



دانشگاه تربیت مدرس  
دانشکده کشاورزی  
گروه ترویج و آموزش کشاورزی

پایان نامه برای دریافت درجه‌ی کارشناسی ارشد ترویج و آموزش کشاورزی

## **ارزیابی درونی گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس**

**نگارنده:**

**نرجس کابلی**

**استاد راهنما:**

**دکتر غلامرضا پزشکی راد**

**استاد مشاور:**

**دکتر حسن صدیقی**

تیر 1391

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

سپاس خدای را سزاست که تا صدایش می‌کنم، پاسخ می‌گوید...  
سپاس خدای را سزاست که هر چه از او می‌طلبم، عطا می‌کند...  
این خدای من، به راستی ستایش برانگیز است و به حقیقت دوست داشتنی و به  
واقع سجده کردنی...

تقدیم به پدر و مادر عزیز و مهربانم

و

تقدیم به آنان که:

اهل « یافتن » اند، نه اهل « بافتن »

و آنان که متواضعانه معترفند « حقیقتی » را

یافته‌اند نه « کل حقیقت » را

و چه لذت بخش است آن هنگام که به

یقین می‌دانی قلب مهربان کسی برایت

می‌تپد...

# سپاسگزاری

«به نام خدایی که داشتن او جبران همه نداشته‌های من است، می‌ستایمیش چون لایق ستایش است»

پروردگارا، عزت برای من همین بس که خدای منی؛ فخر برای من همین بس که افتخار بندگیت را دارم؛ می‌دانم که باید با تو بگویم و همه چیز را از تو بخواهم.

سپاس می‌گویم پروردگار بزرگ و بلند مرتبه را که عطوفت و مهربانی‌اش بی‌دریغ و بی‌منت است و شکست در قلمرو بی‌نهایتش ناگنجا و توانایی در ذات ابدیش بی‌انتها.

به مصداق کلام شریف "من لم یشکر المخلوق لم یشکر الخالق"، بر خود لازم می‌دانم از عواملی که مأمورشان کردی تا این مرحله از زندگی‌ام را با موفقیت پشت سر بگذارم، تشکر نمایم.

با سپاس فراوان از راهنمایی‌ها و کمک‌های شایان استاد راهنمای محترم جناب آقای دکتر غلامرضا پزشکی‌راد، استاد مشاور گرامی جناب آقای دکتر حسن صدیقی، استاد ارجمند جناب آقای دکتر حسین شعبانعلی فمی، اساتید محترم گروه جناب آقای دکتر محمد چیدری، آقای دکتر همایون فرهادیان و آقای دکتر عنایت عباسی و همچنین همیاری و همفکری جناب آقای دکتر مسعود رضایی، دکتر ناصر زمانی میاندشتی و دانشجویان محترم دکتری گروه که در انجام این تحقیق به نوعی با من همکاری نمودند آقایان سعید فعلی، شهرام محمدزاده، مسیب بقایی، ابوالحسن یعقوبی، امیر نعیمی و خانم‌ها راضیه نامدار، ندا علیزاده، مریم محمودی و همه دوستان و همکلاسی‌های عزیز کمال تشکر و قدردانی دارم.

نرجس کابلی  
تابستان 1391

## چکیده

هدف تحقیق حاضر بکارگیری الگوی ارزیابی درونی در گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس به منظور بهبود کیفیت وضعیت آن می‌باشد. تحقیق حاضر از نوع توصیفی بوده که به روش پیمایشی انجام شده است. در بکارگیری این الگو، ابتدا زمینه (اهداف دوره)، دروندادها، فرایندها، بروندادها و پیامدها در قالب 7 عامل: هدف‌ها، جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات؛ هیئت علمی؛ دانشجویان؛ دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی؛ فرایند یاددهی-یادگیری؛ امکانات و تجهیزات آموزشی-پژوهشی و دانش‌آموختگان و با استفاده از 30 ملاک و 98 نشانگر انجام شده است. بعد از تعریف ملاک‌های مناسب برای هر عامل، نشانگرهای مناسب مربوط به هر ملاک شناسایی شدند. سپس بر اساس اهداف پژوهشی و آموزشی گروه، وضعیت مناسب برای نشانگرها به وسیله اعضای هیئت علمی تعریف شد تا وضعیت موجود عوامل با آن‌ها مقایسه و مورد قضاوت قرار گیرد. پیمایش با استفاده از پرسشنامه و مصاحبه حضوری صورت گرفت. جمعیت تحت مطالعه از چهار جامعه مدیریت گروه (1 نفر)، اعضای هیئت علمی (4 نفر)، دانشجویان گروه (38 نفر) و دانش‌آموختگان (86 نفر) انتخاب گردید که به علت محدودیت تعداد، تمام افراد جامعه، به عنوان نمونه آماری تحقیق، مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج ارزیابی نشان می‌دهند که با توجه به اهداف و رسالت‌های گروه آموزشی، وضعیت دانشجویان گروه در سطح مطلوب؛ اهداف دوره، اعضای هیئت علمی، راهبردهای یاددهی-یادگیری و امکانات و تجهیزات آموزشی-پژوهشی نسبتاً مطلوب و وضعیت دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی و همچنین عامل دانش‌آموختگان گروه در سطح نامطلوب می‌باشد. در نهایت، براساس نتایج ارزیابی، پیشنهادهایی جهت بهبود کیفیت آموزشی و پژوهشی گروه ارائه شده است.

**واژه‌های کلیدی:** کیفیت آموزشی، اعتبارسنجی، ارزیابی درونی، آموزش عالی، گروه ترویج و

آموزش کشاورزی.

## فهرست مطالب

| صفحه         | عنوان  |
|--------------|--|
|              | فصل 1 طرح تحقیق  |
| 1-1-1-1      | مقدمه  |
| 2-1-1-2      | بیان مسئله   |
| 3-1-1-3      | اهمیت و ضرورت تحقیق  |
| 4-1-1-4      | اهداف تحقیق  |
| 5-1-1-5      | پرسش‌های تحقیق   |
| 6-1-1-6      | تعاریف عملیاتی   |
| 7-1-1-7      | محدوده تحقیق   |
| 8-1-1-8      | پیش فرض‌های تحقیق  |
| 9-1-1-9      | محدودیت‌های تحقیق  |
|              | فصل 2 مرور ادبیات تحقیق  |
| 11-1-2-1     | مفاهیم ارزیابی و تحول آن                                       |
| 12-1-2-2     | الگوهای ارزشیابی آموزشی  |
| 13-1-2-3     | الگوی ارزیابی  |
| 15-1-2-4     | مراحل و فرایند انجام الگوی اعتبارسنجی                          |
| 15-1-2-5     | فرایند انجام ارزیابی درونی و بیرونی (اعتبارسنجی)               |
| 16-1-2-6     | ارزیابی درونی  |
| 17-1-2-6-1   | پیش‌بایست‌های ارزیابی درونی و جنبه‌های مورد نظر در آن          |
| 18-1-2-6-2   | محاسن ارزیابی درونی  |
| 18-1-2-6-3   | فرایند ارزیابی درونی   |
| 19-1-2-6-4   | مراحل انجام ارزیابی درونی                                      |
| 30-1-2-7     | فرایند ارزیابی بیرونی  |
| 30-1-2-7-1   | مراحل رویکرد ارزیابی بیرونی                                    |
| 31-1-2-8     | خلاصه‌ای از تحقیقات انجام شده پیرامون ارزیابی کیفیت آموزش عالی |
|              | فصل 3 روش تحقیق  |
| 38-1-3-1     | مقدمه  |
| 38-1-3-2     | روش تحقیق  |
| 39-1-3-2-1   | تعیین ملاک‌ها، نشانگرها، استانداردها                           |
| 43-1-3-2-2   | دستورالعمل امتیازدهی و تعیین سطح مطلوبیت نشانگرها              |
| 43-1-3-2-2-1 | نحوه امتیازدهی به ملاک‌ها و نشانگرها                           |
| 44-1-3-2-2-2 | نحوه گردآوری و تحلیل داده‌ها                                   |

- 45-3-3- ابزار گردآوری داده‌ها.....
- 45-4-3- روش گردآوری اطلاعات.....
- 46-5-3- جامعه آماری مورد مطالعه.....
- 46-6-3- روایی و پایایی ابزار اندازه‌گیری.....
- 47-7-3- روش تجزیه و تحلیل داده‌ها.....
- فصل 4 یافته‌های پژوهش
- 49-1-4- مقدمه.....
- 49-2-4- ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای دانشجویان و دانش‌آموختگان.....
- 51-3-4- تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای گروه.....
- 51-1-3-4- عامل: اهداف، جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات.....
- 51-1-1-3-4- ملاک: هدف‌های گروه.....
- 52-2-1-3-4- ملاک: مدیریت گروه.....
- 54-3-1-3-4- ملاک: برنامه توسعه گروه.....
- 56-4-1-3-4- ملاک: برنامه توسعه گروه و سازوکار ارزیابی فعالیت‌ها.....
- 57-5-1-3-4- ملاک: آیین‌نامه‌ها و مصوبات گروه.....
- 58-6-1-3-4- ملاک: فعالیت‌های برون‌گروهی گروه.....
- 59-7-1-3-4- ملاک: منابع مالی مورد استفاده گروه.....
- 60-8-1-3-4- ملاک: تشکیلات سازمانی.....
- 60-2-3-4- عامل: هیئت علمی.....
- 60-1-2-3-4- ملاک: ترکیب و توزیع اعضای هیئت علمی.....
- 61-2-2-3-4- ملاک: فعالیت‌های آموزشی.....
- 62-3-2-3-4- ملاک: فعالیت‌های پژوهشی.....
- 64-4-2-3-4- ملاک: ارتباط اعضای هیئت علمی با همکاران خارج از دانشگاه.....
- 65-3-3-4- عامل: دانشجویان.....
- 65-1-3-3-4- ملاک: پذیرش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان.....
- 66-2-3-3-4- ملاک: تعامل دانشجویان با اعضای هیئت علمی.....
- 66-3-3-3-4- ملاک: علاقه و آگاهی دانشجویان به رشته تحصیلی و بازار کار.....
- 67-4-3-3-4- ملاک: ترکیب و توزیع دانشجویان.....
- 68-4-3-4- عامل: فرایند یاددهی-یادگیری.....
- 68-1-4-3-4- ملاک: الگوها و روش‌های تدریس.....
- 68-2-4-3-4- ملاک: استفاده از منابع و وسایل آموزشی.....
- 68-3-4-3-4- ملاک: ارزشیابی پیشرفت تحصیلی.....
- 70-5-3-4- عامل: دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی.....
- 70-1-5-3-4- ملاک: دوره‌های آموزشی و اهداف آن.....
- 70-2-5-3-4- ملاک: انعطاف‌پذیری برنامه‌های درسی.....

|    |   |
|----|---|
| 72 | 3-5-3-4- ملاک: رضایت دانش‌آموختگان از برنامه‌های آموزشی و درسی          |
| 72 | 6-3-4- عامل: امکانات و تجهیزات آموزشی- پژوهشی                           |
| 72 | 1-6-3-4- ملاک: فضای آموزشی و اداری گروه                                 |
| 73 | 2-6-3-4- ملاک: کتابخانه و سیستم اطلاع‌رسانی                             |
| 74 | 3-6-3-4- ملاک: امکانات و خدمات رایانه‌ای                                |
| 74 | 4-6-3-4- ملاک: کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌ها                                 |
| 75 | 7-3-4- عامل: دانش‌آموختگان  |
| 75 | 1-7-3-4- ملاک: ادامه تحصیل دانش‌آموختگان                                |
| 75 | 2-7-3-4- ملاک: مقاله‌ها و آثار علمی دانش‌آموختگان                       |
| 76 | 3-7-3-4- ملاک: سرنوشت شغلی دانش‌آموختگان                                |
| 77 | 4-6-3-4- ملاک: ارتباط دانش‌آموختگان با گروه بعد از فراغت از تحصیل       |
|    | فصل 5 بحث، نتیجه‌گیری و پیشنهادها                                       |
| 79 | 1-5- خلاصه  |
| 79 | 1-1-5- نتایج ارزیابی ملاک‌های مورد ارزیابی گروه                         |
| 80 | 2-1-5- نتایج ارزیابی عوامل مورد ارزیابی گروه                            |
| 80 | 2-2- نتیجه‌گیری و پیشنهادها   |
| 81 | 1-2-5- نتیجه ارزیابی عامل هدف‌ها، جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات      |
| 81 | 2-2-5- پیشنهاد برای بهبود عامل هدف‌ها، جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات |
| 82 | 3-2-5- نتیجه ارزیابی عامل هیئت علمی                                     |
| 83 | 4-2-5- پیشنهاد برای بهبود عامل هیئت علمی                                |
| 83 | 5-2-5- نتیجه ارزیابی عامل دانشجویان                                     |
| 83 | 6-2-5- پیشنهاد برای بهبود عامل دانشجویان                                |
| 84 | 7-2-5- نتیجه ارزیابی عامل راهبردهای یاددهی-یادگیری                      |
| 84 | 8-2-5- پیشنهاد برای بهبود عامل راهبردهای یاددهی-یادگیری                 |
| 84 | 9-2-5- نتیجه ارزیابی عامل دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی             |
| 85 | 10-2-5- پیشنهاد برای بهبود عامل دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی       |
| 85 | 11-2-5- نتیجه ارزیابی عامل دانش‌آموختگان                                |
| 85 | 12-2-5- پیشنهاد برای بهبود عامل دانش‌آموختگان                           |
| 87 | منابع   |



## فهرست جدول‌ها

| صفحه | عنوان   |
|------|---|
| 39   | جدول (1-3) : تعیین ملاک‌ها، نشانگرها، استانداردها                     |
| 46   | جدول (2-3) : پرسشنامه‌های تحقیق                                       |
| 49   | جدول (1-4) : مشخصات فردی دانشجویان                                    |
| 50   | جدول (2-4) : مشخصات فردی دانش‌آموختگان                                |
| 52   | جدول (3-4) : ملاک اهداف گروه  |
| 53   | جدول (4-4) : ملاک مدیریت گروه   |
| 54   | جدول (5-4) : ملاک برنامه توسعه گروه                                   |
| 56   | جدول (6-4) : ملاک سازوکار ارزیابی فعالیت‌ها                           |
| 57   | جدول (7-4) : ملاک آیین‌نامه‌ها و مصوبات گروه                          |
| 58   | جدول (8-4) : ملاک فعالیت‌های برون‌گروهی گروه                          |
| 59   | جدول (9-4) : ملاک منابع مالی مورد استفاده گروه                        |
| 60   | جدول (10-4) : ملاک تشکیلات سازمانی                                    |
| 61   | جدول (11-4) : ملاک ترکیب و توزیع اعضای هیئت علمی                      |
| 62   | جدول (12-4) : ملاک فعالیت‌های آموزشی                                  |
| 63   | جدول (13-4) : ملاک فعالیت‌های پژوهشی                                  |
| 64   | جدول (14-4) : ملاک ارتباط اعضای هیئت علمی با همکاران خارج از دانشگاه  |
| 65   | جدول (15-4) : ملاک پذیرش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان                    |
| 66   | جدول (16-4) : ملاک تعامل دانشجویان با اعضای هیئت علمی                 |
| 67   | جدول (17-4) : ملاک علاقه و آگاهی دانشجویان به رشته تحصیلی و بازار کار |
| 67   | جدول (18-4) : ملاک ترکیب و توزیع دانشجویان                            |
| 68   | جدول (19-4) : ملاک الگوها و روش‌های تدریس                             |
| 69   | جدول (20-4) : ملاک استفاده از منابع و وسایل آموزشی                    |
| 69   | جدول (21-4) : ملاک ارزشیابی پیشرفت تحصیلی                             |
| 70   | جدول (22-4) : ملاک دوره‌های آموزشی و اهداف آن                         |
| 71   | جدول (23-4) : ملاک انعطاف‌پذیری برنامه‌های درسی                       |
| 72   | جدول (24-4) : ملاک رضایت دانش‌آموختگان از برنامه‌های آموزشی و درسی    |
| 73   | جدول (25-4) : ملاک فضای آموزشی و اداری گروه                           |
| 73   | جدول (26-4) : ملاک کتابخانه و سیستم اطلاع‌رسانی                       |
| 74   | جدول (27-4) : ملاک امکانات و خدمات رایانه‌ای                          |
| 74   | جدول (28-4) : ملاک کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌ها                           |
| 75   | جدول (29-4) : ملاک ادامه تحصیل دانش‌آموختگان                          |

- جدول (4-30): ملاک مقاله‌ها و آثار علمی دانش‌آموختگان ..... 75
- جدول (4-31): ملاک سرنوشت شغلی دانش‌آموختگان ..... 76
- جدول (4-32): ملاک ارتباط دانش‌آموختگان با گروه بعد از فراغت از تحصیل ..... 77
- جدول (5-1): سطح مطلوبیت ملاک‌های مورد ارزیابی ..... 79
- جدول (5-2): سطح مطلوبیت عوامل مورد ارزیابی ..... 80

## فصل اول

### طرح تحقيق

## 1-1- مقدمه

پس از نظام آموزش و پرورش، دانشگاه مهم‌ترین و اساسی‌ترین مکانی است که قادر است روحیه خلاقیت، ابتکار، خودباوری و اعتماد به نفس را در نسل جوان شکوفا سازد. دانشگاه‌ها از گرانبهاترین ذخایری هستند که جامعه برای پیشرفت و توسعه در اختیار دارد. امروزه این مراکز به لحاظ دارا بودن دانش و فن در بالاترین سطح تخصصی از اعتبار زیادی برخوردارند و از عوامل عمده دگرگونی اجتماعی محسوب می‌شوند. از این رو حساسیت بیشتری نسبت به عملکرد، وضعیت و کیفیت این نظام در مقایسه با سایر نظام‌های جامعه وجود دارد (محمدی و همکاران، 1387).

فعالیت‌های آموزشی هر کشور را می‌توان سرمایه‌گذاری یک نسل برای نسل دیگر دانست. هدف اصلی این سرمایه‌گذاری، توسعه انسانی است. به عبارت دیگر هدف فعالیت‌های آموزشی رشد آگاهی و توانایی‌های بالقوه انسان است. علاوه بر آن، آموزش وسیله‌ای برای شناسایی مسائل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه و پی بردن به راه حل‌های مناسب برای آن‌هاست. از طرف دیگر، نظام آموزشی هر کشور از نظر نیروی انسانی و مشاغل ایجاد شده در آن، بالاترین نسبت را در میان سازمان‌ها و دستگاه‌های دولتی دارد. بر این اساس نظام آموزشی را می‌توان یکی از پیچیده‌ترین زیرنظام‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی منظور داشت.

از نظر تماس با افراد جامعه، نظام آموزشی از بالاترین میزان تماس و ارتباط برخوردار است. به طوری که نظام آموزش و پرورش از نظر نیروی انسانی بالاترین تعداد افراد شاغل را در میان دستگاه‌های دولتی دربردارد. علاوه بر آن تعداد قابل توجهی از افراد کشور به عنوان یادگیرنده (دانش‌آموز و دانشجو)، یاددهنده (معلم و مربی) و فراهم‌کننده خدمات پشتیبانی نظام آموزشی (سیاستگذار، مدیر، کارشناس و غیره) به طور مستقیم یا غیر مستقیم به نحوی با فعالیت‌های یاددهی-یادگیری سروکار دارند. با توجه به گستردگی و پوشش وسیع فعالیت‌های نظام آموزشی، ارزشیابی سازمان‌های آموزشی، ارزشیابی برنامه‌ها، ارزشیابی کارکنان و ارزشیابی خدمات آن‌ها می‌تواند نقش مؤثری در فراهم آوردن کیفیت آموزشی داشته باشد.

با توجه به اینکه نظام آموزشی وظیفه سنگینی را بر عهده دارد، لازم است در طراحی و اجرای فعالیت‌های آن، از مطلوب‌ترین شیوه‌ها استفاده نمود. یکی از شیوه‌هایی که به کمک آن می‌توان فعالیت‌های آموزشی را به طور مطلوب تنظیم کرد، رویکرد سیستمی است. استفاده از رویکرد سیستمی موجب می‌شود که بتوانیم فعالیت‌های آموزشی را با نیازهای جهان امروزی و جهان آینده منطبق سازیم. در این رویکرد، ارزشیابی به عنوان سازوکاری ضروری منظور می‌شود (بازرگان، 1387).

کیفیت یکی از موضوعاتی است که همیشه در آموزش عالی مورد توجه بوده، اما شدت و قوت آن متفاوت بوده است. از دهه 90 به بعد کیفیت از یک وضعیت حاشیه‌ای به یک مسئله برجسته و قابل توجه در کنار مسائل مالی تبدیل شده است. این مفهوم در آموزش عالی نسبت به سایر حوزه‌ها، بحث انگیزتر و تصورات نسبت به آن متنوع‌تر است. آموزش عالی همیشه زمینه‌محور بوده، لذا تصورات موجود در خصوص کیفیت در آموزش عالی متمرکز بر زمینه (محیط) است. هر چند تصور می‌شود کیفیت یک مفهوم خود نمایانگر است، اما تعیین و تنظیم آن در قالب یک چارچوب خاص، مشکل می‌باشد (محمدی و همکاران، 1387).

کیفیت یک ارزش هسته‌ای در آموزش عالی بوده، ضمن ابهام خاصی که همواره در مورد آن وجود داشته، مفاهیم متعددی برای آن متصور است که هر یک از منظرهای مورد توجه قرار گرفته و هر کدام مورد استفاده

خاصی نیز دارد. روشی که برای ارزشیابی از کیفیت در آموزش عالی به کار گرفته می‌شود نیز باید در جهت همان مفهوم از کیفیت باشد که انتخاب کرده و به آن توجه داریم.

یکی از مهم‌ترین نکاتی که در بررسی کیفیت با آن مواجه می‌شویم این است که یک تعریف علمی از کیفیت همواره باید اختصاصی باشد " یعنی کیفیت چیزی برای یک هدف خاص " به عبارت دیگر " کیفیت عام " وجود ندارد و این همان تعریفی است که کیفیت را "تناسب با هدف" (*Fitness for Purpose*) معرفی می‌کند. به طور مثال یک برنامه تحصیلی ممکن است برای تربیت افراد محقق، بسیار خوب باشد ولی نه برای تربیت افرادی که در آن حرفه مشغول به کار می‌شوند.

البته برای به کار بردن این مفهوم از کیفیت در ارزشیابی آموزشی باید مناسب بودن خود اهداف نیز مورد توجه واقع شده تا ارزشیابی بتواند تضمین‌کننده ارتقاء باشد.

در آموزش می‌توان کیفیت را حذف خطاها، اجتناب از اشتباه، ارائه خدمت کامل به وسیله مؤسسه و کادر آموزشی، بهبود دائمی جریان تدریس و یادگیری، توانایی در ارضای نیازهای دانشجویان، تضمین قابلیت دسترسی به آموزش، اثربخشی و در نهایت مطابقت با استانداردها دانست (محمدی و همکاران، 1387).

ارزشیابی حیطه‌ای از روش‌شناسی است که با دقت گزارش می‌دهد و از تحقیقات اجتماعی سنتی متمایز است. در ارزشیابی بسیاری از همان متدولوژی‌هایی استفاده می‌شود که در تحقیق‌های اجتماعی سنتی به کار می‌رود، با این تفاوت که در زمینه‌ای سیاسی و سازمانی رخ می‌دهد؛ همچنین به مهارت‌های گروهی، توانایی مدیریت و مهارت‌های سیاسی و دیگر مهارت‌ها نیاز دارد که تحقیق اجتماعی به‌طور کلی به خیلی از آن‌ها وابسته نیست (Kellogg, 1999).

## 1-2- بیان مسئله

در گذشته دور، نظام آموزش عالی در اغلب نقاط جهان توسط طبقه خاص هر ملت ایجاد می‌شد و نهادی برای پرورش افراد آن طبقه بود. بنابراین روال، دوره‌ها و برنامه‌های آموزشی متناسب با همان گروه خاص، تنظیم و اجرا می‌شدند. از این رو، قضاوت درباره کیفیت آموزش عالی امری پیچیده نبود (بازرگان، 1381).

آموزش عالی به مرور زمان تغییر یافت و در سده اخیر به نهادی همه‌گیر تبدیل شد؛ با توجه به تغییرات حاصله در الگوی زندگی ملت‌ها، رابطه ساده نهاد آموزش عالی با جامعه پیرامون به یک رابطه پیچیده تأثیر و تأثری تبدیل شد. تحولات و چالش‌های جهانی و محلی دو دهه اخیر نظیر جهانی شدن، ظهور فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات، اقتصاد مبتنی بر دانایی، تغییرات جمعیتی و افزایش تقاضا برای آموزش عالی، گسترش مردم‌سالاری، عدم تمرکز، تکثر نهادی و نیز محدودیت منابع مالی منجر به تغییرات ساختی-کارکردی عمده‌ای در نظام‌های آموزش عالی جهان شده است (Altbach and Davis, 2000). آموزش عالی ایران در سال‌های اخیر گسترش سریعی داشته است؛ این سطح آموزش پس از پیروزی انقلاب اسلامی تحت تأثیر عوامل متعددی از جمله تنگناهای موجود در زمینه نیروی انسانی متخصص، به منظور تأمین منابع انسانی لازم برای تحقق اهداف سازندگی و توسعه و جایگزین کردن متخصصان خارجی با متخصصان داخلی از یک سو و افزایش تقاضا برای آموزش به دلیل رشد فزاینده جمعیت و تقاضای روزافزون نسل جدید برای ورود به دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی از سوی دیگر، دچار تحولات گسترده از لحاظ کمیت شده است (عربی و شاه ولی، 1380). به‌طور عام چالش‌های مذکور از یک طرف سبب دگرگونی‌های سازمانی مانند استقلال و

خودتنظیمی مراکز آموزش عالی شده و از طرف دیگر تقاضا برای بهبود کیفیت و پاسخگو شدن این مراکز را افزایش داده است (فراستخواه، 1382). علاوه بر آن، دشواری‌ها و کمبود اعتبارات مالی و نیز دگرگونی در شیوه ارائه خدمات به دلیل رشد جمعیت دانشجویی، ساختار نظام آموزشی و کیفیت یادگیری را تحت تأثیر قرار داده است. علاوه بر موارد ذکر شده، ساختار نظام آموزش عالی ایران نیز بسیار متمرکز می‌باشد و به اندازه کافی برای پاسخ سریع به تغییرات و واقعیات بازار کار مناسب نمی‌باشد. در اثر بی‌توجهی به بعد کیفیت و عدم تطابق آموزش دانش‌آموختگان با نیازهای جامعه، دانش‌آموختگانی که به عنوان محصول نظام آموزش عالی کشور می‌باشند، فاقد توانمندی‌های لازم بوده و به جای ایجاد فرصت‌های شغلی و کارآفرینی و مشارکت در توسعه ملی، خود به دنبال استخدام شدن (به خصوص در بخش دولتی) می‌باشند (Bazargan, 2000). هر یک از زیرنظام‌های تشکیل‌دهنده نظام آموزش عالی کشور، باید با توجه به نیازهای محیطی به تدوین رسالت، مأموریت و هدف‌های ویژه خود بپردازند؛ همین تدوین اهداف و رسالت‌های دانشگاهی و تحقق ناکامی آن‌ها مبنای شایستگی و یا ناکارایی نظام دانشگاهی است.

بنابراین نظام‌های دانشگاهی بایستی در قبال اهداف تدوین شده و یا اهدافی که در آینده تدوین می‌شوند، پاسخگو باشند. امروزه پاسخگویی در قبال تحقق و یا عدم تحقق اهداف آموزش تبدیل به یک ضرورت شده است (Mead and Woodhouse, 2000). پاسخگویی در آموزش عالی پدیده‌ای به نسبت جدید است. ارزیابی درونی عملکرد نظام دانشگاهی، اطلاعات مناسب و مفیدی را برای سیاستمداران، برنامه‌ریزان و مدیران نظام دانشگاهی در اختیار ما قرار می‌دهند (Heck et al., 2000). بنابراین بسیار واضح است که آغاز راهبرد جدید ارزیابی درونی در آموزش عالی ایران منجر به شفاف‌تر شدن عملکرد نظام دانشگاهی خواهد شد.

به‌طور خلاصه می‌توان بیان نمود، در مقابل رشد گسترده جمعیت دانشجویی در کشور، بعد کیفی آموزش و پژوهش نیز مانند بعد کمی آن در دانشگاه‌ها مورد توجه قرار نگرفته است؛ بر همین اساس مشکلی که نظام آموزش عالی و دانشگاه‌های کشور با آن دست به‌گیری می‌باشند، این است که چگونه ضمن پاسخگویی به تقاضای روزافزون اجتماعی، فرصت‌های برابر در آموزش عالی فراهم آورند و همزمان به نوعی کیفیت آن را نیز رعایت کنند. برای رویارویی با این مشکل در دهه 1370 شمسی مفهوم کیفیت در آموزش عالی بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته و ارزیابی آن در نظام‌های دانشگاهی مطرح شده است (بازرگان، 1376). بر این اساس، با توجه به نقش آموزش عالی در تحقق توسعه پایدار و همه‌جانبه کشور، لازم است که نظام آموزش عالی کشور سازوکاری برای اطمینان و تضمین‌دهی در مورد کیفیت خود به جامعه نظیر کشورهای پیشرو در این زمینه داشته باشد.

با رواج ارزیابی درونی در عرصه آموزش عالی ایران در اواسط دهه 1370 شمسی و احراز نقش آن در بهبود کیفیت، بحث کیفیت در اواخر دهه مذکور و همزمان با اجرای برنامه سوم توسعه کشور، پس از دو دهه تأخیر نسبت به دیگر کشورهای جهان به‌گفتمان غالب در بین کنشگران ستادی نظام آموزش عالی ایران مبدل گشت (بازرگان، 1380).

ارزیابی درونی به عنوان مرحله اول تضمین کیفیت و اعتبارسنجی محسوب می‌شود (Alqorainy, 2002). در این مرحله نظام دانشگاهی به منظور خود در آینه دیدن اقدام به ارزیابی می‌نماید تا جنبه‌های قوت و ضعف خود را دریابد و به اصلاح ضعف‌ها بپردازد (بازرگان، 1380). به عبارت دیگر در ارزیابی درونی یک نظام دانشگاهی (گروه، دانشکده، دانشگاه)، خود اعضا به صورت‌بندی سئوال‌های ارزیابی می‌پردازند، روش‌های گردآوری

داده‌های مورد نیاز را تعیین کرده و پس از تحلیل آن‌ها شخصاً به قضاوت درباره خود می‌پردازند و سرانجام با استفاده از نتایج، در بهبود امور می‌کوشند، که حاصل این امور بایستی موجب شفافیت و پاسخگویی در عرصه فعالیت‌های دانشگاهی شود (فرهادیان و همکاران، 1382).

ارزیابی درونی، شرایطی را فراهم می‌کند که کیفیت آموزش نشان داده شود و به مجموعه آموزشی امکان می‌دهد تا در راه دستیابی به اهداف بلند مدت خود تلاش کند و راه را برای ایجاد یک برنامه توسعه در سازمان باز نگه‌دارند. ارزیابی درونی تأکید فراوان به برنامه‌هایی دارد که از طریق آن برنامه‌ها، مأموریت، جایگاه اهداف و نقاط قوت و ضعف مجموعه آموزشی معین می‌شود و آن مجموعه برای تضمین کیفیت خود، برنامه‌های مفید را اتخاذ نمایند (Thune, 1996). ارزیابی درونی عملکرد نظام دانشگاهی، اطلاعات مناسب و مفیدی را در اختیار سیاستمداران، برنامه‌ریزان و مدیران نظام دانشگاهی قرار می‌دهد (Heck et al., 2000).

در ارزیابی درونی هر نظام آموزش عالی (گروه آموزشی/دانشکده/مؤسسه/دانشگاه)، می‌توان از میان عوامل درون‌داد (دانشجو، هیئت علمی، برنامه درسی)، فرایند (یاددهی، یادگیری)، برون‌داد واسطه‌ای و برون‌داد نهایی (عملکرد دانش‌آموخته، آثار علمی چاپی یا غیر چاپی، خدمات تخصصی)، مجموعه‌ای را انتخاب کرد و با استفاده از ملاک‌ها و نشانگرها به قضاوت درباره کیفیت آن عوامل پرداخت. بر این اساس، برای ارزیابی آموزش عالی، ابتدا مجموعه عوامل مورد ارزیابی، مشخص و سپس ملاک‌های ارزیابی آن عوامل تعیین می‌شوند، پس از آن نشانگرهایی که وضعیت هر ملاک را نمایان می‌سازند، انتخاب می‌گردند. سرانجام، داده‌ها و اطلاعات لازم برای قضاوت درباره وضعیت ملاک‌های ارزیابی گردآوری و تحلیل می‌شوند (بازرگان و همکاران، 1379).

در ارزیابی درونی، در واقع هدف آن است که دست‌اندرکاران نظام (برنامه)، نسبت به هدف‌های نظام و مسائلی که در تحقق این هدف‌ها وجود دارد، آگاهی بیشتری به دست آورند، سپس میزان دستیابی به آن‌ها را بسنجند تا بر آن اساس به برنامه‌ریزی آینده، جهت بهبود کیفیت بپردازند، بنابراین در ارزیابی درونی، ضمن بررسی وضعیت موجود نظام، مبنایی جهت برنامه‌ریزی فعالیت‌های آتی فراهم می‌گردد (محمدزاده، 1388).

نتیجه ارزیابی درونی، توانمند ساختن دست‌اندرکاران مراکز آموزشی نسبت به کنترل برنامه‌های خود و کمک به رشد آن‌ها در فرایند برنامه‌ریزی خواهد بود و با اطلاعاتی که از طریق ارزیابی درونی عاید نظام آموزشی می‌گردد، انتظار می‌رود نظام بتواند با بهره‌گیری بیشتر و بهتر از استعدادها، ضعف‌های خود را برطرف سازد. علاوه بر آن حاصل ارزیابی درونی باید منجر به متبلور ساختن، شفافیت و پاسخگویی در همه فعالیت‌های دانشگاهی باشد (Woodhouse and Mead, 2000).

از آنجا که گروه آموزشی به عنوان زیرنظام اصلی دانشگاه به حساب می‌آید و بهبود کیفیت دانشگاه وابسته به بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی آن می‌باشد، انجام فرایند ارزیابی در گروه آموزشی (سطح خرد) گامی مؤثر در اشاعه فرهنگ و رشد کیفی نظام آموزش عالی خواهد بود (بازرگان و همکاران، 1385). همچنین از آنجا که انجام ارزیابی درونی در هر گروه آموزشی به‌طور متوسط هر سه سال یکبار (با توجه به پرسشنامه‌های طرح شده در زمینه ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی) (مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران، 1386) در جهت شناسایی و بهبود وضعیت گروه، پیشنهاد می‌شود؛ با توجه به اینکه آخرین زمان انجام ارزیابی درونی در گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس، سال 1381 بوده و از آن زمان تاکنون 10 سال می‌گذرد، لذا در این تحقیق به ارزیابی درونی گروه مذکور به عنوان زیرنظامی از دانشگاه تربیت مدرس پرداخته می‌شود تا

از طریق کسب آگاهی در این زمینه، شناسایی شرایط و وضعیت گروه و نقاط قوت و ضعف آن، زمینه بهبود کیفیت فعالیت‌های آتی گروه فراهم گردد.

### 1-3- اهمیت و ضرورت تحقیق

اطمینان کیفیت یک روش مهندسی صنعتی می‌باشد که بر اطمینان از کیفیت مورد نظر، متمرکز می‌باشد. تولیدکنندگان کالاها و خدمات بایستی مشتریان خود را از کیفیت تولیدات و خدمات فراهم شده مطمئن سازند. بر همین اساس آموزش دانشگاهی نیز از اطمینان کیفیت مستثنی نمی‌باشد. بخش‌های ذی‌نفع از قبیل دولت، صنعت و جامعه در کل از نظام‌های دانشگاهی در مقابل تحقق رسالت‌هایشان، اطمینان می‌خواهند. اطمینان از اینکه دانشجویان بعد از دانش‌آموختگی، از دانش و توانمندی لازم برخوردار هستند یا اینکه دانش تولید شده، حاصل تحقیقات و سایر موارد مورد انتظار باشد (Karapetrovic, 1998). از این رو، ضرورت توجه به کیفیت در نظام آموزش عالی جهت پاسخ به نیازهای جامعه و تمامی افرادی که هزینه‌های آموزش عالی را می‌پردازند و تمایل دارند نتایج سرمایه‌گذاری خود را ببینند، بیش از پیش مطرح می‌گردد.

هر سازمان یا نظام آموزشی برای برآوردن نیازهای ویژه‌ای ایجاد می‌شود. در انجام این امر، نخست باید "نیازها را جهت اقدام درست قبل از انجام درست هر اقدامی" مشخص کرد. بنابراین در ابتدای فعالیت‌های آموزشی باید به قضاوت درباره نیازها پرداخت، این عمل را "سنجش نیازها" یا ارزشیابی تشخیصی می‌نامند. پس از اینکه براساس نیازها به طراحی و برنامه‌ریزی نظام پرداخته شد، باید آن را سازماندهی و سپس فرایند اجرای امور را ارزیابی کرد. نقش این نوع ارزیابی، نظارت (پایش) بر چگونگی انجام فعالیت‌های آموزشی و در صورت لزوم تغییر جهت آن‌هاست. این نقش را ارزیابی تکوینی ایفا می‌کند. به عبارت دیگر، ارزیابی تکوینی هنگامی که فعالیت‌ها هنوز در مراحل برنامه‌ریزی و اجرای گام‌های واسطه‌ای (در فرایند به دست آوردن برونداد واسطه‌ای و برونداد نهایی) است استفاده می‌شود.

نقش سوم ارزیابی در تعیین بازده فعالیت‌های آموزشی است که طراحی یا تدوین آن‌ها پایان یافته است و مراحل اجرایی آن‌ها نیز به آخر رسیده است. این نقش را ارزیابی پایانی بر عهده دارد (بازرگان، 1387). در راستای دستیابی به اهداف و رسالت‌های دانشگاه، برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی اولین وظیفه یا کارکرد مدیریت دانشگاهی می‌باشد؛ در انجام این وظیفه، مطلوب‌ترین اقدامات جهت تحقق اهداف دانشگاهی، تعیین و سپس سازماندهی آن اهداف است و پس از آن برنامه توسعه دانشگاهی به اجرا در می‌آید. در این فرایند از اولین گام که شناسایی نیازهای محیطی است تا گام نهایی که به برونداد نظام دانشگاهی می‌انجامد بایستی به ارزشیابی و ارزیابی اقدامات و نتایج حاصل از آن‌ها پرداخته شود. به عبارت دیگر بایستی از داده‌های به‌دست آمده از ارزشیابی جهت قضاوت درباره مطلوبیت هدف‌ها، برنامه‌های عملیاتی و طرح‌های اجرایی، همچنین به‌منظور هدایت و تصمیم‌گیری درباره امور دانشگاهی استفاده نمود (بازرگان، 1374).

به‌طور خلاصه، در طراحی هر سازمان یا نظام آموزشی سعی بر آن است که برآوردن نیازهای ویژه‌ای مورد نظر قرار گیرد؛ سپس فعالیت‌های آموزشی برای تحقق این هدف‌ها تنظیم شود. تنظیم و اجرای این‌گونه فعالیت‌ها باید از کارآمدی و اثربخشی برخوردار باشد. برای این منظور مدیریت آموزشی لازم است. نظارت و ارزیابی یکی از کارکردهای مدیریت آموزشی است. در این کارکرد، باید از ارزیابی آموزشی در نقش‌های تشخیصی، تکوینی و پایانی استفاده کرد. به عبارت دیگر، ارزیابی آموزشی باید بر کارکردهای گوناگون مدیریت آموزشی اشراف



داشته باشد. زیرا، این امر باعث می‌شود که با بهره‌گیری هر چه بیشتر از منابع، تحقق هدف‌های مورد نظر میسر گردد. بدین‌سان، اطلاعاتی که از ارزیابی آموزشی به دست می‌آید می‌تواند هدایت‌کننده فعالیت‌های آموزشی باشد. این تعبیر از ارزیابی آموزشی را می‌توان به شکل هرمی در نظر گرفت که در رأس آن، نظارت و ارزیابی به عنوان "چراغ راهنما" قرار دارد.

به عبارت دیگر، برای کارآمد کردن و شفافیت هر نظام آموزشی جهت تحقق هدف‌های مورد نظر، باید یک زیرنظام 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 مطلوبیت اجرای امور پرداخت. همچنین با استفاده از اطلاعات ارزیابی، اطمینان لازم درباره تحقق رسالت و مأموریت‌های نظام را به دست آورد (بازرگان، 1387). با توجه به این که گروه آموزشی به عنوان زیرنظام دانشگاه به حساب می‌آید و بهبود کیفیت دانشگاه وابسته به بهبود کیفیت گروه آموزشی آن می‌باشد، ارزیابی درونی در گروه آموزشی گامی مؤثر در رشد کیفی نظام آموزش عالی خواهد بود (حجازی، 1385).

در خصوص اهمیت و ضرورت ارزیابی درونی می‌توان عنوان نمود که همه افراد ذی‌ربط در نظام آموزش عالی کشور بر بهبود و ارتقای کیفیت کنونی آن در سطوح و اجزای مختلف تأکید دارند. بهبود یک نظام آموزشی (گروه/دانشکده/دانشگاه)، زمانی رخ می‌دهد که کژی و کاستی فعالیت‌های آن اصلاح شود؛ چه اینکه نقاط ضعف در یک نظام به منزله نواقص و عیوب آن بوده و از این رو، نتایج مطلوب به عنوان برون‌داد یا پیامد از آن نظام حاصل نخواهد شد. جهت برطرف کردن هر گونه نارسایی و کاستی در یک نظام، قدم اول تشخیص نارسایی و علل و عوامل آن است. بنابراین نقش ارزیابی درونی در تشخیص این ضعف‌ها و کاستی‌ها بسیار قابل توجه است (محمدزاده، 1388). می‌توان اذعان نمود که برای اصلاح مداوم نظام دانشگاهی، ارزیابی کیفیت آموزش و پژوهش ضروری می‌باشد، از این رو می‌توان گفت مهم‌ترین هدف ارزیابی درونی، بهبود، تعیین و تقویت کیفیت امور آموزشی و پژوهشی دانشگاهی است؛ در این خصوص راه حل بهبود کیفیت آموزشی، ایجاد سازوکار مناسب و کارآمد ارزیابی درونی می‌باشد. اهمیت ارزیابی درونی از آن جهت است که واقعیات و فعالیت‌ها و کیفیت نظام آموزشی را به طور شفاف تصویر می‌کند و اطمینان می‌دهد که تا چه اندازه عملکرد نظام آموزشی مطابق نیازهای مورد نظر برنامه‌ریزی شده و در راستای آن تحقق یافته است.

ارزیابی درونی در مراکز آموزشی نشان از حرمت افزایی، ایجاد احترام و اعتماد متقابل میان اعضای نظام آموزشی است که به عنوان اولین گام از اجرای فرایند اعتباربخشی، زمینه را برای ارزیابی درونی، یعنی قضاوت هیئت‌های خارج از مرکز آموزشی و تأیید صلاحیت و اعطای گواهی به آن آماده می‌نماید. مطالعات نشان می‌دهد در تمام نظام‌های آموزش عالی که از ارزیابی به عنوان بخش جدایی‌ناپذیر برنامه‌ریزی استفاده می‌کنند، ارزیابی درونی کیفیت آموزشی به عنوان اولین گام در اعتباربخشی و تصدیق کیفیت آموزش عالی منظور می‌شود (Matoska, 1996).

ارزیابی درونی توسط خود اعضای هیئت علمی واحد آموزشی صورت می‌گیرد و از این رو به شکل نظارت نمی‌باشد. از این طریق نوعی قدرت‌سپاری به اعضای هیئت علمی اعطا می‌شود و آن‌ها را در فرایند بهبود کیفیت فعالیت‌ها و نیز برنامه‌ریزی برای آینده گروه سهیم می‌سازد. علاوه بر این، اعضای هیئت علمی به خوبی با وضعیت گروه آموزشی آشنا می‌باشند و می‌توانند در نشان دادن و بیان نمودن واقعیات نقش مؤثری داشته

باشند (Mintzberg, 1983). از این رو ارزیابی درونی که از طریق هیئت علمی صورت می‌گیرد، می‌تواند در این زمینه مؤثر واقع گردد و به بهبود کیفیت دانشگاهی منجر شود. با توجه به اهمیت کیفیت در نظام آموزش عالی و نقش ارزیابی در بهبود کیفیت آموزشی و پژوهشی و تجربه‌های گسترده کشورهای خارجی در استفاده از الگوی اعتبارسنجی (ارزیابی درونی به عنوان مرحله آغازین آن)، جهت ارتقای مستمر کیفیت دانشگاهی و همچنین با توجه به ضرورت ارزیابی کیفیت در دانشگاه‌ها و مناسب بودن ارزیابی درونی در این راستا، مطالعه حاضر در جهت بهبود کیفیت گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس صورت می‌گیرد.

#### 4-1- اهداف تحقیق

##### • هدف کلی

هدف کلی تحقیق، ارزیابی درونی گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس به منظور بهبود کیفیت آموزشی و پژوهشی گروه مذکور می‌باشد.

##### • اهداف اختصاصی

1. بررسی و شناسایی الگوی ارزیابی درونی و چگونگی اجرای آن؛
2. تعیین روابط بین پیامدهای اجرای برنامه، آموزش، یادگیری و انتقال به کار و حرفه و کاربرد آن در عمل؛
3. ترسیم مسیری جهت سنجش گروه و خود تحلیل‌گری در برنامه‌ها؛
4. مشارکت دادن اعضای هیئت علمی در شفاف‌سازی امور گروه و فرایند بهبود کیفیت آموزشی و پژوهشی گروه و برنامه‌ریزی‌های توسعه‌آتی آن؛
5. افزایش توجه و تمرکز جهت سازماندهی جامع کیفیت برنامه‌های آموزشی و پژوهشی گروه؛
6. کمک به خودتنظیمی امور و برنامه‌های آموزشی و پژوهشی گروه؛
7. فراهم آوردن زمینه مناسب جهت جلب مشارکت دانشجویان و دانش‌آموختگان در ارزیابی کیفیت گروه؛
8. شفاف‌سازی و آشکار نمودن جنبه‌های مختلف (درونداد، برون‌داد و پیامد) گروه؛
9. پاسخگو نمودن گروه نسبت به نیازهای جامعه و منابع اختصاصی؛
10. تعیین میزان پیشرفت گروه طی ده سال اخیر؛
11. قضاوت در خصوص کیفیت جنبه‌های مختلف گروه با توجه به اهداف و رسالت‌های مورد انتظار گروه؛
12. ارائه پیشنهادهای لازم جهت بهبود کیفیت آموزشی و پژوهشی گروه.

#### 5-1- پرسش‌های تحقیق

1. اهداف آموزشی و پژوهشی گروه تا چه اندازه به طور مطلوب انتخاب شده‌اند؟
2. گروه تا چه اندازه توانسته به اهداف مورد نظر دست یابد؟
3. با توجه به اهداف و رسالت‌های مورد انتظار، سیستم مدیریت و ساختار گروه تا چه حد مطلوب می‌باشند؟
4. با توجه به اهداف و رسالت‌ها، دروندادهای گروه (شامل دانشجویان، برنامه درسی، منابع آموزشی، روش‌های تدریس) تا چه اندازه مناسب هستند؟

5. با توجه به انتظارات و نیازهای جامعه، بروندهای گروه (دانش‌آموختگان)، تا چه حد توانسته‌اند مطلوب واقع شوند؟

6. چه اقداماتی را می‌توان در جهت بهبود کیفیت آموزشی و پژوهشی گروه انجام داد؟

### 1-6- تعاریف عملیاتی

ارزشیابی: ارزشیابی اقدامی است که به کمک آن می‌توان از نتیجه برنامه به درستی آگاه شد و نیز دلایل موفقیت یا شکست برنامه را به دست آورد؛ همچنین از نحوه ارایه برنامه مطلع گردید. اعتبارسنجی: اعتبارسنجی فرایند کنترل کیفیت و اطمینان در نظام آموزش عالی می‌باشد که به وسیله آن می‌توان به بازبینی و سنجش و بررسی گروه آموزشی و برنامه‌های آن جهت کسب اطمینان از احراز حداقل استانداردهای قابل پذیرش پرداخت.

ارزیابی کیفیت: فعالیتی ساختارمند که منتج به قضاوت درباره کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی و همچنین برنامه‌های گروه آموزشی می‌گردد.

بهبود کیفیت: به سیاست‌هایی اشاره دارد که با توجه به نتایج حاصل از ارزیابی کیفیت، جهت اصلاح و بهبود فعالیت‌ها و برنامه‌های گروه آموزشی اتخاذ و اجرا می‌گردد.

ارزیابی درونی: عبارت است از فرایند جمع‌آوری و مدیریت منظم اطلاعات، جهت شفاف‌سازی وضعیت موجود گروه آموزشی و پیشرفت‌ها، حل مسائل و ترغیب به تغییر وضعیت موجود جهت بهبود و ارتقای کیفیت آن؛ این فرایند توسط عوامل درون گروه (مدیر گروه، اعضای هیئت علمی، دانشجویان و دانش‌آموختگان گروه) انجام می‌شود.

ملاک: ویژگی مهم مورد نظر در ارزیابی که مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

نشانگر: آن ویژگی و شاخصی که به ما کمک می‌کند تا ملاک مورد نظر را بسنجیم.

### 1-7- محدوده تحقیق

چارچوب موضوعی:

پژوهش حاضر درصدد ارزیابی درونی گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس می‌باشد.

چارچوب مکانی:

از لحاظ مکانی، تحقیق حاضر، گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس را دربرمی‌گیرد.

چارچوب زمانی:

این پژوهش، وضعیت گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس را یک بازه زمانی ده ساله، از سال تحصیلی 1380 تا سال 1390 مورد بررسی قرار می‌دهد. افراد مورد بررسی در این بازه زمانی، شامل مدیر گروه فعلی، اعضای هیئت علمی، دانشجویان ورودی 1389 و 1390 کارشناسی ارشد و دانشجویان دکتری ورودی 1388 الی 1390 که در حال حاضر در گروه مشغول به تحصیل می‌باشند و دانش‌آموختگان سال 1380 تا 1390 می‌باشد.

#### 1-8- پیش فرض‌های تحقیق:

1. ابزار سنجش قادر است تمامی اهداف و نشانگرهای مورد نیاز در تحقیق را تحت پوشش قرار دهد و به خوبی وضعیت گروه را تصویر نماید.
2. مدیریت گروه و اعضای هیئت علمی گروه به طور داوطلبانه و با تمایل و رضایت، همکاری لازم را در انجام ارزیابی درونی گروه مبذول می‌نمایند.
3. مدیریت گروه، اعضای هیئت علمی، دانشجویان و دانش‌آموختگان با شکیبایی و دقت و با صداقت کامل به پرسشنامه پاسخ می‌دهند و پاسخ‌ها از صحت و اعتبار لازم برخوردار خواهد بود.
4. داده‌های جمع‌آوری شده، با صداقت مورد تجزیه و تحلیل قرار خواهند گرفت.

#### 1-9- محدودیت‌های تحقیق:

پژوهشگران جهت دستیابی به نتایج واقعی و قطعی همواره با محدودیت‌ها و مشکلاتی دست به گریبان هستند که مانع دسترسی کامل محقق به نتایج صحیح و مطابق با اهداف از پیش تعیین شده می‌گردد. تحقیق حاضر نیز از این مورد مستثنی نبوده، مشکلات و محدودیت‌های منحصر به خود را دارد؛ دشواری در دسترسی به اطلاعات، دسترسی محدود به منابع مالی و پراکندگی اعضای جامعه آماری و عدم همکاری اعضای جامعه آماری در تکمیل اطلاعات از جمله مشکلات این تحقیق به‌شمار می‌آید.

برخی از این محدودیت‌ها شامل موارد زیر می‌باشند:

- عدم مشارکت و همکاری برخی اعضای هیئت علمی گروه در فرایند انجام ارزیابی درونی؛
- وجود اختلافات و تنش‌های بین اعضای هیئت علمی گروه؛
- عدم استقبال اعضای هیئت علمی از اجرای ارزیابی درونی به دلیل احتمال آشکار شدن نقاط ضعف گروه به واسطه نتایج آن؛
- عدم تکمیل پرسشنامه توسط برخی دانشجویان به خصوص با توجه به محدود بودن تعداد دانشجویان گروه؛
- مشکل دسترسی و تکمیل پرسشنامه توسط دانش‌آموختگان؛
- دشوار و پیچیده بودن فرایند اجرای ارزیابی درونی؛
- زمان‌بر و هزینه‌بر بودن فرایند اجرای ارزیابی درونی.