

ارزیابی درونی و برونی درون - دانشگاهی گروه آموزشی فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران^۱

دکتر عباس بازرگان*

محسن رحیمی**

رضا محمدی***

چکیده

ساز و کار ارزشیابی وسیله‌ای است که بدون استفاده از آن، فعالیت‌های آموزشی صرفاً «رها کردن تیر در تاریکی» خواهد بود؛ در واقع، استفاده از آن، آگاهی از کژی‌ها، کاستی‌ها و نواقص نظام را به دنبال خواهد داشت. این سازوکار به دو صورت درونی و برونی انجام می‌گیرد. این تحقیق، از نوع کاربردی و روش تحقیق آن توصیفی - تحلیلی است و هدف از انجام پژوهش حاضر، ارزیابی درونی و برونی درون - دانشگاهی گروه آموزشی فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران است. در انجام آن، از ابزارهای کمی (پرسشنامه) و کیفی (مصاحبه و مشاهده) بهره گرفته شده است. جامعه مورد مطالعه شامل پنج زیرجامعه: مدیران گروه (فعلی و قبلی)، اعضای هیئت علمی (5 عضو)، دانشجویان (24 دانشجوی کارشناسی ارشد و 11 دانشجوی دکترا)، دانش‌آموختگان (24 دانش‌آموخته با مدرک کارشناسی ارشد و 16 دانش‌آموخته با مدرک دکترا) و کارفرمایان (25 کارفرما) است که با توجه به کوچک بودن جامعه مورد مطالعه و برای بررسی عمیق آن، سرشماری کامل انجام گرفته است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد، میزان مطلوبیت عوامل شش‌گانه مورد ارزیابی در هر دو مرحله با یکدیگر مطابقت دارند؛ بنابراین، ارزیابی برونی درون - دانشگاهی، نتایج ارزیابی درونی را تأیید می‌کند.

واژگان کلیدی: کیفیت، اعتبارسنجی، ارزیابی درونی، ارزیابی برونی درون - دانشگاهی، گروه فلسفه تعلیم و تربیت.

1. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد محسن رحیمی تحت عنوان «ارزیابی درونی و برونی درون - دانشگاهی گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران» است.

* استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

** کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران

*** عضو هیئت علمی سازمان سنجش آموزش کشور و دانشجوی دوره دکتری مدیریت آموزش عالی دانشگاه شهید

بهشتی

آموزش عالی با پیشینه‌ای به قدمت بیش از هشت سده، به عنوان نهادی کلیدی مورد توجه خاص ملت‌ها و دولت‌هاست. دستیابی به فناوری و دانش پیشرفته که می‌تواند نقش مؤثری در تحقق و شتاب حرکت اجتماعی و اقتصادی ملل ایفاء کند، صرفاً با تقویت آموزش عالی و برنامه‌ریزی کمی و کیفی آن میسر است (قورچیان و همکاران، 1383).

طی دهه‌های گذشته تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی روند رو به رشدی داشته است؛ به گونه‌ای که طی سال‌های 1990-1992 تعداد کل دانشجویان در سطح جهان از 68/6 میلیون نفر به 110/7 میلیون نفر افزایش یافته است (سانیا و مارتین¹، 2006). در ایران نیز در سال 1386 حدود 2/5 میلیون دانشجو در مؤسسات آموزش عالی ثبت‌نام کرده‌اند که بیش از 52 درصد از کل این ثبت‌نامی‌ها در دانشگاه‌های خصوصی بوده است (بازرگان، 2007). از سوی دیگر، رشد سریع علوم و فناوری موجب تغییر و تحولات عمده‌ای در کلیه ابعاد جامعه شده و آنها را با چالش‌های فراوانی رو به رو ساخته است. به تبع، نظام آموزش عالی به عنوان یکی از اساسی‌ترین زیرنظام‌های کشور، از این تغییر و تحولات بی‌نصیب نمانده است (دبیرخانه ارزیابی درونی، 1386).

دانشگاه‌ها به عنوان زیرنظام آموزش عالی در فرایند توسعه کشور و به عنوان مراکزی که به تربیت و آماده‌سازی نیروی انسانی کارآمد، شایسته و دارای مهارت، به منظور پاسخگویی به نیازهای اساسی جامعه در زمینه‌های مختلف می‌پردازند، نقش حیاتی و کلیدی را بر عهده دارند (محمدی و همکاران، 1386).

چنانچه دانشگاه‌ها بخواهند به طور مطلوب به ایفای مأموریت‌های خود بپردازند، لازم است، اطمینان‌دهنده خود (جامعه، هیئت علمی، دانشجویان، دولت و غیره) را نسبت به این موضوع که کوشش‌های دانشگاهی از کیفیت² لازم برخوردار است، جلب کنند و از سازوکارهای لازم برای بهبود کیفیت استفاده کنند (بازرگان و همکاران، 1386).

پیش‌بینی نرخ برگشت‌پذیری سرمایه‌گذاری در آموزش عالی صرفاً با توجه به این مهم و لحاظ کردن کیفیت می‌تواند تصویر روشنی را از بهره‌وری فعالیت‌های دانشگاهی در یک محیط پویا و متحول ارائه کند (محمدی، 1384). یکی از راه-کارهای پذیرفته‌شده در این خصوص، ایجاد سیستم مناسب و کارآمد ارزیابی متناسب با ویژگی‌ها، شرایط و زمینه خاص نظام به منظور آگاهی از وضع موجود و بهبود آن

1. Sanyal & Martin

2. Quality

51 _____ ارزیابی درونی و برونی درون - دانشگاهی...

است؛ البته اجرای موفقیت‌آمیز ارزیابی نیز مستلزم وجود فرهنگ شفافیت و پاسخگویی و نهادینه شدن فرهنگ ارزیابی در متن نظام و حساس شدن کلیه افراد ذی‌ربط، ذی‌نفع و علاقه‌مند نظام نسبت به این امر است (دبیرخانه ارزیابی درونی، 1386).

الگوی اعتبارسنجی^۱: تنوع و گوناگونی تجربه‌های متخصصان و دیدگاه‌های‌شان نسبت به اینکه ارزیابی چیست و چگونه باید آن را انجام داد، همراه با تحول حوزه ارزیابی منجر به ایجاد الگوهای متفاوت و متعدد در این حوزه شده است؛ به طوری که برای فعالیت‌های آموزشی بیش از 50 الگوی ارزیابی پیشنهاد شده است (ورثن و سندرز^۲، 1987؛ به نقل از بازرگان، 1383). الگوی اعتبارسنجی یکی از با سابقه‌ترین و در عین حال بحث‌انگیزترین آنهاست و به صورت الگویی مرجع، برای ارزشیابی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در اکثر کشورها مورد استفاده قرار می‌گیرد. از نظر مفهومی اعتبارسنجی از کلمه «Accredit» به معنی «به سفارت منصوب کردن، اختیار دادن، معتبر شناختن، مسئول دانستن، نسبت دادن» گرفته شده است (محمدي و همکاران، 1386).

اعتبارسنجی فرایندی است که طی آن یک گروه (غیر) دولتی یا خصوصی کیفیت کل یک مؤسسه آموزش عالی یا یک دوره تحصیلی خاص را مورد ارزیابی قرار می‌دهد تا در مورد میزان دستیابی آنها به استانداردهای از پیش تعیین شده به قضاوت پردازد (ولاسینو و همکاران^۳، 2004). به زعم «استافل‌بیم»، مزیت اصلی این رویکرد، کمک به افراد غیرمتخصص برای داشتن قضاوتی آگاهانه در باره کیفیت سازمان‌ها، برنامه‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای افراد است (استافل‌بیم^۴، 2003).

درخصوص مراحل انجام اعتبارسنجی، تا حدودی اختلاف نظر وجود دارد، اما تأکید اصلی در همه این بیانات بر دو قسمت اصلی این الگو یعنی ارزیابی درونی^۵ و ارزیابی بیرونی^۶ و در نهایت سنجش اعتبار مؤسسه یا برنامه تحت ارزشیابی است (بازرگان، 1383). ارزیابی درونی، فرآیندی اقدام پژوهانه سیستمی است که با قبول مسئولیت، مشارکت و خودسنجی اعضای هیئت علمی دست‌اندرکار با توجه به نقاط قوت، ضعف، تهدیدها و فرصت‌ها به منظور تحقق اهداف، تضمین کیفیت و افزایش بهره‌وری گروه آموزشی به عمل می‌آید (میرکمالی، 1385). چنانچه ارزشیابی درونی از طرف اعضای هیئت علمی و کارکنان یک نظام آموزشی پذیرفته شود و به عنوان یک ابتکار عمل از متن یک نظام با هدف تقویت و حمایت از خلاقیت‌های

1. Accreditation
2. Worthen & Sanders
3. Vlasceanu et al
4. Stufflebeam
5. Internal Evaluation
6. External Evaluation

درون‌گروهی و برنامه‌ریزی برای ارتقای کیفیت نظام و فعالیت‌های آن نمود پیدا کند، می‌تواند به تغییر وضعیت موجود و اصلاح نقاط ضعف و بهبود و ارتقای کیفیت نظام یا برنامه مورد ارزشیابی منجر شود (بازرگان و همکاران، 2000)، اما اگرچه ارزیابی درونی با فراهم کردن نتایجی از عملکرد نظام آموزشی برای والدین و جامعه به طور کلی می‌تواند، میزان پاسخگویی نظام آموزشی را بالا ببرد، اما اعتبار و پایایی یافته‌های آن بدون وجود ارزیابی بیرونی بسیار محدود خواهد بود (نوو¹، 2002). در واقع، ارزشیابی بیرونی تضمینی برای این امر است که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، الزامات مراجع عمومی و ذی‌صلاح و تأمین‌کننده بودجه و هزینه آنها را فراهم می‌کنند (محمدی و همکاران، 1386).

در ارزیابی بیرونی گروه همگنان با حضور در مکان آموزشی مورد نظر به ارزیابی میزان صحت نتایج ارزیابی درونی از منظر ملاک‌ها و نشانگرهایی که در ارزیابی درونی از آن استفاده شده است، می‌پردازند (گنمان²، 2004). ارزیابی بیرونی می‌تواند، علاوه بر بازنگری نتایج ارزیابی درونی و میزان تحقق اهداف گروه‌های آموزشی، مسائلی همچون میزان تعهد افراد به اهداف سازمانی، وضعیت گروه‌های آموزشی از نظر کیفیت امکانات و تجهیزات آموزشی و غیره را نیز در برگیرد. بازرگان (2002)، ضمن طبقه‌بندی رویکردهای تضمین کیفیت به سه دسته اشاره می‌کند: ارزیابی درونی یا خود - ارزیابی که با مشارکت فعال کلیه اعضای هیئت علمی انجام می‌شود، در قالب نوع سوم از رویکردهای تضمین کیفیت قرار می‌گیرد. این سه رویکرد عبارت‌اند از:

نوع اول: رویکردی است که در نظام آموزش عالی امریکا در طول یک قرن ارزیابی و اعتبارسنجی برنامه‌ها و مؤسسات توسعه داده شده است؛
نوع دوم: به وسیله کشورهای اروپایی و بعضی از کشورهای صنعتی در طول دهه گذشته مورد استفاده قرار گرفته است؛

نوع سوم: برای تضمین کیفیت در کشورهای در حال توسعه و در جهت برانگیختن اعضای هیئت علمی برای داشتن یک نقش فعال در فعالیت‌های بهبود کیفیت و هموار کردن راه برای شفافیت و پاسخگویی در آموزش عالی رویکردی مناسب تشخیص داده شده است (بازرگان، 2002).

تجربه‌های بین‌المللی در زمینه اعتبارسنجی و ارزیابی کیفیت در آموزش عالی

1. Nevo

2. Gnanan

53 _____ ارزیابی درونی و برونی درون - دانشگاهی...

هرچند سابقه ارزیابی دانشجویان را با تأسیس مراکز آموزش عالی می‌توان همزمان یافت، اما گردآوری منظم داده‌ها و اطلاعات و قضاوت در باره کوشش‌ها و عملکرد واحدهای آموزش عالی بر این پایه، امری به نسبت جدید است. تنها کشوری که نزدیک به یک قرن در این باره، دارای سابقه است، امریکا است (بازرگان، 1382). از ویژگی‌های بارز و قابل توجه نظام اعتبارسنجی در این کشور، این است که این نظام، اقدامات مربوط به ارزیابی کیفیت نظام آموزش عالی را در سه سطح دولت مرکزی، دولت ایالتی و نمایندگی اعتبارسنجی بسط داده است (ایتون^۱، 2006).

کشورهای آرژانتین، شیلی و جامائیکا نیز بنا به گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، از کشورهای دیگری هستند که در قاره امریکا به امر ارزیابی و تضمین کیفیت اهتمام داشته‌اند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۲، 2003). کشورهای اروپایی نیز در دو دهه گذشته (از سال 1985 میلادی) ارزیابی دانشگاهی را امری اجتناب‌ناپذیر یافتند. از این سال به بعد، برخی از کشورها تا سال 1990 و برخی دیگر در دهه بعد و نیز گروهی در سال‌های اخیر سازوکار ارزیابی را برای بهبود کیفیت آموزش عالی ایجاد کرده‌اند؛ از آن جمله می‌توان به «کمیته ملی ارزیابی» در کشور فرانسه (1985 میلادی) و به «نهاد تضمین کیفیت برای آموزش عالی»^۳ در انگلستان، که در سال 1997 میلادی تأسیس شده است، اشاره کرد (بازرگان، 1382). سیستم ارزیابی کیفیت دانشگاهی در فرانسه به دولت وابسته است و به طور متمرکز و با استقلال سازمانی وظایف خود را زیر نظر یک شورا انجام می‌دهد. این سیستم بر آن است که فرهنگ کیفیت در دانشگاه اشاعه یابد (بازرگان، 1383).

از جمله تجربه‌های دیگر قابل توجه در سایر کشورها، تشکیل «نهاد کیفیت دانشگاه‌های استرالیا»^۴ است (وودهاوس^۵، 2003؛ به نقل از بازرگان، 1382). در آسیا نیز کشورهای ژاپن، کره جنوبی، هند و مالزی فعالیت‌های خوبی را در این زمینه انجام داده‌اند. کشور ژاپن که یکی از کارآمدترین نظام‌های آموزش را در سطح دنیا داراست، با تقلید از امریکا و البته با تغییراتی چند، نظام اعتبارسنجی را به اجرا درآورد. در قاره آفریقا هم تجربه کشورهای نیجریه، کنیا و سنگال قابل توجه است (لامیک و جنسن^۶، 2001: 23).

کشور هندوستان نیز در حوزه ساختارسازی و ایجاد یک نهاد ملی متولی امر ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی اقدامات ارزنده‌ای را انجام داده است. شورای ملی

-
1. Eaton
 2. OECD
 3. Quality Assurance Agency for Higher Education
 4. Australian Universities Quality Agency (AUQA)
 5. Woodhouse
 6. Lamick & Jensen

ارزشیابی و اعتبارسنجی¹ این کشور که در سال 1994 با هدف کیفیت‌بخشی به اجزاء و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آموزش عالی، از طریق تلفیق ارزشیابی درونی و بیرونی، تشکیل شده است، نقش مهمی در ترغیب مؤسسات آموزش عالی به برنامه‌ریزی برای بهبود و ارتقای کیفیت داشته است (مختاریان و محمدی، 1387).

نگاهی به رموز موفقیت بسیاری از این کشورها در زمینه نهادینه کردن فرهنگ ارزشیابی کیفیت‌مدار بر این امر صحنه می‌گذارد که استقرار یک نظام کارآمد ارزشیابی کیفیت عمده‌ترین دلیل این موفقیت بوده است.

تجربه ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران

در ایران ارزیابی کیفیت دانشگاهی، به مفهوم جدید، امری است که از سال 1375 با اجرای طرح پیش‌پژوهش ارزیابی درونی در گروه‌های آموزش پزشکی مورد توجه قرار گرفته است و از سال 1379، این رویکرد در گروه‌های آموزشی غیر پزشکی تا امروز دنبال شده است (بازرگان و همکاران، 1379)، اما استفاده از رویکرد ارزیابی بیرونی بعد از ارزیابی درونی، و به منظور اعتباربخشیدن به نتایج آن، سابقه کمی دارد و تنها در چند طرح تحقیق برای تدوین رساله‌های تحصیلی صورت پذیرفته است. در این راستا، پژوهش‌های متعددی در قالب پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکترا انجام گرفته است (صالحیان، 1376؛ بقایی‌شیوا، 1374؛ میرزامحمدی، 1376؛ بازارگادی، 1377؛ فتح آبادی، 1378؛ کیزوری، 1378؛ عزیزی، 1379؛ محمدی، 1381؛ حسینی، 1381؛ منسوب‌بصری، 1381؛ یادگارزاده، 1381؛ مقدس‌پور، 1383؛ اسحاقی، 1385 و سلیمی، 1385). که عمدتاً بر ارزیابی درونی متمرکز بوده‌اند. در اینجا برخی از این پژوهش‌ها تشریح می‌شود:

«بازارگادی» (1377)، در رساله دکترای خود تحت عنوان «الگویی جهت اعتباربخشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور، سعی داشته است، الگوی اعتباربخشی را در عمل پیاده سازد. این پژوهش، در پی پاسخگویی به دو پرسش عمده زیر بوده است:

1. کدام الگو را می‌توان برای آموزش عالی کشور در امر اعتباربخشی طرح کرد؟
 2. آیا الگوی پیشنهادی از اعتبار ملی برخوردار است؟ (بازارگادی، 1377).
- یکی از کامل‌ترین کارها در زمینه ارزیابی درونی کیفیت در دانشگاه‌های ایران، پژوهش انجام‌شده از سوی محمدی (1381)، با عنوان «ارزیابی درونی کیفیت گروه‌های آموزشی ریاضی دانشگاه صنعتی امیرکبیر» است. از نقاط قوت این تحقیق،

55 _____ ارزیابی درونی و برونی درون - دانشگاهی...

داشتن چارچوب منسجم و روشن‌تر نسبت به تحقیقات قبلی، توجه به رسالت‌ها و اهداف گروه به عنوان معیارهای تضمین کیفیت و ارزیابی آن و ارائه یک چارچوب و راهنما برای هدف‌نویسی و تدوین گزارش ارزیابی درونی است (محمدی، 1381).

اسحاقی (1385)، پژوهشی را تحت عنوان «ارزیابی درونی کیفیت گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران» انجام داده است. ایرادی که به این پژوهش وارد است، این است که پژوهشگر ابتدا به ارزیابی درونی گروه پرداخته و در آخر، اقدام به تصریح رسالت و اهداف کرده است؛ درحالی که برای ارزیابی درونی، در گام اول، لازم است، هدف‌های گروه آموزشی تهیه شود (بازرگان و اسحاقی، 1387).

در زمینه ارزیابی بیرونی نیز سلیمی (1385)، در پایان‌نامه کارشناسی ارشد تحت عنوان «الگویی جهت ارزیابی بیرونی گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه کردستان» از رویکرد اعتبارسنجی برای ارزیابی گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه کردستان استفاده و درنهایت الگویی برای انجام ارزیابی گروه‌های زبان و ادبیات فارسی ارائه کرده است. ایرادی که به این تحقیق نیز وارد است، عدم اقدام به تصریح رسالت و اهداف گروه در ابتدای ارزیابی درونی و نبود انسجام میان یافته‌های ارزیابی درونی و بیرونی است؛ به گونه‌ای که در مورد بعضی از عوامل ارزیابی‌شده، ارزیابی بیرونی، نتایج ارزیابی درونی را تأیید نمی‌کند، و محقق نیز به دلایل احتمالی آن اشاره‌ای نکرده است. با توجه به اینکه هدف اصلی این پژوهش، انجام «ارزیابی درونی و بیرونی درون - دانشگاهی گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران» است. در این راستا، سؤال‌های زیر مطرح و به آنها پاسخ داده شده است:

➤ رسالت و اهداف گروه فلسفه تعلیم و تربیت کدام‌اند؟

➤ میزان مطلوبیت کیفیت گروه فلسفه تعلیم و تربیت بر اساس نتایج ارزیابی درونی چگونه است؟

➤ میزان مطلوبیت کیفیت گروه فلسفه تعلیم و تربیت بر اساس نتایج ارزیابی بیرونی درون - دانشگاهی چگونه است؟، تا چه حد یافته‌های حاصل از انجام ارزیابی بیرونی، نتایج ارزیابی درونی را تأیید می‌کند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس روش گردآوری داده‌ها از نوع تحقیقات «توصیفی-تحلیلی» و با توجه به هدف تحقیق از نوع پژوهش‌های «کاربردی» است و در انجام آن از ابزارهای کمی و کیفی بهره گرفته شده است؛ به نحوی که ابزار گردآوری اطلاعات در مرحله اول پژوهش (ارزیابی درونی)، پرسشنامه و در مرحله دوم (ارزیابی بیرونی)، مشاهده و مصاحبه بوده است. برای هریک از پنج زیرگروه جامعه پرسشنامه‌ای جداگانه طراحی و با استفاده از آنها اطلاعات لازم گردآوری شده است. پرسشنامه‌های

تهیه شده عبارت‌اند از پرسشنامه مدیر گروه، پرسشنامه هیئت علمی، پرسشنامه دانشجویان، پرسشنامه دانش‌آموختگان و پرسشنامه کارفرمایان (سرپرستان مستقیم دانش‌آموختگان). در مرحله ارزیابی بیرونی نیز از ابزارهای مصاحبه و مشاهده استفاده شده است؛ بدین نحو که هیئتی از ارزیابان بیرونی به گروه فلسفه تعلیم و تربیت اعزام شدند و از فضا و امکانات آن بازدید به عمل آوردند. ایشان طی جلسات متعدد و جداگانه‌ای که با مدیر، اعضای هیئت علمی، دانشجویان و دانش‌آموختگان گروه داشتند، و با توجه به گزارش‌های ارزیابی درونی که از قبل در اختیار آنان قرار داده شده بود، دیدگاه‌های آنان را اخذ کرده و صحت نتایج ارزیابی درونی را مورد بررسی قرار داده‌اند؛ سپس نتیجه این جلسات به طور مفصل در گزارش ارزیابی بیرونی تشریح شده و در اختیار اعضای گروه قرار گرفته است. جامعه مورد مطالعه، گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران است و شامل پنج زیرجامعه: مدیران گروه (فعلی و قبلی)، اعضای هیئت علمی (5 عضو)، دانشجویان (24 دانشجوی کارشناسی ارشد و 11 دانشجوی دکترا)، دانش‌آموختگان (24 دانش‌آموخته با مدرک کارشناسی ارشد و 16 دانش‌آموخته با مدرک دکترا) و کارفرمایان (25 کارفرما) است. با توجه به کوچک بودن جامعه و جهت بررسی عمیق آن در هر پنج زیرجامعه سرشماری کامل انجام شده است.

مراحل انجام ارزیابی درونی و بیرونی درون - دانشگاهی گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران به ترتیب زیر بوده است:

الف) ارزیابی درونی: ارزیابی درونی با اقتباس از مراحل انجام ارزیابی درونی ذکر شده توسط بازرگان و همکاران (1386)، به ترتیب زیر انجام شده است:

1. آشنا ساختن اعضای گروه با اهداف، ضرورت، روش و مراحل اجرای ارزیابی درونی: در این مرحله، با برگزاری یک کارگاه آموزشی، اعضای گروه با اهداف و رسالت‌های ارزیابی درونی و اهمیت آن آشنا شدند. سپس کمیته ارزیابی درونی متشکل از سه عضو (مدیر گروه، یکی از اعضای هیئت علمی با مرتبه استادی و یکی دیگر از جوان‌ترین اعضای گروه) تشکیل شد؛
2. بازنگری و تصریح هدف‌های گروه: کمیته برای تصریح اهداف گروه، با استفاده از الگوی استخراج هدف‌های گروه آموزشی اقدام کرده است؛
3. تنظیم جدول زمانی ارزیابی درونی از سوی کمیته ارزیابی درونی؛
4. تعیین عوامل^۱، ملاک‌ها^۲ و نشانگرهای^۳ ارزیابی درونی: کمیته ارزیابی درونی دسته‌ای از عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مورد استفاده در ارزیابی درونی گروه

57 _____ ارزیابی درونی و برونی درون - دانشگاهی...

مدیریت و برنامه‌ریزی دانشگاه تهران را که مصوب به سومین نشست کمیته ارزیابی بیرونی گروه‌های مجری ارزیابی درونی ریاضی و آمار نیز است، بررسی و عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای متناسب با اهداف تصریح‌شده، ویژگی‌ها، شرایط و ماهیت گروه فلسفه تعلیم و تربیت را انتخاب کرد؛

5. تعیین الزامات برای قضاوت در مورد کیفیت گروه: با توجه به اهداف و نیز آیین‌نامه‌ها و بخش‌نامه‌های دانشگاه در رابطه با فعالیت‌های گروه، کمیته ارزیابی درونی پیش‌نویس الزامات قضاوت را تنظیم و با بازبینی مجدد، نسخه نهایی آن را تهیه کرد؛

6. مشخص کردن داده‌های مورد نیاز برای انجام ارزیابی درونی: برای قضاوت در مورد کیفیت گروه، شش عامل (اهداف، جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات، هیئت علمی، دانشجو، دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی گروه، فرایند یاددهی-یادگیری و دانش‌آموختگان)، 28 ملاک و 77 نشانگر تعریف و به صورت سؤالاتی طراحی و در پرسشنامه‌های ذیل تعبیه شد:

➤ پرسشنامه مدیر گروه: گردآوری داده‌ها در مورد جایگاه سازمانی و مدیریت گروه آموزشی: در اینجا، پرسشنامه شامل سؤال‌هایی در مورد ویژگی‌های فردی و بازنمایی وضعیت موجود گروه است؛

➤ پرسشنامه هیئت علمی: گردآوری داده‌ها راجع به هدف‌های گروه، جایگاه سازمانی و مدیریت گروه، امکانات و تجهیزات، دانشجویان، نقش هیئت علمی در فعالیت‌های گروه و نظرهای آنان در مورد فرایند یاددهی-یادگیری در گروه؛

➤ پرسشنامه دانشجویان: جمع‌آوری داده‌ها در باره نظر دانشجویان نسبت به درونداها، دوره‌های آموزشی و برنامه درسی، مدیرگروه، اعضای هیئت علمی و فرایند یاددهی - یادگیری در گروه؛

➤ پرسشنامه دانش‌آموختگان: برای گردآوری داده‌ها در باره نظر دانش‌آموختگان نسبت به دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی که دانش‌آموختگان در آن شرکت داشته‌اند و همچنین وضعیت ادامه تحصیل و فعالیت‌های پژوهشی آنها بوده است؛

➤ پرسشنامه کارفرمایان (سرپرستان مستقیم دانش‌آموختگان): به منظور گردآوری داده‌ها در باره انتظارات و رضایت کارفرمایان از سطح دانش، نگرش و توانایی دانش‌آموختگان تحت سرپرستی‌شان طراحی شده و با سؤال‌هایی که در آن تعبیه شده، نظر کارفرمایان درخصوص توانایی‌های آنان، از جمله توانایی‌های تخصصی مانند، توانایی عملی، تعهد و وجدان کاری و دانش و معلومات به طور مستقیم و نظر آنان

درخصوص دوره‌های آموزشی مورد اجراء و کیفیت آنها، به طور غیرمستقیم بررسی شده است؛

7. تدوین ابزار گردآوری اطلاعات: در این مرحله، با توجه به عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مورد تأیید قرار گرفته، پنج پرسشنامه (مدیرگروه، هیئت علمی، دانشجو، دانش‌آموخته و کارفرما) تدوین شد. مقادیر به دست آمده از محاسبه پایایی پرسشنامه‌ها عبارت است از: پرسشنامه مدیر گروه $r_a = 0/78$ 2- پرسشنامه اعضای هیئت علمی $r_a = 0/895$ 3- پرسشنامه دانشجویان $r_a = 0/836$ 4- پرسشنامه دانش‌آموخته $r_a = 0/60$ که با حذف یکی از گویه‌ها به 0/70 افزایش پیدا کرده است؛

8. گردآوری داده‌ها: پرسشنامه‌ها میان جامعه مورد مطالعه، متشکل از پنج زیرجامعه (مدیران گروه، اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانش‌آموختگان و کارفرمایان) توزیع و داده‌های مورد نیاز گردآوری شدند؛

9. تنظیم و تحلیل داده‌ها و قضاوت در مورد کیفیت گروه: داده‌های گردآوری شده تنظیم و با نرم‌افزار SPSS تحلیل شدند و وضعیت موجود تمامی نشانگرها، ملاک‌ها، عوامل و نیز کل گروه مشخص شد؛

10. تدوین گزارش‌مقدماتی ارزیابی درونی و توزیع آن میان اعضای هیئت علمی: در این مرحله، گزارش مقدماتی ارزیابی درونی تدوین و برای بررسی در اختیار اعضای هیئت علمی قرار گرفت؛

11. تدوین گزارش نهایی ارزیابی درونی و قرار دادن آن در اختیار اعضای گروه آموزشی مذکور در مرحله اول، و سپس کمیته همگنان: با انجام اصلاحات لازم، گزارش نهایی ارزیابی درونی تدوین شد و سپس موافقت نهایی اعضای هیئت علمی و به منظور انجام ارزیابی برونی درون - دانشگاهی در اختیار تیم همگنان قرار گرفت.

ب) ارزیابی برونی درون - دانشگاهی: ارزیابی بیرونی، نوعی ارزیابی است که با یک نفر ارزیاب خارج از سازمان مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (مارتین و استلا¹، 1386). ارزیابی بیرونی می‌تواند به دو شیوه انجام شود: برونی درون - دانشگاهی و برونی درون - دانشگاهی. تفاوت این دو در این است که در شیوه اول کمیته همگنان متشکل از متخصصانی از داخل خود دانشگاه است. در این مرحله، هدف بازنگری نتایج ارزیابی درونی، توسط افرادی خارج از سازمان است که تعلق به نظام یا سازمان آموزشی ندارند. هدف این گروه، تعیین اعتبار نتایج ارزیابی درونی است؛ به

59 _____ ارزیابی درونی و برونی درون - دانشگاهی...

طوری که در نهایت، آنان گزارشی از آنچه خود مشاهده کرده و بر مبنای آن قضاوت کرده‌اند، درخصوص هرکدام از عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای به کار گرفته شده در ارزیابی درونی ارائه می‌کنند که ممکن است تفاوت چندانی با نتایج ارزیابی درونی نداشته یا دارای تفاوت‌های اساسی باشد. بهترین نتایج اعتبارسنجی، زمانی است که یک انسجامی بین آنچه توسط دو گروه ارزیابی انجام می‌شود، وجود داشته باشد (بازرگان، 1383).

با توجه به آنچه گفته شد، فرایند ارزیابی برونی درون - دانشگاهی گروه فلسفه تعلیم و تربیت، به عنوان مرحله دوم این پژوهش، طبق مراحل زیر صورت گرفته است:

1. تشکیل هیئت همگنان¹ (هیئت بازدیدکننده) و قراردادن گزارش نهایی ارزیابی درونی در اختیار آنها،

2. تدوین چارچوب فرایند ارزیابی برونی درون - دانشگاهی و تعیین اهداف آن،

3. تدوین برنامه‌زمانی ارزیابی برونی درون - دانشگاهی و ابلاغ آن به دانشگاه، دانشکده و گروه مربوطه،

4. انجام ارزیابی برونی درون - دانشگاهی شامل،

1-4. بررسی و تحلیل گزارش ارزیابی درونی گروه آموزشی مربوطه توسط هیئت همگنان

2-4. بازدید از گروه آموزشی مربوطه شامل:

- بررسی فضا، امکانات و تجهیزات گروه
- برگزاری جلسه با مدیر و اعضای هیئت علمی گروه آموزشی
- برگزاری جلسه با نمایندگان دانشجویان گروه
- برگزاری جلسه با نمایندگان دانش‌آموختگان گروه
- برگزاری جلسه نهایی با مدیر و اعضای هیئت علمی گروه
- جلسه پایانی هیئت بازدیدکننده

5. تدوین گزارش مقدماتی ارزیابی برونی درون - دانشگاهی و ارسال آن به گروه فلسفه تعلیم و تربیت

6. تدوین گزارش نهایی ارزیابی برونی درون - دانشگاهی گروه فلسفه تعلیم و تربیت.

یافته‌های تحقیق

در این قسمت، بر اساس نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها، به سؤال‌هایی تحقیق پاسخ داده می‌شود.

سؤال پژوهشی اول: رسالت و اهداف گروه فلسفه تعلیم و تربیت کدام‌اند؟ معمولاً برای اغلب گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های کشور، هدف‌های مدون و عینی در دسترس نیست یا اگر هم باشد، به صورت کلی بیان شده و نمی‌توان آنها را به عنوان هدف‌های اندازه‌پذیر در ارزیابی مورد استفاده قرار داد. در مصوبه شورای عالی برنامه‌ریزی اهداف دوره‌های کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت و دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، این‌گونه بیان شده است:

- دوره کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت:
 - تربیت متخصصان آموزش مبانی تاریخی اجتماعی و فلسفی تعلیم و تربیت در سطوح مختلف آموزش و پرورش؛
 - تربیت متخصصانی که توانایی تحقیق در بعد اجتماعی تاریخی و فلسفی تعلیم و تربیت را داشته باشند؛
 - آشنایی با نظریه‌های تربیتی، مکاتب فلسفی و شناسایی فلسفه تربیتی اسلام
 - شناخت اصول و مفاهیم اساسی در زمینه‌های برنامه‌ریزی آموزشی
- دوره دکترای فلسفه تعلیم و تربیت:

هدف اصلی از تأسیس دوره دکترای فلسفه تعلیم و تربیت بالا بردن سطح آموزشی، تدریس و پژوهش در جهت نیل به خودکفایی علمی در زمینه‌های مربوط است؛ همچنین تربیت افرادی که ضمن درک اصول و مبانی تعلیم و تربیت به طور اعم و تربیت اسلامی به طور اخص، نیازهای آموزشی و تحقیقاتی مراکز آموزشی کشور را تأمین کنند.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود این اهداف تصریح شده و عینی نیستند. آشکار نبودن رسالت‌ها و اهداف می‌تواند منجر به تفاسیر مختلف از آنها شده و رسیدن به مقصد را به تأخیر اندازد. همچنین از آنجا که اهداف ابلاغ شده از بالا گاهی منجر به مشکلاتی در ساختار آموزشی و پژوهشی می‌شود، استقلال مراکز آموزش عالی در تدوین رسالت‌ها و اهداف خویش امری ضروری به نظر می‌رسد (محمدی و همکاران، 1386). به طور کلی، هدف از تصریح اهداف نظام دانشگاهی (گروه آموزشی) این است که جهت کلی فعالیت‌های حال و آینده آن مشخص باشد و بتوان میزان موفقیت نظام در رسیدن به مجموعه مذکور و میزان تحقق آنها را سنجید. از این‌رو، واحدهایی که کار ارزیابی درونی را آغاز می‌کنند، برای تدوین و تصریح

61 _____ ارزیابی درونی و برونی درون - دانشگاهی...

رسالت و اهداف خود به عنوان نخستین گام از فرایند ارزیابی درونی، باید براساس مأموریت‌های دانشگاه و دانشکده به این امر مبادرت ورزند و در پایان ارزشیابی، دارای مجموعه‌ای مدون و مستند تحت عنوان رسالت و اهداف باشند. برای ارزیابی درونی گروه فلسفه تعلیم و تربیت نیز مشکلات یادشده مورد توجه قرار گرفت و کمیتۀ ارزیابی درونی با بررسی دقیق آیین‌نامه‌ها، بخش‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های آموزشی و پژوهشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران اقدام به تصریح اهداف و رسالت‌ها کرد.

برای تصریح هدف‌های گروه فلسفه تعلیم و تربیت از الگوی استخراج هدف‌های گروه آموزشی استفاده شد (بازرگان، حجازی و اسحاقی، 1386). که براساس آن پنج منبع اطلاعاتی (اهداف دانشگاه، نیازهای جامعه، ساختار دانش در رشته تخصصی، شرایط و امکانات نظام دانشگاهی، نیازها و انتظارات «یاران آموزشی» گروه) مدنظر قرار گرفت و با توجه به این الگو چشم‌انداز گروه، رسالت‌ها و اهداف آن (در سه بخش دروندادی، فرایندی و بروندادی) بدین ترتیب مشخص شد:

چشم انداز: جهت‌دهی به تعلیم و تربیت جامعه و پیشرو بودن در زمینه تولید، نشر و به کارگیری دانش برای توسعه و بهبود کیفیت نهادهای آموزشی و پرورشی در چارچوب برنامه‌های توسعه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی کشور، رسالت آموزشی: به وجود آوردن زمینه‌ها و فرصت‌های لازم برای آموزش و تربیت متخصصان مورد نیاز بخش تعلیم و تربیت جامعه متناسب با حیطۀ تخصصی گروه،

رسالت پژوهشی: به وجود آوردن زمینه‌های لازم برای پژوهش در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت و پرورش پژوهشگران توانمند در این راستا، به منظور شناسایی مسائل و مشکلات آموزشی و پرورشی کشور و ارائه راه‌حل‌های مناسب در این زمینه رسالت خدماتی: ارائه مشاوره و رهنمودهای لازم و عرضه خدمات تخصصی دیگر در حوزه فلسفه و تعلیم و تربیت به افراد و گروه‌های ذی‌نفع، ذی‌ربط و علاقه‌مند جامعه.

برای تحقق چشم انداز و رسالت‌های فوق، اهداف تدوین شده گروه در سه حوزه دروندادی، فرایندی و بروندادی عبارت‌اند از:

اهداف دروندادی

➤ به روز کردن برنامه‌های آموزشی و درسی به منظور رشد توانایی‌های شناختی، مهارتی و عاطفی دانشجویان و با توجه به بالاترین سطح دانش فلسفه تعلیم و تربیت در چارچوب انتظارات جامعه و بازارکار،

- طراحی و اجرای برنامه‌های آموزش ضمن خدمت برای کارشناسان آموزش و پرورش در سطوح برنامه‌ریزی و نیز تألیف کتب درسی،
- جذب اعضای هیئت علمی متخصص متناسب با تخصص گروه و حفظ و توسعه توانمندی‌های آنان.

اهداف فرایندی

- استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات و رویکردهای متنوع در فرایند یاددهی - یادگیری برای پرورش توانایی‌های شناختی، مهارتی و نگرشی دانشجویان،
- ترویج و گسترش فرهنگ نقد و مباحثه میان استادان و دانشجویان از طریق مبتنی کردن آموزش به بحث و گفت و گو،
- تأکید بر پژوهش و پژوهشگری توأم با فعالیت‌های آموزشی در حیطه فلسفه تعلیم و تربیت،
- حفظ و ارتقای عملکرد دانشجویان طی دوران تحصیل،
- حفظ و ارتقای عملکرد اعضای هیئت علمی به عنوان اساس و پایه‌ای برای بهبود عملکرد دانشجویان و در نهایت کل گروه،
- تدارک فرصت‌هایی برای ایجاد و توسعه روح مشارکت جمعی با استفاده بهینه از ظرفیت‌های موجود گروه،
- پرورش دید و نگرش مثبت در دانشجویان نسبت به فلسفه و امر تعلیم و تربیت و تلاش بیشتر در این جهت،
- پرورش دانشجویان و دانش‌آموختگانی توانا در زمینه کاربرد دانش و مهارت‌های آموخته و نیز خلاق در زمینه به روز کردن و بسط هرچه بیشتر آن،
- پرورش دانش‌آموختگانی توانا از لحاظ خودآموزی و خودرهبی بعد از فراغت از تحصیل.

اهداف بروندادی

- فراهم کردن زمینه لازم برای ادامه تحصیل دانشجویان و دانش‌آموختگان گروه،
- عرضه خدمات تخصصی و مشاوره‌ای در زمینه فلسفه تعلیم و تربیت به بخش‌های مختلف جامعه، به ویژه مراکز آموزشی و تربیتی،
- عرضه نیروی انسانی متخصص در زمینه تعلیم و تربیت، متناسب با نیازهای منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی،

63 _____ ارزیابی درونی و برونی درون - دانشگاهی...

➤ عرضه، نیروی انسانی متخصص که با روش‌های پژوهش علمی در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت آشنا و خلاقیت و مهارت‌های علمی لازم را برای تحقیق و پژوهش دارا باشند،

➤ تلاش در جهت تصریح فلسفه تربیتی کشور و رفع ابهامات موجود در این زمینه،

➤ جهت‌دهی به فلسفه تعلیم و تربیت کشور به منظور ساماندهی و نظام‌مند کردن آن و قراردادن آن در مسیر مشخص.

سؤال پژوهشی دوم: میزان مطلوبیت کیفیت گروه فلسفه تعلیم و تربیت بر اساس نتایج ارزیابی درونی چگونه است؟

ارزیابی درونی نوعی اقدام پژوهی است که توسعه سازمانی و تغییرات برنامه‌ریزی شده را یاری می‌دهد. این نوع پژوهش، ضمن تحلیل مشکلات و ارائه پیشنهادها، چگونگی اصلاح مشکلات را با اجرای راه‌حل‌ها نمایان می‌کند.

ارزیابی، لازمه برنامه‌ریزی است؛ بدین معنی که برنامه‌ریزی به عنوان فعالیتی منظم، مستمر و آینده‌نگر به بررسی وضعیت موجود، برای تعیین نیازها و همچنین تدوین هدف‌ها برای ترسیم وضعیت مطلوب نظام می‌پردازد؛ بنابراین، برای شناسایی وضعیت موجود گروه‌های آموزشی، می‌توان با انجام ارزیابی، نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و عوامل بازدارنده پیش‌روی گروه آموزشی را آشکار و با توجه به امکانات در دسترس، چگونگی دستیابی به هدف‌ها و بهبود کیفیت گروه آموزشی را از طریق عرضه پیشنهادهای عملی امکان‌پذیر ساخت.

با توجه به نکات ذکر شده و در راستای تعیین نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و عوامل بازدارنده‌ای که پیش‌روی گروه فلسفه تعلیم و تربیت هستند، ارزیابی درونی در گروه مذکور بر اساس شش عامل (متشکل از 28 ملاک و 77 نشانگر) صورت گرفت (جدول 1):

جدول (1) مجموعه عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مورد استفاده در این پژوهش

عامل	ملاک	نشانگر
اهداف، جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات	" 10	" 34
هیئت علمی	" 4	" 9
دانشجویان	" 3	" 8
دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی مورد اجرا	" 4	" 10
عامل فرایند یاددهی- یادگیری	" 4	" 9
عامل دانش‌آموختگان	" 3	" 7
مجموع	" 28	" 77

با توجه به الزامات تعیین‌شده و از طریق طیف سه درجه‌ای زیر، ابتدا در مورد هر نشانگر، سپس ملاک و بعد عامل مورد ارزیابی و در نهایت کل گروه، قضاوت به عمل آمد:

مطلوب	نسبتاً مطلوب	نامطلوب
3	2/32	1/66
1		

با توجه به داده‌های به دست آمده از ملاک‌ها و نشانگرها، امتیاز و میزان مطلوبیت شش عامل مورد ارزیابی قرارگرفته در ارزیابی درونی، به شرح جدول (2) است:

جدول (2) نتایج ارزیابی درونی به تفکیک عوامل مورد ارزیابی

نتیجه ارزیابی			امتیاز	عوامل مورد ارزیابی
نامطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب		
	*		1/9	اهداف، جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات
		*	3	هیت علمی
		*	2/67	دانشجویان
*			1/5	دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی گروه
	*		2	فرایند یاددهی - یادگیری
		*	2/33	دانش‌آموختگان
		*	2/33	وضعیت کلی کیفیت گروه

بنابراین، در پاسخ به سؤال پژوهشی اول می‌توان گفت با محاسبه نتایج حاصل از عوامل مورد ارزیابی، کیفیت کلی گروه در طیف 1 تا 3 به میزان 2/33 و در سطح مطلوب است.

سؤال پژوهشی سوم: میزان مطلوبیت کیفیت گروه فلسفه تعلیم و تربیت بر اساس نتایج ارزیابی برونی درون - دانشگاهی چگونه است؟ و چه پیشنهادهایی برای بهبود کیفیت گروه می‌توان ارائه کرد؟

برای پاسخ به سؤال پژوهشی سوم چک‌لیستی حاوی نشانگرها، ملاک‌ها و عوامل مورد ارزیابی گروه فلسفه تعلیم و تربیت و میزان مطلوبیت آنها در ارزیابی درونی، تهیه و در اختیار تیم همگنان قرار گرفت. اعضای تیم طی مشاهدات و مصاحبه‌هایی

65 _____ ارزیابی درونی و برونی درون - دانشگاهی...

که در جلساتی جداگانه از اعضای هیئت علمی، دانشجویان و دانش‌آموختگان به عمل آوردند، نتایج ارزیابی درونی را مورد بحث و بررسی قرار داده و با توجه به سه گزینه «تأیید»، «تأیید نسبی» و «بازنگری»، چک‌لیست مربوطه را تکمیل و توضیحات لازم را یادداشت کردند. تأیید در اینجا بدین معناست که نتیجه ارزیابی بیرونی در مورد نشانگر مورد نظر با نتایج ارزیابی درونی مطابقت کامل دارد. تأیید نسبی بدین معناست که نتیجه ارزیابی بیرونی در مورد نشانگر مورد نظر تا حدودی نتایج ارزیابی درونی را تأیید می‌کند و نهایتاً بازنگری در اینجا نشان می‌دهد، نتایج ارزیابی بیرونی در مورد نشانگر مورد نظر با نتایج ارزیابی درونی همخوانی لازم را ندارد و باید مورد بازنگری قرار گیرد.

نتایج حاصل از انجام ارزیابی برونی درون - دانشگاهی نشان می‌دهد، از 34 نشانگر مورد ارزیابی قرار گرفته برای عامل اول (اهداف، جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات)، نتایج ارزیابی درونی 29 نشانگر، مورد تأیید و یک نشانگر، مورد تأیید نسبی است و چهار نشانگر، نیاز به بازنگری دارند. در مورد عامل سوم (دانشجویان)، یک نشانگر و عامل پنجم (فرایند یاددهی - یادگیری)، دو نشانگر نیاز به بازنگری دارند و نشانگرهای دیگر مورد تأیید هستند. همین طور، نتایج ارزیابی درونی عامل دوم (هیئت علمی)، چهارم (دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی گروه) و ششم (دانش‌آموختگان) در مورد تمامی نشانگرها مورد تأیید ارزیابان برونی قرار گرفته است.

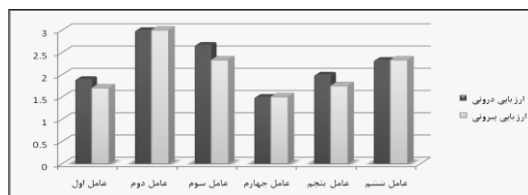
به طور کلی، نتایج حاصل از جلسات اعضای تیم همگنان (ارزیابان بیرونی) با افراد هر یک از زیرجامعه‌های مورد مطالعه حاکی است؛ تمامی شش عامل مورد ارزیابی قرار گرفته، از مطلوبیتی یکسان در هر دو مرحله ارزیابی درونی و بیرونی درون - دانشگاهی برخوردار هستند (جدول 3) و فقط تفاوتی که وجود دارد در میزان امتیاز به دست آمده برای بعضی از عوامل است (نمودار 1).

در نهایت، با امتیاز به دست آمده از عوامل مورد ارزیابی، امتیاز کلی گروه در هر دو مرحله ارزیابی درونی و بیرونی 2/33 و میزان مطلوبیت آن در طیف 1 تا 3 (نامطلوب، نسبتاً مطلوب و مطلوب) در سطح مطلوب است.

جدول (3) نتیجه ارزیابی برونی درون - دانشگاهی

عوامل مورد ارزیابی			امتیاز	نتیجه ارزیابی
نامطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب		
	*		1/7	اهداف، جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات
		*	3	هیئت علمی
		*	2/33	دانشجویان
*			1/5	دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی گروه

فرایند یاددهی - یادگیری	1/75	*	
دانش‌آموختگان	2/33	*	
وضعیت کلی کیفیت گروه	2/33	*	



نمودار (1) نتایج ارزیابی درونی و برونی - دانشگاهی

نتیجه‌گیری

دست یافتن به کیفیت از جمله دغدغه‌های جوامع انسانی طی دو قرن اخیر بوده است. اگرچه توجه به کیفیت در ابتدا محدود به نظام‌های اقتصادی بود، به تدریج به آموزش نیز وارد شد (سلیمی، 1385). به گونه‌ای که در آغاز قرن بیست و یکم، سنجش کیفیت دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار شده است (بازرگان و اسحاقی، 1387). مسئولان و برنامه‌ریزان آموزشی از دیرباز در پی روش‌هایی بودند که از طریق آن بتوانند ضمن آگاهی از وضعیت نظام آموزشی، قدم‌های اصلی را در راه بهبود کیفیت در این حوزه بردارند. در این میان، یکی از روش‌هایی که توجه آنان را به خود جلب کرد، استفاده از رهیافت ارزشیابی آموزشی بوده است. تجربه نشان می‌دهد استفاده از رهیافت ارزیابی درونی و بیرونی، گزینه مناسبی برای ارزیابی نظام‌های آموزشی برای تعیین و تضمین کیفیت آنهاست (بازرگان، 1375).

با توجه به رسالت خطیر و مهم گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران (به عنوان قطب تعلیم و تربیت در میان دانشگاه‌های کشور) در قبال سایر گروه‌های فلسفه تعلیم و تربیت و نیز دیگر گروه‌های مرتبط از یک طرف، و مسئولیت سنگینی که در مقابل نهادهای تربیتی و مسائل آموزشی و پرورشی جامعه از سوی دیگر، بر عهده این گروه است، و در راستای تعیین نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و عوامل بازدارنده پیش‌روی آن، ارزیابی درونی و بیرونی گروه مذکور، با رضایت اعضای گروه مورد نظر و بر اساس شش عامل (متشکل از 28 ملاک و 77 نشانگر) صورت گرفت. بدین منظور، ابتدا ارزیابی درونی از سوی خود اعضای هیئت علمی گروه انجام شد و در

67 _____ ارزیابی درونی و برونی درون - دانشگاهی...

مرحله بعد تیمی از متخصصان درون - دانشگاهی نتایج ارزیابی درونی را مورد بررسی قرار دادند. نتایج به دست آمده از ارزیابی بیرونی، مؤید نتایج ارزیابی درونی و مطابق با آن بود. به گونه‌ای که از شش عامل مورد ارزیابی قرار گرفته، سه عامل (هیئت علمی، دانشجو و دانش‌آموخته) وضعیتی مطلوب، دو عامل (اهداف؛ جایگاه سازمانی؛ مدیریت و تشکیلات و فرایند یاددهی - یادگیری) وضعیتی نسبتاً مطلوب و یک عامل (دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی گروه) وضعیتی نامطلوب داشتند.

در این راستا، نیاز به بهبود کیفیت گروه احساس شد. به همین جهت، طی جلسات ارزیابی بیرونی، پیشنهادهایی برای ارتقای کیفیت آن از جانب اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانش‌آموختگان و اعضای تیم همگنان، در سطوح اقدام‌کننده «گروه»، «گروه و دانشکده»، «دانشکده و دانشگاه»، «گروه، دانشکده و دانشگاه»، ارائه شد.¹

پیشنهادهای برای بهبود

الف) در سطح گروه

➤ بررسی رسالت و اهداف گروه براساس نتایج حاصل از ارزیابی درونی از سوی اعضا، و تدوین آنها در قالب آموزشی، پژوهشی و ارائه خدمات تخصصی (یا به صورت دروندادی، فرایندی و بروندادی)، به گونه‌ای ملموس،

➤ همکاری علمی دانشجویان به ویژه دانشجویان دوره دکترا با استادان در زمینه‌های مختلف پژوهشی و تدریس دروس در سطح کارشناسی (که نوعی کارورزی محسوب می‌شود) و برگزاری کارگاه‌های آموزشی،

➤ استفاده از دانشجویان دکترا به عنوان دستیار تدریس و مهیا ساختن نوعی تمرین معلمی برای آنها،

➤ تدوین برنامه‌ای سالانه برای ارزیابی فعالیت‌های گروه بر اساس نتایج حاصل از ارزیابی سال گذشته،

➤ تدوین آیین‌نامه داخلی صریح و مدون برای گروه (به ویژه برای ساماندهی به پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و رساله‌های دکترا) و ارسال رونوشتی از آن برای اطلاع به تحصیلات تکمیلی دانشکده،

➤ بازگذاشتن راه‌های نقد و سنجش برای دانشجویان با دادن اطمینان خاطر به آنان از طریق اعمال دیدگاه‌هایشان،

➤ طراحی یک نظام فلسفی برای آموزش و پرورش، با توجه به ابعاد جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و زیست‌شناسی،

1. این پیشنهادها پس از تدوین در اختیار اعضای هیئت علمی گروه قرار داده شد، و آنان بر اساس اهمیت اقدام، آن را اولویت‌بندی کردند.

➤ توجه بیشتر استادان به تحقیق و پژوهش میدانی و ترغیب دانشجویان به سمت آموزش و پژوهش،

➤ توجه بیشتر به بعد تربیتی رشته،

➤ ارائه درسی تحت عنوان «مباحث نو در فلسفه تعلیم و تربیت» و نیز اضافه کردن بعضی از دروس از جمله فلسفه تاریخ، فلسفه علوم اجتماعی، روش‌شناسی تحقیق و آمار به برنامه درسی گروه،

➤ تدریس به شکل سمیناری و تعاملی - به ویژه برای دروسی که حالت بین رشته‌ای دارد - با همکاری استادان دیگر،

➤ برگزاری سمینارهای مشترک میان دانشجویان و استادان و آشنایی هرچه بیشتر با رسالت‌ها و اهداف گروه فلسفه تعلیم و تربیت و نقش آن در بهبود وضعیت جامعه،

➤ برگزاری کارگاه‌هایی برای ارتقای کیفیت تدریس معلمان و تغییر نوع نگاه آنان به دانش‌آموز.

ب) در سطح گروه و دانشکده

➤ تصریح هدف‌های گروه به صورت مشخص و مدون،

➤ برگزاری جلسات مشترک میان دانشجویان، استادان، دانش‌آموختگان و دیگر صاحب نظران به منظور دستیابی به بینش لازم در مورد ماهیت، رسالت، وظایف، کارکردها، بازارکار و مسئولیت این رشته در قبال آموزش و پرورش،

➤ طراحی کارگاه‌های آموزشی برای معلمان فلسفه و تشویق دانشجویان دکترا به ایفای نقشی فعال در این زمینه،

➤ برگزاری کارگاه آموزشی برای دیگر گروه‌های آموزشی (به‌ویژه گروه‌های آموزشی فنی و مهندسی و علوم پایه) برای ایجاد دید فلسفی و کل‌نگرانه در آنها،

➤ ارائه درس روش تحقیق برای دانشجویان ارشد در دو نوبت تحقیق عمومی و روش تحقیق تخصصی،

➤ حذف واحدهای پیش‌نیاز دانشجویان و در عوض برگزاری یک آزمون تعیین سطح یا برقراری یک سری مباحث موازی در زمینه فلسفه، از سوی دانشجویان خبره‌تر یا افراد بیرون از دانشگاه،

➤ سعی در جهت حل مشکلات تعلیم و تربیت جامعه و کنار گذاشتن طرح مسئله و روش انتقادی صرف (طرح مسئله و همین‌طور ارائه راه‌حل برای آن).

ج) در سطح دانشکده و دانشگاه

69 _____ ارزیابی درونی و برونی درون - دانشگاهی...

➤ تخصیص بودجه‌ای ویژه از طرف دانشکده و دانشگاه برای تجهیز گروه از لحاظ تجهیزات و امکانات (سایت کامپیوتر متصل به اینترنت، دستگاه پرینت، فکس و...) و کتب، نشریات تخصصی، مجلات فلسفی و تربیتی،
➤ برگزاری جلسات مشترک میان رئیس دانشگاه رؤسای دانشکده‌ها برای بحث و بررسی در مورد چگونگی ایجاد مکانیسمی برای تعامل هرچه بیشتر دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی؛
➤ فراهم آوردن زمینه برگزاری کارگاه‌هایی برای آشنایی دانشجویان و اعضای گروه با فناوری‌های روز.

د) در سطح گروه، دانشکده و دانشگاه

➤ برگزاری جلسات مشترک میان دانشجویان، دانش‌آموختگان و استادان گروه با مسئولان آموزش و پرورش به منظور اندیشیدن سازوکارهایی برای ارتباط بیشتر دو نهاد دانشگاه و آموزش و پرورش،
➤ برگزاری نشست مشترک میان استادان گروه با استادان مطرح فلسفه دانشگاه‌های دیگر و تبادل نظر در مورد مباحث جدید فلسفی و تربیتی،
➤ کمک به پا گرفتن انجمن فلسفه تعلیم و تربیت از طرف استادان و مدیر گروه،
➤ برگزاری کارگاه‌هایی به منظور آشنا کردن هر چه بیشتر دانشجویان دکترا با شیوه تهیه مقالات ISI،
➤ فراهم آوردن شرایطی برای جذب دانشجویان در مراکز تحقیقاتی و انجام طرح‌های پژوهشی،
➤ برگزاری کارگاه‌هایی برای آشنایی اعضای هیئت علمی با نحوه استفاده از پایگاه‌های اطلاعاتی تخصصی،
➤ تشکیل کمیته ارزیابی گروه‌های فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه‌های کشور با کمک مدیر گروه.

پی‌گیری تأثیر نتایج ارزیابی درونی و بیرونی درون - دانشگاهی بر گروه مذکور نشان می‌دهد، حداقل تأثیر آن به اذعان خود اعضای هیئت علمی و مدیر گروه این بوده که باعث شده نه تنها دانشکده و دانشگاه، به مشکلات پیش‌روی این گروه پی ببرند و به اصطلاح صدای این گروه را بشنوند، بلکه منجر به نوعی خودآگاهی در میان اعضای آن نیز شده است. همین‌طور گروه بر اساس نتایج به دست آمده، اقدام به تشکیل جلساتی در مورد دوره‌های آموزشی و برنامه درسی مورد اجراء که در وضعیت نامطلوبی قرار داشتند، کرده است.

اسحاقی، فاخته (1385). ارزیابی درونی کیفیت گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

بازرگان عباس (1375). کاربرد ارزشیابی آموزشی در بهبود کیفیت آموزش با تأکید بر آموزش پزشکی وزارت بهداشت و آموزش پزشکی. دبیرخانه نظارت، ارزیابی و توسعه دانشگاه‌های علوم پزشکی تهران، شماره 2، صص. 21-60.

بازرگان، عباس و همکاران (1379). رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، دوره جدید، سال پنجم، شماره 2، صص 7-26.

بازرگان، عباس؛ حجازی، یوسف و اسحاقی، فاخته، (1386). فرایند اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاهی (راهنمای عملی). تهران: نشر دوران.

بازرگان، عباس (1382). ظرفیت‌سازی برای ارزیابی و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی: تجربه‌های بین‌المللی و ضرورت‌های ملی در ایجاد ساختار مناسب، فصلنامه مجلس و پژوهش، شماره 41، صص 141-152.

بازرگان، عباس (1383). ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرآیند عملیاتی. تهران: انتشارات سمت.

بازرگان، عباس و اسحاقی، فاخته (1387). تحلیل فرایند هدف‌گذاری در ارزیابی درونی کیفیت گروه‌های آموزشی دانشگاهی: مطالعه موردی، مجله مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، دوره نهم، شماره 2، صص 57-72.

بقایی‌شیوا، نعمت (1374). بررسی و طراحی الگوی مناسب برای اعتباربخشی دبیرستان‌های نظام جدید آموزش متوسطه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

پازارگادی، مهرنوش (1377). الگویی جهت اعتباربخشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور در بخش دولتی و غیر دولتی. رساله دکترا، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.

حسینی، رسول (1381). تدوین و اعتباریابی ابزار تشخیص هدف‌های نظام دانشگاهی به منظور ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی: مورد دانشگاه تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

دبیرخانه ارزیابی درونی سازمان سنجش، گروه ارزشیابی آموزشی (1386). ارزشیابی و اعتبارسنجی علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در برنامه سوم توسعه (83-1379). تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

- 71 _____ ارزیابی درونی و برونی درون - دانشگاهی...
- سلیمی، جمال (1385). الگویی جهت ارزیابی برونی گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه کردستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- صالحیان، محمود (1376). تحلیل رگرسیونی عوامل تشکیل‌دهنده الگوی اعتبارگذاری برای ارزیابی کیفیت نظام جدید آموزش متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- محمدی، رضا (1381). ارزیابی درونی کیفیت گروه‌های آموزشی ریاضی دانشگاه امیرکبیر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- محمدی، رضا (1384). راهنمای عملی برای اجرای ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی: تجارب ملی و بین‌المللی. تهران: سازمان سنجش آموزش کشور.
- محمدی، رضا؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ یادگارزاده، غلامرضا؛ میرزامحمدی، محمدحسن و پرند، کوروش (1386). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. تهران: سازمان سنجش آموزش کشور.
- میرکمالی، سید محمد (1385). مبانی ارزیابی درونی: عوامل، فرایند و ساختار. دومین همایش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- میرزامحمدی، محمدحسن (1376). بررسی و طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی کیفیت آموزش وزارت نیرو. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- عزیزی، زهره (1379). بررسی عوامل مرتبط با موفقیت ارزیابی درونی در سنجش کیفیت: موردی از مهندسی شیمی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.
- فتح‌آبادی، جلیل (1378). طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی به منظور بهبود کیفیت آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- قورچیان، نادرقلی؛ آراسته، محمدرضا و جعفری، پریوش (1383). دایره المعارف آموزش عالی، جلد اول. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
- کیدوری، امیرحسین (1378). طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی گروه پرستاری دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی دانشگاه تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- مقدس‌پور، هنگامه (1383). ارزیابی درونی کیفیت گروه آموزشی حسابداری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.

منسوب بصیری، محمود (1381). بررسی تحلیلی مفروضه‌های فلسفی الگوهای عمده ارزشیابی آموزشی. رساله دکترا، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

یادگارزاده، غلامرضا (1381). ارزیابی درونی کیفیت دانشکده علوم دانشگاه بوعلی سینا. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

Bazargan, A. (2002). *Issues and Trends in Quality Assurance and Accreditation: A Case Study of Iran*. Proceedings of the First Global Forum in International Quality Assurance Accreditation and the Recognition of Qualification in Higher Education, UNESCO, Paris: 17-18 Oct.

Bazargan, A. (2007). Problems of Organizing and Reporting Internal and External Evaluation in Developing Countries: The Case of Iran. *Journal of Quality in Higher Education*, Vol. 13: 3, 207–214.

Eaton, J. (2000). *Accreditation*. Available at: <http://www.chea.org/About.accreditation.cmf>.

Eaton, J. (2006). *An Overview of US Accreditation*. Available at: http://www.chea.org/pdf/OverviewAccred_rev0706.pdf.

Gnanam, A. (2004). *Indicators of Quality and Taking it Forward for Regional Cooperation: Development in India, Indicators of Quality and Facilitating Academic Mobility Through Quality Assurance Agencies in The Asia-Pacific Region; India*. By National Assessment and Accreditation Council.

Lamicq, H. & Jensen, H. T. (2001). *Towards Accreditation Schemes for Higher Education in European*. Final Project Report.

Martin, M. & Stella, A. (2007). *External Quality Assurance in Higher Education: Making Choices*. Paris: UNESCO-IIEP.

73 _____ ارزیابی درونی و برونی درون - دانشگاهی ...

Nevo, D. (2002). Dialogue Evaluation: Combining Internal and External evaluation. *Advances in Program Evaluation*, Vol. 8, pp. 3-16.

OECD (2003). *Review of Quality Assurance and Accreditation System in UNESCO Member State. Norway Forum on Trade in Education Services*. Available at: <http://www.flyspesialisten.uo/vfs-trd/ufd/&QAUNESCO.PDF>.

Sanyal, B. C. & Martin, M. (2006). *Financing Higher Education: International Perspectives*. In GUNI, Higher Education in the World 2006. Series on the Social Commitment of Universities 1. Palgrave Macmillan.

Stufflebeam, D. L. (2003). *Evaluation Models: New Directions for Evaluation*. Jossey-Bass: A publishing Unit of John Wiley & Sons, Inc.

Vlasceanu, L., Grunberg, L. & Parlea, D. (2004). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest: UNESCO-CEPES.