

ارزیابی اثربخشی دوره دکتری مدیریت آموزشی از دیدگاه دانش‌آموختگان رسول عباسی^۱، عبدالرحیم نوه ابراهیم^۲، حسن رضا زین‌آبادی^۳، حسین عباسیان^۴

چکیده:

هدف: هدف پژوهش حاضر ارزیابی اثربخشی دوره دکتری مدیریت آموزشی در دانشگاه‌های دولتی از دیدگاه دانش‌آموختگان است.

روش: این پژوهش از نوع آمیخته است. پژوهش به لحاظ هدف تحقیق از نوع تحقیقات کاربردی است. در بخش کیفی برای تعیین شاخص‌های ارزیابی اثربخشی از روش مصاحبه استفاده شد. جامعه آماری برای بخش مصاحبه شامل اساتید دوره دکتری مدیریت آموزشی بودند. در بخش کمی، جامعه آماری شامل دانش‌آموختگان دکتری مدیریت آموزشی بودند و نمونه آماری شامل ۳۶ دانش‌آموخته دکتری در دانشگاه‌های دارای دوره دکتری رشته مدیریت آموزشی سراسر کشور در طی سال‌های ۱۳۹۵ تا ۱۴۰۰ بود که با روش سرشماری کامل انتخاب شدند. در این بخش برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته حاصل از بخش کیفی پژوهش با ۱۰۷ گویه استفاده شد و برای تعیین روایی پرسشنامه از نظر متخصصان استفاده شد. بدین منظور اعتبار صوری و محتوایی آن به تائید استادان راهنما و مشاور رسید. برای تجزیه و تحلیل توصیفی داده‌های کمی حاصل از پرسشنامه از آماره‌های شاخص‌های مرکزی مانند فراوانی و میانگین و برای تحلیل استنباطی داده‌ها از آزمون t تک نمونه‌ای با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS22 استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد که از دید دانش‌آموختگان، اثربخشی دوره دکتری مدیریت آموزشی در هر کدام از مؤلفه‌های مربوط به دوره آموزشی شامل درونداد، فرایند، محصول، برونداد و پیامد بالاتر از سطح متوسط بود.

نتیجه‌گیری: به‌طور کلی دوره دکتری مدیریت آموزشی از اثربخشی نسبی برخوردار بود.

کلیدواژه‌ها: ارزیابی، اثربخشی، دوره دکتری، مدیریت آموزشی.

^۱ - دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول). Rasoul381@gmail.com

^۲ - استاد گروه مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی. navehebrahim@khu.ac.ir

^۳ - استاد گروه مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی. Zeinabadi_hr@khu.ac.ir

^۴ - استادیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی. H_abbasian@khu.ac.ir

مقدمه

پویایی‌ها و تحولات روزافزون محیطی، ضرورت برنامه‌ریزی برای رویارویی با این تحولات را بیش از پیش برای نهادهای اجتماعی به ویژه نهادهای آموزشی نمایان ساخته است. در این راستا آموزش عالی به عنوان یکی از مهم‌ترین و سازنده‌ترین نهادهای اجتماعی که باید به اعتلای خلاقیت، توانمندی و توسعه همه‌جانبه اجتماع بیاندیشد. در دهه‌های اخیر با تحولات بسیاری روبرو بوده است. این نهاد برای حفظ پویایی خود نیازمند برنامه‌ریزی راهبردی، بهبود فرایندها و اتخاذ روش‌های مناسب می‌باشد (ایندرز^۱، ۲۰۱۵). سیاستی که آثار آن در عملکرد نهادهای آموزش عالی مؤثر بوده است. بنابراین نهادهای آموزش عالی نگاه راهبردی را در تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری ارزشمند می‌دانند. در واقع آموزش عالی به عنوان یک حوزه تخصصی شامل زیرسیستم‌ها و قلمروهای متعدد از جمله پژوهش، آموزش، مشاوره، ارزیابی برنامه‌های درسی پویا و غیره می‌باشند و ارتقاء آن نیازمند یک جهت‌گیری راهبردی و اتخاذ سیاست‌هایی مبتنی بر رشد و ارزشیابی متناسب با تحولات محیطی موجود و بهره‌گیری از آن می‌باشد (تیچلر^۲، ۲۰۱۵).

در آموزش عالی، ارزشیابی به ارزیابی برنامه‌های دانشگاهی یا اثربخشی نهادهای آموزش عالی از طریق تحلیل منابع، اقدامات و پیامدهای برنامه می‌پردازد (بانتا و پالومبا^۳، ۲۰۱۵). ارزشیابی از طریق یک فرایند تأملی انجام می‌شود که شامل گفتگو با طیف گسترده‌ای از ذینفعان همچون دانشجویان، اعضای هیئت‌علمی و مدیران می‌شود. ارزشیابی دربرگیرنده مقایسه یافته‌ها با تعدادی از معیارها است که منجر به قضاوت درباره شایستگی، ارزش و اهمیت چیزی که مورد ارزیابی قرار گرفته است، می‌شود و تصمیمات ذینفعان را در رابطه با چیزی که مورد ارزیابی قرار گرفته است، اعلام می‌کند (وانزر^۴، ۲۰۲۱). لینفیلد و پوساواک^۵ (۲۰۱۹) عقیده دارند که این درک درستی نیست که در ارزشیابی فقط پیامدهای برنامه به عنوان ارزیابی برنامه در نظر گرفته شود. طبق نظر آن‌ها هفت حوزه برآورده کردن نیازها، اجرا، ذینفعان، اثرات جانبی، تمرکز بهبود، پیامدها و سازوکارها وجود دارد که در ارزشیابی برنامه باید مورد بررسی قرار گیرد. آن‌ها همچنین اعلام نمودند که همه این

¹- Enders

²- Teichler

³- Banta & Palomba

⁴- Wanzer

⁵- Linfield & Posavac

حوزه‌ها ممکن است در هر فرایند ارزیابی مورد بررسی قرار نگیرند. هر چند باید دلایل عملی برای کنار گذاشتن هر حوزه ارائه شود.

تحصیلات تکمیلی برای توسعه یک دوره دانشگاهی ضروری است. به ویژه در سطح دکتری، این آموزش نه فقط دانش نظری را فراهم می‌سازد بلکه افراد را قادر می‌سازد که پژوهشگران مستقلی شوند. رشته‌ها و آموزش‌های ارائه‌شده به دانشجویان این فرصت را برای آنان فراهم می‌سازد که دانش را به طور عمیق کسب کنند و مهارت‌هایی را هم سو با علایق خود به دست آورند (دمیر^۱، ۲۰۲۳). صاحب‌نظران و اندیشمندان آموزش عالی بر این باور هستند که دوره دکتری تخصصی از دو جهت از اهمیت بسزایی برخوردار است. اول از لحاظ نقشی که این دوره در نوسازی حرفه علمی ایفاء می‌کند و دوم از نظر تأثیر آن در تربیت نیروی کار ماهر موردنیاز جوامع و اقتصادهای دانش‌بنیان (یونسکو^۲، ۲۰۰۹). آموزش در دوره دکتری از ارزش علمی بسیار بالایی برخوردار است و نقش مهمی در گسترش نوآوری و رشد جوامع ایفاء می‌کند. علاوه بر این، دانش‌آموختگان این دوره از مزایای درآمد بالاتر و فرصت‌های شغلی عالی بهره‌مند می‌گردند (اسمیت و همکاران^۳، ۲۰۱۰). در همین راستا فعالیت‌های دانشجویان دکتری بخش مهمی از تلاش پژوهشی دانشگاه‌ها را تشکیل می‌دهد و سهم قابل‌ملاحظه‌ای در عملکرد پژوهشی مؤسسات دانشگاهی دارد. لذا از آنجا که کیفیت عمل راهنمایی دانشجویان دکتری اثر مهمی بر نتایج آنان دارد (کالن و همکاران^۴، ۱۹۹۴)، به نقل از عزیزی، محمدی و باقری، (۱۳۹۲)، دانشگاه‌ها تمایل دارند تا اثربخشی و کارایی راهنمایی دانشجویان دکتری را تا حد ممکن بهبود بخشند.

با نگاهی به سیر تحول و تکامل مدیریت آموزشی و اهمیتی که کشورهای پیشرو در این حوزه به نقش آن در بهسازی اجتماعی و اقتصادی می‌دهند، این امر پذیرفتنی است که امروزه عصر مدیریت و رهبری است و موفقیت نهادها و سازمان‌ها تا حد زیادی به کارایی و اثربخشی مدیریت بستگی دارد. ساخت نظام آموزشی هر کشوری دربرگیرنده مجموعه‌ای از نیازهای رسمی آن کشور است و عملکرد نظام آموزش و پرورش که مدیران آموزشی اداره آن را بر عهده دارند، نه تنها در پیشرفت اقتصادی و اجتماعی مهم است، بلکه تأثیر آن بر تحرک شغلی از اهمیت تعیین‌کننده‌ای برخوردار

¹- Demir

²- UNESCO

³- Smith et al

⁴- Kallen et al

است (قرائی مقدم، ۱۹۹۶). بنابراین با افزایش تعداد دانش آموزان در سطوح مختلف آموزشی، تأسیس مدارس و مراکز آموزشی جدید، سرمایه گذاری و استخدام معلمان، بیشتر اهمیت یافته است. از سوی دیگر ضرورت در تصمیم گیری و سیاست گذاری، بهبود کیفی و ایجاد فرصت های برابر برای همگان، نقش خطیر مدیریت نظام آموزشی را بارزتر کرده است (جهانیان، ۲۰۰۸).

گسترش دوره های آموزش دکتری و جهانی سازی، منجر به ناهمگونی جمعیت های دانشجویی ثبت نام کننده در برنامه های دکتری و تنوع برنامه های دوره دکتری شده است و نگرانی هایی را درباره کیفیت چنین برنامه هایی ایجاد کرده است (پیرسون و همکاران^۱، ۲۰۰۸؛ بائو و همکاران^۲، ۲۰۱۸). این عوامل منجر به عدم کارآمدی سرمایه گذاری توسط مؤسسات، هیئت علمی و دانشجویان شده است (گاردنر^۳، ۲۰۰۸). بعلاوه دوره دکتری سنتی به خاطر مدت زمان آن و نرخ های تکمیل پایین دوره، که برای نیازهای اقتصادهای دانش بنیان و نیاز برای افراد کاملاً ماهر، مناسب نیستند مورد انتقاد است (نراد^۴، ۲۰۰۴؛ کهم^۵، ۲۰۰۶؛ بائو و همکاران، ۲۰۱۸).

از طرف دیگر مشکل تعداد زیاد دانش آموختگان دکتری به وسیله برخی از پژوهشگران مورد توجه قرار گرفته است (فاکس^۶، ۱۹۹۷؛ سیرانوسکی و همکاران^۷، ۲۰۱۱). این مشکل برای تعداد خاصی از کشورها و رشته های مطالعاتی، از اهمیت بیشتری برخوردار است. برای نمونه، تعداد زیادی از دارندگان مدرک دکتری آموزش علوم در ایالات متحده و ژاپن، شانس کمی برای یافتن شغلی که مرتبط با صلاحیت آن ها باشد، داشتند در حالی که چین و هند برای همه دانش آموختگان دوره دکتری خود، کاری متناسب با رشته علمی آن ها در صنعت (پست های سطح بالا) فراهم می سازند (سیرانوسکی و همکاران، ۲۰۱۱). با این وجود کیفیت دانش آموختگان در چین (بائو و همکاران، ۲۰۱۸) و هند (سیرانوسکی و همکاران، ۲۰۱۱) به خاطر نظارت ضعیف و فقدان کنترل کیفی، کاملاً پایین است. مطابق با نظر سیرانوسکی (۲۰۱۱) فقط تعداد کمی از سیستم های آموزشی ملی - مانند آلمان - با مسئله بازتعریف دوره دکتری مطابق با چالش های بازار کار، سروکار دارند. با آنکه

¹- Pearson et al

²- Bao et al

³- Gardner et al

⁴- Nerad

⁵- Kehm

⁶- Fox

⁷- Cyranoski et al

تعداد موقعیت‌های شغلی برای دانش‌آموختگان در آلمان، ثابت باقی مانده است و یا به سطح ۲۰ سال قبل رسیده است، آموزش دکتری به سمت آموزش پیشرفته نه فقط برای محیط‌های علمی بلکه برای بازارهای کار گسترده‌تر به‌منظور سروکار داشتن با مشکلات شمار زیاد دانش‌آموختگان، حرکت کرده است و دانشجویان دوره دکتری را با شایستگی‌ها و دانش لازم برای کار با کیفیت بالا در خارج از محیط علمی، تجهیز می‌کند (سیرانوسکی، ۲۰۱۱). تعداد زیاد دانش‌آموختگان دوره دکتری در محیط‌های علمی و موردنیاز برای بازار کار و اقتصاد ملی برای کارکنان باکیفیت، انتقادهایی را متوجه برنامه‌های دکتری به خاطر تخصصی سازی کاملاً محدود آن‌ها و آموزش ناکافی در زمینه مهارت‌های نرم، ساخته است (هالس^۱، ۲۰۰۷؛ کمپ^۲، ۱۹۹۹؛ نیومن و تان^۳، ۲۰۱۱). این چالش تا حدودی به وسیله گسترش دوره دکتری فراتر از دکتری تخصصی به مدارک حرفه‌ای مختلف، حل شده است (گرین^۴، ۲۰۰۹). در نتیجه گسترش دوره دکتری منجر به تنوع سازی برنامه‌های دکتری و دانشجویان دکتری شده است (نراد، ۲۰۰۶) که نیازمند تغییرات در سیاست آموزشی و طراحی برنامه‌های آموزشی است.

دوره دکتری مدیریت آموزشی در دانشگاه‌های آمریکا بر اساس کاربردهای اساسی و مفاهیم نظری قرار دارد که فرصت‌هایی را برای کسب تجربیات حرفه‌ای و الزامات آموزشی در اختیار دانشجویان قرار می‌دهد. دانشجویان می‌توانند مدرک دکتری را از طریق دریافت آموزش تخصصی به‌صورت برنامه‌های متمرکز، آنلاین یا ترکیبی از این دو دریافت کنند. دانش‌آموختگان دوره دکتری از یک بازار کار جذاب و انتخاب‌های شغلی بسیار از جمله پست‌های رهبری آموزشی، مدیریت آموزش عالی و نقش‌های هماهنگی آموزشی بهره‌مند می‌شوند. برنامه‌های دکتری مدیریت آموزشی، مهارت‌های اساسی، دانش عمیق و کمک به تعیین شغل را فراهم می‌سازد. طیف گسترده‌ای از پژوهش، تدریس و مشاغل مدیریتی در اختیار دانش‌آموختگان قرار می‌گیرد. دانش‌آموختگان ارتباطاتی را با هیات علمی و هم‌تایان خود برقرار می‌کنند تا یک شبکه صنعتی را ایجاد کنند که به آن‌ها در جستجوی شغل آتی کمک کند. دانشجویان همچنین تجربیاتی را از طریق دوره‌های انترنی

¹- Halse

²- Kemp

³- Neumann & Tan

⁴- Green

و عملی کسب می‌کنند و اغلب از آن‌ها برای کارهای خود در مؤسسات آموزشی بهره می‌گیرند (شورای اعتبارسنجی آماده‌سازی مربیان (CAEP¹، ۲۰۱۶).

شورای عالی برنامه‌ریزی در سال ۱۳۷۴ برنامه آموزشی دوره دکتری مدیریت آموزشی را در ایران به تصویب رساند. در این مصوبه، مشخصات کلی برنامه دوره دکتری مدیریت آموزشی به شرح زیر اعلام شده است:

- ۱) توسعه روزافزون سازمان‌ها و مؤسسات آموزشی در جامعه، نیاز به افراد متخصص دارد که بتوانند سیاست‌گذاری پژوهش و برنامه‌ریزی در امر مهم آموزشی را عهده‌دار شوند.
- ۲) همچنین گسترش مؤسسات آموزش عالی تربیت و تأمین نیروی انسانی را در قالب هیات علمی برای دانشگاه‌ها در رشته مدیریت آموزشی طلب می‌کند.

به دنبال تغییر بنیادی برنامه‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی، شاخه برنامه‌ریزی این رشته با ایجاد رابطه با دانشگاه‌های معتبر کشورهای خارجی و دریافت کاتالوگ برنامه‌های آموزشی آن‌ها و با بهره‌گیری از نظر صاحب‌نظران و متخصصان در این رشته طی نشست‌های چند در طول یک سال، برنامه دکتری مدیریت آموزشی را تهیه و برای تصویب به شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی پیشنهاد نمود. طول دوره دکتری مدیریت آموزشی برای گذراندن دروس و تدوین پایان‌نامه، تابع آئین‌نامه آموزشی مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی می‌باشد که دو مرحله آموزشی و پژوهشی را شامل می‌شود.

مدیریت آموزشی در سال‌های اخیر به‌مثابه رشته‌ای علمی در نظام‌های آموزشی، اهمیت زیادی یافته است. نظام‌های آموزشی با پیچیدگی‌های فراوان خود نیازمند افراد متخصصی هستند که علاوه بر داشتن توانایی برای اداره کردن امور مربوط، در موقعیت‌های گوناگون، اهداف نظام‌های آموزشی را تحقق بخشند. در این باره، کشورهای مثل آمریکا، کانادا، انگلستان و استرالیا به شناخت مدیریت آموزشی به معنی علمی و در سطح جهانی همت گماشته و تحقیقات علمی متعددی را در این باره انجام داده‌اند. (دون مویر و همکاران²، ۱۹۹۵) مدیریت آموزشی با پشتیبانی آمریکا در قرن ۲۰، با ایجاد رشته تحصیلی با این نام در دانشگاه‌های آن کشور فعالیت علمی خود را شروع کرده است و با گذشت زمان در سایر کشورها نیز در دو قلمرو نظر و عمل به رشد خود ادامه داده

¹- Coucil for the Accreditation of Educator Preparation

²- Donmoyer et al

و حوزه‌ای تخصصی را به وجود آورده است. پاپا^۱ (۲۰۰۹) برای ارزشیابی موقعیت فعلی مدیریت آموزشی، بر آگاهی یافتن از پیشینه و آنچه مدیریت آموزشی سپری کرده است، تأکید می‌کند. (پازارگادی و همکاران، ۱۳۸۳).

اوانز^۲ (۲۰۰۳) عقیده دارد مفیدترین شیوه برای درک سازمان‌های آموزشی و رفتار افراد در این سازمان‌ها، آن است که توجه خود را روی آنچه که در سازمان‌ها می‌گذرد، متمرکز کنیم. بنابراین توجه ما به بررسی کارکردهای درونی سیستم که آن را سازمان می‌نامیم، متمرکز می‌شود. این امر مستلزم آن است که ما سازمان را سیستمی کلی در نظر بگیریم. در این رویکرد، «خرده نظام» و «علل چندگانه» دو مفهوم اصلی و محوری هستند که باید مورد توجه دقیق قرار گیرند. بنا به تعریف، یک سیستم مجموعه‌ای از اجزاء به هم پیوسته‌ای است که برای تحقق هدف معینی استقرار می‌یابد. اجزاء اصلی نظام عبارت است از درون داد، فرایند، محصول، برون‌داد و پیامد. این پنج عنصر در تماس با محیط پیرامونی، علی‌الاصول باید چنان در تعامل باشند که درون دادها پس از گذشتن از فرایند تغییر و تبدیل‌های مناسب برون داد مورد انتظار را حاصل کند. (بازرگان، ۱۳۸۰)

پژوهش درباره دانشجویان در زمینه‌های آموزش عالی عمدتاً بر انگیزش، پیشرفت تحصیلی و رفاه دانشجویان دوره کارشناسی متمرکز بوده است و تا حد زیادی پرداختن به موضوعات مربوط به تجربیات ذهنی، روان‌شناختی، انگیزشی و اجتماعی دانشجویان دکتری مورد غفلت قرار گرفته است (بروس^۳، ۲۰۰۶؛ لانگفیلد، روماس و اروین^۴، ۲۰۰۶؛ پوکوک، التون، گرین، مک ماهون و ریچارد^۵، ۲۰۱۱). برای درک بهتر مسئله آموزش دکتری، گاردنر (۲۰۰۹) ۷ دسته‌بندی تجربه دکتری: نرخ‌های تکمیل دوره و کناره‌گیری از دوره، زمان برای گرفتن مدرک، فرایندهای جامعه‌پذیری، برنامه‌ریزی پایان‌نامه، نقش‌ها و ارتباطات استاد راهنما، جنس و نژاد و تفاوت‌های رشته‌ای را مشخص نموده است. با آنکه بیشتر تلاش‌های تجربی به سمت درک اجزای ساختاری

1- Papa

2- Evans

3- Brus

4- Longfield, Romas & Irwin

5- Pocock, Elton, Green & MacMahon

و توسعه‌ای تأثیرگذار بر تجربه دکتری هدایت یافته‌اند، مسائل تأثیرگذار بر زندگی شخصی و رفاه دانشجویان تا حدودی مورد غفلت قرار گرفته است.

در پژوهش‌های کنونی درباره رفاه دانشجویان دکتری به طور سازگاری سطوح استرس بالا (کرنان، بوگارت و ویت^۱، ۲۰۱۱؛ ورتانن، تایننا و پیهالتو^۲، ۲۰۱۶؛ وایت و اوسوالد، ۲۰۱۳)، نگرانی‌های سلامت ذهنی (برای مثال افسردگی؛ هیون، کوئین، مادون و لاستیگ^۳، ۲۰۰۶؛ پالوس، یامادا و اوکاوا^۴، ۲۰۰۵) و علائم بیماری فیزیکی (جونپیر، والش، ریچاردسون و مورلی^۵، ۲۰۱۲؛ کرنان و همکاران، ۲۰۱۱) توسط دانشجویان گزارش شده است. بعلاوه مطالعات در ارتباط با تجربه دکتری، متأسفانه بیشتر احساسات منفی دانشجویان دکتری به عنوان وضعیت غالب را گزارش کرده‌اند (هیوز^۶، ۲۰۱۱). دانشجویان دکتری در زمینه زندگی شخصی و اجتماعی خود، بیشتر مشکلات مربوط به حفظ ارتباطات (ولینگتون و سایکس^۷، ۲۰۰۷) و درگیر بودن در فعالیت‌های اجتماعی (جانپیر و همکاران، ۲۰۱۲؛ لانگفیلد و همکاران، ۲۰۰۶) به خاطر کمبود وقت، منابع مالی و انگیزش را گزارش کرده‌اند. برای بسیاری از دانشجویان، مسئولیت‌های خانوادگی زیاد در طول گذراندن دوره دکتری به طور منفی بر انگیزش علمی دانشجویان تأثیر گذاشته و در دستیابی آن‌ها به اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت مداخله نموده است (گرانیو^۸، ۲۰۱۰؛ تاناکا و واتانابه^۹، ۲۰۱۲). در نتیجه درک کامل از تجربه دکتری با تمرکز بر رفاه فیزیکی، روان‌شناختی و احساسی، یک دیدگاه خوب درباره چالش‌هایی که در دوره دکتری با آن‌ها مواجه می‌شویم، فراهم می‌سازد.

مرور مقالاتی که تجربه دکتری را مورد ارزیابی قرار می‌دهد، اغلب دو مجموعه از عوامل مؤثر بر پیشرفت و تکمیل دوره‌های دکتری: عوامل دانشگاهی و عوامل دانشجویی، را گزارش می‌کند (علی و کوهن^{۱۰}، ۲۰۰۶؛ دومینگوئز^{۱۱}، ۲۰۰۶). عوامل دانشگاهی معمولاً شامل سازگار شدن با

-
- 1- Kernan, Bogart & Wheat
 - 2- Virtanen, Taina & Pyhalto
 - 3- Hyun, Quinn, Madon & Lustig
 - 4- Pallos, Yamada & Okawa
 - 5- Juniper, Walsh, Richardson & Morley
 - 6- Hughes
 - 7- Wellington & Sikes
 - 8- Geraniou
 - 9- Tanaka & Watanabea
 - 10- Ali & Kohun
 - 11- Dominguez

انتظارات و مقررات هیئت علمی و دانشگاه است. در سوی دیگر عوامل دانشجویی اغلب شامل ویژگی‌های جمعیت‌شناسی، پیش‌زمینه رشته و استعداد و همچنین ساختارهای زندگی شخصی دانشجویان است. به طور مشابه این بررسی‌ها عواملی را مشخص نموده‌اند که می‌توانند به عنوان عوامل بیرونی و درونی برای دانشجوی دکتری در نظر گرفته شوند. عوامل بیرونی می‌تواند نشان‌دهنده همه ارتباطات و ساختارهایی باشد که دربرگیرنده افراد، منابع و مؤسسات آموزشی بیرون از حوزه دانشگاه بوده و به طور مستقیم یا غیرمستقیم بر پیشرفت دانشجو تأثیر می‌گذارند. این عوامل شامل نظارت، زندگی شخصی/ اجتماعی، جامعه‌پذیری و فرصت‌های حمایت مالی هستند. برعکس عوامل داخلی بر فرایندهای درونی (برای مثال فرایندهای روان‌شناختی/ ذهنی) تمرکز دارند که به طور مستقیم با کار علمی، انگیزش، مهارت‌های نوشتن، راهبردهای خودتنظیمی و هویت علمی در ارتباط هستند.

پیشینه در دوره کنونی بر بازطراحی برنامه آماده‌سازی مدیریت آموزشی به ویژه در زمینه کیفیت و اهمیت دوره متمرکز است. یادگیری‌های عملی دانشجویان در پژوهش اخیر (مک کارتی^۱، ۲۰۱۵) در زمینه این رشته مورد توجه قرار گرفته است. هالینگر و بریجز^۲ (۲۰۱۷) عقیده دارند که یادگیری مسئله محور در مدیریت آموزشی تقریباً ۳۰ سال پیش معرفی شد که به عنوان یک ویژگی که برای شروع یادگیری بر یک مسئله متمرکز است و نه یک نظریه، مورد توجه قرار گرفت. از آن پس تمرکز بر مسائل عملی - با تمایز بین مدارک دکتری - تا حد زیادی در آماده‌سازی مریدان مورد توجه قرار گرفت که یک بخش آن بر مسائل عملی و دیگری بر نظریه و روش‌ها متمرکز بود (موراکامی - رامالو و همکاران^۳، ۲۰۱۳؛ اولزفسکی و موراکامی - رامالو^۴، ۲۰۱۲).

سوالات تحقیق

(۱) مؤلفه‌های هر یک از عناصر مؤثر در دوره دکتری مدیریت آموزشی در دانشگاه‌های ایران

کدام است؟

¹- McCarthy

²- Hallinger & Bridges

³- Murakami-Ramalho et al

⁴- Olezewski & Murakami-Ramalho

۲) این مؤلفه‌ها تا چه اندازه‌ای توانسته است مهارت‌های علمی، پژوهشی، اجتماعی و اقتصادی لازم را برای دانش‌آموختگان فراهم سازد و به آن‌ها برای ورود به بازار کار و بر عهده گرفتن مشاغل مرتبط با رشته تحصیلی خود کمک نماید؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع آمیخته (کیفی و کمی) است. پژوهش به لحاظ هدف تحقیق از نوع تحقیقات کاربردی است. از منظر گردآوری داده‌ها و با توجه به قضاوت در مورد اثربخشی دوره آموزشی، در رده پژوهش‌های توصیفی - ارزیابی قرار می‌گیرد. در بخش کیفی پژوهش، جامعه آماری برای بخش مصاحبه شامل اساتید دوره دکتری مدیریت آموزشی می‌باشد. برای انتخاب مصاحبه‌شوندگان از روش نمونه‌گیری نظری و در دسترس استفاده شد و تا رسیدن به سطح اشباع تعداد مصاحبه‌شوندگان به ۱۵ نفر رسید. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی، مصاحبه نیمه ساختاریافته با استادان رشته مدیریت آموزشی بود. با توجه به موضوع پژوهش در مصاحبه‌ها، عوامل و مؤلفه‌های مؤثر بر اثربخشی دوره مدیریت آموزشی، مورد بررسی قرار گرفت. فرایند کلی مصاحبه‌ها به این شکل بود که پس از تعیین مصاحبه نیمه ساختاریافته به عنوان ابزاری مناسب برای پژوهش، ابتدا به منظور هدایت نظام‌یافته مصاحبه‌ها، پروتکل مصاحبه تنظیم شد. مبنای اصلی سؤالات مصاحبه همان پنج عنصر سازمانی مورد اشاره در ادبیات پژوهش بود. سپس برای هماهنگی و وصول آمادگی مشارکت‌کنندگان اقدام شد. در بخش کیفی از روش تحلیل محتوا و کدگذاری برای بررسی پرسش‌های مصاحبه استفاده شد. در پژوهش حاضر، پس از اجرای هر مصاحبه، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها یادداشت و به پالایش و بازخوانی آن اقدام شد. سپس مفاهیم و عبارات اصلی، استخراج و مقوله‌ها و طبقات تشکیل شد و در نهایت دسته‌بندی شدند. داده‌های کیفی فراهم شده در دو مرحله شامل کدگذاری باز و محوری تحلیل شد. لازم به ذکر است که کد انتخابی مؤلفه‌های اثربخشی دوره دکتری مدیریت آموزشی بود. بر این اساس در مرحله اول، کدگذاری باز صورت پذیرفت؛ لازم به ذکر است که سه شیوه کدگذاری باز وجود دارد: ۱- تحلیل خط به خط؛ ۲- تحلیل تمام جمله؛ ۳- تحلیل تمام سند. در این پژوهش با استفاده از روش اول، مصاحبه‌ها به صورت خط به خط خوانده شد. پس از شناسایی کدهای باز، فهرست جامعی از آن‌ها تهیه و سپس مرحله خوشه‌بندی و طبقه‌بندی کدهای باز انجام گرفت؛ به این ترتیب که با

بررسی چندباره کدهای باز و مقایسه کدهای مشابه که به مطلب یا موضوع خاصی اشاره می‌کردند، کدهای محوری شناسایی شدند.

برای تعیین روایی و پایایی پژوهش کیفی، راهبردهایی وجود دارد و پژوهشگران کیفی معمولاً از بیش از یک روش، استفاده می‌کنند. در این پژوهش از چهار معیار قابل قبول بودن، انتقال‌پذیری، قابلیت اطمینان و تاییدپذیری استفاده شد (فرزانه، زین‌آبادی و دارابی، ۱۳۹۶). برای اطمینان از قابل قبول بودن داده‌ها، نمونه‌گیری با حداکثر تنوع از مشارکت‌کنندگان صورت گرفت. برای اطمینان از قابلیت انتقال، تلاش شد که مراحل اجرای پژوهش، محیط و زمینه اجرا، به طور کامل برای خوانندگان شرح داده شود. برای تأمین معیار قابلیت اطمینان نیز فرایند اجرای پژوهش در اختیار استادان باسابقه در زمینه پژوهش‌های کیفی قرار گرفت. آن‌ها پس از بازنگری فرایند مطالعه، نتایج بخش کیفی را تأیید کردند.

در بخش کمی، جامعه آماری شامل دانش‌آموختگان دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه‌های سراسر کشور بودند و نمونه آماری شامل ۳۶ دانش‌آموخته در طی سال‌های ۱۳۹۵ تا ۱۴۰۰ بود که با روش سرشماری کامل انتخاب شدند. در این بخش برای گردآوری داده‌ها در بخش کمی با استفاده از ابعاد و نشانگرهای شناسایی شده در بخش کیفی، پرسشنامه‌ای با تعداد ۱۰۷ گویه، تنظیم و طراحی شد. و برای تعیین روایی پرسشنامه از نظر متخصصان استفاده شد. بدین منظور اعتبار صوری و محتوایی آن به تأیید استادان راهنما و مشاور رسید. برای تجزیه و تحلیل توصیفی داده‌های کمی حاصل از پرسشنامه از آماره‌های شاخص‌های مرکزی مانند فراوانی و میانگین و برای تحلیل استنباطی داده‌ها از آزمون t تک نمونه‌ای با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS22 استفاده شد.

یافته‌ها

سؤال اول پژوهش: مؤلفه‌های هر یک از عناصر مؤثر در دوره دکتری مدیریت آموزشی کدام است؟

جدول ۱. کدهای استخراج شده از مصاحبه‌ها در ارتباط با درون داده‌ها

کدهای محوری	کدهای باز
یادگیرندگان	ویژگی‌های دانشجویان و دانش‌آموختگان: اخلاقیات، انگیزه و علاقه،
(دانش‌آموختگان)	شخصیت، توان ذهنی، مهارت ارتباطی، شایستگی آکادمیک، گرایش
	حرفه‌ای، زمینه مدیریت آموزشی، تجربه کاری

اساتید	ویژگی‌های اساتید: سازمان‌دهی، علاقه‌مندی به درس، فن بیان، مهارت تدریس، اخلاق حرفه‌ای، تسلط به رشته، توان ایجاد افق پژوهشی، مهارت ارتباطی، انتقادپذیری، انعطاف‌پذیر
قوانین و مقررات امکانات و تسهیلات	وجود مقررات تسهیل‌گر، قوانین حمایتگر، قوانین شناور و انعطاف‌پذیر، تسهیلات و فضای مناسب یادگیری، کتابخانه مجهز، تخصیص اعتبارات کافی، امکانات رفاهی و خوابگاهی، دسترسی به پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی، مجله تخصصی،
مدیران و کارکنان	اجماع و توافق بین اعضای هیأت علمی در امور اجرایی، حضور کارکنان با تخصص مدیریت آموزشی

جدول ۲. کدهای استخراج‌شده از مصاحبه‌ها در ارتباط با فرایندها

کدهای محوری	کدهای باز
اهداف	هم‌راستایی اهداف با رشته، ارائه آموزش‌های تخصصی، تربیت شهروندان قانون‌مدار، ارتقا مهارت ارتباطی و مدیریتی دانشجویان، ایجاد رغبت و انگیزه برای یادگیری بین دانشجویان
محتوای آموزشی	انطباق سرفصل‌ها با نیاز بازار کار، وجود پیوستگی بین محتوای آموزشی، سرفصل‌ها در جهت فهم عمیق مطالب، ارتباط محتوای تخصصی با نیازهای جامعه،
راهبردهای یاددهی و یادگیری	راهبردهای یاددهی - یادگیری مسئله محور، تدریس تجربه محور، مشارکت دانشجویان در فرایند تدریس، یادگیری همراه با دستپاری دانشجویان، یادگیری دانشجو محور،
ارزشیابی	ارزشیابی کیفی و مهارت محور، خودارزشیابی دانشجویان، ارزشیابی تلفیقی، ارزشیابی ۳۶۰ درجه
مدیریت؛ برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی	انسجام و هماهنگی بین اساتید گروه، گشاده‌رویی کارکنان، حمایت و پشتیبانی از برنامه‌ها توسط اساتید و کارکنان، فرهنگ یادگیرنده و تسهیل‌کننده، گشاده‌رویی کارکنان دانشکده در امور دانشجویان، حمایت برون‌سازمانی،

ارتباط مستمر مدیر گروه با مسئولین بالادستی، پیگیری مدیر گروه برای حمایت مسئولین از گروه، ارائه خدمات پشتیبانی و مشاوره‌ای به گروه، آزادی عمل گروه در اجرای دوره، وجود برنامه‌ریزی مناسب در اجرای دوره، استفاده بهینه از امکانات برای آموزش دانشجویان در دوره دکتری، حضور اساتید گروه مدیریت آموزشی در پست‌های مرتبط دانشگاه،	
وجود سیستمی برای رشد دانشی و مهارتی اساتید و کارکنان گروه، استفاده از مشوق‌های انگیزشی برای اساتید و کارکنان، آزادی عمل اساتید در انتخاب محتوای آموزشی، آزادی در شیوه تدریس، رعایت شان و منزلت اجتماعی اساتید گروه، تعامل دوسویه بین گروه و محیط بیرونی، برگزاری دوره‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت	توسعه حرفه‌ای اساتید و کارکنان

جدول ۳. کدهای استخراج شده از مصاحبه‌ها در ارتباط با محصول

کدهای باز	کدهای محوری
ملموس بودن پیشرفت دانشجویان، روند افزایشی فعالیت پژوهشی و آموزشی دانشجویان در طول دوره	پیشرفت آموزشی و پژوهشی
ارتقای عملکرد شغلی دانشجویان، ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای دانشجویان	ارتقای مهارت شغلی دانشجویان
ارتقای مهارت‌های فردی و اجتماعی دانشجویان	ارتقای شایستگی عمومی دانشجویان
حضور دانشجویان در سمینارها و وبینارهای تخصصی	شرکت فعال در سمینارها

جدول ۴. کدهای استخراج شده از مصاحبه‌ها در ارتباط با برون داد

کدهای باز	کدهای محوری
تولیدات علمی دانشجویان، حضور دانشجویان در حیات داوری مجلات تخصصی، حضور در طرح‌های پژوهشی، حضور در ارائه خدمات تخصصی به جامعه، ترجمه و تألیف کتاب توسط دانشجویان	تولیدات علمی و پژوهشی

اساتید	تجربه‌اندوژی اساتید، ارتقای دانش حرفه‌ای اساتید، ارتقای رتبه علمی، نقش‌آفرینی در سیاست‌گذاری کلان آموزشی، حضور در جوامع علمی داخلی و خارجی
دانش‌آموختگان	کسب مهارت‌های ارتباطی و بین‌شخصی در طول دوره، برخورداری از تفکر انتقادی و خلاق، توانایی تدریس، برخورداری از انگیزه شغلی بالا، کسب اندیشه جهانی، کسب مهارت برنامه‌ریزی راهبردی برخورداری از روحیه کارآفرینی، توانایی تحلیل مسائل مدیریت آموزشی، کسب مهارت‌های پژوهشگری، مهارت در مدیریت مؤسسات آموزشی

جدول ۵. کدهای استخراج‌شده از مصاحبه‌ها در ارتباط با پیامد

فردی	پیش‌قدم در ایجاد تغییرات ویژه در رفتار، دانش، مهارت‌ها و عادات ذهنی، شهروند قانون‌مدار، شهروندی با مسئولیت اجتماعی و مدنی، اخلاق‌مداری در زندگی شخصی و حرفه‌ای، دانش تخصصی و عمومی برای تصمیم‌گیری،
اجتماعی و گروهی	کمک به توسعه آموزش و یادگیری در جامعه و زمینه‌سازی برای توسعه پایدار، کمک به انسجامی اجتماعی، تلاش برای تقویت ارزش‌های فرهنگی، تلاش برای کیفیت‌بخشی به نظام آموزش عالی، مسئولیت‌پذیر
سازمانی	توانمندی در ارائه الگوهای اثربخش آموزشی در سازمان‌ها و صنایع، توانمندی در حل مسائل پیچیده در نظام آموزشی، بکارگیری شیوه‌های نوین آموزشی، تأثیرگذاری در برنامه‌ریزی آموزشی، جلوگیری از هدررفت منابع مالی در سازمان‌های آموزشی
علمی	کمک به توسعه نوآوری در رشته مدیریت آموزشی، تولید دانش، اشتراک دانش، ارائه خدمات علمی به جامعه هدف

سؤال دوم: میزان اثربخشی هر یک از مؤلفه‌های عناصر پنجگانه در دوره دکتری مدیریت آموزشی چگونه است؟

۲- ۱- اثربخشی دروندادهای دوره دکتری مدیریت آموزشی چگونه است؟

جدول ۶. میزان تأثیر مؤلفه‌های درون‌داد بر اثربخشی دوره

رتبه	بیشینه	کمینه	انحراف معیار	میانگین	مؤلفه
۱	۵/۰۰	۳/۰۰	۰/۵۱	۴/۳۶	۱. یادگیرندگان
۲	۵/۰۰	۱/۶۷	۰/۶۹	۴/۳۱	۲. اساتید
۵	۵/۰۰	۱/۳۶	۰/۹۰	۳/۹۵	۳. قوانین و مقررات
۴	۵/۰۰	۱/۳۳	۰/۹۹	۴/۰۴	۴. امکانات و تسهیلات
۳	۵/۰۰	۱/۰۰	۰/۷۲	۴/۰۵	۵. مدیران و کارکنان
	۴/۵۸	۳/۶۶	۰/۶۴	۴/۱۶	اثربخشی کل

با توجه به اینکه در این طیف، مقدار متوسط معادل عدد ۳ می‌باشد، در جدول شماره ۶ مشاهده می‌شود که میانگین نظرات در مورد تمامی شاخص‌ها، بیش از ۳ می‌باشد که نشان می‌دهد از نظر دانش‌آموختگان، در زمینه درون‌داد، دوره از اثربخشی مناسبی برخوردار بوده است. همچنین مقادیر جدول بالا نشان می‌دهد که به طور کلی، دانش‌آموختگان با نمره ۴/۱۶ از ۵ ارزیابی خوبی از دوره داشته‌اند. همچنین بیشترین میزان تأثیر بر اثربخشی دوره مربوط به مؤلفه «یادگیرندگان» و کمترین میزان تأثیر بر اثربخشی دوره مربوط به مؤلفه «قوانین و مقررات» بوده است.

همچنین نتیجه آزمون t تک نمونه‌ای مؤلفه‌های فوق در جدول شماره ۷ ارائه شده است.

جدول ۷. آزمون t تک نمونه‌ای در مورد درون‌دادهای دوره آموزشی

فاصله اطمینان		سطح	درجه	T	میانگین	
کران بالا	کران پایین	معنی‌داری	آزادی			
۱/۵۴	۱/۱۹۲	۰/۰۰۰	۳۵	۱۶/۱۲	۴/۳۶	یادگیرندگان
۱/۵۴	۱/۰۷	۰/۰۰۰	۳۵	۱۱/۳۱	۴/۳۱	اساتید
۱/۲۶	۰/۶۵	۰/۰۰۰	۳۵	۶/۳۴	۳/۹۵	قوانین و مقررات
۱/۳۷	۰/۷۰	۰/۰۰۰	۳۵	۶/۲۳	۴/۰۴	امکانات و تسهیلات
۱/۳۰	۰/۸۱	۰/۰۰۰	۳۵	۸/۷۴	۴/۰۶	مدیران و کارکنان

در جدول شماره ۷ مقادیر سطح معنی‌داری آزمون ۰/۰۰۰ می‌باشد. با توجه به کمتر از ۰/۰۵ بودن سطح معنی‌داری و مثبت بودن کران‌های بالا و پایین، میزان تأثیر بر اثربخشی در تمامی مؤلفه‌ها بیش

از متوسط برآورد می‌گردد. به عبارت دیگر میزان اثربخشی دوره در زمینه دروندادهای آموزشی، در سطح زیاد برآورد می‌گردد.

۲-۲- اثربخشی فرایندهای دوره دکتری مدیریت آموزشی چگونه است؟

جدول ۸. میزان تأثیر مؤلفه‌های فرایند بر اثربخشی دوره

رتبه	بیشینه	کمینه	انحراف معیار	میانگین	مؤلفه
۴	۵/۰۰	۱/۶۰	۰/۹۲	۴/۰۶	۶. اهداف
۱	۵/۰۰	۱/۷۵	۰/۹۴	۴/۱۵	۷. محتوای آموزشی
۲	۵/۰۰	۱/۸۳	۰/۹۳	۴/۱۰	۸. راهبردهای یاددهی و یادگیری
۶	۵/۰۰	۱/۵۰	۱/۰۳	۳/۸۶	۹. ارزشیابی
۵	۵/۰۰	۱/۰۰	۰/۹۳	۴/۰۳	۱۰. مدیریت برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی
۳	۵/۰۰	۱/۰۰	۰/۹۷	۴/۰۸	۱۱. توسعه حرفه‌ای اساتید و کارکنان
			۰/۸۶	۴/۰۵	اثربخشی کل

با توجه به اینکه در این طیف، مقدار متوسط معادل عدد ۳ می‌باشد، در جدول شماره ۸ مشاهده می‌شود که میانگین نظرات در مورد تمامی شاخص‌ها، بیش از ۳ می‌باشد که نشان می‌دهد از نظر دانش‌آموختگان، در زمینه فرایند، دوره از اثربخشی مناسبی برخوردار بوده است. همچنین مقادیر جدول بالا نشان می‌دهد که به طور کلی، دانش‌آموختگان با نمره ۴/۰۵ از ۵ ارزیابی خوبی از دوره داشته‌اند. همچنین بیشترین میزان تأثیر بر اثربخشی دوره مربوط به مؤلفه «محتوای آموزشی» و کمترین میزان تأثیر بر اثربخشی دوره مربوط به مؤلفه «ارزشیابی» بوده است. همچنین نتیجه آزمون t تک نمونه‌ای مؤلفه‌های فوق در جدول شماره ۹ ارائه شده است.

جدول ۹. آزمون t تک نمونه‌ای در مورد فرایندهای دوره آموزشی

فاصله اطمینان	سطح		درجه آزادی	T	میانگین	
	کران بالا	کران پایین				
۱/۳۷	۰/۷۵	۰/۰۰۰	۳۵	۶/۹۵	۴/۰۶	اهداف
۱/۴۶	۰/۸۳	۰/۰۰۰	۳۵	۷/۳۳	۴/۱۵	محتوای آموزشی
۱/۴۲	۰/۷۹	۰/۰۰۰	۳۵	۷/۱۳	۴/۱۰	راهبردهای یاددهی و یادگیری
۱/۲۰	۰/۵۱	۰/۰۰۰	۳۵	۵/۰۲	۳/۸۶	ارزشیابی
۱/۳۵	۰/۷۲	۰/۰۰۰	۳۵	۶/۶۹	۴/۰۳	مدیریت برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی
۱/۴۱	۰/۷۵	۰/۰۰۰	۳۵	۶/۷۰	۴/۰۸	توسعه حرفه‌ای اساتید و کارکنان

در جدول شماره ۹ مقادیر سطح معنی داری آزمون ۰/۰۰۰ می‌باشد. با توجه به کمتر از ۰/۰۵ بودن سطح معنی داری و مثبت بودن کران‌های بالا و پایین، میزان تأثیر بر اثربخشی در تمامی مؤلفه‌ها بیش از متوسط برآورد می‌گردد. به عبارت دیگر میزان اثربخشی دوره در زمینه فرایندهای آموزشی، در سطح زیاد برآورد می‌گردد.

۲-۳- اثربخشی محصول دوره دکتری مدیریت آموزشی چگونه است؟

جدول ۱۰. میزان تأثیر مؤلفه‌های محصول بر اثربخشی دوره

رتبه	بیشینه	کمینه	انحراف معیار	میانگین	مؤلفه
۲	۵/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۶	۴/۰۴	۱۲. پیشرفت آموزشی و پرورشی دانشجویان
۳	۵/۰۰	۱/۰۰	۰/۹۹	۴/۰۳	۱۳. ارتقاء مهارت شغلی دانشجویان
۱	۵/۰۰	۱/۰۰	۰/۹۰	۴/۱۱	۱۴. ارتقاء شایستگی‌های عمومی دانشجویان

۴	۵/۰۰	۱/۰۰	۱/۱۲	۳/۷۹	۱۵. شرکت فعال دانشجویان در سمینارها
			۰/۸۷	۳/۹۹	اثربخشی کل

با توجه به اینکه در این طیف، مقدار متوسط معادل عدد ۳ می باشد، در جدول شماره ۱۰ مشاهده می شود که میانگین نظرات در مورد تمامی شاخص ها، بیش از ۳ می باشد که نشان می دهد از نظر دانش آموختگان، در زمینه فرایند، دوره از اثربخشی مناسبی برخوردار بوده است. همچنین مقادیر جدول بالا نشان می دهد که به طور کلی، دانش آموختگان با نمره ۳/۹۹ از ۵ ارزیابی خوبی از دوره داشته اند. همچنین بیشترین میزان تأثیر بر اثربخشی دوره مربوط به مؤلفه «ارتقاء شایستگی های عمومی دانشجویان» و کمترین میزان تأثیر بر اثربخشی دوره مربوط به مؤلفه «شرکت فعال دانشجویان در سمینارها» بوده است.

همچنین نتیجه آزمون t تک نمونه ای مؤلفه های فوق در جدول شماره ۱۱ ارائه شده است.

جدول ۱۱. آزمون t تک نمونه ای در مورد محصول دوره آموزشی

فاصله اطمینان		سطح	درجه	T	میانگین	
کران بالا	کران پایین	معنی داری	آزادی			
۱/۴۰	۰/۶۸	۰/۰۰۰	۳۵	۵/۹۱	۴/۰۴	پیشرفت آموزشی و پرورشی دانشجویان
۱/۳۷	۰/۶۹	۰/۰۰۰	۳۵	۶/۱۷	۴/۰۳	ارتقاء مهارت شغلی دانشجویان
۱/۴۲	۰/۸۰	۰/۰۰۰	۳۵	۷/۳۸	۴/۱۱	ارتقاء شایستگی های عمومی دانشجویان
۱/۱۷	۰/۴۱	۰/۰۰۰	۳۵	۴/۲۵	۳/۷۹	شرکت فعال دانشجویان در سمینارها

در جدول شماره ۱۱ مقادیر سطح معنی داری آزمون ۰/۰۰۰ می باشد. با توجه به کمتر از ۰/۰۵ بودن سطح معنی داری و مثبت بودن کران های بالا و پایین، میزان محصول دوره آموزشی بیش از متوسط

برآورد می‌گردد. به عبارت دیگر محصول دوره در سطح زیاد و برابر با ۳/۹۹ به ۵ یعنی ۷۹/۷ درصد برآورد می‌گردد.

۲-۴- اثربخشی بروندهای دوره دکتری مدیریت آموزشی چگونه است؟

جدول ۱۲. میزان تأثیر مؤلفه‌های بروندهای بر اثربخشی

رتبه	بیشینه	کمینه	انحراف معیار	میانگین	مؤلفه
۳	۵/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۹	۳/۸۵	۱۶. تولیدات علمی و پژوهشی
۲	۵/۰۰	۱/۰۰	۰/۹۷	۴/۰۸	۱۷. اساتید
۱	۵/۰۰	۲/۶۵	۰/۶۵	۴/۲۱	۱۸. دانش‌آموختگان
			۰/۸۳	۴/۰۹	اثربخشی کل

با توجه به اینکه در این طیف، مقدار متوسط معادل عدد ۳ می‌باشد، در جدول شماره ۱۲ مشاهده می‌شود که میانگین نظرات در مورد تمامی شاخص‌ها، بیش از ۳ می‌باشد که نشان می‌دهد از نظر دانش‌آموختگان، در زمینه بروندهای دوره از اثربخشی مناسبی برخوردار بوده است. همچنین مقادیر جدول بالا نشان می‌دهد که به طور کلی، دانش‌آموختگان با نمره ۴/۰۹ از ۵ ارزیابی خوبی از دوره داشته‌اند. همچنین بیشترین میزان تأثیر بر اثربخشی دوره مربوط به مؤلفه «دانش‌آموختگان» و کمترین میزان تأثیر بر اثربخشی دوره مربوط به مؤلفه «تولیدات علمی و پژوهشی» بوده است. همچنین نتیجه آزمون t تک نمونه‌ای مؤلفه‌های فوق در جدول شماره ۱۳ ارائه شده است.

جدول ۱۳. آزمون t تک نمونه‌ای در مورد بروندهای دوره آموزشی

فاصله اطمینان		سطح معنی‌داری	درجه آزادی	T	میانگین	
کران بالا	کران پایین					
۱/۲۲	۰/۴۸	۰/۰۰۰	۳۵	۴/۶۹	۳/۸۵	تولیدات علمی
۱/۴۱	۰/۷۵	۰/۰۰۰	۳۵	۶/۶۷	۴/۰۸	اساتید
۱/۴۳	۰/۹۹	۰/۰۰۰	۳۵	۱۱/۱۱	۴/۲۱	دانش‌آموختگان

در جدول شماره ۱۳ مقادیر سطح معنی‌داری آزمون ۰/۰۰۰ می‌باشد. با توجه به کمتر از ۰/۰۵ بودن سطح معنی‌داری و مثبت بودن کران‌های بالا و پایین، میزان تأثیر بر اثربخشی در تمامی مؤلفه‌ها بیش

از متوسط بر آورد می گردد. به عبارت دیگر میزان اثربخشی دوره در زمینه بروندادهای آموزشی، در سطح زیاد بر آورد می گردد.

۲-۵- اثربخشی پیامدهای دوره دکتری مدیریت آموزشی چگونه است؟

جدول ۱۴. میزان تأثیر مؤلفه‌های پیامد بر اثربخشی

رتبه	بیشینه	کمینه	انحراف معیار	میانگین	مؤلفه
۲	۵/۰۰	۲/۷۵	۰/۶۸	۴/۲۱	۱۹. فردی
۴	۵/۰۰	۱/۰۰	۰/۹۰	۴/۱۲	۲۰. اجتماعی و گروهی
۳	۵/۰۰	۱/۰۰	۰/۹۳	۴/۱۳	۲۱. سازمانی
۱	۵/۰۰	۱/۰۰	۰/۸۷	۴/۳۱	۲۲. علمی
			۰/۷۶	۴/۱۷	اثربخشی کلی

با توجه به اینکه در این طیف، مقدار متوسط معادل عدد ۳ می باشد، در جدول شماره ۱۴ مشاهده می شود که میانگین نظرات در مورد تمامی شاخص ها، بیش از ۳ می باشد که نشان می دهد از نظر دانش آموختگان، در زمینه پیامد دوره از اثربخشی مناسبی برخوردار بوده است. همچنین مقادیر جدول بالا نشان می دهد که به طور کلی، دانش آموختگان با نمره ۴/۱۷ از ۵ ارزیابی خوبی از دوره داشته اند. همچنین بیشترین میزان تأثیر بر اثربخشی دوره مربوط به مؤلفه «علمی» و کمترین میزان تأثیر بر اثربخشی دوره مربوط به مؤلفه «اجتماعی و گروهی» بوده است.

همچنین نتیجه آزمون t تک نمونه ای مؤلفه های فوق در جدول شماره ۱۵ ارائه شده است.

جدول ۱۵. آزمون t تک نمونه ای در مورد پیامدهای دوره آموزشی

فاصله اطمینان		سطح	درجه	T	میانگین	
کران بالا	کران پایین	معنی داری	آزادی			
۱/۴۴	۰/۹۸	۰/۰۰۰	۳۵	۱۰/۶۲	۴/۲۱	فردی
۱/۴۲	۰/۸۱	۰/۰۰۰	۳۵	۷/۴۸	۴/۱۲	اجتماعی و گروهی
۱/۴۴	۰/۸۱	۰/۰۰۰	۳۵	۷/۲۹	۴/۱۳	سازمانی
۱/۶۰	۱/۰۱	۰/۰۰۰	۳۵	۸/۹۶	۴/۳۱	علمی

در جدول شماره ۱۵ مقادیر سطح معنی‌داری آزمون ۰/۰۰۰ می‌باشد. با توجه به کمتر از ۰/۰۵ بودن سطح معنی‌داری و مثبت بودن کران‌های بالا و پایین، میزان تأثیر بر اثربخشی در تمامی مؤلفه‌ها بیش از متوسط برآورد می‌گردد. به عبارت دیگر میزان اثربخشی دوره در زمینه بروندادهای آموزشی، در سطح زیاد برآورد می‌گردد.

۶- اثربخشی کلی دوره دکتری مدیریت آموزشی چگونه است؟

جدول ۱۶. میزان اثربخشی کلی دوره دکتری مدیریت آموزشی

مؤلفه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه
درونداد	۳۶	۴/۱۶	۰/۶۴	۳/۶۶	۴/۵۸
فرایند	۳۶	۴/۰۵	۰/۸۶	۳/۷۲	۴/۵۰
محصول	۳۶	۳/۹۹	۰/۹۳	۳/۷۲	۴/۲۲
برونداد	۳۶	۴/۰۹	۰/۸۳	۳/۸۱	۴/۵۰
پیامد	۳۶	۴/۱۷	۰/۷۵	۴/۰۴	۴/۴۵
اثربخشی		۴/۰۹	۰/۷۷		

با توجه به اینکه در این طیف، مقدار متوسط معادل عدد ۳ می‌باشد، در جدول شماره ۱۶ مشاهده می‌شود که میانگین نظرات در مورد تمامی مؤلفه‌ها، بیش از ۳ می‌باشد که نشان می‌دهد از نظر دانش‌آموختگان، دوره از اثربخشی مناسبی برخوردار بوده است. همچنین مقادیر جدول بالا نشان می‌دهد که به طور کلی، دانش‌آموختگان با نمره ۴/۰۹ از ۵ ارزیابی خوبی از دوره داشته‌اند. همچنین بیشترین میزان تأثیر بر اثربخشی دوره مربوط به عنصر «پیامد» و کمترین میزان تأثیر بر اثربخشی دوره مربوط به عنصر «محصول» بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به منظور شناسایی مؤلفه‌ها و ارزیابی اثربخشی دوره دکتری مدیریت آموزشی انجام شده است. بدین منظور مؤلفه‌های مربوط به دوره آموزشی شامل درونداد، فرایند، محصول، برونداد و پیامد شناسایی و سپس مورد ارزیابی قرار گرفته است. نتایج پژوهش در زمینه دروندادهای دوره آموزشی نشان می‌دهد که دانش‌آموختگان در مورد کسب شایستگی‌ها و مهارت‌های مورد انتظار

برای دوره، اساتید دوره، قوانین و مقررات موجود در دانشگاه، امکانات و تسهیلات فراهم شده توسط دانشگاه و همچنین نحوه رفتار مدیران و کارکنان دانشگاه نظرات مثبتی داشتند. با این حال نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که مؤلفه قوانین و مقررات کمترین میانگین و در نتیجه کمترین تأثیر بر اثربخشی را در بخش درون‌داد داشته است که نشان می‌دهد باید توجه بیشتری در مورد قوانین و مقررات موجود در دانشگاه معطوف گردد تا دوره اثربخشی بیشتری داشته باشد. نتایج این بخش با پژوهش عبدالحی و قدیمی (۱۳۹۱) در رابطه با پیشرفت دانش، نگرش، مهارت و خلاقیت دانش‌آموختگان در طول دوره و همچنین پژوهش یوسر و مده (۲۰۲۲) در رابطه با توسعه مهارت‌ها و دانش موردنیاز برای مشاغل توسط دانش‌آموختگان و رضایتمندی از اساتید دوره، همسو است. در عین حال قنبری و همکاران (۱۳۹۳) عقیده دارند که امکانات و تسهیلات فراهم شده توسط دانشگاه‌ها برای دوره دکتری در ایران به نسبت کشورهای پیشرفته در سطح پایینی قرار دارد.

در زمینه فرایندهای دوره آموزشی، دانش‌آموختگان اعلام نمودند که اهداف و محتوای دوره آموزشی متناسب با نیازهای اجتماعی و اقتصادی دانش‌آموختگان طراحی شده است. در طول دوره از راهبردهای یاددهی و یادگیری مناسبی استفاده شده و ارزشیابی‌های صورت گرفته در طول دوره متناسب با یادگیری‌های دانشجویان بود. اساتید و کارکنان دوره با یکدیگر تعامل داشته و از حمایت کافی برای پشتیبانی از برنامه برخوردار بودند و برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی مناسبی از سوی دانشگاه برای ارتباط مؤثر اساتید و کارکنان با دانشجویان صورت گرفته است. توسعه حرفه‌ای اساتید و کارکنان معمولاً به صورت مداوم و مستمر انجام شده است. نتایج حاصل از این بخش نشان می‌دهد که مؤلفه ارزشیابی کمترین میانگین را به خود اختصاص داده است و باید توجه بیشتری به این مورد به منظور اثربخشی بیشتر دوره شود. این بخش همسو با پژوهش یوسر و مده (۲۰۲۲) است که اعلام نمودند دانشجویان دوره دکتری از محتوای ارائه شده در دوره رضایت داشتند و نیازهای آموزشی آن‌ها به طور کامل برآورده شد. دانشجویان بر اهمیت حمایت علمی و عاطفی استادان راهنمای خود تأکید داشتند. همچنین در پژوهش رابرتز و همکاران^۱ (۲۰۱۱) دانشجویان دکتری مدیریت آموزشی اعلام نمودند که برنامه دارای نقاط قوتی همچون نقش حمایتی و مراقبتی اعضای هیئت علمی و کاربرد مفید و واقعی محتوای برنامه درسی بود. در سوی دیگر قنبری و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش

^۱- Roberts et al

خود به این نتیجه دست یافتند که محتوای برنامه درسی در دوره دکتری مدیریت آموزشی بیشتر جنبه کمی داشته و از عمق و جامعیت برخوردار نیست و از روش‌های یاددهی و یادگیری مناسبی در این دوره استفاده نمی‌شود.

در زمینه محصولات دوره آموزشی، دانش‌آموختگان اظهار داشتند که پیشرفت محسوسی در طول دوره داشته‌اند و عملکرد شغلی و فردی آن‌ها در طول دوره ارتقاء یافته است و شایستگی‌های حرفه‌ای و عمومی لازم را کسب نموده‌اند. نتایج این بخش همسو با پژوهش فرزانه، زین‌آبادی و دارابی (۱۳۹۶) است که در آن شایستگی‌های دانش حرفه‌ای، اداری-اجرایی، توسعه حرفه‌ای، اخلاق حرفه‌ای، سواد فاوا، نگرشی، شخصیتی، روابط انسانی و فکری کسب‌شده توسط دانش‌آموختگان رشته مدیریت آموزشی بالاتر از میانگین و وضعیت شایستگی مدیریت منابع انسانی آن‌ها در حد متوسط بود. با این وجود شایستگی تجربی، مهارت انگلیسی و دانش عمومی آن‌ها در حد کمتر از میانگین بود.

نتایج پژوهش در زمینه بروندهای آموزشی نشان می‌دهد که دانش‌آموختگان از تولیدات علمی باکیفیت، عضویت در هیئت‌های داوری مجلات و شرکت در طرح‌های پژوهشی برخوردار شده و کتاب‌هایی را در طول دوره تألیف یا ترجمه نموده‌اند. در این بخش زیرمؤلفه تولیدات علمی و پژوهشی از میانگین کمتری به نسبت دیگر مؤلفه‌ها برخوردار است که نشان می‌دهد کار بیشتری در این زمینه باید صورت گیرد تا اثربخشی دوره بیشتر شود. به طور همسو با این بخش، عبدالهی و قدیمی (۱۳۹۳) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموختگان مدیریت آموزشی در زمینه ارائه مقالات در مجلات داخلی و کنفرانس‌های علمی در سطح مطلوبی قرار دارند ولی ارائه مقالات خارجی و تألیف یا ترجمه کتاب و اجرای طرح‌های پژوهشی توسط آنان در سطح نامطلوب است.

در زمینه پیامدهای دوره آموزشی، دانش‌آموختگان اعلام نمودند که در زمینه فردی تغییرات ویژه‌ای در رفتار آنان ایجاد شده و به شهروندانی قانون‌مدار و آشنا با مسئولیت‌های اجتماعی تبدیل شده‌اند و از دانش تخصصی خود به‌منظور تصمیم‌گیری مناسب بهره‌مند شده‌اند. در زمینه اجتماعی و گروهی، به توسعه آموزش و یادگیری در سطح جامعه کمک کرده و در جهت تقویت ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی جامعه، تلاش نموده‌اند. در زمینه سازمانی، در مورد ارائه الگوهای اثربخش به

سازمان‌ها و حل مسائل پیچیده، توانمند شده‌اند. در برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری تأثیرگذار بوده و از هدر رفت منابع در سازمان‌ها جلوگیری کرده‌اند. در زمینه علمی به توسعه نوآوری و تولید دانش در رشته مدیریت آموزشی کمک نموده و خدمات علمی به جامعه ارائه نموده‌اند. در زمینه پیامدهای دوره، کمترین میانگین مربوط به پیامدهای اجتماعی و گروهی است که نشان می‌دهد به‌منظور اثربخشی بیشتر دوره باید توجه بیشتری به این بخش شود. همسو با نتایج این بخش، شاجام و اود کوهن^۱ (۲۰۰۹) در پژوهش خود دریافتند که دانشجویان دکتری ارتباط رودررو را با توانایی به اشتراک گذاشتن ایده‌ها، بحث‌ها و سروکار داشتن با راهبردهایی که تأثیر زیادی بر یادگیری آن‌ها دارد، ترجیح می‌دادند. دانشجویان همچنین نشان دادند که رفتارهای تفکر انتقادی را در خود ایجاد کرده‌اند و بیشتر انتقادپذیر شده‌اند و درک بهتری از مفاهیم و ایده‌ها درباره رشته خود از طریق شرکت در جوامع کاربردی، پیدا کرده‌اند. همچنین دانشجویان گزارش کردند که حمایت احساسی فراوانی را از طریق شرکت در جوامع کاربردی دریافت کرده‌اند.

دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به عنوان مصادیقی از نظام‌های اجتماعی، همواره باید از طریق ارزیابی عملکردهای خود و بازخوردهای آن، زمینه و امکان اصلاح و ارتقای کارکردهای خود را فراهم کنند تا بتوانند در جهان پرشتاب و سرشار از تغییر و تحول امروزی امکان حضور و استمرار داشته باشند. چاره‌اندیشی برای اصلاح هر نظام، بدون شناخت از درون و برون و تغییرات آن امکان‌پذیر نیست. این به معنای ارزیابی مداوم است. بنابراین برای سازمان‌دهی و ارتقای وضعیت آموزش و نظام آموزشی، ارزیابی مستمر از فعالیتهای آموزشی که لازمه آن اطلاع از وضعیت موجود، شناخت شرایط مطلوب و ارائه راهبردهای واقع‌گرایانه توسط متولیان حقیقی آموزش است. در این پژوهش، دوره دکتری مدیریت آموزشی در جنبه‌های مختلف آن مورد ارزیابی قرار گرفت و نتایج نشان‌دهنده اثربخشی نسبی دوره بود. با این وجود پیشنهادهایی برای بهبود اثربخشی دوره به شرح زیر ارائه می‌گردد:

✓ پیشنهاد می‌شود که همایش‌هایی به‌منظور تسهیل پذیرش، توسعه و رشد دانشجویان دکتری توسط دانشکده‌ها فراهم شود. برای تکمیل موفق رساله توسط دانشجویان توصیه می‌شود که رابطه یادگیری بین دانشجو و استاد راهنما تا حد امکان بالا باشد.

^۱- Shacham & Od-Cohen

- ✓ در بخش اجرایی دوره، دانشگاه‌ها می‌بایست در پی یافتن راهی برای درآمدزایی از مسیری به غیر از جذب تعداد بیشتری دانشجو صرفاً با انگیزه تأمین مالی از طریق دریافت شهریه باشند. وابستگی مالی دانشگاه‌ها تأثیر مستقیم بر سطح کیفی دوره و جذب شایسته متقاضیان این دوره خواهد داشت و البته شایان ذکر است که بهره‌گیری از منابع مالی به شیوه درست منجر به جلوگیری از هدر رفت منابع مالی جذب‌شده و افزایش استقلال مالی دانشگاه‌ها علی‌الخصوص به مبالغ دریافتی شهریه از دانشجویان و کاهش انگیزه مالی در جذب دانشجو در مقطع دکتری خواهد بود. روند کاهش وابستگی مالی می‌تواند با بکارگیری توان علمی و عملیاتی دانشکده‌ها و تمرکز بر تخصص اساتید و دانشجویان انجام گیرد.
- ✓ دانشگاه‌ها مجهز به کتابخانه‌های دیجیتالی، مراکز کسب‌وکار و پارک‌های علمی باشند. ارتباط آموزشی با دانشگاه‌های بین‌المللی داشته باشند و مرکزی را برای مطالعات گروهی فراهم سازند.
- ✓ سیستم ارزشیابی متناسب با روش‌های کمی و کیفی و با تأکید بر رشد مهارت‌ها و تجربیات عملی در دانشگاه ایجاد شود. سیستم ارزشیابی فرایند محور به جای نتیجه محور مورد توجه قرار گیرد و بیشتر بر فعالیت‌های عملی مانند کاروژی، بازدید عملی، تهیه مقاله و پروژه تأکید شود.
- ✓ ارتباط بین دانشگاه‌ها و آموزش و پرورش باید به گونه‌ای توسعه یابد که از تخصص و مهارت‌های دانش‌آموختگان دکتری مدیریت آموزشی در بخش‌های مختلف آموزش و پرورش به طور مناسب و شایسته استفاده شود.

منابع

- بزرگان، عباس. (۱۳۸۰). **ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایندهای عملیاتی**، تهران: سمت. بازارگادی، مهنوش و همکاران. (۱۳۸۳). **ارزیابی کلان و خرد آموزش عالی در جمهوری اسلامی ایران**، آموزش عالی و توسعه پایدار.
- جوان جعفری، احمد؛ سلطان آبادی، محمدعلی. (۱۳۹۱). **راهنمای کاربردی تدوین شایستگی‌های منابع انسانی**، تهران: انتشارات مرکز آموزش و تحقیقات صنعت ایران، چاپ اول.
- جهانیان، رمضان. (۲۰۰۹). **مدیریت آموزشی و آموزشگاهی**، کرج: سرفراز، چاپ اول.

شرفی، محمد و مقدم، مینا. (۱۳۹۳). واکاوی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان رشته‌های علوم تربیتی، یک مطالعه موردی. **فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی**، ۱(۲): ۱۶۷-۱۹۲.

عبداللهی، بیژن و قدیمی، فرهاد. (۱۳۹۵). ارزیابی کیفیت ابعاد فردی، اقتصادی، اجتماعی و علمی دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشگاه تهران و خوارزمی، **فصلنامه آموزش علوم دریایی**.

عزیزی، نعمت‌اله. محمدی، فایق. باقری، سمیرا. (۱۳۹۲). **بررسی دیدگاه داوطلبان معرفی شده به صاحب‌آزمون دکتری سال ۹۲-۱۳۹۱ در مورد مصاحبه‌های تخصصی صورت گرفته از سوی دانشگاه‌ها**، مجموعه مقالات پنجمین همایش بین‌المللی توسعه تحصیلات تکمیلی ایران، فرصت‌ها و چالش‌ها، انجمن آموزش عالی ایران.

فرزانه، محمد، زین‌آبادی، حسن و دارابی، فاطمه. (۱۳۹۶). واکاوی شایستگی‌های دانش‌آموختگان رشته مدیریت آموزشی برای اشتغال در بخش آموزش و توسعه منابع انسانی سازمان‌های صنعتی، **فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی**، پیاپی ۲۰: ۷۳-۱۰۲.

قرائی مقدم، امان‌الله. (۱۹۹۶). **مدیریت آموزشی**، تهران: ابعاد، چاپ اول.

قنبری، جلال؛ فلاح، وحید؛ یوسفی، رضا؛ ضامن، فرشیده. (۱۳۹۳). مطالعه تطبیقی برنامه درسی دوره دکتری رشته مدیریت آموزشی ایران و مقایسه آن با دانشگاه‌های آمریکا و کانادا، **فصلنامه علمی-پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی**، ۵(۳): ۲۳۳-۱۱۹.

کافمن، راجر و هرمن، جری. (۱۳۷۴). **برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی**، ترجمه فریده مشایخ و عباس بازرگان، تهران: مدرسه.

Ali, A., & Kohun, F. (2006). Dealing with isolation feelings in IS doctoral programs. **International Journal of Doctoral Studies**, 1, 21-23.

Banta, T. W., Palomba, C. A. (2015). **Assessment essentials: Planning, implementing, and improving assessment in higher education**. San Francisco, CA: Jossey-Bass Higher and Adult Education. ISBN-10: 1118903332

Bao, Y., Kehm, B. M., & Ma, Y. (2018). From product to process. The reform of doctoral education in Europe and China. **Studies in Higher Education**, 43(3), 524-541.

Brus, C. P. (2006). Seeking balance in graduate school: A realistic expectation or a dangerous dilemma? **New Directions for Student Services**, 115, 31-45.

Cyranoski, D., Gilbert, N., Ledford, H., Nayar, A., & Yahia, M. (2011). The PhD factory. **Nature**, 472(7343), 276.

Dabney, K. P., Tai, R. H. (2013). Female physicist doctoral experiences. **Physical Review Special Topics- Physics Education Research**, 9(1), 010115.

- Demir, S. (2023). Being a doctoral student in measurement and evaluation in education: A phenomenological study from the perspectives of doctoral students. **Journal of Advanced Education Studies**, 5(Special Issue): 269-287
- Deniz-Yucer, D., & Mede, E. (2022). An evaluation of a doctoral program in English language teaching. **International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education**, 11(1), 1-16.
- Dominguez, R. (2006). Completing the dissertation: It's not only about academics. **College Teaching Methods & Styles Journal**, 2(2), 21-24.
- Donmoyer, R., & Imber, M. (1995). The knowledge base in educational administration: Multiple Perspectives. **SUNY Press**.
- Enders, J. (2015). **Higher Education Management**. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2nd edition, 10. 845-849.
- Evans, D. (2003). Hierarchy of evidence: A framework for ranking evidence evaluating health care interventions. **Journal of Clinical Nursing**, 12(1): 77-84.
- Fox, M. A. (1997) Graduate students: Too many and too narrow? In R. Ehrenberg (Ed.), *The American university: National treasure or endangered species?* (pp. 100-114). Ithaca: **Cornell University Press**.
- Gardner, S. K. (2008). Fitting the mold of graduate school: A qualitative study of socialization in doctoral education. **Innovative Higher Education**, 33, 125-138.
- Gardner, S. K. (2009). Student and faculty attributions of attrition in high and low completing doctoral programs in United States. **Higher Education**, 58, 97-112.
- Geraniou, E. (2010). The transitional stages in the PhD degree in mathematics in terms of students' motivation. **Educational Studies in Mathematics**, 73, 281-296.
- Green, B. (2009). Challenging perspectives, changing practices. In Boud, D., & Lee, A. (Eds.). **Changing practices of doctoral education** (pp. 239-248). Routledge.
- Hallinger, P., Bridges, E. M. (2017). A systematic review of research on the use of problem-based learning in the preparation and development of school leaders. **Educational Administration Quarterly**, 53(2), 255-288.
- Halse, C. (2007). Is the doctorate in crisis? **Nagoya Journal of Higher Education**, 7, 321-337.
- Hughes, C., (2011). Pleasure, change and values in doctoral pedagogy. **Studies in Higher Education**, 36, 621-635.
- Hyun, J. K., Quinn, B. C., Madon, T., & Lustig, S. (2006). Graduate student mental health. Needs assessment and utilization of counselling services. **Journal of College Student Development**, 47, 247-26.
- Juniper, B., Walsh, E., Richardson, A., & Morley, B. (2012). A new approach to evaluating the well-being of PhD research students. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 37, 563-576.
- Kehm, B. M. (2006). Doctoral education in Europe and North America: A comparative analysis. **Wenner Gren International Series**, 83, 67.
- Kemp, D. A. (1999). Knowledge and innovation: A policy statement on research and research training. **Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs**.
- Kernan, W., Bogart, J., Wheat, M. E. (2011). Health- related barriers to learning among graduate students. **Health Education**, 111(5), 425-445.

- Linfield, K. J., & Posavac, E. (2019). **Program evaluation method and case studies (9th ed)**. New York, NY: Rutledge.
- Longfield, A., Romas, J., Irwin, J. D. (2006). The self-worth, physical and social activities of graduate students: A qualitative study. **College Student Journal**, 40, 282-292.
- Marshall, C., & Oliva, M. (2005). Leadership for social justice: Making revolutions in education. **Allyn & Bacon**.
- Murakami-Ramalho, E., Militello, M., & Piert, J. (2013). A view from within: How doctoral students in educational administration develop research knowledge and identity. **Studies in Higher Education**, 38(2), 256-271.
- Nerad, M. (2004). The PhD in the US: Criticisms, facts, and remedies. **Higher Education Policy**, 17(2), 183-199.
- Nerad, M. (2006). Globalization and its impact on research education: Trends and emerging best practices for the doctorate of the future. Quality in postgraduate research: Knowledge creation in testing times. **ANU: Canberra**, 5-12.
- Neumann, R., & Tan, K. K. (2011). From PhD to initial employment: the doctorate in a knowledge economy. **Studies in Higher Education**, 36(5), 601-614.
- Papa, R. (2009). The discipline of education administration: Crediting the past. **Educational Leadership and Administration**, 2, 153.
- Paufler, N. A., Ezzani, M. D., & Pazezy, B. L. (2022). Educational leadership doctoral program evaluation: Student Voice as the litmus test, **Journal of Research on Leadership Education**, 17(3), 1-28.
- Pearson, M., Evans, T., & Macauley, P. (2008). Growth and diversity in doctoral education: Assessing the Australian experience. **Higher Education**, 55(3), 357-372.
- Pocock, B., Elton, J., Green, D., McMahon, C., & Pritchard, S. (2011). Juggling work, home, and learning in low paid occupations: A qualitative study. Adelaide, SA: **National Centre for Vocational Education Research**.
- Pallos, H., Yamada, N., & Okawa, M. (2005). Graduate student blues: The situation in Japan. **Journal of College Student Psychotherapy**, 20(2), 5-15.
- Roberts, J., Gentry, D., & Townsend, A. (2011). Student perspectives: evaluating a higher education administration program. **Journal of Case Studies in Education**. V1 Jan 2011.
- Shacham, M., & Od-Cohen, Y. (2009). **Rethinking PhD learning incorporating communities of practice**. **Innovations in Education and Teaching International**, 46, 276-292.
- Smith, A. et al., (2010). **One step beyond: making the most of graduate education**. London: BIS.
- Tanaka, M., & Watanabea, Y. (2012). Academic and family conditions associated with intrinsic academic motivation in Japanese medical students: A pilot study. **Health Education Journal**, 71, 358-364.
- Teichler, U. (2015). **Higher Education Research, International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, 2nd edition, Volume 10. 862-869.
- UNESCO (2009). **2009 World Education Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development**. Paris: UNESCO.

- Virtanen, V., Taina, J., Pyhalto, K. (2016). What disengages doctoral students in the biological and environmental sciences from their doctoral studies? **Studies in the Continuing Education**, 39(1), 71-86.
- Wanzer, D. L. (2021). What is Evaluation? Perspectives of How Evaluation Differs (or Not) from Research. **American Journal of Evaluation**, 42(1), 28-46.
- Wellington, J., & Sikes, P. (2007). A doctorate in a tight compartment: Why do students choose a professional doctorate and what impact does it have on their personal and professional lives? **Studies in Higher Education**, 31, 723-734.
- Wyatt, T., & Oswalt, S. B. (2013). Comparing mental issues among undergraduate and graduate students. **American Journal of Health Education**, 44(2), 96-107.

Evaluating the effectiveness of the doctoral course in educational management from the point of view of the graduates

Quarterly Journal of Educational Leadership
& Administration
Islamic Azad University Garmsar Branch
Vol.18, No 2, Summer 2024, No.68

Evaluating the effectiveness of the doctoral course in educational management from the point of view of the graduates
Rasoul Abbasi, Abdolrahim Navehebrahim, Hassan Reza Zeinabadi, Hossein Abbasian

Abstract:

Purpose: The purpose of the current research is to evaluate the effectiveness of the doctoral course in educational management in public universities.

Method: This research is of mixed type. The research is an applied research in terms of the purpose of research. In the qualitative part, the interview method was used to determine the effectiveness evaluation indicators. The statistical population for the interview section included professors of doctoral course in educational management. In the quantitative part, the statistical population included doctoral graduates of educational management, and the statistical sample included 36 doctoral graduates during the years 1395 to 1400, who were selected by census method. In this section, a researcher-made questionnaire from the qualitative part of the research was used to collect data, and it was used to determine the validity of the questionnaire from the experts' point of view. For this purpose, its formal and content validity was confirmed by the supervisors and advisors. To analyze the quantitative data obtained from the questionnaire, descriptive methods were used, including frequency tables, percentages, etc., and inferential statistics methods were used, including one-sample T-test, using SPSS22 software.

Results: The results obtained from the research showed that from the perspective of graduates, the effectiveness of the doctoral course in educational management in each of the components related to the educational course, including input, process, product, output, and outcome, was above the average level.

Conclusion: In general, the doctoral course in educational management was relatively effective.

Key words: Evaluation, Effectiveness, Doctoral course, Educational management.