

بررسی تأثیر فرایند ارزیابی درونی بر برنامه ریزی برای بهبود کیفیت گروههای آموزشی دانشگاهی؛ تحلیلی مقایسه ای از نظر اجرا یا عدم اجرای ارزیابی درونی

مقصود فراستخواه*

استادیار گروه برنامه‌ریزی آموزش عالی
مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

چکیده

از کلیه گروههای آموزشی دانشگاههای دولتی تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، بر حسب اینکه ارزیابی درونی در آنها انجام شده یا نشده است، دو گروه آزمایش و گواه به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شده و با بررسی تأثیرات «ارزیابی درونی» بر «برنامه‌ریزی برای بهبود» در بازه زمانی ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۵ نتیجه گرفته شده است که ارزیابیهای درونی اجرا شده در گروههای آموزشی دانشگاههای ایران بر «استفاده از الگوی تعاملی در برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروههای آموزشی دانشگاهها بیش از اینکه از طریق اجرا یا عدم اجرای طرح ارزیابی درونی قابل پیش بینی باشد، با وضعیت زمینه‌ای آن گروهها شامل ۱. فرهنگ سازمانی و جو گروه؛ ۲. خودآگاهی راهبردی اعضای گروه؛ ۳. فضای هم‌اندیشی، همکاری و اعتماد متقابل؛ ۴. فرهنگ ارزشیابی و کیفیت؛ ۵. تعاملات اجتماعی گروه رابطه دارد. نتایج این نخستین تحقیق از نوع تأثیر پژوهی در ارزیابی، با یافته‌های سایر تحقیقات در جهان مقایسه شده است. نیمه دوم دوره (۱۳۸۰ تا ۱۳۸۵) در مجموع، وضعیت نسبتاً بهتر و معناداری را در برخی از مؤلفه‌های مورد بررسی در تحقیق نشان می‌دهد. نتایج تحقیق همچنین، حاکی از آن است که امر ارزیابی درونی در رشته‌های علوم انسانی، به مراتب پیچیده‌تر و دشوارتر از رشته‌های علوم طبیعی و فنی و مهندسی بوده است.

کلید واژگان: ارزیابی درونی، گروههای آموزشی دانشگاهها، برنامه‌ریزی، بهبود فرهنگ سازمانی، تعاملات اجتماعی.

* مسئول مکاتبات : m_farasatkah@yaho.com

دریافت مقاله : ۱۳۸۷/۲/۳۱ پذیرش مقاله ۱۳۸۷/۷/۲۴

مقدمه

شرایط رقابتی در مقیاس جهانی روز به روز و با شتاب افزایش می‌یابد. زندگی عمیق‌تر از هر زمان دیگر بر دانایی مبتنی و توسعه «دانش-بنیان» شرط بقا شده است. جوامع صنعتی در حال عبور به جوامع اطلاعاتی و یادگیرنده هستند. جامعه در حال گذار ایرانی در این بحبوحه جز با استقرار کیفیت در نظام علمی نمی‌تواند پس افتادگی خود را از سطح پیشرفتهای جهانی و منطقه‌ای رفع و رجوع بکند. دانشگاهها عقل منفصل جامعه هستند و از آنها انتظار می‌رود که نقش راهبری توسعه مبتنی بر دانایی را ایفا کنند. لازمه این امر آن است که آنها بتوانند کیفیت عملکرد خود را رصد کنند و اعتبار خویش را به قضاوت عمومی برسانند. این کار با ارزیابی درونی و بیرونی میسر می‌شود و گام نخست در این زمینه، ارزیابی درونی توسط گروههای آموزشی دانشگاههاست. در مقاله حاضر تأثیر واقعی^۱ ارزیابیهای درونی انجام شده توسط گروههای آموزشی دانشگاههای کشور بر برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح آن گروهها بررسی شده است. هدف از این پژوهش بررسی تأثیر یا عدم تأثیر اجرای طرح ارزیابی درونی در گروههای آموزشی دانشگاهها بر کم و کیف برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح آن گروهها و نیز بررسی نقش عوامل زمینه‌ای در گروههای آموزشی در کم و کیف برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح آن گروهها بوده است.

روش پژوهش

الف. جامعه و نمونه: جامعه آماری شامل کلیه گروههای آموزشی دانشگاههای دولتی تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است که فعالیت ارزیابی درونی خود را به پایان رسانده‌اند [شامل ۱۶۰ گروه آموزشی از ۳۱ دانشگاه]. روش نمونه‌گیری طبقه‌ای سیستماتیک و مراحل اصلی اجرای طرح حاضر به شرح زیر بوده است:

۱. نمونه‌ای تصادفی از گروههای آموزشی جامعه آماری به صورت نمونه معرف آماری در همه گروههای عمده رشته تحصیلی، انتخاب و به عنوان گروه آزمایش تلقی شده است.

1. Impact Study

۲. گروه گواه از گروههای آموزشی دانشگاههای دولتی تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است که ارزیابی درونی در آن انجام نشده است و بر اساس ویژگیهایی مثل نوع دانشگاه، استان، گروه و رشته، با گروه آزمایش همسرخ و به صورت تصادفی انتخاب شده است. در این زمینه متغیرهایی همچون قدمت یا پیشینه دانشگاه، (اندازه دانشگاه، جمعیت دانشجویی و هیئت علمی) نوع دانشگاه (جامع یا تخصصی بودن) و دسته‌بندی دانشگاههای کشور از نظر برخوردار، نیمه‌برخوردار و محروم در معادل‌سازی گروههای آموزشی که ارزیابی درونی را انجام نداده‌اند، مورد توجه قرار گرفته است.

برای تعیین حجم نمونه در گروه آزمایش از فرمول کوکران استفاده شده است. عدد ۶۲ قابل قبول تلقی شده و درصد خطای مطلق نمونه‌گیری ۱۰ درصد است. پس از تعیین حجم نمونه، بر اساس روش نمونه‌گیری طبقه‌ای سیماتیک ابتدا گروههای آموزشی به پنج طبقه علوم پایه، علوم انسانی، علوم فنی و مهندسی، کشاورزی و هنر تقسیم شدند و سپس، حجم نمونه در هر طبقه به طور جداگانه مشخص شد. در جدول ۱ تعداد حجم جامعه و نمونه انتخابی در گروه آزمایش نشان داده شده است.

جدول ۱- حجم جامعه و نمونه انتخابی

ردیف	نام گروه	حجم جامعه در طبقه	حجم نمونه در طبقه
۱	انسانی	۶۷	۲۶
۲	فنی و مهندسی	۱۹	۷
۳	پایه	۳۹	۱۵
۴	کشاورزی	۳۱	۱۲
۵	هنر	۴	۱

متغیرها: «گروه متغیرهای مستقل» در این تحقیق را ارزیابی درونی توسط گروههای آموزشی دانشگاهها و «گروه متغیرهای وابسته» را برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروههای آموزشی تشکیل می‌دهد. «گروه متغیرهای تعدیل‌گر»^۲ نیز وضعیت گروه و ویژگیهای زمینه‌ای آن است.

2. Moderator Variables

سال اجرای ارزیابی درونی و نیز گروههای عمده رشته تحصیلی به عنوان متغیر کنترل تلقی شده‌اند.

فرضیات اصلی

۱. کم و کیف برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروههای آموزشی دانشگاهها برحسب اینکه آن گروهها ارزیابی درونی را انجام داده یا نداده‌اند، متفاوت است.
۲. بین «کم و کیف برنامه‌ریزی برای بهبود» در سطح گروههای آموزشی دانشگاهها و «وضعیت زمینه‌ای آن گروهها» رابطه وجود دارد.

فرضیات فرعی؛ گروه اول

۱. میزان «ارتقای نقش اعضای گروه در برنامه‌ریزی برای بهبود» در گروههای آموزشی دانشگاهها برحسب اینکه آن گروهها ارزیابی درونی را انجام داده یا نداده باشند، متفاوت است.
۲. میزان «استفاده از الگوی تعاملی در برنامه‌ریزی برای بهبود» در گروههای آموزشی دانشگاهها برحسب اینکه آن گروهها ارزیابی درونی را انجام داده یا نداده باشند، متفاوت است.
۳. میزان «فعالیت‌های برنامه‌ریزی برای بهبود» (عملکرد برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه) در گروههای آموزشی دانشگاهها برحسب اینکه آن گروهها ارزیابی درونی را انجام داده یا نداده باشند، متفاوت است.
۴. کم و کیف «برنامه‌ریزی سالانه برای گروه» در گروههای آموزشی دانشگاهها برحسب اینکه آن گروهها ارزیابی درونی را انجام داده یا نداده باشند، متفاوت است.
۵. کم و کیف «برنامه‌ریزی درسی در سطح گروه» در گروههای آموزشی دانشگاهها برحسب اینکه آن گروهها ارزیابی درونی را انجام داده یا نداده باشند، متفاوت است.
۶. میزان «نتایج تحقق یافته برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه» در گروههای آموزشی دانشگاهها برحسب اینکه آن گروهها ارزیابی درونی را انجام داده یا نداده باشند، متفاوت است.

فرضیات فرعی؛ گروه دوم

۱. بین کم و کیف برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروههای آموزشی دانشگاهها و «فرهنگ سازمانی / جوّ گروه» در آن گروهها رابطه وجود دارد.
۲. بین کم و کیف برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروههای آموزشی دانشگاهها و «خودآگاهی راهبردی اعضای گروه» در آن گروهها رابطه وجود دارد.
۳. بین کم و کیف برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروههای آموزشی دانشگاهها و «فضای هم‌اندیشی، همکاری، اعتماد متقابل و مشارکت» در آن گروهها رابطه وجود دارد.
۴. بین کم و کیف برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروههای آموزشی دانشگاهها و استقرار «فرهنگ ارزشیابی و کیفیت» در آن گروهها رابطه وجود دارد.
- ۵- بین کم و کیف برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروههای آموزشی دانشگاهها و «تعاملات اجتماعی» آن گروهها [با گروههای هم‌تا و با انجمنهای علمی و حرفه‌ای در رشته مربوط] رابطه وجود دارد.

روش گردآوری اطلاعات: اطلاعات اولیه مربوط به فعالیتهای ارزیابی درونی در گروههای آموزشی دانشگاهها به روش اسنادی و با تفحص در اسناد و مدارک و گزارشهای دبیرخانه ارزیابی درونی در سازمان سنجش آموزش کشور گردآوری شده است. برای جمع‌آوری اطلاعات تفصیلی در باره متغیرها از پرسشنامه محقق ساخته استفاده و نرم افزار SPSS13 به کار برده شده است. در بخش توصیفی حسب مورد از شاخصهای مکان مرکزی^۳ مانند میانگین (m)، میانه (mdn) و شاخصهای پراکندگی مانند انحراف معیار (SD) استفاده شده است.

روش تحلیل: برای تحلیل اطلاعات گردآوری شده برحسب نوع متغیرها روشهای تحلیل مناسب به کار رفته است. در متغیرهای کسری و فاصله‌ای از روشهای پارامتری و در متغیرهای اسمی و رتبه‌ای از روشهای ناپارامتری استفاده شده است. در روشهای پارامتری برای بررسی تفاوت‌های معنی‌دار میان گروههای آزمون و گواه از نظر متغیرهای وابسته، تحلیل واریانس

یکراهه و آزمونهای تعقیبی مناسب مانند شفه^۴، بن فرونی^۵ و هاچ برگ^۶ به کار گرفته شده است. روش شفه، به عنوان آزمونی محافظه کارانه‌تر و دقیق‌تر، اصل قرار داده شده است. برای تحلیل همبستگی‌ها آماره پیرسون و برای کنترل‌های مورد نیاز تحلیل همبستگی جزئی^۷ به کار رفته است. در روشهای ناپارامتری نیز از آزمون «من - ویتنی»^۸ دو گروهی یا چند گروهی (K) و آماره «کروسکال» و تحلیل همبستگی اسپیرمن استفاده شده است. هر چند که روش تحلیل مقایسه‌ای در این تحقیق می‌تواند بخشی از تأثیرات ارزیابی درونی را مورد آزمون معتبر علمی قرار دهد، ولی بررسی ژرف‌نگرتر این تأثیرات نیازمند تحقیقات کیفی و مشاهده تأثیرات آن است که محدودیت تحقیق حاضر را منعکس می‌کند. در جدول ۲ فراوانی گروههای مورد بررسی که ارزیابی درونی را به پایان رسانده‌اند، درج شده است. در ضمن، در ستون آخر تعداد دانشگاههایی که این گروهها را در برمی‌گیرند، قید شده است.

جدول ۲- فراوانی گروههای مورد بررسی که ارزیابی درونی را به پایان رسانده‌اند؛ با قید تعداد دانشگاههایی که این گروهها را در می‌گیرند (گروه آزمایش)

ردیف	استان	تعداد گروهها	تعداد دانشگاهها
۱	اصفهان	۱۱	۱
۲	اهواز	۱۱	۱
۳	تبریز	۱	۱
۴	تهران	۱۳	۶
۵	سمنان	۴	۲
۶	سینان و بلوچستان	۲	۱
۷	شیراز	۲	۱
۸	کردستان	۲	۱
۹	کرمان	۱	۱
۱۰	کرمانشاه	۶	۱
۱۱	گیلان	۳	۱
۱۲	مشهد	۲	۱
۱۳	همدان	۴	۱

4. Scheffe
5. Benferroni
6. Hochberg
7. Partial Correlation
8. Mann - Whitney U

در جدول ۳ فراوانی گروه‌های همگن مورد بررسی که ارزیابی درونی را انجام نداده‌اند (گروه گواه)، درج و در ستون آخر تعداد دانشگاه‌هایی که این گروه‌ها را در برمی‌گیرند، قید شده است.

جدول ۳ - فراوانی گروه‌های همگن مورد بررسی که ارزیابی درونی را انجام نداده‌اند؛ با قید تعداد دانشگاه‌هایی که این گروه‌ها را در می‌گیرند (گروه گواه)

ردیف	استان	تعداد گروه‌ها	تعداد دانشگاه‌ها	ردیف	استان	تعداد گروه‌ها	تعداد دانشگاه‌ها
۱	اصفهان	۴	۲	۹	گرگان	۱	۱
۲	اهواز	۲	۱	۱۰	گیلان	۲	۱
۳	تبریز	۴	۱	۱۱	لرستان	۴	۱
۴	تهران	۱۵	۴	۱۲	مازندران	۴	۱
۵	زنجان	۲	۱	۱۳	مشهد	۲	۱
۶	شیراز	۱۰	۱	۱۴	همدان	۴	۱
۷	کردستان	۲	۱	۱۵	یاسوج	۱	۱
۸	کرمان	۴	۱	۱۶	یزد	۲	۱

مبانی نظری و پیشینه تحقیقات

چهارچوب نظری: یکی از مهم‌ترین الگوهای ارزیابی آموزش عالی، الگوی اعتبارسنجی است که شامل ارزشیابی درونی و بیرونی می‌شود. در این الگو ارزشیابی درونی توسط خود گروه‌های یک دانشگاه صورت می‌پذیرد و سپس، گزارش آن داوطلبانه در اختیار هم‌تایان^۹ حرفه‌ای و سایر ذینفعان در بیرون از دانشگاه قرار می‌گیرد و از آنها خواسته می‌شود تا ارزیابی بیرونی انجام دهند. در واقع، ارزیابی بیرونی هم‌قطاران حرفه‌ای و ذینفعان بیرون از دانشگاه مکمل ارزیابی درونی است و آنها از طریق بازدید، مشاهده، مصاحبه و تشکیل پنل و... در محتویات گزارش ارزیابی درونی مذاقه و صحت آن را اعلام می‌کنند و به گروه دانشگاهی یا دانشگاه ارزیابی شده، در کل اجتماع علمی، اعتبار حرفه‌ای می‌دهند. براساس تحقیقی که فراستخواه

(Farasatkah, 2006) در باره الگوی اعتبارسنجی با بررسی تطبیقی ۲۰ نهاد تضمین کیفیت آموزش عالی در ۱۶ کشور مختلف جهان انجام داده است، در سطح بین‌المللی ارزیابی درونی نخستین مرجع اطلاعاتی برای تضمین کیفیت آموزش عالی تلقی می‌شود و در مجموع، متجاوز از ۹۰٪ نظامهای بررسی شده در تحقیق مزبور ارزیابی درونی را پایه‌ای برای اعتبار سنجی آموزش عالی و نظام تضمین کیفیت دانسته‌اند.

در ارزیابی درونی، همان‌طور که باود (Boud, 1995) بیان کرده است، «خود» در عین حال، هم عامل ارزیابی و هم مخاطب آن است^{۱۰}. فلسفه ارزیابی درونی «از خود پرسیدن»^{۱۱}، «خود را سنجیدن»^{۱۲}، «به خود حساب پس دادن»^{۱۳} و «بر خود فرمان دادن»^{۱۴} است. ماسی و ویلگار^{۱۵} (Massy and Wilgar, 2005) در باره یک نوع‌شناسی چهارتایی در ارزیابی کیفیت آموزش عالی بحث کرده‌اند. که در آن از تقاطع دو نوع تأکید در ارزیابی؛ یعنی درونی یا بیرونی و نیز دو کارکرد مورد تأکید؛ یعنی حمایت یا نظارت توضیح داده می‌شود. الگوهای حمایت‌گرا که تأکید آنها بر ابتکارات ارزیابی درونی در خود مؤسسات آموزش عالی است، بیشترین بهبود را در فرایند یادگیری و یاددهی آموزش عالی به عمل آورده‌اند. برعکس، الگوهای نظارت‌گرا با تأکید بر ارزیابی بیرونی کمترین اثربخشی آکادمیک را داشته و به راهبردهایی منتهی شده که مستعد طفره رفتن و شانه خالی کردن اعضای هیئت علمی بوده‌اند.

به نظر بیلینگ (Billing, 2004: 121-124) ارزیابی درونی با فلسفه‌های متفاوتی دنبال می‌شود، بدین صورت که گاهی به صورت خود - مروری و خودسنجی با رویکرد تحلیلی و انتقادی است و گاهی خود - ارزشیابی توصیفی و ارائه‌ای و عمدتاً به قصد ادای وظیفه رسمی است. گوهاردجا (Gubarja, 1999) ضمن اشاره به ارزیابی درونی به عنوان یکی از

-
10. Having the self as agent and audience
 11. Self-questioning
 12. Self-assessment
 13. Self-accountability
 14. Self-directing
 15. Massy and Wilgar

پارادایمهای جدید در نظام آموزش عالی، اهداف خود-ارزیابی در یک مؤسسه یا دانشگاه را عبارت از کمک به بهبود مؤسسه و برنامه‌ها، ترسیم مسیری برای سنجش مؤسسه، خود تحلیل‌گری در برنامه‌ها و مدیریت آنها و اجرای برنامه‌ها، افزایش توجه و تمرکز به منظور سازماندهی جامع کیفیت و مبنایی برای فرایند برنامه‌ریزی می‌داند.

به نظر بازرگان (Bazargan, 1999) مطمئن‌ترین خاستگاه و نقطه شروع ارزیابی آموزش عالی در کشورهای در حال توسعه، ارزیابی درونی به مثابه خود را در آینه دیدن است که زمینه‌ای مساعد برای تغییرات لازم در جهت بهبود کیفیت آموزش عالی را فراهم می‌آورد. در ارزیابی درونی هدف آن است که دست‌اندرکاران نظام (برنامه) در خصوص هدفهای نظام و مسائلی که در تحقق این هدفها وجود دارد، آگاهی بیشتری به دست آورند و سپس، میزان دستیابی به آنها را بسنجند تا بر آن اساس برای بهبود کیفیت در آینده برنامه‌ریزی کنند. بنابراین، در ارزیابی درونی ضمن بررسی وضعیت موجود نظام، مبنایی برای برنامه‌ریزی فعالیتهای آتی فراهم می‌شود. بازرگان (Bazargan, 2002) از دو شیوه انجام دادن ارزیابی درونی بحث کرده است: ۱. ارزیابی درونی مشارکتی^۶؛ ۲. ارزیابی درونی مدیریتی^۷. خود ارزیابی مدیریتی نوعی ارزیابی است که داده‌ها و اطلاعات لازم برای قضاوت را مدیر گروه آموزشی عرضه می‌کند و در این نوع ارزیابی اعضای هیئت علمی گروه آموزشی هرچند ممکن است داده‌ها و اطلاعات را به طور غیرمستقیم عرضه کنند، اما در قضاوت نهایی هیچ گونه مشارکتی ندارند. در واقع، اثربخشی ارزیابی درونی مشارکتی بیشتر است. به طور کلی، ارزیابی فرایند تعیین، تهیه و گردآوری داده‌ها و اطلاعات به منظور قضاوت و تصمیم‌گیری برای بهبود است. بر این اساس، هدف اصلی ارزیابی درونی فراهم آوردن اطلاعات مناسب، مرتبط و به روز در باره واحد آموزشی به منظور تهیه آینه‌ای برای قضاوت در باره کیفیت و استفاده از فرصتهای موجود برای اصلاح نقطه ضعفها و بهبود کیفیت از طریق ایجاد دلبستگی و مشارکت مستقیم خود اعضای واحد مورد ارزیابی است (Bazargan et al., 2007). نکته اصلی در ارزیابی درونی رغبت و همکاری اعضای هیئت علمی یک گروه آموزشی برای اجرای این امر و

فراهم آوردن زمینه بهبود و ارتقای واحد مورد ارزیابی است. توصیف تووار (Tovar, 2007) از ارزیابی درونی، که به عنوان مکانیزمی جامعه دانشگاهی را از طریق فرایندهای تعاملی مشارکتی به بررسی و ارزشگذاری واقعیتهای کارشان ترغیب می‌کند، بیانگر همین امر است.

پیشینه موضوع در ایران

ارزیابی درونی در گروههای آموزشی آموزش عالی ایران (غیرپزشکی) نخستین بار در گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تهران با مشاوره عباس بازرگان در سال تحصیلی ۷۷-۱۳۷۶ انجام گرفت. گزارش این ارزیابی در زمستان ۱۳۷۷ ارائه شد که در پایان آن، طرحی برای بهبود هر یک از عوامل [برنامه‌ریزی به منظور بهسازی] در قالب پیشنهادهایی آمده بود (Hejazi et al., 1998). در برنامه سوم توسعه (۱۳۸۳-۱۳۷۹) ردیفی اعتباری برای ارزیابی و اعتبارسنجی اختصاص یافت و اجرای آن برعهده سازمان سنجش آموزش کشور گذاشته و نخستین فعالیتی که به پشتوانه این اعتبارات در این سازمان انجام شد، حمایت از ارزیابی درونی داوطلبانه توسط گروههای آموزشی مؤسسات بود. دبیرخانه‌ای برای ارزیابی درونی تشکیل شد و از طریق تعامل با گروههای آموزشی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی، آنها را به تعریف و اجرای داوطلبانه طرح ارزیابی درونی تشویق کرد. برگزاری کارگاه برای گروههای داوطلب ارزیابی درونی، تهیه و ارائه بسته‌هایی برای آموزش و ترویج نحوه اجرای ارزیابی درونی، برگزاری همایش مجریان ارزیابی درونی در سال ۱۳۸۰، تهیه راهنما و چارچوبی برای تدوین گزارش ارزیابی درونی و طراحی نرم‌افزار درونی از جمله فعالیتهای دبیرخانه ارزیابی درونی بود. در طرحهای ارزیابی درونی داوطلبانه انتظار می‌رفت که کار با جلب مشارکت اعضای هیئت علمی گروه در تصریح اهداف آن گروه و سپس، تعریف و تدوین عوامل، ملاکها، نشانگرها [با استفاده از چارچوبهای نمونه ارائه شده توسط دبیرخانه] آغاز شود و پس از فراهم آوردن داده‌های مورد نیاز و تجزیه و تحلیل آنها، گزارشی شامل وضعیت موجود و مطلوب، نقاط ضعف و قوت و پیشنهادهای چهار سطح گروه، دانشکده، دانشگاه و نظام آموزش عالی ارائه شود تا از پیشنهادهای برای

بهبود مداوم در سطوح یاد شده استفاده به عمل آید (Mohammadi, 2004). مشکلاتی که فعالیتهای معطوف به ارزیابی درونی در ایران با آن دست به گریبان بود، مورد بررسی قرار گرفته است (Farasatkah & Bazargan, 2007).

پیشینه تأثیر پژوهی

کلیجر و همکارانش (Kligler, 2007) در باره تأثیر ارزیابی درونی بر دیپارتمانهای دانشگاهی در دوره دستیاری پزشکی خانواده در شش دانشگاه امریکا تحقیق کرده‌اند. مطالعه اولیه (پایلوت) آنها نشان می‌دهد که ارزیابی درونی می‌تواند آثار و شواهدی از برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح دیپارتمانها به دست بدهد، ولی تأثیر آن منوط به وجود شایستگیهای حرفه‌ای مستقر در دیپارتمانهاست. کلیجر و همکارانش به این نتیجه رسیدند که بررسی شایستگیهای حرفه‌ای مستقر در دیپارتمانها به فرایند اعتبارسنجی و راهبردهای ارزیابی اثربخش^{۱۸} مانند ارزیابی بیرونی، مشاهده مستقیم^{۱۹} و... نیاز دارد. این مطالعه نشان می‌دهد که ارزیابی درونی در صورتی که با سایر مراحل اعتبارسنجی مانند ارزیابی بیرونی و بازدید هم‌تایان حرفه‌ای از سایت و هم‌تراز سنجی و غیر آن توأم بشود، تأثیر خود را بر فرایند برنامه‌ریزی برای بهبود در سطوح مختلف آشکار خواهد ساخت.

ریگن استریف^{۲۰} و همکاران (Regenstreif et al., 2004) پژوهشی در باره تأثیر ارزیابی درونی انجام داده‌اند که زیر نظر دانشگاه واشینگتن در آموزش پزشکی و در حوزه کنترل ایدز صورت گرفته است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که اساساً فرایند ارزیابی درونی برای اثربخشی به روشهای متنوع کیفی‌تری مانند مشاوره با خبره‌ها^{۲۱} نیازمند است.

18. Effective Evaluation Strategies

19. Direct Observation

20. Regenstreif

21. Expert Consultant

رید، چیدل و تامپسون (Reed et al., 2000) در دانشگاه واشینگتن و در پاسخ به ضرورت تعمیق ارزیابی درونی نوعی از مطالعه پیگیری^{۲۲} را با روش «نقشه‌برداری از نتایج»^{۲۳} به کار گرفته‌اند. این رویکرد در طی سالهای اخیر مورد توجه قرار گرفته و از سازکارهای ارزیابی تکوینی است. از این روش در توسعه مستندسازی، برنامه‌ریزی و یادگیری استفاده می‌شود. نتایج مطالعه نشان می‌دهد که اجرای ارزیابی درونی به تنهایی چندان کارساز نیست و به فرایندهای تکمیلی در قالب مستندسازی و برنامه‌ریزی مداوم و رصد کردن و پیگیری نیازمند است تا آثار مورد انتظار خود را آشکار سازد.

نیکلسون^{۲۴} (Niklasson, 1998) به زمینه کاوی^{۲۵} در باره ارزیابی درونی در دانشگاهها پرداخته و نتیجه گرفته است که هر چند از سال ۱۹۹۳ به بعد در دانشگاههای سوئد و گروههای آموزشی آن بر اهمیت ارزیابی درونی و خود تنظیمی تأکید شده، ولی طی چند سال تجربه این نتیجه حاصل شده است که قبل از هر چیز به یک فرهنگ همکاری دانشگاهی و حرفه‌ای نیاز است و در غیاب این بافتار فرهنگی^{۲۶} ارزیابی درونی اثربخشی در کار نخواهد بود. نویسنده بر چرخش از فرهنگ سنتی و صومعه‌ای^{۲۷} به فرهنگ نوین همکاری حرفه‌ای^{۲۸} تأکید دارد، اما معتقد است که بر اساس رهیافت نونهادگرایی^{۲۹} این فرهنگ نیز به تحول و اصلاحات نهادی نیاز دارد، چرا که رفتارهای جدید فقط از طریق نهادهای نو برانگیخته می‌شوند.^{۳۰} دانشگاه و گروههای آموزشی موقعیتهایی برای بازی^{۳۱} هستند و بازی خود-ارزیابی و سناریوی کیفیت باید در جهت قواعد انتخاب عقلانی بازیگران پی‌جویی شود.

22. Follow- up Study

23. Results Mapping Evaluation

24. Niklasson

25. Contextualizing

26. Cultural Context

27. Cloisterism

28. New Collegiality

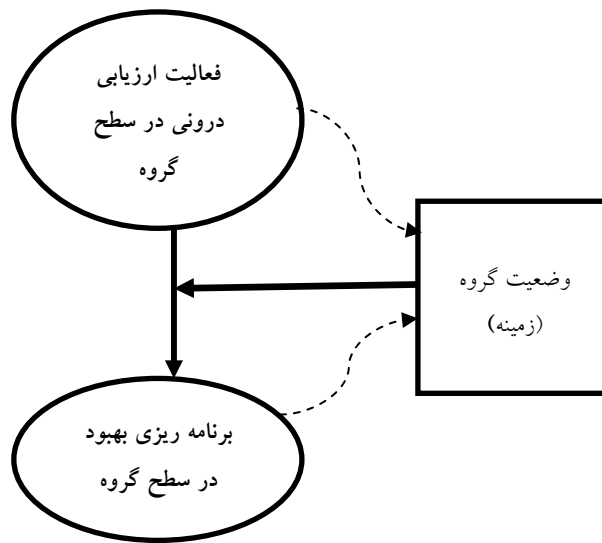
29. Neo-institutionalism

30. New Behaviour was to be Stimulated by New Institutions

31. Game-like Situation

جورژیو و راسنر (Georghiou and Roessner, 2000) ارزیابیهای درونی دانشگاهی را از منظر ارتقای کاراییها و اثربخشی برنامه‌ریزیهای دانشگاهی برای بازار کار و صنعت و نبود قابلیت مقایسه مورد نقد قرار داده‌اند. نویسندگان به ترتیب اعضای دانشگاه منچستر و مؤسسه تکنولوژی جورجیا (گروه خط مشی عمومی) هستند. یافته‌های پژوهش آنها بر ضرورت شبکه‌سازی برون دانشگاهی به منظور گرفتن بازخوردهای شناختی از تقاضاها به منظور تعمیق ارزیابیهای درونی آکادمیک تأکید دارد. **سازه مفهومی و ابزار اندازه‌گیری:** مجموعه نظریات و تحقیقات یادشده پایه مرجع نظری را برای مطالعه حاضر به دست می‌دهند که بر اساس آن از «ارزیابی درونی توسط گروههای آموزشی دانشگاهها» انتظار می‌رود که به «برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح آن گروهها» بینجامد، اما در این میان، «وضعیت گروهها و ویژگیهای زمینه‌ای آنها» نیز مدخلیت دارند. بدین ترتیب، سازه‌ای مفهومی متشکل از سه بعد فراهم می‌شود: بعد اول؛ یعنی عمل ارزیابی درونی در گروههای آموزشی دانشگاههاست [به عنوان متغیر مستقل] که در برگیرنده ویژگیهای عمل ارزیابی است و وضعیت مطلوب این ویژگیها آن است که درونزا، با انتظار بهبود، با دلبستگی، انگیزش و مشارکت عاملان و در محیطی حمایتی و با کیفیات لازم صورت بگیرد. بعد دوم از سازه مفهومی «وضعیت گروهها و ویژگیهای زمینه‌ای آنها» است که خود مؤلفه‌هایی دارد، بدین معنا که ارزیابی درونی نه در خلأ، بلکه در وضعیت زمینه‌ای گروه صورت می‌گیرد؛ به عبارت دیگر، هرگونه تأثیر مورد انتظار از ارزیابی درونی منوط به آن است که عمل ارزیابی درونی توسط گروههای آموزشی دانشگاهها در زمینه‌ای مناسب از نظر جو سازمانی و رهبری آن و خودآگاهی گروهی و همکاری و همکنشی و پشتگرم به فرهنگ مطلوب ارزشیابی [متغیرهای زمینه‌ای] انجام شود. در این صورت، به لحاظ نظری بعد سوم؛ یعنی «برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروههای آموزشی دانشگاهها» مطرح می‌شود و انتظار می‌رود که ارزیابی درونی به ارتقای کم و کیف برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروهها بینجامد؛ بعد سوم خود نیز از چند مؤلفه شامل نقش عاملان آن و ارتقای سطح تعاملات آنان در جهت مداخله (طرح و برنامه و اقدام) برای بهبود [گروه متغیرهای تابع] تشکیل شده است.

بدین ترتیب، چارچوب نظری یک مطالعه از نوع تأثیر پژوهی ارزیابی درونی به صورت نمودار ۱ فراهم می‌آید.



نمودار ۱- چارچوب نظری مطالعه

مدل تحلیل بر پایه نظریه مرجع یادشده و بر مبنای الگوی «اگر، به شرطی که، آن گاه»^{۳۲} صورتبندی شده است (Dorsey, 2006) بدین ترتیب که اگر فعالیت ارزیابی درونی در سطح گروه با خصوصیت‌های معینی انجام شود، در این صورت به شرطی که وضعیت زمینه‌ای گروه چنین و چنان باشد، آن گاه برنامه‌ریزی در سطح گروه از وضعیت قابل پیش‌بینی خاصی برخوردار خواهد بود. متغیرهای مطالعه حاضر متناظر با سه بعد یادشده در سازه مفهومی در سه دسته گروه‌بندی شده‌اند (جدول ۴).

جدول ۴ - مؤلفه‌ها (سازندها)ی ابعاد سه گانه سازه مفهومی

مؤلفه‌ها (سازندها)	ابعاد سه‌گانه سازه مفهومی
۱. میزان ابتکار فعالیت و اختیارات گروه در ارزیابی درونی ۲. نگرش اعضای گروه به ارزیابی ۳. میزان مشارکتی بودن فعالیت ارزیابی درونی ۴. میزان پوشش حمایت‌های سخت و نرم توسط دانشگاه و نظام آموزش عالی از ارزیابی درونی ۵. میزان کیفیت اجرای ارزیابی درونی مانند کم و کیف سازماندهی ارزیابی درونی و کم و کیف دانش اعضای گروه در باره ارزیابی درونی	گروه متغیرهای مستقل: فعالیت ارزیابی درونی در سطح گروه
۱. فرهنگ سازمانی / جزو گروه ۲. خودآگاهی راهبردی اعضای گروه ۳. فضای هم‌اندیشی، همکاری، اعتماد متقابل و مشارکت ۴. فرهنگ ارزشیابی و کیفیت ۵. تعاملات اجتماعی گروهها (الف. با گروههای هم‌تا ب. با انجمنهای علمی و حرفه‌ای در رشته مربوط)	گروه متغیرهای زمینه وضعیت گروه و ویژگیهای زمینه ای آن
۱. میزان ارتقای نقش اعضای گروه در برنامه‌ریزی برای بهبود ۲. میزان استفاده از الگوی تعاملی در برنامه‌ریزی برای بهبود ۳. میزان فعالیت‌های برنامه‌ریزی برای بهبود (عملکرد برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه) ۴. کم و کیف برنامه‌ریزی سالانه برای گروه ۵. کم و کیف برنامه‌ریزی درسی در سطح گروه میزان نتایج تحقق یافته برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه	گروه متغیرهای تابع: برنامه ریزی بهبود در سطح گروه

ابزار اندازه‌گیری و گردآوری اطلاعات (پرسشنامه محقق ساخته) بر اساس سازه یادشده و سازنده‌های آن [مستخرج از پیشینه تحقیقات و نظریات] تولید شده است. در خصوص پرسشنامه اولیه با مراجعه به داوران متخصص جرح و تعدیل نظری لازم صورت گرفته و نهایی شده و پس از احراز روایی محتوا، پایایی آن نیز از طریق پیش-آزمون با تعداد ۳۰ آزمودنی از کل جامعه آماری خارج از حیطه نمونه و محاسبه ضریب آلفای کرونباخ کنترل شده است. ابتدا واریانس نمره‌های آزمودنیها برای هر یک از زیر آزمونها (آزمونهای فرعی) محاسبه شده و با استفاده از فرمول مربوط ضریب ۰/۹۳۹۲ برای کل پرسشنامه [و برای هر یک از ابعاد و مؤلفه‌های بالای ۰/۸۹] به دست

آمده است. پرسشنامه نهایی با مقیاس لیکرتی بوده و برای احتراز از بیاس ناشی از تمایل به مرکز احتمالی در پاسخگویان، چهارگزینه‌ای ساخته شده است [بنابراین مقیاس آماره‌هایی مانند میانگین و میانه برابر با ۴ است]. پرسشنامه دارای ۱۳ سؤال جمعیت شناختی، ۳۴ سؤال در باره گروه متغیرهای مستقل: فعالیت ارزیابی درونی در سطح گروه، ۲۹ سؤال در باره گروه متغیرهای زمینه: وضعیت گروه و ۳۱ سؤال در باره گروه متغیرهای تابع: برنامه‌ریزی بهبود در سطح گروه است.

یافته‌ها

تعداد پرسشنامه‌های بازگشتی (با ۷۸٪ نرخ پاسخ نسبت به کل پرسشنامه‌های تحویلی به اعضای هیئت علمی گروهها) بالغ بر ۴۰۶ بوده و در مجموع ۲۳ دانشگاه کشور و ۳۶ گروه آموزشی را تحت پوشش قرار داده است. از این میان، ۱۸۶ پرسشنامه (۴۵/۸٪) به پاسخگویانی تعلق داشت که در گروه آنها ارزیابی درونی انجام گرفته بود و ۲۲۰ پرسشنامه (۵۴/۲٪) به پاسخگویانی که در گروه آنها ارزیابی درونی انجام نگرفته بود.

اعضای هیئت علمی گروههای آموزشی دانشگاهها که طرح ارزیابی درونی را انجام داده و به اتمام رسانده‌اند، درباره ارزیابی درونی اجرا شده در گروه خود، به طور متوسط این نظر را دارند: ۸۰٪ اعضا آن را واقعاً داوطلبانه می‌دانند. ۸۸/۵٪ اعضا ارزیابی را وسیله‌ای برای بهبود [و نه کنترل] می‌دانند، در حالی که ۵۴/۲٪ آنها فکر می‌کنند که از نظر مقامات دانشگاهی و وزارتی ارزیابی وسیله‌ای برای کنترل اعضای هیئت علمی تلقی می‌شود. ۶۸/۸٪ اعضا معتقدند که در گروه انگیزه لازم برای ارزیابی درونی وجود داشته است و فقط ۱۲٪ از اعضا با این گزاره به طور کامل موافق بوده‌اند که شاخصهای حمایتی سخت و نرم به قدر کافی در خصوص ارزیابی درونی وجود داشته است. ۴۴/۷٪ فقط تا حدودی اعلام موافقت کرده‌اند و ۴۳/۳٪ با آن مخالف بودند و به عبارت دیگر، از نظر بخش چشمگیری از اعضای هیئت علمی گروهها که ارزیابی درونی را انجام داده‌اند، حمایتهای سخت و نرم کافی در باره آن وجود نداشته است. در باره شاخص کیفیت اجرای ارزیابیهای درونی صورت گرفته در گروه، فقط ۱۹/۳٪

اجراکنندگان این ارزیابیها کاملاً موافق بودند که این ارزیابیها با کیفیت مطلوب اجرا شده است. ۵۱٪ فقط تا حدودی موافق بودند و ۲۹/۷٪ مخالف بودند. در باره شاخص در دسترس بودن دانش مورد نیاز برای مجریان ارزیابی درونی فقط ۱۲/۵٪ اجراکنندگان این ارزیابیها با آن کاملاً موافق بودند و ۱۸/۲٪ موافقت اندک داشتند. کل موافقت در این شاخص ۳۰/۷٪ و کل مخالفت ۶۹/۳٪ بود.

برای پاسخ به سؤال ۱ ابتدا از روشهای پارامتری و از آزمون واریانس یکراهه (ANOVA) استفاده شد. بر اساس این آزمون، در کل مؤلفه برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه، میان گروههای آموزشی دانشگاهها که ارزیابی درونی را انجام داده و آنها که انجام نداده‌اند، تفاوت معنی‌داری مشاهده نمی‌شود ($P=0/23$ و $F=1/43$). بنابراین، فرضیه اصلی اول تحقیق رد می‌شود. از ابعاد شش‌گانه مؤلفه برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه در پنج بعد؛ یعنی الف. ارتقای نقش اعضای گروه در برنامه‌ریزی؛ ب. فعالیتهای برنامه‌ریزی؛ ج. برنامه‌ریزی سالانه برای گروه؛ د. برنامه‌ریزی درسی در سطح گروه و هـ. نتایج متحقق شده برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه، میان گروههای آموزشی دانشگاهها که ارزیابی درونی انجام داده و آنها که انجام نداده‌اند، تفاوت معنی‌داری مشاهده نمی‌شود ($P=0/35$ و $F=1/71$ و $0/53$ و $0/55$ و $0/29$ و $F=0/89$). پس فرضیات فرعی ۱-۱، ۱-۲، ۳-۱، ۴-۱، ۵-۱ و ۶-۱ نیز رد می‌شوند.

فقط در یک بعد از ابعاد شش‌گانه مؤلفه برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه؛ یعنی «استفاده از الگوی تعاملی در برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه» میان گروههای آموزشی دانشگاهها که ارزیابی درونی را انجام داده و آنها که انجام نداده‌اند، تفاوت معنی‌داری مشاهده می‌شود ($P=0/03$ و $F=4/47$) و بدین ترتیب، از گروه فرضیات اول تنها فرضیه فرعی ۱-۲ تأیید می‌شود. میانگین «استفاده از الگوی تعاملی در برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه»، در گروههای آموزشی دانشگاهها که ارزیابی درونی را انجام داده‌اند، در مقیاس ۱ تا ۴ و برابر با ۲,۷۳ است و به صورت معنی‌داری بیشتر از میانگین ۲,۵۷ درگروههایی است که ارزیابی درونی را انجام نداده‌اند.

برای پی‌جویی بیشتر از تحلیل همبستگی استفاده و مشاهده شد که در گروههایی که ارزیابی درونی را انجام داده‌اند، میان اجرای «ارزیابی درونی» با «استفاده از الگوی تعاملی» همبستگی پیرسون ۳۳ معنادار در حد $P=0/000$ و $r = 0/382$ وجود دارد و از بین ابعاد مختلف اجرای ارزیابی درونی در گروه نیز ابعاد نگرش به فعالیت ارزیابی به مثابه وسیله‌ای برای بهبود و نه کنترل ($p = 0/001$ $r = 0/25$)، انگیزش و دلبستگی اعضای گروه در اجرای ارزیابی درونی ($p=0/000$ $r = 0/366$)، مشارکتی بودن اجرای ارزیابی درونی ($p=0/000=0/325$)، پوشش حمایت‌های سخت و نرم از گروه توسط مسئولان دانشگاهی و نظام آموزش عالی ($p=0/000$ $r = 0/319$) و کیفیت اجرای طرح ارزیابی درونی در گروه ($r = 0/292$) بیشترین رابطه همبستگی را با مؤلفه «استفاده از الگوی تعاملی در برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه» دارند؛ به عبارت دیگر، میزان تأثیر ارزیابی درونی بر «استفاده از الگوی تعاملی در برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه» نیز بستگی به آن دارد که پوشش حمایتی خوبی توسط مسئولان دانشگاه نظام آموزش عالی از ارزیابی درونی به عمل آمده باشد، اعضای گروه از انگیزش و دلبستگی بیشتری در خصوص اجرای ارزیابی درونی سرشار بشوند و در آن به طور جدی مشارکت و طرح ارزیابی درونی با کیفیت مطلوبی [از نظر سازماندهی و دانش تخصصی مجریان به ارزیابی و...] اجرا شود.

برای پاسخ به سؤال دوم که آیا میان کم و کیف برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه‌های آموزشی دانشگاهها با وضعیت زمینه‌ای و ویژگیهای آن گروهها رابطه وجود دارد، از آزمون پارامتری همبستگی جزئی پیرسون ۳۴ استفاده شد. اما قبلاً لازم بود کنترل شود که آیا در وضعیت زمینه‌ای و ویژگیهای گروهها [که در این تحقیق به عنوان متغیر تعدیل کننده فرض شده است] میان نمونه بررسی شده در این تحقیق از گروههایی که ارزیابی را انجام داده یا انجام نداده‌اند، تفاوت معناداری در وضعیت زمینه‌ای وجود داشته است؟ آزمون واریانس یکراه نشان می‌دهد که تفاوت معناداری میان آنها نبوده است (جدول ۵).

33. Pearson

34. Pearson Partial Correlation

جدول ۵- عدم تفاوت معنی‌دار در وضعیت زمینه‌ای میان گروههایی که ارزیابی درونی را انجام داده یا انجام

نداده‌اند

	Df	Mean Square	F	sig
میان گروهها	۱	۳۷۵/۹۰۹	۱/۳۸۷	۰/۲۴
در گروهها	۳۹۷	۲۷۱,۰۰۰		

مطابق آزمون پارامتری همبستگی پیرسون ابتدا مشاهده می‌شود که میان کل مؤلفه ارزیابی درونی با مؤلفه برنامه‌ریزی برای بهبود در گروههای آموزشی دانشگاهها که ارزیابی درونی را انجام داده‌اند، همبستگی معنی‌دار ($P=۰/۰۰۰$) در حد $r=۰/۴۶$ وجود دارد. در بادی امر ممکن است نتیجه گرفته شود که اجرای ارزیابی مستقلاً موجب ارتقای سطح برنامه‌ریزیهای گروه برای بهبود شده است، اما مطابق آزمون پارامتری همبستگی جزئی پیرسون و با به میان آوردن متغیر تعدیل کننده؛ یعنی مؤلفه وضعیت گروه و ویژگیهای آن، این همبستگی تا حد $r=۰/۰۷$ ($p=۰/۳۳$) کاهش می‌یابد و معناداری خود را از دست می‌دهد. بر اساس این یافته‌ها می‌توان گفت که کم و کیف برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروههای آموزشی دانشگاهها بیش از اینکه از طریق اجرای یا عدم اجرای طرح ارزیابی درونی قابل پیش‌بینی باشد، با وضعیت زمینه‌ای و ویژگیهای خود گروهها رابطه دارد که عبارت‌اند از: ۱. فرهنگ سازمانی و جوّ گروه؛ ۲. خودآگاهی راهبردی اعضای گروه؛ ۳. فضای هم‌اندیشی، همکاری و اعتماد متقابل؛ ۴. فرهنگ ارزشیابی و کیفیت؛ ۵. تعاملات اجتماعی گروه.

برای آزمون بیشتر گروه دوم فرضیات همبستگیهای بالای معنادار میان «ویژگیهای زمینه‌ای گروههای آموزشی دانشگاهها» با «کم و کیف برنامه‌ریزی برای بهبود در آنها» را از طریق همبستگی جزئی با متغیر اجرا یا عدم اجرای طرح ارزیابی درونی کنترل می‌کنیم. ملاحظه می‌شود که اجرا یا عدم اجرای طرح ارزیابی درونی تأثیری در این همبستگیهای بالا ندارد. بدین ترتیب و با توجه به آزمونهایی که در سطور اخیر بیان شد، فرضیه اصلی ۲ با همه فرضیه‌های فرعی آن؛ یعنی فرضیات ۱-۲ تا ۵-۲ تأیید می‌شوند.

در پایان به آزمونهای تحقیق بر اساس دو متغیر کنترل (سال و گروههای عمده رشته تحصیلی) می‌پردازیم. نتیجه آزمون تحلیل واریانس یکراه حکایت از آن می‌کند که فقط در

دو مورد از ابعاد مؤلفه وضعیت زمینه‌ای گروههای آموزشی دانشگاهی میان گروههایی که ارزیابی درونی را انجام داده یا انجام نداده‌اند، بر حسب سالهای مختلف ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۵، تفاوت معنی داری وجود دارد که عبارت‌اند از: ۱. فرهنگ سازمانی و جوّ گروه ($F = ۳/۵۱۳$ ، $Sig = /۰۰۸$) و ۲. فضای هم‌اندیشی، همکای، اعتماد متقابل و مشارکت ($F = ۲/۵۹۹$ ، $Sig = /۰۳$). یافته‌های آزمون تعقیبی شفه^{۲۵}، بن فرونی^{۳۶} و هاچ برگ^{۳۷} نشان می‌دهد که در فرهنگ سازمانی و جوّ گروه در میان سال ۱۳۸۳ و ۱۳۸۵، تفاوت معنی‌دار میانگین برابر با $۰/۵۸۹۲۴$ و میانگین سال ۱۳۸۵ از سال ۱۳۸۳ بیشتر است. یافته‌های آزمون تعقیبی بن فرونی و هاچ برگ نشان می‌دهد که در فضای هم‌اندیشی، همکاری، اعتماد متقابل و مشارکت، میان سال ۱۳۸۳ و ۱۳۸۵ تفاوت معنی‌دار میانگین برابر با $۰/۳۱۸۰۸$ و میانگین سال ۱۳۸۵ از سال ۱۳۸۳ بیشتر است.

مطابق آزمون تحلیل واریانس یکراهه میان گروههای دانشگاهی که ارزیابی درونی خود را انجام داده‌اند، در مؤلفه ارزیابی و برخی از ابعاد آن، بر حسب سالهای مختلف ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۵، تفاوت معنی‌داری وجود دارد که عبارت‌اند از: ۱. اجرای ارزیابی درونی ($F = ۴/۸۳۵$ ، $Sig = /۰۰۱$)؛ ۲. ابتکار فعالیت و اختیارات گروه، اجرای ارزیابی درونی ($F = ۶/۱۲۱$ ، $Sig = /۰۰۰$)؛ ۳. حمایت‌های سخت و نرم مسئولان دانشگاه و نظام آموزش عالی از ارزیابی درونی ($F = ۳/۷۶۶$ ، $Sig = /۰۰۶$)؛ ۴. کیفیت اجرای طرح ارزیابی درونی ($F = ۵/۱۰۹$ ، $Sig = /۰۰۱$) و برخی از ابعاد آن شامل سازماندهی طرح ($F = ۲/۸۹۹$ ، $Sig = /۰۲۳$) و دسترسی به دانش تخصصی ارزیابی ($F = ۲/۵۲۱$ ، $Sig = /۰۴۳$) است.

یافته‌های آزمون تعقیبی شفه، بن فرونی و هاچ برگ نشان می‌دهد که در اجرای ارزیابی درونی میان سال ۱۳۸۵ با سالهای ۱۳۸۲ و ۱۳۸۴ تفاوت معنی‌دار میانگین به ترتیب برابر با $۰/۳۰۰۳۵$ و $۰/۲۹۵۸۶$ است و میانگین سال ۱۳۸۵ از هر دو سال ۱۳۸۲ و ۱۳۸۴ بیشتر است. یافته‌های آزمون تعقیبی شفه، بن فرونی و هاچ برگ نشان می‌دهد که در ابتکار فعالیت و اختیارات گروه میان سال ۱۳۸۲ با سالهای ۱۳۸۴ و ۱۳۸۵ تفاوت معنی‌دار میانگین به ترتیب

35. Scheffe

36. Benferroni

37. Hochberg

برابر با ۰/۵۵۵۰۶ و ۰/۶۹۳۶۲ است و میانگین هر دو سال ۸۵-۱۳۸۵ از سال ۱۳۸۲ بیشتر است. یافته‌های آزمون تعقیبی شفه، بن فرونی و هاچ برگ نشان می‌دهد که در حمایت‌های سخت و نرم مسئولان دانشگاه و نظام آموزش عالی از ارزیابی درونی میان سال ۸۵-۱۳۸۴ تفاوت معنی‌دار میانگین برابر با ۰/۴۴۱۷۱ و میانگین سال ۱۳۸۵ از سال ۱۳۸۴ بیشتر است. هیچ یک از آزمون‌های تعقیبی در برگ‌گیرنده نتایج قابل استنادی در خصوص تفاوت معنی‌دار سالها در باره کیفیت اجرای طرح ارزیابی درونی و ابعاد آن مانند سازماندهی طرح و دسترسی به دانش تخصصی ارزیابی نبودند.

نتیجه آزمون تحلیل واریانس یکراهه حکایت از آن می‌کند که در مؤلفه برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه‌های دانشگاهی و نیز برخی از ابعاد آن، برحسب گروه‌های مختلف عمده رشته تحصیلی، تفاوت معنی‌داری وجود دارد که عبارت‌اند از: ۱. مؤلفه برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه‌ها ($F = ۳/۱۴۹$ ، $Sig = /۰۱۴$)؛ ۲. استفاده از الگوی تعاملی در برنامه‌ریزی ($F = ۲/۸۱۳$ ، $Sig = /۰۲۵$)؛ ۳. فعالیتهای برنامه‌ریزی درسی ($F = ۳/۷۸۱$ ، $Sig = /۰۰۵$)؛ ۴. نتایج تحقق یافته برنامه‌ریزی ($F = ۳/۷۱۰$ ، $Sig = /۰۰۶$). یافته‌های آزمون تعقیبی شفه، بن فرونی و هاچ برگ نشان می‌دهد که در مؤلفه برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه‌ها میان گروه‌های علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معنی‌دار میانگین برابر با ۰/۲۲۲۷۴ و میانگین گروه‌های علوم پایه بیشتر از علوم انسانی است. یافته‌های آزمون تعقیبی بن فرونی و هاچ برگ نشان می‌دهد که در استفاده از الگوی تعاملی در برنامه‌ریزی میان گروه‌های علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معنی‌دار میانگین برابر با ۰/۱۲۹۶۱ و میانگین گروه‌های علوم پایه بیشتر از علوم انسانی است. یافته‌های آزمون تعقیبی بن فرونی و هاچ برگ نشان می‌دهد که در فعالیتهای برنامه‌ریزی درسی میان گروه‌های علوم انسانی و علوم فنی مهندسی تفاوت معنی‌دار میانگین برابر با ۰/۳۵۰۰۸ و میانگین گروه‌های فنی مهندسی بیشتر از علوم انسانی است. یافته‌های آزمون تعقیبی شفه و بن فرونی و هاچ برگ نشان می‌دهد که در نتایج تحقق یافته برنامه‌ریزی میان گروه‌های علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معنی‌دار میانگین برابر با ۰/۲۵۰۷۹ و میانگین گروه‌های علوم پایه بیشتر از علوم انسانی است.

بر اساس آزمون تحلیل واریانس یکراهه در مؤلفه وضعیت زمینه‌ای گروههای آموزشی دانشگاهی و برخی از ابعاد آن، برحسب گروههای مختلف عمده رشته تحصیلی، تفاوت معنی‌داری وجود دارد که عبارت‌اند از: ۱. مؤلفه وضعیت زمینه‌ای گروههای آموزشی دانشگاهی ($F = ۳/۳۹۱$ ، $Sig = /۰۱۰$)؛ ۲. خودآگاهی راهبردی ($F = ۳/۳۷۱$ ، $Sig = /۰۱۰$)؛ ۳. فرهنگ ارزشیابی و کیفیت ($F = ۵/۲۴۹$ ، $Sig = ۰/۰۰۰$)؛ ۴. تعاملات اجتماعی گروه ($F = ۲/۵۸۳$ ، $Sig = /۰۳۷$)؛ ۵. تعاملات با گروههای هم‌تا در داخل و خارج کشور ($F = ۳/۴۱۳$ ، $Sig = /۰۰۹$). یافته‌های آزمون تعقیبی شفه و بن فرونی و هاج برگ نشان می‌دهد که در مؤلفه وضعیت زمینه‌ای گروههای آموزشی دانشگاهی میان گروههای علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معنی‌دار میانگین برابر با $۰/۲۴۹۳۰$ و میانگین گروه علوم پایه بیشتر از گروه علوم انسانی است. یافته‌های آزمون تعقیبی شفه و بن فرونی و هاج برگ نشان می‌دهد که در خود آگاهی راهبردی میان گروههای علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معنی‌دار میانگین برابر با $۰/۲۸۴۵۹$ و میانگین علوم پایه بیشتر از علوم انسانی است. یافته‌های آزمون تعقیبی شفه و بن فرونی و هاج برگ نشان می‌دهد که در تعاملات اجتماعی گروه با گروههای هم‌تا در داخل و خارج کشور میان گروههای علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معنی‌دار میانگین برابر با $۰/۳۱۴۶۰$ و میانگین گروه علوم پایه بیشتر از گروه علوم انسانی است.

مطابق آزمون تحلیل واریانس یکراهه میان گروههای دانشگاهی که ارزیابی درونی خود را انجام داده‌اند، فقط در برخی ابعاد، برحسب گروههای مختلف عمده رشته تحصیلی، تفاوت معنی‌داری وجود دارد که عبارت‌اند از: ۱. ابتکار فعالیت و اختیارات گروههای آموزشی ($F = ۲/۹۴۲$ ، $Sig = /۰۳۵$)؛ ۲. نگرش اعضای گروه به ارزیابی به عنوان وسیله‌ای برای بهبود ($F = ۳/۰۵۳$ ، $Sig = /۰۳۰$)؛ ۳. نگرش اعضا به ارزیابی به عنوان وسیله‌ای برای کنترل ($F = ۳/۱۶۱$ ، $Sig = /۰۲۶$)؛ ۴. انگیزش اعضای گروه برای ارزیابی درونی ($Sig = /۰۰۳$)، ($F = ۴/۷۴۸$). یافته‌های آزمون تعقیبی شفه و بن فرونی و هاج برگ نشان می‌دهد که در

نگرش اعضای گروه به ارزیابی به عنوان وسیله‌ای برای بهبود میان گروه‌های علوم پایه و فنی مهندسی تفاوت معنی‌دار میانگین برابر با ۰/۳۵۳۷۵ و گروه علوم پایه بیشتر از گروه فنی مهندسی است. یافته‌های آزمون تعقیبی شفه و بن فرونی و هاچ برگ نشان می‌دهد که در نگرش اعضای گروه به ارزیابی به عنوان وسیله‌ای برای کنترل میان گروه‌های فنی مهندسی با علوم پایه و علوم انسانی تفاوت‌های معنی‌دار میانگین به ترتیب برابر با ۰/۵۴۲۳۷ و ۰/۵۲۸۹۹ بود و گروه فنی مهندسی بیش از هر دو گروه‌های علوم پایه و انسانی بوده است. یافته‌های آزمون تعقیبی شفه و بن فرونی و هاچ برگ نشان می‌دهد که در انگیزش اعضای گروه برای ارزیابی درونی و میان گروه‌های علوم پایه و فنی مهندسی، تفاوت معنی‌داری میانگین برابر با ۰/۵۷۶۰۰ و گروه علوم پایه بیشتر از گروه فنی مهندسی است.

بحث و نتیجه‌گیری

۱. با اطمینان می‌توان از تحقیق حاضر دریافت که ارزیابی‌های درونی اجرا شده در گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های ایران بر «استفاده از الگوی تعاملی در برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه» تأثیر گذاشته است. در گروه‌هایی که ارزیابی درونی خود را انجام داده و به اتمام رسانده‌اند، سطح فعالیتها با توجه به نظرخواهی از دانشجویان و نظرخواهی از دانش‌آموختگان نسبت به قبل بهتر شده است و اعضای گروه از رهگذر اجرای ارزیابی درونی به این نتیجه رسیده‌اند که هرچه بیشتر با اطلاع از نگرشها و انتظارات و استفاده از دیدگاه‌های اصلی‌ترین مخاطبان خود؛ یعنی دانشجویان امروز و دانش‌آموختگان فردا به برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه بکوشند؛ اعضای این گروهها نسبت به طرفهای یادگیری در چرخه «یاددهی- یادگیری» گشوده‌تر و به بازخوردهایی که می‌توانند از مشتریان در جهت بهبود بگیرند حساس‌تر شده‌اند. این یافته تحقیق حاضر با بسیاری از نظریات موجود در پیشینه تحقیق مانند بازرگان (Bazargan, 1997: 1-22)، بازرگان (Bazargan, 1999) و هاوس (Huse, 1986) همسوست.

۲. در گروه‌هایی که ارزیابی درونی خود را انجام داده و به اتمام رسانده‌اند، برخی از کارکردهای برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح آن گروهها، نسبت به قبل و در مقایسه با

گروههایی که ارزیابی درونی را انجام نداده‌اند، وضعیت کم و بیش بهتری پیدا کرده است. این کارکردها عبارت بوده‌اند از: طراحی و پیشنهاد رشته و دوره تحصیلی تازه‌ای از سوی گروه، اطلاع‌رسانی بهتر گروه برای دانشجویان نسبت به قبل، ارتقای کم و کیف استفاده از فناوریهای اطلاعات و ارتباطات در گروه، افزایش احساس ضرورت در گروه به اصل نیازسنجی در فعالیتها و توجه به تقاضاهای جامعه و بازارکار نسبت به قبل، افزایش فعالیتها برای اصلاح برنامه‌های آموزشی مربوط به گروه مانند پذیرش دانشجویان تحصیلات تکمیلی، سیستم امتحان و ...، بهبود سطح فعالیتها در جهت نظرخواهی از دانش‌آموختگان در گروه نسبت به قبل، بهبود سطح فعالیتها در جهت نظرخواهی از دانشجویان در گروه نسبت به قبل. این یافته نیز همراستا با نظریات موجود در ادبیات ارزیابی از جمله کلارک، (Clark, 1997)، گوهاردوجا (Gohardja, 1999) و بازرگانان و همکاران (Bazargan et al., 2007).

۳. اگر برخی تأثیرات ارزیابی درونی بر فرایند برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه از طریق آزمونهای تحقیق حاضر مورد تأیید است، در عین حال این آزمونها گویای آن هستند که تأثیرات تأیید شده، خود بستگی به آن دارد که پوشش حمایتی خوبی توسط مسئولان دانشگاه نظام آموزش عالی از ارزیابی درونی به عمل آمده باشد، اعضای گروه انگیزش و دلبستگی بیشتری درخصوص اجرای ارزیابی درونی داشته باشند و در آن به طور جدی مشارکت کنند و طرح ارزیابی درونی با کیفیت مطلوبی [از نظر سازماندهی و دانش تخصصی مجریان به ارزیابی و...] اجرا شود.

۴. در عین حال، فرضیه تحقیق مبنی بر تفاوت کم و کیف برنامه‌ریزیها برای بهبود در سطح گروههای آموزشی دانشگاهها برحسب اینکه آن گروهها ارزیابی درونی را انجام داده یا نداده باشند رد شد؛ به عبارت دیگر، اجرای ارزیابی درونی در گروههای آموزشی دانشگاهها مستقلاً و به تنهایی تأثیر فراگیر و زیادی در کم و کیف برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح آن گروهها نداشته است. طرحی با عنوان ارزیابی درونی یک جعبه جادویی نیست و اجرای آن در گروههای دانشگاهی بر اساس این تحقیق نتوانست عامل پیش‌بینی‌کننده نیرومندی برای ارتقای فرایند برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح آن گروهها باشد. این مدعای پژوهش حاضر با

نتایج تحقیق رید و همکاران (Reed et al., 2000) و بازرگان (Bazargan, 2002) همخوانی دارد.

۵. مهم‌ترین پرسش تحقیق حاضر این بود که اگر تفاوت‌های موجود در مؤلفه‌های برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها به تنهایی با اجرای ارزیابی درونی قابل پیش‌بینی نیست، پس با چه عوامل دیگری قابل توضیح است. پاسخ آزموده شده این تحقیق از این قرار است که کم و کیف برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها بیش از اینکه از طریق اجرای یا عدم اجرای طرح ارزیابی درونی قابل پیش‌بینی باشد، با وضعیت زمینه‌ای و ویژگی‌های خود گروه‌ها رابطه دارد که عبارت‌اند از: ۱. فرهنگ سازمانی و جوّ گروه؛ ۲. خودآگاهی راهبردی اعضای گروه؛ ۳. فضای هم‌اندیشی، همکاری و اعتماد متقابل؛ ۴. فرهنگ ارزشیابی و کیفیت؛ ۵. تعاملات اجتماعی گروه. این نتیجه با یافته‌های تحقیق کلیجر و همکارانش (Kligler et al., 2007)، نیکلسون (Niklasson, 1998) همسوست.

۶. کنترل آزمون‌های تحقیق حاضر با متغیر زمان (سالهای ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۵) حکایت از آن دارد که اجرای طرحی با عنوان ارزیابی درونی به تنهایی تبیین‌کننده کم و کیف برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه‌های دانشگاهی نیست و در این خصوص زمان اجرای طرح ارزیابی درونی (سالهای ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۵) تفاوت معنی‌داری نشان نمی‌دهد.

۷. در عین حال، بر اساس آزمون‌های تحقیق حاضر، در دوره زمانی شش ساله (۱۳۸۰ تا ۱۳۸۵)، نیمه دوم دوره در مجموع، وضعیت نسبتاً بهتر و معناداری را در برخی از مؤلفه‌های مورد بررسی در تحقیق نشان می‌دهد. این مؤلفه‌ها عبارت از فرهنگ سازمانی و جوّ گروه‌ها، فضای هم‌اندیشی، همکاری، اعتماد متقابل و مشارکت در گروه‌ها، حمایت‌های سخت و نرم مسئولان دانشگاه و نظام آموزش عالی از ارزیابی درونی در گروه‌ها، کیفیت اجرای طرح ارزیابی درونی در گروه‌ها، سازماندهی طرح ارزیابی درونی در گروه‌ها، دسترسی اعضای گروه به دانش تخصصی ارزیابی و اختیارات گروه در ارزیابی درونی است. شاید بتوان این نتایج را چنین تعبیر کرد که در طی نیمه نخست دهه ۸۰ شمسی، روندی [هر چند با بیم و امید و نشیب و فراز] از مهیا شدن برخی زمینه‌ها در توجه به کیفیت و ارزیابی و تحرک و آمادگی

گروه‌های دانشگاهی برای آن در کار بوده است. البته، در یافته‌های توصیفی تحقیق حاضر ملاحظه شد که فقط ۱۲٪ از اعضای هیئت علمی مجری ارزیابی درونی با این گزاره به طور کامل موافق بوده‌اند که شاخصهای حمایتی سخت و نرم به قدر کافی در خصوص ارزیابی درونی وجود داشته است، ۴۴/۷٪ فقط تا حدودی اعلام موافقت کرده‌اند و ۴۳/۳٪ با آن مخالف بودند. از سوی دیگر، در حالی که ۸۸/۵٪ اعضا ارزیابی را وسیله‌ای برای بهبود [و نه کنترل] می‌دانند، ۵۴/۲٪ آنها فکر می‌کنند از نظر مقامات دانشگاهی و وزارتی ارزیابی وسیله‌ای برای کنترل اعضای هیئت علمی تلقی می‌شود. همچنین، در حالی که ۶۸/۸٪ اعضا معتقدند که در گروه انگیزه لازم برای ارزیابی درونی وجود داشته است، اما در باره شاخص در دسترس بودن دانش مورد نیاز برای مجریان ارزیابی درونی فقط ۱۲/۵٪ اجراکنندگان این ارزیابیها با آن کاملاً موافق بودند و ۱۸/۲٪ موافقت اندک داشتند. کل موافقت در این شاخص ۳۰/۷٪ و کل مخالفت ۶۹/۳٪ بود. در باره شاخص کیفیت اجرای ارزیابیهای درونی صورت گرفته در گروه نیز فقط ۱۹/۳٪ اجراکنندگان این ارزیابیها کاملاً موافق بودند که این ارزیابیها با کیفیت مطلوب اجرا شده است، ۵۱٪ فقط تا حدودی موافق بودند و ۲۹/۷٪ مخالف بودند. بدین ترتیب، می‌توان نتیجه گرفت که ارزیابی درونی در گروههای آموزشی دانشگاهها در ایران هنوز طرحی ناتمام است و چالشهای بسیاری از درون گروهها و دانشگاهها و نیز در بیرون و در محیط حقوقی و ساختاری و کارکردی نظام آموزش عالی کشور پیش روی آن وجود دارد.

۸. تحقیق حاضر این نتیجه را در باره مؤلفه وضعیت زمینه‌ای گروههای آموزشی دانشگاهی در بردارد که در خودآگاهی راهبردی وضعیت گروه علوم پایه نسبتاً بهتر از گروه علوم انسانی بود، در فرهنگ ارزشیابی و کیفیت، وضعیت گروه علوم پایه نسبتاً بهتر از گروه علوم انسانی بود و در تعاملات اجتماعی گروه با گروههای هم‌تا در داخل و خارج کشور، وضعیت گروه علوم پایه نسبتاً بهتر از گروه علوم انسانی بود. همچنین، تحقیق حاضر این نتیجه را در باره برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروههای دانشگاهی به دست می‌دهد که در استفاده از الگوی تعاملی در برنامه‌ریزی، وضعیت گروه علوم پایه نسبتاً بهتر از گروه علوم انسانی بود، در فعالیتهای برنامه‌ریزی درسی وضعیت گروه فنی مهندسی نسبتاً بهتر از گروه علوم انسانی بود و در نتایج تحقق یافته برنامه‌ریزی در سطح گروه وضعیت گروه علوم پایه نسبتاً بهتر از گروه

علوم انسانی بود. شاید بتوان چنین تفسیر کرد که امر ارزیابی در علوم انسانی به مراتب پیچیده‌تر و دشوار تر از علوم طبیعی و فنی و مهندسی است.

پیشنهادهای کاربردی

با توجه به استنتاج مستقیم و غیرمستقیم از یافته‌های تحقیق حاضر، پیشنهادهای سیاستی و کاربردی زیر ارائه می‌شود:

۱. ارزیابی‌های درونی اجرا شده توسط گروههای آموزشی دانشگاهها به رغم تمام محدودیتهای باعث شده است تا آن گروهها به سمت «استفاده از الگوها و سازکارهای تعاملی در برنامه‌ریزی به منظور بهبود در سطح گروه» سوق یابند (بندهای ۱ و ۲ جمع بندی). بنابراین، لازم است:

الف. سیاست آموزش عالی کشور بر نهادمند شدن ارزیابی درونی قرار بگیرد و ساختارهای پشتیبان لازم برای آن را که ناتمام مانده است، حمایت و تقویت کند.

ب. هیئتهای امنا و مدیریتهای دانشگاهی با تدوین آیین نامه‌هایی پایه‌اولیه ارزیابی را در دانشگاه بر ارزیابی درونی توسط گروههای آموزشی قرار دهند و دفاتر و واحدهای ذی‌ربط ارزیابی در دانشگاه را به حمایت مالی، اطلاعاتی، نرم‌افزاری، حقوقی و سازمانی از اجرای خود-ارزیابی در گروهها موظف کنند.

ج. اجرای طرح ارزیابی درونی به عنوان یکی از معیارهای اصلی توسعه گروههای آموزشی و صدور مجوز به آنها برای راه‌اندازی دوره‌ها و گرایشها مبنا قرار بگیرد.

د. مدیران آموزش عالی در سطوح دانشکده، دانشگاه و دولت در ازای ارزیابی درونی توسط گروههای آموزشی، از آنها برای رفع محدودیتهای و کاستی‌هایشان [شامل اختیارات، منابع مالی، اطلاعاتی، انسانی و سایر پشتیبانی‌ها با هدف توسعه هیئت علمی و توسعه سازمانی] حمایت کنند.

هـ. نتایج ارزیابی‌های درونی اجرا شده توسط گروههای آموزشی هر دانشگاه الزاماً به عنوان یکی از مستندات برنامه‌ریزی‌های دانشگاهی اعلام شود.

۲. براساس یافته‌های تحقیق حاضر (بند ۳ جمع بندی) تأثیرات ارزیابی‌های درونی، به انگیزش و دلبستگی اعضای گروهها برای مشارکت جدی و نیز کیفیت اجرای طرح ارزیابی درونی از

نظر سازماندهی و دانش تخصصی مجریان به ارزیابی بستگی داشته است. بنابراین، لازم است از بخشنامه‌ای شدن و اداری شدن و صوری شدن این فعالیت احتراز شود و به جای آن اصل بر بسط فرهنگ ارزشیابی، توانمندسازی، قدرت سپاری، تسهیلگری و ایجاد مشوقهای لازم برای خود-سنجی و خود-تنظیمی گذاشته شود. مدیران دانشگاهی و مسئولان دولتی آموزش عالی باید از کارگاههای تخصصی ارزیابی درونی برای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی گروههای آموزشی دانشگاهها حمایت کنند.

۳. در عین حال، مطابق یافته‌های پژوهش حاضر (بند ۴ جمع‌بندی) اجرای ارزیابی درونی در گروههای آموزشی دانشگاهها مستقلاً و به تنهایی تأثیر فراگیر و زیادی در کم و کیف برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح آن گروهها نداشته و مستقلاً عامل پیش‌بینی‌کننده نیرومندی برای ارتقای فرایند برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح آن گروهها نبوده است، بنابراین، لازم است سیاست آموزش عالی بر توسعه مکملهای لازم برای ارزیابی درونی قرار گیرد که در درجه نخست نهادمند شدن ارزیابی بیرونی گروههای آموزشی توسط هم‌تایان علمی آنها و سایر ذینفعان آموزش عالی در بازار و دولت و جامعه است که باید بر مبنای داوطلبی گروههایی انجام شود که قبلاً ارزیابی درونی خود را اجرا و گزارش لازم را تهیه و ارائه کرده و آماده‌اند که دیگران را نیز در قضاوت‌هایشان شرکت دهند و پس از اینکه خود را در آیین دیدند، از دیگران نیز می‌خواهند که در باره کارشان مذاقه و اظهار نظر کنند. در این زمینه رعایت موارد زیر ضروری است:

الف. هیئتهای امنای و مدیران دانشگاهی باید مشوقهای لازم برای گروههای آموزشی در ازای داوطلبی ارزیابی بیرونی و اجرای آن در نظر بگیرند.

ب. لازم است ساختار ذی‌صلاحی در سطح ملی برای پشتیبانی از ارزیابی درونی و بیرونی توأمان ایجاد بشود تا امر اعتبار سنجی آموزش عالی را نهادمند سازد. این ساختار باید از مشروعیت حرفه‌ای و تخصصی کافی و مقبولیت دانشگاهیان برخوردار باشد و به عنوان میانجی میان دانشگاهها و انجمنهای علمی و تخصصی غیردولتی با حامیان دولتی عمل کند.

۴. یافته‌های این مطالعه با اطمینان زیاد حاکی از آن است که در صورت بحث انگیز بودن فرهنگ سازمانی و جوّ گروههای دانشگاهی و نبود یا کمبود فضای هم‌اندیشی، همکاری و

اعتماد متقابل در دانشگاه، و شکوفا نشدن فرهنگ ارزشیابی و کیفیت و نامساعد بودن وضعیت برای تعاملات اجتماعی گروههای آموزشی دانشگاهها، در حقیقت، باید گفت که چندان نتیجه‌ای مطلوب از اجرای طرحهای ارزیابی درونی گرفته نخواهد شد (بند ۵ جمع بندی)، پس لازم است:

الف. سیاستهای آموزش عالی و هیئتهای امنای و مدیریت دانشگاهها بر ایجاد زمینه‌های حمایتی در جهت ارتقای فرهنگ دانشگاهی و اخلاق علمی و حرفه‌ای قرار بگیرد و از سرمایه‌های اجتماعی مانند اعتماد، پیوند و مشارکت در فضاهای علمی و آکادمیک با سازکارهای مؤثر صیانت شود.

ب. از ابتکارات خلاقانه گروههای دانشگاهی در تعاملات اجتماعی، در سطوح ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی حمایت شود. این گونه تعاملات خودجوش و درونزا و آزادانه بهترین زمینه ساز و بستر طبیعی برای احساس نیاز به کیفیت و مؤثرترین سایق برانگیزاننده برای ضرورت «خود-ارزیابی کردن» و «خود را در معرض ارزیابی قرار دادن» است.

References

1. Bazargan, Abbas (2002); *Issues and Trends in Q.A. and Accreditation: A Case Study of Iran UNESCO*; 17-18 October 2002, First Global Forum on International Quality Assurance Accreditation and The Recognition of Qualifications in H. E. Paris: UNESCO.
2. Bazargan, Abbas(1995); "Academic Internal Evaluation and its Application to Continual Enhancement of Higher Education Quality"; *Quarterly Journal of Higher Education Research and Planning*, Vol. 3 and 4, pp. 49-70 (in Persian).
3. Bazargan, Abbas(1997); Quality and its Evaluation in Higher Education;a look at the National and International Experiences"; *Quarterly Journal of Rahiaft*, pp. 155 (in Persian).
4. Bazargan, Abbas, Yosef Hejazi and Fakhteh Eshaghi (2007); *The Process of Implementation the Internal Evaluation*; Tehran: Douran (in Persian) .

5. Billing, David (2004); "Internationa Comparisons and Trends in External Quality Assurance of Higher Education: Commonality or Diversity?"; *Higher Education*, Vol. 47, pp. 113-137.
6. Boud, D. (1995); *Enhancing Learning Thought Self Assessment*; London: Kogan Page.
7. Clark, Donald (1997); *Training Handbook*, Sanfransisco; Berrett-Koehler Publishing, inc. Available at: [http://www.nwlink.com /don Clark / hrd /sat-html](http://www.nwlink.com/~donClark/hrd/sat-html).
8. Dorsey, Tobias A.(2006); *Legislative Drafter's Deskbook*; A Practical Guide.us: The Capitol.Net, Inc.
9. Farasatkah, Maghsoud and Abbas Bazargan (2007); *Internal and External Evaluation in Iranian Higher Education as an Incomplete Project*; Proceeding of 3ed Seminar For Internal Evaluation of the Quality in the University, Tehran University, 2007/10/29,Center for Evaluation of the Quality, pp. 74-91 (in Persian).
10. Farasatkah, Maghsoud (2006); *Development of a Model for Quality Assessment and Accreditation of Higher Education in Iran*; Based on the Global and Local Experiences. Doctorate Thesis in Higher Education, Guide Professor: Dr. Abbas Bazargan, Faculty of Education and Psychology, Tehran: Shahid Beheshti University (in Persian).
11. Georghiou, Luke and David Roessner (2000); "Evaluating Technology Programs: Tools and Methods"; *Research Policy*,Vol. 29, Issues 4-5, pp. 657-678, April.
12. Guharja, I. E. (1999); *Response on New Paradigm in Higher Education*; Available at: <http://www1.rad.net.id/Hi-Ed-Seminar/Paper/di-html>.
13. Hejazi, Yosef et al. (1998); *The Internal Evaluation Report*; Department of Agriculture Promotion and Instruction, Tehran University, Faculty of Agriculture (in Persian).
14. House, Ernest R. (1989); *New Direction In Educational Evaluation*; London and Philadelphia, Flame Press, Available at: <http://www.chea.org/pdf/overviewaccred-evo706.pdf>

15. Kligler, Benjamin et al. (2007); “Competency-based Evaluation Tools for Integrative Medicine Training in Family Medicine Residency: A Pilot Study”; *BMC Medical Education*, 18 April 2007.
16. Massy William F. and Andrea K. Wilgar (2005); *A Note on Education Quality Work*; National Center For Postsecondary Improvement, Stanford University, P. 58.
17. Mohammadi, Reza(2004); *Manual and Framework for Compiling the Report of Internal Evaluation in the Level of Educational Department*; Tehran: Organization for Educational Assessment (in Persian).
18. Niklasson, Lars (1998); “A Cultural Revolution in the Universities: The Possible Uses of Rational Choice Models”; *Evaluation*, Vol. 4, No. 3, pp. 278-293.
19. Reed, Kristen, Allen Cheadle and Beti Thompson(2000); “Evaluating Prevention Programs with the Results Mapping Evaluation Tool: A Case Study of a Youth Substance Abuse Prevention Program”; *Health Education Research*, Vol. 15, No. 1, pp. 73-84.
20. Regenstreif, Donna I. et al. (2004); “Decades Of Focus: Grant Making At The John A. Hartford Foundation”; *Health Affairs*, Vol. 23, No. 2, pp. 258-264.
21. Secretariat for Internal Evaluation (2003); *A Study of the Progress of Internal Evaluation Project in Iran’s Universities*; No. 1, Tehran: Center for Evaluational Studies, Research and Evaluation, Organization for Educational Assessment (in Persian).
22. Tovar, Edmundo (2001); *A Practical Case for The Self – Evaluation Management of an European Computer Science School*; Education Conference In University of Madrid.