

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



**دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی**  
**پایان نامه جهت اخذ مدرک کارشناسی ارشد**  
**در رشته مدیریت آموزشی**

**عنوان:**

**آسیب شناسی طرح های ارزیابی درونی و راه های توسعه اثربخشی آن**  
**(مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد)**

**استاد راهنما:**

**دکتر بهروز مهران**

**استاد مشاور:**

**دکتر محمدرضا آهنچیان**

**دانشجو:**

**وجیهه حکیمی**

**اسفند ۱۳۹۰**



بسمه تعالی  
دانشگاه فردوسی مشهد

جلسه دفاع از پایان نامه خانم وجیهه حکیمی دانشجوی دوره کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی در ساعت ۱۴ روز سه شنبه مورخ ۹۰/۱۲/۱۶ در کلاس ۲۳۶ دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی با حضور امضا کنندگان ذیل تشکیل گردید. پس از بررسی های لازم، هیأت داوران پایان نامه نامبرده را با نمره به عدد ..... ۴۰/۹۰... به حروف لاتین و با درجه عالی..... مورد تأیید قرار داد / نداد.

### عنوان پایان نامه

"آسیب شناسی طرح های ارزیابی درونی و راه های توسعه اثر بخشی آن ( مطالعه موردی : دانشگاه فردوسی مشهد )"

امضا

هیئت داوران

❖ داور: آقای دکتر مقصود امین خندقی

استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

❖ داور و نماینده تحصیلات تکمیلی: آقای دکتر حسین کارشکی

استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

❖ استاد راهنما: آقای دکتر بهروز مهرازم

دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

❖ استاد مشاور: آقای دکتر محمد رضا آهانچیان

❖ دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

❖ مدیر گروه: آقای دکتر مقصود امین خندقی

استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

یارب دل پاک و جان آگاهم ده      آه شب و گریه سحرگاهم ده

دراهِ خود اول ز خودم پنخودکن      پنخود خودم ز خود پنخودراهم ده

الهی؛ دلی ده که شوق طاعت افزون کند و توفیق طاعتی ده که به بهشت رهنمون کند

الهی؛ نفسی ده که حلقه بندگی تو گوش کند و جانی ده که زهر حکمت تو نوش کند

الهی؛ دانایی ده که در راه نیستیم و مینایی ده که در چاه نیفتیم

شکر و سپاس ایزدمنان را که من را مورد لطف خود قرار داد تا در محضر اساتیدی کرامت‌رو شایسته جناب آقای دکتر بهروز مهران و جناب آقای دکتر محمد رضا آهپنجان رسم و ادب شاگردی بیاموزم و از دانش و تجربیات این بزرگوران بهره مند شوم. امیدوارم که همیشه در مسیر علم و علم اندوزی رو سگزر رهرو مشتاقان دانش و معرفت باشند. همچنین از اساتید داور، جناب آقای دکتر مقصود امین خدقی و جناب آقای دکتر حسین کارشکی سپاسگزارم که با نظرات و انتقادات سازنده خویش من را در نگارش هر چه بهتر این پایان نامه یاری رسانند.

از همه دست اندرکاران دفتر نظارت و ارزیابی دانشگاه فردوسی مشهد نیز که در مراحل مختلف پژوهش دلسوزانه و مخلصانه به من کمک کردند نهایت قدردانی را به غل می آورم.

تقدیم به آنان که همچون مرواریدی درخشان و گرانها همیشه در اعماق وجود من بوده اند، هستند و خواهند بود...

پدر و مادر عزیزم، برادران و خواهران مهربانم

...

تقدیم به همه دست اندرکاران دفتر نظارت و ارزیابی؛ به این امید که نتایج این پژوهش مورد استفاده آن ها قرار بگیرد.

## چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارزیابی طرح‌های ارزیابی درونی و راه‌های توسعه‌ی اثربخشی آن در دانشگاه فردوسی مشهد انجام شده است. روش پژوهش، مطالعه‌ی موردی و منابع جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش شامل پنج گروه شامل: مدیران گروه‌های آموزشی و ارزیابان درونی که طرح‌های ارزیابی درونی را به اتمام رسانده‌اند، مدیران گروه و ارزیابان درونی که هنوز طرح‌های ارزیابی درونی را به اتمام نرسانده‌اند، مدیران گروه و اعضای هیات علمی گروه‌هایی که هنوز درگیر اجرای طرح‌های ارزیابی درونی نشده‌اند، متخصصان موضوعی ارزشیابی و مدیران ستادی دانشگاه فردوسی مشهد در سال ۱۳۹۰ بودند. برای جمع‌آوری اطلاعات با روش مصاحبه نیمه ساخت‌یافته از روش نمونه‌گیری هدفمند برای انتخاب مصاحبه‌شوندگان استفاده شد. یافته‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل تفسیری-تاملی مورد تحلیل قرار گرفتند و اعتبار پژوهش با استفاده از نظر متخصصان تایید شد. نتایج بدست آمده نشان داد مهم‌ترین عللی که باعث شده است برخی گروه‌های آموزشی از انجام ارزیابی درونی در دانشگاه فردوسی مشهد خودداری کنند عبارتند از: عدم فرهنگ‌سازی، کمبود مشوق‌های مالی و پژوهشی و عدم وجود انگیزه، عدم برگزاری کارگاه آموزشی ارزیابی درونی و کمبود وقت اعضای هیات علمی. مهم‌ترین مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی درونی در حال اجرا عبارتند از: عدم همکاری اعضای هیات علمی، عدم وجود پایگاه جامع اطلاعاتی و به روز نبودن اطلاعات دانشجویان، اعضای هیات علمی، گروه و دانشکده، کمبود مشوق‌های مالی و پژوهشی و عدم وجود انگیزه و دشواری دسترسی به فارغ‌التحصیلان، ارسال پرسشنامه برای آن‌ها و عدم همکاری آن‌ها. مهم‌ترین دلایل جهت عملیاتی نشدن راهکارها و پیشنهادهای ارائه شده در طرح‌های ارزیابی درونی عبارتند از: تاکید کم و عدم پیگیری عملیاتی شدن پیشنهادهای توسط دفتر نظارت و ارزیابی، باز نشسته شدن یا جابه‌جایی مجریان و مدیران گروه‌های آموزشی طرح‌های خاتمه یافته و عدم وجود متولی برای نظارت و پیگیری پیشنهادهای طرح‌های خاتمه یافته. مهم‌ترین راهکارها جهت اثربخشی بیشتر طرح‌های ارزیابی درونی در دانشگاه فردوسی مشهد عبارتند از: افزایش مشوق‌های مالی و پژوهشی طرح و ایجاد انگیزه، فرهنگ‌سازی، برگزاری بیشتر کارگاه‌های آموزشی و نشست‌های تخصصی، در اختیار قرار دادن آمار و اطلاعاتی جامع در خصوص اجرای طرح به معجری طرح.

**واژه‌های کلیدی:** طرح ارزیابی درونی، مدیران گروه‌های آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد

## فهرست مطالب

### فصل اول: مقدمه

- ۱-۱ بیان مسأله ۲
- ۱-۲ اهداف پژوهش ۴
- ۱-۳ سوالات پژوهش ۵
- ۱-۴ تعاریف عملیاتی ۵

### فصل دوم: پیشینه‌ی پژوهش

- ۲-۱ مفهوم‌پردازی واژگان کلیدی در ارزشیابی آموزشی ۸
- ۲-۱-۱ ارزیابی یا ارزشیابی آموزشی ۸
- ۲-۱-۱-۱ تاریخچه‌ی ارزشیابی آموزشی ۱۱
- ۲-۱-۱-۲ اهمیت و ضرورت ارزشیابی آموزشی ۱۳
- ۲-۱-۱-۳ اهداف ارزشیابی آموزشی ۱۵
- ۲-۱-۱-۴ الگوهای ارزشیابی آموزشی ۱۷
- ۲-۱-۱-۵ ارزشیابی در نظام‌های دانشگاهی و آموزش عالی ۱۸
- ۲-۱-۲ فرا-ارزشیابی ۲۲
- ۲-۱-۲-۱ تاریخچه‌ی فرا-ارزشیابی ۲۴
- ۲-۱-۲-۲ اهداف فرا-ارزشیابی ۲۵
- ۲-۱-۲-۳ گام‌ها یا مراحل فرا-ارزشیابی ۲۷
- ۲-۱-۲-۴ معیارهای فرا-ارزشیابی ۲۷
- ۲-۱-۲-۵ ویژگی‌های فرا-ارزشیابی ۳۱
- ۲-۱-۲-۶ اهمیت و ضرورت فرا-ارزشیابی ۳۲
- ۲-۱-۲-۷ انواع فرا-ارزشیابی ۳۴

۳۷	۲-۱-۲-۸ مقایسه‌ی ارزشیابی و فرا-ارزشیابی
۳۸	۲-۱-۳ اعتبارسنجی
۴۱	۲-۱-۳-۱ اهداف اعتبارسنجی
۴۳	۲-۱-۳-۲ مراحل اعتبارسنجی
۴۵	۲-۱-۳-۳ ویژگی‌های اعتبارسنجی
۴۵	۲-۱-۳-۴ تاریخچه‌ی اعتبارسنجی
۴۷	۲-۱-۳-۵ اهمیت و ضرورت الگوی اعتبارسنجی
۴۹	۲-۱-۴ ارزیابی درونی
۵۳	۲-۱-۴-۱ اهداف ارزیابی درونی
۵۴	۲-۱-۴-۲ اهمیت و ضرورت ارزیابی درونی
۵۷	۲-۱-۴-۳ ویژگی‌ها و فواید ارزیابی درونی
۵۹	۲-۱-۴-۴ عوامل، مراحل، اصول و مفروضه‌های ارزیابی درونی
۶۱	۲-۱-۴-۵ ارزیابی درونی در ایران
۶۳	۲-۱-۴-۶ ارزیابی درونی در جهان
۶۵	۲-۲ کیفیت، تعاریف و مفاهیم
۶۶	۲-۲-۱ کیفیت در آموزش عالی
۷۱	۲-۲-۲ مفهوم تضمین کیفیت در آموزش عالی
۷۵	۲-۳ پیشینه تحقیقات
۸۳	۲-۴ استنتاج از پیشینه
	<b>فصل سوم: روش پژوهش</b>
۸۵	۳-۱ روش پژوهش
۸۵	۳-۲ قلمرو پژوهش



- ۸۵ ۳-۳ منابع و شیوه‌های جمع‌آوری اطلاعات
- ۸۷ ۳-۴ روش انتخاب مصاحبه‌شوندگان
- ۸۷ ۳-۵ شیوه‌های اعتباربخشی به یافته‌ها
- ۸۸ ۳-۶ شیوه‌های تحلیل داده‌ها
- ۸۹ ۳-۷ گام‌های جمع‌آوری داده‌ها

### فصل چهارم: یافته‌های پژوهش

- ۹۱ ۴-۱ بررسی دلایل استنفکاف گروه‌های آموزشی غیر درگیر در انجام ارزیابی درونی
- ۹۶ ۴-۲ بررسی مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی درونی در حال اجرای گروه‌های آموزشی
- ۱۰۵ ۴-۳ بررسی میزان عملیاتی شدن پیشنهادهای و توصیه‌های طرح‌های ارزیابی درونی خاتمه یافته‌ی گروه‌های آموزشی
- ۱۰۶ ۴-۴ بررسی دلایل عملیاتی نشدن راهکارها و پیشنهادهای توصیه شده در گزارش‌های ارزیابی درونی خاتمه یافته‌ی گروه‌های آموزشی
- ۱۰۹ ۴-۵ بررسی راهکارهای اثربخشی طرح‌های ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی قلمرو مورد پژوهش

### فصل پنجم: بحث و نتیجه‌گیری

- ۱۱۸ ۵-۱ بحث
- ۱۲۳ ۵-۲ تفسیر یافته‌ها
- ۱۳۸ ۵-۳ محدودیت‌های پژوهش
- ۱۳۹ ۵-۴ پیشنهادات
- ۱۳۹ ۵-۴-۱ پیشنهادات به مدیران
- ۱۴۰ ۵-۴-۲ پیشنهادات پژوهشی

### منابع

پیوست

## فهرست جداول

۹	جدول ۲-۱ تعاریف ارزیابی یا ارزشیابی آموزشی
۲۲	جدول ۲-۲ تعاریف فرا-ارزشیابی
۵۰	جدول ۲-۳ تعاریف ارزیابی درونی
۸۶	جدول ۳-۱ منابع و شیوه‌های جمع‌آوری اطلاعات
۹۱	جدول ۴-۱ دلایل عدم اجرای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی غیر درگیر از منظر گروه‌های پاسخ‌دهنده
۹۷	جدول ۴-۲ مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی درونی در حال اجرا از منظر گروه‌های پاسخ‌دهنده
۱۰۶	جدول ۴-۳ دلایل عملیاتی نشدن پیشنهادهای ارزیابی درونی گروه‌های خاتمه یافته از منظر گروه‌های پاسخ‌دهنده
۱۱۰	جدول ۴-۴ راهکارهای ارائه شده جهت اثربخشی طرح‌های ارزیابی درونی از منظر گروه‌های پاسخ‌دهنده



# فصل اوّل:

## مقدمه



## ۱- بیان مسأله

در دهه‌های اخیر با توجه به نقش حیاتی نظام آموزش عالی در تربیت نیروی انسانی متخصص، تولید دانش و ارائه‌ی خدمات تخصصی و از طرف دیگر با توجه به چالش‌های پیش روی آن از قبیل توسعه‌ی روزافزون دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی جهت پاسخگویی به تقاضای اجتماعی، دانش‌محور شدن اقتصاد و توسعه‌ی فناوری اطلاعات، توجه به کیفیت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی بیش از پیش ضرورت یافته است تا با توجه به محدودیت منابع، موفقیت در دستیابی به اهداف و حداکثر کارایی و اثربخشی تحقق یابد (بازرگان و همکاران، ۱۳۸۶؛ به نقل از اسحاقی و همکاران، ۱۳۹۰). این چالش‌ها لزوم مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی را در نظام آموزش عالی ایران منجر شده است و نظام دانشگاهی را وادار به بازاندیشی در ساختار، رسالت، اهداف، کارکردها و فرایندهای خود نموده است. بنابراین از آنجا که دانشگاه‌ها از جمله مهم‌ترین نهادهایی هستند که جوامع جهت رشد و توسعه به آن‌ها نیاز دارند شفافیت، پاسخگویی و بهبود کیفیت در آن‌ها الزامی است - (رحمانی و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷). به عبارت دیگر دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها نباید از تمرکز تیزبین بر پاسخگویی گریزان باشند (ویلیامز و سزل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). از این رو انتظار فزاینده‌ای از دانشگاه‌ها وجود دارد که برای آموزه‌هایشان پاسخگو باشند و تأکیدی عمده بر ارزیابی کیفیت در ارتباط با فرآیندهای آموزشی وجود دارد (مورتل و بیرد<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). دانشگاه‌ها نیز در این خصوص به گونه‌ای پر تکاپو سعی دارند خودشان را ارتقا دهند تا موقعیت رقابتی خود را حفظ کرده و افزایش دهند (یوین و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). در واقع امروزه ارزشیابی از برنامه‌های دانشگاهی برای مدیریت کیفیت در آموزش عالی سراسر جهان الزامی است (ال رویش<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱).

بنابراین آگاهی پیدا کردن نسبت به میزان دستیابی به اهداف نظام دانشگاهی نیازمند ارزیابی<sup>۵</sup> است و یکی از متعارف‌ترین ارزیابی‌ها، ارزیابی درونی<sup>۶</sup> یا خودارزیابی<sup>۷</sup> می‌باشد که در بسیاری از نظام‌های دانشگاهی از جمله در ایران مورد توجه قرار گرفته است. فرایند ارزیابی درونی از یک سو به دنبال ارزیابی عملکرد گروه‌های آموزشی می‌باشد و از سوی دیگر ارتقای کیفیت دانشگاهی در سرلوحه‌ی فعالیت‌های ناظر به آن قرار گرفته است. ارزیابی درونی در پی آن است که قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و عوامل بازدارنده‌ی عملکرد مطلوب هر واحد دانشگاهی - معمولاً گروه آموزشی - شناسایی شوند. داده‌های ناشی از اجرای صحیح این فرایند که به

<sup>1</sup> Williams & Szal

<sup>2</sup> Mortel & Bird

<sup>3</sup> Yooyen et. al

<sup>4</sup> Al Rubaish

<sup>5</sup> Evaluation

<sup>6</sup> Internal evaluation

<sup>7</sup> Self- evaluation



صورت گزارش ارزیابی درونی عرضه می‌شود، منبع قابل اطمینانی برای برنامه‌ریزی استراتژیک و نیز بهبود کیفیت عملکرد هر واحد سازمانی و دانشگاهی است (نادری و عبدالهی، ۱۳۸۹).

در حال حاضر نیز برنامه‌ی ارزیابی در اغلب واحدهای دانشگاهی دولتی کشور صورت می‌گیرد؛ اینکه این فعالیت تا چه حد اهداف مترتب بر ارزیابی را محقق ساخته‌اند، خود نیازمند سنجش میزان اثربخشی ارزیابی‌هاست. به عبارت دیگر همان‌گونه که عملکرد گروه‌های آموزشی به وسیله‌ی اعضای گروه‌ها مورد ارزیابی قرار می‌گیرد، خود فرایند ارزیابی نیز باید ارزیابی شود تا از کارایی و اثربخشی آن اطمینان حاصل شود (همان). زیرا ارزشیابی اجرای برنامه یک بخش عمده و مهم روند ارزشیابی آموزشی است. آن به ارزیابان کمک می‌کند تا نقاط ضعف یک برنامه را آشکار کنند و عناصر قطعی را برای موفقیت برنامه‌ها نشان دهند (گرمتی‌کوپولس و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). بنابراین ارزشیابی به منظور اینکه موثر باشد باید دربردارنده‌ی روش‌های معتبر و قابل اطمینان ارزیابی باشد. این روش‌ها باید همچنین عملی، هدفمند و قابل قبول باشند برای کسانی که مسئول ارزشیابی هستند و کسانی که مورد ارزیابی قرار می‌گیرند (باتیستون و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰).

از سویی دیگر ارزشیابی‌ها خواه علوم، پروژه‌های مدیریت و سیاست یا موسسه‌ای باشند هزینه‌بر هستند. منابع انسانی و پول درون آن‌ها جاری می‌شوند (پریستگارد<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹). از این رو ارزیابی کیفیت پژوهش ارزشیابی برنامه یک مسئله مهم است. تصمیماتی که مستلزم صرف مخارج عمده هستند، آینده‌ی بسیاری از افراد یا یک سازمان ممکن است به نتایج ارزشیابی یک برنامه منوط باشند. اما کیفیت آن ارزشیابی گاهی اوقات نامعلوم است (پاتل<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). بنابراین این همه صرف اعتبار، نیروی انسانی و ... باید متکی بر رسالت‌ها و برنامه‌ها باشد. در مؤسسات آموزش عالی هم هنگامی که از جهت‌گیری روشنی در سیستم و گروه‌های آموزشی اطمینان نداریم اتلاف اتفاق می‌افتد. در واقع در ارزیابی درونی نمی‌دانیم که چقدر موفق عمل می‌نمائیم. پژوهش‌های اندکی هم تاکنون در این خصوص انجام شده است. این خلاء است. همچنین امروزه بسیاری از افراد شاغل به تحصیل در آموزش عالی هزینه‌ی زیادی پرداخت می‌نمایند و این از حقوق حقه‌ی آنهاست که نسبت به درجه‌ی اعتبار مؤسسه واقف باشند. حتی اگر هزینه‌ی زیادی هم پرداخت نکنند، چون مالیات می‌دهند حقوق ملی آنهاست. ولی با این حال، یک روش رسمی برای ارزیابی کیفیت یک ارزشیابی وجود دارد این فرایند فراارزشیابی نامیده شده است (همان). در این پژوهش نیز مساله این است که در حال حاضر در بسیاری از گروه‌های آموزشی

<sup>1</sup> Grammatikopoulos et.al

<sup>2</sup> Battistone et. al

<sup>3</sup> Praestgaard

<sup>4</sup> Patel



دانشگاه فردوسی مشهد ارزیابی درونی انجام نمی‌شود یا درست انجام نمی‌شود. بنابراین محقق با درک اهمیت اجرای فرایند ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها که به عنوان کوچک‌ترین واحد مؤسسات آموزش عالی محسوب می‌شوند و همچنین با آگاهی از این امر که برخی از گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد به ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی خود پرداخته‌اند و یا در حال انجام فرایند ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی خود می‌باشند و یا اصلاً به ارزیابی درونی گروه‌های خود نپرداخته‌اند، در صدد برآمد تا به فرا-ارزشیابی و بررسی آسیب‌ها و موانع اجرایی طرح‌های در حال اجرا و خاتمه یافته‌ی ارزشیابی درونی در دانشگاه فردوسی مشهد و همچنین بررسی آسیب‌ها و موانع گروه‌هایی که به این امر مبادرت نکرده و تمایلی هم برای ارزشیابی درونی خود ندارند، بپردازد. از این رو در این پژوهش، این سوال مطرح می‌شود که در وهله‌ی نخست چه دلایلی برای استتکاف اعضای هیأت علمی گروه‌های آموزشی غیر درگیر از انجام مطالعات ارزشیابی درونی وجود دارد و ثانیاً چه موانع و محدودیت‌هایی فراروی مجریان گروه‌های آموزشی در حال اجرا و گروه‌های آموزشی خاتمه یافته‌ی دانشگاه فردوسی مشهد وجود دارد و چه تدابیری را می‌توان جهت رفع این موانع اندیشید؟

## ۲- ۱ اهداف پژوهش

### هدف کلی

هدف غایی این مطالعه آسیب‌شناسی طرح‌های ارزشیابی درونی و راه‌های توسعه‌ی اثربخشی آن‌ها در دانشگاه فردوسی مشهد است. از طریق این مطالعه می‌توان توصیه‌هایی راهبردی به مدیران دانشگاه فردوسی مشهد و به طور خاص کمیته‌ی مرکزی ارزشیابی درونی ارائه نمود تا از طریق به کارگیری آن‌ها، فراگیر شدن این فرایند در سطح گروه‌های آموزشی و به ورطه‌ی عمل در آوردن یافته‌های حاصل از مطالعات تسهیل شود. این غایت از طریق:

- شناسایی آسیب‌ها و موانع اجرایی ارزشیابی درونی در گروه‌های آموزشی غیر درگیر دانشگاه فردوسی مشهد،
- شناسایی آسیب‌ها و موانع اجرایی طرح‌های ارزشیابی درونی در حال اجرا در گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد،
- شناسایی آسیب‌ها و موانع اجرایی طرح‌های ارزشیابی درونی در گروه‌های آموزشی خاتمه یافته-ی دانشگاه فردوسی مشهد و



- ارائه‌ی راهکارهای مفید جهت اثربخشی و رفع موانع طرح‌های ارزیابی درونی در دانشگاه فردوسی مشهد صورت می‌پذیرد.

### ۳-۱ سوالات پژوهش

۱. دلایل استتکاف برخی گروه‌های آموزشی از انجام ارزیابی درونی در دانشگاه فردوسی مشهد چیست؟
۲. مشکلات فراروی مجریان طرح‌های ارزیابی درونی در حال اجرای گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد چیست؟
۳. پیشنهادات و توصیه‌های طرح‌های ارزیابی درونی خاتمه یافته‌ی گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد به چه میزان عملیاتی شده است؟
۴. دلایل عملیاتی نشدن راهکارها و پیشنهادهای توصیه شده در گزارش‌های ارزیابی درونی خاتمه یافته‌ی دانشگاه فردوسی مشهد چیست؟
۵. چه راهکارهایی می‌توان جهت اثربخشی طرح‌های ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی قلمرو مورد پژوهش ارائه کرد؟

### ۴-۱ تعاریف

گروه‌های آموزشی غیر درگیر:

آن دسته از گروه‌های آموزشی هستند که تا زمان انجام پژوهش، هیچ گونه قراردادی با دفتر نظارت و ارزیابی دانشگاه فردوسی مشهد منعقد نموده‌اند. این گروه‌ها عبارتند از: گروه زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و ادبیات فرانسه، فقه و مبانی حقوق اسلامی، تربیت بدنی، علوم سیاسی، علوم صنایع غذایی، علوم باغبانی، معماری، شهرسازی

گروه‌های آموزشی در حال اجرا:

آن دسته از گروه‌های آموزشی هستند که در هنگام شروع پژوهش، قرارداد مطالعه‌ی ارزیابی درونی را با دفتر نظارت و ارزیابی دانشگاه منعقد نموده‌اند. این گروه‌ها عبارتند از: گروه زبان و ادبیات روسی، زبان‌شناسی، تاریخ، جغرافیا، علوم اجتماعی، تاریخ و تمدن ملل اسلامی، علوم قرآن و حدیث، ادیان و عرفان تطبیقی، فلسفه و





حکمت اسلامی، معارف اسلامی، شیمی، زمین‌شناسی، حسابداری، حقوق، علوم تربیتی، روانشناسی، گیاهپزشکی، بیوتکنولوژی، زراعت و اصلاح نباتات، خاکشناسی، اقتصاد کشاورزی، علوم دامی، ماشین‌های کشاورزی، منابع طبیعی و محیط زیست، مهندسی عمران، مهندسی شیمی، مهندسی متالوژی و مواد، مهندسی کامپیوتر، علوم پایه، پاتوبیولوژی، بهداشت مواد غذایی و آبزیان، علوم درمانگاهی

گروه‌های آموزشی خاتمه یافته:

آن دسته از گروه‌های آموزشی هستند که قرارداد مطالعه‌ی ارزیابی درونی را با دفتر نظارت و ارزیابی دانشگاه منعقد و گزارش مطالعه‌ی ارزیابی درونی را به پایان رسانده‌اند. این گروه‌ها عبارتند از: گروه زیست‌شناسی، زبان و ادبیات فارسی، فیزیک، آمار، برق، مدیریت، ریاضی محض، ریاضی کاربردی، اقتصاد، مکانیک، مهندسی صنایع، زبان و ادبیات عرب، آبیاری

فصل دوم:

پیشینه پژوهش



## ۲-۱ مفهوم پردازی واژگان کلیدی در ارزشیابی آموزشی

### ۲-۱-۱ ارزیابی یا ارزشیابی آموزشی

واژه‌ی ارزیابی از نظر واژه‌شناسی به معنی «بررسی کردن ارزش» یک عامل (ارجیابی) تعریف شده است. درک عمومی از واژه‌ی ارزشیابی بیشتر با تقویم کردن جنبه‌های معنوی یک عامل همراه بوده است. اما از نظر تخصصی در علوم تربیتی میان ارزیابی آموزشی و ارزشیابی آموزشی تفاوت وجود ندارد. از این رو، تفاوت معنایی این دو تعبیر صرفاً متأثر از درک افراد است و بر مبنای دانش تجربی استوار نیست. بدینسان، در هر فعالیت آموزشی یا به طور کلی در هر فعالیتی که برای انتقال، برانگیختن و کسب دانش، نگرش و توانش به عمل می‌آید از ارزشیابی آموزشی به عنوان فرایندی مستمر و منظم برای توصیف کردن، هدایت و اطمینان یافتن از کیفیت فعالیت‌های آموزشی استفاده می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۰). امروزه در زبان روزمره نیز ارزشیابی به معنای اندازه‌گیری، ارزیابی و قضاوت است. در ادبیات ارزشیابی، ارزشیابی به معنای «یک بررسی طراحی شده و هدایت شده برای کمک به برخی ذی‌نفعان است تا ارزش و بهای چیزی را ارزیابی کنند». یا به طور دقیق‌تر «یک ارزیابی دقیق از بها، ارزش و اعتبار فرایندها، سیستم‌ها، برون‌دادها و پیامدهای سازمان‌ها، یک نوع ارزیابی است که قصد دارد در آینده نقشی را در موقعیت‌های عملی بازی کند» (هانسن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). با این حال شاید بتوان ادعا نمود به تعداد صاحب‌نظرانی که در این حوزه دارای نام و شهرت هستند، برای ارزشیابی و ارزیابی نیز تعریف وجود دارد. این تعاریف در بسیاری موارد به هم شبیه هستند و در مواردی نیز با هم تفاوت دارند. این تعاریف از نظر میزان انتزاع با هم تفاوت دارند و اغلب منعکس‌کننده‌ی دل‌بستگی‌های خاص اشخاصی هستند که آن‌ها را تدوین کرده‌اند. برخی از این تعاریف در جدول زیر آمده است:

<sup>۱</sup> Hansen

## جدول (۱-۲): تعاریف ارزیابی یا ارزشیابی آموزشی

با استفاده از فرهنگ لغت	
فرهنگ روانشناسی آرتور وبر <sup>۱</sup> (۱۹۸۵)	در معنی عام "تعیین ارزش و اهمیت یک چیز" و به صورت خاص تر "تعیین میزان موفقیت یک برنامه، یک درس، یک سری آزمایش، یک دارو و ... در رسیدن به هدف‌های اولیه‌ی آنها"
فرهنگ دهخدا	عمل یافتن ارزش هر چیز
فرهنگ معین	عمل یافتن ارزش و بهای هر چیز، سنجش و بررسی حدود هر چیز و برآورد کردن ارزش آن
فرهنگ وبستر	قضاوت یا تعیین ارزش یا تعیین کیفیت
دایره‌المعارف تحقیقات تربیتی	توصیف خصوصیات چیزی و تعیین ارزش و اهمیت آن نسبت به معیاری معین
با استفاده از صاحب‌نظران	
رالف تایلر <sup>۲</sup>	وسیله‌ای جهت تعیین میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدف‌های آموزشی مطلوب مورد نظر
گی <sup>۳</sup> (۱۹۹۱)	فرایند نظام‌دار (سیستماتیک) برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات به این منظور که تعیین می‌شود آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند به چه میزانی.
ورتن و سندرز <sup>۴</sup> (۱۹۸۷)	یک فعالیت رسمی که برای تعیین کیفیت، اثربخشی، یا ارزش یک برنامه، فرآورده، پروژه، فرایند، هدف یا برنامه‌ی درسی به اجرا در می‌آید.
پرووس	عبارتست از فراگرد الف) توافق درباره‌ی استانداردهای برنامه ب) تعیین اینکه آیا تفاوتی میان بعضی از جنبه‌های برنامه و استانداردهای مورد نظر برای آنها وجود دارد ج) استفاده از اطلاعات مربوط به تفاوت‌های یاد شده برای مشخص کردن نارسائی‌های برنامه
پاپهام <sup>۵</sup> (۱۹۷۵)	تعیین ارزش کردن "ارزشیابی آموزشی نظام‌دار در برگیرنده‌ی سنجش رسمی ارزش پدیده‌های آموزشی است."
کرانباخ <sup>۶</sup> (۱۹۸۴)	جمع‌آوری و استفاده از اطلاعات جهت تصمیم‌گیری در مورد یک برنامه‌ی آموزشی
عباس بازرگان (۱۳۷۴)	فرایند تعیین و فراهم آوردن اطلاعات لازم درباره‌ی مطلوبیت هدف‌ها، برنامه‌های عملیاتی طرح-های اجرایی و نتایج حاصل از آنها به منظور هدایت و تصمیم‌گیری جهت بهبود و پیشرفت فعالیت‌ها برای کسب بازدهی مورد نظر
استافل بیم و شینگ فیلد <sup>۷</sup> (۱۹۸۶)	فرایند تعیین کردن، بدست آوردن و فراهم ساختن اطلاعات توصیفی و قضاوتی در مورد ارزش و مطلوبیت هدف‌ها، طرح‌ها، اجرا و نتایج به منظور هدایت تصمیم‌گیری، خدمت به نیازهای پاسخگویی و درک بیشتر از پدیده‌های مورد بررسی

منبع: خورشیدی و ملک‌شاهی راد (۱۳۸۲)

1 Arthur veber

2 Ralf taylor

3 Gay

4 worthwn &amp; Sanders

5 Pophem

6 Cronbach

7 Stitifilebeam &amp; Shink field