

چالش‌های موجود در ارزیابی درونی (مورد: گروه‌های آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه‌های دولتی ایران)

محسن نظرزاده زارع^۱
امیرحسین مردانی^۲
حبیبه عباسی^۳
زهرا عباسی^۴

چکیده

هدف: هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی چالش‌های موجود در ارزیابی درونی گروه‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه‌های دولتی ایران از دیدگاه اعضای هیئت علمی بود.

روش: روش پژوهش، توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش را ۲۰ گروه آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه‌های دولتی ایران تشکیل می‌دهد با توجه به تعداد اندک جامعه، همگی آنها مورد پژوهش قرار گرفتند. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه محقق ساخته و به‌منظور تجزیه و تحلیل آنها، از آزمون تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد استقبال کم گروه‌های آموزشی به دلیل زیاد بودن ملاک‌ها و نشانگرهای ارزیابی درونی و استفاده کم از نتایج ارزیابی در تصمیم‌گیری‌ها، از جمله چالش‌های ساختاری در ارزیابی درونی این گروه‌هاست. نداشتن تجربه و تخصص کافی برای اجرا، و نبود ثبات مدیریتی در سطح گروه آموزشی و دانشگاه، از جمله چالش‌های اجرایی ارزیابی درونی بیان شده‌اند. همچنین، مهم‌ترین چالش‌های انگیزه‌ای در ارزیابی درونی گروه‌ها به ترتیب شامل: نبود سازو

۱. دانشجوی دکترای مدیریت آموزش عالی دانشگاه تهران (نویسنده مسئول) Nazarzadeh@ut.ac.ir

۲. دانشجوی دکترای علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه علوم پزشکی تهران: Mardani3@gmail.com

۳. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد آموزش بزرگسالان دانشگاه تهران Habbasi2006@gmail.com

۴. کارشناسی ارشد مدیریت دولتی دانشگاه آزاد واحد تهران مرکزی Habbasi2006@yahoo.ca

کارهای تشویقی و پاداش‌دهنده برای اعضای هیئت علمی و مشغله‌های اعضای هیئت علمی از قبیل تراکم واحدهای تدریس و فعالیت‌های اجرایی بود.

نتیجه‌گیری: ارزیابی درونی به عنوان پایه و اساس تضمین کیفیت، در گروه‌های آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی نظام‌مند نیست؛ لذا فعالیت‌های ارزیابی درونی به شائبه ظاهری بودن دچارند.

کلیدواژه‌ها: ارزیابی درونی، علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه‌های دولتی، گروه‌های آموزشی، ایران.

مقدمه

شکل‌گیری شعار «آموزش عالی همگانی» و افزایش تقاضای اجتماعی برای ورود به آن، سبب رشد و گسترش بیش از پیش دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در چند دهه اخیر شده است. از طرفی، چالش‌های فراروی آموزش عالی از جمله جهانی‌شدن، اقتصاد دانایی‌محور و... باعث شده دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کیفیت را جدی بگیرند، زیرا رشد و گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به بحث کیفیت، می‌تواند سبب ایجاد مسائلی نظیر افت تحصیلی، بیش‌آموزشی^۱ در برخی رشته‌ها، و اتلاف منابع مالی و انسانی شود (نوه‌ابراهیم، ۱۳۸۹). مفهوم کیفیت وابسته به ذهن و اندازه‌گیری آن مستلزم تعریف دقیق آن است. «فیلیپ گو»^۲ معتقد است کیفیت درجه تعالی، درجه انطباق با استانداردها، نوع و ویژگی‌های تعالی درونی و ذاتی، برتری در نوع، پالایش در ارتباط با استاندارد، خصوصیات، صفات ویژه و مطلوب و روش عمل است (به نقل از خلیفه و رضوی، ۱۳۹۱). «بنت»^۳ (۲۰۰۱) نیز معتقد است، تضمین کیفیت در آموزش عالی بدون ارزیابی آن امکان‌پذیر نیست. لذا اطمینان کیفیت نظام آموزش عالی نیازمند استفاده از سازوکار ارزیابی است. بنابراین، از جمله روش‌هایی که می‌تواند به سنجش کیفیت کمک کند و باعث بهبود آن شود، ارزیابی است (زین‌آبادی و پورکریمی، ۱۳۸۴). 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

1. Over Education.

2. Philip Gu.

3. Bennet.

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 قبول‌ترین این سازوکارها، الگوی اعتبارسنجی^۱ است. در خصوص اعتبارسنجی، بسته به تأکید بر جنبه خاصی از آن، تعریف‌های متفاوتی ارائه شده است. به‌عنوان نمونه، «آدلمن»^۲ در *دایره‌المعارف آموزش عالی*، اعتبارسنجی را فرایند کنترل و اطمینان در آموزش عالی ذکر می‌کند که می‌توان به وسیله آن به بازبینی و سنجش و یا هر دو مقصود و بررسی مؤسسه یا برنامه‌های آن برای کسب اطمینان از احراز حداقل استانداردهای قابل پذیرش پرداخت (صادقی، ۱۳۸۶). به عبارت دیگر، اعتبارسنجی فرایندی است که به وسیله یک نهاد دولتی و یا خصوصی، کیفیت یک مؤسسه آموزش عالی را به صورت کلی، یا کیفیت یک برنامه آموزشی خاص را با استفاده از ملاک‌ها و معیارهای استاندارد و یا از پیش تعیین شده، ارزیابی می‌کند (لاسنو، گرونبرگ و پارلی،^۳ ۲۰۰۷). الگوی اعتبارسنجی به طور مختصر به دو بخش کلی تقسیم می‌شود: ۱. ارزیابی درونی^۴ ۲. ارزیابی بیرونی^۵.

نخستین مرحله کاربرد الگوی اعتبارسنجی، ارزیابی درونی است. در این مرحله، نظام دانشگاهی به منظور دیدن خود در آینه، اقدام به ارزشیابی می‌کند تا جنبه‌های قوت و ضعف خود را دریابد و به اصلاح ضعف‌ها بپردازد (بازرگان ۱۳۷۴؛ به نقل از نظرزاده زارع و مردانی، ۱۳۹۳). لذا ارزیابی درونی فرایندی داوطلبانه است که در آن اعضای یک نظام دانشگاهی (گروه آموزشی، دانشکده، دانشگاه)، خودبه‌خود به صورت‌بندی سؤال‌های ارزیابی می‌پردازند، داده‌های مورد نیاز را تعیین و گردآوری می‌کنند و پس از تحلیل آنها، درباره کیفیت خود قضاوت، و در نهایت با استفاده از نتایج، به بهبود امور می‌پردازند (نوه‌ابراهیم، ۱۳۸۹). به عبارت دیگر، در ارزیابی درونی، اهداف و رسالت‌های برنامه مورد توجه و ارزیابی قرار گرفته و میزان دستیابی و تحقق برنامه یا عوامل، نسبت

1. Accreditation.
2. Adlman.
3. Vlasceanu, Grunberg, Parlea.
4. Internal Evaluation.
5. External Evaluation.

به اهداف مورد نظر سنجیده می‌شود. این نوع ارزیابی به مسئولان نظام مورد ارزیابی نشان می‌دهد که تا چه اندازه با وضعیت مطلوب فاصله دارند و برای رسیدن به اهداف و بهبود کیفیت، چگونه باید برنامه‌ریزی کنند (سیاری، سیاری و ابراهیمی، ۱۳۸۵). «روی استون»^۱ (۲۰۰۱) هدف اصلی ارزیابی درونی یک واحد آموزشی را مشارکت اعضای هیئت علمی برای کسب یک درک جامع از رسالت‌های گروه آموزشی، به‌منظور توسعه واحد آموزشی و استفاده مناسب از منابع به‌منظور بهبود مستمر کیفیت واحد آموزشی می‌داند (به‌نقل از اسحاقی و احمدی، ۱۳۸۹). لذا، در فرایند ارزیابی درونی، مجموعه عواملی برای اجرای برنامه طراحی شده که تضمین کیفیت آنها مورد نظر است. این عوامل عبارتند از: هیئت علمی، محتوا و ساختار برنامه درسی، منابع و محیط یاددهی - یادگیری، آموزش کارکنان، فرایند یاددهی - یادگیری، دانشجویان و دانش‌آموختگان، سازماندهی و مدیریت، و خدمات حمایتی (کریس^۲، ۲۰۰۹).

با توجه به تحقیقات و تجربیات بین‌المللی، نقش ارزیابی درونی در آموزش عالی می‌تواند شامل موارد زیر باشد: تصریح هدف‌های گروه‌های آموزشی، ارائه تحلیل جامع و شفاف از عملکرد گروه‌های آموزشی، شناسایی نقاط قوت و ضعف، فرصت‌ها و تهدیدهای گروه با مشارکت هیئت علمی، تقویت فرهنگ یادگیری سازمانی و پاسخگویی در آموزش عالی، حمایت از بهبود مستمر کیفیت در آموزش عالی، عرضه آموزش عالی با کیفیت مطلوب، مبنایی مستند جهت برنامه‌ریزی دانشگاهی، کمک به خودتنظیمی امور گروه‌های آموزشی و افزایش اثربخشی و کارایی نظام آموزش عالی (فرزان‌پور، ۱۳۸۷).

ارزیابی درونی برای نخستین بار در نظام آموزشی کشور، در سال ۱۳۷۵ بر پایه تجارب سنجش آموزش عالی در سطح بین‌المللی، به‌صورت آزمایشی در شش گروه آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی تهران، شهید بهشتی و کرمان اجرا شد (بازرگان، ۲۰۰۷) و به‌تدریج، با برگزاری کارگاه‌ها و همایش‌های مرتبط، زمینه گسترش آن در نظام آموزش عالی کشور فراهم گردید. پس به نوعی، ارزیابی درونی سنگ زیربنای

1. Royston.

2. Karis.

تضمین کیفیت در آموزش عالی به‌شمار می‌رود. با این‌حال، ارزیابی بیرونی بخش دیگری از الگوی اعتبارسنجی کیفیت دانشگاهی است و به‌نحوی حلقه تکمیلی این الگو شمرده می‌شود (نادری و عبداللهی، ۱۳۸۹). این نوع ارزیابی که اغلب پس از ارزیابی درونی انجام می‌شود، فرایندی است که توسط افرادی خارج از واحد آموزش عالی و بر اساس مجموعه‌ای از ملاک‌ها و نشانگرها، صورت می‌گیرد (بازرگان، ۱۳۸۳).

مسائل و دغدغه‌های آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی^۱ از همان آغاز تأسیس رسمی این رشته در دانشگاه‌های ایران، مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. بیشتر پژوهشگران (کوکبی، ۱۳۷۶؛ فتاحی، ۱۳۷۹؛ دیانی، ۱۳۷۹؛ و زینلی کرمانی و آیت‌اللهی، ۱۳۸۷) که آموزش در حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی را بررسی کرده‌اند، به ضرورت‌های ارزیابی و نظارت مداوم و تغییر و اصلاح در نظام آموزشی آن اشاره داشته‌اند. «حری» (۱۳۸۷) عقیده دارد تعداد گروه‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی کشور از اندازه معمول بیشتر است، در حالی که بیشتر این گروه‌ها شرایط اولیه چون نیروی انسانی، امکانات و منابع پایه کارآمد را ندارند. وی جای نظام نظارتی و ارزیابی بر فعالیت گروه‌های علم اطلاعات را در کشور خالی می‌داند. «فتاحی» (۱۳۹۲) با اشاره به توسعه گروه‌های آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی در ایران، اشاره می‌کند که این گروه‌ها نه تنها در بدو تأسیس، که حتی در سال‌های پس از آن نیز چندان مورد ارزیابی قرار نمی‌گیرند. پیامدهای این عدم ارزیابی گروه‌های آموزشی، برخوردهای سلیقه‌ای، و روزمرگی در گروه‌های آموزشی است. در نتیجه، افرادی به این گروه‌ها وارد می‌شوند که عملکرد مناسبی ندارند. «دیانی» (۱۳۷۹) ضرورت تحول در درس‌ها و هماهنگی آنها با فناوری‌های نوین اطلاعاتی را یادآور شده است. «حیاتی» (۱۳۸۷) یکی از مشکلات مهم برنامه‌های آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی را توجه بیش از حد به جنبه‌های عملی و حرفه‌ای و بی‌توجهی به اصول و مبانی نظری و نداشتن رویکرد پژوهشی دانسته است.

۱. نام سابق این رشته، علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی بوده است.

بنابراین، تمامی مطالعاتی که روند آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی در ایران را بررسی کرده‌اند، تغییر ساختار و ارزیابی در نظام آموزشی این رشته را ضروری دانسته‌اند. این مطالعات به منظور بهبود شرایط آموزشی در این رشته و ایجاد پویایی بیشتر، ارزیابی و بازنگری عناصر آموزشی اعم از گروه‌های آموزشی، برنامه‌های درسی، مدرسان و اعضای هیئت علمی، تجهیزات و زمینه‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری و حتی شرایط ورود و خروج دانشجویان را لازم می‌دانند. (حری، ۱۳۸۵).

با توجه به آنچه گفته شد و موازی با پیاده‌سازی طرح‌های ارزیابی درونی در گروه‌های مختلف آموزشی، به تدریج چالش‌ها، موانع و مشکلاتی برای فرایند ارزیابی درونی پدیدار شد. لذا، پرسش اصلی در این زمینه این است که چه چالش‌هایی فراروی ارزیابی درونی گروه‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی در الگوی اعتبارسنجی قرار دارد؟

برای پاسخ به این پرسش، پژوهش‌های انجام شده در نظام آموزش عالی کشور را در زمینه شناسایی چالش‌ها و آسیب‌های ارزیابی درونی بررسی کردیم که در ادامه به تعدادی از آنها به طور خلاصه اشاره می‌شود.

«شعبانی و خدیوی» (۱۳۸۳) در پژوهشی به ارزیابی درونی گروه آموزشی کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه اصفهان از دیدگاه چهار زیرمجموعه: اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانش‌آموختگان و مسئولان پرداختند. یافته‌های این پژوهش نشان داد سطح مطلوبیت‌ها در این گروه نازل است، به نحوی که «میزان عامل هیئت علمی و فرایند تدریس و یادگیری» بالاترین، و «فقدان رسالت‌ها و اهداف گروه و نداشتن تعریف دقیق و مشخص از این اهداف» پایین‌ترین سطح عوامل در میزان مطلوبیت داشته‌اند.

«اسحاقی و احمدی» (۱۳۸۹) در پژوهشی رابطه میان ویژگی‌های سازمانی و اجرای ارزیابی درونی را در گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بررسی کردند. یافته‌های این پژوهش نشان داد رابطه مثبتی میان ویژگی‌های سازمانی و اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی وجود دارد و همچنین، مشکلاتی از قبیل اختصاص نیافتن بودجه لازم برای اجرای ارزیابی درونی، نداشتن فرصت و زمان کافی برای شرکت در ارزیابی

درونی توسط مدرسان و ثبات نداشتن مدیران گروه‌ها را از جمله مسائل و مشکلات اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی بیان کردند.

«نادری و عبدالهی» (۱۳۸۹) در پژوهشی، کارایی و اثربخشی ارزیابی کیفیت گروه‌های آموزشی دانشگاهی را بررسی کردند. یافته‌های پژوهش آنان نشان داد ارتقای کارایی و اثربخشی ارزیابی گروه‌های آموزشی با چالش‌های اساسی از قبیل: عدم تأمین جامعیت ارزیابی و استفاده مؤثر از نتایج آن، تغییر نکردن نگرش‌ها، کاهش نیافتن مقاومت‌ها و نبود جلب مشارکت ذی‌نفعان و مدیران، مواجهه است.

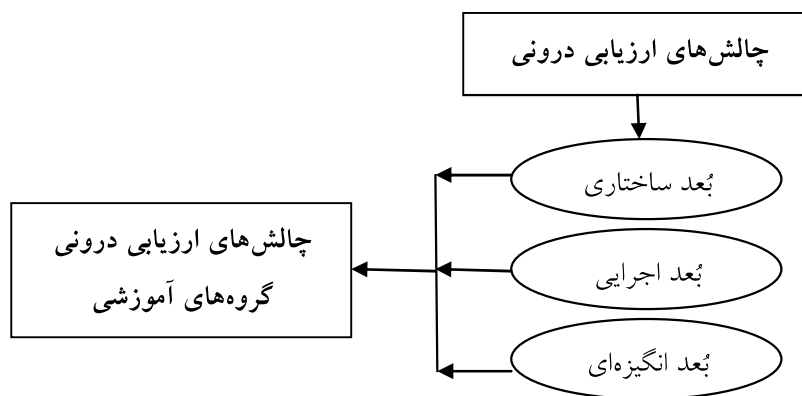
«طهماسبی، واحدی و توکلی مقدم» (۱۳۸۹) در پژوهشی، چالش‌ها و راهبردهای ارزیابی گروه‌های آموزشی را در راستای بهبود کیفیت و توسعه علمی کشور بررسی کردند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که چالش‌هایی چون: طولانی بودن فرایند ارزیابی درونی، نبود الزام در اجرای ارزیابی درونی، مشکلات فراوان فرایند اجرای ارزیابی درونی در دانشکده و دانشگاه، نبود ثبات مدیریت در دانشگاه‌ها، و گسترش نیافتن فرهنگ خود ارزیابی در بین دانشگاهیان، پیش‌روی ارزیابی درونی است.

«دادرس و شریفی» (۱۳۹۳) در پژوهشی، تشکیلات ارزیابی کیفیت دانشگاهی و شرایط تحقق ارتقای کیفیت آموزش عالی در دانشگاه تهران را بررسی کردند. یافته‌های این پژوهش نشان داد اجرای پیشنهادهای بهبود کیفیت در سطوح مختلف، منوط به پیگیری گروه و سایر مسئولان دانشگاهی خواهد بود و با ایجاد تشکیلات ارزیابی کیفیت در هر دانشکده، امکان پیگیری این پیشنهادها از طریق تشکیلات یادشده فراهم خواهد شد. همچنین، حمایت و پیگیری مدیریت دانشکده، جدیت و توانایی نماینده انتخاب شده دانشکده در شبکه، جدیت و توانایی کارشناسان همکار تشکیلات ارزیابی کیفیت، همدلی و مشارکت اعضای هیئت علمی دانشکده و ... به ترتیب بیشترین اهمیت را در کیفیت و موفقیت فعالیت‌های ارزیابی داشته است.

همچنین «بازرگان، صادقی و مرادی» (۱۳۹۳) در پژوهشی به تعیین میزان اهمیت نشانگرهای مورد استفاده در فرایند ارزیابی درونی و بیرونی از نظر اعضای هیئت علمی گروه‌های آموزشی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران پرداختند. یافته‌های این پژوهش نشان داد از نظر برخی از اعضای هیئت علمی، موارد

جدیدی از قبیل: مد نظر قرار دادن تعداد نشست‌های علمی و تخصصی اعضای هیئت علمی، برگزاری گردهمایی‌های بین‌المللی توسط گروه، ایجاد جلساتی برای بحث و تبادل نظر میان اعضا در گروه را باید به فهرست نشانگرهای ارزیابی افزود و مواردی از قبیل: ترکیب اعضای هیئت علمی و مرتبه علمی مدیر گروه را نیز باید حذف نمود.

بررسی پژوهش‌های انجام شده در این حوزه نشان داد هیچ مورد پژوهشی در سطح کشور به بررسی چالش‌های ارزیابی درونی در گروه‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی نپرداخته است؛ لذا کاستی‌های پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، پژوهشگران را به بررسی دقیق‌تر چالش‌های ارزیابی درونی در گروه‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی ترغیب کرد. برای نیل به این مقصود، پژوهشگران با استفاده از روش تحلیل اسنادی، پایان‌نامه‌ها و مقالات انجام شده در حوزه ارزیابی درونی در سطح کشور را با هدف استخراج مؤلفه‌هایی برای سنجش چالش‌های ارزیابی درونی بررسی کردند. سپس، مؤلفه‌های استخراج شده در قالب سه بُعد ساختاری، اجرایی و انگیزه‌ای تدوین گردید. مدل مفهومی زیر (شکل ۱) چالش‌های ارزیابی درونی در این سه بُعد را نشان می‌دهد.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

تمامی مطالعاتی که به بررسی روند آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی در ایران پرداخته‌اند، لزوم ارزیابی در نظام آموزشی این رشته را یادآوری کرده‌اند. با وجود گسترش و تداوم تدریجی ارزیابی درونی در چند سال اخیر در نظام آموزش عالی کشور، متأسفانه هنوز فرهنگ ارزیابی درونی در سطوح مختلف آن در بین گروه‌های

آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی چنان که باید رواج پیدا نکرده است. از این رو، هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی چالش‌های فراروی ارزیابی درونی گروه‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه‌های دولتی ایران در سال ۱۳۹۲-۱۳۹۳ در ابعاد ساختاری، اجرایی و انگیزه‌ای آن از دیدگاه اعضای هیئت علمی است. به این منظور، یک سؤال اصلی و سه سؤال فرعی تدوین گردید.

سؤال اصلی پژوهش

چالش‌های موجود در ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی از دیدگاه اعضای هیئت علمی چیست؟

سؤال‌های فرعی پژوهش

۱. چالش‌های موجود در ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی در بُعد ساختاری از دیدگاه اعضای هیئت علمی چیست؟
۲. چالش‌های موجود در ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی در بُعد اجرایی از دیدگاه اعضای هیئت علمی چیست؟
۳. چالش‌های موجود در ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی در بُعد انگیزه‌ای از دیدگاه اعضای هیئت علمی چیست؟

روش‌شناسی پژوهش

با توجه به ماهیت پژوهش، روش توصیفی - پیمایشی برای بررسی موضوع انتخاب شد. جامعه آماری این پژوهش را گروه‌های آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه‌های دولتی ایران تشکیل دادند که تعداد آنها ۲۰ گروه بوده است. به دلیل محدود بودن جامعه پژوهش، نمونه‌گیری انجام نشده و از روش سرشماری برای گردآوری داده‌های مورد نیاز استفاده شده است.

ابزار مورد استفاده برای گردآوری داده‌ها، پرسش‌نامه محقق ساخته بود که چالش‌های ارزیابی درونی از طریق آن مورد سنجش قرار گرفت. برای ساختن پرسش‌نامه، پژوهشگران با استفاده از تحلیل اسنادی، داده‌های لازم از اسناد و مدارک

موجود، مرتبط و در دسترس از جمله پایان‌نامه‌ها و مقاله‌های موجود در حوزه ارزیابی درونی را گردآوری و بر اساس اطلاعات جمع‌آوری شده، گویه‌های پرسش‌نامه را در قالب سه بُعد ساختاری، اجرایی و انگیزه‌ای تدوین کردند. پرسش‌نامه مذکور شامل ۲۴ سؤال بسته پاسخ در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی کم، کم، تاحدی زیاد، خیلی زیاد) و در قالب ۴ بخش تنظیم شده بود؛ که بخش اول آن شامل ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (نظیر جنسیت، مرتبه علمی و سابقه تدریس)، بخش دوم شامل چالش‌های ارزیابی درونی در بُعد ساختاری (سؤال‌های ۱-۵)، بخش سوم شامل چالش‌های ارزیابی درونی در بُعد اجرایی (سؤال‌های ۶-۱۴)، و بخش چهارم شامل چالش‌های ارزیابی درونی در بُعد انگیزه‌ای (سؤال‌های ۱۵-۲۴) بود. پس از تهیه پرسش‌نامه به منظور تعیین روایی صوری و محتوایی، در اختیار یک استاد و ۲ نفر متخصص قرار گرفت و بر اساس نظرهای آنها، تغییرات لازم در آن لحاظ شد. به منظور تعیین پایایی پرسش‌نامه، پس از اجرای آزمایشی آن در بین ۳۰ نفر از جامعه مورد بررسی که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند؛ ضریب آلفای کرونباخ $0/83^1$ تعیین شد. در جدول ۱ نیز ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای هریک از ابعاد ارزیابی درونی در پرسش‌نامه به تفکیک، ذکر شده است. پس از اطمینان از روایی و پایایی پرسش‌نامه، تعداد ۱۲۱ پرسش‌نامه از طریق پست الکترونیک برای اعضای هیئت علمی گروه‌های آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه‌های دولتی ایران ارسال گردید که تعداد ۱۰۰ پرسش‌نامه در مدت ۶ ماه تکمیل شد.

جدول ۱. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای هریک از ابعاد ارزیابی درونی در پرسش‌نامه

ابعاد ارزیابی درونی	شماره سؤال‌ها	ضریب آلفای کرونباخ
بُعد ساختاری	۱ - ۵	۰/۸۲
بُعد اجرایی	۶ - ۱۴	۰/۸۵
بُعد انگیزه‌ای	۱۵ - ۲۴	۰/۸۳

1. Cronbach Alpha Coefficient.

تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش، در دو سطح توصیفی و استنباطی صورت گرفته است. در سطح توصیفی، داده‌ها با استفاده از مشخصه‌های آماری نظیر فراوانی و درصد، تجزیه و تحلیل شده است. در سطح استنباطی نیز برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل عاملی اکتشافی در نرم‌افزار آماری Spss16 استفاده شده است.

یافته‌ها

از نظر جنسیت، ۶۰٪ اعضای هیئت علمی گروه‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی مرد و ۴۰٪ زن بودند. از نظر مرتبه علمی، ۳۰/۸٪ از اعضا مربی، ۳۴/۶٪ استادیار، ۲۸/۷٪ دانشیار، و ۵/۹٪ هم‌استاد تمام بودند. از نظر سابقه تدریس، ۲۸/۲٪ اعضا دارای سابقه تدریس ۲ تا ۵ سال، ۲۷/۱٪ دارای سابقه تدریس ۶ تا ۱۰ سال، و ۴۴/۷٪ بیش از ۱۰ سال سابقه تدریس داشتند.

چالش‌های ارزیابی درونی در بُعد ساختاری از دیدگاه اعضای هیئت علمی گروه‌های آموزشی

برای این‌که مشخص شود آیا داده‌ها برای پردازش با روش تحلیل عاملی مناسب هستند، از دو آزمون KMO^۱ و بارتلت^۲ استفاده شد (آزمون KMO کفایت نمونه و آزمون بارتلت توانایی عاملی بودن داده‌ها را تأیید می‌کند). مقدار KMO به دست آمده برابر ۰/۵۸۶ بود (مقدار KMO باید از ۰/۵ بیشتر باشد و هر چه به ۱ نزدیکتر باشد بهتر است). مقدار بارتلت به دست آمده با سطح معناداری ۰/۰۰۶، برابر با ۲۴/۴۶۶ بود، که این مقدار بیانگر آن است که این آزمون در سطح ۰/۰۵ معنادار بوده است. (در آزمون بارتلت اگر مقدار P کمتر از ۰/۰۵ باشد، توانایی عاملی بودن داده‌ها تأیید می‌شود). در مرحله بعد، ۵ ماده اولیه مربوط به بُعد ساختاری با چرخش واریماکس^۳ تحلیل عاملی شدند. نتایج حاصل از تحلیل عناصر اصلی متغیرها با چرخش واریماکس در

1. KMO(Kaiser-Meyer-Olkin).

2. Bartlett.

3. Varimax.

جدول ۲ نشان می‌دهد دو عامل که قابلیت تبیین واریانس را داشتند، با مقادیر ویژه بزرگتر از یک یافت شدند. عامل‌های اول و دوم به ترتیب ۲۸/۲۹۲ و ۲۵/۲۶۰ و در مجموع ۵۳/۵۵۲ درصد از واریانس کل را در برداشتند. چنان‌که یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد، بر روی هر یک از عامل‌های اول و دوم ماده بار شده‌است. این دو عامل را به همراه ماده‌های بار شده بر روی آنها، می‌توان نشان‌دهنده چالش‌های ارزیابی درونی در بُعد ساختاری از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانست. با توجه به ماده‌های بار شده بر روی هر عامل، عامل اول چالش زمانی و عامل دوم را چالش کاربردی، نام‌گذاری کردیم.

جدول ۲. عامل‌های استخراج شده در بُعد ساختاری، همراه با درصد واریانس پیش‌بینی شده

عامل‌ها	واریانس پیش‌بینی شده
عامل اول	۲۸/۲۹۲
عامل دوم	۲۵/۲۶۰
مجموع واریانس تبیین شده به وسیله عامل‌ها	۵۳/۵۵۲

جدول ۳. خلاصه نتایج تحلیل عامل‌های چالش‌های ارزیابی درونی در بُعد ساختاری- عامل‌های

شماره ۱ و ۲

نوع عامل	شماره گویه‌ها	نام ماده‌ها	بار عاملی
عامل اول	۲	استقبال کم گروه‌های آموزشی به دلیل وجود ملاک‌ها و نشانگرهای زیاد در ارزیابی درونی	۰/۸۳۸
	۳	تخصصی بودن و زمان‌بر بودن فرایند ارزیابی درونی	۰/۸۱۸
عامل دوم	۱	استفاده کم از یافته‌ها و نتایج ارزیابی درونی گروه آموزشی در تصمیم‌گیری‌ها و تخصیص امکانات به گروه	۰/۷۷۹
	۴	استفاده کم از یافته‌ها و پیشنهادهای برآمده از فرایند ارزیابی درونی در اصلاح برنامه‌های درسی و آموزشی گروه	۰/۷۲۶

چالش‌های ارزیابی درونی در بُعد اجرایی از دیدگاه اعضای هیئت علمی گروه‌های آموزشی

مقدار KMO به دست آمده در تجزیه و تحلیل داده‌های بُعد اجرایی، برابر با $0/613$ بود. مقدار بار تلت به دست آمده نیز با سطح معناداری $0/000$ ، برابر با $116/339$ بود، که این مقدار بیانگر آن است که، این آزمون در سطح $0/05$ معنادار بوده است. در مرحله بعد، ۹ ماده اولیه مربوط به بُعد اجرایی با چرخش واریماکس تحلیل عاملی شدند. نتایج حاصل از تحلیل عناصر اصلی متغیرها با چرخش واریماکس در جدول ۴ نشان می‌دهد چهار عامل که قابلیت تبیین واریانس را داشتند، با مقادیر ویژه بزرگتر از یک یافت شدند. عامل‌های اول، دوم، سوم و چهارم به ترتیب $18/24,505/238$ ، $12/719$ و $11/151$ و در مجموع $66/614$ درصد از واریانس کل را در برداشتند. چنان‌که یافته‌های جدول ۵ نشان می‌دهد، بر روی عامل اول ۲ ماده، عامل دوم ۲ ماده، عامل سوم ۲ ماده و عامل چهارم ۱ ماده بار شده است. این چهار عامل را همراه با ماده‌های بار شده بر روی آنها، می‌توان نشان‌دهنده چالش‌های ارزیابی درونی در بُعد اجرایی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانست. با توجه به ماده‌های بار شده بر روی هر عامل، عامل اول چالش تخصص و تجربه، عامل دوم چالش فرهنگی، عامل سوم چالش اداری و ساختاری، و عامل چهارم را چالش مدیریتی، نام‌گذاری کردیم.

جدول ۴. عامل‌های استخراج شده در بُعد اجرایی، همراه با درصد واریانس پیش‌بینی شده

عامل‌ها	واریانس پیش‌بینی شده
عامل اول	۲۴/۲۳۸
عامل دوم	۱۸/۵۰۵۰
عامل سوم	۱۲/۷۱۹
عامل چهارم	۱۱/۱۵۱
مجموع واریانس تبیین شده به وسیله عامل‌ها	۶۶/۶۱۴

جدول ۵. خلاصه نتایج تحلیل عامل‌های چالش‌های ارزیابی درونی در بُعد اجرایی-عامل‌های شماره ۱، ۲، ۳ و ۴

بار عاملی	نام ماده‌ها	شماره گویه‌ها	رتبه عامل
۰/۷۰۱	نداشتن تجربه و تخصص کافی برای اجرای ارزیابی درونی در گروه آموزشی	۶	عامل اول
۰/۷۰۳	نبود شفای امور و پاسخگویی نسبت به عملکرد پس از اجرای فرایند ارزیابی درونی در گروه آموزشی	۱۲	عامل اول
۰/۸۳۱	ندادن تضمین به گروه‌های آموزشی جهت استفاده از نتایج ارزیابی درونی	۹	عامل دوم
۰/۸۰۱	رواج کم فرهنگ خودارزیابی در بین اعضای هیئت علمی گروه‌های آموزشی	۱۰	عامل دوم
۰/۷۷۶	وجود ساختار حاکم بر نظام آموزش عالی (دیوان‌سالاری اداری)	۷	عامل سوم
۰/۷۷۹	آشنایی کم اعضای هیئت علمی با فرایند ارزیابی درونی	۱۴	عامل سوم
۰/۸۰۲	نبود ثبات مدیریتی در سطح گروه آموزشی و دانشگاه	۱۱	عامل چهارم

چالش‌های ارزیابی درونی در بُعد انگیزه‌ای از دیدگاه اعضای هیئت علمی گروه‌های آموزشی

مقدار KMO به دست آمده در تجزیه و تحلیل داده‌های بُعد انگیزه‌ای، برابر با ۰/۵۹۲ بود. مقدار بارتلت به دست آمده نیز با سطح معناداری ۰/۰۰۰، برابر با ۰۷/۵۴۵ بود، که این مقدار بیانگر آن است که این آزمون در سطح ۰/۰۵ معنادار بوده است. در مرحله بعد ۱۰ ماده اولیه مربوط به بُعد انگیزه‌ای با چرخش واریماکس تحلیل عاملی شدند. نتایج حاصل از تحلیل عناصر اصلی متغیرها با چرخش واریماکس در جدول ۶ نشان می‌دهد چهار عامل که قابلیت تبیین واریانس را داشتند، با مقادیر ویژه بزرگتر از یک یافت شدند. عامل‌های اول، دوم، سوم و چهارم به ترتیب ۱۲/۱۶، ۱۲۱/۲۱، ۵۵۹/۱۶۴ و ۱۰/۰۷۴ و در مجموع ۵۹/۹۱۸ درصد از واریانس کل را در برداشتند. چنان که یافته‌های جدول ۷ نشان می‌دهد، بر روی عامل اول ۳ ماده، عامل دوم ۲ ماده، عامل سوم ۲ ماده و عامل چهارم ۲ ماده بار شده است. این چهار عامل را

همراه با ماده‌های بار شده بر روی آنها، می‌توان نشان‌دهنده چالش‌های ارزیابی درونی در بُعد انگیزه‌ای از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانست. با توجه به ماده‌های بار شده بر روی هر عامل، عامل اول چالش تشویقی، عامل دوم چالش آگاهی، عامل سوم چالش انگیزشی، و عامل چهارم را چالش فردی، نام‌گذاری کردیم.

جدول ۶. عامل‌های استخراج شده در بُعد انگیزه‌ای، همراه با درصد واریانس پیش‌بینی شده

عامل‌ها	واریانس پیش‌بینی شده
عامل اول	۲۱/۱۶۴
عامل دوم	۱۶/۵۵۹
عامل سوم	۱۲/۱۲۱
عامل چهارم	۱۰/۰۷۴
مجموع واریانس تبیین شده توسط عامل‌ها	۵۹/۹۱۸

جدول ۷: خلاصه نتایج تحلیل عامل‌های چالش‌های ارزیابی درونی در بُعد انگیزه‌ای - عامل‌های

شماره ۱، ۲، ۳ و ۴

بار عاملی	نام ماده‌ها	شماره باری	رده بارها
۰/۷۸۷	قرار ندادن سازوکارهای تشویقی و پاداش‌دهنده برای اعضای هیئت علمی مجری ارزیابی درونی	۱۸	عامل اول
۰/۷۱۷	قراردادن ضمانت اجرایی لازم برای فرایند ارزیابی درونی	۱۹	
۰/۷۲۲	انجام ارزیابی درونی بدون حمایت‌های مالی از سوی وزارتخانه	۲۰	
۰/۶۸۰	استقبال کم اعضای هیئت علمی گروه آموزشی از اجرای فرایند ارزیابی درونی	۱۵	عامل دوم
۰/۸۲۱	آگاهی کم اعضای هیئت علمی نسبت به فرایند ارزیابی درونی	۱۶	
۰/۶۹۴	بی‌انگیزگی گروه‌های آموزشی در اجرای ارزیابی به دلیل طولانی بودن فرایند ارزیابی درونی	۲۳	عامل سوم
۰/۷۱۱	مشغله‌های اعضای هیئت علمی مانند تراکم واحدهای تدریس و فعالیت‌های اجرایی	۲۴	
۰/۷۱۳	شرکت کردن در فرایند ارزیابی درونی برای تسریع در ارتقای مرتبه علمی استادان	۱۷	عامل چهارم
۰/۷۲۱	تأثیر ویژگی‌های فردی اعضای هیئت علمی بر میزان مشارکت آنها در فرایند ارزیابی	۲۱	

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، چالش‌های موجود در ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه‌های دولتی ایران در ابعاد ساختاری، اجرایی و انگیزه‌ای آن از دیدگاه اعضای هیئت علمی این گروه‌ها بررسی گردید. نتایج پژوهش نشان داد ارزیابی درونی در ابعاد فوق با چالش‌های مختلفی مواجه است.

در رابطه با چالش‌های ارزیابی درونی در بُعد ساختاری، یافته‌ها نشان داد دو عامل چالش زمانی (تخصصی بودن و زمان‌بر بودن فرایند ارزیابی درونی، استقبال کم گروه‌های آموزشی به دلیل وجود ملاک‌ها و نشانگرهای زیاد در ارزیابی درونی) و چالش کاربردی (استفاده از یافته‌ها و نتایج ارزیابی درونی گروه آموزشی در تصمیم‌گیری‌ها و تخصیص امکانات به گروه، استفاده از یافته‌ها و پیشنهادهای برآمده از فرایند ارزیابی درونی در اصلاح برنامه‌های درسی و آموزشی گروه) بیشترین چالش را در بُعد ساختاری از دیدگاه اعضای هیئت علمی این گروه‌ها داشته است.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، بدون تردید ارزیابی درونی به لحاظ روش‌شناختی هم یک فعالیت تخصصی و هم فعالیتی زمان‌بر است و این معضل باعث استقبال نکردن یا ارائه فعالیتی ضعیف در این زمینه می‌شود. مطالعات دیگر نیز چالش طولانی بودن و زمان‌بر بودن فرایند ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی را یادآور شده‌اند (طهماسبی، واحدی و توکلی مقدم، ۱۳۸۹). بنابراین، یکی از موانع مهم به‌کارگیری ارزیابی درونی، طولانی بودن آن است و در بعضی گروه‌های آموزشی انجام آن حتی بیش از یک سال به طول انجامیده است. همین مسئله سبب شده است که بسیاری از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها این فرایند را یک جریان طولانی و دیوان‌سالار قلمداد کنند و انگیزه‌ای برای اجرای آن نداشته باشند (طهماسبی، واحدی و توکلی مقدم، ۱۳۸۹). لذا برای مقابله با این چالش باید عوامل طولانی‌کننده زمان فرایند ارزیابی درونی را شناخت. یکی از این عوامل، آشناسازی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها با فرایند ارزیابی درونی است. برای مقابله با این چالش می‌توان «ارزیابی درونی» را به واحدهای درسی دوره تحصیلات تکمیلی اضافه نمود.

مسئله دیگر این است که به دلیل تخصصی بودن موضوع ارزیابی و نبود تجربه کافی در گروه‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی، پیشرفت کار به‌کندی انجام می‌گیرد. برای

این کار فرایند ارزیابی باید به‌عنوان یک کار اساسی و حرفه‌ای گروه‌های آموزشی قلمداد گردد. در کل، این مسئله قابل توجه است که ارزیابی آموزشی، مقوله‌ای تخصصی و مربوط به حوزه علوم تربیتی است. لذا این مقوله بیشتر در رشته‌های علوم انسانی به‌ویژه علوم رفتاری شناخته شده است (نادری و عبداللهی، ۱۳۸۹). در نتیجه، سایر رشته‌های دانشگاهی، از جمله اعضای هیئت علمی در گروه‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی، کمتر با ارزیابی درونی ارتباط دارند. این وجه از مسئله، ناشی از آگاهی ناکافی در رابطه با ارزیابی و منافع آن است؛ از این رو، توسعه دانش و مهارت ارزیابی آموزشی در آموزش عالی به‌طور کلی، صرف‌نظر از ماهیت هر رشته دانشگاهی، زمینه را برای رفع این چالش هموار خواهد ساخت.

کثرت، گستردگی و تنوع مؤلفه‌ها و نشانگرهای ارزیابی درونی، یکی از چالش‌های پیش‌رو در اجرای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی است. همین مسئله، بیش از هر چیز، انگیزه افراد برای مشارکت را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در پژوهش «نادری و عبداللهی» (۱۳۸۹) به این نتیجه مشابه به‌عنوان یک مانع بزرگ بر سر راه اجرای ارزیابی اشاره شده است، اما پژوهش «بازرگان، صادقی و مرادی» (۱۳۹۳) درباره نظر اعضای هیئت علمی در خصوص حذف یا اضافه نمودن برخی نشانگرها، نشان داد با حذف یا ادغام برخی نشانگرهای دارای همپوشانی، می‌توان فرایند ارزیابی را سریع‌تر و آسان‌تر کرد.

درباره چالش‌های ارزیابی درونی در بُعد اجرایی، یافته‌ها نشان داد چهار عامل چالش تخصص و تجربه (داشتن تجربه و تخصص کافی برای اجرای ارزیابی درونی در گروه آموزشی، شفای امور و پاسخگویی نسبت به عملکرد پس از اجرای فرایند ارزیابی درونی در گروه آموزشی)، چالش فرهنگی (رواج فرهنگ خودارزیابی در بین اعضای هیئت علمی گروه‌های آموزشی، دادن تضمین به گروه‌های آموزشی برای استفاده از نتایج ارزیابی درونی)، چالش اداری و ساختاری (ساختار حاکم بر نظام آموزش عالی (دیوان‌سالاری اداری)، میزان آشنایی اعضای هیئت علمی با فرایند ارزیابی درونی)، و چالش مدیریتی (ثبات مدیریتی در سطح گروه آموزشی و دانشگاه)، بیشترین چالش را در بُعد اجرایی از دیدگاه اعضای هیئت علمی این گروه‌ها داشته است.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، 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^۱» (۱۹۹۷) نتایج ارزیابی درونی زمانی به‌طور واقعی و عملی به‌کارگرفته خواهد شد که این نتایج به تغییر وضعیت موجود برای رسیدن به وضعیت مطلوب منتهی شوند. بنابراین، انتشار گزارش دقیق و برنامه‌ریزی به‌منظور پیگیری نتایج، در فرایند تضمین بسیار نقش اساسی دارد. چنانچه گزارش نتایج منطق اقتاعی و مجاب‌کننده‌ای برای تمامی افراد ذی‌ربط و ذی‌نفع گروه مورد ارزیابی، داشته باشد، آن‌گاه اعضای هیئت علمی احساس مسئولیت و دلبستگی لازم برای پاسخگویی در قبال آن، از خود نشان می‌دهند و در جهت تطبیق خود با الزامات کیفیت و استانداردهای اجتماع علمی و مقتضیات سطح ملی و بهبود بخشیدن مداوم به عملکرد گروه، تلاش می‌کنند (حجازی، ۱۳۸۶). از سوی دیگر، به‌کارگیری نتایج ارزیابی درونی، به‌ناچار با تغییر همراه است تا در نتیجه آن، ارتقای کیفیت دانشگاهی معنا پیدا کند. معمولاً افراد نسبت به تغییرات مقاومت نشان می‌دهند. لذا نگرانی تغییر ناشی از به‌کارگیری نتایج ارزیابی، سبب می‌شود فرایند ارزیابی درونی بدون مشکل اجرا نشود.

بیشتر اعضای هیئت علمی به‌مقوله‌ای با عنوان «مقاومت فرهنگی» در حوزه ارزیابی نظام آموزش عالی کشور اشاره و تأکید کرده‌اند که این مورد از موانع استقرار نظام‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی است که به‌منظور کاهش آن، به یک تحول فرهنگی در حوزه ارزیابی کیفیت در نظام آموزش عالی نیاز است. به‌طور کلی، هرچند به علت مسائل خاص نظام آموزش عالی در ایران موانع فرهنگی ارزیابی کیفیت، همیشه به عنوان سدی در برابر برنامه‌های تحولی به‌ویژه در حوزه ارزیابی کیفیت وجود دارد، ولی ارزیابی درونی در کمتر از ده سال توانسته تا حدودی موانع مذکور را از سر راه بردارد و به‌عبارتی آن محافظه‌کاری در زمینه ارزیابی را تا حدودی کاهش دهد (حسینی و اسحاقی، ۱۳۸۶).

توسعه فرهنگ ارزیابی می‌تواند مؤلفه‌هایی نظیر مشارکت‌پذیری، پاسخگویی و شفاف‌سازی را شامل شود (پورجم و همکاران، ۱۳۸۵). این‌که چرا ارزیابی درونی در مؤلفه پاسخگویی تأثیر کمتری داشته است را می‌توان به استقلال نداشتن گروه‌های آموزشی و همچنین نبود ساختار مناسب در جهت تفویض اختیار و متقابلاً پاسخگو بودن واحد آموزشی نسبت داد. فرهنگ‌سازی و نهادینه‌کردن انجام ارزیابی درونی از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی، دوره‌های بازآموزی، برگزاری همایش‌های تخصصی، تألیف کتاب‌ها، مقاله‌ها، و جزوه‌ها و ... می‌تواند در از بین بردن فضای نامناسب ارزیابی درونی و روان‌سازی انجام ارزیابی درونی در سطح گروه‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی مفید باشد.

تعویض مدیران گروه‌ها در جریان اجرای ارزیابی درونی، مشکلاتی را برای هماهنگی بین اعضای طرح به وجود می‌آورد (رحیمی، ۱۳۸۱؛ به نقل از نظرزاده زارع و مردانی، ۱۳۹۳). در تحقیقات پیشین دیگر هم نشان داده شد که تعویض مدیران گروه‌ها در جریان ارزیابی، از جمله مشکلات و چالش‌های اجرایی است (اسحاقی و احمدی، ۱۳۸۹؛ دادرس و شریفی، ۱۳۹۳). لذا ایجاد یک نظام هماهنگ و از پیش تعیین شده ارزیابی درونی در هر دانشگاه می‌تواند راهکاری برای ثبات نداشتن مدیریت در سطح گروه‌های آموزشی و دانشگاه باشد.

ارزیابی درونی در تحقق این هدف که بر استقلال و خودتنظیمی گروه‌های آموزشی تأثیرگذار است، موفق نبوده است. علت این مسئله هم می‌تواند ساختار دیوان‌سالار و متمرکز نظام آموزش عالی ایران باشد. گروه‌های آموزشی جزء، زیر نظام دانشکده و دانشگاه و در نهایت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به‌شمار می‌آیند و این ساختار متمرکز و دیوان‌سالار می‌تواند مانع خودتنظیمی در گروه‌های آموزشی شود (محمدی و ظفری‌پور، ۱۳۹۳). این مسئله حتی بر روند اجرای مؤثر ارزیابی درونی هم می‌تواند تأثیر منفی بگذارد، چنان‌که اغلب اعضای هیئت علمی، یکی از موانع بزرگ در اجرای اثربخش الگوی مذکور را سیستم متمرکز نظام دانشگاهی کشور می‌دانند و معتقدند یکی از بسترهای مناسب برای اجرای اثربخش ارزیابی درونی در نظام دانشگاهی ایران، حرکت به سمت تمرکززدایی و تفویض اختیار به زیرنظام‌های آموزش عالی کشور است

و این خود زمینه‌ای مناسب در راستای فضای رقابتی و به تبع آن حرکت در جهت اجرای طرح‌های بهبود مستمر کیفیت است.

مطابق سبک کنونی رهبری و مدیریت در بسیاری از مراکز آموزش عالی به دلیل پیروی از نظام سلسله‌مراتبی و ساختار چند مرحله‌ای تصمیم‌گیری، معمولاً مسئولیت اصلی بر عهده مدیریت ارشد گذاشته می‌شود. مسلماً به دلیل حاکمیت چنین الگویی افراد اغلب، گروه‌های صاحب‌نظر و قدرتمند در مراکز آموزش عالی را تفکر غالب مدیریت تلقی می‌کنند و همکاری لازم را با آنها نخواهند داشت (براون و کوینک^۱، ۱۹۹۵). چنین نگرش منفی در بین گروه‌های علمی موجب گردیده تا اعضای هیئت علمی تمایل چندانی برای همکاری در عملیاتی‌کردن نظام مدیریت مذکور نداشته باشند.

در رابطه با چالش‌های ارزیابی درونی در بُعد انگیزه‌ای، یافته‌ها نشان داد چهار عامل چالش تشویقی (قرار دادن سازوکارهای تشویقی و پاداش‌دهنده به اعضای هیئت علمی مجری ارزیابی درونی، قراردادن ضمانت اجرایی لازم برای فرایند ارزیابی درونی، انجام ارزیابی درونی با حمایت‌های مالی از سوی وزارت‌خانه)، چالش آگاهی (استقبال اعضای هیئت علمی گروه آموزشی از اجرای فرایند ارزیابی درونی، میزان آگاهی اعضای هیئت علمی نسبت به فرایند ارزیابی درونی)، چالش انگیزشی (بی‌انگیزگی گروه‌های آموزشی در اجرای ارزیابی به دلیل طولانی بودن فرایند ارزیابی درونی، مشغله‌های اعضای هیئت علمی مانند تراکم واحدهای تدریس و فعالیت‌های اجرایی) و چالش فردی (شرکت کردن در فرایند ارزیابی درونی برای تسریع در ارتقای مرتبه علمی استادان، تأثیر ویژگی‌های فردی اعضای هیئت علمی بر میزان مشارکت آنها در فرایند ارزیابی) بیشترین چالش را در بُعد انگیزه‌ای از دیدگاه اعضای هیئت علمی این گروه‌ها داشته است.

درباره مشارکت اعضای هیئت علمی، باید اذعان داشت که اقبال عمومی آنان نسبت به ارزیابی درونی در حد مطلوب نیست. بیشتر اعضای هیئت علمی، انفعالی با ارزیابی

برخورد می‌کنند. در دیگر تحقیقات درباره‌ی شناسایی چالش‌های ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی نیز مسئله مشارکت اندک اعضای هیئت علمی، مانعی جدی معرفی شده است (نادری و عبداللهی، ۱۳۸۹). هر چند دلایل مختلفی در این رابطه قابل طرح است، مشارکت اندک، به‌عنوان یک مشکل جدی پیش‌روی نظام ارزیابی کیفیت دانشگاهی قرار دارد. مشارکت اندک اعضای هیئت علمی گروه‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی در اجرای فرایند ارزیابی درونی می‌تواند ناشی از عوامل متعددی باشد؛ یکی از این عوامل، نبود انگیزه لازم برای مشارکت در فرایند ارزیابی است. انگیزه مناسب ابعاد مختلفی دارد (مانند انگیزه‌های مالی، مشارکت در تولید علم، مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌ها) و ضعف انگیزه برای مشارکت در فرایند ارزیابی درونی، می‌تواند به چنین مواردی برگردد.

یکی از دلایل کم‌توجهی به اجرای فرایند ارزیابی درونی، نبود ضمانت اجرای آن است. بنابراین، تصویب قانون مشخصی که انجام فرایند ارزیابی درونی را از حالت اختیاری به اجباری تبدیل کند، راهکاری است که برای مقابله با این چالش مفید است. همچنین، چنانچه ارزیابی درونی به‌عنوان امتیازی در رتبه‌بندی دانشگاه‌ها در نظر گرفته شود، ترغیب و انگیزه اعضا برای انجام آن افزایش می‌یابد. همچنین، مناسب‌ترین راه، توانمندسازی خود هیئت علمی و جلب مشارکت آنها به ارزیابی درونی است. تأکید اصلی در این رویکرد، توانمندسازی و قدرت‌سپاری به خود گروه و تأمین مشارکت دانشگاهی است (دادرس و شریفی، ۱۳۹۳).

برگزاری کارگاه‌ها برای گروه‌های داوطلب ارزیابی درونی، تهیه و ارائه بسته‌هایی برای آموزش و ترویج نحوه اجرای ارزیابی درونی، تهیه راهنما و چارچوبی برای تدوین گزارش ارزیابی درونی، و طراحی نرم‌افزارهای درونی می‌تواند سبب افزایش آگاهی و ایجاد انگیزش در اعضای هیئت علمی شود. تلقی شدن طرح ارزیابی درونی به‌عنوان یک فعالیت پژوهشی و دادن امتیاز پژوهشی به آن در آیین‌نامه‌های ارتقای هیئت علمی، بسیار مؤثر است.

چنان که مشاهده شد، اجرای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی، مانند برخی دیگر از گروه‌های آموزشی با چالش‌ها و موانع نسبتاً جدی

همراه است. البته، از این ناحیه، تحولات مثبت قابل توجهی برای ارتقای کیفیت آموزشی حاصل شده است. با این حال، این پژوهش می‌تواند اطلاعات مناسب و شناخت لازم را دربارهٔ موانع، چالش‌ها، تهدیدها، فرصت‌ها، و ظرفیت‌های گروه‌های آموزشی در اختیار برنامه‌ریزان آموزشی و کمیتهٔ برنامه‌ریزی علم اطلاعات و دانش‌شناسی در جهت سیاست‌گذاری‌های لازم برای بهبود کیفیت فعالیت‌های آموزشی گروه‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی قرار دهد. بنابراین، تلاش‌های بسیاری باید صرف تدوین الگو، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزیابی کیفیت دانشگاهی در سطح این گروه‌های آموزشی شود و طرح راهکارهای لازم در جهت مقابله با این چالش‌ها، روند استفاده از آن را تسهیل خواهد کرد.

منابع

- اسحاقی، فاطمه و اعظم احمدی (۱۳۸۹). بررسی رابطهٔ میان ویژگی‌های سازمانی و اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاهی، مورد دانشگاه تهران. مجموعه مقالات چهارمین همایش سالانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی. تهران: دانشگاه تهران.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۳). ارزیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی). تهران: انتشارات سمت.
- بازرگان، عباس؛ ناهید صادقی و خدیجه مرادی (۱۳۹۳). تعیین میزان اهمیت نشانگرهای مورد استفاده در فرآیند ارزیابی درونی و بیرونی از نظر اعضای هیأت علمی (مورد: گروه‌های آموزشی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران). اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی. تهران: دانشگاه صنعتی شریف.
- پورجم، محمد؛ محمدرضا مستقیم، رضا محمدی، و آذر قلی‌زاده (۱۳۸۵). ارزیابی درونی؛ رویکرد مطمئن تضمین کیفیت مدیریت آموزش عالی. پژوهش‌نامه علوم انسانی و اجتماعی، شماره ۲۱، ص. ۳۸-۱۳.
- حجازی، یوسف (۱۳۸۶). مدل عمومی ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی. سومین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی. تهران: دانشگاه تهران.
- حری، عباس (۱۳۸۵). اطلاع‌رسانی: نگرش‌ها و پژوهش‌ها. تهران: نشر کتابدار.
- حری، عباس (۱۳۸۷). آیین‌نامه و ضوابط آموزش کتابداری و اطلاع‌رسانی باید اصلاح شود. خبرگزاری ایبنا. قابل دسترس در:

<http://www.ibna/vdcgwq9x.ak9n34prra.html>

- حسینی، سیدرسول و فاخته اسحاقی (۱۳۸۶). بررسی نگرش اعضای هیئت علمی نسبت به تأثیر ارزیابی درونی در بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی: مورد گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های شهر تهران. سومین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی. تهران: دانشگاه تهران.
- حیاتی، زهیر (۱۳۷۸). مسائل آموزشی کتابداری و اطلاع‌رسانی در دانشگاه‌ها. نشریه کتابداری و اطلاع‌رسانی، شماره ۲(۱).
- خلیفه، قدرت‌اله و عباس رضوی (۱۳۹۱). ارزشیابی و تضمین کیفیت در یادگیری الکترونیکی با استفاده از مدل تحلیل اهمیت- عملکرد. مجله مدیا، شماره ۳(۱)، ص. ۳۳-۴۴.
- دادرس، محمد و فریبا شریفی (۱۳۹۳). تشکیلات ارزیابی کیفیت دانشگاهی و شرایط تحقق ارتقا کیفیت آموزش عالی. اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی. تهران: دانشگاه صنعتی شریف.
- دیانی، محمدحسین (۱۳۷۹). برنامه آموزشی دوره کارشناسی کتابداری و اطلاع‌رسانی: پیشنهادهایی برای تحول. کتابداری و اطلاع‌رسانی، شماره ۳(۱)، ص. ۱-۲۰.
- زین‌آبادی، حسن‌رضا و جواد پورکریمی (۱۳۸۴). جایگاه ارزیابی درونی در بهبود کیفیت عملکرد مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌ها. دومین کنفرانس ملی مدیریت عملکرد. تهران: سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور.
- سیاری، مجید؛ هادی سیاری، و حسین ابراهیمی (۱۳۸۵). اعتبارسنجی و ارزشیابی بیرونی در نظام آموزش عالی. تهران: انتشارات مکتب ماهان.
- شعبانی، احمد و شهناز خدیوی (۱۳۸۳). ارزیابی درونی گروه آموزشی کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه اصفهان. مجله کتابداری، شماره ۳۸(۴۲).
- طهماسبی، حمزه؛ اشکان واحدی و رضا توکلی مقدم (۱۳۸۹). چالش‌ها و راهبردهای ارزیابی گروه‌های آموزشی در راستای بهبود کیفیت و توسعه علمی کشور. مجموعه مقالات چهارمین همایش سالیانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی. تهران: دانشگاه تهران.
- فتاحی، رحمت‌الله (۱۳۷۹). الگویی برای بازنگری و تجدید ساختار آموزش‌های کتابداری و اطلاع‌رسانی در ایران با توجه به تحولات جدید در محیط اطلاعاتی. مجله کتابداری و اطلاع‌رسانی، شماره ۳(۱)، ص. ۲۱-۴۴.
- فتاحی، رحمت‌الله (۱۳۹۲). ارزیابی میج‌گیری نیست بلکه می‌تواند جامعه را به برآزش و نکویی سوق دهد. نخستین همایش عالی آموزش علم اطلاعات. تهران: کتابخانه ملی ایران.
- فرزانه‌پور، فرشته (۱۳۸۷). اعتبارسنجی. نشریه وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، شماره ۲، ص. ۱۰۰.
- کوکبی، مرتضی (۱۳۷۶). نگاهی به دروس سازماندهی مواد. فصلنامه کتاب، شماره ۸(۳).

- محمدی، رضا و طاهره ظفری‌پور (۱۳۹۳). نقش و جایگاه سازمان در ارزیابی کیفیت. اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی. تهران: دانشگاه صنعتی شریف.
- نادری، ابوالقاسم و حسین عبدالهی (۱۳۸۹). کارایی و اثربخشی ارزیابی کیفیت گروه‌های آموزشی دانشگاهی: چالش‌ها و چشم‌اندازها. مجموعه مقالات چهارمین همایش سالیانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی. تهران: دانشگاه تهران.
- نظرزاده زارع، محسن و امیرحسین مردانی (۱۳۹۳). ارزیابی درونی، رویکردی چالش برانگیز در نظام اعتبارسنجی: آسیب‌شناسی آن در نظام آموزش عالی ایران. اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی. تهران: دانشگاه صنعتی شریف.
- نوه ابراهیم، عبدالرحیم (۱۳۸۹). نقش ارزیابی درونی در ایجاد تحول دانشگاهی: بررسی دستاوردها. مجموعه مقالات چهارمین همایش سالیانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی. تهران: دانشگاه تهران.

- Bazargan, A. (2007). Problems of Organizing and Reporting Internal and External valuation in Developing Countries: The Case of Iran. *Quality in Higher Education*, 13(3), 207-214.
- Bennet, D (2001). Assessing Quality in Higher Education. *Journal of liberal education*, 87(2), 101- 120.
- Brown, D., Koening, H. (1995). Applying total quality management to business education. *Journal of Education for Business*, 4, 77- 102.
- Karis, A. (2009). Procedure for internal evaluation of curriculum. *Academic Affairs Quality*.
- Patton, M. (1997). *Utilization- Focused Evaluation*. London: Sage.
- Vlasceanu, L., Grunberg, I., Parlea., D. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. UNESCO-CEPES.