



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مجموعه مقالات

نخستین همایش بین المللی و دوازدهمین همایش ملی

ارزیاب کیفیت در نظام های دانشگاهی



اردیبهشت ۱۳۹۷

سروشنامه	: همایش بین‌المللی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی (نخستین: ۱۳۹۷، تهران)
عنوان و نام پدیدآور	: مجموعه مقالات نخستین همایش بین‌المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی / ایران مرکز آزمون
موضوع	: مرکز ارزیابی و پایش عملکرد دانشگاه الزهراء (س)؛ آگودآورنده مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور؛ ویراستار علمی رضا محمدی.
مشخصات نشر	: تهران: سازمان سنجش آموزش کشور، اداره کل چاپ و انتشارات، ۱۳۹۷.
مشخصات ظاهری	: ۵۴۴ ص، ۲۹۰×۲۲۲ س.م.
شابک	: ۹۷۸-۹۶۴-۲۳۹-۲۸۴-۱
وضعیت فهرست نویسی	: فیبا
موضوع	: آموزش عالی - ایران - ارزشیابی - کنگرهها
موضوع	: Education, Higher - Iran - Evaluation - Congresses
موضوع	: آموزش عالی - ارزشیابی - کنگرهها
موضوع	: Education, Higher - Evaluation - Congresses
موضوع	: دانشگاهها و مدارس عالی - ایران - ارزشیابی - کنگرهها
موضوع	: Universities and colleges - Evaluation - Iran - Congresses
موضوع	: دانشگاهها و مدارس عالی - ارزشیابی - کنگرهها
موضوع	: Universities and colleges - Evaluation - Congresses
شناسه افزوده	: محمدی، رضا، ۱۳۵۵ - ویراستار
شناسه افزوده	: همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی (دوازدهمین: ۱۳۹۷، تهران)
شناسه افزوده	: دانشگاه الزهراء، مرکز ارزیابی و پایش عملکرد
شناسه افزوده	: سازمان سنجش آموزش کشور، مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی
شناسه افزوده	: سازمان سنجش آموزش کشور، اداره کل چاپ و انتشارات
رده بندی کنگره	: ۱۳۹۷ ک۹/ف۵/ف۲۳۳۱ LB
رده بندی دیویی	: ۳۷۸/۵۵
شماره کتابشناسی ملی	: ۵۱۷۵۸۹۴



مجموعه مقالات نخستین همایش بین‌المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی

تهیه و تدوین:

مرکز ارزیابی و پایش عملکرد دانشگاه الزهراء (س)
مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی
و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور

ویراستار علمی: دکتر رضا محمدی

شابک: ۹۷۸-۹۶۴-۲۳۹-۲۸۴-۱

ISBN: 978-964-239-284-1

اردیبهشت ۱۳۹۷

فهرست مطالب

بخش اول: چکیده مقالات سخنرانان کلیدی داخلی و بین المللی

- ۱۹ به دنبال تضمین کیفیت بین المللی سازی موسسات آموزش عالی در منطقه آسیا-اقیانوسیه
- ۲۱ جیانکسین ژانگ
- ۲۱ ارزیابی تدریس در دانشگاهها و تاثیر آن در بهبود شیوههای تدریس: موردی از دانشگاه ژنو
- ۲۲ مالوری شواب
- ۲۴ مدیریت کیفیت در آموزش عالی: توسعه و زمام امور آن
- ۲۴ میشل مارتین
- ۲۵ نقش ارزشیابی دانشگاهی در بهبود کیفیت مدیریت دانشگاهی-مورد مطالعه: اچ ای ایندکس و سبد عملکرد آموزشی
- ۲۵ مقصود فراستخواه
- ۲۶ ساختار سازی برای ارزیابی کیفیت در آموزش مهندسی ایران
- ۲۶ حسین معماریان
- ۲۷ ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش علوم پزشکی
- ۲۷ عظیم میرزازاده

بخش دوم: مقالات ارائه شفاهی

- ۲۹ ارزشیابی شهودی، ضرورت اجتناب ناپذیر مدیریت در نظام آموزش عالی ایران
- ۳۰ ابوالفضل آقابابا، رضا محمدی
- ۴۲ شناسایی عوامل تأثیرگذار بر بهسازی اعضای هیأت علمی-مورد مطالعه: دانشگاه فرهنگیان
- ۴۲ اسد حجازی
- ۵۰ شناسایی راهکارهای کاهش فرسودگی تحصیلی از دیدگاه استادان و دانشجویان نظام آموزش عالی کشور
- ۵۰ سیده مریم حسینی لرگانی
- ۶۳ چالش های پیش روی بین المللی شدن دانشگاهها و سیاستگذاری مناسب در جهت رفع موانع آنها
- ۶۳ زینب صدوقی، دکتر پریچهر حناچی
- ۷۲ ارزیابی عملکرد استادان به روش ۳۶۰ درجه:مطالعه موردی استادان دانشگاه فرهنگیان استان فارس





۷۲..... ژایلا حیدری نقدعلی، عبدالخالق فلاحی، بهفر حیدری

۸۴..... تبیین مدل مفهومی محتوای برنامه درسی تربیت معلم شایسته: الزام ارزشیابی کیفیت

۸۴..... پوران خروشی، احمدرضا نصر اصفهانی، سید ابراهیم میرشاه جعفری، نعمت الله موسی پور

۹۶..... مطالعه تجارب دانشجویان ارشد از روشهای ارزشیابی اساتید؛ ارائه مدلی مفهومی

۹۶..... جمال سلیمی، بهنام امینی

۱۱۵..... برداشتهای اعضای هیأت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی از پتانسیل، نقش و جایگاه دانش‌آموختگان در دانشگاه

۱۱۵..... ناصر شیربگی، شبنم بهرامی

۱۳۶..... نقش نهادهای ارزشیابی و تضمین کیفیت منطقه ای و بین المللی در توسعه کیفیت نظام های آموزش عالی

۱۳۶..... فاطمه صادقی مندی، رضا محمدی، مریم زمانی فر

۱۵۲..... جایگاه دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور در ده نظام رتبه‌بندی دانشگاهی جهان

۱۵۲..... مهسا مرادیان، محمدامین عرفان‌منش، امیررضا اصنافی

۱۶۶..... سنجش اهمیت گویه‌های پرسشنامه ارزیابی اساتید توسط دانشجویان در دانشگاه علامه طباطبائی

۱۶۶..... عبدالرسول فاسمی، مسعود کسرائی نژاد

۱۸۰..... الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمي در تراز جمهوری اسلامی ایران

۱۸۰..... غلامرضا کیانی، سجاد عسکری متین

۱۹۸..... توسعه و تدوین عوامل شرایطی الگوی بومی اعتبارسنجی نظام آموزش عالی ایران (به شیوهی نظریه‌ی زمینه‌ای)

۱۹۸..... محمد مجتبی‌زاده، عباس عباس‌پور، حسن ملکی، مقصود فراست‌خواه

۲۰۷..... ارائه الگوی پیشنهادی برای ارزیابی کیفیت وب سایت دانشگاه‌ها

۲۰۷..... آزاده مداحی، زینت زارع، گلاره خطیبی

۲۱۹..... مطالعه نظام‌های رتبه‌بندی در نظام‌های دانشگاهی

۲۱۹..... آزاده مداحی، زینت زارع، زهره رضازاده

۲۳۰..... ارائه الگوی مناسب در نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت پژوهش و فناوری

۲۳۰..... حجت‌اله مرادی پور، محمدرضا نیستانی، مجتبی شرنجانی

۲۳۹..... سنجش بازده های یادگیری در آموزش عالی با تاکید بر تفکر انتقادی

۲۳۹..... زهرا مرادی نجف آبادی، مریم محسن پور

بخش سوم: مقالات ارائه پوستری

۲۴۷..... ارزیابی کیفیت در آموزش الکترونیکی (مورد: مرکز آموزش های الکترونیکی دانشگاه تهران)

۲۴۸..... فاخته اسحاقی، سید امید فاطمی، پرینا نقی خانی، امیرعلی صدردادرسی

۲۶۱..... تحلیلی بر ضرورت نقش آفرینی مشارکتی استادان در برنامه‌ریزی درسی به عنوان پیش‌بایست بهبود مستمر کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها

۲۶۱..... مائده اسفندیاری عطاآبادی، دکتر سید احمد مدنی

۲۷۱..... ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه صنعتی جندی شاپور دزفول در مقطع کارشناسی ارشد بر اساس مدل هدیرف و منطق فازی



- ۲۷۱ اعظم یزدان مهر، فرانک امیدیان
- ۲۸۰ چالش‌ها و مشکلات تضمین کیفیت آموزش عالی با تأکید بر دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی دولتی در ایران
- ۲۸۰ حسین جعفری ثانی، سید محمد جعفر جعفریان راد، زهره شاهسون
- ۲۹۲ تأثیر فاوا در آموزش و بهبود فرایند یاددهی - یادگیری در آموزش عالی
- ۲۹۲ سیدشعیب خداکرمی، ملوک صفرپورفیضی
- بررسی رابطه بین سبک یادگیری در سازمان و خلاقیت در کارکنان با در نظر گرفتن متغیر میانجی، انتقال دانش ضمنی در بین کارکنان
- ۳۰۴ دانشگاه سمنان
- ۳۰۴ مریم افضل خانی ؛ لیلا رضایی
- ۳۱۲ آسیب شناسی برنامه درسی با تأکید بر تبارشناسی مسائل و مشکلات از نظرگاه دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان همدان
- ۳۱۲ حسن سرمدی انصار، حسن کاشی ، احمد نائینی
- ۳۲۰ ارزیابی کیفیت مؤلفه های واحدهای دانشگاهی در دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویر احمد
- ۳۲۰ عادل ظفری نژاد، علی رضا صادقی، محبوبه خسروی
- ۳۳۱ ارزشیابی تولید علم علوم انسانی اسلامی گامی در جهت ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی
- ۳۳۱ مهدیه فرج زاده، حامد علی زاده، سمیرا زمانی
- ۳۴۱ مروری بر رویکردها، الگوها و نتایج مدیریت کیفیت آموزش عالی در ایران
- ۳۴۱ مینو مؤمنی
- ۳۴۷ مروری بر عوامل موثر بر آمادگی اجرای طرح های ناب در موسسات آموزش عالی
- ۳۴۷ سید علیرضا هوشی السادات، حاتم فرجی
- ۳۵۳ بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ**
- ۳۵۵ ساخت پرسشنامه ارزیابی کیفیت آموزشی دانشگاه فرهنگیان
- ۳۵۵ مرتضی پورشیرازی، علی سالاری، محمد عزیزی
- ۳۶۴ بررسی نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در ارتقاء کیفیت آموزش عالی
- ۳۶۴ نجیبه تنهایی سیسی
- شناسایی مسائل و چالش‌های تضمین کیفیت و ارائه راه‌کارها برای نظام آموزش عالی مهارتی: دانشگاه جامع علمی کاربردی و دانشگاه فنی و حرفه‌ای
- ۳۷۱ حسین جعفری ثانی، علی جهان، زهره شاهسون
- ۳۸۲ عوامل و مؤلفه های تشکیل دهنده اکوسیستم ارزیابی کیفیت در آموزش عالی
- ۳۸۲ سیده مریم حسینی لرگانی، بهرنگ اسماعیلی شاد
- ۳۸۹ اثربخشی ارزیابی کیفیت آموزش عالی ایران؛ با نگاهی به ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی
- ۳۸۹ محمد دادرس ، حاتم فرجی ده سرخی، امیرحسین مختاری
- ۳۹۸ بررسی جایگاه دانشگاه صنعتی امیرکبیر در تولید علم ایران بر اساس تولیدات اعضای علمی نمایه شده در پایگاه استنادی وب علم (WOS)
- ۳۹۸ نجمه سالمی، اسمعیل مصطفوی، حمید رضا عطایی روزبهانی



- ۴۰۹ نقش بین‌المللی شدن آموزش در ارتقای کیفیت و اثربخشی آموزش عالی
- ۴۰۹ زهرا شکرریز، فاطمه شکرریز
- ۴۱۹ دانشگاه سازگار شونده پیچیده (CAU) - ارائه الگوی جدید در ارزیابی کیفیت دانشگاه‌ها
- ۴۱۹ منیره صالحی، محمد یمنی دوزی سرخابی، جعفر توفیقی داریان
- ۴۳۱ ارزیابی کیفیت تولید علم در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران - مبتنی بر نظریه سیستم‌های سازگار شونده پیچیده
- ۴۳۱ منیره صالحی، جعفر توفیقی داریان، محمد یمنی دوزی سرخابی
- ۴۳۶ نقش نهاد ملی ارزشیابی در هدایت و جهت‌دهی آموزش عالی
- ۴۳۶ طاهره ظفری پور، رضا محمدی
- ۴۵۲ بررسی و تحلیل نظام پذیرش نیمه‌متمرکز دانشجویان دکتری تخصصی در دانشگاه‌های دولتی کشور
- ۴۵۲ افسانه علیزاده، یداله مهرعلی زاده، عبدالله پارسا
- ۴۶۱ ارزیابی شایستگی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان از منظر دانشجومعلم
- ۴۶۱ حاتم فرجی ده‌سرخی، سحر پرهیزکاری، سرگل کریمی، فاطمه مقاره زاده
- ۴۶۷ بدبینی سازمانی و اثرات آن بر دانشگاه
- ۴۶۷ حمید فیاضی
- ۴۷۵ صلاحیت حرفه‌ای اخلاقی اساتید در کیفیت بخشی به آموزش عالی از دیدگاه رهبر معظم انقلاب
- ۴۷۵ محمد قدرتی
- ۴۸۶ ارزیابی عملکرد دانشگاه فرهنگیان هم‌مدان بر اساس مدل تعالی سازمان (EFQM)
- ۴۸۶ فرنوش قنبریان
- ۴۹۶ نقد و تحلیل عوامل موثر بر کیفیت بخشی به آموزش در دانشگاه‌ها
- ۴۹۶ احمد کیخا
- ۵۱۳ آسیب‌شناسی و ارائه الگوی پیشنهادی برای اجرای موفق ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی (مورد: دانشگاه الزهرا)
- ۵۱۳ آزاده مداحی، زینت زارع، مریم السادات مساعد
- ۵۲۱ فرهنگ سازی برای نهادینه کردن فرهنگ کیفیت در نظام آموزش عالی
- ۵۲۱ شهرام مهرآور گیگلو، حسین مولائی علی آباد
- ۵۳۱ نگاهی تطبیقی به تعبیر پارادایم‌های تضمین کیفیت آموزش عالی
- ۵۳۱ مهدی نامداری پژمان
- ۵۴۰ نقش تعاملات بین‌المللی در کیفیت آموزش عالی: کیفیت و بین‌المللی شدن آموزش عالی
- ۵۴۰ نرگس هوشمند همدانی



محورهای اصلی همایش

- تحلیل سیاست‌های پذیرش دانشجو و گسترش آموزش عالی در ارتقای کیفیت دانشگاهی
- نقش نهاد ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی در گسترش و تعالی زیر نظام‌های دانشگاهی
- فرهنگ سازی برای نهادینه کردن کیفیت در گسترش نظام آموزش عالی
- نقش تعاملات بین المللی در ارتقای کیفیت آموزش عالی
- نقش سنجش پیامدهای یادگیری در اشتغال دانش آموختگان
- مبانی و نظریه‌های زیربنایی اعتبارسنجی، ممیزی و تضمین کیفیت آموزش عالی
- الگوها، روش‌ها، فرایندها، استانداردها و الزامات مناسب ارزشیابی کیفیت زیر نظام‌های آموزش عالی
- نقش فرایند جذب، استخدام و توسعه حرفه‌ای هیأت علمی در کیفیت دانشگاهی
- نقش فرایند تدوین، تاثیر، نظارت و ارزشیابی پژوهش بر کیفیت آموزش عالی
- نقش چارچوب صلاحیت‌های حرفه‌ای در کیفیت آموزش عالی
- تقویت عوامل تشکیل دهنده اکوسیستم ارزیابی کیفیت در آموزش عالی
- نقش فناوری اطلاعات و شبکه‌های یاددهی و یادگیری در ارتقا کیفیت آموزش عالی

برگزارکننده همایش

- دانشگاه الزهراء (س) - مرکز ارزیابی و پایش عملکرد

حامیان همایش

- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
- سازمان سنجش آموزش کشور
- بنیاد مستضعفان انقلاب اسلامی
- دانشگاه فرهنگیان
- مرکز منطقه‌ای اطلاع رسانی علوم و فناوری
- صندوق حمایت از پژوهشگران
- دانشگاه علامه طباطبائی
- پایگاه استنادی علوم جهان اسلام
- دانشگاه تهران
- دانشگاه جامع علمی - کاربردی
- دانشگاه صنعتی امیرکبیر (پلی تکنیک تهران)



- دانشگاه صنعتی خواجه نصیرالدین طوسی
- دانشگاه صنعتی شریف
- دانشگاه علم و صنعت ایران
- ستاد توسعه فرهنگ علم، فناوری و اقتصاد دانش بنیان معاونت علمی و فناوری ریاست جمهوری
- مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی
- مؤسسه فرهنگی اکو

رئیس همایش

- دکتر مهناز ملانظری - رئیس دانشگاه الزهرا(س)

اعضای شورای راهبردی همایش

- دکتر مهناز ملانظری - رئیس دانشگاه الزهرا(س)
- دکتر عباس بازرگان - استاد دانشگاه تهران
- دکتر سعید رضایی شریف آبادی - رئیس مرکز ارزیابی و پایش عملکرد دانشگاه الزهرا(س)
- دکتر رضا محمدی - رئیس مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور
- دکتر آزاده مداحی - معاون مرکز ارزیابی و پایش عملکرد دانشگاه الزهرا(س)
- دکتر پرچهر حناچی - مدیر همکاری های علمی و بین المللی دانشگاه الزهرا(س)
- زینت زارع - رئیس گروه ارزیابی مرکز ارزیابی و پایش عملکرد دانشگاه الزهرا(س)

دبیر کمیته دائمی همایش

- دکتر عباس بازرگان - استاد دانشگاه تهران

دبیر کمیته علمی همایش

- دکتر سعید رضایی شریف آبادی - استاد گروه علم اطلاعات و دانش شناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهرا(س)

اعضای کمیته علمی همایش

- دکتر محمود ابوالقاسمی - دانشیار گروه رهبری و توسعه آموزشی دانشگاه شهید بهشتی
- دکتر یوسف ادیب - رئیس دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز
- دکتر یدالله اردوخانی - معاون پژوهشی و فناوری دانشگاه الزهرا(س)
- دکتر محسن ایمانی نائینی - دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس
- دکتر حمیدرضا آراسته - رئیس دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی
- دکتر محمد علی بابایی زکلیکی - دانشیار گروه مدیریت دانشکده علوم اجتماعی و اقتصادی دانشگاه الزهرا(س)
- دکتر عباس بازرگان هرنندی - استاد گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه تهران
- دکتر جعفر باقری نژاد - رئیس دانشکده فنی و مهندسی دانشگاه الزهرا(س)
- دکتر عبدالرضا باقری - مشاور وزیر و رئیس مرکز هیأت های امنای و هیأت های ممیزه مرکزی وزارت علوم
- دکتر کورش پرند - استاد دانشگاه شهید بهشتی



- دکتر جواد حاتمی - معاون نظارت و سنجش دانشگاه جامع علمی و کاربردی
- دکتر محمد حسن زاده- دانشیار گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس
- دکتر نادر حقانی - رییس مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران
- دکتر فریده حقیقین- دانشیار گروه زبان‌شناسی دانشکده ادبیات دانشگاه الزهرا(س)
- دکتر ابراهیم خدایی - دانشیار دانشگاه تهران؛ معاون وزیر و رئیس سازمان سنجش آموزش کشور
- دکتر آمنه خدیور- مدیر برنامه، بودجه، تحول اداری و بهره‌وری دانشگاه الزهرا(س)
- دکتر فریبا خوشبخت- دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز
- دکتر فربرز درتاج- معاون پژوهشی سازمان نظام روان‌شناسی و مشاوره کشور و استاد گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی
- دکتر فرخ درویش کجوری- استاد دانشگاه آزاد اسلامی
- دکتر غلامرضا دهشیری- استادیار گروه روان‌شناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهرا(س)
- دکتر علی رحمانی - معاون اداری و مالی دانشگاه الزهرا(س)
- دکتر داود رشتچیان - معاون آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه صنعتی شریف
- دکتر علیرضا رهایی - معاون آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه آزاد
- دکتر سعدان زکایی - رئیس مرکز نظارت و ارزیابی وزارت علوم
- دکتر سعید سمناپیان- استاد گروه فیزیولوژی دانشگاه تربیت مدرس
- دکتر مهدی سیف برقی - معاون آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه الزهرا(س)
- دکتر مرتضی شیرینی - مشاور رئیس دانشگاه در امور پژوهش دانشگاه الزهرا(س)
- دکتر ناهید ظریف صناعی - مدیر گروه آموزشی یادگیری الکترونیکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز
- دکتر عباس عباسپور- مدیر گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی
- دکتر ندا عبدالوند- استادیار گروه مدیریت دانشکده علوم اجتماعی و اقتصادی دانشگاه الزهرا(س)
- دکتر فریبا عدلی - استادیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهرا(س)
- دکتر مجید علی عسگری- دانشیار گروه مطالعات و برنامه ریزی درسی دانشگاه خوارزمی
- دکتر سعید غیاثی ندوشن- سرپرست مدیریت تحصیلات تکمیلی دانشگاه علامه طباطبائی
- دکتر کورش فتحی واجارگاه- استاد گروه آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی
- دکتر مقصود فراستخواه- دانشیار گروه برنامه ریزی آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی
- دکتر فائزه فرزانه- استاد گروه شیمی دانشکده فیزیک و شیمی دانشگاه الزهرا(س)
- دکتر غلامرضا کیانی - معاون نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه فرهنگیان
- دکتر جعفر کیوانی - معاون آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه خوارزمی
- دکتر ندا گلیجانی مقدم- معاون فرهنگی و اجتماعی دانشگاه الزهرا(س)
- دکتر طیبه ماهرزاده- دانشیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهرا(س)
- دکتر رضا محمدی- استادیار مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور
- دکتر آزاده مداحی - معاون مرکز ارزیابی و پایش عملکرد دانشگاه الزهرا(س)
- دکتر حسین معماریان- استاد دانشکده مهندسی معدن دانشگاه تهران
- دکتر گلنار مهران- استاد گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهرا(س)
- دکتر محمود مهر محمدی- استاد گروه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس
- دکتر نسرين نورشاهی- رئیس موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی

➤ دکتر مزده وزیری - استادیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء (س)

دبیر اجرایی همایش

➤ دکتر آزاده مداحی - استادیار گروه حسابداری دانشکده علوم اجتماعی و اقتصادی دانشگاه الزهراء (س)

اعضای کمیته اجرایی همایش

- فاخته اسحاقی - کارشناس ارشد مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور
- زینت زارع - رئیس گروه ارزیابی مرکز ارزیابی و پایش عملکرد دانشگاه الزهراء (س)
- رقیه بختیاری - کارشناس مسئول مرکز ارزیابی و پایش عملکرد دانشگاه الزهراء (س)
- گلاره خطیبی - کارشناس مرکز ارزیابی و پایش عملکرد دانشگاه الزهراء (س)
- زهره رضازاده - کارشناس مرکز ارزیابی و پایش عملکرد دانشگاه الزهراء (س)
- مریم السادات مساعد - کارشناس مرکز ارزیابی و پایش عملکرد دانشگاه الزهراء (س)
- رضا بغدادچی - رئیس اداره انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور

دبیر کمیته بین المللی

➤ خانم دکتر پریچهر حناچی _ دانشیار گروه بیوتکنولوژی دانشکده علوم زیستی دانشگاه الزهراء (س)



سخن رئیس همایش

در مفهوم عام هدف از برگزاری همایش‌ها رصد فعالیت‌های علمی و دستیابی به آخرین یافته‌های پژوهشی می‌باشد. همچنین موج آفرینی و جریان سازی فکری، پیشرفت و ایجاد بستر مناسب جهت ارائه نظرات از اهداف دیگر برگزاری همایش‌ها می‌باشد؛ و در مفهوم خاص آن، که در اینجا منظور همایش‌های ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی است، آشنایی دانشگاهیان با ضرورت و چگونگی انجام ارزیابی کیفیت دانشگاهی در عرصه‌های آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی؛ یاری رساندن به بهبود کیفیت دانشگاهی در عرصه‌های آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی؛ کمک به ارتقاء کیفیت فرآیند تدریس - یادگیری در آموزش عالی کشور؛ یاری رساندن به ارتقاء کیفیت الگوها و فرآیند اجرای ارزیابی کیفیت در ارزشیابی آموزشی با توجه به روش‌های نوین آموزشی؛ یاری رساندن به رشد و گسترش پژوهش در حوزه ارزشیابی آموزشی و ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی؛ تولید و اشاعه دانش در زمینه ارزیابی کیفیت دانشگاهی؛ هم‌افزایی دانش و مهارت در اجرای الگوهای ارزیابی کیفیت دانشگاهی در کشور و اشاعه و کاربرد یافته‌های پژوهشی داخلی و بین‌المللی در زمینه ارزشیابی آموزشی و ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی، مورد نظر می‌باشد. یکی از مهم‌ترین دستاوردهای این همایش‌ها، مجموعه مقالات ارائه شده در همایش است که زمینه‌های تحقیقات بعدی را در زمینه ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی ایجاد نموده است.

در راستای تحقق اهداف پیش‌گفته، دانشگاه الزهراء میزبان و متولی این همایش شده است. بر این اساس ضمن تشکیل شورای راهبردی و کمیته علمی همایش متشکل از اساتید و صاحب‌نظران دانشگاهی، برنامه ریزی لازم برای برگزاری این رویداد ملی علمی را بعمل آورد. در این همایش شاهد نوآوری‌هایی از جمله دعوت از چهره‌های شاخص و صاحب‌نظر بین‌المللی و تأکید بر طرح ریزی میزگردهای تخصصی و تدارک زمینه بحث و بررسی صاحب‌نظران و مدیران اجرایی سطوح مختلف آموزش عالی، اطلاع‌رسانی وسیع و دعوت از جامعه دانشگاهی و در نهایت بین‌المللی کردن همایش برای اولین بار هستیم. امید است این فعالیت در کنار سایر فعالیت‌های دیگر و نیز حمایت و پشتیبانی نهادهای فرادستی و هم‌تراز، زمینه ساز تعالی کیفی آموزش عالی کشور گردد.

دکتر مهناز ملانظری

رئیس دانشگاه الزهراء(س)

و رئیس همایش





سخن دبیر کمیته دائمی همایش

از نخستین همایش ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی، که در دانشکده مدیریت دانشگاه تهران در سال ۱۳۸۳ برگزار شد، ۱۴ سال می‌گذرد. در این مدت دومین همایش تا هفتمین همایش در دانشکده‌های مختلف دانشگاه تهران برگزار شد. هشتمین همایش در سال ۱۳۹۳ در دانشگاه صنعتی شریف، و به طور سالانه نهمین همایش در دانشگاه فرهنگیان، دهمین همایش در دانشگاه تربیت مدرس و یازدهمین همایش در دانشگاه تبریز در سال ۱۳۹۶ برگزار شد. موجب خرسندی است که دوازدهمین همایش به میزبانی دانشگاه الزهرا برگزار می‌شود. میزبانی دانشگاه‌ها نسبت به این همایش‌ها نه تنها موجب اشاعه فرهنگ کیفیت در دانشگاه میزبان می‌شود، بلکه فرصت مناسبی فراهم می‌شود تا اعضاء هیأت علمی آن دانشگاه نسبت به ضرورت ارزیابی کیفیت حساس تر شوند، همچنین انتظار می‌رود که هیأت رئیسه دانشگاه نیز ترغیب شوند تا فعال‌تر، شرایط لازم برای ارزیابی درونی و برونی گروه‌های آموزشی را فراهم آورند و بر اساس نتایج گزارش‌های ارزیابی، اقدام برای بهبودی کیفیت دانشگاه را به عمل آورند. خوشبختانه در دوازدهمین همایش ملی، که شرایط بین‌المللی شدن آن نیز فراهم شده است، شرکت‌کنندگان از کشورهای چین، فرانسه و سوئیس فعالانه در آن مشارکت دارند. این افراد از جمله متخصصانی هستند که در امر ارزیابی کیفیت دانشگاهی در سطح بین‌المللی، منطقه‌ای و دانشگاهی نام‌آور می‌باشند. هر چند بیش از دو دهه از اولین کوشش‌های پژوهشی و سپس اجرای عملی طرح‌های ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران می‌گذرد، اما هنوز تا ساختار مطلوب برای این منظور و ایجاد یک نظام ارزیابی و تضمین کیفیت کارآمد در آموزش عالی کشور فاصله‌ای قابل ملاحظه داریم. به رغم نکات یاد شده، تداوم برگزاری همایش‌های سالانه ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی، علاقه‌مندان، پژوهشگران، دانشجویان، مدیران و سایر افراد ذی‌ربط را برمی‌انگیزد تا نسبت به دغدغه بهبود کیفیت آموزش عالی کشور بیشتر حساس شوند، به طوری که از این طریق بتوان سامان بخشیدن به نظام ارزیابی و بهبود کیفیت پیامدهای یادگیری را با مشارکت همه دست‌اندرکاران از اندیشه به عمل در آورد. امید است در مدت دو روز همایش، به میزبانی دانشگاه الزهرا، شاهد حضور قابل ملاحظه دانشگاهیان در آن و نیز بحث و تبادل نظر درباره جنبه‌های مختلف ساماندهی به نظام ارزیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی کشور باشیم. در خاتمه لازم است از کوشش‌های بی‌دریغ دانشگاه الزهرا در برنامه ریزی و فراهم آوردن شرایط مناسب برای برگزاری اولین همایش بین‌المللی و دوازدهمین همایش ملی سپاسگزاری نمایم.

دکتر عباس بازرگان
استاد دانشگاه تهران
و دبیر کمیته دائمی همایش

سخن دبیر کمیته علمی همایش

به دنبال افزایش چشمگیر شمار دانشگاه‌ها و موسسه‌های آموزش عالی کشور در سه دهه گذشته، ارتقای کیفیت آموزش و پژوهش به موضوع مهمی در سخنان صاحب منصبان و صاحب نظران آموزش عالی کشور تبدیل شده است. این دغدغه بجا و گرانبه است؛ زیرا دانشگاه‌ها برای آن به وجود نیامده اند که فقط دانش آموخته تولید کنند و اعضای هیأت علمی خود را ارتقای رتبه دهند. بلکه تربیت نیروی انسانی متخصص، پیشبرد دانش، و حل مسائل جامعه است که می‌تواند مصرف هزینه انسانی و مالی هنگفتی را توجیه کند که صرف ایجاد و گرداندن این موسسات می‌شود. اما خواست ارتقای کیفیت نهادهای آموزش عالی این پرسش را در برابر ما می‌نهد که چگونه؟ کدام تغییرها در ساختارها و سیاست‌های آموزش عالی باید رخ دهد تا ارتقای کیفیت رخ دهد؟ کدام شخص یا نهاد می‌تواند به این پرسش سرنوشت ساز پاسخ درخور دهد؟ به گمان ما خردمندان تر آن است که بپذیریم پاسخ به پرسش فوق در دست هیچ فرد یا صاحب منصبان هیچ سازمان و نهادی نیست. به علاوه بپذیریم که، همانند بسیاری مسائل کلان، هیچ پاسخ از قبل آماده ای نیز برای آن وجود ندارد؛ بلکه خرد جمعی و هم‌اندیشی تلاشگران عرصه نظر و عمل، به ویژه استادان و پژوهشگران و سیاست‌گذاران و تصمیم سازان، لازم است تا از درون ابهام‌ها و پیچیدگی‌های امر اجتماعی ای نظیر آموزش و پژوهش، چشم اندازی روشن پدید آید و اجماعی حاصل شود. پاسخ‌هایی که با مشارکت تلاشگران عرصه نظر و عمل در فضای باز و شفاف همایش‌ها و میزگردهای تخصصی حاصل می‌شود، دارای پشتوانه اجتماعی خواهد بود و به افزایش اعتماد و همدلی در جامعه دانشگاهی و آنچه که امروزه «سرمایه اجتماعی» خوانده می‌شود، کمک خواهد کرد؛ زیرا در فضای باز و شفاف است که مسائل مبرم و چالش‌های اساسی به بحث گذاشته و ناگفته‌ها گفته می‌شود.

همایشی که گزارش آن در این دفتر تقدیم می‌شود یکی از این کوشش‌ها است که برای نخستین بار به صورت بین‌المللی و دوازدهمین بار در سطح ملی برگزار می‌شود. پنجاه و پنج مقاله ای که در این جلد به شما تقدیم شده است از میان ۱۴۶ چکیده مقاله ای که در فراخوان همایش فرستاده شد و توسط کمیته علمی در چند مرحله مورد بررسی قرار گرفت برگزیده شده است. برخی از این مقالات به صورت سخنرانی و برخی نیز به شکل پوستر در جریان برگزاری همایش ارائه می‌شود. در مقایسه با همایش‌های پیشین، همایش حاضر دو تفاوت عمده دارد. نخست آنکه سه صاحب‌نظر غیرایرانی و بین‌المللی دعوت شده‌اند و تجربیات و دانش خود را در غالب مقاله و کارگاه آموزشی با شرکت کنندگان به اشتراک می‌گذارند. دیگر آنکه شش نشست تخصصی با حضور سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (عتف) و شماری از مدیران و صاحب‌نظران نظام‌های دانشگاهی و آموزش عالی کشور برگزار می‌شود. به علاوه، سه کارگاه آموزشی برای شرکت کنندگان برگزار خواهد شد. در پایان از کلیه دست‌اندرکاران و حامیان همایش و همچنین شرکت کنندگان در همایش که به برگزاری موفق همایش کمک کرده اند صمیمانه سپاسگزاری می‌نماید. امید است بهره‌برداری از دستاوردهای این همایش گام مثبتی در راه ارتقای کیفیت در نظام‌های دانشگاهی باشد.

و من الله توفیق

سعید رضائی شریف آبادی

دبیر علمی همایش





سخن دبیر کمیته اجرایی همایش

بسیار مایه افتخار است که با عنایت پروردگار، توفیق برگزاری "نخستین همایش بین المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی" حاصل شد. این هم اندیشی عالمانه، با بهره گیری از تجربیات یازده دوره همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی، با میزبانی و محوریت دانشگاه الزهرا^(س) و همکاری مجامع سیاست گذاری، مدیریتی و دانشگاهی شکل گرفته است. در این همایش بر آنیم تا با بهره گیری از حضور خردمندان فرهیختگان، محققان و اندیشمندان داخلی و بین المللی، بستر و فرصت مناسبی برای اجتماع و تبادل نظر و ارائه آخرین دستاوردهای علمی در زمینه ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام های دانشگاهی فراهم گردد.

دبیرخانه همایش تلاش نمود تا با برنامه ریزی و جلب مشارکت گسترده مخاطبان و ذینفعان، زمینه هم اندیشی و همراهی محققان، سیاست گذاران و مجریان داخلی و بین المللی در حوزه ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی را جهت پاسخگویی به نیازهای این حوزه فراهم آورد. تحقق این امر مهم، مرهون زحمات و حمایت های سرکار خانم دکتر مهناز ملانظری رئیس محترم دانشگاه الزهرا^(س)، سایر اعضای محترم هیأت رئیسه دانشگاه، اعضای محترم شورای راهبردی و کمیته علمی همایش، به ویژه اساتید گرانقدر جناب آقای دکتر عباس بازرگان دبیر دائمی همایش و جناب آقای دکتر سعید رضایی شریف آبادی دبیر علمی همایش می باشد.

تدارک و فراهم کردن بستر اجرایی چنین همایش علمی بین المللی، مستلزم تلاش بی وقفه و برنامه ریزی دقیق و منسجم است، و انجام این وظیفه خطیر، عزم جدی و همت عالی طلب می کند که به یاری حق و تلاش اعضای محترم دبیرخانه حاصل شد. بر همین اساس، بر خود لازم می دانم از زحمات خستگی ناپذیر و همکاری صمیمانه و دلسوزانه کمیته اجرایی همایش، همکاران گرانقدرم در "مرکز ارزیابی و پایش عملکرد دانشگاه الزهرا^(س)"، مدیریت محترم همکاری های علمی بین المللی و همه عزیزانی که ما را در برگزاری شایسته این همایش یاری داده اند، کمال تشکر و قدردانی را به عمل آورم.

همچنین از حامیان مادی و معنوی این همایش، به ویژه مرکز نظارت و ارزیابی وزارت علوم و مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت سازمان سنجش آموزش کشور کمال تشکر را دارم و از سخنرانان محترم، اعضای محترم نشست های تخصصی، نویسندگان محترم مقاله و تمامی میهمانان و فرهیختگانی که با حضور پر بار و ارزشمند خود موجب شکوه هر چه بیشتر این گردهمایی بزرگ علمی شدند، نهایت سپاسگزاری را دارم.

امید است در فرصت مغتنم پدید آمده در این همایش دو روزه، بتوانیم با برگزاری هر چه پر بارتر و با شکوه تر این همایش، گام موثری در راستای پیشرفت و اعتلای نظام دانشگاهی کشور، در سایه تعامل بالنده اندیشمندان و مشارکت کنندگان محترم برداریم و در این امر خطیر سرفراز باشیم.

و من الله التوفیق

آزاده مداحی

دبیر اجرایی همایش

پیشگفتار

آموزش عالی در طول دو دهه گذشته با چالشها و مسائل عدیده‌ای مواجه بوده است. رشد کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به ظرفیت‌های موجود و توان بافت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه جهت پذیرش خیل عظیم فارغ‌التحصیلان دانشگاهی، رقابت با سایر بخش‌های اقتصادی و اجتماعی جهت کسب منابع، کاهش منابع مالی دولتی و فشار مستمر از سوی جامعه، کارفرمایان، دانشجویان و سایر واحدهای ذی‌نفع و ذی‌صلاح جهت مسؤلیت‌پذیری، شفافیت امور، پاسخگویی و اطمینان‌دهی در خصوص کیفیت علمی از جمله این چالش‌ها محسوب شده و از یک سو نظام‌های دانشگاهی را وادار به بازاندیشی در ساختار، مأموریت، اهداف، کارکردها و فرایندهای خود و به تبع آن نقش‌آفرینی در توسعه پایدار نموده و از سوی دیگر دولت و مراجع ذی‌صلاح را به طراحی و استقرار ساختارها و برنامه‌هایی برای پاسخگویی بیشتر و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ملزم کرده است. ماهیت چالش‌های مذکور چنان است که ساده‌لوحی خواهد بود اگر وانمود کنیم که بدون مدیریت و برنامه‌ریزی فراکنشی، کاهش می‌یابند. بی‌تردید آینده پیش روی ما آینده‌ای مملو از نوسان‌های شدید در شرایطی چالشی‌تر از گذشته خواهد بود. بنابراین در چنین شرایطی تقاضا برای شفافیت و پاسخگویی در قبال کیفیت عملکرد بیشتر و بیشتر می‌شود. از این رو بر همگان آشکار و مشخص است که کیفیت آموزش عالی بایستی اولویت نخست و دغدغه اصلی مدیریت و رهبری نظام آموزش عالی باشد و انتظار می‌رود که اقدام‌های عملی در این حوزه‌ها براساس دانش و تجربیات جهانی و مقتضیات ملی نیز به سرعت انجام گیرد.

یکی از اقدام‌های اثربخش در این زمینه تبادل دانش و اطلاعات در حوزه ارزشیابی و تضمین کیفیت در سطوح ملی و بین‌المللی از طریق همایش‌های تخصصی است. این همایش‌ها فرصتی را فراهم می‌نماید تا صاحب‌نظران، پژوهشگران و مجریان فعالیت‌های ارزشیابی کیفیت در سطح نظام‌های دانشگاهی ضمن تعامل با یکدیگر و نیز با مسؤولین و سیاستگذاران و مدیران سطوح مختلف آموزش عالی، دانش، اطلاعات و تجربیات خود را به اشتراک گذارند.

در این راستا سازمان سنجش آموزش کشور از سال ۱۳۷۹ و پیرو واگذاری مسؤلیت برنامه سوم توسعه کشور در بخش آموزش عالی تحت عنوان «کارآمد کردن نظام ارزیابی و اعتبارسنجی علمی نظام دانشگاهی» و در قالب دومین مأموریت اصلی خود یعنی «ارزشیابی آموزشی و تضمین کیفیت آموزش عالی»، اقدام در این حوزه را در دستور کار خود قرار داده است. از برگزاری اولین همایش در سال ۱۳۸۳ تا همایش مذکور یعنی دوازدهمین همایش ملی و اولین همایش بین‌المللی به میزبانی دانشگاه الزهراء، مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی از طریق فعالیت‌های علمی، اجرایی و پشتیبانی، نقش فعالی داشته است.

در این راستا، مجموعه مقالات این همایش به همت این مرکز و توسط انتشارات سازمان، چاپ و در دسترس علاقمندان قرار می‌گیرد. امید است در آینده‌ای نزدیک شاهد به بار نشستن نهالی که در سال ۱۳۷۹ و با راهبری این سازمان (در زمانی که هنوز کیفیت در آموزش عالی در حد یک ایده و کالای لوکس بود) و مشارکت فعال جامعه دانشگاهی کاشته شده و اینک به یک دستاورد ملی تبدیل شده است، باشیم و با استقرار نظام کارآمد و اثربخش ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی کشور، دانش، تجارب و دستاوردهای حاصله را به کشورهای همسایه نیز انتقال دهیم. در پایان مراتب تقدیر و تشکر خود را از همکاران محترم خانم‌ها فاخته اسحاقی، طاهره ظفری‌پور، مریم زمانی‌فر، فاطمه صادقی‌مند، زینب زارع و گلاره خطیبی که در تدوین و ویرایش این کتاب همکاری داشتند، اعلام می‌نمایم.

با احترام

رضا محمدی

رئیس مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی

و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور



بخش اول:

چکیده مقالات سخنرانان کلیدی داخلی و بین المللی





به دنبال تضمین کیفیت بین‌المللی سازی مؤسسات آموزش عالی در منطقه آسیا-اقیانوسیه

جیانکسین ژانگ^۱

چکیده

مرزها، در عین جدایی اما، به هم متصل اند. توماس فریدمن^۲ در کتاب پرفروش بین‌المللی خود گفت: «جهان مسطح است»^۳. در این دوران تغییرات سریع، با افزایش تبادل دانشجویان و پاسخ‌دهندگان به نیازهای مختلف این دانشجویان، هر دانشگاه باید با رقابت جهانی و بین‌المللی شدن آموزش عالی (HE) مواجه شود. بین‌المللی شدن آموزش عالی یک واقعیت است، و ما باید در مسیر بین‌المللی شدن آموزش عالی در سطح دستیابی به کیفیت (با تعبیر) جدید و جهانی حرکت کنیم. در بیشتر کشورهای منطقه آسیا و اقیانوس آرام، در عصری (از بین‌المللی سازی آموزش عالی) قرار داریم که در مرحله توسعه سریع و پیشرفت چشمگیر است. با این حال، اغلب می‌شنویم که مردم می‌گویند: «تدریس نامطلوب است و کیفیت پایین»؛ «بین‌المللی شدن مؤسسات آموزشی فاقد اطلاعات، همکاری و اعتماد است». «بحران کیفیت» دیگر گزاره‌ای تکان‌دهنده‌ای برای جلب توجه مردم نیست. امروزه بین‌المللی شدن مؤسسات آموزش عالی از عصر سنتی مفهوم انفعالی «کنترل کیفیت» فراتر رفته است و وارد عصر جدیدی از «خودگردانی کیفیت»^۴ و «کیفیت به اشتراک»^۵ شده است. پنج شیوه برتر تضمین کیفیت^۶ در منطقه آسیا و اقیانوس آرام عبارتند از: (۱) ارزیابی عملکرد مدرسان، کیفیت تدریس مطلوب را تضمین می‌کند؛ (۲) اعتبارسنجی برنامه‌ها (در آموزش عالی) تضمینی است بر کیفیت چرخه کامل PDCA^۷ (برنامه ریزی، اجرا، نظارت، اقدام برای بهبودی) در فرایند یاددهی - یادگیری؛ (۳) اعتبارسنجی بین‌المللی سازی در آموزش عالی دستیابی به کیفیت موسسه‌های آموزش عالی را در تراز - نخست - کیفیت^۸ تضمین می‌کند؛ (۴) ارزیابی پیامدهای یادگیری^۹ دانشجویان، تضمین‌کننده کیفیت نتایج یادگیری است و (۵) ارزیابی کیفیت دانش‌آموختگان تضمین‌کننده کیفیت بروندهای فرایند یاددهی - یادگیری است.

به منظور دستیابی به هدف APQN (شبکه ارزیابی کیفیت آموزش عالی در آسیا و اقیانوسیه (شاکاآسیه)) مبنی بر اندیشه «پایان دادن به مرزها برای یک منطقه با کیفیت»^{۱۰} در این سخنرانی، برنامه مشترک شاکاآسیه - ایران (تحت عنوان) «تضمین کیفیت بین‌المللی سازی آموزش عالی ایران: اعتبارسنجی بین‌المللی سازی برای دستیابی به برجسب "کیفیت آسیا - اقیانوسیه"»^{۱۱} پیشنهاد می‌شود. برنامه اعتبارسنجی مشترک^{۱۲}، می‌تواند تحرک بین‌المللی هیأت علمی، دانشجویان، برنامه‌های دانشگاهی، پژوهشگران و پروژه‌ها را از طریق تبادل میان موسسه‌های آموزش عالی ایران و منطقه آسیا و اقیانوسیه ارتقا دهد.

۱. رئیس شبکه کیفیت آموزش عالی در آسیا و اقیانوسیه (APQN)

2. Thomas Friedman
3. The world is flat
4. quality autonomy
5. quality jointnomy
6. quality assurance
7. Plan, Do, Check, Act
8. first class quality
9. learning outcomes
10. dissolve boundaries for a quality region
11. Asia-Pacific Quality Label (APQL)
12. Joint - accreditation



ارزیابی تدریس در دانشگاه‌ها و تاثیر آن در بهبود شیوه‌های تدریس: موردی از دانشگاه ژنو

مالوری شواب^۱

چکیده

سیاست کیفیت (دانشگاه‌ها، از جمله) دانشگاه ژنو در بردارنده یک محور پیشگیری و یک محور بهبود مستمر است. این سیاست شامل دو فرایند مرتبط با یکدیگر است: ارزیابی تدریس و برنامه‌ها (کارشناسی و کارشناسی ارشد). هر دو رویکرد به شدت بر همکاری دانشجویان تکیه می‌کند. (در این روش پیمایشی) از تعدادی از دانشجویان خواسته می‌شود که نظر خود را در مورد ابعاد مختلف تدریس (از طریق نظرسنجی‌های برخط^۲ یا گروه‌های کانونی) ارائه دهند. قابلیت اعتماد، اعتبار و مرتبط بودن این پیمایش‌ها تا حد زیادی بستگی به مشارکت فعال دانشجویان دارد. حفظ و یا افزایش مشارکت دانشجویان به طور عمده به درک آنان از سودمندی (نتایج) این فرایندها بستگی دارد. بنابراین، اطلاع‌رسانی (به دانشجویان) در باره روش‌های ارزیابی تدریس، نتایج و تاثیر آن‌ها در بهبود شیوه‌های تدریس، یک راه مهم برای اطمینان دادن به دانشجویان در باره تاثیر (مشارکت آنان) در این روش‌ها (برای بهبود کیفیت فرایند تدریس) است.

پژوهش مورد بحث (در دانشگاه ژنو) در بهار ۲۰۱۸ برای بررسی فعالیت‌های اعضای هیأت علمی در ارتباط با نتایج ارزیابی تدریس آنان، و نیز استفاده از این نتایج و تاثیر آن بر شیوه‌های تدریس، صورت گرفته است. هدف از مطالعه یادشده، شناسایی موانع بالقوه برای اطلاع‌رسانی (به دانشجویان درباره پیمایش) و استفاده از نتایج برای تغییر فرایند یادهی-یادگیری است. اگر چه فرایندهای تضمین کیفیت عمدتاً در طیف گسترده‌ای از دانشگاه‌ها اجرا می‌شود، اما بررسی اثرات آن هنوز محدود است. با این حال، موضوع اصلی که در مسائل مربوط به تضمین کیفیت مطرح می‌شود، نه تنها به اجرای آن‌ها مربوط است؛ بلکه به تاثیر آن‌ها، اطلاع‌رسانی و اقدام (برای بهبودی) است که مناسب بودنشان را تضمین می‌کند. در این سخنرانی، چگونگی استفاده واقعی از داده‌های (حاصل از نظرسنجی از دانشجویان درباره تدریس و توجه) اعضای هیأت علمی به آن‌ها برای دستیابی به هدف اصلی این نوع ارزیابی، یعنی بهبود کیفیت تدریس دانشگاهی، مورد نظر قرار می‌گیرد. در پایان راهبردهای تقویت تاثیر (ارزیابی تدریس) بر مدرسان بحث می‌شود و بهینه‌سازی اثر ارزیابی تدریس مورد بحث قرار می‌گیرد.



نقش سنجش در یادگیری دانشجویان، کیفیت برنامه‌های آموزش عالی و آمادگی شغلی

جمال عابدی^۱، حبیب‌الله قاسم‌زاده^۲

چکیده

به طور معمول یادگیری دانشجویان در آموزش عالی توسط نمره‌های پایان هر دوره توسط مدرس ارزیابی می‌شود. نتیجه این نوع ارزیابی ممکن است خیلی دیر در فرایند یادگیری وارد شود و ممکن است به مدرسان برای تمرکز بر نیازهای دانشگاهی دانشجویان کمک نکند. از سوی دیگر، ارزیابی تکوینی^۳ شامل تمام فعالیت‌های مراحل انجام شده توسط مدرسان است که بازخوردهایی برای ارتقای فعالیت‌های آموزشی و یادگیری را در بردارد. ارزیابی تکوینی باعث ارتقاء نتایج یادگیری و بهبود استانداردها می‌شود؛ همچنین به ارتقاء عملکرد دانشجویان کم‌توان کمک می‌کند و انگیزه و عزت نفس آنان را افزایش می‌دهد. ارزیابی تکوینی معمولاً به ارزیابی برای یادگیری اطلاق می‌شود. برخلاف ارزیابی پایانی^۴ که معمولاً در پایان دوره آموزشی انجام می‌شود، ارزیابی تکوینی یک فرایند مداوم است که به مدرسان کمک می‌کند تا درک بهتری از پیشرفت دانشجویان به منظور ارتقای تدریس شان داشته باشند.

تمرکز این سخنرانی بر آن است تا نشان دهد که چگونه ارزیابی تکوینی می‌تواند به بهبود یادگیری دانشجویان و افزایش ارتقای کیفیت موسسات آموزش عالی کمک کند. ضمن اشاره به پیشینه مختصری در مورد اهمیت ارزیابی تکوینی در یادگیری دانشجویان، به خلاصه‌ای از یک مطالعه شش ساله با عنوان «شکل‌گیری ارزیابی تکوینی در ریاضیات (FAM)» اشاره خواهد شد. این مطالعه توسط بنیاد ملی علوم حمایت شده است و به وضوح نشان‌دهنده تأثیر ارزیابی تکوینی در بهبود کیفیت آموزش در پیش از دبستان تا سال آخر دبیرستان و نیز در آموزش عالی است. مطالعه حاضر بر مبنای اطلاعات ارائه شده توسط منابع مختلف از جمله مدیران ارزیابی دولتی، ناشران آزمون بین المللی، مدرسان، دانشجویان و کارشناسان بین المللی است. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که خروجی‌های ارزیابی تکوینی به میزان زیادی بر ارتقای یادگیری دانشجویان و بهبود کیفیت آموزش در موسسات آموزش عالی موثر است. (برای جزئیات این مطالعه، از وب سایت FAM به آدرس www.famproject.net) بازدید کنید. در ادامه بحث، برخی از مهمترین پیامدهای این رویکرد در رابطه با روش‌های ارزیابی (و نقش آن‌ها) که در حال حاضر در کشور ما استفاده می‌شود مورد بحث قرار می‌گیرد.

۱. استاد روان‌شناسی و روان‌سنجی دانشگاه کالیفرنیا

۲. استاد دانشگاه علوم پزشکی ایران

3. Formative assessment

4. summative assessment



مدیریت کیفیت در آموزش عالی: توسعه و زمام امور آن

میشلامارتین^۱

چکیده

در دهه‌های گذشته، بسیاری از موسسات آموزش عالی در سراسر جهان، وارد عرصه مدیریت کیفیت (QM)^۲ شده‌اند؛ این امر یاد در پاسخ به الزامات ملی برای تضمین کیفیت و یا برای تولید اطلاعاتی است که در ارزیابی درونی کیفیت و مدیریت آن کاربرد دارد. به منظور درک بهتر وضعیت فعلی در مدیریت کیفیت در مؤسسات آموزش عالی در سطح بین‌المللی، یک (طرح پژوهشی از طریق پرسشنامه) نظرسنجی آنلاین سه جانبه در مورد اقدامات مدیریت کیفیت، ساختارها، فرایندها، عوامل داخلی و خارجی انجام شد. این بررسی اولین پژوهشی است که داده‌های دست اول در این حوزه را ارائه می‌دهد. ۳۱۱ دانشگاه/موسسه آموزش عالی در همه قاره‌های جهان به این پرسشنامه پاسخ دادند. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که مدیریت کیفیت در بیشتر مؤسسات پاسخ‌دهنده وجود دارد و به طور گسترده‌ای از طریق سیاست کیفیت مؤسسات به رسمیت شناخته شده است، اما دستورالعمل‌ها، مسئولیت‌ها و روندهای مشخص برای کنترل کیفیت به قدر کافی موجود نیست. مسئولان سطح بالا مانند رئیس دانشگاه یا معاونین نقش مهمی در پیشبرد مدیریت کیفیت دارند، در صورتی که ساختارهای پشتیبانی مانند ادارات و واحدهای مدیریت کیفیت اغلب از سوی مسئولان سطح بالا حمایت نمی‌شوند. نظرسنجی مورد بررسی، این فرضیه را تأیید کرد که آموزش و یادگیری در مرکز نظام مدیریت کیفیت جای دارد. با وجود توجه زیاد گفتمان سیاسی به فرصت‌های شغلی برای فارغ‌التحصیلان، ابزارهای مرتبط به این حوزه محدود است؛ این مسئله نشان می‌دهد که نظام‌های کنترل کیفیت، هنوز به طور کامل این موضوع را نپذیرفته‌اند. مسئله دیگر این است که روش‌های کنترل کیفیت جامع نیستند، برای مثال نظام‌های ارزیابی مدیریت کیفیت اغلب مورد توجه مؤسسات قرار نمی‌گیرند. با توجه به استفاده از داده‌های تولید شده از نظارت مدیریت کیفیت، نظرسنجی تأیید می‌کند که عدم ارائه بازخورد به دانشجویان و استفاده ضعیف از اطلاعات برای تصمیم‌گیری در بهبود کیفیت یاددهی و یادگیری، مهمترین مشکل در بیشتر مؤسسات آموزشی است. هنگام بررسی عوامل موثر در توسعه مدیریت کیفیت، توجه به انگیزه‌های درونی و عوامل فشار از خارج از موسسه مهم است. توسعه و گسترش موسسه آموزش عالی یک انگیزه داخلی است، در صورتی که توسعه مدیریت کیفیت به شدت توسط نظام تضمین کیفیت ملی هدایت می‌شود. در میان عوامل داخلی که از توسعه مدیریت کیفیت حمایت می‌کند، پشتیبانی رهبری دانشگاه به وضوح به عنوان عنصر اصلی همراه با مشارکت کارکنان در توسعه روش‌های مدیریت کیفیت ایفای نقش می‌کنند.



نقش ارزشیابی دانشگاهی در بهبود کیفیت مدیریت دانشگاهی - مورد مطالعه: اچ ای ایندکس و سبد عملکرد آموزشی

مقصود فراستخواه^۱

چکیده

ارزشیابی دانشگاهی برای «راستی آزمایی» و «شایستی آزمایی» کار دانشگاه است و اینکه آیا دانشگاه کارهای درست را چنان که از یک دانشگاه (حسب تنوعات انواع دانشگاه‌ها) انتظار می‌رود انجام می‌دهد؟ و آیا این کارهای درست را بدرستی نیز انجام می‌دهد؟ هر دوی این پرسش‌ها اکنون در ایران مناقشه‌آمیز و بحث‌انگیز شده است. اما مهم‌تر از آن این مسأله است که خود «عمل ارزشیابی» در دانشگاه نیز با سؤال‌های جدی رو به روست. اگر قرار است به ارزشیابی دانشگاهی برای تولید قضاوت عمومی مطمئنی درباره کیفیت دانشگاه رجوع می‌کنیم، چه می‌شود کرد آن‌گاه که خود ارزشیابی دانشگاهی محل ایراد قرار بگیرد؟! آیا ارزشیابی دانشگاهی در دانشگاه‌های ما از تولید و استقرار کیفیت در مانده است؟ این مقاله با تأمل در مفهوم «شکست ارزشیابی» و ضمن استفاده از مباحث «فرا ارزشیابی»، توجه خود را به سؤالات یادشده در بالا معطوف می‌کند. از روش مرور منظم متون و منابع به علاوه مطالعه موردی در یکی از دانشگاه‌های ایران استفاده شده است. مورد مطالعه خاص که در این مقاله در کانون توجه قرار می‌گیرد «آموزش دانشگاهی» است که از مهم‌ترین و بنیادی‌ترین کارویژه‌های دانشگاه است. متأسفانه مدت‌هاست این عنصر مهم حتی در دانشگاه‌های سطح اول ما فراموش و حاشیه شده است و کیفیت آن مورد توجه جدی که باید و شاید قرار نمی‌گیرد. برای استقرار و نگهداری سطحی مطلوب و مورد انتظار از آموزش دانشگاهی و سرآمدی آن چه الزامات بنیادی لازم داریم؟ اقدامات کلیدی پشتیبان برای تضمین کیفیت و مدیریت کیفیت آموزشی در دانشگاه چیست؟ تمرکز بحث در مقاله، شاخص‌سازی و استانداردسازی آموزشی است و طبق مطالعه موردی انجام گرفته، شاخص «اچ. ای. ایندکس» ساخته و ارائه شده است. سبد عملکرد آموزشی به صورت مدل عملیاتی پیشنهاد، و ابزاری برای آن به علاوه «فرایندهای مدیریتی لازم برای استقرار آن» در دانشگاه به دست داده شده است.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی دانشگاهی، شکست، فرا-ارزشیابی، اچ ای ایندکس، مدیریت دانشگاهی، سبد عملکرد.



ساختارسازی برای ارزیابی کیفیت در آموزش مهندسی ایران

حسین معماریان^۱

چکیده

کیفیت شرط بقای مراکز آموزشی مدرن و در پیچه‌ای به‌سوی جهانی شدن آموزش عالی است. در یکی دو دهه گذشته آموزش مهندسی در سطح جهان، تحولات زیادی را پشت سر گذارده و ملاک‌های مشخصی برای یک آموزش مهندسی استاندارد پیشنهاد شده است. امروزه، مراکز آموزش مهندسی پیشرو، برنامه‌های آموزشی خود را به‌گونه‌ای عرضه می‌نمایند که دانش‌آموختگانی توانا برای ورود به بازار کار مهندسی، در سطوح ملی و بین‌المللی، به‌دست دهد. در چنین شرایطی است که ارتقای کیفیت برنامه‌های آموزش مهندسی در اولویت قرار می‌گیرد. یکی از در دسترس‌ترین روش‌ها برای آگاهی از نقاط قوت و ضعف برنامه‌های آموزشی، و ارتقای کیفیت آن، گذر موفقیت از فرایند ارزشیابی است که با توجه به ملاک‌ها و استانداردهای مورد قبول جهانی، تدوین شده است. ارزشیابی برنامه‌های آموزش مهندسی از دو بخش ارزیابی درونی و برونی تشکیل شده است. بر خلاف ارزیابی درونی، که توسط اعضای هیأت علمی و کارکنان آموزشی دانشگاه صورت می‌گیرد، ارزیابی برونی توسط مراکز مستقل خارج از دانشگاه صورت گرفته و انجام آن نیاز به منابع مالی دارد. امروزه در اغلب کشورهای دنیا موسسات آموزش مهندسی هزینه انجام ارزیابی برونی را به موسسات مستقل ارزشیابی می‌پردازند و از گواهی کسب شده به‌عنوان سند احراز کیفیت، بهره می‌برند. ارزشیابی برنامه‌های آموزش مهندسی در کشورمان نیز در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته است. راه اندازی فرایند ارزشیابی در سطح ملی، مستلزم ایجاد زیرساخت‌های مناسب برای آن است. در اینجا اقدامات صورت گرفته برای طراحی سازوکار ارزشیابی و ایجاد زیر ساخت‌های لازم برای اجرای بایسته آن در سطح ملی، ارائه می‌شود. کلید واژه‌ها: ارزشیابی، ارزیابی درونی، ارزیابی برونی، آموزش مهندسی، موسسه ارزشیابی آموزش مهندسی، ایران.



ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش علوم پزشکی

عظیم میرزازاده^۱

چکیده

کیفیت آموزش عالی به صورت عام و آموزش علوم پزشکی به صورت خاص همواره مورد توجه و درخواست گروه های مختلف از جمله دانشجویان و والدین آنها، اعضای هیأت علمی و متخصصان، مدیران و رهبران آموزشی، ارایه کنندگان خدمات به عنوان مشتریان مستقیم محصولات آموزش عالی و در نهایت مردم بوده است. در این راستا انتظار می رود دانشگاه های علوم پزشکی در خصوص عملکرد و پرونده های خود پاسخگو بوده و اقدامات لازم در این خصوص را به مرحله اجرا در آورند. تحقق این امر از طریق فعال شدن دو حلقه درون دانشگاهی و برون دانشگاهی محقق می شود. ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش علوم پزشکی نیز مسیر طولانی و پرفراز و نشیبی را طی کرده است. صرف نظر از اقدامات پراکنده ای که از سال های اولیه تاسیس آموزش عالی پزشکی در کشور ما وجود داشته است، اولین اقدام برنامه ریزی شده ملی در زمینه کنترل کیفیت با تشکیل شورای آموزش پزشکی و تخصصی در دهه پنجاه خورشیدی و بر اساس قانون مصوب مجلس شورای ملی وقت صورت گرفت. بر اساس این قانون شورای آموزش پزشکی و تخصصی مسوول تدوین ضوابط و همین طور بررسی و تایید صلاحیت واحدهای آموزشی تربیت کننده دستیار شد. هر چند در دهه های ۵۰ و ۶۰ خورشیدی اقداماتی در این زمینه صورت گرفت ولی در عمل این بخش از وظایف شورا عمدتاً محدود به بررسی و موافقت با راه اندازی واحدهای تربیت کننده دستیار محدود ماند. مشابه تحولات بین المللی در زمینه ارزشیابی و تضمین کیفیت که همراه با اهمیت دادن بیشتر به مقوله تضمین کیفیت و توجه بیشتر به ارزشیابی درونی بوده است، در کشور ما نیز در اواسط دهه ۷۰ خورشیدی فعالیت های گسترده ای در زمینه استقرار ارزشیابی درونی گروه های آموزشی در دانشگاه های علوم پزشکی صورت گرفت که با چالش های مشترک و ویژه ای در سطح دانشگاه های علوم پزشکی و نیز در سطح ملی مواجه شد. از اواخر دهه هفتاد خورشیدی، فعالیت های متمرکزی در زمینه فعال شدن سیستم های اعتباربخشی در حوزه های مختلف آموزش علوم پزشکی صورت گرفت که نهایتاً با تصویب و اجرایی شدن طرح تحول و نوآوری در آموزش علوم پزشکی در سطح وزارت بهداشت، در مان و آموزش پزشکی و دانشگاه های علوم پزشکی در همه حوزه ها، اعتباربخشی موسسه ای، اعتباربخشی مراکز آموزشی درمانی و نیز اعتباربخشی دوره های آموزشی در حال اجراست. در این راستا تا کنون کلیه دانشگاه های علوم پزشکی کشور و مراکز آموزشی درمانی تحت ارزشیابی بیرونی و اعتباربخشی قرار گرفته اند. در کنار این فعالیت ها، توجه بیشتر به ضرورت پیوند خوردن فعالیت های مربوط به تضمین کیفیت در حلقه درون دانشگاهی آن با اقدامات انجام شده در حلقه برون دانشگاهی آن مورد توجه بیشتری قرار گرفته است که به نوعی تلفیق ارزشیابی درونی و ارزشیابی بیرونی برای دستیابی به یک نظام تضمین کیفیت کامل و مستقر نشان می دهد. در این مقاله تلاش می شود تا با بیان تفصیلی اقدامات انجام شده در هر دو حلقه درون دانشگاهی و برون دانشگاهی، تصویر جامعی از وضعیت ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش علوم پزشکی و فرصت ها و چالش های پیش روی آن ارایه شود.

کلیدواژه ها: آموزش پزشکی، اعتبارسنجی، ارزشیابی درون دانشگاهی.

بخش دوم:

مقالات ارائه شفاهی





ارزشیابی شهودی، ضرورت اجتناب‌ناپذیر مدیریت در نظام آموزش عالی ایران

ابوالفضل آقابابا^۱، رضا محمدی^۲

چکیده

در شرایط کنونی، نظام آموزش عالی کشور با مشکلات عدیده‌ای روبه‌رو است. در عصر حاضر انتظار می‌رود حل مشکلات در شرایط بسیار عادی از طریق بررسی ارزشیابی‌های صرفاً علمی (عمدتاً با رویکرد اثباتی و گفتمان کمی) و تصمیم‌گیری بر اساس نتایج آن صورت پذیرد. راز ترویج و پیشرفت نسبی ایدۀ ارزشیابی در دو دهۀ اخیر در میان مدیران دانشگاه‌ها از همین ضرورت ناشی می‌شود.

اما انتظار از ارزشیابی، به‌عنوان وسیله‌ای که هر مدیری را قادر به تصمیم‌گیری درست و مؤثر خواهد کرد، مانند انتظاری است که از سه دهۀ پیش با گسترش سیستم‌های کامپیوتری در ایجاد نظم و انضباط و کارایی دستگاه‌های اجرایی و غیر اجرایی کشور می‌رفت. علت ناکامی در برآورده شدن انتظار اخیر، تصور نادرست از نقش سیستم‌های هوشمند و روش‌های علمی، تا سرحد حذف نقش "انسان" بوده است. اکنون دریافته‌ایم که مشکل اصلی کشور مدیریت است. مدیریتی که علیرغم سابقه نه‌چندان زیاد در بهره‌برداری از سیستم‌های ارزشیابی، برای علمی نشان دادن خود، قدرت تشخیص و ابتکار خود را وانهاد است.

این مقاله در پی بررسی نقش ارزشیابی‌های شهودی در میان مدل‌های تصمیم‌گیری مدیران به‌ویژه مدیران دانشگاه‌ها است. این بررسی در چارچوب "نظریۀ پردازش دوگانه"^۳ صورت می‌گیرد. واحد تحلیلی و نمونه‌ها، روایت‌های مدیریتی دانشگاهی در ایران و جهان و تجربه‌های نویسندگان است. با مرور انتقادی ادبیات موضوعی، بررسی‌ها نشان می‌دهد که درک و ارزشیابی شهودی فقط یک توانایی مستحسن برای مدیران نیست بلکه یک ویژگی اجتناب‌ناپذیر است. افراط در تکیه بر ارزشیابی‌هایی با رویکرد اثباتی، مدیران دانشگاه‌ها را به‌سوی وانهادن قدرت تشخیص فردی سوق داده است. درحالی‌که تجربه توسعه درخشان دهۀ ۱۳۴۰ شمسی کشورمان و نیز تجربه وسیع کشورهای پیشرفته نشان می‌دهد که اولاً قدرت درک و ارزشیابی شهودی، حذف ناشدنی است و ثانیاً باید بر تقویت و تحکیم مبانی و روش‌های توسعه آن و تربیت مدیرانی با شتم قوی در تشخیص و ارزشیابی پدیده‌ها و رخدادها، همت گماشت.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی شهودی، نظریۀ پردازش دوگانه، مدل‌های تصمیم‌گیری.

۱. نویسنده مسنول: استادیار مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور. aghababa1335@yahoo.com
 ۲. استادیار مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور

بیان مسأله:

انسان در زندگی روزمره و با استفاده از عقل سلیم و به اتکای تجارب خود پیوسته در حال ارزشیابی است و اصولاً هر انتخابی مستلزم نوعی ارزشیابی است. اما آنچه در این مقاله درصدد بازنمایی آن هستیم، ارزشیابی جامع (کمی و کیفی) و مبتنی بر اصول حرفه‌ای و علمی است که کاملاً معتبر بوده و هدف آن فراهم آوردن اطلاعات مستند و صحیح است که ضمن فراهم ساختن امکان قضاوت درباره مطلوبیت و ارزش پدیده مورد ارزیابی، می‌تواند مبنایی برای تصمیم‌گیری آگاهانه، رشد و تعالی سازمان و فرد و برنامه‌ریزی تغییر در جهت حصول به وضعیت مورد انتظار باشد (محمدی و همکاران، ۱۳۹۱). از این رو ارزشیابی باید اطلاعاتی فراهم نماید که:

- قابل دفاع باشد.
- مستند و عملی باشد.
- سوءگیری نداشته باشد.
- جامع باشد.
- جذاب و برانگیزاننده باشد.
- معطوف به هدف باشد.
- مسنجم و هدفمند باشد.

بر اساس یک چنین ویژگی‌هایی است که ارزشیابی را به‌عنوان فرایند تولید اطلاعات در جهت حرکت به سمت جامعه مبتنی بر دانایی تا آنجا که: «هدف ارزشیابی را پرورش مردم‌سالاری اندیشمندانه و مبتنی بر تفکر» دانسته‌اند (همان منبع).

درواقع این پیشرفت در حوزه ارزشیابی مرهون تحول در مفهوم و به تبع آن فرایند و انتظار از تأثیرگذاری ارزشیابی در عمل است و یکی از میدان‌های اصلی عمل ارزشیابی، مدیریت و تصمیم‌گیری است. در بیان روند تحول در ارزشیابی چهار دوره را برمی‌شمارند (بازرگان، ۱۳۸۰): دهه‌های قبل از ۱۹۵۰ که ارزشیابی آموزشی با اندازه‌گیری‌های روانی-آموزشی مترادف بود. دوره دوم مربوط به دهه ۱۹۶۰ است که به توصیف فعالیت‌ها و برنامه‌های آموزش و مقایسه آن‌ها با اهداف اشاره دارد؛ دوره سوم دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ را شامل می‌شود که تأکید ارزشیابی بر سنجش پویایی‌های نظام‌های آموزشی با هدف قضاوت درباره ارزش یا اهمیت پدیده‌های آموزشی بوده است و دوره چهارم دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ را در بر می‌گیرد. از ویژگی‌های این دوره مترادف شدن مفهوم ارزشیابی با توافق درباره ارزشیابی یا اهمیت پدیده مورد ارزشیابی، تخصصی شدن ارزشیابی و جدا شدن از پژوهش به‌عنوان یک تخصص، برمی‌شمارند. حال سؤال اساسی این است که آیا می‌توان دوره پنجمی را بر آن افزود و عنوان کرد ارزشیابی مبتنی بر اصول تخصصی و حرفه‌ای با انتظارات از آن به‌عنوان یک نوشدارو برای بازنمایی وضعیت موجود که بر اساس نتایج آن بتوان راه‌حلی برای بهبود و برون‌رفت از مشکلات را ارائه داد، با این فرض که به سمت کمی شدن و جزئی شدن رفته است، نیازمند تحول مجددی است و آن برگرداندن ارزشیابی به ریل خود و توجه به جامعیت آن و استفاده از شهود و بصیرت در کنار سایر جوانب کمی آن است؟

نگاهی به روند تحول مفهوم ارزشیابی عملکردی و ظهور مفاهیمی چون مدیریت عملکرد که خود جایگزینی برای مفاهیمی چون اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی عملکرد است حاکی از انتظارات بالا از ارزشیابی است تا جایی که گویی ارزشیابی مترادف با تصمیم‌گیری به‌عنوان خروجی اصلی مدیریت انگاشته می‌شود. در تائید این گفته می‌توان به تعریف ارزشیابی اشاره کرد که عنوان شده ارزشیابی برنامه به‌منظور تصمیم‌گیری انجام می‌شود، چرا که هدف اصلی آن تعیین میزان ارزش و اعتبار برنامه در جهت ارائه پیشنهاداتی مستند به‌عنوان مبنای تصمیم‌گیری برای بهبود، است (محمدی، ۱۳۹۴).

با توجه به موارد مذکور و انتظارات از ارزشیابی که عنوان شد حتی معادل با تصمیم‌گیری و مدیریت تعبیر می‌شود، آیا می‌توان صرفاً با دیدگاه پوزیتیویستی به آن نگاه کرد؟ وقتی که از معیارهای قضاوت در خصوص صحت و دقت ارزشیابی صحبت می‌کنیم و از درستی^۱، مفید بودن، عملی^۲ و معقول بودن^۳ و تناسب^۴ صحبت می‌کنیم؛ (محمدی، ۱۳۹۴)، آیا صرفاً با نگاه کمی می‌توان واقعیت را مورد ارزشیابی قرارداد.



بر این اساس، مسیر طرح مسأله و راه‌حل‌یابی ما از این قرار است:

- ۱- مهم‌ترین کار هر مدیر و رهبری، تصمیم‌گیری است.
 - ۲- مدیریت يك فرایند است که انجام اثر بخش آن مستلزم اتصال بین کارکردهای اصلی آن است.
 - ۳- کارکرد ارزشیابی (کمی و کیفی) بایستی ضمن اتصال به سایر کارکردها به آن‌ها اشراف داشته باشد.
 - ۴- مدیر و رهبر برای تصمیم‌گیری نیاز دارد تا از محیط پیرامون خود (اشیاء، انسان‌ها، ساختارها، داده‌ها، تجربه‌ها، انتظارات و اهداف) ارزشیابی نسبتاً دقیقی داشته باشد.
 - ۵- بخش مهمی از فرایند ارزشیابی هر مدیر و رهبری ارزشیابی شهودی است.
 - ۶- مدیران و رهبران محیط‌های آکادمیک (دانشگاه‌ها) به دلیل ویژگی‌های مدیریت و رهبری محیط‌های آکادمیک، بیشتر از هر کس به ارزشیابی شهودی نیازمندند.
 - ۷- عدم برخورداری از درک و ارزشیابی شهودی، یکی از علل اصلی شکست مدیران و رهبران آکادمی است.
- بی‌تردید این مسیر هنگامی کامل خواهد بود که حلقه‌های وصل برهانی و تجربی لازم میان هفت بند فوق در دسترس قرار گیرد و محیط از کمک تحلیل و انطباق با واقع، سر بلند بیرون آید.
- به نظر می‌رسد تحقق انتظارات از ارزشیابی مستلزم نوعی نگاه انسان‌گرایانه به آن است. برای روشن‌تر شدن مطلب در ادامه به بیان نقش تصمیم‌گیری در مدیریت به صورت مختصر می‌پردازیم.

نقش تصمیم‌گیری در مدیریت

امروزه موفقیت یا عدم موفقیت هر سازمان به مدیریت آن بستگی دارد (بابا^۱ و حکیم‌زاده^۲، ۲۰۱۲)

نظریه‌پردازان مدیریت متفق القول اند که تصمیم‌گیری از مهم‌ترین اگر نگوییم مهم‌ترین، فعالیت‌های مدیریتی است (دراکر، ۲۰۱۰، نیز برگ ۲۰۰۸، سمیدن ۱۹۹۷، به نقل از لونبرگ^۳، ۲۰۱۱). تصمیم‌گیری در مرکز همه وظایف مدیران قرار دارد (بابا، ۲۰۱۲). بدون تصمیم‌گیری مدیران، هیچ سازمانی قادر به ادامه حیات نیست. مدیران فقط در لحظات خطیر و پس از جلسات مهم تصمیم نمی‌گیرند، بلکه هر روز و گاه هر لحظه اتخاذ تصمیم می‌کنند. تصمیم‌گیری مدیران بر خلاقیت، رشد و مؤثر بودن، موفقیت و دستیابی به اهداف سازمان‌ها اثر می‌گذارد (اجی مابو^۴، ۲۰۱۵).

مدیریت، پدیده قرن بیستم است. در طول صد سال حضور این پدیده، محتوای روابط اقتصادی و اجتماعی دگرگون شده است. بیشترین سهم مدیریت در توسعه انسانی آن است که در زندگی روزمره و حرفه‌ای ما دخالت دارد.

اما مدیریت امری یگانه و یکپارچه نیست. مدیریت هم انواع و سبک‌های گوناگون دارد و هم هر سبک تصمیم‌گیری از کارکردهای مراحل مختلفی سامان می‌یابد. یکی از مهم‌ترین مراحل تصمیم‌گیری ارزشیابی است. این ارزشیابی شامل داده‌های گردآوری شده یا تجربه شده و شامل امور بی‌شماری از جمله اشیاء، رخدادها، انسان‌ها، افکار، کنش‌ها و احساساتشان، ساختارها، موانع، تسهیلات، اهداف و وسایل است. اما این همه ارزشیابی نیست. ارزشیابی از داده‌ها و تجارب و سایر شواهد و مستندات برای قضاوت درباره پدیده مورد تصمیم و ارائه ارزش نسبی آن بر پایه قضاوت جهت تصمیم‌گیری درست استفاده می‌کند. به عبارت بهتر اگر تصمیم‌گیری را فرایند اخذ تصمیم در يك موقعیت برای ارائه راه‌حل یا تعیین تکلیف پدیده مورد تصمیم بدانیم آنگاه می‌توان گفت ارزشیابی به‌عنوان ابزاری راهبردی برای تعیین ارزشی مبانی تصمیم لازم و ضروری می‌نماید. بر این اساس اگر شالوده مدیریت را تصمیم‌گیری بدانیم، بنابراین تصمیم‌گیری درست بر مبنای کارکرد ارزشیابی خواهد بود.

درک و ارزشیابی شهودی

ارزشیابی نیز انواع و اقسام پرشماری دارد. معمولاً هرگاه از ارزشیابی به نحو مطلق سخن گفته می‌شود، همان روشی علمی پوزیتیویستی منظور است که به‌طور کلی شامل گردآوری سیستماتیک داده‌ها، آنالیز آن‌ها و بررسی میزان موفقیت برنامه‌ها و تعیین فاصله با اهداف است. اما یکی از انواع ارزشیابی‌ها، ارزشیابی شهودی است. کلمه شهود و صفت شهودی، استعداد برخی سوءفهم‌ها را در درون خود دارد. قبل از هر چیز لازم است این سوءفهم‌های احتمالی روشن شود تا به ایده اصلی آن نزدیک شویم. مؤلف کتاب برجسته "هنر درون‌بینی در علم و مهندسی" معتقد است:

1. Baba
2. HakemZadeh
3. Lunenburg
4. Ejimabo

”مابه بصیرت و درون بینی نیاز داریم زیرا ذهن ما چیزی جز بخش کوچکی از جهان پهناور و وسیع ما نیست. درون بینی و شهود می تواند همه دریافت های پراکنده ما را یکدست سازد و تصویری کامل در ذهن ما بنشانند“ (ماهاجان، ۲۰۱۴).

علت اصلی نیاز به درک شهودی و رجوع به درون، ناشی از این واقعیت است که جهان پیرامون ما ترکیبی از واقعیت های فیزیکی همچون نیرو و انرژی و میدان است و بخش مهم دیگر این جهان برساخته^۲ انسان است. اگر علم تجربی و ریاضیات برای درک جهان فیزیکی کافی باشد (که البته نیست) اما برای درک نیمه دیگر آن، سوژه و شناسایی هم جنس با آن، یعنی انسان، آن هم با همان توان و استعدادی که موجب برساختن این نیمه شده، لازم است. فیزیک و ریاضی و همه علوم برای درک جهان از آن رو ناکافی است که ”واقعیت“ که موضوع علم است برساخته ای اجتماعی است. این را چند دهه پیش برگر و لوکمان در اثر کلاسیک خود ”ساخت اجتماعی واقعیت“^۳ مبرهن ساخته اند (مجیدی، ۱۳۹۵).

هر چه محیط محدودتر می شود میزان برساخته بودن یا به تعبیر فوکویی ”ذهنیت“^۴ بیشتر می شود. هم اینک در علم روباتیک فرض مهمی وجود دارد که محیط کوچکی مثل خانه یا اطاق کار را برساخته مجموعه فعالیت های انسان می داند. به همین دلیل طراح رباتی که می خواهد آن را در خدمت به انسان در محیطی مانند خانه یا محل کار بسازد نیاز به درک شهودی این محیط ها دارد (فرانک^۵ و دیگران، ۲۰۱۵).

هر چند تأکید این مقاله بر شهود معادل intuition است اما واژه های فراوانی^۶ در زبان انگلیسی بر این توانایی دلالت می کند. اگر از آن ها ذکری به میان نمی آید به این دلیل است که در این بررسی ما به دنبال واکاوی عمیق شهود نیستیم و تنها به آن در حد ارتباطی که با ارزشیابی و تصمیم گیری، در مدیریت دارد توجه می کنیم.

مبانی فلسفی درک شهودی

”کلمه «شهود» از کلمه عربی «شهد» به معنای حاضر شدن، دیدن چیزی، گواه شدن و درک کردن ساخته شده است. این کلمه ترجمه واژه «intuition» است که از واژه لاتین «intuitus» به معنای نظاره کردن، مشاهده کردن و درک بلا واسطه، گرفته شده است. درک بی واسطه، رایج ترین معنای این کلمه است. واژه درک، موارد گسترده ای را، از درک حسی تا ارتباط عرفانی، پوشش می دهد و بلا واسطه بودن نیز به رد هرگونه واسطه ای، از کاربرد زبان تا استنتاج، اشاره می کند (وکیلی، ۱۳۹۳).

شهود معمولاً در محاورات عادی و حتی آکادمیک، نوعی درک ناگهانی^۷، بی مقدمه و مأورایی را تداعی می کند. به خصوص با میراث غنی فرهنگ عرفان و تصوف ایرانی، این تبادر معنایی بسیار رایج است. اما درک شهودی به هیچ وجه چنین نیست. در فلسفه اسلامی دو نوع درک و علم وجود دارد:

۱- درک شهودی یا حضوری

۲- درک حصولی

در هر رابطه علمی حصولی سه عنصر اصلی وجود دارد:

۱- عالم (شناسا)

۲- معلوم (سوژه)

۳- علم

اما در رابطه علمی شهودی، عالم و معلوم یکی می شود. فقط دو عنصر عالم (که معلوم هم هست) و علم باقی می ماند. در این دیدگاه اثبات می شود که هر علم و درک حصولی ضرورتاً مبتنی بر علم و درک حضوری و شهودی است و الاً تسلسل لازم می آید و چون تسلسل باطل است لذا در بُن هر درک حصولی، درک شهودی لاجرم نهفته است.

”علم منحصرأ به دو قسم مذکور (علم حصولی و علم حضوری) تقسیم می شود و قسم سومی برای آن متصور نیست؛ چنان که گوئیم: حضور معلوم نزد عالم یا به ماهیت است، که آن را علم حصولی گویند و یا به وجود است که آن را علم حضوری نامند. این تقسیمی است که انسان در

1. Mahajan
2. Reconstruction
3. The Social Construction of Reality
4. Subjectivity
5. Frank et al

۶. برخی از این واژه ها عبارت است از: natural, automatic, schematic, prototypical, narrative, implicit, imagistic-nonverbal, experiential, mythos, first-signal System (پستاین، ۱۹۹۶).

۷. خواجه عبدالله انصاری در بیانی موجز حقیقت شهود را بیان می کند: ”ناگه آید اما بر دل آگه آید“.



نظر بدوی بدان دست می‌یابد، اما آنچه با امعان نظر و تعمق در مسئله حاصل می‌شود آن است که علم حصولی نیز سرانجام به علم حضوری منتهی می‌شود» (طباطبایی، ۱۳۵).

ملاصدرا در کتاب مبدأ و معاد در فصول انتهایی هنگامی که در مورد خصوصیات فرعی (و نه اصلی) رئیس مدینه فاضله می‌نویسد یکی از این ویژگی‌ها را «پی بردن از ادنی دلیل به مدلول» برمی‌شمرد. اگر این سخن را به زبان مدیریت نوین ترجمه کنیم معنای سخن او این است که مدیران ارشد باید از کمترین داده‌ها بیشترین پردازش را داشته باشند.

فلاسفه غرب و فیلسوفان مسلمان (افلاطون، دکارت، هیوم، کانت، اسپینوزا، هوسرل، برگسون، سهروردی، ملاصدرا و...) تعاریف متفاوتی از این مفهوم ارائه کرده‌اند. تا قبل از کانت، «شهود» به سه معنای مختلف بکار برده می‌شد: نخست، «شهود حسی» که به معرفتی اطلاق می‌شد که درباره اشیایی که مستقیماً در برابر حواس قرار می‌گرفتند به دست می‌آمد؛ دوم، «ادراک انتزاعی یا شهود غیر حسی» که مشتمل بر حافظه و تخیل بود و در عین حال، به معرفت غیر استنتاجی نیز دلالت داشت (همچون اصول موضوع ریاضی، حقایق تحلیلی و اعتبار استنتاج‌های معتبر)؛ و سوم، «شهود به منزله تجربه شخصی از امر متعالی» یا معرفت غیر استنتاجی از چیزها.

به نظر کانت، شهود غیر حسی درباره امور جزئی، نظیر زمان و مکان، شرط ضروری معرفت شهودی به حقایق پیشینی بشمار می‌آید. هرچند به نظر می‌رسد با تحولات جدیدتر در فیزیک و علوم شناختی چنین تعبیراتی از شهود جاذبه خود را از دست داده است.

از مهم‌ترین منتقدان این گونه از معرفت نیز اعضای حلقه وین بودند که با هر ادعایی که شهود را منبع یا نوع خاصی از معرفت معرفی می‌کرد مخالفت می‌کردند. به عنوان نمونه، شلیک معتقد بود که معرفت، اساساً مشتمل بر رابطه، نسبت یا مقایسه قابل بررسی میان دو عامل یا جزء است، در حالی که، شهود عبارت است از نوعی تجربه که در آن هیچ‌گونه رابطه یا نسبت یا مقایسه وجود ندارد. به این ترتیب، عبارت «معرفت شهودی»، در نظر شلیک، عبارتی متناقض بود و توسل به شهود به نظر وی، هیچ جایی در فلسفه نداشت. نقد دیگر بر این نوع معرفت نیز این است که نتیجه آن، اساساً بین‌الذنهانی نیست و قابلیت انتقال یا به اشتراک گذاشتن ندارد، چرا که بیشتر به تجربه‌ای شخصی شبیه است که برای شخص تجربه‌کننده منحصر به فرد محسوب می‌شود. در فلسفه علم، مهم‌ترین فیلسوفی که به این مفهوم توجه ویژه‌ای نشان داده است، پوپر است. به یک معنا، برداشت پوپر از «حدس‌ها» را می‌توان نوعی تکیه بر شهود خواند. به عبارتی، علم، به وسیله طرح حدس‌های تهورآمیز و قویاً ابطال‌پذیر برای حل مسائل آغاز می‌شود، و با نقادی و آزمون (آزمایش و مشاهده)، برای ابطال پیشنهادهای جدید پیشرفت می‌کند. نظریه حدس‌ها و ابطال‌های پوپر، به تمایز میان کشف فرضیات علمی و توجیه یا اعتبار بخشی به آن‌ها می‌انجامد. به نظر پوپر، در مرحله اول، یعنی مرحله تصور یا ابداع نظریه، نه به تحلیل منطقی نیاز است و نه جایی برای تحلیل منطقی وجود دارد.

پوپر به دو کاربرد جدید از واژه شهود در فلسفه تحلیلی و خصوصاً فلسفه علم اشاره می‌کند: کارکرد شهود در تولید نظریه و نقش آن در ارزشیابی نظریه‌ها. از نظر پوپر، مصداق کارکرد آن در تولید نظریه، نوعی تجربه شناختی است که به وسیله گالیله، هیول، پوانکاره، اینشتین و دیگران گزارش شده است؛ یعنی کسب اندیشه‌های جدید در قالب بارقه‌های بصیرت. به نظر پوپر، دانشمندان معاصر معتقدند که شهود می‌تواند به آنان در ساختن فرضیه‌ها و حدس‌های خطا پذیر درباره ماهیت واقعیت یا ساختار براهین ریاضی کمک کند، اما محصولات ساخته شده با استفاده از شهود در محکمه نقادی و ارزشیابی عقلی قرار داده می‌شوند. به این ترتیب، کارکرد دوم این نوع شهود، به فرآیند نقادی و ارزیابی عقلانی باز می‌گردد و در این مقام، به دانشمندان در بررسی نقادانه نظریه‌ها، مدل‌ها و فرضیه‌هایی که با کمک شهودهای دیگری از همین سنخ ساخته شده است، کمک می‌رساند.

به نظر پوپر، رأی دانشمندان بزرگ واجد نوعی خلاقیت است که به یک معنا، از خصوصیات هنرمندان بزرگ محسوب می‌شود. پوپر معتقد است که فلاسفه علم باید فرآیند «کشف» را بازسازی عقلانی کنند. به نظر وی، هر کشفی، مشتمل بر «عاملی غیر عقلانی» یا «شهودی خلاق» به معنای برگسونی آن است و به همین دلیل، تنها با شهود مبتنی بر چیزی شبیه به عشق عقلانی که متعلق به تجربه است می‌توان به کشف قوانین نائل شد. بر این اساس، چیزی به نام روش منطقی یافتن اندیشه‌های جدید یا بازسازی منطقی این فرآیند وجود ندارد. به عبارتی، ما چیزی به عنوان منطق اکتشاف علمی نداریم؛ آنچه که وجود دارد صرفاً منطق آزمون علمی است (وکیلی، ۱۳۹۳).

در دفاع از شهود می‌توان به دلایل زیر توسل جست:

۱) هر چند شهودها اموری شخصی اند اما غالباً کسانی که در شرایط معرفتی کم و بیش یکسانی هستند از شهودهای کم و بیش یکسانی نیز

برخورد دارند چرا که در غیر این صورت امکان زیستن افراد در کنار یکدیگر و دادوستد معرفتی آن‌ها به کلی از بین می‌رفت.

۲) در مواردی که میان شهودهای افراد اختلاف وجود دارد، آنان باز هم می‌توانند با یکدیگر به گفتگوی سازنده بپردازند. فلاسفه برای شروع گفتگو مجبورند، هر چند به صورت موقت، بر سر برخی شهودها یا اصول اولیه توافق کنند.

۳) می‌توان از شهودهای متفاوت افراد برای ساختن نظام‌ها و مدل‌های بدیل بهره برد، البته در صورتی که این شهودها شانس جلب و جذب مخاطبان و مدافعان را داشته باشند.

۴) می‌توان همانند دانشمندان که گاهی اوقات، در هنگام مواجهه با شواهد تجربی مخالف، موقتاً آن‌ها را نادیده می‌گیرند و تلاش می‌کنند نظریه خود را بهبود بخشند، در اینجا نیز موقتاً نمونه‌های نقض را که علیه شهودهای اولیه ما هستند نادیده گرفت و به ترمیم نظریه پرداخت. البته باید توجه داشت که در اینجا هم «مانورهای استعجالی» درجه نقدپذیری نظام یا مدل را کاهش داده و از مقبولیت آن می‌کاهد.

۵) نهایتاً گاهی یک شهود نامتعارف می‌تواند به واسطه آنکه دلیل قاطعی برای رد آن وجود ندارد همچنان باقی بماند و حتی ممکن است مبنای نظریه‌ای قدرتمند گردد» (وکیلی، ۱۳۹۳).

باید اذعان کرد که درک و تصمیم عقلی از ویژگی‌هایی برخوردار است که درک و تصمیم شهودی قابلیت رقابت با آن را ندارد. یکی از این ویژگی‌ها قابلیت قرار دادن آن در قالب‌های استدلالی است. چرا دلیل و استدلال این قدر اهمیت دارد؟ اهمیت دلیل و استدلال از آن جهت است که دیگران را قانع و در نتیجه همراه می‌کند. چرا ما باید دیگران را قانع کنیم؟ چون اقتضای زندگی در فضای عمومی چنین است. ما در فضای غیرعمومی فشاری برای قانع کردن دیگران در خود احساس نمی‌کنیم. اما وقتی (یعنی تقریباً در اکثر مواقع) در فضای عمومی زندگی می‌کنیم باید به حداقل اشتراک انسان‌ها یعنی عقل پایبند بمانیم. استدلال از مهم‌ترین نقاط قوت درک و تصمیم‌گیری عقلانی است. اما از یاد نبریم همه تصمیم‌های عقلانی انسان در لحظه تولد شهودی بوده‌اند. نیوتن با درک شهودی خود نیروی جاذبه را فهمید اما این درک شهودی به تنهایی از او نیوتن نساخت. تلاش‌های او برای مستدل کردن درک شهودی‌اش از جاذبه او را به مقام دانشمندی کم‌نظیر رساند. اینشتین نیز در یک تفریح و قدم زدن در یک پارک و با مشاهده قایقی که روی دریاچه مسافری را با خود می‌برد به تفاوت سرعت برای آن مسافر و برای خودش به‌عنوان ناظر نائل شد اما دنیا هنگامی این نظریه او را پذیرفت که او فهم شهودی خود را به زبان ریاضی مستدل نمود. علم تلاشی مستمر برای مستدل کردن دریافت‌های شهودی انسان است.

اما شهود فقط یک نقطه آغاز نیست بلکه در تمامی مسیر، حتی در هنگام تلاش برای مستدل ساختن خود نیز مشارکت دارد. وقتی فهم شهودی مستدل و قابل دفاع و اقناع دیگران شد دیگر شهودی نیست بلکه امری عقلانی است. اما سهم نقطه شروع با دیگر نقاط و مراحل کار علمی یکسان نیست. نقطه شروع حیاتی‌ترین نقطه هر فرایندی است. به هر حال شهود در فلسفه انکارناشدنی است (هارتل، ۲۰۱۱). به تعبیر هارتل، شهود، نخست فهم ما از فهم خودمان است. بدون شناخت از فهم و شناختمان نمی‌توانیم خیلی مطمئن باشیم که هر چه را دریافته‌ایم بهره‌ای از حقیقت را دارد. در مثنوی مولوی ما با سطحی از اندیشه و شناخت مواجهیم که به نظر کافی می‌رسد. آنجا که می‌گوید:

ای برادر تو همه اندیشه‌ای
مابقی تو استخوان و ریشه‌ای (مولوی، دفتر دوم، بخش نهم).

در اینجا با اصالت ایده و اندیشه روبرویم. اما در جای دیگری از همان دفتر اما با شوریدگی و بی‌ملاحظه‌ای این و آن می‌سراید:

حاکم اندیشه‌ام محکوم‌نی
ز آنکه بتا حاکم آمد بر بنا

جمله خلقان سخره اندیشه‌اند
ز آن سبب خسته دل و غم پیشه‌اند

قاصدا خود را به اندیشه دهم
چون بخوادم از میانشان بر جهم.

کسانی که حاکم بر اندیشه خود باشند و نه محکوم آن، می‌توانند اندیشه را راهبری کنند و آلا اندیشه آن‌ها را به هر جا که اقتضاء داشته باشد خواهد برد. در مدیریت باید بدانیم چه می‌خواهیم و به کجا می‌خواهیم برویم. علت اصلی آن که تصمیم‌های مدیران نتایج ناخواسته‌ای به بار می‌آورد ناشی از همین عدم تسلط بر اندیشه راهنمای تصمیم‌گیری است. زیرا اندیشه و تصمیم‌های ناشی از آن همچون یک موجود زنده دارای لایه‌ها و مفروضات پنهانی است که تصمیم‌گیران، تا به آن‌ها مسلط نشده باشند از نتایج ناخواسته گریزی ندارند. درک آن لایه‌ها و مفروضات هر اندیشه‌ای با خود آن اندیشه متمتع است. تنها با فراتر رفتن از آن اندیشه و درک ترکیبی از دو نگاه وجودی و شهودی از یکسو و درک عقلی و





تحلیلی از سوی دیگر، می‌توان به آن لایه‌ها و مفروضات رسید. بی‌شک درک شهودی مانند هر جریان شناختی دیگری و شاید کمی بیش از آن در معرض خطر نادرستی است (چالمرز، ۲۰۱۴).

مبانی تجربی (مدیریتی) درک شهودی

مردم اغلب شهود را همچون «اسم» تلقی می‌کنند اما برای تفکیک میان فرایند شهود و نتیجه شهود، ما از آن به‌عنوان قضاوت شهودی نام می‌بریم. مادر واقع از «شهود کردن»^۲ باید یاد کنیم. ما بیشتر شهود می‌کنیم تا آنکه یک‌باره با شهود مواجه شویم. ص ۳۸. مدیران شهودی، احساس اعتماد به نفس بیشتری دارند و احساسات مثبت‌تری را تجربه می‌کنند. (همان منبع).

مدیران شهودی، بهتر از دیگران، الگوهای پنهانی در پس رخدادها به‌ظاهر متفرق را تشخیص^۳ می‌دهند و ربط^۴ میان آن‌ها را کشف می‌کنند. از این رو، فلاسفه شهود را دیدن^۵ یا تشخیص یک پاسخ می‌دانند.

از آنجا که شهود شامل تشخیص راه‌حل می‌شود، احتمالاً مدیران شهودی اعتماد به نفس بیشتری نسبت به مدیرانی که فقط «حدس‌های وحشیانه»^۶ می‌زنند، دارند. این حدس‌ها هنگامی رخ‌نشان می‌دهد که هیچ راه‌حلی تشخیص (یا بهتر بگوییم) دیده نمی‌شود. ص ۳۹.

در علم تجربی، دانشمندان برای بررسی هر موضوعی، جهان را متوقف^۷ می‌کنند و آن موضوع را در حالی ایزوله از بقیه جهان، واری می‌نمایند. "در حوادثی که ناگهان رخ می‌دهد این درک شهودی است که آدمی را نجات می‌بخشد و بقای او را ممکن می‌سازد" (کاپون^۸ ۱۹۹۴: ۱).

"در کنار تفکر منطقی محدود، همه ما انسان‌ها در زندگی روزمره عمدتاً به درک شهودی خودتکا می‌کنیم. برای حل مسائل در سطحی محدود از آن قبیل که در حریم خلوت خود با آن‌ها مواجه می‌شویم، کار زیادی از درک و علم شهودی بر می‌آید. در محیط پیچیده کار که با مسائل کلان مواجهیم به‌ویژه در سطح جهانی، مانند مسائل اقتصاد کلان، باید توازن نه فقط میان دو نیمه مغز (هر انسان شایسته‌ای از هر دو نیمه مغز خود استفاده می‌کند) ایجاد کند بلکه از هر دو نوع هوش (علمی و شهودی) بهره‌گیرد.

مرز میان دو هوش و علم تجربی و شهودی را شاید بتوان جایی میان زیست‌شناسی و پزشکی جستجو کرد. در ورای این مرز، طالبان مشتاق و باهوش علوم انسانی از جمله جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، اقتصاد و هنر، باید از درجه عالی درک شهودی بهره‌مند باشند. شهود بالاترین درجه هوش آدمی است. اگر انسان در جریان تکامل خود به قدرت شهود دست نمی‌یافت، باز هم ضروری بود که چنین قدرتی را برای خود دست و پا کند. به‌ویژه در مسائل انسانی که علم با محدودیت‌های بیشتری روبه‌رو است. این است که تمدن‌های انسانی بر شانه کسانی قرار داشته و دارد که چیزی جز انرژی متمرکز قدرت و درک شهودی خود نداشته‌اند.

حتی در علم نیز، علم کافی نیست. چه در ابتدا و چه در انتها و چه در میانه راه پژوهش علمی و در همه کشفیات، شهود و نوآوری، حضور دارند. این را یک برنده نوبل به شما می‌گوید: کارکرد اصلی علم، افزایش سطح قطعیت در شهود از طریق تلاش در درون و برون از لحظه اورکا^۹ است" (کاپون، ۱۹۹۴: ۵-۱).

"هر چند درک شهودی عنصری ضروری در تفکر مدیریت استراتژیک محسوب می‌شود اما در کمال تعجب این موضوع همچنان مسکوت‌عنه مانده است. بررسی‌ها نشان می‌دهد فلاسفه، شهود را همچون امری عقلانی می‌فهمند در حالی که روانشناسان خلاف آن مشی می‌کنند. فیلسوفان از این رو چنین می‌کنند که شهود را بر اساس ایده‌ها و صورت‌ها^{۱۰} و کهن‌الگوها^{۱۱} استوار می‌بینند و این‌ها نزد فلاسفه همچون قوانین ما تقدم^{۱۲} است که هر

1. Chalmers
2. Intuiting
3. Recognise
4. Linkage
5. Seeing
6. Wild guess

۷. منظور از متوقف کردن جهان حذف همه پارامترهایی است که حسب فرضیه راهنمای پژوهش، نسبت به موضوع اصلی، بی‌ربط به نظر می‌رسند. علم به‌طور کلی تصویر جهان متوقف شده است. یکی از دلایل سردی علم همین توقف نظری جهان نزد متخصص است. دیالکتیک به مثابه روش، یکی از اهداف ناگفته‌اش غلبه بر همین تصویر ایستای جهانی است که در آگاهی انسان ثبت می‌شود. اما دیالکتیک بعد از آن که به خدمت متخصص درمی‌آید باز تصویری ثابت از جهان عرضه می‌کند. شوریدگی برخی دانشمندان ناشی از مواجهه با دنیای پرشور و در بیرون از آزمایشگاه و جهان ایستا در آزمایشگاه است. نظریه "ساخت یابی" (structuration) آنتونی گیدنز که در مواجهه با مشکلاتی که نظریه "ساختارگرایی" structuralism ایجاد کرده بود عمدتاً برای رهایی از همین مشکل بنیادی معرفت‌شناسانه بود که مشکلات عدیده روش‌شناسانه به وجود آورده بود.

8. Cappon
9. Eureka
10. Forms
11. Archetypes
12. A priori

موجود دارای هستی را مشروط می‌کند و تحت سیطره خود در می‌آورد.

استدلال من این است که شهود بنیان وجودشناسانه هر نظریه‌هنجاری، عقلانی است. سه سطح از درک شهودی تشخیص و با تفکر تحلیلی مقایسه می‌شود. سطح اول و دوم مربوط می‌شود به درک شهودی ناشی از به ترتیب، تجربه ناخودآگاه شخصی و جمعی؛ این تجربه ناخودآگاه می‌تواند هم از تجربه درونی و هم تجربه با دیگران به دست آید. سطح سوم درک شهودی به فیلسوفانی راجع است که ذهن آدمی را امری نه دوگانه بلکه یکپارچه می‌دانند (هندن^۲، ۲۰۰۴).

"باور ما این است که یکی از این دو نوع از دیدگاه تکاملی، قدمت بیشتری نسبت به دیگری دارد. این نوع قدیمی تر با ویژگی اتوماتیک (خودکار) و مبتنی بر صرف انرژی کمتر شناخته می‌شود (همان منبع).

تصمیم‌گیری شهودی به خصوص در سطح استراتژیک اهمیت بیشتری دارد. انبوه داده‌های رو به افزایش و در حد اشباع، مدل‌های تصمیم‌گیری را دچار دگرگونی کرده است: در جریان تحول تصمیم‌گیری بر اساس داده‌های ناکافی به سوی داده‌های بیش از اندازه، تصمیم‌گیران اغلب تحت فشار زمانی کار می‌کنند و قادر نیستند میزان زمان مصرفی را در تحلیل‌های خود محاسبه کنند. آن‌ها از فرایندها و رویه‌های ثابتی در مدل تصمیم‌گیری عقلانی، پیروی می‌کنند. همین وضعیت آن‌ها را به سمت «شهود» رهنمون می‌سازد. شهودی که به آن‌ها اجازه و امکان می‌دهد منابع اطلاعات ارزشمند و تعیین‌بخش‌هایی از آن را که از دیدگاه تصمیم‌گیری اهمیت دارند، برگزینند. بنابراین انسان می‌تواند فرض کند که در این روزگار مفهوم مدیریت شهودی منبع مهمی برای کسب و نگهداری منابع و امتیازات رقابتی، خواهد بود. رهبری استراتژیک، در این چهارچوب یعنی تبدیل رهبری آرمانی^۳ به مدیریت عملیاتی^۴ و در نتیجه، کسب موفقیت برای سازمان است (مالوسکا^۵، ۲۰۱۴).

"تحلیل عملکردی اقتصادی نشان می‌دهد مدیر انباشته از اطلاعات، لزوماً به تصمیم‌های درست نمی‌رسد. برعکس می‌توان گفت: هر چه اطلاعاتی که مدیر در اختیار دارد، انبوه‌تر، به همان میزان امکان اثرگذاری و کارآمدی و توانایی کسب تصمیم‌های حداکثری کمتر. این به خاطر تضعیف و سرکوب توانایی درک و ارزشیابی شهودی آن‌ها است که با تلاش‌های تحلیلی کم‌ارزش‌تر، جایگزین شده است" (هایاشی^۶، ۲۰۰۱). بر این اساس مزایای تصمیم‌گیری شهودی از دیدگاه مالوسکا از این قرار است:

۱- خلاقیت

۲- یکپارچگی

۳- پرمعنا و عمیق.

استفاده از این مزایا مستلزم داشتن نگاه و تفکر راهبردی است. از این رو او شش مهارت مدیران برای تفکر استراتژیک را به این شرح بر می‌شمرد:

۱- توانایی پیش‌بینی

۲- اراده برای رو به رو شدن با چالش‌ها

۳- توانایی تفسیر

۴- توانایی تصمیم‌گرفتن

۵- توانایی تعیین حوزه‌های سه‌فعالیت مشترک

۶- توانایی آموختن.

"توجه به تصمیم‌گیری شهودی به خاطر تصمیم‌های عقلانی که راضی‌کننده نبوده و دچار محدودیت‌های زیادی بوده، رخ داده است. از سوی دیگر روان‌شناسان استدلال می‌کنند که بسیاری از شناخت‌های مدیران خودکار (اتوماتیک) و خارج از دایره آگاهی و در حوزه درک شهودی صورت می‌پذیرد. شهود چه به‌عنوان خبرگی و تجربه^۷ و چه به‌عنوان احساس درونی^۸ با تحلیل عقلانی نه دو امر متضاد بلکه دو جریان موازی آگاهی‌اند. شهود

1. Non-Dual
2. Henden
3. Visionary Leadership
4. Operational Management
5. Malewska
6. Hayashi
7. intuition-as-expertise
8. intuition-as-feeling





مدیریتی (اجرایی)^۱ یعنی مهارت تمرکز بر علائم ضعیف^۲ که سوخت تخیل^۳، خلاقیت^۴ و نوآوری^۵ را فراهم می‌کند و موفقیت سازمان را در محیط رقابتی و تجارت بین‌المللی تضمین می‌نماید (سدلر اسمیت^۶، ۲۰۰۴).

مشکل اقتضای دیگران در شهود بیشتر به چشم می‌خورد. علت آن است که در اغلب موارد لزوماً مدعا هم‌وزن برهان نیست. گاه (بیشتر موارد) کوچکتر (بیشتر) و گاه (موارد کمتر) بزرگتر و در مواردی هم‌وزن‌اند. گاهی مدیر برای دریافت‌های خود برهانی هم‌وزن دریافتش ندارد. در يك فضای عقلانی محض، مدیر نمی‌تواند دیگران را در خصوص چنین دریافت‌های شهودی با خود همراه کند. حتی اگر بعدها درستی تصمیمش اثبات شود. اما بسیاری از مدیران با مقداری تجربه و تمرکز و البته آموختن می‌توانند برای دریافت شهودی خود دلیل یا سند یا شاهد یا گواه هم‌وزن آن فراهم آورند.

درک شهودی و نظریه پردازش دوگانه

در این مرحله سخن از خوبی یا بدی درک شهودی نیست. اما در مرحله تصمیم‌گیری آگاهانه، ما باید این امر ضروری را که به دلیل ضرورت و بداهتش، به‌راحتی مورد غفلت قرار می‌گیرد، به عرصه آگاهی خود بیاوریم. یعنی در مدیریت و مهم‌ترین مرحله آن یعنی تصمیم‌گیری دقت کنیم که درک‌های حضوری و شهودی ما که در بن و ریشه و پایه‌های درک‌های حصولی و اکتسابی ما نهفته‌اند، آشکار شوند و از آن‌ها بهره بگیریم. بنابراین هیچ درکی به‌تنهایی اکتسابی و حصولی نیست بلکه همواره بخشی از آن، یعنی ریشه آن، شهودی است. به این ترتیب درمی‌یابیم که تئوری پردازش دوگانه از حیث تحلیلی دوگانه است و آلا از حیث وجودشناسی، امری یکپارچه است. منتهی در برخی فعالیت‌های فکری و ذهنی و شناختی جنبه حصولی و اکتسابی غلبه دارد و در بعضی فعالیت‌های دیگر جنبه شهودی حاکم است.

"این يك سفسطه است که مدیریت عقلانی و شهودی را متضاد یکدیگر تصور کنیم. هیچ مدیر موفقیتی چنین موقعیت لوکسی که بین این دو یکی را برگزیند در اختیار ندارد. رفتار مدبرانه به معنای به‌کارگیری طیفی از مهارت‌های مدیریتی حسب اقتضاء مورد است" (سایمون، ۱۹۸۷: ۶۳).

مطالعه میدانی شامل مصاحبه شخصی با ۱۰۵ مدیر ارشد نوژی خاطر نشان می‌کند که در اندیشه و تفکر استراتژیک، تأکیدشان، به‌خصوص در کشف زمینه‌ها و فناوری‌های جدید، بیشتر به درک شهودی بوده است تا دریافت تحلیلی (و عقلانی). آن‌ها درک شهودی خود را همانند سطح اول آن تشریح کرده‌اند. آن‌ها در تعیین ویژگی‌های کلیدی، بر پیش‌بینی^۷، ایده‌های جدید^۸ و ترکیب^۹ آن‌ها تمرکز داشته‌اند. اما در نهایت آشکار شد که همه آن‌ها دارای اولویت‌های قوی شخصیتی بوده‌اند. عقلانیت مملو است از مفروضاتی نامنتقی^{۱۰}، مانند مفاهیم و یا بهتر بگویم مقولات غیرقابل تجربه زمان و مکان که کانت به عنوان اصول ماتقدم معرفت مطرح می‌کند. این مفاهیم فقط در علم شهودی حاصل می‌شود و بدون این دو مفهوم اساسی هیچ چیز لااقل در عالم نومن‌ها، در دسترس فهم بشر قرار نمی‌گیرد.

یکی از ضعف‌های ارزشیابی تصویری^{۱۱} داشتن سوگیری^{۱۲} است و دیگری اشتباهی که ممکن است در تخمین کوواریانس رخ دهد.

ذهن بشر ترکیب‌کننده فوق‌العاده‌ای از اطلاعات پراکنده فراوان می‌تواند باشد. اغلب اوقات، روش‌ها و رویه‌های رسمی ذهن را از عملکرد شایسته خود باز می‌دارد.

در یک نظر خلاف عرف کلاسیک، نظریه‌پردازان تصمیم‌گیری معتقدند که دقت تصمیم‌گیری‌ها اغلب ربط غیر مستقیم با سرعت آن دارد. (همان منبع).

در نتیجه اشتیاق زیادی برای درک این نکته به وجود آمده که چگونه می‌توان تصمیم‌های سریع، و در عین کیفیت بالا اتخاذ کرد. در جهت تأمین این هدف، نویسندگان مقالات در مجلات عمومی و اخیراً در یک جریان رو به افزایش ادبیات آکادمیک به مفهوم «شهود» به مثابه وسیله‌ای برای نیل

1. Executive intuition

۲. «علائم ضعیف» معادل «ادنی دلیل» است که در صفحات قبل از ملاحظه نقل شد. مدیر توانا کسی است که از سیگنال‌های ضعیف یا به تعبیر قدمای ما از ادنی دلیل پی به حال مطلب ببرد.

3. imagination
4. creativity
5. innovation
6. Sadler-Smith
7. Foresight
8. New Ideas
9. Synthesis
10. Non-Logica
11. Visual
12. Biase

به این هدف توجه کرده‌اند (همان منبع).

جبران خلیل جبران چنین می‌اندیشید: "عقل سکان و عشق بادبان کشتی روح شماست. اگر سکان یا بادبان کشتی شما بشکند، یا دستخوش امواج و تلاطم دریا خواهید شد و یا در وسط اقیانوسی بی حرکت بر جای خواهید ماند. اگر عقل به تنهایی در وجود شما فرمانروا شود، شما را زندان و زنجیر خواهد کرد، و عشق اگر در سایه عنایت عقل نباشد شعله‌ای است که خود را خاکستر خواهد کرد" (تاگارت، ۱۹۹۰).

نتیجه‌گیری

در مورد ویژگی‌ها و عملکرد مدیران آکادمیک در ایران، کار پژوهشی صورت نگرفته است. حتی تأملاتی نیز در میان نبوده است. يك علت این بی‌توجهی ناشی از آن است که باور جدی در میان مسئولان کشور وجود دارد که گمان می‌کنند دانشگاه را می‌شناسند. از نظر عموم آن‌ها دانشگاه ادامه نظام آموزش متوسطه است با برخی تمایزات آشکار و بدیهی. اما اصلاً چنین نیست. در اینجا به یکی از تأملاتی که در غرب در خصوص ماهیت دانشگاه صورت گرفته اشاره می‌شود تا دریابیم تا چه حد از داشتن چنین تأملاتی غافل و بی‌بهره بوده‌ایم.

"ما باید درک کنیم که دانشگاه نهادی تخریب شده است. در حالی که گمان می‌کنیم که باید در خرابه ساکن شویم آن‌هم بدون توسل به هیچ‌گونه نوستالژی رمانتیک (ریدینگز، ۱۹۹۵. به نقل از بارت، ۲، ۱۹۹۹).

می‌توان تا ۵۰ درصد به ریدینگز حق داد. دانشگاه نهادی رو به خرابی است. اما ما نباید در این خرابه ساکن شویم. ما می‌توانیم دانشگاهی نوین بر پا کنیم. برای این کار باید از هر نوستالژی رمانتیک دوری کنیم. هر چند ممکن است تصور شود که برای برپاسازی دانشگاه نوین باید به برخی ایده‌های اولیه آن بازگشت. حتی در زمانه‌ای که چنین ایده‌هایی به‌وفور یافت می‌شود. برای ریدینگز، دانشگاه سه ایده دارد: مفهوم کانتی عقل، مفهوم هومبولتی فرهنگ و در عصر حاضر مفهوم تکنو-بوروکراتیک تعالی. در این مفهوم آخری است که دانشگاه راه خود را گم می‌کند زیرا مفهوم تعالی هیچ محتوایی ندارد. این مفهوم نه راست است نه دروغ، نه نادان است نه آگاه.

با این تشخیص می‌توان موافق بود اما در عین حال باید اعتقاد داشت. در عمل شکل بزرگ‌تری وجود ندارد. می‌شود ادعا کرد که در عصر کنونی، دانشگاه فاقد بنیان است. این ادعا شاید از این ناشی شود که ما در جهانی زندگی می‌کنیم که بی‌نهایت تفسیرپذیر است.

این جهانی است که دانشگاه‌ها، دانشجوهایشان را برای آرمان آماده می‌کنند. این جهانی است که پژوهش در آن صورت می‌گیرد. ما چه به عنوان فرد و چه شهروند در محاصره تفسیرهایی هستیم که در خصوص کنش‌های ما صورت می‌گیرد و در محاصره چارچوب‌های نظری که بر این کنش‌ها تحمیل می‌کنیم. این موقعیتی است که من آن را ابر پیچیدگی^۳ خواندم.

ابر پیچیدگی هنگامی رخ می‌دهد که فرد با داده‌ها، دانش و چارچوب‌های بیش از حد در محیط بی‌واسطه خود مواجه می‌شود (بارت، ۱۹۹۹: ۵ و ۶).

بی‌تردید در مدیریت‌های سازمانی از جمله در دانشگاه‌ها، ابتدا به ساکن انتظار می‌رود که ما با جریان‌های شناخت حصولی یا عقلانی مواجه شویم. اما شناخت فقط یک فرایند درون‌ذهنی نیست. شناخت محصول کنش مجموعه ذهن و بدن از یک سو و محیط پیرامون از سوی دیگر است.

درک شهودی عمدتاً به کمک درک محیط‌هایی با عدم قطعیت بالا، پر آشوب و روابط انسانی مربوط، می‌آید. دانشگاه‌ها، به‌ویژه دانشگاه‌های کنونی ایران به دلیل همین ویژگی‌ها نیازمند فکر و شناخت شهودی در کنار شناخت و تصمیم‌گیری عقلانی‌اند. دانشگاه به دلیل مأموریت اصلی خود یعنی سر و کار داشتن با علم، در واقع از هرگونه قطعیتی به دور است و از نظر اخلاقی نیز باید چنین باشد. دو نوع عدم قطعیت وجود دارد که دانشگاه پست مدرن با آن مواجه است (بارت، ۱۹۹۹: ۹۹). در امریکا البته به این امر توجه ویژه شده است.

تز دکترای کاهلر شوئمان^۴ از دانشگاه میشیگان در خصوص تجربه و دریافت دانشجویان از مدیریت دانشگاهی یکی از کارهای شایسته توجه است. اما او هم معتقد است در میان انبوه پژوهش پر شمار آمریکایی، در خصوص اجزای مدل‌های تصمیم‌گیری رؤسای دانشگاه‌ها، کار مشخصی

1. Taggart
2. Barnett
3. Super Complexity
4. Kahler B. Schuemann





صورت نگرفته است (۲۰۱۴). تحقیقات نشان می دهد که در دانشگاه ها، علاقه روزافزونی در خصوص استخدام رؤسای ایجاد شده که کمتر عمر خود را در آکادمی گذرانده اند (رابر^۱ و دیگران، ۲۰۱۴).

از مطالب پیش گفته چه نتیجه ای حاصل می شود. می توان گفت وقتی مدیران دانشگاه های ما تمامی تکالیفشان از بیرون تعیین می شود، دیگر مدیران استراتژیک نخواهند بود و به این دلیل ضرورت توجه به درک ارزشیابی و تصمیم گیری شهودی موضوعیت خود را برای آنها از دست می دهد. حتی می توان گفت مدیران دانشگاه های ما، به همان دلیل که ذکر شد، به مرور زمان و به تدریج این توانایی را از دست می دهند؛ بی جهت نیست که تصمیم های نوآورانه در دانشگاه ها و در میان مدیران ارشد آموزش عالی اتفاقی نادر شده است.

عامل دیگری نیز در میان است که از یک سو ضرورت حضور مدیرانی با قدرت شهودی بالا را در مدیریت دانشگاه ها می طلبد و از سوی دیگر خود می تواند عامل تخریب این توانایی باشد. البته این تأثیر دوم فقط به شرط همراهی عناصری رخ می دهد که اکنون در دانشگاه های ما حضور پررنگی دارد و آلا فاقد چنین تأثیری می بود. آن عامل بخشی از هویت دانشگاه پست مدرن است. دانشگاه های پست مدرن اگرچه در شمای کلی مانند هر سازمان دیگری به نظر می رسد اما دانشگاه ها تفاوت ماهوی با دیگر سازمان ها دارند. دانشگاه ها برخلاف دیگر سازمان ها که نظم و دیسپلین از عناصر ساختاری به شمار می رود اما در واقع يك "آناشسی سازمان یافته" است.

بنابراین دانشگاه بایستی ضمن توجه به زمینه و ماهیت خود به معنای نهادی که هم نیاز به بازسازی دارد و هم ایده بازسازی جامعه را می دهد، بایستی توسط مدیرانی راهبری گردد که در تصمیم گیری خود ضمن استفاده از نتایج ارزشیابی کمی و عینی، ارزشیابی شهودی را مبنای اصلی قرار می دهند. هر چند این گفته با وضعیت نظام دانشگاهی ما با توجه به تأثیرگذاری های چشمگیر نهاد های بیرون دانشگاهی تا حدودی متناقض می نماید، اما نباید چنین تصور کرد که تصمیم گیری صرفاً باید بر اساس ارزشیابی مبتنی بر رویکرد پوزیتیویستی باشد و از عنصر شهود مغفول بماند. شاید نگاهی به روند ظهور روش های کیفی ارزشیابی و متعاقب آن رویکرد ارزشیابی آمیخته^۲ از یک سو دلیلی بر ناکارآمدی دیدگاه های تک بعدی به ارزشیابی و از سوی دیگر عدم جدایی دیدگاه شهودی و عقلانی باشد و بر این اساس لازم است مدیران سطوح مختلف آموزش عالی با تکیه بر نتایج ارزشیابی های عینی و کمی از قدرت شهود و تفکر راهبردی به عنوان منابع اصلی تصمیم گیری بهره مند گردند.

منابع

برگر، پیتر ال. لوکمان، تامس. (۱۳۹۵) "ساخت اجتماعی واقعیت (رساله ای در جامعه شناسی شناخت)"، ترجمه مجیدی، فریبرز. شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، تهران.

محمدی، رضا (۱۳۹۴). ارزشیابی برنامه در عمل: مفاهیم اصلی و مثال هایی برای بحث و تحلیل. انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

محمدی، رضا (۱۳۹۴). راهنمای عملی انجام ارزشیابی در نظام های آموزش عالی ایران: تجارب ملی و بین المللی. انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

محمدی، رضا و همکاران (۱۳۹۱). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی: مفاهیم، اصول، روش ها، معیارها. انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

Baba, V. V., & HakemZadeh, F. (2012). Toward a theory of evidence based decision making. *Management decision*, 50(5), 832-867.

Barnett, R. (1999). *Realizing the university*. McGraw-Hill Education (UK).

Brest, P., & Krieger, L. H. (2010). *Problem solving, decision making, and professional judgment: A guide for lawyers and policymakers*. Oxford University Press.

Cappon, D. (1994). *Intuition and management: Research and application*. Greenwood Publishing Group.

Chalmers, D. J. (2014). Intuitions in philosophy: A minimal defense. *Philosophical Studies*, 171(3), 535-

1. Rupp
2. Organized Anarchy
3. Mixed Method

544.

Dane, E., & Pratt, M. G. (2007). Exploring intuition and its role in managerial decision making. *Academy of management review*, 32(1), 33-54.

Ejimabo, N. O. (2015). The influence of decision making in organizational leadership and management activities. *Journal of Entrepreneurship & Organization Management*, 4(2).

Epstein, S., Pacini, R., Denes-Raj, V., & Heier, H. (1996). Individual differences in intuitive–experiential and analytical–rational thinking styles. *Journal of personality and social psychology*, 71(2), 390.

Frank, B., Ruhnke, M., Tatarchenko, M., & Burgard, W. (2015, May). 3D-reconstruction of indoor environments from human activity. In *Robotics and Automation (ICRA), 2015 IEEE International Conference on* (pp. 4644-4649). IEEE.

Hartl, P. (2011). Knowing Our Own Concepts: The Role of Intuitions in Philosophy. *Organon F. medzinárodný časopis pre analytickú filozofiu*, 4(18), 488-498.

Hayashi, A. M. (2001). When to trust your gut. *Harvard business review*, 79(2), 59-65.

Henden, G. (2004). Intuition and its role in strategic thinking. *Handelshøyskolen BI*.

Lunenburg, F. C. (2011). Decision making in organizations. *International journal of management, business, and administration*, 15(1), 1-9.

Mahajan, S. (2014). *The art of insight in science and engineering: mastering complexity*. MIT Press.

Malewska, K., & Sajdak, M. (2014). The intuitive manager and the concept of strategic leadership. *Management*, 18(2), 44-58.

Rupp, Deborah E, Batz Cassie ,Keith Melissa ,Ng Vincent , Rachel Saef

And Howland Alex, (2014). *Competencies for State College and University Presidents*. AASCU

Sadler-Smith, E., & Shefy, E. (2004). The intuitive executive: Understanding and applying ‘gut feel’ in decision-making. *The Academy of Management Executive*, 18(4), 76-91.

Simon, H. A. (1987). Making management decisions: The role of intuition and emotion. *The Academy of Management Executive* (1987-1989), 57-64.

Taggart, W., & Valenzi, E. (1990). Assessing rational and intuitive styles: A human information processing metaphor. *Journal of Management Studies*, 27(2), 149-172.





شناسایی عوامل تأثیرگذار بر بهسازی اعضای هیأت علمی - مورد مطالعه: دانشگاه فرهنگیان

اسد حجازی^۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر بهسازی اعضای هیأت علمی انجام پذیرفت. این پژوهش از نظر ماهیت تحقیق توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری در بخش کیفی، تحقیقات انجام شده و اسناد مرتبط با موضوع تحقیق و در بخش کمی، کلیه اعضای هیأت علمی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان تهران به تعداد ۳۴۶ نفر بود که با استفاده از جدول مورگان تعداد ۲۱۸ نفر به عنوان حجم نمونه به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. در پژوهش، از تحلیل محتوا و بررسی اسنادی و پرسشنامه محقق ساخته بهره‌گیری شد. به منظور محاسبه پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بهره گرفته شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی با استفاده از نرم افزار Spss انجام پذیرفت.

یافته‌ها نشان داد عوامل مؤثر بر بهسازی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی دارای ۳ بعد و ۲۸ مؤلفه است که ابعاد آن شامل: ابعاد آموزشی، ابعاد پژوهشی و ابعاد عمومی بهسازی اعضای هیأت علمی می‌باشد. این پژوهش می‌تواند به مسئولان دانشگاه فرهنگیان و همین‌طور برنامه‌ریزان امر آموزش در درک بهتر عوامل و متغیرهایی که می‌توانند به بهسازی و رشد حرفه‌ای اعضای هیأت علمی منجر شود، کمک نماید. کلید واژه‌ها: بهسازی، اعضای هیأت علمی، دانشگاه فرهنگیان

۱. مقدمه

دانشگاه، نهادی علمی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی است که نقش مهمی در پیشرفت جوامع دارد. دانشگاه از یک سو می‌تواند به مثابه یک شاخص فرآیندی، نشان‌دهنده وضعیت ارتقاء و سطح رشد و توسعه جامعه به حساب آید و از سوی دیگر به عنوان یک شاخص پیش‌بینی‌کننده، زمینه رشد و توسعه جامعه در آینده تلقی گردد (قهرمانی و همکاران، ۱۳۹۱). این نهاد که زمینه‌ساز تحقق سیاست‌های توسعه‌ای کشور است، زمانی می‌تواند وظایف و مأموریت‌های خود را به درستی انجام دهد که از کارایی، اثربخشی و کیفیت لازم برخوردار باشد.

به دلیل اهمیت نقش آموزش عالی در توسعه و پیشرفت کشور، موضوع بهسازی نیروی انسانی در آموزش عالی و به ویژه اعضای هیأت علمی نسبت به سایر سازمانها از اهمیت و حساسیت خاصی برخوردار است (تالویو، لونکا، کومولاینن، کوسلا و لینتونن^۲، ۲۰۱۵). اساتید برای تدریس به انواع دانش‌هایی نیاز دارند که اطلاعات لازم را در مورد دانشجویان، در اختیار آنها قرار دهد و به آنان کمک کند تا نظام‌ها و ساختارهای آموزشی را بشناسند، از انواع روشهای تدریس و یادگیری آگاهی داشته باشند، دانش موضوعی و محتوایی را بدانند و به دانش چگونگی مدیریت کلاس، استفاده از منابع آموزشی و روشهای ارزشیابی، مجهز شوند (دریر، دیتریچ و کراک^۳، ۲۰۱۷). بهسازی اعضای هیأت علمی فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه‌ای - اخلاق و تعهد حرفه‌ای، دانش تخصصی، دانش و نگرش تربیتی، مهارت تربیتی - آنان است.

از سوی دیگر، آمادگی حرفه‌ای و اخلاقی اعضای هیأت علمی چیزی نیست که با گفتگو به دست آید. بلکه، نیازمند تعلیم و تربیت کافی است. همچنین بنا بر آموزه‌های دین اسلام؛ آموزش هم‌زمان با بعثت پیامبر اسلام اهمیت یافت و اولین آیه‌ای که بر رسول خدا نازل شد، "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ" (بخوان به نام پروردگارت که تو را آفرید)، بود. صرف نظر از اهمیت عمومی آموزش در اسلام به طور اخص پیغمبر اسلام آموزش را تزکیه و تربیت می‌داند.

براین اساس، بهسازی اعضای هیأت علمی به‌عنوان یک فعالیت مستمر با تمهید شرایط و پیش‌بینی سازوکارهای خاصی اتفاق می‌افتد. موفقیت

۱. نویسنده مسئول: اسنادیاب گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. Email: azer1383@yahoo.com

2. Talvio, Lonka, Komulainen, Kuusela & Lintunen
3. Dreer, Dietrich & Kracke

این فعالیت که فرایند مداوم رشد و استانداردسازی شایستگی های معلمی را در بر می گیرد، بیش از هر چیز وابسته به حضور فعال و خودانگیزه مری است. چنین رویکردی بر بستر فرهنگ آموزش و یادگیری شکل گرفته و شکوفای می شود. در چنین موقعیتی است که یادگیری به عنوان یک ارزش کلیدی شناخته می شود و در همه فعالیت ها مورد حمایت قرار می گیرد (چالمرس و گرادینر^۱، ۲۰۱۵). بهسازی به عنوان یک فعالیت اساسی که با بازاندیشی مداوم عمل تربیتی و در پرتو روندهای گوناگون صورت می پذیرد به عنوان یک پیش نیاز برای رشد اساتید محسوب می گردد (بلیث و میرینگ^۲، ۲۰۱۷). بهسازی در واقع رویکردی منعطف به یادگیری با بهره گیری از روشهای مختلف است که در نتیجه آن اعضای هیأت علمی در مسیر ارتقای مهارت ها، باورها و توانایی های خود قرار می گیرند (ساکس^۳، ۱۳۹۴). سمیعی نژاد و همکاران (۱۳۹۵) معتقدند ماهیت معلمی هم دانش است، هم مهارت حرفه ای، و دنیای امروز حرفه معلمی را به عنوان یک حرفه سرآمد شناخته است. در این فرایند بهسازی و تواناسازی اعضای هیأت علمی از شکل دوره ها و اقدامات برنامه ریزی شده و رسمی خارج شده و بیشتر جنبه غیر رسمی، منعطف و مداوم دارد. از سوی دیگر رئوف معتقد است با توجه به توسعه سریع فناوری ها، افزایش نوآوری ها و دانش در بخش های اقتصادی و اجتماعی، صلاحیت های مورد نیاز معلمان نیز در سازمان باید تغییر یابد که این امر منجر به پرورش، تقویت بینش، دانش و مهارت های تخصصی مریان می گردد (رئوف، ۱۳۸۱).

امروزه بهسازی اعضای هیأت علمی به یکی از چالش ها برای آموزش عالی تبدیل شده است. عدم ارائه دانش و مهارت مورد نیاز اساتید توسط نظام آموزش رسمی و فاصله بین آموخته های آکادمیک با کلاس درس، ضرورت پرداختن به بهسازی و توسعه حرفه ای اعضای هیأت علمی در حین خدمت را بیش از پیش آشکار می سازد. در حقیقت بهسازی اساتید به منزله یک پیوستاری است که پیش از خدمت شروع و با آموزش، نظارت و حمایت مسئولین در حین خدمت تداوم می یابد. این در حالی است که در کشور ما کانون توجه برنامه ریزان و دست اندکاران تعلیم و تربیت بیشتر به آموزش های پیش از خدمت معلم، معطوف است و موضوع بهسازی ضمن خدمت، کمتر مورد توجه واقع شده است.

به عقیده محققان این پژوهش، آنچه که عملاً تحت این تمرکزگرای، اتفاق افتاده است، اجرای آموزش های ضمن خدمت به شکلی کوتاه مدت، گسسته و خارج از بافت دانشگاه و بدون مشارکت اساتید است که شاید بتوان گفت کمترین تغییر را در باورها و عملکرد حرفه ای اعضای هیأت علمی ایجاد کرده است. بنابراین لازمه مشارکت فعال اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی های آموزشی، برخورداری از صلاحیت ها و شایستگی هایی حرفه ای است که با روش های نوین آموزش و بهسازی مستمر در حین خدمت ایجاد می گردد.

از سوی دیگر توفیق برنامه های نظام آموزش عالی هر کشور بسته به وجود اساتیدی است که از صلاحیت های علمی و مهارت های شغلی و حرفه ای لازم برخوردار باشند؛ زیرا برجسته ترین و مهم ترین نقش در یادگیری دانشجویان به عهده اعضای هیأت علمی است؛ و معلم سازنده و فراهم کننده شرایط و محیط آموزش برای آنها است (کاپرارا، باربارانلی، استکا و ملون^۳، ۲۰۰۶). بنابراین به دلیل پیامدهای مهمی که بهسازی معلمان برای سیستم آموزشی و در نهایت جامعه، از جمله افت کیفیت آموزشی، انتقال و جابجایی، عدم تمایل به ماندگاری در حرفه معلمی و... را به دنبال خواهد داشت؛ سبب گردیده تا شناسایی ابعاد، مؤلفه ها و شاخص های تأثیرگذار بر بهسازی اعضای هیأت علمی از اهمیت بالایی برخوردار باشد.

دانشگاه فرهنگیان به عنوان دانشگاهی ماموریت گرا که یکی از ارکان اصلی تامین نیروی انسانی نظام تعلیم و تربیت محسوب می شود به علت ارتباط با سرنوشت افراد و جامعه در ابعاد مختلف نیازمند اعضای هیأت علمی مجهز و مسلط به علم روز و دارای شایستگی های تخصصی و تربیتی و پایه و استفاده از روش های کارا در ارائه خدمات با کیفیت، کاهش هزینه های آموزشی و... و رفع به موقع نیازهای مراجعین است. به رغم کوشش های پژوهشی در خصوص بهسازی، تا کنون در خصوص بررسی و مطالعه الگوی بهسازی اعضای هیأت علمی در دانشگاه فرهنگیان پژوهشی به انجام نرسیده است. بنابراین تجربه زیسته محقق و مطالعات انجام شده حاکی از آن است که بحث بهسازی اعضای هیأت علمی، علی رغم اهمیت بالایی آن به ویژه در آموزش عالی کشور ما کمتر مورد توجه قرار گرفته است و بیشتر تنها به بحث آموزش ضمن خدمت پرداخته شده است. از نظر پژوهشگر چون مسئله وضعیت اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان از ابهام رنج می برد، بنابراین پژوهشگران این جستار در پی شفاف سازی وضعیت بهسازی اعضای هیأت علمی و نیز ارائه ساز و کارهایی برای توانمندسازی اساتید، از طریق کارگاه های آموزشی، خودبهسازی و آموزشی های رسمی و غیر رسمی است که روشن شدن این مسئله می تواند منجر به ارتقاء کیفی نظام آموزش عالی و آموزش و پرورش

1. Chalmers & Gardiner
2. Blyth & Meiring
3. Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone

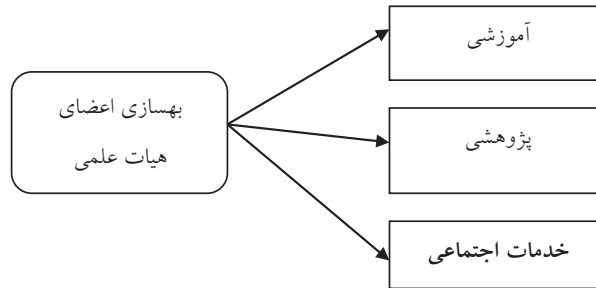


و توسعه پایدار حرفه‌ای اساتید گردد.

همچنین فقدان رویکردی جامع و منسجم به موضوع بهسازی اعضای هیأت علمی، پژوهشگران این تحقیق را بر آن داشت تا برای برطرف کردن کاستی‌های موجود یک کار پژوهشی عمیق و جامع‌نگر انجام دهد. در این راستا تلاش شده است به دو سؤال اصلی پاسخ داده شود: اول، ابعاد و مؤلفه‌های بهسازی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان کدام‌اند؟ دوم، وضعیت هر یک از این ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی شده، چگونه است؟

۲. روش شناسی پژوهش

با توجه به مبانی نظری یادشده مدل مفهومی پژوهش در قالب واژه نگاره ۱ ارائه شده است:



واژه نگاره ۱- مدل مفهومی پژوهش (محقق ساخته)

روش پژوهش: از آنجاکه پژوهش حاضر به دنبال شناسایی و سنجش مؤلفه‌های بهسازی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان می‌باشد، روش پژوهش بر مبنای ماهیت داده‌ها آمیخته (کمی، کیفی)، از حیث بعد محیط، از نوع کتابخانه‌ای- میدانی و از نظر هدف کاربردی، از نظر زمان مقطعی و از نظر روش اجرای پژوهش توصیفی-پیمایشی بود.

جامعه آماری، روش نمونه‌گیری و حجم نمونه

کیفی: شامل صاحب‌نظران دانشگاهی و متخصصان آموزش عالی و افراد ذی‌صلاح دارای پست‌های اجرایی در زمینه بهسازی منابع انسانی که از سوابق اجرایی در سطوح تصمیم‌گیری برخوردار بوده و نیز محققانی، که دارای کتب و مقالاتی تخصصی در این حوزه بودند. می‌باشد. در این پژوهش برای تعیین نمونه‌ها از روش نمونه‌گیری هدفمند^۱ استفاده شد که ۱۰ نفر با استفاده از اصل اشباع به عنوان حجم نمونه مصاحبه شونده، در نظر گرفته شد.

کمی: شامل کلیه اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در پردیس های استان تهران به تعداد ۳۴۶ در سال تحصیلی ۱۳۹۶ بود. جهت برآورد حجم نمونه مورد نیاز در بخش کمی با استفاده از روش نمونه‌گیری ترکیبی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و طبقه‌ای نسبتی و جدول مورگان برای جامعه ۳۴۶ نفری ۲۱۸ نفر اعضای هیأت علمی به عنوان حجم نمونه در نظر گرفته شد.

ابزار گردآوری داده‌ها و پایایی و روایی

در این پژوهش به منظور گردآوری داده‌ها از روش کتابخانه‌ای، مصاحبه نیمه ساختار یافته و پرسشنامه استفاده شد. در بخش کیفی این پژوهش از مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته استفاده شد. برای حصول اطمینان از روایی بخش کیفی پژوهش و به منظور اطمینان خاطر از دقت بودن یافته‌ها از دیدگاه پژوهشگر، از نظرات ارزشمند اساتید آشنا با این حوزه و متخصصان آموزش و پرورش که در این حوزه خبره و مطلع بودند استفاده شد. در بخش کمی این پژوهش، به منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌ای محقق ساخته برگرفته از کدهای حاصل از مصاحبه استفاده شد که با نظر سنجی از اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان شهر تهران، تکمیل شد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌های کیفی پژوهش از طریق تحلیل محتوا استفاده شد. در این طرح مراحل تحلیل داده‌های کیفی گردآوری شده، از طریق کدگذاری باز^۲ و کدگذاری محوری^۳ انجام شده است. در بخش کمی با توجه به سؤال‌های پژوهش از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده



1. Judgemental Sampling
2. Open Coding
3. Axial Coding

شدد. بخش استنباطی آزمون فرضیه‌های پژوهش نظیر تحلیل عاملی اکتشافی و آزمون تی تک نمونه ای با استفاده از نرم افزار SPSS صورت پذیرفت.

۳. یافته‌های پژوهش

در این بخش داده‌های پژوهش با استفاده از روش‌های علمی مورد تحلیل و ارزیابی قرار می‌گیرد. با توجه به این که پژوهش از نوع آمیخته می‌باشد، تجزیه و تحلیل داده‌ها شامل دو بخش است: تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی و تجزیه و تحلیل داده‌های کمی؛ اما قبل از تجزیه و تحلیل داده‌ها پیش پردازش داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد در برخی از گویه‌ها هم‌شدگی اتفاق افتاده است؛ بنابراین، برای رفع این مشکل از روش میانه برای جای‌گذاری مقادیر آنها استفاده شد و تمام داده‌های مفقوده جایگزین شد. به منظور شناسایی داده‌های پرت از گراف باکس پلات^۱ استفاده شد که نتایج نشان داد هیچ داده پرتی وجود ندارد.

در ادامه به سؤال‌های پژوهش پاسخ داده می‌شود:

ابعاد و مولفه‌های تأثیرگذار بر بهسازی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

شایان ذکر است که با ۱۰ خبره در این زمینه بر اساس مصاحبه نیمه ساختار یافته مصاحبه شد. پاسخ‌های ارائه شده برای هر سؤال با استفاده از تحلیل محتوا توسط پژوهشگر و دو نفر از متخصصین آمار مورد بررسی قرار گرفت. در نهایت ۴۲ شاخص از مصاحبه با خبرگان استخراج گردید. در تحلیل عاملی اکتشافی جدول ۴، سه مؤلفه اصلی شناسایی شده که به ترتیب اهمیت عبارتند از: آموزش، خدمات اجتماعی و پژوهش گفتنی است که این سه مؤلفه توانستند با واریانس ۷۴/۸۰ درصد، تغییرات بهسازی اعضای هیأت علمی را تبیین کنند.

جدول ۱: تحلیل اکتشافی شناسایی سه مؤلفه اصلی

ردیف	مؤلفه های اصلی	تعداد متغیر	واریانس بعد از چرخش واریماکس	واریانس قبل از چرخش واریماکس	ارزش ویژه
۱	آموزش	۱۱	۳۴/۱۲	۶۸/۵۳	۲۳/۱۷
۲	خدمات اجتماعی	۱۳	۲۰/۲۰	۱۵/۱۰	۱۷/۲۱
۳	پژوهش	۴	۱۸/۷۶	۳/۲۱	۲/۱۲
	جمع	۲۸	۷۳/۰۸	۸۶/۸۴	۴۲/۵

-اولویت‌بندی مؤلفه‌های آموزش بر اساس میزان تأثیرگذاری بر بهسازی اعضای هیأت علمی از دیدگاه اساتید مورد مطالعه اطلاعات جدول ۲ نشان می‌دهد، با وجودی که تأثیرگذاری مؤلفه‌های آموزشی بر بهسازی اعضای هیأت علمی ضروری شناخته شده است، ولی از دیدگاه اساتید مورد مطالعه، گسترش و تقویت افکار و ایده‌های نو در بین اساتید بیش از سایر ویژگی‌ها مهم تلقی شده‌اند.





جدول ۲: اولویت‌بندی مؤلفه‌های آموزشی بر اساس نقش آنها بر بهسازی اعضای هیأت علمی

رتبه	انحراف معیار	میانگین	گویه
۸	۱٫۰۳	۳٫۷۴	۱. توجه به فرصت‌های برابر و در دسترس برای اعضای هیأت علمی
۵	۱٫۱۷	۳٫۹۵	۲. توجه به فناوری آموزش
۱	۱٫۲۷	۴٫۲۳	۳. گسترش و تقویت افکار و ایده‌های نو در بین اساتید
۶	۱٫۲۲	۳٫۹۴	۴. توجه به راهکارهای لازم برای ارتقای اعضای هیأت علمی
۳	۱٫۱۲	۴٫۰۱	۵. افزایش حضور و گسترش تعاملات استادان با دانشجویان
۷	۱٫۳۵	۳٫۸۹	۶. آگاهی از استانداردهای جهانی در بُعد آموزش
۹	۱٫۱۹	۳٫۶۵	۷. تربیت نیروی انسانی متخصص از طریق اعطای بورس تحصیلی
۲	۱٫۰۹	۴٫۰۹	۸. توجه به توسعه ارتباط دانشگاه با صنعت
۱۰	۱٫۱۱	۳٫۵۵	۹. ایجاد و گسترش قطب‌های علمی کشور
۴	۱٫۰۹۶	۳٫۹۹	۱۰. ساماندهی نظام ارتقای اعضای هیأت علمی با معیار تولید علم
۸	۱٫۲۲	۳٫۷۴	۱۱. ارتقای تضمین کیفیت و پاسخگویی
	۱٫۰۲	۳٫۸۹	جمع

جدول ۳: اولویت‌بندی مؤلفه‌های پژوهش بر اساس میزان تأثیر بر بهسازی اعضای هیأت علمی

رتبه	انحراف معیار	میانگین	گویه
۲	۱٫۲۶	۳٫۹۲	۲۵. ساماندهی و جهت‌گیری پژوهش‌های علمی کشور
۳	۱٫۰۱۹	۳٫۸۶	۲۶. حمایت از پژوهش‌های مورد نیاز دستگاهها و جذب اعتبارات مربوط با توجه به مفاد بند «د» ماده ۱۶ برنامه پنج‌ساله پنجم توسعه کشور
۴	۱٫۰۱۳	۳٫۸۰	۲۷. ایجاد زمینه لازم برای مشارکت اعضای هیأت علمی در امور پژوهشی
۱	۱٫۲۸	۳٫۹۵	۲۸. توزیع هدفدار و بهینه اعتبارات تحقیقاتی در میان اساتید
	۱٫۰۴	۳٫۸۸	جمع

نتایج بررسی‌های جدول ۳ مؤید آن است که با توجه به میانگین بالاتر و وجود تشتت کم بین دیدگاه آزمودنی‌ها، می‌توان دریافت که با وجود ضروری شناختن همه عناوین موجود در مؤلفه‌های پژوهش برای بهسازی اعضای هیأت علمی، پاسخ ارائه شده تأکید بیشتری بر ساماندهی و جهت‌گیری پژوهش‌های علمی کشور در متغیرهای مورد نظر دارد.



جدول ۴: اولویت‌بندی مؤلفه‌های خدمات اجتماعی براساس میزان تأثیر بر بهسازی اعضای هیأت علمی

رتبه	انحراف معیار	میانگین	گویه
۵	۱٫۲۷	۳٫۸۰	۱۴. انعطاف‌پذیری برای ایجاد جوّ سازمانی همراه با خلاقیت
۹	۱٫۰۷	۳٫۶۹	۱۵. ایجاد سازوکارهای لازم برای توانمندسازی
۳	۱٫۲۴	۳٫۹۹	۱۶. ارتقای وضعیت درآمدی اعضای هیأت علمی
۲	۱٫۳۰	۴٫۰۲	۱۷. ارتقای وضعیت معیشتی اعضای هیأت علمی
۱۱	۱٫۴۴	۳٫۵۷	۱۸. پرداخت تسهیلات اعتباری
۱۰	۱٫۱۵	۳٫۶۴	۱۹. تقویت زیرساختها و منابع در حوزه فرهنگ
۳	۱٫۱۳	۳٫۹۹	۲۰. تقویت زیرساختها و منابع در حوزه آموزش
۴	۱٫۱۶	۳٫۹۸	۲۱. تقویت زیرساختها و منابع در حوزه تحقیقات
۱	۱٫۱۹	۴٫۲۰	۲۲. تقویت زیرساختها و منابع در حوزه فناوری نوین
۱۲	۱٫۲۱	۳٫۴۴	۱۶. ایجاد بستر مناسب برای مشارکت اعضای هیأت علمی
۷	۱٫۲۴	۳٫۷۲	۱۷. ایجاد سازوکارهای لازم استفاده از اعضای هیأت علمی
۸	۱٫۰۰	۳٫۷۰	۱۸. تقویت ارتباط و تعامل متقابل میان اعضای هیأت علمی
۶	۱٫۰۳	۳٫۷۶	
	۰٫۹۸	۳٫۸۱	جمع

۴. بحث و نتیجه‌گیری

این تحقیق ضمن معرفی برخی از مطالعات انجام شده پیرامون موضوع بهسازی، به ویژه بهسازی اعضای هیأت علمی دانشگاهها، به تحلیل و بررسی نقش مؤلفه‌های سه‌گانه (آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی) و میزان تأثیرگذاری آنها بر بهسازی اعضای هیأت علمی دانشگاه پرداخته است. آنچه از تحلیل این مطالعات با توجه به اهداف کلی و جزئی پژوهش به دست می‌آید عبارت است از:

تحلیل آماری شناسایی مؤلفه‌های اصلی بهسازی اعضای هیأت علمی، بیانگر سه مؤلفه بوده که مؤلفه آموزش با ۱۱ متغیر، بیشترین اهمیت را در بهسازی اعضای هیأت علمی در محیط مورد مطالعه داشته است.

وضعیت مؤلفه آموزش بر بهسازی اعضای هیأت علمی؛ بر اساس یافته‌های جدول ۲ می‌توان ادعان داشت، با وجودی که تمامی متغیرهای مربوط به مؤلفه آموزش، بر بهسازی اعضای هیأت علمی ضروری شناخته شده، ولی از دیدگاه نمونه مورد مطالعه، گسترش و تقویت افکار و ایده‌های نو در بین اساتید، از سایر موارد تأثیرگذارتر تلقی شده است.

وضعیت مؤلفه پژوهش بر بهره‌وری اعضای هیأت علمی؛ یافته‌های جدول ۳ حاکی از آن است که با توجه به میانگین بالاتر و وجود نشئت کم بین دیدگاه آزمودنی‌ها، می‌توان دریافت که با وجود ضروری شناختن همه عناوین موجود در مؤلفه پژوهش برای بهسازی اعضای هیأت علمی، پاسخ ارائه شده تأکید بیشتری بر ساماندهی و جهت‌گیری پژوهشهای علمی کشور در متغیرهای مورد نظر دارد.

وضعیت مؤلفه خدمات اجتماعی بر بهسازی اعضای هیأت علمی؛ ضمن اینکه اولویت‌بندی راهکارهای مندرج در جدول ۴ از دیدگاه پاسخگویان نشان می‌دهد که همه راهکارها مهم بوده و در بهره‌وری اعضای هیأت علمی ضروری‌اند، اما تقویت زیرساختها و منابع در حوزه فناوری نوین برای بهسازی اعضای هیأت علمی، مهم‌تر از سایر متغیرها شناسایی شده است.



با توجه به مراتب پیش گفته، این پژوهش نشان داد که مؤلفه‌هایی چون: آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی، به ترتیب، بیشترین اهمیت و نقش را در بهسازی اعضای هیأت علمی دانشگاهها ایفا می‌کنند. بنابر این، مناسب است مدیران و سیاستگذاران برنامه‌های توسعه آموزش عالی به اشاعه و بهبود فعالیتهای آموزشی، پژوهشی و خدمات اجتماعی اعضای هیأت علمی توجه دقیق‌تری کرده، نسبت به بهسازی و توانمندسازی اعضای هیأت علمی از طریق افزایش مهارتهای آموزشی و پژوهشی و فراهم کردن زمینه خدمات اجتماعی آنان، زمینه را برای بهسازی اعضای هیأت علمی مهیا کنند.

پیشنهادها

در تعیین سیاستها و خط‌مشی‌گذاری‌های نظام آموزش عالی، موارد ذیل به عنوان اصول راهنما در بهسازی هیأت علمی مورد توجه قرار گیرد: با توجه به اینکه دلایل و ضرورتهای بهسازی اعضای هیأت علمی دانشگاهها برخاسته از فلسفه، اصول، اهداف و مأموریت‌های نظام آموزش عالی است، فراهم کردن زمینه بهسازی اعضای هیأت علمی، متناسب با بهره‌وری نظام آموزش عالی کشور است. لذا مناسب است توجه به ابعاد مختلف آن، به ویژه در سه بعد آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی که در نتایج این پژوهش و مطالعات مشابه به آنها اشاره شده است، در برنامه‌ها و سیاستگذاری‌های توسعه آموزش عالی گنجانده شود.

همزمان به رابطه بین عوامل سازمانی و خدمات اجتماعی با محورهای آموزش و پژوهش در بهسازی اعضای هیأت علمی توجه شود تا بدین ترتیب، به اعضای هیأت علمی پویایی لازم و بهره‌وری مناسب با انتظارات نظام آموزش عالی را ار مغان بخشد. به کارگیری این عوامل با این انتظار دانشگاهها که همانا پاسخگویی به نیازهای هیأت علمی است، همخوانی زیادی دارد؛ زیرا نیازهای هیأت علمی بنا بر تغییر شرایط، به طور دائم در حال دگرگونی است. لذا چون این عوامل، هیأت علمی را در سازگاری با شرایط متحول و متغیر محیط دانشگاه کمک می‌کنند، به کارگیری آنها توان سازگاری مجموعه را افزایش خواهد داد.

در تدوین برنامه بهسازی هیأت علمی، سیاستهای محوری طوری تعیین شوند که مبتنی بر نتایج تحقیقات و پژوهشهای کاربردی در این زمینه باشد. از مطالعات و تجربیات کشورهای پیشرفته و در حال توسعه در زمینه بهسازی اعضای هیأت علمی که می‌تواند راهکارهای مناسبی برای ایجاد تحول در توسعه آموزش عالی ارائه دهد، بهره‌گیری شود.

۵. منابع و ماخذ

- رنوف، علی (۱۳۸۱). بررسی جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم. رشد تکنولوژی آموزشی. شماره ۱۴۱: ۲۳-۴۵.
- ساکي، رضا (۱۳۹۴). درس پژوهی. تهران: دانشنامه ایرانی برنامه درسی.
- سمیعی نژاد، بیژن؛ علی‌عسگری، مجید؛ موسی‌پور، نعمت‌الله و حاجی حسین‌نژاد، غلامرضا (۱۳۹۵). فرآیند تربیت معلم ابتدایی در تراز جمهوری اسلامی ایران: فرصتها و تهدیدها، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۲۷ (۳۲)، ۹-۳۲.
- فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۹۳). آموزش و بهسازی منابع انسانی به کجاره می‌سپرد؟ (روندها و سناریوهای در حال ظهور). اسلاید ارائه‌شده در کارگاه آموزشی بهسازی منابع انسانی، تهران.
- موسی‌پور، نعمت‌الله و احمدی، آمنه (۱۳۹۳). پیش‌نویس طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم، ویراست پانزدهم، تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- میرسپاسی، ناصر (۱۳۸۹). مدیریت راهبردی منابع انسانی و روابط کار، تهران: انتشارات میر.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها. تهران: انتشارات سمت.
- طاهری، مرتضی (۱۳۹۱)، مدل توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم، پایان‌نامه دوره دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهیدبهبشتی.

Blyth, C., & Meiring, R. (2017). A posthumanist approach to environmental education in South Africa: implications for teachers, teacher development, and teacher training programs. *Teacher Development*, 1-18.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*

44, 473-490.

Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 81-91.

Dreer, B., Dietrich, J., & Kracke, B. (2017). From in-service teacher development to school improvement: factors of learning transfer in teacher education. *Teacher Development*, 21(2), 208-224.

Gillespie, K. H. (2002). *A Guide to Faculty Development: Practical Advice, Examples, and Resources*. Anker Publishing Company, Inc., PO Box 2247, Williston, VT 05495-2247.

Kraut, R., Chandler, T., & Hertenstein, K. (2016). The interplay of teacher training, access to resources, years of experience and professional development in tertiary ESL reading teachers' perceived self-Efficacy.

Stanley, C. A. (2001). The faculty development portfolio: A framework for documenting the professional development of faculty developers. *Innovative Higher Education*, 26(1), 23-36.

Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M., & Lintunen, T. (2015). The development of teachers' responses to challenging situations during interaction training. *Teacher development*, 19(1), 97-115.

Wilkerson, L., & Irby, D. M. (1998). Strategies for improving teaching practices: a comprehensive approach to faculty development. *Academic Medicine*, 73(4), 387-96.





شناسایی راهکارهای کاهش فرسودگی تحصیلی از دیدگاه استادان و دانشجویان نظام آموزش عالی کشور

سیده مریم حسینی لرگانی^۱

چکیده

پژوهش حاضر به منظور شناسایی راهکارهای کاهش فرسودگی تحصیلی از دیدگاه دو کنشگر اصلی (دانشجویان و استادان) در نظام آموزش عالی کشور انجام شد. این پژوهش از لحاظ پارادایم، کیفی؛ از نظر هدف، کاربردی؛ و در گردآوری و تحلیل داده‌ها، توصیفی-پیمایشی بود که با استفاده از روش دلفی انجام شد. جامعه مورد مطالعه در این پژوهش شامل دانشجویان و استادان نظام آموزش عالی کشور بودند. معیارهای انتخاب اعضای پنل دلفی در این مطالعه مواردی نظیر داشتن تخصص، دانش و تجربه کاری در زمینه موضوع بودند. برای این منظور، با مراجعه به سایت دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی مختلف و بررسی رزومه علمی اعضای هیأت علمی آن‌ها و همچنین، مراجعه به مجلات مختلف در مباحث مذکور و پرس و جو از افراد مختلف (نمونه‌گیری گلوله برفی)، تعداد ۴۶ متخصص به عنوان اعضای پنل دلفی (مشارکت‌کنندگان) در این مطالعه شناسایی شدند. در ادامه پس از اجرای سه دور، تعداد ۳۲ راهکار شناسایی شد که دو-سوم مشارکت‌کنندگان نسبت به اهمیت آن‌ها برای کاهش فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان نظام آموزش عالی کشور توافق داشتند. راهکارهای شناسایی شده در قالب هشت سیاست کلی شامل: «بازنگری مستمر و مداوم دروس، سرفصل‌ها و اهداف برنامه‌های درسی مختلف متناسب با نیاز جامعه»، «تلاش در جهت کاربردی کردن مطالب و محتوای درسی»، «اصلاح نظام پذیرش و ارزشیابی دانشجویان در نظام آموزش عالی»، «تلاش در جهت جذب و پذیرش استادان مجرب و توانمندسازی آن‌ها از طریق برنامه‌های مختلف»، «اصلاح و بازنگری در رویه‌ها و خط‌مشی‌های نظام آموزشی کشور به منظور ارتقای کیفیت آن»، «تلاش در جهت توسعه عوامل حمایتی-انگیزشی در نظام آموزش عالی»، «اصلاح فرهنگ علم آموزی در جامعه» و «تدوین دستورالعملی جامع و کاربردی برای مبارزه با تقلب و بی‌اخلاقی‌های علمی» به سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان و مدیران نظام آموزش عالی کشور پیشنهاد شدند.

کلیدواژه‌ها: پیشرفت تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، کیفیت تحصیلی، نظام آموزش عالی.

مقدمه

پیچیدگی محیطی در دنیای امروز شرایط متحول و پویایی را برای سازمان‌ها پدید آورده است؛ به طوری که سازمان‌ها برای بقا ناچارند به طور پیوسته قابلیت‌ها و شایستگی‌های خود را توسعه دهند تا بتوانند پاسخگوی شرایط متغیر و متفاوت محیطی باشند. در این راستا، دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی نیز مانند سایر سازمان‌ها ناگزیر از سازگاری مداوم برای بقا هستند (محب‌زادگان و همکاران، ۱۳۹۵). دانشگاه مرکز تولید دانش و اندیشه‌های نو است و نقش اساسی در جوامع در حال گذر به جوامع توسعه یافته ایفا می‌کند و عاملی است که می‌تواند توانمندی انسان را برای رسیدن به توسعه بالا ببرد؛ به گونه‌ای که چیزی جز آموزش به خصوص آموزش عالی نیست که نیروی متخصص را برای اداره نهادهای جامعه و برای رسیدن به توسعه تربیت می‌کند؛ بنابراین، آموزش عالی بزرگ‌ترین نقش را در توسعه و فراهم کردن زمینه‌های آن بر عهده دارد (کیوانی، ۱۳۸۵). به نقل از شیر، ۱۳۹۱). نقش آموزش عالی و دانشگاه‌ها در رشد و شکوفایی استعدادها و جوانان به عنوان آینده‌سازان جامعه غیرقابل انکار است (نورآبادی و همکاران، ۱۳۹۳). بر این اساس، آموزش عالی نیروی محرکه‌ای برای توسعه به حساب می‌آید؛ به طوری که شکل‌گیری سرمایه انسانی، خلق دانش به واسطه تحقیقات، ظرفیت‌سازی به واسطه آموزش و تدریس و ارائه خدمات به گروه‌ها و انجمن‌ها، برخی از عملکردهای آموزش عالی هستند که انتظار می‌رود به تسهیل فرآیند توسعه در جامعه کمک کنند (شیری، ۱۳۹۱). از این رو می‌توان ادعان نمود که رشد و بالندگی هر جامعه‌ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۵)؛ و نظام آموزشی زمانی می‌تواند کارآمد و موفق باشد که عملکرد تحصیلی دانشجویان را در دوره‌های

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه نوآوری آموزشی و درسی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

مختلف مورد توجه قرار دهد (تامنايفر^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). بنابراین، شناسایی عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان، رویکردی مناسب در جهت برنامه‌ریزی و توسعه و تکامل برنامه‌های آموزشی ایجاد می‌کند تا به وسیله آن بتوان بهترین نتایج ممکن را هم برای توسعه آموزشی مورد نظر و هم برای دانشجویان رقم زد (گلدون^۲ و همکاران، ۲۰۱۰).

نظر به این که از یک سو، آموزش و یادگیری مباحث نظری و عملی در دانشگاه‌ها تجربه‌ای پیچیده و استرس‌زا است (صیف، ۱۳۹۶)؛ و از سوی دیگر، گسترش فراگیر فرصت‌های آموزشی به همراه دو عامل نوپدید جهانی شدن و فناوری اطلاعات و ارتباطات، محیط متحولی را برای نظام‌های آموزش عالی در همه دنیا به وجود آورده است (فرهنگی و فراستخواه، ۱۳۹۳)؛ لذا فراگیران در محیط‌های آموزشی در دستیابی به اهداف آموزشی خود با چالش‌های متعددی مواجه می‌شوند و وقتی چنین چالش‌هایی منفی در نظر گرفته شوند، اثر زیانباری بر روی انگیزش، عملکرد تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی و استرس فراگیران خواهد داشت. استرس زیاد منجر به آسیب‌های فیزیکی مانند ضعف سیستم ایمنی بدن و اعصاب و در نتیجه کم‌خوابی می‌شود و همچنین صدمات عاطفی و روانی نیز به دنبال دارد. هنگامی که بدن دیگر قادر به سازگاری خود با این مشکلات و عوامل استرس‌زا نیست، از نظر فیزیکی و ذهنی شروع به در هم شکستن می‌کند که این رویداد منجر به بروز پدیده‌ای به نام «فرسودگی»^۳ می‌شود (بوروز^۴، ۲۰۱۲). به‌گونه‌ای که فرسودگی تحصیلی یکی از عوامل مخمل نظام‌های آموزشی است که چندان از سوی محققان و صاحب‌نظران مورد توجه قرار نگرفته است (سالملا^۵، ۲۰۰۸).

نظر به این که فرسودگی تحصیلی علاوه بر اثرات منفی که در زمان تحصیل دارد، دارای تأثیرات بلندمدت دیگری در زندگی فردی و اجتماعی نیز هست؛ دانشجویانی که در طی تحصیل دچار فرسودگی می‌شوند در آینده کمتر به وظایف شغلی مسلط بوده، از نتایج پژوهش‌های انجام شده در حیطه شغلی کمتر استفاده می‌کنند و تمایل به ترک خدمت بالاتری بعد از اشتغال دارند (رودمن و گوستاوسون^۶، ۲۰۱۲)؛ به‌گونه‌ای که فرسودگی تحصیلی به یکی از مسائل گریبان‌گیر نظام‌های آموزشی در همه مقاطع تحصیلی تبدیل شده است که موجب هدر رفتن نیروی انسانی و هزینه‌های صرف شده می‌شود (ناصری و همکاران، ۲۰۱۴). در این راستا، نیومن^۷ (۱۹۹۰) نیز معتقد است که فرسودگی تحصیلی در دانشجویان بنابه دلایل مختلف یکی از عرصه‌های مهم تحقیقاتی در دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی است. دلیل اول این است که فرسودگی تحصیلی می‌تواند کلید مهم درک رفتارهای مختلف دانشجویان، مانند عملکرد و پیشرفت تحصیلی آن‌ها در دوران تحصیل باشد. دلیل دوم این است که فرسودگی تحصیلی رابطه دانشجویان را با دانشکده و دانشگاه خود تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ برای مثال فرسودگی تحصیلی تعهد دانشجویان را به دانشکده و میزان مشارکت آن‌ها را در امور علمی بعد از فراغت از تحصیل تحت تأثیر قرار می‌دهد. سومین دلیل، این است که فرسودگی تحصیلی می‌تواند شوق و اشتیاق دانشجویان را به ادامه تحصیل تحت تأثیر قرار دهد (نعامی، ۱۳۸۸). بنابراین، شناسایی راهکارهای کاهش فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور از اهمیت و ضرورت بالایی برخوردار است. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف اصلی شناسایی راهکارهای کاهش فرسودگی تحصیلی از دیدگاه دو کنشگر اصلی (دانشجویان و استادان) در نظام آموزش عالی کشور طراحی و انجام شد.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله است (توپینن تانر و همکاران، ۲۰۰۵) و بیشتر زمانی رخ می‌دهد که عدم سازگاری و انطباق میان ماهیت و طبیعت کار و ماهیت انجام دهنده کار وجود داشته باشد (یانگ، ۲۰۰۴). پژوهشگران در مطالعات مختلفی، فرسودگی شغلی را در بین پرستاران، معلمان، مشاوران و دانشجویان مقایسه کرده‌اند و نشان داده‌اند که دانشجویان نیز در طی دوران تحصیل سطح متوسط تا بالایی از فرسودگی را تجربه می‌کنند (شریفی فرد و همکاران، ۱۳۹۳). به همین دلیل متغیر فرسودگی شغلی به موقعیت‌های دیگری از جمله موقعیت آموزشی گسترش پیدا کرده است و با عنوان «فرسودگی تحصیلی» نام برده می‌شود (سالملا- آرو و همکاران^۸، ۲۰۰۹). دلیل این امر آن است که موقعیت‌های آموزشی به

1. Tamannaefar
2. Goldon
3. Burnout
4. Bowers
5. Salmela
6. Rudman and Gustavsson
7. Neumann
8. Salmela and Aro





۶	اقتصاد و مدیریت آموزش عالی	√	√	√
۷	ترویج و آموزش کشاورزی	√	√	-
۸	مطالعات برنامه درسی	√	√	√
۹	برنامه ریزی درسی	√	√	-
۱۰	اقتصاد و مدیریت آموزش عالی	√	√	√
۱۱	روانشناسی تربیتی	√	√	√
۱۲	اقتصاد آموزش عالی	√	√	√
۱۳	اقتصاد آموزش عالی	√	-	-
۱۴	برنامه ریزی توسعه آموزش عالی	-	√	-
۱۵	اقتصاد و مدیریت مالی آموزش عالی	-	-	√
۱۶	مدیریت آموزش عالی	-	-	√
۱۷	روانشناسی تربیتی	√	√	-
۱۸	برنامه ریزی و توسعه آموزش عالی	√	√	√
۱۹	ادبیات و علوم سیاسی	√	√	-
۲۰	جامعه شناسی	√	√	-
۲۱	اقتصاد آموزش عالی	√	√	√
۲۲	آینده پژوهی	√	√	-
۲۳	برنامه ریزی درسی	√	√	√
۲۴	آموزش کشاورزی	√	√	√
۲۵	روانشناسی عمومی	-	-	-
۲۶	بررسی مسائل اجتماعی	-	√	-
۲۷	علوم سیاسی	√	-	-
۲۸	برنامه ریزی درسی	√	√	√
۲۹	مدیریت و برنامه ریزی آموزش عالی	√	√	√
۳۰	مدیریت آموزشی	√	√	√
۳۱	اقتصاد آموزش عالی	√	-	-
۳۲	روانشناسی تربیتی	√	√	√
۳۳	برنامه ریزی درسی	-	-	√
۳۴	اقتصاد آموزش عالی	√	√	-
۳۵	برنامه ریزی آموزش عالی	√	√	√
۳۶	برنامه ریزی آموزش عالی	√	√	-
۳۷	برنامه ریزی توسعه	√	-	-
۳۸	مدیریت آموزشی	√	√	√
۳۹	مدیریت دولتی	√	-	-

۴۰	فلسفه تعلیم و تربیت	✓	✓	✓
۴۱	مدیریت آموزش عالی	✓	✓	✓
۴۲	مدیریت آموزشی	✓	✓	✓
۴۳	برنامه ریزی توسعه آموزش عالی	✓	✓	✓
۴۴	تحقیقات آموزشی	✓	✓	-
۴۵	سنجش و اندازه‌گیری آموزشی	✓	✓	-
۴۶	مدیریت آموزشی	✓	✓	✓

پژوهشگران و صاحب‌نظران مختلف، مراحل و فرآیندهای متفاوتی برای انجام مطالعه دلفی معرفی نموده‌اند، ولی اکثر آن‌ها معتقدند که مطالعه دلفی بایستی تا جایی ادامه یابد که نسبت به موضوع مورد نظر اجماع حاصل شود (احمدی و همکاران، ۱۳۷۸). در مطالعه دلفی، اجماع گروهی زمانی حاصل می‌شود که حداقل دو- سوم (۶۶ درصد) مشارکت‌کنندگان نسبت به موضوع مورد نظر بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای (۱- کاملاً موافقم، ۲- موافقم، ۳- بی‌نظم، ۴- مخالفم و ۵- کاملاً مخالفم) لیکرت توافق (نظر کاملاً موافقم و موافقم) داشته باشند (وارنر^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). در مطالعه حاضر، پس از انجام سه دور در خصوص راهکارهای مناسب برای کاهش فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان نظام آموزش عالی کشور، اجماع حاصل شد. هر دور حدود ۱۰ روز و کل مطالعه دلفی حدود یک ماه (۳۰ روز) به طول انجامید. در ادامه فرآیند انجام مطالعه دلفی به تفکیک دوره‌ها ارائه شده است:

دوره‌ها

دور اول: دور اول مطالعه شامل یک سؤال باز- پاسخ بود؛ «لطفاً با توجه به ابعاد و عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان، مناسب‌ترین و اجرایی‌ترین راهکارهایی که می‌توانید در جهت کاهش و یا رفع فرسودگی تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی ارائه دهید را بیان نمایید». در این پرسشنامه، تعریف فرسودگی تحصیلی نیز برای مشارکت‌کنندگان ارائه شد. در ادامه این سوال، یک فضای چند خطی برای پاسخ مشارکت‌کنندگان در خصوص سؤال پژوهش فراهم شد. این فضا مشارکت‌کنندگان را به ارائه پاسخ‌ها و جزئیات عمیق‌تر و دقیق‌تر تشویق می‌کند. در دور اول داده‌ها با استفاده از روش مقایسه مستمر تجزیه و تحلیل شدند. روش مقایسه مستمر با ارزیابی مستمر داده‌ها و اطلاعات جمع‌آوری شده منجر به ظهور مجموعه‌ای از کدها و طبقات مشخص در زمینه موضوع می‌شود (وارنر و همکاران، ۲۰۱۶). در طی تحلیل داده‌ها در دور اول، گاهی اوقات چندین پاسخ که از لحاظ معنایی همپوشانی داشتند در یک راهکار ترکیب و در صورت نیاز برخی پاسخ‌ها به چندین راهکار جدا از هم تقسیم می‌شدند. علاوه بر این، راهکارهای شناسایی شده به صورت مستمر با داده‌های اولیه به منظور حصول اطمینان از درستی تحلیل داده‌ها مقایسه می‌شدند. در دور اول، پس از پیگیری و درخواست‌های مکرر، ۲۸ نفر از اعضای پنل دلفی در مطالعه شرکت نمودند.

دور دوم: در دور دوم، راهکارهای شناسایی شده در دور اول برای کاهش و یا رفع فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان نظام آموزش عالی کشور در قالب پرسشنامه‌ای بسته- پاسخ در اختیار اعضای گروه دلفی قرار داده شد. سپس از آن‌ها درخواست شد که در قالب طیف پنج درجه‌ای لیکرت (۱- کاملاً موافقم، ۲- موافقم، ۳- بی‌نظم، ۴- مخالفم و ۵- کاملاً مخالفم) میزان موافقت یا مخالفت خود با هر یک از راهکارهای شناسایی شده در دور اول را بیان نمایند. علاوه بر این، در دور دوم از اعضای پنل درخواست شد که راهکارهای شناسایی شده در دور اول را به صورت دقیق‌تر مورد بازبینی قرار دهند و در صورت امکان، راهکارهای دیگری را نیز به لیست راهکارهای شناسایی شده اضافه کنند. در دور دوم، پس از پیگیری و درخواست‌های مکرر، ۳۵ نفر از اعضای پنل دلفی در مطالعه شرکت نمودند. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دور دوم با ترسیم جدول توزیع فراوانی (درصد و درصد تجمعی) با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ انجام شد. در نتیجه این تحلیل‌ها، راهکارهایی که نسبت به آن اجماع حاصل نشد (کسب نکردن درصد توافق ۶۶ درصد و بالاتر) از مطالعه حذف شدند. علاوه بر این، برای تجزیه و تحلیل نظرات و پیشنهادهای اضافه شده در دور دوم از همان فرآیند تحلیل داده‌ها در دور اول استفاده شد. راهکارهایی که در دور دوم نسبت به آن‌ها توافق حاصل شد وارد دور سوم مطالعه دلفی شدند.



بخش دوم: مقالات ارائه شفاهی

دور سوم: در دور سوم، راهکارهایی که در دور دوم نسبت به آن‌ها اجماع حاصل شد در قالب پرسشنامه‌ای بسته- پاسخ در اختیار اعضای پنل دلفی قرار گرفتند. همانند دور دوم، در این دور نیز از مشارکت‌کنندگان درخواست شد که در قالب طیف پنج درجه‌ای لیکرت (۱- کاملاً موافقم، ۲- موافقم، ۳- بی‌نظم، ۴- مخالفم و ۵- کاملاً مخالفم) میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر یک از راهکارهای شناسایی شده در دور دوم بیان نمایند. علاوه بر این، در دور سوم نیز از اعضای پنل درخواست شد که راهکارهای شناسایی شده در دور دوم را به صورت دقیق‌تر مورد بازبینی قرار دهند و در صورت امکان راهکارهای دیگری را نیز به لیست راهکارهای شناسایی شده اضافه کنند. در دور سوم، پس از پیگیری و درخواست‌های مکرر، ۳۸ نفر از اعضای پنل دلفی در مطالعه شرکت نمودند. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دور سوم با ترسیم جدول توزیع فراوانی (درصد و درصد تجمعی) با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ انجام شد.

همان‌گونه که اشاره شد، ابزار جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات در دور اول پرسشنامه با یک سؤال باز- پاسخ و در دورهای دوم و سوم پرسشنامه با سؤالات بسته و باز- پاسخ بود. در تمام دورها (سه مرحله دلفی)، پرسشنامه پژوهش به صورت حضوری و یا از طریق پست الکترونیکی برای اعضای پنل ارسال و از آن‌ها درخواست شد که در جهت مطالعه و تکمیل سؤالات پرسشنامه اقدام نمایند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش مقایسه مستمر^۱ و جداول توزیع فراوانی با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

در این بخش نتایج حاصل از مطالعه دلفی به منظور شناسایی راهکارهای مناسب برای کاهش فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان نظام آموزش عالی دولتی کشور در سه دور ارائه شده است:

دور اول: در دور اول داده‌ها و اطلاعات حاصل از پژوهش در خصوص راهکارهای مناسب برای کاهش و یا رفع فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان نظام آموزش عالی دولتی کشور با استفاده از روش مقایسه مستمر تجزیه و تحلیل شدند. در این دور تعداد ۲۷ راهکار برای کاهش فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان نظام آموزش عالی دولتی کشور شناسایی شد که در قالب پرسشنامه‌ای ساختارمند در اختیار اعضای پنل دلفی در دور دوم قرار گرفت (جدول ۲).

دور دوم: براساس نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها در دور دوم مشخص شد که مشارکت‌کنندگان نسبت به ۲۷ راهکار شناسایی شده در دور اول برای کاهش و یا رفع فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان نظام آموزش عالی دولتی کشور اجماع نظر داشتند (جدول ۲). علاوه بر این، در دور دوم در قالب یک سؤال باز- پاسخ از مشارکت‌کنندگان درخواست شد که در صورت امکان راهکارهای دیگری را به لیست اضافه کنند. براساس نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها و اطلاعات به دست آمده در خصوص این سؤال، تعداد پنج راهکار جدید شناسایی شد (جدول ۳). در واقع، در دور دوم تعداد ۳۲ راهکار (نسبت به ۲۷ راهکار توافق حاصل شد و پنج راهکار جدید به لیست اضافه شد) برای کاهش و یا رفع فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان شناسایی شد که برای بررسی بیشتر توسط اعضای پنل دلفی، وارد دور سوم شدند.

جدول ۲- نتایج دور دوم در خصوص راهکارهای مناسب برای کاهش فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان

ردیف	راهکارها	درصد توافق
۱	برگزاری اردوها و گردش‌های علمی با اهدافی نظیر تقویت روحیه دانشجویان و همچنین، ارتباط مباحث تئوریک دانشگاهی با واقعیت‌های جامعه	۱۰۰
۲	توسعه و تقویت تعاونی‌ها و شرکت‌های دانش‌بنیان در دانشگاه‌ها به منظور راه‌اندازی کسب و کارهای دانشجویی با هدف ارتقای مهارت‌های شغلی در آنان	۹۴/۳
۳	پذیرش دانشجویان در رشته‌ها و مقاطع مختلف تحصیلی متناسب با نیاز بازار کار در جامعه	۹۱/۴
۴	برگزاری کارگاه‌های آموزشی به منظور آموزش و توجیه استادان رشته‌های مختلف با روش‌ها و فنون نوین تدریس و آموزش	۷۴/۳



۵	برگزاری کارگاه‌های آموزشی به منظور آموزش و توجیه استادان برای برقراری روابط دوستانه و محترمانه با دانشجویان	۸۸/۶
۶	توجه بیشتر استادان به واحدهای عملی دروس و افزایش واحدهای عملی دروس رشته‌ها و مقاطع مختلف تحصیلی در دانشگاه	۹۴/۳
۷	یکپارچگی نظام‌های آموزشی (وزارت آموزش و پرورش و آموزش عالی) به منظور هدفمندی آموزش‌های ارائه شده به افراد در مقاطع تحصیلی مختلف	۹۷/۱
۸	حمایت مادی و معنوی از دانشجویان برتر به منظور بالا بردن انگیزه تلاش در آنان	۸۰/۰
۹	تعدیل بسیاری از دروس عمومی غیر مرتبط با رشته تحصیلی که اغلب نیز با سرفصل دروس ارائه شده در دبیرستان هم‌پوشانی دارند	۹۴/۳
۱۰	حذف کنکور سراسری و پذیرش دانشجویان در رشته‌ها و مقاطع تحصیلی مختلف بر مبنای معیارهای واقعی و عادلانه نظیر پیشینه تحصیلی، علاقه و استعداد فرد	۱۰۰
۱۱	جذب استادان جوان، بانگیزه و دارای بنیه علمی قوی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی	۱۰۰
۱۲	توسعه زیرساخت‌ها در دانشگاه‌ها نظیر بهبود فضای سبز دانشگاه‌ها و در نظر گرفتن فضاهای مناسبی برای استراحت دانشجویان، بهبود فضای سلف سرویس، سایت‌ها و کلاس‌های درس و بازسازی و نوسازی خوابگاه‌های دانشجویی	۹۱/۴
۱۳	پرهیز از تفکیک جنسیتی در دانشگاه‌ها و تلاش در جهت توسعه روابط سالم و سازنده میان دانشجویان دختر و پسر	۹۴/۳
۱۴	برخورد عادلانه و منصفانه استادان با تمام دانشجویان در دانشگاه	۹۱/۴
۱۵	به روز کردن سرفصل‌های دروس مختلف متناسب با نیازهای بازارکار در جامعه	۸۵/۷
۱۶	ارزشیابی استادان با معیارهای مناسب و استفاده مستمر از نتایج ارزشیابی به عنوان یکی از معیارهای ارتقای مرتبه علمی استادان و دریافت تسهیلات مختلف از دانشگاه	۹۴/۳
۱۷	ارتباط بیشتر دانشگاه با بخش‌های صنعت، خدمات و کشاورزی به منظور عقد قراردادهایی با هدف آموزش خدمت‌محور که ضمن ارتقای مهارت‌های شغلی دانشجویان، تسهیلات مالی را نیز برای آنان به همراه داشته باشد	۸۸/۶
۱۸	ارزشیابی دانشجویان با معیارها و روش‌های مناسب‌تر نظیر آزمون‌های عملکردمحور	۹۱/۴
۱۹	تلاش استادان دانشگاه در جهت پرورش تفکر خلاق و انتقادی در دانشجویان	۹۱/۴
۲۰	محدود نمودن پذیرش دانشجویان در مقاطع کارشناسی ارشد و بخصوص دکتری	۹۱/۴
۲۱	هدفمند نمودن تکالیف در نظر گرفته شده برای دانشجویان متناسب با اهداف و سرفصل‌های دروس	۹۱/۴
۲۲	رتبه‌بندی دانشگاه‌ها (دولتی، آزاد، پیام‌نور و...) و دانش‌آموختگان با معیارهای مناسب و لحاظ نمودن نتایج آن در استخدامی‌های مختلف	۹۷/۱
۲۳	اصلاح فرهنگ مدرک‌گرایی در جامعه به منظور جلوگیری از ورود افرادی که علاقه چندانی به تحصیل ندارند به دانشگاه‌ها	۹۱/۴

۹۱/۴	بکارگیری مشاوران متخصص و کارآموده در دانشگاه‌ها به منظور کمک به حل مشکلات روحی و روانی دانشجویان	۲۴
۸۰/۰	برگزاری کلاس‌های درس در ساعات و روزهای مناسب (نظیر صبح‌ها و اوایل هفته)	۲۵
۶۸/۶	حذف دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی بی کیفیت و فاقد اعتبار که تنها افزایش تعداد دانش‌آموختگان را به دنبال دارند	۲۶
۹۴/۳	افزایش آزادی‌های دانشجویان و پرهیز از محدودیت‌های بی مورد در دانشگاه‌ها	۲۷

علاوه بر این، در دور دوم در قالب یک سؤال باز-پاسخ از مشارکت‌کنندگان درخواست شد که در صورت امکان راهکارهای دیگری را به لیست اضافه کنند. براساس نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها و اطلاعات به دست آمده در خصوص این سؤال، تعداد پنج راهکار جدید شناسایی شد (جدول ۳). در واقع، در دور دوم تعداد ۳۲ راهکار (نسبت به ۲۷ راهکار توافق حاصل شد و پنج راهکار جدید به لیست اضافه شد) برای کاهش و یا رفع فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری شناسایی شد که برای بررسی بیشتر توسط اعضای پنل دلفی، وارد دور سوم شدند.

جدول ۸- نتایج دور دوم در خصوص راهکارهای اضافه شده برای کاهش فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان

ردیف	راهکارها
۱	برگزاری برنامه‌های شاد، متنوع و مفرح در سطح دانشگاه‌ها
۲	برگزاری اردوهای تفریحی و سیاحتی برای دانشجویان رشته‌ها و مقاطع تحصیلی مختلف
۳	اعمال قوانین محکمی برای نحوه پوشش دانشجویان و جلوگیری از ورود دانشجویان با پوشش نامناسب به دانشگاه
۴	تدوین دستورالعملی مناسبی برای ارزیابی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکترا و همچنین برخورد جدی با تقلب‌ها و بی‌اخلاقی‌های علمی در این زمینه
۵	چاپ مقالات و امتیازدهی به آن‌ها چه در جذب دانشجویان در مقاطع تحصیلات تکمیلی و چه در ارتقای مرتبه علمی استادان بر مبنای ارزش و اعتبار محتوای آن‌ها باشد نه بر مبنای روابط

دور سوم: براساس نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها در دور سوم مشخص شد که مشارکت‌کنندگان نسبت به تمام راهکارهای شناسایی شده در دور دوم برای کاهش فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان توافق نظر (اجماع) داشتند (جدول ۴).

جدول ۴- راهکارهای مناسب برای کاهش فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان

ردیف	راهکارها	درصد توافق
۱	برگزاری اردوها و گردش‌های علمی با اهدافی نظیر تقویت روحیه دانشجویان و همچنین، ارتباط مباحث تئوریک دانشگاهی با واقعیت‌های جامعه	۹۷/۴
۲	توسعه و تقویت تعاونی‌ها و شرکت‌های دانش‌بنیان در دانشگاه‌ها به منظور راه‌اندازی کسب و کارهای دانشجویی با هدف ارتقای مهارت‌های شغلی در آنان	۹۲/۱
۳	پذیرش دانشجویان در رشته‌ها و مقاطع مختلف تحصیلی متناسب با نیاز بازار کار در جامعه	۸۹/۵

مجموعه مقالات نخستین همایش بین‌المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشی



۷۳/۷	برگزاری کارگاه های آموزشی به منظور آموزش و توجیه استادان رشته های مختلف با روش ها و فنون نوین تدریس	۴
۸۹/۵	برگزاری کارگاه های آموزشی به منظور آموزش و توجیه استادان برای برقراری روابط دوستانه و محترمانه با دانشجویان	۵
۹۴/۷	توجه بیشتر استادان به واحدهای عملی دروس و افزایش واحدهای عملی دروس رشته ها و مقاطع مختلف تحصیلی در دانشگاه	۶
۹۷/۴	یکپارچگی نظام های آموزشی (وزارت آموزش و پرورش و آموزش عالی) به منظور هدفمندی آموزش های ارائه شده به افراد در مقاطع مختلف تحصیلی	۷
۸۶/۸	حمایت مادی و معنوی از دانشجویان برتر به منظور بالا بردن انگیزه تلاش در آنان	۸
۹۷/۴	حذف بسیاری از دروس عمومی غیر مرتبط با رشته تحصیلی که اغلب نیز با سرفصل دروس ارائه شده در دبیرستان هم پوشانی دارند	۹
۹۷/۴	تعدیل کنکور سراسری و پذیرش دانشجویان در رشته ها و مقاطع تحصیلی مختلف بر مبنای معیارهای واقعی و عادلانه نظیر پیشینه تحصیلی، علاقه و استعداد فرد	۱۰
۹۲/۱	جذب استادان جوان، بانگیزه و دارای بنیه علمی قوی در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی	۱۱
۹۷/۴	توسعه زیرساخت ها در دانشگاه ها نظیر بهبود فضای سبز دانشگاه و در نظر گرفتن فضاهای مناسبی برای استراحت دانشجویان، بهبود فضای سلف سرویس، سایت ها و کلاس های درس، بازسازی و نوسازی خوابگاه های دانشجویی	۱۲
۱۰۰	پرهیز از تفکیک جنسیتی در دانشگاه ها و تلاش در جهت توسعه روابط سالم و سازنده میان دانشجویان دختر و پسر	۱۳
۸۶/۸	برخورد عادلانه و منصفانه استادان با تمام دانشجویان در دانشگاه	۱۴
۸۴/۲	به روز کردن سرفصل های دروس مختلف متناسب با نیازهای بازارکار در جامعه	۱۵
۸۴/۲	ارزشیابی استادان با معیارهای مناسب و استفاده مستمر از نتایج ارزشیابی به عنوان یکی از معیارهای ارتقای مرتبه علمی استادان و دریافت تسهیلات مختلف از دانشگاه	۱۶
۸۴/۲	ارتباط بیشتر دانشگاه با بخش های صنعت، خدمات و کشاورزی به منظور عقد قراردادهایی با هدف آموزش خدمت محور که ضمن ارتقای مهارت های شغلی دانشجویان، تسهیلات مالی را نیز برای آنان به همراه داشته باشد	۱۷
۸۶/۸	ارزشیابی دانشجویان با معیارها و روش های مناسب تر نظیر آزمون های عملکرد محور	۱۸
۸۶/۸	تلاش استادان دانشگاه در جهت پرورش تفکر خلاق و انتقادی در دانشجویان	۱۹
۸۹/۵	محدود نمودن پذیرش دانشجویان در مقاطع کارشناسی ارشد و بخصوص دکتری	۲۰
۹۷/۴	هدفمند نمودن تکالیف در نظر گرفته شده برای دانشجویان متناسب با اهداف و سرفصل های دروس	۲۱
۹۷/۴	رتبه بندی دانشگاه ها (دولتی، آزاد، پیام نور و ...) و دانش آموختگان با معیارهای مناسب و لحاظ نمودن نتایج آن در استخدامی های مختلف	۲۲

۹۷/۴	اصلاح فرهنگ مدرک‌گرایی در جامعه به منظور جلوگیری از ورود افرادی که علاقه چندانی به تحصیل ندارند به دانشگاه‌ها	۲۳
۹۷/۴	بکارگیری مشاوران متخصص و کارآموده در دانشگاه‌ها به منظور کمک به حل مشکلات روحی و روانی دانشجویان	۲۴
۸۹/۵	برگزاری کلاس‌های درس در ساعات و روزهای مناسب (نظیر صبح‌ها و اوایل هفته)	۲۵
۶۸/۴	حذف دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی بی‌کیفیت و فاقد اعتبار که تنها افزایش تعداد دانش‌آموختگان را به دنبال دارند	۲۶
۸۶/۸	افزایش آزادی‌های دانشجویان و پرهیز از محدودیت‌های بی‌مورد در دانشگاه‌ها	۲۷
۸۶/۸	برگزاری برنامه‌های شاد، متنوع و مفرح در سطح دانشگاه‌ها	۲۸
۶۸/۴	برگزاری اردوهای تفریحی و سیاحتی برای دانشجویان رشته‌ها و مقاطع تحصیلی مختلف	۲۹
۹۷/۴	اعمال قوانین محکمی برای نحوه پوشش دانشجویان و جلوگیری از ورود دانشجویان با پوشش نامناسب به دانشگاه	۳۰
۸۹/۵	تدوین دستورالعمل مناسبی برای ارزیابی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکترا و همچنین برخورد جدی با تقلب‌ها و بی‌اخلاقی‌های علمی در این زمینه	۳۱
۹۴/۷	چاپ مقالات و امتیازدهی به آن‌ها چه در جذب دانشجویان در مقاطع تحصیلات تکمیلی و چه در ارتقای مرتبه علمی استادان بر مبنای ارزش و اعتبار محتوای آن‌ها باشد نه بر مبنای روابط	۳۲

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

پژوهش حاضر با هدف شناسایی راهکارهایی مناسب برای کاهش فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان از دیدگاه دو کنشگر اصلی (دانشجویان و اعضای هیأت علمی) نظام آموزش عالی کشور انجام شد. نتایج حاصل از مطالعه دلفی تعداد ۳۲ راهکار را برای کاهش فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان نظام آموزش عالی کشور معرفی نمود که در قالب هفت سیاست کلی به سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و مدیران نظام آموزش عالی کشور پیشنهاد داده می‌شوند:

(۱) بازنگری مستمر و مداوم دروس، سرفصل‌ها و اهداف برنامه‌های درسی مختلف متناسب با نیاز جامعه: برای اجرای این سیاست راهکارهایی نظیر: توجه بیشتر استادان به واحدهای عملی دروس و افزایش واحدهای عملی دروس رشته‌ها و مقاطع مختلف تحصیلی در دانشگاه؛ حذف بسیاری از دروس عمومی غیر مرتبط با رشته تحصیلی که اغلب نیز با سرفصل دروس ارائه شده در دبیرستان هم‌پوشانی دارند؛ به روز کردن سرفصل‌های دروس مختلف متناسب با نیازهای بازارکار در جامعه و هدفمند نمودن تکالیف در نظر گرفته شده برای دانشجویان متناسب با اهداف و سرفصل‌های دروس پیشنهاد می‌شود.

(۲) تلاش در جهت کاربردی کردن مطالب و محتوای درسی: برای اجرای این سیاست راهکارهایی نظیر برگزاری اردوها و گردش‌های علمی دانشجویی با اهدافی نظیر تقویت روحیه دانشجویان و همچنین، ارتباط مباحث تئوریک دانشگاهی با واقعیت‌های جامعه؛ توسعه و تقویت تعاونی‌ها و شرکت‌های دانش‌بنیان در دانشگاه‌ها به منظور راه‌اندازی کسب و کارهای دانشجویی با هدف ارتقای مهارت‌های شغلی در آنان؛ و ارتباط بیشتر دانشگاه با بخش‌های صنعت، خدمات و کشاورزی به منظور عقد قراردادهایی با هدف آموزش خدمت-محور که ضمن ارتقای مهارت‌های شغلی دانشجویان، تسهیلات مالی را نیز برای آنان به همراه داشته باشد، پیشنهاد می‌شود.

(۳) اصلاح نظام پذیرش و ارزشیابی دانشجویان در نظام آموزش عالی: برای اجرای این سیاست راهکارهایی نظیر: پذیرش دانشجویان در رشته‌ها و مقاطع مختلف تحصیلی متناسب با نیاز بازار کار در جامعه؛ تعدیل کنکور سراسری و پذیرش دانشجو در رشته‌ها و مقاطع تحصیلی مختلف بر





مبنای معیارهای واقعی و عادلانه نظیر پیشینه تحصیلی، علاقه و استعداد فرد؛ ارزشیابی دانشجویان با معیارها و روش های مناسب تر نظیر آزمون های عملکرد-محور؛ و محدودیت پذیرش دانشجو در مقاطع کارشناسی ارشد و به خصوص دکتری (توجه به توسعه کیفی)، پیشنهاد می شود.

۴) تلاش در جهت جذب و پذیرش استادان مجرب و توانمندسازی آن ها از طریق برنامه های مختلف: برای اجرای این سیاست راهکارهایی نظیر: برگزاری کارگاه های آموزشی به منظور آموزش و توجیه استادان رشته های مختلف با روش ها و فنون نوین تدریس؛ برگزاری کارگاه های آموزشی به منظور آموزش و توجیه استادان برای برقراری روابط دوستانه و محترمانه با دانشجویان؛ جذب استادان جوان، با انگیزه و دارای بنیة علمی قوی در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی؛ و ارزشیابی استادان با معیارهای مناسب و استفاده مستمر از نتایج ارزشیابی به عنوان یکی از معیارهای ارتقای مرتبه علمی استادان و دریافت تسهیلات مختلف از دانشگاه پیشنهاد می شود.

۵) اصلاح و بازنگری در رویه ها و خط مشی های سیستم آموزشی کشور به منظور ارتقای کیفیت آن: برای اجرای این سیاست راهکارهایی نظیر: یکپارچگی نظام های آموزشی (وزارت آموزش و پرورش و نظام آموزش عالی) به منظور هدفمندی آموزش های ارائه شده به افراد در مقاطع مختلف تحصیلی؛ رتبه بندی دانشگاه ها (دولتی، آزاد، پیام نور و...) و دانش آموختگان با معیارهای مناسب و لحاظ نمودن نتایج آن در استخدام و اشتغال به کار؛ و حذف دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی بی کیفیت و فاقد اعتبار که تنها افزایش تعداد دانش آموختگان را به دنبال دارند، پیشنهاد می شود.

۶) تلاش در جهت توسعه عوامل حمایتی- انگیزشی در نظام آموزش عالی: برای اجرای این سیاست راهکارهایی نظیر: حمایت مادی و معنوی از دانشجویان برتر به منظور بالا بردن انگیزه تلاش در آنان؛ توسعه زیرساخت ها در دانشگاه ها نظیر بهبود فضای سبز دانشگاه و در نظر گرفتن فضاهای مناسبی برای استراحت دانشجویان، بهبود فضای سلف سرویس، سایت ها و کلاس های درس، بازسازی و نوسازی خوابگاه های دانشجویی؛ پرهیز از تفکیک جنسیتی در دانشگاه ها و تلاش در جهت توسعه روابط سالم و سازنده میان دانشجویان دختر و پسر؛ برخورد عادلانه و منصفانه استادان با تمام دانشجویان در دانشگاه؛ تلاش استادان دانشگاه در جهت پرورش تفکر خلاق و انتقادی در دانشجویان؛ بکارگیری مشاوران متخصص و کارآزموده در دانشگاه ها به منظور کمک به حل مشکلات روحی و روانی دانشجویان؛ برگزاری کلاس های درس در ساعات و روزهای مناسب (نظیر صبح ها و اوایل هفته)؛ افزایش آزادی های دانشجویان و پرهیز از محدودیت های بی مورد در دانشگاه ها؛ برگزاری برنامه های شاد، متنوع و مفرح در سطح دانشگاه ها؛ برگزاری اردوهای تفریحی و سیاحتی برای دانشجویان رشته ها و مقاطع تحصیلی مختلف؛ و اعمال قوانین محکمی برای نحوه پوشش دانشجویان و جلوگیری از ورود دانشجویان با پوشش نامناسب به دانشگاه پیشنهاد می شود.

۷) اصلاح فرهنگ علم آموزی در جامعه: برای توجه به این سیاست پیشنهاد می شود که در جهت اصلاح فرهنگ مدرک گرایی در جامعه به منظور جلوگیری از ورود افرادی که علاقه چندانی به تحصیل ندارند به دانشگاه ها اقدام شود.

۸) تدوین دستورالعملی جامع و کاربردی برای مبارزه با تقلب و بی اخلاقی های علمی: برای اجرای این سیاست راهکارهایی نظیر: تدوین دستورالعمل های مناسبی برای ارزیابی پایان نامه های کارشناسی ارشد و دکترا و همچنین برخورد جدی با تقلب ها و بی اخلاقی های علمی در این زمینه؛ و چاپ مقالات و امتیازدهی به آن ها چه در جذب دانشجویان در مقاطع تحصیلات تکمیلی و چه در ارتقای مرتبه علمی استادان بر مبنای ارزش و اعتبار محتوای آن ها باشد نه بر مبنای روابط پیشنهاد می شود.

منابع و مآخذ

- احمدی، ف.، نصیریانی، ن. و ابادری، پ. (۱۳۸۷). تکنیک دلفی: ابزاری در تحقیق. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۸ (۱): ۱۸۵-۱۷۵.
- شریفی فرد، ف.، نوروزی، ک.، حسینی، م.، آسایش، ح. و نوروزی، م. (۱۳۹۳). عوامل مرتبط با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی قم در سال ۱۳۹۲. آموزش پرستاری، ۳ (۳): ۶۸-۵۹.
- شریفی فرد، ف.، نوروزی، ک.، حسینی، م.، آسایش، ح.، نوروزی، م. و اشرف رضائی، ن. (۱۳۹۳). ارتباط فرسودگی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی در بین دانشجویان پرستاری و پیراپزشکی. مجله دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه، ۱۲ (۸): ۷۹۹-۷۹۲.
- شریفی فرد، ف.، نوروزی، ک.، حسینی، م.، آسایش، ح. و نوروزی، م. (۱۳۹۳). عوامل مرتبط با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی قم در سال ۱۳۹۲. آموزش پرستاری، ۳ (۹): ۶۸-۵۹.
- شیری، ن. (۱۳۹۱). نقش سرمایه اجتماعی در عملکرد آموزشی و پژوهشی اعضای هیأت علمی دانشکده های کشاورزی غرب کشور. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش کشاورزی، دانشکده اقتصاد و توسعه کشاورزی، پردیس کشاورزی و منابع طبیعی، دانشگاه تهران.

● بخش دوم: مقالات ارائه شفاهی

- صیغ، م. ح. (۱۳۹۶). مدل علی تطبیقی فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی و پیام نور. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۷ (۲): ۱۱-۲۳.
- فرهنگی، م. و فراستخواه، م. (۱۳۹۳). بررسی مدل شایستگی اعضای هیأت علمی در محیط مجازی از نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان (براساس مدل آرمانز). فناوری اطلاعات و ارتباطات ایران، ۷ (۲۱ و ۲۲): ۱-۱۴.
- قدمپور، ع.، فرهادی، ع. و نقی بیرانوند، ف. (۱۳۹۵). تعیین رابطه بین فرسودگی تحصیلی با اشتیاق و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. پژوهش در آموزش پزشکی، ۸ (۲): ۶۸-۶۰.
- محبزادگان، ی.، پرداختی، م. ح.، قهرمانی، م. و فراستخواه، م. (۱۳۸۵). اعتبارسنجی الگوی بالندگی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های شهر تهران. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۳ (۱۰): ۷۳-۹۴.
- نعامی، ع. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. مطالعات روان‌شناختی، ۵ (۳): ۱۱۷-۱۳۴.
- نورآبادی، س.، احمدی، پ.، دبیری اصفهانی، ع. و فراستخواه، م. (۱۳۹۳). ضرورت و امکان تغییر برنامه درسی مصوب نظام آموزش عالی ایران به برنامه درسی تلفیقی (مطالعه موردی: گرایش مدیریت آموزشی، دوره کارشناسی). فصلنامه آموزش و ارزشیابی، ۷ (۲۵): ۱۰۱-۱۲۲.
- Azimi, M., Piri, M. & Zavaar, T. (2013). Relationship of academic burnout and self-regulated learning with academic performance of high school student. *Research in curriculum planning*, 10 (11):116- 128.
- Birdsall, I. A. (2004). It seemed like a good idea at the time: The forces affecting implementation of strategies for an information technology project in the Department of Defense. *Digital abstracts international*, 65 (07): 27-56.
- Bowers, M. L. (2012). Burnout among Undergraduate Athletic Training Students; Submitted to the Faculty of the School of Graduate Studies and Research of California [dissertation]. Philadelphia:University of Pennsylvania.
- Goldon, C. D., Williams, S. K., Hudson, G. A. & Stewart, J. (2010). Factors associated with academic performance of physical therapy students. *West Indian Med J*, 59 (2): 203- 208.
- Hsu, C. C. and Sandford, B. (2007). The delphi technique: making sense of consensus. *Practical assessment, research and evaluation*, 12 (10): 1-8.
- Masalach, C., Schaufeil, W. B. & LITER, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52 (4): 397-422.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- Neumann, Y., Finaly-Neumann, E. & Reichel, A. (1990). Determinants and consequences of students' burnout in universities. *The Journal of Higher Education*. 1990: 20-31.
- Rudman, A. & Gustavsson, J. P. (2012). Burnout during nursing education predicts lower occupational preparedness and future clinical performance: A longitudinal study. *International journal of nursing studies*, 49(8):988-1001.
- Salmea- Aro, K., & Naatanen, E. and Nurmi, J. (2012). BBI- 10. Nuorten Kouluupumusmenetelma. Method of assessing adolescent school burnout. Helsinki: Edita.
- Salmela- Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen.L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during



adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 34-45.

Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of adolescence*, 35(4): 929-939.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48-57.

Tamannaefar M. & Gandomi, Z. (2011). Correlation between achievement motivation and academic achievement in university students. *Iranian Quarterly of Education Strategies*, 4(1):15-19.

Toppinen-Tanner, S. Ojaarvi, A. Vaananen, A. Kalimo, R., & Jappinen, P. (2005). Burnout as a predictor of medically certified sick-leave absences and their diagnosed causes. *Behavioral Medicine*, 31, 18-27.

Warner, L. A., Stubbs, E., Murphrey, T. P. and Huynh, P. (2016). Identification of the Competencies Needed to Apply Social Marketing to Extension Programming: Results of a Delphi Study. *Journal of Agricultural Education*, 57(2): 14-32.

Yang, H-J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3):283-301.

Zhang, Y., Gan, Y. & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis, *Personality and Individual Differences*, 43, 1529-1540.





چالش‌های پیش روی بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها و سیاستگذاری مناسب در جهت رفع موانع آنها

زینب صدوقی^۱، پریچهر حناچی^۲

چکیده

جهانی شدن اشاره به روندهای جاری و آتی در عرصه‌های اقتصادی-آکادمیک دارد، در حالیکه بین‌المللی شدن عبارتست از سیاستها و اقداماتی که نهادها، نظام‌های آکادمیک و حتی افراد دنبال می‌کنند تا بتوانند در فرآیند جهانی شدن حضور داشته باشند. جهانی شدن با پیدایش حوزه‌های جدید و، اقتصاد موسوم به اقتصاد دانشی و تحولات ناشی از سیاستگذاری علم و فناوری دیگر فرآیند ساده‌ای نیست، بلکه سیستمی پیچیده است که تمام احاد جامعه را دربر می‌گیرد. با توجه به اهمیت روزافزون موضوع بین‌المللی شدن نهاد آموزش عالی به عنوان یکی از الزامات پدیده جهانی شدن، شناخت موانع پیش رو در این مسیر، گامی است برای سیاستگذاری مناسب در جهت رفع چالش‌ها و تحقق آموزش عالی بین‌المللی که به زعم بسیاری از تحلیل‌گران گامی اساسی برای تحقق توسعه پایدار و صلح است.

حرکت به سوی بین‌المللی شدن آموزش عالی مستلزم درک و پذیرش مجموعه‌ای از پیش‌نیازهای فکری و ذهنی می‌باشد. پذیرش این واقعیت که می‌بایست میان فرهنگ‌های مختلف یک گفت‌وگو مشترک ایجاد گردد و این گفت‌وگو جز با احترام متقابل بین فرهنگ‌ها شکل نخواهد گرفت و شکل‌گیری چنین گفت‌وگویی همچنین نیازمند در پیش گرفتن رویکردی انعطاف‌پذیر برای مواجهه با چالش‌ها و مسائل پیش رو خواهد بود. نکته حائز اهمیت در بین‌المللی شدن نظام آموزش عالی آن است که این فرآیند مطابق با اصول استاندارد صورت بگیرد و می‌بایست مجموعه‌ای از اصول، قواعد و قوانین برای تنظیم تعاملات که باید در این راستا صورت پذیرد، وجود داشته باشد. در راستای پاسخ‌گویی به مسأله چالش‌های پیش روی نهاد آموزش عالی، در این پژوهش به بررسی مسائل موجود در بخش آموزش و برنامه‌درسی (اعم از محتوا و روش‌های تدریس)، پژوهش و تحقیقات دانشگاهی، مسئولیت‌های اجتماعی و فرهنگی دانشگاه و ارتباطات میان دانشگاهی و فعالیتهای در پیش گرفته شده توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری خواهیم پرداخت. هدف از پژوهش پیش رو بررسی شرایط، موانع و چالش‌های موجود در راستای برنامه‌ریزی و سیاستگذاری دقیق و ارائه طرحی راهبردی برای استفاده از فرصت‌ها و امکانات در دسترس در مسیر بین‌المللی شدن آموزش عالی است؛ تا از این رهگذر بتوانیم به ارائه طرحی راهبردی برای دستیابی به این مهم مبادرت ورزیم.

کلید واژه‌ها: جهانی شدن، بین‌المللی شدن، دانشگاه، ارتباطات بین‌المللی.

مقدمه

امروزه دانشگاه‌ها بطور فزاینده بر نقش خود در تامین منابع مالی قابل استفاده برای ارتقای کیفیت برنامه‌های آموزشی و پژوهشی خود تاکید دارند، زیرا آن‌ها بیش از پیش خود را در یک محیط به شدت رقابتی و غیر حمایتی می‌بینند. در عصر جهانی شدن و به منظور بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها و نظام آموزش عالی، برخی اقدامات نظیر برنامه‌های همکاری بین‌مرزی، جذب دانشجویان بین‌المللی، برگزاری دوره‌های آموزشی و اعطای مدارک به زبان انگلیسی در دستور کار کشورها قرار گرفته است. علاوه بر این موارد، موضوعاتی نیز از قبیل بین‌المللی کردن فرآیندهای آموزشی و یادگیری نیز مورد توجه قرار گرفته است. در مجموع می‌توان گفت که بین‌المللی شدن به شاخصی برای سنجش کیفیت آموزش عالی در کشورها بدل گشته است. حرکت به سوی بین‌المللی شدن آموزش عالی مستلزم درک و پذیرش مجموعه‌ای از پیش‌نیازهای فکری و ذهنی می‌باشد. برای نمونه پذیرش این واقعیت که می‌بایست میان فرهنگ‌های مختلف یک گفت‌وگو مشترک ایجاد گردد و این گفت‌وگو جز با احترام متقابل بین فرهنگ‌ها شکل نخواهد گرفت. شکل‌گیری چنین گفت‌وگویی همچنین نیازمند در پیش گرفتن رویکردی انعطاف‌پذیر برای مواجهه با چالش‌ها و مسائل پیش رو خواهد بود.



ویژگی‌هایی چون توسعه تکنولوژی، افزایش ارتباطات و فشرده‌گی زمان و مکان، ضمن تغییرات گسترده، لزوم تحول در بسیاری از نهادها، ساختارها و رویه‌ها را به منظور پاسخ‌گویی هرچه بیشتر و بهتر به نیازهای جهانی، اجتناب ناپذیر ساخته است که از جمله می‌توان به نهاد آموزش عالی اشاره کرد. از آنجا که آموزش عالی از مؤلفه‌های اصلی توسعه پایدار و صلح و ایجاد جوامع دانش‌بنیان شناخته می‌شود، بایسته است تغییراتی در نحوه عملکرد و ساختارهای این نهاد ایجاد گردد تا متناسب با الزامات بین‌المللی حرکت کند. از این روست که طی سال‌های اخیر سیاست بین‌المللی شدن آموزش عالی، به عنوان استراتژی کارآمد برای مواجهه با نیازهای برخواسته از جهانی شدن مطرح شده است. موضوعی که بازتعریف نقش، کارکردها و همچنین ساختار و مکانیسم‌های نهاد آموزش عالی را اجتناب ناپذیر ساخته است؛ به گونه‌ای که بتواند پاسخ‌گویی نیازهای جهانی باشد. می‌توان گفت، نهاد آموزش عالی به عنوان نهاد تولید و توزیع دانش و موسسات متولی آن، به واسطه ارتباطات روزافزون در عرصه جهانی، نهادی بین‌المللی است که از جمله این موسسات می‌توان به دانشگاه‌ها اشاره کرد.^(۱)

به طور کلی، در مورد کارکرد و رسالت‌های آموزش عالی به طور عام و دانشگاه‌ها به طور خاص تاکنون تقسیم‌بندی‌های متعددی ارائه شده است که متداول‌ترین آن‌ها آموزشی، پژوهشی و خدماتی است. اما آموزش عالی دارای نقشی اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی نیز هست.^(۲) به ویژه امروزه در راستای توسعه انسانی و در جهانی که شهروندان جهانی گرایش به حرکت فراتر از مرزها و همکاری‌های جهانی دارند، از دانشگاه‌ها انتظار می‌رود که برنامه‌های درسی و دیگر اقدامات خود را ارتقاء و توسعه بخشند و تعالیم متناسب با نیازهای جهانی ارائه دهند، برنامه‌ها باید خلاقانه بوده و دانشجویان نیز باید به دانشی مجهز شوند که برای موقعیت‌ها و شرایط مختلف کاربرد داشته باشد.^(۳)

اما زمانی که سخن از بین‌المللی شدن آموزش عالی به میان می‌آید، بایسته است پیش از هر اقدامی ضمن تعریف دقیق، شرایط موجود برای تحقق این هدف تحت واکاوی قرار گرفته و موانع پیش رو شناخته شود تا با شناخت دقیق از وضع موجود، سیاست‌ها و راهکارهای اجرایی شدن این هدف مشخص شود. در جمهوری اسلامی ایران هم به ویژه در سال‌های اخیر، موضوع بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها مورد توجه قرار گرفته است و به پاره‌ای اقدامات توسط وزارت علوم و هریک از دانشگاه‌ها منجر شده است؛ هرچند بررسی آسیب‌شناختی وضعیت آموزش عالی ایران در فرایند جهانی شدن حکایت از فاصله زیاد تا وضعیت مطلوب دارد که نیازمند درک درست از مفاهیم و شرایط موجود و برنامه‌ریزی اصولی است.^(۴) بنابراین با توجه به لزوم نقش‌آفرینی نهاد آموزش عالی در فرایندهای سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی جهانی، تحقق توسعه پایدار و توسعه مرزهای دانش، در این مقاله به بررسی موانع و چالش‌های پیش روی نهاد آموزش عالی با تاکید بر این روند در نظام آموزش عالی ایران خواهیم پرداخت. فرض بر این است بین‌المللی شدن آموزش عالی در گام اول نیازمند شناخت دقیق شرایط و موانع و چالش‌های موجود است تا از این منظر زمینه تحقق این هدف مشخص گردد.

بین‌المللی شدن آموزش عالی

نایت بین‌المللی شدن آموزش عالی را به هم تنیدگی کارکردهای آموزشی، پژوهشی، خدمات تخصصی و دیگر کارویژه‌های دانشگاهی در سطوح محلی، ملی، منطقه‌ای و جهانی و همچنین فرآیند یکپارچه‌سازی و همگرایی جهانی، میان‌فرهنگی و بین‌المللی در راستای اهداف و کارکردهای آموزش‌های بعد از دوره متوسطه تعریف کرده است.^(۵) بین‌المللی شدن به مجموعه فعالیت‌های مربوط به گسترش همکاری‌ها و ارتباط علمی و دانشگاهی بین‌المللی گفته می‌شود که هدف آن فراهم ساختن محیط آموزش و پژوهشی در دانشگاه‌هاست که به نحو واقعی در ارتباط و همبسته با چشم‌اندازها و پیشرفت‌های جهانی است.^(۶) بین‌المللی شدن آموزش عالی مفهومی محوری است که نیازمند ساختارهای دانشگاهی خاص اعم از مدیریت، برنامه درسی و برنامه‌های هدفمند دانشگاهی است. به طور کلی در سیاست‌ها و برنامه‌های بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دو بعد قابل طرح است: یکی بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها در بعد بین‌المللی که تبادلات افراد و دانشگاهیان و همکاری‌های میان‌دانشگاهی را در بر می‌گیرد و دیگری بین‌المللی شدن در خانه که بیشتر تمرکز بر برنامه درسی و دیگر برنامه‌های دانشگاهی است و بر اقداماتی در راستای توسعه فهم بین‌المللی و جهانی و مهارت‌های بین‌فرهنگی، استوار است.^(۷)

اهمیت و ضرورت بین‌المللی شدن دانشگاه

بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها یک واقعیت در عصر دانش است؛ به گونه‌ای که در شرایط کنونی، مرزهای دانشگاه‌ها به روش‌های جدید، برای ارائه خدمات و تولیدات به روی جهان بیرون باز شده است. از این رو جهانی شدن آموزش عالی فرایندی اجتناب‌ناپذیر است؛ زیرا محیط محدود و ایزوله شده دیگر نمی‌تواند به اهداف گسترده آموزش، جامعه عمل ببوشاند. از همین رو دانشگاه در تناقضی میان فرهنگ ملی و جهان‌شهرگرایی قرار گرفته است. چرا که دانشگاه در اساس، یک نهاد ملی است، اما دانشی که در آن رشد و توسعه می‌یابد در محدوده مرزهای ملی قرار نمی‌گیرد و فراتر از آن

می‌رود. ^(۸) بنابراین بین المللی شدن خصلتی اجتناب ناپذیر برای دانشگاه‌های امروزی است. هرچند ممکن است هر دانشگاهی بین المللی شدن را در راستای اهداف سیاسی، اقتصادی و اجتماعی - فرهنگی خاصی تعریف کند که قطعاً اتخاذ دیدگاهی جامع و کل نگر می‌تواند به موفقیت دانشگاه در مسیر بین المللی - جهانی شدن یاری رساند. بین المللی شدن دانشگاه را به کنش‌گری فعال به عنوان مکانی برای ارتباط گفتگو محور تبدیل می‌کند که می‌تواند صلح و امنیت را به ارمغان آورد و ضمن ارتقاء توانایی در عرصه رقابت اقتصادی، در نهایت به پیشرفت و توسعه علمی کشور یاری رساند.

معیارهای بین المللی شدن دانشگاه

اما مهم‌ترین سؤالی که در پیگیری این هدف مطرح می‌شود این است که دانشگاه بین المللی چیست؟ به عبارتی دانشگاه چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد که عنوان بین المللی بدان داده شود. بر اساس تحقیقی که فشانج (۱۳۹۱) انجام داده است، معیارهایی برای سنجش میزان بین المللی دانشگاه‌ها وجود دارد که بر اساس آن می‌توان قضاوت کرد که آیا دانشگاه مزبور را می‌توان دانشگاهی بین المللی نامید یا خیر؟ این شاخصه‌ها عبارتند از:

در بخش مأموریت و رسالت:

- آیا آگاهی و شناخت کافی از مأموریت بین المللی دانشگاه توسط مدیران، اعضای هیأت علمی و کارکنان و دانشجویان وجود دارد یا خیر؟
- آیا در بیانیه رسمی دانشگاه به بحث بین المللی شدن اشاره‌ای شده است؟
- آیا دانشگاه تعاملی آزاد در عرصه بین المللی دارد؟

در بخش برنامه ریزی استراتژی:

- آیا بین المللی شدن به عنوان یکی از اولویت‌های استراتژی دانشگاه و هدف مطرح است و آیا اگر برنامه‌ریزی دقیقی در این زمینه وجود دارد، دانشگاه‌ها به آن پایبندند یا خیر؟ به عبارتی آیا در صورت وجود طرح و برنامه مشخص، اقدامات با اهداف مطابقت دارد؟

در بخش مدیریت و رهبری دانشگاه:

- آیا مدیریت دانشگاه دارای استقلال، ثبات و آزادی عمل کافی هست؟
- به ویژه اینکه آیا مدیران بخش بین المللی و دیگر مدیران ارشد، دارای نگاه بین المللی و تخصص در این زمینه هستند؟

تشکیلات و ساختار سازمانی:

- آیا ساختار و تشکیلات دانشگاه بر اساس الزامات بین المللی تعریف شده است یا خیر؟
- آیا نیروی انسانی اعم از اعضای هیأت علمی و کارکنان متناسب با الزامات بین المللی رفتار و عمل می‌کنند؟

در بخش زیرساخت‌ها:

- آیا زیرساخت‌های لازم مناسب دانشگاه بین المللی تعبیه شده است؟ (از امکانات رفاهی گرفته تا امکانات آموزشی نظیر سایت، کتابخانه و آزمایشگاه مناسب دانشگاه بین المللی).

در بخش بودجه:

- آیا دانشگاه از بودجه لازم برای بخش آموزش (پذیرش و اعزام استاد و دانشجو) و پژوهش (تحقیقات مشترک) و دیگر اقدامات مربوط به امور بین المللی برخوردار است؟ آیا بودجه خاصی بدین منظور اختصاص داده شده است؟

فرهنگ دانشگاهی:

- باید دید تا چه اندازه در دانشگاه خلاقیت، نوآوری و توان ریسک‌پذیری وجود دارد؟
- تا چه اندازه در دانشگاه کار تیمی و گروهی پذیرفته شده است؟
- تا چه اندازه مدیران و جامعه دانشگاهی به پیگیری هدف بین المللی شدن پایبندند؟

در بخش پژوهش:

- باید دید در دانشگاه تا چه اندازه به منابع روز و پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر دسترسی وجود دارد؟
- آیا دانشگاه توان مشارکت در کنفرانس‌ها، جشنواره‌ها و سمینارهای علمی بین المللی را دارد؟
- آیا پژوهش در مورد مسائل علمی روز انجام می‌گیرد؟
- آیا انتشارات یا نشریات پژوهشی بین المللی در دانشگاه وجود دارد؟





- آیا پروژه‌های تحقیقاتی مشترک تعریف و حمایت می‌شود؟
- آیا از مشارکت دانشجویان در فرصت‌های پژوهشی بین‌المللی حمایت می‌شود؟

در بخش آموزش:

- آیا محتوای ارائه شده به دانشجویان مطابق با استانداردهای بین‌المللی است؟
- آیا از روش‌های نوین در تدریس استفاده می‌شود؟ آیا اساتید با روش‌های جدید تدریس آشنایی دارند؟

در بخش ارتباطات بین‌المللی:

- آیا دانشگاه برنامه خاصی برای ارتباطات بین‌المللی دارد؟
- آیا ارتباط قوی با شخصیت‌ها و دانشگاه‌های معتبر خارجی وجود دارد؟
- آیا دانشگاه می‌تواند به خوبی خود را در عرصه بین‌المللی معرفی کند؟

در بخش همکاری‌های علمی بین‌المللی:

- آیا دانشگاه قراردادهای توافق‌نامه‌های فعال در عرصه بین‌المللی دارد؟
- آیا دانشگاه در مجامع و اتحادیه‌های بین‌المللی عضویت دارد؟
- آیا این بخش، تسهیلاتی برای فعالیت بین‌المللی دانشجویان و اعضای هیأت علمی در نظر گرفته است؟

در بخش اعضای هیأت علمی:

- آیا مبادله اعضای هیأت علمی وجود دارد و از اساتید خارجی برای تدریس استفاده می‌شود؟
- آیا اعضای هیأت علمی به موضوع بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها پایبند بوده و بر اساس آن عمل می‌کنند؟
- آیا روش‌هایی برای آموزش الزامات بین‌المللی شدن برای اساتید در نظر گرفته شده است؟

در بخش دانشجویان:

- آیا دوره‌هایی نظیر زبان خارجی، فناوری اطلاعات، ارتباطات بین‌فرهنگی و چندفرهنگ‌گرایی برای دانشجویان در نظر گرفته شده است؟
- آیا سازوکاری برای مبادله دانشجویان وجود دارد؟
- نسبت دانشجویان غیر ایرانی به کل دانشجویان چگونه است؟

در بخش کارکنان:

- آیا کارکنان دارای مهارت‌های شغلی مورد نظر هستند؟
- آیا دوره‌های آموزشی برای کارکنان در نظر گرفته می‌شود؟

در بخش فناوری اطلاعات و ارتباطات:

- آیا کمیت و کیفیت منابع اطلاعاتی مناسب با الزامات دانشگاه بین‌المللی است؟

در بخش ارزیابی کیفیت:

- آیا به لحاظ آموزشی و پژوهشی فعالیت جامعه دانشگاهی به طور مستمر مورد ارزیابی قرار می‌گیرد؟
- آیا اصلاً ساختار مناسبی برای ارزیابی کیفیت وجود دارد؟
- آیا پاداش‌ها و جوایزی برای افزایش انگیزه در راستای تحقق اهداف بین‌المللی وجود دارد؟

در بخش برنامه‌های فوق برنامه:

- آیا انجمن‌های متنوع در دانشگاه فعال است؟
- آیا همایش‌ها، مسابقات و نمایشگاه‌هایی در راستای رویدادهای مهم بین‌المللی برگزار می‌شود؟
- آیا از شخصیت‌های برجسته ملی و بین‌المللی در جهت کمک به اهداف دانشگاه استفاده می‌شود؟^(۹)

ارزیابی اینکه آیا یک دانشگاه در مسیر بین‌المللی شدن گام برمی‌دارد یا خیر، نیاز به بررسی هر یک از این موارد دارد و در واقع هر کدام از این سنجه‌ها نقشه‌راهی است برای دانشگاهی که قصد بین‌المللی شدن دارد. در نظام دانشگاهی ایران وجود ساختاری محلی منطبق با نیازهای داخلی، بوروکراسی

عریض و طویل، مدیریت‌های سلسله‌مراتبی، عدم وجود برنامه درسی متناسب با الزامات بین‌المللی، عدم تطبیق وضعیت فعلی اساتید با نیازهای بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها، همه و همه از جمله موانع بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها محسوب می‌شود.^(۱۰)

بررسی تجربه نهاد آموزش عالی ایران در حرکت به سمت بین‌المللی شدن

در بررسی وضعیت کنونی نهاد آموزش عالی در ایران و پیگیری این هدف، گام اول تعریف بین‌المللی شدن و رسیدن به اجماع مفهومی توسط وزارت علوم و دانشگاه‌ها در این زمینه است. امروزه سیاست بین‌المللی شدن مورد توجه قرار گرفته و دانشگاه‌ها نیز تلاش‌ها و اقداماتی را در این زمینه در پیش گرفته‌اند. ولی آیا این مفهوم و هدف به دقت و به ویژه با توجه به شرایط و ساختارهای موجود تعریف شده است. به عنوان مثال تصویر غالب از بین‌المللی شدن نهاد آموزش عالی تبادل دانشجویی و ویژه در قالب پذیرش دانشجوی غیر ایرانی است. ولی آیا این مبادلات یعنی بین‌المللی شدن آموزش عالی یا ابزاری است برای بین‌المللی شدن و حضور در فرایندهای بین‌المللی و جهانی. بنابراین اولین مانع بین‌المللی شدن در نبود فهم مشترک در میان تصمیم‌گیران و سیاستگذاران حوزه آموزش عالی خلاصه می‌شود.^(۱۱)

نکته بعدی که باید مورد توجه قرار گیرد، لحاظ نمودن موضوع بین‌المللی شدن دانشگاه در اسناد و مدارک مربوطه است و از این طریق است که بین‌المللی شدن به عنوان یک دغدغه و به عنوان یک مساله مطرح می‌شود. در اسناد جمهوری اسلامی ایران نظیر قانون اساسی، سند چشم‌انداز ۱۴۰۴، نقشه جامع علمی کشور و دیگر اسناد مربوطه، به موضوع تعامل و ارتباطات علمی بین‌المللی اشاره شده است. به عنوان نمونه در نقشه جامع علمی کشور آمده است:

- تعامل فعال و الهام‌بخش با محیط جهانی و فرایندهای توسعه علم و فناوری در جهان
- تأکید بر رویکرد برون‌مداری که ناظر بر توجه به فرصت‌های پیش‌رو در جهان و کشورهای اسلامی، مشارکت علمی و فناوری فعال با جهان اسلام و سایر کشورها است.

ولی باید دید آیا سند راهبردی و عملیاتی مستقلی در راستای بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها در کشور وجود دارد یا خیر؟ البته از آن‌جا که امروزه اهمیت بین‌المللی شدن آموزش عالی توسط دانشگاه‌ها درک شده است؛ برخی از دانشگاه‌ها در اسناد راهبردی دانشگاه به این مهم اشاره کرده‌اند؛ نظیر دانشگاه تربیت مدرس در "طرح تحول راهبردی ۱۴۰۴-۱۳۹۵" برون‌گرایی و حضور فعال بین‌المللی را یکی از اهداف دانشگاه ذکر کرده و به چگونگی تحقق و پیگیری این هدف اشاره نموده است؛^(۱۲) ولی آیا دیگر دانشگاه‌های کشور هم طرح مشخصی در این زمینه دارند؟

موضوع استقلال دانشگاه‌ها از دیگر موانع مهم در مسیر بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها در کشور است. از مهم‌ترین مؤلفه‌هایی که در پی‌گیری هدف بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها باید مورد توجه قرار داد، استقلال و آزادی آکادمیک است. استقلال، آسیب‌پذیری دانشگاه را به شدت کاهش می‌دهد، به گونه‌ای که با تغییر یک وزیر دچار تلاطم و آشفتگی نمی‌شود، بحران‌های سیاسی به دانشگاه‌ها کشیده نمی‌شود، این استقلال ثبات دانشگاهی را افزایش می‌دهد و ارتقاء کیفیت دانشگاه را به دنبال داشته و دانشگاه‌ها تخصصی‌تر و حرفه‌ای‌تر می‌شوند. دولت در این میان می‌تواند ضمن نظارت، زمینه تولید بهینه دانش و خرد را فراهم آورد. دانشگاه فقط به پشتوانه استقلال، خودگردانی و آزادی‌های آکادمیک و با مدیریت‌های مستقل حرفه‌ای و از طریق همکاری‌های آزاد بین‌المللی است که می‌تواند این رسالت‌ها را بر عهده گرفته و جوابگوی جامعه شود و در امحای فقر، بی‌سوادی، گرسنگی، آسیب‌های اجتماعی، بی‌هنجاری، بیگانگی، ترس و اضطراب، بیماری، و در روشنگری درباره آثار زیان‌بار عدم مدارا، خشونت و زوال محیط زیست و غیر آن، مشارکت جدی و نقش مؤثر ایفا کند.^(۱۳) در ایران استقلال دانشگاهی به رسمیت شناخته نشده و حقایق موجود آموزش عالی بیانگر آن است که نظام دیوانسالار متمرکز کنونی توانایی هدایت مراکز آموزش عالی را ندارد. نظام آموزش عالی به عنوان زیرنظامی از دولت و با ساختار متمرکز در امور چون پذیرش دانشجوی، برنامه‌ریزی درسی، تخصیص بودجه، انتصاب رئیس دانشگاه و گزینش اعضای هیأت علمی و کارکنان، کارایی خود را از دست داده است.^(۱۴) طبق تحقیق نفیسی، از جمله چالش‌های پیش‌روی نظام آموزش عالی ایران، نداشتن استقلال آکادمیک و آزادی علمی است و به دلیل تمرکز شدید حاکم بر امور آموزش عالی، اصولاً نهاد دانشگاه همانند یک واحد اداری عمل می‌کند^(۱۵) و اگر در حوزه‌های محدودی هم استقلال عمل داشته باشند (به عنوان مثال در حوزه کارکنان) بیشتر فرایندی است؛ تا استقلال در حوزه برنامه‌ریزی و سیاستگذاری.

از دیگر مؤلفه‌های شایان توجه در روند بین‌المللی شدن دانشگاه، بحث مدیریت دانشگاه‌هاست. در بسیاری از دانشگاه‌های کشور رؤسا و مسئولین هنوز اهمیت این مسأله را درک نکرده و در واقع دارای نگاهی بین‌المللی نیستند و اگر هم به بحث بین‌المللی شدن توجه می‌کنند آن را در نازل‌ترین سطح یعنی پذیرش دانشجوی غیر ایرانی در نظر می‌گیرند. همچنین به لحاظ مدیریتی ساختار تیمی و دایره‌ای برای اداره دانشگاه‌های بین‌المللی





مناسب است، ولی در دانشگاه‌های ایران ساختار مدیریتی به شکل سلسله‌مراتبی و عمودی است.^(۱۰) که این مسأله باید در موضوع بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها به عنوان یک مانع مورد توجه قرار گیرد، شرایطی که عملاً خلاقیت و نوآوری در دانشگاه‌ها را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد.

شاید آشکارترین تصویری که از دانشگاه بین‌المللی در ذهن نقش می‌بندد، دانشگاهی است که در زمینه پذیرش دانشجوی غیر ایرانی فعال است. بر طبق آمار سال ۱۳۹۴ در حدود ۱۴ هزار و هشتصد دانشجوی غیر ایرانی در دانشگاه‌های کشور (اعم از دانشگاه‌های دولتی، آزاد و مؤسسات آموزشی و پژوهشی) مشغول به تحصیل اند که سیاست افزایش شمار این دانشجویان نیز در دستور کار قرار دارد.^(۱۶) ولی آیا شرایط و ساختارها برای حضور این افراد در دانشگاه‌های کشور مهیاست؟ بر اساس تحقیقی که در سال ۹۳-۱۳۹۲ بر روی ۹۵ تن از دانشجویان غیر ایرانی دانشگاه‌های تهران، شهید بهشتی، دانشگاه بین‌المللی قزوین، تربیت مدرس و دانشگاه علوم پزشکی مشهد انجام شد، برخی از دانشجویان از دشواری محیط، ناامنی در شب، معتادهای خیابانی، سرقت، اراذل و اوباش، نحوه رانندگی، بی‌احترامی رانندگان، نژاد پرستی، افغانی ستیزی، ناامنی در برخی محل‌های شهری، احساس غربت و فقدان ارتباط، سرقت درون خوابگاهی، ایراد به لباس، کمبود امکانات و برخورد نامناسب کارمندان اداری شکایت داشتند.^(۱۷) این موضوع نشان می‌دهد زیرساخت‌های لازم برای جذب دانشجویان غیر ایرانی فراهم نیست که همین مسأله تعاملات دانشگاهی را با مشکلاتی مواجه می‌کند. برای حرکت به سمت بین‌المللی شدن باید توان رقابت خود را با دانشگاه‌های مطرح جهان ارتقاء بخشیم. بایسته است با توجه به حساسیت و آسیب‌پذیر بودن این دانشجویان، آموزش‌های چند فرهنگی به اعضای هیأت علمی و غیر هیأت علمی و نیز دانشجویان داده شود. ایجاد این فضای دموکراتیک و عاری از تبعیض و خصومت به اعتبار و شهرت دانشگاه‌های کشور می‌افزاید و می‌تواند دانشگاه‌های ایرانی را برای انتخاب توسط غیر ایرانی‌ها جذاب کند.^(۱۷)

همچنین بایسته است ارتباطات به شکل هدفمند صورت گیرد. در نظام آموزش عالی ایران تاکنون تفاهم‌نامه‌های متعددی توسط هریک از دانشگاه‌ها و وزارت علوم با دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی خارجی امضا شده است. اما بسیاری از تفاهم‌نامه‌ها اجرایی نشده و حتی راهکاری برای اجرایی شدن آن تعریف نشده است. در مورد اعزام دانشجویان به خارج نیز تاکنون برنامه‌هایی در پیش گرفته شده است. دانشجویانی از سوی دولت برای تحصیل به خارج اعزام می‌شوند و یا برای یک دوره مطالعاتی امکان حضور در دانشگاه‌های دیگر کشورها را پیدا می‌کنند؛ اما برنامه‌ای برای بهره‌گیری از پتانسیل این افراد در خارج از کشور وجود ندارد. این افراد می‌توانند نقش مهمی در ترویج ارزش‌های ایرانی - اسلامی و گفتگوی میان فرهنگی ایفا کرده و آشنایی این دانشجویان با فرهنگ کشورهای دیگر، علم روز دنیا و فناوری‌های نوین آموزشی می‌تواند به عنوان فرصتی برای همکاری‌های میان دانشگاهی در نظر گرفته شود.

نکته مهم دیگری که در موضوع بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها باید مورد توجه قرار گیرد، حاکمیت فرهنگ و روحیه ویژه‌ای در دانشگاه‌هاست. پیش از هرچیز باید دانست حرکت به سمت بین‌المللی شدن، نیاز به اراده جمعی دارد و به عبارتی مسئولیت جمعی است که تمامی افراد از رؤسا گرفته تا اعضای هیأت علمی، دانشجویان و حتی کارکنان نیز در این راستا نقش آفرینند. این ضرورت باید توسط تمامی افراد درک شده و با همکاری با یکدیگر در این مسیر بکوشند. به ویژه نقش اساتید بسیار مهم است؛ به گونه‌ای که اساتید باید خود را مطابق با استانداردهای بین‌المللی ارتقا بخشند. این موضوع فقط به سواد علمی و تحصیلی استاد مربوط نمی‌شود، بلکه فکر و رفتار اساتید نیز باید مطابق با استانداردهای بین‌المللی باشد. اساتید در کشور مطابق با این استاندارد آموزش ندیده و این خود مانعی جدی در راه بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها محسوب می‌شود.^(۱۸)

فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه نقش بسیار مهمی در تحقق دانشگاه بین‌المللی ایفا می‌کند. گفتنی است در سیاست‌ها و برنامه‌های بین‌المللی کردن دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دو بعد قابل طرح است: یکی بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها که تبادلات افراد و دانشگاهیان را در بر می‌گیرد و دیگری بین‌المللی شدن در خانه که بیشتر تمرکز بر برنامه‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه است و بر اقداماتی در راستای توسعه فهم بین‌المللی و جهانی و مهارت‌های بین‌فرهنگی استوار است.^(۱۸)

در بخش آموزش، برنامه درسی و شیوه آموزش بسیار مهم است. بین‌المللی شدن، محتوا و برنامه درسی ویژه‌ای را می‌طلبد، محتوا و دروسی که به ویژه در رشته‌های علوم انسانی تعریف شده منطبق با نیازهای دانشجویان غیر ایرانی نیست.^(۱۹) برنامه درسی متناسب در آموزش عالی بین‌المللی باید زمینه‌ها و عناصر لازم برای پاسخ‌گویی به نیازهای دانشجویانی که از سایر کشورها مراجعه می‌کنند و هدفشان در راستای اهداف آموزش عالی بین‌المللی، ضمن پیشرفت آکادمیک، کسب تجربه‌های فرهنگی، آشنایی با زبان کشور میزبان و همچنین معرفی فرهنگ خود است، فراهم کند و از سوی دیگر، زمینه‌ها و عناصر لازم به منظور آماده‌ساختن دانشجویان داخلی برای کسب آموزش و یادگیری و تجربه از محیط‌های آموزشی خارج از کشور را

ایجاد نماید.^(۱) به لحاظ محتوایی نیز در دانشگاه‌های ایران به تأسیس رشته‌های جدید توجهی نشده، محتوای دروس با تحولات جهانی مرتبط نیست و به مسائل جهانی (نظیر فقر، صلح، محیط زیست و...) بی‌اعتناست.^(۱۹) حتی برنامه‌های درسی به ویژه در رشته‌های علوم انسانی به گونه‌ای نیست که بتواند چیزی برای عرضه به دانشجویان خارجی داشته باشد. اگر تبادلات فرهنگی به عنوان یکی از اهداف بین‌المللی شدن و تبادل دانشجو در نظر گرفته شود، بایسته است زمانی که دانشجوی غیر ایرانی وارد نظام آموزش دانشگاهی کشور می‌شود محتوایی به وی ارائه شود که معرف فرهنگ ایرانی-اسلامی ما باشد. البته تأسیس کرسی‌ها و رشته‌هایی نظیر ایران‌شناسی، اسلام‌شناسی و شیعه‌شناسی گام مهمی در پیگیری این هدف محسوب می‌شود، ولی این موضوع باید در ارائه محتوا در تمامی رشته‌ها مورد توجه قرار گیرد.

شیوه‌های تدریس و استفاده از تکنولوژی‌های نوین آموزشی و برنامه‌های آموزشی خارج از برنامه درسی رسمی بسیار مهم تلقی می‌شود. در نظام دانشگاهی ایران برگزاری کلاس‌های مشارکتی به عنوان یک اصل پذیرفته نشده است؛ هرچند برخی از اساتید به اداره کلاس به شیوه گردهم‌آیی و کنفرانسی تمایل دارند. همچنین استفاده از تکنولوژی‌های نوین نظیر اینترنت و آموزش‌های مجازی و از راه دور برای چنین دانشگاهی ضروری به نظر می‌رسد. برنامه‌های آموزشی دانشگاه خارج از برنامه درسی نیز در تغییر بینش دانشجویان بسیار مؤثر است. برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آشنایی با مسائل بین‌المللی و آموزش گفتگو، برگزاری جلسات هم‌اندیشی و مباحثه در قالب کرسی‌های آزاد اندیشی و ایجاد زمینه برای افزایش ارتباط و تعامل دانشجویان رشته‌ها و دانشگاه‌های مختلف نیز می‌تواند در تسریع این فرایند مؤثر واقع شوند.

در بحث زبان خارجی نیز ذکر این نکته ضروری است که بین‌المللی شدن و ارتباطات بین‌المللی با دانش زبانی پیوند خورده است. در دانشگاه‌های ما هرچند واحدهای درسی محدودی برای آموزش زبان انگلیسی اختصاص داده شده است، ولی بسیاری از دانشجویان و حتی اساتید در استفاده از زبان و برقراری ارتباط ناتوان هستند و این خود مانعی در بحث بین‌المللی شدن دانشگاه‌های ایرانی محسوب می‌شود.

به ویژه بخش پژوهش در بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها بسیار مؤثر است. دانشگاهی می‌تواند در این مسیر حرکت کند که دارای قدرت رقابت در عرصه تولید علم باشد و علمی را تولید کند که قابلیت آزمون و راستی آزمایی در همه جای دنیا را داشته باشد.^(۲۰) در واقع در عصر انفجار دانش که گفته می‌شود هر پنج سال دانش بشر دو برابر می‌شود، دیگر نمی‌توان با بینش و نگرش سنتی و مرسوم در بازار جهانی علم رقابت کرد و باید رویکردهای نوینی متناسب با نیازهای جهانی شدن در پیش گرفته شود^(۲۱) تا به سطحی از توسعه علمی برسیم که امکان ارتباط با دیگر دانشگاه‌ها و مراکز علمی-تحقیقاتی را پیدا کنیم؛ ارتباطی که هم مسیری است برای گفتگو و تفاهم و هم راهی است برای آشنایی با علم روز دنیا و توسعه علمی بیشتر. اما در ایران به ویژه در حوزه علوم انسانی علم وارداتی است. البته تجربه ایران نشان می‌دهد، هرچند روند منسجم و قابل اتکایی در سالیان اخیر برای این امر وجود نداشته است؛ اما تجربیات پراکنده‌ای در نهادهای مختلف انجام پذیرفته است.^(۲۲)

در مورد دوره‌های آموزشی و پژوهشی مشترک وزارت علوم تاکنون اقداماتی در پیش گرفته است. به عنوان مثال در اسناد وزارت علوم آمده است: «به استناد جزء (۳) از بند (و) قانون برنامه پنجم توسعه و به منظور ارتقاء جایگاه علمی کشور در سطح ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی، ایجاد ارتباط فعال و هماهنگ بین دانشگاه‌های داخل و خارج از کشور و دستیابی به جایگاه اول علمی و فناوری در منطقه و تثبیت آن تا پایان برنامه پنجم، دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی و پژوهشی کشور می‌توانند با رعایت ضوابط و مقررات تعیین شده در این آیین‌نامه، نسبت به برنامه‌ریزی، اخذ مجوز و برگزاری دوره‌های مشترک آموزشی و پژوهشی با دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی معتبر خارجی، اقدام نمایند. در این خصوص طرح‌هایی نظیر "ایکارد" (طرح توسعه همکاری‌های آموزشی بین‌المللی)، "ایکاید" (طرح توسعه همکاری‌های تحقیقاتی کاربردی بین‌المللی)، "آیسد" (برنامه همکاری بین‌المللی برای توسعه آموزش)، طرح "جندی شاپور" (با هدف ارتقا و گسترش همکاری‌های پژوهشی علمی و فنی پیشرفته میان پژوهشگران دو کشور ایران و فرانسه)، و "سیمرغ" (با هدف گسترش همکاری‌های علمی و پژوهشی بین دانشمندان و محققان داخلی و خارجی)^(۲۳) می‌تواند در توسعه بیش از پیش ارتباطات و پیشبرد هدف بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها مؤثر باشد.

در ایران در حیطه تبادلات علمی دانشگاهی در زمینه‌های مختلف نظیر محیط زیست و نانو همکاری‌هایی میان دانشگاه‌های ایرانی و دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی خارجی وجود دارد و اخیراً نیز این همکاری‌ها توسعه وسیعی پیدا کرده است؛ به گونه‌ای که در ماه‌های پس از برجام، هیأت‌هایی از کشورهای مختلف جهان همچون آلمان، اتریش، ایتالیا، ژاپن، فرانسه، سوئیس و نهادهای بین‌المللی همچون مؤسسه ماکس پلانک آلمان و مراکز تحقیقاتی کشورهای آسیایی همچون چین، ژاپن و کره جنوبی وارد ایران شده‌اند و با دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی ایران تفاهم‌نامه‌های همکاری برای برنامه‌های دراز مدت به امضا رساندند.^(۲۴) اما این تلاش‌ها به ویژه در حوزه علوم انسانی کافی نیست.^(۲۵) به طور کلی مهم این است که دانشگاه بتواند به عنوان



- محل تولید دانش شناخته شود تا حرفی برای گفتن در عرصه بین المللی داشته باشد و به عنوان دانشگاه بین المللی قلمداد شود. با توجه به موانع گفته شده و به منظور تسهیل روند بین المللی شدن دانشگاهها پیشنهاداتی بدین شرح مطرح می شود:
- ۱- تعریف دقیق مفهوم بین المللی شدن با توجه به شرایط و ساختارهای موجود و تعیین شاخصه های مورد نظر
 - ۲- تدوین سند راهبردی و عملیاتی بین المللی شدن دانشگاهها و موسسات آموزش عالی
 - ۳- مطرح شدن موضوع بین المللی شدن دانشگاه در اسناد و قوانین هر یک از دانشگاههای کشور
 - ۴- آموزش اعضای هیأت علمی و غیر هیأت علمی در راستای ارتقاء دید بین المللی و رفتار متناسب با الزامات بین المللی
 - ۵- ارائه محتوا و برنامه درسی به گونه ای که برای دانشجویان غیر ایرانی جذاب بوده و معرف فرهنگ ایرانی - اسلامی باشد
 - ۶- تأسیس رشته های جدید منطبق با ویژگی ها و مسائل بین المللی
 - ۷- برگزاری دوره هایی برای آموزش گفتگو، چند فرهنگ گرایی و آشنایی با مسائل بین المللی
 - ۸- برنامه ای برای تقویت زبان انگلیسی و دیگر زبان ها در دانشگاهها
 - ۹- هدفمند کردن تفاهم نامه های دانشگاهی
 - ۱۰- مهیا کردن شرایط حضور دانشجویان و اساتید غیر ایرانی در دانشگاههای کشور
 - ۱۱- در پیش گرفتن فعالیت های علمی و تولید علم قابل رقابت
 - ۱۲- به کارگیری روش های نوین تدریس و تکنولوژی های نوین آموزشی
 - ۱۳- اعطای استقلال بیشتر به دانشگاهها ضمن نظارت دولت
 - ۱۴- تلاش دانشگاهها برای حضور در مجامع علمی بین المللی
 - ۱۵- برگزاری دوره های مشترک آموزشی و پژوهشی
 - ۱۶- ارائه حداقل برخی از دروس و رشته ها به زبان انگلیسی.

منابع:

- عارفی، محبوبه (۱۳۸۴). برنامه ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی، تهران، جهاد دانشگاهی دانشگاه شهید بهشتی.
- Chan, Roy Y and Gavin T. L. Brown, Larry H. Ludlow (2014). "What is the Purpose of Higher Education?: A Comparison of Institutional and Student Perspectives on the Goals and Purposes of Completing a Bachelor's Degree in the 21st Century", Paper to be presented at the annual American Education Research Association (AERA) conference. Philadelphia
- Nguyen, Phi Hong (2010). "The Changing Post Modern University", International Education Studies, Vol 3, No 3
- جاودانی، حمید (۱۳۸۸)، "جهانی شدن و آموزش عالی، گسست میان نظریه تا کنش: راهبردهایی نوین برای توسعه آموزش عالی"، تهران. مجله پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، دوره ۱۵. شماره ۳.
- Knight, J.(2008). Higher education in turmoil: The changing world of internationalization. Rotterdam, the Netherlands, Sense Publishers.
- فاضلی، نعمت الله (۱۳۸۳). "نگاهی به جهانی شدن و روندهای جهانی در تحولات آموزش عالی و وضعیت آموزش عالی ایران"، فصلنامه علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی، شماره ۲۵.
- De Wit, Hans, Hunter, Fiona, Howard, Laura, Egron-Polak, Eva (2015). "Internationalisation of Higher Education, European Union". Available in: [www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/2015/1/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/2015/1/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf).

واعظی، مظفرالدین و قرونه، داوود (۱۳۸۹). "فرهنگ، جهانی شدن و آموزش عالی"، برگ فرهنگ، شماره ۲۱.

فشالنج، لیلا (۱۳۹۱). بررسی وضعیت بین المللی شدن آموزش عالی: مورد دانشگاه بین المللی امام خمینی، دانشگاه تهران، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، پایان نامه کارشناسی ارشد

ماحوزی، رضا (۱۳۹۵). ابعاد فرهنگی و اجتماعی بین المللی شدن دانشگاه‌ها (وضعیت ایران و تجربه جهانی)، تهران، انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

برزگر، ولی الله (۱۳۹۳). "سخنرانی در میز آینده پژوهی آموزش عالی: آینده بین المللی شدن آموزش عالی در جهان"، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

سایت دانشگاه تربیت مدرس، به نشانی: www.modares.ac.ir/uploads/News.RahbordBook

فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹). "چگونه می‌توان دانشگاه‌های باکیفیت داشت"، نشریه پیام آموزش، ش ۸.

آراسته، حمید رضا (۱۳۸۰). "رهبری و مدیریت در دانشگاه‌های کشور: چالش‌ها و کاستی‌ها"، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، دوره ۷، شماره ۳ و ۴.

نفیسی، عبدالحسین (۱۳۸۰). "تحلیل نظام آموزش عالی ایران، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی" (گزارش تلفیق شماره ۶).

آمار دانشجویان خارجی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، سازمان امور دانشجویان. (با مراجعه حضوری آمار کسب شده است)

یمنی دوزی سرخابی، محمد و تیموری، میترا (۱۳۹۴). "وضعیت زندگی تحصیلی دانشجویان خارجی دانشگاه‌های دولتی ایران در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲"، فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، سال هفتم، شماره دوم.

De Wit, Hans, et al (2015). Ibid

فتحی واجارگاه، کوروش و یمنی، محمد و زارع، عذرا (۱۳۸۸). "بررسی موانع بین المللی برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از

دیدگاه اعضای هیأت علمی (مورد دانشگاه شهید بهشتی)"، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، سال ۱۵، شماره ۴.

ذاکریان، مهدی (۱۳۹۵). "دیپلماسی علمی یا برداشت دوم از دیپلماسی"، مصاحبه منتشره در روزنامه ایران (۱۳۹۵/۵/۱۸)

فاضلی، نعمت‌الله، شمس، ناصر (۱۳۸۳). "بررسی نظام مدیریت ارتباطات و مبادلات بین المللی علمی و دانشگاهی ایران و غرب"، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال ۱۰، شماره ۳.

_____ (۱۳۹۰). "بررسی مفهومی دیپلماسی علم و فناوری و ترسیم وضع موجود آن در جمهوری اسلامی ایران، خلاصه مدیریتی

دیپلماسی علم و فناوری"، معاونت علمی و فناوری ریاست جمهوری.

آیین‌نامه برگزاری دوره‌های مشترک آموزش عالی با همکاری دانشگاه‌های خارجی مصوب مورخ ۱۳۹۱/۷/۱۵، شورای گسترش آموزش عالی. قابل

دسترس در: <https://www.itrc.ac.ir/rules.php?H=2&H1=199&H2=261&H3=255&H4=0&ID=261>

سایت رسمی مرکز همکاری‌های علمی و بین‌المللی به نشانی: <http://www.ciisc.ir>

سایت رسمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به نشانی: www.msrt.ir





ارزیابی عملکرد استادان به روش ۳۶۰ درجه: مطالعه موردی استادان دانشگاه فرهنگیان استان فارس

ژیلا حیدری نقدعلی^۱، عبدالخالق فلاحی^۲، بهنر حیدری^۳

چکیده

یکی از روشهای نوینی که در سازمان‌های مختلف برای ارزیابی منابع انسانی مورد استفاده قرار می‌گیرد، بازخورد ۳۶۰ درجه است که با گردآوری اطلاعات از ذینفعان سازمان‌ها، ارزیابی منابع انسانی را میسر می‌سازد.

هدف: هدف اصلی این ارزیابی ارائه بازخورد به استادان دانشگاه فرهنگیان فارس درباره اثر بخشی عملکرد آموزشی آنها با استفاده از روش بازخورد ۳۶۰ درجه است که در بهبود مستمر فرایند یاددهی - یادگیری امری حیاتی است.

روش: این پژوهش از نوع تحلیلی و روش آن ترکیبی از مطالعه کتابخانه‌ای و پیمایشی می‌باشد. جامعه پژوهش، تمامی استادان عضو هیأت علمی، مامور آموزشی و استادان مدعو پردیس‌ها و مراکز تابعه دانشگاه فرهنگیان استان فارس بالغ بر ۳۱۴ نفر بود که از روش تمام شماری استفاده شد. هر استاد را یک معاون آموزشی، یک کارشناس آموزش، یک مدیرگروه و تمام دانشجویان کلاس مورد ارزیابی قرار دادند و یک پرسشنامه هم به منظور خود ارزیابی توسط خود استاد تکمیل گردید. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه‌های محقق ساخته‌ای بود که با بهره‌گیری از منابع موجود و به کمک متخصصین ارزیابی سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان، شاخص‌ها و گویه‌های مناسب برای به‌کارگیری در پرسشنامه‌های ارزیابی عملکرد استادان ساخته و یا انتخاب گردید.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای تحلیل داده‌ها از روش آماری توصیفی و استنباطی از جمله انحراف استاندارد و آزمون تی گروه‌های وابسته با کمک نرم افزار SPSS استفاده شد.

یافته‌ها: مقایسه نتایج حاصل از دیدگاه پنج گروه ارزیابی کننده با ارزیابی استاد از طریق سامانه گلستان تفاوت معناداری نشان نداد.

اصالت/ ارزش: تاکنون پژوهش پیمایشی جامعی به منظور ارزیابی عملکرد استادان دانشگاه فرهنگیان فارس صورت نگرفته است، این پژوهش سعی دارد عملکرد استادان را به روش ۳۶۰ درجه ارزیابی نماید و نتایج این ارزیابی را از دیدگاه گروه‌های مختلف ارزیابی کننده و همچنین ارزیابی استادان در سامانه گلستان مقایسه نماید.

کلیدواژه‌ها: استاد، دانشجو، ارزیابی ۳۶۰ درجه، عملکرد، دانشگاه فرهنگیان.

مقدمه:

ارزیابی یا سنجش عملکرد، مفهومی مهم در مدیریت عملکرد بوده و پایه‌ای برای بازخورد به شمار می‌رود؛ این که چه کارهایی انجام شوند تا موفقیت بیشتری حاصل شود؛ در چه جاهایی کارها به خوبی انجام نمی‌شوند و لازم است اصلاحاتی صورت گیرند، از نتایج ارزیابی عملکرد است. در ارزیابی عملکرد، ضروری است داده‌ها هم به صورت دانش و مهارت کسب شده و هم برگرفته از رفتار حاصل از چارچوب شایستگی و ارزش‌های اصلی در نظر گرفته شود (آرمسترانگ^۴، ۱۳۸۶: ۳۳۳). در واقع، هدف نهایی ارزیابی عملکرد، افزایش کارایی و اثربخشی سازمان است. ارزیابی از دیرباز در نظام آموزشی و به خصوص در حیطه‌ی آموزش عالی نیز وجود داشته است و به عنوان یکی از کارکردهای مدیریت

۱. نویسنده مسئول: مسئول ارزیابی و نظارت دانشگاه فرهنگیان استان فارس

شیراز- مدی ریت امور استانی دانشگاه فرهنگیان فارس - دفتر نظارت و ارزیابی - zh_heidari@yahoo.com

۲. مسئول ارزیابی و نظارت دانشگاه فرهنگیان استان فارس

۳. ابواب جمعی اداره کل آموزش و پرورش استان فارس، مدرس مدعو دانشگاه فرهنگیان فارس

دانشگاهی نقش مهمی را در برنامه ریزی صحیح، اجرای موفق برنامه های آموزشی و بهبود کیفیت آموزشی در دانشگاه ها دارد. یکی از ارزشیابی های مهم در همه ی نظام های آموزشی؛ ارزشیابی از فعالیتهای مدرسین می باشد (زارعی، ۱۳۸۵). ارزشیابی آموزشی به معنای فرآیندی است که از طریق آن، داده های مرتبط با آموزش جمع آوری و در جهت اتخاذ تصمیم، تبدیل به اطلاعات مفید می شود (کولی، ۱۹۷۶).

مهمترین هدف ارزشیابی، کمک به مدرسان در جهت اصلاح و بهبود روش ها و فعالیت های آموزشی و کمک به مدیران برای تصمیم گیری معقول تر در مورد استخدام، ترفیع و در نهایت ارتقاء معلمی به عنوان یک حرفه است (حسینی و سرچشمی، ۱۳۸۱).

به رغم اختلاف نظرهای زیادی که درباره استفاده از نظر یادگیرندگان برای ارزشیابی از مدرسان وجود دارد این روش کاربرد زیادی یافته است و برای ارزشیابی مدرس در سطوح آموزش عالی در بسیاری از موسسات آموزشی مورد استفاده قرار می گیرد (سیف، ۱۳۸۶).

پژوهش های بسیاری در طی پنجاه سال گذشته جهت بررسی ارزشیابی مدرسین توسط دانشجویان به عنوان یک روش سنجش عملکرد آموزشی انجام شده است. در حالی که بعضی از مطالعات این روش را به عنوان یک روش ارزشمند ارزشیابی یافتند برخی دیگر در آن اشکالات و کاستی هایی پیدا کردند. علیرغم این نتایج غیر قطعی ارزشیابی توسط دانشجویان هنوز رایج ترین روش مورد استفاده در اندازه گیری کارهای مهم در ایالات متحده است (استینر و همکاران، ۲۰۰۶). با توجه به اینکه ارزشیابی شیوه تدریس استادان فرآیندی است با هدف بهبود تدریس و ارتقاء آموزش توسط اعضای هیأت علمی و به دلیل اینکه دانشجویان یکی از گروه های اصلی دریافت کننده محصولات آموزشی در دانشکده ها به شمار می روند، نظرات آنها به عنوان یک منبع قطعی اطلاعات در ارتباط با کیفیت آموزش در دانشکده ها و دانشگاه ها باید مورد توجه قرار گیرد (رایت، ۲۰۰۶).

مؤسسات آموزش عالی به طور سنتی بر ارزشیابی دانشجویی از تدریس تکیه دارند. اگرچه ارزشیابی دانشجویی، از پرمصرف ترین ابزارها جهت ارزیابی تدریس اثر بخش است. در مجموع باید این مسأله را مدنظر داشت که تاکید بر یک منبع اطلاعاتی امکان دارد بر ارزشیابی تدریس اثر بخش، لطمه وارد نماید.

برای غلبه بر محدودیت های ارزیابی عملکرد متکی به یک منبع اطلاعاتی، رویکرد نوین در مقوله ارزیابی عملکرد با عنوان ارزیابی عملکرد ۳۶۰ درجه مطرح گردیده است. روش ۳۶۰ درجه با استفاده از منابع مختلف مانند سرپرستان، همردیفان، زیردستان و خود کارکنان و همچنین فراهم کردن دیدگاه های چندگانه در خصوص عملکرد فرد، به منظور کاهش خطاهای ارزیابی ذهنی صورت می گیرد (سپهری راد و صادقی، ۲۰۱۲: ۱)، به نقل از نصیری پور و همکاران، ۱۳۹۳).

در دانشگاه فرهنگیان نیز همانند سایر دانشگاه ها ارزیابی استادان توسط دانشجویان و از طریق سامانه آموزشی انجام می پذیرد. اما این ارزیابی در اجرا با محدودیت ها و آسیب هایی روبروست. مهمترین مورد، زمان انجام ارزیابی است که در هنگام دریافت کارت ورود به جلسه امتحانات پایان ترم صورت می گیرد و بسیاری دانشجویان بدلیل ضیق وقت، دقت لازم را در ارزیابی بعمل نمی آورند. برخی دانشجویان نیز با مراجعه به کافی نت ها، کار ارزیابی مدرسین را به صورت صوری و توسط مسئولان کافی نت ها انجام می دهند. دانشجویان ضعیف نیز معمولاً معیار مناسبی را برای ارزیابی عملکرد مدرسین در نظر نمی گیرند (برای مثال مشاهدات پژوهشگران این مقاله و بررسی های بعمل آمده توسط آنها در ارتباط با نمرات ارزیابی نیمسال اول و دوم سال تحصیلی ۹۵-۹۶ نشان داد که نمره ارزیابی مدرسینی که سهل گیری بسیار در امر آموزش داشته اند از نمره ارزیابی مدرسین جدی، ساعی و سختگیر بیشتر است). همچنین در ارزیابی از طریق سامانه گلستان، تنها از یک منبع ارزیابی (دانشجو) استفاده می شود، این در حالی است که ارزیابی بر مبنای اطلاعات به دست آمده از یک منبع، اطلاعات کافی را برای ارزیابی عملکرد یک فرد فراهم نمی آورد. این محدودیت ها پژوهشگران را با این سوال مواجه ساخت که چه راهکارهایی برای بالابردن اعتبار این نوع ارزیابی و رفع محدودیت های آن وجود دارد؟ برای پاسخ به این سوال پژوهش های بسیاری مطالعه گردید که در بسیاری از آنها چنانکه در بخش ادبیات پژوهش خواهد آمد، استفاده از رویکرد ارزیابی ۳۶۰ درجه توصیه شده بود. لذا سوال اصلی این مقاله این است که آیا بین ارزیابی عملکرد مدرسین به روش ۳۶۰ درجه با ارزیابی آن ها از طریق سامانه گلستان تفاوت معناداری وجود دارد؟

فرضیات پژوهش:

۱- بین میانگین نتایج ارزیابی استادان از طریق سامانه گلستان با نتایج ارزیابی استادان از طریق رویکرد ارزیابی ۳۶۰ درجه تفاوت معناداری وجود

1. Cooley
2. Steiner S and et al
3. Wright





دارد.

- ۲- بین میانگین نتایج ارزیابی استادان از طریق سامانه گلستان با نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان یکی از شاخص‌های ارزیابی ۳۶۰ درجه تفاوت معناداری وجود دارد.
- ۳- بین میانگین نتایج خود ارزیابی استادان با نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان دو شاخص ارزیابی ۳۶۰ درجه تفاوت معناداری وجود دارد.
- ۴- بین میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج ارزیابی استادان توسط مدیر گروه به عنوان دو شاخص ارزیابی ۳۶۰ درجه تفاوت معناداری وجود دارد.
- ۵- بین میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج ارزیابی استادان توسط معاون آموزشی به عنوان دو شاخص ارزیابی ۳۶۰ درجه تفاوت معناداری وجود دارد.
- ۶- بین میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج ارزیابی استادان توسط کارشناسان به عنوان دو شاخص ارزیابی ۳۶۰ درجه تفاوت معناداری وجود دارد.
- ۷- بین میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان یکی از شاخص‌های ارزیابی ۳۶۰ درجه با نتایج کلی ارزیابی استادان در ارزیابی ۳۶۰ درجه تفاوت معناداری وجود دارد.

ادبیات پژوهش:

در دهه‌های اخیر، توجه به نظام‌های بازخورد و سعی در به کارگیری و توسعه‌ی این روشها در سازمان‌ها رشد فراوانی پیدا کرده است. از زمان پیدایش نظام‌های بازخورد تاکنون، تغییرات فراوانی در محتوا و ابعاد آن‌ها به وجود آمده که باعث غنا و اثربخشی بیشتر آن شده است (نجاری و محمدی، ۱۳۸۸). روش ارزیابی ۳۶۰ درجه نیز به عنوان یک روش ایده آل که پاسخگوی نیازهای سازمان‌های امروزی است، مطرح شده و بسیاری از شرکت‌ها و سازمان‌های برتر دنیا از این روش به منظور ارزیابی مدیران خود استفاده می‌کنند (بریت و آتواتر، ۲۰۰۶: ۳).

ارزیابی ۳۶۰ درجه اطلاعات ورودی بازخورد را از یک رویکرد تک بعدی بالا به پایین به رویکرد چند بعدی (زیردستان، همکاران و مشتریان) عمومیت می‌بخشد و می‌تواند یک «ارزیابی بدون مرز» باشد. از این لحاظ مفهوم بازخورد ۳۶۰ درجه به نظر می‌رسد، با رویکرد تئوری سازمان بدون مرز متناسب باشد. واژه‌های متداولی که برای بازخورد ۳۶۰ درجه استفاده می‌شود؛ عبارتند از: «ارزیابی ذی نفعان»، «بازخورد چند معیاره»، «ارزیابی سیکل کامل»، «ارزیابی چند منبعی»، «ارزیابی همکار - زیردست»، «ارزیابی عملکرد گروه»، «ارزیابی چند دیدگاهی» (مک کارتی، ۲۰۰۱). لپسینگر و لوسیا اشاره می‌کنند که بازخورد ۳۶۰ درجه با بازخورد چند منبعی همخوانی زیادی دارد. آنها یک سیستم ارزیابی چند منبعی ارائه می‌کنند که متداولترین منابع ارزیابی به کار گرفته شده در آن عبارتند از: روسا، زیردستان، خود فرد، همکاران و غیره. بازخورد ۳۶۰ درجه، در بسیاری از این منابع با بازخورد چند منبعی مشترک است. این فرایند نیز دارای چهار عنصر اصلی است (فانی و عباسی، ۱۳۸۲).

ارزیابی بالا به پایین: شکل سنتی ارزیابی که سرپرستان، مدیران و زیردستان را ارزیابی می‌کنند و هنوز بخش مهمی از فرایند بازخورد ۳۶۰ درجه است، که می‌تواند اطلاعات آموزنده‌ای برای افراد ارائه کند. در این نوع ارزیابی، چهار رئیس وجود دارد که می‌توانند منبع معتبری برای بازخورد باشند. ساده‌ترین و نزدیک‌ترین منبع به افراد «ما فوق بلا فصل» است و «مدیران ماتریسی»، «مدیر بلا فصل قبلی» و سایر روسان نیز در این ارزیابی مشارکت دارند (جونز و برلی، ۱۳۷۹).

ارزیابی پایین به بالا: یکی از ابتکارات اصلی فرایند بازخورد ۳۶۰ درجه اینست که زمینه‌ای برای ارائه بازخورد به فرادستان ایجاد می‌شود. در ارزیابی زیردستان یا بازخورد پایین به بالا، زیردستان عملکرد مدیران و سرپرستان را از چندین بعد ارزیابی می‌کنند و نتایج ارزیابی را به فرد اصلی ارائه می‌دهند. بازخورد پایین به بالا به عنوان عنصری از فرایند گسترده بازخورد ۳۶۰ درجه است و همچنین فرایند مهمی است که به توسعه سازمان و افراد کمک می‌کند (جونز و برلی، ۱۳۷۹).

بازخورد همکاران: در مدل بازخورد ۳۶۰ درجه، ارزیابی همکاران یک دیدگاه ۱۸۰ درجه در زمینه ارزیابی عملکرد فرد ارائه می‌کند. بازخورد همکاران، توسط کن و لاولر بدین صورت تعریف می‌شود: «فرایند مشارکت گروهی از افراد که در مورد فرد قضاوت می‌کنند، به طوری که هر کدام از آنها دارای رفتار، ویژگی یا موفقیت منحصر به فردی هستند». خود ارزیابی: به فرایندی دلالت دارد که به موجب آن، فرد عملکرد خودش را ارزیابی می‌کند. در این فرایند، خود فرد به عنوان منبع ارزیابی و علاقه‌مند به خود ارزیابی است (جونز و برلی، ۱۳۷۹).

بخش دوم: مقالات ارائه شفاهی

پژوهش‌های نشان می‌دهند که ۹۴ درصد سازمان‌ها، از بازخورد ۳۶۰ درجه برای آموزش استفاده می‌کنند. متداول‌ترین کاربرد بازخورد چند منبعی، توسعه کارراهه است که شامل خودباندگی، توسعه رهبری، بهبود مدیریت تعیین نیازهای آموزشی کارکنان است. هدف بازخورد، مشخص کردن نقاط قوت و نیازهای توسعه یادگیرنده است و یادگیرنده از افزایش خود ادراکی بهره‌مند می‌شود (مک‌کارتی، ۱۹۹۹).

یافته‌های پژوهشی با عنوان ارزیابی عملکرد اداره‌های تربیت بدنی استان خراسان بزرگ با بازخورد ۳۶۰ درجه نشان داد که میانگین عملکرد مدیران اداره‌های تربیت بدنی از دیدگاه چهار گروه ارزیابی به تفکیک، مدیران مافوق، مشتریان اداره، کارمندان اداره و خود مدیران متفاوت است. این نتایج ضمن این که نشان دهنده عملکرد مدیران اداره‌های تربیت بدنی بر مبنای هشت مهارت مدیریت (مهارت‌های ارتباطی، تصمیم‌گیری، تشویق و نوآوری و تغییر، ارتباطات کاری، رهبری، حرفه‌ای، بکارگیری قابلیت‌های خود و دیگران، توسعه فعالیت‌های تیمی) است، نشان دهنده تفاوت معناداری در ارزیابی مدیران از سوی گروه‌های ارزیابی بود. بنا بر نتایج این پژوهش، ادراک مدیران از میزان شایستگی‌های مدیریتی خود صحیح نیست، و برای تصحیح این خطای ادراکی و تغییر آن به ادراکی صحیح و واقعی تر باید به مدیران بازخوردهای مداوم و پیوسته در جهت بهبود این مهارت‌ها ارائه شود (عثمانی، ۱۳۹۲). در پژوهش دیگری با عنوان "روش ارزشیابی ۳۶۰ درجه در ارزیابی بالینی دستیاران؛ بررسی مقدماتی امکان اجرا، روایی و پایایی" به بررسی ارزیابی امکان اجرا و خصوصیات روان‌سنجی پرسشنامه‌های ارزشیابی ۳۶۰ درجه در دستیاران بالینی پرداختند. بر اساس نتایج این مطالعه ابزارهای ۳۶۰ درجه از سادگی اجرا، پایایی و روایی مطلوب برای ارزشیابی توانمندی‌های محوری دستیاران برخوردارند (نخعی و سعید، ۱۳۸۹).

یافته‌های پژوهش (جعفری، شهابی و شایان، ۱۳۷۷) نیز نشان می‌دهد که از نظر استادان، دانشجو معتبرترین فرد برای ارزشیابی و قضاوت درباره‌ی کیفیت عملکرد آموزشی استاد است. بارکلی^۱ (۱۹۹۵) استاد تعلیم و تربیت بر این باور است که دانشجویان از موقعیت بسیار منحصر به فردی برخوردار هستند تا کیفیت برنامه‌ها را مورد ارزیابی قرار دهند. لذا باید بعنوان یک منبع اطلاعاتی قوی مورد استفاده قرار گیرند. محققان دانشگاه ویسکانسین^۲ (۱۹۹۸) بر این باورند که ارزشیابی دانشجویی را نباید یگانه وسیله برای ارزشیابی تدریس بکار برد. ارزشیابی تدریس، تنها وسیله‌ای برای بهبود تدریس است و نه یک هدف نهایی و باید نتایج آن در اختیار اعضای هیأت علمی قرار گیرد. ۶۸ درصد از استادان معتقد بودند که ارزشیابی دانشجویی، باید بخشی از ارزشیابی باشد و از نتایج آن برای بهبود فرآیند تدریس استفاده شود. نتایج پژوهش دیگری نیز نشان می‌دهد که: الف) اکثر استادان (۶۹/۲ درصد) از انجام ارزشیابی دانشجویی رضایت بالایی داشته‌اند. ب) اکثر استادان (۷۶/۸ درصد) تأثیر ارزشیابی را بر شیوه‌ی تدریس خود زیاد دانسته‌اند. نتایج این پژوهش می‌تواند فرآیند ارزشیابی استادان را هر چند اندک اصلاح نموده تا به کمال برسد (عرب خردمند، علی، حاجی آقا، سعید، ۱۳۷۶). نتایج پژوهشی با عنوان "بررسی نظرات استادان دانشگاه علوم پزشکی اهواز نسبت به ارزشیابی استاد در سال ۱۳۷۸" نشان داد که: الف) ۹۳/۳ درصد از استادان معتقدند که ارزشیابی در دانشگاه مهم است. ب) ۵۲ درصد از استادان معتقدند که دانشگاه در اجرای ارزشیابی استادان موفق بوده است. ج) ۷۲/۶ درصد از استادان معتقدند که ارزشیابی استاد توسط دانشجو مناسب است و با آن موافق هستند. د) ۵۴/۳ درصد از استادان معتقدند که ارزشیابی استاد توسط دانشجو به روابط صحیح استاد و دانشجو خدشه وارد می‌کند (مطلق و همکاران، ۱۳۷۹).

پژوهش‌های دیگری نیز توسط قرانی پور (۱۳۸۲) در شرکت سایکو با هدف ارزیابی شایستگی‌های مدیران شرکت سایکو و محمدی (۱۳۸۶) با هدف ارزیابی عملکرد مدیران صنایع دفاعی با استفاده از بازخورد ۳۶۰ درجه انجام شده است و در هر دو پژوهش، خودارزیابان شایستگی‌های خود را نسبت به سه گروه دیگر ارزیابی کننده، به صورت معنی داری بالاتر ارزشیابی کرده بودند.

پژوهش بازدار (۱۳۸۷) با استفاده از رویکرد بازخورد ۳۶۰ درجه در ارزیابی عملکرد مدیران در سازمان امور مالیاتی نیز بیان می‌کند بین دیدگاه‌های ارزیابی مدیر مافوق با دیگر ارزیاب‌ها تفاوت معناداری وجود دارد.

روش‌شناسی پژوهش:

این پژوهش با روش توصیفی-تحلیلی انجام شده است. جامعه آماری شامل تمامی استادانی (۳۱۴ نفر) بود که در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۵-۹۶ در دانشگاه فرهنگیان فارس به تدریس مشغول بودند. نمونه آماری به صورت تمام شماری انجام گرفت. داده‌ها از طریق ارزیابی استادان در سامانه گلستان دانشگاه و ارزیابی ۳۶۰ درجه از طریق ۵ پرسشنامه (خودارزیابی، دانشجو، کارشناس آموزش، معاون آموزشی و مدیر گروه) گردآوری





شد. روایی صورتی پرسشنامه با نظر جمعی از استادان و کارشناسان ارزیابی مورد تایید قرار گرفت. اعتبار پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ انجام شد که آلفای کرونباخ به دست آمده (۰/۹۳) نشان دهنده اعتبار بالای پرسشنامه ها می باشد.
یافته‌ها:

۱) بین میانگین نتایج ارزیابی استادان از طریق سامانه گلستان با نتایج ارزیابی استادان از طریق رویکرد ارزیابی ۳۶۰ درجه تفاوت معناداری وجود دارد.

به منظور پاسخ به سؤال شماره ۱ پژوهش مبنی بر مقایسه بین میانگین نتایج ارزیابی استادان از طریق سامانه گلستان با نتایج ارزیابی استادان از طریق رویکرد ارزیابی ۳۶۰ درجه، پس از گردآوری داده‌ها، تحلیل انجام شده پیرامون این سوال در قالب نتایج تحلیل‌های آماری توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد و خطای انحراف استاندارد) و نیز نتایج تحلیل‌های آماری استنباطی (آزمون تی گروه‌های وابسته) در جدول شماره ۱ ارائه گردیده است.

جدول شماره ۱: شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی گروه‌های وابسته مربوط به مقایسه بین میانگین نتایج ارزیابی استادان از طریق سامانه گلستان با نتایج ارزیابی استادان از طریق رویکرد ارزیابی ۳۶۰ درجه

Sig	df	t	خطای انحراف استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	نوع ارزیابی
۰/۰۸۲	۳۱۳	-۱/۷۴	۰/۰۸	۱/۴۶	۱۷/۶۲	۳۱۴	نتایج ارزیابی استادان از طریق سامانه گلستان
			۱/۲۴	۲۲/۰۱	۱۹/۸۰	۳۱۴	نتایج ارزیابی استادان از طریق رویکرد ارزیابی ۳۶۰ درجه

$P \geq 0.01$ ** $P \geq 0.05$ *

بررسی یافته‌های ارائه شده در جدول شماره ۱ در خصوص مقایسه بین میانگین نتایج ارزیابی استادان از طریق سامانه گلستان با نتایج ارزیابی استادان از طریق رویکرد ارزیابی ۳۶۰ درجه، حاکی از آن است که مقدار آماره بدست آمده ($t = -1.74$) در سطح معناداری $P \leq 0.05$ فاقد معناداری آماری بوده ($sig = 0.082$) و از این رو فرض صفر مبنی بر عدم وجود تفاوت معنادار بین میانگین نمرات نتایج ارزیابی سامانه گلستان و نتایج ارزیابی استادان از طریق رویکرد ارزیابی ۳۶۰ درجه تایید می‌گردد. یافته‌ها بیانگر آن است که بین میانگین نتایج ارزیابی استادان از طریق سامانه گلستان با نتایج ارزیابی استادان از طریق رویکرد ارزیابی ۳۶۰ درجه تفاوت معناداری وجود ندارد.

۲) (بین میانگین نتایج ارزیابی استادان از طریق سامانه گلستان با نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان یکی از شاخص‌های ارزیابی ۳۶۰ درجه تفاوت معناداری وجود دارد.

به منظور پاسخ به سؤال شماره ۲ پژوهش مبنی بر مقایسه بین میانگین نتایج ارزیابی استادان از طریق سامانه گلستان با نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان یکی از شاخص‌های ارزیابی ۳۶۰ درجه، پس از گردآوری داده‌ها، تحلیل انجام شده پیرامون این سوال در قالب نتایج تحلیل‌های آماری توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد و خطای انحراف استاندارد) و نیز نتایج تحلیل‌های آماری استنباطی (آزمون تی گروه‌های وابسته) در جدول شماره ۲ ارائه گردیده است.



جدول شماره ۲: شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی گروه‌های وابسته مربوط به مقایسه بین میانگین نتایج ارزیابی استادان از طریق سامانه گلستان با نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان یکی از شاخص‌های ارزیابی ۳۶۰ درجه

نوع ارزیابی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای انحراف استاندارد	t	df	Sig
نتایج ارزیابی استادان از طریق سامانه گلستان	۳۱۴	۱۷/۶۲	۱/۴۶	۰/۰۸	۱۰/۲۵**	۳۱۳	۰/۰۰۰
نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان یکی از شاخص‌های ارزیابی ۳۶۰ درجه	۳۱۴	۱۶/۶۸	۲/۳۲	۰/۱۳			

$P \geq 0.01$ ** $P \geq 0.05$ *

بررسی یافته‌های ارائه شده در جدول شماره ۲ در خصوص مقایسه بین میانگین نتایج ارزیابی استادان از طریق سامانه گلستان با نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان یکی از شاخص‌های ارزیابی ۳۶۰ درجه، حاکی از آن است که مقدار آماره بدست آمده ($t=10/25$) در سطح معناداری $P \leq 0/01$ به لحاظ آماری معنادار بوده ($Sig=0/000$) و از این رو فرض صفر مبنی بر عدم وجود تفاوت معنادار بین میانگین نمرات نتایج ارزیابی سامانه گلستان و نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان یکی از شاخص‌های ارزیابی وجود تفاوت معنادار بین میانگین نمرات نتایج ارزیابی سامانه گلستان و نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان یکی از شاخص‌های ارزیابی ۳۶۰ درجه تایید می‌گردد. یافته‌ها بیانگر آن است که میانگین نتایج ارزیابی استادان از طریق سامانه گلستان بیشتر از میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان یکی از شاخص‌های ارزیابی ۳۶۰ درجه می‌باشد.

۳) بین میانگین نتایج خود ارزیابی استادان با نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان دو شاخص ارزیابی ۳۶۰ درجه تفاوت معناداری وجود دارد.

به منظور پاسخ به سؤال شماره ۳ پژوهش مبنی بر مقایسه بین میانگین نتایج خود ارزیابی استادان با نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان دو شاخص ارزیابی ۳۶۰ درجه، پس از گردآوری داده‌ها، تحلیل انجام شده پیرامون این سوال در قالب نتایج تحلیل‌های آماری توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد و خطای انحراف استاندارد) و نیز نتایج تحلیل‌های آماری استنباطی (آزمون تی گروه‌های وابسته) در جدول شماره ۳ ارائه گردیده است.

جدول شماره ۳: شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی گروه‌های وابسته مربوط به مقایسه بین میانگین نتایج خود ارزیابی استادان با نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان دو شاخص ارزیابی ۳۶۰ درجه

Sig	df	t	خطای انحراف استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	نوع ارزیابی
۰/۰۰۰	۳۱۳	۲۵/۲۳**	۰/۰۰	۰/۰۰	۲۰/۰۰	۳۱۴	نتایج خود ارزیابی استادان
			۰/۱۳	۲/۳۲	۱۶/۶۸	۳۱۴	نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان

** $0.01 \geq P$ * $0.05 \geq P$

بررسی یافته‌های ارائه شده در جدول شماره ۳ در خصوص مقایسه بین میانگین نتایج خود ارزیابی استادان با نتایج خود ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان دو شاخص ارزیابی ۳۶۰ درجه، حاکی از آن است که مقدار آماره بدست آمده ($t=25/23$) در سطح معناداری $P \leq 0.01$ به لحاظ آماری معنادار بوده ($sig=0.000$) و از این رو فرض صفر مبنی بر عدم وجود تفاوت معنادار بین میانگین نمرات نتایج خود ارزیابی استادان و نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان رد شده و فرض خلاف مبنی بر وجود تفاوت معنادار بین میانگین نمرات نتایج خود ارزیابی استادان و نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان تایید می‌گردد. یافته‌ها بیانگر آن است که میانگین نتایج خود ارزیابی استادان بیشتر از میانگین نتایج خود ارزیابی استادان توسط دانشجویان می‌باشد.

۴) بین میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج ارزیابی استادان توسط مدیر گروه به عنوان دو شاخص ارزیابی ۳۶۰ درجه تفاوت معناداری وجود دارد.

به منظور پاسخ به سؤال شماره ۴ پژوهش مبنی بر مقایسه بین میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج ارزیابی استادان توسط مدیر گروه به عنوان دو شاخص ارزیابی ۳۶۰ درجه، پس از گردآوری داده‌ها، تحلیل انجام شده پیرامون این سوال در قالب نتایج تحلیل‌های آماری توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد و خطای انحراف استاندارد) و نیز نتایج تحلیل‌های آماری استنباطی (آزمون تی گروه‌های وابسته) در جدول شماره ۴ ارائه گردیده است.

جدول شماره ۴: شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی گروه‌های وابسته مربوط به مقایسه بین میانگین نتایج خود ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج ارزیابی استادان توسط مدیر گروه به عنوان دو شاخص ارزیابی ۳۶۰ درجه

Sig	df	t	خطای انحراف استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	نوع ارزیابی
۰/۱۷۱	۳۱۳	-۱/۳۷	۰/۱۳	۲/۳۲	۱۶/۶۸	۳۱۴	نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان
			۶/۲۱	۱۱۰/۱۱	۲۵/۲۲	۳۱۴	نتایج ارزیابی استادان توسط مدیر گروه

** $0.01 \geq P$ * $0.05 \geq P$

بررسی یافته‌های ارائه شده در جدول شماره ۴ در خصوص مقایسه بین میانگین نتایج خود ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج خود ارزیابی استادان توسط مدیر گروه به عنوان دو شاخص ارزیابی ۳۶۰ درجه، حاکی از آن است که مقدار آماره بدست آمده ($t=-1/37$) در سطح معناداری $P \leq 0.05$ فاقد معناداری آماری بوده ($sig=0.171$) و از این رو فرض صفر مبنی بر عدم وجود تفاوت معنادار بین میانگین نمرات نتایج خود ارزیابی استادان توسط



● بخش دوم: مقالات ارائه شفاهی

دانشجویان و نتایج ارزیابی استادان توسط مدیر گروه تایید می‌گردد. یافته‌ها بیانگر آن است که بین میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج ارزیابی استادان توسط مدیر گروه تفاوت معناداری وجود ندارد.

۵) بین میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج ارزیابی استادان توسط معاون آموزشی به عنوان دو شاخص ارزیابی ۳۶۰ درجه تفاوت معناداری وجود دارد.

به منظور پاسخ به سؤال شماره ۵ پژوهش مبنی بر مقایسه بین میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج ارزیابی استادان توسط معاون آموزشی به عنوان دو شاخص ارزیابی ۳۶۰ درجه، پس از گردآوری داده‌ها، تحلیل انجام شده پیرامون این سوال در قالب نتایج تحلیل‌های آماری توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد و خطای انحراف استاندارد) و نیز نتایج تحلیل‌های آماری استنباطی (آزمون تی گروه‌های وابسته) در جدول شماره ۵ ارائه گردیده است.

جدول شماره ۵: شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی گروه‌های وابسته مربوط به مقایسه بین میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج ارزیابی استادان توسط معاون آموزشی به عنوان دو شاخص ارزیابی ۳۶۰ درجه

نوع ارزیابی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای انحراف استاندارد	t	df	Sig
نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان	۳۱۴	۱۶٫۶۸	۲٫۳۲	۰٫۱۳	-۱۳/۱۲ **	۳۱۳	۰٫۰۰۰
نتایج ارزیابی استادان توسط معاون آموزشی	۳۱۴	۱۸٫۷۵	۱٫۶۲	۰٫۰۹			

$P \geq 0.05$ * $P \geq 0.01$ **

بررسی یافته‌های ارائه شده در جدول شماره ۵ در خصوص مقایسه بین میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج ارزیابی استادان توسط معاون آموزشی به عنوان دو شاخص ارزیابی ۳۶۰ درجه، حاکی از آن است که مقدار آماره بدست آمده ($t = -13/12$) در سطح معناداری $P \leq 0.01$ به لحاظ آماری معنادار بوده ($\text{sig} = 0.000$) و از این رو فرض صفر مبنی بر عدم وجود تفاوت معنادار بین میانگین نمرات نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج ارزیابی استادان توسط معاون آموزشی رد شده و فرض خلاف مبنی بر وجود تفاوت معنادار بین میانگین نمرات نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج ارزیابی استادان توسط معاون آموزشی تایید می‌گردد. یافته‌ها بیانگر آن است که میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط معاون آموزشی بیشتر از میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان می‌باشد.

۶) بین میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج ارزیابی استادان توسط کارشناسان به عنوان دو شاخص ارزیابی ۳۶۰ درجه تفاوت معناداری وجود دارد.

به منظور پاسخ به سؤال شماره ۶ پژوهش مبنی بر مقایسه بین میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج ارزیابی استادان توسط کارشناسان به عنوان دو شاخص ارزیابی ۳۶۰ درجه، پس از گردآوری داده‌ها، تحلیل انجام شده پیرامون این سوال در قالب نتایج تحلیل‌های آماری توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد و خطای انحراف استاندارد) و نیز نتایج تحلیل‌های آماری استنباطی (آزمون تی گروه‌های وابسته) در جدول شماره ۶ ارائه گردیده است.



جدول شماره ۶: شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی گروه‌های وابسته مربوط به مقایسه بین میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج ارزیابی استادان توسط کارشناسان به عنوان دو شاخص ارزیابی ۳۶۰ درجه

Sig	df	t	خطای انحراف استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	نوع ارزیابی
۰/۰۰۰	۳۱۳	-۹/۴۰ **	۰/۱۳	۲/۳۲	۱۶/۶۸	۳۱۴	نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان
			۰/۱۱	۲/۰۸	۱۸/۳۳	۳۱۴	نتایج ارزیابی استادان توسط کارشناسان

**۰/۰۱≥P *۰/۰۵≥P

بررسی یافته‌های ارائه شده در جدول شماره ۶ در خصوص مقایسه بین میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج ارزیابی استادان توسط کارشناسان به عنوان دو شاخص ارزیابی ۳۶۰ درجه، حاکی از آن است که مقدار آماره بدست آمده ($t = -9/40$) در سطح معناداری $P \leq 0/01$ به لحاظ آماری معنادار بوده ($Sig = 0/000$) و از این رو فرض صفر مبنی بر عدم وجود تفاوت معنادار بین میانگین نمرات نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج ارزیابی استادان توسط کارشناسان رد شده و فرض خلاف مبنی بر وجود تفاوت معنادار بین میانگین نمرات نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج ارزیابی استادان توسط کارشناسان تایید می‌گردد. یافته‌ها بیانگر آن است که میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط کارشناسان بیشتر از میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان می‌باشد.

۷) بین میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان یکی از شاخص‌های ارزیابی ۳۶۰ درجه با نتایج کلی ارزیابی استادان در ارزیابی ۳۶۰ درجه تفاوت معناداری وجود دارد؟

به منظور پاسخ به سؤال شماره ۷ پژوهش مبنی بر مقایسه بین میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان یکی از شاخص‌های ارزیابی ۳۶۰ درجه با نتایج کلی ارزیابی استادان در ارزیابی ۳۶۰ درجه، پس از گردآوری داده‌ها، تحلیل انجام شده پیرامون این سوال در قالب نتایج تحلیل‌های آماری توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد و خطای انحراف استاندارد) و نیز نتایج تحلیل‌های آماری استنباطی (آزمون تی گروه‌های وابسته) در جدول شماره ۷ ارائه گردیده است.

جدول شماره ۷: شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی گروه‌های وابسته مربوط به مقایسه بین میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان یکی از شاخص‌های ارزیابی ۳۶۰ درجه با نتایج کلی ارزیابی استادان در ارزیابی ۳۶۰ درجه

Sig	df	t	خطای انحراف استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	نوع ارزیابی
۰/۰۱۴	۳۱۳	*-۲/۴۶	۰/۱۳	۲/۳۲	۱۶/۶۸	۳۱۴	نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان یکی از شاخص‌های ارزیابی ۳۶۰ درجه
			۱/۲۴	۲۲/۰۱	۱۹/۸۰	۳۱۴	نتایج کلی ارزیابی استادان در ارزیابی ۳۶۰ درجه

**۰/۰۱≥P *۰/۰۵≥P

بررسی یافته‌های ارائه شده در جدول شماره ۷ در خصوص مقایسه بین میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان یکی از شاخص‌های ارزیابی ۳۶۰ درجه با نتایج کلی ارزیابی استادان در ارزیابی ۳۶۰ درجه، حاکی از آن است که مقدار آماره بدست آمده ($t = -2/46$) در



بخش دوم: مقالات ارائه شفاهی

سطح معناداری $P \leq 0/05$ به لحاظ آماری معنادار بوده ($sig=0/014$) و از این رو فرض صفر مبنی بر عدم وجود تفاوت معنادار بین میانگین نمرات نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج کلی ارزیابی استادان در ارزیابی 360 درجه رد شده و فرض خلاف مبنی بر وجود تفاوت معنادار بین میانگین نمرات نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج کلی ارزیابی استادان در ارزیابی 360 درجه تایید می‌گردد. یافته‌ها بیانگر آن است که میانگین نتایج کلی ارزیابی استادان در ارزیابی 360 درجه بیشتر از میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان می‌باشد.

نتیجه‌گیری

با توجه به تجزیه و تحلیل یافته‌های حاصل از ارزیابی استادان از طریق سامانه گلستان و ارزیابی استادان از طریق رویکرد ارزیابی 360 درجه) خودارزیاب، دانشجو، مدیرگروه، معاون آموزشی و کارشناس آموزش) نتایجی به شرح زیر به دست آمد:

در مورد ارزیابی کلی از طریق سامانه گلستان و ارزیابی 360 درجه، تفاوتی بین نظر دانشجویان و نظر کلی گروه‌های شرکت کننده در ارزیابی مشاهده نشد. با توجه به عدم وجود تفاوت معنادار بین این دو رویکرد و صرفه اقتصادی ارزیابی از طریق سامانه گلستان می‌توان نتیجه گرفت که منع اصلی ارزیابی استادان همان ارزیابی دانشجویان از طریق سامانه گلستان باشد. اما لازم است در ارتباط با محدودیت هایی چون زمان ارزیابی و گروه های دانشجویی تدابیری اندیشیده شود. در این زمینه پیشنهاد پژوهشگران انجام ارزیابی در بازه زمانی طول ترم و حداقل دو بار می باشد. همچنین پیشنهاد می شود که علیرغم شرکت همه دانشجویان در فرایند ارزیابی، در تحلیل نتایج و استخراج نمره نهایی ارزیابی استادان، تنها میانگین نمرات 25 درصد گروه های بالا لحاظ گردد. این نتیجه با نتایج پژوهش جعفری و همکاران (1377)، بارکلی (1995)، عرب خردمند و همکاران (1376) همسویی دارد.

در مورد ارزیابی استادان از طریق سامانه گلستان و ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان یکی از شاخص های ارزیابی 360 درجه، نتایج نشان می دهد میانگین ارزیابی استادان از طریق سامانه گلستان بیشتر از ارزیابی استادان توسط دانشجویان است. این نتیجه نشان می دهد با اینکه هر دو ارزیابی را دانشجویان انجام داده اند ولی دانشجویان در ارزیابی از طریق سامانه گلستان نمرات بیشتری را به استادان داده اند. به نظر می رسد دلیل آن زمان ارزیابی از طریق سامانه گلستان در پایان ترم و زمان دریافت کارت ورود به جلسه امتحان است که دانشجویان دقت لازم را در ارزیابی استادان ندارند.

در مورد خودارزیابی استادان و ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان دو شاخص از شاخص های ارزیابی 360 درجه، نتایج نشان می دهد میانگین نتایج خود ارزیابی استادان بیشتر از میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان می باشد. به نظر می رسد عوامل مختلفی در این مورد نقش دارند که از جمله آن ها می توان به مواردی چون مطابقت عملکرد خود با معیارهای ارزیابی و برآورده کردن انتظارات، جبران کسر امتیاز احتمالی از طرف سایر گروه های ارزیاب و عدم نهادینه شدن فرهنگ خودارزیابی در میان استادان، اشاره کرد. از این رو، شاخص خودارزیابی، شاخص مناسبی برای ارزیابی عملکرد استادان نبوده و اطلاعات دقیق و درستی در مورد عملکرد استادان نمی دهد. این نتایج با نتایج به دست آمده از پژوهش قرائی پور (1382) و محمدی (1386) همسویی دارد.

مقایسه نتایج ارزیابی استادان توسط مدیر گروه با ارزیابی استادان توسط دانشجویان تفاوت معناداری را نشان نمی دهد. از این رو، می توان نتیجه گرفت که سطح انتظار دانشجویان و مدیران گروه از استادان تقریباً یکسان است. همچنین این نتیجه نشان می دهد که ارزیابی استادان توسط دانشجویان (در رویکرد ارزیابی 360 درجه) از اعتبار بیشتری برخوردار است و مدیران گروه نیز این نتایج را تایید می کنند. این نتیجه با پژوهش بازدار (1387) همسو است.

در مورد ارزیابی استادان توسط معاون آموزشی و ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان دو شاخص های ارزیابی 360 درجه، نتایج نشان می دهد، میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط معاون آموزشی بیشتر از میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان می باشد. این اختلاف می تواند ناشی از آن باشد که معاون آموزشی، از فرایندهای درون کلاس و چگونگی تعامل دانشجو و استاد، آگاهی کامل ندارد و احتمالاً از طرف معاون آموزشی به علت این عدم آگاهی نوعی مصلحت اندیشی و احتیاط صورت گرفته باشد.

در مورد ارزیابی استادان توسط کارشناس آموزش و ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان دو شاخص از شاخص های ارزیابی 360 درجه، نتایج نشان می دهد، میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط کارشناسان بیشتر از میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان می باشد. این اختلاف می تواند ناشی از اختلاف انتظارات از استادان از منظر کارشناسان آموزش و دانشجویان باشد. کارشناسان بیشترین انتظار از استادان را در مولفه هایی چون حضور و غیاب دانشجویان، حضور به موقع در کلاس درس، تحویل به موقع سوالات، برگزاری منظم کلاس ها و . . دارند. این انتظارات برای استادان نیز واضح و روشن است و رعایت آن موجب شده تا امتیاز بالاتری از کارشناسان بگیرند. دلیل دیگر می تواند ناشی از عدم آگاهی کارشناسان





از فرایندهای درون کلاسی و تعامل بین استاد و دانشجو باشد که باعث شده کارشناسان امتیاز سایر مولفه ها را نیز براساس مولفه هایی که آگاهی دارند نظیر حضور و غیاب و لحاظ کنند.

در مورد ارزیابی استادان توسط دانشجویان به عنوان یکی از شاخص های ارزیابی ۳۶۰ درجه، و نتایج کلی ارزیابی استادان در ارزیابی ۳۶۰ درجه، نتایج نشان می دهد، میانگین نتایج کلی ارزیابی استادان در ارزیابی ۳۶۰ درجه بیشتر از میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان می باشد. این نتیجه با توجه به مقایسه میانگین نتایج حاصل از ارزیابی استادان توسط دانشجویان با نتایج ارزیابی استادان از منظر سایر گروه های شرکت کننده در ارزیابی ۳۶۰ درجه کاملاً منطقی است. زیرا میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط کارشناسان آموزش، معاون آموزشی و خود ارزیابی بالاتر از ارزیابی استادان توسط دانشجویان بوده و میانگین نتایج ارزیابی استادان توسط مدیران گروه با نتایج ارزیابی استادان توسط دانشجویان نیز تفاوت معناداری ندارد. پیشنهادها:

با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهادهای زیر جهت بالابردن اعتبار نتایج ارزیابی استادان ارائه می گردد.

- ۱- جهت افزایش اعتبار حاصل از ارزیابی استادان در سامانه گلستان، پیشنهاد می گردد: الف. جلسات توجیهی در جهت فرهنگ سازی امر ارزیابی و همچنین صرف زمان مناسب جهت انجام ارزیابی برگزار گردد. ب. تغییر زمان ارزیابی از پایان ترم به زمان مناسب تری در طول ترم
- ۲- ارزیابی استادان در کلاس درس و به وسیله دانشجویان با سطح بالای آموزشی انجام و نتایج آن با نتایج ارزیابی سامانه گلستان و ارزیابی ۳۶۰ درجه مقایسه گردد.

۳- برنامه هایی جهت ایجاد فرهنگ خودارزیابی برگزار گردد.

۴- ایجاد اطمینان و محیطی امن برای ارزیابان تا با اطمینان بیشتری به ارزیابی بپردازند.

۵- بازخوردهای دقیق و ملموس از نتایج ارزیابی جهت مشارکت بیشتر در امر ارزیابی صورت گیرد.

منابع و ماخذ

آرمسترانگ، مایکل. (۱۳۸۶). مدیریت منابع انسانی در عمل. ترجمه ی ابوالفضل سهرابی. قم: نوای دانش.
بازدار، روح الله (۱۳۸۷). ارزیابی عملکرد مدیران سازمان امور مالیاتی کشور با استفاده از رویکرد بارخورد ۳۶۰ درجه. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت دولتی (منابع انسانی)، دانشگاه پیام نور، شیراز.
جعفری، فریبا. شهابی، سعیده. شایان، شهرام (۱۳۷۷). ارزشیابی اعضای هیأت علمی در مقاطع تحصیلات تکمیلی: طرح مقدماتی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان سومین همایش سراسری آموزش پزشکی.
جونز، جان ای و برلی، ویلیام. (۱۳۷۹). بازخورد ۳۶۰ درجه: راهبردها، رهیافت ها و شیوه های برای مدیران. ترجمه سید اسماعیل اصغرپور و غلامرضا طالقانی. تهران: انتشارات ساپکو.
چانگ، گلوریا. (۱۳۸۱). معرفی روش ۳۶۰ درجه برای ارزیابی عملکرد سازمان های خدماتی. ترجمه جمال الدین اشکذری. فصلنامه مصباح. سال نهم. شماره ۳۶

حسینی، سیدمسعود. سرچشمی، رامین، (۱۳۸۱)، دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قزوین در موارد اولویتهای ارزشیابی استادان، مجله ی دانشکده ی علوم پزشکی و خدمات بهداشتی - درمانی قزوین شماره ی ۲۲

زارعی، رضا. (۱۳۸۵). بررسی دیدگاه های استادان و دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت، شیراز و زرقان در خصوص ارزشیابی استادان توسط دانشجویان، مجله دانشگاه اسلامی، سال دهم شماره ۳۱ و ۳۲، پاییز و زمستان ۱۳۸۵، صص ۸۰-۵۷

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶). اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. تهران. نشر دوران

ضیایی، مسعود و همکاران. (۱۳۸۵). دیدگاه استادان و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند نسبت به ارزشیابی استادان توسط دانشجو. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. دوره سیزدهم، شماره چهارم: ۶۷-۶۱

عثمانی، محمد، طالب پور، مهدی، طاهری، حمید رضا. (۱۳۹۲). ارزیابی عملکرد مربیان تیمهای ملی فوتبال مردان ایران با استفاده از روش بازخورد ۳۶۰ درجه، پایان نامه

عرب خردمند، علی، حاجی آقاجانی، سعید (۱۳۷۶) بررسی نظر مدرسین دانشکده ی علوم سمنان درباره ی اثر ارزشیابی بر شیوه ی آموزشی



ورضایت آنان از ارزشیابی، طب و تزکیه، شماره ۲۶

فانی، علی اصغر. طیبه عباسی. ۱۳۸۲. بازخورد ۳۶۰ درجه. ماهنامه تدبیر (۱۳۶).

فرح پهلوی، عبدالحسین؛ نوشین فرد، فاطمه و حسن زاده، مریم. (۱۳۹۱). ارزیابی کتابداران به روش ۳۶۰ درجه: مطالعه موردی کتابخانه های عمومی

استان گیلان، تحقیقات اطلاع رسانی و کتابخانه های عمومی، ۱۸ (۴). ۴۰۷-۴۲۶

قرائی پور، رضا (۱۳۸۲). ار اربابی شایستگی های مدیران شرکت ساپکو به روش بار خورد ۳۶۰ درجه. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت. دانشگاه امام صادق (ع)، تهران.

محمدی، محمود (۱۳۸۶). ارزیابی عملکرد مدیران دفاعی با استفاده از بازخورد ۳۶۰ درجه. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت اجرایی گرایش استراتژیک، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، تهران

مطلق، محمداسماعیل، دیگران (۱۳۷۹). بررسی نظرات استادان دانشگاه علوم پزشکی اهواز نسبت به ارزشیابی استاد در سال ۷۸، مجله ی دانشکده ی پزشکی، ویژه نامه ی چهارمین همایش کشوری آموزش پزشکی

نجاری، رضا و نذر محمدی، محمد. (۱۳۸۸)، بررسی تطبیقی بازخوردهای ۱۸۰، ۳۶۰، ۵۴۰ و ۷۲۰ درجه در ارزیابی عملکرد کارکنان. فصلنامه ی پژوهش های مدیریت منابع انسانی، دانشگاه جامع امام حسین (ع)

نصیری پور، امیراشکان؛ علی محمدزاده، خلیل؛ حسینی، سیدمجتبی؛ احمدی سیده زینب. (۱۳۹۳). ارزیابی شایستگی های مدیران ارشد و میانی بیمارستان بوعلی سینا خرمدره با استفاده از مدل ۳۶۰ درجه، نشریه: مطالعات کمی در مدیریت، دوره ۵، شماره ۴، صفحه ۱۶۱ تا صفحه ۱۷۶.

نخعی، نودز؛ سعید، علیرضا. (۱۳۸۹). روش ارزشیابی ۳۶۰ درجه در ارزیابی بالینی دستیاران؛ بررسی مقدماتی امکان اجرا، روایی و پایایی، گام های توسعه در آموزش پزشکی، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دوره هفتم، شماره دوم، ۱۳۸۹، ص ۹۹-۱۰۳

Barclay, Kathy, and Cecelia Benelli. "Program evaluation through the eyes of a child." *Childhood Education* 72.2 (1995): 91-96.

Brett, J Atwater, L. (2006). 360 Degree Feedback to Leaders. *Group and Organization Management*. 2006, 31 (5), 578-600.

Cooley. W.(1976). *Evaluation Research in education*, New York: Educational psychology, Vol.71, No2

Hinkin, T. and schriesheim, C. (2004). If You Don.t Hear from Me You Know You are Doing Fine. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, Vol. 45.

Li Y., Jiang. D. and Li, F. (2012). The Application of Generating Fuzzy ID3 Algorithm in Performance Evaluation. *Procedia Engineering*, 29, 229-234. Lockhart, W. and Backman A. (2004). Health care management competencies: Identifying the GAPS. *Healthcare Management Forum*, 17(4), 15-20

McAlister, B. Using All Your Legs: How Student Evaluations Can Fit Into a Holistic Teaching Assessment Program. Available from: http://trc.virginia.edu/Publications/Teaching_Concerns/Fall_1999/TC_Fall_1_999_McAllister.htm

Steiner S and et al. Evaluation teaching : listening to student while acknowledging bias. *Journal of Social Work Education* 2006; 42(2) :355.

University Of Wisconsin –Green Bay.(1998).Final Report.Task Force On Teaching Evaluation.[Http://FoxgbleCCS.Yourk](http://FoxgbleCCS.Yourk)

Wright R . Student evaluation of faculty : concern raised in the literature and possible solutions . *College Student Journal* 2006 ;40(2) :417.



تبیین مدل مفهومی محتوای برنامه درسی تربیت معلم شایسته: الزام ارزشیابی کیفیت

پوران خروشی^۱، احمدرضا نصر اصفهانی^۲، سید ابراهیم میرشاه جعفری^۳، نعمت الله موسی پور^۴

چکیده

محتوای برنامه درسی تربیت معلم شایسته، بایستی چنان طراحی شود که توانایی و شایستگیهای لازم را برای مواجهه با حیطه های عمومی و تخصصی حرفه معلمی، در دانشجو معلمان و دانش آموختگان خود به وجود آورد. لذا در پژوهش حاضر، به شیوه کیفی، با استفاده مصاحبه نیمه ساختارمند با پانزده نفر از صاحب نظران برنامه درسی کشور، محتوای برنامه درسی تربیت معلم شایسته محور در دانشگاه فرهنگیان تبیین شده است. تحلیل داده ها هم در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی با استفاده از نرم افزار MAXQDA10 انجام شد.

یافته ها، محتوای برنامه درسی تربیت معلم شایسته محور را در دو بخش شامل: الف) «محتوای کلان برنامه درسی» با دوزیر مؤلفه «حوزه های یادگیری، پیامد کلان و فرآیندی»؛ و ب) «محتوای برنامه درسی رسمی» با سه زیر مؤلفه «مسأله محور بودن محتوا»، «برنامه درسی تلفیقی با رویکرد پژوهش محور» و «هماهنگی برنامه درسی با نیازهای جامعه» نشان می دهند. در نتیجه، محتوای ارائه شده باید پاسخگویی نیازهای دانشجویان در درازمدت باشد و ارائه آنها از طریق آموزشی امکانپذیر است که دانشجویان هنگام فراغت از تحصیل، بتوانند به گونه ای موفق مهارتهای کسب شده خود را در عمل به کار ببرند. بنابراین، با توجه به مسئولیت زیاد معلمین در رشد ملی کشورشان، ضرورت اصلاحات لازم در برنامه ریزی درسی و آموزش معلمان توصیه می گردد.

کلید واژه‌ها: برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، تربیت معلم.

مقدمه

از جمله مهمترین عناصر آموزش و پرورش، برنامه های درسی آن هستند که بایستی از تناسب لازم در راستای اهداف و وظایف و تحولات مربوطه برخوردار بوده تا بتوانند نقش مؤثر خود را ایفا کنند (گاف^۵ و همکاران، ۱۹۹۶). پرورش افراد برای ورود به جامعه آموزش عالی و بازار کار، از طریق آموزش و پرورش باید به گونه ای انجام شود که شایستگی های لازم را در آنها و در زمینه های عمومی و تخصصی ایجاد کند و این محقق نخواهد شد مگر آنکه برنامه های درسی به گونه ای طراحی شده باشند که این شایستگی ها را در دانش آموختگان ایجاد و تقویت نماید.

از طرفی، هدف نهایی آموزش عالی نیز، تدارک فرصت های مناسب کسب دانش ها، مهارت ها، توانایی ها، نگرش ها، باورها و ارزش ها در قالب شایستگی ها برای دانشجویان است، به نحوی که به آنان در اثربخشی و ثمربخشی برای خود و جامعه کمک نماید. این رشد هم، بایستی در قالب برنامه درسی دانشگاه ها منعکس گردد. بنابراین، توجه خاص به برنامه درسی در این دوره و شیوه انسجام آن با نیازهای جامعه توجه خاص را می طلبد (ابولما اتی^۶، ۲۰۰۲).

بزعم سادسامیون^۷ (۲۰۰۷) اثربخشی و کارایی هر برنامه آموزشی، وابستگی شدیدی به فلسفه طراحی برنامه درسی زیربنایی آن دارد. به نظر او، برنامه درسی شایستگی محور^۸ مجموعه ای از دروس یا محتوای ارائه شده به دانشجویان است که تأکیدات خاصی بر تشخیص و تلفیق شایستگی هایی

۱. نویسنده مسئول: مدرس گروه علوم تربیتی، برنامه ریزی درسی، پردیس فاطمه زهرا (س) دانشگاه فرهنگیان اصفهان poorankhorushi@cfu.ac.ir

۲. استاد گروه علوم تربیتی، برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان

۳. استاد گروه علوم تربیتی، برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان

۴. دانشیار گروه علوم تربیتی، برنامه ریزی درسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران

5. Guff

6. Abuelma'atti

7. Sudsomboon

8. Competency-Based Curriculum

دارد که از دانشجویان انتظار می‌رود. والش^۱ (۲۰۰۲) اظهار می‌دارد که در استفاده از رویکرد مبتنی بر شایستگی، برنامه درسی می‌تواند به گونه‌ای طراحی شود که دانش آموختگان را برای کار آماده‌سازد، تأکیدش بر مهارت‌های تفکر انتقادی و حل مسأله باشد، مرحله‌ای را برای یادگیری مادام‌العمر به منظور حفظ مهارت‌ها و دانش به روزشده برقرار سازد، رویکردی تلفیقی داشته باشد تا بر رویکرد سنتی مبتنی بر موضوع، و بر نتایج و اعمال قابل مشاهده تمرکز داشته باشد.

از طرفی، لرمان^۲ (۲۰۰۸) معتقد است که برنامه آموزشی که تنها مبتنی بر مجموعه مهارت‌های سنتی و قدیمی باشد، قادر به پاسخ‌گویی نیازهای دنیای رقابتی تجارت امروز نیست. او بیان می‌کند که مهارت‌های مورد نیاز بازار باید در ارتباط با نیازهای صنعت در نظر گرفته شوند تا از این طریق بتوانند برنامه‌های آموزشی حرفه مدار فراهم آورند. در این میان در بیشتر کشورها، حرفه‌ی معلمی بیش از هر حرفه دیگری، دارای تأثیر مستقیم بر رشد فرهنگی - ملی می‌باشند، از این رو، معلمان می‌توانند نقش بسیار مهمی در زیرساخت‌های فرهنگی - ملی کشورشان داشته باشند. نقش آنان بسیار وسیع و مشهود است و با در نظر گرفتن این مسئله که نقش مهم در توسعه ملی هر کشور دارند، برنامه درسی رشته‌های تربیت معلم، بیش از پیش نیازمند بهبود و تغییر خواهد بود. ساختار و ماهیت آموزش‌های تربیت معلم باعث می‌شود تا این رشته‌ها چه به لحاظ محتوا و چه به لحاظ رویکرد از سایر رشته‌ها متمایز گردند.

با گسترش رقابت‌های بین‌المللی در عرصه‌های آموزشی و نیاز دانشجویان و فراگیران به دانش و اطلاعات جدید و به منظور کسب موفقیت در این رقابت‌ها، نقش دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و برنامه‌های درسی رشته‌های مختلف تحصیلی هم، در ایجاد آمادگی و زمینه‌سازی موفقیت آنان پررنگ تر شده است. چرا که برنامه‌های درسی و محتوای لحاظ شده در آنها از جمله عناصری هستند که در فرایند آموزش و یادگیری نقش آفرینی می‌کنند و ترکیب مطلوب و بهینه آن‌ها با سایر عناصر بر اثربخشی این فرایند و عملکرد فراگیران در رقابت‌های آموزشی اثر به‌سزایی خواهد گذاشت. کفایت و مناسبت محتوا و روش ارائه آن در هر برنامه درسی ضروری است. البته در فرایند آموزش عواملی بر انتقال محتوای از پیش تدوین شده تأثیر می‌گذارند که در این راستا می‌توان به نقش کیفیت تدریس و فعالیت‌های یادگیری در کلاس‌های درس، نوع محتوا و مواد آموزشی مورد استفاده در محیط یادگیری اشاره کرد.

همچنین، یکی از مباحثی که با شدت زیادی روی آن تأکید می‌شود یادگیری چگونه فکر کردن، چگونه یادگرفتن و غیره است و به چه یادگرفتن کمتر اهمیت داده می‌شود. هر چند می‌توان گفت همان چیزی که به قصد یاد دادن «چگونه یادگرفتن» تهیه می‌شود، محتوای برنامه درسی است، ولی نگرانی این است که تمایل به جدا کردن این دو و توجه ناچیز به «چه یادگرفتن»، محتوا را به عنوان یک عنصر مهم برنامه درسی از یادها ببرد (ملکی، ۱۳۸۵: ۵۴). تا جایی که، در چشم انداز سازنده‌گرایی، فرایند یادگیری، به خودی خود به عنوان مهم‌ترین هدف یادگیری و موضوع تربیتی قلمداد می‌شود (دیکوک^۳ و همکاران، ۲۰۰۴). بنابراین، تدریس با ارائه حقایق آغاز نمی‌شود، بلکه فرصت‌هایی جهت واداشتن دانش‌آموزان به تفکر ایجاد می‌کند. از جمله الزامات این نوع تدریس، این است که معلم معتقد باشد که دانش‌آموزان می‌توانند فکر کنند. بنابراین کار معلمان ارائه‌ی حقایق مسلم نیست، بلکه ایجاد زمینه‌هایی برای تفکر دانش‌آموزان می‌باشد. از این رو، دانش‌آموزان و معلمان رویکرد یادگیری مسأله محور را رویکرد و روش اصلی برای تحصیل مهارت‌های عمومی دوره چون کارگروهی، حل مسأله و یادگیری خودتنظیمی می‌دانند.

سازمان علمی، فرهنگی، هنری سازمان ملل متحد «یونسکو» محتوای یادگیری برای نظام‌های آموزشی در قرن بیست و یکم را بر مبنای چهار ستون معرفی می‌کنند که عبارتند از:

۱- یادگیری چگونه زیستن: به این معنی که دانش‌آموزان به فرایند درک زندگی، مهارت زیستن و به سازگاری فعال و خلاق با چالش‌های قرن جدید دست یابند. ۲- یادگیری چگونه با هم زیستن: که خود یکی از ضروری‌ترین مهارت‌های یادگیری در جهان متکثر و کنونی است و شامل مدارا، همزیستی، هم‌اندیشی و مهرورزی نسبت به یکدیگر است. ۳- یادگیری چگونه انجام دادن: تقویت مهارت‌های عملی و تبدیل دانستن به توانستن یا دانش به منش. ۴- یادگیری چگونه آموختن: یعنی یادگیری چگونه یاد گرفتن و مهارت حل مسأله در موقعیت‌های جدید. بر اساس دیدگاه‌های فلسفی، اجتماعی، روانشناختی و نظر متخصصان و صاحب‌نظران برنامه‌ی درسی از جمله (شعبانی، ۱۳۸۵، موریسون^۴، ۱۹۹۳، پرات^۵، ۱۹۸۰،

1. Walsh
2. Lerman
3. Dekock
4. Morrison
5. Pratt





نعیمی، ۱۳۸۵، جعفری هرنندی و همکاران، ۱۳۸۷) در انتخاب محتوا باید به معیارهای اهمیت، سودمندی، اعتبار، امکان پذیری، قابلیت یادگیری، نیاز و علائق دانش آموزان، انعطاف پذیری، توجه به ساختار دانش، خودکفایی و پایه بودن برای یادگیری مستمر و آموزشهای بعدی توجه شود و نیز به ارتباط با زندگی و تجربیات روزمره و مسایل روز، ایجاد فرصت برای فعالیت و مهارتهای چندگانه، تناسب با نیازها و موضوعات مهم جامعه، تناسب با پیشرفتهای علمی و فن آوری و کمک به رشد همه جانبه ی فرد به عنوان معیارهای مهم در انتخاب محتوا دقت کافی مبذول داشت.

پس از انتخاب محتوا، سازماندهی محتوای برنامه ی درسی مطرح می شود که در جریان آن برنامه ریزان درسی تلاش می نمایند تا از اصول سازماندهی محتوا (توالی، مداومت، یکپارچگی، تعادل و وسعت) شیوه ای را برگزینند که به مؤثرترین شکل ممکن، مواد و موضوعات درسی در سطح عمودی و افقی با یکدیگر ارتباط برقرار کرده، نیل به اهداف برنامه میسر گردد. در فرایند برنامه ریزی درسی، سازمان و ساختار محتوای دروس و چگونگی سازماندهی و تنظیم و توالی علمی مطالب و نیز موضوعات درسی در قالب رشته ها و مواد درسی مختلف از اهمیت خاصی برخوردارند و به نظر صاحب نظران از جمله (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۱، تقی پور، ۱۳۸۰، ملکی، ۱۳۸۴، تیواری، ۲۰۰۸، ارنشتاین و هانکینز، ۱۳۸۴، سیلور^۱ و الکساندر^۲، ۱۳۸۰، دال^۳، ۱۹۹۲)، ساختار محتوای دروس و چگونگی سازماندهی و تنظیم و توالی علمی مطالب، مهمترین نقش را در میزان کارایی برنامه ی درسی اجرا شده ایفا می کند و نیز در این راستا سازماندهی محتوا می تواند پیشرفت تحصیلی را به همراه داشته باشد (هی، ۱، مینگ، چن^۴، ۲۰۰۹). سازماندهی، محتوای برنامه ی درسی را به عنوان عنصر ساختارمند یا تا حدی ساختارمند، برای تعریف، جمع بندی، عمومیت بخشیدن و به کارگیری محتوا درگیر می کند (پیورنتا^۵، ۲۰۰۵: ۹۷).

بنابراین، در فرایند برنامه ریزی درسی، سازمان و ساختار محتوای دروس و چگونگی سازمان دهی و تنظیم علمی مطالب و توالی موضوعات درسی در قالب رشته ها و مواد درسی مختلف از اهمیت خاصی برخوردار است و مهم ترین نقش را در میزان کارایی برنامه درسی اجرا شده ایفا می کند. همچنین، سازمان برنامه ی درسی مجموعه ای از عناصر، اجزا و فعالیت های یاددهی-یادگیری است که با یک دیگر ارتباط مؤثر و متقابل دارند که این عناصر در نظام برنامه ی درسی توالی و استمرار یافته اند. استفاده از روش های جامع، یک پارچه و مؤثر در عناصر سازمانی برنامه ی درسی موجب کارایی محتوای برنامه ی درسی اجرا شده در نظام آموزشی می گردد و در نتیجه ی آن امکان تحقق هدف های برنامه درسی را تضمین می کند. در سند مبانی نظری تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت، از جمله وظائف خرده نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی، «برنامه ریزی به منظور رشد، ساماندهی، تعالی مراتب هستی شناختی و ارتقای شایستگی های اعتقادی، اخلاقی، حرفه ای و تخصصی و ایجاد یکپارچگی در نقش اجتماعی و هستی شناختی مربیان از طریق تغییر در معرفت، میل، اراده، عمل و تکرار عمل تا سطح تکوین صفات و هویت حرفه ای آنان» ذکر شده است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۳۷۶). هم چنین، در هدف کلان ۱۵ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، اصلاح محتوا، ارتقای جایگاه، افزایش کیفیت و کارآمدی علوم انسانی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی مبتنی بر مبانی دینی در چارچوب نظام معیار اسلامی مطرح شده و راهکار ۱۵/۴ مبنی بر جذب و تربیت معلمان مستعد، آگاه و متعهد برای تدریس در درس های علوم انسانی، دانش افزایی مستمر معلمان در حین خدمت و ارتقاء شأن و منزلت فرهنگی و اجتماعی آنها؛ و راهکار ۱۵/۵ مبنی بر اصلاح و بازتدوین متون و مواد آموزشی دروس علوم انسانی در سطوح مختلف بر اساس آموزه ها و معارف دینی و با مشارکت حوزه های علمیه با آنها ارائه شده است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۲۸-۲۰).

با توجه به اهمیت و جایگاه این موضوع در اسناد نظام تعلیم و تربیت کشور، ضروری است تا ویژگی های محتوای برنامه درسی تربیت معلم به عنوان یکی از الزامات مناسب ارزشیابی از کیفیت تربیت معلم شایسته بررسی شود تا برنامه ریزی های لازم برای تدوین محتوای مناسب این امر به عمل آید. لذا پژوهش حاضر، محتوای برنامه درسی تربیت معلم شایسته را از دیدگاه صاحب نظران تبیین نموده است.

روش پژوهش

پژوهش کاربردی حاضر، با استفاده از رویکرد کیفی^۶ و استفاده از راهبرد نظریه داده بنیاد انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل؛ صاحب نظران حوزه برنامه درسی تربیت معلم و مشارکت کنندگان در تدوین اسناد نظام تعلیم و تربیت بودند. این افراد، براساس نمونه گیری هدفمند از نوع موارد

1. Tiwari
2. Saylor
3. Alexander
4. Dale
5. Hui, Ming, Chen
6. Paivarnta
7. qualitative

مطلوب^۱ شناسایی شدند و با توجه به معیار اشباع داده ها و تکرار اطلاعات با ۱۵ نفر از آنان مصاحبه شد.

ابزار جمع آوری داده ها، مصاحبه نیمه ساختار یافته^۲ بود. روایی محتوایی^۳ سوالات مصاحبه، توسط پنج نفر از اعضای هیأت علمی گروه علوم تربیتی گرایش برنامه ریزی درسی تأیید شد. برای افزایش دقت تحلیل مصاحبه ها از روش پرسش از همکار^۴، کاوش به وسیله افراد مورد مطالعه^۵ (هالوی و ویلر^۶، ۲۰۰۹) و استفاده از مسیر ممیزی^۷ (گال و همکاران، ۱۳۹۱)، یعنی یک ناظر خارجی مسلط به پژوهش کیفی، که به کلیه فایل های مصاحبه و کدگذاری ها و جزئیات مطالعه دسترسی داشت، استفاده شد. مصاحبه ها به طور میانگین شصت تا نود دقیقه به طول انجامیدند. تحلیل مصاحبه ها، با استفاده از نرم افزار تحلیل کیفی مکس کیودی^۸ نسخه ۲۰۱۰، طی سه مرحله کدگذاری باز^۹، محوری^{۱۰} و انتخابی^{۱۱} انجام شد.

نتایج

یافته های حاصل از مصاحبه با صاحب نظران در پژوهش حاضر، شامل دو بخش شامل: الف) «محتوای کلان برنامه درسی»، و ب) «محتوای برنامه درسی رسمی» بود (جدول ۱).

جدول ۱: طبقه های استخراج شده از داده های کیفی پیرامون ویژگی های محتوای برنامه درسی تربیت معلم شایسته

کدگذاری انتخابی	کدگذاری محوری	کدگذاری باز (فانویه)	کدگذاری باز (اولیه)
	۱- محتوای کلان برنامه درسی	۱-۱- حوزه های یادگیری ۱-۲- پیامد کلان و فرآیندی	۱-۱-۱- حوزه های یادگیری محتوای دروس تخصصی و تربیتی رشته های مختلف ۱-۲-۱- رشته های مختلف اقتضانات خاص ۱-۲-۲- تواناییهای فرآیندی محتوا
ویژگی های محتوای برنامه درسی برای تربیت معلم شایسته	۲- محتوای برنامه درسی رسمی	۲-۱- مسأله محور بودن محتوا ۲-۲- برنامه درسی تلفیقی با رویکرد پژوهش محور ۲-۳- هماهنگی برنامه درسی با نیازهای جامعه	۲-۱-۱- کم شدن محتوا و تناسب و عمیق بودن آن ۲-۱-۲- برنامه درسی ساختارگرایی ۲-۱-۳- کارورزی به عنوان نقطه کانونی ۲-۱-۴- تأمل حین عمل و پس از عمل ۲-۲-۱- سازماندهی تلفیقی محتوا ۲-۲-۲- معلم چند مهارتی ۲-۲-۳- محتوای فکورانه پیش نیاز عمل ۲-۳-۱- همگامی و به روز بودن محتوای برنامه درسی با نیازهای اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و تاریخی جامعه ۲-۳-۲- پیش بینی نیازهای آینده جامعه متناسب با تکنولوژی و دانش روز

در مجموع یافته های حاصل از مصاحبه با صاحب نظران در دو بخش، عبارت بودند از:

الف) «محتوای کلان برنامه درسی تربیت معلم شایسته»: از جمله نکات قابل توجه در این بخش، علی رغم یکسان نبودن «حوزه های یادگیری محتوای دروس تخصصی رشته های مختلف»، توجه ویژه به «دروس تربیتی» تمامی رشته هاست. به عنوان نمونه، مصاحبه شونده ۱ اظهار کردند: «اگر دروس را به عمومی، پایه، اصلی و تخصصی تقسیم کنیم، دروس تخصصی شان حتماً باید تلفیقی از تربیتی و علم مربوطه باشد و به آن باید خیلی توجه کرد. من فکر می کنم توزیع این شایستگی ها باید مبنای ساعتی در برنامه درسی داشته باشد، یعنی آن را حتماً به شکل دقیق ببینیم».

1. intensity sampling
2. semi structured interview
3. content validity
4. peer debriefing
5. member check
6. Halloway & Wheeler
7. audit trail
8. MAX.QDA.
9. open coding
10. axial coding
11. selective coding





همچنین به «اقتضانات خاص رشته‌های مختلف» توجه شود، چرا که توجه به «تواناییهای فرآیندی محتوا»، «پیامدکلان و فرآیندی» آن را به دنبال خواهد داشت. بدین معنی که زمینه تقویت شایستگی‌های مختلف اعم از اخلاقی و غیره را باید از درون محتوا فراهم نمود تا شایستگی‌ها به صورت فرآیندی در افراد شکل بگیرد. به نظر مصاحبه‌شونده ۳، «طبیعی است که رشته‌های مختلف اقتضانات خاص خودشان را دارند. اما به شایستگی‌های فرآیندی کم توجه می‌شود. شما یک محتوایی را در کلاسهای دانشگاه مطرح می‌کنید دانشجویان این محتوا را یاد می‌گیرند فردا از آنها سؤال می‌کنید، نام ببرید، مثال بزنید، تعریف کنید، همان محتوا را منتقل می‌کنند، اما توانایی مانند توانایی تفکر انتقادی، تفکر مقایسه‌ای، توانایی ارزشیابی، اینها را از درون این محتوا باید درآورد. اینها همان توانایی فرآیندی می‌شود. یعنی در واقع تواناییهای فرآیندی به شکلی است که با محتوا دست و پنجه نرم می‌کنند، آنها فراتر از محتوا هستند. خود محتوا نیستند». یا «در شایستگی‌های اخلاقی می‌تواند اتفاق افتد که با محتوا دست و پنجه نرم می‌کنند، اما برای یک معلم فقط دانستن این اصول کافی نیست. این که او را در موقعیتهای خاصی قرار بدهیم که بتواند ارزشهای مقابل همدیگر را در این موقعیتهای شناسایی کند و تعارضات اخلاقی را حل و فصل کند، مهم است. این‌ها، تواناییهای فرآیندی هستند. این که فقط اصول را حفظ بکند و امتحان بدهد و نمره بگیرد کفایت نمی‌کند. باید برایش یک موقعیت کاملاً بدیع تربیتی را که در آن یک تعارض اخلاقی وجود دارد ترسیم بکنید، بعد بگوئید در این موقعیت چه تصمیمی می‌گیری؟ و فکر می‌کنی که چه عملی باید کرد و استدلال چیست برای این که این چنین عملی درست است؟ مهم این است که محتوا غلبه پیدا می‌کند. چون تحقق محتوا و ارزیابی محتوا خیلی ساده‌تر است. اما انتقال محتوا، فهم محتوا به عنوان یک هدف میانی نه پیامد، خیلی راحت مورد توجه و عنایت قرار دارد و می‌توان آن را دنبال کرد. لذا، پیامدهای کلان و بحثهای فرآیندی همیشه مغفول اند».

ب) «محتوای برنامه درسی رسمی»: در این زمینه نیز، نکات قابل توجهی از سوی مصاحبه‌شوندگان مطرح شد که شامل سه مورد زیر می‌باشد:

۱) مسأله محور بودن محتوا: مصاحبه‌شونده ۱۰، در زمینه «محتوای برنامه درسی رسمی» به «مسأله محور بودن» و «کم شدن محتوا و متناسب و عمیق بودن آن» تأکید داشتند: «بینید محتوای آموزشی به شدت باید کم بشود و مسأله محور بشود. حجیم بودن محتوا آدم قوی بیرون نمی‌دهد. در اصل راهبردها و رویکردهایی که در محتوا باید عنایت کنیم، یکی اش «مسأله محوری» است. باید دقت کرد که وقتی افراد می‌خواهند محتوایی را یاد بگیرند ابتدا با مسائل اساسی برخورد کنند که آنها را به سمت تحرک، تفکر و اندیشه، سوق دهد تا محتوا کشف بشود». در همین زمینه مصاحبه‌شونده ۱۲، توجه جدی به «برنامه درسی ساختارگرایی» را تأکید نموده و مطرح کردند: «در این زمینه می‌توان از «رویکرد ساخت‌گرایی» کمک گرفت که در آن بستر مناسبی برای مدل‌های ذهنی فراگیران فراهم می‌شود تا خودشان به ساخت دانش اقدام نمایند». چند تن از شرکت‌کنندگان، از واحد درسی «کارورزی» (به عنوان نقطه کانونی برنامه درسی) یاد کرده و اظهار داشتند: «از جمله دروس متناسب با این رویکرد در برنامه درسی تربیت معلم، «درس کارورزی» است. محتوای این درس که بر «مشاهده تأملی» متمرکز است و با «خودکاوی عمل حرفه‌ای» همراه می‌باشد، محتوای از قبل تعیین شده‌ای را در اختیار دانشجو معلم نمی‌گذارد، بلکه او را وادار می‌سازد تا با «واکاوی تجربیات شخصی» اقدام به «تولید دانش شخصی» نماید. به عبارتی؛ خود اقدام به تولید محتوای مورد نیازش کند».

حتی، به نظر دو تن از شرکت‌کنندگان، پیامد اصلی و مهم واحد درسی «کارورزی»، «تأمل حین عمل و پس از عمل» است که لازمه کار معلمی می‌باشد. در این خصوص، مصاحبه‌شونده ۹، یکی از موانع کنونی در این زمینه را چنین تحلیل می‌نماید: «الان محتواهای ما دانش موضوعی است. حتی برنامه‌ای که الان نیز تجدید نظر شده است به دلیل این که خیلی نمی‌تواند از وضع موجود فاصله بگیرد هنوز این نگاه را دارد و دانش موضوعی را در سر فصل می‌چیند. در حالی که وقتی ما صحبت از این نوع نگاه به آموزش می‌کنیم، به طور مشخص نیازمند تمرکز در ایده‌های کلیدی هستیم که ظرفیت تحقق خود به همراه دانش تخصصی را دارد. مثلاً اگر من صحبت از دانش روانشناسی تربیتی می‌کنم این دانش باید بر یک مفهوم کلانی، یک ایده کلیدی سوار باشد؛ مثل «تحقق خود» که این تحقق خود، زوایا و لایه‌های مختلف را امکان بروز و ظهورش را در آن فراهم بکند. وقتی ما صحبت از هدف، ارزشیابی، فرآیند یادگیری یا خود یادگیری در روانشناسی تربیتی می‌کنیم، همه اینها را از این منظر به آنها پردازیم، یعنی فارغ از این که من چی هستم؟ من که هستم؟ من چه می‌خواهم باشم؟ من بالقوه چه می‌توانم باشم؟ - داریم می‌گوئیم که بیرون چه اطلاعاتی وجود دارد؟ و این که کی، من این اطلاعات را شخصی بکنم، امیدواریم که در برنامه کارورزی یک درصدی از این امکان وقوعی پیدا بکند، ولی کل برنامه فاقد این چنین فکری است. کل برنامه الان باز برداش موضوع متمرکز است».

مصاحبه شونده ۱۱، از تجربه زیستی معلمی؛ هم با مشاهده عمل دیگر معلمان و هم از طریق عمل خود دانشجو معلمان در درس کارورزی چنین یاد می کنند: «در درس کارورزی مشاهده گری تحت عنوان «دانشجو معلم» را داریم. یک دانشجو معلمی که مشاهده گر عمل خودش نیست، اما مشاهده گر عمل تدریس در کلاس معلم دیگری هست. ما تجربه زیستی معلمی را داریم از این طریق برای دانشجو معلمانمان ایجاد می کنیم. مشاهده صرف می کند اما مشاهده صرف عمل دیگری را انجام می دهد. در واقع عمل دیگران منبع تأمینات اوست. یعنی ما وقتی می خواهیم انرژی عمل خودمان را تأمین بکنیم این منابع مختلفی دارد: یکی از آنها تجربیات خودمان است، یکی دیگر تجربیات دیگران است. وقتی که من دارم کار یک معلم رو می بینم این روز از این نظر می بینم که ببینیم برای عمل آتی من چه دستاوردی خواهد داشت. ما به عنوان انسان عاقل داریم عمل دیگران را می بینیم. چرا عمل دیگران جالب است؟ چرا اصلاً به دیدن اعمال دیگران علاقه دارند؟ چون خودش به شخصه، «عامل» است و اینها نشانه هایی هستند و می توانند منابعی برای کار ما باشند. پس بنابراین این تأملی که ما درباره عمل می کنیم شامل عمل دیگران هم هست».

۲) برنامه درسی تلفیقی با رویکرد پژوهش محور: برخی صاحب نظران مطرح نمودند: «سازماندهی تلفیقی محتوا» و «کمتر کردن تعداد دروسها» در «برنامه درسی تلفیقی توأم با رویکرد پژوهش محور» از جمله نکات مهم دیگری است که می توان در تدوین محتوای برنامه درسی تربیت معلم شایسته در نظر گرفت. از نظر شرکت کننده ۹، برنامه درسی تلفیقی، توانمندیهای یک «معلم چندمهارتی» را طلب می کند: «مثلاً این که فقط معلم ریاضی یا دینی یا... داشته باشیم، احتمالاً در آینده پاسخگو نخواهد بود. این معلم باید یک مهارتی داشته باشد که چند حوزه یادگیری را بتواند تدریس کند. دانش تخصصی موضوعی که اشاره کردم را داشته باشد، آن وقت این نگاه برنامه درسی تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان را هم متأثر می کند، چون آنها براساس سفارش آموزش و پرورش قرار است مجری داشته باشد و معلم تربیت کند».

سه شرکت کننده دیگر معتقدند: معلمی لازم است که علاوه بر داشتن دانش تخصصی اش، شایستگی های تربیتی موضوعی و تربیتی محتوا را هم باید دارا باشد. در چنین حالتی است که از دانش های نظری حوزه تربیتی یا رشته های تخصصی دیگر می توانند به عنوان «لوازم عمل فکورانه» و «مددکار عمل فکورانه» که «پیش نیازهای عمل فکورانه» هستند، استفاده کنند. به عبارتی؛ در این شیوه معلمی گری، «محتوای فکورانه»، «پیش نیاز عمل» حرفه ای معلم می باشد».

از نظر مصاحبه شونده ۲، طراحان برنامه درسی از طریق برنامه درسی الزامی، انتخابی و اختیاری می توانند شرایط عمل فکورانه را سازماندهی نمایند: «ما احساس می کنیم آن بخشی که در خارج هست به یک شکلی رسمی است چون به هر صورت برایش سازماندهی می شود، طراحی می شود، بنابراین من اسمش را الزامی و انتخابی اختیاری می گذارم. میزانش را باید طراحان برنامه درسی نظر بدهند اما من فکر می کنم هر سه تای آنها لازم است حتی فقط در بخش ویژه عمومی هم نیست، ویژگیهای عمومی از نوع دینی، اخلاقی، ملی و... اینها را ما در خارج از کلاسها ارائه کنیم را در کلاس. مثلاً در دانشگاه فرهنگیان بچه ها ۷ واحد دروسهای معارف را بیشتر می خوانند، این ۷ واحد بیشتر را اکثراً در کلاس می خوانند پس بنابراین این گونه نیست که بگوییم دینی ها حتماً خارج از کلاس است؟ من فکر می کنم کل عناصر یا مؤلفه های برنامه درسی باید در راستای کسب آن شایستگی ها باشد. این هنر برنامه ریزان درسی است که چگونه برنامه ریزی کنند. ما هیچ چیزی خارج از این نداریم. مثلاً آن چیزی که ما در دانشگاه تحت عنوان فرهنگی اجتماعی می گوئیم همه اش جزو برنامه های تربیت معلم است. اما در خارج بچه ها الان تشکل برگزار می کنند، یا انجمن علمی دارند. انجمن علمی در دانشگاه ما کاری است برای رسیدن به کسب شایستگی ها. کدام شایستگی ها؟ کار جمعی کردن، کار علمی کردن، تحقیق کردن. اینها چیزی نیست که ما بگوییم برای خالی نبودن عریضه بچه ها در انجمن یا کانون شرکت کنند، چون ما می خواهیم معلم مان همه این شایستگی ها را داشته باشد. برخی از این شایستگی ها به ویژه شایستگی هایی که جنبه های عملی دارند در کلاس همه اش به دست نمی آید. وقتی شما می گوئید یکی از شایستگی های معلمی توانایی نگارش است صرفاً باید در کلاس محقق شود. باید به آنها گفت یک نشریه بنویس، و بلاگ بنویس، پس کارهایی که در فضای مجازی می کند همه اش جزو برنامه درسی می شود. در همین راستا، مصاحبه شونده ۸، علاوه بر نقش درس پژوهی، به نقش تمامی دروس در تقویت و پرورش عمل فکورانه در برنامه درسی تأکید می نمایند.

۳) هماهنگی برنامه درسی با نیازهای جامعه: از طرفی، «هماهنگی برنامه درسی با نیازهای جامعه» برای «همگامی و به روز بودن محتوای برنامه درسی با نیازهای اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و تاریخی جامعه» نیز نکته قابل اهمیت دیگری است که باید مورد توجه قرار گیرد. مصاحبه شونده ۱۲، عنوان کردند: ما محتوا می خواهیم. این محتوایی هم که باید ارائه بدهیم اولاً: با نیازهای اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و تاریخی جامعه هماهنگ و همگام باشد. الان برنامه درسی ما دارد چه کار می کند؟ ما برای زنده ماندن و برای قرن بیست و یکم هیچ چاره ای جز این نداریم که کار کنیم، تولید





را بالا ببریم، که بتوانیم روی پای خودمان بایستیم. برنامه درسی ما باید متناسب با نیازهای اقتصادی واقعی باشد، نه نیازهای کاذب. یک مشکلی که الان داریم این است که ما نیازهای کاذب تعریف کردیم. بایستی نیازهای واقعی را تعریف کنید».

فرد شماره ۸، به منظور تأمین نیازهای اجتماعی، توجه معلم به شایستگی تربیتی موضوعی را حائز اهمیت می‌داند: «یک نکته ای در اینجا هست آن، این که به نوعی این خود دانش موضوعی^۱ که را ارائه می‌دهیم در طول زمان، محکوم به تغییر است. این را چه تبدیری باید کرد؟ من معتقدم در این بخش های دانش تربیتی موضوعی^۲، یکی از چیزهایی که باید اتفاق بیفتد همین مهارت به روز نگه داشتن دانش خود است. بالاخره این فرد را می‌خواهید سی سال در کار معلمی قرارش بدهید، پس باید او را آماده کنید. اگر وارد سرزمین های ناشناخته می‌شود، اونجا چه نوع کاری باید انجام بدهد. یک جایی در برنامه درسی باید این را به طور جدی دیده باشیم».

ضمناً عنوان شد که محتوا باید بتواند «نیازهای آینده جامعه متناسب با تکنولوژی و دانش روز» را هم پیش بینی کند. به عبارتی؛ برنامه متناسب با نیازهای آینده شغلی جامعه باشد. ضمن این که از دانش موجود، تئوری های موجود و آخرین دستاوردهای علمی استفاده می‌کند. مصاحبه شونده ۱۵، معتقد بودند که محتوا باید بتواند: «نیازهای آینده جامعه را پیش بینی کند. براساس تکنولوژی موجود، براساس بحثهایی که در حوزه دیجیتال و در حوزه های نرم افزاری هست بتواند نیازهای آینده شغلی جامعه را و متناسب با نیازهای آنها برنامه را پیش بینی کند، ضمن اینکه از دانش موجود، تئوری های موجود و آخرین دستاوردهای علمی بایستی حتماً برخوردار باشد و استفاده کند. این حداقل محتواست، ولیکن باید بریم بالا. فقط یک وسیله است در اختیار معلم که استفاده کند. کلیدی ترین محور ساختار سیستمی است که این آدم در آن قرار گرفته است و ما نباید از آن غافل شویم».

بحث و نتیجه گیری

از نتایج مطالعه کیفی پژوهش، مدل مفهومی محتوای برنامه درسی تربیت معلم شایسته در دو بخش شامل: الف) «محتوای کلان برنامه درسی»، ب) «محتوای برنامه درسی رسمی» حاصل شد (شکل ۱).



شکل ۱: طبقات استخراج شده از داده‌های کیفی پیرامون ویژگی های محتوای برنامه درسی برای تربیت معلم شایسته

مطابق با یافته های کیفی، صاحب نظران بر این عقیده بودند که باید در محتوای برنامه درسی رسمی تربیت معلم، به مسأله محور بودن محتوای درس ها توجه شود. جهت دستیابی به این امر، بهتر است در عمل یادگیری، ابتدا معلم از طریق محتوای مناسب با مسائل اساسی روبه رو گردد تا به سمت تحرک، تفکر و اندیشه سوق داده شود و خود محتوا را کشف کند. همچنین، برنامه درسی ساختارگرایی جدی گرفته شود و در آن به «مدل های ذهنی» فراگیران توجه شده، تا دانشجویان، خودشان به ساخت دانش اقدام نمایند.

1. Content Knowledge(CK)
2. Pedagogical & Content Knowledge (PCK)

یونسکو^۱ آموزش را کلید توسعه جوامع و مسیری می داند که افراد را برای تحقق توانایی و افزایش کنترل بر تصمیمات اثرگذار بر آنها توانمند می سازد. کمیسیون بین المللی یونسکو، در خصوص آموزش برای قرن ۲۱ معتقد است که یادگیری در سراسر زندگی و مشارکت در جامعه یادگیری از عوامل مهم پاسخگویی به مشکلات جهان به سرعت در حال تغییر است. کمیسیون بر چهار ستون یادگیری یعنی یادگیری برای دانستن، انجام دادن، با هم زیستن و یادگیری برای شدن تأکید می نماید (۲۰۰۸: ۶). برخلاف الگوی سنتی انتقال دانش، دیدگاههای جدید درباره نحوه یادگیری افراد بر پرورش دانش آموزان فکور تأکید دارد؛ دانش آموزانی که قدرت شناخت و استفاده از آموخته های خود را دارند و پردازش کننده اطلاعات به شمار می روند؛ چنین مفهومی ساخت گرابی نام دارد.

نظریه سازنده گرابی با تأثیرات ژرفی که بر رویکردهای یادگیری و تدریس گذاشته است، چشم انداز و نوع نگاه به ماهیت یادگیری و به تبع آن تدریس، دانش آموز، محتوا، معلم و محیط یادگیری را دچار تغییر اساسی کرده است. استریون، دوکی، جانسنز و جیلن^۲ (۲۰۰۶) بر این عقیده اند که بعد از ظهور نظریه سازنده گرابی شناختی، قلمرو جدیدی از روش های جدید تدریس وارد حوزه های آموزشی شده است؛ تدریس مبتنی بر سخنرانی کاهش یافته و در مقابل تدریس بر محورهای سازنده گرابی، روش تدریس فعال، مسأله محوری و یادگیری قراردادی، تکالیف مربوط به «موردها» و فعالیت های مشارکتی، جای تدریس سنتی را گرفته است. این نوع تدریس با سبک های چالش برانگیز، دانش آموز را به ساخت دانش که مستلزم درگیری فعال دانش آموزان به ترکیب اطلاعات موجود است، تشویق می کند. به طوری که، ون گلاسز فیلد (۱۹۹۵؛ نقل از آویرام^۳، ۲۰۰۰) معتقد است، طیف نهایی ادعای سازنده گرابی این است که دانش بیرونی درباره ی جهان وجود ندارد و تنها، دانش به صورت ذهنی ساخته می شود. به طور کلی، یک فلسفه یادگیری است که بر ساختن دانش توسط یادگیرندگان به صورت انفرادی یا اجتماعی اشاره دارد (ایزدی و همکاران، ۱۳۹۱).

با این وجود، هدف آموزش از نظر ساخت گرایان، انتقال اطلاعات نیست؛ بلکه شکل دهی دانش و توجه به فرایندهای فراشناختی برای داوری، سازماندهی و کسب اطلاعات جدید است (آقازاده، ۱۳۸۶). در رویکرد ساخت گرابی، فراگیر فعالانه دانش را با روش خود خلق و تفسیر می نماید و آن را دوباره سازمان می دهد (گوردون^۴، ۲۰۰۸). به عبارتی، نگاه معلم نسبت به شیوه آموزش به فراگیران، چنین نگاهی است.

همچنین، یافته های کیفی حاکی از آن بود که برنامه درسی تلفیقی توأم با رویکرد «پژوهش محور»، که توانمندی های یک معلم چندمهارتی را می طلبد، حائز اهمیت بوده است. معلمی باید تربیت شود که علاوه بر داشتن دانش تخصصی اش، شایستگی های تربیتی موضوعی و تربیتی محتوا را هم دارا باشد. در چنین حالتی محتوای فکورانه لازم است، چرا که این گونه محتوا، خود پیش نیاز عمل فکورانه، مددکار عمل فکورانه و از لوازم عمل فکورانه حرفه معلمی می باشد. این تحلیل ها با گفته های سازنده گرایان (دیکوک و همکاران، ۲۰۰۴؛ السن، ۲۰۰۰) که معتقدند مهم ترین اهداف یادگیری در کلاس درس، شامل حل مسأله، استدلال کردن، مهارت های تفکر انتقادی، کاربرد تأملی و فعال دانش و مهارت های خودتنظیمی هستند، مطابقت دارند.

از این روست که سکوسازی، یک مفهوم مهم در آموزش سازنده گرابی محسوب می شود که فرآیند راهنمایی یادگیرنده، از آن چه در حال حاضر می داند تا آن چه که بایستی بداند، رادر بر می گیرد، و به دانش آموزان اجازه می دهد که تکالیف شان را به طور طبیعی، اندکی فراتر از توانایی شان با کمک و راهنمایی معلم انجام دهند (سیف، ۱۳۸۹).

هم چنین، محتوای برنامه درسی تربیت معلم، ضمن جدید و به روز بودن؛ با نیازهای اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و تاریخی جامعه همگام و هماهنگ باشد. در این راستا، در نظام های آموزش عالی، برنامه های حرفه ای بیشتر راغب و پذیرنده برنامه درسی شایستگی محور می باشند (بنتا^۵، ۲۰۰۱). پیشرفت تکنولوژی و گسترش ابزار و وسایل مورد استفاده در دنیای صنعت از طرفی و توسعه روابط در زمینه های علمی و صنعتی و اجتماعی از طرف دیگر، نیاز به کسب مهارت های خاص در زمینه های تخصصی و شغلی را دوچندان می کند. بنابراین، آموزش این مهارت ها به ظرافت و پیچیدگی خاصی نیازمند است.

از طرفی تجربیات جهانی بیانگر آن است که نوآوری های آموزشی در زمینه محتوای آموزشی (مانند طرح موضوع هایی نو، همچون تفکر فراملی

1. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)
2. Stryven, Dochy, Janssens & Gielen
3. Aviram
4. Gordon
5. Banta



در باره محیط زیست، بهره‌گیری از تئاتر، روزنامه‌نگاری و هنرها برای آموزش درس‌ها، آشنا کردن دانش‌آموزان با اجتماعی که در آن زندگی می‌کنند، آموزش در بطن جامعه، آشنا کردن دانش‌آموزان با فرصت‌های شغلی و مشاغل گوناگون، بهره‌گیری از فناوری‌های اطلاعاتی، نوآوری در روش‌های آموزشی و تغییر و تحول در مراکز آموزشی تحقق یافته‌اند (منطقی، ۱۳۸۴). بنابراین یکی از وظایف اولیه نظام آموزشی، توجه به شکوفاسازی استعدادها بالقوه کودکان و نوجوانان است تا آن‌ها بتوانند شایستگی‌های فردی و اجتماعی لازم را کسب کنند. این مهم با تدارک دیدن محتوای مناسب و فضای آموزشی لازم در شیوه‌های تربیت معلمان، تحقق خواهد یافت.

یافته‌های کیفی نشانگر این یافته بودند که محتوا باید بتواند نیازهای آینده متناسب با تکنولوژی و دانش روز را پیش‌بینی کند و از دانش موجود، تئوری‌های موجود و آخرین دستاوردهای علمی استفاده کند. علی‌رغم این یافته، متأسفانه امروزه امر آموزش و پرورش در دانشگاه‌ها بیشتر تئوری مدار است تا عمل‌گرا (هسیانو و چن، ۲۰۰۴). به علاوه بسیاری از تغییرات فناورانه و گرایش‌های جدید در برنامه درسی دانشگاهی منعکس نشده‌اند. همان‌طور که میلر (۱۹۹۸) بیان می‌دارد برنامه‌های درسی سنتی از پاسخ‌گویی به نیازهای صنعت بازمانده‌اند و نتوانسته‌اند به لحاظ آموزشی با پیشرفت‌های فناورانه همسو شوند. دانشگاه‌ها باید میزان تعامل خود با بازار کار را گسترش دهند و این امر خود منجر به کسب تجارب واقعی و متناسب با نیاز بازار کار خواهد شد (محمدی و دهداری راد، ۱۳۸۹). دانشجویان رشته‌های مختلف، همچنین معلمی، باید تشویق به اخذ واحدهای بین رشته‌ای بیشتر شوند تا بتوانند مهارت‌های خود را در سایر رشته‌های فراتر از رشته خویش نیز بهبود بخشند. این یافته، باگفته لرمان (۲۰۰۸) مبنی بر برنامه آموزشی حرفه‌مدار که مجموعه مهارت‌های مورد نیاز بازار و صنعت را برای پاسخ‌گویی به نیازهای دنیای رقابتی تجارت امروز، توأم‌آدر نظر می‌گیرد، همخوانی دارد.

هم‌چنین، یافته‌های کیفی نشان داد که واحد درسی کارورزی به عنوان نقطه عطف برنامه درسی؛ و همین‌طور ضرورت تأمل قبل از عمل، حین عمل و پس از عمل دانشجو معلمان، در محتوای برنامه درسی تربیت معلم در نظر گرفته شود. محتوای این درس که بر «مشاهده تأملی» متمرکز است و با «خودکاو عمل حرفه‌ای» همراه می‌باشد، محتوای از قبل تعیین شده‌ای را در اختیار دانشجو معلم نمی‌گذارد، بلکه او را وادار می‌سازد تا با «واکاو تجربیات شخصی» اقدام به «تولید دانش شخصی» نماید. به عبارتی؛ خود اقدام به تولید محتوای مورد نیازش کند و این امر از طریق «روایت‌نگاری» حاصل می‌شود.

روایت‌نگاری، نوشتن درباره ویژگی‌های موضوع نیست، بلکه نوشتن معلم در باره خودش می‌باشد. در باره مقاصد حرفه‌ایش، انتخاب‌هایش، تصمیماتش، کنش‌هایش و پیامدهایش. او در باره تجربه‌های خویش می‌نویسد، چون می‌خواهد در باره خودش قضاوت کند. می‌خواهد بدانند درست عمل کرده یا نه. از این رو، دلیل می‌آورد. به دنبال شواهد در اینجا (موقعیت‌های مورد مشاهده) و آن‌جا (متون تخصصی و نظریه‌های علمی) می‌گردد تا کار خود را معنادار کند و عمل خود را توجیه کند؛ و اگر ناکام شود؛ می‌گوید: من از این ناکامی آموختم که... تا در نهایت نشان دهد از تجربه‌های خود، حتی ناکامی‌هایش درس می‌آموزد (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۴).

یکی از مفاهیم وابسته به نظریه سازنده‌گرایی، یادگیری موقعیتی است و پیروان آن معتقدند که شناخت، موقعیتی است. یعنی دانش، به موقعیت‌ها، مقاصد و تکالیفی که در آن‌ها به کار می‌رود، وابسته است. هر دانشی وابسته است به مقاصد و موقعیت‌هایی که در اصل برای آن‌ها ساخته شده است (سیف، ۱۳۸۹). آن‌چه مردم دریافت می‌کنند، فکر می‌کنند و توسعه می‌دهند، اساساً تحت یک زمینه قرار دارد، به همین خاطر، زمانی که یادگیری به عنوان یک فعالیت موقعیتی در نظر گرفته می‌شود، عموماً به فرآیند معنی‌دار ساختن و فهم مهارت‌ها و مفاهیم در زمان استفاده از آن‌ها کمک می‌کند (دیکوک و همکاران، ۲۰۰۴). از این رو، یادگیری موقعیتی اساساً برای فعالیت‌های مدارس یک نیاز مبرم محسوب می‌شود (باراب و دوفی، ۲۰۰۰؛ به نقل از دیکوک و همکاران، ۲۰۰۴).

در همین راستاست که دانشجویان در درس کارورزی، یادگیری حرفه‌ای خود را با مطالعه موقعیت و مسئله‌شناسی آغاز نموده و با کسب تجربه در تدریس خردآمادگی لازم برای پذیرش مسئولیت حرفه‌ای و تدریس مستقل را کسب می‌نمایند. در این فرآیند پیوند میان نظر و عمل به کمک تلفیق انواع دانش در موقعیت‌های واقعی کلاس درس و مدرسه برای پاسخ به نیازهای یادگیری دانش‌آموزان متناسب با بافت و زمینه فرهنگی است که تدریس در آن جریان دارد. در واقع اصول یادگیری به عنوان یک فعالیت سازنده برپایه این ایده است که یادگیری، روزانه به صورت حل مسأله و کار اتفاق می‌افتد.

این بدان معنی است که، یادگیرنده به وسیله‌ی درگیر شدن و از طریق یک کنش فعال با محیط فیزیکی و اجتماعی می‌تواند به یادگیری دست یابد و لذا با توجه به این دیدگاه، یادگیری به مثابه‌ی انتقال دانش که هسته‌ی یادگیری در تعلیم و تربیت سنتی بوده، در حال کم شدن است و یادگیری بیشتر به سوی ساخت فعال و شخصی دانش، مهارت‌ها و توسعه‌ی توانائی‌ها پیش می‌رود (هرینگتون و الیور، ۲۰۰۰).

محتوای برنامه ریزی آموزشی در سیستم تعلیم و تربیت نوین به تناسب ویژگی‌های اقلیمی و با حفظ سیاست‌های کلی آموزش و پرورش بایستی قابلیت انعطاف داشته باشد و برنامه ریزی اقتصادی، جایگزین برنامه ریزی ایستا و انجمادی گردد. در این سیستم و در منطق تعلیم و تربیت نوین، هر کس شخصاً حکم و عامل ترقی فرهنگی و اخلاقی خویش خواهد بود و خودآموزی، خود رهبری و خودگردانی در فرآیند یادگیری تقویت می‌شود. از این رو، آموزش حرفه‌ای افراد، همچون آموزش تربیت معلم، پیچیده و چندوجهی است؛ و نیازمند طرح‌های آموزشی فوق العاده است، در نتیجه رویکردهای جدیدی مورد نیاز است. با توجه به اینکه آموزش اثربخش حرفه‌ای به شدت بر توسعه ملی تأثیر می‌گذارد و آموزش عالی مبنایی برای آینده می‌باشد، در صورتی که زیرساخت آموزش حرفه‌ای در دانشگاه‌ها ضعیف باشد، در نتیجه آینده تضمین شده نخواهد بود. بنابراین، با توجه به مسئولیت زیادی که بر عهده معلمان در رشد ملی کشورشان گذارده شده است، نیاز فوری جهت اصلاحات در آموزش معلمان و برنامه ریزی درسی سنتی آن احساس می‌شود، از این رو دانشجو در تربیت معلم نباید فقط به مسئله گرفتن واحد درسی و نمره گرفتن مشغول باشد. درس‌های ارائه شده باید به گونه‌ای باشند که پاسخ‌گوی نیازهای دانشجویان در درازمدت باشد. این قبیل درس‌ها، تنها از طریق آموزشی امکان‌پذیر است که این اطمینان را بدهد که زمانی که دانشجویان از دانشگاه فارغ التحصیل می‌شوند، می‌توانند به گونه‌ای موفق مهارت‌های کسب شده خود را در عمل به کار ببرند. لذا، برنامه درسی تربیت معلم، در معنای موسع خود به کلیه تجارب مکتسبه در محیط یادگیری ناظر است که تحقق آنها به تدارک فرصت‌های یادگیری بستگی دارد. در معنای متعارف سخن از برنامه درسی تربیت معلم، سخن از نقشه دست‌یابی به طیف تجربیات یادگیری است که قرار است در ظرف زمانی محدود و مقرر (تعداد خاصی واحد درسی) محقق شود. این تجارب به تغییر ظرفیت‌های یادگیرنده معطوف است (تجربیات) و تحقق آن متأثر از شرایطی است که در محیط یادگیری فراهم می‌شود (فرصت‌ها). آنچه در محیط تدارک می‌شود، دارای اشکال متفاوتی از ارتباط با شایستگی‌ها و اشکال متفاوتی از ارائه است. اشکال متفاوت ارائه فرصت‌ها را می‌توان با عنوان «آموزش مستقیم»، «آموزش غیر مستقیم» و «آموزش‌های غیر متشکل» معرفی کرد. در برنامه درسی تربیت معلم به معنای متعارف، اصل یکپارچگی برنامه درسی مطرح است که به معنای در نظر داشتن لایه‌های آموزش مستقیم، آموزش غیر مستقیم و آموزش‌های غیر متشکل در ارائه فرصت‌های یادگیری به دانشجو معلمان است. مهم این است که التزام به یکپارچه‌سازی به معنای جاری ساختن نگاه شایستگی محور در برنامه درسی تربیت معلم است. شایستگی است که استطاعت جاری شدن در این لایه‌های متعدد را دارد.

با توجه به مطالب ارائه شده، توصیه می‌شود ساختار کلان برنامه درسی تربیت معلم ضمن برخورداری از بخش تجویزی یا الزامی، از بخش نیمه تجویزی یا انتخابی و غیر تجویزی یا اختیاری نیز برخوردار باشد. همچنین، برنامه درسی مذکور در سطح خرد، از بخش‌های تجویزی، نیمه تجویزی و غیر تجویزی تشکیل شود. برای تدارک فرصت‌های تربیتی، اتکاء به رویکرد رفتاری یا قالب رفتاری در تدوین اهداف برنامه درسی تجویزی تربیت معلم باید به حداقل ممکن تنزل یابد تا دست‌یابی به هویت مشترک انسانی، اسلامی و ایرانی و تداوم آن در ابعاد/ساخت‌های مختلف امکان‌پذیر گردد. برنامه درسی تجویزی یا الزامی تربیت معلم باید با استفاده از رویکرد حل مسأله یا قالب حل مسأله در تدوین هدف‌ها، از انعطاف برخوردار شده و فرصت‌های تربیتی از عمق و غنای بیشتری برخوردار شود. سازماندهی محتوای برنامه درسی تربیت معلم باید با اتکا بر رویکرد تلفیقی و مسئله محور و تأکید بر مفاهیم، مهارت‌ها و ایده‌های اساسی در هر یک از ساخت‌های تربیت صورت گیرد، تا فرصت تجربیات دست اول برای کسب شایستگی‌ها جهت درک و اصلاح مداوم موقعیت از سوی دانشجو معلمان بر اساس نظام معیار اسلامی رافراهم کند.

منابع

آقازاده، محرم (۱۳۸۶). راهنمای روش‌های نوین تدریس. تهران: نشر آیش.
ارنشتاین، الن سی و هانکینز، فرانسیس پی. (۱۳۸۴). مبانی، اصول و مسایل برنامه درسی. مترجم: ق. احقر. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.

ایزدی، صمد؛ صالحی عمران، ابراهیم؛ منصوری بککی، سیروس (۱۳۹۱). بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در دوره متوسطه شاخه علوم انسانی بر مبنای رویکرد سازنده‌گرایی (مورد مطالعه: استان مازندران). مطالعات آموزش و یادگیری، ۴ (۱): ۲۸-۱.



environments in secondary education. Review of Educational Research, 74(2): 141-170.

Gaff, G. & Ratcliff, L. (1996). Handbook of the undergraduate curriculum: A comprehensive guide to purposes, structures, practices and change. United States: John Wiley and Sons.

Gordon, M. (2008). Between constructivism and connectedness, Journal of Teacher Education, 59(4): 322-331.

Halloway, I. Wheeler, S. (2009). Qualitative research in nursing and healthcare. Wiley-Blackwell.

Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. Educational Technology Research and Development, 48(3), 23-48.

Hsiao, C. & Chen, Pu. (2004). Testing weak exogeneity in cointegrated system. Econometric Society 2004 Far Eastern Meetings 537, Econometric Society.

Hui-Chuan, Ming-Yen Chen, Yuh-Min Chen. (2009). A semanticbased approach to content abstraction and annotation for content organization. University of Taiwan 701.

Lerman, R. I. (2008). Building a wider skills net for workers. Issues in Science and Technology, 24(4): 65-72.

Morrison, G. (1993). Contemporary Curriculum. K.S.A llyn Bacon.

Olsen, D. G. (2000). Constructivist principles of learning and teaching methods. Education, 120(2), 347-355.

Paivarinta, T., & Munkvold, B. E. (2005). Enterprise content management: an integrated perspective on information management. In proceeding of the 38th Hawaii international conference on system sciences. Hawaii.

Pratt, D. (1980). Curriculum: design and development. New York:Macmillan.

Stryven, K., Dochy, F., Janssens, S., & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/ learning environment. Learning and Instruction, 16: 279-294.

Sudsomboon, W. (2007). Construction of a competency-based curriculum content framework for mechanical technology education program on automotive technology subjects. Proceedings of the ICASE Asian symposium Pattaya, Thailand.

Tiwari, D. (2008). Encyclopedic Dictionary of Education. London: Crescent publishing Corporation. uk.

UNESCO. (2008). ICT competency standards for teachers competency standards modul Available at:<http://www.unesco.org/en/competency-standards-teachers>

Walsh, J. L. (2002). Educational of professionals: Is there a role for a competency-based approach? Australia: University of Queensland Publication.





مطالعه تجارب دانشجویان ارشد از روشهای ارزشیابی اساتید؛ ارائه مدلی مفهومی

جمال سلیمی^۱، بهنام امینی^۲

چکیده

هدف این پژوهش بررسی تجارب دانشجویان کارشناسی ارشد از گونه‌ها، روش‌ها و الگوهای ارزیابی اساتید، ویژگی‌های این روش‌ها، دسته‌بندی آنها، ارتباط آنها با مقوله‌هایی چون روایی و پایایی، عدالت آموزشی و در نهایت ویژگی‌های یک روش ارزشیابی مناسب از دید آنان و همچنین ارائه یک مدل مفهومی است. راهبرد این پژوهش کیفی و از نظر روش مبتنی بر مطالعات پدیدارنگاری است. پدیدارنگاری یک روش تحقیق کیفی، در درون پارادایم تفسیرگرا است که با استفاده از روش‌های خاص به بررسی راه‌های متفاوتی که در آن مردم پدیده‌ها را تجربه و یا در مورد آنها می‌اندیشند، می‌پردازد (مارتن^۳، ۱۹۸۶). مشارکت کنندگان در پژوهش شامل دانشجویان کارشناسی ارشد علوم تربیتی (گرایش‌های برنامه‌ریزی درسی، برنامه‌ریزی آموزشی و مدیریت آموزشی) بودند که بصورت هدفمند انتخاب شدند. معیار ادامه این پژوهش به این صورت بود که زمانی که شرکت کنندگان درباره عملکرد اساتیدشان نظر متفاوتی داشتند ادامه داشت و پس از مصاحبه با ۱۰ نفر به اشباع نظری رسیدیم. روش گردآوری داده‌ها و اطلاعات مصاحبه نیمه ساختارمند و تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها با استفاده از روش استقرایی انجام شد. با ترسیم افق‌های درونی و بیرونی، در نهایت، فضای نتیجه پژوهش طراحی گردید. نتایج نشان می‌دهد که مقوله‌هایی چون برنامه‌ریزی داشتن، تمرین و تکرار، مطالعه روزانه، نکته‌برداری، تلاش بیشتر، ذهنیت استاد نسبت به دانشجو، فعال بودن، ارزشیابی متناسب با موضوع تدریس، توجه به علایق دانشجو، حضور به موقع در کلاس، خوب گوش دادن، رابطه استاد با دانشجو، نبود تعامل بین استاد و دانشجو، در ارزیابی تأثیرگذار است. از جمله نقاط ضعف ارزیابی اساتید می‌توان به مواردی چون سنجش حیطه دانش، ضعیف، خیلی کم، بالا بردن قوه تجزیه و تحلیل اشاره نمود.

کلیدواژه‌ها: ارزیابی - ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، گونه‌های فعالیتهای ارزشیابی اساتید، دانشجو، پدیدارنگاری.

مقدمه

تحول اصلی و پایدار در جامعه امروز در گرو متحول شدن نظام آموزشی به عنوان رکن اصلی توسعه و پیشرفت هر جامعه است (رعداآبادی و همکاران، ۱۳۹۳: ۵۹). انسان به طور معمول و در طول زندگی با استفاده از عقل و تجارب خود در حال انتخاب و گزینش است و بالطبع در پس هر انتخاب و گزینشی نوعی ارزشیابی نهفته است. (محمدی و همکاران، ۱۳۸۶: ۹۹). اهداف، برنامه‌ها، روشها، وسایل آموزشی و عناصری از این قبیل در مجموع ساختار و چارچوب تعلیم و تربیت را تشکیل می‌دهد. آنچه که در کنار تمامی این عناصر و عوامل باید به آن پرداخت و مد نظر محقق نیز می‌باشد، مسأله "ارزشیابی"^۴ است.

ارزشیابی فرایندی برای قضاوت درباره شایستگی یا ارزش چیزی به حساب می‌آید. "انسانها با استفاده از عقل سلیم^۵ و تجربه همواره با ارزشیابی سروکار دارند با این حال ارزشیابی حرفه‌ای چیزی فراتر از عقل سلیم و تجربه است" (ابیلی، ۱۳۷۵: ۱۷). پس از حدود یکصد سال بحث‌های تخصصی هنوز تعریف مشخصی از ارزشیابی در بین صاحب‌نظران نیز رواج نیافته است و برای کسب آگاهی درباره آن بایستی، به ناچار، به نام صاحب‌نظران متوسل شد. به عبارت دیگر هنوز نمی‌توان از "معنا و چیستی" ارزشیابی پرسش کرد؛ بلکه باید از ارزشیابی در "نگاه فلان چیست و چه معنایی دارد" سخن به میان آورد (موسی پور، ۱۳۸۱: ۱۱۱). لذا ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در دانشگاه امری ضروری و با اهمیت است چرا که مشاهده می‌شود آینده شغلی و

۱. نویسنده مسئول: هیأت علمی گروه برنامه درسی دانشگاه کردستان j.salimi@uok.ac.ir

j_salimi2003@yahoo.com

۲. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه کردستان

3. Marton

4. Evaluation

5. Common sense

موفقیت‌های بعدی دانشجو متأثر از آن است.

ارزشیابی دانشجو از مهمترین وظایفی است که مدرسان با آن روبرو هستند. به طور معمول مدرسان سعی می‌کنند با این امر مهم کاملاً جدی برخورد کنند، اما متأسفانه کیفیت بسیاری از روشهای امتحانی و ارزیابی به نتایج مطلوب نمی‌رسد و واضح است که کیفیت و شیوه یادگیری دانشجویان بیش از هر عامل دیگری در برنامه درسی، تحت تاثیر روشهای ارزشیابی قرار می‌گیرد (نصر، ۱۳۸۵). بنابراین ارزشیابی دانشجویان از تدریس استادان در ایجاد آگاهی برای یک تدریس معتبر و مفید است و دانشجویان به راحتی بیان می‌کنند که چه مسایلی به پیشرفت تحصیلی آنها کمک می‌کند و چه چیزهایی مانع آن می‌شود. در این خصوص، ارزشیابی از کیفیت عملکرد استادان به عنوان یکی از زیربناهای نظام ارزیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار خواهد بود.

بیان مسئله

امروزه آموزش عالی به عنوان نهادی علمی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی نیاز دارد که به طور مستمر نظام‌های خود را بازنگری کند. بنابراین ارزشیابی از منظر کلاسیک فعالیتی است جهت تبدیل کیفیت به کمیت (مولیس، مارتین، رابیتیل و فوی، ۲۰۰۹). با این دیدگاه هر گونه ارزشیابی به اندازه‌گیری فعالیت فرد یا کل سیستم بر اساس نسبت دادن یک کمیت به آن (که در نظام آموزشی تحت عنوان نمره نامیده می‌شود) منجر می‌گردد. با مطرح شدن علم سنجش^۱ و اندازه‌گیری^۲ این دیدگاه با طی سیر تکاملی از سنتی به علمی مسیر خود را طی کرد، به طوری که امروز ارزشیابی در نظام آموزشی دیگر فعالیتی که در پایان یک برنامه یا دوره آموزشی انجام می‌گیرد نیست، بلکه ارزشیابی فعالیت مستمری است که در آن فرد ارزیاب، از راه اندازه‌گیری و با انجام قضاوت به تصمیم‌گیری می‌پردازد (کورین، نوکس، ویستاین و شرودر^۳، ۲۰۱۱). ارزشیابی یا ارزشیابی^۴ عبارت از تعیین ارزش چیزی یا قضاوت درباره ارزش، اهمیت کیفیت و غیره یک پدیده است (هندرسون و سگال^۵، ۲۰۱۳). این واژه در آموزش، طبیعتاً در صدد قضاوت درباره مطلوبیت و ارزش پدیده‌های آموزشی مانند دانشجو، معلم، نظام آموزشی، برنامه درسی و غیره می‌باشد. وجه مشترک همه این تعاریف، تصمیم‌گیری است (مک دیوید، هش و هاورتون^۶، ۲۰۱۳). در واقع ارزشیابی فرایندی است که با ایجاد ملاک‌های قضاوت، مسئولان و تصمیم‌گیران را در انتخاب شقوق مختلف تصمیم‌گیری‌ها یاری دهد. شناخته شده‌ترین و مرسوم‌ترین نقش ارزشیابی آموزش برای مدیران آموزش و معلمان، ارزشیابی نتایج عملکرد دانشجویان (ارزشیابی پیشرفت تحصیلی) در همه زمینه‌ها، ارزشیابی برنامه‌های درسی از جهات مختلف، ارزشیابی آموزشی قضاوت درباره مقررات، مدیریت، ساختار و تشکیلات سیستم‌های آموزشی است (چای، ۲۰۰۸). در حال حاضر، ارزشیابی به عنوان یک فعالیت تخصصی در نظر گرفته می‌شود که مبنای تصمیم‌گیری‌های عالمانه در نظام آموزشی و انجام تغییرات ضروری و مبنایی برای اعتبار گذاری مؤسسات آموزشی نیز می‌باشد (مطلب نژاد و دیگران، ۱۳۸۹: ۴۷). در این راستا در چند دهه گذشته شاهد توسعه الگوها و مدل‌های متنوع و متکثر از ارزشیابی و سنجش در ادبیات علم سنجش و ارزشیابی هستیم (هومن، ۱۳۸۵: ۱۱). اما مساله اصلی این است که کدام روش یا روش‌های ارزشیابی می‌توانند واقعیت‌های لازم را در خصوص پیشرفت و رشد همه جانبه یادگیرندگان بسنجند. لذا این موضوع که آیا اساتید و مربیان توانسته‌اند با بکارگیری همه یا مواردی از این روش‌ها، عدالت و برابری را در امر ارزشیابی در بین یادگیرندگان فراهم کنند و از همه مهمتر توانسته‌اند آنچه را که بایستی بسنجند، مساله اصلی پژوهش است.

دانشجویان، دانش آموزان و یادگیرندگان، به عنوان مخاطبان یا ذینفعان آموزش، بهترین منابع و مراجع برای سنجش میزان روایی و پایایی ابزارها و رویکردهای ارزشیابی آموزش هستند که اساتید، معلمان و مربیان آموزشی از آنها استفاده می‌کنند (موسوی و مقامی، ۱۳۹۱). لذا بررسی نظر و دیدگاه آنان در خصوص این امر مهم می‌تواند شروعی بر بازنگری، اصلاح و یا تغییر راهبردهای ارزشیابی توسط مربیان آموزشی باشد. تمرکز پدیدار شناسان بر تجربه‌های مشترک مشارکت کنندگان از یک پدیده (به عنوان مثال غم و اندوه، بی‌خوابی، خشم و هر پدیده‌ای که به صورت عمومی تجربه شده) می‌باشد از این رو، هدف اصلی پدیدار شناسی عبارت است از کاهش یا تقلیل دادن تجربه‌های فردی مشارکت کنندگان، نسبت به یک پدیده، به

1. Mullis; Martin; Robitaille, & Foy
2. Assessment
3. Measurement
4. Coryn; Noakes; Westine & Schröter
5. : Evaluation
6. Henderson & Segal
7. McDavid; Huse & Hawthorn
8. Chi





منظور توصیف ماهیت فراگیر آن پدیده است (مانیان و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۸۹). سیستم ارزیابی باید نمایانگر ارزشها و اولویت‌های موسسه آموزش عالی در راستای استقلال، آزادی علمی و اختیارات اعضای هیأت علمی باشد. (مهرعلی زاده، ۱۳۸۶). ارزشیابی مستمر برنامه‌های آموزشی سبب می‌شود که وضعیت جاری مشخص گردد و تصمیم‌گیرندگان و برنامه‌ریزان آموزشی نسبت به تحقق یافتن اهداف آموزشی، نقاط قوت و ضعف آن نظام آگاهی پیدا کنند و برای بهبود و تحقق اهداف آموزشی و بالا بردن بازدهی، تصمیمات لازم را بگیرند (عزیزی، ۱۳۸۷). پس یکی از راه‌های بالا بردن کیفیت تدریس، ارزشیابی تدریس اساتید می‌باشد. ارزشیابی از تدریس اساتید را به شیوه‌های گوناگونی می‌توان انجام داد، از شایع‌ترین روشها ارزشیابی دانشجویان از اساتید است؛ چون دانشجویان به مدت زیادی از نزدیک با استاد سروکار دارد و تدریس او را مشاهده و با ایشان در تعامل است و می‌تواند بهترین منبع برای قضاوت در مورد کیفیت تدریس باشد و در خصوص نقاط قوت و ضعف استاد اظهار نظر نماید (نصر، ۱۳۸۱). مهمترین هدف ارزشیابی تدریس توسط دانشجویان دادن بازخورد به اساتید می‌باشد که نسبت به نحوه تدریس، برنامه درسی و رفتارشان مطلع شوند. لذا هدف این پژوهش بررسی تجارب دانشجویان از گونه‌ها، میزان برابری و همچنین روایی و اعتبار روش‌های ارزشیابی به کار گرفته شده توسط اساتید گروه علوم تربیتی است. از آنجا که راهبرد پژوهش یک راهبرد کیفی است لذا رویکرد پدیدارنگاری به عنوان راهبرد اصلی انتخاب شده است. این راهبرد در جستجوی درک تجارب زیسته و کشف ماهیت و معنای چیزهاست (امامی سیگارودی و دیگران، ۱۳۹۱: ۵۷) و می‌کوشد تجربیات انسان را در متن و زمینه‌ایی که در آن روی می‌دهد، توصیف نماید (حسنوند و همکاران، ۱۳۹۳: ۲۱۶). در این میان بررسی تجارب دانشجویان (تجارب حاصل از حضور در فرایند آموزش و ارزشیابی) می‌تواند به روشن شدن مساله کمک کند. بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی تجارب دانشجویان کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی از گونه‌ها، روش‌ها و الگوهای ارزشیابی اساتید، ویژگی‌های این روش‌ها، دسته‌بندی آنها، ارتباط آنها با مقوله‌هایی چون روایی و پایایی، عدالت آموزشی و در نهایت ویژگی‌های یک روش ارزشیابی مناسب از دید آنان است.

هدف پژوهش

هدف این پژوهش بررسی تجارب دانشجویان کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی از گونه‌ها، روش‌ها و الگوهای ارزشیابی اساتید، ویژگی‌های این روش‌ها، دسته‌بندی آنها، ارتباط آنها با مقوله‌هایی چون روایی و پایایی، عدالت آموزشی و در نهایت ویژگی‌های یک روش ارزشیابی مناسب از دید آنان است.

سوالات پژوهش

- ۱- بر اساس تجارب دانشجویان، چه فاکتورهایی در ارزیابی کنونی اساتید از دانشجویان موثر است؟
- ۲- نظر آنان در مورد اعتبار و روایی روش‌های استفاده شده ارزیابی توسط اساتید و ارتباط آنها با مفهوم عدالت و برابری چیست؟
- ۳- ویژگی‌های یک روش ارزشیابی مناسب از دید دانشجویان کدامند؟

روش شناسی پژوهش

روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، با توجه به دو ملاک به دو دسته اصلی تقسیم می‌شوند: الف) روش‌های تحقیق با توجه به هدف تحقیق؛ ب) روش‌های تحقیق با توجه به نحوه گردآوری داده‌ها؛ انواع تحقیقات با توجه به هدف به سه دسته تقسیم می‌شوند: بنیادی، کاربردی و توسعه‌ای. این پژوهش از لحاظ هدف تحقیق، از نوع کاربردی است. هدف تحقیقات کاربردی توسعه‌ی دانش کاربردی در یک زمینه‌ی خاص است و به سمت کاربرد عملی دانش هدایت می‌شود (سرمد و بازرگان، ۱۳۸۶).

افزون بر این عقیده بر آن است که اکثر تحقیقات در حوزه‌ی آموزشی، بایستی در زمره تحقیقات کاربردی و در طول یک پیوستار قرار گیرند. محمدی (۱۳۸۱)، نوع دوم دسته‌بندی روش‌های تحقیق، بر مبنای نحوه‌ی گردآوری داده‌ها است. بر این اساس تحقیقات به سه دسته‌ی کیفی یا توصیفی (مثل روش‌های مطالعه موردی، کمی یا آزمایشی، تقسیم می‌شوند. تحقیقی توصیفی شامل مجموعه روش‌هایی است که هدف آن توصیف کردن شرایط یا پدیده‌های مورد بررسی است. (سرمد و بازرگان، به نقل از قبادی ۱۳۹۲). از این رو پژوهش حاضر از نظر هدف، "کاربردی"؛ به لحاظ نحوه‌ی گردآوری داده‌ها، "کیفی" و از نظر روش مبتنی بر مطالعات پدیدارنگاری است.

می‌توان گفت که پدیدارنگاری مطالعه تجربی راه‌های گوناگونی است که مردم در خصوص جهان می‌اندیشند. به عبارت دیگر هدف این نوع از پژوهشها یافتن راه‌های متفاوتی است که مردم جهان و اجزاء پیرامون را تجربه، مفهوم پردازی و درک می‌کنند و جنبه‌های مختلف یک پدیده را شناسایی می‌کنند (مارتن و همکاران، ۱۹۹۲). در حقیقت پدیدارنگاری به دنبال آنست تا به جای یک پدید یا پدیده‌های معین، روش‌های تجربه پدیدهای

معین توسط افراد را بررسی کند (هیچکاک^۱، ۲۰۰۶). نتایج یک مطالعه پدیدارنگاری، تعداد محدودی طبقات توصیفی^۲ است که هر یک معرف مفهومی متفاوت از یک پدیده معین در نزد گروه خاصی از افراد هستند (پنلوپه، آندراس و لارس^۳، ۲۰۱۳). پدیدارنگاران همچنین برای ارائه تصویری کلی و چندبعدی از یک پدیده، طبقات توصیفی مذکور را در قالب چارچوبی بزرگتر که، فضای نتیجه^۴ نامیده میشود، دسته بندی و منظم میسازند (مارتن و باس، ۱۹۹۷). به این ترتیب نتایج مطالعات پدیدارنگاری برای درک عمیق مفهوم یک پدیده از منظر گروه خاصی از افراد بسیار سودمند است (برخورداری و باقری، ۱۳۹۱).

پس می توان گفت که بررسی های پدیدارنگاری بر توصیف و فهم مجموعه ای از تجربیات گروهی و توصیف و فهم تجربیات فردی تمرکز دارد (مارتن، ۱۹۸۶، هاریس، ۲۰۰۸). در این پژوهش، از روش پدیدارنگاری برای بررسی تجربیات دانشجویان کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی با گرایش های برنامه ریزی درسی، برنامه ریزی آموزشی و مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان از چگونگی و میزان رضایت آنها از ارزشیابی مورد استفاده اساتیدشان استفاده شده است.

شیوه جمع آوری و تجزیه و تحلیل داده ها:

شیوه اجرای پژوهش بر اساس نظر جاروینن^۵ (۲۰۰۴؛ به نقل از کاپو، سارنپا، تیاینن و پاکی^۶، ۲۰۰۶) در خصوص شیوه اجرای مطالعه پدیدارنگارانه، به این صورت بود: (۱) - پدیده (موضوع پژوهش) یا جنبه ای از آن تعریف و بعضاً تحدید گردید: در این مرحله سعی شد پدیده مورد نظر (سبک تعاملات آموزشی) در سطوح فردی و سازمانی مورد تحلیل قرار گرفت و پژوهشگر در نهایت سطح شخصی را به عنوان سطح تحلیل داده ها قرار داد. همچنین در این مرحله با بررسی پیشینه پژوهش، در سه بعد اطلاعات لازم حاصل شد: تکمیل دانش در خصوص پدیده مورد مطالعه و کسب آمادگی برای انجام مصاحبه ها؛ تهیه سوالات محرک^۷ برای مصاحبه های نیمه ساختارمند؛ توانایی تحلیل برداشت های متفاوت تجارب پژوهشگران (۲) - جمعیت انتخاب شده برای کانون مطالعه مورد مصاحبه قرار گرفتند؛ (۳) - مصاحبه ها به دقت پیاده سازی گشت؛ (۴) - مصاحبه ها تحلیل گردید؛ (۵) - نتایج تحلیل شده در طبقه بندیهای توصیفی قرار داده شدند. برای جمع آوری اطلاعات ۱۰ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد علوم تربیتی با گرایش های برنامه ریزی درسی، برنامه ریزی آموزشی و مدیریت آموزشی بصورت هدفمند انتخاب شدند. معیار ادامه این پژوهش به این صورت بود که تا زمانی که شرکت کنندگان درباره عملکرد اساتیدشان نظر متفاوتی داشتند ادامه داشت و پس از ۱۰ نفر از دانشجویان گروه علوم تربیتی به اشباع نظری رسیدیم. بررسی پدیدارنگارانه این پژوهش به دنبال شناسایی متغیرهایی می باشد که از طریق آن پدیده مورد بررسی این پژوهش (تجارب دانشجویان ارشد از ارزشیابی اساتید) را بهتر تبیین نماید. لذا با استفاده از روش نمونه هدفمندی تعدادی از دانشجویان کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی به عنوان نمونه انتخاب شدند.

مصاحبه های نیمه ساختارمند منابع جمع آوری اطلاعات در این بررسی بودند. هر دانشجو به صورت فردی - به مدت تقریبی ۳۰ دقیقه - با استفاده از سوالات اصلی همراه با دیگر سوالات باز پاسخ و یا سوالاتی که در حین مصاحبه اضافه می شد، در طی دوره مصاحبه مورد آزمون قرار گرفتند. نمونه ای از سوالات عبارت بودند از: اساتید به چه مقوله هایی در ارزیابی توجه دارند؟ چه چیزی (کارها، رفتارهایی) در کسب نمره موثر است؟ بر اساس تجربه شما، موفقیت در کسب نمره مناسب، منوط به چه عواملی است؟ اگر بخواهید جمع بندی از عوامل موثر بر ارزیابی اساتید از دانشجویان ارائه کنید، آنها را چگونه جمع بندی می کنید؟ (فردی - ارتباطی؛ قانونی - منطقی؛ رابطه ای - عملکردی و . .)

سوالات باز پاسخ در مصاحبه ها برای نشان دادن تجربیات فردی معلمان از روابط آموزشی تجربه شده آنان استفاده شد. مصاحبه ها به صورت کامل ضبط شد و بعد از پیاده شدن و تبدیل به متن، با استفاده از فرایند میزان تکرار (بازگفتنی) تجزیه و تحلیل شدند. فرایند تحلیل این مطالعه تکراری و چند باره است. در طی فرایند، رونوشتها بطور مکرر بازخوانی شدند و قبل از اینکه داده ها کدگذاری شوند، نظریاتی در ارتباط با آموزش و یادگیری و روابط متقابل (تعاملات) معلم و فراگیر مرور و در نهایت داده ها رونویسی شده و یافته های تحقیق مشخص شدند. بعد از پیاده سازی مصاحبه ها، به منظور

1. Hitchcock
2. Categories Description
3. Penelope, Andreas & Lars-Owe
4. outcome space
5. Jarvinen
6. Kaapu; Saarenpää; Tiainen & Paakki
7. Trigger

تحلیل منظم و منطقی داده ها، با استفاده از روش کد گذاری باز^۴، عمل کدگذاری انجام شد.

جدول ۱: توصیف کمی از جامعه آماری پژوهش

مدت زمان مصاحبه	مقطع تحصیلی	رشته تحصیلی	جنسیت	سن	ردیف
۳۶ دقیقه	کارشناسی ارشد	برنامه ریزی آموزشی	مرد	۲۸	مصاحبه شونده (۱)
۳۱ دقیقه	کارشناسی ارشد	برنامه ریزی درسی	مرد	۲۵	مصاحبه شونده (۲)
۲۷ دقیقه	کارشناسی ارشد	برنامه ریزی درسی	مرد	۲۴	مصاحبه شونده (۳)
۲۳ دقیقه	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	زن	۲۴	مصاحبه شونده (۴)
۲۶ دقیقه	کارشناسی ارشد	برنامه ریزی درسی	مرد	۲۷	مصاحبه شونده (۵)
۴۱ دقیقه	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	مرد	۲۶	مصاحبه شونده (۶)
۳۸ دقیقه	کارشناسی ارشد	برنامه ریزی درسی	زن	۲۵	مصاحبه شونده (۷)
۳۰ دقیقه	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	مرد	۲۵	مصاحبه شونده (۸)
۲۲ دقیقه	کارشناسی ارشد	برنامه ریزی درسی	زن	۲۸	مصاحبه شونده (۹)
۲۳ دقیقه	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	زن	۲۵	مصاحبه شونده (۱۰)

برای یافتن منبع توافق و تفاوت در این داده ها، نظرات انتخاب شده به صورت فردی و همچنین بصورت مقایسه ای با دیگر مصاحبه های انجام شده (پروسر و همکاران، ۱۹۹۴؛ پروسر^۲، ۲۰۰۰) بررسی شدند. با بررسی این کدها و موضوعات آنها با هم و نهایتاً تشخیص تفاوت ها و شباهت ها، طبقات توصیفی (یا همان زمینه های اصلی^۳) شکل گرفت. پس از حصول طبقات اولیه، این سوال مطرح شد که آیا طبقات استخراج شده توان توصیف کنندگی و دلالت کافی بر داده ها را دارند یا خیر؟ این فرایند اصلاح و بازنگری تا جایی ادامه داشت که طبقات اصلاح شده با داده های مصاحبه ها سازگار شدند. مرحله بعد ارائه مفاهیم حاصل شده در قالب طبقات توصیفی بود که دارای ساختار کامل یک مفهوم (عنصر ارجاعی، عنصر ساختاری، افق بیرونی، افق درونی^۴) است.

در این پژوهش مصاحبه ی نیمه ساختار یافته ابزار گرد آوری داده هاست. برخلاف مصاحبه ساختارمند که سوالات کاملاً مشخصی هستند، در مصاحبه نیمه ساختارمند قابلیت انعطاف در مصاحبه وجود دارد و با توجه به نوع گفتگوهایی که بین طرفین مصاحبه صورت می گیرد، ممکن است دستخوش تغییر شود. در این نوع مصاحبه بهتر است از راهنمای مصاحبه که عبارت از "یک دسته بندی غیر رسمی از موضوعات و سوالاتی که مصاحبه کننده می تواند به شیوه های مختلف از مصاحبه شوندگان پرسد" استفاده کنیم (لیندلف، تیلور، ۲۰۰۲). سوالات پژوهش شامل ۱۲ سوال می باشد که ۳ سوال اصلی و ۹ سوال فرعی می باشند.

روش تحلیل داده ها در این پژوهش به این صورت است که پس از جمع آوری مصاحبه ها، همه ی آنها را کلمه به کلمه پیاده و مستند سازی می کنیم و سپس با توجه به رویه ی کد گذاری نظری قسمت های مختلف را از هم جدا می کنیم. کد گذاری نظری، آنچه افراد در افق درونی شان تجربه کرده اند را نشان می دهد. طی تحلیل مصاحبه ها می توان بخشی که فرد با تمرکز روی آن، به سوال پاسخ داده را دریابیم. پس از نهایی شدن طبقات توصیفی، مرحله شکل دادن به فضای نتیجه است. فضای نتیجه محصول فضای ذهنی و خود پژوهشگر و بحث و گفت و گو با مشارکت کنندگان و دریافت بازخوردهای ذهنی آنها است.

1. Open coding
2. Prosser
3. Theme

۴. این نوع تحلیل از منبع زیر اخذ شده است:

Bruce, C., Pham, B. & Stoodley, I. (2002). The Collective Consciousness of Information Technology Research: The Significance and Value of Research Projects. *Studies in Higher Education*, 29 (2), pp219-238.



یافته‌های پژوهش

در این پژوهش بر مبنای پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان به پرسش‌های تحقیق که در واقع در راستای اهداف پژوهش طراحی شده‌اند، به تجزیه و تحلیل آنها می‌پردازیم. در این راستا با شناسایی طبقات توصیفی هر بخش از پژوهش، کدهای باز، محوری و منتخب شناسایی و تلاش شده تا افق درونی و بیرونی هر کدام از آنان ترسیم گردد. نمایی از مدل مفهومی پژوهش را در نمودار ۲ ملاحظه می‌کنید.

جدول ۲: طبقات توصیفی و کدهای حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها

طبقات توصیفی	کدهای محوری حاصل شده از تحلیل
۱- فاکتورهای موثر در ارزیابی اساتید از دانشجویان	تلاش؛ فعال بودن؛ جنسیت و هویت؛ ذهنیت اساتید
۲- اعتبار و روایی روش‌های استفاده شده ارزیابی توسط اساتید و ارتباط آنها با مفهوم عدالت و برابری	روایی و اعتبار مناسب؛ نامناسب بودن نوع آزمونها؛ نامناسب بودن زمان ارزشیابی؛ عدم سنجش تمام یادگیری‌ها؛ عدم تناسب روش ارزشیابی با محتوای آموزشی و درسی
۳- ویژگیهای یک روش ارزشیابی مناسب از دید دانشجویان	توجه به تفاوت‌های فردی؛ وضوح و مشخص بودن منابع امتحانی؛ ارزیابی و شناسایی نقاط قوت و ضعف؛ کمک به ارتقای یادگیری؛ ارزیابی تمام سطوح و حیطه‌های یادگیری

۲-۴- طبقات توصیفی

۴-۲-۱- طبقه توصیفی اول: فاکتورهای موثر در ارزیابی اساتید از دانشجویان

۴-۲-۱- الف- عوامل موثر در کسب نمره مناسب

مشارکت‌کنندگان بنا بر تجربیات خود در خصوص این مقوله به کدهای باز از جمله: برنامه‌ریزی داشتن، تمرین و تکرار، مطالعه روزانه، نکته برداری، تلاش بیشتر، فعال بودن، ارزشیابی متناسب با موضوع تدریس، توجه به علایق دانشجو، حضور به موقع در کلاس، گوش دادن، رابطه استاد با دانشجو، نبود تعامل بین استاد و دانشجو، اشاره نمودند.

۴-۲-۱- الف- الف- برنامه‌ریزی داشتن

برنامه‌ریزی، فرایندی برای رسیدن به اهداف است که به معنای مشخص نمودن طرح کار و نقشه برای حرکت‌های آینده می‌باشد. یکی از مشارکت‌کنندگان چنین اظهار می‌دارد:

به نظر من برنامه‌ریزی از ابتدای ترم و گام به گام پیش رفتن و پرهیز از اینکه مطالب روی هم برای آخر ترم انبار شود معتقد هستم (مصاحبه شونده شماره ۱).

۴-۲-۱- الف- ب- تلاش بیشتر

استفاده از توانایی‌ها و استعدادها خود برای رسیدن به هدف. یکی از مشارکت‌کنندگان چنین بیان می‌دارد:

من خودم به شخصه بیشترین چیزی که میدونم مهمه و تاثیر گذاره تلاش فردی خودمه. یعنی همیشه این جمله رو سر مشق خودم کردم که همیشه هر چقدر زحمت بکشی قطعا به همون اندازه هم نمره می‌گیری. من خودم این طوری هستم. (مصاحبه شونده شماره ۲).

۴-۲-۱- الف- پ- فعال بودن

به معنای خوب گوش دادن و پرسشگری در کلاس است. یکی از مشارکت‌کنندگان چنین بیان می‌دارد:

اینکه بخواهی نمره‌ی تاپ بگیری باید یه سری فاکتور ها داشته باشی مثلا ارتباط خوبی با استاد داشته باشی، در کلاس فعال باشی، خودت رو به استاد نشون بدی، یه سابقه‌ی نسبتا خوبی هم از خودت جای بگذاری مثلا تو جلسات اول کلاس رضایت مناسب استاد رو جلب کنی و اون هم در هفته های آتی؛ به تو مثلا به چشم یک بچه مثبت یا به شکل یه دانشجوی زنگ می‌نگره (مصاحبه شونده شماره ۴). در ذیل به ارائه جدول افق‌های درونی و بیرونی عوامل موثر در کسب نمره مناسب می‌پردازیم.



جدول ۳: عوامل موثر در کسب نمره مناسب

افق بیرونی	افق درونی، عنصر ثابت (کانون توجه)	افق درونی، عنصر متغیر (بخش‌های کانون توجه)
یادگیرنده	عوامل موثر در کسب نمره مناسب	مطالعه روزانه
		نکته برداری
		برنامه‌ریزی داشتن
		فعال بودن

۴-۲-۱-ب- عوامل موثر بر ارزیابی اساتید از دانشجویان

مشارکت‌کنندگان در رابطه با این مقوله به کدهای باز از جمله: عملکرد دانشجو در کلاس، رابطه عاطفی، ذهنیت استاد نسبت به دانشجو، توجه به جنسیت، توجه به فرهنگ اشاره نمودند.

۴-۲-۱-ب-الف- ذهنیت استاد نسبت به دانشجو

منظور از ذهنیت استاد تصویری است که استاد به یک دانشجو یا طیف خاصی از دانشجویان دارد و این تصور متفاوت است. در اکثر قریب به اتفاق مصاحبه‌ها شرکت‌کنندگان به اهمیت داشتن ذهنیت قبلی در برخورد عادلانه اشاره کردند. (یاری قلی ۲۶۹:۱۳۹۳). دانشگاه موقعیتی را فراهم می‌کند تا قومیت‌ها، مذاهب و اقلیت‌های مختلف کشور در یک مکان واحد به فعالیت مشترک بپردازند. وجود پیش‌داوری در مورد این گروه‌ها می‌تواند مانع از اجرای عدالت توسط اساتید در کلاس درس باشد. (همان).

متأسفانه الان در نظام آموزشی ما اغلب نمره دادن و نمره گرفتن‌ها؛ متأثر از رابطه‌ی بین دانشجو و استاد هستند. مثلاً دانشجویی هست که سر کلاس گوش می‌دهد (حضور فعال دارد) و خوب درس رو یاد می‌گیره و امتحانش رو هم خوب می‌ده اما خواسته یا نخواستہ سر موضوعی با استاد جر و بحثی پیش می‌آید. تمام اون چیزها از یاد استاد میره. یعنی استاد اون حرکات مطلوب دانشجو رو در نظر نمی‌گیره و فقط تنها و تنها نمره‌ی اون دانشجو رو بر اساس اون چیز شخصی که بین استاد و دانشجو پیش اومده نمره رو لحاظ می‌کنه (مصاحبه‌شونده شماره ۶).

۴-۲-۱-پ- روابط حاکم بر ارزشیابی اساتید از دانشجویان

مشارکت‌کنندگان در رابطه با این مقوله به کدهای باز از جمله: کم تجربه بودن، ضعف نظام آموزشی، شخصیت استاد، پیش‌داوری نسبت به قومیت اشاره نمودند.

۴-۲-۱-پ-الف- کم تجربه بودن

به نظر من به دلیلش میتونه این باشه که شاید استاد کم تجربه است که ممکنه یک چنین رفتاری از خودش نشون بده یا اینکه کلاً می‌دونن تو نظام آموزشی ای بزرگ شدن که خودش هم تحت تاثیر یک هم چنین عاملی قرار گرفته است در نتیجه یاد گرفته که یک چنین رفتاری از خودش بروز بده (مصاحبه‌شونده شماره ۹ و ۷).

۴-۲-۱-ت-الف- تاثیر جنسیت در ارزشیابی اساتید از دانشجویان

۴-۲-۱-ت-ب- تاثیر جنسیت در ارزشیابی

به معنای نحوه برخورد متفاوت استاد با دختر و پسر در نمره ارزشیابی. یکی از مشارکت‌کنندگان چنین اظهار می‌دارد: در ادامه نحوه شکل‌گیری کدگذاری (باز، محوری، منتخب) سؤال اول پژوهش در قالب جدول ارائه می‌شود.



جدول ۴: نحوه شکل‌گیری کدگذاری (باز، محوری، منتخب) سؤال اول پژوهش

سؤال تحقیق	کد باز	کد محوری	کد منتخب
۱-۱	برنامه ریزی داشتن، تمرین و تکرار، مطالعه روزانه، نکته برداری، تلاش بیشتر، ذهنیت استاد نسبت به دانشجو، فعال بودن، ارزشیابی متناسب با موضوع تدریس، توجه به علایق دانشجو، حضور به موقع در کلاس، خوب گوش دادن، رابطه استاد با دانشجو، نبود تعامل بین استاد و دانشجو،	عوامل موثر در کسب نمره مناسب	ساختار روابط استاد با دانشجو در ارزشیابی
۴-۱	تأثیر جنسیت در ارزشیابی، تأثیر نداشتن جنسیت در ارزشیابی	تأثیر جنسیت در ارزشیابی اساتید از دانشجویان	ساختار روابط استاد با دانشجو در ارزشیابی
۲-۱	عملکرد دانشجو در کلاس، رابطه عاطفی، دید استاد نسبت به دانشجو، توجه به جنسیت، توجه به زبان، توجه به فرهنگ	عوامل موثر بر ارزیابی اساتید از دانشجویان	فاکتورهای ارزیابی اساتید از دانشجویان
۳-۱	کم تجربه بودن، ضعف نظام آموزشی، شخصیت استاد، پیش داوری نسبت به قومیت،	روابط حاکم بر ارزشیابی اساتید از دانشجویان	فاکتورهای ارزیابی اساتید از دانشجویان

تأثیر جنسیت در ارزشیابی راهم (یاری قلی ۱۳۹۳:۲۷۰) اینگونه بیان می‌دارد: بعضی از اساتید سوگیری دارند و سخت‌گیری‌های آنها تحت تأثیر جنسیت قرار می‌گیرد.

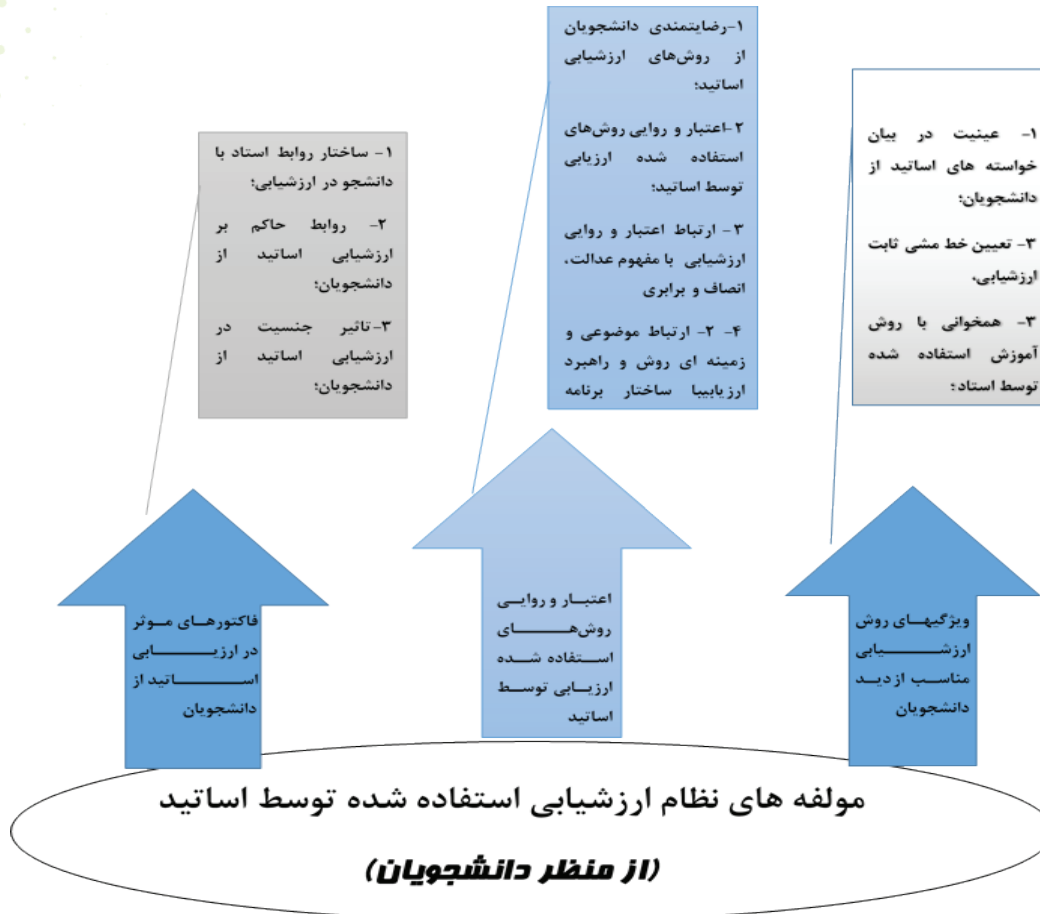
۴-۲-۲- طبقه توصیفی دوم: اعتبار و روایی روش‌های استفاده شده ارزیابی توسط اساتید و ارتباط آنها با مفهوم عدالت و برابری
 ۴-۲-۲- الف - میزان رضایتمندی از روش‌های ارزشیابی اساتید: مشارکت‌کنندگان در رابطه با این مقوله به کدهای باز از جمله: کم، تأکید بر محفوظات، خوب بوده، رضایت نسبی، متوسط اشاره نمودند.

۴-۲-۲- الف - الف - رضایت نسبی

مشارکت‌کنندگان شماره (۵، ۱، ۳) رضایت نسبی از روش‌های ارزشیابی اساتید داشتند. یکی از مشارکت‌کنندگان اظهار می‌دارد:

من رضایت نسبی دارم ولی اینکه رضایت کافی و کامل باشه نه. چون معتقدم که بعضی استادها مون واقعا تو ارزیابی تکوینی زیاده روی می‌کنن. ولی بعضی اساتید هم اصلا توجهی به ارزیابی تکوینی ندارن. حتی ارزشیابی آغازین که نقطه آغاز ارزیابی هستش باید در جلسه اول تدریس انجام بشه و دانشجو سنجیده بشه براساس اون (مصاحبه شونده شماره ۴). در ذیل به ارائه جدول افق‌های درونی و بیرونی میزان رضایتمندی از روش‌های ارزشیابی اساتید می‌پردازیم.

مجموعه مقالات نخستین همایش بین‌المللی دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی



نمودار ۱: مدل مفهومی حاصل از نتایج: اساتید چگونه ارزیابی می کنند؟ و بهتر است چگونه ارزیابی کنند؟

جدول ۵: میزان رضایتمندی از روش‌های ارزیابی اساتید

افق بیرونی	افق درونی، عنصر ثابت (کانون توجه)	افق درونی، عنصر متغیر (بخش‌های کانون توجه)
سیستم آموزشی	میزان رضایتمندی از روش‌های ارزیابی اساتید	رضایت نسبی
		متوسط
		خوب بوده
		تأکید بر محفوظات

۲-۲-۴-ب - سنجش روش‌های ارزیابی از میزان توانایی‌ها و دانش دانشجویان مشارکت‌کنندگان در رابطه با این مقوله به کدهای باز از جمله: سنجش حیطه دانش، ضعیف، خیلی کم، بالا بردن قوه تجزیه و تحلیل شاره نمودند.

۲-۲-۴-ب - الف - خیلی کم

در رابطه با سنجش روش‌های ارزیابی از میزان توانایی دانش دانشجویان یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌دارد:

خیلی محدود خیلی محدود تونسته. اصلاً متاسفانه ما اینجا ارشدیم اینطور هستیم هیچی اصلاً هیچ توانایی ما رو نمی سنجه. این محفوظات چیه؟ به چه دردم می خوره؟ فقط در چارچوب کلاس باشه. از چارچوب کلاس نیاد بیرون حتی اگه نمره ی ۲۰ هم بگیرم از کلاس بیام بیرون. من خودم اینطور بوده که ۲۰ گرفتم ولی از کلاس اوادم بیرون سوالها یادم رفته (مصاحبه شونده شماره ۲).

در این زمینه فقط مصاحبه شونده شماره (۶) دیدگاهی متفاوت نسبت به بقیه داشت. این دیدگاه قابل تأمل است:

بعضی از استادها تو کلاس درس آدم رو با یه مشکل یا ابهامی روبه رو می کنن که باعث میشه اون تفکر انتقادی در من رشد کنه. یعنی بعضی استادها واقعا تونستن اون مسیری که میخوام بروم رو برام روشن تر کردم (مصاحبه شونده شماره ۴).

۴-۲-۲- پ- روایی و پایایی روش های سنجش و ارزیابی اساتید

مشارکت کنندگان در رابطه با این مقوله به کدهای باز از جمله: ضعیف، کم، روایی و پایایی داشته، نبود پایایی اشاره نمودند.

۴-۲-۲- پ- الف - روایی و پایایی کم

روایی: روایی بیانگر آن است که آیا ابزار ما قادر به سنجش و اندازه گیری متغیر یا سازه ای که برای آن ساخته شده است، می باشد یا خیر؟ در واقع روایی با این مسئله سرو کار دارد که یک ابزار اندازه گیری تا چه حد چیزی را اندازه گیری می کند که ما فکر می کنیم (صفری شالی، ۱۳۹۰: ۳۰۰). بنابراین، روایی یا اعتبار، میزان انطباق بین تعریف مفهومی متغیر با تعریف عملیاتی آن است. (همان منبع). جهت تعیین اعتبار ابزار اندازه گیری، از سه روش اعتبار محتوا، اعتبار ملاکی و اعتبار سازه استفاده می شود.

پایایی: پایایی به معنای آن است که آیا روش انتخاب شده، موضوع مورد نظر را به طور دقیق می سنجد یا خیر؟ در واقع، ابزار اندازه گیری تا چه حد پایایی (قابلیت تکرار) دارد و اگر با همان واحد تحلیل مکرر به کار رود، نتایج یکسانی به دست می آید یا خیر؟ به عبارت دیگر، پایایی به میزان ثبات و استحکام درونی اجزای یک مفهوم و این که در صورت تکرار یک ابزار اندازه گیری در شرایط مشابه، نتایج حاصله به چه میزان مشابه اند، نیز اطلاق می شود. (صفری شالی ۳۵۸: ۱۳۹۰).

یکی از مشارکت کنندگان بیان می دارد:

چون خیلی از اساتید به خودشون زیاد زحمت نمیدن که خودشون بیان خلاقیت به کار ببرن؛ یه سوالهای مثلا استاندارد که چند تا سر فصل مهم تو یک کتابی بوده؛ یک سوالهایی هست که عمومیه خیلی ها از اون سوالها رو میارن و از اونها استنباط می کنن زیاد به خودشون زحمت ندادن یه سوالی استاندارد آوردن که اکثر روایی و پایایی بوده یا هم روایی داشته و هم پایایی (مصاحبه شونده شماره ۳).

این گفته را برخی دیگر از مشارکت کنندگان نیز تأیید کردند شماره (۶، ۱).

مشارکت کننده شماره (۵) در رابطه با نبود پایایی چنین اظهار می کند: روایی امتحان من باهاش مشکلی ندارم ولی همون پایایی بود که مشکل داشتم اینکه این اعتباری که واسه یک امتحان در نظر گرفته میشه باید یک ملاک و استاندارد داشته باشه. ولی اینجا به نظر من ملاک و استاندارد که تعیین شده؛ دید استاده یعنی اول ما باید ارتباطمون رو با استاد درست کنیم تا بخواهیم یک نمره ای رو کسب کنیم یا یک اعتباری رو برای اون نمره بسنجیم. و الی روایش رو نمی تونیم چیزی بگیریم ولی اعتبار اون امتحان و روش ارزشیابی همینه که باید یک استاندارد باشه، یک نرم یا یک رنجی باشه که تعیین کنه و اگر یک استاد اینو نداشته باش باعث میشه که روایی و اعتبار روش ارزشیابی زیر سوال بره.

۴-۲-۲- ت- میزان انصاف و عدالت رعایت شده در ارزشیابی اساتید

توزیع عادلانه امکانات تربیتی در نهادها، از گسترده ترین و بحث برانگیز ترین مباحث در حیطه علوم انسانی است (یاری قلی ۱۳۹۳). اهمیت بیشتر و موکد عدالت تربیتی نسبت به عدالت در سایر حوزه ها، تاثیر گذاری آن در طول زندگی است. عدالت تربیتی، نقش اساسی در افزایش اعتماد به نفس، آینده شغلی، پایگاه اجتماعی و نوع اجتماعی شدن افراد دارد (همان). مشارکت کنندگان در رابطه با این مقوله به کدهای باز از جمله: خیلی کم، نبود عدالت، رعایت نشده، عدالت رعایت شده اشاره نمودند.

۴-۲-۲- ت- الف - عدالت رعایت شده

یکی از مشارکت کنندگان در خصوص عدالت رعایت شده در ارزشیابی از اساتید بیان می دارد:

انصاف اکثراً تو گروه ما رعایت میشه ولی اگر بعضی از استادها یه نوع رویه ی ارزشیابی خودشون رو بیان به سمت این ببرن که واقعا ارزیابی درست و منصفانه و قضاوت عادلانه ای رو داشته باشن؛ باید بیان که ارزیابی آغازین و ارزیابی تکوینی و ارزیابی پایانی رو واقعا عملکردی انجام بدن. واقعا





براساس این باشه که طرف رو بسنجن که در چه حدیه، واقعا مثلاً لیاقت نمره ی ۲۰ روده (مصاحبه شونده شماره ۷).

۴-۲-۲-ث- دلیل رعایت نشدن عدالت و انصاف در ارزشیابی اساتید

مشارکت کنندگان در رابطه با این مقوله به کدهای باز از جمله: دید متفاوت استاد به دانشجو، تفاوت در روش ارزشیابی، مشکل در روش ارزشیابی اشاره نمودند.

۴-۲-۲-ث- الف- مشکل در روش تدریس

امروزه نمی توان ادعا کرد که علم هر عالم از مقوله های موفقیت در هنر تدریس است. (حکمت پور و همکاران ۱۳۹۲). درک از تدریس ایده آل و اثربخس در هر عضو هیأت علمی دانشگاه ها با توجه به عملکردها و ویژگی های شخص متنوع و متفاوت می باشد (احمدی و همکاران ۱۳۸۴). اطلاع اساتید و دانشجویان از نظرات و دیدگاه های یکدیگر می تواند مسیر تکاملی اثر بخشی و فرآیند یاددهی-یادگیری آن ها را تسهیل نماید (شکورنیا و همکاران ۱۳۸۴). این در حالی است که بسیاری از دانشجویان افت تحصیلی و مشروطی خود را ناشی از تدریس مدرس و به خصوص تسلط علمی او می دانند (رعدآبادی و همکاران ۱۳۹۳: ۳۲).

خودم معتقدم روش تدریسی که استاد به کار می بره در ارزیابی خیلی موثره؛ استادی که میاد سر کلاس صرفاً می شینه روی میز و فقط واسه من سخنرانی و به حاشیه می پردازه؛ به جای اینکه بیاد متن اصلی کتاب رو واسم حلاجی کنه و بیشتر توضیح بده. میاد اینجا میشینه و در مورد حاشیه ها صحبت می کنه. این چه ارتباطی به ارزیابی داره. ارزیابی باید واقع بینانه باشه و براساس این باشه که طرف قبل از اینکه بیاد سر کلاس باید مطالعه ای در اون زمینه داشته باشه. چه دانشجو و چه استاد. من معتقدم که ارزیابی با روش تدریس ارتباط تنگاتنگی داره که (اساتید) باید هرچه بیشتر بتونن خودشون رو با روشهای جدید تدریس، روشهای فعال و مباحث مکاشفه ای خودشون رو تطبیق بدن (مصاحبه شونده شماره ۴).

۴-۲-۲-چ- تجارب دانشجویان از روایی و عدم روایی روش های ارزشیابی اساتید

مشارکت کنندگان بنا بر تجربیات خود در خصوص این مقوله به کدهای باز از جمله: نبود پایایی و روایی، دارای روایی، پایایی ندارد، اشاره نمودند.

۴-۲-۲-چ- الف- دارای روایی

روایی: روایی بیانگر آن است که آیا ابزار ما قادر به سنجش و اندازه گیری متغیر یا سازه ای که برای آن ساخته شده است، می باشد یا خیر؟ در واقع روایی با این مسئله سرو کار دارد که یک ابزار اندازه گیری تا چه حد چیزی را اندازه گیری می کند که ما فکر می کنیم (صفری شالی، ۱۳۹۰: ۳۰۰).

یکی از مشارکت کنندگان چنین اظهار می دارد: روایی دارد چون روش های ارزشیابی استفاده شده در علوم انسانی روش هایی معمول هستند و در حال حاضر روش های بهتری وجود ندارد (مصاحبه شونده شماره ۳).

مشارکت کننده دیگری در همین رابطه اظهار می دارد:

اعتبار و روایی یعنی اینکه بتونیم با اون چیز هایی رو که اینجا خوندم بریم تو دانشگاه های دیگه بتونیم اون حد اقل نمره رو کسب کنیم. بله داشته اکثر استادها چون کتابهایی رو معرفی کردن که در سطح بهترین کتابهای حال حاضر رشته ی خودمونه بعد می تونیم با خوندن اونها و چند منبع دیگه بتونیم تو دانشگاه های دیگه اون حد اقل نمره رو کسب کنیم (مصاحبه شونده شماره ۷). می توان نتیجه گرفت که هر یک از افراد مشارکت کننده، دیدگاه های متفاوتی در خصوص اعتبار و روایی روش های استفاده شده ارزیابی توسط اساتید ارائه دادند. در ادامه به نحوه شکل گیری کدگذاری (باز، محوری، منتخب) سؤال دوم پژوهش در قالب جدول اشاره می کنیم.

جدول ۶: نحوه شکل‌گیری کدگذاری (باز، محوری، منتخب) سؤال دوم پژوهش

سؤال تحقیق	کد باز	کد محوری	کد منتخب
۱-۲	کم، تاکید بر محفوظات، خوب بوده، رضایت نسبی، متوسط،	میزان رضایتمندی از روش‌های ارزشیابی اساتید	رضایتمندی دانشجویان از روش‌های ارزشیابی اساتید
۲-۲	سنجش حیظه دانش، ضعیف، خیلی کم، بالا بردن قوه تجزیه و تحلیل،	سنجش روش‌های ارزشیابی از میزان توانایی‌ها و دانش دانشجویان	
۳-۲	ضعیف، کم، روایی و پایایی داشته، نبود پایایی،	روایی و پایایی روش‌های سنجش و ارزیابی اساتید	اعتبار و روایی روش‌های استفاده شده ارزیابی توسط اساتید
۶-۲	نبود پایایی و روایی، دارای روایی، پایایی ندارد،	تجارب دانشجویان از روایی و عدم روایی روش‌های ارزشیابی اساتید	
۴-۲	خیلی کم، نبود عدالت، رعایت نشده، عدالت رعایت شده،	میزان انصاف و عدالت رعایت شده در ارزشیابی اساتید	ارتباط اعتبار و روایی ارزشیابی با مفهوم عدالت و برابری
۵-۲	دید متفاوت استاد به دانشجو، تفاوت در روش ارزشیابی، مشکل در دید استاد و روش ارزشیابی،	دلیل رعایت نشدن عدالت و انصاف در ارزشیابی اساتید	

۴-۲-۳- طبقه توصیفی سوم: ویژگی‌های یک روش ارزشیابی مناسب از دید دانشجویان

۴-۲-۳- الف - ویژگی‌های روش ارزشیابی مناسب

مشارکت‌کنندگان بنا بر تجربیات خود در خصوص این مقوله به کدهای باز از جمله: تعیین منابع امتحانی، توجه به تفاوت‌های فردی، بصورت کار عملی، سوالات تحلیلی، پرورش خلاقیت، تناسب با محتوای تدریس، عدم تناسب با محتوای تدریس، تعیین هدف ارزشیابی، بیان انتظارات از ارزشیابی، سنجش یادگیری واقعی، اشاره نمودند.

۴-۲-۳- الف- الف - توجه به تفاوت‌های فردی

استاد براساس ایدئال‌نگری خودش دانشجو را مد نظر داشته باشد که وضع دانشجو ضعیف است یا متوسط است و در آزمون (امتحان) کل دانشجویان را در نظر بگیرد و همیشه از سوالات ساده، تقریباً متوسط، و سخت استفاده کند تا اگر کسی بیشتر مطالعه داشته ضرر نکند و به نظر من اگر قرار است که آزمون‌های روی برگه مشخص کند که دانشجو از فلان درس چقدر می‌داند ما می‌توانیم از روند ۲۵ درصد سوالات ساده و ۵۰ درصد سوالات متوسط و ۲۵ درصد از سوالات سخت استفاده کنیم. تا در ۲۵ درصد سوالات سخت مشخص شود دانشجویانی که بیشتر زحمت کشیده‌اند به حق خود برسند و ایدئال لازم برقرار می‌شود (مصاحبه شونده شماره ۱).

۴-۲-۳- الف- ب- تعیین منابع امتحانی

در این زمینه مشارکت‌کنندگان شماره (۹، ۲، ۴) به تعیین منابع امتحانی مشخص اشاره کردند. یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌دارد: از همه مهمتر منبع امتحانی هم مشخص باشد دید و نگرش استاد مشخص باشد به دانشجو بگوید از چه مباحثی بیشتر سوال امتحانی می‌آید بخصوص اگر درس تئوری است منابع امتحانی مشخص باشد (مصاحبه شونده شماره ۵). در ذیل به ارائه جدول افق‌های درونی و بیرونی ویژگی‌های روش ارزشیابی مناسب می‌پردازیم.

در این زمینه فقط مصاحبه‌شونده شماره (۱) دیدگاهی متفاوت نسبت به بقیه داشت. این دیدگاه قابل تأمل است:

برای اصلاح نظام ارزشیابی به نظر من اگر بیاییم و آزمون روی برگه را کنار بگذاریم و اجازه بدیم که استاد براساس ایدئالهای خودش که مد نظر دارد ولی به نظر من دست استاد را هم به نوعی ببندیم که کل نمره نظر استاد نباشد بلکه استاد هم براساس ملاکها و معیارهای؛ مشخص کند که براساس این ملاک ها فلان دانشجو از فلان دانشجو زنگ تر است. و اگر دانشجو زمانی اعتراضی کرد راه مشخصی هم برای دانشجو و هم برای استاد وجود داشته باشد که دانشجو وقتی که دید نمره اش براساس ایدئال مشخص شده نیست قانع شود و در این بین ظلمی متوجه کسی نشود ولی به نظر من هرچه امتحان رو به اختیارات استادپیش برود و از حالت بروکراسی و سیستمی خارج شود موفقیت آن ارزیابی بیشتر است.

۳-۲-۴- ت - عوامل مهم در تعیین و انتخاب روش ارزشیابی موثر

در این زمینه مشارکت کنندگان به کدهای باز از جمله: ویژگی های شخصی استاد، سطح علمی دانشجویان، ارزشیابی تکوینی، علاقه استاد به یک روش، محتوای درس، اشاره نمودند.

۳-۲-۴- ت - الف - محتوای درس

یکی از مشارکت کنندگان بیان می دارد: موضوع درسی که قرار است تدریس شود و سپس از آن ارزشیابی به عمل آید. نوع محتوای درس هم در تعیین روش ارزشیابی موثر است مثلاً در درس ریاضی استفاده از فرمول ثابت شده است. یا در علوم انسانی و مسایل مناقشه بر انگیز گفت و گو امری اجتناب ناپذیر است (مصاحبه شونده شماره ۶).

۳-۲-۴- ث - پیشنهادات برای روش ارزشیابی مناسب

در این زمینه مشارکت کنندگان به کدهای باز از جمله: ملاک مشارکت کلاسی، تعیین روش ارزشیابی، تعیین زمان ارزشیابی، بصورت کار عملی، معرفی منابع بیشتر اشاره نمودند.

۳-۲-۴- ث - الف - بصورت کار عملی

یکی از مشارکت کنندگان چنین بیان می دارد: علاوه بر اون فقط شامل چیز حفظی نباشه بلکه کار عملی رو هم از دانشجو بخواد از دانشجو بخواد که دانسته هاش رو در جایی به کار ببنده و وان رو حتی بیاد تو یه چیز کوچک به استاد نشون بده (مصاحبه شونده شماره ۷).

۳-۲-۴- چ - ویژگیهای ارزشیابی در دوره کارشناسی ارشد

در این زمینه مشارکت کنندگان به کدهای باز از جمله: نبود تفاوت، تاکید بر حفظیات، اشاره نمودند.

۳-۲-۴- چ - الف - نبود تفاوت

در این زمینه مشارکت کنندگان شماره (۵، ۳، ۶، ۸، ۱۰) به نبود تفاوت ارزشیابی دوره کارشناسی ارشد با کارشناسی اشاره کردند. یکی از مشارکت کنندگان بیان می دارد: به تصور من ارزیابی در دوره کارشناسی ارشد در اولویت های بعدی قرار دارد و آنچه مهم است تکمیل دانش فرد در حوزه ی تخصصی و فعالیت های تحقیقی است اما در عمل هیچ تفاوتی با دوره کارشناسی نداشت (مصاحبه شونده شماره ۲).

در ادامه به نحوه شکل گیری کدگذاری (باز، محوری، منتخب) سؤال دوم پژوهش در قالب جدول اشاره می کنیم.



جدول ۴-۳: نحوه شکل‌گیری کدگذاری (باز، محوری، منتخب) سؤال سوم پژوهش

سوال تحقیق	کد باز	کد محوری	کد منتخب
۱-۳	تعیین منابع امتحانی، توجه به تفاوت‌های فردی، بصورت کار عملی، سوالات تحلیلی، پرورش خلاقیت، تناسب با محتوای تدریس، عدم تناسب با محتوای تدریس، تعیین هدف ارزشیابی، بیان انتظارات از ارزشیابی، سنجش یادگیری واقعی،	ویژگی‌های روش ارزشیابی صحیح	تجارب دانشجویان از روش‌های ارزشیابی در دوره کارشناسی ارشد
۶-۳	نبود تفاوت با دوره کارشناسی، تاکید بر حفظیات، استدلالی بودن امتحانات، تاکید بر امتحانات،	ویژگیهای ارزشیابی در دوره کارشناسی ارشد	انتخاب روش ارزشیابی
۲-۳	ارزشیابی تکوینی، ارتقای یادگیری، ارزشیابی مستمر، کاربردی بودن اطلاعات، شناسایی نقاط قوت و ضعف،	مولفه‌های یک ارزشیابی مناسب	عناصر لازم برای انتخاب روش ارزشیابی
۴-۳	ویژگی‌های شخصی استاد، سطح علمی دانشجویان، ارزشیابی تکوینی، علاقه استاد به یک روش، محتوای درس،	عوامل مهم در تعیین و انتخاب روش ارزشیابی موثر	انتخاب روش ارزشیابی
۳-۳	تعیین خط مشی ثابت ارزشیابی، توجه به رشد شناختی، تغییر محتوای کتاب، تغییر روش تدریس استاد، استدلالی بودن سوالات، بحث کلاسی،	پیشنهادات برای اصلاح نظام ارزشیابی	پیشنهادات لازم برای اصلاح روش ارزشیابی
۵-۳	ملاک مشارکت کلاسی، تعیین روش ارزشیابی، تعیین زمان ارزشیابی، بصورت کار عملی، معرفی منابع بیشتر	پیشنهادات برای روش ارزشیابی مناسب	پیشنهادات لازم برای اصلاح روش ارزشیابی

بحث و نتیجه‌گیری

در این بخش تلاش شده تا به تجزیه و تحلیل سوالات پژوهش در راستای هدف اصلی یعنی، بررسی تجارب دانشجویان کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی دانشکده ادبیات و علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه کردستان در ارتباط با وضعیت ارزشیابی اساتید از ایشان پرداخته شود. مشارکت‌کنندگان بنا بر تجربیات خود در خصوص این مقوله به کدهای باز از جمله: برنامه‌ریزی داشتن، تمرین و تکرار، مطالعه روزانه، نکته برداری، تلاش بیشتر، فعال بودن، ارزشیابی متناسب با موضوع تدریس، توجه به علایق دانشجو، حضور به موقع در کلاس، گوش دادن، رابطه استاد با دانشجو، نبود تعامل بین استاد و دانشجو، اشاره نمودند. سیف و فتح‌آبادی (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان "بررسی تاثیر روشهای مختلف سنجش (تشریحی و چندگزینه‌ای) بر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان در دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و پائین نتایج این پژوهش نشان داد که استفاده از امتحان‌های تشریحی، دانشجویان را به سمت رویکردهای با برنامه‌ریزی دقیقتر و مطالعه عمقی و استفاده از امتحان‌های چندگزینه‌ای آنها را به سمت رویکرد سطحی مطالعه سوق می‌دهد، با یافته‌های تحقیق همسان است. مشارکت‌کنندگان در رابطه با این مقوله به کدهای باز از جمله: عملکرد دانشجو در کلاس، رابطه عاطفی، ذهنیت استاد نسبت به دانشجو، توجه به جنسیت، توجه به فرهنگ اشاره نمودند. مشارکت‌کنندگان در رابطه با این مقوله به کدهای باز از جمله: کم تجربه بودن، ضعف نظام آموزشی، شخصیت استاد، پیش داوری نسبت به قومیت اشاره نمودند. مشارکت‌کنندگان در رابطه با این مقوله به کدهای باز از جمله: تاثیر جنسیت در ارزشیابی، تاثیر نداشتن جنسیت در ارزشیابی اشاره نمودند. امینی و هنردار (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان "ارزشیابی استاد از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جهرم" به بررسی نقش ارزشیابی در آموزش عالی پرداخت در این پژوهش ۶۵٪ از دانشجویان تاثیر جنس، سن و وضعیت تاهل استاد را در امر نمره ارزشیابی کم‌اهمیت



بیان کردند که بیافته‌های تحقیق همخوانی کامل ندارد. سلمان‌زاده (۱۳۸۴) در پژوهش خود با عنوان "طرز تفکر دانشکده در مورد کارایی طرح ارزیابی دانشجویان از عملکرد استاد در دانشگاه علوم پزشکی ایران نشان داد که جنسیت، مرتبه علمی، سابقه کار، عضویت در کمیته ارزشیابی استاد و مورد مشورت در ارتباط با ارزشیابی استاد ارتباطی با نظرات اساتید در مورد تاثیر در ارزشیابی هایشان نداشت. با نتایج تحقیق همسانی نداشت. مشارکت‌کنندگان در رابطه با این مقوله به کدهای باز از جمله: کم، تاکید بر محفوظات، خوب بوده، رضایت نسبی، متوسط اشاره نمودند. مشارکت‌کنندگان در رابطه با این مقوله به کدهای باز از جمله: سنجش حیطه دانش، ضعیف، خیلی کم، بالا بردن قوه تجزیه و تحلیل اشاره نمودند. حسینی و کریمی (۱۳۹۱). در پژوهش خود با عنوان "روایی و پایایی پرسش نامه ارزشیابی استادان" به این نتیجه رسیدند که روایی محتوایی پرسش نامه اساتید دانشگاه گیلان در بعضی از سوالات پایین است که باید اصلاح شوند. در خصوص پایایی (ضریب توافق) سوالات پرسش نامه نیز گرچه همه آنها از پایایی بالایی برخوردارند، ولی این درجه توافق از دانشکده ای به دانشکده دیگر متفاوت است. بنا براین ضروری است برخی از سوالات پرسش نامه اصلاح شوند. که با یافته های پژوهش مبنی بر عدم توافق کامل دانشجویان (نسبی بودن روایی و پایایی اساتید) بر روایی و پایایی و یا عدم روایی و پایایی روشهای ارزشیابی اساتید همسو می باشد. مشارکت کنندگان بنا بر تجربیات خود در خصوص این مقوله به کدهای باز از جمله: تعیین منابع امتحانی، توجه به تفاوت های فردی، بصورت کار عملی، سوالات تحلیلی، پرورش خلاقیت، تناسب با محتوای تدریس، عدم تناسب با محتوای تدریس، تعیین هدف ارزشیابی، بیان انتظارات از ارزشیابی، سنجش یادگیری واقعی، اشاره نمودند. در پژوهشی که بلاک^۱ در سال ۲۰۰۰ با عنوان "ارزشیابی کلاسی در آموزش" انجام داد به این نتیجه رسید که استفاده از ارزشیابی تکوینی و مستمر باعث اصلاح مشکلات یادگیری فراگیران و سبب پیشرفت تحصیلی آنان در حین آموزش و یادگیری می گردد. با یافته های تحقیق هماهنگ است.

هلن چاپمن^۲ در پژوهشی تحت عنوان "سنجش یادگیری دانشجویان: یک مطالعه موردی استرالیایی" در سال ۲۰۰۲ بیان می کند که: تعیین کیفیت یادگیری دانشجویان یکی از چالش هایی است که تمام افراد درگیر در مسایل تعلیم و تربیت، با آن روبرو هستند، هرچند برای دانشجویان و آموزش دهندگان به روش های سالم، ارزشیابی یادگیری در یک بعد متفاوت از مسایلی است که فارغ التحصیلان در حال رقابت اند. بیان می کند که نظریه های یادگیری و نیروهای اجتماعی-سیاسی و تغییرات و جنبش ها، همگی بر کل جریان و روش های یادگیری و ارزشیابی اثر می گذارند با نتایج تحقیق همخوان نیست.

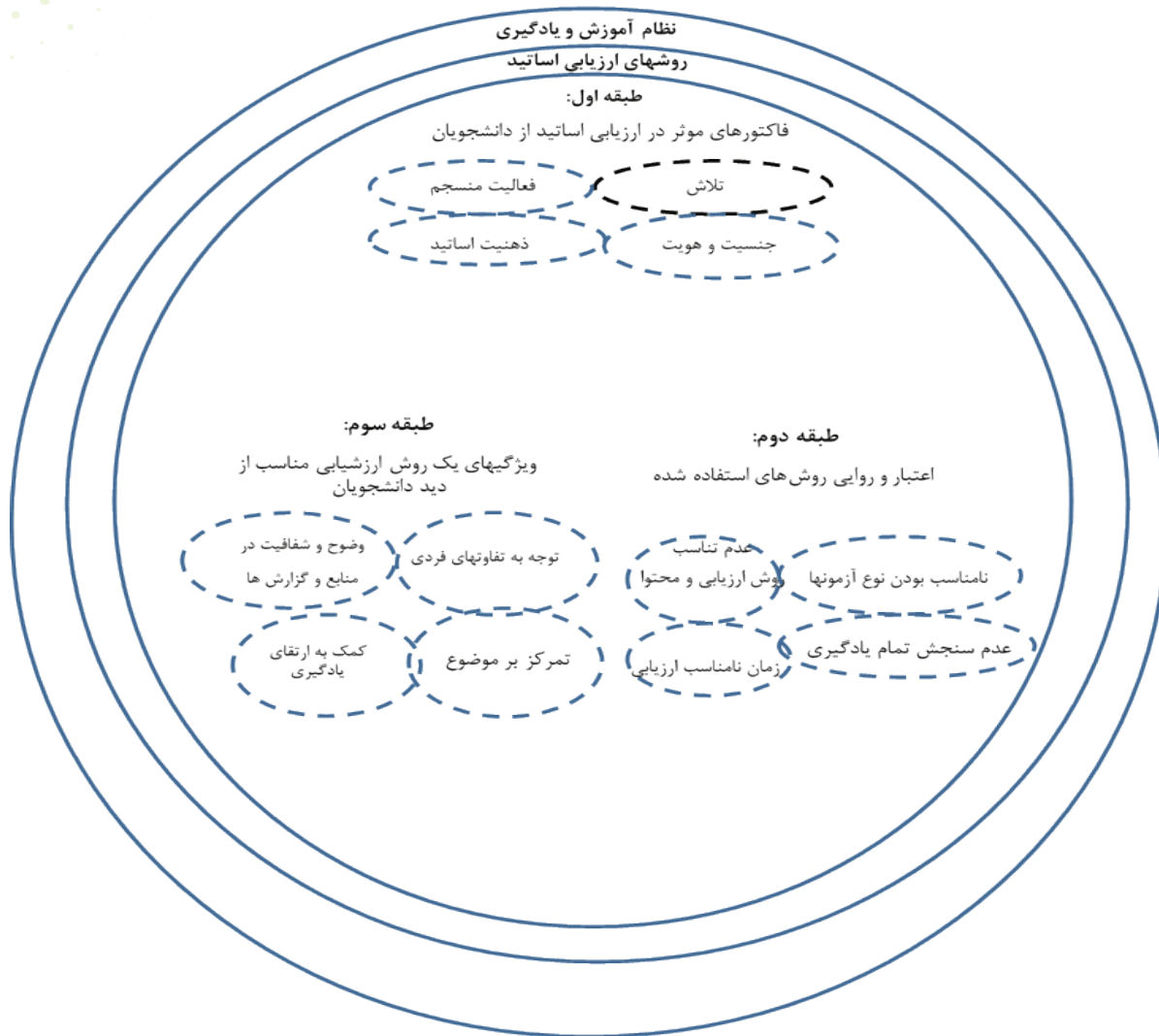
پژوهش دیگری تحت عنوان "ادراکات دانشجویان در مورد سنجش و ارزشیابی در آموزش عالی" توسط کاترین استروون^۳ و همکارانش در سال ۲۰۰۵ انجام شد که خلاصه ای از آن در ذیل بیان می گردد: در زمینه آموزشی فهم یادگیری دانشجویان باید جزئی از ساختار واقعی دانشجویان به شمار آید. واقعیت به عنوان مسئله ای تجربه شده توسط دانشجویان ارزش مهمی دارد. این فرضیه همچنین در ادراکات دانشجویان از سنجش و ارزشیابی به کارگرفته می شود با نتایج تحقیق هماهنگ است. ایلین تروترو^۴ در پژوهشی با عنوان "ادراک دانشجویان از ارزشیابی پایانی" که در سال ۲۰۰۶ انجام گرفته است و به شرح ذیل می باشد: این پژوهش تاثیر ارزشیابی پایانی را بر رفتار و محیط یادگیری دانشجویان بررسی کرده است. ارزشیابی عملکرد دانشجویان به نظر می رسد که مهمترین امری باشد که مدرس می تواند برای دانشجویان خود انجام دهد و این مسئله می تواند تاثیر عمیقی بر یادگیری آنها داشته باشد با نتایج تحقیق هماهنگ است. فضای کلی نتیجه در نمودار ۲ قابل مشاهده است.

فضای نتیجه ترکیب طبقات توصیفی بدست آمده، جهت دستیابی به تصویری کامل تر از پدیده مورد مطالعه است. در حین تحقیق ممکن است چندین فضای نتیجه تشکیل و اصلاح شوند تا محقق به نسخه نهایی برسد. سه روش برای تشکیل فضای نتیجه وجود دارد: ۱- طبقات عمودی: افق درونی ثابت در افق های بیرونی متغیر؛ ۲- طبقات افقی: افق بیرونی ثابت با افق های درونی متغیر؛ ۳- طبقات سلسله مراتبی: افق درونی و بیرونی متغیر. با توجه به داده های حاصل شده، فضای نتیجه در این پژوهش از نوع دوم است.





نمودار ۲: فضای نتیجه پژوهش



منابع

امامی سیگارودی، عبدالحسین، دهقان نیری، ناهید، رهنورد، زهرا و علی نوری سعید (۱۳۹۱). روش‌شناسی تحقیق کیفی: پدیدارنگاری. فصلنامه پرستاری و مامایی جامع نگر، سال ۲۲، شماره ۶۸، صفحه ۵۷.

برخورداری، رمضان و خسرو باقری (۱۳۹۱). مؤلفه‌های روش‌شناختی پژوهش پدیدار شناختی در تعلیم و تربیت. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، دوره دوم، شماره ۲، ۱۴۰-۱۲۱.

حسنوند، شیرین، اشک‌تراب، فاطمه و نعیمه سید فاطمی (۱۳۹۳). هم‌نوایی دانشجویان پرستاری با محیط بالینی راهی برای نیل به تعلق‌پذیری: یک پژوهش کیفی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۱۴، دوره ۳، صص ۲۱۶.

حسینی، فاطمه؛ کریمی، فاطمه (۱۳۹۱). روایی و پایایی پرسش‌نامه ارزشیابی استادان، فصلنامه راهبردهای آموزش، دوره ۵، زمستان ۱۳۹۱.

سرمه، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات یسطرون.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۵). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی، نشر دوران، چاپ بیستم، ۱۳۸۵.

عزیزی، زهره (۱۳۸۷). ارزیابی درونی کیفیت در گروه آموزشی مدیریت صنعتی دانشگاه تهران: فرآیند، نتایج و دستاوردها، نامه آموزش عالی، دوره جدید، سال اول، شماره ۱ صص (۹۵-۱۰۹).

- مانیان، امیر، سهرابی، بابک، حسنقلی پور، طهمورث، ناصرزاده، سید محمد رضا و بابک اخگر (۱۳۹۲). تبیین الگوی پویایی رفتار مصرف کننده آنلاین: ترکیبی از پدیدارنگاری و نگاهت‌های شناخت‌فازی. *مجله چشم‌انداز مدیریت بازرگانی*، شماره ۱۵، ۲۰۳-۱۸۱.
- محمدی، رضا؛ محمودی فر، پرگل (۱۳۸۶). *مجموعه مقالات دومین همایش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی*، تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- مطلب‌نژاد، مینا، حاجی احمدی، محمود و ونوس مرتضوی مقدم (۱۳۸۹). ارزیابی وضعیت تحصیلی دوره‌بالینی دانشجویان دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی بابل (۸۱-۱۳۷۷). *مجله دانشگاه علوم پزشکی بابل*، دوره دوازدهم، ویژه‌نامه ۱ (آموزش پزشکی)، صفحه ۴۷.
- موسوی، سیده ماهرخ و مقامی، حمیدرضا (۱۳۹۱). مقایسه اثر بخشی دو شیوه جدید و قدیم ارزشیابی تحصیلی بر نگرش به خلاقیت و پیشرفت درسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، دوره دوم، شماره دوم، ۱۴۶-۱۲۵.
- نصر، احمد رضا (۱۳۸۵). *تحلیلی بر کیفیت ارزشیابی دانشجویان از تدریس*، احد رضا، نصر؛ دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، *مجله ی‌پژوهشی دانشگاه اصفهان (علوم انسانی)*، جلد سیزدهم - شماره ۱ - سال ۱۳۸۱، صص ۲۸۵-۳۱۰.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۵). *استنباط آماری در پژوهش رفتاری*، تهران: انتشارات سمت، ص ۱۱.
- یاری قلی، بهبود (۱۳۹۳). *تجربه دانشجویان از عدالت اساتید: مطالعه پدیدارشناسی*، گروه علوم تربیتی و مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران. دو ماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۷، شماره ۴، ۱۳۹۳، صفحه ۲۶۹-۲۷۰.
- Chi, Chi, T. H. (2008). Causal relationships between school adjustment of middle school students and related variables. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/186041556>.
- Coryn, C., Noakes, L., Westine C. & Schroder, D. (2011). A Systematic Review of Theory- Driven Evaluation Practice from 1990 to 2009. *American Journal of Evaluation*, 32 (2), 199-22
- Elbertson, N., Brackett, M. A., & Weissberg, R. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. In A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins, & A. Lieberman (Eds.). *The second international handbook of educational change* (pp. 1017-1032). New York: Springer.
- Ernest, P. (2010). Reflections on Theories of Learning. In B. Seriraman & L. English (Eds.); *Advances in mathematics education: Theories in mathematics education: Seeking new frontiers*, pp. 39- 46. Springer.
- Evrin, EA. Gökçe, K. & Enisa, M. (2009). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 612-617.
- Henderson, S. & Segal, E. H. (2013). Visualizing qualitative data in evaluation research. In T. Azzam & S. Evergreen (Eds.), *Data visualization, part 1. New Directions for Evaluation*, 139, 53-71.
- Hitchcock, L. (2006). Methodology in computing education: a focus on experiences. *Proceedings of the 19th Annual NACCQ Conference*, 7-10 July 2006, Wellington New Zealand
- Kaapu, T., Saarenpää, T., Tiainen, T. & Paakki M-K. (2006). The Truth is Out There - Phenomenography in Information Systems Research. *Proceedings of the 29th Information Systems Research Seminar in Scandinavia*, Helsingör, Denmark, 12-15.8.2006, 17 p. Available at <http://www.itu.dk/iris29/IRIS29/14-6.pdf>
- McDavid, J., Huse, I. & Hawthorn L. (2013). *Program Evaluation and Performance Measurement: An Introduction to Practice*, Second Edition. p. 1-534. Sage Publications.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Robitaille, D. F., & Foy, P. (2009). *TIMSS Advanced 2008 International*



Report: Findings from IEA's Study of Achievement in Advanced Mathematics and Physics in the Final Year of Secondary School. Chestnut Hill: MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Penelope M., Andreas F., & Lars-Owe D. (2013). A phenomenographic study of students' conceptions of quality in learning in higher education in Rwanda. Studies in Continuing Education. Studies in Continuing Education is available online at: <http://dx.doi.org/10.1080/0158037X.2013.768229>

Prosser, M. (2000). Using phenomenographic research methodology in the context of research in teaching and learning. In J. A. Bowden & E. Walsh (Eds.), Phenomenography (pp. 34-47). Melbourne, Australia: RMIT University Press.



مجموعه مقالات
پژوهش‌های آموزشی
پژوهش‌های آموزشی
مجموعه مقالات



برداشتهای اعضای هیأت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی از پتانسیل، نقش و جایگاه دانش‌آموختگان در دانشگاه

ناصر شیربگی^۱، شبنم بهرامی^۲

چکیده

هدف این پژوهش بررسی دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی از پتانسیل، نقش و جایگاه دانش‌آموختگان در دانشگاه است. رویکرد پژوهش از نوع کیفی و روش پژوهش مطالعه موردی بود، به منظور جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته به عنوان ابزار پژوهش استفاده شد. مشارکت‌کنندگان این پژوهش ۴۲ نفر شامل ۱۷ نفر دانشجوی تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد و دکتری) و ۲۵ نفر عضو هیأت علمی دانشگاه کردستان بودند. نمونه‌گیری با روش هدفمند انجام شد و فرایند انتخاب نمونه و جمع‌آوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. داده‌های به دست آمده با استفاده از کدگذاری سه مرحله‌ای باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند و مفاهیم مربوط به پژوهش حاصل شد. بر اساس نتایج بیشتر مشارکت‌کنندگان اظهار داشتند که در حال حاضر نقش و جایگاهی برای دانش‌آموخته‌ها در دانشگاه‌های کشور تعریف نشده است و دلایلی چون عدم امکان بازگشت دانش‌آموختگان به دانشگاه بعد از فراغت از تحصیل به دلیل بازپس‌گیری کارت ورود و عدم دادن هویت به آنان از طرف دانشگاه محل تحصیل، جمعیت زیاد دانش‌آموخته‌ها و ظرفیت پذیرش بالای دانشگاه که منجر به غیراستاندارد بودن آنان و عدم امکان پیش‌بینی جایگاه توسط دانشگاه می‌شود، عدم تمایل دانش‌آموخته‌ها به ادامه تحصیل و ارتباط به دلیل نبودن شغل، فراهم نبودن بستر ارتباط سیستماتیک توسط دانشگاه و تبدیل شدن دانش‌آموختگی از کنش (پویایی) به وضعیت داشتند. هم‌چنین بر اساس نتایج زمینه‌هایی که دانش‌آموختگان می‌توانند در پیشبرد اهداف دانشگاه تأثیرگذار باشند شامل مواردی چون مشاوره و راهنمایی دادن، ارائه خدمات، ارزیابی برنامه درسی و کیفیت آموزش، حمایت مالی، حمایت سیاسی، ارائه در کلاس، ایجاد فرصت شغلی و ارتباط بین سازمانی بود. بر اساس نتایج حاصل، چهار گروه کلی از ارتباط دانش‌آموختگان با دانشگاه، مزیت و منفعت می‌برند که شامل جامعه دانش‌آموختگان، دانشجویان فعلی در حال تحصیل، جامعه دانشگاهی و جامعه بیرون از دانشگاه هستند. **کلید واژه‌ها:** دانش‌آموختگان، دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی، مطالعه موردی.

مقدمه

سابقاً دانش‌آموختگان به عنوان افرادی که تا حدی از دوستان مشغول به تحصیل خود جلوتر هستند، نگرینده می‌شدند زیرا آنان بالغ‌تر و هدف‌دارتر بوده و موفق به اخذ مدارک تحصیلی خود شده بودند (پولسون^۳، ۲۰۰۳). اکنون می‌دانیم که اغلب آنان نیازهای دوران بزرگسالی (شامل نقش والد بودن، استخدام تمام‌وقت یا پاره‌وقت و توجه بیشتر دنیای بزرگ‌ترها) را نیز با ارزیابی واقع‌بینانه از فرصت‌ها و نیازهای موجود بیرونی (شامل مسئولیت خانواده، کار و مسئولیت‌های اجتماعی) و درونی (مرتبط با میل و اشتیاق و انتظارات شخصی) و تعادل بین این نیازها، تجربه کرده‌اند. مک کلوסקی^۴ در تئوری مرز^۵ خود اشاره می‌کند که تعامل افراد با دانش‌آموخته‌ها به آنان در ارزیابی توانایی‌شان برای مواجهه با منابع بیرونی و ارزیابی واقع‌گرایانه از آن (مانند حمایت خانواده و وضعیت اقتصادی) و منابع درونی (شامل از عهده مشکلات برآمدن و شخصیت) کمک می‌کند. یک ارزیابی دقیق از این دو عامل به تعیین مرزی که هر دانشجوی برای پاسخ به نیازهای نقش یک دانشجوی در دسترس دارد، کمک می‌کند. دانشگاه‌ها می‌توانند برای دانش‌آموخته‌هایی که از کهنه و فرسوده شدن مهارت‌های تحصیلی خود واهمه دارند، برنامه‌هایی جهت همکاری در یادگیری، یا فراهم کردن کارگاه‌هایی برای افزایش

۱. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان، مکاتبات ایمیل (nshirbagi@uok.ac.ir)
۲. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان



مهارت مطالعه و ارتباط ایجاد کنند. به علاوه، بسیاری از آنان با استرسی افزایشی برای نیاز به تأیید و استخدام مواجه هستند. در نظر گرفتن این نکته بسیار مهم است که مؤسسات برای متعادل کردن این فشارهای خارجی از دانش آموخته ها حمایت کرده و از افزوده شدن به این منابع استرس جلوگیری کنند (پولسون ۲۰۰۳).

هنگامی که فراگیران احساس کنند برایشان اهمیت قائل می شوند، با احتمال بیشتری تلاش خواهند کرد. اهمیت دهی به وضعیت دانش آموخته ها به دانشجویان هم تلقین می کند که نظراتشان اهمیت دارد (پولسون ۲۰۰۳). دانشگاه ها و سازمان های آموزشی که قادرند فارغ التحصیلان خود را با دانشجویان فعلی ارتباط دهند، در واقع به محبوبیت و اعتبار خود به عنوان سازمان آموزشی با کیفیت کمک می کنند (سینگر و هاگویی^۱، ۲۰۰۲). اعتبار یک مؤسسه آموزشی، به واسطه دانشجویانی است که دانش آموخته می شوند و در نهایت به سفیرانی برای افزایش حسن نیت محیط تجاری و علمی جهانی نسبت به دانشگاه خود تبدیل می شوند. ارزش گذاری به دانش آموختگان و مشغول ساختن آنان در دانشگاه فواید متعددی برای هر دو طرف، به دنبال دارد (مؤسسه فناوری سویانس، ۲۰۱۱).

اخیراً دانشگاه ها پی برده اند که فواید عمده ای در هماهنگی و یکپارچه سازی امور دانشجویی و بخش دانش آموختگان وجود دارد و منافع قابل توجهی برای دانشجویان و دانش آموختگان ایجاد می شود. از جمله راهبردهای دانشگاه برای به کارگیری دانش آموختگان می توان به فعالیت هایی چون استفاده از آن ها در فرایند توجیه و خوشامدگویی به دانشجویان تازه وارد و طرح ابتکاراتی برای جذب دانشجویان و پیوند دانش آموختگان با یکدیگر اشاره نمود. موفقیت در این تلاش ها برای دانشگاه هایی که مایل اند از دانشجویان شایسته حمایت کرده و سطوح عالی کیفیت علمی را تضمین کنند، حیاتی است (سینگر و هاگویی، ۲۰۰۲، ص ۵۲). با توجه به آن چه ذکر شد، فواید و پتانسیل های قابل ملاحظه ای در ارتباط دانشگاه با دانش آموختگان وجود دارد که می تواند موجب ارتقاء سطح علمی و اقتصادی دانشگاه شده و نیز برای جامعه دانش آموختگان مفید و قابل توجه باشد، رسمیر (۲۰۱۰) اظهار می کند که دانش آموختگان و دانشجویان فعلی و در تجارب مشترکی با هم سهیم هستند، آنان در محیط مشترکی قدم زده اند، در مراسم و تشریفات مشابهی شرکت کرده اند و در برخی موارد اساتید مشابهی هم داشته اند، در بسیاری از دانشگاه ها، دانش آموختگان والدین برخی از دانشجویان فعلی هستند و این خانواده ها اعضایشان را در دانشگاه به اشتراک گذاشته اند (ص ۲۰). هم چنین وینستون و پلکسنک (۱۹۸۸)، پنج کارکرد اصلی دانش آموخته ها در ارتباط با دانشجویان را شامل راهنمایی به عنوان منبعی معتبر از اطلاعات، اجتماعی سازی و جامعه پذیری، حمایت از دانشجویان، مدل نقش بودن دانش آموخته ها و اجتماعی سازی شغلی ذکر می کنند (نقل از پولسون، ۲۰۰۳).

مسئله اصلی که این پژوهش بر مبنای آن پی ریزی شده است، عدم ارتباط دانشگاه با نسل های متوالی دانش آموختگان خود و شکاف عمیق بین آنان بعد از دانش آموختگی و پس از اتمام تحصیل است، که این مسئله مانعی شده است تا بتوان از پتانسیل های فراوان موجود در این موج عظیم نیروی جوان و تحصیل کرده برای پیشبرد اهداف دانشگاه و در نهایت پیشرفت و توسعه جامعه بهره برد. اهمیت جایگاه دانشجویان و کارفرمایان دانشگاه مشخص است، اما متأسفانه دانش آموختگان ما به عنوان مهم ترین خروجی نظام آموزش عالی، تقریباً به محض دانش آموخته شدن، با دانشگاه مبدأ خود قطع رابطه می کنند.

بیشتر دانشگاه ها پی برده اند که باید برنامه ریزی هایی اساسی برای سازمان دهی دانش آموختگان و به کارگیری آنان در دانشگاه و ایجاد انجمن های دانش آموختگی انجام دهند. ایجاد چنین برنامه هایی مزایایی گسترده برای دانشگاه به دنبال دارد که کمک مالی دانش آموختگان به دانشگاه، استفاده از نظرات آنان در برنامه ریزی های آموزشی و درسی، ارزیابی اساتید، ثبت نام از دانشجویان تازه وارد و ایجاد روحیه همکاری در دانشجویان مشغول به تحصیل و ایجاد ارزش و اعتبار برای دانشگاه از آن جمله اند. این ارتباط برای دانش آموختگان نیز مزایایی به همراه دارد، به عنوان نمونه فارغ التحصیلان دانشگاه آدلاید^۲ به عنوان اعضای مادام العمر این دانشگاه می توانند از مزایای عضویت در کتابخانه دریافت نشریات دانشگاه، حضور در رویدادهای مختلف، پارکینگ فارغ التحصیلان، امتیاز سفرهای تفریحی، ایمیل دانشجویی همیشگی، شرکت در مسابقات و استفاده از مشاوره و خدمات شغلی برخوردار شوند (دانشگاه آدلاید، ۲۰۱۵).

با ایجاد بستر ارتباط دوباره با دانش آموختگان، برای تأمین بخشی از منابع مالی مورد نیاز دانشگاه، می توان از کمک فارغ التحصیلان ثروتمندتر برخوردار شد. قانعی راد (۱۳۸۴)، اظهار کرده است که در ایران دولت تقریباً منبع انحصاری تأمین اعتبارات آموزشی و پژوهشی دانشگاه هاست. تک منبعی

1. Singer & Hughey
2. Adelaide University

بودن اعتبارات آموزش عالی، میزان مسئولیت‌پذیری دانشگاه‌ها و ارتباط آن‌ها را با برنامه توسعه اقتصادی-اجتماعی کاهش می‌دهد. با وجود این‌که مشارکت‌های مالی فارغ‌التحصیلان نتیجه‌ای مطلوب از روابط مستحکم و مداوم با آنان است، با این حال امور مربوط به فارغ‌التحصیلان به‌خودی‌خود یک هدف محسوب می‌شود. دست‌یابی به فارغ‌التحصیلان، به‌کارگیری آنان به‌طور عمده و جلب همکاری آنان چند سال زمان لازم دارد، با این وجود افزایش منابع و تمرکز سازمانی نتیجه‌زودبازده خواهد داشت (دانشگاه شیکاگو، ۲۰۰۸).

توجه به دانش‌آموختگان دانشگاهی در کشور ما، ارتباط دوباره دانشگاه‌ها با آنان و قرار دادن برنامه‌های مربوط به آنان در حوزه‌های مختلف دانشگاه باید در اولویت‌های هیات‌امانی دانشگاه‌ها و برنامه‌ریزان دانشگاهی قرار گیرد.

ادبیات نظری و پیشینه پژوهش

دانش‌آموختگان کسانی هستند که مطابق با نظام و برنامه درسی تدوین‌شده‌ای، یک دوره تحصیلی برگزار شده در یک مرکز آموزشی، یا پژوهشی را، با موفقیت به پایان رسانده‌اند (فاضلی، ۱۳۸۳، ص ۳۷۹). برخی دانشگاه‌ها خط مشی بلندپروازانه‌تری در قبال تعریف دانش‌آموختگی دنبال می‌کنند، به عنوان نمونه در دانشگاه شیکاگو همه افرادی که در دانشگاه به‌عنوان دانشجو حضور داشته‌اند یا کسانی که به‌عنوان یکی از اعضای اساتید خدمت کرده‌اند و دیگر مقیم نیستند، باید به‌عنوان دانش‌آموخته در نظر گرفته شده و به پایگاه داده‌های دانش‌آموختگان اضافه شوند و از تمامی مزایای عضویت در انجمن‌های فارغ‌التحصیلان برخوردار شوند (دانشگاه شیکاگو، ۲۰۰۸).

دانش‌آموختگان یک گروه آموزشی، وضعیت کیفیت آموزشی و پژوهشی گذشته‌ی آن را به‌خوبی به تصویر می‌کشند. آن‌ها مهم‌ترین برون‌داد نظام دانشگاهی هستند، با توجه به اهمیت دانش‌آموختگان به‌عنوان یکی از عوامل اصلی ارزیابی کیفیت دانشگاهی، باید پایگاه داده‌های مربوط به آنان در هر یک از گروه‌های آموزشی شکل گیرد و همواره ارتباط گروه با آنان حفظ شود. (محمدی، فتح‌آبادی، یادگار زاده و میرزا محمدی، ۱۳۸۴).

دانشگاه محلی است که دانش‌آموختگان از جهات مختلف می‌توانند به‌خاطر نوستالژی یک خود بازگردند. جایی که آگاهانه و به‌مرور به دنیای بلوغ و بزرگ‌سالی وارد شدند. در مورد هر فردی این رابطه با دانشگاه محل تحصیل با یک حس تعلق آغاز می‌شود. (روست و یس، ۲۰۱۴ ص ۲۹). ایجاد روابط قوی با فارغ‌التحصیلان برای موفقیت و توسعه‌ی دانشگاه‌ها امری اساسی است، حس افتخار و غروری که یک دانش‌آموخته هنگام مرور پیشینه و تاریخچه‌ی دانشگاه دست می‌یابد، احساسی قدرتمند است (کونزاک و تیاگو، ۲۰۰۹، ص ۲۲۵).

سازمان‌دهی فارغ‌التحصیلان مجال و فرصتی ویژه ایجاد می‌کند تا دانشجویان فعلی دانشگاه در آینده اثربخش باشند. در بیش‌تر دانشگاه‌ها، امور فارغ‌التحصیلان حرفه‌ای به‌شماری از خط‌مشی‌ها و استراتژی‌ها می‌پردازد که به‌فارغ‌التحصیلان کمک می‌کند که همکاری مولد برای دیگر گروه‌های دانشجویی باشند و زندگی دانشجویی را تسهیل کرده و توسعه دهند (سینگر و هاگوری، ۲۰۰۲).

به‌زعم سواندرز و دگراف (۲۰۱۲) در صورتی که از موفقیت‌ها و پیشرفت‌های دانش‌آموختگان به‌طور رسمی قدردانی شود، به‌طور مطلوبی در رتبه‌ی علمی دانشگاه بازتاب خواهد داشت. دانش‌آموختگان می‌توانند به‌عنوان منبع اصلی برای بودجه‌دانشگاه تبدیل شوند، با جمعیت روبه‌افزایش بازنشسته‌ها و مستمری‌بگیران، احتمالاً بودجه‌های دولتی برای آموزش عالی کاهش می‌یابد و مؤسسات بیش از پیش به کمک‌های مالی و هدایا، جهت حمایت از کیفیت تدریس و پژوهش وابسته می‌شوند (ص ۱۴۰). دانش‌آموختگان به‌عنوان دانشجویان قدیمی، می‌توانند درباره‌ی برنامه‌ی درسی و تقویت محتوای آموزشی و فرایند مدرک‌گیری بازخورد ارائه دهند، آنان به‌عنوان استخدام‌شدگان اخیر، می‌توانند مشخص کنند که چه جنبه‌هایی از تجارب دانشگاهی‌شان بیش‌ترین اهمیت را در خلال انتقال به محیط کار داشته است. نظرات فارغ‌التحصیلان به‌عنوان معیاری دقیق برای اثربخشی تدریس مطرح است، هم‌چنین معیاری معتبر برای درک از آمادگی برای اشتغال است. آنان هم‌چنین در دانشگاه از اعتبار برخوردارند، هم‌چنین گروه‌های برنامه‌ریزی درسی می‌توانند برای توسعه‌ی برنامه‌ی آموزشی از بازخوردهای آنان استفاده کنند (میشل، زاتسوا و کلیفورد، ۲۰۰۸).

دانش‌آموختگان را حداقل در چهار حوزه‌ی مختلف می‌توان به‌کار گرفت: الف: حمایت مالی: دانش‌آموختگان در آمریکا مدت زیادی است که به‌عنوان حامیان مالی، چه درون و چه بیرون از سازمانشان شناخته شده‌اند. بسیاری از دانشگاه‌ها عمده‌ی امکانات خود را مدیون دانش‌آموختگان غنی خود هستند و بسیاری از آن‌هایی که تازه مدرک گرفته‌اند اولین شغل خود را مدیون دانش‌آموخته‌ی آن دانشگاه هستند. ب: رتبه‌بندی علمی: موفقیت‌های دانش‌آموختگان یک دانشگاه، اغلب نشان‌دهنده‌ی اعتبار و کیفیت آن است. بر اساس رتبه‌بندی علمی دانشگاه‌های جهان که توسط مؤسسه‌ی دانشگاهی





تحصیلات عالی شانگهای جیانو^۱ انجام شده است، بیست درصد از عوامل وزن دهنده در رتبه بندی، شمار دانش آموختگانی است که یک جایزه نوبل یا مدال یا جوایز دیگر در رشته شان را کسب کرده اند. ج: الگوهای نقش: بیشتر دانشگاه‌ها، لیست بلند بالایی از دانش آموختگان مشهور خود ارائه می کنند. بسیاری از دانشجویان به دلیل تأثیر دانش آموختگان به خصوص در جامعه به دانشگاه خاصی جذب می شوند. ارزیابی و توسعه برنامه درسی: دانش آموختگان موقعیت منحصر به فردی برای ارزیابی اثربخشی برنامه های آموزشی دارند. آن ها می توانند کاستی هایی را که در طول تجربه دانشجویی خود داشته اند مشخص کرده و نشان دهند که چه مهارت هایی برای موفقیت دانشجویان فعلی لازم است (ص ۱۳۴). انجمن های دانش آموختگان به دانشجویان جوان، تجربه ی رهبری و بر عهده گرفتن مسئولیت و کنترل زندگی شخصی شان را آموزش می دهند (نلسون وات، ۱۹۹۹، ص ۱۵۶). بعد از اینکه دانشجویی پذیرفته شد و تصمیم بر این شد که عضوی از سازمان شود، فارغ التحصیلان می توانند نقشی کلیدی در فرایند آشنایی و توجیه نیروهای جدید ایفا کنند. (سینگر و هاگوی، ۲۰۰۲).

تجارب فارغ التحصیلان از این نظر برای دانشجویان گران بهاست که آن ها یاد می گیرند با محیط دانشگاهی به تعامل بپردازند و تصمیماتی اتخاذ کنند که پتانسیل لازم برای تعامل در دانشگاه و انجام وظایف دانشگاهی شان را ایجاد کند. این تعامل ها برای دانشجویان فرصت مناسب یادگیری از فارغ التحصیلان و طیفه شناسی سازمانی ایجاد می کند (سینگر و هاگوی، ۲۰۰۲).

فارغ التحصیلان می توانند به طور وسیعی در ثبت نام، به کارگیری، پذیرش و فرایند راهنمایی و توجیه دانشجویان جدید درگیر شوند. (سینگر و هاگوی، ۲۰۰۲).

موفقیت های فارغ التحصیلان یک دانشگاه، اغلب نشان دهنده اعتبار و کیفیت آن است. اخیراً، این نکته در جملاتی در مورد رتبه بندی علمی دانشگاه ها بیان شده است: رتبه بندی علمی دانشگاه های جهان توسط مؤسسه ی دانشگاهی تحصیلات عالی شانگهای جیانو، استناد کرده اند که ۲۰ درصد از عوامل وزن دهنده در رتبه بندی، شمار دانش آموختگانی است که یک جایزه نوبل یا مدال در رشته شان را برده اند. (سواندرز و دگراف، ۲۰۱۲، ص ۱۳۴). یک روش برای تعیین ارزش یک مدرک دانشگاهی، ارزیابی میزان تناسب و مطابقت تجارب آموزشی با اهداف دانشجویست، بنابراین می توان از فارغ التحصیلان خواست که اهدافی را که در دانشگاه کسب کرده اند بازتاب دهند. هم چنین چون اکثر فارغ التحصیلان هنگام ورود به دانشگاه اهداف شغلی داشته اند، می توان بررسی کرد که آیا شغلشان نامرتبط، کمی مرتبط، یا کاملاً مرتبط به رشته ی تحصیلی شان بوده است. یکی از اهداف دانشگاه ها در جامعه، آماده کردن دانشجویان برای دوره های آموزشی بیش تر در سطوح بالاتر است. نیز می توان از فارغ التحصیلان دانشگاهی خواست که ارزیابی کنند که تحصیلات قبلی شان تا چه حد آن ها را در مطالعات بیش ترشان یاری کرده است. (میدگان، ۱۹۸۷).

یکی از راه های به نسبت مطمئن برای بررسی نقاط قوت و ضعف برنامه ها و استفاده از منابع، بررسی و تعیین اثربخشی برنامه ها و کارایی دانش آموختگان دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی است که تولید و برونداد آموزش عالی محسوب می شوند و انتظار می رود که از توان لازم و کافی برای درک و حل مشکلات شغلی برخوردار باشند (پور حقیقی زاده و خادمی، ۱۳۸۴ ص ۱۳۱).

انجمن های دانشجویی فارغ التحصیلان به دانشجویان جوان، تجربه ی رهبری و بر عهده گرفتن مسئولیت و کنترل زندگی شخصی شان را آموزش می دهد و این یکی از دلایلی است که زنان جوان اغلب این انجمن ها را به سوی شکل هایی از فلسفه ی فمینیست سوق می دهند، از برابری حقوقشان تا برابری فرصت های رهبری بین زنان و مردان و تعامل و کار کردن در کنار هم را در بر می گیرد (نلسون وات، ۱۹۹۹، ص ۱۵۶).

(سینگر و هاگوی، ۲۰۰۲) فارغ التحصیلان مشاوره های شغلی ممتازی را به دلیل ابعاد بینش سیاسی و فرهنگی شان در زمینه ی مشاغل، صنایع و شرکت های خصوصی ارائه می دهند. دانشجویان مشاوره های حرفه ای از آنان دریافت می کنند که شامل اطلاع از مسیر شغلی و راهبردهای پیشرفت است. این برنامه ها عمیقاً توسط دانشجویانی که به دنبال به کارگیری مهارت هایشان در دنیای واقعی و به دنبال آن افزایش اعتماد به نفسشان هستند مورد تشویق و استقبال قرار می گیرد. هم چنین باعث می شود علاوه برداشتن سابقه ی کار برای مواجهه با شغل دائمی شان نیز آمادگی پیدا کنند (ص ۶۱).

دانشگاه باید به دنبال ایجاد و حفظ انجمن دانش آموختگان باشد. چنین انجمن هایی به دلیل منافع زیادی که دارند می توانند حسن نیت اجتماع دانش آموختگان را به دنبال داشته باشد. آنان می توانند در استخدام دانشجویان، مشاوره شغلی به آنان و راهنمایی دانشجویان فعلی به کار گرفته شوند (روست ویس، ۲۰۱۴). به طور سنتی، تلاش هایی که بیش ترین موفقیت را در کمک به ارتباط دانشجویان و دانش آموختگان و به کارگیری آنان در دانشگاه داشته است، بنیادهای دانشجویی یا انجمن های دانشجویی-دانش آموختگی نامیده شده اند. چنین اجتماعاتی به طرز حکیمانه ای به دانشجویان

1. Shanghai Jiao
2. Nelson & Watt

به‌عنوان دانش‌آموخته‌ای می‌نگرند که در سازمان ثبت‌نام کرده است (سینگر و هاگویی، ۲۰۰۲).

مراسم فارغ‌التحصیلی تحول مهمی برای دانش‌آموخته‌هاست. برای بسیاری از آنان این مرحله مستلزم ترک محیطی آشنا با رویه‌های مناسب و راحت است. بسیاری از آنان به تحریک عقلانی که تحصیل برایشان فراهم می‌کند وابسته شده‌اند و بسیاری از آنان رویه‌هایی را به‌عنوان پیش‌فرض پذیرفته‌اند که با موقعیت‌های جدیدشان ارتباطی ندارد. هم‌چنین حفظ روابط دوستی که حمایت و رضایت بین فردی را فراهم می‌کند ممکن است مشکل شود. فراغت از تحصیل اگرچه گذرا و انتقالی است که با دل‌تنگی، از دست دادن و ترس همراه است، اما اغلب همراه با آسودگی هیجان و لذت تمام کردن فرایند تحصیل است. (پولسون ۲۰۰۳). اغلب دانشگاه‌ها یک انجمن مجزای دانش‌آموختگی دارند که هدف آن برنامه‌ریزی برای مراسم سالانه‌ی فارغ‌التحصیلی و بازگشت به خانه‌ی دانشجویان است، برخی دیگر از کالج‌ها برای دانشجویان ورودی یا ارشدهایی که مدرک گرفته‌اند برنامه‌هایی ترتیب می‌دهند و دانشجویان و دانش‌آموختگان را دورهم جمع می‌کنند. فرصت‌هایی که همه‌ی اعضای اجتماع دانشگاه را گرد هم آورد بسیار خاص ویژه هستند، در حالی که برخی انجمن‌ها میزبانی فعالیت‌های اجتماعی دانشجویان را بر عهده دارند، دیگران برنامه‌های آموزشی را هماهنگ می‌کنند (سینگر و هاگویی، ۲۰۰۲).

برنامه‌هایی که در آن روابط پایدار و قوی با فارغ‌التحصیلان در نظر گرفته شود لازمی پیشرفت و توسعه‌ی مؤسسات آموزشی است. تعیین فضا و روش‌هایی که دانش‌آموختگان به‌عنوان ذی‌نفعان اصلی در دانشگاه شناخته شوند و به‌کارگیری اقداماتی واضح و روشن برقراری ارتباط با دانش‌آموختگان را تسهیل می‌کند. دانشگاه نه‌تنها باید حس همکاری بین آنان را قوی سازد بلکه باید قدرت و نیروی فکری و هم‌افزایی جمعی‌شان را در آینده‌ی پیشرو رسالت دانشگاه به‌عنوان مزیتی گسترده در نظر داشته باشد. دانشگاه باید نشان دهد که برای افراد احترام قائل است نه صرفاً برای مدارک رسمی که آنان از دانشگاه گرفته‌اند (مک‌گین، ۲۰۰۸).

پیشینه

در ایران، پژوهش‌ها درباره دانش‌آموختگان دانشگاهی بیشتر در محور بررسی اشتغال و بیکاری آنان صورت گرفته است. الماسی، سهیلی و سپه‌بان قره‌بابا (۱۳۸۸) استنباط می‌کنند که به‌کارگیری دانش‌آموختگان در بلندمدت روی رشد اقتصادی تأثیر مثبت دارد و سرمایه‌گذاری بیش‌تر روی نیروی انسانی موجب عرضه نیروی کار متخصص و با تحصیلات عالی می‌شود. مؤمنی مهمونی (۱۳۸۸)، استنباط می‌کند که دانشگاه باید علی‌رغم مشکلات متعدد برای دانش‌آموختگان زمینه‌ی لازم اتخاذ رویکردهای یادگیری عمیق را فراهم کند تا روحیه و مهارت خلاقیت و نوآوری و حل مسئله را در آنان تقویت کند. فانی خیوایی، معلمی خیوایی، اسماعیل‌لو ابویان (۱۳۹۱)، نتیجه گرفتند که بین توانمندی شغلی دانش‌آموختگان با توانایی جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات، گسترش دانش، درک مثبت از رشته، توانایی برقراری ارتباط، انجام کارگروهی و داشتن فهم فرهنگی رابطه وجود دارد. رخس خورشید، فرج‌زاده، ایزدپناه و سعادت‌جو (۱۳۹۱) با استفاده از دیدگاه دانش‌آموختگان نتیجه گرفتند که اساتید می‌توانند با توجه به دانشجویان و انجام تغییراتی در ارزشیابی و ارائه‌ی بازخورد به دانشجویان در ارتقای کیفیت آموزش گام مؤثری بردارند. فانی خیوایی و همکاران (۱۳۹۱)، اظهار می‌کنند که بین توانایی جمع‌آوری، سازمان‌دهی، تجزیه و تحلیل اطلاعات، آشنایی با ابزارهای تولید، اشاعه دانش، برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی فعالیت‌های شخصی، درک مثبت از رشته و جهت‌گیری مثبت نسبت به آن، قابلیت بهره‌گیری از زبان خارجی، توانایی محلی اندیشی، توانایی برقراری ارتباط و تبادل اطلاعات، توانایی حل مسئله، شایستگی، قابلیت انجام کار گروهی و داشتن فهم فرهنگی با توانمندی شغلی دانش‌آموختگان رابطه وجود دارد (ص ۱۶۴). در ایران، تحقیقی که به بررسی مزایای ارتباط دانشگاه‌ها با دانش‌آموختگان، یا به‌کارگیری آنان پرداخته باشد انجام نشده است، بنابراین با توجه به اهمیت دانش‌آموختگان دانشگاهی، روش مورد استفاده و طرح مسئله، این تحقیق می‌تواند پژوهشی اصیل محسوب شود.

پژوهش‌ها راجع به دانش‌آموختگان دانشگاهی، حوزه‌ای کمتر توسعه‌یافته در تحقیقات آموزشی است. در آمریکا، شماری از تحقیقات آموزشی درباره‌ی موفقیت دانش‌آموختگان و رابطه آنان با برنامه درسی در ۷۰ سال گذشته انجام شده است؛ اما این نکته قابل توجه است که اولین کنفرانس با موضوع تحقیق درباره دانش‌آموختگان در آمریکا تا سال ۱۹۹۸ انجام نشده بود. در مقایسه با آمریکا، اروپا در زمینه تحقیقات دانش‌آموختگان کندتر عمل کرده و عقب‌تر است. این مسئله تا اندازه‌ای به این دلیل است که بسیاری از دانشگاه‌های آمریکا در مورد بخش عمده‌ای از بودجه‌ی خود به دانش‌آموختگان متکی هستند، در صورتی که بیشتر مؤسسات آموزش عالی در اروپا تا حد زیادی وابسته به بودجه‌های دولتی هستند (سواندرز و دگراف، ۲۰۱۲، ص ۱۳۵). از پژوهش‌های صورت گرفته می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

میدگان (۱۹۸۷) در تحقیقی در دانشگاه آکرون در اوهایو به منظور بررسی اهداف، رضایت و فواید مربوط به همکاری کردن، پرسشنامه‌هایی برای





فارغ التحصیلانی از شش رشته‌ی اصلی که بین سال‌های ۱۹۶۹ تا ۱۹۸۲ فارغ التحصیل شده بودند فرستاد. دفتر فارغ التحصیلان دانشگاه آکرون، اسامی و آدرس فارغ التحصیلان را که بین ۲۰۰۰ نفر بود ارائه داد. باین وجود چون بسیاری از دانشجویان شماره تلفن یا آدرس خود را تغییر داده بودند دسترسی به آنان مشکل بود. در نهایت پرسشنامه برای ۱۳۲۶ نفر از دانش‌آموختگان پست شد. پرسشنامه شامل چندین گزینه برای جمع‌آوری اطلاعاتی چون سن، سال فارغ التحصیلی، اطلاعات شغل قبلی و فعلی (همچون حقوق)، اهداف آموزشی و مزایای حاصل شده از مدرک تحصیلی بود. به علاوه از آنان در مورد درجه‌بندی سطوح رضایتشان از اساتید، راهنمایی‌ها، دستورالعمل‌ها و برنامه‌ی درسی سؤال شد. یک هدف عمده از این مطالعه اندازه‌گیری رضایت دانش‌آموختگان از عملکرد اساتید، دستورالعمل‌ها، راهنمایی‌ها و برنامه‌ی درسی بود. آنان درجه‌ی رضایت خود را از ((ناراضی)) تا ((بسیار راضی)) ابراز کردند. نزدیک به ۸۰ درصد از فارغ التحصیلان نشان دادند که از عملکرد اساتید، دست کم راضی، یا بسیار راضی هستند. نتایج این تحقیق نشان داد که بیشتر فارغ التحصیلان در زمان ثبت نام دانشگاه اهداف مبتنی بر کار داشته‌اند، هم چنین بسیاری از آنان ذکر کردند که به واسطه‌ی تجارب آموزشی شان به اهدافی که در نظر داشته‌اند رسیده‌اند. (ص ۱۸۴).

کالیو^۱ (۱۹۹۵) در پژوهشی عوامل مؤثر بر انتخاب یک دانشگاه بخصوص برای ادامه تحصیل توسط دانش‌آموختگان را بررسی کرد و بر اساس تحقیقی که در سال ۱۹۸۶ از ۲۸۳۴ دانشجوی پذیرفته شده در مقاطع بالاتر تحصیلی انجام شده بود. ۳۱ درصد از افراد نمونه به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. تحلیل عاملی برای درجه‌بندی از میان ۳۱ خصوصیت دانشگاه بود که انتخاب دانشجویان از بین آن‌ها می‌توانست صورت گیرد. بر حسب نتایج اهمیت پنج بعد مشخص شد که بعداً در مدلی رگرسیونی وارد شد و متغیر وابسته تصمیم برای ثبت نام یا عدم ثبت نام در دانشگاهی به خصوص بود. عوامل زیر در اهمیت تأثیر بر تصمیم‌گیری به دست آمد: وضعیت محل اقامت دانشگاه، کیفیت دانشگاه و خصوصیات آکادمیک آن، نگرانی‌های مرتبط با کار، ملاحظات و رعایت مربوط به همسر، حمایت مالی و محیط اجتماعی دانشگاه.

کیلاگ^۲ (۱۹۹۶) در مورد گستردگی و میزان همکاری واقعی دانشجویان و دانش‌آموختگان تحقیق کرد. بیشتر افراد این دو گروه گزارش کردند که هنگام طرح ریزی برنامه‌ها با مشارکت هم تجارب مثبتی را تجربه می‌کنند. وقتی آن‌ها برای هدفی جمعی باهم کار می‌کنند نتایجی عالی به همراه دارد. ارزش ذاتی چنین برنامه‌هایی در گذشته مورد تردید بود، اما در محیط اجتماعی-اقتصادی امروزی تغییر محسوس در نگرش‌ها در باره‌ی اهمیت این پیوند برای دانشگاه‌ها به وجود آمده است.

بارکر و همکارانش^۳ (۱۹۹۷) در پژوهشی بر روی دانش‌آموخته‌های ۲۷ ساله و بیشتر که با دانشگاه فارغ التحصیلی خود ارتباط نداشتند، نتیجه گرفتند که این دانشجویان نیازهای اساسی در زمینه خدمات کتابخانه‌ای، جستجوی منابع کتابخانه، نوشتن به صورت تخصصی و مدیریت زمان دارند. نیازهای مهم ولی در اولویت پایین‌تر بعدی که بیان شد شامل اطلاعاتی در مورد دسترسی به کمک و همکاری، مهارت مطالعه، خدمات بهداشتی، مدیریت استرس، مشاوره شغلی، آزمون گرفتن و مشاوره مالی بود.

اورال و مارش^۴ (۱۹۸۰) در یک مطالعه طولی درجه‌بندی‌های پایان‌ترم دانشجویان از استادان را با نتایج درجه‌بندی آن‌ها پس از یک تا چند سال دانش‌آموختگی در زمینه یک صد موضوع درسی مقایسه کردند. نتایج نشان داد همبستگی بین آنان ۰/۸۳ و میانه درجه‌بندی‌ها تقریباً همسان بود.

سیمون ویدال دی هیمز^۵ (۱۹۹۷) در بررسی نتایج یک پژوهش ملی ذکر کردند که طبق نظر پاسخگویان، دانش‌آموختگان اصولاً به‌عنوان دستیار و مباشر در رشته تحصیلی، سخنران در دانشگاه و به‌عنوان اعضای هیات مشاوره در مورد برنامه درسی به کار گرفته می‌شوند.

در تحقیقی که گران^۶ (۱۹۹۹) در مورد نیاز شغلی-تحصیلی یک هزار دانش‌آموخته در چهارده دانشگاه انجام داده، بیش‌ترین شرکت‌کنندگان در تحقیق نیاز عمده‌ی خود را آموزش پس از ترک دانشگاه دانسته‌اند، این محققان نتیجه گرفته‌اند که دانشگاه‌ها باید همواره درصدد ارائه مطالب جدید به دانش‌آموختگان باشند. هنسن^۶ (۲۰۰۰) نتیجه گرفت که اعتبار وجهه‌ی دانشگاهی، هویت اجتماعی، سال‌های سپری شده تا مدرک گرفتن و احترام به رهبران دانش‌آموختگان عواملی هستند که به احتمال بیش‌تر پیش‌بینی می‌کنند که دانش‌آموختگان دانشگاهشان را نسبت به دانشگاه‌های دیگر، بیشتر رشد و توسعه دهند.

1. kallio
2. Kellogg
3. Barker & Flestehausen & couch & Henry
4. overall & Marsh
5. Simon & Vidal De Haymes
6. Hanson

فارسی^۱ (۱۹۹۹)، اظهار می‌کند که نگرانی‌های مرتبط با شغل به دغدغه‌ای روزافزون برای دانش‌آموختگان تبدیل شده است و ناامیدی مرتبط با آن خشنودی و رضایت مدرک گرفتن را کاهش داده است (نقل از پولسون، ۲۰۰۳).

دولبرت^۲ (۲۰۰۰) نتیجه گرفت که یک برنامه‌ی آموزشی گسترده برای فارغ‌التحصیلان داوطلب برای شرکت در برنامه‌های گزینش دانشجویان ورودی لازم است، به‌علاوه، ایجاد کارگاه‌هایی درون دانشگاه برای افزایش آگاهی و بینش دانش‌آموختگان درباره تغییرات در شرایط گزینش، پذیرش و خط‌مشی دانشگاه ضروری است، مزیت دیگر این کارگاه‌ها برای فارغ‌التحصیلان، فراهم کردن فرصت‌آشنایی، ملاقات و دیدار اساتید و کارکنان قبلی و کار با آنان در شبکه‌های حرفه‌ای است.

گریر در سال ۲۰۰۱ نقش فارغ‌التحصیلان را در حمایت مالی از تحصیلات تکمیلی بررسی کرد و به این مسئله پی برد که این حامیان مالی در آینده با احتمال بیش‌تری با روش‌های دیگر از سازمانشان حمایت و با آن همکاری خواهند کرد.

در تحقیق مؤسسه آذری و پتروس^۳ (۲۰۰۵) از ۱۱۰ دانشگاه اروپایی در مورد روابط مربوط به فارغ‌التحصیلان نتایج زیر به دست آمد. اکثریت مشارکت‌کنندگان در این تحقیق بیان کردند که روابط دانش‌آموختگان استراتژیک و برای دانشگاهشان مهم است، از نظر آنان مهم‌ترین مزایای حاصل از به‌کارگیری دانش‌آموختگان، توسعه و پیشرفت دانشگاه، پیگیری و مداومت ارتباط فارغ‌التحصیلان با دانشگاه و ثبت نام از دانشجویان جدید است. بیش‌تر مشارکت‌کنندگان یک درگاه آنلاین پایگاه داده داشتند یا درصدد ساختن آن بودند. بیش‌تر از ۲۰٪ از آنان از شبکه‌های بین‌المللی و محلی مربوط به فارغ‌التحصیلان خود، راضی نبودند. کمتر از ۳۵ درصد از آنان از خبرنامه‌ی چاپی‌شان راضی بودند، باین وجود بیش‌تر از ۵۰٪ از خبرنامه‌ی آنلاین راضی بودند. بیش‌تر از نیمی از دانشگاه‌ها بیان کردند که از دانش‌آموختگان هدایایی دریافت می‌کنند، باین وجود تنها ۲۰٪ از آنان کمپین‌های مربوط به افزایش بودجه داشتند. ۵۵٪ از پاسخگویان احساس می‌کردند که فرهنگ روابط مربوط به فارغ‌التحصیلان در اروپا یکی از بزرگ‌ترین چالش در عملکرد امور دانش‌آموختگان است.

۱ در پاسخ به این پرسش که در دانشگاه شما چه کسی به امور دانش‌آموختگان رسیدگی می‌کند نتایج زیر به دست آمد: دفتر امور دانش‌آموختگان ۵۵٪؛ گروه‌های دانش‌آموختگان/باشگاه‌ها/شبکه‌ها ۵۱٪؛ انجمن‌های مستقل تحت اداره‌ی دانشجویان قبلی ۴۰٪؛ حوزه‌ی انجمن‌های دانش‌آموختگان ۳۱٪؛ حوزه‌ی روابط خارجی ۲۵٪؛ حوزه‌ی ثبت نام و بازاریابی ۲۹٪؛ حوزه‌ی هماهنگی ارتباطات ۱۰٪. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، این تحقیق اهمیت روابط مربوط به دانش‌آموختگان و گستره‌ی متنوع ساختار امور آنان را در عمل نشان داد.

۲- در بررسی میزان اهمیت امور مربوط به فارغ‌التحصیلان بیش از ۶۰٪ از سازمان‌ها برای روابط مربوط به دانش‌آموختگان اهمیت بسیار زیاد و زیاد را انتخاب کردند، بعداً در تحلیل‌ها این نتیجه به دست آمد که تنها ۳۴٪ از دفاتر فارغ‌التحصیلان بودجه‌ی مربوط به خود دارند که این مسئله به کمبود منابع مالی در تطبیق بلندپروازی‌ها و انتظارات از ساختارهای دانش‌آموختگان اشاره دارد.

۳- در این تحقیق از مزایای روابط دانش‌آموختگان برای دانشگاه‌ها نتایج زیر به دست آمد: توسعه، پیگیری و استخدام دانش‌آموختگان؛ کمک و همکاری با کارآموزان در زمینه‌ی مشاغل و تأمین منابع مالی بیشتر. برخلاف دانشگاه‌های آمریکا، دانشگاه‌های اروپایی به جای نگاه به دانش‌آموختگان به‌عنوان منبع مالی، اهمیت بیش‌تری به ارتباط با دانش‌آموختگان می‌دهند. بسیاری از دانشگاه‌ها تاکنون مسئله مربوط به افزایش ارزش و جایگاه دانش‌آموختگان را در فرهنگ دانشگاه و کشورشان رفع نکرده‌اند. ارتباط با دانش‌آموختگان موضوعی راهبردی است که سطوح حمایتی مدیریتی مناسب را کسب نکرده است (ص ۱۳). بیش‌تر دانشگاه‌های اروپایی یک دفتر مخصوص برای امور دانش‌آموختگان دارند، باین حال هشت درصد ۸٪ از آن‌ها ادعا می‌کنند که کسی را در شغلی با عنوان متصدی امور دانش‌آموختگان ندارند.

۴- انواع ابزارهایی که برای مدیریت فعالیت‌های دانش‌آموختگان و ارتباط با آنان به کار می‌رود:

شبکه‌های بین‌المللی فارغ‌التحصیلان، شبکه‌های محلی فارغ‌التحصیلان، مجله‌های آنلاین، خبرنامه‌های اینترنتی، مجله‌های چاپی، خبرنامه‌های چاپی، سرویس‌های پستی بیرونی، مدیریت پایگاه‌های داده‌ی بیرونی، درگاه‌های آنلاین فارغ‌التحصیلان، وبسایت‌های دانشگاه مربوط به فارغ‌التحصیلان، وبسایت دانشگاه، فرم‌های پستی، پایگاه داده‌های آنلاین و آفلاین مربوط به فارغ‌التحصیلان.

بیش‌تر از ۷۵٪ از دانشگاه‌ها درصدد ایجاد یک پایگاه داده‌ی آنلاین مربوط به دانش‌آموختگان هستند یا آن را دارند و بالغ بر نیمی از آنان درصدد ایجاد



خبرنامه‌های آنلاین هستند یا آن را دارند. شبکه‌ی فارغ‌التحصیلان محلی و فهرست‌های پستی تقریباً برای همه‌ی دانشگاه‌ها در دسترس بود یا درصدد ایجاد آن بودند. عمده‌ترین فعالیت پیونددهنده‌ی فارغ‌التحصیلان در اروپا به فعالیت‌های آنلاین مربوط بود. خدماتی که می‌توان به دانش‌آموختگان ارائه داد می‌تواند شامل برنامه‌های مربی‌گری، دوره‌های آموزشی فوق‌لیسانس‌ها و دوره‌های آموزشی تجارت، انتشار دفترچه‌های راهنمای مربوط به مشاغل، توزیع اخبار مربوط به سازمان، انتشار دفترچه‌ی راهنمای مربوط به فارغ‌التحصیلان، تسهیل شبکه‌سازی آنان، اجرای کمپین‌های افزایش بودجه، ارتباط با ارائه‌دهندگان مشاغل، ارائه‌ی مشاوره‌های شغلی، سازمان‌دهی رویدادهای اجتماعی و سازمان‌دهی رویدادهای حرفه‌ای مربوط به آنان باشد (موسسه آذری و پتروس، ص ۱۰).

۵- ابزارهای آنلاین:

به‌وضوح برخی خدمات برای عرضه‌ی آنلاین، نسبت به آفلاین بسیار مناسب‌تر بودند. برای نمونه، ارتباط با ارائه‌دهندگان مشاغل و انتشار اطلاعاتی که با تغییرات منظم مواجه هستند، همچون رویدادهای سالنامه‌ای و کتابچه‌ی راهنما. بودجه‌ی فعالیت‌های مربوط به دانش‌آموختگان از راه‌های زیر تأمین می‌شود:

- بودجه‌ی مشخص دانشگاه برای دفتر روابط فارغ‌التحصیلان ۳۴٪
- حق عضویت ۱۹٪
- روابط بیرونی ۸٪
- بخش‌های آکادمیک ۵٪
- بودجه‌های متغیر در دسترس ۱۵٪
- هدایای مالی ۱٪
- دیگر موارد ۱۹٪ (۱۶ کراکو، ص ۱۳).

با این فرض که فرهنگ روابط فارغ‌التحصیلان در اروپا مانع بالقوه‌ی افزایش بودجه است، باین حال مجالی برای ارائه‌ی گسترده‌ی وسیعی از خدمات وجود دارد که می‌توانند عهده‌دار حق عضویت شوند. دانشگاه‌های اروپایی با ارائه‌ی خدمات بهتر به دانش‌آموختگان‌شان می‌توانند طرح‌های ارزشمندی برای آنان ارائه دهند و عضویت را برای آنان جذاب‌تر سازند.

۶- چالش‌های بزرگ پیش‌روی روابط فارغ‌التحصیلان:

این چالش‌ها شامل:

- کمبود اعتبارات مالی ۶۳٪
- فرهنگ روابط فارغ‌التحصیلان در اروپا ۵۵٪
- کمبود کارهای داوطلبانه ۳۵٪
- کمبود تماس با فارغ‌التحصیلان ۳۳٪
- کمبود حمایت‌های مدیریتی ۲۴٪
- کمبود ابزارها و فنون ۱۷٪

تحلیل‌ها نشان داد که دانشگاه‌ها در زمینه‌ی افزایش اعتبارات فعال نیستند، هنوز هم مسئله‌ی کمبود اعتبارات مسئله‌ای عمده است. این حقیقت که ((فرهنگ)) دومین چالش بزرگ اشاره‌شده است، نشان می‌دهد که بسیاری از دانشگاه‌ها تاکنون سؤال مربوط به افزایش ارزش و جایگاه فارغ‌التحصیلان‌شان را در فرهنگ سازمان و کشورشان رفع نکرده‌اند. تقریباً یک‌چهارم از پاسخگویان، حمایت‌های مدیریتی را به‌عنوان چالشی عمده ذکر کردند، از این رو روابط مربوط به دانش‌آموختگان موضوعی استراتژیک است که سطوح حمایتی مدیریتی مناسب را کسب نکرده است. فورسید^۱ در ۲۰۰۵ عنوان می‌کند که در محیط در حال تغییر سریع، دانش‌آموختگان دانشگاه به‌عنوان نیروی کار با عدم اطمینان روبرو می‌شوند، بنابراین آن‌ها باید بتوانند به رویدادهای غیرقابل پیش‌بینی پاسخ دهند و در ادامه عنوان می‌کند که از دانش‌آموختگان دانشگاهی و نیروی کار انتظار می‌رود به‌طور مؤثر در محیط مشارکتی مثل محیط‌های گروه‌های پروژه‌ای میان وظیفه‌ای یا یک سازمان مجازی یا یک سرمایه‌گذاری مشترک، توانایی مشارکت و همکاری

داشته باشند (نقل از باقری کراچی و همکاران، ۱۳۹۱).

کوپر^۱ در تحقیق خود در سال ۲۰۰۷ اشاره کرد که دانشگاه بایستی در دانش‌آموختگان ظرفیت تفکر درباره‌ی جهان و به‌صورت انتقادی، ارتباط به‌صورت واضح و یادگیری مادام‌العمر و عواملی را که باعث تمایز کشورشان می‌شود به وجود آورد تا از طریق آنان این ظرفیت‌ها به جامعه منتقل شود (نقل از باقری کراچی و همکاران، ۱۳۹۱). سبرا، ورتز و زولیک^۲ (۲۰۰۵)، استدلال کرده‌اند که می‌توان پژوهش‌های صورت گرفته در مورد دانش‌آموختگان را به سه دسته کلی تفکیک کرد: اولین دسته درباره‌ی نتایج و دستاوردهای دانش‌آموختگان است و فرض می‌کند که اثربخشی دانشگاه می‌تواند با بازبینی آنچه دانش‌آموختگان طی سال‌های بعد از دانش‌آموختگی انجام داده‌اند، همچون موفقیت‌ها و پژوهش‌های آنان، اندازه‌گیری شود. دسته‌ی دوم، بر مبنای قابلیت آنان در توسعه‌ی برنامه درسی است. رویکرد نهایی، بر هدایا و کمک‌های مالی دانش‌آموختگان متمرکز است. میشل، زاتسوا و کلیفورد (۲۰۰۸) نتیجه گرفتند که مهارت‌هایی که دانش‌آموختگان باید داشته باشند به‌صورت زیراست: مهارت‌های ارتباطی، توانایی ایجاد شبکه با دیگر دانشجویان، انگیزه و عزم کسب تجربه کاری و استفاده از همه فرصت‌های ممکن، اعتمادبه‌نفس، قابل اطمینان بودن و آمادگی برای شغل یابی. آنان پیشنهاد می‌کنند که در صورتی که فرصت ارزیابی توانایی دانش‌آموختگان و ارتباط آنان با دانشگاه، فراهم شود، منجر به توسعه پژوهش و تقویت فرهنگ یادگیری سازمانی می‌شود.

پلانک^۳ در سال ۲۰۰۸ و فورای و لندوال در سال ۲۰۰۹ در تحقیقاتی نشان دادند که برخی از خصوصیات موردنیاز دانش‌آموختگان دانشگاه به این صورت است: هوشمندی و نگرش مثبت به تغییر، یادگیری و خودیادگیری، توانایی حل مسئله، راحت‌تر بودن با تغییر و ایده‌های جدید و فناوری‌های نو، توانایی تولید ایده‌های نوآوری و پذیرش مسئولیت جدید (نقل از باقری کراچی و همکاران، ۱۳۹۱).

آن اسکاری^۴ (۲۰۱۴) در پژوهشی به‌منظور پیش‌بینی حامیان مالی از میان دانش‌آموختگان اظهار می‌کند که با توجه به کاهش بودجه‌های دولتی، دانشگاه‌ها در موقعیتی قرار گرفته‌اند که به جذب کمک‌های خصوصی افراد نیازمند هستند. این پژوهش مدلی را برای پیش‌بینی احتمال حمایت مالی دانش‌آموختگان به دانشگاه توسعه داد. نمونه‌ای به حجم ۷۳۳۰ نفر، یک پیشگویی قدرتمند برای این نتایج بود که احتمال اهدای کمک وابسته به تجارب دانشجویان، سن آنان، سرمایه و ثروت آنان و کمکشان به مؤسسه‌های دیگر است. یافته‌های دیگر نشان داد که افرادی که مدرک مرتبط با رشته‌شان می‌گیرند، نسبت به کسانی که مدرک مرتبط نگرفته‌اند، دو برابر بیشتر احتمال دارد که به حامیان مالی دانشگاه تبدیل شوند. هم‌چنین احتمال اهدای دانش‌آموختگان به دانشگاه‌هایی که ۴ سال آنجا بوده‌اند بیشتر از دانشگاه‌هایی است که ۲ سال در آن تحصیل کرده‌اند (ص ۲۳).

اهداف پژوهش

هدف اصلی تحقیق آگاهی از درک اعضای هیات علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی از پتانسیل، نقش و جایگاه دانش‌آموختگان در دانشگاه است که می‌توان هدف اصلی فوق را در قالب اهداف ویژه ذیل بیان کرد:

- ۱- دریافت بازخورد از اعضای هیات‌علمی و دانشجویان درباره پتانسیل، نقش و جایگاه دانش‌آموختگان در دانشگاه
- ۲- آگاهی از انگیزه‌های مشارکت‌کنندگان برای ارتباط دوباره با دانشگاه و حمایت مالی و معنوی از دانشگاه پس از دانش‌آموختگی
- ۳- کشف مزایا و راهکارهای استفاده از پتانسیل دانش‌آموختگان و ارتباط دوباره آنان با دانشگاه با توجه به اهداف فوق پاسخ به سؤالات پژوهش ذیل مدنظر است:
۱. از نظر مشارکت‌کنندگان دانش‌آموختگان دانشگاهی در چه زمینه‌هایی و چگونه می‌توانند در پیشبرد اهداف دانشگاه مؤثر باشند؟
۲. به‌کارگیری دانش‌آموختگان در سیستم دانشگاهی و ارتباط دوباره آنان چه مزایایی برای دانشگاه و دانش‌آموختگان در بردارد؟
۳. راهکارهای ارتباط دوباره دانشگاه با دانش‌آموختگان و جذب حمایت‌های مادی و معنوی آنان چه می‌تواند باشد؟
۴. محاسن، معایب و چالش‌های به‌کارگیری دانش‌آموختگان در امورات دانشگاه و ارتباط دوباره با آنان چیست؟

روش‌شناسی

این تحقیق از نظر رویکرد به تحقیقات کیفی مرتبط است و از لحاظ هدف در زمره‌ی تحقیقات کاربردی و از نظر روش مبتنی بر مطالعه موردی^۵ است.

1. Cooper
2. Cebera & Weerts & Zulick
3. Plank
4. Ann Skari
5. Case Study





هدف کلی در هر مطالعه موردی، مشاهده تفصیلی ابعاد «مورد» تحت مطالعه و تفسیر مشاهده‌ها از دیدگاه کل‌گرا است. از این رو مطالعه موردی بیشتر به روش کیفی و با تأکید بر فرآیندها و درک و تفسیر آنها انجام می‌شود. «مورد» چنان انتخاب می‌شود که نمایان‌کننده وضعیت یا حالت کلی تحت مطالعه، یا مثالی از پدیده منظور نظر باشد که پژوهشگر می‌خواهد درباره آنها به درک عمیقی دست یابد (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۷۶). مورد را به عنوان رویدادهای طبیعی با مرزهای مشخص تعریف می‌کنند و می‌تواند یک موقعیت یا یک تجربه نیز باشد. مورد و میدان در این پژوهش، دانشگاه کردستان بود. برای محقق کیفی در نمونه‌گیری این سؤال مطرح است که چه کسی می‌تواند منبع غنی از اطلاعات برای مطالعه باشد (پولیت و هانگلر، ۲۰۰۱). بنابراین در انتخاب نمونه پژوهش حاضر از روش نمونه‌گیری هدفمند و با حداکثر تنوع استفاده شد. در این روش افرادی انتخاب می‌شوند که دارای زمینه و سوابق مختلف و دیدگاه‌های متفاوتی درباره موضوع باشند (ادیب حاج باقری، پرویزی و صالحی، ۱۳۸۶، ص ۳۴). جامعه‌ی موردنظر این تحقیق شامل افرادی بود که یک یا چند دوره دانش‌آموختگی را تجربه کرده باشند. با توجه به این معیار، نمونه‌ی تحقیق ۴۲ نفر و از دو طیف دانشجویان تحصیلات تکمیلی (دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری) و اعضای هیات علمی دانشگاه کردستان بود. این نمونه‌ها با روش نمونه‌گیری هدفمند و به منظور کسب اطلاعات موردنیاز انتخاب شدند. نمونه‌گیری تا زمان رسیدن به اشباع نظری انجام شد؛ یعنی هنگامی که مشارکت‌کنندگان در تحقیق، جملات، کلمات و مفاهیم جدیدی برای ارائه ندارند و حرف‌ها حالت تکرار پیدا کرده‌اند. در این پژوهش از مصاحبه نیمه ساختاریافته برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. این نوع مصاحبه متشکل از یک سری سؤالات منسجم است که برای به دست آوردن اطلاعات بیشتر و موشکافی عمیق‌تر موضوع مورد مصاحبه، از سؤالات باز پاسخ هم استفاده می‌شود (گال، بورگ و گال، ۲۰۰۵؛ ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۵۳۲).

پس از انجام مصاحبه‌ها و اطمینان نسبی پژوهشگر در مورد رسیدن به اشباع نظری، تک تک مصاحبه‌ها روی کاغذ پیاده شد. سپس با استفاده از روش کدگذاری نظری، تحلیل داده‌ها انجام شد. منظور از کدگذاری، عملیاتی است که طی آن داده‌ها تجزیه، مفهوم‌سازی و به شکل تازه‌ای در کنار یکدیگر قرار داده می‌شوند. فرایند کدگذاری شامل کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی است. کدگذاری باز داده‌ها و پدیده‌ها را در قالب مفاهیم درمی‌آورد، بدین منظور ابتدا داده‌ها از هم مجزا می‌شوند. عبارت‌ها بر اساس واحدهای معنایی دسته‌بندی می‌شوند تا کدها به آن‌ها ضمیمه شوند. کدگذاری محوری فرایند مرتبط کردن مقوله‌های فرعی به مقوله‌های اصلی‌تر است و آن دسته از مقولات که با پرسش تحقیق بیشترین ارتباط را دارند از میان کدهای به وجود آمده انتخاب می‌شوند. کدگذاری گزینشی، کدگذاری محوری را در سطحی انتزاعی‌تر ادامه می‌دهد و شکل‌گیری و پیوند هر دسته با سایر گروه‌ها تشریح می‌شود (فیلیک ۲۰۰۶، ترجمه جلیلی ۱۳۸۷).

یافته‌ها

پرسش اول: دانش‌آموختگان دانشگاهی در چه زمینه‌هایی و چگونه می‌توانند در پیشبرد اهداف دانشگاه مؤثر باشند؟

این پرسش در دو بخش پیگیری شد، بخش اول با هدف شناسایی وضعیت کنونی میزان ایفای نقش دانش‌آموختگان در دانشگاه و هدف از بخش دوم، شناسایی وضعیت و پتانسیل موجود برای ایفای نقش آنان در دانشگاه بود.

الف- میزان نقش و جایگاه دانش‌آموختگان در دانشگاه از دیدگاه مشارکت‌کنندگان

در این بخش سه مقوله به دست آمد، مشارکت‌کنندگانی که اعتقاد داشتند دانش‌آموختگان نقش و جایگاهی در دانشگاه ندارند، آن‌هایی که نقشی اندک برای دانش‌آموختگان در دانشگاه متصور بودند و دسته دیگر افرادی بودند که اعتقاد داشتند دانش‌آموختگان نقشی اساسی در دانشگاه دارند. حدود ۵۰ درصد از مشارکت‌کنندگان در این پژوهش اعتقاد داشتند که در حال حاضر نقش و جایگاهی برای دانش‌آموخته‌ها در دانشگاه‌های کشور تعریف نشده است و دلایلی چون عدم امکان بازگشت دانش‌آموختگان به دانشگاه بعد از فراغت از تحصیل به دلیل بازپس‌گیری کارت ورود و عدم دادن هویت به آنان از طرف دانشگاه محل تحصیل، جمعیت زیاد دانش‌آموخته‌ها و ظرفیت پذیرش بالای دانشگاه که منجر به غیراستاندارد بودن آنان و عدم امکان پیش‌بینی جایگاه توسط دانشگاه، عدم تمایل دانش‌آموخته‌ها به ادامه تحصیل و ارتباط به دلیل نبودن شغل، فراهم نبودن بستر ارتباط سیستماتیک توسط دانشگاه و تبدیل شدن دانش‌آموختگی از کنش (پویایی) به وضعیت داشتند.

م.ش. ۳۴: «کلی هزینه شده است، فضا، پول، زمان، اساتید ولی متأسفانه هیچ جایگاهی بعد از دانش‌آموختگی ندارند و دانشگاه فقط کارش شده نیرو تربیت کردن و خروجی دادن.»

بخش دوم: مقالات ارائه شفاهی

م.ش. ۳۸: «هرگز نقشی که باید رو نداشتیم، بعد از دانش آموختگی در جامعه رها میشیم و شاید بعداً اصلاً رامون ندن چون لزوم اون داشتن کارت دانشجوییه.»

م.ش. ۴۲: «چون تعداد دانش آموخته‌های دانشگاهی خیلی زیاده به همین دلیل دانشگاه قدرت برنامه ریزی براشون رو نداره و به همین دلیل جایگاهی در دانشگاه مبداشون ندارن.»

تقریباً ۳۶ درصد از مشارکت‌کنندگان اظهار داشتند که دانش آموختگان نقش اندکی در دانشگاه محل تحصیل خود دارند، این نقش اندک در صورت مهارت در مقاطع بالاتر تحصیلی و به صورت محدود به عنوان هیات‌تعلیمی یا کارمند اداری، یا تنها به صورت ارتباط غیررسمی با اساتید، نقش مشاوره‌ای به مقاطع پایین‌تر توسط برخی دانشجویان دکتری در برخی گروه‌ها، نقش اندک در قابل انجمن دانش آموختگان در برخی دانشگاه‌ها و ارتباط تنها توسط تعداد محدودی از دانشگاه‌های موفق عنوان شد.

م.ش. ۱: «دانش آموخته‌های مقاطع بالاتر در صورت داشتن مهارت به صورت هیات‌تعلیمی یا پرسنل آزمایشگاهی به کارگرفته می‌شوند.»

م.ش. ۱۷: «جایگاه و نقشون زیاد نیست، برخی از دانشگاه‌ها انجمن دانش آموختگان دارند که تا حدی جایگاه بهشون داده اما تاثیرش اونقدر بارز و مفید نیست.»

حدود ۱۴ درصد از مشارکت‌کنندگان اظهار داشتند که دانش آموختگان نقش و جایگاه حیاتی در دانشگاه‌ها دارند و این تجربه اکثراً مربوط به مشارکت‌کنندگانی بود که تجربه حضور و تحصیل در دانشگاه‌های خارج از کشور را داشتند و به وضوح این نقش و اهمیت به آنان داده شده و آن را درک و مشاهده کرده بودند.

م.ش. ۱۹: «من تو دانشگاه امیرکبیر این نقش و جایگاه بالا رو برای دانش آموخته‌ها دیدم، خودم از سوی دانش آموخته‌هاش راهنمایی شدم، مزایایی هم برای انجمن دانش آموخته‌ها وجود داشت از جمله صندوق کمک مالی، یک سری کلاس تقویتی و آموزشی و...»

م.ش. ۳۹: «طبق تجربه ای که من از دانشگاهم در انگلستان دارم جایگاه اساسی برای دانش آموخته‌هاشون قایل هستند، اونها هفته یا ماه نیست که به من ایمیل ندن و در اون از چند و چون دانشگاه و پیشرفت اون اطلاع‌رسانی می‌کنن و پیشنهاد ارسال یا همکاری در مقاله یا دعوت در مراسم‌هایی که برگزار می‌کنن خبر میدن.»

م.ش. ۴۰: «وقتی دانشگاه با دانش آموخته‌هاش ارتباط داشته باشه، عده‌ای از اونها به جایگاهی دست یافته‌اند و تبدیل به سفیرهایی برای دانشگاه میشن، اونها وقتی نام دانشگاهشون رو میشنون احساس تعلق خاطر میکنن. در نتیجه چیزی که اتفاق می‌افته یک نفع دو طرفه است، هم دانش آموخته احساس میکنه دانشگاه براش ارج و حرمت قایله و هم دانشگاه هم از وجود و دستاوردها و حمایت مالی دانشگاه برای افزایش اعتبارش استفاده میکنه.»

ب- زمینه‌های به‌کارگیری دانش آموختگان در دانشگاه

در این بخش از مشارکت‌کنندگان خواسته شد تا زمینه‌هایی را که دانش آموختگان می‌توانند در پیشبرد اهداف دانشگاه تأثیرگذار باشند ذکر کنند، هدف از این کار پی بردن به پتانسیل‌های موجود در دانش آموختگان برای کمک به پیشبرد اهداف دانشگاه و ارتقا آن بود.

مشارکت‌کنندگان در تحقیق از میان پتانسیل‌های موجود در دانش آموختگان بیشتر به مواردی چون مشاوره و راهنمایی دادن، ارزیابی برنامه درسی و کیفیت آموزش و فرصت‌های کارآموزی و ایجاد شغل اشاره کرده‌اند. در این میان بیشترین تأکید اساتید حاضر در پژوهش بر مزایایی چون مشاوره و راهنمایی، ارزیابی برنامه درسی، حمایت مالی، کارآموزی و فرصت‌های شغلی حاصل از ارتباط دوباره دانش آموختگان با دانشگاه بود. دانشجویان حاضر در تحقیق نیز بیشتر بر مزایایی چون کارآموزی و ایجاد فرصت‌های شغلی، مشاوره و راهنمایی و ارزیابی برنامه درسی توسط دانش آموخته‌ها اشاره داشتند.

الف- مشاوره و راهنمایی ۳۸ درصد

دانش آموختگان دانشگاهی با توجه به تجربه شخصی و علمی خود در زمینه انجام پایان‌نامه، مقاله، پروژه، استفاده از کتابخانه و جستجوی منابع الکترونیکی، روش‌های مطالعه و ادامه تحصیل و راهنمایی دانشجویان ورودی در مورد زندگی خوابگاهی و نحوه تطبیق با آن و کمک و راهنمایی ورودی‌ها هنگام ثبت‌نام می‌توانند بسیار مؤثر و کمک‌کننده باشند.

م.ش. ۹: «برای کمک و راهنمایی دانشجویان در کتابخانه و در زمینه آموزشی میتونن کمک کنند و نسبت به یک فرد با تفاوت سنی زیادتر راحت‌تر هستی و بهتر میتونی راهنمایی بگیری.»





م.ش. ۱۴: «دانش آموخته‌ها بهتر و راحت‌تر می‌تونن به دانشجویهای در حال تحویل یا اونهایی که قصد دارن برای مقاطع بالاتر بخونن ارتباط بگیرن و مشاوره و راهنمایی بدن، اونا حتی از یک مشاور تاثیر بیشتری دارن.»

ب- ارائه خدمات ۷ درصد

حوزه‌ای دیگر که دانش آموخته‌ها می‌تونند مؤثر واقع شوند، ارائه خدمات است که می‌تونن به انجام کارهای خدماتی و انسان دوستانه در قالب گروه‌های داوطلبی و استفاده از دانش آموخته‌ها باز مینه‌های مرتبط در کارهای عملیاتی دانشگاه، مانند ساخت وساز، برق‌کشی، نقاشی و... اشاره کرد.

م.ش. ۱۵: «من و چند تا از دوستانم جزو نفرات برتر المپیاد بودیم، خودمون چون هیچ شناخت و راهنمایی برای نحوه رفتن و آمادگی برای المپیاد دریافت نکرده بودیم به دانشگاه پیشنهاد دادیم که کارگاه‌هایی رو به صورت رایگان برای دانشجویها برگزار کنیم و یک حس همدردی و انسان دوستانه در بین بود، همیشه بحث مالی در میان نیست.»

م.ش. ۳۵: «دانشگاه می‌تونه دانش آموخته‌هایی رو که تماایل دارن در گروه‌های داوطلبی سازمان‌دهی کنه و در انجام وظایف و ارائه خدمات ازشون کمک بگیره.»

م.ش. ۴۱: «با توجه به حس تعلق خاطری که دانش آموخته‌ها به دانشگاه دارن اگر دانشگاه بیاد و اونا رو شناسایی و رصد کنه و باهاشون ارتباط بگیره میتونن تو خیلی از کارهای دانشگاه کمک‌کننده باشن. طبق رشته و تخصصشون مثلاً اونایی که معماری خوندن یا عمراتن تو ساخت وساز دانشگاه، اونایی که نقاشی خوندن یا هنر یا باغبانی تو زیباسازی دانشگاه و... کار کنن.»

پ- ارزیابی برنامه درسی ۱۹ درصد

حوزه دیگر که دانش آموختگان می‌تونند به پیشبرد اهداف دانشگاه کمک کنند ارزیابی برنامه درسی و آموزشی و نظر دادن درباره میزان مؤثر بودن دوره تحصیلی و برنامه درسی و فاصله آن با نیاز بازار کار است.

م.ش. ۱۴: «بعضی واحدها تو چارت درسیمون هست که بجه‌ها باهاش ارتباط برقرار نمیکنن، دانش آموخته‌ها میتونن نظر بدن که کدوم واحدها مناسب نیستن و کدوم کتاب برای این درس مناسبه»

م.ش. ۱۹: «دانشگاه با صنعت و اجتماع خیلی فاصله داره، اما دانش آموخته‌ها چون با جامعه مرتبط هستند میتونن به دانشگاه خط مشی بدن و بازاریابی رشته‌ای برایش انجام بدن که چه رشته‌ای مورد نیاز جامعه است.»

م.ش. ۴۱: «در بحث تریزایی درونی کیفیت چند منبع داده داریم از جمله دانشجویان، اساتید و دانش آموخته‌ها که می‌تونن به عنوان یک مرجع در مورد کیفیت آموزش و برنامه‌ریزی در دانشگاه نظر بدن.»

ت- حمایت مالی ۱۰ درصد

م.ش. ۲۷: «دانشگاه‌های خارج برخلاف دانشگاه‌های ایران اتکا به کمک‌های افراد دارن، من یادم هست که در دانشگاه تورنتو که بودیم یکی از دانش آموخته‌های مهندسی سخنرانی می‌کرد و می‌گفت که در زمان دانشجویی از تنبل‌ترین دانشجویها بوده اما بیشترین کمک و همکاری رو در تاسیس ساختمان‌های دانشگاه انجام داده بود، دانشگاه ما مجله‌ای داره که همیشه میفرسته ایران برام و توش اسم افرادی رو که به دانشگاه کمک کردن میاره، اونا ممکنه کمک مالی کرده باشن یا در جوایزی که گرفتن دانشگاه رو سهیم کردن و خیلی از افتخارات و جایزه‌شون رو به دانشگاهشون تقدیم کردن. البته تو دانشگاه جایگاه دارن و اتاق دارن. علت این‌که انجمن‌های دانش آموختگان در برخی دانشگاه‌های کشورمون تعریف شده اما تاثیر و فعالیت ندارن به طرز فکر ما بر میگردد، چون هر کاری میکنیم انتظار مادی ازش داریم و می‌خوایم پول توش باشه.»

م.ش. ۳۷: «تو دانشگاه‌های امریکای شمالی دانش آموخته‌ها و افراد دیگه با نام اهداکننده فعالیت میکنن، اونا به دانشجویها کمک مالی می‌کنن و طبق یک سری کد هویتی مورد علاقه‌شون این کار رو انجام میدن، مثلاً من از یه خانواده فقیر بودم و این دانشجو هم فقیره، من زن هستم و این دانشجو هم زنه، من مال فلان کشورم و این دانشجو هم همینطور و... معمولاً آمار هم نشون داده که درصد بالایی از اونایی که حمایت دریافت می‌کنن بعداً خودشون حمایت‌کننده می‌شن. دانشگاه کردستان سرمایه‌های انسانیش رو بیرون فرستاده و از پتانسیلشون هیچ استفاده‌ای نمیکنه.»

حمایت سیاسی ۵ درصد

م.ش. ۳۵: «بعضی دانش آموخته‌ها هم جایگاه سیاسی و مدیریتی خوبی به دست آورده‌اند و می‌تونن در پشتیبانی از دانشگاه و حمایت از اون نقش

خوبی داشته باشن.»

م.ش.۱۷: «استفاده از موقعیت دانش آموخته‌ها، به‌عنوان مثال فردی که در وزارت خانه پستی به دست آورده از نظر سیاسی می‌تونه کمک‌کننده باشه و در تشکیل یا حمایت از ائتلاف‌های مرتبط با منافع دانشگاه کمک‌کننده باشه.»

ارائه در کلاس درس ۲۶ درصد

م.ش.۲۰: «می‌تونن برای کمک به اساتید واحدهایی رو بگیرن و در کلاس تدریس کنن.»

م.ش.۹: «درزمینه آموزشی و تدریس و به‌عنوان استاد حل تمرین میشه ازشون استفاده بشه و دانشجویها هم باهاشون راحت‌تر ارتباط برقرار می‌کنن.»

کارآموزی و فرصت‌های شغلی ۱۴ درصد

م.ش.۵: «بعضی از دانش آموخته‌ها که بیرون از دانشگاه کارخانه دار یا کارآفرین شدن با برقراری ارتباط با دانشگاه خودشون، ممکنه از دانشجویهای دانشگاه به‌عنوان نیروی کار استفاده کنن.»

م.ش.۱۸: «دانش آموخته‌های شاغل در بازار کار می‌تونن با برگزاری جلسات یا سخنرانی و تجارب کاریشون رو به دانشجویان انتقال بدن.»

م.ش.۲۲: «اطلاعات اجرایی و حرفه‌ای هم میشه منتقل شه، خیلی اوقات کسانی که فارغ‌التحصیل دانشگاه بخصوصی هستن، می‌تونن برگردن و به‌عنوان کارآفرین به دانشجویها ایده بدن.»

م.ش.۲۶: «اونهایی که در شرکتی خصوصی یا اداره یا نهادی مشغول به کار هستن می‌تونن تخصص و تجربه کاری که معمولاً بعد از فارغ‌التحصیلی ازش برخوردار میشن رو در سمینار یا ورکشاپ و کنفرانس و به دانشجویها ارائه بدن.»

ارتباط بین سازمانی ۱۰ درصد

م.ش.۲۶: «در رشته‌هایی مثلاً رشته فنی نهادهای بیرون از دانشگاه مثل شرکت مخابرات پروژه‌های عملی دارن که اگر دانش آموخته ما در آن ارگان مدیر یا کارمند باشد می‌تواند در محول کردن قسمت‌هایی از پروژه‌ها به دانشگاه و دانشجویان مؤثر باشد که هم برای دانشگاه سود اقتصادی داره و هم ارتباط دانشگاه با اون نهادها قوی‌تر می‌شه و دانشجویانی که در انجام این پروژه‌ها همکاری داشتن می‌تونن بعداً با تخصصی که کسب کردن در همون نهاد مشغول به کار بشن.»

م.ش.۳۹: «رشته من فنیه و دانش آموخته‌هام که جذب جاهایی مثل وزارت نیرو یا شرکت مخابرات می‌شن به نفع دانشگاه هم هست چون بعداً می‌تونیم کارآموزانمون رو فرستیم. من با شرکت برق ارتباط دارم و کارآموزام رو برای انجام پروژه‌های کارشناسی و ارشد می‌فرستم و با این شرکت تعامل وجود داره و ارتباط دانشگاه با سازمان‌های دیگر و با صنعت برقرار می‌شه.»

پرسش دوم: مزایای به‌کارگیری دانش آموختگان در سیستم دانشگاهی و ارتباط دوباره با آنان

برای پاسخ به این پرسش دو خرده سؤال در پروتکل مصاحبه مطرح شد که در خرده سؤال اول ابتدا از تمایل به ارتباط دوباره و انگیزه ارتباط مصاحبه‌شوندگان با دانشگاه محل تحصیل پرسش شد، سپس از آنان خواسته شد تا مزایای این ارتباط دوباره را ذکر کنند.

الف- تمایل و انگیزه مشارکت‌کنندگان به ارتباط دوباره با دانشگاه محل تحصیل

تمایل زیاد به ارتباط: بیش از ۹۲ درصد از مشارکت‌کنندگان اظهار کردند که تمایل دارند دوباره با دانشگاه خود ارتباط داشته باشند، دلایل تمایل آنان به ارتباط، انگیزه‌ها و عوامل مختلفی چون: عوامل شخصی و روحی (شامل: ارتباط با وطن، مسیر علمی و دانشگاه و خاطرات مشترک، تعلق خاطر به دانشگاه محل تحصیل، کمک به دانشجویان کنونی برای عدم تجربه‌ی کاستی و محرومیت، احساس ارزش و هویت) عوامل علمی (شامل: امکانات و امکان پژوهش بیشتر در دانشگاه، استفاده از تجربیات و مهارت‌ها و ایده‌های بیشتر و تجارب بیشتر، به‌ورز شدن اطلاعات و رفع ایرادها و تجدید انرژی برای ادامه، کمک گرفتن از اساتید در زندگی دانشگاهی و شخصی به‌عنوان پیر و مراد) عوامل شغلی (شامل: امکان ایجاد موقعیت کاری و کار پژوهشی) عوامل سازمانی (شامل: بالا بردن سطح علمی دانشگاه به‌واسطه دانشجویان قوی و ایجاد سیستم قوی‌تر، درک و حل بهتر مشکلات دانشگاه) عوامل بین سازمانی و اجتماعی (شامل: اطلاع‌رسانی درباره دانشگاه محل تحصیل به دانشگاه‌های دیگر، تبادل اطلاعات با دانشگاه محل تحصیل در خارج از کشور و گرفتن بازخورد درباره جایگاه دانشگاه داخلی و تخمین میزان زمان و امکانات موردنیاز برای پیشرفت، پیشرفت جامعه و اشتغال‌زایی و امیدواری و انگیزه بیشتر افراد جامعه) بودند.

م.ش.۱۲: «دوست دارم خاطرات گذشته‌ای که در دانشگاهم داشتم رو مرور کنم و از وضعیت کنونی و درجه اساتیدم اطلاع پیدا کنم.»





م.ش. ۲۶: «هم از لحاظ علمی و پژوهشی و هم به دلیل حس نostalژی که به دانشگاهم دارم دوست دارم ارتباط داشته باشم، دانشگاه قبلیم علم و صنعت نیروهای علمی قوی‌ای داره که همیشه از شون استفاده کرد هم می‌تونم از نظر پژوهشی کمک بگیرم و هم امکانات زیادی در آزمایشگاه‌هاشون هست که می‌تونم دانشجو هام رو بفرستم و نتایج رو با همکاری اونها منتشر کنیم.»

م.ش. ۳۶: «خیلی دوست دارم تمام همکلاسیام رو ببینم که جکاه شدن و چیکار می‌کنن، از نظر عاطفی هم دوستشون دارم. انسان نیار مند دیده شدن، بخشی از این تمایل هم به دلیل اینه که کسانی که می‌شناسنت ببینن که به جایی رسیدی.»

تمایل به ارتباط مشروط: حدود ۷ درصد از مصاحبه‌شوندگان تمایل مشروط یا عدم تمایل خود را به ارتباط با دانشگاه محل تحصیل خود ابراز کردند، آنان در تشریح مشروط بودن تمایل خود به بازگشت اظهار داشتند که ارتباط بر پایه منافع است اگر منفعتی در ارتباط دوباره باشد تمایل هست، در صورت پیشرفت شخصی تمایل به ارتباط هست ولی در صورت رکود و عدم پیشرفت خیر. اگر محیط دانشگاه پذیرا باشد و فضایی برای دانش‌آموخته‌ها وجود داشته باشد تمایل هست.

م.ش. ۸: «تمایلی به ارتباط دوباره با دانشگاه ندارم چون تجارب ناخوشایندی از زمان تحصیلم و از دانشگاهم دارم، اگر پیشرفت نکرده باشم دوست ندارم دوباره با دانشگاه ارتباط پیدا کنم اما اگر به جایی رسیده باشم دوست دارم.»

م.ش. ۳۲: «بله به شرط این که محیط دانشگاه هم پذیرای من باشه و فضا یا واحدی سازمانی وجود داشته باشه که از من و تخصصم استفاده کنه و بتونم مفید باشم.»

م.ش. ۳۳: «وقت و تمایل به ارتباط ندارم، ارتباط بر پایه منافع وقتیه این سازو کار تعریف نشده باشه نه دانشگاه می‌تونه به من نفعی برسونه و نه من.»

ب- مزایای ارتباط دوباره دانشگاه با دانش‌آموختگان

با دسته‌بندی و کدگذاری پاسخ‌ها، به طور کلی چهار دسته از ارتباط دانش‌آموختگان با دانشگاه، نفع می‌برند که شامل: جامعه دانش‌آموختگان، دانشجویان فعلی در حال تحصیل، جامعه دانشگاهی و جامعه فراتر از دانشگاه هستند.

مزایای ارتباط دوباره برای دانش‌آموختگان: مشارکت‌کنندگانی که به این مورد اشاره داشتند مزایای ارتباط را برای جامعه دانش‌آموختگان را شامل مزایای درونی و روحی (شامل امیدواری، انگیزه، خروج از رکود و بازگشت شادابی، تجدید خاطرات گذشته و تداعی دوران جوانی، دادن هویت و شخصیت به دانش‌آموختگان با معرفی موفقیت و استفاده از ایده‌ها و نظرات، اطلاع از دوستان و اساتید گذشته و ارتباط با آنان، ایجاد انگیزه برای فرزندان دانش‌آموخته‌ها و بازگشت به محیط علمی و به‌روز بودن)، مزایای شغلی و مادی (شامل امکان کار در واحدهایی چون آزمایشگاه، پروژه و نیروی پژوهشی، امکان کار پاره‌وقت یا تمام‌وقت و کسب درآمد، پیوند با ابزار کار و یافتن موقعیت‌های شغلی بهتر، تأمین نیروی کار جوان و به‌روز برای دانش‌آموخته‌های صاحب مشاغل) و مزایای بین فردی (شامل امکان کمک و همکاری جمعی دانش‌آموخته‌ها و تبادل تجربه بین افراد مشغول در شغل مرتبط با رشته و کسانی که در مشاغل غیر مرتبط مشغول هستند و ارزیابی دوره آموزشی و رشته تحصیلی) ذکر می‌کردند.

در این بین اساتید بیشتر بر مزایای درونی و دانشجویان بر مزایای شغلی و مادی حاصل از ارتباط با دانشگاه تأکید داشتند. هم‌چنین اساتید به مزایای بین فردی و اجتماعی ارتباط برای دانش‌آموخته‌ها اشاره داشتند که دانشجویان مشارکت‌کننده در پژوهش آن را ذکر نکردند.

م.ش. ۱۹: «توی دانشگاه‌های بزرگ دانش‌آموخته‌ها کارهای پژوهشی یا ساخت و ساز رو انجام می‌دن، قسمتی از کارمندای دانشگاه امیرکبیر، دانش‌آموخته‌های خودش هستن و بسیاری از پروژه‌ها به پیمانکارهایی داده میشه که دانش‌آموخته همین دانشگاه بودند.»

م.ش. ۲۵: «خیلی از دانش‌آموخته‌ها وارد بازار کار شدن، مخصوصا دانش‌آموخته‌های قدیمی تر جایگاه کسب کردن می‌تونن تجاربشون رو به دانش‌آموخته‌های دیگر انتقال بدن یا نیروهای مورد نیازشون رو از اونا جذب کنن.»

م.ش. ۳۵: «مهم‌ترین حسی که به فرد دست می‌ده اینه که این گروه هویت داره، این ارتباط می‌تونه دانش‌آموخته‌های موفق رو با بازار کار مرتبط کنه و بین اجتماع دانش‌آموخته‌ها ارتباطات علمی، کاری، دوستانه و شخصی ایجاد بشه.»

مزایای ارتباط دوباره برای دانشجویان در حال تحصیل: این مزایا شامل: دریافت مشاوره و راهنمایی (راهنمایی دانشجویان در انجام پایان‌نامه و پروژه و مقاله، راهنمایی دانشجویان درباره نحوه استفاده از منابع کتابخانه و اطلاع‌رسانی درباره امکانات و بخش‌نامه‌های دانشگاه، مشاوره ادامه تحصیل و روش مطالعه، راهنمایی درباره نحوه تطبیق با زندگی خوابگاهی و راهنمایی دانشجویان ورودی هنگام ثبت‌نام دانش‌آموختگان به دانشجویان در حال تحصیل)، مزیت‌های شغلی و مالی (امکان استخدام توسط دانش‌آموخته‌های کارآفرین و ارتباط با بازار کار، استفاده از تجارب شغلی و

حرفه‌ای دانش آموخته‌ها و دریافت حمایت مالی و امکان بورس شدن برخی دانشجویان توسط دانش آموخته‌ها)، مزیت‌های شخصی و درونی (ایجاد و افزایش انگیزه در دانشجویان با دیدن موفقیت و آینده شغلی دانش آموخته‌ها و مدل نقش بودن و الگو برداری از دانش آموخته‌های شاخص) و مزیت‌های علمی (رشد علمی و تقویت پایه دانشجویان و آگاهی آنان از پیشرفت دانش آموختگان، استفاده از تجارب علمی دانش آموخته‌ها در کلاس‌های فوق برنامه، حل تمرین و تدریس و استفاده از تجارب دانش آموخته‌های موفق در همایش‌ها و سخنرانی‌ها) اشاره داشتند. کلاگ^۱ (۱۹۹۶) در مورد گستردگی و میزان همکاری واقعی دانشجویان و فارغ التحصیلان نتیجه گرفت که بیش تر دانشجویان و فارغ التحصیلان حرفه‌ای گزارش کردند که هنگام طرح ریزی برنامه‌ها با تشریک مساعی و همکاری تجارب مثبتی را تجربه می‌کنند. وقتی این دو گروه برای هدفی جمعی باهم کار می‌کنند نتایج عالی به همراه دارد، ارزش ذاتی مواردی از چنین برنامه‌هایی در گذشته مورد تردید و سؤال بود، اما در محیط اجتماعی-اقتصادی امروزه تغییر جهت محسوسی در نگرش‌ها درباره‌ی اهمیت این پیوند برای سازمان به وجود آمده است.

م.ش.۱: «دانشجوهای فعلی از اطلاعات و تجربیات دانش آموخته‌ها استفاده می‌کنند و رشد می‌کنند و ارتباطشون هم آسون تره و نسبت به استاد می‌تونن کمک بیشتری بهشون بکنن و اونارو از سردرگمی دربیارن.»

م.ش.۹: «خودم به عنوان ورودی جدید خیلی سؤال داشتم و راهنمایی درستی از کسی دریافت نمی‌کرد، اونا شور و انگیزه راهنمایی رو دارن و می‌تونن درباره بخشنامه‌ها به دانشجویها اطلاع بدن و توی وقت صرفه جویی بشه.»

م.ش.۱۴: «در زمینه مقاله نویسی یا پایان نامه، اساتید نمی‌تونن و وقت ندارن به همه کامل توضیح بدن، اما دانش آموخته‌ها بهتر می‌تونن با دانشجویها تعامل داشته باشن و کمکشون کنن.»

م.ش.۳۷: «دانش آموخته‌ها با موفقیت‌هاشون می‌تونن دورنما و مرزهای رشته رو به دانشجویهای جدید نشون بدن و بهشون یاد بدن که چطوری مرزها رو بشکنن.»

مزایای ارتباط دوباره برای جامعه دانشگاهی (دانش آموخته‌ها، دانشجویان، اساتید، کارکنان و خود دانشگاه):

افرادی که مزایای ارتباط دوباره با دانش آموختگان را برای جامعه دانشگاهی مدنظر داشتند از دیدی وسیع تر به این پتانسیل‌ها می‌نگریستند که هم دانش آموختگان، هم دانشجویان در حال تحصیل و هم اساتید و مجموعه مشغول در دانشگاه را در بر می‌گرفتاین مزایا شامل تبادل تجربیات کاری، شخصی و علمی و آشنایی با فعالیت‌های یکدیگر، تبادل ایده‌ها و فرصت همفکری و عملی کردن آن‌ها، تلفیق تجربه نسل قدیم و به روز بودن نسل جدید، درس گرفتن از تجارب شکست، ارتباط آسان و اثربخش به دلیل تجربه سازمان مشترک و نزدیکی سن، تبادل علمی و کاری بین صاحبان سرمایه و صاحبان دانش، افزایش اعتماد به نفس و انگیزه و کاهش خودکم‌بینی، ارتقاء سطح علمی افراد، همکاری در پژوهش، امکان سنجش مطلوبیت دوره آموزشی و امکان ایجاد شرایط کار و ارتباط کاری بود. حضور دانش آموختگان در محیط دانشگاه و تعامل آنان با اعضای این محیط مزایای بسیاری به دنبال دارد، رسمیر^۲ (۲۰۱۰) اظهار می‌کند سازمان‌هایی که به دلیل تعهد مادام‌العمر خود به اعضایشان، مرتباً دانش آموختگان را با دانشجویان ارتباط می‌دهند و برنامه‌های همکاری، رخدادهای فعالیت‌هایی ترتیب می‌دهند که دانشجویان، اساتید، کارمندان، دانش آموختگان و دوستان را دورهم جمع می‌کند، موجب ایجاد احساس غرور سازمانی و وفاداری در اعضای خود می‌شوند. (ص ۲۱).

م.ش.۲: «وجود ارتباط باعث ارتباط صنعت و دانشگاه و ورود صاحبان کارخانه و مشاغل می‌شه و امکان پیدا کردن شغل هم بیشتر می‌شه.»

م.ش.۱۲: «ارتقای سطح دانشگاه، وقتی نقاط قوت و ضعف دانشگاه رو می‌دونه بهتر می‌تونه کمک کنه و جاهایی که کم کاری شده رو تشخیص می‌ده، چون دانشجو همیشه می‌چرخه و مشکلات رو می‌بینه.»

م.ش.۲۳: «وقتی با دانش آموخته‌ها کار می‌کنیم، چه اونهایی که در حوزه مرتبط با رشته کار می‌کنن، چه غیر از حوزه مرتبط، هرکدام دلایل خودشون رو دارن و باعث میشه بخش‌های دارای مشکل رو تشخیص بدیم و درصدد اصلاحش بریایم.»

م.ش.۲۷: «بعضی افراد هم آدم‌های شاخصی شدن وقتی دوباره با دانشگاه ارتباط برقرار می‌کنن و دانشگاه هم بهشون جایگاه می‌ده و رتبه علمیش بیشتر میشه.»

مزایای کلی ارتباط دوباره: این مزایا همگانی و جهان‌شمول بود و شامل مزایای جهانی (تولید علم، تبدیل علم به عمل و ارتباط بین نسلی)، مزایای





اجتماعی (نزدیکی و تعامل فرهنگ‌ها و مذاهب مختلف، تجدید انرژی برای حل مشکلات جامعه، پیشرفت جامعه، ایجاد نشاط عمومی و امیدواری در افراد، امکان ایجاد شغل و کاهش بیکاری و افزایش و استمرار رفتار همراه با نجابت و فرهیختگی افراد) و مزایای بین سازمانی (ارتباط بین دانشگاه‌ها و نهادهای مختلف و ایجاد شبکه‌های همفکری و اشتراک دانش) بود. هم‌چنین بر اساس تحلیل نتایج، اساتید بیشتر بر مزایای جهانی و مزایای بین سازمانی و دانشجویان بیشتر بر مزایای اجتماعی حاصل از ارتباط دوباره دانشگاه با دانش‌آموخته‌ها تأکید داشتند، این افق دید گسترده‌تر با توجه به تجارب غنی و سن اساتید قابل توجیه است.

م.ش. ۲۲: «اونهایی که به‌عنوان هیأت علمی یا کارمند در دانشگاه‌های دیگه جذب می‌شن با توجه به محدودیت امکاناتی که وجود داره می‌تونن پل ارتباطی بین دو دانشگاه باشند، همکاری در قالب پروژه‌های تحقیقاتی و کارهای کشاورزی و علمی و...»

م.ش. ۳۶: «وجود چشم‌های ناظر در دانشگاه باعث می‌شه وقتی فرد با دانشگاه ارتباط داشته باشه آداب نجابت‌مندانه داشته باشه و مواظب پوشش فیزیکی، رفتار و لباس پوشیدنشون باشه و درصد فرهیختگی در جامعه بالا می‌ره.»

م.ش. ۲۹: «انتقال تجربیات افراد مختلف به هم باعث می‌شه دانش ضمنی به دانش آشکار تبدیل شه و به منتقل بشه و امکان مدیریت دانش به وجود میاد.»

پرسش سوم: راهکارهای ارتباط دوباره دانشگاه با دانش‌آموختگان و جذب حمایت‌های مادی

الف- راه‌های ارتباط دوباره دانشگاه با دانش‌آموختگان

راه‌های ارتباط با دانش‌آموختگان در دو طبقه حضور فیزیکی (تشکیل انجمن دانش‌آموختگان، ایجاد ساختار ارتباطی مشابه با دانشگاه‌های موفق، تعریف حوزه رسمی ارتباط با دانش‌آموختگان در چارت سازمانی، برگزاری جشن‌ها و نشست‌های سالانه با دانش‌آموختگان، استفاده پارک‌های علم و فناوری از ایده‌های آنان، سازمان‌دهی در گروه‌های داوطلبی برای حضور و خدمت‌رسانی، استفاده از دانش‌آموخته‌های شاخص در آزمایشگاه‌ها و کارگاه‌ها، پر کردن فرم نظرسنجی هنگام فارغ‌التحصیلی، برگزاری سمینار، کنفرانس و همایش، سخنرانی دانش‌آموخته‌های موفق و شاخص در دانشگاه و دادن برخی مزایا برای حضور دانش‌آموخته‌ها از جمله فرصت مطالعاتی، تحصیل در دوره‌های بالاتر تحصیلی، تخفیف شهریه و...) و ارتباط از راه دور و مجازی (فراخوان در روزنامه‌ها و رسانه‌ها برای حضور، فرستادن نامه و ارتباط تلفنی، ایجاد ایمیل دانش‌آموختگی، ایجاد وبلاگ، وبسایت و استفاده از شبکه‌های اجتماعی و فرستادن کتاب، خبرنامه و مجله برای دانش‌آموختگان) تقسیم‌بندی شد.

م.ش. ۳: «با تلفن و ایمیل و توسط امکانات اینترنت دانش‌آموخته‌ها رو آگاه کنیم و همایش‌هایی رو برگزار کنیم.»

م.ش. ۳۲: «در هر دانشگاه باید واحد دانش‌آموختگان دایر بشه و بانک اطلاعاتی دانش‌آموخته‌ها درست بشه و در طول سال هم براشون مراسم‌هایی برگزار کنیم و توی اردوهای دعوتشون کنیم و یا تسهیلاتی براشون فراهم کنیم. یا امکان شرکت در مقاطع بالاتر یا گرفتن شهریه کمتر رو براشون فراهم کنیم.»

م.ش. ۴۱: «آسان‌ترین راه برای ارتباط دوباره همه دانش‌آموخته‌ها فضای مجازی، راه‌اندازی سایت مخصوص دانش‌آموخته‌ها و اطلاع‌رسانی درباره اخبار دانشگاه و منابع موجود در اون، یادآوری و تبریک سال تحصیلی جدید و مناسبت‌های مختلف.»

ب- میزان انگیزه و تمایل دانش‌آموختگان به حمایت مالی از دانشگاه

برای تحلیل امکان، میزان پتانسیل و رغبت دانش‌آموختگان به حمایت مالی و فیزیکی از دانشگاه محل تحصیل، در مورد تمایل و انگیزه آنان برای حمایت مالی سؤال شد.

مصاحبه‌شوندگانی متمایل به حمایت مالی از دانشگاه: این مشارکت‌کنندگان دلایلی چون درک نیاز دانشجویان به امکانات با توجه به تجربه شخصی، احساس وظیفه و جبران زحمات دانشگاه و اساتید، احساس تعلق به دانشگاه، پیشرفت دانشگاه، انسان‌دوستی، پیشرفت علمی دانشجویان بدون دغدغه مالی و هزینه در راه علم را ذکر می‌کردند.

م.ش. ۱: «چون خودم شرایط کمبود امکانات و پول رو تجربه کردم، در مورد نیاز دانشجویان به امکانات آگاهی بیشتری دارم و نوعی حس جبران هم نسبت به دانشگاه و خدماتش دارم.»

م.ش. ۳۱: «برای محیط علمی هیچ وقت هدررفت وجود نداره و تمایل دارم هر اندازه بتونم کمک کنم.»

م.ش. ۴۱: «بر اساس احساس تعلقی که به دانشگاه دارم این کار رو انجام می‌دم، هویت اجتماعی و شخصیتی فرد از خانواده و هویت علمی اون از

دانشگاه‌ها و همین مشوقی همیشه برای کمک به دانشگاه.»

مصاحبه‌شوندگانی با تمایل مشروط برای حمایت مالی از دانشگاه: این افراد دلایلی چون: مشروط به غیرمالی و غیرمستقیم بودن کمک، مشروط به درخواست از سوی دانشگاه، مشروط به انجام وظایف آموزشی توسط دانشگاه در زمان تحصیل و علاقه به دانشگاه، مشروط به وجود منفعت برای فرد، مشروط به شفافیت محل استفاده، نگاه به دانشگاه به‌عنوان سازمانی با بودجه مشخص و کامل و ترجیح کمک به دانشگاه محروم‌تر محل تدریس به جای دانشگاه محل تحصیل داشتند.

م.ش. ۲۶: «حمایت مالی مستقیم را نمی‌تونم بپذیرم اما اگر غیرمستقیم باشه مثل جذب پروژه برای دانشگاه و ارتباط دانش با صنعت و کسب درآمد از این طریق برای دانشگاه خوب هست. دانشگاه یک نهاد دولتی و نیاز به کمک من نداره.»

م.ش. ۳۷: «بله حمایت مالی می‌کنم البته باید نفع دوطرفه باشه یعنی دانشگاه هم برای مثال در قبال حمایت مالی آزمایشگاه در اختیارم بذاره، من هم برای اون آزمایشگاه مواد و تجهیزات می‌خرم، یا درزمینه رشته و تخصص من کنفرانس برگزار کنه.»

م.ش. ۴۲: «از طرف دانشگاه درخواستی مالی به دست من نرسیده و اعتقاد دارم از نظر مالی نمی‌تونیم به مؤسسه‌ای بزرگ مثل دانشگاه که بودجه مشخصی بهش تعلق میگیره کمک کنیم.»

پرسش چهارم: مزایا، معایب و چالش‌های ارتباط دوباره با دانش‌آموختگان و به‌کارگیری آنان

الف- مزایا: برحسب پاسخ‌ها، عمده‌ترین مزایای ارتباط دوباره و به‌کارگیری دانش‌آموخته‌ها، شامل: شناخت بیشتر نقاط ضعف و قوت دانشگاه، تعهد و مسئولیت‌پذیری بیشتر و کار با حقوق کمتر نسبت به افراد خارجی، انگیزه دهی به دانشجویان فعلی و خود فارغ‌التحصیلان، ایجاد علاقه نسبت به دانشگاه، تجربیات کاری و دانش بیشتر، تلفیق تجربه نسل قدیم و به‌روز بودن نسل جدید، ایجاد رزومه و سابقه کاری برای دانش‌آموختگان، ارتباط آسان به دلیل نزدیکی سن با دانشجویان فعلی، استفاده از نیروی جوان و بانشاط، بالا رفتن اعتمادبه‌نفس دانش‌آموختگان با توجه به آنان، بالا رفتن شوق تدریس اساتید با دیدن محیط علمی فعال، تبدیل تئوری به عمل، ایجاد بستر همفکری، آوردن ایده‌های جدید، کم شدن بار مسئولیت دانشگاه، کمک در تدریس اساتید و اطلاع از کم و کیف فعالیت‌های دانشگاه است.

م.ش. ۲: «باعث تلفیق تجربه نسل قدیمی‌تر و به‌روز بودن نسل جدیدتر و همفکری باهم می‌شه.»

م.ش. ۲۱: «دانش‌آموخته خودم با انرژی بیشتر و بهتر کار می‌کنه، من وقتی نیرویی می‌خوام صد درصد بهتره نیرویی باشه که خودم تربیت کردم.»

م.ش. ۳۳: «خیلی از امور و کارهای دانشگاه می‌لنگه و پرسنل کافی براش وجود نداره، انجام کارها توسط دانش‌آموخته هم براش کمک هزینه می‌شه و هم کارهای اداری و خدماتی و آموزشی بهتر انجام می‌شه.»

ب- معایب: مشارکت‌کنندگان مواردی از جمله: احتمال تداخل حوزه مسئولیت با کارکنان و جدی گرفته نشدن توسط آنان، وجود مسائل حاشیه‌ای و احتمال انتقال آسان‌تر موارد منفی به دلیل نزدیکی سن، عدم کارایی لازم به دلیل مشکلات شخصی، احتمال غافل شدن از افراد کارآمدتر و عدم ورود افکار جدید اشاره داشتند.

م.ش. ۲۰: «دانشگاه سعی می‌کنه به‌عنوان یک سیستم از بهترین افراد جذب کنه و باید افراد کارآزموده رو بپاره نه صرفاً افراد خودش رو.»

م.ش. ۳۰: «برخی موارد منفی رو هم می‌تونن منتقل کنن، دریافت افکار منفی از افرادی که می‌شناسیم آسونتره، همچنین ممکنه از ورود افکار و ایده‌های جدید هم ممانعت شه، افراد قدیمی، افکار قدیمی.»

پ- چالش‌ها: این چالش‌ها شامل مواردی چون: عدم وجود هماهنگی و برنامه‌ریزی منسجم و بسترهای لازم ارتباط، مسئله بیمه و پرداختی به دانش‌آموختگان شاغل در امور، محدودیت‌های امکانات مالی و فیزیکی دانشگاه، مانع ارتباط بودن مشکلات بیرونی و شخصی دانش‌آموختگان، انتقال آسان‌تر افکار منفی و مسائل حاشیه‌ای از سوی دانش‌آموختگان، عدم اولویت‌دهی دانشگاه به دانش‌آموخته‌ها به دلیل مشکلات با اولویت بیشتر، عدم خودباوری و انگیزه دانش‌آموخته‌ها، لزوم وجود فرهنگ جمعی برای ارتباط، کم و راکد شدن فعالیت شبکه‌های اجتماعی و مجازی پس از مدتی و لزوم برخورد مناسب دانشگاه با دانشجو در زمان تحصیل و ایجاد رغبت به بازگشت بود.

م.ش. ۱۳: «باید زمان‌بندی و برنامه‌ریزی وجود داشته باشه، ارتباط به‌صورت مجازی هم راحت‌تره اما ممکنه زود از بین بره یا فعالیتش کم بشه.»

م.ش. ۲۳: «می‌تونن به‌عنوان نیروی کمکی کار کنن اما موانعی مثل مسائل مالی و بیمه اونها باید برطرف شه.»

م.ش. ۴۲: «نمی‌تونیم مدت زیادی از نیروی فکری و انسانی افراد استفاده کنیم اما بهشون حقوق پرداخت نکنیم.»





بحث و نتیجه‌گیری

سه مقوله از برداشت‌های مشارکت‌کنندگان از میزان نقش و جایگاه دانش‌آموختگان در دانشگاه حاصل شد، مشارکت‌کنندگانی که اعتقاد داشتند دانش‌آموختگان نقش و جایگاهی در دانشگاه ندارند، آن‌هایی که نقشی اندک برای دانش‌آموختگان در دانشگاه متصور بودند و دسته دیگر افرادی بودند که اعتقاد داشتند دانش‌آموختگان نقشی اساسی در دانشگاه دارند.

عمده‌ترین مزایای ارتباط دوباره و به‌کارگیری دانش‌آموخته‌ها در دانشگاه برحسب پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان شامل: شناخت بیشتر نقاط ضعف و قوت دانشگاه، تعهد و مسئولیت‌پذیری بیشتر و کار با حقوق کمتر نسبت به افراد خارجی، انگیزه‌دهی به دانشجویان فعلی و خود فارغ‌التحصیلان، ایجاد علاقه نسبت به دانشگاه، تجربیات کاری و دانش بیشتر، تلفیق تجربه نسل قدیم و به‌روز بودن نسل جدید، ایجاد رزومه و سابقه کاری برای دانش‌آموختگان، ارتباط آسان به دلیل نزدیکی سن با دانشجویان فعلی، استفاده از نیروی جوان و بانشاط، بالا رفتن اعتمادبه‌نفس دانش‌آموختگان با توجه به آنان، بالا رفتن شوق تدریس اساتید با دیدن محیط علمی فعال، تبدیل تئوری به عمل، ایجاد بستر همفکری، آوردن ایده‌های جدید، کم شدن بار مسئولیت دانشگاه، کمک در تدریس اساتید و اطلاع از کم و کیف فعالیت‌های دانشگاه است.

اکثر مشارکت‌کنندگان در پژوهش معایبی در ارتباط دوباره دانش‌آموختگان با دانشگاه و به‌کارگیری آنان در امور دانشگاه متصور نمی‌شدند و تنها به مواردی از جمله: احتمال تداخل حوزه مسئولیت با کارکنان و جدی گرفته نشدن توسط آنان، وجود مسائل حاشیه‌ای و احتمال انتقال آسان‌تر موارد منفی به دلیل نزدیکی سن، عدم کارایی لازم به دلیل مشکلات شخصی، احتمال غافل شدن از افراد کارآمدتر و عدم ورود افکار جدید بود.

بر اساس پاسخ‌ها چالش‌های موجود در راه ارتباط دوباره دانش‌آموختگان با دانشگاه و به‌کارگیری دوباره آنان شامل مواردی چون: عدم وجود هماهنگی و برنامه‌ریزی منسجم و بسترهای لازم ارتباط، مسئله بیمه و پرداختی به دانش‌آموختگان شاغل در امور، محدودیت‌های امکانات مالی و فیزیکی دانشگاه، مانع ارتباط بودن مشکلات بیرونی و شخصی دانش‌آموختگان، انتقال آسان‌تر افکار منفی و مسائل حاشیه‌ای از سوی دانش‌آموختگان، عدم اولویت‌دهی دانشگاه به دانش‌آموخته‌ها به دلیل مشکلات با اولویت بیشتر، عدم خودباوری و انگیزه دانش‌آموخته‌ها، لزوم وجود فرهنگ جمعی برای ارتباط، کم و راکد شدن فعالیت شبکه‌های اجتماعی و مجازی پس از مدتی و لزوم برخورد مناسب دانشگاه با دانشجو در زمان تحصیل و ایجاد رغبت به بازگشت بود.

فراهم کردن امکان همکاری دانشجویان و فارغ‌التحصیلان حامی مهمی برای مؤسسه است، این رفتارهای مدل‌بندی شده توسط فارغ‌التحصیلان (همچون کمک به دانشجویان و دانشگاه با صرف زمان، مشورت‌دهی و حمایت‌های مالی) به آنان هم امکان ارائه‌ی تجارشان به کسانی که درصدد فارغ‌التحصیل شدن هستند فراهم می‌کند و هم به دانشگاه امکان پیوند آنان را با دانشجویان جدیدالورود امکان‌پذیر می‌سازد. فارغ‌التحصیلان ممتاز، برای دادن چهره‌ای انسانی به تحقیقات دانشگاهی و برنامه‌های آموزشی و حمایت از برنامه‌های دانشگاه کمک کرده و می‌توانند تأثیرگذار باشند.

برنامه‌های فارغ‌التحصیلان به تقویت ارزش‌های سازمان از جمله تحمل اضافه‌کار و کمک جهت دست‌به‌دست کردن دانشجویان از نسلی به نسل بعد منجر می‌شود. در صورت ایجاد فرصت مشارکت بین فارغ‌التحصیلان و دانشجویان، هر دو گروه و سازمان مشترکشان به مزایای عمده‌ای دست خواهند یافت. دانشگاه‌ها و سازمان‌هایی که قادرند فارغ‌التحصیلانشان را با دانشجویان فعلی پیوند دهند، در واقع به محبوبیت و اعتبار خود به‌عنوان یک سازمان آموزشی باکیفیت کمک می‌کنند (سینگر و هاگوی، ۲۰۰۲، ۶۶).

چالش مواجه‌شدن با نیازهای جامعه متنوع دانش‌آموختگان نیاز به واکنش‌های حساس، قابل‌انعطاف و خلاق دارد. جمعیت دانش‌آموخته‌ها از نظر سبک زندگی، ارزش‌ها و نگرش‌ها متنوع هستند. اگر آموزش عالی به‌طور اثربخشی به این دانشجویان پاسخ گوید، به بازبینی خدمات دانشجویی سنتی نیاز خواهد داشت. تمرکز و توجه به نیازهای دانش‌آموخته‌ها، چه آن‌هایی که در حال فارغ‌التحصیلی هستند و چه آنان که فارغ‌التحصیل شده‌اند، تأثیری اساسی بر فرایند فراغت از تحصیل و رضایت و اعتمادبه‌نفس آنان فراهم می‌کند. (پولسون ۲۰۰۳، ۶۷). اهمیت‌دهی به فارغ‌التحصیلان و برنامه‌ریزی برای آنان به تقویت ارزش‌های سازمان از جمله تحمل اضافه‌کار و کمک جهت دست‌به‌دست کردن دانشجویان از نسلی به نسل بعد منجر می‌شود. در راستای شناسایی اهمیت و جایگاه دانش‌آموختگان در دانشگاه و پاسخگویی به نیازهای متنوع آنان، تنها نگاه لغوی به دانش‌آموختگان به معنای فراغت از تحصیل و فرایند خروج از محیط آموزشی و دانشگاه نمی‌تواند کافی و بسنده باشد، شناخت معنای دانش‌آموختگی با توجه به تجارب و نگاه دانش‌آموختگان رشته‌های تحصیلی و مقاطع و بازه‌های مختلف سنی و توجه به این معانی متفاوت و تجارب متنوع می‌تواند در بازتعریف

مؤسسات آموزشی از مفهوم دانش آموختگی و به تناسب آن تغییر نگرش و اختصاص برنامه مقتضی برای آنان و ارتباط دوباره دانش آموختگان با محیط آموزشی و نیز تناسب آموخته‌ها با دنیای بیرونی و نیاز جامعه مؤثر باشد.

منابع

- آریانپور، عباس؛ و آریانپور، منوچهر (۱۳۶۳). فرهنگ فشرده انگلیسی به فارسی یک جلدی. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- ادیب حاج باقری، محسن؛ پرویزی، سرور؛ وصلصالی، مهوش (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق کیفی، تهران: انتشارات بشری.
- استراوس، انسلم و کربین، جولیت (۱۹۹۰). مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای. ترجمه: ابراهیم افشار (۱۳۹۰). تهران: نشر نی.
- الماسی، مجتبی؛ سهیلی، کیومرث؛ و سپه‌بان قره‌بابا، اصغر (۱۳۸۸). بررسی تأثیر به‌کارگیری دانش آموختگان آموزش عالی بر رشد اقتصادی ایران. پژوهش‌های اقتصادی، (۴)، ۲۳-۴۰.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۷). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: نشر دیدار.
- خاکی، غلامرضا (۱۳۸۲). روش تحقیق در مدیریت. نشر: انتشارات علمی دانشگاه آزاد اسلامی.
- دانایی فرد، حسن؛ کاظمی، سید حسین (۱۳۸۹). ارتقای پژوهش‌های تفسیری در سازمان: مروری بر مبانی فلسفی و فرایند اجرای روش پدیدار نگاری. فصلنامه مطالعات مدیریت بهبود و تحول، (۶۱)، ۱۲۱-۱۴۷.
- رخش خورشید، محبوبه؛ فرج‌زاده، زهرا؛ ایزدپناه، علی محمد؛ و سعادتجو، سید علیرضا (۱۳۹۱). بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش از دیدگاه دانش آموختگان پرستاری شاغل در بیمارستان‌های شهر بیرجند. مراقبت‌های نوین. ۱۱ (۳)، ۱۹۶-۲۰۲.
- فاضلی، عصمت (۱۳۷۹). ارتباط شغلی-تحصیلی دانش آموختگان رشته روان‌شناسی. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- فانی خیماوی، رسول؛ معلمی خیماوی، عبدالرحمن؛ اسماعیل‌لو، یاسر؛ و ابویان، علی (۱۳۹۱). خلایقیت و توانمندی دانش آموختگان دانشگاه آزاد اسلامی در بحث اشتغال. ابتکار و خلایقیت در علوم انسانی، (۴)، ۱۴۹-۱۶۷.
- فیلیک، اووه (۲۰۰۶). درآمدی بر تحقیق کیفی. ترجمه: هادی جلیلی. تهران: نشر نی.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ و گال، جویس (۲۰۰۵). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی. ترجمه: احمدرضا نصر، حمیدرضا عریضی، خسرو باقری، محمدحسین علامت‌ساز، محمدجعفر پاک‌سرشت، علی دلاور، علیرضا کیامنش، غلامرضا خوی‌نژاد (۱۳۸۶). تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی با همکاری انتشارات سمت.
- محمد پور، احمد (۱۳۹۰). روش تحقیق کیفی ضد روش (مراحل و رویه‌های عملی در روش‌شناسی کیفی). جلد ۲. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- محمدی، رضا؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ یادگار زاده، غلامرضا؛ میرزامحمدی، محمدحسین؛ و پرند، کورش (۱۳۸۸). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی، مفاهیم، اصول، روش‌ها، معیارها. تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- میرکمالی، محمد (۱۳۷۲). تحلیلی بر توانمندی‌های شغلی دانش آموختگان دانشگاه‌ها. مجله پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، (۴)، ۳۸-۱۳.
- مؤمنی، فرشاد (۱۳۷۹). ترتیبات نهادی مناسب برای حل مشکل بیکاری دانش آموختگان آموزش عالی. همایش بررسی مسائل، مشکلات و چشم‌انداز اشتغال دانش آموختگان آموزش عالی.
- مؤمنی مهمونی، محسن (۱۳۸۸). بهسازی برنامه‌های درسی آموزش عالی با گامی در جهت پرورش دانش آموختگان خلاق. راهبردهای آموزش. ۲ (۳)، ۱۲۱-۱۲۶.

Adelide University (2000). Alumni and community. Adelide, Australia: University of Adelide. Retrieved 2015, Octobr, 26 from: <http://www.adelaide.edu.au/alumni/>.

Adelide University (2000). Alumni benifits. Australia: University of Adelide. Retrieved 2015, Octobr, 25. from: <http://www.adelaide.edu.au/alumni/benefits/>.

Ann Skari, L. (2014). Community college alumni: predicting who gives. Community college review. 2014, vol 42(1) 23-40.

Azri & Petrus communication. (2005). Alumni relationship management in europe EAIEConference, Krakow.





- Retrieved 2015, October, 26 from: <http://www.petruscommunications.com/resources/documents/INTASurvey.pdf>.
- Babcock, P. (1986). Webster's Third New International dictionary of the English language. 2nd ed, London: Pergamon.
- Barker, S., Felstehausen, G., Couch, S., and Henry, J. (1997). Orientation Programs For older and delayed-entry graduate students. *NASPA Journal*, 35(1), 57-68.
- Brew, A. (2001). Conceptions of research: A phenomenographic study. *Studies in Higher Education* 26: 271–285.
- Cabrera, A. F. Weerts, D. J. & Zulick, B. J. (2005) Making an Impact with Alumni Surveys. *New Directions for Institutional Research*, 126.5-17.
- Carnog, M. (1995). Education and productivity. *The International Encyclopedia of Education*. 2nd ed, New York. Routledge.
- Chicago University. (2008). Report of the joint task force on alumni relations. Retrieved 2015, October, 17 from: www.uchicagoabg.org/images.htmlfile.
- Creswell, J.W. (2003). *Research Design: Qualitative, Qualitative and Mixed Method Approach* (second edition). Sage Publication London.
- Dolbert, S.C. (2000). Alumni admission programs. *Alumni relations: A Newcomer's guide to success*. New York: Council for the Advancement and Support of Education, 2000.
- Foray, D. & Lundavel, B. A. (1996). The knowledge based economy: from the economics of knowledge to the learning economy. In *Employment and Growth In the Knowledge-Based Economy*. Paris: OECD. 11-32.
- Gaier, S. (2001). Increasing alumni involvement and alumni financial support through a student alumni association. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Higher Education, ed (451 767).
- Grant, D. L. (1999). Intellectual life of alumni. *The Journal of higher education*. 70.533-541.
- Hamilton, J. B., Smith, M., Heady, R. B., & Carson, P. P. (1997). Using open-ended questions on senior exit surveys to evaluate and improve faculty performance: Results from a school of business administration. *Journal on Excellence in College Teaching*, 8(1), 23-48.
- Hanson, S. (2000). Alumni Characteristics that Predict Promoting and Donating to Alma Mater: Implications for Alumni Relations. Unpublished doctoral dissertation, Department of Educational Foundations and Research, University of North Dakota.
- Herbert, S., Pierce, R. (2013). Gesture as data for a phenomenographic analysis of mathematical conceptions. *International Journal of Educational Research* · December 2013. 1-10.
- Howatson, R. (2001). Graduate student and employment. *British Columbia Business*. 22 (7).
- Kallio, R.E. (1995). Factors influencing the college choice decisions of graduate students. *Research In Higher Education*, vol.36, no. 1.109-124.
- Kellogg, K. (1996). An Analysis of the Collaborative Programming between Student Affairs and Alumni Relations Professionals at Select Post-Secondary Institutions in Missouri. Unpublished doctoral dissertation, Graduate School, University of Missouri Columbia.
- Konzak, E., Teague, D. (2009). "Reconnect with your Alumni and Connect Donors" technical service quarterly

26:3,217-225.

Koole, M., Rasmussen, K., Costello, J. (2014). An introduction to phenomenography. 14th Thinking Qualitatively Workshop Series. 18 June 2014.

Lakovic-Grin, L., & Decovic, M., & Milosvaljevic, B., & Cvek-Soric, I. & Opacic, G. (1996). Social support and self-esteem in unemployed university graduates. *Adolescence*, 31. (123):701-707.

Marton, F. (1978). Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.

Midgen, J. (1987). Alumni survey of entry goals, satisfaction, and job benefits associated degree, *Community junior college research quarterly of research and practice*, 11:3, 179-188, DOI: 10.1080/0361697870110305.

Mitchell, E., Zaitseva, E., & Clifford, E. (2008). Valuing the voice of past students: a dual perspective, *Society for Research into Higher Education, Annual Conference 2008*, 9-11 December, Liverpool, UK.

Nelson, C., & Watt, S. (1999). *Graduate student unions*. New York, Routledge.

Overall, J. U., & Marsh, H. W. (1980). Students' evaluations of instruction: A longitudinal study of their stability. *Journal of Educational Psychology*, 72, 321-325.

Penne, I., Gobin, E. & Maga, T. (2001). *Alumni*. Belgique: International catholic Universities Leuven.

Polit, D.F., & Hungler, B.P. (2001). *Nursing Research*. 5th Ed. Philadelphia: Lippincott Co.

Polson, J. (2003). Adult graduate students challenge institutions to change. *New direction for student services*. n0.102.summer 2003.59-68.

Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behavior*. London: sage.

Rismeyer, P.A. (2010). Student affairs and alumni relations. *New direction for student services*, no. 130. Summer 2010.19-28.

Rust, A.A., & Vys, C.S. (2014). The importance of a university identity for students and alumni: the case of the cape Peninsula University of Technology South Africa. *J Soc sci* 40(1): 20-40.

Saunders, G.S. & De Graff, E. (2012). Assessment of curriculum quality through alumni research. *European Journal Of Engineering Education*. 37(2), 133-142

Seviance Technology. (2011). Bridging gaps through stronger alumni relations. Retrieved October 27, 2015 from <http://efytimes.com/e1/69632/Press-Release/Bridging-Gaps-Through-Stronger-Alumni-Relations>.

Simon, S.R. & Vidal De Haymes, M. (1997). The role of alumni in baccalaureate social work education. *Journal Of Social Work Education*, 33:3, 519-527.

Singer, S. T. & Hughey, W. A. (2002). The role of alumni association in student life. *New Direction For Student Services*. No.100, Wiley Predicals.Inc. 51-67.

The NAPA group. (2016). Best practice & trend in alumni communications. Retrieved 2016, August, 18. from: http://www.napagroup.com/pdf/Trends_Best_Practices_Alumni_Communications.pdf.

UCB Alumni citation (2010). What is alumni engagement? *Alumni report*. 1-13.

Unger, H.G. (1931). *Encyclopedia of American Education*. 3rd ed. p.cm.





نقش نهادهای ارزشیابی و تضمین کیفیت منطقه ای و بین المللی در توسعه کیفیت نظام های آموزش عالی

فاطمه صادقی مندی^۱، رضا محمدی^۲، مریم زمانی فر^۳

چکیده

ارزیابی نظام های آموزش عالی یکی از ضروریات پویایی و رشد این نظام ها می باشد و ارتقای مستمر کیفیت آموزش عالی مستلزم استفاده از روش های ارزشیابی و تضمین کیفیت است. در این راستا سازماندهی فرایند ارزیابی درونی و برونی و ایجاد نهادها و سازمان های بین المللی و منطقه ای برای ارزیابی و اعتبارسنجی نظام های آموزش عالی، در اغلب کشورهای جهان مورد توجه قرار گرفته است. ارزشیابی آموزش عالی بدون فعالیت و مشارکت نهادهای حرفه ای و تخصصی در تضمین کیفیت و اعتبارسنجی به سامان نمی رسد و نهادهای بین المللی در کیفیت دانشگاه و امر اعتبارسنجی نقش مهمی ایفا می کنند. این پژوهش به بررسی نهادها و شبکه های ارزشیابی و تضمین کیفیت بین المللی و منطقه ای حوزه آموزش عالی، هدف از تشکیل آن ها و نقش سازمان ها و نهادهای مذکور در بهبود، ارتقاء کیفیت و ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی می پردازد. بدین منظور اهداف و مأموریت ها ۱۳ شبکه و نهاد بین المللی و منطقه ای مشهور و موفق در زمینه ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی (مانند: IREG، ENQA، APQN، INQAAHE، CIQG، AQAIIW) مورد بررسی قرار گرفته و تحلیل مقایسه ای کشورهای مختلف و تجارب بین المللی این نهادها نشان می دهد که در باب تضمین کیفیت آموزش عالی اصول و هنجارهای مورد توافقی در جهان وجود دارد. روش پژوهش مورد استفاده در این تحقیق روش کیفی از نوع تحلیل اسنادی (سند کاوی) است.

کلیدواژه ها: ارزشیابی، اعتبارسنجی، نهادهای ارزشیابی و تضمین کیفیت بین المللی و منطقه ای.

مقدمه

امروزه آموزش عالی تحت تاثیر چالش ها، روندها و موضوعات جدیدی قرار گرفته است، مسائلی همچون خصوصی سازی، کاهش بودجه دولتی، فنون جدید پژوهش/یادگیری/یاددهی، جهانی شدن، اقتصاد دانش بنیان، رقابت روز-افزون، و شکل های جدید همکاری. پاسخ موثر به این تاثیرات از طریق ارزیابی و تضمین کیفیت شناسایی شده است که به عنوان ابزاری کارآمد به بهبود ارتباط، کارایی و اثربخشی موسسه ها و برنامه های موسسه های آموزش عالی کمک می نماید. در این میان شاخص های مربوط به کیفیت دانشگاه ها نیز در این سناریو نقش مهمی را ایفا می کنند (نایت^۴، ۲۰۰۱: ۳۰۲). تأثیرات جهانی شدن بر نظام آموزش عالی موضوعات مختلفی را شامل می شود که شایسته است با نگاهی بین المللی مورد ارزیابی قرار گیرند تا به مرور بتوانند به حد استانداردهای جهانی برسند و متناسب با آنها ایفای نقش کنند (آراسته و همکاران، ۱۳۸۷: ۴۹). دانشگاه ها و دانشکده ها در سراسر جهان امروزه بر توجه ویژه به طراحی و اجرای سازوکارهای و سیستم های جدید تضمین کیفیت به منظور تضمین اینکه دانشجویان، آموزش مرتبط و با کیفیت بالا دریافت می کنند و مدارک و گواهی نامه ها بطور کامل به رسمیت شناخته می شوند، تمرکز دارند. چنین به رسمیت شناختن هایی به نظر می رسد نه تنها توسط دولت ها و کارفرمایان ملی، همچنین به وسیله دانشگاه ها و کارفرمایان بین المللی ضروری می باشد. برای کمک به ارتقا استانداردهای سیستم آموزشی، یکپارچه کردن تضمین کیفیت در آموزش عالی مهم و ضروری می باشد (وزارت

۱. همکار پژوهشی سازمان سنجش آموزش کشور، Email: mandi_sadeghi@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول: استادیار سازمان سنجش آموزش کشور، Email: remohamadi@yahoo.ca

۳. همکار پژوهشی سازمان سنجش آموزش کشور، Email: mm_zamanifar@yahoo.com

امور دانشگاه های تایلند و دفتر منطقه ای اصلی یونسکو برای آسیا و اقیانوسیه، ۲۰۰۰).

نهاد آموزش عالی کشورها، از مهم ترین عوامل شکل دهی جهان آینده تلقی می شوند (پورعزت و همکاران، ۱۳۸۷). نظام های آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان در راستای توجه بیشتر به کیفیت آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی به استقرار نظام های ارزیابی و اعتبارسنجی پرداخته اند (بازرگان، ۱۳۸۸). کیفیت آموزش یکی از مهمترین عوامل در ارتقای سطح علمی جوامع می باشد. این عامل چه از بعد علمی و چه از بعد عملی قابل ملاحظه است. آینده یادگیرنده، آینده شغلی او و آینده کل کشور، در گرو آموزش صحیح می باشد. از بعد علمی باید گفت کیفیت آموزش یکی از موارد مهم در رتبه بندی دانشگاهها است و در کنار دو عامل هزینه و زمان، به عنوان سه عامل اساسی مورد توجه دانشگاهها و موسسه های آموزش عالی قرار دارد، اما کیفیت بیش از دو عامل دیگر مورد توجه قرار گرفته است، چون اعتقاد بر این است که هزینه و بهره وری به نوعی تحت تاثیر عامل کیفیت قرار می گیرند. اگر کیفیت بهبود یابد، هزینه کاهش یافته و بهره وری افزایش می یابد. تضمین کیفیت آموزش عالی نیز بدون ارزیابی آن امکانپذیر نیست. ارزیابی کیفیت آموزش نه تنها یک موضوع علمی بلکه يك ضرورت می باشد، زیرا منجر به افزایش سطح علمی، کاهش هزینه ها و افزایش بهره وری دانشگاهها می شود (طهماسبی و همکاران، ۱۳۸۹: ۲۰۵).

محمدي و همکاران (۱۳۹۱: ۶۵) ارزشیابی را وسیله ای برای افزایش بازده اجتماع آموزش عالی و نیز سازوکاری برای تایید صلاحیت مراکز آموزش عالی، تخصیص عقلانی اعتبارات، پاسخگویی عمومی، اطلاع رسانی به ذینفعان، اطمینان از تحقق اهداف و بهبود مستمر قلمداد نموده اند. در راستای اهمیت موضوع ارزیابی، این مهم در اکثریت قریب به اتفاق نظام های آموزشی جهان مورد توجه قرار گرفته است و در هر دانشگاه یا مرکز آموزشی، سازوکاری جهت ارزیابی آموزشی وجود دارد (حاتمی و همکاران، ۱۳۹۰). دیکسون^۲ (۲۰۰۶) در ضرورت و چرایی ارزشیابی آموزش عالی این طور بیان می کند که این امر موجب می شود که هیأت علمی و دانشجویان در درون هر موسسه/برنامه و اجتماع علمی در بیرون آن به میزان کیفیت فعالیت های علمی و آموزشی و هنجارهای دانشگاهی آگاهی پیدا کنند و یاران موسسه/برنامه با خود-ارزیابی و با داوطلب شدن به ارزیابی بیرونی توسط هممتایان علمی و تخصصی، شانس بهبود مداوم کیفیت خود را افزایش دهند و از بازخوردهای ارزیابی برای کنش و برنامه ریزی معطوف به ارتقاء بهره گیرند و بتوانند در يك شرایط رقابتی از منابع موجود، استفاده عقلانی تری بکنند. علی رغم جنبه های مستقل آموزش عالی کشورهای مختلف، بسیاری از وجوه و مسائل و چالش های آموزش عالی، بین اکثر کشورها مشترك می باشد. در این معنا، تضمین کیفیت در آموزش عالی به يك مساله جهانی تبدیل می شود که در آن يك سازمان جهانی و بین المللی می تواند نقش حیاتی ایفا کند. در این میان تمامی نهادهای تضمین کیفیت، چه با تجربه و چه کم تجربه، گزینه های بسیاری برای به اشتراك گذاری تخصص و تجربه بین المللی در مدیریت کیفیت و استانداردها به دست می آورند (شبکه بین المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی، ۲۰۰۸). بدین منظور نهادها و شبکه های ارزشیابی و تضمین کیفیت بین المللی و منطقه ای در راستای توسعه، ارتقاء و بهبود کیفیت آموزش عالی ایجاد شده و می توانند نقش مهمی در حمایت از فعالیت های صورت گرفته توسط نهادهای ارزشیابی و تضمین کیفیت کشورهای عضو، رسیدگی به مسائل تضمین کیفیت آموزش عالی و برقراری ارتباط با جوامع دانشگاهی در این خصوص ایفا کنند. در این پژوهش با توجه به اهمیت وجود نهادها و شبکه های بین المللی و منطقه ای ارزشیابی و تضمین کیفیت، به بررسی و مطالعه ۱۳ نهاد و شبکه بین المللی و منطقه ای در این زمینه پرداخته شده و اهداف و فعالیت های این نهادها در حوزه ارزشیابی و تضمین کیفیت استخراج و مورد بررسی قرار گرفته است.

بین المللی شدن آموزش عالی

بین المللی شدن آموزش عالی در سال های اخیر از مفهومی که صرفا به جابه جایی دانشجویان مرتبط بود به مفهومی گسترده تر تبدیل شده است و در برگیرنده اصلاح برنامه، بهبود کیفیت در آموزش و پژوهش، استفاده از تکنولوژی های جدید، مدیریت راهبردی در سطح موسسه و رقابت می باشد (وند و ندر، وند، بیرکنز و تیچلر^۳ به نقل از داویس^۴، ۲۰۰۳: ۵۲). پژوهش ها نشان می دهد که بخش آموزش عالی (بخصوص در دو دهه اخیر) خود را مواجه با مسائل و فعالیت های بین المللی می بیند. این تمایل روزافزون به این معناست که، هم در جنبه ملی و هم در سطح موسسه های دانشگاهی، اقدامات تاثیرگذاری در زمینه راهبردها، برنامه ها و زیرساخت های تحقق این هدف صورت می گیرد (نایت، ۲۰۰۱: ۵). بین المللی





شدن آموزش عالی، به ایجاد جامعه ای علمی منتهی می شود که جریان پیوسته اطلاعات و انتشار سریع عقاید و افکار را تسهیل می کند (شعبانی، ۱۳۸۴: ۶۵). در يك طبقه بندی کلی می توان دلایل بین المللی کردن آموزش عالی را در سه زمینه سیاسی، اقتصادی و فرهنگی خلاصه کرد. از نظر سیاسی در جهان امروز، آموزش - به ویژه آموزش عالی - را بعد چهارم سیاست خارجی می دانند. از نظر فرهنگی مهم ترین هدف برای بین المللی شدن آموزش عالی گسترش ارزش ها و اصول مورد نظر فرهنگ ملی کشورها به عرصه بین المللی است و از نظر اقتصادی آموزش عالی بین المللی هم در کوتاه مدت و هم مهم تر از آن در دراز مدت منبع مهم درآمدزایی دولت ها در عرصه اقتصاد بین المللی است. به طور کلی دانشگاه ها شاخص اصلی پیشرفت يك کشور به شمار می روند و موجبات رقابت پویای يك کشور را در منطقه و جهان فراهم می کنند. بنابراین تقویت بعد بین المللی در آموزش عالی، تقویت کشور در رقابت های منطقه ای و جهانی نیز می باشد (بهجتی اردکانی، ۱۳۹۱). بین المللی شدن آموزش عالی از اواسط دهه ۱۹۸۰، بتدریج در چارچوبی گسترده تر مورد توجه قرار گرفت و روز به روز بر اهمیت این حوزه و کارهای منتشر شده در این رابطه افزوده شد. شواهد این ادعا را در تغییرات زیر می توان مورد مشاهده قرار داد:

- افزایش تعداد دانشجویان، اساتید و پژوهشگرانی که در طرح های جابجایی دانشگاهی مشارکت می نمایند؛
- افزایش تعداد دوره های مطالعاتی، برنامه ها و مدارک تحصیلی که پیرامون موضوعات تطبیقی و بین المللی متمرکز هستند؛
- افزایش ارائه برون مرزی برنامه های تحصیلی؛
- افزایش شبکه ها و کنسرسیوم های بین المللی؛
- افزایش فعالیت های فوق برنامه ای تحصیلی، با عناصر بین المللی و چند فرهنگی؛
- افزایش تمایل کشورها جهت پذیرش دانشجویان خارجی؛
- افزایش تعداد مدرک های مشترک؛
- گسترش همکاری ها، نمایندگیها و پردیس های تابع برون مرزی؛
- بنیان نهادن سازمانهای ملی جدید جهت تمرکز بر آموزش بین المللی؛
- سیاستها و برنامه های دولتی جدید در سطح منطقه ای و ملی که از جابجایی دانشگاهی و سایر اقدامات بین المللی حمایت می کنند (نایت، ۲۰۰۶: ۳۵۲).

بین المللی سازی و کیفیت آموزش عالی همواره حداقل در سطح مفهومی با یکدیگر ارتباط نزدیکی داشته اند. این امر بر اساس این اعتقاد قوی است که بین المللی شدن کیفیت را افزایش می دهد. بسیاری از اسناد، به ویژه آنهایی که در دهه ۱۹۸۰ و اوایل دهه ۱۹۹۰ منتشر شدند، بین المللی بودن را به عنوان وسیله ای برای بهبود کیفیت به جای هدف مورد توجه قرار می دهند. هدف بهبود کیفیت نقش مهمی در ترویج بین المللی شدن ایفا کرده است، به ویژه در زمانی که سیاست های جامع تری در این زمینه در اروپا توسعه یافت. در این دوره، اظهارات بسیاری در مورد اثرات بهبود کیفیت بین المللی بر عملکرد فردی دانشجویی و پیامدهای مشاغل حرفه ای، عملکرد کارکنان، فرایندهای یاددهی و یادگیری، محتوای برنامه درسی و خدمات و در سطح نهادی و سیستم بیان شده است (وندر وند، ۱۹۹۹). بر این اساس هنگامی که موسسه ای برنامه های درسی یا ارتباطات پژوهشی خود یا ارائه دوره های خارجی یا ثبت نام دانشجویان خارجی را بین المللی می نماید، تمامی این فعالیت ها می بایست موضوع فرایندهای تضمین درونی کیفیت قرار گیرد (وزارت امور دانشگاه های تایلند و دفتر منطقه ای اصلی یونسکو برای آسیا و اقیانوسیه، ۲۰۰۰). با توجه به تاثیر پذیری کیفیت فعالیتهای دانشگاه از پدیده بین المللی شدن به نظر می رسد که مدیران ارشد دانشگاهی بنا به دلایل زیر تمایل دارند که فعالیتها و برنامه های بین المللی را در جریان ارزیابی کیفیت دانشگاه مورد نظر قرار دهند:

- بین المللی شدن آموزش عالی فرصت های مناسبی را برای پاسخ به بحران تامین بودجه موسسات آموزش عالی فراهم می نماید تا درآمد اضافه ای را از محل درآمدهای حاصل از هزینه دانشجویان خارجی، گزنت های پژوهشی، کسب منابع جدید درآمدهای بین المللی برخاسته از یادگیری الکترونیکی و یا ارائه خدمات مشاوره تخصصی بدست آورد؛
- ضرورت توجه به شهرت و اعتبار جامع موسسه های آموزش عالی و برنامه های دانشگاهی؛
- پاسخ راهبردی به الزامات بیرونی نظیر آنچه که در اروپا یا فرآیند بلونی یا سیاست های بین المللی آموزش عالی، که ممکن است به تفکر مجدد بنیادی پیرامون تمام دوره های موسسه منجر شود؛

- بازبینی دانشگاهها و موسسات آموزش عالی در همه سطوح مدیریتی و اجرایی به صورت انتقادی درباره عملکردهای راهبردی آنها در حوزه بین المللی و تصمیم گیری درباره چگونگی اصلاح و بهبود امور؛
- دریافت پیشنهادهای بهبود خارجی بیطرفانه و صادقانه از سلامت و کیفیت برنامه های آموزشی و سیستم های حمایتی؛
- بازشناسی موفقیت های هم تیان و تعیین مقاصد راهبردی (داویس، ۲۰۰۳: ۵۴-۵۶).

نهادهای ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی

در دو دهه اخیر تحولات و چالش هایی نظیر روند جهانی شدن، توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات، دانش محور شدن اقتصاد، افزایش کمی دانشجویان و کاهش بودجه سرانه آنها و همچنین افزایش رقابت بین موسسات آموزش عالی در سطح بین المللی و تقاضا برای پاسخگویی بیشتر، توجه به کیفیت آموزش عالی را هدف قرار داده است و موجب تاکید بیشتر بر ضرورت کارکرد ارزشیابی در نظام های آموزش عالی جهان شده اند (فراستخواه، ۱۳۸۵). هر چند پیشینه نظام های تضمین کیفیت آموزش عالی در برخی کشورها به چند ده سال می رسد، ولی از دهه ۸۰ میلادی ضرورت استقرار این نظام ها به صورت فراگیر در کشورهای متعدد جهان مورد توجه قرار گرفته و فعالیت های مشخصی در این رابطه آغاز شده است. بهره گیری از تجارب کشورهای پیشرفته در زمینه ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی می تواند در بهبود و ارتقاء کیفیت نظام آموزش عالی نقش و تاثیر به سزایی داشته باشد (محمد زاده و همکاران، ۱۳۸۶).

با توجه به این که ماهیت جهانی علم و فناوری ایجاب می کند که کشورها موقعیت خود را با معیارها و ملاک های پذیرفته شده بین المللی ارزیابی کنند و از آن جایی که شاخص های بین المللی ارزشیابی کیفیت آموزش عالی غالبا از سوی يك نهاد بین المللی و با هدف سنجش و ارزیابی آموزش عالی در کشورهای عضو تدوین می شوند، تلاش می شود که به حداقل های لازم در این زمینه توجه شود. بنابراین لازم است که شاخص های مورد استفاده نظام آموزش عالی در قالب استانداردهای بین المللی ارائه شود (منظوری، ۱۳۸۸). نیازهای تضمین کیفیت در ابعاد بین المللی موارد زیر را در بر می گیرد: انتقال دانش، تسهیم اطلاعات، انتقال دانشجویان و اساتید، طرح های پژوهشی مشترک بین المللی و ایجاد شبکه های متقابل با وجود در نظر گرفتن ارزش ها و شرایط فرهنگی ملی (وزارت امور دانشگاه های تایلند و دفتر منطقه ای اصلی یونسکو برای آسیا و اقیانوسیه، ۲۰۰۰).

در راستای پاسخگویی به نیازهای یاد شده، ایجاد نهادها و سازمان های بین المللی، منطقه ای و ملی گوناگون برای ارزیابی و اعتبار سنجی آموزش عالی جهت پاسخگو کردن و بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی دانشگاه ها مورد توجه قرار گرفته و بیش از ۷۰ نهاد ارزشیابی و تضمین کیفیت تاسیس شده است. راهنمای نهادهای تضمین کیفیت که اطلاعات آن بوسیله شبکه بین المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی در سال ۲۰۰۳ گردآوری شده است، نشان می دهد که تعداد این سازمان ها یا موسسه های ارزشیابی در سطح ملی و بین المللی به بیش از ۷۰ مورد در ۶۰ کشور بالغ شده است (شبکه بین المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی، ۲۰۰۳؛ به نقل از بازگان، ۱۳۸۴). نهادهای منطقه ای و بین المللی به منظور گسترش و افزایش همکاری بین المللی در آموزش عالی، برای ایجاد استفاده جامع و کامل از سرمایه گذاری و حمایت تخصصی از دیگر سازمان های ملی و بین المللی و بدین طریق بکارگیری برنامه های آموزشی با کیفیت بالا ایجاد می شوند (وزارت امور دانشگاه های تایلند و دفتر منطقه ای اصلی یونسکو برای آسیا و اقیانوسیه، ۲۰۰۰). همچنین شبکه های بین المللی و منطقه ای تضمین کیفیت تنها وسیله برای ارتباط ارزیابان ملی در سراسر جهان می باشند. این شبکه ها به منظور حمایت دو جانبه و به اشتراک گذاری اطلاعات ایجاد می شوند و می توانند وسیله ای برای به رسمیت شناختن دو جانبه صلاحیت ها باشند، همانطور که عضویت در شبکه بین المللی نهادهای تضمین کیفیت آموزش عالی ضمانتی برای عملکرد تضمین کیفیت موسسه اعتبارسنجی شده فراهم می کند (ودهاوت^۱، ۱۹۹۷). تفکر ایجاد شبکه های بین المللی ارزشیابی و تضمین کیفیت این است که این شبکه ها به عنوان سکویی برای تبادل اطلاعات، انتشار دانش، افزایش آگاهی توسعه ها و چالش های بین المللی و بهبود مهارت حرفه ای و تخصصی ارزیابان و کارکنان نهادهای ارزشیابی کیفیت در نظر گرفته می شوند. شبکه های مذکور می بایست برای بهبود آگاهی از مدارک و موسسات اعتبارسنجی و نیز توسعه سیستم های نظارت و گزارش دهی که منجر به شناسایی مدارک مبهم و نهادهای تضمین کیفیت و اعتبارسنجی نامطمئن می گردد، مورد استفاده قرار گیرند (بدرای^۲، ۲۰۰۷).

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده ها توصیفی-تحلیلی است که در آن از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است.

1. Woodhouse
2. Badrawi





جامعه مورد مطالعه تحقیق ۱۳ شبکه و نهاد ارزشیابی و تضمین کیفیت منطقه‌ای و بین‌المللی می باشد که به عنوان نمونه‌هایی هدفمند از نوع موارد مطلوب انتخاب شده اند. ابزار گردآوری داده‌ها فرمهای محقق ساخته بوده و برای تحلیل داده‌های گردآوری شده از روش کدگذاری و آمار توصیفی (فراوانی) استفاده شده است. در فرایند تحلیل محتوا ابتدا پایگاههای اطلاعاتی در خصوص نهادهای منطقه‌ای و بین‌المللی تضمین کیفیت جستجو و پیشینه آنها مورد بررسی قرار گرفت. سپس با بررسی مستندات مربوط به نهادهای مذکور، اهداف و نقش آنها استخراج و در جدول ارائه شد. در نهایت از طریق کدگذاری، وجوه اشتراك اهداف مهم و مطرح در نهادهای منطقه‌ای و بین‌المللی تضمین کیفیت و اعتبارسنجی مشخص و فراوانی و درصد کاربرد هر يك از آنها تعیین شد.

یافته‌های پژوهش

با توجه به اهمیت نقش نهادهای بین‌المللی و منطقه‌ای ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی و تمایل کشورها به بهبود و ارتقای کیفیت آموزش عالی در سطح منطقه و جهان، در ادامه به معرفی برخی از شبکه‌ها و نهادهای بین‌المللی و منطقه‌ای مهم ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی پرداخته و اهداف و مقاصد کلی این نهادها مورد بررسی قرار می‌گیرد.

شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی^۱

شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی يك انجمن جهانی با بیش از ۳۰۰ سازمان فعال در زمینه تئوری و عمل در حوزه تضمین کیفیت در آموزش عالی است. این شبکه يك سازمان غیرانتفاعی است که در سال ۱۹۹۱ با تنها ۸ عضو بوجود آمد (شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی، ۲۰۱۶).

شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت آموزش عالی دارای اهداف زیر می باشد:

- ۱- تهیه، گردآوری و انتشار اطلاعات در مورد نظریه‌ها و فعالیت‌های کنونی و در حال توسعه در ارزشیابی، بهبود و حفظ کیفیت در آموزش عالی؛
- ۲- انجام پژوهش در حوزه‌های مربوط به کیفیت آموزش عالی؛
- ۳- ارائه مجموعه دیدگاههای اعضا در مورد موضوعات مربوط به کیفیت در آموزش عالی از طریق برقراری ارتباط با نهادهای بین‌المللی و دیگر ابزارها؛
- ۴- ترویج نظریه و عمل در مورد بهبود کیفیت در آموزش عالی؛
- ۵- ارائه مشاوره و راهنمایی به سازمان‌های تضمین کیفیت موجود و در حال تاسیس؛
- ۶- تسهیل پیوند بین نهادهای تضمین کیفیت و حمایت از نهادهای شبکه‌های تضمین کیفیت؛
- ۷- کمک به اعضای شبکه برای تعیین استانداردهای اداره موسسات در سراسر مرزهای ملی و تسهیل شناخت بین‌المللی آگاهانه تر از صلاحیت‌ها؛
- ۸- کمک به توسعه و استفاده از طرح‌های انتقال و جمع‌آوری واحدهای آموزشی برای توسعه جابجایی دانشجویان میان موسسات (در داخل و در سراسر مرزهای ملی)؛
- ۹- توانمندسازی اعضا برای شناخت سازمان‌ها و رویه‌های تضمین کیفیت نامناسب؛
- ۱۰- سازماندهی بازبینی عملکرد اعضای شبکه در صورت درخواست (دبیرخانه شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت آموزش عالی، ۲۰۱۰).

گروه بین‌المللی کیفیت^۱ شورای اعتبارسنجی آموزش عالی^۲

گروه کیفیت بین‌المللی شورای اعتبارسنجی آموزش عالی در سپتامبر ۲۰۱۲ توسط شورای اعتبارسنجی آموزش عالی به عنوان يك انجمن غیرانتفاعی و غیر دولتی متمرکز بر اعتبارسنجی ایالات متحده آمریکا و تضمین کیفیت آموزش عالی در سراسر جهان تاسیس شد. این گروه محل تبادل نظری برای کالج‌ها و دانشگاهها، نهادهای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت، موسسات آموزش عالی، دولتها، شرکتها، بنیادها و افراد جهت رسیدگی به مسائل و چالش‌های تضمین کیفیت در يك صحنه بین‌المللی می باشد. گروه مذکور در خصوص اهداف خود موارد زیر را ارائه می نماید:

- کمک به موسسات و سازمان‌ها برای توسعه ظرفیت بیشتر در کیفیت علمی؛
- ارتقاء آگاهی از تضمین کیفیت بین‌المللی؛
- فراهم نمودن تحقیقات و مسیر خط مشی، تعریف کیفیت و بررسی رتبه‌بندی‌ها، مبارزه با کارخانه‌های مدرک‌سازی و اعتباربخشی (گروه بین‌المللی

1. The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)

2. CHEA International Quality Group (CIQG)

3. Council for Higher Education Accreditation (CHEA)

کیفیت شورای اعتبارسنجی آموزش عالی، ۲۰۱۶).

- تلاش برای فراهم نمودن راهنمایی و هدایت بین المللی و منطقه ای در مورد کیفیت؛

- تضمین فرصت هایی برای تغییر در روش های کیفیت (گروه کیفیت بین المللی شورای اعتبارسنجی آموزش عالی، ۲۰۱۴).

انجمن اروپایی تضمین کیفیت آموزش عالی^۱

انجمن اروپایی تضمین کیفیت آموزش عالی سازمانی است که اعضای خود را در سطح اروپا و در سطح بین المللی به ویژه در فرایند تصمیم گیری های سیاسی و در مشارکت با سازمان های ذی نفع معرفی می نماید. این انجمن معطوف به حفظ و توسعه کیفیت بدست آوردن آموزش عالی اروپایی در سطح بالا و فعالیت به عنوان یک نیروی محرک اصلی برای توسعه کیفیت در سراسر کشورهای امضا کننده بولونیا می باشد. ماموریت این انجمن تلاش برای توسعه تضمین کیفیت با معرفی نهادهای بین المللی، حمایت از آنها بطور ملی و در اختیار قرار دادن آنها از طریق ارائه خدمات جامع و فرصت های برقراری ارتباط با سایر نهادها است. انجمن مذکور همچنین بهبود کیفیت و گسترش فرهنگ آن در آموزش عالی را ترویج می نماید (انجمن اروپایی تضمین کیفیت آموزش عالی، ۲۰۱۳).

اهداف انجمن اروپایی تضمین کیفیت آموزش عالی موارد زیر را در بر می گیرد:

- معرفی اعضای خود در سطح اروپا و بین المللی به ویژه در فرایندهای تصمیم گیری سیاسی و همکاری با سازمان های ذی نفع؛

- فعالیت به عنوان یک سازمان پژوهشی برای توسعه بیشتر فرایندها و سیستم های تضمین کیفیت در نهادهای تضمین کیفیت اروپایی؛

- فعالیت به عنوان یک سکوی ارتباطی برای به اشتراک گذاشتن و انتشار دانش و تخصص در خصوص تضمین کیفیت میان اعضا و سایر ذی نفعان (انجمن اروپایی تضمین کیفیت موسسات آموزش عالی، ۲۰۱۱).

یکی از اهداف اصلی این انجمن معرفی اعضای خود را در سطح اروپا و در سطح بین المللی به ویژه در فرایند تصمیم گیری های سیاسی و در مشارکت با سازمان های ذی نفع می باشد. بنابراین مشارکت فعال در گروه پی گیری^۲ بولونیا به عنوان یک عضو مشاور بخش عمده ای از نقش تصمیم گیری انجمن اروپایی تضمین کیفیت آموزش عالی را تشکیل می دهد (انجمن اروپایی تضمین کیفیت موسسات آموزش عالی، ۲۰۱۳).

شبکه نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی اروپای مرکزی و شرقی^۳

شبکه نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی اروپای مرکزی و شرقی در سال ۲۰۰۱ تاسیس شد. این شبکه یک سازمان غیردولتی و غیر انتفاعی است. طبق اساسنامه هدف این انجمن ایجاد همکاری بین اعضای سازمان ها در توسعه و هماهنگ سازی فعالیتهای آنها در حوزه تضمین و بهبود کیفیت در آموزش عالی اروپای مرکزی و شرقی و نیز ایجاد مشارکت جهت توسعه و پیاده سازی حوزه آموزش عالی اروپا می باشد. اهداف و مقاصد این شبکه موارد زیر را در بر می گیرد:

- کمک به یکدیگر در ارتقاء معیارها برای هماهنگ سازی فعالیت های تضمین کیفیت در منطقه اروپای مرکزی و شرقی و ایفای نقش فعال در شکل دهی به حوزه آموزش عالی اروپا؛

- انجام وظیفه به عنوان یک اداره مرکزی برای مسائل تضمین کیفیت در آموزش عالی در کشورهای اروپای مرکزی و شرقی و تبادل اطلاعات درباره پیشینه، اهداف، رویه ها و نتایج فعالیتهای اعضای نهادها؛

- به اشتراک گذاری تجارب و تقویت همکاری در زمینه کلیه فعالیتهای اعضای نهادها (شبکه نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی اروپای مرکزی و شرقی، ۲۰۱۳).

شبکه اروپایی اعتبارسنجی مهندسی^۴

شبکه اروپایی اعتبارسنجی مهندسی در سال ۲۰۰۶ به وسیله ۱۴ انجمن اروپایی مربوط به آموزش مهندسی تشکیل شد. اهداف این شبکه شامل موارد زیر است:

- تسهیل تبادل آزاد اطلاعات و فراهم نمودن یک کانال ارتباطی موثر برای نهادها و افرادی که با استانداردهای آموزشی و تخصصی در مهندسی در

1. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)
2. The Bologna Follow up Group (BFUG)
3. The Network of Central and Eastern European Quality Assurance Agencies in Higher Education) CEENQA(
4. European Network for Engineering Accreditation) NAEEL





سراسر حوزه آموزش عالی اروپایی سروکار دارند. چنین نهادهایی می تواند شامل نهادهای دولتی، سازمان های حرفه ای، موسسات آموزش عالی، کارفرمایان و اتحادیه های آنها، نمایندگان از نهادهای دانشجویان مهندسی و انجمن های آنها باشد؛
- فراهم نمودن اطلاعاتی که در حال حاضر در هر کشور در مورد موضوعات و مسائل مربوط به استانداردهای آموزشی و تخصصی مهندسی وجود دارد؛

- مشارکت در ایجاد و در نهایت اجرای چارچوب اعتبارسنجی اروپا برای برنامه های آموزش مهندسی (شبکه اروپایی اعتبارسنجی مهندسی، ۲۰۱۲).
کنسرسیوم اروپایی اعتبارسنجی آموزش عالی^۱

کنسرسیوم اروپایی اعتبارسنجی آموزش عالی در سال ۲۰۰۳ به عنوان یک سازمان طرح و برنامه بوجود آمد. این کنسرسیوم یک سازمان حرفه ای است که برای پیشرفت مستمر در حوزه اعتبارسنجی و تضمین بیرونی کیفیت تلاش کرده، شناخت متقابل از ویژگی های این حوزه را تسهیل نموده، بین المللی سازی آموزش عالی را ارتقا بخشیده و شفافیت در تضمین کیفیت را برای منافع دانشجویان، موسسات آموزش عالی و جامعه بوجود می آورد. اهداف و مقاصد این کنسرسیوم به سه دسته تقسیم می شود:

- ۱- دستیابی به یک شناخت متقابل از تصمیمات اعتبارسنجی و تضمین کیفیت، توسعه شرایط برای چنین شناختی به ویژه برای برنامه های مشترک؛
- ۲- فراهم نمودن طرحی برای آموزش دو جانبه و اشاعه تجربیات از طریق اعتبارسنجی و فعالیتهای مشابه آن؛
- ۳- ارائه اطلاعات شفاف در مورد کیفیت؛ و
- ۴- تسهیل بین المللی سازی موسسات و دانشجویان و علاوه بر این، انجام هرگونه فعالیت مربوط به موارد ذکر شده (کنسرسیوم اروپایی اعتبارسنجی آموزش عالی، ۲۰۱۶).

اتحادیه اروپایی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت تخصصی و رشته های آموزشی خاص^۲

اتحادیه اروپایی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت تخصصی و رشته های آموزشی خاص در سال ۲۰۱۱ به وسیله ۸ انجمن اروپایی اعتبارسنجی رشته های آموزشی خاص و شبکه های تخصصی و حرفه ای تاسیس شد. این اتحادیه یک انجمن غیرانتفاعی جهت فراهم نمودن طرحی برای همکاری بین شبکه های تضمین کیفیت اروپایی و بین المللی و سازمان های بین المللی برای توسعه و هماهنگ سازی فعالیت های آن ها در حوزه تضمین کیفیت و بهبود آن در آموزش عالی است. اهداف این اتحادیه عبارت است از:

- تضمین و بهبود کیفیت آموزش عالی در حوزه آموزش عالی اروپا از طریق تقویت شناخت دو جانبه و همکاری در سطح رشته های آموزشی فردی و معیارهای اعتبارسنجی فرهنگ های آموزشی؛
- پیشبرد شیوه های مطلوب و آگاهی از تضمین کیفیت در حوزه رشته های تحصیلی خاص همزمان با توجه به استانداردها و دستورالعمل های اروپایی و انتقال به فرهنگ آموزشی خود به عنوان ابزار توسعه کیفیت آموزشی و تخصصی؛
- تسهیل شناخت فراملی صلاحیت های علمی از طریق برچسب های کیفیت شناخته شده در دستورالعمل های مربوطه خود و به وسیله کارشناسان شایسته؛

- حمایت از دانشجویان، کارفرمایان و سایر ذی نفعان در مقابل اطلاعات غلط و مدارک آموزش عالی زیر استاندارد و دیگر شرایط؛
- رسیدگی به مسائل تضمین کیفیت در زمینه سیاست های آموزشی، دولتی و عمومی و برقراری ارتباط با جوامع در مورد تضمین کیفیت؛
- توسعه رویه های مطلوب، دانش، مهارتها و تعهدات اخلاقی در زمینه تضمین کیفیت و انتقال معیارهای اعتبارسنجی به عنوان ابزار توسعه کیفیت آموزشی و حرفه ای؛

- ارائه طرحی برای مسائل تضمین کیفیت در آموزش عالی، تبادل اطلاعات در مورد پیشینه، اهداف، رویه ها و نتایج فعالیت های اعضای نهادها؛
- ارائه آموزش مستمر برای افراد و سازمان ها از طریق فعالیت های اعتبارسنجی یا تضمین کیفیت (اتحادیه اروپایی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت تخصصی و رشته های آموزشی خاص، ۲۰۱۶).

شبکه تضمین کیفیت اروپایی آسیایی^۳

1. European Consortium for Accreditation in higher education (ECA)
2. The European Alliance of Subject-Specific and Professional Accreditation and Quality Assurance) EASPA(
3. Eurasian Quality Assurance Network (EAQAN)

شبکه تضمین کیفیت اروپایی آسیایی در ۲۹ اکتبر ۲۰۰۹ ایجاد شد. این شبکه سازمان‌ها (نهادهای) کشورهای حوزه بالتیک و کشورهای مستقل مشترک المنافع^۱ که تضمین بیرونی کیفیت آموزش عالی در سطح موسسه ای و یا منطقه‌ای انجام می‌دهند را با هم متحد می‌کند. این شبکه مقاصد و اهداف زیر را دنبال می‌نماید:

- کمک به اشاعه عملکرد مطلوب با هدف ارتقاء کیفیت آموزش در کشورهای اروپایی آسیایی؛
- پشتیبانی اطلاعاتی و کمک به نهادهای تضمین کیفیت جدید سازمان مذکور در منطقه؛
- تحقق پژوهش متقابل و دوجانبه در حوزه تضمین کیفیت؛
- همکاری نهادهای تضمین کیفیت برای رویه‌های بهبود سنجش و ارزیابی کیفیت (صدور مجوز، گواهی نامه، اعتبارسنجی رسمی و عمومی یا رویه‌های مربوطه)؛

- توسعه روش‌شناسی‌های سازگار با نظام‌های تضمین کیفیت، کمک به آگاهی از تصمیمات متقابل؛
- توسعه دوجانبه جایگاه و نقش فعال در فضای آموزشی (نهاد اعتبارسنجی ملی^۲، ۲۰۱۴).

شبکه تضمین کیفیت آسیا-اقیانوسیه^۳

شبکه تضمین کیفیت آسیا-اقیانوسیه با هدف خدمت به نیازهای نهادهای تضمین کیفیت آموزش عالی در منطقه که در برگیرنده بیش از نیمی از جمعیت جهان می‌باشد، در سال ۲۰۰۳ ایجاد شد. این شبکه به عنوان شبکه‌ای منطقه‌ای از شبکه بین‌المللی تضمین کیفیت آموزش عالی فعالیت می‌نماید. شبکه تضمین کیفیت آسیا-اقیانوسیه یک شبکه غیرانتفاعی بوده و با حمایت بانک جهانی و یونسکو تاسیس شده است. ماموریت شبکه مذکور توسعه و ارتقاء کیفیت آموزش عالی در منطقه آسیا و اقیانوسیه از طریق تقویت فعالیت نهادهای تضمین کیفیت و گسترش مشارکت در بین آنها می‌باشد (انجمن اروپایی موسسات آموزش عالی، ۲۰۱۴).

اهداف شبکه تضمین کیفیت آسیا-اقیانوسیه شامل موارد زیر می‌باشد:

- ارتقا عملکرد مطلوب به وسیله حفظ و بهبود کیفیت در آموزش عالی در منطقه آسیا-اقیانوسیه؛
- تسهیل در امر پژوهش در منطقه در مورد عملکرد مدیریت کیفیت در آموزش عالی و تاثیرات آن در بهبود کیفیت آموزش عالی در این منطقه؛
- ارائه مشاوره و نظرات کارشناسی به منظور کمک به توسعه نهادهای تضمین کیفیت جدید در منطقه؛
- تسهیل ارتباط بین نهادهای تضمین کیفیت و پذیرش تصمیمات و قضاوت‌های سایر نهادها؛
- کمک به اعضای شبکه تضمین کیفیت آسیا-اقیانوسیه برای تعیین استانداردها اداره موسسات در سراسر مرزهای ملی؛
- ایجاد امکان شناخت بین‌المللی آگاهانه تر در خصوص مدارک تحصیلی در سراسر منطقه؛
- کمک به توسعه و استفاده از طرح‌های انتقال واحدهای آموزشی برای افزایش جابجایی دانشجویی میان موسسات هم در داخل و هم در سراسر مرزهای بین‌المللی؛

- توانمندسازی اعضای شبکه برای آگاه شدن از شیوه‌ها و سازمانهای اعتبارسنجی نامعلوم؛ و

- معرفی منطقه و ترویج منافع منطقه در جای مناسب، به عنوان مثال در مقابل دیگر شبکه و سازمان‌های بین‌المللی (شبکه کیفیت آسیا-اقیانوسیه، ۲۰۱۴).

شبکه تضمین کیفیت افریقا^۴

شبکه تضمین کیفیت افریقا به منظور ارائه کمک به موسسات مرتبط با تضمین کیفیت در آموزش عالی در افریقا ایجاد شده است. این شبکه برای بهبود کیفیت آموزش عالی و نیز همکاری با سازمان‌های مشابه در سایر کشورهای اختصاص داده شده است. شبکه تضمین کیفیت افریقا به وسیله انجمن دانشگاه‌های افریقایی^۵ با حمایت مالی ابتکاری جهانی در زمینه تضمین کیفیت^۶ سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی ملل متحد^۷ بوجود آمده است.

1. Commonwealth of Independent States (CIS)
2. National Accreditation Agency
3. The Asia-Pacific Quality Network (APQN)
4. The African Quality Assurance Network (AfrIQAN)
5. Association of African Universities (AAU)
6. Global Initiative on Quality Assurance Capacity (GIQAC)
7. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)





اهداف این شبکه موارد زیر را در بر می گیرد:

- ۱- ارتقا فرهنگ تضمین کیفیت در آموزش عالی در افریقا؛
- ۲- تقویت همکاری و پیوند میان نهادهای تضمین کیفیت در افریقا؛
- ۳- توسعه عملکرد مطلوب در بهبود و حفظ کیفیت آموزش عالی در افریقا؛
- ۴- همکاری با نهادهای تضمین کیفیت در افریقا به منظور ظرفیت سازی؛
- ۵- تسهیل در امر پژوهش در مورد عملکرد تضمین کیفیت در آموزش عالی به منظور بهسازی کیفیت آموزش عالی؛
- ۶- ارائه خدمات کارشناسی و مشاوره ای برای توسعه نهادهای تضمین کیفیت ملی و زیر منطقه ای جدید در افریقا؛
- ۷- کمک به اعضای شبکه برای تشریح استانداردهای موسسات فعال در کشورهای عضو؛
- ۸- ترویج هماهنگ سازی استانداردهای تضمین کیفیت در سراسر کشورها در افریقا؛
- ۹- تسهیل آگاهی بین المللی از صلاحیت ها به منظور افزایش جابجایی کارکنان و دانشجویان در افریقا؛ و
- ۱۰- گسترش منافع افریقا در شبکه ها و سازمان های بین المللی (شبکه تضمین کیفیت افریقا، ۲۰۱۲).

انجمن نهادهای تضمین کیفیت جهان اسلام^۱

انجمن نهادهای تضمین کیفیت جهان اسلام یک سازمان غیر دولتی و غیر انتفاعی است که به طور رسمی در سال ۲۰۱۱ در قزاقستان به منظور ترویج و ارتقاء کیفیت آموزش عالی در کشورهای جهان اسلام تاسیس شد. با تصویب بیانیه کوالا لامپور و اساسنامه در سال ۲۰۰۹ همه وزارتخانه ها و نهادهای شرکت کننده توافق نمودند تا تحت چتر تضمین کیفیت اسلامی جهت ارتقاء کیفیت آموزش عالی در کشورهای جهان سوم با یکدیگر همکاری نمایند.

اهداف این انجمن شامل موارد زیر است:

- افزایش ظرفیت نهادهای تضمین کیفیت در کشورهای جهان اسلام؛
 - تسهیل همکاری و تبادل بهترین شیوه ها، تجارب و تخصص در میان نهادهای تضمین کیفیت کشورهای جهان اسلام؛ و
 - ترویج همکاری با سازمان های تضمین کیفیت منطقه ای و بین المللی.
- انجمن نهادهای تضمین کیفیت جهان اسلام به مقصود و اهدافش از طریق طیف گسترده ای از روش ها از جمله موارد زیر نائل می شود:
- ترویج یک اصل مشترک از اصول و استانداردهای تضمین کیفیت که قوانین آموزش عالی در کشورهای جهان اسلام را آموزش می دهند؛
 - تسهیل آموزش و انتشار دانش و اطلاعات؛
 - تقویت پژوهش فراملی و توسعه در تضمین کیفیت آموزش عالی؛
 - ارائه خدمات کارشناسی و مشاوره ای تضمین کیفیت به منظور کمک به ایجاد نهادهای تضمین کیفیت؛
 - گسترش همکاری با سایر نهادهایی که کیفیت در آموزش عالی را ارتقاء می دهند؛ و
 - سایر شیوه های مناسب که توسط اعضای گردهمایی و یا هیات اجرایی تعیین شده است (انجمن نهادهای تضمین کیفیت جهان اسلام، ۲۰۱۲).

شبکه عربی تضمین کیفیت آموزش عالی^۲

شبکه عربی تضمین کیفیت آموزش عالی در سال ۲۰۰۷ به عنوان یک سازمان غیرانتفاعی و غیر دولتی تاسیس شد. این شبکه، یک شبکه منطقه ای ایجاد شده در ارتباط با انجمن دانشگاههای عرب^۳ می باشد که با مشارکت و همکاری شبکه بین المللی نهادهای تضمین کیفیت آموزش عالی ایجاد شد. ماموریت شبکه مذکور تضمین و تقویت فرایندهای تضمین کیفیت موسسات آموزش عالی در منطقه عرب و توسعه همکاری بین نهادها یا سازمانهای تضمین کیفیت مشابه در این منطقه و با دیگر سازمان های تضمین کیفیت منطقه ای و بین المللی می باشد. اهداف و مقاصد این شبکه عبارت است از:

- حمایت و توسعه سازمان های تضمین کیفیت در منطقه عرب؛

1. The Association of Quality Assurance Agencies of the Islamic World(QA-Islamic)

2. Arab Network for Quality Assurance in Higher Education(ANQAHE)

3. Association of Arab Universities (AAU)

- توسعه منابع انسانی و ایجاد سازوکار همکاری در زمینه تضمین کیفیت آموزش عالی در منطقه عرب؛
- حفظ همکاری منطقه ای و بین المللی در حوزه تضمین کیفیت آموزش عالی؛

- حمایت، ارتقاء و اشاعه عملکرد مطلوب تضمین کیفیت آموزش عالی در منطقه عرب و نیز توسعه بهبود مستمر و ظرفیت سازی برای نهادهای تضمین کیفیت در منطقه؛

- ارائه مشاوره و راهنمایی و وضع استانداردها و دستورالعملها برای کمک به توسعه نهادهای تضمین کیفیت جدید در منطقه؛

- تسهیل برقراری رابطه و پیوند بین نهادهای تضمین کیفیت؛

- ارائه الگویی برای گردآوری اطلاعات در مورد استانداردهای تضمین کیفیت، عملکرد مطلوب و بازیبان حرفه ای موسسه و برنامه میان سازمان های عضو؛

- توسعه الگویی برای گردآوری اطلاعات در مورد چارچوب صلاحیتها، موسسات آموزشی به رسمیت شناخته شده و برنامه های اعتبارسنجی شده در منطقه؛

- حمایت از اعضای شبکه به منظور تعیین استانداردهای موسسات فعال در سراسر مرزهای ملی؛

- کمک به توسعه و اجرای طرح های انتقال واحدهای درسی بین دانشگاهها به منظور گسترش جابه جایی دانشجویان بین موسسات آموزشی در داخل و در سراسر مرزهای ملی؛

- در دسترس قرار دادن اطلاعات در مورد سازمان های تضمین کیفیت در منطقه عرب به اعضای شبکه عربی تضمین کیفیت آموزش عالی؛

- تسهیل در امر پژوهش در حوزه تضمین کیفیت آموزش عالی در منطقه؛

- معرفی و ترویج منافع منطقه به عنوان مثال در مقابل دیگر شبکه ها و سازمان های بین المللی؛

- ارائه خدمات ارزشیابی به نهادهای تضمین کیفیت در صورت درخواست (شبکه عربی تضمین کیفیت آموزش عالی، ۲۰۱۶).

شبکه تضمین کیفیت آموزش عالی در منطقه کارائیب^۱

شبکه تضمین کیفیت آموزش عالی در منطقه کارائیب در سال ۲۰۰۴ به عنوان زیر شبکه ای از شبکه بین المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی تاسیس شد. این شبکه يك سازمان غیرانتفاعی است. اهداف و مقاصد این شبکه با اهداف شبکه بین المللی که اصل اساسی آن توانمند ساختن اعضا برای به اشتراك گذاری اطلاعات درباره نگهداری، ارزشیابی، اعتبارسنجی و بهبود آموزش عالی و نیز اشاعه عملکرد مطلوب در زمینه تضمین کیفیت می باشد، هماهنگ و سازگار است. شبکه مذکور برای ترویج ظرفیت سازی میان کشورها و موسسات آموزش عالی و نیز تسهیل گفتمان های منطقه ای در مورد خط مشی و پژوهش در حوزه تضمین و توسعه کیفیت همزمان با ترغیب سیاست گذاران، پژوهشگران، ارزیابان، مدیران و اعضای هیأت علمی به توسعه حرفه ای فعالیت می نماید. ماموریت شبکه توانمند ساختن اعضا برای به اشتراك گذاری اطلاعات درباره نگهداری، ارزشیابی، اعتبارسنجی و بهبود آموزش عالی و نیز اشاعه عملکرد مطلوب در زمینه تضمین کیفیت می باشد، هماهنگ و سازگار است. اهداف اصلی این شبکه عبارت است از:

- ترویج و کمک به اجرای بهترین شیوه ها در تضمین کیفیت آموزش عالی؛

- ارائه اطلاعات به روز در مورد مسائل تضمین کیفیت برای نهادها/ شبکه ها/ سازمان ها و موسسات آموزش عالی؛

- فراهم نمودن به رسمیت شناسی متقابل میان نهادهای تضمین کیفیت در منطقه کارائیب؛

- حمایت از نهادهای تضمین کیفیت در مشخص کردن بودجه به منظور کمک به انجام فعالیت های آنها؛

- حمایت از نهادهای منطقه ای در گردهمایی های منطقه ای و بین المللی؛

- همکاری با دیگر نهادهای حرفه ای در مورد موضوعات تضمین کیفیت و اعتبارسنجی؛

- حمایت و ارائه مشاوره به سایر نهادهای منطقه ای کارائیب در مورد مسائل مربوط به چارچوب منطقه ای برای زمینه تضمین کیفیت؛

- ایجاد يك گروه حرفه ای در حوزه تضمین کیفیت؛

- ترویج و حمایت از پژوهش در حوزه تضمین کیفیت؛



- ایجاد شبکه‌های منطقه‌ای و بین‌المللی با سازمان‌های مشابه (شبکه تضمین کیفیت آموزش عالی در منطقه کارائیب، ۲۰۱۲).

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس نتایج بدست آمده از بررسی اهداف و نقش شبکه‌ها و نهادهای منطقه‌ای و بین‌المللی ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی مورد مطالعه در این پژوهش، مهم‌ترین اهداف مشترک بیان شده توسط این شبکه‌ها و نهادها به ترتیب اولویت و فراوانی کاربرد آنها توسط این نهادها در جدول زیر ارائه شده است:

جدول شماره (۱): مهم‌ترین اهداف شبکه‌ها و نهادهای بین‌المللی و منطقه‌ای ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی

ردیف	اهداف	فراوانی	درصد
۱	تهیه، گردآوری و انتشار دانش و اطلاعات در مورد نظریه‌ها، مهارت‌ها و فعالیت‌های در حال توسعه در ارزشیابی، بهبود و حفظ کیفیت در آموزش عالی	۱۲	۹۲٪
۲	توانمندسازی اعضا برای شناخت سیستم‌ها و رویه‌های تضمین کیفیت مناسب و ارائه آموزش مستمر برای افراد و سازمان‌ها از طریق فعالیت‌های اعتبارسنجی یا تضمین کیفیت	۱۲	۹۲٪
۳	تسهیل و تقویت همکاری و تبادل تجارب و پیوند میان نهادهای تضمین کیفیت	۱۱	۸۵٪
۴	ترویج و ارتقا عملکرد مطلوب به وسیله حفظ و بهبود کیفیت در آموزش عالی	۸	۶۱٪
۵	فعالیت به عنوان یک سازمان پژوهشی برای توسعه بیشتر فرایندها و سیستم‌های تضمین کیفیت	۸	۶۱٪
۶	ارائه مشاوره و نظرات کارشناسی به منظور کمک به توسعه نهادهای تضمین کیفیت جدید در منطقه	۶	۴۶٪
۷	کمک به اعضای شبکه برای تعیین استانداردهای اداره موسسات در سراسر مرزهای ملی و تسهیل شناخت بین‌المللی آگاهانه تر از صلاحیتها	۵	۳۸٪
۸	ترویج هماهنگ سازی استانداردهای تضمین کیفیت در سراسر کشورها	۵	۳۸٪
۹	کمک به توسعه و استفاده از طرح‌های انتقال واحدهای آموزشی برای افزایش جابجایی دانشجویی میان موسسات هم در داخل و هم در سراسر مرزهای بین‌المللی	۵	۳۸٪
۱۰	معرفی منطقه و ترویج منافع منطقه در جای مناسب، به عنوان مثال در مقابل دیگر شبکه‌ها و سازمان‌های بین‌المللی	۳	۲۳٪
۱۱	افزایش ظرفیت نهادهای تضمین کیفیت در کشورها	۳	۲۳٪
۱۲	فراهم نمودن به رسمیت شناسی متقابل میان نهادهای تضمین کیفیت	۳	۲۳٪
۱۳	سازماندهی بازبینی عملکرد اعضای شبکه در صورت درخواست	۲	۱۵٪
۱۴	ارتقا فرهنگ تضمین کیفیت در آموزش عالی	۱	۸٪
۱۵	ارائه مجموعه دیدگاههای اعضا در مورد موضوعات مربوط به کیفیت در آموزش عالی از طریق برقراری ارتباط با نهادهای بین‌المللی و دیگر ابزارها	۱	۸٪
۱۶	ایجاد امکان شناخت بین‌المللی آگاهانه تر در خصوص مدارک تحصیلی در سراسر منطقه	۱	۸٪
۱۷	حمایت از نهادهای تضمین کیفیت در مشخص کردن بودجه به منظور کمک به انجام فعالیت‌های آنها	۱	۸٪
۱۸	توسعه منابع انسانی و ایجاد سازوکار همکاری در زمینه تضمین کیفیت آموزش عالی	۱	۸٪
۱۹	ارائه خدمات ارزشیابی به نهادهای تضمین کیفیت در صورت درخواست	۱	۸٪

با توجه به اهداف و نقش شبکه‌ها و نهادهای منطقه‌ای و بین‌المللی ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی، این نهادها می‌توانند در تقویت و حفظ همکاری منطقه‌ای و بین‌المللی میان نهادهای تضمین کیفیت ملی از طریق به اشتراک‌گذاری دانش و تجارب در زمینه کلیه فعالیت‌های ارزشیابی میان اعضای نهادها و حمایت از آنها اقدام نمایند. همچنین ارتقاء عملکرد مطلوب، ترویج و کمک به اجرای بهترین شیوه‌ها در تضمین کیفیت آموزش



عالی از جمله مهمترین فعالیتهای نهادهای منطقه ای و بین المللی در جهت توسعه کیفیت آموزش عالی میان کشورهای عضو می باشد. این نهادها از طریق تهیه، گردآوری و انتشار دانش و اطلاعات در مورد نظریه ها، مهارت ها و فعالیت های در حال توسعه در این حوزه به بهبود، ارتقاء و حفظ کیفیت در آموزش عالی کمک نموده و موجبات توانمندسازی اعضای خود را برای شناخت سیستم ها و رویه های مناسب و موثر تضمین کیفیت، ضمن ارائه آموزش مستمر برای افراد و سازمان ها فراهم می نمایند. نهادهای مذکور دارای نقش مهمی در توسعه و ترویج بیشتر فرایندها و سیستم های تضمین کیفیت در نهاد تضمین کیفیت کشورهای عضو می باشند که این امر از طریق انجام فعالیتهای پژوهشی صورت گرفته توسط این نهادها میسر می گردد. لذا نهادهای منطقه ای و بین المللی ارزشیابی تضمین کیفیت به عنوان يك سازمان پژوهشی در این حوزه شناخته می شوند و براساس پژوهش های صورت گرفته و معرفی استانداردهای روشن و مناسب در خصوص فرایندهای تضمین کیفیت توسط آنها، نهادهای ارزشیابی کشورهای عضو می توانند به مجموعه ای از استانداردهای هماهنگ و منسجم دست یابند و نیز به اعضای خود برای تعیین استانداردهای اداره موسسات در سراسر مرزهای ملی و بین المللی کمک نمایند.

با توجه به تحولات اخیر و تقویت بعد بین المللی در آموزش عالی و نیز با توجه به تاثیر پذیری کیفیت فعالیت های موسسات آموزش عالی در دانشگاه ها از پدیده بین المللی شدن، نهادهای بین المللی و منطقه ای در حوزه ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی در کمک به توسعه و جابجایی و انتقال دانشجویان و اعضای هیأت علمی در میان موسسات در سراسر مرزهای بین المللی نقش مهمی ایفا می کنند. یکی از عوامل موثر در توسعه نهادهای تضمین کیفیت در سطح منطقه و در سطح بین الملل ارائه مشاوره و نظرات کارشناسی نهادهای تضمین کیفیت می باشد که با ارائه و وضع استاندارد و دستورالعمل های مناسب در این زمینه از فعالیتهای نهادهای تضمین کیفیت و اعضای خود حمایت می نمایند. در این راستا نیروی محرکه ایجاد يك شبکه منطقه ای و بین المللی که تمایل به بهبود کیفیت آموزش عالی در منطقه و در سطح جهان و جهانی سازی و گشودن بازار کار در دیگر کشورها دارد از طریق موارد زیر عملی می گردد:

- ۱) انتشار اطلاعات از طریق وب سایت شبکه ها، روزنامه ها، اسناد، مجلات و کتاب ها یا در مقالات یا فرم الکترونیکی؛
- ۲) مراجعه به پایگاه داده ها، عملکرد مطلوب و منابع سایر شبکه های منطقه ای و بین المللی؛
- ۳) برگزاری سمینارها، کارگاهها یا کنفرانس هایی در سطوح منطقه ای و بین المللی؛
- ۴) تبادل بازمیان و سایر کارشناسان در حوزه تضمین کیفیت آموزش عالی.

ایجاد يك سازوکار پیشرفته ارزشیابی کیفیت آموزش عالی میان کشورهای مختلف نیازمند دستیابی به اهداف زیر است:

-تبادل اطلاعات درباره تضمین کیفیت؛

-ایجاد سازمان های جدید تضمین کیفیت؛

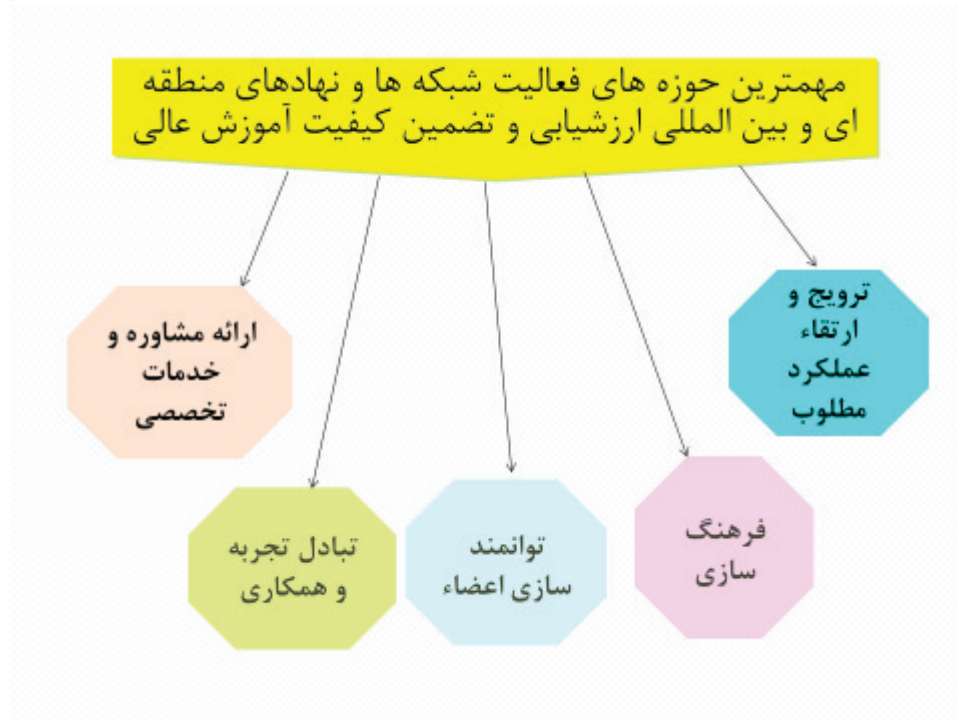
-ترویج استانداردهای موسسه ای و دانشگاهی؛

-انتشار عملکرد مطلوب در زمینه تضمین کیفیت؛

-تقویت و تحکیم ارتباط بین نهادهای تضمین کیفیت در کشورهای مختلف (بدرای، ۲۰۰۷).

بطور کلی براساس یافته های پژوهش می توان گفت فعالیت اصلی شبکه ها و نهادهای منطقه ای و بین المللی ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی در پنج حوزه زیر می باشد:





شکل شماره ۱: مهم‌ترین حوزه‌های فعالیت شبکه‌ها و نهادهای منطقه‌ای و بین‌المللی ارزشیابی آموزش عالی

در نهایت جهت مشارکت و همکاری نظام آموزش عالی ایران در عرصه‌های بین‌المللی فعالیت‌های ارزشیابی و تضمین کیفیت، این نظام بایستی از ساختار و نهاد ارزشیابی کیفیت در زمینه آموزش عالی برخوردار شود و نیز موسساتی در حوزه ارزشیابی کیفیت آموزش عالی، تاسیس شده و در این زمینه به فعالیت بپردازند. با ایجاد ساختار و نهاد ارزشیابی کیفیت، ضمن جلب مشارکت نهادهای داخلی و خارجی این حوزه و عضویت در نهادها و شبکه‌های منطقه‌ای و بین‌المللی ارزشیابی و تضمین کیفیت، می‌توان در سطح بالاتری به اهداف نظام آموزش عالی کشور، جامه عمل پوشاند. با توجه به این که ایران در دو شبکه منطقه‌ای تضمین کیفیت آسیا-اقیانوسیه و انجمن نهادهای تضمین کیفیت جهان اسلام عضویت دارد ضروری است تا فعالیت و حضور خود را در این دو نهاد منطقه‌ای پررنگ‌تر نموده و جهت همکاری و تبادل تجارب و دانش با سایر نهادهای بین‌المللی پیشرو در سطح جهان و منطقه تلاش بیشتری نماید تا از این طریق بتواند سطح علمی کشور را با بکارگیری برنامه‌های آموزشی با کیفیت تر ارتقاء دهد.

منابع

- آراسته، حمیدرضا؛ سبحانی نژاد، مهدی؛ همایی، رضا (۱۳۸۷). وضعیت دانشگاه‌های شهر تهران در عصر جهانی شدن از دیدگاه دانشجویان، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۵۰، ۶۶-۴۷.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۸). از ارزیابی درونی در آموزش پزشکی تا نهاد ملی برای تضمین کیفیت در آموزش عالی ایران: چالش‌ها و چشم‌اندازها. مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، دوره ششم، شماره اول، صص ۸۸-۸۱.
- بهجتی اردکانی، فاطمه؛ یارمحمدیان، محمدحسین؛ فروغی ابری، احمدعلی؛ فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۱). مطالعه تطبیقی بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی آموزش عالی در چند کشور جهان. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. سال نهم، دوره دوم، شماره ۶ (پیاپی ۳۳). صص ۹۲-۸۰.
- پورعزت، علی اصغر؛ خواستار حمزه، طاهری؛ غزاله، عطار؛ محمد مهدی، فراحی؛ عباس، نرگسیان (۱۳۸۷). الگوی مطلوب طراحی دانشگاه‌ها و مؤسسات. آموزش عالی ایران در عصر جهانی شدن. فصلنامه دانشگاه اسلامی ۴۰/ سال دوازدهم، شماره ۴. زمستان ۱۳۸۷. صص ۲۲-۳.

حاتمی، جواد؛ محمدی، رضا؛ اسحاقی، فاخته (۱۳۹۰). چالش ساختارسازی برای نظارت و ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی ایران. پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی دانشگاه تهران - پردیس دانشکده های فنی.

شعبانی، احمد (۱۳۸۴). جهانی شدن دنیای اطلاعات. فصلنامه علوم اطلاع رسانی. دوره ۲۰. شماره سوم و چهارم، صص ۶۳-۷۲.

طهماسبی، حمزه امین؛ واحدی، اشکان؛ توکلی مقدم، رضا (۱۳۸۹). چالشها و راهبردهای ارزیابی گروههای آموزشی در راستای بهبود کیفیت و توسعه علمی کشور، چهارمین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی. تهران: موسسه انتشارات دانشگاه تهران. ۲۰۵-۲۱۷.

فراستخواه، مقصود (۱۳۸۵). تدوین و ارائه الگویی جهت ارزشیابی کیفیت و اعتبارسنجی آموزش عالی در ایران براساس تجارب جهانی و ایران. پایان نامه دکتری آموزش عالی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.

محمدزاده، سعید؛ حجازی، یوسف؛ بازرگان، عباس (۱۳۸۶). الگویی برای تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی ایران: دیدگاه اعضای هیأت علمی کشاورزی و منابع طبیعی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۵ (از ۸۵ تا ۱۰۸).

محمدی، رضا؛ فتح آبادی، جلیل؛ یادگارزاده، غلامرضا؛ میرزاحمدی، محمدحسن؛ پرند، کورش (۱۳۹۱). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی: مفاهیم، اصول، روش ها، معیارها. تهران: مرکز انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

منظوری، داوود (۱۳۸۸). مطالعه شاخص های جهانی رتبه بندی دانشگاه ها و مقایسه آن با ارزیابی آموزش عالی در ایران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.

African Quality Assurance Network (AfriQAN) (2012). Available at: <http://afriqan.aau.org/>

Arab Network for Quality Assurance in Higher Education (ANQAHE) (2016). Available at: <http://www.anqahe.org/index.php/en/about/>

Asia-Pacific Quality Network (APQN) (2016). Available at:

<http://www.apqn.org/about/mission/>

Asia-Pacific Quality Network (APQN) (2014). Asia-Pacific Quality Network Constitution, March 2014 (version no. 8.0). Available at:

<https://www.apqn.org/media/library/constitution/APQN%20Constitution.pdf>

Association of Quality Assurance Agencies of the Islamic World (QA-Islamic) (2012). Available at: www.mqa.gov.my/aqaaiw

Badrawi, Nadia. (2007). Challenges of an emerging quality assurance network, UNESCO Conference, Tanzania. Available at:

http://www.unesco.org/education/hed/quality/Nadia_Badrawi.pdf.

Caribbean Area Network for Quality Assurance in Tertiary Education (CANQATE) (2012). Available at: <http://www.canqate.org/AboutUs/Constitution.aspx>

CHEA International Quality Group (CIQG) (2016). Available at:

www.cheainternational.org

CHEA International Quality Group (CIQG) (2014). *International Higher Education, and International Quality Standards*. POLICY BRIEF. Number 3. June, 2014. Available at:

https://www.chea.org/userfiles/Policy-Briefs/CIQG_Policy_Brief_Vol-3.pdf

Davies, John L (2003). International Reviews. In *Internationalisation and Quality in south African Universities*.

Edited by Michael Smout

Dickeson R.C (2006). The Need for Accreditation Reform. The Secretary of Education 's Commission on The





Future of Higher Education. Washington DC.

European Alliance of Subject-Specific and Professional Accreditation and Quality Assurance) EASPA((2016). Available at:

<http://ecampus.chem.auth.gr/easpa/index.php/home.html>

European Association for Quality Assurance of Higher Education AISBL (ENQA), (2011). Statues of the European Association for Quality Assurance of Higher Education. Available at: <http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/Statutes-of-ENQA-07.10.2011.pdf>

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2013_a). Available at: <http://www.enqa.eu/index.php/about-enqa/>

European Association of Institutions in Higher Education (2014). Available at: <http://www.eurashe.eu/about/partners/apqn/>

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2013_b).

Annual Report: 2011-2012, European Association for Quality Assurance in Higher Education AISBL. Brussels , Belgium.

European Consortium for Accreditation in higher education (ECA) (2016). Available at:

<http://ecahe.eu/home/about/>

European Network for Engineering Accreditation) NAEE) (2012). Available at:

<http://www.enaee.eu/about-enaee>

International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) (2008). Strategic Plan 2008 – 2012; Available at: <http://www.inqaahe.org>

International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) (2016). Available at: <http://www.inqaahe.org/main/about-inqaahe>

International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) (2003), Quality Assurance Agencies. Dublin: HETAC.

International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) (2010). International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education INQAAHE CONSTITUTION. INQAAHE Secretariat .The Hague, The Netherlands.

Knight Jane N. (2001). Monitoring the Quality and Progress of Internationalization. Journal of Studies in International Education,5,228-243.

Knight, Jane N. (2004) Internationalization Remodeled: Definitions, Approaches, and Rationales. Journal of Studies in International Education, 8, 5-31.

Knight, Jane N. (2006). Crossborder Education: An Analytical Framework for Program and Provider Mobility. J.C. Smart (ed.), Higher Education: Handbook of Theory and Research, Vol. XXI, Springer :345–395.

Ministry of University Affairs of Thailand and UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific(2000). International Conference on Quality Assurance in Higher Education:

Standards, Mechanisms and Mutual Recognition. Bangkok, Thailand.8-10 November 2000

● بخش دوم: مقالات ارائه شفاهی

National Accreditation Agency (2014). Moscow, Russia. Available at:

<http://www.nica.ru/eng/naa/activity/international/networks/ecoko/>

Network of Central and Eastern European Quality Assurance Agencies in Higher Education (CEENQA)

(2013). Amended Sarajevo, 12 May 2012, Bucharest 1 June 2013. Available at: <http://www.ceenetwork.hu/>

[index.php](http://www.ceenetwork.hu/index.php)

Woodhouse, D. (1997b), Quality Assurance in Higher Education: The Next 25 Years, Invited opening address to the 25th anniversary conference of the National Council for Educational Awards, Dublin, 8-9 December 1997.

Van der Wende , Marjik (1999). An Innovation Perspective on Internationalation of Higher Education Institutionalisation: The Critical Phase .First Published. Vol 3, Issue 1.





جایگاه دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور در ده نظام رتبه‌بندی دانشگاهی جهان

مهسا مرادیان^۱ محمدامین عرفان‌منش^۲ امیررضا اصنافی^۳

چکیده

مقدمه: در سال‌های اخیر نتایج نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاهی از اهمیت زیادی در سیاست‌گذاری‌های آموزشی و پژوهشی موسسات آموزش عالی و اعتبار آن‌ها در عرصه بین‌المللی برخوردار بوده است. پژوهش حاضر با هدف بررسی جایگاه دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور در ده نظام رتبه‌بندی دانشگاهی بین‌المللی و ارائه راهکارهایی در راستای ارتقاء جایگاه این دانشگاه‌ها انجام شده است. روش کار: روش پژوهش حاضر کاربردی و از نوع مطالعات موردی است. جامعه‌ی این پژوهش شامل ده نظام رتبه‌بندی دانشگاهی بین‌المللی است که در بسیاری از پژوهش‌های پیشین مورد مطالعه قرار گرفته و از اعتبار جهانی بالایی برخوردارند. جهت گردآوری داده‌های پژوهش، نتایج نظام‌های رتبه‌بندی ارائه شده در سال ۲۰۱۶ از طریق وب سایت این نظام‌ها استخراج و مورد مطالعه قرار گرفت. یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور بجز در دو نظام شانگهای و کیو.اس، در سایر نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاهی بین‌المللی مورد مطالعه در این پژوهش حضور داشته‌اند. دانشگاه‌های علوم پزشکی تهران، شهید بهشتی، ایران و کرمان به ترتیب با حضور در هفت، پنج، سه و دو نظام رتبه‌بندی بین‌المللی، از این حیث دارای بهترین عملکرد در میان سایر دانشگاه‌های وابسته به وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی بوده‌اند. همچنین بیشترین تعداد دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور در نظام رتبه‌بندی سایمگو با ۲۵ دانشگاه مشاهده شد. نتیجه‌گیری: با توجه به قابلیت‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور، برنامه‌ریزی در راستای حضور گسترده‌تر در نظام‌های بین‌المللی رتبه‌بندی باید در دستور کار مسوولان این دانشگاه‌ها قرار گیرد. کلیدواژه: نظام‌های رتبه‌بندی، رتبه‌بندی دانشگاه‌ها، دانشگاه‌های علوم پزشکی.

مقدمه

در سال‌های اخیر، وضعیت، جایگاه و عملکرد موسسات آموزش عالی با استفاده از نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاهی^۴ مورد رصد، مطالعه و مقایسه قرار می‌گیرد. رتبه‌بندی موسسات آموزش عالی که بر اساس شاخص‌های آموزشی، پژوهشی و حتی مالی مختلف انجام می‌پذیرد، سیاهه‌ای از دانشگاه‌ها را در مقایسه با یکدیگر ارائه می‌کند. به بیان دیگر، رتبه‌بندی دانشگاه‌ها، مجموعه قوانین نظام‌مند جهت قضاوت در مورد کیفیت موسسات آموزش عالی هستند. این شیوه نه تنها جایگاه هر موسسه را در مقایسه با سایرین مشخص می‌کند، بلکه رقابت علمی میان دانشگاه‌ها را در پی دارد. نظام‌های رتبه‌بندی به نهادهای آموزش عالی اجازه می‌دهند تا جایگاه خود را براساس آنچه هستند و آنچه باید باشند، بشناسند (سانوف^۵ و همکاران ۲۰۰۷، ص. ۲). دانشگاه‌ها از این رتبه‌بندی‌ها به‌عنوان ابزار ارتقاء عملکرد خود استفاده می‌کنند تا برتری آموزشی و پژوهشی خود را در سطح بین‌المللی نشان دهند. نهادهایی که در نظام‌های رتبه‌بندی جهانی در جایگاه برتر قرار می‌گیرند، از اقبال و شهرت عمومی برخوردار خواهند بود. چنین عملکردی توجه گسترده‌ی رسانه‌ها و جوامع علمی در سراسر جهان را به دنبال خواهد داشت. بسیاری از دانش‌آموختگان از نتایج نظام‌های رتبه‌بندی به‌عنوان راهنما جهت انتخاب موسسات آموزش عالی استفاده می‌کنند. از سوی دیگر جنبه‌های تبلیغاتی نتایج نیز پتانسیل در یافت بودجه‌های آموزشی و پژوهشی و همچنین جذب اعضای هیأت علمی و پژوهشگران برجسته را افزایش می‌دهد که این امر نیز موجب بهبود موقعیت دانشگاه‌ها می‌شود

۱. دانش‌آموخته علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.

۲. نویسنده مسئول: استادیار، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.

۳. استادیار، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.

4. University Ranking Systems

5. Sanoff

(دیل و سو^۱، ۲۰۰۵). نتایج نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاهی نقش مهمی در سیاست‌گذاری‌های علمی و تخصیص منابع ملی و منطقه‌ای دارند. همچنین نظام‌های رتبه‌بندی باعث می‌شوند که بحث در مورد عملکرد دانشگاه‌ها به عموم جامعه کشیده شود که حداقل نتیجه‌ی این موضوع، افزایش شفافیت و پاسخ‌گویی این موسسات است (لو و فانگ^۲، ۲۰۱۵). در تمامی این نظام‌ها ابتدا شاخص‌هایی جهت مطالعه عملکرد دانشگاه‌ها تعریف شده، شاخص‌های مذکور بر اساس اهمیت از دیدگاه پدیدآورندگان نظام رتبه‌بندی و یا متخصصین وزن‌دهی می‌شوند و نحوه جمع‌آوری داده‌های مربوط به هر شاخص تعیین می‌گردد. پس از ارزیابی عملکرد دانشگاه‌های مختلف بر اساس شاخص‌های مورد مطالعه، جایگاه دانشگاه‌ها در هر شاخص و در مجموع نظام محاسبه می‌شود.

ادبیات موضوع

اولین نظام ملی رتبه‌بندی دانشگاه‌ها در سال ۱۹۸۳ توسط یو.اس. نیوز و ورلدرپورت^۳ در ایالات متحده آمریکا و با انتشار سالانه فهرست بهترین دانشگاه‌های این کشور آغاز شد. هم‌اکنون بسیاری از کشورهای جهان از نظام‌های ملی جهت ارزیابی عملکرد و رتبه‌بندی موسسات آموزشی برخوردارند. بوئلا-کاسال و همکاران^۴ (۲۰۰۷) بیان می‌کنند که در سال‌های آغازین هزاره سوم، بین‌المللی شدن آموزش عالی و افزایش جابجایی علمی^۵ دانشجویان و پژوهشگران، تمرکز بسیاری از نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاه‌ها را از رویکرد ملی به رویکرد بین‌المللی سوق داد. اولین نظام رتبه‌بندی بین‌المللی دانشگاهی جهان در سال ۲۰۰۳ میلادی توسط دانشگاه‌های جیانوتونگ^۶ چین و با عنوان رتبه‌بندی آکادمیک دانشگاه‌های جهان^۷ آغاز به کار کرد. از آن زمان تاکنون شاهد ایجاد نظام‌های رتبه‌بندی گوناگونی در سطح بین‌المللی بوده‌ایم که هر یک با استفاده از شاخص‌ها و روش‌های متفاوت، اقدام به معرفی برترین موسسات آموزش عالی کرده‌اند. ارزیابی نظام‌های رتبه‌بندی مذکور موضوع پژوهش‌های گسترده‌ای در داخل و خارج از کشور بوده است. از دیدگاه نگارندگان، ادبیات موجود در این خصوص را می‌توان در پنج دسته زیر قرار داد:

- پژوهش‌هایی که در زمینه معرفی، بررسی شاخص‌ها و روش‌شناسی نظام‌های رتبه‌بندی انجام گرفته‌اند. از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به مطالعات لوکمن و همکاران^۸ (۲۰۱۰) و نورمحمدی و صفری (۱۳۹۲) اشاره نمود؛

- پژوهش‌های مقایسه‌ای که به بررسی شباهت، تفاوت و رابطه‌ی آماری میان نتایج نظام‌های رتبه‌بندی مختلف پرداخته‌اند. از جمله این پژوهش‌ها می‌توان از مطالعات پاول (۲۰۱۵) و آگوئلو و همکاران^۹ (۲۰۱۰)، بوئلا-کاسال و همکاران (۲۰۰۷) نام برد.

- پژوهش‌هایی که با دید انتقادی به مطالعه فلسفه، اهداف، شاخص‌ها، منابع مورد استفاده جهت جمع‌آوری داده‌ها، شیوه‌های امتیازدهی و نرمال‌سازی و همچنین تجزیه و تحلیل‌های آماری داده‌ها در نظام‌های رتبه‌بندی پرداخته‌اند. به طور مثال، کاپلیو و همکارانش^{۱۰} (۲۰۰۵) در پژوهشی بیان کردند که ۶۰ درصد معیارهای رتبه‌بندی علمی دانشگاه‌های پایگاه داده مجله‌ی ساینتومتریکس استفاده شده است که ضعف این نظام است. ون ران^{۱۱} (۲۰۰۵) در پژوهشی به بررسی روش و بیان مشکلات رتبه‌بندی دانشگاه‌ها با استفاده از روش کتاب‌سنجی پرداخت؛ وی مطرح کرد که برای رتبه‌بندی مؤسسات تحقیقاتی و ارزیابی عملکرد پژوهشی در سطح مؤسسات بزرگ، روش کتاب‌سنجی ابزار مناسبی نیست. کرث و دنیل^{۱۲} (۲۰۰۸) با مطالعه‌ی مروری انتقادی بر روش رتبه‌بندی بین‌المللی دانشگاه‌ها پرداختند. آن‌ها در پژوهش خود سیستم‌های رتبه‌بندی دانشگاهی، تایمز و چه^{۱۳} آلمان را بررسی کردند و انتقاداتی هم‌چون اعتبار، اطمینان‌پذیری و اثرات متفاوت را به نظام‌های رتبه‌بندی مورد مطالعه مطرح کردند.

بیلات، بویسو و وینکه^{۱۴} (۲۰۱۰)، به تحلیل انتقادی از رتبه‌بندی آکادمیک دانشگاه‌های جهان که هر ساله توسط مؤسسه آموزش عالی دانشگاه شانگهای منتشر می‌شود، پرداخته‌اند. آن‌ها استدلال کرده‌اند که معیارهای به‌کاررفته در این نظام از تناسب لازم برخوردار نیستند و نظام‌های رتبه‌بندی

1. Dill & Soo
2. Law & Fong
3. U.S. News & World Report
4. Buella-Casal
5. Scientific Mobility
6. Shanghai Jiao Tong
7. Academic Ranking of World Universities
8. Lukman
9. Aguillo
10. Cai Liu
11. Van Raan
12. Kroth & Daniel
13. CHE
14. Billaut, Bouyssou & Vincke





شانگهای تنها برای ارزیابی کیفیت پژوهشی دانشگاه تلاش می‌کند. هاگ و ودلین^۱ (۲۰۱۳) با طرح پرسش استاندارد کیفیت چیست؟ به ارزیابی انتقادی قاعده‌ی برلین در رتبه‌بندی بین‌المللی دانشگاه‌ها پرداختند. آن‌ها در پژوهش خود بیان کردند که نظام‌های رتبه‌بندی برای سنجش کیفیت مشکل دارند. شامل این دسته هستند.

- پژوهش‌هایی که با رویکرد علم‌سنجی به مطالعه شاخص‌های پژوهشی مورد استفاده در نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی پرداخته‌اند. به عنوان نمونه می‌توان به مطالعات لین، هوانگ و چن^۲ (۲۰۱۳) و لازاریدیس^۳ (۲۰۰۹) اشاره نمود؛ و - پژوهش‌هایی که عملکرد مؤسسات آموزشی یک یا چند کشور را بر اساس نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی مورد ارزیابی قرار داده‌اند. مطالعات خسروجردی و صیف‌کاشانی (۲۰۱۳) و کومار^۴ (۲۰۱۵) از جمله این پژوهش‌ها هستند.

در سال‌های اخیر و با توجه به توسعه و پیشرفت علمی کشور در سطح بین‌المللی، توجه دانشگاه‌ها و سیاست‌گذاران آموزشی و پژوهشی به نظام‌های رتبه‌بندی جهانی افزایش یافته است. امروزه هر یک از دانشگاه‌ها تلاش می‌کنند تا با قرارگیری در نظام‌های رتبه‌بندی، برتری علمی و پژوهشی خود را در عرصه‌ی بین‌المللی به نمایش گذاشته و از سود حاصله‌ی آن بهره‌مند شوند. با توجه به رشد شتابان علمی کشور، انتظار می‌رود دانشگاه‌های بیشتری از ایران با رتبه‌های مناسب‌تری در جداول رتبه‌بندی‌های جهانی، حاضر باشند. با مطالعه پیشینه‌های پژوهش در داخل کشور، به جز مطالعه‌ی مقایسه‌ای از لحاظ تفاوت‌ها و شباهت‌ها میان چند نظام رتبه‌بندی جهانی با یکدیگر و معرفی آن‌ها، مطالعه‌ی دقیق و گسترده بر عملکرد این نظام‌ها یافت نشد. فقدان راهکارهای پژوهشی برای ارتقاء جایگاه دانشگاه‌های ایران در نظام‌های رتبه‌بندی جهانی نیز از دلایل پرداختن به این پژوهش است. از این رو، مطالعه حاضر تلاش دارد تا حضور و جایگاه دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور در ده نظام معتبر رتبه‌بندی بین‌المللی را مورد بررسی قرار داده و راهکارهایی در خصوص ارتقاء رتبه این مؤسسات در هر یک از نظام‌های رتبه‌بندی ارائه نماید. سوال کلی که پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به آن است، عبارت است از اینکه در نتایج سال ۲۰۱۶ مربوط به ده نظام بین‌المللی رتبه‌بندی دانشگاهی، کدام یک از مؤسسات وابسته به وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی حضور دارند و این مؤسسات با توجه به چه شاخص‌هایی می‌توانند جایگاه خود را در هر یک از نظام‌های رتبه‌بندی ارتقاء بخشند.

روش‌شناسی

روش پژوهش حاضر کاربردی با رویکرد توصیفی و از نوع مطالعات موردی است. جامعه‌ی این پژوهش شامل ده نظام رتبه‌بندی دانشگاهی بین‌المللی است که از بیشترین شهرت جهانی برخوردار بوده و در مطالعات پیشین نیز به طور گسترده توسط پژوهشگران مختلف مورد مطالعه قرار گرفته‌اند (بونلا-کاسال و دیگران ۲۰۰۷؛ نورمحمدی و صفری ۱۳۹۲؛ آگونلو و همکاران ۲۰۱۰؛ پاول ۲۰۱۵) اطلاعات مربوط به نظام‌های مورد مطالعه در جدول شماره ۱ ارائه شده است. برای گردآوری داده‌های پژوهش، به وب‌سایت هر یک از نظام‌های رتبه‌بندی مراجعه شد و داده‌های مربوط به دانشگاه‌های حاضر در این نظام‌ها در سال ۲۰۱۶ میلادی، استخراج و جهت مطالعه بیشتر به یک فایل صفحه گسترده در نرم افزار مایکروسافت اکسل انتقال داده شد (وب‌سایت نظام‌های رتبه‌بندی مورد مطالعه در پیوست مقاله ارائه شده است). همچنین شاخص‌های ارزیابی هر یک از نظام‌های رتبه‌بندی نیز از وب‌سایت آن‌ها استخراج و مورد مطالعه قرار گرفت. داده‌های پژوهش در ماه‌های آذر و دی سال ۱۳۹۵ گردآوری شدند. نکته قابل ذکر این است که اگر در خصوص عملکرد یک دانشگاه بر اساس شاخصی یکسان، تفاوت‌هایی در نظام‌های مختلف مشاهده می‌شود، این مساله از منبع گردآوری داده‌ها، نحوه وزن‌دهی و نرمال‌سازی و الگوریتم‌های محاسبه متفاوت نظام‌های مذکور ناشی می‌شود. در خصوص نظام‌هایی که دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور در آن‌ها حضور داشته‌اند، عملکرد دانشگاه‌های ایرانی بر اساس شاخص‌های مختلف در جداول مربوطه ارائه شده است تا بتوان به مقایسه عملکرد دانشگاه‌ها با یکدیگر مبادرت نمود.

1. Hägga, I., Wedlina
2. Lin & Chen
3. Lazaridis
4. Kumar

جدول ۱. ده نظام رتبه‌بندی بین‌المللی مورد مطالعه در پژوهش حاضر

ردیف	نظام رتبه‌بندی	سال آغاز	کشور	ارائه نتایج	تعداد مؤسسات	تعداد شاخص
۱	رتبه‌بندی آکادمیک دانشگاه‌های جهان (شانگهای)	۲۰۰۳	چین	سالانه	۵۰۰	۶
۲	رتبه‌بندی دانشگاهی جهان آموزش عالی تایمز	۲۰۰۴	بریتانیا	سالانه	۸۰۰	۵
۳	مرکز رتبه‌بندی جهانی دانشگاه‌ها	۲۰۱۲	عربستان	سالانه	۱۰۰۰	۸
۴	رتبه‌بندی دانشگاهی جهان کیواس	۲۰۰۴	بریتانیا	سالانه	+۷۰۰	۶
۵	رتبه‌بندی دانشگاهی بر اساس عملکرد آکادمیک	۲۰۰۹	ترکیه	سالانه	۲۰۰۰	۶
۶	رتبه‌بندی عملکرد مقالات علمی دانشگاه‌های جهان	۲۰۰۷	تایوان	سالانه	۵۰۰	۸
۷	رتبه‌بندی دانشگاهی لایدن	۲۰۰۸	هلند	سالانه	+۸۰۰	۱۰
۸	رتبه‌بندی موسسات سایمگو	۲۰۰۹	اسپانیا	سالانه	+۲۰۰۰	۱۲
۹	رتبه‌بندی بهترین دانشگاه جهان یو.اس. نیوز و ورلدریپورت	۱۹۸۳	آمریکا	سالانه	۱۰۰۰	۱۰
۱۰	رتبه‌بندی دانشگاهی راوند	۲۰۱۳	روسیه	سالانه	+۵۰۰	۲۰

نتایج و پیشنهادات

در ادامه یافته‌های پژوهش در خصوص حضور و عملکرد دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور در نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی به تفکیک این نظام‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد:

الف) رتبه‌بندی آکادمیک دانشگاه‌های جهان (شانگهای)

بررسی نظام رتبه‌بندی آکادمیک دانشگاه‌های جهان در سال ۲۰۱۶ میلادی نشان می‌دهد که تنها دو دانشگاه ایرانی در میان ۵۰۰ دانشگاه برتر جهانی قرار دارند که هر دو وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری هستند. دانشگاه تهران با رتبه ۳۰۱-۴۰۰ و دانشگاه صنعتی امیرکبیر با رتبه ۴۰۱-۵۰۰ دو موسسه ایرانی حاضر در میان دانشگاه‌های برتر جهانی در نظام شانگهای بوده‌اند. از آنجا که ملاک گزینش این نظام دارا بودن فارغ‌التحصیلان یا اعضای هیأت علمی نامزد جوایز نوبل و فیلدز (وزن ۳۰ درصد)، پژوهشگران پراستناد (وزن ۲۰ درصد)، انتشار مقاله در مجلات ساینس و نیچر (وزن ۲۰ درصد)، تعداد مقاله‌های بین‌المللی دانشگاه در پایگاه وب علوم موسسه تامسون رویترز (وزن ۲۰ درصد) و سرانه عملکرد پژوهشی دانشگاه بر اساس تعداد اعضای هیأت علمی (وزن ۱۰ درصد) است، دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور می‌توانند با برنامه‌ریزی در خصوص ارتقاء شاخص‌های مذکور به جمع دانشگاه‌های برتر در نظام رتبه‌بندی شانگهای راه یابند. با توجه به دشوار بودن کسب امتیاز در شاخص تربیت و دارا بودن نامزدان جوایز نوبل و فیلدز، توجه دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور می‌تواند بر افزایش تعداد برون‌دادهای پژوهشی با کیفیت در مجلات معتبر و برجسته جهانی نمایه شده در پایگاه وب علوم معطوف گردد. به طور کلی از میان صد دانشگاه برتر جهانی بر اساس نظام رتبه‌بندی شانگهای در سال ۲۰۱۶، تعداد ۵۰ دانشگاه به ایالات متحده آمریکا تعلق دارند و کشورهای انگلستان و استرالیا به ترتیب با هشت و شش دانشگاه در رتبه‌های بعدی قرار داشته‌اند.

ب) رتبه‌بندی دانشگاهی جهان آموزش عالی تایمز

مطالعه نظام رتبه‌بندی تایمز در سال ۲۰۱۶ میلادی نشان می‌دهد که هشت دانشگاه ایرانی در جمع ۸۰۰ دانشگاه برتر معرفی شده از سوی این نظام قرار داشته‌اند. بر این اساس دانشگاه‌های علم و صنعت و صنعتی شریف در رتبه‌های ۴۰۱-۵۰۰، دانشگاه‌های صنعتی امیرکبیر، صنعتی اصفهان و علوم پزشکی تهران در رتبه‌های ۵۰۱-۶۰۰ و دانشگاه‌های تهران، خواجه نصیر طوسی و شهید بهشتی در رتبه‌های ۶۰۱-۸۰۰ این نظام قرار دارند. بنابراین دانشگاه علوم پزشکی تهران تنها دانشگاه وابسته به وزارت بهداشت، درمان و آموزش

پزشکی در نظام رتبه‌بندی تایمز در سال ۲۰۱۶ بوده است. در این نظام، عملکرد دانشگاه‌ها بر اساس پنج شاخص کلی شامل تاثیرگذاری استنادی

مجموعه مقالات نخستین همایش بین‌المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی



پژوهش (وزن ۳۰ درصد)، آموزش (وزن ۳۰ درصد)، بروندادهای پژوهشی بین‌المللی (وزن ۳۰ درصد)، تنوع بین‌المللی (وزن ۷/۵ درصد) و درآمد حاصل از صنعت (وزن ۲/۵ درصد) در قالب ۱۳ شاخص خرد مورد بررسی قرار می‌گیرد. نگاهی دقیق‌تر به عملکرد دانشگاه علوم پزشکی تهران در مقایسه با هفت دانشگاه دیگر ایرانی حاضر در این نظام نشان می‌دهد که میزان استنادهای دریافتی بروندادهای این دانشگاه در پایگاه وب موسسه تامسون رویترز در مقایسه با دانشگاه‌های دیگر ایرانی کمترین امتیاز را کسب کرده است (۹/۳). این دانشگاه همچنین در شاخص درآمد حاصل از صنعت نیز امتیاز ۳۰ را کسب کرده که با توجه به ماهیت دانشگاه‌های علوم پزشکی در مقایسه با دانشگاه‌های صنعتی قابل توجیه است. در سوی مقابل بالاترین نمره مربوط به شاخص آموزش در میان هشت دانشگاه ایرانی به دانشگاه علوم پزشکی تهران اختصاص داشته است (۵۱/۸) (جدول ۲). به نظر می‌رسد این دانشگاه در سال‌های آتی با ارتقاء سطح کیفی بروندادهای پژوهشی بین‌المللی و دریافت استنادهای بیشتر قادر خواهد بود تا جایگاه بهتری در نظام رتبه‌بندی تایمز کسب نماید. از آنجا که یکی از شرایط بررسی درخواست دانشگاه‌ها در نظام تایمز، انتشار حداقل ۱۰۰۰ مقاله در پایگاه وب علوم در یک بازه زمانی پنج ساله است، سایر دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور با افزایش انتشارات بین‌المللی خود از شانس بالاتری جهت ورود به این نظام برخوردار خواهند بود. به طور کلی ۱۶ کشور جهان دارای دانشگاه‌هایی در میان ۱۰۰ موسسه برتر نظام تایمز در سال ۲۰۱۶ بوده‌اند که بیشترین سهم به ایالات متحده آمریکا (۳۹)، انگلستان (۱۶) و آلمان (۹) تعلق داشته است. جدول ۲. عملکرد هشت دانشگاه ایرانی در نظام رتبه‌بندی تایمز ۲۰۱۶ بر اساس پنج شاخص کلی

ردیف	دانشگاه	رتبه جهانی	استنادها	درآمد حاصل از صنعت	تنوع بین‌المللی	بروندادهای پژوهشی	آموزش
۱	علم و صنعت ایران	۴۰۱-۵۰۰	۴۲/۳	۶۱/۲	۱۲/۲	۲۶	۲۵/۹
۲	صنعتی شریف	۴۰۱-۵۰۰	۳۳/۷	۸۷/۸	۱۵/۹	۳۰/۱	۲۶/۶
۳	صنعتی امیرکبیر	۵۰۱-۶۰۰	۳۴/۸	۵۵/۷	۷/۷	۲۵/۷	۲۴/۵
۴	صنعتی اصفهان	۵۰۱-۶۰۰	۳۹/۵	۹۹/۵	۱۷/۲	۲۳	۱۸/۱
۵	علوم پزشکی تهران	۵۰۱-۶۰۰	۹/۳	۳۰	۱۴/۱	۲۰	۵۱/۸
۶	تهران	۶۰۱-۸۰۰	۱۵/۸	-	۱۶/۵	۱۷/۷	۲۷/۳
۷	خواجه نصیر طوسی	۶۰۱-۸۰۰	۲۲/۵	۴۵/۵	۷/۱	۱۸/۱	۲۰/۹
۸	شهید بهشتی	۶۰۱-۸۰۰	۱۱/۴	۵۸/۹	۱۳/۸	۱۹	۲۰/۵

ج) مرکز رتبه‌بندی جهانی دانشگاه‌ها

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در سال ۲۰۱۶ میلادی، هشت دانشگاه کشور در جمع ۱۰۰۰ دانشگاه برتر ارائه شده در نظام مرکز رتبه‌بندی جهانی دانشگاه‌ها قرار داشته‌اند که در این میان، دو دانشگاه علوم پزشکی تهران و علوم پزشکی شهید بهشتی نیز مشاهده می‌شوند. بهترین عملکرد در میان دانشگاه‌های ایرانی به دانشگاه صنعتی شریف با رتبه جهانی ۶۷۹ تعلق داشته است. پس از آن، دانشگاه‌های تهران (۷۲۷)، علوم پزشکی تهران (۸۲۰)، صنعتی اصفهان (۸۴۴)، تربیت مدرس (۸۹۶)، صنعتی امیرکبیر (۹۱۶)، علوم پزشکی شهید بهشتی (۹۲۷) و شیراز (۹۴۳) در رتبه‌های بعدی قرار داشته‌اند. هشت شاخص کلی در ارزیابی‌های نظام مرکز رتبه‌بندی دانشگاهی جهان مورد استفاده قرار می‌گیرند که عبارتند از: کیفیت آموزش (وزن ۲۵ درصد)، اشتغال دانش‌آموختگان (وزن ۲۵ درصد)، کیفیت اعضای هیأت علمی (وزن ۲۵ درصد)، بروندادهای پژوهشی (وزن ۵ درصد)، مقاله‌های منتشر شده در مجلات برتر (وزن ۵ درصد)، مقاله‌های پراستناد (وزن ۵ درصد)، شاخص هیرش دانشگاه (وزن ۵ درصد) و پروانه‌های ثبت اختراع (وزن ۵ درصد). به بیان دیگر ۵۰ درصد از وزن در نظر گرفته شده در این نظام (دو شاخص کیفیت آموزش و کیفیت اعضای هیأت علمی)، به دریافت جوایز بین‌المللی مهم مانند نوبل، فیلدز، ابل، بالزان و ده‌ها جایزه و مدال دیگر از سوی دانش‌آموختگان و اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها اختصاص دارد. این در حالی است که سهم فعالیت‌های پژوهشی در این نظام تنها معادل ۲۵ درصد از نمره کل است. در جدول

شماره ۳ رتبه دانشگاه‌های ایرانی در هر شاخص ارائه شده است. مطالعه عملکرد دانشگاه علوم پزشکی تهران نشان می‌دهد که این دانشگاه در خصوص شاخص پروانه‌های ثبت اختراع از بهترین عملکرد در مقایسه با سایر دانشگاه‌های کشور برخوردار بوده است. در سوی مقابل، عملکرد این دانشگاه در خصوص شاخص انتشار مقاله در مجلات برتر (ساینس و نیچر) در پایین‌ترین سطح در میان دانشگاه‌های برتر کشور قرار داشته است. عملکرد دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی نیز در شاخص‌های برودادهای پژوهشی (مقالات منتشر شده در چارک اول مجلات پایگاه گزارش استنادی نشریات) با میزان ۸۶۰ و در شاخص هیرش با میزان ۸۸۷ در سطح بالایی در مقایسه با دانشگاه‌های دیگر کشور قرار داشته است (جدول ۳). به طور کلی ۱۹ کشور جهان دارای دانشگاه‌هایی در میان ۱۰۰ موسسه برتر نظام مرکز رتبه‌بندی دانشگاهی جهان بوده‌اند که بیشترین سهم به ایالات متحده آمریکا، انگلستان و ژاپن به ترتیب با ۵۶، ۷ و ۶ دانشگاه تعلق داشته است.

جدول ۳. عملکرد هشت دانشگاه ایرانی در نظام مرکز رتبه‌بندی دانشگاهی جهان ۲۰۱۶ بر اساس هشت شاخص کلی

ردیف	دانشگاه	رتبه جهانی	استادها	درآمد حاصل از صنعت	تنوع بین-المللی	بروندهای پژوهشی	آموزش
۱	علم و صنعت ایران	۴۰۱-۵۰۰	۴۲/۳	۶۱/۲	۱۲/۲	۲۶	۲۵/۹
۲	صنعتی شریف	۴۰۱-۵۰۰	۳۳/۷	۸۷/۸	۱۵/۹	۳۰/۱	۲۶/۶
۳	صنعتی امیرکبیر	۵۰۱-۶۰۰	۳۴/۸	۵۵/۷	۷/۷	۲۵/۷	۲۴/۵
۴	صنعتی اصفهان	۵۰۱-۶۰۰	۳۹/۵	۹۹/۵	۱۷/۲	۲۳	۱۸/۱
۵	علوم پزشکی تهران	۵۰۱-۶۰۰	۹/۳	۳۰	۱۴/۱	۲۰	۵۱/۸
۶	تهران	۶۰۱-۸۰۰	۱۵/۸	-	۱۶/۵	۱۷/۷	۲۷/۳
۷	خواجه نصیر طوسی	۶۰۱-۸۰۰	۲۲/۵	۴۵/۵	۷/۱	۱۸/۱	۲۰/۹
۸	شهید بهشتی	۶۰۱-۸۰۰	۱۱/۴	۵۸/۹	۱۳/۸	۱۹	۲۰/۵

د) رتبه‌بندی دانشگاهی جهان کیو. اس

در سال ۲۰۱۶ میلادی پنج دانشگاه صنعتی شریف (۴۳۱-۴۴۰)، علم و صنعت (۴۹۱-۵۰۰)، صنعتی امیرکبیر (۵۰۱-۵۵۰)، تهران (۵۵۱-۶۰۰) و شهید بهشتی (۷۰۱+) در جمع دانشگاه‌های برتر جهان بر اساس نظام رتبه‌بندی کیو. اس. قرار داشته‌اند. بنابراین هیچ‌یک از دانشگاه‌های وابسته به وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی در نتایج این رتبه‌بندی در سال ۲۰۱۶ مشاهده نمی‌شوند. شاخص‌های نظام کیو. اس. جهت رتبه‌بندی دانشگاه‌های جهان عبارتند از: اعتبار علمی (وزن ۴۰ درصد)، ارزیابی کارفرمایان (وزن ۱۰ درصد)، نسبت اعضای هیأت علمی به دانشجو (وزن ۲۰ درصد)، میانگین استناد دریافتی اعضای هیأت علمی در اسکوپوس (وزن ۲۰ درصد)، نسبت دانشجویان بین‌المللی (وزن ۵ درصد) و نسبت اعضای هیأت علمی بین‌المللی (وزن ۵ درصد). بررسی شاخص‌های مورد استفاده این نظام گویای این است که تنها ۲۰ درصد از نمره کلی دانشگاه‌ها مربوط به عملکرد پژوهشی است و ۸۰ درصد دیگر، به امور آموزشی و اعتبار دانشگاه در جامعه علمی تعلق دارد. به طور خاص ۵۰ درصد نمره کل هر دانشگاه، از طریق ارسال فرم نظرخواهی در خصوص اعتبار دانشگاه به پژوهشگران و کارفرمایان معرفی شده از سوی آن‌ها اختصاص داده می‌شود. از این رو دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور می‌توانند از طریق ارسال درخواست‌های به موقع خود به نظام کیو. اس، ارائه آمار لازم در خصوص عملکرد دانشگاه و همچنین معرفی ۸۰۰ پژوهشگر و کارفرما در سطح بین‌المللی که از شناخت و آگاهی لازم در خصوص عملکرد و جایگاه آن دانشگاه برخوردارند، وارد این نظام شوند. همچنین افزایش نسبت اعضای هیأت علمی به دانشجویان، جذب هر چه بیشتر دانشجویان بین‌المللی و انتشار برندهای پژوهشی باکیفیت با تاکید بر پایگاه استنادی اسکوپوس، در افزایش رتبه دانشگاه‌ها در این نظام تاثیرگذار است. از آنجا که در نظام کیو. اس. علاوه بر رتبه‌بندی کلی جهانی، یک رتبه بندی جداگانه نیز مخصوص کشورهای آسیایی وجود دارد، دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور می‌توانند در وهله اول جهت ورود به رتبه‌بندی آسیایی اقدام نموده و در سال‌های بعد برای رتبه‌بندی جهانی اقدام نمایند. بررسی ۱۰۰ دانشگاه برتر نظام کیو. اس حاکی از حضور





موسسه‌هایی از ۲۵ کشور جهان است که بیش‌ترین سهم به کشورهای ایالات متحده آمریکا (۳۲)، انگلستان (۱۸)، چین و استرالیا (۸) تعلق دارد. (ه) رتبه‌بندی دانشگاهی بر اساس عملکرد آکادمیک

مطالعه نظام رتبه‌بندی دانشگاهی بر اساس عملکرد آکادمیک که از سوی دانشگاه فنی خاورمیانه^۱ در ترکیه انجام می‌شود نشان می‌دهد که در سال ۲۰۱۶، تعداد ۱۳ دانشگاه ایرانی از جمله چهار دانشگاه وابسته به وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی در میان ۲۰۰۰ دانشگاه برتر جهان قرار داشته‌اند. بر این اساس، دانشگاه علوم پزشکی تهران با کسب ۳۳۲/۷ امتیاز در رتبه دوم در میان دانشگاه‌های ایرانی و ۴۲۶ جهانی قرار داشته و دانشگاه‌های علوم پزشکی شهید بهشتی، علوم پزشکی کرمان و علوم پزشکی ایران نیز به ترتیب در رتبه‌های ۵۳۶، ۱۱۳۰ و ۱۶۹۹ این فهرست بوده‌اند (جدول ۴). تاکید نظام رتبه‌بندی بر اساس عملکرد آکادمیک بر شش شاخص پژوهشی زیر است: تعداد مقاله‌های نمایه شده دانشگاه در پایگاه وب علوم در سال قبل از رتبه‌بندی (وزن ۲۱ درصد)، تعداد استنادهای دریافت شده دانشگاه در پایگاه وب علوم در بازه پنج سال قبل از رتبه‌بندی (وزن ۲۱ درصد)، تعداد کل مدارک نمایه شده دانشگاه در پایگاه وب علوم در بازه پنج سال قبل از رتبه‌بندی (وزن ۱۰ درصد)، تاثیرگذاری مقاله‌های دانشگاه در بازه پنج سال قبل از رتبه‌بندی (وزن ۱۸ درصد)، تاثیرگذاری استنادی دانشگاه در بازه پنج سال قبل از رتبه‌بندی (وزن ۱۵ درصد) و مشارکت بین‌المللی دانشگاه در بروندهای پژوهشی در بازه پنج سال قبل از رتبه‌بندی (وزن ۱۵ درصد). مرور جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که دانشگاه علوم پزشکی تهران در اکثر شاخص‌های مورد بررسی از عملکرد مناسبی برخوردار بوده است. از سوی دیگر عملکرد دانشگاه علوم پزشکی ایران خصوصاً در شاخص‌های مبتنی بر استناد نیازمند تقویت بیشتری است. میزان شاخص همکاری‌های بین‌المللی دانشگاه علوم پزشکی ایران نیز گویای این مساله است که این دانشگاه باید برنامه‌ریزی گسترده‌تری در راستای برقراری تعاملات و همکاری‌های پژوهشی با سایر کشورهای جهان انجام دهد. حضور دانشگاه علوم پزشکی کرمان در رتبه ۱۱۳۰ دانشگاه‌های جهان در این نظام رتبه‌بندی از یافته‌های جالب پژوهش حاضر بود. به طور کلی ۲۲ کشور جهان دارای دانشگاه‌هایی در جمع ۱۰۰ موسسه برتر نظام رتبه‌بندی دانشگاهی بر اساس عملکرد آکادمیک بوده‌اند. پس از ایالات متحده آمریکا با ۳۹ موسسه، کشورهای انگلستان، هلند و چین هر کدام با ۷ موسسه در این نظام حضور داشته‌اند.

جدول ۴. عملکرد سیزده دانشگاه ایرانی در نظام رتبه‌بندی دانشگاهی بر اساس عملکرد آکادمیک ۲۰۱۶ بر اساس شش شاخص کلی

ردیف	دانشگاه	رتبه	مقاله	استناد	مجموع مدارک	مجموع تاثیر مقاله	مجموع تاثیر استناد	همکاری بین‌المللی
۱	تهران	۳۰۵	۷۶/۸۹	۶۷/۶۸	۳۴	۵۸/۶۱	۴۵/۷۸	۴۹/۷۲
۲	علوم پزشکی تهران	۴۲۶	۷۱/۲۳	۶۶/۹۳	۳۳/۵۹	۵۶/۶۱	۴۵/۵۴	۴۷/۳۳
۳	صنعتی شریف	۴۶۸	۶۹/۲۵	۶۵/۶۲	۳۱/۸۵	۵۸/۳۷	۴۶/۳۹	۴۶/۹۴
۴	صنعتی امیرکبیر	۴۷۰	۷۱/۱۷	۶۵/۸۱	۳۲/۱۴	۵۷/۰۹	۴۵/۵۷	۴۶/۴۸
۵	علوم پزشکی شهید بهشتی	۵۳۶	۶۹/۸۲	۶۵/۳۴	۳۲/۲۸	۵۵/۸۸	۴۵/۳	۴۶/۴۵
۶	تربیت مدرس	۵۴۰	۶۹/۰۱	۶۵/۵۴	۳۱/۸۷	۵۶/۴۷	۴۵/۴۸	۴۶/۳۹
۷	صنعتی اصفهان	۵۴۸	۶۸/۱۸	۶۴/۷۶	۳۱/۲۰	۵۷/۴۸	۴۶/۴۹	۴۶/۳۴
۸	علم و صنعت ایران	۶۴۷	۶۷/۶۷	۶۴/۷۱	۳۱/۳۰	۵۵/۸۶	۴۵/۲۹	۴۵/۷۷
۹	فردوسی مشهد	۷۱۵	۶۷/۱۵	۶۴/۰۸	۳۱/۰۷	۵۵/۰۸	۴۵/۱۷	۴۵/۹۷
۱۰	تبریز	۷۷۹	۶۶/۱۸	۶۴/۰۶	۳۰/۷۶	۵۵/۰۴	۴۵/۱۸	۴۵/۶۶
۱۱	علوم پزشکی کرمان	۱۱۳۰	۶۴/۱۲	۶۳/۱۷	۳۰/۲۸	۵۴/۰۷	۳۳/۸۴	۳۹/۶۵
۱۲	یزد	۱۴۴۵	۵۲/۱۶	۴۲/۴۸	۱۹/۷۹	۳۸/۱۰	۲۴/۶۹	۲۴/۳۳
۱۳	علوم پزشکی ایران	۱۶۹۹	۶۳/۸۱	۱۵/۷۲	۲۰/۵۹	۹/۹۵	۳/۴۸	۲۲/۹۹

و) رتبه‌بندی عملکرد مقالات علمی دانشگاه‌های جهان

رتبه‌بندی عملکرد مقالات علمی دانشگاه‌های جهان یا رتبه‌بندی دانشگاه ملی تایوان هر ساله ۵۰۰ دانشگاه برتر را بر اساس هشت شاخص پژوهشی زیر معرفی می‌نماید: تعداد مقاله‌های دانشگاه در یازده سال قبل از رتبه‌بندی (وزن ۱۰ درصد)، تعداد مقاله‌های دانشگاه در سال قبل از رتبه‌بندی (وزن ۱۵ درصد)، تعداد استنادهای دانشگاه در یازده سال قبل از رتبه‌بندی (وزن ۱۰ درصد)، میانگین استنادهای دریافتی دانشگاه در یازده سال قبل از رتبه‌بندی (وزن ۱۰ درصد)، شاخص هیرش دانشگاه در دو سال قبل از رتبه‌بندی (وزن ۱۰ درصد)، تعداد مقاله‌های پراستناد دانشگاه (وزن ۱۵ درصد)، تعداد مقاله‌های منتشر شده دانشگاه در مجلات برتر (۵ درصد اول مجلات پایگاه جی.سی.سی.آر. بر اساس شاخص ضریب تاثیر) در دو سال قبل از رتبه‌بندی (وزن ۱۵ درصد). همانطور که شاخص‌های مذکور نشان می‌دهند، تمرکز این نظام رتبه‌بندی نیز بر فعالیت‌های پژوهشی دانشگاه‌ها است. بررسی نتایج این نظام در سال ۲۰۱۶ میلادی نشان می‌دهد که تنها چهار دانشگاه وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری شامل دانشگاه‌های تهران، صنعتی شریف، صنعتی اصفهان و صنعتی امیرکبیر در جمع دانشگاه‌های برتر این نظام حضور داشته‌اند. اگرچه این نظام رتبه‌بندی تنها ۵۰۰ دانشگاه برتر جهان را انتخاب و معرفی می‌نماید، اما از آنجا که تاکید آن به طور کلی بر شاخص‌های پژوهشی است، برخی از دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور که از عملکرد پژوهشی مناسبی در سطح بین‌المللی برخوردارند، می‌توانند از طریق انجام مکاتبات و ارسال مدارک لازم در موعد مقرر از سوی این نظام مورد ارزیابی قرار گیرند. در این راستا دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور باید علاوه بر کمیت بروندادهای پژوهشی، به کیفیت این آثار نیز توجه نموده تا بتوانند استناد بیشتری دریافت کرده و مدارک پراستناد بیشتری داشته باشند. همچنین انتشار مقاله در مجلات برتر هر رشته نیز باید در دستور کار پژوهشگران علوم پزشکی کشور قرار گیرد. از میان ۲۱ کشور دارای نماینده در جمع ۱۰۰ موسسه برتر این نظام، کشورهای ایالات متحده آمریکا (۴۱)، انگلستان و هلند (۷) از بیشترین سهم در سال ۲۰۱۶ میلادی برخوردار بوده‌اند.

ز) رتبه‌بندی دانشگاهی لایدن

این رتبه‌بندی که توسط مرکز مطالعات علم و فناوری^۱ دانشگاه لایدن هلند منتشر می‌شود، در حال حاضر از جمله مهم‌ترین و مورد قبول‌ترین نظام‌های رتبه‌بندی جهانی محسوب می‌شود. در سال ۲۰۱۶ میلادی، تعداد ۸۴۲ دانشگاه از کشورهای مختلف بر اساس دو شاخص کلی تاثیر و مشارکت و ۱۰ شاخص فرعی در این نظام رتبه‌بندی شده‌اند که عبارتند از: تعداد کل مقاله‌ها، تعداد مقاله‌ها در یک درصد پراستناد جهان، تعداد مقاله‌ها در ۱۰ درصد پراستناد جهان، تعداد مقاله‌ها در ۵۰ درصد پراستناد جهان، تعداد استنادهای دریافتی، میانگین استنادهای دریافتی، تعداد مقاله‌های حاصل از مشارکت سازمانی، تعداد مقاله‌های حاصل از مشارکت بین‌المللی، تعداد مقالات حاصل از مشارکت با موسسات کمتر از ۱۰۰ کیلومتر و تعداد مقالات حاصل از مشارکت با موسسات بیشتر از ۵۰۰ کیلومتر (وزن هر شاخص ۱۰ درصد). همانطور که از شاخص‌های مذکور مشخص است، تاکید این نظام بر شاخص‌های علم‌سنجی مبتنی بر عملکرد پژوهشی دانشگاه‌ها است و عملکرد آموزشی را مورد رصد قرار نمی‌دهد. بررسی نظام رتبه‌بندی لایدن نشان می‌دهد که در سال ۲۰۱۶ تعداد ۱۴ دانشگاه ایرانی در جمع برترین‌های جهان قرار داشته‌اند که در این میان دو دانشگاه وابسته به وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی یعنی دانشگاه‌های علوم پزشکی تهران و شهید بهشتی به ترتیب در رتبه‌های ۳۶۲ و ۷۰۶ جهانی دیده می‌شوند. دانشگاه‌های مذکور و سایر دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور می‌توانند با افزایش مقاله‌های بین‌المللی با کیفیت و پراستناد خود و همچنین گسترش همکاری‌های پژوهشی خصوصاً در سطح بین‌المللی، جایگاه خود را در این نظام رتبه‌بندی ارتقاء بخشند. از جمله ویژگی‌های مهم نظام لایدن وزن حدود ۴۰ درصدی در خصوص همکاری‌های پژوهشی ملی و بین‌المللی دانشگاه‌ها است. امتیازات کسب شده توسط دانشگاه‌های مختلف کشور در جدول شماره ۵ قابل مشاهده است. بررسی نظام لایدن نشان می‌دهد که ۲۱ کشور دارای دانشگاه‌هایی در جمع ۱۰۰ موسسه برتر بوده‌اند که بیشترین سهم به ایالات متحده (۳۸)، چین (۱۰)، انگلستان و هلند (۷) تعلق داشته است.



جدول ۵. عملکرد چهارده دانشگاه ایرانی در نظام رتبه‌بندی دانشگاهی لایدن ۲۰۱۶ بر اساس ده شاخص کلی

ردیف	دانشگاه	رتبه	مقاله	مقاله /۱	مقاله /۱۰	مقاله /۵۰	اسناد	میانگین استنادی	مشارکت بین سازمانی	مشارکت بین المللی	مشارکت کمتر از ۱۰۰ ک.م	مشارکت بیش از ۵۰۰۰ ک.م
۱	تهران	۲۵۷	۷۶۰۶	۳۲	۴۹۱	۳۳۴۹	۲۴۸۵۳	۳/۲۷	۵۴۷۹	۲۲۱۷	۱۹۷۶	۱۳۸۵
۲	علوم پزشکی تهران	۳۶۲	۵۶۱۸	۳۶	۳۰۳	۲۱۳۸	۲۶۰۰۲	۴/۶۳	۴۴۶۷	۱۴۱۴	۱۶۴۱	۸۹۹
۳	صنعتی امیرکبیر	۴۱۶	۴۸۴۴	۳۶	۴۴۰	۲۲۸۰	۱۶۳۱۹	۳/۳۷	۲۹۳۸	۸۹۳	۱۳۱۶	۵۶۸
۴	صنعتی شریف	۴۲۵	۴۶۹۸	۳۱	۴۰۶	۲۲۳۲	۲۴۵۰۶	۵/۲۲	۳۰۱۳	۱۴۵۶	۱۰۲۶	۱۰۰۷
۵	تربیت مدرس	۴۵۷	۴۳۷۸	۲۶	۳۰۴	۱۸۸۲	۱۶۸۸۲	۳/۸۶	۳۰۷۴	۹۱۳	۱۲۷۸	۵۴۳
۶	صنعتی اصفهان	۵۴۰	۳۵۶۲	۳۲	۳۱۹	۱۷۹۸	۱۸۹۳۰	۵/۳۱	۲۰۶۵	۱۱۷۵	۲۶۰	۸۵۳
۷	علم و صنعت	۵۶۶	۳۴۲۲	۲۹	۲۵۱	۱۶۰۰	۱۱۴۱۸	۳/۳۴	۱۸۶۰	۶۴۱	۸۲۹	۴۰۳
۸	شیراز	۶۲۱	۳۰۰۳	۱۹	۱۸۵	۱۲۴۹	۱۲۵۴۶	۴/۱۸	۱۷۳۷	۷۸۱	۲۷۹	۵۹۶
۹	فردوسی مشهد	۶۴۵	۲۸۷۲	۱۷	۲۰۳	۱۲۳۶	۸۸۹۷	۳/۱	۱۷۸۴	۷۳۶	۲۹۳	۴۸۱
۱۰	علوم پزشکی شهید بهشتی	۷۰۶	۲۴۷۹	۱۳	۱۱۲	۹۳۵	۸۷۲۴	۳/۵۲	۱۸۹۳	۵۱۴	۸۰۲	۳۵۰
۱۱	تبریز	۷۲۱	۲۴۱۹	۱۳	۱۷۷	۱۰۳۶	۸۴۵۱	۳/۴۹	۱۵۶۸	۶۰۲	۳۳۸	۳۴۱
۱۲	شهید بهشتی	۷۴۸	۲۲۸۴	۱۶	۱۸۸	۹۶۰	۷۲۰۳	۳/۱۵	۱۵۴۰	۴۶۰	۶۴۹	۲۸۹
۱۳	خواجه نصیرطوسی	۸۱۶	۱۸۹۹	۷	۱۴۳	۸۶۵	۵۵۵۸	۲/۹۳	۱۱۵۰	۳۹۰	۵۴۴	۲۱۴
۱۴	اصفهان	۸۴۰	۱۶۱۱	۳	۹۳	۶۵۵	۴۸۷۰	۳/۰۲	۹۸۱	۳۸۲	۲۰۵	۱۷۲

ی) رتبه‌بندی موسسات سایمگو

رتبه‌بندی موسسات سایمگو یکی دیگر از نظام‌های معروف و مورد اقبال در سطح بین‌المللی است که هر سال بیش از ۲۰۰۰ موسسه آموزشی، بهداشتی، دولتی و حتی خصوصی فعال در عرصه آموزش عالی را رتبه‌بندی می‌کند. به دلیل گستردگی این نظام رتبه‌بندی، بیشترین تعداد موسسه‌های ایرانی حاضر در عرصه بین‌المللی، در این نظام رتبه‌بندی مشاهده می‌شوند. مطالعه نتایج این رتبه‌بندی در سال ۲۰۱۶ میلادی نشان می‌دهد که ۹۰ دانشگاه ایرانی در جمع دانشگاه‌های برتر جهان قرار داشته‌اند که از این تعداد، ۲۵ دانشگاه‌های وابسته به وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی بوده‌اند. به دلیل تعداد زیاد دانشگاه‌های ایرانی، گستردگی شاخص‌های ارزیابی نظام سایمگو و محدودیت مقاله حاضر، نتایج مربوط به عملکرد کلیه دانشگاه‌ها در قالب جدول ارائه نشده است. دانشگاه‌های علوم پزشکی حاضر در نظام سایمگو به ترتیب رتبه جهانی عبارتند از: تهران (۴۷۰)، شهید بهشتی (۱۲۳۴)، شیراز (۱۳۹۳)، شهرکرد (۱۴۱۵)، اصفهان (۱۴۵۶)، تبریز (۱۶۰۵)، ایران (۱۷۰۳)، مشهد (۱۷۷۳)، بقیه‌الله (۱۹۴۲)، مازندران (۲۱۴۱)، کرمان (۲۳۴۰)، کرمانشاه (۲۵۴۱)، کردستان (۲۵۴۲)، قزوین (۲۶۳۹)، یزد (۲۶۷۴)، همدان (۲۶۸۳)، ارومیه (۲۶۹۸)، ایلام (۲۷۰۳)، گیلان (۲۷۲۳)، زاهدان (۲۷۳۲)، کاشان (۲۷۸۱)، زنجان (۲۸۱۶)، اراک (۲۸۱۸)، بابل (۲۸۱۹) و سمنان (۲۸۳۶). ملاک ارزیابی نظام سایمگو در سه دسته کلی شاخص‌های نوآوری (وزن ۳۰ درصد)، شاخص‌های اجتماعی (وزن ۲۰ درصد) و شاخص‌های پژوهشی (وزن ۵۰ درصد) و در قالب ۱۲ شاخص فرعی در نظر گرفته شده‌اند. از جمله شاخص‌های مهم و منحصر به فرد نظام سایمگو، تعداد صفحات وب و تعداد پیوندهای ورودی وب سایت دانشگاه است که تحت عنوان شاخص‌های اجتماعی مورد بررسی قرار می‌گیرد. همچنین در این نظام تعداد و سهم برودادهای پژوهشی دانشگاه‌ها که از سوی پروانه‌های ثبت اختراع مورد استناد قرار گرفته‌اند، تحت عنوان شاخص‌های نوآوری مورد بررسی قرار می‌گیرد. در خصوص شاخص‌های پژوهشی نیز تعداد مقاله‌های نمایه شده در اسکوپوس، سهم مقاله‌های حاصل از همکاری‌های بین‌المللی، اثرگذاری استنادی، مقاله‌های باکیفیت (منتشر شده در مجلات چارک اول پایگاه اسکوپوس بر اساس شاخص اس.جی.آر.)، مقاله‌های پراستناد



بخش دوم: مقالات ارائه شفاهی

(۱۰ درصد اول پایگاه اسکوپوس)، سهم مقاله‌ها به عنوان نویسنده اول، سهم مقاله‌ها به عنوان نویسنده مسئول و تعداد کل نویسندگانی که در تالیف مقاله‌های آن دانشگاه سهیم بوده‌اند، مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. از این رو دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور جهت ارتقاء جایگاه خود در نظام سایمگو باید شاخص‌های مذکور را مورد توجه قرار داده و در راستای بهبود آن گام بردارند. بررسی ۱۰۰ دانشگاه برتر نظام رتبه‌بندی سایمگو نشان دهنده حضور دانشگاه‌هایی از ۲۳ کشور مختلف است که بیش‌ترین سهم به ایالات متحده آمریکا (۳۸)، چین، هلند و انگلستان (۷ دانشگاه) تعلق داشته است.

ت) رتبه‌بندی بهترین دانشگاه جهان یو.اس. نیوز اند ورلد ریپورت

بررسی نتایج نظام رتبه‌بندی یو.اس. نیوز و ورلد ریپورت در سال ۲۰۱۶ میلادی نشان می‌دهد که ۱۱ دانشگاه ایرانی از جمله دو دانشگاه علوم پزشکی تهران (رتبه ۷۴۵) و شهیدبهشتی (رتبه ۹۱۱) در جمع ۱۰۰۰ دانشگاه برتر جهان قرار داشته‌اند. این نظام ۱۰ شاخص پژوهشی را در ارزیابی‌های خود مورد استفاده قرار می‌دهد که در سه دسته اعتبار پژوهشی جهانی و منطقه‌ای (وزن ۲۵ درصد)، علم‌سنجی (وزن ۶۵ درصد) و برتری علمی (وزن ۱۰ درصد) تقسیم‌بندی شده‌اند. دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور جهت ارتقاء جایگاه خود در این نظام باید برنامه‌ریزی‌هایی در خصوص افزایش شهرت و اعتبار پژوهشی در سطح بین‌المللی، افزایش برونداهای پژوهشی در قالب مقاله مجله و کنفرانس و کتاب، افزایش تعاملات و همکاری‌های علمی بین‌المللی و ارتقاء کیفیت برونداهای پژوهشی در راستای افزایش استنادهای دریافتی و قرار گرفتن در جمع مقاله‌های پراستناد انجام دهند. شایان ذکر است که نظام یو.اس. نیوز و ورلد ریپورت بر خلاف برخی نظام‌های قبلی، در خصوص هر یک از شاخص‌ها به جای نمره دانشگاه، رتبه آن در مقایسه با سایر دانشگاه‌ها را ذکر می‌کند. بنابراین در جدول شماره ۶، دانشگاه‌های دارای عملکرد بهتر در هر شاخصه رتبه پایین‌تری را کسب نموده‌اند. مطالعه ۱۰۰ دانشگاه برتر این نظام رتبه‌بندی گویای این است که در میان ۱۶ کشور دارای موسسه، بیش‌ترین تعداد دانشگاه‌ها متعلق به ایالات متحده آمریکا (۵۱)، انگلستان (۹)، هلند و استرالیا (۷) بوده است.

جدول ۶. عملکرد یازده دانشگاه ایرانی در نظام رتبه‌بندی یو.اس. نیوز و ورلد ریپورت ۲۰۱۶ بر اساس ده شاخص کلی

ردیف	دانشگاه	رتبه	شهرت پژوهش جهانی	شهرت پژوهش منطقه‌ای	انتشارات	کتاب	کنفرانس	تأثیرگذاری استنادی	مجموع استناد	همکاری بین‌المللی	مقاله در ۱۰٪ پراستناد	مقاله در ۱٪ پراستناد
۱	صنعتی شریف	۴۰۵	۲۱۷	۳۰۴	۴۳۱	۸۷۹	۱۸۰	۷۷۷	۴۸۶	۶۲	۴۹۵	۴۹۹
۲	تهران	۴۴۸	۲۱۰	۲۶۹	۲۳۵	۷۵۱	۱۴۳	۱۰۷۸	۳۹۰	۱۰۹	۴۲۰	۷۰۶
۳	صنعتی اصفهان	۵۲۳	۵۹۷	۵۱۷	۵۶۵	۱۰۷۷	۶۵۸	۶۵۵	۵۷۲	۳۱	۵۵۹	۶۷۰
۴	صنعتی امیرکبیر	۶۰۱	۳۸۵	۴۰۳	۴۰۰	۷۸۸	۲۶۵	۸۸۱	۴۹۵	۹۸۸	۴۸۴	۶۰۷
۵	آزاد اسلامی کرج	۶۲۹	۸۴۶	۹۷۹	۶۳	۱۰۷۷	۱۹	۱۱۵۲	۲۰۷	۹۶۹	۲۳۷	۳۱۸
۶	علم و صنعت	۷۲۴	۴۹۶	۴۹۷	۵۵۳	۹۲۵	۴۱۸	۹۰۵	۶۵۰	۹۹۴	۶۳۶	۷۰۶
۷	علوم پزشکی تهران	۷۴۵	۴۵۶	۵۰۹	۲۶۷	۱۰۷۷	۱۰۰۴	۱۱۲۵	۴۳۸	۷۱۰	۶۱۹	۷۲۳
۸	تربیت مدرس	۷۵۷	۷۶۹	۵۱۷	۴۲۶	۸۷۹	۵۱۴	۱۰۵۹	۵۷۰	۸۵۱	۵۹۳	۷۶۹
۹	تبریز	۷۷۷	۶۶۲	۶۵۹	۷۲۹	۱۰۷۷	۷۲۳	۹۱۵	۸۰۸	۳۲۱	۷۳۳	۹۲۳
۱۰	فردوسی مشهد	۸۲۰	۶۵۸	۶۰۶	۶۴۳	۹۲۵	۶۰۸	۱۱۰۸	۸۰۲	۳۴۱	۸۱۴	۹۴۱
۱۱	علوم پزشکی شهیدبهشتی	۹۱۱	۹۸۶	۷۷۵	۴۰۲	۹۸۸	۷۴۷	۱۱۷۲	۶۲۶	۹۳۳	۶۹۳	۹۴۱

ث) رتبه‌بندی دانشگاهی راوند

نظام رتبه‌بندی دانشگاهی راوند هر ساله بیش از ۸۵۰ دانشگاه در سطح جهان را بر اساس چهار شاخص کلی آموزش (وزن ۴۰ درصد)، پژوهش (وزن ۴۰ درصد)، تنوع بین‌المللی (وزن ۱۰ درصد) و ثبات مالی (وزن ۱۰ درصد) و ۲۰ شاخص فرعی رتبه‌بندی می‌کند. بررسی نتایج این نظام در





سال ۲۰۱۶ میلادی نشان می‌دهد که پنج دانشگاه ایرانی از جمله دو دانشگاه وابسته به وزارت بهداشت، در مان و آموزش پزشکی شامل دانشگاه‌های علوم پزشکی تهران و ایران در جمع دانشگاه‌های برتر جهانی قرار داشته‌اند (جدول ۷). از میان ده نظام رتبه‌بندی مطالعه شده در پژوهش حاضر، نظام راند تنها موردی بود که یکی از دانشگاه‌های علوم پزشکی در رتبه اول کشور قرار داشته است. اگرچه دانشگاه علوم پزشکی تهران در شاخص‌های آموزش و ثبات مالی دارای عملکرد بسیار خوبی بوده است، اما در خصوص شاخص تنوع بین‌المللی به طرز چشمگیر عملکرد ضعیف‌تری داشته است. توجه این دانشگاه به پنج شاخص فرعی مربوط به تنوع بین‌المللی شامل دانشجویان خارجی، اعضای هیأت علمی خارجی، همکاری پژوهشی بین‌المللی، اعتبار آموزشی در سطح جهانی و اعطای مدارک دانشگاهی مشترک با دانشجویان خارجی می‌تواند عملکرد این دانشگاه را در شاخص تنوع بین‌المللی و در نتیجه جایگاه کلی دانشگاه را در سال‌های آتی ارتقاء بخشد. علاوه بر موارد مذکور، سایر دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور با برنامه‌ریزی و توجه به شاخص‌های زیر می‌توانند به نظام رتبه‌بندی راوند وارد شوند: نسبت اعضای هیأت علمی به دانشجویان در سطوح مختلف، نسبت مدارک تحصیلات تکمیلی اعطا شده به مدرک کارشناسی، نسبت بروندادهای پژوهشی به اعضای هیأت علمی و پژوهشگران، نسبت استنادهای دریافتی به اعضای هیأت علمی و پژوهشگران، تاثیرگذاری استنادی، نسبت مدارک دکتری اعطا شده به دانشجویان دکتری پذیرفته شده، درآمدهای مالی حاصل از فعالیت‌های پژوهشی و نسبت درآمد مالی به اعضای هیأت علمی. مطالعه کلی ۱۰۰ دانشگاه برتر نظام راوند نشان می‌دهد، دانشگاه‌هایی از ۱۹ کشور مختلف در این نظام حضور داشته‌اند و بیش‌ترین سهم به ترتیب به کشورهای ایالات متحده آمریکا (۴۶)، انگلستان (۱۲) و هلند (۶) تعلق داشته است.

جدول ۷. عملکرد پنج دانشگاه ایرانی در نظام رتبه‌بندی دانشگاهی راوند ۲۰۱۶ بر اساس چهار شاخص کلی

رتبه	دانشگاه	رتبه	آموزش	پژوهش	تنوع بین‌المللی	ثبات مالی
۱	علوم پزشکی تهران	۲۵۱	۸۲/۸۸	۴۵/۶۹	۹/۳	۷۳/۵
۲	تهران	۳۶۳	۶۴/۹۳	۴۲/۳۷	۱۶/۱۳	۵۰/۵۸
۳	صنعتی اصفهان	۴۴۱	۳۴/۵۲	۵۲/۳۶	۲۰/۵۷	۷۱/۵۹
۴	علوم پزشکی ایران	۴۷۵	۷۱/۲۲	۱۵/۵۴	۱۲/۵۷	۵۵/۶
۵	فردوسی مشهد	۴۹۵	۵۱/۵۸	۳۱/۲۲	۲۹/۱	۴۲/۶۲

پژوهش حاضر تلاش نمود تا میزان حضور و جایگاه دانشگاه‌های وابسته به وزارت بهداشت، در مان و آموزش پزشکی را در ده نظام بین‌المللی رتبه‌بندی دانشگاهی جهان در سال ۲۰۱۶ میلادی را مورد مطالعه قرار داده و با توجه به شاخص‌های مورد استفاده از سوی این نظام‌ها، راهکارهایی در خصوص ورود و ارتقاء رتبه دانشگاه‌های کشور در هر یک ارائه نماید. یافته‌های پژوهش نشان داد که دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور بجز در دو نظام شانگهای و کیو.اس، در سایر نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاهی بین‌المللی حضور داشته‌اند. با توجه به این‌که در برخی ممیزی‌ها و پژوهش‌های انجام گرفته در خصوص اعتبار نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی، دو نظام شانگهای و کیو.اس. در میان نظام‌های دارای مقبولیت بالای جهانی قرار داشته‌اند استک (۲۰۱۶)، برنامه‌ریزی در خصوص ورود به آن‌ها می‌تواند در دستور کار دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور قرار گیرد. دانشگاه‌های علوم پزشکی تهران، شهید بهشتی، ایران و کرمان به ترتیب با حضور در هفت، پنج، سه و دو نظام رتبه‌بندی بین‌المللی، از این حیث دارای بهترین عملکرد در میان سایر دانشگاه‌های وابسته به وزارت بهداشت، در مان و آموزش پزشکی بوده‌اند. از آنجا که برخی از نظام‌های رتبه‌بندی از شاخص‌های وابسته به اندازه استفاده کرده و شاخص‌ها را بر اساس تعداد دانشجویان یا اعضای هیأت علمی دانشگاه نرمال سازی نمی‌کنند، دانشگاه‌هایی که از جمعیت آکادمیک و جامعیت رشته‌های دانشگاهی بالاتری برخوردارند، شانس بیشتری نیز جهت حضور در این نظام‌ها در اختیار دارند. بهترین رتبه دانشگاه‌های وابسته به وزارت بهداشت، در مان و آموزش پزشکی متعلق به دانشگاه علوم پزشکی تهران با رتبه ۲۵۱ در رتبه‌بندی دانشگاهی راوند بوده است.

از سوی دیگر بیشترین تعداد دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور در نظام رتبه‌بندی سایمگو با ۲۵ دانشگاه مشاهده شد. البته دانشگاه علوم پزشکی تهران با رتبه ۴۷۰ تنها دانشگاه دارای رتبه کمتر از ۱۰۰۰ در این نظام بین‌المللی بوده است. دلیل حضور چشمگیر دانشگاه‌های کشور در این نظام را می‌توان گستره زیاد، گرایش کمتر با کشورهای انگلوساکسون و استفاده از شاخص‌های پژوهشی مبتنی بر پایگاه استنادی اسکوپوس بیان نمود. به طور کلی

می توان بیان نمود که دانشگاه های وابسته به وزارت بهداشت و درمان و آموزش پزشکی از میزان حضور کمتری در نظام های رتبه بندی بین المللی در مقایسه با دانشگاه های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برخوردار بوده اند.

همانطور که اشاره شد، برخی از نظام های رتبه بندی تنها متکی بر شاخص های پژوهشی هستند (مانند لایدن، عملکرد مقالات علمی دانشگاه های جهان و یو.اس. نیوز اند ورلد ریپورت) و در برخی دیگر شاخص های آموزشی، اعتبار بین المللی، اشتغال فارغ التحصیلان، امور مالی و موارد دیگر نیز مورد توجه قرار می گیرد. هر یک از دانشگاه های علوم پزشکی کشور می توانند از طریق انطباق قابلیت ها و توانایی های خود با شاخص های مورد نظر نظام های مذکور، مواردی را به عنوان نظام های هدف انتخاب کرده و جهت ورود و یا ارتقاء رتبه در آن ها برنامه ریزی نمایند. برخلاف برخی نظام های رتبه بندی که بدون نیاز به درخواست، دانشگاه ها و مورد ارزیابی و رتبه بندی قرار می دهند (مانند سایمگو و راوند)، در نظام های دیگری مانند کیو.اس، تایمز و شانگهای دانشگاه های متقاضی باید درخواست خود مبنی بر ارزیابی را ارسال و آمار و مدارک لازم را در موعد مقرر جهت ارزیابی در اختیار نظام های رتبه بندی قرار دهند. از این رو برقراری ارتباطات موثر و ارائه آمار صحیح و مستند به نظام های رتبه بندی از اهمیت زیادی برخوردار است. در این راستا پیشنهاد می شود تا دفتر مستقلی جهت آماده سازی آمار و مدارک لازم و برقراری ارتباط با نظام های رتبه بندی در کمیته های علم سنجی دانشگاه های علوم پزشکی کشور ایجاد و به صورت مستمر فعالیت های مربوطه را پیگیری نمایند. از سوی دیگر با توجه به اینکه قسمتی از وزن اختصاص داده شده در برخی از نظام ها از طریق انجام پیمایش و دریافت نظرات متخصصان و کارفرمایان برجسته در سطح بین المللی انجام می شود، دانشگاه های کشور می توانند با افزایش تعاملات بین المللی و فعالیت های روابط عمومی قوی تر در سطح جهانی، از شانس بالاتری جهت قرارگیری در نظام های رتبه بندی برخوردار باشند. همچنین در راستای ارتقاء رتبه دانشگاه های کشور در نظام های رتبه بندی بین المللی، نکات زیر پیشنهاد می شود:

- تلاش در راستای ارتقاء کیفیت آموزش از طریق جذب اعضای هیأت علمی و دانشجویان برجسته بین المللی، اشتغال دانش آموزان و نسبت اعضای هیأت علمی به دانشجویان.

- تلاش در راستای افزایش کمیته و اثرگذاری استنادی بر وندادهای پژوهشی دانشگاه ها در پایگاه های استنادی وب علوم و اسکو پوس.

- گسترش تعاملات و همکاری های علمی بین المللی خصوصاً با دانشگاه های پیشرو جهانی.

- تشویق اعضای هیأت علمی و پژوهشگران دانشگاه ها به انتشار در مجلات علمی برتر دنیا مانند ساینس، نیچر و سایر مجلات با کیفیت دارای شاخص ضریب تاثیر بالا؛ و

- توجه بیشتر دانشگاه ها به پروانه های ثبت اختراع و تلاش در راستای ثبت این مدارک در دفاتر بین المللی.

نهایتاً با توجه به تجربه نگارندگان مقاله در جمع آوری و ارائه آمار مربوط به نظام های رتبه بندی، یکی از دشوارترین قسمت های این کار، گردآوری داده های مالی دانشگاه است که در مواردی به دلیل عدم شفافیت و پراکندگی داده ها، کار ورود اطلاعات به نظام های رتبه بندی را دشوار می سازد. در این زمینه پیشنهاد می شود تا همکاری گسترده ای میان دست اندرکاران بین المللی سازی دانشگاه و مسوولان امور اجرایی و مالی دانشگاه ها در راستای کسب و پالایش داده های مالی برقرار گردد.

منابع و مآخذ

نورمحمدی، حمزه علی، و صفری، فاطمه. (۱۳۹۲). معرفی نظام های رتبه بندی جهانی دانشگاه ها و بررسی شاخص های این نظام ها. فصلنامه سیاست علم و فناوری،

2(3), 71–86. Aguillo, I. F., Bar-Ilan, J., Levene, M., & Ortega, J. L. (2010). Comparing university rankings. *Scientometrics*, 85(1), 243–256.

Billaut JC, Bouyssou D, Vincke P. (2010). Should you believe in the Shanghai ranking? *Scientometrics*, 84(1): 237–263.

Buela-Casal, G., Gutiérrez-Martínez, O., Bermúdez-Sánchez, M. P., & Vadillo-Muñoz, O. (2007). Comparative study of international academic rankings of universities. *Scientometrics*, 71(3), 349–365.

Cai Liu N., Cheng Y., Liu L. (2005). Academic ranking of world universities using scientometrics. A comment to the fatal attraction, *Scientometrics*, 64(1), 101-109.





- Dill, D. D., & Soo, M. (2005). Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. *Higher Education*, 49(4), 495–533.
- Hägga, I., Wedlina, L. (2013). Standards for quality? A critical appraisal of the Berlin principles for international rankings of universities, *Quality in Higher Education*. 19 (1), pp: 326–342.
- Khosrowjerdi M, Kashani ZS. (2013). Asian top universities in six world university ranking systems. *Webology*. 10(2): 1–9.
- Kumar MJ.)2015 (Global university rankings: What should India do?. *IETE Technical Review*. 32(2): 81-83.
- Kroth, A., Daniel, H. D. (2008). (International university rankings – a critical review of the methodology, *Zf E*.11, 542-558.
- Law, R., Fong, L. H. N., & Fong, D. K. C. (2015). How useful are university rankings in tourism? *Annals of Tourism Research*, 54, 219–221.
- Lazaridis T. Ranking university departments using the mean h-index. *Scientometrics*)2010.(82(2): 211–216.
- Lin CS, Huang MH, Chen DZ. (2013). The influences of counting methods on university rankings based on paper count and citation count. *Journal of Informetrics* .7(3): 611–621.
- Lukman, R., Krajnc, D., & Glavič, P. (2010). University ranking using research, educational and environmental indicators. *Journal of Cleaner Production*, 18(7), 619–628.
- Pavel, A.-P. (2015). Global University Rankings-A Comparative Analysis. *Procedia Economics and Finance*, 26(15), 54–63.
- Sanoff, A. P., Usher, A., Savino, M., & Clarke, M. (2007). College and University Ranking Systems: Global Perspectives and American Challenges. Institute for Higher Education Policy. ERIC.
- Stack M.)2016(. Global university rankings and the mediatisation of higher education. Springer.
- Van Raan A.F.J. (2005). Fatal attraction: conceptual and methodological problems in the ranking of universities by bibliometric methods, *Scientometrics*. 62(1), 133-143.

پیوست: آدرس وب سایت ده نظام رتبه بندی بین المللی مورد مطالعه در پژوهش حاضر

وب سایت	نظام رتبه بندی	ردیف
http://www.shanghairanking.com/	رتبه بندی آکادمیک دانشگاه های جهان (Academic Ranking of World Universities)	۱
https://www.timeshighereducation.com	رتبه بندی دانشگاهی جهان آموزش عالی تایمز (Times Higher Education World University Ranking)	۲
http://cwur.org/	مرکز رتبه بندی جهانی دانشگاه ها (Center for World University Ranking)	۳
http://www.topuniversities.com/	رتبه بندی دانشگاهی جهان کیو.اس (QS World University Ranking)	۴



http://www.urapcenter.org/	رتبه‌بندی دانشگاهی بر اساس عملکرد آکادمیک (University Ranking by Academic Performance)	۵
http://nturanking.lis.ntu.edu.tw/	رتبه‌بندی عملکرد مقالات علمی دانشگاه‌های جهان (Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities)	۶
http://www.leidenranking.com/	رتبه‌بندی دانشگاهی لایدن (Leiden University Ranking)	۷
http://www.scimagoir.com/	رتبه‌بندی موسسات سایمگو (Scimago Institutions Ranking)	۸
http://www.usnews.com/	رتبه‌بندی بهترین دانشگاه جهان یو.اس. نیوز و ورلدریپورت (U.S. News & World Report's Best Global Universities Ranking)	۹
http://roundranking.com/	رتبه‌بندی دانشگاهی راوند (Round University Ranking)	۱۰



سنجش اهمیت گویه‌های پرسشنامه ارزیابی اساتید توسط دانشجویان در دانشگاه علامه طباطبائی

عبدالرسول قاسمی^۱، مسعود کسرائی نژاد^۲

چکیده

در حال حاضر گویه‌های ارزیابی اساتید توسط دانشجویان دارای ضرایب یکسانی می‌باشند، باین وجود جهت انجام یک ارزیابی دقیق و هدفمند لازم است موارد مهم‌تر تأثیرگذاری بیشتری در معدل نهایی استاد داشته باشند. هدف: مقاله تعیین ضرایب وزنی گویه‌های ارزیابی اساتید توسط دانشجویان در دانشگاه علامه طباطبائی است.

جامعه آماری پژوهش، دانشجویان دانشکده اقتصاد دانشگاه علامه طباطبائی بوده و با استفاده از روش تحلیل سلسله مراتبی، گویه‌های فرم ارزیابی عملکرد اساتید در سامانه آموزشی سمارت‌بندی شدند. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استاندارد مقایسه زوجی گویه‌ها استفاده گردید. یافته‌های پژوهش حاکی از اولویت «نحوه برخورد استاد با دانشجو» با وزن پیشنهادی ۰/۲۵ و «ایجاد انگیزه در دانشجو» با وزن پیشنهادی ۰/۲۳۵ در معیارها و اولویت «نحوه برخورد اجتماعی با دانشجو» و «تشویق دانشجویان به مشارکت در کلاس» در زیر معیارها می‌باشد؛ همچنین «رعایت قوانین آموزشی و انجام حضور و غیاب» آخرین رتبه در میان زیر معیارها را به دست آورد. بحث و نتیجه‌گیری: نتایج به دست آمده مؤید لزوم وزن دهی به معیارها از دیدگاه دانشجویان بوده و این امر به عنوان راهکاری جهت ارتقای کیفیت ارزیابی و واقع گرایی، توصیه می‌گردد. کلیدواژه‌ها: ارزیابی اساتید، دانشگاه علامه طباطبائی، تحلیل سلسله مراتبی.

مقدمه

میل به تکامل و پیشرفت سبب شده شناسایی و رفع نقاط ضعف به عنوان عاملی مؤثر در مسیر تکامل جایگاه ویژه‌ای در مدیریت جهان امروز داشته باشد. از سوی دیگر برجسته شدن بازار رقابتی و وجود جانشین برای عوامل مختلف اهمیت ارزیابی عملکرد را برجسته نموده است. دانشگاه نیز به عنوان یکی از مهم‌ترین مراکز فعال در پیشرفت دانش (پیشرفت بشر)، با دورکن اصلی دانشجویان و اساتید از این اصل مستثنا نیست و دورکن مذکور به ارزیابی عملکرد یکدیگر می‌پردازند. نتیجه ارزیابی دانشجو توسط استاد به روشنی در نمرات تحصیلی دانشجو منعکس می‌گردد اما نقطه مقابل ارزیابی دانشجویان از عملکرد اساتید است که در حال حاضر پیش از امتحانات پایان ترم، توسط پرسش‌های معین در سامانه‌های آموزشی انجام می‌پذیرد. اگرچه زمان ارزیابی جهت عدم تأثیر پذیری نمره درس در امتیازدهی به استاد تعیین شده است، باین وجود برخی معتقدند عدالت استاد در نمره دهی نیز از عوامل مهم بوده و لازم است در ارزیابی دانشجو از استاد نقش داشته باشد.

ارزیابی، همواره ابزاری برای سنجش عملکرد و شناسایی نقاط قوت و ضعف بوده که به وسیله آن اشخاص، سازمان‌ها یا روش‌های مختلفی مورد مقایسه قرار می‌گیرند. باین وجود روش ارزیابی خود نیازمند اعتبار و قابلیت بررسی و سنجش است. مقاله حاضر به بررسی معیارهای پرسشنامه ارزیابی اساتید در سامانه آموزشی سما با جامعه آماری دانشجویان دانشکده اقتصاد دانشگاه علامه طباطبائی پرداخته است. اهداف مورد نظر این پژوهش به شرح زیر است:

تعیین وزن و رتبه‌بندی معیارهای پرسشنامه ارزیابی.

تعیین وزن و رتبه‌بندی زیر معیارهای هر معیار پرسشنامه ارزیابی.

تعیین وزن و رتبه‌بندی همه زیر معیارها بدون توجه به دسته‌بندی معیاری.

سنجش حساسیت معیارها به تغییر در وزن یک معیار.

۱. دانشیار گروه اقتصاد انرژی، دانشکده اقتصاد دانشگاه علامه طباطبائی (مدرس دانشکده اقتصاد دانشگاه الزهرا)
 ۲. نویسنده مسئول: کارشناس ارشد اقتصاد، دانشگاه علامه طباطبائی، .Masoud.kasraee@atu.ac.ir

ادبیات پژوهش

الف) نظریه‌های ارزیابی عملکرد

ارزیابی عملکرد عبارت است از «فرآیند کمی کردن کارایی و اثربخشی عملیات» (نلی و همکاران، ۱۹۵۵). مروری بر ادبیات موضوع در خصوص مدل‌های ارزیابی عملکرد سه محور را در انجام آن برجسته می‌سازد. نخست اهداف استراتژیک در حوزه مدیریت، دوم اهداف ارتباطی در حوزه ارائه بازخورد، الگوبرداری و کنترل مسیر آینده و سوم اهداف انگیزشی. (کریمی، ۱۳۸۵) به‌طورکلی ارزیابی عملکرد از منظر روش و عامل مورد بررسی از دیرباز مورد کنکاش محققان و مدیران بوده است. این مسئله نخست با نظام‌های ارزیابی عملکرد در سازمان‌های مالی برجسته شده و پس از آن به صورت کیفی به سایر حوزه‌ها گسترش یافت.

مدل هرم عملکرد (کریمی، ۱۳۸۵): از مهم‌ترین ملزومات یک نظام ارزیابی عملکرد شفافیت رابطه میان شاخص‌های عملکرد در سطوح سلسله‌مراتبی سازمان است، این امر سبب می‌شود تلاش همه واحدها در راستای رسیدن به اهداف یکسان قرار گیرد. مدل هرم عملکرد که نخستین بار در سال ۱۹۹۱ مطرح شد به چگونگی ایجاد این رابطه می‌پردازد. این سیستم شامل چهار سطح از اهداف است که اثربخشی سازمان و کارایی داخلی آن را بیان می‌کند. ایجاد یک هرم عملکرد سازمانی با تعریف چشم‌انداز سازمان در سطح اول آغاز و بعد از آن به اهداف واحدهای پایین‌دستی تبدیل می‌شود. در سطح دوم اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت واحدها مشخص شده و پل ارتباطی بین شاخص‌های سطح بالا و شاخص‌های عملیاتی قرار می‌گیرند. در نهایت چهار شاخص مهم عملکرد شامل کیفیت، تحویل، سیکل کاری و اتلاف‌ها در مراکز کاری به صورت روزانه مورد استفاده قرار می‌گیرند. (تانگن، ۲۰۰۴) نقطه قوت هرم عملکرد تلاش برای یکپارچه‌سازی اهداف سازمان و نقطه ضعف آن عدم وجود مفهوم بهبود مستمر در درون مدل می‌باشد. (قالائینی و کرو، ۱۹۹۷)

مدل هلم: این مدل در سال ۲۰۰۹ به منظور ارزشیابی سیستم‌های آموزش الکترونیکی دانشجویان توسط موسسه انفورماتیک دانشگاه خاورمیانه (آنکار-ترکیه) ارائه شد. در این مدل ۶ بعد مؤثر بر کیفیت آموزش الکترونیکی با ۴۶ ملاک در نظر گرفته شد و نخستین بار با ۸۴ دانشجو مورد ارزیابی قرار گرفت. از محورهای اصلی آن بعد اجتماعی یعنی ایجاد انگیزه، اطمینان و علائق است. کیفیت سیستم در این مدل دو مؤلفه را هدف قرار داد. اول کیفیت نرم‌افزار سیستم مدیریت یادگیری که مسائلی چون ثبات، امنیت، سهولت استفاده و سازمان‌دهی را در نظر گرفت و دوم بعد سخت‌افزاری شامل مواردی چون میکروفون، بلندگو، تخته الکترونیکی و... (شی و وونگ ۲۰۰۸ به نقل از اوزکان و کالسر ۲۰۰۹)

مدل کیفیت یادگیری: این مدل که توسط آژانس بین‌المللی سوئد در سال ۲۰۰۸ منتشر شد، ابعاد ارزشیابی آموزش را مد نظر قرار داده و به تحلیل سیاست‌ها و خط‌مشی‌های شبکه‌های ارتباطی، در چارچوب یک همکاری توجه می‌کند. از مهم‌ترین عوامل این مدل، یادگیری و تعامل میان استاد و دانشجو است. نتایج پرسشنامه‌های این مدل، کیفیت آموزش را شامل ده مورد (محتوا، محیط، تعامل، ارتباط، ارزیابی فراگیران، سازگاری و انطباق، تخصیص منابع و...) می‌داند.

مدل بنیاد اروپایی مدیریت کیفیت: این مدل در سومین کنفرانس بین‌المللی آموزش الکترونیکی مدرن در سال ۲۰۰۸ مطرح شد. جین چریز به بازیابی مدل‌های قدیمی پرداخت و با استفاده از دو مدل کریک پاتریک و بنیاد اروپایی مدیریت کیفیت، به کمک پرسشنامه مدل خود ارزیابی کیفیت را ارائه کرد. مدل بنیاد اروپایی مدیریت کیفیت، به ارزشیابی عواملی می‌پردازد که دانشجو قادر به پاسخگویی آن‌ها باشد.

در خصوص بررسی کیفیت نظام‌های ارزشیابی اساتید در سالیان گذشته چالش‌های بسیاری مطرح بوده است. آلتمن ارزیابی اساتید توسط دانشجویان را منبع ارزشمندی برای بازخورد و بهبود کیفیت آموزش می‌داند، در سمت مقابل گرین‌وود ضمن مخالفت با این روش معتقد است صفات شخصیتی و ویژگی‌های محیطی، درک و قضاوت افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد که منجر ایجاد خطا در ارزشیابی می‌گردد. (آقاملانی، ۱۳۸۶)

با وجود نقاط قوت و انتقاداتی که به روش ارزیابی اساتید توسط دانشجویان وارد است، این روش همچنان رایج‌ترین روش در ارزیابی عملکرد در جامعه دانشگاهی می‌باشد. (رئیس‌فر و همکاران، ۱۳۸۷) مطالعات انجام شده در خصوص روایی و پایایی این سیستم نشان می‌دهد دانشجو توان قضاوت در مورد تمام جنبه‌های عملکرد بالینی را ندارد. اگرچه نظرات او در خصوص مواد آموزشی، طرح درس، انتقال مطلب و... به درستی بیان می‌شود اما تشخیص مهارت و توان علمی استاد معمولاً با خطا مواجه است. همچنین مطالعات نشان داده‌اند که عواملی چون شهرت اجتماعی، آراستگی ظاهری، اعتقادات دینی، اطلاعات سیاسی و فرهنگی، بی‌توجهی استاد به حضور و غیاب و بسیاری از دیگر عوامل محیطی بر ارزیابی





دانشجویان تأثیرگذار است. برای مثال مشخص شده اساتید زن معمولاً نمرات بالاتری به دست می‌آورد و دختران نیز معمولاً نمرات بالاتری به استادان می‌دهند. (هسلر و همکاران، ۲۰۰۸)

ب) ورود بر تحقیقات انجام شده

ویلیام و همکاران (۲۰۰۶)، نشان داده‌اند بین نمره انتظاری دانشجویان و نمره ارزشیابی اساتید رابطه مثبتی برقرار است؛ یعنی دانشجویانی که خوش بینانه انتظار نمره بالایی دارند، در ارزشیابی به استاد نمره بالاتری می‌دهند.

رایت و اونیل نشان داده‌اند در سال ۱۹۹۴ میلادی ۹۴ درصد دانشگاه‌های کانادا از ارزشیابی استفاده می‌کردند.

واحدی و حاجی‌پور (۱۳۹۲)، در مقاله خود با استفاده از تحلیل عاملی با نمونه‌گیری از دانشجویان کارشناسی نشان دادند ساختار عاملی پرسشنامه خود کارآمدی دانشگاهی از برازش مطلوبی برای دانشجویان کارشناسی برخوردار است و از آن می‌توان به‌عنوان ابزاری برای سنجش ابعاد توانمندی دانشجویان استفاده کرد.

قادری و همکاران (۱۳۹۲) با استفاده از پرسشنامه ارزیابی عملکرد و روش تحلیل سلسله‌مراتبی، در مقاله‌ای برای شاخص‌های ارزیابی عملکرد مؤسسات آموزش عالی غیردولتی-غیرانتفاعی استان‌های غرب کشور ضرایب وزنی استخراج کردند و به این نتیجه رسیدند که ابعاد آموزشی، پژوهشی و محیطی در اولویت ارزیابی عملکرد قرار دارند.

سپهرآرا و همکاران (۱۳۹۰)، در مقاله خود هم‌ترازی نمرات ارزیابی با دشواری سطح درس را در نیمسال ۸۷۱ در دانشگاه سمنان مورد بررسی قرار داده و نشان داده‌اند که نمرات ارزشیابی به‌دست‌آمده ناهم‌ترازند که از دلایل آن تفاوت در نوع ارزیابی دانشجویان از دروس با سطوح مختلف دشواری (از دید آنان) است.

درگاهی و همکاران (۱۳۸۸)، دیدگاه اعضای هیات‌علمی دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران را در خصوص پرسشنامه ارزشیابی اساتید بررسی کردند که نتیجه آن واقع‌بینانه خواندن پرسشنامه توسط ۶۷ درصد از اساتید بود.

اخوان تفتی و حاجی‌موسایی (۱۳۸۶)، به بررسی نظرات دانشجویان دانشگاه‌های تهران نسبت به ملاک‌های ارزشیابی عملکرد اساتید پرداخته‌اند و یکی از نتایج آنان اولویت یک تا چهار محورها به ترتیب برای ملاک‌های تسلط و توان علمی، توانایی تدریس، ویژگی‌های فردی و اجتماعی، اخلاق و انضباط آموزشی بوده است.

شکورنیا و همکاران (۱۳۸۵)، ارتباط بین نمره ارزشیابی استاد با معدل دانشجویان در دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز بررسی کرده و همبستگی ضعیفی بین آنان به دست آورده‌اند.

ابزار گردآوری داده‌ها

ابزار اصلی این پژوهش پرسشنامه است. پرسشنامه مورد استفاده در خصوص این مقاله به سه بخش شامل ۱- مقدمه و توضیح مختصر پرسشنامه؛ ۲- مشخصات فرد شامل سن، جنسیت، رشته، سال ورود به دانشگاه، معدل و تعداد واحد گذرانده شده؛ ۳- پرسش‌های مربوطه، تقسیم می‌شود. بخش سوم خود به هفت قسمت تقسیم می‌شود. ابتدا درجه اهمیت معیارهای ارزیابی اساتید بررسی شده و در شش قسمت بعدی زیر معیارهای هر کدام از معیارهای اصلی مورد مقایسه قرار می‌گیرند.

جامعه آماری این پژوهش دانشجویان دانشکده اقتصاد دانشگاه علامه طباطبایی، هستند و داده‌های استفاده شده در تحلیل از جمع‌آوری ۵۲ پرسشنامه که در سه مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری تکمیل شده، به‌دست آمده‌اند.

برای انجام محاسبات از نرم‌افزار Expert Choice استفاده شده است. این نرم‌افزار ویژه اجرای تکنیک فرآیند تحلیل سلسله‌مراتبی است و با فراهم آوردن یک ساختار برای سازمان‌دهی و ارزیابی اهمیت معیارها، به تصمیم‌گیری بهینه کمک می‌کند.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

تحلیل سلسله‌مراتبی^۱ از پرکاربردترین روش‌های تصمیم‌گیری چند معیاره می‌باشد. این روش در سال ۱۹۸۰ توسط توماس ال. ساعتی مطرح شد و بر اساس مقایسه زوجی معیارها^۲ به بررسی اجزای سیستم به صورت سلسله‌مراتبی پرداخت.

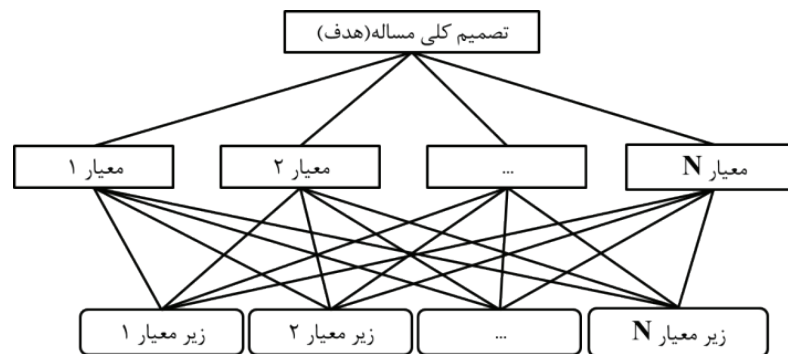
فرآیند AHP با شناسایی و اولویت‌بندی عناصر تصمیم‌گیری شروع می‌شود. عناصر شامل هدف‌ها، معیارها و گزینه‌ها می‌باشند. اولین قدم در این

1. AHP
2. Alternative

بخش دوم: مقالات ارائه شفاهی

تحلیل ایجاد یک ساختار سلسله مراتبی از موضوع مورد بررسی است که در آن ارتباط میان اهداف، معیارها و گزینه‌ها مشخص باشد. در مراحل بعدی ابتدا وزن (ضریب اهمیت) معیارها و زیرمعیارهای احتمالی مشخص می‌شود، سپس وزن و امتیاز هر گزینه مشخص و سازگاری منطقی قضاوت‌ها بررسی می‌شود.

به‌طور کلی تحلیل سلسله مراتبی را می‌توان به ۶ مرحله تقسیم‌بندی کرد. ابتدا تعریف مسئله و ایجاد درخت سلسله مراتبی، دوم تشکیل ماتریس‌های مقایسات زوجی برای سطوح مختلف، سوم استانداردسازی داده‌ها، چهارم محاسبه وزن نسبی، پنجم محاسبه وزن نهایی و مرحله ششم تصمیم‌گیری یا به عبارت روشن‌تر تعیین اولویت‌ها می‌باشد. در مرحله اول در رأس درخت هدف اصلی مسئله و در سطوح بعدی معیارها و زیرمعیارها قرار می‌گیرند. به‌طور کلی قاعده دقیقی برای تشکیل این درخت وجود ندارد و بر اساس مسئله و شرایط آن تا حدودی انعطاف‌پذیر است.



شکل ۱: درخت تصمیم‌گیری چندمعیاره

در مرحله دوم با استفاده از مقایسات زوجی ماتریس مربوط به سطح مورد بررسی تشکیل می‌شود. یکی از مشکلات ابتدایی مطرح در خصوص تحلیل سلسله‌مراتبی معیار متفاوت سنجش بود. این مسئله با طرح طیف لیکرت و مقایسه گزینه‌ها بر اساس ارجحیت بارتبه‌بندی ۹ گانه تا حد بالایی حل شد. بدین ترتیب کارشناس مربوطه که در حال ارائه نظر در خصوص زوج مذکور است با دقت بالاتری نظر خود را بیان می‌کند (البته امکان مقایسات زوجی با ۷ یا ۵ رده نیز ممکن است). در این خصوص ارجحیت عناصر مورد مقایسه نسبت به هم با معیارهای کمی ۱ تا ۹ سنجیده می‌شوند. باید توجه کرد در مقایسات شرط معکوس حاکم می‌باشد، به این معنی که اگر عنصر شماره ۱ نسبت به عنصر شماره ۲ برابر ۶ واحد ارجحیت داشته باشد، ارجحیت عنصر شماره ۲ به شماره ۱ برابر یک‌ششم خواهد بود. طیف مذکور برای قیاس عناصر مطابق شکل زیر است.

عنصر ۱	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	عنصر ۲
← ارجحیت عنصر ۱										→ ارجحیت عنصر ۲								

شکل ۲: طیف لیکرت

مقدار ۹ نشان‌دهنده ارجحیت کامل یک عنصر نسبت به دیگری و عدد یک نشان‌دهنده ارجحیت یکسان دو عنصر یا به عبارتی بی تفاوتی کارشناس میان دو عنصر می‌باشد. در مرحله سوم برای استانداردسازی و از بین بردن معیارها، از رابطه زیر استفاده می‌گردد.

رابطه ۱: استانداردسازی داده‌های مقایسه‌ای

$$r_{ij} = \frac{x_{ij}}{\sum_{i=1}^m x_{ij}}$$



پس از استانداردسازی نوبت به محاسبه وزن نسبی معیارها و زیرمعیارهاست. در این خصوص چهار روش عمده مطرح می‌باشد؛ روش حداقل مربعات، حداقل مربعات لگاریتمی، بردار ویژه، روش‌های تقریبی. از میان روش‌های فوق، روش بردار ویژه بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد، با این وجود در مواردی که ماتریس دارای ابعاد بزرگی باشد بررسی دستی آن بسیار مشکل می‌باشد. در حال حاضر نرم‌افزارهای مربوط به این غالباً بر پایه روش بردار ویژه استوار می‌باشند. باید به این نکته توجه شود که مجموع ضریب اهمیت معیارهای استاندارد شده برابر ۱ می‌باشد. از جمله روش‌های تقریبی می‌توان به مجموع ستونی، میانگین هندسی و میانگین حسابی اشاره کرد. برای مثال محاسبه میانگین حسابی به شرح زیر می‌باشد.

$$w_j = \frac{\sum_{i=1}^n r_{ij}}{n} \quad \text{رابطه ۲: میانگین حسابی}$$

پس از تعیین وزن معیارها و زیرمعیارها، وزن نهایی هر گزینه با ترکیب وزن‌های نسبی سطوح بالایی تعیین شده و بر اساس مجموع وزن‌های نهایی گزینه‌های مورد بررسی رتبه‌بندی صورت می‌پذیرد. (اصغرپور ۱۳۹۴؛ قدسی‌پور ۱۳۹۲)

مروری بر ساختار ارزیابی اساتید دانشگاه علامه طباطبایی

ارزشیابی اعضای هیات‌تعلیمی دانشگاه‌ها به‌طور علمی برای اولین بار بعد از جنگ جهانی دوم در کالج بروکلین و دانشگاه‌های پردو، واشنگتن، میشیگان و مؤسسات آموزشی دیگر انجام شد. (درگاهی، ۱۳۸۸)

در اینجا لازم است تذکری در خصوص تفاوت مفهومی دو کلمه ارزیابی و ارزشیابی داده شود. ارزشیابی یک فرآیند نظام‌دار به معنای تعیین ارزش کردن است به عبارتی دانشجویان اساتید را ارزشیابی نمی‌کنند بلکه ارزیابی دانشجویان از اساتید به معنی طبقه‌بندی کردن اساتید، یکی از منابع اطلاعاتی است که بر اساس آنان استادان ارزشیابی می‌شوند.

در ارزشیابی استاد باید به سایر شرایط نیز توجه شود و ارزیابی تنها ملاک نباشد برای مثال هنگامی که فردی برای اولین بار مشغول تدریس می‌شود او انتظار کمتری نسبت به یک فرد باتجربه داریم. یکی از مواردی که اعضای هیات‌تعلیمی برای ارتقا به آن نیاز دارند اثبات اثربخشی خود است، از این رو ارزیابی دانشجویان از اساتید به‌عنوان بخشی از اثربخشی آنان محسوب می‌شود. (واردی، ۲۰۰۰)

شناسایی دیدگاه دانشجویان و اهمیت‌دهی آنان به هر کدام از عوامل ارزیابی، کمک بزرگی برای بهبود نظام ارزشیابی و بالا بردن کارایی آن است. از جمله نقاط قوت و ضعف ارزیابی اساتید توسط دانشجویان می‌توان به موارد زیر اشاره داشت.

۱- اعتبار داده‌ها، به علت ارتباط مستقیم و تنگاتنگ دانشجویان و استاد در طول ترم تحصیلی و فاصله کم ارزیابی استاد توسط دانشجویان با پایان کلاس پژوهشگران معتقدند این ارزیابی از واقعی‌ترین ارزیابی‌های ممکن می‌تواند باشد.

۲- اثرگذاری بالا، جدای از نقدپذیری اساتید و تلاش آنان برای پیشرفت به علت تأثیر نتایج در ارائه دروس استاد در نیمسال تحصیلی بعدی و جایگاه آن در ارتقای رتبه استاد نتایج این ارزیابی از اهمیت بالایی نزد اساتید برخوردار است.

۳- زمان، گروهی از پژوهشگران معتقدند پاسخ‌گویی به پرسشنامه پیش از امتحانات باعث جلوگیری از سوگیری دانشجویان در ارزیابی استاد می‌شود و این زمان از بی‌حوصلگی دانشجویان در پاسخ به سؤالات نیز جلوگیری می‌کند. در مقابل گروه دیگری این زمان را نقطه ضعفی برای ارزشیابی می‌خوانند. این گروه معتقدند استرس دانشجویان پیش از امتحانات سبب کاهش دقت او در پاسخ‌گویی به سؤالات می‌شود، همچنین تفکر دانشجوی مبنی بر اینکه نمره خوب استاد باعث بالا رفتن نمرات کلاس می‌شود، در پاسخ‌گویی به سؤالات تأثیرگذار است.

۴- دست اول بودن مشاهدات، کروکز معتقد است دانشجویان بهترین مشاهده‌گر و گزارشگر در چگونگی تدریس اساتیدند و بهتر از هر فرد دیگری می‌توانند موفقیت استاد در انتقال دانش را ارزیابی کنند.

۵- هزینه، نصر (۱۳۸۱) راحتی اجرا و هزینه کم را ویژگی مثبتی برای این روش ارزیابی اساتید می‌خواند، همچنین سیف (۱۳۷۶) معتقد است استفاده از پرسشنامه و دانشجویان برای ارزیابی استاد ساده‌ترین روش موجود است.

۶- تنوع سؤالات، عدم اتفاق نظر در خصوص سؤالات پرسشنامه ارزیابی اساتید از ویژگی‌های منفی این بحث محسوب می‌شود. برای مثال گروهی معتقدند عدالت استاد در نمره‌دهی به دانشجویان باید در ارزیابی نقش داشته باشد.

۷- وزن یکسان سؤالات، از ویژگی‌هایی است که بررسی‌های بسیاری در خصوص آن انجام شده است. گروهی یکسانی وزن سؤالات را مثبت تلقی می‌کنند و با بررسی‌های آماری نتایجی را در این خصوص به دست آورده و تفسیر کرده‌اند، در مقابل بسیاری معتقدند برخی از سؤالات برای مثال توان علمی استاد یا نحوه برخورد او با دانشجو اهمیت بیشتری دارد و باید وزن بالاتری را در پرسشنامه به خود اختصاص دهند.

۸- بی‌تجربگی دانشجو، از جمله عواملی است که اعتبار نمره ارزیابی استاد را خصوصاً هنگامی که دانشجویان در ترم‌های ابتدایی تحصیل قرار دارند را کاهش می‌دهد.

۹- اهمیت به پرسشنامه، همواره سؤالی در ذهن دانشجو وجود دارد، پاسخ دادن به این پرسشنامه چه سودی دارد؟ آیا اساتید اهمیتی به نتایج این پرسشنامه قائل‌اند و به آن توجهی می‌کنند؟ آیا مسئولین برای پرسشنامه ارزشی قائل‌اند؟ وجود چنین سؤالاتی در صورتی که با اطلاع‌رسانی به موقع مسئولین و ایجاد فضای اعتماد متقابل همراه نشود باعث کاهش انگیزه دانشجو در پاسخ‌گویی به پرسشنامه خواهد شد.

نظام ارزیابی اساتید توسط دانشجویان در دانشگاه علامه طباطبایی مبنی بر پرسشنامه‌ای با ۱۸ سؤال است که به ۶ دسته طبقه‌بندی شده‌اند. از آنجا که سؤالات این پرسشنامه ضریب یکسانی دارند و میانگین نمرات همه سؤالات مبنای امتیاز استاد است، تعداد سؤالات قرار گرفته در هر بخش به نوعی نشان‌دهنده اهمیت آن بخش است برای مثال محورهای اول، دوم و پنجم با داشتن ۴ سؤال از مجموع ۱۸ سؤال سهم بیشتری از پرسشنامه را به خود اختصاص داده و نقش پررنگ‌تری در ارزیابی استاد خواهند داشت.

محور اول شامل سنجش توانایی علمی استاد است. این سنجش با چهار پرسش با اهداف، ۱- میزان ارائه مطلب جدید در ارتباط با موضوع درس، ۲- میزان تسلط استاد به موضوع درس، ۳- میزان توانایی استاد در رفع مشکلات علمی دانشجویان، ۴- چگونگی تجزیه تحلیل مطالب درسی و در صورت لزوم به‌کارگیری وسایل آموزشی، صورت می‌پذیرد.

سهم میزان به‌روز بودن دانش استاد ۲۵ درصد از این بخش و ۵/۵۵ درصد از کل پرسشنامه است، پرسش‌های دیگر به بررسی توانایی‌های استاد در سه محور تسلط او به درس، قدرت او در رفع اشکالات دانشجویان و قدرت تحلیلی استاد پرداخته‌اند. از آنجا که توانایی رفع اشکال و تحلیل پخته با زیربنای تسلط استاد به درس و رو بنای مطالعات آزاد و پژوهش شکل می‌گیرند به نوعی می‌توان گفت درک کامل و تسلط علمی-عملی استاد به درس ۷۵ درصد از این بخش و ۱۶/۶۶ درصد از کل پرسشنامه را به خود اختصاص داده است. توانایی علمی استاد حدود ۲۲/۲ درصد از نمره کل ارزشیابی استاد را شامل در بر می‌گیرد.

محور دوم به سنجش مهارت استاد می‌پردازد. برابری تعداد سؤالات این محور با محور توانایی علمی استاد، نشان از اهمیت یکسان آن با توانایی علمی است. قدرت بیان استاد در ارائه مطالب درسی، نظم و پیوستگی مطالب ارائه شده توسط استاد، چگونگی انتقال درست مفاهیم علمی به دانشجو، میزان علاقه و اشتیاق استاد به موضوع درس؛ چهار شاخص مطرح برای سنجش اهمیت این محور می‌باشند. سنجش مهارت استاد نیز حدود ۲۲/۲۲ درصد از نمره کل ارزشیابی استاد را شامل می‌شود.

محور سوم توانایی استاد برای ایجاد انگیزه در دانشجویان را با دو شاخص توانایی ایجاد انگیزه در دانشجویان نسبت به یادگیری و تحقیق پیرامون مباحث و توانایی استاد در تشویق دانشجویان برای شرکت در بحث پیرامون درس بررسی می‌نماید. هرکدام از این شاخص‌ها ۵۰ درصد از محور سوم و ۵/۵۵ درصد از نمره کل را به خود اختصاص می‌دهند. سنجش توانایی استاد برای ایجاد انگیزه در دانشجو حدود ۱۱/۱۱ درصد از نمره کل ارزشیابی استاد را شامل می‌شود.

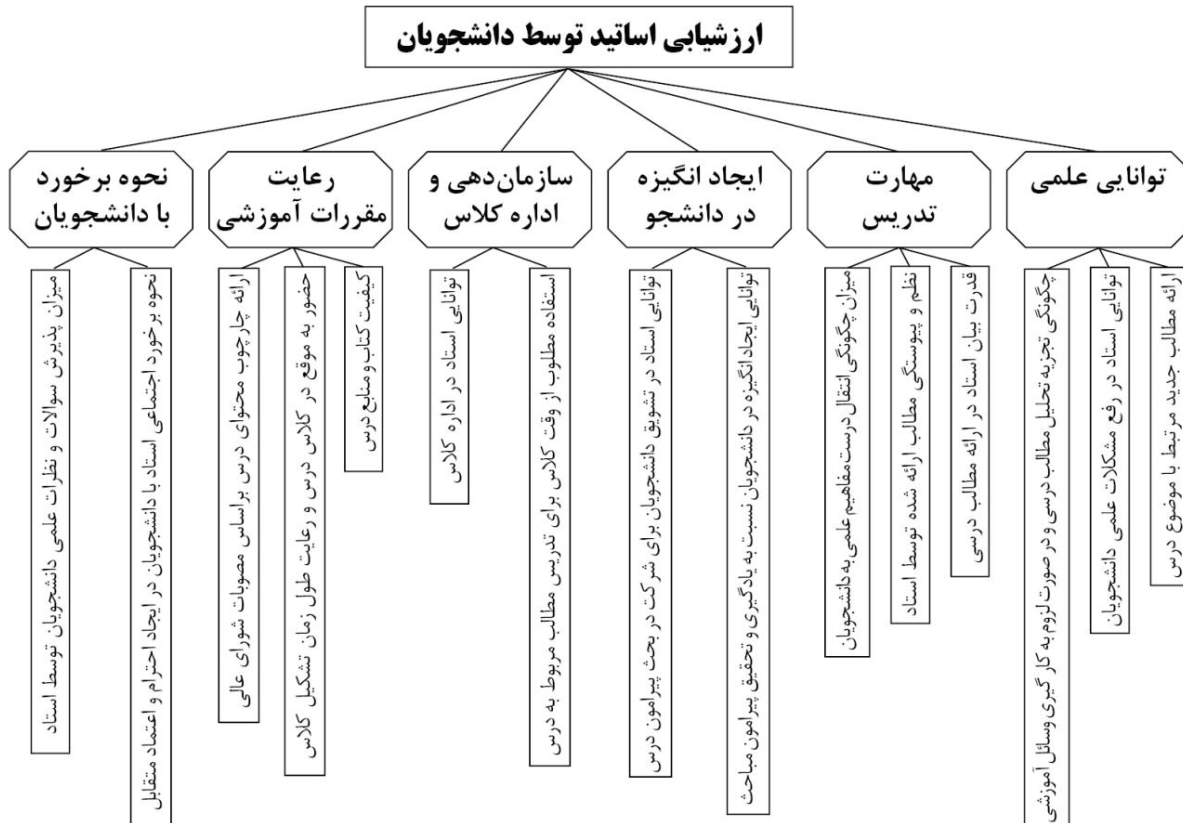
محور چهارم به بحث سازمان‌دهی و اداره کلاس پرداخته است. دو شاخص این محور استفاده مطلوب از وقت کلاس برای تدریس مطالب مربوط به درس و توانایی استاد در اداره کلاس می‌باشند که هرکدام ۵۰ درصد از این محور و ۵/۵۵ درصد از نمره کل را به خود اختصاص می‌دهند. سازمان‌دهی و اداره کلاس حدود ۱۱/۱۱ درصد از نمره کل ارزشیابی استاد را شامل می‌شود.

محور پنجم به سنجش میزان رعایت مقررات آموزشی می‌پردازد. چهار شاخص این محور عبارت‌اند از: ۱- حضور به‌موقع در کلاس درس و رعایت طول زمان تشکیل کلاس، ۲- ارائه چارچوب محتوای درس (شرح درس) بر اساس مصوبات شورای عالی، ۳- میزان رعایت مقررات آموزشی و انجام حضور و غیاب دانشجویان در کلاس، ۴- کیفیت کتاب و منابع درسی؛ که هرکدام ۲۵ درصد از این بخش و ۵/۵۵ درصد از نمره کل را به خود اختصاص داده‌اند. با توجه به نزدیکی شاخص اول و سوم می‌توان این دورا به‌عنوان یک شاخص با وزن ۵۰ درصد در این محور و ۱۱/۱۱ درصد در کل به حساب آورد. رعایت مقررات آموزشی حدود ۲۲/۲۲ درصد از نمره کل ارزشیابی استاد را به خود اختصاص داده است.





ششمین محور برخورد استاد با دانشجویان را شامل می‌شود. دو شاخص این محور نحوه برخورد اجتماعی استاد با دانشجویان در ایجاد احترام و اعتماد متقابل، میزان پذیرش سؤالات و نظرات علمی دانشجویان توسط استاد را مورد بررسی قرار می‌دهد. به عبارتی ۵۰ درصد این سنجش به رفتار اجتماعی خارج از کلاس و ۵۰ درصد باقی به میزان نقدپذیری استاد و نحوه برخورد علمی و منطقی او با دانشجویان در کلاس اختصاص داده شده است. نحوه برخورد استاد با دانشجویان حدود ۱۱/۱۱ درصد از نمره کل ارزشیابی استاد را به خود اختصاص داده است.



شکل ۳: مدل مفهومی ارزشیابی اساتید در دانشگاه علامه طباطبایی

نخستین نقد وارده بر این سیستم یکسانی وزن تمام سؤالات است، از طرفی یکسانی سؤالات برای اکثر دروس باعث شده برخی سؤالات اعتبار خود را از دست بدهند، برای مثال میزان استفاده از وسایل کمک آموزشی برای برخی از دروس می‌تواند بسیار مهم و برای برخی می‌تواند کاملاً بی‌معنی باشد. همچنین این نظام ارزیابی در پوشش ابعادی چون عدالت محوری و اخلاق‌گرایی استاد ناکام است.

تحلیل داده‌ها و نتایج

۱. وزن معیارها و زیرمعیارها

بر اساس نتایج به دست آمده معیارهای ارزیابی اساتید به ترتیب جدول زیر دارای اولویت هستند.

جدول ۱: اولویت معیارهای ارزیابی اساتید

ردیف	معیار	امتیاز
۱	نحوه برخورد با دانشجو	۲۵
۲	ایجاد انگیزه در دانشجو	۲۳/۶
۳	مهارت تدریس	۲۱/۶
۴	توانایی علمی	۱۶/۴
۵	سازمان‌دهی و اداره کلاس	۸/۶
۶	رعایت قوانین آموزشی	۴/۸

● بخش دوم: مقالات ارائه شفاهی

مطابق جدول فوق در میان ۶ معیار مطرح، نحوه برخورد استاد با دانشجو با ۲۵ درصد بالاترین درجه اهمیت را به خود اختصاص داده است. ایجاد انگیزه در دانشجو با ۲۳/۶ درصد در رتبه دوم قرار گرفته است. برتری دو معیار مذکور در میان سایرین نشان دهنده اهمیت شخصیت و رفتار استاد نزد دانشجویان است. مهارت تدریس با ۲۱/۶، توانایی علمی با ۱۶/۴ و سازمان دهی کلاس با ۸/۶ درصد رده های سوم تا پنجم را به دست آورده اند. نکته شایان توجه به دست آمده از نتایج فوق قرار گرفتن معیار رعایت قوانین آموزشی در رتبه آخر با کمتر از ۵ درصد از اهمیت ارزیابی استاد است که از دو جنبه حائز اهمیت است، نخست ناکارایی قوانین آموزشی و دوم عدم اعتقاد دانشجویان به لزوم وجود و رعایت آن.

جدول ۲: نتایج مقایسه ای زیر معیارهای نحوه برخورد با دانشجو

ردیف	زیر معیار	امتیاز بخشی	امتیاز کلی
۱	نحوه برخورد اجتماعی استاد با دانشجویان	۶۹/۹	۱۷/۵
۲	میزان پذیرش سؤالات و نظرات دانشجویان	۳۰/۱	۷/۵

زیر معیارهای مهم ترین معیار ارزیابی استاد به ترتیب نحوه برخورد اجتماعی استاد با ۶۹/۹ درصد و میزان پذیرش نظرات دانشجویان با ۳۰/۱ درصد می باشند. در بررسی جامع ۱۸ زیر معیار تعریف شده برای ۶ معیار اصلی، برخورد اجتماعی استاد با دانشجو با ۱۷/۵ درصد عنوان مهم ترین زیر معیار را از نگاه دانشجویان به خود اختصاص داده و میزان پذیرش نظرات دانشجویان با ۷/۵ درصد در رتبه چهارم قرار گرفته است.

جدول ۳: نتایج مقایسه ای زیر معیارهای ایجاد انگیزه در دانشجو

ردیف	زیر معیار	امتیاز بخشی	امتیاز کلی
۱	تشویق دانشجویان به مشارکت در کلاس	۶۰/۴	۱۴/۲
۲	ایجاد انگیزه برای یادگیری	۳۹/۶	۹/۳

ایجاد انگیزه در دانشجو به دو زیر معیار تقسیم شده که تشویق دانشجویان به مشارکت در کلاس با ۶۰/۴ درصد اول و ایجاد انگیزه برای یادگیری با ۳۹/۶ درصد در رتبه دوم قرار گرفت؛ همچنین آن طور که مشاهده می شود اولین زیر معیار این معیار ۱۴/۲ درصد و دومین زیر معیار ۹/۳ درصد از امتیاز کل میان ۱۸ معیار را به خود اختصاص داده اند.

جدول ۴: نتایج مقایسه ای زیر معیارهای مهارت تدریس

ردیف	زیر معیار	امتیاز بخشی	امتیاز کلی
۱	قدرت بیان استاد	۳۱/۹	۶/۹
۲	نظم و پیوستگی مطالب ارائه شده	۱۹/۷	۴/۲
۳	انتقال درست مفاهیم علمی به دانشجو	۲۹	۶/۳
۴	علاقه و اشتیاق استاد به موضوع	۱۹/۴	۴/۲

۴ زیر معیار مهارت تدریس به ترتیب قدرت بیان استاد (۳۱/۹)، انتقال درست مفاهیم علمی به دانشجو (۲۹)، نظم و پیوستگی مطالب ارائه شده (۱۹/۷) و علاقه و اشتیاق استاد به موضوع (۱۹/۴) معین شدند. زیر معیارهای فوق در رتبه بندی کلی ۶/۹، ۶/۳، ۴/۲ و ۴/۲ درصد از اهمیت را به خود اختصاص داده اند.



جدول ۵: نتایج مقایسه‌ای زیرمعیارهای توانایی علمی استاد

رتبه	زیر معیار	امتیاز بخشی	امتیاز کلی
۱	ارائه مطالب جدید مرتبط	۱۷/۷	۲/۹
۲	تسلط استاد به موضوع درس	۳۰	۴/۹
۳	توانایی استاد در رفع مشکلات علمی دانشجویان	۳۱/۱	۵/۱
۴	چگونگی تحلیل مطالب و استفاده از وسایل آموزشی	۲۱/۲	۳/۵

توانایی رفع مشکلات علمی و تسلط استاد به موضوع درس که از منظر مفهوم نیز بسیار به هم شباهت دارند دو رتبه اول و تحلیل مطالب و ارائه مطالب جدید نیز دو رتبه بعدی این معیار را به خود اختصاص داده‌اند. زیرمعیارهای توانایی علمی استاد با امتیاز ۱/۵-۲/۹ درصد، جایگاه پایینی در میان ۱۸ زیر معیار موردبررسی به دست آورده‌اند.

جدول ۶: نتایج مقایسه‌ای زیرمعیارهای سازمان‌دهی و اداره کلاس

رتبه	زیر معیار	امتیاز بخشی	امتیاز کلی
۱	استفاده مطلوب از وقت کلاس	۵۸/۵	۵
۲	توانایی اداره کلاس	۴۱/۵	۳/۶

در این معیار استفاده مطلوب از وقت کلاس اهمیت بیشتری از توانایی اداره کلاس به خود اختصاص داده است.

جدول ۷: نتایج مقایسه‌ای زیرمعیارهای رعایت قوانین آموزشی

رتبه	زیر معیار	امتیاز بخشی	امتیاز کلی
۱	حضور به موقع و رعایت طول زمان کلاس	۲۱/۱	۱
۲	ارائه چارچوب محتوای درس بر اساس مصوبات شورای عالی	۱۸/۲	۰/۹
۳	رعایت مقررات آموزشی و انجام حضور و غیاب	۱۰/۹	۰/۵
۴	کیفیت کتاب و منابع درسی	۴۹/۸	۲/۴

کیفیت منابع درسی با اختصاص ۵۰ درصد از امتیاز این بخش، عنوان مهم‌ترین زیر معیار برای رعایت قوانین آموزشی را به دست آورده است. رعایت طول زمان کلاس و رعایت چارچوب شورای عالی در رده‌های بعدی قرار گرفته‌اند؛ اما نکته جالب رعایت مقررات آموزشی و انجام حضور و غیاب است که پایین‌ترین امتیاز یعنی ۹/۱۰ درصد در میان زیرمعیارهای این بخش و ۵/۰ درصد در میان کل زیرمعیارها را به دست آورده است. علاوه بر این که این شاخص در مقایسات، آخرین رتبه را به دست آورده نتیجه آن نیز در ارزشیابی اساتید چندان مورد اعتماد نیست. چراکه منافع دانشجویان در رعایت دقیق حضور و غیاب است، از این رو چه بسا دانشجویان به اساتیدی که قوانین آموزشی را رعایت نمی‌کنند امتیاز بالاتری نیز بدهند. تضاد منافع کارشناسان پاسخگو (دانشجویان) سبب کم اعتباری ذاتی این شاخص می‌شود ضمن آنکه امتیاز آن در مقایسات نیز کمتر از سایر معیارها به دست آمده است.

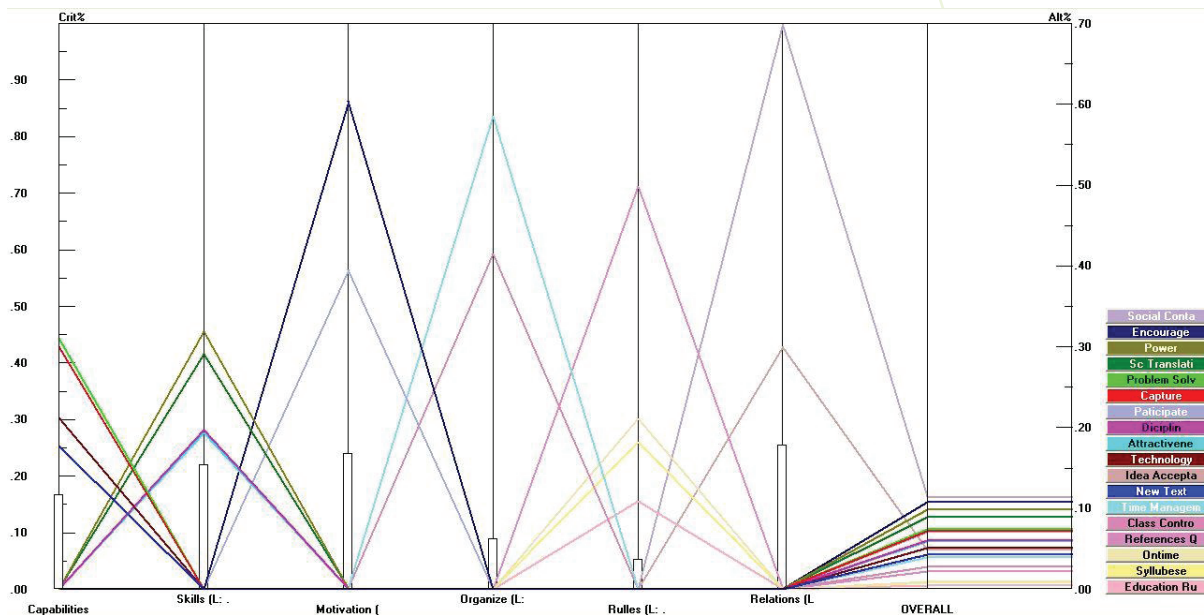
۲. تحلیل حساسیت و رتبه‌بندی

در شکل ۴ ضریب اهمیت هر معیار و زیرمعیارهای آن به صورت نموداری به تصویر کشیده شده است. هر ستون یک معیار است که در آن نمودار میله‌ای امتیاز معیار و نقاط امتیاز زیرمعیارها را نشان می‌دهند. از ترکیب امتیاز معیار و زیرمعیارها به روش بردار ویژه امتیاز نهایی هر زیر معیار معین

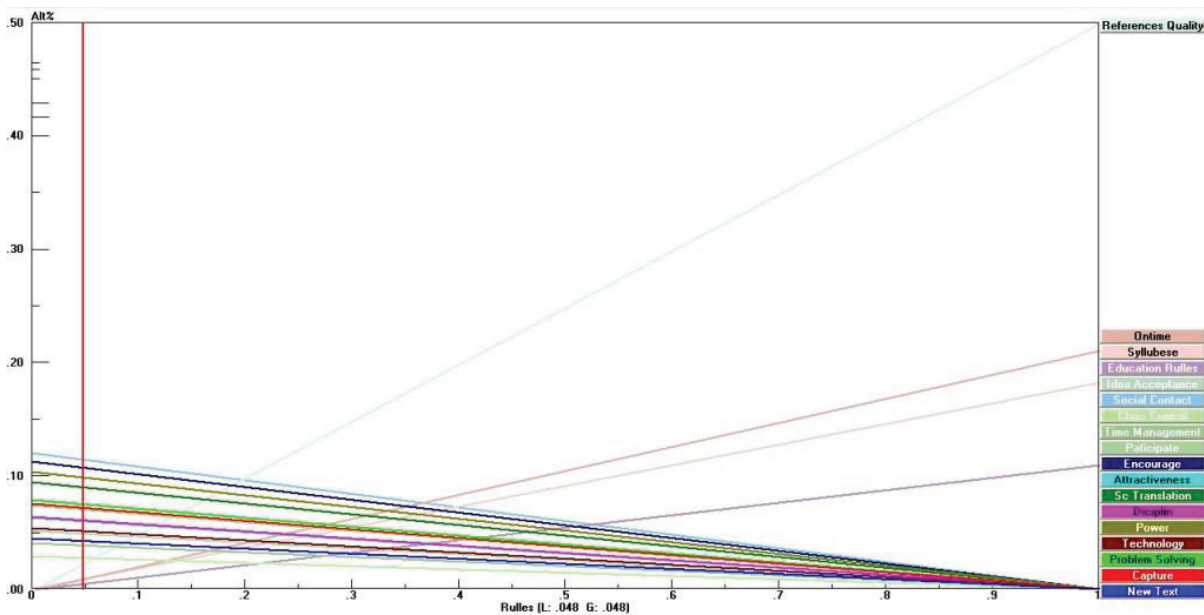


بخش دوم: مقالات ارائه شفاهی

شده است که در جداول پیشین ذکر شد. ترتیب ۱۸ زیر معیار ارزشیابی اساتید به ترتیب عبارت است از: نحوه برخورد اجتماعی استاد با دانشجویان، تشویق دانشجویان به مشارکت در کلاس، استفاده بهینه از وقت کلاس، توانایی اداره کلاس، کیفیت کتاب و منابع درسی، حضور به موقع در کلاس درس، ارائه چارچوب محتوای درس بر اساس مصوبات شورای عالی، رعایت مقررات آموزشی و انجام حضور و غیاب.



شکل ۴: اهمیت معیارها و زیر معیارهای ارزیابی اساتید



شکل ۵: تحلیل حساسیت درجه‌ای زیر معیارها نسبت به تغییر اهمیت معیار رعایت قوانین آموزشی

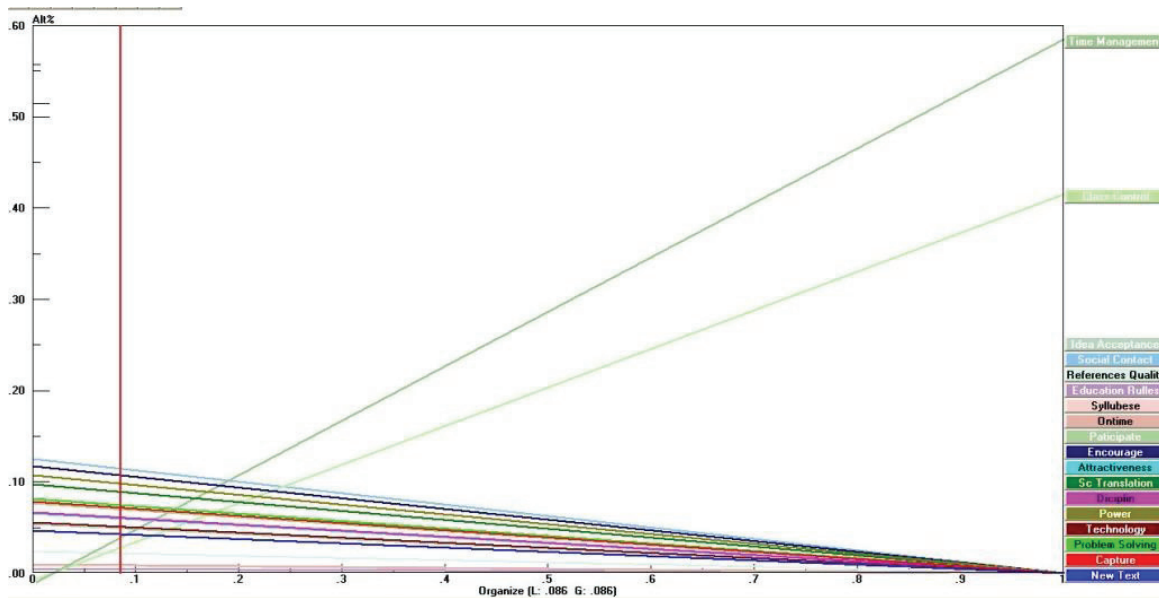
در شکل ۵ حساسیت ۱۸ زیر معیار نسبت به اهمیت رعایت قوانین آموزشی مورد بررسی قرار گرفته است. نمودار میله‌ای نشان‌دهنده امتیاز فعلی معیار قوانین آموزشی و خطوط نشان‌دهنده زیر معیارها هستند که در نقطه تماس با نمودار میله‌ای ترتیب ۱۸ زیر معیار مشخص شده است. مطابق انتظار



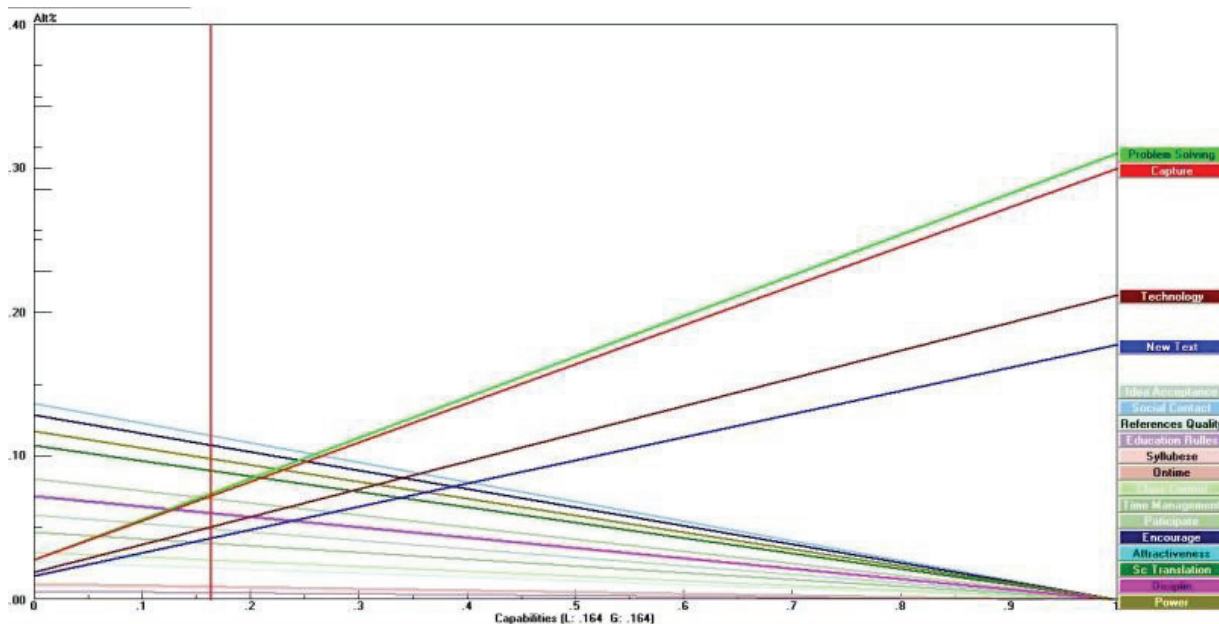


مشاهده می‌شود هرچه اهمیت معیار مقررات افزایش یابد، اهمیت سایر معیارها به صفر نزدیک‌تر شده و زیر معیارهای آنان در نهایت معادل صفر خواهند شد؛ اما نکته قابل توجه در این شکل شیب فزاینده کیفیت منابع درسی است به طوری که با افزایش اهمیت معیار اختلاف آن با سایر زیر معیارها افزایش می‌یابد. در واقع ستون سمت راست حالتی را نشان می‌دهد که قوانین آموزشی تنها معیار مورد بررسی باشد که در آن صورت کیفیت منابع درسی ۵۰ درصد اهمیت را به خود اختصاص می‌دهد.

شکل‌های ۶ و ۷ مشابه شکل ۵، حساسیت زیر معیارها نسبت به تغییرات معیارهای معین شده را نشان می‌دهند. با توجه به خطی بودن رابطه زیر معیارها در مدل ارزیابی اساتید در دانشگاه علامه طباطبایی، حساسیت زیر معیارها به تغییر وزن یک معیار به صورت خطی بوده و وجه تمایز آنان سقف امتیاز ستون سمت راست، نمودار میله‌ای نشان‌دهنده وزن معیار مورد بررسی و شیب تغییرات وزن زیر معیارها می‌باشد.



شکل ۶: تحلیل حساسیت درجه‌ای زیر معیارها نسبت به تغییر اهمیت معیار سازمان‌دهی و اداره کلاس



شکل ۷: تحلیل حساسیت درجه‌ای زیر معیارها نسبت به تغییر اهمیت معیار توانایی علمی استاد

جمع بندی و نتیجه گیری

در این مقاله کیفیت ارزیابی اساتید دانشگاه علامه طباطبائی توسط دانشجویان که بر اساس پرسشنامه سامانه آموزشی سما صورت می گیرد مورد بررسی قرار گرفت. بر اساس ضرایب محاسبه شده برای معیارها و زیر معیارهای ارزیابی، اهمیت آنان از نگاه دانشجویان به شرح جدول زیر می باشد.

جدول ۸: نتایج مقایسه ای معیارها و زیر معیارهای ارزیابی

رتبه کلی	رتبه داخلی	زیر معیار	رتبه	معیار	ردیف
۱	۱	نحوه برخورد اجتماعی استاد با دانشجویان	۱	نحوه برخورد با دانشجویان	۱
۴	۲	میزان پذیرش سوالات و نظرات دانشجویان			۲
۲	۱	تشویق دانشجویان به مشارکت در کلاس	۲	ایجاد انگیزه در دانشجویان	۳
۳	۲	ایجاد انگیزه برای یادگیری			۴
۵	۱	قدرت بیان استاد	۳	مهارت تدریس	۵
۶	۲	انتقال درست مفاهیم علمی به دانشجو			۶
۱۱	۳	نظم و پیوستگی مطالب ارائه شده			۷
۱۰	۴	علاقه و اشتیاق استاد به موضوع			۸
۷	۱	توانایی استاد در رفع مشکلات علمی دانشجویان	۴	توانایی علمی	۹
۹	۲	تسلط استاد به موضوع درس			۱۰
۱۳	۳	چگونگی تحلیل مطالب و استفاده از وسایل آموزشی			۱۱
۱۴	۴	ارائه مطالب جدید مرتبط			۱۲
۸	۱	استفاده مطلوب از وقت کلاس	۵	سازمان دهی و اداره کلاس	۱۳
۱۲	۲	توانایی اداره کلاس			۱۴
۱۵	۱	کیفیت کتاب و منابع درسی	۶	رعایت قوانین آموزشی	۱۵
۱۶	۲	حضور به موقع و رعایت طول زمان کلاس			۱۶
۱۷	۳	ارائه چارچوب محتوای درس بر اساس مصوبات شورای عالی			۱۷
۱۸	۴	رعایت مقررات آموزشی و انجام حضور و غیاب			۱۸

یافته های پژوهش مؤید ارزش متفاوت گویه های ارزیابی در نگاه دانشجویان است، از این منظر تغییر نظام ارزیابی اساتید به صورت وزنی و اعمال ضرایب بالاتر برای گویه های مهم تر، کارایی ارزیابی را افزایش داده و نتایج دقیق تری به دنبال خواهد داشت. بر اساس نتایج به دست آمده ضرایبی به شرح جدول زیر برای معیارها در ارزیابی اساتید توسط دانشجویان توصیه می گردد. این ضرایب بر اساس امتیاز کلی معیارها و زیر معیارها و با توجه به رتبه بندی زیر معیارها تعیین گردیده اند، علاوه بر آن می توان بر مبنای نتایج به دست آمده برای زیر معیارهای هر معیار نیز ضریب تأثیر مختص به خود را تعریف کرد.

جدول ۹: ضرایب تأثیر پیشنهادی معیارهای ارزیابی اساتید

وزن پیشنهادی	معیار	ردیف
۰/۲۵	نحوه برخورد استاد با دانشجویان	۱
۰/۲۳۵	ایجاد انگیزه در دانشجو	۲
۰/۲۱۵	مهارت تدریس	۳
۰/۱۶۵	توانایی علمی	۴
۰/۰۸۵	سازمان دهی و اداره کلاس	۵
۰/۰۵	رعایت مقررات آموزشی	۶

مجموعه مقالات نخستین همایش بین المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام های دانشی

پیشنهادات

بدون شک، مطالعات آتی با افزایش حجم نمونه امکان پیشنهاد ضرایب دقیق تری را خواهند داشت. همچنین مطالعه‌ای در همین حوزه با بررسی نظرات اساتید و صاحب نظران حوزه ارزیابی آموزشی می‌تواند مکملی برای نتایج این مقاله را فراهم آورده و از تلفیق آنان پیشنهادی دقیق، جهت اجرا در دانشگاه‌ها به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ارائه گردد.

منابع

- آقاملانی، مسعود و صدیقه عابدینی (۱۳۸۶)؛ مقایسه ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیات‌تعلیمی دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان توسط دانشجویان با خودارزیابی اساتید؛ مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی؛ شماره هفتم؛ دوره دوم؛ صص ۱۹۹-۱۹۱.
- احرام‌پوش، محمدحسین و مظلومی، سعید و کلانتر، مهدی (۱۳۷۹)؛ ویژگی‌های یک استاد خوب از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد؛ مجله دانشگاه علوم پزشکی یزد، شماره ۲؛ صص ۱۰۹-۱۰۴.
- اخوان‌تفتی، مهناز و حاجی موسایی، فاطمه، اخوان‌تفتی، مهناز و حاجی موسایی، فاطمه (۱۳۸۶)؛ بررسی نظرات دانشجویان دانشگاه‌های تهران نسبت به ملاک‌های ارزشیابی عملکرد اساتید؛ اندیشه‌های نوین تربیتی، شماره ۱ و ۲؛ صص ۷۲-۵۱.
- اصغرپور، محمدجواد (۱۳۹۴)؛ تصمیم‌گیری‌های چندمعیاره؛ چاپ چهاردهم؛ تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- حیدری، حشمت‌اله و شریفی‌راد، غلامرضا و کامران، عزیز (۱۳۹۲)؛ بررسی مقایسه‌ای اولویت‌های ارزشیابی اساتید از دیدگاه اعضای هیات‌تعلیمی و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان؛ مجله تحقیقات نظام سلامت، دوره ۹، شماره ۷؛ صص ۷۵۹-۷۴۹.
- درگاهی، حسین و موحدگر، الهام و شهاب، گلستا (۱۳۸۸)؛ بررسی دیدگاه اعضای هیات‌تعلیمی و مدرسین در مورد پرسشنامه ارزشیابی دانشجویان از استادان در دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران؛ مجله دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران، دوره سوم، شماره ۱ و ۲؛ صص ۸۴-۷۵.
- دهقانی تفتی، محمدحسین و باقیانی مقدم، محمدحسین و احرام‌پوش، محمدحسن و آردیان، ناهید و صقیل، نجمه (۱۳۹۱)؛ تعیین اهمیت گویه‌های موجود در پرسشنامه ارزشیابی نحوه تدریس نظری استاد از نظر دانشجویان دانشکده بهداشت در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹؛ مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، دوره ۷، شماره ۷؛ صص ۲۶-۱۶.
- بهبادپور، سمیرا؛ عالمی، محمدرضا؛ حاجی مقصودی، معین و زهرادیانی دیلمی؛ (۱۳۹۰)؛ به‌کارگیری تکنیک‌های تصمیم‌گیری چندمعیاره (تحلیل سلسله مراتبی و تاپسیس) در پیش‌بینی وضعیت آتی شرکت‌ها در تابلوهای بورس اوراق بهادار تهران؛ مجله مهندسی مالی و مدیریت اوراق بهادار؛ دوره ۳، شماره ۹؛ صص ۲۰۱-۱۸۳.
- رئیس‌فر، افسانه؛ خاقانی‌زاده، مرتضی؛ عبادی، عباس و معصومه معصومی (۱۳۸۷)؛ مروری بر روش‌های جاری ارزشیابی اساتید در دانشگاه‌ها، با تأکید بر ارزشیابی اساتید به‌وسیله دانشجویان؛ راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، سال اول، شماره ۱؛ صص ۱۸-۱۰.
- زارعی، رضا (۱۳۸۵)؛ بررسی دیدگاه‌های اساتید و دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، شیراز و زرقان در خصوص ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان؛ مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، شماره ۳۱ و ۳۲؛ صص ۸۰-۵۷.
- زبردست، اسفندیار (۱۳۸۰)؛ کاربرد تحلیل فرآیند سلسله‌مراتبی در برنامه‌ریزی شهری و منطقه‌ای؛ هنرهای زیبا، شماره ۱۰؛ صص ۲۱-۱۳.
- سپهر آرا، علیرضا و طالع‌پسند، سیاوش و رحیم‌پور، حمیده (۱۳۹۰)؛ بررسی هم‌ترازی نمرات ارزشیابی اساتید با توجه به سطح دشواری درس؛ اندازه‌گیری تربیتی، دوره ۲، شماره ۶؛ صص ۱۸-۱.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۶)؛ روش‌های ارزشیابی کیفیت فعالیت‌های علمی-آموزشی اعضای هیات‌تعلیمی دانشگاه‌ها؛ مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، جلد دوم، دانشگاه علامه طباطبایی.
- شکورنیا، عبدالحسین و ملایری، علیرضا و تراب‌پور، مسعود و الهام‌پور، حسین (۱۳۸۵)؛ ارتباط بین نمره ارزشیابی استاد با معدل تحصیلی دانشجو؛ مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی؛ دوره ۶، شماره ۱؛ صص ۵۸-۵۱.
- فرخ‌نژاد، خدانظر (۱۳۹۰)؛ تضمین کیفیت از طریق ارزیابی کیفیت فرآیند تدریس-یادگیری در نظام دانشگاهی؛ پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، دانشگاه تهران.



- قادری شیخی آبادی، مریم، طالع پسند سیاوش و عظیم زارعی؛ (۱۳۹۲)؛ تعیین وزن شاخص های ارزیابی عملکرد و رتبه بندی مؤسسات آموزش عالی غیردولتی-غیرانتفاعی استان های غرب کشور؛ فصلنامه اندازه گیری تربیتی، سال چهارم، شماره ۱۳؛ صص ۹۵-۶۹.
- قدسی پور، حسن؛ (۱۳۹۲)؛ فرآیند تحلیل سلسله مراتبی؛ تهران: انتشارات دانشگاه صنعتی امیرکبیر.
- کریمی، تورج (۱۳۸۵)؛ مدل های نوین ارزیابی عملکرد سازمانی؛ ماهنامه تدبیر؛ سال هفدهم، شماره ۱۷۱؛ صص ۲۸-۲۲.
- نصر، احمد رضا (۱۳۸۱)؛ تحلیلی بر کیفیت ارزشیابی دانشجویان از تدریس؛ جامعه شناسی کاربردی، شماره ۱۳؛ صص ۳۱۰-۲۸۵.
- واحدی، شهرام و طاهره حاجی پور؛ بررسی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه خودکارآمدی دانشگاهی بین دانشجویان با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی (CFA) و نظریه سوال-پاسخ (IRT)؛ فصلنامه اندازه گیری تربیتی، سال پنجم، شماره ۱۶، صص ۱۹۱-۱۷۱.
- Ghalayini, A.M., Noble, J.S. and Crowe, T.J. (1997), **An Integrated Dynamic performance Measurement system for Improving Manufacturing competitiveness**, International Journal of Production Economics, Vol.48, pp 207-25.
- Hessler K_ Humphreys J. (2008), **Student evaluation: Advice for novice faculty**. Faculty Forum 2008;47(4), pp 187-189.
- Neely, A.D., Gregory, M., Platts, K.W. (1995), **Performance Measurement system Design: a literature Review and Research Agenda**, International Journal of Operations & Production Management, Vol.15, No.4, pp 80-116.
- Pagani, L. & Seghieri, Ch. (2002). **A Statistical Analysis of Teaching Effectiveness from Students Point of View**, Developments in Statistics, No17, pp 197-208.
- Tangen, S. (2004), **Professional practice performance Measurement: from philosophy to practice**, International Journal of Productivity and performance Management, Vol.53No.8,pp 726-37.
- Vardi, I. (2000), **An Introduction to teaching Curtin University of Technology for education Advancement**, Available from: <http://www.cea.curtin.edu.au/>.
- Williams W.M. & Ceci S.J. (2006), **Higher grades=Higher evaluation “How am I doing”**, Available from: <http://www.bus.lsu.edu/accounting/faculty/lcrumbley/Highgra.html>
- Wright, W.A. & O’Neil, M.C. (1994), **Perspectives on improving teaching in Canadian universities**, The Canadian Journal of Higher Education, 24.





الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمي در تراز جمهوری اسلامی ایران

غلامرضا کیانی^۱، سجاد عسکری متین^۲

چکیده

اندیشمندان تربیت و توسعه حرفه‌ای معلمان را انگاره‌های بی‌بدیل در تضمین کیفیت سامانه‌های آموزشی دانسته‌اند؛ این مهم چنانچه به منظور رصد افق‌های شایستگی و بالندگی در زوایای تعلیم و تربیت معلمان انجام شود، هدفی والا و گران‌سنگ خواهد بود. از این رو، پس از بررسی کیفی و نظام‌مند سنت تربیت معلم و ادبیات ارزیابی معلمان، کوشیدیم در این نوشتار الگویی معیار (جامع و استاندارد) از شایستگی دانشی، مهارتی و نگرشی معلمي معرفی ارائه کنیم. در این راه از روش کیفی «فرا ترکیب - متاسنتز» بهره جستیم و بر آن بودیم که این الگو، هم ناظر معیارهای روزآمد و پیشرو ارزیابی باشد و هم حوزه‌های کلیدی برنامه‌درسی تربیت معلم را پوشش دهد. بر اساس تحلیل کیفی، از میان شانزده سند بالادستی ملی، متون علمی و اسناد بین‌المللی مجموع ۲۸ مدل مفهومی، ۶۰۹۸ کد آزاد، ۱۶۵۵ تم و ۲۱۸ محور موضوعی احصا شد. بر پایه برآیند پژوهش، ساختار نهایی این الگو در ۷ ساحت، ۳۳ حوزه محوری و ۱۵۸ شاخص شایستگی با نام «الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمي در تراز جمهوری اسلامی ایران» پدید آمد. ساحت‌های هفتگانه عبارتند از: ۱. برنامه‌ریزی و آماده‌سازی برای آموزش؛ ۲. برنامه‌ریزی و طراحی برای یادگیری؛ ۳. مدیریت پیرامون و محیط یادگیری؛ ۴. آموزش اثربخش؛ ۵. مسئولیت‌سازمانی و توسعه حرفه‌ای؛ ۶. سرمایه اجتماعی و فعالیت فرهنگی و ۷. معنویت، اخلاق و خداباوری. الگوی پیش‌رو: (الف) ناظر بر تربیت معلم در نظام ارزشی اسلامی؛ (ب) نخستین گام در راه معیارسنجی حرفه‌ای معلمي؛ (ج) برآورد نیاز داخلی برای اعتبارسنجی و استانداردسازی آزمون‌های ارزیابی و (د) همسو با شرایط و ملاحظات نظری و عملی ارزیابی در تراز جمهوری اسلامی ایران به دست آمده است.

کلیدواژه‌ها: تربیت معلم، صلاحیت حرفه‌ای، الگو، فراترکیب، متاسنتز، ج.ا.ایران.

«... بله، در دانشگاه هم درس می‌خوانند، در حوزه‌های علمی هم درس می‌خوانند، در محیط‌های اجتماعی هم تربیت می‌شوند، اما نقش تأثیرگذار معلم بی‌بدیل است. نه پدر، نه مادر، نه محیط، هیچ‌کدام این نقش را ندارند. معلم یک چنین چیزی است؛ آموزش و پرورش یک چنین دستگاهی است.»

مقام معظم رهبری، ۱۳۹۴/۰۲/۱۶

(به مناسبت شهادت آیت‌ا. دکتور مطهری و بزرگداشت روز معلم)

مقدمه

بی‌گمان کاوش صلاحیت حرفه‌ای چنانچه به منظور رصد افق‌های شایستگی و بالندگی در زوایای پنهان و پیدای تعلیم و تربیت انجام شود، هدفی والا و گران‌سنگ خواهد بود؛ چنین است که در رویکرد به ارزیابی و ارزشیابی آموزگاران، پیمودن هر راهی جز این، گرچه قانون‌مند و عقلایی به چشم آید، طرفی نخواهد دید. خرد گروهی اندیشمندان و دغدغه‌مندان این حوزه، گویای این گزاره است که چشم‌انداز نظام کیفی تربیت معلم و دستیابی حداکثری به آن، رؤیایی است که کوشش جمعی جامعه تعلیم و تربیت را می‌طلبد. پژوهاک چنین تفکری در اسناد بالادستی کشور نیز هویداست؛ مانند تربیت معلم کارآمد، مسئولیت‌پذیر، خلاق، متدین و اثربخش به منظور تربیت نسلی مؤمن، پرهیزکار، متخلق به اخلاق اسلامی، بلند همت، جمع‌گرا، خودباور و ایثارگر (سیاست‌های کلی تحول آموزش و پرورش، بند ۱).

۱. نویسنده مسئول: دانشیار، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. matin.sa@gmail.com

۲. دانشجوی دکتری، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

افزون بر این، در سال‌های تازه گذشته، توجه روزافزون به امر نظارت و ارزیابی مستمر ناظر بر ارتقای کیفیت خدمات آموزشی در نظام‌های آموزش و پرورش در سراسر دنیا نمایان است (Ingvarson, 2013). سنجش عملکرد معلمان، با انگیزه‌هایی نظیر ارتقای سطح آموزشی، بهبود جذب و همچنین ارتقای دانش حرفه‌ای همواره به عنوان گزینه‌ای راهگشا مد نظر مسئولین نهادهای نظارتی بوده است. برآیند پژوهش‌های بین‌المللی گسترده و همچنین پژوهش‌های منطقه‌ای و محلی موجود، همگی از اثر مستقیم و بی‌بدیل ارتقای دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان حکایت دارد (کیانی و همکاران، ۱۳۹۰؛ Hattie, 2008; Coltfelter et al., 2007, 2008, 2010; Hanushek, 2007; Cochran-Smith, 2010, 2013).

شگفت آن است که با وجود صداهای رسای داخلی و خارجی مبنی بر اهمیت و گرانی مقوله آموزگاری، پژوهش و نگارشی که به کاوش کیفیت آموزگاری پرداخته باشد، به دشواری و اندک به دست می‌آید؛ این در حالی است که نظام آموزشی به دلیل نبود نظارت کیفی، به ویژه در سه حوزه: پذیرش دانشجو-معلم، صدور مدرک (فراغت از تحصیل) و نظارت حین خدمت همواره آسیب‌پذیر خواهد بود. به باور کیانی (۱۳۹۲)، در زمینه صدور مدرک و ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای، رویکرد منسجم و پایداری در کشورمان به چشم نمی‌خورد. رویکردهای پیشین ورود غیرعلمی، ناپایدار و گذرا به این امر داشته‌اند که اکنون از آنها خبری در میان نیست. البته این معضل تنها به کشور ما محدود نمی‌شود و در سطح جهانی نیز مطالعات بسیاری زبان به اعتراف گشوده‌اند و وجود چنین مشکلاتی را پذیرفته‌اند (Shinkfield & Stufflebeam, 1995, 2012; Danielson & McGreal, 2000; Mathers et al., 2008; Asetline et al., 2006; Arends et al., 2000). به طور کلی نبود نظام علمی و روشمند در ارزیابی و کنترل کیفی باعث شده است تا پژوهشگران اثربخشی، پایایی، روایی، توازن، بهره‌وری، عدالت آموزشی، و کارایی نظام‌های نظارتی کنونی را به چالش بکشند.

سرانجام، این پژوهش دغدغه‌مند عناوینی کلیدی و روزآمد در حوزه تربیت معلم است:

نخست، نیاز به معیارسنجی سازه «صلاحیت حرفه‌ای»، امری که در اسناد بنیادین و بالادستی بازتاب یافته است؛ این مهم در طلیعه امور به سوی کنترل و تضمین کیفیت در سامانه‌های آموزشی شمرده می‌شود. تصمیم‌گیری، سیاست‌گذاری و ارزیابی ذهنیت‌گرا، سلیقه‌ای، و غیر علمی همواره تهدیدی جدی برای توسعه نظام آموزشی و به ویژه برون‌داد آموزشی به شمار می‌رود. در این میان، معیارسنجی حرفه‌ای و علمی می‌تواند گزینه‌ای راهگشا برای توسعه عدالت محور و مبتنی بر کیفیت آموزشی در نظر آید.

دوم، نظام‌مندسازی بازخورد به ذی‌نفعان در سامانه‌های نظارتی و ارزیابی؛ ارائه بازخورد نظام‌مند و مستمر از راه نظارت علمی دقیق تأثیر بسزایی در بهره‌وری حداکثری در ارتقای سطح عملکرد کیفی معلمان دارد (Darling-Hammond, 1986 1990, 2000, 2012; Darling-Hammond & Bransford, 2007; House, 1986; Beare, 1989). و در دراز مدت به توسعه پایدار و هدفمند عملکرد کیفی تدریس معلمان و بالاتر از آن، به ارتقای کیفیت سطح خدمات آموزشی در مدارس خواهد انجامید. در این میان، نخستین گام برای حرکتی نظام‌مند و مستمر در امر تضمین کیفیت آموزگاری، ارائه الگویی معیار برای تشخیص صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان است.

در پایان، نیاز به الگوی معیار برای تأمین روایی، پایایی، عدالت و توازن ابزارهای نظارتی؛ بهره‌مندی از الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای، از سویی حلقه گمشده روایی‌سنجی ساختاری^۱ طرح‌های ارزیابی به شمار می‌آید و از سوی دیگر، سیاق عملکرد و رفتار آموزگاری را که نهادهای نظارتی و اسناد بالادستی، آن را معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران می‌نامند به همگان می‌شناساند و همچنین، پلی برای گذر همگی از شکاف بدبینی و بی‌اعتمادی میان بدنه آموزشی و نهادهای نظارتی و سیاست‌گذار خواهد بود. چنین است که ضرورت پی‌ریزی الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای در امر تربیت معلم برای ما رخ می‌نماید.

پرسش‌های پژوهش

نظر به مقدمه، پژوهش پیش رو در پی دستیابی به دو هدف بنیادین است:

اول) همسو با چشم‌اندازهای جهانی، الگویی بومی برای نظارت، ارزیابی، صدور مدرک، و تأیید صلاحیت حرفه‌ای معلمان (فرای حوزه‌های تربیتی) در تراز نظام جمهوری اسلامی ایران ارائه دهد.

دوم) با ارایه این الگو، از سویی، زمینه را برای سنجش پایایی آزمون‌های نظارتی فراهم آورد و از سوی دیگر به استواری و گران‌باری سنت نظارت و

ارزشیابی معلمان بیافزاید.

از این رو، موارد زیر مهمترین پرسش‌های پژوهش به شمار می‌آیند:

۱. در راه تشخیص و احصای شاخص‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان، منابع و مایه‌های گرانبهای داخلی و خارجی برای رجوع و پژوهش کدام‌اند؟
۲. بر پایه ساحت‌ها، حوزه‌ها و شاخص‌های قابل استخراج از منابع (اسناد بالادستی و منابع علمی داخلی و بین‌المللی) مؤلفه‌های (اصلی و فرعی) الگوی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان کدام است؟

پیشینه پژوهش

سیر در آثار اندیشمندان مسلمان برای خوانش دیدگاه قدما به مقوله معلمی شگفت‌انگیز، شفاف‌انگیز و عبرت‌آموز است. در آثاری کهن از بزرگانی همچون ابن سینا^۱، فارابی^۲، ابن مسکویه^۳، غزالی^۴، طوسی^۵ و ابن خلدون^۶، معلم اعتبار پرستش الهی است؛ آموزگار پرده (واسطه) میان پروردگار و بنده است. و به بیان غزالی، معلم چون به تعلیم تن دهد، به کاری بس بزرگ گردن نهاده است و این کار آدابی دارد و بر اوست که آنها را پاس بدارد. برآیند آموزه‌های متون کهن اسلامی-ایرانی بر این گزاره خلاصه می‌شود که از جمله و بلکه مهم‌تر از همه، این قامت معلم است که بر سعادت غایی جامعه سایه دارد و بر آن جایگزینی نیست؛ معلم خود را، دانش آموز را و جامعه را راهبر و راهنماست. در این زمینه جای درنگ و اندیشه بسیار است اما چون این نوشتار مجال درنگ و فرصت پرداختن به این مقوله را ندارد، بنابراین باید به قطره‌ای از دریا بسنده کرد.

جمله متون غربی، سرآغاز ارزیابی عملکرد معلمان را دوره سقراط می‌دانند (Shinkfield & Stufflebeam, 1995, 2012; Danielson & McGreal, 2000) گرچه با پیشینه بلند، این حوزه همچنان از نبود رویکردهای منسجم، ادبیات یکپارچه و داده‌های مستند رنجور است. این امر گواه آشفتگی روش شناختی سنت ارزیابی معلمان از سویی است و به دنبال نشانه آن پیچیدگی و آشفتگی تیپولوژیک رویکردها به ادبیات نگاری در این حوزه است. ریشه این آشفتگی از آنجاست که دو حوزه دانشی پویا و پیچیده^۷ «فن آوری ارزیابی» و «دانش تربیت معلم» به مصاف یکدیگر می‌آیند و تنها چشم ژرف‌نگر پژوهشگر توان پیگیری پیکار نرم (تنازع و چالش) میان این دو حوزه در سطوح فلسفی، معرفت‌شناختی، پراگماتیسم و روش‌شناختی را داراست. ناگزیر، خیلی کوتاه به طرح سرخط مقولات مطرح در این دو حوزه بسنده می‌کنیم:

الف) مقولات ارزیابی: از جمله چالش‌های ارزیابی، تقابل نظریه‌ها در سطوح بنیادی، نظری و کاربردی است که دوگانه‌های جدول (الف)^۸ از اشارات آن است:

جدول الف - مهمترین دوگانه‌های چالشی در سنت ارزیابی

ماهیت و اصالت	رویکرد نظری	رویکرد عملی	صورت	گستره
کمی	تقلیلی	برآیندی (پایانی)	رسمی	خرد
کیفی	تفصیلی	فرآیندی (تکوینی)	غیررسمی	کلان

ب) مقولات تربیت معلم: از جمله چالش‌های این حوزه در نگرش به ماهیت معلم، تعلیم، تعلم، و متعلم است که در جدول (ب) تنها به نگرش به معلم در پنج لایه اشاره می‌شود:



مجموعه مقالات نخستین همایش ملی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشی

۱. ر.ک: کتاب‌های السیاسه و اشارات و تنبیهات.

۲. ر.ک: کتاب‌های تحصیل السعاده، آراء اهل مدینه الفاضله و التنبيه على سبيل السعاده.

۳. ر.ک: تهذيب الاخلاق.

۴. ر.ک: کتاب‌های احیاء و کیمیای سعادت.

۵. ر.ک: اخلاق ناصری.

۶. ر.ک: کتاب العبر (مقدمه ابن خلدون).

7. Dynamic and Complex.

۸. نگاه و سوگیری هر کدام از دوگانه‌ها سرآغاز چالش‌های فراوان در راه تعریف و بازنگری کاربردی مفهوم ارزیابی خواهد بود.

جدول ب- لایه‌های گوناگون نگرش به مقوله معلمی

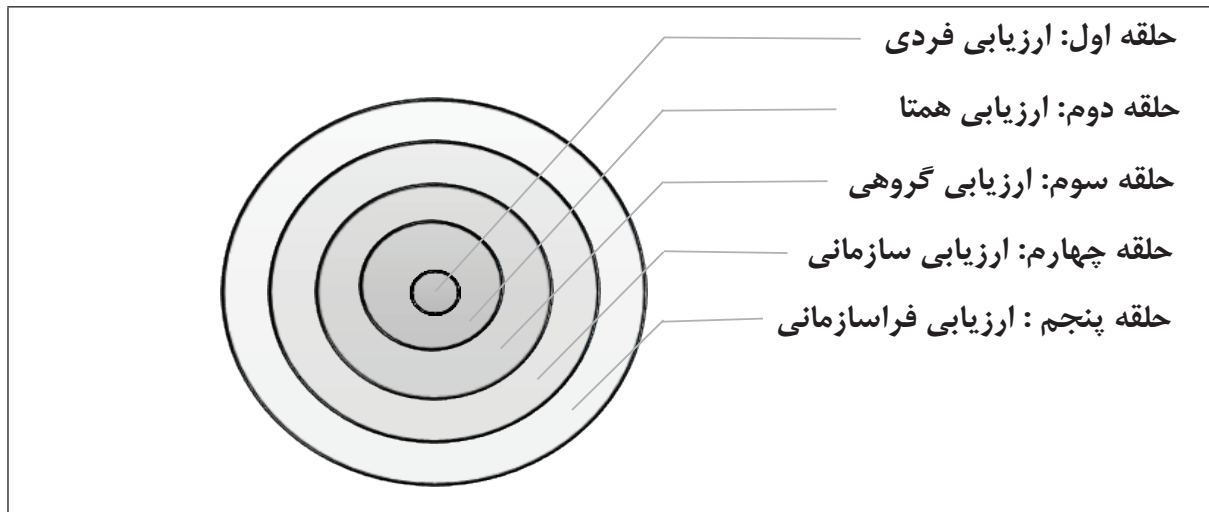
لایه نگرشی	نگرش	ویژگی
۱. نگاه صنفی	نگرش تصدی‌گری	نگاه به معلم به عنوان مجری فعالیت آموزشی، دنباله‌رو برنامه آموزشی و بی‌اثر در روند تصمیم‌سازی و مدیریت آموزشی (Mitchell & Kerchner, 1983).
	نگرش کارشناسی	نگاه به معلم به عنوان کارشناس در کاربری شایسته‌های تخصصی و دانشی آموزش و اثرگذاری نسبی در تصمیم‌سازی و مدیریت آموزشی (Darling-Hammond, et al., 1986).
	نگرش حرفه‌ای	نگاه به معلم به عنوان کارشناس متخصص در کاربری شایسته‌های تخصصی و حرفه‌ای آموزش و اثرگذاری مستقیم در تصمیم‌سازی و مدیریت آموزشی (Darling-Hammond, et al., 1986; Shavelson & Stern, 1981).
۲. نگاه علمی	نگرش دانشی	نگاه به معلم به عنوان کنشگر بر بازتاب ذهنیت و شناخت در فرد به ویژه در چهار حوزه دانشی: موضوعی، تربیتی، موضوعی-تربیتی و عمومی (Shulman, 1986; Ball et al., 2008).
	نگرش پژوهشی	نگاه به معلم به عنوان کنشگری فعال و نقاد از عملکرد خود و شاگردان از راه مطالعه و درنگ (در قالب پژوهش) به منظور توسعه حرفه‌ای (Hoyle, 1970; Stenhouse, 1975, 1981; Hammersley, 1993).
۳. نگاه سیاسی-اجتماعی	نگرش کلاسیک	نگاه حقیقت‌گرا/ایده‌آلیست (افلاطون، کانت و هگل): نگاه به معلم به عنوان مربی فرد برای ایفای نقش یکتا (شخصیت و سجایای اخلاقی ^۱) در ساختن و صیانت از آرمان‌شهر (نقیب‌زاده، ۱۳۵۸).
	نگرش دموکراتیک	نگاه به معلم به عنوان کنشگری آزاد در بستر جامعه مدنی برای تعالی توسعه فردی (منحصر به فرد، آزاد و متفاوت) (Rousseau, 1979; Dewy, 1916).
	نگرش انتقادی ^۲	نگاه به معلم به عنوان کنشگر سیاسی (عدالت‌خواه، مبارز و آزادی‌خواه) در راستای آگاهی‌بخشی به شاگردان و جامعه آزاداندیش (Freire, 1970; Giroux, 1988, 1997; Shor, 1996).
	نگرش اسلامی	نگاه به معلم به عنوان نقش‌آفرین در تعالی انسان (تحقق نظام ارزشی اسلام) با هدف ساختن امت واحده اسلامی (مطهری، ۱۳۷۳؛ الکیلانی، ۱۹۹۸).
	نگرش نئولیبرالیستی	نگاه به معلم به عنوان عامل توسعه جامعه (بر پایه اقتصاد آزاد) از راه خصوصی‌سازی آموزش (رقابت‌پذیری، مسئولیت‌پذیری و ارزش‌آفرینی مادی) (Carnoy, 1995, 2002).
۴. نگاه فقهی-تربیتی	نگرش دموکراتیک-پیش‌رو ^۳	نگاه به معلم به عنوان تسهیل‌کننده روند رشد فردی (کنکاش آموزه‌ها از راه نظاره و تجربه شخصی) برای ساختن جامعه غیرآرمانی (Dewey, 1916; Kilpatrick, 1951).
	نگرش انتقادی-شالوده‌شکنی اجتماعی ^۴	نگاه به معلم به عنوان پشتیبان فرد (در بازساخت فرهنگی-اجتماعی هویت خود و دیگران) در روند دوسویه بازسازی جامعه از سوی فرد و فرد از سوی جامعه در بستر سیاسی-فرهنگی آموزش (Counts, 1934; Brameld, 1956).
۵. نگاه هنری و ادبی	حس‌گرایی (Gage, 1976).	نگاه به معلم به عنوان آفریننده فرصت‌های بدیع، غیررایج و پیش‌بینی نشده آموزشی شامل: شهود، کشف، خلاقیت، معناگرایی، تصویرنمایی و

مجموعه مقالات نخستین همایش بین‌المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانش‌محور



ج، حلقه‌های ارزیابی: سرانجام، برآیند مصاف و رویارویی این دو حوزه در محیط ارزیابی مرتبط و درهم تنیده فردی و اجتماعی قابل رصد و تصور است. رسم (ج) این محیط را در پنج حلقه از هم بازمی‌شناسد:

رسم ج- حلقه‌های محیط ارزیابی معلم



اول- ارزیابی فردی (معلم): نظارت و ارزیابی معلم (بازخورد، تصمیم و پژوهش نقادانه) از عملکرد و رفتار آموزشی و فراآموزشی خود (از راه: خودارزیابی، روایت‌نگاری، پوشه‌کار و اقدام پژوهی).

دوم- ارزیابی همتا (معلم-معلم): نظارت و ارزیابی معلم (بازخورد، تصمیم و پژوهش نقادانه) از عملکرد و رفتار آموزشی و فراآموزشی معلم دیگر (از راه: ارزیابی همتا، همکاری و مشارکت در تدریس و اقدام پژوهی).

سوم- ارزیابی گروهی (معلمان-ناظر): نظارت و ارزیابی ناظر (بازخورد، تصمیم و پژوهش نقادانه) از عملکرد و رفتار آموزشی و فراآموزشی معلمان در سطح واحد آموزشی (از راه: نظرسنجی، روایت‌نگاری ناظر، اتاق فکر، مورد پژوهی و اقدام پژوهی).

چهارم- ارزیابی سازمانی (معلمان-ناظران): نظارت و ارزیابی ناظران (بازخورد، تصمیم و پژوهش نقادانه) از عملکرد و رفتار آموزشی و فراآموزشی معلمان (از راه: نظرسنجی، برگزاری کارگاه و همایش، تأسیس سامانه‌های حمایتی، برگزاری آزمون‌های جامع، ایجاد نظام صدور مدرک، رتبه‌بندی و ارتقای حرفه‌ای و پژوهش فراتحلیل).

پنجم- ارزیابی فراسازمانی (معلمان-جامعه): نظارت و ارزیابی جامعه (بازخورد نقادانه) از عملکرد و رفتار آموزشی و فراآموزشی معلمان (از راه: نظرسنجی، افکار عمومی، بازخورد رسمی، غیررسمی، رسانه‌ای و...).

همچنین، شایسته است که بدانیم سرخط‌های گوناگون دیگری در حوزه‌های معرفتی مورد بحث به چشم می‌آید که اشاره به آنها مجال دیگری می‌طلبد؛ با وجود این، پیشنهاد می‌شود سه رویکرد برجسته برای گونه‌شناسی ادبیات این حوزه دیده شود:

۱. رویکرد معلم‌گرا: رویکردی که با تکیه به مبانی معرفتی (روان‌شناختی، جامعه‌شناختی، تربیتی و مدیریتی)، اصالت ارزش رادر ذات و کنه معلم جست‌وجو کرده و تعالی فردی معلم را اصل و ناظر بر ارتقای کیفیت آموزش می‌انگارد.

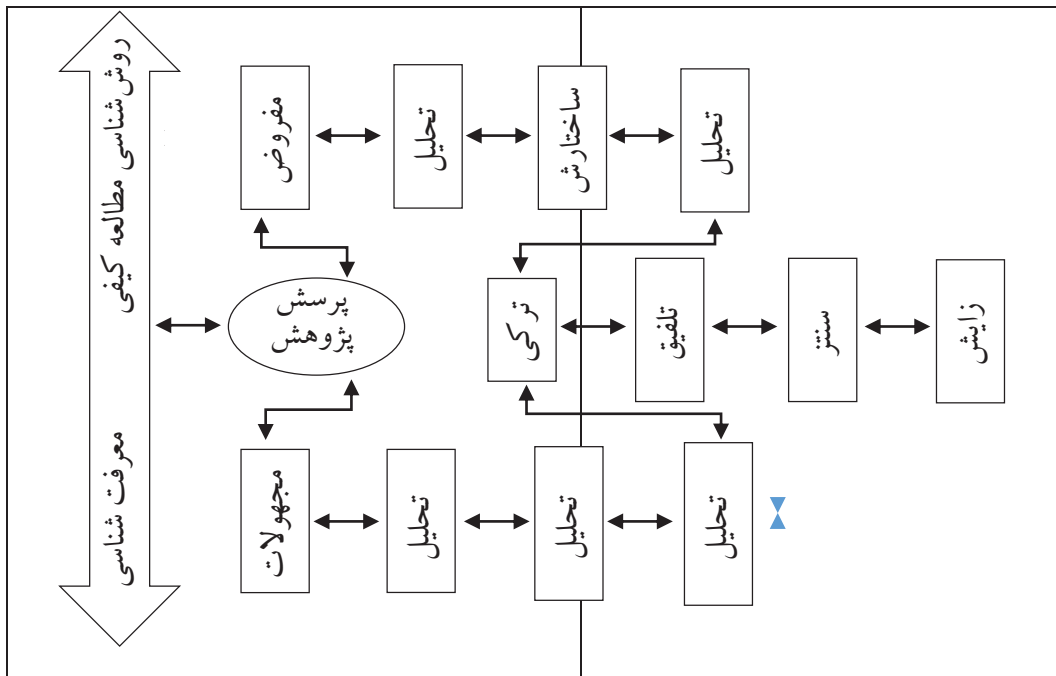
جدول د- سیر نظری سنت‌های ارزیابی معلمان

مشخصه	نظریه	رویکرد
ارزیابی حوزه‌های دانشی عمومی و تخصصی معلمان بر اساس انگاره‌های دانش محور و آزمون‌های یکپارچه (Loewenberg et al., 2008; Chambless, 2012).	ارزیابی دانش	۱. معلم‌گرایی
ارزیابی معلمان از راه تحلیل ذهن معلمان در بستر علم‌شناخت (Cognition) شامل: رویکردهای روان‌شناختی، نظریه‌های یادگیری، عصب‌شناسی و روان-جامعه‌شناختی (Freeman & Johnson, 1988; Johnson, 2006).	ارزیابی شناخت	
ارزیابی معلم از راه بازشناسی روان‌شناختی مجموعه‌ای از مهارت‌ها (شامل دانش، مهارت و رویکرد) ناظر بر کسب صلاحیت (Houston & Brown, 1975; Field, 1979).	ارزیابی مهارت (صلاحیت)	
ارزیابی معلم بر اساس تعریف مدیریتی از مفهوم مسئولیت‌پذیری ناظر بر ارتقای تدریس، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و ارتقای مدیریت آموزش (Reeves, 2004).	ارزیابی مسئولیت‌پذیری	
ارزیابی معلمان از راه مفهوم‌شناسی نظری «اثربخشی» بر اساس ساحت‌های روان‌شناختی (شناختی، دانشی و مهارتی) و برقراری ساز و کارهای سنجش کمی اثربخشی در معلم (Campbell et al., 2003, 2012; Schacter & Thum, 2004).	ارزیابی اثربخشی	
ارزیابی ساحت‌های تضمین کیفیت (کیفیت‌های شخصی و حرفه‌ای) در معلم ناظر بر مدیریت کیفیت در آموزش (Kennedy, 2010; Kaplan et al., 2000; Darling-Hammond, 1997;).	ارزیابی کیفیت	
ارزیابی ساحت‌های تضمین کیفیت (کیفیت‌های شخصی و حرفه‌ای) در معلم ناظر بر ارتقای یادگیری و توسعه شخصی معلم (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995, 2011; Wallace & Mullholland, 2012).	ارزیابی یادگیری	
ارزیابی مؤلفه‌های معلم حرفه‌ای با رویکردی مدیریتی ناظر بر ارتقای «توسعه حرفه‌ای» و تحول آموزشی (Stodolsky, 1990).	ارزیابی توسعه حرفه‌ای	۲. تعلم‌گرایی
ارزیابی نظرات دیگران (دانش آموز، والدین، همکاران آموزشی و متخصصین غیر آموزشی) و تحلیل آن بر اساس پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در حوزه‌های گوناگون آموزشی (Pounder, 2007; Isor, 2009; Mahar, 2009).	نظرسنجی	
ارزیابی پیشرفت تحصیلی (نمرات) دانش‌آموزان، رده‌بندی نمودار پیشرفت جمعی دانش‌آموزان و سرانجام تحلیل ارزش افزوده در یک مقطع زمانی معین (Braun, 2005).	ارزش افزوده (مقطعی)	
ارزیابی پیشرفت تحصیلی (نمرات) دانش‌آموزان، رده‌بندی نمودار پیشرفت جمعی دانش‌آموزان و سرانجام تحلیل ارزش افزوده معلم با سایر معلمان و فاصله از میانگین ارزش افزوده در مقاطع زمانی گوناگون (Lockwood et al., 2007; braun, 2005).	ارزش افزوده (توسعه‌ای)	۳. تعلیم‌گرایی
ارزیابی معلم از راه تعریف مجموعه‌ای از شرح وظایف عملیاتی و نظارت بر روند انجام آنها (Scriven, 1989).	ارزیابی وظیفه‌محور	
ارزیابی معلم از راه برقراری سامانه استانداردهای دانشی و عملکردی مبتنی بر حرفه‌ای‌گرایی و تحول (Shinkfield & Stufflebeam, 1995; Isore, 2009).	ارزیابی استاندارد-محور	



۲. رویکرد تعلم (متعلم) گرا: رویکردی وامدار مبانی معرفتی- تربیتی (اقتصاد و مدیریت) که اصالت ارزش را در بستر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر اساس برون داد آموزشی می جوید.
۳. رویکرد تعلیم گرا: رویکردی مبتنی بر مبانی معرفتی علوم تربیتی و دانش ارزیابی روز که اصالت ارزش را در پرداخت به مقوله تعلیم و بازرسانی آموزشی می کاود. جدول (د) تصور نظری سنت ارزیابی معلمان را به تصویر می کشد.

نمودار ه- ترسیم الگوریتم فراترکیب-متاسنتز (ناظر بر زایش الگوی نظری)



روش پژوهش

پرو سنت پژوهش کیفی و ناظر بر ماهیت روش شناختی این پژوهش، روش فراترکیب «متاسنتز^۲» را برگزیدیم. هدف رصد افق های دور دست و دور از نظر در منش معلمی بود؛ آن هایی که هم در کار ارزیابی سودمند افتند و هم از منظر نظری و معرفت شناختی درخور آیند. نمودار (ه) به اختصار، گام های برداشته شده در این راه را می نماید.

گام های فراترکیب (متاسنتز)

گام نخست، تعیین چارچوب، شامل: الف) تعیین گستره و حدود پرسش پژوهش؛ ب) گزینش رویکرد و روش فراترکیب که این مهم از راه مطالعه و تتبع در روش شناسی پژوهش، بررسی و بینش معرفت شناختی از حوزه مورد پژوهش بدست آمد.

گام دوم، انتخاب مایه و منابع مورد پژوهش: در این گام لیستی گویا از منابع قابل دسترسی و وثوق آماده شد. این لیست از دید خبرگان (با بهره گیری از پرسش نامه) گذشت و اولویت های آن احصا گردید (مجموع ۱۶ منبع). نتایج به دست آمده در جدول (و) ارائه شده است:

۱. گفتنی است که تنها رویکردهای نو (مربوط به سه دهه گذشته) در این جدول بررسی شده اند.

Major & Baden (2010), Schreiber & Crooks (1997). برای مطالعه بیشتر ر. ک. 2.

جدول و - اولویت مایه و منابع مورد پژوهش

اولویت	گونه و ماهیت منابع	نام منبع
اول	اسناد بالادستی داخلی	(۱/۱) سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، (۱/۲) سند چشم انداز ۲۰ ساله ج.ا. ایران (۱۳۸۲)، (۱/۳) قانون برنامه پنجساله پنجم توسعه ج.ا. ایران (۱۳۹۰)، (۱/۴) طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (۱۳۹۴)، (۱/۵) برنامه درسی ملی ایران (۱۳۹۱).
دوم	متون آکادمیک و پژوهشی بین المللی	(۲/۶) دانش و معلمی (شولمان، ۱۹۸۶)، (۲/۷) توسعه عملکرد حرفه‌ای معلمان (دنیلسون، ۱۹۹۶، ۲۰۰۸، ۲۰۱۱، ۲۰۱۳)، (۲/۸) الگوی ارزیابی معلمان (مارزانو، ۲۰۱۱)، (۲/۹) شاخص‌های معلمان اثر بخش (استرانگ، ۲۰۰۷)، (۲/۱۰) پیشرفت معلمی (کریگ و همکاران، ۱۹۹۸).
سوم	اسناد بالادستی بین المللی	(۳/۱۱) مدل استانداردهای پایه معلمی (InTASC، ۲۰۱۱، ۲۰۱۳)، (۳/۱۲) اهداف عملکردی معلمی - کالیفرنیا (CTC، ۲۰۱۳)، (۳/۱۳) خط‌مشی عملکرد استاندارد معلمی - ویرجینیا (VDE، ۲۰۱۲)، (۳/۱۴) استانداردهای عملکرد معلمان - هاوایی (SATEP، ۲۰۱۱)، (۳/۱۵) استانداردهای عملکرد معلمی - نیویورک (NYSED، ۲۰۱۱)، (۳/۱۶) استانداردهای تعلیم حرفه‌ای - کارولینای شمالی (SBE، ۲۰۱۳).

گام سوم، تبیین، ترکیب و تحلیل^۱: در این مرحله شایسته بود که تحلیل منابع دو بار، هر بار از راهی (استقرا و استنتاج) به صورت جداگانه و هر کدام با دستگیری پژوهشگری ورزیده پیموده شود.

راه اول: ابتدا با تکیه به رویکرد استقرایی^۲ به تعیین محدوده محیطی مفروضات برآمده از تحلیل منابع پرداختیم؛ این مهم از راه: الف) تحلیل تقلیلی: کدگذاری^۳ شماتیک و جداگانه برای به دست آوردن ساختار نظری هر منبع؛ ب) ساختار شکنی موضوعی: شکستن ساختار نظری هر منبع به اجزای خردتر (محورهای موضوعی) و ج) تحلیل هم‌سنگ^۴ منابع: تحلیل هم‌سنگ (مقابله‌ای) محورهای موضوعی به دست آمده از همه منابع، تحقق یافت. راه دوم: سپس با تکیه به رویکرد استنتاجی^۵ به پیمایش افق‌های ناشناخته و نوظهور (مجهولات) برآمده از تحلیل منابع پرداختیم؛ این امر از راه: الف) تحلیل زمینه‌ای: کدگذاری زمینه‌ای همه منابع؛ ب) تحلیل موضوعی کدهای آزاد برای رسیدن به محورهای موضوعی (از جمع منابع) و ج) تحلیل هر منوتیک: تحلیل فراموضوعی و تأویل و تفسیر جمع محورهای موضوعی، شکل گرفت.

گام آخر، سنتز (فرا تحلیل دست‌آوردهای گام سوم): در این گام، با تکیه به روش فرا-بوم‌شناختی^۶ در سه مرحله به سنتز (فرا تحلیل) داده‌های گام سوم پرداختیم: الف) ترکیب: تحلیل مقابله‌ای دو مرحله گام سوم (استقرا و استنتاج) شامل گردآوری موضوعات محوری (هم‌خوان) و چالشی (ناهمگون) در هر مرحله؛ ب) تلفیق: تحلیل موضوعات چالشی شامل هم‌گون‌سازی موارد ناهم‌خوان و متضاد پدیدار در مرحله گذشته (ترکیب) و ج) سنتز: پدیدار سازی گذرگاه‌ها و ردپاهای نظری برآمده از برآیند موضوعات پیدا و پنهان ناظر بر زایش الگو از منابع مورد پژوهش.

ارزیابی نتایج

این بخش را با ارائه چکیده نتایج کمی از مراحل فراترکیب (متاسنتز) آغاز نموده و سرانجام با ارائه الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز ج.ا.ا. و گزارش اعتبارسنجی آن به پایان خواهیم برد.

نتایج فراترکیب (متاسنتز)

الف) نتایج روش استقرایی^۷: در این روش از مجموع شانزده منبع مورد مطالعه، جمع ۲۸ مدل مفهومی به ترتیب: هفت مدل مفهومی از سند (۱/۱)،

۱. از آنجا که غالب متون مورد تحلیل به زبان انگلیسی طبع شده‌اند و به دلیل رعایت اعتبار تحلیل (کدگذاری آزاد و موضوعی، تحلیل تقلیلی، تحلیل محورهای موضوعی، تحلیل هم‌سنگ و تحلیل هر منوتیک)، در این گام، تبیین و ترکیب در بستر زبان انگلیسی انجام شد.

2. A Priori

4. Comparative Analysis

5. A Psoteriori

۳. کدگذاری‌ها در این پژوهش در بستر نرم افزار تحلیل کیفی ATLAS.ti نسخه ششم انجام شد.

۶. برای مطالعه بیشتر رک: (Nobilt & Hare (1988); Rosenthal (1991); Ramser (1993).

۷. با توجه به گستره منابع، خروجی هر مدل مفهومی با بهره‌گیری از نرم افزار ATLAS.ti و در یک برگه A۳ قابل گزارش و مشاهده است، لذا به دلیل رعایت حجم نگارش از ارائه مدل‌های مفهومی صرف نظر شد.





شش مدل مفهومی از سند (۱/۵)، دو مدل مفهومی از سند (۱/۴) و سایر منابع هر کدام یک مدل مفهومی استخراج شد. نتایج روش استنتاجی: در این روش از مجموع شانزده منبع مورد مطالعه، جمع ۶۰۹۸ کد زمینه‌ای احصا گردید. جدول (ز) شمار کدهای به دست آمده از کدگذاری هر سند را نمایان می‌سازد.

جدول ز- برآیند کدگذاری زمینه‌ای منابع

شمار کد	ش سند	شمار کد	ش سند	شمار کد	ش سند	شمار کد	ش سند
۵۲۸	۱/۴	۱۳۵	۱/۳	۲۲۸	۱/۲	۱۵۶۰	۱/۱
۲۸۲	۲/۸	۳۵۴	۲/۷	۱۱۷	۲/۶	۱۰۱۱	۱/۵
۱۰۲	۳/۱۲	۲۶۷	۳/۱۱	۱۸۶	۲/۱۰	۲۱۳	۲/۹
۷۷	۳/۱۶	۱۵۳	۳/۱۵	۷۰۲	۳/۱۴	۱۸۳	۳/۱۳

همچنین در روند تحلیل موضوعی کدهای زمینه‌ای، جمع ۱۶۵۵ شمایا در مرحله تحلیل هر منوتیک این مقدار به ۲۱۸ محور موضوعی بدل شد. نتایج سنتز (الگوی نظری): الگوی پدیدار از روند فراترکیب (متاستنز) چنین است:

الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران

این الگو برآمده از فراترکیب (متاستنز) کیفی اسناد و منابع داخلی و خارجی و ناظر بر شمول‌گرایی در احصای شایستگی‌های معیار معلمی معرفی می‌شود: الف) تعاریف

(یک) «صلاحیت»^۲ - مجموعه‌ای ترکیبی و توصیفی از برآیند صفات، توانمندی‌ها، مهارت‌ها و بینش‌های هویتی که معلم است در روند آموزش و در بازخورد با موقعیت خود، دانش آموز، اولیا، همکاران، سیاست‌گذاران و جامعه برای بهبود مستمر برون‌داد آموزشی (ناظر بر پیشرفت تربیتی و تحصیلی دانش آموزان بر اساس «نظام معیار اسلامی») آشکار می‌شود. جلوه ارزیابی آن نیز ناگزیر در سه بعد دانش (Knowledge)، مهارت (Skill) و نگرش (Disposition) محصور است.

(دو) «حوزه»^۳ - مجموعه‌ای ترکیبی و توصیفی از برآیند (پیچیده، درهم‌تنیده و پویا) مجموعه‌ای از شایستگی‌های ناظر بر حوزه‌های محوری از موقعیت‌های آموزشی در برگیرنده ساحت‌های آموزشی است که شامل: ۱. حوزه دانش، مهارت و نگرش عمومی؛ ۲. حوزه دانش، مهارت و نگرش تربیتی؛ ۳. حوزه دانش، مهارت و نگرش موضوعی؛ ۴. حوزه دانش، مهارت و نگرش تربیتی-موضوعی؛ ۵. حوزه دانش، مهارت و نگرش اجتماعی-فرهنگی و ۶. حوزه دانش، مهارت و نگرش معنوی و دینی در چشم‌اندازهای محلی، استانی، ملی، منطقه‌ای و فرامنطقه‌ای قابل تصور و توصیف است. (سه) «ساحت معلمی»^۴ - مجموعه‌ای توصیفی از برآیند همگن حوزه‌های شایستگی معلمی که همه ابعاد شایستگی حرفه‌ای معلمی در تراز ج.ا.ا. را در بر می‌گیرد و شامل: ۱. برنامه‌ریزی و آماده‌سازی برای آموزش؛ ۲. برنامه ریزی و طراحی برای یادگیری؛ ۳. مدیریت پیرامون و محیط یادگیری؛ ۴. آموزش اثربخش؛ ۵. مسئولیت‌سازمانی و توسعه حرفه‌ای؛ ۶. سرمایه اجتماعی و فعالیت فرهنگی و ۷. معنویت، اخلاق و خداباوری است. ب) ساختار

این الگو حاوی دو ساختار جداگانه شامل الف) ساختار دانشی و مهارتی و ب) ساختار نگرشی - (نگرش آگاهانه، سازنده و انتقادی) است؛ از دیدگاه روان‌شناختی و به دلیل ماهیت ارزیابی نگرش که ماهیتی ناپایدار و درونی دارد و همچنین بنا به نظر نخبگان، ساختار جداگانه‌ای در حوزه‌های مطرح و چالشی نگرش معطوف به شایستگی‌ها طرح گردید.

الگوی دانشی و مهارتی

این الگو در برگیرنده هفت ساحت، سی و سه حوزه و یکصد و پنجاه و هشت شاخص معیار است.

جدول (ح)^۵ ساختار دانشی و مهارتی الگو را ترسیم می‌کند.

1. Theme
2. Quality
3. Domain
4. Plain

۵. همانطور که کدگذاری، تحلیل و سنتز در بستر زبان انگلیسی انجام شد، ساختار الگو نیز دوزبانه (فارسی و انگلیسی) ارائه می‌شود. به ضرورت اختصار از بیان صلاحیت‌ها (۱۵۸ مورد) نیز چشم‌پوشیدیم و تنها ساحت‌ها (۷ مورد) و حوزه‌ها (۲۳ مورد) از نظر می‌گذرد.

جدول ح- الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمي در تراز ج.ا.ا.

حوزه‌های محوری	ساحت
بازتاب و بازنمایی دانش و مهارت عمومی (شامل ۶ مورد شایستگی توصیفی) Demonstrating General Knowledge & skills	برنامه‌ریزی و آماده‌سازی برای آموزش (۱)
بازتاب و بازنمایی دانش و مهارت تربیتی-عمومی (شامل ۳ شایستگی توصیفی) Demonstrating Knowledge and skills of General Pedagogy	
بازتاب و بازنمایی دانش و مهارت تربیتی-محلی (شامل ۴ شایستگی توصیفی) Demonstrating Knowledge and skills of Local Pedagogy	
بازتاب و بازنمایی دانش و مهارت موضوعی* (شامل ۲ شایستگی توصیفی) Demonstrating Knowledge and skills of content	
بازتاب و بازنمایی دانش و مهارت تربیتی-موضوعی* (شامل ۶ شایستگی توصیفی) Demonstrating Knowledge and skills of Content-related Pedagogy	
بازتاب و بازنمایی دانش و مهارت یادگیری، آموزش و فراگیری (شامل ۳ شایستگی توصیفی) Demonstrating Knowledge and skills related to Learning, acquisition, and teaching	برنامه‌ریزی و طراحی برای یادگیری (۲)
بازتاب و بازنمایی دانش و مهارت دانش‌آموز و رشد فراگیرنده (شامل ۶ شایستگی توصیفی) Demonstrating Knowledge of Students and Learner Development	
بازتاب زمینه‌سازی اهداف آموزشی و بکارگیری موضوعی (شامل ۵ شایستگی توصیفی) Setting Instructional Outcomes & application of content	
بازتاب و بازنمایی دانش منابع آموزشی (شامل ۵ شایستگی توصیفی) Demonstrating Knowledge of Resources	
بازتاب طرح درس هم‌خوان و یکپارچه (شامل ۵ شایستگی توصیفی) Designing Coherent Instruction	
بازتاب برنامه‌ریزی و طراحی برای ارزیابی دانش‌آموزان (شامل ۴ شایستگی توصیفی) planning & Designing Student Assessments	
خلق محیط احترام و دوستی (شامل ۵ شایستگی توصیفی) Creating an Environment of Respect and Rapport	مدیریت پیرامون و محیط یادگیری (۳)
برقراری فرهنگ یادگیری (شامل ۶ شایستگی توصیفی) Establishing a Culture for Learning	
مدیریت فرآیندهای کلاس (شامل ۵ شایستگی توصیفی) Managing Classroom Procedures	
مدیریت رفتار دانش‌آموزان (شامل ۴ شایستگی توصیفی) Managing Student Behavior	
سامان‌دهی فضای فیزیکی (شامل ۲ شایستگی توصیفی) Organizing Physical Space	
تعامل و ارتباط با دانش‌آموزان (شامل ۶ شایستگی توصیفی) Communicating with Students	آموزش تریبش (۴)
فراهم‌آوری و تامین حمایت آموزشی (شامل ۵ شایستگی توصیفی) Providing and maintaining scaffolding for learning	
بهره‌مندی از شیوه‌های پرسش‌گری و گفت‌وگو (شامل ۶ شایستگی توصیفی) Using Questioning and Discussion Techniques	
گماردن دانش‌آموز به یادگیری (شامل ۷ شایستگی توصیفی) Engaging Students in Learning	
بهره‌مندی از ارزیابی در آموزش (شامل ۶ شایستگی توصیفی) Using Assessment in Instruction	
بازرسانی (تحویل) آموزشی (شامل ۸ شایستگی توصیفی) Maintaining Instructional Delivery	

مجموعه مقالات نخستین همایش بین‌المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانش‌آموزی



ارائه بازخورد آموزشی (شامل ۸ شایستگی توصیفی) Reflecting on Teaching	۵/۱	مسئولیت سازمانی و توسعه حرفه‌ای
تضمین پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان (شامل ۳ شایستگی توصیفی) Ensure Student Progress	۵/۲	
تعامل با خانواده دانش‌آموزان (شامل ۳ شایستگی توصیفی) Communicating with Families	۵/۳	
توسعه حرفه‌ای و شغلی معلم (شامل ۶ شایستگی توصیفی) Teacher Professional Development	۵/۴	
مشارکت در اجتماعات حرفه‌ای و شغلی (شامل ۴ شایستگی توصیفی) Participating in the Professional Community	۵/۵	
بازنمایی فضای هدایت و همکاری (شامل ۷ شایستگی توصیفی) Demonstrating Leadership and Collaboration	۵/۶	
پشتیبانی از توسعه و پیشرفت ملی (شامل ۵ شایستگی توصیفی) Advocacy for National Development & Progress	۶/۱	فعالیت فرهنگی (۶) سرمایه اجتماعی و
پشتیبانی از توسعه و پیشرفت فردی (شامل ۳ شایستگی توصیفی) Advocacy for Individual Development & Progress	۶/۲	
توسعه و صیانت از عدالت آموزشی (شامل ۲ شایستگی توصیفی) Development & maintenance of education equality	۶/۳	
مسئولیت‌پذیری دینی و معنوی (شامل ۵ شایستگی توصیفی) Theological and religious accountability	۷/۱	و خداپاوری (۷) معنویت، اخلاق
تعالی معنوی و اخلاقی (شامل ۳ شایستگی توصیفی) Promotion of spiritual & moral sublimation	۷/۲	

*- گفتنی است نظر به گستردگی و تفاوت بنیادین حوزه‌های ده‌گانه تربیتی و یادگیری منعکس در برنامه درسی ملی، این دو حوزه محوری (۱/۴ و ۱/۵) نیازمند الگوهای جداگانه ناظر بر حوزه‌های تخصصی-تربیتی معلمان است.

الگوی نگرشی

این الگو در برگیرنده شش ساحت و چهارده حوزه معیار است. از آنجا که حوزه‌های نگرشی روزآمد و بسیار حساس و وابسته به شرایط زمانی- مکانی عملکرد معلمان است، ارائه شاخص‌های معیار از پیش تعیین شده برای الگوی نگرشی در عمل کاری غیرعلمی و عملیاتی است. بنابراین در الگوی پیش رو فقط ساحت‌ها و حوزه‌های محوری پیش‌بینی شده است. جدول (ط) ساختار الگوی نگرشی را ترسیم می‌کند.

جدول ط- ساختار نگرشی الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز ج.ا.ا.

حوزه‌های محوری	ساحت
نگرش به موضوعات تاریخی، فرهنگی و روزآمد حوزه عمومی General Knowledge Dispositions (GKD)	(۱) نگرش‌های عمومی ۱/۱
نگرش به موضوعات یادگیری و فراگیری Learning and Acquisition Dispositions (LAD)	(۲) نگرش‌های تربیتی ۲/۱
نگرش به موضوعات رشد و توسعه دانش‌آموزان Student Development Dispositions (SDD)	۲/۲

نگرش به موضوعات اهداف یادگیری Instructional Outcomes Dispositions (IOD)	۳/۱	(۳) نگرش‌های آموزشی
نگرش به موضوعات منابع آموزشی Instructional Resources Dispositions (IRD)	۳/۲	
نگرش به موضوعات هم‌خوانی و روانی طرح درس Instructional Coherence Dispositions (ICD)	۳/۳	
نگرش به موضوعات کلی ارزیابی دانش آموزان Student Assessment Dispositions (SAD)	۴/۱	(۴) نگرش‌های ارزیابی
نگرش به موضوعات فنی ارزیابی دانش موضوعی Content Assessment Dispositions (CAD)	۴/۲	
نگرش به موضوعات محیط یادگیری Learning Environment Dispositions (LED)	۵/۱	(۵) نگرش‌های مدیریت آموزش
نگرش به موضوعات مدیریت منابع آموزشی Management of Instruction Dispositions (MID)	۵/۲	
نگرش به موضوعات رشد و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان Student Progress Dispositions (SPD)	۵/۳	
نگرش به موضوعات مسئولیت حرفه‌ای و سازمانی Professional Responsibility Dispositions (PRD)	۵/۴	
نگرش به موضوعات فرهنگی و اجتماعی Socio-cultural Dispositions (SCD)	۶/۱	(۶) نگرش‌های اجتماعی و فردی
نگرش به موضوعات معنوی، دین‌مداری و خدااباوری Spirituality and Theism Dispositions (STD)	۶/۲	

اعتبارسنجی الگو

اعتبار محتوی^۱ الگو به شیوه بررسی تحلیلی نخبگان انجام شد و جمعی (۸ نفر) از نخبگان اعتبار محتوی الگو را در چهار مقطع (انتخاب منابع، تحلیل هم‌سنج، تحلیل زمینه‌ای و سنتز) تأیید کردند. همچنین از آنجا که دو خبره در امر کدگذاری شرکت داشتند، با تکیه به شیوه محاسبه تطابق میان کدگذاران^۲، پایایی کدگذاری با استفاده از ضریب کاپا (Kappa) به مقدار ۰/۷۹ محاسبه گردید؛ این رقم پایایی قابل قبولی را برای اعتماد به کدگذاری پیش‌بینی کرده است.

اعتبار ساختاری الگو نیز از راه پیمایش نظر نخبگان در طیف پنج‌گزینه‌ای لایکرت محاسبه گردید. بر اساس نظر نخبگان ساحت‌های هفتگانه الگو دانشی و مهارتی: ۱. برنامه‌ریزی و آماده‌سازی برای آموزش با میانگین $M=4.294$ ؛ ۲. برنامه‌ریزی و طراحی برای یادگیری با میانگین $M=4.700$ ؛ ۳. مدیریت پیرامون و محیط یادگیری با میانگین $M=4.932$ ؛ ۴. مدیریت آموزش اثربخش با میانگین $M=4.346$ ؛ ۵. مسئولیت سازمانی و توسعه حرفه‌ای با میانگین $M=4.453$ ؛ ۶. سرمایه اجتماعی و فعالیت فرهنگی با میانگین $M=4.330$ و ۷. معنویت، اخلاق و خدااباوری با میانگین $M=4.390$ همگی از اعتبار لازم برخوردار بودند.

جدول (ی) جزئیات مقادیر اعتبارسنجی الگوی دانشی و مهارتی را نشان می‌دهد.

جدول ی- اعتبارسنجی الگوی دانشی و مهارتی

میانگین های ساحت (۱)	حوزه های محوری					
	۱/۱	۱/۲	۱/۳	۱/۴	۱/۵	—
	۳/۴۱	۴/۸۰	۳/۲۶	۵/۰۰	۵/۰۰	—
میانگین های ساحت (۲)	حوزه های محوری					
	۲/۱	۲/۲	۲/۳	۲/۴	۲/۵	۲/۶
	۴/۱۲	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۶۵	۵/۰۰	۴/۴۳
میانگین های ساحت (۳)	حوزه های محوری					
	۳/۱	۳/۲	۳/۳	۳/۴	۳/۵	—
	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۶۶	—
میانگین های ساحت (۴)	حوزه های محوری					
	۴/۱	۴/۲	۴/۳	۴/۴	۴/۵	۴/۶
	۵/۰۰	۳/۴۰	۴/۰۷	۵/۰۰	۴/۸۲	۳/۷۹
میانگین های ساحت (۵)	حوزه های محوری					
	۵/۱	۵/۲	۵/۳	۵/۴	۵/۵	۵/۶
	۴/۰۴	۵/۰۰	۴/۱۹	۵/۰۰	۴/۸۵	۳/۶۴
میانگین های ساحت (۶)	حوزه های محوری					
	۶/۱	۶/۲	۶/۳	—	—	—
	۳/۳۹	۴/۶۰	۵/۰۰	—	—	—
میانگین های ساحت (۷)	حوزه های محوری					
	۷/۱	۷/۲	—	—	—	—
	۴/۶۶	۴/۱۲	—	—	—	—

همچنین اعتبار ساختاری ساحت های شش گانه الگوی نگرشی: ۱. نگرش های عمومی با میانگین $M=4.320$; ۲. نگرش های تربیتی با میانگین $M=5.00$; ۳. نگرش های آموزشی با میانگین $M=5.00$; ۴. نگرش های ارزیابی با میانگین $M=4.615$; ۵. نگرش های مدیریت آموزش با میانگین $M=5.00$ و (۶) نگرش های فردی و اجتماعی با میانگین $M=4.790$ ، همگی از اعتبار لازم برخوردار بودند.

نتیجه گیری

پیرو سنت استانداردشناسی حرفه ای معلمی، این الگو در هفت ساحت، سی و سه حوزه و یکصد و پنجاه و هشت شاخص معیار معرفی شد؛ مهم ترین تفاوت های این الگو با متاخرین داخلی و بین المللی خود در این است که:

۱. این الگو ناظر بر ارزیابی معیار معلمی تهیه شده و شامل ارائه نخستین بار الگوی صلاحیت معلمی در نظامی اسلامی است. ۲. این الگو ناظر بر برنامه درسی تربیت معلم در نظام آموزشی است که این امر در الگوهای فعلی تاکنون دیده نشده است. ۳. معیار معلمی در سه بعد: دانش (Knowledge)، مهارت (Skill) و نگرش (Disposition) ارائه شده است. ۴. این الگو برآورنده نیاز داخلی برای اعتبارسنجی و استانداردسازی آزمون های ارزیابی در نظام تربیت معلم است. ۵. این الگو نخستین گام در راه معیارسنجی حرفه ای معلمی با تکیه به دستاوردهای روز در حوزه تربیت معلم است. ۶. این الگو سازگار با شرایط و ملاحظات نظری و عملی ارزیابی در تراز ج.ا.ا. به دست آمده است، بنابراین در نظام مندسازی بازخورد به ذینفعان در سامانه های نظارتی و ارزیابی و تضمین کنترل کیفی و اثربخشی عملکرد معلمان گامی چشمگیر به شمار می آید.

در پایان، اشاره می شود که بر اساس برآیندهای پژوهش، گامی تازه در راه ارائه الگوی معیار از صلاحیت حرفه ای و معرف تراز معلمی در نظام ج.ا. ایران برداشته ایم؛ الگویی که ناظر بر آموزه های بومی و همسوس با چشم اندازهای بین المللی در مسیر استانداردسازی حرفه ای عملکرد معلمی است. بر این باوریم که معلمان از راه آشنایی با شاخص های این الگو می توانند به خودارزیابی بپردازند و به نقاط قوت و ضعف عملکرد خود آگاهی یابند.



همچنین، بهره‌گیری از چنین الگویی برآورنده نیاز اساسی نهادهای نظارتی تربیت معلم در امر تعیین صلاحیت حرفه‌ای معلمان به شمار می‌آید. بهره‌گیری از این الگو می‌تواند در امر ارزیابی عملکرد معلمان مورد وثوق باشد، از ارزیابی ذهنیت‌گرا و سلیقه‌ای جلوگیری کند و برآیند کوشش نهادهای نظارتی را به سوی ارتقای عملکرد حرفه‌ای معلمان در چشم‌انداز بومی و جهانی سوق دهد.

منابع فارسی

{ناشناس}، ویراست دوم (۱۳۹۳). برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته آموزش زبان انگلیسی. معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی، دانشگاه فرهنگیان.

{ناشناس}، ویراست چهارم (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی ایران. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش ج.ا. ایران.

{ناشناس}، ویراست نوزدهم (۱۳۹۴). طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم. کمیته اصلی عمومی گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت معلم، وزارت آموزش و پرورش ج.ا. ایران.

{ناشناس}، (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی.

{ناشناس}، (۱۳۹۰). قانون برنامه پنجساله پنجم توسعه ج.ا. ایران. مجلس شورای اسلامی ج.ا. ایران.

کیانی، غلامرضا؛ مهدوی، بابک؛ غفارثمر، رضا (۱۳۹۲). «مقایسه میزان منصفانه بودن انواع آزمون‌های زبان انگلیسی در دوره دبیرستان». جستارهای زبانی: ۴، ۱، صص ۲۰۲-۱۸۱.

کیانی، غلامرضا؛ نویدی‌نیا، حسین؛ مومنیان، محمد (۱۳۹۰). «نقد و بررسی طرح ملی: نگاهی دوباره به رویکرد برنامه درسی ملی نسبت به آموزش زبان‌های خارجی». جستارهای زبانی، ۲، ۲، صص ۲۰۹-۱۸۵.

کیلانی، ماجد عرسان، درآمدی بر فلسفه تربیت اسلامی (رویکرد تطبیقی)، ترجمه بهروز رفیعی، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، تهران، ۱۳۹۴. مطهری، مرتضی، تعلیم و تربیت در اسلام، تهران، صدرا، ۱۳۷۳.

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین، نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، نشر طهوری، تهران، ۱۳۵۸.

امام محمد غزالی، ابوحامد، کیمیای سعادت، به کوشش حسین خدیو جم، انتشارات علمی و فرهنگی، تهران، ۱۳۷۴.

ابن سینا، اشارات و تنبیهات، شرح خواجه نصیرالدین طوسی، ابلاغه، قم، ۱۳۸۶.

—، کتاب السیاسة، بیروت، دارالعربی، بی تا

طوسی، نصیرالدین، اخلاق ناصری، تصحیح و تنقیح مجتبی مینوی و علیرضا حیدری، چ پنجم، خوارزمی، ۱۳۷۳.

فراابی، ابونصر، اندیشه‌های اهل مدینه فاضله، ترجمه و تحشیه سیدجعفر سجادی، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، سازمان چاپ و انتشارات، ۱۳۷۹.

—، تحصیل السعادة، قدّم له و علّق علیه و شرحه الدكتور علی بوملحم، دار و مکتبه الهلال، بی تا.

—، التنبیه علی سبیل السعادة، حقه و قدّم له و علّق علیه الدكتور جعفر آل یاسین، ایران، حکمت، ۱۴۱۲/۱۳۷۱.

ابن مسکویه، احمد بن محمد، تهذیب الأخلاق و تطهیر الأعراق، ترجمه و توضیح علی اصغر حلبی، اساطیر، ۱۳۸۱.

ابن خلدون، عبدالرحمن، کتاب العبر، ترجمه محمد پروین گنابادی، انتشارات علمی و فرهنگی، تهران، ۱۳۷۴.

عاملی (شهید ثانی)، شیخ زین الدین، آداب تعلیم و تربیت در اسلام، ترجمه محمدباقر حجّتی، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، ۱۳۶۴.

منابع لاتین

Arends, R. I. and A. J. Rigazio-DiGilio (2000). "Beginning Teacher Induction: Research and Examples of Contemporary Practice."

Aseltine, J. M., et al. (2006). Supervision for learning: A performance-based approach to teacher development and school improvement, ASCD.

Berliner, D. C. (2000). "A personal response to those who bash teacher education." Journal of teacher education 51(5): 358-371.





- Brameld, T. B. H. (1956). *Toward a reconstructed philosophy of education*. New York 19, Dryden Perss, Inc.
- Brophy, J. (1999). "Teaching. Geneva, Switzerland: International Academy of Education." International Bureau of Education.
- Campbell, J., et al. (2012). *Assessing teacher effectiveness: different models*, Routledge.
- Campbell, R., et al. (2003). "Differential teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal." *Oxford Review of Education* 29(3): 347-362.
- Carnoy, M. (1995). *International encyclopedia of economics of education*, Pergamon Press.
- Carnoy, M. and D. Rhoten (2002). "What does globalization mean for educational change? A comparative approach." *Comparative education review* 46(1): 1-9.
- Chambless, K. S. (2012). "Teachers' oral proficiency in the target language: Research on its role in language teaching and learning." *Foreign Language Annals* 45(s1): s141-s162.
- Clarke, D. and H. Hollingsworth (2002). "Elaborating a model of teacher professional growth." *Teaching and teacher education* 18(8): 947-967.
- Clotfelter, C. T., et al. (2008). "Teacher bonuses and teacher retention in low-performing schools: Evidence from the North Carolina \$1,800 teacher bonus program." *Public Finance Review* 36(1): 63-87.
- Clotfelter, C. T., et al. (2007). *Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects*, National Bureau of Economic Research.
- Clotfelter, C. T., et al. (2010). "Teacher credentials and student achievement in high school a cross-subject analysis with student fixed effects." *Journal of Human Resources* 45(3): 655-681.
- Cochran-Smith, M., et al. (2013). *The politics of accountability: Assessing teacher education in the United States*. The Educational Forum, Taylor & Francis.
- Counts, G. (1932). *Dare the School Build a New Social Order?* New York, John Day Co.
- Counts, G. S. (1934). *The social foundations of education*, C. Scribner's sons.
- Danielson, C. and T. L. McGreal (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*, Ascd.
- Darling-Hammond, L. (1986). "A proposal for evaluation in the teaching profession." *The Elementary School Journal* 86(4): 531-551.
- Darling-Hammond, L. (1986). "Teaching Knowledge: How Do We Test It?" *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers* 10(3): 18.
- Darling-Hammond, L. (1990). "Instructional policy into practice: 'The power of the bottom over the top'." *Educational evaluation and policy analysis* 12(3): 339-347.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*, ERIC.
- Darling-Hammond, L. (2000). "Teacher quality and student achievement." *Education policy analysis archives* 8: 1.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*, John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L. and J. Bransford (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers*

should learn and be able to do, John Wiley & Sons.

Darling-Hammond, L. and M. W. McLaughlin (1995). "Policies that support professional development in an era of reform." *Phi delta kappan* 76(8): 597.

Darling-Hammond, L. and M. W. McLaughlin (2011). "Policies that support professional development in an era of reform." *Phi delta kappan* 92(6): 81-92.

Dewey, J. (1916). "Democracy and education: An introduction to the philosophy of education." New York: Mac Millan.

Field, H. (1979). "Competency Based Teacher Education (CBTE): A Review of the Literature." *Journal of In-Service Education* 6(1): 39-42.

Freeman, D. and K. E. Johnson (1998). "Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education." *Tesol Quarterly* 32(3): 397-417.

Freire, P. (1970). "Pedagogy of the Oppressed, trans." Myra Bergman Ramos. New York: Continuum.

Freire, P., et al. (1968). *Educação e Conscientização: extensionismo rural*, CIDOC.

Gage, N. L. (1984). "What do we know about teaching effectiveness?" *The Phi Delta Kappan* 66(2): 87-93.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*, Greenwood Publishing Group.

Giroux, H. A. (1997). "Pedagogy and the Politics of Hope Theory, Culture, and Schooling: A Critical Reader."

Hammersley, M. (1993). "On the teacher as researcher." *Educational Action Research* 1(3): 425-445.

Hanushek, E. A., et al. (2007). "Charter school quality and parental decision making with school choice." *Journal of public economics* 91(5): 823-848.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge.

House, E. R. (1986). *New directions in educational evaluation*, Taylor & Francis.

Houston, W. R. and K. W. Brown (1975). "Competency-Based Education: Past, Present and Future." *Journal of Industrial Teacher Education*.

Hoyle, E. (1970). "Planned organisational change in education." *Research in education* (3): 1.

Ingvarson, L., et al. (2013). *An Analysis of Teacher Education Context, Structure, and Quality-Assurance Arrangements in TEDS-M Countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*, ERIC.

Johnson, K. E. (2006). "The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education." *Tesol Quarterly* 40(1): 235-257.

Kaplan, L. S. and W. A. Owings (2001). "Teacher quality and student achievement: Recommendations for principals." *NASSP bulletin* 85(628): 64-73.

Kennedy, M. (2010). "Approaches to annual performance assessment." *Teacher assessment and the quest for teacher quality: A handbook*: 225-249.

Kennedy, M. (2010). *Teacher assessment and the quest for teacher quality: A handbook*, John Wiley & Sons.

Kerchner, C. T. and D. E. Mitchell (1983). "UNIONIZATION AND THE SHAPING OF TEACHER



- WORK." Teacher Education Quarterly: 71-88.
- Kilpatrick, W. H. (1951). Philosophy of education. New York, Macmillan.
- Lieberman, A. (1995). "Practices that support teacher development." Phi delta kappan 76(8): 591.
- Lockwood, J., et al. (2007). "The sensitivity of value-added teacher effect estimates to different mathematics achievement measures." Journal of Educational Measurement 44(1): 47-67.
- Loewenberg Ball, D., et al. (2008). "Content knowledge for teaching: What makes it special?" Journal of teacher education 59(5): 389-407.
- Lokan, J. and P. McKenzie (1989). "Teacher appraisal: Issues and approaches."
- Mathers, C. and M. Oliva (2008). "Improving Instruction through Effective Teacher Evaluation: Options for States and Districts. TQ Research & Policy Brief." National comprehensive center for teacher quality.
- Noblit, G. W. and R. D. Hare (1988). Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies, sage.
- Pounder, J. S. (2007). "Is student evaluation of teaching worthwhile? An analytical framework for answering the question." Quality Assurance in Education 15(2): 178-191.
- Ramser, P. (1993). "Meta-analytic Procedures for Social Research." Psycritiques 38(9): 1000-1001.
- Reeves, D. B. (2004). Accountability for learning: How teachers and school leaders can take charge, ASCD.
- Rosenthal, R. (1991). Meta-analytic procedures for social research, Sage.
- Rousseau, J.-J. (1979). "Emile, or On Education, trans. Allan Bloom." New York: Basic Books 54: 108-170.
- Sanders, W. L. and S. P. Horn (1994). "The Tennessee value-added assessment system (TVAAS): Mixed-model methodology in educational assessment." Journal of Personnel Evaluation in education 8(3): 299-311.
- Scriven, M. (1989). "The state of the art in teacher evaluation." Teacher Appraisal-Issues and Approaches Australian Education Review (28).
- Shavelson, R. J. and P. Stern (1981). "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior." Review of educational research 51(4): 455-498.
- Shinkfield, A. J. and D. L. Stufflebeam (1995). School Professionals' Guide to Improving Teacher Evaluation Systems. Teacher Evaluation, Springer: 81-172.
- Shinkfield, A. J. and D. L. Stufflebeam (2012). Teacher evaluation: Guide to effective practice, Springer Science & Business Media.
- Shor, I. (1996). When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy, University of Chicago Press.
- Shulman, L. S. (1986). "Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective."
- Shulman, L. S. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching." Educational researcher 15(2): 4-14.
- Stenhouse, L. (1975). The teacher as researcher. In QfBrints Reuder, E835, Open, Citeseer.
- Stenhouse, L. (1981). "What counts as research?" British journal of educational studies 29(2): 103-114.
- Stodolsky, S. S. (1990). "Classroom observation." The new handbook of teacher evaluation: Assessing

● بخش دوم: مقالات ارائه شفاهی

elementary and secondary school teachers: 175-190.

Stufflebeam, D. L. and A. J. Shinkfield (2012). Systematic evaluation: A self-instructional guide to theory and practice, Springer Science & Business Media.

Tamblyn, P. (2000). "Qualities of Success: Lessons from a Teaching Career." Education Canada 40(1): 16-19.

Wallace, J., et al. (2012). "A multi-metaphorical model for teacher knowledge and teacher learning." Teacher learning that matters: International perspectives: 64-79.





توسعه و تدوین عوامل شرایطی الگوی بومی اعتبارسنجی نظام آموزش عالی ایران (به شیوهی نظریه‌ی زمینه‌ای)

محمد مجتبی زاده^۱، عباس عباس پور^۲، حسن ملکی^۳ و مقصود فراست‌خواه^۴

چکیده

در مقاله حاضر بر اساس روش نظریه زمینه‌ای، به احصاء عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای شرایطی (علی، مداخله‌گر و زمینه‌ای) اعتبارسنجی از دیدگاه کنشگران آموزش عالی پرداخته‌ایم. مطالعه‌ی حاضر با اتخاذ رویکرد تفسیرگرایانه‌ی اجتماعی بر این نکته تأکید دارد که افراد خارج از محیط دانشگاه، نمی‌توانند مؤلفه‌های اعتبارسنجی را پیشاپیش شناخته و آن را درک کنند. زیرا این کنشگران آموزش عالی هستند که محیط اجتماع علمی خود را خلق کرده و آن‌گونه که می‌خواهند تفسیر می‌کنند. بر این اساس، هرگونه پیش‌فرض در خصوص نظام اعتبارسنجی، نمی‌تواند بیانگر ذهنیت و درک عاملان جامعه‌ی دانشگاهی باشد. به دیگر سخن، در این پژوهش به دنبال این بوده‌ایم که کنشگران آموزش عالی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای اعتبارسنجی شرایطی (علی، مداخله‌گر و زمینه‌ای) را چگونه می‌بینند، و چه تلقی و برداشتی از آن دارند. داده‌های پژوهش حاضر از چهار منبع به دست آمد، که عبارت‌اند از: مصاحبه، مشاهده، یادداشت‌برداری و اسناد. به همین منظور، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، مشاهدات، یادداشت‌ها و اسناد را به داده‌های متنی تبدیل کردیم. پس از آن، به منظور بررسی نظام‌مند توده‌ی بزرگی از داده‌های گردآوری شده از طریق روش نظریه‌ی زمینه‌ای، به مقوله‌بندی داده‌ها پرداختیم. ابتدا به کدگذاری باز، سپس، به کدگذاری محوری و انتخابی اقدام کردیم. بر این اساس، ۶۹۱ نشانگر، ۹۸ ملاک و ۱۱ عامل متناسب با ویژگی‌های بومی نظام آموزش عالی ایران تعیین شدند. واژگان کلیدی: اعتبارسنجی، تضمین کیفیت، آموزش عالی، نظریه‌ی زمینه‌ای، تفسیرگرایی اجتماعی.

مقدمه

یکی از برنامه‌های اصلی و بنیادین در جهت ارزیابی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی کشور، بهره‌گیری از "نظام اعتبارسنجی"^۵ است. بازرگان (به نقل از فراست‌خواه، ۱۳۸۸) تأکید کرده که "الگوهای ارزشیابی با فرهنگ و شرایط ارتباط دارند و گذشته از این، پیچیدگی‌های امر آموزش (و به ویژه آموزش عالی) ایجاب می‌کند که رویکرد ترکیبی اتخاذ شود و نه این یا آن الگو (یا الگوها)، بلکه تلفیقی مناسب از بسیاری از آنها مبنای قرار بگیرد". آنچه مسلم است این که، برای انجام اعتبارسنجی باید عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهایی با توجه به شرایط و فرهنگ بومی برای نظام آموزش عالی کشور تعیین شود. از این رو، استانداردهای مورد نیاز جهت اعتبارسنجی، که در واقع بیانی است از شرایط مطلوب آموزش عالی کشور، باید به وسیله متخصصان برجسته و شناخته شده‌ی آموزش عالی به عمل آید. بنابراین، می‌توان گفت، بهترین روش برای تدوین و طراحی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای نظام اعتبارسنجی متناسب با فرهنگ، محیط، دیدگاه و شرایط زمینه‌ای کشور، مشورت‌خواهی و کسب نظر از متخصصان است. بر پایه نکات یاد شده مسأله تحقیق این است که با بهره‌گیری از نظر خبرگان علمی درباره‌ی مجموعه‌ای از عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مورد ارزیابی توافق حاصل شود. در پژوهش حاضر، پژوهش غیرآزمایشی مناسب‌ترین طرح برای نیل به هدف پژوهشی بوده است.

نتایج پژوهش‌های کیفی به صورت داده‌های متنی^۶ است. هرچند تحلیل آنها زمان‌بر است، ولی، از این طریق داده‌های غنی‌ای به دست می‌آید

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه برنامه‌ریزی علوم اداری و مدیریت، دانشکده علوم انسانی واحد خدابنده، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خدابنده، خدابنده، ایران. نشانی الکترونیکی: am.mojtabazadeh@yahoo.com

۲. دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران. نشانی الکترونیکی: abbaspour@atu.ac.ir

۳. استاد دانشگاه علامه طباطبائی، گروه برنامه‌ریزی درسی، تهران، ایران. نشانی الکترونیکی: maleki@atu.ac.ir

۴. دانشیار مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، گروه برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران. نشانی الکترونیکی: farasatkah@faculty.members.irphe.ir

5. Accreditation System

6. Textual data

که ضمن تقویت داده‌های کیفی، موجب آرایه‌ی دیدگاه شخصی نیز می‌شود. در این پژوهش، رویکرد کیفی از طریق نظریه‌ی زمینه‌ای دنبال شده است. همانطور که برگ (۲۰۰۴)، بیان داشته است، پژوهش کیفی اشاره به معانی، مفاهیم، تعاریف، ویژگی‌ها، استعاره‌ها، نمادها و توصیف پدیده‌ها دارد. نظریه‌ی زمینه‌ای نیز، فن داده‌کاوی غنی‌ای است که زیربنای طرح پژوهشی حاضر را تشکیل می‌دهد، و امکان جمع‌آوری معانی بیشتری را میسر ساخته است. روش جمع‌آوری داده‌های طرح پژوهش حالت ترکیبی داشته است. جمع‌آوری ترکیبی داده‌ها به شکل استفاده از پرسشنامه‌های کتبی، پرسشنامه‌های الکترونیکی، مصاحبه‌ی نیمه‌ساختمند و بررسی ادبیات پژوهشی ایران و جهان بوده است. دیلمن^۱ (۲۰۰۰)، در تبیین جمع‌آوری داده‌ها به صورت ترکیبی می‌گوید، شواهدی در دست است که هریک از مشارکت‌کنندگان به روش خاصی از جمع‌آوری داده‌ها علاقه نشان می‌دهند؛ اگر چنین ترجیحاتی مهم باشد، واضح است که همه مشارکت‌کنندگان به یک روش پاسخ ندهند، چرا که آنها دوست ندارند نحوه‌ی پاسخ دادن خود را تغییر دهند

مبانی و چارچوب نظری پژوهش^۲

اعتبارسنجی یکی از کارآمدترین الگوهای ارزیابی آموزشی است. در ایالات متحده آمریکا، اعتبارسنجی مترادف با فرایند بررسی و سنجش کیفیت است (ماتیرو^۳، ۲۰۰۷). الگوی اعتبارسنجی آمریکایی، الگوی غیر متمرکز است که بر اساس اهداف ارتقای کیفیت مؤسسه آموزشی و بالا بردن استانداردها، توسط نمایندگی‌های منطقه‌ای تدوین گردیده است (بازارگاردی، ۱۳۷۷).

در انگلستان، اعتبارسنجی به اصول و ضوابط اجرایی اشاره دارد (ماتیرو، ۲۰۰۷). در این کشور، بر اساس سنت و رسم ریشه‌دار در آموزش عالی، به ضرورت استفاده از ممتحنین بیرونی متشکل از همگنان دانشگاهی و ممیزی بیرونی برنامه‌ها در جریان خود ارزیابی مؤسسات درباری برنامه‌هایشان اهمیت داده می‌شود (فراستخواه، ۱۳۸۸). در کشور مصر بنا به گفته‌ی بدرای^۴ در مقدمه کتاب راهنمای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در آموزش عالی مصر^۵ (۲۰۰۴)، در اعتبارسنجی، یک مؤسسه یا دانشگاه با ملاک‌های مورد نظر نظام آموزش عالی مورد مقایسه قرار می‌گیرد. در کشور آلمان، اعتبارسنجی، به عنوان فرایندی برای به دست آوردن حداقل استانداردها بر حسب محتوای برنامه‌ی تحصیلی است و برای ارزیابی بازار کار مرتبط با برنامه‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد تازه تأسیس شده به کار می‌رود (فتح‌آبادی و قرهی قهی، ۱۳۹۱).

آدلمن^۶ (به نقل از قورچیان، ۱۳۷۴) در تعریف اعتبارسنجی روی فرایند تضمین کیفیت در آموزش تکیه می‌کند و یادآور می‌شود از طریق اعتبارسنجی می‌توان به بازبینی و سنجش مؤسسات و برنامه‌های آن پرداخت. در نتیجه، این کار بهترین روش برای حصول اطمینان از برخورداری بودن یک مؤسسه از حداقل استاندارد لازم است. ماتیرو (۲۰۰۷)، اعتبارسنجی را فرایند ارزیابی درونی و بیرونی نظام آموزش عالی می‌داند. به زعم وی، از طریق اعتبارسنجی، یک مؤسسه یا برنامه‌های آن به منظور تضمین کیفیت با استانداردها و بایسته‌های کیفیت به دقت مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. نیرادهدی^۷ (۲۰۱۱)، اعتبارسنجی در آموزش عالی را بدین گونه تعریف می‌کند: "مدیریت نظام‌مدار و سنجش برنامه‌های مصوب یک مؤسسه یا نظام آموزش عالی، به گونه‌ای که نظارت بر عملکرد صورت گرفته و از دست‌یابی به تضمین کیفیت اطمینان حاصل شود". در این تعریف، روی ارزیابی دانشگاه‌ها به منظور تضمین کیفیت آن تأکید شده است. حقیقت این است که تضمین کیفیت بدون آگاهی از نقاط ضعف امکان‌پذیر نیست و این اعتبارسنجی است که نقاط ضعف و قوت را مشخص نموده و راه را برای تضمین کیفیت هموار می‌کند.

در واژه‌نامه اعتبارسنجی و تضمین کیفیت (۲۰۰۷)، که توسط یونسکو منتشر شده است، نیز در توضیح اعتبارسنجی چنین آمده است: "ارزشیابی یک مؤسسه برای شناسایی سطح تطابق آن با استانداردهای مربوط به اعتبارسنجی و رتبه‌بندی آن مؤسسه". لامیک و جنسن^۸ (۲۰۰۱)، در تعریف اعتبارسنجی نظر به دوکارکرد اصلی آن دارند: حداقل کیفیت و تضمین کیفیت. کارکرد اول یعنی حداقل کیفیت (که اغلب در شکل بعضی از انواع تصدیق‌ها ظاهر می‌شود) به عنوان یک مکانیزم پالایش در تأیید اینکه آیا یک مؤسسه آموزشی حداقل الزامات کیفیت را برآورده می‌سازد و اینکه رویه‌های تضمین کیفیت در آن زمینه متناسب هستند، به کار می‌رود. در مورد کارکرد دوم، تضمین کیفیت اشاره به فرآیندهای ارزیابی یک مؤسسه یا یک برنامه

1. Dillman
2. Foundations and theoretical framework
3. Peter Materu
4. Badrawi
5. THE QUALITY ASSURANCE AND ACCREDITATION HANDBOOK FOR HIGHER EDUCATION IN EGYPT
6. Adleman
7. Niradhar Dey
8. Lamic & Jensen



دارد که به یک تجزیه و تحلیل و پیشنهادهای در ارتباط با کیفیت مؤسسه یا برنامه (راهبردهای ویژه تضمین کیفیت) منجر می‌شود. شورای اعتبارسنجی آموزش عالی آمریکا (۲۰۰۱)، نیز، اعتبارسنجی را فرآیند بازنگری بیرونی کیفیت در آموزش عالی به منظور بررسی برنامه‌های دانشکده‌ها، دانشگاه‌ها و آموزش عالی جهت تضمین کیفیت می‌داند (هیوود، ۲۰۰۱).

با توجه به مطالب بالا، کشور ما نیاز مبرمی به استقرار نظام اعتبارسنجی در آموزش عالی دارد. در عین حال، ربط وثیقی بین نظام اعتبارسنجی در مناطق و کشورهای مختلف جهان با فرهنگ و زمینه‌های آنها وجود دارد و به رغم برخی مشابهت‌ها و عناصر مشترک در مقیاس بین‌المللی، فرهنگ و زمینه‌های ایرانی، خصوصیت منحصر به فرد خود را دارد و ساختار مطلوب نظام ارزیابی اعتبارسنجی آموزش عالی در آن ضمن تبعیت از معیارهای مشترک بین‌المللی و تراز جهانی باید ویژگی‌های منحصر به فرد خود را نیز دارا باشد (فراستخواه، ۱۳۸۸). بنابراین، "تعلیم و تربیت و نظام دانشگاهی که مهم‌ترین رسالت نظام اسلامی است هم در بعد نظری باید به ارائه الگوها و مدل‌های فکری اقدام کند و هم قواعد عملی را برای نایل شدن به اهداف مورد نظر طراحی کند" (ملکی، ۱۳۸۹). چراکه، چه گنجینه‌هایی در گذشته حکمت و عرفان مشرق زمین به ویژه ایران عزیز نهفته است که هنوز مؤسسات آموزشی و پژوهشی از آنها در عمل بیگانه‌اند (یمینی، ۱۳۸۷). ویژگی نوآورانه پژوهش حاضر این است که از روش‌های مصاحبه‌ای اکتشافی نیمه‌ساختمند با خبرگان علمی، بررسی اسناد و مدارک، بررسی چارچوب‌های نظری، بررسی تجارب ملی و بین‌المللی، بررسی رساله‌های پژوهشی، متون علمی، سایت‌های اعتبارسنجی کشورهای پیشرو و... برای عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای اعتبارسنجی استفاده شده است.

اهداف و سؤال‌های پژوهش

اهداف خاص این پژوهش، به شرح زیر بوده است:

۱. احصاء و تدوین عوامل شریاطی تشکیل دهنده الگوی اعتبارسنجی نظام آموزشی عالی ایران؛
 ۲. احصاء و تدوین ملاک‌های هر یک عوامل شریاطی تشکیل دهنده الگوی اعتبارسنجی نظام آموزشی عالی ایران؛
 ۳. احصاء و تدوین نشانگرهای هر یک از ملاک‌های مربوط به عوامل شریاطی الگوی اعتبارسنجی نظام آموزشی عالی ایران؛
- با توجه به اهداف فوق، سؤالات پژوهش به شرح زیر بوده است:
۱. عوامل شریاطی تشکیل دهنده الگوی بومی اعتبارسنجی نظام آموزشی عالی ایران چیست؟
 ۲. ملاک‌های هر یک از عوامل شریاطی تشکیل دهنده الگوی اعتبارسنجی نظام آموزشی عالی ایران چیست؟
 ۳. نشانگرهای هر یک از ملاک‌های مربوط به عوامل شریاطی الگوی اعتبارسنجی نظام آموزشی عالی ایران چیست؟

جامعه و نمونه‌ی پژوهش

جامعه‌ی آماری، پژوهش شامل گروه‌های خبرگان علمی آموزش عالی بوده است. بر ای اساس، در این تحقیق از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده است، چراکه در این پژوهش حاضر، لازم بود با افراد مطلع یا دروازه‌بان (به نقل از محمدپور، ۱۳۸۹) که در زمینه‌ی موضوع مورد بررسی و مطالعه، دارای اطلاعات مناسب و نسبتاً کافی باشند، تماس برقرار کرد. بر اساس این نوع از نمونه‌گیری، برای گردآوری اطلاعات، محقق با افرادی تماس برقرار کرد که در زمینه‌ی موضوع تحت بررسی یا جنبه‌هایی از آن دارای اطلاعات و شناخت مناسب و کافی بودند. این اطلاع‌رسانان بر اساس اهداف خاص تحقیق انتخاب شدند. در طول تحقیق و برحسب محتویات مصاحبه‌های اکتشافی، مراجعه به اطلاع‌رسانان دیگری نیز به روش گلوله برفی ضرورت پیدا کرد (اقتباس از فراستخواه، ۱۳۸۹).

هومن (۱۳۹۰)، حجم نمونه را در نمونه‌گیری هدفمند برای گروه‌های همگن و متجانس ۶ تا ۸ نفر پیشنهاد می‌کند. از آنجا که، در این پژوهش ۶ گروه از صاحب‌نظران را انتخاب کرده بودیم، از هر گروه ۶ تا ۸ نفر به صورت نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد. با این وجود، نمونه‌گیری و گردآوری اطلاعات در بخش کیفی تا زمانی ادامه پیدا کرد که فرایند تجزیه و تحلیل و اکتشاف به اشباع نظری^۱ برسد، چراکه بر اساس منطق نمونه‌گیری نظری^۲ در پی ظهور مفاهیم در خلال تحلیل بوده‌ایم. علاوه بر این، در تمام مراحل مطالعه، حساسیت نظری^۳ و توجه به مفاهیم حساس راهنمای ما بوده است. به این ترتیب، وقتی به این نتیجه رسیدیم که پاسخ‌های داده شده و یا مصاحبه‌های انجام شده با افراد مطلع به اندازه‌ای به همدیگر شباهت دارند

1. Heywood
2. Theoretical saturation
3. Theoretical sampling
4. Theoretical sensivity

که منجر به تکراری شدن پاسخ‌ها و یا مصاحبه‌ها شده و داده‌های جدیدی در آنها وجود ندارد، تعداد مصاحبه‌ها را کافی دانسته و دست از مصاحبه کشیدیم (اقتباس از محمدپور و رضایی، ۱۳۸۷).

روش‌های جمع‌آوری داده‌ها

برای گردآوری اطلاعات از روش نظریه زمینه‌ای، شامل مصاحبه‌های اکتشافی نیمه‌ساختمند، بررسی متون علمی، کتب، مجلات، رساله‌های پژوهشی، تجارب ملی و بین‌المللی استفاده شده است. در مصاحبه‌های اکتشافی نیمه‌ساختمند، مجموعه‌ای از سؤالات اولیه و از قبل تهیه شده در اختیار مصاحبه‌شوندگانی که به صورت‌های مختلف، دارای تجربه‌ها و تماس نظری، عملی و حرفه‌ای با امر اعتبارسنجی آموزش عالی ایران بودند، قرار گرفت؛ و سپس با هماهنگی‌های لازم، مصاحبه‌ها انجام پذیرفت. اولویت اصلی برای جمع‌آوری داده‌ها، اتخاذ تمهیدات لازم برای انجام مصاحبه‌های رو در رو با اطلاع‌رسانان بوده است. ولی، در مواقعی که به هر علتی امکان این امر مهیا نگردید، سؤال‌های مصاحبه به صورت دستی، از طریق پست و یا از طریق پست الکترونیکی به مصاحبه‌شوندگان تحویل، و پاسخ آنها به صورت کتبی از اطلاع‌رسانان یا ذینفعان آموزش عالی، که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده بودند، دریافت شد. همچنین، برخی از مصاحبه‌ها با هماهنگی قبلی از به صورت تلفنی انجام شده است.

در این پژوهش از روش نظریه زمینه‌ای، استفاده شده است. از این روش پژوهش، همان‌طور که مبدعانش مانند گلیرز^۱ (۱۹۷۸)، اشتراوس و کوربین^۲ (۱۹۹۸) تأکید کرده‌اند، در زمینه‌هایی بهره‌گیری می‌شود که پژوهش‌اندکی صورت پذیرفته و نظریه‌ی چارچوب‌داری در دست نیست. در واقع، در این روش، به جای آزمون یک نظریه‌ی از قبل موجود، به نظریه‌پردازی جدید پرداخته می‌شود و سعی بر این است که با مراجعه به اطلاع‌رسان‌های کلیدی (که تماس نزدیک نظری و عملی با نظام موضوع تحقیق در یک موقعیت خاص داشته‌اند)، و با نفوذ به عمق نظام معانی و انتظارات آنها، نظریه توسعه داده بشود (فراستخواه، ۱۳۸۹). برای تحلیل داده‌های کیفی نیز از روش نظریه زمینه‌ای بهره گرفتیم. تحلیل در نظریه‌ی زمینه‌ای به بررسی و کدگذاری مواد جهت تعیین ویژگی‌ها و کارکردهای آن و سپس به کاربری دانش به دست آمده برای ارایه‌ی استنباط‌ها در کل مطالعه است. تحلیل داده‌های نظریه‌ی زمینه‌ای از طریق روش تحلیل مقایسه‌ای ثابت داده‌ها صورت گرفته است. روش مقایسه‌ای ثابت به تحلیل تطبیقی بخش‌های متفاوت داده‌ها بر حسب شباهت‌ها و تفاوت‌ها اطلاق می‌شود (اقتباس از محمدپور، ۱۳۹۰).

داده‌ها و یافته‌ها

همان‌طور که پیشتر بیان کردیم، ابتدا به کدگذاری باز، سپس، به کدگذاری محوری و انتخابی اقدام کردیم. در مرحله‌ی اولیه کدگذاری باز، هر مفهوم استخراج شده را در یک مقوله گنجانیدیم. در انتخاب مقوله‌ها، به دنبال آن مقوله‌هایی بودیم که تا جای ممکن فضای مفهومی مفاهیم را پر کند. به همین منظور، مقوله‌هایی برگزیدیم که با مفاهیم منطبق بوده و در ضمن فضای مفهومی بیشتری را اشباع کند. بعد از انجام عملیات مرحله‌ی اولیه کدگذاری باز، در مرحله‌ی دوم کدگذاری باز، مفاهیم و مقوله‌های مشابه و مشترک را از طریق تحلیل مقایسه‌ای ثابت داده‌ها در یکدیگر ادغام کردیم. بدین ترتیب، با تکیه بر معنی‌دارترین و فراوان‌ترین مفاهیم و مقوله‌های اولیه به غربال کردن و تقلیل دادن میزان زیادی از داده‌ها دست زدیم. در این مرحله، ضمن مراجعه به مفاهیم و مقوله‌های مشابه و مقایسه آنها با یکدیگر، در صدد شناسایی مفاهیم و مقوله‌های متداخل برآمده و با تعیین و مرتب کردن آنها، مفاهیم و مقوله‌های مشترک را در قالب یک مفهوم و مقوله واحد قرار دادیم. بر این اساس، انبوه داده‌ها به تعداد مشخص و محدودی از مقوله‌های کلی کاهش یافت. داده‌های این مرحله در قالب ۶۹۱ نشانگر و ۹۸ ملاک طبقه‌بندی شدند. در مرحله کدگذاری محوری در جهت تعیین الگوهای موجود در داده‌ها، بار دیگر به تحلیل مقایسه ثابت داده‌ها پرداختیم. بدین صورت که داده‌های کدگذاری شده را با یکدیگر مقایسه کرده و در قالب مقوله‌هایی که با هم تناسب دارند، درآوردیم. در این راستا، مقولات عمده را تا جایی مورد مقایسه قرار دادیم که اطمینان پیدا کنیم، هر طبقه از مقولات از یکدیگر مجزا هستند. سپس، رابطه مقولات را بررسی کرده و بر اساس ماهیت آنها، در ذیل عنوان مقوله‌ی هسته‌ای قرار گرفتند. به دیگر سخن، مقوله‌های عمده حول یک محور، با داخل شدن در مقوله‌ی هسته‌ای، تشکیل یک بافت محکم از روابط را دادند. در مرحله کدگذاری محوری، ۱۱ عامل تعیین شدند. هر یک از این ۱۱ عامل به همراه ملاک‌ها و نشانگرهای شان به تفکیک عوامل شرایط علی، شرایط مداخله‌گر و شرایط زمینه‌ای عبارت‌اند از:

شرایط علی

شرایط علی، رویدادهایی است که موقعیت‌ها، مباحث و مسائل مرتبط با پدیده را خلق می‌کنند و تا حدی تشریح می‌کنند که چرا و چگونه افراد و گروه‌ها





به آن پدیده مبادرت می‌ورزند. در واقع، منظور از شرایط علمی، رویدادها و اتفاقاتی است که بر آن پدیده تأثیر گذاشته و منجر به بروز آن می‌شود. در این پژوهش، شرایط علمی عبارت‌اند از: پذیرفته‌شدگان، دانشجویان، اعضای هیأت علمی و رئیس دانشگاه. این عوامل، رویدادهای هستند که منجر به توسعه‌ی پدیده اعتبارسنجی و تضمین کیفیت می‌شوند. ملاک‌ها و نشانگرهای هر یک از عوامل شرایط علمی عبارت‌اند از:

پذیرفته‌شدگان: بر اساس این مقوله، خبرگان علمی معتقدند که دقت در انتخاب پذیرفته‌شدگان زیربنای کیفیت دانشگاه را تشکیل می‌دهد. به اعتقاد خبرگان علمی، پذیرفته‌شدگان به عنوان ورودی‌های دانشگاه، اگر به صورت یکدست و همگون انتخاب شوند، اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها سردرگم نخواهند بود و می‌توانند سطح انتظارات خود را به درستی تنظیم کنند و با واقع‌بینی در راه آرمان‌گرایی آموزشی خود گام بردارند. یکی از راه‌های اطمینان از صلاحیت پذیرفته‌شدگان توجه به معدل تحصیلی آنهاست. مقوله دیگری که ارتباط تنگاتنگی با عامل پذیرفته‌شدگان دارد و در افزایش کیفیت دانشگاه‌ها نقش به‌سزایی دارد، عامل دانشجویان است.

دانشجویان: خبرگان علمی بر این باورند که فلسفه وجودی دانشگاه به خاطر دانشجو است. دانشگاه بدون دانشجو فاقد معنی است. به زعم مردمان آموزش عالی، عامل دانشجو، پدیده‌ای مرکب و چند وجهی است و نباید به صورت بسیط به آن نگریست. دانشجویان بیشترین ارتباط را در دانشگاه با اعضای هیأت علمی و اساتید دارند. بدیهی است که بیشترین تأثیر و سرمشق‌گیری را نیز از اساتید خود داشته باشند. به همین خاطر، توجه به عامل هیأت علمی به عنوان سکان‌دار کیفیت در پیوستار تضمین کیفیت، نقش بارزی در تعالی زاینده دانشگاه دارد.

هیأت علمی: به اعتقاد مطلعین آموزش عالی، اعضای هیأت علمی نقش کلیدی در کیفیت دانشگاه‌ها دارند. از این رو، لازم است توجه ویژه‌ای به این قشر فرهیخته دانشگاهی کرده و رضایت خاطر آنها را جلب کرد. چرا که توجه به نیازهای گوناگون اعضای هیأت علمی به منزله‌ی سرمایه‌گذاری برای کیفیت بخشیدن به دانشگاه است. بر این اساس باید، امکانات لازم برای توسعه فعالیت‌های علمی و پژوهشی در اختیارشان گذاشت و در جهت توسعه مهارت‌های حرفه‌ای و به روزرسانی دانش آنها اقدامات شایسته‌ای انجام داد. همچنین، به عنوان نیروی فکری و سرمایه‌ی دانشی دانشگاه در برنامه‌های مختلف مشارکت آنها را خواستار شد. خبرگان آموزش عالی معتقدند رؤسای دانشگاه‌ها نقش به‌سزایی در تأمین نیازهای اعضای هیأت علمی و افزایش کمی و کیفی آنها دارند. به همین خاطر، عامل دیگری در ارتباط با اعتبارسنجی دانشگاه با عنوان رئیس دانشگاه به منصفی ظهور می‌رسد.

رئیس دانشگاه: به باور مطلعین آموزش عالی، رئیس دانشگاه باید شرایط لازم را جهت افزایش تعامل با اعضای هیأت علمی و دانشجویان فراهم نماید. همچنین، مشارکت آنها را در فرایند بادهی-یادگیری جلب نماید. علاوه بر این، زمینه‌ی لازم را برای فعالیت‌های پژوهشی اعضای هیأت علمی، مثل تهیه مواد درسی، برگزاری سمینارهای آموزشی و مشارکت در طرح‌های پژوهشی ایجاد نماید. به اعتقاد خبرگان، رئیس دانشگاه باید از بین دانشگاهیان، یعنی از بین اعضای هیأت علمی دانشگاه انتخاب شود. فرایند انتخاب رئیس دانشگاه از حساسیت بالایی برخوردار است. برای ایجاد همدلی در بین دانشگاهیان، ایده‌آل‌ترین حالت این است که سه نفر از اعضای هیأت علمی توسط عاملان دانشگاهی انتخاب و به وزیر علوم، تحقیقات و فناوری معرفی شود و وزیر یک نفر را از بین سه به این سمت انتصاب نماید.

تأکید و تصریح در بیانیه مأموریت دانشگاه نسبت به انتخاب رئیس دانشگاه، نقش به‌سزایی در انتخاب صحیح رئیس دانشگاه دارد. در نتیجه، تعاملات فردی و سازمانی با ذی‌نفعان آموزش عالی گسترش یافته و متعاقب آن کیفیت آموزش عالی افزایش می‌یابد. بر این اساس، عامل دیگری در ارتباط با رئیس دانشگاه به نام اهداف و رسالت‌ها ظاهر می‌شود.

شرایط زمینه‌ای

شرایط زمینه‌ای، شرایطی است که راهبردها و اقدامات تحت آن، به اداره پدیده می‌پردازند. اهداف و رسالت‌ها، ساختار سازمانی و سیمای دانشگاه در شرایط زمینه‌ای طبقه‌بندی می‌شوند. این عوامل، میدان رویدادهای مربوط به اعتبارسنجی و تضمین کیفیت را تشکیل داده و مجموعه شرایط خاصی را به وجود می‌آورد که در بطن آن راهبردهای کنش/واکنش اعتبارسنجی و تضمین کیفیت انجام می‌شود. ملاک‌ها و نشانگرهای هر یک از عوامل شرایط زمینه‌ای عبارت‌اند از:

اهداف و رسالت‌ها: به اعتقاد صاحب‌نظران آموزش عالی، اهداف دانشگاه باید روشن، شفاف، دقیق، مشخص و اندازه‌پذیر باشد. اهداف باید انعطاف‌پذیر بوده و متناسب با نیازهای متغیر دنیای دانشگاه و حتی خارج از دانشگاه، مورد بازنگری و به‌روزرسانی قرار گیرد. به زعم خبرگان، دانشگاه در قبال جامعه مسئول است، بر این اساس، اهداف و رسالت‌های آن باید با توجه به چشم‌اندازهای استانی، منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی تعریف و تدوین شود. به اعتقاد خبرگان علمی، یکی از مقوله‌های مرتبط با اهداف و رسالت‌ها، ساختار سازمانی است. چرا که از طریق ساختار سازمانی، فعالیت‌های

دانشگاه تقسیم، سازماندهی و هماهنگ می شوند. دانشگاه، ساختارهایی را باید داشته باشد تا فعالیت های عوامل انجام کار را هماهنگ کرده و کارهای اعضای دانشگاه را کنترل کند. از این رو، ایجاد هماهنگی با ذی نفعان آموزش عالی، موجب افزایش کیفیت آموزش عالی می شود. بر این اساس، عامل دیگری در ارتباط با اهداف و رسالت ها با عنوان ساختار سازمانی به منصفی ظهور می رسد.

ساختار سازمانی: ساختار سازمانی تعیین کننده روابط رسمی و نشان دهنده سطوحی است که در سلسله مراتب اداری وجود دارد. ساختار سازمانی در دانشگاه حیطه کنترل مدیران را مشخص می کند. همچنین، ساختار سازمانی در برگزیده طرح سیستم هایی است که به وسیله آنها همه واحدها هماهنگ و یکپارچه می شوند. در نتیجه، ارتباط مؤثر در دانشگاه تضمین شده و متعاقب آن کیفیت دانشگاهی بالا می رود. به اعتقاد خبرگان علمی، ضروری است فعالیت ها و برنامه هایی برای دستیابی به اهداف و رسالت های دانشگاه و سازوکار لازم برای بازنگری آنها در ساختار سازمانی انعکاس یابد. خبرگان دانشگاهی، خواستار تضمین احترام و التزام به اجرای قانون بوده و وجود آئین نامه ها و بخش نامه هایی را برای انتصاب مدیران و معاونان ضروری می دانند. همچنین، خواهان آئین نامه ها و بخش نامه هایی در باره ی امور جاری، آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی دانشگاه هستند. به اعتقاد مطلعین لازم است ضوابط مدون در دانشگاه برای دروس، نحوه نگارش پایان نامه و معیارهای کیفیت پایان نامه و طرح های پژوهشی تدوین شود. با شناخت ساختار سازمانی، مقوله ی دیگری در ارتباط با کیفیت بخشی به دانشگاه با عنوان سیمای دانشگاه به منصفی ظهور می رسد، چراکه بین ساختار سازمانی و سیمای دانشگاه ارتباط تنگاتنگی وجود دارد. به دیگر سخن، برآیند ساختار سازمانی پیشرو و روزآمد، سیمای دانشگاهی ایده آل برای ذی نفعان آموزش عالی است.

سیمای دانشگاه: به اعتقاد خبرگان علمی، سیمای دانشگاه نقش به سزایی در کیفیت دانشگاه دارد. سیمای دانشگاه باید به گونه ای باشد که در همان نگاه اول علم و دانش را به ذهن متبادر کند. به دیگر سخن، سیمای دانشگاه باید به گونه ای باشد که به محض پا نهادن زائران و حاجیان علم در آن، احساس وارد شدن به حرم و کعبه دانش را به آنان القاء کند، تا آنها با چنین احساسی مناسب خاص علم را به جا آورند. مردمان دانشگاه بر این عقیده اند که معماری دانشگاه باید متناسب با محیط علمی باشد، و در آن به تمام استلزامات چنین محیطی از قبیل کفایت و کیفیت فضاهای دانشگاه توجه خاص شود. مطلعین عقیده دارند هر دانشگاه باید نماد خاص خود را داشته باشد و در تابلو، سر در دانشگاه و سربرگ نامه های اداری انعکاس یابد. محیط دانشگاه باید از فضای سبز مناسب برخوردار باشد تا احساس سرزندگی را در ذی نفعان آموزش عالی ایجاد کند. با پدید آمدن عامل سیمای دانشگاه، عامل مرتبط با آن، یعنی، عامل بودجه رخ می نماید. بودجه عاملی است برای تأمین استانداردهای دانشگاه و ایجاد سیمایی مطلوب از دانشگاه. بر این اساس، بودجه می تواند از طریق ایجاد زیرساخت ها و عملیاتی نمودن طرح ها و برنامه های گوناگون، گامی مؤثر در راه کیفیت دانشگاه بردارد.

شرایط مداخله گر

شرایط مداخله گر، شرایط وسیع و عامی است که به عنوان تسهیل گر و محدودکننده راهبردها عمل می کند. این شرایط، اجرای راهبردها را تسهیل و تسریع کرده و یا به عنوان یک مانع دچار تأخیر می کند. در این پژوهش، شرایط مداخله گر نیز شامل بودجه، منابع یادگیری، فناوری و فرایند یاددهی-یادگیری است. عوامل مزبور، به منزله ی راهبردهای عمل/تعامل هستند که با پدیده اعتبارسنجی و تضمین کیفیت ارتباط دارند و می توانند آن را تسهیل کنند. ملاک ها و نشانگرهای هر یک از عوامل شرایط مداخله گر عبارت اند از:

بودجه: به اعتقاد خبرگان آموزش عالی، ماهیت دانشگاه ایجاب می کند، سازوکارهای مشخصی برای تعیین هزینه و بودجه و هزینه کردن آن وجود داشته باشد. در حقیقت، دانشگاه بدون وجود برنامه مالی درازمدت، میانمدت و کوتاهمدت مشخص برای صرف هزینه ها و توجه به اولویت ها در هزینه کردن بودجه محکوم به فناست. دانشگاه پیشرو آن است که بتواند به تأمین نیازهای مالی و جذب منابع مالی خارج از دانشگاه از طریق منابع مالی پژوهشی دستگاه های اجرایی، کمک های مردمی و امثال آن اقدام کند. تنها از طریق جذب این گونه منابع مالی است که بودجه دانشگاه می تواند کفایت لازم را برای تأمین امکانات و تجهیزات مورد نیاز داشته باشد. بر این اساس، دانشگاهی موفق است که از درآمدهای اختصاصی بالاتری در حوزه های آموزشی، پژوهشی و خدماتی برخوردار باشد. به دیگر سخن، در دانشگاه های سرآمد، نسبت درآمد اختصاصی به کل اعتبارات جاری دارای وزن بیشتری است. علاوه بر این، مطلعان کلیدی بر استقرار و اجرای سازوکار ممیزی مالی دانشگاه در جهت بهبود و ارتقاء، ایجاد شفافیت و پاسخگویی لازم اجماع دارند. با آگاهی یافتن به نقش و اهمیت بودجه در توسعه کیفیت دانشگاه، عامل دیگری به نام منابع یادگیری خود را نشان می دهد، چراکه این بودجه است که می تواند منابع یادگیری مورد نیاز دانشگاه را تأمین کند.

منابع یادگیری: به اعتقاد خبرگان آموزش عالی، منابع یادگیری در دانشگاه از جایگاه بسیار بالایی برخوردار است. در حقیقت، این عامل، حکم منابع





اطلاعاتی را در آموزش دانشگاهی دارد. خبرگان عقیده دارند، کتاب درسی، محتوای کلاس‌ها، جزوات و کتابخانه، منابع یادگیری پرثمر در دانشگاه هستند. از این رو، به روز بودن منابع مزبور و استفاده از آخرین فناوری‌های دنیا در غنا بخشیدن به محتوای کلاس‌ها از اهمیت به سزایی برخوردار است. با توجه به اینکه، اکثر دانشجویان و اساتید جهت برآورده ساختن نیازهای علمی و اطلاعاتی خود به طور دائم برای امانت گرفتن کتاب به کتابخانه مراجعه می‌کنند، مجموعه کتاب‌های کتابخانه، مجموعه کتاب‌های درسی کتابخانه و مجموعه کتاب‌های مرجع کتابخانه لازم است کامل و جدید باشد. علاوه، دسترسی به سایت‌های علمی دنیا باید بدون محدودیت زمانی و مکانی برای کلیه دانشجویان و اساتید فراهم باشد. با ظهور عامل منابع یادگیری، عامل مرتبط با آن، یعنی، فناوری خود را می‌نمایاند. استفاده از فناوری، موجب افزایش کیفیت دانشگاه می‌شود، چرا که، فناوری از ابزارها و روش‌هایی است که باعث استحکام آموزش می‌گردد. در واقع، فناوری، مجموعه نظریه‌ها و روش‌ها و دستورالعمل‌هایی است که باعث یادگیری بهتر و عمیق‌تر می‌گردد.

فناوری: به اعتقاد عاملان آموزش عالی، کاربرد گسترده و متنوع فناوری باعث تحول اساسی در ابعاد مختلف دانشگاه می‌شود. آنچه در این میان مهم است نگرش رئیس دانشگاه نسبت به فناوری است. در صورتی که رئیس دانشگاه دیدگاه مثبتی به فناوری داشته باشد، می‌توان شاهد کاربست فناوری در دانشگاه شد. فناوری می‌تواند به صورت استفاده فراوان از نرم افزارهای کاربردی و شیوه‌های آموزش مبتنی بر فناوری اطلاعات، از قبیل کامپیوتر، لوح فشرده، شبکه، اینترنت، اینترانت و دانشگاه مجازی نمود پیدا کند. با شناخت فناوری، عامل مرتبط با آن، یعنی، فرایند یاددهی-یادگیری به منصفه ظهور می‌رسد. فرایند یاددهی-یادگیری از عواملی است که تأثیر مستقیمی روی کیفیت آموزش عالی دارد. فرایند یاددهی-یادگیری می‌تواند علاقه دانشجویان را برای یادگیری جلب کند و پیشرفت آنها را مهیا سازد.

فرایند یاددهی-یادگیری: به اعتقاد خبرگان آموزش عالی، فرایند یاددهی-یادگیری باید با مقتضیات زمان هماهنگ باشد. عاملان دانشگاه، روی باز خورد اصلاحی تأکید فراوان دارند و ارایه باز خوردهای بجا و مناسب به دانشجویان را پس از ارزشیابی‌های پیشرفت تحصیلی لازم می‌دانند. به زعم خبرگان آموزش عالی، فرایند یاددهی-یادگیری باید توسعه مهارت‌های دانشجویان را در زمینه‌هایی چون توسعه مهارت‌های حل مسأله، مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی، توانایی‌های تحلیلی و مهارت‌های عملی و تخصصی دانشجویان و وجهه‌ی همت خود قرار دهد. لازمه‌ی موفقیت فرایند یاددهی-یادگیری استفاده اثربخش از تکنولوژی آموزشی توسط اساتید است. در این راستا، اساتید باید با تکنولوژی آموزشی آشنا بوده و در تدریس خود از تکنولوژی آموزشی و سایر مواد آموزشی و وسایل کمک آموزشی استفاده کنند. خبرگان معتقدند نسبت آموزش عملی نیازمند تجهیزات به آموزش نظری باید متناسب باشد؛ در این میان باید به میزان رضایت دانشجویان از نحوه به کارگیری تکنولوژی آموزشی توسط اعضاء هیأت علمی توجه ویژه‌ای داشت. آنچه فرایند یاددهی-یادگیری را اثربخش می‌سازد، اداره کلاس به صورت کارگاهی و تهیه فیلم‌های آموزشی و ارایه آن در کلاس است. اهمیت فرایند یاددهی-یادگیری در کیفیت دانشگاه بر کسی پوشیده نیست. در واقع، این عامل به منزله‌ی قلب تپنده اکوسیستم دانشگاهی است. البته، اجرا و تحقق فرایند یاددهی-یادگیری نیازمند بستر است. چنین به نظر می‌رسد فراهم آوردن چنین بستری خدمات عمومی در دانشگاه باشد. هریک از عوامل مزبور، دارای ملاک‌ها و نشانگرهایی است. به منظور خلاصه‌سازی اطلاعات مربوط به نشانگرها، ملاک‌ها و عوامل استخراج شده، در قالب جدول ۱، نشانگرها، ملاک‌ها و عوامل شریطی احصاء شده به تفکیک حوزه‌های اعتبارسنجی ارائه شده است.

جدول ۱: نشانگرها، ملاک‌ها و عوامل شرایطی استخراج شده به تفکیک ابعاد ۱۱ گانه اعتبارسنجی

ردیف	عوامل	ملاک‌ها	نشانگرها
۱	پذیرفته شدگان	۱۱	۸
۲	دانشجویان	۱۲	۶۹
۳	هیأت علمی	۹	۱۲۲
۴	رئیس دانشگاه	۵	۴۲
۵	اهداف و رسالت‌ها	۶	۳۵
۶	ساختار سازمانی	۱۰	۱۰۷
۷	سیمای دانشگاه	۸	۶۷
۸	بودجه	۱۴	۶۹
۹	منابع یادگیری	۳	۹۴
۱۰	فناوری	۵	۴۰
۱۱	فرایند یاددهی - یادگیری	۵	۳۸
	جمع	۹۸	۶۹۱

بحث و نتیجه‌گیری

اعتبارسنجی یکی از مفاهیم کاملاً وابسته به فرهنگ است. هر چند خاستگاه اولیه اعتبارسنجی، ایالات متحده آمریکا بوده است. ولی، با ورود این نظام به هر یک از ممالک جهان، رنگ و بوی فرهنگی خاص کشور مقصد را به خود گرفته است. از این رو، در سطح بین‌المللی شاهد الگوهای متفاوت اعتبارسنجی هستیم؛ و هر کشور نیز تعبیر و تعریف خاصی از آن دارد. ایران کشوری است با مختصات فرهنگی منحصر به فرد خود. این امر، لزوم توسعه و تدوین عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای اعتبارسنجی متناسب با شرایط بومی، محیطی، زمینه‌ای، اجتماعی، فرهنگی و بافتی کشور را مضاعف می‌کند.

نظام آموزش عالی ایران، اهداف، مقاصد، رسالت‌ها و نیز ویژگی‌های خاص خود را دارد. به تبع آن دانشگاه‌های کشور ما نیز دارای امکانات و ظرفیت‌ها و چالش‌های خاص خود هستند. برای شناخت وضعیت دانشگاه در ایران، باید اکوسیستم دانشگاه و فضای حاکم بر آن را به درستی شناخت. بر این اساس، عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای الگوی اعتبارسنجی نظام آموزش عالی ایران، مفهومی پیچیده و چند بعدی است. این الگو در صورتی کارکرد مثبت خواهد داشت و منشأ اثرات و تحولات ارزش آفرین کیفیت خواهد شد، که بسان یک کلیت واحد به تمامی ابعاد آن به طور یکسان توجه شود. در این صورت، می‌توان به چشم‌انداز کیفیت دانشگاهی امید بست. در نقطه مقابل، نگاه جزیره‌ای، جزئی و بخشی‌نگری و ساده‌انگاری، و برجسته ساختن برخی ابعاد و نادیده انگاشتن دیگر ابعاد، باعث نگرانی و احساس بیم نسبت به آینده کیفیت دانشگاهی خواهد شد.

با استقرار الگوی اعتبارسنجی در نظام عالی کشور، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی با چالش‌ها و فرصت‌های نوینی روبرو می‌شوند، چرا که جهت دریافت گواهینامه‌ی کیفیت یا حفظ مزیت رقابتی، خود را ملزم به رعایت عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای اعتبارسنجی می‌بینند. در این حالت است که، فشار برای پاسخگو بودن دانشگاه‌ها از سوی تأمین‌کنندگان منابع مالی (دولت، مالیات دهنده‌گان، خانواده‌ها و...) و مصرف‌کنندگان آموزش عالی (دانشجو، صنعت، بازار و...) اعتبارسنجی را تبدیل به فعالیت بسیار مهم مؤسسات آموزش عالی می‌کند. در این میان، دانشگاه‌ها برای اینکه فعالیت‌های اثربخش سازمانی خود را در چشم‌انداز آموزش عالی تبدیل به ویژگی‌های نهادینه شده کنند، نیاز به ابزار دقیق و شفاف در زمینه‌ی اعتبارسنجی دارند.





منابع

الف) منابع فارسی

- آدلمن، سی (۱۳۷۴). اعتبار دهی در آموزش عالی. ترجمه‌ی نادر قلی قورچیان، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۳ (۹)، ۱۵۹-۱۷۴. بازارگادی، مهنوش (۱۳۷۷). الگویی جهت اعتباربخشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور در بخش دولتی و غیردولتی. رساله دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، دانشکده مدیریت.
- فتح‌آبادی ج و قرهی قهی م (۱۳۹۱). بررسی سامانه‌ی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی آلمان. دومین کنفرانس ارزشیابی و تضمین کیفیت در نظام‌های آموزشی با تمرکز بر یکپارچه‌سازی نظام آموزشی، تهران، انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران.
- فراسنخواه، مقصود (۱۳۸۸). دانشگاه ایرانی و مسأله کیفیت. تهران: انتشارات آگاه.
- فراسنخواه، مقصود (۱۳۸۹). دانشگاه و آموزش عالی. تهران: نشر نی.
- محمدپور، احمد (۱۳۸۹). فراروش. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- محمدپور، احمد (۱۳۹۰). روش تحقیق کیفی، ضد روش. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- محمدپور اورضایی م (۱۳۸۷). درک معنایی پیامدهای ورود نوسازی به منطقه‌ی اورامان کردستان ایران به شیوه‌ی پژوهش زمینه‌ای. مجله جامعه‌شناسی ایران، ۹ (۱ و ۲)، ۳-۳۳.
- ملکی، حسن (۱۳۸۹). تعلیم و تربیت اسلامی، رویکرد کلان‌نگر. تهران: انتشارات عابد.
- مورن، ادگار و همکاران (۱۳۸۷). اندیشه‌ی پیچیده و روش یادگیری در عصر سیاره‌ای. ترجمه‌ی محمد یمینی، تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۹۰). راهنمای عملی پژوهش کیفی. ویرایش اول، چاپ سوم، تهران: سمت.

ب) منابع انگلیسی

- Berg, B. L. (2004). Qualitative research methods for the social sciences (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Dillman, D. A. (2000). Mail and internet surveys: The tailored design method (2nd ed). New York: John Wiley & Sons.
- Heywood, Lindsay (2001), A comprehensive Framework for Quality Evaluation and Improvement in Universities. Internet: <http://www.guality.nist.gov>.
- Lamicq, H, Jensen, H.T, 2001. Towards Accreditation Schemes for Higher Education In European. Final Project Report, Martin, M & Stella, A, 2007, Pp. 112- 115.
- Materu, Peter (Peter Nicolas), (2007). Higher education quality assurance in Sub-Saharan Africa. Washington, D.C. 20433, U.S.A H Street, N.W
- Niradhar, Dey (2011), «QUALITY ASSURANCE AND ACCREDITATION IN HIGHER EDUCATION IN INDIA». Academic Research International. ISSN: 2223-9553 . Volume 1, Issue 1, 105-110.
- The National Quality Assurance and Accreditation Committee in Collaboration with British Consultants in Higher Education (2004). THE QUALITY ASSURANCE AND ACCREDITATION HANDBOOK FOR HIGHER EDUCATION IN EGYPT. First edition: 2004, Designed & Printed in Egypt by: Print Right Adv
- UNESCO-CEPES (2007). Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. compiled by Lazăr VLĂSCLEANU, Laura GRÜNBERG and Dan PÂRLEA, Bucharest Editors: Melanie Seto, Peter J. Wells Editing Assistant: Viorica Popa. Revised and updated edition



ارائه الگوی پیشنهادی برای ارزیابی کیفیت وب سایت دانشگاه‌ها

آزاده مداحی^۱؛ زینت زارع^۲؛ گلاره خطیبی^۳

چکیده

امروزه وب ابزار مهمی برای ارتباطات و همکاری‌های رسمی و غیررسمی میان اشخاص و سازمان‌ها می‌باشد و افزایش روز افزون منابع متنوع در وب، گواه این موضوع است. اهمیت این موضوع در نظام آموزش عالی نیز به حدی است که در سطح بین‌المللی موسسات مختلفی اقدام به رتبه بندی دانشگاه‌های جهان از منظر وب‌سنجی نموده‌اند که از آن جمله می‌توان به رتبه بندی وب‌متریکس^۴ و آی.سی.یو.^۵ اشاره نمود.

اگرچه تاکنون تحقیقات متعددی در زمینه وب‌سنجی دانشگاه‌ها انجام شده است و هر یک به بررسی برخی شاخص‌های وب‌سنجی نظیر ضریب تاثیر، تعداد صفحات، تعداد پیوندهای دریافتی و... پرداخته‌اند؛ اما در تحقیقات مزبور عمدتاً شاخص‌هایی که بیانگر خروجی کیفیت وب سایت هستند مورد تاکید قرار گرفته‌اند و محتوای اطلاعاتی مورد نیاز در وب سایت‌های دانشگاهی کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

بر این اساس، در پژوهش حاضر شاخص‌های مندرج در نظام رتبه بندی وب‌متریکس و آی.سی.یو. و همچنین محتوای وب سایت‌های ۱۰ دانشگاه برتر جهان در این نظام‌های رتبه بندی بین‌المللی، مورد بررسی قرار می‌گیرد و سپس الگوی پیشنهادی که حاوی ابعاد و مولفه‌های کیفیت وب سایت دانشگاهی است، ارائه خواهد شد. بنابراین پژوهش حاضر به دنبال رفع خلاء دانشی و ارائه یک الگوی کاربردی در این زمینه است.

الگوی پیشنهادی می‌تواند در طراحی و ارزیابی وب سایت‌های دانشگاه‌ها مورد استفاده قرار گیرد. ارزیابی منظم وب سایت‌ها و اقدام جهت رفع نقاط ضعف و بهبود محتوای سایت، نقشی کلیدی در معرفی مناسب دانشگاه و برقرار تعامل اثربخش با ذینفعان در سطح ملی و بین‌المللی خواهد داشت.

کلیدواژه‌ها: وب‌سنجی، رتبه بندی وب‌متریکس، رتبه بندی آی.سی.یو.، ارزیابی کیفیت وب سایت‌ها.

مقدمه

وب‌سایت دانشگاه‌ها منعکس کننده کیفیت، ارزش و اعتبار آن بر شناخت و باور بازدیدکنندگان می‌باشد، ارائه استانداردهای پیاده‌سازی وب امری ضروری و متداول است. در سال‌های اخیر تمرکز بر ارتقای وبسایت‌های دانشگاهی به عنوان یکی از مولفه‌های پیشرفت و ارزیابی دانشگاهی لحاظ شده است و از وبسایت و ارتقای آن به یکی از مولفه‌های رقابت میان دانشگاه‌های جهان تبدیل شده است. کیفیت و اطلاع‌رسانی وبسایت یکی از مهمترین مولفه‌های مهم برای وبسایت‌های دانشگاهی است (۵). در سال‌های اخیر دانشگاه‌ها بسیاری از فعالیت‌های رو در روی خود که نیاز به تماس فیزیکی داشته است را با وبسایت انجام می‌دهند، بررسی‌ها نشان می‌دهند اینگونه فعالیت‌ها علاوه بر حفظ کیفیت فعالیت در زمان و هزینه نیز صرفه جویی کرده است (۶).

بنابراین پژوهش حاضر بر آن است تا با بررسی برترین وبسایت دانشگاه‌های جهان، به عوامل تاثیرگذار بر برتری آنها دست پیدا کند. دستیابی به نحوه ارتباط و چگونگی رفع نیاز مخاطبان، محتویات و پیوندهای وبی، استخراج شده از برترین وبسایت دانشگاه‌های جهان، ضرورت و اهمیت حاصل از این پژوهش می‌باشد. تا بر اساس نتایج حاصله نسبت به رفع خلا در وبسایت دانشگاه‌های ایرانی اقدام نمود.

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه حسابداری، دانشکده علوم اجتماعی و اقتصادی دانشگاه الزهراء (س)

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی

۳. کارشناس ارشد رشته هوش مصنوعی دانشگاه علوم و تحقیقات تهران (G.khatibi@alzahra.ac.ir)

ادبیات موضوع

پژوهشگران ایرانی در پژوهش‌های متعدد، بسیاری از عوامل مؤثر بر رتبه وبومتریک را مطرح کرده و بر این باورند که دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی می‌توانند با انجام اقداماتی نظیر قرار دادن دستاوردهای علمی خود بر روی وبسایت دانشگاه، فراهم کردن امکان دسترسی به منابع الکترونیکی و پایگاه‌های اطلاعاتی مهم، دسترسی به منابع تمام متن رایگان و ارائه نسخه انگلیسی زبان وبسایت، وضعیت خود را در رتبه‌بندی جهانی وبومتریکس بهبود بخشند. (۷-۱۰). ماتئوس (Mateos) و همکاران در بخشی از پژوهش خود بر وبسایت‌های دانشگاهی اسپانیا، زبان انگلیسی را به عنوان عاملی مهم در رؤیت‌پذیری دانشگاه‌ها در سطح بین‌المللی معرفی کرده‌اند؛ در حالی که نتایج نشان داد که تنها ۴۱ درصد از وبسایت‌های دانشگاهی اسپانیا به زبان انگلیسی ترجمه شده‌اند (۱۱). در پژوهش دیگری نیز سطح علمی اعضای هیأت علمی و زبان دانشگاه به عنوان دو عامل مهم در جذب پیوند به وبسایت‌های دانشگاهی معرفی شده است (۱۴). مانهاس و مانسوترا (Mansotra & Manhas) نیز، با استفاده از ابزار برخط خطایاب وب، سرویس اعتبارسنج پیوند و فناوری W3C، ابعاد مختلف کیفیت در وبسایت‌های دولت الکترونیک در ایالت K&J هندوستان را بررسی کردند. نتایج نشان داد که تقریباً تمام وبسایت‌های دولت الکترونیک ایالت K&J از معیارهای کیفیت و عملکرد مورد نظر غفلت کرده‌اند (۱۲). تأثیر رسانه‌های اجتماعی بر محبوبیت و شهرت وبسایت‌ها نیز در پژوهش پرماتاساری (Permatasari) و همکاران بررسی و وجود رابطه‌ای معنی‌دار در این زمینه مشخص شده است (۱۳).

شاخص‌های بررسی کیفیت یک وبسایت بسیار متنوع است (۲)، از نظر دومینیک و جاتی^۱ مهمترین این شاخص‌ها عبارتند از: (۱) زمان، سایت معتبر و باکیفیت سایتی است که به طور مستمر به روزرسانی شود، اطلاعات جدید و بخشی از اطلاعات قدیم در وبسایت قابل مشاهده باشند. (۲) ساختار و ارتباط درونی میان بخش‌های وبسایت، همه بخش‌های وبسایت به هم مرتبط هستند و ارتباطات درون‌سایتی و برون‌سایتی باید به درستی کار کند، همه لینک‌ها درست و معتبر باشند. (۳) محتوا، تعداد لینک‌ها و شهرت لینک‌های صفحات وبسایت، همه این عوامل در معرفی وبسایت به موتور جستجو بسیار مهم است. محتوای وبسایت و کیفیت آن بسیار مهم است، استفاده از زبان درست و منابع موثق در نوشتن محتوای وبسایت برای یک وبسایت دانشگاهی حیاتی است. (۴) زمان پاسخ و تاخیر، سرور یک وبسایت باید به مرورگر^۲ها به سرعت پاسخ دهد. (۵) عملکرد، فناوری در حال ایجاد تأثیرات زیادی بر صنعت وبی است، بهره‌گیری از جدیدترین فناوری‌ها در ارتقای سرعت وب، گرافیک وب و مولفه‌های دیگر به جذابیت وبسایت‌ها کمک می‌کند و مخاطبان نیز رضایت بیشتری از خدمات وبسایت دارند (۳). برای وبسایت‌های دانشگاهی بسیار مهم است که اهدافشان در حین بررسی وبسایت نشان داده شود، برای مثال حیطه‌های تخصصی پژوهشی-آموزشی یک دانشگاه در وبسایت انعکاس داده می‌شود (۴). پژوهشگران دانشگاه ادینبرگ^۳ شاخص‌هایی را برای ارزیابی وبسایت‌های علمی و دانشگاهی منتشر کرده‌اند، به باور آنها وبسایتی که بتواند این شاخص‌ها را داشته باشد و پیش از طراحی و به روزرسانی وبسایت سوال‌های زیرشاخصی را از خود پرسد و برای آنها پاسخ‌های منطقی فراهم کند می‌تواند در رقابت میان وبسایت‌های دانشگاهی موفق باشد و رضایت مخاطبان را جلب نماید (جدول شماره ۱).

ردیف	شاخص	سوالات زیرشاخصی
۱	مخاطب	<ul style="list-style-type: none"> - آیا مخاطبان وبسایت قشر خاصی هستند؟ - آیا اطلاعات وبسایت برای قشر مورد نظر مناسب است؟
۲	مدیر و رئیس	<ul style="list-style-type: none"> - آیا مدیر و مسئول تشکیلات سازمانی . به خوبی معرفی شده است؟ - آیا ارتباط مدیر تشکیلاتی با سازمان‌های دیگر به خوبی مشخص شده است؟ - آیا اهداف مدیر (رئیس) تشکیلات مشخص شده است؟

1. Dominic & Jati
2. browser
3. The University of Edinburgh





۳	دقت در محتوا و .	<ul style="list-style-type: none"> - آیا محتوا به خوبی طراحی شده است؟ - آیا محتوا با دقت بررسی شده‌اند؟ - آیا غلط‌های محتوایی و مفهومی بررسی شده‌اند؟ - آیا مطالب دارای ارجاع و منابع هستند؟
۴	واضح بودن و عدم سوگیری	<ul style="list-style-type: none"> - آیا در بحث‌ها و مطالب عدم سوگیری اجتماعی، سیاسی و . لحاظ شده است؟
۵	به روز بودن محتوا	<ul style="list-style-type: none"> - آیا مطالب مدام به روز رسانی می‌شود؟ - هر چند مدت و بسایت به روز می‌شود؟ - آیا و بسایت دارای لینک‌های ارتباطی و تبادل پیوند است؟

جدول شماره ۱، شاخص‌های مهم در ارزیابی و بسایت‌های علمی [۱۶]

روش‌شناسی

با توجه به این که مخاطبان و بازدیدکنندگان وب‌سایت دانشگاه‌ها افراد علمی و تحصیل کرده می‌باشند، استفاده از استاندارد مناسب می‌تواند تجربه مثبت و منحصر به فردی را برای آنان فراهم کند. در این پژوهش جهت استفاده تجربیات متفاوت، از پراکندگی دانشگاه‌های برتر در سراسر جهان استفاده کردیم. بدین صورت که با در نظر گرفتن تنوع کشورها، ۱۰ دانشگاه برتری را که در آخرین رتبه‌بندی (January 2018) هر دو نظام وب‌متریکس و 4ICU حضور داشتند، با استفاده از روش پیمایشی، به مطالعه تطبیقی در بین محتویات و طراحی وب‌سایت‌های آنها پرداختیم.

No	Country	University	webometrics ranking	4ICU Ranking
1		Harvard University	1	3
2		Stanford University	2	2
3		University of Oxford	7	23
4		University of Cambridge	10	21
5		University of Toronto	18	22
6		Eidgenössische Technische Hochschule ETH Zürich / Swiss Federal Institute of Technology Zurich	34	45
7		University of Tokyo / 東京大学	43	80
8		University of Melbourne	59	89
9		Utrecht University / Universiteit Utrecht	66	160
10		Universidade de São Paulo USP	71	100

جدول ۲-۱۰ دانشگاه برتر با لحاظ پراکندگی کشورها [18],[17]

در این مطالعه شاخص‌های ویژه و مهمی که وب‌سایت این دانشگاه‌ها را از سایر وب‌سایت‌ها متمایز کرده به عنوان الگو ارائه گردیده است. دانشگاه‌ها برای اینکه بتوانند با مخاطبان‌شان ارتباط موثر برقرار کنند، باید یک وب‌سایت غنی و مناسب و با استانداردهای روز دنیا را برپا کرده تا جوابگوی نیاز خود و مخاطبان برای کسب اطلاعات لازم باشد. محتوای متنی خوب با دسته‌بندی مناسب مطالب یکی از تکنیک‌هایی است که باعث می‌شود مخاطب برای دفعات بعدی و سؤالات دیگر خود مجدداً به وب‌سایت رجوع کند.

در سال‌های اخیر، شاهد گسترش چشمگیر استفاده از تلفن‌های همراه هستیم. این موضوع باعث روی آوردن طراحان وب به طراحی سایت واکنش‌گرا شده است. کاربران وب بیشتر از تلفن‌های همراه یا تبلت‌ها استفاده می‌کنند و کارهای اینترنتی خود را از این طریق انجام می‌دهند. به همین دلیل، طراحی سایت متناسب با صفحه‌های موبایل یا تبلت اهمیت یافته است.

تولید و مدیریت محتوای وب‌سایت دانشگاه نیازمند سیاست‌هایی نظیر به‌روز رسانی، بررسی و اعتبارسنجی در دوره‌های زمانی مشخص، معماری و ساختار و نهایتاً نگارش محتوایی می‌باشد. از این رو استاندارد ارائه شده در این پژوهش دامنه گسترده‌ای از سنجش ارتباطات علمی را شامل می‌شود،

که این استاندارد از نظر محتوایی به شرح زیر می باشد:

۱- صفحه اصلی

صفحه اصلی یکی از مهمترین صفحات سایت به حساب می آید. صفحه اصلی وبسایت دانشگاه به منزله درب ورودی دانشگاه بوده و نمای اصلی آن را به نمایش می گذارد. صفحه ای که حاوی ویژگی ها و اطلاعات بارز و خاص دانشگاه است. در جدول زیر ویژگی هایی که ۱۰ دانشگاه نامبرده در صفحه اصلی خود به نمایش گذاشته اند ارائه می شود.

امکانات و کتابخانهها	شبکه های اجتماعی	والدین	بازدیدکنندگان	تحصیلات تکمیلی	فارغ التحصیلان	دانشجویان	اعضای هیات علمی	دانشگاهها	درباره دانشگاه	پذیرش	پژوهش/تحقیق	اخبار و رویدادها
✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
	✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓		✓
	✓		✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓				✓	✓	✓		✓		✓	✓
	✓		✓		✓	✓	✓		✓			✓
✓	✓				✓	✓					✓	✓
	✓				✓	✓		✓		✓	✓	✓
✓			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
	✓					✓		✓		✓	✓	✓
	✓			✓			✓				✓	

جدول ۳- محتویات وبسایت اصلی دانشگاهها

۲- دانشجویان آینده و دانشجویان فعلی

این صفحات یکی از مهم ترین صفحات وبی است که سایت دانشگاه را غنی و پربازدید خواهد کرد. علاوه بر اینکه دانشجویان فعلی دانشگاه به آن وابسته خواهند شد، جهت نمایان سازی جایگاه دانشگاه به داوطلبان و متقاضیان دانشگاهی ملی و بین المللی سازی کمک خواهد نمود.

۱-۲- دانشجویان آینده

این صفحه نقش و تاثیر مهمی برای جذب دانشجویان ملی و بین المللی دارد. نمایش اطلاعات غنی از جایگاه دانشگاه نظیر موقعیت علمی و رفاهی و . برای افرادی که به دنبال آینده موفق می گردند اثر مثبتی دارد. در این خصوص تفکیک صفحه به بخش های اصلی دانشگاه می تواند بدین صورت باشد که در ابتدا تصویری از دانشجویان بین المللی فعلی را در کنار هم نمایش دهد و سپس بخش های "موقعیت تحصیلی، شرایط تحصیل و زندگی، اخبار دانشجویان" را شامل شود.



منوی اصلی	زیر منوی اول	محتویات
علمی	برنامه مطالعاتی مقطع کارشناسی و تحصیلات تکمیلی	ارائه لیستی از رشته‌های مختلف به همراه مقاطع تحصیلی و رشته پایه آن و دانشکده ارائه دهنده
	برنامه‌های آموزشی برای دانشجویان سال اولی	معرفی برنامه‌ها به همراه برنامه زمان بندی، واجدین شرایط، نحوه ثبت نام و هزینه
	دانشجویان و تحقیقات	معرفی کلی از پتانسیل های تحقیقاتی دانشگاه به همراه معرفی مراکز پژوهشی که دانشگاه با آن در ارتباط است.
	منابع دانشجویان آینده	ارائه کتاب‌های تصویری دانشگاه در سال جاری
	دریافت اطلاعات بیشتر از دانشگاه (فرم ثبت نام)	با تکمیل این فرم، یک صفحه شخصی ایجاد خواهید شد که به مخاطب اطلاعات سفارشی در مورد منافع شخصی، رویدادهای آینده، راهنمایی‌های کاربردی و بورس تحصیلی و فرصت‌های کمک مالی ارائه می‌دهد.
شرایط زندگی	معرفی شهر (به همراه تصاویر)	علاوه بر معرفی شهر به معرفی مکان‌های دیدنی به همراه ویژگی‌های پرداخته شود.
	معرفی دانشگاه (به همراه تصاویر)	معرفی خوابگاه‌ها، غذاخوری‌ها، روش‌های رفت و آمد (مسیر اتوبوس، دوچرخه، تاکسی و پیاده‌روی)، ورزشگاه‌ها و موارد فرهنگی (گروه‌های تئاتر و موسیقی دانشجویی و...)
	ارائه گزارش آماری	تعداد دانشجویان در مقاطع و کشورهای مختلف
شرایط پذیرش	شرایط اولیه	شرایط اولیه پذیرش برای تمامی کشورها ارائه گردد، به عنوان مثال در دانشگاه تورنتو برای ایران حداقل الزامات ورود دیپلم و برای افغانستان لیسانس می‌باشد (کشورها به ترتیب حروف الفبا بوده و قابل جستجو است)
	الزامات زبان (اگر زبان شما انگلیسی نیست، ارائه یکی از مدارک زیر الزامیست)	به عنوان مثال: حداقل ۴ سال تحصیل در مدرسه انگلیسی زبان، حداقل ۴ سال تدریس در مدرسه انگلیسی زبان، مدارک آزمون‌های معتبر (معرفی آزمون‌ها) و...
	تاریخ‌های مهم	مهلت ثبت نام، ارسال مدارک و... به تفکیک مقاطع و شرایط (روزانه، شبانه و...)
	هزینه تحصیل	تعیین شهریه‌های رشته‌های مختلف به تفکیک مقاطع برای ترم جاری
	هزینه‌های جانبی	هزینه‌هایی نظیر کتاب، کامپیوتر و سیستم‌های الکترونیکی مورد نیاز بیمه حوادث، خدمات مبتنی بر محوطه دانشگاه، امکانات ورزشی و تفریحی و برنامه‌های بهداشت و دندان دانشجویی (بسیاری از این هزینه‌ها اجباری هستند، اما می‌توان نسبت به بخش کوچکی از آنها خودداری کرد.)
امور مالی	زمان و نحوه پرداخت	شرایط پرداخت شهریه و وام‌ها
	ماشین حساب و برنامه‌ریزی مالی	ارائه فیلترهای متفاوت برای چندین در حالت‌های مختلف تحصیلی: ۱. مقطع تحصیلی ۲. بومی یا بین المللی ۳. موقعیت زندگی (انتخاب نوع خوابگاه) ۴. نوع حمل و نقل (دوچرخه، پیاده، ماشین، اتوبوس...)
	کمک‌های دانشگاهی و دولتی	معرفی انواع وام‌ها کمک‌های اضطراری کمک مالی برای دانشجویان معلول برنامه کار کارشناسی مشاوره مالی تخفیف
	مشاوره مالی	معرفی مشاوران به همراه تلفن تماس و ایمیل امکان طرح مساله به صورت آنلاین ارائه پرسش‌های متداول

۲-۲- دانشجویان فعلی

دانشجویان در حال تحصیل نیازمند اطلاعات متعددی بنا به شرایط متفاوت، از واحدهای دانشگاه را دارند. هرچه دسترسی به این اطلاعات از طریق وبسایت دانشگاه راحت تر باشد، علاوه بر افزایش تعداد کلیک های سایت دانشگاه، باعث کم شدن مراجعه حضوری آنها خواهد شد. طی بررسی های انجام شده در بین صفحات وب دانشجویان در حال تحصیل دانشگاه های برتر جهان، برای مقاطع مختلف به تفکیک صفحه تخصصی وجود دارد. یکی از خاص ترین ویژگی های این صفحات، اشاره به مقاطع بالاتر دارد، که دانشجویان را برای ورود به آن آماده و هدایت می نماید.



ممنوی اصلی	زیرممنوی اول	محتویات
تاریخ های مهم	تاریخ مناسبت ها	به تفکیک واحدهای مختلف، تاریخ های مهم سال ارائه می گردد. مثال: هفته کتابخوانی، تاریخ ارزیابی اساتید، هفته آکوزش و پژوهش و .
	تاریخ های امور مالی	ارتباط به صفحه حساب مالی دانشجویان مثال: مهلت واریز شهریه ها، مهلت دریافت وام و .
	تاریخ امتحانات	به تفکیک دانشکده ها، تاریخ و شرایط برگزاری امتحان ارائه می گردد. (ارتباط به صفحه آموزشی دانشجویان) مثال: تاریخ برگزاری امتحانات مختلف نکته: در این صفحه نکات مهم در راستای برگزاری امتحانات نیز ارائه می گردد. ۱. شرایط حذف امتحان به همراه فرم های آن ۲. همراه داشتن کارت امتحان و .
تاریخ های تعطیلات دانشگاه	اعلام تاریخ های تعطیلات دانشگاه و شرایط استفاده از کتابخانه ها، آزمایشگاه ها و ورزشگاه ها در این روزها نکته: سایر تعطیلاتی که به علت نامناسب بودن آب و هوا اتفاق می افتد در همین صفحه ارائه میگردد. و جهت دریافت اطلاعات بیشتر تلفن تماس ارائه می گردد.	
تاریخ های مذهبی	ارائه تاریخ مناسبت های مذهبی	
ثبت نام	خدمات ثبت نام برای دانشکده ها و مقاطع مختلف	ارتباط به اداره ثبت نام دانشکده مربوطه ارائه تقویم، راهنمای ثبت نام و جدول زمانی ارائه شرایط تجدیدنظر نمرات و نحوه درخواست آن ارائه فرم ها و آیین نامه ها
فرصت های آموزشی پیشرفته	مرکز تجربیات بین المللی (ارائه دوره های آموزشی)	ارائه فرصت های تحقیقاتی دوره های یادگیری تجربی شبکه های آموزشی شغلی آموزش های مجازی و .
مراحل فارغ التحصیلی	اداره فارغ التحصیلان	ارتباط با اداره فارغ التحصیلی ارائه فرایندهای مربوطه آیین نامه ها و فرم ها عضویت در جشن فارغ التحصیلی
	نگاه به آینده (مرحله بعد از تحصیل چیست؟)	راهنمایی برای مرحله بعد از تحصیل: - نکاتی برای ادامه تحصیل - دوره های آموزشی برای فرصت های شغلی و خدمات حقوقی - معرفی افراد معروف فارغ شده از دانشگاه - آموزش زندگی

جدول ۵- محتویات صفحه دانشجویان فعلی

یکی از مهم‌ترین زیر وب‌سایت‌های دانشگاه، دانشکده‌ها می‌باشد و به دلیل حجم بالای مراجعات توسط اعضای هیأت علمی و دانشجویان نیازمند اطلاعات دقیق، غنی و روزآمد می‌باشد. در وب‌سایت دانشکده‌های دانشگاه‌های برتر، اطلاعات به گونه‌ای نمایان گردیده که مخاطب به راحتی به اطلاعات مورد نیاز دست پیدا کند.

منوی اصلی	زیرمنو	محتویات
درباره دانشکده	تاریخچه و آمار	ارائه تاریخچه‌ای از دانشکده
		گزارش آماری از وضعیت کنونی دانشکده
		راه‌های ارتباطی با واحدهای مختلف
رشته‌ها	گروه‌های آموزشی و رشته‌ها	اطلاعات کامل درباره گروه‌های آموزشی، رشته‌ها و گرایش‌ها
		امکانات دانشکده به تفکیک رشته‌ها مخصوصاً امکانات پژوهشی مانند آزمایشگاه‌ها و کارگاه‌ها
افراد	مدیران	معرفی مدیران فعلی و اسبق به همراه رزومه و راه‌های ارتباطی
	اعضای هیأت علمی	معرفی اساتید به همراه رزومه، زمینه تخصصی و راه‌های ارتباطی
	کارمندان	معرفی کارمندان به تفکیک حوزه کاری و راه‌های ارتباطی
فرصت‌ها	فرصت‌های شغلی فرصت‌های علمی فرصت‌های دانشجویی	معرفی شرایط کاری، زمان ثبت‌نام و محدودیت‌های آن
		پرسش‌های متداول
		منفعت‌های پیوستن به دانشکده آیین‌نامه‌ها و فرم‌ها (اطلاعه‌ها به تفکیک دانشکده‌ها بوده و قابلیت جستجوی پیشرفته دارد.)
فارغ‌التحصیلان	مراحل فارغ‌التحصیلی	ارتباط با صفحه فارغ‌التحصیلی (اداره فارغ‌التحصیلی)
	ارتباط با فارغ‌التحصیلان	راه‌های ارتباطی با فارغ‌التحصیلان در شبکه‌های مجازی معرفی فارغ‌التحصیلان موفق دانشکده

جدول ۶- محتویات صفحه دانشکده‌ها

منوی اصلی	زیرمنوی اول	محتویات
فعالیت‌های علمی- بین‌المللی برای دانشجویان	دانشگاه‌های همکار (Partner Universities)	لیست دانشگاه‌های همکار (تبادل پیوند) معرفی نوع همکاری‌ها
	تبادل دانشجو (student exchange program)	ارائه شرایط دانشگاه در تبادل دانشجو نام دانشگاه‌هایی با آن دانشجو تبادل میکنند
	فرصت‌های مطالعاتی	معرفی فرصت‌ها به همراه شرایط آن (فرصت‌های هنری، علوم انسانی و...) خارج از کشور و یا خارج از واحد شغل و کارآموزی خدمات عمومی و اجتماعی توسعه و فرصت‌های گوناگون
سفرهای علمی بین‌المللی	سفرهای علمی بین‌المللی	برگزاری تورهای علمی و معرفی شرایط معرفی مکان‌های علمی تحقیقاتی
	سرفصل‌های به روز و مطابق با استانداردهای بین‌المللی	پیشنهادهایی برای گروه‌های آموزشی در خصوص سرفصل‌های به روز دنیا چه رشته‌هایی نیاز به به‌روزرسانی سرفصل‌ها دارند و سرفصل‌های پیشنهادی چیست؟

مجموعه مقالات نخستین همایش بین‌المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی



محتویات	زیرمنوی اول	منوی اصلی
ارائه فرصت‌های مطالعاتی به همراه شرایط	فرصت‌های مطالعاتی	فعالیت‌های علمی-بین‌المللی برای اساتید
– معرفی سفرهای علمی جدید برای اساتید – نمایش سفرهای علمی گذشته اساتید همراه با گزارش و دستاوردهای سفر	سفرهای علمی بین‌المللی	
توضیحاتی درباره شرایط جذب اساتید و محققان بین‌المللی، فیلدهایی که در آنها نیاز به اساتید و محققان بین‌المللی است.	سامانه جذب و دعوت به همکاری برای اساتید بین‌المللی	

جدول ۷- محتویات صفحه بین‌الملل

۲-۵- فعالیت‌های پژوهشی دانشگاه

محتویات	زیرمنوی اول	منوی اصلی
گزارش دستاوردهای پژوهشی، جزئیات پژوهش و فناوری	خبرهای پژوهشی	پژوهش Research
تعداد موسسات پژوهشی، میزان بودجه پژوهشی سالانه، تعداد کتابخانه‌ها و تعداد جلد‌های محافظت شده	ارائه گزارش آماری	
اینکه دانشگاه در چه رشته‌هایی قطب و مرکز پژوهشی است.	تمرکز پژوهشی دانشگاه	
مراکز پژوهشی وابسته به دانشگاه (توضیح درباره مراکز، اهداف و مأموریت‌ها و امکانات)	مراکز پژوهشی	
کتابخانه‌ها، آزمایشگاه‌ها، دستگاه‌ها و ابزارهای خاص، دسترسی‌های آنلاین	امکانات پژوهشی دانشگاه	
دعوت به همکاری‌های پژوهشی با پژوهشگران داخلی و بین‌المللی بر مبنای اولویت‌های پژوهشی دانشگاه	دعوت به همکاری پژوهشی	
معرفی پایگاه‌های ملی و بین‌المللی برای پژوهشگران	پایگاه‌های اطلاعاتی	
درآمدهای پژوهشی حاصل از ارتباط با صنعت	درآمدهای پژوهشی	

جدول ۸- محتویات صفحه پژوهش و تحقیقات

۲-۶- درس‌های مجازی دانشگاه، آموزش از راه دور

محتویات	زیرمنوی اول	منوی اصلی
درس‌هایی متناسب با سرفصل‌های آموزشی	ارائه درس‌های مجازی تخصصی	ارائه تمام دروس مقطع کارشناسی ارشد به صورت مجازی
درس‌هایی که افرادی غیر از دانشجویان نیز بتوانند استفاده کنند.	ارائه درس‌های مجازی عمومی	
برخی از دانشگاه‌ها برای دوره کارشناسی ارشد دوره‌های مجازی دارند و همه دروس به صورت مجازی ارائه می‌شوند (دوره کارشناسی و دکتری کمتر مرسوم است).		

جدول ۹- محتویات صفحه آموزش مجازی

محتویات	زیرمنوی اول	منوی اصلی
کتابخانه‌ها با قابلیت جستجوی پیشرفته به تفکیک: _ کاتالوگ (کتاب‌ها، مجلات، فایل‌های صوتی و تصویری) _ مقالات (روزنامه‌ها، مجلات، مقاله‌یاب) _ دیتابیس (معروف‌ترین‌ها، عناوین، به ترتیب حروف الفبا)	امکان‌ات پژوهشی	امکان‌ات فیزیکی دانشگاه
کلاس‌های هوشمند فضاهای آموزشی آموزش از راه دور و مجازی	امکان‌ات آموزشی	
خوابگاه (مجردی و متاهلی) هتل‌های طرف قرارداد یا همکار با دانشگاه	امکان‌ات اسکان	
غذاخوری‌ها و رستوران‌ها فضاهای ورزشی فضا برای گپ زدن دوستانه بانک نمایندگی‌های کار و رفاه و . در دانشگاه	امکان‌ات رفاهی دیگر	
_ پرستار برای نگهداری کودک _ مهدکودک _ خوابگاه یا خانه‌های متاهلی	امکان‌ات مربوط به اعضای خانواده	
	گروه‌های علمی دانشجویی	امکان‌ات اجتماعی دانشگاه
_ معرفی مکان‌های دیدنی اطراف و داخل شهر دانشگاه _ تورهای گردشگری و علمی	سفرها و بازدیدهای علمی	
تئاتر، موسیقی و .	گروه‌های فرهنگی دانشجویی	
_ بیمه _ خدمات سلامتی	خدمات بهداشتی و درمانی	حمایت‌های دانشگاه
ارائه اطلاعات به‌روز و کارآمد فنی امکان برقراری ارتباط به صورت آنلاین جهت رفع مشکلات فنی پرسش‌های متداول	پشتیبانی فناوری اطلاعات	

جدول ۱۰- محتویات صفحه امکان‌ات دانشگاه

۲-۸- فضاهای فیزیکی و اجتماعی متناسب با دانشجویان

محتویات	زیرمنوی اول	منوی اصلی
انجمن‌های علمی دانشجویی دانشجویان کارشناسی به تفکیک دانشکده و گروه‌های آموزشی، فضاهای فیزیکی مانند سالن‌های نشست، باشگاه‌ها و . که دانشجویان و دانش‌آموختگان می‌توانند استفاده کنند.	برای دانشجویان کارشناسی	
	برای دانشجویان ارشد و دکتری	
	برای دانشجویان فارغ‌التحصیل	

جدول ۱۱- محتویات صفحه فضاهای فیزیکی دانشگاه

مجموعه مقالات نخستین همایش بین‌المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانش‌بنی

۹-۲- موتورهای جستجو و روش های ارتباط با مخاطبین

محتویات	زیرمنوی اول	منوی اصلی
به ازای تمامی صفحات جستجوی پیشرفته وجود دارد نظیر اعضای دانشگاه، رشته ها، واحدها کتابخانه ها	جستجوی پیشرفته	جستجو
نقشه سایت با تمام لینک های فعال	نقشه سایت	
آیا این صفحه مفید بود؟ به ازای تمام صفحات این نظر سنجی وجود دارد و از این طریق می توان به کمبودهای سایت دست یافت	منوی نظر سنجی	ارتباط با مخاطبان
از این طریق مخاطبان مشکلات دسترسی به وب را با بخش ICT در میان می گذارند تا هر چه سریعتر نسبت به رفع آن اقدام گردد.	گزارش مشکل دسترسی به وب	

جدول ۱۲- موتورهای جستجو و روش های ارتباط با مخاطبین

۱۰-۲- ارتباط با صنعت

محتویات	زیرمنوی اول	منوی اصلی
ارتباط با مراکز صنعتی، لینک ها و .	ارتباط با صنعت	ارتباط با صنعت و کاراموزی
_ ارائه انواع پروژه ها (پروژه های رشته های متفاوت و پروژه های بین رشته ای) _ چگونه می توانید پروژه های ارتباط با صنعت داشته باشید؟ (ارائه فرایند)	پروژه های تحقیقاتی به تفکیک دانشجویان و اساتید	
روند کاراموزی، شرکت ها و کارخانه های مورد نظر دانشگاه، دستاوردهای کاراموزان و .	اطلاعات درباره کاراموزی	

جدول ۱۳- محتویات صفحه ارتباط با صنعت

نتایج و پیشنهادات

در این پژوهش به بررسی برترین وبسایت های دانشگاه های جهان بر اساس محتویات و شاخص های وبسنجی پرداخته شده است. از جمله مواردی که در این پژوهش مورد توجه قرار گرفت، عوامل مؤثر بر کیفیت وبسایت بود، چرا که یکی از شاخص های مهم کیفیت، محتویات و نوع ارائه آن در وبسایت دانشگاه ها می باشد. یکی از متفاوت ترین نکاتی که وبسایت دانشگاه های معتبر جهانی با وبسایت دانشگاه های ایرانی دارد، این است که آنها به تفکیک واحدهای دانشگاه وبسایت تخصصی نداشته و اطلاعات مرتبط به مخاطبان در یک صفحه به صورت متمرکز ارائه می گردد. به عنوان مثال در صفحه دانشجویان علاوه بر اطلاعات آموزشی، اطلاعات امور مالی، فرهنگی، دانشجویی و . قابل مشاهده است. وجود اینگونه صفحات باعث می شود که دانشجویان برای رفع ابهامات خود به سایت دانشگاه اتکا کنند و به صورت اتفاقی از اطلاعات سایر واحدهای مرتبط آگاه شوند. از دیگر ویژگی های وبسایت دانشگاه های برتر جهان، وجود سامانه مشاغل است که ارتباط دانشگاه با فارغ التحصیلان را حفظ می کند، بدین صورت که فارغ التحصیلان در سامانه خدمات شغلی ثبت نام نموده و به مدت ۲ سال به تمامی برنامه ها و خدمات ارائه شده توسط مرکز فارغ التحصیلی دسترسی دارند. یکی از خدمات این مرکز معرفی مشاغل تمام وقت و پاره وقت می باشد، که ممکن است درون دانشگاه یا سازمان ها و مراکز مرتبط باشد. نکته قابل توجه این است که دانشگاه های برتر ارتباط خود را با فارغ التحصیلان قطع نخواهند کرد و با ارائه خدمات متفاوت از آنها استفاده می نمایند.

نکته قابل توجه دیگری در وبسایت دانشگاه های برتر، به نمایش گذاشتن آمار و اطلاعات دانشگاه می باشد. بدین صورت که با ورود به هر صفحه وبسایت، آمار و اطلاعات مربوط به آن بخش ارائه و در پایین به هر دو حالت جدول و نمودار نمایش می دهد، که اطلاعات جزئی تری را در اختیار قرار داده است.



● بخش دوم: مقالات ارائه شفاهی

- برای مثال در صفحه دانشجویان، تعداد دانشجویان فارغ التحصیل، دانشجویان در حال تحصیل و دانشجویان بین المللی ارائه گردیده. و در قسمت جزئیات به تفکیک دانشکده، مقطع و یا جنسیت را ارائه می کند. و برای جزئیات آمار دانشجویان بین المللی، تعداد دانشجویان به تفکیک مقاطع و کشورهای متفاوت قابل نمایش است.
- در ادامه برخی راهکارها، پیشنهادات و نکات قابل توجه و چشم گیری که طی بررسی های صورت گرفته از برترین وبسایت دانشگاهها به منظور ارتقا کیفیت وبسایت دانشگاهها بدست آمده نیز ارائه شده است.
- ارائه روند فرایند محوری از نکاتی است که به صورت مداوم در تمامی بخش های سایت دیده می شود، و این باعث می شود مخاطبان نسبت به فرایندهای مورد نظر آشنایی پیدا کرده و از سر درگمی خارج شوند.
- از قابلیت RSS وبسایتها برای ارتباط راحت تر و بیشتر مخاطبان با اخبار دانشکدهها و سایر واحدهای دانشگاه به صورت متداول مورد استفاده قرار گیرد.
- در هنگام معرفی امکانات اطلاعات دقیقی از آن به همراه آمار و تصاویر ارائه گردیده است، به طوری که تمامی اطلاعات مورد نیاز به صورت یکجا در اختیار قرار می گیرد. به عنوان مثال برای معرفی کتابخانهها، آدرس و ساعت کاری در روزهای متفاوت به ویژه در مناسبتها به نمایش گذاشته شده است. و برای بخش آمار آن تعداد جلدهای محافظت شده، تعداد عضوهای کتابخانه و . به نمایش گذاشته شده است.
- بخش حامیان در قسمت های متفاوت وبسایتها، یکی دیگر ویژگی های آن است. در این بخش ابتدا به دلایل درخواست حمایت می پردازد و سپس روش های متفاوت حمایت را ارائه می کنند. برای مثال در بخش حمایت از کتابخانه، پس از ارائه دلایل حمایت، روش های ارسال کتاب و روش های نقدی ارائه گردیده است.
- هنگام معرفی پروژه های تحقیقاتی، دو صفحه مجزا برای اساتید و دانشجویان وجود دارد. در صفحه دانشجویان پس از ارائه پروژهها به ترتیب حروف الفبا، قابلیت جستجوی اساتید مرتبط با حوزه کاری، روش های دریافت وام و امکانات مورد نیازی که دانشگاه در اختیار قرار می دهد، قرار گرفته است. و در وبسایت اساتید علاوه بر معرفی پروژهها، امکانات و روش های دریافت وام یا سرمایه، امکان جستجوی اساتید همکار مرتبط با حوزه کاری وجود دارد.
- صفحه والدین و ارائه روش های ارتباط با آنها در رشد دانشجویان و رفع نیاز خانوادهها بسیار تاثیر گذار بوده. این صفحات به علت پر اهمیت نشان دادن جایگاه خانواده و احترام به آنها از محبوبیت بالایی برخوردار است. این صفحات حاوی اطلاعاتی نظیر:
- نحوه ارتباط والدین با دانشجویان در این برحه از زمان. که به تفکیک شرایط متفاوت ارائه گردیده، به عنوان مثال نحوه ارتباط والدین با دانشجویان خوابگاهی که از خانواده دور هستند.
- جشن های فارغ التحصیلی و افتخار آفرینی دانشجویان. چگونگی حضور والدین در این روزها که بارزرو انواع هدایا، گل و مکان پارک خودرو و . همراه است. (که خود نوعی درآمدزایی برای دانشگاه نیز محسوب خواهد شد.)

منابع و مآخذ

- Shabankare, KH., Tahmasebi, R., Hamidi, A., (2016). Content and technical evaluation of Type III Iranian medical universities' websites. (ISMJ),19(2):267-283
- Dominic, P. D. D., & Jati, H. (2010). Evaluation method of Malaysian university website: Quality website using hybrid method. In Information Technology (ITSim), 2010 International Symposium in (Vol. 1, pp. 1-6). IEEE.
- Durkin, M. (2004). In search of the internet-banking customer: exploring the use of decision styles. International Journal of Bank Marketing, 22(7), 484-503.
- Gorraiz, J., Wieland, M., & Gumpenberger, C. (2016). Individual Bibliometric Assessment@ University of Vienna: From Numbers to Multidimensional Profiles. arXiv preprint arXiv:1601.08049.
- McInerney, C. (2000) "Establishing and maintaining trust in online systems," in Book Establishing and





maintaining trust in online systems, Series Establishing and maintaining trust in online systems, Editor ed.^eds.,City, pp. 257-270.

Wimmer, H., Powell, L., Kilgus, L., & Force, C. (2017). Improving Course Assessment via Web-based Homework. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design (IJOPCD)*, 7(2), 1-19.

Mesgarpour B, Vasei M, Kabiri P, et al. The Comparison of National, Regional and International Webometric Ranks of Iranian Universities and Research Centers. *Hakim Res J* 2009; 12: 18-29. (Persian)

Ravayati N, Dayyani MH. Link analysis of websites universities of Iran Ministry of Sciences, Research and Technology using Web Impact Factor, clustering category & twodimensional mapping. *Libr Inf Sci* 2010; 13: 101-42. (Persian)

Niazi E, Abounori A. Ranking webometric scale indicators in selected universities. *Libr Inf Sci* 2010; 13: 143-71. (Persian)

Nowkarizi M, Soheili F, Danesh F, et al. Webometrics of Iranian Universities Dominated by the Ministry of Science, Research and Technology. *JIPM* 2012; 27: 521-36. (Persian)

Thelwall M. A research and institutional sizebased model for national university Web site interlinking. *J Doc* 2002; 58: 683-94.

Manhas J, Mansotra V. Critical Evaluation of eGovernment Websites Design. In: *Proceedings of the 5th National Conference*. India, 2011, 4-24.

Permatasari HP, Harlena S, Erlangga D, et al. Effect of social media on website popularity: Differences between Public and Private Universities in Indonesia. *WCSIT* 2013; 3: 32-7.

Brin, S., & Page, L. (1998). The anatomy of a large-scale hypertextual web search engine. *Computer networks and ISDN systems*, 30(1-7), 107-117.

Vaughan L, Thelwall M. A modeling approach to uncover hyperlink patterns: The case of Canadian universities. *Inf. Process. Manage* 2005; 41: 347-59.

The University of Edinburgh: <https://www.ed.ac.uk/information-services/library-museum-gallery/finding-resources/library-databases/databases-overview/evaluating-websites>

<https://www.4icu.org/top-universities-world/>

<http://www.webometrics.info/en/world>



مطالعه نظام‌های رتبه‌بندی در نظام‌های دانشگاهی

آزاده مداحی^۱، زینت زارع^۲، زهره رضازاده^۳

چکیده

مؤسسات مختلفی در دنیا به کار رتبه‌بندی دانشگاه‌ها می‌پردازند. بدین صورت که با توجه به روش‌شناسی، محورها و شاخص‌های مورد ارزیابی خود، وضعیت و رتبه دانشگاه‌ها را نسبت به هم مشخص و منتشر می‌کنند. رتبه‌بندی‌ها در دو سطح جهانی یا ملی صورت می‌گیرند و از نظر پوشش موضوعی با توجه به ماهیت فعالیت‌های خود، به حوزه‌های مختلف آموزش، پژوهش، بین‌المللی و... می‌پردازند. از جمله ضرورت‌های توجه به نظام‌های رتبه‌بندی می‌توان به این نکته اشاره کرد که با توجه به رقابت موجود بین دانشگاه‌ها در سطوح ملی و بین‌المللی، به طور کلی دانشگاه‌هایی که جز دانشگاه‌های برتر قرار می‌گیرند، موقعیت حضور موفق‌تری در سطوح بین‌المللی و شناساندن توانایی‌ها و امکانات خود در راستای جذب هدفمند دانشجویان، اعضای هیأت علمی، حفظ حیات موسسه و کسب اعتبارات خواهند داشت. البته توجه صرف به حضور در رتبه‌بندی‌ها لزوماً منجر به بهبود و ارتقا کیفیت دانشگاه نخواهد شد و از جمله عوامل مهم برای تضمین کیفیت حاصل از شرکت در نظام‌های رتبه‌بندی، آسیب‌شناسی پس از حضور در راستای شناسایی نقاط قوت و ارتقا نقاط قابل بهبود می‌باشد.

اگرچه ممکن است روش‌شناسی و شیوه ارزیابی هر یک از نظام‌های رتبه‌بندی به طور کامل و جامع تمام ابعاد در آموزش عالی را مورد بررسی و رتبه‌بندی قرار ندهد اما بعد ایجاد رقابت بین دانشگاه‌ها برای ارتقای مدام وضعیت شاخص‌ها یکی از ابعاد بسیار مهم و قابل توجهی است که تداوم آن‌ها را توجیه می‌کند.

در ابتدا روش‌شناسی نظام‌های رتبه‌بندی معتبر بین‌المللی بررسی خواهد شد و سپس به مطالعه تطبیقی و مقایسه‌ای بین نظام‌های موجود (با توجه به آخرین و به‌روزترین روش‌شناسی هر رتبه‌بندی) پرداخته می‌شود همچنین شاخص‌های پر تکرار در نظام‌های رتبه‌بندی متفاوت نیز ارائه می‌گردند. در انتها نیز با توجه به حضور دانشگاه‌های ایرانی در نظام‌های رتبه‌بندی ضمن توجه به ماهیت فعالیت‌های آن‌ها، ضرورت شرکت دانشگاه‌ها (جامع، صنعتی...) در نظام‌های ارزیابی مختلف به صورت مختصر پرداخته می‌شود و پیشنهادهایی به منظور بهبود و ارتقا جایگاه دانشگاه‌ها ارائه می‌گردد. **کلید واژه‌ها:** نظام‌های رتبه‌بندی، آموزش عالی.

مقدمه

رتبه‌بندی دانشگاهی و اطلاع‌رسانی کیفیت پژوهش در مؤسسات تحقیقاتی نقش مهمی در جذب و اختصاص منابع ملی و منطقه‌ای دارد (لو و فانگ، ۲۰۱۵). نظام‌های رتبه‌بندی تصویری از موقعیت و وضعیت کنونی دانشگاه و آنچه که باید باشند را نشان می‌دهند (سانوف و همکاران ۲۰۰۷). موسسه‌های آموزش عالی از این رتبه‌بندی‌ها به عنوان ابزار ارتقا خود استفاده می‌کنند تا برتری آموزشی، پژوهشی یا تجاری خود را ارائه دهند. بسیاری از دانشجویان نیز از نتایج رتبه‌بندی به عنوان یک راهنما برای انتخاب موسسه مخصوصاً موسسه‌های خارجی جهت ثبت نام استفاده می‌کنند. جنبه‌های تبلیغاتی نتایج نیز پتانسیل دریافت بودجه‌ی آموزشی و استخدام اساتید قوی را افزایش می‌دهد که موجب بهبود موقعیت دانشگاه در بازار آموزشی می‌شود (دیل و سو، ۲۰۰۵).

در سال‌های اخیر، در ایران توجه دانشگاه‌ها و سیاست‌گذاران آموزشی و پژوهشی به رتبه‌بندی‌های جهانی پررنگ‌تر شده است. هر یک از دانشگاه‌ها تلاش می‌کنند تا با قرارگیری در نظام‌های رتبه‌بندی به معرفی توانمندی‌های خود و استفاده از منافع حاصله آن بپردازند. با توجه رشد شتابان علمی

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه حسابداری، دانشگاه الزهراء (س)

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزش دانشگاه علامه طباطبائی

۳. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مهندسی صنایع دانشگاه الزهراء (س). دانشگاه الزهراء (س)، تهران، ایران. a.maddahi@alzahra.ac.ir



کشور انتظار می‌رود دانشگاه‌های بیشتری از ایران در جداول رتبه‌بندی‌های جهانی حاضر باشند (حسن زاده و نویدی، ۱۳۹۲) بنابراین پاسخ به سؤالاتی نظیر: در اکثریت نظام‌های رتبه‌بندی چه مسائلی بیشتر مورد توجه و ارزیابی قرار گرفته است؟ مطالعه‌ی مقایسه‌ای بین نظام‌های رتبه‌بندی، تکرار چه شاخص‌هایی را نشان می‌دهد؟ کدام پایگاه‌های اطلاعاتی به عنوان منابع گردآوری مورد استفاده واقع می‌شود؟ آیا برای بررسی عملکرد دانشگاه‌ها در خصوص یک شاخص واحد از روشی یکسان استفاده می‌شود؟ چگونه علاوه بر توجه به اهداف کلان و مأموریت اصلی دانشگاه‌ها می‌توان حضور موفق‌تری در رتبه‌بندی‌های بین‌المللی داشت؟ می‌تواند برای سیاست‌گذاران آموزش عالی در کشور حائز اهمیت باشد. به طور کلی هدف این پژوهش شناسایی و مطالعه‌ی مقایسه‌ای بین نظام‌های رتبه‌بندی و ارائه پیشنهادهای جهت ارتقا هدمند وضعیت دانشگاه‌ها در رتبه‌بندی‌های بین‌المللی می‌باشد.

در ادامه پس از بررسی ادبیات موضوع، ابتدا به توضیح مختصری پیرامون حوزه‌های تحت پوشش، منابع گردآوری در هر رتبه‌بندی پرداخته شده و سپس مطالعه‌ی مقایسه‌ای از نظر میزان تکرار شاخص‌ها در هر یک از معیارهای آموزش، پژوهش و بین الملل مطرح شده است. در انتها نیز جمع بندی، نتیجه‌گیری و ارائه برخی راهکار و پیشنهادات ارائه شده است.

ادبیات موضوع

کی لی (۲۰۱۵) به بیان اینکه رتبه‌بندی علمی دانشگاه‌های جهان به عنوان یک پروژه برای ارزیابی دانشگاه‌های چینی در نظر گرفته شده است و همچنین علاقه به ارتقا حضور بین‌المللی در رتبه‌بندی‌ها، تلاش‌ها برای بهبود و تنوع بخشیدن به سیستم‌های رتبه‌بندی را افزایش می‌دهد، پرداخته است. کی لی و چنگ (۲۰۱۱) به بیان رتبه‌بندی موسسات بر اساس عملکرد دانشگاهی یا پژوهشی پرداخته و شاخص‌های رتبه‌بندی از جمله جوایز اصلی و مهم بین‌المللی، محققین پر استناد در زمینه‌های مهم، مقالات منتشر شده در مجله‌های برتر انتخاب شده و/یا بر اساس شاخص‌های اصلی نشریات و سرانه عملکرد را معرفی می‌کنند. آن‌ها همچنین به مشکلات متداولی در روش‌شناسی رتبه‌بندی‌ها از جمله ارزیابی کمی در مقابل کیفی، ارزیابی پژوهش در مقابل آموزش، گستردگی و تنوع نهادهای مورد رتبه‌بندی، تفاوت در زبان انتشارات مورد بررسی و انتخاب نوع جوایز اشاره می‌کنند. آگویلو و همکاران (۲۰۰۸) وب را یکی از منابع اصلی اطلاعات و نمایه‌های اصلی برای همه نهادها، شرکت‌های تجاری و افرادی می‌دانند که قصد شناخته شدن در دنیای واقعی را دارند. در سطح آکادمیک، دانشگاه‌ها نقش مهمی را به عنوان وسیله‌ای برای برقراری ارتباط از طریق دستاوردهای علمی و فرهنگی ایفا می‌کنند نشر وب توسط محققان نه تنها ابزار ارتباطی علمی است، بلکه وسیله‌ای برای رسیدن به مخاطبان بزرگتر و به طور کلی بازتاب عملکرد موسسات است. تلاش‌های زیادی برای توسعه شاخص‌های وب انجام شده است که در نهایت منجر به ایجاد یک رتبه‌بندی در دانشگاه می‌شود آن‌ها همچنین رتبه‌بندی و بوم‌تریک دانشگاه‌های جهانی را ارائه می‌دهند و در انتها نشان می‌دهند که تقسیم دیجیتال علمی دانشگاهی بین موسسات آموزش عالی در ایالات متحده و کسانی که در اتحادیه اروپا قرار دارند، بیشتر است. این نوع رتبه‌بندی‌ها با استفاده از شاخص‌های وب برای اندازه‌گیری عملکرد دانشگاه‌ها در ارتباط با شاخص‌های سنتی دانشگاهی مورد استفاده قرار می‌گیرند. تیلور و برادوک (۲۰۰۸) به بررسی مسائل نظری و روش‌شناختی در نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاهی بین‌المللی پرداخته، و به ویژه ارتباط مفهومی آنها با ایده‌تعالی را مورد بررسی قرار می‌دهند. پس از آن به بررسی دقیق‌تر دو سیستم شناخته شده بین‌المللی رتبه‌بندی دانشگاه‌ها؛ رتبه‌بندی دانشگاه‌های جهانی آموزش عالی تایمز و رتبه‌بندی علمی دانشگاه‌های جهانی شانگهای می‌پردازند و معیارهای مختلفی را که توسط دو سیستم مورد استفاده قرار گرفته شده است را مورد ارزیابی قرار می‌دهند و استدلال می‌کنند که سیستم رتبه‌بندی شانگهای، اگرچه کاملاً بی‌نظیر نیست، اما دارای شاخص‌های بهتری در راستای تعالی دانشگاه‌ها است. و در پایان بر اساس ارزیابی‌های این دو سیستم و نظرات تیم‌های این دو رتبه‌بندی، برخی پیشنهادات را در راستای یک سیستم ارزیابی بین‌المللی رتبه‌بندی دانشگاه‌ها ارائه می‌دهند. امیدی فر و همکاران (۱۳۹۶) به ارزیابی و رتبه‌بندی دانشگاه‌های شهر تهران با تاکید بر جایگاه این دانشگاه‌ها در نظام‌های مطرح رتبه‌بندی پرداخته‌اند. جامعه آماری دانشجویان دانشگاه‌های شهر تهران می‌باشد که تعداد ۳۸۳ نفر از آنها به روش طبقه‌ای نسبتی به عنوان نمونه انتخاب شدند. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که بین دانشگاه‌های شهر تهران از نظر برخورداری از شاخص‌های غیر شناختی تفاوت وجود دارد. همچنین هر کدام از روش‌های رتبه‌بندی شاخص‌های متفاوتی را به کار می‌برند. زارع بنادکوک و همکاران (۱۳۹۴) دلایل متعددی از جمله تقاضای گسترده برای تحصیلات تکمیلی، سیستم‌های آموزشی نوین، بین‌المللی شدن صنعت آموزش عالی و ایجاد دانشگاه‌های کارآفرین و نوآور را باعث بروز رقابت بین موسسات و دانشگاه‌ها معرفی می‌کنند، به طوری که این رقابت منجر به بهبود کیفیت آموزشی، ارتقا عملکرد دانشگاه‌ها، توسعه مبتنی بر دانش، دستیابی به منابع بیشتر و جذب سرمایه‌های فکری بهتر شده است. در این پژوهش، ابتدا نحوه شکل‌گیری و ویژگی‌های نظام‌های معتبر

● بخش دوم: مقالات ارائه شفاهی

رتبه‌بندی مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته است. در ادامه، با توجه به مزایای رتبه‌بندی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، با رویکردی انتقادی به بررسی چالش‌های اساسی پیش‌رو در نظام‌های رتبه‌بندی، شاخص‌ها و روش‌های اندازه‌گیری داده‌ها پرداخته شده است. در نهایت، با توجه به اینکه هر ساله دانشگاه‌های ایران توسط پایگاه استنادی علوم جهان اسلام رتبه‌بندی می‌شوند، معیارهای این نظام نیز مورد مطالعه قرار گرفته و پیشنهادهایی برای رفع کاستی‌ها ارائه شده است.

اگرچه تحقیقات گسترده‌ای پیرامون رتبه‌بندی دانشگاه‌ها، ارزیابی عملکرد آموزش عالی، معرفی انواع مختلف نظام‌های رتبه‌بندی، ارائه انتقادات و پیشنهادات در این خصوص مطرح شده، اما مطالعه‌ای مقایسه‌ای به صورت جزئی بین نظام‌های رتبه‌بندی مختلف صورت نگرفته است. انجام مطالعه‌ای که به طور همزمان به بررسی جزئیات شاخص‌های مورد ارزیابی و میزان تکرارپذیری آن‌ها در نظام‌های مختلف پردازد، باعث شفافیت روش‌شناسی و رویه‌ی نظام‌های مختلف می‌گردد.

نظام‌های رتبه‌بندی

با توجه به اینکه رتبه‌بندی‌های آکادمیک دانشگاه‌های جهان مانند کیواس، تایمز، لایدن و سایماگو از جمله مهم‌ترین نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی در سطح جهانی، می‌باشند (چنگ ۲۰۱۱) و همچنین برخی دیگر از نظام‌های رتبه‌بندی در طی سالیان اخیر مورد توجه دانشگاه‌های جهان از جمله دانشگاه‌های ایران قرار گرفته‌اند (جدول شماره ۱)، بر آن شدیم تا در این مطالعه به بررسی نظام‌های رتبه‌بندی شانگهای، کیواس، تایمز، وبومتریکس، یورپ، سایماگو، گرین متریک، لایدن، راوند، یومالتی رنک و یواس نیوز، پردازیم.

در جدول شماره ۲ به حوزه‌های تحت پوشش رتبه‌بندی‌ها و منابع گروآوری اطلاعات اشاره شده است. همان‌گونه که در جدول شماره ۲ قابل مشاهده است، تمرکز اکثریت نظام‌های رتبه‌بندی بر شاخص‌های پژوهشی بوده است سپس سایر حوزه‌ها (آموزش و بین‌الملل) مورد توجه قرار گرفته است. همچنین با توجه به ماهیت شاخص‌های مورد بررسی، اطلاعات از منابع مختلف تجمیع و مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. بدین منظور منابع استعلامی که به منظور کسب اطلاعات دانشگاه‌ها و موسسات در نظام‌های رتبه‌بندی، مورد استفاده قرار می‌گیرند، نیز در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

بیشترین حضور دانشگاه‌های ایرانی در رتبه‌بندی وبومتریکس و سایماگو و کمترین حضور دانشگاه‌های ایرانی در کیواس و شانگهای بوده است.

جدول ۱: دانشگاه‌های ایرانی حاضر در رتبه‌بندی‌های بین‌المللی (۲۰۱۸-۲۰۱۴)

تعداد دانشگاه‌های ایران حاضر در رتبه‌بندی					تعداد موسسه و دانشگاه رتبه‌بندی شده ۲۰۱۸-۲۰۱۷	نام نظام	
۲۰۱۴	۲۰۱۵	۲۰۱۶	۲۰۱۷	۲۰۱۸			
۱	۲	۲	۸	اعلام نشده است	۸۰۰	شانگهای	
-	۲	۲	۵	۵	۹۵۹	کیواس	
۱	۲	۸	۱۳	۱۸	۱۱۰۲	تایمز	
۹	۹	۱۳	۲۲	اعلام نشده است	۲۵۰۰	یورپ	
۹۲	۹۲	۹۰	۹۶	اعلام نشده است	۲۹۶۶	سایماگو	
۱	۱	۳	۱۰	اعلام نشده است	۶۱۹	گرین متریک	
۱۲	۱۳	۱۴	۱۸	اعلام نشده است	۹۰۳	لایدن	
۳	۵	۷	۱۱	اعلام نشده است	۷۶۳	راوند	
اطلاعات در دسترس نیست				۱۱	۱۴	۱۲۵۰	یواس نیوز

مجموعه مقالات نخستین همایش بین‌المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی

جدول ۲- حوزه های تحت پوشش و منابع استعلام نظام های رتبه بندی

نام نظام	کشور	شروع ارزیابی	حوزه تحت پوشش					منابع استعلام رتبه بندی
			آموزش	پژوهش	نظ. الملل	وب سنجی	رتبه	
شانگهای	چین	2003	✓	✓			http://nobelprize.org/ http://www.highlycited.com/ http://www.webofknowledge.com/ SCIE, N&S&, SSCI سازمان های ملی مانند: وزارت آموزش، اداره ملی آمار، انجمن ملی دانشگاه ها و کالج ها، کنفرانس رؤسای ملی.	
کیو اس	انگلیس	2004	✓	✓	✓		پژوهش های آنلاین، دپارتمان های آماری، تماس با دانشگاه ها، وب سایت دانشگاه ها، سازمان های ملی مانند: وزارتخانه های آموزش، مرکز ملی آمار آموزش در امریکا، آژانس آمار آموزش عالی در بریتانیا	
تایمز	انگلیس	2004	✓	✓	✓		Scopus، پرسشنامه تکمیلی توسط دانشگاه، نظر سنجی شهرت دانشگاه (آموزشی و پژوهشی)	
وبومتریکس	اروپا- اسپانیا	2004	✓	✓		✓	Majestic, google, ahref, Scopus	
یورپ	ترکیه	2009	✓	✓			WOS	
سایماگو	اسپانیا	2009	✓	✓		✓	PATSTAT, Patent Statistical database, Scopus, ahref	
گرین متریک	اندونزی	2010				✓	پرسشنامه تکمیلی توسط دانشگاه، google scholar	
لایدن	هلند	2011	✓	✓			WOS	
راوند	روسیه	2013	✓	✓	✓	✓	Wos، پرسشنامه تکمیلی توسط دانشگاه، نظر سنجی شهرت دانشگاه	
یومالتی رنک	آلمان- هلند	2014	✓	✓	✓	✓	پرسشنامه تکمیلی توسط دانشگاه، نظر سنجی از دانشجویان WOS	
یواس نیوز	آمریکا	2015		✓	✓		Wos، نظر سنجی شهرت دانشگاه، درخواست دانشگاه	



● بخش دوم: مقالات ارائه شفاهی

رتبه بندی دانشگاه‌ها بر اساس معیارهای مختلفی انجام می‌شود که هر معیار، شاخص‌های خاصی را داراست. از جمله آنها می‌توان به معیارهای پژوهشی، آموزشی، وجه بین‌المللی، تسهیلات و امکانات و توجه به مسائل زیست‌محیزی و توسعه پایدار اشاره کرد. حوزه آموزش از جمله مهم‌ترین و بنیادی‌ترین وظایف و مسئولیت‌های دانشگاه‌ها به شمار می‌رود و در برخی نظام‌های رتبه‌بندی شاخص‌هایی به منظور ارزیابی و امتیازدهی فعالیت‌های آموزشی دانشگاه‌ها در نظر گرفته شده‌است. جدول شماره ۳ به ترتیب پر تکرارترین و کم تکرارترین شاخص در حوزه آموزش که در رتبه‌بندی‌ها مورد توجه قرار می‌گیرد را نشان می‌دهد. قابل ذکر است که نظرسنجی شهرت علمی دانشگاه، به صورت نظرسنجی از محققین و پژوهشگران در سطح دنیا انجام می‌گردد و سپس از نتایج کسب شده در امتیازدهی و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها استفاده می‌شود.

جدول ۳: شاخص‌های آموزشی

نظام‌های رتبه‌بندی / سقف امتیاز (در مواردی که سقف امتیاز مشخص نبوده از علامت تیک استفاده شده است)					شاخص
یومالتی رنگ	راوند	تایمز	کیواس	شانگهای	نسبت اعضای هیأت علمی به دانشجو
P	۸	۴,۵	۲۰	-	
P	۸	۶	-	-	نسبت فارغ‌التحصیلان دکتری به اعضای هیأت علمی
-	۸	۱۵	۴۰	-	نظرسنجی شهرت علمی دانشگاه
P	۴	۲,۲۵	-	-	کل درآمد موسسه (عمومی - اختصاصی)
P	۸	-	-	-	نسبت فارغ‌التحصیلان کارشناسی به اعضای هیأت علمی
P	۸	-	-	-	نسبت فارغ‌التحصیلان دکتری به فارغ‌التحصیلان کارشناسی
P	۸	-	-	-	نسبت فارغ‌التحصیلان دکتری به دانشجویان دکتری ورودی
P	-	۲,۲۵	-	-	نسبت دانشجویان تحصیلات تکمیلی به کل دانشجویان
-	-	-	-	۳۰	جوایز نوبل و فیلدز مدال‌ها (کارکنان و فارغ‌التحصیلان)
-	-	-	-	۲۰	محققین پر استناد

حوزه پژوهش

از جمله مسئولیت‌ها و وظایف کلیدی دانشگاه‌ها، انجام پژوهش و تحقیقات در راستای حل مسائل، کشف مفاهیم جدید، بهبود کیفیت زندگی می‌باشد. بدین منظور اکثریت نظام‌های رتبه‌بندی بر سنجش و امتیازدهی وضعیت پژوهشی موسسات آموزش عالی تمرکز ویژه‌ای دارند. در جدول شماره ۴، به ترتیب پر تکرارترین و کم تکرارترین شاخص در حوزه پژوهش که در رتبه‌بندی‌ها مورد توجه قرار می‌گیرد را نشان می‌دهد.

جدول ۴: شاخص‌های پژوهشی

نظام‌های رتبه‌بندی / سقف امتیاز (در مواردی که سقف امتیاز مشخص نبوده از علامت تیک استفاده شده است)										
شاخص	شاگهای	کیواس	نایمز	ویومترکس	یورپ	سایمانو	لایبن	راوند	یوماتی‌نک	یواس‌نیوز
نظر سنجی شهرت پژوهشی دانشگاه	-	P	۱۸	-	-	-	-	۸	-	۲۵
تولیدات علمی نمایه شده در WOS	-	-	-	-	۳۱	-	P	۸	-	۱۰
استناد به مقالات - پایگاه Scopus	-	۲۰	۳۰	-	-	۱۳	-	-	-	-
میزان استناد به مقالات - پایگاه ESI/wos	-	-	-	-	۳۶	-	-	۱۶	-	۱۷,۵
درآمد تحقیقاتی	-	-	۶	-	-	-	-	۶	P	-
مقالات پراستناد - پایگاه Scopus ۱۰ درصد برتر بین مقالات حوزه خود	-	-	-	۳۵	-	۲	-	-	-	-
تولیدات علمی نمایه شده در Scopus	-	-	۶	-	-	۸	-	-	-	-
مقالات پراستناد - پایگاه Thomson Reuters	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	۲۲,۵
درآمد تحقیقاتی - فقط درآمد ارتباط با صنعت	-	-	۲,۵	-	-	-	-	-	✓	-
تعداد کتب منتشر شده توسط اعضای هیأت علمی	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۲,۵
مقالات داغ (۱ درصد برتر)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱۰
کنفرانس‌ها	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۲,۵
نظر سنجی شهرت بازار کار دانشگاه	-	۱۰	-	-	-	-	-	-	-	-
استناد به مقالات - پایگاه Google Scholar	-	-	-	۱۰	-	-	-	-	-	-
تولیدات علمی نمایه شده در نشریات دارای رتبه ۱ Scopus-Q	-	-	-	-	-	۲	-	-	-	-
تولیدات علمی نمایه شده در مجلات S, SCIE,SSCI&N	۴۰	-	-	-	-	-	-	-	-	-
استناد به انتشارات موسسه در اختراعات در پایگاه PATSTAT	-	-	-	-	-	۳۰	-	-	-	-
تعلق نویسنده مسئول به موسسه	-	-	-	-	-	۵	-	-	-	-
مقالات پراستناد - پایگاه Scopus ۱۰ درصد برتر بین مقالات حوزه خود- نویسنده مسئول متعلق به دانشگاه	-	-	-	-	-	۱۳	-	-	-	-
تعداد افراد متفاوت در انتشارات علمی - پایگاه اسکوپوس	-	-	-	-	-	۵	-	-	-	-



● بخش دوم: مقالات ارائه شفاهی

با توجه به اهمیت حوزه پژوهش و دارا بودن درصد امتیاز بالاتری نسبت به سایر حوزه‌ها، انواع انتشارات علمی که در هر رتبه بندی مورد توجه و امتیازدهی قرار می‌گیرد، به شرح زیر استخراج شده است. در برخی نظام‌های رتبه‌بندی ممکن است تمام انتشارات علمی یک موسسه در مجلات حائز اهمیت بوده در حالی که در برخی رتبه‌بندی‌های دیگر، فقط به مقالات پرداخته می‌شود.

اگرچه در رتبه‌بندی‌های مختلف شاخص استناد حائز اهمیت بوده و مورد رتبه بندی قرار می‌گیرد، اما میزان استنادات دریافتی در رتبه‌بندی‌های مختلف به صورت متفاوت مورد بررسی بوده، به عنوان مثال در رتبه بندی تایمز تمام استنادات دریافتی موسسه در خصوص مقالات، کتب و ... مورد ارزیابی قرار گرفته در حالی که در رتبه‌بندی کیواس فقط استناد به مقالات مورد توجه می‌باشد.

جدول ۵: نوع انتشارات علمی مورد بررسی در انواع نظام‌های رتبه‌بندی

نظام رتبه‌بندی	انتشارات علمی مورد بررسی	بررسی استنادات علمی دریافتی (از)
شانگهای	مقالات	-
کیواس	-	مقالات
تایمز	مقالات	مقالات
		مقالات کنفرانس
		کتاب‌ها و فصل‌کتاب منتشر شده
		تمام انتشارات علمی
ویومتریکس	مقالات برتر	تمام انتشارات علمی
یورپ	مقالات کنفرانس (papers conference)	مقالات
	بررسی‌ها (reviews)	
	نامه‌ها (letters)	
	بحث‌ها (discussions)	
	اسکرپیت‌ها (scripts)	
	مقالات	
سایماگو	تمام انتشارات موسسه در مجلات علمی	مقالات
گرین متریک	تمام انتشارات علمی در حوزه محیط زیست و پایداری محیط زیست	-
لایدن	مقالات	-
	بازبینی (review)	
راوند	مقالات	مقالات
	یادداشت (notes)	یادداشت (notes)
یومالتی رنک	تمام انتشارات علمی	-
یواس نیوز	مقالات	مقالات
	بررسی‌ها (reviews)	بررسی‌ها (reviews)
	یادداشت‌ها (notes)	یادداشت‌ها (notes)
	مقالات کنفرانس	مقالات کنفرانس
	کتاب	کتاب



حوزه بین المللی

با توجه به گسترش و نشر سریع اطلاعات در سطح جهان و ایجاد رقابت در سطح بین المللی، برقراری تعاملات و معرفی توانمندی ها و امکانات موسسات، تاثیر به سزایی در جذب اعضای هیأت علمی و دانشجویان خواهد داشت. بدین منظور در راستای سنجش و ارزیابی وجهه بین المللی دانشگاهها، نظام های رتبه بندی از شاخص های زیر استفاده می کنند. جدول شماره ۶، شاخص های بین المللی، به ترتیب پر تکرارترین و کم تکرارترین شاخص در حوزه بین المللی که در رتبه بندی ها مورد توجه قرار می گیرد را نشان می دهد.

جدول شماره ۶: شاخص های بین المللی

نظام های رتبه بندی / سقف امتیاز (در مواردی که سقف امتیاز مشخص نبوده از علامت تیک استفاده شده است)								شاخص
یواس نیوز	یومانی رنگ	راوند	لایبن	سایماکو	یورپ	قیح	پژواک	
۱۰	-	۲	✓	-	۱۵	-	-	میزان مشارکت بین المللی دانشگاه در تولید مقالات- پایگاه WOS
-	✓	۲	-	-	-	۲,۵	۵	نسبت اعضای هیأت علمی بین المللی به کل اعضای هیأت علمی
-	✓	۲	-	-	-	۲,۵	۵	نسبت دانشجویان بین المللی به کل دانشجویان
-	-	-	-	۲	-	۲,۵	-	میزان مشارکت بین المللی دانشگاه در تولید مقالات- پایگاه Scopus
-	-	۲	-	-	-	-	-	نسبت دانشجویان کارشناسی خارجی ثبت نام شده به عنوان اولین دوره تحصیلی
-	-	۲	-	-	-	-	-	شهرت در خارج از منطقه

نتایج و پیشنهادات

به نظر می رسد، دانشگاهها و موسسات تخصصی (حوزه های مهندسی و علوم پایه) با توجه به ماموریتی که دارند، در نظام های رتبه بندی با تمرکز بیشتری بر حوزه پژوهش و کسب اطلاعات از پایگاه هایی مانند WOS، می توانند حضور موفق تری داشته باشند و دانشگاه های جامع در رتبه بندی هایی با تمرکز بر بخش آموزش و پژوهش به طور همزمان، شانس بیشتری برای حضور موفق تر خواهند داشت.

قابل ذکر است که توجه صرف به حضور در رتبه بندی ها و بیش از حد مورد توجه قرار گرفتن شاخص ها، در حالی که شاخص ها به اهداف اصلی دانشگاه تبدیل شوند، می تواند منجر به نتیجه ی عکس در عملکرد دانشگاه ها گردد. به طوری که ضمن رسیدن به برخی کمیت های لازم، کیفیت مطلوب حاصل نگردد. بدین منظور ضروری است که دانشگاهها و موسسات ضمن تمایل به حضور و شرکت کردن در رتبه بندی های بین المللی، ماموریت اصلی و اهداف کلان خود را مورد توجه قرار داده و به برنامه ریزی های عملیاتی لازم در خصوص برقراری ارتباط بین اهداف اصلی دانشگاه و حضور موفق در رتبه بندی های بین المللی بپردازند.

در ادامه برخی راهکارها و پیشنهادات به منظور ارتقا عملکرد دانشگاهها در حوزه های تخصصی که البته می تواند منجر به بهبود جایگاه دانشگاهها در نظام های رتبه بندی بین المللی گردد نیز ارائه شده است.

راهکارهای پیشنهادی به منظور ارتقا حوزه پژوهشی
تشکیل کمیته ارزیابی پژوهشی و انجام اقداماتی از قبیل:



مجموعه مقالات
انتخاب بهترین همایش بین المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی

● بخش دوم: مقالات ارائه شفاهی

- رصد فعالیت های پژوهشی اساتید، شناسایی و اطلاع رسانی مستمر مجلات پایگاه های Wos و Scopus (در سطوح Q1, Q2, Q3, Q4) (به تفکیک گروه های آموزشی)
- تحلیل کمی و کیفی (استنادی) تولیدات علمی دانشگاه
- بررسی سالانه فعالیت های پژوهشی اساتید و ارائه بازخورد و پیشنهادات
- نظارت بر انعکاس فعالیت های پژوهشی اساتید در پایگاه های اطلاعات علمی مرجع
- بررسی ساختار و روند تولید علم در دانشگاه در مقایسه با دانشگاه های برتر در سطوح ملی و بین المللی و شناسایی مولفه های موثر در رشد کمی و کیفی آن
- برگزاری کارگاه های آموزشی مدیریت و داده کاوی اطلاعات علمی به منظور ارتقای دانش و مهارت های آماری (در سطح کارشناسان پژوهشی)
- برگزاری کارگاه های دانش افزایی دانش علم سنجی (در سطح هیأت علمی)
- تشویق اساتید به استفاده از گزنت برای جذب دستیار پژوهشی و همکاری در خصوص شناسایی محققان مرتبط بین المللی، انجام پیگیری ها و مکاتبات مربوطه، حضور گسترده در همایش های ملی و بین المللی، بهبود کیفیت حضور و به روز بودن در شبکه های اجتماعی و صفحه شخصی.
- توجه به اهمیت درج نام فرد وابسته به دانشگاه الزهرا (س) به عنوان نویسنده مسئول (سایماگو)
- تقسیم امتیازات پژوهشی با توجه به عوامل: ضریب تاثیر مجله، انتشارات مشترک بین المللی، مجلات Q1, Q2
- اتخاذ راهکارهای تشویقی برای بهبود کمی و کیفی سطح پژوهش راهکارهای پیشنهادی به منظور ارتقا حوزه آموزش
- پذیرش دانشجویان پژوهش محور، مخصوصا در دوره های پسا دکتری و رشته های زودبازده
- تدوین و راه اندازی رشته های بین رشته ای، جذب دانشجویان تحصیلات تکمیلی در راستای افزایش مقالات پر بازدید و پر استناد
- افزایش دانشجویان تحصیلات تکمیلی
- بهبود هرم اعضای هیأت علمی
- بهبود نسبت استاد به دانشجو
- اختصاص واحدی عملی به منظور آموزش روش های جستجو در پایگاه های علمی، آشنایی با انواع اصطلاحات رایج در حوزه ی نشریات علمی و علم سنجی (بهتر است این دوره در ترم اول مقطع کارشناسی ارشد برگزار گردد و آرایه ی گواهی حضور در این دوره به منظور تصویب پروپوزال الزامی باشد)
- راهکارهای تشویقی در خصوص کسب جوایز معتبر ملی و بین المللی
- آگاه سازی دانشجویان در رابطه با قوانین و آیین نامه های موجود در جهت برخورداری از امتیازات و راهکارهای تشویقی در حوزه آموزش و پژوهش
- فعال سازی کانون دانش آموختگان در راستای شناسایی، استعدادیابی، جذب و به کارگیری دانشجویان برتر از میان دانش آموختگان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی
- راهکارهای پیشنهادی به منظور ارتقا حوزه بین الملل
- همکاری و تعاملات بین المللی با دانشگاه های برتر در سطح جهان
- پذیرش دانشجویان بین المللی در رشته های مورد طرفدار در سطح منطقه و جهانی
- تبادل دانشجو با دانشگاه های مطرح بین المللی (در هر دو مورد ورودی و خروجی) در سطح ارشد و دکتری برای فرصت مطالعاتی، دوره مشترک و ...
- بهبود و گسترش برگزاری مدارس تابستانی و گسترش تعاملات بین المللی با محققان و اساتید مطرح بین المللی و زمینه سازی به منظور





- حضور متقاضیان خارجی
- تبادل اساتید با دانشگاه های بین المللی
- بهبود و افزایش تنوع ملیتی دانشجویان بین المللی به عنوان مثال: اتخاذ تصمیمات و برنامه ریزی تبلیغات و اطلاع رسانی توانمندی ها و امکانات دانشگاه در دانشگاه های اروپایی که دارای دانشجویان مسلمان می باشند
- توجه به موارد مهم و امتیاز آور در نظام های رتبه بندی و زمینه سازی در راستای تحقق آن ها از طریق مفاد تفاهم نامه های مشترک
- عملیاتی کردن تفاهم نامه های پیشین
- تعیین و الزام آور بودن خروجی های مشخص در پایان دوره های فرصت مطالعاتی (در سطح دانشجویی و هیأت علمی) مانند: انتشارات علمی مشترک، طرح های پژوهشی و...
- راهکارهای پیشنهادی به منظور ارتقا حوزه وب سنجی
- بهبود عملکرد در حوزه رویت پذیری:
- الزام آور بودن، به روز بودن صفحه شخصی اساتید و دو زبانه بودن
- تشکیل و به روز رسانی پروفایل شخصی اساتید در Google Scholar، Academia، Research Gate، LinkedIn و برقراری پیوند با صفحه شخصی در سایت دانشگاه به منظور افزایش رویت پذیری. قابل ذکر است که موتور جستجوی گوگل در بازیابی صفحات LinkedIn، Research gate، Google scholar بهینه تر و سریع تر عمل می کند.
- تشکیل پروفایل و فعالیت در شبکه های اجتماعی، که منجر به جستجوی سریع نام اساتید توسط موتور جستجوی گوگل می گردد و از این طریق رویت پذیری رزومه آن ها در وب سایت دانشگاه نیز بالاتر می رود. فعالیت و به روز بودن علمی در شبکه های اجتماعی، علاوه بر افزایش رویت پذیری منجر به بهبود رویت پذیری انتشارات علمی نیز می گردد که این موضوع با عنوان شاخص های جایگزین (آلترمتریکس) شاخص های مبتنی بر شبکه های اجتماعی هستند که نقایص شاخص های مبتنی بر استناد رافع می کنند. مقالات بسیاری نشان داده اند که بین نمره التمریکس و تعداد استنادهای دریافتی رابطه معناداری وجود دارد. از این رو، هر چه اساتید فعالیت های علمی بیشتری در این شبکه ها برای به اشتراک گذاری آثار علمی داشته باشند، احتمال رویت پذیری بیشتر و استناد بیشتر در آینده خواهند داشت. از این رو، برگزاری کارگاه هایی در این زمینه برای ترغیب آن ها ضروری است.
- زمینه سازی در خصوص برقراری لینک دو طرفه بین وب سایت دانشگاه و موسسات علمی معتبر داخلی و خارجی (به عنوان مثال همراه با نمایه شدن اخبار دانشگاه الزهرا (س) در سایت وزارت علوم، لینک آدرس دانشگاه نیز قرار داده شود).
- دو زبانه کردن وب سایت های دانشگاه
- بهبود عملکرد در حوزه حضور و دسترسی آزاد:
- توجه به غنی سازی محتوای وب سایت ها از طریق ایجاد صفحات مشخص و جداگانه به تفکیک فعالیت های هر بخش
- توجه به راهکارهای SEO مانند: برقراری پیوندهای لازم در راستای بازیابی شدن سریع توسط موتور جستجوی Google
- ایجاد زیرساخت های فنی لازم در پرتال دانشگاه.

منابع و ماخذ

- Academic Ranking of World Universities (<http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2017.html>)
- Aguillo, I.F., Ortega, j.l., Fernández, M., (2008). " Webometric Ranking of World Universities: Introduction, Methodology, and Future Developments". Higher Education in Europe.
- Best U.S. News Rankings (<https://www.usnews.com/education/best-global-universities/articles/methodology>)
- CWTS Leiden Rankings (<http://www.leidenranking.com/information/indicators>)

Cai Liu, N., Cheng, C., (2011). " The Academic Ranking of World Universities" .Higher Education in Europe.

Cai Liu, N., (2015). "THE STORY OF ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES". International Higher Education.

QS World University Rankings (<https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>)

Round University Ranking (<http://roundranking.com/methodology/methodology.html>)

Ranking Web of Universities (<http://www.webometrics.info/en/node/200>)

Scimagi Institutions Ranking (<http://www.scimagoir.com/methodology.php>)

Taylor, T., Braddock, R., (2008). " International University Ranking Systems and the Idea of University Excellence". Journal of Higher Education Policy and Management.

TimesHigherEducationRankings(<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-university-rankings-2016-2017>)

UI GreenMetric(<http://greenmetric.ui.ac.id/methodology/>)

U-Multirank (<https://www.umultirank.org/#!/measures?trackType=about&sightMode=undefined§ion=>)

UniversityRanking by Academic Performance

(<http://www.urapcenter.org/2017/methodology.php?q=1>)

امیدی فرضا، قلعه ای علیرضا، حسنی محمد، موسوی میرنجف، ۱۳۹۶. ارزیابی ورتبه بندی دانشگاه های شهر تهران با تأکید بر جایگاه این

دانشگاه ها در نظام های مطرح رتبه بندی. پژوهش نامه ی انتقادی متون و برنامه های علوم انسانی، شماره ۴۹، صفحه ۲۴۹-۲۶۹.

حسن زاده محمد، نویدی محمد، ۱۳۹۲. نظام های رتبه بندی دانشگاه ها. شیراز. تخت جمشید.

زارع بنادکوکي محمد رضا، وحدت زاد محمد علی، صالح اولیا محمد، لطفی محمد مهدی، ۱۳۹۴. بررسی نظام های رتبه بندی دانشگاه ها: یک

رویکرد انتقادی. آموزش مهندسی ایران، شماره ۶۵، صفحه ۹۵-۱۳۲.





ارائه الگوی مناسب در نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت پژوهش و فناوری

حجت‌اله مرادی پور^۱، دکتر محمدرضا نیستانی^۲، مجتبی شرنجانی^۳

چکیده

توسعه پایدار و متوازن یک کشور، مشروط به توسعه علم و فناوری است. امروز جایگاه علم و فناوری به عنوان پیش‌ران اصلی توسعه اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی بیش از پیش برجسته شده است. از اینرو ارتقاء کیفیت علم و فناوری از دغدغه‌های جدی متولیان آموزش عالی جوامع تبدیل شده است. از این رهگذر، دستیابی به توسعه علمی نیازمند توجه به نظارت و ارزیابی کیفیت فعالیت‌های پژوهش و فناوری است. اهمیت نظارت و پایش علم و فناوری به گونه‌ای در بسیاری از اسناد بالادستی سیاست‌گذاری علم و فناوری از جمله سیاست‌های کلی علم و فناوری ابلاغی توسط مقام معظم رهبری، نقشه جامع علمی کشور و مواد ۱۵ و ۱۶ برنامه پنجم توسعه کشور بدان تأکید شده است. سوال اصلی این پژوهش اینست که چرا علیرغم تأکیدات مذکور و تلاش‌های صورت گرفته توسط دستگاه‌های اجرایی متولی در این زمینه، تاکنون در دستیابی به اهداف ترسیم شده در این زمینه موفق نبوده‌ایم. با توجه به اسناد و سوابق موجود می‌توان اظهار نمود که اولاً نظارت و ارزیابی فعالیت‌های پژوهش و فناوری دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی مغفول مانده است و ثانیاً ارزیابی‌های انجام شده بطور پراکنده و بدون برخورداری از الگویی منسجم بوده است. بنابراین پژوهش بدنبال ارائه الگویی مناسب در این زمینه است. روش تحقیق در این پژوهش کیفی و از نوع پژوهش‌های توسعه‌ای بوده است. هم‌چنین روش جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز برای این پژوهش از طریق مطالعات اسنادی و برگزاری پانل خبرگان و تحلیل داده‌ها با روش تحلیل محتوا انجام گرفته است. نتیجه این پژوهش ارائه الگویی مناسب برای ارزیابی و اعتبارسنجی موسسات پژوهش و فناوری خواهد بود.

کلید واژه‌ها: آموزش عالی، پژوهش و فناوری، نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت، الگوی نظارت و ارزیابی پژوهش و فناوری

مقدمه

بقا و ماندگاری هر نهاد بطور مستقیم وابسته به ارائه محصول به بهترین نحو ممکن و بالاترین سطح کیفیت به ذی‌نفعان است. در همین راستا، متولیان هر سازمانی به دنبال برآورده شدن نیاز و یادست‌یابی به حل مسائل مورد توجه بهره‌برداران هستند. برای آنکه سازمان بتواند رضایت ذی‌نفعان را برآورده سازد و به اهداف خود دست یابد، نیازمند سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی صحیح و بدنبال آن استفاده بهینه از منابع در هنگام پیاده‌سازی و اجرای برنامه‌ها است. به همین جهت است که گفتمان نظارت و ارزیابی روز به روز در حال توسعه است.

از این رو، همواره دولت‌ها- به ویژه ایران که دارای بضاعت ناکافی در منابع مالی است- سازمان‌ها و بنگاه‌های اقتصادی که هزینه‌های قابل توجهی را صرف فعالیت‌های تحقیق و توسعه و یا پژوهش و فناوری با هدف رشد و پیشرفت و پیشی گرفتن از رقبای می‌نمایند، نیازمند اتخاذ روش‌های مناسب در نظارت و ارزیابی هستند تا بتوانند از صرف بهینه منابع اطمینان حاصل نمایند. فعالیت‌های پژوهشی به لحاظ ماهیت خود خصوصاً در حوزه علوم انسانی که به لحاظ استفاده انواع روش‌ها برای به انجام رسیدن، درستی دستاوردهای خود را توجیه می‌نمایند، چنانچه بدرستی مورد نظارت و ارزیابی قرار نگیرند نه تنها موجب هدر رفت منابع خواهند شد، بلکه می‌توانند آسیب‌های جدی و جبران‌ناپذیری را به جامعه و یا سازمان‌های- هدف- خود وارد نمایند. در حوزه فناوری وضعیت از این نابسامان‌تر می‌تواند باشد؛ زیرا طول عمر کوتاه فناوری و بدنبال آن ریسک‌های فناوری و بازار، اجازه ماندگاری به سازمان‌های گرفتار مسئله فوق‌الذکر را نخواهد داد. از این رو، نظام پژوهش و فناوری، برای بازنگری، اصلاح و تغییر در برنامه‌ها و فعالیت‌های خود، نیازمند نظارت و ارزیابی نظام مند و روش مند است.

۱. نویسنده مسئول: معاون مرکز نظارت و ارزیابی آموزش عالی وزارت عتف Email: Hjt_moradi@yahoo.com

۲. عضو هیات علمی دانشگاه اصفهان و معاون مرکز نظارت و ارزیابی آموزش عالی وزارت عتف

۳. کارشناس گروه نظارت و ارزیابی پژوهش و فناوری، مرکز نظارت و ارزیابی آموزش عالی وزارت عتف

ارزیابی پژوهشی، گزارشی از توانمندی و تولید دانش مراکز تحقیقاتی و دانشگاهی است که می‌تواند تصمیم‌گیران و مدیران علمی را از وضعیت موجود تحقیق در کشور مطلع کند و آن‌ها را در امر برنامه‌ریزی کمک کند. به عبارت دیگر لازمی اداره و مدیریت کارآمد امور و فعالیت‌های پژوهشی، نظارت داریم بر نحوه پیشرفت کارها و ارزیابی و سنجش منظم برنامه‌ها و طرح‌های پژوهشی، عملکرد موسسات و مراکز تحقیقاتی و نیز عملکرد تک تک پژوهشگران با استفاده از معیارهای عملی، مناسب و قابل قبول است، از این رو «نظارت و ارزیابی» را باید یکی از مهم‌ترین و اصلی‌ترین ارکان نظام و مدیریت تحقیقاتی محسوب کرد که در راهبری و استحکام نظام و نیز اعمال صحیح مدیریت نقش بسیار تعیین‌کننده دارد. برای ارزیابی متناسب با اهداف و حوزه‌های مختلف، از معیارها و سنج‌های گوناگون استفاده می‌شود. (مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور، ۱۳۹۵)

در پژوهش انجام شده توسط ملکی و یزدی (۱۳۹۴) با عنوان «معیارهایی برای مقایسه و دسته‌بندی مدل‌های پایش و ارزیابی نظام‌های علم، فناوری و نوآوری» با تأکید بر اقتصاد دانش بنیان در رفاه و رونق ملل و دستیابی به توسعه اقتصادی پایدار، تقاضا برای ارزیابی وضعیت علم، فناوری و نوآوری در کشورها رو به افزایش دانسته است. پایش و ارزیابی علم و فناوری در سطح ملی با مبحث شاخص‌های علم و فناوری و نوآوری و مدل مفهومی، که شاخص‌ها بر روی آن سوار می‌شوند، درهم آمیخته است. پژوهش مذکور برای طراحی مدل ارزیابی علم و فناوری، شش معیار برای دسته‌بندی و مقایسه این مدل‌ها پیشنهاد شده نموده است که عبارت‌اند از پوشش (جامعیت)، پیاده‌سازی، سادگی، مقایسه‌پذیری، اهداف، و کارکردها.

هم‌چنین کتاب تدوین شده توسط حسینی مقدم (۱۳۹۰) با عنوان «مقایسه نظام‌های ارزیابی آموزش عالی» در پی مقایسه مدل ارزیابی آموزش عالی و صرف نظر از حوزه تخصصی پژوهش و فناوری است. این کتاب با پویش روندهای حاکم بر ارزیابی آموزش عالی کشورهای منتخب بر حسب شناسایی مدل‌ها، الگوها، شاخص‌ها و سازوکار ارزیابی زمینه‌های نظری و مفهومی لازم را از منظر آینده پژوهی انجام داده است. در این کتاب ضمن رصد تحولات مرتبط با ساز و کار، شاخص‌ها و مدل ارزیابی نظام آموزش عالی در کشورهای منتخب توصیفی از وضع موجود ارائه و سپس با توجه به نتایج حاصل از این مطالعه تجویزهایی برای دستیابی به آینده مطلوب آموزش عالی ایران ارائه داده است.

در ادبیات پژوهش با الگوهای نیز مواجه هستیم که به نحوه ارزیابی واحدهای پژوهشی می‌پردازند. فرهودی (۳۸۳۱) در مقاله خود با موضوع «ارائه مدل ارزیابی عملکرد واحدهای پژوهشی» بدنبال ارائه مدل برای واحدهای دارای مجوز قطعی از وزارت عتف را مورد توجه قرار داده است. این الگو، حداقل دچار دو تنگنا بوده است، اولاً محدود به واحد پژوهشی است که دارای مجوز قطعی بوده‌اند، در حالیکه بخش عمده‌ای از فعالیت‌ها توسط واحدهای نوپا دارای مجوز اصولی و حتی فعالیت‌هایی که در قالب یک ساختار رسمی انجام نمی‌پذیرد و ثانیاً این پژوهش محدود به سیاست‌های وزارت علوم است و این در حالی است که همواره با تغییر دولت‌ها و مدیریت‌ها این سیاست‌ها دچار تغییر می‌شوند. از طرفی این مطالعه و بررسی‌ها منجر به طراحی سه معیار کلان، نه زیر معیار و ۲۴ شاخص شد به طوری که معیارها و زیر معیارهای مدل عبارت‌اند از معیار مدیریت شامل زیر معیارهای منابع انسانی، منابع مالی و برنامه‌ریزی راهبردی، معیار دستاوردها شامل زیر معیارهای دستاوردهای دانشی، دستاوردهای فناوری، دستاوردهای مالی و میزان تحقق اهداف و معیار نتایج شامل زیر معیارهای اثربخشی در جامعه و موقعیت علمی. نقدی دیگری که به این تحقیق وارد است که معیارهای کلان و خصوصاً فرایندی که بسیار مهم برای ارزیابی فعالیت‌های پژوهشی است کم توجهی نموده است.

در پژوهش دیگری توسط سعیدی مهرآباد (۱۳۸۳) با عنوان «طراحی یک مدل ارزیابی عملکرد یکپارچه برای مراکز تحقیقاتی» به اهمیت وجود یک سیستم اندازه‌گیری عملکرد در تمام سازمانهای دولتی و خصوصی اشاره نموده است. با توجه به منحصر به فرد بودن مأموریت هر سازمان طراحی یک سیستم کارای ارزیابی می‌بایست متناسب با شرایط آن سازمان انجام پذیرند. اما طراحی یک مدل ارزیابی عملکرد که بتواند بطور دقیق عملکرد سطوح مختلف در سازمان را منعکس کند امری پیچیده بوده و موفقیت آن بستگی به همراستا بودن شاخص‌های عملکرد و استراتژی‌های سازمانی دارد. در پژوهش مذکور تلاش داشته است با تمرکز روی یک مرکز تحقیقاتی ضمن شناسایی شاخص‌های موثر بر عملکرد اجزاء مختلف ساختار آن و تعیین میزان اهمیت آنها، مدلی طراحی نماید که عملکرد یک مرکز تحقیقاتی را به صورت یکپارچه تعیین کند.

ماهیت پیچیده فعالیت‌های علمی برای ارزیابی اینگونه فعالیت‌ها باید مواردی همچون تبیین چارچوب مفهومی و مبانی نظری؛ تعریف دقیق واژه‌ها، مفاهیم و معیارهای مربوط به نظارت؛ بررسی روش‌های مختلف ارزیابی و نظارت در تحقیقات متناسب با اهداف در قبل، حین و بعد از انجام دادن برنامه‌ها رعایت شوند.

تاکنون کار جامع و مدونی در مورد الگوی ارزیابی پژوهشی در ایران انجام نگرفته است. در واقع، نیاز به امر ارزیابی در این بخش تاکنون بطور واقعی احساس نشده است. از مشکلات اجرایی در تحقق ارزیابی در بخش تحقیقات بیشتر است. نخست آنکه، محاسبه نسبت ستاده به داده در





حوزه پژوهش و فناوری، کار ساده‌ای نیست. این نسبت در فعالیتهای تولیدی به راحتی قابل ارزیابی است اما در فعالیتهای پژوهشی اینگونه نیست. مشکل دیگر مسئله زمان است. در یک مرکز تحقیقاتی می توان بسیاری از ورودی‌ها را سالانه محاسبه کرد اما بحث اصلی نتایج آنهاست که ممکن است سالیان طولانی به درازا بکشد و ارزیابی این مشکل است.

علیرغم انبوه پژوهش‌های انجام شده در ارزیابی حوزه پژوهشی با انواع و سطوح متنوع (ارزیابی موسسات و یا عملکرد) در خصوص ارزیابی فناوری به دلایلی از جمله جوان بودن این حوزه در کشور و یا انحصار این حوزه در اختیار سیاست‌گذاران و متولیان بخش دولتی، کمتر شاهد انجام پژوهش منسجم هستیم. این در حالی است که بسیاری از کشورها منابع بسیاری را صرف فعالیتهای ارزیابی علم و فناوری کرده‌اند. از جمله مطالعات دیگری که در این حوزه انجام شده است می‌توان به کار جورجیو و روسنر^۱ (۲۰۰۰) با عنوان "ارزیابی برنامه‌های فناوری: ابزار و روش‌ها" اشاره نمود که اظهار می‌دارد: امروز شاهد تقاضای بیشتر برای ارزیابی فناوری با هدف درک اثرات سیاست‌ها و برنامه‌های فناوری در دنیا هستیم. زیرا رابطه بین تکامل روش‌های ارزیابی و رویکردها و سیاست‌های توسعه فناوری پیچیده شده است و توسعه روش‌های ارزیابی به محرک‌های مختلف (متولیان توسعه فناوری) پاسخ می‌دهد. بر اساس پژوهش‌های انجام شده توسط سازمان همکاری‌های توسعه اقتصاد DCEO^۲ در دهه هشتاد میلادی، تقاضای روزافزون برای ارزیابی سیاست عمومی موجب همگرایی سنت‌های ارزیابی درونی علم گردید. هم‌چنین بر اساس این پژوهش از زمانیکه تجزیه و تحلیل برنامه‌های نوآوری در ایالات متحده و اروپا گسترش یافت و در نتیجه سیاست‌ها به طور فزاینده‌ای روی ایجاد ارتباط بین انواع مختلف درون سیستم‌های نوآوری متمرکز شده‌اند و روش‌های ارزیابی توسعه یافته‌اند. با توجه به گستردگی حوزه فناوری، مدل ارائه شده در این پژوهش مبتنی بر حوزه‌های: بررسی تأثیرات اجتماعی و اقتصادی پژوهش در دانشگاه‌ها و آزمایشگاه‌های عمومی، ارزیابی ارتباطات (درون و برون حوزه علم و فناوری) و ارزیابی تحقیق و توسعه مبتنی بر همکاری (بین نهادها/سازمان‌ها) است.

اجرای برنامه‌های ارزیابی فناوری، فرصت‌هایی را برای ارتقاء کیفیت بوجود آورده کرده است. این فرصت‌ها به مدد اولویت بخشیدن به سرمایه‌گذاری، هدایت و جهت‌دهی نظام علم و نوآوری در راستای اهداف اصلی و گسترش دامنه کنشگران حوزه علم و فناوری به دست می‌آیند. اقدامات ارزیابی ابزاری ارزشمند برای دولت‌ها در راستای رصد کردن آن علوم و نوآوری هستند. در پژوهش انجام شده توسط شان (۲۰۱۰) با عنوان "توسعه چارچوب‌های ارزیابی برنامه‌های آینده‌پژوهی فناوری" بر اساس دانش ایجاد شده و تجارب مدل‌های ارزیابی فعالیت‌های آینده‌پژوهی در کشورهای اروپایی، مانند اتحادیه اروپا، انگلستان، سوئد و... با محوریت "ارزیابی چارچوب منطقی آن" انجام شده است. فرایندهای اصلی این چارچوب عمدتاً شامل هشت مولفه است:

- ۱- اهداف کلی سیاست‌ها ۲- درون دادها ۳- اهداف استراتژیک ۴- فعالیتهای آینده پژوهانه ۵- برون داد ۶- عوارض - تأثیرات ۷- نتایج ۸- تأثیرات^۴

در این پژوهش ما به دنبال آن هستیم که ضمن بررسی جایگاه ارزیابی در واحدهای پژوهشی، الگویی برای ارزیابی پژوهش و فناوری ارائه دهیم که ضمن توجه به طیف کامل ارزیابی از سطح سیاست‌گذاری و پیامدها به عوامل: کارایی^۵ و اثر بخشی در فرایندهای ارزیابی نیز توجه گردد. در خصوص عامل کارایی تناسب، ارتباط و برای عامل اثر بخشی فرایندهای آینده پژوهی به عنوان نقطه نظرهای اصلی در نظر گرفته شده‌اند.

روش‌شناسی تحقیق

روش تحقیق در این پژوهش از نوع کیفی بوده است. در این پژوهش از طریق مصاحبه و گفت و گو با ده نفر از کارشناسان، مدیران و مسئولان واحدهای پژوهشی نسبت به شناسایی شیوه ارزیابی بر واحدهای پژوهشی و چالش‌های حاکم بر آن اقدام شده است. همچنین با استفاده از مطالعات انجام شده در پیشینه تحقیق و برگزاری پانل تخصصی با حضور کارگروه تخصصی نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت پژوهش و فناوری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در خصوص الگوی مناسب نظارت و ارزیابی واحدهای پژوهش و فناوری گفت و گو شد و نتایج استخراج گردید. بنابراین، مبنای کار این پژوهش، بهره‌گیری از گروه‌های کانونی بوده است. گروه کانونی، نوعی از تحقیق کیفی است که در آن در مورد نوع نگرش افراد نسبت به یک موضوع، مسئله، مفهوم یا یک محصول و خدمات پرسش‌هایی پرسیده می‌شود. پرسش‌ها در محیطی تعاملی (کنش متقابل) صورت می‌گیرد که در

1. Luke Georghiou & David Roessner
 2. Organisation for Economic Co-operation and Development
 3. Effects
 4. Impact
 5. Efficiency

بخش دوم: مقالات ارائه شفاهی

آن شرکت‌کنندگان آزادانه با دیگر افراد گروه، گفت‌وگو می‌کنند. این روش به ذهنیت یک نفر خاص به صورت منفرد، کاری ندارد، بلکه سعی در درک مجموع ذهنیت افراد درباره مفاهیم، مسائل و موضوعات مختلف دارد. در ساده‌ترین تعریف، روش گروه کانونی را می‌توان نوعی مصاحبه با حضور یک گرداننده بحث دانست که براساس آن یک راهنما، بحث را هدایت می‌کند. در این روش؛ معانی و شناخت آنها به عنوان منبع اولیه داده‌ها تلقی می‌شود. بنابراین ابزار اصلی ما در جمع آوری داده‌ها، استفاده از مصاحبه گروهی بوده است. استفاده از مصاحبه به عنوان یک روش برای گردآوری داده‌ها تنها با این فرض شروع می‌شود که دیدگاه شرکت‌کنندگان با معنا و مهم است، می‌توان آن را آشکار ساخت و دیدگاه‌های آنها می‌تواند بر موفقیت کار اثر بگذارد (هومن، ۱۳۸۹).

در این مطالعه، برای کسب روایی مطالعه، در طول انجام مصاحبه گروهی، برداشت‌های محققان با شرکت‌کنندگان در پانل کنترل می‌شد تا احتمال هر گونه سوء برداشتی از صحبت‌های آنها مرتفع گردد. در پایان نیز خلاصه‌ای از یافته‌های مصاحبه گروهی ارائه گردید تا نسبت به تأیید یا اصلاح آن اظهار نظر نمایند. بنابراین علاوه بر تعامل عمیق و طولانی، از تأیید شرکت‌کنندگان نیز برای کنترل روایی پژوهش بهره گرفته شده است. پس از انجام مصاحبه گروهی، داده‌های حاصل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

شیوه ارزیابی واحدهای پژوهشی در وضع موجود

برای بررسی شیوه ارزیابی واحدهای پژوهشی با تعدادی از کارشناسان مصاحبه انجام گرفت. بررسی تجربه کارشناسان و متولیان نشان داد که آنچه در سال‌های گذشته در خصوص ارزیابی نظام مند و روش مند در حوزه واحدهای پژوهشی انجام گرفته است، استقرار سامانه ارزیابی واحدهای پژوهشی است. مبنای نظری و پژوهشی این سامانه تا حد زیادی برگرفته از پژوهش انجام شده توسط فرهودی (۱۳۸۳) با موضوع "ارائه مدل ارزیابی عملکرد واحدهای پژوهشی" بوده است.

این سامانه تا سال ۱۳۹۴ در معاونت پژوهش و فناوری وزارتخانه فعال بوده است. پس از شکل‌گیری مرکز نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت (ناتک)، فعالیت این سامانه از معاونت پژوهش و فناوری به مرکز ناتک انتقال می‌یابد. مؤلفه‌های مورد ارزیابی در این الگو عبارتند از: مدیریت، دستاوردها و نتایج است. مؤلفه مدیریت شامل معیارهای: منابع انسانی، منابع مالی و برنامه‌ریزی راهبردی است. مؤلفه دستاوردها شامل معیارهای: دستاوردهای دانشی، دستاوردهای فناوری، دستاوردهای مالی و میزان تحقق اهداف و مؤلفه نتایج شامل معیارهای: اثربخشی در جامعه و موقعیت علمی است. هر چند در این روش صرفاً به معیار اثربخشی در جامعه اشاره شده است، ولیکن شاهد نشانگرهایی برای سنجش این معیار نیستیم. به طور خلاصه گزارشی از روند ارزیابی انجام شده توسط سامانه ارزیابی واحدهای پژوهشی در بازه زمانی سال ۱۳۸۶ لغایت ۱۳۹۲ ارائه می‌شود. روش‌های نظارت و ارزیابی در سال‌های مذکور عمدتاً مبتنی بر خود اظهاری موسسات بوده و شاخص‌های مورد بررسی نیز به مرور از ۵ شاخص در سال ۶۸ به ۱۲ شاخص در سال ۳۹ رسیده است.

در ارزیابی سال ۸۶، شش شاخص عمده ذیل مد نظر قرار گرفته و عملکرد پژوهشی دانشگاه‌ها و موسسات پژوهشی کشور بر این اساس ارزیابی گردیده و رتبه بندی شده اند:

۱- پژوهشگران (اعضای هیأت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی در حال تدوین پایان نامه)

۲- مقاله‌های نمایه‌سازی شده

۳- کتاب‌های منتشره

۴- اختراعات

۵- مبلغ قراردادهای پژوهشی برون سازمانی

۶- سرانه شاخص‌های فوق نسبت به تعداد پژوهشگران.

در این ارزیابی مقادیر مطلق و نسبی شاخص‌های پنجگانه و مقادیر سرانه شاخص‌ها به ازای هر پژوهشگر و مقایسه این آمار با سالهای ۸۳ تا ۸۵ به صورت تفکیکی بین دانشگاه‌ها و موسسات پژوهشی دولتی، دانشگاهی و خصوصی انجام گرفته و به منظور اختصار فقط نتایج و آمارهای مربوط به ۱۰ دانشگاه و مؤسسه اول در هر شاخص منتشر شده و در پایان گزارش نیز نتایج مقایسه‌ای از عملکرد پژوهشی دانشگاه‌ها و موسسات پژوهشی کشور در سالهای ۸۳ تا ۸۶ و نرخ رشد شاخص‌ها در طی سال‌های مذکور و درصد تغییر در هر سال نسبت به سال قبل نیز منتشر شده است.



یک نمونه از نمودارهای منتشر شده از ارزیابی سال ۸۶:

خلاصه نتایج پژوهشی کشور درباره شاخصهای پژوهشی مربوط به پژوهشگاههای وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

ردیف	شاخص	سال ۸۶	سال ۸۵	سال ۸۴	سال ۸۳	میانگین سه سال گذشته	درصد تغییر نسبت به سال ۸۵	درصد تغییر نسبت به سال ۸۴	درصد تغییر نسبت به سال ۸۳	درصد تغییر سال به میانگین سه سال گذشته
۱	پژوهشگران	۱۳۹۲	۱۳۷۹	۱۰۶۹	۱۳۰۶	۱۳۱۸	۹	۳۰	۷	۱۴
۲	مقاله‌های ISI	۵۴۹	۴۷۹	۴۹۱	۳۷۱	۴۴۷	۱۵	۱۲	۴۸	۲۳
۳	کتابهای منتشر شده	۳۰۱	۱۸۴	۱۳۵	۱۲۲	۱۴۴	۶۴	۱۴۱	۱۴۷	۱۱۰
۴	اختراعات	۱۶۳	۷۶	۹۴	۵۸	۷۶	۱۱۴	۷۳	۱۸۱	۱۱۴
۵	مبلغ قراردادهای (به میلیارد ریال)	۱۴۵.۲	۶۹.۳	۵۱.۶	۴۳.۹	۵۴.۹	۱۱۰	۱۸۲	۲۳۱	۱۶۵

در ارزیابی سال ۸۷ شاخص اختراعها حذف و ۴ شاخص ذیل اضافه شده است:

- ۱- مقاله‌های علمی- پژوهشی
 - ۲- مقاله‌های ارائه شده در کنفرانسها
 - ۳- دستاوردهای علمی- پژوهشی (شامل: اختراع، اکتشاف، نوآوری، فناوری، رکورد، نظریه، مرمت آثار تاریخی، خلق اثر هنری، کسب مقام در جشنواره‌های معتبر خوارزمی، فارابی و... صاحب امتیازی یا مدیر مسئولی نشریات علمی)
 - ۴- درآمد پژوهشی جذب شده
- در ارزیابی سال ۸۸ شاخص مبلغ قراردادهای پژوهشی برون سازمانی حذف گردیده همچنین در این سال از ۱۴ موسسه نیز بازدید بعمل آمده است. در ارزیابی سال ۸۹ شاخصها به ۱۵ مورد افزایش یافته که به شرح ذیل است:

عناوین شاخصها در زمینه پژوهش و فناوری، حداقل مقدار قابل قبول، مقدار مطلوب و ضریب اهمیت هر یک از آنها

ردیف	عنوان شاخص	ضریب اهمیت	حداقل مقدار قابل قبول	مقدار مطلوب
۱	نسبت پژوهشگران به کل نیروی انسانی	۲	۰/۴	۰/۷
۲	نسبت بودجه پژوهشی به پژوهشگران	۲	۴۰	۲۰۰
۳	نسبت هزینه‌های پژوهشی به کل هزینه‌ها	۳	۰/۴	۰/۷
۴	نسبت درآمد حاصل از تجاری سازی و یا فروش دستاوردهای پژوهشی و فناوری به پژوهشگران	۴	۱۰	۷۰
۵	نسبت مبلغ پروژیهایی که نتایج آنها در داخل یا خارج کشور عملاً مورد بهره‌برداری قرار گرفته اند به کل پروژیهایی خاتمه یافته	۲/۵	۰/۳	۰/۶
۶	نسبت اعتبار جذب شده طرحهای پژوهشی برون سازمانی به کل طرحهای پژوهشی	۲	۰/۵	۱



مجموعه مقالات نخستین همایش ملی ارزش‌یابی کیفیت در نظام‌های دانش‌بنیان

۷	نسبت مبلغ قراردادهای منعقد شده جدید به پژوهشگران	۲/۵	۱۰	۲۰۰
۸	نسبت مقالات چاپ شده در مجلات معتبر علمی-پژوهشی داخلی و خارجی به پژوهشگران	۳	-/۲	۲
۹	نسبت مقالات چاپ شده در مجلات معتبر علمی-ترویجی به پژوهشگران	۱/۵	-/۲	۴
۱۰	نسبت مقالات ارائه شده در کنفرانسهای ملی و بین‌المللی به پژوهشگران	۱	-/۲	۵
۱۱	نسبت کتب غیر ترجمه‌ای (تالیفی، تصنیفی و ...) به پژوهشگران	۳	-/۱	-/۰۴
۱۲	نسبت کتب چاپ شده ترجمه‌ای به پژوهشگران	۱	-/۱	-/۰۶
۱۳	نسبت اختراعات ثبت شده در مراجع معتبر داخلی و خارجی به پژوهشگران	۳	-/۱	-/۰۴
۱۴	نسبت نوآوری، اکتشاف، نظریه‌های علمی و آثار بدیع ادبی و هنری به پژوهشگران	۳	۰	-/۰۲
۱۵	نسبت جوایز دریافت شده از جشنواره و سایر مراجع معتبر ملی و بین‌المللی به پژوهشگران	۳	-/۰۲	-/۱

در این سال برای اولین بار اقدام به امتیاز دهی به شاخصها و سطح بندی مؤسسات گردیده است.

چالش‌های اصلی سامانه ارزیابی واحدهای پژوهشی

بررسی دقیق مصاحبه‌ها و گروه‌های کانونی در شناسایی مسائل و مشکلات سامانه ارزیابی واحدهای پژوهشی، بیانگر سه چالش اصلی است: بی توجهی به شاخص‌های کیفی: بسیاری از شاخص‌های تدوین شده در سامانه ارزیابی عملکرد واحدهای پژوهشی، جنبه کمی داشته و کمتر به شاخص‌های کیفی که مبتنی به مأموریت و اهداف هر واحد پژوهشی است، توجه شده است. از جمله شاخص‌های مهمی که در این حوزه به نظر مصاحبه‌شوندگان مورد غفلت واقع شده است، عبارتند از:

- تبیین و ارائه مأموریت، چشم انداز و اهداف موسسه برای ذی نفعان
- وجود نظام مدیریتی متناسب با نیازها و اهداف کلان موسسه
- شناسایی و تعامل فعال با ذی نفعان مختلف و تشخیص نیازها و انتظارات آنها
- شناسایی عوامل و محرک‌های درونی و بیرونی اثر گذار
- بررسی روندها و پیشرفت‌های علمی و پژوهشی در سطح ملی و بین‌المللی، بازارها و بخش‌های متقاضی خدمات و دستاوردهای موسسه و نیز وضعیت و عملکرد مؤسسات مشابه و رقیب
- تحلیل و ارزیابی وضعیت عملکرد پژوهشی و اجرایی، قابلیت‌ها و توانمندی‌های موسسه و چگونگی تحقق دستاوردها
- تدوین برنامه‌های راهبردی، عملیاتی کردن برنامه‌ها، نظارت در اجرای برنامه‌ها و نهایتاً پایش میزان تحقق برنامه‌های راهبردی مؤسسه
- برنامه‌ریزی مدیریت منابع انسانی (از قبیل استخدام، آموزش و توسعه شغلی)
- تعیین رویکردهای مؤثر برای برقراری تعامل و ارتباط با مشتریان
- پایش و ارزیابی سطح عملکرد اجتماعی موسسه و بررسی میزان تاثیر موسسه در اقتصاد محلی و ملی

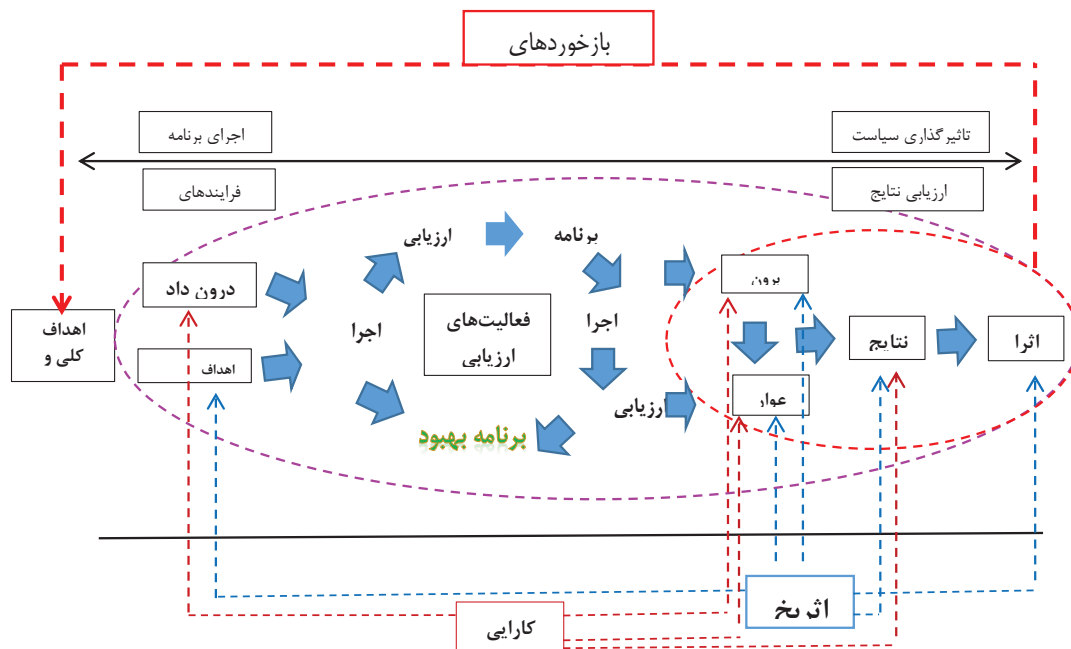
خود اظهاری بودن اطلاعات: یکی از ویژگی‌های مهم در ارزیابی بیرونی نظام‌های پژوهشی، اعتبار اطلاعات و روایی نتایج ارزیابی است. با وجود این، سامانه ارزیابی عملکرد واحدهای پژوهشی، صرفاً متکی بر خود اظهاری بوده است و هیچ فرایندی برای راستی آزمایی آن طراحی و تدوین نشده بوده است. در واقع، با آنکه نتایج ارزیابی عملکرد واحدهای پژوهشی در سال‌های گذشته منجر به رتبه‌بندی واحدهای پژوهشی می‌شده است، اما درستی نتایج رتبه‌بندی بی‌هیچ وجه اطمینان بخش نبوده است. بر همین اساس، مرکز نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از سال ۵۹۳۱ از انتشار گزارش ارزیابی عملکرد واحدهای پژوهشی جلوگیری نموده است.





ارزیابی بیرونی و رتبه‌بندی واحدهای پژوهشی، بدون توجه به بهبود کیفیت درونی:

یکی از چالش‌های اصلی سامانه ارزیابی عملکرد واحدهای پژوهشی، بی‌توجهی به خودارزیابی و تدوین برنامه‌های بهبود کیفیت در واحدهای پژوهشی بوده است. بررسی بیش از بیست واحد پژوهشی و مصاحبه با کارشناسان متولیان این مؤسسات، نشان می‌دهد که فرایند بهبود کیفیت در واحدهای پژوهشی، یکی از مغفول‌ترین فعالیتها است. بیشتر واحدهای پژوهشی، هم جایگاهی در ساختار تشکیلاتی خود برای مدیریت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت ندیده‌اند، و هم آنکه توجهی به پایش و ارزیابی راهبردی و ارزیابی درونی واحدها و زیرمجموعه‌های خود نداشته‌اند. در واقع، بیشتر واحدهای پژوهشی از یک روش نظام‌مند و روش‌مند در ارزیابی و تدوین برنامه‌های بهبود کیفیت استفاده نمی‌کردند. این در حالی است که ارزیابی بیرونی و رتبه‌بندی واحدهای پژوهشی زمانی معنا پیدا می‌کند که ساز و کاری مناسب برای ارزیابی و پایش درونی و تدوین برنامه‌های اجرایی و عملیاتی برای بهبود درون‌دادها، فرایندها، محصول، برون‌دادها و پیامدها از قبل انجام گرفته باشد. همین امر بیش از هر چیزی، ضرورت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت در واحدهای پژوهشی را الزامی می‌سازد. الگوی مناسب برای ارزیابی واحدهای پژوهشی و فناوری مطالعه مبانی نظری و پژوهشی و بررسی نقطه نظرات خبرگان و فعالان حوزه پژوهشی و فناوری در گروه‌های کنونی نشان می‌دهد که در ارزیابی واحدهای پژوهشی و فناوری، نیازمند الگویی هستیم که بتواند تمامی عوامل و مؤلفه‌های یک نظام پژوهشی را مدنظر قرار دهد. الگوی ارزیابی واحدهای پژوهشی و فناوری، می‌بایست، مطابق نمودار شماره یک، مؤلفه‌های زیر را مدنظر قرار دهد: اهداف کلی و سیاست‌ها، استراتژی‌ها، زمینه و بافت (محیط پیرامونی)، سیاست‌های کلی نظام پژوهش و فناوری، درون‌دادها، فرایندها، محصول، برون‌دادها و پیامدها.



نمودار شماره یک: چارچوب ارزیابی پژوهش و فناوری (اقتباس از: شان، ۲۰۱۰)

نمودار شماره یک: چارچوب ارزیابی پژوهش و فناوری (اقتباس از: شان، ۲۰۱۰)

مطابق نمودار شماره یک، هدف اصلی نظارت و ارزیابی در واحدهای پژوهشی، افزایش اثربخشی و کارایی است. در واقع، برای به حداکثر رساندن کیفیت فعالیت‌های پژوهشی و فناوری، لازم است فرایند نظارت و ارزیابی را تبدیل به یک چرخه نظام‌مند و اصلاح‌گر نمود. در چنین چرخه‌ای، ضمن توجه به درون‌دادها و فرایندها، می‌بایست ارزیابی نتایج فعالیتها نیز مدنظر قرار گیرد. چرا که نمی‌توان پژوهش‌های باقیمت‌گران انجام داد، اما توجه‌ای به نتایج و پیامدهای آن نداشت.

بحث و نتیجه گیری

مرکز نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت (ناتک) برای نهادینه کردن فرهنگ نظارت و ارزیابی در واحدهای پژوهشی، بیش از هر زمانی نیازمند طراحی و تدوین الگوهای حرفه‌ای هست. در واقع، ناتک برای آنکه بتواند به صورت نظام‌مند، روش‌مند و مستمر به بهبود کیفیت واحدهای پژوهشی یاری رساند، لازم است: ۱) به طراحی و تدوین الگوهای مناسب برای ارزیابی و بهبود کیفیت واحدهای پژوهشی بپردازد؛ ۲) با برگزاری نشست‌ها و کارگاه‌های آموزشی و همچنین تهیه کتابچه‌های آموزشی به نهادینه‌سازی و فرهنگ‌سازی الگوهای طراحی شده مبادرت نماید؛ ۳) واحدهای پژوهشی را در راستای ارزیابی درونی و تدوین برنامه‌های بهبود کیفیت، حمایت و پشتیبانی کند؛ ۴) و در نهایت با شکل‌گیری فرهنگ نظارت و ارزیابی درونی، زمینه را برای ارزیابی بیرونی و رتبه‌بندی واحدهای پژوهشی فراهم آورند.

از این رو، شاید مهم‌ترین اقدام در این راستا، کمک به تدوین معیارها و نشانگرهای مناسب برای نظارت و ارزیابی است. در واقع، مرکز ناتک، در گام نخست، به منظور ارزیابی بیرونی و رتبه‌بندی واحدهای پژوهشی لازم است به بازنگری شاخص‌های سامانه ارزیابی عملکرد خود مبادرت نماید. در گام بعدی، از طریق آگاهی‌بخشی و فرهنگ‌سازی، به واحدهای پژوهشی کمک نماید تا به ارزیابی مداوم و سالانه خود بپردازند و از نتایج خود ارزیابی به طراحی و تدوین برنامه‌های بهبود کیفیت مبادرت نمایند.

منابع

حسینی مقدم، محمد. (۱۳۹۰). مقایسه نظام‌های ارزیابی آموزش عالی. تهران، مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور، نشر چاپار.
سعیدی مهرآباد؛ محمد و رحیم احسانی. (۱۳۸۳). طراحی یک مدل ارزیابی عملکرد یکپارچه برای مراکز تحقیقاتی. دومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت. تهران، گروه پژوهشی آریانا، دانشکده مدیریت و اقتصاد دانشگاه صنعتی شریف.
فرهودی، رزیتا؛ بسته نگار، فرنوش (۱۳۸۳). ارائه مدل ارزیابی عملکرد واحدهای پژوهشی دارای مجوز قطعی از وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. تهران، مجله مدیرساز، شماره ۱۵ (ص ۳۳ تا ۵۳)

مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور. (۱۳۹۵). الگوی ارزیابی پژوهشی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی
ملکی، علی؛ نجم‌الدین، یزدی. (۱۳۹۴). معیارهایی برای مقایسه و دسته‌بندی مدل‌های پایش و ارزیابی نظام‌های علم، فناوری و نوآوری. تهران سیاست نامه علم و فناوری، دوره ۰۵، شماره ۱ - شماره پیاپی ۱۰، (ص ۶۱-۵۱).
هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۹). بررسی عملی بودن، اعتبار، روایی و نرم‌یابی آزمون پاره تست سازگاری فردی و رابطه آن با سلامت روان در دانش‌آموزان دوره اول دبیرستان. تهران، تحقیقات روانشناسی، دوره ۲، شماره ۸؛ صفحه ۸۷ - ۱۰۲.

Shan Li, Shan, Huang Kang, Mei & Chu Lee, Ling. (2010), Developing the evaluation framework of technology foresight program: lesson learned from European countries, Science & Technology Policy Research and Information Center, National Applied Research Laboratories.

Georghiou, Luke, Roessner, David. (2000). Evaluating technology programs: tools and methods. Research Policy, no29, Page:657-678.





سنجش بازده‌های یادگیری در آموزش عالی با تاکید بر تفکر انتقادی

زهرا مرادی نجف آبادی^۱، مریم محسن پور^۲

چکیده

زمینه و هدف: با توجه به نقش مهم آموزش عالی در رشد و توسعه جوامع در طول چند دهه گذشته، شاهد گسترش کمی دانشگاه‌ها، کثرت مؤسسات آموزشی متنوع و افزایش تعداد دانشجویان بوده‌ایم. لذا توجه به کیفیت آموزش عالی به عنوان یکی از دغدغه‌های اصلی این نظام آموزشی مطرح است. یکی از عناصر مهم نظام آموزش عالی، بازده‌های یادگیری است که تفکر انتقادی به عنوان یکی از مهمترین مولفه آن به شمار می‌رود. روش کار: این پژوهش به بررسی تجربه ایران در سنجش تفکر انتقادی دانشجویان به عنوان یک بازده یادگیری و شناسایی چالش‌های پیش رو در سنجش آن در آموزش عالی از طریق بررسی پیشینه‌های انجام شده در زمینه تفکر انتقادی به انجام یک مطالعه مروری می‌پردازد. نتیجه‌گیری: سنجش تفکر انتقادی دانشجویان ایرانی اغلب با استفاده از آزمون‌های استاندارد به تنهایی نمی‌تواند معیار مناسبی برای سنجش این بازده یادگیری باشد. لذا برای رسیدن به تصویر شفاف از میزان تفکر انتقادی علاوه بر سنجش آن از طریق ابزارها، بررسی نمونه تکالیف دانشجویان با استفاده از دستورالعمل‌ها توصیه می‌شود. تا با استفاده از نتایج به دست آمده از این نوع بررسی، به ترسیم وضعیت موجود تفکر انتقادی پرداخته و در راستای ارتقای کیفیت این بازده یادگیری در نظام آموزش عالی گام برداشت. کلید واژه‌ها: تفکر انتقادی، کیفیت، ارزیابی بازده‌های یادگیری، آموزش عالی.

مقدمه

تولید علم، اعتلای فرهنگ و کمک به رشد و توسعه همه جانبه جامعه رسالتی است که برعهده نظام آموزش عالی گذاشته شده است و پیداست که تحقق چنین اهدافی در گرو تربیت نیروی انسانی متخصص می‌باشد. لذا، دانش‌آموختگان مؤسسات آموزش عالی باید در حین تحصیل از آموزش با کیفیتی برخوردار شوند، تا بتوانند پس از اتمام تحصیلات وارد بازار کار شوند و با بکار بستن آموخته‌های خود در متن عمل، نقش خود را به خوبی ایفا نمایند و به توسعه جامعه مدد رسانند. از این رو، انتظار می‌رود که برنامه‌ریزان و طراحان نظام آموزش عالی زمینه را برای ارائه آموزشی با کیفیت فراهم سازند و به تربیت نیروی انسانی صاحب صلاحیت همت گمارند. بدیهی است که شرط تأمین آموزش عالی با کیفیت، ارزشیابی مستمر از این نهاد علمی است. به زعم بازرگان (۱۳۹۴) به منظور تعیین کیفیت نظام آموزش عالی و نیز به جهت اطمینان یافتن از ایفای نقش و عملکرد موثرتر این نهاد، ارزیابی و ارتقای مستمر کیفیت نظام آموزش عالی ضروری می‌باشد.

همانگونه که پیدا است در نظام آموزش عالی عناصر این نظام عبارت است از درون داد، فرایند، برون داد واسطه‌ای، برون داد نهایی و پیامد (بازرگان، ۱۳۹۳) و یکی از مهمترین عناصر نظام آموزش عالی، برون‌دادها هستند. بعلاوه بازده‌های^۳ یادگیری از جمله اجزاء مهم برون‌دادها به شمار می‌روند. بازده‌های یادگیری عبارت است از دستاوردهایی که یادگیرنده از طریق فرایند یادگیری برای ایفای موثرتر نقش‌های مختلف در جامعه کسب نموده است. با توجه به اهمیت کیفیت آموزش عالی در ارتقاء این نظام آموزشی، ارزیابی بازده‌های یادگیری، نقش کلیدی در بالا رفتن کیفیت این نظام دارد. از نظر آیزنر^۴، بازده‌ها نتیجه فعالیت یادگیری است که برای دانشجویان فرصت شخصی سازی یادگیری فراهم می‌کند (به نقل از آلن^۵، ۱۹۹۶). لازم به ذکر است که شناسایی بازده‌های یادگیری اساسی در آموزش عالی، در طول ۳ دهه گذشته و در جوامع اروپا توسعه یافته است (که، ایکنبری، کین،

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهرا (س) تهران، ایران. Zahramoradi710@yahoo.com
 ۲. استادیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهرا (س)

3. Learning Outcomes
 4. Eisner
 5. Allan

ایول، هاتچینگ و کینزی،^۱ (۲۰۱۵). بازده های یادگیری اصطلاحی است که در دهه های اخیر در ادبیات آموزشی رایج گردیده است به نحوی که در میان متخصصان آموزش عالی نیز کاربرد گسترده ای یافته است (هوسی و اسمیت^۲، ۲۰۰۸). بر طبق نظرسنجی و گزارشی که از مدیران موسسات عضو انجمن دانشگاه ها و کالج های امریکا^۳ (ACC&U) به عمل آمده، نتایج نشان می دهد که ۸۵ درصد از موسسات به طور کامل مجموعه ای از بازده های یادگیری متداول و از قبل تعیین شده برای دانشجویان خود در مقطع کارشناسی دارا هستند و از آن استفاده می نمایند (انجمن تحقیقاتی هارت^۴، ۲۰۱۶). موسسات آموزش عالی به منظور تعیین میزان یادگیری دانشجویان و به جهت تضمین پیشرفت آنان در یادگیری از زمان بدو ورود تا خروج از دانشگاه، امر ارزیابی بازده ها را مهم می دانند و به انجام آن مبادرت می ورزند و بدین صورت یک مبنایی برای اندازه گیری و گزارش در مورد پیشرفت دانشجویان فراهم می آورند (نورمن^۵، ۲۰۱۷). بر طبق نظرسنجی بدست آمده از موسسات عضو انجمن دانشگاه ها و کالج های امریکا، ۷۰ درصد از این موسسات پیشرفت دانشجویان را از طریق بازده های یادگیری متداول پیگیری کرده اند که این امر خود حاکی از ضرورت وجود بازده های یادگیری برای تعیین میزان موفقیت می باشد. بازده های یادگیری در چارچوب صلاحیت های اروپایی (EQF^۶) به عنوان آن چه که یادگیرنده می داند، درک می کند و قادر است آنها را به صورت دانش، معلومات و مهارت ها و شایستگی ها در اتمام یک فرایند یادگیری نشان دهد، تعریف شده است (شورای آموزشی و پارلمان اروپایی^۷، ۲۰۰۸). به طور کلی، بازده های یادگیری می توانند در سطوح مختلف یک درس، برنامه درسی، رشته، دانشکده و دانشگاه تعریف شوند، و ممکن است عملکردهای مختلفی را به همراه داشته باشند. انواع بازده ها در برگیرنده حوزه ها و دامنه های ذهنی (شناختی)، عاطفی و هم چنین استدلال و منطق سطح بالاتر، نگرش، ارزش ها و رفتار دانشجویان می باشد (آستین^۸، ۱۹۹۳). همچنین از نظر نورمن (۲۰۱۷)، بازده های یادگیری شامل ۳ حوزه کلی مهارت های ذهنی و عملی^۹، مسئولیت شخصی و اجتماعی^{۱۰} و یادگیری جامع (یکپارچه) و کاربردی^{۱۱} است که هر حوزه دارای بازده های یادگیری خاص به خود می باشد: به عنوان نمونه، حوزه مهارت های ذهنی و عملی شامل: جست و جو و تجزیه و تحلیل^{۱۲}، تفکر انتقادی، تفکر خلاق^{۱۳}، ارتباط نوشتاری^{۱۴}، خواندن^{۱۵}، سواد کمی^{۱۶}، سواد اطلاعاتی^{۱۷}، کارگروهی و حل مسئله^{۱۸} است. حوزه مهارت های شخصی و اجتماعی شامل: مشارکت مدنی (اجتماعی)^{۱۹}، دانش و صلاحیت های میان فرهنگی^{۲۰}، استدلال اخلاقی^{۲۱}، مبنایی و مهارت های یادگیری مادام العمر^{۲۲}، یادگیری همگانی^{۲۳} است. همچنین، حوزه یادگیری جامع و کاربردی شامل: یکپارچه سازی یادگیری^{۲۴} است. با توجه به مطالب فوق الذکر، از مهم ترین مولفه های بازده یادگیری، می توان به تفکر انتقادی اشاره کرد. در دهه اخیر، توسط برخی موسسات آموزش عالی، ادعای عدم توانایی نظام آموزشی در پرورش و بالندگی تفکر انتقادی مطرح شده و نیز تمایل به افزودن آموزش تفکر انتقادی به عنوان چهارمین عنصر آموزش پایه در برنامه های درسی به وجود آمده تا جایی که حتی گنجانیدن این آموزش در نظام های دانشگاهی و قبل از فارغ التحصیل شدن دانشجویان مهم قلمداد می شود (اعظمی و صالحی نیا، ۱۳۹۴). به علاوه، بررسی های انجام شده توسط انجمن کالج و دانشگاه های امریکا، گویای آن است که ۹۵ درصد از کارکنان ۴۳۳ موسسه علمی، تفکر انتقادی را به عنوان یکی از مهم ترین مهارت های ذهنی برای دانشجویان در نظر گرفتند.

1. Kuh, Ikenberry, Cain, Ewell, Hutchings & Kinzie
2. Hussey & Smith
3. Association of American Colleges and Universities
4. Hart Research Associates
5. Norman
6. European qualifications framework
7. European parliament and council of the Eu
8. Astin
9. Intellectual and Practical Skills
10. Personal and social responsibility
11. Integrative and applied learning
12. Inquiry and analysis
13. Creative Thinking
14. Written communication
15. Reading
16. Quantitative literacy
17. Information literacy
18. Teamwork and problem solving
19. Civic engagement
20. Intercultural knowledge and competence
21. Ethical reasoning
22. Foundations and skills for lifelong learning
23. Global learning
24. Integrative learning



همچنین در پروژه سنجش بازده‌های یادگیری آموزش عالی^۱ (AHEO) که توسط سازمان توسعه و همکاری اقتصادی (OECD) حمایت می‌شود، در ارزیابی بازده‌های یادگیری کلی دانشجویان کالج، تفکر انتقادی به عنوان یک شایستگی و توانایی اصلی دانشجویان به حساب می‌آید (لیو، فرانکل و روهر^۲، ۲۰۱۴). از طرفی، در مبحث اعتبار بخشی دانشکده‌ها، تفکر انتقادی یکی از نکات کلیدی می‌باشد و اندازه‌گیری رشد تفکر انتقادی در دانشجویان یکی از معیارهای مهم موسسات اعتبار سنجی است (استیب^۳، ۲۰۰۳ به نقل از یزدان پناه، ۱۳۹۱). در راستای اهمیت این موضوع، اولین گام آگاهی از مولفه‌های تفکر انتقادی و پژوهش‌های انجام شده در نظام آموزش عالی کشورمان در زمینه تفکر انتقادی به منظور تعیین وضعیت موجود در زمینه تفکر انتقادی است تا بتوان در جهت حرکت به سوی وضعیت مطلوب، یعنی ارتقای کیفیت این عنصر نظام آموزشی گام برداشت.

تفکر انتقادی و مولفه‌های آن

تفکر انتقادی یک عادت ذهنی است که از طریق بررسی و شناسایی جامع مسائل، ایده‌ها و مصنوعات^۴ (دست ساخته‌ها) و رویدادها، به پذیرش یک عقیده و نتیجه‌گیری می‌پردازد (روز^۵، ۲۰۱۰). هالپرن^۶ تفکر انتقادی را به عنوان استفاده از آن مهارت‌ها یا استراتژی‌های شناختی که احتمال بازده قابل قبول را افزایش می‌دهد، تعریف می‌کند و آن را برای توصیف تفکری که هدفمند، منطقی و هدایت شده است به کار می‌برد. نوعی از تفکر، که در حل مسائل، نتیجه‌گیری، محاسبه احتمال‌ها و تصمیم‌گیری درگیر می‌باشد. رویکرد هالپرن به تفکر انتقادی یک تمرکز قوی بر روی بازده یا جنبه کاربردی تفکر انتقادی دارد (هالپرن، ۲۰۰۳). از یک دیدگاه دیگر، تفکر انتقادی از دو بعد مهارت و گرایش تشکیل شده است. در بعد مهارتی، فرایندهای شناختی و در بعد گرایش، نگرش و انگیزه درونی فرد در برخورد با مسائل و تفکر درباره آن مطرح می‌گردد (پروفسو، ۲۰۰۳). در یک دسته‌بندی دیگر، از نظر فاشیون^۷ (۲۰۰۰) تفکر انتقادی، شامل مهارت‌های شناختی نظیر تفسیر (درک و بیان معنی یا اهمیت انبوهی از بیانات و اطلاعات)، تجزیه و تحلیل^۸ (تعیین روابط استنباطی واقعی بین مفاهیم، توصیفات، تجارب و...)، ارزیابی^۹ (تعیین اعتبار و درستی گفته‌ها توضیحات و سوالات)، استنباط^{۱۰} (تشخیص عناصر درست در نتیجه‌گیری)، توضیح و تشریح^{۱۱} (توانایی ذکر این که چگونه به یک قضاوت می‌رسیم و چگونه می‌توانیم دیگران را درباره آن متقاعد نمود) و خود تنظیمی (توسعه و اصلاح عقاید پیشین)^{۱۲} است (ولوی، باقرپور و شهسواری، ۱۳۹۵). همچنین گرایش به تفکر انتقادی ریکتس^{۱۳} (۲۰۰۳) دارای مولفه‌های خلاقیت^{۱۴} (تمایل دانشجویان در کنجکاوی‌های خلاقانه برای کشف واقعیت‌های جدید)، بلوغ شناختی^{۱۵} (وقوف بر پیچیدگی‌های مسائل واقعی) و درگیری ذهنی^{۱۶} (آمادگی دانشجویان برای استدلال و پیش‌بینی موقعیت‌هایی که نیازمند استدلال بوده) است (پاک مهر، میردورقی، غنایی چمن آباد و کرمی، ۱۳۹۲).

واتسون - گلنزر^{۱۷} (۱۹۸۰) نیز به وجود پنج مولفه مهم هم‌چون استنباط^{۱۸} (توانایی تشخیص داده‌های درست از نادرست از میان اطلاعات موجود)، شناسایی مفروضات^{۱۹} (توانایی تشخیص مفروضات پیشنهادی از عبارات بیانی)، قیاس (یا استنتاج توانایی تفکیک مقدمات و داده‌ها از نتیجه کلی)،^{۲۰} تعبیر و تفسیر^{۲۱} (توانایی پردازش اطلاعات و تعیین اعتبار آنها و موضوع مهم تجزیه و تحلیل داده‌ها و مقدمه‌ها می‌باشد)، ارزشیابی استدلال‌های

1. Assessment of Higher Education Learning Outcomes

2. Liu, Frankel & Roohr

3. Staib

4. artifacts

5. Rhodes

6. Halpearn

7. Facione

8. analysis

9. evaluation

10. Inference

11. explanation

12. Self Regula

13. Ricketts

14. Innovativeness

15. cognitive maturity

16. engagement

17. Watson - Glaser

18. Inference

19. recognition of Assumptions

20. deduction

21. interpretation

منطقی^۱ (تصمیم‌گیری درباره انتخاب استدلال‌های قوی و ضعیف و تشخیص آن) اشاره می‌کند (کاوایانی مهر، سلیمی و لیاقت، ۱۳۹۴).
۳. ادبیات موضوع پژوهش‌های انجام شده در داخل کشور

برای آگاهی از پیشینه‌سنجش تفکر انتقادی در آموزش عالی کشورمان، بررسی پژوهش‌های متعدد انجام شده در این زمینه ضروری است که در جدول ۱، ذیل به شرح برخی از آن‌ها پرداخته می‌شود.

جدول ۱ - معرفی پژوهش‌های انجام شده در حوزه‌سنجش تفکر انتقادی

عنوان	ابزار	نتیجه
بررسی تفکر انتقادی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی (ولوی، باقرپور و شهسواری (۱۳۹۵)	آزمون مهارت تفکر انتقادی کالیفرنیا ^۲ (CCTST, ۱۹۹۰)	مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان مورد مطالعه پایین است.
بررسی تاثیر آموزش تفکر انتقادی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی در رشته‌های علوم زیستی و علوم انسانی (سرمد و سیدی، ۱۳۹۲)	پرسش‌نامه سنجش تفکر انتقادی موسوم به آزمون نوشتاری تفکر انتقادی	آموزش تفکر انتقادی منجر به پیشرفت تحصیلی دانشجویان و هم‌چنین بهبود تفکر آنان شده است.
بررسی وضعیت گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان کارشناسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی و فنی و مهندسی دانشگاه اصفهان (خجسته، معمار و کیانپور، ۱۳۹۳)	ابزار گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا ^۲ (CCTDI, ۱۹۹۲)	بیش‌تر دانشجویان، گرایش بالا به تفکر انتقادی دارند.
بررسی وضعیت گرایش به تفکر انتقادی و رابطه آن با عملکرد تحصیلی در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشکده‌های علوم انسانی، زبان و ادبیات فارسی و فنی مهندسی دانشگاه یزد (راستجو، سپهر و زندوانیان نائینی، ۱۳۹۵).	پرسش‌نامه گرایش به تفکر انتقادی ریکتس (۲۰۰۳)	بیش‌تر دانشجویان کارشناسی ارشد به تفکر انتقادی گرایش متوسط دارند و میان‌گرایش به تفکر انتقادی و عملکرد تحصیلی دانشجویان همبستگی مثبت و معنادار اما ضعیف وجود دارد. میزان گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان دانشکده علوم انسانی به‌طور معناداری بیش‌تر از دانشجویان دانشکده فنی و مهندسی بوده است.
بررسی چگونگی روند تحول تفکر انتقادی دانشجویان سال اول و سال چهارم دانشگاه فردوسی مشهد (جاویدی کلاته جعفرآبادی و عبدلی، ۱۳۸۹)	آزمون تفکر انتقادی واتسون - گلیرز ^۳ (WGCTA, ۱۹۸۰)	میانگین کلی نمرات تفکر انتقادی دانشجویان مورد تحقیق با توجه به استانداردهای گزارش شده در حد ضعیف است.
بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان رشته‌های توانبخشی دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی (سبزی خوشنامی، ابادری، قائد امینی هارونی و قاسم زاده، ۱۳۹۳)	آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا (۱۹۹۰)	نمره کل مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان در سطح متوسط تا خوب و از لحاظ خرده‌مقیاس‌های آن در سطح متوسط به پایین قرار دارد و دانشجویان از لحاظ تفکر انتقادی در وضعیت مطلوبی قرار ندارند.
مقایسه میزان مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان ترم اول و ترم آخر مقطع کارشناسی پیوسته رشته‌های منتخب دانشگاه‌های علوم پزشکی شهر تهران (خدایم‌رادی، سید الذاکرین، شهابی، یغمایی و علوی مجد، ۱۳۹۰).	آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا (۱۹۹۰)	افزایش چشمگیری در میزان مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان ترم آخر حاصل نشده است.

مجموعه مقالات نخستین همایش بین‌المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی

نتایج و پیشنهادها



با توجه به اهمیت تفکر انتقادی به عنوان یک بازده یادگیری برای یادگیرندگان، وجود ابزار مناسب به منظور سنجش آن امری ضروری می باشد. بر طبق بررسی های صورت گرفته برای اندازه گیری مهارت های تفکر انتقادی، تاکنون تلاش های مضاعفی انجام شده است و آزمون هایی به شرح زیر برای اندازه گیری وجود دارد: آزمون تکالیف تفکر انتقادی^۱ (۱۹۹۳)، آزمون تفکر انتقادی کرنل (۲۰۰۵)، مقیاس تفکر انتقادی انیس^۲ (۱۹۸۵)، آزمون تفکر انتقادی واتسون-گلیزر (۱۹۸۰) و آزمون مهارت های تفکر انتقادی کالیفرنیا (۱۹۹۰) در فرم های مختلف. هم چنین برای اندازه گیری گرایش به تفکر انتقادی، مقیاس گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا (۱۹۹۲)، و پرسش نامه گرایش به تفکر انتقادی ریکتس (۲۰۰۳) (پاک مهر، میردورقی، غنایی چمن آباد و کرمی، ۱۳۹۲).

در میان ابزارهای مختلف سنجش تفکر انتقادی، دو ابزار گرایش به تفکر انتقادی ریکتس (۲۰۰۳) و مهارت های تفکر انتقادی کالیفرنیا (۱۹۹۰) به عنوان پرکاربردترین ابزارها در بیش تر پژوهش های صورت گرفته در داخل کشور استفاده شده و اقداماتی در خصوص رواسازی و هنجاریابی این آزمون ها به منظور سنجش تفکر انتقادی صورت گرفته است. به نحو کلی با بررسی پژوهش ها و ابزارهای موجود در حیطه ی سنجش تفکر انتقادی در می یابیم که هسته اصلی و مشترک تفکر انتقادی در ابزارهای ذکر شده شامل مولفه هایی مانند تفسیر، تحلیل، استنباط و ارزشیابی می باشد. البته لازم به ذکر است که این آزمون ها به طور کلی بر انتقال دانش خاصی در یک رشته و یا درس خاص تمرکز نمی کنند و هم چنین در آنها از نمونه کارهای دانشجویان برای ارزیابی بازده های یادگیری در آموزش عالی استفاده نمی شود (آروم^۳ و روکسا^۴، ۲۰۱۱). از نظر ماک^۵ (۲۰۰۴) ابزارهای استاندارد شواهد کافی از راهبردها و فرایندهایی که دانشجویان برای کسب و دریافت یادگیری استفاده می کنند را ارائه نمی دهند. هم چنین وجود نمرات به دست آمده از آزمون ها همیشه نمی تواند شاخص مناسبی برای تعیین میزان تفکر انتقادی افراد باشد. آزمون های استاندارد از کارهای^۶ اصلی (معتبر)^۷ دانشجویان فاصله گرفته است و بر پیشرفت یادگیری دانشجویان تمرکز زیادی ندارد (برت^۸، ۲۰۱۶). از طرفی جوانب گوناگون متنوع و گسترده یادگیری دانشجویان و عمق آگاهی آنها را نمی توان با استفاده از آزمون های استاندارد سنجید (لدرمن^۹، ۲۰۱۳).

بنابراین به نظر می رسد برای رسیدن به تصویر واضح تر از میزان تفکر انتقادی دانشجویان، علاوه بر سنجش این عنصر از طریق ابزارهای معتبر ذکر شده، می توان از نمونه کار معتبر دانشجویان مانند (مقالات، پروژه ها و امتحانات) بر طبق دستورالعمل ها^{۱۰} استفاده نمود. به عنوان نمونه نورمن (۲۰۱۷) در پژوهش خود به دستورالعمل VALUE^{۱۱} به عنوان یک ابزار ارزیابی کارهای معتبر دانشجویان که توسط انجمن دانشگاه ها و کالج های امریکا (AAC&U) تهیه شده است، اشاره می کند. این دستورالعمل برای سنجش بازده های یادگیری دانشجویان و به طور کلی سنجش تفکر انتقادی به نحو خاص استفاده می شود که این امر امکان اندازه گیری یکپارچه ای را از سطوح مهارت تخصصی فرد برای هر بازده یادگیری مانند تفکر انتقادی فراهم می کند. این نمونه کارها به طور معمول یک تکلیف یا وظیفه برای هر دوره تحصیلی است و نمرات دانشجویان برای آن دوره محاسبه می گردد. کارهای معتبر دانشجویان با استفاده از VALUE جمع آوری و امتیازبندی شده است، و در بردارنده ی نتایج ملموس و انتزاعی می باشد، و البته امتیازبندی تکالیف نیازی به روش های بسیار دقیق و روان سنجی ندارد. این روش پیشرفت دانشجویان را با توجه به تکالیف آنها در مولفه های تبیین مسایل، شواهد، تاثیر زمینه و فرض ها، موضع دانشجویان، نتایج و بازده های مرتبط ارزیابی کرده است و از طرفی می توان آن را در برنامه ها، نظام ها و کلاس های مختلف با اهداف گوناگون استفاده کرد. از طریق روش های سنجش معتبر (حقیقی) می توان یادگیری های ترکیبی و تجارب یادگیری دانشجویان و هم چنین فرصت های یادگیری آنها را نشان داد که این روند کاملاً برخلاف اطلاعاتی است که از آزمون ها به دست می آید (ماکی، ۲۰۰۴). از نظر رودز (۲۰۱۱) مزایای استفاده از ارزیابی نمونه کارهای دانشجویان با استفاده از دستورالعمل ها، این است که می توان آن را در مجموعه ی بسیار متنوعی از تکالیف مورد استفاده قرار داد و امکان مقایسه میان موسسات و برنامه های مختلف را فراهم می کند. در ایجاد و پیشبرد

1. Tasks in critical Thinking
2. Ennis Critical Thinking
3. Arum
4. Roksa
5. Maki
6. Coursework
7. Authentic
8. Berrett
9. Lederman
10. rubric
11. Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education

این روش، اعضای هیأت علمی و کارکنان، یادگیری را در ابتدا و انتهای دستیابی به مدرک نشان می‌دهند. برای اطمینان از این که یادگیری در مسیر مورد نظر در حال انجام است، نقاط عطفی در میان معیارها ایجاد شده است که متوسط عملکرد دانشجویان را ارزیابی می‌کنند و می‌توان از دستیابی دانشجویان به مدرک مورد نظر، اطمینان حاصل کرد.

لازم به ذکر است که به منظور رسیدن به تصویر واضح تر از میزان تفکر انتقادی و بررسی مولفه های آن علاوه بر سنجش از طریق ابزارهای موجود، بهترین کار ارزیابی نمونه کارهای معتبر دانشجویان با استفاده از دستورالعمل ها است که در راستای تسهیل ارزیابی بازده های یادگیری مطرح شده است. از این طریق می‌توان به سنجش دقیق تر تفکر انتقادی شخص یادگیرنده و کیفیت آن چه یاد گرفته است، پرداخته شود. بنابراین با توجه به این مطلب که تعیین کیفیت در نظام آموزشی عالی ضروری است لذا با استفاده از نتایج سنجش مناسب تفکر انتقادی می‌توان به ترسیم کیفیت این مولفه مهم از بازده های یادگیری در آموزش عالی پرداخت و در راستای بالا بردن عملکرد بهتر سیستم آموزشی و در نهایت بازنگری برنامه های آموزشی شامل اصلاح یا حتی تغییر برنامه درسی، به منظور اعتلای تفکر انتقادی دانشجویان گام برداشت.

منابع و مآخذ

- اعظمی، زهرا و صالحی نیا، حمید. (۱۳۹۴). بررسی رابطه تفکر انتقادی و سواد اطلاعاتی در دانشجویان دانشکده مدیریت و اطلاع رسانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، ۱۲ (۵): ۷۳۳-۷۲۵.
- بازرگان، عباس. (۱۳۹۳). ارزشیابی آموزشی. تهران: سمت.
- بازرگان، عباس. (۱۳۹۴). استانداردهای آموزش عالی: از آرمان تا واقعیت. نامه ی آموزش عالی، ۸ (۳۰): ۲۳-۱۱.
- پاک مهر، حمیده؛ میردورقی، فاطمه؛ غنایی چمن آباد، علی و کرمی، مرتضی. (۱۳۹۲). رواسازی، اعتباریابی و تحلیل عاملی مقیاس گرایش به تفکر انتقادی ریکتس در مقطع متوسطه. فصلنامه اندازه گیری تربیتی. ۴ (۱۱): ۵۳-۳۴.
- جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره و عبدلی، افسانه. (۱۳۸۹). روند تحول تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد، فصلنامه مطالعات تربیتی روان شناسی، ۱۱ (۲): ۱۲۰-۱۰۳.
- خجسته، سحر؛ معمار، ثریا و کیانپور، مسعود. (۱۳۹۳). وضعیت گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه اصفهان و برخی از عوامل مرتبط با آن. جامعه شناسی کاربردی، ۲۵ (۲): ۱۳۸-۱۱۷.
- خدا مرادی، کژال؛ سیدالذاکرین، منصوره؛ شهابی، مرضیه؛ یغمایی، فریده و علوی مجد، حمید. (۱۳۹۰). مقایسه میزان مهارت های تفکر انتقادی دانشجویان ترم اول و ترم آخر مقطع کارشناسی پیوسته رشته های منتخب دانشگاه های علوم پزشکی شهر تهران. مجله علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی، ۲۱ (۲): ۱۴۰-۱۳۴.
- راستجو، سعیده، سپهر، حمید و زندوانیان نائینی، احمد. (۱۳۹۵). بررسی وضعیت گرایش به تفکر انتقادی و رابطه آن با عملکرد تحصیلی (مورد مطالعه: دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه یزد). نامه ی آموزش عالی، ۹ (۳۴): ۱۸۹-۱۷۱.
- سرممد، غلامعلی و سیدی، فرشید. (۱۳۹۲). بررسی تاثیر آموزش تفکر انتقادی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی. ۵ (۱): ۱۱۸-۱۰۱.
- سبزی خوشنامی، حمید؛ ابادری، زینب؛ فاند امینی هارونی، غلامرضا و قاسم زاده، داوود. (۱۳۹۳). بررسی مهارت های تفکر انتقادی در دانشجویان رشته های توانبخشی دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی. مطالعات جامعه شناسی، ۴ (۱۳): ۹۰-۷۷.
- کاویانی مهر، میترا؛ سلیمی، مجید و لیاقت، ریتا (۱۳۹۴). ویژگی های روان سنجی آزمون تفکر انتقادی واتسون- گلیرز و ارتباط آن با خلاقیت. مجله پژوهش های کاربردی روان شناختی. ۶ (۲): ۹۹-۷۷.
- ولوی، پروانه؛ باقرپور، سمیه و شهسورای، جواد. (۱۳۹۵). بررسی تفکر انتقادی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۳ (۲۲): ۱۹۲-۱۸۴.
- یزدان پناه، فاطمه. (۱۳۹۱). رابطه بین مهارت های تفکر انتقادی با گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی پیام نور شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه پیام نور شیراز.





- Allan, J. (1996). Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, 21(1), 93-108.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift Limited Learning on college campuses*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Association of American Colleges and Universities. (2017). *On solid ground: VALUE report 2017*. Retrieved from <https://www.aacu.org/sites/default/files/files/FINALFORPUBLICATIONRELEASEONSOLIDGROUND.pdf>.
- Berrett, D. (2016). The next great hope for measuring learning. *Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://chronicle.com/article/The-Next-Great-Hope-for/238075>.
- European Parliament; Council of the European Union (2008). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European qualification framework for lifelong learning*. Official Journal of the European Union C 111, 6 May 2008, P, 1-7. Available from Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:001:0007:en:Pdf> {cited 12.4.2010}.
- Facione, P. A. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Hussey, T & Smith, P. (2008). Learning outcomes: a conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 107-115.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and Knowledge: An introduction to critical thinking*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hart Research Associate. (2016). *Trends in learning outcomes Assessment: key finding from a survey among Administrators at AAC&U Member Institutions*. DC: Association of American Colleges and Universities.
- Kuh, G. D., Ikenberry, N. A., Cain, T. R., Ewell, P. T., Hutchings, P., & Kinzie, J. (2015). Beyond compliance: Making assessment matter. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 47(5), 8-17.
- Lederman, D. (2013). *Public university accountability 2.0*. Inside Higher Ed. Retrieved from <https://www.insidehighered.com/news/2013/05/06/public-university-accountability-system-expands-ways-report-student-learnin>.
- Lio, O. L., Frankel, L., & Roohr, K. C. (2014). *Assessing critical Thinking in Higher Education: current state and Directions for Next- Generation Assessment*. ETS Research Report series, 14(10), 1-23.
- Maki, P. L. (2004). *Assessing for learning: Building a sustainable commitment across the institution*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Norman, Cheryl R. (2017). *Student performance on Institutional Learning Outcomes. Culminating projects in Higher Education Administration*. http://repository.stcloudstate.edu/hied_etds/12.
- Profetto, M. G. J. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal Advance Nurse*, 43(6), 569-577.
- Rhodes, T. L. (Ed). (2010). *Assessing outcomes and improving achievement: Tips and tools for using rubrics*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Rhodes, T. L. (2011). Emerging evidence on using rubrics. *Association of American College and Universities*, 13/14, 4(1). Retrieved from <https://www.aacu.org/peer-review/2011-2012/fall-winter/rhodes>.

● بخش دوم: مقالات ارائه شفاهی

Ricketts, J.C. (2003). The Efficacy of Leadership Development , critical Thinking Dispositions, and students Academic performance on the critical Thinking skills of selected Youth Leaders. Dissertation presented to the Graduate school of the University of Florida in partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of philosophy.

Watson,G., & Glaser, E.M.(1980). Watson- Glaser Critical thinking Appraisal,froms A and B manual .San Antonio. TX: The Psychological Corporation.



بخش سوم:

مقالات ارائه پوستر





ارزیابی کیفیت در آموزش الکترونیکی (مورد: مرکز آموزش های الکترونیکی دانشگاه تهران)

فاخته اسحاقی^۱، سید امید فاطمی^۲، پریشانقی خانی^۳، امیرعلی صدردادرس^۴

چکیده

با توجه به گسترش آموزش الکترونیکی در دهه های اخیر و لزوم ارزیابی کیفیت آن، رویکرد ارزیابی درونی به عنوان اولین گام اعتبارسنجی می تواند نقش موثری در بهبود کیفیت نظام های آموزش الکترونیکی ایفا نماید. براین اساس مرکز آموزش های الکترونیکی دانشگاه تهران در سال ۱۳۹۵ اقدام به ارزیابی کیفیت خود بر مبنای ارزیابی درونی نمود. در این مقاله، تجربه ارزیابی کیفیت مرکز مذکور بر اساس الگوی بومی شده، شامل ۱۲ عامل (۱- مأموریت و هدف های سیستم یادگیری الکترونیکی؛ ۲- سازوکار برنامه ریزی برای توسعه، ۳- صداقت و مراقبت آکادمیک نسبت به کیفیت یاددهی-یادگیری ۴- انسجام برنامه درسی اجرا شده ۵- ارزیابی اثربخشی برنامه ها و دوره های درسی و ارائه بازخورد ۶- مدیران، اعضای اعضای هیأت علمی، دستیاران ۷- خدمات پشتیبانی به دانشجویان ۸- منابع برای اجرای برنامه ها و توسعه آینده ۹- دانش آموختگان ۱۰- خدمات آموزشی ۱۱- پیشرفت تحصیلی و رضایت دانشجویان و ۱۲- خدمات علمی و تخصصی به جامعه) و ۷۰ نشانگر ارائه شده. بر اساس نتایج ارزیابی، ۲۹ نشانگر در سطح مطلوب، ۳۶ نشانگر در سطح نسبتاً مطلوب و ۵ نشانگر در سطح نامطلوب قرار داشتند. همچنین در راستای ارزیابی بعمل آمده پیشنهادهایی برای بهبود کیفیت عرضه و مراحل اقدام آنها تعیین گردیده است. کلیدواژه ها: ارزشیابی، کیفیت، آموزش الکترونیکی، مولفه ها.

مقدمه

امروزه، ورود فناوری های ارتباطی جدید به عرصه آموزش، ماهیت فرایند یاددهی-یادگیری دانشگاهی را تغییر داده و به جدید ترین روش یادگیری؛ یعنی روش یادگیری الکترونیکی منجر شده است (ویلیام و هانگی^۵، ۲۰۰۴ / اکبری و همکاران، ۱۳۹۱). آموزش الکترونیکی زمینه ها، مفاهیم و موضوعات جدیدی را ایجاد کرده است که تفاوت های اساسی با محیط های آموزش سنتی دارد. این نوع یادگیری در دامنه گسترده ای از فعالیت های مبتنی بر فناوری اتفاق می افتد که کار یادگیری و تدریس در آن بسیار متنوع تر و متفاوت تر از محیط های سنتی است (مومنی راد و علی آبادی، ۱۳۸۹). در این راستا آموزش الکترونیکی به عنوان بخش جدید نظام های آموزشی فعلی باید از کیفیت مطلوب و بالایی برخوردار باشد تا بتواند پاسخگوی نیازهای فراگیران و جامعه باشد. از همین رو ارزشیابی آموزش الکترونیکی امری ضروری و اجتناب ناپذیر است. به بیان دیگر اگر آموزش الکترونیکی بخواهد که در نظام آموزش عالی مقبول واقع شود و در زمینه های مربوط به یادگیری و تدریس موفقیت چشمگیری را به دست آورد، ناگزیر است که به جنبه کیفیت خود نیز توجه کند، زیرا همانگونه که بیان شد مخاطبان و ذینفعان موسسات آموزش عالی انتظار زیادی در خصوص کیفیت مطلوب خدمات موسسات ارائه دهنده این نوع آموزش دارند تا جایی که کیفیت آنها به یکی از موضوعات مهم و اصلی تبدیل شده است (مک^۶، ۲۰۰۲).

به عبارت دیگر دامنه کوشش های آموزش عالی در چند دهه گذشته، با استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، به طور چشمگیری گسترش یافته و براساس تحولات یاد شده و با توجه به سیاست های مربوط به تقاضای اجتماعی، تعداد دانشجویان این نظام ها به طور قابل ملاحظه ای افزایش یافته

۱. نویسنده مسئول، کارشناس ارشد مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور Fa.eshaghi@yahoo.com

۲. رئیس مرکز آموزش های الکترونیکی دانشگاه تهران

۳. معاون آموزشی مرکز آموزش های الکترونیکی دانشگاه تهران

۴. کارشناس مرکز آموزش های الکترونیکی دانشگاه تهران

است. اما در کنار این افزایش مهم‌ترین دغدغه، کیفیت نظام‌های یادگیری الکترونیکی است (لت چم^۱، ۲۰۱۱/ به نقل از بازرگان و فراستخواه، ۱۳۹۶) به عبارت دیگر همسوا با توسعه دوره‌های یادگیری الکترونیکی دانشگاهی توجه به ارزشیابی کیفیت این دوره‌ها از چند جهت اهمیت یافته است؛ اول اینکه مدیران و دست‌اندرکاران این دوره‌ها برای افزایش کیفیت دوره‌ها به خود-ارزیابی مداوم نیاز دارند. دوم شناسایی دوره‌های الکترونیکی با کیفیت در سطوح ملی و بین‌المللی، به توسعه افق فعالیت‌های این حوزه کمک می‌کند و سوم اینکه توسعه یادگیری الکترونیکی امکان توجه به مشتری‌مداری در آموزش را پیش از پیش فراهم می‌سازد و مشتریان آموزش عالی می‌توانند با شناسایی دوره‌های با کیفیت، از بین دانشگاه‌ها دست به انتخاب بزنند (کلارک^۲ و همکاران، ۲۰۰۴/سراجی، ۱۳۹۰).

در این راستا با توجه به اهمیت ارزیابی کیفیت در نظام آموزش‌های الکترونیکی، مرکز آموزش‌های الکترونیکی دانشگاه تهران نیز بر آن شد تا با ارزیابی درونی کیفیت و شناسایی نقاط ضعف خود، به ارائه و اجرای پیشنهادها در جهت بهبود کیفیت پردازد و الگویی را برای استفاده سایر مراکز آموزش الکترونیکی ارائه نماید. این مقاله در راستای نتایج پژوهش مذکور تهیه شده است. بر این اساس هدف از پژوهش حاضر اجرای ارزیابی درونی کیفیت در مرکز آموزش‌های الکترونیکی دانشگاه تهران بوده است تا به سوالات زیر پاسخ دهد:

- وضعیت موجود کیفیت مرکز آموزش‌های الکترونیکی دانشگاه تهران بر اساس نتایج ارزیابی درونی چگونه است؟
- چه پیشنهادهایی را جهت بهبود کیفیت آن می‌توان ارائه کرد؟

ارزشیابی کیفیت در آموزش الکترونیکی

لزوم پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری در آموزش عالی مبتنی بر ارزشیابی کیفیت آن است، لذا نظام آموزش الکترونیکی نیز به عنوان یکی از بخش‌های جدید در نظام آموزشی، زمانی می‌تواند از کیفیت مطلوب و راضی‌کننده‌ای برخوردار باشد که دائماً مورد بازنگری و ارزشیابی قرار گیرد و نقاط قوت و ضعف آن شناسایی شود و سپس بر مبنای نتایج ارزشیابی به بهبود نقاط ضعف و تحکیم نقاط قوت آن پرداخته شود. از اینرو، ارزشیابی عنصر جدایی‌ناپذیر نظام آموزش الکترونیکی است و بازخوردهای ناشی از انجام ارزشیابی می‌تواند به نحو بسیار موثری اقدام‌های آینده در زمینه آموزش الکترونیکی را تحت تاثیر قرار دهد و کیفیت آن را تضمین نماید (خلیفه و رضوی، ۱۳۹۱).

به طور کلی ارزشیابی از برنامه‌های آموزش الکترونیکی به دنبال پاسخگویی به این سوالات است: ۱- آیا آموزش الکترونیکی اثربخش است؟ ۲- عوامل اصلی مؤثر در ایجاد محیط‌های آموزش الکترونیکی مناسب کدامند؟ ۳- آیا عوامل یاد شده تضمین‌کننده آموزش الکترونیکی اثربخش می‌باشند؟ ۴- مسائل و مشکلات اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های آموزش الکترونیکی کدامند؟ (اناری و همکاران، ۱۳۸۹) تا تضمین‌کننده کیفیت در آموزش الکترونیکی برای تحقق هدف‌های زیر باشد:

- بهبود دسترسی دانشجویان به برنامه‌ها و فرایندهای دوره مورد نظر
- بهبود اثربخشی آموزش از طریق: ارائه فرصت‌های افزایش یافته برای یادگیری گروهی و مسئله‌محور، کاهش لزوم زمان اضافی برای رشته‌های مورد تدریس، توانمندسازی و ترغیب دانشجویان به مباحث ساختار یافته و متقابل؛ ارائه فرصت‌هایی برای پیش‌بینی و بازبینی منابع برخط؛ تسهیل سطوح افزایش یافته‌ای از همکاری مدرسان با دانشجویان بصورت گروهی و فردی؛ ارائه آموزشی که کاربرد درست و مطمئن ابزارهای آموزش الکترونیکی را تضمین می‌کند؛ همکاری با کارشناسان مواد مورد تدریس به منظور تضمین اینکه فناوری به شیوه‌ای بکار گرفته می‌شود که نیازهای منحصر بفرد دانشجویان را شناسایی نموده و رویکردهای نوآورانه را به شیوه‌هایی که با مواد مورد تدریس مرتبط می‌باشد، تنظیم می‌کند (دویدزیچ^۳ و همکاران، ۲۰۱۱).

در طراحی و راه‌اندازی دوره‌های الکترونیکی با توجه به ویژگی‌های آن، تصمیم‌های گوناگون اتخاذ می‌شود که برخی از آن‌ها جنبه مدیریتی، برخی دیگر جنبه فناورانه و برخی نیز جنبه پداگوژیک دارند. به کارگیری تصمیم‌های مؤثر از این جنبه‌ها و تلفیق متناسب آن‌ها با یکدیگر به طراحی و ارائه آموزش با کیفیت در محیط الکترونیکی کمک می‌کند. از این رو می‌توان گفت، برای تعیین کیفیت دوره‌های الکترونیکی باید بخش‌های مختلف آن و سه بعد مدیریتی، فناورانه و پداگوژیک مورد بررسی قرار گیرد (های^۴ و همکاران، ۲۰۰۴/سراجی، ۱۳۹۰).





در این راستا برای هر نظام یادگیری می‌توان ۵ زیرنظام منظور داشت (بورگی^۱، ۲۰۱۵). این زیرنظام‌ها به شرح زیر هستند:

- الف) امور آموزشی الکترونیکی (شامل اداره امور آموزشی دانشجویان و کلاس‌های مجازی)
- ب) امور پژوهشی الکترونیکی (فرایند عرضه، بررسی و تصویب طرح‌های پژوهشی، پیگیری اجرای طرح و عرضه نتایج آن).
- ج) کتابخانه الکترونیکی (شامل مجموعه کتاب‌های الکترونیکی، دسترسی به منابع پژوهشی و اسناد علمی)
- د) امور مالی و اداری الکترونیکی (شامل سامانه حقوق و دستمزد، حسابداری و مدیریت مالی، مدیریت منابع انسانی و ...).
- هـ) سامانه الکترونیکی خدمات پشتیبانی (بازرگان و فراستخواه، ۱۳۹۶).

در این راستا بعد مدیریت به هدف‌گذاری، سازماندهی منابع، نحوه ارتباط بین کارکنان و دانشجویان، پشتیبانی‌های اداری و تصمیم‌های مالی توجه دارد. بعد فناوری به کیفیت زیرساختی‌ها، پهنای باند، نرم‌افزارهای کاربردی و ساختار سامانه مدیریت یادگیری اشاره می‌کند و بعد پداگوژیک نیز به عناصر آموزشی مانند؛ هدف‌های آموزشی، محتوا، تکالیف و فعالیت‌های یادگیری، نحوه تعامل بین معلم و دانشجو و شیوه‌های ارزشیابی تأکید دارد (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶).

بر این اساس هرینگتون و همکاران (۲۰۰۱) با تأکید بر نقش کیفیت ابزارهای فناورانه در کیفیت محیط‌های یادگیری الکترونیکی بر سه عامل اصلی شامل: منابع، راهبردهای ارائه و عوامل پداگوژیک تأکید می‌کنند. منابع فناورانه به بررسی عناصری همچون قابلیت دسترسی، روزآمدی و غنی بودن منابع، جامع بودن و استفاده هدفمندانه از رسانه دلالت دارد و راهبردهای ارائه نیز بررسی کیفیت رابط‌های گرافیکی امن، قابل اعتماد، وضوح اهداف، جهت‌ها و طرح‌های یادگیری، تعامل‌ها، متناسب بودن پهنای باند مورد انتظار و سهولت دسترسی را مدنظر قرار می‌دهد. از نظر هرینگتون و همکاران در تعیین کیفیت محیط یادگیری الکترونیکی عوامل دیگری مانند: چگونگی به کارگیری نظریه‌ها و یافته‌های پژوهشی جدید در طراحی محیط یادگیری تأثیر دارد که بر طراحی تکالیف واقعی، تدارک فرصت‌های مشارکتی، فعالیت و یادگیرنده محوری و استفاده از ارزشیابی‌های واقعی تأثیر می‌گذارد. همچنین با توجه به این ابعاد، چاو و همکاران (۲۰۰۶) چارچوبی را برای ارزیابی کیفیت دوره‌های یادگیری الکترونیکی ارائه کرده‌اند. براساس این چارچوب ارائه شده کیفیت دوره‌های یادگیری الکترونیکی تابعی از شش عنصر وابسته و مرتبط به هم زیر است:

۱. طراحی برنامه درسی: نحوه تلفیق فناوری با برنامه درسی و در نظر گرفتن تعداد عناصر برنامه درسی، ویژگی‌های آن‌ها و ارتباط بین آن‌ها.
۲. طراحی آموزش: نحوه تعیین و بیان اهداف یادگیری، تدارک فعالیت‌های یادگیری، انتخاب راهبردهای تدریس و استفاده مناسب از رسانه‌ها.
۳. طراحی وب: تدارک ابزارهایی که کاربر برای تعامل با محتوا، معلم و سایر یادگیرندگان به کار می‌گیرد. از جمله این ابزارها می‌توان به قابلیت‌های کاربری فناوری و رابط‌های گرافیکی اشاره کرد.
۴. تدریس و تسهیل فرآیند آموزش: اتخاذ تصمیم‌های مناسب برای اجرای برنامه درسی الکترونیکی و اقدام مرتبط با آن.
۵. تجربه یادگیری: نتایج کمی و کیفی یادگیری که علاوه بر تدریس، فناوری و برنامه درسی از عوامل دیگری مانند: پیش نیازها و مهارت‌های موردنیاز یادگیرنده الکترونیکی تأثیر می‌پذیرد.

۶. ارائه دوره: توجه به ساختار ظاهری محتوای دوره مانند استفاده از فونت‌ها، رنگ‌ها، صدا و تصاویر به صورت هماهنگ و به موقع. در خصوص روش یا رویکردهای مورد استفاده برای ارزشیابی آموزش الکترونیکی نیز بررسی پیشینه تحقیقات و مطالعات انجام گرفته در کشورهای مختلف جهان نشان می‌دهد که می‌توان ارزشیابی‌های انجام شده در زمینه آموزش الکترونیکی را در قالب رویکردهای زیر دسته بندی نمود:

- ۱- رویکرد مورد پژوهی برنامه‌های آموزش الکترونیکی خاص
- ۲- رویکرد مقایسه‌ای آموزش الکترونیکی با شیوه‌های آموزش سنتی
- ۳- رویکرد ارزشیابی بازگشت سرمایه
- ۴- رویکرد اعتبارسنجی
- ۵- رویکرد مدل‌های تریایی (معصومی، ۲۰۰۶).

در این میان رویکرد اعتبارسنجی از شمول بیشتری برخوردار بوده و در بسیاری از کشورها مانند آمریکا، انگلستان، نروژ، سوئد، آلمان، سوئیس، مجارستان، استرالیا، عربستان، اردن، کویت، امارات متحده عربی، هند، غنا، کنیا و آفریقای جنوبی، علاوه بر آموزش سنتی برای تضمین کیفیت آموزش

الکترونیکی نیز مورد استفاده قرار می گیرد. این رویکرد مبتنی بر دو مرحله خود-ارزیابی و ارزیابی بیرونی بوسیله هیات همگنان می باشد (گریفل^۱ و همکاران، ۲۰۰۹).

در الگوی اعتبارسنجی هدف پاسخ به این سؤال است که آیا نظام مورد ارزیابی با الزامات / استانداردهای تعیین شده مطابقت دارد؟. مرحله آغازین این الگو نیز همانطور که بیان شد، ارزیابی درونی می باشد که عبارتست از جمع آوری اطلاعات مناسب، مرتبط و به روز از مدرسان، دانشجویان و دانش آموزان دربارۀ عوامل تشکیل دهنده واحد آموزش عالی و به منظور قضاوت درباره کیفیت و برنامه ریزی در جهت بهبود (ولاسینو^۲ و همکاران، ۲۰۰۴). به عبارت دیگر ارزیابی درونی با مشارکت مستقیم و فعال اعضای نظام مورد ارزیابی انجام می شود.

بر این اساس در ارزیابی کیفیت مرکز آموزش های الکترونیکی دانشگاه تهران نیز از روش ارزیابی درونی استفاده شده است.

۳. روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کاربردی و توصیفی - تحلیلی است و جامعه آماری مورد مطالعه برای گردآوری داده های مورد نیاز ارزیابی مشکل از زیر جامعه های آماری زیر بوده است:

جدول ۱: جامعه آماری تحقیق

جامعه آماری	تعداد افراد جامعه
رئیس و معاونان مرکز	۷
اعضاء هیأت علمی	۴۱۰
دستیاران	۶۵
کارشناسان	۱۵
دانشجویان	۵۲۹۴
دانش آموزان	۷۸۸۰

در این راستا جهت گردآوری داده ها در گروه های مدیران و کارشناسان مرکز و دستیاران از سرشماری کامل و در بقیه موارد از نمونه گیری تصادفی استفاده شده است. همچنین جهت جمع آوری داده های لازم از ۵ پرسشنامه استفاده شده است. برای تدوین پرسشنامه ها ابتدا نشانگرهای ارزیابی مدنظر قرار گرفته و سپس براساس آنها سؤالات پرسشنامه ها طراحی شده است. پس از گردآوری داده ها، تنظیم و تحلیل آنها نیز به کمک نرم افزار SPSS انجام شد. سپس وضعیت موجود عوامل بر اساس نشانگرها توصیف و با توجه به الزامات تعیین شده، قضاوت بر اساس یک طیف سه درجه ای (مطلوب، نسبتاً مطلوب، نامطلوب) انجام شده است. برای تعیین سطح مطلوبیت نشانگرها به شیوه زیر عمل شده است:

۱ - متغیرهایی که داده های آنها در طیف چند گزینه ای لیکرت برای سنجش نگرش افراد مورد اندازه گیری قرار گرفته اند، فراوانی پاسخها در وزن گزینه های انتخاب شده (کاملاً=۳، نسبتاً=۲، کم=۱)، (خیلی زیاد=۵، زیاد=۴، متوسط=۳، کم=۲، خیلی کم=۱) ضرب و میانگین وزنی محاسبه شده آنها به عنوان امتیاز وضعیت موجود نشانگر مربوطه منظور شده است.

۲ - نشانگرهایی که متغیرهای آنها با مقیاس فاصله ای یا نسبتی اندازه گیری شده اند، قضاوت درباره آنها با استفاده از "الزامات" تعیین شده (رجوع شود به پیوست مقاله) به عمل آمده است. برای تعیین سطح مطلوبیت هر نشانگر، امتیاز آن با طیف زیر مطابقت داده شده است:

مطلوب	نسبتاً مطلوب	نامطلوب
۳-۴	۲-۲/۹۹	۱-۱/۹۹

جدول ۴: نتیجه ارزیابی عامل صداقت و مراقبت آکادمیک نسبت به کیفیت یاددهی-یادگیری

عنوان ملاک	عنوان نشانگر	امتیاز	سطح مطلوبیت
۱-۳- صداقت در بازمانی توان و امکانات نظام	۱-۱-۳- تطابق داده ها و اطلاعات منعکس شده در مدارک و مستندات مرکز با واقعیت ها	۳/۶۶	مطلوب
۲-۳- راهبردهای یاددهی-یادگیری	۱-۲-۳- تناسب روش های تدریس- یادگیری با اهداف یادگیری	۲/۹۳	نسبتاً مطلوب
	۲-۲-۳- رضایت دانشجویان از نحوه تدریس اعضای هیأت علمی در بستر الکترونیکی		
۳-۳- ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و بازخورد به دانشجویان	۱-۳-۳- استفاده اعضای هیأت علمی از شیوه های مناسب ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	۲/۷۸	نسبتاً مطلوب
	۲-۳-۳- اجرای سازوکار بررسی نتایج پیشرفت تحصیلی و بازخورد آن به دانشجویان	۲/۴۹	نسبتاً مطلوب
۴-۳- تاکید بر رعایت اخلاق آکادمیک و رفتار متناسب با شئون اجتماعی- فرهنگی	۱-۴-۳- تدوین و اجرای آئین نامه در خصوص آشنایی دانشجویان با اخلاق آکادمیک و لزوم رعایت آن در نظام الکترونیکی	۲/۶۴	نسبتاً مطلوب
	۲-۴-۳- تدوین و اجرای آئین نامه مشخص به منظور آشنایی اعضای هیأت علمی با انتظارات نظام یادگیری الکترونیکی از آنان	۲/۴۴	نسبتاً مطلوب
نتیجه کلی			۲/۸

جدول ۵: نتیجه ارزیابی عامل انسجام برنامه درسی اجرا شده

عنوان ملاک	عنوان نشانگر	امتیاز	سطح مطلوبیت
۱-۴- تصریح اهداف کلی و ویژه هر درس	۱-۱-۴- وجود اهداف صریح کلی و ویژه برای هر درس در پرتال الکترونیکی	۲/۷۲	نسبتاً مطلوب
	۲-۱-۴- اجرای برنامه درسی بر اساس برنامه های درسی مصوب وزارت متبوع	۳/۱۱	مطلوب
۲-۴- انعطاف پذیری برنامه های درسی نسبت به نیازهای فرد و جامعه	۱-۲-۴- تنوع دروس اختیاری دوره های آموزشی و رابطه آنها با نیازهای فرد و جامعه	۲/۶۳	نسبتاً مطلوب
	۲-۲-۴- تنوع دروس اختیاری دوره های آموزشی و رابطه آنها با نیازهای فرد و جامعه از نظر دانشجویان	۲/۴۷	نسبتاً مطلوب
نتیجه کلی			۲/۷۳

جدول ۶: نتیجه ارزیابی عامل ارزیابی اثربخشی برنامه ها و دوره های درسی و آموزشی

عنوان ملاک	عنوان نشانگر	امتیاز	سطح مطلوبیت
۱-۵- ارزشیابی مستمر اعضای هیأت علمی	۱-۱-۵- استقرار نظام ارزشیابی دانشجویان از اعضای هیأت علمی	۲/۵۹	نسبتاً مطلوب
۲-۵- ارزشیابی اثربخشی فعالیت های آکادمیک و خدمات پشتیبانی	۱-۲-۵- استقرار نظام ارزشیابی مشخص به منظور ارزشیابی فعالیت های آکادمیک و خدمات پشتیبانی از نظر دانشجویان و دانش آموزان و اقدام برای بهبودی	۲/۴	نسبتاً مطلوب
۳-۵- کاربرد فناوری اطلاعات به منظور ارزشیابی یادگیری	۱-۳-۵- استفاده از پورتال آموزشی به منظور اجرای آزمون ها جهت ارزشیابی و بازخورد برای بهبودی	۲/۴۸	نسبتاً مطلوب
۴-۵- ترغیب دانشجویان به داشتن تلاش و پشتکار در یادگیری	۱-۴-۵- اجرای سازوکارهای مشخص در خصوص ارزشیابی میزان تلاش دانشجویان در سیستم یادگیری الکترونیکی و بازخورد به آنان	۲/۳۷	نسبتاً مطلوب
نتیجه کلی			۲/۴۶



جدول ۷: نتیجه ارزیابی عامل مدیران، اعضاء هیأت علمی و دستیاران

عنوان ملاک	عنوان نشانگر	امتیاز	سطح مطلوبیت
۱-۶- ترکیب مدیران و اعضاء هیأت علمی	۱-۱-۶- ترکیب مدیران مرکز از نظر رشته تحصیلی و سابقه کار	۱/۷۵	نامطلوب
	۲-۱-۶- ترکیب اعضاء هیأت علمی همکار از نظر مرتبه علمی و سابقه تدریس در سیستم الکترونیکی		
۲-۶- فعالیت های آموزشی اعضاء هیأت علمی	۱-۲-۶- متوسط تعداد واحدهای تدریس اعضاء هیأت علمی در هر ترم تحصیلی	۲/۸	نسبتاً مطلوب
	۲-۲-۶- میزان به روز کردن محتوای دروس توسط اعضاء هیأت علمی		
۳-۶- دلبستگی اعضاء هیأت علمی به نظام یادگیری الکترونیکی	۱-۳-۶- مشارکت اعضاء هیأت علمی مرکز در طراحی برنامه های درسی و آموزشی	۲/۶۵	نسبتاً مطلوب
۴-۶- قابلیت های اعضاء هیأت علمی برای کار در محیط الکترونیکی	۱-۴-۶- نسبت اعضاء هیأت علمی که به انتشار مقاله علمی پرداخته اند به کل	۳	مطلوب
	۲-۴-۶- نسبت اعضاء هیأت علمی که در زمینه یادگیری الکترونیکی در کارگاه های آموزشی شرکت کرده اند به کل		
۵-۶- توانمندی دستیاران در یاری دادن به دانشجویان	۱-۵-۶- الف) وجود دستیار آموزشی برای هر استاد و ترکیب آنان از نظر سطح تحصیلات و سابقه کار ب) وجود دستیار فنی برای هر برنامه ج) ترکیب دستیاران از نظر سطح تحصیلات و سابقه کار در محیط الکترونیکی د) تعامل با اعضاء هیأت علمی	۲/۳۵	نسبتاً مطلوب
	۲-۵-۶- رضایت دانشجویان از دستیاران به تفکیک رشته ها در هر گروه		
نتیجه کلی			
		۲/۶	نسبتاً مطلوب

جدول ۸: نتیجه ارزیابی عامل خدمات پشتیبانی

عنوان ملاک	عنوان نشانگر	امتیاز	سطح مطلوبیت
۱-۷- برنامه آشنایی دانشجویان با سیستم یادگیری الکترونیکی در آغاز سال تحصیلی	۱-۱-۷- میزان اجرای سازوکار لازم برای آشنایی دانشجویان با سیستم یادگیری الکترونیکی و عرضه خدمات پشتیبانی	۳/۱۵	مطلوب
۲-۷- ارائه خدمات پشتیبانی برای عرضه دروس الکترونیکی	۱-۲-۷- میزان بهنای باند، وجود پروتکل ها و لایه های امنیتی، توان سرور و در دسترس قرار دادن نرم افزارهای لازم به صورت برخط برای دانشجویان	۳/۳۸	مطلوب
۳-۷- مدیریت آموزشی و خدماتی برای یادگیری	۱-۳-۷- میزان اطلاع رسانی برخط به دانشجویان در خصوص نحوه بکارگیری و استفاده از خدمات برخط، امکان احراز هویت مرکزی و ارسال پیامک و میل سرور	۳/۲۱	مطلوب
	۲-۳-۷- میزان اطلاع رسانی برخط به دانشجویان در خصوص نحوه ثبت نام و چگونگی تعامل با دانشگاه		
	۳-۳-۷- میزان اطلاع رسانی برخط به دانشجویان در خصوص نحوه آگاهی از ماهیت رشته تحصیلی، بازار کار و فرصت های شغلی		
۴-۷- ارائه خدمات پشتیبانی فنی در طول شبانه روز	۱-۴-۷- میزان دسترسی آسان به پرتال آموزشی در طول شبانه روز	۳/۳۰	مطلوب
۵-۷- دسترسی آسان به کتابخانه، آزمایشگاه	۱-۵-۷- میزان دسترسی آسان به کتابخانه دیجیتال و آزمایشگاه	۲/۳	نسبتاً مطلوب





عنوان ملاک	عنوان نشانگر	امتیاز	سطح مطلوبیت
۶-۷- ارائه اطلاعات دقیق درباره برنامه درسی	۷-۶-۱- ارائه اطلاعات دقیق درباره برنامه های درسی و دوره های آموزشی و برنامه زمان بندی دروس به صورت آنلاین	۲/۹۹	نسبتاً مطلوب
	۷-۶-۲- ارائه اهداف دقیق و مشخص برای هر دوره	۲/۷۱	نسبتاً مطلوب
	۷-۶-۳- ارائه اطلاعات دقیق در خصوص شرایط پذیرش دانشجو در دانشگاه های الکترونیکی به صورت آنلاین	۲/۸۰	نسبتاً مطلوب
	۷-۶-۴- ارائه تقویم آموزشی به صورت آنلاین	۳/۰۸	مطلوب
	۷-۶-۵- ارائه اطلاعات دقیق در خصوص مدرسان هر درس و به صورت آنلاین	۲/۵۸	نسبتاً مطلوب
	نتیجه کلی		

جدول ۹: نتیجه ارزیابی عامل منابع برای اجرای برنامه ها و توسعه آینده

عنوان ملاک	عنوان نشانگر	امتیاز	سطح مطلوبیت
۸-۱- تدوین برنامه استراتژیک و بروزرسانی مستمر آن	۸-۱-۱- تدوین برنامه توسعه منابع کابندی	۲/۲۵	نسبتاً مطلوب
	۸-۱-۲- تدوین برنامه جذب نیروی انسانی متخصص (حداقل ۵ سال آینده)	۲	نسبتاً مطلوب
	۸-۱-۳- تدوین برنامه توسعه و آموزش نیروی متخصص مورد نیاز خود (حداقل ۵ سال آینده)	۱/۷۵	نامطلوب
۸-۲- تدوین برنامه گسترش فناوری	۸-۲-۱- تدوین برنامه توسعه فناوری (حداقل ۵ سال آینده)	۲/۲۵	نسبتاً مطلوب
نتیجه ارزیابی			۲/۱

جدول ۱۰: نتیجه ارزیابی عامل دانش آموختگان

عنوان ملاک	عنوان نشانگر	امتیاز	سطح مطلوبیت
۹-۱- پیگیری دانش آموختگان پس از اتمام دوره و سرنوشت شغلی	۹-۱-۱- میزان اجرای سازوکار مشخص جهت اطلاع از سرنوشت شغلی و یا ادامه تحصیل دانش آموختگان	۱/۲۵	نامطلوب
	۹-۱-۲- میزان ارتباط شغل فعلی با رشته تحصیلی	۲	نسبتاً مطلوب
۹-۲- ارزیابی از دانش آموختگان	۹-۲-۱- میزان رضایت دانش آموختگان از دانش و مهارت های کسب شده	۳/۱۱	مطلوب
	۹-۲-۲- میزان رضایت از کیفیت یادگیری	۳/۰۲	مطلوب
نتیجه ارزیابی			۲/۳

جدول ۱۱: نتیجه ارزیابی عامل خدمات آموزشی

عنوان	عنوان نشانگر	امتیاز	سطح مطلوبیت
۱-۱۰- ثبت نام دانشجو	۱-۱-۱۰- ارائه مشاوره برخط در خصوص ثبت نام	۲/۱۰	نسبتاً مطلوب
	۲-۱-۱۰- اجرای دستورالعمل مشخص در خصوص ثبت نام	۲/۴۷	نسبتاً مطلوب
	۳-۱-۱۰- اعلام دقیق اطلاعات زمانی درباره زمان بندی امتحانات به هنگام ثبت نام	۳/۰۸	مطلوب
۲-۱۰- راهنمایی و هدایت دانشجویان	۱-۲-۱۰- اجرای دستورالعمل های مشخص در خصوص نحوه بکارگیری نرم افزارهای آموزشی و پشتیبانی برخط در زمینه کاربرد آنها	۲/۹۰	نسبتاً مطلوب
	۲-۲-۱۰- هدایت دانشجویان برای تشکیل جماعت تخصصی در رشته خودشان	۲/۰۶	نسبتاً مطلوب
۳-۱۰- ارائه آموزش های مناسب به منظور پرورش صلاحیت های دانشجویان	۱-۳-۱۰- ارزیابی صلاحیت های دانشجویان در محیط یادگیری الکترونیکی و اقدام برای بهبودی	۲/۱۳	نسبتاً مطلوب
۴-۱۰- مدیریت شکایات دانشجویان	۱-۴-۱۰- ایجاد رویه های مشخص به منظور دریافت نظرات، پیشنهادات و انتقادات دانشجویان	۲/۴۴	نسبتاً مطلوب
نتیجه ارزیابی			۲/۵

جدول ۱۲: عامل پیشرفت تحصیلی و رضایت دانشجویان

عنوان ملاک	عنوان نشانگر	امتیاز	سطح مطلوبیت
۱-۱۱- دستاوردهای یادگیری	۱-۱-۱۱- تعریف دستاوردهای یادگیری قابل اندازه گیری	۲/۳۹	نسبتاً مطلوب
	۲-۱-۱۱- موفقیت دانشجویان در آزمون های پایان ترم	۳/۱۱	مطلوب
	۳-۱-۱۱- اقدام برای بهبودی یادگیری بر اساس نتایج یادگیری دانشجویان	۲/۵۱	نسبتاً مطلوب
۲-۱۱- رضایت دانشجویان	۱-۲-۱۱- ارزیابی میزان رضایت دانشجویان از عوامل آموزشی	۲/۷۵	نسبتاً مطلوب
	۲-۲-۱۱- نرخ ماندگاری دانشجویان	۳	مطلوب
نتیجه ارزیابی			۲/۷

جدول ۱۳: نتیجه ارزیابی عامل عرضه خدمات علمی و تخصصی به جامعه

عنوان ملاک	نشانگر	امتیاز	سطح مطلوبیت
۱-۱۲- قراردادهای امضاء شده برای عرضه خدمات آموزشی، پژوهشی و مشاوره ای	۱-۱-۱۲- متوسط تعداد قراردادهای امضاء شده برای عرضه خدمات آموزشی در سال	۳	مطلوب
	۲-۱-۱۲- متوسط تعداد قراردادهای امضاء شده برای عرضه خدمات پژوهشی در سال	۲	نسبتاً مطلوب
	۳-۱-۱۲- متوسط تعداد قراردادهای امضاء شده برای عرضه خدمات مشاوره ای در سال	۰	نا مطلوب
۲-۱۲- تدوین و اجرای سایر برنامه ها در راستای عرضه خدمات تخصصی به جامعه	۱-۲-۱۲- شناسایی نیازهای آموزشی و اولویت بندی آنها	۲/۲۵	نسبتاً مطلوب
	۲-۲-۱۲- طراحی برنامه آموزشی بر اساس نیازهای شناسایی شده	۲/۷۵	نسبتاً مطلوب
	۳-۲-۱۲- اجرای برنامه ها در بستر الکترونیکی	۴	مطلوب
	نتیجه ارزیابی		



نتیجه‌گیری

همانطور که بیان شد با ظهور عصر اطلاعات و ارتباطات و تاثیر آن در بخش آموزش، رویکرد جدیدی تحت عنوان آموزش الکترونیکی ایجاد شد تا پاسخ مناسبی برای چالش حاصل از میزان تقاضای اجتماعی برای آموزش و فقدان منابع آموزشی و محدودیت های زمانی و مکانی باشد، اما دستیابی به اهداف این نوع آموزش مستلزم شناسایی، کنترل و رفع موانع و مشکلاتی است که ممکن است اجرای مطلوب فرایندهای آموزشی را تحت تاثیر خود قرار دهد. بدین منظور استفاده از سازوکارهای ارزشیابی ضرورت می یابد تا با شناخت وضعیت موجود و سنجش نتایج بدست آمده در راستای اهداف تعیین شده، اقدام های اصلاحی لازم را بکارگیرد. بر این اساس الگوهای مختلفی برای ارزشیابی کیفیت در نظام های آموزش الکترونیکی مورد استفاده قرار می گیرد که پرکاربردترین آنها الگوی اعتبارسنجی است که متشکل از دو مرحله یارویکرد ارزیابی درونی و بیرونی می باشد. از این رو مرکز آموزش های الکترونیکی دانشگاه تهران نیز بر آن شد تا با استفاده از رویکرد ارزیابی درونی به ارزیابی کیفیت خود پرداخته تا ضمن شناسایی قوت ها و ضعف ها و اقدام جهت بهبود، آمادگی لازم جهت انجام ارزیابی بیرونی را نیز فراهم سازد. در این راستا نتایج ارزیابی نشان داد که کیفیت عامل خدمات پشتیبانی در وضعیت مطلوب و کیفیت ۱۱ عامل دیگر در سطح نسبتا مطلوب قرار دارند. بر این اساس حسب نتایج ارزیابی پیشنهاداتی برای بهبود ارائه گردید و برنامه اقدام آنها نیز تدوین شد که از جمله نقاط قوت این تحقیق است که می تواند به عنوان الگو در ارزیابی سایر مراکز آموزش الکترونیکی استفاده گردد.

ردیف	عنوان نشانگر	عنوان پیشنهاد	برنامه برای اقدام	واحد اقدام کننده
۱	وجود بیانیه ماموریت صریح و مدون برای مرکز	بیانیه ماموریت و اهداف مرکز تصریح شده و نسخه مدون آن در اختیار کلیه اعضا قرار گیرد.	۱-۱- تشکیل شورای راهبردی در مرکز ۲-۱- ترسیم وضعیت مطلوب مرکز با بررسی ماموریت ها و اهداف نهادهای همتا داخلی و خارجی ۳-۱- بررسی وضعیت موجود و شناسایی قوت ها، ضعف ها، فرصت ها و تهدیدها ۴-۱- تدوین ماموریت ها و اهداف مرکز ۵-۱- تدوین و انتشار بیانیه و ماموریت مرکز و اطلاع رسانی از طریق سایت	ریاست مرکز
۲	تدوین برنامه راهبردی و عملیاتی	برنامه راهبردی و عملیاتی مرکز تدوین شود.	۱-۱- تصریح نیازها و منابع ۲-۱- تدوین برنامه راهبردی و عملیاتی	ریاست مرکز
۳	رضایت دانشجویان از نحوه تدریس اعضای هیأت علمی در بستر الکترونیکی	اشاعه روش های تدریس و ارزشیابی مناسب با اهداف نظام و یادگیری الکترونیکی، مورد توجه قرار گیرد.	۱-۳- ارزیابی مستمر و کسب بازخورد از دانشجویان در خصوص تدریس مدرسان ۲-۳- بازخورد نتایج ارزشیابی به مدرسان ۳-۳- برگزاری دوره های دانش افزایی برای مدرسان و دستیاران آموزشی جهت آشنایی با روش های نوین تدریس و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان	اداره آموزش های رسمی الکترونیکی
۴	اجرای سازوکارهای بررسی نتایج پیشرفت تحصیلی و بازخورد آن به دانشجویان استقرار نظام ارزشیابی دانشجویان از اعضای هیأت علمی اجرای سازوکارهای مشخص در خصوص ارزشیابی میزان تلاش دانشجویان در سیستم یادگیری الکترونیکی و بازخورد به آنان ارزیابی میزان رضایت دانشجویان از عوامل آموزشی	استقرار سازوکار ارزشیابی اجرای برنامه درسی، پیشرفت تحصیلی دانشجویان، عملکرد اعضای هیأت علمی و رضایت دانشجویان از برنامه های درسی و فرایند اجرای دوره ها و استفاده از نتایج آن ها به عنوان بازخورد برای بهبودی مستمر فرآیندها، پرونده ها و پیامدهای سیستم یادگیری الکترونیکی مرکز	۱-۴- ایجاد ساز و کار نظارت و ارزشیابی در سطح مرکز (انتصاب یک کارشناس مسئول، تدوین طرح ایجاد سازوکار،) ۲-۴- ارزیابی مستمر پیشرفت تحصیلی و رضایت دانشجویان و عملکرد اعضای هیأت علمی ۳-۴- تدوین و ابلاغ دستورالعملی جهت الزام مدرسان به بررسی نتایج پیشرفت تحصیلی دانشجویان و ارائه راهکارهای مناسب به آنان در جهت بهبود ۴-۴- استفاده از log files	اداره آموزش های رسمی الکترونیکی
۵	تدوین و اجرای آیین نامه در خصوص آشنایی دانشجویان با اخلاق آکادمیک و لزوم رعایت آن در نظام الکترونیکی تدوین و اجرای آیین نامه مشخص به منظور آشنایی اعضای هیأت علمی با انتظارات نظام یادگیری الکترونیکی از آنان	توسعه حرفه ای اعضای هیأت علمی نسبت به استفاده از فناوری اطلاعات در فرآیند یاددهی- یادگیری الکترونیکی و ارتقای آمادگی پذیرفته شدگان	۱-۱- تشکیل کار-گروه مربوط به این امر در مرکز ۲-۱- تبیین اصول و انتظارات نظام یادگیری الکترونیکی از مدرسان و دانشجویان ۳-۱- تدوین و ابلاغ آیین نامه های مربوط به تدریس در فضای الکترونیکی دانشگاه ۴-۱- طراحی و برگزاری دوره های آموزشی توسعه حرفه ای مدرسان ۵-۱- تدوین و اجرای دوره های آمادگی دانشجویان پذیرفته شده به سیستم یادگیری الکترونیکی	اداره آموزش های رسمی الکترونیکی





ردیف	عنوان نشانگر	عنوان پیشنهاد	برنامه برای اقدام	واحد اقدام کننده
۶	وجود اهداف صریح کلی و ویژه برای هر درس در پرتال الکترونیکی	اهداف هر يك از دروس به طور آشکار و قابل دسترس برای کلیه اعضای مرکز در پرتال قرار گیرد.	۱-۱- تشکیل کار-گروه مربوطه در مرکز ۲-۱- تشکیل جلسات مجزا با مدرسان مربوط به هر درس ۳-۱- تبیین اهداف دروس بطور دقیق و قابل اندازه گیری ۴-۱- قرار دادن اهداف دروس در لینک مربوط به آن در پرتال مرکز	اداره تولید محتوا
۷	تنوع دروس اختیاری دوره های آموزشی و رابطه آنها با نیازهای فرد و جامعه	افزایش تنوع دروس اختیاری در ارتباط با نیازهای فرد و جامعه انجام شود.	۱-۱- تشکیل کار-گروهی در بخش آموزش جهت نیازسنجی از دانشجویان و جامعه و بازار کار ۲-۱- شناسایی و اولویت بندی نیازها ۳-۱- پیشنهاد تغییرات لازم در برنامه های درسی جهت افزایش تنوع دروس و نقش آن در برآورده کردن نیازها ۴-۱- ارزیابی میزان رضایت ذی نفعان از تنوع دروس و اقدام در جهت بهبود مستمر	اداره آموزش های رسمی الکترونیکی
۸	استقرار نظام ارزشیابی مشخص به منظور ارزشیابی فعالیت های آکادمیک و خدمات پشتیبانی از نظر دانشجویان و دانش آموختگان	انجام ارزشیابی فعالیت های خدمات پشتیبانی از نظر دانشجویان و دانش آموختگان بطور مستمر و بازخورد نتایج آن	۱-۸- استقرار ساختار لازم در سایت مرکز جهت ارزیابی فعالیت ها و خدمات ۲-۸- تهیه گزارش ادواری و ارائه به شورای مرکز در هر نیمسال	اداره آموزش های رسمی الکترونیکی
۹	استفاده از پورتال آموزشی به منظور اجرای آزمون ها جهت ارزشیابی و بازخورد برای بهبودی	انجام آزمونها و ارائه بازخورد نتایج آن به صورت الکترونیکی	۱-۱- تاسیس دفتر نظارت و سنجش پیشرفت تحصیلی دانشجویان ۲-۱- برگزاری دوره های آموزشی برای مدرسان و دانشجویان جهت استفاده از ظرفیت پرتال برای اجرای آزمون ها ۳-۱- الزام بر برگزاری آزمون دروس و بازخورد نتایج آن از طریق پرتال ۴-۱- تعیین يك کارشناس مسئول جهت نظارت بر این امر	اداره آموزش های رسمی الکترونیکی
۱۰	ترکیب اعضای هیأت علمی همکار و دستیاران از نظر مرتبه علمی و سابقه کار در سیستم الکترونیکی	رعایت دقیق ضوابط بکار گیری در انتخاب مدیران مرکز ارتباط رشته آنان با سیستم یادگیری الکترونیکی و در جذب اعضای هیأت علمی و دستیاران و نیز توجه به مرتبه علمی و سابقه تدریس مدرسان با تاکید بر تجربه استفاده از فناوری اطلاعات	۱-۱- تشکیل کمیته ارزیابی و پژوهی های هیأت علمی و مدرسان پیشنهادی در مرکز ۲-۱- تدوین و اجرای شیوه نامه های انتخاب هیأت علمی همکار و مدرسان مبتنی بر صلاحیت های مورد نیاز هر مورد ۳-۱- نظارت بر اجرای شیوه نامه های مذکور	اداره آموزش های رسمی الکترونیکی
۱۱	مشارکت اعضای هیأت علمی مرکز در طراحی برنامه های درسی و آموزشی	استفاده از مشارکت اعضای هیأت علمی در طراحی برنامه های درسی جدید و هماهنگی بین آنها و دستیاران آموزشی	۱-۱- عضویت يك نفر هیأت علمی از هر دانشکده به عنوان نماینده ۲-۱۱- طرح موضوعات مرتبط با مدرسان از جمله برنامه های درسی و در این کمیته و تصمیم گیری بر اساس اجماع نظرات مدرسان هم رشته	معاونت طرح و برنامه
۱۲	وجود دستیار آموزشی برای هر استاد و ترکیب آنان از نظر سطح تحصیلات و سابقه کار	برای هر مدرس يك دستیار آموزشی تعیین و بر عملکرد آنان بر اساس وظایف تعیین شده در قالب شیوه نامه ابلاغی، نظارت گردد.	۱-۱- تدوین و ابلاغ شیوه نامه وظایف دستیاران ۲-۱- برگزاری کارگاه آموزشی جهت توانمندسازی دستیاران در اجرای وظایف ۳-۱- نظارت بر عملکرد دستیاران و اجرای دقیق شیوه نامه مذکور	اداره آموزش های رسمی الکترونیکی
۱۳	میزان دسترسی آسان به کتابخانه دیجیتال و آزمایشگاه	ایجاد کتابخانه و آزمایشگاه مجهز دیجیتال در سیستم الکترونیکی مرکز	۱-۱- تدوین طرح ایجاد کتابخانه و آزمایشگاه دیجیتال ۲-۱- تعیین مجریان طرح و تدوین برنامه زمانی اجرای آن ۳-۱- فراهم نمودن زیرساخت های لازم ۴-۱- نظارت بر اجرای طرح تا اتمام آن	اداره فناوری
۱۴	ارائه اهداف دقیق و مشخص برای هر دوره ارائه اطلاعات دقیق در خصوص شرایط پذیرش دانشجو ارائه اطلاعات دقیق در خصوص مدرسان هر درس به صورت آنلاین	اطلاع رسانی اهداف هر دوره، شرایط پذیرش دانشجو، نحوه ثبت نام و استفاده از خدمات برخط، برنامه های درسی و معرفی مدرس هر درس بطور مستمر	۱-۱- تشکیل کارگروه مربوطه در مرکز و تدوین اهداف هر دوره و برنامه زمانبندی آن و شرایط پذیرش دانشجویان ۲-۱- تعیین يك کارشناس جهت تهیه چهارچوب معرفی مدرس هر درس در ابتدای هر دوره و آموزش چگونگی ثبت نام و تعامل و ارائه خدمات برخط به دانشجویان ۳-۱- اطلاع رسانی موارد ذکر شده در پرتال مرکز در طول هر دوره	اداره آموزش های رسمی الکترونیکی



ردیف	عنوان نشانگر	عنوان پیشنهاد	برنامه برای اقدام	واحد اقدام کننده
۱۵	تدوین برنامه توسعه فناوری (حداقل ۵ سال آینده)	برنامه توسعه آینده فناوری اطلاعات مرکز، تدوین و اجرا شود.	۱-۱- تشکیل کمیته فناوری اطلاعات ۲-۱- تدوین آیین نامه کمیته ۳-۱- تدوین و اجرای سیاست های فناورانه جهت توسعه فناوری ۴-۱- ثبت بازخوردهای اجرای سیاست ها ۵-۱- ارزیابی میزان و تاثیر اجرای برنامه بر تحقق اهداف مرکز	اداره فناوری
۱۶	میزان اجرای سازوکار مشخص جهت اطلاع از سرنوشت شغلی و یا ادامه تحصیل دانش آموختگان	سازوکار مشخصی جهت اطلاع و بررسی از سرنوشت شغلی و یا ادامه تحصیل دانش آموختگان ایجاد شود.	۱-۱- تشکیل کمیته پیگیری دانش آموختگان ۲-۱- ایجاد بانک اطلاعات لینک شده با پرتال مرکز ۳-۱- تعیین یک کارشناس مسئول جهت ارتباط با دانش آموختگان و بررسی داده های بانک اطلاعاتی در خصوص ارتباط شغل دانش آموختگان با رشته تحلیلی آنان و نیز توانمندی های مورد نیاز آنان جهت اشتغال موثر ۴-۱- ارائه نتایج بررسی کارشناسی در کارگروه و ارائه و پیگیری پیشنهادهای لازم در جهت افزایش ارتباط برنامه های درسی مورد اجرا با توانمندی های شناسایی شده ۵-۱- همکاری با دفتر دانش آموختگان دانشگاه جهت بازمانی سرنوشت شغلی دانش مویختگان یادگیری الکترونیکی ۶-۱- شناسایی دانش آموختگان موفق و معرفی آنها در پرتال مرکز و امکان تبادل نظر دانشجویان و سایر دانش آموختگان با آنان	اداره آموزش های رسمی الکترونیکی
۱۷	ارائه مشاوره برخط در خصوص ثبت نام اجرای دستورالعمل های مشخص در خصوص نحوه بکارگیری نرم افزارهای آموزشی و پشتیبانی برخط از دانشجویان در زمینه کاربرد نرم افزارهای آموزشی هدایت دانشجویان برای تشکیل جماعت تخصصی	در جهت بهبود کیفیت فرایندهای مربوط به ثبت نام و راهنمایی و هدایت دانشجویان اقدام شود.	<ul style="list-style-type: none"> • ۱-۱- بررسی و اصلاح فرایندهای موجود • ۲-۱- تدوین دستورالعمل های مشخص در خصوص نحوه ثبت نام و بکارگیری نرم افزارهای آموزشی و پیگیری اجرای آنها • ۳-۱- حمایت از دانشجویان در جهت تشکیل اجتماع تخصصی برای تبادل اندیشه 	اداره آموزش های رسمی الکترونیکی
۱۸	تعریف دستاوردهای یادگیری قابل اندازه گیری در هر رشته	تدوین دستاوردهای (پيامدها) یادگیری قابل اندازه گیری به تفکیک هر رشته	۱- تشکیل کارگروه هایی به تفکیک هر رشته ۲- تعیین دستاوردهای یادگیری در هر رشته بطور دقیق ۳- اطلاع رسانی به مدرسان و دانشجویان از طرق پرتال ۴- طراحی سوالات آزمون های دروس ۵- الزام مدرسان و دستیاران آموزشی جهت بررسی نتایج ارزیابی دانشجویان و ارائه راهکارها و اقدام جهت بهبود یادگیری آنان و کسب دستاوردها	معاونت طرح و برنامه
۱۹	متوسط تعداد قراردادهای امضا شده برای عرضه خدمات پژوهشی و مشاوره ای در سال	تعاملات مرکز با مراکز مشابه و نهادهای ذیربط به منظور عرضه خدمات مشاوره ای، از طریق انعقاد قرارداد افزایش یابد.	۱-۱- تشکیل کمیته تعاملات بین الملل در مرکز ۲-۱- تعامل با مراکز مشابه جهت عرضه خدمات به منظور بهبود کیفیت پیامدهای یادگیری الکترونیکی در کشور ۳-۱- انعقاد قراردادهای آموزشی، پژوهشی و مشاوره ای	معاونت طرح و برنامه
۲۰	شناسایی نیازهای آموزشی و اولویت بندی آنها طراحی برنامه آموزشی بر اساس نیازهای شناسایی شده	نیازهای سایر بخش های کشور شناسایی و برنامه های آموزشی الکترونیکی برای آنها طراحی و ارائه شود.	۱-۱- تشکیل کارگروه مربوطه در مرکز ۲-۱- شناسایی و اولویت بندی نیازهای آموزشی کشور که می توان در سیستم یادگیری الکترونیکی به آنها پاسخ داد. ۳-۱- طراحی دوره های آموزشی در راستای نیازهای شناسایی شده و تولید محتوای مورد نیاز ۴-۱- برقراری ارتباط با جامعه علمی و بخش های اقتصادی جهت اطلاع رسانی درباره توانمندی های مرکز در تقویت دانش و توانمندسازی افراد شاغل یا آماده به اشتغال کشور	اداره آموزش های آزاد

منابع

اکبری بورنگ، محمد و همکاران (۱۳۹۱). ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی در دانشگاه های ایران بر اساس جهت گیری های برنامه درسی و تجربه مدرسان. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۶، صص ۷۵-۹۷.



- اناری نژاد، عباس و همکاران (۱۳۸۹). طراحی چارچوب مفهومی ارزشیابی برنامه‌های یادگیری الکترونیکی در مؤسسات آموزش عالی. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش. شماره ۳، ب.ص ۱۹۱-۲۰۱.
- بازرگان، عباس و مقصود فراسنخواه (۱۳۹۶). نظارت و ارزشیابی در آموزش عالی. تهران: انتشارات سمت.
- خلیفه، قدرت اله و عباس رضوی (۱۳۹۱). ارزشیابی و تضمین کیفیت در یادگیری الکترونیکی با استفاده از مدل تحلیل اهمیت-عملکرد. فصلنامه یادگیری الکترونیکی مدیا. شماره ۱. ص ۳۳-۴۴.
- سراجی، فرهاد (۱۳۹۰). ارائه چارچوبی برای ارزشیابی کیفیت آموزش در دانشگاه‌های الکترونیکی. پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی. دانشگاه تهران: پردیس دانشکده‌های فنی.
- معروفی، یحیی و همکاران (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. شماره ۵. ص ۸۱-۱۱۱.
- مومنی راد، اکبر و خدیجه علی آبادی (۱۳۸۹). تضمین کیفیت در آموزش الکترونیکی با بهره‌گیری از استانداردهای آموزش الکترونیکی. فصلنامه راهبردهای آموزش. شماره ۳. ص ۸۷-۹۲.
- Clarke. M., Butler. C., Schmidt-Hansen. P and Somerville.M(2004). Quality assurance for distance learning: a case study at Brunel University. British Journal of Educational Technology Vol 35 No 1. 5-11.
- Chao. T., Saj. T & Tessier.F(2006) . Establishing a quality review for online courses: A formal review of online courses measures their qualities in key areas and reveals changes needed for improvement, if any. EDUCAUSE QUARTERLY number3.
- Devedžić, Vladan; Krstajić, Božo& Kraljevski, Ivan. (2011). Analysis of Existing Practices for Quality Assurance in Distance Learning, University of Keragujevac, Serbia.
- Hay.D.B., Kehoe.C., Miquel. M.E., Hatzipanagos. S., Kinchin. I.M., Keevil.S.F and Lygo-Baker.S(2008). Measuring the quality of e-learning. British Journal of Educational Technology Vol 39.No 6. 1037-1056.
- Haughey, M., & William, M. (2004). Managing virtual school: The Canadian experience. Development and management of virtual school:Issues and trends Idea group. Publishing USA.
- Herrington, A., Herrington, J., Oliver, R., Stoney, S., & Willis, J. (2001). Quality Guidelines for Online Courses: The Development of an Instrument to Audit Online Units, Proc. of ASCILITE . Melbourne, Australia, 263-270.
- Grifoll,j&etal(2009).quality assurance of e-learning. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Available at:www.enqa.eu/files/ENQA_wr_14.pdf.
- Latchem,c.(2011).Quality Matters for Turkish Higher Education .Anadolu j.of ed.sciences ,1(1):1-18.
- Mac Beath J&Mac Glynn A(2002). Self – Evaluation:What’s in it for schools.Pub: Routledge Flamr
- Masoumi D.(2006). Crucial Conditions for EffectiveE-learning, An Article that Presented in theE-Quality Final Seminar in Szczenic, Poland, onSeptember 21 and 22.
- Vlasceanu.l•Grunberg.L.&parlea•D. (2004); Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions; Bucharest• unesco – CEBRS• paper on higher education.



تحلیلی بر ضرورت نقش آفرینی مشارکتی استادان در برنامه‌ریزی درسی به عنوان پیش‌بایست بهبود مستمر کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها

مائده اسفندیاری عطاآبادی^۱، دکتر سید احمد مدنی^۲

چکیده

در نظام آموزش عالی ایران تدوین برنامه‌درسی رشته‌های دانشگاهی به دو شکل انجام می‌شود. بخشی از برنامه‌های درسی از سوی دفتر وزارت علوم، تدوین و یا بازنگری شده و سپس ابلاغ می‌شوند. بخشی از برنامه‌های درسی نیز طبق آئین‌نامه و آگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی، در دانشگاه‌های واجد هیات ممیزه به روزرسانی می‌شوند. اگر چه ابلاغ آئین‌نامه و آگذاری اختیارات برنامه‌درسی اقدامی اساسی در جهت تمرکززدایی از نظام آموزش عالی ایران بود، اما به نظر می‌رسد مقاصد این آئین‌نامه هنوز محقق نشده و نقش آفرینی استادان در تدوین و طراحی برنامه‌های درسی هنوز به یکی از کوشش‌های سازمانی نظام‌مند در دانشگاه‌ها تبدیل نشده است. در مقاله حاضر، ضرورت مشارکت فعالانه استادان و گروه‌های آموزشی در فرایند تدوین برنامه‌درسی تبیین شده و چالش‌های تمرکز در تدوین برنامه‌های درسی رشته‌های دانشگاهی نیز مورد بحث قرار گرفته است. کلبه‌واژه‌ها: آموزش عالی، کیفیت آموزش، برنامه‌ریزی درسی، تدوین مشارکتی برنامه‌درسی، استادان دانشگاه.

مقدمه

یکی از چالش‌های اصلی نظام آموزش عالی ایران، گسترش بی‌رویه کمی در دهه گذشته بوده است (رحمانی و فتحی و اجارگه، ۱۳۹۳). گسترش کمی دانشگاه‌ها، کثرت موسسات آموزشی متنوع، افزایش تعداد دانشجویان و گاه وجود خیل عظیم دانش‌آموختگان بیکار از جمله چالش‌هایی هستند که نظام آموزش عالی ایران را با مشکلات عدیده‌ای مواجه نموده است. گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به ظرفیت‌های موجود و توان بافت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه کاهش کیفیت نظام آموزشی را به دنبال خواهد داشت. رویکرد اساسی دانشگاه‌ها طی ۱۰ سال گذشته، افزایش کمی رشته‌ها به خصوص در سطح تحصیلات تکمیلی و به تبع آن افزایش ظرفیت پذیرش دانشجو بود. گویی دانشگاه‌ها توسعه کمی را به منزله ابزاری برای توسعه کیفی قلمداد می‌کردند. آنچه مسلم این‌که در حال حاضر به لحاظ رشد کمی پیشرفت‌های ملموسی حاصل شده است اما در زمینه کیفیت آموزش، کاستی‌هایی جدی وجود دارد (یزدخواستی و رجایی پور، ۱۳۸۸؛ فراستخواه، ۱۳۸۶؛ سلطانی، ۱۳۸۳). دسترسی به آموزش عالی از لحاظ کمی و به ویژه در سطح کیفی به یک مسئله ملی تبدیل شده است که حل آن مستلزم رویکردی علمی-پژوهشی به تولید و توسعه راهبردها و خطی‌مشی‌ها و فعالیت‌ها است. بدون تردید، تولید و ارتقاء کیفیت، هدفی نیست که بتوان در کوتاه مدت آن را محقق نمود. تحقق آن نیازمند برنامه‌ریزی بلند مدت و نظام‌مند است. از سوی دیگر، عواملی نظیر جهانی‌شدن (محمدنژاد عالی‌زمینی، ۱۳۸۴) انتظارات کمی و کیفی جدیدی برای موسسات آموزش عالی ایجاد کرده است. این انتظارات کمی و کیفی بستری ویژه از رسالت‌ها و منشور آموزشی، پژوهشی، رشد حرفه‌ای، و خدمات تخصصی (قورچیان، ۱۳۸۳) و نیز نوآوری، نیاز آفرینی و کار آفرینی به خصوص در محتوای برنامه‌درسی ایجاد کرده است به گونه‌ای که نهادهای آموزشی مجبور به بازتعریف و تدوین راهبردها و سیاست‌های نوین شده‌اند.

دانشگاه‌ها در جستجوی سیستم‌های کارآمدی شناسایی ضعف‌ها و اصلاح و بهبود کوشش‌های سازمانی خودشان هستند تا بدین طریق بتوانند پاسخگوی نیازهای متنوع و جدید جامعه باشند. در این مقاله، تمرکز نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران به منزله یکی از موانع بنیادین در حرکت به سوی بازتعریف ماموریت‌ها و رسالت آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها مورد توجه قرار گرفته است. در ابتدا باید اشاره کرد که عدم تمرکز، اکسیری جادویی نیست و مشکلات و مسایل خاص خود را به همراه دارد (گویا و خسرو شاهی، ۱۳۸۴). به خصوص در نهادهایی که از بلوغ سازمانی

۱. نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه کاشان

۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان Madani@kashanu.ac.ir



کافی برخوردار نیستند، عدم تمرکز می‌تواند آسیب‌زا نیز باشد. بنابراین، در مقاله حاضر عدم تمرکز به عنوان «یکی» از عوامل مورد توجه است. آیا عدم تمرکز در برنامه‌درسی آموزش عالی، ارتباطی با کیفیت آموزش دارد؟ به بیان دقیق‌تر، آیا می‌توان کیفیت آموزش را با تغییر راهبردهای کلان آموزشی در زمینه تمرکز و عدم تمرکز ارتقاء داد؟ برای پاسخ به این سوال‌ها، بررسی اجمالی مفهوم کیفیت در آموزش و نقش مشارکتی اساتید در طراحی و تدوین برنامه درسی ضرورت می‌یابد. طی دو دهه گذشته، در بسیاری از نظام‌های آموزش عالی، رسالت آموزش دانشگاهی تغییر کرده است. اکنون دانشگاه باید افرادی را پرورش دهد که در طبقه‌بندی، تحلیل و ترکیب اطلاعات، مهارت‌های حل مسأله، مهارت‌های ارتباطی، مباحثه، مذاکره و مهارت‌های مدیریتی و فناوریانه توانمند باشند و بتوانند با تغییرات سریع فناوریانه و صنعتی و اجتماعی به هم‌سویی مؤثری برسند (میگل^۱ به نقل از کرمی و فتاحی، ۱۳۹۲). تنعمی (۱۳۹۱) معتقد است برای بهبود مستمر کیفیت بایستی به نقش گروه‌ها و فعالیت‌های مشارکتی آنها توجه داشته و اطمینان حاصل کند که گروه‌ها آموزش لازم دیده‌اند و می‌توانند برنامه‌درسی مطلوبی را ارائه دهند. در نوشتار حاضر سعی بر آن است تا ضرورت برنامه‌ریزی درسی مشارکتی به منزله راهکاری برای بهبود مستمر کیفیت آموزش تبیین شود.

کیفیت در آموزش عالی

تمام نظام‌های اجتماعی جهت حفظ و بقا خود و حفظ رقابت در دنیای متغیر امروزی ناگزیر از بهبود کیفیت هستند، چرا که کیفیت با توجه به نیازهای جامعه و مخاطب تعریف می‌شود. و این نیازها و تقاضاها همواره در حال تغییرند لذا لازم است جهت تطابق با آنها تمامی نظام‌ها به بهبود کیفیت خود پردازند. در میان این نظام‌ها، نظام آموزش عالی از موقعیت ویژه‌ای برخوردار است، چرا که مخاطبان متعدد و متنوعی از محصولات و تولیدات این نظام بهره‌مند می‌شوند و این بیانگر این است که این نظام با حجم وسیعی از نیازها و تقاضا روبروست و بهبود و تضمین کیفیت در این نظام از اهمیت به‌سزایی برخوردار است (زین آبادی و همکاران، ۱۳۸۴: ۸۷) سلطانی (۱۳۸۳) ارتقاء کیفیت آموزشی را مستلزم داشتن نگاه سه‌جانبه و تلفیقی درون‌نگر، فرایندنگر و نتیجه‌نگر و نیز ایجاد انسجام دانشی می‌داند. به بیان دیگر، کیفیت در نظام آموزش عالی را می‌توان بر اساس تطابق عوامل درون‌داد، فرایند، برون‌داد و پیامدهای این نظام با معیارهای از قبل تعیین شده تعریف کرد. نکته بنیادین در اینجاست که این معیارها باید با توجه به رسالت‌ها، اهداف و انتظارات جامعه از آموزش عالی تعریف و تدوین شود (حسینی و ابارشی، ۱۳۹۲). بدیهی است در تمام عوامل درون‌داد، برون‌داد و فرایند باید ارزشیابی مستمر انجام گیرد. در خصوص مفاهیم، رویکردها و الگوهای مختلف ارزشیابی آموزشی مطالعات متعددی انجام شده است (بازرگان، ۱۳۵۷؛ سیف، ۱۳۷۵؛ ایلی، ۱۳۷۶؛ کیامنش، ۱۳۷۹؛ بازارگادی، ۱۳۷۷ و محمدی و همکاران، ۱۳۸۴). لطف‌آبادی (۱۳۷۵) نیز رویکردهای جدید ارزشیابی را با تأکید بر رویکردهایی نظیر پدیدارشناسی، توانمندسازی، مشارکت و خود-ارزشیابی مورد بحث قرار داده است. آندرسون^۲ (۱۹۹۹) و بوسترز^۳ (۲۰۰۱) تحت تأثیر دیدگاه‌های گوبا و لینکن، بر نسل چهارم ارزشیابی تأکید داشته و تصریح می‌کنند که در نسل اول، بر اندازه‌گیری؛ در نسل دوم بر توصیف با هدف بهبود؛ و در نسل سوم بر قضاوت و مداخله تأکید می‌شد؛ اما در نسل چهارم نگاه کل‌گرا و سیستمی به فرایندهای پیچیده و مشارکت و تعامل و گفتگوی ذی‌نفعان مورد تأکید است. نگاه اخیر در رابطه با بهبود کیفیت در دانشگاه‌ها اهمیت مضاعف دارد. اگر چه در دانشگاه‌ها مانند دیگر نهادها شفافیت، پاسخگویی و بهبود کیفیت ضرورت دارد (سبحانی‌نژاد و افشار، ۱۳۸۷)؛ اما انتظار منطقی این است که دانشگاه‌ها بیش و پیش از هر نهاد دیگری در پالایش مستمر فرایندها و برنامه‌ها و ایجاد تغییرات سازمانی کارآمد، مبتکرانه و نوآورانه عمل کنند. البته دشواری‌های بسیاری در این مسیر قرار دارد. بخشی از این دشواری‌ها به طیف گسترده گروه‌های ذی‌نفعان و مشتریان مختلف و نیز پیچیدگی فرایند یادهی-یادگیری مربوط می‌شوند (آختر^۴، ۲۰۰۸). به دلیل همین پیچیدگی‌ها شماری از صاحب‌نظران بر این باورند که مفهوم کیفیت آموزش بدون شکل بوده و بنابراین غیرقابل اندازه‌گیری است. به اعتقاد ایوان‌سویچ^۵ آنچه در تعریف کیفیت مرکزیت دارد نظرات مخاطبان است. بر این اساس، کیفیت تابعی از نظر مخاطبان است (آرتس^۶ و همکاران؛ ۲۰۱۷). به طور کلی، شاید بتوان کیفیت را برآوردی از وضعیت رفتار، حالات، احساسات و کمیات استعداد بر اساس شاخص‌های قراردادی (سبحانی‌نژاد و افشار، ۱۳۸۷) و یا

1. Miguel
2. Anderson
3. Busters
4. Akhter
5. Ivan Switch
6. Artes

مجموعه ویژگی‌ها و خصوصیات فرآورده یا خدمتی تعریف کرد که بیانگر توانایی آن در برآوردن خواسته‌های بیان شده‌اند (بازرگان، ۱۳۸۱). با گذر از این بحث باید گفت که حرکت به سمت کیفیت در آموزش عالی نیازمند تخصص، مشارکت ذی‌نفعان اساتید و حتی دانشجویان است لذا باید گفت که یکی از راهبردهای اساسی برای تضمین کیفیت آموزش عالی، مخصوصاً در دهه‌ای که دانشگاه‌ها به سمت بین‌المللی شدن در حرکت‌اند، جلب مشارکت اعضای هیأت علمی در طراحی تدوین و تحقیق در برنامه درسی است (نادری و اسماعیل‌نیا، ۱۳۹۰).

برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی نظام دانشگاهی

برنامه درسی از ریشه Curriculum به معنای میدان مسابقه گرفته شده است و به معنی فاصله و راهی است که باید طی شود تا به هدف رسید. و دارای آغاز و پایانی است و با طی کردن مسیر به اهداف و پایان آن می‌رسیم (ملکی، ۱۳۹۴: ۲۱). در مورد برنامه درسی تعریف واحدی مورد قبول نیست چرا که برنامه درسی مفهومی گسترده و پیچیده‌ای دارد که نمی‌توان تعریف خاصی از آن ارائه داد (پورتلی^۲ به نقل از مهر محمدی، ۱۳۸۷) اما با این حال باید گفت که برنامه درسی جوهره هر نوع نظام آموزش است که در ترکیب با روش‌های موثر تدریس، کارآمدی و اثربخشی نظام آموزشی را تضمین می‌کند. از این رو تعیین ساختار بهینه نظام برنامه‌ریزی درسی و انتخاب و سازماندهی محتوا، از جمله دلمشغولی‌های سیاست‌گذاران نظام‌های آموزشی بوده است. این مهم در نظام آموزش عالی اهمیت مضاعفی می‌یابد، زیرا برنامه درسی در نظام آموزش عالی ابزار علمی و اجتماعی نیرومندی است که ضمن ترسیم چگونگی و حدود انتقال دانش و مهارت‌ها، یک تجربه وسیع علمی برای دانشجویان محسوب می‌شود (سرم‌دی و وزیری، ۱۳۷۶-۱۳۷۷). بدیهی است که برنامه ریزی درسی در دو نظام متمرکز و غیر متمرکز متفاوت است، و از آنجا که، برنامه درسی قلب مراکز دانشگاهی به شمار می‌آید، شایسته توجه دقیق است. برنامه‌ریزی درسی بنا به سرشت خود متعلق به خود دانشگاه‌ها و دانشگاهیان است و نمی‌توان از بیرون از محیط دانشگاه و بالای سر آن‌ها به صورت متمرکز برای دانشگاه‌های مختلف با مقتضیات خاص خود، برنامه‌ریزی درسی مطلوب و کارآمدی کرد. تمرکززدایی یکی از جلوه‌های بنیادین مدرن‌سازی تدریجی و مداوم و نیز اصلاح بخش عمومی است (آقازاده، ۱۳۸۴: ۹) از این رو تفویض اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها گامی در جهت تمرکززدایی برنامه‌ریزی درسی و بهبود مستمر کیفیت در نظام آموزش عالی کشور است.

الف) برنامه‌ریزی درسی متمرکز؛ در این نوع از نظام، معمولاً فعالیت برنامه‌ریزی درسی به صورت انحصاری در وزارت یا در مؤسسات اختصاصی وابسته به آن انجام می‌شود (ملکی و آقا محمدی، ۱۳۹۴) دخالت یا مشارکت ناچیز اعضای هیأت علمی در این فعالیت‌ها از طریق شرکت در کمیسیون‌ها یا گروه‌های برنامه ریزی درسی است. گرایش غالب در برنامه‌ریزی درسی متمرکز این است که اعضای هیأت علمی انتقال دهنده و مجری برنامه‌ها باشند. در حالی که اعضای هیأت علمی، نقش حیاتی و مهمی در هرگونه تغییرات مرتبط با برنامه‌درسی ایفا می‌کنند (نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۴: ۵۷۳). ایزدی (۱۳۸۳) بر این باور است که کنار گذاشتن آموزش دهندگان (معلم یا اعضای هیأت علمی) از جریان طراحی و ایجاد تغییرات در برنامه ریزی درسی نتیجه‌ای نخواهد داد؛ زیرا تغییرات واقعی با مشارکت آموزش دهندگان امکان پذیر است (ایزدی، ۱۳۸۳: ۹).

ب) برنامه ریزی درسی غیر متمرکز؛ شامل آن دسته از برنامه‌های درسی است که در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی تهیه می‌شود. بدین ترتیب، اعضای هیأت علمی برحسب مسئولیت و وظیفه خود در فرایند برنامه‌ریزی درسی نقش ایفا می‌نمایند. در نظام غیر متمرکز، اختیارات بیشتری به رؤسا و اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها اعطا می‌شود. (امین خندقی و دهقانی، ۱۳۸۹) با اعطای اختیارات به هیأت‌امنا، اعضای هیأت علمی در دانشگاه‌های محل خدمت خود اختیار دارند به طراحی و تدوین برنامه‌های درسی جدید بپردازند و مقامات مرکزی می‌توانند از راه ایجاد رقابت بین آنها به پیشرفت آموزش عالی کشور اقدام کنند و ارتباط بین دانشگاه‌ها بسیار سهل‌تر انجام شود (محمودی، ۱۳۸۳: ۶). به عبارت دیگر، تمرکززدایی یعنی انتقال قدرت تصمیم‌گیری و برنامه ریزی درسی از یک سطح بالاتر از قبیل وزارتخانه یا سازمان مستقل آموزشی به یک سطح سازمانی پایین‌تر مانند دانشگاه‌ها است (نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۴). تمرکززدایی مشارکت همه جانبه افراد را در تصمیم‌گیری و برنامه ریزی درباره سرنوشت خود ایجاد می‌کند (جاویدی، ۱۳۸۶) این الگو جهت هماهنگی بین اختیارات اعضای هیأت علمی و مسئولیت‌های آن‌ها به خصوص در سطح دانشگاه، دانشکده و کلاس درس می‌تواند راهنمای عمل قرار گیرد. علاوه بر این‌ها، الگوی غیر متمرکز امکان بومی کردن برنامه‌های درسی ایجاد و انعطاف در را متناسب با توانایی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای اعضای هیأت علمی،

1. Race course
2. Portly





تفاوت های فردی دانشجویان و شرایط ویژه اقلیمی از مناطق مختلف، ایجاد می کند. در نهایت، فراهم کردن زمینه مشارکت معنادار اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی و تصمیم گیری درباره آن، نیازمند مشارکت فعال مدیران دانشگاه ها به عنوان راهبران آموزشی است. سیستم آموزشی ایران برای رسیدن به کیفیت در تمامی سطوح آموزش بایستی در زمینه جذب مشارکت ذی نفعان، اساتید (هیأت علمی) در تدوین برنامه درسی تلاش نماید.

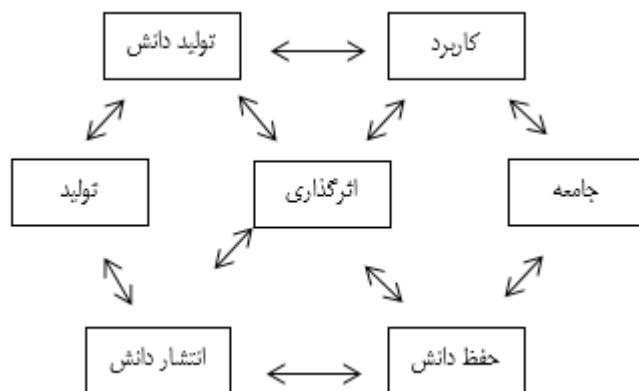
مشارکت کنندگان در برنامه ریزی درسی

افراد زیادی در برنامه ریزی درسی فعالیت دارند؛ از جمله معلمان، استادان، مدیران، والدین، دانش آموزان، دانشجویان، متخصصان، گروه های اجتماعی، موسسات دولتی و سیاستمداران. جکسون (۱۹۲۲) اظهار می دارد که شمار زیادی از افرادی که در حوزه ی برنامه درسی فعالیت دارند، در راستای رفع نیازهای روزمره و فنی کارکنان موسسه آموزشی فعالیت می کنند. این نقش در دهه های گذشته به طور سنتی در جاهایی وجود داشته است که بر برنامه ریزی درسی مبتنی بر ویژگی ها و موقعیت موسسه آموزشی تاکید داشته است. پاینار و همکاران (۱۹۹۵) به تغییر جهت در حوزه برنامه درسی اشاره می کنند؛ به این گونه که به جای کارگزاران موسسه آموزشی و اساتید متخصص در برنامه درسی عهده دار رهبری و کنترل برنامه درسی، این امر را سیاستمداران؛ شرکت های انتشاراتی درسی و متخصصان دانشگاهی موضوعات درسی اعمال می کنند. یقیناً در اکثر کشورهای عضو سازمان همکاری های توسعه اقتصادی^۱، وضع به این گونه است که طیف وسیع تری از گروه های علاقه مند در برنامه ریزی درسی مشارکت می کنند (هدایت الله اعتمادی، ۱۳۸۶: ۳۸).

اگر چه فرض ما بر این است که در نظام که سعی در تمرکززدایی دارد، استاد درس یا هیأت علمی، تا حد زیادی مسئول برنامه ریزی درسی است، ولی این وظیفه ای نیست که اغلب یک نفر به تنهایی از عهده آن برآید. افراد و گروه های زیادی هستند که باید نظرشان را جویا شد. این افراد عبارتند از: اعضای هیأت علمی گروه خود و دیگر گروه های مرتبط با آن، اعضای هیأت علمی بخش بهبود تدریس دانشگاه، متخصصان هم رشته در خارج از دانشگاه یا دیگر دانشگاه ها که با آنان ارتباط نزدیکی دارد و دانشجویان. این افراد ممکن است کمیته برنامه ریزی درسی یا گروه مشاوران را تشکیل دهند. به عقیده هدایت الله اعتمادی زاده و همکاران (۱۳۸۶) تجربه نشان داده است که فرد در هر موقعیت علمی که قرار داشته باشد مشورت با دیگران برای او مطلوب خواهد بود و از سوی دیگر باید اشاره کرد که کیفیت یک موسسه آموزش عالی، در گرو کیفیت و توان علمی اعضای هیأت علمی آن می باشد و یک موسسه آموزش عالی، بدون برخورداری از اعضای هیأت علمی مجهز به علم و دانش، توان، قابلیت حرفه ای، تعهد و انگیزه واقعی، غیر ممکن است که بتواند آموزش و پژوهش کیفی ارائه نماید (حسینی، ۱۳۷۶). از این مباحث مشخص می شود که استاد درس یا اعضای هیأت علمی نقش اساسی در تدوین برنامه های درسی دارد. لذا باید از اصول و مبانی برنامه ریزی درسی آگاه باشد.

بدون تردید، روند حرکت، پیشرفت، رشد و بالندگی مؤسسات آموزش عالی مرهون فعالیت های اساتید است (یزدانی و همایونی زند، ۱۳۸۳). به طور کلی، پیامدها و نتایج مثبت مشارکت را در انجام باکیفیت کارها، استمرار در انجام متعهدانه وظایف، افزایش کارایی سازمان و خشنودی شغلی، کاهش ضایعات و تعارضات، و اصلاح روابط اجتماعی در سازمان خلاصه کرد. مدیران دانشگاهی باید به قدرت تصمیم گیری مشارکتی واقف شده و بیان کنند که «اندیشه خوب از پایین به بالا شکل می گیرد نه از بالا به پایین» (رمزدن ۲، ۱۳۸۰: ۳۶). به کار گیری الگوی مشارکتی، باعث تضعیف ارتباطات بوروکراتیک، و تقویت استقلال حرفه ای، نیاز به آزادی، و استقلال در عمل می شود (هوی و میسکل ۳، ۱۳۷۶). برگستروگ^۲ و همکاران (۲۰۰۷) مدلی از مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه درسی یک دوره ارائه و در آن شاخص های کمی مشارکت را عرضه کرده اند. این مدل از سه بعد مسئولیت های تدریس، تحقیق و خدمات اجتماعی اعضای هیأت علمی تشکیل شده و شامل تولید، انتقال، کاربرد، حفظ و انتشار دانش هماهنگ با رسالت و چشم اندازهای دانشگاه برای مخاطبان بیرونی است (محمدی و همکاران، ۱۳۹۳).

1. OECD countries
2. Ramsden
3. Hoy and Miskel
4. Bargerstock



مدل مشارکت اعضای هیأت علمی (برگستروک، ۲۰۰۷، به نقل از محمدی و همکاران، ۱۳۹۳)

باید ذکر نمود که بحث در پیرامون توسعه دامنه مشارکت اعضای هیأت علمی در تدوین برنامه درسی در حیطه نگاه حداقلی به برنامه درسی (محتوا محوری) نمیگنجد، نگاه حداقلی باید با نگاه عمیق تر و وسیع تر جایگزین شود تا مشخص گردد برنامه ریزی درسی چه ابعاد و زمینه‌هایی را شامل می‌شود با این دید وسیع و شناخت این ابعاد و زمینه‌ها زمینه مشارکت اعضای هیأت علمی و حتی دانشجویان را در محتوای برنامه درسی را فراهم نمود (مهر محمدی، ۱۳۸۷: ۲۰). اعضای هیأت علمی به علت حضور در جریان تدریس و آشنایی با نیازهای دانشجویان و تجربیاتی که در ارتباط و تعامل با دانشجویان کسب می‌کنند به عنوان عنصر ارزشمندی جهت طراحی و تدوین برنامه درسی نگریسته می‌شوند. جف (۲۰۰۷) بر این عقیده است که اعضای هیأت علمی می‌توانند در کمیته‌های وابسته به برنامه‌های درسی دانشگاهی نقش موثری ایفا کنند و به طراحی و تدوین احیا یا تغییر برنامه درسی در پرتو مشارکت گروهی دست یابند (جف، ۲۰۰۷؛ راتکلیف^۱، ۱۹۹۶). استارک نیز تاکید دارد که هیأت علمی می‌تواند در تهیه طرح، هدف‌گذاری، تهیه محتوا، روش‌های تدریس و اجرای برنامه و همچنین ارزشیابی و بازنگری برنامه ریزی درسی فعالیت نماید (استارک^۲، ۱۹۹۰: ۶؛ مومنی مهموسی، ۱۳۸۴). لاری^۴ (۱۹۹۴) بر این باور است که اعضای هیأت علمی می‌توانند در تدوین و اصلاح برنامه‌های درسی، تدوین مواد آموزشی، تالیف کتاب‌های راهنما و تهیه نرم افزارهای آموزشی، تالیف کتب و متون درسی و ویرایش آن‌ها، سازماندهی و ارزشیابی دوره‌های مطالعاتی-تحقیقاتی و ارزشیابی فعالیت‌های تحقیقاتی دانشجویان و همچنین سرپرستی و هدایت فعالیت‌های تحقیقاتی دانشجویان، ایفای نقش نمایند. اعضای هیأت علمی، به دلیل آشنایی شان به عوامل موثر بر برنامه‌های درسی، از جمله منابع مهم مشارکت کننده در جلسات برنامه ریزی درسی هستند و گاهی اوقات نیز خود به تنهایی طراحی و تدریس برنامه‌های درسی را به عهده می‌گیرند (گف^۵ و همکاران، ۱۹۹۶: ۶۶۲). با این وجود می‌توان استدلال کرد که امروزه گذر به شیوه مشارکتی اداره امور، ضروری و اجتناب ناپذیر است؛ «ضروری» است زیرا مسائل در درون ساختار نظام آموزشی بسیار پیچیده‌تر و وابسته‌تر از آن هستند که توسط تعداد اندکی قابل حل باشند و «گریزناپذیر» از این منظر که ظرفیت برای مشارکت در عرصه‌های مختلف گسترش یافته است (یانگ، ۱۹۸۸؛ به نقل از موسی پور، ۱۳۹۱: ۲۵۸) لذا مشارکت اعضای هیأت علمی در طراحی و تدوین و سایر زمینه مرتبط با برنامه درسی از امور مهمی است که باید بدان توجه داشت و زمینه مشارکت مطلوب آنان را فراهم آورد. از سوی دیگر بدیهی است که مشارکت اعضا هیأت علمی در انجمن‌های علمی، طراحی و تدوین برنامه درسی نه تنها موجب بهبود برنامه و کمک به ارتقاء کیفی آموزش می‌شود بلکه بستری جهت رشد و بالندگی خود را فراهم می‌آورند (قرونه و همکاران، ۱۳۹۳) با توجه به دیدگاه‌های مختلف نسبت به نقش مشارکتی اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی و واگذاری اختیارات برنامه ریزی درسی به آنان عوامل مختلفی مشارکتشان را تحت الشعاع قرار می‌دهد که بر نحوه فعالیت آنان، جهت مشارکت در تهیه و طراحی برنامه‌های درسی موثر خواهد بود. فقدان تخصص لازم جهت تهیه و طراحی برنامه درسی به عنوان معضلی اساسی در دانشگاه‌ها مطرح شده است (آراسته، ۱۳۸۲) و عواملی نظیر نبود زیرساخت‌های مناسب در دانشگاه‌ها متناسب با اختیارات

1. Gaff
2. Ratcliff
3. Stark
4. Braskam A. Larry
5. Gaff



تفویض شده، کمبود منابع مالی برای بازنگری و تدوین برنامه‌های درسی، نبود الگوی برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی، قرانت حداقلی از برنامه‌های درسی، مقاومت در مقابل تغییر، (نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۳) عدم حمایت از اعضای هیأت علمی جهت انجام تحقیقات پژوهشی، فقدان انگیزه درونی و بیرون آنان، بی‌اعتنایی به افزایش حقوق اعضا و حمایت مالی از آنان (هدایت الله و سایرین، ۱۳۸۶) و نبود ضمانت اجرایی برای نظرات اعضای هیأت علمی و فراهم نبودن زمان و فضا و امکانات لازم در زمره عواملی محسوب می‌شوند که در مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند طراحی و بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاهی موثرند (اقدسی، ۱۳۸۱، ۷۵). با آگاهی از این مسائل می‌توان زمینه مشارکت اعضای هیأت علمی را به صورت مطلوب فراهم آورد. باید گفت که توسعه مشارکت اعضای هیأت علمی در مقابل توسعه حرفه‌ای آنان معنا پیدا می‌کند تا زمانی که اعضا از حرفه و تخصص لازم جهت برنامه‌ریزی یا هرگونه اظهار نظر برخوردار نباشند مشارکت آنان در فرایند برنامه‌ریزی درسی چندان موثر نخواهد بود، پس در کنار مشارکت اعضای هیأت علمی بایستی به توسعه حرفه آنان نیز توجه نمود. در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور ایران، در حال حاضر، توجه اصلی یا انحصاری به تالیف کتاب‌های درسی و سرفصل دروس دانشگاهی معطوف است و چارچوب یا راهنمای برنامه درسی، پدیده‌ای ناشناخته، یا نسبتاً ناشناخته است (مهر محمدی، ۱۳۸۷: ۳۸۱). حال آنکه مهارت تدوین برنامه درسی، یکی از مهارت‌های حرفه‌ای ضروری برای اعضای هیأت علمی می‌باشد تا بتوانند برنامه درسی آموزشی را بر اساس برنامه درسی آکادمیک و طراحی شده آموزش عالی، با توجه به ویژگی‌ها و شرایط خاص محیط و جو آموزشی موجود (ویژگی‌های دانشجویان، شرایط و نیازمندی‌های جامعه پیرامون، دانش تخصصی روز و...) تعدیل یا تدوین نمایند. در این راستا الگوی راهنمای تدوین برنامه درسی توسعه حرفه‌ای اعضای هیأت علمی اهمیت خاصی دارد. زاهدی و بازرگان (۱۳۹۲) جهت توسعه حرفه اعضای هیأت علمی مواردی را عنوان کردند که شامل؛ برگزاری کارگاه آموزشی برخط یا چهره به چهره در باره موضوعات آموزشی (ارزیابی یادگیری دانشجو، تدریس، ارائه بازخورد به دانشجو، طراحی برنامه درسی یا دوره آموزشی، آشنایی با روش سبک‌های یادگیری دانشجو و تسهیل سازی بحث و گفتگو در کلاس)، مهارت‌های ارتباطی (ارتباط با دانشجو، همکار و مدیر)، مدیریت منابع (انسانی، مالی و زمان)، کنفرانس‌ها یا سمینارها در خصوص موضوعات تدریس و یادگیری، فرهنگ سازی و دعوت از همکاران به حضور در کلاس درس، مشاهده و ارزیابی روش تدریس، موضوع تدریس، تعاملات کلاسی و اهداف کلاس، حمایت از تشکیل گروه‌های گفت‌وگو یا گروه‌های مطالعاتی، حمایت از حلقه‌های تدریس، همچنین، دوره‌های آموزشی به همراه اعطای گواهینامه دوره که در رشد شغلی اعضای هیأت علمی مؤثر است (روبرستون و جیلسپی، ۲۰۱۰؛ برجیکویست، ۱۹۷۵). به طور کلی، اجرای رویکردهای مشارکتی باعث افزایش آگاهی ذینفعان سازمانی می‌شود. بدون آگاهی از وضعیت موجود نظام آموزش عالی (فرصت‌ها و تهدیدها، قوت‌ها و ضعف‌ها)، برنامه‌ریزی به نتایج مطلوب دست نخواهد یافت. از این رو بایستی ارزیابی پیوسته و بصورت یک چرخه و سیکل به بازبینی و سنجش کلیه مراحل و فعالیت‌های مورد نظر جهت آگاهی از میزان حصول اهداف، پیرداز (ادوارد، ترجمه حدیقی، ۱۳۸۰). برخورداری (۱۳۹۵) نیز بر ضرورت ارزیابی دورنی جهت بهبود کیفیت سیستم آموزشی تأکید دارد با این وجود لازم است نظرات اعضای هیأت علمی را نسبت به ارتقاء کیفیت جلب نمود و همکاری آنان را در این امر میسر ساخت (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹). با عنایت به محوریت یافتن برنامه‌ریزی درسی در الگوی مشارکتی و با توجه به اصل استقلال دانشگاه‌ها در تدوین و طراحی برنامه‌درسی، همچنین مشارکت ذی‌نفعان در جریان تدوین هدف‌ها به ویژه اعضای هیأت علمی و دانشجویان (به عنوان ارکان محوری برنامه‌درسی) و ارتباط مستقیم آن با اصل تعهد سازمانی و مشارکت فعال در زمینه تحقق اهداف سازمانی، این الگو قابلیت آن را دارد که بحث فرهنگ خودارزیابی، مسئولیت‌پذیری و مشکلات مربوط به آن را به توسل به وارد مذکور برطرف کند. با استقرار این رویکرد در مؤسسات آموزش عالی می‌توان انگیزه و رغبت لازم را در اعضای هیأت علمی و دیگر ذی‌نفعان در جهت مشارکت فعال در فرایند ارزشیابی و تعیین نقاط ضعف برنامه و نهادینه کردن فرهنگ ارزیابی، مسئولیت‌پذیری و کیفیت‌مداری را ایجاد کرد. در این راستا، بسترسازی برای استقرار نظام تضمین کیفیت ضرورت دارد. این نظام سیستم هدفمندی از خط‌مشی‌ها، ساختارها، معیارها، سازوکارها، فرایندها و بازخوردها است که از طریق آن، کیفیت آموزش عالی مورد ارزشیابی و اعتبارسنجی قرار می‌گیرد (فراستخواه، ۱۳۸۶). بنابراین، عدم تمرکز در تدوین برنامه‌درسی رشته‌های مختلف، استقرار رویکرد برنامه‌ریزی درسی مشارکتی در دانشگاه‌ها، و استقرار نظام تضمین کیفیت آموزش عالی، پیش‌نیازهای درونی برای بهبود کیفیت در آموزش عالی ایران‌اند. منظور از درونی، این است که این اصلاحات باید در بطن نظام آموزش عالی ایران (وزارت علوم تحقیقات و فناوری، و دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی) انجام گیرد. آخرین ملاحظه در این مسیر، تبیین و فرهنگ‌سازی برای بازتعریف خدمات

1. Robertson
2. Gillespie
3. Bergquist

آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها است.

روش پژوهش

این پژوهش به شیوه توصیفی-تحلیلی انجام شده است و اطلاعات مورد نیاز آن از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای و منابع مرتبط با موضوع مورد بررسی گردآوری شده است. مقاله حاضر به بررسی ضرورت نقش آفرینی مشارکتی استادان در برنامه‌ریزی درسی به عنوان پیش‌بایست بهبود مستمر کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها پرداخته و به دنبال تمرکز زدایی در برنامه‌های آموزشی و ارائه راهکارهای نوآورانه جهت بهبود کیفیت آموزش در نظام آموزش عالی بوده است.

نتیجه‌گیری و پیشنهاد

با توجه به تحولات روز افزون در جامعه، نیاز به بهبود مداوم برنامه‌درسی به عنوان امری مهم احساس می‌گردد، که این امر در گروه مشارکت گروه‌های متفاوت است که از این میان مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی درسی از اهمیت بسزایی برخوردار است. چرا که اعضای هیأت علمی با آگاهی بیشتر از وضعیت دانشجویان و شرایط و امکانات محیط آموزشی خود، نیاز دانشجویان و آگاهی به نیاز جامعه بهتر خواهند توانست این ملاحظات را در طراحی و برنامه‌ریزی درسی مدنظر قرار دهند لذا جهت بهبود مستمر کیفیت در نظام آموزش عالی بایستی اقداماتی اساسی و بنیادی در بطن برنامه‌های آموزشی انجام گیرد. بدین منظور، اعضای هیأت علمی باید در تدوین برنامه‌درسی در دانشگاه نقش فعال و مشارکت‌جویانه داشته باشند عوامل متعددی در مشارکت یا عدم مشارکت اعضا در طراحی و تدوین برنامه‌درسی دخیل هستند که شامل؛ فقدان تخصص لازم اعضای هیأت علمی در طراحی درس، فقدان انگیزه، عدم حمایت مالی از آنان، عدم حمایت از فعالیت‌های پژوهشی و بنیادین در سیستم آموزشی و در نهایت نبود ضمانت اجرایی برای نظرات آن‌و. می‌باشد. در کنار وجود مشکلات فراوان در این زمینه ضرورت‌هایی جهت حضور فعال اعضای هیأت علمی در طراحی برنامه‌های درسی احساس می‌شود این ضرورت پیشنهادی جهت حرکت به سمت سیستم آموزشی کیفی است با این وجود می‌توان جهت مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی درسی زمینه‌ها و مشوق‌هایی برای آنان فراهم نمود تا عملکرد مطلوب‌تری به دنبال داشته باشند از جمله این مشوق‌ها می‌تواند از؛ حمایت مدیر نظام آموزش عالی از اقدامات پژوهشی و علمی اساتید، افزایش حقوق و حمایت مالی، نظرخواهی از آنان در مسائل نظام آموزشی نام برد. موسسات آموزش عالی باید با جلب مشارکت از اعضای هیأت علمی خود سرزمین اقدامات بنیادین و اساسی انجام دهند به نحوی که هر یک از موسسات آموزش عالی بتوانند در طراحی و تدوین رشته‌ها و محتوای درسی بر طبق نیازهای آموزشی منطقه خودشان برنامه‌ریزی کنند و این زمانی محقق خواهد شد تا اعضای هیأت علمی و رهبران و مدیران نظام آموزش عالی دوره‌های آموزشی مخصوص را ببینند و از مهارت و تخصص لازم و کافی در زمینه برنامه‌ریزی درسی برخوردار باشند و مراکز آموزش عالی نیز زمینه و امکانات و مشوق‌های لازم را جهت شرکت آنان فراهم سازند. در واقع، فرهنگ برنامه‌ریزی درسی مشارکتی باید در سطح دانشگاه‌ها نهادینه شود. به عبارت دیگر برنامه‌درسی غیر متمرکز یا دانشگاه محور اقتضاء می‌کند که تصمیم‌های مربوط به مراحل برنامه‌ریزی درسی از جمله طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌درسی، به جای اینکه در بیرون از دانشگاه گرفته شود و به دانشگاه تحمیل شوند، در دانشگاه و جامعه پیرامون آن اتخاذ شوند. براین اساس، لازم است وزارت علوم، تحقیقات و فناوری اختیارات لازم را برای برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی تفویض نماید. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود دست اندرکاران برنامه‌ریزی درسی باید نظریه‌ها، نوآوری‌های موجود و فرایند برنامه‌ریزی درسی برخی از دانشگاه‌های پیشرفته جهان را مورد مطالعه قرار دهند و با توجه به فرهنگ بومی و شرایط اجتماعی جامعه ایران، از الگو، تجارب و رهیافت‌های دانشگاه‌های سایر کشورها برای حل معضلات برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی در ابعاد کمی و کیفی بهره‌گیری کنند این کار باعث می‌شود که نگرش واقع بینانه‌تر و عمیق‌تر در باره پیچیدگی فرایند برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی به عنوان یک سیستم آموزشی داشته باشیم.

منابع

- ابارشی، احمد؛ حسینی، یعقوب. (۱۳۹۲). مدل سازی معادلات ساختاری. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان، چاپ اول.
- ایلی، خدایار. (۱۳۷۶). «ارزشیابی ماهیت نظارت و ارزیابی جاری در آموزش عالی غیرپزشکی کشور». محسن خلیجی و محمد مهدی فرقانی (ویراستاران) مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، جلد دوم، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- ادوارد، سالیس. (۱۳۸۰). مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش. ترجمه سیدعلی حدیقی، تهران: نشر هوای تازه، چاپ اول.
- اعتمادی زاده، هدایت‌الله؛ نصر، احمد رضا؛ نیلی، محمد رضا. (۱۳۸۶). برنامه‌درسی و طراحی درس در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، اصفهان:





جهاد دانشگاهی، چاپ اول

اقدسی، مریم. (۱۳۸۱). «بررسی راهکارهای مشارکت اعضای هیأت علمی دانشکده های علوم تربیتی دانشگاه های دولتی شهر تهران در برنامه ریزی درسی و آموزشی»، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه طباطبایی تهران.

امین خندقی، مقصود؛ دهقانی، مرضیه. (۱۳۸۹). «تاملی بر تمرکزگرایی، تمرکززدایی و بازگشت مجدد به تمرکزگرایی و بررسی دلالت های آن بر نظام نظام برنامه درسی ایران: منظری جدید»، فصلنامه مطالعات تربیتی و روان شناسی، سال یازدهم، شماره ۲، ۱۶۵- صص ۱۸.

ایزدی، صمد. (۱۳۸۳). نقش مشارکتی معلمان در تمرکززدایی از فرایند برنامه ریزی درسی، مجموعه مقالات همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت، جلد چهارم.

آراسته، حمیدرضا. (۱۳۸۲). «نقش آموزش عالی در چشم انداز توسعه ایران ۱۴۰۲». فصلنامه سیاست علمی پژوهشی رهیافت، شماره ۳۱، پاییز وزمستان

آقازاده، محرم. خسروی، علی اکبر. (۱۳۸۴). دست نامه برنامه ریزی آموزشی غیر متمرکز، تهران: یونسکو.

بازرگان، عباس. (۱۳۵۷). مقدمه ای بر ارزیابی آموزشی و الگوهای آن. همدان: دانشگاه بوعلی سینا، ج ۱.

بازرگان، عباس. (۱۳۸۱). (سخن سردبیر). خبرنامه انجمن پژوهش های آموزشی ایران، شماره ۲

بازرگان، عباس؛ فتح آبادی، جلیل و عین الهی، بهرام. (۱۳۷۹). «رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقاء مستمر کیفیت گروه های آموزشی در دانشگاه های علوم پزشکی». مجله ی روانشناسی و علوم تربیتی، شماره ی ۲.

برخورداری، سعید. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر ممیزی، ارزیابی و اعتبار سنجی بر بهبود کیفیت نظام آموزش عالی (مطالعه مورد اعضای هیأت علمی دانشگاه گیلان)، فصلنامه مطالعات مدیریت و حسابداری، دوره ۲، شماره ۳، صص ۲۷۰-۲۸۴.

پازارگادی، مهرنوش. (۱۳۷۷). الگوهایی جهت اعتبار بخشی دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی کشور در بخش دولتی و غیردولتی. رساله دکتری دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.

تعمی، محمد مهدی. (۱۳۹۱). مدیریت دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی. تهران: نشر سمت، چاپ اول

جاویدی کلانه جعفر آبادی، طاهره. (۱۳۸۶). «الگوی برنامه درسی مذاکره ای، رهیافتی نو برای تمرکززدایی از آموزش متوسطه». فصلنامه مطالعات تربیتی و روانشناسی، دوره ۱، شماره ۴، صص: ۱۰۲-۸۵.

حسینی، محمد. (۱۳۷۶). راهبردها و روش های توسعه و ارتقاء قابلیت ها و مهارت های اعضای هیأت علمی در دانشگاه های ایران مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی، ۴۱-۷۱.

رحمانی، رمضان و فتاحی و اجارگه، کوروش. (۱۳۹۳). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. مجله راهبردهای آموزش مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی دانشگاه پزشکی بقیه. سال اول، شماره ۱.

زاهدی، سکینه؛ بازرگان، عباس. (۱۳۹۲). نظر اعضای هیأت علمی در باره نیازهای توسعه حرفه ای آنان و شیوه های بر آوردن نیازها، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۷، صص: ۸۹-۶۹.

زین آبادی، حسین رضا؛ کیامنش، علیرضا؛ فرزاد، ولی الله. (۱۳۸۴). ارزیابی درونی کیفیت گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم تهران به منظور پیشنهاد الگویی جهت بهبود کیفیت و حرکت در جهت اعتبار بخشی گروه های مشاوره و راهنمایی کشور، فصلنامه تازه ها و پژوهش های مشاوره، جلد ۴، شماره ۱۵.

سبحانی نژاد، مهدی و افشار، عبدالله. (۱۳۸۷). تبیین ماهیت و مؤلفه های کیفیت سنجی نظام آموزش عالی به منظور شناخت چالش ها و طرح ها و راهکارهای نوآورانه. فصلنامه دانشگاه اسلامی، سال دوازدهم، شماره ۴.

سرمد، زهره؛ وزیری، مژده. (۱۳۷۶-۱۳۷۷). شاخص های کیفیت برنامه درسی در نظام آموزش عالی. فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا. شماره ۲۴ و ۲۵.

سلطانی، ایرج. (۱۳۸۳). نظارت آموزشی بستر ساز بهبود کیفیت آموزشی. انتشارات ارکان.

فراستخواه، مقصود؛ عباس، بازرگان و طباطبایی، محمود. (۱۳۸۶). تحلیل مقایسه ای نظام های تضمین کیفیت آموزش عالی در جهان؛ وجوه اشتراك

و افتراق در تجربه‌های جهانی. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ش ۴۴.

قرونه، داوود؛ میرکمالی، سید محمد؛ بازرگان، عباس. (۱۳۹۳). چارچوب مفهوم بالندگی اعضای هیأت علمی در دانشگاه تهران. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، سال ششم، شماره ۲.

قورچیان، نادعلی. (۱۳۸۳). (اعتبارسنجی آموزش عالی در هزاره سوم). تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی مندرج در: دایره المعارف آموزش عالی. کرمی، مرتضی و فتاحی، هدی. (۱۳۹۲). تغییر برنامه‌درسی آموزش عالی (مورد: برنامه‌درسی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی). فصلنامه برنامه‌درسی آموزش عالی. سال ۴، شماره ۷. ۱۳۶-۱۱۰.

گویا، زهرا و قدکساز خسروشاهی، لیلا. (۱۳۸۴). تبیین جدیدی برای تمرکز و عدم تمرکز در ایران. همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه شهید باهنر کرمان. قابل دسترسی در: <http://amoozeshalee.ir/article-1-31-fa.pdf>
لطف آبادی، حسین. (۱۳۷۵). سنجش و اندازه‌گیری در علوم تربیتی و روانشناسی. روانسنجی سنتی و رویکردهای جدید در سنجش روان تربیتی. تهران: انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها.

محمدنژاد عالی‌زمینی، یوسف. (۱۳۸۴). گزارش ملی آموزش عالی در ایران در سال ۱۳۸۲. موسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. محمدی، رضا و همکاران. (۱۳۸۴). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی؛ مفاهیم، اصول، روش‌ها و معیارها. تهران: سازمان سنجش آموزش کشور. محمدی، مهدی؛ مرزوقی، رحمت‌الله؛ ترک‌زاده جعفر؛ ناظم پور، ندا. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین مدل برنامه‌ریزی درسی مرجع اعضای هیأت علمی با روشها و راهبردهای تدریس و فنون ارزشیابی مورد استفاده آنان، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۷۱. ص: ۱۲۲-۱۰۱. محمودی، رضا. (۱۳۸۳). بررسی عملکرد سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، پیرامون تمرکززدایی و موانع موجود در توسعه آن. تهران: سازمان آموزش و پرورش شهر تهران.

ملکی، حسن. (۱۳۹۴). برنامه‌ریزی درسی؛ راهنمای عمل. تهران: پیام اندیشه. ملکی، حسن؛ آقا محمدی، جواد. (۱۳۹۴). تمرکزگرایی و تمرکززدایی در فرایند برنامه‌ریزی توسعه آموزشی: چالش‌ها و موانع. ماهنامه اجتماعی، اقتصادی، علمی و فرهنگی کار و جامعه، شماره ۱۸۰.

موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۱). رویکردهای حاکم بر تغییر در نظام آموزش و برنامه‌درسی ایران: از رویکرد مهندسی تا رویکرد فرهنگی. دانشگاه شهید باهنر کرمان، مجله راهبرد فرهنگ، شماره هفدهم و هجدهم، بهار و تابستان مومنی مهموئی، حسین. (۱۳۸۴). بررسی عوامل موثر بر مشارکت اعضای هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی و علوم پزشکی شهید بهشتی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، تهران.

مهر محمدی، محمود. (۱۳۷۸). تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران؛ ضرورت‌ها و فرصت‌ها. نشریه آموزش عالی ایران، دوره یک، شماره ۳.

مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۷). برنامه‌درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها، و چشم اندازه‌ها. مشهد: آستان قدس رضوی نادری، ابوالقاسم؛ اسماعیلی‌نیا، ندا. (۱۳۹۰). بین‌المللی شدن آموزش عالی و ارتقاء کیفیت دانشگاهی. پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، دانشگاه تهران، دانشکده فنی پردیس، اردیبهشت ماه

نوروز زاده، ر؛ محمودی، ر؛ فتحی و اجارگاه، ک؛ نوه ابراهیم، ع. (۱۳۸۴). تفویض اختیارات برنامه‌درسی به دانشگاه‌ها گامی در جهت تمرکززدایی برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزش عالی کشور. کرمان: همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی، ۵۹۷-۵۷۰. هوی، و. ک، و میسکل، س. ج. (۱۳۷۶). تئوری و تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی. مترجم: سید محمد عباس زاده. انتشارات: دانشگاه ارومیه، چاپ دوم.

یزدانی، شهرام و همایونی‌زند، رامین. (۱۳۸۳). پیشنهاد نظام جامع ارزشیابی هیأت علمی و حاکمیت آکادمیک، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی شهید بهشتی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش.

یزدخواستی، علی؛ رجایی پور، سعید. (۱۳۸۸). فرهنگ و مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش عالی. اصفهان: کنکاش. چاپ اول.





References

- Akher, Z(2008) “quality assum in secondary education program of bongladesh open university: present satatas and challenged”, Turkish online journal of distance education, v.9, n:2.
- Anderson, Gray (1999) Fundamentals of Education Reserch. London: Open University. Available at: www.lahfgym.com/fundamentals/fundamentals-of-educational-research-english.pdf.
- Artes,Joaquin, Pedraja-Chaparro. Francisco, Salinas-Jiménez, Madel Mar.(2017). Research performance and teaching quality in the Spanish higher education system: Evidence from a medium-sized university, Research Policy,Elsevier,v.8.
- Bargerstock, B. A., Zimmerman, D. L., Fitzgerald, H. E., & Emire, R.E (2007February). Challenges and benefits of identifying and reporting quantitative, indicators of faculty engagement across a discipline. American Association of Colleges of Pharmacy Interim Meeting Arlington, VA February
- Bergquist, W.H. and Phillips, S.R. (1975). Components of an effective faculty development program. Journal of Higher Education, 46, 177-211.
- Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). Assessing Faculty Work: Enhancing Individual and Institutional Performance. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Inc., 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.
- Busters, Jargon (2001) Fourth generation evaluation. Net York: Mc Graw Hill. Available at: <https://stemedhub.org/collections/. /Streveler-Smith-FIE-EER-Workshop-Handout.pdf>.
- Gaff, J. (2007). What if the faculty really do assume responsibility for the educational program?. Liberal Education, 93 (4), 6-13.
- Gaff, J. G., & Ratcliff, J. L. (1996). Handbook of the Undergraduate Curriculum: A Comprehensive Guide to the Purposes, Structures, Practices, and Change. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.
- Gillespie, K & Robertson, D. (2010). A Guide to Faculty Development. Second Edition, Jossey, Bass.
- Miguel. B & Maggie. M (2004). Developing innovation online learning. London: Rutledge flamer WAKS, L. Publisher: Routledge; edition1.
- Ratcliff, R. (1996). Connectionist models of recognition memory: Constraints imposed by learning and forgetting functions. Psychological Review, 97 , 285-308.
- Stark j.s And others (1990). Planing introductory collage course: influnces on Faculty. University of michgan. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED330277.pdf>.



ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه صنعتی جندی شاپور دزفول در مقطع کارشناسی ارشد بر اساس مدل هدپرف و منطق فازی

اعظم یزدان مهر^۱، دکترفرانک امیدیان^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه صنعتی جندی شاپور در مقطع کارشناسی ارشد بر اساس مدل هدپرف و منطق فازی بود. روش پژوهش توصیفی - پیمایشی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه صنعتی جندی شاپور در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ می باشد. که در مجموع ۲۹۸۱ نفر می باشد. برای برآورد حجم نمونه از جدول کرجسی-مورگان (۱۹۷۰) و برابر با ۳۴۰ استفاده شد. روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبی (بر اساس رشته تحصیلی) می باشد. در این پژوهش از پرسشنامه هدپرف برای سنجش کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی دزفول از پرسشنامه سنجش کیفیت خدمات هدپرف (۲۰۰۶) مشتمل بر چهار مؤلفه جنبه های غیر علمی، جنبه های علمی، قابلیت اعتماد و همدلی و شامل ۳۳ سوال استفاده شد. برای تحلیل فازی از نرم افزار تاپسیس و اکسل استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان می دهد که دانشگاه جندی شاپور دزفول از نظر «جنبه های غیر علمی» از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست. اما به لحاظ «جنبه های علمی»، «قابلیت اعتماد» و «همدلی» از وضعیت مطلوبی برخوردار است. کلید واژه ها: کیفیت خدمات، مدل هدپرف، دانشگاه جندی شاپور.

مقدمه

یکی از مقدمات توسعه همه جانبه کشور، پویای و توانایی دانشگاه ها در انجام امور مربوط به خود است. از آنجا که دانشگاه، نهادی متفکر، آگاه و نوآور در جامعه محسوب می شود، انتظار می رود که با انجام وظایف و رسالت خود بتواند گام های مؤثرتری در تحقق آرمان های جامعه بر دارد و همواره کشور را به سمت پیشرفت رهنمون سازد. (نصر و فهیمه حسینی، ۱۳۸۴).

امروزه شاهد تغییرات و تحولات جدی در عرصه فناوری هستیم. دانشگاه به سبب رسالت و تعهداتی که نسبت به جامعه دارد باید از یکسو، برای بقا و اثربخشی خود تلاش کند و از سوی دیگر، با توجه به نقشی که در جوامع به عنوان الگو و قالب برای سایر سازمان ها دارد، باید در جهت ایجاد بستری مناسب برای اثر بخش کردن سازمان های دیگر برنامه ریزی کند، تا به شیوه های جدید و کارآمد بتواند با ارائه محصول و خدمات خود به جامعه نتیجه ارزشمندی را به بار آورد. عدم تعهد و سازگاری به موقع دانشگاه با محیط پیرامون سبب اختلال و تنش در ایفای کارکردهای دانشگاه خواهد شد. لذا، یکی از الگوهای جدید، رویکرد سیستمی به نظام آموزش عالی می باشد که در این رویکرد دو مؤلفه مشتری گرایی و نتیجه گرایی نقش کلیدی و اساسی در کیفیت خروجی سیستم دارند (سعیدی کیا، ۱۳۸۶: ۱۱).

در یک دانشگاه، هر دانشجو چند سال به طور شبانه روز طیف گسترده ای از خدمات را از دانشگاه دریافت می کند. بنابراین، ارضای این نوع از مشتریان مستمر، امری حیاتی و مهم است و این مسأله به این معنی است که بررسی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت خدمات محیط های آموزشی، مسأله حیاتی و مهم است. ضمن این که عوامل دیگری نیز وجود دارند مؤید لزوم بهبود کیفیت خدمات ارائه شده به وسیله محیط های آموزشی است. مانند این که هر چه کیفیت خدمات ارائه شده به وسیله این سازمان ها بهبود یابد، باعث می شود تا کیفیت خروجی های آن ها که معمولاً فارغ التحصیلان هستند، افزایش یابد که اثرات این بهبود کیفیت به سرتاسر جامعه تسری می یابد. در نتیجه آن بهبود بهبود کیفیت در تمامی بخش های جامعه، نهادینه می شود (شفیعی رودپشتی و غفوری، ۷۳: ۱۳۸۷).

۱. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

۲. نویسنده مسئول: استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی دزفول - دزفول، ایران. az.yazdan58@gmail.com



نیروی انسانی مهمترین و راهبردی ترین منبع یک سازمان به حساب می آید. یک سازمان حتی به فرض دارا بودن مجهزترین تجهیزات و تسهیلات، بر خورداری از پیشرفته ترین فناوری بدون بهره گیری از نیروی کار متخصص و تعلیم دیده کاملاً موفق نخواهد بود. روند رو به رشد تغییرات در آموزش عالی کشور طی سال های گذشته موجب کاهش کیفیت آموزش ها گردیده است (مقنی زاده، ۱۳۸۰).

آموزش عالی کشور نیازمند کار علمی بیشتر جهت ارتقای کیفی است. این نیاز به ویژه در مبنای نظری و الگوهای رشد کیفی در آموزش عالی ایران به عنوان یک حوزه تخصصی ملحوظ است. دلیل بارز آن نیز فقدان یک الگوی غالب ارتقاء و ابهام در عملکرد کیفی دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی است. به بیان دیگر، آموزش عالی کشور نیازمند یک چهارچوب های نظری ارتقای کیفی است، که بایستی بر اساس مطالعه، نقد و تحلیل نظریه های مدون حوزه تخصصی جهانی با توجه به شرایط ارزشی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی کشور تدوین گردد (قورچیان، ۱۳۷۹: ۱).

دانشگاه ها به عنوان اصلی ترین و اساسی ترین مرکز تربیت نیروی انسانی به منظور تربیت افراد توانمند، متخصص و کارآفرین باید از اثربخشی و کارایی بالایی برخوردار باشند. این امر مستلزم شایستگی، صلاحیت علمی و اخلاقی همه استادان، مدیران و کارکنان است. کارایی هر یک از افراد از طریق فرصت هایی که در دفتر آموزش نیروهای انسانی واحدهای دانشگاهی برای بالندگی توانایی های بالقوه آنان فراهم می آورند، افزایش پیدا می کنند. متفکران مدیریت از جمله دراکر و هندی معتقدند که چالش آینده مدیران نه فناوری است و نه اطلاعات، بلکه چالش آینده مدیران نیروی انسانی است. در این ارتباط گنو می گوید: آینده از آن کسانی است که استعدادها و قابلیت ها را پرورش می دهند و سپس جذب می کنند (گنو، ۱۳۸۰). لوبوف در کتاب خود در ضرورت سرمایه گذاری در آموزش می نویسد: برای رشد و پیشرفت کارکنان سرمایه گذاری کنید. اگر برای مشاغل و مسوولیت های بالاتر آماده نشده باشند ترفیع از داخل سازمان فاجعه آفرین است (لوبوف، ۱۳۷۲). دانشگاه و به طور کلی نظام آموزش عالی، گرانباترین منبعی است که هر جامعه برای پیشرفت و توسعه در اختیار دارد و دانشگاه ها و مؤسسات تحقیقاتی به لحاظ دانش، اعتبار زیادی کسب کرده اند و پویندگان راه علم و ترقی محسوب می گردند (براونلی و همکاران، ۱۹۹۲).

دانشگاه سازمانی است که به لحاظ تاریخی در پاسخ به تقاضای اضافی آموزشی ناشی از ناتوانی دولت در پاسخ به نیازهای آموزشی جامعه در زمینه تحصیلات عالی وجود داشت ظهور کرد. در سال های اخیر فرصت و مجالی فراهم شده است تا مدیران ارشد دانشگاه صنعتی جندی شاپور به فکر افزایش و بهبود کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی خود باشند. به این معنا که سعی دارند تا دانشگاه صنعتی جندی شاپور را به عنوان یک برند معتبر که باری رقابت با دانشگاه های با کیفیت کشور مخصوصاً دانشگاه های دولتی داشته باشد را معرفی نمایند. در این راستا تلاش هایی چند صورت گرفته است مانند سرمایه گذاری در زمینه زیرساخت ها، اصلاحات در زمینه استخدام هیأت علمی، سیاست های انگیزشی عملکردی و. دانشگاه صنعتی جندی شاپور دزفول هم به عنوان بخشی از بدنه عظیم دانشگاه های کشور از این قاعده مستثنی نیست. پژوهش حاضر تلاشی است برای اندازه گیری و ارزشیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشکده علوم انسانی به عنوان یکی از دانشکده های مصوب این دانشگاه از دیدگاه دانشجویان در سال تحصیل ۹۴-۱۳۹۳. مدل هدپر ف به رغم حضور مدل هایی مانند سرکوال و سرو پرف یکی از پرکاربردترین مدل ها برای سنجش کیفیت خدمات در مجموعه متنوعی از سازمانی های خدماتی از جمله آموزش عالی است. این مدل سعی دارد تا با تشخیص نقاط ضعف و قوت دانشگاه صنعتی جندی شاپور دزفول در زمینه خدمات تحویلی دانشگاه را در بهبود کیفیت خدماتش کمک نماید. در این پژوهش سوال این است که وضعیت خدمات آموزشی دانشگاه صنعتی جندی شاپور بر اساس منطق فازی چگونه است؟

پیشینه پژوهش

تحقیقات انجام شده در داخل کشور:

طافی (۱۳۹۱) کیفیت خدمات آموزشی دانشکده تحصیلات تکمیلی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول بر اساس مدل هدپر ف (HEDPERF) ارزیابی نمود. نتایج تحقیق که مبتنی بر داده های پرسشنامه ای گردآوری شده از ۱۵۴ نفر دانشجوی شاغل به تحصیل در ترم دوم سال تحصیلی ۱۳۹۱ در مقطع کارشناسی ارشد است، نشان می دهد که کیفیت خدمات آموزشی در مقطع کارشناسی ارشد در دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول در تمامی ابعاد مورد بررسی در سطح معناداری ۰/۰۵ نامطلوب است.

1. Druker And Handy
2. Geno
3. Lubof
4. Brownlee

اندایش (۱۳۹۲) پژوهشی را با هدف ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی آموزشگاه‌های فنی و حرفه‌ای سما با مدل سروپرف در آموزشگاه‌های سما واحد دزفول با استفاده از مدل سروپرف انجام داد. روش پژوهش، توصیفی و از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری پژوهش ۳۰۰۰ نفر که شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر مشغول به تحصیل در مقطع کاردانی، در کلیه رشته‌های تحصیلی موجود در آموزشگاه‌های سما دزفول در سال‌های ۹۲-۹۱ بود. که نمونه‌ی ۳۰۳ نفری از دانشجویان به روش طبقه‌ای نسبی انتخاب شد. نتایج نشان داد که دانشجویان آموزشگاه سما تمامی ابعاد کیفیت خدمات آموزشی را مطلوب ارزیابی کرده‌اند.

خجسته مهر (۱۳۹۴) پژوهشی با عنوان "ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی و رفاهی دانشگاه‌های پیام نور شمال استان خوزستان بر اساس مدل سروکوال و منطق فازی" انجام داد. روش پژوهش، روش توصیفی از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری پژوهش ۱۰۰۰۰ نفر که شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر مشغول به تحصیل در مقطع کارشناسی، در کلیه رشته‌های تحصیلی موجود در دانشگاه‌های پیام نور شمال استان خوزستان بود که یک نمونه‌ی ۳۷۰ نفری از دانشجویان به روش تصادفی طبقه‌ای نسبتی انتخاب شد. داده‌های لازم به کمک پرسشنامه‌ی استاندارد سروکوال که دارای پنج بعد کیفیت خدمات (ملموس، قابلیت اعتماد، پاسخگویی، تضمین و همدلی) استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی شامل از آزمون تک نمونه‌ای کولموگروف - اسمیرنوف، آزمون فریدمن و آزمون یو-مان ویتنی و برای تحلیل آمار فازی از نرم افزار تاپسیس و اکسل استفاده شد. نتایج نشان داد که سطح مورد انتظار دانشجویان در همه‌ی ابعاد سروکوال و فازی به صورت معناداری بیشتر از سطح خدمات ادراک شده می باشد. به عبارت دیگر بین انتظارات و ادراکات دانشجویان شکاف منفی وجود داشت.

محمدی (۱۳۸۴) در تحقیق خود از مدل سروکوال برای کیفیت مدیریت بیمارستان‌های منتخب تأمین اجتماعی تهران استفاده کرد. وی در تحقیق خود برای سنجش ادراک و انتظار دریافت کنندگان خدمات از این مدل استفاده نمود. در این پژوهش ابعاد پنجگانه سروکوال شامل ملموس‌ها، اعتبار، پاسخگویی، قابلیت اعتماد و همدلی بوده و مؤلفه‌های مدیریت کیفیت فراگیر بر اساس مطالعه و ادبیات موضوع شامل بهبود مستمر، مشارکت کارکنان، کارگروهي، فرهنگ اخلاق و نوآوری بوده است. بر اساس یافته‌ها بیشترین شکاف بین بعد پاسخگویی و کمترین شکاف در بعد اعتبار بود. باقرزاده و باقرزاده (۱۳۸۸) در تحقیقی بوسیله مدل سروکوال به تعیین میزان شکاف انتظارات و ادراک دانشجویان مراکز آموزش عالی تبریز پرداختند. ایشان در این تحقیق از پرسشنامه در مقیاس لیکرت برای جمع آوری اطلاعات از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، مؤسسه غیر انتفاعی القدير، غیر انتفاعی ارس و سازمان مدیریت صنعتی آذربایجان شرقی استفاده کردند. ایشان در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین انتظارات و ادراک دانشجویان از بابت دریافت خدمات تفاوت معنی داری بین تمامی مؤلفه‌ها وجود دارد. کمترین میزان شکاف مربوط به تضمین و بیشترین میزان شکاف مربوط به بعد همدلی می باشد.

سلیمانی مطلق (۱۳۸۴) از تحقیق خود با عنوان بررسی عوامل آموزشی مؤثر بر کیفیت آموزش دانشگاهی، این نتیجه را به دست آورد که بین محتوای برنامه درسی، شیوه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، روش‌های تدریس، آشنایی و به کارگیری تکنولوژی آموزشی و مقایسه بعضی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش دوره‌های کارشناسی ارشد در دانشگاه‌های شهید بهشتی و صنعتی شریف کیفیت آموزش دانشگاهی، رابطه معناداری وجود دارد و هر یک از این عوامل می تواند موجبات افزایش کیفیت آموزش را فراهم نمایند.

سارا پاکاریان (۱۳۷۸) با پژوهشی در خصوص بررسی عوامل افزایش کیفیت آموزشی در دانشگاه اصفهان و پیشنهاداتی برای بهبود آن چنین نتیجه‌گیری می کند که شیوه‌های گزینش هیأت علمی و دانشجو، فراهم بودن زمینه رشد حرفه‌ای، رضایت خاطر اعضای هیأت علمی و دانشجویان، نوع و چگونگی ارزشیابی از عملکرد اعضای هیأت علمی، شیوه‌های.

زوار و همکاران (۱۳۸۶) در پژوهشی به ارزشیابی کیفیت خدمات مراکز آموزشی دانشگاه پیام نور استانهای آذربایجان شرقی و غربی از دیدگاه دانشجویان پرداختند. در این پژوهش در خصوص چگونگی خدمات مراکز آموزشی با استفاده از الگوی سروکوال داده‌های لازم در دو زمینه ادراک و انتظار گردآوری و بررسی شد. نتایج تحلیل نشان داد که شکاف ادراک و انتظار دانشجویان از کیفیت خدمات مراکز آموزشی در همه مؤلفه‌ها و ابعاد الگو منفی و معنادار است. این نشان می دهد که دانشجویان از کیفیت خدمات مراکز آموزشی راضی نبودند.

اعتباریان و طالع (۱۳۸۹). در پژوهشی مرتبط با کیفیت خدمات و تعیین میزان شکاف بین ادراکات و انتظارات بیمه شدگان در سازمان تأمین اجتماعی استان اصفهان، متوجه شدند که در تمامی ابعاد کیفیت خدمات بین انتظارات و ادراکات مشتریان، شکاف وجود دارد.





آربونی^۱ و همکاران (۱۳۸۹) در تحقیقی درباره شکاف بین انتظارات و خدمات آموزشی ارائه شده به دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان بررسی کردند و نتایج نشان داد که در هر پنج بعد کیفیت خدمات شکاف وجود دارد. بیشترین میانگین شکاف در بعد همدلی (۱/۶۷-). و بعد از آن در بعد پاسخگویی (۱/۶۲-). مشاهده شد و کمترین میانگین شکاف مربوط به بعد اطمینان (۱/۴۶-). بود. در تمام ابعاد خدمات بین واقعیتها و انتظارات تفاوت معناداری مشاهده شد. دانشجویان مقاطع بالاتر به طور معناداری شکاف خدمات در ابعاد را بیشتر ارزیابی کردند.

رضائیان و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان «محدودیت‌های استفاده از مدل سروکوال در بخش کیفیت خدمات مراکز دانشگاهی: موردی از دانشگاه پیام نور» به کار بست مدل سروکوال پرداختند. این پژوهش که در دانشگاه پیام نور واحد فسا انجام شد، نشان داد که دانشجویان همه عوامل بجز تضمین را نامطلوب ارزیابی کرده‌اند.

آقاملایی و همکاران (۱۳۸۵). در مطالعه‌ای به بررسی کیفیت خدمات بهداشتی اولیه از دیدگاه زنان مراجعه کننده به مراکز بهداشتی - درمانی شهر بندرعباس با استفاده از مدل سروکوال پرداختند. نتایج حاصل از مطالعه آنها نشان داد که در هر پنج بعد کیفیت خدمات، زنان اختلاف نظر دارند. کمترین میانگین اختلاف کیفیت ۰/۷۶- در بعد تضمین و بیشترین میانگین اختلاف کیفیت ۰/۹۸- در بعد همدلی به دست آمد و تفاوت مشاهده شده بین اختلاف نظر زنان در مورد کیفیت خدمات در هر پنج بعد، معنادار بوده است. اختلاف منفی بیانگر این است که انتظارات خدمت گیرندگان فراتر از ادراکات آنها از وضعیت موجود بوده است و هنوز فضای زیادی برای بهبود و اصلاح به منظور نیل به رضایت مشتریان و ارائه خدمات بهداشتی - درمانی مطلوب، وجود دارد.

زاهدی (۱۳۸۹) در مطالعه‌ای با هدف اجرا و نقد مدل سروکوال در ارزیابی خدمات آموزشی در بین دانشجویان دانشکده فنی و مهندسی دانشگاه شهید بهشتی، ۲۴۸ نفر از دانشجویان دانشکده فنی و مهندسی را مطالعه نمود. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه مبتنی بر ابزار سروکوال بود و دانشجویان مطلوب را در ۵ بعد ملموس، اعتماد، پاسخگویی، تضمین و همدلی تعیین نمودند و شکاف با تفاضل نمرات موجود از مطلوب به دست آمد. در هر ۵ بعد کیفیت خدمات، شکاف منفی وجود داشت و نشان دهنده برآورده شده انتظارات دانشجویان است. بیشترین میانگین کیفیت خدمات مربوط به بعد همدلی (۰/۰۴-). و کمترین نمره متعلق به بعد اعتماد (۴/۳۸۷-). است. میانگین خدمات در بعد ملموس (۵/۲۱۳-). اعتماد (۴/۳۸۷-). پاسخگویی (۵/۵۰۴-). تضمین (۵/۶۵۷-). و همدلی (۰/۰۴-). است. و در تمام ابعاد بین وضع موجود و مطلوب تفاوت معنی داری مشاهده گردید (۰/۰۰۱ = P) و دانشجویان مذکور در ابعاد تضمین و همدلی کیفیت خدمات را از نظر وضع موجود بهتر ارزیابی کردند.

آقاملایی و همکاران (۱۳۸۵) در تحقیق در خصوص شکاف کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان در دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان بررسی کردند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که بر اساس نظر دانشجویان در هر پنج بعد خدمات و تمام معیارهای مربوط به هر بعد شکاف کیفیت وجود دارد. بیشترین شکاف در بعد پاسخگویی (۱/۱۴-). مشاهده شد و بعد از آن به ترتیب ابعاد همدلی (۰/۹۵-). تضمین (۰/۸۹-). ملموس بودن (۰/۸۴-). و اطمینان (۰/۷۱-). قرار داشتند. تفاوت مشاهده شده بین شکاف کیفیت در ابعاد مختلف آموزشی از نظر آماری معنادار بود.

تحقیقات خارجی:

داچین و اوکلند^۲ (۱۹۹۴) در بخش خدمات آموزشی دانشگاه برادفورد پژوهشی را به منظور تعیین ارتباط بین ادراک مشتریان از کیفیت خدمات و درجه اهمیتی که آنها به ابعاد کیفیت خدمات می دهد. با استفاده از ابزار سروکوال انجام دادند. نتایج نشان داد که بر اساس ادراک پاسخ‌گویان تفاوتی در کیفیت ابعاد ملموس، قابلیت اعتبار و پاسخ‌گویی مشاهده نشد، در حالی که کیفیت بعد اطمینان خاطر خدمات در پایین‌ترین سطح و کیفیت بعد همدلی در بالاترین سطح بود و این تفاوت‌ها از نظر آماری معنی دار بود. طبق انتظارات پاسخ‌گویان، اطمینان خاطر خدمات از بیشترین اهمیت برخوردار بود و بعد از آن ابعاد ملموس، قابلیت اعتبار، پاسخ‌گویی و نهایتاً بعد همدلی در رتبه‌های بعدی اهمیت قرار داشتند. تفاوت بین انتظار افراد از ابعاد پنجگانه کیفیت خدمات از نظر آماری معنی دار بود. در این تحقیق ارتباط معکوس (همبستگی منفی) بین کیفیت درک شده و کیفیت مورد انتظار در خصوص هر بعد مشاهده شد. بدین معنی که میانگین‌های بالای نمرات مربوط به کیفیت درک شده در مقابل میانگین‌های پایین نمرات مربوط به کیفیت مورد انتظار قرار گرفتند. پژوهشگران اظهار کردند که می توان این وضع را بدین گونه تفسیر کرد که وقتی ادراک مشتری از کیفیت یک بعد بالا باشد آن را رضایت بخش می داند و در این مقایسه با سایر ابعاد از اهمیت کمتری برخوردار بودند.

فاگانل و ماکپور^۱ (۲۰۰۴) با مطالعه موردی به بررسی کیفیت خدمات آموزشی در اسلوانی پرداختند. ایشان در تحقیق خود از روش سروکوال استفاده نمودند و اطلاعات لازم را از دانشجویان (۳۶۱ نفر) و اعضای هیأت علمی (۲۶ نفر) با استفاده از پرسشنامه در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت بدست آوردند. پرسشنامه شامل پنج بعد سروکوال با ۱۸ مؤلفه و در دوزمینه ادراک و انتظار (اهمیت) بوده است. نتایج تحقیق نشان داد که دانشجویان و استادان کیفیت متفاوتی را از خدمات آموزشی ادراک می نمایند. از نظر دانشجویان بعد ملموس‌ها در بین ابعاد پنج گانه اهمیت کمتری داشته و در کیفیت خدمات آموزشی تأثیر کمتری دارد. در تحلیل عاملی پرسشنامه دانشجویان، ۱۷ مؤلفه در یک عامل که شامل ابعاد قابلیت اعتبار، قابلیت اعتماد، همدلی و ادب قرار گرفته و فقط یک مؤلفه در عامل دوم قرار گرفت و شامل بعد ملموس‌ها بوده است. همچنین در تحلیل عاملی پرسشنامه استادان، پنج عامل یا ابعاد پنج گانه سروکوال مشخص شده است.

زفیر و پولوس (۲۰۰۶) در مطالعه‌ای کیفیت خدمات آموزشی را با الگوی سروکوال با ابعاد پنج گانه و ۲۲ مؤلفه مشخص شده توسط پارسورامان و همکارانش در مؤسسات آموزش عالی یونان از دیدگاه دانشجویان بررسی کرد. در این مطالعه اطلاعات لازم بوسیله پرسشنامه در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت در دوزمینه میانگین ادراک و انتظار از ۳۳۳۵ دانشجوی دوره کارشناسی جمع‌آوری شده است. در این تحقیق میانگین انتظار دانشجویان در بعد همدلی کمتر (۳/۴۲۸) و قابلیت اعتماد بیشتر (۳/۸۹۲) بوده است و در میانگین ادراک دانشجویان بعد همدلی کمتر (۲/۳۴۶) و بعد مسئولیت‌پذیری (۲/۸۷۲) بوده است. در مجموع در هر پنج بعد شکاف ادراک و انتظار منفی بوده و بیشترین شکاف را قابلیت اعتماد (۱/۱۳۱-) و کمترین شکاف را ملموس‌ها (۰/۹۶۹-) داشته است. زفیر و پولوس در نتیجه‌گیری اشاره می کند که سروکوال یک ابزار معتبر برای اندازه‌گیری کیفیت خدمات است و می تواند در محیط‌های آموزشی مورد استفاده قرار گیرد.

جوران بر این اعتقاد است که اغلب مسائل کیفیت را می توان در چارچوب تصمیم گیری‌های مدیریت بررسی نمود و در این جهت قانون ۸۵/۱۵ را مطرح می کند. این قانون اشاره دارد که ۸۵ درصد مشکلات کیفیت سازمان در نتیجه طراحی ضعیف فرایندها می باشند. استفاده از نظام درست اغلب به معنی داشتن کیفیت مناسب است. لذا ۸۵ درصد مشکلات در محدوده‌ی مدیریت می باشد. زیرا آنها هستند که ۸۵ درصد کنترل نظام‌ها در سازمان‌ها را دارا می باشند. (سالیس، ۱۹۹۷، ترجمه علی حدیقی (۱۳۸۰)، ص ۶۳).

فیلیپس و همکاران^۲ (۱۹۹۳). در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که کیفیت محصولات و خدمات واحدهای تجاری راهبردی^۳، مهمترین عاملی است که بر عملکرد این واحدها اثر می گذارد. به علاوه بازل و گیل^۴ اظهار می کنند که به دلیل اثر کیفیت بر ارزش ادراک شده از سوی مشتریان، کیفیت خدمات نه تنها با قابلیت سودآوری سازمان بلکه با رشد سازمان نیز در ارتباط است. هم چنین راست و همکاران^۵ (۱۳۸۴). الگویی از قابلیت سودآوری کیفیت خدمات ارائه کرده اند که در این الگو، کیفیت خدمات، منجر به افزایش رضایت‌مندی و در نتیجه، حفظ مشتری می شود و هم چنین افزایش سهم بازار را در پی دارد (به نقل از سید جوادین و کیماسی، ۱۳۸۴).

بارنس^۶ (۲۰۰۷). در مطالعه‌ای که به منظور تعیین ادراکات و انتظارات دانشجویان چینی از کیفیت خدمات آموزشی، نشان داد که در تمام ابعاد کیفیت خدمات، شکاف منفی وجود دارد: بیشترین شکاف منفی کیفیت در بعد تضمین و کمترین شکاف در بعد اطمینان مشاهده شد.

روش پژوهش

این پژوهش مطالعه‌ای کاربردی از نوع توصیفی - پیمایشی، مبتنی بر داده‌های گردآوری شده از طریق پرسشنامه می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه صنعتی جندی شاپور در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ می باشد. که در مجموع ۲۹۸۱ نفر می باشد. از آنجایی که واریانس جامعه در اختیار نبود برای برآورد حجم نمونه از جدول کرجسی - مورگان (۱۹۷۰) استفاده شد. بر این اساس و با توجه به حجم جامعه که ۲۹۸۱ بود، حجم نمونه برابر با ۳۴۰ نفر برآورد شد. روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی (بر اساس رشته تحصیلی) می باشد. در این پژوهش از پرسشنامه هدپرف برای سنجش کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه صنعتی جندی شاپور از پرسشنامه سنجش کیفیت خدمات هدپرف (۲۰۰۶) مشتمل بر چهار مؤلفه جنبه‌های غیر علمی، جنبه‌های علمی، قابلیت اعتماد و همدلی و شامل ۳۳ سوال استفاده شد.

یافته ها: اولویت بندی ابعاد کیفیت خدمات آموزشی مدل هدپرف در دانشگاه صنعتی جندی شاپور با توجه به منطق فازی چگونه است؟

1. Fagahel, A. And Macur
2. Philips & Et Al
3. Strategic Business Units (SBU)
4. Buzzell & Gale
5. Rust & Rt Al
6. Barnes



جدول ۱: میانگین فازی ابعاد کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان

امتیاز فازی	ابعاد مدل هدپرف
(2. ۱۸۲, ۲. 037, ۲. 904)	جنبه های غیر علمی
(2. ۱۴۵, 3. 099, 3. 966)	جنبه های علمی
(2. ۱۲۳, 3. ۲۰۱, 3. 975)	قابلیت اعتماد
(2. ۰۵۲, 2. ۵۵, 3. ۵۶۴)	همدلی
(2. ۰۶۱, 3. 013, 3. ۸۵۶)	کل

امتیازات فازی مؤلفه‌های کیفیت خدمات آموزشی در جدول فوق نشان داده شده است. برای درک بهتر امتیازات فازی هر یک از مؤلفه‌ها، می‌توان عبارات کلامی متناظر با هر یک از اعداد فازی را برآورد نمود. بدین منظور ابتدا بایستی فاصله‌ی هر یک از اعداد فازی را از هر یک از عبارات کلامی محاسبه نمود. بعد از تعیین فواصل، با توجه به کم‌ترین فاصله‌ی بین عدد فازی گزینیه‌ی مربوطه و عبارات کلامی، عبارت کلامی متناسب را تعیین می‌نماییم. برای محاسبه فاصله بین دو عدد فازی از فرمول زیر استفاده می‌گردد:

فرض کنید \tilde{A} و \tilde{B} دو عدد فازی با مقادیر روبرو باشند:
 آنگاه فاصله بین \tilde{A} و \tilde{B} به صورت زیر محاسبه می‌شود:

$$\tilde{A} = (a_1, b_1, c_1) \quad , \quad \tilde{B} = (a_2, b_2, c_2)$$

$$D(\tilde{A}, \tilde{B}) = \sqrt{1/3[(a_2 - a_1)^2 + (b_2 - b_1)^2 + (c_2 - c_1)^2]}$$

اولویت‌بندی مؤلفه‌های کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه جندی شاپور دزفول بر اساس فاصله ادارک دانشجویان از (حد متوسط یا میانگین نظری) با تکنیک تاپسیس فازی:

روش‌های متعددی برای رتبه‌بندی اعداد فازی ارائه شده است. یانگ وکی (Yong Snd Qi, 2005) با مطالعه چندین روش رتبه‌بندی اعداد فازی، روشی را بر اساس مفهوم تکنیک تاپسیس ارائه داده‌اند که نتایج بهتری را نسبت به روش‌های قبلی ارائه می‌دهد. این روش اعداد فازی را بر اساس میزان نزدیکی به ایده‌آل مثبت و دوری از ایده‌آل منفی مرتب نموده و به هر عدد فازی، شاخصی را به عنوان اولویت یا وزن آن اختصاص می‌دهد.

نتیجه‌گیری بحث و نتیجه‌گیری

نتایج جدول ضمیمه ۱، حاکی از این است که بالاترین رتبه‌های مؤلفه‌های کیفیت خدمات دانشگاه جندی شاپور در مؤلفه‌های زیر است: دانشگاه مصداق و نمونه‌ای از فرهنگ حاکم منطقه می‌باشد.

دانشگاه تلاش می‌کند تا ادبیات پژوهشی مورد نیاز دانشجویان مانند کتابها، مجلات، روزنامه‌ها، آگهی‌های اطلاعات، کیوسک‌های مطبوعاتی و غیره را به زبان فارسی و انگلیسی فراهم می‌آورند.

دانشگاه ابتکاراتی را برای بهبود بازخورد نتایج کار دانشجویان در طول ترم انجام می‌دهد.

دانشگاه با استفاده از اعضای هیأت علمی خود خدمات مشاوره‌ای برای دانشجویان فراهم می‌آورد که می‌تواند هم به لحاظ شخصی و هم به لحاظ حرفه‌ای برای دانشجویان بسیار مفید است.

جلسات سخنرانی، ارزشیابی دانشجویان و فعالیت‌های جنبی درسی استاد-مدار است و نه دانشجوی-مدار.

امکانات مهمانسرای دانشگاه برای گردهمایی‌های حرفه‌ای و فعالیت‌های دانشگاه کافی و لازم است.

همه دانشجویان به قوانین اجباری پوشش دانشجویی احترام می‌گذارند.

امکانات فیزیکی (ساختمان‌های) آموزشی و علمی برای گردهمایی‌های حرفه‌ای و فعالیت‌های دانشگاه کافی و لازم است.

اعضای هیأت علمی برای درک بهتر دانشجویان، از زبان‌های محلی هم استفاده می‌کنند.

قوانین، مقررات و رویه‌های عادی و غیر عادی به راحتی قابل درک و قابل انجام هم هستند.

همچنین جدول فوق نشان می‌دهد که ضعیف‌ترین رتبه‌های مؤلفه‌های کیفیت خدمات دانشگاه جندی شاپور مربوط به مؤلفه‌های زیر است:

کارکنان اداری هرگز در پرداخت کمک هزینه‌های دانشجویان تأخیر نداشته‌اند. (رتبه ۳۳)





کارکنان اداری تمامی مطالب و محتوا را حفظ می‌کنند و در به روز کردن اطلاعات بر روی اینترنت تخصص دارند. (۳۲)
کارکنان اداری در حل مشکلات دانشجویان نگرشی مثبت اندیشانه دارند. (۳۱)
اگر دانشجویی با خود روی شخصی به دانشگاه بیاید، امکانات پارک کافی برای آنها وجود دارد. (۳۰).
مصرف‌گرایی بخشی از فلسفه مؤسسات است که در آن دانشجویان مصرف‌کننده تلقی می‌شوند. (۲۹)
کارکنان اداری آموزش‌های تخصصی دیده‌اند و می‌توانند از اینترنت به دانشجویان امکان دسترسی به بیشتر اطلاعات مورد نیازشان را فراهم می‌آورد، استفاده کنند. (۲۸).

دانشگاه برای فراهم کردن شغل هم در بخش دولتی و هم در شرکت‌های بخش خصوصی تلاش کافی انجام می‌دهد. (۲۷).
اعضای هیأت علمی از دانش فرهنگی مربوط به نظام ارزشی که بر مسائل مربوط به من حاکم است برخوردارند. (۲۶).
اعضای هیأت علمی نگرشی مثبت به حل مسائل و مشکلات دانشجویان دارند. (۲۵)
اعضای هیأت علمی، کارکنان اداری، دانشجویان و دیگران همه مساوی هستند و به ارزشهای منطقه‌ای و محلی احترام می‌گذارند. (۲۴).
منابع و مآخذ:

نصر، احمدرضا، و فهیمه حسینی، (۱۳۸۴). تهیه اعتبارسنجی و تدوین فرایند اجرای پرسشنامه‌های ارزیابی عملکرد مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها، ششمین کنفرانس بین‌المللی مدیران کیفیت، تهران.
سعیدی کیا، مهدی، (۱۳۸۶). اصول و مبانی کارآفرینی، تهران: انتشارات کیا.
شفیعی رودپشتی، میثم، و میرغفوری، حبیب‌الله، (۱۳۸۷). شناسایی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت خدمات آموزشی بخش آموزش عالی دانشکده مدیریت دانشگاه یزد. فصلنامه علمی-پژوهشی انجمن آموزش عالی ایران، سال اول، شماره ۲، صص ۶۷.
مقنی زاده، محمد حسن، (۱۳۸۰). ارزشیابی ثمربخشی دوره‌های علمی-کاربردی طرح جامع نیازسنجی نیروی انسانی متخصص و سیاست‌گذاری توسعه منابع انسانی کشور. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
قورچیان، نادرقلی، (۱۳۷۹). نهادهای اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی کشور در هزاره سوم، مجموعه مقالات چهل و هفتمین نشست رؤسای دانشگاه‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی کشور، چاپ دوم، تهران، انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
گنو، ژان ماری، (۱۳۸۰). پایان دموکراسی، ترجمه عبدالحسین نیک‌گهر، تهران، انتشارات آگاه.
زوار، تقی، (۱۳۸۷). ارزشیابی کیفیت مدیریت خدمات مراکز آموزشی دانشگاه جامع پیام نور استان‌های آذربایجان شرقی و غربی بر اساس الگوی سروکوال و مؤلفه‌های مدیریت کیفیت فراگیر به منظور ارائه الگوی مناسب مدیریت کیفیت، پایان‌نامه دکتری در رشته مدیریت آموزشی.
آقاملایی، تیمور؛ زارع، شهرام؛ عابدینی، صدیقه، (۱۳۸۵). شکاف کیفیت خدمات آموزشی در دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان، گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، شماره ۳، صص ۷۸-۸۹.
سالیس، اداورد، (۱۹۹۷). مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش، ترجمه علی حدیقی، (۱۳۸۰)، چاپ اول، تهران، نشر هوای تازه
سید جوادین، سیدرضا و کیماسی، مسعود، (۱۳۸۴). مدیریت کیفیت خدمات، تهران، نگاه دانش.
اندایش، مریم، (۱۳۹۲). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی آموزشکده‌ی فنی و حرفه‌ای سما با مدل سروپرف در آموزشکده‌ی سما واحد دزفول با استفاده از مدل سروپرف، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی دزفول.
خجسته مهر، زیبا، (۱۳۹۴). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی و رفاهی دانشگاه‌های پیام نور شمال استان خوزستان براساس مدل سروکوال و منطق فازی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی دزفول.
باقرزاده خواجه، مجید و باقرزاده، فاطمه، (۱۳۸۸). بررسی کیفیت خدمات مراکز آموزش عالی تبریز با استفاده از مدل سروکوال و رتبه‌بندی مراکز با استفاده از فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی، فصلنامه شماره ۸.
سلیمانی مطلق، خدیار، (۱۳۸۴) بررسی عوامل آموزشی مؤثر بر کیفیت آموزش دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان دانشگاه لرستان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی.

جدول ۲ رتبه‌بندی مؤلفه‌های کیفیت خدمات آموزشی بر اساس شکاف فازی

رتبه	شاخص	گزینه‌ها	اختصار
26	0. 0664	اعضای هیأت علمی از دانش فرهنگی مربوط به نظام ارزشی که بر مسائل مربوط به من حاکم است برخوردارند.	S1
12	0. 1114	اعضای هیأت علمی با من به شیوه‌ای مهربان و حاکی از احترام برخورد می‌کنند.	S2
17	0. 0833	اعضای هیأت علمی در ساعت‌های کاریشان پاسخگویی من هستند.	S3
25	0. 0646	اعضای هیأت علمی نگرشی مثبت به حل مسائل و مشکلات دانشجویان دارند.	S4
9	0. 1273	اعضای هیأت علمی برای درک بهتر دانشجویان، از زبان‌های محلی هم برای توضیح مسائل آموزشی استفاده می‌کنند.	S5
13	0. 1013	اعضای هیأت علمی به دانشجویان متاهل اجازه می‌دهند تا در صورت نیاز به امورات خانواده خود رسیدگی کنند.	S6
1	0. 2909	دانشگاه مصداق و نمونه‌ای از فرهنگ حاکم منطقه می‌باشد.	S7
6	0. 1366	امکانات مهمانسرای دانشگاه برای گردهمایی‌های حرفه‌ای و فعالیت‌های دانشگاه کافی و لازم است.	S8
8	0. 1218	امکانات فیزیکی (ساختمان‌های) آموزشی و علمی برای گردهمایی‌های حرفه‌ای و فعالیت‌های دانشگاه کافی و لازم است.	S9
15	0. 0904	دانشگاه دامنه وسیعی از برنامه‌ها در رشته‌ها و تخصص‌های گوناگون را ارائه می‌کند.	S10
16	0. 0901	دانشگاه برنامه‌هایی را با سرفصل و ساختاری متناسب با نیازهای بازار و ارزشهای منطقه ارائه می‌دهد.	S11
14	0. 0929	دانشگاه به گونه‌ای طراحی شده که با وظایف حرفه‌ای تناسب داشته باشد.	S12
19	0. 0873	کارکنان اداری دانشگاه در انجام وظایف خود بسیار حرفه‌ای عمل می‌کنند.	S13
31	0. 0478	کارکنان اداری در حل مشکلات دانشجویان نگرشی مثبت اندیشانه دارند.	S14
18	0. 0854	دفاتر اداری گزارش‌های دقیق و بدون خطا تهیه می‌کنند.	S15
33	0. 0128	کارکنان اداری هرگز در پرداخت کمک هزینه‌های دانشجویان تأخیر نداشته‌اند.	S16
28	0. 0583	کارکنان اداری آموزش‌های تخصصی دیده‌اند و می‌توانند از اینترنت به دانشجویان امکان دسترسی به بیشتر اطلاعات مورد نیازشان را فراهم می‌آورد، استفاده کنند.	S17
32	0. 039	کارکنان اداری تمامی مطالب و محتوا را حفظ می‌کنند و در به روز کردن اطلاعات بر روی اینترنت (LMS) تخصص دارند.	S18
24	0. 0699	اعضای هیأت علمی، کارکنان اداری، دانشجویان و دیگران همه مساوی هستند و به ارزشهای منطقه‌ای و محلی احترام می‌گذارند.	S19
29	0. 0663	مصرف‌گرایی بخشی از فلسفه مؤسسات است که در آن دانشجویان به عنوان مصرف‌کننده تلقی می‌شوند.	S20
4	0. 1543	دانشگاه با استفاده از اعضای هیأت علمی خود خدمات مشاوره‌ای برای دانشجویان فراهم می‌آورد که می‌تواند هم به لحاظ شخصی و هم به لحاظ حرفه‌ای برای دانشجویان بسیار مفید است.	S21
22	0. 0717	دانشگاه خدمات بهداشتی با کیفیت برای همه دانشجویان را به صورت رایگان فراهم می‌آورد.	S22
21	0. 0829	دانشگاه تأسیس و پایه‌گذاری اتحادیه‌ها و انجمن‌های دانشجویی را که مخالف روح اطاعت‌پذیری کشور است منع می‌کند.	S23
10	0. 1208	قوانین، مقررات و رویه‌های عادی و غیر عادی به راحتی قابل درک و قابل انجام هم هستند.	S24
5	0. 1468	جلسات سخنرانی، ارزشیابی دانشجویان و فعالیت‌های جنبی درسی استاد-مدار است و نه دانشجو-مدار.	S25
3	0. 1909	دانشگاه ابتکاراتی را برای بهبود بازخورد نتایج کار دانشجویان در طول ترم انجام می‌دهد.	S26



● بخش سوم : مقالات ارائه پوستر

30	0. 0415	اگر دانشجویی با خودروی شخصی به دانشگاه بیاید، امکانات پارک کافی برای آنها وجود دارد.	S27
7	0. 1251	همه دانشجویان به قوانین اجباری پوشش دانشجویی در طول ساعاتی که در دانشگاه هستند احترام می گذارند.	S28
27	0. 0622	دانشگاه برای فراهم کردن شغل هم در بخش دولتی و هم در شرکت های بخش خصوصی تلاش کافی انجام می دهد.	S29
23	0. 0719	دانشگاه صحبت کردن دانشجویان با اساتید و دیگر کارکنان اداری و دیگر دانشجویان را منع نمی کند.	S30
2	0. 1851	دانشگاه تلاش می کند تا ادبیات پژوهشی مورد نیاز دانشجویان مانند کتابها، مجلات، روزنامه ها، آگهی های اطلاعات، کیوسک های مطبوعاتی و غیره را به زبان فارسی و انگلیسی فراهم می آورند.	S31
20	0. 0866	دانشگاه خدمات خود را در زمان منطقی و مقرر ارائه می دهد.	S32
11	0. 1110	کارکنان اداری مهربان هستند و به مراجعان خود توجه دارند.	S33



مجموعه مقالات نخستین همایش بین المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی



چالش‌ها و مشکلات تضمین کیفیت آموزش عالی با تأکید بر دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی دولتی در ایران

دکتر حسین جعفری ثانی^۱، سید محمد جعفر جعفریان راد^۲، زهره شاهسون^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی مسائل و چالش‌های تضمین کیفیت دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی دولتی (دانشگاه‌های دولتی، دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه پیام نور) در سطح استان خراسان رضوی به همراه ارائه راهکارها و عوامل تسهیل بخش برای چالش‌های مذکور می‌باشد. گردآوری اطلاعات به روش توصیفی-تحلیلی و با استفاده از مطالعه و بررسی منابع پشتیبان شامل: ۱- کاربرگ‌های تکمیل شده الف، ب و ج مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بر اساس شاخص‌های نظارت و ارزیابی آموزش عالی از ۳۰۰ مورد بازدید توسط گروه‌های منتخب هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان خراسان رضوی در طی ده دوره بازدید سالیانه ۲- مصوبات کارگروه‌های تخصصی شامل ۵۳ کارگروه تخصصی دانشگاه‌های دولتی و فرهنگیان، ۸۴ کارگروه تخصصی واحدها و مراکز دانشگاه پیام نور ۳- مصوبات مربوط به ۱۰۲ جلسه هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان ۴- گزارش‌های تحلیلی تهیه شده توسط دبیرخانه هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان، صورت گرفته است. در نهایت با بررسی منابع فوق، چالش‌ها و مشکلات مهم مربوط به هر زیرنظام توسط کارشناسان مسؤول دبیرخانه هیأت نظارت و ارزیابی استان که حداقل ده سال تجربه بازدید و نظارت و ارزیابی در سطح استان خراسان رضوی داشته‌اند، استخراج و پس از تأیید نهایی توسط دبیر هیأت نظارت و ارزیابی ارائه گردید. نتایج درخصوص چالش‌ها و مشکلات دانشگاه‌های دولتی سطح استان خراسان رضوی شامل (نبود یک نظام جامع اطلاعات در سطح کشور، طولانی بودن فرایند اعلام و بازخورد مصوبات هیأت‌های استانی، چالش جذب عضو هیأت علمی و کاهش دانشجو در برخی رشته‌ها)، چالش‌های دانشگاه فرهنگیان (روشن و واضح نبودن ساختار سازمانی و روابط متقابل زیرمجموعه‌ها و مرکز در سطح استان و به‌روز نبودن تجهیزات و امکانات، نداشتن سند راهبردی توسعه و برنامه‌های عملیاتی و کمبود تعداد اعضای هیأت علمی تمام وقت مطابق با ضوابط وزارت عتف، عدم توجه جدی به انجام ارزشیابی از عملکرد مدرسین) و در واحدها و مراکز دانشگاه پیام نور (نبود یک سیستم جامع ارزشیابی، عدم تناسب برخی رشته‌ها با مأموریت دانشگاه پیام نور، کم بودن ساعات برگزاری کلاس برای برخی دروس و واگذاری برخی دروس مغایر با تخصص اعضای هیأت علمی) می‌باشد. کلیدواژه‌ها: چالش، نظارت و ارزیابی، کیفیت، آموزش عالی، دولتی، فرهنگیان، پیام نور.

مقدمه

برتری یک کشور پیش از آنکه به منابع طبیعی یا ظرفیت‌های موجود صنعتی متکی باشد، به پویایی نظام آموزش عالی آن کشور بستگی دارد. در غالب کشورهای پیشرفته و کشورهای در حال توسعه حل مسایل و رفع نیازمندی‌های اهداف توسعه‌ی ملی برعهده‌ی دانشگاه‌ها و دانشگاهیان است (ثابتی، سپهر و احمدی، ۱۳۹۳). به زعم نواک^۴ (۱۹۹۶) آموزش عالی دولتی، نقش محوری در بخش‌های اقتصادی، سیاسی و فرهنگی جوامع ایفا می‌کند. چنانچه به منظور پاسخ به الزامات سیاسی، اقتصادی و اجتماعی، مدیران دولتی در پی مدیریت آموزش عالی منطبق با انتظارات فزاینده، قدرت پرداخت شهریه و کارایی در فعالیتشان هستند (آلینا ساندو^۵، قرقه، مرار و آلشراه، ۲۰۱۴). در این زمینه دولت‌ها و جامعه به دلیل تأمین بودجه دانشگاه‌ها، به طور روز افزونی در خصوص به‌کار بستن مسؤلیت‌ها، کیفیت برنامه‌های آموزشی، نتایج تحقیقاتی، هماهنگی برنامه‌های آموزشی با نیازهای جامعه

۱. نویسنده مسئول، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد دبیر هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت علوم، تحقیقات و فناوری استان خراسان رضوی hsuny@um.ac.ir

۲. معاون دبیر هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت علوم، تحقیقات و فناوری استان خراسان رضوی jafarian@um.ac.ir

۳. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی فردوسی مشهد zohreshahsavan@gmail.com

4. Novak

5. Alina Sandu, Gheorghe, Morar & Alshraah

و غیره بر پاسخگویی دانشگاه تأکید دارند. همچنین پاسخگویی به این موضوع که آیا هزینه‌های عمومی، همراه با کیفیت و اثربخشی کافی هستند، در حوزه آموزشی به طور عام و مؤسسات آموزش عالی به طور خاص، بیش از گذشته اهمیت یافته است (مسون^۱، ۲۰۰۰؛ به نقل از سبحانی نژاد و افشار، ۱۳۸۷). به زعم مک نل^۲ (۲۰۱۱) از آنجا که منابع محدود است، انتظارات برای نشان دادن نتایج عملکرد و بازده افزایش می‌یابد. در این زمینه هیرن^۳ و هلدورث (۲۰۰۲) بیان می‌دارند از آنجایی که کنترل‌های بیشتر بر امور مالی در بخش‌های دولتی به منظور دستیابی به انتظارات بالاتر برای کیفیت و دسترس پذیری خدمات آموزشی صورت می‌گیرد، فشارها بر نقش دولت‌ها نتیجه دلالت‌های مهم برای بذل توجه به ماهیت مدیریت و پاسخگویی در آموزش عالی است (ترزاسپاله^۴، ۲۰۱۲). از این رو می‌توان گفت پاسخگویی مسأله‌ی مهمی محسوب می‌شود. برای پاسخگویی باید تلاش کرد آنچه را که قرار است انجام شود، عملی شود و سعی شود تا انتظارات موجود را برآورده کرد (گولر، ۱۳۸۰).

بنابراین دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها همواره تمرکز ویژه‌ای در طراحی و به کارگیری مکانیسم‌های تضمین کیفیت به منظور حصول اطمینان از دریافت با کیفیت آموزش عالی توسط دانشجویان، داشته‌اند (هارمن^۵، ۲۰۰۰). از این رو توجه به حفظ و ارتقای کیفیت دانشگاه‌ها در ابعاد مختلف در کنار رشد کمی آن همواره یکی از دغدغه‌های اصلی در آموزش عالی بوده است (بیرامی و رحیمی‌راد، ۱۳۹۳). در این راستا طی ده سال گذشته بر سر راه دانشگاه‌های ایران مسائل و مشکلات متعددی وجود داشته که منجر به پایین آمدن سطح کیفیت آنها شده است به طوری که عمده ترین مشخصه آموزش عالی سیر نزولی شاخص‌های کیفی اعلام شده است (محمدی، فتح‌آبادی، یادگارزاده، میرزا محمدی و پرند، ۱۳۹۱). در این زمینه فرستخواه (۱۳۹۱) نیز از جمله مشکلات آموزش عالی در ایران را مدرک‌گرایی به عنوان نتیجه‌ی دولت‌سالاری و نظام متمرکز و سنتی موجود و عدم کارکرد مناسب دانشگاه‌ها می‌داند. چنانچه دی^۶ (۲۰۰۶) در پژوهش خود بیان می‌دارد که عملکرد آموزش عالی به چگونگی مدیریت هیأت اجرایی کشور برای توازن میان استقلال و پاسخگویی در محیط میان رهبران مؤسسات و ایالت بستگی دارد. بی تردید رشد و توسعه در آموزش عالی در گرو حل مشکلات آنها در ابعاد مختلف خواهد بود و دستیابی به اهداف در آموزش عالی مستلزم شناسایی، کنترل و رفع موانع و مشکلاتی است که ممکن است اجرای مطلوب فرآیندهای آموزشی را تحت تأثیر خود قرار دهد (خلیفه و رضوی، ۱۳۹۱). به زعم دویل^۷ (۲۰۰۶) دغدغه کیفیت از طریق یک نظام نظارت و ارزیابی معتبر و دقیق، به اطمینان و آسودگی خاطر سیاست‌گذاران و مدیران ختم می‌شود (شلال‌وند، ۱۳۹۱). ارزیابی به عنوان مؤلفه اصلی نظارت، این فرصت را می‌دهد که بتوان مشکلات را شناسایی کرد و عمل صحیح را قبل از اینکه مشکلات بزرگ شود، انجام داد (کوبنگ^۸، ۲۰۰۰). لذا وجود یک سیستم نظارت و ارزیابی در آموزش عالی با توجه به ویژگی‌ها و شرایط و زمینه خاص این سیستم در جهت آگاهی از وضعیت موجود، چالش‌ها و مشکلات آن و کمک به بهبود و ارتقاء کیفیت آموزش عالی ضروری است. از این رو در اغلب کشورهای ارزیابی کیفیت آموزش عالی به عنوان یکی از دغدغه‌های اصلی دولت‌ها بوده است.

بنابراین با توجه به نقش اساسی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی دولتی در برآورده کردن نیازهای جامعه و لزوم پاسخگویی متوازن به نیازهای ذی‌نفعان به عنوان امری مهم در زیرنظام‌های مذکور، در چنین شرایطی که تقاضا برای شفافیت و پاسخگویی روز به روز بیشتر و بیشتر می‌شود، ضرورت دارد چالش‌ها و مشکلات این زیرنظام‌ها از طریق سیستم‌های نظارت و ارزیابی به عنوان یکی از نیازهای اجتناب‌ناپذیر در یک نظام کارآمد و خدمتگزار شناسایی و مورد بررسی قرار گیرد. بر این اساس اکنون بعد از گذشت بیش از ده دوره از آغاز به کار هیأت‌های نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استانی این ضرورت احساس می‌شود که با توجه به تجارب کسب شده در طول بازدیدهای صورت گرفته چالش‌های شناسایی شده و انواع مشکلات دانشگاه‌های مورد بازدید، تحلیل و ارائه گردد. لذا با توجه به خلأ اطلاعاتی موجود در این زمینه در مقاله‌ی حاضر بخشی از چالش‌ها و مشکلات احصاء شده دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی دولتی (دانشگاه دولتی، دانشگاه فرهنگیان و واحدها و مراکز دانشگاه پیام نور) در سطح استان خراسان رضوی به جهت جلوگیری از زیان‌هایی چون اتلاف منابع و همچنین بهبود و ارتقاء کیفیت در آموزش عالی ارائه می‌گردد تا بدین ترتیب از طریق نتایج این پژوهش بتوان به چالش‌های موجود در زیرنظام‌های مذکور در سطح استان نائل آمده و از طریق چاره‌اندیشی برای شناسایی راهکارها و

- 1.Masoun
- 2.Mcneil
- 3.Hearn & Holdworth
- 4.Teresa Speziale
- 5.Harman
- 6.Deer
- 7.Doyel
- 8.Kueng





عوامل تسهیل بخش آن در ابعاد مختلف ساختاری، برنامه‌ای و قانونی و اعمال اصلاحات لازم، به مدیران و مسئولان واحدها و مراکز دانشگاهی، دست اندرکاران نظارت و ارزیابی سطح استان، وزارت عتف و سایر نهادهای فرباخشی در جهت ارتقاء کیفیت نهادهای مذکور و تضمین آن کمک لازم را فراهم آورد. بنابراین پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این سؤالات است که ۱- چالش‌ها و مشکلات تضمین کیفیت دانشگاه‌های دولتی استان خراسان رضوی و راهکارها و عوامل تسهیل بخش آن چیست؟ ۲- چالش‌ها و مشکلات تضمین کیفیت دانشگاه‌های فرهنگیان استان خراسان رضوی و راهکارها و عوامل تسهیل بخش آن چیست؟ ۳- چالش‌ها و مشکلات تضمین کیفیت واحدها و مراکز دانشگاه پیام نور سطح استان خراسان رضوی و همچنین راهکارها و عوامل تسهیل بخش آن کدام است؟

مبانی نظری

کیفیت در آموزش عالی

دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به عنوان اصلی ترین نهاد توسعه دهنده منابع انسانی متخصص، در مسیر دستیابی به توسعه پایدار مبتنی بر ملاحظات جهانی شدن، نقش حساسی را بر عهده دارد (آراسته، سبحانی نژاد و همایی، ۱۳۸۷) در این راستا آموزش عالی به عنوان عامل اصلی و زمینه ساز تحقق سیاست های توسعه‌ی کشور، زمانی می‌تواند به وظایف، اهداف و کارکردهای خود جامعه عمل پیوشاند که از کارایی، اثربخشی و کیفیت لازم برخوردار باشد (محمدی اقدم، ۱۳۸۶). از این رو کیفیت در حوزه‌ی آموزش عالی مورد توجه اکثر کشورها قرار گرفته است. مفهوم کیفیت در حوزه‌ی آموزش عالی مفهومی پیچیده و مشکل است و تعریفی که مورد توافق همگان قرار گیرد، درباره آن وجود ندارد (هوستن^۱، ۲۰۰۷). به زعم بازرگان (۱۳۸۹) کیفیت نظام آموزشی را بر اساس مدل اجرایی مدیریت کیفیت جامع می‌توان با استفاده از الگوی عناصر (عوامل تشکیل دهنده نظام) سازمانی ارزشیابی کرد، یعنی چنانچه عناصر آموزشی را (درونداد، فرآیند، محصول، برونداد و پیامد) در نظر بگیریم می‌توان بر اساس هر یک از آنها کیفیت را تعریف کرد: الف) کیفیت درون‌دادها: عبارت است از میزان تطابق درون‌دادهای نظام (فراگیران، مدرسان، برنامه درسی و...) با استانداردهای از قبل تعیین شده یا هدف‌ها (انتظارات)، ب) کیفیت فرآیند: عبارت است از میزان رضایت بخشی فرآیندهای یاددهی - یادگیری و سایر فرآیندها (ساختی - سازمانی و فرآیند پشتیبانی)، ج) کیفیت محصول: عبارت است از اینکه تا چه اندازه نتایج نظام آموزشی در مقایسه با استانداردهای از قبل تعیین شده یا هدف‌ها و انتظارات رضایت بخش هستند و د) کیفیت پیامدها: عبارت از اینکه وضعیت اشتغال به کار دانش آموختگان تا چه اندازه رضایت بخش است. در این زمینه قورچیان (۱۳۷۳) نگرش‌های عمومی در ارتباط با کیفیت در نظام آموزش عالی را شامل چهار نگرش زیر می‌داند: الف) نگرش کیفیت تعالی مدار: قضاوت در خصوص کیفیت بر اساس اعتلای درونی، ذاتی و ارزش‌های عالی و الهی صورت می‌گیرد. این نگرش کیفیت در آموزش عالی آرمانی محسوب می‌شود، ب) نگرش کیفیت تولیدمدار: قضاوت در خصوص کیفیت بر اساس میزان نتایج بروندادی آموزش عالی (مثلاً تعداد فارغ التحصیلان یک دانشگاه) می‌باشد. با توجه به عدم فرآیند مؤلفه‌های فرآیند نظام دانشگاهی و کمی‌نگری، این نوع نگرش کیفیت در آموزش عالی، کارایی واقعی را بیان نمی‌کند، ج) نگرش کیفیت مصرف‌مدار: مؤلفه‌های سنجش این نوع کیفیت دیدگاه‌های استفاده‌کنندگان آن و میزان مناسب بودن خدمات برای آن می‌باشد مانند نظر استفاده‌کنندگان (دانشجویان و استادان) نسبت به خدماتی که دانشگاه عرضه می‌دارد. د) نگرش کیفیت استانداردمدار: در این نوع نگرش، نیاز به تدوین به تدوین یک دسته معیارها و استانداردهای مطروحه از سوی متخصصان درباره‌ی امور ارزیابی کیفی، ملاک و معیار عمل است و هرگونه انحراف از آن استانداردهای وضع شده به معنای کاهش کیفیت تلقی می‌شود. همچنین هاروی^۲ و گرین (۲۰۰۶) به طور کلی پنج رویکرد برای شناسایی و تعریف کیفیت در ارتباط با آموزش عالی ارائه دادند که شامل: ۱- دیدگاه استثنائی: در این دیدگاه کیفیت اشاره به چیزی مشخص و ویژه دارد؛ ۲- دیدگاه کمال یا قوام کیفیت: کیفیت در این دیدگاه زمانی به دست خواهد آمد که بتوان به یک سطح ثبات و استحکام دست یافت؛ ۳- دیدگاه تناسب با اهداف: کیفیت در این دیدگاه قضاوت درباره متناسب بودن محصول یا خدمات با هدف است؛ ۴- دیدگاه ارزش افزوده: در این رویکرد کیفیت به معنای کسب محصولات با کیفیت و هزینه کمتر یا نتیجه بهتر با هزینه یکسان می‌باشد؛ ۵- کیفیت به عنوان تغییر و دگرگونی: این دیدگاه کیفیت را به عنوان تغییر از یک وضعیت به وضعیت دیگر می‌بیند (هاروی و گرین، ۲۰۰۶). بنابراین کیفیت یک مفهوم نسبی است چرا که گروه‌های ذینفع مختلف یا سهامداران در آموزش عالی دارای اولویت‌های مختلفی هستند و به امور متفاوتی توجه دارند. به طور کلی

1.Houston
2.Harvey&Green

نظام آموزش عالی زمانی دارای کیفیت خواهد بود که فاقد هرگونه کژی و کاستی باشد. تدارک سیستم آموزشی با کیفیت بالا سبب می شود که دانشگاه‌ها دانشجویانی را تربیت نمایند که به تغییرات پاسخگو بوده و توانایی انجام خدمات را مطابق با نیازهای مشتریان داشته باشند (لین، ۲۰۰۷). در این راستا برطرف کردن نارسایی‌ها و کاستی‌های نظام و در نتیجه حصول بهبود، ارتقاء و تضمین کیفیت مستلزم استقرار یک نظام ارزیابیمناسب است. چنانچه به زعم خلیفه و رضوی (۱۳۹۱) استفاده از سازوکارهای نظارت و ارزیابی شرایط و زمینه‌های لازم را برای شفافیت عملکرد، پاسخگویی نظام‌های آموزشی و اطلاع از میزان تحقق اهداف و مقاصد و کیفیت نظام آموزش عالی فراهم می نماید.

نظارت و ارزیابی در آموزش عالی ایران

از آنجایی که دانشگاه‌ها از جمله مهم ترین نهادهایی هستند که جوامع جهت رشد و توسعه به آنها نیاز دارند، شفافیت، پاسخگویی و بهبود کیفیت در آنها الزامی است. تجربه‌ها ثابت نموده‌اند که دانشگاه‌ها در صورتی می‌تواند بهترین خدمات را به جامعه ارائه دهند که دائمه دغدغه بهبود کیفیت خدمات خود را داشته باشند. یکی از راه‌های تحقق این امر استفاده از راهبردهای نظارت و ارزیابی است (نصرتی نیا و نصرتی نیا، ۱۳۹۳). استفاده از نظارت و ارزیابی برای قضاوت درباره نظام‌های آموزش عالی، به جز در آمریکا سابقه‌ای طولانی ندارد. انجام این امر در اغلب کشورها به دو دهه‌ی گذشته برمی‌گردد. کشورهای اروپایی در سال‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ که دغدغه بهبود، ارتقاء و تضمین کیفیت در هر کشوری مطرح شد، به منظور ایجاد تحول در نظام‌های دانشگاهی به طور گسترده به انجام ارزیابی در واحدهای آموزش عالی پرداخته‌اند (هارمن، ۱۹۹۴ و کرافت، ۱۹۹۶؛ به نقل از بازرگان، فتح‌آبادی و عین‌اللهی، ۱۳۷۹). همچنین مؤسسات آموزش عالی برخی کشورهای آسیایی نیز در سال‌های اخیر تحت اصلاحات گسترده با دستور کار بهبود کیفیت بوده‌اند که ویژگی‌های قابل توجهی نظیر ایجاد اطلاعات سیستماتیک برای اثربخشی را به همراه داشته و تضمین کیفیت را راهی برای دستیابی هرچه بیشتر به بازده و مسؤلیت‌پذیری شناخته‌اند (شلال‌وند، ۱۳۹۱). در ایران ارزیابی به شیوه نظارت دولتی پس از تصویب قوانین اداری و اساسی معارف در سال‌های ۱۲۸۹-۱۲۹۰ شکل گرفته است و اولین قدم اصلی در زمینه ارزشیابی، در ساختار سازمانی وزارت معارف پیش بینی شده است (نورشاهی، ۱۳۸۳ و فراستخواه، ۱۳۸۵؛ به نقل از حاتمی، محمدی و اسحاقی، ۱۳۹۰). پس از انقلاب اسلامی نیز ساختار و ماهیت موضوع نظارت و ارزیابی در سه دوره تقسیم بندی شده است که در ذیل ویژگی‌های هر کدام از این دوره‌ها شرح داده می‌شود:

دوره‌ی اول: الگو برداری توأم با تغییرگرایش به سمت تمرکززدایی (۱۳۷۳-۱۳۵۸)

در موج اول، نظارت و ارزیابی از وظایف اصلی شورای انقلاب فرهنگی بود. این شورا در چارچوب اختیارات خود به صورت متمرکز سیاست‌هایی را برای آموزش عالی تدوین و ابلاغ می‌کرد. لذا در این دوره می‌توان از تمرکززدایی شدید روش‌های نظارت و ارزیابی یاد کرد. اما نظارتی که فاقد ساختار و اهداف و استراتژی مشخصی بود. مهم‌ترین استراتژی نظارت و ارزیابی آموزش عالی آموزش عالی این دوره شکل‌گیری "دفتر نظارت و سنجش آموزش کشور" در اواخر سال ۱۳۶۵ بود. علاوه بر دفتر نظارت و ارزیابی واحد دیگری تحت عنوان ستاد نظارت و ارزیابی با هدف "نظارت مستمر بر کلیه امور مؤسسات و آگاهی از میزان تحقق اهداف کمی و کیفی تعیین شده در نظام آموزش عالی کشور و ارزیابی مسائل و مشکلات مختلف مؤسسات و صدور دستورالعمل‌های لازم برای حل و رفع آنها" شکل گرفت (مهر علی زاده، صفایی مقدم و صالحی عمران، ۱۳۸۷).

دوره‌ی دوم: تغییر ساختاری و گرایش به عدم تمرکز (۱۳۸۵-۱۳۷۳)

دوره‌ی دوم از سال ۱۳۷۳ شروع و به تدریج به سمت برنامه‌ریزی غیر متمرکز و تفویض اختیار در سطح دانشگاه‌ها قدم برداشته شد. مهم‌ترین تغییرات به عمل آمده در این دوره در سه زمینه اصلی یعنی: تأمین منابع مالی، تنوع بخشی و کیفیت آموزش و پژوهش و تغییر ساختار سازمانی قابل بحث هستند. مهم‌ترین استراتژی نظارت و ارزیابی قابل اشاره در این موج، شکل‌گیری شورای نظارت و ارزیابی مؤسسات آموزش عالی، توسعه ارزیابی درونی و بیرونی دانشگاه‌ها از سوی سازمان سنجش و آموزش کشور، حساس ساختن مدیران مؤسسات آموزش عالی به مسأله طراحی نظام ارزیابی درونی، تقویت و توسعه نقش دولت برای نظرها و ارزیابی با بهره‌گیری از نتایج ارزیابی درونی دانشگاه‌ها، بسترسازی فرهنگی برای تقویت و اشاعه‌ی مفهوم واقعی نظارت و ارزیابی توسط مؤسسات آموزش عالی و حرکت به سمت نهادینه‌سازی استقلال علمی، ساختاری و فرهنگی دانشگاه‌ها بود (نورشاهی، ۱۳۸۳ و فراستخواه، ۱۳۸۶؛ به نقل از حاتمی، محمدی و اسحاقی، ۱۳۹۰).





دوره ی سوم: رشد کمی آموزش عالی توأم با برگشت به تمرکزگرایی همراه با بازنگری در چارچوب عملیاتی دفاتر قبلی بعد از یک دوره ی فترت دو ساله (۱۳۸۵ تاکنون)

دوره ی رشد کمی آموزش عالی توأم با برگشت به تمرکزگرایی همراه با بازنگری در چارچوب عملیاتی دفاتر قبلی بعد از یک دوره فطرت دو ساله. تشکیل هیأت های نظارت و بازنگری آیین نامه ی آن، بررسی استراتژی عمده آموزش عالی در این دوره تأکید بر رشد کمی دانشجویان کارشناسی و تحصیلات تکمیلی بود. در حوزه نظارت و ارزیابی بر مبنای همان اساسنامه ی قبلی و با تغییراتی در ساختار سازمانی و عملیاتی به ویژه توجه به نقش هیأت های استانی، بازنگری صورت گرفت (حاتمی، محمدی و اسحاقی، ۱۳۹۰).

جایگاه هیأت های نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی ایران

به دنبال توجه به سیاست تمرکززدایی و به منظور سازماندهی به عملکرد نظارت و ارزیابی در دانشگاه ها در سال ۱۳۸۷ وزارت علوم تحقیقات و فناوری، آیین نامه تشکیل هیأت های نظارت و ارزیابی استانی را با اهداف ذیل تصویب نموده است: ۱- اجرای مصوبات شورای نظارت و ارزیابی آموزش عالی؛ ۲- کمک به انجام نظارت و ارزیابی کلیه مؤسسات آموزش عالی استان؛ ۳- ایجاد هماهنگی و ارتباط با مؤسسات آموزش عالی استان؛ ۴- ارائه گزارش های مستمر و تحلیلی از میزان موفقیت و عملکرد مؤسسه های آموزش عالی استان؛ ۵- ارسال پیشنهادهای و راهکارهای لازم به دفتر نظارت در خصوص نظارت و ارزیابی مؤسسات؛ ۶- ترویج فرهنگ ارزشیابی در استان؛ ۷- حمایت از ابتکارات و فعالیت های تضمین کیفیت آموزش عالی با رعایت استقلال دانشگاهی و آزادی علمی و ۸- ایجاد شبکه تضمین کیفیت آموزش عالی در استان با مشارکت همه ی مؤسسات دولتی و غیردولتی (شیوه نامه تشکیل و فعالیت هیأت های نظارت و ارزیابی استانی، ۱۳۸۶) و بدین ترتیب با ابلاغ وزیر علوم، تحقیقات و فناوری نظارت بر تمام فعالیت های آموزشی در سطح عالی به هیأت های نظارت و ارزیابی استانی تفویض شده است. هیأت های استانی نظارت و ارزیابی آموزش عالی با محوریت دانشگاه های دولتی استان ها در سطح کشور در ۳۱ استان کشور و با ترکیبی قریب به ۱۰۰۰ نفر از اعضای هیأت علمی و کارشناسان دانشگاه های دولتی و کارگروه های مرتبط امر خطیر نظارت و ارزیابی آموزش عالی کشور را به عهده دارند. هسته اصلی و محوریت هیأت های استانی نظارت و ارزیابی آموزش عالی همانگونه که بیان گردید شامل دانشگاه های دولتی هر استان می باشد. هر هیأت برای هر کدام از زیرنظام های آموزش عالی دارای کارگروه ی مستقل می باشد (مرکز نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت، ۱۳۹۶). در این راستا هیأت نظارت و ارزیابی آموزش عالی خراسان رضوی نیز به استناد آیین نامه تشکیل و فعالیت هیأت های نظارت و ارزیابی استانی مورخ ۱۳۸۷/۲/۲۵، با عضویت یازده تن در دانشگاه فردوسی مشهد مانند سایر دانشگاه های بزرگ و جامع دیگر به عنوان دانشگاه مادر، شکل گرفته است که در این زمینه سالانه قریب به سیصد بازدید از دانشگاه ها، پژوهشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی استان انجام می گیرد که از این تعداد ۸ بازدید به دانشگاه ها و مجتمع های آموزش عالی دولتی، ۳۱ بازدید به مؤسسات غیردولتی، ۶۶ بازدید به مراکز وابسته به دانشگاه جامع علمی کاربردی، ۱۵ بازدید به دانشگاه آزاد اسلامی، ۳۱ بازدید به مراکز و واحدهای دانشگاه پیام نور، ۱۱ بازدید به مراکز دانشگاه فنی و حرفه ای، ۶ بازدید به دانشگاه فرهنگیان، ۱۸ بازدید به بازدید مؤسسات آموزش عالی آزاد و ۳۰ بازدید هم به پژوهشگاه ها مربوط می شود.

هیأت های استانی نظارت و ارزیابی آموزش عالی گزارش های خود را بر اساس شیوه نامه و دستورالعمل های تعیین شده در قالب کاربرگ های یکسان به مرکز نظارت و ارزیابی ارسال می نمایند. گزارش نظارتی مرتبط با زیرنظام های آموزش عالی پس از بررسی در هیأت های نظارت و ارزیابی آموزش عالی استان ها و یا در صورت لزوم در مرکز نظارت و ارزیابی (برای مواردی مانند عدم تخصیص رشته و دانشجو و یا توقف فعالیت و انحلال) نتیجه نهایی بررسی را طی نامه ای همراه با موارد اصلاحی و تعیین محدوده زمانی برای انجام تغییرات لازم به مجموعه مورد بازدید ابلاغ می نماید و در صورت نیاز به سایر مراجع ذیصلاح در داخل وزارت علوم مانند دفتر گسترش آموزش عالی و یا مدیریت زیرنظام های آموزش عالی مربوطه ارسال می نماید. ضمناً برای هماهنگی هیأت های نظارت و ارزیابی آموزش عالی استان ها علاوه بر برگزاری کارگاه های آموزشی و نشست های علمی، همایشی با حضور کلیه هیأت های مذکور برقرار و نسبت به بررسی چالش ها و راهکارهای موجود همفکری لازم صورت می پذیرد (مرکز نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت، ۱۳۹۶).

پیشینه پژوهش

رمضانی (۱۳۸۱) در پژوهش خود با عنوان "مشکلات کنونی دانشگاه ها و نظام توسعه علمی کشور" بر اساس رویکرد مشکل گرا و رویکرد سیستمی توانان به مطالعه مشکلات دانشگاه ها پرداخته است. در این مقاله که شامل مقایسه مشکلات دانشگاه های کشورهای صنعتی، کشورهای در حال

توسعه و کشورهای در حال گذار می باشد، از جمله مهم ترین مشکلات کشورهای در حال توسعه کمبود ظرفیت دانشگاه ها، کمبود منابع، جدایی از فرآیند توسعه ملی، موانع توسعه نیافتگی بیان می شود. چوبانی، حیات و خلیلی (۱۳۸۱) در مقاله خود از جمله چالش ها و مشکلات آموزش عالی ایران را گسترش کمی دانشگاه ها، کثرت مؤسسات آموزشی متنوع، افزایش تعداد دانشجویان و گاه تعداد زیادی دانش آموخته بیکار می داند و در ادامه وابستگی کامل دانشگاه به دولت و نداشتن هویت مستقل، سیاسی بودن عزل و نصب های مدیریت های دانشگاهی، عدم وجود شفافیت در تمام سطوح دانشگاهی و غیره از جمله چالش ها و موانع ارزیابی کیفیت در نظام آموزش عالی ایران بیان می دارد. فرستخواه (۱۳۹۱) از جمله مهم ترین این مشکلات را دیوانسالاری دولتی و اقتصاد نفتی و الگوی ایدئولوژیک رویکردهای سنتی به عنوان تعیین کننده سیاست ها و برنامه ها و ساختار و فضای دانشگاه، عدم وجود مراوده مثبت و تعامل خلاق با دنیا توسط سیستم های رسمی ما، وجود رابطه ای اقتدارگرا بین استاد و دانشجو، عرضه گرایی دانشگاه و مدرک گرایی به عنوان نتیجه دولت سالاری در آموزش عالی و نظام متمرکز و سنتی بیان می دارد. خلفخانی (۱۳۹۲) در مقاله خود که با روش اسنادی و به شیوه تحلیل جامعه شناختی انجام داده است، بر سیاست دولت مبتنی بر ایفای نقش های حمایتی، تسهیل گرانه، کمک کننده، الزام دانشگاه ها به افزایش کیفیت مطابق مدل بومی، تضمین آزاد اندیشی آکادمیک در دانشگاه ها، سیاست گذاری های آموزش عالی در راستای سند چشم انداز افق ۱۴۰۴ و اعتماد بخشی به نظام آموزش عالی دولتی و غیردولتی، توجه به دو بعد کمی و کیفی در نظام آموزش عالی و تضمین راهبری چندجانبه دانشگاه های کشور و ایجاد شرایط لازم برای مشارکت گروه های متعدد در اداره دانشگاه های کشور تأکید می کند. عباس پور، شاکری، رحیمیان و فرستخواه (۱۳۹۳) نیز تحقیق کیفی پیرامون پاسخگویی دانشگاه های دولتی از دیدگاه خبرگان آموزش عالی با هدف اکتشاف راهبردهای پاسخگویی دانشگاه های دولتی انجام داده است. داده های حاصل از انجام مصاحبه های نیمه های نیمه ساختار یافته با ۲۰ نفر از اساتید و صاحب نظران مشغول در دانشگاه های دولتی شهر تهران بودند که با روش نمونه گیری نظری انتخاب شدند. در تحلیل داده ها تکنیک های تحلیلی اشتراوس و کوربین مورد استفاده قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده ها ۶ مقوله اصلی را به عنوان راهبردهای پاسخگو نمودن دانشگاه های دولتی نشان داد که عبارتند از: ۱- استقلال دانشگاهی (عدم دخالت و تصدی دولتی، واگذاری اختیارات به دانشگاه، استقلال دانشگاه، آزادی علمی)، ۲- مشارکت (دانشجویان در امور دانشگاه، اساتید در امور دانشگاه، دانشگاهیان در امور جامعه، ذی نفعان بیرونی در امور دانشگاه)، ۳- تعاملات علمی - کاربردی، ۴- بین المللی شدن دانشگاه، ۵- کاربردپذیری و ۶- تأمین و تخصیص منابع مالی. در پژوهشی که ابایلو منی^۱ (۲۰۱۵) در خصوص چالش های مختلفی که آموزش عالی در اکثر کشورهای جهان به ویژه در زمینه عملکرد موثر و کارآمد مواجه شده اند، بیان می دارد که معضل بودجه، برنامه درسی و کمبود اساتید، تضادهای تضمین کیفیت، فناوری های دور افتاده برای یادگیری تدریس و تحقیق، عدم آزادی و استقلال دانشگاهی، دانش ضعیف، دسترسی محدود و اختلافات منطقه ای، فساد و ناکارآمدی و دخالت سیاسی از جمله مشکلات آموزش عالی است و برنامه های عملی را پیشنهاد می دهد که شامل تأمین بودجه کافی برای پیشرفت های سریع در سیستم از جمله تأمین امکانات فیزیکی و تکنولوژی های پیشرفته برای یادگیری، آموزش و پژوهش است و حذف این مشکلات را حاصل یک تلاش عمدی برای تأمین تضمین کیفیت، برنامه درسی و هماهنگی آموزشی، گسترش دسترسی و مشارکت در آموزش عالی و ارتباط برنامه ها با اقتصاد ملی و پایداری می داند. ابورگ^۲ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان "سیستم های حکومتی و مدیریت سازمانی در آموزش عالی در کشورهای جنوب صحرای آفریقا: تحولات و چالش ها در دانشگاه تحقیقاتی غنا" به بررسی تحولات و چالش های آموزش عالی در کشورهای در حال توسعه می پردازد. این مقاله با استفاده از مصاحبه مدیران و رؤسای گروه دانشگاه غنا بر آن بوده که تجزیه و تحلیل خود را برای کشف مسائل ناشناخته که دانشگاه ها در کشورهای در حال توسعه را تحت تأثیر قرار می دهد، ترسیم کند. در میان چالش های مختلف، این مطالعه ضعف در سیاست های نهادی و فقدان زیرساخت های آموزش عالی در غنا را به عنوان عوامل کلیدی چالش ها بر می شمرد.

روش پژوهش

تحقیق حاضر با هدف بررسی چالش ها و مشکلات تضمین کیفیت دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی دولتی سطح استان خراسان رضوی از جمله دانشگاه های دولتی، دانشگاه های فرهنگیان و واحدها و مراکز دانشگاه پیام نور سطح استان خراسان رضوی صورت گرفته است. گردآوری اطلاعات به روش توصیفی - تحلیلی و با استفاده از مطالعه و بررسی منابع پشتیبان شامل: ۱- کاربرگ های تکمیل شده الف، ب و ج مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بر اساس شاخص های نظارت و ارزیابی آموزش عالی از ۳۰۰ مورد بازدید توسط گروه های منتخب هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان خراسان رضوی در طی ده دوره بازدید سالیانه ۲- مصوبات کارگروه های تخصصی شامل ۵۳ کارگروه تخصصی دانشگاه های دولتی و

1. Obielumani
2. Abugre





فرهنگیان، ۸۴ کارگروه تخصصی واحدها و مراکز دانشگاه پیام نور ۳- مصوبات مربوط به ۱۰۲ جلسه هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان و ۴- گزارش های تحلیلی تهیه شده توسط دبیرخانه هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان صورت گرفته است. در نهایت با بررسی منابع فوق، چالش ها و مشکلات مهم مربوط به هر زیرنظام توسط کارشناسان مسؤول دبیرخانه هیأت نظارت و ارزیابی استان که حداقل ده سال تجربه بازدید و نظارت و ارزیابی در سطح استان خراسان رضوی داشته اند، استنتاج و پس از تأیید نهایی توسط دبیر هیأت نظارت و ارزیابی ارائه گردید.

یافته های پژوهش

سؤال اول پژوهش: مسائل و چالش های تضمین کیفیت دانشگاه های دولتی استان خراسان رضوی چیست و راهکارها و عوامل تسهیل بخش آن کدام است؟

برای پاسخ به این سؤال بعد از مطالعه و بررسی منابع پشتیبان شامل: ۱- کاربرد های تکمیل شده الف، ب و ج مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بر اساس شاخص های نظارت و ارزیابی آموزش عالی از ۳۰۰ مورد بازدید توسط گروه های منتخب هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان خراسان رضوی در طی ده دوره بازدید سالیانه ۲- مصوبات ۵۳ کارگروه تخصصی دانشگاه های دولتی ۳- مصوبات مربوط به ۱۰۲ جلسه هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان و ۴- گزارش های تحلیلی تهیه شده توسط دبیرخانه هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان، در نهایت چالش ها و مشکلات مهم دانشگاه های دولتی و راهکارهای مربوط به آن توسط کارشناسان مسؤول دبیرخانه هیأت نظارت و ارزیابی استان، استنتاج و پس از تأیید نهایی توسط دبیر هیأت نظارت و ارزیابی به شرح زیر ارائه گردید:

ردیف	مشکلات / چالش های دانشگاه دولتی	راهکارها و عوامل تسهیل بخش دانشگاه دولتی
۱	- نبود یک نظام جامع اطلاعات در سطح کشور	- بهبود هرچه سریعتر سامانه آموزش عالی (HES) و پوشش تمام اجزا و قسمت های دانشگاه ها و دسترسی بهتر مسؤولین در استان ها به آن برای تصمیم سازی بهتر و موثرتر. - انجام آمایش آموزش عالی کشور در سطح استانی و عمل مطابق
۲	- طولانی بودن فرایند اعلام و بازخورد مصوبات هیأت های استانی به دانشگاه های دولتی	- کاهش فاصله زمانی فرایند مصوبات هیأت های استانی به دانشگاه های دولتی - تفویض ابلاغ مصوبات به هیأت های استانی
۳	- چالش جذب عضو هیأت علمی و کاهش دانشجو در برخی رشته ها	- بازنگری در شاخص های استاد به دانشجو با توجه به کم شدن تعداد داوطلبان به عبارت روشن تر چون تعداد ورودی دانشگاه در بعضی رشته ها در حال کم شدن است، جذب عضو هیأت علمی ثابت در یک رشته به گونه ای که فرد جذب شده وبال گردن سازمان است هر چند اگر دانشجو هم نداشته باشد.

سؤال دوم پژوهش: مسائل و چالش های تضمین کیفیت دانشگاه های فرهنگیان استان خراسان رضوی چیست و راهکارها و عوامل تسهیل بخش آن کدام است؟

برای پاسخ به این سؤال ابتدا منابع پشتیبانی چون: ۱- کاربرد های تکمیل شده الف، ب و ج مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بر اساس شاخص های نظارت و ارزیابی آموزش عالی از ۳۰۰ مورد بازدید توسط گروه های منتخب هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان خراسان رضوی در طی ده دوره بازدید سالیانه ۲- مصوبات ۵۳ کارگروه تخصصی دانشگاه فرهنگیان ۳- مصوبات مربوط به ۱۰۲ جلسه هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان و ۴- گزارش های تحلیلی تهیه شده توسط دبیرخانه هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان مطالعه و بررسی گردید. در نهایت چالش ها و مشکلات مهم مربوط به دانشگاه فرهنگیان توسط کارشناسان مسؤول دبیرخانه هیأت نظارت و ارزیابی استان، استنتاج و پس از تأیید نهایی توسط دبیر هیأت نظارت و ارزیابی به شرح زیر ارائه گردید:

ردیف	مشکلات / چالش‌های دانشگاه فرهنگیان	راهکارها و عوامل تسهیل بخش دانشگاه فرهنگیان
۱	روشن و واضح نبودن ساختار سازمانی و روابط متقابل زیرمجموعه‌ها و مرکز در سطح استان	- تفکیک روشن وظایف بین مدیریت پردیس‌ها و مراکز آموزش عالی فرهنگیان - جمعیت بسیاری از مراکز از جمله در مراکز استان‌ها
۲	نداشتن سند راهبردی توسعه و برنامه‌های عملیاتی	- تدوین و تصویب سند راهبردی و نظارت سازمان‌های بالادستی از جمله هیأت‌های نظارت استانی برای اجرای اقدام بر اساس این اسناد
۳	زمینه روزآمد شدن دانش پژوهشی و پویایی علمی مطابق ضوابط مأموریت دانشگاه فرهنگیان در پردیس اقدام شود.	- تدوین ضوابط ارتقای کیفیت آموزشی و توانمندسازی علمی و پژوهشی اعضای هیأت علمی و ایجاد شرایط ترفیع و ارتقای مرتبه آنان طبق ضوابط وزارت علوم با دانشگاه فرهنگیان
۴	کمبود تعداد اعضای هیأت علمی تمام وقت مطابق با ضوابط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری - تأخیر در پرداخت آموزانه‌های مدرسین مدعو	- استخدام عضو هیأت علمی - ارتقا مریدان فعلی و ایجاد زمینه برای ادامه تحصیل آنان
۵	عدم توجه جدی به انجام ارزشیابی از عملکرد مدرسین و اعضای هیأت علمی مطابق با ضوابط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و دانشگاه فرهنگیان و عدم اجرای آیین‌نامه تشویق و تذکر اعضای هیأت علمی و مدرسین و ترفیع و ارتقاء مرتبه. در حال حاضر دانشجویان ارزیابی را فرایندی بی نتیجه تلقی کرده و به همین دلیل معمولاً در کافی نت‌ها افراد دیگری صرفاً گزینه‌های ارزیابی را تکمیل می‌کنند که در اغلب موارد مدرس مورد نظر را نمی‌شناسند.	- بهبود وضعیت فعلی ارزشیابی از مدرسین از طریق فرهنگ سازی و مشارکت جدی دانشجویان در این فرآیند به گونه‌ای که دانشجویان به تأثیر این ارزیابی در فرایند تدریس واقف شوند. - برگزاری کارگاه‌های تخصصی در زمینه ارزیابی اساتید برای متولیان امر.
۶	به روز نبودن تجهیزات آزمایشگاه‌ها و کارگاه‌ها و نبود منابع کتابخانه‌ای به روز شده و همچنین نبود سیستم‌های پیشرفته کتابداری و استفاده از روش‌های کتابداری سنتی و قفسه بسته	- به روز رسانی تجهیزات مطابق با استانداردها و سرفصل‌های تخصصی دروس.
۷	کم رنگ شدن مأموریت اصلی دانشگاه فرهنگیان که همان تربیت معلم توانمند است. به دلیل حاکمیت ضوابط ترفیع و ارتقای وزارت عتف که بیشتر به تولید مقاله و آثار پژوهشی تأکید دارد و توان آموزش مدرسین نادیده گرفته شده است.	- دانشگاه فرهنگیان با همکاری وزارت عتف، به ضوابط مربوط به جذب، استخدام، ترفیع و ارتقای مرتبه را جهت مدرسین دانشگاه فرهنگیان را بازنگری و مطابق مأموریت این دانشگاه تدوین نمایند.

سؤال سوم پژوهش: مسائل و چالش‌های تضمین کیفیت واحدها و مراکز دانشگاه پیام نور استان خراسان رضوی و راهکارها و عوامل تسهیل بخش آن کدام است؟

در مسیر پاسخگویی به سوال سوم ابتدا منابع پشتیبانی چون: ۱- کاربرد های تکمیل شده الف، ب و ج مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بر اساس شاخص‌های نظارت و ارزیابی آموزش عالی از ۳۰۰ مورد بازدید توسط گروه‌های منتخب هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان خراسان رضوی در طی ده دوره بازدید سالیانه ۲- مصوبات ۸۴ کارگروه تخصصی واحدها و مراکز دانشگاه پیام نور ۳- مصوبات مربوط به ۱۰۲ جلسه



هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان و ۴- گزارش های تحلیلی تهیه شده توسط دبیرخانه هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان مطالعه و بررسی گردید. در نهایت چالش ها و مشکلات مهم مربوط به واحدها و مراکز دانشگاه پیام نور توسط کارشناسان مسؤول دبیرخانه هیأت نظارت و ارزیابی استان، استنتاج و پس از تأیید نهایی توسط دبیر هیأت نظارت و ارزیابی به شرح زیر ارائه گردید:

بحث و نتیجه گیری

آموزش عالی در طول دو دهه گذشته با چالش ها و مشکلات مختلفی مواجه بوده است که باعث شده بهبود کیفیت آموزش عالی اولویت نخست مدیریت نظام آموزش عالی گردد. در این راستا با توجه به حمایت اعتبارات دولتی برای ارتقای کیفیت دانشگاه ها و برنامه های آموزش عالی، اهمیت پاسخگویی در زیر نظام های آموزش عالی دولتی و به تبع آن پاسخگویی متوازن به نیازهای ذی نفعان و همچنین شفافیت عملکرد در زیر نظام های دولتی بیش از پیش روشن می شود. بدیهی است دستیابی به کیفیت هرچه بیشتر در نظام آموزش عالی و خلق چنین شرایطی در وهله اول مستلزم شناسایی چالش ها، مشکلات و نواقص موجود در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی و به دنبال آن توجه به راهکارها و عوامل تسهیل بخش این مشکلات و چالش های موجود می باشد تا بدین ترتیب بتوان با تنظیم فعالیت ها و کاربست سازوکارهای مناسب به خصوص در مراکز و زیر نظام های دولتی زمینه ی ارتقای کیفیت و پاسخ شایسته به نیازهای ذی نفعان و جامعه را فراهم آورد.

نتایج حاصل از این پژوهش در خصوص چالش ها و مشکلات دانشگاه های دولتی سطح استان خراسان رضوی حاکی از نبود یک نظام جامع اطلاعات در سطح کشور می باشد. در این زمینه مختاریان و محمدی (۱۳۹۲) بیان می دارند، از آنجایی که ارزیابی فعالیت های نظام آموزش عالی بر اساس جمع آوری، تجزیه و تحلیل داده ها و اطلاعات آموزشی و پژوهشی انجام می گیرد، بنابراین وجود شبکه ها و نظام های اطلاعاتی دقیق و به هنگام از الزامات نظام ارزیابی مؤثر به شمار می آید. چنانچه ابورگ (۲۰۱۸) در پژوهش خود ضعف در سیاست های نهادی و فقدان زیر ساخت های آموزش عالی را به عنوان عوامل کلیدی چالش های آموزش عالی کشورهای در حال توسعه می داند.

در خصوص طولانی بودن فرایند اعلام و باز خورد مصوبات هیأت های استانی به عنوان چالشی دیگر در این زیر نظام، جش (۲۰۱۵) در پژوهش خود ارائه باز خورد مناسب، به موقع و در زمان مناسب را به عنوان یکی از شش عامل کلیدی باز خورد مثبت که عملکرد را تحت تاثیر قرار می دهد، می داند. به زعم تولایی (۱۳۸۶) فقدان نظام باز خورد مناسب امکان انجام اصلاحات لازم برای رشد، توسعه و بهبود فعالیت ها را غیر ممکن می نماید. سرانجام این پدیده مرگ سازمانی است. در این زمینه یکی از راهکارهای اجرایی تفویض ابلاغ مصوبات به هیأت های استانی بیان شده است که مشکی و محمودزاده (۱۳۸۷) در مقاله ی خود عدم تفویض اختیارات لازم به ناظران را یکی از موانع اجرایی می دانند و بیان می دارند در صورتی که سازمان های نظارتی از اختیارات لازم در خصوص ارزیابی و بازرسی سازمان ها و افراد برخوردار نباشند، مدیران و کارکنان سازمان ها همکاری لازم را با این نهاد های نظارتی نخواهند داشت. همچنین چالش جذب عضو هیأت علمی و کاهش دانشجو در برخی رشته ها به عنوان چالش بعدی در زیر نظام مذکور می باشد. لاجوردی (۱۳۸۹) در این زمینه در مقاله ی خود هرگونه پیشرفت اقتصادی همواره مرهون برنامه ریزی دقیق نیروی انسانی می داند. در ادامه از جمله مهم ترین چالش های دانشگاه فرهنگیان، روشن و واضح نبودن ساختار سازمانی و روابط متقابل زیر مجموعه ها و مرکز در سطح استان و به روز نبودن تجهیزات و امکانات شناسایی شده است که در این خصوص استاذزاده (۱۳۸۷) در مقاله خود وجود ساختار مناسب، روش های اجرایی کارآمد، تجهیزات و ابزار کار سالم، فضای کار متعادل و همچنین نیروی انسانی کافی را از ضروریاتی می داند که برای نیل به بهره وری مطلوب باید مورد توجه قرار گیرد. همچنین نداشتن سند راهبردی توسعه و برنامه های عملیاتی و کمبود تعداد اعضای هیأت علمی تمام وقت مطابق با ضوابط وزارت عتف و عدم توجه جدی به انجام ارزشیابی از عملکرد مدرسین و عدم اجرای آیین نامه تشویق و تذکر اعضای هیأت علمی و مدرسین و ترفیع و ارتقاء مرتبه از دیگر چالش های احصا شده دانشگاه فرهنگیان می باشد. در پژوهشی که ابایلو منی (۲۰۱۵) نیز در خصوص چالش های مختلف آموزش عالی انجام داده است، به معضل بودجه، برنامه درسی و کمبود اساتید، فناوری های دور افتاده برای یادگیری و تدریس اشاره نموده است. در خصوص اهمیت و ضرورت ارزشیابی از عملکرد شعبانی و شعبانی (۱۳۹۴) در مقاله خود بیان می دارند که ارزشیابی ابزاری مؤثر در مدیریت منابع انسانی است که با انجام صحیح و منطقی آن، ضمن آنکه سازمان ها با کارایی به اهداف خود می رسند، منافع سازمان نیز تأمین می گردد. اگر ارزشیابی از کارکنان و اعطای ترفیعات و شایستگی و پرداخت پاداش ها بر مبنای معیارهای عملکردی استوار نباشد، اثرات زیانبار و مخربی بر عملکرد آنان خواهد گذاشت. در واحدها و مراکز دانشگاه پیام نور نیز نبود یک سیستم جامع ارزشیابی به عنوان یکی از چالش های این زیر نظام شناسایی شده است. در این خصوص

شلال وند (۱۳۹۱) در پایان نامه خود بیان می‌دارد که داشتن یک سیستم جامع و دقیق ارزشیابی عملکرد می‌تواند تأثیرات مطلوب متعددی نظیر شناخت نیازهای آموزشی و نیازهای منابع انسانی، نحوه ترفیع و نحوه حقوق و مزایای اعضای هیأت علمی داشته باشد. همچنین عدم تناسب برخی رشته‌ها با مأموریت دانشگاه پیام‌نور و واگذاری برخی دروس مغایر با تخصص اعضای هیأت علمی از جمله چالش‌های دیگر این زیرنظام می‌باشد. در این خصوص یلمه و همکاران (۱۳۹۲) در مقاله خود از جمله مبانی اساسی تضمین کیفیت را بهره‌مندی از نیروی انسانی کارآمد و خبره با شاخص‌های کیفی مناسب می‌داند و بیان می‌دارد که بسیاری از مشکلات امروزی ما در حیطه‌ی امکانات نیست، بلکه در حیطه‌ی انسان‌هاست. در این زیرنظام کم بودن ساعات برگزاری کلاس و نبود فرآیند مناسب برای هدایت تحصیلی دانشجویان از جمله سایر مشکلات و چالش‌های احصا شده می‌باشد.

به طور کلی نکته‌ی قابل توجه اینجاست که کیفیت در آموزش عالی نه به عنوان یک جزء بلکه به عنوان برآیند کلی از بسترها، سیاست‌ها، برنامه‌ها و اقدامات است و تلاش در این راستا عزم جدی و مسئولیت‌کلیه‌ی دست‌اندرکاران در سطوح بالای سیاست‌گذاری به دلیل نقش تأثیرگذار آنان و همچنین تلاش سایر مجریان امر در سطوح پایین‌تر نیز به جهت بهبود و ارتقاء در وضعیت موجود را می‌طلب

منابع

آراسته، حمیدرضا؛ سبحانی نژاد، مهدی و همایی، رضایی. (۱۳۸۷). وضعیت دانشگاه‌های شهر تهران در عصر جهانی شدن از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۵۰، ۶۶-۴۷.

استادزاده، مریم. (۱۳۸۷). عوامل مؤثر در افزایش یا کاهش بهره‌وری نیروی انسانی. سومین کنفرانس بهبود و تحول اداری.

<http://www.mgtsolution.com/olib/575797670.aspx>

بازرگان، عباس؛ فتح‌آبادی، جلیل و عین‌اللهی، بهرام. (۱۳۷۹). رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، سال پنجم، شماره ۲، ۲۶-۱.

بازرگان، عباس. (۱۳۸۹). ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها و فرآیند عملیاتی). تهران: انتشارات سمت.

بیرامی، محمد و رحیمی‌راد، حسین. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی کیفیت راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه‌های درسی در آموزش عالی. ششمین همایش ملی آموزش دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، ۱۱-۱.

تقی‌پور ظهیر، علی و صفایی، طیبه. (۱۳۸۸). ارائه مدلی جهت پاسخگویی مدیران نظام آموزش عالی در ایران. مجله پژوهش‌های مدیریت، شماره ۸۲، تولایی، روح‌الله. (۱۳۸۶). رویکردهای نوین به ارزیابی عملکرد سازمان‌ها. ماهنامه توسعه انسانی پلیس، سال چهارم، شماره ۱۲، ۳۰-۹.

ثابتی، مریم؛ سپهر، محمدهمایون و احمدی، فخرالدین. (۱۳۹۳). نقش آموزش عالی در توسعه ملی. مجله مطالعات توسعه اجتماعی ایران، سال ششم، شماره ۴.

چوپانی، حیدر؛ حیات، علی اصغر و زارع خلیلی، مجتبی. (۱۳۹۰). ارزیابی کیفیت در نظام آموزش عالی ایران؛ موانع، چالش‌ها و ارائه راهکارها. اولین همایش بین‌المللی مدیریت، آینده‌نگری، کارآفرینی و صنعت در آموزش عالی دانشگاه کردستان، ۱۶۷-۱۵۷.

حاتمی، جواد؛ محمدی، رضا و اسحاقی، فاخته. (۱۳۹۰). چالش ساختارسازی برای نظارت و ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی ایران. پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی "دانشگاه تهران - پردیس دانشکده‌های فنی، ۱۲-۱.

خلفانی، مهدی. (۱۳۹۲). مطالعه تطبیقی شیوه‌های حمایت دولتی از نظام آموزش عالی خصوصی و دولتی. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، سال پنجم، شماره چهارم، ۱۰۶-۸۳.

خلیفه، قدرت‌اله؛ رضوی، سیدعباس. (۱۳۹۱). ارزشیابی و تضمین کیفیت در یادگیری الکترونیکی با استفاده از مدل تحلیل اهمیت-عملکرد، مجله دانشگاه اهواز، شماره ۳، ۴۵-۳۳.

رمضانی، رضا. (۱۳۸۱). مشکلات کنونی دانشگاه‌ها و نظام توسعه علمی کشور، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۲۵، ۶۲-۳۷.

سبحانی نژاد، مهدی و افشار، عبدالله. (۱۳۸۷). تبیین ماهیت و مؤلفه‌های کیفیت سنجی نظام آموزش عالی به منظور شناخت چالش‌ها و طرح پاره‌ای راهکارهای نوآورانه. فصلنامه دانشگاه آزاد اسلامی، سال دوازدهم، شماره ۴، ۸۲-۶۵.

شلال وند، الهام. (۱۳۹۱). «روش‌های نظارت اثربخشی مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه فردوسی مشهد». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه





فردوسی مشهد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
 شعبانی، اکرم و شعبانی، اعظم. (۱۳۹۴). مدیریت منابع انسانی با استفاده از ارزیابی عملکرد کارکنان، دومین کنفرانس بین المللی آینده پژوهی، مدیریت و توسعه اقتصادی، مشهد، دانشگاه تربیت مدرس.
 شیوه نامه تشکیل و فعالیت هیأت های استانی. (۱۳۸۶). آیین نامه ها و بخشنامه های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. <http://www.msrt.ir>
 عباس پور، عباس؛ شاکری، محسن؛ رحیمیان، حمید و فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۳). تحقیق کیفی پیرامون راهبردهای پاسخگویی دانشگاه های دولتی از دیدگاه خبرگان آموزش عالی. فصلنامه پژوهش های رهبری و مدیریت آموزشی، سال اول، شماره ۳، ۲۶-۱.
 فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۱). دانشگاه های ایران با چه مشکلاتی دست به گریبان هستند، نشریه دانشجویی صلا کتابخانه دانشجویی دانشکده فنی دانشگاه تهران، ۸-۹. Farasatkah. Blogsky.com.
 فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۵). زمینه های فرهنگی و اجتماعی آموزش عالی ایران و نقش ارزیابی درونی در بهبود کیفیت آن. تهران: موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
 قورچیان، نادرقلی. (۱۳۷۳). "تحلیلی بر مکعب کیفیت در نظام آموزش عالی" فصلنامه ی پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۷ و ۸، ۲۰-۱۱.
 گولر، دنیس دی؛ ناکس، آلن بی. (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی مقدماتی بزرگسالان. ترجمه محمود حقیقت کاشانی، تهران: مرکز تحقیقات، مطالعات و سنجش برنامه صدا و سیما جمهوری اسلامی ایران.
 لاجوردی، سید جلیل. (۱۳۸۹). بررسی و تحلیل برنامه ریزی نیروی انسانی در سیستم بانکی کشور، پژوهشنامه اقتصادی، شماره ۲۰۷.
 محمدی اقدم، محمد. (۱۳۸۶). ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی ایران: گذشته، حال و آینده، سومین همایش سالانه ارزیابی درونی، سالن هنرهای زیبای دانشگاه تهران.
 محمدی، رضا؛ فتح آبادی، جلیل؛ یادگارزاده، غلامرضا؛ میرزا محمدی، محمد حسن و پرند، کوروش. (۱۳۹۱) ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. تهران: سازمان سنجش آموزش کشور.
 مختاریان، فرانک و محمدی، رضا. (۱۳۹۲) کارگاه های مجازی ارزشیابی کیفیت: ضرورت ها و راهکارها. برگرفته از مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی ارزشیابی و تضمین کیفیت در نظام های آموزش عالی، تهران: سازمان سنجش آموزش کشور، ۹۱-۱۱۸.
 مشبکی، اصغر و محمودزاده، مجتبی. (۱۳۸۷). بررسی نقش مراکز ارزیابی در ترویج فرهنگ نظارت و بازرسی (رویکردی نوین بر مکانیسم های نظارت و بازرسی)، ۲۰-۱.
 مرکز نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۶). <https://nezarat.msrt.ir>
 مهرعلی زاده، یدالله؛ صفایی مقدم، مسعود و صالحی عمران، ابراهیم. (۱۳۸۷). بررسی استراتژی های نظارت و ارزیابی در آموزش عالی ایران بعد از انقلاب اسلامی. مجموعه مقالات همایش ملی نظارت و ارزیابی آموزش عالی، جلد دوم، ۲۵۲-۲۲۷.
 نصرتی نیا، داوود و نصرتی نیا، ابوالفضل. (۱۳۹۳). نقش خود ارزیابی در بهبود کیفیت عملکرد مراکز دانشگاهی. اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی. تهران، دانشگاه صنعتی شریف.
 یلمه، حاج امان؛ ایمانی، مریم؛ معظمی، فرزانه؛ امیدی، نیره و عزیزی، احمد. (۱۳۹۲). شناسایی صلاحیت های مورد نیاز مربیان سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور مبنایی در جهت ارتقاء و تضمین کیفیت. برگرفته از مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی ارزشیابی و تضمین کیفیت در نظام های آموزش عالی، تهران: سازمان سنجش آموزش کشور، ۳۶۵-۳۵۲.

Abugre, J. B. (2018) Institutional Governance and Management Systems in Sub-Saharan Africa Higher Education: Developments and Challenges in a Ghanaian Research University. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 75(2), 323-339

Alina Sandu, E., Gheorghe, S., Morar, D., & Alshraah, M. (2014). Consideration on implementation of a social

accountability management system model in higher education. *Social and Behavioral Sciences*,169-175.

Dee,j.(2006). Institutional autonomy and state- level accountability: Looseleycoupledgovernance and the public good. *Governance and the publicgood*,133-156

Harman, G. (2000). Proceedings of the international conference on quality assurance in higher education: standards, mechanisms and mutual recognition. *Quality assurance inhigher education*, 1- 215

Harvey, I., & Green, D. (2006). Defining Quality.Assessment & Evaluation in highereducation. *Quality assurance in education*, 18(1), 9- 34.

Houston, D.(2007).Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality assurance in education*, 16(1),61-79.

Josh, M. (2015). Evaluating written, Audio and video feedback in higher education summative assessment task. *Issues in educational research*.25(2),153-169.

Kueng, Peter. (2000). Process Performance Measurement system Total Quality Management, 11(1).

Lin, W.B.(2007).An Emprical of Service Quality Model From View Point of management, *Expert System with Application*, 32(2), 364-375

Mcneil R. c.(2011).A program Evaluation model: Using Blooms taxonomy to identify outcome indicators in outcomes based program evaluation. *Journal of adult education*, 40(2), 24-29.

Obielumani, I.(2015). A Panoramic View of Some Challenges Inhibiting Access to Higher Education in Developing Countries. *Journal of Education and Practice*,6(31), 67-74.

Teresa Speziale, M. (2012). Differentiating higher education accountability in the global setting: a comparison between Boston University and University Of Bologna.*Social and Behavioral Science*,1153-1163.





تأثیر فلوا در آموزش و بهبود فرایند یاددهی - یادگیری در آموزش عالی

سیدشعیب خداکرمی^۱، ملوک صفرپورفیضی^۲

چکیده

در جهان امروز استفاده از تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات و نیز نفوذ آن در زوایای مختلف زندگی بشری، موجب تحولات بزرگی در مناسبات حاکم بر جامعه بشری و انسانی شده است که از آن به عنوان انقلاب اطلاعات یاد می‌شود. توسعه روزافزون فناوری اطلاعات و استفاده از این فناوریها موجب شده است عصر جدیدی در زندگی جوامع بشری آغاز گردد که جامعه اطلاعاتی نامیده می‌شود. ورود به این دوره نیاز به تمهیدات و امکانات لازم است که مهمترین آن بسترسازی مناسب فرهنگی است که نخستین اقدام در این خصوص لحاظ نمودن موضوع چگونگی استفاده بهینه از نرم افزارهای فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه آموزش عمومی است. در این مقاله سعی شده است با روش توصیفی به نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات بر میزان یادگیری و سواد اطلاعاتی پرداخته شود و نیز مزیتها، موانع و مشکلات استفاده از فناوری اطلاعات و توصیه‌ها و راهکارها نیز بیان شده است.

کلیدواژه‌ها: فناوری اطلاعات و ارتباطات، یادگیری، سواد رسانه‌ای.

مقدمه

عصر حاضر، عصر اطلاعات است. اطلاعاتی که در زمانی بسیار کوتاه دو برابر و حتی چند برابر می‌شود و در یک لحظه در تمامی نقاط جهان منتشر می‌گردد. با تأثیرپذیری زندگی بشر از این پدیده می‌توان گفت که جهان وارد جامعه اطلاعات شده است، بسیاری از محققان جامع اطلاعاتی را جامعه چندساختی و چندوجهی می‌دانند که تمام لایه بندی‌ها و سطوح آن نیازمند اطلاعات است. در چنین جامعه‌ای دسترسی و یا عدم دسترسی به اطلاعات نقشی اساسی و تعیین کننده‌ای را در تمام عرصه‌ها ایفا می‌کند.

امروزه، دیگر نمی‌توان با طرز تلقی گذشته و سوگیری‌های کهنه به استاد و دانشجو نگرست. در حال حاضر، جامعه امروزی به افراد تحصیل کرده که از قدرت تصمیم‌گیری برخوردار بوده و بتوانند در دنیایی که روزبه‌روز در حال تغییر است، بر اساس توانایی خود در اندیشیدن، عمل و برقراری ارتباط با دیگران به اجرای تصمیمات بپردازند، نیاز دارد. بایستی تمامی افراد، موسسات و نظام‌های آموزشی خود را برای تغییرات مختلفی که یادگیری را امری ضروری می‌سازد، آماده سازند. اگر نظام آموزشی ما خواهان مشارکت در جامعه‌ای باشد که بر اساس دانش و فناوری حرکت می‌کند، باید خود را برای این تحول عظیم و حیاتی آماده نماید و مزایای استفاده از این فناوری با توجه به اهداف نظام آموزشی را به عرصه ظهور برساند.

ظهور فناوری اطلاعات و ارتباطات در پیچه‌ی جدیدی را فراروی انسان گشوده و برجسته‌های مختلف زندگی فردی و اجتماعی او تأثیر گذاشته است. انسان سعی کرده با افزایش دانش خود در این زمینه از آن به شکل‌های گوناگون استفاده کند که از جمله آنها در آموزش است.

حتی امروزه در مفهوم سواد نیز تغییرات شگرفی صورت گرفته است. دیگر از آن به عنوان سواد سنتی یاد نمی‌شود. سواد در گذشته تنها در خواندن، نوشتن و محاسبه کردن خلاصه می‌شد و اکنون از سواد به شکل پیشرفته آن به عنوان سواد اطلاعاتی استفاده می‌شود که با توجه به تحولات جامعه کنونی ضروری به نظر می‌رسد. در این شرایط یکی از اصلی‌ترین وظایف سازمانهای مختلف، از جمله مؤسسات آموزش و پرورش به هنگام‌سازی خود و دانش‌آموزان با این تغییر و تحولات همراه با پیشرفت‌های جدید می‌باشد.

تردید نیست که آینده هر جامعه‌ای به کیفیت و نحوه کاربرد آموخته‌هایی است که در زمینه علمی به کار برده می‌شود. در دنیای امروز در حیطه آموزشی میزان دسترسی به اطلاعات علمی و همچنین استفاده از فناوری‌های جدید و نحوه کاربرد آنها به ویژه در تولید علمی، معیار

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی. khodakarami.shoeib@yahoo.com

۲. دانشجویی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه الزهراء(س). Email:molok1163@gmail.com

رشد و پیشرفت محسوب می‌گردد به طوری که این امر در رتبه‌بندی آنها تأثیر بسزایی دارد. از سوی دیگر در جامعه اطلاعاتی و عصر اطلاعات، دستیابی و نیل به سواد اطلاعاتی امری ضروری است. نیاز دانش آموزان و دانشجویان برای دستیابی به منابع معتبر و کارآمد بر همگان مبرهن و آشکار است.

تاریخچه استفاده از فناوری در آموزش

اولین شکل کلاس درس گسترده به صورت آموزش از راه دور و به شکل مکاتبه ای بود. ایساك پیتمن در سال ۱۸۴۰ «کوتاه نویسی» را در انگلستان از طریق مکاتبه ای تدریس می‌کرد. در همین راستا یکی از نویسندگان، نسل اول آموزش از راه دور را که به آموزش مکاتبه ای شهرت دارد به عنوان آموزش (تک واسطه ای) نامید. فناوری مورد استفاده در این دوره ارتباطات پستی، چاپ کتاب های استاندارد و جزوات یکنواخت بود.

رادیو، تلویزیون، ویدئو، ماهواره، نوارهای دیداری و شنیداری مهمترین واسطه های آموزشی نسل دوم هستند. در نسل سوم آموزش از راه دور تأکید اصلی بر آموزش غیر متمرکز، مشارکتی و مردمی است. امروزه کمتر کشوری پیدا می‌شود که از آموزش از راه دور برای تأمین اهداف آموزشی و پرورشی خود استفاده نکند، البته متناسب با سطح پیشرفت هر کشور فناوری مورد استفاده متفاوت خواهد بود. یکی از لوازمی که امروزه با فناوری ارتباطات همراه بوده، رایانه است. اولین کوشش معلمان برای استفاده از رایانه در کلاس درس سنتی معمولاً بصورت سخنرانی بود، تجربیات یادگیری مرتبط با موضوع تدریس معلم که در مکان های آموزشی دیگر انجام گرفته بود به نمایش گذاشته می‌شد و یا به عنوان تکلیف برای مطالعه بیشتر مورد استفاده قرار می‌گرفت. همگام با پیشرفت های سایر بخش ها، نظام های آموزشی نیز دچار تحول شده و گرایش از یادگیری های معلم محور به فراگیر محور رو به افزایش است. به عنوان نمونه در انگلستان کتاب های درسی در هر موضوع شامل سه کتاب دانش آموز، راهنمای معلم و راهنمای دانش آموز است. در هر سه کتاب فعالیت هایی درباره فناوری اطلاعات و ارتباطات قرار داده اند. برای این که دانش آموزان فناوری اطلاعات و ارتباطات را تجربه کنند دورویکرد در کتاب های درسی در نظر گرفته شده است:

الف: پروژه هایی در زمینه فناوری اطلاعات و ارتباطات نظیر استفاده از رایانه برای پژوهش و انجام پروژه های گروهی.

ب: فعالیت های خاص در زمینه فناوری اطلاعات و ارتباطات نظیر استفاده از (واژه نگار) برای نوشتن يك گزارش، نرم افزارهای گرافیکی و استفاده از سی. دی های آموزشی.

مهمترین استفاده از رایانه در انجام دادن پروژه ها و امور پژوهشی است. و نیز از رایانه ها به منزله ابزاری برای وارد کردن داده ها، رسم جدول و کشیدن نمودار استفاده می‌شود. گنجاندن فناوری های جدید در کتاب های درسی ضمن آشنا کردن دانش آموزان با توانایی ها و قابلیت های رایانه، ترس از آن را نیز در آن ها از بین می‌برد و سبب می‌شود که فضای علم از مرز کتاب ها فراتر رود

فناوری اطلاعات

فناوری اطلاعات از دو واژه (information) یعنی اطلاعات و (technology) یعنی فناوری ترکیب یافته است. اطلاعات عبارت است از هر چیزی که با آن سر و کار داریم و ما را نسبت به حوادث، مسائل، موضوعات و امور مختلف یا افراد آگاه می‌کند. بین اطلاعات و داده یک تفاوت اساسی وجود دارد. در واقع حقایق و ارقام خام پردازش نشده را داده می‌گویند. مانند تعداد کارگران و تعداد ساعات کارکرد آنها. اما وقتی داده ها مورد پردازش قرار می‌گیرند تبدیل به اطلاعات می‌گردند که برای افراد مختلف معنادار می‌شوند.

دبیرخانه شورای انفورماتیک ایران تعریف زیر را برای فناوری اطلاعات ارائه کرده است: «فناوری اطلاعات به مجموعه ای به هم پیوسته از روش ها، سخت افزارها، نرم افزارها و تجهیزات ارتباطی که اطلاعات را در اشکال گوناگون جمع آوری، ذخیره سازی، بازیابی، انتقال و یا عرضه می‌کند، اطلاق می‌شود.»

اعضای خانواده فناوری اطلاعات عبارتند از: رایانه های بزرگ، ریزرایانه ها، لوح های فشرده، تلفن، مودم، چاپگرهای لیزری و رنگی، تلفن های همراه، تصاویر متحرک و رایانه ای (انیمیشن)، شبیه سازی رایانه ای، منابع کمک آموزشی رایانه ای، نشر الکترونیکی، دوربین دیجیتال، آموزش از راه دور، دی. وی. دی، نامبر، فیبر نوری، رادیو ضبط و تلویزیون دیجیتال، دیسکت، نظام اطلاعات جغرافیایی، بزرگراه های اطلاعاتی، شبکه های رایانه ای (محلی و جهانی)، فرارسانه ای ها، فرا متن ها، اینترنت، جاوا، لوح فشرده لیزری، چند رسانه ای ها، نرم افزارها، شبکه، ابر رایانه ها، تلفن ویدیویی، واقعیت های مجازی، شبکه های گسترده جهانی، وب و مانند آن ها. همانگونه که از تعاریف فوق مشهود است، منظور از فناوری هر گونه فرآیند و روش و ابزاری است که به تولید، انتشار و انتقال بهتر و مطلوب تر اطلاعات یاری رساند.



فناوری اطلاعات و ارتباطات



برای فناوری اطلاعات و ارتباطات تعاریف مختلف و گوناگونی ارائه شده است. بررسی مقالات و متون منتشر شده در زمینه کاربرد و استفاده های مختلف فناوری اطلاعاتی و ارتباطی نشان می دهد که در هیچ یک از آنها تعریفی جامع از فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی ارائه نشده و تفاوت این اصطلاح با مفاهیم مرتبط دیگر نظیر «فناوری های اطلاعاتی» مشخص نشده است. این پیش فرض در این تحقیق مورد قبول واقع شده است که اصطلاح فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی می تواند به عنوان جایگزینی برای اصطلاح فناوریهای اطلاعاتی به کار رود.

در ذیل چند مورد از تعاریفی که در متون مختلف برای فناوری اطلاعات و ارتباطات آمده، بیان می شود:

فناوری اطلاعات و ارتباطات عبارت است از فناوری هایی که ما را در ضبط، ذخیره سازی، پردازش، بازیابی، انتقال، و دریافت اطلاعات یاری می دهند. فناوری اطلاعات در شیوه انجام کارهای ما تحول ایجاد کرده است. فناوری اطلاعات و ارتباطات به هم وابسته اند؛ به طوری که اطلاعات، ماشین کار تلقی می شود و ارتباطات، محصول آن است.

فناوری اطلاعات، همچنانکه به وسیله «انجمن فناوری اطلاعات آمریکا» تعریف شده است، «به مطالعه، طراحی، توسعه، پیاده سازی، پشتیبانی یا مدیریت سیستم های اطلاعاتی مبتنی بر رایانه، خصوصاً برنامه های نرم افزاری و سخت افزار رایانه می پردازد.» به طور کوتاه، فناوری اطلاعات با مسائلی مانند استفاده از رایانه های الکترونیکی و نرم افزار سروکار دارد تا تبدیل، ذخیره، حفاظت، پردازش، انتقال و بازیابی اطلاعات به شکلی مطمئن و امن انجام پذیرد. اخیراً تغییر اندکی در این عبارت داده می شود تا این اصطلاح به طور روشن دایره ارتباطات الکترونیک را نیز شامل گردد. بنابراین عده ای بیشتر مایلند تا عبارت «فناوری اطلاعات و ارتباطات» را به کار ببرند.

البته تفاوت این دو واژه از نحوه برقراری ارتباط نشأت گرفته است. واژه اول، یعنی فناوری اطلاعات به جریان یک سو به ارتباط اشاره دارد که در این فرآیند، گیرنده یا دریافت کننده نسبت به اطلاعات دریافتی منفعل است. واژه دوم یعنی فناوری اطلاعات و ارتباطات به تعامل میان کاربر و دنیای اطلاعات یعنی به جریان دوسویه ارتباط اشاره دارد که در این فرآیند، کاربر نقش بسیار فعالی در رد و بدل کردن اطلاعات برعهده دارد.

به عبارت دیگر فناوری اطلاعات، به مجموعه ای از رشته های علمی، فناورانه، مهندسی، و فنون مدیریت اطلاق می شود که در مهار و پردازش اطلاعات به کار می روند و مباحث آن، کاربردهای فناوری اطلاعات، رایانه ها، تعامل فناوری، انسان و ماشین، و مسائل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی مربوط است.

مفهوم یادگیری

مفهوم یادگیری را می توان به صورت های مختلف تعریف کرد: کسب دانش و اطلاعات، عادت های مختلف، مهارت های متنوع، و راههای گوناگون حل کردن مسائل. همچنین می توان یادگیری را به عنوان فراگیری رفتارها و اعمال مفید و پسندیده، و حتی به عنوان کسب رفتارها و اعمال منحصر مضر و ناپسند تعریف کرد. پس، یادگیری حوزه بسیار گسترده ای را شامل می شود.

گفته اند «یادگیری یکی از مهمترین زمینه ها در روانشناسی امروز و در عین حال از مشکل ترین مفاهیم برای تعریف کردن است» با این حال به سبب اهمیت مفهوم یادگیری، از آن تعریف های مختلفی بیان کرده اند. یکی از معروفترین آنها: «یادگیری به فرایند ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری که حاصل تجربه است گفته می شود و نمی توان آن را به حالت های موقتی بدن مانند آنچه بر اثر بیماری، خستگی، یا مصرف داروها پدید می آید نسبت داد».

شیدل و شاولسون گفته اند «آموزش به عنوان خلق محیط های یادگیری که در آن اطلاعات مورد نیاز یادگیرندگان برای خلق دانش و کسب توانایی تفکر به حداکثر می رسد تعریف می شود» آنچه در اینجا مهم به نظر می رسد محیط های یادگیری است که باید به گونه ای طراحی شوند تا به یادگیری بهتر دانش آموزان کمک نمایند. در واقع ایجاد محیطی مناسب برای یادگیری که آنها را به کنجکاوی و کاوشگری در امور مختلف یادگیری فراخواند، ضروری به نظر می رسد.

هدف اولیه یادگیری، ایجاد فرصت برای تمام دانش آموزان به منظور توسعه ی مهارت های یادگیری مستقل، در ارتباط با فراگیری چارچوب اصلی دانشی است که آنها را قادر می سازد که یادگیرنده ای همیشگی باشند. فایده دیگر این نوع یادگیری، این است که دانش آموزان اجازه انتخاب مواردی مطابق با سطح و استیل یادگیری شان را می دهد و از اینرو، فردی کردن فرایند یادگیری را در پی دارد.

اگر یادگیرنده روش های جستجو و دستیابی به اطلاعات صحیح را بیاموزد، به طور مستقل در پی حل مسئله خواهد بود و تغییر رفتار پایدار در او

ایجاد می‌گردد. چنین فردی یادگیرنده مادام‌العمر خواهد بود.

مفهوم سواد

تمامی اندیشمندان و صاحب‌نظران بر این باورند که شکوفایی و تعالی هر جامعه در گرو وجود شهروندانی باسواد است. تجربیات کشورهای مختلف نیز مؤید این نظر است، تمامی جوامع عقب‌مانده جهان، یعنی همان کشورهای جهان سوم، همواره از بی‌سوادی مردم خود رنج می‌برند. افراد بی‌سوادی به چندین علت پیشرفت نمی‌کنند؛ علت اول این است که «نمی‌دانند» و «نمی‌فهمند» پس در نتیجه «نمی‌خواهند». دومین علت آن این است که «نمی‌توانند». «سواد» در واقع شالوده آگاهی‌ها، ظرفیت و توان افراد در کسب دانش و زیربنای اعمال و امور زندگی آنان است. ذهنیت سنتی همه در مورد سواد، همان توانایی خواندن و نوشتن است. اما تعریف سنتی جامع‌تر آن مطابق قانون ملی سواد آمریکا (۱۹۹۱) عبارت است از: «توانایی یک فرد در خواندن، نوشتن و صحبت کردن، و توانایی محاسبه و حل مسایل با کارایی لازم برای فعالیت در کار و جامعه در راستای دستیابی به اهداف خود و توسعه دانش و پتانسیل فردی خویش و جامعه».

طیف معنایی سواد، از بی‌سوادی مطلق، یعنی وضعیتی که فرد نمی‌تواند بخواند و بنویسد، آغاز می‌شود و در درجه‌های بعدی، به بی‌سوادی عملکردی می‌رسد. در این مرحله، فرد تا حدودی توانایی خواندن و نوشتن را دارد. اما این توانایی، در حد برطرف کردن نیازهای روزمره‌اش نیست. پس از این مرحله، طیف معنایی سواد، به باسوادی محدود می‌رسد که در این سطح، فرد می‌تواند تا حد برطرف کردن نیازهایش بخواند و بنویسد؛ اما توانایی خواندن و نوشتن، پاسخ‌گوی نیازهای معنوی وی نیست. با سوادی، مرحله بعدی طیف مفهوم سواد است. در این مرحله فرد می‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای مادی و معنوی خویش باشد و توانایی درک آن چه را می‌خواند را دارد. طیف معنایی سواد، پس از گذر از این مرحله، به مرحله شناختی می‌رسد. در این مرحله، فردی باسواد تلقی می‌شود که علاوه بر توانایی خواندن و نوشتن، به جستجو و جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز خویش بپردازد. با توجه به آنچه ذکر آن آمد، می‌توان گفت، شخص با سواد کسی است که قادر به تولید، تجزیه و تحلیل و ترکیب داده‌ها باشد و هم فرستنده آنها. چنانچه دانش آموزی به این مرحله از سواد برسد، یعنی تا مرحله‌ی سواد اطلاعاتی پیش برود؛ مدیر یادگیری خویش خواهد بود و نه تنها مصرف‌کننده صرف اطلاعات نیست؛ بلکه یادگیرنده‌ای است که از سطح ساده یادگیری و یافتن اطلاعات در مسیر فرایند تولید دانش پیش می‌رود.

مفهوم سواد اطلاعاتی

در طی دهه‌های اخیر، پژوهشگران موفق به کشف و معرفی بیش از ۳۴ نوع سواد مفید و مدرن شده‌اند که سواد علمی با معنای مصطلح در نظام آموزشی، تنها یکی از آنها محسوب می‌شود. از جمله سوادهای مفید و مدرن می‌توان به سواد فرهنگی، سواد اجتماعی، سواد سیاسی، اقتصادی، سواد رسانه‌ای، سواد اطلاعاتی، سواد رایانه‌ای، سواد اینترنتی، و... اشاره کرد.

از نظر باربارا جی فورد اصطلاح سواد اطلاعاتی اولین بار در دهه ۱۹۷۰ میلادی به کار گرفته شد، اما با استناد به متون مختلف اصطلاح سواد اطلاعاتی اولین بار توسط پل ژوکروفسکی در سال ۱۹۷۴ مطرح شده است. از نظر او کسی را دارای سواد اطلاعاتی می‌دانند که برای استفاده از منابع اطلاعاتی آموزش دیده باشد و بتواند با استفاده از اطلاعات مسائل خود را حل کند.

نویسندگان متعددی معتقدند که سواد اطلاعاتی در ابتدا با اصطلاحاتی مثل مهارت‌های کتابخانه‌ای، آموزش کتابخانه‌ای، آموزش کتابشناختی و آموزش کاربر یا خواننده شناخته می‌شد. آنها آغاز رشد سواد اطلاعاتی را که تحت عنوان آموزش شیوه استفاده از کتابخانه به کار می‌رفت به دهه ۱۹۶۰ نسبت می‌دهند. این امر در واقع تحت تأثیر تحولات اجتماعی بعد از جنگ جهانی دوم و به دنبال نیاز جامعه به افراد آگاه و ماهر رخ داد. این نیاز موجب شد که در نظام آموزشی تجدیدنظر شود. در نتیجه تحولاتی در آموزش و روش‌های تدریس به وجود آمد.

در سال ۱۹۹۰ مجمع ملی سواد اطلاعاتی از سوی انجمن حرفه‌ای کتابداری و انجمن ملی تعلیم و تربیت تأسیس شد که هدف این نهاد ادغام سواد اطلاعاتی در برنامه‌های آموزشی، تدوین رهنمودهای سواد اطلاعاتی و حمایت‌های اصولی و نظارت بر برنامه‌های آموزش سواد اطلاعاتی در ایالات متحده و خارج از آن است. جنبش سواد اطلاعاتی علاوه بر مراکز دانشگاهی در سایر سازمانها و نهادها با حرکتی کندتر گسترش پیدا نمود و اکنون در میانه دهه نخست هزاره سوم و در زمانی که فناوری اطلاعات در همه عرصه‌های زندگی حرفه‌ای، اجتماعی و حتی شخصی رسوخ کرده است، سواد اطلاعاتی به منزله یک مهارت پایه برای همه افراد شناخته می‌شود.

رابرت تیلر در سال ۱۹۷۹، سواد اطلاعاتی را توانایی حل مشکلات با استفاده از منابع اطلاعاتی دانست. از نظر او شناخت منابع و محل آنها برای پاسخ به سؤال، اصل اساسی سواد اطلاعاتی است. در دهه ۱۹۸۰ عنصر فناوری نیز وارد تعریف سواد اطلاعاتی شد. در همین دهه، ویلیام دمو تحت





تأثیر نوآوری‌های فناوری در پردازش، ذخیره‌سازی، بازیابی و انتقال اطلاعات تعریف جدیدی از سواد اطلاعاتی ارائه کرد: سواد اطلاعاتی مهارت و دانش دسترسی مؤثر به اطلاعات و ارزیابی آن هنگام نیاز است. به نظر او سواد اطلاعاتی با شیوه تفکر رابطه مستقیمی دارد. پشتکار، توجه به جزئیات، و دقت در پذیرش عقاید منتشر شده صفاتی هستند که به پرورش این مهارت کمک می‌کنند.

تعریف انجمن کتابداران آمریکا درباره سواد اطلاعاتی یکی از معتبرترین تعاریف است. در این تعریف آمده است: "برای اینکه فردی از نظر اطلاعاتی با سواد باشد، باید بتواند تشخیص دهد اطلاعات در چه زمانی مورد نیاز است و توانایی یافتن، ارزیابی، و استفاده مؤثر از آن را داشته باشد. افراد دارای سواد اطلاعاتی کسانی هستند که آموخته باشند چگونه بیاموزند. آنها می‌دانند که چگونه یاد بگیرند، زیرا می‌دانند که دانش چگونه سازماندهی شده است و چگونه می‌توان اطلاعات مورد نیاز را پیدا کرد و از اطلاعات به‌گونه‌ای استفاده کرد که دیگران نیز بتوانند از آن بیاموزند. افراد دارای سواد اطلاعاتی برای یادگیری مادام‌العمر آمادگی دارند، چرا که همیشه می‌توانند اطلاعات مورد نیاز خود را پیدا کنند و از آن برای تصمیم‌گیری آگاهانه استفاده نمایند.

در تعریف‌های ارائه شده، سواد اطلاعاتی به توانایی دسترسی و استفاده از طیف متنوعی از منابع برای ارضاء نیاز اطلاعاتی اشاره دارد. اما مانند معنای سواد که فراتر از توانایی خواندن و نوشتن است، سواد اطلاعاتی نیز متضمن یافتن، ارزیابی، استفاده و به تبع آن قراردادن آن در چرخه ارتباطات است. بنابراین می‌توان به نقش سواد اطلاعاتی در کسب مجموعه‌ای از توانایی‌ها، در پاسخگویی به نیازها پی برد. با مرور تعاریف گوناگون از مفهوم سواد اطلاعاتی، مشخص می‌شود همه آنها در معرفی مولفه‌های سواد اطلاعاتی، از نگاه یکسان بر خوردارند و همگی به نوعی، برگرفته از تعریف "انجمن کتابداران آمریکا" هستند. بر اساس تعریف این انجمن، با سواد اطلاعاتی فردی است که توانایی تشخیص نیاز به اطلاعات را دارد و می‌تواند به جایابی، ارزیابی و استفاده مؤثر از اطلاعات مورد نیاز بپردازد و بالاخره نحوه یادگیری را فراگیرد. چنین فردی از نحوه سازماندهی اطلاعات آگاهی دارد، به گونه‌ای که می‌تواند این کار را به دیگران نیز بیاموزد.

مبانی نظری سواد اطلاعاتی

امروزه کسانی از نظر اطلاعاتی باسواد خواهند بود که توانایی و دانش شناسایی، بازیابی و ارزیابی اطلاعات را دارا باشند. اصولاً طرح سواد اطلاعاتی به این دلیل بوده که افراد با دستیابی به آن، بویژه در جامعه اطلاعاتی کنونی، قادر باشند به بهترین وجه ممکن نیاز اطلاعاتی خود را بر طرف نمایند. درارتباط با مفهوم سواد اطلاعاتی در نظام آموزشی در حال حاضر دو نوع نگرش وجود دارد. برخی با نگرش محدود و تأکید بر مهارت‌های کاربردی و عملی سواد اطلاعاتی درصدد هستند در کمترین زمان افراد را به یک فرد با سواد اطلاعاتی تبدیل کنند. در بینش این گروه عملگر، آموزش جنبه‌های سواد اطلاعاتی مانند سواد رایانه‌ای، سواد رسانه‌ای، سواد فناوری، مانند آن در اولویت است و معتقدند هر فردی که دوره‌های آموزشی نظیر آشنایی با مهارت‌های اطلاع‌یابی، آشنایی با رایانه و اینترنت و پایگاه‌های اطلاعاتی را طی کند قادر به رفع نیاز اطلاعاتی خود می‌باشد. اتخاذ این رویکرد باعث شده که فراگیران با وجود طی دوره‌های مختلف آموزشی در سطح مقدماتی و حتی پیشرفته، فقط بخشی از قابلیت‌های مورد نیاز سواد اطلاعاتی دست یابند. به طوری که در عمل در هنگام جستجو برای کسب اطلاعات مرتبط و مفید، کمتر موفق هستند.

در مقابل، نگرش دیگری مطرح است که برای سواد اطلاعاتی مفهوم گسترده‌تر و عمیق‌تر قائل است. در این نگرش آموزش مبانی نظری در حوزه سواد اطلاعاتی نقش مؤثری در ارتقای مهارت سواد اطلاعاتی کاربران دارد. در واقع این دیدگاه اولویت را به آموختن یا پرورش توانایی‌های ذهنی مانند، تفکر انتقادی و تحلیلی و تفکر خلاق و استدلال می‌دهند. چنین نگرش‌هایی بر این مسئله اصرار دارد که برای رسیدن به قابلیت‌های سواد اطلاعاتی نظیر تعیین و تشخیص نیاز اطلاعاتی، جایابی و دسترسی به اطلاعات، ارزیابی اطلاعات، استفاده مؤثر و مسئولانه اطلاعات و ... که به عنوان شاخص‌های سواد اطلاعاتی به شمار می‌رود، راهی جز توجه و پرورش استعداد‌های ذهنی وجود ندارد.

با توجه به این دورویکرد می‌توان گفت که در حیطه سواد اطلاعاتی رفع نیاز اطلاعاتی بدون استفاده از دانش و اصول آموخته شده پیشین و به کارگیری توانایی‌های ذهنی امری غیر ممکن است.

ضرورت سواد اطلاعاتی

به طور حتم، در عرصه‌ی انقلاب اطلاعاتی، تحول آموزش و پرورش، به دلیل نقش مهمی که در پرورش مغزهای خلاق انسان‌های فردا و سرمایه‌های آینده‌ی کشور دارد؛ اهمیت ویژه‌ای یافته است. از آنجا که همواره در عرصه‌ی تحول، جوامعی بقاء خود را حفظ کرده‌اند که ضرورت همگام شدن با تغییرات را پذیرفته‌اند؛ و با توجه به اینکه امروز، بشر در جایی قرار دارد که اطلاعات قدرت است و پذیرش الزامات جامعه‌ی اطلاعاتی یک

ضرورت، همگام شدن با فهم و استفاده از اطلاعات یا کسب سواد اطلاعاتی، يك الزام محسوب می شود.

روند تحولات در سطوح مختلف آموزشی در دو دهه اخیر وابسته به افزایش تقاضای ورود به نظام های آموزشی، توسعه فناوریهای ارتباطی، ضرورت توسعه منابع انسانی، تغییرات سریع فناوری، انباشت دانش و اطلاعات و دگرگونیهای اجتماعی بوده و منجر به بروز چالشهای جدی و تغییر در نقش نهاد ها و مراکز آموزشی در هزاره جدید شده است. دگرگونیهای شگرف آموزشی و حرکت آن به سوی همگانی شدن و تأویل های ناشی از نیاز عمومی به آموزش، دیدگاه جدیدی در توسعه آموزش پدید آورده است که تحت تأثیر انقلاب اطلاعات و پارادایم فناوری اطلاعات منجر به افزوده شدن وجهی جدید به منشور آموزش شده است که توسعه اطلاعاتی نظام آموزشی از ضروریات آن است .

در فرایند دسترسی به اطلاعات و استفاده از آن فرد نیازمند است بدانند چه اطلاعاتی، در چه زمانی، چه مکانی، برای چه هدفی و با چه روشی باید به دست آید و به کار رود. برای پاسخ به این چند " چه " افراد به مهارتهایی مانند تجربه و تحلیل نیاز، شناخت منابع اطلاعاتی، توان جستجوی آنها، ارزیابی آنها، سازماندهی اطلاعات به دست آمده با هدف استفاده مؤثر از آنها نیاز دارند.

باسواد اطلاعاتی علاوه بر اینکه به عنوان یادگیرنده مادام العمر فعالیت می کند، به یادگیرنده فعال نیز تبدیل می شود که از نظر میزان خلاقیت و سودمندی، با فراگیران منفعل دیگر بسیار تفاوت خواهد داشت چرا که مسئولیت یادگیری را برعهده می گیرد و خود به طور مستقل به دنبال حل مسائل گام برمی دارد .

تأثیر و میزان اهمیت سواد اطلاعاتی در فرایند زندگی اجتماعی، بسته به سطح دانش عمومی، پیشرفت های دانش جهانی و نیازی است که جامعه پژوهشگران و محصلان احساس می کنند. چنانچه بپذیریم که تک تک افراد یک جامعه در رشد و سعادت آن نقش اساسی دارند، می توان استدلال کرد که برای آن که هر یک از اعضای جامعه بتواند از اطلاعات در زندگی حرفه ای و شخصی خود بهره مند شود کسب سواد اطلاعاتی یک نیاز اساسی برای همه به شمار می رود.

در بیشتر کشورهای پیشرفته تمامی ارگانها، کتابخانه ها، مراکز اطلاع رسانی و مراکز آموزشی تقویت سواد اطلاعاتی در جامعه تحت پوشش خود را یکی از اهداف خود قرار داده اند که این امر در مراکز آموزش عالی بیشتر نهادینه شده است. چرا که کسب مهارتهای سواد اطلاعاتی فرصت های فراگیران برای یادگیری خوداتکایی را دو چندان می کند و آنان با استفاده از طیف وسیعی از منابع اطلاعاتی به منظور افزایش دامنه دانش خویش می پردازند، سؤالیهای آگاهانه می پرسند و قدرت تفکر خود را برای پیشبرد هر چه بیشتر یادگیری خوداتکایی تقویت می کنند. نظام آموزشی هر کشور باید فراگیران را نه فقط برای کار در یک رشته خاص، بلکه برای یادگیری مادام العمر آموزش دهد. بنابراین تلفیق سواد اطلاعاتی در تمامی برنامه های درسی، مقاطع مختلف تحصیلی چه در آموزش عمومی، و بالاتر نیاز جدی به شمار می آید .

نقش و تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات بر نظام آموزشی

تجربه نشان می دهد که فناوری اطلاعات و ارتباطات نقش مهمی بر نظام آموزشی دارد. شاید تکنولوژی بتواند یاددهی یادگیری را از محدودیت های برنامه ی درسی خطی برهاند، بین یادگیری در مراکز آموزشی و خارج از مراکز آموزشی، خانه و مکان های دوردست پلی بزند و پایه و اساسی برای مفهوم یادگیری برای زیستن با هم و در کنار هم، فراهم سازد.

هدف (یادگیری برای بودن)، رشد و توسعه ی شخصیت و توانایی عمل کردن با استقلال بیشتر، نقادی و موشکافی، برخورداری از قدرت تمیز و عهده دار شدن مسئولیتهای فردی است. در این ارتباط، آموزش نباید هیچ یک از ابعاد و ظرفیت های فردی شامل حافظه، استدلال، زیباییشناسی، احساسات، توان فیزیکی و مهارت های برقراری ارتباط را نادیده بگیرد.

مفهوم (یادگیری برای بودن) به طرح این مساله اشاره دارد که یادگیری ضمنی که در کلاسهای درس مرتبط با هم شکل می گیرد، در آینده جایگاه قانونمند خود را در مراکز آموزشی خواهد یافت.

وظیفه عمده نظام آموزشی، تربیت و پروراندن همه جانبه فراگیران آن نظام برای ایفای نقش مناسب خود در جامعه در جهت تعالی آن جامعه است. گرچه این تعریف را می توان از وجوه متفاوتی مورد بازبینی قرارداد، لکن در یک نظر کلی رشد متعلم را دارا شدن سواد اطلاعاتی تعبیر نمود.

سواد را در ساده ترین شکل به معنای توانایی خواندن و نوشتن و در وجه گسترده تر به معنای درک و فهم در نظر می گیرند. لیکن پدید آمدن تحولات جدید در عرصه فناوری اطلاعات و میزان تأثیر و جوامع از آن، به سواد اطلاعاتی یاد می شود.

امروزه اهمیت آموزش و پرورشی که متناسب با نیازهای فرد و جامعه باشد، بیش از همه احساس می شود زیرا دنیایی که با شبکه های اطلاعاتی





به هم پیوند خورده متقاضی نیروی کاری است که بفهمد چگونه از فناوری به عنوان ابزاری برای افزایش بهره‌وری و خلاقیت استفاده کند. چنین مهارتی، توانایی استدلال کردن بر مبنای اطلاعاتی است فرآیندی که در آن منابع معتبر شناسایی شده و به دیگران انتقال داده می‌شود، افزون بر آن کارفرمایان از کارگران انتظار دارند از مهارت‌های همکاری و تشریح مساعی کار در گروه و تبادل اطلاعات در شبکه جهانی، یعنی تحلیل مساله از دیدگاه چند رشته‌ای برخوردار باشند. از آن جا که این شبکه‌ها بین‌المللی هستند، کارفرمایان در جستجوی افرادی برمی‌آیند که ظرفیت تعامل موثر با کسانی را دارا باشند که دارای فرهنگ و زبان متفاوتی هستند و بالاخره کارگران عصر دانش باید منعطف بوده و قادر باشند به همان سرعتی که محیط‌های پویای کار تغییر می‌کند، به موثرترین شکل بیاموزند.

کاربرد فناوری اطلاعات

اغلب هر تکنولوژی جدید، در ابتدا همراه با تردید و نوعی نگرانی از کارآئی آن مورد پذیرش افراد قرار می‌گیرد. ورود رایانه در عرصه آموزش و استقبال بی نظیر آن در محیط‌های آموزشی نیز، ناگزیر دست اندر کاران تعلیم و تربیت را دچار این نگرانی نموده و از این رو تحقیقات گسترده، در جهت کارآئی و اثر بخشی این تکنولوژی جذاب، در محیط آموزشی، آغاز شده است.

انجمن تکنولوژی آموزشی و ارتباطات (۱۹۷۷)، آموزش به کمک رایانه را این طور تعریف کرده است: یک روش آموزش که در آن رایانه برای آموزش دانش آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرد در حالی که رایانه، شامل آموزشی است که برای تدریس، راهنمایی و آزمون دانش آموزان طراحی شده است تا دانش آموزان را به سطح مهارت مطلوب برساند.

آموزش از طریق رایانه یک مفهوم کلی است و شامل هر نوع استفاده از رایانه در محیط‌های آموزشی می‌شود مانند: قابلیت‌های تمرین (تکرار)، خود آموزها، شبیه سازهای رایانه‌ای، مدیریت آموزشی، تمرینات تکمیلی و جبرانی و دیگر کار برد های آن در تعلیم و تربیت.

رایانه به عنوان پدیده‌ای که خود مبین سواد و تفکر ذهن بشر است با ویژگی‌های منحصر به فرد خود، نه تنها به عنوان یک رسانه آموزشی، بلکه به عنوان یک محیط آموزشی منعطف و سازگار با تفاوت‌های فردی، افق جدیدی در مسیر آموزش و پرورش گشوده است.

”از جمله ویژگی‌های آموزش با استفاده از رایانه که آن را اثر بخش می‌سازد، عبارت است از شرکت فعال یادگیرنده، وجود باز خورد فوری و هماهنگی سرعت و مسیر ارائه مواد درسی با تفاوت‌های فردی“.

یکی از مهمترین ویژگی محیط‌های مبتنی بر رایانه، تعامل بالای دانش آموزان با مواد آموزشی و در واقع محیط یادگیری است، در نظام‌های یادگیری تعاملی، ارتباط به گونه‌ای است که یادگیرنده را در انتخاب کردن، پاسخ‌گویی به سوالات و حل مسائل درگیر کنند. بدین طریق یادگیرنده در جریان یادگیری درگیر شده منجر به یادگیری عمیق تر و موثر، همراه با تفکر و گسترش حساسیت به محیط خارج از یادگیری شده، موجب رشد ویژگی‌های شخصیتی و اعتماد به نفس می‌گردد.

رایانه به عنوان محیط آموزشی چند رسانه‌ای، چنانچه خوب طراحی شده باشد از طریق ارائه اطلاعات در اشکال مختلف تصویری، صوتی، نوشتاری، محیطی را فراهم می‌کند که دانش آموز فعالانه با موضوع یادگیری درگیر می‌شود، درگیری ذهنی یادگیرنده با مفاهیم یادگیری، ضمن ایجاد یادگیری بصورت عمقی و پایدار باعث ایجاد انگیزه در فرد، برای یادگیری بیشتر می‌گردد، زمینه حساسیت فرد را نسبت به توسعه دانش خود، درک روابط موجود در مفاهیم و موضوعات و گسترش این حساسیت به ورای محیط آموزشی را مهیا می‌سازد. هماهنگی آن با تفاوت‌های فردی که دانش آموزان مجازند مطالب درسی را هر قدر که می‌خواهند ببینند و بشنوند و یاد بگیرند تا تسلط پیدا کنند، موجب ایجاد انگیزه، برای یادگیری بیشتر و موفق تر فرد در روابط موجود در محیط و خارج از محیط یادگیری را می‌گردد که اساس و بنیاد بروز و رشد یادگیری است.

ویژگی فرامتنی رایانه، به دانش آموز اجازه می‌دهد تا هر لحظه از یک سطح به سطح دیگر و از یک موضوع به موضوع دیگر جهش کند و اطلاعات نوشتاری یا ترسیمی موجود در محیط آموزشی را بدون محدودیت و آغاز و پایان معین و از پیش تعیین شده در اختیار بگیرد یا مرور کند و نوع و سطح اطلاعات مورد نظر و موجود در این محیط را به طور غیر خطی و به دلخواه برگزیند و مسیر مورد نظر خود را دنبال کند. این ویژگی، علاوه بر ایجاد انگیزه در دانش آموز و یادگیری بالذت، موجب رشد اعتماد به نفس، در دانش آموز شده، امکان رشد خلاقیت را در آنها افزایش می‌دهد. رایانه می‌تواند معلمان را در توسعه یک موقعیت یادگیری که تفاوت‌های فردی را در نظر می‌گیرد، کمک کند. قابلیت چند رسانه‌ای رایانه که همزمان کلیه حواس دانش آموز را درگیر می‌کند، موجب دقت و توجه یادگیرنده به روابط موجود بین مفاهیم و موضوعات یادگیری شده، اشتیاق یادگیری در دانش آموز را افزایش داده، محیط آموزشی غنی با تجارب آموزشی گوناگون برای دانش آموز فراهم می‌کند.

در نهایت استفاده مناسب از این تکنولوژی می تواند موجب ایجاد انگیزه، هم برای یادگیری و هم برانگیختن حس کنجکاوی برای کسب اطلاعات است.

مزیت های بهره گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تعلیم و تربیت

نفیسی در پاسخ به اینکه فناوری اطلاعات استعداد انجام چه کارهایی را در آموزش و پرورش داراست، چنین اظهار می کند:

الف) کاهش محدودیت های یادگیری و توقیف برابر فرصت ها.

- تسهیل دستیابی همگان به فرصت های یادگیری با کیفیت خوب و به بهای مناسب.

- از میان برداشته شدن محدودیت های ناشی از زمان یادگیری، طول یادگیری، مکان یادگیری، فاصله میان فراگیر و منابع یادگیری از جمله معلم.

- از میان برداشتن محدودیت های ناشی از جنس، نژاد، قومیت، موفقیت اقتصادی - اجتماعی فراگیر.

- از میان برداشته شدن قسمتی از محدودیت های ناشی از معلولیت های جسمی و ذهنی در فرآیند یادگیری.

- به کمک فناوری اطلاعات و ارتباطات امکان ارائه آموزش فراگیر - محور در طول حیات فرد با هزینه کمتر، سرعت بیشتر و کیفیت مطلوب تر متناسب با نیازها و توانایی های فرد فراهم می شود.

ب) تربیت نیروی انسانی متناسب با عصر دانش و اطلاعات.

فناوری اطلاعات قادر است منابع انسانی مورد نیاز عصر دانش و اطلاعات را با توانایی تفکر منطقی برای بکارگیری ابزارهای فناوری در جهت حل مسایل، تربیت نماید.

ج) بالا بردن کارایی و بهره وری در آموزش و پرورش.

- خودکار بودن کارایی و بهره وری در آموزش و پرورش.

- تقویت تمرکز زدایی و اعتدالی مشارکت مردم، اولیا، دانش آموزان، معلمان و کارفرمایان در سیاستگذاری، اجرا، نظارت و ارزشیابی از فعالیت های آموزشی.

- تقویت سیستم تصمیم گیری و مدیریت مبتنی بر اطلاعات از طریق نظارت متمرکز و اجرای غیر متمرکز.

- ایجاد مدارس و سایر نهادهای آموزشی و فرهنگی مجازی.

- کاهش هزینه دستیابی به اطلاعات نادر و پر هزینه مورد نیاز در آموزش های تخصصی و در پژوهش ها.

موسسه فناوری و ارتباطات آموزشی بریتانیا [۳] (۲۰۰۳) دلایلی را برای پاسخ به اینکه چرا فناوری اطلاعات و ارتباطات ابزاری شگرف برای فراگیران و معلمان است، ذکر می کند:

- فراگیران را قادر می سازد که شرکت کننده ای فعال در کلاس درس باشد نه فقط یک مشاهده گر منفعل.

- فرصت هایی را برای سبک های یادگیری متفاوت ارائه می کند.

- فراگیران را قادر می سازد که بر فعالیت خود تمرکز نموده و بر فشارهای فیزیکی فائق آیند.

- استقلال فراگیران را افزایش می دهد.

- وسیله ای را فراهم نموده و سرعت پیشرفت فراگیر را بهبود می بخشد.

- می تواند روابط و تعاملات اجتماعی را تسهیل نموده، فراگیران را در جامعه ای وسیع تر قرار دهد.

- ابزاری برای تشخیص و تمایز توانایی و مهارت های فراگیر برای معلم فراهم می کند.

- وسایلی را برای فراگیران فراهم می کند که برای شنوندگان وسیع تر انتشار دهند.

- به آسانی ترتیب دسترسی سخت افزاری و نرم افزاری را برای پشتیبانی همه فراگیران فراهم می کند.

- پیوستگی و پیشرفت را تسهیل می کند.

- راه های متفاوت را فراهم می کند به صورتی که فراگیران را جلب نموده، تحریک می کند و بر می انگیزاند.

- در معلمان ایجاد انعطاف می کند، همچنین مطالب در دسترس، به طور آزاد در شکل الکترونیکی از منابع متنوع وسیعی را در اختیار آنها قرار می دهد.





- روش کار مشارکتی را تسهیل می‌کند، بطوری که معلمان می‌توانند با منابع و مطالب شبکه جهانی وب و e-mail مشارکت نمایند.
- وسیله نگهداری ثبت‌های پیشرفت اشخاص را فراهم می‌کند.
- همه فراگیران را به کار مستقل تشویق نموده و فرصت‌هایی برای ساختن بهترین استفاده از منابع بشری را ایجاد می‌نماید.

برخی از مزایای دیگر:

- افزایش سرعت انتقال یادگیری و بازدهی
- افزایش دقت یادگیری
- کاهش اندازه فیزیکی مخازن اطلاعات
- جلوگیری از اعمال نظرهای سلیقه‌ای معلمان
- ایجاد امکان کار تمام وقت
- ایجاد امکان همکاری از راه دور برای معلمان و دانش‌آموزان
- کاهش هزینه‌های آموزش و پرورش

با توجه به موارد فوق بخصوص افزایش سرعت که باعث انجام تعداد کار بیشتر می‌شود و انجام کار تمام وقت، بهره‌وری سیستم افزایش می‌یابد و در نتیجه باعث کاهش مقدار زیادی از هزینه‌ها برای دولت (آموزش و پرورش) و دانش‌آموزان می‌گردد.

موانع و مشکلات استفاده از فناوری اطلاعات

در خصوص مزایای استفاده از فناوری اطلاعات مطالب زیادی مطرح است اما نباید این موضوع را از نظر دور داشت که هم در استفاده از این فناوری‌ها با مشکلات و محدودیت‌هایی روبرو هستیم و هم استفاده از این فناوری‌ها آثار نامطلوب و معایبی به همراه دارد. در مورد اول کاربرد فناوری‌ها در آموزش مستلزم وجود امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری است که در هر دو مورد نظام آموزشی ما با شرایط مطلوب فاصله زیادی دارد. به عنوان نمونه نسبت تعداد رایانه‌های موجود به دانش‌آموزان و دانشجویان در مراکز آموزشی بسیار پایین است. و حتی برخی از مراکز آموزشی فاقد حتی یک رایانه هستند. البته فناوری اطلاعات محدود به استفاده از رایانه نیست و رایانه تنها یکی از مجموعه ابزار فناوری است.

از دیگر زیرساخت‌ها برای آموزش‌های الکترونیک، خطوط دیتا و امکان ارتباط اینترنتی است که در این زمینه هم با مشکلات زیادی مواجه ایم. عدم پوشش کامل کشور و سرعت بسیار پایین و هزینه بالا از آن جمله‌اند. استفاده از فناوری‌های نوین نیاز به امکانات نرم‌افزاری دارد. صرفاً وجود تعدادی رایانه نمی‌تواند به معنی استفاده از آن باشد. هنوز فرهنگ استفاده از فناوری‌های نو در جامعه ما فراگیر نشده است، چراکه برخی ادارات با داشتن منابع مالی زیاد اقدام به خرید دستگاه‌های پیشرفته و از جمله رایانه می‌کنند ولی از آنها برای اهداف سازمانشان به نحو مطلوب استفاده نمی‌کنند. به عنوان مثال در ادارات آموزش و پرورش در دوایر مختلف تعدادی رایانه وجود دارد ولی گویا این دوایر کاملاً باهم بیگانه‌اند. وقتی یک معلم دوره ضمن خدمتی را می‌گذرانند، در رایانه ضمن خدمت ثبت شده و گواهی صادر می‌شود. ولی معلم به منظور استفاده از امتیاز آن برای مثلاً ارتقاء شغلی هر سال باید پوشه‌ای از تصاویر گواهی‌های ضمن خدمت، تشویق و ابلاغ‌ها را به کارگزینی تحویل دهد. جالب این‌که تمامی این گواهی، ابلاغ و تشویق‌ها از همان اداره و از رایانه اتاق مجاور صادر شده است.

سایر ادارات هم وضعیت مشابهی دارند. مثلاً در صندوق بیمه محصولات کشاورزی هر سال یک کشاورز باید ساعت‌ها وقت خود را صرف پرکردن فرمهای تکراری کند، باوجود این‌که درختان و باغ‌ها از جایشان حرکت نکرده و تغییر مکان نداده‌اند، ولی گویا در مسئولین همان بخش هیچ اعتقادی به امکان استفاده از حداقل امکانات رایانه‌ای وجود ندارد. از دیگر معایب این روشها می‌تواند سطحی بار آمدن دانش‌آموزان و عادت به کپی برداری از کار دیگران باشد. امکان جستجوی مطلب مورد نظر دانش‌آموز را از مطالعه یک کتاب یا مقاله بی‌نیاز کرده صرفاً به بخش مورد نظر مراجعه می‌کند. همچنین وجود مطالب متنوع و قابل دسترسی و چاپ این امکان را به افراد می‌دهد که به راحتی حاصل زحمات دیگران را کپی برداری کرده با نام خود تحویل دهد.

این موضوع و سایر سوءاستفاده‌ها از اینترنت از مواردی است که به عنوان معایب این شیوه‌های آموزشی مطرح می‌شود. ولی علیرغم این معایب و کاستی‌ها شکی نیست که لازمه زندگی در جهان امروزی مجهز شدن به این فناوری‌های نو و استفاده از آن در زندگی روزمره و از جمله در نظام آموزشی است.

بدنیست به سایر معایب فناوری های نوین در عرصه های دیگر هم اشاره کنیم. عصر انفورماتیک امکانات وسیعی در اختیار نظام های سیاسی قرار داده که با توسل به روش های ظریف بر سرنوشت زندگی، اندیشه و عمل انسان ها نظارت و مداخله مستقیم داشته باشد. با این وسیله، دولت ها قادر خواهند بود هر گونه که مایلند افکار عمومی شهروندان را هدایت کنند و گرایش های سیاسی آن ها را تعیین و کنترل نمایند. جامعه مدرن انفورماتیک قشر بندی جدیدی در ساختار اجتماعی پدید می آورد که در آن کسانی که دسترسی به اطلاعات دارند بر کسانی که فاقد آنند سلطه ایجاد خواهند کرد. آنچه ما باید در نقش پدران، مادران، مردان، زنان، جوانان، دوستان، و بیندیشیم متأثر از ترکیب پیچیده ای است از تبلیغات تجاری، نمایش های خنده دار، سریال های تلویزیونی، موسیقی و کتاب های درسی دانشگاهی. بیشترین تفکر ناشی از کنشگران قدرتمند اقتصادی و سیاسی است که منافعی را با پذیرش این اندیشه ها از جانب ما تأمین می شود. بنابراین دیدگاه هایی که ما به کار می بریم باید همیشه، تا اندازه ای در زمینه ی وسیع تر قدرت درک شود. گواه این مدعا را در عرصه های بین المللی می توان مشاهده کرد.

امروزه قدرتمندان با در اختیار گرفتن ابزارهای ارتباطی نوین افکار و عقاید مورد نظر خود را در سطح جهان تبلیغ کرده افکار عمومی را به هر سمتی که بخواهند سوق می دهند. شروترترین و جانی ترین دولتها و افراد را مدافع حقوق بشر و بپا خاستگان برای احقاق ابتدایی ترین حقوقشان را ناقض حقوق بشر و مستحق نابودی قلمداد می کنند. رسانه ها با ارائه الگوهای یکسان سعی در سلب هویت های قومی و همانند سازی با فرهنگ جهانی که جز ایده ها، ارزش ها و قواعد تعیین شده توسط قطب های قدرت نیست، دارند.

از دیگر معایب این فناوری محدود شدن حریم های خصوصی افراد است. چرا که با ابزارهای جدید امکان رخنه و نفوذ در این حریم ها وجود دارد. و ازجایی که اطلاعات افراد به صورت دیجیتال در رایانه های شخصی یا اداری وجود دارد. برخی افراد می توانند به سری ترین اطلاعات دیگران دست یافته و از این طریق به باج خواهی بپردازند، چرا که امروزه این اطلاعات در حکم گروگان با ارزشی می تواند به عنوان حربه ای بر علیه افراد مورد استفاده قرار گیرند. تلفن های همراه دوربین دار، میکروفون های کوچک و امروزه محفل های خصوصی خانواده ها را در معرض تهدید قرار داده است که در جامعه خودمان شاهد برخی سوء استفاده ها از این پدیده هستیم، که اگر اقدامات دولت ها در کنترل مکالمات و ارتباطات افراد را که همه آن ها قابل دسترسی و کنترل می باشد را هم به این مطالب اضافه کنیم، بیشتر آن روی سکه فناوری های نوین را نشان خواهد داد.

محدودیت های ناشی از توسعه فناوری اطلاعات

۱. افزایش شکاف طبقاتی (چه در بین افراد و چه در بین کشورها).
 ۲. افزایش هزینه های آموزشی و عدم امکان استفاده از امکانات و منابع.
 ۳. فقدان برنامه های راهبردی و اعمال سلیقه های فردی در محیط آموزش و پرورش (نگاه سخت افزاری به توسعه فناوری تهدیدی جدی است، چون تکنولوژی اطلاعات یک نظام فکری و فرهنگی است).
 ۴. همراه نبودن معلم (چون اغلب معلمان آمادگی کافی برای بهره مندی از فناوری اطلاعاتی را ندارند و پیش بینی می شود که این عدم آمادگی به نوعی مقاومت در برابر تغییر و نوآوری تبدیل شود).
 ۵. دسترسی آسان به منابع ممنوعه (القای فرهنگ غریبی در بعضی موارد و عدم مدیریت صحیح بر سایت ها و تبلیغ ناهنجاری های اخلاقی موجب نگرانی بسیاری از خانواده ها و دست اندرکاران تعلیم و تربیت شده است).
- آموزش و پرورش، به رغم تلاش های صورت گرفته در حیطه برنامه ریزی تفصیلی آموزشی و درسی و نیز در حیطه های اجرایی و اداری، دارای نظامی متمرکز است.

این تمرکز برنامه درسی یکسان و بدون انعطاف را از لحاظ محتوای شیوه های آموزش و تدریس و نوع ارزشیابی برای هر موضوع درسی، برای کلیه دانش آموزان اعم از شهری و روستایی و. با هر نوع استعداد، علاقه و خاستگاه اقتصادی و اجتماعی، از هر جنس، نژاد، زبان و فرهنگ و. تجویز می کند.

در چنین نظام هایی عملاً هیچ گونه نوآوری و ابتکار چشمگیر و موثری امکان نهادینه شدن نمی یابد، زیرا هر اقدامی باید از بالا تصمیم گیری شده و به طور سراسری به اجرا گذاشته شود.

بدنه اجرایی با هر چه از بالا بیاید به صورت یک دستور اداری و از سر رفع تکلیف برخورد می کند و به مجرد برخورد با یک مانع پیش بینی نشده، اجرای دستور را متوقف می کند. در این شرایط کاربرد فناوری اطلاعات در آموزش تنها در سطح حداقل مثلاً به صورت یک موضوع درسی، امکان



پذیر خواهد شد.

افزون بر آن به واسطه این تمرکز توان برنامه ریزی درسی و رهبری فرایند یادگیری که از مهارت های اصلی و کاربرد فناوری در آموزش و پرورش به شمار می رود، در معلمان رشد نمی یابد.

علاوه بر تمرکز، دولتی بودن کلیه فعالیت های تهیه و تولید مواد و نرم افزارهای آموزشی مانع رشد و بالندگی بخش خصوصی در این زمینه شده است و حال آنکه از شرایط موفقیت برنامه کاربرد فناوری اطلاعات در آموزش، مشارکت فعال بخش خصوصی است.

توصیه ها و راهکارها

۱- نباید در مراحل آغازین راه از نتایج ضعیف و ناموفق مایوس شد.

۲- پس از تهیه سخت افزار باید اقدامات و پشتوانه نگهداری و مراقبت از آنها در مراکز آموزشی لحاظ شود. که در غیر این صورت مراکز آموزشی گورستان عظیم دیجیتالی خواهند شد.

۳- پس از تهیه سخت افزار مدیران اجرایی مسئول تهیه نرم افزارهای مناسب طراحی برنامه های راهبردی و پیگیری راه اندازی سایت مراکز آموزشی می باشند.

۴- آموزش و توجیه معلمان و اساتید به شیوه بنیادی و اصولی در اولین قدم ها.

۵- پیگیری مستمر مسئولان در جهت تضمین بقای طرح.

۶- مدیران نباید به علت نگرانی در مورد خرابی و هزینه های سخت افزاری دانش آموزان و دانشجویان را در استفاده از رایانه ها محروم کنند که در این صورت باصرف هزینه های هنگفت عایدی نخواهیم داشت.

۷- محتوای درس و شیوه های اجرا و ارزشیابی طوری باشد که با استفاده از رایانه ها همخوان باشند و یادگیری مهارت ها در ارزشیابی و زندگی فراگیر، محسوس باشد.

۸- در مراکز آموزشی باید آموزش استفاده از رایانه زیر نظر افراد مجرب و متخصص در اولویت های اولیه قرار گیرد.

۹- تشویق دبیران، معلمان، اساتید، دانشجویان و دانش آموزان به تولید علم و محتوای الکترونیکی.

نتیجه گیری

در عصر حاضر که دوران پیشرفت جهان است، معلمان و اساتید جهت به روز شدن و همگام با پیشرفت جهانی نیازمند گذراندن دوره های فناوری اطلاعات و ارتباطات می باشند و آموزش و پرورش و آموزش عالی در این راستا وظیفه دارند دوره های مرتبط را برگزار نمایند و آگاهی های لازم را به معلمان و اساتید دهند تا آنها نیز با آگاهی کامل با کاربرد آن در فرایند یاددهی یادگیری واقف شوند و آن را به کار گیرند.

در این راستا وزارت آموزش و پرورش و آموزش عالی سیاست هایی را اتخاذ نمایند تا معلمان و اساتید به کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش علاقه مند شوند که سوای مشوق های مادی و معنوی دبیران و اساتید، وزارت خانه ها نیز در جهت تغییر در محتوا محور بودن کتابها گام هایی بردارند تا زمینه را برای ظهور و استفاده فناوری مهیا سازند.

انقلاب اطلاعاتی و فناوری به عنوان انقلاب صنعتی موجب پدید آمدن دوران جدید عصر اطلاعات و ارتباطات و به تبع آن جامعه اطلاعاتی شده است که فناوری اطلاعاتی و ارتباطی مهمترین رکن بقا و قوام آن است، از این رو آموزش مهارت ها و فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی و چگونگی استفاده از آنها، از ضرورت های حیاتی حضور در این عرصه و در این برهه از زمان محسوب می شود و وظیفه نظام آموزشی، طراحی برنامه آموزش فناوری اطلاعات و ارتباطات با در نظر گرفتن آشنایی با مهارت های اطلاعاتی و لزوم بسترسازی برای چگونگی برخورد با فناوری اطلاعات می باشد.

منابع و مآخذ

اولسون، متیو؛ هرگنهان، بی. آر. (۱۳۸۸). مقدمه ای بر نظریه های یادگیری. ترجمه علی اکبر سیف. تهران: دوران.

بابائی، محمود (۱۳۸۹). مقدمه ای بر یادگیری الکترونیکی. تهران: پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران.

بهنام، ایوب (۱۳۹۰). نخستین ها در علوم کتابداری و اطلاع رسانی: نگاهی به اولین تحولات کتاب... تهران: چاپار.

خادم مسجدی، حمید. (۱۳۸۹). نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) در بهبود فرآیند یاددهی یادگیری دانش آموزان دبیرستان های شهرستان کرج. استاد راهنما: دکتر حسن رستگار پور. استاد مشاور: دکتر پوراندخت فاضلیان. پایان نامه کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی. دانشگاه تربیت



معلم، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

ذوالفقاری، میترا (۱۳۸۸). طراحی و بکارگیری سیستم آموزش الکترونیکی ترکیبی در دانشگاه علوم پزشکی تهران. رساله دکتری. دانشگاه پیام نور.
سراجی، فرهاد؛ عطاران، محمد؛ علی عسگری، مجید (۱۳۸۸). تعیین نقش مدرس در دانشگاه مجازی. ارائه شده در سومین همایش یادگیری الکترونیکی، دانشگاه خواجه نصیرالدین طوسی.

سکر، جین. (۱۳۹۰). یادگیری الکترونیکی و کتابخانه دیجیتال. ترجمه اکبر مجیدی. تهران: کتابدار.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۹). روشهای یادگیری و مطالعه. تهران: دوران.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۹). سنجش فرآیند و فرآورده های یادگیری. روشهای قدیم و جدید. تهران: دوران.

فتحی و اجارگاه، کورش؛ نصیری، فهیمه (۱۳۸۸). بررسی شرایط و امکانات مورد نیاز استقرار نظام آموزش الکترونیکی (مورد وزارت آموزش و پرورش). ارائه شده در چهارمین کنفرانس ملی و اولین کنفرانس بین المللی آموزش الکترونیکی.

قاسمی، مریم. (۱۳۸۸). تاثیر استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) بر میزان یادگیری و سواد اطلاعاتی دانش آموزان دختر پایه سوم راهنمایی در درس علوم تجربی. پایان نامه کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی. استاد راهنما: دکتر حسن رستگار پور. استاد مشاور: دکتر پوران دخت فاضلیان. دانشگاه تربیت معلم، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

گنجی، مسلم. (۱۳۸۹). امکان سنجی استقرار سیستم آموزش الکترونیکی و زیرساخت های توسعه آن در مراکز تربیت معلم شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی. استاد راهنما: دکتر محمدرضا بهرنگی. استاد مشاور: دکتر عبدالرحیم نوه ابرهیم. دانشگاه تربیت معلم، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

معادی، مریم. (۱۳۸۸). تاثیر نرم افزارهای آموزشی بر تفکر انتقادی و رابطه آن با سبک های شناختی دانش آموزان دوره راهنمایی. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی. استاد راهنما: دکتر حسن رستگار پور. استاد مشاور: دکتر مهرناز شهر آرای. دانشگاه تربیت معلم، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

نادری، عزت اله؛ سیف نراقی، مریم (۱۳۸۸). روشهای تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی (با تاکید بر علوم تربیتی)، ۱۳۸۸، تهران، نشر ارسباران.

نادری، فاطمه؛ شعبای، احمد؛ عابدی، محمد (۱۳۸۹). مطالعه در عصر دیجیتال. تهران: چاپار.





بررسی رابطه بین سبک یادگیری در سازمان و خلاقیت در کارکنان با در نظر گرفتن متغیر میانجی، انتقال دانش ضمنی در بین کارکنان دانشگاه سمنان

مریم افضل‌خانی^۱؛ لیلا رضایی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین سبک یادگیری در سازمان و خلاقیت در کارکنان با در نظر گرفتن میانجی، انتقال دانش ضمنی در بین کارکنان دانشگاه سمنان می‌باشد. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی می‌باشد. برای سنجش متغیرهای پژوهش از سه پرسشنامه استاندارد سبک یادگیری سازمانی، خلاقیت در کارکنان و انتقال دانش ضمنی استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش را کارکنان دانشگاه سمنان تشکیل می‌دهند. در مجموع ۲۲۰ پرسشنامه جمع‌آوری گردید. و تحلیل داده با استفاده از SPSS و LISREL انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان می‌دهد، با افزایش سبک یادگیری در سازمان در دانشگاه سمنان انتقال دانش ضمنی بین کارمندان افزایش می‌یابد. اما این سبک یادگیری در سازمان تاثیر مثبت، مستقیم و معناداری بر خلاقیت دارد. و انتقال دانش ضمنی بر روی خلاقیت‌سازی دارای اثر مثبت می‌باشد و میانجی بودن انتقال دانش ضمنی در رابطه بین سبک یادگیری در سازمان و خلاقیت‌سازی کارکنان نیز تأیید می‌شود. با تأیید نقش میانجی انتقال دانش ضمنی، سبک یادگیری در سازمان دارای اثر غیر مستقیم، مثبت و معنادار برابر ۰/۶۸ بر روی خلاقیت‌سازی کارکنان می‌باشد و نتیجه می‌گیریم هر چند سبک یادگیری در سازمان به طور مستقیم بر خلاقیت‌سازی کارکنان تاثیر گذار نیست اما به طور غیر مستقیم با میانجی‌گری انتقال دانش ضمنی بر خلاقیت‌سازی کارکنان تاثیر می‌گذارد. کلیدواژه‌ها: سبک یادگیری سازمانی، خلاقیت‌سازی کارکنان، انتقال دانش ضمنی، کارکنان، متغیر میانجی.

مقدمه

یادگیری سازمانی فرآیندی است که طی آن سازمان از تجارت مشترک افراد در سازمان، دانش و بینش جدیدی را ایجاد می‌کنند، و دارای پتانسیل نفوذ در رفتار و بهبود توانایی‌های سازمان است (ژیمنه - ژیمنه و سانت واله، ۲۰۱۱) سازمان‌هایی که فرهنگ یادگیری قوی ایجاد کرده‌اند در ایجاد، فراهم‌آوری و انتقال دانش خیلی خوب عمل می‌کنند و برای انعکاس دانش و بینش جدید رفتار خود را تغییر می‌دهند. بنابراین سازمان‌هایی که به فرهنگ یادگیری سازمانی تاکید دارند، ابتدا باید اطلاعات را فراهم‌آورند، آن را به طور کامل تفسیر کنند و به دانش تبدیل کنند. (اسکرلا واج، سانگ و لی، ۲۰۱۰). پژوهش‌های زیادی نشان می‌دهند که فرهنگ یادگیری سازمانی می‌تواند یادگیری فردی، گروهی و سازمانی را بهبود بخشد، بنابراین فرهنگ یادگیری سازمانی منجر به افزایش عملکرد سازمانی می‌شود (یوانگ هو و همکاران، ۲۰۱۰). به عقیده جو (۲۰۰۷) فرهنگ یادگیری سازمانی به عنوان یک پیش‌بینی کننده برای تعداد زیادی از متغیرهای متعلق به توسعه منابع انسانی از قبیل: یادگیری، عملکرد، رضایت، نوآوری، بهره‌وری و اثربخشی نقش مهمی را ایفا می‌کند. (سانگ و همکاران، ۲۰۰۹)

از نظر اسکات در دنیای امروزی، سازمان‌ها نقش هدایت‌گری در زندگی ما دارند، اگر چه آنها در اعصاب مختلف وجود داشته‌اند، اما فقط در دنیای کنونی است که می‌توانیم شمار زیادی از سازمان‌ها را بیابیم که تقریباً تمامی کارهایی را که جامعه نیاز دارد، انجام می‌دهند (اسکات، ۲۰۰۷). اخیراً برای بهبود ساختار و نظام مدیریت متمرکز در سازمان‌های دولتی تلاش‌های زیادی شده است و علی‌رغم بحث‌های فراوان پیرامون فواید توانمندسازی، بهره‌برداری از آن ناچیز و شمار رهبران و گروه‌هایی که راه و رسم ایجاد فرهنگ توانمندسازی را بدانند، اندک است. (بلانچارد و همکاران، ۱۹۹۹) توانمندسازی کارکنان، محوری‌ترین تلاش مدیران در نوآفرینی، تمرکززدایی و حذف دیوان‌سالاری در سازمان کارآمد می‌باشد. توانمندسازی موجب می‌شود که کارکنان، سازمان و شغل را از آن خود بدانند و از کار کردن در آن به خود بیالانند. بدون توانمندسازی، مدیران و سازمان‌ها نمی‌توانند در دراز

۱. استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار

۲. نویسنده مسئول: کارمند دانشگاه سمنان و دانشجوی کارشناسی ارشد L_rezayi@staff.semnan.ac.ir

مدت کامیاب شوند. (عبدالهی و نوه ابراهیم، ۱۳۸۵).

ترلاکس، توانمندسازی را فرآیند تغییر عملکرد کارکنان از وضعیت آنچه که به آنها گفته شود انجام دهند، به آنچه که نیاز است انجام دهند، تعریف می نمایند. (نیبه رونتالی، ۱۹۹۷، ص ۵۸)

فرهنگ یادگیری به عنوان یکی از مولفه های موثر در توانمندسازی کارکنان مدنظر است. یادگیری پایه و اساس تمام نظریه های موجود در خصوص چگونگی دستیابی به موفقیت های سازمانی است. (سپهری، ۱۳۸۶: ۴۰)

یکی از غنی ترین انواع منابع اطلاعاتی در یک سازمان دانش ضمنی تک تک افراد سازمان می باشد که به صورت کاملاً تجربی و در طی انجام پروژه های مختلف به دست می آید. دانش مخلوط سیالی از تجربیات، ارزشها و اطلاعات جدید است. دانش، در ذهن افراد به وجود آمده و بکار می رود. دانش در سازمانها نه تنها در مدارک و ذخایر دانش، بلکه در رویه های کاری، فرآیندهای سازمانی، اعمال و هنجارها مجسم می شود.

دانش، ساده و روشن نیست، مخلوطی از چند عامل متفاوت است. سیالی است که در عین حال ساخت های مشخصی دارد و نهایتاً اینکه دانش مجازی و شهودی است. (پرساک/ دانپورت، ۱۹۹۵)

اغلب سازمان ها که به دانش خود وابستگی زیادی دارند هر چند یک بار با مشکل کاهش اندازه و بازسازی ساختاری و به دنبال آن رفتن کارمندان قدیمی و استخدام کارمندان جدید روبرو هستند که می تواند منجر به از دست رفتن بخشی از دانش سازمان شود به این ترتیب زمینه و شرایطی که فعالیت های سازمان در آن امکان پذیر می شوند، اطلاعاتی که جهت حل مشکلات سازمان بکار می روند، فعالیت های انجام شده جهت حل این مشکلات، نتایج تصمیم گیری ها و برآیند درس ها آموخته شده از موقعیت های مختلف به تدریج از دست رفته و گم می شوند. در چنین شرایطی اهمیت مدیریت دانش سازمان به عنوان یک فاکتور اساسی و کلیدی برای استفاده هر چه بیشتر از تجارت قبلی و موثرتر شدن فرایند تجاری مشخص می گردد. هدف مدیریت دانش ایجاد یک مکانیزم مناسب جهت کسب، نگهداشت و توزیع دانش در داخل و مابین عوامل سازمانی مانند کارکنان و سیستم های اطلاعاتی است. اما مدیریت موثر دانش سازمانی که بخش عمده ای از آن را دانش ضمنی افراد تشکیل می دهد چالش بزرگی است. نوع دانش به سختی قابل بیان برای فرد دیگری است و باید هرکس خود آن را بدست آورد (با در معرض کار واقع شدن) دانش پنهان (ضمنی) دانشی است که افراد آن را از طریق تجربه بدست آورده و تجسم باورها و ارزش های اوست. دانش پنهان دارای ارزش بالایی است. (نوناکاتا کچی ۱۹۹۵)

در این تحقیق تلاش شده است به رابطه فرهنگ یادگیری سازمانی و توانمندسازی کارکنان با در نظر گرفتن متغیر میانجی انتقال دانش ضمنی پرداخته شود. این موضوع یک موضوع جدید در حوزه یادگیری سازمانی، توانمندسازی و مدیریت دانش می باشد که در دانشگاه های کشور انجام نشده و یک موضوع بدیع و نو محسوب می گردد. همچنین در هیچ یک از پژوهش های پیشین به رابطه بین سه متغیر و ابعاد تشکیل دهنده آن نپرداخته اند بلکه به هر یک از متغیرها به صورت جداگانه یا دو به دو پرداخته شده است. اصول ارائه شده در این پژوهش یک سازمان توانمند مبتنی بر یادگیری و مدیریت دانش را بنا می نهد و اینکه چگونه می توان فضایی برای فعالیت های خارق العاده و در عین حال وجود حس اعتماد و همدلی در افراد ایجاد نمود و اینکه چگونه می توان هم افزایی در کار گروهی را به معنای واقعی کلمه تحقق بخشید.

این تحقیق همچنین رابطه بین متغیر مستقل فرهنگ یادگیری در سازمان را با ابعاد ششگانه توانمندسازی و دو بعد دانش ضمنی مورد سنجش قرار می دهد. و اینکه آیا فرهنگ یادگیری سازمانی بر احترام، رشد حرفه ای، خودکارآمدی، تاثیرگذاری، تصمیم گیری و خودمختاری توانمندسازی و ابعاد فردی و سازمانی انتقال دانش ضمنی در بین کارکنان دانشگاه سمنان تاثیر دارد؟ و یا رابطه معناداری بین این ابعاد در بین کارکنان دانشگاه سمنان وجود دارد؟

اهمیت و ضرورت

با توجه به اهمیت و ضرورت شناخت فرهنگ یادگیری در سازمان در رسیدن به تحقق اهداف سازمانی این پژوهش بر آن است تا ضمن شناخت ابعاد توانمندسازی کارکنان و مدیریت دانش (انتقال دانش ضمنی) به رابطه آن با فرهنگ یادگیری در دانشگاه سمنان بپردازد تا بتواند سازمان را در جهت کاهش تنش ها و موفقیت در تحقیق اثر بخشی اهداف یاری نماید. بنابراین یافته های این تحقیق می تواند در خصوص ارتقای شناخت فرهنگ یادگیری در سازمان با استفاده از توانمندسازی کارکنان و انتقال دانش ضمنی مورد استفاده قرار گیرند.

جنبه نوآورانه پژوهش مورد نظر در این است که هر یک از متغیرها دو به دو باهم کار شده اند اما پژوهشی که شامل همه متغیرها باشد انجام نشده است. سوابق مربوط (بیان مختصر سابقه تحقیقات انجام شده در باره موضوع و نتایج بدست آمده در داخل و خارج از کشور و نظرهای علمی موجود در باره موضوع تحقیق):



تحقیقات انجام شده در داخل کشور:

الف - در پژوهشی که در شرکت ملی پخش فرآورده‌های نفتی در سال ۱۳۸۵ صورت گرفت نتایج حاکی از وجود رابطه معنادار میان خلاقیت کارکنان و سبک یادگیری سازمانی در سازمان مطبوعه می باشد (شفی، ۱۳۸۵).

ب - در پژوهشی که تحت عنوان نقش انتقال دانش ضمنی در توانمندسازی کارکنان دانشگاه پیام نور استان مازندران توسط دکتر وجه اله قربان زاده و شیرین خالقی نیا انجام شده (سال ۸۸) بررسی نتایج حاصل از آزمون فرضیه فرعی ۱ نشان دهنده این است که بین انتقال دانش ضمنی و توانایی کارکنان در تصمیم گیری رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. به عبارت دیگر، انتقال دانش ضمنی نقش اساسی در توانایی کارکنان در تصمیم گیری، در دانشگاه پیام نور داشته و هر اندازه انتقال دانش ضمنی بیشتر شود، توانایی در تصمیم گیری بیشتر خواهد شد. نتایج حاصل از فرضیه فرعی دوم نیز حاکی از این است که بین انتقال دانش ضمنی و مسئولیت پذیری کارکنان در اجرای تصمیم، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، انتقال دانش ضمنی نقش اساسی در مسئولیت پذیری کارکنان در اجرای تصمیم در دانشگاه داشته و هر اندازه انتقال دانش ضمنی بیشتر شود، مسئولیت پذیری کارکنان در اجرای تصمیم بیشتر خواهد شد.

ج - در پژوهشی که تحت عنوان رابطه بین توانمندسازی و یادگیری سازمانی (مورد مطالعه: دانشگاه تربیت مدرس) در (سال ۸۹) توسط رقیه خان علیزاده و همکاران صورت گرفته رابطه بین یادگیری سازمانی و توانمندسازی در قالب فرضیه اصلی تحقیق مورد بررسی قرار گرفت. نتایج بدست آمده حاکی از تأیید وجود رابطه معنی دار بین یادگیری و توانمندسازی است. طبق مبانی نظری تحقیق دستیابی به توانمندی فقط تلاشی فردی یا گروهی نیست، بلکه عوامل دیگری مانند ساختار، سیاست، ارزش ها، نظام پاداشی و فرهنگ سازمانی همه باهم باید رفتارهای فردی و گروهی را در این راستا ترغیب و تقویت کنند. کوشش برای ایجاد، بهبود و بازسازی این عوامل از طریق یادگیری امکان پذیر است. براساس نتایج به دست آمده ابعاد پنجگانه توانمندی در دانشگاه وجود دارند و احساس توانمندی در میان کارکنان از حد متوسط بالاتر است، اما از فرآیندهای یادگیری سازمانی در حد انتظار برخوردار نیست.

د - در پژوهشی به عنوان پیش بینی مولفه های یادگیری سازمانی ادراک شده براساس ابعاد جامعه پذیری سازمانی (مطالعه موردی کارکنان دانشگاه ارومیه) (۱۳۹۲) توسط حسن قلاوندی و اکبر امراهی صورت گرفته نتایج نشان از آن داشت که مولفه های دریافت آموزش و تفاهم و حمایت کارکنان می توانند به طور مثبت و معناداری ابعاد چشم انداز مشترک، فرهنگ یادگیری سازمانی، کارگروهي، اشتراك گذاشتن و تفكر سيستمي را پيش بيني كنند.

ه - عنایت عباسی، نرجس کابلی و همایون فرهادیون (۱۳۹۱)، در بررسی فرهنگ یادگیری سازمانی در سازمان حفاظت محیط زیست کاربرد مدل سازمان یادگیرنده انجام گرفته این نتیجه حاصل شد که سازمان حفاظت محیط زیست، سازمانی یادگیرنده نیست و یادگیری انفرادی جنبه غالب یادگیری در این سازمان است. مقایسه سطوح مختلف یادگیری (فردی، گروهی و سازمانی) در بین زنان و مردان و همچنین بین کارکنان دارای رشته های مرتبط و غیر مرتبط با محیط زیست حاکی از آن است که بین این گروه تنها در سطح یادگیری فردی تفاوت معنی داری وجود دارد. براساس بخش دیگری از نتایج تحقیق بین دیدگاه های مدیران و غیر مدیران در خصوص وضعیت یادگیری سازمانی در سطوح مختلف تفاوت معنی داری وجود ندارد.

تحقیقات انجام شده در خارج کشور:

الف - در پژوهشی که توسط چن و همکارانش (۲۰۱۰) با هدف تاثیر فرهنگ ملی به انتقال دانش ساختارمند صورت گرفت نتایج حاصل از آن بیانگر این بود که ضمنی بودن دانش، مشکلات ارتباطی و فرهنگی و روابط ضعیف، موانع اساسی انتقال موفقیت آمیز دانش در بافت های بین فرهنگی اند.

ب- پژوهشی توسط استرنندمارک و هجال مارسون (۲۰۱۲) انجام شد. یافته های این مقاله هسته اصلی شکل گیری فرهنگ یادگیری در مدیریت را بوجود آوردند تا در یک عمل بالینی اقدامات لازم برای پیشگیری از شکستگی و آسیب را در خود بگنجانند. در این فرهنگ یادگیری، اشکال جدیدی از تعامل با بیماران صورت پذیرفت و همکاری بین تیم های چند رشته ای زیاده تر شد و به مفهوم و معنای این کار افزود و باعث ایجاد یادگیری فردی و جمعی به ویژه برای شکستن الگوهای حرفه ای، ایجاد جلسات توانمندسازی، ایجاد لینک های قابل مشاهده ی پیشگیری و شکل گیری مفهوم بزرگتر پیشگیری در درون جامعه شد.

ج - در پژوهشی که توسط رویلا و کنوپن (۲۰۱۲) انجام شد، نتایج نشان می دهد که رویکرد تیمی در یک بافت سازمانی، موقعیتی که بر اساس سبک یادگیری و اعتماد ساخته شده است، تاثیر مثبتی بر روی عملکرد توسعه ی محصول دارد. این تاثیر در نتایج فرآیند بیشتر از نتایج محصول است.

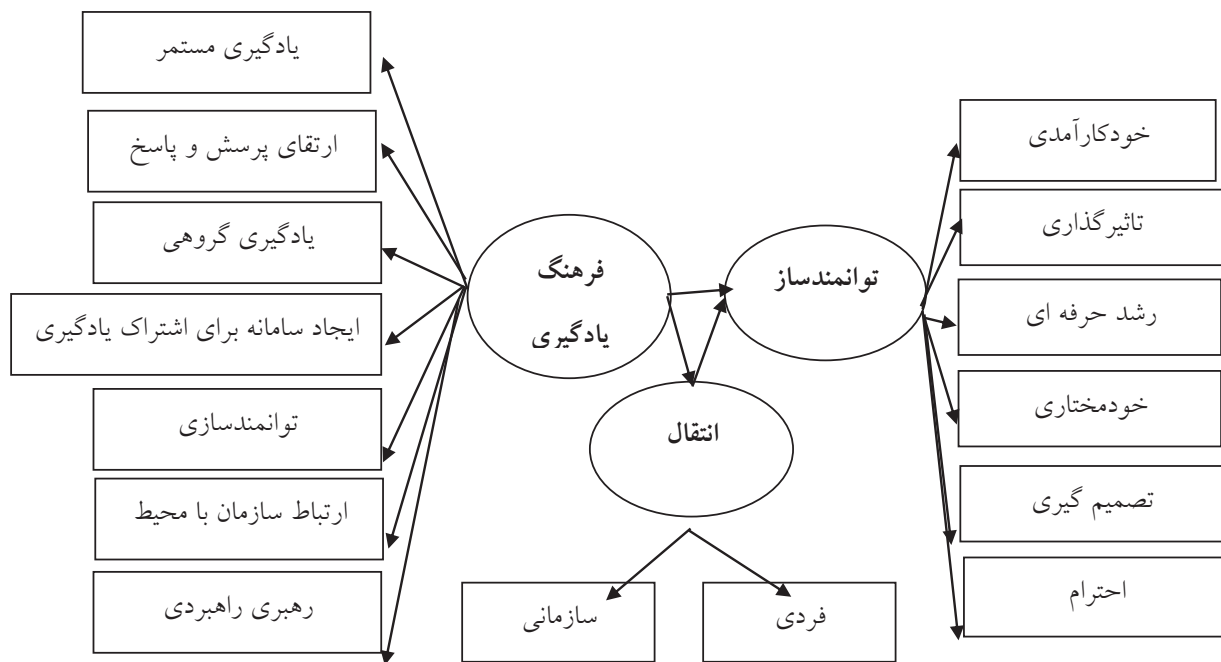
همچنین، تاثیر فرهنگ یادگیری بر روی عملکرد تیمی قوی تر و بیشتر از تاثیر اعتماد است.

د - در مطالعه ای که توسط بنتاگر (۲۰۰۷) گرفته ارتباط بین نقشهای منابع انسانی استراتژیک، توانمندسازی روانشناختی، ظرفیت یادگیری سازمانی

و تعهد سازمانی با توجه به کارکردهای منابع انسانی در هند مورد بررسی قرارگرفت. نتایج حاصله نشان داد که رابطه مثبتی بین نقش های استراتژیک منابع انسانی و تعهد سازمانی وجود دارد و همچنین معلوم گردید که چگونه توانمندسازی ظرفیت یادگیری را تسهیل نموده و در نتیجه آن نیز منجر به تعهد سازمانی بالاتر می گردد. (بهات ناگر، ۲۰۰۷)

سوالات تحقیق:

- آیا فرهنگ یادگیری بر انتقال دانش ضمنی در بین کارکنان دانشگاه سمنان رابطه معناداری دارد؟
 - آیا فرهنگ یادگیری بر توانمندسازی در بین کارکنان دانشگاه سمنان رابطه معناداری دارد؟
 - آیا انتقال دانش ضمنی بر توانمندسازی در بین کارکنان دانشگاه سمنان رابطه معناداری دارد؟
 - آیا فرهنگ یادگیری با میانجی گری انتقال دانش ضمنی بر توانمندسازی در بین کارکنان دانشگاه سمنان رابطه معناداری دارد؟
 - آیا فرهنگ یادگیری بر رشد حرفه ای در بین کارکنان دانشگاه سمنان رابطه معناداری دارد؟
 - آیا فرهنگ یادگیری بر خودکارآمدی در بین کارکنان دانشگاه سمنان رابطه معناداری دارد؟
 - آیا فرهنگ یادگیری بر تصمیم گیری در بین کارکنان دانشگاه سمنان رابطه معناداری دارد؟
 - آیا فرهنگ یادگیری بر خودمختاری در بین کارکنان دانشگاه سمنان رابطه معناداری دارد؟
 - آیا فرهنگ یادگیری بر احترام در بین کارکنان دانشگاه سمنان رابطه معناداری دارد؟
 - آیا فرهنگ یادگیری بر تاثیرگذاری در بین کارکنان دانشگاه سمنان رابطه معناداری دارد؟
- چارچوب نظری تحقیق (مدل مفهومی پژوهش):



فرضیهها

- فرضیه اصلی:

فرهنگ یادگیری با میانجی گری انتقال دانش ضمنی بر توانمندسازی کارکنان رابطه معناداری دارد.

-فرضیه های فرعی:

الف - فرهنگ یادگیری بر انتقال دانش ضمنی رابطه معناداری دارد.

ب - فرهنگ یادگیری بر توانمندسازی کارکنان رابطه معناداری دارد.

ج - انتقال دانش ضمنی بر توانمندسازی کارکنان رابطه معناداری دارد.



نمونه آماری و روش نمونه گیری

نمونه مورد مطالعه بر اساس جدول مورگان ۲۱۰ نفر تعیین شد که پرسشنامه بین ۲۲۰ نفر به صورت نمونه گیری در دسترس توزیع شد. از این تعداد ۲۱۰ پرسشنامه بازگشت داده شد و مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. همچنین روش نمونه گیری به صورت تصادفی طبقه ای خواهد بود.

روایی و پایایی پرسشنامه

پس از تدوین طرح مقدماتی پرسشنامه تلاش گردید تا میزان روایی و پایایی پرسشنامه تعیین شود. برای سنجش روایی سوالات در این پژوهش، روایی محتوا و روایی سازه مد نظر نظر قرار گرفت، منظور از اعتبار محتوایی اعتبار نوعی اعتبار است که برای بررسی اجزای تشکیل دهنده یک ابزار اندازه گیری به کار برده می شود. اعتبار محتوایی یک ابزار اندازه گیری به سوال های تشکیل دهنده آن بستگی دارد. اگر سوال های پرسشنامه معرف و ویژگی ها و مهارت های ویژه ای باشد که محقق قصد اندازه گیری آنها را داشته باشد، آزمون دارای اعتبار محتوا است. اعتبار محتوایی یک آزمون معمولاً توسط افرادی متخصص در موضوع مورد مطالعه تعیین می شود. اعتبار محتوایی این پرسشنامه توسط اساتید راهنما و مشاور و چند نفر از افراد مطلع و متخصص از جمله اساتید حوزه مدیریت مورد تایید قرار گرفته است و از اعتبار لازم برخوردار بود. و روایی سازه پرسشنامه پژوهش با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی انجام شد. اعتبار سازه از طریق تحلیل عاملی به دست می آید. با استفاده از تحلیل عاملی می شود توان مشخص نمود که آیا پرسشنامه شاخص های مورد نظر را اندازه گیری می کند یا خیر.

به منظور سنجش پایایی، یک نمونه اولیه شامل ۳۰ پرسشنامه پیش آزمون شد و سپس با استفاده از داده های بدست آمده از پرسشنامه، میزان ضریب اعتماد با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای سوالات متغیرها، ۹۳٪ برای سبک یادگیری در سازمان، ۸۵٪ برای انتقال دانش ضمنی، ۸۹٪ برای خلاقیت کارکنان بدست آمد. این اعداد نشان دهنده این است که پرسشنامه ها از قابلیت اعتماد و به عبارت دیگر از پایایی لازم برخوردار است.

جدول: ضرایب پایایی متغیرها و ابعاد پژوهش

متغیر	ابعاد	تعداد سوال	ضریب پایایی هر بعد	ضریب پایایی متغیر
فرهنگ یادگیری در سازمان	یادگیری مستمر	۳	۰/۶۳۹	۰/۹۳۲
	ارتقای پرسش و گفتگو	۳	۰/۷۵۹	
	یادگیری گروهی	۳	۰/۷۷۸	
	سامانه های کسب و اشتراک یادگیری	۳	۰/۶۸۳	
	توانمندسازی	۳	۰/۷۶۳	
	ارتباط سازمان با محیط	۳	۰/۷۲۳	
	رهبری راهبردی	۳	۰/۷۳۸	
انتقال دانش ضمنی	عامل فردی	۶	۰/۷۹	۰/۸۵۵
	عامل سازمانی	۷	۰/۷۸	
توانمندسازی کارکنان	احترام	۶	۰/۷۰۱	۰/۸۹۱
	رشد حرفه ای	۶	۰/۶۹۳	
	خودکارآمدی	۶	۰/۷۳۵	
	تاثیرگذاری	۶	۰/۷۲۱	
	تصمیم گیری	۱۰	۰/۸۱۹	
خودمختاری	۴	۰/۶۵۹		



آمار توصیفی

در این بخش از تجزیه و تحلیل آماری به بررسی توزیع نمونه آماری از حیث متغیرهایی چون جنسیت، سن، تحصیلات و میزان سابقه پرداخته شده است.

-جنسیت پاسخ دهندگان

اکثر پاسخ دهندگان به پرسشنامه را ۵۵ درصد مردان و ۴۵ درصد تشکیل داده‌اند.

-سن پاسخ دهندگان

۲۸/۶ درصد از پاسخ دهندگان ۳۰-۲۵ سال، ۴۵/۵ درصد بین ۴۰-۳۱ سال، ۲۱/۴ درصد بین ۵۰-۴۱ سال و ۱۰ درصد بالای ۵۰ سال تشکیل داده‌اند.

-میزان تحصیلات پاسخ دهندگان

اکثر پاسخ دهندگان دارای تحصیلات لیسانس بودند به طوری که ۵۵/۹ درصد دارای مدرک لیسانس و ۲۴/۱ درصد فوق لیسانس ۹/۱ درصد فوق دیپلم و ۱۰/۹ درصد دارای مدرک دیپلم بودند.

-میزان سابقه خدمت پاسخ دهندگان

به منظور بررسی میزان سابقه خدمت پاسخ گویان، ۸ طبقه برای آنها در نظر گرفتیم. افراد با سابقه زیر ۵ سال ۱۹/۱ درصد، افراد با سابقه بین ۱۰-۶ سال ۳۳/۶ درصد، افراد با سابقه ۱۵-۱۱ سال ۲۲/۳ درصد، افراد با سابقه ۲۰-۱۶/۲ درصد و افراد با سابقه ۲۰ سال به بالا ۱۲/۷ درصد بودند.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات:

✓ به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در پژوهش حاضر، از آمار در دو سطح توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار) و استنباطی استفاده شده است.

✓ برای بررسی وضعیت پاسخ دهندگان از آمار توصیفی استفاده شده است.

✓ برای تحلیل داده‌ها و آزمون فرضی از روش‌های آماری آزمون تک متغیره، برای شناخت وضعیت متغیرهای پژوهش استفاده شده است.

✓ برای آزمون فرضیات از آزمون همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون، تحلیل عامل تائیدی و تحلیل مسیر استفاده شده است.

✓ برای انجام این تحلیل‌ها از نرم‌افزارهای آماری SPSS21 و Lisrel 8/5 استفاده شده است.

بحث و نتیجه گیری

با توجه به اینکه معیار تایید یا رد یک فرضیه عدد معناداری است. اگر عدد معناداری بزرگ‌تر از ۱/۹۶ یا کوچک‌تر از ۱/۹۶- باشد آن فرضیه تایید می‌شود. اما اگر عدد معناداری فرضیه مورد نظر در بازه‌ی بالا باشد، فرضیه مورد نظر رد می‌گردد. ولی در تحقیق پس از بررسی ملاحظه کردیم مدل از نظر شاخص‌های تناسب در وضعیت مناسبی قرار دارد.

با بررسی‌های انجام شده فرهنگ یادگیری در سازمان دارای اثر مثبت، مستقیم برابر با ۰/۸۸ و معناداری آن برابر با ۱۰/۱۸ بر روی انتقال دانش ضمنی می‌باشد (فرضیه اول). لذا فرضیه اول پژوهشی تایید شد. و نتیجه گرفتیم که با افزایش فرهنگ یادگیری در سازمان در دانشگاه سمنان انتقال دانش ضمنی بین کارکنان افزایش می‌یابد. اما تاثیر فرهنگ یادگیری در سازمان بر توانمندسازی در حالت استاندارد برابر ۰/۱۷- و در حالت معناداری برابر با ۰/۶۵- به دست آمده که از مقدار مجاز یعنی ۱/۹۶ کم‌تر و نشان دهنده این است که فرضیه پژوهشی ما مبنی بر این است که فرهنگ یادگیری در سازمان تاثیر مثبت، مستقیم و معناداری بر توانمندسازی دارد رد می‌گردد (فرضیه دوم). و انتقال دانش ضمنی بر توانمندسازی دارای اثر مثبت، مستقیم ۰/۸۰ و معناداری برابر با ۲/۸۸ است (فرضیه سوم). لذا فرضیه چهارم یعنی میانجی بودن انتقال دانش ضمنی در رابطه بین فرهنگ یادگیری در سازمان و توانمندسازی کارکنان نیز تایید می‌شود. با تایید نقش میانجی انتقال دانش ضمنی، فرهنگ یادگیری در سازمان دارای اثر غیر مستقیم، مثبت و معناداری برابر با ۰/۶۴ بر روی توانمندسازی کارکنان می‌باشد و نتیجه می‌گیریم هر چند فرهنگ یادگیری در سازمان به طور مستقیم بر توانمندسازی کارکنان تاثیرگذار نیست اما به طور غیر مستقیم با میانجی‌گری انتقال دانش ضمنی بر توانمندسازی کارکنان تاثیر می‌گذارد.

بر اساس یافته‌های این پژوهش وجود فرهنگ یادگیری و انتقال دانش ضمنی در دانشگاه باعث بروز خلاقیت، ایده‌پردازی و تسهیل توانمندسازی می‌شود.



پیشنهادهای کاربردی

با توجه به اینکه میانگین توانمندسازی در دانشگاه سمنان بالاتر از حد متوسط است، پیشنهاد می شود که دانشگاه (مدیریت):

- برای یادگیری افراد پاداش در نظر بگیرد.
- کارکنان زمان کافی برای انتقال دانش خود به دیگران و دریافت دانش از دیگران بر خوردار باشند.
- کارکنان هنگام تسهیم اطلاعات با همکاران خود باید احساس امنیت کنند. به افراد خوش ذوق، خلاق و دارای ابتکار عمل، توجه بیشتری کند.
- محیطی فراهم شود تا کارکنان به هم احترام بگذارند.
- کارکنان فرصت برای رشد حرفه ای داشته باشند.
- همکاران در پیشرفت حرفه ای مشارکت کنند.

پیشنهادهای کاربردی

با توجه به نتایج پژوهش حاضر می توان پژوهش های ذیل را در همین راستا برای گسترش شناخت مدیریت فرهنگ یادگیری، انتقال دانش ضمنی و توانمندسازی پیشنهاد نمود:

- بررسی نقش ساختار سازمانی بر انتقال دانش ضمنی و توانمندسازی.
- بررسی نقش فرهنگ یادگیری در افزایش توانمندسازی در سازمان ها.
- بررسی اثرات شیوه های انتقال دانش ضمنی بر توانمندسازی.
- بررسی اثرات مدیریت دانش و فرهنگ یادگیری بر توانمندسازی

فهرست منابع و مآخذ

- آذری نیا، محمدعلی، ۱۳۸۷، توانمندسازی کارکنان کلید افزایش بهره‌وری، روزنامه سرمایه، شماره ۸۱۰ آقاپار، سیروس، (۱۳۸۳)، هرم توانمندسازی، مجله تدبیر، شماره ۱۴۹
- ابطحی، سید حسین و عباسی، سعید (۱۳۸۶)، توانمندسازی کارکنان، موسسه کارکنان و آموزش مدیریت، کرج، صفحه ۱
- اسکات، سینیئا و ژافه، دنیس، (۱۳۷۵)، توانا سازی کارکنان، ترجمه مهدی ایران نژاد پاریزی، کرج، انتشارات موسسه تحقیقات و آموزش مدیریت، چاپ اول.
- امیرکبیری، علی رضا (۱۳۸۶)، تاثیرات عوامل سازمانی بر نتایج بالقوه کارآفرینی درون سازمانی، دانش مدیریت، دوره ۲۰، شماره ۷۹، انتشار دانشگاه تهران.
- تیمورنژاد، کاوه، صریحی، رسول، تاثیر یادگیری سازمانی بر توانمند سازی روان شناختی کارکنان ستادی وزارت امور اقتصادی و دارایی، فصلنامه مطالعات مدیریت بهبود و تحول شماره ۶۲، تابستان و پاییز ۸۹ صفحات ۳۷ تا ۸۹.
- خان علی زاده، رقیه، کرد نایج، اسدالله، فانی، علی اصغر، مشبکی، اصغر، رابطه بین توانمندی و یادگیری سازمانی (مورد مطالعه: دانشگاه تربیت مدرس)، پژوهش نامه مدیریت تحول، سال دوم، شماره ۳، نیمه اول ۱۳۸۹. ساجدی، فضل الله و امیدواری، اعظم، (۱۳۸۶) کارکنان توانمند و سازمان های امروز، مجله تدبیر شماره ۱۸۱.
- عبداللهی، بیژن و عبدالرحیم نوه ابراهیم، (۱۳۸۶)، توانمندسازی کارکنان کلید طلایی مدیریت منابع انسانی، چاپ دوم، تهران، موسسه نشر و ویرایش. قربانی زاده، وجه الله، شیرین خالق نیا، نقش انتقال دانش ضمنی در توانمندسازی کارکنان، فصلنامه پژوهش های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین (ع)، سال اول، شماره ۲ (بهار ۱۳۸۸) صفحه ۸۵ تا ۱۰۵.





آسیب‌شناسی برنامه درسی با تأکید بر تبارشناسی مسائل و مشکلات از نظرگاه دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان همدان

حسن سرمدی انصاری^۱، حسن کاشی^۲، احمد نائینی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف آسیب‌شناسی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان با تأکید بر تبارشناسی مسائل و مشکلات دانش‌آموختگان به انجام رسیده است. در این راستا اهدافی چون: کفایت برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در ایجاد توانایی‌های شناختی، کاربردی و قابلیت‌های رفتاری و عاطفی دانش‌آموختگان، مسائل و مشکلات برنامه درسی دانشگاه و چالش‌های پیش‌روی دانش‌آموختگان در مدارس مورد بررسی قرار گرفته است. در این پژوهش از روش تحقیق آمیخته - اکتشافی استفاده شده است. گردآوری داده‌ها در دو مرحله با بهره‌گیری از پرسشنامه محقق ساخته و مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام گرفت. نمونه مورد مطالعه ۱۲۰ نفر از دانش‌آموختگان (۶۰ نفر پسر و ۶۰ نفر دختر) بودند. نتایج نشان داد موفقیت برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در زمینه ایجاد توانایی‌های شناختی ($\bar{x} = 3/29$)، و قابلیت‌های ارتباطی و عاطفی ($\bar{x} = 3/14$) در مقایسه با میانگین فرضی ($\mu = 3$) (در حد متوسط است. اما در خصوص ایجاد توانایی کاربردی ($\bar{x} = 1/71$) کمتر از متوسط توفیق داشته است. مشکلات برنامه درسی از دیدگاه دانش‌آموختگان نیز عبارت بودند از: غالب بودن برنامه درسی پنهان و نهفته نسبت به برنامه درسی آشکار، فاصله برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و ارزیابی شده، کاربردی نبودن محتوا و سرفصل‌های آموزشی، جزوه محوری، نبود کارورزی در کلاس‌های چند پایه، و نبودن واحد روابط انسانی. چالش‌های دانش‌آموختگان در مدارس نیز آماده نبودن برای تدریس در کلاس‌های چند پایه، ناتوانی در زمینه اجرای روش‌های تدریس متناسب با محتوای کتب درسی، خستگی مفرط در مدیریت کلاس، و ناتوانی در برقراری ارتباط با والدین شناسایی شدند. کلیدواژه‌ها: آسیب‌شناسی، برنامه درسی، چالش‌ها، دانش‌آموختگان.

مقدمه

دانشگاه فرهنگیان، دانشگاهی برای تأمین، تربیت و توانمندسازی معلمان و نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش در ایران است. این دانشگاه در سال ۱۳۹۰ با تجمیع کلیه مراکز تربیت معلم سراسر ایران تأسیس شد و دارای حدود ۹۸ واحد دانشگاهی (در قالب ۶۴ پردیس و ۳۴ مرکز وابسته به پردیس) می‌باشد. دانشگاه فرهنگیان از بزرگترین و گسترده‌ترین دانشگاه‌های ایران است. این دانشگاه هر چند نوپاست اما متکی بر پیشینه صد ساله مراکز تربیت معلم در ایران است. مهمترین مأموریت‌های آن را می‌توان به تأمین و تربیت معلمان، مدیران، مربیان، کارکنان و پژوهشگرانی مؤمن و متعهد، معتقد به مبانی دینی و ارزش‌های اسلامی و انقلابی، دارای فضائل اخلاقی و ارزش‌های والای انسانی، کارآمد و توانمند و ارتقای شایستگی‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای منابع انسانی با تأکید بر پرورش انسان‌های متقی، کارآفرین، خودباور، خلاق و توانا در تولید علم، فناوری و نوآوری، متناسب با مبانی و ارزش‌های اسلامی و نیازهای جامعه اشاره نمود.

بنابراین برنامه درسی در چنین دانشگاه مأموریت‌گرایی از جمله ارکان اساسی به حساب می‌آید. چراکه در نگاه کلی جوهره فعالیت هر مؤسسه آموزشی، برنامه درسی آن است و برنامه درسی آموزش عالی به عنوان انتقال‌دهنده اطلاعات و فراهم‌کننده زمینه برای رشد و کسب مهارت‌ها و ساختن دانش، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (پرنده و حاجی امینی، ۱۳۹۲). یکی از مهمترین عوامل مؤثر در افزایش کیفیت عناصر برنامه درسی، نیز اطلاع از نظر دانشجویان و دانش‌آموختگان و بازخورد آن در آموزش است، زیرا دانشجویان به عنوان بخشی از درون‌داده‌های دانشگاه و از ذینفعان اصلی

۱. نویسنده مسئول: کارشناس مسئول نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت، کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی/مدیریت امور پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان همدان EMAIL: h.ansar2013@gmail.com

۲. معاون توسعه منابع و امور دانشجویی/مدیریت امور پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان همدان

۳. کارشناس مسئول طرح و برنامه و امور مالی/مدیریت امور پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان همدان



بر این مبنا دانشگاه فرهنگیان همانگونه که به کارایی درونی سیستم مانند محاسبه نرخ های گذر، ماندگاری و افت تحصیلی می پردازد، ضروری است به کارایی بیرونی یعنی ماهیت و چگونگی عملکرد آموزشی و تربیتی دانش آموختگان در عرصه کلاس و مدرسه، و شکل گیری بیکاری پنهان به سبب عدم مطابقت رشته تحصیلی دانش آموختگان با موضوعات مورد تدریس و یا اشغال پست های غیر مرتبط نیز توجه لازم داشته باشد. در حقیقت ضروری است دانشگاه فرهنگیان از سویی با رصد ویژگی ها، شرایط و بسترشناسی مناسبی از واقعیت های ساختار شغلی معلمان در آموزش و پرورش، به برنامه ریزی اقدام نماید و از سوی دیگر دانش، توانش، نگرش و مهارت های شغلی و فردی لازم را در دانشجو معلمان پرورش دهد تا نیروی انسانی با ظرفیت بالای علمی را روانه مدارس نماید.

عصر فناوری مستلزم نگاهی نو به تعلیم و تربیت

فناوری های جدید، به ویژه فناوری مربوط به عصر اطلاعات و ارتباطات، زمینه تحولات وسیع و سریعی را در جهان فراهم آورده است. چالش های برآمده از این تحولات، زمینه نگاهی نو را به آموزش و پرورش فراهم ساخته است (نیلی و همکاران، ۱۳۹۵). بر این اساس آموزش و پرورش به منزله پرورش دهنده نیروی انسانی مولد، پویا، آینده ساز و خلاق، در فرآیند تعامل فناورانه عصر جدید، نقش خود را در جهان همچنان حفظ کرده است. تجربه کشورهای پیشرفته در سال های اخیر نشان می دهد که تغییر و بازنگری در ساختار آموزش و پرورش، بر رشد و توسعه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی ملت ها تأثیر مهمی خواهد داشت. در عصر فناوری، آموزش و پرورش به جای پرداختن به مواد درسی، به کل انسان می پردازد و به تمام ابعاد زندگی او توجه دارد و معلم و پرورش معلم از جمله ارکان اساسی آن محسوب شده و در مقام یاور در بالندگی انسان ایفای نقش می کند (دهقان و همکاران، ۱۳۹۴).

از این رو، فعالیت معلم در آموزش و پرورش فقط «تدریس و یاد دادن» نیست، بلکه «برانگیختن و راهنمایی در فرایند یادگیری» نیز هست. به عبارتی از پیش نیازهای مورد توجه معلم موفق، تدریس یا آموزش نیست، بلکه توانایی و مهارت معلم در خلق فرصت های مختلف یادگیری است. لذا شناسایی این ظرفیت، پرورش و ارتقای آن و تبدیل ظرفیت های بالقوه معلمی به بالفعل در علاقه مندان به معلمی، امری بس مهم است که در گروه ایجاد حلقه مستحکم بین عناصر اصلی نظام های آموزشی است. در این رابطه بدون تردید انتظار پیامد مثبت، مؤثر، کارآمد، کیفی، متعهد، خلاق و ماهر از دروندادهایی (دانشجویان) با شاخص های ضعیف از لحاظ کیفیت، چندان معقول و منطقی به نظر نمی رسد و اگر هم میسر شود نیازمند صرف وقت و انرژی مضاعف و دو چندان است. در این راستا دانشگاه فرهنگیان به عنوان کارگردان اصلی میدان ترمیم، تکمیل و تریق نیروی انسانی فکور و فناور به دستگاه تعلیم و تربیت و تولید محصولاتی در قالب معلمان کیفی و کارآمد و مهمتر از همه متعهد و علاقه مند می تواند چشم اندازی متفاوت و روشن را در عرصه نظام آموزشی رقم زند.

شایستگی های حرفه ای نو معلمان

شایستگی های حرفه ای معلمان، که در تولید برنامه درسی تربیت معلم در طراحی کلان برنامه درسی ایران دارای نقش کلیدی هستند عبارتند از: شایستگی های معطوف به دانش موضوعی^۱، دانش تربیتی^۲، عمل تربیتی موضوعی^۳ و دانش عمومی^۴ است (موسی پور، ۱۳۹۳). به نقل از لطفی و همکاران، (۱۳۹۵). دانش معلمان در مورد موضوعاتی که باید آموزش دهند، از اهمیت حیاتی برای دانشجو معلمان برخوردار است. این دانش شامل آگاهی از مفاهیم، نظریه ها، ایده ها در زمینه محتوای رشته است (پید، ۲۰۰۲)^۵. دانش عمیق معلمان در مورد فرآیندها، شیوه یا روش های تدریس و یادگیری، دانش عمل تربیتی معلمان را در بر می گیرد (ولادا و میشل، ۲۰۰۷)^۶. دانش عمل تربیتی موضوعی، توانایی معلم برای انتقال محتوای درسی همراه با استراتژی های قابل درک برای دانش آموزان می باشد، این دانش برای اولین بار توسط شولمن ایجاد شد، که به تلفیق دانش موضوعی و دانش تربیتی پرداخت. در این نوع دانش، موضوعات و مسائل یا مباحث ویژه، منطبق با لایق گوناگون، تواناییهای یادگیرندگان برای آموزش و تدریس سازمان می یابند).

1. Content knowleg
2. Padagogy knowledge
3. Pedagogical content knowlege
4. General knowlege
5. pidd(2002)
6. Velada & Michel(2007)

اصل انتقال یادگیری به محیط کار

در بررسی تحقیقات مربوط به عوامل موثر بر انتقال یادگیری به محیط کار، آنها را به سه دسته تقسیم کرده اند. ویژگی های کارآموز، فرایند آموزش و محیط کار (درجیت، ستس، ولوتن و دچی^۱، ۲۰۱۳ و بورگ و هاجینز^۲، ۲۰۰۷، به نقل از لطفی و همکاران، ۱۳۹۴). نقش موثر ویژگی های یادگیرنده در انتقال آموزش ها مورد پذیرش گسترده صاحب نظران قرار دارد. خصوصیات فردی که بیشترین تأثیر را بر انتقال آموزش دارند، توانایی شناختی، انگیزه پیشرفت، انگیزه یادگیری، انگیزه برای انتقال، خودکارآمدی و ظرفیت را شامل می شود (کلکوت، لپین و نونه^۳، ۲۰۰۰). افراد با توانایی شناختی بالاتر در یادگیری و آموزش و حفظ و استفاده از آموخته ها در موقعیت های واقعی و عرصه عمل موفق تر عمل می کنند (بلوم^۴، فورد، کوین، تیموسی و هانگ^۵، ۲۰۰۹). مطالعات مختلف نقش انگیزه فراگیر برای حضور در دوره های آموزشی، کسب مهارت و حفظ و تمایل برای انتقال به دیگری به محل کار را تأیید می کنند (کریسپ^۶، ۲۰۰۲). در ضمن نارضایتی شغلی افراد نسبت به انتظاری که برای کسب پاداش یا قدردانی دارند بر انتقال آموزش اثر منفی خواهد داشت. بنابراین عوامل انگیزشی نقش حیاتی در فرایند انتقال یادگیری دارند.

روش شناسی تحقیق

در پژوهش حاضر از طرح تحقیق آمیخته اکتشافی استفاده شد. در طرح های تحقیق آمیخته اکتشافی، پژوهشگر درصدد زمینه یابی « موقعیت نامعین » می باشد. برای این منظور ابتدا به گردآوری داده های کیفی می پردازد. انجام این مرحله او را به توصیف جنبه های بی شماری از پدیده هدایت می کند. با استفاده از این شناسایی اولیه امکان صورت بندی فرضیه هایی درباره بروز پدیده مورد مطالعه فراهم می شود. پس از آن در مرحله بعدی، پژوهشگر می تواند از طریق گردآوری داده های کمی، فرضیه ها را مورد آزمون قرار دهد. بنابراین در این نوع طرح های تحقیق آمیخته، به داده های کیفی اهمیت بیشتری داده می شود. علاوه بر آن در توالی گردآوری داده ها ابتدا داده های کیفی و سپس داده های کمی گردآوری می شوند. بالاخره پژوهشگر بر مبنای یافته های حاصل از داده های کیفی سعی بر آن دارد که داده های کمی را گردآوری کند تا تعمیم پذیری یافته را میسر سازد (بازرگان، ۱۳۸۸، ص ۱۶). جهت گردآوری داده ها نیز با بهره گیری از پرسشنامه محقق ساخته و مصاحبه نیمه ساختار یافته از دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان عمل داده گیری انجام گرفت. جامعه آماری پژوهش حاضر ۵۰۰ نفر از دانش آموختگان سال های ۹۵ و ۹۶ بودند که به روش تصادفی خوشه ای از ۵ منطقه آموزشی استان همدان ۱۲۰ نفر دانش آموخته عمدتاً از رشته علوم تربیتی به عنوان نمونه نهایی جهت گردآوری اطلاعات انتخاب شدند (۶۰ نفر پسر و ۶۰ نفر دختر).

یافته های پژوهش:

* کفایت برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در ایجاد توانایی های شناختی در دانش آموختگان چگونه است؟

جدول ۱: آزمون t تک نمونه ای کفایت برنامه درسی در ایجاد توانایی های شناختی دانش آموختگان

<i>sig</i>	<i>t</i>	<i>DF</i>	<i>S.D</i>		μ	<i>n</i>
۰/۵۲	۰/۶۷	۱۱۸	۱/۱۱	۳/۲۸	۳	۱۲۰

بر اساس جدول شماره ۱: در مقایسه میانگین نظرات دانش آموختگان ($\bar{x} = 3/28$) با میانگین فرضی ($\mu = 3$) در خصوص کفایت برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در ایجاد توانایی های شناختی در دانش آموختگان، نتایج مشاهده شده حاکی از آن است که با توجه به مقدار $t = 0/67$ و $sig = 0/52$ بین این دو میانگین تفاوت معنی داری وجود ندارد. به عبارتی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در حد متوسط منجر به ایجاد توانایی های شناختی در دانش آموختگان خود شده است.

1. De Rjidet, Stes, Vleuten & Dochy
2. Burke & Hutchins
3. Colquitt, Lepine & Noe
4. Blume
5. Kevin, Timothy & Huang
6. Kerisp



* کفایت برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در ایجاد توانایی‌های کاربردی در دانش‌آموختگان چگونه است؟
جدول ۲: آزمون t تک نمونه‌ای کفایت برنامه درسی در ایجاد توانایی‌های کاربردی دانش‌آموختگان

n	μ	\bar{x}	$S.D$	DF	t	sig
۱۲۰	۳	۱/۸۳	۰/۵۳	۱۱۸	۳/۴۲	۰/۰۰۱

بر اساس جدول ۲: در مقایسه میانگین نظرات دانش‌آموختگان ($\bar{x} = ۱/۷۱$) با میانگین فرضی ($\mu = ۳$) در خصوص کفایت برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در ایجاد توانایی‌های کاربردی در دانش‌آموختگان، نتایج مشاهده شده حاکی از آن است که با توجه به مقدار $t (t = ۳/۴۲)$ و $sig = ۰/۰۰۱$ بین این دو میانگین تفاوت معنی‌داری مشاهده شده است. به عبارتی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان کمتر از حد متوسط توانسته است توانایی کاربردی کردن مطالب دوران تحصیل را در عرصه عمل (کلاس درس) در دانش‌آموختگان ایجاد نماید.

* کفایت برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در ایجاد قابلیت‌های رفتاری، ارتباطی و عاطفی در دانش‌آموختگان چگونه است؟
جدول ۳: آزمون t تک نمونه‌ای کفایت برنامه درسی در ایجاد قابلیت‌های رفتاری، ارتباطی و عاطفی دانش‌آموختگان

n	μ	\bar{x}	$S.D$	DF	t	sig
۱۲۰	۳	۳/۱۴	۰/۸۹	۱۱۹	۰/۴۲	۰/۶۳

بر اساس جدول شماره ۳: در مقایسه میانگین نظرات دانش‌آموختگان ($\bar{x} = ۳/۱۴$) با میانگین فرضی ($\mu = ۳$) در خصوص کفایت برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در ایجاد قابلیت‌های رفتاری، ارتباطی و عاطفی در دانش‌آموختگان، نتایج مشاهده شده حاکی از آن است که با توجه به مقدار $t (t = ۰/۴۲)$ و $sig = ۰/۶۳$ بین این دو میانگین تفاوت معنی‌داری مشاهده نشده است. به عبارتی کفایت برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در ایجاد قابلیت‌های رفتاری، ارتباطی و عاطفی در دانش‌آموختگان خود در حد متوسط بوده است.

* مشکلات برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانش‌آموختگان کدامند؟ بر اساس نتایج به دست آمده از مصاحبه‌های انجام گرفته، اهم مشکلات برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانش‌آموختگان عبارتند از: فاصله زیاد بین برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و ارزیابی شده، غالب بودن برنامه درسی پنهان نسبت به برنامه درسی آشکار، کاربردی نبودن محتوای آموزشی و سرفصل‌های طراحی شده، کم توجهی به ضرورت و اهمیت کارورزی در مدارس مجری، عدم آشناسازی دانشجویان با نحوه مدیریت کلاس‌های چند پایه، نبودن واحدهای درستمربط باروابط انسانی.

فاصله برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و ارزیابی شده
غالب بودن برنامه درسی پنهان و نهفته نسبت به برنامه درسی آشکار
کاربردی نبودن محتوای آموزشی و سرفصل‌های طراحی شده
عدم توجه به ضرورت و اهمیت کارورزی در مدارس مجری
ناآشنایی با نحوه مدیریت کلاس‌های چند پایه
نبودن واحدهای درسی روابط انسانی و مهارت‌های ارتباطی

* چالش های پیش روی دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه مدیران مدارس و دانش آموختگان کدامند؟ بر اساس مصاحبه های صورت گرفته با گروه های هدف، عمده ترین چالش های پیش روی دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان در حین خدمت عبارتند از: عدم آمادگی برای تدریس در کلاس های چندپایه، ناتوانی در زمینه اجرای روش های تدریس متناسب با محتوای کتب درسی، خستگی مفرط در مدیریت کلاس درس، ضعف در برقراری ارتباط مؤثر با والدین و اولیای دانش آموزان، ناآشنایی با روش های ایجاد انگیزه در دانش آموزان، و مرتبط نبودن تخصصی برخی از دانش آموختگان با پست های سازمانی اشغال شده توسط آنان.

آماده نبودن برای تدریس در کلاس های چند پایه
ناتوانی در زمینه اجرای روش های تدریس متناسب با محتوای کتب درسی
خستگی مفرط در مدیریت کلاس
ضعف در برقراری ارتباط با والدین
ناآشنایی با روش های افزایش انگیزه در دانش آموزان
مرتبط نبودن تخصص با پست سازمانی
نبودن امکانات و تجهیزات آموزش در جهت تسهیل فرایند یاددهی - یادگیری

بحث و نتیجه گیری

دانشگاه فرهنگیان به لحاظ ماهیت و رسالت های مدون تعریف شده دارای دانش آموختگان خاص و ویژه برای مأموریت ها و وظایف ویژه است. توجه به کیفیت عملکرد آنها و آثار تربیتی و آموزشی آنها در کف کلاس درس می تواند نمایی از عملکرد آموزشی این دانشگاه در دوران تحصیل دانشجوی معلمان باشد. امروزه با توجه به اینکه برخی از دانش آموختگان در حرفه های غیر مرتبط و خاصه رشته های غیر مرتبط بکارگماری می شوند با نوعی بیکار پنهان نیز مواجه هستیم که این مهم می تواند زمینه بی انگیزگی و نگرش منفی را در نو معلمان فراهم نماید. شناخت بافت و بستر بکارگیری دانش آموختگان و ماهیت و شرایط عملکردی آنها می تواند در پرورش و آماده سازی آنان مؤثر باشد. حال امروز این شناخت چقدر با شناخت حقیقی و واقعی فاصله دارد و چقدر می تواند میزان انحراف در تربیت نیروی انسانی با انگیزه و ماهر را تخمین زند، نیز مانند بررسی و موشکافی است.

بدون تردید ساختار دانشی که مجموعه ای از احساسات و افکار بنیادی از تجربه کار واقعی با یک وظیفه خاص را سازمان دهی می کند، بر کاربست آموزش مؤثر است (مریام و لیهای، ۲۰۰۵). اگر نظام دانشی فرد شاغل در حرفه معلمی نسبت به فعالیت آموزشی و کار خود مثبت باشد، می تواند موجب افزایش و اگر منفی باشد زمینه کاهش کاربست آموزش و اندوخته های آموزشی را در عرصه های مختلف کلاس درس کاهش دهد. در دستگاه تعلیم و تربیت مهم ترین نظام های شغلی به دو دسته رضایت شغلی و علاقه مندی به شغل تقسیم می شود. اگر نو معلمان از شغلی که به آنها واگذار شده است رضایت داشته باشند، برای ماندگاری در آن تلاش خواهند کرد و کاربست یادگیری ها و آموزش ها نیز تلاشی در این راستا محسوب می گردد. چراکه فرد با این کار احتمال ماندگاری خود را در حرفه معلمی افزایش می دهد. در مقابل افرادی که رضایت چندانی از شغل معلمی خود ندارند، ماندگاری در حرفه معلمی و اقدام در جهت بهبود عملکرد و نهایتاً کاربست آموزش ها در مدیریت کلاس درس و مدرسه اهمیتی برایشان ندارد.

علاقه مندی به شغل خود نیز زمینه تعلق و وابستگی شغلی را ایجاد می کند و چنین نظام دانشی نسبت به شغل باعث می شود تا فرد انگیزه دوچندان برای افزایش مهارت حرفه ای خود داشته باشد. و حداکثر تلاش را در جهت افزایش کیفیت کار خود بعمل آورد. عدم علاقه مندی نیز فرد را بی انگیزه و نسبت به کیفیت نحوه انجام وظایف بی تفاوت و در نتیجه کاربست آموخته ها را با تهدید مواجه می سازد (راهداری و همکاران، ۱۳۹۴). رضایت شغلی و علاقه مندی در حرفه معلمی می توان به عنوان مکمل در کنار نحوه عملکرد دانشگاه بر عملکرد شغلی نو معلمان تأثیرگذار باشد. چراکه این



دو مولفه از جمله رویکردهای تبدیل‌تئوری به عمل در آموزش و پرورش خواهد بود. بنابر این قضاوت و بررسی وضعیت دانش‌آموختگان دانشگاه در عرصه کلاس درس باید با احتیاط بیشتر و البته تحلیل زوایای پیدا و پنهانی همچون: نقش الگویی آموزشگران، کمیت و کیفیت برنامه درسی، رویکردها و خط‌مشی آموزشی دانشگاه، و پیوستگی تجارب یادگیری مورد توجه قرار گیرد.

پیشنهادها:

رصد و پایش علمی و مستمر عملکرد آموزشی دانش‌آموختگان در کلاس‌های درس و سطح مدارس بر اساس کاستی‌ها برنامه درسی دانشگاه در صحنه عمل، نسبت به تغییر برخی از سرفصل‌ها کم‌کاربرد و غیر ضرور در دانشگاه فرهنگیان اقدام گردد و به جای آن واحدهایی چون روابط انسانی و مهارت‌های ارتباط جمعی جایگزین گردد.

در سازمان‌دهی مدارس مجری‌کارورزی، کلاس‌های چند پایه به ویژه در مناطق محروم جهت تمرین معلمی دانشجویان در نظر گرفته شوند. بر برنامه‌یزی، طراحی، اجرا و ارزیابی دقیق برنامه درسی مصوب نظارت کافی صورت گیرد.

به مولفه‌هایی چون علاقه‌مندی، ویژگی‌های شخصیتی داوطلبان شغل معلمی توجه ویژه گردد و با ابزارهای ناسب نسبت به پایش آن اقدام گردد.

فهرست منابع:

پرنده، اکرم، حاجی امینف زهرا (۱۳۹۲). یادگیری فعالیت محور و پیامدهای آن در آموزش دانشجویان پرستاری: فصل نامه آموزش و اخلاق در پرستاری، دوره دومف شماره سوم.

دهقان، عبدالمجید و همکاران (۱۳۹۴). ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت معلم پژوهشگر: دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال هفتم، شماره ۱۳

راهداری، مانده و همکاران (۱۳۹۴). ارزیابی مهارت‌های حرفه‌ای و وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان کارشناسی مهندسی فناوری اطلاعات: فصل نامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی دوره ۲۱، شماره ۲

شرفی، محمد و عباسپور، عباس (۱۳۹۴). شناسایی قابلیت‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها بر اساس نظریه داده‌بنیاد: دو فصل نامه نوآوری و ارزش‌آفرینی، سال سوم، شماره هفتم

لطفی، حمیده، آهنچیان، محمدرضا و کرمی، مرتضی (۱۳۹۵). کاربست آموزش در دانشگاه فردوسی مشهد: شناسایی عوامل مربوط به ویژگی‌های فراگیر و فرآیند آموزش: نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی، سال نهم-شماره ۳۵

لطفی، حمیده، آهنچیان، محمدرضا و کرمی، مرتضی (۱۳۹۵). شناسایی عوامل غیرآموزشی مؤثر بر بکارگیری آموزش‌ها در سازمان: محیط سازمان و عوامل سازمانی: پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی، دوره ششم، شماره ۱

نیلی، محمدرضا و همکاران (۱۳۹۵). بررسی نگرش‌های دانش‌آموختگان فنی-مهندسی دانشگاه اصفهان در راستای کیفیت برنامه‌های درسی تجربه شده: فصلنامه آموزش مهندسی ایران، سال هجدهم، شماره ۶۹

Blume, B. D., Ford, K. J., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2009). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 2 (1), 1-41.

Bates, R. A., (2011). Research to Practice whitepaper 1. Adaptive transfer. Learning Transfer Solutions Global.

Blume, B. D., Ford, K. J., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2009). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 2 (1), 1-41

Crisp, J. (2002). Exploration of factors affecting transfer of training into the workplace: A case study of selected capacity building training courses in Western Australia. Master thesis, University of Queensland, Brisbane.

Colquitt, J. A., LePine, J. A. & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85 (5), 678-707.

DeRijdt, C., Stes, A., Vleuten, C. V., & Dochy, F., (2013). Influencing variables and moderators of transfer

of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. Educational Research Review, 8, 48-74

Ford, L. (2009). Improving learning transfer. Industrial and Commercial Training, 41 (2), 92-96.

Ginns, P., Kitay, J., & Prosser, M. (2010) Transfer of academic staff learning in a research-intensive University. Teaching in Higher Education, 15 (3), 235-246.

Lim, D. H., & Morris, M. L. (2006) Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction and organizational climate on perceived learning and training transfer. Human Resource Development Quarterly, 17 (1), 85-115.

Merriam, Sh. B., & Leahy, B. (2005) learning transfer: A review of the research in adult education and training. PAACA Journal of Lifelong Learning, 14, 1-24.

Velada, R., Caetano, A., Michel, J. W., Lyons, B. D., & Kavanagh, M. J., (2007) The effects of training design, individual characteristics and work environment of transfer of training. International Journal of Training and Development, 11 (4), 282-294





ارزیابی کیفیت مؤلفه های واحدهای دانشگاهی در دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویر احمد

عادل ظفیری نژاد^۱، دکتر علی رضا صادقی^۲، دکتر محبوبه خسروی^۳

چکیده

ارزیابی کیفیت برنامه درسی در واقع فرایند جمع آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات از منابع چندگانه در راستای بهبود یادگیرندگان است. ضرورت توجه به برنامه های درسی در دانشگاه مستلزم ارزشیابی کیفیت آنها در ابعاد متفاوت است. اگر برنامه درسی از کیفیت مطلوبی برخوردار باشد و به خوبی اجرا شود سبب موفقیت نظام آموزشی می شود.

هدف اصلی از انجام این تحقیق، ارزیابی کیفیت مؤلفه های واحدهای دانشگاهی در دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویر احمد بوده است. در این تحقیق، کیفیت مؤلفه های واحدهای دانشگاهی به معنای حداقل حد مطلوب در این واحدها در نظر گرفته شده است. ابعاد مورد بررسی برای ارزیابی کیفیت مؤلفه های واحدهای دانشگاهی از جمله مدیریت برنامه درسی هدف ها، محتوا و فرایند یاددهی - یادگیری در نظر گرفته شده است. این مطالعه به روش توصیفی - تحلیلی از نوع پیمایشی در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ انجام شده است. جامعه آماری این تحقیق را کلیه دانشجو معلمان دختر و پسر پردیس های دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویر احمد تشکیل می دهد که از بین آنها ۱۳۰ نفر به صورت تصادفی طبقه ای انتخاب شدند، نظر سنجی به عمل آمد. یافته ها نشان دادند که دانشجو معلمان از کیفیت مؤلفه های واحدهای دانشگاهی در این پردیس ها رضایت کافی نداشتند ولی دانشجو معلمان دختر نسبت به پسر، مؤلفه های کیفیت برنامه درسی و زیر مقیاس های مدیریت و اهداف را بهتر ارزیابی نمودند، بین دانشجو معلمان دختر و پسر در متغیر های محتوا و فعالیت یادگیری تفاوت معناداری مشاهده نشد. از بین ابعاد مورد ارزیابی کیفیت در این دانشگاه، به ترتیب اهداف برنامه درسی و محتوای برنامه ی درسی کمترین میزان رضایت را کسب کرده اند که نیازمند تجدید نظر و بازنگری جدی هستند.

کلیدواژه‌ها: ارزیابی، کیفیت دانشگاهی، برنامه درسی، واحدهای درسی دانشگاهی.

مقدمه

نظام آموزش عالی یکی از مهمترین عوامل مؤثر در توسعه و پیشرفت هر کشور محسوب می شود. از اینرو کیفیت هزینه و بهره وری آن همواره مورد توجه سیاست گذاران، برنامه ریزان و مدیران دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی می باشد. از آنجایی که دو عامل هزینه و بهره وری تحت تأثیر کیفیت قرار می گیرند. کیفیت و (تضمین آن) در نظام های دانشگاهی توجه بیشتری را به خود جلب نموده است. بهبود، ارتقاء، و تضمین کیفیت در نظام دانشگاهی پدیده های است که به خودی خود رخ نمی دهد بلکه مستلزم نظام ساختاری مناسب و بهره گیر از ارزیابی سیستماتیک از عملکرد این نظام می باشد (کیانی، ۱۳۹۴: ۲).

به طور کلی مدیریت کیفیت در آموزش عالی سه کارکرد عمده دارد؛ اولین کارکرد پاسخگویی است که دانشگاه باید به بیرون از خود پاسخگو باشد. دومین کارکرد بهبود عملکرد دانشگاه است که به کل سازمان دانشگاه برمی گردد. کارکرد سوم، جریان اطلاعاتی است. در این بخش دانشگاه باید اطلاعات را در داخل و بیرون دانشگاه به صورت گسترده آزاد و مستمر توزیع کند. کارکرد اطلاعاتی دانشگاه زمینه ساز بهبود سازمان دانشگاه و فراهم آوردن امکان پاسخ گویی دانشگاه به مخاطبان خود است (یمینی، ۱۳۹۱: ۲۸۵).

۱. نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی آدرس استان ک.ب- شهر یاسوج، دانشگاه فرهنگیان - ایمیل: farinjad1355@gmail.com

۲. عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی

۳. عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی

ارزیابی برنامه درسی در واقع فرایند جمع آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات از منابع چندگانه در راستای بهبود یادگیرندگان است (بنت، ۲۰۰۴). ضرورت توجه به برنامه های درسی در دانشگاه مستلزم ارزشیابی کیفیت آنها در ابعاد متفاوت است. ارزیابی باید در فعالیت های مختلف برنامه درسی وجود داشته باشد و بدون آن هیچ یک از اقدامات اعتبار لازم را نمی یابند (موسی پور و همکاران، ۱۳۷۶). اگر برنامه درسی از کیفیت مطلوبی برخوردار باشد و به خوبی اجرا شود سبب موفقیت نظام آموزشی می شود (بازرگان و همکاران، ۲۰۰۱). به طور کلی ارزیابی برنامه درسی دارای اهداف زیر است: ۱- تشخیص آن دسته از جوانب برنامه درسی که نیازمند اصلاح و تغییرات است ۲- سنجش اثر بخشی تغییرات اعمال شده در برنامه درسی ۳- تعیین اثر بخشی برنامه درسی جاری ۴- تعیین الزامات برنامه درسی ۵- مطلوب نگه داشتن اعتبار بخشی حرفه ای (دیماند و همکاران، ۱۹۹۸).

برنامه درسی یکی از عوامل ارتقای کیفیت آموزش عالی و ایجاد تناسب بین نگرش، دانش و مهارت دانش آموختگان با آخرین دستاورد های علمی و نیاز بازار کار است و از جمله عواملی هستند که در تحقق بخشیدن به اهداف آموزش، نقش ها و اهداف آموزش عالی و شایسته توجه دقیق هستند (نعمتی و همکاران، ۱۳۸۳). بدون تردید برنامه درسی در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی در توفیق یا شکست این مؤسسات نقش کلیدی و بسیار تعیین کننده ای ایفا می کنند (فتحی و اجارگاه و شفیع، ۱۳۸۶).

متأسفانه به رغم اهمیت برنامه های درسی در مؤسسات آموزش عالی، میزان توجه به کیفیت کافی نیست و حتی تلاش و همت لازم برای بررسی، ارزشیابی، اصلاح و تغییر آن در دستور کار برنامه ریزان و سیاست گزاران آموزش عالی قرار نمی گیرد (فتحی و اجارگاه و شفیع، ۱۳۸۶). با وجود این، کیفیت عملکرد مؤسسات آموزش عالی، بیشتر حول سه محور اصلی متمرکز شده است: برنامه ریزی و سازماندهی مناسب، کارآیی (درستی هزینه کارکرد با توجه به منابع)، و اثر بخشی لازم به لحاظ خروجی این مؤسسات (فتحی و اجارگاه و شفیع، ۱۳۸۶). با این اوصاف، کیفیت نیز از جمله مفاهیمی است که در ۵۰ سال اخیر، ابتدا در فعالیت های صنعتی و به تبع این امر در سال های اخیر در نظام های آموزشی بیش از پیش مورد توجه و گسترش یافته است (بازرگان، ۱۳۸۸). اما شواهد حاکی از آن است که در برخی از مؤسسات آموزشی توجه لازم به این امر مهم نمی گردد و برنامه های درسی به عنوان انتقال دهنده اطلاعات و فراهم کننده ی زمینه برای رشد و کسب مهارت ها و ساختن دانش، اهمیت لازم را در این نوع مؤسسات به خود نگرفته است (سرمد و وزیری، ۱۳۷۶).

استفاده روز افزون از نظام کیفی در برنامه و مواد درسی آموزش عالی تأثیر عمیقی بر مباحث اجرایی، تدریس و تحقیق گذاشته است. مفاهیم رعایت مصالح عمومی و رقابت بین مؤسسات آموزش عالی که با تضمین کیفی و نظام اعتبار بخشی به هم پیوسته اند ابعاد جدیدی را به وجود آورده است (تورانی، ۱۳۹۴: ۲۵۳).

با توجه به این که دانشگاه فرهنگیان چهار سالی تأسیس شده است نیازمند این است تا کیفیت سیستم آموزشی آن از ابعاد مختلف مورد ارزیابی قرار گیرد یکی از این ابعاد که در این تحقیق مورد ارزیابی قرار می گیرد کیفیت واحد های دانشگاهی یا برنامه های درسی دانشگاه می باشند. نتایج این تحقیق می تواند بازخورد مناسبی برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی به برنامه ریزان، تصمیم گیران و سیاست گزاران در این دانشگاه ارائه نماید تا از چگونگی عملکرد آموزشی خود آگاهی یابند و به اصلاح روش های آموزش و در نتیجه افزایش کیفیت برنامه های درسی و آموزشی خود اقدام کنند.

بیان مسأله

نظام آموزش عالی به عنوان نظامی پیشرو و تعیین کننده خط مشی قادر است، زمینه توسعه در ابعاد اجتماعی، فرهنگی و انسانی را فراهم آورد و بسیاری از حوزه ها را تحت تأثیر قرار دهد. آگاهی از میزان تحقق اهداف آموزش عالی و اطلاع از نارسائی ها و نقاط قوت (وضعیت موجود) از ابزار های لازم و اساسی است که می تواند تصمیم گیران سیاست گزاران و برنامه ریزان آموزش عالی را در جهت بهبود روش ها و نیل به اهداف و افزایش بازدهی یاری نماید. دانشگاه ها از جمله مهمترین نهادهایی هستند که جوامع جهت رشد و توسعه به آنها نیاز دارند، به همین خاطر شفافیت، پاسخگویی و بهبود کیفیت در آنها الزامی است. لازمه پویایی و رشد در آموزش عالی نظارت و ارزشیابی است. ارزشیابی روشی برای افزایش بازده اجتماعی آموزش عالی و نیز ساز و کاری برای تأیید صلاحیت، تخصیص عقلانی، اعتبارات، پاسخگویی عمومی، اطلاع رسانی به ذی نفعان، اطمینان از تحقق اهداف و بهبود مستمر قلمداد کرده اند و با توجه به گستردگی فعالیت های نظام آموزشی، ارزیابی کیفیت مؤلفه های واحدهای درسی دانشگاهی می تواند نقش مؤثری در فراهم آوردن کیفیت آموزشی داشته باشد. (فناعتیان، محمدی، ۱۳۹۴: ۵۲)

ارزشیابی در آموزش عالی، به منظور تعیین میزان کیفیت، عبارت است از فرایند تعیین، تهیه و گردآوری اطلاعات با هدف متفاوت، درباره ی میزان





عملکرد عوامل موجود در نظام که برای تصمیم گیری در جهت بهبود فرایند یادگیری و یاد دهی انجام می شود (پازرگادی و احمد آبادی، ۱۳۸۹). ارزشیابی عبارت است از فرایند تعیین، تهیه و فراهم آوردن اطلاعات توصیفی و قضاوتی درباره ارزش یا اهمیت هدف های آموزشی برنامه ها، عملیات و نتایج آن به منظور هدایت تصمیم گیری، پاسخگویی و اطلاع رسانی (بازرگان، ۱۳۸۰: ۲۳).

وودهاوث^۱ (۲۰۰۶) با مرور در معانی مختلف کیفیت مانند تغییر، ارزش افزوده، درک مشتری و. به این نتیجه رسیده که تعریف کیفیت به عنوان «تناسب یا جور بودن با هدف می تواند دربر گیرنده ی همه ی این تعاریف باشد» (فراستخواه، ۱۳۸۸: ۲۲). کرافت^۲ (۱۹۹۴) کیفیت نظام آموزشی عبارت است از میزان تطابق وضعیت موجود با یکی از حالت های الف) استاندارد از قبل تعیین شده؛ ب) رسالت، هدف و انتظارات (بازرگان، ۱۳۸۰: ۵۸). ارزشیابی از کیفیت نظام های آموزش عالی سال هاست با هدف هایی بیشتر حول محور های پاسخگو بودن مؤسسات آموزش عالی و میزان تطابق فعالیت های این مؤسسات با استانداردهای از قبل تعیین شده می باشد (بازرگان، ۱۳۸۸). یکی از استانداردهای از قبل تعیین شده مؤسسات آموزش عالی مدیریت برنامه درسی می باشد که در تمام دانشگاه ها این وظیفه مهم بر عهده مدیر گروه رشته های مختلف تحصیلی سپرده می شود؛ مدیریت برنامه درسی شامل: سازماندهی درس، فهرست رؤوس مطالب، زمان کلاس درس، زمان کلاس درس، ویژگی های کلاس و منابع تدریس می باشد. استاندارد دیگری که مد نظر است غایت ها و اهداف برنامه درسی دانشگاه ها است؛ یعنی تا چه اندازه اهداف از پیش تعیین شده در فرایند برنامه درسی رعایت شده است، استاندارد دیگر محتوای برنامه درسی می باشد که تدوین خط مشی های مربوط به درس و اداره ی کلاس را در بر می گیرد و در نهایت استاندارد فرایند فعالیت های یاد دهی - یادگیری است که مربوط می شود به یک فرایند در قالب برنامه ی ایده آل توأم با واقعیت (که شامل این موارد می باشد: شفاف سازی اهداف درسی و اندازه گیری نتایج یادگیری، انتخاب رسانه های آموزشی و ارزشیابی مواد آموزشی و. (نصر و همکاران، ۱۳۸۶).

علی رغم استاندارد فوق در کیفیت بخشی به برنامه های درسی در دانشگاه ها، دیدگاه های مختلفی در خصوص کیفیت برنامه درسی وجود دارد که برای نمونه بازرگان (۱۳۸۰) کیفیت برنامه درسی را از میان عوامل درون داد نظام آموزشی سه عامل یادگیرنده، مدرس و برنامه درسی را بسیار مهم می داند که ارزیابی هر کدام از آنها در روند بهبود کیفیت آموزشی تأثیر بسزایی دارند. بنابراین دیدگاه، کیفیت عملکرد استاد به عنوان مدرس دارای اهمیت فوق العاده ای است. (نصر و همکاران وی، ۱۳۸۶) نیز به سه رویکرد توانمند سازی هیأت علمی، ارتقای کیفیت آموزش و توسعه ی سازمانی اشاره نموده است و به دلایلی ارتقای کیفی آموزش در دانشگاه ها را نسبت به دورویکرد دیگر در اولویت قرار داده است؛ چرا که به لحاظ گستردگی امر هر دو رویکرد دیگر را در بر می گیرد. (همان منبع، ۱۳۸۶: ۱۵۶).

ارزیابی برنامه به مثابه الگویی در ارزیابی کیفیت بخشی آموزش عالی نیز چیزی فراتر از یک ابزار اندازه گیری برای سیستم های ارزیابی کیفیت بخشی است. ارزیابی برنامه، آموزش عالی را به عنوان یک سیستم و نظام معرفی می کند و بررسی متمرکز، برنامه ریزی شده و سیستماتیک کنترل کیفیت را پیشنهاد می کند. همچنین به دست اندرکاران، تعریف کیفیت را برای برنامه های خودشان پیشنهاد می کند و از مؤسسات می خواهد اهداف و مأموریت های خود را به طور سیستماتیک بررسی کنند، استاندارد های شغلی را بکار بگیرند و جنبه های کیفی و کمی برنامه را از طریق جمع آوری اطلاعات بیان کنند. ارزیابی برنامه مرتبط با تکنیک های تضمین کیفیت است (تورانی، ۱۳۹۴: ۲۵۵).

دویل^۳ (۱۹۹۷) معتقد است که برنامه درسی، عمل تدریس را شکل می دهد یا راهنمایی می کند و نمی تواند تحقق یابد مگر این که از طریق اقدامات مربوط به تدریس انجام شود. تدریس همیشه درباره ی چیزی است بنابراین نمی تواند از برنامه درسی جدا باشد و اقدامات مربوط به تدریس، خودش به کار بستن مفروضات و ماحصل برنامه های درسی است (عباباف، ۱۳۹۴: ۳۱۱).

دیدگاه های مختلفی راجع به کیفیت در حوزه های آموزشی و پژوهشی مطرح شده است. برخی آن را کمی پذیر نمی دانند، برخی دیگر معتقدند که در تعریف دقیق و جهان شمول از کیفیت (آموزش) وجود ندارد. کیفیت به مجموعه ای از عوامل بستگی دارد که در بین آنها محیط پر انگیزاننده ای از نظر فکری، حداقل شرایط پذیرش مطلوب، مواد آموزشی و مربی که مشارکت و تمایل دانشجویان را برانگیزاند و بتواند آنها را به سطحی جدید از درک و شناخت از بعد شناختی، عاطفی یا حسی - حرکتی برساند، اهمیت زیادی دارد. هر چه مربی با تجربه در مورد آموزش با کیفیت شناخت حاصل کند، به همان نسبت برای او مشکل خواهد بود که عوامل سازنده آن را دقیقاً تعریف کند (یمنی، ۱۳۹۱: ۱۴۷).

1. woodhouse
2. craft
3. Doyle

بر اساس دیدگاه دویل (۱۹۸۳) آموزش سه جزء دارد: فرایند، جوهر و نتیجه، فرایند همان جریان آموزشی و پردازش است، جوهر همان مواد درسی و نتیجه نیز یادگیری دانشجویان است. برنارد^۱ و فانتنی^۲ (۱۹۸۷) معیارهای زیر را در خصوص کارایی آموزش مطرح کرده اند: سازماندهی و شفافیت، ساختار، شایستگی، هماهنگی، برانگیختگی ذهن، به روز کردن و صحت عناصر اصلی آموزشی (معین اهداف، محتوا، روش ها و ابزارهای آموزش، یادگیری و ارزشیابی). (یمنی، ۱۳۹۱: ۳۰۳).

اسکوت^۳ (۱۹۸۱) معتقد است: ارزیابی کیفیت آموزشی برنامه های دانشگاهی مشکل است، زیرا کیفیت یک مفهوم «فرار و گریزان» است. با این وصف، تلاش جامع نگر و روشمند قادر است مدیریت دانشگاه ها را در جهت ارزیابی، توانمندی های دانشگاهی پیش برد. این تلاش باید هم ورودی های سیستم دانشگاهی هم فرایند دانشگاهی و هم محصولات آن و نیز پیامدهای بعدی آن را در نظر گیرد (یمنی، ۱۳۹۱: ۳۱۰). در این تحقیق کیفیت به معنای حداقل حد مطلوب در واحد های درسی دانشگاهی در نظر گرفته شده است. ابعاد مورد بررسی برای ارزیابی کیفیت مؤلفه های واحد های درسی دانشگاهی، از جمله مدیریت برنامه درسی، هدف ها، محتوا و فرایند یاددهی - یادگیری در نظر گرفته شده است. بررسی تحقیقات انجام شده و دیدگاه های فوق در خصوص کیفیت واحد های درسی دانشگاهی که بیشتر مورد توجه برنامه ریزان آموزش عالی کشور محسوب می گردد، جهت دستیابی به این هدف، محقق بر آن شد تا با انجام مطالعه ای با هدف تعیین شاخص هایی جهت ارزشیابی از کیفیت واحد های درسی دانشگاهی با دید پژوهشی به این مسئله بنگرد، لذا منظور از کیفیت واحد های درسی دانشگاهی در این پژوهش مجموعه ملاک هایی چون مدیریت برنامه درسی، اهداف، محتوا و فعالیت های یاددهی - یادگیری می باشد که دغدغه اکثر دانشجویان و مؤسسان شاغل در دانشگاه فرهنگیان می باشد. سؤال اصلی در تحقیق این است که وضعیت کیفیت واحد های درسی از نظر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟

سؤال های تحقیق

۱. از نظر دانشجویان وضعیت مدیریت برنامه ی درسی پردیس های دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویر احمد چگونه است؟
۲. از نظر دانشجویان وضعیت اهداف در برنامه ی درسی پردیس های دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویر احمد چگونه است؟
۳. از نظر دانشجویان وضعیت محتوا در برنامه ی درسی پردیس های دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویر احمد چگونه است؟
۴. از نظر دانشجویان وضعیت فعالیت های - یادگیری در پردیس های دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویر احمد چگونه است؟
۵. از نظر دانشجویان وضعیت کیفیت برنامه ی درسی پردیس های دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویر احمد چگونه است؟

اهداف تحقیق

در این تحقیق هدف این است که وضعیت کیفیت مولفه های واحد های دانشگاهی (برنامه درسی) دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویر احمد از نظر مدرسان و دانشجویان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مورد ارزیابی قرار گیرد.

۱. وضعیت کیفیت مدیریت برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان مورد ارزیابی قرار گیرد.
۲. وضعیت کیفیت اهداف در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان مورد ارزشیابی قرار گیرد.
۳. وضعیت کیفیت محتوا در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان مورد ارزیابی قرار گیرد.
۴. وضعیت فعالیت یاددهی - یادگیری در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان مورد ارزیابی قرار گیرد.

در حاضر بهبود کیفیت در هر زمینه مثل صنعت، تولید، خدمات، آموزش و پرورش، آموزش عالی و نیز کلیه سازمان ها ضرورت محسوب می شود. اقدامات فزاینده ای که در سطح جهان نظیر توجه به روش های فعال تدریس، ابتکار عمل مدیران توجه جدی نسبت به مسأله ارزشیابی و بازخورد که در سطح آموزش انجام گرفته را می توان از نشانه های بارز توجه به کیفیت در آموزش عالی دانست (کریمان، نامداری، ۱۳۹۳: ۲۱۳).

یکی از چالش ها و دغدغه های سازمان های امروزی در پاسخ به خواسته ها و انتظارات مشتریان داخلی و خارجی خویش ارائه خدمات با کیفیت به آن هاست این امر زمانی پیچیده تر می گردد که این سازمان ها در معرض مشتریان متعدد با خواست های گوناگون و بعضاً متفاوت و حتی متعارض قرار می گیرد. دانشگاه فرهنگیان به عنوان تربیت کننده معلمان نیازمند استراتژی هایی است که به پرورش چنین نیرو و هایی بیانجامد. ارزیابی کیفیت برنامه درسی یکی از این استراتژی هاست (یاری، ۱۳۹۴: ۲۰).

1. Bernard
2. Fontaine
3. Scott





از آن جای که رسالت اصلی دانشگاه فرهنگیان ارتقاء کیفیت در کلیه خدمات دانشگاه و بهسازی وضع موجود با هدف اثر بخشی مطلوب این نظام دانشگاهی است که تربیت معلمانی کارآمد برای خدمت در وزارت آموزش و پرورش را در رأس مأموریت خود قرار داده است. بنابراین تداوم سنجش و ارتقای کیفیت نظام دانشگاهی از جمله راهکارهایی برای سنجش و ارتقای کیفیت آموزش در دانشگاه فرهنگیان می باشد و بنابر همین ضرورت معاونت نظارت و کیفیت نظام دانشگاهی در آن تأسیس شده است. در این راستا این معاونت خواستار آن شده که برنامه های آموزشی در این دانشگاه مورد ارزیابی قرار گیرد.

بنابراین تحقیق در باره اثر بخشی و کیفیت عملکرد آموزشی از جمله مسائل مهمی است که از یک سو، بازخورد مناسب را برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی و تصمیم گیری های اساسی و برنامه ریزی استراتژیک توسط مسؤلان و دست اندرکاران نظام آموزش عالی فراهم می آورد و از سوی دیگر مؤسسات آموزش عالی می توانند از چگونگی عملکرد آموزشی خود آگاهی می یابند و به اصلاح روش های آموزش و در نتیجه افزایش کیفیت تدریس خود اقدام کنند (اسپورن^۱ و همکاران، ۲۰۰۷).

با توجه به این که دانشگاه فرهنگیان چهار سال است که از تأسیس آن می گذرد نیازمند این است تا از ابعاد مختلف کیفیت مورد ارزیابی قرار گیرد یکی از این ابعاد که در این تحقیق مورد ارزیابی قرار می گیرد واحد های درسی یا برنامه های درسی دانشگاه می باشد. نتایج این تحقیق می تواند به طور مؤثری به برنامه ریزان و تصمیم گیران و سیاست گزاران و مسؤلان در این دانشگاه کمک نماید تا از نقاط قوت و ضعف خود در زمینه کیفیت واحدهای دانشگاهی آگاهی پیدا کنند.

ادبیات و پیشینه موضوع مورد تحقیق

مفهوم کیفیت، مفهومی چند بعدی است. مفاهیم مدیریت کیفیت جامع، الگوی عمومی ارزیابی تعالی کیفیت نمونه های از این نوع هستند. راجع به کیفیت آموزش عالی دیدگاههای مختلفی وجود دارد از جمله کیفیت به مثابه نحوه ی شناخت از موضوع، کیفیت به مثابه فرایند تنظیم تعارض ها، کیفیت به مثابه مجموعه ای شفاف (یمنی، ۱۳۹۱: ۱۲۶).

در بررسی کیفیت آموزش عالی لازم است دورویکرد از رأس به قاعده و از قاعده به رأس به صورت مداوم به کار رود. کیفیت دانشگاهی از تعامل این دو (مدیریت و دانشجویان، اعضای هیأت علمی، کارکنان) یا تقابل بین این دو که در حد فاصل کیفیتی اصیل تر یا کیفیتی نازل تر در نوسان است. بنابراین، ضروری است که برای سازماندهی فعالیت های بهبود کیفیت، مشارکت بر اساس تعامل بین ذی نفعان انجام گیرد (همان منع، ۱۳۹۱). برای کارآمد کردن و شفافیت هر نظام آموزشی جهت تحقق هدف های مورد نظر، باید یک زیر نظام ارزیابی برای آن منظور داشت. به طوری که از ابتدای اندیشیدن درباره طراحی و استقرار نظام آموزشی، با استفاده از فرایند ارزیابی، به نمایان ساختن میزان مطلوبت اجرای امور پرداخت. همچنین با استفاده از اطلاعات ارزیابی، اطمینان لازم درباره ی تحقق رسالت و مأموریت های نظام را به دست آورد (بازرگان، ۱۳۹۳: ۳۱). بنابر این در ذیل به بررسی پیشینه عملی پژوهش که بیشترین ارتباط را با تعیین ملاکهای ارزشیابی از کیفیت برنامه ی درسی دانشگاه ها را در بر گرفته باشد، پرداخته شده است.

جان استراک^۲ و همکاران (۱۹۹۳) در پژوهشی نگرش اعضای هیأت علمی دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی را درباره ی برنامه درسی در کالج های کوچک خصوصی مورد ارزیابی قرار داده که نتایج تحقیق آن ها نشان داده است رشته های تحصیلی عضو هیأت علمی، ویژگی های دانشجویان، حجم کار، تمایلات آنها، اهداف برنامه، بودجه دانشگاه، گرایشات تحقیق در رشته تحصیل، اعتقادات و باورهای عضو هیأت علمی درباره ی آموزش و یادگیری دانشجو، اهداف دانشجو، اندازه کلاس، موقعیت مکانی و محتوای بحث از جمله عوامل هستند که اعضای هیأت علمی را در فرایند طرح ریزی برنامه درسی تحت تأثیر قرار می دهند (به نقل از: فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۲).

عسکریان (۱۳۷۶) در پژوهشی گزارش داده است که محتوای کتاب ها و جزوه های درسی با نیاز های تحصیل دانشجویان تناسب ندارد و دانشگاه های دولتی تهران از لحاظ امکانات و تجهیزات آموزشی ضعیف می باشند و در نهایت وضعیت دانشگاه را از نظر درونداد، فرایند و برونداد مطلوب ندانسته است (به نقل از فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۲).

قادری و شکاری (۱۳۹۳) نیز در یک ارزیابی از کیفیت برنامه درس در دانشگاه کاشان بدین نتایج دست یافته اند که کیفیت کلی برنامه درسی دوره

1. Spooren
2. Joans strak

کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان در حد نسبتاً مطلوب بوده است. ملاک های ارزیابی اهداف، محتوا، وضعیت فعالیت های پژوهشی، مواد و وسایل، وضعیت گروه های پژوهشی و فضای آموزشی از نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان در سطح نسبتاً مطلوبی است.

مستر (۱۳۹۲) در یک تحقیق دیگر در دانشگاه فرهنگیان اهواز با موضوع ارزیابی درونی راهکاری برای توانمندسازی برنامه های درسی در نظام آموزش عالی انجام داده به این نتیجه رسیده که از مجموع امتیاز های به دست آمده از ۱۰ ملاک و ۷۰ نشانگر نشان داد که کیفیت برنامه درسی با کسب امتیاز ۲ در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارد.

یاری (۱۳۹۲) پژوهشی را انجام داده که دانشگاه فرهنگیان تا چه اندازه آمادگی برای اجرای مدیریت کیفیت فراگیر (TQM) در آموزش را دارد. نتایج این طرح نشان داده که این دانشگاه آمادگی لازم برای اجرای (TQM) را نداشته و در این راه نیازمند برنامه ریزی های مسئولان امر است.

نتایج تحقیق قائدی (۱۳۸۵) با عنوان ارزشیابی برنامه درسی آموزش مجازی رشته مهندسی کامپیوتر در دانشگاه علم و صنعت ایران نشان داد که از نظر اساتید برنامه تا حدود کمی توانسته به اهداف برسد و از نظر دانشجویان این برنامه نتوانسته به اهداف خود نائل آید. همچنین از نظر هر دو گروه محتوای برنامه درسی نامناسی بوده است و شیوه ارزشیابی و میزان پشتیبانی از دانشجویان در محیط مجازی ضعیف می باشد.

خواججه آزاد (۱۳۸۹) در ارزیابی کیفیت برنامه آموزشی دوره پزشکی عمومی با استفاده از یک سری ملاک ها و شاخص ها به این نتیجه رسید که کیفیت حوزه برنامه آموزشی بر اساس استاندارد ملی از نظر اساتید در سطح مطلوب و از نظر دانشجویان در سطح ضعیف ارزیابی شد.

یافته های تحقیق فتحی و اجارگاه و شفیع (۱۳۸۲) نشان داد که کیفیت برنامه درسی رشته آموزش بزرگسالان، با توجه به عناصر نه گانه برنامه درسی در سطح متوسط است. دانشجویان و مدرسان پیشنهاد حذف بعضی دروس جدید و افزایش دروس جدید مرتبط با رشته تحصیلی آموزش بزرگسالان را دارند.

در مطالعه فراسی (۱۳۸۷) نیز که با عنوان بررسی تأثیر فرایند ارزیابی درونی در برنامه ریزی برای بهبود کیفیت گروه های آموزشی دانشگاهها مستقلاً و به تنهایی تأثیر فراگیر و زیادی در کم و کیف برنامه ریزی برای بهبود در سطح کیفی آن گروهها نداشته است. همچنین کم و کیف برنامه ریزی برای بهبود در سطح گروه های آموزشی دانشگاهها بیش از اینکه از طریق اجرا شدن یا اجرا نشدن طرح ارزیابی درونی امکان پیش بینی داشته باشد، با وضعیت زمینه ای آن گروهها طرح ارزیابی درونی امکان پیش بینی داشته باشد، با وضعیت زمینه ای آن گروهها رابطه دارد.

روش شناسی تحقیق

این پژوهش از نوع پژوهش های توصیفی - تحلیلی از نوع پیمایشی است. برای تعیین کیفیت برنامه درسی از الگوی اعتبار سنجی استفاده می شود. جامعه آماری این پژوهش مشتمل بر دانشجویان پسر و دختر پردیس های شهید ایزدپناه یاسوج و پردیس کوثر یاسوج (دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویر احمد) در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ می باشد. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان ۱۳۰ نفر دانشجوی پسر و دختر از هر دو پردیس دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویر احمد به شیوه نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شده است.

ابزار اندازه گیری و نحوه اجرای ارزشیابی: برای انجام پژوهش از ملاک ها و نشانگر ها استفاده می شود که پس از تعیین ۴ ملاک و ۳۰ نشانگر از ابزار اندازه گیری پرسشنامه ی که سید کلان، عیاری و احمدی (۱۳۹۴) با اقتباس از کتاب برنامه درسی و طراحی درس در دانشگاه ها و مراکز عالی نصر و همکاران (۱۳۸۶) طراحی و تدوین نموده اند، برای جمع آوری اطلاعات استفاده می شود. پایایی این پرسشنامه برای مدرسان و دانشجویان به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۸۱ می باشد. مقیاس های اندازه گیری این نشانگرها بر اساس طیف لیکرت پنج گزینه ای (خیلی کم تا خیلی زیاد) با نمره های ۱ تا ۵ تنظیم شده است.

تجزیه و تحلیل اطلاعات در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی انجام می شود. در سطح آمار توصیفی از مشخصه های آماری نظیر فراوانی، میانگین، انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از آزمون t تک نمونه ای بوسیله نرم افزار SPSS استفاده می شود.



ملاک ها و نشانگرهای ارزیابی کیفیت واحد های دانشگاهی



مجموعه مقالات نخستین همایش ملی دوازدهمین همایش ملی ارزشیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی

ملاک های ارزیابی کیفیت	نشانگرهای مربوط به ارزیابی کیفیت دانشگاهی
مدیریت برنامه ی درسی	<ul style="list-style-type: none"> • انتخاب واحد و ارائه دروس به موقع و سروقت انجام می گیرد. • برنامه هفتگی به موقع تنظیم و در اختیار دانشجویان و اساتید قرار می گیرد. • زمان اختصاص یافته برای دروس ارائه شده است. • تخصیص کلاس ها، آزمایشگاه و تجهیزات برای هر درس به موقع انجام می شود. • به لحاظ تعداد دانشجو و اندازه کلاس و استاد استاندارد ها رعایت شده است. • اسناد و مدارک مربوط به محتوای درس در کتابخانه وجود دارد. • مدیریت کلاسی (حضور و غیاب و .) در کلاس ها رعایت می گردد. • وظایف مدیریتی تدریس و آموزش اساتید مورد ارزیابی قرار می گیرد. • زمان برنامه درسی گروه متناسب با واحد های نظری، تخصصی و پژوهشی است. • ارزشیابی درستی در طول ترم از دانشجویان می شود.
اهداف و غایت ها	<ul style="list-style-type: none"> • اهداف دوره ها صریح و روشن و مطابق با دیگر دانشگاه ها است. • هدف های واحد درسی مطابق با نیازها و علایق دانشجویان است. • اهداف درسی با حیطه های دانش، نگرش و مهارت منطبق است. • اهداف دوره ها متناسب با نیازهای شغلی و بازار کار است. • اهداف مؤسسات در افزایش مهارت و آگاهی دانشجویان روشن است.
محتوا	<ul style="list-style-type: none"> • محتوای دروس (جزوات و .) به لحاظ منطقی قابل فهم و روشن است. • محتوای درسی متناسب با دانش روز تهیه شده است. • محتوای آمادگی لازم را جهت فالیت های حرفه ای فراهم می نماید. • محتوا با نیازهای علمی یادگیرندگان تناسب دارد. • بین حجم محتوا با تعداد واحد درسی تناسب لازم وجود دارد.
فعالیت های یاددهی - یادگیری	<ul style="list-style-type: none"> ➤ روش های تدریس با محتوای دروس سنخیت دارد. ➤ محتوای درس با استفاده از روش های متنوع تدریس رهبری می شود. ➤ از مشارکت دانشجویان در تدریس بهره لازم برده می شود. ➤ مدرسات متناسب با دروس ارائه شده، بر اساس سرفصل ها عمل می کنند. ➤ اهداف درس و اندازه گیری نتایج یادگیری شفافیت لازم را دارد. ➤ از رسانه های آموزشی مطابق با سرفصل ها در کلاس ها استفاده می گردد. ➤ ارزشیابی مواد آموزشی مطابق با سرفصل ها انجام می گیرد. ➤ فعالیت پژوهشی و حل مسئله دانشجویان از طرف مدرسان حمایت می گردد. ➤ اهمیت لازم به کارهای فردی و گروهی دانشجویان در کلاس درس داده می شود. ➤ امکانات و تجهیزات لازم در تدریس و آموزش وجود دارد.

یافته های تحقیق

سوال های تحقیق:

۱. از نظر دانشجویان وضعیت مدیریت برنامه درسی پردیس های دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویراحمد چگونه است؟
۲. از نظر دانشجویان وضعیت اهداف در برنامه درسی پردیس های دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویراحمد چگونه است؟



۳. از نظر دانشجویان وضعیت محتوا در برنامه درسی پردیس های دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویراحمد چگونه است؟
 ۴. از نظر دانشجویان وضعیت فعالیت های یادگیری در پردیس های دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویراحمد چگونه است؟
 ۵. از نظر دانشجویان وضعیت کیفیت برنامه درسی پردیس های دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویراحمد چگونه است؟
- با توجه نتایج مندرج در جدول شماره ۱ با توجه به قدر مطلق t محاسبه شده در کیفیت مولفه های دانشگاهی و زیر مقیاس های آن و اینکه میانگین نمره آزمودنی ها (دانشجویان) در نمره کل کیفیت مولفه های دانشگاهی و زیر مقیاس های مدیریت، اهداف، محتوا و فعالیت یادگیری از میانگین (M=3) کمتر بوده و از نظر آماری معنادار بوده است نشان دهنده وضعیت نا مطلوب کیفیت مولفه های دانشگاهی و زیر مقیاس های آن در واحد های دانشگاهی دانشگاه فرهنگیان است.

جدول شماره ۱ : مقایسه میانگین کیفیت مولفه های دانشگاهی و زیر مقیاس های آن

Sig	t	درجه آزادی	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	وضعیت	مؤلفه های کیفیت درسی
۰/۰۳۷	-۲/۱۱	۱۲۹	۰/۵۴	۲/۸۹	۱۳۰	مدیریت	
۰/۰۰۱	-۶/۹۴	۱۲۹	۰/۶۹	۲/۵۷	۱۳۰	اهداف	
۰/۰۰۱	-۴/۸۳	۱۲۹	۰/۷۵	۲/۶۸	۱۳۰	محتوا	
۰/۰۰۱	-۴/۴۳	۱۲۹	۰/۶۲	۲/۷۵	۱۳۰	فعالیت یادگیری	
۰/۰۰۱	-۵/۶۵	۱۲۹	۰/۵۵	۲/۷۲	۱۳۰	کیفیت برنامه درسی	

بین زیر مقیاس های کیفیت مولفه های دانشگاهی رابطه معنادار وجود دارد. بر اساس نتایج مندرج در جدول شماره ۲ با توجه به ضریب همبستگی و سطح معناداری بدست آمده بین زیر مقیاس های مدیریت، اهداف، محتوا و فعالیت یادگیری رابطه مثبت و معنادار وجود دارد لذا افزایش هر کدام از این مولفه ها می تواند به افزایش دیگری منجر شود و بالعکس.

جدول شماره ۴ : ضریب همبستگی بین ارزیابی کیفیت مولفه های دانشگاهی

متغیر	۱	۲	۳	۴
(۱) مدیریت	۱			
(۲) اهداف	۰/۶۴**	۱		
(۳) محتوا	۰/۴۸**	۰/۷۴**	۱	
(۴) فعالیت یادگیری	۰/۵۹**	۰/۵۵**	۰/۵۴**	۱

** معناداری در سطح ۰/۰۱ * معناداری در سطح ۰/۰۵

۱. وضعیت کیفیت برنامه درسی پردیس های دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویراحمد از نظر دانشجویان دختر و پسر چگونه است؟
- با توجه نتایج مندرج در جدول شماره ۳ با توجه به قدر مطلق t محاسبه شده در کیفیت مولفه های دانشگاهی و زیر مقیاس های آن و اینکه بین میانگین نمره کیفیت مولفه های دانشگاهی آزمودنی های دختر و پسر در سطح $P/0.05 >$ و زیر مقیاس های مدیریت، اهداف در سطح $P/0.05 >$ بین دختران و پسران تفاوت معنادار وجود دارد با توجه به میانگین نمره دختران و اینکه میانگین نمره دختران از میانگین نمره پسران بالاتر است دختران

کیفیت برنامه درسی و زیر مقیاسهای مدیریت و اهداف را بهتر ارزیابی نمودند اما بین دختران و پسران در متغیرهای محتوا و فعالیت یادگیری تفاوت معناداری مشاهده نشد.

جدول شماره ۳: مقایسه میانگین کیفیت مولفه های دانشگاهی و زیر مقیاس های آن بر حسب جنسیت

Sig	t	درجه آزادی	انحراف استاندارد	میانگین	جنسیت	وضعیت
.۰/۰۰۱	-۳/۵۴	۱۲۸	.۰/۵۰	۲/۷۳	پسر	مدیریت
				۳/۰۶	دختر	
.۰/۰۰۱	-۲/۶۳	۱۲۸	.۰/۶۶	۲/۴۱	پسر	اهداف
				۲/۷۳	دختر	
.۰/۶۲۷	-۰/۴۸	۱۲۸	.۰/۷۴	۲/۶۱	پسر	محتوا
				۲/۷۱	دختر	
.۰/۲۰۱	-۱/۲۸	۱۲۸	.۰/۵۸	۲/۶۸	پسر	فعالیت یادگیری
				۲/۸۲	دختر	
.۰/۰۲۸	-۲/۲۲	۱۲۸	.۰/۵۲	۲/۶۲	پسر	کیفیت برنامه درسی
				۲/۸۳	دختر	

مولفه های کیفیت برنامه درسی

بحث و نتیجه گیری

از آنجا که امروزه کیفیت نظام های دانشگاهی بیشتر مورد توجه سیاستگذاران در آموزش عالی قرار دارد برای تحقق این امر باید به کیفیت نظام آموزشی در دانشگاه ها و موسسه های آموزش عالی بیشتر بها داده شود. با توجه به

هدف پژوهش حاضر که محقق با رویکرد کل نگر به ارزیابی کیفیت واحدهای دانشگاهی در دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویر احمد پرداخته است. چهار ملاک مورد ارزیابی قرار گرفت. به طور کلی کیفیت برنامه های درسی در این دانشگاه ها با توجه به ملاک ها از وضعیت مطلوبی برخوردار نبوده و در حد متوسط به پایین ارزیابی شده است. در این ارزیابی بین دیدگاه دانشجو معلمان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد و دانشجو معلمان دختر کیفیت برنامه درسی و زیر مقیاسهای مدیریت و اهداف را بهتر ارزیابی نمودند اما بین دانشجو معلمان دختر و پسر در متغیرهای محتوا و فعالیت یادگیری تفاوت معناداری مشاهده نشد. نتایج این تحقیق با نتایج تحقیق سید کلان و همکاران (۱۳۹۴)، عسکریان (۱۳۷۶)، قادری و شکاری (۱۳۹۳)، خواجه آزاد (۱۳۸۹)، لوزانو و یانگ (۲۰۱۳) مایورن (۲۰۱۴) همخوانی دارد. و با پژوهش مسرتی (۱۳۹۲) و فتحی و اجارگاه (۱۳۸۶) متفاوت است. این پژوهش نیز به لحاظ ضرورت حاکم بر کیفیت بخشی در بخش آموزش عالی نیازمند بازنگری در مدیریت برنامه درسی و کیفیت برنامه درسی در این نوع پردیس های دانشگاهی می باشد.

در تبیین این یافته ها می توان گفت هرچند برای گروه های آموزشی گروه هدف های برنامه درسی کلی وجود دارد اما این هدفها اندازه پذیر و تصریح شده نیستند. این هدف ها با گذشت زمان بازنگری آنها ضروری می باشد. اهداف برنامه درسی کاملاً متناسب با نیازهای جامعه و تحولات علمی روز تدوین نشده است. و دانشگاه به ندرت دوره های باز آموزشی و دانش افزایی را متناسب با نیازهای کارشناسان آموزشی علوم تربیتی ارائه کرده است. بنابراین از آنجا که دانشگاه با مسائل و مشکلاتی روبه روست، از جمله غیر کاربردی بودن برنامه درسی، عدم اطلاع رسانی به اعضای هیأت علمی در خصوص آیین نامه ها و بخشنامه ها، ناکافی بودن بودجه و منابع مالی اختصاص داده شده به حوزه ای آموزشی پردیس های دانشگاه فرهنگیان، عدم تناسب کافی برنامه های درسی با امکانات و تجهیزات آموزشی پردیس ها، پایین بودن میزان رضایت دانشجو معلمان و انگیزش آنها در یادگیری را در پی خواهد داشت.



با توجه به اهمیت ارزیابی در ارتقای بهبود کیفیت و توسعه نظام دانشگاهی، استقرار و استمرار نظام ارزیابی درونی در پردیس های دانشگاه فرهنگیان ضروری است و انجام این امر مهم، همکاری همه جانبه همه اعضای هیأت علمی و مسئولان و کارشناسان دانشگاه را طلب می کند. لذا پیشنهاد می گردد جهت حفظ و ارتقای ملاک ها و شاخص های کیفیت واحد های دانشگاهی که مطلوب نبوده برنامه ریزی مدونی جهت ارتقای آنها به سطح مطلوب انجام شود.

منابع

- بازرگان، عباس (۱۳۸۸) ارزیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی، سمت، تهران.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۰) ارزشیابی آموزشی، سمت، تهران.
- پازارگادی، م، آزادی احمد آبادی، ق (۱۳۸۹) ارزیابی آموزش عالی در جهان و ایران، بشری با همکاری تحفه، تهران.
- تورانی، حیدر (۱۳۹۴) الگوی ارزیابی برنامه کیفیت بخشی آموزش عالی با رویکرد سیستمی، مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی ارزیابی برنامه کیفیت دانشگاهی، دانشگاه فرهنگیان، تهران.
- خواججه آزاد، مجتبی، یمنی دوزی، محمد (۱۳۸۹). ارزیابی کیفیت برنامه آموزشی دوره پزشکی عمومی در دانشگاه بقی الله (عج) مجله ایرانی آموزشی در علوم پزشکی، زمستان ۱۳۸۹.
- سرمد، زهره، وزیر، م (۱۳۷۶) شاخص های کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی، علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)، زمستان ۱۳۷۶ و بهار ۱۳۷۷، شماره ۲۴ و ۲۵، صص ۱۵۶-۱۶۶.
- عبا باف، زهره (۱۳۹۴) سواد آموزش گری مؤلفه ای مؤثر بر کیفیت بخشی هویت حرفه ای در محیط آموزش عالی، مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی ارزیابی برنامه کیفیت دانشگاهی، دانشگاه فرهنگیان، تهران.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸) دانشگاه ایرانی و مسنای کیفیت، آگاه، تهران.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۷) تأثیر فرایند ارزیابی درونی بر برنامه ریزی برای بهبود کیفیت گروه های آموزشی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ش ۴۹.
- فتحی، و اجارگاه، کوروش (۱۳۹۲) راهنمایی عملی بازنگری برنامه های درسی در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی، مهربان نشر تهران.
- فتحی، و اجارگاه، کوروش، شفیعی، ناهید (۱۳۸۶) ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مورد برنامه درسی آموزش بزرگسالان)، مطالعات برنامه درسی تابستان ۲، ۱۳۸۶ (۵)، صص ۱-۲۶.
- قناعتیان، فاطمه، محمدی، مهدی (۱۳۹۴) رویکردهای ارزیابی در ارتقای کیفیت عملکرد آموزش عالی، مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی ارزیابی برنامه کیفیت دانشگاهی، دانشگاه فرهنگیان، تهران.
- قادری، ح، شکاری، (۱۳۸۶) برنامه درسی و طراحی درس در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی، جهاد دانشگاهی واحد اصفهان.
- قائدی، بهرام (۱۳۸۵) ارزشیابی برنامه درسی آموزش مجازی رشته مهندسی کامپیوتر در دانشگاه علم و صنعت ایران دانشگاه تربیت معلم، تهران.
- مسرتی، فریبا (۱۳۹۴) ارزیابی درونی راهکاری برای توانمند سازی برنامه درسی در نظام آموزش عالی، مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی ارزیابی برنامه کیفیت دانشگاهی، دانشگاه فرهنگیان، تهران.
- موسی پور، نعمت الله، شعبانی رودکی، بختیار (۱۳۷۶) ارزشیابی برنامه درسی مقطع دکتری رشته های علوم تربیتی در ایران، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- کیانی، غلامرضا (۱۳۹۴) کتاب مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی ارزیابی برنامه کیفیت دانشگاهی، دانشگاه فرهنگیان، تهران.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۹۱) کیفیت در آموزش عالی، سمت، تهران.
- نصر فاحمد رضا، اعتماد زاهدی نیلی محمد رضا (۱۳۸۶) برنامه درسی و طراحی درس در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی، جهاد دانشگاهی واحد اصفهان، اصفهان.
- یاری، فهیمه (۱۳۹۴) آمادگی دانشگاه فرهنگیان برای اجرای مدیریت کیفیت فراگیر (IQM) در آموزش، مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی ارزیابی برنامه کیفیت دانشگاهی، دانشگاه فرهنگیان، تهران.



نامداری، مهدی، طاهری فرزانه (۱۳۹۴) فرهنگ کیفیت در نظام های دانشگاهی، مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی ارزیابی برنامه کیفیت دانشگاهی، دانشگاه فرهنگیان، تهران.

Bennet .N (2004) Hidden curriculum in continuing medical education. Contin edu Health prof . 24: 3 .52-145.

Diamond RM. (1998) Designing & Assessing course & curricula: A practical guide. San Francisco: Jossey Bess. Sporen, p. Mortelmans, D, and Denekens, J (2007) student evaluation of teaching quality in higher education: development of instrument based on 10 likert-scales, Assessment & evaluation in Higher Education, 32(6):667—679.



مجموعه مقالات نخستین همایش ملی علمی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی



ارزشیابی تولید علم علوم انسانی اسلامی گامی در جهت ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی

مهدیه فرج زاده^۱، حامد علی زاده^۲، سمیرا زمانی^۳

چکیده

نظام های آموزشی برای ارتقای سطح کیفیت خود به دنبال تولید علمی هستند که برطرف کننده نیازهای همه جانبه و بومی آن کشور است. با درک اهمیت این مسأله، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش ارزشیابی تولید علم علوم انسانی اسلامی در راستای ارتقا بخشی به کیفیت نظام آموزش عالی می باشد. با توجه به ماهیت کیفی پژوهش گردآوری داده ها در این روش به صورت باز و به شکل مطالعه اسنادی انجام پذیرفت. بر این اساس در این پژوهش با بررسی ابعاد و جوانب مختلف موضوع، ابتدا به بررسی نقش مهم علوم انسانی اسلامی پرداخته، سپس بررسی جایگاه و اهمیت نقش مؤلفه ارزشیابی در علوم انسانی و اسلامی مورد بررسی قرار گرفته و محققان با بیان راهکارهایی درصدد ارائه الگویی اثربخش در راستای تولید علم علوم انسانی اسلامی متناسب با نقش و رسالت این علوم در آموزش عالی هستند.

کلید واژه ها: کیفیت، آموزش عالی، علوم انسانی اسلامی، تولید علم، علم بومی.

مقدمه

بعد از انقلاب شکوهمند جمهوری اسلامی، سیاست افزایش دانشگاه ها و مراکز علمی باعث رشد سریع دانشگاه ها از نظر توسعه کمی شده است. ولی این رشد با توسعه کیفی هماهنگ نبوده و باعث مشکلات متعددی شده است. و این شرایط این سیاست را می طلبد که علاوه توجه به رشد کمی به حفظ، ارتقا و بهبود کیفیت نیز پرداخته شود. امروزه نیز کیفیت همواره در راس امور سازمان های مختلف از جمله نظام آموزش عالی قرار گرفته است و بهبود و ارتقای کیفیت نیز از دغدغه های اصلی آن ها می باشد. و بهبود کیفیت نظام آموزش عالی نیز نیازمند ارزشیابی و ارزیابی مستمر در سطوح و جنبه های مختلف می باشد. لازمه پویایی و رشد در آموزش عالی نظارت و ارزشیابی است. با توجه به سخن رهبر کبیر انقلاب، دانشگاه مبدا تحولات است. و امروزه شاهد آن هستیم که دانشگاه ها منشا و محور تحول و توسعه در همه کشورها بخصوص کشورهای در حال توسعه هستند.

جهان، در حال عبور از دوران اقتصاد صنعتی به عصر اقتصاد دانش است (توفیقی داریان، ۱۳۸۸: ۶)

یکی از شاخص های مهم و قابل توجه در ارزیابی کیفیت نظام های آموزش عالی، تولید، بسط و گسترش علم است. به گونه ای که امروزه در اکثر کشور های توسعه یافته دنیا پژوهش و تولید علم^۴ به عنوان کارکرد ضروری دانشگاه محسوب می شود. و دانشگاه ها همواره می کوشند تا با افزایش کمی و کیفی تولیدات علمی، خود را در عرصه های ملی و بین المللی مطرح کنند. خوشبختانه با تلاش و همتی که بعد از انقلاب صورت گرفته است شاهد رشد کمی بسیار زیاد در تولیدات علمی بوده ایم و هم اکنون در جهان دارای رتبه ۱۷ هستیم. ولی زمانی که کیفیت تولید علم را بررسی می کنیم نتایج و پیامد های آن مطلوب نمی باشد و این باعث شده است که کیفیت آموزش عالی ما نیز به سطح مطلوب نرسیده باشد. با توجه به این که علوم انسانی روح دانش بشری می باشد، توجه به علوم انسانی از اهمیت بیشتری برخوردار است. اگر بتوانیم علوم انسانی تولید کنیم که بومی باشد، ناظر به نیاز ها، متکی بر فلسفه و معارف ما باشد در این جنبه مهم و موثر به سمت کیفیت مطلوب حرکت کرده ایم.

بدون تردید تعالی و انحطاط يك جامعه به وضعیت علوم انسانی آن جامعه ارتباط مستقیم دارد و می توان اذعان نمود شکوفایی و حرکت رو به

۱. کارشناسی مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه شیراز، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، شیراز، ایران

۲. نویسنده مسئول: کارشناسی مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه شیراز، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، شیراز، ایران

۳. کارشناسی مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه شیراز، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، شیراز، ایران. Email:hamssi@vatanmail.ir



جولوی علوم انسانی از عوامل مهم پیشرفت و مبارزه و یا انحطاط يك جامعه است. در وضعیت کنونی این مساله در کانون توجه قرار دارد که علوم انسانی رایج در دانشگاه ها در برآوردن آرمان های انقلاب اسلامی در جامعه چه سهم و نقشی داشته و دارد؟ انتظار همگان از علوم انسانی، تحقق برخی تحولات مطلوب در افراد و جامعه است و لذا علوم انسانی از نوع معارف انقلابی و دگرگون ساز است. اما به نظر می رسد وضعیت جامعه کنونی ما به گونه ای است که انتظارات و اهداف مورد توقع از علوم انسانی تحقق نیافته است (یوسفیان، ۱۳۹۵: ۳)

بیان مسئله

واقعیت این است که در جامعه ی ما بین علم و جامعه سازگاری و ارتباط مستمر و پویا وجود ندارد. فقدان ارتباط بین علم و جامعه به منشا رشد علم در ایران باز می گردد. علم جدید در ایران با انتقال دانش از بیرون شکل گرفته و هنوز نیز دوام آن به این انتقال وابسته است البته انتقال دانش بخشی اجتناب ناپذیر از فرایند توسعه ی دانش است؛ ولی اساسی ترین محور این توسعه، تولید دانش است. تولید علم در علوم انسانی دارای اهمیت بسیار زیادی می باشد زیرا علوم انسانی به عنوان علم مادر، بستر و زیر ساخت توسعه همه جانبه و متوازن در دنیای کنونی محسوب می شود. همچنین علوم انسانی روح دانش است، جهت دهنده است، مشخص می کند که حرکت باید به کدام طرف باشد و زمانیکه در علوم انسانی منحرف شویم نتیجه آن است که همه تحرکات جامعه به سمت و سوی انحرافی گام بر می دارد. لذا لازم است بر پایه ها، مبانی، جهان بینی صحیحی استوار باشد تا جامعه را به سوی کمال و پیشرفت سوق دهد. علوم انسانی حال حاضر از آن کیفیت مطلوب برخوردار نیست و نتوانسته نیاز های جامعه ما را برطرف کند و باعث به وجود آمدن مشکلات بسیاری در جامعه شده است. تا زمانی که سرچشمه علوم انسانی که در دانشگاه تدریس می شود مبانی غربی و ضد دینی باشد نباید توقع داشته باشیم که نتایج و پیامدهای مثبتی از نظام آموزش عالی و دیگر بخش ها ایجاد شود.

لازمه تحول در علوم انسانی حال حاضر رو آوردن به تولید علم در علوم انسانی اسلامی است. زمانی که علوم انسانی از کیفیت مطلوب برخوردار شود می توان شاهد آن باشیم که در دیگر علوم و رشته ها جهت دهی درستی پیش گرفته است و نظام آموزش عالی، پویا و در جهت تمدن سازی نوین اسلامی گام برداشته است. نظام های آموزش عالی نیز باید به سمتی حرکت کنند که برای ارتقای کیفیت خود، در علوم انسانی تحولی صورت گیرد، به صورتی که علوم انسانی ما رویکرد اسلامی پیدا کند تا مطابق با نیاز ها و نگرش های جامعه اسلامی ما باشد. در راستای نظام سازی و جامعه پردازی اسلامی تنها راه پیش پای ما، ارتقای کمیت و کیفیت در تولید فکر و علم در حوزه دانشگاه است. تا وقتی که تولید بر ترجمه و تکرار و نیز اجتهاد بر تقلید فزونی نیابد سیر جوامع اسلامی همچنان قهقهرایی خواهد ماند و امت اسلام و ملت ایران علی رغم همه فداکاری ها در صحنه ی تمدن، فرو دست خواهد ماند. (نوری، ۱۳۹۳: ۳)

پیشینه تحقیق

در زمینه ارزیابی کیفیت آموزش عالی و همچنین تولید علوم انسانی اسلامی تحقیقات داخلی و خارجی زیادی انجام شده است که به تعدادی از آن ها در زیر اشاره می گردد و در نهایت به ارتباط این دو متغیر می پردازیم:

حاتمی و همکاران (۱۳۹۰: ۱) در پژوهشی با عنوان چالش ساختار سازی برای نظارت و ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی ایران در راستای اهمیت ارزیابی و بهبود کیفیت در نظام آموزش عالی، درصدد برآمده تا ضمن مروری بر پیشینه ارزیابی در نظام آموزش عالی ایران و با توجه به تجارب بین المللی در این حوزه، اصول و ویژگی های آن، به بررسی رویکرد های ارزیابی و اقدامات انجام شده پردازد و تحلیلی از وضعیت موجود ارائه نماید. همچنین از آنجا که در سال های اخیر ایجاد ساختار های شبکه ای تضمین کیفیت در آموزش عالی بسیار مورد توجه قرار گرفته است و نظر به این که نظام آموزش عالی ایران از زیر نظام های متمایزی تشکیل شده است، در ترسیم مطلوب ترین حالت برای ساختار ارزیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی ایران، ساختار شبکه ای مورد تاکید قرار می گیرد.

بازرگان (۲۰۱۳۷۶: ۲) در پژوهشی با عنوان کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه های بین المللی، ابتدا از کیفیت تعریفی به دست آورده است سپس ضمن مرور هدف و نقش ارزیابی، تجربه های ملی و بین المللی در ارزیابی کیفیت در آموزش عالی بیان می شود. در ادامه، یکی از الگوهای ارزیابی آموزش عالی، که کاربرد وسیع تری در نظام های دانشگاهی داشته و به طور گسترده تری در ده سال اخیر مورد استفاده قرار گرفته است، توصیف می شود. سرانجام، به رابطه کاربرد این الگو با فعالیت های ارتقاء کیفیت در آموزش عالی در برخی کشورها اشاره می شود.

شیره پز آرانی (۱:۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان ابزارهای سیاستگذاری کیفیت آموزش عالی در جهان و ایران با روش تحلیل محتوا ابزارهای سیاستگذاری کیفیت آموزشی در ایران، بیانات مقام معظم رهبری، مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، مجلس شورای اسلامی، مجمع تشخیص مصلحت نظام و نقشه جامع علمی کشور پرداخته است. نتایج این پژوهش نشان می دهد که در نظام سیاستگذاری آموزش عالی ایران، موضوعات مرتبط با کیفیت مورد بررسی و تأکید واقع شده است، اما ابزار نظارت دولت در قالب قوانین و مقررات به عنوان ابزار سیاستگذاری کیفیت مورد استفاده قرار می گیرد.

آذر وهمکاران (۱:۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان تحلیل چالش کیفیت آموزش عالی در برنامه پنجم توسعه به تحلیل چالش کیفیت آموزش عالی در برنامه پنجم با بهره گیری از رویکرد پویایی سیستم ها پرداخته است تا به بهبود فرایند سیاست گذاری عمومی و اجرای آن کمک کند بدین منظور متغیرهای اصلی مرتبط با کیفیت در برنامه با بهره گیری از نظر خبرگان شناسایی شده و مبنای مدل سازی و شناخت حلقه های علمی قرار گرفته است.

۱) رهبری در دیدار اساتید دانشگاهها مورخ ۱۳۸۹/۶/۱۴ در این باره گفتند که: علوم انسانی کنونی در کشور بومی نیست، متعلق به ما نیست، ناظر به نیازهای ما نیست، متکی به فلسفه ی ما نیست، متکی به معارف ما نیست، اصلا ناظر به مسائل دیگری است، مسائل ما را حل نمی کند. دیگری طرح مسئله کردند، برای خودشان حل کردند. به درست و غلطش هم کار نداریم. اصلا از ما بیگانه است. (جاجر می زاده، فارسی نژاد، ۱۳۹۶: ۸۷)

۲) تولایی و انباجی (۱۳۹۶: ۸۳) در مقاله ای با عنوان: تحلیل چستی و چگونگی تحول علوم انسانی از دیدگاه مقام معظم رهبری معتقد بودند که: فرآیند تحول در علوم انسانی، باید با شناسایی وضعیت موجود و آسیب شناسی علوم انسانی، شناسایی وضعیت مطلوب و بایسته های خرد و کلان تحول علوم انسانی با توجه به زمینه ها و موانع حرکت، از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب با برنامه کوتاه مدت، میان مدت و بلندمدت صورت بگیرد.

۳) رجائی (۱۳۹۶: ۲۷۵) در مقاله ای تحت عنوان: تحول و ارتقای علوم انسانی (بررسی اقدام های صورت گرفته و ارائه پیشنهاد برای بهبود) به بررسی اهمیت علوم انسانی از دیدگاه مقام معظم رهبری، تبیین اسفبار بودن وضعیت علوم انسانی از دیدگاه معظم له، آسیب شناسی علوم انسانی (آسیب هایی نظیر تقلید کورکورانه و تعبدی از غرب، ارتجاع علمی و عقب ماندگی جهان سوم، ناتوی فرهنگی و...)، و راهکارهای پیشنهادی نظیر (تولید علم و نظریه پردازی، دوری از تحجر علمی، داشتن شهامت علمی، فرهنگسازی، توجه ویژه به آموزه های قرآنی، اعتماد به پژوهشگران داخلی و...) برای بهبود پرداخته است. در پایان اینگونه نتیجه گیری کرده است که از آنجا که علوم انسانی در طول تاریخ تأثیر بسزایی بر پیشرفت و جهت دهی به سایر حوزه های علم داشته است و دارد، به منظور تکرار تجربه ی موفقیت آمیز غرب در خصوص بالندگی علم به واسطه ی شکوفایی علوم انسانی و اهمیت دادن به آن، ناگزیر به ارتقای علوم انسانی کشور هستیم.

۴) برزگر (۱۳۸۹: ۳۰) در مقاله بومی سازی علوم انسانی در کشور، ضمن قلمداد نمودن بومی سازی در کشور به عنوان فعالیتی حیاتی، به بررسی زمینه های بومی سازی علوم انسانی طبق رهیافت های سه گانه هستی شناختی، معرفت شناختی و روش شناختی پرداخته و در نهایت با اعتقاد به امکان بومی سازی علوم انسانی آن را تحلیل می نماید.

هدف کلی

ارزشیابی تولید علم علوم انسانی اسلامی گامی در جهت ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی

اهداف جزئی

میزان توجه به علوم انسانی بررسی شود

میزان تاثیر علوم انسانی در جهت ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی

میزان توجه به ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی

بررسی میزان تحقق تولید علوم انسانی با توجه به میزان اهمیت داده شده به این موضوع

سوالات تحقیق

آیا تولید علم علوم انسانی اسلامی در ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی موثر است؟

اسلامی کردن علوم انسانی چه تاثیری بر کیفیت نظام آموزش عالی می گذارد؟





کیفیت علوم انسانی در نظام آموزش عالی به چه صورت است؟

تعریف مفهومی

ارزیابی: عبارت است از فراگرد تجزیه و تحلیل عملکردهای گذشته جهت طراحی اقدامات مطلوب تر در حال و آینده (بولا، ۱۹۸۳).
ارزشیابی^۱: یکی از جنبه‌های مهم در فرایندهای آموزشی است و این امکان را فراهم می‌سازد تا بر اساس نتایج آن نقاط قوت و ضعف آموزش شناسایی شود و با تقویت جنبه‌های مثبت و رفع نارسایی‌ها در ایجاد تحول و اصلاح نظام‌های آموزشی توسط مسئولین در جهت ارتقا گام‌های مناسب برداشته شود (زندى، ۱۳۹۳).

کیفیت^۲: ایوان سویچ، (۲۰۰۱: ۱۲) معتقد است آن چه در تعریف کیفیت مرکزیت دارد نظرات مخاطبان است. بر این اساس کیفیت تابع نظر مشاهده‌گر است. بنابراین ارائه نیم‌رخى از کیفیت، همیشه با عینیت همراه نیست و با ذهنیت حرکت می‌کند.

آلکین، کیفیت آموزش را برگرفته از کیفیت عملکرد فراگیر، تدریس مدرسان و تخصیص منابع می‌داند (ایبلی، ۱۳۸۳: ۱۲)
ارزیابی کیفیت:

ارزیابی کیفیت فرایندی است که برای قضاوت درباره کیفیت بکار می‌رود که از سه بخش تشکیل شده است (وود هوس، ۱۹۸۳: ۱۳):

۱- قضاوت درباره مناسب بودن برنامه‌ها و شیوه‌های طراحی شده برای تحقق هدف‌های بیان شده

۲- تطابق فعالیت‌های انجام شده با برنامه‌های اجرا شده

۳- قضاوت درباره اثر بخشی فعالیت‌ها نسبت به تحقق هدف‌های بیان شده

به عبارت دیگر ارزیابی کیفیت در آموزش عالی نظارت می‌کند که تا چه اندازه هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند.

ارزیابی کیفیت در آموزش عالی از جمله کارکرد‌های مدیریت دانشگاهی محسوب می‌شود که در آن برنامه‌ها و شیوه‌های اجرایی مورد قضاوت قرار می‌گیرد (بازرگان، ۱۳۸۳: ۱۴)

علم^۳:

علم معرفتی است منظم که با روش‌های معینی بدست می‌آید و قوانین یا روابطه پایدار واقعیت‌ها را بیان می‌کند.

علم دارای مراتب و درجاتی است که قله آن علم الهی است و بهترین علم، آن است که به شناخت انسان و اصلاح او بینجامد (آمدی، ۱۳۸۳)

علوم انسانی: به دسته‌ای از علوم اطلاق می‌شود که عمدتاً ماهیت ارزشی دارند و علاوه بر گزاره‌های توصیفی، حاوی گزاره‌های تجویزی فراوانی هستند (سوزنچی، ۱۳۸۲)

موضوع علوم انسانی، دانش‌هایی است که به موضوعاتی می‌پردازد که با آگاهی و اراده انسان به وجود می‌آیند (صادقی، ۱۳۹۶)

علوم انسانی اسلامی:

علوم انسانی اسلامی: علمی که جهت‌گیری آن سیر از ظاهر به حقیقت است.

روش تحقیق

برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز از روش کتابخانه‌ای اسنادی استفاده شده است. و اطلاعات مورد نیاز جهت بررسی متغیرهای تحقیق، از پایگاه‌های اطلاعاتی فارسی و انگلیسی، پایان‌نامه‌ها، کتب مرتبط، سایت‌های علمی جمع‌آوری شده است.

کیفیت در آموزش عالی و ضرورت توجه به آن:

کیفیت از جمله مفاهیمی است که در ۵۰ سال اخیر در فعالیت‌های صنعتی مورد توجه قرار گرفته است. کاربرد این مفهوم در بخش صنعت و بازرگانی موجب ظهور مفهوم «کیفیت جامع» و «مدیریت کیفیت جامع» شده و به طور گسترده مورد استفاده قرار گرفته است. در سالهای اخیر، کاربرد مفاهیم یاد شده در دانشگاه‌ها از این کاربرد تحت عنوان بهبود مستمر کیفیت یاد شده است (بازرگان، ۱۳۷۶: ۲). به طور کلی درباره کیفیت تعریف‌های گوناگونی به دست داده شده است.

1. evaluation
2. Quality
3. Science

از نظر یونسکو کیفیت در آموزش عالی^۱ مفهوم چند بعدی است که به میزان زیاد به وضعیت محیطی نظام دانشگاهی ماموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد کیفیت آموزش عالی حالت ویژه ای از نظام آموزش عالی است که این حالت نتیجه ی یک سلسله اقدامات و عملیات مشخصی است که پاسخگویی نیازهای اجتماعی معین در یک نقطه زمانی خاص می باشد با توجه به ملاحظات فوق می توان کلیه اقدامات برنامه ریزی شده و نظام داری که در راستای حصول اطمینان از تحقق الزامات کیفیت عناصر آموزشی و از جمله محصول یا خدمت به انجام می رسد را تضمین کیفیت نامید (صادقی، ۱۳۹۶: ۳)

روندهای اخیر در کشور نشان می دهد نظام آموزش عالی با چالش های جدی مربوط به کیفیت مواجه است. طراحی و اجرای برنامه های مناسب برای رفع این چالش ها به عهده دولت و غالباً از طریق خط مشی های عمومی است (آذر و همکاران، ۱۳۹۲: ۱)

مسئله اصلی این است که آموزش عالی ایران با روند کنونی رشد کمی و به سبب نبودن مدل مفهومی مناسب پایش و ارزشیابی، رهسپار آینده به غایت نگران کننده ای است (فراستخواه به نقل از چوپانی و همکاران، ۱۳۹۰)

در حوزه پژوهش های علمی عموماً دو دسته از ملاک ها و معیار ها برای سنجش کیفیت تحقیقات مطرح هستند: معیار های درونی و معیار های بیرونی. معیار های درونی در واقع معیار هایی برای میزان بازدهی و کارایی هستند و با این هدف که بتوان در باره احتمال و میزان حصول نتایج علمی مطلوب و مهم بر حسب میزان استفاده از منابع تخصصی یافته قضاوت کرد (سامانیان، ۱۳۸۴: ۲۹)

ملاک توسعه و پیشرفت جوامع در قرن بیست و یکم وجود متخصصان، اندیشمندان و پژوهشگران کارآمد است وجود این افراد و میزان استفاده از فناوری اطلاعاتی، تولید دانش و پردازش اطلاعات است که مرزهای کشور را مشخص خواهد کرد امروزه شاهد فرایند جهانی شدن، باز اندیشی، تغییرات پر دامنه و رویارویی با نیازهای جدید و متعدد در جوامع بشری هستیم و در این فرایند جامعه متخصصان و متفکران نقش اساسی بر عهده دارند. نظام آموزش عالی با مرکزیت دانشگاه ها یکی از مهمترین نهادهایی است که می تواند در حل مسائل اجتماعی و اقتصادی نقش موثری داشته باشد زیرا این نظام سهم عمده ای در تامین و تربیت نیروی انسانی مولد متفکر و برجسته کشور دارد (چوپانی، ۱۳۹۰: ۲۲۶) اما دانشگاه برای انجام این رسالت و در نتیجه ارتقای روز افزون کیفیت خود، نیازمند تولید علوم انسانی اسلامی است. در ادامه به بحث چرایی تولید علوم انسانی اسلامی و اهمیت آن، ارزشیابی تولید علوم انسانی اسلامی و ارائه راهکار می پردازیم.

تعریف علوم انسانی اسلامی:

در میان تعاریف متفاوت از علوم انسانی بهتر است بگویم، علوم انسانی به دسته ای از علوم اطلاق می گردد که عمدتاً ماهیتی ارزشی دارند و علاوه بر گزاره های توصیفی، حاوی گزاره های تجویزی فراوانی نیز هستند از سوی دیگر برداشت های متفاوتی از اسلامی شدن نیز وجود دارد. برخی از محققان در رویکرد العطاس، مشترک هستند که بر ضد سکولاریزه شدن و یا ضد غربی شدن مسلمانان منشعب از جهان بینی سکولار و جایگزینی آن با جهان بینی اسلامی تمرکز دارند. این سکولاریزاسیون، به ویژه در آموزش و پرورش به از دست دادن نظم و انسجام از ذهن، روح و جسم که منجر به سردرگمی در میان مسلمانان می گردد منجر می شود. بدین ترتیب، استدلال شده است که با تلقین مناسب از جهان بینی اسلامی، سردرگمی تمام خواهد گشت و نقش علم و آموزش و پرورش در باز گرداندن ادب و ایمان به خدا به ترمیم خواهد شد. (بیژن، نظیفی، ۱۳۹۴: ۶)

دکتر خسرو باقری: «در اینجا انسان موضوع علم است و نه بستر علم؛ یعنی قصد داریم موجودی به نام بشر را موضوع مورد بحث قرار دهیم. روان، جامعه، تاریخ و اقتصاد او را مطالعه کنیم. در نتیجه میتوان گفت که وجه تمایز علوم انسانی نسبت به علوم دیگر، دست کم به موضوع آن است. گسترده این علوم طبیعتاً همه پدیده های بشری را در بر می گیرد؛ روان شناسی، جامعه شناسی، اقتصاد، سیاست و همه جلوه هایی که حیات بشری پیدا کرده (اعم از فردی و جمعی، مقطعی و پروسه ای و...) همه در گسترده علوم انسانی قرار می گیرند». در این تعریف هم، انسان موضوع علوم انسانی معرفی شده و مسائل مرتبط با انسان را نیز همگی در ذیل علوم انسانی آورده است. (کوشکی، ۱۳۹۵: ۶)

از منظر امام خمینی (ره) علم و دین دو نور الهی اند که رابطه آن ها از نوع تعامل و تعاضد است. این دو عنصر معارض هم نیستند، بلکه مکمل یکدیگر محسوب می شوند. در این رابطه، علم و دین همانند دو بال عمل کرده و این قابلیت را خواهند داشت که تمامی نیاز های بشر، اعم از نیاز های فردی، اجتماعی، دنیوی، اخروی و... را پاسخگو باشد (افتخاری نژاد، ۱۳۹۱: ۱۴)

قرآن کریم به عنوان معجزه جاوید پیامبر اکرم (ص)، با ظهور در جامعه جاهلیت، مردم آن روزگار را از ظلمات نارانی و روشنایی دانایی هدایت فرمود





که امروز بعد از گذشت قرن‌ها و انجام تحقیقات گوناگون مبانی علوم مختلف از قبیل جامعه‌شناسی، اقتصاد، سیاست، طب، و نجوم و در قرآن یافت شده است (ولی اله پور).

اهمیت علوم انسانی اسلامی:

نیاز به بیان اهمیت علوم انسانی نیست چرا که همانطور که از لغت نمایان است سروکار این علوم با انسان، مخلوق برتر خدا، و جامعه متشکل از انسان است. کوچک‌ترین مسامحه و کوتاهی در علوم انسانی آغاز زوال و انحطاط جامعه است.

علوم انسانی تأثیر بسیاری بر شکل‌گیری عقاید و نگرش افراد داشته و طرز تفکر آینده آنان را شکل می‌دهد. انسان هر جامعه با جای دیگر متفاوت بوده از این رو نمی‌توان نسخه واحد و یکسانی برای کل انسان‌ها در علوم انسانی پیچید. انسان و جامعه مسلمان با انسان و جامعه لائیک یا مادی‌گرا یا الحادی متفاوت است. همه متخصصان علوم انسانی فکر خود و اندیشه خویش را از این علوم گرفته و در جامعه علمی ما اعم از دانشجو و غیره تزیق می‌کنند که اگر این اندیشه‌ها با آرمان‌ها و ارزش‌های اسلامی مادر تغایر باشد، صدمات جبران‌ناپذیری را به جامعه اسلامی و در نهایت اسلام خواهد زد. (ارجمندی، ۱۳۹۴: ۹۴)

اسلامی‌سازی علوم انسانی با توجه به ضعف‌های علوم انسانی موجود از یک سوی و نقاط قوت علوم انسانی اسلامی از سوی دیگر ضرورتی انکارناپذیر دارد. از این رو باید با شناسایی و برطرف کردن موانع این مسیر، به راهکارهایی برای اسلامی‌سازی علوم انسانی دست یافت. مهمترین مشکل در عرصه علوم انسانی در کشور ما، ناسازگاری این علوم با فضای فرهنگی و نیازهای عینی جامعه دینی است. هم اسلام برای زندگی دنیوی انسان‌ها برنامه دارد و هم این علوم ادعای چنین برنامه‌هایی را دارند. (صبوری نیا، کول، ۱۳۹۶: ۱)

ما برای اصلاح علوم دیگر نیازمند این هستیم که علوم انسانی را اصلاح کنیم، در غیر این صورت نباید انتظار داشته باشیم که علوم دیگر اصلاح شوند، زیرا علوم انسانی جهت دهنده علوم هستند. مقام معظم رهبری با دیداری که با اساتید در ۸ شهریور ۸۸ داشته اند بیان کردند که: «حدود دو میلیون اینها {دانشجویان ایران} دانشجویان علوم انسانی اند. این به یک صورت انسان‌رانگران می‌کند. ما در زمینه علوم انسانی، کار بومی، تحقیقات اسلامی چقدر داریم؟. استاد مبرزی که معتقد به جهانی‌بینی اسلامی باشد و بخواهد جامعه‌شناسی یا روانشناسی یا مدیریت و غیره درس بدهد، مگر چقدر داریم که این همه دانشجویان برای این رشته‌ها می‌گیریم؟». (یعقوب نژاد، ۱۳۹۳: ۴)

پرداختن به علوم انسانی اسلامی که از سر داعیه قدرت طلبی و نه از سر نگرانی از علوم انسانی مدرن و نقد شدن ایدئولوژی خودی است. جامعه دینی و حکومت دینی وقتی محقق می‌شود که بتواند ایده‌های خود و تفکرات حکمی و حکمت دینی خود را به عقلانیت کاربردی و دانش‌های کاربردی از جمله علوم انسانی اسلامی تبدیل کند (میرباقری، ۱۳۹۰: ۲)

ضرورت ارتباط دانشگاه با فرهنگ جامعه در راستای تولید علم:

انقلاب هم به دانشگاه خدمات بزرگی کرد. به نظر من بزرگترین خدمت انقلاب به دانشگاه دو چیز بود: یکی اینکه احساس هویت مستقل ملی را به دانشگاه داد و دانشگاه را از رو به بیگانه داشتن و مجذوب و مبهور بیگانه بودن و منفعل در مقابل بیگانه بودن نجات داد. قبل از انقلاب این گونه بود. دوم اینکه دانشگاه را با مردم آشتی داد. دانشگاه قبل از انقلاب، یک جزیره‌ی تک افتاده در میان اقیانوس خروشان مردم بود. از عناصر استثنائی استاد و دانشجوی مومن و متعهد و خوب که بگذریم، در آن محیط غالب دانشگاه این گونه بود که اگر شما به دانشگاه وارد می‌شدید، باید به فرهنگ عمومی، به ایمان عمومی، به باورهای عمومی و به دل‌بستگی‌های مردمی پشت می‌کردید. محیط دانشگاه برای اکثریت بزرگی از استاد و دانشجو، محیط دغدغه‌های سایر افراد، دغدغه‌های شخصی بود. دغدغه‌های اجتماعی نداشتند و درد‌های جامعه‌ی خودشان را حس نمی‌کردند. مهم‌ترین آرزو برای یک دانشجو در آن هنگام این بود که بتواند وسیله‌ای به دست آورد و خودش را به خارج از مرزها برساند. دانشگاه مجذوب غرب بود و نمی‌خواست نوآوری کند. نه اینکه استاد و دانشجو میل به این معنا نداشتند؛ فرهنگ غالب بر دانشگاه، این فرهنگ نبود. فرهنگ وابستگی بود که رژیم شاه هم آن را به شدت ترویج می‌کرد. کسانی هم که در داخل دانشگاه داعیه‌ی روشن‌فکری داشتند، روشن‌فکران مردمی نبودند؛ روشن‌فکرهای کافه‌ای و بریده از مردم بودند! بسیاری از آن‌ها بعد از انقلاب رفتند و امروزه در کشورهای اروپایی باز هم کافه‌ای‌اند و بیشترین محیط‌شان، محیط کافه‌هاست! دانشگاه چنین وضعی داشت. انقلاب، دانشگاه را از این دو آفت بزرگ نجات داد؛ دانشگاه را خود اندیش، مستقل، دارای اعتماد به نفس، دارای قدرت تولید، تولید فکر و تولید علم مرتبط با قشرهای مختلف مردم، مرتبط با فرهنگ مردمی و متصل به دل‌بستگی‌ها و عشق‌ها و جاذبه موجود میان مردم قرار داد. این اهمیت بسیار

زیادی دارد». (جاجرمی زاده، فارسی نژاد، ۱۷۸: ۱۳۹۶-۱۷۹)

یکی از لوازم شکل گیری علوم انسانی اسلامی، شکل گیری گفتمان غالب اسلامی در جامعه است (محمدی، ۱۳۹۴: ۷):
نگاهی به وضعیت نابسامان علوم انسانی:

جامعه اسلامی، دانشگاهی و حوزوی، امروزه به رغم گذشت بیش از یک ربع قرن از انقلاب اسلامی از وضعیت مطلوبی در زمینه تولید علم و حل مشکلات جامعه در پرتو آن برخوردار نیست و بویژه در علوم انسانی؛ کشور در مقابل سیل ترجمه و هجوم رسانه ای و نظریه ای غرب در کلیه زمینه ها قرار دارد. در راستای نظام سازی و جامعه پردازی اسلامی، «تنها راه پیش پای ما، ارتقاء کمیت و کیفیت، در تولید فکر و علم در حوزه و دانشگاه است و تا وقتی که «تولید» بر ترجمه و تکرار و نیز «اجتهاد» بر تقلید فزونی نیابد، سیر جوامع اسلامی همچنان قهقهه رایی خواهد ماند و امت اسلام و ملت ایران علی رغم همه فداکاریها در صحنه تمدن، جایگاهی نامناسب خواهد داشت. لذا به نظر می رسد که در کشور ما، علوم انسانی در ارکان شش گانه و اصلی دانشگاه یعنی استاد، دانشجو، نظام آموزشی، امکانات علمی، متون علمی و فضای دانشگاه دچار نابسامانی است. از سویی میان رفع معضلات علوم انسانی و ارتقاء این علوم با اسلامی کردن رابطه دو سویه و متعاملی برقرار است؛ یعنی اسلامی کردن دانشگاه و ارکان شش گانه مایه ارتقاء علوم انسانی خواهد بود و از طرفی ارتقاء علوم انسانی از راه کارهای اساسی اسلامی کردن دانشگاه ها است (اخوان کاظمی، ۱۳۸۵: ۱۰۰)

راهکارهایی برای حل مشکلات علوم انسانی اسلامی:

فرآیند تغییر و تحول مستمر و پرشتاب از عمده ترین جریان های حاکم بر حیات بشری و از مهم ترین مشخصات آن به شمار می رود؛ تا آن جا که در عصر حاضر، عنصر پیچیدگی به عنوان بارزترین ویژگی، جایگاه خود را روز به روز مستحکم تر نموده است. در این روند آن چه حائز اهمیت است فرآیند تولید علم و ایجاد توسعه علمی است (صالح آبادی و همکاران، ۱۳۹۵: ۳۲)

برای بومی سازی علوم انسانی بر مبنای علوم اسلامی نیازمند تئوریسن های نخبه در علوم انسانی بر پایه ی معارف اسلامی هستیم و دانشگاه باید به پرورش دانشمندان در حوزه ی علوم اسلامی بپردازد که پارادایم ها و تئوری های علوم اسلامی ارائه و پژوهش ها و پیشینه تحقیقات در زمینه ی علوم انسانی بر مبنای تئوری های اسلامی باشد. دستیابی به این مهم به حضور جدی و همه جانبه حوزه و دانشگاه در این عرصه بستگی تام دارد. لذا در راستای تحقق بومی سازی علوم انسانی اسلامی بدون استفاده از قرآن و حدیث امر تہی است و به همین خاطر در صورتی می توان ادعای تولید علم دینی را نمود که ابتناء ما بر قرآن و حدیث باشد (شجاعی، ۱۳۹۴: ۱)

۱. تشکیل همایشی ملی از مراکز و شخصیت های فعال در زمینه علوم انسانی جهت بررسی مشکلات و راهبردها
۲. شناسایی و تقویت مراکز آموزشی و پژوهشی و مجلات فعال در مباحث میان رشته های علوم انسانی و اسلامی
۳. آشنا کردن اساتید معارف دانشگاه ها با مباحث میان رشته ای با تشکیل کارگاه هایی در این زمینه و جهت دهی به دروس معارف برای آشنا کردن دانشجویان این رشته ها با مبانی اسلامی.

۴. تقویت حضور استعدادهای درخشان کشور در حوزه علوم انسانی با ایجاد انگیزه و حمایت مادی و معنوی از آنها،
۵. تولید علم در زمینه علوم انسانی با نگاه اسلامی با نظریه پردازی علمی بر اساس آموزه های قرآن و حدیث و باز نگری در محتوای این علوم.
۶. ایجاد رشته های جدید در حوزه های علمیه به ویژه در زمینه مباحث میان رشته ای قرآن و علوم انسانی و حدیث و علوم انسانی. (ارجمند، ۱۳۹۴: ۴۵)
۷. تقویت، حمایت و آموزش انجمن های علمی، کانون ها و تشکل های دانشجویی برای حضور فعال تر در زمینه تولید علوم انسانی اسلامی
۸. تشکیل هسته های نخبگانی در علوم انسانی با مشارکت انجمن های علمی، کانون ها و تشکل های دانشجویی
۹. ارتباط موسسه های علمی، فرهنگی، مذهبی با انجمن های علمی، کانون ها و تشکل های دانشجویی
۱۰. ارتباط دانشگاه با حوزه به صورت های مختلف از جمله: نشست های تخصصی، کرسی های آزاد اندیشی، مناظره و گفت و گو.
۱۱- ارتباط بیشتر و گرد همایی و هم اندیشی اساتید علوم انسانی دانشگاه های کشور

۱۲. بازدید دانشجویان علوم انسانی از حوزه های علمیه و بحث و تبادل نظر و هم اندیشی در رابطه با تولید علوم انسانی اسلامی

۱۳. گسترش حوزه های علوم اسلامی دانشگاهیان در تمامی کشور





بی تردید مشارکت در دانش علمی مستلزم روی آوردن به نظریه پردازی است؛ زیرا نظریه پردازی شاهراه اصلی خلق دانش جدید است (بهادری فرد، دانایی، ۱۳۸۴: ۱۰۰)

در زمینه علوم انسانی اولاً باید به بومی سازی و تولید علم اندیشه شود و در گام بعدی توجه به مبانی اسلام و استفاده از قرآن در بطن این علوم نگریسته شود و چنانچه به این اصول و عدم تقلید از عقاید و نظریات غربی ها توجه شود می توان به پیشرفت جامعه اندیشید و تمدن نوین اسلامی را در نظر گرفت چرا که ایجاد تمدن نوین در داشتن خوراک فکری ارزشمند می باشد که همانا نظریات تولیدی انسانی - اسلامی در تمامی علوم انسانی می باشد (حریری و همکاران، ۱۳۹۳: ۶)

نتیجه گیری

زمانی که نگاهی گذرا به تعارف متعددی که از علوم انسانی شده است می اندازیم متوجه می شویم که همه صاحب نظران در این که علوم انسانی به انسان و در جهت کمال و رشد او حرکت می کند متفق القول هستند. و این امر نیاز کل جامعه بشری می باشد که جهت حرکت خود را بشناسد تا به کمال و پیشرفت واقعی برسد. اما در این مسئله دیدگاه های متفاوت و ناسازگار با هم مشاهده می شود که لازم است تعمق زیادی در آن شود و علوم صحیح را از نا صحیح شناخت تا حرکت بشری به بی راهه نرود.

دو نوع گونه مبانی وجود دارد، مبانی غربی و اسلامی که سرچشمه علوم انسانی هستند. اگر این مبانی سازنده و صحیح باشند، حرکت و جهت دهی درستی خواهند داشت در غیر این صورت سرانجام آن اضمحلال و از میان رفتن است. از این مبانی است که اصول، روش ها، ساحت ها، رویکرد ها و دیدگاه های مختلف علمی زاده می شود و از این صافی گذر می کنند.

در دانشگاه ها و نظام آموزش عالی باید به این موضوع توجه شود و از نگاه مقلدانه به غرب و مبانی آن صرف نظر شود تا شاهد کیفیت نظام آموزش عالی باشیم. تا وقتی که علوم انسانی ما طبق مبانی اسلامی تدوین نشود و همینطور به ترجمه و نگاه مقلدانه به غرب ادامه بدهیم توفیقی در نظام آموزش عالی بخصوص در رشته های علوم انسانی که جهت دهنده تمام علوم می باشند نیستیم. بنابراین نیاز است تا با اهمیت پرداختن به علوم انسانی اسلامی آشنا شویم تا مسیری که باید پیموده شود مشخص شود.

در نتیجه با توجه به آنچه که گفته شد نقش تولید علوم انسانی اسلامی در ارتقای کیفیت نظام دانشگاهی ما این است که آموزش عالی هر جامعه ای نمی تواند جدا از فرهنگ و سنت علمی آن باشد و به رشد هم برسد. دانشگاه باید جهان بینی و قالب های فکری جامعه را درک کرده، در برقراری ارتباط و سازگاری آن بکوشد. بنابراین بدون تولید علم بومی و ارزشیابی آن ما نمی توانیم در دانشگاه ها شاهد کیفیت مطلوب باشیم.

منابع:

اخوان کاظمی، بهرام. (۱۳۸۷). تعاملات دوسویه اسلامی کردن دانشگاه ها و تقویت علوم انسانی. کنگره علوم انسانی، ۱۳۸۷: (۲): ۱۰۰

ارجمندی، اکرم. (۱۳۹۴). علوم انسانی اسلامی. علمی تخصصی علوم انسانی اسلامی. ۱۳۹۴: (۵): ۴۵، ۹۴

افتخاری نژاد، علی اصغر و مهران رضایی (۱۳۹۱)، واکاوی مناسبات علم و دین از منظر امام خمینی (ره)، معرفت، سال ۲، شماره ۱۷۵، تیر ۱۳۹۱، صفحه ۷۳-۸۶

آذر، عادل. دانایی فرد، حسن. غلام رضایی، داود. خداداد حسینی، حمید. (۱۳۹۲). تحلیل چالش کیفیت آموزش عالی در برنامه پنجم توسعه. راهبرد فرهنگ، ۱۳۹۲: (۲۱): ۱، ۱۴۰

بازرگان، عباس (۱۳۷۶) کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه های بین المللی، آموزش و پژوهش، شماره ۱۵، بهار ۱۳۷۶: (۱۵): ۲: ۳۰

برزگر، ابراهیم. (۱۳۸۹). رهیافت بومی سازی علوم انسانی. روش شناسی علوم انسانی، ۱۳۸۹: (۶۳): ۳۰

بهارزی فرد، دانایی فرد. (۲۰۱۰). توسعه نظریه ها در علم الاجتماع: ضرورت تدوین معیارهای ارزیابی تولید علم نظری. پژوهش های مدیریت در ایران، ۱۰، ۸۳-۱۰۲.

بیژن، عرف، نظیفی، نازنین. (۱۳۹۴). تبیین پروژه اسلامی شدن دانش در علوم انسانی؛ اسلامی شدن از بالا به پایین. کنفرانس بین المللی اقتصاد، مدیریت، حسابداری علوم انسانی و بانکداری اسلامی، ۱۳۹۴: (۱): ۶

توفیقی داریان، جعفر، ۱۳۸۷، ضرورت ارتقاء کیفیت در آموزش عالی ایران، دوازدهمین کنگره سراسری همکاری های دولت، دانشگاه و صنعت برای توسعه، تهران، دانشگاه امیرکبیر

- تولایی، روح الله. زمردی انباجی، مهسا. (۱۳۹۶)، تحلیل چيستی و چگونگی تحول در علوم انسانی از دیدگاه مقام معظم رهبری با استفاده از روش تحلیل مضمون. همایش چيستی و چگونگی تحول در علوم انسانی از دیدگاه آیت الله خامنه‌ای، ۱۳۹۶: (۱) ۸۳:
- جاجرمی زاده، محسن، فارسی نژاد، علیرضا. (۱۳۹۶). چشم انداز تحول علوم انسانی از منظر آیت الله خامنه‌ای. پرتو خورشید، شیراز
- چالمرز، آلن، علم ودین، ترجمه مصطفی تقوی (۱۳۹۵). پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، انتشارات حوزه و دانشگاه، بهار ۱۳۹۵، قم
- چوپانی، حیدر؛ علی اصغر حیات و مجتبی زارع خلیلی، ۱۳۹۰، ارزیابی کیفیت در نظام آموزش عالی ایران؛ موانع، چالش ها و ارائه راهکارها، اولین همایش بین المللی مدیریت، آینده نگری، کارآفرینی و صنعت در آموزش عالی، سنندج، دانشگاه کردستان، ۱۳۹۰: (۱) ۲۲۶:
- حاتمی، جواد، (۱۳۹۰) چالش ساختار سازی برای نظارت و ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی ایران، پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، دانشگاه تهران، اردیبهشت ۱۳۹۰ (۵): ۱:
- حریری، مهدی، فعلی، بهنام و پیمان اکبری، (۱۳۹۳) جایگاه علوم انسانی اسلامی در ایجاد پیشرفت و تمدن نوین اسلامی از دیدگاه مقام معظم رهبری، کنگره ملی پژوهش های کاربردی علوم انسانی اسلامی، گلستان، ۱۳۹۳
- رجائی، امیر. (۱۳۹۶). تحول و ارتقای علوم انسانی: بررسی اقدام های صورت گرفته و ارائه پیشنهادهایی برای بهبود. همایش چيستی و چگونگی تحول در علوم انسانی از دیدگاه آیت الله خامنه‌ای، ۱۳۹۶: (۱) ۲۷۵:
- رحمانی، رمضان، فتحی و اجارگه، کورش. (۲۰۰۸). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. دو ماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱(۱)، ۲۸-۳۹.
- سامانیان، مصیب، (۱۳۸۴)، وضعیت تولید علم در ایران در گروه علوم انسانی و موانع توسعه ی علمی در این گروه، پژوهش های تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد
- سوزنچی حسین، معنا، امکان و راهکارهای تحقق علم دینی، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، تهران، ۱۳۸۹
- شجاعی، حسین، ۱۳۹۴، دلایل نیاز به نقد سندی حدیث و روش شناسی آن در تولید علوم انسانی-اسلامی، اولین همایش ملی علوم انسانی اسلامی، بصورت الکترونیکی، موسسه آموزشی مس رایان پیشرو،
- شیره پز آرانی، علی اصغر و حسن شریفی بیگلی (۱۳۹۱) ابزار های سیاستگذاری کیفیت آموزش عالی در جهان و ایران، مدیریت در دانشگاه اسلامی، سال اول، شماره ۴، زمستان ۱۳۹۱ (۴): ۱:
- صادقی، معصومه. (۹۶). ارزیابی کیفیت در نظام آموزش عالی. دومین کنفرانس بین المللی مدیریت و حسابداری، ۱۳۹۶: (۲) ۳:
- صالحی کرد آبادی، سجاد، صالحی کرد آبادی، اسماعیل و حمیده سبکبار خسمخی (۱۳۹۵) رویکرد انتقادی و تولید علم در علوم انسانی، علوم انسانی اسلامی، شماره ۱۲، جلد ۲، خرداد ۱۳۹۵، صفحه ۶۲-۵۳
- صیوری نیا، سهیلا و مریم کول، ۱۳۹۶، اسلامی کردن علوم انسانی و کیفیت نظام های دانشگاهی، سومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، ۱۳۹۶: (۳) ۱:
- ظهور، علیرضا و حسین کریمی مونتقی، (۱۳۸۲)، تحلیل اطلاعات در مطالعات کیفی، فصلنامه اصول بهداشت روانی، سال ششم، پاسسز و زمستان ۸۲، صفحه ۱۱۳-۱۰۷
- فیروزی، مجتبی، ۱۳۹۴، نگاهی بر دیدگاه حضرت آیت الله خامنه ای (حفظه الله) به علوم انسانی اسلامی، اولین همایش ملی علوم انسانی اسلامی، بصورت الکترونیکی، موسسه آموزشی مس رایان پیشرو
- کمالی، علی، ۱۳۹۴، دیدگاه ها و راهبردهای رهبر معظم انقلاب در خصوص علوم انسانی اسلامی، اولین همایش ملی علوم انسانی اسلامی، بصورت الکترونیکی، موسسه آموزشی مس رایان پیشرو
- کوشکی، امین (۱۳۹۵) آسیب شناسی علوم انسانی در غرب و لزوم اسلامی سازی آن در ایران با توجه به دیدگاه های شهید مطهری، دومین کنفرانس بین المللی علوم انسانی با رویکرد بومی - اسلامی و تاکید بر پژوهش های نوین، استان مازندران، ۱۸ اسفند ۱۳۹۵: (۲) ۳:
- محمدی، فاطمه، ۱۳۹۴، بررسی نقش فیلمها (سینمایی و تلویزیونی) در تحول و شکل گیری علوم انسانی اسلامی، اولین همایش ملی علوم انسانی





اسلامی، بصورت الکترونیکی، موسسه آموزشی مس رایان پیشرو
میرباقری، سید محمد مهدی، نگاهی به ضرورت ها و مبانی علم دینی (سخنرانی در جمع تعدادی از دانشگاهیان شیراز، ۱۳۹۰
نوری، مسعود، یارویسی، رضا، نوری، مریم، (۱۳۹۳). سازوکارهای بومی کردن علوم انسانی در نظام جمهوری اسلامی ایران. کنفرانس بین المللی اقتصاد
در تحریم، ۱۳۹۳(۲): ۳
پور مرتضی، ولی اله. توسعه مدل نوآوری علوم انسانی اسلامی بر اساس آیات قرآن کریم و فرمایشات مقام معظم رهبری (مدظله العالی).
هزاوه ئی، مرتضی، (۱۳۸۷) نقش علوم انسانی در چشم انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران و راهکارهای عملیاتی ساختن آن، دومین کنگره علوم
انسانی، ۱۳۸۷
یعقوب نژاد، محمد هادی (۱۳۹۳) سازمان دهی علوم انسانی اسلامی نیازی میان رشته ای، فصلنامه مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی، دوره
ششم، شماره ۲، بهار ۱۳۹۳، صفحه ۱۳۷-۱۱۱، (۲): ۴
یوسفیان، صفورا، نحمد تابان، اردشیر شیری و مهدی اکبر نژاد (۱۳۹۵) اهمیت نظام سازی الگوی ایرانی اسلامی پیشرفت با تاکید بر نظارت و کنترل
(در حوزه آموزش عالی ایران)، ششمین کنفرانس بین المللی مدیریت و حسابداری و سومین کنفرانس کارآفرینی و نوآوری های باز، مرکز همایش
های تلاش، آبان ماه ۱۳۹۵ (۳و۶): ۳



مروری بر رویکردها، الگوها و نتایج مدیریت کیفیت آموزش عالی در ایران

مینو مؤمنی^۱

چکیده

دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از حساس‌ترین نهادهای تربیت نیروی انسانی، به‌عنوان یکی از ارکان اصلی پیشرفت کشورها، هستند. سالیانه حجم وسیعی از جوانان در سال‌های اوج بهره‌وری سنی به این مراکز وارد شده و فارغ‌التحصیل می‌شوند و آموخته‌های علمی، مهارتی و بخصوص فرهنگی آنان تأثیرات انکارناپذیری بر سرنوشت جامعه دارد. در سال‌های اخیر رشد کمی مؤسسات آموزش عالی، متأثر از تحولات جمعیتی در دهه ۰۶ را داشته‌ایم. در همین شرایط بسیاری از این مؤسسات به دلیل روبرو شدن با چالش‌های مالی و کاهش تعداد دانشجویان و همچنین حرکت در مسیرهای گذشته، توجه کمتری به مدیریت کیفیت آموزش عالی معطوف می‌دارند. مجموع این عوامل بر اهمیت به‌کارگیری نظامی مؤثر و کارا در آموزش عالی در این برهه از زمان دلالت دارد. نظامی که با توجه به ویژگی‌های مردم‌شناسی، سلسله‌مراتبی و بوروکراتیک کشورمان تدوین شده و دیدی واقع‌بینانه را جهت این پیشبرد مهم در پیش گیرد. یکی از الزامات این موضوع مطالعه تجربیات پیشین در امر نظارت و ارزیابی آموزش عالی است که موضوع این پژوهش است.

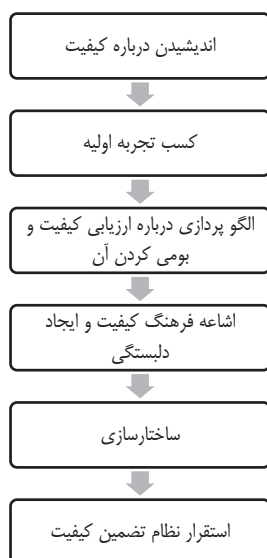
در هر سامانه انسانی، مجموعه‌ای از افراد، رویه‌ها و ابزارها را داریم که حول مأموریت آن سامانه فعالیت می‌کنند. در نظام آموزش عالی، قبل از آنکه در سال ۱۳۵۴، با تأسیس معاونت نظارت بر امور دانشگاه‌ها در سازمان سنجش، مأموریت نظارت و ارزیابی آموزش عالی بر عهده این معاونت قرار گیرد، مدیریت کیفیت در هر دانشگاه بر اساس مجموعه راهبردهای همان دانشگاه صورت می‌گرفت. جهت دستیابی به روایتی از تاریخچه امر مدیریت کیفیت در آموزش عالی، سال ۱۳۵۴ را مبنا قرار داده‌ایم و با مطالعات کتابخانه‌ای و مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، اقدامات صورت گرفته و تجارب مختلف را مستندسازی نموده‌ایم؛ بنابراین روش تحقیق کیفی بوده و از رویکرد مدیریت دانش و رویکرد مورد کاوی و مفاهیم مرتبط با آن دو استفاده شده است.

اگر نظام‌های مختلف مدیریت کیفیت را یکی از ابزارهای مهم مدیریتی جهت افزایش بهره‌وری نظام‌ها بدانیم، این ابزار هنوز آن‌طور که باید و شاید و به‌صورتی اثربخش در نظام آموزش عالی که خود تعلیم‌دهنده آن است، مورد استفاده قرار نگرفته؛ آن‌چنان‌که در عناوین نهادها از واژه تضمین کیفیت استفاده شده است در حالی که با توجه به اهداف پیش‌بینی شده، مدیریت کیفیت، واژه متناسب‌تری می‌نماید. نتایج پژوهش و مطالعه تجربیات گذشته، اهمیت مفهوم فرهنگ را پررنگ می‌نماید. بطوریکه توجه به درونی‌سازی فرهنگ خودارزیابی می‌تواند اثرات امیدوارکننده‌ای بر ارتقاء کیفی آموزش عالی به همراه داشته باشد.

کلمات کلیدی: مدیریت کیفیت آموزش عالی، مدیریت دانش، مورد کاوی.

۱- مقدمه

تربیت نیروی انسانی هر کشور نقشی تعیین‌کننده در سرنوشت آن کشور داشته و نحوه عملکرد نهادهای مربوط چه در بخش دولتی و چه در بخش خصوصی در آینده می‌تواند موجب پیشرفت و بهبود وضعیت جامعه یا در سوی دیگر ایجاد مشکلات عدیده اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی گردد. لذا در اکثر جوامع دولت‌ها حساسیت ویژه‌ای بر مراکز دانشگاهی و آموزش عالی دارند و وزارت یا وزارتین مسئول مستقیم کیفیت این بخش خواهند بود. به‌طور کلی فرایند صحیح پیشنهاد شده برای رسیدن به الگوی مناسب و اثربخش ارزیابی کیفیت را می‌توان به‌صورت زیر نشان داد [۱].



نمودار ۱: مراحل استقرار نظام تضمین کیفیت

در کشور ما قبل از سال ۱۳۷۹ و با اعطای مسئولیت ارزیابی و اعتبار سنجی علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی در سازمان سنجش آموزش کشور، فعالیت‌های انجام شده در این حوزه زیر نظر مرکز نظارت و ارزیابی وزارت علوم (شورای نظارت و ارزیابی) بود. در این سال با معرفی طرح ارزیابی درونی که به‌عنوان یک طرح پژوهشی توسط اعضای هیأت علمی اجرا می‌شد تلاشی برای ارتقای سطح دانشکده و گروه‌ها صورت گرفت. لازم به ذکر است که قبل از آن به‌عنوان اولین تجربه ارزیابی درون دانشگاهی در سال ۱۳۷۵ طرح پیش پژوهش ارزیابی درونی در شش گروه آموزش پزشکی اجرا شد [۲]. با توجه به نتایج مثبت این طرح، دانشگاه تهران، به‌عنوان اولین دانشگاه غیرپزشکی، در بهار ۱۳۷۶ در یکی از جلسه‌های شورای دانشگاه، اجرای طرح ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی این دانشگاه را مورد توجه قرار داد.

با توجه به کوشش‌های انجام شده در آموزش عالی ایران، می‌توان گفت که به مرحله سوم از مراحل یادشده دست یافته‌ایم. مرحله اول، اندیشیدن درباره کیفیت آموزش عالی انجام پذیرفته است. در مرحله‌های دوم و سوم نیز کسب تجربه اولیه و سپس الگو پردازی درباره سنجش کیفیت و بومی کردن فرایند ارزیابی به عمل آمده است. به عبارت دیگر، کوشش‌های آغازین آموزش عالی پزشکی در سال ۱۳۷۵ در ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی بالینی و علوم پایه پزشکی اقدامات سال‌های بعد در دانشگاه‌های علوم پزشکی در این باره، شرایط اولیه را برای جلب توجه برنامه‌ریزان توسعه و قانون‌گذاران به اهمیت سنجش و بهبود کیفیت آموزش عالی فراهم کرد. در نتیجه، برنامه‌ی بودجه‌ای برای ارزیابی و بهبود کیفیت آموزش عالی در برنامه سوم توسعه منظور گردید؛ ولی مانند هر برنامه بودجه دیگر، در صورتی که سازمان‌دهی لازم و ساختار سازی مناسب فراهم نشود، نتیجه مطلوب به دست نخواهد آمد [۳].

در بخش‌های بعدی این پژوهش ضمن دسته‌بندی فعالیت‌های حوزه ارزیابی کیفیت در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به آسیب‌شناسی هر کدام و ارائه جدول سوات خواهیم پرداخت.

۲- روش‌شناسی

مطالعات متعددی در زمینه نظام‌های ارزیابی کیفی و تضمین کیفیت در آموزش عالی انجام شده است. نتایج این مطالعات به صورت گسترده در قالب مقاله یا کتاب به چاپ رسیده و در اختیار متولیان امر قرار دارد؛ اما آنچه به اذعان متخصصین امر هم‌اکنون در کشور مادر حال رخ دادن است کاهش روزافزون کیفیت آموزش در سطح آموزش عالی است. موضوعی که اگر تبعات و هزینه‌های مادی و معنوی آن مورد محاسبه و بررسی قرار گیرد بازهم به اذعان صاحب‌نظران از اولویت‌های اقدامات وزارتین قرار خواهد گرفت. در این تحقیق به منظور دستیابی به نتایج هر چه واقعی و عملی‌تر از مطالعات کتابخانه‌ای و مصاحبه‌های نیم ساختار یافته با کارشناسان دفتر نظارت و ارزیابی دانشگاه‌های استان یزد و نیز کارشناسان شرکت‌کننده در

ششمین نشست هیأت های استانی نظارت و ارزیابی در دانشگاه یزد بهره‌برداری شده است.

۳- ادبیات موضوع

در این بخش با توجه به تحقیقات صورت گرفته، وضعیت موجود فعالیت‌های مرتبط با ارزیابی و مدیریت کیفیت آموزش عالی در ایران را به سه دسته ارزیابی درونی دانشکده‌ها و گروه‌ها، آیین‌نامه ارتقاء و نظارت هیأت های استانی نظارت و ارزیابی وزارت عطف تقسیم‌بندی نموده و ضمن مرور اجمالی هرکدام از آن‌ها به آسیب‌شناسی و ارائه جدول سوات خواهیم پرداخت.

ارزیابی درونی دانشکده‌ها و گروه‌ها

از آنجاکه گروه آموزشی هسته اصلی فعالیت‌های هر نظام دانشگاهی به حساب می‌آید و بهبود کیفیت دانشگاه به بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی آن وابسته است و باهدف ارتقاء مشارکت اعضای هیأت علمی در فعالیت‌های بهبود کیفی دانشگاه، فرایند ارزیابی درونی با نظارت دفاتر نظارت و ارزیابی دانشگاه‌ها از سال ۱۳۷۹ تاکنون اجرا می‌شود. در جدول زیر مروری بر نهادهای مرتبط و نقش آنان در این فرایند داریم.

جدول ۱: شناسایی فعالیت‌های مرتبط با انجام ارزیابی درونی و نهادهای مرتبط (وضعیت موجود)

ردیف	فعالیت	متولی	جزئیات
۱	آموزش	سازمان سنجش آموزش کشور، مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبار سنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی ^{۱۲}	برگزاری دوره‌های آموزشی، انتشار بروشور، ترجمه منابع مرتبط
۲	اجرا	دانشگاه‌ها	انعقاد تفاهم‌نامه با مجریان، نظارت بر اجرا، تأیید طرح، ارسال به سازمان سنجش
۳	پیگیری	سازمان سنجش	بررسی گزارش‌های واصله به سازمان، ارسال نقطه نظرات اصلاحی به مجریان جهت اعمال در طرح

جدول ۲: تحلیل سوات ارزیابی درونی و نهادهای مرتبط (وضعیت موجود)

نقاط قوت	نقاط ضعف
انجام پروژه از سوی اعضای هیأت علمی گروه که بیشترین آگاهی را ا وضعیت موجود گروه/ دانشکده دارند. ایجاد همکاری و مشورت بین اعضای گروه‌ها و نیز استفاده از خرد جمعی در انجام این طرح‌ها آشکار شدن و مورد توجه قرار گرفتن هدف‌های گروه آموزشی با مشارکت اعضای هیأت علمی شناسایی کاستی‌ها و نارسایی‌های گروه‌های آموزشی و استفاده بیش‌تر از منابع موجود برای برطرف کردن آن‌ها افزایش توجه از سوی اعضای هیأت علمی به گروه‌های آموزشی و تقویت همکاری میان آن‌ها ارتقاء فرهنگ شفافیت و پاسخگویی	عدم پیش‌بینی شیوه اجرایی الویت‌های مستخرج از طرح‌ها عدم نهادسازی برای اجرا شدن طرح‌ها عدم توجه واحدهای برنامه ریزی و طرح و برنامه دانشگاه به الویت‌های استخراج شده از طرح‌های ارزیابی درونی
فرصت	تهدید
توجه به طرح‌های ارزیابی درونی از سوی مرکز نظارت و ارزیابی از طریق برگزاری دوره‌های آموزشی اختصاص دادن بودجه به انجام مطالعات	عدم دقت کافی از سوی مجریان طرح و برون‌سپاری آنها به افرادی غیر از اعضای هیأت علمی که آگاهی چندانی از وضعیت گروه ندارند. عدم توجه به طرح از سوی مدیران دانشگاه در سیاست‌گذاری‌ها نظارت ناکافی بر اجرای طرح‌ها و حصول نتیجه‌گیری‌های غیر واقعی در طرح



آسیب شناسی:

با توجه به مصاحبه های صورت گرفته، علی رغم اهداف مناسبی که در راه اندازی این طرح در نظر گرفته شده در مرحله اجرا آسیب های زیر وجود دارد که مانع اثربخشی قابل قبول آن ها شده است.

۱- به علت عدم فرهنگ سازی اعضای هیأت علمی باور چندانی به اثربخش بودن این طرح ها نداشته و مجریان به مرور زمان از اهداف اصلی فاصله گرفته و اولویت را به خاتمه دادن تهیه طرح داده اند. بنابراین برخی از طرح ها به جای انعکاس واقعیت صرفاً به تکرار مسائل کلیشه و تکراری منجر شده است.

۲- طبق چارچوب مصوب برای اجرای طرح، در خاتمه لازم است به پیشنهادات و راهکارهای عملی ارائه شود؛ در صورتی که برای اجرایی شدن این راهکارها سازو کاری پیش بینی نشده است.

آیین نامه ارتقاء

نقش اعضای هیأت علمی در کیفیت آموزش عالی بسیار برجسته است و یکی از مؤلفه های مهم آن به شمار می رود. در حال حاضر فرایند ارزیابی اعضای هیأت علمی در ضمن فرایندهای ارتقاء و تبدیل وضعیت اعضای هیأت علمی صورت می گیرد و فرایند جداگانه ای برای این موضوع پیش بینی نشده است. بدین صورت که پس از جذب عضو هیأت علمی و در هنگام ارتقاء و تبدیل وضعیت لازم است حدنصاب بعضی از شاخص ها توسط عضو هیأت علمی کسب شود. در جدول زیر این شاخص ها مشخص شده است.

جدول ۳: شاخص های مورد استفاده جهت ارزیابی اعضای هیأت علمی در آیین نامه ارتقاء (وضعیت موجود)

ردیف	طبقه بندی	نام شاخص
۱	فرهنگی، تربیتی و اجتماعی	تدوین کتاب، مقاله و اثر بدیع هنری
۲		تهیه و تدوین پیوست فرهنگی برای فعالیت ها
۳		مشاوره فرهنگی به تشکل های قانونی دانشجویان
۴		کسب جوایز فرهنگی
۵		شرکت در کارگاه های دانش افزایی
۶		استمرار در تقید و پایبندی به ارزش ها
۷	فعالیت های آموزشی	رعایت نظم و انضباط و شئون آموزشی
۸		کیفیت تدریس
۹		کمیت تدریس
۱۰		راهنمایی و سرپرستی پروژه کارشناسی
۱۱	فعالیت های پژوهشی- فناوری	مقاله علمی- پژوهشی منتشر شده در نشریه های معتبر

در جدول زیر تحلیل سوات آیین نامه ارتقاء و تبدیل وضعیت و به عبارت دیگر روش ارزشیابی اعضای هیأت علمی آورده شده است.



جدول ۴: تحلیل سوات ارزیابی اعضای هیأت علمی از طریق آیین نامه ارتقاء (وضعیت موجود)

نقاط قوت	نقاط ضعف
نظرسنجی از اعضای گروه جهت محاسبه امتیازات کیفیت آموزش استفاده از ارزشیابی دانشجویان از اعضای هیأت علمی در محاسبه امتیازات کیفیت آموزش محاسبه امتیازات به صورت متوالی و استفاده از آن در زمان ارتقا که موجب هر چه واقعی تر شدن آن‌ها گشته	توجه بیش از حد به ارائه مقالات نمایه شده در ISI و اختصاص امتیاز بالا به آن عدم توجه به کاربردی بودن تلاش های علمی اعضای هیأت علمی نبودن سازوکاری جهت هدایت دستاوردهای علمی به سمت نیازهای علمی کشور عدم توجه به راهکارهای بهبود شاخص‌ها
فرصت	تهدید
عدم اکتفا به داوری های مقالات بازنگری در شاخص های آیین نامه جهت هر چه کاربردی تر نمودن مطالعات و مقاله ها	تضعیف نوآوری و کاربرد علم در عمل معطوف داشتن توجه اعضای هیأت علمی به ارائه مقالات به منظور ارتقاء مرتبه علمی

آسیب شناسی:

بیشترین آسیب در این بخش متوجه حرکت فضای آموزش عالی به سمت تولید مقالات و پذیرش در نشریات بین المللی ست. مطالعات نشان می دهد معیار های پذیرش این نشریات منطبق بر نیازهای علمی کشور نیست.

بازدید هیأت های استانی نظارت و ارزیابی وزارت علوم از دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی

جدول ۵: شناسایی فعالیت های مرتبط با بازدید هیأت های استانی از دانشگاه ها (وضعیت موجود)

ردیف	فعالیت	متولی	جزئیات
۱	جمع آوری اطلاعات	دانشگاه مورد نظر	تهیه اطلاعات مورد نیاز در فرم های الف
۲	بازدید (اجرا)	هیأت استانی	بازدید از دانشگاه، شناسایی نقاط قوت و ضعف
۳	پس از بازدید (پیگیری)	کارگروه مربوطه در مرکز نظارت و ارزیابی وزارت علوم	اعلام مشکلات و کمبود ها به موسسه، اعطای مجوز رشته جدید یا ابطال مجوز با توجه به وضعیت آن

جدول ۶: تحلیل سوات بازدید هیأت های استانی از دانشگاه ها (وضعیت موجود)

نقاط قوت	نقاط ضعف
پایش شاخص های کیفی دانشگاه ها و مقایسه با وضعیت مطلوب	عدم وجود اطلاعات صحیح در مراکز نداشتن اختیار اجرایی از سوی هیأت های نظارت استانی و صرفاً تهیه گزارش عدم نهادسازی منسجم در شیوه اجرای وظایف
فرصت	تهدید
وجود دبیرخانه هیأت های استانی در دانشگاه های مادر استان ها	ارائه اطلاعات نادرست از سوی مراکز وجود راه های فرار از قانون در اخذ مجوز رشته ها، عدم پایش گزارش های ارسال شده از سوی هیأت های استانی و استخراج روندها



آسیب شناسی:

با توجه به رشد کمی مؤسسات آموزش عالی در سال‌های اخیر امکان نظارت صحیح و جدی بر تمام مؤسسات کشور از سوی مرکز نظارت و ارزیابی وزارت علوم فراهم نیست. از سوی دیگر هیأت‌های نظارت استانی نقش انعکاس اطلاعات خام را به این مرکز دارند و از توان اجرایی کافی برخوردار نیستند. لذا مشاهده می‌کنیم که گاهی با وجود شرایط نامساعد علمی و امکانات فیزیکی یک موسسه مجوز پذیرش دانشجو در یک رشته جدید به آن اعطا شده است.

۴- نتایج و پیشنهادها

آنچه از بررسی مکانیسم‌های طراحی شده و در حال اجرای نظام‌های ارزیابی برمیآید آن است که با وجود وجود آسیب‌ها و نکاتی که در طراحی این مکانیسم‌ها نادیده گرفته شده است، بخش بزرگی از آسیب متوجه اجرای نادقیق و سهل‌گیرانه این موارد است. در مصاحبه‌های صورت گرفته با فعالین در این زمینه می‌توان موارد زیر را به‌عنوان نتایج این تحقیق در نظر گرفت:

۱- با توجه به آنکه در حال حاضر به‌جز ارتقاء اعضای هیأت علمی و تبدیل وضعیت آنان فرایندی جهت ارزیابی فعالیت‌های علمی، فرهنگی و پژوهشی وجود ندارد می‌توان ملاحظات اجرایی تری را گنجانید. به‌عنوان مثال امتیازات مربوط به بخش پژوهش تأکید زیادی بر ارائه مقالات دارد که این امر در درازمدت سبب آن شده است که رشد انتشار مقالات علمی در کشور با شتاب فزاینده‌ای افزایش یابد و از میزان کاربردی این تحقیقات کاسته خواهد شد.

۲- در بخش نظارت استانی با وجود آنکه الگوها و فرایندها با الگوگیری از تجربه‌های موفق اروپایی طراحی شده، زمینه‌سازی برای اجرای صحیح آن‌ها فراهم نشده است. به اذعان بسیاری از مسئولین ضعف اجرایی بدان حد است که برخی مؤسسات به‌روش‌های کاملاً ابتدایی و ارائه اطلاعات نادرست اقدام به اخذ مجوز راه‌اندازی رشته جدید نموده‌اند. این امر در آینده سبب مشکلاتی خواهد شد که برطرف نمودن آن‌ها مستلزم صرف وقت، نیروی انسانی و هزینه‌های گزاف خواهد بود.

۳- در بخش ارزیابی درونی، طرح‌های اجرا شده در قفسه‌ها و کتابخانه‌های دفاتر نظارت باقی مانده و به مرحله اجرا نرسیده و از آن‌ها بهره‌برداری نمی‌شود. مشابه بسیاری از طرح‌های پژوهشی کشور. حال آنکه بودجه اختصاص شده به این طرح‌ها از منابع محدود تأمین شده و می‌تواند در بخش‌های اثرگذارتری صرف گردد بنابراین در صورتی که نیاز به انجام ارزیابی‌های درونی وجود دارد باید به اثربخشی آن‌ها توجه بیشتری شود.

منابع و مأخذ

- س. س. آ. ک. ب. ا. آموزشی "استقرار نظام جامع تضمین کیفیت در آموزش عالی ایران"، تهران، ۱۳۹۵.
- ع. بازگان و همکاران، "رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی"، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۱، ۱۳۷۹-۲۶.
- ع. بازگان، ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی)، تهران: انتشارات سمت، ۱۳۸۲.





مروری بر عوامل موثر بر آمادگی اجرای طرح های ناب در موسسات آموزش عالی

سید علیرضا هوشی السادات^۱، دکتر حاتم فرجی^۲

چکیده

در دهه اخیر با گسترش موسسات و نهاد های دانشگاهی و آموزش عالی در سراسر جهان و من جمله ایران، موضوعات بهبود کیفیت مداوم و اصلاح فرایندهای دانشگاهی بیش از پیش مطرح گردیده است. یکی از شاخه های بهبود کیفیت فرایند ها، مدیریت ناب دانشگاه و بازی با حاصل جمع برد-برد در محیط و بافت آموزش عالی است. رویکرد بهبود ناب متأثر از فلسفه ناب به عنوان یکی از شاخه های مدیریت کیفیت و تفکر ناب است که از صنایع اتومبیل سازی شروع گشته و امروزه به صنایع خدماتی گسترش یافته است. هدف این مقاله، مروری بر ادبیات نظری در زمینه شناسایی عوامل و ضرورت های آمادگی این رویکرد در موسسات آموزش عالی است. این عوامل قبل از شروع و اجرای هرگونه روش و برنامه های ناب سازی در دانشگاه می بایست مد نظر قرار گیرند تا نتایج پروژه ها به شکست نیانجامد. روش تحلیل در این مقاله استفاده از داده های بدست آمده ادبیات نظری برای دسته بندی و جمع بندی این مولفه ها است. نتایج مرور ادبیات نظری در زمینه عوامل حیاتی و مهم در آمادگی برای شروع طرح های ناب سازی در محیط آموزش عالی نشان دادند که این عوامل در جهت حفظ و نگهداری و رسیدن به نتایج مطلوب بسیار اهمیت دارند. همینطور عوامل و پیش بایسته های شروع طرح های ناب سازی در آموزش عالی با عوامل موفقیت حیاتی این طرح ها تفاوت دارند چون عوامل موفقیت حیاتی پس از تصمیم قطعی مدیریت آموزش عالی برای سرمایه گذاری در این گونه طرح ها، تعیین می گردند.

کلید واژه ها: تفکر ناب، دانشگاه ناب، عوامل آمادگی موسسات آموزش عالی

مقدمه

در محیط رقابتی امروز که بسیاری از موسسات و نهاد های آموزش عالی در پی رسیدن به اهداف خود من جمله فراهم ساختن خدمات بهتر برای مشتریان و ذینفعان خود هستند، بحث های بهبود و تعالی خدمات اهمیت وافریافته است. مشتریان اصلی دانشگاه که همان دانشجویان هستند، انتظارات مختلفی از نحوه و کیفیت خدمات ارائه شده توسط موسسه آموزش عالی خود دارند و این انتظارات موجب می شود تا این موسسات به یافتن راه حل ها یا روشهایی برآیند تا با ارائه خدمات کیفی تر از طریق تضمین فرایند های روانتر و عملیات هموارتر به این انتظارات به طرز مناسبی پاسخ گویند.

بسیاری از موسسات آموزش عالی چه در سطح جهانی و چه در سطح داخلی برآورده ساختن این انتظارات را مطابق با اهداف بهبود فرایندی و نیز پیش بینی و ارزیابی قابلیت های خود در زمان بندی اقدامات، انجام تلاشهای لازم سازمانی و مسئله کیفیت در این امر، را چالشی برای خود تلقی می نمایند. بسیاری از دانشگاه ها در سطح جهانی برخی روشهای مشابه و گاه متمایز را برای بهبود فرایند های خود به کار گرفته اند که می تواند پایه و اساسی را فراهم سازد و گاه روش های بومی و خودساخته ای را در این مسیر فراهم سازد (کندو، مانوهار، ۲۰۱۲).

امافارغ از روشهای مشابه و جایگزین به کارگرفته شده در بهبود فرایند ها، یکی از این روش های معتبر و اجرا شده که منبعت از فلسفه های بهبود کیفیت است، رویکرد های ناب سازی است. این رویکردها در سازمان های صنعتی، خدماتی و من جمله دانشگاه ها نیز اجرا گردیده است. ریشه اصلی این مفهوم به سازمان های صنعتی و صنایع اتومبیل سازی بر می گردد که در پی روشهایی در جهت افزایش کارایی و کاهش هزینه بوده اند و به بهبود کیفیت مداوم در قالب مکتب هایی نظیر مدیریت کیفیت فراگیر و شش زیگما و مهندسی مجدد فرایند ها پرداخته اند. دو محقق به نام های



وماک و جونز مفهوم تفکر ناب^۱ را متأثر از این مکاتب در دهه ۹۰ میلادی مطرح نمودند تا به ارائه اصول و شیوه های ناب پردازند. این اصول و شیوه ها منبعث از مفهوم تفکر ناب است که هدف آن بهبود فرایندهای سازمانی به نحوی است که با کمترین اتلاف و هدررفت و ضایعات ضمن بیشترین ارزش افزوده برای ذینفعان خود باشد (بالزر، ۲۰۱۰).

در سالهای اخیر تحقیقات مختلف سعی در به کارگیری مفهوم و الگوی تفکر ناب در موسسات خدماتی و به خصوص دانشگاه ها داشته اند که می توان از محققانی نظیر بالزر (۲۰۱۰) و امیلیانی (۲۰۰۳، ۲۰۱۵) نام برد. امیلیانی واژه دانشگاه ناب^۲ را به تائید از الگو و روش شناسی تفکر ناب برای بهبود کیفیت مداوم به کار می بندد و در کتاب خود با همین عنوان، مدیریت ناب در دانشگاه را یک سیستم مدیریت اصول محور با حاصل جمع غیر صفر (بازی برد-برد) تعریف می کند که بر خلق ارزش برای مشتریان به عنوان استفاده کننده گان نهایی خدمت و حذف اتلاف، ناهمواری و نامعقولی ها با استفاده از روش علمی تمرکز دارد. بالزر نیز آموزش عالی ناب را راهبردی قدرتمند می داند که بوسیله اصول و شیوه هایی راهبردی می شود که فرهنگ دانشگاهی جدید را خلق می کند. این فرهنگ دانشگاهی جدید می بایست انتظارات افرادی که به آن خدمت می نمایند را برآورده سازد، منابع اتلاف را و زوائد را از گردونه فعالیت های دانشگاه آزاد نماید و همه کارکنان دانشگاه را برای در اختیار گرفتن مالکیت بهبود و تغییر در دانشگاه تشویق نموده و برای آن ارزش قائل شود و همچنین دانشگاه را به سازمان یادگیرنده جدید متحول سازد (بالزر، ۲۰۱۵).

هدف این مقاله پرداختن به این موضوع است که چه عوامل و فاکتورهایی در راهیابی دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی به سوی ناب شدن و بهبود کیفیت مداوم در فرایندها موثر می باشد. مشخص است که این بهبود کیفیت مداوم به معنای حذف اتلاف ها و ضایعات از فرایندهای دانشگاه و ایجاد ارزش برای مشتریان دانشگاه می باشد. در ادبیات دانشگاه ناب اگرچه هنوز اختلاف نظرهایی در باب مفهوم مشتری در آموزش عالی به چشم می خورد ولی مفهوم ذینفعان نیز مورد استفاده قرار گرفته است. مفهوم ذینفعان فرایند نیز می تواند جایگزین مناسبی برای مبحث مشتریان باشد زیرا تفاوت ها و تمایزهایی میان سازمان های صنعتی و خدماتی تجاری با موسسات و نهاد های دانشگاهی وجود دارد و کاملاً مفهوم مشتری قابل انطباق با فضای دانشگاهی نیست. همینطور این روند موجب هزینه کمتر و به کارگیری منابع کمتر همراه با بیشترین میزان بازدهی و آورده برای دانشگاه است که به معنای همان کارایی است. بنابراین مسئله اصلی این پژوهش مروری بررسی عوامل موثر بر آمادگی^۳ موسسات آموزش عالی و دانشگاهی به طور کلی در به کارگیری اصول و روش های ناب است تا به اهداف کیفیت مدار منتج شوند.

در بحث روشن سازی و مشخص ساختن ضرورت و اهمیت مطرح کردن آمادگی موسسات و نهاد های آموزش عالی در اجرای اصول و روش های ناب در دانشگاه، می توان عنوان نمود که تا کنون مطالعات موردی و پروژه هایی در سطح جهانی و در دانشگاه هایی نظیر دانشگاه های سنت آندروز (اسکاتلند)^۴، کاردیف^۵، کاونتری^۶، پورتموث^۷، کانتیکت^۸، بویلینگ سبز^۹، ام آی تی^{۱۰} و اوکلاهاما^{۱۱} و اجرا گردیده است که البته به نظر می رسد که تعداد بیشتر از این موارد باشد اما تحقیقات در مطالعات موردی در زمینه نحوه اجرای پروژه های ناب سازی و نظایر آن و نیز تاثیراتی که در سطح فرایندهای دانشگاهی و افزایش کارایی آن بر جای نهاده است، در موارد مذکور نمایان تر بوده است (آنتونی، ۲۰۱۴، ص ۲۵۸). در ابتدا ضروری به نظر می رسد تا به روشن سازی مفهوم دانشگاه ناب و آموزش عالی ناب پرداخته شود.

مفهوم دانشگاه ناب

در میان سازمان های خدماتی که رویکرد و فلسفه تفکر ناب را اتخاذ کرده اند، نهاد آموزش عالی جایگاهی متفاوت دارد. در باب انطباق نظریات و رویکرد های به کار رفته در صنعت و تولید با محیط دانشگاهی اختلاف نظر وجود دارد (بالزر و همکاران، ۲۰۱۵). دانشگاه را چه به عنوان صنعت و چه به عنوان موسسه آموزشی قلمداد کنیم، علی رغم تفاوت های مهمی که با سازمان های تولیدی و صنعتی دارد (به عنوان مثال از نظر جنس ورودی ها که شامل دانشجویان و... می شود، غلبه و مدیریت هیأت علمی، آزادی علمی، اشتغال مادام العمر، فرصت های مطالعاتی، برونداد های نامحسوس

1. Lean thinking
2. Lean university
3. Readiness
4. St Andrews University (Scotland)
5. Cardiff University (Wales)
6. Coventry
7. University of Portsmouth (England)
8. Central Connecticut State University
9. Bowling Green State University
10. MIT
11. Oklahoma State University (USA)

از قبیل دانشها و مهارتها، اثرات اجتماعی و فرهنگی گسترده تر و .)، دارای شباهت هایی با محیط های صنعتی و تولیدی است که موجب می شود تا از نظریات و رویکردهای مورد استفاده در صنایع تولیدی در صنایع خدماتی مانند آموزش عالی جهت مدیریت و بهبود کیفیت استفاده شود (بالزر، ۲۰۱۱).

در دهه اخیر محققانی من جمله بالزر (۲۰۱۰) و ایمیلیانی (۲۰۱۵) به کاربردی کردن و اشاعه این مفهوم در محیط و بافت دانشگاهی مختلف پرداخته اند. آنها با الهام از کتاب و ماک و جونز (۲۰۰۳، ۲۰۱۳) که بیشتر اشاره رفت، به کاربردی کردن اصول و روشهای تفکر ناب را در سازمان های خدماتی به ویژه در دانشگاه ها پرداختند (بالزر، ۲۰۱۱؛ و ماک و جونز، ۲۰۱۵). ایمیلیانی (۲۰۱۵) در کتاب در کتابی با عنوان "دانشگاه ناب، راهنمایی برای نوسازی و موفقیت"^۱، سیستم مدیریت ناب را ادامه همان سیستم های مدیریت پیش رو از سده گذشته تا به امروز دانسته است که به جنبه های انسانی سازمان توجه می کند. ایشان در کتابش به بررسی و مقایسه های الگوهای مدیریتی سنتی و قدیمی و الگوهای مدیریتی جدید در دانشگاه ها مانند رویکرد دانشگاه ناب می پردازد. ایشان الگوهای قدیمی اداره دانشگاه ها را مبتنی بر بازی برد- باخت می داند. دانشگاه ناب را مدیریت ناب بر مبنای بازی برد- برد تعریف می کند. دو اصل پایه ای و اساسی دانشگاه ناب در این چهارچوب شامل احترام به افراد و بهبود مداوم است. مدیریت ناب در دانشگاه یک سیستم مدیریت اصول محور با حاصل جمع غیر صفر (بازی برد- برد) است که بر خلق ارزش برای مشتریان به عنوان کاربران نهایی خدمات و حذف اتلاف، ناهمواری و نامعقولی ها با استفاده از روش علمی تمرکز دارد (ایمیلیانی، ۲۰۱۵). همچنین ایمیلیانی (۲۰۰۴) به بررسی روش های ناب سازی در کلاس درس و دوره های کسب و کار و حرفه ای پرداخت. رویکرد او در این تحقیق بیشتر محلی و خاص بوده است. او به اصول و روش های بهبود ناب در دوره های حرفه ای یک مدرسه کسب و کار می پردازد و عوامل موثر بر آن را بر می شمارد.

بالزر (۲۰۱۰) در کتاب خود با عنوان "دانشگاه ناب: افزایش ارزش و عملکرد فرایندهای دانشگاهی"^۲ به بررسی و مطالعه و ارائه نمونه های مطالعاتی و اجرایی در زمینه به کارگیری اصول و روشهای ناب در دانشگاه ها پرداخته است. او کاربرد تفکر ناب در آموزش عالی با به عبارتی آموزش عالی ناب^۳ را در بردارنده: الف- ادراک ارزش نهفته در فرایندها از منظر و دید ذینفعان آن فرایند، ب- شناسایی جریان و زنجیره ارزش ها در فرایند (آیا هر یک از گام های فرایند ارزش افزوده ایجاد می کند؟)، ج- حذف انواع اتلاف که ارزش افزوده ایجاد نمی کند، د- روان ساختن جریان فرایند ها و ه- دنبال کردن کمال از طریق ترکیب بهبود مداوم و تحول رادیکال فرایند می داند (بالزر، ۲۰۱۰، ۲۵). در این موارد اجرا شده، فرایندهای آموزشی و اداری در جهت بهبود و با استفاده از ابزارهای مختلف ناب سازی مورد استفاده قرار گرفته اند.

تحقیقات دیگری هم در زمینه مفهوم و زمینه های دانشگاه ناب و آموزش عالی ناب انجام شده است که در جای خود قابل طرح می باشد. اما در تحقیقاتی که در این زمینه انجام شده است بر موضوع آمادگی اجرای برنامه ها و طرح های ناب سازی در دانشگاه ها اشاره شده است.

روش تحقیق

در این مقاله روش پژوهش از نوع مروری است و به بررسی و جمع بندی ادبیات نظری مربوط به عوامل موثر و حیاتی جهت آمادگی دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی برای اجرای پروژه ها و طرح های ناب می پردازد.

یافته ها

در زمینه به کارگیری اصول و مفاهیم و روش های تفکر ناب در موسسات آموزش عالی که به عنوان دانشگاه یا آموزش عالی ناب، مطرح می باشد، مطالعات موردی متعددی انجام گرفته است. این نمونه ها شامل نقاط قوت و بعضاً نقاط ضعف پروژه ها و برنامه های ناب اجرا شده است. اما بعضاً به نقاط ضعف کمتر اشاره شده است که این امر می تواند ناشی از سوگیری مسئولین دانشگاه های مزبور به نشان دادن عملکرد مناسب دانشگاه ها باشد که برای مسئولان و مدیران آن موسسات اهمیت داشته است. به همین دلیل لزوم انجام کاوشی در ادبیات نظری در بررسی عوامل شکست یا ضعف در اجرای پروژه های ناب ضروری به نظر می رسد تا بدینوسیله عوامل و فاکتورهای حیاتی موفقیت^۴ برنامه های ناب سازی شناسایی شود (آنتونی، ۲۰۱۴). این عوامل همان عواملی است که می بایست پیش از اجرای این برنامه ها جهت آماده سازی دانشگاه به کار گرفته شود. این عوامل ناشی از تجربیات زیسته ای است که در دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی وجود داشته است. در بخش های زیر به هر یک از این بخشهای مهم و متمایز در ادبیات نظری به تفکیک اشاره و مورد بحث قرار می گیرد.

1. Lean University: A Guide to Renewal and Prosperity
2. Lean Higher Education: Increasing the Value and Performance of University Processes
3. LEAN HIGHER EDUCATION (LEH)
4. critical success factors (CSFs)





آمادگی برای اجرای ناب در آموزش عالی

در تحقیقات مختلف به عوامل و مولفه های آمادگی^۱ برای اجرای روش ها و اصول ناب در آموزش عالی پرداخته شده است. این عوامل برای شروع و توسعه برنامه های ناب سازی در دانشگاه ها ضروری و با اهمیت هستند. این عوامل و مولفه ها به عنوان بایسته ها و پیش شرطهای موفقیت و اثربخشی ناب محسوب می شوند. دانشگاه ها قبل از آنکه به شروع این برنامه های بهبود مداوم بپردازند، می بایست به این عوامل و مولفه های کلیدی موفقیت ناب توجه لازم را داشته و قبل از آنکه حتی در منابع مالی و مادی و انسانی خود در سازمان برای استقرار و پیشبرد این نظام های بهبود کیفیت همت گمارند، به آماده سازی و فراهم سازی زمینه های استقرار این عوامل توجه نمایند (آنتونی و همکاران، ۲۰۱۲).

آنتونی (۲۰۱۴) در پژوهش خود بیان می دارد که فقدان آمادگی لازم برای اجرای طرح های ناب منجر به فرسودگی در میان کارکنان، مقاومت فردی، سازمانی و یا حتی سیاسی در برابر آن و از دست دادن دقت و تمرکز در مسیر مستقیم به سوی اهداف این طرح ها می شود. اگر دانشگاه آمادگی لازم برای استقرار و اجرای طرح های ناب سازی در خود را داشته باشد، می بایست ویژگی های زیر را در خود بروز دهد:

- کارکنان به طور درونی برای رسیدن به چشم انداز، ماموریت و اهداف طرح های جدید برانگیخته شده باشند.
 - کارکنان نگرش اینکه می توانند این کار را انجام دهند را در خود ایجاد کرده باشند و حالت دفاعی شان قبل از شروع این طرح ها کمتر شده باشد.
 - سازمان به مرحله قبول خطر و ریسک مورد نظر رسیده باشد
 - رهبران سازمان جو مثبتی از تغییر را ایجاد نموده و نیاز به تغییر را به کارکنان منتقل نمایند و چالش هایی را که هر کس در سازمان در برابر اجرای اینگونه طرح ها با آن مواجه می باشد را به دقت شرح و بسط دهند.
 - رهبران منابع مناسب را فراهم نموده و از کارکنان برای پیروزی های کوچک و بزرگ شان تقدیر نمایند.
 - تصمیم مدیریتی بر اساس حقایق و داده های عینی گرفته می شود و نه بر اساس احساسات یا شهود
 - رهبران اجرای ناب را یکی از اولویت های مهم در میان راهبردهای دانشگاه قرا می دهند
 - فرایند های کلیدی کسب و کار به طور واضح مستند شده و مسئولیت ها به طور روشن تعریف و تدوین می شود
 - دانشگاه دارای ملاک های عملکردی فرایندی مربوط است که همه کارکنان از آن آگاه بوده و آن را مورد استفاده قرار می دهند.
 - اهداف طرح های ناب قابل اندازه گیری، مرتبط و همتراز با اهداف دانشگاه می باشد.
 - دانشگاه دارای فرهنگ جمع آوری اطلاعات مرتبط است که عملکرد فرایند را هدایت می نمایند
 - افراد بسیار مستعد به این پروژه ها در دانشگاه جذب می شود تا نتایج قابل اندازه گیری و قابل شمارش و در سطوح پایین سازمان ایجاد شود.
 - پهلوانان گسترش برنامه جدید به مرور پیشرفت پروژه ها می پردازند و چقدر خوب پروژه ها با اهداف راهبردی کسب و کارها پیوند دارد.
- همان محقق انواع مختلفی از مولفه های آمادگی را برای اجرای برنامه های ناب در دانشگاه ها با استفاده از مرور ادبیات نظری مربوط و مطالعه تجربی دانشگاه های انگلستان شناسایی نمودند که در ذیل آمده است:

۱- رهبری و فرایند

مهمترین عامل آمادگی برای اجرای ناب در سازمان ها فارغ از محیط و صنعت ویژه آن، شاید رهبری ذکر شده است. رهبران دانشگاهی با تعیین یک فرایند و چشم اندازه شفاف برای استقرار فرهنگ مطلوب تلاش می کنند. ایده کلی رهبری بصیر آن است که کارکنان روالها و شیوه های کاری فعلی به بهترین شیوه ها و روال ها تبدیل می کنند.

۲- تعهد و منابع مدیریتی

پشتیبانی پایدار و تخلف ناپذیر از سوی تیم مدیریت ارشد و اختصاص منابع برای اجرای پروژه ها، یک عامل کلیدی قبل از شروع هرگونه طرح بهبود فرایندهای دانشگاهی می باشد.

۳- مرتبط کردن برنامه های ناب با راهبرد دانشگاه

یکی از چالش ها برای پایداری طرح های ناب، انتخاب پروژه های صحیح است که با اهداف استراتژیک دانشگاه همتراز باشند. طرح ها و برنامه های ناب به بهترین صورت در راهبرد دانشگاه جای می گیرند در صورتیکه نحوه این کاربرد نیز در راهبردهای دانشگاه ذکر شده باشد.

۴- تمرکز بر مشتری

یکی از اهداف بنیادی آموزش عالی ناب فراهم کردن مهارت‌ها و دانش‌هایی برای دانشجویان است که کارفرمایان آینده را قادر می‌سازد تا بهتر در عصر اقتصاد دانشی امروز موفقیت کسب نمایند. در موقعیت آموزش عالی مشتریان نوعی ممکن است شامل دانشجویان، کارکنان، فارغ التحصیلان دانشگاه، والدینی که شهریه برای فرزندان دانشجوییشان می‌پردازند، صنعت و دولت که سرمایه‌گذاری‌ها را فراهم می‌سازد، باشد. این لیست به روشنی نشان دهنده پیچیدگی‌هایی است که در ناحیه مفهوم مشتری در آموزش عالی وجود دارد.

۵- انتخاب افراد درست

انتخاب افراد درست و شایسته یکی از ویژگی‌های مهم برای به کارگیری در برنامه‌ها و پروژه‌های ناب سازی دانشگاه است. در این بخش تحقیقات نشان داده‌اند که شرکت‌های موفق در عرصه بهبود فرایند‌های کسب و کار دارای یک ویژگی مشترک بوده‌اند و آن به کارگیری استعداد‌های برتر در برنامه‌ها و پروژه‌های خود است.

همین‌طور آنتونی و همکاران (۲۰۱۲) به بر شمردن عوامل حیاتی موفقیت در اجرای پروژه‌های ناب در آموزش عالی پرداختند که بر گرفته از همین مفهوم در ارزیابی عملکرد می‌باشد. این نواحی حیاتی موفقیت مواردی هستند که در صورت عدم کسب موفقیت در آن می‌تواند نتایج دلخواهی را در برنامه‌های ناب سازی در آموزش عالی به بار نیاورد. هرکدام از این عوامل موفقیت می‌بایست توجه تام و تمام مدیریت را جلب کنند تا سازمان به رشد خود ادامه دهد. اگر نتایج در این حوزه‌ها مطابق انتظار نباشد آنگاه دانشگاه کمتر از حد مطلوب عملکرد خواهد داشت. این عوامل حیاتی موفقیت به شرح زیر می‌باشند:

۱. تعهد و حمایت قطعی مدیریت عالی سازمان

بدون حمایت و توجه کافی مدیریت ارشد و عالی سازمان، شروع یک برنامه ناب سازی در دانشگاه تقریباً اتلاف وقت و انرژی محسوب می‌شود. مدیریت ارشد سازمان باید در جلساتی با ارائه راهبردها و روش، مشارکت و تعهد ایشان برای برنامه‌های ناب سازی جلب شود. یکی از راه‌های این جلب مشارکت برقراری رابطه و پیوند میان برنامه‌های ناب سازی و اهداف راهبردی آموزش عالی است.

۲. ارتباطات موثر در همه سطوح به صورت عمودی و افقی

یکی از مسائلی که در برنامه‌های ناب سازی وجود دارد این است که هیچ فهم مشترکی از هدف بهبود مداوم در تمامی بخش‌های دانشگاه وجود ندارد. ضعف یا نبود ارتباطات به عنوان یک نقیصه و خطا در استقرار و اجرای برنامه‌های ناب سازی در میان تعدادی از سازمان‌های دولتی بوده است. تنها از طریق ارتباطات موثر است که کارکنان به مشارکت بیشتر برانگیخته شده و به عنوان تیم برای سناریوهای مختلف حل مسئله کار می‌کنند. از طریق این ارتباطات است که دانشگاه می‌تواند یک زبان مشترک را برای بهبود و تغییر در فرایند‌های خود ایجاد نماید.

۳. رهبری بصیر و استراتژیک

ماموریت و چشم‌انداز دانشگاه رو هم رفته مسیری را برای حرکت آن تعیین می‌کنند و به عنوان نقشه‌راه و قطب‌نمایی عمل می‌کنند که منجر به عملکرد بهتر می‌شود. رهبری باید کارکنان را از یک فرهنگ به فرهنگ دیگری هدایت نماید. رهبری باید جهت‌دهی را ایجاد نماید، اهداف را منتقل نماید، ارزش‌مندی و جهت‌دهی جدید را بشناساند و در نهایت برنامه‌های بهبود ناب جدید را تقویت و تشویق نماید.

۴. منابع و مهارت‌ها برای تسهیل استقرار

یکی از مهمترین نیازمندی‌ها برای شروع و زمینه‌سازی جهت اجرا و استقرار برنامه‌های ناب ایجاد سرمایه انسانی بوسیله فراهم‌سازی آموزش و مهارت‌آموزی برای کارکنان است. کارکنان باید به مهارت‌ها و ابزار مدیریت پروژه، ابزارهای بهبود فرایند و مدیریت تغییر مجهز شوند. به کارکنان باید زمان کافی داده شود تا پروژه‌ای را انتخاب و اجرا نمایند که نتیجه در بهبود رضایت مشتریان، بهبود روحیه کارکنان و ارتقای تجربیات مشتریان شود.

۵. مشارکت و انتخاب پروژه

انتخاب پروژه‌های صحیح و درست یکی از اساسی‌ترین و مهمترین چالش‌هایی است که در خلال یک طرح و برنامه ناب در دانشگاه می‌توان بر شمرد. روش‌شناسی انتخاب پروژه دانشگاه‌ها را قادر می‌سازد تا با حجم زیادی از پروژه‌ها مواجه شوند و بین آنها به مقایسه بپردازند و بهترین پروژه‌ها را که بازگشت سرمایه را تضمین می‌نماید، انتخاب نمایند. انتخاب پروژه‌های درست اطمینان را در مدیریت و کارکنان در رابطه با برنامه‌های ناب سازی جلب می‌نماید. در حقیقت موفقیت در انتخاب پروژه‌های صحیح و به جا و متناسب با موقعیت و شرایط محیطی هر دانشگاهی موجب خواهد شد



تا تلاشها و سرمایه گذاری های آینده برای طرح ها و برنامه های ناب سازی در دانشگاه جلب و ارتقا یابد.
۶. فرهنگ سازمانی

تجربه نشان می دهد که تغییر نحوه کار به صورت سازماندهی شده و آگاهانه، موجب تاثیر عمیق و پایدار بر فرهنگ سازمانی دارد تا اینکه صرفا به کارکنان روش های حل مسئله آموزش داده شود. فرهنگ نشان دهنده رفتارهای کارکنان در یک سازمان و راهبردهایی است که می تواند در حمایت از اهداف سازمانی مدیریت شود. قدرت ناب در خلق یک فرهنگ بهبود مستمر در این است که ترکیبی از تغییر نحوه کار با تغییر فرایند، بعلاوه آموزش افراد به شیوه های جدید در درک فرایند ها و حل مسئله است.

بحث و نتیجه گیری

آنچه بیش از پیش محققان و مولفان این مطالعات موردی و تحقیقات صورت گرفته را بر آن داشته است تا به موضوع ارائه نحوه اجرای برنامه های ناب در دانشگاه های مورد مطالعه بپردازند و الگوهای به کار رفته و نیز تاثیرات و نتایج مترتب بر آن را برای خوانندگان مطرح سازند، تجربیاتی بوده است که از دل انجام این برنامه ها و پروژه ها در دانشگاه ها حاصل شده است (آنتونی، ۲۰۱۴، ریوهایماکی و همکاران، ۲۰۱۷، بالزر و همکاران، ۲۰۱۷، آنتونی و همکاران، ۲۰۱۲). این تجربیات ترکیبی از اصول، روش ها، مراحل، مبانی و ضرورت ها و نیز نتایج و اثرات اجرای برنامه های ناب است که منجر به بهبود کارایی فرایند های دانشگاه و سیستم عملیات شده است. در یک بررسی تفصیلی می توان نقدی بر این تحقیقات داشت و آن این است که این تحقیقات بعضا فاقد تحلیل نقاط ضعف پروژه های اجرا شده و بحث از عوامل بازدارنده و مخل در جریان اجرای روشهای ناب بوده اند و یا اساسا تنها به ذکر نقاط قوت اجرای برنامه ها و تاثیرات مثبت بر دانشگاه مورد مطالعه پرداخته اند.

این امر نشان می دهد که ضرورت بحث از این عوامل بازدارنده و یا نقاط ضعف پروژه های بهبود می تواند و توانسته است برخی محققان را بر آن دارد تا به تحقیق و بررسی بیشتر در زمینه عوامل حیاتی موفقیت برنامه ها و پروژه های ناب در سطح آموزش عالی و یا عوامل ایجاد آمادگی برای انجام این گونه برنامه های ناب سازی بپردازند. از اینجا ضرورت و اهمیت بحث از عوامل آمادگی موسسات آموزش عالی در اجرا و پیشبرد برنامه ها و طرح های ناب سازی یا ترکیبی از ناب و شش زیگما مشخص می شود. بنابراین بحث از این عوامل حاصل تجربیاتی است که از خلال اجرای این پروژه ها و برنامه ها در دانشگاه های مورد مطالعه بدست آمده و موجب گردیده است تا پیش از اجرا و شروع، ابتدا به بررسی و زمینه سازی و امکان سنجی اجرای برنامه های ناب در دانشگاه ها پرداخته شود.

منابع

- Antony, J. (2014). Readiness factors for the Lean Six Sigma journey in the higher education sector. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 63(2), 257-264.
- Antony, J., Krishan, N., Cullen, D., & Kumar, M. (2012). Lean Six Sigma for higher education institutions (HEIs) Challenges, barriers, success factors, tools/techniques. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 61(8), 940-948. Chicago
- Balzer, W. K. (2011). Lean higher education: increasing the value and performance of university processes. [journal article]. *Higher Education*, 62(2): 257-258.
- Balzer, W. K., Brodke, M. H., & Thomas Kizhakethalackal, E. (2015). Lean higher education: successes, challenges, and realizing potential. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 32(9), 924-933.
- Emiliani, M. L. (2004). Improving business school courses by applying lean principles and practices. *Quality Assurance in Education*, 12(4), 175-187.
- Emiliani, M. L. (2015). *Lean University: A Guide to Renewal and Prosperity*. The CLBM, LLC, Wethersfield, CT.
- Womack, J. P., & Jones, D. T. (2015). *Lean solutions: how companies and customers can create value and wealth together*. Simon and Schuster



مجموعه مقالات
خبریهین همایش ملی
دوره دهمین همایش ملی
ارزین کیفیت
در نظام های دانشگاهی

بخش چهارم:

مقالات پذیرفته شده برای چاپ





ساخت پرسشنامه ارزیابی کیفیت آموزشی دانشگاه فرهنگیان

مرتضی پورشیرازی^۱، علی سالاری^۱، محمد عزیزی^۲

چکیده

آموزش و پرورش مناسب می تواند نقش ویژه‌ای در ترقی افراد و به تبع آن جامعه داشته باشد زیرا فرد به واسطه آموزش مناسب، به دانش ها، مهارت ها و نگرش هایی مجهز می شود که از طریق آن ها می تواند به موقعیت های زندگی پاسخ مناسب دهد و به این ترتیب، زندگی بهتری داشته باشد. این موضوع در مورد آموزش دانشجویان دانشگاه فرهنگیان به جهت اینکه آنان معلمان آینده هستند از اهمیت فوق العاده ای برخوردار است. برای تعریف کیفیت آموزشی، آن را می توان میزان رضایت مخاطبان دانست؛ بنابراین به منظور ساخت پرسشنامه ای که کیفیت آموزشی در این دانشگاه را بسنجد، بر اساس الگوهای موجود ارزیابی کیفیت و نیازهای خاص این دانشگاه، اقدام به طراحی سؤالات پرسشنامه شد؛ در ادامه اعتبار و پایایی سؤالات اولیه طی مراحل مختلف بررسی شد. به این منظور از تعداد ۴۴ نفر از دانشجویان این دانشگاه که به روش نمونه گیری آسان انتخاب شده بودند، استفاده شد. در نهایت تعیین شد که این ابزار از روایی صوری و سازه مناسبی برخوردار است، همچنین میزان پایایی این پرسشنامه به روش تعیین ضریب آلفا کرونباخ برابر با ۰/۹۸۱ محاسبه شد که نشان دهنده برخوردار بودن پرسشنامه از سطح پایایی بسیار مناسبی است. در مجموع می توان اظهار داشت که این پرسشنامه یک ابزار اندازه گیری مطلوب و مناسب می باشد که در اختیار پژوهشگران قرار گرفته است.

کلید واژه ها: پرسشنامه ارزیابی کیفیت آموزشی دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه فرهنگیان، پرسشنامه، ارزیابی کیفیت آموزشی.

مقدمه

آموزش و پرورش مناسب می تواند نقش ویژه‌ای در ترقی افراد و به تبع آن جامعه داشته باشد زیرا فرد به واسطه آموزش مناسب، به دانش ها، مهارت ها و نگرش هایی مجهز می شود که از طریق آن ها می تواند به موقعیت های زندگی پاسخ مناسب دهد و به این ترتیب، زندگی بهتری داشته باشد. اگر از آموزش مدرسه ای، ضمن اهمیت والای آن، صرف نظر کنیم، به آموزش های عالی که یکی از بهترین مراحل آموزشی است، می رسیم. در بررسی آموزش های عالی معلوم می گردد که بخشی از اهداف این آموزش، آماده ساختن دانشجویان برای موقعیت های شغلی آنان در آینده است. به این صورت روشن می شود که «آموزش عالی، موتور محرکه اقتصاد و توسعه اجتماعی در هر کشوری است» (Mehta S, & Kalra M. 2006) به نقل از؛ رحیمی و آقابابایی، (۱۳۹۳)؛ بنابراین آموزش عالی باید از کیفیت شایسته ای برخوردار باشد. به علاوه علاقه مندی به کیفیت در آموزش عالی و دانشگاه ها به طور چشمگیری افزایش یافته است (Coates, 2005) به نقل از: زوار، بهرنگی، عسکریان و نادری، (۱۳۸۶) به عبارت دیگر، نظام آموزش عالی زمانی نقش خود را به خوبی ایفا می کند که وضعیت آموزشی و پرورشی مطلوبی را ارائه کند. (ترانه، فرشیده و نصیرپوردروئی، ۱۳۹۲). برای بررسی کیفیت آموزشی، ابتدا باید به تعریف ارائه شده از مفهوم کیفیت مراجعه شود. «تعریف کیفیت خدمات به فرد بستگی دارد و معانی متفاوتی برای افراد مختلف می یابد. بیشتر تعاریف کیفیت خدمات، مشتری مدار هستند و در جهت رضایت مشتری، به عنوان عملکرد دریافت شده، مشخص می شود. کیفیت خدمات، مقایسه چیزی است که مشتریان احساس می کنند خدمات باید چگونه باشد (انتظارات)، با قضاوتی که از خدمات دریافتی (ادراکات) دارند. این تعریف به عنوان تفاوت بین انتظارات مشتری از خدمات و خدمات دریافت شده است» (زوار و همکاران، ۱۳۸۶). یا در تعریفی مشابه بیان شده است: «از لحاظ مفهومی، کیفیت آموزش عالی را می توان با بررسی سطح رضایت ذینفعان تعیین کرد» (Abidin, 2015) صاحب نظر دیگری «کیفیت خدمات ادراک شده را برداشت، قضاوت یا نگرش کلی مشتری درباره مطلوبیت خدمات تعریف می کند» پاراسورامان^۴،



۱۹۸۵ به نقل از؛ شاه‌حسینی و همکاران (۱۳۹۴)؛ بنابراین یکی از شیوه‌های بررسی کیفیت آموزش عالی، ارزیابی رضایت دانشجویان از نظر ابعاد مختلف آموزشی است.

پیشینه

با بررسی پژوهش‌های صورت گرفته در حیطه کیفیت آموزشی، مشاهده می‌شود که در بیشتر دانشگاه‌های کشور، دانشجویان، از کیفیت مراکز آموزشی خود رضایت کافی ندارند؛ به‌عنوان مثال در یکی از تحقیقات انجام‌شده در مراکز آموزشی دانشگاه پیام‌نور استان‌های آذربایجان شرقی و غربی، کیفیت خدمات از دیدگاه دانشجویان با استفاده از الگوی سروکوال مطرح شد. تحلیل داده‌های این تحقیق حاکی از آن است که میانگین شکاف ادراک و انتظار دانشجویان از کیفیت خدمات مراکز آموزشی در همه مؤلفه‌ها و ابعاد الگو منفی است و این نشان می‌دهد که دانشجویان از کیفیت خدمات مراکز آموزشی دانشگاه پیام‌نور رضایتی نیستند (زوار و همکاران، ۱۳۸۶). به‌علاوه در تحقیق دیگری مشکلات آموزشی از دیدگاه خود دانشجویان بررسی شده است. در این تحقیق، مهم‌ترین مشکلات این دانشکده از نظر دانشجویان، در حیطه‌های اهداف آموزشی، برنامه‌ریزی، مدیریت، اخلاق و ارزیابی دانشجویان بوده است. (Siabani S, Moradi MR, Siabani H, Amolaei K3, & Siabani SA, 2009). در پژوهش دیگری تحت عنوان «بررسی مطالعه نگرش‌های دانشجویان دانشگاه پیام‌نور استان آذربایجان غربی در مورد ارزشیابی عملکرد آموزشی اساتید» ذکر شده است که نتایج به‌دست آمده گویای آن است که دیدگاه دانشجویان در مورد روش تدریس، تسلط و توان علمی و ویژگی‌های فردی و اجتماعی استاد مثبت و معنی‌دار می‌باشند. (دیلمقانی، خدابنده، امینی و طلایی، ۱۳۹۴). در همین زمینه پژوهشگران دیگری به بررسی کیفیت آموزش‌های عملی کشاورزی از نظر دانشجویان پرديس کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه تهران پرداخته‌اند و بیان می‌کنند که نتایج حاصل از تحلیل عاملی نشان داد موانع و مشکلات آموزش‌های عملی کشاورزی به ترتیب در چهار عامل کیفیت تأسیسات و تجهیزات آموزشی در مزرعه، انگیزه و تجربه دانشجویان در زمینه کشاورزی، مهارت و شایستگی‌های اساتید در زمینه‌ی آموزش‌های عملی و کیفیت امکانات و تجهیزات آموزشی در داخل پردیس طبقه‌بندی می‌شوند که در مجموع حدود ۶۷ درصد از تغییرات را تبیین می‌نمایند. (صفا و فمی، ۱۳۸۷). در پژوهش دیگری به کیفیت بخشی به آموزش پرداخته شده است و نویسندگان بیان کرده‌اند که کیفیت آموزش معلم، مهم‌ترین عامل اثربخش در یادگیری است (فیضی، احمدیان، زارعی، ۱۳۹۴). در پژوهشی با محتوای جالب، تحت عنوان «تحلیل الزامات بهبود کیفیت آموزش عالی از دیدگاه دانشجویان (مورد مطالعه: دانشگاه فرهنگیان، پردیس سمنان)» پس از بررسی دانشجوی دوره کارشناسی این دانشگاه، بیان داشته‌اند که مهم‌ترین الزامات بهبود کیفیت آموزش از دیدگاه دانشجویان، به ترتیب «تناسب بین روش تدریس با موضوعات درس و مفاهیم اصلی»، «علاقه‌مندی دانشجو به رشته تحصیلی خود»، «تجهیزات و امکانات کتابخانه‌ای در محل تحصیل» و «تشویق دانشجویان در فرایند تدریس به یادگیری عمیق و پایدار» شناسایی شده است. (محمودی، اسماعیل نژاد و میرتقیان، ۱۳۹۴).

بیان مسئله

«کیفیت خدمات به‌عنوان ضرورت اجتناب‌ناپذیر و راهبردی کلیدی در حوزه مدیریت محسوب می‌شود. مدیران و دست‌اندرکاران دانشگاهی نیز از ورود مفهوم کیفیت خدمات به حوزه دانشگاه و اندازه‌گیری آن برای شناخت بهتر کیفیت وضعیت موجود و تلاش در زمینه‌ی ارتقای آن استقبال کرده‌اند.» (شاه‌حسینی، نارنجی ثانی، عبادی و رودباری، ۱۳۹۴) آموزش عالی در تولید، اشاعه و کاربردی کردن علوم نقش ویژه‌ای دارد اما تعداد دانشجویان در حال افزایش است و ناهماهنگی در برابر این افزایش وجود دارد. بنابراین، ارزیابی و ارتقاء مستمر کیفیت آموزش عالی ضروری است؛ (بازرگان، ۱۳۹۴) از جهت دیگر آموزش فی‌نفسه، ارائه نوعی از خدمات است و هر خدمت ارائه‌شده باید از کیفیت شایسته‌ای برخوردار باشد تا تحقق اهداف بهتر صورت گیرد. از سوی دیگر روشن شد که آموزش مناسب، در تحقق پیشرفت جامعه مؤثر است. آموزش عالی به‌صورت تخصصی‌تری به جنبه‌های از آموزش می‌پردازد؛ بنابراین کیفیت آموزش ارائه‌شده به دانشجویان می‌تواند به‌صورت ویژه‌ای بر کارکردهای آنان از نظر شغلی و حرفه‌ای، پس از شروع کار، اثر داشته باشد. بنا بر این «بهره‌وری سازمان‌ها علی‌الخصوص سازمان‌های خدماتی متأثر از ارائه خدمات مناسب بوده و از این‌رو ارزیابی کیفیت خدمات یکی از گام‌های اساسی در این زمینه به‌شمار می‌رود. مراکز آموزش عالی نیز همگام با سایر پیشگامان عرصه خدمات از این امر مستثنی نبوده و می‌بایست به حفظ، بهبود و ارتقای کیفیت خدمات خود بپردازند» (نیکی اسفهلان، ۱۳۹۳). به‌علاوه «یکی از دغدغه‌های برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران نظام آموزش عالی کشور اطمینان یافتن از مطلوبیت کیفیتی این نوع آموزش هست.» (محمودی، نصیری و صفایی، ۱۳۹۴). از سوی دیگر یکی از مسائل مهم کاهش کیفیت آموزشی در سازمان‌ها با توجه به

شاخص‌ها است. تعداد مراکز آموزش افزایش یافته بدون آنکه به محدودیت منابع و اثربخشی آموزش توجه شود بنابراین توجه به کیفیت فرایندهای آموزشی ضروری ضمن رشد کمی ضروری است (سعید هداوند، ۱۳۸۸). افزایش کمی مراکز آموزشی بدون توجه به کیفیت آموزش می‌تواند با آنکه طرفداران خود را دارا است، باعث هدر رفت منابع انسانی (عمر و .) و منابع مالی گردد؛ بدین طریق منابع کشور به‌درستی استفاده نشده و آسیب‌هایی را در جامعه به وجود می‌آورد؛ اما در سطح بین‌المللی نظر بر این است که «موقعیت مراکز آموزش در قبال کیفیت بسیار پیچیده است و تمامی آن‌ها زیر فشارند تا پاسخ‌های مطلوبی در قبال نیازهای سازمان ارائه کنند. تجربه ثابت کرده است که این مراکز در صورتی می‌توانند به حداکثر بهره‌وری برسند که دائم دغدغه بهبود کیفیت خدمات آموزشی خود را داشته باشند.» (Wanzare & Kenneth, 2000) به نقل از (سعید هداوند، ۱۳۸۸). دانشگاه فرهنگیان یک دانشگاه مهم کشور است؛ زیرا وظیفه دارد به تربیت معلمان نظام آموزش و پرورش کشور بپردازد (خامنه‌ای، ۱۳۹۴). باید توجه داشت که این دانشگاه ضمن برخورداری از اهمیت زیاد و به‌رغم اتکا بر برخی از مبانی مراکز تربیت معلم سابق، از لحاظ ساختار دانشگاهی و برنامه‌ای تازه تأسیس به حساب می‌آید. دانشگاه فرهنگیان با توجه به مسئولیت و رسالت خود باید افراد مستعد را انتخاب نموده سپس به برنامه‌ریزی برای تربیت و آموزش آنان به‌عنوان معلمان متخصص بپردازد و اگر این مسئولیت و وظیفه به‌خوبی انجام نشود، نیروی متخصص موردنیاز آموزش و پرورش کشور تأمین نخواهد شد. به این ترتیب خود معلمان با سختی و دشواری‌هایی در کار و زندگی مواجهه می‌شوند؛ به‌علاوه پیکره سازمان آموزش و پرورش مدرسه‌ای کشور در وهله نخست و سپس کل نهادهای جامعه از خرد تا کلان و حتی خانواده، آسیب‌هایی را تجربه می‌کنند؛ بنابراین یکی از گام‌های مهم پس از انتخاب افراد مستعد، نه فقط بر اساس رتبه بالایی کنکور، بلکه بر اساس خلق و خو و غیره، اقدام به آموزش و تربیت آنان، به‌عنوان معلمان اخلاقی، حرفه‌ای و متخصص است. اگر دانشجویان این دانشگاه از آموزش‌هایی با کیفیت و مناسب برخوردار شوند، دانشگاه می‌تواند ادعا کند در بخش آموزشی به اهداف تعیین شده برای آن دست پیدا کرده است؛ بنابراین نیاز است تا کیفیت آموزش در دانشگاه هم‌اکنون تعیین گردد و پس از آن برنامه‌های لازم برای پیشرفت بیشتر از جهت آموزشی تهیه و اجرا گردند؛ بنابراین ضرورت دارد ابزاری برای سنجش کیفیت آموزشی دانشگاه فرهنگیان با توجه به خصوصیت کلی آموزش و ویژگی‌های خاص این دانشگاه، طراحی شود تا پژوهش‌گران بتوانند با استفاده از آن، در جهت بررسی کیفیت آموزشی این دانشگاه استفاده کنند.

روش

پژوهش حاضر از نوع کاربردی و روش آن توصیفی - پیمایشی می‌باشد. جهت ساخت پرسشنامه ارزیابی کیفیت آموزشی دانشگاه فرهنگیان، ابتدا به بررسی الگوهای ارزیابی کیفیت، خصوصاً در حیطه آموزش عالی، پرداخته شد. با توجه به اهداف، برخی از مدل‌های ارزیابی کیفیت انتخاب شدند که شامل مدل‌های سروکوال^۱ (پاراسورامان، ۱۳۸۷ به نقل از شاهوردیانی، ۲۰۱۰)، سی پی کیو^۲، اس. ای. کیو^۳ (Coffey & Gibbs, 2001)، ارزیابی درونی کیفیت دانشگاه تهران (حجازی؛ بازرگان و اسحاقی، ۱۳۸۷ به نقل از شاه حسینی و همکاران 1394)، های اجوکوال^۴ (Subrahmanyam & Shekhar, 2014) وب کوال^۵ (Loiacono, Watson, & Goodhue, 2002) و بنویک^۶ (Sangrà, Guardia, Girona, Dondi, & Cullen, 2006) می‌باشند. احساس شد، پرسشنامه باید خاص و جامع باشد به صورتی که علاوه بر دربرگیرنده بودن برخی از ابعاد الگوهای فوق، ابعاد دیگری از سنجش کیفیت آموزش را نیز دارا باشد. به این منظور از میان مؤلفه‌های ارزیابی کیفیت خدمات عمومی، آموزش عالی و آموزش الکترونیک مذکور، تعدادی انتخاب گردید. سپس مقوله‌های دیگری نیز با توجه به نیازهای آموزشی خاص دانشگاه فرهنگیان که به‌صورت میدانی تعدادی از آن‌ها شناسایی گردیده، به موارد پیشین اضافه شد. این موارد اغلب از طریق مصاحبه باز با دانشجویان و اساتید به دست آمده اند. لازم به ذکر است که اغلب مولفه‌ها بر اساس پژوهش‌های فوق‌الذکر به دست آمده و نیز از پژوهش‌های مذکور در بخش پیشینه پژوهش نیز استفاده شده است. بر اساس این ابعاد و مؤلفه‌ها، پرسشنامه اولیه تهیه گردید. به‌منظور بررسی مقدماتی، از تعدادی از دوستان برای اجرای اولیه کمک گرفته شد. در پیش‌آزمون اولیه^۷ از افراد موافق با اجرای پرسشنامه خواسته شد تا نکات موردنظر خود را در رابطه با سؤالات این پرسشنامه بنویسند و سپس اصلاحات لازم صورت گرفت و ۳ سؤال از ۸۸ سؤال حذف و جمله‌بندی ۷

1. SERVQUAL
2. CPQ: Course Perception Questionnaire
3. SEQ: Students Evaluations of Educational Quality
4. HiEduQual: Higher Education Quality
5. WebQual
6. BENVIC
7. Preliminary Pretest





سؤال تغییر کرد. در مرحله بعد، پیش‌آزمون رسمی^۱ بر روی گروهی ۴۴ نفره از دانشجویان این دانشگاه که به روش نمونه‌گیری آسان انتخاب شده بودند، اجرا گردید تا الگو پاسخ‌دهی بررسی شود (دلاور، ۱۳۹۲، ص ۴-۱۲۳). در این مرحله پرسشنامه‌هایی که دقیق و درست تکمیل شده بودند، جهت بررسی ویژگی‌های روایی و پایایی مورد تحلیل قرار گرفتند. از جمله تحلیل‌های مورد استفاده می‌توان به بررسی همبستگی هر سؤال با نمره کل آزمون، محاسبه ضریب آلفا کرونباخ و ضریب همبستگی بین دونیمه آزمون اشاره کرد. در نهایت نسخه نهایی پرسشنامه، تهیه گردیده است. (پیوست شماره ۱).

یافته‌ها

در مرحله نخست به بررسی و سنجش روایی^۲ این پرسشنامه پرداخته شده است. در حقیقت «روایی بیانگر آن است که آیا ابزار ما قادر به سنجش و اندازه‌گیری متغیر یا سازه‌ای که برای آن ساخته شده است، می‌باشد یا خیر؟ در واقع روایی با این مسئله سر و کار دارد که یک ابزار اندازه‌گیری تا چه حد چیزی را اندازه‌گیری می‌کند که ما فکر می‌کنیم» (بیابان‌گرد، ۱۳۸۴ ص ۳۳۶ به نقل از حبیب پور و صفری، ۱۳۹۱، ص ۳۰۰)؛ به عبارت دیگر «آزمونی دارای روایی است که برای اندازه‌گیری آنچه مورد نظر است کافی و مناسب باشد» (سیف، ۱۳۹۴، ص ۵۲۶). باین حال برای فهم این ویژگی در هر آزمون (روایی) از چند نوع روایی بهره می‌بریم. ابتدا روایی صوری^۳ که جزئی از روایی محتوایی^۴ است بررسی شده است. به این منظور به چند تن از اساتید که قبلاً در زمینه کیفیت آموزش عالی فعالیت داشته‌اند، مراجعه شد و نظرات آن‌ها در رابطه با سؤالات طراحی شده دریافت شد. پس از اعمال تغییرات، روایی صوری این پرسشنامه تأیید شد. در مرحله بعدی نیز اعتبار سازه^۵ پرسشنامه از طریق محاسبه همسانی درونی^۶ پرسشنامه محاسبه شد. به این منظور میزان همبستگی هر سؤال با نمره کل آزمون محاسبه شد و سؤالاتی که از میزان مناسبی از همبستگی برخوردار نبودند حذف گردیدند. در نهایت از میان ۸۲ سؤال اولیه ۶۴ سؤال دارای بهترین میزان روایی انتخاب شدند. میزان همبستگی هر سؤال پس از حذف سؤالات نامناسب با نمره کلی سؤالات باقی مانده در جدول شماره ۱ آورده شده است.

جدول شماره ۱

شماره سؤال	شماره سؤال	شماره سؤال	شماره سؤال	شماره سؤال	شماره سؤال
۱	۲۳	۴۵	۴۶	۴۷	۴۸
ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی
۰،۵۵۶	۰،۵۵۱	۰،۴۷۲	۰،۶۴۷	۰،۴۹۷	۰،۴۹۷
سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری
۰	۰	۰،۰۰۲	۰	۰،۰۰۱	۰،۰۰۱
۲	۲۴	۴۶	۴۷	۴۸	۴۹
ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی
۰،۶۶۷	۰،۶۶۷	۰،۶۶۷	۰،۶۶۷	۰،۶۶۷	۰،۶۶۷
سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری
۰	۰	۰،۰۰۲	۰	۰،۰۰۱	۰،۰۰۱
۳	۲۵	۴۷	۴۸	۴۹	۵۰
ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی
۰،۶۳۵	۰،۶۳۵	۰،۶۳۵	۰،۶۳۵	۰،۶۳۵	۰،۶۳۵
سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری
۰	۰	۰،۰۰۱	۰	۰،۰۰۱	۰،۰۰۱
۴	۲۶	۴۸	۴۹	۵۰	۵۰
ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی
۰،۵۳۶	۰،۵۳۶	۰،۵۳۶	۰،۵۳۶	۰،۵۳۶	۰،۵۳۶
سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری
۰	۰	۰،۰۰۱	۰	۰،۰۰۱	۰،۰۰۱
۵	۲۷	۴۹	۵۰	۵۰	۵۰
ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی
۰،۵۹۲	۰،۵۹۲	۰،۵۹۲	۰،۵۹۲	۰،۵۹۲	۰،۵۹۲
سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری
۰	۰	۰،۰۰۲	۰	۰،۰۰۲	۰،۰۰۲
۶	۲۸	۵۰	۵۰	۵۰	۵۰
ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	ضریب همبستگی
۰،۴۹۸	۰،۴۹۸	۰،۴۹۸	۰،۴۹۸	۰،۴۹۸	۰،۴۹۸
سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری
۰،۰۰۱	۰،۰۰۱	۰،۰۰۱	۰،۰۰۱	۰،۰۰۱	۰،۰۰۱

1. Formal Pretest
2. Validity
3. Face Validity
4. Content Validity
5. Construct Validity
6. Internal Consistency



۰۰۵۴	ضریب همبستگی	۵۱	۰۰۷۴۹	ضریب همبستگی	۲۹	۰۰۶۵۴	ضریب همبستگی	۷
۰	سطح معناداری		۰	سطح معناداری		۰	سطح معناداری	
۰۰۴۸۷	ضریب همبستگی	۵۲	۰۰۵۵۴	ضریب همبستگی	۳۰	۰۰۷۱۵	ضریب همبستگی	۸
۰۰۰۰۱	سطح معناداری		۰	سطح معناداری		۰	سطح معناداری	
۰۰۷۰۲	ضریب همبستگی	۵۳	۰۰۶۶۲	ضریب همبستگی	۳۱	۰۰۶۶۶	ضریب همبستگی	۹
۰	سطح معناداری		۰	سطح معناداری		۰	سطح معناداری	
۰۰۷۳۶	ضریب همبستگی	۵۴	۰۰۵۸۴	ضریب همبستگی	۳۲	۰۰۵۹۱	ضریب همبستگی	۱۰
۰	سطح معناداری		۰	سطح معناداری		۰	سطح معناداری	
۰۰۷۲۷	ضریب همبستگی	۵۵	۰۰۴۸۳	ضریب همبستگی	۳۳	۰۰۷۷۴	ضریب همبستگی	۱۱
۰	سطح معناداری		۰۰۰۰۱	سطح معناداری		۰	سطح معناداری	
۰۰۶۰۹	ضریب همبستگی	۵۶	۰۰۶۷۸	ضریب همبستگی	۳۴	۰۰۶۵۸	ضریب همبستگی	۱۲
۰	سطح معناداری		۰	سطح معناداری		۰	سطح معناداری	
۰۰۷	ضریب همبستگی	۵۷	۰۰۵۶۶	ضریب همبستگی	۳۵	۰۰۷۴۷	ضریب همبستگی	۱۳
۰	سطح معناداری		۰	سطح معناداری		۰	سطح معناداری	
۰۰۶۶۱	ضریب همبستگی	۵۸	۰۰۶۵۵	ضریب همبستگی	۳۶	۰۰۵۹۳	ضریب همبستگی	۱۴
۰	سطح معناداری		۰	سطح معناداری		۰	سطح معناداری	
۰۰۷۱۴	ضریب همبستگی	۵۹	۰۰۵۰۳	ضریب همبستگی	۳۷	۰۰۵۸۲	ضریب همبستگی	۱۵
۰	سطح معناداری		۰۰۰۰۱	سطح معناداری		۰	سطح معناداری	
۰۰۶۳۶	ضریب همبستگی	۶۰	۰۰۵۶۷	ضریب همبستگی	۳۸	۰۰۵۶۱	ضریب همبستگی	۱۶
۰	سطح معناداری		۰	سطح معناداری		۰	سطح معناداری	
۰۰۴۷۸	ضریب همبستگی	۶۱	۰۰۵۹۸	ضریب همبستگی	۳۹	۰۰۵۴۴	ضریب همبستگی	۱۷
۰۰۰۰۱	سطح معناداری		۰	سطح معناداری		۰	سطح معناداری	
۰۰۴۲۸	ضریب همبستگی	۶۲	۰۰۵۴۳	ضریب همبستگی	۴۰	۰۰۶۷۷	ضریب همبستگی	۱۸
۰۰۰۰۴	سطح معناداری		۰	سطح معناداری		۰	سطح معناداری	
۰۰۶۳۹	ضریب همبستگی	۶۳	۰۰۴۵۹	ضریب همبستگی	۴۱	۰۰۶۵۶	ضریب همبستگی	۱۹
۰	سطح معناداری		۰۰۰۰۲	سطح معناداری		۰	سطح معناداری	
۰۰۵۳۸	ضریب همبستگی	۶۴	۰۰۵۳۳	ضریب همبستگی	۴۲	۰۰۷۲۷	ضریب همبستگی	۲۰
۰	سطح معناداری		۰	سطح معناداری		۰	سطح معناداری	
			۰۰۶۵۱	ضریب همبستگی	۴۳	۰۰۵۱۸	ضریب همبستگی	۲۱
			۰	سطح معناداری		۰	سطح معناداری	
			۰۰۵۷۹	ضریب همبستگی	۴۴	۰۰۷۳۵	ضریب همبستگی	۲۲
			۰	سطح معناداری		۰	سطح معناداری	



سپس به منظور بررسی پایایی پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ^۱ این پرسشنامه محاسبه شد و میزان آن برابر با ۰/۹۸۱ به دست آمد. در ادامه میزان ضریب آلفا در صورت حذف هر سؤال نیز بررسی گردید که جزئیات آن در جدول شماره ۳ آورده شده است. لازم به ذکر است که از میان ۴۴ پرسشنامه تکمیل شده ۳۴ عدد، یا به عبارتی ۷۷/۳ درصد از آن‌ها بدون نقص و داده گم شده بودند که برای محاسبه پایایی مورد بررسی قرار گرفتند.

جدول شماره ۲

پرسشنامه‌ها	تعداد	درصد
کامل و بدون داده گم شده	۳۴	۷۷/۳
با داده گم شده	۱۰	۲۲/۷
مجموع	۴۴	۱۰۰
ضریب آلفای کرونباخ	۰/۹۸۱	

جدول شماره ۳

میزان ضریب آلفای کرونباخ در صورت حذف هر سؤال					
شماره سؤال	میزان آلفا در صورت حذف سؤال	شماره سؤال	میزان آلفا در صورت حذف سؤال	شماره سؤال	میزان آلفا در صورت حذف سؤال
۱	۰,۹۸۱	۲۳	۰,۹۸۱	۴۵	۰,۹۸
۲	۰,۹۸	۲۴	۰,۹۸۱	۴۶	۰,۹۸
۳	۰,۹۸۱	۲۵	۰,۹۸۱	۴۷	۰,۹۸۱
۴	۰,۹۸۱	۲۶	۰,۹۸	۴۸	۰,۹۸۱
۵	۰,۹۸۱	۲۷	۰,۹۸	۴۹	۰,۹۸۱
۶	۰,۹۸۱	۲۸	۰,۹۸	۵۰	۰,۹۸۱
۷	۰,۹۸	۲۹	۰,۹۸	۵۱	۰,۹۸۱
۸	۰,۹۸	۳۰	۰,۹۸۱	۵۲	۰,۹۸۱
۹	۰,۹۸	۳۱	۰,۹۸	۵۳	۰,۹۸
۱۰	۰,۹۸۱	۳۲	۰,۹۸۱	۵۴	۰,۹۸
۱۱	۰,۹۸	۳۳	۰,۹۸۱	۵۵	۰,۹۸
۱۲	۰,۹۸	۳۴	۰,۹۸	۵۶	۰,۹۸۱
۱۳	۰,۹۸	۳۵	۰,۹۸	۵۷	۰,۹۸۱
۱۴	۰,۹۸	۳۶	۰,۹۸	۵۸	۰,۹۸
۱۵	۰,۹۸۱	۳۷	۰,۹۸۱	۵۹	۰,۹۸
۱۶	۰,۹۸	۳۸	۰,۹۸۱	۶۰	۰,۹۸
۱۷	۰,۹۸۱	۳۹	۰,۹۸	۶۱	۰,۹۸۱

۱۸	۰,۹۸	۴۰	۰,۹۸	۶۲	۰,۹۸۱
۱۹	۰,۹۸	۴۱	۰,۹۸۱	۶۳	۰,۹۸
۲۰	۰,۹۸	۴۲	۰,۹۸۱	۶۴	۰,۹۸۱
۲۱	۰,۹۸۱	۴۳	۰,۹۸		
۲۲	۰,۹۸	۴۴	۰,۹۸۱		

به علاوه میزان پایایی به روش محاسبه میزان همبستگی بین دو نیمه آزمون تعیین گردید؛ که مقدار $0/979$ به دست آمده است.

جدول شماره ۴

ضریب آلفا بخش اول	۰/۹۶۲
تعداد سؤالات	۳۲ الف
ضریب آلفا بخش دوم	۰/۹۶۳
تعداد سؤالات	۳۲ ب
تعداد کل سؤالات	۶۴
همبستگی بین دو بخش	۰/۹۵۸
ضریب اسپیرمن-براون ۱۳	۰/۹۷۹
ضریب گاتمن ۱۴	۰/۹۷۹
الف) شامل گویه‌هایی با شماره: ۱, ۲, ۳, ۵, ۶, ۷, ۸, ۹, ۱۰, ۱۱, ۱۲, ۱۳, ۱۴, ۱۵, ۱۶, ۱۷, ۱۸, ۱۹, ۲۰, ۲۱, ۲۲, ۲۳, ۲۴, ۲۵, ۲۶, ۲۷, ۲۹, ۳۰, ۳۲, ۳۳, ۳۴, ۳۶	
ب) شامل گویه‌هایی با شماره: ۳۷, ۳۸, ۳۹, ۴۰, ۴۱, ۴۲, ۴۵, ۴۶, ۴۸, ۵۱, ۵۲, ۵۳, ۵۵, ۵۷, ۵۹, ۶۰, ۶۳, ۶۵, ۶۷, ۶۸, ۶۹, ۷۰, ۷۱, ۷۲, ۷۳, ۷۴, ۷۵, ۷۶, ۷۷, ۷۸, ۸۰, ۸۱	

نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه میزان همبستگی هر سؤال با نمره کل آزمون، پس از حذف گویه‌های نامناسب، میزان قابل قبول و مثبتی بوده و دارای سطح مطلوبی از معناداری است می‌توان استنباط کرد که این پرسشنامه از روایی سازه برخوردار است. همچنین نظر متخصصان که در ابتدا مؤید سؤالات پرسشنامه بوده است نشان‌دهنده‌ی برخوردار بودن سؤالات از روایی صوری می‌باشد. ضمن اینکه ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده که به میزان $0/981$ است، نشانگر پایایی بسیار مناسب و مطلوب این پرسشنامه است. این سطح بالا از ضریب آلفا می‌تواند به‌عنوان یک نقطه قوت برای این ابزار یادگیری تلقی شود؛ علاوه بر این میزان پایایی به روش محاسبه ضریب همبستگی بین دو نیمه آزمون تأیید کننده این مطلب است. در مجموع می‌توان بیان کرد که این پرسشنامه (به‌رغم تعداد بالای سؤالات) دارای یک ابزار مناسب برای اندازه‌گیری کیفیت آموزشی دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان یک دانشگاه حائز اهمیت است.

پیشنهادات

با توجه به محدودیت‌های موجود در این پژوهش توصیه می‌گردد که در جهت توسعه این پرسشنامه اقدامات زیر مدنظر قرار گرفته شود. اولاً افزایش تعداد افرادی که به پرسشنامه‌ها را پاسخ می‌دهند، به میزان ده برابر تعداد گویه‌ها و سپس انجام تحلیل عاملی به دو منظور بررسی روایی به روش تحلیل عامل‌ها و نیز تعیین عوامل تشکیل دهنده پرسشنامه حاضر. در صورت تعیین عوامل سایر پژوهشگران در آینده و با توجه به نیازهای خود می‌توانند بخش‌های مدنظر خود را از این پرسشنامه مورد استفاده قرار تخصصی دهند. حتی می‌توان خرده مقیاس‌هایی را بر این اساس معرفی کرد. دوم اینکه موارد زیر در صورت صلاح دید به پرسشنامه اضافه گردد:

- مدیریت آموزشی دانشگاه مرکزی در سطح کلی (علاوه بر پردیس)

● بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ

- شیوه‌های ارزشیابی از دانشجویان
- وجود دوره‌های آموزشی آزاد
- ساعات برگزاری امتحانات نهایی
- عدم وجود رقابت علمی مخرب بین دانشجویان
- میزان دشواری تکالیف یادگیری
- میزان تأیید غیر ضروری بر مطالب تئوری
- جذابیت کلاس‌ها
- حافظه محوری مطالب درسی

تشکر

در نهایت پژوهشگران مراتب قدردانی و سپاس خود را از راهنمایی‌های اساتید ارجمند جناب آقای عباس اناری نژاد و سرکار خانم سمیه بهمئی ابراز می‌داریم. همچنین از جناب آقای میلاد جهرمی نژاد و جناب آقای حمید حیدریان که در مرحله توزیع پرسشنامه‌ها ما را یاری نموده‌اند، قدردانی می‌نماییم.

منابع

بازرگان عباس. (۱۳۹۴). استانداردهای آموزش عالی: از آرمان تا واقعیت. نامه آموزش عالی، سال هشتم (۳۰)، ۱۱-
حیب پور گتایی کرم و صفری شالی رضا. (۱۳۹۱). «راهنمای جامع کاربرد spss در تحقیقات پیمایشی». تهران: انتشارات متفکران
خامنه‌ای، س. (۱۳۹۴). توصیه‌های رهبر انقلاب درباره مسائل فرهنگیان و معلمان. Retrieved December 17, 2016, from <http://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=29652>

دلاور، علی (۱۳۹۲) روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی، تهران: نشر ویرایش، چاپ چهارم، ص ۴-۱۲۳
دیلمقانی، سعید؛ محر معلی خدابخنده؛ محمد تقی امینی و فرزانه طلائی، ۱۳۹۴، بررسی مطالعه نگرش‌های دانشجویان دانشگاه پیام نور استان آذربایجان غربی در مورد ارزشیابی عملکرد آموزشی اساتید، چهارمین کنفرانس ملی و دومین کنفرانس بین‌المللی حسابداری و مدیریت، تهران، شرکت خدمات برتر، <https://www.civilica.com/Paper-MNGTCONF02-MNGTCONF02.html>
رحیمی حمید، شاهین آرش، آقابابایی راضیه. تحلیل کیفیت آموزش مجازی و حضوری؛ دانشگاه امیرکبیر. دوماهنامه علمی - پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. ۱۳۹۳؛ ۷(۲): ۷۵-۸۱

زوّار تقی، بهرنگی محمدرضا، عسکریان مصطفی، نادری عزت‌الله. ارزشیابی کیفیت خدمات مراکز آموزشی دانشگاه پیام نور استانهای آذربایجان شرقی و غربی از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. ۱۳۸۶؛ ۱۳(۴): ۶۷-۹۰
سیف، علی اکبر (۱۳۹۴). «اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی». تهران: نشر دوران
شاهوردیانی، ش. (۲۰۱۰). طراحی ابزار سنجش کیفیت خدمات پژوهشی مبتنی بر مدل سروکوال. حسابداری مدیریت، ۳(شماره ۲ (پیاپی ۵))، ۸۷-۹۵ قابل دریافت از: http://jma.srbiau.ac.ir/article_4709_958.html

صفا، ل؛ و فمی، ح. ش. (۱۳۸۷). بررسی کیفیت آموزش‌های عملی کشاورزی از نظر دانشجویان پردیس کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه تهران. مجله کشاورزی، سال دهم (۱)، ۸۷.

عنایتی ترانه، ضامنی فرشیده، نصیر پوردروئی نگار. بررسی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه علوم پزشکی مازندران بر اساس الگوی سروکوال. فصلنامه مدیریت ارتقای سلامت. ۱۳۹۲؛ ۲(۲): ۳۲-۳۹

فیضی سینا، احمدیان پیام، زارعی ساجد، زارعی امیر. (۱۳۹۴). ضرورت ایجاد ویژگی‌های حرفه‌ای دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان با تأکید بر کیفیت بخشی به آموزش دانشجویان معلمان در نظام تعلیم و تربیت. In اولین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران قابل دریافت از: http://www.civilica.com/Paper-SHCONF01-SHCONF01_159.html

شاه حسینی محمد علی، نارنجی ثانی فاطمه، عبادی رحیم و رودباری حمید. (۱۳۹۴). ارزیابی کیفیت خدمات نظام یاددهی - یادگیری الکترونیکی



در آموزش عالی. تحقیقات کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی، (۷۲)، ۲۷۷-۳۰۳.

محمودی، محمد مهدی، نصیری، فاطمه؛ و صفایی، فاضله. (۱۳۹۴). بررسی و مقایسه کیفیت آموزش در رشته‌های الکترونیکی و حضوری دانشگاه پیام نور مورد مطالعه: دانشگاه پیام نور گر مسار. دومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علوم رفتاری و اجتماعی، قابل دریافت از: http://www.civilica.com/Paper-ICRBS02-ICRBS02_124.html

محمودی، مهدی؛ فاطمه اسماعیل نژاد و سیده زهرا میرتقیان، ۱۳۹۴، تحلیل الزامات بهبود کیفیت آموزش عالی از دیدگاه دانشجویان (مورد مطالعه: دانشگاه فرهنگیان، پردیس سمنان)، دومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، مشهد، دانشگاه تربت حیدریه، https://www.civilica.com/Paper-ICPE02-ICPE02_724.html

نیکی اسفهلان، حکیمه، ۱۳۹۳، سنجش رضایت دانشجویان از کیفیت خدمات ارائه شده در دانشگاه آزاد اسلامی با استفاده از مدل سروکوال مطالعه موردی: دانشگاه آزاد اسلامی واحد هادیشهر، کنفرانس ملی رویکردهای نوین در مدیریت کسب و کار، تبریز، دانشگاه تبریز و سازمان مدیریت صنعتی، https://www.civilica.com/Paper-NDMCONF01-NDMCONF01_101.html، هداوند سعید. (۱۳۸۸). اعتبارسنجی: ابزار کنترل کیفیت آموزش. تدبیر، سال بیستم (۲۰۴)، ۵۷.

Abidin, M. (2015). Higher Education Quality: Perception Differences among Internal and External Stakeholders. *International Education Studies*, 8(12), 185–192.

Coffey, M, & Gibbs, G. (2001). The evaluation of the Student Evaluation of Educational Quality Questionnaire (SEEQ) in UK higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(1), 89–93.

Loiacono, E. T, Watson, R. T, & Goodhue, D. L. (2002). WebQual: A measure of website quality. *Marketing Theory and Applications*, 13(3), 432–438.

Sangrà, A, Guardia, L, Girona, C, Dondi, C, & Cullen, J. (2002). Benchmarking of Virtual Campuses (BENVIC). Minerva Project.

Siabani S, Moradi MR, Siabani H, Amolaei K3, & Siabani SA. (2009). Educational Problems of Kermanshah Medical School: View Points of Students, Graduates and Faculty Members. *Journal of Medical Education*, 13(1, 2).55-59

Subrahmanyam, A, & Shekhar, B. R. (2014). HiEduQual: An Instrument for Measuring the Critical Factors of Students' Perceived Service Quality. *Management Science and Engineering*, 8(2), 102–108.





بررسی نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در ارتقاء کیفیت آموزش عالی

نجیبه تنهایی سیسی^۱

حکیده

تغییرات و چالش‌های فراوان دنیای کنونی ایجاب می‌کند که اکثر سازمان‌ها برای بقا و پیشرفت؛ خود را با تغییر و تحولات انطباق داده و به موقع به محرک‌های محیطی پاسخ دهند، در این میان، آموزش عالی با توجه به رسالت بزرگی که در امر آموزش دارد؛ همواره باید خود را با تغییرات و تحولات محیط پیرامون انطباق دهد. با ظهور و توسعه‌ی فناوری اطلاعات و ارتباطات و تکوین جامعه دانش محور؛ تحولاتی اساسی در عرصه دانشگاه‌ها شکل گرفته است. فناوری اطلاعات و ارتباطات چهارچوب و یا ساختاری را به وجود می‌آورد که از این طریق کیفیت آموزش و پرورش ارتقا یافته، و اساتید می‌توانند با استفاده از این فناوری به منابع یادگیری وسیعی دست یابند، انگیزه یادگیری خود را افزایش دهند و شکل‌های مختلف یادگیری را برای دانشجویان خود مورد استفاده قرار دهند. بنابراین با تقویت آموزش عالی و برنامه‌ریزی‌های کمی و کیفی از طریق به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات آموزش عالی می‌تواند در جوامع نقش مهمی در حرکت اجتماعی و اقتصادی داشته باشد. کلیدواژه‌ها: فناوری اطلاعات؛ کیفیت؛ آموزش عالی.

مقدمه

آموزش عالی با پیشینه‌ای به قدمت بیش از هشت سده، به عنوان نهادی کلیدی مورد توجه خاص ملت‌ها و دولت‌هاست. دستیابی به فن‌آوری و دانش پیشرفته که می‌تواند نقش موثری در تحقق و شتاب حرکت اجتماعی و اقتصادی ملل ایفا کند، صرفاً با تقویت آموزش عالی و برنامه‌ریزی کمی و کیفی آن میسر است. دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، از طریق چهار کارکرد متفاوت تربیت نیروی انسانی (اساساً از طریق آموزش)، ساخت پایه‌های آموزش (اساساً از طریق پژوهش)، اشاعه و کاربرد دانش (اساساً از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات و تعامل با کاربران دانش)، و حفظ دانش (حفظ در بین نسلها و انتقال دانش) در توسعه اقتصادی و اجتماعی کشور مشارکت می‌کنند (سانتیاگو و همکاران^۲، ۲۰۰۸). برای نظام‌های آموزش عالی و نظام‌های دانشگاهی به طور اخص سه کارکرد اصلی مورد نظر قرار می‌گیرد، الف) تولید دانش، نشر و تسهیل کاربرد آن؛ ب) تربیت نیروی انسانی (وج عرضه خدمات تخصصی. در راستای کارکردهای یاد شده از دانشگاه‌ها انتظار می‌رود که عملکردشان پاسخگوی فرد و نیازهای جامعه باشد، از طرف دیگر در دوران حاضر دانشگاه‌ها با چالش‌های مختلفی از قبیل جهانی شدن و توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات روبرو شده‌اند (بازرگان، حجازی و اسحاقی، ۱۳۸۶).

کیفیت در نظام آموزش عالی

از نظر یونسکو کیفیت در آموزش عالی مفهومی چند بعدی است که به وضعیت محیطی (زمینه) نظام دانشگاهی، شرایط و استانداردهای نظام آموزش عالی بستگی زیادی دارد و بایستی تمام عملکردها و فعالیت‌ها از جمله آموزش، برنامه، پژوهش، تجهیز کارکنان، دانشجویان، تأسیسات و تجهیزات، خدمات به جامعه جمعیت‌ها و جهان دانشگاهی را در برگیرد (یونسکو، ۲۰۰۱). در تعریف سازمان جهانی استاندارد، کیفیت مجموع ویژگی‌ها و خصوصیات یک فرآورده یا خدمت است که بیانگر توانایی آن در برآورده کردن خواسته‌های بیان شده باشد (اوکلند، به نقل از کشاورز، ۱۳۸۷: ص ۴۵). بارنت^۳ می‌گوید که آنچه به عنوان کیفیت در نظر ما معنی می‌دهد به ارزش‌ها و اهداف بنیادی ما در آموزش عالی بستگی دارد. ما نمی‌توانیم از کیفیت سخن بگوییم بدون آن که محک و معیاری متصل به آنچه به نظر ما رسالت نهایی آموزش عالی است، داشته باشیم. از سوی دیگر استنباط ما از آموزش

۱. نویسنده مسئول: دانشگاه تربیت دبیر رجایی

2. Santiago et al
3. Barnett

عالی راهنمای ما برای ادراک ماهیت کیفیت، چگونگی دستیابی به آن، ارزشیابی و ارتقای سطح آن است (بارنت، ۱۹۹۷). شورای عالی اعتبارسنجی آموزش عالی، کیفیت آموزشی را دستیابی به هدف یا مطابقت با استانداردهایی که به صورت عمومی پذیرفته شده یا یک هیأت تضمین کیفیت یا اعتبارسنجی آن را تعیین کرده، تعریف نموده است (CHEA، ۲۰۰۳). شبکه بین‌المللی نهادهای تعیین کیفیت در آموزش عالی نیز کیفیت آموزشی را میزان تطابق وضعیت موجود با یکی از حالت‌های زیر الف) استانداردهای از پیش تعیین شده ب) رسالت، هدف و انتظارات می‌داند (بازرگان، ۱۳۸۱: ص ۵۸). تاکر^۱ (۱۹۹۷) انواع کیفیت به کار رفته در آموزش عالی را در هشت دسته یا هشت دیدگاه مطرح می‌کند که عبارتند از: کیفیت توصیفی، کیفیت به عنوان پایبندی به سنت، کیفیت به عنوان پایبندی به رسالت (یا متناسب با مقاصد)، کیفیت به عنوان پایبندی به استانداردهای کمال و ارتقاء، کیفیت به عنوان رضایت یا خشنودی مصرف‌کننده، کیفیت به عنوان تحقق اهداف مصرف‌کننده، کیفیت به عنوان ارزش افزوده و در نهایت کیفیت به عنوان بهبود مستمر و مداوم (تاکر، به نقل از هواس بیگی، ۱۳۸۷: ص ۵۳). کیفیت در آموزش عالی مفهومی است بسیار بحث‌انگیز و اغلب توسط ذی‌نفعان بمنظور مشروعیت دادن به دیدگاه‌ها و علائق‌شان مورد استفاده قرار می‌گیرد (مارتین، ۲۰۰۷). سازمان جهانی استاندارد، کیفیت را عبارت از مجموع ویژگی‌ها و خصوصیات یک فرآورده یا خدمت که نمایانگر توانایی آن در برآوردن خواسته‌های بیان شده و یا اشاره شده است، می‌داند (بازرگان، ۱۳۷۵). بنابراین کیفیت یک مفهوم چند بعدی است که با دستیابی به اهداف و کسب یا تأیید استانداردهای عمومی و قابل قبول مرتبط است و بهتر است برای ارزیابی آن از شاخص‌های چندگانه استفاده نمود.

ضرورت کیفیت در نظام آموزش عالی

برای اینکه دانشگاه‌ها در برابر نیازهای منطقه‌ای، ملی، و بین‌المللی پاسخگو باشند توجه به کیفیت از اواخر دهه ۱۹۹۰ رشد فزاینده‌ای داشته است (مهر علی زاده و همکاران ۲۰۰۷). کنفرانس بین‌المللی «دانشگاه قرن بیست و یکم»، در مورد کنترل و تضمین کیفیت توصیه می‌کند که کشورهای عضو به تاسیس مؤسسات و نهادهای ملی اعتبارسنجی برای کنترل و تضمین کیفیت کلیه مؤسسات آموزش عالی اعم از خصوصی و دولتی اقدام نمایند. همچنین توصیه می‌نماید که فرایندهای تضمین کیفیت می‌بایست هر دو فرایند خودبررسی (خودارزیابی) و ارزیابی بیرونی را مورد استفاده قرار دهند (یونسکو، ۲۰۰۱). تضمین کیفیت در دانشگاه‌ها و سطوح موسسه‌ای دو بخش دارد: خود ارزیابی بوسیله مؤسسات و ارزیابی بیرونی توسط کمیته بیرونی (مهر علی زاده و همکاران ۲۰۰۷). با توجه به نقش نظام آموزش عالی در جهت تربیت نیروی انسانی متخصص، تولید دانش نو و ارائه خدمات تخصصی و فناوری روز می‌باشد توسعه کمی به تنهایی کافی نخواهد بود و در کنار آن توجه به کیفیت دانشگاه‌ها بیش از پیش ضرورت می‌یابد تا با توجه به محدودیت منابع، حداکثر کارایی و اثربخشی را محقق سازد. به طور کلی، دانشگاه‌ها در جوامع از یک سو به عنوان حافظ و انتقال دهنده میراث فرهنگی و ارزش‌های حاکم بر جامعه و از سوی دیگر پاسخگوی نیازهای اجتماعی مردم برای کسب، اشاعه و توسعه دانش و تکنولوژی می‌باشند. وظیفه نهادی آنها تشخیص و ارائه راه حل‌ها برای دشواری‌های اجتماعی است. در واقع دانشگاه‌ها یکی از پر ارزش‌ترین نهادهایی هستند که جامعه برای پیشرفت توسعه در اختیار دارد. حال این سوال مطرح است که آیا دانشگاه‌ها می‌توانند اهداف و رسالت‌های خود را تحقق بخشند؟ با چه معیارها و شاخص‌هایی می‌توانند راز و رمز این رسالت‌ها را مشخص نمود؟ پاسخ به این سوال و سوالاتی از این قبیل را باید در کیفیت حاکم بر دانشگاه‌ها و نظام ارزشیابی جستجو نمود (پازارگادی، ۱۳۷۸). بنابراین نظام آموزش عالی باید متوجه نگرانی مربوط به افت کیفیت باشد و ارزیابی کیفیت آموزشی را در برنامه‌های خود بگنجانند. این امر، سازوکاری برای ارزیابی مستمر کیفیت در ساختار آموزش عالی را ضروری می‌نماید (ملا محمدی، ۱۳۷۹). در واقع می‌توان گفت که فشارهای وارده بر آموزش عالی از جانب ذی‌نفعان، آموزش عالی را مجبور می‌کند که روز به روز بر کارایی و کیفیت خود بیفزاید (مید، ۲۰۰۷). بنابراین دانشگاه‌ها در صورتی می‌توانند بهترین خدمات را به جامعه ارائه دهند که دائما دغدغه‌های بهبود کیفیت خدمات خود را داشته باشند (وبر، ۲۰۰۳). لذا بهبود کیفیت به یکی از دغدغه‌های روزمره کیفیت کشور و نظام‌های دانشگاهی تبدیل شده است. وجود حساسیت‌های شدید عمومی بر بروز این دغدغه‌هایی تاثیر نبوده است (زین آبادی و همکاران، ۱۳۸۴). در واقع می‌توان گفت که کیفیت آموزشی و پژوهشی از جمله دغدغه‌هایی است که نظام‌های دانشگاهی برای دستیابی به آن تلاش می‌کنند (بازرگان، ۱۳۷۹). با توجه به ضرورت و اهمیت کیفیت، سازوکارهای رسیدن به کیفیت نیز اهمیت پیدا می‌کند و در این میان نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات؛ تاثیر چشم‌گیری دارد.

فناوری اطلاعات و ارتباطات

بنا به تعریف کیت بهان و دیانا هولمز^۲ (۱۹۹۰)، اصطلاح فناوری اطلاعات برای توصیف فناوری‌های که می‌رود که ما را در ضبط، ذخیره‌سازی،

1. Tucker
2. Behan, K & Holmes, D





پردازش، بازیابی، انتقال و دریافت اطلاعات یاری می‌کنند. این اصطلاح فناوری‌های نوین مانند رایانه، انتقال از طریق دورنگار، ارتباطات از راه دور، میکروالکترونیکها و همچنین فناوری‌های قدیمی‌تر نظیر سیستم‌های بایگانی اسناد، ماشین‌های محاسباتی مکانیکی، چاپ و حکاکی را نیز در بر می‌گیرد.

به تعبیر دیگر، فناوری اطلاعات، هرگونه تولید خدمات، موضوع‌ها و مولفه‌ها مربوط به دریافت، گردآوری، ذخیره‌سازی، پردازش، بازیابی، انتقال محلی و مدیریت داده‌ها و اطلاعات در سیستم‌های رایانه‌ای است. وارد پیاد (۲۰۰۳) به نقل از رشیدی (۱۳۸۶) فناوری اطلاعات را اختصاصاً برای اشاره به سخت افزار، نرم افزار و شبکه‌های ارتباط از راه دور به کار می‌برند، از نظر آنها این فناوری هم دارای جنبه‌های ملموس مانند کامپیوترهای شخصی، کابل‌های شبکه، سرورها و هم شامل جنبه‌های غیرملموس یعنی تمامی انواع نرم افزارها می‌شود. بنابر تعاریف گوناگونی که از فناوری اطلاعات ارائه شده، یک تعریف کلی از آن را می‌توان به شکل زیر بیان کرد: هر سیستم به هم متصلی که برای تولید، ذخیره‌سازی، پردازش، نمایش، انتقال، دریافت، کنترل و مدیریت داده‌ها بکار می‌رود. و یا به عبارتی دیگر کلیه فعالیت‌هایی که بر روی داده‌ها و اطلاعات صورت می‌پذیرد. به طور خلاصه فناوری اطلاعات (IT) ترکیبی از حروف اول کلمه انگلیسی Information (اطلاعات) و Technology (فناوری) است که در نهایت این دو پدیده به عنوان فناوری اطلاعات مطرح می‌شود و هدف آن دسترسی کاربر به گنجینه دانش بشری است. و در سال‌های اخیر این واژه به فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) تغییر یافته که هدف آن تسهیل دسترسی به اطلاعات از طریق ابزارها و فنون ارتباطات است (نصیر پور، ۱۳۸۹). به نظر می‌رسد که امروزه در قرن ۲۱ با توجه به حجم عظیم اطلاعات، افراد به سوی مدیریت اطلاعات هدایت می‌شوند، حجم اطلاعات بسیار گسترده است اما کیفیت اطلاعات چگونه دست یابی به اطلاعات موثق و اطلاعات مورد نیاز هر فرد باید قابل دسترس و با کیفیت باشد و گزینه دسترسی ارزشی ندارد (بریویک، ۲۰۰۰ به نقل از حمزه رباطی، ۱۳۹۱).

مزایای فناوری و اطلاعات در کیفیت آموزش

آموزش مبتنی بر فناوری نسبت به آموزش سنتی دارای مزایایی است زمانی (۱۳۸۴) از جمله مزایای این فناوری به موارد زیر است. اشاره کرده است که شامل:

- * برخورداری از قابلیت ایجاد تعامل؛
- * بالا بردن انگیزه و قدرت حافظه؛
- * بازخورد فوری از طریق پرسش و پاسخ؛
- * واقع‌نمایی بیشتر از طریق ارائه نمودار، عکس، صوت، تصاویر، متحرک و شبیه‌سازی؛
- * آموزش در هر زمان و مکان؛
- * آموزش انفرادی؛
- * کنترل و نظاری بیشتر؛
- * کنترل کیفیت مطالب آموزشی قبل از آغاز آموزش.
- * از دیگر مزایای فن آوری را می‌توان موارد زیر را بر شمرده که شامل:
- * تربیت نیروی انسانی کارآمد و ماهر
- * تربیت نیروهای کار آفرین و کمک به اشتغال زایی
- * دسترسی آسان به منابع اطلاعاتی
- * کاهش هزینه‌های آموزشی در بلند مدت
- * استفاده از تجارب بین الملل (ملکی، ۱۳۸۸ ص ۲).

در هزاره جدید فناوری اطلاعات و ارتباطات به سرعت، بر بسیاری از ابعاد زندگی بشر تاثیر گذاشته است. آموزش نیز، که یکی از نیازهای اساسی بشر محسوب می‌شود، از این تاثیر مستثنی نبوده است. پیشرفت‌های جهانی در فناوری اطلاعات و ارتباطات باعث گسترش وسیع فرصت‌های یادگیری و دسترسی به منابع تحصیلی و آموزشی شده که بکارگیری این فناوری جدید موجب تسریع و تسهیل فراوان در تعلیم و تربیت شده است (آلفاسی^۱،

آموزش عالی در عصر حاضر باید بتواند مهارت‌های مورد نیاز جامعه را شناخته و متناسب با عصر جدید آموزش دهد و از طرف دیگر ابزارهای مورد نیاز آموزش را به کار گیرد و برتر از همه اینها به اصلاح فرایند زمان خود متناسب با عصر اطلاعات بپردازد. توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه‌های آموزش و پرورش گامی موثر و ماندگار است که می‌تواند تحول کیفی در اهداف برنامه‌ها، روش‌ها و شیوه‌های تدریس ایجاد نماید (صالحی و کاشانی، ۱۳۸۶). بی شک یکی از مهمترین دستاوردهای توسعه فناوری، تحول در عرصه آموزش است. کلاس‌های مجازی، مدارس مجازی، مدارس هوشمند و دانشگاه مجازی و به طور کلی یادگیری الکترونیک از ظرفیت‌ها و قابلیت‌های قابل اتکا برای توسعه این مهارت‌هاست. واقعیت این است که همه این تحولات به سرعت همه مولفه‌های آموزش را تحت تاثیر قرار می‌دهد؛ دانشگاه‌ها هم باید تحولاتی را از سر بگذرانند تا بتوانند جایگاه موثر خود را در رشد و پیشرفت جامعه بیابند. در این فضا، نظام آموزشی با سه مسئله اساسی مواجه است. از یک طرف باید مهارت‌های جدید مورد نیاز در عصر اطلاعات را به دانشجویان آموزش دهد و از طرف دیگر باید ابزارها و فناوری‌های جدید را در خدمت آموزش بکار گیرد و بالاتر از همه‌ی این‌ها، باید به اصلاح فرایندها و مهندسی مجدد سازمان خود متناسب با عصر اطلاعات بپردازد (عسگری، ۱۳۸۸). با توجه به عمق و سرعت گستردگی این تحولات نمی‌توان به انتظار نشست بلکه باید به استفاده از تجارب و مطالعات دیگران و با تکیه بر فرهنگ بومی و منابع، راه استفاده از تجارب بشری را فراهم نمود (گری، ۲۰۰۱؛ ترجمه ناخدا، ۱۳۸۳). اگر رسالت اصلی آموزش عالی را تربیت نیروی انسانی متخصص مورد نیاز کشور بدانیم، این رسالت یکی از اهداف کیفی به حساب می‌آید، که مستقیماً به کیفیت نظام آموزش عالی ارتباط پیدا می‌کند. نتیجه اینکه دستیابی به فناوری؛ اطلاعات و دانش پیشرفته می‌تواند نقش موثری در تحقق و شتاب حرکت اجتماعی و اقتصادی ملل ایفا کند (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴). با ظهور و توسعه‌ی فناوری اطلاعات و ارتباطات و تکوین جامعه دانش محور؛ تحولاتی اساسی در عرصه دانشگاه‌ها شکل گرفته است. این تحولات ابتدا از محیط اجتماعی، با شکل‌گیری جامعه شبکه‌ای که اطلاعات در آن حرف اول را می‌زند، آغاز می‌شود. سپس، نظام تولید دانش دستخوش تحول می‌شود و در نهایت، ساختار و محتوای دانشگاه سنتی را در هم می‌پیچد. (اسکات، به نقل از رجاییان، ۱۳۹۱). در بسیاری از کشورها به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در نظام آموزشی به منظور ارتقای کیفیت روشهای یاددهی-یادگیری مورد توجه خاصی قرار گرفته است. فناوری اطلاعات و ارتباطات چهارچوب و یا ساختاری را به وجود می‌آورد که از این طریق کیفیت آموزش و پرورش ارتقا یافته، دانشجویان و اساتید می‌توانند با استفاده از این فناوری به منابع یادگیری وسیعی دست یابند، انگیزه یادگیری خود را افزایش دهند و شکلهای مختلف یادگیری را مورد استفاده قرار دهند (رحمانی، ۱۳۸۶ به نقل از حمزه رباطی).

علی‌رغم نقش‌های متفاوتی که نظام‌های آموزش عالی، به ویژه دانشگاه‌ها در کشورهای مختلف بر عهده دارند، در چند دهه اخیر نقش فراهم آوردن فرصت‌های مناسب برای نسبت قابل توجهی از دانش‌آموختگان دوره آموزش متوسطه که علاقه و استعداد ادامه تحصیل در آموزش عالی را دارند، مورد توجه اغلب کشورها قرار گرفته است (بازرگان، ۱۳۷۳).

آموزش عالی در ایران نیز بر حسب ضرورت‌های تاریخی، دگرگونی‌های بسیاری به خود دیده و مسیر پرفراز و نشیب و گسیخته‌ای را پیموده است (محمدی، ۱۳۸۱: ص ۴). نظام آموزش عالی در ایران به دلیل مواجه شدن با واقعیت‌های مربوط به امر جهانی شدن و تاثیر آن بر آموزش از یک طرف، و جوان بودن جمعیت کشور و تقاضای روز افزون برای بخش آموزش از طرف دیگر، با یکسری مشکلات در زمینه‌های کمی و کیفی در خصوص ارائه خدمات آموزشی مواجه هست و خواهد بود. لذا نیاز به برنامه‌ریزی صحیح به منظور مواجهه مثبت و نوآم با آمادگی با تغییرات جهانی و داشتن راهکاری منظم و از قبل تعریف شده برای برآوردن تقاضاهای مردم، بیش از پیش ضروری به نظر می‌رسد (سلیمی، ۱۳۸۵). با کسب تجربه از گذشته و نگاهی به آینده متوجه می‌شویم که نیاز جامعه به نیروی انسانی متخصص در بخش‌های مختلف (اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، آموزشی و غیره) از دغدغه‌های اساسی نظام‌های اجتماعی و سیاسی در سال‌های آتی خواهد بود. این امر نیاز توسعه همه جانبه نظام آموزش، هم از جنبه کمی و هم از جنبه کیفی است. به قول تافلر آماده شدن برای آینده نیازمند جنبشی است که بایستی سه هدف اساسی را تعقیب کند: دگرگون ساختن ساختار تشکیلاتی سیستم آموزشی، دگرگون کردن روند تحصیل و تلاش به منظور جهت‌گیری هر چه بیشتر برای آینده (تافلر، ۱۹۷۵؛ ترجمه کامرانی، ۱۳۷۴: ص ۴۱۷). از نظر آمارال^۲ (2007) دلایل عقلی حامی ارزیابی کیفیت، پیچیده‌تر از وظائف سنتی بهبود/ پاسخگونی است که برای این کار پیشنهاد شده است. تعدادی از تغییرات همچون، تبدیل بازار به ابزاری برای سیاست‌گذاری دولت، تاثیر نظریه‌های جدید مدیریت دولتی، جهانی شدن، تراکم دانشگاه‌ها و





کاهش منزلت آن‌ها، افزایش نفوذ مؤسسات فراملی در آموزش عالی، از جمله دلایل حامی فعالیت‌های ارزیابی کیفیت می‌باشد (آمارال، ۲۰۰۷). بنا به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران، آموزش عالی وارد دوران جدیدی شده است که رقابت و کیفیت مشخصه‌های اصلی آن محسوب می‌شود. فیگنوم که از پایه‌گذاران نظریات مدیریت کیفیت محسوب می‌شود، معتقد است مدیریت کیفیت آموزش عالی کلیدی در رقابت پنهان بین کشورهاست (صالح اولیاء، ۱۳۷۷). به‌رغم بیش از ده تعریف، تعریف زیر را می‌توان در مورد کیفیت در آموزش عالی مورد نظر قرار داد:

تناسب هدف‌های نظام (آموزش عالی) با نیازهای جامعه،

تناسب برنامه‌های نظام برای تحقق هدف‌ها،

تطابق عملکرد نظام با استانداردها (بازرگان، ۱۳۸۶).

اهمیت و ضرورت تضمین و بهبود کیفیت در آموزش عالی بر کسی پوشیده نیست، از این‌رو متخصصان امر راه‌های گوناگونی را جهت رسیدن به این مطلوب پیشنهاد داده‌اند، هرچند توافق در مورد این راهکارها و انتخاب بهترین آن‌ها امر مشکلی است، اما مشخص نمودن عوامل و اجزائی از نظام آموزش عالی که بایستی جهت رسیدن به تضمین کیفیت مورد ارزیابی قرار گیرند، ما را در انتخاب راه ممکن جهت ارزیابی و تضمین کیفیت یاری می‌دهد. در خصوص وضعیت ارزیابی در نظام آموزش عالی ایران، نتایج تحقیقات مبتنی بر این امر است ارزیابی کیفیت نظام دانشگاهی از چارچوب مشخص و منظمی برخوردار نبوده و همین امر باعث ایجاد مشکلاتی بر سر راه بهبود و ارتقاء از یک طرف و تضمین کیفیت از طرف دیگر در دانشگاه‌ها بوده است (بازرگان، ۱۳۷۹). با توجه به این امر می‌توان نتیجه گرفت که برای اصلاح مستمر نظام دانشگاهی، از یک طرف استقرار یک سیستم ارزیابی کارآمد که به وسیله آن بتوان ضمن بهبود و ارتقای کیفیت آموزش، نیز اطمینانی برای کل نظام دانشگاهی جهت تضمین کیفیت ایجاد کرد و از طرف دیگر این فرایند برخاسته از متن نظام دانشگاهی و ضروریات آن و منطبق بر ویژگی‌های این نظام باشد، ضروری است (بازرگان، ۲۰۰۰).

نتیجه‌گیری

بنابراین فناوری اطلاعات و ارتباطات را می‌توان به عنوان ابزاری نیرومند برای ارتقای کیفیت و کارایی آموزش مورد استفاده قرار داد. توسعه روزافزون ابزارهای مبتنی بر این فناوری‌ها و سرعت فراوان تطبیق آن با نیازمندی‌های انسان، موجب شده تا شکل جدیدی از محیط یادگیری و تعاملی خلاق، فعال و فراگیر ایجاد شود (مرکز مطالعه و توسعه آموزش پزشکی سمندان؛ نقل از رجاییان، ۱۳۹۱). همچنین می‌توان نتیجه گرفت که ارتقاء و بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی هدف متعالی هر نظام آموزشی است. ضرورت به کار گیری ابزارهای فناوری اطلاعاتی و ارتباطی در امر آموزش عالی رشد سریع علوم و فناوری موجب ایجاد تغییر و تحولات عمده‌ای در کلیه ابعاد جامعه شده و آن‌ها را با چالش‌های فراوانی روبرو 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، ۱۳۸۶). دانشگاه‌ها به عنوان زیر نظام آموزش عالی در فرآیند 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 می‌پردازد، نقش حیاتی و کلیدی را بر عهده دارند. چرا که دانشگاه‌ها با ارائه بروندهای خود به جامعه عملاً در راه توسعه گام بر می‌دارند. با توجه به نقش و جایگاه این مراکز و حساسیت بالای مردم نسبت به عملکرد این نهاد، بایستی در هر دو بعد کمی و کیفی به صورت موزون و متعادل رشد نماید (بازرگان، ۱۳۷۷؛ به نقل از سلیمی، ۱۳۸۵).

منابع

- بازرگان، عباس و اسحاقی، فاخته. (۱۳۸۸). «تحلیل فرایند هدف‌گذاری در ارزیابی درونی کیفیت گروه‌های آموزشی دانشگاهی: مطالعه موردی». مجله مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد. دوره نهم، شماره ۲. صص ۷۲-۵۷.
- بازرگان، عباس و همکاران. (۱۳۷۹). «رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقاء مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی». مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. دوره جدید، سال پنجم، شماره ۲، صص ۲۶-۷.
- بازرگان، عباس. (۱۳۷۳). برابری فرصت‌ها در آموزش عالی: تصویری از دانشگاه تهران، مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، سال اول، شماره ۱، صص ۸۲-۵۷.
- بازرگان، عباس. (۱۳۷۵). کاربرد ارزیابی آموزشی در بهبود کیفیت آموزش عالی با تاکید بر آموزش پزشکی. وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی. دبیرخانه نظارت و ارزشیابی و گسترش دانشگاه‌های علوم پزشکی تهران، صص ۶۱-۵۱.

● بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ

بازرگان، عباس؛ حجازی، یوسف و اسحاقی، فاخته (۱۳۸۶). فرایند اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاهی (راهنمای عملی). تهران: نشر دوران.

بهان، کیت و هولمز، دیان (۱۹۹۰). آشنایی با تکنولوژی اطلاعاتی. ترجمه مجید آذرخش و جعفر مهرداد (۱۳۸۱). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

پازارگادی، مهرنوش. (۱۳۷۹). اعتبار بخشی در آموزش عالی. تهران: انتشارات صباح.

تافلر، آلوین. (۱۹۷۵). شک آینده؛ ترجمه حشمت ا. کامرانی (۱۳۷۴). تهران: انتشارات کاروان.

حمزه رباطی، مطهره (۱۳۹۱). ارزیابی عملکرد مدارس هوشمند براساس مدل پنج مولفه‌ای و ارائه راهکارهایی برای توسعه آن‌ها در استان مازندران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

دبیرخانه ارزیابی درونی سازمان سنجش - گروه ارزشیابی آموزشی. (۱۳۸۶). ارزشیابی و اعتبارسنجی علمی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی در برنامه سوم توسعه (۸۳-۱۳۷۹). تهران: انتشارات سازمان سنجش.

رجاییان، زهرا (۱۳۹۰). بررسی میزان توافق اعضای هیأت علمی گروه‌های آموزشی منتخب با ملاک‌ها و نشانگرهای ارزیابی درونی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

زین آبادی، حسن‌رضا. (۱۳۸۴). ارزیابی درونی کیفیت گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.

سلیمی، جمال. (۱۳۸۵). الگوی جهت ارزیابی برونی گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه کردستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

صالح‌اولیاء، محمد. (۱۳۷۷). مدیریت کیفیت جامع (TQM) و جایگاه آن در آموزش عالی، فصل‌نامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، شماره ۱۸، صص ۴۸-۲۷.

صالحی، محمد و کاشانی، ندا (۱۳۸۶). عوامل موثر در اجرای طرح مدارس هوشمند از دیدگاه مدیران دبیرستان‌های استان مازندران. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال دوم، شماره چهارم، صص ۷۱-۸۴.

عسگری، موسی (۱۳۸۸). بررسی مشکلات موجود و ارائه راهکارهای لازم برای توسعه مدارس هوشمند در استان آذربایجان غربی از دیدگاه معلمان. طرح پژوهشی.

کشاورز، محسن. (۱۳۸۷). ارزیابی کیفیت دوره دکتری تخصصی زبان و ادبیات فارسی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بر اساس چارچوب ارزیابی درونی مدیریتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

گری، دانکن (۲۰۰۱). اینترنت در مدرسه. ترجمه: مریم ناخدا (۱۳۸۳). موسسه توسعه فناوری آموزشی مدارس هوشمند.

محمدی، رضا. (۱۳۸۴). راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب ملی و بین‌المللی. تهران: انتشارات سازمان سنجش.

ملا محمدی، آمنه. (۱۳۷۹). ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

نصیرپور، حسین (۱۳۸۹). مقایسه کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس دروس پایه دبیرستان‌های پسرانه دولتی و غیرانتفاعی کرج. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

هواس بیگی، فاطمه. (۱۳۸۷). ارزیابی کیفیت برنامه درسی در دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی از نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.



- Discourse within the Classroom. Educational Media International, v37 n3 p137-48 Sep 2000.
- Amaral, A. (2007). “ Higher education an quality assessment the many relations for quality”. Quality assurance in higher education, Vol.34, No.2, 63-74.
- Barnett, R. (1997). Improving Higher Education. (Bucking, SRHE/ Open University press).
- Bazargan, A. (2000). Internal Evaluation as an Approach to Revitalize University Systems. Higher Education policy, B, Vol.2, PP.133-180.
- CHEA. (2003).The fundamentals of accreditation, what do you need to know? Council for higher education accreditation publication. Available At: www.chea.org.
- Martin, M & Stella, A. (2007), External Quality Assurance in Higher Education: making choices: Paris: UNESCO-IIEP.
- Meada, Lynn Tammy (2007).Assessment and the basic communication course: A content analysis of assessment instruments. Available At: www.sincediirect.com.
- MehrAlizadeh, Y., &Pakseresht, et al. (2007). The dilemma of internal evaluation in higher education: A longitudinal case study. Journal of Quality Assurance in Education, 15(3):352-368
- Santiago, P. (2008).Tertiary education for the knowledge society. 1, Special features: governance, funding, quality, OECD.
- UNESCO. (2001).Policy paper for change and development in higher education.Word conference on higher education, UNESCO. Paris. Available At: <http://www.saocs.org/pdf>.
- Weber, Lue.E (2003). Justification and method of university evaluation: European perspective. Osted by the Research Institute for Economy, Trade and Industry (RIETI).





شناسایی مسائل و چالش‌های تضمین کیفیت و ارائه راهکارها برای نظام آموزش عالی مهارتی: دانشگاه جامع علمی کاربردی و دانشگاه فنی و حرفه‌ای

دکتر حسین جعفری ثانی^{۱*}، دکتر علی جهان^۲، زهره شاهسون

چکیده

با توجه به افزایش تقاضا برای نیروی انسانی متخصص و ماهر، توجه به زیرساخت‌ها و الزامات زیرنظام‌های آموزش مهارتی، کیفیت آموزش و تضمین آن به عنوان یک تکلیف مشترک بین کلیه دست اندازکاران و سیاستمداران آموزش عالی به شمار می‌رود. در این راستا هدف پژوهش حاضر، تحلیل مسائل و چالش‌های تضمین کیفیت دانشگاه جامع علمی- کاربردی و مراکز تحت پوشش آن و همچنین دانشگاه فنی و حرفه‌ای در سطح استان خراسان رضوی به عنوان زیرنظام‌های آموزش مهارتی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به همراه ارائه راهکارها و عوامل تسهیل بخش برای چالش‌های مذکور می‌باشد. گردآوری اطلاعات به روش توصیفی- تحلیلی و با استفاده از مطالعه و بررسی منابع پشتیبان شامل: ۱- کاربرگ‌های تکمیل شده الف، ب و ج مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بر اساس شاخص‌های نظارت و ارزیابی آموزش عالی از ۳۰۰ مورد بازدید توسط گروه‌های منتخب هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان خراسان رضوی در طی ده دوره بازدید سالانه ۲- مصوبات کارگروه‌های تخصصی شامل ۹۲ کارگروه تخصصی دانشگاه جامع علمی- کاربردی و ۵۳ کارگروه تخصصی دانشگاه فنی و حرفه‌ای ۳- مصوبات مربوط به ۱۰۲ جلسه هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان و ۴- گزارش‌های تحلیلی تهیه شده توسط دبیرخانه هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان، صورت گرفته است. در نهایت با بررسی منابع فوق، چالش‌ها و مشکلات مهم مربوط به هر زیرنظام توسط کارشناسان مسؤول دبیرخانه هیأت نظارت و ارزیابی استان که حداقل ده سال تجربه بازدید و نظارت و ارزیابی در سطح استان خراسان رضوی داشته‌اند، استنتاج و پس از تأیید نهایی توسط دبیر هیأت نظارت و ارزیابی ارائه گردید. یافته‌های مهم در زمینه چالش‌های دانشگاه جامع علمی- کاربردی شامل دو بخش کلی انحراف از مأموریت اصلی دانشگاه و نامطلوب بودن کیفیت آموزشی می‌باشد. همچنین وجود نظام متمرکز شدید، نداشتن سند راهبردی توسعه، کمبود شدید عضو هیأت علمی، کمبود بودجه و غیره به عنوان مهم‌ترین چالش‌های دانشگاه فنی و حرفه‌ای شناسایی شده است.

کلید واژه‌ها: چالش، نظارت و ارزیابی، عوامل تسهیل بخش، آموزش عالی، علمی- کاربردی، فنی و حرفه‌ای.

مقدمه

منابع انسانی ثروت یک ملت و سازمان هستند و ستون فقرات هر سازمانی به وسیله منابع انسانی آن شکل داده می‌شود. اندیشمندان مدیریت معتقد هستند که تفاوت کشورهای فقیر و غنی نه در منابع مالی و مادی آنها بلکه در مهارت و توانمندی‌های منابع انسانی و همچنین نحوه اداره و مدیریت آنها می‌باشد (حسینی راد و کاووسی، ۱۳۹۰). اهمیت منابع انسانی در توسعه فناوری به حدی است که اکثر دولت‌های اقتصادهای تازه صنعتی شده آسیایی به منظور خلق مهارت‌های فنی، مهندسی و علمی سطح بالا برای انجام فعالیت‌های نوآورانه و ورود به تحقیق و توسعه بیشترین دارایی را به آموزش اختصاص می‌دهند (لل و سانجایا، ۱۳۸۵ به نقل از پرند، ۱۳۹۲). داشتن مهارت و قابلیت‌های کافی نه فقط در زندگی شغلی بلکه در زندگی اجتماعی و شهروندی افراد حیاتی است. مهارت اساس انسجام اجتماعی است که بر اشتغال فرد، درک و احترام متقابل، مسؤولیت‌های شهروندی، خلاقیت، آزادی و مهارت‌های بین فردی مبتنی است و برای رسیدن به تکامل فردی ضروری هستند (گزارشی از کمیسیون اروپا، ۲۰۱۰). بدیهی است

۱- نویسنده مسؤول، دانشیارگروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، دبیر هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت علوم، تحقیقات و فناوری استان خراسان رضوی، Email: hsuny@um.ac.ir

۲- کارشناس هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت علوم، تحقیقات و فناوری استان خراسان رضوی، Email: Alijahanpars@gmail.com

۳- کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی از دانشگاه فردوسی مشهد، Email: shahsavan30@gmail.com



هنگامی که کسب مهارت و ایجاد تخصص‌های مختلف با نیازهای جامعه هماهنگ باشد از هدر رفتن منابع مالی و ایجاد روحیه ناامیدی در قشر فرهیخته جامعه که به عنوان سرمایه‌های توانمند و منابع انسانی مطرح جلوگیری می‌گردد (پرنده، ۱۳۹۲). بنابراین در این راستا امروزه در بیشتر کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه، آموزش‌های مهارتی اهمیت زیادی پیدا کرده است و در برنامه‌ریزی توسعه‌ی کشورها نقشی راهبردی ایفا می‌نماید (عطاریا، خنیفر، رحمتی و جندقی، ۱۳۹۳). اهمیت آموزش‌های مهارتی در کشورهای مختلف تا حدی است که ارائه دهندگان آموزش و متولیان تربیت مهارتی و فنی در سطوح مختلف بسیار متنوع و گسترده می‌باشد. در این زمینه در حال حاضر در کشور ما دو نظام آموزش رسمی و غیررسمی طراحی و مستقر شده است. بر اساس قانون، متولیان نظام آموزش رسمی کشور در سطح متوسطه، وزارت آموزش و پرورش و در سطح عالی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است. متولی نظام آموزشی غیررسمی کشور، سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور است و متولی آموزش‌های مهارتی رسمی در سطح آموزش عالی دانشگاه جامع علمی کاربردی و دانشگاه فنی و حرفه‌ای هستند (پرنده، ۱۳۹۲). عمده فعالیت آموزشی دانشگاه‌های فنی و حرفه‌ای، تربیت کارداران (تکنسین) و هدف اصلی دانشگاه جامع علمی - کاربردی نیز به عنوان یک متولی نظام آموزش عالی علمی - کاربردی آموزش نیروی انسانی متخصص و مورد نیاز بخش‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور می‌باشد به نحوی که فارغ التحصیلان هر یک از مؤسسات وابسته به این دانشگاه بتوانند برای کاری که به آنها محول می‌شود، دانش و مهارت لازم را کسب نمایند.

برخلاف هزینه‌های سنگین دولتی و خصوصی در حوزه‌ی آموزش مهارتی رسمی، انتقادهای مهمی به کارکردها و دستاوردهای این نظام وجود دارد. به زعم ادهم و شفیق زاده (۱۳۹۵) در آسیب شناسی کلان وضعیت کنونی آموزش مهارتی، به ویژه آموزش رسمی مهارتی در ایران چالش‌هایی وجود دارد که برخی از آنها عبارتند از: جزیره‌ای بودن، وجود سازمان‌های موازی و نبود انسجام و هماهنگی بین آموزش‌های مهارتی در کشور، عدم سیاست گذاری مناسب در حوزه جذب مریدان کارآمد و برنامه درسی و عدم تناسب ساختار موجود با مأموریت‌های نظام آموزش مهارتی کشور باعث شده است انتقادهایی به سیاست‌ها و قوانین و مقررات در این نظام وارد شود. در این خصوص حسینی راد و کاووسی (۱۳۹۳) نیز بیان می‌دارند که نهادهای متعددی در تدوین خط مشی برای نظام آموزش مهارتی کشور دخالت دارند، این تنوع و تعدد نهادها به همپوشانی‌ها، دوباره‌کاری‌ها و نابسامانی در سیاست‌گذاری این نظام منجر شده است. همچنین به گفته‌ی پرنده (۱۳۹۲) با وجود آن‌که نزدیک به یک سده از ارایه‌ی آموزش‌های مهارتی در کشور می‌گذرد، ولی متناسب نبودن این آموزش‌ها با توجه به تغییرات مستمر فن‌آوری موجب شده که آموزش‌های مهارتی کشور اثربخشی و کارایی لازم و کافی را نداشته باشد. پرایس^۱ (۲۰۰۹) محتوای آموزشی غنی را یکی از دلایل موفقیت‌های سازمان‌های فنی و حرفه‌ای می‌داند ولی باتومز^۲ (۲۰۰۶) نتیجه‌گیری می‌کند که بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با اهداف و محتوای برنامه‌های درسی تطابق وجود ندارد.

در این راستا به طور کلی با توجه به اهمیت آموزش‌های مهارتی، صلاحیت حرفه‌ای و توانمندسازی نیروی کار، ضرورت توجه به چالش‌ها و مسائل زیرنظام‌های آموزش مهارت و فناوری و لزوم اقداماتی در جهت بهبود کیفیت، به عنوان یک تکلیف مشترک بین کلیه‌ی دست‌اندرکاران و سیاستمداران آموزش عالی بیش از پیش روشن می‌شود. در این زمینه تجربه‌ی بازدیدهای ادواری گروه‌های منتخب هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی استان خراسان رضوی، فرصتی را فراهم آورد که در نوشتار حاضر به تحلیل مسائل و چالش‌های تضمین کیفیت دانشگاه جامع - علمی کاربردی و مراکز تحت پوشش آن در سطح استان خراسان رضوی شامل ۶۶ مرکز و همچنین دانشگاه فنی و حرفه‌ای شامل ۱۱ دانشکده و آموزشکده به عنوان زیرنظام‌های آموزش مهارتی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری پرداخته شود و ضمن تحلیل و جمع‌بندی، پیشنهادهایی در سطوح مختلف جهت تسهیل بخشی یا رفع چالش‌های مذکور ارائه گردد. بنابراین پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این سؤالات است که ۱- مسائل و چالش‌های تضمین کیفیت دانشگاه جامع علمی - کاربردی و مراکز آن و همچنین راهکارها و عوامل تسهیل بخش چالش‌های مذکور کدام است؟ ۲- مسائل و چالش‌های تضمین کیفیت دانشگاه فنی و حرفه‌ای و راهکارها و عوامل تسهیل بخش آن کدام است؟

مبانی نظری

آموزش فنی و مهارتی

در اقتصاد دانش محور، مهم‌ترین عامل تولید نه نیروی کار و سرمایه، بلکه دانش، مهارت و فن‌آوری است (یوسیلد^۳، ۱۹۹۶ به نقل از پرنده، ۱۳۹۲). فرهنگ سیاست‌های جامع آموزشی و تحصیلاتی اروپا، مهارت را به عنوان توانایی انجام وظایف و حل مشکلات تعریف می‌کند (فرهنگ سیاست

1.Price
2.Bottoms
3.Useild

آموزش و پرورش اروپا، ۲۰۰۸). براساس الگوی شایستگی کنسرسیوم نیز مهارت عبارت است از توانایی پیاده سازی علم در عمل، مهارت از راه تکرار کاربرد دانش در محیط واقعی به دست آمده و توسعه می یابد. توسعه مهارت موجب بهبود کیفیت عملکرد می شود (فتحی، ۱۳۸۷). مهارت ها و توسعه آن نتایجی را برای کارفرمایان، جامعه، افراد و اقتصاد در بر دارد (گزارشی از کمیسیون اروپا، ۲۰۱۰). در این راستا آموزش مهارتی نقش مهمی را در تشکیل سرمایه انسانی از طریق تربیت نیروی کار ماهر مورد نیاز بازار کار و توانمندی های منابع انسانی در کشورهای مختلف ایفا می کند (مقصودی، ۱۳۹۳). سازمان یونسکو آموزش فنی و مهارتی را اینگونه تعریف کرده است: جنبه های مختلفی از فرآیند آموزش، علاوه بر آموزش عمومی، آموزش فناوری ها و علوم مرتبط با فناوری، کسب مهارت های عملی و دانش مرتبط با شغل در بخش های مختلف زندگی اجتماعی و اقتصادی (مک لین، ۲۰۱۲). آموزش های مهارتی به دلیل توأم نمودن آموزش های نظری و عملی از توانایی زیادی در تشکیل سرمایه انسانی و تربیت کارگر دانش مدار برخوردار می باشند. این آموزش ها در کشورهای در حال توسعه نه تنها عهده دار تربیت نیروی کار مورد نیاز بخش های مختلف اقتصاد این کشورها می باشند، بلکه از طریق بستر سازی خود اشتغالی، به حال مشکل بیکاری نیز کمک می نمایند. به علاوه این آموزش ها راه میان بری در مسیر تربیت نیروی انسانی نیز به شمار می روند، چراکه از یک سو با توجه به بهره مندی این آموزش ها از مبانی علمی و استفاده از روش های پذیرفته شده آموزش های کلاسیک راه خود را از یادگیری بر مبنای تجربه عملی صرف جدا کرده و از این طریق راه دراز مدت و غیر علمی این نوع فراگیری را کوتاه نموده و این توانایی را در آموزش دیده فراهم می کنند تا بتوانند خود را در مقابل تغییرات تکنولوژیکی به آسانی هماهنگ نمایند. از سوی دیگر این آموزش ها این امکان را برای آموزش دیده فراهم می نمایند که همسویی بیشتری برای جذب آنها در فعالیت های اقتصادی - اجتماعی فراهم گردد. این آموزش ها همچنین از مزیت بازدهی در کوتاه مدت و یا میان مدت برخوردار می باشند (پرواوین و یزاریا، ۲۰۰۳، به نقل از حسینی راد و کاووسی، ۱۳۹۳). آموزش فنی و مهارتی، آموزشی است که دانش و مهارت های عملی مورد نیاز برای کسب و کاری خاص، استخدام شدن یا ماهر و متخصص شدن در کسب و کار فعلی، ارائه می دهد. این نوع آموزش به جنبه هایی از آموزش اشاره دارد که به کسب مهارت های کاربردی و عملی و دانش علمی پایه در باره ی شغل منجر می شود (ابایمی علومد، ۲۰۱۳). در واقع آموزش های مهارت و فناوری به آموزش هایی اطلاق می شود که با هدف ارتقاء و انتقال دانش کار و فناوری، به روز کردن مهارت های شغلی و افزایش بهره وری به صورت مستمر و همیشگی تمامی سطوح تحصیلی مهارت و فناوری، به صورت آموزش های رسمی و آموزش های تکمیلی بین سطوح تحصیلی طراحی و اجرا می شود و با استفاده از فناوری های آموزشی روز و ظرفیت های آموزشی و ظرفیت های آموزشی محیط کار، افراد را بر اساس استانداردها و صلاحیت های شغلی و با تأکید بر اخلاق حرفه ای برای احراز شغل، حرفه و کسب و کار تا سطح مطلوب تربیت می نماید. اصول حاکم بر نظام آموزش مهارت و فناوری عبارت است از جامعیت و انسجام، انعطاف پذیری، هماهنگی، استقلال، پویایی و به روز بودن، مبتنی بر محیط کار، مشارکت و تعامل، فراگیری و همیشگی بودن (نیرومند، فرجی ارمکی، رنجبر، احدیه و قنبری، ۱۳۹۲). به زعم حسینی راد و کاووسی (۱۳۹۳) وجود یک نظام منسجم و پویا در حوزه آموزش مهارتی و تربیت حرفه ای به همراه یک نهاد هماهنگ کننده از الزامات تضمین کیفیت و ارتقای جایگاه این آموزش ها می باشد. تضمین کیفیت^۵ یک اصطلاح فراگیر و اشاره کننده به بهبود و ارتقای مستمر کیفیت نظام، مؤسسات یا برنامه های آموزش عالی است و به عنوان یک سازوکار منظم بر پاسخگویی و بهبود تمرکز می نماید (ولاسکو، گرونبرگ و پارلا، ۲۰۰۷). به زعم لامیک و جانسن^۷ (۲۰۰۱) یک مفهوم وسیع تضمین کیفیت در آموزش عالی را می توان شامل کلیه خط مشی ها، سیاست گذاری ها، فرآیندها و فعالیت های برنامه ریزی شده که از طریق آنها کیفیت آموزش عالی حفظ، ارتقاء و توسعه می یابد، دانست.

انواع نظام های آموزش مهارتی: اهداف و مأموریت ها

آموزش و تربیت مهارت ورزان در هزاره سوم به عنوان آموزش های فراراهبردی در جهت توسعه پایدار کشورها به شمار می روند. این نظام با اهداف تربیت و افزایش کارایی و اثربخشی نیروی انسانی مورد نیاز در بخش های مختلف صنعت، کشاورزی، خدمات و فرهنگ و هنر بر اساس استانداردهای شغلی، فرهنگ ارزشی - بومی و نیاز بازار کار داخلی و تقاضای بازارهای منطقه ای و بین المللی متناسب با نظام اشتغال کشور و اشاعه و نهادینه سازی فرهنگ کسب و کار مبتنی بر استعداد، ذوق، دانش، مهارت، فناوری، تخصص، توانایی و کار آفرینی با رویکرد ارزش های اسلامی و اخلاق حرفه

1. Terminology of European education and training policy

2. Maclean, Shanti & Sarvi

3. Peravin Vizaria

4. Abayomi Olumade

5. Assurance quality

6. Vellasco & Grunberg & Parlea

7. Lamicq & Jensen





ای طراحی شده است (نیرومند و همکاران، ۱۳۹۲). در یک نوع شناسی، لیز و هوگان (۱۹۸۳) چهار رویکرد و نظام مختلف را برای آموزش فنی و مهارتی تعریف کردند.

سیستم آموزش رسمی: در این رویکرد در طول دوره تحصیلات رسمی، جهت گیری به سمت ارائه مهارت‌ها و آموزش حرفه ای است. رویکرد موازی آموزش مهارتی: در این رویکرد موسسات فنی و حرفه‌ای در کنار نظام عمومی آموزش مدرسه‌ای، آموزش فنی و مهارتی ارائه می‌دهند. رویکرد حقی انتخاب برنامه درسی اصلی: این رویکرد برنامه‌های آموزش مهارتی را در ساختار برنامه درسی عمومی مدرسه‌ای به عنوان نظامی جایگزین قرار می‌دهد. موضوع‌های حرفه‌ای و مهارتی به عنوان موضوع‌های اصلی اجباری یا گزینه‌هایی با نظام آموزش عمومی یکپارچه می‌شوند. نظام غیررسمی آموزش مهارتی: این نظام شرایط را فراهم می‌کند تا افراد خارج از نظام آموزش رسمی، مهارت‌ها و فنون مورد نیاز را فراگیرند (بتینگ، ۲۰۱۲).

در این زمینه در ایران نظام آموزش مهارت و فنی شامل سه بخش اصلی متوسطه، کوتاه مدت و عالی است که دوره‌های آموزش عالی مهارت و فناوری در دانشگاه جامع علمی- کاربردی و دانشگاه فنی و حرفه‌ای اجرا می‌شود و مدارک تحصیلی این دوره‌ها توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و از طریق دانشگاه جامع علمی- کاربردی و دانشگاه فنی و حرفه‌ای صادر می‌شود (نیرومند و همکاران، ۱۳۹۲). اگر در آموزش‌های رایج اعتقاد بر این است که فراگیران باید علم و دانش بیاموزند تا در پناه علم و دانش بتوانند کاری انجام دهند یا مسأله را حل کنند و اموری را اداره نمایند، در آموزش‌های علمی کاربردی و فنی و حرفه‌ای ساختار متفاوتی مطرح است، یعنی قبل از اینکه آموختن دانشی مورد نظر باشد، بیشتر انجام کار و یادگیری مهارت مطرح است.

پرداختن به آموزش‌های علمی کاربردی و فنی و حرفه‌ای جز و اولویت‌های آموزشی کشور طی برنامه توسعه تاکنون بوده است و جایگاه آموزش مهارتی در نقشه جامع علمی کشور و سیاست‌های کلان برنامه ششم ابلاغی مقام رهبری مورد توجه قرار گرفته است. در هدف چهارم از اهداف بخشی نظام علم، فناوری و نوآوری کشور، دستیابی به سطح دانش و مهارت نیروی کار کشور متناسب با معیار جهانی و در جهت پاسخگویی به نیازهای جامعه و بازار کار داخلی و بین‌المللی اشاره شده است یا در یکی از راهبردها به صراحت، سازماندهی نظام‌های حرفه‌ای مبتنی بر دانش علمی و فنی برای اداره واحدهای اقتصادی- اجتماعی و نهادینه کردن فرهنگ مهارت‌گرایی و پژوهش محوری و کارآفرینی در نظام علم و نوآوری و همچنین تقویت مشارکت بخش‌های غیردولتی مورد توجه قرار گرفته است. در سیاست‌های کلان برنامه ششم ابلاغی مقام رهبری نیز در بند ۷۶ (افزایش سهم آموزش‌های مهارتی در نظام آموزشی کشور) و بند ۷۸ (متناسب سازی سطوح و رشته‌های تحصیلی با توجه به نیازهای تولید و اشتغال) حاکی از آن است که آموزش‌های مهارتی مورد توجه جدی قرار گرفته است (نویداهم و شفیع زاده، ۱۳۹۵).

در این زمینه توسعه کمی و کیفی آموزش‌های مهارت و فناوری مبتنی بر پژوهش‌های کاربردی و آمایش سرزمین، طراحی و تدوین مدل‌ها و روش‌های انعطاف پذیر در آموزش‌های مهارت و فناوری تقاضا محور، نیازسنجی مستمر آموزشی مبتنی بر آمایش سرزمین و برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و هدایت آموزش‌های مهارت و فنی و حرفه‌ای با توجه به نظام‌های آموزشی بین‌المللی، معرفی و هدایت آموزش‌های مهارت و فناوری به بازار کار، تأمین نیاز آموزشی حوزه‌های شغلی تا بالاترین سطوح آموزش مهارتی بر اساس تحولات فناوری و فراهم کردن زمینه آموزش مادام‌العمر، فراهم نمودن امکان تجمیع دوره‌های آموزش تکمیلی بین سطوح تحصیلی و معادل سازی با دوره‌های رسمی از مأموریت‌های نظام آموزش مهارت و فناوری کشور است (نیرومند و همکاران، ۱۳۹۲). در ادامه به ساختار، اهداف و مأموریت‌های دانشگاه جامع علمی- کاربردی و دانشگاه فنی و حرفه‌ای به عنوان دو نظام آموزش عالی فنی و مهارتی پرداخته می‌شود.

رویکرد نظارتی در ارزیابی آموزش عالی ایران

نظام‌های آموزش عالی جهان در دو دهه گذشته نسبت به تضمین کیفیت خود از حساسیت ویژه‌ای برخوردار شده است و به ایجاد نظام‌های ملی برای ارزیابی و تضمین کیفیت پرداخته‌اند. این نظام‌ها از رویکردها، سطوح، اهداف، روش‌ها، ابزارهای گردآوری، نحوه گزارش‌دهی و پیام‌های مختلفی برخوردارند (اسحاقی و محمدی، ۱۳۹۳). نظام‌های تضمین کیفیت ضمن اینکه مؤسسات و برنامه‌های آموزشی را در بر می‌گیرند. بیانگر کارکردهای مختلفی همچون الف) ارزیابی مربوط به راه‌اندازی برنامه‌ها و مؤسسات، ب) نظارت بر کارکردها (عملکرد) جاری آنها، ج) اعتبارسنجی، د) تصدیق حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان و ه) تدارک اطلاعات با هدف تصدیق و اعتبارسنجی مؤسسات و برنامه‌های آموزشی هستند. این کارکردها ضرورتاً در همه

نظام‌ها وجود ندارند، اما اگر آنها نباشند اثربخشی تضمین کیفیت آنچنان که باید نخواهد بود (مارتین و استلا، ۱۳۸۸). در این زمینه نهادهای مختلف دولتی یا غیردولتی) ممکن است مسؤول و متصدی انجام این کارکردهای مختلف باشند. در این خصوص در ایران ارزیابی به شیوه نظارت دولتی پس از تصویب قوانین اداری و اساسی معارف در سال‌های ۱۲۸۹-۱۲۹۰ شکل گرفته است و از سال ۱۳۸۶ با ابلاغ وزیر علوم، تحقیقات و فناوری نظارت دولتی بر تمام فعالیت‌های آموزشی در سطح عالی به هیأت‌های نظارت و ارزیابی استانی تفویض شده است و براین اساس، دانشگاه منتخب هر استان نظارت بر تمام مولفه‌های آموزشی، پژوهشی، فرهنگی، دانشجویی، رفاهی و فضاهای کالبدی و تجهیزات دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی استان را عهده‌دار شده است. در راستای موضوع تشکیل و فعالیت هیأت‌های نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استانی، دانشگاه فردوسی مشهد در استان خراسان رضوی نیز مانند سایر دانشگاه‌های بزرگ و جامع استان‌ها به عنوان دانشگاه مادر نقش اصلی را در راهبری نظارت و ارزیابی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی استان بر عهده گرفته است و به این ترتیب فعالیت‌های نظارتی هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان خراسان رضوی با هدف ارتقاء کیفیت آموزش عالی از طریق جمع آوری و تحلیل آمار و ارائه گزارش‌های مستمر و با عضویت یازده نفر متشکل از سه عضو دارای شخصیت حقوقی و هشت نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های دولتی استان با عنوان اعضای حقوقی شکل گرفت. اکنون در طول ده دوره بازدید، تجربه بازدیدهای ادواری تیم هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی استان خراسان رضوی، فرصتی را فراهم آورد که در نوشتار حاضر به تحلیل مسائل و چالش‌های تضمین کیفیت دانشگاه جامع- علمی کاربردی و مراکز تحت پوشش آن در سطح استان خراسان رضوی شامل ۶۶ مرکز و همچنین دانشگاه فنی و حرفه‌ای شامل ۱۱ دانشکده و آموزشکده به‌عنوان زیرنظام‌های آموزش مهارتی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از منظر یک نهاد متولی نظارت و ارزیابی در کشور پرداخته شود.

پیشینه پژوهش

نویدادهم و شفیع زاده (۱۳۹۵) پژوهشی با عنوان "چالش‌های آموزش‌های مهارتی در کشور و ارائه راهبردهای مقابله با آن" که از نظر هدف کاربردی و از نظر نوع داده‌ها کیفی است را انجام داده است. نمونه مورد مطالعه شامل مسؤولان و کارشناسان مرتبط به حوزه آموزش مهارتی در حوزه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و سایر مؤسسات مهم آموزش آموزش عالی مرتبط، وزارتخانه کار و امور اجتماعی و وزارتخانه‌ی آموزش و پرورش بوده که به صورت هدفمند انتخاب شدند. بر اساس نتایج حاصل سه مورد از مهم‌ترین چالش‌های آموزش مهارتی در کشور عبارت است از: فقدان مدل توسعه آموزش عالی، مشخص نبودن میزان سهم آموزش‌های مهارتی در نظام آموزش عالی کشور و فقدان مهارت‌های لازم در دانش‌آموختگان مراکز مهارت آموزی. در این زمینه سه مورد از مهم‌ترین راهبردهای آموزش مهارتی در کشور نیز تدوین و تنظیم سیاست‌های کلی آموزش‌های مهارتی، امکان افزایش ۵۰ درصدی سهم آموزش‌های مهارتی در برنامه ششم توسعه و همگرا کردن سیاست‌ها و تصمیم‌های مربوط به آموزش‌های مهارتی با تأسیس شورای ملی مهارت عنوان شده است.

در پژوهش صالحی عمران (۱۳۹۳) که به منظور آسیب شناسی آموزش‌های مهارتی کشور با روش آمیخته و با استفاده از ابزارهای مصاحبه و پرسشنامه انجام گرفت، دو عامل نبود یک سیاستگذار کلان نیروی انسانی در کشور و عدم هماهنگی نهادهای مختلف ارائه‌کننده خدمات آموزش مهارتی در جامعه از جمله مهم‌ترین آسیب در بعد ساختاری شناخته شدند. در بعد محتوایی نیز عدم دسترسی کافی به اطلاعات بازار کار و عدم بهره‌مندی نظام آموزش مهارت از منابع انسانی مناسب این نظام شناخته شدند و در بعد محیطی و زمینه‌ای، عوامل دخالت قدرت سیاسیون در توسعه کمی آموزش‌های مهارتی و تقاضا محور نبودن آموزش‌های مهارتی کشور قرار گرفتند.

خرفانی و سلسله (۱۳۹۰) در مقاله خود با عنوان "آموزش علمی کاربردی: نظام آموزشی مجاور یا رکنی اساسی در آموزش عالی" برخی ویژگی‌هایی چون وارداتی بودن تکنولوژی، عدم منزلت اجتماعی مشاغل یدی، توفیق جنبه نظری بر جنبه‌ی عملی در آموزش عالی، عدم وجود استادکاران مجرب و واگذار کردن تعریف و اجرای آموزش‌های علمی- کاربردی به دستگاه‌های غیرآموزشی را از مهم‌ترین چالش‌های فراروی آموزش‌های علمی- کاربردی بیان می‌دارد.

محمدعلی (۱۳۹۰) نیز در پژوهش خود با عنوان "آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و راه‌های اصلاح آن" مهم‌ترین چالش‌ها در این مسیر را ناشناخته بودن نیازهای کیفی بازار کار، کمبود اطلاعات جدید مربوط به نیروی کار، کمبود مشاوران حاذق و مطلع در هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش، کم توجهی به تشکیل سرمایه‌های انسانی، مشارکت غیرفعال بخش خصوصی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، نارسایی قوانین و مقررات، فراهم نبودن بستر لازم برای افزایش آگاهی‌های حرفه‌ای، اجرا نشدن کامل سیاست‌های مصوب مربوط به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، فقدان استانداردهای ملی شغلی





و حرفه‌ای و نبود نظام تضمین و کنترل کیفیت در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای عنوان کرده است.

ثابت زاده، حاتم زاده، فلاح وحدتی جو و هاشمی (۱۳۸۹) در پژوهش خود با عنوان "بررسی تطبیقی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در کشورهای آلمان و ایران" که به روش توصیفی انجام داده‌اند، مشکلات عمده سیستم آموزش فنی و حرفه‌ای ایران را عدم کیفیت و ارتباط برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار، فقدان چهارچوب ملی صلاحیت حرفه‌ای و عدم ارتباط آموزش‌های فنی و حرفه‌ای رسمی و غیررسمی و عدم وجود نهاد سیاستگذار واحد در امر این آموزش‌ها و به تبع آن پراکندگی مدیریت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در سطح کشور و ساختار نامنظم و ازهم گسیخته آن و همچنین مکانیزم غیر موثر تضمین کیفیت کازایی داخلی و خارجی سیستم آموزش فنی و حرفه‌ای ایران در مقایسه با استانداردهای جهانی بیان می‌دارد. نتایج پژوهش حسین شاه^۱ (۲۰۱۰) که با هدف بررسی مشخصات آموزش فنی و حرفه‌ای کشور پاکستان و مشکلات و چشم انداز آن‌ها صورت گرفته است، نشان داد که مهم ترین مسائل آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و همچنین کاربردی کشور پاکستان عبارتند از مسائل سیاسی و نظارت نامناسب، برنامه‌های درسی تاریخی، بودجه ناکافی، کمبود نقص ارتباط بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و بخش صنعت و همچنین عدم یک برنامه ملی مدرن و کاربردی هستند. همچنین ارتباط آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بخش صنعت دولتی و خصوصی غیر ساختارمند بوده و نسبت به بسیاری از کشورهای نظیر جنوب شرق آسیا در حد پایین تری است.

کرم^۲ (۲۰۰۶) نیز در پژوهش خود که به بررسی استراتژی‌ها و چالش‌های سیستم آموزش فنی و حرفه‌ای کشور لبنان می‌پردازد، بیان می‌دارد که سیستم آموزش فنی و حرفه‌ای کشور لبنان در زمینه کارایی بیرونی از اثربخشی مطلوبی برخوردار نبوده که بخش عظیمی از آن، ناشی از عدم یک برنامه مدون و بخش دیگر نیز مربوط به عدم ارتباط کارآموزان با مراکز صنعتی و تجاری است.

روش پژوهش

گردآوری اطلاعات به روش توصیفی - تحلیلی و با استفاده از مطالعه و بررسی منابع پشتیبان شامل: ۱- کاربرگ‌های تکمیل شده الف، ب و ج مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بر اساس شاخص‌های نظارت و ارزیابی آموزش عالی از ۳۰۰ مورد بازدید توسط گروه‌های منتخب هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان خراسان رضوی در طی ده دوره بازدید سالانه ۲- مصوبات کارگروه‌های تخصصی شامل ۹۲ کارگروه تخصصی دانشگاه جامع علمی- کاربردی و ۵۳ کارگروه تخصصی دانشگاه فنی و حرفه‌ای ۳- مصوبات مربوط به ۱۰۲ جلسه هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان و ۴- گزارش‌های تحلیلی تهیه شده توسط دبیرخانه هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان، صورت گرفته است. در نهایت با بررسی منابع فوق، چالش‌ها و مشکلات مهم مربوط به هر زیرنظام توسط کارشناسان مسؤول دبیرخانه هیأت نظارت و ارزیابی استان که حداقل ده سال تجربه بازدید و نظارت و ارزیابی در سطح استان خراسان رضوی داشته‌اند، استنتاج و پس از تأیید نهایی توسط دبیر هیأت نظارت و ارزیابی ارائه گردید.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول پژوهش: مسائل و چالش‌های تضمین کیفیت دانشگاه جامع علمی- کاربردی و راهکارها و عوامل تسهیل بخش آن کدام است؟ برای پاسخ به این سؤال بعد از بررسی و مطالعه منابع پشتیبانی چون: ۱- کاربرگ‌های تکمیل شده الف، ب و ج مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از ۳۰۰ مورد بازدید توسط گروه‌های منتخب هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان خراسان رضوی در طی ده دوره بازدید سالانه ۲- مصوبات ۹۲ کارگروه تخصصی دانشگاه جامع علمی- کاربردی و مراکز آن ۳- مصوبات مربوط به ۱۰۲ جلسه هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان و ۴- گزارش‌های تحلیلی تهیه شده توسط دبیرخانه هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان، در نهایت چالش‌ها و مشکلات مهم مربوط به دانشگاه جامع علمی- کاربردی و مراکز آن توسط کارشناسان مسؤول دبیرخانه هیأت نظارت و ارزیابی استان، استنتاج و پس از تأیید نهایی توسط دبیر هیأت نظارت و ارزیابی به شرح زیر ارائه گردید.

❖ چالش‌های دانشگاه جامع علمی- کاربردی و مراکز تحت پوشش آن

اول: انحراف از مأموریت اصلی دانشگاه

(مأموریت گران بودن، شغل محور نبودن و عدم اجرای نقش نظارتی بر مؤسسات و مراکز وابسته. این انحراف در حوزه‌های زیر اتفاق افتاده است):

- سازمان مرکزی از نقش نظارتی عدول کرده است و تصدی ۲۳ مرکز وابسته را مستقیماً در اختیار دارد.
- رشته‌های پشتیبان در بسیاری از مراکز که با هدف بقاء اختصاص یافته، خارج از مأموریت است.

1.Hussain shah
2.Karam



- استمرار فعالیت مراکز و دوره‌هایی که تاریخ و مأموریت آن پایان یافته است.
- اغلب دوره‌ها شغل محور نیست و پذیرش به صورت آزاد (غیر شاغل) انجام می‌شود، بنابراین مفهوم و تناسب دانشجویان شاغل به آزاد عوض شده و ۷۰٪ آزاد و ۳۰٪ شاغل (اغلب شاغل صوری) است.
- دانش‌آموختگان دانشگاه جامع حداقل باید دارای یک مهارت مشخص باشند ولی در عمل با بررسی‌های انجام شده چنین نیست.
- اغلب رشته‌های دایر در مراکز وابسته به مؤسسات، طبق اساسنامه نیست.
- آموزش در محیط‌های غیر مهارتی و غیر عملی برگزار می‌شود و آموزش از محیط‌های مهارتی به دور است.
- دوازده مؤسسه آموزش عالی علمی-کاربردی بر مراکز وابسته نظارتی ندارند.
- نظارت بر دوره‌های علمی کاربردی در سایر دانشگاه‌ها از جمله علوم پزشکی، مؤسسات آموزش عالی غیر دولتی، دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور جدی گرفته نمی‌شود.
- گسترش بی‌رویه‌ی مراکز علمی کاربردی در قالب ساخت‌های متفاوت و خارج از ظرفیت مواد قانونی انجام می‌شود.
- در ایجاد مراکز و اختصاص دوره‌ها به نیازها، ظرفیت‌های منطقه و سند آمایش آموزش عالی توجه نمی‌شود.
- در ایجاد مراکز ضوابط تأسیس رعایت نمی‌شود.
- صدور مجوز یکبار پذیرش برای برخی رشته‌ها رعایت نمی‌شود.
- اساسنامه‌های تشکیل مراکز، شفاف نبوده و مفاد آن ضمانت اجرایی ندارد. به ویژه اساسنامه‌های موجود در حل اختلافات بین هیأت‌های مؤسس کارساز نیست.

دوم: نامطلوب بودن کیفیت آموزش

- مدرسین، اغلب توانمندی لازم طبق مأموریت دانشگاه جامع و ضوابط آموزش عالی را ندارند.
- اغلب سرفصل‌ها و محتوای دروس طبق ضوابط علمی تهیه نشده است.
- فضا و امکانات برای ارایه دوره به ویژه در دروس عملی ناکافی و نامناسب است.
- کارکنان اغلب دانش و توانمندی شغلی لازم را ندارند.
- پذیرش‌های مکرر دانشجو در یک سال تحصیلی و جذب بیش از حد نیاز به ویژه در رشته‌های مشابه نظام غیر مهارتی آموزش عالی باعث تشدید افت کیفیت آموزشی و افزایش خیل بیکاران مدرک به دست شده است.
- رشته‌های دایر در مراکز با ماهیت و قلمرو فعالیت دستگاه‌های متقاضی تناسبی ندارد.
- رشته‌های نظری بیش از اندازه گسترش یافته و دروس عملی در محیط‌های مهارتی به درستی اجرا نمی‌شود.
- برخی از مراکز مرتبط با صنعت از محیط کار و صنعت فاصله دارند.
- ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان متناسب با اهداف و مأموریت نیست و بیشتر نظری است.
- در این نظام فرآیند هدایت تحصیلی مناسب وجود ندارد.
- در این نظام دوره‌های توانمندسازی مدرسین و کارکنان به طور مستمر برگزار نمی‌شود.

❖ پیشنهادها

➤ پیشنهادها برای هیأت‌های نظارت استانی

- ارائه مشاوره و هم‌فکری به دانشگاه جامع استان در فرآیند گسترش
- توسعه بازدیدهای مشترک
- شناسایی دقیق رشته‌ها و دوره‌های غیر مأموریتی
- ضرورت تدوین اساسنامه مدون و جامع برای تشکیل و اداره مراکز به صورت شفاف و مطابق ضوابط
- نظارت بر وجود اساسنامه مصوب و اجرای دقیق مفاد آن
- بررسی حساب‌های مالی و تراز مالی (اشخاص حقیقی یا حقوقی) طبق ضوابط حسابرسی

● بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ

- به روز رسانی کاربرگ‌های نظارت و پیشنهاد به مرکز نظارت
- بررسی هویت مدرسین دارای کد مدرسی و ID کارت
- توجه جدی به هویت مراکز از حیث دستگاه متقاضی، دولتی و غیردولتی بودن و از جمله آن.

➤ پیشنهادها برای مرکز نظارت

- در سیاست گذاری کلان آموزش عالی مرکز نظارت و ارزیابی آموزش عالی موارد زیر را در دانشگاه جامع مدنظر قرار دهد:
 - نماینده دانشگاه جامع (معاون سنجش و نظارت) در کارگروه مربوط در مرکز نظارت شرکت کند.
 - زمینه ضمانت اجرایی بیشتر مصوبات هیأت‌های نظارت استانی فراهم شود.
 - وزارت عتف بر گسترش رشته‌های دانشگاه جامع نظارت دقیق اعمال نماید.
 - سرفصل‌ها و محتوای دوره‌ها پایش و به‌روز رسانی شود.
 - تمامی ضوابط، آیین‌نامه‌ها و اساسنامه‌ها به تأیید مرکز نظارت برسد.
 - مرکز نظارت در جهت بیشتر شناساندن دانشگاه جامع به هیأت‌های نظارت تلاش نماید.
- ### ➤ پیشنهادها برای دانشگاه جامع علمی- کاربردی
- توقف فعالیت ۲۳ مرکز وابسته به دانشگاه جامع،
 - حذف رشته‌های پشتیبان،
 - توقف فعالیت مراکز فاقد اساسنامه،
 - توقف دوره‌های مقطع دار مؤسسات آموزش عالی آزاد (۱۲ مؤسسه)،
 - توقف مراکزی که شغل محور و ویژه شاغلین نیستند (تربیت برای مشاغل آینده وظیفه دانشگاه فنی و حرفه‌ای است).
 - توقف دوره‌های مراکز علمی- کاربردی وابسته به سازمان فنی و حرفه‌ای که ماهیت آموزش عالی ندارد.
 - توقف دوره‌های مراکز وابسته به مؤسسات آموزش عالی علمی کاربردی غیردولتی که در راستای مأموریت تعریف شده در اساسنامه نیستند.
 - توقف پذیرش در رشته‌هایی که در اساسنامه مراکز وجود ندارد.
 - برنامه محوری در تداوم فعالیت دانشگاه جامع و تدوین برنامه‌های راهبردی،
 - بازنگری در ضوابط تعیین سرپرست یا رئیس مراکز علمی- کاربردی و واحدهای استانی
 - بازنگری در فرآیند تعیین سرفصل‌ها و محتوای دروس و تشکیل کارگروه برنامه‌ریزی درسی برای تعیین و تایید سرفصل‌ها و محتوا و روش‌های تدریس در دانشگاه جامع
 - برگزاری دوره‌های توانمندسازی مداوم برای مدرسین به ویژه در بدو همکاری و استمرار آن
 - فرایند پذیرش دانشجویان از طریق سازمان سنجش با در نظر گرفتن ضوابط و شرایط دانشگاه جامع و یک‌بار پذیرش انجام شود.
 - دانشگاه جامع و واحدهای استانی آن به مأموریت اصلی خود یعنی نظارت بر مؤسسات و مراکز (نه تصدی‌گری) برگردد.
 - مؤسسات آموزش عالی علمی کاربردی به وظیفه نیازسنجی و نظارت بر مراکز تابعه به طور جدی عمل کند.
 - برنامه‌ریزی و سازماندهی فرآیند آموزش و توانمندسازی مدرسین و کارشناسان و ارزیابی‌های مستمر توانمندی‌های آنان

سوال دوم پژوهش: مسائل و چالش‌های تضمین کیفیت دانشگاه فنی و حرفه‌ای و راهکارها و عوامل تسهیل بخش آن کدام است؟

برای پاسخ به این سؤال منابع پشتیبانی چون: ۱- کاربرگ‌های تکمیل شده الف، ب و ج مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از ۳۰۰ مورد بازدید توسط گروه‌های منتخب هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان خراسان رضوی در طی ده دوره بازدید سالیانه ۲- مصوبات ۵۳ کارگروه تخصصی دانشگاه فنی و حرفه‌ای ۳- مصوبات مربوط به ۱۰۲ جلسه هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان و ۴- گزارش‌های تحلیلی تهیه شده توسط دبیرخانه هیأت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت استان، مطالعه و بررسی شده است. در نهایت با بررسی منابع فوق، چالش‌ها و مشکلات مهم مربوط به دانشگاه فنی و حرفه‌ای توسط کارشناسان مسوول دبیرخانه هیأت نظارت و ارزیابی استان که حداقل ده سال تجربه بازدید و نظارت و ارزیابی در سطح استان خراسان رضوی داشته‌اند، استنتاج و پس از تأیید نهایی توسط دبیر هیأت نظارت و ارزیابی به شرح زیر



زیر احصاء گردید.

❖ چالش‌های دانشکده‌ها و آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای

- نظام متمرکز شدید و تأثیر آن به عدم پویایی و نداشتن اختیارات لازم در استان‌ها جهت نوآوری‌های آموزش عالی و ارتباط با سایر مراکز آموزش عالی استان و کشور دشوار است.
- کمبود شدید عضو هیأت علمی و مدرسین تمام وقت همچنین دشواری و طولانی بودن فرایند جذب
- کمبود بودجه و منابع مالی
- نداشتن سند راهبردی توسعه و برنامه‌های عملیاتی و جزیره‌ای کار کردن
- فقدان تعریف عملیاتی‌های مناسب هم‌چون اعضای هیأت علمی، هنرآموزان، مدرسان و غیره و عدم وجود ساختار وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در زمینه اعضای هیأت علمی و پست‌های سازمانی
- نبود فضای مناسب کتابخانه‌ای و بعضی منابع علمی روزآمد
- قدیمی بودن و فرسوده بودن امکانات و تجهیزات فنی و فضاهای کالبدی
- عدم توجه به امور رفاهی و شاداب سازی فضاهای اداری و آموزشی
- نبود شاخص‌ها و استانداردهای علمی مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برای دانشکده‌ها و آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای
- نبود فضای مناسب انگیزشی جهت فعالیت‌های علمی و پژوهشی در بین اعضای هیأت علمی و مدرسین

❖ راهکارها و عوامل تسهیل بخش چالش‌های دانشگاه فنی و حرفه‌ای

- تجدید نظر در ساختار موجود و تفویض اختیار به واحدهای استانی، تحت عنوان لایه‌های استانی یا دانشگاه فنی و حرفه‌ای استانی و تعیین وظایف جدید بر اساس ساختار جدید.
- تشکیل کمیته یا شورایی در استان (برای استفاده از مدرسین و مدعو در کوتاه مدت) برای تعیین شایستگی تدریس افراد مدعو جهت بهبود وضعیت کیفی تدریس.
- تلفیق و ادغام آموزشکده‌های موجود در یک شهر (به عنوان مثال مشهد یا نیشابور) و استفاده از امکانات منابع انسانی و فیزیکی یکدیگر که در این صورت می‌توان یک کتابخانه مرکزی، یک آزمایشگاه مرکزی و یک کارگاه مرکزی که از تلفیق دو یا سه واحد تشکیل شده را دارا بود.
- تجدید نظر در روش‌ها و رویه‌های اداری و عناوین آموزشی و تطبیق آن با وضع موجود دانشگاه و سایر واحدهای آموزش عالی
- به کارگیری مدرسین و اعضای هیأت علمی جدید با رویکرد فنی و مهارتی که از معیارهای گزینش علاوه برداشتن مدرک فاغ التحصیلی در رشته خاص، تجربه یا مهارت فنی نیز جزء معیارهای شرایط احراز می‌باشد.
- اختصاص بودجه منظور نوسازی تجهیزات، فضاهای کالبدی فرسوده
- توجه به آمایش آموزش عالی در توسعه واحد یا آموزشکده

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از سیاست‌های عمده کشورهای توسعه یافته و کشورهای در حال توسعه، توجه به آموزش‌های مهارتی برای تربیت نیروی انسانی کارآمد است. این آموزش‌ها فرصت‌هایی برای رشد توانایی‌ها فراهم می‌آورد و افراد را در تولید و رشد جامعه سهیم می‌کند (کازامیاس و روساکیس، ۲۰۰۳). در ایران دانشگاه جامع علمی کاربردی و دانشگاه فنی و حرفه‌ای متولی آموزش‌های مهارتی رسمی در سطح آموزش عالی هستند. در این راستا با توجه به افزایش تقاضا برای نیروی انسانی از جمله نیروی انسانی متخصص و ماهر، شناسایی نواقص موجود، مشکلات و چالش‌های زیرنظام‌های آموزش مهارتی و ایجاد بستر مناسب برای گسترش و ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای ضرورت دارد تا از این طریق با ارائه انواع راهکارها و عوامل تسهیل بخش چالش‌های مذکور در ابعاد مختلف ساختاری، برنامه‌ای و قانونی به دست اندرکاران و مدیران زیرنظام‌های مذکور و سایر مسوولان فرادست در زمینه ارتقای کیفیت آموزش عالی کمک لازم فراهم شود.

نتایج حاصل در خصوص چالش‌های دانشگاه جامع علمی - کاربردی حاکی از دو مسأله‌ی اساسی انحراف از مأموریت اصلی دانشگاه شامل





مأموریت گرانبودن، شغل محور نبودن و عدم اجرای نقش نظارتی بر مؤسسات و مراکز وابسته) و نامطلوب بودن کیفیت آموزش می باشد. یافته های حاصل از نتایج تحقیقات ادهم و شفیع زاده (۱۳۹۵)، حسینی راد و کاووسی (۱۳۹۳)، صالحی عمران (۱۳۹۳)، پرنده (۱۳۹۲) و همچنین خرقانی و سلسله (۱۳۹۰) همسو می باشد. در ادامه برخی از مهم ترین چالش های دانشگاه فنی و حرفه ای نظام متمرکز شدید، کمبود بودجه و منابع مالی، نداشتن سند راهبردی توسعه و برنامه های عملیاتی و جزیره ای کار کردن و همچنین کمبود نیروی انسانی از جمله عضو هیأت علمی شناسایی شده است که یافته های حاصل از نتایج پژوهش های محمدعلی (۱۳۹۰)، ثابت زاده، حاتم زاده، فلاح وحدتی جو و هاشمی (۱۳۸۹)، نتایج پژوهش حسین شاه (۲۰۱۰)، باتومز (۲۰۰۶) و کرم (۲۰۰۶) همسو می باشد.

به طور کلی در این زمینه به نظر می رسد گام مهم برای روبروشدن با چالش های پیش رو، حل تعارض کمیت و کیفیت در سطح سیاست گذاری های کلان آموزش عالی و فراهم آمدن زمینه نظارت بیشتر می باشد. در این راستا انتظار می رود که پس از چند دهه رشد کمی در آموزش عالی ایران، هم راستایی کمیت و کیفیت و حتی تقدم کیفیت بر کمیت در سیاست گذاری و برنامه ریزی های آموزش عالی مورد توجه بیشتری قرار گیرد. بدیهی است اقداماتی که در جهت بهبود کیفیت آموزش عالی از جمله زیرنظام های آموزش مهارتی انجام می گیرد و دستیابی به اهداف بلندمدت که نقش بی بدیلی در دستیابی به توسعه پایدار دارد، به عنوان یک تکلیف مشترک بین کلیه دست اندرکاران و سیاستمداران آموزش عالی به شمار می رود و لازم است در این راستا به مسائل و چالش های تضمین کیفیت به طور جدی تری اندیشیده شود و برنامه ریزی های لازم جهت اجرایی شدن راهکارها و عوامل تسهیل بخش مسائل و چالش های مذکور صورت گیرد.

منابع

اسحاقی، فاخته و محمدی، رضا. (۱۳۹۳). بررسی اجزای اصلی نظام های تضمین کیفیت در آموزش عالی. اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی. تهران، دانشگاه صنعتی شریف.

پرنده، کوروش. (۱۳۹۲). پیش درآمدی بر نظام جامع مهارت و فن آوری. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی ارزشیابی و تضمین کیفیت در نظام های آموزشی، ۱۷-۸.

ثابت زاده، حمیدرضا؛ حاتم زاده، علیرضا؛ فلاح وحدتی جو، مجید و هاشمی، زهرا. (۱۳۸۹). بررسی تطبیقی آموزش های فنی و حرفه ای در کشورهای آلمان و ایران. سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور، ۸۰-۲.

حسینی راد، مهدی و کاووسی، اسماعیل. (۱۳۹۳). اولویت بندی نهادهای خط مشی گذار نظام آموزش مهارتی در ایران. پنجمین همایش ملی چهارمین همایش بین المللی مهارت آموزی و اشتغال، ۱۴-۱.

خرقانی، سعید و سلسله، مینو. (۱۳۹۰). آموزش علمی کاربردی: نظام آموزشی مجاور یا رکنی اساسی در آموزش عالی؟. کنفرانس آموزش مهندسی در ۱۴۰۴، ۹-۱.

صالحی عمران، ابراهیم. (۱۳۹۳). آسیب شناسی مدیریت آموزش های مهارتی کشور. مهارت آموزی، صص ۴۸-۲۵. عطارنیا، احمد؛ خنیفر، حسین؛ رحمتی، محمدحسین و جندقی، غلامرضا. (۱۳۹۳). بررسی وضعیت تدوین خط مشی در نظام غیررسمی آموزش مهارتی ایران. مدیریت فرهنگ سازمانی، دوره دوازدهم، شماره ۲، ۳۷۴-۳۴۵.

فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۸۷). برنامه ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان. تهران: انتشارات سمت. مارتین، میشل و استلا، آنتونی. (۱۳۸۸). تضمین بیرونی کیفیت در آموزش عالی. ترجمه رضا محمدی، تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

محمدعلی، محبوبه. (۱۳۹۰). آموزش های فنی و حرفه ای و راه های اصلاح آن. رشد و آموزش فنی و حرفه ای، دوره هفتم، شماره یک، ۱۸-۱۰. مقصدی، فرشته. (۱۳۹۳). نقش آموزش های فنی و حرفه ای در اقتصاد کشور و توسعه کسب و کار. ماهنامه اجتماعی، اقتصادی، علمی و فرهنگی کار و جامعه، شماره ۷۳، ۴۷-۴۰.

نوید ادهم، مهدی؛ شفیع زاده، حمید. (۱۳۹۵). بررسی مهم ترین چالش ها و راهبردهای آموزش های مهارتی در ایران. فصلنامه راهبرد اجتماعی فرهنگی، سال پنجم، شماره بیستم، ۲۱-۷.

نیرومند، پوراندخت؛ فرجی ارمکی، اکبر؛ رنجبر، محبوبه؛ احدیه، نرگس و قنبری، حمیده. (۱۳۹۲). تبیین تعامل و ارتباط آموزش های فنی و حرفه ای

کشور در نظام ملی نوآوری. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی ارزشیابی و تضمین کیفیت در نظام‌های آموزشی. ۹۳۳-۹۲۱.

AbayomiOlumade, S.(2013). Re-engineering vocation and technical education(VTE) for sustainable development in North Central Geo- Political zone, Nigeria. *Educational research and reviews*, 8(19), 1842-1849.

A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission.(2010) New Skills for New Jobs: Action Now.<http://ec.europa.eu/education/focus/focus2043-en.htm>.

Boateng, C.(2012). Restructuring Vocational and Technical education in Ghana: The Role of leadership Development international. *Journal of Humanities & Social Science*, 108-114.

Bottoms, G.(2009).Using Industry-recognized Skill Standard Assessment for Improving Carrier. *technical education*, available from gene Bottoms srrd.org

Hussain shah,I.(2010). Structure of technical Education and Vocational Training in pakistan. *Journal of technical education and training of Islamabad University*.

Karam.G.(2006).Vocational and Technical Education in lebanon: Strategic Issues and Challenges. *International Education Journal*. 7(3),259-272.

Kazamias, A.M.,& Roussakis. Y.(2003). Crisis and reform in Greek Education. The modern Greek Sisyphus. *Journal of Europe Education*, 35(3).3-7.

Lamicq, H., & Jensen, H.T.(2001).Towards Accreditation Schemes for Higher Education.

Maclean, R., jagannathan, S.,& Shanti, S.J.(2012). Skills Development for Inclusive and Sustainable Growth in Developing Asia- Pacific. New york & London: Springer Dordrecht Heidelberg.

Price, D.(2009). Job Active Group Grow on Base the Curriculum of Vocational and trchnical Education and adapt with Development. *Journal of education and training*, vol.41,79-97.

Terminology of European education and training policy: A selection of 100Key terms(2008)*Available at www.cedefop. Europa.eu*

Vlasceanu, I., Grunberg, I., & Parlea, D. (2007).Quality assurance and Accreditation: A Glossary of basic terms and definitions.Revised and updated edition Unesco- cepes,1-119.





عوامل و مؤلفه های تشکیل دهنده اکوسیستم ارزیابی کیفیت در آموزش عالی

سیده مریم حسینی لرگانی^۱، بهرنگ اسماعیلی شاد^۲

چکیده

زمینه و هدف: مسیر توسعه در هر کشوری از طریق نظام های آموزشی کارآمد هموار خواهد شد. بر این اساس کلیه افراد ذینفع در آموزش عالی بر اهمیت کاربست الگوهای ارزیابی کیفیت به جهت اطمینان از حصول اهداف اذعان دارند. با گسترش کمی مؤسسات آموزش عالی در سالهای اخیر، به نظر می رسد که ابعاد کیفی آموزش کمتر مورد توجه قرار گرفته است. آموزش عالی بخشی از یک اکوسیستم اجتماعی محسوب می شود که تداوم حیات آن به دریافت بازخورد از محیط بستگی دارد. مقاله حاضر ضمن اشاره به ضرورت تضمین کیفیت در آموزش عالی، به بررسی عوامل و مؤلفه های تشکیل دهنده اکوسیستم ارزیابی می پردازد.

روش کار: شاخص کیفیت آموزش عالی را می توان در دو بعد درونی و بیرونی دانست که بصورت مکمل همدیگر در فرایند کیفیت بخشی بکار می روند. مقاله حاضر با مطالعه در اسناد کتابخانه ای و به صورت توصیفی-تحلیلی به مؤلفه های مؤثر در کیفیت بخشی آموزش عالی می پردازد. نتیجه گیری: دیدگاه اکوسیستمیک بیان می دارد که افزایش کیفیت تنها زمانی میسر می گردد که رویکرد ارزیابانه، چند سطحی بوده و از طریق سطح تحلیل محیطی حاصل شود. با عنایت به اینکه کیفیت آموزش عالی در کارایی درونی و بیرونی آن نمود خواهد یافت، نتایج مقاله حاضر می تواند به بازنگری در سیاستهای آموزش عالی به منظور افزایش کیفیت منجر گردد. کلیدواژه ها: اکوسیستم، ارزیابی کیفیت، آموزش عالی.

مقدمه

جهان در حال گذار از دوران اقتصاد صنعتی به عصر اقتصاد دانش است. مهمترین ویژگی این عصر را می توان مبتنی بودن کلیه ی فعالیتهای اقتصادی بر انواع فعالیتهای دانشی از جمله تولید دانش (پژوهش)، توزیع دانش (آموزش)، ترویج دانش (انتشارات)، تبدیل دانش (اختراع) و استفاده از دانش (نوآوری) دانست. کنشگران اصلی اقتصاد دانش را نیروهای انسانی برخوردار از دانش، مهارت و توان یادگیری بالا و یا به عبارتی سرمایه های انسانی تشکیل می دهند. از این رویکی از سیاستهای اقتصادی کشورهای توسعه یافته، افزایش دسترسی به آموزش عالی و همگانی کردن آن بوده است (توفیقی داریان، ۱۳۸۸: ۶). کشورهای در حال توسعه و از جمله ایران نیز در مسیر توسعه و به جهت بهره گیری بهتر از سرمایه های انسانی ناگزیر از توسعه آموزش عالی بودند اما رویکرد شتابناک کمیت گرایانه سبب شد که بویژه در سالهای اخیر، کیفیت آموزش عالی تا حدودی به فراموشی سپرده شود و تنها در حد بخشنامه ها و قوانین باقی بماند. با افزایش چشم گیر متقاضیان آموزش عالی و گسترش کمی مؤسسات آموزش عالی در سالهای اخیر، اینطور به نظر می رسد که ابعاد کیفی آموزش کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

گسترش کمی دانشگاه ها، کثرت مؤسسات آموزشی، افزایش تعداد دانشجویان و وجود خیل عظیم دانش آموخته بیکار از جمله چالشهایی هستند که نظام آموزش عالی ایران را در سالهای اخیر با مشکلات عدیده ای مواجه نموده است. گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به ظرفیت های موجود و توان بافت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه، کاهش کیفیت نظام آموزش عالی را به دنبال خواهد داشت. این چالش ها نظام دانشگاهی را وادار به باز اندیشی در ساختار، رسالت، اهداف، کارکردها و فرایندهای خود نموده است. از آنجا که دانشگاه ها از جمله مهمترین نهادهایی هستند که جوامع جهت رشد و توسعه به آنها نیاز دارند، بنابراین بهبود کیفیت آنها الزامی است (رحمانی و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۷: ۲۹). بر این اساس و با توجه به تغییر در الزامات سازمانی با آغاز قرن بیست و یکم و تغییر ساختارهای

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه نوآوری آموزشی و درسی، مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی نظام آموزش عالی کشور (smhlargani@gmail.com)

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران (behrang_esmaeli@yahoo.com)

اجتماعی و اقتصادی، دانشگاه‌ها نیازمند بازنگری در کلیه ارکان ساختاری و محتوایی خود گردیدند. یکی از الزامات مهم در راستای افزایش کارایی و کیفیت نظام‌های آموزشی و به‌ویژه آموزش عالی، تعیین سامانه‌های نظارت و کنترل بر کیفیت است تا بازخورد اقدامات آموزشی را به‌صورت سیستماتیک مورد نظارت و ارزیابی قرار دهد. در رویکردی سیستماتیک، سازمان تنها ترکیب رسمی و غیر رسمی سازمان نیست بلکه شامل فراگیران، کارکنان، شبکه نقش‌ها و موقعیت‌های آنان، محیط و نیز می‌شود. مهم‌ترین عنصری که تفکر سیستمی برای مدیران آموزشی به ارمغان می‌آورد، اهمیت و ضرورت بررسی روابط میان اجزای سازمان‌های آموزشی است لذا این مهارت را به مدیران می‌دهد که بتوانند در تجزیه و تحلیل سازمانی خود، بیش از آنکه اجزای سازمان را مطالعه کنند، موقعیت و روابط متقابل اجزا و نقش آنها را در ایجاد تحقق اهداف سازمانی بصورت کلی و فراگیر در نظر بگیرند (سرمدی و صیف، ۱۳۹۰: ۴۰).

کیفیت در آموزش عالی

امروزه رقابت برای بهبود کیفیت خدمات که نمایانگر سازه‌ای چندبعدی است، به عنوان یک مسئله راهبردی کلیدی برای سازمان‌هایی که در بخش خدمات فعالیت می‌کنند، شناخته شده است (زاهدی، ۱۳۹۰: ۲). در طول دو دهه گذشته، محققان توجه ویژه‌ای را به مطالعه کیفیت خدمات اختصاص داده‌اند اما با توجه به ماهیت ناملموس خدمات، ارزشیابی آن‌ها دشوارتر از ارزشیابی محصولات است. از آنجایی که خدمات سهم قابل توجهی از فعالیت‌های اقتصادی (در حدود ۵۰ تا ۷۰ درصد) در کشورهای پیشرفته را دارند، محققان برای طراحی و توسعه الگویی برای ارزشیابی کیفیت خدمات تمایل شدیدی نشان می‌دهند با این وجود پس از گذشت حداقل ۳۰ سال از این تحقیقات، هیچ توافقی بر سر الگوی جهانی ارزشیابی کیفیت خدمت وجود ندارد و به جای یک الگوی جهانی، مفاهیم گوناگونی در این زمینه مطرح شده است (خورشیدی و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۵۲).

توجه به کیفیت، عنصر کلیدی علم مدیریت امروزی و تلاش در جهت بهبود مستمر و دائمی آن است. کیفیت مفهوم وسیعی است که تمام بخش‌های مختلف سازمان نسب به آن متعهدند و هدف آن، افزایش کارایی کل مجموعه است (سرمدی و صیف، ۱۳۹۰: ۲۰۷-۲۰۶). هدف اصلی از تلاش‌های اصلاحی در جهت افزایش کیفیت، ارائه خدمات مشتری‌گرا و کوشش اصلی، در جهت تدارک خدمات با کیفیت است که نیازهای مشتریان را بر یک مبنای مداوم برآورده سازد (جناآبادی و همکاران، ۱۳۹۰: ۴۵). سازمان‌هایی که به سطح بالاتری از کیفیت خدمات دست می‌یابند، سطوح بالاتری از رضایت‌مندی مشتریان را به عنوان مقدمه‌ای برای دستیابی به مزیت رقابتی پایدار خواهند داشت (حسینی و همکاران، ۱۳۸۹: ۹۰). والسانو و همکاران (۲۰۰۴) تضمین کیفیت را یک اصطلاح چتری برای فرایند مداوم ارزشیابی (ارزیابی، نظارت، حفظ، بهبود، ارتقا) می‌دانند.

توجه به کیفیت خدمات یکی از عوامل مؤثر در موفقیت و بقای هر سازمان از جمله نظام آموزش عالی است. نظام آموزش عالی به عنوان یک نظام پویا و هدفمند با چالش‌های جدیدی روبرو است. توسعه پایدار این نظام مستلزم رشد موزون و متعادل ابعاد کمی و کیفی به موازات یکدیگر است (عباسیان و همکاران، ۱۳۹۰: ۹۲). موضوع کیفیت، بهبود و تضمین آن به یکی از چالش‌های اصلی پیش روی نظام‌های دانشگاهی تبدیل شده است. نظام دانشگاهی باید به طور مستمر به قضاوت درباره مطلوبیت عوامل درون داد، فرایند و برون داد خود پرداخته و حاصل آن جهت بهبود امور مورد استفاده تصمیم‌گیرندگان قرار گیرد (رحمانی و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷: ۳۰-۲۹).

امروزه کیفیت را خواسته مشتری تعریف می‌کنند و ادراکات و انتظارات مشتری را اصلی‌ترین عامل تعیین‌کننده کیفیت می‌دانند (رمضانیان و همکاران، ۱۳۹۲: ۶۶). کاراپتروویچ و ویلبرن (۱۹۹۷) کیفیت در آموزش عالی را میزان تسلط دانشجویان به دانش و مهارت برای برآورده کردن انتظارات مورد نیاز، تعریف می‌کنند. برای اینکه دانشگاه‌ها در کشور ما از مرحله کمی به کیفی سوق داده شوند، ضرورت ارزیابی ادراکات و انتظارات دانشجویان و -کلیه‌ی ذینفعان درونی و بیرونی- به منظور تحلیل شکاف‌های برنامه‌ریزی در جهت کاهش و یا حذف این کاستی‌ها، مقایسه وضعیت موجود با سایر رقبا، بازبینی فرآیندها، کسب مزیت رقابتی بیشتر احساس می‌گردد (محبی فر و همکاران، ۱۳۹۰: ۵)؛ چرا که دانشگاه‌ها منبع تغییر و تحولات می‌باشند و در پیشرفت جامعه نقش مؤثری داشته‌اند. حال اگر دانشگاه بتواند در تربیت افراد متخصص و پیشرفت علوم نقش خود را به درستی ایفا کند مسلماً جامعه به سوی آینده‌ای روشن‌تر گام بر خواهد داشت (زنجیرچی و همکاران، ۱۳۹۰: ۲).

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، پژوهشی کاربردی است. به لحاظ روش شناختی، توصیفی و بارویکردی تحلیلی می‌باشد.

روش گردآوری اطلاعات جهت تدوین چهارچوب نظری اکوسیستم ارزشیابی کیفیت، کتابخانه‌ای می‌باشد. در روش مطالعه کتابخانه‌ای به جمع‌آوری مبانی نظری با استفاده از مطالعه کتابها و مقالات تخصصی و جستجو در پایگاه‌های اینترنتی پرداخته می‌شود.



الگوی اکوسیستم ارزیابی کیفیت

از نظر یونسکو، کیفیت در آموزش عالی مفهومی چند بعدی است که به میزان زیادی به وضعیت محیطی نظام دانشگاهی، ماموریت، شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد (سبحانی نژاد و فردایی بنام، ۱۳۸۸). دانشور (۱۳۸۴) کیفیت در آموزش عالی را حالت ویژه از نظام آموزش عالی میدانند که نتیجه یک سلسله اقدامات و عملیات مشخصی است که پاسخگوی نیازهای اجتماعی در یک نقطه زمانی خاص می باشد. مدیریت کیفیت در نظام آموزش عالی به دلایل زیر مفهومی چالش برانگیز است:

۱- کیفیت برای ذینفعان مختلف معانی مختلفی دارد؛
۲- محصولات آموزشی ماهیت پیچیده ای دارند (بیکت و بروکز، ۲۰۰۸)؛
۳- از آموزش عالی انتظارات مختلفی می رود چرا که هر یک از سیستمهای اجتماعی و اقتصادی و فرهنگی دارای تقاضاها و نیازمندی های متفاوتی می باشند؛

۴- بدلیل ماهیت و ویژگیهای درون دادهای سیستمی در آموزش عالی، توان پیش بینی پذیری در این سیستم نسبتا پایین است. برای تضمین کیفیت در آموزش عالی رعایت الزام های زیر باید مد نظر قرار گیرد:

۱- الزام اخلاقی: بر اساس تعهد اخلاقی بدون الزام قانونی
۲- الزام حرفه ای: بر اساس تعهد حرفه ای در قبال جامعه
۳- الزام رقابتی: بر اساس نیاز به حفظ و ارتقای جایگاه خود در بین موسسات مشابه
۴- الزام پاسخگویی: بر اساس لزوم پاسخگویی در قبال مقامات بالاتر (محمدی و همکاران، ۱۳۸۶).

با عنایت به مفهوم پیچیده و غامض کیفیت در آموزش عالی، ما معتقدیم که به جای تمرکز بر برون دادهای سیستم، کیفیت باید در کلیه ی ارکان سیستم آموزش عالی جاری گردد و در تمامی مراحل مورد ارزیابی قرار گیرد. اگر چنانچه سیستم آموزش عالی تنها بر بررسی کیفیت برون دادها (کارایی بیرونی) و میزان دانش اکتسابی دانش اموختگان تکیه کند، نه تنها مشکلات کنونی لاینحل باقی خواهند ماند بلکه بدلیل افزایش تعداد دانش اموختگان بدلیل توسعه کمی آموزش عالی در سالیان اخیر و افزایش تقاضاها و انتظارات اقتصادی و اجتماعی از آموزش عالی، آینده آن به مراتب بغرنج تر خواهد بود. بر این اساس فرایند تضمین کیفیت در آموزش عالی باید همچون یک چرخه بوم شناختی (اکوسیستم) در نظر گرفته شود.

اکوسیستم زیستی شامل تمام ارگانیسم هایی می شود که در تعامل و تعادل با یکدیگر و فضای محیطی عمل می کنند. اکوسیستم های آموزشی نیز شامل افراد، سازمان های آموزشی، قانون گذاران و تمامی کسانی است که با آن سر و کار دارند. گروه هایی مانند دانشجویان، خانواده ها، اساتید، کلیه کارکنان مؤسسات آموزشی، قانون گذاران و نیروی کار اجزای اصلی اکوسیستم آموزشی هستند. عملکرد مناسب یک اکوسیستم وابسته به آن است که بتواند فضایی را فراهم سازد تا تمامی اعضای آن مجموعه در راستای هدف مشترک به بازدهی هدف گذاری شده برای خود نایل شوند و در این راستا از همکاری سایر اعضا بهره مند گردند.

امروزه استعاره اکوسیستم برای فضای سازمانها نیز متداول شده است زیرا تمامی کارکردهای یک اکوسیستم زیستی می تواند برای سازمانها نیز معنی خاص خود را داشته باشد. اجزای یک اکوسیستم سالم، ویژگی ها و جنس متفاوت دارند اما تعاملاتی را با یکدیگر ایجاد می کنند که بر اساس آنها تعادل اکوسیستم حفظ می شود اما اگر ارگانیسمی از یک اکوسیستم، معیوب عمل کند، نارسائی آن به سایر بخش ها نیز سرایت می کند و این چرخه معیوب ممکن است تا تخریب کل اکوسیستم پیش رود. تحلیل های قدیم مدیریت استراتژیک، سازمان را به مثابه موجودیتی متمایز از محیط فرض می کردند که تنها متأثر از آن است و از قابلیت هیچ گونه تاثیر گذاری بر آن برخوردار نیست. این رویکرد تا آنجا می تواند مقرون به فایده باشد که این راهبردها موجب بروز نارسایی در کل اکوسیستم نشود در غیر اینصورت با برهم خوردن تعادل بهینه اکوسیستم، گردونه کاهش بازدهی و اثربخشی پس از متاثر کردن کل فضای اکوسیستم، تاثیر خود را بر همان ارگانیسم (سازمان) با استراتژی معیوب خواهد گذاشت. در الگوهای جدید تمامی اجزای اکوسیستم ماموریت تامین و تضمین دستیابی به اهداف را بر عهده دارند (نوریان، ۱۳۹۶).

اکوسیستم های سازمانی دارای ویژگی های مختلفی می باشند که با مرور پیشینه نظری این مفهوم، ویژگی های زیر برای آن شناسایی شده اند (قادری، ۱۳۹۵):

- وجود بازیگران بسیار زیاد





• وابستگی میان اجزا

• تکامل مشارکتی

• پویایی و انعطاف‌پذیری

• وجود همزمان دو مفهوم رقابت و همکاری

• سرنوشت به اشتراك گذاشته شده

• کمک در خلق نوآوری و موفقیت.

رویکرد سیستماتیک در تضمین کیفیت بر این باور است که سازمانها از بخش‌های مرتبط به هم تشکیل شده‌اند و همکاری این بخش‌ها برای رسیدن به مأموریت‌های سازمان لازم است (سرمدی و صیغف، ۱۳۹۰: ۲۱۲). تأمین کیفیت مستلزم بهبود مستمر در تمام شئون آن است (دل و بانی، ۱۹۹۹: ۲۹). بازرگان (۲۰۰۲) پنج بعد برای الگوهای تضمین کیفیت قائل است: ۱. منبع تعریف استانداردها یا اهداف (در ارزیابی بیرونی/درونی)؛ ۲. شیوه خودارزیابی (مدیریتی/مشارکتی)؛ ۳. ترکیب گروه همگان برای ارزیابی بیرونی (همگان تخصصی ذینفعان دولتی یا غیر دولتی)؛ ۴. نحوه انتشار گزارش (انتشار عمومی/محرمانه بودن)؛ ۵. نتایج ارزیابی (تأیید، رد یا مشروط).

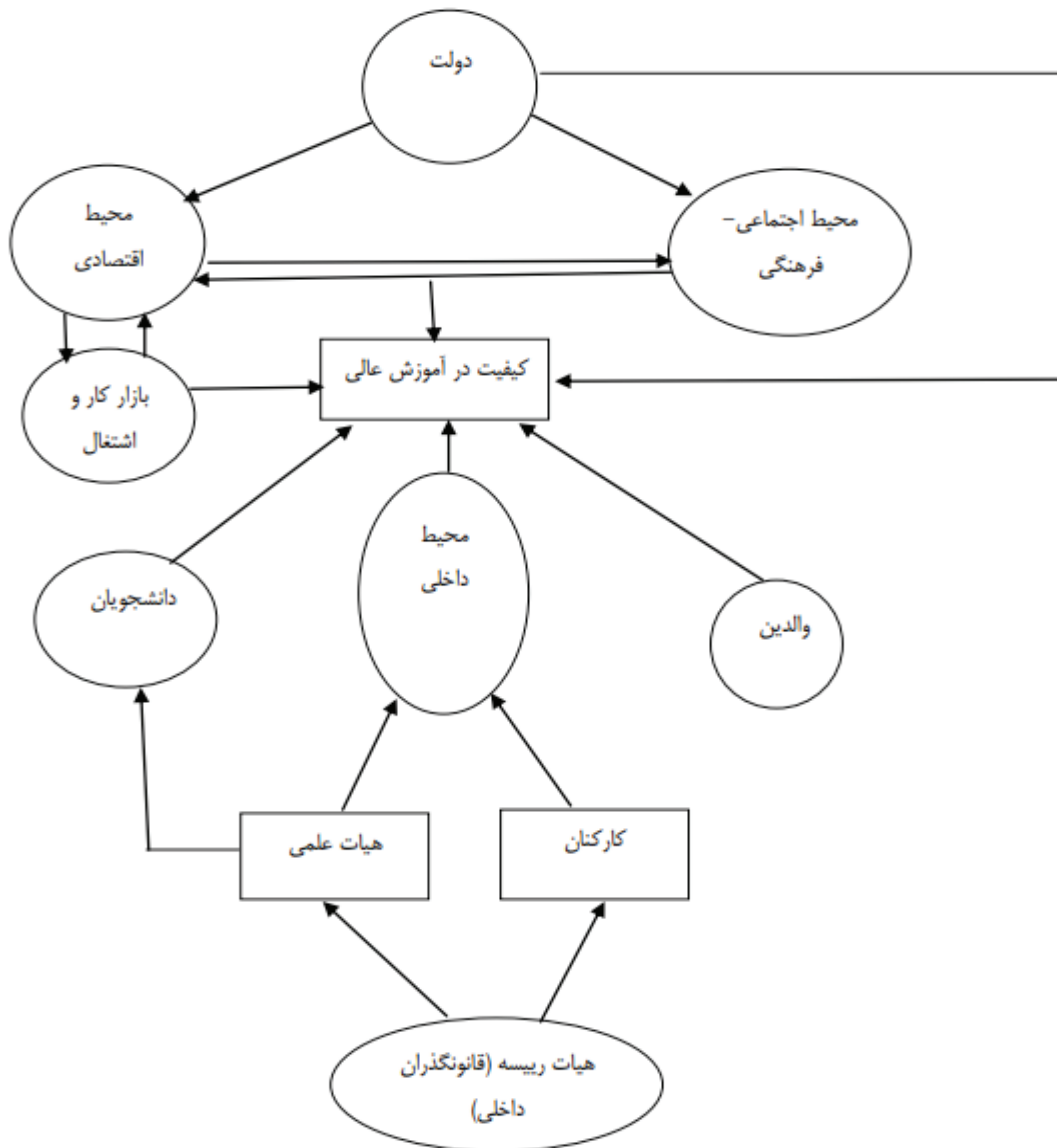
اگر کیفیت را کم کردن فاصله بین عملکرد موجود و وضع مطلوب تعریف کنیم، به این نتیجه خواهیم رسید که در بحث کیفیت تعریف مأموریت، اهداف و راهبردهای توسعه آموزش عالی نقش بسزایی ایفا می‌کند. بدون برخورداری از چشم آینده انداز مشخص و مطلوب قابل دسترس تلاش برای ارتقای کیفیت بی نتیجه خواهد بود. یکی از مشکلات مزمن کیفیت در نظام آموزش عالی ایران فراهم نبودن زمینه و شرایط لازم برای هدف‌گذاری‌های کیفی و کمی بوده است. از جمله مهمترین دلایل بروز این مشکل می‌توان به ضعف تقاضا برای دانش در نظام‌های اقتصادی، اجتماعی و غیره اشاره کرد. وجود متقاضی برای خدمات آموزش عالی از مهمترین محرک‌های هدف به‌گذاری می‌حساب آید. زمانی که مشتریان آموزش عالی توان تجزیه و تحلیل توانمندی‌ها و قابلیت‌های نظری و عملی دانش‌آموختگان را نداشته باشند و نتوانند نیازها و انتظارات خود را از این نظام به درستی شکل بندی کرده و به مدیران دانشگاه‌ها عرضه کنند، بدیهی است که هدف‌گذاری برای نظام آموزش عالی عملاً یک طرفه و خالی از معنا خواهد بود. البته طرف دیگر این مشکل زمانی است که اساساً در برنامه ریزی‌های آموزشی و درسی در دانشگاه‌ها سازوکاری برای مشارکت و مداخله ذی‌نفعان آموزش پیش‌بینی نشده است (توفیقی داریان، ۱۳۸۸: ۷).

از آنجایی که الگوی تضمین کیفیت متضمن مؤلفه‌های متعددی است، طراحی یک الگوی تضمین کیفیت برای نظام آموزش عالی ایران، مستلزم شناسایی مؤلفه‌ها و ابعاد مختلف منظومه تضمین کیفیت بر حسب تجارب جهانی و توسعه آنها بر حسب شرایط کشور است. یکی از راه‌های بومی سازی الگوی تضمین کیفیت در آموزش عالی، تسهیم دیدگاه‌های کنشگران متعدد نظام آموزش عالی است (محمدزاده و همکاران، ۱۳۸۶: ۸۸-۸۷). پیمایش ارزیابی آموزش عالی در چهار کشور اسکاندیناوی توسط واهلن (۱۹۹۸) نشان می‌دهد که این کشورها بر اهداف بیرونی یعنی پاسخگویی مؤسسات آموزش عالی تأکید دارند.

مقایسه‌ای که هارمن (۱۹۹۸) در خصوص الگوهای تضمین کیفیت در کشورهای اروپای غربی، آمریکای لاتین، استرالیا، چین، هنگ‌کنگ، ژاپن، کره، فیلیپین، تایوان، تایلند و آفریقا نشان می‌دهد که این الگوها دارای این ویژگی‌های کلیدی است: ۱. هدف، ۲. نهاد ملی، ۳. واحد متولی تضمین کیفیت درون مؤسسه، ۴. نحوه مشارکت در تضمین کیفیت؛ ۵. روش اجرای تضمین کیفیت، ۶. حیطه مورد تأکید (آموزش، تحقیق یا هر دو، مؤسسه و نظام ملی)؛ ۷. گزارشدهی و فعالیتهای پیگیر.

یکی از مهمترین ارکان مدیریت کیفیت، توانایی ارزیابی از عملکرد موجود و مقایسه مستمر آن با وضع مطلوب است. حرکت دانشگاه‌ها به سمت استفاده از مدل‌های مدیریت کیفیت علاوه بر انگیزه‌های درون سازمانی نیاز به محرک‌های بیرونی نیز دارد (توفیقی داریان، ۱۳۸۸: ۱۰-۹). بر این اساس برای تضمین کیفیت در آموزش عالی، کیفیت باید در ۲ بعد درونی و بیرونی مورد سنجش و ارزیابی قرار گیرد. کارایی درونی بر میزان حصول اهداف سازمانی و کارایی بیرونی بر میزان و توان پاسخ‌دهی به تقاضاهای اجتماعی و اقتصادی جامعه، اشاره دارد. تضمین کیفیت در آموزش عالی متضمن در نظر گرفتن خواسته‌های هر یک از مشتریان زیر می‌باشد: دانشجویان، والدین، حامیان پژوهشی، دولت، جامعه، کارفرمایان، جامعه متخصص علمی، مجموعه اعتبار سنجان، اعضای هیأت علمی و کارکنان آموزشی (کوئین و همکاران، ۲۰۰۹):

با عنایت به موارد فوق‌الذکر، اکوسیستم ارزیابی کیفیت در نظام آموزشی بر اساس الگوی زیر طراحی می‌گردد:



نمودار ۱- الگوی اکوسیستم ارزیابی کیفیت در آموزش عالی

نتیجه‌گیری

امروزه، تقریباً تمام کسانی که به دنبال توسعه و اصلاحات هستند در همه جای دنیا از آموزش شروع می‌کنند. در این بین آموزش عالی مهم‌ترین رکن در جهت پیشرفت و توسعه همه‌جانبه در هر کشوری می‌باشد زیرا یکی از علل وجودی مؤسسات آموزشی، خاصه دانشگاه‌ها، وجود قشری از جوانان می‌باشد که متقاضی اجتماعی خدمات آموزشی می‌باشند و به نوعی این نیروی انسانی عظیم و با توان بالقوه از مشتریان دانشگاه محسوب می‌شوند. امروزه به علت تقاضای اضافی، تقاضاهای گوناگون برای آموزش، منافع خصوصی بالای آموزش در کنار دانشگاه‌های سراسری سایر بخش‌ها نیز به عرضه‌ی آموزش پرداخته‌اند؛ دانشگاه‌های مختلف (پیام نور، غیرانتفاعی، دانشگاه آزاد، دانشگاه علمی و کاربردی) هر کدام به نوعی سعی در جذب افراد بیشتری به عنوان مشتری در درون سیستم خود دارند تا از مزایای حاصل از طرف دولت و از طرف متقاضیان بهره‌مند شوند. در این کشاکش، دانشگاهی برنده خواهد شد که به نیازهای مشتریان خود آگاه و حساس باشد و سعی در رفع آن نیازها نماید. در نتیجه دانشگاه باید به طور فراگیر نتایج مهم مرتبط با مشتریان خود را اندازه‌گیری نماید و هم‌چنین مشخص کند که در ارتباط با مشتریان خود چه نتایجی به دست می‌آورد (ایزدی و همکاران، ۱۳۹۰: ۲۸).

در نتیجه افزایش میزان علاقه به موضوع ارتقای کیفیت سیستم آموزش عالی، نظریه‌های کیفیت مورد توجه قرار گرفته‌اند و دانشگاه‌ها و مؤسسات

● بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ

آموزشی در کنار توسعه کمی درصدد ارتقا کیفیت نیز برآمدند. یکی از مهم ترین مسائلی که در ارتقا کیفیت باید مورد توجه قرار گیرد توجه به نیازها و انتظارات مشتریان نظام آموزشی است. شناخت مشتریان یکی از مسائل اساسی مدیریت و ارزیابی کیفیت در آموزش عالی است. پس از شناخت آنها باید نیازها و انتظارات آنها اولویت بندی گردد (جمالی زواره و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۹).

تحقق نظام آموزشی با کیفیت در ترکیب با مفهوم مدیریت کیفیت، سازه ای گسترده و چند بعدی است که مستلزم بازآرایی ساختار سازمان های آموزشی و بهبود محصولات و خدمات، مشارکت همه جانبه و ایجاد فضای اطمینان بخش برای همه گروه های ذینفع می باشد (خلخالی و قهرمانی، ۱۳۹۱). با توجه به نتایج این مطالعه پیشنهاد می شود:

- مدیران آموزش عالی به ضرورت استقرار نظام تضمین کیفیت توجه نمایند؛
- نظام تضمین کیفیت آموزش عالی، علاوه بر استقرار و کاربست نظام ارزیابی درونی، باید ساختارهای لازم برای ارزیابی برونی را تأمین نماید؛
- کلیه عوامل مؤثر بر کیفیت نظام آموزش عالی به صورت جامع و سیستمی در نظر گرفته شوند؛
- علاوه بر شاخصهای کمی (قبولی و...) به معیارهای کیفی (کیفیت تدریس و...) نیز توجه شود.
- تدوین شاخص های استاندارد و واضح برای ارزیابی و سنجش کیفیت.

منابع

ایزدی، صمد؛ صالحی، ابراهیم؛ محمد مهدی، قره باغی (۱۳۹۰). بررسی میزان رضایتمندی دانشجویان با توجه به معیار نتایج مشتری مدل EFQM (مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه مازندران)، مجله آموزش عالی ایران، دوره ۱، ش ۳: صص ۵۳-۱۹
بازرگان، عباس (۱۳۸۰). ارزیابی آموزشی. تهران: سمت

توفیقی داریان، جعفر (۱۳۸۸). ضرورت ارتقای کیفیت در آموزش عالی ایران، نشریه صنعت و دانشگاه، سال دوم، ش ۶ و ۵، صص ۱۰-۵
جمالی زواره، بتول؛ نصر، احمد رضا؛ شادفر، حوریه (۱۳۹۲). مدل های ارزیابی کیفیت در آموزش عالی بر اساس نیاز مشتریان؛ فصلنامه نامه آموزش عالی، سال ششم، ش ۲۳: صص ۲۳-۷

جنا آبادی، حسین؛ ایلی، خدیار. ناستی زایی، ناصر؛ یعقوبی، نور محمد (۱۳۹۰). فاصله میان ادراکات و انتظارات بیماران از کیفیت خدمات مراکز درمانی شهر زاهدان با استفاده از مدل سروکوال، فصلنامه پایش، دوره ۱۰، ش ۴: صص ۴۵۷-۴۴۹

حسینی، میرزا حسن؛ احمدی نژاد، مصطفی و قادری، سمیه. (۱۳۸۹). بررسی و سنجش کیفیت خدمات و ارتباط آن با رضایتمندی مشتریان؛ مطالعه موردی بانک تجارت؛ مجله بررسی های بازرگانی، شماره ۴۲: صص ۹۷-۸۸

خلخالی، علی؛ قهرمانی، شهربانو (۱۳۹۱). مدیریت کیفیت جامع، پیشینی مقدار نهادی سازی کیفیت در مدارس، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۳(۲): صص ۲۰-۱

خورشیدی، غلامحسین؛ نقاش، آرش؛ محمدیان، میلاد (۱۳۹۳). ارزیابی و تحلیل شکاف کیفیت خدمات بر اساس الگوی کیفیت خدمت سلسله مرتبی در بانک کشاورزی، فصلنامه پژوهش های اقتصادی (رشد و توسعه پایدار) دوره ۱۴، شماره اول: صص ۱۶۸-۱۵۱
دانشور، نیرالسادات (۱۳۸۴). آموزش عالی و توسعه درون زا، اولین کنگره جنبش نرم افزاری و آزاداندیشی

رحمانی، رمضان؛ فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۸۷). ارزیابی کیفیت در آموزش عالی. مجله راهبردهای آموزش، سال اول، ش ۱: صص ۳۹-۲۸
رمضانیان، محمدرحیم؛ فرجی، رسول. خوشنویس، فرهاد؛ دانش ثانی، کاظم (۱۳۹۲). بررسی کیفیت خدمات اماکن ورزشی دانشگاهها مبتنی بر مدل سروکوال (مطالعه موردی: دانشگاه گیلان). فصلنامه مدیریت و توسعه ورزش، سال دوم، شماره ۱: صص ۸۳-۶۵

زاهدی، سکینه (۱۳۹۰). نقدی بر کاربرد مدل سروکوال در ارزیابی خدمات آموزشی دانشگاهی: مورد دانشکده مهندسی برق و کامپیوتر دانشگاه شهید بهشتی، پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران

زنجیر چی، سید محمود؛ ابراهیم زاده پزشکی، رضا و عرب، سید محمد (۱۳۹۰). مدل کانو و کاربرد آن در ارزیابی نیازهای دانشجویان، پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی: تهران

سبحانی نژاد، مهدی؛ فردایی بنام، کیوان (۱۳۸۸). اعتبار سنجی آموزشی، رهیافتی نوین در ارزیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی؛ مجموعه مقاله های همایش ملی نظارت و ارزیابی آموزش عالی (جلد ۲): ۲۱: اسفند ۱۳۸۷، تهران





- سرمدی، محمدرضا؛ صیف، محمد حسن (۱۳۹۰). مدیریت فرایند آموزشی. تهران: دانشگاه پیام نور
- عباسیان، مریم؛ چمن، رضا؛ موسوی، سیدعباس؛ امیری، محمد؛ غلامی طارمسری، مهشید؛ راعی، مهدی (۱۳۹۲). تحلیل شکاف بین ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی با استفاده از مدل سروکوال، مجله دانشگاه علوم پزشکی قم، دوره هفتم: صص ۹-۲
- قادری، پریسا (۱۳۹۵). اکوسیستم کسب و کار، سومین کنفرانس ملی سیستم‌های اطلاعاتی، تهران
- محبی فر، رفعت؛ عتیقه‌چیان، گلرخ، غلامعلی پور، سجاد و تقی زاده، ساناز (۱۳۹۰). تحلیل کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان دانشکده بهداشت و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی قزوین بر اساس مدل SERVQUAL، مجله علمی کمیته تحقیقات دانشجویی دانشگاه قزوین، شماره ۳۱: صص ۱۰-۴
- محمد زاده، سعید؛ حجازی، یوسف؛ بازرگان، عباس (۱۳۸۶). الگوی برای تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی ایران: دیدگاه اعضای هیئت علمی کشاورزی و منابع طبیعی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ش ۴۵، صص ۱۰۸-۸۵
- محمدی، رضا؛ فتح آبادی، جلیل و دیگران (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی، تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور
- نوریان، حسین (۱۳۹۶). تحلیل استراتژیک اکوسیستم کسب و کار (قابل دسترسی در سایت <http://hosseinnourian.com>)
- Bazargan, A. (2002); "Issues and Trends in Quality Assurance and Accreditation: A Case Study of Iran"; First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education; UNESCO, Paris, 17-18 October. Paris : UNESCO
- Beck et, N, Brookes, m. (2008). Quality Management Practice in Higher education: What Quality is We Actually Enhancing, Journal of Hospital, Leisure, Sport & tourism Education, 2: 1, 4054.
- Dale, Barrie; Bunny , Heathe (1999). Total duality management blueprint. Blackwell publisher Inc
- Harman, G. (1998); "The Management of Quality Assurance: A Review of International Practice"; Higher Education Quarterly, Vol. 52, No. 4, pp. 345-364
- Karapetrovic, S. and Willborn, W. (1997). Creating Zero- defect Student, The TQM Manegment, 9: 4, 287-291
- Quinn, A., Lemay, G., Larsen, p., Johnson, M. (2009). Service Quality in Higher Education, Total Quality Management, 20: 2, 139-152
- Vlasceanu, L. et al. (2004); Quality Assurance and Accreditation: a Glossary of Basic Terms and Definitions; Papers on Higher Education, Bucharest: UNESCO-CEPES
- Wahlen, S. (1998); "Is There A Scandinavian Model of Evaluation of Higher Education?"; Higher Education Management, Vol. 10, No. 3, pp. 27- 41



اثربخشی ارزیابی کیفیت آموزش عالی ایران؛ با نگاهی به ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی

محمد دادرس^۱، حاتم فرجی ده سرخی^۲، امیرحسین مختاری^۳

چکیده

اثربخشی ارزیابی، مفهومی وابسته به کاربرد نتایج ارزیابی است، اگرچه دارای طیف معنایی گسترده‌تری است و علاوه بر نتایج، تاثیر فرایند ارزیابی را نیز در بر می‌گیرد. به عبارت دیگر؛ این مفهوم به تغییرات نشأت گرفته از ارزیابی یا گزارش ارزیابی اشاره دارد (اولیور^۴، ۲۰۰۹). بنابر این هر گونه تغییری که در نتیجه ارزیابی در کیفیت نظام یا برنامه مورد ارزیابی ایجاد شود و نیز دگرگونی‌هایی که در نگرش‌ها و رفتار مجموعه عناصر و عوامل انسانی مرتبط با آن که تحت تاثیر فرایند و نتایج ارزیابی شکل بگیرد، به عنوان اثربخشی ارزیابی قابل طرح و بررسی است^۵. ارزیابی کیفیت در آموزش عالی در ایران، مسبق به اجرای طرح‌های ارزیابی درونی است که پس از مطالعات اولیه، ابتدا در آموزش پزشکی آغاز شد و پس از مدتی در گروه‌های آموزشی غیر پزشکی ادامه یافت. طی این سال‌ها پژوهش‌های بسیاری در باره ارزیابی درونی، از ابعاد گوناگون شامل گزارش‌های ارزیابی تا بررسی‌های آسیب شناختی آن صورت گرفته است. در موضوع اخیر، تلاش‌ها به‌ویژه برای یافتن راه‌حل‌هایی برای شناسایی عوامل فقدان علاقه و رغبت ذی‌نفعان، به‌ویژه اعضای هیأت علمی و دانشجویان و مدیران نظام‌های دانشگاهی و رفع آنها متمرکز است^۶. زیرا به نظر می‌رسد با وجود توسعه گفتمان ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی در کشور، فعالیت‌های اجرایی ارزیابی در دانشگاه‌ها رو به افول بوده است. اگرچه عوامل متعددی از جمله منابع مالی در این امر دخیل‌اند، می‌توان گفت که یکی از مهم‌ترین عوامل اثرگذار بر اجرای طرح‌های ارزیابی درونی، میزان اثربخشی آن است. بررسی گزارش‌های ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی غیر پزشکی کشورمان^۷ و مطالعات مختلف انجام شده در این زمینه نشان می‌دهد که اثربخشی، از چالش‌های اساسی موثر در طرح‌های ارزیابی است و به‌ویژه در کاربرد نتایج، علیرغم پیشنهادات اجرایی برای بهبود کیفیت در گزارشات ارزیابی درونی که بر اساس نتایج ارزیابی حداقل در سه سطح گروه، دانشکده و دانشگاه، ارائه شده‌اند، از سوی مدیران دانشگاهی از جمله مدیران گروه‌های آموزشی مورد ارزیابی، کوششی برای استفاده از آنها به عمل نیامده است و می‌توان پذیرفت که این طرح‌ها از بعد کاربرد نتایج اثربخش نبوده‌اند. بررسی مفهوم اثربخشی و ابعاد مختلف آن، توضیح اهمیت نقش اثربخشی در ارزیابی کیفیت آموزش عالی، و بررسی تفصیلی اثربخشی ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی و ارائه پیشنهادهایی برای تقویت فرایند ارزیابی درونی، از مهم‌ترین اهداف و عناوین این بحث خواهند بود.

کلیدواژه‌ها: اثربخشی، فرا ارزیابی، کیفیت، آموزش عالی، ارزیابی درونی.

مقدمه

در طی دو دهه گذشته اغلب نظام‌های آموزش عالی جهان کوشش‌هایی برای انجام ارزیابی و بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی در دانشگاه و در سطح نظام‌های آموزش عالی به عمل آورده‌اند. کشورهایی که در این زمینه تجربه‌های موفق داشته‌اند، به انجام ارزیابی مستمر پرداخته و از ارزیابی درونی به عنوان رویکردی زیربنایی جهت اشاعه فرهنگ کیفیت استفاده کرده‌اند (هانگ و سو^۸، ۲۰۱۰). با توجه به توسعه

۱. نویسنده مسئول؛ استادیار دانشگاه تهران

۲. کارشناس بالندگی حرفه‌ای دانشگاه فرهنگیان- دانش‌آموخته دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی؛ و همکار طرح پژوهشی «فرا ارزیابی یک دهه فعالیت‌های ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران»

۳. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

4. -Oliver, M.L.

5. -Henry, G.T. & Mark, M.M.

۶. نگاه کنید به مقالات یازده همایش برگزار شده ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی، به عنوان نمونه حکیمی، وجیهه و مهram، بهروز و آهنگیان، محمدرضا (۱۳۹۱). مشکلات فرای مجریان طرح‌های ارزیابی درونی در حال اجرای گروه‌های آموزشی؛ مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد، مجموعه مقالات ششمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی. مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران. و نگاه کنید به مقالات یازده همایش برگزار شده ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی

۷. از جمله طرح پژوهشی «فرا ارزیابی یک دهه فعالیت‌های ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران» در حال انتشار

8. Huang, S. and Su, Jin-Li



چشمگیر آموزش عالی در ایران طی سه دهه اخیر، نیاز به حفظ و ارتقاء کیفیت آموزش عالی هر روز بیشتر احساس می شود. با هدف ارتقاء کیفیت آموزش عالی، در ایران نیز فعالیت های گسترده ای در زمینه ارزیابی صورت گرفته است. در طی سال های گذشته، فعالیت های ارزیابی درونی در دانشگاه های کشور، از ابعاد مختلف، همواره مورد توجه و نقد صاحب نظران و پژوهشگران و نیز گروه های مختلف ذی ربط، به ویژه اعضای هیأت علمی دانشگاه ها و مدیران گروه های آموزشی و نیز دست اندرکاران امر نظارت و ارزیابی آموزش عالی بوده است. با نگاهی به پژوهش ها و مقالات ارائه شده از جمله مهرعلیزاده (۲۰۰۷) و بازرگان (۲۰۰۷) و نیز بررسی مقالات سلسله همایش های ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی^۱، می توان دریافت که با وجود نقدهای متعدد به نظر می رسد تغییر چندانی در این فرایند ایجاد نشده است و به نظر می رسد با وجود یک و نیم دهه کوشش های علمی برای ارزیابی درونی در ایران، ساختار، فرآیند و ابزارهای مناسب و مؤثری برای اجرای موثر و بهره گیری از نتایج آن به وجود نیامده است (بازرگان، ۲۰۰۷). می توان گفت که یکی از مهم ترین عوامل اثرگذار بر اجرای طرح های ارزیابی درونی، میزان اثربخشی آن است و از همین رو مساله مورد بحث در این مقاله، اثربخشی و نقشی است که از آن طریق می توان در اصلاح فرایند ارزیابی کیفیت در آموزش عالی کشورمان ایجاد نمود. در این مقاله با هدف جلب توجه به این نقش و استفاده از آن، کوشش خواهد شد با بررسی مفهوم اثربخشی و ابعاد مختلف آن و توضیح اهمیت نقش اثربخشی در ارزیابی کیفیت آموزش عالی و نیز بررسی اثربخشی ارزیابی درونی گروه های آموزشی و ارائه پیشنهادهایی برای تقویت فرایند ارزیابی درونی به پرسش های زیر پاسخ داده شود:

- ۱- مفهوم اثربخشی در فرا ارزیابی کیفیت آموزش چیست و چه ابعادی دارد؟
 - ۲- در طرح های اجرا شده ارزیابی کیفیت آموزش عالی در کشورمان، اثربخشی چه جایگاهی دارد؟
 - ۳- نتایج فرا ارزیابی اثربخشی طرح های ارزیابی درونی گروه های آموزشی در کشور چیست؟
 - ۴- نقش اثربخشی در ارتقاء کیفیت فعالیت های ارزیابی به ویژه در کشورمان چیست؟
- پاسخ پرسش های فوق در قالب ساختار این مقاله ارائه می شود و در بخش نتایج و پیشنهادها جمع بندی خواهد شد.

ادبیات موضوع

فرا ارزیابی و اثربخشی

فرا ارزیابی طرح های ارزیابی راهی برای تضمین کیفیت فرایند ارزیابی و از این طریق کیفیت آموزش عالی است (دادرس و فرجی، ۱۳۹۵)؛ و اثربخشی مولفه ای اساسی در الگوهای فرا ارزیابی است. فرا ارزیابی شواهد محکمی درباره اثر برنامه ارائه می دهد و نتایج فرا ارزیابی اثربخشی در این زمینه به افزایش اعتماد از سوی افراد علاقه مند و مدیران برنامه در خصوص نتایج ارزشیابی کمک می کند (هدلر و گیبرام^۲، ۲۰۰۹). توجه به مولفه اثربخشی در مدل های فرا ارزیابی، گویای اهمیت اثربخشی در طراحی و اجرای طرح های ارزیابی است. گستردگی آثار بالقوه و بالفعل ارزیابی، از یک سو ضرورت توجه به این آثار را آشکار می سازد و از سوی دیگر زمینه مناسبی برای بهره گیری از این فرصت از طریق عمل را فراهم می سازد. در این صورت است که می توان از نتایج توسعه گفتمان ارزیابی در ارتقاء کیفیت آموزش عالی کشور، بهره مند شد.

اصطلاح «فرا ارزیابی»^۳ را نخستین بار اسکریون در سال ۱۹۶۹ به کار برده است (استافلیم^۴، ۲۰۰۱)، اگرچه فعالیت های عملی در این زمینه کمی پیشتر آغاز شده بود (دادرس و فرجی، ۱۳۹۵). در تعریف فرا ارزیابی از ساده ترین آن، یعنی ارزیابی ارزیابی ها (وینگیت^۵، ۲۰۰۹؛ باستلو^۶، ۲۰۰۳) تا تعریف اسکریون از آن، یعنی؛ "هر گونه ارزیابی ارزیابی، سیستم ارزیابی، یا ابزار ارزیابی (به نقل از استافلیم، ۲۰۰۱)، ارائه شده است. تقریباً در همه تعاریف فرا ارزیابی عنصر اصلی کنترل کیفیت ارزیابی است (دادرس و فرجی، ۱۳۹۵). به زعم پتن^۷ فرآیند فرا ارزیابی بر اساس استانداردها و اصول است. در این معنا، هدف فرا ارزیابی جمع آوری نتایج ارزیابی ها نیست بلکه اطمینان حاصل کردن از این مطلب است که یک بررسی مستقل و معتبر از نقاط قوت و ضعف ارزیابی انجام شود. در این بافت سوالاتی از این قبیل مطرح می شود: آیا ارزیابی به خوبی انجام گرفت؟ آیا ارزیابی ارزش استفاده کردن دارد؟ آیا ارزیابی استانداردها و اصول حرفه ای را رعایت کرده است؟ و غیره. رویکرد پتن به فرا ارزیابی را می توان بعنوان کنترل کیفیت ارزیابی در

1. به نک cuqa.ut.ac.ir

2. Hedler, H.C. & Gibram, N.

3. -metaevaluation

4. Stufflebeam

5. Wingate

6. Bustelo

7. Patton

نظر گرفت (یوسیکیلا و ویرتانن، ۲۰۰۰).

کاربست و اثربخشی

وینگیت (۲۰۰۹) معتقد است که بررسی میزان اشاعه نتایج به اندازه کافی و استفاده از نتایج در ارزیابی اهمیت حیاتی دارد. بسیاری از صاحب نظران ارزیابی نیز بر این عقیده اند که می توان موفقیت یا شکست ارزیابی را بر اساس کاربرد نتایج ارزیابی تعیین نمود و مورد قضاوت قرار داد (هنری و مارک^۲، ۲۰۰۳). استافلیم (۲۰۱۲)، بخشی از معیارهای چک لیست فرا ارزیابی خود را به حوزه کاربرد نتایج اختصاص داده است. از نظر باستلو (۲۰۰۳) ارزیابی باید مفید، کاربردی و معطوف به عمل باشد. بنابراین، لازم است که فرا ارزیابی به موضوع کاربرد نتایج ارزیابی نیز پردازد (اوزیکایلا و ورتانن، ۲۰۰۳). کاربرد، مفهومی هسته ای در حوزه ارزیابی است (هنری و مارک، ۲۰۰۳)؛ و به تغییرات نشأت گرفته از ارزیابی یا گزارش ارزیابی اشاره دارد (اولیور^۳، ۲۰۰۹). از نظر هنری و مارک (۲۰۰۳)، تصمیم گیری و بهبود برنامه دو جنبه کلاسیک کاربرد نتایج ارزیابی اند. از نظر OECD فاکتور نهایی برای موفقیت هر ارزیابی، اجرای پیشنهادات است، در غیر این صورت ارزیابی بی ارزش خواهد بود^۴. بنابراین، می توان گفت که یک معیار در فرا ارزیابی تاثیر ارزیابی این است که تا چه اندازه به پیشنهادات ارائه شده در پایان ارزیابی جامه عمل پوشانیده شده است. در واقع، این معیار می تواند به یک قضاوت عینی درباره تاثیرات ارزیابی بر برنامه ها بیانجامد.

کرکهارت^۵ (۲۰۰۰)، و به تاسی از او دیگر محققان، همچون هنری و مارک (۲۰۰۳) "تاثیر" را به جای "کاربرد" بکار می برند، چرا که به زعم آنان اصطلاح تاثیر، به معنی ظرفیت یا توان شخص یا چیز برای اثرگذاری بر سایرین از طریق ابزار غیر محسوس یا غیر مستقیم و جامع تر از کاربرد است و چارچوبی برای بررسی اثرات چندسویه، تدریجی، غیر عمدی، و غیر ابزاری به همراه اثرات یک سویه، ضمنی، برنامه ریزی شده را در اختیار می گذارد. به طور کلی، «کاربرد» به اقدام یا عملی اشاره دارد که در نتیجه ارزیابی رخ می دهد و تاثیر به چیزی اشاره دارد که در باره برنامه، مشارکت کنندگان، نحوه فعالیت اش، یا پیامدهایش به واسطه ارزیابی یاد گرفته شده است. یادگیری می تواند در نتیجه یافته های ارزیابی، یا به واسطه مشارکت در رویه های ارزیابی رخ دهد (هنری و مارک، ۲۰۰۳).

الگوهای فرا ارزیابی اثربخشی

مدل های مختلفی سعی کرده اند نحوه اثربخشی ارزیابی را ترسیم نمایند. کرکهارت (۲۰۰۰)، با معرفی تئوری یکپارچه اثربخشی، سه بعد را در هم می آمیزد: (۱) منبع اثربخشی، (۲) قصد، و (۳) چارچوب زمانی. منبع تاثیر، به اجزایی از ارزیابی اشاره دارد که عامل تغییرند یعنی فرآیند ارزیابی (تاثیر ناشی از فرآیند) و نتیجه ارزیابی (تاثیر ناشی از نتیجه). موضوع مورد بحث در «قصد» این است که تا چه اندازه تاثیر ارزیابی، هدفمند و برنامه ریزی شده است. آشکارترین تاثیرات ارزیابی همان هایی هستند که به صراحت در هدف ارزیابی ذکر شده اند. تاثیرات برنامه ریزی نشده اثرات پیش بینی نشده ارزیابی بر روی افراد و سیستم ها هستند. هر ارزیابی ممکن است یکی از این دو تاثیر یا هر دوی آنها را با هم داشته باشد. تاثیرات برنامه ریزی شده ممکن است ناشی از فرآیند یا نتیجه ارزیابی باشد. زمان، به تاثیر ارزیابی از نظر زمانی می پردازد. تاثیر ارزیابی از نظر زمانی را می توان به سه دسته فوری، انتهای چرخه، و درازمدت تقسیم کرد. تاثیر فوری، به تاثیری اشاره می کند که همزمان با فرآیند ارزیابی اتفاق می افتد. برای مثال، جرح و تعدیل یک تاثیر فوری برنامه ریزی شده است. تاثیر پایان چرخه (تاثیر در پایان ارزیابی) ناشی از محصولات ارزیابی (برای مثال، گزارشات، خلاصه ها) و فرآیند اشاعه نتایج است. تاثیر بلندمدت تاثیراتی است که در آینده رخ می دهد.

هنری و مارک (۲۰۰۳)، اثربخشی ارزیابی را در سه سطح طبقه بندی می کنند. این طبقه بندی ابزاری برای فرا ارزیابی اثربخشی ارزیابی فراهم می آورد. سه سطح اثربخشی ارزیابی عبارت اند از: فردی، بین فردی و جمعی. سطح فردی، به تاثیراتی اشاره دارد که فرآیندها یا یافته های ارزیابی به طور مستقیم تغییراتی در افکار یا اعمال یک یا چند نفر ایجاد می کند. برای مثال، ارزیابان اغلب انتظار دارند که یافته های ارزیابی باورها و نظرات افراد را عوض کند. ایده تاثیر فرآیندی، بیانگر آن است که فرد ممکن است به علت مشارکت در ارزیابی، چیزی را یاد بگیرد یا باورهایش را تغییر دهد. سطح دوم - بین فردی - به تغییرات حاصل از تعامل بین افراد اشاره دارد. برای مثال، می توان از یافته های ارزیابی برای تغییر دادن نگرش ها یا رفتارهای دیگران استفاده

1. Usikyla & Virtanen
2. Henry & Mark
3. Usikyla, P. & Virtanen, P.
4. Oliver, M.L.
5. DAC Evacuation Network 2007
6. Kirkhart





کرد. سطح سوم - جمعی - به اثربخشی مستقیم یا غیرمستقیم ارزیابی بر تصمیمات و اعمال و روش‌های سازمان‌ها، دولتی و خصوصی، اشاره دارد. برای مثال، یک خط‌مشی رسمی ممکن است تحت تاثیر یافته‌های ارزیابی تغییر کند. استافل‌بیم (۲۰۰۱)، ضمن ارائه ۱۱ مرحله فرا ارزیابی، آخرین مرحله را شامل کمک به کاربران و دیگر ذینفعان برای تفسیر و استفاده از یافته‌ها دانسته است. اگر استفاده از یافته‌ها را به عنوان عنصر اساسی اثربخشی قلمداد کنیم، می‌توان پذیرفت که در الگوی فرا ارزیابی استافل‌بیم (همان)، اثربخشی مورد توجه قرار گرفته است.

۱-۱ - نمونه‌ای از مطالعه اثربخشی در پژوهش‌های فرا ارزیابی

باستلو (۲۰۰۳)، یازده مطالعه ارزیابی را که در زمینه سیاست‌های تساوی جنسیتی عمومی^۱ بین سال‌های ۱۹۹۵ تا ۱۹۹۹ انجام گرفته بودند، انتخاب و فرا ارزیابی کرد. به منظور تعیین معیارهای فرا ارزیابی با توجه به کارهای پاتن (۱۹۹۷، ۱۹۸۰)، ویث^۲ (۱۹۸۷، ۱۹۸۸)، اسکرپون (۱۹۹۵) و چلیمسکی^۳ (۱۹۹۸) چهارچوبی تدوین شد. در این چهارچوب، معیارهای فرا ارزیابی حول سه موضوع اصلی تدوین شدند: (۱) طرح کلی فرآیند ارزیابی: شامل توجه به بافت، شفاف بودن اهداف، وجود ساختارها و منابع سازمانی برای ارزیابی، و استفاده از انواع متفاوت ارزیابی؛ (۲) عناصر کلیدی ارزیابی، شامل مشارکت ذی‌نفعان در فرآیند ارزیابی، زمان انجام ارزیابی، معیارهای ارزیابی و متدولوژی و تکنیک‌های مورد استفاده برای جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات، و (۳) اثربخشی ارزیابی؛ که کیفیت و مفید بودن اطلاعات تولید شده، فرآیندهای انتقالی و اشاعه، و کاربست و تاثیر این ارزیابی بر سیاست‌های تساوی جنسیتی را مورد توجه قرار می‌دهد. یافته‌های این پژوهش در زمینه معیار سوم، یعنی که مورد بحث این مقاله است، نشان داد که (۱) کمبود قابل ملاحظه‌ای در "جزئیات کاربردی" بیان قضاوت‌ها و پیشنهادات، وجود داشت؛ و (۲) فرآیندهای انتقالی و اشاعه فرآیندها و نتایج ارزیابی بسیار ضعیف بود.

فرا ارزیابی اثربخشی در کشورمان

در برخی از پژوهش‌های داخلی، به شکلی به بررسی آسیب شناسانه طرح‌های ارزیابی پرداخته اند بدون آنکه از اصطلاح فرا ارزیابی استفاده کرده باشند، از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به پژوهش مهرعلیزاده و همکاران (۲۰۰۷)، اشاره کرد. در این پژوهش، نوعی طبقه‌بندی مبتنی بر زمان شامل قبل از اجرا، حین اجرا و پس از اجرای ارزیابی مطرح و مشکلات طرح‌های ارزیابی درونی در آن قالب بررسی شده است. در طرح پژوهشی «فرا ارزیابی یک دهه فعالیت‌های ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران»، مهم‌ترین مولفه‌های ارزیابی کیفیت آموزش عالی، در چهار طبقه عمده مدل مفهومی ارزیابی، اجرای ارزیابی، گزارش یافته‌ها و اثربخشی ارزیابی جای گرفته است (دادرس و همکاران، ۱۳۹۶). بر این اساس هر یک از مولفه‌های فوق را به عنوان یک عامل مورد فرا ارزیابی قرار گرفته است.

در صورتی که این دو مطالعه در این زمینه را مورد مقایسه قرار دهیم می‌توان گفت، مدل مفهومی به عنوان مولفه‌ای از الگوی فرا ارزیابی دادرس و همکاران (همان)، بخشی از مرحله قبل از اجراست. گزارش یافته‌ها را نیز می‌توان به عنوان بخشی از مرحله بعد از اجرا دانست؛ اگرچه به تعبیری جزئی از مرحله اجرا نیز محسوب می‌شود. اما اثربخشی که می‌توان آن را به عنوان بخشی از مرحله بعد از اجرا دانست، مولفه‌ای است که به نظر می‌رسد در پژوهش مهرعلیزاده و همکاران (۲۰۰۷) و دیگر پژوهش‌ها، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. به نظر می‌رسد اگر مولفه‌های چهارگانه مدل مفهومی، اجرا، گزارش یافته‌ها و اثربخشی را به عنوان عامل در فرا ارزیابی کیفیت آموزش عالی مورد نظر قرار دهیم، مفیدتر و روشنگرتر خواهد بود. زیرا به ویژه اهمیت اثربخشی را در این طبقه بندی بیشتر می‌توان آشکار ساخت. در این الگو، هر یک از عوامل، در بردارنده ملاک‌ها و نشانگرهایی هستند و عامل اثربخشی از یک ملاک؛ با موضوع «کاربست یافته‌های ارزیابی درونی» تشکیل شده است. این ملاک دارای ۴ نشانگر شامل (۱) بازخورد یافته‌های ارزیابی به ذینفعان؛ (۲) قابلیت اجرای پیشنهادات؛ (۳) استفاده از نتایج ارزیابی و کاربست پیشنهادات و (۴) زمینه‌سازی برای کاربرد یافته‌های ارزیابی است. اگرچه به نظر می‌رسد با توجه به اهمیت اثربخشی، ملاک‌ها و نشانگرهای این عامل قابلیت افزایش و تکمیل شدن را دارد تا از این طریق امکان فرا ارزیابی جامع‌تری از اثربخشی طرح‌های ارزیابی کشورمان فراهم گردد.

روش‌شناسی

روش این پژوهش را می‌توانیم مروری-کیفی است. در این پژوهش، در پاسخ به پرسش نخست، ابتدا به تحلیل مفهوم اثربخشی بر اساس الگوهای

1. public gender equality policy
2. Weiss
3. Chelimsky

فرا ارزیابی و مطالعات ارزیابی پرداخته می‌شود، در پاسخ به سوال دوم پژوهش، از روش مروری بهره گرفته می‌شود. با مرور گزارش‌های پژوهشی و مقالات ارائه شده درباره تجربه‌های ارزیابی درونی، مفهوم اثربخشی در ارزیابی درونی به صورت عملیاتی معرفی و جایگاه آن بررسی می‌شود. از آنجایی که در این مقاله نتایج طرح پژوهشی «فرا ارزیابی یک دهه فعالیت‌های ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران» (دادرس و همکاران، گزارش در حال انتشار) در زمینه اثربخشی ارائه می‌شود، لازم است به روش مورد استفاده در این پژوهش، نیز در این مقاله اشاره شود. در این پژوهش با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوا، گزارش‌های ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی کشور، بر اساس ابزاری که برای این منظور تهیه و اعتباریابی شد، توسط کارشناسان مجرب و متخصص مورد بررسی قرار گرفته است. در اینجا در پاسخ به سوال سوم پژوهش از روش تحلیل محتوا و نیز تحلیل مفاهیم، استفاده می‌شود.

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه گزارش‌های ارزیابی‌های درونی گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های کشور تا سال ۱۳۹۵ بوده است که مجموعاً شامل ۳۳۶ گزارش ارزیابی درونی مورد تأیید سازمان سنجش آموزش کشور به عنوان متولی ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های تابعه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بوده است. با توجه به حجم زیاد جامعه و ضرورت رعایت انتخاب گزارش‌ها از کلیه رشته‌های تحصیلی، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم استفاده شد و ۳۳ گزارش در ۵ گروه مجموعه گروه‌های آموزشی علوم انسانی و رفتاری (۱۰ گروه آموزشی)، مجموعه گروه‌های آموزشی علوم کشاورزی (۴ گروه آموزشی)، مجموعه گروه‌های آموزشی علوم مهندسی (۸ گروه آموزشی)، مجموعه گروه‌های آموزشی هنر (۳ گروه آموزشی) و مجموعه گروه‌های آموزشی علوم پایه (۸ گروه آموزشی) به عنوان نمونه انتخاب شد و به عنوان نمونه مورد بررسی قرار گرفتند. همچنین با اتکا به روش کیفی به مصاحبه با مدیران و کارشناسان دست‌اندرکار ارزیابی کیفیت در دانشگاه‌های مختلف اقدام گردید تا مواردی را از طریق تحلیل گزارش‌ها قابل حصول نبود، بررسی گردد.

نتایج و پیشنهادها

یافته‌های حاصل از فرا ارزیابی اثربخشی (دادرس و همکاران، ۱۳۹۶) که مبنای آنها نشانگرهای فرا ارزیابی اثربخشی بوده است، در مورد نشانگر «بازخورد یافته‌های ارزیابی به ذینفعان» گویای آن است که در گزارش‌های ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی در خصوص بازخورد یافته‌های ارزیابی به ذینفعان اطلاعات صریحی ارائه نشده است. در عین حال پیشنهادها برای ارزیابی در کلیه گزارش‌های مورد بررسی، ارائه شده است. با وجود اینکه در مدل ارزیابی درونی (بازرگان، ۱۳۸۶ و محمدی، ۱۳۸۷)، تدوین پیشنهاد به تفکیک ذینفعان به ویژه مدیران سطوح مختلف از گروه تا دانشگاه و حتی وزارت علوم توصیه شده است. درباره چگونگی ارائه بازخورد به صورت واضح، یعنی پیش‌بینی اجرای آن در یک مرحله مشخص از مراحل اجرای طرح ارزیابی درونی، در کنار سایر مراحل، در الگوی ارزیابی درونی (بازرگان، ۱۳۸۶) و راهنمای عملی آن (محمدی، ۱۳۸۷)، مطلبی ارائه نشده است؛ البته در برخی از دانشگاه‌ها پیشنهادها ارائه شده در گزارش‌ها به دست مدیران دانشگاه، دانشکده و گروه رسیده است. نتایج مربوط به نشانگر «قابلیت اجرای پیشنهادها» نشان می‌دهد که در ارزیابی‌های درونی انجام شده از سوی گروه‌های مختلف به قابلیت اجرای پیشنهادها توجه زیادی شده است و پاسخ کارشناسان بررسی‌کننده گزارشات به پرسش «آیا پیشنهادات ارائه شده قابلیت اجرایی دارند؟» در ۱۰۰ درصد گزارش‌های ارزیابی درونی گروه‌های مورد بررسی از اجرایی بودن و عملی بودن پیشنهادات دفاع شده است. اگرچه بدیهی است که قابلیت اجرای پیشنهادها تا اندازه‌ای وابسته به شرایط خاص هر دانشگاه خواهد بود.

یافته‌های مربوط به نشانگر «استفاده از نتایج ارزیابی و کاربست پیشنهادها» بیانگر آن است که از گزارش‌های ارزیابی درونی نمی‌توان به اطلاعات زیادی در خصوص استفاده دانشگاه‌ها از نتایج ارزیابی و کاربست پیشنهادات دست یافت. در ۲۷ درصد گزارش‌های ارزیابی درونی علوم پایه و ۱۲ درصد گزارش‌های ارزیابی درونی گروه علوم مهندسی در خصوص کاربست پیشنهادات ارزیابی درونی اطلاعاتی ارائه شده است. بر اساس گفتگوهای انجام شده با کارشناسان و دست‌اندرکاران اجرای طرح‌های ارزیابی درونی و مدیران سطوح بالاتر حوزه نظارت و ارزیابی دانشگاه‌ها، معلوم گردید که اگرچه اقدامات پراکنده و موردی در برخی از دانشگاه‌ها صورت گرفته است اما کاربست نظام‌مند یافته‌های ارزیابی درونی در دستور کار هیچیک از مدیران نبوده است.

نشانگر «زمینه‌سازی برای کاربرد یافته‌های ارزیابی»؛ دارای ابعاد اجرایی است، برگزاری سمینارهایی در این زمینه در دانشگاه‌ها، تدوین و تصویب آیین‌نامه‌های تسهیل‌کننده و هدایت‌کننده در زمینه کاربست نظام‌مند یافته‌های ارزیابی در دانشگاه از جمله مواردی است که جنبه زمینه‌سازی دارد. از





آنجایی که در منابعی که الگوی ارزیابی درونی ارائه شده است (بازرگان، ۱۳۸۶ و محمدی، ۱۳۸۷)، در این زمینه وظیفه‌ای بر عهده مجریان و دست اندرکاران طرح ارزیابی گذاشته نشده است، فقدان هر نوع اطلاعاتی مربوط به زمینه سازی کاربرد نتایج در گزارش های ارزیابی درونی، قابل انتظار است. همچنین گفتگوهای انجام شده با کارشناسان و دست اندرکاران اجرای طرح های ارزیابی درونی و مدیران سطوح بالاتر حوزه نظارت و ارزیابی دانشگاه‌ها، در چارچوب این نشانگر، نشان می‌دهد که ساز و کار مشخصی برای زمینه سازی برای کاربرد یافته های ارزیابی در دانشگاه‌ها تدارک نشده است، با وجود اینکه در بسیاری از دانشگاه های کشور دفترها و مراکز ارزیابی ایجاد شده است. مقایسه نتایج این پژوهش با پژوهش بوستلو (۲۰۰۳)، در بخش اثربخشی آن نشان می‌دهد که در هر دو پژوهش، فرآیندهای انتقالی و اشاعه فرآیندها و نتایج ارزیابی دارای ضعف‌اند.

باید توجه داشت که اثربخشی، محدود به کاربست یافته ها نمی‌شود و دارای ابعاد دیگری است. اجرای طرح های ارزیابی درونی در صورتی که با رویکرد اصیل آن یعنی رویکرد مشارکت جویانه صورت گیرد، اثربخشی آن علاوه بر کاربست، جنبه متفاوتی خواهد داشت و با توجه به جنبه درونی آن، به معنای تاثیر گذاری بر ذینفعان شامل اعضای هیأت علمی، مدیران، دانشجویان و کارمندان از بعد فرهنگ کیفیت و ارزیابی آن و فرهنگ سازی است.

هنری و مارک (۲۰۰۳)، می‌گویند که انتظار ارزیابان اغلب این است که یافته‌های ارزیابی باورها و نظرات افراد را تغییر دهد. ایده تاثیر فرآیندی، بیانگر آن است که فرد ممکن است به علت مشارکت در ارزیابی، چیزی را یاد بگیرد یا باورهایش را تغییر دهد (همان). دستیابی به این هدف مستلزم مشارکت جدی ذینفعان در این فرایند است، به هر میزان اعضای هیأت علمی گروه، مدیران و دانشجویان در فرایند ارزیابی مشارکت جدی تر و فعال تر و البته آگاهانه تری داشته باشند، اثربخشی ارزیابی در زمینه فرهنگ سازی ارزیابی و کیفیت بیشتر خواهد بود. این تاثیر متقابل است و به میزان گسترش فرهنگ ارزیابی و کیفیت، مشارکت افراد در فرایند ارزیابی مسولانه تر و جدی تر می‌گردد. علاوه بر این تاثیر فرهنگی ارزیابی کیفیت، در بهبود کیفیت فعالیت‌های عناصر مختلف نظام آموزشی و ذینفعان مختلف و برنامه‌ها بیشتر خواهد شد.

چنانچه طرح‌های ارزیابی درونی با رویکرد مدیریتی (بازرگان، ۲۰۰۲)، یعنی با دستورالعمل‌های مدیریت واحدهای بالاتر یعنی دانشگاه و دانشکده اجرا شوند، وجه درونی کاستی می‌گیرد و چه بسا اگر مدیران، تنها به صدور دستورالعمل بسنده کنند و حمایت لازم را به عمل نیآورند؛ چنانکه در بسیاری از موارد چنین بوده است، وجه فرهنگ سازی آن به صفر نزدیک می‌شود و چه بسا منفی گردد؛ یعنی ارزیابی کیفیت به عنوان فعالیتی اجباری، صوری و ظاهری، به عنوان امری بیهوده و حتی مضر گردد. البته اگر اجرای طرح های ارزیابی درونی با رویکرد مدیریتی (بازرگان، ۲۰۰۲)، به صورت مناسبی مورد حمایت قرار گیرد و تا پایان دنبال شود، اثربخشی آن محتمل خواهد بود (مختاریان و محمدی، ۱۳۸۹). بنابراین دو گونه اثربخشی در اجرای طرح های ارزیابی درونی مورد انتظار است: توسعه فرهنگ کیفیت و ارزیابی که با توجه به وجه درونی ارزیابی مورد انتظار است و ماهیت فرایندی دارد و دیگری کاربست یافته‌ها و پیشنهادها مطرح شده در گزارش ارزیابی که نتیجه ارزیابی درونی است و برای پر کردن فاصله وضع موجود و مطلوب ارائه می‌شود.

در طرح فرا ارزیابی دادرس و همکاران (۱۳۹۶) اثربخشی با ملاک کاربست یافته های ارزیابی مورد فرا ارزیابی قرار گرفته است و ملاک و به تبع آن نشانگرهای مربوط به ابعاد آثار فرایندی ارزیابی درونی و اثربخشی فرهنگی آن تعیین نشده است. این امر اگرچه به نوعی محدودیت این طرح محسوب می‌شود، اما با توجه به توسعه رویکرد مدیریتی در اجرای طرحهای ارزیابی درونی، به ویژه در سال‌های اخیر، تا اندازه‌ای توجیه پذیر است.

با توجه به موارد فوق و مطابق با یافته‌های طرح فرا ارزیابی (همان) در خصوص اثربخشی ارزیابی درونی اطلاعات اندکی در گزارش های ارزیابی درونی ارائه شده است. بررسی گزارش های ارزیابی درونی نشان می‌دهد که تنها در ۳۴ درصد از گزارش های ارزیابی درونی گروه علوم پایه در خصوص اثربخش بودن نتایج ارزیابی درونی اطلاعات ارائه شده است. این آمار برای گروه‌های علوم مهندسی، علوم انسانی-رفتاری، علوم کشاورزی و هنر، هر یک ۲۵ درصد است. بنابر این می‌توان گفت در گزارش های ارزیابی به وجه اثربخشی توجه کمتری شده است.

هنگامی که مشارکت گروه های ذینفع، به ویژه اعضای هیأت علمی را بررسی می‌کنیم (همان)، در می‌یابیم که از عوامل بسیار موثر بر مشارکت، کاربست نتایج و مشاهده تغییرات حاصل از ارزیابی در واحدهای مورد ارزیابی است. در تحقیقات متعددی این امر به تایید رسیده است؛ از جمله حکیمی و همکاران (۱۳۹۲) در دانشگاه فردوسی مشهد بیان می‌دارند که عدم باور اعضای هیأت علمی نسبت به کاربست یافته‌های حاصل از ارزیابی در مشارکت آنان موثر بوده است. هاشمی و امین‌زاد (۱۳۹۰) به صوری بودن فرآیند ارزیابی درونی و بی‌اعتمادی نسبت به استفاده از نتایج آن از سوی اعضای هیأت علمی اشاره کرده‌اند؛ در این زمینه مهرعلیزاده و همکاران (۲۰۰۷) معتقدند که اعضای هیأت علمی احساس می‌کنند اختیار کافی

برای ایجاد تغییرات در گروه آموزشی خود را ندارند و بنابراین از نظر آنان تدوین برنامه کیفیت برای گروه بی‌فایده است چرا که بر فرآیند برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری برای بهبود کیفیت گروه کنترل ندارند. بنابراین، به دلیل وجود چنین باوری اعضای هیأت علمی انگیزه‌ای برای مشارکت در طرح ارزیابی درونی ندارند. البته از نظر آنان (همان) بخشی از این باور به دلیل ساختار تصمیم‌گیری متمرکز دانشگاهی در ایران است.

در زمینه کاربست یافته‌های ارزیابی، از جمله پیشنهادهایی که مبتنی بر پژوهش ارائه شده‌اند، الزامی شدن استفاده از نتایج ارزیابی‌های درونی اجرا شده توسط گروه‌های آموزشی هر دانشگاه، به عنوان مستندات برنامه ریزی‌های دانشگاهی بوده است (فراستخواه، ۱۳۸۷). همچنین استفای بیم (۲۰۱۲)، در معیار هشتم از چک لیست استانداردهای ارزیابی که در خصوص نتایج و اثرات ارزیابی است بر تشکیل کارگاه‌های بازخوردی به منظور بررسی و کاربست یافته‌ها تاکید کرده است. برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که عملیاتی نشدن راهکارها و پیشنهادات ارزیابی درونی ناشی از عواملی چون تاکید کم و عدم پیگیری پیشنهادات توسط دفترهای نظارت و ارزیابی، بازنشسته شدن و یا جابجایی مجریان و مدیران گروه‌های آموزشی و عدم وجود متولی برای نظارت و پیگیری پیشنهادات طرح‌های خاتمه یافته می‌باشد (حکیمو همکاران، ۱۳۹۰). برخی از پژوهشگران معتقدند که مانع دیگر در جهت کاربست یافته‌ها و پیشنهادات ارزیابی درونی غیر عملی بودن و ایده‌آل جویی در آنهاست (مهرعلیزاده و همکاران، ۲۰۰۷)، اگرچه نتایج پژوهش دادرسی و همکاران (۱۳۹۶) غیر عملی بودن پیشنهادات را نشان نداده است؛ اما ممکن است این تفاوت ناشی از تعاریف متفاوت در عملی بودن باشد. برنان و همکاران (۱۹۹۸)، معتقدند که اینگونه مشکلات در ارزیابی‌های درونی در نظام آموزش عالی دنیا بسیار متداول است. شاید بتوان گفت آنچه اوزیکایلا و ورتانن (۲۰۰۰) بیان کرده‌اند، به طور خلاصه راه حلی برای این مساله باشد؛ آنها معتقدند: «به منظور استفاده از نتایج ارزیابی، سه شرط باید محقق شود. اول، باید نتایج فهمیده شود. دوم، یافته‌های باید بهنگام، روا، و پایا و قابل انتقال به تصمیم‌گیران و عموم مردم باشد. سوم، نتایج باید قانونی و مشروع باشد و باید رهنمودهای اخلاقی و دقیقی برای انجام ارزیابی دنبال شود».

منابع

اسحاقی، فاخته و دیگران (۱۳۹۰). بررسی عوامل مرتبط با اجرای مطلوب ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاهی (مروری بر یک دهه تجربه گذشته در ایران). مجموعه مقالات پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی. پردیس دانشکده‌های فنی دانشگاه تهران.

بازرگان عباس و محمدی رضا (۱۳۸۵) چارچوب و راهنمای تدوین گزارش ارزیابی درونی در سطح گروه‌های آموزشی تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور

بازرگان، عباس (۱۳۷۴). ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۴، صص. ۲۲-۱.

بازرگان، عباس (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرآیندهای عملیاتی، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

بازرگان، عباس (۱۳۹۰). فرهنگ کیفیت و نقش آن در دستیابی به عملکرد مطلوب دانشگاه‌ها. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، سال ۱۳، شماره ۵۰، صص. ۶۳-۷۲.

بازرگان، عباس؛ حجازی، یوسف و اسحاقی، فاخته (۱۳۸۶). فرایند اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاهی (راهنمای عملی). چاپ دوم، تهران: نشر دوران.

حجازی، یوسف؛ بازرگان، عباس و اسحاقی، فاخته (۱۳۸۷). راهنمای گام به گام ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی. تهران: دانشگاه تهران.

حکیمی، وجیهه و مهram، بهروز و آهنچیان، محمدرضا (۱۳۹۱). مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی درونی در حال اجرای گروه‌های آموزشی؛ مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد، مجموعه مقالات ششمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی. مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران.

دادرسی، محمد و همکاران (۱۳۹۶). گزارش نهایی طرح پژوهشی «فرا ارزیابی یک دهه فعالیت‌های ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران» ویراسته اول.

دادرسی، محمد (۱۳۸۹). کمیّت و کیفیت در ارزیابی آموزشی؛ نگاهی به ارزیابی درونی. مجموعه مقالات چهارمین همایش سالانه ارزیابی درونی





کیفیت در نظام دانشگاهی. مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران. صص. ۱۵۵-۱۸۹.

دادرس، محمد و فرجی ده سرخی، حاتم (۱۳۹۵)، فرا ارزیابی گفتمانی نو در تضمین کیفیت دانشگاهی؛ مجموعه مقالات دهمین همایش و سومین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی، دانشگاه تربیت مدرس.

فراستخواه، مقصود و بازرگان، عباس (۱۳۸۶). ارزیابی درونی و بیرونی در آموزش عالی ایران، طرحی ناتمام. مجموعه مقالات سومین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی. مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران. صص. ۹۱-۷۴.

فراستخواه مقصود (۱۳۸۷). بررسی تاثیر فرآیند ارزیابی درونی بر برنامه ریزی برای بهبود کیفیت گروه های آموزشی دانشگاهی؛ تحلیلی مقایسه ای از نظر اجرا یا عدم اجرای ارزیابی درونی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۹، ۱۷۵-۱۴۵.

محمدی، رضا (۱۳۸۳). راهنما و چارچوب تدوین گزارش ارزیابی درونی در سطح گروه آموزشی. تهران: سازمان سنجش آموزش کشور.

محمدی، رضا (۱۳۸۷) راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب ملی و بین المللی تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور

نادری، ابوالقاسم و عبداللهی، حسین (۱۳۸۹). کارایی و اثربخشی ارزیابی کیفیت گروه های آموزشی دانشگاهی: چالش ها و چشم اندازها. مجموعه مقالات چهارمین همایش سالانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی. تهران: مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران.

نوه ابراهیم، عبدالرحیم (۱۳۸۹). نقش ارزیابی درونی در ایجاد تحول دانشگاهی: بررسی دستاوردها. چهارمین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی.

هاشمی و امین زاده (۱۳۹۰). تحلیل الگوی اعتبارسنجی و ارزیابی درونی جهت ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام دانشگاهی، پنجمین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران.

هویدا، رضا، مولوی، حسین (۱۳۷۸)، فرایند بهبود کیفیت آموزشی از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه های استان اصفهان: مقایسه ای بر اساس مقیاس AQIP، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۸ (۱)، ۱۳۲-۱۴۱.

Bazargan, A. (2001). From internal Evaluation to quality assurance in higher education: The case of medical education in Iran. Journal of Medical Education, 1(1), pp. 23-27.

Bazargan, A. (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.

Bazargan, A.(2007). Problems of Organizing and Reporting Internal and External Evaluation in Developing Countries: The case of Iran. Quality in Higher

Bustelo, M. (2003). Evaluation of gender mainstreaming: ideas from a meta-evaluation study. Evaluation, 9(4), pp. 383-403.

DAC Evacuation Network (2007). DAC Evaluation Quality Standards. OECD. Available at: http://www.oecd.org/site/0,3407,en_21571361_34047972_1_1_1_1_1,00.html

Hedler, H.C. & Gibram, N. (2009). The contribution of meta-evaluation to program evaluation: proposition of a model. Journal of Multidisciplinary Evaluation, 6(12), pp. 210-223.

Henry, G.T. & Mark, M.M. (2003). Beyond use: understanding evaluation's influence on attitudes and actions. American Journal of Evaluation, 24(3), pp. 293-314

Huang, S. and Su, Jin-Li (2010). Establishment of an Integrated Evaluation System for Taiwan's Universities: Integrating Internal Evaluation and External Meta-Evaluation. American Journal of Evaluation, 22(3), pp.301-

307.

Kirkhart, K.E. (2000). Re-conceptualizing evaluation use: an integrated theory of influence. *New Directions for Evaluation*, No. 88, pp. 5-23

Mehdipour, M. (2005). Evaluation of schools of physical education in Iran's public higher education. PhD thesis, University of Teacher Education, Tehran.

Mehralizadeh, Y.; Pakseresht, M.J.; Baradaran, M. & Sakineh Shahi, S. (2007). The dilemma of internal evaluation in higher education: a longitudinal case study. *Quality Assurance in Education*, 15(3), pp. 352 – 368.

Oliver, M.L. (2009). Meta-evaluation as a means of examining evaluation influence. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 6(11), pp. 32-37.

Stufflebeam, D.L. (2001). The meta-evaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22, pp. 183-209.

Stufflebeam, D.L. (2011). Meta-evaluation. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 7(15), pp. 99-158.

Stufflebeam, D.L. and Social Impact (2012). Program evaluations summary met-evaluation checklist: based on the program evaluation standards. USAID.

Stufflebeam, D.L.; Goodyear, L.; Marquart, J. & Johnson, E. (2005). Guiding principles checklist for evaluating evaluations: based on the 2004 guiding principles for evaluators.

Stufflebeam, D.L. and Social Impact (2012). Program evaluations summary met-evaluation checklist: based on the program evaluation standards. USAID.

Uusikyla, P. & Virtanen, P. (2000). Meta-evaluation as a tool for learning: a case study of the European structural fund evaluations in Finland. *Evaluation*, 6(1), pp. 50-65.

Wingate, L.A. (2009). The program evaluation standards applied for meta-evaluation purposes: investigating inter-rater reliability and implications for use. PhD dissertation, Western Michigan University.





بررسی جایگاه دانشگاه صنعتی امیر کبیر در تولید علم ایران بر اساس تولیدات اعضای علمی نمایه شده در پایگاه استنادی وب علم (WOS)

نجمه سالمی^۱، اسمعیل مصطفوی^۲، حمیدرضا عطایی روزبهانی^۳

چکیده

پایش و ارزیابی عملکرد دانشگاه‌ها یکی از ضروریات برنامه ریزی های کوتاه مدت و سیاستگذاری های کلان است. آگاهی از الگوهای تولید اطلاعات علمی و نحوه عملکرد اعضای هیأت علمی، به درک قابلیت‌ها و کاستی‌های موجود کمک می‌کند؛ زیرا می‌تواند به مسؤلان و برنامه ریزان کمک نماید تا با توجه به اهداف پژوهشی به تدوین برنامه‌ای پویا و فعال اقدام نموده و با به کارگیری روش‌های مختلف علمی، به تعیین مسیر و جهت حرکت آینده بپردازند. لذا هدف اصلی این پژوهش بررسی جایگاه دانشگاه صنعتی امیرکبیر و ترسیم نقشه علمی این دانشگاه می‌باشد. جامعه پژوهش کلیه مدارکی است که حداقل یکی از نویسندگان آن دارای وابستگی سازمانی به دانشگاه صنعتی امیرکبیر بوده و تا ابتدای سال ۲۰۱۷ در یکی از سه نمایه استنادی علوم، نمایه استنادی علوم اجتماعی، و نمایه استنادی هنر و علوم انسانی نمایه شده‌اند. ابزار گردآوری و استخراج واژگان بخش تحلیل وبگاه علم می‌باشد. برای بررسی وضعیت هم‌نویسندگی از نرم افزار یوسی نت و بسته مکمل آن یعنی نت دراو استفاده شده است. یافته‌ها نشان داد که موضوعات پلیمر، ریاضی، مکانیک و نساجی در صدر تولیدات دانشگاه امیر کبیر قرار دارند. در این پژوهش براساس پنج شاخص مرکزیت برترین مجله و نویسنده مشخص شده‌اند. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد که رشد تعداد مقالات دانشگاه امیرکبیر در ۱۵ سال اخیر صعودی بوده است. بررسی داده‌ها نشان داد که تولیدات علمی دانشگاه امیرکبیر در پایگاه مذکور غالباً با همکاری مؤسسات داخل کشور بوده است. کلیدواژه‌ها: ارزیابی عملکرد، دانشگاه صنعتی امیر کبیر، تولیدات علمی.

مقدمه و بیان مسئله

علاقه روزافزونی برای مقایسه مؤسسات پژوهشی در سطح ملی و بین‌المللی وجود دارد. هر روز تولیدات زیادی در موضوع رتبه بندی دانشگاه‌ها منتشر می‌شود و با استفاده از شاخصهای مختلف جایگاه علمی مؤسسات بررسی میشوند. بررسی عملکرد مؤسسات پژوهشی آنقدر مورد توجه است که نظامهای ویژه‌ای را برای رتبه بندی مراکز پژوهشی ایجاد شده است.

توان و ظرفیت علمی هر کشور یکی از شاخص‌های اصلی میزان توسعه پایدار آن کشور محسوب می‌شود. پژوهش بستر مناسبی برای تولید اطلاعات به حساب می‌آید و افزایش فعالیت‌های پژوهشی و اهمیت دادن به تحقیقات در هر کشور سبب توسعه، پیشرفت و نیل به خودکفایی و استقلال در عرصه‌های فرهنگی، اجتماعی و علمی می‌شود. اسمال و گارفیلد^۴ (۱۹۸۵) معتقدند که سرمایه‌گذاری در امر تحقیق در واقع سرمایه‌گذاری برای تولید اطلاعات علمی است. نقش سازمان‌های مادر در افزایش و نوسازی، آموزش علم و هماهنگی آنها با همه سطوح آموزشی و پژوهشی اهمیت بسزایی دارد. اعضای هیأت علمی یک دانشگاه ارکان اصلی پژوهش و تولید اطلاعات علمی محسوب می‌شوند و سالانه پروژه‌ها و طرح‌های تحقیقاتی مختلفی را هدایت می‌کنند، و در نتیجه نقشی مهم در روند تولیدات علمی و به جریان انداختن چرخه تولید اطلاعات علمی کشور دارند.

روشهای مختلفی برای ارزیابی عملکرد وجود دارد. لیدسدورف و پیرسن^۵ (۲۰۱۰) معتقدند میتوان از نقشه گوگل و زمین گوگل برای بررسی توزیع

۱. نویسنده مسئول: دکتری علم اطلاعات و دانش‌شناسی، مدرس دانشگاه najmehsalemi@yahoo.com

۲. دکتری علم اطلاعات و دانش‌شناسی، استادیار دانشگاه خواجه نصیر

۳. کارشناس ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، دانشکده علوم ارتباطات و رسانه

4. Garfield & Small

5. Leydesdorff & Persson

جغرافیایی نقشه علم استفاده کرد. بورمن و والتمن^۱ (۲۰۱۱) با همین روش شهرهایی را که مرکز تولید علم هستند ترسیم کرده است. تحقیقات بسیاری نیز به بررسی شبکه های اجتماعی میان پژوهشگران پرداخته اند. یکی از معیارهای ارزیابی هر دانشگاه تعداد مقالات نمایه شده در پایگاه های استنادی معتبر می باشد، هر چه تعداد مقالات نمایه شده هر دانشگاه بیشتر باشد، آن دانشگاه در رتبه بالاتری قرار خواهد گرفت و تا حدی نشان از اعتبار آن دانشگاه و کیفیت اعضای هیأت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی آن دانشگاه دارد. به این ترتیب میتوان برای ارزیابی کیفیت عملکرد یک سازمان یا دانشگاه به بررسی میزان حضور آن در نمایه های استنادی پرداخت. در این راستا تحقیقات مختلفی انجام شده است. عصاره، نوروزی چاکلی و کشوری (۱۳۸۷) در پژوهشی با بررسی "هم نویسنده گی پژوهشگران ایران در پایگاه web of science"، دانش، سهیلی و مصری نژاد (۱۳۸۸) با "ترسیم ساختار علم محققان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در پایگاه WOS"، شیر شاهی، عصاره، حیدری، لونی (۱۳۹۳) با "ترسیم نقشه علم نگاری تولیدات علمی حوزه ی جراحی، نمایه شده در نمایه استنادی علوم"، اسدی و همکارانش (۱۳۹۰) طی پژوهشی با عنوان "همکاری های علمی و شبکه های هم تألیفی در تولیدات علمی دانشگاه صنعتی شریف" و سالمی و کوشا (۱۳۹۲) با "مقایسه تحلیل هم استنادی و تحلیل هم واژگانی به ترسیم نقشه کتابشناختی دانشگاه تهران"؛ سهیلی، عصاره و فرج پهلوی با "تحلیل ساختار شبکه های اجتماعی هم نویسنده گی پژوهشگران علم اطلاعات" پرداخته اند. این تحقیقات اهمیت بررسی عملکرد دانشگاه ها را خاطر نشان میکنند. در خارج از ایران نیز تلاشهای بسیاری برای ارزیابی عملکرد سازمانها و افراد صورت گرفته است. برای مثال می توان به مطالعات اینگورسن و جاکوبز^۲ (۲۰۰۴) در "بررسی الگوهای انتشاراتی در جوامع علمی آفریقای جنوبی"، ویلسون و مارکوسوا^۳ (۲۰۰۴) بررسی "ویژگی برونداد مقاله های علمی روسیه"، و ونگ، لی و تینگ^۴ (۲۰۱۱) "مطالعه شبکه مباحثات علمی در جوامع دانشگاهی تایوان اشاره کرد.

بررسی شاخص های علم و فن آوری وضعیت و پویایی موقعیت علمی و فن آوری در یک مجموعه، ساخت درونی، روابط با دنیای خارج و میزان تحقق اهداف درونی و برونی آن مجموعه را نشان می دهد. این شاخص ها که از الزامات اساسی هر نوع برنامه ریزی به شمار می روند، برای برنامه ریزان و سیاستگذاران در زمینه علم و تحقیق دارای ارزش زیادی می باشد. در نتیجه آگاهی از روند تولید اطلاعات علمی به درک مواضع و مشکلات و برآورد قابلیت ها و کاستی ها کمک می کند (لیدسدرف؛ بسلاز، ۱۹۹۷).

دانشگاه صنعتی امیرکبیر با ۱۶ رشته کارشناسی کارشناسی ارشد و دکترا همچنین ۵۴۰ نفر اعضای هیأت علمی به عنوان یکی از دانشگاه های بزرگ کشور از مراکز اصلی فعالیت های پژوهشی و تولید اطلاعات علمی در سطح کشور محسوب می شود. از این رو فعالیت های پژوهشی این دانشگاه، سهم عمده ای در جایگاه علمی کشور ایران در جامعه جهانی دارد. مسئله اصلی پژوهش حاضر بررسی وضعیت پژوهشگران دانشگاه صنعتی امیرکبیر در دو دهه اخیر به لحاظ تولید مقاله های علمی و نقشه علمی این دانشگاه صنعتی است. بر این اساس در این مطالعه تولیدات علمی دانشگاه صنعتی امیرکبیر با استفاده از روش تحلیل استنادی ضمن بررسی عملکرد پژوهشگران آن دانشگاه سیر تحولات علمی آن دانشگاه بررسی شده و نقشه علمی آن دانشگاه ترسیم و راهکارهایی جهت سیاست گذاری های آتی آنها ارائه می شود.

سوالات پژوهش

سوال ۱: نویسندگان پر تولید دانشگاه امیرکبیر چه کسانی هستند؟

سوال ۲: مقالات نویسندگان دانشگاه صنعتی امیرکبیر در کدام مجلات منتشر شده اند؟

سوال ۳: پژوهشگران تاثیرگذار در دانشگاه امیرکبیر بر اساس شاخص های تحلیل شبکه اجتماعی کدامند؟

سوال ۴: نقشه علم تولیدات علمی دانشگاه صنعتی امیرکبیر در پایگاه دبلیو.او.اس. چگونه است و مهمترین خوشه های علمی تشکیل شده از تولیدات علمی این دانشگاه مربوط به چه موضوعاتی می باشند؟

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر مطالعه ای علم سنجی و از نوع کاربردی است که در آن از شاخص های خرد و کلان تحلیل شبکه های اجتماعی بهره گرفته شده است. جامعه پژوهش حاضر شامل کلیه مقالاتی است که حداقل یکی از نویسندگان آن دارای وابستگی سازمانی دانشگاه صنعتی امیرکبیر بوده و تا ۱ ژانویه



● بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ

۲۰۱۷ میلادی در یکی از سه نمایه استنادی علوم، نمایه استنادی علوم اجتماعی، و نمایه استنادی هنر و علوم انسانی پایگاه وب آوساینس نمایه شده‌اند. ۱۳۲۹۷ عنوان مقاله در این جستجو بازیابی شد.

یافته‌های پژوهش

بررسی داده‌ها نشان داد که تولیدات علمی دانشگاه امیرکبیر در پایگاه مذکور با همکاری ۷۱ کشور نوشته شده که پنج کشور برتر به ترتیب آمریکا، کانادا، انگلیس، آلمان، و استرالیا هستند. حدود ۶۰ درصد همکاری‌های دانشگاه با دانشگاه‌های ۵ کشور مذکور انجام گرفته است.

جدول شماره ۱. توزیع فراوانی کشورهای همکار

ردیف	کشور همکار	تعداد مقالات
۱	امریکا	۷۹۷
۲	کانادا	۵۶۱
۳	انگلیس	۲۸۷
۴	آلمان	۱۶۸
۵	استرالیا	۱۶۰
۶	ایتالیا	۹۴
۷	مالزی	۹۱
۸	ترکیه	۸۵
۹	سوئیس	۸۱
۱۰	کره شمالی	۸۰

بررسی داده‌ها نشان داد که تولیدات علمی دانشگاه امیرکبیر در پایگاه مذکور با همکاری ۱۹۶۵ دانشگاه و مؤسسه پژوهشی به انجام رسیده است. دانشگاه آزاد اسلامی با ۱۴۴۷ مقاله، دانشگاه تهران با ۷۵۱ مقاله، دانشگاه صنعتی شریف با ۴۳۲ مقاله، دانشگاه تربیت مدرس با ۳۵۱ مقاله و دانشگاه علم و صنعت ایران با ۳۳۶ مقاله در صدر دانشگاه‌های همکار داخلی قرار دارند. از سوی دیگر دانشگاه ایالت می‌سی‌سی‌پی با ۸۵ مقاله، دانشگاه تورنتو با ۶۴ مقاله، دانشگاه کانکور با ۵۸ مقاله، دانشگاه مک‌گیل با ۵۶ مقاله و دانشگاه واترلو با ۴۱ مقاله در صدر دانشگاه‌های خارجی مشارکت‌کننده قرار گرفته‌اند. بررسی‌ها نشان می‌دهند حدود ۸۲ درصد برودادهای علمی دانشگاه صنعتی امیرکبیر با همکاری دانشگاه‌های داخلی و خارجی انجام گرفته است.

جدول شماره ۲. دانشگاه‌های دارای بیشترین همکاری با دانشگاه امیرکبیر در تولید مقاله

ردیف	نام دانشگاه	تعداد مقالات	درصد
1	ISLAMIC AZAD UNIVERSITY	1447	8.725
2	UNIVERSITY OF TEHRAN	751	4.528
3	SHARIF UNIVERSITY OF TECHNOLOGY	432	2.605
4	TARBIAT MODARES UNIVERSITY	351	2.116
5	IRAN UNIVERSITY SCIENCE TECHNOLOGY	336	2.026
6	TEHRAN UNIVERSITY OF MEDICAL SCIENCES	281	1.694
7	SHAHID BEHESHTI UNIV	202	1.218

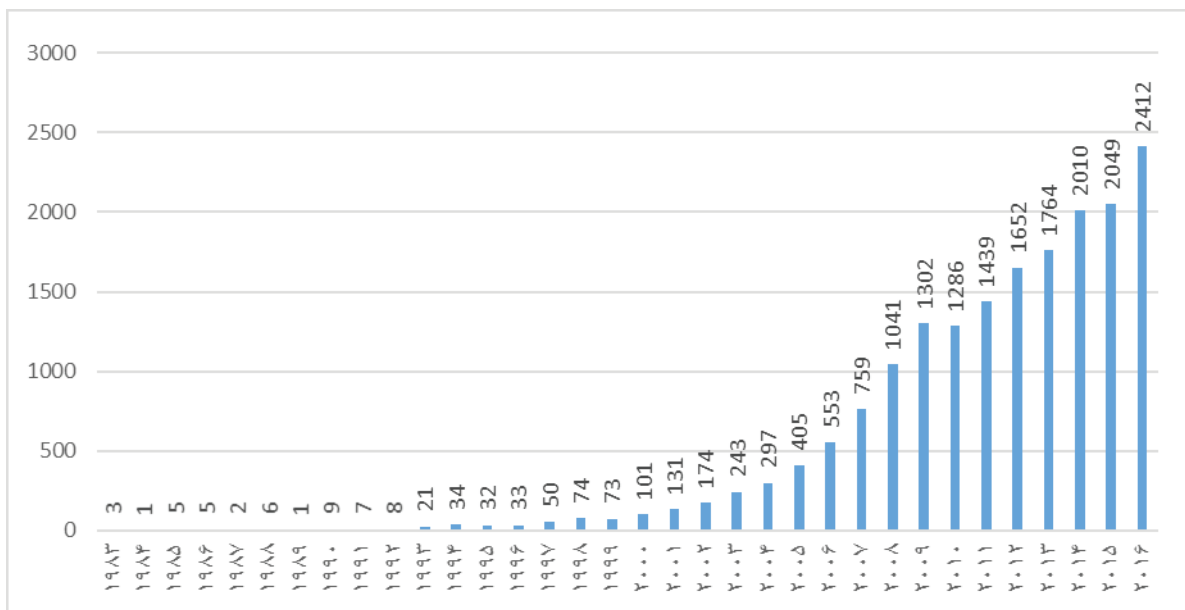


مجموعه مقالات
انتخاب شده
برای چاپ
در مجله
پژوهش‌های علمی
و فناوری
دانشگاه
امیرکبیر
تهران
۱۳۹۷



8	INST COLOR SCI TECHNOL	176	1.061
9	ISFAHAN UNIVERSITY OF TECHNOLOGY	161	0.971
10	IRAN POLYMER PETROCHEM INST	155	0.935
11	KN TOOSI UNIV TECHNOL	148	0.892
12	UNIVERSITY OF TABRIZ	147	0.886
13	UNIV KASHAN	133	0.802
14	INST RES FUNDAMENTAL SCI IPM	111	0.669
15	SHAHID BEHESHTI UNIVERSITY MEDICAL SCIENCES	107	0.645
16	RES INST PETR IND	97	0.585
17	SAHAND UNIV TECHNOL	93	0.561
18	SEM NAN UNIV	87	0.525
19	MISSISSIPPI STATE UNIVERSITY	85	0.513
20	MAT ENERGY RES CTR	84	0.506

در بسیاری از پژوهش‌های علم‌سنجی، روند رشد تولیدات علمی برای بسیاری از حوزه‌های موضوعی بر اساس سال نشر اثر مشخص شده است. در این پژوهش نیز به منظور ایجاد دید جامع‌تری از ساختار علمی دانشگاه به بررسی روند رشد تولیدات علمی دانشگاه به تفکیک سال پرداخته شده است. همانگونه که در نمودار ۴-۸ نشان داده شده است داده‌های روی نمودار بر اساس میزان تولیدات علمی این دانشگاه سیر صعودی را نشان می‌دهد. میزان تولیدات علمی این دانشگاه در تمام این سال‌ها نشان می‌دهد که بیشترین تولید مقاله در سال ۲۰۱۶ و ۲۴۱۲ عنوان بوده است.



نمودار شماره ۱: تعداد برون‌دادهای علمی دانشگاه امیرکبیر در پایگاه وب آو ساینس برحسب سال تولید

جدول شماره ۳. نویسندگان برتر دانشگاه امیرکبیر در نمایه استنادی علوم

ردیف	نام نویسنده	تعداد مقالات	درصد
1	DEGHAN M	599	3.331
2	GHAREHPETIAN GB	291	1.618
3	MENHAJ MB	246	1.368
4	FAEZ K	223	1.24
5	MEYBODI MR	213	1.185
6	VAHIDI B	190	1.057
7	ESLAMI MR	188	1.045
8	MONTAZER M	176	0.979
9	MODARRESS H	172	0.957
10	SOHRABI M	167	0.929
11	HOSSEINIAN SH	163	0.906
12	ABDIPOUR A	156	0.868
13	TALEBI HA	155	0.862
14	MOZTARZADEH F	151	0.84
15	AMINDAVAR H	151	0.84
16	ZARANDI MHF	148	0.823
17	GHARIBZADEH S	148	0.823
18	MOHAMMADI A	147	0.817
19	GHOMI SMTF	144	0.801
20	SADEGHI SHH	142	0.79



سوال ۲: مقالات نویسندگان دانشگاه صنعتی امیرکبیر در کدام مجلات منتشر شده اند؟ در مجموع مقالات دانشگاه در ۳۴۷۵ مجله به چاپ رسیده‌اند که در این بین مجلات هسته در بردارنده مقالات دانشگاه شامل ۹۳ مجله است. فهرست ۳۰ مجله برتر که بیش از ۵۰ درصد مقالات را نمایه کرده‌اند در جدول ۴ نشان داده شده است. این نتایج حاکی از آن است که تعداد اندکی از مجلات درصد بالایی از مقالات را منتشر می‌کنند. به طوریکه مجلات برتر به لحاظ تعداد تولیدات علمی مدارک بیشتری را در خود منتشر ساخته‌اند؛ یعنی در حدود ۱۳ درصد از مدارک در ۲۰ مجله برتر منتشر شده‌اند.

مجلات با موضوع پلیمر، ریاضی، مکانیک و نساجی در صدر این رتبه‌بندی قرار دارند. که پس از آنها مجله‌های با موضوع فیزیک، مهندسی برق، علوم رایانه، در رتبه‌های بعد قرار دارند.

مجله JOURNAL OF APPLIED POLYMER SCIENCE از نظر تعداد مقاله (۲۲۳) با اختلاف زیادی نسبت به سایر مجلات دارای رتبه اول است. بعد از آن مجله APPLIED MATHEMATICS AND COMPUTATION با ۱۲۸ مقاله در رتبه دوم؛ مجله IRANIAN POLYMER JOURNAL با تعداد ۱۲۷ مقاله رتبه سوم، COMPOSITE STRUCTURES با ۱۲۴ مقاله رتبه چهارم و بعد از آن مجلات SCIENTIA IRANICA و INTERNATIONAL JOURNAL OF ADVANCED MANUFACTURING و TECHNOLOGY با تعداد ۱۲۰ مقاله رتبه پنجم را شامل می‌شوند. مجلات نامبرده شده در ایران منتشر می‌شوند.

● بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ

جدول ۴: مجلات حاوی بیشترین مقالات نویسندگان دانشگاه صنعتی امیرکبیر

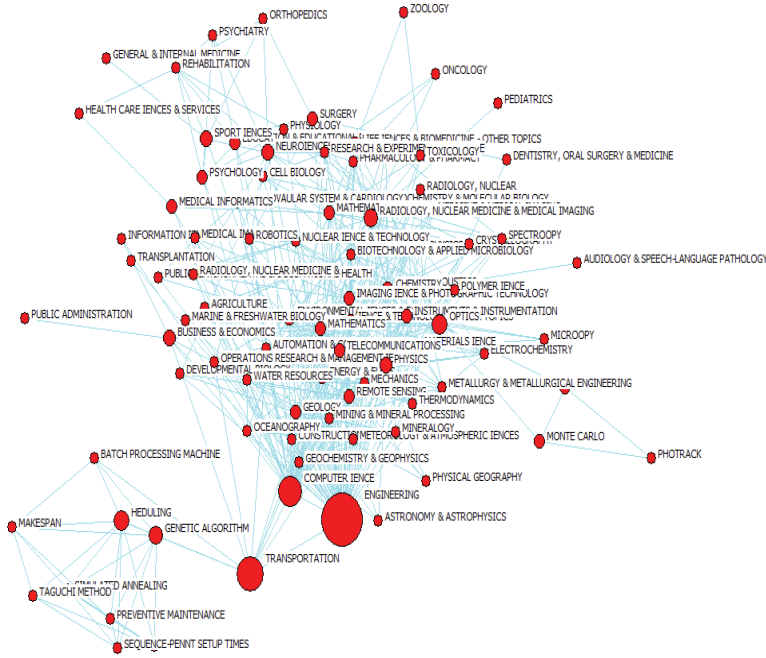
ردیف	عنوان مجله	تعداد مقالات
1	JOURNAL OF APPLIED POLYMER SCIENCE	223
2	APPLIED MATHEMATICS AND COMPUTATION	128
3	IRANIAN POLYMER JOURNAL	127
4	COMPOSITE STRUCTURES	124
5	SCIENTIA IRANICA	120
6	INTERNATIONAL JOURNAL OF ADVANCED MANUFACTURING TECHNOLOGY	120
7	RSC ADVANCES	93
8	JOURNAL OF THE TEXTILE INSTITUTE	89
9	MATERIALS DESIGN	85
10	FIBERS AND POLYMERS	81
11	DESALINATION AND WATER TREATMENT	76
12	APPLIED MATHEMATICAL MODELLING	75
13	PHYSICS OF PLASMAS	73
14	INTERNATIONAL REVIEW OF ELECTRICAL ENGINEERING IREE	72
15	APPLIED SOFT COMPUTING	72
16	ARABIAN JOURNAL OF GEOSCIENCES	70
17	PETROLEUM SCIENCE AND TECHNOLOGY	68
18	ENERGY CONVERSION AND MANAGEMENT	65
19	EXPERT SYSTEMS WITH APPLICATIONS	62
20	MATERIALS SCIENCE AND ENGINEERING A STRUCTURAL MATERIALS PROPERTIES MICROSTRUCTURE AND PROCESSING	61
21	CONSTRUCTION AND BUILDING MATERIALS	61
22	IRANIAN JOURNAL OF CHEMISTRY CHEMICAL ENGINEERING INTERNATIONAL ENGLISH EDITION	59
23	PROCEEDINGS OF THE INSTITUTION OF MECHANICAL ENGINEERS PART B JOURNAL OF ENGINEERING MANUFACTURE	58
24	THIN WALLED STRUCTURES	56
25	INTERNATIONAL JOURNAL OF CIVIL ENGINEERING	55
26	JOURNAL OF NATURAL GAS SCIENCE AND ENGINEERING	54
27	APPLIED SURFACE SCIENCE	54
28	JOURNAL OF FUSION ENERGY	53
29	INDUSTRIAL ENGINEERING CHEMISTRY RESEARCH	53
30	ANNALS OF NUCLEAR ENERGY	51



مجموعه مقالات نخستین همایش بین المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانش‌محی



سوال ۳: نقشه علم تولیدات علمی دانشگاه صنعتی امیرکبیر در پایگاه دلیبو. او. اس. چگونه است و مهمترین خوشه‌های علمی تشکیل شده از تولیدات علمی این دانشگاه مربوط به چه موضوعاتی می‌باشند؟



شکل ۱. نقشه حوزه‌های موضوعی مورد مطالعه پژوهشگران دانشگاه صنعتی امیرکبیر در سال‌های مورد بررسی

در این قسمت با استفاده از شاخص مرکزیت به بررسی حوزه‌های موضوعی مورد مطالعه در دانشگاه امیر کبیر می‌پردازیم. مرکزیت رتبه: یک شاخص بسیار مؤثر برای تعیین تأثیر و اهمیت یک رأس در یک شبکه است. در این شاخص، حوزه موضوعی مهندسی در رتبه نخست و حوزه موضوعی علوم کامپیوتر در رتبه دوم و شیمی در رتبه سوم قرار دارد. مرکزیت نزدیکی: میانگین فاصله ژئودسیک رأس از هر یک از دیگر رأس‌ها در شبکه است. در این شاخص، حوزه موضوعی الگوریتم وراثت در رتبه نخست و حوزه موضوعی کورتاژ در رتبه دوم و انفورماتیک پزشکی در رتبه سوم قرار دارد. مرکزیت بردار ویژه: شاخص بردار ویژه این امکان را به وجود می‌آورد که شناسایی گره‌های قدرتمند به واسطه ارتباط با سایر گره‌های صاحب قدرت، برای مخاطب آسان باشد. در این شاخص، حوزه موضوعی مهندسی در رتبه نخست و حوزه موضوعی علوم کامپیوتر در رتبه دوم و شیمی در رتبه سوم قرار دارد. مرکزیت بینایی: نسبت تعداد کوتاه‌ترین مسیرها (بین همه جفت رأس‌ها) که از طریق یک رأس معین گذشته‌اند، تقسیم بر تعداد کل کوتاه‌ترین مسیرها می‌باشد. در این شاخص، حوزه موضوعی (مهندسی) در رتبه نخست و حوزه موضوعی (علوم کامپیوتر) در رتبه دوم و (علوم بوم‌شناسی و محیطی) در رتبه سوم قرار دارد. مرکزیت بینایی جریان: رویکرد جریان در مرکزیت، مفهوم مرکزیت بینایی را توسعه می‌دهد. این رویکرد فرض می‌کند گره‌ها نسبت به طول مسیرها، از تمام مسیرهایی که آنها را متصل می‌کند، استفاده می‌کنند. بینایی به وسیله نسبتی از کل جریان بین دو گره که یک گره خاص نسبتی از آن مسیر است، اندازه‌گیری می‌شود. در این شاخص، حوزه موضوعی (مهندسی) در رتبه نخست و حوزه موضوعی (علوم کامپیوتر) در رتبه دوم و پزشکی هسته‌ای، رادیولوژی و تصویربرداری پزشکی در رتبه سوم قرار دارد.

جدول ۵: حوزه‌های موضوعی عام مقالات دانشگاه امیرکبیر

		Degree	Closeness	Eigenvector	Between	Flow Beetness
1	ENGINEERING	59	149	0.336	697.043	83
2	TRANSPORTATION	12	205	0.083	29.461	75
3	COMPUTER-SCIENCE	45	164	0.292	274.384	82
4	OPTICS	21	202	0.173	55.964	74
5	HEDULING	9	280	0.005	6.3	18
6	RADIOLOGY,NUCLEAR-MEDICALIMAGING&MEDICINE	23	197	0.165	70.662	77
7	GENETIC-ALGORITHM	8	281	0.005	4.4	18
8	PHYSICS	24	191	0.193	46.942	76
9	NEUROLOGY&NEUROIENCES	16	211	0.083	39.676	71
10	MATERIAL-SCIENCE	26	200	0.197	69.49	71
11	ENVIRONMENTAL-ECOLOGY&SCIENCES	28	201	0.197	84.764	69
12	SPORT-SCIENCES	8	225	0.031	9.033	65
13	CHEMISTRY	30	193	0.229	71.131	74
14	ACOUSTICS	18	206	0.153	28.956	73
15	ECONOMICS&BUSINESS	8	217	0.066	9.958	67
16	FUELS&ENERGY	22	196	0.183	24.547	73
17	MEDICAL-INFORMATICS	4	230	0.042	3	64
18	TELECOMMUNICATIONS	18	199	0.146	18.063	74
19	TECHNOLOGY-&SCIENCE OTHERTOPICS	25	200	0.206	38.362	72
20	COMPUTATIONAL-&MATHEMATICAL BIOLOGY	20	204	0.151	32.521	74

سوال ۴: پژوهشگران تاثیرگذار در دانشگاه امیرکبیر کدامند؟ در این بخش کلیه شاخص‌های مرکزیت و افراد برتر (سه نفر) در هر یک از شاخص‌های مرکزیت معرفی می‌شوند.

بر اساس شاخص مرکزیت رتبه در نقشه ترسیم شده فوق، شکرگزار با عدد مرکزیت، ۱۸ بالاترین عدد مرکزیت رتبه را به خود اختصاص داده است و پس از آن گنورگ قره پتیان با عدد مرکزیت، ۱۶ در رتبه دوم و مضطر زاده با عدد مرکزیت، ۱۵ در رتبه سوم قرار دارد.

بر اساس شاخص مرکزیت نزدیکی، در جدول فوق، اطاعتی با عدد مرکزیت ۱۵۰۸ بالاترین عدد مرکزیت نزدیکی را به خود اختصاص داده است و پس از آن که سفر - اول با عدد مرکزیت نزدیکی ۱۳۸۶ در رتبه دوم و اقدام با عدد مرکزیت نزدیکی ۱۳۸۵ در رتبه سوم قرار دارد.

بر اساس شاخص مرکزیت بردار و ویژه در جدول فوق، شکرگزار با عدد مرکزیت، ۰/۳۰ بالاترین عدد مرکزیت بردار و ویژه را به خود اختصاص داده است و پس از آن میرزاده با با عدد مرکزیت ۰/۲۲ در رتبه دوم و تحریری با عدد مرکزیت ۰/۱۹ در رتبه سوم قرار دارد.

بر اساس شاخص مرکزیت بینابینی در جدول فوق، گنورگ قره پتیان با عدد مرکزیت بینابینی 95.417 در رتبه اول قرار دارد پس از آن شکرگزار با عدد مرکزیت بینابینی 78.825 در رتبه دوم و مضطر زاده با عدد مرکزیت بینابینی 72.126 این در رتبه سوم قرار دارد.

مجموعه مقالات نخستین همایش بین‌المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانش‌محلی

بر اساس شاخص مرکزیت جریان در جدول فوق، سلیمانی با عدد مرکزیت بینابینی جریان ۶۸ در رتبه اول قرار دارد و عطیعی با عدد مرکزیت ۵۹ در رتبه دوم و مضطرزاده با عدد مرکزیت ۵۷ در رتبه سوم قرار دارد.

جدول ۶: نویسندگان تاثیرگذار در شبکه علمی دانشگاه امیرکبیر

		Degree	Closeness	Eigenvector	Between	Flow Betweenness
1	SOLEIMANI,M	13	1140	0.095	71.7	68
2	MOZTARZADEH,F	15	1188	0.155	72.126	57
3	ATYABI,F	9	1178	0.058	24.75	59
4	MOHAMMADI,A	13	1191	0.023	60.583	54
5	DABIR,B	12	1241	0.003	58.333	35
6	TAROMI,FA	9	1202	0.007	28.667	45
7	GHAREHPETIAN,GB	16	1297	0.005	95.417	38
8	MOHAMMADI,N	5	1177	0.013	7	41
9	ABDOUSS,M	13	1210	0.013	65.167	44
10	AMROLLAHI,R	5	1324	0.007	8.5	23
11	SHOKRGOZAR,MA	18	1218	0.305	78.825	50
12	NADERI,M	4	1313	0.01	5	21
13	RASHIDI,A	8	1352	0.007	21	19
14	VAHIDI,B	8	1269	0.003	12.417	32
15	AHMADI,M	8	1313	0.001	25	31
16	SALEHI,M	4	1297	0.01	5.333	24
17	AGHDAM,MM	6	1385	0.001	13	13
18	ETAATI,GR	3	1508	0.001	2	10
19	TAHRIRI,M	14	1219	0.19	40.11	45
20	MANSOORI,Z	5	1287	0.004	7.5	22
21	TALEBI,HA	6	1337	0.002	14	29
22	SAFFAR-AVVAL,M	5	1386	0.001	10	21
23	MIRZADEH,H	13	1243	0.227	41.125	44
24	MORADI,MH	6	1292	0.003	13.5	31
25	MAHMOODI,NM	7	1288	0.008	12.667	31
26	MOHANDESI,JA	3	1347	0.016	3	22
27	GHRANJIG,K	7	1333	0.002	16.167	24
28	YOUSEFI,M	4	1246	0.012	5.5	23



بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر نکته های قابل توجه ای را در بر دارد. اولین موردی که در نتایج به چشم می خورد نوع همکاریهای بین المللی دانشگاه امیرکبیر است. بررسی داده ها نشان داد که تولیدات علمی دانشگاه امیرکبیر در پایگاه مذکور با همکاری ۷۱ کشور نوشته شده که پنج کشور برتر به ترتیب آمریکا، کانادا، انگلیس، آلمان، و استرالیا هستند. اگرچه همکاری با سه کشور آمریکا، کانادا و انگلیس به طور معمول در اغلب دانشگاه های کشور دیده میشود اما کسب مقام دهم در هم نویسندگی توسط کره شمالی جالب و در عین حال سوال برانگیز است. هم نویسندگی برای کشورهایی چون ایران اغلب موجب افزایش نمایانی جهانی می شود.

نکته قابل توجه دیگر الگوی هم نویسندگی دانشگاه های مختلف با دانشگاه امیرکبیر است که طبق یافته ها با دانشگاه آزاد اسلامی بوده است. بر اساس یافته ها نویسندگان کمی در این مجموعه دارای بیشترین تعداد مقالات بوده و بسیاری از نویسندگان یک مجموعه صاحب مقالات کم هستند. یعنی بر اساس نتایج این پژوهش و ۲۰ نویسنده پرتولید این دانشگاه، تعداد کمی از نویسندگان هستند که دارای بیشترین مقالات هستند. اگرچه بر اساس قانون لوتکا این نتیجه قابل پیش بینی است، اما از آنجا که هنوز پتانسیل بسیاری میتواند از طریق فعالیت اعضای هیأت علمی حاصل شود باید تلاش شود تا سهم تولید افراد افزایش پیدا کند. این امر میتواند با تمهیدات حمایتی همچون فرصتهای مطالعاتی، کم کردن ساعات تدریس و تشویق مالی صورت پذیرد.

از سوی دیگر باید به این نکته توجه داشت که گروه کوچک تولیدکنندگان مقالات میتوانند اقدام به ایجاد گروه های کاری کرده و هر گروه را رهبری کنند. به این ترتیب این امکان ایجاد میشود که تجارب و ایده های افراد اثرگذار بهتر انتقال یابد.

دانشگاه امیرکبیر باید بر دانشجویان دکترا و پست دکترا نیز سرمایه گذاری کند چرا که در این مقاطع میزان تولیدات پژوهشی افراد قابل توجه است. طبق بررسی ها اغلب مجلاتی که مقالات دانشگاه امیرکبیر در آن فعال بودند داخلی هستند و این جای امیدواری است که مجلات ارزشمند ایرانی در نمایه وب آو ساینس نمایه می شوند. بنابراین لازم است تا وزارت علوم حمایت لازم را از این مجلات به عمل آورد. در عین حال حضور در نشریات خارجی نیز امتیازات خاص خود را دارد. باید آموزشهای لازم برای تهیه مقالات استاندارد بین المللی در دانشگاه امیر کبیر اجرا شود. در این پژوهش ضریب مشارکت برای کل پیشینه های پژوهشی برابر با ۰/۴۵ می باشد که ضریب همکاری نسبتاً مناسبی است. نشان دهنده این است که پژوهشگران این دانشگاه (دانشگاه صنعتی امیرکبیر) در پژوهش های علمی خود به مشارکت و همکاری در علم اهمیت می دهند.

شاید یکی از مهمترین نتایج این پژوهش حوزه های موضوعی است که بر اساس شاخص های مرکزیت رتبه های قابل توجه کسب کرده اند. اگرچه حوزه های کلی مهندسی و علوم کامپیوتر در نقشه های هم وازگانی دارای مرکزیت بالایی هستند اما با توجه به ماهیت رشته های دانشگاه امیرکبیر دور از انتظار نیست. حوزه های قابل توجه در این نقشه حوزه های وراثت، کورتاژ و انفورماتیک پزشکی است که دارای شاخص مرکزیت نزدیکی هستند. به این معنی که رشته های مذکور ارتباط تنگاتنگی با رشته های شیمی و علوم رایانه در تحقیقات داشته است. همچنین حوزه علوم بوم شناسی و محیط دارای مرکزیت بینابینی هستند. به این ترتیب قابلیت این را دارند که چند حوزه موضوعی را در پژوهش درگیر کنند. حوزه های پزشکی هسته ای، رادیولوژی و تصویربرداری پزشکی نیز از این قدرت برخوردارند. این نتایج بسیار ارزشمند است زیرا تعیین میکند که دانشگاه امیر کبیر از چه حوزه ای قادر به کسب امتیاز است و باید چگونه این حوزه ها را حمایت کرد. نکته جالب توجه این است که در پژوهش سالمی و کوشا (۱۳۹۲) در دانشگاه تهران نیز حوزه مهندسی شیمی، اما در حوزه های کاملاً متفاوتی مرکزیت بالایی به دست آورده بود. این میتواند قابلیت متفاوت دانشگاه ها در تولید علم را نشان دهد و براینده این تفاوت میتواند منجر به شکل گیری بدنه علمی ایران گردد.

بررسی های دیگری نیاز هست تا جوانب دیگری از شبکه علمی این دانشگاه مورد بررسی قرار گیرد. برای مثال طی پژوهشی می توان به تفکیک حوزه های موضوعی را که با کمک هر کشور تولید شده است مورد بررسی قرار داد و پتانسیل های موجود را تقویت کرد. پیشنهاد می شود تا طی پژوهشی دانشگاه های صنعتی کشور مورد بررسی قرار گرفته و حوزه های پر تولید یا حوزه هایی با قابلیت سرمایه گذاری را مشخص کرد.

منابع

شیر شاهی، عصاره، حیدری، لونی (۱۳۹۳) با "ترسیم نقشه علم نگاری تولیدات علمی حوزه ی جراحی، نمایه شده در نمایه استنادی علوم"،

مدیریت اطلاعات سلامت دوره یازدهم ویژه نامه ۱۳۹۳ شماره ۷

اسدی، مریم؛ جولایی، سمیه؛ ثقفی، سامان و اعظم بذرفشان. همکاری های علمی و شبکه های هم تألیفی در تولیدات علمی دانشگاه





نقش بین المللی شدن آموزش در ارتقای کیفیت و اثربخشی آموزش عالی

زهرا شکرریز^۱، فاطمه شکرریز^۲

چکیده

یکی از موضوعاتی که در دوران اخیر، توجه مسئولان کشور را به خود مشغول جلب است، پدیده ی بین المللی شدن آموزش (به عنوان یکی از پیامدهای دهکده جهانی) میباشد. با توجه به قدم های اساسی ایران جهت دستیابی هرچه بیشتر به توسعه، توجه به این مسئله ضروری است. دانشگاه ها یکی از مهم ترین اجزای نهاد آموزش کشورها، از مهم ترین عوامل شکل دهی جهان آینده تلقی می شوند. بین المللی شدن آموزش عالی، فرایندی است که به عنوان راهکار، پاسخ منطقی برای چالش های برآمده از جهانی شدن از نظر صاحب نظران آموزش عالی و به دنبال آن دانشگاه های پیشرو در جهان. هدف این پژوهش معرفی مختصر مفهوم بین المللی سازی و جهانی شدن آموزش عالی و وجوه تمایز آن ها و همچنین تاثیر آن بر ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی است. لذا این مقاله با رویکرد توصیفی - تحلیلی و با استناد و جست و جو در پایگاه ها و منابع اطلاعاتی علمی اینترنتی در جهت تحقق اهداف پژوهش نوشته است. در این پژوهش به این نتیجه رسیدیم بین المللی شدن باعث تشدید رقابت های دانشگاهی و ارتقای استانداردهای کیفیت آموزشی می شود؛ و آنچه در نظام آموزش عالی کشورمان باید مورد اهتمام جدی قرار گیرد، تدوین برنامه های راهبردی برای بین المللی کردن دانشگاه ها است تا جایگاه آموزش عالی کشورمان در عرصه های رقابتی بین المللی ارتقا یابد و بین تعاریف بین المللی سازی و جهانی سازی آموزش عالی وجه تمایز روشنی وجود دارد. تعامل و ارتباط با کشورهای همسایه و حمایت از پروژه های تحقیقاتی بین المللی میتواند موثر واقع شود. کلیدواژه ها: بین المللی سازی، جهانی سازی، آموزش عالی، کیفیت یادگیری.

مقدمه

باتوجه به افزایش وسایل ارتباطی و گسترش ارتباط بین کشورها و در کل کوچک شدن جهان و به وجود آمدن نظریه هایی چون دهکده جهانی، لزوم برقراری ارتباط موثر با سایر کشورها روز به روز پررنگ تر می شود. یکی از ابعاد ارتباط نیز، ارتباط علمی با دیگر کشورها است. آموزش عالی و دانشگاه ها وظایف و رسالت های مهمی بر عهده دارند که می توان تربیت و آموزش انسان آگاه، فرهنگ ساز، تولید کننده ی علم، همچنین تربیت نیروی کار مورد نیاز جامعه و . را جزئی از وظایف آن به شمار آورد. آموزش عالی برای اینکه بتواند در این راستا به بهترین نحو به اهداف تعیین شده برسد باید با سایر دانشگاه ها و مراکز علمی معتبر چه در داخل کشور و چه خارج از آن ارتباط برقرار کند. برقراری علمی و استفاده از تجارب و دستاوردهای سایر کشورها به پیشرفت هرچه سریع تر یک کشور کمک می کند. البته باید توجه داشت که این برقراری ارتباط یکطرفه نباشد و کشور را به یک مصرف کننده صرف تبدیل نکند و همان طور که عناصری را میگیرد، به تناسب به گسترش دانش خود نیز پردازد. همچنین باید توجه داشت که در استفاده از دستاوردهای دیگران نیز دقت بسیاری شود و علوم گرفته شده متناسب با فرهنگ، عقاید و باورهای همان کشور باشد و علوم گرفته شده بومی سازی شود. دانشگاه ها و آموزش عالی موثرترین دستگاه و سازمان برای برقراری ارتباط با سایر کشور ها و استفاده از علوم آن ها می باشد چرا که می توانند به اصل علوم دست پیدا کنند نه صرفا به دستاوردها. همچنین می توانند علوم ماخوذه را بومی سازی کرده یا حتی گسترش بدهند. بدین منظور امروزه تحقیقات بسیاری حول محور بین المللی سازی دانشگاه ها می شود. باباراکیم و تیکو (۲۰۰۷) باتوجه به پژوهش هایی که انجام داده اند بیان می کنند که بررسی پژوهش های انجام شده نشان می دهد که در مورد روند بین المللی شدن به نوعی فراتحلیل بوده و به این نتیجه رسیده اند که همان طور که بین المللی شدن آموزش عالی افزایش یافته و چندبعدی شده است، تحقیق در مورد بین المللی شدن آموزش عالی نیز به طور گسترده ای در سال های اخیر افزایش یافته است. و این نشان از اهمیت بالای این موضوع می باشد.

۱. نویسنده مسئول: zahra0shekarriz@gmail.com

۲. کارشناسی مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. ایمیل: fatemeshekarriz@gmail.com



بین‌المللی شدن از نظر نایت^۱ (۲۰۰۴: ۲۹) به معنای فرایند تلفیق بعد بین‌المللی، میان فرهنگی و جهانی در اهداف، کارکردها و نحوه‌ی آموزش است. بین‌المللی شدن عبارت است از اقداماتی و سیاست‌هایی که نهادها، نظام‌های آکادمیک و حتی افراد به دنبال آنند تا در فرایند جهانی شدن حضور یابند (توفیقی داریان، ۱۳۹۵). هدف از انجام این پژوهش بررسی نقش بین‌المللی سازی آموزش در ارتقا کیفیت و اثربخشی آموزشی عالی است که به صورت اسنادی و پژوهش کتابخانه‌ای کار شده است.

بین‌المللی سازی و جهانی سازی

با مطالعه‌ی مقالات، آثار و کتب صاحب‌نظران متوجه شدیم که بین‌المللی شدن و جهانی سازی تفاوتی وجود دارد؛ پس بهتر است در ابتدای بحث، ابتدا فاصله‌ی بین‌المللی سازی و جهانی سازی مشخص شود. نایت یکی از صاحب‌نظران و پژوهشگران این حوزه جهانی شدن را به جریان افتادن تکنولوژی، دانش، مردم، ارزش‌ها و ایده‌ها بر فراز مرزها و هر کشوری را به گونه‌ای صرف نظر از تاریخ، سنن و فرهنگ و انتظارات تحت تاثیر قرار می‌گیرد، تعریف میکند (نایت ۱۹۹۹). پدیده جهانی شدن تمایل و رغبتی به احترام به تفاوت‌ها و مرزها ندارد و مبانی بسیاری از دولت‌ها را کمرنگ کرده و همگنی و یکسان سازی را دنبال می‌کند (گسل^۲ ۲۰۰۵). نایت (۲۰۰۴: ۲۹) بین‌المللی شدن در سطح سازمان را فرایند تلفیق بعد بین‌المللی، میان فرهنگی و جهانی در اهداف، کارکردها و نحوه‌ی آموزش می‌داند. در این تعریف فرایند به معنای تلاشی مستمر و پیوسته و یک ویژگی تعاملی رو به رشد است و منظور از تلفیق این است که القا و تثبیت بعد بین‌المللی و بین فرهنگی در خط مشی‌ها و برنامه‌های سازمان تا این بعد در مرکز توجه و فعالیت‌ها بماند و کم رنگ نشود. اهداف به مأموریت‌های یک سازمان و کارکرد به اصول و وظایف اولیه دانشگاه‌ها اشاره دارد. در این تعریف به بین‌المللی شدن اشاره به روابط میان دولت-ملت دارد به گونه‌ای که شناخت و احترام به تفاوت‌ها و سنت‌ها را تشویق کند (ویلی ۲۰۰۸). بین‌المللی شدن فرایند جریان‌کننده به تمایلات جهانی شدن و حمایت از مقاومت در برابر آخرین اثرات همگن سازی و ملیت زدایی است (گسل ۲۰۰۵). به بیانی ساده بین‌المللی شدن به یکسان سازی افراد، فرهنگ‌ها و. نظر ندارد بلکه میخواهد بستری فراهم کند تا فرهنگ‌های مختلف با حفظ هویت خود و احترام به سایر فرهنگ‌ها، باهم در تعامل باشند. از نظر کارلومارک و وندروند (۱۹۹۷) بین‌المللی شدن آموزش عالی به معنای هر تلاش نظام مند پایدار که هدفش افزایش پاسخگویی دانشگاه و موسسات آموزش عالی به الزامات و چالش‌های جهانی شدن در ارتباط با جوامع، اقتصاد و بازار کار است. اندرسون و ماهاراسوآ بین‌المللی شدن آموزش عالی را چنین تعریف کرده‌اند: وارد کردن آموزش عالی، صادر کردن آموزش، تغییرات پیشنهادی علمی، آموزش از راه دور و ایجاد شبکه‌های ارتباطی آموزش عالی در یک مقیاس بین‌المللی (نگ ات و همکاران ۲۰۰۳ به نقل از تمنایی فر و نورمحمدی نجف آبادی).

اهمیت و ضرورت بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها:

علم و فناوری و فعالیت‌های مربوط به آن، به ویژه در عصر حاضر بیش از هر فعالیت دیگری، خصیلتی جهانی و بین‌المللی پیدا کرده است، لذا ضرورت برقراری ارتباطی فعال و پویا در تمام عرصه‌های علمی، با محافل و مجالس علمی بین‌المللی، بیش از پیش احساس می‌شود (شرقی ۱۳۸۳: ۱۸۷).

در بررسی‌ها نشان داده شده است که بین‌المللی شدن آموزش عالی علاوه بر مسائل دانشگاهی، سه دلیل مهم دیگر داشته است: (۱) گسترش امنیت ملی (۲) رقابت اقتصادی (۳) تفاهم و درک متقابل بین‌المللی (آیگنر^۳ و همکاران ۱۹۹۲)

در یک طبقه بندی کلی می‌توان دلایل بین‌المللی شدن را در چهار زمینه خلاصه کرد: سیاسی، اقتصادی، دانشگاهی، و فرهنگی.

از نظر سیاسی گفته می‌شود در جهان امروز آموزش بعد چهارم سیاست خارجی است (آلادین^۴، ۱۹۹۲) همکاری آموزشی به منزله نوعی سرمایه‌گذاری برای آینده روابط دیپلماتیک میان ملت‌ها محسوب می‌شود. همچنین روابط دانشگاهی می‌تواند موجب استحکام روابط سیاسی و اقتصادی میان دولت‌ها شود (دو ویت^۵، ۲۰۰۲). دیگر منافع آموزش جهانی از نظر نایت (۲۰۰۴) کمک به فهم رابطه‌ی میان حکومت‌هاست و شامل سیاست‌های خارجی، امنیت ملی، همکاری تکنولوژی، صلح و فهم متقابل، هویت ملی و هویت منطقه‌ای می‌شود.

1. Knight
2. Gacel
3. Aigner
4. Alladin
5. De wit

باشد. آگاهی از فرهنگ های دنیا و کسب مهارت های ضروری جهت مورد ملاحظه قرارداد امنیتی ملی و مسائل مربوط به سیاست های خارجی (چیلدرس ۲۰۰۹: ۲۸۹).

از نظر اقتصادی، استدلال می شود که بین المللی شدن آموزش عالی می تواند اقتصاد ملی کشورها را نجات دهد؛ زیرا اولاً باعث افزایش سرعت توسعه علمی کشورها می شود. ثانیاً انبوهی از تجارب و پیوندهای اقتصادی بوجود می آورد و ثالثاً تجارت و صنعت علم به منزله یکی از منابع اقتصادی گسترش می یابد (جانستون و ایدلشتین^۲، ۱۹۹۳). آماده سازی دانشجویان برای شغل های منطقه ای و بین المللی، کسب درآمد برای موسسه و مشارکت در توسعه اقتصادی و رقابت در عرصه های بین المللی (چیلدرس ۲۰۰۹: ۲۸۹).

از نظر فرهنگی مهم ترین کارکرد بین المللی شدن آموزش عالی گسترش ارزش ها، اصول و معانی فرهنگ ملی کشورها در عرصه بین المللی است. استفاده از مبادلات دانشگاهی برای توسعه فرهنگ ملی، از اهمیت و اولویت برخوردار است. این موضوع در تفاهم نامه های دیپلماتیک میان دولت ها نیز قید می شود (دو ویت، ۲۰۰۲). بهبود مهارت های ارتباطی بین دانشجویان و مورد توجه قرار دادن تفاوت های فرهنگی و اخلاقی در یک کشور و سایر کشورها (چیلدرس ۲۰۰۹: ۲۸۹).

از نظر دانشگاهی (تحصیلی-آموزشی)، آموزش همواره تمایل به بین المللی شدن داشته است. همکاری های دانشگاهی نه تنها باعث کاهش تعصبات و نگرش ها و عقاید قالبی می شود، بلکه امکان شکل گیری تفکر جهانی رشد همکاری دانشگاهی، مبادله تجارب آموزشی و پژوهشی می شود. در مجموع بین المللی شدن باعث تشدید رقابت های دانشگاهی و ارتقای استانداردهای کیفیت آموزشی می شود (فاضلی، ۱۳۸۳). همچنین به تبیین اهداف و استانداردهای علمی مراکز آموزشی جهان مربوط می شود و به دنبال فراهم سازی افق میان فرهنگی و بین المللی در تدریس، پژوهش و ارتقای کیفیت است. تحقیقات بر این نکته تاکید دارند که تفکر انتقادی که لازمه ی اجتناب پذیر علم است، بدون داشتن نوعی چشم انداز و نگرش بین المللی امکان پذیر نیست (بلچر ۱۹۹۵، به نقل از پوردهاقانی و همکاران ۱۳۹۰). تقویت آموزش آزاد که نیازمند فرصت های زیر می باشد: جهان بینی جامع- درک ابعاد بین المللی رشته ی مورد مطالعه- مهارت های تفکر جهانی و انتقادی (چیلدرس ۲۰۰۹: ۲۸۹). با توجه به نکات یادشده و ضرورت پرداختن به مسائل مطرح در بعد بین المللی، دانشگاه های کشور در جهت ارائه ی اثربخش و با کیفیت خدمات آموزشی خود می بایست در صدد طراحی و مدیریت انواع همکاری های بین المللی با دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی در سرتاسر جهان، ارائه ی پتانسیل های علمی دانشگاه در صحنه ی بین المللی با استفاده از روش های گوناگون مانند برنامه های مدارک مشترک، مبادله ی دانشجو و استاد، ایجاد شعبات دانشگاه، مشارکت اعضای هیأت علمی و دانشجویان در کنفرانس های بین المللی، اجرای پروژه های مشترک تحقیقاتی در سطح بین المللی، مبادله ی پرسنل اجرایی جهت بهره گیری از تجارب بین المللی، تبادل مطالب آموزشی، حمایت از برنامه های آموزشی- پژوهشی واحدهای تابع و کمک در جهت دستیابی به محصولات علمی به روز در جهان از طریق همکاری های بین المللی باشند (نادری و اسماعیل نیا ۱۳۹۰: ۲).

بین المللی سازی و کیفیت دانشگاه های بین المللی:

بین المللی سازی به معنای فرایند تلفیق بعد بین المللی، میان فرهنگی و جهانی در اهداف، کارکردها و نحوه ی آموزش تاثیرات مثبت زیادی بر دانشگاه ها، کیفیت و اثربخشی آن ها دارد. محققان بسیاری درباره ی تاثیرات بین المللی شدن دانشگاه ها بر عناصر مختلف آموزش عالی پژوهش کرده اند. آنچه در جدول زیر آورده شده است قسمتی از این تحقیقات است که غالباً به تاثیر مثبت بین المللی شدن آموزش عالی نظر دارند. در مواردی هرچند که در برخی از جنبه ها بین المللی شدن تاثیری ندارد یا تاثیر منفی دارد اما با توجه به فواید بیشتر آن، باز هم پیشنهاد می شود دانشگاه ها در فرایند بین المللی سازی اهتمام بیشتری به خرج دهند.



جدول شماره (۱) پژوهشهای انجام شده پیرامون بین المللی سازی آموزش عالی

سال	یافته	عنوان پژوهش	محقق
۲۰۰۹	رابطه ی مثبت و معنادار بین دو متغیر		جی ینگ
۱۳۸۴	-ارتباطات بین المللی آموزش عالی در برنامه های درسی تاثیرکمی داشته است. -افزایش ارتباطات بین المللی آموزش عالی در عناصر چهارگانه درسی تاثیر زیادی دارد.	بررسی میزان تاثیر ارتباطات بین المللی آموزش عالی در برنامه درسی آن از دیدگاه اعضای هیات علمی دانشگاه های دولتی تهران و متخصصان برنامه ریزی	قاهری
۲۰۰۹	تایید وجود تاثیر این دو متغیر بریکدیگر	رشد اعضای هیأت علمی و بین المللی شدن پردیس: مطالعه ی موردی	باو
۲۰۰۵	-تلاش برای بین المللی کردن دانشگاه ها و حضور در عرصه ی جهانی دارای رابطه ی نزدیکی با فرایند کنونی فعالیت ها، افزایش رتبه ی ملی و بین المللی دانشگاه است. -گروهی از ذی نفعان بر این باورند که بین المللی شدن باعث بهبود کیفیت موسسه به طور کلی میشود. -گروهی معتقدند که دلایل اقتصادی مانند ایجاد منابع درآمد موثر است.	بین المللی شدن آموزش عالی: مورد یک دانشگاه خصوصی - پژوهشی آمریکا	تامباسیا
۲۰۰۳	-ارتباط و همکاری بین المللی بر میزان، نوع و کیفیت نوآوری ها و ابداعات علمی دانشگاهیان موثر است. -بین المللی شدن موجب افزایش رقابت های دانشگاهی می شود. -یکی از تاثیرات بین المللی شدن ارتقای استانداردهای کیفیت آموزش است.		موسسه ی تکنولوژی جورجیا
۲۰۰۳	-افزایش درک و شناخت بین فرهنگی -آشنایی دانشجویان بومی با مسائل بین المللی -ایجاد منابع درآمدی جدید		نایت
۱۹۹۹	-توجه ملی و بین المللی به دانشگاه -مشارکت بین المللی اعضای یک دانشگاه		مستنهاوس
۲۰۰۹	-حضور دانشجویان خارجی تاثیر مثبتی بر همه متغیرهای کیفیت به غیر از رقابت های پژوهشی دارد. -پژوهشگران و اعضای هیأت علمی بین المللی تاثیر مهمی بر رقابت پیشرفته آموزش و پایداری مالی دارند. -حمایت سازمانی برای بین المللی شدن نقش مهمی برای ارتقا کیفیت موسسه فراهم مینماید. -برنامه درسی بین المللی بر روی هیچ يك از متغیرهای کیفیت تاثیر ندارد.	تجزیه و تحلیل رابطه بین بین المللی شدن و کیفیت آموزش عالی	جانگ
۱۳۷۷	تغییر روند فرار مغزها از کشورهای در حال توسعه		فراستخواه



مولفه‌های بین‌المللی سازی:

دانشگاه دارای بخش‌ها و عناصر مختلفی چون، سیاست‌ها، مدیریت، کارمندان، دانشجویان، اساتید و... می‌باشد. در هر کدام از این عناصر و بخش‌ها می‌توان بین‌المللی سازی انجام داد. پس هر کدام از این عناصر یکی از مولفه‌های بین‌المللی سازی می‌باشند محققان بسیاری به دسته‌بندی مولفه‌ها پرداخته‌اند. یکی از افرادی که تقسیم‌بندی جامعی از مولفه‌های بین‌المللی سازی دانشگاه‌ها ارائه داده است، کیانگ^۱ (۲۰۰۳) می‌باشد که آن‌ها را به شرح زیر معرفی میکند:

۱) اهداف و سیاست‌ها (۲ رهبری و مدیریت ۳) ساختار کارکنان (۴) سیستم حمایتی (۵) زیرساخت‌ها
۶) برنامه‌های درسی (۷) دانشجویان (۸) اعضای هیأت علمی (۹) همکاری‌های بین‌المللی (۱۰) بودجه (کیانگ ۲۰۰۳، ۲۵۷).
برای اینکه یک دانشگاه بین‌المللی اثربخش داشته باشیم باید در تمامی عوامل بالا بین‌المللی سازی به بهترین نحو صورت بگیرد.
در اینجا اشاره‌ای کوتاهی به چند عامل بالا داریم.

اهداف و سیاست‌ها:

در اسناد بالا دستی و کلان که راهنما و نقشه‌ی جامع برای هدف‌گذاری موسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها می‌باشند، به بین‌المللی سازی به طور مستقیم یا غیر مستقیم اشاره کرده است. با بررسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، در قسمت‌های گزاره‌های ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی آمده است که: ارج نهادن به دستاوردهای علمی و تجربه‌های بشری در چارچوب نظام معیار اسلامی و بستر سازی برای دستیابی به مرجعیت علمی جهانی. علاوه بر آن در نقشه جامع علمی کشور یکی از ویژگی‌های اصلی الگو نظام علم و فناوری و نوآوری را اجتماع دورویکرد درون‌مداری و برون‌مداری در نظر می‌گیرد و گفته شده که نظام علمی ایران با توجه به فرصت‌های پیش‌رویش چه در کشورهای اسلامی و چه سایر کشورها، مشارکت فعال دارد و درون‌مدار؛ برون‌مدار نیز می‌باشد. در این سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ ایران را کشوری پیشتاز در قلمرو دانش و فناوری و مرجعیت علمی در جهان معرفی کرده است و بخش وسیعی از اهداف کلان نظام علم و فناوری با دید بین‌المللی دانشگاه‌ها است. برای مثال یکی از اهداف کلان، ارتقای جایگاه زبان فارسی در بین زبان‌های بین‌المللی علمی و یا گسترش همکاری در حوزه‌های علوم و فناوری با مراکز علمی معتبر بین‌المللی است. در سایر اسناد بالادستی نیز به بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها توجه می‌شود و راهبردهایی برای تحقق آن نوشته شده است.

برنامه درسی:

از انجایی که تمامی دانشجویان فرصت کسب علم در خارج از کشور را ندارند یا تمایلی به خروج از کشور ندارند، باید برنامه درسی به صورتی باشد که دانشجویان را متناسب با فضای بین‌المللی همسو کند و دوره‌هایی با رویکرد و موضوعات جهانی و بین‌المللی و یادگیری زبان‌های خارجی و ایجاد دوره‌هایی که به طور خاص بین‌المللی نیستند ولی روی موضوعات بین‌المللی یا جهانی تاکید می‌کند، برگزار گردد (گرین^۲ ۲۰۰۵).
بین‌المللی سازی برنامه درسی به ۴ وجه صورت می‌گیرد: ۱) رویکرد فعالیت (۲) رویکرد شایستگی (۳) رویکرد روحیه‌ای و ۴) رویکرد فرایندی (کیانگ ۲۰۰۳). هر کدام از این رویکردها راهبردهای مخصوص به خود را دارند که از حوصله‌ی این مقاله خارج است و از مطرح کردن آن پرهیز می‌شود.

دانشجو:

یکی از جنبه‌های مهم بین‌المللی شدن آموزش عالی یعنی جابه‌جایی دانشجویان همواره به عنوان یکی از عناصر اصلی و نقطه‌ی شروع خوبی برای نشان دادن روند بین‌المللی شدن است (تیچلر، ۲۰۰۹: ۹۶ به نقل از نادری و اسماعیل نیا ۱۳۹۰: ۳). طبق آمار یونسکو تعداد کل دانشجویان خارجی در سراسر جهان از حدود ۲۰۰،۰۰۰ نفر در اواسط دهه ۱۹۵۰ به ۲،۵۰۰،۰۰۰ نفر در سال ۲۰۰۴ رسیده است (همان) و انتظار می‌رود تا سال ۲۰۲۵ تعداد دانشجویان بین‌المللی به ۷،۲۰۰،۰۰۰ نفر افزایش یابد. علاوه بر این پیش‌بینی می‌شود که تا ۷۰٪ این تقاضاها از منطقه‌ی آسیا و اقیانوس آرام باشد (نایت، ۲۰۰۷: ۲). نقل از نادری و اسماعیل نیا ۱۳۹۰: ۳). در سال ۲۰۰۹ از ۳/۳ میلیون نفر دانشجوی خارجی، ۲۵۰۰ نفر دانشجوی خارجی در دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری اشتغال داشته‌اند (به گزارش ملی آموزش عالی ایران، ۱۳۸۸ به نقل از نادری و اسماعیل نیا ۱۳۹۰: ۴). در آموزش عالی و دانشگاه‌های کشورمان در سه دهه گذشته پیشرفت‌ها و افزایش قابل توجهی در زمینه تعداد دانشجویان و افزایش نسبت ثبت‌نام به جمعیت گروه سنی ۱۸ تا ۲۴ ساله و نیز ارتباطات علمی و بین‌المللی دانشگاهی به وجود آمده است. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در رویکرد و برنامه‌های جدید خود در سال ۱۳۸۹ جایگاه ویژه‌ای برای مراودات بین‌المللی به ویژه در جهان اسلام و سازمان‌ها و اتحادیه‌ها و مجامع

1. Qiang
2. Green



اسلامی و گسترش زبان فارسی پیش بینی کرده است (وب سایت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به نقل از نادری و اسماعیل نیا ۱۳۹۰: ۲).
بودجه:

همه اقشار و ذینفعان به نوعی در تامین نیازهای آموزش عالی مشارکت دارند، هر چند که دولت به عنوان مهمترین عامل، در مدیریت و راهبری و همچنین در تامین مالی، کماکان نقش و سهم غالب را دارد (نادری، ۱۳۸۸: ۱۲۲).

نایت (۲۰۰۷) در این باره معتقد است: اگر تامین بودجه و پشتیبانی مالی برای آموزش عالی به عنوان یک تغییر و چالش برای بین المللی شدن شناخته نشود، موضوع مهمی مورد غفلت قرار واقع میشود. در این میان گرایش های متعددی وجود دارند که با هم همسو هستند و تاثیر عمده های دارند. تقاضای روز افزون جهت فرصت های آموزش عالی محدودیت های مهمی برای دولت ها جهت پاسخ به این نیاز عمومی بوجود آورده است. شاخص های جهانی حاکی از آن است که نرخ تامین منابع مالی برای آموزش از سوی سرمایه گذاری های خصوصی بسیار سریع تر از تامین بودجه عمومی در حال رشد است (لاوی به نقل از نایت، ۲۰۰۷). همین مسئله به چند گرایش مهم منتج شده است که تنوع بخشی، خصوصی سازی و تجاری سازی آموزش عالی را در بر می گیرد. در نتیجه انواع جدید تامین کنندگان آموزش عالی فعال در عرضه برنامه های آموزشی در هر دو سطح منطق های و بین المللی وجود دارند. این تامین کنندگان جدید در برگیرنده ی شرکت رسانه ای؛ شرکت های چند ملیتی؛ دانشگاه های موسسه ای و شبکه های انجمن ها و سازمانهای حرفه ای. عموم این تامین کنندگان جدید اساسا با هدف تدریس/آموزش یا خدمات تامینی به فعالیت می پردازند و فی نفسه روی پژوهش تمرکز نموده اند.

برای دانشگاه ها کاملا ضروری و معمول است (هم در بخش عمومی و هم در بخش خصوصی) که به دنبال منابع درآمدی جدیدی باشد. این منابع شامل تامین بودجه از نهادهای اجتماعی، بخش خصوصی، درآمد حاصل از تجاری سازی یافته های پژوهش و درآمدهای حاصل از شهریه برای دانشجویان بومی و بین المللی میباشد. در حقیقت، انتظار می رود تولید درآمد از واردات/صادرات برنامه های آموزشی، بسیار رقابتی باشد و حضور تامین کنندگان جدید ممکن است بر روی موسسه های آموزش عالی غیرانتفاعی عمومی و خصوصی که در این حوزه فعال هستند، تاثیر گذارد (۲۰۹-۲۱۱) به نقل از نادری و اسماعیل نیا (۱۳۹۰: ۷). رییس مرکز همکاری های علمی بین المللی، جذب دانشجوی خارجی و راه اندازی دوره های مشترک را دو محور اصلی بین المللی سازی آموزش عالی می داند.

فرصت ها و چالشهای بین المللی سازی آموزش عالی

مانند هر فعالیتی که هم مثبت و هم آثار منفی دارد، بین المللی شدن دانشگاه ها هم دارای فرصت ها و چالش های بسیاری است از جمله فرصت های آن می توان به درک فرهنگ های مختلف، پذیرش سایر فرهنگ ها، افزایش تفکر انتقادی و دانست و به عنوان مثال می توان به عنوان چالش به مواردی چون: تهاجم فرهنگی، تضعیف روحیه ی ملی گرایی، خروج نیروهای جوان و نخبه از کشور و اشاره کرد. از جمله افرادی که در این زمینه تحقیقات جامعی انجام داده است، بوسترتم است که به جمع بندی اعتقاد صاحب نظران و محققین مختلف پرداخته است. آثار و نتایج بین المللی شدن آموزش عالی از دیدگاه متخصصین و محققین، توسط بوسترتم (۲۰۱۰: ۱۵۱-۱۵۰) به نقل از ابوالقاسم نادری و ندا اسماعیل نیا (۱۳۹۰) در دو بعد نتایج مثبت و منفی ارائه شده است.

-نتایج بالقوه مثبت بین المللی شدن

سال	نویسندگان	فرصت ها
۲۰۰۲	Grunzweig & Rinehart	افزایش مهارت های بین فرهنگی
۲۰۰۲	گرین	آموزش دیدن به عنوان شهروندسازی
2005	Tremblay	منبع تامین مالی سیستم های آموزشی ملی
2005	Tremblay	جبران نمودن کمبود مهارت ها



۲۰۰۶	نایت	بهبود کیفیت تحصیلی
2005	Tremblay	رقابت
2004	Leask	آگاهی و توانایی برای هماهنگ شدن با فرهنگ های مختلف
۲۰۰۶	نایت	بهره وری، کسب درآمد و عواید مالیاتی
2005	Tremblay	مشارکت در آموزش عالی
2005	Tremblay	انتقال فناوری
2004	Leask	چشم انداز وسیع داشتن
2004	Leask	شناخت بیشتر در مورد حوزه مورد مطالعه
۲۰۰۶	نایت	فهم بین فرهنگی روابط
۲۰۰۲	دویت	تنوع زبان ها و فرهنگ ها
۲۰۰۶	نایت	ظرفیت برای بکار بردن استانداردهای بین المللی
2004	Leask	آگاهی از معنای ضمنی تصمیمات و اعمال
۲۰۰۲	Green, Eckle,& Barblan.	فرصتهایی برای جذب مغزها
۲۰۰۶	نایت	افزایش همبستگی بین المللی
۲۰۰۶	نایت	ایجاد ابتکاراتی در تدوین برنامه، تدریس و پژوهش
۲۰۰۶	نایت	پرورش شهروندانی ملی و بین المللی
۲۰۰۶	نایت	تنوع برنامه های آموزشی و مدارك تحصیلی
۲۰۰۶	نایت	تقویت پژوهش و تولید علم
۲۰۰۲	گرین	توسعه ی حرفه ای
۲۰۰۲	Green, Eckle,& Barblan	دسترسی به نظریات و پژوهشهای جدید
۲۰۰۲	گرین	پیمان نامه های جدید جهت ارائه ی برنامه ها و یا دوره های مطالعاتی ویژه
۲۰۰۲	گرین	گسترش پژوهش مبتنی بر بازار
۲۰۰۲	گرین	شرکت‌های جذب شده به منطقه
۲۰۰۲	گرین	حمایت های جمعی و روابط متقابل

سال	نویسندگان	چالش‌ها
۲۰۰۱	Altboch & Teichler	مطرح شدن مسئله‌ی فرار مغزها
۲۰۰۶	نایت	راحت تر شدن قوانین مهاجرت
	kerr	تعارض بین دانشگاه به عنوان یک سازمان
	Otten	رقابت بین اعضای هیأت علمی و گروه‌ها برای بدست آوردن منابع
۲۰۰۶	نایت	همگن سازی برنامه درسی
۲۰۰۶	نایت	از دست دادن هویت ملی و فرهنگی
۲۰۰۶	نایت	استفاده بیش از حد از زبان انگلیسی به عنوان ابزار آموزش
۲۰۰۶	نایت	تجاری سازی برنامه‌های آموزشی

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که بیان شد محققان زیادی در عرصه‌ی اثربخشی بین‌المللی سازی بر کیفیت دانشگاه‌ها تحقیقات بسیاری انجام داده‌اند و همگی بر این نظر معتقدند که بین‌المللی سازی بر جنبه‌ها و ارکان اصلی دانشگاه تأثیرات مثبت و به‌سزایی دارد. با وجود جنبه‌های مثبت بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها باید به نکات منفی آن نیز توجه شود و باید دقت کرد تا بین‌المللی سازی و جهانی شدن اشتباه نشوند؛ چراکه جهانی شدن مسئله و اتفافی منفی است و به فرهنگ ملی و قومی هر کشور تعارض می‌کند. اما بین‌المللی سازی به ارتباط موثر بین فرهنگ‌ها و به فرهنگ‌های مختلف احترام می‌گذارد. بین‌المللی سازی تأثیرات مثبتی بر آموزش عالی دارد از جمله: درک و پذیرش و احترام به فرهنگ‌های مختلف، برنامه‌های آموزشی متنوع، در دسترس بودن منابع اطلاعاتی جدید، تربیت جوانان با توانایی‌های حرفه‌ای و اطلاعاتی بین‌المللی و از تأثیرات منفی آن نیز می‌توان به کم‌رنگ شدن فرهنگ ملی، مهاجرت نخبگان از کشورهای کمتر توسعه یافته، خروج منابع مالی و استعدادها و اشاره کرد. اما همان‌طور که دیده شد تأثیرات مثبت آن به شرط رعایت اصول بسیار بیشتر از تأثیرات منفی است. لذا پیشنهاد می‌شود که دانشگاه‌ها هرچه بیشتر در این امر اهتمام ورزند. بدین منظور چند راهکار پیشنهاد می‌شود:

- اتخاذ رویکرد بین‌المللی سازی همه‌جانبه
- توجه و اهتمام ورزیدن به تقویت زبان بین‌المللی
- تلاش در جهت ارتقای سطح علمی دانشگاه و کسب رتبه‌های قابل توجه در رنکینگ جهانی
- برگزاری دوره‌ها و همایش‌های بین‌المللی
- بهبود و ارتقای سطح تجهیزات
- اختصاص بودجه‌ی لازم برای فرصت مطالعاتی دانشجویان و اساتید.

منابع:

جاودانی، حمید، (۱۳۸۸)، جهانی شدن و آموزش عالی، گسست میان نظریه تا کنش: راهبردهایی نوین برای توسعه آموزش عالی، تهران، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۵۳، صص ۱۳۱-۱۰۷

شرقی، عبدالعلی (۱۳۸۳). ارتباطات بین‌المللی و توسعه علمی. در دایره‌المعارف آموزش عالی. (جلد اول، ۱۸۶-۱۸۹). قورچیان، نادر قلی؛ آراسته، حمیدرضا؛ جعفری، پریش. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی

فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۸۳). نگاهی به جهانی شدن و روندهای جهانی در تحولات آموزش عالی و وضعیت آموزش عالی ایران. فصلنامه علوم اجتماعی، شماره بیست و پنج، بهار: ۴۲



● بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ

فراستخواه، مقصود، (۱۳۷۷)، آموزش عالی در آستانه قرن بیست و یکم (گزارشی از کنفرانس جهانی آموزش عالی - ۱۹۹۸)، با همکاری احمد کبریایی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۱۷، صص ۱۱۹-۱۲۹.

قاسم پوردهاقانی، علی و همکاران، (۱۳۹۰)، تحلیلی بر بومی سازی و بین المللی شدن برنامه ی درسی دانشگاه ها در عصر جهانی شدن، فصلنامه علمی پژوهشی تحقیقات فرهنگی، دوره ی چهارم، ش ۲، زمستان ۱۳۳.

قاهره. راضیه، (۱۳۸۴)، بررسی میزان تأثیر ارتباطات بین المللی آموزش عالی در برنامه های درسی آن از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه های دولتی شهر تهران و متخصصان برنامه ریزی درسی، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهیدبهبشتی

نادری، ابوالقاسم. اسماعیل نیا، ندا. (۱۳۹۰)، بین المللی شدن آموزش عالی و ارتقای کیفیت دانشگاهی، پنجمین همایش «ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی» دانشگاه تهران، اردیبهشت ۱۳۹۰.

(باشگاه خبرنگاران جوان) <http://www.yjc.ir>

(جعفر توفیقی داریان) <http://www.css.ir>

Aigner, J, Nelson, P, & Stimfle J. R. (1992). Internationalization the University Making It Work . Springfield Va: CBIS Federal.

Alladin, I. (1992). "International Co-oporation in Higher Education: the Globalization of Universities". Higher Education in Europe, 17, no 4: 4-13.

Bao, Liangme (2009). Faculty Development and Campus Internationalization A Case Study. Doctoral dissertation. Drake University. [Available from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. : 3385440).

Bostrom, Cheryl A. (2010). Diffusion of Internationalization in Turkish Higher Education. Journal of Studies in International Education, 14.143-160

Childress, Lisa K. (2009). Internationalization Plans for Higher Education Institutions. Journal of Studies in International Education. 13,289-309.

De wit, H. (2002). Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe and the United States. Amsterdam: European Association for International Education.

De wit, H. (2002). Internationalization of Higher Education in the United States and Europe. A Historical, Comparative, and Conceptual Aanalysis. Westport, Connecticut, And London: Greenwood Press

Gacel, J.A.(2005), The Internationalization of Higher Education: A Paradigm for Global Citizenry, Journal of Studies in International Education, 9(121)

Jang, Ji-Yeung(2009). Analysis of the Relationship between Internationalization and the Quality of Higher Education. Doctoral dissertation. The University of Minnesota [Available from Pro Quest Dissertation & Theses data base]. (UMI No. 3377799)

Johnston, J. & Edelstein. (1993). R. Beyond Borders. Washington D. C: American Association College.

Kehm, M. & Teichler, B. (2007). Research on internationalization in higher education. Journal of Higher Education, v:11n:3/4, p260-273.



Knight, Jane N. (2004) Internationalization Remodeled: Definitions, Approaches, and Rationales. Journal of studies in International Educationm, 8, 5-31.

Knight, Jane N. (2006) Crossborder Education: An Analytical Framework for Program and Provider Mobility J.C. Smart (ed), Higher Education : Handbook of Theory and Research, Vol. XXI, Springer: 345-394

Knight, Jane N. (2007). INTERNATIONALIZATION: CONCEPTS, COMPLEXITIES AND CHALLENGES. James J.F. Forest and Philip G. Altbach (eds.), International Handbook of Higher Education, knight, Springer: 227-207.

Mestenhause, Josef A, (1999) , Reforming the Higher Education Curriculum , Internationalizing the Campus , continuig Higher Education Review , Vol 63

Qiang, zha (2003). Internationalization of Higher Education toward a conceptual framework. Policy Future In Education. 1(2)248-270

Tambascia, John Anthony (2005). Internationalization of Higher Education: A Case Study of a private U.S. Research University. Doctoral Dissertation. University of Southern California. [Available from PtoQuest] Dissertation & Theses database (UMI No: 3219855).





دانشگاه سازگار شونده پیچیده (CAU) - ارائه الگوی جدید در ارزیابی کیفیت دانشگاه ها

منیره صالحی^۱، محمد یمنی دوزی سرخابی^۲، جعفر توفیقی داریان^۳

چکیده

یکی از کاستی های مطالعات و بررسی های جامعه شناختی و تاریخی در ارزیابی کیفیت آموزش عالی این است که آن را تنها از نظر نهاد رسمی بررسی می کنند و افکار تربیتی بدون ارتباط با متن سیاسی، اقتصادی و اجتماعی به صورتی مستقل در نظر قرار می گیرد. این دید جزئی نگر هر نوع درک عمقی را غیر ممکن می سازد. این در حالیست که دانشگاه، در زمره سیستم های سازگار شونده پیچیده است. به همین دلیل در پژوهش حاضر به کشف الگویی مفهومی برای ارزیابی کیفیت دانشگاه بر اساس رویکرد سیستم های سازگار شونده پیچیده و اعتباریابی آن پرداخته شد. در این راستا نیاز بود که در ابتدا ویژگی های دانشگاه سازگار شونده پیچیده، شناسایی و صورت بندی شود و الگویی مفهومی برای دانشگاه سازگار شونده پیچیده ارائه شود. بعد از کشف الگوی مفهومی ارزیابی کیفیت دانشگاهی، از اسناد مطالعاتی، برای اعتباریابی آن، به شناسایی و صورت بندی ویژگی های دانشگاه در عصر امروز از نظر خبرگان علمی پرداخته شد. الگوی حاصل از نتایج مصاحبه با ۹ خبره علمی با الگوی مفهومی حاصل از اسناد مطالعاتی مورد مقایسه قرار گرفت. بنابراین، روش مورد استفاده در این پژوهش کیفی است. محقق تلاش نموده است از منطق و مبنای روشی و حداقل از منطق و ابزارهای روش کیفی مفهوم سازی بنیادی یا گراند تئوری استفاده نماید. نتایج نشان داد که الگوی مفهومی برای ارزیابی کیفیت دانشگاه به عنوان یک سیستم سازگار شونده پیچیده دارای مقوله های زیر می باشد: ۱- تعامل محیط و سیستم، ۲- مسئله کنترل (استقلال نسبی عناصر)، ۳- تغییر و تکامل مداوم، ۴- خودسازماندهی (خودتنظیمی، توان انتخاب، توان تصمیم سازی، بازخورد)، ۵- پیچیدگی (تعدد عوامل، تعامل عوامل، عدم قطعیت و پویایی. بدین ترتیب الگویی مفهومی برای دانشگاه سازگار شونده پیچیده ارائه گردید. کلید واژه ها: دانشگاه سازگار شونده پیچیده، ارزیابی، کیفیت.

بیان مسئله

دانشگاه به دلیل ماهیت اجتماعی، انسانی و شناختی آن، از نوع سیستم های باز و پیچیده است که در آن اطلاعات حضوری مستمر دارد (آندریان و پاسیان، ۲۰۰۱؛ سایمون، ۱۹۶۲، نجفی مقدم، ۱۳۸۸). "واژه پیچیدگی بیانگر سیستم های پویاست که بین نظم (که در آن چیزی تغییر نمی کند مانند ساختارهای بلورین) و حالت بی نظمی کامل (مانند انتشار دود) قرار دارند. رفتار این سیستم ها با گذشت زمان تغییر می کند و این سیستم ها به شرایط آغازین موقعیت خود، سرعت و غیره بسیار حساس اند، به گونه ای که انحرافات بسیار ناچیز در علت های آنها تفاوت های بزرگی در اثرات آنها بوجود می آورد. بنابراین پیش بینی عملکردی که این سیستم ها فراتر از زمانی چند، رفتار خواهند نمود ناممکن می گردد. به همین دلیل به نظر می رسد که آنها از هیچ قانونی پیروی نمی کنند بلکه بیشتر بر اساس اتفاق عمل می کنند. با این وصف سیستم های پویا در این شرایط ساختارهای منظم جمعی از خود نشان می دهند، هر چند ممکن نیست رفتار فردی هر یک از عناصر آنها را مشخص نمود" (مورن، ۱۳۸۷). از یافته های عملی و نظری تفکر سیستمی، پدیده های اجتماعی نیز بهره برده اند. "از زمانی که تفکر سیستمی به عنوان یک نحوه برخورد با پدیده ها و مسائل مطرح شد تاکنون مطالعات زیادی صورت گرفته که در این میان از بین مفاهیم اصلی رویکرد سیستمی (تعامل، ارتباط با محیط، کلیت سازمان دهی و پیچیدگی)، "مفهوم پیچیدگی" توجه دانشمندان علوم طبیعی و انسانی را بیشتر به خود مشغول داشته است" (دوران، ۱۳۷۰). از جمله لوتان کوی (۱۳۸۹) درباره ارتباط بین مفهوم پیچیدگی با مسائل سیستم های اجتماعی چنین می گوید: "ناپایداری ها و عدم اطمینان های موجود در نظام های سیاسی، اقتصادی،

۱. نویسنده مسئول: دانشگاه فرهنگیان و مدرس دانشگاه فردوسی مشهد

۲. دانشگاه فرهنگیان و مدرس دانشگاه فردوسی مشهد

۳. استاد دانشگاه تربیت مدرس



اجتماعی و فرهنگی با مفهوم پیچیدگی مرتبط است. چالش اساسی رویکرد سیستمی درک دقیق‌تر پیچیدگی موقعیت‌ها و پدیده‌ها به صورتی هم‌گام و نا هم‌گام می‌باشد. مثلاً آموزش و پرورش خود پدیده‌ای کلی است که در عین حال به صورت هم‌زمان، یکی از عناصر پدیده‌ای کلی‌تر به نام جامعه است. (لوتان کوی، ۱۳۸۹). بدین ترتیب سیستم آموزش و پرورش، مانند هر سیستم اجتماعی و انسانی، با مفهوم پیچیدگی مرتبط است و "مهمترین فرض سیستم‌های پیچیده این است که، در صورت کاهش پیچیدگی و تنوع رفتاری آن، سیستم محکوم به زوال خواهد بود" (مورن؛ دومینگو و سیورنا، ۱۳۸۷؛ مورن، ۱۳۸۳؛ ینگ لانگ، ۲۰۰۶). این در حالی است که برنامه‌ریزی برای سیستم‌های اجتماعی مانند دانشگاه، بر اساس ساده‌سازی محیط انجام می‌شود. محیطی که دارای ویژگی پیچیدگی است و پیچیدگی، ماهیت آن است. از دلایل عدم موفقیت برنامه‌ریزی‌های دانشگاهی، نداشتن برنامه‌های متناسب با یک محیط پیچیده است. بر این اساس، برنامه‌ریزی بر اساس ساده‌سازی محیط پیچیده دانشگاه نمی‌تواند، مفید واقع شود و برنامه‌هایی متناسب با واقعیت سیستم پیچیده دانشگاه لازم است (کا این شیوونی، ۲۰۰۶؛ امسی سلیمان، ۲۰۱۰؛ کیت مورسین، ۲۰۰۶). اما ویژگی این محیط پیچیده سازگار شونده چیست، تا بتوان با آگاهی از آن ویژگی‌ها برنامه‌ریزی کرد؟

این مقاله به سهم خود در صدد آن است که این مسئله را واکاوی و صورت بندی نماید و یک مدل مفهومی برای شناخت دانشگاه به عنوان یک سیستم پیچیده سازگار شونده جهت شناخت غنی‌تر محیط‌های آموزشی در عصر اطلاعات و محیط بسیار متغیر امروز ارائه دهد.

روش پژوهش

لازم است میان روش گردآوری داده‌ها و روش تحلیل و داوری تفاوت قائل شد. در خصوص شیوه گردآوری داده‌ها، علاوه بر استفاده از متون علمی و اسناد مطالعاتی، از شیوه مصاحبه و گفتگو به صورت موردی استفاده شده است. اما در خصوص روش تحلیل و داوری نسبت به داده‌های گردآوری شده، با توجه به موضوع تحقیق و میان رشته‌ای بودن آن از یک سو و از سوی دیگر با عنایت به شناخت و طبقه بندی نظرات و دیدگاه‌ها در مدل سازی اقدام محوری تحقیق بوده است، لذا محقق تلاش کرده است از منطق و مبنای روشی و حداقل از منطق و ابزارهای روش کیفی مفهوم سازی بنیادی یا گراند تئوری استفاده نماید. گراند تئوری در ساده‌ترین شکل ممکن، عبارت است از فرایند ساخت یک چهارچوب مفهومی از طریق گردآوری سازمان یافته داده و تحلیل استقرایی داده‌ها برای پاسخگویی به پرسش‌های تحقیق (منصوریان، ۱۳۸۶). ضمن اینکه در تکمیل و تقویت مدل اولیه استخراج شده، از دیدگاه ۹ نفر از اساتید و خبرگان علمی دانشگاه‌های دولتی تهران درباره ویژگی‌های دانشگاه، استفاده کافی شده است.

جامعه و نمونه پژوهش: برای شناخت و طبقه بندی ویژگی‌های سیستم‌های سازگار شونده، در ابتدا از تمامی مقاله‌هایی از سایت گوگل، سایت دانشگاه شهید بهشتی، کتابخانه مرکزی و مجلات پژوهشی موجود در کتابخانه دانشگاه شهید بهشتی در زمینه دانشگاه سازگار شونده و سیستم‌های سازگار شونده پیچیده موجود بود؛ استفاده گردید. همچنین از کتاب باربارا اسپورن (۱۹۹۹) نیز به عنوان یکی از منابع مستند لاتین در زمینه دانشگاه سازگار شونده استفاده گردید. در این زمینه ۵۴ چکیده مقاله و کتاب مرتبط با سیستم‌های اجتماعی سازگار شونده و دانشگاه سازگار شونده پیچیده دریافت و مورد بررسی قرار گرفت. از میان آنها ۲۱ مقاله به طور کامل دریافت و مورد بررسی قرار گرفت. همچنین کتاب اسپورن (۱۹۹۹) نیز مطالعه و بررسی شد. از این میان در نهایت عبارات‌های یازده مقاله و کتاب اسپورن (۱۹۹۱)، به صورت مستقیم مرتبط بود. بنابراین از ترجمه ۱۱ مقاله و کتاب باربارا اسپورن (۱۹۹۹) استفاده گردید. جامعه و نمونه معرفی شده در این بخش، ماده اولیه برای صورت بندی ویژگی‌های دانشگاه سازگار شونده را مهیا نمود. با انتخاب عبارت مربوطه و مقوله بندی آنها، محقق به یک مفهوم دست می‌یافت.

در بخش دوم روش تحقیق کیفی، مصاحبه با نه خبره علمی انجام شد. برای انتخاب خبرگان به تنوع در دانشگاه‌ها، ارتباط صنعت با دانشگاه و وجود اشتغال خبرگان به دانشگاه خود توجه شد. بنابراین طیف متنوعی از خبرگان از اعضا هیأت علمی دانشگاه‌های دولتی تهران، انتخاب گردید. از طرفی خبرگان علمی انتخاب شده، دارای مرجعیت علمی در حیطه تخصصی خود می‌باشند. مصاحبه با این خبرگان علمی، در مجموع به مدت ۱۰ ساعت انجام شد. زمان هر مصاحبه بین ۴۰ تا ۸۰ دقیقه متغیر بود. مدت زمان هر مصاحبه، با توجه به میزان آمادگی، تمایل مصاحبه شونده به ادامه مصاحبه، خستگی آنان و کفایت داده‌های جمع آوری تنظیم می‌شد. مصاحبه‌ها با استفاده از دستگاه‌های صوتی، ضبط و برای بررسی‌های بعدی یادداشت برداری شده و در نهایت متن مصاحبه‌ها برای شناسایی موضوعات و مفاهیم مرتبط با دانشگاه پیچیده سازگار شونده، پیاده سازی و چندین بار مورد مطالعه قرار گرفت.

بخش اول: تعاریف سیستم سازگار شونده پیچیده از دیدگاه نویسندگان مختلف

برای شروع اکتشاف از تعاریف نویسندگان مختلف درباره سیستم‌های سازگار شونده پیچیده استفاده شد. این تعاریف به صورت خلاصه در جدول زیر آمده است.

جدول شماره ۱: تعاریف سیستم سازگار شونده پیچیده از دیدگاه نویسندگان مختلف

نویسندگان	تعریف سیستم سازگار شونده پیچیده
سوزتی جانسون (۲۰۰۹)	در سیستم‌های سازگار شونده پیچیده، کنترل به صورت پراکنده و غیر متمرکز است. قوانین ساده و حکومت برای رفتار صحیح به کار می‌رود. شبکه‌ای پویا از عوامل متعدّداند. اصل رشد و تکامل (نرخ بالای تغییر) را دارا هستند. هیچ یک از عاملها و عناصر سیستم‌های سازگار شونده پیچیده ^{۵۱} در حالت ایده آل نهایی قرار ندارند و حالت‌های تعادلی، موقتی اند. سیستم‌های سازگار شونده پیچیده‌ها، همیشه در حال تغییر و سازماندهی مجدد قرار دارند. سیستم‌های سازگار شونده پیچیده با دوره‌های تعادلی تکامل می‌یابد. یک سیستم پویا بوسیله انرژی ای که وارد سیستم می‌شود تغییر می‌یابد.
بگان، زیمرمن و دولی (۲۰۰۳)	یک سیستم، مجموعه‌ای از اتصالات و وابستگی‌های عناصر تشکیل دهنده آن است. در سیستم پیچیده، پیچیدگی بر تنوع و طیف گسترده عناصر (تعدد عناصر) دلالت دارد و در یک سیستم سازگار شونده پیچیده، سازگار شوندگی به ظرفیت سیستم برای تغییر یا تحول دلالت دارد.
پل پلسک (۲۰۰۱)	در سیستم‌های سازگار شونده پیچیده، بخش‌های مختلف سیستم با عناصر متعدّد آن، آزادی و توانایی پاسخ به محرک را از راه‌های متفاوت و غیرقابل پیش بینی دارند و به همین دلیل نوپدایی ^{۶۱} ، سوپرایزینگ ^{۱۷} و رفتار خلاق، سه ویژگی برای سیستم سازگار شونده است.
باربارا اسپورن (۱۹۹۹)	بر طبق یک دیدگاه جدید، سازگار شوندگی افتادن در یک عدم تعادل بین سیستم و محیطش می‌باشد. جستجوی پایدار و ثابتی برای تعادل بین سازمان و محیطش وجود دارد بنابراین سازگار شوندگی، فرایندهای پاسخدهی به عدم پیوستگی زیاد یا فقدان هماهنگی بین سیستم و محیط است.
اندی کلارک (۱۹۹۹)	در سیستم‌های پیچیده سازگار شونده نمی‌توان روش کنترلی از بالا به پایین را به کار برد در عوض، نقش مدیریت عبارت است از: ایجاد شرایطی برای انعطاف پذیری، پاسخ خودسازمانده و پدیدارشدن زیر و بم پویایی‌های ذاتی بوسیله توانمندسازی عناصر در داشتن قضاوت صحیح می‌باشد (ص ۱۷). به چنین فرایندی خودسازمان دهی سیستم گفته می‌شود که یادگیری برای رسیدن به هدف و یادگیری در حین حرکت را به همراه دارد (ص ۱۲). یادگیری و بازخورد در حین حرکت موجب خودسازماندهی و بوجود آمدن کنترل پذیری سیستم‌های پیچیده سازگار شونده می‌شود (ص ۱۲ و ۱۳). سیستم سازگار شونده پیچیده، تا حد زیادی خودسازمان ده است (ص ۱۱). به این معنا که این سیستم‌ها، محصول نوظهوری از چندگانگی هستند و اغلب از ناهمگنی‌های زیاد، از تعامل عوامل و نیروها و از فعل و انفعالات حیاتی ای که کنترل شده نیستند، بوجود می‌آیند (ص ۱۱). فعل و انفعالاتی که توسط مدیر نظارتی، برنامه‌های دقیق و یا هر منبع کنترل شدید، هماهنگ نشده اند.
جان اچ. هلند (۱۹۹۲)	بنیاد عمومی سیستم‌های سازگار شونده، ساختار تحولی موجود در آنهاست. ساختار تحولی بدین معناست که سیستم تغییر می‌کند و اجزاء سازنده خود را در راستای سازگار شوندگی با مسائل پیرامونش، مورد بازسازی قرار می‌دهد.

جدول ۲-۱ نشان می‌دهد که در تعاریف نویسندگان مختلف، از سیستم‌های سازگار شونده پیچیده، شباهت‌ها و تفاوت‌هایی وجود دارد. این شباهت‌ها و تفاوت‌ها در جدول زیر آورده شده است:

مجموعه مقالات نخستین همایش بین‌المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانش‌محور

جدول شماره ۲: شباهت‌ها و تفاوتها در تعاریف مختلف از سیستم‌های سازگار شونده پیچیده

شباهتها و تفاوت‌ها
تعدد عوامل و تعامل آنها (سوزتی جانسون، ۲۰۰۹، بگان، زیمرمن و دولی، ۲۰۰۳، پل پلسک، ۲۰۰۱، اندی کلارک، ۱۹۹۹)
کنترل پراکنده و غیرمتمرکز (سوزتی جانسون، ۲۰۰۹، اندی کلارک، ۱۹۹۹)
تغییر، رشد و تکامل مداوم (سوزتی جانسون، ۲۰۰۹، بگان، زیمرمن و دولی، ۲۰۰۳، جان اچ. هلند، ۱۹۹۲)
نوپیدایی، شگفت‌آوری و رفتار خلاق (پل پلسک، ۲۰۰۱، اندی کلارک، ۱۹۹۹)
غیرقابل پیش‌بینی (پل پلسک، ۲۰۰۱، اندی کلارک، ۱۹۹۹)
دارای حالتهای تعادلی موقتی (سوزتی جانسون، ۲۰۰۹، باربارا اسپورن، ۱۹۹۹)
خودسازمانده (اندی کلارک، ۱۹۹۹، جان اچ. هلند، ۱۹۹۲)
آزادی و توانایی پاسخ به محرک (پل پلسک، ۲۰۰۱)



جدول ۱-۳ شباهت‌ها و تفاوت‌های مطرح شده در تعاریف نویسندگان مختلف برای سیستم‌های سازگار شونده پیچیده را بیان میکند. با توجه به این جدول می‌توان به جمع‌بندی زیر برای تعریف سیستم سازگار شونده پیچیده، رسید:

سیستم‌های سازگار شونده پیچیده یعنی سیستمی که خودسازماندهی، نوپیدایی، شگفت‌آوری و خلاقیت دارد. این سیستم‌ها دارای عناصر متعددی هستند که تعامل بسیار زیادی بین عناصرشان وجود دارد. در این سیستم‌ها کنترل غیرمتمرکز است و عناصر درونی سیستم آزادی و توانایی پاسخ به محرک‌ها را دارند.

از جمله این سیستم‌های سازگار شونده پیچیده، دانشگاه می‌باشد.

بخش دوم: طبقه‌بندی عبارات مشابه و مفهوم سازی

در این بخش، عبارات مشابه در اسناد مطالعاتی مختلف جمع‌آوری گردید و نتایج آن طبقه‌بندی شد. لازم به ذکر است که اسناد مطالعاتی مربوط به سیستم‌های سازگار شونده پیچیده و اسناد مطالعاتی مربوط به دانشگاه سازگار شونده پیچیده به صورت جداگانه بررسی شدند و در نهایت با هم مقایسه شدند. در این راستا، ابتدا تمامی عباراتی که تعاریف، ویژگی‌ها و یا مفاهیم مرتبط با مفهوم سیستم سازگار شونده پیچیده و دانشگاه سازگار شونده پیچیده را در بر داشتند، به صورت باز، از متن اسناد مطالعاتی انتخاب گردید و مورد مقایسه قرار گرفت (جدول شماره ۳ تا ۷). عبارات انتخاب شده، حاوی مفاهیمی کلیدی بودند (جدول شماره ۵ تا ۷). هر دسته از مفاهیم کلیدی مشابه و همگرا در یک دسته قرار داده شد. سپس با توجه به معنایی که از هر دسته مفاهیم کلیدی برداشت می‌شد، یک مقوله انتخاب گردید و برای هر دسته از مفاهیم کلیدی یک مقوله انتخاب گردید. این روش، طبقه‌بندی (مقوله‌بندی) تحلیل محتوا نام دارد (باردن، ۱۳۷۵، ص ۶۳). در این روش پس از اولین مطالعه آزاد اسناد مطالعاتی، مطالبی به ذهن می‌رسند که می‌شود به صورت فرضیات تنظیم نمود. واحدهای ضبط در این تحلیل، مفاهیم موجود در عبارات و واحدهای متن، کل متن هر سند مرتبط با این مفاهیم بود. براساس تحلیل محتوای اسناد مطالعاتی، ۵ مقوله اصلی با عنوان‌های ۱- تعامل محیط و سیستم، ۲- مسئله کنترل (استقلال نسبی عناصر)، ۳- تغییر و تکامل مداوم، ۴- خودسازماندهی (خودتنظیمی)، توان انتخاب، توان تصمیم‌سازی، بازخورد، ۵- پیچیدگی (تعدد عوامل، تعامل عوامل، عدم

● بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ

قطعیت و پویایی) برای سیستمهای سازگار شونده پیچیده و دانشگاه سازگار شونده پیچیده استخراج شد (جدول شماره ۲). مقایسه ویژگی های به دست آمده برای سیستمهای سازگار شونده پیچیده با ویژگی های به دست آمده برای دانشگاه سازگار شونده پیچیده نشان داد که دانشگاه سازگار شونده پیچیده نیز از ۵ ویژگی کشف شده برخوردار است.

جدول شماره ۳: مقوله های اصلی استخراج شده از اسناد مطالعاتی

۱	تعامل دانشگاه و محیط
۲	مسئله کنترل (استقلال عناصر سیستم)
۳	تغییر و تکامل مداوم
۴	خودسازماندهی
۵	پیچیدگی

مقوله اول، از عبارتهای موجود در اسناد مطالعاتی استخراج شد که "تعامل محیط و سیستم" نام گرفت (جدول شماره ۳). این عبارتها در جدول شماره ۳ آورده شده است. مقاله های مورد مطالعه ای که سیستم های مختلفی را بررسی کرده اند، اولین و مهمترین ویژگی سیستمهای سازگار شونده پیچیده را تعامل دو طرفه محیط و سیستم دانسته اند. در جدول شماره ۳، عبارتهای موجود در اسناد مطالعاتی مربوط به دانشگاه سازگار شونده پیچیده که به ویژگی تعامل با محیط اشاره دارند نیز آورده شده است.

جدول شماره ۴: مقوله تعامل سیستم با محیط در سیستمهای سازگار شونده پیچیده و دانشگاه سازگار شونده پیچیده

<p>بخش اول: عبارات مشابه در اسناد مطالعاتی درباره سیستم سازگار شونده پیچیده</p> <p>هر سیستم سازگار شونده به زمینه خود وابسته است (بگان، زیمر من و دولی، ۲۰۰۳، ص ۲۵۶).</p> <p>باز خوردی که از تعامل با محیطهای مختلف می گیرد، موجب یادگیری و تحول وی می گردد. (پلسک، ۲۰۰۱، ص ۳۱۳).</p> <p>ساختار تحولی بدین معناست که این سیستم ها در راستای سازگار شوندگی خودشان با مسائلی که آنها را احاطه کرده است، تغییر می کنند (هلند، ۱۹۹۲، ص ۱۸).</p> <p>یک سیستم پویا بوسیله انرژی ای که وارد سیستم می شود تغییر می یابد (جانسون، ۲۰۰۹، ص ۱۳ و ۱۴).</p> <p>سیستمهای پیچیده به طور مداوم در حال سازگار شوندگی با محیط شان هستند. (سازمان سلامت لندن، ۲۰۱۰، ص ۶).</p> <p>سازگار شوندگی سازمانی نیاز به اصلاحات ساختاری برای پاسخ دهی به تغییرات محیط خارجی دارد (اسپورن، ۱۹۹۹، ص ۷۵).</p>
<p>بخش دوم: عبارات مشابه در اسناد مطالعاتی درباره دانشگاه سازگار شونده پیچیده</p> <p>محیط دانشگاه، شامل حکومت و عوامل سطح دانشگاه است که از طرف محیط تحت فشار قرار دارند که در برخی موارد موانعی را برای تدریس ایجاد می کنند (لی و کالافان، ۲۰۰۸، ص ۱۷۷). این فشارهای به وجود آمده ناشی از زمینه و شرایط اقتصادی، سیاسی و اجتماعی است که بر عملکرد دانشگاه موثر است (لی و کالافان، ۲۰۰۸، ص ۱۷۷).</p> <p>برای درک آموزش عالی، تعامل با زمینه آموزشی نیز مهم است که مربوط به فرایندی پویا با محیط می شود (لی و کالافان، ۲۰۰۸، ص ۱۷۷).</p> <p>جستجوی پایدار و ثابتی برای تعادل بین دانشگاه و محیطش وجود دارد (اسپورن، ۱۹۹۹، ص ۷۵).</p>
<p>مفاهیم کلیدی استخراجی از متن بالا: زمینه، تعامل با محیط، تبادل انرژی، سازگار شوندگی با مسائل محیط، تعامل دو طرفه با محیط، تغییرات محیط خارجی و اثرش بر ساختار سیستم، شرایط اقتصادی، اجتماعی و سیاسی جزوی از محیط دانشگاه، تعادل دانشگاه و محیط</p>

عبارتهای بخش اول جدول شماره ۳ نشان می دهد که متن اسناد مطالعاتی به یک ویژگی مشترک درباره سیستمهای سازگار شونده اشاره می کنند و آن را می توان **تعامل سیستم و محیط** نام نهاد. همچنین بخش دوم جدول شماره ۳ نشان می دهد که متن اسناد مطالعاتی به یک ویژگی مشترک درباره دانشگاه سازگار شونده اشاره می کنند و آن را می توان **تعامل دانشگاه و محیط** نام نهاد.

عبارت های جدول شماره ۴ که از متن اسناد مطالعاتی استخراج شد، از یک ویژگی مشترک دیگر برای سیستمهای سازگار شونده پیچیده سخن می گوید. این ویژگی به مسئله کنترل اشاره دارد که می توان "استقلال نسبی سیستم" هم نامگذاری کرد.



جدول شماره ۵: مقوله مسئله کنترل (استقلال نسبی عناصر) در سیستمهای سازگار شونده پیچیده

<p>بخش اول: عبارات مشابه در اسناد مطالعاتی درباره سیستم سازگار شونده پیچیده</p> <p>در یک سیستم سازگار شونده پیچیده، همه چیز، عواملی مستقل اند. (بگان، زیمرمن و دولی، ۲۰۰۳، ص ۲۵۵).</p> <p>در سیستمهای سازگار شونده پیچیده، می باید که بخشهای مختلف سیستم یا عناصر متعدد آن، آزادی و توانایی پاسخ به محرک را از راههای متفاوت و غیر قابل پیش بینی داشته باشند (پلسک^۱، ۲۰۰۱، ص ۳۱۰)</p> <p>در سیستمهای سازگار شونده پیچیده، کنترل به صورت پراکنده و غیر متمرکز است (جانسون، ۲۰۰۹، ص ۱۳).</p> <p>در سیستمهای پیچیده سازگار شونده نمی توان روش کنترلی از بالا به پایین را به کار برد (کلارک، ۱۹۹۹، ص ۱۷)</p> <p>در سیستم پیچیده سازگار شونده، ارتباطات اصولاً از لحاظ سلسله مراتبی تعریف نشده اند (بلیچتن استین، چلبین، ماریون، سیرس، دوگلاس درتون و کاسچریبر، ۲۰۰۶).</p> <p>در سیستم پیچیده سازگار شونده، کنترل به پراکنده شدن و غیر متمرکز شدن تمایل دارد. (سازمان سلامت لندن، ۲۰۱۰، ص ۶)</p> <p>سیستم پیچیده سازگار شونده، از عناصر فعال تشکیل شده که عوامل مستقلی هستند. (امسی کارتی، ۲۰۰۳، ص ۷۳۰)</p>
<p>بخش دوم: عبارات مشابه در اسناد مطالعاتی درباره دانشگاه سازگار شونده پیچیده</p> <p>در واقع دانشگاهها، اغلب به عنوان سیستمهای بی قاعده ای شناخته شده اند که دارای مکانیسمهای کنترلی کم می باشد. این تعریف به یک حالت خودگردانی نسبی واحدها مانند دانشکده ها و دپارتمانها بر می گردد (اسپورن، ۱۹۹۹، ص ۷۴).</p>
<p>مفاهیم کلیدی استخراجی از متن بالا: مستقل بودن عناصر درونی، آزادی و توانایی پاسخ به محرک از راههای غیر پیش بینی شده، کنترل غیر متمرکز، خودگردانی نسبی دانشگاه</p>

بخش اول جدول شماره ۴ نشان می دهد که متن اسناد مطالعاتی به یک ویژگی مشترک دیگر، درباره سیستمهای سازگار شونده اشاره می کنند و آن را می توان استقلال نسبی سیستم نام نهاد. بخش دوم جدول شماره ۴ هم نشان می دهد که ویژگی، استقلال نسبی: برای دانشگاه سازگار شونده پیچیده هم وجود دارد. ویژگی "استقلال نسبی" عناصر درونی دانشگاه را می توان اینگونه تعریف نمود: در اسناد مطالعاتی، ویژگی مشترک دیگری برای سیستمهای سازگار شونده پیچیده بیان شده بود. عباراتی که به نظر نویسنده، مفهوم تغییر و تکامل را در برداشته است و در جدول شماره ۵ آورده شده است.

جدول شماره ۶: مقوله تغییر و تکامل برای انواع سیستمهای سازگار شونده پیچیده

<p>بخش اول: عبارات مشابه در اسناد مطالعاتی درباره سیستم سازگار شونده پیچیده</p> <p>تعداد زیاد عوامل در این سیستم ها، اتصالات میان عوامل و تاثیر نیروهای خارجی، همه و همه، منجر به تغییر مداوم و ناپیوسته در سیستمهای سازگار شونده پیچیده می شود (بگان، زیمرمن و دولی، ۲۰۰۳، ص ۲۵۶).</p> <p>سازگار شوندگی؛ ظرفیت سیستم را برای تغییر یا تحول را نشان می دهد (همان). تحول، توانایی یادگیری از تجربیات است (همان).</p> <p>در سیستمهای سازگار شونده پیچیده، تغییر می تواند، تحت شرایط مناسب از درون اتفاق بیفتد (پلسک، ۲۰۰۱، ص ۳۱۳).</p> <p>بنیاد عمومی سیستمهای سازگار شونده، ساختار تحولی موجود در آنهاست (هلند، ۱۹۹۲، ص ۱۸).</p> <p>سیستمهای سازگار شونده پیچیده، همیشه در حال تغییر و سازماندهی مجدد قرار دارند و تکامل می یابد (جانسون، ۲۰۰۹، ص ۱۳ و ۱۴):</p> <p>رویکرد سیستمهای سازگار شونده پیچیده به صورت تکاملی در طبیعت وجود دارد. (امسی کارتی، ۲۰۰۳، ص ۷۴۳)</p> <p>سیستمهای پیچیده ای مانند طبیعت و سیستمهای اقتصادی-اجتماعی نمی توانند موضوع ایستایی باشند و در حال تحول اند (رامل، استاگل و ویلفینگ، ۲۰۰۷، ص ۹).</p>
<p>بخش دوم: عبارات مشابه در اسناد مطالعاتی درباره دانشگاه سازگار شونده پیچیده</p> <p>ساختار دانشگاه سازگار شونده، نقش مهمی در تولید و تنظیم با تغییرات محیطی (یا نقش مهمی در تولید و تنظیم تغییرات محیطی) دارد (اسپورن، ۱۹۹۹، ص ۷۵). سازگار شوندگی سازمان دانشگاه نیاز به اصلاحات ساختاری یا تغییر برای پاسخ دهی به تغییرات محیط خارجی دارد (اسپورن، ۱۹۹۹، ص ۷۵).</p>



مفاهیم کلیدی استخراجی از متن بالا: تغییر مداوم و ناپیوسته، تحولف تغییر از درون، ساختار تحولی، سازماندهی مجدد و تغییر، تغییر تکاملی، تغییرات محیطی علت د
تغیی سیستم، اصلاحات ساختاری برای پاسخ به محیط متغیر

جدول شماره ۵ نشان می دهد که متن اسناد مطالعاتی به یک ویژگی مشترک دیگر، درباره سیستمهای سازگار شونده اشاره می کنند و آن را می توان تغییر و تکامل مداوم سیستم نام نهاد. بخش دوم جدول شماره ۵ هم نشان می دهد که دانشگاه نیز به عنوان یک سیستم سازگار شونده پیچیده، می باید دارای ویژگی "تغییر و تکامل مداوم" باشد. در جدول شماره ۶، عبارات دیگری که مشابه هستند و به ویژگی خودسازماندهی اشاره دارند آورده شده است.

جدول شماره ۷: مقوله خودسازماندهی در سیستمهای سازگار شونده پیچیده

بخش اول: عبارات مشابه در اسناد مطالعاتی درباره سیستم سازگار شونده پیچیده
نقش مدیریت عبارت است از: ایجاد شرایطی برای انعطاف پذیری و پاسخ خودسازمانده (کلارک، ۱۹۹۹، ص ۱۷).
این سیستمها دارای ظرفیت تصمیم گیری برای تکاملی آگاهانه در پاسخدهی به اهداف و مقاصد خاص هستند و این عوامل نهادهای تصمیم گیرنده هستند. (امسی کارتی، ۲۰۰۳، ص ۷۴۳)
سیستم سازگار شونده پیچیده، پدیده نوظهوری یا رفتار خودسازمانده را ابراز می کند (بگان، زیمرمن و دولی، ۲۰۰۳، ص ۲۵۶).
خودسازماندهی و رفتار خلاق، دو ویژگی برای سیستم سازگار شونده است و بازخوردی که از تعامل با محیطهای مختلف می گیرد، موجب یادگیری و تحول و خودتنظیمی وی می گردد (پلسک، ۲۰۰۱، ص ۳۱۰).
بخشها و عناصر سیستم پیچیده سازگار شونده، همواره در حال اصلاح و خودبازبینی نقشهایشان برای تعامل هستند زیرا هر بخشی همواره با رفتار متغیر بخشهای دیگر احاطه شده است (هلند، ۱۹۹۲، ص ۲۰).
رفتار کلی سیستم نتیجه بسیاری از تصمیمات اتخاذ شده مداوم، توسط عوامل است. (سازمان سلامت لندن، ۲۰۱۰، ص ۶)
سیستمهای سازگار شونده توانایی برای تغییر خودشان را در پاسخ به بازخوردها دارند (بگان، زیمرمن و دولی، ۲۰۰۳، ص ۲۵۷).
در سیستمهای پیچیده سازگار شونده نقش مدیریت ایجاد شرایطی برای پاسخ خودسازمانده است (کلارک، ۱۹۹۹، ص ۱۷).
در سیستمهای بزرگ، وجود شبکه ها با زنجیره پیچیده ای از تعاملات به سیستم اجازه میدهد تا خودنظم شود (بگان، زیمرمن و دولی، ۲۰۰۳، ص ۲۵۷).

بخش دوم: عبارات مشابه در اسناد مطالعاتی درباره دانشگاه سازگار شونده پیچیده
دانشگاهها می توانند کمتر به عنوان هدایت شده توسط محیط به نظر برسند و بیشتر قادر به ساختن استراتژی برگزیده و توان خودتصمیم گیری هستند. (اسپورن، ۱۹۹۹، ص ۲۷۹).

مفاهیم کلیدی استخراجی از متن بالا: پاسخهای خودسازمانده، توان تصمیم گیری، نوظهور، رفتار خودسازمانده، رفتار خلاق، گرفتن بازخورد، خودبازبینی، خودتنظیمی، توانایی تغییر، توان پاسخ به بازخوردها، خودنظم دهی، توان ساخت استراتژی، خودتصمیم گیری

بخش اول جدول شماره ۶، عبارات مشابه درباره یکی دیگر از ویژگی های سیستمهای سازگار شونده پیچیده است. این ویژگی مشترک را می توان خودسازماندهی نام نهاد. بخش دوم جدول شماره ۶، نیز به بیان این ویژگی برای دانشگاه توسط باربارا اسپورن پرداخته است. در جدول شماره ۷، عبارتهای مشابه دیگری از اسناد مطالعاتی انتخاب شده اند این عبارتها به یک ویژگی مشترک اشاره دارند.





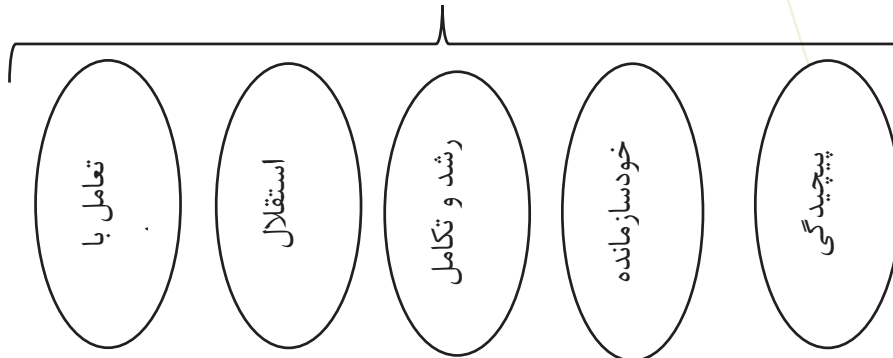
جدول شماره ۸: مقوله پیچیدگی در سیستم‌های سازگار شونده پیچیده

<p>بخش اول: عبارات مشابه در اسناد مطالعاتی درباره سیستم سازگار شونده پیچیده</p> <p>از ویژگی های سیستم پیچیده سازگار شونده، مشروط بودن و غیر قابل پیش بینی بودن می باشد (پتر، ۲۰۱۰، ص ۱). سیستم سازگار شونده پیچیده در جزئیات، غیر قابل پیش بینی است و (پلسک، ۲۰۰۱، ص ۳۱۰). معمولا رفتار کلی پدیدار شده از تعاملات، غیر قابل پیش بینی و دور از آنچه مطلوب است، می باشد (هلند، ۱۹۹۲، ص ۲۰). تفاوت ها حتی خیلی کوچک در پارامترهای خاص نیز منجر به انتقالات فازی (تفاوت‌های کیفی) می شود و به خاطر ترکیب و تعامل، منجر به ماهیتی متفاوت کلی می شود (جانسون، ۲۰۰۹، ص ۱۳ و ۱۴). در یک سیستم پیچیده سازگار شونده، هدف و نتیجه فراتر از پیش بینی های انجام شده پدیدار می شود و آینده اغلب غیر قابل پیش بینی است (سازمان سلامت لندن، ۲۰۱۰، ص ۶). سیستم‌های سازگار شونده پیچیده با حالت پویایی شان شناخته می شوند. (بگان، زیمرمن و دولی، ۲۰۰۳، ص ۲۵۶). سیستم های سازگار شونده، شبکه ای پویا از عوامل متعدداند (جانسون، ۲۰۰۹، ص ۱۳ و ۱۴). سیستم‌های سازگار شونده پیچیده با حالت پویایی شان شناخته می شوند (بگان، زیمرمن و دولی، ۲۰۰۳، ص ۲۵۶). پیچیدگی بر تنوع و طیف گسترده عناصر (تعدد عناصر) دلالت دارد (بگان، زیمرمن و دولی، ۲۰۰۳، ص ۲۵۶). روابط بین عناصر سیستم‌های سازگار شونده غیر خطی و ناپوسته نیز هست (بگان، زیمرمن و دولی، ۲۰۰۳، ص ۲۵۶). رفتار یک سیستم ماشینی و مکانیکی به این دلیل قابل پیش بینی است که دارای تعدد عناصر و تعدد تعامل بین آنها نیست. (پلسک، ۲۰۰۱). این سیستمها، محصول نوظهوری از چندگانگی هستند و اغلب از ناهمگنی های زیاد، از تعامل عوامل و نیروها و از فعل و انفعالات حیاتی ای که کنترل شده نیستند، بوجود می آیند (کلارک، ۱۹۹۹، ص ۱۱).</p>
<p>بخش دوم: عبارات مشابه در اسناد مطالعاتی درباره دانشگاه سازگار شونده پیچیده</p> <p>دانشگاهها، اغلب به عنوان سیستم‌های بی‌قاعده‌ای شناخته شده اند که دارای آشوب‌های سازمان یافته با قاعده کم و مکانیسم‌های کنترلی کم می‌باشد (اسپورن، ۱۹۹۹، ص ۷۴). محیط دانشگاه، پویا و دینامیکی و پیچیده است (اسپورن، ۱۹۹۹، ص ۲۸۰).</p>
<p>مفاهیم کلیدی استخراجی از متن بالا: مشروط بودن و غیر قابل پیش بینی بودن سیستم سازگار شونده، پویایی، تعدد عناصر، تعامل زیاد عناصر، نوظهوری، ناهمگنی های زیاد و پیچیدگی</p>

بخش اول جدول شماره ۸، عباراتی است که به غیر قابل پیش بینی بودن، پویایی، تعدد و تعامل زیاد عناصر سیستم سازگار شونده اشاره دارد. این ویژگی‌ها می‌تواند زیر مقوله مفهوم "پیچیدگی" قرار گیرد. این نامگذاری برگرفته از تعاریف آورده شده در جدول شماره یک می‌باشد. بخش دوم جدول شماره ۶، نیز به بیان این ویژگی برای دانشگاه توسط باربارا اسپورن پرداخته است.

جدول شماره ۳ تا ۸ نشان داد که مقالات مربوط به سیستم‌های سازگار شونده پیچیده و دانشگاه سازگار شونده پیچیده از سال‌های ۲۰۰۰ تا کنون، به ۵ ویژگی برای این سیستمها اشاره می‌کنند. این ۵ ویژگی عبارتند از: تعامل سیستم و محیط، مسئله کنترل (استقلال نسبی عناصر سیستم)، تغییر و تکامل مداوم، خودسازماندهی، پیچیدگی (عدم قطعیت، پویایی، تعدد عناصر و تعامل عناصر). بنابراین مدل مفهومی زیر برای دانشگاه سازگار شونده پیچیده ارائه می‌شود:

دانشگاه سازگار شونده پیچیده



نمودار ۱: مدل مفهومی دانشگاه سازگار شونده پیچیده

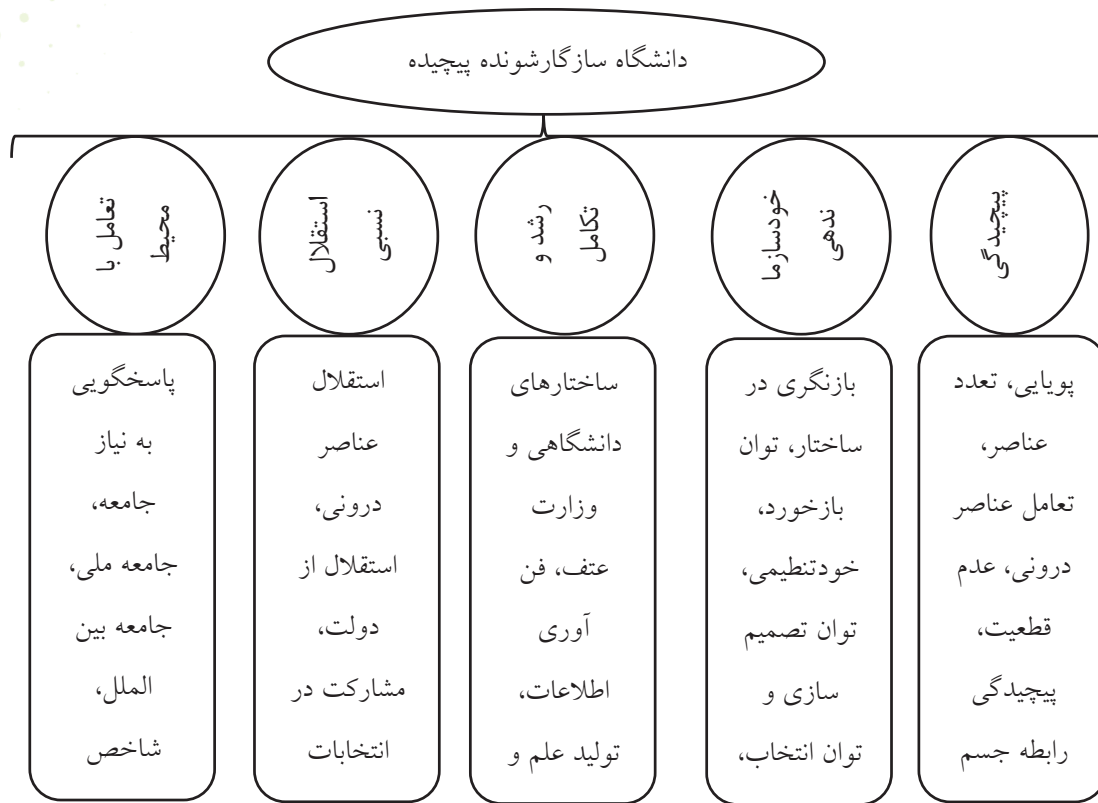
بخش سوم: مقایسه مقوله های مدل مفهومی استخراجی از اسناد مطالعاتی با مقوله های استخراجی از مصاحبه

در راستای ارزیابی مدل پیشنهادی بالا، بخش دوم پژوهش یعنی مصاحبه انجام شد. در این راستا، با نه خبره علمی مصاحبه شد. برای انتخاب خبرگان به تنوع در دانشگاه ها، ارتباط صنعت با دانشگاه و وجود اشتغال خبرگان به دانشگاه خود توجه شد. بنابراین طیف متنوعی از خبرگان که در دانشگاه های دولتی تهران از اعضا هیأت علمی هستند، انتخاب گردید. از طرفی خبرگان علمی انتخاب شده، دارای مرجعیت علمی در حیطه تخصصی خود می باشند. مصاحبه با این خبرگان علمی، در مجموع به مدت ۱۰ ساعت انجام شد. پژوهشگر با این نگاه متن گفتگو را مورد مطالعه و بررسی قرار داد که آیا دیدگاه مصاحبه شوندگان نسبت به ماهیت دانشگاه دارای ویژگی های دانشگاه سازگار شونده پیچیده (تعامل محیط و دانشگاه، استقلال نسبی، رشد و تکامل مداوم، خودسازماندهی و پیچیدگی) هست؟ بدین ترتیب جدول زیر از نه مصاحبه استخراج گردید.

جدول شماره ۹: مقایسه مقوله های استخراجی از اسناد مطالعاتی با مقوله های استخراجی از مصاحبه ها

مقوله های استخراجی از اسناد مطالعاتی	مقوله های استخراجی از مصاحبه ها	خرده مقوله ها از مصاحبه ها
تعامل با محیط	تعامل با محیط	پاسخگویی به نیاز جامعه، جامعه ملی، جامعه بین الملل، شاخص گذاری فارغ التحصیلان، تبادل اطلاعات جامعه و دانشگاه
استقلال نسبی	استقلال نسبی	استقلال عناصر درونی، استقلال از دولت، مشارکت در انتخابات دانشگاهی
رشد و تکامل	رشد و تکامل	ساختارهای دانشگاهی و وزارت عتف، فن آوری اطلاعات، تولید علم و پژوهش، آموزش، قوانین، فرهنگ دانشگاه، برنامه ریزی و سیاستگذاری همگام با تحولات
خودسازماندهی	خودسازماندهی	بازنگری در ساختار، توان بازخورد، خودتنظیمی، توان تصمیم سازی و توان انتخاب، تحول خودسازماندهی
پیچیدگی	پیچیدگی	پویایی، تعدد عناصر، تعامل عناصر درونی، عدم قطعیت، پیچیدگی رابطه جسم و روان در تعامل با محیط

بنابراین، جدول شماره ۹ نشان می دهد که ۵ مقوله استخراجی از اسناد مطالعاتی (تعامل محیط و دانشگاه، استقلال نسبی، رشد و تکامل مداوم، خودسازماندهی و پیچیدگی) از طریق مصاحبه نیز تایید میشود و مدل مفهومی دانشگاه سازگار شونده پیچیده (نمودار ۱) مورد تایید است و خرده مقوله های هر یک از این ۵ مقوله نیز به الگوی مفهومی اولیه اضافه می گردد و مدل زیر ارائه می شود:



نمودار شماره ۲: مدل مفهومی دانشگاه سازگار شونده پیچیده

بحث و نتیجه گیری

مفهوم سازگار شوندگی، پس از مفهوم پیچیدگی در تکمیل ویژگی های سیستم های هوشمند ارائه شد. مهمترین ویژگی این مفهوم، در نظر گرفتن استقلال هر عنصر یا عامل در سیستم است به گونه ای که هر عامل، خود یک سیستم سازگار شونده پیچیده است و دارای توان تصمیم گیری و کنترل می باشد. توان تصمیم گیری برای هر عامل به آن اجازه می دهد تا در بحرانها و عدم تعادل های ناشی از تعامل بین محیط و سیستم، در راستای خودسازماندهی کل سیستم گام بردارد. افزایش درجه آزادی یک سیستم و عوامل درون آن، به خودسازماندهی کل سیستم پیچیده کمک می نماید. سیستمی پیچیده است که دارای تعدد عوامل بوده و بین عوامل درونی، تعامل های زیادی برقرار باشد به حدی که شناخت جزئی این روابط بسیار دشوار است. این چنین سیستمی، پتانسیل خودسازماندهی دارد. یعنی میتواند به توانایی کنترل از درون دست یابد و به برنامه ریزی و کنترل کاملاً بیرونی نیاز ندارد و حتی برنامه ریزی و کنترل از بیرون، موجب از بین رفتن سیستم، رکود و عدم پویایی آن می شود. اما آگاهی و شناخت سیستم از خودش بر افزایش توانمندی هایش از جمله خودسازماندهی موثر است و به همین دلیل سیستم های پیچیده سازگار شونده را سیستم های هوشمند می نامند. اینگونه سیستمها به طور مداوم در حال رصد اطلاعات درونی و بیرونی هستند و نه تنها مدیریت و رهبری سیستم بلکه هر یک از عناصر سیستم به جمع آوری اطلاعات محیط درون و بیرون می پردازند تا تغییرات بیرونی و رشد درونی را ارزیابی کنند. این خود ارزیابی موجب بازخورد عناصر به یکدیگر و بازخورد سیستم به محیط و دریافت بازخورد محیط به سیستم می شود. انسان و تمامی سیستم های اجتماعی انسانی مانند دانشگاه، مدرسه، کلاس درس، از جمله سیستم های سازگار شونده پیچیده هستند که برای ظهور توانمندی خود در خودسازماندهی و سازگار شوندگی نیاز به آگاهی، اطلاعات و شناخت از خود و محیط اطرافشان دارند. از طرفی اگر سیستم های هوشمند سازگار شونده، در ماهیت اصلی خویش یعنی خودسازماندهی، توان انتخاب و توان تصمیم سازی قرار نگیرند (چه با شناخت و چه بدون شناخت از توانمندیها)، دچار رکود و عدم بقا می شوند. چرا که رشد و تکامل و پیشرفت از مهمترین ویژگی های سیستم های سازگار شونده برای بقا می باشد. این نوع سیستمها برای تکامل خود از عدم تعادل بین سیستم و محیط استفاده می کنند و از حالت های تعادلی پی در پی برای مسیر تکامل خود استفاده می نمایند. بنابراین از مهمترین ملزومات این سیستمها برای بقا، تعامل دو طرفه بین محیط و سیستم می باشد. با بررسی تعاریف و ویژگی های مطرح شده در اسناد مطالعاتی، برای سیستم پیچیده سازگار شونده ۵ ویژگی کشف شد. این ویژگی ها عبارتند

از: تعامل سیستم و محیط، استقلال نسبی عناصر درونی سیستم، تغییر و تکامل مداوم، خودسازماندهی و پیچیدگی که سه زیر مقوله را در بر دارد (عدم قطعیت، پویایی، تعدد عناصر و تعامل عناصر). همچنین، در اسناد مطالعاتی و ویژگی های دانشگاه به عنوان یک سیستم سازگار شونده پیچیده نیز مورد بررسی قرار گرفت و با ویژگی های سیستمهای سازگار شونده پیچیده مقایسه شد. این تحلیل و مقایسه نشان داد که تعریف دانشگاه برای دنیای متغیر عصر کنونی، نیاز به تحول مفهومی دارد و مفهوم پیشنهاد شده از طرف پژوهش حاضر، دانشگاه سازگار شونده پیچیده است. این مفهوم می تواند به چالش های مدیریت و برنامه ریزی برای دانشگاه های عصر کنونی، کمک نماید. در ادامه تحقیق، توسط مصاحبه با ۹ خبره علمی، ۵ مقوله دانشگاه سازگار شونده پیچیده و مدل مفهومی آن مورد تایید قرار گرفت. کشف ویژگی های دانشگاه سازگار شونده پیچیده، اولین نکته ای را که برای تربیت انسان و مدیران سیستمهای اجتماعی مانند معلم کلاس، مدیر دانشگاه و مدیر مدرسه دارد اینست که نسبت به توانمندیهای سیستم تحت نظر خود آگاه شوند. این توانمندیها عبارتند از: همه عناصر سیستم دارای توان تصمیم گیری و تصمیم سازی، دارای توان انتخاب، دارای توان بازخورد، دارای توان خودسازماندهی و خودتنظیمی هستند. ویژگی های سیستم پیچیده سازگار شونده، این شناخت را برای روانشناسی انسان، مربیان، معلمان، مدیران سیستمهای اجتماعی به همراه دارد که سیستم سازگار شونده پیچیده در ذات خود دارای هوشمندی است و مستقل است. سیستم سازگار شونده پیچیده، مسیر تکامل خود را در حالتی عدم تعادل بین خود و محیط به طور مکرر و مداوم طی می نماید. حالتی عدم تعادلی که برای طی کردن مسیر تکامل از ضروریات است. بنابراین مربی، معلم و مدیریت نه به عنوان یک عنصر کاملاً کنترل کننده بلکه به عنوان یک مشاهده گر همگرا کننده است. مدیریت، عنصری است که باید اطلاعات و بازخوردها را در بین عناصر منتقل کند و منتظر بازخوردها از هر جزء سیستم باشد و اینگونه با داشتن اطلاعات جامع و وسیع از همه عناصر به هماهنگی بین اعضا و عناصر اقدام نماید. بنابراین عناصر دانشگاه به عنوان یک سیستم پیچیده سازگار شونده، می باید از استقلال نسبی برخوردار باشند. مدیران سیستمهای سازگار شونده پیچیده همواره باید تغییر را انتظار داشته باشند چرا که رشد و تکامل از ماهیت این سیستم ها است. از دیگر یافته های پژوهش حاضر، تعریف هر مقوله دانشگاه سازگار شونده پیچیده است که از خرده مقوله های به دست آمده در مدل نهایی شکل میگیرد. اولین مقوله دانشگاه سازگار شونده پیچیده عبارت است "تعامل دانشگاه و محیط" که به صورت زیر تعریف می شود: پاسخگویی به نیاز جامعه ملی و جامعه بین المللی، شاخص گذاری فارغ التحصیلان از جهت کارایی و تاثیرگذاری بر جامعه، تبادل اطلاعات بین جامعه و دانشگاه. دومین مقوله دانشگاه سازگار شونده پیچیده عبارت است "استقلال نسبی" که به صورت زیر تعریف می شود: استقلال عناصر درونی دانشگاه، استقلال دانشگاه از دولت، مشارکت همه عناصر درونی دانشگاه در انتخابات دانشگاهی. سومین مقوله دانشگاه سازگار شونده پیچیده عبارت است "رشد و تکامل" که به صورت زیر تعریف می شود: رشد و تکامل در ساختارهای دانشگاهی و وزارت عتف، رشد و تکامل در فن آوری اطلاعات، رشد و تکامل در تولید علم و پژوهش، رشد و تکامل در آموزش، رشد و تکامل در قوانین، رشد و تکامل در فرهنگ دانشگاه، رشد و تکامل در برنامه ریزی و سیاستگذاری همگام با تحولات. چهارمین مقوله دانشگاه سازگار شونده پیچیده عبارت است "خودسازماندهی" که به صورت زیر تعریف می شود: بازنگری در ساختار، توان بازخورد، خودتنظیمی، توان تصمیم سازی و توان انتخاب، تحول خودسازماندهی. پنجمین مقوله دانشگاه سازگار شونده پیچیده عبارت است "پیچیدگی" که به صورت زیر تعریف می شود: پویایی، تعدد عناصر، تعامل عناصر درونی، عدم قطعیت، پیچیدگی رابطه جسم و روان در تعامل با محیط. بدین ترتیب یک دانشگاه سازگار شونده پیچیده می باید به ابعاد گفته شده در تعریف هر مقوله سازگار شوندگی در دانشگاه توجه نماید تا بتواند در عصر اطلاعات به خوبی در راستای تولید علم و ایفای نقش خود گام بردارد.

منابع

دوران، دانیل (۱۳۷۶). نظریه سیستمها. ترجمه محمد یمنی دوزی سرخابی. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
کوی، لوتان (۱۳۸۹). آموزش و پرورش، فرهنگ ها و جوامع. انتشارات سمت، تهران.
مورن، ادگار (۱۳۸۳). هفت دانش ضروری برای آموزش و پرورش آینده. ترجمه محمد یمنی دوزی سرخابی. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
مورن، ادگار؛ دومینگو، موتا راول و سیبونا، امیلیو (۱۳۸۷). اندیشه پیچیده و روش یادگیری در عصر سیاره ای. ترجمه محمد یمنی دوزی سرخابی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
نجفی مقدم، علی رضا (۱۳۸۸). تئوری آشوب در آموزش عالی. مقاله هفتم از کتاب رویکردها و چشم اندازهای نو در آموزش عالی. انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

یمنی، محمد (۱۳۸۸). رویکردها و چشم اندازهای نو در آموزش عالی. تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.





- Holland, John H (1992). Complex Adaptive Systems . Daedalus; Winter 1992; 121, 1; Research Library pg. 17.
- Kahn Peter .(2010). Symposium: Higher Education in a Complex World(Agency as emergent: systems perspectives on the social production of small-group teaching). SRHE Annual Research Conference 2010, 'Where is the wisdom we have lost in knowledge?'
- Susan J. Lea & Lynne Callaghan(2008).Lecturers on teaching within the 'supercomplexity' of Higher Education. High Educ (2008) 55:171–187 DOI 10.1007/s10734-006-9041-5.
- Suzette S. Johnson.(2009). Leadership of Management for Complex Adaptive Systems. INCOSE Chesapeake Chapter June 2009.
- Lichtenstein,B., Uhi-Bien,M., Marion,R., Seers, A .and Douglas Ortan, J. (2006). Complexity Leadership Theory: An (nteractive Perspective On Leading in Complex Adaptive Systems. Published in Emergence: Comlexity and Organization, 8:4 (2006), pp. 2-12.
- Plsek, P.(). Redesigning Health Care With Insights From The Science of Complex Adaptive Systems. Crossing The Quality Chasm.
- Begun, J. W., Zimmerman, B. and Dooly, K. (2003). Health Care Organizations as Complex Adaptive Systems. San Francisco: Jossey-Bass, pp253-288.
- Rammel, C., Stagl, S. and Wilfing, H. (2007). Managing Complex Adaptive Systems-A Co-Evolutionary Perspective on Natural Resource Management. Ecological Economics 63 (2007) 9-21.
- Clark, A. (1999). Control and Intervention in Complex Adaptive Systems: From Biology to Biogen. Jossey-Bass: San Francisco, 1999, pp 47-66.
- McCarthy, L. P. (2003). Technology Management-A Complex Adaptive Systems Approach. Int. J. Technology Management, Vol. 25, No. 8, 2003.
- Complex Adaptive Systems (2010). The Health Foundation. Pp1-33.
- Sporn, Barbara. (1999). Adaptive University Structures: An Analysis of Adaptation to Socioeconomic Environments of US and European Universities.Landan and Philadelfia, gesica kigesty Publishers.



ارزیابی کیفیت تولید علم در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران-مبنتی بر نظریه سیستم‌های سازگار شونده پیچیده

منیره صالحی^۱، جعفر توفیقی داریان^۲، محمد یمنی دوزی سرخابی^۳

چکیده

هدف و کارکرد اساسی سیستم دانشگاه، تولید شناخت و آگاهی برای روند تکاملی جامعه است. بنابراین مهمترین کارکردی که از دانشگاه انتظار می‌رود تولید علم مفید است. علمی که بتواند نیازهای اقتصادی، دفاعی، فرهنگی و اجتماعی جامعه را پاسخ دهد. دانشگاه سازگار شونده پیچیده، الگوی تولید علم مبتنی بر زمینه را ارائه می‌دهد. مقاله حاضر به ارائه الگوی تولید علم مبتنی بر نظریه سیستم‌های سازگار شونده پیچیده می‌پردازد و سپس توان سازگار شوندگی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران از بعد تولید علم را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. روش تحقیق مورد استفاده، روش پژوهش ترکیبی (کمی-کیفی) بود. در بخش کیفی پژوهش، از طریق تحلیل محتوای اسناد مطالعاتی و مصاحبه با ۹ خبره علمی، ویژگی‌های سیستم نظام تولید علم در دانشگاه، شناسایی و صورت بندی شد و الگویی مفهومی برای تولید علم در دانشگاه سازگار شونده پیچیده به دست آمد. در بخش کمی، از روش پیمایش استفاده گردید و از پرسشنامه محقق ساخته استفاده گردید. پرسشنامه تولید علم در دانشگاه سازگار شونده پیچیده بر اساس الگوی مفهومی بدست آمده از تحلیل محتوای اسناد و مصاحبه، ساخته شد و توان سازگار شوندگی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران از بعد تولید علم، توسط دو گروه هیأت علمی و دانشجویان (لیسانس، ارشد و دکتری) مورد ارزیابی قرار گرفت.

جامعه تحقیق در بخش کمی، شامل دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در سه دسته دانشگاه‌های جامع، صنعتی و علوم انسانی هستند. بنابراین، چهار دانشگاه به عنوان نمونه و از هر دسته، به صورت تصادفی، یک یا دو دانشگاه انتخاب گردید: دو دانشگاه جامع (دانشگاه تهران و دانشگاه بهشتی)، یک دانشگاه صنعتی (دانشگاه امیر کبیر)، یک دانشگاه علوم انسانی (دانشگاه علامه طباطبائی). در جامعه دانشگاه‌ها، هر دانشگاه شامل جامعه هیأت علمی و دانشجویان می‌باشند. از جامعه هیأت علمی نمونه‌ای به حجم ۲۲۸ نفر و از جامعه دانشجویان نمونه‌ای به حجم ۴۴۳ نفر انتخاب گردید و نتایج پیمایش نشان داد که توان سازگار شوندگی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران از بعد تولید علم از نظر هیأت علمی و دانشجویان در طیف متوسط قرار دارد.

کلید واژه‌ها: علم، ارزیابی، کیفیت.

مقدمه

دانشگاه به دلیل ماهیت اجتماعی، انسانی و شناختی آن، از نوع سیستم‌های باز و پیچیده است که در آن اطلاعات حضوری مستمر دارد (آندریان و پاسیان، ۲۰۰۱؛ سایمون، ۱۹۶۲، نجفی مقدم، ۱۳۸۸). "واژه پیچیدگی بیانگر سیستم‌های پویاست که بین نظم (که در آن چیزی تغییر نمی‌کند مانند ساختارهای بلورین) و حالت بی‌نظمی کامل (مانند انتشار دود) قرار دارند. رفتار این سیستم‌ها با گذشت زمان تغییر می‌کند و این سیستم‌ها به شرایط آغازین موقعیت خود، سرعت و غیره بسیار حساس اند، به گونه‌ای که انحرافات بسیار ناچیز در علت‌های آنها تفاوت‌های بزرگی در اثرات آنها بوجود می‌آورد. بنابراین پیش بینی عملکردی که این سیستم‌ها فراتر از زمانی چند، رفتار خواهند نمود ناممکن می‌گردد. به همین دلیل به نظر می‌رسد که آنها از هیچ قانونی پیروی نمی‌کنند بلکه بیشتر بر اساس اتفاق عمل می‌کنند. با این وصف سیستم‌های پویا در این شرایط ساختارهای منظم جمعی از خود نشان می‌دهند، هر چند ممکن نیست رفتار فردی هر یک از عناصر آنها را مشخص نمود" (مورن، ۱۳۸۷). از یافته‌های عملی و نظری

۱. نویسنده مسئول: دانشگاه فرهنگیان و مدرس دانشگاه فردوسی مشهد

۲. استاد دانشگاه تربیت مدرس

۳. استاد دانشگاه فردوسی مشهد



تفکر سیستمی، پدیده‌های اجتماعی نیز بهره برده اند. "از زمانی که تفکر سیستمی به عنوان یک نحوه برخورد با پدیده‌ها و مسائل مطرح شد تاکنون مطالعات زیادی صورت گرفته که در این میان از بین مفاهیم اصلی رویکرد سیستمی (تعامل، ارتباط با محیط، کلیت سازمان دهی و پیچیدگی)، " مفهوم پیچیدگی " توجه دانشمندان علوم طبیعی و انسانی را بیشتر به خود مشغول داشته است" (دوران، ۱۳۷۰). از جمله لوتان کوی (۱۳۸۹) درباره ارتباط بین مفهوم پیچیدگی با مسائل سیستم‌های اجتماعی چنین می گوید: "ناپایداری‌ها و عدم اطمینان‌های موجود در نظام‌های سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی با مفهوم پیچیدگی مرتبط است. چالش اساسی رویکرد سیستمی درک دقیق تر پیچیدگی موقعیت‌ها و پدیده‌ها به صورتی هم‌گام و نا هم‌گام می باشد. مثلاً آموزش و پرورش خود پدیده‌ای کلی است که در عین حال به صورت همزمان، یکی از عناصر پدیده‌ای کلی تر به نام جامعه است." (لوتان کوی، ۱۳۸۹). بدین ترتیب سیستم آموزشی، مانند هر سیستم اجتماعی و انسانی، با مفهوم پیچیدگی مرتبط است و "مهمترین فرض سیستم‌های پیچیده این است که، در صورت کاهش پیچیدگی و تنوع رفتاری آن، سیستم محکوم به زوال خواهد بود" (مورن؛ دومینگو و سیبورا، ۱۳۸۷؛ مورن، ۱۳۸۳؛ ینگ لانگ، ۲۰۰۶). هدف و کارکرد اساسی سیستم دانشگاه در درون سیستم جامعه، تولید شناخت و آگاهی برای روند تکاملی جامعه است. بنابراین مهمترین کارکردی که از دانشگاه انتظار می رود تولید علم مفید است. علمی که بتواند نیازهای اقتصادی، دفاعی، فرهنگی و اجتماعی جامعه را پاسخ دهد. دانشگاه سازگار شونده، الگوی تولید علم مبتنی بر زمینه را ارائه می دهد.

بنابراین سوالهای زیر مطرح می شود:

در دانشگاه سازگار شونده مفهوم علم به چه معنا خواهد بود؟ فعالیت علمی دارای چه ویژگی‌هایی است؟ و عوامل و عناصر مداخله کننده در تولید علم چه هستند و تعامل بین آنها به چه صورتی است؟ در پژوهش حاضر برای پاسخ به سوالات بالا به بررسی اسناد مطالعاتی و مبانی نظری و تحقیقاتی پرداخته شد. نتایج این بررسی‌ها، به استخراج الگوی تولید علم در دانشگاه سازگار شونده پیچیده، انجامید. دستیابی به این الگو برای پاسخ به سوال اصلی پژوهش حاضر بود. هدف اصلی پژوهش حاضر عبارت است از: توان سازگار شوندگی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران از بعد تولید علم چقدر است؟

روش پژوهش: روش پژوهش حاضر، روش تحقیق ترکیبی (کیفی-کمی) می باشد. در بخش کیفی از تحلیل محتوای اسناد مطالعاتی و مصاحبه برای استخراج الگوی مفهومی تولید علم در دانشگاه سازگار شونده استفاده گردید و در بخش کمی از روش پیمایشی-توصیفی استفاده شد. همچنین برای تایید مدل مفهومی کشف شده برای تولید علم مبتنی بر زمینه در دانشگاه سازگار شونده پیچیده، از تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد.

ب) جامعه و نمونه:

جامعه تحقیق در بخش کمی، شامل دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در سه دسته دانشگاه‌های جامع، صنعتی و علوم انسانی هستند. بنابراین، چهار دانشگاه به عنوان نمونه و از هر دسته، به صورت تصادفی، یک یا دو دانشگاه انتخاب گردید: دو دانشگاه جامع (دانشگاه تهران و دانشگاه بهشتی)، یک دانشگاه صنعتی (دانشگاه امیر کبیر)، یک دانشگاه علوم انسانی (دانشگاه علامه طباطبایی).

در جامعه دانشگاه‌ها، هر دانشگاه شامل جامعه هیأت علمی و دانشجویان در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ می باشند. تعداد هیأت علمی دانشگاه بهشتی بالغ بر ۷۸۴ نفر است. از جامعه یاد شده با توجه به هدف تحقیق نمونه‌ای به حجم ۵۰ آزمودنی انتخاب شد. تعداد هیأت علمی دانشگاه تهران بالغ بر ۲۰۰۰ نفر است. از جامعه یاد شده با توجه به هدف تحقیق نمونه‌ای به حجم ۶۰ آزمودنی انتخاب شد. تعداد هیأت علمی دانشگاه امیر کبیر بالغ بر ۵۱۰ نفر است. از جامعه یاد شده با توجه به هدف تحقیق نمونه‌ای به حجم ۸۰ آزمودنی انتخاب شد. تعداد هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبایی بالغ بر ۴۸۸ نفر است. از جامعه یاد شده با توجه به هدف تحقیق نمونه‌ای به حجم ۴۵ آزمودنی انتخاب شد. حجم نمونه یاد شده تابعی است از (الف) تعداد متغیرهای مشاهده شده چهارچوب کلی و ب) حجم جامعه برای تعمیم پذیری یافته‌ها. برای ارزیابی مدل مفهومی ارائه شده، تعداد نمونه باید حداقل ۱۰ برابر (استیونس، ۱۹۹۴، در هومن، ۱۳۸۴) تعداد متغیرهای مشاهده شده (منبع قبلی) باشد. چون تعداد متغیرهای مشاهده شده ۱۵ تاست، حجم نمونه باید حداقل ۱۵۰ نفر از هر گروهی (هیأت علمی، دانشجو و کارمند) انتخاب شود.

از نمونه یاد شده (تهران، شهید بهشتی، علامه طباطبایی و صنعتی امیرکبیر)، ۲۷۵۰۰ دانشجو در دانشگاه تهران، ۱۴۷۰۶ دانشجو در دانشگاه شهید بهشتی، ۱۶۵۰۸ دانشجو در دانشگاه علامه طباطبایی و ۱۰۱۹۸ دانشجو در دانشگاه صنعتی امیر کبیر در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ مشغول به تحصیل بودند. از هر دانشگاه، بین ۱۱۰ تا ۱۲۰ پرسشنامه جمع آوری شد که در مجموع ۴۸۰ پرسشنامه جمع آوری شد و ۴۴۳ پرسشنامه مفید واقع شد.

ابزارهای جمع آوری داده‌ها و اعتبار آنها در بخش کمی

در این پژوهش حوزه تولید علم در دانشگاه سازگار شونده دو پرسشنامه ویژه هیأت علمی و دانشجو طراحی گردید. پاسخ دهی به سوالات براساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای است. برای سیستم تولید علم در دانشگاه سازگار شونده پیچیده، در راستای پنج مولفه سازگار شوندگی دانشگاه (تعامل با محیط، استقلال نسبی، رشد و تکامل، خودسازماندهی، پیچیدگی) گویه‌های متنوعی طرح گردید. پرسشنامه تولید علم از دیدگاه دانشجویان دارای ۱۹ تعداد سوال شد و پرسشنامه تولید علم از دیدگاه هیأت علمی دارای ۱۵ سوال شد. روش بررسی اعتبار ابزارها براساس آلفای کرانباخ (α) با استفاده از نرم افزار اس.پی.اس.اس.^۱ و نیز تحلیل عاملی تاییدی با استفاده از نرم افزار لیزرل^۲ بود.

یافته‌ها:

توان سازگار شوندگی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران از بعد تولید علم، توسط دو گروه هیأت علمی و دانشجویان (لیسانس، ارشد و دکتری) مورد ارزیابی قرار گرفت.

الف) بعد تولید علم از نظر هیأت علمی:

جدول ۴-۹۱، میانگین و انحراف معیار نمرات نظر هیأت علمی دانشگاه‌های دولتی تهران در مورد توان سازگار شوندگی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران از بعد تولید علم را بیان می‌کند.

جدول ۴-۹۱: میانگین، انحراف معیار و تعداد برای توان سازگار شوندگی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران از بعد تولید علم از نظر هیأت علمی

مقوله	تعداد سوال	میانگین کل	انحراف معیار	حداقل ممکن	حداکثر ممکن	طیف پایین	طیف متوسط	طیف بالا
تعامل با محیط	۴	۱۲,۱۷	۲,۹۰	۴	۲۰	۹,۳۳-۴	۱۴,۶۶-۹,۳۳	۲۰-۱۴,۶۶
استقلال نسبی	۵	۶,۵۵	۱,۲۲	۵	۲۵	۱۱,۶۶-۵	۱۸,۳۳-۱۱,۶۶	۲۵-۱۸,۳۳
رشد و تکامل مداوم	۳	۶,۰۹	۱,۴۹	۳	۱۵	۷-۳	۱۱-۷	۱۵-۱۱
خودسازماندهی	۵	۱۶,۵۱	۴,۵۹	۵	۲۵	۱۱,۶۶-۵	۱۸,۳۳-۱۱,۶۶	۲۵-۱۸,۳۳
پیچیدگی	۳	۶,۲۵	۱,۴۱	۳	۱۵	۷-۳	۱۱-۷	۱۵-۱۱
توان سازگار شوندگی در حوزه تولید علم از نظر هیأت علمی	۲۰	۴۷,۵۹	۸,۷۳	۲۰	۱۰۰	۴۶,۶۶-۲۰	۷۳,۳۳-۴۶,۶۶	۱۰۰-۷۳,۳۳

$$n = 228$$

توان سازگار شوندگی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران از بعد تولید علم از نظر هیأت علمی در طیف متوسط قرار دارد.

ب) بعد تولید علم از نظر دانشجویان:

جدول ۴-۹۲ میانگین و انحراف معیار نمرات نظر دانشجویان دانشگاه‌های دولتی تهران در مورد توان سازگار شوندگی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران از بعد تولید علم را بیان می‌کند.

جدول ۴-۹۲: میانگین، انحراف معیار و تعداد برای توان سازگار شونددگی دانشگاههای دولتی شهر تهران از بعد تولید علم از نظر دانشجویان

مقوله	تعداد سوال	میانگین کل	انحراف معیار	حداقل ممکن	حداکثر ممکن	طیف پایین	طیف متوسط	طیف بالا
تعامل با محیط	۳	۸,۱۸	۲,۶۹	۳	۱۵	۷-۳	۱۱-۷	۱۵-۱۱
استقلال نسبی	۲	۶,۰۶	۱,۴۹	۲	۱۰	۴,۶۶-۲	۷,۳۳-۴,۶۶	۱۰-۷,۳۳
رشد و تکامل مداوم	۳	۸,۰۹	۲,۳۶	۳	۱۵	۷-۳	۱۱-۷	۱۵-۱۱
خودسازماندهی	۷	۱۸,۴۰	۴,۶۴	۷	۳۵	۱۶,۳۳-۷	۲۵,۶۶-۱۶,۳۳	۳۵-۲۵,۶۶
پیچیدگی	۴	۱۰,۶۶	۳,۰۷	۴	۲۰	۹,۳۳-۴	۱۴,۶۶-۹,۳۳	۲۰-۱۴,۶۶
توان سازگار شونددگی در حوزه تولید علم از نظر دانشجویان	۱۹	۵۱,۴۱	۱۰,۴۸	۱۹	۹۵	۴۴,۳۳-۱۹	۶۹,۶۶-۴۴,۳۳	۹۵-۶۹,۶۶

$$n = 443$$

توان سازگار شونددگی دانشگاههای دولتی شهر تهران از بعد تولید علم از نظر دانشجویان در طیف متوسط قرار دارد.

بحث و نتیجه گیری

مفهوم سازگار شونددگی، پس از مفهوم پیچیدگی در تکمیل ویژگی های سیستمهای هوشمند ارائه شد. مهمترین ویژگی این مفهوم، در نظر گرفتن استقلال هر عنصر یا عامل در سیستم است به گونه ای که هر عامل، خود یک سیستم سازگار شونده پیچیده است و دارای توان تصمیم گیری و کنترل می باشد. توان تصمیم گیری برای هر عامل به آن اجازه می دهد تا در بحرانها و عدم تعادلها ناشی از تعامل بین محیط و سیستم، در راستای خودسازماندهی کل سیستم گام بردارد. افزایش درجه آزادی یک سیستم و عوامل درون آن، به خودسازماندهی کل سیستم پیچیده کمک می نماید. سیستمی پیچیده است که دارای تعدد عوامل بوده و بین عوامل درونی، تعاملهای زیادی برقرار باشد به حدی که شناخت جزئی این روابط بسیار دشوار است. اینچنین سیستمی، پتانسیل خودسازماندهی دارد. یعنی میتواند به توانایی کنترل از درون دست یابد و به برنامه ریزی و کنترل کاملاً بیرونی نیاز ندارد و حتی برنامه ریزی و کنترل از بیرون، موجب از بین رفتن سیستم، رکود و عدم پویایی آن می شود. خودسازماندهی مهمترین ویژگی سیستمهای هوشمند و سازگار شونده ست. دانشگاه به عنوان یک سیستم سازگار شونده برای دستیابی به هدف تولید علم مبتنی بر زمینه می باید به سطح بالایی از سازگار شونددگی و خودسازماندهی دست یابد. الگوی مفهومی به دست آمد از تحلیل محتوای اسناد مطالعاتی و مصاحبه با خبرگان علمی برای حوزه تولید علم در دانشگاه سازگار شونده پیچیده پنج مقوله را نشان داد. این مقوله ها عبارت اند از: تعامل سیستم تولید علم و محیط، استقلال نسبی عناصر درونی سیستم تولید علم، تغییر و تکامل مداوم سیستم تولید علم، خودسازماندهی سیستم تولید علم و پیچیدگی سیستم تولید علم که شامل سه زیر مقوله است: عدم قطعیت، پویایی، تعدد عناصر و تعامل عناصر. نتایج اجرای بخش کمی و پیمایشی پژوهش نشان میدهد که برترین دانشگاه های ایران در ۵ ویژگی ذکر شده، در طیف متوسط قرار دارند. این بدان معناست که تولید علم در دانشگاه های حاضر تا مرحله بومی شدن فاصله دارد. برای کاهش این فاصله نیاز ست تا ویژگی های دانشگاه به عنوان مهمترین سازمان تولید علم، به صورت یک سیستم سازگار شونده پیچیده شناخته شود و استقلال عناصر هوشمند آن در نظر گرفته شود. سیستمهای هوشمند که دارای عناصر هوشمند و خودسازمانده هستند نیاز به استقلال دارند تا بتوانند مهمترین کارکرد های خود یعنی تولید علم مبتنی بر زمینه را ارائه دهند.



منابع

- دوران، دانیل (۱۳۷۶). نظریه سیستمها. ترجمه محمد یمنی دوزی سرخابی. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- کوی، لوتان (۱۳۸۹). آموزش و پرورش، فرهنگ ها و جوامع. انتشارات سمت، تهران.
- مورن، ادگار (۱۳۸۳). هفت دانش ضروری برای آموزش و پرورش آینده. ترجمه محمد یمنی دوزی سرخابی. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- مورن، ادگار؛ دومینگو، موتاراول و سیبونا، امیلیو (۱۳۸۷). اندیشه پیچیده و روش یادگیری در عصر سیاره ای. ترجمه محمد یمنی دوزی سرخابی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- نجفی مقدم، علی رضا (۱۳۸۸). تئوری آشوب در آموزش عالی. مقاله هفتم از کتاب رویکردها و چشم اندازهای نو در آموزش عالی. انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- یمنی، محمد (۱۳۸۸). رویکردها و چشم اندازهای نو در آموزش عالی. تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- Holland, John H (1992). Complex Adaptive Systems . Daedalus; Winter 1992; 121, 1; Research Library pg. 17.
- Kahn Peter .(2010). Symposium: Higher Education in a Complex World(Agency as emergent: systems perspectives on the social production of small-group teaching). SRHE Annual Research Conference 2010, 'Where is the wisdom we have lost in knowledge?'
- Susan J. Lea & Lynne Callaghan(2008).Lecturers on teaching within the 'supercomplexity' of Higher Education. High Educ (2008) 55:171-187 DOI 10.1007/s10734-006-9041-5.
- Suzette S. Johnson.(2009). Leadership of Management for Complex Adaptive Systems. INCOSE Chesapeake Chapter June 2009.
- Lichtenstein,B., Uhi-Bien,M., Marion,R., Seers, A .and Douglas Ortan, J. (2006). Complexity Leadership Theory: An (nteractive Perspective On Leading in Complex Adaptive Systems. Published in Emergence: Comlexity and Organization, 8:4 (2006), pp. 2-12.
- Plsek, P.(). Redesigning Health Care With Insights From The Science of Complex Adaptive Systems. Crossing The Quality Chasm.
- Begun, J. W., Zimmerman, B. and Dooly, K. (2003). Health Care Organizations as Complex Adaptive Systems. San Francisco: Jossey-Bass, pp253-288.
- Rammel, C., Stagl, S. and Wilfing, H. (2007). Managing Complex Adaptive Systems-A Co-Evolutionary Perspective on Natural Resource Management. Ecological Economics 63 (2007) 9-21.
- Clark, A. (1999). Control and Intervention in Complex Adaptive Systems: From Biology to Biogen. Jossey-Bass: San Francisco, 1999, pp 47-66.
- McCarthy, L. P. (2003). Technology Management- A Complex Adaptive Systems Approach. Int. J. Technology Management, Vol. 25, No. 8, 2003.
- Complex Adaptive Systems (2010). The Health Foundation. Pp1-33.
- Sporn, Barbara. (1999). Adaptive University Structures: An Analysis of Adaptation to Socioeconomic Environments of US and European Universities.Landan and Philadelphia, gesica kigesty Publishers.





نقش نهاد ملی ارزشیابی در هدایت و جهت‌دهی آموزش عالی

طاهره ظفری پورا^۱، رضا محمدی^۲

چکیده

نظام آموزشی به صورت عام و زیرنظام آموزش عالی به صورت خاص عامل اصلی تحقق خط‌مشی‌های توسعه پایدار کشور است؛ چرا که عملاً خروجی‌ها و نتایج آن مستقیماً در جهت توسعه همه‌جانبه کشور حرکت می‌کند. در واقع نهاد آموزش عالی کشورها، از مهم‌ترین عوامل شکل‌دهی جهان آینده تلقی می‌شوند. در حال حاضر این نهادها برای حفظ تمامیت خود و تسهیل در دستیابی به اهداف با چالش‌هایی همچون بین‌المللی‌سازی و تأثیرات آن به عنوان یک محور روزآمد از سیاست‌گذاری سیستم آموزش عالی، جهانی‌شدن، ظهور فناوری اطلاعات، تغییرات جمعیتی و تقاضای روزافزون آموزش عالی، اقتصاد مبتنی بر دانش، ارزشیابی و رتبه‌بندی و... مواجهه هستند. نقطه ثقل این چالش‌ها را می‌توان در تعریف کیفیت و به تبع آن بهبود مستمر و تعالی آن دید. در این راستا استقرار نظام‌های تضمین کیفیت به عنوان راهبردی مناسب جهت حفظ و ارتقاء کیفیت نظام آموزش عالی و پاسخی مناسب به چالش‌های پیش‌رو مورد توجه قرار گرفته است. یکی از راهبردهای کلیدی در زمینه حفظ ارتقاء و تعالی کیفیت شبکه‌سازی است؛ با شبکه‌سازی علاوه بر هم‌افزایی توان نظام‌های داخلی آموزش عالی، بر فعالیت بسیار نزدیک با طیف وسیعی از هیئت‌های فعال در حمایت از عملکرد مطلوب در سطح بین‌المللی در تضمین کیفیت آموزش عالی تأکید می‌شود. از طریق این راهبرد، توانمندسازی نهادهای تضمین کیفیت و به اشتراک گذاشتن اطلاعات و تجربیات، هدایت و جهت‌دهی به مبانی نظری و عملی این حرفه و تخصص، توسعه و ارتقاء استانداردهای عملکرد حرفه‌ای در تضمین کیفیت، تشویق و کمک به بهبود مستمر نهادهای عضو از جمله توسعه حرفه‌ای و ظرفیت‌سازی آنها و ارتباط با نهادهای جهانی از جمله یونسکو، سازمان توسعه و مشارکت اقتصادی، بانک جهانی و... تسهیل می‌شود. ورود و شناخت سازمان‌های جهانی و تعامل صحیح با شبکه‌های متولی امر کیفیت در آموزش عالی به عنوان یکی از ملزومات فرایند تضمین کیفیت نظام آموزش عالی است. چرا که نیاز مستمر جوامع به یکدیگر، خود بستری جهانی جهت تداوم حیات اقتصادی، سیاسی، اجتماعی ملت‌ها ایجاد نموده است. از ملزومات اصلی برای شبکه‌سازی تضمین کیفیت آموزش عالی، ساختارسازی و وجود نهاد متولی این امر می‌باشد از این رو حضور در جامعه بین‌الملل، رقابت، حفظ و بهبود کیفیت پیش از مطرح شدن و از میانه مسیر حرکت کردن و در نهایت عدم دستیابی به آن، نیازمند پیش‌نیازها و زمینه‌سازی‌هایی می‌باشد؛ بنابراین ایجاد نهاد ملی ارزشیابی و تضمین کیفیت در کشور به دلیل نقش کلیدی در این زمینه لازم و ضروری می‌نماید. در مقاله مذکور با روش مطالعه اسنادی و بررسی تطبیقی ضمن معرفی اجمالی و بررسی وجوه افتراق و اشتراک نهادهای بین‌المللی تضمین کیفیت، تطبیق و بررسی این نهادها، نحوه و چگونگی عضویت ایران و پیشنهادهای در زمینه خط‌مشی‌های موردنیاز برای عضویت و حضور موثر در این شبکه ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: ارزیابی، نهاد ملی تضمین کیفیت، دانشگاه، شبکه‌سازی.

مقدمه

در هر کشوری سیستم آموزشی به عنوان عامل اصلی برای تکمیل خط‌مشی‌های توسعه پایدار است، آمادگی و تعلیم نیروی انسانی با تجربه و متخصص به عنوان اساسی برای توسعه همه‌جانبه کشورها، تولید دانش، هدایت و یادگیری مقدماتی، پژوهش‌های کاربردی و توسعه‌ای بوسیله دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی انجام شده است، بنابراین خروجی‌ها و نتایج سیستم آموزش عالی، مستقیماً در جهت توسعه کشور حرکت می‌کند (Mohammadi, 2009). در واقع نهاد آموزش عالی کشورها، از مهم‌ترین عوامل شکل‌دهی جهان آینده تلقی می‌شوند. (پورعزت و همکاران، ۱۳۸۷). بین‌المللی‌شدن آموزش عالی نیز، به ایجاد جامعه‌ای علمی منتهی می‌شود که جریان پیوسته اطلاعات و انتشار سریع عقاید

و افکار را تسهیل می‌کند (شعبانی، ۱۳۸۴)

دانشگاه‌ها جزئی از جامعه هستند بنابراین خواسته‌های جامعه را در تربیت نیروی انسانی، مسئولیت‌پذیری بیشتر و نشان دادن استانداردهای بالای محصولات (دوره آموزشی، یادگیری، فارغ‌التحصیلان) و خدمات برآورده می‌سازند. همراه با موقعیت مؤسسات در کنترل بیشتر بر روی امور خود، (خودکنترلی)، بهبود کیفیت به طور فزاینده‌ای از اهمیت برخوردار می‌شود (محمدی، ۱۳۸۴). در این راستا استقرار نظام‌های تضمین کیفیت به عنوان راهبردی مناسب جهت حفظ و ارتقاء کیفیت نظام آموزش عالی و پاسخی مناسب به چالش‌های پیش‌رو مورد توجه قرار گرفته است. (مهر محمدی، ۱۳۷۹). بنابراین در عصر جدید، تحولات و چالش‌های جهانی و محلی نظیر جهانی شدن، ظهور فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات، اقتصاد مبتنی بر دانش، تغییرات جمعیتی و افزایش تعداد دانشجویان و کاهش بودجه سرانه آنها از یک طرف و از طرف دیگر افزایش رقابت میان مؤسسات آموزش عالی در سطح ملی و بین‌المللی، نظام‌های آموزش عالی را بر آن داشته است تا همواره بر آن باشند تا سطحی از کیفیت را رعایت نمایند (کارنوی، ۱۳۸۴). هم چنین شواهدی در دست است که نشان می‌دهد افزایش هزینه‌ها در آموزش عالی و به عبارتی اختصاص منابع مالی بیشتر در قبال بازده و فرآورده‌های کمتر، ناشی از فقر کیفیت در آموزش عالی و فعالیت‌های آن است (ایزدی، ۱۹۹۹، به نقل از محمدی ۱۳۸۷). بنابراین مقوله کیفیت چه در گستره ملی و چه بین‌الملل به اولویت و دغدغه اصلی رهبران و سیاستگذاران آموزش عالی تبدیل شده و در برهه‌ای که شاهد بازار جهانی آموزش عالی هستیم، راهبردی بودن کیفیت، روز به روز اهمیت و جایگاه بالاتری پیدا می‌کند. در این میان موفقیت از آن نظام‌هایی است که به دور از برخورد کنشی و انفعالی به برنامه‌ریزی فراکنشی و راهبردی برای مدیریت و تعالی کیفیت نظام آموزش عالی در سطوح ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی و با چشم‌اندازی به پوشش کلیه ذی‌نفعان می‌پردازند.

نظام آموزش عالی ایران نیز همگام با تحولات جهانی، همواره کوشیده است تا در قالب اهداف برنامه‌های بلندمدت به تقویت جایگاه سیستم آموزش عالی در سطح ملی و جهانی مبادرت ورزد و پاسخگوی نیازهای گوناگون جامعه نوین باشد. یعنی با تولید دانش و پرورش نیروی انسانی به توسعه پایدار جامعه کمک کند (پورعزت و همکاران، ۱۳۸۷). آموزش عالی در قرن بیست و یکم، در دو جنبه مهم افزایش جهانی داشته است. در این خصوص می‌توان گفت در یک بعد، آموزش عالی، یک موضوع ملی است که بر این اساس طرح دولتی برای ارائه و صدور مجوز برای آن، اعم از دولتی و خصوصی لازم می‌باشد، این امر به تضمین کیفیت آموزش عالی، وجهه ملی و بومی می‌دهد. علاوه بر این، جنبه‌های مستقل آموزش عالی کشورهای مختلف، بسیاری از وجوه و مسائل و چالش‌های آموزش عالی، بین اکثر کشورهای مشترک می‌باشد. در این معنا، تضمین کیفیت در آموزش عالی به یک مسئله جهانی تبدیل می‌شود که در آن یک سازمان جهانی و بین‌المللی می‌تواند نقش حیاتی ایفا کند. در این میان تمامی نهادهای تضمین کیفیت، چه با تجربه و چه کم تجربه، گزینه‌های بسیاری برای به اشتراک‌گذاری تخصص و تجربه بین‌المللی در مدیریت کیفیت و استانداردها به دست می‌آورند (شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی طرح راهبردی ۲۰۰۸-۲۰۱۲، ۲۰۰۸). همانطور که در سطح جهان سازمان‌های واسطی همچون سازمان ملل، یونسکو و... جهت ایجاد تعادل و هماهنگ کردن ارتباط بین کشورهای نهادینه شدند در سطح نظام‌های آموزش عالی نیز سازمان‌ها و شبکه‌های واسطی بین‌المللی و منطقه‌ای تأسیس شدند (سیاری، ۱۳۸۷). پیشبرد عرصه کیفیت و برقراری تعامل با این گونه سازمان‌ها، نیازمند بررسی دقیق و همه‌جانبه آنها می‌باشد. همانطور که در سطح جهان سازمان‌های واسطی همچون سازمان ملل، یونسکو و... جهت ایجاد تعادل و هماهنگ کردن ارتباط بین کشورهای نهادینه شدند در سطح نظام‌های آموزش عالی نیز سازمان‌ها و شبکه‌های واسطی بین‌المللی و منطقه‌ای تأسیس شدند (سیاری، ۱۳۸۷). شناخت سازمان‌های جهانی و تعامل صحیح با شبکه‌های متولی امر کیفیت در آموزش عالی از الزامات فرایند تضمین کیفیت نظام آموزش عالی می‌باشد.

بنابراین نهادهای بین‌المللی (INQAAHE) و منطقه‌ای (APQN, AfriQAN, ANQAHE, ENQA Qa-Aslamic) متولی کیفیت قابل ذکر می‌باشند. که بنا بر میزان کاربرد و نزدیکی سه نهاد اینکوا، شبکه تضمین کیفیت آسیا-اقیانوسیه و انجمن نهادهای تضمین کیفیت جهان اسلام در نظام تضمین کیفیت آموزش عالی اسلام را به صورت مختصر معرفی می‌نماییم:

معرفی نهادهای بین‌المللی تضمین کیفیت

۱- اینکوا

شبکه جهانی نهادهای تضمین کیفیت آموزش عالی^۱ (INQAAHE) در سال ۱۹۹۱ با هشت عضو شروع به کار کرد و در اواسط سال ۲۰۰۷، حدود

1. International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education





۱۳۶ موسسه از ۷۴ کشور در عضویت کامل آن قرار داشته‌اند. در حال حاضر در مجموع بیش از ۲۷۳ موسسه و نهاد در این شبکه عضو هستند. اینکواوه در دو حوزه گسترده نقش منحصر به فردی را در برپایی و حفظ يك شبکه جهانی فعال از نهادهای تضمین کیفیت دارد که اطلاع‌رسانی جهانی و خدمات پشتیبانی برای تشویق:

- توسعه دانش، درك و فهم از عمل تضمین کیفیت در آموزش عالی،
- تبادل جهانی اطلاعات بین تك تك مشاركت‌کنندگان، نهادها و شبکه‌های منطقه‌ای؛ را فراهم می‌آورد (اینکواوه طرح راهبردی ۲۰۰۸-۲۰۱۲، ۲۰۰۸). بر این اساس اهداف اینکواوه عبارتند از:
ماموریت:

این شبکه جهانی از نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی است که فلسفه وجودی اش مبتنی بر:

- توانمندسازی نهادهای تضمین کیفیت برای به اشتراک گذاشتن اطلاعات و تجربیات؛
- هدایت و جهت‌دهی به مبانی نظری و عملی این حرفه و تخصص؛
- توسعه و ارتقاء استانداردهای عملکرد حرفه‌ای در تضمین کیفیت؛
- تشویق و کمک به بهبود مستمر نهادهای عضو از جمله توسعه حرفه‌ای و ظرفیت‌سازی آنها می‌باشد.

اهداف

- ۱- ایجاد، جمع‌آوری و انتشار اطلاعات موجود و توسعه نظریه و عمل در حوزه ارزیابی، بهبود و حفظ کیفیت آموزش عالی،
- ۲- انجام پژوهش در زمینه‌های مربوط به کیفیت آموزش عالی،
- ۳- بیان دیدگاه‌های جمعی اعضاء در مورد مسائل مربوط به کیفیت در آموزش عالی از طریق ارتباط با نهادهای بین‌المللی و سایر نهادهای مرتبط،
- ۴- ترویج تئوری و عمل در حوزه بهبود کیفیت در آموزش عالی،
- ۵- ارائه مشاوره و اظهار نظر فنی برای کمک به نهادهای تضمین کیفیت موجود و در حال ظهور،
- ۶- تسهیل ارتباط بین سازمان‌های تضمین کیفیت و شبکه‌های حامی سازمان‌های تضمین کیفیت،
- ۷- کمک به اعضاء برای تعیین استانداردهای مؤسسات فعال در سراسر کشور و تسهیل آگاهانه تصدیق بین‌المللی گواهینامه‌های تحصیلی صلاحیت‌ها،
- ۸- کمک به تحرك فرامرزی و به رسمیت شناختن مدارك تحصیلی،
- ۹- توانمند ساختن اعضا برای مواجهه با شیوه‌ها و سازمان‌های تضمین کیفیت نامناسب،
- ۱۰- سازماندهی، درخواست و بررسی عملکرد اعضا.

انتشار اطلاعات

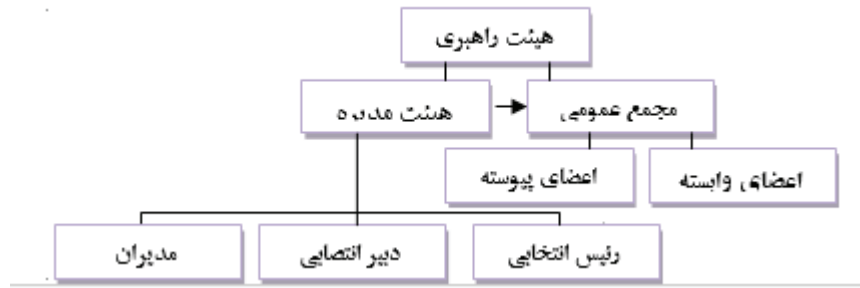
شبکه اطلاعات و یافته‌های تحقیقاتی را به اعضا از طریق شیوه‌های زیر انتشار می‌دهد:

- سمینارها، کارگاه‌ها و کنفرانس‌ها؛
- خبرنامه‌ها، اسناد، مجلات و کتاب؛
- پایگاه اطلاعات اعضاء شبکه.

نحوه عضویت در اینکواوه:

- ۱- این شبکه دارای دو نوع عضویت پیوسته و وابسته می‌باشد.
- ۱-۱ اعضاء پیوسته سازمان‌های مسئول تضمین کیفیت علمی مؤسسات آموزش عالی یا برنامه‌های آموزشی همانند: نهادهای اعتبارسنجی، نهادهای ارزیابی و سازمان‌های مشابه و نهادهای مسئول تضمین بیرونی کیفیت يك چنین نهادهایی می‌باشند.
- ۲-۱ اعضاء وابسته، سازمان‌های علاقمند در حوزه ارزیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی هستند که مسئولیتی در قبال تضمین کیفیت مؤسسات یا برنامه‌های آموزشی، همانند اعضاء پیوسته ندارند.
- ۲- افراد با علاقه خاص در ارزیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی که ممکن است وابسته به شبکه باشند. ساختار سازمانی

شکل شماره ۱: ساختار سازمانی شبکه



هیئت راهبری شبکه شامل شبکه مجمع عمومی و هیئت مدیره می باشد.

مجمع عمومی

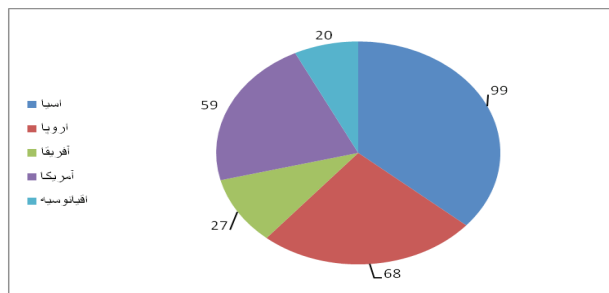
مجمع عمومی هیات ارشد سیاستگذاری و تصمیم گیری شبکه است و از اعضای پیوسته و وابسته شبکه تشکیل شده است، که هر یک دارای یک نماینده رسمی می باشند.

هیات مدیره

هیات مدیره شبکه در سال ۱۹۹۱ شروع به کار کرده است. هیئت مدیره این شبکه متشکل از یک رئیس انتخابی، یک دبیر انتصابی و مدیران منتخب می باشد (اینکواهه، ۲۰۱۰).

اعضاء شبکه

از مجموع ۲۷۳ عضو این شبکه به ترتیب ۹۹ موسسه از قاره آسیا، ۶۸ موسسه از قاره اروپا، ۵۹ موسسه از قاره آمریکا، ۲۷ موسسه از قاره آفریقا و ۲۰ موسسه از قاره اقیانوسیه بوده اند که به ترتیب ۳۶٪، ۲۵٪، ۲۲٪، ۲۷٪، ۷٪ از مجموعه شبکه را به خود اختصاص داده اند، که در نمودار زیر ارائه شده است.



نمودار شماره ۱: کشورهای عضو در شبکه بین المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی

با توجه به موارد مذکور آموزش عالی ایران هیچ نوع عضویتی در این نهاد ندارد.

۲- شبکه تضمین کیفیت آسیا-اقیانوسیه^۱

APQN به عنوان یک شبکه منطقه ای و یک سازمان غیر انتفاعی است، که در ارتباط با شبکه بین المللی تضمین کیفیت در آموزش عالی (شبکه) ثبت شده است. APQN اولین شبکه دریافت کننده کمک از صندوق توسعه بانک جهانی (DGF)^۲ از سپتامبر ۲۰۰۴ تا ۳۱ مارس ۲۰۰۸ می باشد. در حال حاضر، شبکه دارای ۳۴ عضو طبقه بندی شده، در سه گروه، یعنی، ۱۷ عضو پیوسته، ۷ عضو میانی، و ۱۰ عضو وابسته است. علاوه بر این دسته بندی، شبکه، ناظران خارج از منطقه آسیا و اقیانوسیه را می پذیرد. این شبکه به منظور ارتقاء کیفیت آموزش عالی در آسیا و منطقه اقیانوس آرام، از طریق تقویت عملکرد نهادهای تضمین کیفیت، گسترش همکاری بین آنها را پیگیری می کند. هزینه های سالانه و کمک به شبکه از طریق شرکت در کنفرانس ها و پروژه های سالانه گروهی، تامین می شود.



اهداف

اهداف شبکه عبارتند از:

۱. ترویج عملکرد مطلوب در حفظ و بهبود کیفیت آموزش عالی در منطقه آسیا و اقیانوسیه،
۲. تسهیل پژوهش در منطقه در حوزه فعالیت مدیریت کیفیت در آموزش عالی و اثربخشی آنها در بهبود کیفیت آموزش عالی منطقه،
۳. ارائه مشاوره و راهنمایی فنی برای کمک به توسعه نهادهای تضمین کیفیت جدید در منطقه،
۴. تسهیل ارتباط بین نهادهای تضمین کیفیت و پذیرش تصمیمات و قضاوت های هر یک از طرفین،
۵. کمک به اعضاء در تعیین استانداردهای مؤسسات فعال، به صورت فراملی و در گستره بین المللی،
۶. اطلاع رسانی مطلوب تر پذیرش به رسمیت شناسی بین المللی مدارک تحصیلی در سراسر منطقه،
۷. کمک به تحرک فرامرزی و به رسمیت شناختن مدارک تحصیلی،
۸. توانمندسازی اعضاء در مواجهه با نهادهای اعتبارسنجی مشکوک و نامعتبر.

روش ها

شبکه اهداف خود را از طریق طیف وسیعی از روش ها، از جمله موارد متحقق می سازد:

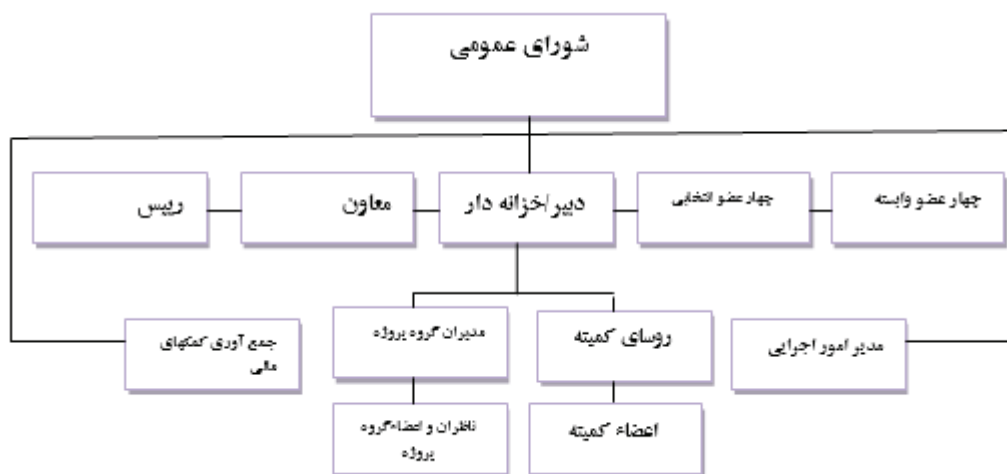
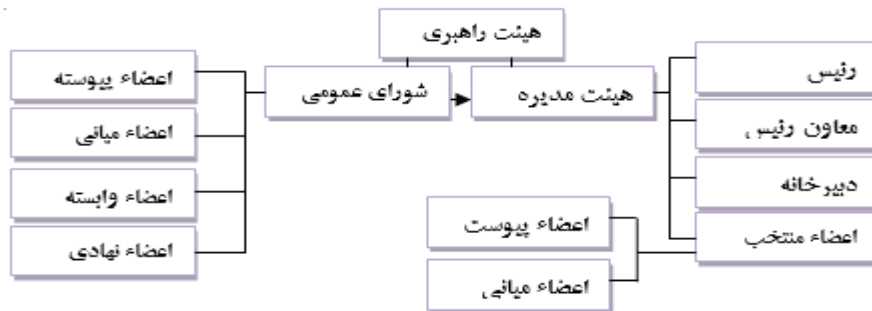
۱. انتشار اطلاعات، از طریق خبرنامه ها، اسناد، مجلات و کتاب ها، به صورت مکتوب و یا الکترونیکی،
۲. آموزش از طریق سمینارها، کارگاه ها، کنفرانس ها و تحرك کارکنان،
۳. ارجاع به پایگاه داده ها و منابع دیگر شبکه و سایر نهادها،
۴. سایر ابزارهای مناسب دیگر که توسط شورای عمومی و یا هیات مدیره تعیین می شود.

عضویت

شبکه دارای چهار نوع عضویت شامل، پیوسته^۲، میانی^۳، وابسته^۴ و نهادی (حقوقی)^۵ می باشد:

۱. اعضاء پیوسته، نهادهای مسئول تضمین کیفیت علمی مؤسسات آموزش عالی و یا برنامه های آموزشی غیر از خود، و یا سازمان های مسئول تضمین کیفیت نهادهای تضمین بیرونی کیفیت هستند، که واجد شرایط عضویت طبق ضوابط عضویت در شبکه، و حسب تصمیم شورای عمومی در این خصوص می باشند.
۲. اعضاء میانی، نهادهای مسئول تضمین کیفیت علمی مؤسسات آموزش عالی و یا برنامه های آموزشی غیر از خود و یا سازمان های مسئول تضمین کیفیت نهادهای تضمین بیرونی کیفیت می باشند، اما شرایط عضویت را به طور کامل، بر طبق معیارهای عضویت شبکه و، مطابق با تصمیم شورای عمومی دارا نمی باشند.
۳. اعضاء وابسته، سازمان هایی با علائق عمده و مشارکت فعال در ارزیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در آموزش عالی هستند اما، مسئولیتی (مسئولیت اعضاء پیوسته) برای تضمین کیفیت مؤسسات آموزش عالی، برنامه های آموزشی و یا نهادهای تضمین بیرونی کیفیت ندارند.
۴. اعضاء نهادی (حقوقی)، مؤسسات آموزش عالی در منطقه هستند، که در جایگاه خوبی در رابطه با نهاد تضمین کیفیت، در صورت وجود، می باشند. - شبکه نهادهای ناظر از خارج از منطقه آسیا - اقیانوسیه، از جمله نهادهای تضمین بیرونی کیفیت و موسساتی با علائق عمده در ارزیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در آموزش عالی، و دیگر شبکه های منطقه ای که علائق عمده و ارتباط قوی با منطقه دارند را می پذیرد.

1. Staff movement
2. Full
3. Intermediate
4. Associate
5. Institutional



شکل ۲: ساختار سازمانی شبکه APQN

- هیات راهبری شبکه شامل شورای عمومی و هیات مدیره می باشد.

- شورای عمومی از اعضای پیوسته، اعضای میانی، وابسته و اعضای حقوقی شبکه تشکیل شده است، که از طرف هر کدام يك عضو به نمایندگی معرفی شده است.

هیات مدیره

- هیات مدیره شبکه شامل رئیس، معاون رئیس و دبیرخانه / خزانه دار، و چهار عضو انتخابی دیگر می باشد، که این چهار عضو بر طبق تصمیم هیات مدیره در هیئت مشارکت می کنند،

- اعضای انتخاب شده هیات مدیره از اعضای پیوسته و میانی شبکه انتخاب می شود (APQN، ۲۰۱۲).

در این شبکه نیز جز در بازه زمانی خاصی که دانشگاه تهران عضویت داشت، آموزش عالی ایران عضویتی ندارد.

۳- شبکه تضمین کیفیت آفریقا

ایجاد شبکه

شبکه تضمین کیفیت آفریقایی (AfriQAN) به عنوان یک سازمان غیرانتفاعی تاسیس شده است و مفاد نظام نامه این شبکه مطابق با قوانین کشور غنا می باشد و مقر شبکه در اکرا - غنا قرار دارد.

ماموریت

شبکه متعهد به تضمین و ارتقاء کیفیت آموزش عالی در آفریقا از طریق تقویت عملکرد نهادهای تضمین کیفیت و سایر سازمان‌های مرتبط، با اهداف مشابه با این شبکه می‌باشد.

اهداف شبکه

اهداف شبکه عبارتند از:

- الف) ترویج فرهنگ تضمین کیفیت آموزش عالی در آفریقا،
- ب) همکاری و رابطه پایدار با نهادهای تضمین کیفیت در آفریقا،
- ج) پیشبرد عملکرد مطلوب، در ارتقاء و حفظ کیفیت آموزش عالی در آفریقا،
- د) همکاری در ظرفیت‌سازی با نهادهای تضمین کیفیت آفریقا،
- ه) تسهیل پژوهش در فعالیت تضمین کیفیت آموزش عالی به منظور بهبود کیفیت آموزش عالی در آفریقا،
- ج) ارائه مشاوره و نظر فنی مورد نیاز برای توسعه نهادهای تضمین کیفیت ملی و منطقه‌ای در آفریقا،
- چ) کمک به اعضاء شبکه در تصریح و سازوار کردن استانداردهای موسسات فعال در کشورهای عضو،
- ح) هماهنگ‌سازی استانداردهای تضمین کیفیت در کلیه کشورهای آفریقایی،
- چ) تسهیل به رسمیت‌شناسی بین‌المللی مدارک تحصیلی به منظور افزایش تحرک کارکنان و دانشجویان در آفریقا،
- د) ترویج علائق آفریقا در سایر شبکه‌ها و سازمان‌های بین‌المللی،

عملکرد شبکه

شبکه AfriQAN اهداف خود را تحت ۴ ماده به شرح زیر پیگیری می‌کند:

- الف) حمایت از توسعه نهادهای تضمین کیفیت از طریق ظرفیت‌سازی، سمینارها، کارگاه‌ها و کنفرانس‌ها،
- ب) انتشار اطلاعات از طریق خبرنامه‌ها، مجلات، کتاب‌ها و دیگر اسناد، در فرم‌های مکتوب و یا الکترونیکی،
- ج) مشارکت و همکاری در پروژه‌های پژوهشی،
- د) انجام دیگر فعالیت‌ها که توسط مجمع عمومی یا هیات مدیره مشخص شده است،
- ه) تحرك منابع،
- ج) توسعه و حفظ پایگاه اطلاعات نهادها، هیئت‌ها و متخصصان تضمین کیفیت، و
- چ) ایجاد و حفظ وب‌سایت.

عضویت

عضویت برای سازمان‌های علاقمند در پیشبرد موضوعات شبکه آزاد می‌باشد.

الف) دسته‌بندی عضویت

شبکه AfriQAN اعضاء را تحت مقوله‌های زیر می‌پذیرد:

۱. اعضای پیوسته سازمان‌های ملی، منطقه‌ای و زیر منطقه‌ای مسئول تضمین کیفیت آموزش عالی در آفریقا هستند، دیگر سازمان‌ها همانطور که در مجمع عمومی، تصمیم گرفته شده است، واجد شرایط برای عضویت هستند و در دوره زمانی مختلف و به طور قانونی توسط کشور مبدأ به رسمیت شناخته شده‌اند.

۲. اعضاء وابسته

موسسات آموزش عالی در آفریقا که متعهد به ارتقاء و فرآورده‌های آموزشی با کیفیت می‌باشند و در وضعیت مطلوبی در رابطه با سیستم‌های تضمین کیفیت هستند (نظام‌نامه شبکه تضمین کیفیت آفریقا، ۲۰۰۹).



مجموعه مقالات تضمین کیفیت همایش بین‌المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی



شکل شماره ۳: ساختار سازمانی AfriQAN

۴- شبکه عرب برای تضمین کیفیت در آموزش عالی^۱

ایده ایجاد شبکه عربی در جولای ۲۰۰۴ در کنفرانس قاهره، در مصر شکل گرفت و در نهایت شبکه عرب تحت عنوان، شبکه عربی برای تضمین کیفیت در آموزش عالی ANQAHE در اردن در ماه ژوئن، ۲۰۰۷ راه اندازی شده است. ANQAHE یک شبکه منطقه‌ای است که در نظر دارد به عنوان نهاد غیرانتفاعی مستقل در ارتباط با شبکه بین‌المللی برای نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی (اینکواهه) عمل کند. زبان رسمی شبکه، عربی عنوان شده است هر چند که به زبان انگلیسی در اقدامات و ارتباطات ANQAHE اولویت داده شده است.

ماموریت شبکه

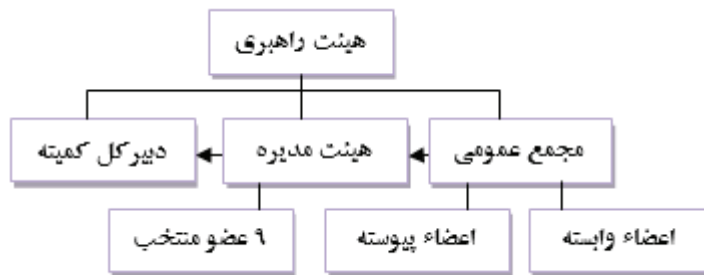
ماموریت این شبکه اطمینان و تقویت تضمین کیفیت نهادهای آموزش عالی در منطقه عرب با هدف ارتقاء همکاری بین نهادهای تضمین کیفیت هم‌تا و نیز بادیگر مناطق و سازمان‌های بین‌المللی تضمین کیفیت می‌باشد.

اهداف شبکه

- حمایت و توسعه نهادهای تضمین کیفیت در منطقه عرب،
- توسعه منابع انسانی و ایجاد یک سازوکار همکاری در حوزه تضمین کیفیت آموزش عالی در منطقه عرب،
- حفظ همکاری‌های منطقه‌ای و بین‌المللی در تضمین کیفیت آموزش عالی،
- تبادل اطلاعات در زمینه تضمین کیفیت آموزش عالی در منطقه عرب.
- حمایت، ترویج و اشاعه عملکرد مطلوب تضمین کیفیت آموزش عالی در منطقه عرب و ارتقاء بهبود مستمر و ظرفیت‌سازی برای نهادهای تضمین کیفیت در منطقه،
- مشاوره و راهنمایی و ایجاد استانداردها و رهنمودهایی برای کمک به توسعه نهادهای جدید تضمین کیفیت در منطقه،
- تسهیل اتصال و ارتباط بین نهادهای تضمین کیفیت،
- تهیه یک مرام‌نامه برای اطلاعات در زمینه استانداردهای تضمین کیفیت، روال مطلوب و ارزیابان حرفه‌ای در سطوح نهادی و برنامه‌ای در میان سازمان‌های عضو،
- توسعه یک مرام‌نامه اطلاعات در زمینه چارچوب صلاحیت‌ها، موسسات آموزشی به رسمیت شناخته شده و برنامه‌های معتبر در منطقه،
- حمایت اعضا ANQAHE در تعیین استانداردهای موسسات فعال در سراسر مرزهای ملی،
- کمک به تحرك فرامرزی و به رسمیت شناختن مدارك تحصیلی،
- توانمندسازی اعضای ANQAHE در کسب اطلاعات در حوزه سازمان‌های تضمین کیفیت در منطقه عرب،
- تسهیل پژوهش در زمینه تضمین کیفیت آموزش عالی در منطقه،
- ارائه خدمات ارزیابی به نهادهای تضمین کیفیت برحسب درخواست آنها.

مواد و روش ها

- ANQAHE به اهداف خود از طریق طیف وسیعی از روش ها، از جمله موارد زیر دست می یابد:
۱. اشاعه اطلاعات به صورت مکتوب یا الکترونیکی از طریق وبسایت شبکه، خبرنامه ها، اسناد، مجلات و کتابها،
 ۲. مراجعه به پایگاه اطلاعات، روال مطلوب عملکرد و سایر منابع از سایر شبکه های منطقه ای و بین المللی،
 ۳. سازماندهی سمینارها، کارگاه ها و کنفرانس ها در سطوح منطقه ای، وزیر منطقه ای و یا برای اعضا،
 ۴. تبادل نظر با بازدیدکنندگان، ناظران و دیگر کارشناسان شاغل در تضمین کیفیت آموزش عالی،
 ۵. کمک در به رسمیت شناختن متقابل نهادهای تضمین کیفیت مختلف در منطقه عرب (نظام نامه شبکه تضمین کیفیت آموزش عالی عرب).



شکل شماره ۴: ساختار سازمانی شبکه ANQAHE

۵- شبکه تضمین کیفیت آموزش عالی اروپا

شبکه اروپایی تضمین کیفیت در آموزش عالی به عنوان نهادی غیرانتفاعی در سال ۲۰۰۰ برای ارتقاء همکاریها در حوزه اروپا در زمینه تضمین کیفیت تاسیس شده است. در نوامبر سال ۲۰۰۴ مجمع عمومی، به شبکه ای در انجمن اروپایی تضمین کیفیت آموزش عالی (ENQA) تبدیل شده و کمیسیون اروپا، از طریق حمایت مالی، فعالیت های شبکه را از همان آغاز تامین مالی کرده است.

ماموریت

انجمن اروپایی تضمین کیفیت آموزش عالی (ENQA) نقش مهمی در حفظ و ارتقاء کیفیت آموزش عالی اروپا در يك سطح مطلوب دارد، و یک نیروی محرک اصلی برای توسعه تضمین کیفیت در سراسر کشورهای امضا کننده بولونیا محسوب می شود. در مشارکت با نهادهای تضمین کیفیت اروپایی، شبکه در زمینه تضمین کیفیت در آموزش عالی، به منظور توسعه و به اشتراک گذاری روال عملکرد مطلوب در تضمین کیفیت و پرورش ابعاد آن در اروپا مشارکت می کند.

اهداف شبکه

شبکه اهداف سه گانه زیر را شامل می شود:

- اعضای خود را در سطح اروپا و بین المللی، به خصوص در زمینه فرایندهای تصمیم گیری سیاسی و در همکاری با ذینفعان سازمان معرفی می کند.
- اقدام به عنوان یک اتاق فکر برای توسعه بیشتر فرایندها و سیستم های تضمین کیفیت در حوزه اروپا،
- به عنوان یک محمل ارتباط، برای به اشتراک گذاری و انتشار اطلاعات و تخصص ها در حوزه تضمین کیفیت در میان اعضا و سایر ذی نفعان عمل می کند.

زمینه های فعالیت

شبکه به منظور دستیابی به اهداف خود، اطلاعات مربوط به تجربه، عملکرد مطلوب و تحولات جدید در زمینه ارزیابی کیفیت و تضمین کیفیت در آموزش عالی را برای ذی نفعان، یعنی مقامات دولتی نهادهای آموزش عالی، دانشجویان و سازمان های تضمین کیفیت، انتشار می دهد. فعالیت های شبکه شامل وقایعی مانند کنفرانس ها، کارگاه ها و سمینارها و همچنین پروژه های چند ملیتی تضمین کیفیت، انتشار گزارشها،



همکاری با سهامداران و توسعه و نگهداری از وبسایت خود می باشد.

عضویت

شبکه دارای دو نوع عضویت پیوسته و وابسته می باشد. اختیار عضویت به هیات مدیره انجمن واگذار شده است:

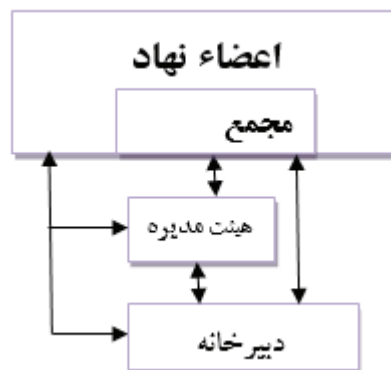
(۱) عضویت پیوسته

عضویت پیوسته برای نهادهای تضمین کیفیت اروپایی و یا سایر سازمان های تضمین کیفیت در زمینه آموزش عالی، که حداقل دو سال در این حوزه به صورت واقعی فعالیت کرده اند، آزاد می باشد.

(۲) عضویت وابسته

عضویت وابسته برای نهادهای تضمین کیفیت اروپایی و یا سایر سازمان های تضمین کیفیت در زمینه آموزش عالی، که حداقل دو سال در این حوزه به صورت واقعی فعالیت کرده اند، آزاد می باشد (اساسنامه انجمن اروپایی برای تضمین کیفیت آموزش عالی، ۲۰۱۱).

ساختار سازمانی



نهاد شبکه، متشکل از سه بخش؛ مجمع عمومی، هیات مدیره و دبیرخانه می باشد. مجمع عمومی، متشکل از نمایندگان سازمان های عضو شبکه، با نمایندگانی از وزارتخانه های مربوطه اروپایی و سهامداران به عنوان ناظر اصلی تصمیم گیری انجمن و به عنوان هیئت اجرایی شبکه می باشد و به صورت سالانه برگزار می گردد. دبیرخانه سرپرستی عملکرد روزانه در بخش های سیاست، مدیریت، ثبت، نگهداری و مدیریت حساب رابر عهده دارد (انجمن تضمین کیفیت اروپا، ۲۰۱۲).



تطبیق و بررسی عملکرد نهادها
۱- وضعیت کلی نهادها

جدول شماره ۱: وضعیت نهادهای تضمین کیفیت



مجموعه مقالات نخستین همایش ملی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی

وجه ویژگی	اینکواوه INQAAHE	شبکه تضمین کیفیت آموزش عالی اروپا ENQA	شبکه تضمین کیفیت آسیا-اقیانوسیه APQN	شبکه تضمین کیفیت آموزش عالی عرب ANQAHE	شبکه تضمین کیفیت آفریقا AfriQAN
مقر	هلند	بلژیک	شانگهای چین	بحرین	اکرا-غنا
سال تاسیس	۱۹۹۱	۲۰۰۰	۲۰۰۴	۲۰۰۷	۲۰۱۰
تعداد اعضا	۲۷۳ عضو ۹۹ موسسه از قاره آسیا، ۶۸ موسسه از قاره اروپا، ۵۹ موسسه از قاره آمریکا، ۲۷ موسسه از قاره آفریقا و ۲۰ موسسه از قاره اقیانوسیه	۵۱ کشور	۱۵۰ عضو	۱۳ کشور	
اهداف	بهبود و پیشرفت و عملکرد مطلوب در حفظ کیفیت آموزش عالی و ارتباط بین نهادهای تضمین کیفیت	ترویج عملکرد مطلوب در حفظ و بهبود کیفیت آموزش عالی در منطقه آسیا و اقیانوسیه - تسهیل ارتباط بین نهادهای تضمین کیفیت - کمک به تحرک فرامرزی	ترویج عملکرد مطلوب در حفظ و بهبود کیفیت آموزش عالی در منطقه آسیا و اقیانوسیه - تسهیل ارتباط بین نهادهای تضمین کیفیت - کمک به تحرک فرامرزی	- حمایت و توسعه نهاد های تضمین کیفیت در منطقه عرب - حفظ همکاری های منطقه ای و بین المللی در تضمین کیفیت آموزش عالی - کمک به تحرک فرامرزی و به رسمیت شناختن مدارک تحصیلی	- ترویج فرهنگ تضمین کیفیت آموزش عالی در آفریقا - پیشبرد عملکرد مطلوب، در ارتقاء و حفظ کیفیت آموزش عالی در آفریقا - همکاری و رابطه پایدار با نهادهای تضمین کیفیت در آفریقا - افزایش تحرک کارکنان و دانشجویان
انتشار اطلاعات	وبسایت	وبسایت	وبسایت	وبسایت	وبسایت
تامین منابع مالی	درآمد ناشی از برگزاری کنفرانس و کارگاه - حق عضویت اعضا - کمکهای اهدایی	هزینه‌های سالانه و کمک به شبکه از طریق شرکت در کنفرانس‌ها و پروژه‌های سالانه گروهی تامین می شود	هزینه‌های سالانه و کمک به شبکه از طریق شرکت در کنفرانس‌ها و پروژه‌های سالانه گروهی تامین می شود	هزینه‌های سالانه و کمک به شبکه از طریق شرکت در کنفرانس‌ها و پروژه‌های سالانه گروهی تامین می شود	هزینه‌های سالانه و کمک به شبکه از طریق شرکت در کنفرانس‌ها و پروژه‌های سالانه گروهی تامین می شود
انواع عضویت	- عضویت پیوسته - عضویت وابسته - عضویت شعبه	- پیوسته، - میانی، - وابسته و - نهادی (حقوقی)	- پیوسته - وابسته - نهادهای وابسته	- پیوسته - وابسته	- پیوسته - وابسته
ساختار سازمانی	هیئت راهبری - مجمع عمومی - هیئت مدیره	هیئت راهبری - مجمع عمومی - هیئت مدیره	هیئت راهبری - مجمع عمومی - هیئت مدیره	هیئت راهبری - مجمع عمومی - هیئت مدیره	هیئت راهبری - مجمع عمومی - هیئت مدیره
مجمع عمومی	- اعضای پیوسته - اعضای وابسته	- اعضای پیوسته، - اعضای میانی، - اعضای وابسته و - اعضای نهادی (حقوقی)	- اعضای پیوسته - اعضای وابسته	- اعضای پیوسته - اعضای وابسته	- اعضای پیوسته - اعضای وابسته
هیئت مدیره	- رئیس انتخابی - دبیر انتصابی - مدیران منتخب	- رئیس - معاون رئیس - دبیرخانه - اعضای منتخب	- رئیس - معاون رئیس - دبیرخانه - اعضای منتخب	- رئیس - معاون رئیس - خزانه دار - کمیته ها	- رئیس - معاون رئیس - خزانه دار - کمیته ها

<p>فصلت‌های روابط کاری شبکه</p> <p>- ارتباط با دولت ها، نهادهای جهانی و منطقه‌ای - استفاده از بینش جهانی برای گسترش دانش تضمین بیرونی کیفیت - استفاده از بینش جهانی برای حمایت از توسعه عمل - اطلاع رسانی و تبادل نظر</p>	<p>فعالیت‌های شبکه شامل وقایعی مانند کنفرانس‌ها، کارگاه‌ها و سمینارها و همچنین پروژه‌های چند ملیتی تضمین کیفیت، انتشار گزارشها، همکاری با سهامداران و توسعه و نگهداری از وب سایت خود می‌باشد.</p>	<p>اطمینان و تقویت تضمین کیفیت نهادهای آموزش عالی در منطقه عرب با هدف ارتقاء همکاری بین نهادهای تضمین کیفیت همتا و نیز با دیگر مناطق و سازمان‌های بین المللی تضمین کیفیت</p>	<p>- حمایت از توسعه نهادهای تضمین کیفیت از طریق ظرفیت سازی، سمینارها، کارگاه‌ها و کنفرانس‌ها، - انتشار اطلاعات از طریق خبرنامه‌ها، مجلات، کتاب‌ها و دیگر اسناد، در فرم‌های مکتوب و یا الکترونیکی، - مشارکت و همکاری در پروژه‌های پژوهشی، - انجام دیگر فعالیت‌ها که توسط مجمع عمومی یا هیات مدیره مشخص شده است</p>
<p>دستورالعمل‌ها</p> <p>عملکرد مطلوب سال ۲۰۰۵</p>	<p>- استانداردها و دستورالعمل‌های اروپا برای تضمین کیفیت درونی موسسات آموزش عالی - استانداردهای اروپایی برای تضمین بیرونی کیفیت آموزش عالی - استانداردهای اروپا برای نهادهای تضمین بیرونی کیفیت</p>	<p>شبکه به منظور ارتقاء کیفیت آموزش عالی در آسیا و منطقه اقیانوس آرام، از طریق تقویت عملکرد نهاد های تضمین کیفیت، گسترش همکاری بین آنها را پیگیری می‌کند.</p>	<p>مأموریت این شبکه اطمینان و تقویت تضمین کیفیت نهادهای آموزش عالی در منطقه عرب با هدف ارتقاء همکاری بین نهادهای تضمین کیفیت همتا و نیز با دیگر مناطق و سازمان‌های بین المللی تضمین کیفیت می‌باشد.</p>
<p>نوع ارزشیابی</p> <p>ارزیابی، اعتبارسنجی، تضمین کیفیت</p>	<p>تضمین کیفیت ممیزی</p>	<p>تضمین کیفیت</p>	<p>تضمین کیفیت</p>
<p>آدرس وب سایت</p> <p>http://www.inqahe.org</p>	<p>http://www.enqa.eu</p>	<p>http://www.apqn.org/</p>	<p>http://www.anqahe.org</p>
<p>http://afriqan.aau.org</p>			

۲- وجوه افتراق نهادها

- ساختار سازمانی نهاد تضمین کیفیت: اندازه نظام آموزشی یکی از مسائل زمینه ای است که به میزان زیادی بر انتخاب هایی که در مورد ساختار صورت می‌گیرد تاثیرگذار است.
- نقشها و اختیارات
- متدولوژی (اعتبارسنجی، ممیزی / سنجش): سیستم های تضمین کیفیت، لازم است که در مورد سازماندهی تضمین کیفیت در قالب سنجش کیفیت، ممیزی کیفیت و یا اعتبارسنجی تصمیم گیری کنند.
- ماهیت فرایند (با حکم و دستور و یا به طور داوطلبانه)
- واحد سنجش (موسسه یا برنامه) بازده سنجش
- گستره فعالیت
- ماهیت فرایند
- نحوه اقدام در عمل
- ارتباط بین کار گروهی مدیریت و برنامه ریزی توسعه آموزش عالی

۳- وجوه اشتراك نهادها

- مهمترین هدف از فعالیت‌های نهادهای تضمین کیفیت در چارچوب مورد بررسی، بهبود ارتقای کیفیت، مطرح شده است.
- در اکثر نظام‌های تضمین کیفیت پاسخگویی بیرونی نیز به عنوان هدف ارزشیابی تلقی شده است.
- علاوه بر بهبود درونی، اعتبارسنجی و ممیزی نیز در نظام‌های تضمین کیفیت به عنوان هدف ارزشیابی تلقی شده است.
- در نظام‌های تضمین کیفیت عملکرد مطلوب و روال مطلوب نیز به عنوان معیار ارزشیابی تلقی شده است.



- انجام ارزشیابی از طریق ساختار تعریف شده و مشخص تضمین کیفیت صورت پذیرفته است.
- مامورت و اهداف؛ نظام‌های آموزش عالی در جهت نیل به اهداف مشخصی فعالیت می‌کنند و دارای رسالت و ماموریت ویژه هستند. از جمله این اهداف می‌توان به گسترش مرزهای دانش، تربیت نیروی متخصص و پرورش تفکر انتقادی اشاره کرد (یونسکو، ۱۹۹۷ به نقل از محمدی، ۱۳۸۸)
- فرایند عضویت؛
- ساختار سازمانی؛ بر اساس روشی که نهاد تضمین کیفیت استقرار می‌یابد و وابستگی اجرایی آن، نظارت و ساختار سازمانی آن ممکن است متفاوت باشد. معمولاً ساختار نظارت شامل یک هیئت اجرایی و یا حاکمه در سطح سیاست‌گذاری است که سیاست‌ها و اهداف نهاد تضمین کیفیت را هدایت می‌کند. هیئت حاکمه ممکن است اعضای انتصابی، کاندید و یا منتخب، مطابق با قوانین سازمانی داشته باشند (محمدی، ۱۳۹۱).
- کانون تمرکز
- تامین مالی یک نهاد تضمین کیفیت هم مسئله‌ای سیاسی و هم عملیاتی است. زمانی که نهاد تضمین کیفیت یک بنیاد دولتی تعیین می‌شود، معمولاً تامین بودجه توسط خود دولت انجام می‌پذیرد.
- نقش‌ها و اختیارات
- عوامل اصلی کیفیت شامل انسجام و هدفمندی، دولت و مدیریت، منابع انسانی، منابع زیرساخت‌های آموزشی، مدیریت مالی، خدمات حمایتی، ارزشیابی، پژوهش و تضمین کیفیت می‌باشد.
- فرایند عضویت ایران در این نهادها
- در ایران رشد کمی آموزش عالی در قالب جریان‌های مختلف؛ آزاد، دولتی، غیرانتفاعی، پودمانی و غیره در جهت پاسخگویی به تقاضای اجتماعی و نیاز به ورود به دانشگاه، در دهه‌های گذشته، به نحو چشمگیری صورت گرفته است. در این صورت در آینده نزدیک مشکل برابری صندلی‌ها با تعداد متقاضیان ورود به دانشگاه‌ها حل می‌شود اما بعد از گذر از این مرحله، مشکل صندلی‌های خالی بدون دانشجو چگونه حل خواهد شد؟ آیا نظام آموزش عالی و دانشگاه‌ها به مساله خروجی این حرکت از جمله بحث اشتغال توجه کرده‌اند؟ اگر پاسخ مثبت است به چه میزان به کیفیت خروجی‌ها توجه شده است؟ و تا چه میزان این کیفیت قابل مقایسه با شاخص‌های بین‌المللی است؟ (سیاری، ۱۳۸۷)
- در این میان دلایلی وجود دارد که موجب توجه اندک نظام آموزش عالی به کیفیت می‌باشد:
- ضعف فرهنگ کیفیت، شفافیت و پاسخگویی
- ضعف روحیه مطالبه‌گری شبکه‌ذی‌نفعان
- نبود نظام پاسخگویی در قبال التزام اجتماعی آموزش عالی متمرکز مدیریت توسعه آموزش عالی
- عدم تفاوت بین سطوح کیفیت در عمل
- دیوانسالاری دولتی و ماهیت متمرکز مدیریت توسعه آموزش عالی
- عدم شایسته‌گرایی در سطوح مختلف آموزش عالی
- تغییرات سیاسی و تاثیر بر جریان‌های اصیل آموزش عالی
- نبود تعامل با نظام‌های آموزش عالی برون مرزی و نداشتن مبادلات استاد، دانشجو و برنامه‌های با بیرون کشور و.
- با توجه به اهمیت کیفیت آموزش عالی و موانع موجود فرایند عضویت ایران در نهاد بین‌المللی تضمین کیفیت در سه گام به صورت زیر امکانپذیر می‌باشد:
- مرحله اول: آمادگی
- ۱- شناساندن و فرهنگ‌سازی مفهوم و ضرورت تضمین کیفیت به تمام ذی‌نفعان
- ۲- تخصیص اعتبارات و بودجه لازم
- مرحله دوم: تشکیل نهاد سیاست‌گذاری و استانداردسازی آموزش عالی در ایران

۱- پذیرش افکار عمومی از طریق فعالیت تیم‌های تخصصی در زمینه اعتبارسنجی

۲- ارائه پیشنهاد لایحه از طرف شورای عالی انقلاب فرهنگی به مجلس جهت لازم‌الاجرا شدن نهاد اعتبارسنجی در ایران

۳- تقویت زیرساخت‌های داخلی

۴- نمایش زیرساخت‌های داخلی به اینکواوه و چانه زنی برای کسب عضویت و کسب امتیازات اینکواوه

مرحله سوم: اقدام

انجام فرایند عضویت در نهاد بین‌المللی

حق عضویت سالانه

• عضو پیوسته / وابسته: EUR ۴۸۰ / ۰۰

• اعضای وابسته / پیوسته از کشور LDC / LIC: EUR ۲۴۰ / ۰۰

همه اعضای جدید و وابسته برای اولین بار مجبور به پرداخت هزینه بررسی € ۱۰۰ به منظور دریافت فرم درخواست خود برای بررسی توسط کمیته عضویت می‌باشند.

اعضاء، خبرنگار و مجله شبکه را دریافت می‌کنند. و هم چنین شبکه دو نوع عضویت را ارائه می‌دهد. افراد همچنین ممکن است وابسته به شبکه باشند. هیئت INQA AHE شواهد به دست آمده از سازمان‌های زیر را مطابق با روش هم‌ترازی GGP بررسی می‌کند (گزارش شبکه بین‌المللی نهاد‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی، ۲۰۰۷).

نتیجه‌گیری و پیشنهادات

نهاد کیفیت دانشگاه‌های ایران متشکل از ده زیرسیستم (زیر نظام) بدین شرح می‌باشد: ۱. دانشگاه‌های جامع دولتی، ۲. دانشگاه‌های علوم پزشکی دولتی، ۳. دانشگاه‌های تخصصی (صنعتی / کشاورزی، ..)، ۴. دانشگاه‌های غیر دولتی (آزاد اسلامی)، ۵. دانشگاه‌های غیر دولتی - غیر انتفاعی، ۶. مراکز آموزش عالی علمی - کاربردی، ۷. مراکز آموزش عالی نیمه‌حضور (پیام نور)، ۸. مراکز آموزش عالی وابسته به وزارت آموزش و پرورش، ۹. مراکز آموزش عالی وابسته به سایر وزارتخانه‌ها و دستگاه‌های دولتی، ۱۰. مراکز آموزش عالی غیر حضوری (الکترونیکی) (بازرگان و فرستخواه، ۱۳۸۷). بنابراین با توجه به اینکه نظام‌های آموزش عالی در کشورهای مختلف در اثر تحولات جهانی در دو دهه گذشته با روندهایی روبه‌رو شده‌اند که نه تنها فرایند عملیاتی آن‌ها را تحت تأثیر قرار داده، بلکه هدف‌های آن‌ها را نیز متحول کرده است. و هم چنین، به عنوان نیروی محرکه توسعه پایدار و حرکت به سوی جامعه معرفتی، دارای نقشی راهبردی است. و علاوه بر آن، نهاد یاد شده در مزیت رقابتی کشورها در سطح منطقه‌ای و بین‌المللی نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کند.

در این راستا، در دهه‌ی آغازین هزاره سوم، از دانشگاه‌ها انتظار می‌رود که ضمن توجه به جنبه‌های یاد شده، مسئولیت اجتماعی خود را بیش از پیش مورد توجه قرار دهند. برای این منظور، دانشگاه‌ها و موسسه‌های آموزش عالی باید در تحلیل واقعیت‌های جامعه و عرضه راه‌حل‌های فراکنشی پیش‌قراول باشند. از این رو، دانشگاه‌ها و موسسه‌های آموزش عالی باید مأموریت خود را از طریق تدوین هدف‌ها و برنامه‌ها و فعالیت‌ها چنان بازنگری کنند که قادر باشند به تولید دانش علمی بپردازند و توانایی لازم را برای عرضه دانش فنی و ترغیب نیروی انسانی با قابلیت‌های مناسب برای درک واقعیت‌های پیچیده اجتماعی پیرامون محیط خود فراهم آورند (به نقل از بازرگان، عامری، ۱۳۸۹). از طرف دیگر توجه به بازار جهانی آموزش عالی در راستای کسب اطمینان از دستیابی به کیفیت مقبول برون‌داد نظام آموزش عالی، برای ورود به عرصه جهانی و هم‌چنین با توجه به تحرك آموزش عالی در زمینه دانشجو و هیئت‌علمی در آموزش عالی بدون مرز نمی‌توان از کیفیت و میزان دستیابی به اهداف چشم‌پوشی کرد.

تضمین کیفیت شامل کلیه خط‌مشی‌ها، سیاست‌گذاری‌ها، فرایندها و فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده‌ای است که از طریق آن‌ها کیفیت آموزش عالی حفظ، ارتقاء و توسعه می‌یابد (لامیک و جنسن، ۲۰۰۱) و در بافت آموزش عالی، تحت پوشش مدیریت کیفیت تعریف می‌شود (سبزمادیا، ۲۰۰۶). اینکه در هر کشوری، برای ارزیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی، باید سازوکارهایی ایجاد شود، کاملاً بدهی و مشهود است. اما نحوه شکل‌گیری و ویژگی این سازوکارها و میزان رسمی بودن آن نقش مهمی در اجرای اثربخش ارزیابی و اعتبارسنجی و در نهایت تضمین کیفیت آموزش عالی دارد. با مراجعه به پیشینه ارزیابی و اعتبارسنجی در کشورهای مختلف مشاهده می‌شود، مادامی که احساس نیاز و به عبارتی نیاز آفرینی از درون دانشگاه‌ها





و مؤسسات آموزش عالی ایجاد نشده و سازوکار ارزشیابی و اعتبارسنجی جهت تضمین کیفیت از حمایت دولتی (قانونی) برخوردار نبوده و سیستم قانونی قدرتمندی برای مدیریت آن شکل نگرفته است، نتوانسته نتایج سودمند خود را به بار آورد.

معمولاً رویه اعتبارسنجی در کشورهای توسعه یافته از حالتی غیررسمی به حالتی ساختارمند، رسمی و قانونی تبدیل شده است. این ساختار مأموریت اصلی سیاستگذاری و هدایت فعالیت ارزشیابی و اعتبارسنجی را برعهده دارد.

بر این اساس در آموزش عالی ایران نیز لازم است که براساس تجارب حاصل از تجربیات ملی و جهانی، در خصوص تدوین ساختاری مناسب، نظاممند، رسمی و قانونی تمهیدات لازم اندیشیده شود. این ساختار بایستی کلیه دوره های آموزش عالی که توسط دانشگاه ها و مؤسسه های آموزش تابعه ارائه می شود، را تحت پوشش قرار دهد. و باید از دو بعد برنامه ای با در نظر گرفتن نیازها و بعد ساختاری بر اساس الگوهای جهانی مورد بررسی قرار گیرد.

شناخت سازمان های جهانی و تعامل صحیح با شبکه های متولی امر کیفیت در آموزش عالی از الزامات فرایند تضمین کیفیت نظام آموزش عالی می باشد. چرا که نیاز مستمر جوامع به یکدیگر، خود بستری جهانی جهت تداوم حیات اقتصادی، سیاسی، اجتماعی ملت ها ایجاد نموده است.

به نظر می رسد که توسعه سیستم های تضمین کیفیت یکی از روندهای مهم در سیاستگذاری آموزش عالی باشد و از طریق ایجاد شبکه های منطقه ای نهادهای تضمین کیفیت، خود را تقویت می نماید. بنابراین با توجه به پتانسیل آموزش عالی و هم چنین یک دهه تجربه تضمین کیفیت آموزش عالی در ایران نیز در صورت تعریف ساختار و تشکیل نهاد متولی تضمین کیفیت آموزش عالی دروازه ورود به جامعه بین المللی آموزش عالی برای ایران نیز گشوده خواهد شد. در واقع با ایجاد نهادی با ساختاری منطبق با معیارهای جهانی، تضمین کیفیت هر یک از زیر سیستم های آموزش عالی برای ارزیابی و برنامه ریزی جهت ارتقای کیفیت و فراهم آوردن شرایط مناسب جهت اعتبارسنجی برنامه ها و واحدهای سازمانی آموزش عالی انجام خواهد پذیرفت. در نهایت برای تسریع عضویت ایران در نهادهای تضمین کیفیت پیشنهادت ذیل ارائه گردیده است:

- ایجاد بسترهای لازم فرهنگی و اجتماعی و تدوین سیاست های تشویقی و اهرم های مختلف مدیریتی جهت ایجاد انگیزه و رغبت در مراکز آموزش عالی برای اعتبارسنجی،

- تبدیل اهداف و رسالت های جامع در حوزه آموزش عالی به اهداف و مأموریت های عملیاتی در دانشگاه ها و تعیین نقش و جایگاه هر دانشگاه در برنامه مشخص شده،

- شناساندن و معرفی مفهوم تضمین کیفیت و منافع آن به کلیه مراکز آموزش عالی به صورت پیوسته،

- شناساندن و فرهنگ سازی مفهوم تضمین کیفیت به تمام ذی نفعان به صورت پیوسته،

- ایجاد انگیزه در آموزش عالی برای اعتبارسنجی و تخصیص اعتبارات پژوهشی و ویژه برای گروه های داوطلب و تسهیلات ویژه برای کادر علمی و کارمندان آموزشی،

- فعال نمودن بخش ارزشیابی بیرونی و تشکیل نهادهای تضمین کیفیت آموزشی بین المللی در حوزه آموزش عالی و تعیین اهرم های نظارتی

- تشکیل شورای ملی ارزیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی و تعیین استانداردها و شاخص ها،

منابع

پورعزت علی اصغر، خواستار حمزه، طاهری عطار غزاله، فراحی محمد مهدی، نرگیان عباس (۱۳۸۷) الگوی مطلوب طراحی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی ایران در عصر جهانی شدن، دانشگاه اسلامی ۴۰ / سال دوازدهم، شماره ۴/ زمستان ۱۳۸۷.

سیاری، مجید و همکاران (۱۳۸۷) شبکه جهانی تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی، تهران: انتشارات: مهر سبحان

شعبانی، احمد (۱۳۸۴) جهانی شدن دنیای اطلاعات، علوم اطلاع رسانی، دوره ۲۰، ش ۳-۴، ص ۶۳-۷۲.

کارنوی، مارتین (۱۳۸۴). جهانی شدن و اصلاحات آموزشی. ترجمه دکتر محمد حسن میرزامحمدی و محمدرضا فریدی تهران: انتشارات یسپرون.

مختاریان، فرانک. محمدی، رضا (۱۳۸۷) ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی کشور هند. تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور

محمدی، رضا، ۱۳۸۴ راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران، تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

● بخش چهارم : مقالات پذیرفته شده برای چاپ

Constitution for the Arab Network for Quality Assurance in Higher Education ANQAHE; <http://www.anqahe.org/>

Celebrating the 20th anniversary of the International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education 2011; <http://www.inqaahe.org>.

Constitution of the African Quality Assurance Network (AfriQAN) 27 / November/2009 ; <http://afriqan.aau.org/>

International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) Strategic Plan 2008 – 2012; <http://www.inqaahe.org>.

International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) Constitution 2010; <http://www.inqaahe.org>.

Mohammadi.R, Pourabbas.A, Parand.K, Ahmadvand.A (2009) Quality assurance in Higher Education: Concepts, experiences/criteria and methods, The23rd Annual Conference of Asian Association of Open Universities3-5 Nov. 2009

Statutes of the European Association Quality Assurance in Higher Education, 2011, <http://www.enqa.eu>
European Network for Quality Assurance in Higher Education. ; <http://www.enqa.eu>



مجموعه مقالات نخستین همایش بین المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی



بررسی و تحلیل نظام پذیرش نیمه متمرکز دانشجویان دکتری تخصصی در دانشگاه های دولتی کشور

(بر اساس دیدگاه اساتید و دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز)^۱

افسانه علیزاده^۲، یداله مهرعلی زاده^۳، عبدالله پارسا^۴

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی و تحلیل نظام پذیرش نیمه متمرکز دانشجویان دکتری تخصصی در دانشگاه های دولتی کشور انجام شده است. روش پژوهش، روش تحقیق آمیخته است. داده های پژوهش با استفاده از دوروش کمی (پرسشنامه محقق ساخته) و کیفی (مصاحبه و بحث گروهی) جمع آوری گردید. جامعه آماری این پژوهش را کلیه اعضای هیأت علمی، دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه شهید چمران اهواز تشکیل می دهند که در مجموع ۳۴۰ نفر نمونه آماری پژوهش را تشکیل دادند (۳۰۰ نفر برای پاسخگویی به پرسشنامه و ۴۰ نفر برای انجام مصاحبه و بحث گروهی). یافته های حاصل از پرسشنامه حاکی از آن بود که روش نیمه متمرکز نتوانسته آن چنان که باید و شاید بر سرمایه انسانی (و مؤلفه های آن) و همچنین بر سرمایه اجتماعی (و مؤلفه های آن) تأثیر مثبت و سودمندی داشته باشد. در حالی که مصاحبه ها حاکی از دو دیدگاه موافق و مخالف در این رابطه بود. هر دو گروه دلایل متفاوت و متعددی را در موافقت و مخالفت خود عنوان کردند. همچنین بین دیدگاه اعضای هیأت علمی، دانشجویان دکتری و دانشجویان کارشناسی ارشد در رابطه با روش نیمه متمرکز پذیرش دانشجوی دکتری تفاوت معنی داری یافت شد. **کلید واژه ها:** پذیرش دانشجو، آزمون نیمه متمرکز دوره دکتری، سرمایه انسانی، سرمایه اجتماعی.

مقدمه

اهمیت تحصیلات تکمیلی در شکل دادن به سرنوشت علمی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشورها بر کسی پوشیده نیست و وضعیت کمی و کیفی تحصیلات تکمیلی از مهم ترین شاخص های توسعه ای همه جانبه در هر کشوری است. اما دستیابی به توسعه، نیازمند بررسی راهکارهایی اساسی در جهت نیل به آن است. سرمایه اجتماعی در کنار سرمایه انسانی به مثابه ی متغیری تأثیرگذار در روند توسعه یافتگی شناخته شده است. آموزش عالی ایران نیز به عنوان یک مجموعه تأثیرگذار در شکل گیری سرمایه انسانی و همچنین سرمایه اجتماعی، تلاش داشته است تا سهم خود را در توسعه ای کشور ایفا نماید. بر اساس پیش فرض های نظریه سرمایه انسانی، جامعه برای توسعه نیاز به تربیت نیروی انسانی کمی و کیفی دارد و در حال حاضر آموزش عالی در کشور ایران منبع اصلی تأمین نیروی تخصصی است. همچنین با توجه به مفروضات نظریه سرمایه اجتماعی، جامعه برای توسعه نیاز به طراحی نظام هایی دارد که بتوانند در تأمین و افزایش عدالت، مشارکت، اعتماد و انسجام اجتماعی مؤثر باشند. ایفای نقش یاد شده در گروه فرآیندهای مختلفی است که از جمله ی آن، فرآیند آموزش، فرآیند پژوهش و فرآیند پذیرش دانشجو به عنوان مشتریان اصلی نظام آموزش عالی است. از این رو چگونگی پذیرش دانشجو و فرآیند گزینش آنها یکی از مباحث اصلی نظام های آموزشی دنیاست (شجاعی، ۱۳۸۴: ۶).

محدودیت ظرفیت پذیرش دانشگاه ها، بیکاری دانش آموختگان، فرار مغزها، ضرورت انتخاب شایسته ترین افراد از میان متقاضیان ورود به مؤسسات آموزش عالی را مطرح می کند. این امر به اندازه ای مهم و جدی است که موجب می شود تا شیوه های پذیرش دانشجو در آموزش عالی کشور مان همواره مورد بررسی و مذاقه قرار گیرد تا صحیح ترین و مناسب ترین شکل و محتوا را بدست آورد (باقری خواه و همکاران، ۱۳۹۰). در

۱. برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشگاه شهید چمران اهواز
۲. نویسنده مسئول: کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، alizadeh.afsaneh4@gmail.com
۳. استاد دانشگاه شهید چمران اهواز، mehralizadeh@gmail.com
۴. دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز، abdparsa@gmail.com

همین راستا مسأله نیمه متمرکز کردن پذیرش دانشجویان دوره‌های تخصصی دکتری در سال ۱۳۸۹ در کشور مطرح گردید. اما این مسأله با موجی از دیدگاه‌های موافق و مخالف روبرو شده است. به گونه‌ای که در حال حاضر دیدگاه‌ها و جهت‌گیری‌های خاصی در میان نمایندگان مجلس، مدیران و مسئولین وزارت علوم، سازمان سنجش آموزش کشور و همچنین اعضای هیأت علمی، مدیران و رؤسای بعضی از دانشگاه‌های معروف و مادر کشور و مدیران و صاحب‌نظران علمی و فرهنگی کشور آغاز شده است. هر دو دیدگاه با بهره‌گیری از تحلیل‌های مرتبط با نظریه‌های سرمایه انسانی و سرمایه اجتماعی، به تحلیل و تفسیر تأثیرگذاری چنین تصمیمی بر آینده آموزش عالی کشور پرداخته‌اند. در رابطه با سرمایه اجتماعی مسائلی از قبیل اینکه آیا ورود به دوره دکتری یک امتیاز است یا یک حق؟ و آیا اعتقاد به مفهومی به نام عدالت اجتماعی یا عدالت آموزشی این اجازه را می‌دهد که افراد صرف‌نظر از سطح دانایی و شایستگی بالقوه و بالفعل، صرفاً از طریق یک آزمون اجازه ورود به مصاحبه را پیدا کنند؟ مطرح می‌باشد. همچنین مخالفان، این تصمیم را اقدامی برای تضعیف استقلال دانشگاه‌ها و اعضای هیأت علمی، کاهش سطح کیفی دانشگاه‌ها و دانشجویان و کاهش نقش استادان و گروه‌های آموزشی در انتخاب دانشجو دانسته؛ و آن را طرحی غیرهدفمند و کور می‌خوانند در حالی که موافقان این طرح، اجرای آن را گامی مؤثر در جهت برطرف کردن تبعیض در پذیرش دانشجوی دکتری در دانشگاه‌ها، جلوگیری از رانت خواری و پذیرش خارج از ضابطه، کاهش هزینه‌ها و بی‌نظمی در برگزاری این مقطع، ارزیابی می‌کنند. بنابراین به دلیل اهمیت و حساسیت موضوع تمرکزگرایی در آزمون دکتری تخصصی، ضرورت دارد واکاوی علمی تر و واقع‌بینانه‌تری از این موضوع صورت پذیرد و از آنجایی که آزمون دکتری شاید آخرین حلقه آزمون‌های ارتقای تحصیلی در کشور باشد و نحوه برگزاری این آزمون‌ها اهمیت زیادی دارد، بنابراین تغییر در روش برگزاری آزمون دکتری ممکن است بر اعضای هیأت علمی، کیفیت ورودی‌ها و رشد و پیشرفت جامعه تأثیر بگذارد. بر این اساس مسأله اصلی تحقیق حاضر، بررسی و تحلیل نظام پذیرش نیمه متمرکز دانشجویان دکتری تخصصی در دانشگاه شهید چمران اهواز می‌باشد. لذا با توجه به مفروضات نظریه سرمایه انسانی، هدف اول تحقیق عبارت است از:

۱- بررسی نگرش اعضای هیأت علمی و دانشجویان دوره دکتری و کارشناسی ارشد در رابطه با نقاط قوت و ضعف آزمون نیمه متمرکز دکتری در تأمین کمی و تربیت کیفی سرمایه انسانی کشور و دانشگاه‌های دولتی.

دومین هدف تحقیق با توجه به نظریه سرمایه اجتماعی عبارت است از:

۲- بررسی نگرش اعضای هیأت علمی و دانشجویان دوره دکتری و کارشناسی ارشد در رابطه با نقاط قوت و ضعف آزمون نیمه متمرکز دکتری در تأمین سرمایه اجتماعی کشور و دانشگاه‌های دولتی.

برای رسیدن به اهداف مذکور، تلاش می‌شود به سؤالات زیر پاسخ مقتضی و درخور داده شود.

۱- از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی، آزمون نیمه متمرکز دکتری در تأمین کمی مهارت‌های تخصصی مورد نیاز کشور تا چه اندازه تأثیر دارد؟

۲- از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی، آزمون نیمه متمرکز دکتری در تربیت کیفی نیروی انسانی مورد نیاز کشور تا چه اندازه تأثیر دارد؟

۳- از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی، شیوه پذیرش نیمه متمرکز دانشجوی دکتری در مقایسه با شیوه غیر متمرکز، چه تأثیری بر سرمایه اجتماعی (افزایش یا کاهش) و مؤلفه‌های آن (عدالت، مشارکت، انسجام و اعتماد اجتماعی) در مورد پذیرش دانشجو می‌گذارد؟

۴- آیا بین نگرش اعضای هیأت علمی و دانشجویان دوره دکتری و کارشناسی ارشد در مورد روش نیمه متمرکز پذیرش دانشجوی دکتری اختلافی وجود دارد؟

ادبیات موضوع

در تبیین نقش آموزش عالی در توسعه، رویکردهای نظری مختلفی وجود دارد. عده‌ای معتقدند که آموزش، منشاء ایجاد مهارت و هدایت اقتصاد و خدمات است و از این رو سرمایه‌گذاری در آموزش، نوعی سرمایه‌گذاری در نیروی انسانی تلقی می‌شود و این خود به مفهوم سرمایه‌گذاری در ظرفیت‌های تولیدی انسانی است که همان موضوع نظریه سرمایه انسانی است. بر این اساس، ورود به آموزش عالی و شیوه بهره‌مند شدن از این نوع آموزش برای کشورهای مختلف جهان، با توجه به بالاتر بودن هزینه این نوع آموزش‌ها، به عنوان یک پدیده مهم مطرح است. در رابطه با دانشگاه‌ها، سرمایه انسانی مجموعه‌ای از دانش آشکار و ضمنی نیروهای انسانی دانشگاه‌ها (استادان، محققان، دانشجویان دکتری و کارکنان اداری و...) است که از





طریق فرآیندهای آموزشی و عملی رسمی یا غیررسمی کسب شده و در فعالیت‌های آنها تجسم می‌یابد (رامیرز^۱ و همکاران، ۲۰۰۷: ۳) و در صورتی که دانشگاه را ترک کنند، این دانش را با خود از دانشگاه بیرون می‌برند (سانچز^۲ و همکاران، ۲۰۰۶: ۴). همه کشورها با طراحی و اصلاح مدل پذیرش دانشجوی، سعی در بهره‌گیری بهتر از منابع انسانی خود دارند. مردوخ (۱۳۷۲) بیان می‌کند از آنجایی که ارتقاء فناوری بر نوعی زمینه‌سازی علمی در جامعه متکی است، دانشگاه به عنوان بستر واقعی تربیت نیروی انسانی در این رابطه نقشی غیر قابل انکار ایفا می‌نماید.

از طرف دیگر، از دیدگاه کلمن، سرمایه اجتماعی، دارایی افراد است و این دارایی باعث ورود آسان‌تر افراد به کنش‌های اجتماعی می‌شود. بدین‌سان، فضای دانشگاه می‌تواند منتقل‌کننده این سرمایه در ارزش‌ها، هنجارها و اعتماد اجتماعی به دانشگاهیان باشد. دانشگاه، کانون اصلی تولید و گسترش سرمایه اجتماعی در سطح جامعه است و عدم تولید این سرمایه در ارزش‌ها، هنجارها و اعتماد اجتماعی به دانشگاهیان باشد. دانشگاه، کانون اصلی تولید و گسترش و سیاسی کشور می‌انجامد و از آنجایی که جامعه برای توسعه نیاز به طراحی نظام‌هایی دارد که بتوانند در تأمین و افزایش مشارکت اجتماعی، اعتماد اجتماعی، انسجام اجتماعی مؤثر باشند، مؤسسات آموزش عالی می‌توانند در کنار دیگر نظام‌های موجود در کشور چنین نقشی در جامعه ایفا نمایند. سرمایه اجتماعی، تأثیرات سودمندی بر بخش‌های مختلف جامعه داشته که از آن جمله می‌توان به یک سری از این موارد اشاره کرد: موفقیت در مدارس (گودارد^۳، ۲۰۰۳)، افزایش تجارب دانشجویان و تسهیل موفقیت برای آنان (تیلور^۴، ۲۰۱۲)، افزایش نوآوری (مایر^۵ و همکاران، ۲۰۱۱؛ سابرمانیام و یوندت^۶، ۲۰۰۵) و عملکرد سازمان (باتجارجال^۷، ۲۰۰۳؛ آندروز^۸، ۲۰۱۰).

بیشتر تحقیقاتی که تاکنون در مورد پذیرش دانشجوی انجام شده است، به مقطع کارشناسی مربوط می‌شود که می‌توان مواردی مانند (شجاعی، ۱۳۸۴؛ مردیها، ۱۳۸۳؛ پورکاظمی، ۱۳۸۱؛ حج‌فروش، ۱۳۸۱؛ قربانی، ۲۰۰۸؛ صالحی و یوناس، ۲۰۱۲ و باشتورک^۹، ۲۰۱۱) را نام برد. نورشاهی (۱۳۸۸) در پژوهش خود با عنوان "مقایسه‌ی تجارب برگزاری دوره‌های دکتری در ایران با چند کشور جهان"، در مورد ورود به دوره‌ی دکتری بیان می‌کند که در اکثر کشورهای مورد مطالعه، ارائه‌ی مدرک کارشناسی ارشد با نمره‌ی خوب همراه با امتحان ورودی یا مصاحبه برای تأیید صلاحیت علمی داوطلب به همراه حدنصاب نمره‌ی زبان است، اما بر اساس آیین‌نامه‌ی دوره‌ی دکتری در ایران احراز صلاحیت علمی داوطلب برای ورود به رشته‌ی مورد نظر مطابق با دستورالعمل دانشگاه مربوطه انجام می‌شود که در این بخش نقص آیین‌نامه در مشخص نکردن چگونگی احراز صلاحیت علمی دانشجویان محرز است و این امر منجر به سلیقه‌ای و غیرحرفه‌ای عمل کردن برخی دانشگاه‌ها در فرایند پذیرش دانشجوی شده است. اما داوری و آقابزرگی (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان «اظهار نظر کارشناسی درباره طرح نحوه پذیرش دانشجوی دوره دکتری تخصصی دانشگاه‌ها و مراکز پژوهش و آموزش عالی کشور» در مورد نحوه پذیرش در مقطع دکتری بیان می‌کنند که توجه به این نکته ضروری است که دوره دکتری حوزه‌ای به غایت تخصصی و پژوهش محور است و بر این اساس گزینش دانشجو و آزمون زمینه‌های علمی و تجربی وی باید مبتنی بر نیاز پژوهشی باشد که باید در دوره دکتری به انجام برسانند. توجه به این نکته، ضرورت تفاوت در آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها را ایجاد می‌کند. همچنین صادقی راد و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهش خود بیان می‌کنند که پذیرش دانشجوی در دوره دکتری تخصصی تقریباً در تمامی دانشگاه‌های جهان فاقد شرایط خاص تخصصی مانند امتحانات کتبی/شفاهی جامع، متمرکز و یا حتی نیمه‌متمرکز است و داشتن شرایط عمومی از جمله تسلط به زبان انگلیسی بر اساس امتحانات تافل و یا IELTS، گذراندن دوره قبلی با نمرات بالا و از دانشگاه معتبر، دو یا سه توصیه‌نامه از استادان قبلی، کارنامه پژوهشی و ارائه توضیحات در مورد موضوع پایان‌نامه به صورت کتبی و یا شفاهی کافی است. در دانشگاه‌های امریکا علاوه بر موارد فوق، کسب حد نصاب نمره امتحانی جامع تحت عنوان G.R.E برای متقاضیان تحصیل در رشته دکتری تخصصی الزامی است.

روش‌شناسی

در پژوهش حاضر از روش آمیخته (کمی و کیفی) استفاده شده است، زیرا در این روش، از تحلیل اسناد و مدارک، پرسشنامه، مصاحبه و بحث گروهی استفاده شده است. در این تحقیق ابتدا با بررسی سوابق، اسناد و مدارک مربوط به پذیرش نیمه‌متمرکز و همچنین با استفاده از مصاحبه‌های اولیه

1. Ramirez
2. Sanchez
3. Goddard
4. Taylor
5. Maurer
6. Subramaniam & Youndt
7. Batjargal
8. Andrews
9. Basturk

(به منظور دستیابی به اطلاعات بیشتر و اکتشاف سوالات)، پرسشنامه محقق ساخته تدوین شد. سپس مصاحبه و بحث گروهی به منظور تأیید نتایج پرسشنامه صورت گرفت. با توجه به اهداف و سوالات تحقیق، جامعه آماری این پژوهش ۳ گروه را شامل می‌شود: اعضای هیأت علمی دانشگاه شهید چمران اهواز به عنوان افراد صاحب نظر و تأثیرگذار بر آموزش عالی؛ دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد به عنوان کسانی که قصد ورود به دوره دکتری را دارند و نحوه‌ی ورود به این دوره، از دغدغه‌های اصلی آنها می‌باشد؛ و دانشجویان مقطع دکتری دانشگاه شهید چمران اهواز به عنوان افرادی که وارد این دوره شده و بیشتر به کیفیت این دوره می‌اندیشند. از بین این سه گروه در بخش کمی اعضای هیأت علمی به صورت تصادفی طبقه‌بندی شده و دانشجویان به صورت تصادفی ساده تعداد ۳۰۰ پرسشنامه کامل و معتبر جمع‌آوری شده است. برای بخش کیفی تحقیق و انجام مصاحبه، به صورت هدفمند با ۴۰ نفر از اعضای هیأت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی مصاحبه به عمل آمد. داده‌های پرسشنامه با بهره‌گیری از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس یک راهه) تحلیل شده است. مصاحبه‌ها و بحث‌های گروهی نیز به شیوه کیفی تحلیل شده است. به طور کلی سعی شده است با توجه به دو نظریه سرمایه انسانی و اجتماعی و خرده مقیاس‌های آنها، نگرش افراد پیرامون نیمه متمرکز شدن آزمون دوره دکتری تخصصی تحلیل و تفسیر شود.

نتایج و پیشنهادها

در مورد سوال اول، میانگین مؤلفه تأمین کمی مهارت‌های تخصصی مورد نیاز کشور به عنوان یکی از مؤلفه‌های سرمایه انسانی، ۲/۹۰ می‌باشد که از حد مطلوب (۳/۵) پایین‌تر می‌باشد. در نتیجه می‌توان گفت که روش نیمه متمرکز در تأمین و جذب مهارت‌های تخصصی مورد نیاز کشور در مقطع دکتری نمی‌تواند چندان مؤثر باشد. اما نتایج مصاحبه‌ها و بحث گروهی وضعیت متفاوتی را نشان داده است. موافقان که عمدتاً دانشجویان می‌باشند، دلایل زیر را بیان می‌کنند:

– لزوم یک آزمون واحد به دلیل افزایش تعداد داوطلبان و نادیده گرفتن تعداد زیادی از استعدادها و توانمندی‌ها در روش گذشته – ارزیابی تعداد بیشتری از داوطلبان مستعد و در نتیجه جذب افرادی با توانایی علمی بیشتر

در حالی که مخالفان دلایل زیر را علت مخالفت خود می‌دانند: به هم خوردن نسبت عرضه و تقاضا – موفقیت بیشتر افراد با توانایی تست‌زنی بهتر – عدم ظرفیت لازم برای جذب مهارت‌ها – توجه نکردن به برون‌دادهای روش غیر متمرکز – نامناسب بودن این روش در شناسایی و جذب نیروهای مستعد و خلاق – نبود امکانات لازم برای جذب داوطلبان بیشتر در نتیجه افزایش ظرفیت ناشی از روش جدید

در مورد سوال دوم، میانگین بدست آمده در زمینه تربیت کیفی دانشجویان دکتری، مؤلفه دیگر سرمایه انسانی، ۲/۹۴ می‌باشد که از حد مطلوب (۳/۵) پایین‌تر است و نشان می‌دهد تأثیر روش نیمه متمرکز در این زمینه نیز با تردید پاسخگویان همراه بوده است. نتایج حاصل از بحث گروهی و مصاحبه با اعضای هیأت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی بیانگر موافقت‌ها و مخالفت‌هایی در این زمینه می‌باشد. موافقان دلایل زیر را عنوان می‌کنند:

ارتقاء و بهبود سطح کیفی دانشگاه‌های کوچکتر – انتخاب‌های دقیق‌تر و با کیفیت‌تر به شرط برگزاری درست – بررسی وضعیت داوطلبان با دقت و حوصله و تأنی بیشتر – تربیت و پرورش دانشجویان دارای صلاحیت و کیفیت بیشتر به دلیل کاهش اعمال نظرات اما دلایل مخالفان بیانگر موارد زیر می‌باشد:

افت سطح کیفی دانشگاه‌ها – عدم توانایی آزمون (مخصوصاً آزمون تستی) در سنجش توانایی و معلومات داوطلبان – تمرکز بر کیفیت دوره‌های دکتری؛ نه فقط تمرکز بر روی بحث و ورودی – فراهم ساختن امکانات آموزشی با کیفیت برای تمام دانشگاه‌ها کشور بطور یکسان – پرهیز از آزمون و خطا در دوره با اهمیتی مانند دوره دکتری – برگزاری آزمون در دو نوبت صبح و بعد از ظهر و مشکلات ناشی از آن (شرایط برگزاری آزمون) – استفاده کردن از تجربیات گذشته در برگزاری کنکور مثلاً کارشناسی ارشد (کنکور همیشه نتیجه عکس داشته است). افزایش کیفیت دوره دکتری در نتیجه هماهنگی و شناخت استاد و دانشجو از یکدیگر – عدم برنامه‌ریزی درست و اجرای یک آزمون غیراستاندارد و در نتیجه آن ورود دانشجویانی با سطح علمی پایین‌تر به منظور بررسی این فرضیه که بین دیدگاه پاسخگویان (اعضای هیأت علمی، دانشجویان دوره دکتری، دانشجویان ارشدی که مقطع دکتری آنها در دانشگاه شهید چمران وجود ندارد) در رابطه با تأثیر پذیرش دانشجو به صورت نیمه متمرکز بر تشکیل سرمایه انسانی در آموزش عالی و جامعه تفاوت وجود دارد، از روش تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. نتایج بدست آمده، نشان داد که بین هر چهار گروه در خصوص هر کدام از مؤلفه‌ها به صورت مستقل و به صورت مشترک تفاوت معنی‌دار آماری بدست آمده است.





به طور کلی، در مورد سرمایه انسانی، تفاوت مشاهده شده بین اعضای هیأت علمی و دانشجویان دکتری (۰/۲۱) و همچنین اعضای هیأت علمی با هر دو گروه دانشجویان ارشد (۰/۳۴-) و (۰/۴۵-) معنی دار است. اما تفاوت مشاهده شده بین دانشجویان دکتری و هر دو گروه ارشد (۰/۱۳-) و (۰/۲۴-) به لحاظ آماری معنی دار نیست و همچنین تفاوت مشاهده شده بین دو گروه دانشجویان ارشد نیز (۰/۱۰-) به لحاظ آماری معنی دار نیست. احتمالاً دلایل چنین اختلاف نظری ناشی از آن باشد که استادان با توجه به تجربه ای که در پرورش و تربیت دانشجوی دکتری داشتند، از این نگران بودند که تغییر در شیوه پذیرش دانشجوی دکتری لطمه کیفی به دانشگاه ها و دانشجویان وارد سازد. بسیاری از استادان دانشجویان دکتری خود را که با شیوه قبلی پذیرش می شدند از لحاظ کیفی در سطح مطلوبی می دانستند و در حالی که بیان می کردند که این آزمون ها نمی توانند بیان کننده ماهیت دانشجو باشند، خواهان دادن اختیارات بیشتر به دانشگاه ها و استادان بودند، در حالی که دانشجویان دید مثبت تری به این موضوع داشتند و اعتقاد داشتند که به دلیل کاهش اعمال نظر استادان، دانشجویانی که از استعداد و کیفیت بالاتری برخوردارند، پذیرش می شوند.

در مورد سوال سوم، بر اساس نتایج بدست آمده از پرسشنامه، میانگین عدالت اجتماعی ۳/۳۴ است که نشان می دهد از نظر پاسخگویان، روش نیمه متمرکز در این زمینه نسبت به دیگر مؤلفه های سرمایه اجتماعی بیشتر می تواند تأثیرگذار باشد و حداقل می تواند شک و شبهه های دانشجویان نسبت به بی عدالتی در پذیرش دانشجو را برطرف سازد. هر چند که از سوی دیگر پاسخگویان، با شک و تردید همراه بوده و نسبت به ایجاد عدالتی که قرار است با این روش ایجاد شود، مطمئن نبودند و عده ای هم عدم رعایت عدالت در پذیرش دانشجوی دکتری را قبول نداشتند و در نتایج حاصل از مصاحبه های انجام شده نیز این دو دیدگاه متفاوت خود را نشان دادند. در حقیقت مخالفان و موافقان روش نیمه متمرکز، به موارد متعدد و متفاوتی اشاره کردند.

بیشتر کسانی که با این روش موافقت، اعتقاد دارند که این روش شانس مساوی برای همه ی دانشجویان فراهم می سازد و از اعمال نظرات و گزینش سلیقه ای بعضی استادان می کاهد و به عدالت نزدیک تر است. مهم ترین دلایل آنان عبارت است از: افزایش عدالت آموزشی - ایجاد فرصت مساوی برای دانشجویان دانشگاه های مختلف - ایجاد امید و انگیزه در بین دانشجویان برای ورود به دانشگاه های مطرح کشور

ایجاد رضایت عمومی در نتیجه برقراری عدالت - فراهم ساختن رقابت سالم آموزشی در بین دانشجویان - استفاده عادلانه از توانمندی ها و استعداد همه دانشجویان در سراسر کشور از بین رفتن دغدغه ها و اضطراب دانشجویان - جلوگیری از مهاجرت دانشجویان به دلیل ناامیدی از پذیرش به دلیل اعمال نظر در مصاحبه ها - از بین رفتن برگزاری آزمون های متعدد و متفاوت دانشگاهی و یکسان سازی در اجرای آزمون - تعصب بیش از حد بعضی استادان در مورد دانشجویان خود - جلوگیری از اتلاف وقت و هزینه دانشجویان

اما مخالفان اعتقاد دارند که ماهیت دوره دکتری نسبت به دیگر دوره ها متفاوت است و باید تا حد امکان در اختیار دانشگاه و گروه های آموزشی باشد. نتایج حاصل از مصاحبه ها و بحث گروهی، به موارد زیر اشاره می کند:

تفاوت بودن ماهیت دوره دکتری نسبت به بقیه دوره ها - اگر هم بی عدالتی وجود داشته باشد، با این روش از بین نمی رود - ساده نبودن یکسان سازی آزمون دکتری؛ به دلیل متفاوت بودن منابع در دانشگاه های مختلف - عدم درک درست از عدالت در محیط های آموزشی - مطرح شدن بحث عدالت از طرف قبول نشدگان در دوره دکتری - ارائه مدارک و مستندات مبنی بر بی عدالتی در پذیرش و سپس تغییر روش - از بین رفتن اعتراضات و فقط عوض شدن شکل اعتراضات - ناعادلانه بودن شرکت دانشجویان با زمینه ها و گرایش های مختلف در یک آزمون واحد - افزایش مهاجرت در مورد مشارکت اجتماعی، میانگین بدست آمده، ۲/۸۴ می باشد که چون از حد مطلوب (۳/۵) پایین تر است، نمی توان به تأثیر این روش بر تقویت یا افزایش مشارکت چندان مطمئن بود.

نتایج حاصل از مصاحبه ها و بحث گروهی، نیز نشان می دهد که حتی موافقان روش نیمه متمرکز نیز به شرط مشارکت بیشتر استادان مخصوصاً استادان با تجربه در طراحی سؤالات، اعتقاد دارند که این روش، ضمن فراهم سازی امکان رقابت سالم، می تواند روش مفیدی باشد و دلایل زیر را به منظور موافقت خود بیان می کنند:

مناسب بودن روش نیمه متمرکز به شرط مشارکت همه استادان در طراحی سؤال - مشارکت و همکاری سازمان سنجش و دانشگاه ها و در نتیجه افزایش اعتبار آزمون - افزایش احتمال مشارکت و تعامل بین استادان و دانشجویان متنوع از سراسر کشور - سازماندهی آزمون و ایجاد نظم در برگزاری آزمون در نتیجه مشارکت و تعامل بین سازمان سنجش و دانشگاه ها و از بین رفتن بی نظمی و پراکندگی در آزمون های دانشگاهی - خلاقیت و نوآوری بیشتر در نتیجه مشارکت و همکاری استادان و دانشجویان دانشگاه های دیگر - یکنواختی و عدم خلاقیت در نتیجه مشارکت و همکاری استادان و دانشجویان

خودی

در عین حال، مخالفان به کاهش مشارکت استادان در انتخاب دانشجو و عدم نظرخواهی از آنان اشاره می‌کنند و نتایج زیر از مصاحبه با آنان بدست آمد: عدم نظرسنجی از دانشگاه‌ها و اعضای هیأت علمی در زمینه برگزاری آزمون نیمه متمرکز - افزایش بی‌انگیزگی در بین استادان به دلیل استفاده نکردن از نظرات آنان - عدم ارتباط و هماهنگی بین گرایش استاد و دانشجو - تصمیم‌گیری بدون توجه به نظرات صاحب‌نظران - کاهش نقش و مشارکت استاد در انتخاب و گزینش دانشجو قبول نداشتن نتایج این آزمون به دلیل غیر استاندارد بودن آن از طرف استادان و در نتیجه عدم تمایل به همکاری و مشارکت با پذیرفته شدگان آن به عنوان شریک تحقیقاتی.

اما در مورد انسجام اجتماعی، میانگین بدست آمده، ۳/۳۰ می‌باشد. بر این اساس می‌توان گفت هر چند که شاید تا حدی بتواند تأثیرگذار باشد اما نمی‌توان با اطمینان گفت که روش نیمه متمرکز پذیرش دانشجوی دکتری باعث تقویت یا افزایش انسجام اجتماعی می‌شود.

نتایج بدست آمده از بحث گروهی و مصاحبه با اعضای هیأت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی نیز بیانگر موافقت‌ها و مخالفت‌هایی در این زمینه می‌باشد. موافقان اعتقاد دارند که روش گذشته در این مورد که دانشجویان دانشگاه‌های کوچک‌تر یا دانشگاه‌های غیر دولتی کمتر فرصت حضور در دانشگاه‌های مطرح‌تر را دارند، دچار اشکالات و نواقصی بود که باید سعی کرد با روشی مناسب این ایراد را برطرف کرد و نتایج حاصل از مصاحبه با آنان شامل موارد زیر می‌باشد:

افزایش ارتباطات گسترده‌تر بین دانشجویان و استادان نسبت به روش گذشته - سیستم متمرکز آموزشی به یکپارچگی کمک می‌کند - طراحی آزمون نیمه متمرکز دکتری بر اساس نیازهای بومی و فرهنگ و شرایط کشور - اثرات مثبت ورود دانشجویان مناطق محروم و با قومیت‌های مختلف به دانشگاه‌های مختلف مخصوصاً دانشگاه‌های مطرح کشور.

اما مخالفان، این ادعای موافقان را که در روش گذشته، دانشجویان دانشگاه‌های کوچک‌تر فرصت حضور در دانشگاه‌های بزرگ‌تر را پیدا نمی‌کنند، رد کرده و عنوان می‌کنند پذیرش دانشجو بر اساس سوابق آموزشی و پژوهشی دانشجو صورت می‌گیرد و دلایل زیر را به عنوان مخالفت خود بیان می‌کنند: ایجاد تصمیمات ناگهانی، جامعه را مبهم و سردرگم می‌کند - این طرح، توجیه عمومی نشده و فرهنگ‌سازی در مورد آن انجام نگرفته و بسیاری از افراد حتی دلایل این تغییر را نمی‌دانند - برای رسیدن به یک تعامل و توافق جمعی و سپس تغییر رویه باید تلاش شود؛ در غیر این صورت تصمیمات به شکست می‌انجامد.

و سرانجام در مورد اعتماد اجتماعی به عنوان آخرین مؤلفه سرمایه اجتماعی، میانگین ۲/۹۷ بدست آمد؛ این نتیجه گویای این نکته است که روش نیمه متمرکز پذیرش دانشجوی دکتری تأثیر چشمگیری بر افزایش اعتماد اجتماعی نداشته است. از طرفی نتایج حاصل از بحث گروهی و مصاحبه‌ها نشان داد که در این مورد نیز دو دیدگاه متفاوت وجود دارد که دلایل هر دو گروه نیازمند توجه و قابل تأمل است.

دلایل موافقان بر اساس مصاحبه‌ها و بحث گروهی به شرح زیر می‌باشد:

اطمینان و اعتبار بیشتر آزمون واحد نسبت به آزمون‌های متعدد دانشگاهی - اعتماد و اطمینان بیشتر به سازمان سنجش نسبت به دانشگاه‌ها و گروه‌های آموزشی مخصوصاً از سوی داوطلبان - عدم اعتماد به استادان و گروه‌های آموزشی در پذیرش دانشجو - ایجاد آرامش خاطر بیشتر برای دانشجویان در نتیجه آزمون واحد - شفاف‌تر بودن معیارها و ملاک‌های سازمان سنجش نسبت به دانشگاه‌ها - موفقیت سازمان سنجش در برگزاری آزمون‌های مختلف به دلیل سابقه طولانی - از بین رفتن سوء تفاهات و بی‌اعتمادی در پذیرش دانشگاهی دانشجوی دکتری مخالفان این طرح دلایل زیر را به عنوان مخالفت خود بیان کردند:

معتبر نبودن نتایج حاصل از آزمون متمرکز - اطلاع‌رسانی ضعیف سازمان سنجش در مورد اعلام منابع - عدم توانایی سازمان سنجش در طراحی سؤالات برای هر گرایش - روش نیمه متمرکز یعنی بی‌اعتمادی به دانشگاه و استادان در پذیرش دانشجو - محیط آموزشی باید محیطی توأم با صداقت و اعتماد متقابل باشد. اعتماد به تشخیص استادان در پذیرش دانشجو - توجه به منافع ملی نسبت به فردی و محله‌ای - بی‌اعتباری جامعه دانشگاهی در نتیجه بی‌اعتمادی به آن - عدم اعتماد به آینده و سردرگمی ناشی از اجرای طرح گزینش متمرکز دکتری

به منظور بررسی این فرضیه که بین دیدگاه پاسخگویان (اعضای هیأت علمی، دانشجویان دکتری، دانشجویان ارشدی که مقطع دکتری آنها در دانشگاه شهید چمران وجود دارد و دانشجویان ارشدی که مقطع دکتری آنها در دانشگاه شهید چمران وجود ندارد) در رابطه با تأثیر پذیرش دانشجو به صورت نیمه متمرکز بر تشکیل سرمایه اجتماعی در آموزش عالی و جامعه تفاوت وجود دارد، از روش تحلیل واریانس یک راه استفاده به عمل آمد.





نتایج بدست آمده نشان داد که بین هر چهار گروه در خصوص هر کدام از مؤلفه های سرمایه اجتماعی به استثنای اعتماد اجتماعی تفاوت معنی دار آماری بدست آمده است.

به طور کلی تفاوت دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان دکتری با دانشجویان کارشناسی ارشد، حاکی از این است که اکثر اعضای هیأت علمی و دانشجویان دکتری نسبت به کمیت و کیفیت این دوره ها حساس و نگران هستند. آنها اعتقاد دارند که با توجه به محدودیت ظرفیت برای پذیرش دانشجوی دکتری، طبیعی است که اکثر داوطلبان پذیرفته نمی شوند. از آنجایی که این تعداد به توانایی کمتر خود نسبت به پذیرفته شدگان اعتقادی ندارند، عدم پذیرش خود را به عواملی مانند بی عدالتی استادان در پذیرش و تمایل آنان به پذیرفتن دانشجویان ارشد خودشان ربط می دهند و از عدم اعتماد خود به دانشگاه و استادان سخن می گویند. از طرف دیگر، اکثر دانشجویان کارشناسی ارشد اعتقاد دارند که اگر عدالت واقعی از سوی استادان رعایت شود و مراحل پذیرش شفاف سازی شود، استعداد های واقعی از همه ی دانشگاه های کشور (به خصوص دانشگاه های کمتر مطرح تر و یا حتی دانشجویان دانشگاه های غیر دولتی) جذب خواهند شد و روش نیمه متمرکز به شرط اجرای درست آن، در تأمین مهارت های تخصصی مورد نیاز کشور و همچنین در افزایش کیفیت دانشگاه و دانشجو مؤثر خواهد بود.

در مورد سوال چهارم، بر اساس نظر سنجی که از چهار گروه مورد نظر در مورد روش های پذیرش دانشجوی دکتری به عمل آمد؛ در مورد روش پذیرش دانشجو توسط گروه آموزشی بدون مداخله وزارت علوم و سازمان سنجش، بیشترین میانگین مربوط به اعضای هیأت علمی؛ بیشترین میانگین در روش پذیرش دانشجو با مشارکت وزارت علوم و سازمان سنجش و گروه آموزشی، مربوط به دانشجویان کارشناسی ارشدی که رشته یا گرایش آنها در دانشگاه شهید چمران وجود دارد؛ و بیشترین میانگین در مورد روش پذیرش دانشجو توسط وزارت و سازمان سنجش بدون مداخله گروه آموزشی، مربوط به دانشجویان کارشناسی ارشدی که رشته یا گرایش آنها در دانشگاه شهید چمران وجود ندارد، می باشد. این نتایج تأیید کننده ی این موضوع است که اکثر دانشجویان کارشناسی ارشد، در مورد پذیرش مستقل از سوی دانشگاه ها نگران هستند و نگران عدم پذیرش خود با وجود شایستگی لازم می باشند.

جدول ۱. میانگین روش های مورد نظر در بین چهار گروه

گروه ها	اعضای هیأت علمی	دانشجویان دکتری	گروه اول	گروه دوم	جمع کل
۱- پذیرش دانشجو توسط گروه آموزشی بدون مداخله وزارت علوم و سازمان سنجش	۲/۵۳	۲/۲۲	۲/۱۳	۱/۹۷	۲/۲۱
۲- پذیرش دانشجو با مشارکت وزارت علوم و سازمان سنجش و گروه آموزشی	۲/۶۵	۲/۷۷	۲/۸۴	۲/۷۸	۲/۷۶
۳- پذیرش دانشجو توسط وزارت و سازمان سنجش بدون مداخله گروه آموزشی (دانشکده و دانشگاه)	۱/۳۹	۱/۶۳	۲/۲۵	۲/۴۵	۱/۹۳

در ادامه سؤال بالا از پاسخگویان پرسیده شد، اگر باروش دوم موافق هستند، سهم تأثیرگذاری هر بخش (تا سقف ۱۰۰ درصد) چقدر باشد؟

میانگین هر قسمت در جدول ۲ نشان داده شده است:

جدول ۲. میانگین های مشخص شده

گروه ها	تعداد	سهم سازمان سنجش	سهم گروه آموزشی (مصاحبه علمی و تخصصی)	سوابق علمی و پژوهشی دانشجو	جمع
اعضای هیأت علمی	۶۴	۴۴/۵۷۸۱	۳۰/۰۴۶۹	۲۵/۳۷۵۰	٪۱۰۰
دانشجویان دکتری	۶۳	۴۲/۱۴۲۸	۲۵/۹۵۲۴	۳۱/۹۰۴۸	٪۱۰۰
گروه اول	۳۲	۵۰/۵۸۸۲	۲۴/۴۷۰۶	۲۴/۹۴۱۲	٪۱۰۰
گروه دوم	۳۴	۵۷/۲۱۸۸	۱۹/۷۸۱۲	۲۳/۰۰	٪۱۰۰

درواقع، نتایج کمی حاصل از پرسشنامه و تحلیل مصاحبه‌های انجام شده، نشان‌دهنده‌ی این است که نسبت به تأثیر و سودمندی این روش ابهامات زیادی به‌خصوص از سوی اعضای هیأت علمی، وجود دارد بنابراین با توجه به این موارد، به نظر می‌رسد بهتر است به رفع نواقص پذیرش دانشجوی دکتری در چهارچوب استقلال نسبی دانشگاه‌ها اقدام کرد. به عبارت دیگر، نظام‌های آموزش عالی و دانشگاه‌ها باید ضمن حفظ استقلال خود، نسبت به تربیت کیفی و تأمین نیروی انسانی کارآمد و همچنین تولید و گسترش سرمایه اجتماعی در سطح جامعه مسؤول و پاسخگو باشند. زیرا برون‌داد نظام آموزش عالی، نیروی انسانی تربیت شده‌ای است که هم سرمایه‌ی انسانی است (یک نیروی انسانی با داشتن دانش و مهارت) و هم می‌تواند یک سرمایه‌ی اجتماعی برای جامعه‌ی خود باشد (این امر مستلزم کسب مهارت‌های اجتماعی و تقویت و توسعه‌ی مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی در او می‌باشد). در این جا باید به این نکته نیز توجه کرد که شاید در واقع آموزش عالی به‌ویژه در مقاطع تحصیلات تکمیلی بیشتر یک امتیاز باشد تا یک حق، بویژه زمانی که امکان پذیرش تمام متقاضیان وجود ندارد. به نظر می‌رسد باز شدن درها برای ورود به آموزش عالی در مقاطع اولیه مثل کاردانی و کارشناسی می‌تواند به تحقق عدالت گسترتری کمک کند؛ اما از بین رفتن فاصله قدرت (البته از نوع علمی و حرفه‌ای) بخصوص در سطوح عالی آموزش عالی مانند دکترای تخصصی شاید به تنزل ارزش تلاش‌های علمی منجر شود و یا به فروگاهی منزلت اجتماعی نخبگان علمی بیانجامد. بیم آن می‌رود که به تدریج با ورود ساده، بدون ملاک و بدون شایستگی به این دوره تحصیلی، افرادی تربیت شوند که نه تنها درک کافی از آن حوزه علمی را ندارند بلکه به دلیل نگرش غلطی که بر اساس تجربه خود کسب کرده‌اند، برای اعتبار این مقطع و اثرات آن بر جامعه نیز دغدغه‌ای نداشته باشند. در خاتمه باید گفته شود که طبیعی است تغییری در این مقیاس و آن هم در عالی‌ترین سطح آموزش کشور، نیازمند کار کارشناسی دقیق و زمان‌بندی میان مدت است. اما برای انجام هر تغییری ابتدا لازم است شرایط و بستر آن در جامعه مهیا باشد. همچنین لازم است تغییرات مبتنی بر پژوهش و تحقیقات باشد. در غیر این صورت می‌توان پنداشت اهداف دیگری دنبال می‌شود که نه تنها به بهبود اوضاع کمکی نمی‌کند، بلکه به بدتر شدن وضع موجود می‌انجامد. بهر حال، آزمون دکتری با توجه به ویژگی‌های خاص خود و رقابت بسیار فشرده میان داوطلبان آن، باید با دقت عمل بیشتری مورد بررسی قرار گیرد تا هرگونه ابهام یا اعتراضاتی خدشه‌ای به آن وارد نکنند. از طرف دیگر، دانشگاه‌ها اعم از خصوصی و دولتی به جامعه تعلق دارند. لذا باید شفاف عمل کنند و پاسخگو باشند. این پاسخگویی و شفافیت، حمایت جامعه از دانشگاه‌ها را در پی خواهد داشت و این حمایت به میزان اعتمادی که، ایجاد خواهند کرد، بستگی دارد. افزون بر این، مشکلات دوره دکتری در دانشگاه‌های کشور به برگزاری آزمون محدود نمی‌شود. مشکلات اصلی این دوره به دوران تحصیل دانشجو مربوط می‌شود و اگر قرار باشد، اولویت بندی کرد، باید نخست به آن پرداخت. وزن و اهمیت مشکلاتی مانند کمبود امکانات پژوهشی و کمبود استادان مجرب و به‌روز که قادر به راهنمایی دانشجویان این دوره باشند، بسیار فراتر از آن است که بتوان آنان را پشت چگونگی برگزاری آزمون ورودی پنهان کرد.

منابع و مآخذ

باقری خواه، زهرا؛ عارفی، محبوبه؛ جمالی، احسان (۱۳۹۰). وضعیت پذیرش دانشجو در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران، اعضای هیأت علمی سازمان سنجش و مسؤولان ذی‌ربط آموزش عالی، فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، شماره ۶، سال دوم، صص ۱۳۶-۱۱۱.

پورکاظمی، محمدحسین (۱۳۸۱). مطالعه‌ی تطبیقی پذیرش دانشجو در کشورهای چین و ژاپن و طرح جدید آزمون سراسری. مجموعه مقالات سمینار بررسی روش‌ها و مسائل آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها، اصفهان.

حج‌فروش، احمد (۱۳۸۱). آسیب‌های کنکور بر هدف‌های دوره‌ی متوسطه و ارائه پیشنهاد برای رفع آسیب‌ها، مجموعه مقالات سمینار بررسی مسائل و روش‌های آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها، خانه ریاضیات اصفهان، صص ۱۳۵-۷۷.

داوری، احمد؛ آقا بزرگی، ملکه (۱۳۸۶). اظهار نظر کارشناسی درباره " طرح نحوه پذیرش دانشجو دوره دکتری تخصصی دانشگاه‌ها و مراکز پژوهش و آموزش عالی کشور"، دفتر مطالعات فرهنگی، دوره هفتم، سال چهارم.

شجاعی، محمدرضا (۱۳۸۴). بررسی نظام پذیرش دانشجو در کشور و ارائه الگوی پیشنهادی (مشمول بر بررسی تطبیقی، گزارش توجیهی و طرح پیشنهادی)، دفتر مطالعات فرهنگی.

صادقی‌راد، بهنام؛ حق‌دوست، علی‌اکبر؛ فصیحی‌هرندی، مجید؛ روح‌الامینی، آزاده (۱۳۸۸). رویکرد تحول‌گرایانه به نظام آموزش دکتری تخصصی علوم پزشکی در کشور: مرور ساختار یافته مدل‌های آموزشی دانشگاه‌های برتر دنیا، گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، مجله مرکز مطالعات و توسعه



● بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ



- آموزش پزشکی، دوره ششم، شماره اول، صص ۲۰-۱۰.
- مردوخی، بابیزید (۱۳۷۲). دانشگاه، صنعت و ارتقای تکنولوژی، دفتر دانش، سال اول، شماره چهارم.
- مردیها، مرتضی (۱۳۸۳). آسیب شناسی آزمون ورودی دانشگاه‌ها. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال دهم، شماره پیاپی ۳۱ و ۳۲، صص ۹۱-۱۳۴.
- نورشاهی، نسرین (۱۳۸۸). مقایسه‌ی تجارب برگزاری دوره‌های دکتری در ایران با چند کشور جهان، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، سال دوم، شماره ۷، صص ۴۰-۹.
- Andrews, R. (2010). Organizational social capital, structure and performance. *Human Relations*, 63(5): 583–608.
- Basturk, S. (2011). Negative Reflections Of Preparation Process to the University Entrance Exame on Students' Mathematics Learning, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 40: 69-79.
- Batjargal, B. (2003). Social capital and entrepreneurial performance in Russia: A longitudinal study. *Organization Studies*, 24(4): 535–556.
- Ghorbani, M.R. (2008). Washback Effect of the University Entrance Examination on Iranian Pre- University English Language Teachers' Curriculum Planning and Instruction. Thesis Submitted to the School of Graduate Studies, University Putra Malaysia, in Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, University Putra Malaysia.
- Goddard, R.D. (2003). Relational Network, Social trust, and Norms: A social capital perspective on students chances of academic success. *Educational evaluation and policy analysis*. 25(1): 59-74.
- Maurer, I., Bartsch, V., Ebers, M. (2011). The value of intra-organizational social Capital: How it fosters knowledge transfer, innovation performance, and growth. *Organization Studies*, 32(2): 157–185.
- Ramirez, Y., Lorduy, C., Antonio, R. J. (2007). Intellectual capital management in Spanish universities. *Journal of Intellectual Capital*, Vol.8Iss:4, 732-748.
- Salehi, H., Yunus, M. (2012). University Entrance Exam in Iran: A bridge or a dam, *Journal of Applied Sciences Research*, 8(2): 1005-1008, ISSN 1819-544X.
- Sanchez, M.P., Castrillo, R., Elena, S. (2006). Intellectual capital management and Reporting in on Science, "Technology and Innovation Indicators", *History and New Perspectives*, 1-37.
- Subramaniam, M., Youndt, M. A. (2005). The influence of intellectual capital on the types of innovative capabilities. *Academy of Management Journal*, 48(3): 450–463.
- Taylor, R. (2012). Social capital and the nursing student experience. *Nurse Education Today*, 32: 250–254.



ارزیابی شایستگی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان از منظر دانشجومعلمان

حاتم فرجی ده‌سرخ^۱، سحر پرهیزکاری^۲، سرگل کریمی^۳، فاطمه مقاره زاده^۴

چکیده

امروزه در راستای بهبود و تضمین شایستگی اساتید در امر آموزش و تدریس، ارزشیابی شایستگی تدریس بعنوان یکی از ابعاد بسیار مهم ارزیابی و تحلیل میزان آمادگی و حرفه‌ای بودن مراکز آموزشی در نظر گرفته می‌شود. از اینرو، پژوهش حاضر با هدف ارزیابی شایستگی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان انجام شد. جامعه پژوهش حاضر شامل همه دانشجو معلمان دختر یکی از رشته‌های دانشگاه فرهنگیان شهرستان تهران (جمعاً ۸۸ نفر) بود. با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، تعداد ۷۶ نفر بعنوان نمونه انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده‌ها، از پرسشنامه شایستگی تدریس مورنو-مورسیا، تورگروسا و پدرو (۲۰۱۵)، که متشکل از سه بعد برنامه‌ریزی، اجرا و نتایج است، استفاده شد. به منظور تعیین روایی پرسشنامه از روایی صوری و محتوایی و به منظور محاسبه پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد؛ این ضریب برای کل پرسشنامه ۰/۹۲ محاسبه شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آماره‌های توصیفی و استنباطی استفاده شد. در مجموع، یافته‌ها حاکی از آن است که اساتید دانشگاه فرهنگیان از نظر شایستگی تدریس در وضعیت مناسبی قرار ندارند.

کلیدواژه‌ها: شایستگی تدریس، ارزشیابی، اساتید، دانشگاه فرهنگیان.

مقدمه و بیان مسئله

به منظور تحقق کارکرد آموزشی دانشگاه، اساتید باید این توانایی را داشته باشند که به صورت سیستماتیک و مناسب تدریس کنند، ارزیابی کنند و به یادگیرندگان بازخورد دهند و در نهایت الگوی مناسبی باشند (سرنیواسان^۵ و همکاران، ۲۰۱۱). اما همچنانکه سرنیواسان و همکاران (۲۰۱۱) اظهار می‌دارند در عمل اکثر اعضای هیأت علمی بدون آمادگی در تدریس وارد دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی می‌شوند. در همین راستا، داتا و رافایلا^۶ (۲۰۱۴) بیان می‌کنند که دانشگاه‌ها افرادی حرفه‌ای در حوزه‌ها و رشته‌های مختلف دارند، اما این افراد از نظر پداگوژی در وضعیت مناسبی قرار ندارند. بنابراین، امروزه در راستای بهبود و تضمین شایستگی اساتید در امر آموزش و تدریس، ارزشیابی شایستگی تدریس بعنوان یکی از ابعاد بسیار مهم ارزیابی و تحلیل میزان آمادگی و حرفه‌ای بودن مراکز آموزشی در نظر گرفته می‌شود (مورنو-مورسیا، تورگروسا و پدرو^۷، ۲۰۱۵). ارزشیابی شایستگی تدریس اساتید از آن رو اهمیت دارد که زمینه را برای بهبود تدریس فراهم می‌سازد (نگاه کنید به سرنیواسان، ۲۰۱۱). در واقع، هدف غایی آموزش توسط اعضای هیأت علمی باید بهبود یادگیری دانشجو باشد (آنجلو^۸، ۱۹۹۴) و با درک اینکه شایستگی‌های تدریس با بهبود یادگیری دانشجو یان در ارتباط است، اعضای هیأت علمی می‌توانند رویکردهای تدریس خود را ارزیابی و پالایش کنند. برای مثال، اگر اعضای هیأت علمی بدانند که دانش آموزان با مشارکت فعال در درس بهتر یاد می‌گیرند، در اینصورت می‌توانند کلاس‌ها را به گونه‌ای برگزار کنند که فرصت بیشتری برای مشارکت دانش آموزان در کلاس فراهم شود.

۱. نویسنده مسئول: دکترای مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، hatam.faraji@gmail.com

۲. کارشناسی ادبیات عرب، دانشگاه فرهنگیان، ۴saharparhizkari@gmail.com

۳. کارشناسی ارشد مشاوره، دبیر آموزش و پرورش

۴. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان

* در انجام پژوهش حاضر، از نظرات دانشجو معلمان دختر یک رشته خاص (و نه همه رشته‌های دانشگاه فرهنگیان) به منظور ارزشیابی شایستگی تدریس اساتید در آن رشته خاص استفاده شد و بنابراین نتایج پژوهش حاضر معطوف به اساتید دانشگاه فرهنگیان در آن رشته خاص است و به هیچ وجه بازتاب‌دهنده شایستگی اساتید دانشگاه فرهنگیان در سایر رشته‌ها نمی‌باشد.



هر چند که پرداختن به شایستگی تدریس اساتید و ارزیابی آن‌ها در گذشته برای تضمین کیفیت و تعالی سازمانی حائز اهمیت است، اما به دلیل اهمیت ارزشیابی شایستگی‌های تدریس اساتید در دانشگاه‌های فرهنگیان دو چندان می‌شود. اولاً، با تغییر مراکز تربیت معلم به دانشگاه فرهنگیان، آموزش در این دانشگاه مستلزم مجموعه‌ای از تغییرات مهم نسبت به آنچه که تاکنون انجام شده است، می‌باشد. تغییر ساختاری از مراکز تربیت معلم به دانشگاه فرهنگیان به معنای خلق انتظارات بیشتری از اعضای هیأت علمی، در همه حوزه‌ها و ابعاد آموزشی، تدریس، پژوهشی، مشاوره‌ای و... در مسیر تحقق مأموریت دانشگاه فرهنگیان، یعنی تربیت معلم است و بنابراین، ارزیابی از فعالیت تدریس اعضای هیأت علمی، بعنوان یکی از تبعات این تغییر ساختاری و همچنین بعنوان یک مکانیسم ارزیابی درونی می‌تواند ابزاری برای تامل و تدوین خط‌مشی‌ها برای بهبود عملکرد تدریس و کیفیت دانشگاهی باشد (در زمینه ارزیابی تدریس و بهبود عملکرد و تضمین کیفیت نگاه کنید به مورنو-مارسیا، ۲۰۱۵). و در این فرآیند، ارزیابی دانشجویان از عملکرد تدریس اساتید فاکتور تعیین‌کننده‌ای در تعیین کیفیت آموزشی اساتید خواهد بود (سلدین^۱، ۱۹۸۸؛ مورنو-مورسیا، تورگروسا و پدرنو، ۲۰۱۵). ثانیاً، موضوع عملکرد اساتید در همه ابعاد آموزشی، پژوهشی و مشاوره‌ای به طور عام و عملکرد و شایستگی اساتید در حوزه تدریس بطور خاص در دانشگاه فرهنگیان بیش از دانشگاه دیگر اهمیت دارد، چرا که این مبحث در دانشگاه فرهنگیان اثر موجهی دارد. به عبارت دیگر، دانشجویان-معلم‌ان آینه اساتید خود هستند و به همان صورتی کلاس را اداره می‌کنند و تدریس می‌کنند که اساتید آنها در دانشگاه فرهنگیان انجام داده‌اند. بنابراین، اگر اساتید از دانشجویان نظرخواهی کنند، به سوالات و انتقادات آنها توجه کرده و پاسخ دهند و مشارکت فعال آنها در کلاس را ترغیب و تشویق نمایند، دانشجویان نیز در آینده به همین صورت در مدرسه و کلاس درس رفتار می‌کنند و این رفتارها و عملکردها به نوبه خود شخصیت و رفتار و عملکرد دانش‌آموزان و در نهایت کیفیت تدریس در مدرسه و خروجی نظام آموزش و پرورش را تحت تاثیر قرار می‌دهد. بنابراین می‌توان گفت که موضوع شایستگی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان موضوعی بسیار پیچیده، با برد طولانی مدت بوده و به همین دلیل عمیقاً شایسته بررسی و تفحص است. در همین رابطه، همانطور که اسمیث و سیمپسون^۲ (۱۹۹۵) معتقدند که پژوهش درباره تدریس می‌تواند برای ارتقای سطوح بالاتر یادگیری استفاده شود، محققان پژوهش حاضر نیز امیدوارند که این پژوهش به فرآیند بهبود یادگیری در کلاس‌های درس در دانشگاه فرهنگیان کمک کند.

شایستگی تدریس و اهمیت آن

اساتید به عنوان مهمترین منبع انسانی دانشگاه در قلب فرآیند یاددهی-یادگیری قرار دارند و به منظور اینکه خروجی این فرآیند دانشجویان مطلوب و مدنظر سیستم آموزش و پرورش باشد، ضروری است که اساتید به مجموعه‌ای از شایستگی‌ها مجهز باشند. در این میان، شایستگی تدریس مهمترین شایستگی است که با فرآیند یاددهی-یادگیری گروه خورده است. به دلیل اهمیت شایستگی تدریس اساتید چندین پژوهش نیز در این حوزه انجام شده است که از آن جمله می‌توان به پژوهش‌های چیکرینگ، گامسون و بارسا^۳ (۱۹۸۷)، کراس^۴ (۱۹۹۱)، سیمپسون^۵ (۱۹۹۲)؛ آنجلو و کراس^۶ (۱۹۹۳)، سنترا^۷ (۱۹۹۳)، دیویس^۸ (۱۹۹۳)، سیمپسون و اسمیث^۹ (۱۹۹۳) و فلدمن^{۱۰} (۱۹۹۴) اشاره کرد (نگاه کنید به اسمیث و سیمپسون، ۱۹۹۵). در همین رابطه، کشورها مختلف نیز اقدام به طراحی و برگزاری برنامه‌های مختلف برای بالندگی اساتید در زمینه تدریس و آموزش کرده‌اند. برای مثال، شورای ملی دانشگاه‌های نروژ ملزم کرده است که همه اساتید دانشگاه به منظور کسب شایستگی پایه پداگوژیک^{۱۱} دوره آموزشی ۱۰۰ ساعته را بگذرانند. در این راستا، کشورهای دیگر همچون نروژ، استرالیا و بریتانیا نیز این آموزش‌ها را برای اساتید دانشگاهی اجباری ساخته‌اند (پاژرز^{۱۲}، ۱۹۹۲). پیش‌فرض این آموزش‌ها این است که اگر به اساتید دانشگاه نحوه تدریس دادن را آموزش دهیم، عملکرد بهتری نسبت به اساتیدی که در این حوزه آموزش ندیده‌اند، دارند (تراولر و بامبر^{۱۳}، ۲۰۰۸، نگاه کنید به پاژرز، ۱۹۹۲؛ دوتا و رافایلا، ۲۰۱۴) و به آنان کمک می‌کند نقش حرفه‌ای خود ایفا کنند (دوتا و رافایلا، ۲۰۱۴).

1. Seldin
2. Smith and Simpson
3. Chickering, Gamson & Barsi
4. Cross
5. Simpson
6. Angelo & Cross
7. Centra
8. Davis
9. Simpson & Smith
10. Feldman
11. basic pedagogical competence
12. Pajares
13. Trowler & Bamber

● بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ

شایستگی های تدریس شامل کسب و بروز مهارت های مرکب همچون معرفی درس^۱، سلاست در طرح پرسش^۲، پیگیری سوالات^۳، توضیح دادن^۴، آهنگ تدریس^۵، تقویت، فهم روانشناسی کودک، شناخت و تشخیص رفتار^۶، مدیریت کلاس و تعیین تکلیف^۷ است که برای تدریس دانشجو ضروری هستند. دایره المعارف آموزش^۸ (ج. اول، ۱۹۹۷) شایستگی تدریس را بعنوان مهارت ها، توانایی ها یا نگرش ها در اجرای رضایت بخش تکلیف یادگیری تعریف می کند. دایره المعارف تربیت معلم و آموزش (ج. دوم، ۱۹۹۸) شایستگی تدریس را بعنوان مهارت، دانش یا تجربه کافی یا مناسب برای تدریس تعریف می کند. بنا به تعریف پاسی و لایثا^۹، شایستگی تدریس به معنای عملکرد قابل مشاهده و اثربخش معلم است که خروجی آن دانش آموز مطلوب است (شوکل^{۱۰}، ۲۰۱۴). با تمرکز بر شایستگی های تدریس، شوکری^{۱۱} (۲۰۱۱) بحث می کند که موثرترین اساتید آنهایی هستند که نیازهای دانشجویان را شناخته و سعی می کنند دانشجویان را برانگیزانند، از استراتژی های تدریس متفاوت استفاده کرده، مهارت های ارتباطی خوبی دارند و به گونه ای رفتار می کنند که دانشجویان به توانایی های خود خوشبین باشند.

مورنو-مورسیا، تورگروسا و پدرنو (۲۰۱۵) ضمن بیان اینکه شایستگی تدریس باعث مشارکت فعال دانشجویان شده، اندیشه و تفکر انتقادی آنان را ترغیب کرده، به آنان اجازه تصمیم گیری و حل مسئله می دهد، علاقه و تعهد آنان را نسبت به درس افزایش داده، و در نهایت عملکرد تحصیلی و یادگیری دانشجویان را به طرز چشمگیری بهبود می بخشد، مدل سه بعدی شایستگی تدریس اساتید متشکل از برنامه ریزی، اجرا، و نتایج را طراحی کردند. در مدل شایستگی تدریس این پژوهشگران، از اعضای هیأت علمی انتظار می رود که نه تنها محتوای درس را طراحی و ارائه کنند، بلکه همچنین زمینه را برای مشارکت فعال دانشجویان در کلاس فراهم ساخته و در مسیر پرورش دانش انتقادی و همچنین خلاقیت دانشجویان گام بردارند. با این برداشت از شایستگی تدریس، می توان انتظار داشت که اساتیدی با این شایستگی تدریس گذر دانشجو معلمان از محیط دانشگاه فرهنگیان به مدرسه و کلاس درس را تسهیل می نمایند.

تدریس ماهیتا پدیده ای چندبعدی است و شایستگی تدریس به مجموعه ای از مهارت ها، دانش، نگرش ها و رفتارها اشاره دارد که اثربخشی فرآیند یاددهی-یادگیری را ارتقاء می بخشد. با توجه به اهمیت شایستگی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان و پیوند آن با ماموریت دانشگاه فرهنگیان، یعنی تربیت معلم، پژوهش حاضر با هدف بررسی سوال های زیر انجام شد:

۱. از نظر دانشجو معلمان دختر، وضعیت موجود شایستگی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان بر حسب سه بعد برنامه ریزی، اجرا، و نتایج چگونه است؟

۲. از نظر دانشجو معلمان دختر، وضعیت موجود شایستگی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده ها توصیفی-پیمایشی می باشد. جامعه پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجو معلمان دختر سال های ۱۳۹۱، ۱۳۹۲، و ۱۳۹۳ شهرستان تهران بود که در یکی از رشته های دانشگاه فرهنگیان مشغول به تحصیل می باشند که جمعاً ۸۸ نفر بود و از این تعداد، با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (بیابانگرد، ۱۳۹۲)، تعداد ۷۳ نفر بعنوان نمونه انتخاب شدند؛ اما در عمل تعداد ۸۰ پرسشنامه اجرا شد و تعداد ۷۶ پرسشنامه سالم عودت داده شد.

به منظور گردآوری داده ها، از پرسشنامه شایستگی تدریس اساتید مورنو-مورسیا، تورگروسا و پدرنو (۲۰۱۵) استفاده گردید. این پرسشنامه از سه بعد برنامه ریزی، اجرا، و نتایج و ۲۸ گویه تشکیل شده است. برنامه ریزی به همه فعالیت های مرتبط با فرآیند طراحی و تفکر معلم در خصوص موضوع درس مربوط می شود (از قبیل سازماندهی فعالیت ها و آزمایشگاه ها، طراحی فعالیت های یادگیری پیش بینی شده، معیارها و روش های ارزیابی، مطالب و منابع آموزشی و...). اجرا به همه فعالیت های اجرایی مرتبط با هر آنچه از قبل برنامه ریزی شده است، اشاره دارد. و نتایج، بر حسب اهداف

1. introducing a lesson
2. fluency in questioning
3. probing question
4. explaining
5. pace of lesson
6. recognizing behavior
7. giving assignment
8. Encyclopedia Dictionary of Education
9. Passi and Lalitha
10. Shukla
11. Shukrie



آموزشی، به پیشرفت دانشجویان و همچنین فعالیت‌های مرتبط با بهبود فعالیت تدریس و تولید مطالب تدریس اشاره دارد. به منظور ارزیابی روایی پرسشنامه، طراحان از روایی سازه استفاده کردند و پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد برنامه‌ریزی، اجرا و نتایج، و همچنین شایستگی تدریس بعنوان یک کل به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۸۵، ۰/۷۸ و ۰/۹۲ محاسبه شد. در مجموع، طراحان پرسشنامه معتقدند که این ابزار از ویژگی‌های روانسجی مناسب و مکفی جهت سنجش و ارزیابی شایستگی تدریس اساتید برخوردار است. در پژوهش حاضر برای تعیین روایی از روش صوری و محتوایی استفاده شد. بدین منظور، پرسشنامه پس از برگرداندن به زبان فارسی در اختیار چند تن از خبرگان دانشگاهی متخصص در حوزه شایستگی‌ها و تدریس قرار داده شد و فرم نهایی پرسشنامه پس از انجام اصلاحات املائی و گرامری و همچنین روان‌سازی گویه‌ها با استفاده از طیف ۵ درجه‌ای لیکرت تهیه و آماده اجرا شد. پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد برنامه‌ریزی، اجرا، نتایج و همچنین کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۸۶، ۰/۸۳، و ۰/۹۳ محاسبه شد.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آماره‌های توصیفی، همچون فراوانی، میانگین، و انحراف استاندارد و آماره استنباطی t تک‌نمونه‌ای استفاده شد.

نتایج

قبل از استفاده از آماره‌های پارامتریک همچون t تک‌نمونه‌ای لازم است که پیش فرض‌های آن بررسی شود. یکی از پیش فرض‌ها مهم اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌هاست. در پژوهش حاضر، جهت بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولمگروف-اسمیرونف استفاده گردید (جدول شماره ۱). همانطور که از نتایج جدول مشخص است، معناداری بدست آمده برای ابعاد برنامه‌ریزی، اجرا، نتایج و شایستگی تدریس از ۰/۰۵ بزرگتر است و می‌توان ادعا کرد که فرض صفر مبنی بر نرمال بودن داده‌ها تأیید شده و لذا توزیع ما از منحنی نرمال پیروی می‌کند. بنابراین می‌توان برای ادامه تحلیل‌ها از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد.

جدول ۱. آزمون کولمگروف-اسمیرونف در سطح اطمینان ۰/۹۵

وضعیت	Sig	تعداد نمونه	
شایستگی تدریس	۰/۹	۷۶	نرمال
برنامه‌ریزی	۰/۰۹	۷۶	نرمال
اجرا	۰/۱	۷۶	نرمال
نتایج	۰/۴	۷۶	نرمال

سوال اول پژوهش: از نظر دانشجو معلمان دختر، وضعیت موجود شایستگی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان بر حسب سه بعد برنامه‌ریزی، اجرا، و نتایج چگونه است؟

به منظور بررسی سوال فوق از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شد. نتایج آزمون t در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. آزمون t تک‌نمونه‌ای در سطح اطمینان ۰/۹۵

۳ = میانگین نظری					
Sig	درجه آزادی	t	انحراف استاندارد	میانگین محاسبه شده	
۰/۰۰۰	۷۵	-۳/۷۳	۰/۷۳	۲/۶۸	برنامه‌ریزی
۰/۰۷	۷۵	-۱/۸۲	۰/۷۳	۲/۸۴	اجرا
۰/۰۴	۷۵	-۳/۰۱	۰/۷۸	۲/۷۲	نتایج

با توجه به نتایج جدول فوق، میانگین محاسبه شده برای سه بعد "برنامه‌ریزی" (۲/۶۸)، "اجرا" (۲/۸۴)، و "نتایج" (۲/۷۲) از میانگین نظری (۳) پایین‌تر بوده و بنابراین می‌توان گفت که در وضعیت مطلوبی قرار ندارند. البته، این اختلاف برای ابعاد "برنامه‌ریزی" و "نتایج" در سطح ۰/۰۵ معنادار است ولی برای بعد "اجرا" در سطح ۰/۰۵ معنادار نمی‌باشد.

سوال دوم پژوهش: از نظر دانشجو معلمان دختر، وضعیت موجود شایستگی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟ به منظور بررسی سوال فوق از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شد. نتایج آزمون t در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. آزمون t تک‌نمونه‌ای در سطح اطمینان ۰/۹۵

۳ = میانگین نظری				
Sig	درجه آزادی	t	انحراف استاندارد	میانگین محاسبه شده
۰/۰۲	۷۵	-۳/۱۹	۰/۶۷	۲/۷۵
شایستگی تدریس				

با توجه به نتایج جدول فوق، میانگین محاسبه شده برای "شایستگی تدریس" از میانگین نظری (۳) کوچکتر بوده و این اختلاف در سطح ۰/۰۵ معنادار می‌باشد. بنابراین، می‌توان گفت که "شایستگی تدریس" اساتید دانشگاه فرهنگیان در وضعیت مطلوبی قرار ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

به زعم آرانز^۱ (۲۰۰۷) (به نقل از مورنو-مورسیا، تورگروسا و پدرنو، ۲۰۱۵)، عوامل برون‌سازمانی، همچون جامعه فشار فراینده‌ای را بر دانشگاه‌ها وارد می‌کند تا تحت معیارهای کارآمدی، کارایی و تعالی فعالیت کنند. یکی از جنبه‌های دانشگاه که تحت فشار جامعه و ذینفعان آن می‌باشد نحوه تدریس و شایستگی تدریس اساتید می‌باشد. بنابراین مطالعه حاضر تلاش کرد تا نیم‌رخ از وضعیت شایستگی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان را از نظر دانشجو معلمان ترسیم کند. در واقع، اساتید با هدف ارائه آموزش اثربخش استخدام می‌شوند، و برای تحقق این هدف لازم است تا به صورت سیستماتیک عملکرد آنها در حوزه‌های مختلف بویژه آموزش و تدریس ارزیابی شود (سلدین، ۱۹۸۸). همانطور که قبلاً گفته شد، شایستگی تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان اثر موجی دارد و بنابراین، ارزیابی سیستماتیک از شایستگی‌های تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان می‌تواند اثربخشی آنان را افزایش داده و بدین ترتیب کیفیت تدریس و یادگیری در دانشگاه فرهنگیان را بهبود بخشد.

با توجه به یافته‌های پژوهش، اساتید دانشگاه فرهنگیان از نظر شایستگی‌های تدریس در وضعیت مناسبی قرار ندارند. در حقیقت، یافته‌ها حاکی از آن است که اساتید دانشگاه فرهنگیان در زمینه تدریس برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری نمی‌کنند، از اینرو، در مرحله عمل و اجرا به صورت منسجم و اثربخش دروس کلاسی را ارائه نمی‌دهند و در نتیجه فرآیند تدریس به یادگیری مطلوب منجر نمی‌شود. به عبارت دیگر، بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت که اساتید دانشگاه فرهنگیان هدف از درس و همچنین شیوه‌های ارزیابی کلاسی را برای دانشجو معلمان به صورت شفاف بیان نمی‌کنند و در این زمینه منابع مرتبط با درس را معرفی نمی‌کنند (بعد برنامه‌ریزی). در مرحله عمل نیز اساتید بدون پیوند زدن محتوای درس با دانش قبلی دانشجو معلمان اقدام به ارائه مطالب می‌کنند، به سوالات دانشجو معلمان توجه کافی نشان نمی‌دهند و به این ترتیب دانشجو معلمان را در فرآیند تدریس درگیر نکرده و به علاقه و انگیزه آنان توجه کافی را نشان نمی‌دهند (بعد اجرا)؛ و در نتیجه دانشجو معلمان نه تنها درک عمیقی از درس و محتوای آموزش داده شده کسب نمی‌کنند، بلکه همچنین تعامل مناسب و سازنده‌ای بین اساتید و دانشجو معلمان شکل نمی‌گیرد (بعد نتیجه). هر چند نمی‌توان صفر تا صد فرآیند تدریس را، به دلیل عواملی همچون غیرقابل پیش‌بینی بودن رفتارهای دانش آموزان و تعاملی بودن ساختار کلاس درس برنامه‌ریزی و اجرا کرد، اما رمز موفقیت اساتید در اقدامات قبل از تدریس، حین تدریس و بعد از تدریس نهفته است و مسئولیت اصلی خلق فرصت‌های یادگیری که فرآیندهای یادگیری بینش‌زا را ممکن می‌سازد بر عهده اساتید است و انجام این مسئولیت بدون داشتن شایستگی‌های تدریس غیرمحمول است.

اساتید می‌توانند یافته‌های این پژوهش را بعنوان بازخوردی برای بهبود فعالیت‌های تدریس خود تلقی نمایند. البته ناگفته نماند که ارزشیابی اساتید صرفاً با استفاده از نقطه‌نظرات دانشجویمان کافی نیست (برک^۲، ۲۰۱۳) و لازم است تا یک ارزشیابی همه جانبه از شایستگی تدریس اساتید، همچون



خود ارزیابی اساتید، ارزیابی از طریق همکاران و . انجام شود تا به یک دیدگاه جامع تر از عملکرد تدریس اساتید نائل شویم (همچنین نگاه کنید به سلدین، ۱۹۸۸).

منابع

بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۹۲). روش های تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر دیدار.

Berk, R. A. (2013). Top five flashpoints in the assessment of teaching effective-ness. *Medical Teacher*, Vol. 35, pp. 15-26.

Duta, N. & Rafaila, E. (2014). Training the competence in higher education –a comparative study on the development of relational competence of university teachers. *Social and behavioral Sciences*, Vol. 128, pp. 522-526.

Moreno-Murcia, J.A.; Torregrosa, Y.S. & Pedreno, N.B. (2015). Questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment. *New Approaches in Educational Research*, 4(1), pp. 54-61.

Pajares, M.F. (1992). Teachers belief and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 63(3), pp. 307-332.

Seldin, P. (1988). Evaluating college teaching. *New Direction for Teaching and Learning*, No. 33, pp. 47-56.

Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction: a study of primary school teachers. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(3), pp. 44-64.

Shukrie, R. (2011). Professor's performance for effective teaching (Kosovo case). *Social and Behavioral Sciences*, Vol. 12, pp. 117-121.

Smith, K.S. & Simpson, R.D. (1995). Validating teaching competencies for faculty members in higher education: a national stud using the Delphi method. *Innovative Higher Education*, 19(3), pp. 223-234.

Srinivasan, M.; Li, S.T.T.; Meyers, F.J.; Pratt, D.D.; Collins, J.B.; Braddock, C.; Skeff, K.M.; West, D.C.; Henderson, M.; Hales, R.E. & Hilty, D.M. (2011). Teaching as a competency: competencies for medical educators. *Academic Medicine*, 86(10), pp. 1211-1220.



بدبینی سازمانی و اثرات آن بر دانشگاه

حمید فیاضی^۱

چکیده

بدبینی سازمانی، یکی از موضوعات رفتاری است که بر عملکرد کارکنان و در نهایت بر کارآمدی و اثربخشی سازمان مؤثر می‌باشد. در این مقاله از روش توصیفی تحلیل استفاده شد که از روش توصیفی کتابخانه‌ای برای تعریف بدبینی، بدبینی سازمانی، علل به وجود آورنده بدبینی سازمانی و پیامدهای بدبینی سازمانی در سازمان‌های آموزشی بحث شد. با استفاده از روش تحلیل نتیجه گرفته شد که مدیران آموزشی با ایجاد محیطی صادقانه از بدبین شدن کارکنان و اساتید سازمان‌های آموزشی جلوگیری کنند تا دچار فرسوگی شغلی، کاهش کارایی و عدم رضایت ایشان نگردند. **کلیدواژه‌ها:** بدبینی، بدبینی سازمانی، سازمان آموزشی.

مقدمه

بدبینی سازمانی، یکی از موضوعات رفتاری است که بر عملکرد کارکنان و در نهایت بر کارآمدی و اثربخشی سازمان مؤثر می‌باشد. بدبینی سازمانی که به عنوان نگرش منفی افراد نسبت به سازمان تعریف شده است شامل سه بعد باورها، احساس و رفتار می‌باشد (کیم، پنگ، اوه، بانکس و لوملی^۲، ۲۰۰۹؛ ییلدیز و شاپلیکای^۳، ۲۰۱۴). اگر کارکنان به سازمان بدبین شوند، مضرات بسیاری برای سازمان در پی دارد و عملکرد مطلوب سازمان را با مشکل مواجه می‌سازد. بدبینی اساتید و کارکنان به سازمان باعث می‌شود که مشارکت آن‌ها در تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت‌های سازمان کاهش یابد، زیرا به تئیت و برنامه‌های سازمان و مدیریت اعتماد ندارند که در نتیجه این امر، تعهدی به اهداف سازمان نیز نخواهند داشت. بی‌تعهدی اساتید به اهداف سازمان نیز باعث می‌شود آن‌ها نه تنها تلاش مازاد بر وظیفه در جهت رسیدن به اهداف سازمانی از خود نشان ندهند بلکه وظایف رسمی و سازمانی خود را نیز به نحو مطلوبی انجام ندهند. این موضوع منجر به عدم کارایی و عدم اثربخشی سازمان می‌شود. هم‌چنین بدبینی اساتید به سازمان، موجب می‌شود تا تبلیغات شفاهی منفی نیز علیه سازمان انجام دهند و به شهرت و اعتبار سازمان نزد عمومی و به ویژه مشتریان ضربه وارد کنند. لذا بررسی عوامل مؤثر بر بدبینی و پیامدهای آن در جهت کاهش بدبینی، برای هر سازمانی از اهمیت ویژه و فوق‌العاده‌ای برخوردار است. بدبینی یکی از موضوعات رفتاری است که اثرات مهمی بر سازمان در مدارس دارد. محدود کردن تصورات در مورد بدبینی سازمانی منجر به چشم‌پوشی از محرومیت‌ها و معایبی می‌شود که افراد بدبین از جمله مدیران و معلمان در مورد سازمان خود احساس و بیان می‌کنند. بدبینی سازمانی رفتارهای نهان و آشکاری را که پیامدهای سازمانی مهمی دارند، مجسم می‌کند. اجزای رفتاری بدبینی سازمانی مرتبط با دیگر مفاهیم سازمانی نیز هستند. یافتن اجزای رفتاری و محرک بدبینی سازمانی و ارتباط بین مدیران و کارکنان و سایر مفاهیم سازمانی می‌تواند کمک شایانی در جهت کاهش آن در سازمان نماید.

ظهور و تأثیر بدبینی در محیط کار، و هم‌چنین نیاز به دانش در این حیطه و علل و اثرات آن از مدت‌ها قبل به رسمیت شناخته شده است و مفهوم اولیه آن ارائه شده است. با این حال این فقط یک بینش جزئی از وجود بدبینی در محیط کار می‌باشد. متأسفانه، دلیل این امر این است که چنین مفاهیمی به صورت یکپارچه بازتاب نمی‌شوند، به صورت یک رویکرد سیستماتیک که به لحاظ مفهومی و تجربی به بررسی فرایند توسعه بدبینی سازمانی و تأثیرات آن بر سازمان و کارکنان پرداخته باشد. در این مقاله، ضمن اشاره به معنا و مفهوم بدبینی و سیر تکاملی آن در علوم انسانی، به بررسی ظهور این واژه و ابعاد آن در حوزه مدیریت و سازمان، تحت عنوان بدبینی سازمانی پرداخته شده است. در ادامه، عوامل زمینه ساز بدبینی در سازمان و پیامدها و





آسیب‌های بدینی سازمانی، یکی از موضوعات مهم رفتاری است که بر عملکرد کارکنان و در نهایت بر کارآمدی و اثربخشی سازمان مؤثر می‌باشد. در این مقاله سعی شده است با بررسی متون و مخصوصاً مقالات مرتبط با پذیرش همراه عوامل مؤثر بر بدینی سازمانی شاخص‌های مؤثر بر این موضوع شناسایی شده و میزان توجه متون به هر یک از این شاخص‌ها را به صورت یک مطالعه کتابخانه‌ای و به شکلی مستدل و منظم مشخص نماید.

روش پژوهش

در این پژوهش به منظور شناخت رابطه‌ی قومیت و تربیت شهروندی در ابتدا با استفاده از روش توصیفی کتابخانه‌ای به جمع‌آوری اطلاعات مبنی بر قومیت و تربیت شهروندی پرداخته شد و در مرحله دوم با استفاده از روش تحلیلی که از جمله روش‌های کیفی پژوهش محسوب می‌گردد (گیون^۱، ۲۰۰۸) نحوه ارتباط این دو استخراج گردید.

بدینی

مفهوم اصلی بدینی در قرن چهارم قبل از میلاد در یونان ریشه دارد. واژه‌ی انگلیسی بدینی (cynicism) برگرفته از نام شهری در یونان باستان است که cynosarges نام داشت که دارای فیلسوفانی بدین بود که بدینی مکتب فکری و روش زندگی آن‌ها بود (النعیمی^۲، ۲۰۱۰؛ اندرسون و باتمن^۳، ۱۹۹۷). مفاهیم و معانی بدینی در طی تحقیقات مختلف کامل شده است و مارتین سیلگمن^۴ بیشترین تأثیر را در باب روانشناسی بدینی داشته است. نتایج بررسی‌های سیلگمن نشان داد که انسان‌ها بدین به دنیا نمی‌آیند، بلکه بدینی را می‌آموزند. افراد بدین معمولاً شکست‌هایشان را به عوامل درونی و همیشگی نسبت می‌دهند و اما افراد خوش بین شکست‌هایشان را به عوامل بیرونی و مقطعی نسبت می‌دهند. همانند متغیرهای دیگر نگرشی، بدینی به دو طریق توضیح داده می‌شود، شخصیتی و موقعیتی. اولی بدینی را به عنوان سازه‌ای کلی و منعکس‌کننده‌ی خصیصه‌ی ذاتی در نظر می‌گیرد و دومی، بدینی را سازه‌ی خاص و جهت‌گیری شده به سمت جامعه، حرفه، نهادها و تغییر سازمانی در نظر می‌گیرد (زارع، حق‌گویان، کریمی اصل، ۱۳۹۲). بدینی ارتباط معنایی نزدیکی با کلماتی از قبیل شک و تردید، بدگمانی، بی‌ایمانی، بدصفتی و منفی‌گرایی دارد به این معنی که عیب‌جو، سخت‌گیر و انتقادی بودن افراد بر اعمالشان چیره‌تر است (اردوست، کاراجاوغلی و ریحان‌اوغلی^۵، ۲۰۰۷).

بدینی عمومی نوعی بدینی است که در جامعه و نسبت به جامعه و محیط کسب و کار وجود دارد. این بدینی در نتیجه انحراف از قرارداد بین فرد و جامعه‌ای که او بخشی از آن است به وجود می‌آید. بدینی عمومی را می‌توان به عنوان باوری تعریف کرد که ناشی از رفتارهای غیر اخلاقی دیگران که در جامعه رایج شده است دانست (نائیر و کامالانابهان^۶، ۲۰۱۰). اندرسون^۷ (۱۹۹۶) بیان می‌دارد که بدینی، نگرشی خصوصی یا عمومی است که توسط ناامیدی، بدگمانی و احساسات منفی شکل گرفته است. بدینی نگرشی است که از ناامیدی، ناکامی و سرخوردگی شکل می‌گیرد. بدینی با تحقیر، نفرت و بی‌اعتمادی مرتبط است. باور اصلی مرتبط با بدینی این است که اصول درستکاری، عدالت و صداقت قربانی سوداگری شخصی شده است که این نگرش منفی در بسیاری از سازمان‌ها نفوذ کرده و دلیل اصلی بسیاری از پیامدهای نامطلوب و منفی سازمانی شده است (جیمز^۸، ۲۰۰۵). از دیگر منظر می‌توان بدینی را ناشی از عدم اعتماد به ماهیت انسان و نهادهای اجتماعی و یأس و ناامیدی از عملی شدن تعهدات جامعه توصیف کرد (کیان^۹، ۲۰۰۷). بدینی نگرشی شامل احساس، باور و تمایلات رفتاری است (بایرن و هاشوارتر^{۱۰}، ۲۰۰۸). بدینی نگرشی کلی و خاص با تمرکز بر مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری است (لامپ^{۱۱}، ۲۰۱۱). مایر، استنلی، هرسکوویچ و توپولینسکی^{۱۲} (۲۰۰۲) ادعا کرده‌اند که بدینی باور نکردن دیگران است و نیز انگیزه‌ی آنان برای تصمیم‌گیری یا عمل نشان می‌دهند. اوسولیران و پوستمس^{۱۳} (۲۰۰۴) بدینی را نوعی استقلال و گریز روانشناسی می‌دانند (پولا دجان و تیتراک^{۱۴}، ۲۰۱۴). کانتر و میرویس^{۱۴} بدینی را از مشخصات شخصی افراد که خودپسندی و

1. Given
2. Alnuaimi
3. Bateman & Anderssoon
4. Martin Seligman
5. Erdost, Karacaoğlu & Reyhanoğlu
6. Nair & Kamalabhan
7. Andersson
8. James
9. Qi an
10. Hichwarter & Byrne
11. Lamp
12. Meyer, Stanley, Herscovitch & Topolnytsky
13. Polatcan & Titrek
14. Kanter & Mirvis

حیله‌گری را در ذات انسان بازتاب می‌کنند تعریف کرده است.

بدبینی سازمانی

بدبینی سازمانی نگرشی است که از ناامیدی و اعتقادات منفی ناشی می‌شود که دلیل آن انتظارات برآورده نشده در جنبه‌های خاص محیط سازمان است (بروکلی، کارلسون، جونز و بریانت^۱، ۲۰۰۲). کول و برانچ و وگل^۲ (۲۰۰۶) بدبینی سازمانی را به عنوان یک قضاوت تعریف کرده‌اند که از تجربیات فرد در سازمان ناشی می‌شود. اینجه و توران^۳ (۲۰۱۱) بدبینی سازمانی را نگرشی می‌دانند که از تلاش برای تغییرات، بد مدیریت شده، به وجود می‌آید. دین، برندس و داروادکار^۴ (۱۹۹۸) بدبینی سازمانی را این‌گونه تعریف کرده‌اند که نگرش و احساس منفی در سازمان با باوری که سازمان فاقد درستی می‌داند و به بروز رفتارهای توهین آمیز و انتقادی نسبت به سازمان می‌انجامد (کالاها و آکسو^۵، ۲۰۱۰). از سوی دیگر، سه نوع بدبینی مشخص شده است که عبارتند از: بدبینی احساسی، بدبینی شناختی و بدبینی رفتاری. بدبینی احساسی واکنش‌های عاطفی مانند آزردهی، خشم، تنش، استرس و اضطراب را شامل می‌شود. زمانی که منشأ این احساسات رفتار مدیریت است، بر تعهد و انگیزش کارکنان تأثیر دارد. وقتی اساتید بر این باورند که تزویر و منفعت شخصی در سازمان عمومیت دارد، احساس بدبینی شناختی می‌کنند. برای مثال بدبینی شناختی زمانی ایجاد می‌شود که اساتید باور کنند دانشگاه به مشارکت آن‌ها ارزش نمی‌دهد و به آن‌ها توجه نمی‌کند. بدبینی رفتاری در رفتارهای منفی کارکنان بروز می‌کند. رفتارهایی مانند انتقاد از سازمان، شوخی‌های طعنه آمیز، تفسیرهای بدگمانانه از رویدادهای سازمان و پیش‌بینی بدبینانه‌ی آینده‌ی سازمان نشان‌دهنده‌ی بدبینی رفتاری است (کیم، پنگ، اوه، بانکس و لوملی^۶، ۲۰۰۹؛ ییلدیز و شایلیکای^۷، ۲۰۱۴). بدبینی سازمانی نگرشی منفی به سازمان است که سه بخش دارد: اعتقاد به اینکه سازمان نقص دارد، نتیجه‌گیری منفی درباره‌ی سازمان و رفتار توهین آمیز نسبت به سازمان متناسب با اعتقاد و نتیجه این سه بخش را تشکیل می‌دهند (حسن پور و همکاران، ۱۳۸۸).

بدبینی سازمانی بر پایه‌ی تئوری‌هایی مثل تئوری انتظار^۸، تئوری اسناد^۹، تئوری تبادل اجتماعی^{۱۰} و تئوری انگیزش اجتماعی^{۱۱} می‌توان به شکل زیر تعریف کرد: بدبینی سازمانی عبارت است از یک نگرش منفی نسبت به سازمان و باور به اینکه سازمان فاقد صداقت است. احساس منفی به سازمان و گرایش به رفتارهای تحقیر آمیز و بدخواهانه نسبت به سازمان (کالاها و آکسو، ۲۰۱۰). پس بدبینی سازمانی سه بعد دارد: باورها، احساسات و رفتارها را شامل می‌شود (کارت‌رایت و هولمز^{۱۲}، ۲۰۰۶). دین، برندس و داروادکار (۱۹۹۸) بیان می‌کنند که اولین بعد بدبینی سازمانی این باور است که سازمان صداقت ندارد. با توجه به این تعریف که بدبینی عبارت است از حالت عدم اعتقاد و باور به درستی و صداقت، انگیزه‌ها و اعمال انسان یا به عبارت دقیق‌تر عبارت است از اینکه افراد فاقد صداقت هستند. بنابراین افراد بدبین به سازمان معتقدند که اقدامات سازمانشان نشان‌دهنده‌ی نبود اصولی مثل عدالت، صداقت و صمیمیت می‌باشد. این افراد بدبین ممکن است اعتقاد داشته باشند که در سازمانشان چنین اصولی قربانی فرصت طلبی^{۱۳} شده و رفتار غیر اخلاقی در سازمان معمول و رایج گشته. افراد بدبین اغلب معتقدند که انگیزه‌های پنهانی برای رفتار و اعمال وجود دارد؛ بنابراین آن‌ها انتظار دارند فریب و دروغ ببینند تا صداقت و درستی و به احتمال خیلی کمی توجیه و استدلال‌های تصمیمات سازمانی را می‌پذیرند. به طور خلاصه بدبینی سازمانی یک مفهوم چندبعدی است که افراد نسبت به سازمانشان به اندازه‌ای بدبین بررسی می‌شوند که باورهای خاصی در باره نبود صداقت در سازمان داشته باشند و انواع خاصی از احساسات را نسبت به سازمان تجربه کنند و گرایش‌های رفتاری خاصی را نسبت به سازمان نشان دهند. قدرت و شدت نگرش بدبینی، تابعی از قدرت و شدت هر یک از ابعاد بدبینی سازمانی است (کفاش، مظلومی و میرزا محمدی، ۱۳۹۰). مفهوم بدبینی سازمانی با بیگانگی سازمانی، بی‌اعتمادی و موقعیت نامناسب سازمانی و تعاریف متعدد دیگر ارتباط معنایی دارد (توک گوز و

1. Brockway Carlson, Jones & Bryanet
2. Cole, Bruch & Vogel
3. Ince & Turan
4. Dean, Brandes & Dharwadkar
5. Kalağan & Aksu
6. Kim, Peng, Oh, Banks & Lomeli
7. Yildiz & saylikay
8. Expectancy Theory
9. Attribution Theory
10. Social Exchange Theory
11. Social Motivation Theory
12. Cartwright & Holmes
13. Expediency





ییلماز^۱، (۲۰۰۸). اوربانی (۲۰۰۵) بیان کرده است بدبینی، احساسات و واکنش‌های منفی است که در رابطه با امور مطلوب و پذیرفتن اثرات مثبت و اظهارات با ارزش سازمانی در مرحله تصمیم‌گیری است (پولادجان و تیتراک^۲، ۲۰۱۴). بدبینی سازمانی به عنوان برداشتی از خود محوری، استثماری، سوء استفاده، غرض‌ورزی و خویشاوند سالاری در محل کار در نظر گرفته می‌شود (فریس و همکاران^۳، ۱۹۹۸). بدبینی قضاوتی ارزیابانه است که از تجربیات فرد در سازمان ناشی می‌شود (آبراهام^۴، ۲۰۰۰).

علل به وجود آورنده‌ی بدبینی سازمانی

تحقیقات متعددی نشان داده‌اند که بین بدبینی سازمانی و بسیاری از متغیرها مثل رضایت شغلی، تعهد سازمانی، بیگانگی از سازمان، رفتار شهروندی سازمانی و بسیاری از متغیرهای دیگر ارتباط وجود دارد از سوی دیگر انحراف از قرار داد روانشناختی، عدالت سازمانی و حمایت سازمانی درک شده بر بدبینی سازمانی تأثیر می‌گذارد (کفاش و همکاران، ۱۳۹۰). حال آنکه اندرسون (۱۹۹۶) سه عامل را موجب ایجاد بدبینی سازمانی می‌داند. عامل اول شکل‌گیری انتظارات بالای غیر واقعی است، عامل دوم تجربه‌ی ناامیدی در برآورده شدن این انتظارات و عامل سوم سرخوردگی پس از آن است. در تحقیق زارع و همکاران (۱۳۹۲) عوامل مؤثر شناسایی شده در بدبینی سازمانی عبارتند از: عوامل محیطی (فراسازمانی)، عوامل سازمانی، عوامل شغلی و عوامل فردی. کلارک^۵ (۱۹۹۹) بیان می‌نماید که فقدان اطلاعات درباره‌ی تغییر و تجربه‌ی موفق آمیز از تغییرات سازمان عوامل تعیین‌کننده‌ی بدبینی سازمانی هستند و ساختارهای سیال و مبهم باعث ایجاد تعارض و تضاد است. از طرفی بدبینی سازمانی نسبت به عوامل محیطی انعطاف‌پذیر است. در این حالت نمی‌توان آن را به احساساتی که افراد منفی به سازمان می‌آورند نسبت داد، بلکه با تجربه کردن شکل می‌گیرد. منشأ این تجربه‌ها عبارت است از تعلیق‌ها و اقدام‌های ناموفق در زمینه‌ی تغییر، قراردادهای روانشناختی و مزایای بیش از اندازه‌ی مدیران اجرایی، رسوایی‌های سازمانی، عدم کمک سرپرستان و دورنگی مدیران رده بالای سازمانی، سنگینی شغل و برآورده نشدن تعهدات سازمان، سطوح بالای تضاد نقش و فرصت‌های کمتر رفتار مستقل (رابین، دیرووف، بومر و بالوین^۶، ۲۰۰۹؛ بایرن و هاشوارتر^۷، ۲۰۰۸). این در حالی است که عوامل ایجادکننده‌ی بدبینی در سازمان از دید چیاپورو^۸ (۲۰۱۳) عبارتند از:

۱. ویژگی‌های شخصی (سن، سطح تحصیلات، جنسیت و سابقه خدمت).
۲. تمایلات فردی (مثبت اندیشی، ویژگی بدبینی و نگرش منفی).
۳. تجربه‌های مثبت کاری (عدالت سازمانی و حمایت سازمانی).
۴. تجربه‌های منفی کار (سیاست‌های سازمانی، رفتار روانی و نقض قرارداد).

افراد مبتلا به بدبینی سازمانی با نگرش بی‌اعتمادی و احساس منفی نسبت به سازمان شناخته می‌شوند. از آنجا که سطح معینی اعتماد یا اعتقاد به علاقه‌ی سازمان نسبت به کارکنان خود برای ایجاد یک پیوند عاطفی میان کارکنان و سازمان ضروری است، بنابراین بدبینی سازمانی با سطوح پایین تعهد سازمانی مرتبط است (چیاپور، ۲۰۱۳). ترک خدمت مفهوم نزدیکی به تعهد سازمانی است و می‌توان به عنوان واژه‌ی معکوس تعهد سازمانی از آن یاد کرد پس می‌توان نتیجه گرفت که بدبینی سازمانی به طور مثبت با قصد ترک خدمت کارکنان رابطه دارد (بارنس^۸، ۲۰۱۰). بدبینی سازمانی باعث می‌شود کارکنان به سازمان، شغل، عقاید، احساسات و رفتارهای خود، نگرش منفی داشته باشند (کالاها و آکسو، ۲۰۱۰). انتظار معنویت، عدالت و صداقت بر بدبینی سازمانی تأثیر می‌گذارد (اینجه و توران^۹، ۲۰۱۱).

بدبینی سازمانی، عملکرد شغلی را در جهت منفی پیش‌بینی می‌نماید. به طور خاص کارکنان بدبین با توجه به سرخوردگی و ناامیدی نسبت به سازمان متوجه عدم وجود رابطه نسبت به پاداش و عملکرد شوند که این امر باعث کاهش تلاش فرد می‌شود (چیاپور، ۲۰۱۳). عواملی که باعث می‌شود کارمندان بدبینی را تجربه کنند از جنبه‌های مختلف توسط پژوهشگران متعددی مورد بررسی قرار گرفته‌اند که این عوامل تحت دو عنوان مهم شخصی و سازمانی بررسی شده‌اند. عوامل شخصی در قالب مشخصه‌های فردی از قبیل جنسیت، سن، وضعیت تأهل، مدت استخدام، درآمد و

1. Tokgöz & Yılmaz
2. Polatcan & Titrek
3. Ferris, Arthur, Berkson, Kaplan, Cook & Frink
4. Abraham
5. Clarke
6. Rubin, Dierdorff, Bommer & Balwin
7. Chiaburu
8. Barnes
9. Ince & Turan

وضعیت تحصیلی، از جنبه‌ی سازمانی بدبینی بخشی از سازمان است و عواملی از قبیل درستی و حقانیت سازمان، شکاف روان شناختی قراردادهای و تناقض وظیفه‌ها، افراد بدبین را به بار می‌آورد (پولادجان و تیتیک، ۲۰۱۴). از نظر برنرس، آرمناکیس، فیلد و والکر^۱ (۲۰۰۷)، بومر، ریچ و روبین^۲ و جیمز (۲۰۰۵) آشکارترین عواملی که باعث بدبینی می‌شود حقانیت سازمانی و تناقض نقش فردی می‌باشد. درستی و حقانیت سازمانی مهم ترین عامل مؤثر بر بدبینی شناخته شده است. اگر مدیران، کارکنان را مجبور به انجام کار خود نکنند این کارکنان دچار تناقض و درگیری درونی می‌شوند و چون کارشان با انتظاراتشان متفاوت است ناامید می‌شوند و دچار بدبینی می‌گردند (سور^۳، ۲۰۱۰).

عواقب ناشی از بدبینی سازمانی

اساتیدی که به دانشگاهشان بدبین هستند، احساسات منفی شامل نفرت، اضطراب و حس شرمندگی هنگام فکر کردن به سازمان را تجربه می‌کنند. این عواطف و باورهای منفی منجر به فرسودگی عاطفی کارکنان و افسردگی آن‌ها می‌شود (کفاش و همکاران، ۱۳۹۰). بدبینی سازمانی منجر به پیامدهایی می‌شود که بسیاری از تحقیقات روابطی منفی بین بدبینی سازمانی، تعهد سازمانی، رضایت شغلی و بسیاری از متغیرهای دیگر نشان داده‌اند (براون و ریگان^۴، ۲۰۰۸).

نوس^۵ (۲۰۱۲) در پژوهشی با هدف بررسی اثر بدبینی سازمانی بر کیفیت ارتباطات سرپرستان و زیردستان و عملکرد شغلی که متغیر میانجی، تعهد سازمانی در نظر گرفته شده بود چنین نتیجه‌گیری کرد که بدبینی سازمانی بر کیفیت ارتباطات سرپرستان و زیردستان تأثیر دارد و نیز بر عملکرد کارکنان مؤثر است. هر چه بدبینی بیشتر باشد رضایت کارمند از شغلش کمتر می‌شود (چیاپور، ۲۰۱۳). پدیده‌ی بدبینی باعث می‌شود که کارکنان احساس بیگانگی کنند (بیلدیز و شاپلیکای، ۲۰۱۴).

تحقیقات نشان می‌دهد که اساتید بدبین دارای بهره‌وری پایین هستند. رضایت شغلی اندکی دارند و تعهدشان به سازمان پایین است. در فعالیت‌های سازمانی که در راستای بهبود و تغییر آن است کمتر مشارکت می‌کنند و اخلاقیات را نیز زیر پا می‌گذارند. نتایج بالقوه بدبینی کارکنان شامل بهره‌وری پایین سازمان و اخلاقیات ضعیف است که در نهایت منجر به کاهش سودآوری سازمان شود (نافعی^۶، ۲۰۱۴). پژوهش پلیت و پلیت^۷ (۲۰۱۴) نشان می‌دهد که بدبینی در سازمان یک مانع در برابر بهبود سازمان است و به آن آسیب می‌رساند و نتایج خوبی برای سازمان در بر ندارد که از جمله آن از دست دادن کارکنان با استعداد و کاهش وفاداری به سازمان و نیز افزایش نافرمانی و بی‌مسئولیتی در سازمان را به دنبال دارد. از پیامدهای مهم بدبینی سازمانی می‌توان به فرسودگی کاری کارمندان نیز اشاره کرد (لتر و همکاران^۸، ۲۰۱۳).

نتیجه‌گیری

در این مقاله تعاریفی از بدبینی و بدبینی سازمانی ارائه شد و علل پیدایش و عوامل مؤثر بر آن و نیز پیامدهایش ذکر گردید. تعویق حقوق و دستمزد اساتید که نوعی خلف وعده است یا قدردانی نکردن از اساتیدی که بیشتر زحمت می‌کشند نمودهای ایجادکننده‌ی بدبینی در دانشگاه‌ها می‌گردد. اتکای صرف رئیسان دانشگاه‌ها به نظام ارتقاء اساتید و ارج نهادن به اساتیدی که بیشترین مقالات را به هر نحوی تهیه می‌نمایند منجر به نوعی بدبینی در اساتید می‌شود که در ساخت شناختی و رفتاری آن‌ها تأثیر منفی می‌گذارد. امید است تارنیشان دانشگاه‌ها با ایجاد محیطی همراه با صداقت و راستی کارکنان خود را از خطر بدبینی سازمانی دور نگه دارند تا هم سازمان و هم کارکنان دچار طبعات بدبینی از جمله فرسودگی شغلی، کاهش کارایی، کاهش، وفاداری و عدم رضایت نشوند.

منابع

حقیقی کفاش، مهدی؛ مظلومی، نادر و میرزامحمدی، فرزانه (۱۳۹۰). پیش زمینه‌ها و پیامدهای سازمانی. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات مدیریت و تحول، دوره ۲۱، شماره ۶۴، ص ۱۳۹-۱۱۷.

زارع، حمید؛ حق‌گویان، زلفا و کریمی اصل، زهرا (۱۳۹۲). شناسایی عوامل مؤثر بر بدبینی و سنجش آن در دانشگاه‌های دولتی استان قم. مدیریت

1. Bernerth, Armenakis, Feild & Walker
2. Bommer, Rich & Ruben
3. Sur
4. Brown & Cregan
5. Neves
6. Nafei
7. Pelite & Pelit
8. Leiter, Hakonen, Ahola, tanner, Koskinen & vaananen



Abraham, R. (2000). Organizational cynicism. Bases and consequence. *Genetic, Social, and General Psychology Monograph*, 126(3), 269-292.

Alnuaimi, A.O. (2010). Employee's Reactions to Enterprise Systems Implementations: The Role of Cynicism toward Enterprise Systems. *A Doctoral dissertation of Philosophy in Business Administration, University of Arkansas*.

Andersson, L.M. (1996). Employee cynicism. An examination using a contract violation framework. *Human Relatio*, 49, 1395-1418.

Andersson, L.M., Bateman, T.S. (1997). Cynicism in the work place: some causes and effects. *Journal of Organization Anizational Behavior*, 18, 449-469.

Barnes, L.L. (2010). The effect of organizational cynicism on community colleges. Exploring concepts from positive psychology. *Dissertation submitted to the Faculty of Claremont Graduate University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Psychology*.

Bernerth, J.B., Armenakis, A.A., Feild, H.S. & Walker, H.J., (2007). Justice, cynicism, and commitment: a study of important organizational change variables. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43 (3), 303-326.

Bommer, W.H., Rich, G.A. & Rubin, R.S., (2007). Changing attitudes about change: longitudinal effects of transformational leader behavior on employee cynicism about organizational change. *The Journal of Organizational Behavior*, 26, 733-753.

Brockway, J.H., Carlson, K.A., Jones, S.K., Bryanet, F.B. (2002). Development and validation of a scale for measuring cynical attitudes toward college. *Journal of Educational Psychology*, 94, 210-224.

Brown, M., Cregan, C. (2008). Organizational change cynicism. the role of employee involvement. *Human Resource Management*, 47, 667-686.

Byrne, Z.S., Hichwarter, W.A. (2008). Perceived organization support and performance. *Relationships across level of organizational cynicism. Journal of managerial psychology*, 23(1), 54-72.

Cartwright, S., Holmes, N. (2006). The meaning of work. *The challenge of regaining employee engagement and reducing cynicism. Human Resource Management Review*, 16, 199-208.

Chiaburu, T.Y., Bateman, T., Gilbreath, B. Anderson, L. (2013). Antecedents and consequences of employee organization cynicism. A meta analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 181-197.

Clarke, Martin (1999). Management development: a new role in social change? . *Management Decision*, 37 (10), 767-777.

Cole, M.S., Bruch, H. & Vogel, B. (2006). Emotional as mediators of the relations between perceived supervisor support and psychological hardiness on employee cynicism. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 463-484.

Dean, j.w., Brandes, P., Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Acaademy of Management Review*,

15, 439-465.

Erdost, H.E., Karacaoğlu, K. & Reyhanoğlu, M., (2007). The testing of scales on organizational cynicism at a company in Turkey. *15th Proceedings of the National Management and Organization Congress*, Sakarya University, 514-524

Ferris, G.R., Arthur, M.M., Berkson, H.M., Kaplan, D.M., Cook, G.H., Frink, D.D. (1998). Toward a social context theory of the of the human resource management organization effectiveness relationship. *Human Resource Management Review*, 8, 3, 235-264.

Given, L.M.(2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*.(ed). London: sage.

Ince, M., Turan, S. (2011). Organizational cynicism as a factor that affect the organizational change in the process of globalization and an application in Karaman's public institutions. *Journal of Economics, Finance and administrative Sciences*, Issue 37, 104-121.

James, M.S.L. (2005). Antecedents and consequences of cynicism in orgsnization. An examination of the potential positive and negative effects on school system. *Dissertation submitted to the department of management in partial fulfillment of the requirments of the degree of doctor of Philosophy*, The florida state University, College of Business.

Kalağan G. & Aksu M. B. (2010). "Organizational Cynicism Of The Research Assistants: A Case Of Akdeniz University, *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 2, 2010, 4820-4825.

Kanter, D.L & Mirvis, P.H., (1985). Beyond demography: a psychographic profile of the workforce. *Human Resource Management*, 30 (1), 45-68.

Kim, D.S., Peng, A.C., Oh, I.S., Banks, G.C., Lomeli, L.C. (2009). Top management credibility and employee cynicism. A comprehensive model. *Human relation*, 62(10), 1435-1458.

Lamp, N.E. (2011). Organizational Chanes in the U.S. Fish and Wildlife Service: Strategic Habitate Consevation (SHC) as the Next Conservation Approach. Doctoral dissertation of Philosophy in Business Administration, Michigan State University

Leiter, M.P., Hakanen, J.J., Ahola, K., tanner, S.T., Koskinen, A. & vaananen, A. (2013). Organization predictors and health consequences of changes in burnout: A 12-year cohort study. *Journal of Organizational Behavior*. 34, 959-973.

Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L. Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: a meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 20-52.

Nafei, M. (2014). Job Attitudes as a Mediator of the Relationship between Organizational Cynicism and Organizational Citizenship Behavior: An Applied Study on Teaching Hospital in Egypt. *International Journal of Business Administration*.

Nair, p., Kamalabhan, T.J. (2010). The impact of cynicism on ethical intention of India manager. The moderation of role of seniority. *Journal of International business Ethnics*, 3, 14-29.

Neves, p. (2012). Organization cynicism. Spillover effects on supervisor subordinate relationships and

performance. *The Leadership Quarterly*, 23, 965-976.

Pelit. E. & Pelit, N. (2014). The Effects of Mobbing on Organizational Cynicism: A Study on Hotels in Turkey. *International Journal of Human Resource Studies* ISSN 2162 3058 2014, Vol. 4, No. 1.

Polatcan, M., Titrek, O. (2014). The relationship between leadership behaviors of school principals their organizational cynicism attitudes. *Social and Behavioral Science*, 141, 1291-1303.

Qi an, Y. (2007). *A Communication model of employee cynicism toward organizational change*. Doctoral dissertation of philosophy in business administration. Albion College, Albion Michigan USA.

Rubin, R.S., Dierdorff, E.C., Bommer, W.H., Balwin, T.T. (2009). Do leaders reap what they sow? Leader and employee outcomes of leader organizational cynicism about change. *The leadership Quarterly*, 20, 680-688.

Sur, Ö., (2010). *Organizational cynicism: A field research for office workers in the province of Eskişehir. Unpublished PhD Thesis, Gazi University Institute of Educational Sciences: Ankara.*

Tokgöz, N. ve Yılmaz, H. (2008). Örgütsel sinisizim: Eskişehir ve Alanya'daki Otel İşletmelerinde bir uygulama. *Anadolu University Journal of Social Sciences*. 8(2) , 283–305.

Yildiz, S., saylikay, M. (2014). The effect of organization cynicism on alienation. *Social and Behavioral Science*, 109, 622-627.





صلاحیت حرفه‌ای اخلاقی اساتید در کیفیت بخشی به آموزش عالی از دیدگاه رهبر معظم انقلاب

محمد قدرتی^۱

چکیده

در جستار حاضر باروش تحلیلی-توصیفی و با استفاده از بیانات مقام معظم رهبری به بررسی صلاحیت حرفه‌ای اخلاقی اساتید و همچنین ویژگی‌های دانشگاه و آموزش عالی در تربیت دانشجویان کارآمد و متعهد به مبانی اسلام پرداخته شده است. بررسی‌ها حاکی از آن است که تربیت دانشجویان کارآمد و علاقمند گام مهم و اساسی در پیشبرد اهداف کشور بشمار میرود. وجود دانشگاه کیفیت نسبتاً پایدار محیط آموزشی است که حاصل تلاش روابط و کنش‌های متقابل میان گروه‌های درونی دانشگاه و مسئولان و اساتید و کارکنان و دانشجویان میباشد. حاصل نهایی این تعاملات شکل‌گیری ارزش‌ها و اعتقادات و موازین اجتماعی نظام دانشگاه است و هیچ‌یک از زیرساخت‌های گوناگون کشور اهمیت و نقش دانشگاه را ندارد؛ چون دانشگاه نیروی انسانی را تربیت میکند که مهمترین سرمایه‌ی کشور نیروی انسانی است. دانشگاه‌ها باید به علم اهمیت بدهند. اهمیت دادن، فقط یک امر قلبی نیست؛ عمل لازم دارد. این عمل، مقدمات و برنامه‌ریزی و اهتمام شدید لازم دارد. ارزش استاد، اعتبار استاد در بیرون، به شاگردان اوست. مسئله‌ی ارتقاء فکر دینی در دانشگاه‌ها را بسیار جدی باید گرفت و مراقب بود خلأ فکری برای دانشجویان ما و روشنفکران دانشگاهی ما به وجود نیاید. استاد میتواند در زمینه‌ی احساس هویت در دل دانشجویان تأثیر بگذارد تا احساس کند هویت با ارزشی دارد و به آن افتخار کند. محیط دانشگاه به‌طور طبیعی محیط تضارب آراء و افکار است، این طبیعت دانشگاه است. کار فرهنگی در دانشگاه، اصل است؛ یک کار فوق برنامه، یک کار حاشیه‌ای نیست؛ به کار فرهنگی اهمیت باید داده بشود. آنچه از استاد انتظار میرود فقط تغذیه‌ی علمی دانشجویان نیست، بلکه تقویت روحیه‌ی معنوی او و شخصیت معنوی او هم از استاد متوقع است. استاد در محیط دانشگاه، در محیط درس، میتواند دانشجوی خودش را، هم از لحاظ دینی مؤمن بار بیاورد، هم از لحاظ میهنی، انسان علاقه‌مند به آینده‌ی کشورش و آینده‌ی میهنش و سرنوشت ملتش بار بیاورد؛ استاد فقط به معنای معلم نیست، بلکه به معنای مربی نیز هست؛ این یک راز طبیعی مکشوف برای همه است در دانشگاه، هدف دانشجویانست؛ یعنی استاد و تحقیق و آزمایشگاه و همه‌ی اینها، برای دانشجویانست. اگر دانشگاه جایی شد که کسی که از آنجا صادر و خارج میشود - متخرج دانشگاه - نه نسبت به انقلاب حساس باشد، نه نسبت به دین حساس باشد، نه نسبت به کشور حساس باشد، نه نسبت به استقلال ملی و آرزوهای بزرگ ملی حساس باشد، این دانشگاه هر چه هم از لحاظ علمی والا باشد، ارزشی نخواهد داشت. کلیدواژه‌ها: دانشگاه، رهبر، استاد، دانشجوی، صلاحیت.

مقدمه

از افکار دانشجویان در بدو ورود به دانشگاه این است که بتواند در خدمت مردم باشد و بردانش خود بیفزاید و می‌خواهد خط مشی وی تغییر نکند و روز به روز بر باورهای دینیش افزوده گردد. در این دوره چند ساله که در دانشگاه می‌باشد آن بینش و معرفتی که کسب میکند آینده سازوی می‌باشد و کمک شایانی به رفتار وی میکند و جوانان دانشجویان آینده ساز کشورمان می‌باشند و اخلاق و رفتار آنها نقش عظیمی در سرنوشت کشورمان دارد. محیط و دانشگاه دو عنصر تأثیرگذار بر فرهنگ جامعه اند. تأثیر مثبت و مطلوب دانشگاه و دانشجویان بر جامعه در گرو فعلیت یافتن هویت واقعی و مطلوب دانشگاه و به تبع دانشجویانست. اگر وی هویت مطلوب پیدا نکرد ممکن است موجب تباهی و پسرفت یک جامعه گردد (سلمانپور ۱۳۸۴) و تربیت دانشجویان کارآمد و علاقمند گام مهم و اساسی در پیشبرد اهداف کشور بشمار میرود. در این زمینه باید اشاره کرد که شکوفاشدن استعدادها و به فعلیت رسیدن قوای آدمی و تحقق گوهر وجود او در گرو تعلیم و تربیت صحیح است (شعاری نژاد ۱۳۸۸: ۳۲۸).



جودانشگاه کیفیت نسبت‌بایدار محیط آموزشی است که حاصل تلاش روابط و کنش‌های متقابل میان گروه‌های درونی دانشگاه و مسئولان و اساتید و کارکنان و دانشجویان میباشد حاصل نهایی این تعاملات شکل‌گیری ارزش‌ها و اعتقادات و موازین اجتماعی نظام دانشگاه است و کنش متقابل میان فراگیران و محیط اجتماعی اهمیت بسزایی دارد (ثناگو و همکاران ۱۳۹۱: ۳۰۹/۳۰۳) در جستار حاضر باروش تحلیلی-توصیفی و با استفاده از بیانات مقام معظم رهبری به بررسی صلاحیت حرفه‌ای اخلاقی اساتید و همچنین ویژگی‌های دانشگاه و آموزش عالی در تربیت دانشجویان کارآمد و متعهد به مبانی اسلام پرداخته شده است

اهمیت و نقش دانشگاه

از نظر رهبر انقلاب هیچ‌یک از زیرساخت‌های گوناگون کشور اهمیت و نقش دانشگاه را ندارد؛ چون دانشگاه نیروی انسانی را تربیت میکند که مهم‌ترین سرمایه‌ی کشور نیروی انسانی است. از دانشگاه همیشه و در همه جا این انتظار هست که محل جوشش و اوج دو جریان حیاتی در کشور باشد: اول، جریان علم و تحقیق؛ دوم، جریان آرمان‌گراییها و آرمان‌خواهیها و هدف‌گذاریهای سیاسی و اجتماعی. کمتر محیطی را - شاید محیط دیگری را نشود پیدا کرد - میتوان پیدا کرد که مثل دانشگاه این دو جریان در آن به طور موازی همواره جوشش داشته باشد؛ هم جریان علم و تحقیق که مایه‌ی حیات جامعه و عزت جامعه است و عزت علمی به دنبال خود عزت اقتصادی، عزت سیاسی، عزت بین‌المللی را می‌آورد، در دانشگاه‌هاست، و هم آن مسئله‌ی آرمان‌گرایی که به ظاهر به مسئله‌ی علم ارتباطی هم ندارد، اما در همه جای دنیا انتظار از دانشگاه‌ها به خاطر حضور دانشجو این است که در زمینه‌ی ترسیم آرمان‌ها و گرایش به تحصیل این آرمان‌ها و رسیدن به این آرمان‌ها، دانشگاه فعال باشد. این دیگر مربوط میشود بخصوص به دانشجو؛ جوانی دانشجو، سن دانشجو، آمادگیهای روحی دانشجو، که این اقتضا را به دانشگاه میدهد. این، انتظار از دانشگاه است.^۱ مجموعه‌ی دانشگاهی کشور ما، مجموعه‌ی نخبگان کشور ما - هم حوزه و دانشگاه - یکی از بزرگترین کارهاشان باید این باشد که نقشی جامع پیشرفت کشور را بر اساس مبانی اسلام تنظیم کنند؛ دل به الگوی غربی و مدلسازیهای غربی نسپارند. او نمیتواند کشور را نجات بدهد؛ او نمیتواند پیشرفت کشور ما را تنظیم کند.^۲

نقش استاد در دانشگاه

رهبر انقلاب می‌فرماید: استاد فقط به معنای معلّم نیست، بلکه به معنای مربّی نیز هست؛ این یک راز طبیعی مکتشف برای همه است. کسی که ما از او چیزی یاد میگیریم و بابتی از دانش را به روی ما باز میکند، به‌طور طبیعی یک نفوذی در قلب ما و روح ما ایجاد میکند؛ میتوانیم بگوئیم یک حالت تأثیرپذیری در متعلّم ایجاد میشود به برکت همین تعلیم؛ این یک فرصت بسیار بزرگ و استثنائی است. جوانهایی که حاضر نیستند از نصیحت پدر و پدربزرگ و مادر و خانواده چیزی به گوش و به دل بگیرند و در عین حال یک حرف استاد و یک اشاره‌ی استاد در آنها یک اثر عمیق میگذارد، کم نیستند. استاد این جور است. به‌طور طبیعی تعلیم با امکان تربیت همراه است؛ از این فرصت باید استفاده کرد. اگر استاد ما متدین باشد، دارای غیرت ملی باشد، دارای انگیزه‌ی انقلابی باشد، دارای روحیه‌ی سخت‌کوشی باشد، به‌طور طبیعی اینها به متعلّم منتقل میشود. اگر عکس اینها هم باشد، همین جور. اگر آن استاد، یک انسان باانصاف و بااخلاق باشد، امکان تربیت دانشجوی باانصاف و بااخلاق بالا خواهد رفت؛ عکسش هم همین جور است.

اساتید ما با رفتار خودشان، با اظهارات خودشان، با منش خودشان، با اظهار عقیده‌هایی که در زمینه‌های مختلف میکنند، میتوانند این تأثیرات را در دانشجوی خود، در جوان امروز القا کنند و به وجود بیاورند و خلق کنند. اینکه ما گفتیم اساتید فرماندهان جنگ نرمند، این به این معنا است. اگر آن جوان - همچنان که ما عرض کردیم - افسر جوان جنگ نرم است، استاد، فرمانده او است و این فرماندهی به این صورت است در دانشگاه، هدف دانشجو است؛ یعنی استاد و تحقیق و آزمایشگاه و همه‌ی اینها، برای دانشجو است. آن تحقیقی که در محیط دانشگاه انجام میگیرد، برای این است که این نیروی انسانی رشد کند و صلاحیت کاری را که برعهده‌ی یک نیروی انسانی عالم و کارآمد است، پیدا نماید، تا بتواند آن کار را انجام دهد. اصلاً فلسفه‌ی دانشگاه این است؛ و الا دانشگاه برای این نیست که عده‌ی مثلاً این جا مستخدم باشند و ارتزاقشان از این جا باشد؛ این قهری است، اما هدف این نیست. هدف این است که دانشجو در آن جا بتواند به صلاحیتهای لازم برسد. ما هر کاری که میتوانیم برای دانشجو بکنیم، باید بکنیم^۳

اهمیت دادن به علم

دانشگاه‌ها باید به علم اهمیت بدهند. اهمیت دادن، فقط یک امر قلبی نیست؛ عمل لازم دارد. این عمل، مقدمات و برنامه‌ریزی و اهتمام شدید لازم دارد. مایه گذاشتن از وقت و امکانات دانشگاه برای هر کار غیرعلمی، به‌طور طبیعی از این اهتمام علمی خواهد کاست. حالا یکوقت آن کار، لازم

۱. بیانات در دیدار اساتید و دانشجویان در دانشگاه علم و صنعت ۱۳۸۷/۰۹/۲۴

۲. بیانات در دیدار دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد ۱۳۸۶/۰۲/۲۵

۳. بیانات در دیدار اعضای شورای عالی انقلاب فرهنگی ۱۳۷۰/۰۹/۲۰

و در حد ضرورت است، مانعی ندارد؛ اما افراط در آن کارها، به گرایش علمی و حرکت علمی و سازندگی و به دنبالش بالندگی علمی که ما به آن نیاز داریم، لطمه خواهد زد.^۱

در زمینه مسائل علمی، من این را توصیه نمیکنم. باید فراگرفت؛ اما نباید صرفاً مصرف کننده فرآورده‌های علمی دیگران بود. باید علم را به معنای حقیقی کلمه تولید کرد. البته این کار، روشمندی و ضابطه لازم دارد. مهم این است که روح نوآوری علمی در محیط دانشگاه زنده شود و زنده بماند. خوشبختانه من این شوق و میل را در دانشجویان احساس کرده بودم و در اساتید هم آن را میبینم. اینها باید دست به دست هم بدهد و سطح علمی کشور را بالا ببرد. آن وقتی که علم با هدایت ایمان، عواطف صحیح و معرفت روشن بینانه و آگاهانه همراه شود، معجزه‌های بزرگی میکند و کشور ما میتواند در انتظار این معجزه‌ها بماند.^۲

دانشگاه نظام جمهوری اسلامی، باید کسانی را تربیت بکند که تکیه‌ی این نظام، به آنها باشد. یعنی این نظام، از لحاظ علمی و عملی و مدیریت و گشودن گره‌های ریز و درشت بر سر راه زندگی این ملت، به آنها تکیه کند. مگر غیر از این است؟ دانشگاه برای چیست؟ مگر بیعلم، میشود زندگی کرد؟ میشود پیش رفت؟ میشود به حقوق ملی خود واقف شد، یا آن حقوق را به دست آورد، یا در راه آنها به مبارزات درست دست زد؟ ملتی که علم ندارد، محکوم به عقب ماندگی و ذلت و بارکشی و بد اخلاقی و دون و فرودستی در معادلات جهانی است.^۳

استعدادیابی در دانشگاه

عقیده‌ی من این است که باید به اساتید جوان میدان بدهید. بخش بسیار عمده‌یی از ظرفیت و استعداد استادی ما - که اشاره کردم - مربوط به این جوانهاست؛ جوانهایی که در همین چند سال تحصیل کرده‌اند. بعضی خارج هم رفته‌اند و استفاده کرده‌اند، بعضی هم در دانشگاه‌ها و یا پژوهشگاه‌های ما کار کرده‌اند. امروز ما اساتید جوان و بسیار با استعداد و بسیار خوش آینده، فراوان داریم. باید از تجربه و عمق اساتید کارگشته و مجرب و کهن و قدیمی حداکثر استفاده را کرد؛ میدان را هم برای این جوانها باز کرد تا بیایند و شناگری و رشد کنند. اینها علاوه بر این که فایده میبخشند، رشد هم میکنند. استعدادها را هم باید در دانشگاه جذب کرد. در بیرون دانشگاه‌ها استعدادها خیلی خوبی وجود دارد. تا آن جایی که ممکن است، باید این استعدادها را جذب دانشگاه‌ها کرد.^۴

رابطه دین و دانشگاه

ایشان می فرمایند: در زمینه‌ی مسأله‌ی اسلامی کردن دانشگاه‌ها اعتقاد من این است که هر چه ما در این زمینه کار بکنیم، زیاد نیست. آن چیزی که من در مورد دانشگاه‌ها و اسلامی کردن دانشگاه‌ها یک وقتی عرض کردم، این است که توقع ما از دانشگاه کشور و مرکز علم کشور این است که اگر یک جوان کم اعتقاد لایبالی وارد دانشگاه شد، در حالی از دانشگاه بیرون بیاید که عمیقاً متدین و دارای تعهد دینی و اخلاق دینی است؛ توقع ما از دانشگاه این است؛ مثل حوزه‌ی علمیه. حالا اگر بنیان دانشگاه را از اول در کشور ما کسانی گذاشتند و جوری گذاشتند که گوئی باید دانشگاه غیر دینی یا حتی ضد دینی باشد، این مطلب دیگری است؛ اما واقع قضیه این نیست. علم همراه است با دین؛ هر کسی صادقانه با دانش برخورد کند، ایمان دینی در او رشد پیدا میکند؛ همچنانی که دانش، همدوش است با فضائل اخلاقی و با احساس تعهد؛ این طبیعت دانشگاه است. البته ما تصدیق میکنیم که اینگونه نشده. اما حقیقت قضیه این است که امروز چهره‌ی دانشگاه ما، یک چهره‌ی اسلامی و دینی است. در چه دورانی ما این همه اساتید مؤمن، متعهد، علاقه‌مند، میهن پرست، دین پرست، خدا پرست و صادق در دانشگاه‌هایمان داشته‌ایم؟ اصلاً این همه استاد در دانشگاه داشته‌ایم؟ آن هم اساتیدی با این احساس تعهد. در کدام دوره از دوره‌های دانشگاه کشور - در این شصت، هفتاد سال - در بین دانشجویان، این همه دانشجوی متعهد و علاقه‌مند به دین و پایبند به مبانی اخلاقی و ایمانی دین داشته‌ایم؟ در همین زمینه هم ما پیش رفتیم. البته بدیهی است با آن بیانی که قبلاً عرض کردم، ما به این قانع نیستیم؛ اما از آنچه که پیش آمده هم خدا را شاکریم و کفران نعمت نمیکنیم.^۵

حرکت فرهنگی در دانشگاه

از نظر رهبران انقلاب فرهنگ هر کشور، بستر اصلی حرکت عمومی آن کشور است. حرکت سیاسی و علمی اش هم در بستر فرهنگی است. فرهنگ، یعنی خلیات و ذاتیات یک جامعه و بومی یک ملت؛ تفکراتش، ایمانش، آرمانهایش؛ اینها تشکیل دهنده‌ی مبانی فرهنگ یک کشور است؛ اینهاست که

۱. بیانات در دیدار جمعی از رؤسای دانشگاه‌ها ۱۳۸۳/۱۰/۱۷

۲. بیانات در جمع دانشجویان و اساتید دانشگاه صنعتی امیرکبیر ۱۳۷۹/۱۲/۰۹

۳. بیانات در دیدار وزیر و مسئولان وزارت فرهنگ و آموزش عالی و رؤسای دانشگاه‌های سراسر کشور ۱۳۶۹/۰۵/۲۳

۴. بیانات در دیدار جمعی از رؤسای دانشگاه‌ها ۱۳۸۳/۱۰/۱۷

۵. بیانات در دیدار اساتید دانشگاه‌های استان خراسان در دانشگاه فردوسی ۱۳۸۶/۰۲/۲۵





یک ملت را با شجاع و غیور و جسور و مستقل می‌کند، یا سرافکننده و ذلیل و فرودست و خاکنشین و فقیر می‌کند. فرهنگ، عنصر خیلی مهمی است. ما نمیتوانیم از فرهنگ و رشد فرهنگی و پرورش فرهنگی صرف نظر کنیم. فرهنگ هم مثل علم است؛ فرهنگ هم گیاه خودرو نیست. همه‌ی آنچه شما از نشانه‌ها و مظاهر فرهنگی در جامعه‌ی خودتان و در هر نقطه‌یی از دنیا میبینید، بدون تردید این بذر را دستی افشانده است. البته انسان بعضی از دستها را میبیند، اما بعضی از دستها را نمیبیند؛ از داخل خانه، تادرون مدرسه، تافضای خیابان، تارادیو و تلویزیون، تا ماهواره، تا تبلیغات جهانی، تا اینترنت، و از این قبیل چیزها. فرهنگ، هدایت و پرورش دادن می‌خواهد. بنابراین در دانشگاه‌ها کار فرهنگی بسیار مهم است^۱

کار فرهنگی در دانشگاه، اصل است؛ یک کار فوق برنامه، یک کار حاشیه‌ای نیست؛ به کار فرهنگی اهمیّت باید داده بشود. البته معنای کار فرهنگی کنسرت آوردن در دانشگاه یا مثلاً فرض کنید که حرکات موزون در دانشگاه نیست؛ اینها کار فرهنگی نیست، اینها کار ضدّ فرهنگی است. کار فرهنگی یعنی کاری که ذهنها را با فرهنگ انقلاب و فرهنگ اسلام آشنا کند؛ این کار فرهنگی است. مسئولان میدان را برای دانشجویهای ارزشی و برای استادان ارزشی باز کنند؛ بگذارند استاد ارزشی و دانشجوی ارزشی، به معنای واقعی کلمه در محیط دانشگاه تنفس کنند. البته سفارش بنده به دانشجوها و اساتید انقلابی ارزشی هم این است که نقش آفرینی کنند. ما به جوانها گفتیم افسران جنگ نرم هستید، شما (اساتید) هم فرماندهان جنگ نرم هستید؛ خیلی خوب، فرماندهی کنید، نقش آفرینی کنید. جنگ نرم در جریان است. از آن روزی که بنده گفتم «جنگ نرم» تا امروز که دو سه سال است، شدت این جنگ چند برابر شده. دشمن دارد می‌جنگد با ما.^۲ باید به مسئله‌ی فرهنگ نگاه مدبرانه داشت. خود علم‌آموزی، یک فرهنگ است. اگر چنانچه ما به مسئله‌ی فرهنگی در دانشگاه توجه کنیم، آن وقت هم دانشجوی ما عاشق و راغب به علم میشود و دنبال علم و تحقیق میرود - صرفاً دنبال مدرک نیست - هم استاد ما از حالت ادای تکلیف در کلاس درس خارج میشود. در موارد بسیاری از خود دانشگاه‌ها به ما گزارش میکنند که درسهای بعضی از اساتید یک ادای تکلیفی است؛ همین که بالاخره ببینند و درس موظفی خود را بدهند و بروند. در حالی که در تدریس استاد، مسئله نباید مسئله‌ی ادای تکلیف باشد؛ مسئله‌ی عشق، علاقه‌ی به علم، علاقه‌ی به تربیت دانشجو؛ اینجوری باید باشد.^۳

دانشگاه و انقلاب

رهبر معظم انقلاب می فرمایند: من ارزش دانشگاه را برای کشور با همه وجود حس میکنم. دانشگاه نقطه اوج خدماتی را که میتواند به یک کشور ارائه شود، تأمین میکند. دانشگاه برای کشور، بسیار مهم است. البته انقلاب و دانشگاه خدمات متقابل فراوانی دارند. اگر بنا باشد ما فهرستی از خدمات متقابل انقلاب و دانشگاه تهیه کنیم، یک فهرست طولانی خواهد شد. دانشگاه خدمات بزرگی به انقلاب کرده است. از سال ۴۲ که نهضت اسلامی به میدان آمد، دانشگاه جزو اولین جاهایی بود که تجاوز کرد. البته آن روز فضای دانشگاه، فضای کاملاً نامطلوبی بود؛ اما عناصر دانشگاهی، از استاد و دانشجو، به صورت تک و در اقلیت مطلق، از فضا نهراسیدند و پاسخ دادند. در طول دوران مبارزه، از سال ۴۲ تا ۵۷ - پانزده سال - یکی از عناصر صفوف مقدم، دانشگاه بود، که بنده از نزدیک شاهد آن فعالیت بودم. امروز عده‌ای هستند که تفسیرها و تعبیرهای مطلوب خودشان را ارائه میکنند. در دانشگاه نبودند، بعضیشان حتی در ایران هم نبودند؛ در اروپا از دور تماشا میکردند؛ گاهی حوصله تماشا هم نداشتند و از خبرها هم مطلع نبودند. اینها امروز می‌آیند و راجع به خدمات دانشگاه میگویند! مطلع نبودند که دانشجو در آن موقع چه کسی بود، چه کار میکرد، در دانشگاه چه کار میشد و چه احساسات و چه تلاش و چه مجاهدتی وجود داشت در آن دوران، ما دانشگاه را از نزدیک دیدیم. وقتی که نهضت به دور افتاد، دانشگاه بتدریج گداخته شد؛ تا این که سال آخر، حضور دانشگاه بسیاری از محیطهای دیگر را تحت تأثیر و تحت الشعاع قرار داد. انقلاب هم که پیروز شد، جزو اولین کسانی که در قدمهای اول پیروزی انقلاب، نقشهای بسیار مؤثری را بر عهده گرفتند، عناصری از دانشگاهیان بودند، که من همین امروز در بین اساتید محترمی که در جلسه حضور داشتند، ناگهان بعضی از این دوستان را دیدم و خاطراتی از همان روزهای ورود امام و نقش آنها در ذهنم زنده شد؛ در جاهایی که نه نام، نه نان و نه شهرت کاذب مطرح بود؛ فقط مجاهدت خالصانه و مخلصانه دیده میشد. بعد هم در دوران جنگ، سه هزار شهید دانشجو تقدیم انقلاب و اسلام شد، که از این تعداد، نود نفر متعلق به دانشگاه شماس است. اینها چیزهای کمی نیست؛ اینها خدمات دانشگاه است. به شما دانشجویان میگویم، سنگریان این سنگر شما باشید. مواظب باشید خاکریزهایتان سست نشود. دائم خاکریزها را ترمیم کنید. خاکریزها، خاکریزهای فرهنگی و فکری است؛ اینها را ترمیم کنید. خودسازی فکری و اخلاقی و انقلابی درونی دانشجویان یک فریضه است - چه هر دانشجویی نسبت به خودش، چه به

۱. بیانات در دیدار جمعی از رؤسای دانشگاه‌ها ۱۳۸۳/۱۰/۱۷

۲. بیانات در دیدار جمعی از اساتید دانشگاه‌ها ۱۳۹۵/۰۳/۲۹

۳. بیانات در دیدار وزیر علوم و استادان دانشگاه تهران ۱۳۸۸/۱۱/۱۳

معنای درون دانشگاه و محیط دانشگاه - این خودسازی، همان ترمیم خاکریزها و سنگرهاست.^۱ اگر دانشگاه جایی شد که کسی که از آن جا صادر و خارج میشود - متخرج دانشگاه - نه نسبت به انقلاب حساس باشد، نه نسبت به دین حساس باشد، نه نسبت به کشور حساس باشد، نه نسبت به استقلال ملی و آرزوهای بزرگ ملی حساس باشد، این دانشگاه هر چه هم از لحاظ علمی والا باشد، ارزشی نخواهد داشت؛ زیرا که متخرج و محصول این دانشگاه، راحت در اختیار سیاستهای مختلف قرار خواهد گرفت.^۲

ویژگی های اخلاقی اساتید در دانشگاه در دیدگاه رهبرانقلاب

۱- ترویج خودباوری

یک توصیه این است که هم دستگاه‌های مدیریتی، هم اساتید، در داخل دانشگاه‌ها خودباوری را ترویج کنید. جوانی که تحت تربیت و تحت آموزش و تعلیم شماست، باید به خود اعتماد داشته باشد استاد در کلاس یا در آزمایشگاه یا در کارگاه آموزشی تأثیر خیلی زیادی دارد. باور به خود و امید به آینده را بایستی در جوان تزریق کنید امروز دانشگاه باید احساس بکند که کشور در یک نقطه‌ی عطفی قرار گرفته است که با دو گونه حرکت دانشگاه، دو مسیر متباین و متعارض از این نقطه‌ی عطف بوجود خواهد آمد؛ اگر یک طور عمل کنیم به یک سمت خواهیم رفت، اگر به گونه‌ی دیگری عمل کنیم، به سمت دیگر و نقطه‌ی مقابل آن خواهیم رفت؛ پس در یک چنین لحظه‌ی حساسی قرار داریم.^۳

۲- تواضع

از نظر اسلام همانطور که معلم احترام دارد و باید تکریم شود، متعلم هم باید تکریم شود؛ شاگرد را هم باید تکریم کرد. به شاگرد اهانت نباید کرد. این یک جنبه‌ی پرورشی بسیار عمیقی دارد. اینجا هم یک روایتی است که اینطور نقل شده ((تواضعوا لمن تعلمون منه و تواضعوا لمن تعلمونه))؛ از کسی که فرامیگیرید، تواضع کنید و کسی هم که از شما فرامیگیرد، تواضع کنید. «و لا تکنوا جبارا العلماء». جبار دو نوع است: جبار سیاسی، جبار علمی. جبار علمی نباشید؛ جباران عالم نباشید؛ مثل فرعون. بنده اینجور استادی را در یکی از دانشگاه‌های کشور، سالها پیش، شاید چهل سال، چهل و پنج سال قبل دیده بودم که جوری با شاگردهایش حرف میزد و تعلیم میداد و برخورد میکرد، که برخوردش فرعونی بود، نه برخورد پدر با فرزند. معلم ممکن است درشتی هم بکند، اما درشتی غیر از تحقیر است؛ غیر از اهانت است. شاگرد را باید تکریم کرد.^۴

۳- تقویت تفکر و پرسشگری

در حوزه‌های علمیه، برای طلبه‌ی درسخوان - نه آن کسی که درس نمیخواند - محفوظات مطرح نیست، بلکه مطلب را بایستی بفهمد؛ از یک سطحی به آن طرف باید علاوه‌ی بر فهم، در این مسأله صاحب نظر هم بشود. دوره‌های دکتری شما هم برای همین است؛ تا صاحب نظر بشوند. این حالت رشد روحیه‌ی پرسشگری و تقویت تحقیق و پیگیری و پیوسته‌خواهی و قانع نشدن و اینها را باید در دانشجو تربیت کرد. در دروسهای ماها و در حوزه‌های علمیه، گاهی در یک درس، پانصد یا هزار نفر مستمع و شاگرد نشسته‌اند، یک نفر از شاگردها وقت استاد و وقت دیگران را با اشکال میگیرد و به استاد اشکال میکند؛ مطلقاً در عرف چنین مجلسی وجود ندارد که استاد ناراحت بشود که چرا اشکال کردی، یا آن دانشجویهای دیگر ناراحت بشوند که آقا وقت ما گرفته شد. نه، در عرف حوزه‌ای ما اینگونه است؛ اشکال کردن، حق طلبه و حق یکایک طلبه‌هاست و آنها از این حق استفاده میکنند و استاد هم مطلقاً گله‌مند نیست؛ بلکه خوشحال است از اینکه مستشکلینی در درس هستند؛ یکی از افتخارات اساتید این است که در درس ما مستشکلین متعددی هستند. این باید در دانشگاه رواج پیدا کند؛ یعنی باید اشکال کردن به استاد، پرسشگری و تحقیق، رواج پیدا کند؛ و این دست شماست.^۵ محیط دانشگاه به طور طبیعی محیط تضارب آراء و افکار است، این طبیعت دانشگاه است؛ علت هم این است که از طرفی جوان هنوز به آن پختگی فکری و مبنائی که او را آرام میکند نرسیده - میدانید، وقتی انسان به پختگی فکری رسید، یک احساس آرامشی در او به وجود می‌آید که آن حالت چالشی از او گرفته میشود؛ جوان نه، این جور نیست - از طرفی هم، سرشار از انرژی و بحث و مانند اینها است.^۶

۴- عدم سیاست‌زدگی

استاد باید سیاست‌زده نباشد؛ نه این که سیاست نفهمد. فقره‌ی قبلی که عرض کردیم، لازمه‌اش دانستن سیاست است؛ اما سیاست دانستن و سیاسی

۱. بیانات در جمع دانشجویان و اساتید دانشگاه صنعتی امیرکبیر، ۱۳۷۹/۱۲/۰۹

۲. بیانات در دیدار اعضای شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۷۰/۰۹/۲۰

۳. بیانات در دیدار نخبگان علمی و اساتید دانشگاه‌ها، ۱۳۸۷/۰۷/۰۳

۴. بیانات در دیدار اساتید دانشگاه‌های استان خراسان در دانشگاه فردوسی، ۱۳۸۶/۰۲/۲۵

۵. بیانات در دیدار معلمان استان فارس، ۱۳۸۷/۰۲/۱۲

۶. بیانات در دیدار اساتید دانشگاه‌های استان خراسان در دانشگاه فردوسی، ۱۳۸۶/۰۲/۲۵

۷. بیانات در دیدار جمعی از اساتید دانشگاه‌ها، ۱۳۹۵/۰۳/۲۹





بودن، غیر از سیاست‌زده بودن و سیاسی‌کار بودن است. سیاسی‌کاری بد است. باید بفهمند چه کار دارند میکنند؛ اما این که مرتب همه‌ی کارهایشان بر محور یک انگیزه‌ی سیاسی باشد، بسیار بد است؛ بخصوص وقتی که انگیزه‌های سیاسی جنبه‌های جناحی و شخصی و حزبی پیدا میکند، که این دیگر بد اندر بد میشود!

۵- تعامل استاد و شاگرد

استاد باید برای دانشجو وقت بگذارد. البته این موضوع مقداری به مسأله‌ی معیشت استادان ارتباط پیدا میکند؛ این را بنده در جریان هستم و میدانم. کاری کنید که استاد بتواند وقت بگذارد و مجبور نباشد در چند جا کار کند. الان اگر از یک استاد پرسید روزی چند ساعت درس می‌دهید، مثلاً می‌گوید هشت ساعت! چطور میشود یک استاد هفت ساعت، هشت ساعت درس بدهد؟! کی مطالعه کند، کی فکر کند، کی خودش را با ماشین به محل تدریس برساند؟! این کارها مشکلات فراوانی دارد. یکمقدار باید اینها را از دغدغه‌ی معیشت راحت کرد تا خیلی نخواهند این طرف و آن طرف بدونند.^۱ استاد باید پدرانه و برادرانه رفتار کند و دانشجوی خودش را رها نکند؛ این حالتی است که خوشبختانه الان در حوزه‌های علمیه‌ی ما هست؛ یعنی از سنتهای حوزه‌های علمیه‌ی ما یکی این است. استاد کاملاً آماده است برای اینکه شاگرد بیاید از او پرسد، تحقیق کند، به او کمک کند. بعضی از اساتید از محل درسشان که خارج میشوند، طلبه‌ها با اینها می‌روند تا توی خانه‌شان؛ همان جا هم مینشینند، سؤال میکنند، بحث میکنند؛ ساعتی را، گاهی ساعتی را به این چیزها می‌گذرانند. این، حالت خوبی است؛ این احتیاج به یک تزییق فرهنگی دارد. این، یک کار فرهنگی است؛ این با دستور نمیشود.^۲

۶- شاگردپروری اساتید

اساتید باید یکی از اهتمامهایشان شاگردپروری باشد. ارزش استاد، اعتبار استاد در بیرون، به شاگردان اوست. در حوزه‌های علمیه‌ی ما هم همینطور است. آن استاد، آن فقیه یا اصولی یا حکیمی ارزش بیشتری در چشمها دارد که آثار وجودی او به شکل شاگردان و تلامذه‌ی برجسته‌ی او، خودش را نشان بدهد. شاگردپروری کنید. این افرادی که می‌آیند در کلاسهای درس شما - چه در دوره‌های کارشناسی، چه در دوره‌های تحصیلات تکمیلی - مینشینند و شما با اینها به عنوان استاد مواجه میشوید، اینها را نباید به حساب یک مستمع یک سخنرانی، یک منبر به حساب آورد؛ نه، باید مثل مصنوعی که اینها را میخواهید با دست خودتان بسازید، با اینها برخورد کنید. البته استعدادها یکسان نیست، شوقها یکسان نیست، زمینه‌ها و فضاهای گوناگون یکسان نیست؛ اما این هدف برای اساتید، به نظر من یک هدف جدی باید باشد. نگاه کنید ببینید چقدر شاگرد پرورش دادید. شاگرد فقط آن کسی نیست که سر کلاس حاضر میشود؛ آئی است که به وسیله‌ی شما ساخته میشود و تحویل داده میشود به دنیای علم به عنوان یک نیروی کار آمد و علمی.^۳

۷- افزایش فکری

باید پی در پی در محیط دانشگاه فکر دینی نو و مستدل عرضه کنید و فکر دینی دانشجویان را ارتقاء بدهید. مخاطبان خود را هم فقط دانشجویان متدین و مذهبی و حزب‌اللهی ندانید؛ خوب، آنها که البته هستند. مخاطبان شما همه‌ی بدنه‌ی دانشجویی کشورند؛ حتی کسانی که در دل با دین خیلی میانه‌ای هم ندارند، اینها هم مخاطب شما هستند؛ آنها را هم بایستی جذب کنید و با منطق قوی و اعتماد به نفس و اعتماد به این منطق میتوان دلها را جذب کرد، عنادها را حتی کم کرد یا در موارد زیادی از بین برد. مسئله‌ی ارتقاء فکر دینی در دانشگاهها را بسیار جدی باید گرفت و مراقب باشید خلأ فکری برای دانشجوی ما و روشنفکر دانشگاهی ما به وجود نیاید. ما خیلی حرف داریم؛ حرف گفتنی و قانع‌کردنی. باید تبلیغات را عمق داد؛ با حرفهای نو و قوی و منطبق با معیارهای روشنفکری. من از اینکه گفته شود روشنفکری دینی آیا داریم، نداریم؛ از این بحثها بنده بیگانه و بیزارم. نگاه نو، نگاه مبتکرانه به مسائل دینی و مسائل فکری اسلامی، همان نگاه روشنفکری است و معنایش بدعت‌گذاری نیست. همان مبانی را با ابعاد جدیدی که انسان به برکت گذشت زمان آن ابعاد را میشناسد، فهمیدن و بیان کردن. از این نایستی ما غفلت کنیم.^۴ به نظر من دانشجوی موفق کسی است که خوب درس بخواند؛ خوب تهذیب اخلاق کند و خوب به ورزش بپردازد. من برای دانشجوی موفق، سه شاخص دارم. البته ممکن است یک جوان موفق در خانه، معیارهای دیگری داشته باشد؛ یک کاسب موفق، یک اداری موفق، معیارهای دیگری داشته باشد؛ اما دانشجوی موفق، به حیث دانشجویی، این است: باید خوب

۱. بیانات در دیدار جمعی از رؤسای دانشگاهها ۱۳۸۳/۱۰/۱۷

۲. بیانات در دیدار جمعی از رؤسای دانشگاهها ۱۳۸۹/۱۰/۱۷

۳. بیانات در دیدار وزیر علوم و استادان دانشگاه تهران ۱۳۸۸/۱۱/۱۳

۴. بیانات در دیدار اساتید و رؤسای دانشگاهها ۱۳۸۶/۰۷/۰۹

۵. بیانات در دیدار اساتید و رؤسای دانشگاهها ۱۳۸۶/۰۷/۰۹

درس بخواند، به اخلاق و تهذیب نفس پردازد، ورزش هم بکند.^۱

اهمیت کار شما استادان و مسئولان دانشگاه‌ها اینجا است؛ یعنی این کسانی که امروز دانشجوی شما هستند، بیست سال بعد اینها رئیس جمهورند، وزیرند، نماینده مجلسند، مدیر فلان دستگاهند، یعنی کشور دست اینها است؛ شما میخواهید بیست سال بعد چه داشته باشید؟ این نقطه‌ی بسیار مهمی است، سؤال مهمی است، دغدغه و اشتغال ذهنی مهمی است که دانایان کشور و خردمندان کشور که شماها از آن جمله هستید، نمیتوانند نسبت به آن چشم‌پوشی کنند. اگر ما برای بیست سال بعد یک تصویر اجمالی مطلوبی مورد نظرمان هست، وظیفه بر دوش این زنجیره‌ی علم و معرفت است، از آموزش و پرورش بگیریم تا دانشگاه؛ مسئولیت به عهده‌ی اینها است، اینها هستند که نسلی را که بیست سال بعد سررشته‌ی امور را در دست دارد، امروز میخواهند تربیت کنند.^۲

۸- هویت بخشی

استاد میتواند در زمینه‌ی احساس هویت در دل دانشجو تأثیر بگذارد تا احساس کند هویت با ارزشی دارد و به آن افتخار بکند. اینکه استاد ما در داخل کلاس دل دانشجو را خالی کند و مدام بگوید «شما کوچکید، شما حقیرید، شما عقب مانده‌اید» خیانت است؛ این بی‌تعارف خیانت است. اینکه استاد ما دانشجوی نخبه را تشویق کند که «آقا! اینجا مانده‌ای چه کار کنی؟ بلند شو برو [خارج] استفاده کن!»، خب اینجا بهترین دانشگاه‌های کشور با هزینه‌ی زیاد این دانشجو را آماده کرده‌اند، پرورش داده‌اند؛ آن وقتی که وقت استفاده و میوه‌چینی از این نهال با ارزش است، برود میوه‌اش را جای دیگر بدهد؟ این خیانت است. معنای احساس هویت این است: دانشجو احساس کند که ایرانی بودن و مسلمان بودن و انقلابی بودن یک افتخار است و به این افتخار کند.^۳

۹- تقویت روحیه معنوی

استاد جایگاه تأثیرگذاری در ذهن شاگردان خودش دارد؛ خاصیت استادی این است؛ یعنی تفوق علمی شما بر دانشجو و تعلیمی که به او میدهید، یک جایگاه اثرگذاری برای شما در ذهن او و در شخصیت او به وجود می‌آورد؛ از این جایگاه برای تربیت دانشجویتان استفاده کنید. ما امروز نیازمندیم که جوانان ما خوش‌روحیه، امیدوار، شجاع، دارای اعتماد به نفس، دارای ایمان، دارای روحیه‌ی آینده‌نگر، دارای روحیه‌ی خدمت [باشند]؛ احتیاج داریم دانشجو‌ی ما این جور بار بیاید. خب، این را شما میتوانید در محیط علمی، در کلاس درس تأمین کنید. عکس آن هم ممکن است: میشود با تعبیراتی، با متلک گفتن به بنیانها و اصول پذیرفته‌شده‌ی کشور، دانشجو را نسبت به آینده‌ی کشور بی‌اعتماد کرد، بی‌اعتقاد کرد، لابلالی کرد؛ این هم میشود. آنچه از استاد انتظار می‌رود فقط تغذیه‌ی علمی دانشجو نیست، بلکه تقویت روحیه‌ی معنوی او و شخصیت معنوی او هم از استاد متوقع است؛ شما میتوانید در این زمینه اثر بگذارید. سعی کنید دانشجو را پایبند به تعلقات معنوی، تعلقات خانوادگی، تعلقات میهنی بار بیاورید؛ دانشجو را معتقد و مؤمن به فرهنگ اسلامی بار بیاورید. استاد در محیط دانشگاه، در محیط درس، میتواند دانشجوی خودش را، هم از لحاظ دینی مؤمن بار بیاورد، هم از لحاظ میهنی، انسان علاقه‌مند به آینده‌ی کشورش و آینده‌ی میهنش و سرنوشت ملتش بار بیاورد؛ میتواند او را امیدوار، بارو حیه، خوش‌بین، معتقد به مبانی نظام کشور بار بیاورد؛ میتواند هم عکس عمل بکند. توقعی که از استاد است این است: نباید سخن استاد موجب دل‌زدگی و یأس دانشجوی جوان بشود؛ منش استاد هم همین جور است.^۴

جوان امروز حوزه بیش از گذشته به مسئله‌ی تهذیب نیازمند است. کسانی که رشته‌های رفتارشناسی عمومی را مطالعه میکنند و کار میکنند، این را تأیید میکنند. امروز در همه‌ی دنیا اینجور است که وضع نظام مادی و فشار مادی و مادیت، جوانها را بی‌حوصله میکند؛ جوانها را افسرده میکند. در یک چنین وضعی، دستگیر جوانها، توجه به معنویت و اخلاق است. علت اینکه میبینید عرفانهای کاذب رشد پیدا میکند و یک عده‌ای طرفشان میروند، همین است؛ نیاز هست.^۵

در دانشگاه پرورش انسان در تراز شهید چمران لازم است؛ این را لازم داریم. خب پس استاد بسیجی میدانند در دانشگاه بایست چه کار کند؛ این حضور دائم، این حضور بجا و بهنگام، این حضور مخلصانه و مجاهدانه برای استاد بسیجی به این معناست که گفته شد. و استاد خیلی نقش دارد. نقش استاد در محیطهای آموزشی نقش بسیار برجسته و مهمی است. استاد فقط آموزنده دانش نیست؛ بلکه منش استاد و روش استاد میتواند مربی

۱. بیانات در جلسه پرسش و پاسخ دانشگاه تهران ۱۳۷۷/۰۲/۲۲

۲. بیانات در دیدار جمعی از اساتید دانشگاه‌ها ۱۳۹۵/۰۳/۲۹

۳. بیانات در دیدار جمعی از اساتید دانشگاه‌ها ۱۳۹۵/۰۳/۲۹

۴. بیانات در دیدار اساتید دانشگاه‌ها ۱۳۹۳/۰۴/۱۱

۵. بیانات در دیدار طلاب و فضلا و اساتید حوزه علمیه قم ۱۳۸۹/۰۷/۲۹





باشد؛ استاد، تربیت کننده است. تأثیر استاد روی شاگرد، علیالظاهر از تأثیر بقیه‌ی عوامل مؤثر در پیشرفت علمی و معنوی و مادی متعلم بیشتر است؛ از بعضی که خیلی بیشتر است. گاهی استاد میتواند یک کلاس را، یک مجموعه‌ی دانشجو یا دانش آموز را با یک جمله‌ی بجا تبدیل کند به انسانهای متدین. لازم هم نیست حتماً رشته‌ی علوم دینی یا معارف را تدریس کند؛ نه، شما گاهی یک جا در درس فیزیک، یا در درس ریاضی، یا در هر درس دیگری - علوم انسانی و غیر انسانی - میتوانید یک کلمه بر زبانتان جاری کنید، یا یک استفاده‌ی خوب از یک آیه‌ی قرآن بکنید، یا یک انگشت اشاره به قدرت پروردگار و صنع الهی بکنید که در دل این جوان میماند و او را تبدیل میکند به یک انسان مؤمن. استاد اینجوری است. این همه استاد مؤمن، در هیچ کشوری از کشورهای اسلامی - به طریق اولی غیر اسلامی - وجود ندارد که در کشور ما هست. استاد دانشگاه، دانشمند، متخصص، حرفه‌ای در رشته‌ی خود و مؤمن به خدا و مؤمن به جهاد و مؤمن به راه خدا و اهداف الهی؛ آن هم با این تعداد کثیر و این کمیت. این دیگر در دنیا بی نظیر است. این هم از برکات امام بزرگوار است. این را قدر بدانید؛ این را دوستی نگه دارید. این را سامان بدهید؛ اهدافش را مشخص کنید؛ دقیق کنید

۱۰- نوآوری و اعتماد به نفس

ما از شاگردی کردن پیش کسی که بلد است، ننگمان نمی‌آید؛ ولی میگوییم نباید فکر کنیم که ما همیشه باید شاگرد بمانیم. معنای این نگاه تقلیدی، این است: ما همیشه باید شاگرد بمانیم. نوآوری لازم است. اعتماد به نفس شخصی و اعتماد به نفس ملی در اساتید ما، یک ضرورت است. اولاً، استاد ما شخصاً اعتماد به نفس داشته باشد و کار علمی بکند. به آن کار علمیش تکیه بکند و افتخار کند. ثانیاً، اعتماد به نفس ملی داشته باشد. به قابلیت و تواناییهای این ملت اعتماد داشته باشد. اگر این معنا در یک استاد وجود داشته باشد، این سرریز خواهد شد در محیط درس، در کلاس درس، در انتقال به دانشجو و تأثیر تربیتی خودش را خواهد گذاشت. و ثالثاً پرکاری؛ ما یک مقداری از ناحیه‌ی کم کاریهایمان و تبلیهایمان - در بخشها و سطوح مختلف - ضربه خوریم. باید کار کرد و از کار نباید خسته شد. بنابراین نوآوری و ابتکار، شجاعت علمی، اعتماد به نفس شخصی و ملی و کار متراکم و انبوه، علاج کار پیشرفت علمی ماست. مخاطب این هم اساتید دانشگاهند.^۴

تولید علم یعنی رفتن از راههایی که به نظر، راههای نارفته‌ای است. البته این به آن معنا نیست که ما راههایی را که دیگران رفته‌اند، نرویم و به تجربه‌های دیگران بیاعتنایی کنیم؛ بلکه به این معناست که به فکر باشیم. در این دنیای عظیم و در این طبیعت بزرگ، ناشناخته‌های فراوانی وجود دارد که دانش پیشرفته امروز هنوز به آنها دست نیافته است. ناشناخته‌ها بسیار فراوان است و به گمان زیاد به مراتب بیشتر از چیزهایی است که بشر تاکنون به آنها دست یافته است. باید دقت کنیم، فکر کنیم و به دنبال کشف ناشناخته‌ها باشیم. باید همان استعدادی را که گفته شد و بنده هم میدانم مغز و فکر ایرانی آن را دارد، به کار بیندازیم. راههای میانبر را پیدا کنیم و از بدعت و نوآوری در وادی علم، بیمناک نباشیم. این حرکت باید در دانشگاهها و مراکز علمی و تحقیقاتی ما به صورت انگیزه‌ای عام، امری مقدّس و یک عبادت تلقی شود. همه رشته‌های علوم باید به این صورت درآید. ما باید این جرأت را داشته باشیم که فکر کنیم میتوانیم نوآوری کنیم.^۵

یکی از وظایف مهم دانشگاهها عبارت است از نواندیشی علمی. مسأله تحجّر، فقط بالای محیطهای دینی و افکار دینی نیست؛ در همه‌ی محیطها، تحجّر، ایستایی و پایند بودن به جز میگرایی هایی که بر انسان تحمیل شده - بدون این که منطق درستی به دنبالش باشد - یک بلاست. آنچه که برای یک محیط علمی و دانشگاهی وظیفه آرمانی محسوب میشود، این است که در زمینه مسائل علمی، نواندیش باشد. معنای واقعی تولید علم این است. تولید علم، فقط انتقال علم نیست؛ نوآوری علمی در درجه اول اهمیت است. این را من از این جهت میگویم که باید یک فرهنگ بشود. این نواندیشی، فقط مخصوص اساتید نیست؛ مخاطب آن، دانشجویان و کلّ محیط علمی هم است. البته برای نوآوری علمی - که در فرهنگ معارف اسلامی از آن به اجتهاد تعبیر میشود - دو چیز لازم است: یکی قدرت علمی و دیگری جرأت علمی. البته قدرت علمی چیز مهمی است. هوش وافر، ذخیره علمی لازم و مجاهدت فراوان برای فراگیری، از عواملی است که برای به دست آمدن قدرت علمی، لازم است؛ اما این کافی نیست. ای بسا کسانی که از قدرت علمی هم برخوردارند، اما ذخیره انباشته علمی آنها هیچ جا کاربرد ندارد؛ کاروان علم را جلو نمی‌برد و یک ملت را از لحاظ علمی به اعتلاء نمیرساند. بنابراین جرأت علمی لازم است.^۶

۱۱- تربیت دینی

امروز خوشبختانه در سطح دانشگاههای کشور، ما اساتید مؤمن، مخلص، دارای باورهای عمیق دینی و دارای حس اعتماد به نفس ملی، فراوان داریم.

۶. بیانات در دیدار اساتید و اعضای هیأت علمی دانشگاهها ۱۳۸۵/۰۷/۱۳
۷. بیانات در دیدار اساتید دانشگاه شهید بهشتی ۱۳۸۲/۰۲/۲۲
۸. بیانات در جمع دانشجویان و اساتید دانشگاه صنعتی امیرکبیر ۱۳۷۹/۱۲/۰۹

اینها تربیت شده‌های دوران انقلاب هستند که خوشبختانه در سطح دانشگاه، در همه جا، با پایه‌های والای علمی مشغول خدمت هستند؛ که این مایه‌ی خرسندی و افتخار است.

تربیت دینی دانشجویان، بایستی یکی از اهداف مجموعه‌ی اساتید دانشگاهی کشور باشد. دانشجویان باید هم متدین و هم دارای باورهای ملی - همان اعتماد به نفس ملی که عرض کردیم - بار آورد. خلاف این را من گاهی از بعضی از دانشگاهها و بعضی از کلاسهای درس می‌شنوم. استادی می‌آید طوری درباره‌ی کشور حرف می‌زند که دانشجویان اینک ایرانی است، بیزار میشود. این بی‌انصافی است؛ این برخلاف مصلحت این جوان و برخلاف مصلحت این نسل عمل کردن است. باید جوان را به هویت ملی و باورهای ملی خودش پایبند کرد؛ طوری که افتخار کند که ایرانی است و افتخار هم دارد. واقعاً افتخار دارد ایرانی بودن؛ آن هم ایرانی که امروز به خاطر مواضع سیاسی اش و مواضع بین‌المللی اش در دنیای اسلام، عزیزترین است. اگر شما امروز در همه جای دنیای اسلام بروید، نظام جمهوری اسلامی و ملت ایران، عزیزترین ملت در چشم ملت‌ها هستند؛ از شرق دنیای اسلام بگیرید تا غرب دنیای اسلام؛ از آسیا تا آفریقا؛ همه جا همین طور است. خوب، جوان ایرانی به این موقعیتی که دارد، علاوه‌ی بر موارث فرهنگی تاریخی اش و افتخارات تاریخی اش، و علاوه بر استعدادهای موجود کشور - انسانی و طبیعی - چرا دلخوش نباشد؟ چرا او را مأیوس کنیم؟ از این چیزها گاهی مشاهده میشود، که البته برادران و خواهران عزیز می‌دانند که اینجا تشریف دارید و همچنین بقیه‌ی اساتید، این را جز وظایف خودشان بدانند. احیاء و رشد بخشیدن به هویت اسلامی و دینی و ایرانی جوانان، یکی از مهمترین مسائل ماست و کمک فراوانی هم به پیشرفت کشور میکند.^۱

گویی این طور باور شده که اگر کسی با جوانی به دانشگاه آمد، باید از لحاظ رتبه دینی و فرهنگی تنزل کند و از دانشگاه بیرون بیاید! چرا عکس این قضیه اتفاق نیفتد؟ دانشگاه طوری باشد که وقتی جوان فارغ التحصیل دبیرستان به دانشگاه آمد و از آن بیرون آمد، از لحاظ عمق دینی و رعایت دینی و اخلاق دینی پیشرفت کرده باشد؛ این را اصل قرار بدهید؛ این باید بشود. کجا بهتر از دانشگاه و زمینه‌ی بسیار نورانی دل دانشجویان جوان؟ شما می‌بینید امروز چقدر تلاش میشود که جوانان ما را از دین و از مظاهر دینی دور کنند. شما دانشگاه ما را ببینید؛ آن اعتکافش است و آن نماز جماعتش است. به من یک گزارشی از نماز جماعت دانشگاهها دادند؛ متوسط حضور دانشجویان در نماز جماعت در دانشگاهها از همه‌ی جای کشور بیشتر است؛ البته غیر از صحنه‌ی مطهر و مسجد گوهرشاد و آن جایی که زواری هست. اما مثلاً کوچه، بازار، خیابان و مسجد محله که مرکز متدینهاست، دانشجویان دانشگاهها بیشتر از آنها در نماز جماعت شرکت میکنند. این، خیلی حرف مهمی است. و این که از دانشجویها هم در اعتکافها - آنهايي که در مساجد دانشگاهها یا در مساجد دیگر هستند - شرکت میکنند. دل دانشجو، دل خیلی خوبی است؛ ما باید به حال دانشجو غبطه بخوریم؛ یعنی بنده که غبطه می‌خورم. دل‌های پاک و نورانی، آن وقت همراه با معرفت؛ این دیگر آن جوان عوام هیچ چیز ندان نیست. دل او با نور علم هم روشن است، آن وقت پاک و صاف هم هست. باید کاری کنیم که عوامل دورکننده‌ی جوان از محیط دینی و تربیت دینی و اخلاق دینی کم اثر بشود. همه یکجور نیستند و خانواده‌ها و پدر و مادرها مختلف هستند و تأثیراتی هم هست. کاری کنیم که این تأثیرات به حداقل برسد^۲ دانشجوی ما در محیط علمی ضمن این که علم می‌آموزد، میتواند خیلی از درسهای غیر آن علم مورد نظر را هم از استاد بیاموزد و فراگیرد. از جمله آنها، غرور ملی، علاقه‌مندی به میهن، دلبستگی به آینده کشور و افتخار به تاریخ و گذشته کشور است. اینها عواملی است که میتواند در یک جوان دانشجو تأثیرات بسیار عمیق و مثبتی بگذارد^۳

استاد در کلاس درس میتواند دانشجوی خود را متدین و معتقد به دین بار بیاورد؛ چنان که میتواند ملحد و منکر همه مقدسات هم بار بیاورد؛ ولو کلاس، کلاس علم و دین نباشد؛ کلاس فیزیک و طبیعی و تاریخ و هر درس دیگری باشد استاد، هم میتواند دانشجو را یک انسان دلبسته و مباحثات کننده به کشور بار بیاورد؛ هم میتواند یک انسان لاابالی، بیعلاقه، نادلبسته به میهن و به گذشته و آینده کشور بار بیاورد.^۴ اعتقاد من این است که در زمینه تبلیغ دین، مؤثرترین وسیله‌ای که میتواند دانشجو را دینی و علاقه‌مند به مبانی دینی بار بیاورد، همین نکته‌ها و اشاره‌ها و کلمه‌هایی است که یک استاد میتواند در کلاس با شاگردان خود در میان بگذارد. اشاره‌ای از یک استاد، گاهی اوقات تأثیرات عمیقی در دل می‌گذارد؛ اما گاهی عکس آن دیده میشود. البته بعضی از اساتید به این نکات توجه دارند، لیکن باید به عنوان یک کار اساسی و اصلی در نظر گرفته شود. جوانی که شما میخواهید او را عالم کنید و روح علم و تحقیق در او بدمید و او را یک برگزیده فرزانه نخبه علمی بار بیاورید - که هر استادی نسبت به شاگردانش چنین آرزوهایی دارد - باید روح دین و ایمان به او تزریق کنید؛ هم ایمان به خدا و دین و مقدسات که برای دنیا و آخرتش مفید است، هم ایمان به هویت ملی و تاریخی خودش ایمان



۱. بیانات در دیدار اساتید و اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها ۱۳۸۵/۰۷/۱۳

۲. بیانات در دیدار رؤسای دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی ۱۳۸۵/۰۵/۲۳

۳. بیانات در دیدار اساتید دانشگاه شهید بهشتی ۱۳۸۲/۰۲/۲۲

۴. همان



به خدا، ایمان به دین، ایمان به مقدّسات و ایمان به غیب، ارزشهای کمی نیست؛ اینها را نباید دست کم گرفت؛ اینها بسیار اهمیت دارد و تضمین کننده سعادت و صلاح و فلاح است. ممکن است یکی ایمان به غیب داشته باشد، اما ده اشکال هم داشته باشد؛ چنین کسی پیشرفت نمیکند. بحث بر سر تأثیر ایمان به غیب است. اگر ایمان به غیب نباشد، خیلی از مشکلات به وجود می آید. همان طور که میدانید، بدون شک علم پایه تمدن است؛ اما شرط کافی برای یک مدنیّت درست نیست. نتیجه علم منهای ایمان به غیب، همین میشود که امروز در دنیا مبینید. ببینید امروز علم با همه شرافت و ارزشش، در دست جهانخواران و دیوانه های زنجیری بین المللی به چه تبدیل شده است! نه حقی برای انسان، نه حقی برای ملتها، نه حقی برای حقیقت و نه ارزشی برای راستگویی و صدق قائل نیستند. ایمان در دل جوان میتواند دمیده شود؛ هم ایمان به دین و عالم غیب و معرفت و معنویت، و هم ایمان به هویت ملی خودش؛ شخصیت تاریخی و بستگیها و دل بستگیهای گذشته و حال خودش.^۱

دو عنصر اصلی در تربیت دانشجو هست، که هیچکدام نایستی مغفول عنه بماند؛ اگر مغفول عنه ماند، ماضرر خواهیم کرد؛ یکی عنصر علم و تحقیق و کارایی علمی و جوشیدن استعداد های علمی و این قبیل چیزهاست؛ یکی هم عبارت است از روحیه و تدین و حرکت صحیح و سالم سازی معنوی و روحی دانشجو. در دانشگاهها، این دو عنصر بایستی بدون تفکیک از یکدیگر، با قدرت و با ظرفیت کامل کشور، تعقیب بشود. اگر در کار عنصر اول کوتاهی کردیم، نتیجه چیست؟ همه میدانند. دانشگاهی که نتواند علم و تحقیق را به دانشجو منتقل بکند، و نتواند دانشجو را یک عالم، یک استاد، یک صاحب صلاحیت، یک مبتکر، و بالاخره یک مدیر بالفعل برای بخشی از بخشهای بیشمار اداری جامعه بسازد، آن دانشگاه، دیگر دانشگاه نیست. در این زمینه، مسأله ای استاد، مسأله ای کتاب درسی، فضای آموزشی، آزمایشگاه و مجلات علمی هست؛ از این چیزهایی که دایم ورد زبان ماهاست و همه ای ما هم آن را دنبال میکنیم اگر دانشگاه، بیگانه و جدای از دین باشد، این یک فاجعه ای غیر قابل جبران است. غیر قابل جبران، به این معناست که جبران آن، بسیار بسیار تلفات خواهد داشت و مشکلات فراوانی به بار خواهد آورد؛ تا یک وقت آیا جبران بشود، یا نشود.^۲

اگر دانشگاه ما یک دانشگاه علمی محض باشد، اما تویش دین و اخلاق نباشد، همان بلایی بر سر جامعه ای ما و کشور ما و آینده ای ما خواهد آمد که بر سر جامعه ای دانشمند غرب آمد. غرب جامعه ای دانشمندی است، اما جامعه ای خوشبختی نیست. در آنجا امنیت اخلاقی نیست، امنیت روانی نیست، انسجام خانوادگی نیست، اخلاق نیست، معنویت نیست. خلأهای عمده ای بشر اینهاست. اینها خوشبختی نیست؛ ما این را نمیخواهیم. ما خوشبختی میخواهیم، ما امنیت حقیقی و معنوی میخواهیم. بدون علم نمیشود، با علم بدون دین هم نمیشود؛ دین لازم است. جامعه باید جامعه ای دینی باشد؛ در رأس آن هم دانشگاه است. دانشگاه باید دانشگاه متدین باشد. در مفهوم «متدین» از عرایض من تلقی غلط نشود. تدین به معنای معرفت عمیق دینی، ایمان عمیق و باور ژرف به دین و معارف دینی است، که طبعاً عمل به دنبالش می آید؛ باید دنبال این باشیم. این وظیفه ای همه است، از جمله شما اساتید محترم. یک کلمه ای شما در کلاس درس، گاهی اوقات از یک ساعت یا دو ساعت سخنرانی حقیر روحانی تأثیرش بیشتر است. فرق نمیکند معلم، معلم چه درسی باشد. استاد در کلاس میتواند تأثیر عمیق بگذارد در شکل دهی فکر جوان و ذهن جوان و عمل جوان و دل جوان و ایمان جوان. به این بیندیشید، به این فکر کنید؛ این خیلی مهم است. ما علم را به همراه ایمان در دانشگاه حفظ کنیم. در این زمینه، اساتید نقش دارند؛ با گفتارشان، با رفتارشان. دشمن میخواهد جوان ما را - بخصوص دانشجوی ما را که زمامدار فکر و علم و مدیریت آینده ای ما در این کشور است - به بیایمانی و ولنگاری عقیدتی سوق بدهد؛ نباید بگذاریم. امروز بخصوص دارد روی این مسئله کار میشود. سوق دادن جوان ما - بخصوص جوان علمی و فکری ما - به سمت ولنگاری عقیدتی، به سمت بیایمانی، به سمت هرزه پوئی ذهنی، یکی از کارهای دشمن است. وقتی کسی ایمان دارد، یک خط مستقیمی دارد، دنبال این ایمان خودش حرکت میکند. وقتی ایمان نیست، مثل گاهی که همین طور به این سو و آن سو کشیده میشود، هرزه پوئی دارد.^۳ هر کسی در دانشگاه فکرش این باشد که این حرفها را رها کنید و حالا بگذارید درسشان را بخوانند، این فکر، غلط و مردود است. باید درسشان را با تدین بخوانند. تدین، چیزی نیست که برایش زمانی بگذاریم و بگوییم حالا این مدت را درس بخواند، بعد شروع به تدین کند! تدین که این نیست. تدین، جز وجود و ذهن انسان است، با انسان رشد میکند، شکوفایی پیدا میکند و در تمام حرکات انسان اثر میگذارد. دین که بیگانه ای از زندگی نیست. دین، در یک کلمه حرف زدن، در یک اشاره، در یک موضع گیری، تأثیر میگذارد. انسانی که معتقد به دین است، مگر میتواند مدتی بیدین زندگی کند؟ محیط دانشگاه، باید محیط دینی باشد. باید این را تأمین کنیم. و این نمیشود، مگر این که شما که رؤسا و مسؤولان دستگاههای دانشگاهی کشور هستید - بیش از همه، آقای وزیر و معاونان ایشان و بعد هم رؤسای دانشگاهها و دانشکده ها - صددرد با تعصب دینی و انقلابی و پایبندی شدید و اصرار

۱. همان

۲. بیانات در دیدار اعضای شورای عالی انقلاب فرهنگی ۱۳۷۷/۰۹/۲۰

۳. بیانات در دیدار جمعی از اساتید دانشگاهها ۱۳۹۰/۰۶/۰۲

● بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ

بر این که باید دین حاکمیت پیدا کند و چتری بر زندگی محیط دانشگاه بزند، این هدف را تعقیب کنید. از کلمه‌ی تعصب نترسید. تعصب جاهلی بد است. عصبیتی که از روی جهالت نباشد، خیلی هم خوب است. عصبیت، معنایش جهالت نیست!^۱

نتیجه‌گیری

آنچه در جستار حاضر تبیین شد در هدف دستیابی به نقش دانشگاه در علم و همچنین ویژگی‌های اخلاقی اساتید در دانشگاه از دیدگاه مقام معظم رهبری می‌باشد نتایج بیانگر آن است که در دانشگاه‌ها باید تربیت دینی همراه با علم تلفیق شوند و هدف در دانشگاه فقط پرورش علم نباشد و کار فرهنگی نیز در دانشگاه‌های ما باید دنبال شود در دانشگاه‌ها با دلیل تاکید مدیران بر پرورش دانشجویانی با اخلاق و پایبند به آموزه‌های دینی و بارو حیه معنوی بالا، جو و محیطی که دانشجویان در آن مشغول به تحصیل می‌باشند و در این دوره در این جو و محیط زندگی می‌کنند در ایجاد این روحیه بسیار مهم است و دانشجویان متاثر از این جو می‌باشند و جو مناسب می‌تواند آنان را در ابعاد مختلف دینی پرورش دهد و میل و رغبت آنان را افزایش یا بالعکس به مرحله سقوط رساند و دستیابی به این اهم باتوجه به برنامه ریزی مدیران سازمان و فراهم کردن شرایط و جو مطلوب دانشجویان از جنبه‌های مختلف می‌تواند مهیا شود بنابراین باید شرایطی فراهم گردد تا دانشجویان از لحاظ پایبندی به عبادیات و شریعت نیز بیشتر نمایان شده و کسب دانش در دانشگاه با کسب معارف دینی برای دانشجویان پیوند بخورد و افزایش یابد. رهبران انقلاب در بیانات خود تاکید زیادی بر تربیت دینی دانشجویان دارند و این اصل را در بیانات خود بطور مکرر تاکید کرده اند و از نظر ایشان، دانشجویان باید از لحاظ عمق دینی و رعایت دینی و اخلاق دینی پیشرفت کرده باشد؛ و امروز چقدر تلاش میشود که جوانان را از دین و از مظاهر دینی دور کنند و نقش اساتید نیز در این مهم نقش اساسی است یک استاد با اخلاق خود می‌تواند دانشجویان را متعهد به انقلاب و اسلام تربیت کند و عکس این قضیه هم نیز صادق است و اساتید دانشگاه‌ها باید تلاش کنند تربیت رانیز سرلوحه کار خود قرار دهند و این تربیت تنها اختصاص به آموزش و پرورش ندارد و دانشگاه نیز باید این بعد را سرلوحه کار خود قرار دهد از نظر رهبران انقلاب استاد فقط به معنای معلّم نیست، بلکه به معنای مربّی نیز هست؛ این یک راز طبیعی مکشوف برای همه است در دانشگاه، هدف دانشجویست؛ یعنی استاد و تحقیق و آزمایشگاه و همه‌ی اینها، برای دانشجویست. اگر دانشگاه جایی شد که کسی که از آن جا صادر و خارج میشود - متخرج دانشگاه - نه نسبت به انقلاب حساس باشد، نه نسبت به دین حساس باشد، نه نسبت به کشور حساس باشد، نه نسبت به استقلال ملی و آرزوهای بزرگ ملی حساس باشد، این دانشگاه هر چه هم از لحاظ علمی والا باشد، ارزشی نخواهد داشت

منابع

القرآن کریم

پایگاه اطلاع‌رسانی مقام معظم رهبری

شناگو، اکرم. جویباری، لیلا. مهرآور، فاطمه (۱۳۹۱) بررسی دیدگاه گروهی از دانشجویان علوم پزشکی در خصوص جو سازمانی و محیط دانشگاهی فصلنامه جنتا شاپر دوره سوم شماره ۲.

سلمانپور، محمد جواد (۱۳۸۴) هویت دانشجوی، فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی ش ۲۸-۴۷ تا ۸۴

شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۸۸). روان‌شناسی فرهنگ و تربیت، واقعیت‌های روان‌شناسی تربیت و فرهنگ (فراموش شده) تهران: امیرکبیر





ارزیابی عملکرد دانشگاه فرهنگیان همدان بر اساس مدل تعالی سازمان (EFQM)

فرنوش قنبریان^۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارزیابی عملکرد دانشگاه فرهنگیان همدان انجام شد. این ارزیابی بر اساس مدل تعالی سازمان (EFQM) و روش تحقیق توصیفی پیمایشی بوده است. برای گردآوری اطلاعات از روش کتابخانه‌ای و میدانی استفاده گردید. در روش میدانی از پرسش نامه استاندارد بنیاد کیفیت اروپا در خصوص ارزیابی عملکرد استفاده شد که میزان آلفای کرونباخ پرسش نامه ۰/۸۱ به دست آمد. جامعه آماری پژوهش کارکنان و مدرسان دانشگاه به تعداد ۱۵۰ نفر بودند که با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی ۱۰۸ با استفاده از فرمول کوکران نفر انتخاب شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از پرسشنامه‌های تحقیق از روش‌های آماری در قالب آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است اطلاعات با نرم افزار آماری SPSS ابتدا با آزمون کولموگروف-اسمیرنوف وضعیت نرمال بودن داده‌ها مورد آزمون قرار گرفته است و سپس برای تعیین اینکه وضعیت موجود مولفه‌های تعالی سازمانی در دانشگاه فرهنگیان همدان مطلوب است یا خیر، از آزمون T تک نمونه‌ای استفاده شده است مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج تجزیه و تحلیل فرضیه‌های پژوهش نشان داد با توجه میانگین بدست آمده از ارزیابی عملکرد، دانشگاه فرهنگیان همدان دارای عملکرد مطلوب می‌باشد و همچنین این پردیس در حوزه‌های رهبری، شراکتها و منابع، نتایج دانشجویان، نتایج جامعه و نتایج کلیدی عملکرد دارای عملکرد مطلوب می‌باشد و در حوزه‌های خط مشی و استراتژی، فرآیندها، منابع انسانی و نتایج منابع انسانی دارای عملکرد مطلوب نمی‌باشد. کلیدواژه‌ها: ارزیابی عملکرد، مدل تعالی سازمان (EFQM)، دانشگاه فرهنگیان همدان.

مقدمه

دنیا‌یی که در آن به سر می‌بریم بسیار پیچیده و دارای دو ویژگی عمده، منابع محدود و نیازهای نامحدود هست. همین عامل، موجب توجه روزافزون به بهره‌وری مبدأ هم‌تاسازی گردیده است. بهره‌وری مبدأ همانندسازی و یا بهبود در عملکرد سازمان‌ها، می‌تواند پشتیبان برنامه رشد و توسعه و ایجاد فرصت‌های تعالی سازمانی شود. بدون بررسی و کسب آگاهی از میزان پیشرفت و دستیابی به اهداف و بدون شناسایی چالش‌های پیش روی سازمان و کسب بازخورد و اطلاع از میزان اجرای سیاست‌های تدوین‌شده و شناسایی مواردی که به بهبود جدی نیاز دارند، در عملکرد سازمان بهبود میسر نخواهد شد. لذا ارزیابی عملکرد و میزان دسترسی به اهداف، از جمله نیازهای محسوس در هر سازمان است. (هراس^۱، ۲۰۱۲:۱۱۴)

ارزیابی و اندازه‌گیری عملکرد بازخورد لازم را در موارد زیر ارائه می‌کند:

- ۱- با پیگیری میزان پیشرفت در جهت اهداف تعیین شده مشخص می‌شود که آیا سیاست‌های تدوین شده به صورت موفقیت‌آمیزی به اجرا درآمده‌اند یا خیر؟
- ۲- با اندازه‌گیری نتایج مورد انتظار سازمانی و همچنین ارزیابی و اندازه‌گیری رضایت کارکنان و مشتری‌ها مشخص می‌شود آیا سیاست‌ها به طور صحیح تدوین شده‌اند یا خیر؟
- ۳- ارزیابی و اندازه‌گیری عملکرد امکان شناسایی زمینه‌هایی که مدیریت باید توجه بیشتری به آن‌ها بنماید را میسر می‌سازد و به شناسایی فرصت‌ها و محدودیت‌ها کمک می‌کند.
- ۴- ارزیابی عملکرد باعث ایجاد اطلاعات برای مدیران در تصمیم‌گیری‌های مدیریتی خواهد بود. چرا که بخش زیادی از اطلاعات لازم برای تصمیم‌گیری‌های مدیریتی از طریق اندازه‌گیری و ارزیابی سیستم عملکرد فراهم می‌آید.

● بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ

هر تلاشی که به منظور دستیابی به موفقیت صورت می‌گیرد باید دارای چارچوبی باشد. بهبود عملکرد سازمانی باید برای آگاهی فرآیندی باشد که چرخه عملکرد نامیده می‌شود. هر برنامه بهبود، عملکرد سازمانی باید از اندازه‌گیری عملکرد و بعد ارزیابی عملکرد شروع نماید (حسن زاده، ۱۳۹۰: ۱۷).

در همین راستا نمونه‌های تعالی سازمانی به عنوان ابزاری قوی در پاسخگویی به این نیاز سازمان‌ها از موفقیت چشمگیری برخوردار بوده و توانسته تا حدود زیاد در آسیب‌شناسی سازمانی و تعیین مسیر حرکت جهت دسترسی به تعالی منابع انسانی مورد استفاده قرار گیرند (هراس، ۲۰۱۲: ۱۱۴). با به‌کارگیری این نمونه‌ها ضمن اینکه سازمان می‌تواند، میزان موفقیت خود را در اجرای برنامه‌های بهبود در مقاطع مختلف زمانی مورد ارزیابی قرار دهد، می‌تواند عملکرد خود را با سایر سازمان‌ها به‌ویژه بهترین آن‌ها مقایسه کند. همان‌طور که شاهد هستیم، در دنیای پویای امروز، فراگیر و بدون مرز بودن دامنه علوم و فنون باعث پیچیده‌تر شدن دائمی ابزارها و تکنیک‌ها شده است، به طوری که اگر به انسان‌ها به عنوان عضوی از جوامع بشری به طور دائمی آموزش داده نشود و دانش آن‌ها همگام با تغییرات محیطی نباشد، حتی برای تأمین نیازهای خود با مشکل مواجه خواهند شد که این نشان‌دهنده اهمیت و جایگاهی است که آموزش و تربیت در زندگی انسان‌ها دارا است (کونگ، ۲۰۱۰: ۴۱).

سازمان دانشگاه، یکی از نهادهای بخش عمومی است که رویکرد آن به روی تعالی دانش و فرهنگ عامه مردم تمرکز دارد و با توجه به اهمیتی که این سازمان می‌تواند در بر طرف کردن نیازهای مردم داشته باشد، باید مورد بررسی قرار گیرد تا بدین وسیله نقاط ضعف و قوت و فاصله بین وضع موجود و وضع مطلوب در آن شناخته شود با توجه به آن‌ها تدابیری جهت غلبه بر ضعف‌ها و بهبود عملکرد سازمان فراهم آید (میل، ۲۰۱۳: ۴۶۹).

دانشگاه فرهنگیان دانشگاهی است با قدمتی بیش از ۳۰ سال که در قالب مرکز تربیت معلم مشغول به فعالیت بوده که با تغییرات گسترده ایجاد شده در سالهای اخیر، این دانشگاه با نام دانشگاه فرهنگیان با هدف تربیت معلمان توانمند و ارزشمند، به عنوان یک دانشگاه استراتژیک شناخته می‌شود و از آنجایی که عملکرد این دانشگاه بسیار حائز اهمیت می‌باشد لذا همواره بایستی در مسیر تعالی بوده و در زمره سازمان‌های سرآمد، پیشاپیش محیط رقابتی در حرکت باشد، گام نخست برای تحقق این امر بررسی عملکرد آن و همچنین شناخت دقیق از تمامی ابعاد آن می‌باشد. تحقیق حاضر می‌خواهد عملکرد دانشگاه فرهنگیان را با استفاده از مدل تعالی سازمانی EFQM با توجه به ابعاد نه‌گانه (معیار کارکنان، فرآیندها، نتایج مشتری، نتایج کارکنان، نتایج عملکرد، رهبری، خط مشی و راهبرد، شراکت‌ها و منابع، نتایج جامعه) مورد بررسی و ارزیابی قرار دهد. در واقع این پژوهش عملکرد دانشگاه فرهنگیان شهرستان همدان را با توجه به شاخص‌ها در مدل EFQM و چگونگی امتیازدهی مشخص شده در آن مورد ارزیابی قرار خواهد گرفت و نقاط ضعف و قوت آن شناسایی، راهکارهای بهبود عملکرد ارائه خواهد شد و در پی پاسخ‌گویی به این سؤال است میزان عملکرد دانشگاه فرهنگیان همدان در حوزه‌های مختلف بر اساس مدل تعالی سازمانی EFQM تا چه میزانی است؟

در این پژوهش علاوه بر هدف بررسی میزان عملکرد دانشگاه فرهنگیان همدان در حوزه‌های نه‌گانه رهبری، خط مشی و راهبرد، کارکنان، شراکت‌ها و منابع، فرآیندها، نتایج مشتریان، نتایج کارکنان، نتایج جامعه و نتایج کلیدی به دنبال شناسایی نقاط قوت و ضعف این دانشگاه، شناسایی حوزه‌های قابل بهبود برای تعالی و ارائه پیشنهادهایی به منظور ارتقاء سطح عملکرد این دانشگاه هستیم.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

ارزیابی عملکرد^۱:

ارزیابی عملکرد فرآیندی است که توسط آن یک مدیر (۱) رفتار کاری کارکنان را با اندازه‌گیری و مقایسه با استانداردهای از قبل تعیین شده ارزیابی می‌کند (۲) نتایج را ثبت می‌کند و (۳) نتایج را به کارکنان ابلاغ می‌کند (گریفن، ۱۳۸۴: ۲۱۸).

تاکنون مدلها و الگوهای مختلفی در خصوص ارزیابی عملکرد ارائه شده اند که می‌توان آنها را در ۳ دسته بشرح زیر دسته بندی نمود:

۱. مدل های مبتنی بر زمان و هزینه، از قبیل "نمودار نیمه عمر" و "اسکور" که تأیید برای ارزیابی های حوزه مالی و فرآیندهای ساخت و تولید داشته و مبتنی بر کنترل زمان و هزینه صرف شده می باشند.

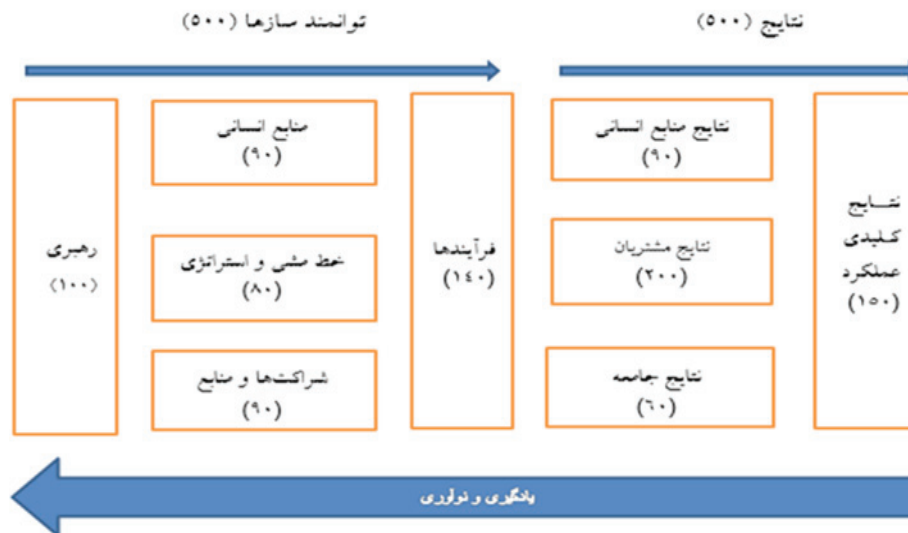
۲. مدل های برتری سازمانی و خودارزیابی، از قبیل "جایزه دمنگ"، "جایزه ملی کیفیت بالدريج" و "تعالی سازمانی" که تأکید ارزیابی های حوزه مدیریت، فرآیندهای ساخت و تولید داشته و مبتنی بر ارتقاء کیفیت فرآیندها و نتیجه گیری می باشند.





۳. مدل های یکپارچه، از قبیل "سیستم اسمارت"، "منشور عملکرد"، "بنچ مارکینگ"، "مدیریت مبتنی بر اساس هدف و نظام هوشین" و "کارت امتیازی متوازن" که تاکید ارزیابی های حوزه مدیریت، فرآیندهای ساخت و تولید، مالی و نیروی انسانی داشته و مبتنی بر اجرای استراتژی می باشند (کریمی، ۱۳۸۵: ۱۷).

مدل تعالی سازمان، مدلی نوین جهت ارزیابی عملکرد مدل است که سازمان را نسبت به روش های سنتی به صورت جامع تری مورد ارزیابی قرار می دهد، یکی از برتری های این مدل استفاده از ابزاری قوی جهت امتیازدهی سازمان ها می باشد (صفری، ۱۳۹۱: ۱۲). مدل تعالی سازمانی EFQM که در شکل کلی آن در مدل زیر نشان داده است.



منبع: بنیاد اروپایی مدیریت کیفیت (EFQM)، (۱۳۸۷)، تعالی سازمان ها، محمدرضا گرامی و محمد نورعلیزاده، تهران، موسسه مطالعات و بهره وری و منابع انسانی، انتشارات سرآمد، چاپ اول، ص ۲۲.

در تحقیق حاضر برای ارزیابی عملکرد دانشگاه فرهنگیان همدان، مدل تعالی سازمانی EFQM به عنوان چارچوب نظری در نظر گرفته شده است. بر اساس این مدل معیارهای ارزیابی عملکرد عبارتند از:

- ۱- رهبری
رهبران سرآمد، چشم انداز و مأموریت سازمان را تدوین و زمینه دستیابی به آن را تسهیل می کنند. آن ها ارزش ها و سیستم هایی را که برای موفقیت پایدار سازمان مورد نیازند را ایجاد کرده و آن ها را با اعمال و رفتارهای مناسب خود اجرا می کنند. در دوره های تغییر و تحول سازمان، آن ها ثبات در مقاصد را حفظ می کنند. هر جا که لازم باشد، این رهبران قادر به تغییر جهت گیری سازمان و ترغیب کارکنان به پیروی از آن هستند (نجمی و حسینی، ۱۳۸۳: ۳).
- ۲- خط و مشی و استراتژی
سازمان متعالی مأموریت و آرمان خود را از طریق ایجاد و تدوین یک استراتژی متمرکز بر منافع ذینفعان و با در نظر گرفتن بازار و بخشی که در آن فعالیت می کنند، به اجراء می آورند. خط مشی ها، اهداف و فرآیندها به منظور تحقق استراتژی ها تدوین و جاری می شوند (امیری و سکاکی، ۱۳۸۴: ۷۴).
- ۳- منابع انسانی
سازمان های سرآمد، دانش و تمامی توان بالقوه کارکنان خود را در تمامی سطوح فردی، تیمی و سازمانی مدیریت کرده و توسعه داده و از آن بهره می برند. این سازمان ها عدالت و برابری را ترویج داده کارکنانشان را توانمند کرده و در کارها مشارکت می دهند. آنها به نحوی از کارکنان مراقبت کرده، با آنها ارتباط برقرار کرده، از آنها قدردانی نموده و به آنها پاداش می دهند که در آنها رغبت و تعهد ایجاد می کند تا از مهارت ها و دانش خود به نفع سازمان استفاده نمایند (نجمی و حسینی، ۱۳۸۳: ۴۴).
- ۴- منابع و شرکات ها
سازمان های متعالی، مشارکت ها و همکاری های تجاری بیرونی، تأمین کنندگان و منابع داخلی خود را به منظور پشتیبانی از خط مشی و استراتژی،

اجرای اثربخش فرآیندهایشان برنامه‌ریزی و مدیریت می‌کنند (امیری و سکاکی، ۱۳۸۴: ۱۰۴).

۵- فرآیند

سازمان‌های سرآمد فرآیندهای خود را به منظور کسب رضایت کامل و ایجاد ارزش فزاینده برای مشتریان و سایر ذینفعان طراحی نموده، مدیریت کرده و بهبود می‌دهند (نجمی و حسینی، ۱۳۸۳: ۵۰).

۶- نتایج مشتریان

سازمان‌های سرآمد به طور فراگیر نتایج مهم مرتبط با مشتریان خود را اندازه‌گیری کرده و به آنها دست می‌یابند (نجمی و حسینی، ۱۳۸۳: ۵۳).

۷- نتایج منابع انسانی

سازمان‌های متعالی به طور فراگیر نتایج مهم مرتبط با کارکنان خود را اندازه‌گیری کرده و به آنها دست می‌یابند (امیری و سکاکی، ۱۳۸۴: ۱۵۰).

۸- نتایج جامعه

سازمان‌های سرآمد به طور فراگیر نتایج مهم مرتبط با جامعه را اندازه‌گیری کرده و به آنها دست می‌یابند (نجمی و حسینی، ۱۳۸۴: ۵۹).

۹- نتایج کلیدی عملکرد سازمان‌های متعالی به طور فراگیر نتایج مهم مرتبط با عیار اصلی خط و مشی و استراتژی را اندازه‌گیری کرده و به آنها دست می‌یابند (امیری و سکاکی، ۱۳۸۴: ۱۶۶).

حسن زاده دیزجی (۱۳۹۲: ۳۰) در پژوهشی به ارزیابی سطح تعالی سازمانی با استفاده از مدل EFQM: بر روی سازمان اسناد و کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران پرداخت. تمامی مدیران رده میانی و رده بالای سازمان اسناد و کتابخانه ملی ایران، جامعه آماری این پژوهش را تشکیل دادند. یافته‌های پژوهش نشان داد که میانگین امتیاز خودارزیابی عملکرد سازمان اسناد و کتابخانه ملی ۴۹۲ از ۱۰۰۰ امتیاز به دست آمد.

احمدی و رضایی (۱۳۹۲: ۳۱) در پژوهشی به تعیین امتیاز خودارزیابی عملکرد در دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم براساس مدل تعالی سازمانی EFQM پرداختند، در این مطالعه توصیفی-مقطعی، ۲۰۷ نفر از مدیران، کارشناسان و اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم در سال ۱۳۹۰ با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌بندی شده انتخاب شدند. نتایج نشان دادند که نظر مدیران، اعضای هیأت علمی و کارشناسان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم ۴۶۲ از ۱۰۰۰ امتیاز ممکن مدل تعالی سازمانی EFQM را به دست می‌آورد و از نظر تعالی سازمانی در وضعیت متوسط ولی مطلوب قرار دارد.

کاستاکا (۲۰۱۳)، به نقل از صفری، (۱۳۹۱: ۲۳) در تحقیقی به تشریح چگونگی ارزیابی فرهنگ کار تیمی با استفاده از مدل EFQM پرداخته‌اند. در این تحقیق کار تیمی تعدیل شده توسعه سازمانهای تیم مدار و ارزیابی عملکرد اینگونه سازمان‌ها مورد مطالعه قرار گرفته است. نتایج این مطالعات، معرفی روشی برای ارزیابی عملکرد سازمانهای تیم مدار بوده است.

با توجه به نقش و اهمیت عملکرد دانشگاه فرهنگیان و مزایای خودارزیابی در سازمان این پژوهش با هدف مقایسه نتایج ارزیابی بر اساس مدل تعالی سازمان (EFQM) در دانشگاه فرهنگیان همدان انجام پذیرفت.

روش شناسی پژوهش:

تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی-پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری تحقیق حاضر و مدیران، کارشناسان و اساتید دانشگاه فرهنگیان همدان را تشکیل می‌دهند. که تعداد آنها ۱۵۰ نفر می‌باشد و روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و با استفاده از فرمول کوکران تعداد ۱۰۸ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. روش جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از پرسشنامه ساختارمند، مطالعه میدانی از متغیرهای تحقیق در نمونه آماری مورد سنجش قرار گرفته است. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌ی استاندارد بنیاد اروپائی مدیریت کیفیت، استفاده گردیده است. در پرسشنامه حاضر، تعالی در بعد وسیع در نظر گرفته شده و صرفاً به وجوه سیستم مدیریت کیفیت محدود نمی‌شود این پرسشنامه دارای ۵۰ سوال بسته و هم وزن می‌باشد. خصوصیت اصلی و منحصر به فرد آن در این است که هر یک از ۵۰ سوال اثری یکسان بر امتیاز دانشگاه دارند. پنج معیار اول دارای ۵۰۰ امتیاز هستند و به عنوان معیارهای توانمند سازها شناخته می‌شوند و چهار معیار دوم هم، دارای ۵۰۰ امتیاز هستند و به عنوان معیارهای نتایج شناخته می‌شود.

در این پژوهش به منظور کسب پایایی پرسشنامه از میان روشهای عمده برآورد ضریب پایایی از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردیده است. بدین صورت که در ابتدا ۳۰ پرسشنامه بین پاسخ دهندگان توزیع و پس از پاسخگویی جمع‌آوری گردید. سپس به کمک نرم افزار SPSS مقدار آلفای



● بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ



مجموعه مقالات
تحقیقین همایش بین المللی
دوازدهمین همایش ملی
ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی

کرونباخ محاسبه گردید. مقادیر آلفای کرونباخ برای هر معیار از مقدار ۰/۷ بیشتر است و مقدار آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر ۰/۸۱ می باشد و با توجه استاندارد بودن پرسشنامه روایی آن مورد تایید می باشد.

در تحقیق حاضر ابتدا با آزمون کولموگروف-اسمیرنوف وضعیت نرمال بودن داده های تحقیق مورد آزمون قرار می گیرد و سپس برای تعیین اینکه وضعیت موجود مولفه های تعالی سازمانی در دانشگاه فرهنگیان همدان مطلوب اسیت یا خیر، از آزمون T تک نمونه ای استفاده شده است یافته های پژوهش

با انجام آزمون کولموگروف - اسمیرتوف (جدول شماره ۱) شاخص های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصل پژوهش را نشان داد شده است. همچنین در این جدول بررسی نرمال بودن داده های این متغیرهای اصلی نیز نشان داده شده است. با توجه به مقادیر ستون آماره K-S و مقادیر متناظر آن ها در ستون P_{K-S} نتیجه می شود تمام متغیرهای اصلی پژوهش در سطح معنی داری ۰/۰۵ نرمال می باشند. یعنی مقادیر ستون P_{K-S} بیشتر از مقدار ۰/۰۵ می باشند.

جدول ۱. شاخص های توصیفی متغیرهای اصلی

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	آماره K-S	P_{K-S}
رهبری	۱۰۸	۳۴/۸۱	۱۶/۲۶۲	۱/۱۶۲	۰/۱۳۴
خط مشی و استراتژی	۱۰۸	۲۰/۴۳	۱۱/۴۶۷	۱/۳۱۱	۰/۰۶۲
کارکنان	۱۰۸	۲۴/۷۲	۱۱/۵۶۴	۱/۳۰۶	۰/۰۷۱
شراکت ها و منابع	۱۰۸	۳۵/۳۳	۱۳/۱۰۸	۱/۰۶۴	۰/۲۰۷
فرآیند ها	۱۰۸	۳۸/۳۳	۱۸/۴۳۶	۱/۰۴۲	۰/۲۲۷
نتایج کارکنان	۱۰۸	۷۸/۹۴	۲۴/۵۴۰	۱/۰۱۵	۰/۲۵۴
نتایج مشتریان	۱۰۸	۲۴/۶۱	۱۲/۷۶۰	۱/۲۵۳	۰/۰۹۳
نتایج جامعه	۱۰۸	۲۰/۱۲	۱۲/۸۹۷	۱/۲۹۴	۰/۰۸۴
نتایج کلیدی عملکردی	۱۰۸	۵۰/۵۹	۱۹/۳۳۸	۰/۹۳۱	۰/۳۵۲
عملکرد کلی	۱۰۸	۳۲۶/۰۵	۴۳/۸۴۰	۰/۵۶۳	۰/۹۰۹

برای آنکه دانشگاه فرهنگیان همدان بتواند با ملاک مدل EFQM به تعالی سازمانی برسد باید حداقل بیش از ۳۰ درصد کل امتیازات یعنی حداقل ۳۰۰ امتیاز از ۱۰۰۰ امتیاز مدل را کسب کند و همچنین برای تعالی سازمانی در هر یک از معیارهای این مدل باید حداقل ۳۰ درصد امتیاز هر معیار در مدل را نیز کسب کند. جدول ۲ معیارها، امتیاز معیارها در مدل EFQM، درصد و امتیاز لازم برای رسیدن به تعالی سازمانی در هر معیار را نشان می دهد.

جدول ۲: امتیازات لازمه جهت رسیدن به تعالی سازمانی

معیارها (فرضیه ها)	امتیاز معیار در مدل	درصد امتیازات لازمه	امتیاز لازم برای هر معیار جهت رسیدن به تعالی سازمانی
رهبری	۱۰۰	٪ ۳۰	۳۰
خط مشی و استراتژی	۸۰	٪ ۳۰	۲۴
منابع انسانی	۹۰	٪ ۳۰	۲۷
شراکت ها	۹۰	٪ ۳۰	۲۷
فرایندها	۱۴۰	٪ ۳۰	۴۲
نتایج مشتری	۲۰۰	٪ ۳۰	۶۰
نتایج کارکنان	۹۰	٪ ۳۰	۲۷
نتایج جامعه	۶۰	٪ ۳۰	۱۸
نتایج کلیدی عملکرد	۱۵۰	٪ ۳۰	۴۵
امتیاز کل	۱۰۰۰	٪ ۳۰	۳۰۰

طی انجام آزمون t تک گروهی در خصوص مقایسه میانگین عملکرد کلی دانشگاه فرهنگیان همدان را با معیار مدل تعالی سازمان EFQM مقدار آماره T تک گروهی برابر $۶/۱۷۵$ شده و در سطح $P > ۰/۰۵$ نشان می دهد که اختلاف معنی داری بین مقدار میانگین بدست آمده ($۳۲۷/۸۹$) با معیار آزمون (۳۰۰) وجود دارد و با توجه به اینکه مقدار میانگین بدست آمده بزرگتر می باشد نشان دهنده این است که عملکرد کلی دانشگاه فرهنگیان همدان بر اساس مدل تعالی سازمان EFQM دارای عملکرد خوبی می باشد.

جدول ۳. مقایسه میانگین عملکرد کلی دانشگاه فرهنگیان همدان با معیار مدل تعالی سازمان EFQM

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	معیار آزمون	t	درجه آزادی	معناداری
عملکرد کلی	۱۰۸	۳۲۷/۸۹	۴۳/۸۴۰	۳۰۰	۶/۱۷۵	۱۰۷	۰/۰۰۱

طی انجام آزمون t تک گروهی یافته های بدست آمده از این آزمون در حوزه نه گانه مدل تعالی سازمان در دانشگاه فرهنگیان همدان به شرح جدول های ذیل می باشد.

جدول ۴. مقایسه میانگین حوزه رهبری دانشگاه فرهنگیان همدان با معیار مدل تعالی سازمان EFQM

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	معیار آزمون	t	درجه آزادی	معناداری
رهبری	۱۰۸	۳۴/۸۱	۱۶/۲۶۲	۳۰	۳/۰۷۷	۱۰۷	۰/۰۰۳

در حوزه رهبری با مقدار آماره T تک گروهی $۳/۰۷۷$ نشان دهنده اختلاف معناداری بین میانگین بدست آمده ($۳۴/۸۱$) با معیار آزمون (۳۰) و همچنین عملکرد خوب این دانشگاه در حوزه رهبری می باشد.

مجموعه مقالات نخستین همایش بین المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی

جدول ۵. مقایسه میانگین حوزه خط مشی و استراتژی دانشگاه فرهنگیان همدان با معیار مدل تعالی سازمان EFQM

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	معیار آزمون	t	درجه آزادی	معناداری
خط مشی و استراتژی	۱۰۸	۲۰/۴۳	۱۱/۵۲۳	۲۴	-۳/۲۳۴	۱۰۷	۰/۰۰۲

جدول ۶. مقایسه میانگین حوزه کارکنان دانشگاه فرهنگیان همدان با معیار مدل تعالی سازمان EFQM

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	اندازه آزمون	t	درجه آزادی	معناداری
کارکنان	۱۰۸	۲۴/۷۲	۱۱/۵۶۴	۲۷	-۲/۰۴۷	۱۰۷	۰/۰۴۳

در حوزه خط مشی و استراتژی و حوزه کارکنان با به ترتیب مقدار آماره T تک گروهی ۳/۲۳۴ و ۲/۰۴۷ - نشان دهنده اختلاف معناداری بین میانگین های بدست آمده با معیار آزمون می باشد و با توجه به کوچکتر بودن این میانگین های از معیار آزمون نشان می دهد که این دانشگاه فرهنگیان همدان در این حوزه ها دارای عملکرد خوبی نمی باشد.

جدول ۷. مقایسه میانگین حوزه فرایندها دانشگاه فرهنگیان همدان با معیار مدل تعالی سازمان EFQM

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	معیار آزمون	t	درجه آزادی	معناداری
فرایندها	۱۰۸	۳۸/۳۳	۱۸/۴۳۶	۴۲	-۲/۰۶۷	۱۰۷	۰/۰۴۱

در حوزه فرایندها با مقدار آماره T تک گروهی ۲/۰۶۷ - نشان دهنده اختلاف معناداری بین میانگین بدست آمده (۳۸/۳۳) با معیار آزمون (۴۲) و با توجه به کوچکتر بودن این میانگین از معیار آزمون نشان می دهد که این دانشگاه در حوزه فرایندها دارای عملکرد خوبی نمی باشد.

جدول ۸. مقایسه میانگین حوزه نتایج کارکنان دانشگاه فرهنگیان همدان با معیار مدل تعالی سازمان EFQM

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	معیار آزمون	t	درجه آزادی	معناداری
نتایج کارکنان	۱۰۸	۲۴/۶۱	۱۲/۷۶۰	۲۷	-۱/۹۴۶	۱۰۷	۰/۰۵۴

در حوزه نتایج کارکنان با مقدار آماره T تک گروهی ۱/۹۴۶ - نشان دهنده اختلاف معناداری بین میانگین بدست آمده (۲۴/۶۱) با معیار آزمون (۲۷) می باشد و همچنین نشاندهنده عملکرد نامطلوب این دانشگاه در این حوزه می باشد.

جدول ۹. مقایسه میانگین نتایج مشتریان دانشگاه فرهنگیان همدان با معیار مدل تعالی سازمان EFQM

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	معیار آزمون	t	درجه آزادی	معناداری
نتایج مشتریان	۱۰۸	۷۸/۹۴	۲۴/۵۴۰	۶۰	۸/۰۲۲	۱۰۷	۰/۰۰۱



● بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ

در حوزه نتایج مشتریان آماره T تک گروهی ۸/۰۲۲ نشان دهنده اختلاف معناداری بین میانگین بدست آمده (۷۸/۹۴) با معیار آزمون (۶۰) و همچنین عملکرد خوب این دانشگاه در حوزه نتایج مشتریان می باشد.

جدول ۱۰. مقایسه میانگین حوزه شراکت ها و منابع دانشگاه فرهنگیان همدان با معیار مدل تعالی سازمان EFQM

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	معیار آزمون	t	درجه آزادی	معناداری
شراکت ها و منابع	۱۰۸	۳۵/۳۳	۱۳/۱۰۸	۲۷	۶/۶۰۷	۱۰۷	۰/۰۰۱

در حوزه شراکت و منابع با مقدار آماره T تک گروهی ۶/۶۰۷ نشان دهنده اختلاف معناداری بین میانگین بدست آمده (۳۵/۳۳) با معیار آزمون (۲۷) و همچنین عملکرد خوب این دانشگاه در حوزه شراکت و منابع می باشد.

جدول ۱۱. مقایسه میانگین حوزه نتایج کلیدی عملکرد دانشگاه فرهنگیان همدان با معیار مدل تعالی سازمان EFQM

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	معیار آزمون	t	درجه آزادی	معناداری
نتایج کلیدی عملکرد	۱۰۸	۵۰/۶۰	۱۹/۳۳۸	۴۵	۳/۰۰۷	۱۰۷	۰/۰۰۳

جدول ۱۲. مقایسه میانگین حوزه نتایج جامعه دانشگاه فرهنگیان همدان با معیار مدل تعالی سازمان EFQM

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	معیار آزمون	t	درجه آزادی	معناداری
نتایج جامعه	۱۰۸	۲۰/۱۲	۱۰/۸۹۹	۱۸	۲/۰۲۵	۱۰۷	۰/۰۴۵

در حوزه نتایج کلیدی و حوزه نتایج جامعه با به ترتیب مقدار آماره T تک گروهی ۳/۰۰۷ و ۲/۰۲۵ نشان دهنده اختلاف معناداری بین میانگین های بدست آمده با معیار آزمون می باشد و با توجه به بزرگتر بودن این میانگین های از معیار آزمون نشان می دهد که این دانشگاه فرهنگیان همدان در این حوزه ها دارای عملکرد خوبی می باشد.

طبق یافته های پژوهش عملکرد کلی دانشگاه فرهنگیان همدان با توجه به اینکه مقدار میانگین بدست آمده ۳۲۷/۸۹ بوده و بیش از معیار آزمون (۳۰۰) می باشد، لذا نتیجه می شود که این دانشگاه بر اساس مدل تعالی سازمان EFQM دارای عملکرد کلی خوبی بوده است. و با توجه به میانگین بدست آمده در حوزه های رهبری با میانگین ۳۴/۸۱، شراکت ها و منابع با میانگین ۳۵/۳۳، نتایج مشتریان با میانگین ۷۸/۹۴، نتایج جامعه با میانگین ۲۰/۱۲، نتایج کلیدی عملکرد ۵۰/۶۰ و وجود اختلاف معنادار با معیار این حوزه ها دانشگاه فرهنگیان همدان دارای عملکرد مطلوب بوده و در حوزه های خط مشی و استراتژی با میانگین ۲۰/۴۳، منابع انسانی با میانگین ۲۴/۷۲، فرآیندها با میانگین ۳۸/۳۳ و نتایج کارکنان با میانگین ۲۴/۶۱ دارای عملکرد مطلوبی نمی باشد.

این نتایج با یافته های حسن دیزجی (۱۳۹۲) و احمدی و رضایی (۱۳۹۲) و پرهام و همکاران (۱۳۹۲) هم خوانی دارد. حسن زاده دیزجی (۱۳۹۲) در پژوهش خود بیان می دارد که کتابخانه ملی ۴۹۲ امتیاز از مجموع ۱۰۰۰ بدست آورده و دارای عملکرد مطلوب می باشد که در مقایسه با دانشگاه فرهنگیان همدان دارای عملکرد بهتر می باشد و در سطح بالاتری قرار دارد.

احمدی و رضایی (۱۳۹۲) به این نتایج رسیدند که دانشگاه آزاد واحد قم با کسب ۴۶۲ امتیاز از مجموع ۱۰۰۰ دارای عملکرد خوبی است باشد که در مقایسه با دانشگاه فرهنگیان همدان دارای عملکرد بهتر می باشد و در سطح بالاتری قرار دارد.



بحث و نتیجه گیری:

باتوجه به عملکرد دانشگاه فرهنگیان همدان در حوزه های مختلف و فاصله آن از سطح تعالی سازمانی پیشنهادهای زیر جهت بهبود عملکرد این دانشگاه مطرح می گردد:

- تدوین استراتژی و خط مشی مناسب برای سازمان از طریق تدوین خط و مشی و استراتژی مبتنی بر نیازهای حال و آتی ذینفعان، استفاده از تجارب و دانش اساتید، مدیران و کارشناسان در تدوین استراتژی ها با هدف درک و پیش بینی نیازها و انتظارات حال و آینده و همه ذینفعان با مطالعه استراتژی رده های مشابه در سایر مراکز

- برنامه ریزی و بهبود مشارکت و تشویق و تقدیر کارکنان از طریق ایجاد اعتماد و یک رابطه دوستانه بین کارکنان و مدیران، تشویق و تقدیر از کارکنان و شایستگی آنها صرفاً با توجه به عملکرد آنها و وظایف تعریف شده و محوله به آنها صورت گیرد نه نظرات برخی همکاران، استفاده از استعدادهای و ظرفیت های کارکنان در برنامه های دانشگاه، استفاده از نظرات کارکنان در مدیریت دانشگاه، توسعه دانش و شایستگی کارکنان.

- طراحی سیستماتیک (نظامند) فرایندها از طریق شناسایی و تفکیک فرایندهای اصلی و مدیریتی از فرایندهای پشتیبان، مشخص کردن ورودی ها و خروجی ها (نتایج) و منابع تامین اطلاعات برای ورودی ها، مشخص کردن توالی و تاثیر متقابل فرایندها بر یکدیگر، مشخص کردن منابع اطلاعات مورد نیاز برای پشتیبانی، اجرا و پایش فرایندها، مشخص بودن محدوده زمانی اجرا فرایندها و مشخص کردن اهداف اجرای فرآیند به منظور حصول اطمینان از میزان تحقق اهداف و نتایج مورد نظر و استفاده از خلاقیت و نوآوری در طراحی و توسعه فرایندها (کایزن، شش سیگما، مهندسی مجدد).
- اندازه گیری و دستیابی به نتایج برجسته مرتبط با کارکنان از طریق افزایش دوره های آموزش کارکنان و اساتید با هدف نزدیک شدن به استانداردها در این زمینه (استاندارد ۴۰ ساعت)، کمک به توانمندسازی کارکنان از طریق تسهیل شرایط گردش شغلی کارکنان، اهمیت دادن به نظرات کارکنان و ایجاد سیستم نظامند برای دریافت نظرات شفافیت در ارائه خدمات به منظور کاهش و حذف و ارتباطات زائد و غیر ضروری، اعمال نظرسنجی و بکارگیری نتایج حاصل از بازخورد ها در ارتباطات.

- بهبود اثربخشی رهبری و عمل بر اساس نیازهای آینده از طریق ایجاد تعامل مستمر با دانشجویان، ایجاد حس رقابت نسبت به رقبای سایر دانشگاهها، بها دادن به تقسیم وظایف و ارزیابی عملکرد کارکنان بر اساس مسئولیت ها و وظایف آنها و همچنین ایجاد فضایی که در آن دانشجویان و کارکنان اطمینان کنند که رهبران سازمان دغدغه ها و مشکلات آنها اهمیت می دهند.

- برنامه ریزی و مدیریت شراکت های برون سازمانی و منابع داخلی از طریق تعیین میزان تاثیر تعاملات برون سازمانی و توسعه دانشگاه، گسترش همکاریها و مشارکت های با شرکاء و تامین کنندگان بر پایه منافع مشترک، رعایت کلیه استانداردهای ایمنی، بهداشتی و کیفی در تجهیزات سرمایه ای و ساختمان ها، پایش مستمر اموال با اجرای تکنیک 5S به منظور مدیریت صحیح و بهینه اموال.

- اندازه گیری و دستیابی به نتایج برجسته مرتبط با دانشجویان از طریق نظرسنجی از دانشجویان در خصوص نحوه ارائه خدمات، نوع خدمات ارائه شده، دریافت خدمات جدید و جمع آوری دلایل و چرایی نظرات و تحلیل آنها، تعیین محدوده کاربرد نسبت های بدست آمده و پاسخ به این سوال که "آیا نتایج بر تمامی گروه ها و ذی نفعان مورد نظر جاری بوده و روند مثبت و رو به رشد را داشته است؟"، برآورد سرانه هزینه های دانشجویی به منظور برآورد روند رشد هزینه های مربوطه نسبت به کل بودجه (معقول بودن رشد بودجه با پذیرش دانشجو)

- اندازه گیری و دستیابی به نتایج برجسته مرتبط با جامعه از طریق نظر سنجی از نمایندگان جامعه و مراجعین بیرونی در خصوص نحوه ارائه خدمات - نوع خدمات ارائه شده- دریافت خدمات جدید، جمع آوری دلایل و چرایی نظرات و تحلیل آنها، اتخاذ راهکارهایی در جهت حصول اطمینان از عدم داشتن پیامدهای زیست محیطی مخرب توسط فعالیت های دانشگاه، مقایسه آماری بدست آمده با سالهای گذشته (حداقل سه سال گذشته) و تحلیل آنها به منظور تعیین میزان رشد نسبت ها و بررسی روابط علی نتایج با هریک از معیارهای توانمندساز.

منابع

احمدی، سعید و رضایی، ساحره، (۱۳۹۲). تعیین امتیاز خودارزیابی عملکرد در دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم براساس مدل تعالی سازمانی EFQM، مجله تازه های مدیریت، سال سوم، شماره ۲۸، ۶۲-۳۱.

امیری، محمدرضا و سکاکی، سید محمدرضا، (۱۳۸۴). راهنمای ارزیابی عملکرد سازمان براساس مدل تعالی (EFQM)، انتشارات سرآمد، چاپ اول، ۱۶۷-۷۴.



● بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ

- حسن زاده دیزجی، علیرضا، (۱۳۹۲). ارزیابی سطح تعالی سازمانی با استفاده از مدل EFQM: بر روی سازمان اسناد و کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران، مجله رهیافتی نو در مدیریت، سال سوم، شماره ۸، ۳۰-۱۷.
- صفری، سعید، (۱۳۹۱). مدل سازی تعالی سازمانی با رویکرد تحلیل پوششی داده ها. مجله مجتمعات آموزش عالی قم. سال چهارم، شماره ۱۳، ۱۲.
- کریمی، تورج، (۱۳۸۵). مدل ارزیابی عملکرد سازمانی، ماهنامه، تدبیر، شماره ۱۷۱، سال ۱۷، ۲۲-۱۷.
- گریفن، مورهد، (۱۳۸۴). رفتار سازمانی، سید مهدی الوانی و غلامرضا معمارزاده، انتشارات مروارید، چاپ دهم، ۲۱۸.
- نجمی، منوچهری و حسینی، سیروس، (۱۳۸۳). مدل سرآمدی (از ایده تا عمل)، انتشارات روناس، چاپ چهارم، ۸۳-۳.

Heras, I. (2012). The impact of quality management in European companies performance " The Journal of case of the Spanish companies, European Business. Vol 18 No.2 pp. 114-131.

Kueng, P. (2010), Process Performance Measurement System, The Journal of Total Quality Management, Vol.11, No.1 pp.41.

Male, M. (2013). The evolving path of TQM: towards business excellence and stakeholder value". " International Journal of Quality & Reliability Management." Vol 23 No. 5 pp. 469.





نقد و تحلیل عوامل موثر بر کیفیت بخشی به آموزش در دانشگاه ها

احمد کینخا^۱

چکیده

هدف از پژوهش حاضر شناسایی عوامل موثر بر کیفیت بخشی به آموزش در دانشگاه ها با یک دیدگاه نقادانه و تحلیلی به عوامل موثر بر کیفیت آموزش می باشد. چراکه از یک سو امروزه با توجه به چالش های که دانشگاه ها با آن مواجه شده اند و پیچیدگی های محیط پیرامون آن ها پرداختن به مسئله کیفیت آموزش بیش از پیش اهمیت می یابد و از دیگر سوی، کیفیت مفهومی پربعد، نسبی و تعریف ناپذیر می باشد و عواملی متعددی در همبستگی با هم منجر به کیفیت بخشی به آموزش می شوند. پژوهش حاضر در تلاش برای تبیین و پاسخ به سه سوال؛ عوامل موثر بر کیفیت آموزش کدامند؟، چه نقد و تحلیلی می توان بر عوامل شناسایی شده در کیفیت بخشی به آموزش دانشگاه ها نوشت؟، راهکارهای اصلاح و بهبود عوامل شناسایی شده در کیفیت بخشی به آموزش دانشگاه ها چیست؟ می باشد. پژوهش حاضر به روش پژوهش توصیفی-تحلیلی گردآوری شده که با واکای در ادبیات پژوهش پس از استخراج داده ها، بررسی و دسته بندی فیش های جمع آوری شده تبیین و تحلیل انتقادی محتوای صورت گرفت است. در یافته ها، ابتدا عوامل موثر بر کیفیت بخشی به سطح درون دانشگاهی و فرا دانشگاهی دسته بندی شده اند و سپس میزان انطباق و وضعیت این عوامل در دانشگاه های ایران، مورد نقد و تحلیل قرار گرفت و در نهایت راهکارهای نیز ذکر شده است.

کلیدواژه ها: کیفیت، کیفیت آموزش، آموزش دانشگاهی.

مقدمه و بیان مسئله

پس از نظام آموزش و پرورش، دانشگاه مهمترین و اساسی ترین مکانی است که قادر است روحیه خلاقیت، ابتکار، خودباوری و اعتماد به نفس را در نسل جوان شکوفا سازد. دانشگاه ها از گران بها ترین ذخایری هستند که جامعه برای پیشرفت توسعه در اختیار دارد. امروزه این مراکز به لحاظ دارا بودن دانش و فن در بالاترین سطح تخصصی از اعتبار زیادی برخوردارند و از این رو حساسیت بیشتری نسبت به عملکرد، وضعیت و کیفیت این نظام در مقایسه با سایر نظام های جامعه وجود دارد (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴). و به عنوان یک موضوع کلیدی در توسعه اجتماعی و اقتصادی جوامع مطرح است (بارو و لی^۲، ۱۹۹۴؛ ۲۰۱۳). چراکه بستر ساز جوامع در رسیدن به توسعه می باشد یافته های پژوهش ها نیز دال بر این موضوع است که افزایش کیفیت آموزش به رشد و پیشرفت اقتصادی منجر خواهد شد (بلوم^۳ و همکاران، ۲۰۰۶؛ کارسن^۴، ۲۰۱۴؛ اسکولمن^۵، ۲۰۱۲). و از جمله فاکتورهای نزول رشد و توسعه اقتصادی در کشورهای در حال توسعه فقدان نیروی انسانی متخصص که از پیامدهای آموزش بی کیفیت است می باشد (لمبرت و مورگان^۶، ۲۰۱۱). اما، امروزه دانشگاه ها در محیط های تغییراتی قرار گرفته اند که خارج از کنترل آن هاست. افزایش تعداد دانشجویان و متقاضیان؛ گسترش و تنوع سازمان های آموزشی؛ بین المللی شدن؛ جهانی شدن؛ دگرگونی های سریع و گسسته در فناوری و محیط بیرونی؛ افزایش کم و کیف رقابت میان تعداد زیاد بازیگران و ذینفعان؛ تغییر در انتظارات و ارزش های متقاضیان و مشتریان و مخاطبان؛ پیچیدگی در محیط خط مشی گذاری و تصمیم گیری، فشارهای مالی؛ تغییرات فرهنگی؛ ازدیاد پیچیدگی ها در زمینه های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی و دیگر عوامل؛ دست به دست هم داده است و دانشگاه ها را با یک شرایط عدم اطمینان مواجه ساخته است (فراستخواه، ۱۳۸۹).

امروزه جامعه ایران به نظام آموزش عالی با نگاهی نقادانه می نگرد و کارکرد فعلی آن را در همه محافل دانشگاهی به بحث می گذارد. این نشانه آن است

۱. نویسنده مسئول: دانش آموخته کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی Email: ahmadkeykha8984@gmail.com

2. Barro & Lee
3. Bloom
4. Kaarsen
5. Schoellman, T
6. Lambert, D., & Morgan, J.

که نظام آموزش عالی کنونی کشور، کارکردی متناسب با زمان و ویژگی های جامعه امروز ندارد و به دنبال کمیت بیشتر در آموزش عالی است (بازرگان، ۱۳۷۶). سیاست های پذیرش بی برنامه دانشجویان با توجه به اینکه سبب حساسیت ها و فشارهایی به جامعه نیز شده است، عملاً نشاط اجتماعی را از بخش کثیری از فارغ التحصیلان دانشگاهی سلب نموده است. بدین سبب است که شدیدترین انتقادات سالهای اخیر از عملکرد نظام آموزش عالی از سوی صاحب نظران و کارفرمایان داخلی، افت و تنزل کیفیت در برنامه های آموزشی و خروجی های آموزش عالی است. علاوه بر ناهمگنی بین رشد کمی و توسعه کیفی آموزش عالی، ناهمزمانی و غیر معاصر بودن برنامه های آموزشی و درسی دانشگاه های با نیازها و انتظارات اجتماعی آموزش عالی و دانشجویان نیز یکی از دلایل اصلی تنزیل کیفیت آموزش است. ناهمزمانی آموزش به انباشت فارغ التحصیلان بلا تکلیف، ناکار آفرین و تا حدودی بلا استفاده (به لحاظ عدم تسلط بر حداقل یک مهارت حرفه ای) منجر شده که آسیب های متعدد فردی و اجتماعی را به ارمان آورده است و دیگر غالب بودن رویکرد هزینه ای بر رویکرد سرمایه ای در سرمایه گذاری آموزش عالی را باید از ریشه ای ترین دلایل افت کیفیت آموزشی دانست (خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۶). باروشن شدن جایگاه و اهمیت آموزش در جوامع و مشکلاتی که سیستم آموزشی ما با آن دست و پنجه نرم می کند در این پژوهش با یک دیدگاه نقادانه به عوامل موثر بر کیفیت آموزش و اینکه چقدر این عوامل با شرایط و وضعیت موجود دانشگاه های ایران انطباق دارد به دنبال پاسخ به پرسش های زیر می باشیم.

سوالات پژوهش

۱- عوامل موثر بر کیفیت آموزش کدامند؟

۲- چه نقد و تحلیلی می توان بر عوامل شناسایی شده در کیفیت بخشی به آموزش دانشگاه ها نوشت؟

۳- راهکارهای اصلاح و بهبود عوامل شناسایی شده در کیفیت بخشی به آموزش دانشگاه ها چیست؟

چارچوب نظری

کیفیت^۱ از ریشه *Qualitat* و *Quatitas*، ترجمه واژه یونانی *Poiotes* به معنی چه نوع و *Tat.tas* از ریشه لاتین *qui* به معنی کی و چه کسی است (قورچیان، ۱۳۷۳). و نیز کیفیت معادل لاتین واژه *Quality* و از ریشه عربی کیف و به معنی چگونگی، چونی، صفت و حالت چیزی است (عمید، ۱۳۸۵). به لحاظ تاریخی عقیده عمومی و کلی در مورد کیفیت برای اولین بار در صنعت ظاهر شده است. ادوارد دمینگ^۲ از جمله از افرادی است که تلاش های زیادی را بهبود کیفیت در صنعت و بازرگانی انجام داده است (روینستین، ۱۳۸۱). موضوع کیفیت در آموزش عالی از سال ۱۹۹۰ به یک مسئله چالش بر انگیز در میان کنشگران این حوزه مبدل شده است (هاروی^۳، ۲۰۰۶). که چگونگی تعریف آن را با مشکل مواجه ساخته است (نیوتن^۴، ۲۰۰۷). کیفیت واژه ای است که به معنی آن با توجه به ذهنیت افراد مختلف تغییر می کنند؛ بنابراین، مفهومی نسبتاً ارزش محور^۵ است. هر فرد ممکن است در چهارچوب ارزش های مورد نظر خود کیفیت را تعریف و درباره آن به گونه ای خاص قضاوت کند (بازرگان، ۱۳۹۴). کیفیت ترکیبی از کارایی، اثربخشی، بهره وری، پاسخگویی و نو آوری است (فراستخواه، ۱۳۸۹). در تعریفی دیگر از موسسه استاندارد بریتانیا، کیفیت امری نسبی است که شامل دو جنبه: اول، اندازه گیری صحت و دقت و در جنبه دوم، برآورده کردن نیازهای مشتری می باشد (خراسانی و همکاران، ۱۳۹۰). از نظر یونسکو کیفیت در آموزش عالی یک مفهوم چند بعدی است که به وضعیت محیطی نظام دانشگاهی، مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته های دانشگاهی بستگی دارد (بازرگان و اسحاقی، ۱۳۸۷). در واقع کیفیت، مفهومی است پیچیده، پویا و چند بعدی که اغلب تعریف آن، تابع مجموعه ای از عوامل و شرایط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی است. از جمله تعریف های که از کیفیت در آموزش عالی شده است، تعریف شبکه بین المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی است. این شبکه در کنفرانس سال ۱۹۹۳ دو تعریف از کیفیت آموزش عالی ارائه داده است:

۱- کیفیت به عنوان تطابق وضعیت آموزش عالی با استانداردهای از قبل تعیین شده.

۲- کیفیت به عنوان تطابق وضعیت آموزش عالی با رسالت، هدف و انتظارات یاران آموزشی (منظور افراد ذی ربط، ذینفع و ذی علاقه در امور دانشگاهی است از جمله هیأت علمی، مسئولان دانشگاهی، دانشجویان، قانونگذاران و امثال آن) (برمیانی و همکاران، ۱۳۹۰). به طور کلی، کیفیت آموزش به آن دسته از ویژگی های عناصر اطلاق می شود که با حداکثر استفاده از استعدادها و توانایی های آن عناصر می توان نیازها و انتظارات

1. Quality
2. Edwards Deming
3. Harvey
4. Newton
5. Value based concept

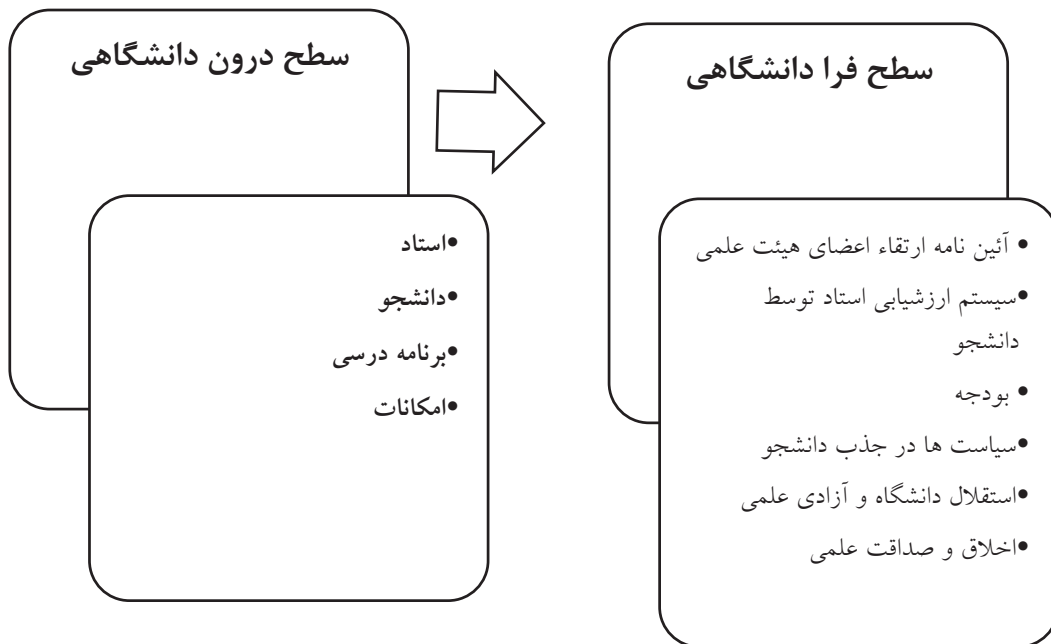


تصریحی و تلویحی فراگیران یا دست اندرکاران آموزش را برآورده و رضایت آن ها را جلب کرد. این عناصر در بخش آموزش عالی شامل برنامه درسی، استاد، دانشجو، فضای آموزشی، امکانات و تجهیزات، ساختار آموزشی، رهبری و مدیریت باشد (هویدا و مولوی، ۱۳۸۷). با توجه به تعاریف متفاوت از کیفیت، در جمع بندی آن می توان کیفیت نظام آموزش عالی را بر اساس تطابق عوامل درونداد، برونداد و پیامدهای این نظام با استانداردهای از پیش تعیین شده به منظور بهبود مناسبت های آموزش عالی تعریف کرد (بازرگان، ۱۳۷۴).

تجزیه و تحلیل پاسخ به سوال اول پژوهش، عوامل موثر بر کیفیت آموزش کدامند؟

عوامل موثر بر کیفیت آموزش به دو دسته عوامل موثر در درون دانشگاهی و عوامل فرادانشگاهی دسته بندی می شود. عوامل درون دانشگاهی شامل استاد، دانشجو، برنامه درسی و امکانات و عوامل فرادانشگاهی شامل: آئین نامه ارتقاء اعضای هیأت علمی، سیستم ارزشیابی استاد توسط دانشجو، بودجه، سیاست ها در جذب دانشجو، استقلال دانشگاه و آزادی علمی، اخلاق و صداقت علمی و پرورش تفکر انتقادی دانشجو می باشد.

مدل مفهومی پژوهش



در تبیین مدل فوق، با یک نگاه کلان می توان نوشت، در سطح درون دانشگاهی، استاد نقش کلیدی در آموزش ایفای می کند و یک رابطه مثلی بین استاد، دانشجو و برنامه درسی برقرار می باشد. در بعد عوامل نظیر: روش تدریس، نحوه تعامل با دانشجو، توانایی انتقال مطالب، تعهد و مسئولیت پذیری، دانش تخصصی و به روز، تسلط بر محتوا و فن بیان و انگیزه بالا می تواند بر کم و کیف کیفیت آموزش اثر گذار باشد. در بعد دانشجو، مسائلی همچون علاقه به رشته تحصیلی، آمادگی قبل از کلاس، انگیزه، دامنه و وسعت اطلاعات عمومی مطرح است. در زمینه برنامه درسی مواردی همچون: تازگی و نو بودن محتوا، کاربردی بودن و استفاده از وسایل کمک آموزشی و تکنولوژی در بکارگیری محتوا ذکر می شود و در آخرین بعد امکانات؛ زیرساخت های دانشگاه، تجهیزات کتابخانه ها، فضای آموزشی، فضاهای فرهنگی، تفریحی و آزمایشگاهی مطرح می باشد. در سطح فرادانشگاهی، عواملی همچون: نحوه و کیفیت ارتقاء اعضای هیأت علمی، اثربخشی و کیفیت سیستم ارزشیابی استاد توسط دانشجو، تاثیر میزان بودجه اختصاص یافته، بررسی اثرات سیاست های جذب دانشجو، تاثیر استقلال دانشگاه و آزادی علمی بر کیفیت آموزش، نقش اخلاق و صداقت علمی در کیفیت آموزش بررسی می شود

و اکاوی پیشینه پژوهش ها در زمینه عوامل موثر بر کیفیت آموزش در دانشگاه ها

پیشینه پژوهش های مرتبط در داخل کشور

عنوان پژوهش	نام محقق	سال	نتیجه پژوهش
بررسی عوامل موثر در کیفیت آموزش ار دیدگاه اساتید و دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه الزهرا	زهرا اسماعیلی	(۱۳۷۷)	فراهم کردن زمینه رشد و توسعه حرفه ای اعضای هیأت علمی، فراهم کردن جو سازمانی، برخوردی از مدیریت کارا، بهبود وضعیت کمی و کیفی کتابخانه های دانشگاه، فراهم نمودن رشد و توسعه حرفه ای دانشجویان، بهبود وضعیت کمی و کیفی برنامه درسی، استفاده از ملاک های علمی و عملی جهت گزینش اعضای هیأت علمی، اصلاح و بهبود شیوه های ارزشیابی عملکرد اعضای هیأت علمی، بهبود شیوه های تدریس و ارزشیابی از عملکرد دانشجویان به ترتیب از عوامل موثر در کیفیت آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان می باشند.
بررسی عوامل افزایش کیفیت آموزشی در دانشگاه اصفهان و پیشنهاداتی برای بهبود آن	سارا پاکریان	(۱۳۷۸)	شیوه های گزینش اعضای هیأت علمی و دانشجو، فراهم بودن زمینه رشد حرفه ای، رضایت خاطر اعضای هیأت علمی و دانشجویان، نوع و چگونگی ارزشیابی از عملکرد اعضای هیأت علمی، شیوه های تدریس و ارزشیابی تحصیلی، عملکرد مدیران در سطوح مختلف دانشگاهی، محتوای کمی و کیفی برنامه درسی و همچنین وضعیت کمی و کیفی کتابخانه ای در کیفیت آموزش دارد و می تواند منجر به افزایش یا کاهش کیفیت در آموزش عالی شود.
بررسی عوامل موثر بر کیفیت دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان دانشگاه لرستان	خدایار سلیمانی مطلق	(۱۳۸۴)	چنین نتیجه گیری کرد که بین محتوای برنامه درسی و شیوه های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، روش های تدریس، آشنایی و به کارگیری تکنولوژی آموزشی و کیفیت آموزش دانشگاهی، رابطه معناداری وجود دارد و هر یک از عوامل می تواند به افزایش کیفیت آموزش عالی منجر شود.
فرایند بهبود کیفیت آموزشی دانشگاه ها	هویدا و مولوی	(۱۳۸۷)	به این نتیجه رسیدند که مدیریت آموزش در دانشگاه ها، برای رویارویی با چالش ها و مسائل خود ضروری می باشد. لازم استراتژی ها و برنامه های آموزشی متناسب با نیازها و انتظارات جامعه و دانشجویان باشد و به جای تاکید بیش از اندازه به جنبه های کمی به شاخص های بهبود کیفیت آموزشی تاکید شود.
بررسی عوامل موثر بر بهبود کیفیت آموزش عالی در دوره تحصیلات تکمیلی از دیدگاه دانشجویان	بریمانی و همکاران	(۱۳۹۰)	به شناسایی و رتبه بندی عوامل موثر بر بهبود کیفیت آموزش عالی در دوره تحصیلات تکمیلی واحد های دانشگاه آزاد اسلامی استان مازندران را بررسی کردند.
عوامل موثر بر کیفیت آموزشی دوره های کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد دانشکده علوم تربیتی (مطالعه موردی واحد رودهن)	حسن شهرکی پور	(۱۳۹۱)	عواملی مانند تجهیزات کلاس به تکنولوژی نوین و توسعه حرفه ای استادان، همگی به میزان نسبتاً زیادی در افزایش کیفیت آموزشی دوره های کارشناسی ارشد موثرند. پژوهش حاکی از این بود که برخی از این عوامل عبارت بود از: شیوه تدریس استادان، آموزش و پژوهش، تکنولوژی های نوین و توسعه حرفه ای استادان و روشن است که تنها شناسایی این عوامل عوامل کافی نیست، بلکه باید به سازماندهی آنها با توجه به تشخیص وضعیتشان در کیفیت آموزش دانشگاهی توجه کرد.
تحلیل و رتبه بندی عوامل موثر بر بهبود کیفیت آموزش، مطالعه موردی دانشگاه اصفهان	غلامعلی طبرسا، حسنوند مفرد و عارف نژاد	(۱۳۹۱)	به نتیجه رسیدند که عواملی همچون حمایت از دانشجو و اساتید، اعضای هیأت علمی، خدمات اداری، خدمات کتابخانه ای، تهیه برنامه آموزشی و مکان، زیرساخت ها و امکانات هستند.
تحلیل چالش کیفیت آموزش عالی در برنامه پنجم توسعه	آذر و همکاران	(۱۳۹۲)	متغیرهای کلیدی شناسایی شده شامل، کیفیت آموزش و پژوهش، تولیدات علمی، پژوهشی و فناوری، دسترسی به آموزش عالی، اشتغال، ارتباط با صنعت و دستگاه های اجرایی و منابع مالی هستند.
ارزیابی و اولویت بندی عوامل کلیدی موثر بر افزایش کیفیت آموزش عالی ایران و ارائه راهکارهای بهینه	حسینی و همکاران	(۱۳۹۳)	این پژوهش با هدف ارزیابی و اولویت بندی عوامل کلیدی موثر بر افزایش کیفیت آموزش عالی ایران و ارائه راهکارهای بهینه صورت گرفت.

مجموعه مقالات نخستین همایش بین المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام های دانشی

پیشینه پژوهش های مرتبط در خارج کشور



عنوان پژوهش	نام محقق	سال	نتایج پژوهش
بررسی ابعاد کیفیت در آموزش عالی	لاگروسن و همکارانش	(۲۰۰۴)	۱۱ جنبه کیفیت را در آموزش عالی شناسایی کردند: همکاری جمعی، اطلاعات و پاسخگویی، موضوعات برنامه درسی پیشنهادی، تسهیلات دانشگاه، فعالیت های مربوط به تدریس، ارزیابی های درونی، ارزیابی های بیرونی، تسهیلات رایانه ای، همکاری و مقایسه پس از مطالعه و منابع کتابخانه ای بود. داده های به دست آمده نشان می دهد که ۷ جنبه از ۱۱ جنبه کیفیت، میانگین بالاتر از ۵ در مقیاس ۷ درجه ای دارند.
خدمات با کیفیت در آموزش عالی	وس و همکاران	(۲۰۰۷)	به بررسی کیفیت تدریس استادان و انتظارات دانشجویان پرداختند. که داده های این پژوهش با استفاده از روش ترکیبی (مصاحبه و پرسشنامه) جمع آوری شد و نتایج این پژوهش نشان می دهد که دانشجویان انتظار دارند، استادان آگاه، مشتاق و همچنین اینکه بتوانند مطالبی را فرا می گیرند بتوانند به موقعیت های زندگی خود تعمیم دهند.
رضایت دانش آموختگان اروپایی از آموزش عالی	گارسیا	(۲۰۰۹)	مولفه های شناسایی شده شامل؛ طراحی برنامه های آموزشی، تنوع دروس و دوره های ارائه شده، راهنمایی تحصیلی دانشجوی، کاربردی کردن دروس، مشارکت دانشجویان در پروژه های پژوهش های، تعامل استاد با دانشجو، تجهیزات آزمایشگاه، امکانات کتابخانه ای، می شود.
ادراک دانشجویان کارشناسی ارشد از کیفیت آموزش در دانشگاه بخارست	مانیا	(۲۰۱۴)	نتایج این پژوهش حاکی از این بود، که دانشجویان ادراک مطلوبی از کیفیت خدمات آموزشی دارند.
بررسی عوامل موثر بر موفقیت آموزشی دانشجویان کارشناسی ارشد در دانشگاه های پاکستان	خورشید	(۲۰۱۴)	عوامل را در ۵ عامل کلی؛ ویژگی های فردی فراگیران، حمایت خانواده، پشتیبانی نهادی، آگاهی دانشجویان و دسترسی به منابع یادگیری دسته بندی کرد.
شناسایی پارامترهای کلیدی افزایش کیفیت آموزش عالی	پراسان داس و همکاران	(۲۰۱۶)	استفاده از تجزیه و تحلیل محتوا بر اساس مصاحبه گروه متمرکز در سطح دانشگاه Assam انجام دادند. به این نتیجه رسیدند که چهار دسته عمده عناصر (مسائل علمی، اداری، اجتماعی و کارایی) برای پیشرفت سیستم آموزشی باید در اولویت قرار گیرد.
استراتژی های تدریس با کیفیت استادان در سطح آموزش عالی در کراالا	جسا و نیشا	(۲۰۱۷)	در این پژوهش یک بررسی مختصر از ژانرهای مختلف تدریس در سطح آموزش عالی صورت گرفت و هدف بیشتر برای جلب توجه خوانندگان از استراتژی های تدریس استادان در سطح آموزش عالی که در کراالا به تصویب رسیده است و یافته های پژوهش حاکی از این بود که استراتژی تدریس مبتنی بر فناوری اطلاعات محبوب تر از سایر روش های تدریس است که روش پژوهش از یک نمونه تصادفی از بین ۴۷ استاد از رشته هنر و علوم کالج وابسته به دانشگاه Calicut در کراالا که برای جمع آوری داده ها به روش مصاحبه انجام شد.

تجزیه و تحلیل سوال دوم پژوهش، چه نقد و تحلیلی می توان بر عوامل شناسایی شده در کیفیت بخشی بر آموزش دانشگاه ها نوشت؟ در سطح درون دانشگاه در بعد اول استاد: در زمینه روش تدریس، متاسفانه بیشتر اساتید در دانشگاه های ایران از روش تدریس یکطرفه سخنرانی استفاده می کنند و این روش قدمت بسیار طولانی دارد که در آن فقط معلم گوینده است و تعدادی زیاد چشم فقط به یک دهان دوخته می شود بی آنکه مباحثه و پرسش و پاسخی پیرامون مبحث درسی بین استاد و دانشجو برقرار باشد که گاه این روش تدریس با سخت گیری و انضباط خشک کلاسی همان مقدار کارایی کم خود را نیز از دست می دهد. علیرغم افزایش تاثیر یادگیری در روش تدریس مشارکتی (جانسون^۱ و همکاران، ۲۰۰۸؛ ولفوک^۲، ۱۹۸۷؛ سلوین^۳، ۲۰۰۰). در زمینه رابطه استاد و دانشجو یک رابطه یکطرفه اغلب بر سیستم آموزشی حاکم است. اساتید نه تنها با دانشجویان بلکه با یکدیگر نیز ارتباط و مناسبی ندارد و جو گروه های آموزشی نامناسب است (یمنی، ۱۳۹۳). استاد به همکار خود نه به عنوان یک همکار بلکه بسان رقیب نگاه می کند و احساس عضویت در یک گروه وجود ندارد و در کار اساتید یک منیت و عدم نیاز به وجود دیگران وجود دارد. روابط با دانشجو نیز به همین صورت (اغلب) وجود دارد. این رفتار بویژه در زمان انجام فرایند پایان نامه و رساله ها نمود بیشتری می کند. دسترسی دشوار تر به استاد، کمتر وقت گذاشتن برای دانشجو، مشکلات اساتید با یکدیگر (فرای کار دانشجو)، گرایش های سیاسی و دسته بندی در سطح گروه های آموزشی، داورهای ناداور، عدم برقراری رابطه صمیمی و همکارانه با دانشجو و. در زمره مشکلات ارتباطی بین استاد و دانشجو در دانشگاه های ایران می باشد. با واکاوی ادبیات پژوهش این نکته پرواضح است که یکی از عوامل موثر بر کیفیت آموزش تعامل سازنده و درست با دانشجو می باشد (دولین و اوشی^۴، ۲۰۱۲؛ آرگییان^۵، ۲۰۱۰؛ جانسن^۶، ۲۰۰۹). مورد دیگر توانایی انتقال مطالب می باشد. بین سطح تخصص و توانایی انتقال مطالب ارتباطی وجود ندارد. ممکن است استادی با سطح سواد بالا باشد اما توانایی انتقال و بیان مطالب به صورت ساده، روشن و شفاف را نداشته باشد. توانایی انتقال مطالب یک مهارت است که باید در فرد پرورش یابد چراکه که یکی از مولفه های افزایش کیفیت تلقی می شود (صیادی و همکاران، ۱۳۹۵؛ صدیق معروفی و همکاران، ۱۳۹۳). در زمینه بقیه موارد تعهد و مسئولیت پذیری، دانش تخصصی و به روز، تسلط بر محتوا و فن بیان و انگیزه بالا در اثرگذاری در افزایش کیفیت آموزش دانشگاه ها با نتایج پژوهش های (ویگ و شرما^۷، ۲۰۱۴؛ وهابی ۱۳۹۳؛ صدیق معروفی و همکاران، ۱۳۹۳؛ شیخ زاده، ۱۳۸۸).

در بعد دانشجو، اولین مسئله، علاقه به رشته تحصیلی می باشد. که متاسفانه بیشتر دانشجویان در دانشگاه های ایران به رشته تحصیلی خود علاقه ای ندارند چراکه این امر مستلزم هدایت تحصیلی دانشجویان در پایه های تحصیلی در سطوح پایین تر است اما چنین چیزی در سیستم آموزشی به شکل نادرست صورت می پذیرد و بیشتر تمرکز خانواده ها و مدارس با هزینه های گزاف بر روی افزایش مهارت تست زنی دانش آموزان برای مواجهه با آفتی به کنکور است که به هیچ وجه توانایی اندازه گیری خلاقیت دانش آموزش نمی شود که خود به عنوان عاملی برای بی عدالتی آموزشی می شود. بر اساس پژوهش های انجام شده یک سوم دانشجویان مهندسی و ۴۰ درصد دانشجویان پزشکی کشور به رشته تحصیلی خود علاقه ای ندارند^۸ که در بلند مدت این نارضایتی و هدر رفت عمر سبب بروز ناهنجاری ها بسیار و تاثیرات نامناسب در زمان تحصیل و آینده کاری می شود. با بررسی ادبیات پژوهش پژوهشگران در یافته های خود به این نتیجه رسیدند که دانشجویان در دانشگاه های ایران از انگیزه کافی و علاقه به رشته تحصیلی خود برخوردار نیستند (بحرانی، ۱۳۸۴؛ شکر باغانی، ۱۳۹۱؛ میرزانیان و همکاران، ۱۳۹۰).

آسیب های کنکور سراسری که خود مانعی بر سر راه کیفیت آموزش دانشگاه می باشد؛

الف) روانی؛ درباره آسیب شناسی پدیده کنکور از نقطه نظر سلامت اجتماعی و فردی پژوهش های زیادی در سالهای اخیر انجام گرفته است که توجه به این آمار نکات تاملی را در بر دارد؛ ۴۳ درصد از شرکت کنندگان در کنکور دچار اضطراب و نگرانی شدید هستند؛ ۵۲ درصد از خانواده های شرکت کننده در کنکور در رابطه با قبولی یا رد شدن فرزندان شان حساسیت دارند؛ ۳۰ درصد از شرکت کنندگان در صورت عدم قبولی در آزمون دچار فشار روانی و ناراحتی می شوند؛ ۴۴ درصد از خانواده های شرکت کننده در کنکور نیز در صورت عدم قبولی فرزندان شان دچار فشارهای روحی

1. Johnson, D.
2. Woolfolk, A.E.
3. Slavin, R.E.
4. Devlin & O'Shea
5. Aregbeyen
6. Johnson
7. Vig & Sharma





و ناراحتی می شوند (مرکز افکارسنجی دانشجویان ایران، ۱۳۸۱). تلگینی و همکاران (۱۳۸۱) در پژوهشی نشان دادند که ۶۳ درصد از داوطلبان کنکور کمتر از ۸ ساعت در روز استراحت می کنند و ۶۰ درصد حدود ۴ ساعت در روز و ۲۰ درصد بیش از ۶ ساعت در روز برای کنکور درس می خوانند. بنابراین گفته شده است با توجه به اینکه آنها بیشتر وقت خود را صرف کنکور می کنند، عدم موفقیت شان در کنکور می تواند آثار روحی و روانی نامطلوبی برای آن‌ها داشته باشد. به طور کلی کنکور موجب افزایش اضطراب در دانش آموزان در طول سالهای تحصیل در دوره های دبیرستان و پیش دانشگاهی می شود و در صورت عدم قبولی در کنکور یاس، افسردگی و از دست دادن روحیه اعتماد به نفس در آن‌ها بروز می کند (حج فروش، ۱۳۸۱).

ب) اقتصادی؛ از بین ۴۰ درصد متقاضیان شرکت کننده در کنکور، ۷۲ درصد کمتر از یک میلیون ریال، ۱۱ درصد دو میلیون ریال، ۱۲ درصد بیش از دو میلیون ریال و یک درصد ده میلیون ریال برای کسب آمادگی در آزمون هزینه می کنند (مرکز افکارسنجی دانشجویان ایران، ۱۳۸۱). مجموع این ها رقمی حدود ششصد تا هشتصد میلیارد ریال را در سال شکل می دهد که میزانی قابل توجه است. این ارقام فارغ از هزینه های است که خانواده ها برای ثبت نام فرزندان شان در مدارس غیر انتفاعی به منظور کسب اطمینان برای ورود به دانشگاه اختصاص می دهند و برخلاف گذشته که تا حدی اغلب هوش و تلاش و استعداد فردی تضمین کننده موفقیت تحصیلی دانشجویان بود در شرایط کنونی، تا حد زیادی متاثر از سازوکار آزمون سراسری گزینش دانشجو، میزان سرمایه گذاری که نقش مهمی در موفقیت تحصیلی افراد دارد (مردمیها، ۱۳۸۳). در پژوهش نصر و همکاران (۱۳۸۱) به این نتیجه رسیدند که میزان اضطراب در داوطلبانی که رتبه دورقمی داشته اند و داوطلبانی که دارای وضعیت اقتصادی ضعیفی بودند بیشتر از سایر داوطلبان بوده است.

ج) آموزشی؛ ۴۶ درصد از دانش آموزان به طور میانگین ۴ ساعت در روز به کلاس کنکور اختصاص می دهند و با احتساب گذراندن ۶ ساعت در روز در مدرسه، دانش آموزان روزانه ۱۰ ساعت از وقت خود را در کلاس ها می گذرانند؛ ۵۰ درصد از دانش آموزان از کلاس هاس آموزشی غیر از مدرسه استفاده می کنند که این مسئله اثر مستقیمی بر عملکرد آن‌ها در کلاس های مدرسه و در نهایت روش تدریس معلم دارد؛ ۶۰ درصد از دانش آموزان حدود ۴ ساعت در روز و ۲۰ درصد آنان بیش از ۶ ساعت در روز برای کنکور درس می خوانند صرف این مقدار زمان آمادگی برای کنکور به رفتن یا نرفتن آنان به کلاس کنکور ارتباطی ندارد؛ ۵۰ درصد از دانش آموزان روزانه کمتر از سه ساعت دروس مدرسه خود را می خوانند؛ ۳۶ درصد مطالب درسی مربوط به کنکور و کلاس هاس کنکور و مطالعه شخصی آموخته می شود و بخش قابل توجهی از دانش آموزان، معلم، مدرسه و کتاب درسی بی فایده است و بیش از ۵۰ درصد از دانش آموزان مطالب کتاب درسی را برای موفقیت در کنکور کافی نمی دانند (حج فروش، ۱۳۸۱). در زمینه بقیه عوامل آمادگی قبل از کلاس، انگیزه، دامنه و وسعت اطلاعات عمومی که محرک کیفیت بخشی به آموزش می باشند با نتایج پژوهش (پاکریان، ۱۳۷۸؛ جعفر آبادی، ۱۳۷۶؛ یمنی، ۱۳۹۳).

در زمینه محتوا مسئله تازگی و نبودن محتوا مشکل جدی محسوب می شود. برای مثال رشته برنامه ریزی آموزشی (علوم تربیتی) در دوره کارشناسی ارشد در سال ۱۳۶۹ تاسیس شد و در تاریخ ۱۳۶۹ سرفصل های دروس آن به تصویب رسید اکنون با گذشت ۲۰ از زمان تاسیس این رشته هیچ بازنگری و تغییری در سیلابس درسی آن صورت نگرفته است. با توجه به نقش آموزش عالی در تربیت نیروی انسانی متخصص و کار آمد آیا با وجود تغییرات روز افزون و پیشرفت های علم و فناوری چنین برنامه درسی کهنه ای کار آمد و پاسخگو به نظر می رسد؟ اغلب رشته های دیگر دانشگاهی نیز وضعیت مشابهی را دارند. استاد بدون توجه به تغییرات روز افزون جزوه کلاسی ۱۰ سال گذشته را تدریس می کند بدون کوچکترین تغییر و به کارگیری مقالات جدید در حوزه موضوع تخصصی تدریس خود به این کار می پردازد. در زمینه کاربردی بودن اغلب تاکید بر دروس نظری و بی توجهی به ابعاد عملی است. متأسفانه تکیه بر محفوظات در سیستم آموزش و پرورش که حلقه گذار به سطح آموزش عالی است وجود دارد که تدریس به باروش سخنرانی با محتوای منسوخ و کهنه و با تکیه بر محفوظات و غلفت از پرورش تفکر انتقادی دانشجویان ماحصلش یک آموزش بی کیفیت و ناکارآمد است. در زمینه استفاده از وسایل کمک آموزشی و تکنولوژی در بکارگیری محتوا، خوشبختانه در زمینه کلاس ها مجهز به ویدئو پروژکتور (با فرض سالم بودن آنها) هستند اما اغلب بدون استفاده هستند چراکه تدریس استاد با تکیه بر جزوه و عدم به کارگیری فناوری (عدم تنوع روشی در تدریس) صورت می پذیرد که حاصلی جز کلاس خسته کننده و زنده ندارد. ضعف محتوا آموزش عالی (برنامه درسی)، دانشگاه های ایران با نتایج پژوهش ها (کریمی و همکاران، ۱۳۹۲؛ مهمونی، ۱۳۹۰؛ ذوعلم، ۱۳۸۴؛ کریمی و شریف، ۱۳۹۳؛ عراقیه و همکاران، ۱۳۸۸؛ ملکی و حبیبی پور، ۱۳۸۶؛ خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۸) همپوشانی دارد.

در حالی که ادبیات پژوهش بیانگر اهمیت و تاثیر گذاری محتوای درسی بر افزایش کیفیت آموزش است. در زمینه به کاری گیری محتوای با کیفیت و کاربردی در کلاس درس (طبرسا و همکاران، ۱۳۹۱؛ هویدا و مولوی، ۱۳۸۷؛ یمنی و همکاران، ۱۳۸۷)، به کارگیری وسایل کمک آموزش (محمد پور، ۱۳۷۴)، به کارگیری تکنولوژی (سلیمانی مطلق، ۱۳۸۴؛ حسینی و حسن زاده، ۱۳۹۳؛ شهرکی پور، ۱۳۹۱). در آخرین بعد عوامل درون دانشگاهی مسئله زیرساخت های دانشگاه، تجهیزات کتابخانه ها، فضای آموزشی، فضاهای فرهنگی، تفریحی و آزمایشگاهی مطرح می باشد. با وجود فقر کمبود امکانات اسکان و ورزشی و فرهنگی حتی امکانات آزمایشگاهی (که یک نیاز مبرم هستند) متأسفانه هر ساله در دانشگاه ها شاهد افزایش پذیرش دانشجو هستیم. ادبیات پژوهش هم دال بر این امر است (جعفری نژاد و همکاران، ۱۳۹۵؛ محبی و همکاران، ۱۳۹۴؛ همتی نژاد و همتی نژاد، ۱۳۹۳؛ عباسیان و همکاران، ۱۳۹۲؛ حاتمی فر و همکاران، ۱۳۹۲؛ قلاوندی و همکاران، ۱۳۹۱).

در سطح فرای دانشگاهی در زمینه نحوه و کیفیت ارتقاء اعضای هیأت علمی، تاکید بیشتر بر پژوهش است تا آموزش، و طبیعتاً تمرکز اساتید بر پژوهش است. برای ارتقاء یک عضو هیأت علمی از هیچ آزمون برای سنجش سواد و توانایی ها وی استفاده نمی شود و صرفاً برحسب تعداد مقالات و سایر مولفه ارتقاء صورت می گیرد. این نگاه مقاله محوری به دانشجویان نیز تسری یافته است بطوری که دانشجویان کارشناسی ارشدی که تعداد مقالات بیشتری داشته باشند شانس بالاتری برای پذیرفته شدن در دوره دکتری را دارند و نیز دانشجویان دکتری با تعداد مقالات بیشتر از وضعیت بهتری برای جذب برخوردار هستند. چه بسا بسیاری از افراد با هزینه کردن پول توانستند مدرک و تولیدات علمی داشته باشند و در این سیستم کمی پیشرفت کنند. چنین رویکردی جز به افزایش فساد و تقلب علمی نتیجه در بر ندارد همان طور که الان با پدیده پایان نامه نویسی و ترجمه و چاپ مقالات پژوهشی در خیابان ها مواجه هستیم. با نگاهی به آمار مقالات منتشر شده در ایران شاهد افزایش تعداد قابل توجه مقالات هستیم به طوری که گفته می شود تعداد مقالات منتشر شده به ۴۰ هزار مقاله می رسد با وجود این آمار، این پرسش به ذهن می رسد که تا به حال چه مقدار از این پژوهش کاربردی و مشکلات جامعه را حل کردند؟ چه مقدار به پیشرفت کشور کمک کرده است؟ در زمینه ضعف سیستم ارتقاء اعضای هیأت علمی در افت کیفیت آموزش دانشگاه با پژوهش (جاودانی و روحانی، ۱۳۹۳) که به این نتیجه رسیدند که نقاط ضعف این سیستم شامل: افزایش سرقت های علمی، رویکرد کمی گرایانه، افزایش زد و بند و فساد اداری، استاد نارس و استاد زودرس، همسو نبودن ساختارها، معیارها و فرایندهای ارتقا با هنجارهای دانشگاهی، مفهوم سازی های نابجا، به کژروی کشیدن اهداف و کارویژه های نهاد تولید دانش، تمرکزگرایی از بالا به پایین، نبود شفافیت و پاسخگویی، حاکمیت دیوان سالاری ادارای بر نظام علمی، نادیده انگاشتن زیست آزموده های ملی و جهانی، نادیده انگاشتن ادبیات و مفاهیم نظری، یکسان نگری به نهادهای علمی با اهداف و کارویژه های گوناگون می باشد همسویی دارد.

عامل دیگر ضعف سیستم ارزشیابی استاد توسط دانشجو می باشد. سیستم ارزشیابی فعلی استاد توسط دانشجو از کارایی و کیفیت لازم برخوردار نیست و دورنمایی درستی از عملکرد استاد به دست نمی دهد و نمی تواند مبنای برای قضاوت عملکرد استاد باشد و بیشتر به یک ابزار صوری تبدیل شده است که نه تنها کمکی به افزایش کمک آموزش دانشگاهی نمی کند بلکه خود مانعی بر سر راه کیفیت آموزش است. با ادبیات پژوهش در این زمینه ضعف سیستم ارزشیابی استاد توسط دانشجو و توانی آن در افزایش کیفیت آموزش با یافته های پژوهش های (شکورنیا و همکاران، ۱۳۸۵؛ اسپریو و والاسن^۱، ۲۰۰۹؛ مریت^۲، ۲۰۰۸؛ هامر^۳، ۲۰۰۵؛ اولویرز^۴، ۲۰۰۳) همخوانی دارد. در زمینه میزان بودجه دانشگاه، یکی از مشکلاتی که گریبان گیر دانشگاه های ایران است کمبود بودجه است. بطوری که درآمد حاصل از تولید ناخالص ملی در کشور های توسعه یافته ۵ درصد، در کشور های در حال توسعه ۲ درصد اختصاص می یابد در حالی که این رقم در ایران کمتر از نیم درصد است. ادبیات پژوهش هم بیانگر کمبود بودجه در دانشگاه های ایران است (زاهدی، ۱۳۹۶).

در زمینه جذب دانشجو آموزش عالی ما دچار یک سیاست زدگی است. فرایند سیاست زدگی در قرن بیستم و به ویژه پس از جنگ جهانی دوم جهانی بسان اعتراض، آزادی خواهی و تظاهرات دانشجویی از یک سو و کوشش مردان سیاست برای کنترل آن ها و تحکیم موقعیت خود از سوی دیگر به ویژه در آموزش عالی شدت گرفت که عنوان سیاسی شدن آموزش عالی به خصوص در سالهای ۱۹۹۵ الی ۱۹۸۰ مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت (کانل، ۱۳۶۸؛ ترجمه افشار). نظام آموزش عالی با هر تعریفی، بنا به ماهیت ماموریت خود، یک ساختار اداری هم هست.

مجموعه مقالات نخستین همایش بین المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی



نحوه مواجهه آن با دستگاه سیاسی و حاکمیت می‌تواند منشاء یکسری تحولات در سازمان باشد تعامل نظام آموزش عالی با نظام سیاسی و سطح سیاست زدگی دستگاه، با ایجاد برخی واکنش‌های زنجیره‌ای، بر اهداف، چشم‌انداز و مأموریت و کارکرد آن تاثیر می‌گذارد. سیاست زدگی یک پدیده پیچیده است که در شرایط پیچیدگی آن را افزایش می‌دهد و ابهام چند قطبی شدن را نشان می‌دهد. توزیع قدرت سیاسی مانع تحقق شایسته‌سالاری در نظام آموزش عالی، می‌گردد (امین مظفر و همکاران، ۱۳۹۴). در ایران، از بدو تاسیس دانشگاه و مراکز آموزش عالی، با ادغام هدف‌ها و همچنین تقابل دو رویه جامعه دانشگاهی با دولت این فرآیند شدیدتر شده است. در چنین وضعیتی آموزش عالی نه فقط جزئی از سیاست اجتماعی، بلکه فضایی برای فعالیت سیاسی محسوب می‌شود. از این رو، بسیاری از ارکان آموزش عالی یعنی مدیریت، پذیرش اعضای هیأت علمی و دانشجو، ارتقا و حتی درس، به گونه‌ای با سیاست ربط می‌یابد. این رفتارهای سیاسی در بسیاری از شئون دانشگاه‌ها رسوخ پیدا کرده، عوارض آن را نیز با خود داشته است (مضطر زاده، ۱۳۷۷). پذیرش بی‌برنامه و زیاد دانشجو بدون توجه به بافت و ظرفیت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه و بی‌توجهی به آینده شغلی دانشجویان در واقع یکی از مشکلات سیستم آموزش عالی ایران کمی گریبان‌دهنده آن است. توفیقی داریان (۱۳۸۸) نیز بر این باور است آموزش عالی ایران در دوران بعد از انقلاب اسلامی با چالش‌های اول عقب ماندگی تاریخی در توسعه کمی آموزش عالی و دوم رشد سریع جمعیت که باعث افزایش تقاضا برای ورود به دانشگاه گردید که پیامد آن بی‌کیفیتی آموزش دانشگاه و انباشت فارغ‌التحصیلان دانشگاه می‌باشد.

مرکز آزمون سازی ایران در سال ۱۳۷۴ تاسیس و با همکاری دانشگاه‌ها شرایط ورود به آموزش عالی تدوین شد. اساسنامه مرکز آموزش شناسی در بهمن ماه ۱۳۴۷ تصویب شد. آزمون سراسری برای اولین بار در سال ۱۳۸۴ به صورت پرسش و پاسخ کوتاه با تعداد ۴۷۷۷۲ داوطلب برای ۱۲ دانشگاه و موسسه آموزش عالی برگزار شد (نیک نژاد، ۱۳۸۱). پس از تشکیل وزارت علوم و آموزش عالی و ایجاد مرکز آزمون شناسی در این وزارت خانه از سال ۱۳۸۴ با دیگر مسابقات ورودی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی صورت سراسری و متمرکز به خود گرفت در این مرحله، طرح سوالات به صورت تستی و تصحیح اوراق استخراج نتایج به وسیله کامپیوتر رایج شد که این روش تا کنون ادامه داشته است (حج فروش، ۱۳۸۱). واقعیت این است که تنها برای ۱۰ درصد از متقاضیان آموزش عالی امکانات وجود دارد و ۹۰ درصد دیگر کنار گذاشته می‌شوند حتی اگر دانشگاه‌ها را هم توسعه دهیم بازهم امکان ندارد به شرایط برابری در عرضه و تقاضا دست پیدا کنیم (نورشاهی، ۱۳۷۷). تفاوت در برابر حذف یا تغییر کنکور نیز تا حد زیادی از عامل عادت نشات می‌گیرد چرا که یکی از کارشناسان امور آموزشی می‌گوید: هر چند مبانی نظری اندازه‌گیری و سنجش، دیدگاه‌های متخصصان، تجربه کشورهای دیگر، دال بر این است که پذیرش دانشجو به روش جاری مناسب نیست ولی همچنان مسئولان سازمان و سنجش بر آن پای می‌ورزند و هیچ کوششی برای تغییر رویه جاری نمی‌کنند (حج فروش، ۱۳۸۱).

در خصوص استقلال دانشگاه و آزادی علمی در دانشگاه‌های ایران، همواره با کشمکش و مجادله و سوء فهم مواجه بوده است. تاریخ دانشگاه‌ها در جهان نیز نشان می‌دهد این مشکل در مقاطعی از توسعه علمی در اکثر کشورها وجود داشته است. اعطای استقلال به دانشگاه‌ها، سیاست اصولی برای افزایش مسئولیت پذیری، پاسخگویی و ایجاد ثبات است. اما پاسداری از استقلال واقعی دانشگاه و تبدیل نکردن آن به سازمانی متمرکز به آسانی صورت نمی‌گیرد. از یک سو دانشگاه‌ها و جامعه علمی بر استقلال خود پافشاری می‌کنند و از سوی دیگر به علت مشکلات اقتصادی و ساختار متمرکز، نیاز دانشگاه‌ها به کمک‌های مالی دولت هر روز بیشتر می‌شود (آراسته، ۱۳۸۳). استقلال دانشگاهی به معنای برخورداری از آزادی و عدم پابندی به مقررات دست و پاگیر دیوان سالارانه دولتی در ارتباط با سازمان داخلی، مدیریت آن، توزیع داخلی منابع مالی، کسب درآمد از منابع غیر عمومی، استخدام کارکنان، شرایط تحصیل و بالاخره برخورداری از آزادی در مورد چگونگی تدریس و پژوهش (جاودانی، ۱۳۸۲). در نظام‌های متمرکز، تمامی اختیارات تصمیم‌گیری در دست حکومت مرکزی است و معمولاً هیچ‌گونه حق تصمیم‌گیری به واحدها و بخش‌های پایین‌تر واگذار نمی‌شود. در واقع واحدهای پایین‌تر، مجری سیاست‌های حکومت مرکزی هستند و کنترل شدیدی بر آن‌ها اعمال می‌شود؛ اما در نظام‌های غیر متمرکز، حکومت مرکزی اختیارات را به واحدهای موسسه‌ای پایین‌تر واگذار می‌کند. البته بازهم دولت مرکزی برای ایجاد هماهنگی، در اجرای برنامه‌ها دخالت دارد و بر آن‌ها نظارت می‌کند (خندقی و دهقانی، ۱۳۸۹).

به لحاظ دیرینه شناسی استقلال دانشگاه در ایران، به پنج دوره تقسیم می شود (فتح اللهی و همکاران، ۱۳۹۴)؛

دوره اول	از سال ۱۲۷۷ تا سال ۱۳۳۹ شورای دانشگاه‌ها و موسسات علمی عملاً عهده دار هدایت نسبی موسسات علمی بود.
دوره دوم	شامل استقلال مالی و استخدامی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی تا قبل از سال ۱۳۵۸ است زیرا تا قبل از سال ۱۳۵۸ آن‌ها به صورت مستقل اداره می شدند و تابع آئین نامه های مصوب هیات امناء خود بودند. اعتبارات جای منظور در بودجه سالانه کل کشور برای این قبیل موسسات بر اساس آئین نامه های مصوب هیات های امناء آن‌ها مصرف می شد.
دوره سوم	شامل سیر نزولی استقلال مالی است. از ابتدای سال ۱۳۵۸ تسهیلات اعطایی به دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی لغو و مصرف اعتبارات جاری، عمرانی و اختصاصی آن‌ها تابع مقررات عمومی شد.
دوره چهارم	شامل سیر احیای استقلال دانشگاه‌ها است. از سال ۱۳۶۷ به بعد دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی و پژوهشی از طریق وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و شورای عالی انقلاب فرهنگی، تلاش هایی را برای کسب مجدد استقلال مالی، اداری و استخدامی آغاز نمودند. تصویب قانون تشکیل هیات های امناء دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی و پژوهشی، مصوب جلسه ۱۸۱ و ۱۸۲ مورخ ۱۳۶۷/۱۲/۲۳ مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی را می توان گام در جهت احیاء استقلال موسسات مذکور تلقی نمود.
دوره پنجم	بعد از تصویب بند الف ماده ۴۹ قانون برنامه چهارم توسعه در سال ۱۳۸۳ است. در این بند بیان شده که دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی و پژوهشی دولتی و همچنین فرهنگستان‌های تخصصی دارای مجوز از شورای گسترش آموزش عالی و وزارتخانه های علوم، تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی و سایر مراجع قانونی ذیربط، صرفاً بر اساس آئین نامه ها و مقررات اداری، مالی، استخدامی و تشکیلاتی خاص، مصوب هیات امناء مربوط که حسب مورد به تایید وزارت علوم، تحقیقات و فناوری یا بهداشت، درمان و آموزش پزشکی می رسد بدون الزام به رعایت قانون محاسبات عمومی و استخدام کشوری و سایر قوانین و مقررات عمومی اداری، مالی و استخدامی اداره خواهند شد.

با این وجود، در مطالعات طرح تحول علم و فناوری ایران که در سال ۱۳۸۷ به انجام رسیده است، خرده نظام محیط حقوقی آموزش عالی به صورت فرا تحلیلی ارزیابی شده است. این بررسی نشان می دهد بیشتر مولفه های ناظر به ضعف های متعدد در استقلال دانشگاهی است. از جمله: شفاف نبودن حیطه پاسخگویی مدیران آموزش عالی، مناسب نبودن قوانین و مقررات با مقتضیات و شرایط حاضر آموزش عالی، نداشتن اختیار کافی هیات امناء و عدم هماهنگی مصوبات قانونی با قانون تشکیل هیات های امناء مشمول مقررات استخدام کشوری به دانشگاه‌ها، نبود سازوکار قانونی لازم جهت حمایت از دانشجویان و اعضای هیات علمی در مراجع قضایی و. (حسینی و همکاران، ۱۳۸۷). در پژوهشی دیگر چهارده مشکل در مسیر تحقق استقلال دانشگاهی شناسایی شده است (ذاکری صالحی، ۱۳۸۸). جاودانی و همکاران (۱۳۸۷) نیز به این نتیجه رسیدند تمرکزگرایی، حاکمیت دیوان سالاری سنتی و شکل نگرفتن استقلال آکادمیک جز نقاط ضعف آموزش عالی ایران محسوب می شود و مداخله دولت در آموزش عالی به عنوان تهدید محسوب می شود، دارد.

و در زمینه اخلاق و صداقت علمی متأسفانه سیستم آموزشی وضعیت مناسبی ندارد که این فساد و مقاله نویسی در سطح خیابان عوامل متعددی دارد که اگر در یک پیوستار قرار گیرد ریشه اصلی آن در عدم استقلال دانشگاه ها می باشد. چرا که اگر خود دانشگاهیان نتوانند خود را اداره کنند چه کسی می تواند آن ها را اداره کند. باید تصمیم گیری ها مربوط به خود دانشگاه به خود دانشگاه واگذار شود بدون دخالت و اعمال از مراجع دولتی چرا که اگر دانشگاه به بازوی فکر و ایدئولوژی دولت تبدیل شود یکی از کنش های مورد انتظار خود که نقد و روشنگری است را از دست خواهد داد و دانشگاه محلی برای باندهای سیاسی و اعمال دیدگاه های سیاسی افراد می شود که در تضاد با ساخت شناسی و معرفت شناسی دانشگاه است.





عوامل تاثیر گذار بر فعالیت های سرقت علمی (اسکالون و نامان^۱، ۲۰۰۲؛ عشرت زمانی، ۱۳۹۱)

ممکن است دانشجویان نتوانند به طور کامل موارد تشکیل دهنده سرقت علمی جریمه ها و تنبیهات آن را تشخیص دهند، آن را بسان یک مسئله در نظر نمی گیرند. تعدادی از نویسندگان علمی مانند نبود دانش درباره چگونگی درج نقل قول و ارجاع دادن را از عوامل تاثیر گذار بر شیوع سرقت علمی گزارش کرده اند	نا آگاهی
نگرش های مثبت یا منفی به سرقت علمی، در تلاش و تمایل به وقوع سرقت و گسترش آن اهمیت دارد، چرا که تقلب می تواند به منزله جایگزینی مناسبی برای انجام دادن کارهای سخت محسوب شود.	نگرش های شخصی
افزایش اماکن دانلود و دسترسی گسترده به پهنای باند بالا، دسترسی به اطلاعات را آسان ساخته است و فرایند جدا کردن و چسپاندن از آن را برای سرقت علمی ساده کرده است.	در دسترس بودن منابع اینترنت
خودسنجی از توانایی و صلاحیت خود می تواند بازتاب دهنده نگرش های شخصی باشد. برای مثال، ممکن است بازتاب وجود نداشتن اعتماد در تکمیل تکالیف باشد و به سرقت علمی بینجامد.	نبودن توانایی و صلاحیت لازم برای انجام دادن کارهای علمی
فشارهای ناشی از مواردی مانند کسب نمره بیشتر، کمبود زمان و سنگینی وظایف و حجم بالای تکالیف همگی به عنوان عوامل بالقوه در ایجاد سرقت علمی شناخته شده اند.	عامل فشار
شدت تقلب و سرقت علمی در دانشگاه‌ها در حال افزایش است و آن‌ها باید مقوله سرقت علمی را جدی بگیرند، گرچه در گذشته این موضوع به منزله یک اولویت مطرح نبود و عوامل مربوط به شکل های گوناگونی بر این موضوع تاثیر بگذارند، مانند قولنین مربوط به مجازات و تنبیه یا اخراج سارقان علمی.	نبود قوانین موسسه او سازمانی

تجزیه و تحلیل سوال سوم، راهکارهای اصلاح و بهبود عوامل شناسایی شده در کیفیت بخشی به آموزش دانشگاه‌ها چیست؟ راهکارها در سطح درون دانشگاهی

در بعد استاد

- ✓ برطرف کردن نیازهای مالی استاد و دادن آزادی و اختیار جهت افزایش انگیزه
- ✓ استفاده از روش تدریس مشارکتی و مباحثه و گفتگو در کلاس درس
- ✓ طراحی طرح درس قبل از شروع کلاس درس
- ✓ توجه به پرورش تفکر انتقادی دانشجو و انتخاب روش تدریس متناسب با این زمینه
- ✓ در نظر گرفتن عملکرد تحصیلی دانشجویان در طول سال تحصیلی نه صرفا تاکید بر محفوظات و امتحان پایان ترم
- ✓ ارتباط درست و صمیمانه و همدلانه با دانشجویان
- ✓ ایجاد ارتباط همکارانه و احساس بعنوان یک تیم با دیگر اساتید
- ✓ برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های مهارت افزایی جهت انتقال درست مطالب و بهتر شدن فن بیان
- ✓ استخدام استاد متناسب با رشته تخصصی و در نظر گرفتن المان های تخصصی در جذب استاد
- ✓ استفاده از مقالات و کتب جدید در فرایند تدریس و همچنین فراهم کردن باز دیدهای علمی برای دانشجویان
- ✓ تعهد بیشتر به حرفه، دانشجو و جامعه

در بعد دانشجو

- ✓ هدایت تحصیلی دانشجو قبل از ورود دانشجو
- ✓ تغییر در روش های جذب دانشجویان و در نظر گرفتن المان های تخصصی و مهارتی دانشجویان
- ✓ اعطای وام و کمک هزینه تحصیلی به دانشجویان جهت رفع اضطراب های و ایجاد انگیزه



- ✓ نظرخواهی از دانشجویان در سطح تصمیم‌گیرهای دانشگاه
- ✓ تضمین آزادی و امنیت تحصیلی دانشجویان
- ✓ برگزاری کلاس‌ها بصورت مشارکتی و ایجاد فضای تعاملی
- ✓ در نظر گرفتن فعالیت‌های ورزشی و فرهنگی برای دانشجویان و بهبود شرایط اسکان و تغذیه

در بعد محتوا (برنامه درسی)

- ✓ بازنگری در سرفصل‌های رشته‌های تحصیلی در دانشگاه
- ✓ انطباق بیشتر برنامه درسی با نیازهای بازار کار و جامعه
- ✓ مشارکت اعضای هیأت علمی در تدوین برنامه درسی
- ✓ گنجاندن پرورش تفکر انتقادی در برنامه درسی
- ✓ استفاده از وسایل کمک آموزشی هنگام تدریس
- ✓ در نظر گرفتن علائق دانشجویان در تدریس
- ✓ توجه به علوم میان رشته در زمینه تدریس و طراحی محتوای آموزشی
- ✓ کاربست رویکرد بین‌المللی در طراحی برنامه درسی

در بعد امکانات

- ✓ تجهیز کتابخانه‌ها، کلاس‌ها و آزمایشگاه‌ها در دانشگاه‌ها
 - ✓ بهبود شرایط اسکان و فضاهای فرهنگی و ورزشی
 - ✓ تقویت زیرساخت‌های فناوری جهت دسترسی بهتر به پایگاه‌های اطلاعاتی روز دنیا
 - ✓ در نظر گرفتن فضا و امکانات دانشگاه در پذیرش دانشگاه با توجه به بافت منطقه
- راهکارهای فرادانشگاهی

- ✓ بازنگری در سیستم ارتقاء اعضای هیأت علمی
- ✓ اصلاح سیستم ارزشیابی استاد توسط دانشجو، استفاده از ترکیبی از روش‌های ارزشیابی همچنین می‌توان مانند برخی از کشورهای دنیا نظیر ژاپن تاثیر ارزشیابی را در سیستم آموزشی حذف کرد و فقط از این فرایند برای تجزیه و تحلیل استاد، نه به عنوان ابزاری برای تنبیه استفاده کرد.
- ✓ اعطای استقلال و خودگرانی به دانشگاه‌ها در انجام امور مربوط به خود
- ✓ افزایش بودجه دانشگاه‌ها با دخالت کمتر ارگان‌های دولتی
- ✓ اصلاح سیستم پذیرش دانشجو و در نظر گرفتن فاکتورهای تخصصی در جذب دانشجو
- ✓ ایجاد سیستم نظارتی جهت جلوگیری از سرقت علمی و همچنین کنترل بیشتر اساتید راهنما و صرف وقت بیشتر در انجام رساله‌ها و پایان‌نامه‌ها
- ✓ برقراری یک جو مناسب ارتباطی و همکارانه در سطح دانشگاه (مدیریت، اعضای هیأت علمی، دانشجویان و کارکنان)

نتیجه‌گیری

برایند مطالب بیان شده چنین است، با توجه به نقش دانشگاه‌ها به سان گذرگاهی برای رسیدن کشورها به توسعه و درگیر بودن با چالش‌های نظیر گسترش کمی موسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها، افزایش سایز جمعیتی دانشگاه‌ها، جهانی شدن و بین‌المللی شدن، فشارهای لجام گسیخته اقتصادی و پیچیدگی‌های محیط پیرامون نیازمند یک نگاه سیستمی به تمام عناصر تشکیل دهنده و موثر بر آن می‌باشد. در پژوهش حاضر، سعی شد عوامل موثر بر کیفیت آموزش دانشگاه‌ها از طریق واکاوی در ادبیات پژوهش داخل و خارج کشور شناسایی شود، سپس وضعیت این عوامل و میزان انطباق پذیری آن با سیستم آموزش عالی ایران نقد و تحلیل گردید و در پایان پیشنهادهای جهت کاربست و حل مسائل بیان شد.

منابع و ماخذ

- اسماعیلی بیدهندی، ز. (۱۳۷۷). بررسی عوامل موثر در کیفیت آموزش ار دیدگاه اساتید و دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه الزهرا. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.
- امین مظفر، ف و همکاران. (۱۳۹۴). مطالعه سیاست زدگی مدیران نظام آموزش عالی با رویکرد کیفی. دو فصلنامه پژوهش های جامعه شناسی معاصر، شماره ۷، ص ۱۲۹ تا ۱۵۸
- آذر، ع و همکاران. (۱۳۹۲). تحلیل چالش های ارزیابی کیفیت در برنامه پنجم توسعه. فصلنامه راهبرد فرهنگ، شماره ۲۱
- آراسته، ح. (۱۳۸۳). آزادی علمی. دایره المعارف آموزش عالی، جلد اول، بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی
- بازرگان، ع و اسحاقی، ف. (۱۳۸۷). تحلیل فرایند هدفگذاری در ارزیابی درونی کیفیت در گروه های آموزشی دانشگاهی: مطالعه موردی. فصلنامه مطالعات تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، شماره ۹
- بازرگان، ع. (۱۳۷۴). ارزیابی درونی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، سال سوم، ش ۳ و ۴، ص ۷۰-۴۹
- بازرگان، ع. (۱۳۷۶). کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه های ملی و بین المللی. فصلنامه رهیافت، شماره ۱۵
- بازرگان، ع. (۱۳۹۴). استانداردهای آموزش عالی از آرمان تا واقعیت. نامه آموزش عالی. شماره ۳۰، صص ۱۱ تا ۲۳
- بحرانی، م. (۱۳۸۴). مطالعه انگیزش تحصیلی دانش آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، شماره ۲۲، صص ۱۱۵-۱۰۴
- برمیانی، ا، صالحی، م و صادقی، م. (۱۳۹۰). بررسی عوامل موثر بر بهبود کیفیت آموزش عالی در دوره تحصیلات تکمیلی از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه علمی و پژوهشی پژوهش ها مدیریت آموزشی، سال دوم، شماره چهارم.
- پاکریان، س. (۱۳۸۷). بررسی عوامل افزایش کیفیت آموزشی در دانشگاه اصفهان و پیشنهاداتی برای بهبود آن. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان.
- تلگینی، م و همکاران. (۱۳۸۱). مشکلات کنکور از دید دانش آموزان؛ مجموعه مقالات سمینار بررسی روش ها و مسایل آزمون های ورودی دانشگاه ها، اصفهان
- توفیقی داریان، ج. (۱۳۸۸). ضرورت ارتقای کیفیت در آموزش عالی ایران. نشریه صنعت و دانشگاه، سال دوم، شماره ۵
- جاودانی، ح و همکاران. (۱۳۸۷). بررسی وضعیت مدیریت نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه مدیران عالی: گذشته، حال، آینده. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۸.
- جاودانی، ح. (۱۳۸۲). استقلال علمی. مونوگراف، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
- جاودانی، ر و روحانی، ش. (۱۳۹۴). بازنگری سیستم ارتقاء اعضای هیأت علمی. موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، دی ماه سال ۱۳۹۴
- جعفر آبادی، ل. (۱۳۷۶). بررسی عوامل موثر در کیفیت آموزشی دوره های کارشناسی ارشد از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبایی. پایان نامه کارشناسی ارشد
- جعفری نژاد، م و همکاران. (۱۳۹۵). کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی مشهد: مدل سروکوال. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، شماره ۳، ص ۲۴۷ تا ۲۵۹
- حاتمی فر، خ و همکاران. (۱۳۹۲). مطالعه رضایتمندی دانشجویان از ارائه خدمات دانشجویی در دانشگاه پیام نور. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۷۰، ص ۱۱۷ تا ۱۳۹
- حج فروش، ا. (۱۳۸۱). آسیب های کنکور، سمینار بررسی مسائل و روش های آزمون ورودی دانشگاه ها. اصفهان، ص ۷۷ تا ۱۳۵
- حج فروش، ا. (۱۳۸۱). آسیب های کنکور، سمینار بررسی مسائل و روش های آزمون ورودی دانشگاه ها. اصفهان، ص ۷۷ تا ۱۳۵
- حسینی، خ و همکاران. (۱۳۸۷). طرح تحول نظام علم و فن آوری: بخش بررسی وضع موجود آموزش عالی کشور، مرکز مطالعات مدیریت و بهره وری ایران.



● بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ

- حسینی، ک؛ حسن زاده، م. (۱۳۹۳). ارزیابی و اولویت بندی عوامل کلیدی موثر بر افزایش کیفیت آموزش عالی ایران و ارائه راهکارهای بهینه. فصلنامه مدیریت شهری، شماره ۳۷
- خراسانی، او ملامحمدی، ا. (۱۳۹۰). مقایسه کیفیت دانشگاه صنعتی امیرکبیر و دانشگاه صنعتی شاهرود بر اساس مدل های رایج کیفیت. دو فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، سال چهارم، شماره اول
- خندق، او دهقانی، م. (۱۳۸۹). تاملی بر تمرکز گرایی، تمرکززدایی و بازگشت مجدد به تمرکز گرایی و بررسی دلالت های آن برای نظام برنامه درسی ایران: منظری جدید. مطالعات تربیتی و روان شناسی، شماره ۱۱، ص ۱۶۵ تا ۱۸۴
- خورسندی طاسکوه، ع. (۱۳۸۸). میان رشتگی و مسائل آن در آموزش عالی. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، شماره ۲
- خورسندی طاسکوه، ع. (۱۳۹۶). دانشگاه امروز. دو ماهنامه تخصصی سیاست گذاری آموزش عالی، شماره نخست، فروردین و اردیبهشت ۱۳۹۶
- ذاکر صالحی، غ. (۱۳۸۸). بررسی ابعاد حقوقی مدیریتی استقلال دانشگاه ها در ایران (موضوع ماده ۴۹ قانون برنامه چهارم توسعه). فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۵۳، سال پانزدهم، شماره سوم
- ذوعلم، ع. (۱۳۸۴). تاملی در مفهوم چالش، واژه چالش در ادبیات، فرهنگی ایران، ماه نامه اندیشه و تاریخ سیاسی ایران، سال ۴، شماره ۳۶
- روینستین (۱۳۸۱). راهنمایی خود برای ارزشیابی در سطح برنامه، ترجمه حسن رضازین آبادی و اسماعیل زارعی زوارکی، انتشارات علوم و فنون زاهدی، م. (۱۳۹۶). دانشگاه ها در حال حاضر با کمبود مواجه هستند. باشگاه خبرنگاران جوان، ۱۴ فروردین، ۱۳۹۶
- سلیمانی مطلق، خ. (۱۳۸۴). بررسی عوامل آموزشی موثر بر کیفیت آموزش دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان دانشگاه لرستان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- شکر باغانی، ا. (۱۳۹۱). ارزیابی برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد فیزیک از دیدگاه دانشجویان. سیزدهمین کنفرانس آموزش فیزیک ایران. شهریور: زنجان
- شکورنیا، ع. (۱۳۹۰). نتایج ارزشیابی های دانشجویی: آیا دیدگاه استاد اهمیت دارد؟. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۱۲، ۳۳ تا ۳۵
- شهرکی پور، ح. (۱۳۹۱). عوامل موثر بر کیفیت آموزشی دوره های کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد دانشکده علوم تربیتی. فصلنامه پژوهش در برنامه درسی، شماره ۷
- شیخ زاده، م. (۱۳۸۸). شاخص های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه. نامه آموزش عالی، شماره ۱۵۷-۱۴۱
- صدیق معروفی، ش و همکاران. (۱۳۹۳). تعیین مهمترین مولفه های موثر بر اثربخشی تدریس یک استاد از دیدگاه کارشناسی ارشد: رهیافت مدل تحلیل سلسله مراتبی. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی یزد، شماره ۳، ۵۸ تا ۶۶
- صیادی، م و همکاران. (۱۳۹۵). دیدگاه دانشجویان دانشگاه های علوم پزشکی کردستان و آزاد اسلامی سنندج در مورد تدریس اثربخش و عوامل مرتبط با آن. مجله دانشگاه علوم پزشکی کردستان، صص ۱۰۳-۹۳
- طبرسا، غ، حسونند مفرد، م، عارف نژاد، م. (۱۳۹۱). تحلیل رتبه بندی عوامل موثر بر بهبود کیفیت آموزشی (مطالعه موردی دانشگاه یزد). فصلنامه مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی، دوره چهارم، صص ۵۳-۵۱
- عباسیان، م و همکاران. (۱۳۹۴). تحلیل شکاف بین ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی با استفاده از مدل سروکوال. مجله دانشگاه علوم پزشکی قم، صص ۲ تا ۹
- عراقیه، ع و همکاران. (۱۳۸۸). تلفیق، راهبردهای مناسب برای تدوین برنامه درسی چند فرهنگی، فصلنامه مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی، شماره ۲
- عشرت زمانی، ب و همکاران. (۱۳۹۱). شناسایی و اولویت بندی عوامل موثر بر سرقت علمی دانشجویان دانشگاه اصفهان. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۷، صص ۹۱ تا ۱۱۰
- عمید، ح. (۱۳۸۵). فرهنگ عمید. تهران، نشر: امیرکبیر
- فتح الهی، او همکاران. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای برنامه های توسعه آموزش عالی با تمرکز بر تغییرات ساختاری و کارکردی استقلال نظام





- دانشگاهی. فصلنامه سیاست علم و فناوری، سال هفتم، شماره ۱ فراسنخواه، م. (۱۳۸۹). آینده اندیشی درباره کیفیت آموزش عالی ایران مدلی برآمده از نظریه مبنایی. موسسه پژوهش آموزش عالی. صص ۹۴-۶۷
- فراسنخواه، م. (۱۳۸۹). دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله ایرانی. تهران: نشر نی
- قلاوندی، ح و همکاران. (۱۳۹۱). بررسی وضعیت کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه ارومیه بر اساس مدل سروکوال. فرایند مدیریت توسعه، دوره ۲۵، شماره ۳
- قورچیان، ن. (۱۳۷۳). تحلیلی بر مکعب کیفیت در نظام آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۷ و ۸، کانل، و. (۱۳۶۸). تاریخ آموزش و پرورش قرن بیستم، ترجمه افشار؛ نشر: مرکز
- کریمی، ص، نصر؛ اوشریف، م. (۱۳۹۲). الزامات و چالش‌های طراحی برنامه‌درسی آموزش عالی با رویکرد جامع یادگیری، دو فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی آموزش عالی، شماره ۴، صص ۱۴۲-۱۰۷
- محبی، س و همکاران. (۱۳۹۴). بررسی کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم مبتنی بر مدل سروکوال. مجله دانشگاه علوم پزشکی قم، دوره نهم، شماره ششم، صص ۶۶ تا ۷۶
- محمد پور، م. (۱۳۷۴). بررسی نظرات دانشجویان در مورد عوامل موثر دهنده کیفیت آموزش در مراکز تربیت معلم استان خوزستان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
- محمدی، ر و همکاران (۱۳۸۴). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی مفاهیم، اصول، روش‌ها و معیارها. تهران: سازمان سنجش کشور
- مردمیها، م. (۱۳۸۳). آسیب‌شناسی آزمون ورودی دانشگاه. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، جلد ۱۰، شماره ۱، صص ۹۱ تا ۱۳۰ مرکز افکارسنجی دانشجویان ایران. (۱۳۸۱). بررسی مسائل اجتماعی کنکور از نگاه داوطلبان
- مضطرزاده، ف. (۱۳۷۷). دانشگاه چیست. اطلاعات
- ملکی، ح و حبیبی پور، م. (۱۳۸۶). پرورش تفکر انتقادی هدف اساسی تعلیم و تربیت. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال ششم، شماره ۱۹، مهموئی، ح. (۱۳۹۰). آسیب‌شناسی ارزشیابی برنامه‌درسی در آموزش عالی. دو ماهنامه علمی و پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، شماره ۴، صص ۹۵-۱۰۰
- میرزائیان، ب و همکاران. (۱۳۹۰). اعتیاد به اینترنت در بین دانشجویان و تاثیر آن بر سلامت روان. فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات علوم تربیتی. سال دوم، شماره اول.
- نصر، ا و همکاران. (۱۳۸۱). بررسی مشکلات انتخاب رشته دواطلبان ورود به دانشگاه‌های دولتی در سال ۱۳۸۱. مجموعه مقالات سمینار بررسی روش‌ها و مسائل آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها، اصفهان
- نورشاهی، ن. (۱۳۷۷). تحولات نظام گزینش دانشجویان برای دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی دولتی در ایران با تاکید بر تحولات بین‌سالهای ۵۷ و ۵۸. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۱۸، صص ۱۶
- نیک‌نژاد، ع. (۱۳۸۱). دانشگاه ویژه: روشی نو در پذیرش دانشجویان. مجموعه مقالات سمینار بررسی روش‌ها و مسائل آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها، اصفهان
- وهابی، ا. (۱۳۹۳). ویژگی‌های یک استاد خوب دانشگاهی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه جامع علمی کاربردی سنندج. مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی، صص ۹۰-۸۲
- همتی‌نژاد، م و همتی‌نژاد، م. (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه تربیت بدنی و علوم ورزشی گیلان بر اساس مدل سروکوال. مطالعات مدیریت رفتار سازمانی در ورزش، شماره ۸، صص ۱۱ تا ۲۸
- هویدا، ر، مولوی، ح. (۱۳۸۷). فرایند بهبود کیفیت آموزشی از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های استان اصفهان: مقایسه‌ای بر اساس مقیاس AQIP، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۸، صص ۱۴۱-۱۳۲
- یمنی‌دوزی سرخابی، م. (۱۳۹۳). کیفیت در آموزش عالی. تهران: انتشارات سمت
- یمنی‌دوزی سرخابی، م، حصاری، م. (۱۳۸۷). مقایسه برخی از عوامل موثر بر کیفیت آموزش دوره‌های کارشناسی ارشد در دانشگاه بهشتی و صنعتی شریف. فصلنامه علمی و پژوهشی انجمن آموزش عالی ایران، سال اول، شماره ۱

Aregbeyen, O. (2010). Students perceptions of effective teaching and effective lecturer characteristics at the University of Ibadan, Nigeria. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 7(2), 62-69.

Barro, R. J. & Lee, J.-W. (2013). A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010. *Journal of Development Economics*, 104, 184–198.

Barro, R. J., & Lee, J. W. (1994, June). Sources of economic growth. In *Carnegie-Rochester conference series on public policy* (Vol. 40, pp. 1-46). North-Holland.

Bloom, D. E., Canning, D., & Chan, K. (2006). *Higher education and economic development in Africa* (Vol. 102). Washington, DC: World Bank.

Das, P., Mukherjee, S., & Roy, S. D. (2016). Assessment of quality of higher education in hostile environment: an analysis on provincialised colleges under Assam University Silchar. *Quality in Higher Education*, 1-13.

Delaney, J., Johnson, A. N., Johnson, T. D., & Treslan, D. L. (2010). Students' perceptions of effective teaching in higher education. Memorial University of Newfoundland, Distance Education and Learning Technologies.

Devlin M O'Shea .H. (2012). Effective university teaching: views of Australian university students from low socio-economic status backgrounds. *Teaching in Higher Education*.17 (4), 385-397.

García-Aracil, A. (2009). European Graduates' Level of Satisfaction with Higher Education, *Higher Education*, 57

Harvey, L. (2006). Impact of Quality Assurance: Overview of a discussion between representatives of external quality assurance agencies. *Quality in Higher Education*, 12(3), 287-290.

Huemer, M. (2005). Student evaluations: A critical review. Retrieved May, 28, 2008.

Jesa, M. (2017). Teaching Strategies Adopted by Teachers at Higher Education Level in Kerala: A Research Report. *Higher Education for the Future*, 4(1), 4-11.

Johnson, A. N. (2009). Students' perceptions of effective teaching in higher education. Master's thesis, Memorial University of Newfoundland.

Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (2008). *Cooperation in the classroom* (7th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Kaarsen, N. (2014). Cross-country differences in the quality of schooling. *Journal of Development Economics*, 107, 215–224.

Khurshid, F. (2014). Factors affecting higher education students' success. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences*, 5(1), 39-47.

Lambert, D., & Morgan, J. (2011). Geography and Development: Development education in schools and the part played by geography teachers. *Development Education Research Centre Research Papers*, 3

Longworth, N. (2004). *Lifelong learning in action; transforming education in the 21st century*. London and New York: Routledge Flamer.

Manuelli, R. E., & Seshadri, A. (2014). Human capital and the wealth of nations. *American Economic Review*, 104(9), 2736–2762.

Meerts, John (2003); "Why Information Technology Still Matters in Higher Education"; *Harvard Business Review*, Nov. Dec



- Newton, C. (2007, April). A contemporary technique to guarantee quality of service (QoS) for heterogeneous data traffic. In Information Security and Assurance, 2008. ISA 2008. International Conference on (pp. 210-213). IEEE.
- Olivares, O. J. (2003). A conceptual and analytic critique of student ratings of teachers in the USA with implications for teacher effectiveness and student learning. *Teaching in Higher Education*, 8(2), 233-245.
- Schoellman, T. (2012). Education quality and development accounting. *Review of Economic Studies*, 79(1), 388-417.
- Slavin, R.E. (2000). *Educational Psychology theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sproule, R., & Válsan, C. (2009). The student evaluation of teaching: Its failure as a research program and as an administrative guide. *Economic Inference*, 11, 125-150.
- Vig, P., & Sharma, K. (2014). Humane characteristics of teachers in relation to employability skills: A research study. *International Journal of Education and Management Studies*, 4(2), 80.
- Voss, R., Gruber, T., & Szmigin, I. (2007). Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of Business Research*, 60(9), 949-959.
- Woolfolk, A.E. (1987). *Educational psychology*(3rd ed) Englewood Cliffe, Newjersey. prentice-Hall.





آسیب‌شناسی و ارائه الگوی پیشنهادی برای اجرای موفق ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی (مورد: دانشگاه الزهرا)

آزاده مداحی^۱، زینت زارع^۲، مریم السادات مساعد^۳

چکیده

گروه‌های آموزشی به‌عنوان هسته اصلی دانشگاه، نقشی اساسی در پیشبرد برنامه‌ها و تحقق اهداف و چشم‌انداز دانشگاه ایفا می‌نمایند. بر همین اساس، شناسایی نقاط قوت و ضعف، فرصت‌ها و عوامل بازدارنده توسعه گروه و سپس برنامه‌ریزی جهت توسعه و بهبود کیفیت گروه می‌تواند گامی مؤثر در رشد کیفی دانشگاه باشد که این مهم از طریق اجرای اثربخش ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی امکان‌پذیر خواهد شد. با وجودی که پس از ابلاغ آیین‌نامه مورخ ۱۳۸۲/۵/۱۲ وزارت علوم تاکنون بیش از ۱۰۰۰ گروه آموزشی اقدام به اجرای ارزیابی درونی نموده‌اند، ولی بنظر می‌رسد در موارد بسیاری، بهبود و اصلاح چشمگیری را در عملکرد گروه‌های آموزشی از طریق پیاده‌سازی این طرح شاهد نبوده‌ایم. با توجه به اینکه در دانشگاه الزهرا نیز ۱۹ گروه آموزشی در سنوات اخیر اقدام به اجرای ارزیابی درونی نموده‌اند، در پژوهش حاضر تلاش می‌شود تا از طریق مصاحبه، اسنادکاوی و بررسی طرح‌های ارزیابی درونی گروه‌های مذکور، به آسیب‌شناسی فرایند اجرا و شناسایی دلایل عدم توفیق در دستیابی به نتایج موردانتظار از اجرای طرح ارزیابی درونی پرداخته شود. سپس الگوی پیشنهادی جهت اجرای موفق طرح ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی ارائه خواهد شد. در الگوی پیشنهادی، بهینه‌سازی فرایند جمع‌آوری اطلاعات و اجرای ارزیابی، و یکپارچگی و انسجام در ارزیابی، برنامه‌ریزی، کاربست پیشنهادات و پایش نظام‌مند عملکرد گروه آموزشی و سایر سطوح دانشگاه مورد توجه قرار دارد. از آنجایی که اجرای اثربخش طرح ارزیابی درونی می‌تواند نقشی کلیدی در بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی ایفا نماید، و با توجه به اینکه بیش از یک دهه از اجرای طرح مذکور در دانشگاه‌ها سپری شده است، بنابراین آسیب‌شناسی و بهره‌گیری از تجربیات گذشته، و ارائه و اجرای یک مدل یکپارچه جهت اجرای موفق طرح مذکور کمک شایانی به استقرار نظام نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت در دانشگاه‌ها و تعالی نظام آموزش عالی خواهد نمود. کلیدواژه‌ها: الگوی ارزیابی درونی گروه، برنامه بهبود کیفیت، ارزیابی کیفیت، تضمین کیفیت آموزشی، دانشگاه الزهرا.

مقدمه

در سالهای اخیر با آگاهی از نیاز به ارزیابی کیفیت در نظام آموزش عالی و بهبود آن، تلاشهایی صورت گرفته تا یک سازوکار منسجم ارزیابی در نظام آموزش عالی مستقر شود، تا از رهگذر آن بتوان ضمن حصول بهبود، ارتقا و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی، به گسترش فرهنگ ارزیابی و مشارکت جامعه دانشگاهی در انجام آن پرداخت. یکی از مهمترین و مورد قبول ترین این سازوکارها، الگوی اعتبارسنجی است (نظرزاده زارع و همکاران، ۱۳۹۳). در واقع در انجام طرح ارزیابی درونی گروه‌ها برای اولین بار آنها را به فکر واداشته که به ابعاد مختلف فعالیت‌های گروه توجه کنند و خارج و متفاوت از امور جاری و روزمره به آن فکر کنند. فرایند ارزیابی درونی دارای چند مرحله اساسی شامل شناسایی وضعیت موجود گروه، تعیین موقعیت مطلوب، ارائه پیشنهادات بهبود جهت رسیدن به وضع مطلوب و کاربست پیشنهادات ارائه شده می‌باشد. بی‌شک مهمترین مرحله جهت تکمیل فرایند تضمین کیفیت و پاسخگویی گروه‌های آموزشی، کاربست راهکارها و پیشنهادهای ارائه شده در گزارش ارزیابی گروه‌ها بوده که تاکنون حلقه مفقوده تکمیل فرایند ارزیابی به شمار رفته است. در این پژوهش سعی بر آن است که از طریق تعریف فرایندی ساختاریافته و منسجم، اجرای طرح ارزیابی درونی به منظور تدوین برنامه‌های بهبود کیفیت گروه‌ها صورت پذیرد. در الگوی پیشنهادی، بهینه‌سازی فرایند جمع‌آوری اطلاعات و

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه حسابداری، دانشکده علوم اجتماعی و اقتصادی دانشگاه الزهرا(س)

۲. دانشجوی دکتری رشته برنامه‌ریزی و مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی

۳. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد رشته مهندسی صنایع دانشگاه الزهرا(س) (دانشگاه الزهرا، تهران، ایران. m.mosaed@alzahra.ac.ir)



اجرای ارزیابی، و یکپارچگی و انسجام در ارزیابی، برنامه‌ریزی، کاربست پیشنهادات و پایش نظام‌مند عملکرد گروه آموزشی و سایر سطوح دانشگاه مورد توجه قرار دارد.

ضرورت تحقیق

- برنامه‌ریزی برای ارتقای جایگاه دانشگاه در نظام‌های رتبه‌بندی ملی و بین‌المللی و لزوم توجه بیشتر و برنامه‌ریزی دقیق‌تر برای ارتقای کیفی دانشگاه و گروه‌های آموزشی
- تاکید بر کیفی‌تر کردن گروه‌ها از طریق انجام ارزیابی درونی و تعبیه سازوکارهای قانونی در آیین‌نامه ابلاغی نظام نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت علوم، تحقیقات و فناوری ۱۳۹۵/۹/۲ به مراکز نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه‌ها

ادبیات موضوع

طیف الگوهای ارزشیابی آموزشی

الگوهای ارزشیابی رامی توان از جنبه‌های مختلف دسته‌بندی کرد، یکی از این دسته‌بندی‌ها که توسط هاوس (۱۹۷۸) صورت گرفته الگوها را به هشت دسته تقسیم کرده است که در ادامه به بررسی آنها پرداخته می‌شود:

دسته اول، الگوی هدف‌گرا می‌باشد و در واقع به این پرسش پاسخ می‌دهد که آیا عملکرد یادگیرندگان با هدف‌های آموزشی تطابق دارد؟ و بیشتر برای قضاوت درباره تحقق هدف‌های برنامه درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

دسته دوم، الگوی سیپ می‌باشد. این الگو بیشتر مورد استفاده مدیران و تصمیم‌گیرندگان است. از این الگو می‌توان به عنوان چارچوبی برای ارزشیابی تکوینی، پایانی، ارزیابی طرح‌های نوآوری، سامانه (برنامه)‌های استخدام هیات‌علمی، پذیرش دانشجو، گروه‌های آموزشی و به طور کلی هر نوع زیرنظام آموزش عالی استفاده کرد. الگوی سیپ برای ارزیابی کیفیت چهار عنصر یک سامانه به کار می‌رود: ارزیابی زمینه، ارزیابی درون‌داد، ارزیابی فرایند و ارزیابی برون‌داد.

از دیگر الگوهای ارزشیابی می‌توان به الگوی اعتبارسنجی اشاره کرد. برای تعیین صلاحیت یک سامانه و اعتبار سازمان و یا موسسه آموزش عالی از این الگو استفاده می‌شود که از دو قسمت تشکیل می‌شود: ارزیابی درونی، ارزیابی برونی.

الگوی هدف آزاد، الگوی مبتنی بر نظر خبرگان، الگوی مبتنی بر مدافع، الگوی اجرای عمل، الگوی طبیعت‌گرایانه و مشارکتی از دیگر الگوهای ارزشیابی می‌باشند.

از میان الگوهای یاد شده، سه الگوی هدف‌گرا، سیپ و اعتبارسنجی کاربرد بیشتری در ارزشیابی آموزش عالی دارند. (بازرگان و فراستخواه، ۱۳۹۶) در پژوهش تقی‌پورظهیر (۱۳۷۲) مهمترین پیامد ارزیابی درونی، بررسی کیفیت و ارتقا آن در مراکز آموزشی عنوان شده است. از سویی، کیفیت فقط با برنامه‌ریزی ایجاد می‌گردد و فرایند برنامه‌ریزی در نظام آموزشی (دانشگاهی) عبارتست از: فرایند اتخاذ مجموعه‌ای از تصمیمات عقلانی، منطقی و قابل اجرا و بایستی مبتنی بر اطلاعات دقیق و جامع از وضعیت گذشته، حال و پیش‌بینی‌هایی از آینده باشد. آگاهی از وضعیت موجود نظام آموزش عالی (فرصت‌ها، تهدیدها، قوت‌ها و ضعف‌ها) نیازمند استقرار یک سیستم ارزیابی جامع و منظم است؛ چرا که ارزیابی، اطلاعات جامع و دقیقی را با شناسایی وضعیت واقعی امور و تشخیص اینکه تا چه میزان اهداف برنامه، استراتژی‌ها و سیاست‌های اجرایی مرتبط با اهداف و به تبع آن‌ها برنامه‌ریزی عملیاتی و پیش‌بینی منابع و هزینه‌ها به طور مناسب منطقی و علمی تعیین شده را نشان می‌دهد.

بازرگان و همکاران (۱۳۷۹) در پژوهشی مقاصد ارزیابی درونی را چنین برمی‌شمرند:

۱. آشکارکردن جنبه‌های مختلف کیفیت (درونداد، فرایند، برونداد) نظام دانشگاهی
۲. کمک به خودتنظیمی امور نظام دانشگاهی
۳. بهبود کیفیت نظام دانشگاهی
۴. مشارکت اعضای هیأت علمی در شفاف‌سازی امور دانشگاهی و توانمندسازی آنها
۵. پاسخ‌گویی نظام دانشگاهی به نیازهای جامعه و منابع اختصاصی.

در واقع ارزیابی درونی فرایندی است که در آن اعضا یک گروه دانشگاهی به ارزیابی عملکرد خود اقدام می‌کنند تا جنبه‌های قوت و ضعف و فرصت‌ها و تهدیدهای مطرح را دریابند و به اصطلاح ضعف‌ها، تحکیم قوت‌ها، استفاده از فرصت‌ها و رفع تهدیدها و یا تبدیل آنها به فرصت بپردازند (بازرگان،

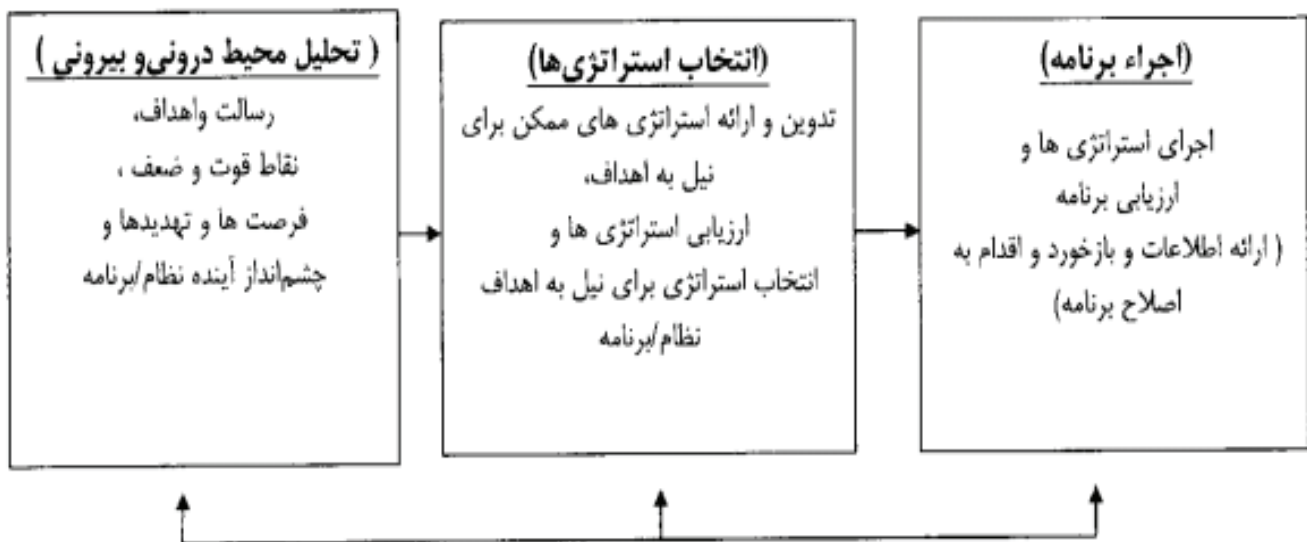
● بخش چهارم : مقالات پذیرفته شده برای چاپ

۱۳۸۳). در این فرایند با چشم اندازی عملگرا، مسئولیت پذیری همگانی، دیدگاه سیستمی کل گرا و تاکید بر شفافیت، تلاشی منظم و سازمان یافته به صورت داوطلبانه و خودجوش در جهت ایجاد یک زبان مشترک و با حصول توافق جمعی در خصوص فلسفه وجودی و اینکه چگونه می توان با اتکا بر منافع و توانایی های موجود به بهترین نحو ممکن ماموریت و اهداف و وظایف محوله را به انجام رسانید، صورت می گیرد. لذا هدف اصلی از انجام ارزیابی درونی آن است که مدیران گروه ها و نهائیتا مدیران دانشگاه ها نسبت به هدف های نظام مسائلی که در تحقق آن ها وجود دارد، آگاهی یافته و میزان تحقق و دستیابی به آنها را بسنجند تا بر آن اساس با اتخاذ یک رویکرد فراکنشی به برنامه ریزی راهبردی و عملیاتی جهت بهبود امور بپردازند (محمدی، ۱۳۸۴).

حیدری نژاد و همکاران (۱۳۸۵) در مقاله ای با عنوان «ارزیابی کارایی دانشکده ها و گروه های آموزشی تربیت بدنی دانشگاه های دولتی با استفاده از مدل ریاضی تحلیل پوششی داده ها» به بررسی مدل استفاده شده و تحلیل داده ها پرداختند. در این پژوهش داده های کمی آموزشی، پژوهشی و خدماتی مورد نیاز از ۲۵ دانشکده و گروه های آموزشی تربیت بدنی دانشگاه های دولتی سراسر کشور جمع آوری شدند. پس از اجرای مدل در سه وضعیت متفاوت با ماهیت خروجی، علاوه بر محاسبه میزان کارایی مورد انتظار هر یک از واحدها، مجموعه های کارا یعنی واحدهایی که با توجه به منابع ورودی خود، خروجی متناسب دارند نیز مشخص شدند. در مورد ترتیب اهمیت شاخصهای ورودی، هیأت علمی و کارکنان در مرتبه اول و بودجه در مرحله بعد قرار گرفت. به این ترتیب، نتایج تحقیق علاوه بر کارایی آموزشی و پژوهشی در محیط درونی دانشکده ها و گروه های آموزشی تربیت بدنی، اثربخشی خدمات تخصصی آنها را در محیط بیرونی یعنی در سطح دانشگاه و جامعه به خوبی نشان دادند.

آذر و ترکاشوند (۱۳۸۵) در مقاله ای با عنوان «ارزیابی عملکرد آموزشی و پژوهشی با استفاده از مدل تحلیل پوششی داده ها: گروه های آموزشی دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس» سعی کرده اند تا مدل ریاضی تحلیل پوششی داده های مناسب، رتبه بندی کارایی گروه های آموزشی، نقاط ضعف و قوت هر یک از گروه ها و وضعیت استفاده بهینه از منابع در دسترس در دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس از منظر مدل DEA بیان شود.

میرزابیگی و همکاران (۱۳۸۷) در مقاله ای با عنوان «کاربرد ارزیابی درونی در طراحی برنامه استراتژیک در نظام آموزش عالی» به ارائه مدلی از طریق انجام ارزیابی درونی، برای ارتقای کیفیت مراکز آموزش عالی به طراحی برنامه استراتژیک پرداخته اند. خلاصه مراحل مدل پیشنهادی بدین گونه است که ابتدا با انجام ارزیابی درونی و شناسایی نقاط قوت و ضعف و همچنین فرصت ها و تهدیدها (SWOT) و با تدوین و انتخاب استراتژی های مطلوب برای دستیابی به اهداف، به برنامه ریزی استراتژیک در نظام آموزش عالی پرداخته است. در حقیقت با این رویکرد، گروه راهبردی ارزیابی درونی با کمک اطلاعات به دست آمده از تجزیه و تحلیل محیط داخلی و بیرونی و اهداف و رسالت گروه، به انتخاب استراتژی های مطلوب برای نیل به اهداف مورد نظر خواهند پرداخت و نهایتا در مرحله اجرا، نیز گروه راهبردی سهم تاثیرگذار و چشم گیری را خواهد داشت تا استراتژی های انتخاب شده و کل برنامه، برای انجام اصلاحات و تغییرات لازم بپردازد.



● بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ

ارزیابی درونی بدون فرهنگ‌سازی و درک ذی‌نفعان از چرایی و چگونگی آن، نتیجه‌چندانی نخواهد داشت و باغلبه رویکرد اداری و تمرکزگرایی در فرایند ارزیابی درونی، منجر به عدم مشارکت اعضای هیأت علمی و حتی خودداری اعضای گروه‌های آموزشی از اجرای این فرایند خواهد شد. همچنین اجرای موفق و اثربخش فرایند ارزیابی درونی وابسته به وجود پایگاه جامع اطلاعاتی و به روز بودن اطلاعات اعضای هیأت علمی و گروه می‌باشد و از عوامل مهم در موثر واقع شدن فرایند ارزیابی درونی، پیگیری عملیاتی شدن پیشنهادهای توسط دفتر نظارت و ارزیابی دانشگاه‌ها می‌باشد.

روش‌شناسی

با توجه به اینکه در دانشگاه الزهرا نیز ۱۹ گروه آموزشی در سنوات اخیر اقدام به اجرای ارزیابی درونی نموده‌اند، در پژوهش حاضر از طریق مصاحبه، اسنادکاو و بررسی طرح‌های ارزیابی درونی گروه‌های مذکور، به آسیب‌شناسی فرایند اجرا و شناسایی دلایل عدم توفیق در دستیابی به نتایج موردانتظار از اجرای طرح ارزیابی درونی پرداخته شده است.

آسیب‌شناسی وضعیت اجرای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی در دوره‌های قبل:

اهم مسائل شناسایی شده به شرح زیر است:

- تغییر مدیریتهای در سطوح مدیران گروه‌های آموزشی و عدم انتقال اطلاعات از مدیریت قبلی به مدیریت جدید
- طولانی شدن زمان تدوین و ارائه گزارش‌های ارزیابی درونی توسط گروه‌های آموزشی و در نتیجه فرسایشی شدن کار و بعضاً کاهش اثربخشی پیشنهادات ارائه شده توسط گروه بدلیل تغییر مسائل و اولویت‌ها
- عدم ارتباط گزارش‌های تدوین شده توسط گروه‌ها با برنامه‌های راهبردی دانشگاه
- عدم پیگیری اجرا و کاربست پیشنهادات ارائه شده و در نتیجه ناکارآمد کردن ارزیابی درونی (و نیز عدم پیگیری توسط سازمان سنجش)
- عدم مشارکت کافی اعضای هیأت علمی بدلیل نبود انگیزش کافی
- عدم گسترش فرهنگ خودارزیابی در بین دانشگاهیان
- عدم جلب مشارکت ذی‌نفعان
- و مهمترین مورد، عدم تعریف درست فرایندی ارزیابی درونی که باعث گردیده اثربخشی این طرح به درستی نمایان نگردد.

الگوی اجرایی پیشنهادی:

- تشکیل کارگروه بهبود و توسعه کیفیت گروه‌های آموزشی در سطح دانشگاه
- تعیین شاخص‌های پیشنهادی با توجه به برنامه راهبردی دانشگاه
- تعیین امتیازات تشویقی برای مجریان طرح ارزیابی درونی
- ایجاد پایگاه اطلاعاتی مناسب در مورد دانشجویان جهت دسترسی به آنها به ویژه پس از فراغت از تحصیل
- حذف دوباره کاری‌ها از طریق ایجاد ساختار متمرکز (اخذ اقلام آماری موردنیاز گروه‌های آموزشی از مراجع مربوطه و اعلام آن به گروه‌ها، انجام نظرسنجی از دانشجویان، دانش‌آموختگان، اساتید و بصورت متمرکز (همچنین به منظور یکسان نمودن افق زمانی مقایسه در تمامی گروه‌ها، حذف کارهای زمانبر از گروه و. که موجب می‌گردد گروه بجای جمع‌آوری داده، بر برنامه‌ریزی، تحلیل و آسیب‌شناسی متمرکز گردد)
- تعیین ابزار اندازه‌گیری کیفیت گروه
- تشکیل کمیته‌های بهبود و توسعه کیفیت در گروه‌ها (متشکل از مدیر گروه، اعضای هیأت علمی و یک دانشجوی نماینده در هر گروه) و همچنین درگیر نمودن تمام سطوح دانشکده (مدیریتی و غیر مدیریتی) در کمیته‌های ارزیابی درونی
- اولویت‌بندی و تعیین مهلت تکمیل گزارش‌های گروه‌ها و اعلام نتایج حاصل از اجرای طرح ارزیابی درونی گروه‌ها در گردهمایی سالانه
- طرح مسائل شناسایی شده گروه‌ها در کمیته ارزیابی درونی دانشگاه و تفکیک پیشنهادات مربوط به گروه، دانشکده، دانشگاه و وزارت علوم و سایر مراجع بالادستی مربوطه
- اولویت‌بندی مسائل شناسایی شده و اعلام زمان جهت کاربست پیشنهادات و به نتیجه رساندن مسائل (توسط گروه‌ها)
- جهت‌دهی فعالیت‌های گروه‌ها (در برنامه‌ریزی و اجرا) مبتنی بر تحقق راهبردها و برنامه‌های دانشگاه و تدوین برنامه عملیاتی دانشکده توسط هر گروه در راستای تحقق برنامه دانشگاه و منطبق بر اسناد بالادستی (برنامه راهبردی، چشم‌انداز و.)



بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ



- فراهم کردن سازوکار لازم جهت کاربست پیشنهادات گروه در سطح دانشکده و دانشگاه: بخشی از ارزیابی عملکرد معاونتها و واحدهای ستادی معطوف به پشتیبانی و اقدامات آنها در جهت کاربست پیشنهادات و رفع مسائل شناسایی شده در فرایند ارزیابی درونی می‌باشد
- پایش مستمر و نظام‌مند گروه‌ها (در واقع برنامه دانشکده متشکل از برنامه گروه‌های آن دانشکده بوده که با پایش عملکرد گروه به پایش عملکرد دانشکده‌ها دست خواهیم یافت)
- انجام نیازسنجی مستمر در گروه‌ها و تعریف فرایندی مدون برای این امر
- برگزاری نشست و گردهمایی‌های دوره‌ای بین گروه‌ها و طرح مسائل و مشکلات توسط مجریان و با هدف تبادل تجربیات گروه‌ها و هم‌اندیشی جهت رفع مسائل، به اشتراک‌گذاری پیامدهای حاصل از انجام ارزیابی درونی در گروه‌ها و همچنین ایجاد یک فضای حمایتی برای گروه‌های مجری
- سنجش اثربخشی ارزیابی‌های انجام شده و بررسی تغییرات رخ داده و میزان بهبود در گروه‌ها از طریق جمع‌آوری پرسشنامه‌های سنجش کیفیت از ذی‌نفعان گروه‌ها (دانشجو، دانش‌آموخته، هیات‌علمی، مدیر گروه و...) بصورت متمرکز از طریق سامانه‌های موجود و:
 - وظایف پیشنهادی کارگروه بهبود و توسعه کیفیت گروه‌های آموزشی بصورت زیر خواهد بود:
 - نظارت بر فرایند و چگونگی اجرای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی
 - پیگیری و اجرای مصوبه‌های مرکز نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در خصوص طرح ارزیابی درونی گروه‌ها
 - تعیین عوامل مورد ارزیابی و تدوین جدول زمان‌بندی و تعیین مهلت زمانی برای گروه‌ها
 - تعیین و ابلاغ فهرست اولویت‌ها و شاخص‌های بهبود کیفیت گروه‌ها با توجه به سیاست‌های دانشگاه
 - هماهنگی جهت برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای گروه‌ها در صورت نیاز
 - بررسی گزارش ارزیابی درونی گروه‌ها و ارائه بازخورد به آنان
 - طراحی سازوکارهای اجرایی پیشنهادات بهبود و توسعه کیفیت حاصل از ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی در سطوح گروه، دانشکده و دانشگاه

نتایج و پیشنهادات

در این پژوهش، با آسیب‌شناسی از ارزیابی درونی‌های صورت گرفته در گروه‌ها، محدودیتها و چالش‌ها بررسی گردید که بخش اعظم آن مربوط به نبود اطلاعات و آمار مربوط به گروه، عدم دسترسی به اطلاعات دانش‌آموختگان، طولانی بودن فرایند ارزیابی، عدم همکاری کافی اعضای هیات علمی و دانشجویان در تکمیل پرسشنامه‌ها و... بوده است. متأسفانه گاه فراموش می‌شود که ارزیابی درونی ضمن آنکه ابزاری برای تحلیل مسائل گروه آموزشی شمرده می‌شود، نتایج حاصل از آن نیز می‌تواند مبنایی برای برنامه‌ریزی در جهت حل مشکلات و اجرای راه‌حل‌ها باشد. به عقیده پاتون (۱۹۹۷) نتایج ارزیابی درونی زمانی بطور واقعی و عملی به کار گرفته خواهد شد که این نتایج به تغییر وضعیت موجود برای رسیدن به وضعیت مطلوب منتهی شود (نظرزاده زارع و همکاران، ۱۳۹۳). لذا سعی گردید با شناسایی مشکلات موجود، به ارائه الگوی پیشنهادی برای تدوین برنامه بهبود کیفیت برای گروه‌ها و اجرای بهتر و موفق ارزیابی درونی پرداخته شود. همچنین بنظر می‌رسد یکی از دلایل کم‌توجهی به اجرای فرایند ارزیابی درونی، نبود ضمانت اجرای آن است. بنابراین شاید تصویب قانون مشخصی که انجام فرایند ارزیابی درونی را از حالت اختیاری به اجباری تبدیل کند راهکاری برای مقابله با چالش کم‌توجهی به این مهم خواهد بود.

در ادامه دستاوردهای حاصل از اجرای موفق فرایند ارزیابی درونی در گروه‌ها را می‌توان به شرح زیر بیان نمود:

- اشاعه فرهنگ کیفیت‌مداری و نهادینه کردن رویکرد علمی ارزیابی درونی در راستای بهبود مستمر کیفیت در دانشگاه (نهادینه کردن ارزیابی درونی در واحدهای دانشگاهی به عنوان یکی از فرایندهای اصلی برنامه‌ریزی بهبود کیفیت فعالیتهای آموزشی، پژوهشی، فناوری و فرهنگی در دانشگاه‌ها)
- یاری رساندن به مدیران در امر مدیریت و تصمیم‌گیری‌های راهبردی دانشگاه
- استقرار و بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی
- کسب آگاهی از میزان تحقق اهداف برنامه‌های گروه‌ها



- بررسی میزان مناسب بودن هدف‌ها و ضرورت تجدیدنظر در آنها
- فراهم نمودن زنی شزوآم‌آ یا هورگت‌ت‌یفیک‌کی جنس‌رابتعا وی نوریبی‌بایزرا ما‌جنات‌ته‌جه‌نیمه
- همچنین اهم راهکارهای شناسایی شده جهت اجرای موفق ارزیابی درونی به شرح زیر است:
 - تعیین دوره زمانی مشخص برای انجام ارزیابی درونی توسط گروه‌ها (بطور مثال هر سه سال یکبار)، که این امر علاوه بر شناسایی مشکلات فعلی گروه، امکان پیگیری کاربست پیشنهادات ارزیابی درونی پیشین را نیز فراهم خواهد آورد.
 - فراهم‌آوری سازوکارهای انگیزشی برای اعضای گروه جهت انجام ارزیابی درونی از طرق:
 - اعطای امتیاز طرح پژوهشی
 - تخصیص اعتبار به مجریان طرح
 - انجام ارزیابی اعضای هیأت علمی گروه‌ها از طریق فرایند ارزیابی درونی گروه بمنظور یکپارچه سازی فرایندهای ارزیابی. در ارزیابی هیأت علمی سه بعد اصلی مورد بررسی قرار می‌گیرد که شامل آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی می‌باشد.
 - در اختیار قرار دادن اختیارات لازم و قدرت اجرایی به گروه برای اجرای پیشنهادات بهبود گروه خود
 - ارائه تسهیلات لازم به گروه‌هایی که ارزیابی درونی را به انجام رسانده‌اند
 - در اولویت قرار دادن گروه‌های مجری برای توسعه گروه‌های آموزشی توسط معاونت آموزشی
 - استخراج تجربیات موفق گروه‌ها بمنظور الگوسازی و انتقال به سایرین جهت بهبود
 - تقدیر از گروه‌های فعال، کوشا و برتر در مقاطع زمانی سه‌ساله
 - حمایت از طرح‌ها و پیشنهادات سازنده گروه‌های فعال منظور تقویت انگیزه گروه‌های آموزشی
 - تعبیه سازوکارهای لازم جهت پیگیری و کاربست پیشنهادات گروه‌ها در نهادهای بالادستی و متولی امور (وزارت علوم، سازمان سنجش و...)
 - ایجاد سازوکار الزامی نمودن تدوین گزارش ارزیابی درونی و برنامه بهبود گروه به عنوان یک مجوز قانونی برای تمامی درخواست‌های توسعه و گسترش گروه‌ها و.

منابع و ماخذ

- ابزری، مهدی، بالوئی جام‌خانه، هادی، خزائی پول، جواد، پورمصطفی خشک‌رودی، مهدی (۱۳۹۲)، «ارزیابی عملکرد گروه‌های آموزشی دانشگاه دولتی با استفاده از مدل‌های DEA و SWOT و معادلات ساختاری و ارائه استراتژی‌های راهبردی برای ارتقای کاربردی». مجله تحقیق در عملیات و کاربردهای آن، شماره اول، صص ۱۹-۴۱.
- آذر، عادل، ترکاشوند، علیرضا (۱۳۸۵) ارزیابی عملکرد آموزشی و پژوهشی با استفاده از مدل تحلیل پوششی داده‌ها: گروه‌های آموزشی دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس، مدرس علوم انسانی، شماره ۱، ویژه‌نامه مدیریت، صص ۱-۲۴.
- بازرگان و همکاران (۱۳۷۹). «رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقا مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی». مجله روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران: دوره جدید، سال پنجم (۲)، ۷-۲۶.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۳). ارزیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایندهای عملیاتی، تهران، انتشارات سمت، چاپ ۴.
- بازرگان، عباس، فراستخواه، مقصود (۱۳۹۶). نظارت و ارزیابی در آموزش عالی، تهران، انتشارات سمت، چاپ اول، صص ۷۳:۷۰.
- تقی‌پورظهیر، علی (۱۳۷۲). «نظام برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی/دانشگاه» فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۳، ۹-۳۲.
- حیدری‌نژاد، صدیقه، مظفری، امیراحمد، محقر، علی (۱۳۸۵). ارزیابی کارایی دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی تربیت بدنی دانشگاه‌های دولتی با استفاده از مدل ریاضی تحلیل پوششی داده‌ها، فصلنامه المپیک. سال چهاردهم، شماره ۲.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۷). بررسی تاثیر فرایند ارزیابی درونی بر برنامه‌ریزی برای بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی دانشگاهی، تحلیلی مقایسه‌ای از نظر اجرا یا عدم اجرای ارزیابی درونی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۹.
- محمدی، رضا (۱۳۸۴). راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران با تجارب ملی و بین‌المللی، تهران، انتشارات سازمان سنجش و آموزش کشور.

● بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ

محمدی، رضا، زمانی فر، مریم، صادقی مندی، فاطمه (۱۳۹۴). ارزشیابی کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی در گروه‌های آموزشی مهندسی بر مبنای گزارشهای ارزیابی درونی، فصلنامه آموزش مهندسی ایران، سال هفدهم، شماره ۶۷، صص ۹۱-۱۱۱.
نصراللهی نیا، فاطمه (۱۳۹۶). بررسی کیفیت اجرای طرح ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشگاه شهیدبهشتی، دومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و رفتاری.

نظرزاده زارع، محسن، مردانی، امیرحسین، عباسی، حبیبه، عباسی، زهرا. (۱۳۹۳). چالشهای موجود در ارزیابی درونی (مورد گروه‌های آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه‌های دولتی ایران). فصلنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱۷ (شماره ۲ (پیاپی ۶۶))، ۵۱-۷۴.
یاوری، ماندانا، کاویانپور، محمدرضا (۱۳۹۲). ارزیابی درونی رسالت‌ها و اهداف دانشگاه‌ها در راستای برنامه‌ریزی‌های استراتژیک دانشگاهی (موانع و مشکلات)، پژوهش‌های علوم انسانی دانشگاه اصفهان، سال چهارم، شماره ۲۲، ۱۷-۳۲.

Karditsa (April 2011), Internal Evaluation Report (2004-2008), University of Thessaly, faculty of Veterinary medicine.





فرهنگ سازی برای نهادینه کردن فرهنگ کیفیت در نظام آموزش عالی

شهرام مهرآور گیگلو^۱، حسین مولائی علی آباد^۲

چکیده

فرهنگ کیفیت، را می توان به عنوان نوع خاصی از فرهنگ سازمانی که ارزشها و تعهدات مربوط به کیفیت را شامل می شود، در نظر گرفت. هدف اصلی فرهنگ کیفیت ارتقاء و بهبود مستمر کیفیت است، بر این اساس فرهنگ کیفیت در آموزش عالی می تواند در بردارنده ی مجموعه ای از باورها، ارزشها، گرایشها و امور مشترکی باشد، که اعضای هیأت علمی، دانشجویان، مدیران و سیاستگذاران آموزش عالی برای بهبود و تضمین کیفیت فعالیت های آموزش عالی انجام می دهند. فرهنگ کیفیت شامل دو بخش است: الف) یک عنصر فرهنگی-روانشناختی؛ از ارزشهای مشترک، باورها، انتظارات و تعهد نسبت به کیفیت و ب) یک عنصر مدیریتی-ساختاری؛ با فرآیندهای تعریف شده که کیفیت را بهبود می بخشد و اهداف را با نیازها و تلاشهای فردی هماهنگ می کند. در این مقاله ابتدا به مفهوم کیفیت و تضمین کیفیت و فرهنگ دانشگاهی اشاره خواهد شد. سپس بحث فرهنگ کیفیت، پرورش آموزش فرهنگ کیفیت و اشاعه ی فرهنگ کیفیت در دانشگاه مورد بحث قرار خواهد گرفت. سرانجام عوامل موثر بر استقرار فرهنگ کیفیت در آموزش عالی کشور در سه سطح، عوامل فردی، سازمانی و محیطی مورد تحلیل واقع خواهد شد. کلید واژه ها: فرهنگ، کیفیت، تضمین کیفیت، آموزش عالی.

مقدمه

در حالی که موسسات آموزش عالی در حال حاضر با کاهش بودجه دولتی مواجه هستند، به طور همزمان نیاز به سرمایه گذاری در روند تغییرات سازمانی دارند، تا موقعیت خود را در بازار رقابتی بدست آورند. زیرا که در دو دهه گذشته نگرانی های شدیدی برای توسعه مدیریت کیفیت در زمینه آموزش عالی با افزایش تقاضای عمومی و سیاسی برای پاسخگویی وجود داشته است (سئوتیک جورسیوس^۳، ۲۰۱۲). همچنین تحولات عصر اطلاعات و ارتباطات و جهانی شدن، به علاوه ظهور اقتصاد دانش، موجب شده که آموزش عالی در همان حال که نقش و جایگاه تعیین کننده تری از حیث ثروت و سرمایه ملت ها و توسعه جوامع، پیدا کرده است، در شرایط رقابتی تری نیز قرار گرفته است. فراگیر شدن آموزش عالی و محدودیت هزینه های عمومی، حساسیت ذی نفعان را نسبت به کیفیت آموزش عالی و ارزش افزوده آن افزایش داده است (یانگ جیانگ و یونگ جیان^۴، ۲۰۱۶). کیفیت آموزش عالی در هر کشوری یکی از ارکان توسعه علوم و اقتصاد اجتماعی بوده و دستیابی به کیفیت در آموزش عالی باید بخشی از استراتژی و خط مشی هر کشوری باشد. بنابراین توجه به کیفیت آموزش عالی به منظور هدر نرفتن سرمایه انسانی، منابع مادی و مالی لازم و هماهنگی بین توسعه نظام های آموزشی و کارایی آن امری ضروری است، دستیابی به این مهم از طریق ترویج و اشاعه فرهنگ کیفیت و ایجاد دلبستگی نسبت به آن امکان پذیر است. در واقع از طریق ایجاد سازو کارهای تضمین کیفیت، نظام آموزش عالی می تواند دارای اثربخشی باشد (ملکی آوارسین و صادقی باروجی، ۱۳۹۳).

همانگونه که می دانیم مسئله کیفیت، یکی از دغدغه های اصلی میدان رقابت این جهان فرایچیده است. کیفیت حاصل جمع، مدیریت ناب و تعهد درونی نهادینه شده افراد يك جامعه است. اگر بخواهیم در جاده کیفیت حرکت کنیم و ماندگار باشیم، نباید از فرهنگ کیفیت غافل باشیم. همچنین باید توجه داشت که اشاعه ی فرهنگ کیفیت و به ویژه نهادینه کردن آن در فرد، سازمانها و جامعه، کاری دشوار، زمان بر و مستلزم رعایت جمیع عوامل است. عواملی که عدم توجه به هر یک از آنها می تواند طراحی یک چنین الگویی را تحت تاثیر قرار داده، کارایی و اثربخشی آن را زیر

سوال ببرد (فقیه حبیبی و کاوسی، ۱۳۹۵).

کیفیت و نگرش های مربوط به آن در آموزش عالی

از دهه ۱۹۸۰ کیفیت تبدیل به مفهومی کلیدی در آموزش عالی شده است. مباحث بسیاری درباره ی مفهوم کیفیت و روشهای ارزیابی آن وجود دارد، اما مفهوم کیفیت هنوز دور از دسترس و بحث برانگیز باقی مانده است (هری و ویلیام^۱، ۲۰۱۰). تعاریف متفاوتی از کیفیت وجود دارد، اما معمولی ترین تعریف توسط هاروی^۲ و گرین (۱۹۹۳) کیفیت به عنوان استثنا، کمال، تناسب با اهداف، ارزش پول و تحول، ارائه شده است. این مفاهیم چارچوب تحصیلی متفاوتی برای درک معنای کیفیت در آموزش عالی به دست می دهد (لوماس^۳، ۲۰۱۲).

تعریف کیفیت به عنوان تناسب با اهداف در آموزش عالی بیانگر این مسئله است که کیفیت تبدیل به مفهومی مدیریتی برای دولت، شوراهای بودجه و موسسات آموزش عالی شده است. کاربرد تناسب با هدف بر رقابت، اهداف و کاربرد بازار آزاد در سرمایه گذاری (بودجه) آموزش عالی تاکید دارد. مقصود آن منافع کوتاه مدت است و نگرانی هایی نظیر پذیرش شاخص های از پیش تعیین شده، بدون در نظر گرفتن تنوع تدریس و یادگیری (اسکولنیک^۴، ۲۰۱۰) فاصله میان درک دانشجویان و دانشگاهیان از کیفیت و ظهور فرهنگ مشتری که بر تلاقی نیازهای دانشجویان به جای تدریس چگونه یادگرفتن تمرکز دارد، را در بخش آموزش عالی ایجاد می کند (چانگ^۵، ۲۰۱۴).

دیدگاه دیگر از تعریف کیفیت به عنوان هدف، تلاقی نیازهای دانشجویان و کارفرمایان به عنوان مشتریان است. دیدگاه های متفاوتی درباره ایده دانشجوی به عنوان مشتری در بخش آموزش عالی وجود دارد. یک دیدگاه این است که هویت مشتریان بر انتظارات جامعه دانشگاه اثر می گذارد. مانند اینکه چه کسی مسئولیت آموزش دانشجویان را عهده دار است، چگونه دانشجویان و دانشگاهیان در ارتباطند و اینکه فرایند و کیفیت چگونه مورد سنجش قرار می گیرد تعیین می کند. دیدگاه دیگر این است که مفهوم کیفیت تعریف مشتری مسئله دار است. بنابراین مفهوم سازی دانشجویان به عنوان مشتری موجب افزایش تمرکز دانشجویان بر آموختن و نیز منجر به رویکردی انفالی در آموزش می شود (ساندرز^۶، ۲۰۱۱).

پدیده ی ارزش برای پول دیدگاه بر طرفدار دیگری درباره ی کیفیت در آموزش عالی است و ابتدا در سال ۱۹۸۴ توسط کمیسیون حسابرسی مطرح شد. که کیفیت را با هزینه و تبادل اقتصادی پیوند می دهد و در اصل به این معناست که مشتریان مایلند که برای کیفیت بهتر پول پردازند و آنچه که باعث بیشترین حد خشنودی در مشتری می شود، کیفیت عالی در ازای همان پول و یا پول کمتر است. براساس نظر (ساندرز^۶، ۲۰۱۱) درک کیفیت به عنوان ارزش برای پول به وسیله ایدئولوژی نئولیبرال تحت تاثیر قرار گرفته است. چنانکه رابطه میان دانشجویان و موسسات / مدرسان با عبارات اقتصادی تعریف می شود.

تضمین کیفیت و ضرورت آن در آموزش عالی

سازمانهای آموزش عالی، مجموعه پیچیده ای از منابع انسانی و مادی تعریف می شوند که برای ارائه خدمات و تامین نیازهای آموزشی، دانش، تربیت حرفه ای و رشد انسان با یکدیگر کار می کنند. به دلیل اهمیت کیفیت در آموزش عالی، سازمانهای آموزشی مسئول ایجاد و نظارت بر زمینه های فعالیت خود هستند. تلاش برای تضمین کیفیت به دلیل اینکه سازمانهای آموزش عالی در بازاری رقابتی فعالیت می کنند، ضروری است (تبریزی و فرح سا، ۲۰۱۵). ولاسینو^۷ و همکاران (۲۰۰۴) در واژه نامه تضمین کیفیت و اعتبار سنجی، تضمین کیفیت را اصطلاحی چتری برای فرآیند مداوم ارزشیابی (ارزیابی، نظارت، حفظ، بهبود و ارتقا) کیفیت نظام آموزشی معرفی کرده اند و دو بعد درونی و بیرونی برای آن متصور هستند. بر این اساس تضمین کیفیت، سیستم یکپارچه ای از فعالیت های مدیریت شامل برنامه ریزی، اجرا، گزارش دهی و بهبود کیفیت برای اطمینان از فرآیندها، مولفه ها و یا ارائه انواع کیفیت مورد نیاز و مورد انتظار ذی نفعان است (شورای آموزش عالی و جوایز آموزشی ایرلند^۸، ۲۰۱۱).

مطالعه ادبیات موضوع موید آنست که پیوستار مراحل استقرار نظام تضمین کیفیت دارای شش مرحله به شرح زیر می باشد: ۱- اندیشیدن درباره کیفیت، ۲- کسب تجربه اولیه، ۳- الگو پردازی درباره فرآیند ارزیابی و بومی کردن آن، ۴- اشاعه فرهنگ کیفیت و ایجاد دل بستگی، ۵- ساختار سازی،

1. Harry & William
2. Harvey
3. Lomas
4. Skolnik
5. Cheng
6. Saunders
7. Vlasceanu
8. Higher Education and Training Awarding Council Ireland



● بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ

۶- استقرار نظام تضمین کیفیت. با توجه به کوشش های انجام شده در آموزش عالی ایران می توان گفت که تا مرحله سوم از مراحل یاد شده مقق شده است (بازرگان، ۲۰۰۳).

نتایج مطالعات بین المللی حاکی از آن است که روش های اصلی و رایج تضمین کیفیت در آموزش عالی شامل ارزشیابی^۱، ممیزی^۲، اعتبارسنجی^۳ و محک زنی^۴ است (پیس لن، ۲۰۰۴) که در ادامه تعاریف آنها ارائه می شود:

ارزشیابی: ارزشیابی اصطلاحی کلی است که برای رویه های تضمین کیفیت مورد استفاده قرار می گیرد و یا داوری درباره ارزش یا شایستگی پدیده های مورد ارزیابی، مترادف است. منظور از ارزش آن است که نظام مورد ارزیابی تا چه اندازه نیاز معینی را برآورده می کند و منظور از شایستگی نظام، کیفیت آن است (بازرگان، ۲۰۰۳).

اعتبارسنجی: کمیسیون آموزش عالی، اعتبارسنجی راسازو کار تضمین کیفیت تعریف می کند، که با آن موسسات آموزش عالی و برنامه های عملی آن از سوی نهادی بیرونی به منظور تعیین این امر که آیا مجموعه استانداردها برآورده شده اند یا خیر، ارزشیابی می شوند (نیرا^۵ و همکاران، ۲۰۱۵). اعتبارسنجی، فرایندی است که از طریق آن مؤسسه (غیر) دولتی یا خصوصی، به منظور اینکه تشخیص دهد یک مؤسسه آموزش عالی از حداقل ملاکها و استانداردهای از پیش تعیین شده برخوردار است، کل فعالیت یا یک برنامه ی خاص آموزشی آن مؤسسه را از نظر کیفیت ارزیابی می کند. نتیجه این فرآیند، معمولاً اعطای اعتبار (به صورت تصمیم بله/خیر)، به رسمیت شناختن، و گاهی صدور مجوز فعالیت، است. روند اعتبارسنجی به شکل خود بررسی و ارزیابی توسط همتایان بیرونی است. به طور کلی، فرآیند اعتبارسنجی شامل سه مرحله خاص است: (الف) اجرای فرآیند خود ارزیابی؛ و ارسال نتیجه ی گزارش خود ارزیابی در قالب مجموعه های از استانداردها و ملاکها به مؤسسه ی اعتبارسنجی کننده. (ب) بازبینی بررسی انجام شده توسط تیم همتایان (ج) بررسی شواهد و توصیه ها بر اساس مجموعه ی معینی از معیارهای مربوط به کیفیت توسط کمیسیون اعتبارسنجی کننده و در نتیجه، قضاوت نهایی و در صورت مناسب بودن، ابلاغ تصمیم رسمی به مؤسسه و سایر مؤسسات منتخب (یونسکو، ۲۰۰۷؛ به نقل از عباسپور و همکاران، ۱۳۹۴).

ممیزی؛ بر سیاست ها، نظام ها، رویه ها، راهبردها و منابع موسسات برای مدیریت کیفیت فعالیت ها و کارکردهای اصلی آموزش و یادگیری، پژوهش و خدمات تخصصی و ارتباط و تعامل با جامعه و نیز خدمات حمایتی و پشتیبانی علمی متمرکز می شود (کمپته کیفیت آموزش عالی^۶، ۲۰۰۷). محک زنی؛ روشی است که به موجب آن مقایسه نتایج برنامه ها یا موسسات منجر به تبادل تجربه در خصوص بهترین شیوه عمل می شود (شبکه اروپایی برای تضمین کیفیت در آموزش عالی^۷، ۲۰۰۳).

فرهنگ دانشگاهی

دانشگاهها، به دلیل اینکه جایگاه تبادل و نشر علم هستند، سازمانهایی که ویژگی ها و کارکردهای متمایزی دارند و این ویژگی ها و کارکردها آنها را از سایر سازمانها متمایز می کند، از این ویژگی ها تحت عنوان فرهنگ دانشگاهی می توان نام برد که در برگیرنده معانی، ارزش های مشترک و هنجارهایی است که منشاء سبکی از زندگی، حس همت، اخلاق و منش و کنش فرد آکادمیک می شود (نور شاهی و فراستخواه، ۱۳۹۱). فرهنگ دانشگاهی نیرویی است که اعضای خود را به هم پیوند می دهد و به عملکرد آنها معنی و جهت می بخشد و رفتار آنها را با ارزشهای حاکم بر این فضای علمی هماهنگ می کند (محمد زاهدی اصل، ۱۳۸۷).

یکی از پیش شرطهای تولید علم، تولید فرهنگی دانشگاهی و هنجارهای حرفه ای است بدون ایجاد این نرم افزارها و انتقال آن نمی توان از نشو و نمای علمی صحبت کرد. علم بدون وجود ساختارهای هنجاری و اجتماعی و فرهنگی خاص خود تولید نمی شود و گویی هنجارهای علمی و دانشگاهی بخشی از معرفت علمی و دانشگاهی است (اباذری، ۲۰۰۳). فرهنگ دانشگاهی یکی از بنیانهای توسعه علمی در کشور است. حل بحران تولید علم مستلزم شناخت فرهنگ یادگیری، فرهنگ آموزش، فرهنگ سازمانی و مدیریت و فرهنگ رشتهای و دیگر خرده فرهنگ های درون دانشگاه است (محسنی تبریزی، ۲۰۰۹). محیط دانشگاه و اجتماعات علمی همانند نهادی اجتماعی و عامل اجتماعی کننده، عمل می کنند و از سوی دیگر

1. Evaluation
2. Audit
3. Accreditation
4. Benchmarking
5. Nera
6. Higher Education Quality Committee
7. European Network for Quality Assurance in Higher Education





فرهنگ علمی جوامع نقش عمده ای را در انتقال فرهنگ، درونی کردن هنجارها و ارزشهای دانشگاهی و حرفه ای و توسعه مفهوم من اجتماعی ایفا می کند (اباذری، ۲۰۰۳).

گالتونگ^۱ (۱۹۸۱) معتقد به وجود فرهنگ دانشگاهی متناسب با سبکهای فکری هر جامعه ای است و بر این اساس چهار نوع فرهنگ دانشگاهی و سبک فکری متمایز از هم را به شرح زیر طبقه بندی کرده است: فرهنگ ساکسونیک که در آن افراد، به بحث و گفتگوی بیشتر در فضایی از نظر اجتماعی نسبتاً برابر تشویق می شوند، و رهیافتی بیشتر تجربی به پژوهش دارد. فرهنگ تیوتونیک که بر روابط استاد-شاگردی و رهیافت قیاسی تأکید بیشتر دارد. از این رو توجه دانشجویان را بیشتر به ابعاد منطقی بحث هدایت می کنند و فرهنگ گالیک که بر اساس آن روابط افقی برابر میان استاد و دانشجو بر قرار است، اما بر رهیافتی غیر قیاسی تأکید بیشتر دارد و در نهایت فرهنگ نیپونیک که بر روابط عمودی و سلسله مراتبی تأکید بیشتر دارد. گالتونگ معتقد است که هر جامعه ای «فرهنگ دانشگاهی» خاص خود را ایجاد می کند، زیرا فرهنگ دانشگاهی از دل ساختارها و روابط اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی آن جامعه بیرون می آید (احمدی و همکاران، ۱۳۹۵).

فرهنگ کیفیت در آموزش عالی

فرهنگ کیفیت را می توان به عنوان نوع خاصی از فرهنگ سازمانی که ارزشها و تعهدات مربوط به کیفیت را شامل می شود در نظر گرفت. بنابراین علاوه بر جنبه های سخت مدیریتی (مانند، مدیریت کیفیت، استراتژی و فرآیندها، ساختار)، جنبه های نرم مدیریتی (به عنوان مثال، ارزشها، باورها و تعهدات مشترک، کارکنان ماهر و مهارت) نیز بر فرهنگ کیفیت تأثیر می گذارد (بندر ماچهر^۲ و همکاران، ۲۰۱۷).

در واقع هدف اصلی فرهنگ کیفیت ارتقاء و بهبود مستمر کیفیت است و برای ایجاد فرهنگ کیفیت باید به سمت مدیریت نرم حرکت کنیم. علاوه بر این فرهنگ کیفیت به مسئولیت جمعی که در آن مدیران به کیفیت به عنوان منشائی که دانشجویان و کارکنان دانشگاهی در آن مشارکت داشته باشند، اشاره دارد. برای ایجاد یک فرهنگ کیفیت باید یک تعادل مناسب بین رویکردهای بالا و پایین به منظور تلاش برای ارتقاء کیفیت و هماهنگی فردی وجود داشته باشد (جنسن^۳ و همکاران، ۲۰۰۶).

بر طبق نظر انجمن دانشگاههای اروپایی^۴ (EUA) (۲۰۱۲) فرهنگ کیفیت، یک فرهنگ سازمانی است که به طور دائم قصد افزایش کیفیت را دارد و به وسیله دو مولفه متمایز توصیف شده است: از طرفی یک عنصر فرهنگی-روانشناختی از ارزشهای مشترک، باورها، انتظارات و تعهد نسبت به کیفیت و از طرف دیگر یک عنصر مدیریتی-ساختاری با فرآیندهای تعریف شده که کیفیت را بهبود می بخشد و اهداف را با نیازها و تلاشهای فردی هماهنگ می کند.

در دهه ی گذشته تعداد زیادی از محققان بر روی مفهوم سازی فرهنگ کیفیت متمرکز شده اند در واقع این محققان معتقد بودند که در زمینه مفهوم سازی این پدیده با کمبود موجهه هستیم هاروی و استنیکر^۵ (۲۰۰۸) مفهوم فرهنگ کیفیت را در ارتباط با تحقیقات در مورد فرهنگ و چگونگی آن، بررسی می کند. (فرهنگ به اصطلاح، به عنوان محافظتی برای همه ی عوامل غیر ملموس ممکن تبدیل شده است) (وان لائر و همکاران، ۲۰۱۶). اهلرس^۶ (۲۰۰۹) مدل مفهومی برای فرهنگ کیفیت در آموزش عالی ارائه داده است که شامل چهار مولفه مهم می باشد: الف) عناصر ساختاری، که در سیستم کیفیت یک سازمان تعبیه شده است. ب) عناصر توانمندسازی، عواملی هستند که سازمانها را قادر می سازند که رژیم های کیفی را به فرهنگ خود متصل کنند. ج) عناصر فرهنگی کیفیت، مانند نمادها، آیین نامه ها، ارزشها، که اغلب نامرئی و لزوماً برای کل موسسه یکپارچه نیستند و د) عناصر متقاطع، که مولفه های مختلف را با یکدیگر از طریق ارتباطات و مشارکت به منظور ایجاد تعهد جمعی پیوند می دهد.

فرهنگ کیفیت در آموزش عالی یک ساختار پیچیده ای است که شامل تمام ذی نفعان درونی و بسیاری از فرآیندهای درونی در دانشگاه می باشد. ارتباطات، حقایق، مشارکت و عناصر کلیدی فرایند آموزش (رسمی و غیررسمی) مهم ترین بخش در تمام مراحل فرایندهای درونی می باشد. ساختن چنین فرهنگی سالها طول می کشد و لازمه ی آن کار و تلاش زیاد و تعهد همه جانبه از طرف تمامی اعضای سازمان است (ویلسا^۷، ۲۰۱۴). بنابراین در ادامه تحلیل مختصری در مورد تأثیر عناصر فرهنگ کیفیت در فرایندهای آموزشی در موسسات آموزش عالی پرداخته می شود

1. Galtung
2. Bendermacher
3. Jensen
4. European University Association
5. Harvey & Stensaker
6. Ehlers
7. Vilcea

تاثیر عناصر فرهنگ کیفیت بر آموزش رسمی و غیر رسمی (ویلسا، ۲۰۱۴)

عناصر فرهنگ کیفیت	آموزش رسمی	آموزش غیررسمی
هنجارها و ارزشها	توسط فعالیت ها و انتظارات عمومی در باره ی استانداردهای موسسات منتقل می شود(ایجاد فشار برای خروجی فارغ التحصیلان با کیفیت)	بوسیله فعالیت هایی که نگرشها را بهبود می بخشد منتقل داده می شود.
عقاید و نگرشها	معلمان با توجه به نقش خود می توانند بر روی دانشجویان تاثیر بگذارند و فعالیت های آموزشی را نیز همچنین تحت تاثیر قرار دهند.	فعالیت ها با توجه به تعامل بین باورهای معلمان و دانشجویان بهبود می یابد.
داستان ها و اسطوره ها	در صورتی که مناسب باشد در محتوای رشته نهادینه شده است.	فعالیت های خاصی هستند که درک مناسب از تاریخچه موسسات را بهبود می بخشند
الگوهای تفکر	نهادینه شده در هنجارها	به طور صریح و روشن در فعالیتها می توان مشاهده کرد.
انتظارات و دانش جمعی	سطح دشواری و چگونگی انجام ارزیابی آن را مشخص می کند.	فعالیت های همکاری
قانون گذاری	چارچوب فرآیندهای آموزشی را ایجاد می کند.	هیچ تاثیری ندارد.

اشاعه ی فرهنگ کیفیت در دانشگاهها

در فرایند اشاعه ی فرهنگ کیفیت در دانشگاهها چهار جنبه به شرح زیر وجود دارد(بازرگان، ۱۳۹۰)

۱. تدوین راهبرد اشاعه ی فرهنگ کیفیت؛
 ۲. رهبری راهبرد اشاعه ی فرهنگ کیفیت؛
 ۳. متعهد کردن و درگیر کردن اعضای هیأت علمی؛
 ۴. باز خورد دادن به اعضای هیأت علمی در خصوص ارتقای کیفیت دانشگاهی. در این زمینه تدوین برنامه استراتژیک دانشگاه، نقش موثری ایفا می کند. علاوه بر آن، از آنجا که گروههای آموزشی نقش اساسی در این باره دارند، تدوین و اجرای برنامه استراتژیک گروههای آموزشی نیز گام مهمی در فرایند اشاعه فرهنگ کیفیت در دانشگاه است.
- پژوهشهای انجام شده در این زمینه نشان می دهند (بازرگان و همکاران، ۱۳۹۰؛ بازرگان، ۲۰۰۷؛ لوک کولا و زانگ، ۲۰۱۰) که از طریق اجرای ارزیابی درونی و بیرونی (بازرگان و اسحاقی، ۱۳۸۹) در سطح دانشگاه می توان فرهنگ کیفیت را در بعد شناختی - فرهنگی اشاعه داد و زمینه لازم را برای تقویت بعد ساختاری فراهم آورد. این امر به این دلیل است که گروههای آموزشی موجود در سطح دانشگاه می توانند با ارزیابی درونی گروه آموزشی خود رسالت، هدفها و ماموریتهای خود را در راستای رسالت و اهداف دانشگاه قرار دهند و سپس براساس نتایج ارزیابی درونی می توانند برنامه استراتژیک برای بهبود عملکرد گروه آموزشی خود تهیه کنند. برای انجام این کار باید برنامه استراتژیک دانشگاه در دسترس باشد. این برنامه به تدوین استراتژی فرهنگ کیفیت در دانشگاه کمک می کند.
- استراتژی اشاعه فرهنگ کیفیت باید مرتبط با ماموریت دانشگاه، متاثر از ارتباط دانشگاه با محیط جغرافیایی و ویژگی های دانشگاه را نشان دهد و رابطه این ویژگی ها را با فعالیت های دانشگاه بازنمایی کند (EUA,2010). در فرایند تدوین استراتژی برای اشاعه فرهنگ کیفیت ، باید اقدامات مورد نظر را فهرست کرد و برنامه زمان بندی برای اجرای این اقدامات را مشخص نمود. در این باره، آرمان مشترک برای فعالیتهای دانشگاه و درک مشترک اعضای هیأت علمی از این آرمانها ضروری است. برای ایجاد درک مشترک از آرمان دانشگاه، ترغیب اعضای هیأت علمی به تدوین برنامه استراتژیک فردی برای آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی می تواند راهگشا باشد. از این رو ، چنانچه برنامه استراتژیک دانشگاه تهیه شده باشد و در اختیار کلیه اعضای هیأت علمی قرار داده شود تا با توجه به آن برنامه های استراتژیک فردی را تهیه کنند، می توان نسبت به درک آرمان مشترک گامی مهم برداشت و کیفیت کوششهای دانشگاه را به طور مستمر ارتقاء بخشید. بدین سان، از این طریق جهت گیری آموزشی،

مجموعه مقالات نخستین همایش ملی ارزشیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی



پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی دانشگاه نه تنها آشکار می‌شود، بلکه اعضای هیأت علمی نسبت به تحقق آن نیز خود را متعهد می‌یابند. (بازرگان، ۱۳۹۰).

عوامل موثر بر استقرار فرهنگ کیفیت در آموزش عالی کشور

بررسی ادبیات نظری موجود اگرچه حاکی از آن است که عوامل متعددی بر فرهنگ کیفیت تاثیر گذار است، اما می‌توان آنها را در سه سطح خرد (عوامل فردی)، میانی (عوامل سازمانی) و کلان (عوامل محیطی) طبقه بندی نمود.

سطح خرد (عوامل فردی)

عوامل فردی، به نگرشها، ارزشها و باورهای افراد نسبت به فرهنگ کیفیت در درون دانشگاه مربوط می‌شود. اینکه اعضای هیأت علمی و دانشجویان نسبت به کیفیت چه نگرشی دارند، نگرش های آنها بر فرهنگ کیفیت تاثیر گذار است. همچنین باورهای افراد نیز بر فرهنگ کیفیت تاثیر گذار است. بنابراین بهتر است برای نهادینه سازی فرهنگ کیفیت در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی نخست نگرش های افرادی یعنی دانشجویان، اعضای هیأت علمی، مدیران و کارکنان نسبت به فرهنگ کیفیت تقویت شود. از طرفی دیگر ویژگی های دموگرافی از قبیل، سن، جنسیت، سطح تحصیلات، شغل، عقاید مذهبی، ملیت، تجارب کاری و غیره عواملی هستند که فرهنگ کیفیت را تحت تاثیر قرار می دهند. با توجه به مطالب گفته شده زمانی می توان فرهنگ کیفیت را در آموزش عالی نهادینه سازی کرد که مدیران و سیاستگذاران آموزش عالی درک درستی از فرهنگ کیفیت در سطح عوامل فردی داشته و کیفیت را متناسب با جامعه محلی و ملی توسعه دهند. زیرا که تحقیقات متعددی نشان داده اند که نهادینه سازی فرهنگ کیفیت در آموزش عالی ارتباط مستقیمی با ارزشها، باورها و آرمانهای آن جامعه دارد. بنابراین اگر مدیران آموزش عالی بتوانند نگرش ها و باورهای افراد را نسبت به کیفیت تقویت کنند در آن صورت بهره وری در آموزش عالی ارتقاء می یابد و زمینه برای استقرار فرهنگ کیفیت در آموزش عالی مهیا می شود.

سطح میانی (عوامل سازمانی)

عواملی سازمانی که می تواند بر استقرار فرهنگ کیفیت در نظام آموزش عالی به طور اعم و نظام دانشگاهی به طور اخص تاثیر گذار باشد به شرح ذیل است؛

- استراتژی ها: امروزه دانشگاهها به عنوان سازمان هایی غیرانتفاعی همچون دیگر سازمان ها، با محیطی پیچیده و متلاطم روبرو هستند. هدایت صحیح دانشگاه نیازمند درک محیط داخلی و خارجی و اتخاذ تصمیم های راهبردی هوشمندانه می باشد، بنابراین شکل گیری تفکر استراتژیک در میان مدیران آموزش عالی و همچنین توجه به مدیریت کیفیت جامع در استراتژی های آموزش عالی می تواند منجر به افزایش فرهنگ کیفیت در آموزش عالی شود.
- ساختار سازمانی: سازمانها دارای ساختارهای مختلفی هستند و نوع این ساختارها بر نگرش و رفتار کارکنان و بهره وری و عملکرد آنان اثر گذار است. بنابراین ساختار رسمی سازمان می تواند تاثیر زیادی بر شرایط فرهنگ کیفیت محور اعضای سازمان داشته باشد.
- سیستم های مدیریت منابع انسانی: مدیریت منابع انسانی را بر حسب فرآیندها و کارکردهای آن می توان فرایند جذب و به کارگیری، پرورش، بهسازی و حفظ و نگهداری منابع انسانی به منظور نیل به اهداف سازمانی تعریف کرد (عباس پور، ۱۳۹۲). توجه به مراحل مختلف منابع انسانی در نظام آموزش عالی کشور و به کارگیری درست نظام و رویکردهای منابع انسانی در آموزش عالی می تواند منجر به افزایش کیفیت در نظام آموزش عالی شود.
- فرهنگ سازمانی: فرهنگ می تواند موجب ایجاد هنجارها، باورها و ارزشهای مشترک بین اعضای جامعه دانشگاهی شود که این خود باعث رشد فرهنگ کیفیت در دانشگاه می شود.
- جو سازمانی: جو سازمانی مناسب می تواند در ایجاد انگیزش در کارکنان، بهبود روحیه و مشارکت افراد در تصمیم گیری ها و در نتیجه ازدیاد خلاقیت و نوآوری و افزایش بهره وری در سازمان شود (جهانیان و حسینی، ۱۳۹۴). جو سازمانی مطلوب در محیط دانشگاه می تواند منجر به شکل گیری فرهنگ کیفیت در درون محیط دانشگاهی شود.
- رفتار رهبری: یکی از متغیرهای مهم در تحقق فرهنگ کیفیت در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی داشتن رفتار رهبری بین مدیران دانشگاهی است. از جمله رفتارهای رهبری که می تواند به نوعی باعث افزایش فرهنگ کیفیت در دانشگاهها شود، رهبری تحولی است. مشخصه و فرض اصلی نظریه رهبری تحولی این است که پیروان خود را به انجام تعهدات فراتر از انتظار بر می انگیزانند، این نوع رهبری هنگامی رخ می دهد که

● بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ

در آن، رهبران بتوانند آگاهی و مقبولیت را در اهداف و ماموریت‌های گروه ایجاد کرده، پیروان را برانگیزانند تا منافع شخصی خود را در جهت منافع جمعی قرار دهند (ریاض و همکاران، ۲۰۱۱)

- اهداف: اهداف سازمان نیز بر رشد فرهنگ کیفیت تاثیر گذار است. زمانی که هدف اصلی، در دانشگاه بهبود کیفیت باشد، این خود منجر به شکل‌گیری فرهنگ کیفیت در دانشگاه می‌شود.

سطح کلان (عوامل محیطی)

در برگیرنده عواملی است که در محیط خارجی دانشگاه و آموزش عالی وجود دارند و معمولاً تحت کنترل دانشگاهها و نظام آموزش عالی نیستند و از سوی سیستم‌های فرادست به آنها تحمیل می‌گردند. مهم‌ترین آنها به شرح ذیل است:

عوامل فرهنگی: فرهنگ شیوه زندگی گروهی از مردم تعریف می‌شود. این قواعد (فرهنگ)، در برگیرنده ارزشها، باورها، نگرش‌های و رفتارهای مشترک میان افرادی است که با یکدیگر کار می‌کنند. بافت و فرهنگ محلی هر جامعه تاثیر زیادی بر نظام آموزش عالی آن دارد. زمانی که مفهوم کیفیت در فرهنگ یک جامعه رواج یابد و مفهوم توسعه، رشد و کیفیت به عنوان یک اصل بنیادی برای پیشرفت جامعه پذیرفته شود، با توجه به این امر که دانشگاه از فرهنگ جامعه ای که در آن واقع شده است تاثیر می‌پذیرد، بنابراین هر چقدر که مفهوم کیفیت در فرهنگ یک جامعه اهمیت یابد، به همان اندازه بر کیفیت دانشگاه نیز تاثیر خواهد، گذاشت.

عوامل اجتماعی؛ فراهم نبودن ساختارها و الزامات اجتماعی می‌تواند باعث بروز بی‌توجهی به فرهنگ کیفیت باشد.

عوامل اقتصادی: شرایط اقتصادی (مالی) موجود در جامعه می‌تواند تاثیر شگرفی در دانشگاه ایجاد کند.

عوامل سیاسی: شرایط سیاسی موجود در جامعه بر فرهنگ کیفیت تاثیر مستقیم دارد. اگر جامعه از شرایط سیاسی با ثبات بر خوردار باشد، می‌تواند باعث افزایش فرهنگ کیفیت در دانشگاه شود.

تکنولوژی: نوع تکنولوژی مورد استفاده در نظام آموزش عالی می‌تواند بر افزایش فرهنگ کیفیت آن تاثیر گذار باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

در قرن بیست و یکم، به عنوان قرن دانش - بنیان، آموزش عالی برای تولید دانش و ظرفیت سازی برای یادگیری فردی و سازمانی اهمیت بسزایی یافته است. از این رو، دانشگاهها و مؤسسه‌های آموزش عالی در توسعه کشورها نقشی بسیار مهم تر از گذشته باید ایفا کنند. بدین دلیل است که کیفیت دانشگاهی در قرن بیست و یکم یکی از دغدغه‌های اصلی کشورها به شمار می‌رود. دستیابی به کیفیت مستمر فعالیت‌های دانشگاهی مستلزم اشاعه این فرهنگ از طریق تقویت ابعاد شناختی - فرهنگی و نیز ایجاد یا تقویت ساختار سازمانی موجود است (بازرگان، ۱۳۹۰). بنابراین اگر بپذیریم که یکی از فعالیت‌های عمده مدیران ارشد برنامه ریزی و نظارت بر اجرای کیفیت کار است. آنگاه متوجه اهمیت استقرار و نهادینه سازی فرهنگ کیفیت در محیط دانشگاهی می‌شویم که جای آن در نظام آموزشی کشور بسیار خالی است. برای تحقق کیفیت در محیط دانشگاهی قبل از هر چیز باید به سوالات زیر پاسخ دهیم.

- وضعیت نظام آموزشی ما در مقایسه با کشورهای پیشرفته در چه سطحی است؟

- مشتریان آموزشی ما چه کسانی هستند و انتظارات آنها چیست؟

- مسیر و خط مشیهای دسترسی به موفقیتها کدام است؟

- چگونه کیفیت را به دست آورده و ارتقا دهیم؟

- هزینه‌های استقرار کیفیت آموزشی در مقابل عدم کیفیت آموزشی چقدر است؟

- چگونه در مسیر بهبود مستمر قرار گیریم؟

- ابزار دستیابی به بهبود مستمر با توجه به شرایط فعلی ما و آینده چیست؟

فرهنگ کیفیت در آموزش عالی یک مفهوم پیچیده ای است، که تا به حال تعاریف متعددی از آن ارائه شده است، اما جامع ترین تعریف بوسیله انجمن دانشگاههای اروپایی (۲۰۰۶) ارائه شده است، که فرهنگ کیفیت را به عنوان مجموعه ای از عناصر شناخته شده، ارزشهای مشترک، باورها، انتظارات و تعهد نسبت به کیفیت تعریف کرده است (ویلسا، ۲۰۱۴). فرهنگ کیفیت یعنی جایگاه کیفیت در محیط دانشگاهی کشور، انجام امور و برنامه



ریزی مبتنی بر کیفیت، رویکردهای کیفی در پژوهش، آموزش و همینطور اداره امور دانشگاه در همه سطوح و ابعاد آن. وقتی ما می توانیم کیفیت را در محیط دانشگاهی نهادینه کنیم که به این مهم باور داشته باشیم و این یعنی فرهنگ (یمنی، ۱۳۹۱). با عنایت به مطالبی که ذکر شد، زمانی می توانیم کیفیت را در دانشگاهها نهادینه سازی کنیم که مفهوم کیفیت در باورها، ارزشها و اعتقادات ما شکل گرفته باشد و آن را به عنوان یک امر مهم و حیاتی در رشد و توسعه دانشگاه در نظر بگیریم و همچنین پیشنهاد می گردد که مدیران و سیاستگذاران دانشگاهی برای ارتقا و نهادینه سازی فرهنگ کیفیت در محیط دانشگاهی به موارد زیر توجه کنند:

- بهبود و اصلاح ساختارهای سازمانی دانشگاه: اصلاح زیر ساختارهای سازمانی دانشگاهها، اعم از مجموعه روشها، مقررات و دستورالعملها، آیین نامه ها، بهسازی منابع انسانی، توسعه مناسب و ارتباطات سازمانی می تواند نقش بسزایی را در توسعه کیفیت ایفا نماید. با توجه به اینکه ساختار سازمانی دانشگاههای کشور بیشتر بروکراتیک است پیشنهاد می شود مدیران و سیاستگذاران برای بهبود فرهنگ کیفیت در دانشگاه، به اصلاح ساختار سازمانی دانشگاه خود از حالت بروکراتیک به ساختار مدیریت مشارکتی اقدام کنند. بنابر این نخستین گام در جهت دستیابی به کیفیت در دانشگاه، اصلاح زیر ساختارهای سازمانی دانشگاه است.
- انتخاب و به کارگیری مدیران متخصص و توانمند در دانشگاه: در انتخاب مدیران دانشگاهی باید به ویژگی های مانند، داشتن تفکر فلسفی، مهارت کلی نگری و تفکر سیستمی، قدرت ابتکار و نوآوری و مهارتهای، حل مسئله، برقراری ارتباط، ایجاد فرصت و غیره توجه کرد.
- به کارگیری فناوری اطلاعات در تصمیم گیریها، که سرعت انتقال اطلاعات را در تصمیم گیری های مهم مدیریتی تسهیل می کند.
- استفاده از وسایل کمک های آموزشی به روز در کلاس های درس
- توجه به مقوله کیفیت در برنامه های استراتژیک دانشگاه
- ایجاد واحدهای دانشگاه پژوهی در دانشگاهها: که وجود این واحد در دانشگاه باعث می شود که اطلاعاتی در خصوص مسائل و مشکلات متنوع دانشگاه توسط این واحد در اختیار مدیران دانشگاه قرار گیرد که این امر منجر به بهبود کیفیت در تصمیم گیری های دانشگاه می شود.
- توجه به مقوله استقلال دانشگاهی و آزادی علمی و مقوله بین المللی سازی دانشگاه
- برگزاری سمینارها و کنفرانس های مرتبط با فرهنگ کیفیت
- مشارکت دادن، اساتید، دانشجویان و کارکنان دانشگاه در تصمیم گیری ها
- توجه جدی به مسائل و اصول پایداری و توسعه پایدار در محیط دانشگاه
- زمینه های انگیزشی لازم به منظور مشارکت هر چه بیشتر و بهتر اعضای هیأت علمی، دانشجویان و کارکنان در مقوله کیفیت پیش بینی و ایجاد گردند.
- سازو کارهای لازم برای قدر دانی از زحمات اساتید، دانشجویان و مدیران که باعث بهبود کیفیت در دانشگاه می شوند، ایجاد، تدوین و تصویب گردد.

منابع

- احمدی، غلامعلی؛ پسندیده، جواد؛ دهقانزاده، احد. (۱۳۹۵). فرهنگ دانشگاهی و تغییرات آن در ایران. نشریه مطالعات آموزشی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشکده علوم پزشکی ارتش، سال چهارم، شماره اول، صفحات ۲۲-۳۴.
- بازرگان، عباس. (۱۳۹۰). فرهنگ کیفیت و نقش آن در دستیابی به عملکرد مطلوب دانشگاهها. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، سال سیزدهم، شماره ۵۰، صص ۶۳-۷۲.
- بازرگان، عباس؛ حجازی، یوسف؛ اسحاقی، فاحته. (۱۳۸۶). فرایند اجرای ارزیابی درونی در گروههای آموزشی دانشگاهی (راهنمای عملی). چاپ دوم، تهران: نشر دیدار.
- جهانیان، رمضان؛ حسینی، سمیرا. (۱۳۹۴). نقش جو سازمانی بر میزان بهره وری کارکنان در آموزشکده های فنی و حرفه ای استان تهران. مدیریت فرهنگ سازمانی، دوره ۱۳، شماره ۴، زمستان ۱۳۹۴. صفحات ۱۱۵۷-۱۱۳۵.
- زاهدی اصل، محمد. (۱۳۸۷). اخلاق حرفه ای و فرهنگ دانشگاهی. از توسعه علمی تا توسعه ملی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- عباس پور، عباس. (۱۳۹۲). مدیریت منابع انسانی پیشرفته (رویکردها، فرایندها و کارکردها). تهران: انتشارات سمت.

● بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ

عباس پور، عباس، مجتبی زاده، محمد؛ ملکی، حسن؛ فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۴). طراحی الگوی اعتبار سنجی و تضمین کیفیت برای نظام آموزش عالی ایران به شیوه نظریه زمینه یابی. فصلنامه پژوهش های رهبری و مدیریت آموزشی. سال اول، شماره ۴، تابستان ۹۴. فقیه حبیبی، علی؛ کاوسی، اسماعیل. (۱۳۹۵). ارزیابی عوامل موثر بر ارتقای فرهنگ کیفیت در نظام دانشگاهی کشور. فصلنامه علمی - پژوهشی علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشترف سال دهم، شماره چهارم، پیاپی (۳۵)، زمستان ۱۳۹۵. ملکی آوارسین، صادق؛ صادقی باروجی، زین العابدین. (۱۳۹۳). تعیین میزان گرایش اعضای هیأت علمی به فرهنگ کیفیت در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز. فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال پنجم، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۳، پیاپی ۱۸. نورشاهی، نسرین؛ فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۱). کیفیت زندگی کاری اعضای هیأت علمی بر اساس تجربه زیسته آنها، فصلنامه آموزش عالی ایرا، دوره چهارم، شماره دوم، صفحات ۱-۲۹. یمنی، محمد. (۱۳۸۸). کیفیت در آموزش عالی. تهران: انتشارات سمت.

Abazari Y. Problem solveing. social Sciences Leeters, Tehran, 2003. (21) (Persian)

Bazargan, A. (2003). *Capacity development for evaluation and quality improvement of Higher Education: International experiences and national requirements in developing an appropriate structure, Parliament and Research*, No.141. (In Persian)

Bazargan, A. (2007). Problems of organising and reporting internal and external evaluation in developing countries: the case of Iran. *Quality in higher education*, 13(3), 207-214.

Bendermacher, G. W. G., Oude Egbrink, M. G. A., Wolfhagen, I. H. A. P., & Dolmans, D. H. J. M. (2017). Unravelling quality culture in higher education: a realist review. *Higher Education*, 73(1), 39-60.

Cheng, M. (2014). Quality as transformation: educational metamorphosis. *Quality in Higher Education*, 20(3), 272-289.

Ehlers, U. D. (2009). Understanding quality culture. *Quality Assurance in Education*, 17(4), 343-363.

European Network for Quality Assurance in Higher Education (2003). Current Trends in European Quality Assurance. Workshop report 8. Helsinki: Finland.

European University Association. (2010). Examining quality culture part I: Quality assurance processes in Higher Education Institutions. Brussels: EUA.

European University Association. (2012). Examining quality culture part III: From self-reflection to enhancement. Brussels: EUA.

Harvey, L., & Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education (Part Two).

Higher Education and Training Awarding Council Ireland (2011). *Guidelines and Criteria for Quality Assurance Procedures*. Consolidated. Available at: www.hetac.ie/docs/hetac_guidelines_criteria_for_qa_procedures.pdf.

Higher Education Quality Committee (2007). Institutional Audits Manual. Available at: http://www.che.ac.za/documents/d000150/HEQC_Inst_Audits_Manual_Sept2007.pdf.

Jensen, H. T., Aspelin, M., Devinsky, F., Gerlach, J., Heerens, N., Jungwith, W & Ostrovský, I. (2006). Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach: Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002-2006.

Lomas, L. (2002). Does the development of mass education necessarily mean the end of quality?. *Quality in*



Higher education, 8(1), 71-79.

Loukkola, T., & Zhang, T. (2010). *Examining quality culture: Part 1-Quality assurance processes in higher education institutions*. Brussels: European University Association.

Mohseni tabrizi A and others, Scientific socialization basic issues analysis in academic environments of Iran, Tehran, Contemporary Journal of Sociology, 2009, (1) 79-102 (Persian)

Nera, Corazon M.; Llantino, Angela Maria S. & Fredeluces, John Christopherson L. T. (2015). Accreditation, Library and Information Science, (LIS)program: the Philippine Experience, *The General Conference Congress Of Southeast Asian Librarians (Consall) XVI Bangkok –Thailand*, 11-13 June 2015. Available at: <http://www.consaxvi.org>.

Peace Lenn, M. (2004). *Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in East Asia and pacific*. Available at: w.worldbank.org/education/tertiary/documents/strengthening/web-support-in-eap.pdf.

Riaz, T., Akram, M. U., & Ijaz, H. (2011). Impact of transformational leadership style on affective employees' commitment: An empirical study of banking sector in Islamabad (Pakistan). *The Journal of Commerce*, 3(1), 43.

SADEGH, T. J., & Farahsa, S. (2015). How Evaluation and Audit Is Implemented in Educational Organizations? A Systematic Review.

Saunders, D. B. (2011). *Students as customers: The influence of neoliberal ideology and free-market logic on entering first-year college students*. University of Massachusetts Amherst.

Skolnik, M. L. (2010). Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 1-20.

Sutić, I., & Jurčević, M. (2012). Strategic management process and enhancement of quality in higher education. *Poslovna izvrsnost: znanstveni časopis za promicanje kulture kvalitete i poslovne izvrsnosti*, 6(1), 161-161.





نگاهی تطبیقی به تغییر پارادایم‌های تضمین کیفیت آموزش عالی

مهدی نامداری پژمان^۱

چکیده

تضمین کیفیت آموزش به عنوان یک فرایند مداوم و مستمر ارزیابی، ضمانت، حفظ و بهبود کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری تعریف شده است. از این ره‌گذر، می‌توان تمامی سیاست‌ها، برنامه‌ها، اقدامات و فعالیت‌های مرتبط با بهبود مؤلفه‌های آموزش را تضمین کیفیت نامید. در مواجهه با چالش‌های جدید، اصلاحات آموزشی به ناچار به یک ضرورت برای نظام‌های آموزشی تبدیل شده است. با وجود تغییرات، بسیاری از اصلاحات آموزشی طی سه دهه اخیر با توفیق‌های زیادی روبه‌رو نبوده است. تضمین کیفیت به عنوان یکی از رویکردهای مورد توجه نظام‌های آموزشی با سه موج همراه بوده است. این موج‌های بر پارادایم‌ها و نظریه‌های متفاوت کیفیت و اثربخشی آموزشی استوار است و سنخ‌شناسی کلی برای فهم پارادایم‌های اساسی اخیر و ویژگی‌های اصلاحات آموزشی در بافت بین‌المللی ارائه می‌دهد. در اصلاحات آموزشی کشورهای مختلف با محدودیت‌های تاریخی و بافتاری، پیشرفت‌ها و ویژگی‌های متفاوتی خواهند داشت و ممکن است بر یک یا چند مورد از این موج‌ها قرار گیرند. موج اول بر اثربخشی درونی با تمرکز بر بهبود فرایندهای درونی تأکید دارد. موج دوم اصلاحات آموزشی بر اثربخشی انطباقی در قالب مدیریت کیفیت، رضایت ذی‌نفعان، رقابت و پاسخگویی ظهور پیدا کرد و در نهایت موج سوم تحت عنوان تضمین کیفیت آینده ظهور پیدا کرده است که فراکنش‌گرانه و آینده‌نگرانه به موضع آموزش می‌پردازد. این سه موج، تغییرات در پارادایم‌ها و نظریه‌های کیفیت آموزش و اثربخشی آموزشی را نشان می‌دهد و هر یک منجر به رویکردهای مختلفی در تضمین کیفیت آموزش می‌شوند. این مقاله به معرفی این موج‌ها و بنیان‌های فلسفی آن و نیز مقایسه تطبیقی بین آن‌ها می‌پردازد. **کلید واژه‌ها:** تضمین کیفیت، تغییر پارادایم، موج‌های تضمین کیفیت.

مقدمه

کیفیت در آموزش عالی ماهیتی پیچیده و بحث‌انگیز دارد و بر حسب رویکردهای مختلف، معانی متفاوتی دارد. برای بررسی عملیاتی کیفیت در آموزش عالی باید به جنبه یارویکردی خاص توجه داشت. سونسن^۲ (۲۰۰۵) در بحثی مفصل به کاربرد مدیریت کیفیت و تضمین کیفیت در آموزش عالی پرداخته است. به نظر او، مدیریت کیفیت، فرایندی مداوم از مدیریت است که ارزش‌ها، روش‌شناسی‌ها و ابزارهای خاص خود را می‌طلبد و هدف آن افزایش رضایت مشتریان بیرونی و درونی مطابق انتظارات هر یک از آنها به همراه بهینه‌سازی تخصیص منابع است. خودارزیابی از شیوه‌های اصلی است که بدون آن، فرایند مدیریت کیفیت تحقق پیدا نمی‌کند. سونسن (۲۰۰۵) آن‌گاه به بحث اصلی خود پرداخته که چگونه در یکی دو دهه اخیر، علاقه به مدیریت کیفیت در بخش آموزشی نیز رشد کرده است. ۱۶۰ دانشگاه آمریکایی به طور فعال با مدیریت کیفیت مرادداشتند و کوشش این بود که مدلی برای ارزیابی کیفیت مبتنی بر مدیریت کیفیت در کالج‌ها و دانشگاه‌ها توسعه داده شود. با وجود این، هم در باره خود مدیریت کیفیت و هم در باره تناسب آن با سرشت و ماهیت و کارکردهای آموزش عالی، نقدهایی به عمل می‌آمد. در این نقدها تأکید بر این بود که هر چند مدیریت کیفیت بتواند برخی فعالیت‌های دانشگاهی را در کانون ارزیابی خود قرار دهد ولی توانایی آن در مورد محتویات فکری و علمی آموزش عالی و برخی مسائل انتقادی و پیچیده مانند رشد و بالندگی اعضای هیأت علمی، برنامه‌ریزی درسی و غیر درسی محل تردید است. مدیریت کیفیت بیشتر بر چگونگی ثبت نام دانشجویان متمرکز می‌شود تا محتویات یادگیری آن‌ها و نقش هیأت علمی در این فرایند. فرهنگ دانشگاهی، آزادی علمی و دیگر مسائل چیزهایی نیستند که از طریق مدیریت کیفیت قابل ارزیابی مطلوب باشد. گذشته از این، ذی‌نفعان آموزش عالی متنوع‌تر از آن هستند که به این



سادگی تحت عنوان مشتریان درونی و بیرونی تعریف بشوند. به علاوه پاسخ این پرسش که اساساً هدف آموزش عالی چیست دشوار و پیچیده است. گیشر^۱ (۱۹۹۸) معتقد است که الگوهایی مانند مدیریت کیفیت و آن چه از سوی سازمان استانداردهای بین المللی درباره کیفیت کالاها و خدمات دنبال می شود، نسبت به ارزیابی کیفیت آموزش عالی، با نارسایی هایی مواجه می شود. به نظر او در حالی که در الگوهای مدیریت کیفیت «رضایت» جایگاه اصلی دارد، در آموزش عالی فقط رضایت کافی نیست بلکه یک رشته ملاک های معرفت شناختی و اصول آموزشی و هنجارهای اجتماعی علمی و مانند آن نیز در میان است. کیفیت آموزش عالی نه فقط بر اساس رضایت دانشجو بلکه بر مبنای میزان تغییر و رشد دانشجو سنجیده می شود. همچنین در حالی که در دنیای صنعت و تجارت، کیفیت بیشتر به عنوان جور بودن با هدف تعریف می شود، در آموزش عالی، به طور بی وقفه، پرسش از خود هدف ها نیز محل تأکید است.

مفهوم شناسی تضمین کیفیت

تعریف کیفیت پیش نیاز مهمی برای تعریف تضمین کیفیت است. پس از همه، باید دانست که چرا کیفیت منجر به اطمینان بخشی می شود. در تعریف تضمین کیفیت با توجه به طیف گسترده ای از تعاریف موجود، برخی از چالش ها به وجود می آید، اما برخی عناصر ساختاری مشترک در همه تعاریف وجود دارد. اول، بسیاری از تعاریف موجود تأکید دارند که تضمین کیفیت مجموعه ای از فرایندها، سیاست ها و یا اقدامات است که توسط سازمان های تضمین کیفیت و اعتبارسنجی بیرونی و یا نهادهای درونی انجام می شود (براهان و زیارتی^۲، ۲۰۰۲). دوم، بسیاری از تعاریف موجود تضمین کیفیت شامل آن بخش از جنبه های کیفیت است که به پاسخ گویی و یا بهبود مستمر مربوط است. تعاریف سنتی تضمین کیفیت بر پاسخ گویی متمرکز بوده است؛ با این حال، تقاضای رو به افزایشی برای تأکید بر بهبود مستمر وجود دارد. در نهایت، برخی از تعاریف تضمین کیفیت ساخته شده است (برای مثال، سیاست ها و فرایندها در راستای حصول اطمینان از حفظ و بهبود کیفیت) در حالی که برخی دیگر به شناسایی جنبه های خاصی از کیفیت اشاره دارد که باید حاصل شود (مانند سیاست ها و سازوکارهای اجرا شده در یک مؤسسه و یا برنامه برای اطمینان بخشی به این که آن مؤسسه و برنامه به اهداف یا استانداردها دست یافته است).

ملاحظه دیگر تعریف تضمین کیفیت، بافت و زمینه منطقه ای است. در برخی مناطق، تضمین کیفیت و اعتبارسنجی مترادف هم مورد استفاده قرار می گیرند در حالی که در مناطق دیگر، این دو اصطلاح متمایز هستند. برای مثال، ولاسینو، گرونبرگ و پارلا^۳ (۲۰۰۷) تضمین کیفیت را به عنوان "یک فرایند مداوم و مستمر ارزیابی، ضمانت، حفظ و بهبود کیفیت آموزش عالی" (ص ۴۸) و اعتبارسنجی را به عنوان "فرآیندی که توسط یک نهاد دولتی یا خصوصی برای ارزیابی کیفیت یک مؤسسه آموزش عالی. به منظور بررسی اینکه به حداقل استانداردهای تعیین شده دست یافته اند" (ص ۳۷) تعریف کرده است. شباهت قابل توجهی بین این تعاریف وجود دارد. در مقابل، شورای آمریکایی آموزش^۴ (۲۰۱۵) اعتبارسنجی را مبنایی برای کیفیت در مؤسسات آموزش عالی تعریف کرده، اما پیشنهاد کرده که استانداردهای اعتبارسنجی ممکن است برای نشان دادن کیفیت نهادی و برنامه ای کلی کافی نیست. بنابراین، تعریف تضمین کیفیت باید با چارچوب منطقه در ذهن ایجاد شود.

برای درک بهتر مفهوم تضمین کیفیت به فرایند بولونیا اشاره می شود که از سال ۲۰۰۰ از درون دانشگاه ها آغاز شد تا چارچوبی برای ترویج سیستم آموزشی قابل مقایسه، شفاف و سازگار در کشورهایی که خواستار تطبیق با فرایند بولونیا هستند فراهم آورد. هدف اساسی این اقدام، ایجاد زبانی مشترک میان دانشگاه ها بر اساس حجم کار دانشجو، سطح و نتایج یادگیری، شاخص های حرفه ای و شایستگی، با تمرکز بر روی سیستم آموزشی به عنوان یک کل، و نیز ساختارهای آموزشی و محتوای مطالعات است. همچنین تنوع را به عنوان یک سرمایه در آموزش عالی منطقه اروپا ترویج می کند (گونزالز و وگنار^۵، ۲۰۰۳).

پروژه تطبیقی بولونیا^۶، کیفیت آموزش عالی (درونی و بیرونی) را به عنوان هسته اصلی برای ساخت آموزش عالی اروپا می داند. این پروژه از طرفی ابهام مفهوم کیفیت را روشن می سازد، و از طرفی تعریفی کارآمد ارائه می دهد که به موجب آن هدف از کیفیت در آموزش عالی را مشخص می کند و آموزش عالی را ارتقا می بخشد و تضمین می کند. در پروژه تطبیقی، افزایش کیفیت به معنی تلاش مداوم به بهبود کیفیت طراحی برنامه، پیاده سازی و اجراست. اصل دیگر این است که کیفیت باید یک فرایند فراگیرتر از استراتژی ها و عواملان متفاوت باشد. مسئولیت اصلی برای تضمین کیفیت در

1. Gaither
2. Borahan & Ziarati
3. Vlasceanu, Grunberg & Parlea
4. American Council on Education
5. Gonzalez & Wagenaar
6. Bologna Tuning approach

● بخش چهارم: مقالات پذیرفته شده برای چاپ

دانشگاهها (کارکنان و اعضای هیأت علمی، دانشجویان و ذی‌نفعان) نهفته است. اهداف اصلی در پروژه تطبیقی، توسعه فرهنگ کیفیت در آموزش عالی و در سطح بین‌المللی با تمرکز بر طراحی و ارائه برنامه‌ای درجه‌بندی شده برای مناطق مختلف است. همچنین تدارک درجه علمی مناسب برای زندگی (شهروندی) و کار (اشتغال) در اروپا است. به عبارتی، این پروژه مربوط است به ایجاد درک اعتماد متقابل و مشترک، از روند تضمین کیفیت در سطح برنامه تحت مطالعه و در زمینه گسترده‌تر اروپا (نامداری پژمان و طاهری فر، ۱۳۹۴).

در این رویکرد، کیفیت در سطح برنامه به معنای انسجام بین "تناسب برای هدف" و "تناسب هدف". به عبارت دیگر، کیفیت در طراحی و اجرای برنامه به معنی انسجام راهبردهای دانشگاهی به سوی دستیابی اهداف مشخص برنامه و مناسب بودن اهداف برنامه برای برآوردن انتظارات دانشجویان، اعضای هیأت علمی و ذی‌نفعان می‌باشد. هر برنامه بر اساس این مدل، هویت خاص خود را دارد. در نتیجه، شاخص‌های کیفیت درون آن، پاسخی است به منحصر به فرد بودن و انسجام برنامه‌های بهبود کیفیت.

با توجه به این تعاریف، می‌توان نتیجه گرفت تضمین کیفیت دارای ویژگی‌های زیر است:

- رویکرد تضمین کیفیت از پاسخگویی به بهبود مستمر تغییر پیدا کرده است.
- در تضمین کیفیت، سیاست‌ها، فرایندها و اقدامات مورد توجه قرار می‌گیرد. به عبارتی برای اطمینان از کیفیت، تحلیل سیاست و اقدامات صورت می‌گیرد و به طور مستمر اصلاح و ارتقا می‌یابند.
- یکی از شرایط لازم برای استقرار تضمین کیفیت، پایش و ارزیابی مداوم از سیستم است.
- تضمین کیفیت در بستر فرهنگ کیفیت و شفافیت رشد می‌کند. سازمان‌هایی که این فرهنگ در آن‌ها جاری است، کیفیت رو به افزایش را شاهد هستند.

موج‌های تضمین کیفیت

در مواجهه با چالش‌های جدید، اصلاحات آموزشی به‌ناچار به یک ضرورت برای نظام‌های آموزشی تبدیل شده است. با وجود تغییرات، بسیاری از اصلاحات آموزشی طی سه دهه اخیر با توفیق‌های زیادی روبه‌رو نبوده است. تضمین کیفیت به عنوان یکی از رویکردهای مورد توجه نظام‌های آموزشی با سه موج جدید همراه است. این موج‌های بر پارادایم‌ها و نظریه‌های متفاوت کیفیت و اثربخشی آموزشی استوار است و سنخ‌شناسی کلی برای فهم پارادایم‌های اساسی اخیر و ویژگی‌های اصلاحات مختلف آموزشی در بافت بین‌المللی ارائه می‌دهد. کشورهای مختلف با محدودیت‌های تاریخی و زمینه‌ای، پیشرفت‌ها و ویژگی‌های آن‌ها در اصلاحات آموزشی متفاوت خواهد بود و ممکن است بر یک یا چند مورد از این موج‌ها قرار گیرند. برای مثال، ممکن است برخی کشورها هنوز در تلاش برای اثربخشی درونی^۱ با تمرکز بر بهبود فرایندهای درونی در موج اول قرار داشته باشند. برخی دیگر ممکن است در گذر از موج دوم یا ترکیبی از موج اول و دوم برای دستیابی به اثربخشی درونی و تعاملی^۲ باشند. این سه موج، تغییرات در پارادایم‌ها و نظریه‌های کیفیت آموزش و اثربخشی آموزشی را نشان می‌دهد و هر یک منجر به رویکردهای مختلفی در تضمین کیفیت آموزش می‌شوند.

الف) موج اول: تضمین کیفیت درونی

اثربخشی یاددهی-یادگیری

از لحاظ تاریخی، بحث کیفیت آموزش در موج اول بر اثربخشی فرایندهای آموزشی درونی به‌ویژه یاددهی-یادگیری در کلاس درس متمرکز است. در این خط فکری، کیفیت آموزش عمدتاً به پیشرفت در اهداف آموزشی از پیش تعیین شده به‌ویژه در اصطلاح پیامدهای آموزشی دانشجویان^۳ دلالت دارد و با اثربخشی آموزشی تفاوتی ندارد. هم‌چنین تضمین کیفیت به تلاش‌هایی برای بهبود محیط و فرایندهای داخلی اشاره دارد زیرا اثربخشی یاددهی-یادگیری می‌تواند اطمینان‌دهنده دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده باشد (چنگ^۴، ۱۹۹۸). این نوع از تضمین کیفیت تحت عنوان "تضمین کیفیت درونی"^۵ شناخته می‌شود. ساختار اثربخشی در یاددهی-یادگیری می‌تواند فراهم‌کننده دیدگاهی کلی و مفید در باره نحوه مفهوم‌سازی و سازماندهی راهبردها و رویه‌ها برای اطمینان از کیفیت درونی باشد.

رویکردهای اطمینان از کیفیت درونی

از این ساختار، دورویکرد حاصل می‌شود که برای اطمینان از وجود کیفیت یا اثربخشی آموزشی کلاس درس مورد استفاده قرار می‌گیرد: رویکرد

1. Internal effectiveness
2. Interface effectiveness
3. Students' education outcomes
4. Cheng
5. Internal quality assurance





کیفیت مؤلفه‌ها و کیفیت روابط.

رویکرد کیفیت مؤلفه‌ها، این رویکرد بر بهبود کیفیتی برخی مؤلفه‌های ساختار با هدف ارتقای کیفیت در دستاوردهای یادگیری دانش‌آموزان تمرکز دارد. بسیاری از اقدامات بهبود منجر به شایستگی معلم به عنوان عامل کلیدی کیفیت درونی و تلاش برای بهبود شایستگی‌های وی می‌شود مانند مهارت‌های زبانی، دانش تربیتی، دانش موضوعی، کاربست فناوری در آموزش و طی سال‌های گذشته تلاش‌های مختلفی برای ارتقای تضمین کیفیت درونی در آموزش شده است که می‌توان به بهبود مدیریت، بهبود محیط کلاسی، بهبود تدریس و یادگیری، به‌سازی برنامه درسی، ارتقای روش‌های ارزشیابی و کیفیت تربیت معلم اشاره کرد. تمامی این تلاش‌ها بر بهبود کیفیت عناصر و مؤلفه‌های خاص با هدف دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده متمرکز است.

در این رویکرد، تأکید بر استفاده از مفهوم نشان‌گذاری می‌شود تا از این طریق از کیفیت هر مؤلفه در اثربخشی آموزشی در سطح استاندارد مشخصی اطمینان حاصل شود. به طور مثال در هنگ‌کنگ، معلمان زبان انگلیسی طی آزمونی نشان‌گذاری شدند تا از دستیابی آن‌ها به سطح خاصی از مهارت اطمینان حاصل شود. این رویکرد محدودیت‌های ذاتی دارد. به مفهوم بهبود نگاهی ساده‌اندیشانه و ایزوله می‌شود زیرا روابط بین یک مؤلفه با سایر مؤلفه‌های اثربخشی نادیده گرفته می‌شود. بهبود یک مؤلفه لزوماً به بهبود و ارتقای سایر مؤلفه‌ها و دستاوردهای یادگیری دانش‌آموزان منجر نمی‌شود. از این رو، بسیاری از اقدامات بهبود در موج اول از این رویکرد پیروی کرده‌اند و اغلب منجر به شکست و عدم توفیق در کیفیت آموزش شده‌اند.

رویکرد کیفیت روابط، این رویکرد بر بهبود کیفیت روابط بین مؤلفه‌های ساختار اثربخش تأکید دارد. فرض بر این است که روابط بهتر بین مؤلفه‌ها، اثرات بهتری بر دستاوردهای یادگیری دانش‌آموزان دارد. به عبارتی وجود این روابط برای اطمینان از کیفیت کلاس ضروری است. رویکرد کیفیت روابط نسبت به رویکرد کیفیت مؤلفه‌ها توان بیشتر در اطمینان بخشی از کیفیت دارد زیرا تضمین‌های آن تنها به اجزای مجزا از هم نمی‌شود، بلکه کیفیت روابط را نیز در نظر دارد. کاربرد موفقیت‌آمیز این رویکرد به فهم روابط بین مؤلفه‌ها بستگی دارد، از این رو نیاز مبرم به دانش جامع درباره این روابط وجود دارد.

الگوهای تضمین کیفیت درونی

طبق نظر چنگ (۱۹۹۸) سه الگوی تضمین کیفیت درونی وجود دارد که می‌تواند برای فهم و مدیریت کیفیت آموزش مورد استفاده قرار گیرد. سه الگو شامل الگوی هدف و استاندارد، فرایند و نبود مشکل با تضمین کیفیت درونی در ارتباط است که بر دستیابی به اهداف درونی، بهبود فرایند و دوری از مشکل درونی تمرکز دارند. این الگوها برای مدیریت و اطمینان از کیفیت درونی در آموزش کاربرد دارند.

الگوی اهداف و استانداردها، فرض این الگو، بر وجود اهداف و استانداردهای شفاف، پایدار، هنجاری و مورد قبول برای مؤسسه آموزشی برای پیگیری یا تطابق استوار است. تضمین کیفیت آموزشی در این الگو، دستیابی به اهداف بیان شده یا تطابق با ویژگی‌های فهرست شده در طرح‌ها و برنامه‌های ارائه شده است. نمونه‌هایی از نشانگرهای کیفی شامل پیشرفت تحصیلی، نرخ حضور، نرخ ترک تحصیل، توسعه‌های فردی، تعداد دانش‌آموختگان دارای اشتغال، صلاحیت‌های حرفه‌ای کارکنان می‌شود (انجمن اروپایی برای تضمین کیفیت در آموزش عالی^۱، ۲۰۰۹).

الگوی فرایندی، این مدل فرض بر این دارد که ماهیت و کیفیت فرایندهای مؤسسه آموزشی تعیین‌کننده کیفیت خروجی و میزانی که اهداف تعیین شده ممکن است حاصل شود است. به ویژه در آموزش، تجربه در فرایند به عنوان نوعی از اهداف و پیامدهای آموزشی است. بر این اساس کیفیت آموزش از طریق سلامت و مداومت فرایندهای درونی و سودمندی فرایندهای یادگیری تعریف می‌شود. فرایند در یک مؤسسه آموزشی عمدتاً شامل فرایندهای مدیریتی، تدریس و یادگیری می‌شود. از این رو، انتخاب نشانگرها بر اساس این فرایندها، به عنوان نشانگرهای کیفیت مدیریت (مانند رهبری، تصمیم‌گیری)، کیفیت تدریس (کارآمدی تدریس، روش‌های تدریس) و نشانگرهای یادگیری (نگرش‌های یادگیری، نرخ حضور) طبقه‌بندی می‌شوند. تضمین کیفیت در این الگو، اطمینان از فرایندهای درونی سالم و مداوم و تجارب یادگیری سودمند است و نقطه تمرکز آن بهبود درونی است (دلشاد و اقبال^۲، ۲۰۱۰).

الگوی نبود مشکل، فرض این مدل آن است که اگر مشکلات، معایب، ضعف‌ها، و بدکارکردها در یک مؤسسه آموزشی وجود نداشته باشند، شاهد کیفیت بالای آموزش خواهند بود. از این رو کیفیت آموزش به عنوان نبود مشکلات و معایب در مؤسسه آموزشی تعریف می‌شود. تضمین کیفیت عمدتاً بر پایه و گزارش دهی استوار است تا از این طریق اطمینان حاصل شود که هیچ مشکل یا نقصی ناشی از اقدامات و ساختار وجود نداشته باشد (کاسای^۳، ۲۰۱۲). زمانی که معیار کیفیت آموزشی شفاف نیست اما راهبردهایی برای بهبود درونی مورد نیاز است، این روش مفید است.

1. European Association for Quality Assurance in Higher Education (EAQHE)
2. Dilshad & Iqbal
3. Kahsay

نظریه ارزش افزوده در کیفیت درونی آموزش

تضمین کیفیت درونی بر نظریه ارزش افزوده در کیفیت آموزش، بر این فرض استوار است که بهبود گسترده فرایندهای درونی یاددهی-یادگیری منجر به ارزش افزوده در کیفیت آموزشی می شود (هریس، ساس و سمیکینا، ۲۰۱۱). بر اساس این نظریه، رویکرد کیفیت مؤلفه‌ها، کیفیت روابط یا رویکرد کیفیت درونی کلی می تواند در کیفیت ارزش ایجاد کند؛ به شرطی که برخی یا همه جوانب فرایندهای درونی آموزش افزایش یابند.

(ب) موج دوم: تضمین کیفیت تعاملی^۲

در دهه‌های گذشته، تحقیقات و طرح‌های مختلفی درباره موج اول اجرا شدند تا اثربخشی مؤسسه آموزشی و کیفیت را در سطح جهان مورد بررسی قرار دهند. نقطه تمرکز این تحقیقات بهبود مدیریت کلاس و محیط آن، توسعه و تغییر برنامه درسی، صلاحیت‌های معلمی، بهبود فرایندهای یاددهی-یادگیری و سنجش و ارزشیابی بوده است. نتایج این گونه تلاش‌ها بسیار محدود بود و نتوانست سطح رضایت و انتظارات عامه جامعه را برآورده کند و شبهاتی در باره نحوه تأمین نیازهای گروه‌های مختلف جامعه از جمله والدین، دانش‌آموزان، معلمان، سیاست‌گذاران به وجود آورد. تمامی این چالش‌ها ماهیتاً به گفتمان و تعامل مؤسسات آموزشی با جامعه مربوط بود. این بدان معناست که تضمین کیفیت فرایندی صرفاً درونی نیست بلکه در تعامل با رضایت ذی‌نفعان و اطمینان از پاسخگویی به جامعه شکل می‌گیرد.

کیفیت تعاملی در آموزش

در این خط فکری، کیفیت آموزشی عمدتاً به رضایت ذی‌نفعان از خدمات آموزشی شامل فرایندها و پیامدهای آموزش دلالت داشت. پاسخگویی یک مؤسسه آموزشی به عموم یا ذی‌نفعان اصلی به عنوان نشانگری مهم در تأمین نیازهای ذی‌نفعان بود. از این رو، تضمین کیفیت موج دوم، اغلب بر تلاش‌هایی برای اطمینان از خدمات آموزشی در تأمین نیازهای ذی‌نفعان و پاسخگویی به عموم تعریف می‌شد. پایش، خودارزیابی، بازرسی، استفاده از نشانگرهای کیفیت و بهینه‌کاو‌ها، پیمایش رضایت ذی‌نفعان اصلی، گزارش پاسخگویی به جامعه، مشارکت والدین و جامعه در مدیریت و برنامه‌ریزی توسعه مؤسسه بخشی از سنجش‌هایی بودند که برای اطمینان از کیفیت در آموزش در موج دوم استفاده می‌شدند (گلیک من^۳، ۲۰۰۱).

الگوهای تضمین کیفیت تعاملی

در بین الگوهای تضمین کیفیت در آموزش، الگوهای منبع-ورودی، رضایت‌مندی، مشروع، یادگیری سازمانی و مدیریت کیفیت فراگیر عمدتاً بر تضمین کیفیت تعاملی مرتبط با منابع ورودی، رضایت ذی‌نفعان راهبردی، مشروعیت و پاسخگویی به جامعه بومی، انطباق و تغییر محیط از طریق یادگیری مداوم و مدیریت جامع افراد و فرایندهای داخلی برای رفع نیازهای ذی‌نفعان راهبردی تمرکز کرده‌اند. ویژگی‌های تضمین کیفیتی این الگوها در قالب بندهای زیر خلاصه شده است.

الگوی منبع-ورودی. فرض این الگو آن است که کمبود و منابع کیفی برای مؤسسات آموزشی جهت نیل به اهداف مختلف و ارائه خدمات کیفی در کوتاه مدت ضروری است. از این رو، کیفیت آموزش به عنوان نتیجه طبیعی دستیابی به منابع و ورودی‌های کمیاب برای مؤسسات تعبیر شده است. تضمین کیفیت در این نگاه به تلاش‌هایی برای اطمینان از کیفیت منابع ورودی مختلف و محیط مناسب در دسترس برای فعالیت‌ها و خدمات آموزشی اشاره دارد. شاخص‌های کیفیت آموزش عبارتند از کیفیت بالای دانشجویان ورودی، صلاحیت بالای کارکنان، تجهیزات و تسهیل‌گرهای بهتر، نرخ بالای استاد-دانشجو و پشتیبان‌های مالی بیشتر که از سوی نهادهای مرکزی آموزش، دانش‌آموختگان، خانواده‌ها، نهادهای خیریه و بیرونی تأمین شده باشد (آکینیمی و همکاران^۴، ۲۰۱۴).

الگوی رضایت‌بخشی. این الگو، فرض بر این دارد که رضایت ذی‌نفعان یک مؤسسه آموزشی برای حیات و بقا در جامعه ضروری است. از این رو، کیفیت آموزشی عمدتاً به میزانی که عملکرد یک مؤسسه می‌تواند نیازها و انتظارات ذی‌نفعان اصلی را برآورده کند اشاره دارد؛ پس کیفیت آموزشی به انتظارات ذی‌نفعان وابسته بوده و یک مفهوم نسبی است. اگر این انتظارات، بالا و متنوع باشد، دستیابی به آن‌ها برای مؤسسات دشوار است (اسکات^۵، ۲۰۰۸).

الگوی مشروعیت‌بخشی. به دلیل آن که محیط‌های آموزشی امروزی چالشی، مورد تقاضا و رقابتی است، مؤسسات آموزشی با چالش‌ها و نیازهای بیرونی برای پاسخگویی و "ارزش پولی" روبه‌رو هستند. ادامه یا بقای حیات مؤسسات آموزشی بدون اطمینان از وجود مشروعیت در جامعه ممکن

1. Harris, Sass & Semykina
2. Interface quality assurance
3. Glickman
4. Akinyemi et al
5. Scott





نیست. این مدل فرض دارد که برای دستیابی به مشروعیت یا بقا و تحصیل منابع حیاتی، مؤسسات آموزشی باید حمایت جامعه را داشته باشند و تصویری مطلوب از طریق ارائه پاسخگویی در ذهن عموم نقش‌گذاری کنند. از این رو، کیفیت آموزشی به دستیابی به یک جایگاه مشروع آموزشی یا شهرت در جامعه اشاره دارد. تضمین کیفیت در این الگو، اغلب متکی است بر فعالیت‌های تعاملی مانند ارتباط با جامعه، بازاریابی نقاط قوت مؤسسه، پاسخگویی مؤسسه به عموم، انگاره‌سازی‌ها در جامعه (میسرا، ۲۰۱۲).

الگوی یادگیری سازمانی. تضمین کیفیت در این الگو بر اهمیت رفتار یادگیری سازمانی برای اطمینان از کیفیت آموزشی تأکید دارد. از این رو، مدیریت راهبردی، برنامه‌ریزی توسعه‌ای و توسعه کارکنان، ابزارهای مهمی برای تضمین کیفیت آموزشی به شمار می‌روند. شاخص‌های کیفیت آموزشی شامل آگاهی از نیازها و تغییرات جامعه، پیش‌فراوندهای درونی، ارزیابی برنامه، تحلیل محیطی، توسعه حرفه‌ای و برنامه‌ریزی توسعه‌ای می‌شود.

الگوی مدیریت کیفیت فراگیر. این الگو، کیفیت آموزشی را به عنوان ویژگی مجموعه‌ای از عناصر در ورودی، فرایند و خروجی مؤسسه آموزشی تعریف می‌کند که خدماتی را برای رضایت کامل ذی‌نفعان درونی و بیرونی از طریق برآوردن انتظارات پنهان و آشکار ارائه می‌کند. از این رو، تضمین کیفیت در این نگاه، عمدتاً مدیریت فراگیر عبارت است از تعامل اعضا و فرایندهای درونی برای رفع نیازهای ذی‌نفعان راهبردی. عناصر اصلی مدیریت کیفیت فراگیر در مؤسسات آموزشی شامل تمرکز بر ذی‌نفعان راهبردی، بهبود فرایندی مستمر و مشارکت و توانمندسازی کارکنان (چائوهان و شارما، ۲۰۱۵).

موج سوم: تضمین کیفیت آینده^۳

در دهه گذشته، اصلاحات آموزشی متعددی ناشی از موج دوم تضمین کیفیت انجام شده است. بهره‌گیری از الگوهای تضمین کیفیتی تعاملی برای اطمینان از کیفیت و اثربخشی آموزشی در محیط در حال تغییر و تقاضا و پاسخگویی به نیازهای ذی‌نفعان اصلی و راهبردی، بسیار مرسوم شد. پاسخگویی به عامه، تضمین کیفیت برای رضایت ذی‌نفعان، پایش و مطالعه مؤسسه آموزشی، انتخاب خانواده‌ها، مشارکت خانواده‌ها و جامعه در اداره مؤسسه و بودجه‌ریزی مبتنی بر عملکرد از جمله اقدامات و فعالیت‌های رایج در سیاست‌گذاری‌های آموزشی است. بارشده سریع جهانی شدن، اثرات پیامدی فناوری اطلاعات و ارتباطات، شوک‌های عمیق اقتصادی در سال ۱۹۹۷ و نیازهای بیش از حد به توسعه اقتصادی و اجتماعی، بازتاب‌های زیادی بر اصلاحات آموزشی دنیا داشته است (میسرا، ۲۰۱۲). سیاست‌گذاران و مربیان در صدد اصلاح و تغییر برنامه درسی و تربیتی و آماده شدن جوانان برای اثرگذاری بیشتر در عصر جدید شدند.

در سال‌های اخیر، بیشتر کشورها تحت نیازها و چالش‌های آینده به سمت موج سوم حرکت کرده‌اند. آنها تغییر پارادایمی را در باددهی-یادگیری و اصلاحات جوانب متعدد آموزش به وجود آوردند تا از این طریق به تناسب اقتصاد، فناوری اطلاعات و جهانی شدن اطمینان حاصل کنند. این رویکرد منجر به آغاز موج سوم اصلاحات آموزشی شد که نیازمند مبنای نظری تضمین کیفیت آینده است. در این زمینه دو نوع مهم از تناسب آموزشی تحت عنوان "تناسب برای کارکردهای مدارس نوین" و "تناسب برای تغییر پارادایمی در آموزش" ارائه می‌شود.

تناسب برای کارکردهای مدارس نوین در عصر جدید

در عصر جدید، مدارس و دانشگاه‌ها کارکردهایی نوین مانند فنی-اقتصادی، انسانی-اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و آموزشی در سطوح فردی، نهادی، جامعه، اجتماعی و بین‌المللی دارند. اگر این مؤسسات بتوانند به این کارکردها دست یابند، خدمات آموزشی دارای اثربخشی و کیفیت بالایی خواهند بود. بنابراین اهداف تضمین کیفیت، تلاش برای بهبود اثربخشی مدرسان و مؤسسات برای دستیابی به این کارکردهاست.

تناسب برای تغییر پارادایمی در آموزش: سه‌گانه‌سازی در آموزش

بسیاری از کشورها و نظام‌های آموزشی در فرایند اشتراک‌گذاری تجارب و دانش درگیر هستند. روابط بین کشورها و افراد جامعه بدون مرز، چند بعدی، چندسطحی، سریع و فراوان شده و این موجب وابستگی متقابل و مشارکت در عرصه بین‌الملل شده است. از این رو، ماهیت بشر در بافت اجتماعی عصر جدید چندشخصی شده است مانند شخص تکنولوژیکی، اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و یادگیرنده. هم جامعه و هم افراد نیازمند توسعه چندجانبه در موارد مذکور هستند. یادگیری مادام‌العمر و جامعه یادگیرنده برای ادامه توسعه همه‌جانبه افراد و جامعه در عصر جدید در حال تغییر ضروری است. در چنین جامعه‌ای، تغییر پارادایمی در حال ظهور در آموزش وجود دارد. بر اساس نظر چنگ (۱۹۹۸) آموزش باید از پارادایم محصور سنتی به پارادایم سه‌گانه‌سازی تغییر یابد. پارادایم جدید بر توسعه فراگیران دارای هوش‌های چندگانه زمینه‌ای (تکنولوژیکی، اقتصادی، اجتماعی،

1. Misra
2. Chauhan & Sharma
3. Future quality assurance

سیاسی، فرهنگی و هوش‌های یادگیری) و فرایند سه‌گانه‌سازی (جهانی‌شدن، بومی‌ماندن و فردی‌سازی) در آموزش تمرکز دارد. جهانی‌شدن. به معنای انتقال، سازگاری و توسعه ارزش‌ها و هنجارهای دانشی، فناوری و رفتاری بین کشورها و جوامع (میسرا، ۲۰۱۲) است. دلالت‌های جهانی‌شدن برای آموزش شامل افزایش تناسب جهانی، حمایت، منابع فکری و اقدامات در تدریس، یادگیری و روابط است. بومی‌ماندن. به معنای انتقال، سازگاری و توسعه ارزش‌ها و هنجارهای مرتبط، دانشی، فناورانه و رفتاری از/به زمینه‌های بومی است. برخی اقدامات بومی‌ماندن شامل شبکه‌سازی محلی، سازگار کردن ابتکارات در حوزه‌های فناوری، اقتصادی، سیاسی، اجتماعی، و یادگیری با جامعه بومی، تمرکز زدایی، توسعه فرهنگ بومی، پاسخگویی به نیازها و انتظارات جامعه؛ تناسب بومی و مشروعیت‌بخشی است. فردی‌سازی. اشاره به انتقال، انطباق و توسعه ارزش‌های بیرونی و هنجارهای دانشی، فناوری و رفتاری برای دستیابی به نیازهای فردی دارد. دلالت عمده فردی‌سازی در آموزش، پیشینه‌سازی انگیزش، ابتکارات و خلاقیت فراگیران و معلمان، تدریس و یادگیری است.

نتیجه‌گیری

با توجه به آن چه در باره موج‌های سه‌گانه کیفیت گفته شد، می‌توان این سه را از منظرهای مفهوم کیفیت آموزش، تضمین کیفیت، رویکردهای اصلی، سؤالات اصلی، بازه زمانی و نظریه ارزش افزوده مقایسه کرد. این قیاس در جدول ۱ ارائه شده است. موج‌های تضمین کیفیت از اثربخشی آموزشی که حالتی درونی دارد به رضایت ذی‌نفعان که حالتی بیرونی دارد توسعه یافته و در موج سوم، به آینده‌نگری، آینده‌پژوهی و کنش‌گری رسیده است. اساس مفاهیم، تضمین کیفیت، رویکردها و پرسش‌های اساسی نیز همین نگاه است. در نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی، قدرت پیش‌بینی تغییرات آتی و تحولات جهانی از یک سو، و برنامه‌ریزی برای دستیابی به جایگاه عاملیت در مواجهه با تغییرات مذکور از سوی دیگر، از مأموریت‌های اصلی دانشگاه‌ها به شمار می‌رود. این فرایند که در بلندمدت صورت می‌گیرد، توان دانشگاه‌ها را برای مرجعیت یافتن افزایش می‌دهد.

جدول ۱ - پارادایم‌های سه‌گانه تضمین کیفیت در آموزش

مبانی مقایسه	موج اول پارادایم	موج دوم پارادایم	موج سوم پارادایم
مفهوم کیفیت آموزش	کیفیت درونی: به عنوان اثربخشی آموزش برای دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده	کیفیت تعاملی: به عنوان رضایت ذی‌نفعان از خدمات آموزش شامل فرایندها و نتایج آموزش و پاسخگویی	کیفیت آینده: به عنوان تناسب آموزش برای نیازهای آتی افراد، جامعه و اجتماع
تضمین کیفیت	تضمین کیفیت درونی: بهبود محیط و فرایندهای داخلی به طوریکه اثربخشی یاددهی-یادگیری تضمین می‌شود.	تضمین کیفیت تعاملی: اطمینان یافتن از اینکه خدمات آموزشی نیازهای ذی‌نفعان را مرتفع و پاسخگویی اجتماع است	تضمین کیفیت آینده: اطمینان از تناسب اهداف، محتوا، فعالیت‌ها، و پیامدهای آموزش با آینده در عصر جهانی‌شدن، فناوری اطلاعات و اقتصاد دانش‌بنیان
رویکرد اصلی / الگوی تضمین کیفیت	رویکردها: ● رویکرد کیفیت مؤلفه‌ها رویکرد کیفیت روابط الگوهای درونی: ● الگوی ویژگی‌ها و اهداف ● الگوی فرایندی ● الگوی نبود مشکل	الگوهای تعاملی: ● منبع-ورودی ● رضایت‌مندی ● مشروعیت‌بخشی ● یادگیری سازمانی ● مدیریت کیفیت فراگیر	تناسب با کارکردهای مدارس نوین: ● اقتصادی-فنی ● انسانی-اجتماعی ● سیاسی ● فرهنگی ● آموزشی تناسب با پارادایم در آموزش: ● توسعه هوش‌های چندگانه وابسته به بافت ● سه‌گانه‌سازی در آموزش: جهانی‌شدن، بومی‌ماندن، فردی‌سازی



چگونه یادگیری، تدریس و مدیریت به خوبی سه گانه سازی شده اند؟ چگونه فرصت های یادگیری فراگیران حد بالایی رسیده اند؟ چگونه خودیادگیری فراگیران منجر به یادگیرنده مادام العمر شدن شده است؟ چگونه توانایی فراگیران به خوبی برای سه گانه سازی خودیادگیری توسعه یافته است؟	تا چه میزان عملکرد تدریس و پیامدهای یادگیری، می تواند انتظارات ذی نفعان را برآورده کند؟ چگونه پاسخگویی خدمات آموزشی می تواند عامه مردم و ذی نفعان را راضی کند؟	• تا چه میزان تدریس و یادگیری برای ارائه دانش و مهارت، خوب سازماندهی شده اند؟ تا چه میزان ارائه دانش از طریق بهبود یاددهی-یادگیری مورد اطمینان است؟ چگونه فعالیت تدریس مدرسان می تواند طی یک دوره زمانی بهبود یابد؟ • چگونه فراگیران می توانند به سطح مطلوب اهداف دست یابند؟	پرسش های اساسی برای مدیریت و عمل
جهت گیری بلندمدت	جهت گیری میان مدت	جهت گیری کوتاه مدت	چارچوب زمانی
نظریه ارزش افزوده در کیفیت آینده ایجاد می شود.	نظریه ارزش افزوده در کیفیت تعاملی ایجاد شد.	نظریه ارزش افزوده در کیفیت درونی	نظریه ارزش افزوده

منابع

نامداری پژمان، مهدی؛ طاهری فر، فرزانه. (۱۳۹۴). فرهنگ کیفیت در نظام های دانشگاهی. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی. دانشگاه فرهنگیان، پردیس نسیمیه تهران.

Akinyemi, S., Okebukola, P. A., Olorunfemi, A. A., Ofem, I. B., Ayoola, A. O., & Yahya, L. O. (2014). Input-output analysis of Eko project training programme in Lagos State Secondary schools, Nigeria. *American Journal of Educational Research*, 2(5), 245-249.

American Council on Education. (2015). *International higher education partnerships: A global review of standards and practices*. Washington, DC: Author.

Borahan, N.G. & Ziarati, R. (2002). Developing quality criteria for application in higher education sector in Turkey. *Total Quality Management*, 13(7), 913-926.

Chauhan, A., & Sharma, P. (2015). Teacher education and Total Quality Management (TQM). *The International Journal of Indian Psychology*, 2(2), 80-85.

Cheng, Y. C. (1998). The Pursuit of a New Knowledge Base for Teacher Education and Development in the New Century. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 1(1), 1-16.

Dilshad, M., & Iqbal, H. M. (2010). Quality Indicators in Teacher Education Programmes. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 30(2), 401-411.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2009). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Helsinki: ENQA. Retrieved June 12, 2014 from http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2009). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Helsinki: ENQA. Retrieved June 12, 2014 from http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf

Gaither, G. H. (1998). *Quality assurance in higher education: An international perspective*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.

● بخش چهارم : مقالات پذیرفته شده برای چاپ

Glickman, C.D. (2001). Holding Sacred Ground: The Impact of Standardization. *Educational Leadership*, 58(4), 46-51.

Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe (Bilbao, University of Deusto, and Groningen, University of Groningen).

Harris, D., Sass, T., & Semykina, A. (2011). Value-Added Models and the Measurement of Teacher Productivity. FL: Florida State University.

Kahsay, M. N. (2012). Quality and quality assurance in Ethiopian higher education: Critical issues and practical implications. Dissertation to obtain the degree of doctor at the University of Twente.

Misra, S. (2012). Implications of globalization on education. *Romanian Journal for Multidimensional Education*, 4(2), 69-82.

Scott, G. (2008). University student engagement and satisfaction with learning and teaching. Sydney: University of Western Sydney.

Svensson, G. (2005). Leadership performance in TQM: a contingency approach, *The TQM Magazine*, 17(6), 527 – 536.

Vlasceanu, L., Grunberg, L., & Parlea, D. (2007). Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions (2nd Ed). Bucharest: UNESCO – CEPES.





نقش تعاملات بین‌المللی در کیفیت آموزش عالی: کیفیت و بین‌المللی شدن آموزش عالی

نرگس هوشمند همدانی^۱

چکیده

تعاملات یا همکاری‌های بین‌المللی در حوزه آموزش عالی، از دهه‌های اخیر و بخصوص از آغاز هزاره سوم میلادی، واژه و مفهوم بین‌المللی شدن را نزد سیاستگذاران آموزش عالی در سطح جهان القای نماید. بین‌المللی شدن آموزش عالی برای دانشگاه‌های قاره‌های اروپا، آمریکا و اقیانوسیه در ابتدا شامل فعالیت‌هایی بوده است که بیشتر به تبادل و جابه‌جایی دانشجویان در دانشگاه‌ها مرتبط می‌شود. با توجه به وجود طیف وسیعی از ذی‌نفعان، از مردم (دانشجویان و خانواده‌های آن‌ها) تا کارفرمایان و همچنین رقابت‌های موجود آمده از جنبه‌های مختلف اقتصادی و اجتماعی، بین‌المللی شدن به مفاهیم تضمین و کیفیت آموزش عالی در سطح جهان مرتبط شده است. از طرفی در سطح ملی، تعاملات و همکاری‌های بین‌المللی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی و پژوهشی با دانشگاه‌های خارجی، فعالیت‌های متعددی را شامل می‌شود. از کمترین سطح تعاملات بین‌المللی که احتمالاً بازدید هیات‌ها و دیدار و گفتگو برای آشنایی از سیستم و فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی می‌باشد، فرآیندی برای ارزیابی خود توسط موسسه میزبان اتفاق می‌افتد. موسسه میزبان همچنین طبق فرآیندی دیگر در معرض ارزیابی هم‌تایان خود قرار می‌گیرد که به گونه‌ای تداوم همکاری و گسترش آن را تضمین می‌نماید. در سطوح بالاتر تعاملات بین‌المللی که شامل موارد بسیاری از جمله فرصت مطالعاتی اعضای هیات‌های علمی، فرصت تحقیقاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی، راهنمایی‌های مشترک، ایجاد دوره‌های مشترک، مقالات و پژوهش‌های مشترک و همچنین پذیرش دانشجوی بین‌المللی است، فرآیندهای مشابهی اتفاق می‌افتد که ضرورت و نیاز به وجود معیارها و ساز و کارهای لازم برای ایجاد و گسترش تعاملات را آشکار می‌سازد. در این مقاله به روش توصیفی-تحلیلی برخی از انواع همکاری علمی با موسسات خارجی بررسی و ملزومات و چالش‌ها و فرصت‌های مترتب از آن پرداخته می‌شود.

کلیدواژه‌ها: همکاری بین‌المللی، بین‌المللی شدن، اعتبار بخشی، رتبه‌بندی.

مقدمه

امروزه در سطح جهان، آموزش عالی عامل بسیار مهم در رشد و توسعه علمی جوامع به شمار می‌رود. در واقع نیروی انسانی تربیت شده و متخصص در نظام آموزش عالی، گسترش علم و فناوری، و گسترش فرهنگ مهم‌ترین عوامل توسعه و پیشرفت جوامع هستند. این توسعه و پیشرفت شامل تمامی ابعاد اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و فناوری است. از طرف دیگر با توجه به اهمیت جایگاه آموزش عالی و رقابت‌های داخلی و خارجی در بین موسسات آموزش عالی تضمین کیفیت و اعتبار بخشی موسسات آموزش عالی بیش از پیش مطرح می‌شود. با توجه به وجود طیف وسیعی از ذی‌نفعان، از مردم (دانشجویان و خانواده‌های آن‌ها) تا کارفرمایان و همچنین رقابت‌های موجود آمده از جنبه‌های مختلف اقتصادی و اجتماعی، بین‌المللی شدن به مفاهیم تضمین و کیفیت آموزش عالی در سطح جهان مرتبط شده است. بنابراین ضرورت ارزیابی کیفیت فعالیت‌های بین‌المللی آموزش عالی در کشور انکارناپذیر است و در اجرای آن باید تلاش لازم صورت پذیرد. (بازرگان، ۱۳۸۶)

با توجه به اینکه هزاره سوم با رویکرد اقتصاد جهانی دانش بنیان و تحول علوم و مهارت‌ها مواجه است، هم‌زمان با رویکرد پدیده جهانی شدن، ضرورت متحول شدن نهادها و آموزش عالی و تأکید بر همکاری‌های علمی و بین‌المللی موسسه‌های آموزش عالی بیشتر شده است. در همین راستا از این نهادها انتظار می‌رود مبادلات علمی، آموزشی و فرهنگی میان ملل و فرهنگ‌ها را تقویت کنند. (بازرگان، ۱۳۸۶: ۱۶)

از دهه‌های گذشته تا کنون نظام آموزش عالی کشور در دو بخش توسعه کمی و کیفی در حال پیشرفت بوده است: افزایش تعداد موسسات آموزش

عالی، پژوهشی و فناوری، تعداد دانشجویان و تعداد اعضای هیأت علمی بیانگر این توسعه است. از سویی جایگاه نظام جامع نظارت، ارزیابی، و تضمین کیفیت علوم، تحقیقات و فناوری در اسناد بالادستی از جمله نقشه‌ی جامع علمی کشور، قانون برنامه‌ی پنجم توسعه، قانون اهداف و وظایف و تشکیلات وزارت علوم، پیش بینی و تبیین شده است. در این برنامه، برای استقرار نظام جامع نظارت و ارزیابی، فرآیند رتبه بندی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی و پژوهشی تصریح شده است.

همچنین در قانون برنامه پنج ساله ی ششم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی (۱۴۰۰-۱۳۹۶) تعداد ۵ فعالیت بین المللی برای موسسات آموزش عالی در نظر گرفته شده است. با توجه به اهداف برشمرده در این برنامه برای تاسیس دانشگاه مشترک با دانشگاه‌های معتبر دنیا، (تحقق اقتصاد دانش بنیان، افزایش بهره‌وری، تنظیم رابطه متقابل تحصیل و اشتغال، گسترش همکاری و تعاملات فعال بین المللی و افزایش نقش مردم در مدیریت علمی و فناوری کشور) (ماده ۶۴)، ضرورت ارتباط تنگاتنگ بهره‌وری و کیفیت با تعاملات بین المللی به وضوح قابل ملاحظه است. با توجه به نکات ذکر شده و وجود ضرورت پرداختن به تعاملات بین المللی در حوزه آموزش عالی، در این مقاله به مطالعه نقش فعالیت های بین المللی در کیفیت آموزش عالی پرداخته خواهد شد. بدین منظور سعی خواهد شد با مطالعه انواع فعالیت های بین المللی به چگونگی فرآیند تاثیر گذاری آن در کیفیت فعالیت های آموزشی، پژوهشی، فناوری و فرهنگی موسسات آموزش عالی پردازیم.

ارزیابی کیفیت و رتبه بندی

اعتبار بخشی^۱، فرآیندی که از طریق آن معتبر بودن یا مناسب بودن یک موسسه یا برنامه آموزشی بر اساس یک سری از استانداردهای مرتبط بررسی می شود، (محمدی رضا و همکاران، ۱۶۹: ۱۳۸۶) تا این اواخر با رتبه بندی^۲ دو مقوله متفاوت از ارزیابی آموزش عالی با دو هدف متفاوت در نظر گرفته می شده است. هدف رتبه بندی دانشگاهی از ابتدا شناسایی بهترین دانشگاه و موسسه آموزش عالی بوده است. برای شناسایی این موسسات لازم است موسسات رتبه بندی و سیاستگذاران این مقوله، تعالی^۳، یعنی ویژگی های بسیار خوب از سوی یک موسسه را که سایر موسسات نمی توانند آن را دارا باشند، را شناسایی و به نمایش بگذارند. (هاروس و گرین، ۱۹۹۳) اعتبار بخشی فاقد جنبه رقابتی رتبه بندی است. رتبه بندی در ابتدا هدف اطلاع رسانی به مخاطبین و مشتریان (دانشجویان) را به عهده داشته است، حال آن که امروزه به یکی از ابزارهای ایجاد کیفیت در آموزش عالی تبدیل شده است. نقش مهمی که امروزه رتبه بندی برای ایجاد کیفیت در آموزش عالی ایجاد نموده است، مباحثی برای تبادل نظر و برگزاری همایش های بین المللی در این مقوله را ایجاد نموده است.^۴

در حال حاضر رتبه بندی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی در داخل کشور بر اساس معیارهای متفاوت آموزشی، پژوهشی و فعالیت های بین المللی به طور دوره ای و معمولاً سالانه توسط موسسات و حوزه های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری انجام می شود. نکته قابل ملاحظه در این ارزیابی ها وجود معیارهای کم و بیش مشترک از یک سو و تاثیر پذیری غیر قابل اجتناب اکثر این معیارها از معیارهای تعریف شده توسط موسسات رتبه بندی دانشگاه های جهان است.

همانطور که در مقدمه اشاره شد، جایگاه نظام جامع نظارت، ارزیابی، و تضمین کیفیت علوم، تحقیقات و فناوری در اسناد بالادستی از جمله نقشه ی جامع علمی کشور، قانون برنامه ی پنجم توسعه، قانون اهداف و وظایف و تشکیلات وزارت علوم، پیش بینی و تبیین شده است. در این برنامه، برای استقرار نظام جامع نظارت و ارزیابی، فرآیند رتبه بندی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی و پژوهشی تصریح شده است.

بین المللی شدن آموزش عالی

دانش شامل علم تجربی و معرفت و آگاهی و آموزش و انتقال فنون از قرون دیر باز، بر اساس ماهیتی که دارا می باشد، منشاء بین المللی داشته و مستلزم جا به جایی^۵ استاد و دانشجو و تعاملات ما بین ملل مختلف بوده است. دانشمندانی مانند حکیم بوعلی سینا که تحقیقات آن‌ها ممکن است هنوز برنامه درسی دانشگاه های جهان را تشکیل دهد مثالی عینی برای ماهیت دیرینه و فرامرزی علم و دانش و نشر آن است. از دهه های اخیر و بخصوص از آغاز هزاره سوم میلادی، واژه و مفهوم بین المللی شدن نزد سیاستگذاران آموزش عالی در سطح جهان به طور جدی مطرح گردیده است. مسئله جهانی شدن اقتصاد و به کارگیری فناوری های اطلاعات و ارتباطات از جمله مهمترین عوامل مطرح شدن بین المللی شدن آموزش است.

1.1 Accreditation

2.2 Ranking

3.3 Excellence

4.4 Ranking and Accreditation, two Roads to the same goal, Belgium/Hasselt 23-25 May 2018

5.1 Mobility





(Van Der Wende ۱۹۹۹:۶۵) مطالعات انجام شده نشان می‌دهد بین المللی شدن به لحاظ مفهومی در حال تغییر و تکامل است و دامنه و اهداف و سیاست‌های آموزش عالی بین المللی از فعالیت‌هایی نظیر برندسازی و درآمدزایی تا مولفه‌های آرمان‌گرایانه مانند صلح‌سازی متغیر است. (خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۵) در این میان بحث علایق مشترک و دوجانبه برای همکاری علمی توسط نظریه پردازان مطرح می‌شود. (نایت، ۲۰۱۸) اسناد بالا دستی و سیاست‌گذاری‌های انجام شده در نظام آموزش عالی کشور حاکی از اهمیت موضوع همکاری بین المللی با موسسات آموزش عالی در سطح جهان است. در قانون برنامه پنج ساله ششم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی (۱۴۰۰-۱۳۹۶) تعداد ۵ فعالیت بین المللی به شرح ذیل برای موسسات آموزش عالی در نظر گرفته شده است: (وب سایت مرکز همکاری‌های علمی بین المللی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری)

- کسب جایگاه برتر در بین دانشگاه‌های آسیا،
- ایجاد شعبه خارجی،
- همکاری با محققین برجسته خارجی در قالب انتشار مقاله مشترک،
- جذب دانشجوی خارجی
- تاسیس دانشگاه مشترک با دانشگاه‌های معتبر دنیا می‌باشد.

با توجه به اهداف بر شمرده در این برنامه برای تاسیس دانشگاه مشترک با دانشگاه‌های معتبر دنیا، (تحقق اقتصاد دانش بنیان، افزایش بهره‌وری، تنظیم رابطه متقابل تحصیل و اشتغال، گسترش همکاری و تعاملات فعال بین المللی و افزایش نقش مردم در مدیریت علمی و فناوری کشور) (ماده ۶۴)، ضرورت ارتباط تنگاتنگ بهره‌وری و کیفیت با تعاملات بین المللی به وضوح قابل ملاحظه است.

در این بخش با استفاده و الهام از این تعریف که اعتبار بخشی شامل دو مرحله خود-ارزشیابی و مرور همتایان است. (محمدی رضا و همکاران، ۱۶۹: ۱۳۸۶) به مطالعه تعداد محدودی از روش‌های همکاری بین المللی می‌پردازیم که در طی فرآیند آن موسسه میزبان و مقصد و یا به تعبیری دو موسسات همکار به نوعی به ارزیابی کیفی متقابل دست یافته و از این فرصت برای رفع موانع و ارتقای شیوه همکاری دست می‌یابند. در این نوع همکاری‌ها موسسات به طور غیر رسمی به آن چه که به نام تعالی (excellence) معروف است و مشخصه یک موسسه یا گروهی از موسسات خاص محسوب می‌گردد، دست می‌یابند.

مطالعه برخی از روش‌های همکاری:

توانایی یا عدم توانایی در اجرایی سازی و رعایت هر یک از الزامات ذکر شده در ذیل در مورد هر یک از انواع همکاری به طور رسمی یا غیر رسمی به خود ارزیابی توسط موسسات داخلی و به ارزیابی توسط موسسه همتا و همکار می‌انجامد که باعث تداوم و یا عدم تداوم همکاری منتهی می‌شود. اجرای صحیح نوع همکاری خود عاملی برای افزایش کیفیت موسسه آموزش عالی خواهد بود. آن چه که در اینجا پیشنهاد می‌شود در نظر گرفتن همتایان خارجی که از خارج از کشور که در جهات مختلف برای همکاری شروع می‌نمایند به عنوان عاملین ارزشیابی بیرونی است. بدین ترتیب منظور از ارزشیابی بیرونی^۱ و فرآیندی که در آن متخصصان خارج از موسسه به ارزشیابی کیفیت یا استانداردهای موسسه از جهات مختلف می‌پردازند، همان همکاران و همتایان کادر علمی و پژوهشی و اجرایی هستند که از خارج از کشور وارد تعامل با موسسه مورد نظر می‌شوند. (آن چه که در اینجا پیشنهاد می‌شود در نظر گرفتن همتایان خارجی که از خارج از کشور که در جهات مختلف برای همکاری شروع می‌نمایند به عنوان عاملین ارزشیابی بیرونی است.

همچنین ارزشیابی درونی^۲ با در نظر گرفتن این که به معنی "تصویر نمودن سیمای دانشگاه و فرصتی برای ارتقای کیفیت" (رضا محمدی و همکاران) است، با مطالعه و بررسی فرآیندهای همکاری و تعاملات با طرف خارجی همکاری پیشنهاد می‌شود.

1. External evaluation
2. Internal evaluation

نوع همکاری	الزاماتی که به خود ارزیابی / ارزیابی همتا منتهی می شود.
بازدید هیات ها	ایجاد محیط مناسب مذاکره/ رعایت آداب مذاکرات (کارت ویزیت، تسلط و توانایی معرفی موسسه به بازدیدکنندگان، داشتن هدف و برنامه مشخص از بازدید و مذاکره و توانایی القای آن به طرف مقابل، اتمام جلسه با نتیجه گیری مشخص و مبادله یادبود طبق عرف بین المللی بدون تجمل گرایی و مناسب بامحیط دانشگاهی) برنامه ریزی برای بازدید نظام مند از توانایی های قابل بازدید و نشان دهنده فعالیت پویای آموزشی و پژوهشی.
انعقاد تفاهم نامه	دارای هدف و برنامه مشخص از امضای تفاهم نامه - در نظر گرفتن موارد حقوقی و دارا بودن سازو کار حقوقی برای امضای تفاهم نامه های تخصصی و ضمیمه و آگاهی کامل از موارد حقوقی مربوط به مالکیت معنوی و غیره ، برنامه ریزی برای اجرایی نمودن و استفاده از نتایج آن (پی گیری و مداومت همکاری)
ایجاد مدارک دوگانه، مشترک Dual degree, Joint degree	در نظر گرفتن نیازهای ملی و نیازهای موسسه برای ایجاد رشته های مشترک و پیش بینی اجرایی کردن تبادلات دوسویه و محقق نمودن مفاد مربوط به پذیرش دانشجوی از موسسه طرف همکار- به بیانی دیگر تبادل دانشجو بر اعزام یک طرف دانشجو به موسسه همکار منحصر نگردد. اقدام و نظارت برای انجام به موقع مراحل اجرایی تفاهم نامه (روادید، اسکان دانشجو، استاد، پیش بینی راهکارهای عملی و اجرایی برای پرداخت های مالی به استاد خارجی، .)
پروژه های مشترک تحقیقاتی	آگاهی کامل از تعهدات توسط مجری ، برنامه ریزی و انجام به موقع تعهدات توسط طرفین

نتیجه گیری و پیشنهادات

اهداف و ضرورت های بین المللی شدن به فراخور کشورها و سیستم های آموزش عالی مختلف ، متفاوت است. اهداف اقتصادی خود شامل طیفی از جبران کاهش حمایت مالی دولتها از آموزش عالی، درآمدزایی و تجاری سازی فعالیت های آموزش عالی می باشد. باوجود تمام اهداف ممکن، بین المللی شدن می تواند دارای هدف رسیدن به صلح پایدار باشد.

تعاملات و همکاری های بین المللی بین موسسات آموزش عالی امری اجتناب پذیر است، امروزه مفهوم همکاری و تعاملات بین المللی مستقیم یا غیر مستقیم به صورت مفهوم بین المللی سازی نمایان می شود و در شهرت و کیفیت موسسه مورد نظر در سطح جهانی تاثیرگذار است. نتایج ارزیابی که امروزه توسط موسسات رتبه بندی منتشر می شود خود در ایجاد تعاملات بین المللی تاثیر گذار است. به بیانی دیگر در سطح جهانی موسسات آموزش عالی کشورهای مختلف و معتبر و یا تازه تاسیس بر حسب نیاز و سیاست های تبیین شده خود به دنبال ایجاد ارتباط و همکاری علمی با دانشگاه های هدف/ کشورهای هدف می باشند. همکاری بین المللی دارای فرصت ها و تهدیدهایی است که موسسات آموزش عالی براساس سیاست ها و راهبردهای تبیین شده توسط سیاستگذاران ملی و تنظیم برنامه های مدون توسط دانشگاه ها به آن می پردازند.

ایجاد ساختار های سازمانی لازم برای تعاملات بین المللی و ایجاد سیستم چه رسمی (دانشگاه با دانشگاه همکار) و چه غیر رسمی (عضو هیأت علمی با استاد و محقق همکار خارجی) از ملزومات یک همکاری موفق است. مولفه های ششگانه فرآیند بین المللی شدن، تعهد، برنامه ریزی، عملیاتی کردن برنامه ها، تقویت، آگاهی، بازبینی باید مد نظر قرارگیرد. و از همه مهمتر نوع همکاری بین المللی به گونه ای انتخاب گردد که به جای شیوه عمودی و از بالا به پایین و یک سویه به صورت افقی و تعامل دو طرفه برنامه ریزی و اجرایی شود و به گونه ای طرح ریزی شود که در حقیقت باعث ارتقای کیفیت موسسات همکار شود.

فهرست منابع

بازرگان، عباس، (۱۳۸۶)، بررسی آموزش عالی فراملی در ایران و پیشنهاد ساختار مناسب برای تضمین کیفیت آن، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی

فشالنج، لیلا، بازرگان، عباس، (۱۳۹۴)، فرآیند بین المللی شدن دانشگاهها: موردی از آموزش عالی ایران، دوره ۱۱، شماره ۴، ۲۶-۷

خورسندی طاسکوه، علی، (۱۳۹۴)، تحلیل مبانی نظری و اهداف بین المللی شدن آموزش عالی، جلد ۷ شماره ۳، ۶۰-۲۷



نادری، ابوالقاسم؛ اسماعیل نیا، ندا (۱۳۹۰)، پنجمین همایش "ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی" دانشگاه تهران- اردیبهشت ۱۳۹۰ نایت بین المللی شدن محمدی، رضا، فتح آبادی، جلیل، یادگارزاده، غلام رضا، میرزامحمدی، محمد حسن، پرند، کوروش، (۱۳۸۶) ارزیابی کیفیت در آموزش عالی، سازمان سنجش آموزش کشور.

Night, Jane N.(2004), Internationalisation remodeled: Definition, Approaches, and Relations. Journal of Studies in International Education, 5, 228-243.

Night, Jane N(2018), Knowledge of diplomacy or knowledge of divide?, University world news,20 february 2018, issue 00493.

Van DerWende M, Beerkans E., Teichler U (1999), Internationalisation as a cause for innovation In Higher Education, in Jongbloed B, Maassen P., Neave G. (eds) From the Eye of the Storm, Spinger, Dordrecht.