۳۷۶). اکثر تعاریف موجود در این حوزه بر این باورند که اعتباربخشی فرایند بررسی کیفی مؤسسات آموزش عالی برای تحریک آن‌ها در تضمین و بهبود کیفیت می‌باشد (شورای اعتباربخشی آموزش عالی^۴ آمریکا، ۲۰۰۳؛ دام^۵، ۲۰۰۰؛ هلسینکی^۶، ۲۰۰۳؛ ایتون^۷، ۲۰۰۳؛ کیامنش، ۱۳۸۰). تأثیر این فرایند در بهبود کیفی مؤسسات منوط به طی مراحل مختلفی است. ایتون (۲۰۰۳) مراحل اعتباربخشی را الف) ارزیابی درونی (خود-ارزیابی)^۸ (ب) تشکیل هیأت همگنان^۹ و ج) ارزیابی بیرونی^{۱۰} یا بازدید از محل^{۱۱} معرفی می‌کند. ارزیابی درونی مرحله اول الگوی اعتباربخشی است و مراحل بعدی این الگو با توجه به این ارزیابی تسهیل می‌شود. اکثر تعاریف ارائه شده در این حوزه بر این امر تأکید دارند که ارزیابی درونی یا خود-ارزیابی وسیله‌ای برای شناسایی نقاط قوت و ضعف و نواحی تغییر و دگرگونی می‌باشد (اسونسون^{۱۲}، ۲۰۰۴؛ بالباستر^{۱۳}، ۲۰۰۳؛ هیلمن^{۱۴}، ۱۹۹۴؛

1. Vroeijsenstijn

2. Rao

۳. در این مقاله واژه «ارزیابی» و «ارزشیابی» به صورت مترادف بکار برده شده است.

3. Accreditation

۴. به این الگو «اعتبارسنجی» نیز می‌گویند.

4. Council for Higher Education Accreditation (CHEA)

5. Damme

6. Helsinki

7. Eaton

8. Internal evaluation (self-evaluation)

9. Peers

10. External evaluation

11. Site visit

12. Svenson

13. Ballbaster

14. Hilman

فین^۱، (۱۹۹۴). مسائل درونی نظام‌های آموزشی مهمترین دلیلی است که این نظام‌ها به خود-ارزیابی یا ارزیابی درونی تن در می‌دهند و این مسائل چیزی جز لزوم شناسایی موقعیت‌های پیشرفت، تدوین سازوکاری جهت توسعه و بهبود و ایجاد انگیزه در جهت بهبود مستمر کیفیت امور نمی‌باشد (هلستن^۲، ۱۹۹۹). ارزیابی درونی به عنوان یکی از ابزارهای «مدیریت کیفیت جامع» نیز معرفی شده است. در واقع برای دستیابی به یک پایه نظری محکم برای ارزیابی درونی رویکرد مدیریت کیفیت جامع مناسبترین مبنا می‌باشد. نتایج پژوهش‌های فین و پورتر^۳ (۱۹۹۴) و وان در وایل و والاس^۴ (۱۹۹۶) نیز مدافع این مدعا است که ارزیابی درونی یکی از مهمترین سازوکارهای رویکرد مدیریت کیفیت جامع جهت بهبود و توسعه کیفیت است.

ارزیابی درونی فرایندی مشارکتی است. لذا این مشارکت میزان پاسخگویی و مسؤلیت‌پذیری نسبت به نتایج را افزایش می‌دهد (زین‌آبادی و پورکریمی، ۱۳۸۳). با انجام این فرایند میزان تحقق هدف‌ها روشن و ضعف‌ها و قوت‌های درونی مشخص شده و با ارائه راهکارها و پیشنهاداتی متساوره و راهنمایی جدا از آنکه یک رشته تحصیلی است، یک حرفه نیز می‌باشد، لذا از یک سو تعیین و اعمال وضعیت موجود به سمت وضعیت مطلوب سوق داده می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۰). در ایران بدلیل قدمت کم این الگو (کمتر از یک دهه) اکثر گروه‌های آموزشی هنوز در حال اجرای مرحله اول هستند. در بین این گروه‌ها گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم تهران یکی از پیشگامان اجرای این الگو در دانشگاه تربیت معلم و در میان سایر گروه‌های مشاوره و راهنمایی کشور می‌باشد. مشاوره و راهنمایی جدا از آنکه یک رشته تحصیلی است، یک حرفه نیز می‌باشد. لذا از یک سو تعیین و اعمال استانداردهای انتخاب، تربیت و صدور گواهینامه برای تضمین حداقل شایستگی ورود افراد به آن حرفه ضروری است (ثنائی، ۱۳۷۷). انجمن‌ها و شوراهای علمی به ویژه سازمان نظام روانشناسی و مشاوره جمهوری اسلامی ایران می‌توانند نقش مهمی در صدور پروانه و گواهینامه به افراد ایفاء کنند. از سوی دیگر، ثنائی و حقیقت‌جو (۱۳۸۳) معتقدند که: «اعتبار بخشی مربوط به

1. Finne

2. Helsten

3. Porter

4. Van der wile & Wallace

صلاحیت مؤسسات آموزش عالی برای صدور مدارک علمی مورد تأیید سازمان نظام روانشناسی و مشاوره جمهوری اسلامی ایران است. تدوین شرایط صحیح اعطای صلاحیت‌نامه هم به افراد و هم به مؤسسات آموزش عالی و اعمال عملکرد اخلاقی راه درازی است که سازمان نظام... برای معماری و سازمان دادن به روانشناسی و مشاوره کشور در پیش دارد» (ص، ۹). مشارکت انجمن‌ها و شوراهای علمی در فرایند اعتبارسنجی میزان اعتبار و تعهد به آن را افزایش می‌دهد. در واقع بدون چنین مشارکتی، اعتبار بخشی به یک فعالیت نظارتی صرف تبدیل خواهد شد. به همین دلیل است که در اکثر کشورها سعی شده است که برای تدوین نظام اعتبارسنجی مشارکت جامعه علمی جلب شود. برای مثال کشور آمریکا از کشورهای پیشگام در این حوزه است. سایر کشورهایی که برای آموزش عالی خود نظام اعتبارسنجی ایجاد کرده‌اند به نوعی از تجربیات غنی این کشور استفاده کرده‌اند. اعتبار بخشی در این کشور از اوایل قرن بیستم با تشکیل نمایندگی‌های اعتباربخشی منطقه‌ای آغاز شده است (ال - خاواس^۱، ۲۰۰۱ ترجمه زین‌آبادی و همکاران، ۱۳۸۴) در این کشور برای اعتباربخشی، انجمن‌ها و شوراهای علمی نقش مهمی دارند. برای مثال «انجمن روانشناسی آمریکا»^۲، «انجمن ملی روانشناسان مدرسه»^۳ و «شورای اعتباربخشی در تربیت معلم»^۴ از جمله ارگان‌هایی هستند که اعتباربخشی گروه‌ها و برنامه‌های آموزشی روانشناسی را در سایه حمایت نمایندگی‌های اعتباربخشی منطقه‌ای انجام می‌دهند (فاگان^۵، ۲۰۰۰). همچنین در اعتباربخشی گروه‌ها و برنامه‌های آموزشی مشاوره «انجمن آموزش و نظارت مشاور»^۶ و استانداردهای تهیه شده بوسیله «شورای اعتباربخشی مشاوره و برنامه‌های مرتبط»^۷ بدنه اصلی را تشکیل داده‌اند. استانداردهای این شورا از سال ۱۹۶۴ برای اعتباربخشی گروه‌ها و برنامه‌های مشاوره بکار برده شده است (لوید^۸، ۱۹۹۲).

1. El-khawas
2. American Psychological Association (APA)
3. National Association of School Pshychologists (NASP)
4. National Council for Accreditation in Teacher Education (NCAT)
5. Fagan
6. Association for Counselor Educatoin and Supervision (ACES)
7. Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programmes (CACREP)
8. Lloyd

به هر جهت مسائلی که اجرای این پژوهش را الزامی کرده است از این امر ناشی می‌شود که هر نظامی جهت بقا و حفظ پویایی خود ناگزیر از بهبود کیفیت است. این موضوع زمانی در قالب یک مسأله مهم مورد توجه قرار می‌گیرد که هنوز بعد از سال‌ها از فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم تهران، هیچگونه اطلاعی در خصوص میزان تحقق اهداف آن نمی‌توان ارائه کرد. پس لازم است با انجام این پژوهش این مسأله اساسی مرتفع گردد که آیا اهداف گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم تهران تحقق یافته است و یا حداقل بطور متناسبی انتخاب شده است؟ در واقع مسأله اساسی این است که مؤلفه‌های دروندادی، فرایندی و بروندادی گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم تهران در چه وضعیتی قرار دارند؟

سوالات پژوهش

- ۱- اهداف گروه مشاوره و راهنمایی کدامند؟
- ۲- عوامل دروندادی گروه مشاوره و راهنمایی از چه کیفیتی برخوردار می‌باشند؟
- ۳- عوامل فرایندی گروه مشاوره و راهنمایی از چه کیفیتی برخوردار می‌باشند؟
- ۴- عوامل بروندادی گروه مشاوره و راهنمایی از چه کیفیتی برخوردار می‌باشند؟
- ۵- راهکارها و پیشنهادات لازم جهت بهبود وضعیت موجود عوامل دروندادی، فرایندی و بروندادی گروه مشاوره و راهنمایی کدامند؟

روش پژوهش

روش این پژوهش در محدوده روش‌های توصیفی از نوع کاربردی قرار می‌گیرد. چرا که در این پژوهش به توصیف ویژگی‌های گروه در ابعاد مختلف پرداخته شده و از طرفی از نتایج آن جهت بهبود وضعیت موجود گروه استفاده می‌شود.

جامعه آماری

گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم جامعه آماری این پژوهش می‌باشد. زیرجامعه‌های این پژوهش عبارتند از: مدیران گروه (مدیر گروه فعلی و مدیر گروه دوره قبلی)، اعضای هیأت علمی گروه، کلیه دانشجویان دوره کارشناسی رشته‌های مشاوره و

راهنمایی و کودکان استثنایی ورودی سال‌های ۸۱ و ۱۳۸۰، کلیه دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد و دکترا)، مسؤولان کتابخانه تخصصی و عمومی دانشکده، همچنین در کنار این اعضاء برای آشنایی با عملکرد گروه از جامعه دانش‌آموختگان دوره کارشناسی دو رشته مذکور در دو دوره قبل و دانش‌آموختگان دوره کارشناسی ارشد رشته مشاوره و راهنمایی و سرپرستان بلافصل دانش‌آموختگان مذکور (دانش‌آموختگان شاغل) استفاده شده است.

نمونه پژوهشی و روش نمونه‌گیری

جدول ۱ جامعه آماری، نمونه پژوهشی و روش نمونه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱ - جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری		جامعه آماری		جامعه آماری	
N	سرشماری	N	سرشماری	N	سرشماری
نمونه‌گیری		نمونه‌گیری		نمونه‌گیری	
۲	سرشماری	۲	سرشماری	۲	سرشماری
۶۸	کارشناسی	۶۸	دردسترس	۶۸	کارشناسی
۱۷	کارشناسی ارشد	۱۷	سرشماری	۱۷	کارشناسی ارشد
۹	دکترا	۹	سرشماری	۹	دکترا
۶۰	دردسترس	۶۰	دردسترس	۶۰	کارشناسی
۲	سرشماری	۲	سرشماری	۲	کارشناسی
۵۰	کارشناسی	۵۰	دردسترس	۵۰	کارشناسی
۱۲	کارشناسی ارشد	۱۲	دردسترس	۱۲	کارشناسی ارشد
۴۰	کارشناسی	۴۰	دردسترس	۴۰	کارشناسی
۱۵	کارشناسی	۱۵	دردسترس	۱۵	کارشناسی
۷	کارشناسی ارشد	۷	دردسترس	۷	کارشناسی ارشد
۵	کارشناسی	۵	دردسترس	۵	کارشناسی
۲	سرشماری	۲	سرشماری	۲	سرشماری

همانطور که در جدول فوق ملاحظه می‌شود در این پژوهش یا از سرشماری کامل و یا از نمونه‌گیری در دسترس (نمونه‌گیری اتفاقی)^۱ استفاده شده است، از روش

1. Accidental sampling

سرشماری بدلیل محدود بودن حجم برخی از زیرجامعه‌ها استفاده شده است ولی از نمونه‌گیری در دسترس به علت مشکلات مربوط به جمع‌آوری اطلاعات و عودت پرسشنامه‌های ارسالی استفاده شده است.

ابزارهای پژوهش

مجموعه ابزارهای اندازه‌گیری که برای گردآوری اطلاعات از آن‌ها استفاده شده است عبارتند از: الف) پرسشنامه^۱ (اعضای هیأت علمی، دانشجویان، دانش‌آموختگان و سرپرستان بلافصل دانش‌آموختگان) ب) مصاحبه (مدیر فعلی و قبلی گروه) ج) چک‌لیست (فضاء تجهیزات، کتابخانه‌های تخصصی و عمومی).

ویژگی‌های فنی ابزارهای پژوهش

آنچه که برای تأمین روایی ابزار پژوهش حاضر مدنظر بوده است تعیین «روایی محتوا»^۱ می‌باشد چرا که این ابزارها برای تحت پوشش قرار دادن مجموعه‌ای از عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها ساخته شده‌اند. بنابراین باید تمامی این عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها را تحت پوشش قرار دهند. جهت تأمین این مهم سؤالات پرسشنامه‌ها بگونه‌ای نوشته شده‌اند که تمامی اطلاعات مربوط به عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها را جمع‌آوری نمایند، لذا می‌توان ادعا نمود که روایی محتوا حاصل شده است. برای برآورد پایایی پرسشنامه‌های تحقیق از روش آلفای کرونباخ^۲ استفاده شده است. لازم به ذکر است که به علت محدود بودن تعداد پرسشنامه‌های هیأت علمی، دانش‌آموختگان و سرپرستان دانش‌آموختگان این ضریب تنها برای پرسشنامه‌های دانشجویان در دو دوره کارشناسی و تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد و دکترا) محاسبه شده است و این تفکیک بدان علت است که تعداد سؤالات برای هر دو دوره متفاوت است. ضرایب محاسبه شده برای این پرسشنامه‌ها عبارت است از: الف) پرسشنامه دانشجویان دوره کارشناسی ۰/۹۴ ب) پرسشنامه دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی ۰/۹۵.

*. این ابزار براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است.

1. Content validity

2. Cornbach's Alpha method

شیوه اجرای پژوهش

مراحل انجام این پژوهش به ترتیب زیر می باشد:

۱- برگزاری جلسه ای جهت آشنایی اعضا هیأت علمی با مفاهیم و اصول و ضرورت ارزیابی درونی، ۲- تشکیل کمیته ارزیابی مرکب از سه نفر از اعضای هیأت علمی به همراه پژوهشگر (بدون حق رأی)، ۳- تدوین و تصریح اهداف گروه مشاوره و راهنمایی، ۴- تعیین عوامل مورد ارزیابی و ملاک های آن.

در این مرحله پس از تدوین و تصریح اهداف گروه، عوامل مورد ارزیابی مشخص شده اند. با استفاده از تجارب ملی و بین المللی و با استفاده از الگوی عناصر سازمانی^۱ (شکل ۱) ۹ عامل انتخاب گردیده است، سپس این عوامل به ۳ دسته عوامل دروندادی، فرایندی و بروندادی تقسیم شده اند. پس از تعیین عوامل، ملاک های هر عامل تعیین شده است. ملاک ها ویژگی ها یا جنبه هائی از عوامل کیفیت مؤسسات آموزشی می باشند (مؤسسه ارزیابی دانمارک^۲، ۲۰۰۴) در این مرحله نیز با استناد به پژوهش های داخلی و خارجی و نظر کمیته ۷۱ ملاک در خصوص عوامل نه گانه تعیین شده است.

۵- مشخص نمودن نشانگرها و معیارهای قضاوت: نشانگرها، مشخصه ها و یا جنبه های روشن، قابل اندازه گیری، کمی و کیفی در هر ملاک می باشند که معرف کیفیت ملاک مورد ارزیابی هستند (مؤسسه ارزیابی دانمارک، ۲۰۰۴)، و یا نشانگرها، معرفه هایی برای قضاوت و مقایسه اند که با بهره گیری از آنها می توان میزان کارآمدی و تحقق اهداف را مشخص نمود (صالحی، ۱۳۸۴). در این مرحله با توجه به اهداف تصریح شده گروه، تجارب ملی و بین المللی و نظر کمیته ارزیابی درونی ۱۳۰ نشانگر جهت ارزیابی ملاک ها و عوامل تدوین شده اند. علاوه بر آن در این مرحله معیارهای قضاوت در خصوص هر یک از نشانگرها تدوین شده اند. برای تدوین آنها نیز با توجه به شرایط و امکانات گروه، اهداف تصریح شده، پژوهش های انجام شده و نظر کمیته ارزیابی درونی عمل شده است. معیارهای قضاوت در خصوص هر یک از نشانگرها در ۳ سطح: الف) مطلوب، ب) نسبتاً مطلوب و ج) نامطلوب تعیین شده اند^۳. در اینجا ذکر

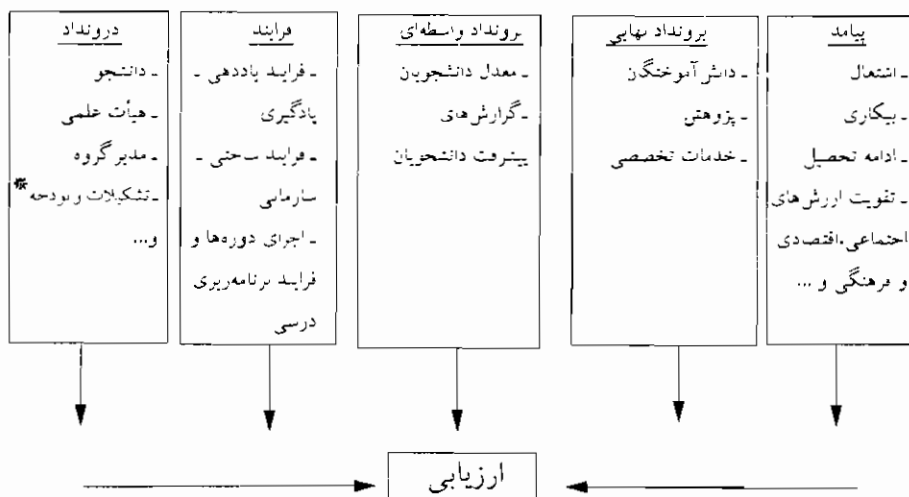
1. Organizational Elements Model (OMD)

2. Danish Evaluation Institute (EVA)

* اشاره کامل به معیارهای قضاوت در این مقاله امکانپذیر نیست. فهرست تمامی آنها در اسناد گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم تهران موجود می باشد.

این نکته الزامی است که تبدیل عوامل به ملاک‌ها، ملاک‌ها به نشانگرها، ارزیابی هر کدام از آن‌ها را تسهیل می‌کند. معیارهای قضاوت وسیله‌ای هستند که از طریق آن‌ها می‌توان در مورد وضعیت موجود نشانگرها قضاوت نمود. ممکن است یک عامل دارای یک و یا چندین ملاک و هر ملاک دربرگیرنده یک و یا چندین نشانگر باشد. مثال زیر می‌تواند روند استفاده از عوامل، ملاک‌ها، نشانگرها و معیارهای قضاوت را نشان دهد.

عامل	دانشجو
ملاک	نظر دانشجویان در خصوص رشته تحصیلی خود
نشانگر	میزان علاقه دانشجویان به رشته تحصیلی در حین تحصیل
معیار قضاوت	میانگین پاسخ‌های دانشجویان به سؤالات مربوط به این نشانگر
	میانگین مطلوب ۵ - ۳/۶۷
	میانگین نسبتاً مطلوب ۳/۶۶ - ۲/۳۴
	میانگین نامطلوب ۲/۲۳ - ۱



شکل ۱ - الگوی عناصر سازمانی.

برگرفته از بازرگان (۱۳۸۰). با اندکی تغییر و تلخیص**

** در این پژوهش عامل بودجه بدلیل فقدان بودجه‌های مصوب در گروه ارزیابی نشده است. همچنین بروندادهای مورد ارزیابی در سه عنوان کلی: برونداد واسطه‌ای، پژوهش و دانش‌آموختگان خلاصه شده‌اند.

جدول ۲ - عوامل و ملاک‌های مورد ارزیابی (الف: دروندادی، ب: فرایندی، ج: بروندادی)

الف: عوامل / ملاک‌ها / نشانه‌های دروندادی	
عامل	دانشجو (درونداد)
ملاک	ترکیب و توزیع دانشجویان
عامل	هیأت علمی (درونداد)
ملاک	ترکیب و توزیع هیأت علمی و ویژگی‌های فردی اعضای هیأت علمی
عامل	مدیر گروه
ملاک	ویژگی‌های فردی مدیر گروه
عامل	امکانات و تجهیزات
ملاک	فضاهای آموزشی و اداری گروه / امکانات و خدمات رایانه‌ای گروه / کتابخانه و سیستم اطلاع‌رسانی مورد استفاده گروه
ب: عوامل / ملاک‌ها / نشانه‌های فرایندی	
عامل	هیأت علمی (فرایند)
ملاک	فعالیت‌های آموزشی اعضای هیأت علمی / میزان حضور اساتید در گروه به منظور مشاوره با دانشجویان / رابطه دقت‌میزان گروه با اعضای هیأت علمی گروه
ملاک	چگونگی تبادل تجربه میان هیأت هیأت علمی / آشنایی اعضای هیأت علمی گروه با یافته‌های جدید علمی / برخورد اساتید گروه با همکاران و دانشجویان
ملاک	برخورد اعضای هیأت علمی گروه با همکاران و دانشجویان / چگونگی تبادل تجربه میان اعضای هیأت علمی گروه
عامل	فرایند تدریس - یادگیری
ملاک	روش‌های تدریس مورد استفاده اعضای هیأت علمی در گروه / میزان استفاده اعضای هیأت علمی از تکنولوژی آموزشی در تدریس
ملاک	ارزیابی از موخه‌های دانشجویان
دوره‌های آموزشی و فرایند برنامه‌ریزی تدریس	
ملاک	طباق دوره‌های گروه با امکانات و منابع / نظرات اعضای گروه درباره کیفیت دوره‌های گروه / ترکیب دروس و اطلاق آنها با اصول برنامه‌ریزی درسی
ملاک	ارزیابی از محتوای دروس گروه / میزان طباق دروس با اهداف و رسالت‌های گروه / نظرات دانش‌آموختگان درباره برنامه‌های آموزشی و درسی گروه
فرایند مدیریت و سازمندی	
ملاک	رضایت اعضای هیأت علمی از سهولت و خدمات اطمینانی به آنان / میزان رضایت اعضای هیأت علمی از گروه و فعالیت‌های آن
ملاک	سیاست‌های انتخاب، وظائف، مسئولیت‌ها و اختیارات مدیر گروه / میزان اختیارات و محدودیت‌های اعضای هیأت علمی در تصمیم‌گیری
ملاک	طرح مشخص برنامه‌ریزی و ارزیابی از فعالیت‌های گروه / سیاست‌های انتخاب، وظائف، مسئولیت‌ها و اختیارات مدیر گروه
ملاک	تناسب نیروی انسانی و امکانات گروه با برنامه‌های مدون گروه / میزان استقلال گروه در برنامه‌ریزی‌ها و سازمندی فعالیت
ملاک	میزان حضور هیأت علمی در گروه به منظور مشاوره با دانشجویان / مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی فعالیت‌های گروه
ملاک	میزان هماهنگی برنامه‌ریزی‌های گروه دانشکده و دانشگاه / فعالیت‌های بیرون گروهی گروه و اعضای هیأت علمی گروه
ملاک	فعالیت‌های آموزشی اعضای هیأت علمی و نت آن / برنامه‌های توسعه گروه و اعضای هیأت علمی
ملاک	آیین‌نامه‌های داخلی گروه و اجرای آن / ترکیب و توزیع دانشجویان در گروه / بودجه و هزینه‌های گروه
ملاک	بیشتر نت تحصیلی دانشجویان گروه / نظر دانشجویان گروه درباره برنامه‌ها و فعالیت‌های گروه / خدمات و سهولت اطمینانی به دانشجویان
ملاک	کیفیت پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی گروه / روش‌های تدریس مورد استفاده اعضای هیأت علمی در گروه / تدوین برنامه‌های پژوهشی
ملاک	آگاهی از وضعیت دانش‌آموختگان / بنش دانشجویان گروه در برنامه‌ریزی فعالیت‌های گروه / نحوه پذیرش دانشجویان
ملاک	حقوق و وظائف دانشجویان / تناسب دانشجویان با منابع گروه / ارزیابی از موخه‌های دانشجویان
ملاک	برنامه‌ریزی درسی در گروه / ارتباط دانش‌آموختگان با گروه / منابع مالی پژوهش گروه
ج: عوامل / ملاک‌ها / نشانه‌های بروندادی	
عامل	برونداد واسطه‌ای
ملاک	بیشتر نت تحصیلی دانشجویان گروه / آگاهی دانشجویان گروه از اهداف گروه / آگاهی دانشجویان گروه از حقوق و وظائف خود
دانش‌آموختگان	
ملاک	توانایی شناختی، بگوشی و مهارتی دانش‌آموختگان گروه / نظرات سازمان‌های ذی‌نفع درباره توانایی‌های دانش‌آموختگان
ملاک	ارتباط دانش‌آموختگان با گروه بعد از فراغت از تحصیل / میزان علاقه به رشته تحصیلی قبل، حین و بعد از تحصیل
ملاک	سرپرست شغلی دانش‌آموختگان / ادامه تحصیل دانش‌آموختگان
پژوهش	
ملاک	تدوین برنامه‌های پژوهشی گروه و برنامه‌ریزی گروه برای پژوهش / آثار و فعالیت‌های علمی و پژوهشی اعضای هیأت علمی
ملاک	آثار علمی دانشجویان تحصیلات تکمیلی گروه / آثار علمی دانش‌آموختگان تحصیلات تکمیلی گروه
ملاک	مباحث مالی پژوهشی گروه / کیفیت پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی گروه / فرصت‌های مطالعاتی اعضای گروه

البته ذکر این نکته الزامی است که برخی از نشانگرها نیز به ویژگی‌هایی تحت عنوان «سؤال‌ها» تبدیل می‌شوند. (مثال مذکور) که اکثر سؤالات پرسشنامه‌های این پژوهش با توجه آن‌ها تدوین شده است و برخی دیگر مستقیماً با توجه به معیارهای قضاوت تعیین شده مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند. فهرست تمامی عوامل، ملاک‌ها^{۳۳} در جدول ۲ ذکر گردیده است.

۶- مشخص ساختن داده‌های مورد نیاز مربوط به نشانگرها و طراحی و تدوین ابزارهای پژوهش: در این مرحله داده‌های مورد نیاز با توجه به متغیرهای تشکیل دهنده هر نشانگر، جامعه‌های آماری که باید داده‌ها در باره آن‌ها جمع‌آوری شود و نیز منبع گردآوری داده‌ها تعیین گردیده‌اند و با توجه به متغیرهای اصلی هر نشانگر سؤالات مناسب طرح و در قالب ابزاری خاص با توجه به جامعه‌های آماری و منابع گردآوری داده‌ها، تدوین شده‌اند. که جدول ۳ به توضیح آن پرداخته است.

جدول ۳- ابزارها، منابع گردآوری اطلاعات، عامل و یا عوامل مورد ارزیابی در هر یک از آن‌ها

نام ابزار	عامل یا عوامل مورد ارزیابی	منبع گردآوری اطلاعات
هیأت علمی	هیأت علمی (دورمداد) / هیأت علمی (فرایند) / امکانات و تجهیزات / فرایند مدیریت و سازماندهی / فرایند تدریس و یادگیری / دوره‌های آموزشی و فرایند برنامه‌ریزی درسی / پژوهشی	هیأت علمی
تصریح هدف‌ها	رسالت و اهداف گروه	هیأت علمی، دانشجویان دوره‌ی دکتریا
دانش آموختگان	دانش آموختگان، دوره‌های آموزشی و فرایند برنامه‌ریزی درسی	دانش آموختگان
سرپرستان	دانش آموختگان	سرپرستان
دانشجویان	دانشجو/ هیأت علمی (فرایند) / امکانات و تجهیزات / فرایند مدیریت و سازماندهی / فرایند تدریس و یادگیری / دوره‌های آموزشی و فرایند برنامه‌ریزی درسی / پژوهش / بروداد واسطه‌ای	دانشجویان
فرم مصاحبه مدیر گروه	فرایند مدیریت و سازماندهی / مدیر گروه	مدیران گروه
چک لیست	امکانات و تجهیزات	مسئولین کتابخانه

۳۳. از آنجا که تعداد نشانگرهای تدوین شده ۱۳۰ عدد می‌باشد، اشاره به آن‌ها در این مقاله امکان‌پذیر نیست، فهرست کامل این نشانگرها به همراه معیارهای قضاوت در اسناد گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم تهران موجود می‌باشد.

۷- گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها: در این مرحله ابزارها به زیر جامعه‌ها و نمونه‌های انتخاب شده ارائه شده است. شاید بتوان گفت که این مرحله یکی از وقت‌گیرترین مراحل در هر طرح ارزیابی درونی است. ارسال پرسشنامه برای دانش‌آموختگان گروه به علت در دسترس نبودن آدرس‌های دقیق و گاه‌تغییر آدرس‌ها و مشارکت کم دانش‌آموختگان از جمله مشکلات جمع‌آوری اطلاعات در این مرحله است.

روش تجزیه و تحلیل آماری

برای تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده از روش‌های آمار توصیفی (فراوان، میانگین، وزن‌دهی) استفاده شده است و برای قضاوت در خصوص سؤالات، نشانگرها، ملاک‌ها و عوامل از طیف‌های قضاوت* در سه سطح مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب استفاده شده است، جدول ۴ به توضیح این طیف‌ها پرداخته است. لازم بذکر است که در این پژوهش روند قضاوت از سؤالات شروع و به عوامل ختم گردیده است.

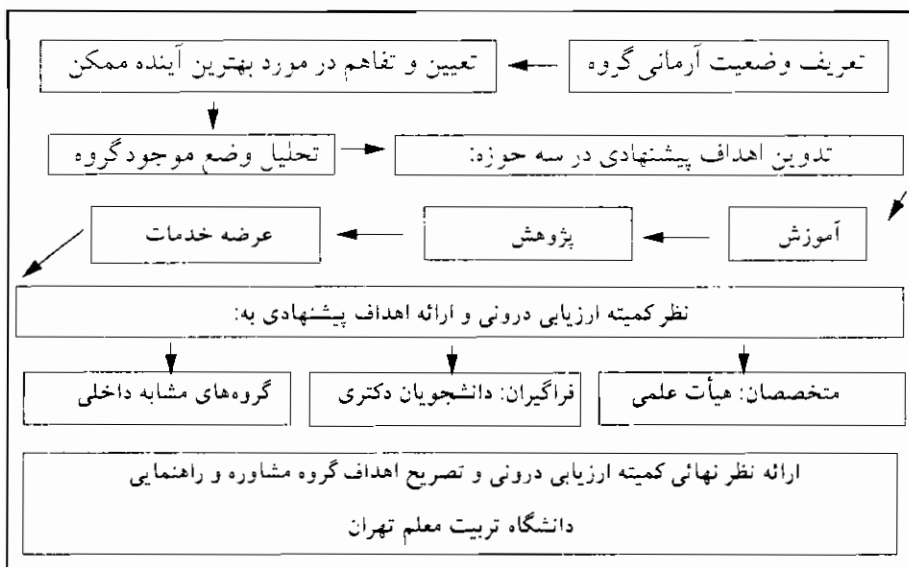
جدول ۴ - معیارهای قضاوت (طیف‌های قضاوت) هر یک از آن‌ها

طیف‌های قضاوت			مبنای قضاوت	سوال / نشانگر / ملاک / عامل
نامطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب		
۱	—	۲	میانگین سؤالات	دوگزینه‌ای سه‌گزینه‌ای پنج‌گزینه‌ای توصیفی (کوتاه پاسخ)
۱	۲	۳	میانگین سؤالات	
۱ تا ۲/۳۳	۲/۳۴ تا ۳/۶۶	۳ تا ۵/۶۷	میانگین سؤالات	
۱	۲	۳	معیارهای وضع مطلوب از پیش تدوین شده	
۱ تا ۱/۶۶	۱/۶۷ تا ۲/۳۳	۲/۳۴ تا ۳	میانگین نمرات سؤالات مربوط به نشانگر	نشانگرها
۱ تا ۱/۶۶	۱/۶۷ تا ۲/۳۳	۲/۳۴ تا ۳	میانگین قضاوت‌های مربوط به نشانگرهای ملاک	ملاک‌ها
۱ تا ۱/۶۶	۱/۶۷ تا ۲/۳۳	۲/۳۴ تا ۳	میانگین قضاوت‌های مربوط به ملاک‌های عامل	عوامل

*. مقصود همان معیارهای قضاوت می‌باشد.

یافته‌های پژوهش

سؤالات اول: اهداف گروه مشاوره و راهنمایی کدامند؟ در هر مطالعه ارزیابی اهداف به عنوان سنگ بنای فرایند عمل می‌کنند. در مطالعات ارزیابی درونی نیز اهداف معیاری برای تعیین عوامل، ملاک‌ها، نشانگرها و معیارهای قضاوت هستند و نهایتاً نتایج ارزیابی میزان دستیابی به آن‌ها را مشخص خواهد کرد. لذا در این پژوهش به تبعیت از این روند و سایر پژوهش‌های این حوزه، با استفاده از پرسشنامه تصریح اهداف گروهی و توجه به فرایندی که در الگوی ۱ نمایش داده شده است اهداف گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم تهران در سه حوزه آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی برای دو رشته مشاوره و راهنمایی (دوره کارشناسی و دوره تحصیلات تکمیلی) و کودکان استثنایی (دوره کارشناسی) تدوین شده است.^{۳*}



الگوی ۱ - الگوی تصریح اهداف گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم تهران

*. به علت گستردگی اشاره به این اهداف در این مقاله امکان‌پذیر نیست. فهرست تمامی این اهداف در اسناد گروهی مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم تهران موجود است.

سؤال دوم: عوامل دروندادی (دانشجو، هیأت علمی / درونداد، مدیر گروه، امکانات و تجهیزات) از چه کیفیتی برخوردار می‌باشند؟ برای پاسخدهی به این سوال، با استفاده از اطلاعات جمع‌آوری شده، معیارهای وضع مطلوب تدوین شده در سطوح مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب در خصوص هر یک از مؤلفه‌های دروندادی گروه مشاوره و راهنمایی قضاوت شده است. در جدول ۵ وضعیت کیفی هر یک از عوامل مذکور ارائه شده است.

جدول ۵ - نتایج ارزیابی کیفی عوامل دروندادی گروه مشاوره و راهنمایی

عوامل دروندادی	مطلوب	نسبتاً مطلوب	نامطلوب
دوره کارشناسی رشته مشاوره و راهنمایی		√	
دوره کارشناسی رشته کودکان استثنایی		√	
دوره کارشناسی رشته کودکان استثنایی		√	
هیأت علمی (درونداد)	√		
مدیر گروه	√		
امکانات و تجهیزات			√
نتیجه کلی ارزیابی		√	

با توجه به جدول فوق میانگین وضعیت کیفی گروه در عوامل دروندادی (۲/۱۶) می‌باشد که این میانگین با توجه به طیف قضاوت مربوط به عوامل (جدول ۳) در محدوده کیفی «نسبتاً مطلوب» (۲/۳۳ تا ۱/۶۷) واقع شده است.

سؤال سوم: عوامل فرایندی (هیأت علمی / فرایند، فرایند مدیریت و سازماندهی گروه، فرایند تدریس - یادگیری، دوره‌های آموزشی و فرایند برنامه‌ریزی درسی) گروه از چه کیفیتی برخوردار می‌باشند؟ در جدول ۶ وضعیت هر یک از عوامل فرایندی مشخص شده است.

با توجه به جدول فوق میانگین وضعیت کیفی گروه در عوامل دروندادی (۲) می‌باشد که این میانگین با توجه به طیف قضاوت مربوط به عوامل (جدول ۳) در محدوده کیفی «نسبتاً مطلوب» (۲/۳۳ تا ۱/۶۷) واقع شده است.

جدول ۶ - نتایج ارزیابی کیفی عوامل فرایندی گروه مشاوره و راهنمایی

عوامل فرایندی	مطلوب	نسبتاً مطلوب	نامطلوب
حیث علمی (فرایند)		√	
فرایند مدیریت و سازماندهی		√	
دوره کارشناسی رشته مشاوره و راهنمایی		√	
	دوره تحصیلات تکمیلی رشته مشاوره و راهنمایی	√	
	دوره کارشناسی رشته کودکان استثنایی		√
دوره کارشناسی رشته مشاوره و راهنمایی		√	
	دوره تحصیلات تکمیلی رشته مشاوره و راهنمایی	√	
	دوره کارشناسی رشته کودکان استثنایی	√	
نتیجه کلی ارزیابی		√	

سؤال چهارم: عوامل بروندادی (برونداد واسطه‌ای، دانش آموختگان، پژوهش) گروه مشاوره و راهنمایی از چه کیفیتی برخوردار می‌باشند؟ نتیجه این ارزیابی در جدول ۷ خلاصه شده است.

جدول ۷ - نتایج ارزیابی کیفی عوامل بروندادی گروه مشاوره و راهنمایی

عوامل بروندادی	مطلوب	نسبتاً مطلوب	نامطلوب
برونداد واسطه‌ای		√	
	دوره کارشناسی رشته مشاوره و راهنمایی	√	
	دوره تحصیلات تکمیلی رشته مشاوره و راهنمایی	√	
برونداد تخصصی		√	
	دوره کارشناسی رشته مشاوره و راهنمایی	√	
	دوره کارشناسی رشته کودکان استثنایی	√	
پژوهش		√	
نتیجه کلی ارزیابی		√	

با توجه به جدول فوق میانگین وضعیت کیفی گروه در عوامل دروندادی (۲/۱۴) می‌باشد که این میانگین با توجه به طیف قضاوت مربوط به عوامل (جدول ۳) در محدوده کیفی «نسبتاً مطلوب» (۲/۲۳ تا ۱/۶۷) واقع شده است.

با توجه به ارزیابی کیفی عوامل دروندادی، فرایندی و بروندادی گروه مشاوره و راهنمایی، این گروه به طور کلی در سطح نسبتاً مطلوب ارزیابی می شود.

جدول ۸ - نتایج کلی ارزیابی کیفی گروه مشاوره و راهنمایی

عوامل	مطلوب	نسبتاً مطلوب	نامطلوب
عوامل دروندادی		√	
عوامل فرایندی		√	
عوامل بروندادی		√	
عوامل کلی ارزیابی گروه		√	

با توجه به اطلاعات جدول ۷ میانگین وضعیت کیفی گروه به طور کلی (۲) می باشد که این میانگین با توجه به طیف قضاوت مربوط به عوامل (جدول ۳) در محدوده کیفی «نسبتاً مطلوب» (۲/۳۳ تا ۱/۶۷) واقع شده است.

سؤال پنجم: راهکارها و پیشنهادات لازم جهت بهبودی وضعیت موجود عوامل دروندادی، فرایندی و بروندادی گروه مشاوره و راهنمایی کدامند؟ در پاسخ به این سؤال راهکارها و تمهیدات پیشنهادی برای بهبودی وضع موجود گروه و کم کردن فاصله تا وضع مطلوب ارائه شده است. برای ارائه این راهکارها و پیشنهادات با توجه به وضع موجود عوامل از نظر اعضای هیأت علمی و کمیته ارزیابی درونی استفاده شده است، این راهکارها در سطوح گروه و دانشکده و دانشگاه ارائه شده است که با انجام برنامه ریزی جهت عملی ساختن آنها (عملی ساختن راهکارهایی که در حد و توان گروه دانشکده و یا دانشگاه می باشد) می توان شکاف موجود میان وضع مطلوب و وضع موجود را به حداقل ممکن رسانید.* نمونه هایی از این راهکارها و پیشنهادات عبارتند از: جذب اعضای هیأت علمی متخصص و مجرب بخصوص برای رشته کودکان استثنایی، استفاده از اساتید مدعو مجرب و متخصص در دروس تخصصی بخصوص در دوره کارشناسی رشته مشاوره و راهنمایی و دوره کارشناسی رشته کودکان استثنایی، برگزاری دوره های

*. اشاره کامل به این راهکارها نیز به علت گستردگی در این مقاله امکان پذیر نیست. سند مربوط به راهکارهای مذکور در گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم تهران موجود است.

آموزشی در زمینه علوم مربوط به کامپیوتر جهت آشنایی بیشتر اعضای هیأت علمی با کامپیوتر و نرم‌افزارهای تخصصی، تأسیس یک آزمایشگاه تخصصی برای گروه مشاوره و راهنمایی، انجام کارهای مطالعاتی ویژه در گروه برای یافتن علل مردودی دانشجویان در برخی از واحدها بخصوص در دوره کارشناسی رشته مشاوره و راهنمایی و دوره کارشناسی رشته کودکان استثنائی، برگزاری جلسات و کارگاه‌های آموزشی روش‌های تدریس در گروه و شرکت اعضای هیأت علمی در این کارگاه‌ها، تجدیدنظر در میزان ساعات مشاوره اساتید با دانشجویان و ازدیاد آن جهت جلب رضایت دانشجویان بخصوص دانشجویان دوره‌های کارشناسی، تجدیدنظر اعضای هیأت علمی در منابع مورد تدریس خود و ارائه منابع جدید به دانشجویان، انجام فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی به صورت مشترک میان اعضای هیأت علمی در گروه، دخالت هر چه بیشتر گروه در تعیین سیاست‌های کلی گزینش دانشجو، تدوین ساز و کاری مدون جهت شرکت دانشجویان در برنامه‌ریزی فعالیت‌های گروه، تجدیدنظر در کمیته پذیرش دانشجویان برای رعایت استانداردهای تناسب دانشجویان با امکانات و منابع گروه، در نظر گرفتن مکانیسم‌هایی برای آگاهی از وضعیت دانش‌آموختگان بعد از فارغ‌التحصیلی، استفاده هیأت علمی از وسایل آموزشی و کمک آموزشی متناسب با محتوا در جریان تدریس بخصوص در دوره‌های کارشناسی، تصمیم‌گیری در مورد ارائه واحدهای جدید درسی که بیشتر حالت کاربردی دارند، بکار بردن مشوق‌ها و تسهیلاتی برای اعضای هیأت علمی جهت تشویق آنها به انجام فعالیت‌های پژوهشی، تألیف یا ترجمه کتاب و ارائه مقالات علمی، بکار بردن مشوق‌ها و تسهیلاتی برای اعضای هیأت علمی، دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی و دانش‌آموختگان (دوره تحصیلات تکمیلی) جهت تشویق آنها به انجام فعالیت‌های پژوهشی، تألیف یا ترجمه کتاب و ارائه مقالات علمی و ...

بحث و نتیجه‌گیری

تمام نظام‌های اجتماعی جهت حفظ و بقاء خود و حفظ رقابت در دنیای متغیر امروزی ناگزیر از بهبود کیفیتند، چرا که کیفیت با توجه به نیازهای جامعه و مخاطب تعریف می‌شود و این نیازها و تقاضاها همواره در حال تغییرند، لذا لازم است جهت

تطابق با آن‌ها تمامی نظام‌ها به بهبود کیفیت خود پردازند. در میان این نظام‌ها، نظام آموزش عالی از موقعیت ویژه‌ای برخوردار است، چراکه مخاطبان متعدد و متنوعی از محصولات و تولیدات این نظام بهره‌مند می‌شوند، و این بیانگر این است که این نظام با حجم وسیعی از نیازها و تقاضاها روبه‌روست، و بهبود و تضمین کیفیت در این نظام از اهمیت به‌سزایی برخوردار است. گروه‌های آموزشی نقطه شروع مناسبی جهت ارزیابی کیفی و یا بطور کلی تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی می‌باشند و در این میان گروه‌های مطرح و با قدمت زیاد موقعیت حساس و ویژه‌ای دارند، زیرا این گروه‌ها با انجام ارزیابی رهنمودهای مفیدی را برای سایر گروه‌های مشابه فراهم می‌سازند. البته این بدان معنا نیست که تنها این گروه‌ها باید آغازگر راه باشند بلکه مقصود این است که پیشقدمی این گروه‌ها انگیزه حرکت برای سایر گروه‌ها را فراهم می‌کند. چراکه مواجهه با ارزیابی و تن دادن به آن و به‌طور کلی قبول فرهنگ ارزیابی در نظام‌های سبأ به قبول این فرهنگ در سایر نظام‌ها یاری می‌رساند. گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم تهران به تبعیت از اصول منطقی مربوط به بهبود و تضمین کیفیت و ارزیابی مداوم کیفی، داوطلب انجام فرایند ارزیابی درونی شده است. همانطور که مشاهده شد وضعیت کیفی کلی این گروه در سطح نسبتاً مطلوب ارزیابی شده است. یعنی که این گروه تا وضعیت مطلوب و اهداف خود فاصله دارد و باید در جهت رفع این فاصله تلاش نماید. اما ذکر این نکته الزامی است که کیفیت امر مطلوبی است که تمامی نظام‌ها به دنبال آنند و وضعیت مطلوب، موقعیتی است که تنها انگیزه حرکت و فعالیت ایجاد می‌کند. زیرا در هر موقعیت و شرایط، کیفیت مطلوب با توجه به آن موقعیت و شرایطی تعریف و توصیف می‌شود. در ارزیابی درونی نیز از آنجا که معیارهای وضع مطلوب در سطح گروه تدوین می‌شوند و به عنوان مبنایی برای مقایسه بکار برده می‌شوند، به هیچ عنوان نمی‌توان به‌گونه‌ای آن‌ها را تدوین نمود که متناسب با وضع موجود گروه باشد، چراکه در این صورت ممکن است کیفیت به‌طور غیرواقعی و تصنعی ارزیابی شود.

با مرور طرح‌های انجام شده در خصوص ارزیابی درونی این واقعیت آشکار می‌شود که اکثر گروه‌ها، خود را در سطح نامطلوب و یا نسبتاً مطلوب ارزیابی نموده‌اند. برای نمونه محمدی (۱۳۸۱)، یادگارزاده (۱۳۸۱) و احمدی (۱۳۸۲) در ارزیابی درونی

گروه‌های آموزشی به همین ترتیب عمل نموده‌اند. در واقع وضعیت مطلوب یک آرمان است، آرمانی که انگیزه حرکت ایجاد می‌کند، گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم تهران در تدوین این معیارهای وضع مطلوب به این مهم توجه نموده و آن‌ها را بگونه‌ای تدوین نموده است که وضعیت خود را کاملاً مطلوب ارزیابی نماید. مطمئناً در ارزیابی‌های دیگری که این گروه انجام خواهد داد، مجدداً معیارهای وضع مطلوب خود را به گونه‌ای تدوین خواهد کرد که دستیابی به آن‌ها احتیاج به حرکت و فعالیت بیشتری خواهد داشت. کیفیت مطلوب امری است که نمی‌توان نقطه نهائی آنرا مشخص نمود. عدم وجود کیفیت در برخی از مؤلفه‌های گروه‌های مورد ارزیابی را نمی‌توان تنها به عملکرد گروه نسبت داد، به عنوان مثال عدم اشتغال دانشجویان گروه را نمی‌توان به علت عملکرد نامطلوب گروه در این زمینه نسبت داد. در واقع علت این امر نبود فرصت‌های شغلی در جامعه است، اما تا آنجائی که به گروه مشاوره و راهنمایی مربوط می‌شود باید در خصوص بهبود وضع موجود عوامل مورد ارزیابی تمهیداتی اندیشیده شود، چرا که ضعف در برخی از عوامل و مؤلفه‌ها به خود گروه مربوط می‌شود. ضعف در پژوهش، در فرایند تدریس - یادگیری، فرایند مدیریت و سازماندهی، دوره‌های آموزشی و فرایند برنامه‌ریزی در گروه‌های مورد ارزیابی، با برنامه‌ریزی و عملی ساختن راهکارها و پیشنهادات حاصل از ارزیابی قابل جبران است.

نمایان شدن ضعف‌ها و قوت‌های گروه مشاوره و راهنمایی از طریق ارزیابی درونی علاوه بر آنکه بیانگر عدم تحقق کامل اهداف تدوین شده این گروه می‌باشد، نقطه شروعی برای بهبود کیفی وضع موجود است و مناسبترین سندی است که گروه می‌تواند جهت برنامه‌ریزی تغییرات و تحولات از آن‌ها استفاده نماید. برنامه‌ریزی برای رفع نقاط ضعف و تحکیم نقاط قوت زمانی امکان‌پذیر است که مشارکت حاصل شده باشد، چرا که همانگونه برای ارزیابی مشارکت لازم است برای اعمال تغییرات مبتنی بر نتایج ارزیابی احتیاج به این مشارکت دوچندان می‌شود، بی‌شک تحول، تغییر و دگرگونی مثبت بدون تلاش و مشارکت مستمر امکان‌پذیر نخواهد بود. گروه مشاوره و راهنمایی با اولویت‌بندی راهکارها و برنامه‌ریزی برای عملی ساختن آن‌ها می‌تواند آغازگر تضمین کیفیت در نظام مشاوره و راهنمایی ایران باشد.

طبق روال پژوهش‌های دیگر که از نتایج پژوهش‌های مشابه جهت حمایت از نتایج پژوهش استفاده می‌شود، در این پژوهش ارائه نتایج پژوهش‌های دیگر به این علت که پژوهش حاضر یک مطالعه موردی می‌باشد عملی نیست چرا که پژوهش‌های دیگر در این حوزه هر کدام با گروهی خاص، عوامل، ملاک‌ها، نشانگرها و اهدافی خاص انجام شده‌اند و ارائه یافته‌های آن‌ها به نوعی که حامی نتایج پژوهش حاضر باشد منطقی نیست. اکثر پژوهش‌های انجام شده در این حوزه از قبیل: فرزین‌پور (۱۳۷۷)، حجازی (۱۳۷۷)، فتح‌آبادی (۱۳۷۸)، عزیزی (۱۳۷۹)، کیدوری (۱۳۷۹)، محمدی (۱۳۸۱)، یادگارزاده (۱۳۸۱) و احمدی (۱۳۸۲) در بخش نتیجه‌گیری طبق روال پژوهش حاضر عمل نموده‌اند. از طرف دیگر از آنجا که این پژوهش به نوعی یک مطالعه ارزیابی است و منطلق مطالعات ارزیابی عدم امکان تعمیم نتایج پژوهش می‌باشد، لذا نمی‌توان نتایج این پژوهش را به دیگر گروه‌های مشاوره و راهنمایی تعمیم داد. ولی فرایند اجرایی این پژوهش می‌تواند به عنوان الگویی برای سایر گروه‌های مشاوره و راهنمایی بکار رود. انجمن مشاوره و راهنمایی و سازمان نظام روانشناسی و مشاوره جمهوری اسلامی ایران در این حوزه نقش بسیار تعیین‌کننده دارند. این ارگان‌ها می‌توانند با انجام تبلیغات و برگزاری کارگاه‌های توجیحی و آموزشی سایر گروه‌های مشاوره و راهنمایی را در جهت اجرای فرایند ارزیابی درونی ترغیب نمایند. زیرا تشکیل هیأت همگنان و ارزیابی بیرونی و نهایتاً اعتباربخشی نظام عالی مشاوره و راهنمایی ایران بدون انجام ارزیابی درونی در تمام گروه‌های مشاوره و راهنمایی امکانپذیر نخواهد بود.

در پایان پیشنهاد می‌گردد که گروه‌های مشاوره و راهنمایی در بکارگیری الگو مواد ذیل را نیز در صورت امکان مدنظر قرار دهند: (۱) بررسی و طراحی الگوهای جدید جهت تصریح اهداف گروهی (۲) بررسی و طراحی ملاک‌ها و نشانگرهای جدید جهت ارزیابی عوامل دروندادی، فرایندی و بروندادی (۳) استفاده از ابزار مشاهده در جریان ارزیابی بخصوص ارزیابی عامل فرایند تدریس - یادگیری (۴) تهیه مکانیسمی جهت ارزیابی دقیق دانش‌آزمختگان در جریان شغلی.

منابع

- احمدی، م. (۱۳۸۲). ارزیابی درونی کیفیت گروه مهندسی محیط زیست دانشگاه تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- ال - خاواس، الاین (۱۳۸۴). اعتبارسنجی در امریکا، ریشه‌ها، توسعه‌ها و چشم‌اندازهای آینده. ترجمه: زین‌آبادی، ح. ر.؛ سلیمی، م.؛ اسحاقی، ف. و پرند، ک. تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- بازرگان، ع. (۱۳۷۶). کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی؛ نگاهی به تجربه‌های ملی و بین‌المللی. فصلنامه رهیافت، شماره ۱۵۵.
- بازرگان، ع. (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
- ثنائی، ب. (۱۳۷۷). حرفه‌های غیرپزشکی بهداشت روانی: تأیید برنامه و صدور مجوز اشتغال. مجموعه مقالات دومین سینار راهمایی و مشاوره. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- ثنائی ب. و حقیقت‌جو، ف. (۱۳۸۳). سازمان نظام روانشناسی جمهوری اسلامی ایران: معمار روانشناسی و مشاوره کشور. فصلنامه تازه‌ها و پژوهشهای مشاوره. جلد ۳، شماره ۹ و ۱۰.
- حجازی، ی. (۱۳۷۷). الگویی برای ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی کشاورزی. گزارش ارزیابی درونی، مرکز مطالعات و تحقیقات و ارزشیابی آموزشی سازمان سنجش آموزش کشور.
- روینستین، ا. ل. (۱۳۸۴). راهنمای خود-ارزشیابی در سطح برنامه (گروه‌های آموزشی). ترجمه: زین‌آبادی، ح. ر. و زارعی زوارکی، ا. تهران: انتشارات علوم و فنون.
- زین‌آبادی، ح. ر. و پورکریمی، ج. (۱۳۸۳). نقش ارزیابی درونی در بهبود مدیریت عملکرد مؤسسات آموزش عالی. مجموعه مقالات دومین سینار ملی مدیریت عملکرد. دانشگاه تهران، دانشکده مدیریت.
- صالحی، ک. (۱۳۸۴). درآمدی بر پژوهش نگاری. تهران: مرکز انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- عزیزی، ز. (۱۳۷۹). تحلیل عوامل مرتبط با موفقیت ارزیابی درونی در سنجش کیفیت: موردی از مهندسی شیمی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده مدیریت.
- فتح‌آبای، ج. (۱۳۷۸). طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی جهت بهبود کیفیت آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- فرزیناپور، ف. (۱۳۷۷). ارزیابی خدمات آموزشی - درمانی بیمارستان‌های آموزشی - درمانی بیمارستان‌های آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی مستقر در تهران بر اساس الگوی اعتباربخشی. رساله دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.

- کیامنش، ع. ر. (۱۳۸۰). روش‌های ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات پیام نور.
- کیدوری، ا. ح. (۱۳۷۹). طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی گروه پرستاری دانشگاه علوم بهزیستی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه روانشناسی و علوم تربیتی.
- محمدی، ر. (۱۳۸۱). ارزیابی درونی کیفیت گروه آموزشی ریاضی (محض - کاربردی) دانشگاه صنعتی امیرکبیر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- میرزا محمدی، م. ح. (۱۳۷۶). بررسی و طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی کیفیت آموزش وزارت نیرو. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- یادگارزاده، غ. ر. (۱۳۸۱). ارزیابی درونی کیفیت دانشکده علوم دانشگاه سوغلی سینای همدان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

Balbaster, F. & Moreno, L. M. (2003). Self - evaluation application and learning in organizations: As special reference to the ontological dimensions. *Journal of total quality management*, 14, (3).

CHEA. (2003). *The fundamentals of accreditation, what do you need to know?*. Council for higher education accreditation publication. <http://www.chea.org>.

Damme, D.V. (2000). Accreditation in global higher education, the need for international information and cooperation. *Memo for the commission on global accreditation of university president*. <http://www.ia.org/grp5/dvandamme>.

Eaton, J, S. (2003) *The value of accreditation, Four pivota broles*. Council for Higher Education Accreditation (CHEA) publication. <http://www.Chea.org/>.

EVA. (2004). *Criteria - based evaluation, EVA experince in evaluations based on criteria*. Danish evaluation institute publication. <http://www.eva.dk>

Fagan, T. K. & Wells, P. D. (2000). History and status of school psychology accreditation in United States. *School Psychology Review*, 29.

Finne, M. & Porter, L. J. (1994) TQM Self - evaluation in the UK. *The TQM Magazine*, 6, (4).

Helsinki. (2003). *Quality procedures in European higher education, an ENQA survey*, The danish evaluation institute publication. Helsinki. <http://www.eupa.net>.

Lloyd, A. P. (1992). The impact of accreditation movement on one Counslor education programme: Idaho State University, *Journal of counseling & development*, 70.

Mac Beath, J. & MacGlynn, A. (2002) *Self - evaluation. what's in it for schools?* London & New Yourk First published by Routledge Flamer.

Newby, P. (1999). Culture and quality in higher education. *journal of "higher education policy"*, 12.

Hellsten, V. & Sandvik, P. (1999). *Self - evaluation az facilitatore for learning*. Proceedings of 52nd Annual ASQ Semposium, Anaheim. USA

- Hillman, G.P. (1994). Making Self - evaluation successful. *The TQM Magazine*, 6(2).
- Rao, V. K. (2003). *Quality education*, New Delhi, APH publishing corporaton.
- Svenson, M. (2004). *TQM - Based self - evaluation in educational organizations. Help or hindrance?* Lulea university of thechnology. department of business administration. division of quality and environmental management. Doctoral Thesis.
- Van der Wile, A. & Wallace, M. (1996). Self - evaluation. A study of progress in Europeans leading organization in quality management practice. *International journal of quality and reliability management*, 32(2).
- Vroeijenstijn, T. (1992). External quality assessment. servant of two masters? The Netherlands university perspective', in CRAFT, A. (Ed). *Quality assurance in higher education: Proceedings of an international confernce. Hong kong*, (London, The Falmer Press).