

نشانگرهای مطلوب ارکان ارزیابی درونی نظام آموزش عالی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه کشاورزی رامین

آزاده نوراله نوری‌وندی*

عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر

مسعود برادران

استادیار دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین

چکیده

هدف کلی از این تحقیق شناسایی نشانگرهای مطلوب ارکان ارزیابی درونی نظام آموزش عالی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین می باشد. روش مورد استفاده در این تحقیق توصیفی - همبستگی و ابزار اصلی تحقیق پرسش‌نامه بوده است. نتایج این بررسی نشان می‌دهد که در زمینه رکن ساختار و مدیریت گروه آموزشی، مهم‌ترین نشانگرها توسعه فناوری های اطلاعاتی و انطباق ظرفیت گروه با تعداد دانشجویان، در زمینه رکن دانشجویان و دانش آموختگان، مهم‌ترین نشانگرهای میزان علاقه دانشجویان به رشته تحصیلی خود و میزان علاقه به ادامه تحصیل در رشته خود، در زمینه رکن فرآیند تدریس و یادگیری، بررسی تناسب آموخته‌ها با نیازهای بازار کار و بهره‌گیری از وسایل کمک آموزشی در تدریس، در زمینه رکن تسهیلات و امکانات گروه آموزشی، مهم‌ترین نشانگرها نسبت آموزش عملی نیازمند تجهیزات به آموزش تئوریک و مساحت کلاس‌ها نسبت به تعداد دانشجویان می‌باشد. بر اساس تحلیل عاملی مهم‌ترین عوامل مؤثر در موفقیت ارزیابی درونی نیز تعامل ارزیابان با اعضای نظام و عوامل پشتیبانی شناخته شدند.

واژگان کلیدی: ارزیابی درونی، نشانگر، دانشجویان تحصیلات تکمیلی

مقدمه

ارزشیابی، کانون ارائه اطلاعات مفید برای عموم مردم می‌باشد، نقش بسیار مهم و مؤثری را در تصحیح حرکت‌ها و فعالیت‌ها دارد، مناسب‌ترین روش‌ها و راه‌حل‌ها را در جهت پیشبرد اهداف تعیین می‌کند و اطلاعات مناسبی را در زمینه بهبود برنامه‌ها، بهبود اثربخشی و کارایی پرسنل و حساب‌رسی مناسبی را در زمینه فعالیت‌ها فراهم می‌کند. (Patton, 1983).

سرعت روز افزون تغییر و تحولات در جوامع انسانی موجب دگرگونی در نگرش، جهان بینی، ارزش‌ها و انتظارات انسان شده است. سیر تحولات در جامعه، وظایف آموزش عالی را ناگزیر دچار تغییر ساخته و می‌سازد. رسالت دانشگاه به عنوان متفکرترین نهاد مسئول در قبال تحقق آرمان‌های توسعه ملی ایجاب می‌کند تا به پویاسازی ارکان خود در انطباق با برنامه‌های توسعه پردازد (طیبه، ۱۳۸۰).

برای انجام ارزشیابی در نظام‌های آموزشی الگوهای متنوعی ارائه شده است. این الگوها نتیجه تجربه و تحقیق دانشمندان مختلف در این زمینه است. بولا این الگوها را شامل ۱۴ الگو می‌داند که به فراخور زمان می‌توان از آن‌ها بهره گرفت. متخصصان ارزشیابی در دهه‌های اخیر طبقه بندی دیگری ارائه نمودند که در آن الگوی اعتبار بخشی^۱ تبیین شده و به دو بخش اصلی تقسیم شده است (محتشم، ۱۳۸۱).

بررسی مسائل درونی و بیرونی نظام آموزش عالی در ایران نشان می‌دهد، این نظام در ایران علی‌رغم توانایی‌های بالقوه فراوان، از یک سری نارسایی‌های بعضاً بنیادی رنج می‌برد. اگرچه بسیاری از نارسایی‌های موجود ریشه در داده‌ها و شرایط اجتماعی، اقتصادی و محیطی دارد، ولی وجود نقطه ضعف‌های اساسی در ساختار و مدیریت نظام آموزش عالی، عمدتاً تعداد مراجع تصمیم‌گیری و تداخل وظایف بین عوامل متعدد درگیر در امر آموزش عالی، علت مستقلى برای توضیح نارسایی‌ها و تشدید مسائل محیطی است. پیامد این وضعیت پایین بودن بازدهی و کارایی نظام آموزش عالی در مقایسه با رکن‌های بین‌المللی و در نهایت پایین بودن اثربخشی اجتماعی آن در ایفای رسالت‌های تعیین شده است (تسنیمی و سجادی، ۱۳۸۱).

رویارویی دانشگاه با چالش‌های ناشی از کیفیت باعث واکنش‌های متفاوتی از سوی سازمان‌های بین‌المللی برای ارائه راه‌حل‌هایی جهت تضمین کیفیت شده است به طوری که در کنفرانس بین‌المللی "دانشگاه قرن بیست و یکم" که اسفند ماه ۱۳۷۹ در مسقط برگزار شد، به صراحت تأکید شده است که: "دولت‌ها، سیاست‌های اجرایی لازم برای تدوین کیفیت آموزش عالی را باید تدوین کرده و به اجرا در آورنده این سیاست‌ها باید ارزیابی درونی را تسهیل کند و علاوه بر آن، اعتبارسنجی مراکز آموزش عالی را نیز میسر سازد". به همین دلیل ارزیابی درونی و اعتبارسنجی مراکز آموزش عالی در کشورهای پیشرفته با سرعت فزاینده‌ای در حال پیاده شدن است و دانشگاه‌ها با رغبت فراوان آن را پی می‌گیرند (محمدی، ۱۳۸۲).

ارزیابی درونی نخستین گام در جهت دستیابی به مدیریت کیفیت جامع است که بر اساس سه اصل مشتری محوری، مشارکت جمعی و بهسازی مستمر استوار می‌باشد (برادران، ۱۳۸۱).

ارزیابی درونی فرآیندی می‌باشد که از طریق آن اعضای یک نظام آموزشی در زمینه کیفیت آموزشی و اجزای آن نظام به بحث و بررسی می‌پردازند (Hogg and Hogg, 1995).

در ارزیابی درونی عناصر متعددی باید از لحاظ کیفی مورد بررسی قرار گیرد و راه‌کارهای لازم جهت اصلاحات نظام آموزش عالی ارائه شود. مهم‌ترین عناصری که باید در نظام آموزش عالی مد نظر قرار گیرد، عبارتند از: درون‌داد نظام آموزش عالی، فرآیند، محصول، برون‌داد و بازده نظام آموزش عالی. هر یک از عناصر بیان شده به تعدادی رکن تقسیم شده و برای بررسی هر یک از ارکان ارزیابی درونی نشانگرهایی تدوین می‌شوند (صدیقی مقدم و همکاران، ۱۳۸۱).

انجام ارزیابی درونی در دانشگاه‌ها با همکاری جمع زیادی از افراد امکان‌پذیر می‌گردد از جمله اساتید، دانشجویان و دانش‌آموختگان. دانشجویان به عنوان عمده‌ترین گروه در نظام آموزش عالی که کلیه تلاش‌ها و اقدامات نظام در جهت بارور سازی هر چه بیشتر و بهتر استعداد آنان صورت می‌گیرد با نظرات و فعالیت‌های مشارکتی خویش نقشی کارآمد و مؤثر در انجام موفقیت‌آمیز فعالیت‌های ارزیابی درونی دارند (Lilis, 2005). بنابراین نگرش صحیح و بهینه آنان نسبت به ارزیابی درونی در همکاری اثربخش‌تر آن‌ها، که در نهایت منجر به قرار گرفتن فعالیت‌های مربوطه در مسیری صحیح و سرانجام دستیابی به نتایجی صحیح و منطبق بر واقعیت می‌گردد، نقش بسیار مهمی ایفا می‌نماید و بر مبنای این واقعیات کشف شده می‌توان با انجام اقداماتی مؤثر، به رفع نقایص و تقویت نقاط قوت این نظام که مهد علم و فرهنگ جامعه است اقدام نمود (بازرگان و میرزاحمدی، ۱۳۷۸).

بازرگان و ملک (۱۳۷۷) به منظور ارتقای کیفیت آموزش دانشگاه علوم پزشکی سمنان از الگوی اعتباربخشی برای ارزیابی درونی استفاده نمودند. بدین منظور ارزیابی در شش زمینه اهداف آموزشی، درمانی، پژوهشی، جایگاه سازمانی، فرایند تدریس و عوامل پشتیبانی صورت گرفت. عوامل مورد ارزیابی در اهداف آموزشی دوره‌های کارآموزی، کارورزی، و سه سال اول دوره دستیاری، در اهداف درمانی شامل امکانات تشخیصی (آزمایشگاه، تصویربرداری، آندوسکوپی) و درمانی، در اهداف پژوهشی شامل تعداد پایان‌نامه‌های راهنمایی شده، شرکت در سمینارها و کنگره‌ها، ارائه مقاله در کنگره و چاپ مقاله در مجلات پزشکی توسط اعضای گروه، در جایگاه سازمانی شامل ارزیابی مدیر، شورا و اعضای گروه و در بخش پشتیبانی شامل نیروی اساسی و فضا و تجهیزات بوده است. یافته‌ها نشان داد که در ارزیابی اهداف آموزشی بالاترین امتیاز (۳/۴۵) در سال اول دستیاری و کم‌ترین امتیاز (۲/۸۵) برای کارآموزی) به دست آمد و در مجموع اهداف آموزشی با امتیاز ۳/۱۴ در طبقه "بیش از رضایت بخش" گورمن واقع شدند. در ارزیابی امکانات تشخیصی و اهداف درمانی بالاترین امتیاز (۴) برای بخش آندوسکوپی و کم‌ترین امتیاز (۲/۸) (برای امکانات بهداشتی به دست آمد و اهداف درمانی در مجموع با امتیاز ۴/۱ در طبقه «قوی» گورمن قرار گرفت.

موسوی و همکاران (۱۳۷۸) در پژوهشی با عنوان ارزیابی درونی، فرایندی برای ارتقای کیفیت آموزش پزشکی، ارزیابی در شش زمینه اهداف آموزشی، درمانی، پژوهشی، جایگاه سازمانی، فرایند تدریس و عوامل پشتیبانی انجام داده‌اند. یافته‌ها: در ارزیابی اهداف آموزشی بالاترین امتیاز (۳/۴۵) در سال اول دستیاری و کم‌ترین امتیاز (۲/۸۵) برای کارآموزی به دست آمد و در مجموع اهداف آموزشی با امتیاز ۳/۱۴ در طبقه بیش از رضایت‌بخش گورمن واقع شدند. در ارزیابی امکانات تشخیصی و اهداف درمانی بالاترین امتیاز (۴) برای بخش آندوسکوپی و کم‌ترین امتیاز (۲/۸) برای امکانات بهداشتی به دست آمد و اهداف درمانی در مجموع با امتیاز ۴/۱ در طبقه «قوی» گورمن قرار گرفت.

محتشم (۱۳۸۱) در مطالعه‌ای به ارزیابی درونی در گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس به منظور بهبود کیفیت آن پرداخته است. در به‌کارگیری این الگو ابتدا زمینه (اهداف دوره)، درون‌دادها، فرآیندها، برون‌دادها و پیامدها در قالب ۶ عامل: دانشجویان، دانش‌آموختگان، ساختار و مدیریت، فرآیند یادگیری، هیأت علمی و دوره آموزشی اجرا شده به منظور قضاوت مورد توجه قرار گرفته است. نتایج ارزیابی نشان می‌دهد که با توجه به اهداف و رسالت‌های گروه آموزشی اهداف دوره مطلوب و درون‌دادها نظیر (دانشجویان، منابع یادگیری، برنامه درسی و ...)، فرآیندها شامل (یادگیری، تدریس و ...) و برون‌دادها شامل (دانش‌آموختگان و آثار علمی هیأت علمی) نسبتاً مطلوب بوده‌اند. در نهایت براساس نتایج ارزیابی توصیه‌هایی برای بهبود کیفیت گروه ارائه شده است.

صدیقی مقدم (۱۳۸۱) در مطالعه‌ای تحت عنوان گزارش اولین ارزیابی درونی جهت ارتقای کیفیت آموزش در دانشگاه علوم پزشکی سمنان به ارزیابی درونی گروه آموزشی میکروب شناسی، انگل شناسی و ایمنی شناسی دانشگاه علوم پزشکی سمنان پرداخته است. با استفاده از الگوی اعتباربخشی و الگوی تسهیل تصمیم‌گیری (CIPP) عوامل مورد ارزیابی، شناسایی و ویژگی‌های وضعیت مطلوب و نشانگرهای آن تدوین گردید.

برادران و همکاران (۱۳۸۱) به منظور ارائه رهنمودی برای بهبود وضعیت آموزشی و پژوهشی گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه رامین و ارائه راه کارهای لازم، مهم‌ترین نقاط قوت گروه، مهم‌ترین نقاط ضعف گروه و پیشنهادها ارائه شده و چگونگی اجرای آن‌ها، ارائه نموده‌اند.

برای انجام شدن ارزیابی درونی به بهترین صورت به شرایطی نیاز است که از جمله این شرایط وجود مدلی روشن به منظور انتخاب مناسب‌ترین روش، بیان روشن اهداف و فعالیت‌های گروه، سازماندهی شدن گروه برای تأمین نیازهای دانشجویان و کارکنان گروه آموزشی و مورد توجه قرار گرفتن گزارش ارزیابی درونی توسط تصمیم‌گیرندگان و دست اندکاران گروه آموزشی است (Alizadeh, 2007).

فرآیند ارزیابی درونی به طور بالقوه در دانشگاه‌های ایران دارای ارزش است. ارزشیابی فرآیندی است که با فراهم آوردن بازخورد موجبات اصلاح برنامه‌ها را فراهم می‌آورد. اثربخشی برنامه‌ها را هیچگاه به طور دقیق نمی‌توان اندازه گرفت. نتایج ارزشیابی‌ها هیچگاه با اطمینان کامل ارائه نمی‌شوند و وجود الگوهای مختلف ارزشیابی این عدم اطمینان را به حداقل می‌رساند که می‌توان یک الگو و یا ترکیبی از آن‌ها را می‌توان مورد استفاده قرار داد (Mehralizadeh et al, 2007).

یعنی وجود الگوهای مختلف ارزشیابی، ما را در استفاده از آن‌ها نه تنها محدود نکرده بلکه در همپوشی مدل‌ها و رفع نواقص یک مدل توسط مدل دیگر به ما کمک می‌کنند. ارزشیابی از مهم‌ترین بخش‌های فعالیت‌های آموزشی و ترویجی می‌باشد که موجبات رفع نواقص و تقویت فایده‌های برنامه‌های ترویجی را فراهم می‌آورد. مطالعات ارزشیابی نیز دارای انواعی است که هر کدام در شرایط خاص خود قابل استفاده اند. یکی از الگوهای کاربردی که در سطح جهانی دارای کاربرد فراوانی در ارزشیابی نظام آموزش عالی می‌باشد الگوی اعتباربخشی است. مهم‌ترین شق از این الگو روش ارزشیابی درونی می‌باشد که بر مبنای یک دیدگاه درون نظامی به بررسی کیفیت نظام آموزشی مورد نظر می‌پردازد. کاربرد الگوی مذکور در گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های کشور نقش مؤثری در شناسایی مشکلات و تدوین راهبردهایی برای بهبود کیفیت نظام آموزش عالی از ابعاد ساختاری، مدیریتی، منابع انسانی و مالی، برون دادها و بازده نهایی خواهد داشت (Vandamme, 2002).

اهداف تحقیق

هدف کلی این تحقیق شامل شناسایی نشانگرهای مطلوب ارکان ارزیابی درونی نظام آموزش عالی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین بوده است و اهداف اختصاصی تحقیق شامل تعیین دیدگاه دانشجویان پیرامون میزان اهمیت هر یک از نشانگرهای ارکان ارزیابی درونی و دسته‌بندی نشانگرهای مربوط به هر یک از ارکان در تعداد محدودی عامل از طریق تحلیل عاملی بوده است.

روش پژوهش

تحقیق حاضر از نظر ماهیت، از نوع پژوهش‌های کمی، از نظر کنترل متغیرها از نوع غیر آزمایشی و از نظر هدف از نوع تحقیقات کاربردی محسوب می‌شود. متغیرهای تحقیق شامل میزان اهمیت نشانگرهای هر

یک از ارکان ارزیابی درونی شامل توسعه فناوری‌های اطلاعاتی، انطباق ظرفیت گروه با تعداد دانشجویان، میزان انطباق دروس عملی و نظری با سرفصل‌های آموزشی، روند استخدام اعضای هیات علمی، نسبت ساعات تدریس اعضای هیات علمی، انطباق اهداف گروه با اهداف تعریف شده در اساس‌نامه، ارائه دروس کاربردی، انطباق تعداد اعضای هیات علمی با تعداد دانشجویان، فعالیت پژوهشی اعضای هیات علمی، انطباق برنامه‌های توسعه گروه با اهداف و ظرفیت‌ها، تناسب ویژگی‌های مدیر گروه با ویژگی‌های مطلوب، نسبت ساعات حضور فعال اعضای هیات علمی، اعزام اعضای گروه به فرصت‌های مطالعاتی، تعداد دوره‌های مورد اجرا در گروه نسبت به ظرفیت گروه، میزان علاقه دانشجویان به رشته، میزان علاقه به ادامه تحصیل در رشته خود، میزان آگاهی دانشجویان در زمینه رشته خود، میزان رضایت کارفرمایان از توانایی‌های دانش‌آموختگان، معدل دیپلم دانشجویان، میزان رضایت از توانایی علمی و عملی خود در محیط کار، فاصله زمانی بین دانش‌آموختگی و اشتغال به کار، میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان، نحوه پذیرش دانشجویان، بررسی تناسب آموخته‌ها با نیازهای بازار کار، بهره‌گیری از وسایل کمک آموزشی در تدریس، روش‌های مناسب ارزیابی آموخته‌ها، بهره‌گیری هیات علمی از روش‌های متنوع تدریس، وضعیت ارزیابی آموخته‌های دانشجویان، بهره‌گیری از مشارکت دانشجویان در تدریس و تهیه مواد درسی، تدریس برنامه‌ریزی شده و منظم بر اساس طرح درس، نسبت آموزش عملی نیازمند تجهیزات به آموزش تئوریک، مساحت کلاس‌ها نسبت به تعداد دانشجویان، تعداد اتاق‌های اعضای هیات علمی نسبت به تعداد آن‌ها، تعداد رایانه‌ها در گروه نسبت به تعداد دانشجویان، وجود تسهیلات سمعی و بصری، تعداد رایانه‌ها به نسبت تعداد اعضای هیات علمی و مساحت اتاق‌های اعضای هیات علمی، از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین می‌باشند. جامعه آماری تحقیق را دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین تشکیل می‌دهد که تعداد کل آن‌ها ۹۶ نفر بوده است ($N=96$). با توجه به تعداد محدود دانشجویان از روش سرشماری برای تکمیل پرسش‌نامه‌ها استفاده شده است. ابزار اصلی تحقیق پرسش‌نامه بود و به منظور انجام پیش‌آزمون تحقیق تعداد ۳۰ پرسش‌نامه در خارج از جامعه آماری مورد بررسی (دانشگاه شهید چمران اهواز) تکمیل گردید. روایی ظاهری و محتوایی پرسش‌نامه توسط متخصصان اصلاح و در نهایت تأیید شد و برای آزمون پایایی آن از آلفای کرونباخ بهره گرفته شد. مقدار آلفای کرونباخ ۰.۸۱٪ تعیین شد. در نهایت ۹۰ پرسش‌نامه تکمیل شد و عملیات توصیف و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری محاسبه میانگین، انحراف‌معیار، و ضریب پراکندگی در قالب عملیات توصیفی، تحلیل عاملی تشخیصی در قالب انجام عملیات استنباطی و از طریق نرم افزار spss نسخه ۱۵ انجام شد.

یافته‌ها

میانگین سنی پاسخگویان ۲۸ / ۴۲ سال با انحراف معیار ۴ / ۵۷ سال بود. ۶۲ / ۲۲ درصد از پاسخگویان دارای سن زیر ۳۰ سال بودند که نشان‌دهنده جوان بودن دانشجویان تحصیلات تکمیلی این دانشگاه می‌باشد. بر اساس اطلاعات گردآوری شده مشخص شد که ۵۷ / ۸ درصد از دانشجویان زن و ۴۲ / ۲ درصد از دانشجویان مرد بودند که نشان‌دهنده تعداد بیشتر دانشجویان زن نسبت به دانشجویان مرد در دانشگاه است. ۸۲ / ۲۲ درصد از دانشجویان در جامعه آماری مورد بررسی در مقطع کارشناسی‌ارشد و ۱۷ / ۷۸ درصد از آنان در مقطع دکتری مشغول به تحصیل می‌باشند.

بر اساس اطلاعات به دست آمده از پرسش‌نامه در مورد چهارده نشانگر در نظر گرفته شده برای رکن ساختار و مدیریت گروه آموزشی، دیدگاه دانشجویان پیرامون اهمیت هر یک از نشانگرهای رکن مورد نظر که

به صورت نمره‌ای بین صفر تا ده به دست آمده بود، پس از تجزیه و تحلیل پاسخ‌ها، بر اساس ضریب تغییرات، اولویت‌بندی شدند. جدول ۱ اولویت‌بندی نظرات دانشجویان در مورد نشانگرهای رکن ساختار و مدیریت گروه آموزشی نشان می‌دهد. بر اساس اولویت‌بندی صورت گرفته پنج اولویت اول عبارتند از: توسعه فناوری‌های اطلاعاتی، انطباق ظرفیت گروه با تعداد دانشجویان، میزان انطباق دروس عملی و نظری با سرفصل‌های آموزشی، روند استخدام اعضای هیات علمی، نسبت ساعات تدریس اعضای هیات علمی.

به منظور دسته‌بندی نشانگرهای رکن ساختار و مدیریت گروه آموزشی از تحلیل عاملی اکتشافی با رویکرد تلخیص داده‌ها استفاده شد. برای تعیین مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی از ضریب KMO استفاده شد. مقدار ضریب KMO برابر $0/746$ به دست آمد که نشان‌دهنده مناسب بودن همبستگی‌های موجود میان داده‌ها برای تحلیل عاملی است. در این بخش از بررسی، سه عامل با مقادیر ویژه بالاتر از یک استخراج شدند و متغیرهای مورد بررسی بر اساس بار عاملی و پس از چرخش عاملی متعامد به روش واریانس در این عوامل $0/6$ / 79 درصد از کل واریانس را تبیین کردند و تنها $0/4$ / 20 درصد از واریانس باقیمانده مربوط به عواملی بود که از طریق تحلیل عاملی شناسایی نشد. پس از بررسی متغیرها و بارهای عاملی، عوامل به این ترتیب نام‌گذاری شدند: توسعه اطلاعاتی و کمی اعضا، هدف‌مندی و کاربردگرایی و توسعه کیفی مدیریت و اعضای گروه که در جدول ۳ ارائه شدند. از میان عوامل بیان شده عامل اول بیشترین توان را برای تبیین واریانس نشانگرهای رکن ساختار و مدیریت گروه آموزشی دارا می‌باشد.

جدول ۱ - دیدگاه دانشجویان پیرامون میزان اهمیت نشانگرهای رکن ساختار و مدیریت گروه آموزشی در ارزیابی درونی

اولویت‌بندی	ضریب تغییرات	انحراف معیار	میانگین	نشانگرها
۱	$0/103$	$0/907$	$8/783$	توسعه فناوری‌های اطلاعاتی
۲	$0/121$	$1/067$	$8/783$	انطباق ظرفیت گروه با تعداد دانشجویان
۳	$0/125$	$1/098$	$8/764$	میزان انطباق دروس عملی و نظری با سرفصل‌های آموزشی
۴	$0/156$	$1/039$	$6/653$	روند استخدام اعضای هیات علمی
۵	$0/159$	$1/094$	$6/876$	نسبت ساعات تدریس اعضای هیات علمی
۶	$0/161$	$1/348$	$8/324$	انطباق اهداف گروه با اهداف تعریف شده در اساسنامه
۷	$0/189$	$1/890$	$9/982$	ارائه دروس کاربردی
۸	$0/191$	$1/894$	$9/892$	انطباق تعداد اعضای هیات علمی با تعداد دانشجویان
۹	$0/198$	$1/679$	$8/459$	فعالیت پژوهشی اعضای هیات علمی
۱۰	$0/219$	$1/678$	$7/653$	انطباق برنامه‌های توسعه گروه با اهداف و ظرفیت‌ها
۱۱	$0/227$	$1/673$	$7/345$	تناسب ویژگی‌های مدیر گروه با ویژگی‌های مطلوب
۱۲	$0/268$	$2/678$	$9/983$	نسبت ساعات حضور فعال اعضای هیات علمی
۱۳	$0/345$	$2/030$	$5/873$	اعزام اعضای گروه به فرصت‌های مطالعاتی
۱۴	$0/410$	$2/652$	$6/456$	تعداد دوره‌های مورد اجرا در گروه نسبت به ظرفیت گروه

در زمینه رکن دانشجویان و دانش‌آموختگان نه نشانگر در نظر گرفته شد و از دانشجویان خواسته شد که به هر یک از آن‌ها عددی بین صفر تا ده بر حسب ضرورت تأکید ارزیابی درونی بر نشانگر مربوطه طبق نظر خود اختصاص دهند. بر اساس نتایج ارائه شده در جدول ۴، چهار اولویت مهم‌تر طبق نظر دانشجویان به ترتیب شامل میزان علاقه دانشجویان به رشته تحصیلی خود، میزان علاقه به ادامه تحصیل در رشته خود، میزان آگاهی دانشجویان در زمینه رشته خود و میزان رضایت کارفرمایان از توانایی‌های دانش‌آموختگان می‌باشد.

جدول ۲ - متغیرهای مربوط به عامل‌ها و بار عاملی به دست آمده از ماتریس دوران یافته نشانگرهای رکن ساختار و مدیریت گروه آموزشی در ارزیابی درونی

بار عاملی	نشانگرها	نام عامل
۰/۷۸۱	توسعه فناوری‌های اطلاعاتی	توسعه اطلاعاتی و کمی اعضا
۰/۸۹۰	انطباق ظرفیت گروه با تعداد دانشجویان	
۰/۷۹۱	انطباق تعداد اعضای هیات علمی با تعداد دانشجویان	
۰/۶۹۰	روند استخدام اعضای هیات علمی	
۰/۷۱۰	انطباق برنامه‌های توسعه گروه با ظرفیت‌ها	
۰/۹۱۰	انطباق اهداف گروه با اهداف تعریف شده در اساسنامه	هدف‌مندی و
۰/۷۶۳	ارائه دروس کاربردی	کاربردگرایی
۰/۶۷۱	میزان انطباق دروس عملی و نظری با سرفصل‌های آموزشی	
۰/۵۹۰	فعالیت پژوهشی اعضای هیات علمی	
۰/۸۷۴	نسبت ساعات تدریس اعضای هیات علمی	توسعه کیفی مدیریت و اعضای گروه
۰/۶۹۵	تناسب ویژگی‌های مدیر گروه با ویژگی‌های مطلوب	
۰/۹۰۱	نسبت ساعات حضور فعال اعضای هیات علمی	
۰/۸۹۷	اعزام اعضای گروه به فرصت‌های مطالعاتی	
۰/۸۲۳	تعداد دوره‌های مورد اجرا در گروه نسبت به ظرفیت گروه	

به منظور دسته‌بندی نشانگرهای رکن دانشجویان و دانش‌آموختگان از تحلیل عاملی استفاده شد. برای تعیین مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی از ضریب KMO استفاده شد. مقدار ضریب KMO برابر ۰/۷۱۹ به دست آمد که نشان‌دهنده مناسب بودن همبستگی‌های موجود میان داده‌ها برای تحلیل عاملی است. در این بخش از بررسی، چهار عامل با مقادیر ویژه بالاتر از یک استخراج شدند و متغیرهای مورد بررسی بر اساس بار عاملی و با استفاده از چرخش عاملی متعامد به روش واریماکس در این عوامل ۸۵/۷۸ درصد از کل واریانس را تبیین کردند و تنها ۱۴/۲۲ درصد از واریانس باقیمانده مربوط به عواملی بود که از طریق تحلیل عاملی شناسایی نشد. پس از بررسی متغیرها و بارهای عاملی، عوامل به این ترتیب نام‌گذاری شدند: رضامندی و علاقه دانشجویان، توانمندسازی و اشتغال دانش‌آموختگان، صلاحیت‌مداری در پذیرش و پیشرفت‌گرایی که در جدول ۵ ارائه شدند. از میان عوامل بیان شده عامل اول بیشترین توان را برای تبیین واریانس نشانگرهای رکن دانشجویان و دانش‌آموختگان دارا می‌باشد.

جدول ۳ - عامل‌ها و سهم هریک در تبیین واریانس رکن ساختار و مدیریت گروه آموزشی

عامل‌ها	مقدار ویژه	در صد مقدار ویژه	درصد از کل عامل‌ها
توسعه اطلاعاتی و کمی اعضا	۳ / ۰۲	۴۱ / ۳۴	۵۲ / ۲۹
هدف‌مندی و کاربردگرایی	۲ / ۵۶	۲۱ / ۳۸	۲۷ / ۰۴
توسعه کیفی مدیریت و اعضای گروه	۱ / ۱۲	۱۶ / ۳۴	۲۰ / ۶۷
جمع		۷۹ / ۰۶	۱۰۰

جدول ۴ - دیدگاه دانشجویان پیرامون میزان اهمیت نشانگرهای رکن دانشجویان و دانش‌آموختگان در ارزیابی درونی

نشانگرها	میانگین	انحراف معیار	ضریب تغییرات	اولویت‌بندی
میزان علاقه دانشجویان به رشته	۹ / ۸۳۱	۰ / ۵۴۸	۰ / ۵۵۵	۱
میزان علاقه به ادامه تحصیل در رشته خود	۷ / ۳۰۲	۰ / ۸۰۳	۰ / ۱۰۹	۲
میزان آگاهی دانشجویان در زمینه رشته خود	۹ / ۳۴۵	۱ / ۳۲۱	۰ / ۱۴۱	۳
میزان رضایت کارفرمایان از توانایی‌های دانش‌آموختگان	۸ / ۳۰۳	۱ / ۲۰۵	۰ / ۱۴۵	۴
معدل دیپلم دانشجویان	۶ / ۳۲۳	۱ / ۰۴۲	۰ / ۱۶۴	۵
میزان رضایت از توانایی علمی و عملی خود در محیط کار	۹ / ۵۴۲	۱ / ۶۲۱	۰ / ۱۶۹	۶
فاصله زمانی بین دانش‌آموختگی و اشتغال به کار	۷ / ۲۳۷	۲ / ۰۲۱	۰ / ۲۷۹	۷
میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان	۶ / ۳۲۰	۱ / ۹۳۲	۰ / ۳۰۵	۸
نحوه پذیرش دانشجویان	۷ / ۰۴۳	۲ / ۲۴۱	۰ / ۳۱۸	۹

توجه: دامنه امتیازات برای هریک از نشانگرها از صفر تا ۱۰ در نظر گرفته شده است

در زمینه رکن فرآیند تدریس و یادگیری هفت نشانگر در نظر گرفته شده است. دانشجویان نظرات خود را در هر یک به صورت طیفی بین صفر تا ده اعلام نموده‌اند. تجزیه و تحلیل و اولویت‌بندی نشانگرها بر اساس نظرات آن‌ها در جدول ۷ آمده است. پنج اولویت مهم‌تر از نظر دانشجویان به ترتیب شامل بررسی تناسب آموخته‌ها با نیازهای بازار کار، بهره‌گیری از وسایل کمک آموزشی در تدریس، روش‌های مناسب ارزیابی آموخته‌ها، بهره‌گیری هیأت علمی از روش‌های متنوع تدریس و وضعیت ارزیابی آموخته‌های دانشجویان می‌باشند.

به منظور دسته‌بندی نشانگرهای رکن فرآیند تدریس و یادگیری نیز از تحلیل عاملی بهره گرفته شد. به منظور بررسی مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی از ضریب KMO استفاده شد. مقدار ضریب KMO برابر ۰ / ۷۹۱ به دست آمد که نشان‌دهنده مناسب بودن همبستگی‌های موجود میان داده‌ها برای تحلیل عاملی است. در این بخش از بررسی، سه عامل با مقادیر ویژه بالاتر از یک استخراج شدند و متغیرهای مورد بررسی بر اساس بار عاملی و با استفاده از چرخش عاملی متعامد به روش واریماکس در این عوامل ۱۵ / ۶۱ درصد از کل واریانس را تبیین کردند و تنها ۳۸ / ۸۵ درصد از واریانس باقیمانده مربوط به عواملی بود که از طریق تحلیل عاملی شناسایی نشد. پس از بررسی متغیرها و بارهای عاملی، عوامل به این ترتیب نام‌گذاری شدند: سنجش و ارزیابی، تنوع‌مداری در تدریس و تدریس مشارکتی و برنامه‌گرا که در جدول ۸ ارائه شدند. از میان عوامل بیان شده عامل اول بیشترین توان را برای تبیین واریانس نشانگرهای رکن فرآیند تدریس و یادگیری دارا می‌باشد.

جدول ۵ - متغیرهای مربوط به عامل‌ها و بار عاملی به دست آمده از ماتریس دوران یافته نشانگرهای رکن دانشجویان و دانش‌آموختگان در ارزیابی درونی

عامل‌ها	نشانگرها	بار عاملی
رضامندی و علاقه دانشجویان	میزان علاقه دانشجویان به رشته	۰/۸۳
	میزان علاقه به ادامه تحصیل در رشته خود	۰/۷۶
	میزان آگاهی دانشجویان در زمینه رشته خود	۰/۷۳
توانمندسازی و اشتغال دانش‌آموختگان	میزان رضایت از توانایی علمی و عملی خود در محیط کار	۰/۷۹
	میزان رضایت کارفرمایان از توانایی‌های دانش‌آموختگان	۰/۷۵
	فاصله زمانی بین دانش‌آموختگی و اشتغال به کار	۰/۶۵
صلاحیت‌مداری در پذیرش پیشرفت‌گرایی	معدل دیپلم دانشجویان	۰/۵۳
	نحوه پذیرش دانشجویان	۰/۶۳
	میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان	۰/۱۶

جدول ۶ - عامل‌ها و سهم هریک در تبیین واریانس رکن دانشجویان و دانش‌آموختگان

عامل‌ها	مقدار ویژه	در صد مقدار ویژه	درصد از کل عامل‌ها
رضامندی و علاقه دانشجویان	۵/۰۸	۳۳/۷۸	۳۹/۳۸
توانمندسازی و اشتغال دانش‌آموختگان	۴/۷۸	۲۹/۴۹	۳۴/۳۴
صلاحیت‌مداری در پذیرش	۲/۴۵	۱۲/۷۸	۱۴/۹۱
پیشرفت‌گرایی	۱/۳۹	۹/۷۳	۱۱/۳۵
جمع		۸۵/۷۸	۱۰۰

جدول ۷ - دیدگاه دانشجویان پیرامون میزان اهمیت نشانگرهای رکن فرآیند تدریس و یادگیری در ارزیابی درونی

نشانگرها	میانگین	انحراف معیار	ضریب تغییرات	اولویت‌بندی
بررسی تناسب آموخته‌ها با نیازهای بازار کار	۹/۳۲۴	۱/۰۹۴	۰/۱۱۷	۱
بهره‌گیری از وسایل کمک آموزشی در تدریس	۵/۴۳۲	۱/۰۶۷	۰/۱۹۶	۲
روش‌های مناسب ارزیابی آموخته‌ها	۶/۶۵۴	۱/۴۱۱	۰/۲۱۲	۳
بهره‌گیری هیأت علمی از روش‌های متنوع تدریس	۷/۳۲۱	۱/۶۷۸	۰/۲۲۹	۴
وضعیت ارزیابی آموخته‌های دانشجویان	۷/۰۴۳	۱/۸۹۴	۰/۲۶۸	۵
بهره‌گیری از مشارکت دانشجویان در تدریس و تهیه مواد درسی	۶/۰۱۶	۲/۳۰۲	۰/۳۶۶	۶
تدریس برنامه‌ریزی شده و منظم بر اساس طرح درس	۶/۰۶۵	۲/۶۷۸	۰/۴۴۱	۷

توجه: دامنه امتیازات برای هریک از نشانگرها از صفر تا ۱۰ در نظر گرفته شده است.

به منظور بررسی آخرین عنصر ارزیابی درونی در زمینه رکن تسهیلات گروه آموزشی نیز هفت نشانگر در نظر گرفته شده است که دانشجویان نظرات خود را در مورد ضرورت تأکید بر هر یک به صورت عددی بین صفر تا ده اعلام نموده‌اند. نتایج بررسی و اولویت‌بندی نظرات آن‌ها در جدول ۱۰ آمده است. طبق نظر دانشجویان چهار اولویت برتر از نظر اهمیت تأکید ارزیابی درونی بر نشانگرها به ترتیب شامل نسبت آموزش عملی به تئوری، مساحت کلاس‌ها نسبت به تعداد دانشجویان، تعداد اتاق‌های اعضای هیأت علمی نسبت به تعداد آن‌ها و تعداد رایانه‌ها در گروه نسبت به تعداد دانشجویان می‌باشند.

به منظور دسته‌بندی نشانگرهای رکن تسهیلات گروه آموزشی نیز از تحلیل عاملی استفاده شد. مقدار ضریب KMO برابر ۰/۷۰۵ به دست آمد که نشان‌دهنده مناسب بودن همبستگی‌های موجود میان داده‌ها برای تحلیل عاملی است. در این بخش از بررسی، سه عامل با مقادیر ویژه بالاتر از یک استخراج شدند و متغیرهای مورد بررسی بر اساس بار عاملی و با استفاده از چرخش عاملی متعامد به روش واریماکس در این عوامل ۴۴/۲ درصد از کل واریانس را تبیین کردند و ۵۵/۸ درصد از واریانس باقیمانده مربوط به عواملی بود که از طریق تحلیل عاملی شناسایی نشد. پس از بررسی متغیرها و بارهای عاملی، عوامل به این ترتیب نام‌گذاری شدند: فناوری و تسهیلات آزمایشگاهی، امکانات مکانی و رایانه‌ای و بعد فضایی برای هیأت علمی که در جدول ۱۱ ارائه شدند. از میان عوامل بیان شده عامل اول بیشترین توان را برای تبیین واریانس نشانگرهای رکن تسهیلات گروه آموزشی دارا می‌باشد.

جدول ۸ - متغیرهای مربوط به عامل‌ها و بار عاملی به دست آمده از ماتریس دوران یافته نشانگرهای رکن فرآیند تدریس و یادگیری در ارزیابی درونی

عامل‌ها	نشانگرها	بار عاملی
سنجش و ارزیابی	بررسی تناسب آموخته‌ها با نیازهای بازار کار	۰/۶۷
	وضعیت ارزیابی آموخته‌های دانشجویان	۰/۸۱
	روش‌های مناسب ارزیابی آموخته‌ها	۰/۷۸
تنوع‌مداری در تدریس	بهره‌گیری هیأت علمی از روش‌های متنوع تدریس	۰/۷۹
	بهره‌گیری از وسایل کمک آموزشی در تدریس	۰/۷۵
تدریس مشارکتی و برنامه‌گرا	بهره‌گیری از مشارکت دانشجویان در تدریس و تهیه مواد درسی	۰/۸۱
	تدریس برنامه‌ریزی شده و منظم بر اساس طرح درس	۰/۷۹

جدول ۹ - عامل‌ها و سهم هر یک در تبیین واریانس رکن فرآیند تدریس و یادگیری

عامل‌ها	مقدار ویژه	در صد مقدار ویژه	درصد از کل عامل‌ها
سنجش و ارزیابی	۳/۵۳	۲۶/۳۰	۴۳
تنوع‌مداری در تدریس	۲/۷۱	۲۱/۶۷	۳۵/۴۴
تدریس مشارکتی و برنامه‌گرا	۱/۰۹	۱۳/۱۸	۲۱/۵۶
جمع		۶۱/۱۵	۱۰۰

جدول ۱۰ - دیدگاه دانشجویان پیرامون میزان اهمیت نشانگرهای رکن تسهیلات گروه آموزشی در ارزیابی درونی

اولویت‌بندی	ضریب تغییرات	انحراف معیار	میانگین	نشانگرها
۱	۰/۱۲۴	۱/۰۴۳	۸/۳۵۰	نسبت آموزش عملی نیازمند تجهیزات به آموزش تئوریک
۲	۰/۱۳۷	۱/۰۲۵	۷/۴۷۱	مساحت کلاس‌ها نسبت به تعداد دانشجویان
۳	۰/۱۷۱	۱/۲۰۵	۷/۰۴۲	تعداد اتاق‌های اعضای هیات علمی نسبت به تعداد آن‌ها
۴	۰/۲۲۵	۲/۰۴۳	۹/۰۶۵	تعداد رایانه‌ها در گروه نسبت به تعداد دانشجویان
۵	۰/۲۸۳	۱/۷۱۳	۶/۰۳۲	وجود تسهیلات سمعی و بصری
۶	۰/۲۸۶	۲/۰۱۲	۷/۰۳۲	تعداد رایانه‌ها به نسبت تعداد اعضای هیات علمی
۷	۰/۳۹۸	۲/۲۳۱	۵/۶۰۳	مساحت اتاق‌های اعضای هیات علمی

توجه: دامنه امتیازات برای هر یک از نشانگرها از صفر تا ۱۰ در نظر گرفته شده است.

جدول ۱۱ - متغیرهای مربوط به عامل‌ها و بار عاملی به دست آمده از ماتریس دوران یافته نشانگرهای رکن تسهیلات گروه آموزشی در ارزیابی درونی

بار عاملی	نشانگرها	عامل‌ها
۰/۷۳	نسبت آموزش عملی نیازمند تجهیزات به آموزش تئوریک	فناوری و
۰/۷۱	وجود تسهیلات سمعی و بصری	تسهیلات آزمایشگاهی
۰/۶۶	تعداد رایانه‌ها به نسبت تعداد اعضای هیات علمی	
۰/۵۷	تعداد رایانه‌ها در گروه نسبت به تعداد دانشجویان	امکانات مکانی و
۰/۵۸	مساحت کلاس‌ها نسبت به تعداد دانشجویان	رایانه‌ای دانشجویان
۰/۵۹	تعداد اتاق‌های اعضای هیات علمی نسبت به تعداد آن‌ها	بعد فضایی
۰/۶۲	مساحت اتاق‌های اعضای هیات علمی	برای هیأت علمی

جدول ۱۲ - عامل‌ها و سهم هر یک در تبیین واریانس رکن تسهیلات گروه آموزشی

عامل‌ها	مقدار ویژه	در صد مقدار ویژه	درصد از کل عامل‌ها
فناوری و تسهیلات آزمایشگاهی	۲/۵۹	۲۵/۵۸	۵۷/۸۷
امکانات مکانی و رایانه‌ای دانشجویان	۲/۳۴	۱۲/۳۱	۲۷/۸۵
بعد فضایی برای هیأت علمی	۱/۲۳	۶/۳۱	۱۴/۲۸
جمع		۴۴/۲	۱۰۰

جدول ۱۳ - متغیرهای مربوط به عامل‌ها و بار عاملی به دست آمده از ماتریس دوران یافته
عوامل مؤثر بر موفقیت ارزیابی درونی

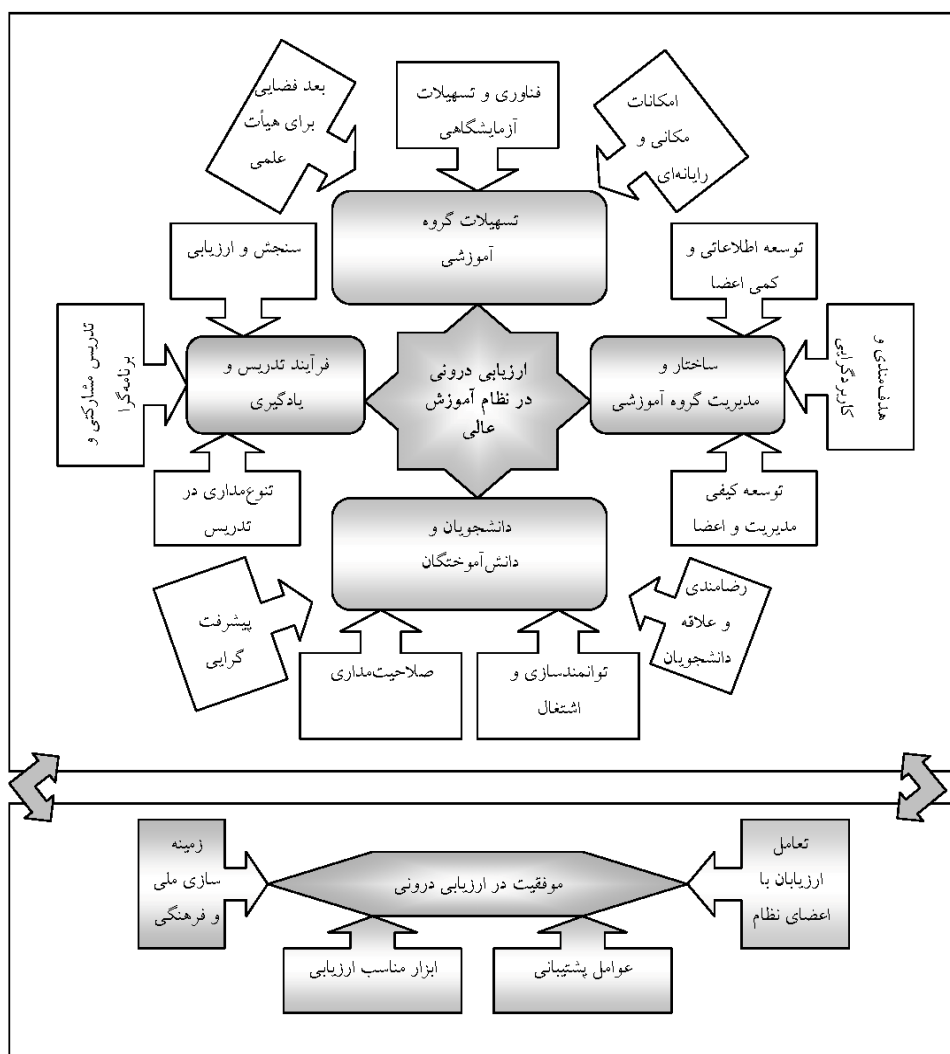
بار عاملی	متغیرها	نام عامل
۰/۶۹	آگاهی اعضای گروه ارزیابی از ویژگی‌های نظام	تعامل ارزیابان با اعضای نظام
۰/۷۲	بهره‌گیری از نظرات اعضای نظام در نحوه ارزیابی	
۰/۸۲	زمینه‌سازی برای آگاهی از اهمیت ارزیابی	
۰/۶۴	انتخاب اعضای گروه ارزیابی از درون نظام	
۰/۸۱	توجه به نقش هر یک از اعضا در ارزیابی درونی	
۰/۵۹	برگزاری دوره‌های توجیهی	عوامل پشتیبانی
۰/۷۶	فراهم کردن تسهیلات و امکانات مالی لازم	
۰/۶۹	بهره‌گیری از افراد زبده در جمع‌آوری اطلاعات	
۰/۸۶	وجود دید ملی برای اجرا و بهره‌گیری از نتایج	
۰/۵۳	بهره‌گیری از نظرات اعضای نظام در تدوین ابزار ارزیابی	ابزار مناسب ارزیابی
۰/۶۱	در نظر گرفتن عوامل انسانی و مادی در ارزیابی	
۰/۸۵	بالا بودن روایی ابزار جمع‌آوری اطلاعات	
۰/۷۶	اشاعه اهمیت ارزیابی درون در نظام آموزش عالی	زمینه‌سازی ملی و فرهنگی
۰/۶۴	فراهم کردن زمینه لازم فرهنگی برای اجرای ارزیابی درون در سراسر کشور	

جدول ۱۴ - عامل‌ها و سهم هریک در تبیین واریانس رکن ساختار
و مدیریت گروه آموزشی

عامل‌ها	مقدار ویژه	در صد مقدار ویژه	درصد از کل عامل‌ها
تعامل ارزیابان با اعضای نظام	۴/۶۳	۳۱/۵۶	۴۳/۸۴
عوامل پشتیبانی	۳/۳۹	۲۱/۲۹	۲۹/۵۷
ابزار مناسب ارزیابی	۱/۲۱	۱۱/۴۱	۱۵/۸۵
زمینه‌سازی ملی و فرهنگی	۱/۰۵	۷/۷۳	۱۰/۷۴
جمع		۷۱/۹۹	۱۰۰

عوامل مؤثر بر موفقیت ارزیابی درونی

به منظور دسته‌بندی عوامل مؤثر بر موفقیت در اجرای ارزیابی درونی نیز از تحلیل عاملی اکتشافی با رویکرد تلخیص داده‌ها استفاده شد. برای تعیین مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی از ضریب KMO استفاده شد. مقدار ضریب KMO برابر ۰/۷۱۱ به دست آمد که نشان‌دهنده مناسب بودن همبستگی‌های موجود میان داده‌ها برای تحلیل عاملی است. در این بخش از بررسی، چهار عامل با مقادیر ویژه بالاتر از یک استخراج شدند و متغیرهای مورد بررسی بر اساس بار عاملی و پس از چرخش عاملی متعامد به روش واریماکس در این عوامل ۷۱/۹۹ درصد از کل واریانس را تبیین کردند و تنها ۲۸/۰۱ درصد از واریانس باقیمانده مربوط به عواملی بود که از طریق تحلیل عاملی شناسایی نشد. پس از بررسی متغیرها و بارهای عاملی، عوامل به این ترتیب نام‌گذاری شدند: تعامل ارزیابان با اعضای نظام، عوامل پشتیبانی، ابزار مناسب ارزیابی و زمینه سازی ملی و فرهنگی که در جدول ۱۳ ارائه شده‌اند. از میان عوامل بیان شده عامل اول بیشترین توان را برای تبیین واریانس عوامل مؤثر بر موفقیت ارزیابی درونی دارا می‌باشد. بر اساس نتایج حاصل می‌توان ساختار مطلوب ارزیابی درونی و عوامل مؤثر بر موفقیت آن را با در نظر گرفتن نشانه‌ها و ارکان به صورت شکل زیر ارائه نمود.



بحث و نتیجه گیری

در این مطالعه مشخص شد که از دیدگاه دانشجویان در زمینه رکن ساختار و مدیریت گروه آموزشی در ارزیابی درونی، عوامل توسعه اطلاعاتی و کمی اعضا و هدف‌مندی و کاربردگرایی از اولویت بالاتری برخوردار است که نتایج مطالعات علیزاده (۲۰۰۷) نیز این مطلب را تأیید می‌کند. در زمینه رکن دانشجویان و دانش‌آموختگان، عوامل رضامندی و علاقه دانشجویان و توانمندسازی و اشتغال دانش‌آموختگان دارای اولویت بالاتر شناخته شدند که این امر با نتایج مطالعات برادران و همکاران (۱۳۸۱) همخوانی دارد. در زمینه رکن فرآیند تدریس و یادگیری، عوامل سنجش و ارزیابی و تنوع‌مداری در تدریس دارای اهمیت بیشتر شناخته شدند که نتایج بررسی‌های مهرعلیزاده و همکاران (۲۰۰۷) نیز این مطلب را تأیید می‌نماید. در زمینه رکن تسهیلات گروه آموزشی، عوامل فناوری و تسهیلات آزمایشگاهی و امکانات مکانی و رایانه‌ای مهم‌ترین عوامل تشخیص داده شدند که مطالعات برادران و همکاران (۱۳۸۱) نیز این نتیجه را نشان می‌دهند و در نهایت در زمینه عوامل مؤثر بر موفقیت ارزیابی درونی، عوامل تعامل ارزیابان با اعضای نظام و عوامل پشتیبانی، از اولویت بالاتری برخوردار هستند که این نکته در راستای نتایج تحقیقات برادران (۱۳۸۱) قرار دارد.

مهم‌ترین متغیرها در زمینه موفقیت ارزیابی درونی از نظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی به این صورت می‌باشند: آگاهی اعضای گروه ارزیابی از ویژگی‌های نظام، بهره‌گیری از نظرات اعضای نظام در نحوه ارزیابی، زمینه‌سازی برای آگاهی از اهمیت ارزیابی، انتخاب اعضای گروه ارزیابی از درون نظام، توجه به نقش هر یک از اعضا در ارزیابی درونی، برگزاری دوره‌های توجیهی، فراهم کردن تسهیلات و امکانات مالی لازم، بهره‌گیری از افراد زبده در جمع‌آوری اطلاعات و وجود دید ملی برای اجرا و بهره‌گیری از نتایج.

با توجه به مهم‌ترین عوامل شناخته شده در زمینه هر یک از ارکان ارزیابی درونی و در نظر داشتن این نکته که دانشجویان از مهم‌ترین افراد در یک گروه آموزشی هستند که درون داد و برون‌داد یک نظام آموزشی دانشگاهی را تشکیل می‌دهند و علاوه بر این فرآیندهای آموزشی بر آن‌ها انجام می‌شود، پیشنهاد می‌شود که این عوامل که از نظر دانشجویان مهم‌ترین عوامل تشخیص داده شده‌اند در ارزیابی‌های درونی مورد توجه و تأکید واقع شوند.

با توجه به مهم‌ترین متغیرهای شناخته شده در زمینه موفقیت ارزیابی درونی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، پیشنهاد می‌شود که این متغیرها به منظور دستیابی به موفقیت در ارزیابی درونی و انجام آن با کیفیتی بالاتر، بیشتر مورد تأکید قرار گیرند.

در نهایت می‌توان گفت که گزارش‌های ارائه شده در ارزیابی درونی می‌باید دارای ضمانت اجرایی باشند. به این معنی که از نتایج به دست آمده عملاً استفاده شود. در غیر این صورت به دست آمدن صرف نقاط ضعف و قوت با عدم اطلاع یافتن از آن‌ها تفاوتی نخواهد داشت.

منابع

- ۱- بازرگان، ع و میرزاحمدی، م. (۱۳۷۸). افزایش کیفیت نظام‌های دانشگاهی از طریق ارزیابی درونی. دومین همایش بررسی و تحلیل آموزش‌های کاربردی.
- ۲- بازرگان، ع و ملک. (۱۳۷۷). ارزیابی درونی، فرآیندی برای ارتقای کیفیت آموزش پزشکی. مجله علمی - پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی سمنان. ۱۱(۲): ۱۸-۱۱.
- ۳- برادران، م. (۱۳۸۱). گزارش ارزیابی درونی گروه ترویج و آموزش کشاورزی مجتمع عالی آموزشی و پژوهشی رامین (طرح تحقیقاتی منتشر نشده). اهواز: دانشگاه شهید چمران اهواز.

- ۴- برادران، م، غنیان، م و بهتاش، م. (۱۳۸۱). ارزیابی درونی گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه شهید چمران اهواز (منتشر نشده). اهواز: دانشگاه شهید چمران اهواز.
- ۵- تسنیمی، ع و سجادی. (۱۳۸۱). شیوه‌های ارتقای جایگاه آموزش عالی دولتی. مجله مجلس و پژوهش.
- ۶- صدیقی‌مقدم، ب و همکاران. (۱۳۸۱). گزارش اولین ارزیابی درونی جهت ارتقای کیفیت آموزش دانشگاه سمنان. کومش، دوره ۳ شماره ۳ و ۴.
- ۷- طیبی، ج. (۱۳۸۰). لزوم تحول در مدیریت آموزش عالی در راستای تحقق آرمان‌های توسعه ملی. فصلنامه علمی - پژوهشی مدیریت پزشکی.
- ۸- محتشم، ح. (۱۳۸۱). ارزیابی درونی گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس (منتشر نشده). پایان‌نامه مقطع کارشناسی ارشد رشته ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس.
- ۹- محمدی، ر. (۱۳۸۲). راه‌نما و چارچوب تدوین گزارش ارزیابی درونی در سطح گروه آموزشی. تهران: سازمان سنجش آموزش کشور
- ۱۰- موسوی، ش و همکاران. (۱۳۷۸). ارزیابی درونی فرآیندی برای ارتقای کیفیت آموزشی. مجله علمی و پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی سمنان. دوره ۱، شماره ۲.
- 11- Alizadeh, P. (2007). Internal evaluation as an instrument for the quality assurance in higher education, Case study: Architectural department of Tabriz Islamic Art University, Iran. *Quality Assurance in Education*, 7 (3).
- 12- Hogg, R.V and Hogg, M.C. (1995). Continuous quality improvement in higher education. *International Statistical Review*, 63(1): 35-48.
- 13- Lilis, D. (2005). The effect of strategic planning and self-evaluation program in higher education institute. Cheps summer school. <http://www.Pedagogu.ir>
- 14- Mehralizadeh, Y, Pakseresht M.J, Baradaran M and Shahi s. (2007). The dilemma of internal evaluation in higher education: a longitudinal case study. *Quality Assurance in Education journal*. 15(3): 352 – 368.
- 15- Patton, M. Q. (1983). *Utilization focused evaluation : The new century text*. Newbury park, California: Sage.
- 16- Vandamme, D. (2007). Trends and models in international quality assurance in higher education in relation to trade in education. *Higher education management and policy*. 14(3):94-136.