

آسیب‌شناسی نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش (مطالعه موردی دانشگاه افسری امام علی (ع))

حسین اکبری*^۱

رضا روشنی^۲

مهرداد اسکندری^۳

چکیده

در راستای اهمیت نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی، این پژوهش باهدف آسیب‌شناسی این سامانه در دانشگاه افسری امام علی (ع) در سه سازه اعضای هیئت‌علمی، دانشجویان و مدیریت برنامه‌ریزی انجام شده است. روش تحقیق، مطالعه موردی و توصیفی است که با رویکرد ترکیبی انجام شده است. در این پژوهش نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت، اسناد و مدارک و آسیب‌های مرتبط با آن جامعه مورد مطالعه است. جامعه آماری شامل کلیه خبرگان و صاحب‌نظران در سطح دانشگاه افسری است که دارای سابقه خدمت قابل قبول (۱۵ سال)، حداقل ۵ سال خدمت مستمر در دانشگاه، سابقه داشتن مسئولیت‌های آموزشی و معروفیت به صاحب‌نظر بودن در دانشگاه افسری هستند. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۵۰ نفر تعیین شد. تعداد ۷۴ مورد از آسیب‌های این سامانه از طریق مصاحبه اکتشافی با خبرگان در جامعه هدف و بررسی اسناد و مدارک مرتبط به‌صورت موضوعی شناسایی شد. آسیب‌های به‌دست‌آمده در قالب گویه‌های پرسشنامه‌ی محقق-ساخته تنظیم و به جامعه نمونه ارائه شد. آزمون مدل اندازه‌گیری (تحلیل تأییدی) به‌منظور بررسی اعتبار افتراقی گویه‌های پرسشنامه با نرم‌افزار ایموس انجام شد و گویه‌هایی که دارای بار عاملی کمتر از ۱ بودند از مدل حذف شدند. در پایان، در مقوله اعضای هیئت‌علمی ۱۹ آسیب، مقوله مدیریت برنامه‌ریزی آموزشی ۲۱ و مقوله دانشجویان نیز ۱۹ آسیب شناسایی شد.

واژگان کلیدی:

ارزشیابی، تضمین کیفیت، مدیریت برنامه‌ریزی آموزش، دانشگاه افسری امام علی (ع)

۱ - عضو هیئت‌علمی دانشگاه فرماندهی و ستاد آجا و دانشجوی دکتری تخصصی دانشگاه علامه طباطبائی

* نویسنده مسئول: akbari.ho@gmail.com

۲ - عضو هیئت‌علمی و استادیار دانشگاه فرماندهی و ستاد آجا

۳- دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزش دانشگاه فرماندهی و ستاد آجا

مقدمه

دهه اول قرن بیستم را می‌توان دوره شکل‌گیری و توسعه سریع نظام‌های ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی نام‌گذاری کرد. در این دوره نظام‌های مختلف تضمین کیفیت در سطوح مؤسسه‌ای، ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی مطرح هستند که دغدغه آن‌ها حفظ، بهبود، ارتقاء و تضمین کیفیت آموزش عالی هست. تحقیقات نشان می‌دهد که اساس نظام‌های ارزیابی کیفیت دانشگاه‌ها باهدف بهبود و تضمین کیفیت و مبتنی بر ارزیابی درونی (خود-ارزیابی) و ارزیابی بیرونی، بناشده است. در مورد نظام آموزش عالی ایران که از زیر نظام‌های متمایز تشکیل شده است، نیز یک ساختار شبکه‌ای تضمین کیفیت که مطلوب‌ترین حالت برای این نوع نظام آموزشی است، بسیار مورد توجه قرار گرفته است (فراستخواه، ۱۳۸۹: ۳۲).

مهم‌ترین سرمایه نیروی زمینی ارتش در چشم‌اندازهای سازمانی، نیروی انسانی کارآمد است و دانشگاه افسری امام علی^(ع) در ایجاد این سرمایه بی‌بدیل نقش محوری دارد. این دانشگاه از باسابقه‌ترین مراکز آموزشی عالی ایران است که در فرآیند تربیت و آموزش کارکنان نیروی زمینی ارتش به صورت خاص عمل می‌کند. آموزش در این دانشگاه پلی است از گذشته دانشجویان به حال و ایجاد افق‌هایی نو برای آینده خدمتی آن‌ها در ارتش. فلسفه وجودی ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش دانشگاه افسری ناظر بر بهبود کلیه فعالیت‌های سازمان آموزشی، برطرف کردن نیازها و انتظارات دانشجویان، تحقق اهداف سازمان و فرماندهان است. در این سامانه توجه به کار گروهی و تیمی برای بهبود مداوم فرآیندهای آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد در واقع این سامانه به دنبال نهادینه کردن مفهوم ارزشیابی و کیفیت در برنامه‌ریزی آموزشی است. توجه به کیفیت در سراسر فرآیند آموزش در دانشگاه افسری به عنوان یک اصل مهم و اساسی مورد توجه قرار می‌گیرد. در واقع، این سامانه آموزشی تلاش می‌کند تا بالندگی را در این سرمایه عظیم انسانی ایجاد کند. با توجه به اینکه، وجود نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت کارآمد برای موفقیت برنامه آموزشی دانشگاه افسری بسیار اهمیت دارد، هدف از آسیب‌شناسی در این پژوهش شناسایی نقاط ضعف موجود در این نظام در سه حوزه اعضای هیئت‌علمی، برنامه‌ریزی آموزشی و دانشجویان است.

مبانی نظری پژوهش

آسیب‌شناسی آموزشی

آسیب‌شناسی به‌طور گسترده در علوم زیستی به کار می‌رود، البته در علوم انسانی نیز دارای کارایی لازم است. آسیب‌های سازمانی در واقع آن‌علل، عوامل و مشکلات اساسی و پایه‌ای می‌باشند که سازمان را در معرض بحران قرار داده و موجب می‌شوند که سازمان از رشد متناسب و سالم بازماند. هدف از آسیب‌شناسی در یک نظام آموزشی، بیمارشناسی دستگاہی و علل آن در نظام است. به‌طور مثال می‌توان به آسیب‌های مربوط به بستر آموزش و توسعه، آسیب‌های مربوط به قوانین و مقررات، آسیب‌های مربوط به ساختار نظام، آسیب‌های مربوط به فرآیند آموزش طراحی و نیازسنجی و تدوین برنامه‌ها و اجرا ارزشیابی آموزش پرداخت (رضایان، ۱۳۸۸: ۵۶). آسیب‌شناسی نظام تربیت و آموزش به‌عللی می‌پردازد که رفع آن‌ها، فضای عمومی را متحول می‌سازد و نقش مؤثری در بهبود عملکرد نظام دارد. آسیب‌شناسی نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش اغلب به‌عنوان حساس‌ترین جزء استقرار یک طرح بهبود آموزش تلقی می‌شود و برخی نیز اعتقاد دارند، آسیب‌شناسی این حوزه، حدود ۸۵ درصد زحمت یک طرح بهبود برای ارتقای اثربخشی آموزش به‌شمار می‌رود. از این‌رو یکی از مهم‌ترین اقدام‌هایی که سازمان‌های موفق آموزشی برای ارتقای اثربخشی خود انجام می‌دهند، آسیب‌شناسی نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش است (نوری و پیدایی، ۱۳۸۹: ۱۶). در بحث آسیب‌شناسی آموزشی استفاده از الگوها، علاوه بر مزیت ذاتی و ماهیتی الگوها، یک کارکرد مهم فنی برای آسیب‌شناسی نیز دارد و آن مورد این است که الگوهای موجود از رخ دادن خطا در مطالعات آسیب‌شناسی جلوگیری می‌کند. هر سازمانی بنا بر میزان توسعه‌یافتگی در حوزه‌های مختلف سازمانی، الگوهای را بکار می‌گیرد که آسیب‌های آموزشی آن را شناسایی نموده، به مناسب‌ترین شکل ممکن نقاط بحرانی در بحث آموزش را نشان دهد. از این‌رو انتظار می‌رود هر سازمانی مناسب‌ترین الگو را جهت شناسایی آسیب‌های آموزشی خود انتخاب نماید تا بتواند برنامه‌ای بهینه برای ارتقاء سیستم آموزشی تهیه نماید (نوری و پیدایی، ۱۳۸۹: ۱۸).

جدول (۱) الگوهای فرآیندی و محتوایی در آسیب‌شناسی آموزشی (منبع، نوری و پیدایی ۱۳۸۹)

گروه الگو	نام الگو	عوامل الگو	کاربرد الگو
الگوهای محتوایی و فرآیندی: مدل‌هایی که در این حوزه بررسی می‌شوند، اشاره به الگوهای دارند که زمینه آسیب‌شناسی را در کارکردهای محتوایی و فنی آموزش جستجو می‌نمایند.	الگوی سه عامل ^۳	الف: عوامل محتوایی ب: عوامل زمینه‌ای ج: عوامل ساختاری	از آنجایی که این الگو حالت کلی و تفسیرپذیر دارد می‌تواند در تمامی ساختارهای موجود در حوزه آموزش و بهسازی منابع انسانی مورد استفاده قرار گیرد
	الگوی فرآیندی	در این الگو همان‌طور که مشهود است فرآیندها و عناصر در گردش اطلاعاتی و اظهار نظر ذینفعان توسعه و تکمیل می‌گردد	استفاده از این الگو برای سازمان‌هایی توصیه می‌گردد که فرآیندهای آموزشی و بهسازی منابع انسانی تا حد نسبتاً مطلوبی در سیستم آموزش سیال است لیکن در بخش‌های جزئی‌تر (عناصر) دچار ضعف‌هایی هستند
	الگوی کارکردی - فرآیندی ^۴	الگوی مذکور یک الگوی چهار سطحی است: ۱- الزامات کارکردی ۲- الزامات فرآیندی ۳- الزامات دستگاهی ۴- الزامات ساختاری	این الگو برای سازمان‌هایی توصیه می‌گردد که مدیران ارشد آن‌ها آمادگی کافی جهت تجدیدنظر در کارکردهای آموزش و بتن آن شناسایی فرآیندهای سیال سازی و در نهایت اصلاح و تعدیل ساختار سازمانی را دارند.

نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش

از شکل‌گیری شعار آموزش عالی همگانی و به تبعیت از آن افزایش تقاضای اجتماعی برای ورود به آموزش عالی و از طرفی چالش‌های فراروی آموزش عالی از جمله؛ جهانی‌شدن و اقتصاد دانایی محور باعث شده که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کیفیت را جدی بگیرند. اطمینان از اینکه آیا کیفیت نظام آموزش عالی در سطح قابل قبولی قرار دارد، مستلزم استفاده از سازوکار ارزیابی است (نوه‌ابراهیم، ۱۳۸۹: ۲۷). باید توجه داشت شناخت عملکرد سیستم‌های دانشگاهی (فعالیت‌ها و نتایج حاصل از آن‌ها) از طریق صورت دوگانه آن - کمیت و کیفیت - ممکن است که هر دو نشان از یک واقعیت پیچیده دارند. پدیده‌های آموزشی،

³- Content-Context-Co-structuer

⁴-Functional-Aprocess-Machine-Structual

پژوهشی، فرهنگی، اجتماعی و... در دانشگاه‌ها در چنین میدان پیچیده‌ای به وجود می‌آیند؛ و بنابراین، «ابزارهای تعیین» کیفیت در آموزش عالی، بدون توجه به این میدان، به شناختی سطحی از آن دست می‌یابد و توهمی از «شناخت قطعی» از آن به وجود می‌آورد. تعریف ناپذیری کیفیت در آموزش عالی، مسیر جدیدی در مقوله «کیفیت‌شناسی» در آموزش عالی می‌گشاید. تعریف از پیش تعیین‌شده کیفیت در آموزش عالی بر اساس معیارها و شاخص‌های «معین»، با پویایی سیستم‌های دانشگاهی در تضاد بوده، مانع بزرگی برای بروز خلاقیت‌ها و نوآوری‌های آموزشی/پژوهشی سازمان‌های دانشگاهی محسوب می‌شود (یمنی، ۱۳۹۱: ۵۴).

ارزیابی از نظام‌های آموزشی یکی از ضروریات پویایی این نظام‌ها است. به عبارت دیگر، عدم وجود فرآیند ارزیابی مستمر در نظام‌های آموزشی، موجب رکود آن‌ها می‌گردد. کیفیت آموزشی و پژوهشی از جمله دغدغه‌های است که همیشه نظام‌های دانشگاهی برای دستیابی به آن تلاش می‌کنند. ارتقای مستمر کیفیت آموزش عالی مستلزم استفاده از ارزیابی آموزش است (محمدی و فتح‌آبادی، ۱۳۸۶: ۵۶).

نظام دانشگاهی بایستی به‌طور مستمر به قضاوت درباره مطلوبیت عوامل درون‌داد، فرآیند و برونداد خود پرداخته و حاصل آن جهت بهبود امور (آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی به جامعه) مورد استفاده تصمیم‌گیرندگان قرار گیرد. با توجه به آنچه گفته شد می‌توان نتیجه گرفت که برای اصلاح مستمر نظام دانشگاهی، استقرار یک سیستم کارآمد ارزشیابی که به‌وسیله آن بتوان ضمن بهبود و ارتقای کیفیت علمی، بهبودی کل نظام دانشگاهی را مدنظر قرارداد. در عین این‌که از متن نظام دانشگاهی و صورت‌های آن برخاسته و منطبق بر ویژگی‌های نظام باشد، ضرورت دارد (رحمانی و فتحی، ۱۳۷۸) نتایج تجربیات قبلی درباره استفاده از رهیافت‌های ارزشیابی، نشان داده که ارزیابی درونی برای این منظور از مطلوبیت برخوردار است. با توجه به ارتباط بسیار نزدیک کیفیت فعالیت‌های دانشگاهی با کیفیت فعالیت‌های گروه‌های آموزشی، مناسب‌ترین حالت ارزشیابی کیفیت دانشگاهی، شروع ارزشیابی در سطح گروه‌های آموزشی است. از میان رویکردهای مختلف پیشنهادشده برای ارزیابی آموزش عالی، الگوی اعتبارسنجی با مراحل ارزیابی درونی و برونی دارای ویژگی‌هایی هستند که کاربرد آن‌ها ارتقای مستمر کیفیت را فراهم می‌کند. ارزشیابی درونی (خود ارزشیابی) مرحله آغازین اعتبارسنجی است. در این مرحله نظام دانشگاهی به‌منظور خود در آینه دیدن اقدام به ارزشیابی می‌کند (قضاوت درباره خود) تا جنبه‌های قوت و ضعف خود را دریابد و به اصلاح ضعف‌ها بپردازد در ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی در سطح عملیاتی نظام آموزشی تمامی جنبه‌ها و عوامل مؤثر و موردنیاز در نظام دانشگاهی را که عبارت‌اند از عوامل؛ اهداف و رسالت، مدیریت و سازمان‌دهی، برنامه آموزشی، اعضای هیئت‌علمی، دانشجویان، منابع

آموزشی، فرآیندهای یاددهی و یادگیری، پژوهش، ارزشیابی و دانش‌آموختگان، ابتدا از نظر وضعیت موجود با ابزار مناسب مورد شناسایی قرار می‌دهد. سپس بر اساس راهبردها، خواسته‌ها و هدف‌هایی که دارد به تعیین وضعیت مطلوب (استانداردها) می‌پردازد. 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 نظام آموزش عالی مستقر شود تا از رهگذر آن بتوان ضمن حصول بهبود، ارتقاء و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی به گسترش فرهنگ ارزیابی و مشارکت جامعه دانشگاهی در انجام آن پرداخت (صادقی، ۱۳۸۶: ۳۴) لذا ارزیابی درونی فرآیندی داوطلبانه است که در آن خود اعضای یک نظام دانشگاهی (گروه آموزشی، دانشکده، دانشگاه)، خودبه‌خود به صورت‌بندی سؤال‌های ارزیابی می‌پردازند، داده‌های موردنیاز را تعیین و گردآوری نموده و پس از تحلیل آن‌ها شخصاً به قضاوت درباره‌ی کیفیت خود پرداخته و درنهایت با استفاده از نتایج به بهبود امور می‌پردازند (نوه ابراهیم، ۱۳۸۹: ۲۷).

اهداف نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت علوم، تحقیقات و فناوری (عتف)

برابر ماده ۲، آیین‌نامه نظام نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت علوم، تحقیقات و فناوری ج.ا.ایران مصوب ۱۳۹۵/۰۱/۱۵ مجلس شورای اسلامی و در راستای تحقق بند ۱۱ اقدام ملی راهبرد کلان نقشه جامع علمی کشور مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی مبتنی بر نظارت بر فعالیت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، پژوهشی و فناوری کشور (اعم از دولتی و غیردولتی) و ارزیابی مستمر فعالیت آن‌ها، اهداف نظام مذکور شامل این موارد است:

- ۱) شناسایی نقاط قوت، ضعف، فرصت و چالش‌های نظام آموزش عالی
- ۲) ارتقاء کیفیت مؤلفه‌های دروندادی، فرآیندی و بروندادی عتف^۵.
- ۳) شناسایی و کاربست عامل‌های تضمین‌کننده‌ی کیفیت آموزشی، پژوهشی و فناوری، فرهنگی و اجتماعی، دانشجویی و اجرایی.

^۵ - عتف: منظور علوم، تحقیقات و فناوری است.

- ۴) تقویت زمینه‌های تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری در نظام آموزش عالی (حوزه ستادی).
- ۵) ایجاد زمینه‌ی افزایش بهره‌وری (کارایی و اثربخشی) با استفاده از فرآیند نظام نظارت و ارزیابی نظام آموزش عالی.
- ۶) تعمیق و اشاعه فرهنگ نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی.
- ۷) تقویت زمینه‌های پاسخگویی نظام آموزش عالی به ذینفعان درونی و بیرونی.
- ۸) تضمین کیفیت نظام‌مند عتف از طریق بررسی وضع موجود در قیاس با استانداردهای ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی برگرفته از چالش‌ها و در راستای راهبردهای مصرح در سند گفتمان توسعه آموزش عالی.

ارزشیابی درونی نظام آموزش دانشگاهی

فرآیند ارزشیابی درونی نظام آموزش دانشگاهی به بررسی میزان تحقق اهداف و رسالت‌های آموزشی و پژوهشی کمک می‌نماید. با توجه به این‌که هر واحد آموزشی از عناصری از قبیل هیئت‌علمی، کارکنان، دانشجو و امکانات تشکیل شده است و با ارزشیابی هر عنصر به‌تنهایی و در نهایت ارزشیابی همه عناصر موجود در یک مجموعه آموزشی می‌توان گام‌های مؤثری در پیشرفت آن واحد برداشت، آنچه در یک محیط آموزشی بیش از همه موارد دیگر به چشم می‌آید نتیجه‌ای است که از آن واحد نصیب جامعه می‌شود؛ یعنی دانش‌آموختگان آن مجموعه می‌باشند که باید از جمیع جوانب، به‌خصوص از نظر آموزش و پژوهش از کیفیت خوبی برخوردار باشند؛ بنابراین انجام ارزشیابی درونی در هر سیستم و گروه آموزشی امری خطیر و ضروری به نظر می‌رسد (رشید پور و همکاران، ۱۳۸۲)

ارزشیابی درونی مرحله آغازین کاربرد «خود در آینه دیدن» الگوی اعتباربخشی است و در این مرحله نظام دانشگاهی اقدام به ارزشیابی می‌کند تا جنبه‌های قوت و ضعف خود را دریابد و به اصلاح نقاط ضعف بپردازد از آنجاکه گروه آموزشی هسته اصلی فعالیت هر دانشگاه به شمار می‌رود، معمولاً ارزشیابی درونی در سطح یک گروه آموزشی انجام می‌پذیرد. نقش ارزشیابی درونی در شناخت قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدهای آن می‌تواند به‌عنوان مبنای برنامه‌ریزی توسعه و بهبود کیفیت دانشگاهی منظور شود (بهرنگی، ۱۳۸۹: ۷۸). به‌عبارت‌دیگر گروه‌های آموزشی، اصلی‌ترین واحدهای دانشگاهی هستند و هرگونه رقابت، پویایی و تحرک در جهت بهبود مداوم و تضمین کیفیت را می‌توان از آنجا آغاز کرد (فراصتخواه و بازرگان، ۱۳۹۶). در شکل (۱)، عناصر و حوزه‌های ارزشیابی درونی مشخص شده‌اند:

شکل (۱) عناصر و حوزه‌های ارزشیابی درونی (منبع، مجله راهبردی آموزش مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی دانشگاه بقیه‌الله (عج))



ارزشیابی و تضمین کیفیت هر یک از متغیرهای تحقیق

الف - ارزشیابی و تضمین کیفیت حوزه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها

آسیب‌شناسی و کیفیت آن در نظام آموزش عالی کشور می‌بایست به بررسی و نقد اجزاء تشکیل‌دهنده آن پرداخت. اگرچه ما شاهد افزایش امکانات آموزشی و توسعه کمی دانشگاه‌ها، تنوع در رشته‌های مختلف تحصیلی و سهل شدن ورود به دانشگاه‌ها و افزایش روزبه‌روز تعداد دانشگاه‌ها با شکل‌های گوناگون هستیم اما فقیر بودن آموزش دانشگاهی از عوامل شناسایی شده مؤثر بر کیفیت آموزش در این پژوهش سبب بی‌کیفیت بودن آموزش و محتوای آموزشی و نهایتاً ضعف نظام آموزش عالی و ناکارآمدی آن شده است (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶). درزمینه‌ی ارزشیابی اعضای هیئت علمی، معمول‌ترین ابزار گردآوری داده‌ها، مقیاس‌های درجه‌بندی استادان توسط دانشجویان است. ارزیابی تدریس توسط دانشجویان در فاصله سال‌های ۱۹۲۷ تا ۱۹۵۹ تکامل یافت. اولین مقیاس ارزیابی توسط ری‌مرس^۶ در دانشگاه پوردو^۷ به نام «مقیاس درجه‌بندی پوردو برای مدرسان»^۸ تهیه گردید؛ وی اولین کسی بود که درزمینه‌ی پایایی و همبستگی این مقیاس با نمره دانشجویان و ارزیابی دانش‌آموختگان تحقیقاتی انجام داد و از این‌رو به او لقب «پدر تحقیقات ارزیابی‌های دانشجویی» داده‌اند.

⁶ - Remmers

⁷ - purdue

⁸ - Purdue Rating Scale for Instructors

سال‌های دهه ۱۹۷۰ به نام «عصر طلایی پژوهش‌های ارزیابی دانشجویی» نام گرفت. در حوزه ارزشیابی اعضای هیئت‌علمی ملاک‌های زیر مدنظر است (رحمانی و واجارگاه، ۱۳۸۷).

۱) تعداد، ترکیب و توزیع اعضاء هیئت‌علمی

۲) توانمندی‌های آموزشی

۳) توزیع فعالیت‌های اعضای هیئت‌علمی (آموزش، پژوهش و درمان)

۴) میزان رضایت اعضای هیئت‌علمی از امکانات رفاهی و خدمات

بیشتر استادان دانشگاه‌های کشور و سایر کشورها، با اصل ارزشیابی استادان توسط دانشجویان، به‌عنوان یک منبع ارزشمند و معتبر اطلاعات برای بازخورد به استادان در جهت ارتقای کیفیت عملکرد آموزش خود، موافق هستند و معتقدند که این روش باید به‌عنوان جزئی از نظام ارزشیابی کیفیت عملکرد اعضای هیئت‌علمی در نظر گرفته، در ضمن این نوع ارزشیابی نباید به‌تنهایی در تصمیم‌گیری‌های مربوط به ارتقای مرتبه، اعطای پایه تشویقی و دیگر امتیازات ویژه و ترفیع سالیانه مورد استفاده قرار گیرد و در این راستا از دیگر روش‌های ارزشیابی نیز استفاده گردد (حسینی و نوری، ۱۳۹۲). ارزیابی عملکرد آموزشی اعضاء هیئت‌علمی یکی از روش‌هایی است که موجب بهبود کیفیت برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی در دانشگاه‌ها شده و بر اساس نتایج آن، نقاط قوت و ضعف عملکرد آموزشی مشخص شده و با تقویت جنبه‌های مثبت و رفع کاستی‌ها در راستای اصلاح امور آموزشی برنامه‌ریزی مناسب صورت پذیرد، به‌طوری‌که از سال ۱۹۲۷ میلادی استفاده از نظرات دانشجویان برای ارزشیابی اعضای هیئت‌علمی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی شروع گردید و تاکنون گسترش پیدا کرد و در اکثر دانشگاه‌های دنیا به‌عنوان یک منبع اصلی ارزشیابی عملکرد آموزشی هیئت‌علمی به کار گرفته شده است (شکورنیا و اسرار زادگان، ۱۳۹۱).

سؤالات مشترک در فرم‌های ارزشیابی موجود در دانشگاه‌ها: (نعیمی و همکاران، ۱۳۹۳).

۱) قدرت تفهیم و انتقال مفاهیم درس

۲) میزان تسلط بر موضوع درس

۳) روش تدریس

۴) میزان علاقه استاد به استفاده از وسایل کمک‌آموزشی

۵) میزان علاقه استاد به امر تدریس

۶) علاقه و رغبت در رفع مشکلات علمی دانشجویان

۷) میزان پذیرش نظرات دانشجویان در رابطه با درس

- ۸) میزان رعایت نظم و ترتیب در فعالیتهای آموزشی، حضور در کلاس و طول زمان کلاس
- ۹) میزان رعایت سرفصلهای دروس تعیین شده از طرف ستاد انقلاب فرهنگی
- ۱۰) میزان ارائه مطالب تدریس شده
- ۱۱) میزان تأثیر تکلیف تعیین شده
- ۱۲) میزان معرفی منابع و مأخذ در رابطه با درس

معیارهای مطلوب برای اعضای هیئت علمی دانشگاه؛ (نیستانی، ۱۳۹۰: ۲۳۶)

۱. ویژگیهای آموزشی و پژوهشی

- میانگین نتیجه ارزشیابی مدرسان نمره‌ی بین ۷۵ تا ۱۰۰
- ۸۰٪ مدرسان تمام وقت باشند
- تدوین یک کتاب در هر ۵ سال
- تدوین یک مقاله در هر ۲ سال
- تدوین یک جزوه درسی در هر ۵ سال
- مجری یک طرح پژوهشی در هر ۳ سال
- شرکت در دوره‌ها و کارگاههای آموزشی
- عضویت در انجمن‌ها

۲. مهارت‌های آموزشی و پرورشی: (نیستانی، ۱۳۹۰: ۲۳۶)

- مدرس باید به مهارت فراگیری در برقراری ارتباط در بحث کلاسی و نظرات فراگیران توجه کند.
- مدرس قبل از ورود به کلاس باید از آمادگی لازم برخوردار باشد.
- مدرس باید اعتماد و خلاقیت و تفکر نقادانه را در فراگیر ایجاد کند.
- مدرس باید پرسش‌های پیگیرانه طراحی کند و فرصت پرسش کردن به فراگیران بدهد.
- مدرس باید مهارت گفت‌وگو با دیگران را به فراگیران آموزش دهد.
- مدرس باید به تفاوت‌های فردی فراگیران توجه کند.
- مدرس باید به فعالیتهای فکری هنری و عملی فراگیران توجه کند.
- مدرس باید روحیه مشارکتی و کار گروهی را در فراگیران تقویت کند.

- مدرس برای تقویت مهارت برقراری ارتباط باید از روش بارش افکار و بحث گروهی استفاده کند.
- مدرس باید با برطرف کردن رفتارهای بی‌تفاوتی و بی‌تحرکی، مهارت‌های برقراری ارتباط را در فراگیر تقویت کند.
- مدرس باید از برنامه‌ی درسی متنوع استفاده کند.
- مدرس باید به شیوه تعاملی، محیط مناسبی برای فراگیر ایجاد کند.
- مدرس باید از دیدگاه فراگیر برای درک مفاهیم فعلی آگاه شود و آمادگی لازم برای دروس بعدی در او ایجاد نماید.
- مدرس باید امکان گفتگو را ایجاد کند و نحوه‌ی صحیح تفکر را بیاموزد.
- مدرس باید از فراگیران بخواهد گروه‌های مطالعه تشکیل دهند.
- مدرس باید به استقلال فراگیر به‌عنوان رکن اصلی آموزش توجه کند.
- مدرس باید در فرآیند تدریس از فناوری جدید استفاده کند.
- مدرس باید در انتخاب روش تدریس به نظر فراگیر توجه کند.
- محتوایی که مدرس تدریس می‌کند برای فراگیر جذاب باشد.
- تجهیزات متناسب با محتوای موردنظر برای تدریس در کلاس وجود داشته باشد.
- باید محتوایی که مدرسان تدریس می‌کنند باعث رشد فکری فراگیران شود.
- ساختار کلاس انعطاف‌پذیری لازم را برای ارائه محتوا از سوی مدرسان داشته باشد.
- باید محتوایی که مدرس ارائه می‌دهد زمینه‌ی رشد نگرش‌ها و ارزش‌های فراگیران را فراهم کند.
- باید مدرس جوّی آرام و بدون تنش را در جلسه‌ی امتحان برای فراگیران خود فراهم نماید.
- مدرسان باید در طول ترم از فراگیران مشارکت فعال بخواهد و آن را در ارزشیابی نهایی لحاظ کند.

۳. راهبردهای آموزشی و پژوهشی (همان منبع: ۲۳۶)

- مدرس باید به فراگیران نشان دهد که برای آن‌ها احترام قائل است.
- بر روی موفقیت و عزت‌نفس فراگیران تأکید کند.
- برای دیدگاه‌ها و داوری‌های فراگیران احترام قائل شود.
- فراگیران را با یکدیگر مقایسه نکند.

- به توانایی و مهارت‌های غیردرسی فراگیران توجه کند.
- به تفاوت‌های فردی فراگیران احترام بگذارد.
- از دادن لقب‌های نامناسب به فراگیران پرهیز کند.
- به فراگیران در فعالیت گروهی، مسئولیت بدهد.
- از بحث و مشاجره با فراگیران دوری کند.
- فراگیران را، با نام کوچک صدا کند.

ب - ارزشیابی و تضمین کیفیت حوزه برنامه‌ریزی آموزش

برنامه‌ریزی آموزشی پدیده‌ای است که در اصل، به‌منظور تهیه و تدارک برنامه‌های توسعه‌ای کشورها به وجود آمده و ضمن نقش‌پذیری در توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی کشورها، به‌طور مستقیم در توسعه آموزش و پرورش نقش اساسی دارد. برنامه‌ریزی آموزشی در سطوح ملی، منطقه‌ای و محلی، در هر نوع نظام از برنامه‌ریزی آموزشی پایه و مبنای اصلی و اساسی توسعه آموزش و پرورش است و در هر یک از ابعاد و شاخص‌های برشمرده شده در همین بخش قابلیت عمل دارد. درجه تحقق هدف‌های توسعه‌ای آموزش و پرورش، همه، به اعتبار و پایایی برنامه‌ریزی آموزشی وابسته است. برنامه‌ریزی آموزشی برای ایفای نقش مؤثر و مفید خود در توسعه آموزش و پرورش باید موارد زیر را به‌عنوان بایسته‌های شایسته وجهه‌ی همت قرار دهد (رئیس‌دانا و همکاران ۱۳۹۰: ۲۷).

- ۱) همه‌ی انواع آموزش اعم از آموزش‌های عمومی و اختصاصی، فنی و حرفه‌ای و آموزش عالی را در برگیرد.
- ۲) بر مبنای تحلیل و تبیین وضعیت موجود و شناخت نقاط قوت و ضعف، فرصت‌ها و تهدیدها، ضعف‌های ساختاری و عملکردی و کیفیتی استوار شود.
- ۳) بر برنامه‌های چشم‌اندازی و بلندمدت راهبردی متکی باشند و دغدغه‌ها و چالش‌های آینده را متوجه قرار دهد. به‌عبارت‌دیگر، وضع مطلوب را ترسیم کند.
- ۴) پژوهش محور باشد و به استناد نتایج پژوهشی برنامه‌ریزی کند.
- ۵) برنامه‌ریزی ملی، منطقه‌ای و محلی در سطوح فرآیندی کلان تا خرد، همه را تحت پوشش بگیرد.
- ۶) برای تمام سطوح اجرایی، برنامه‌های عملیاتی داشته باشد.
- ۷) «ارزشیابی» را به‌عنوان رکن جدایی‌ناپذیر برنامه‌ریزی به شمار آورد.
- ۸) اصلاح و تغییر برم بنای ارزشیابی‌ها را به‌عنوان یک اصل بپذیرد و به آن عمل کند.

۹) در کار برنامه‌ریزی «مشارکت‌جو» باشد و از فعالیت‌های دستوری و تجویزی دوری کند.

۱۰) «کمیت» و «کیفیت» را دو عامل تأثیرگذار وابسته به هم بداند و به هر عامل توجه کند.

۱۱) رشد معنوی (ارزشی، اخلاقی، دینی و مذهبی)، رشد اجتماعی- فرهنگی، رشد سیاسی، رشد اقتصادی و شناختی مشمولان را به‌طور هماهنگ و متعادل موردتوجه قرار دهد.

۱۲) کسب دانش و بینش مستمر نسبت به دیدگاه‌ها و موقعیت‌های نو را وجهه همت خود قرار دهد و با دانش روز پیش برود.

ج - ارزشیابی و تضمین کیفیت حوزه دانشجویان

مقیاس‌های پیامد از قبیل شغل یابی و میزان درآمد دانشجویان، اطلاعات آگاهی‌دهنده، مفید و باکیفیت برای دانشجویان آینده هستند و می‌توانند به‌عنوان شاخص‌هایی عمومی برای اثربخشی برنامه‌های دانشگاهی محسوب شوند. ولی مقیاس‌های بازده مانند نمرات دانشجویان و یا نرخ دانش‌آموختگی آنان ممکن است نشانگرهای کم اعتباری برای کیفیت دانشگاهی باشند، زیرا می‌توانند از طریق پایین آوردن استانداردهای دانشگاهی افزایش یابند. به این دلیل، قراردادهای یا حمایت‌های مالی عملکرد محور که معمولاً بر اساس مقیاس‌های در دسترس مربوط به درون‌داد، فرآیند و برون‌داد انجام می‌شوند، ابزاری ناکافی برای تضمین استانداردهای دانشگاهی‌اند (جان بلود^۹، ووسن تین^{۱۰}، ۲۰۰۱).

معیارهای مطلوب برای دانشجویان دانشگاه

معیارهای مطلوب برای دانشجویان دانشگاه به‌عنوان یکی از عوامل تشکیل‌دهنده کیفیت واحد دانشگاهی در زیر ارائه شده است که شامل؛ (نیستانی، ۱۳۹۰: ۲۴۱)

۱) مهارت‌های عملی

- معدل دروس عملی بیشتر از ۱۷
- ۱۰ درصد دانشجویان در طرح‌های مطالعاتی و پژوهشی مشارکت نمایند.
- ۵۰ درصد دانشجویان در زمینه‌ی رشته تحصیلی خود فعال باشند.
- بیش از ۱۰ درصد دانشجویان در رشته‌ی تحصیلی خود کارآفرین باشند.

⁹ - Jongbloed, B

¹⁰ - Vossensteyn, H.

۲) فعالیت‌های فوق‌برنامه

- بیش از ۵۰ درصد دانشجویان در فعالیت‌های فرهنگی و ورزشی مشارکت نمایند.

۳) پیشرفت تحصیلی

- میانگین معدل بیشتر از ۱۶
- ۱۰ درصد دانشجویان دارای گزارش، مقاله و پژوهش‌های برگزیده باشند.
- میانگین طول دوره:
 - ❖ برای دانشجویان کاردانی ۲ سال
 - ❖ برای دانشجویان کارشناسی ۴ سال
 - ❖ برای دانشجویان کارشناسی ارشد ۲ سال
 - ❖ برای دانشجویان دکتری ۴ سال و کمتر از ۵ سال برای دانشجویان مشروطی

نظام آموزشی دانشگاه افسری امام علی (ع)

دانشگاه افسری امام علی^(ع) به‌عنوان یک دانشگاه مادر در میان دانشگاه‌های نظامی نیروهای مسلح از اهمیت و جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. این دانشگاه در شکل‌دهی ارتش به لحاظ علمی، نظامی، مدیریتی، آرمانی و اعتقادی منحصربه‌فرد است. مقام معظم فرماندهی کل قوا، مسئولین و بزرگان نظام ج.ا.ایران اهتمام خاصی به این مرکز بزرگ علمی و نظامی و تربیتی ارتش دارند و دانشگاه افسری با تربیت و آموزش فرماندهان و مدیران متعهد، متخصص، باایمان و فداکار در تاریخ ایران نامی درخشان و در طول عمر سی‌ساله پیروزی انقلاب اسلامی، نشانی مبارک و در حماسه هشت سال دفاع مقدس، افتخاری زرین را برای ج.ا.ایران از خود به ثبت رسانیده است، این دانشگاه مهد پرورش هزاران فرمانده و مدیر نام‌آوری است که ایران اسلامی در پس خلق افتخارات آنان، در طول جنگ تحمیلی در عملیات ثامن‌الائمه، طریق‌القدس، فتح-المبین، بیت‌المقدس و... به خود می‌بالد (مرادپان، ۱۳۸۷: ۵۶). تا قبل از سال ۱۳۶۷، طول دوره دانشکده افسری سه‌ساله بود لیکن از مهرماه ۱۳۶۷ دوره دانشکده افسری به چهار سال (هشت ترم تحصیلی) افزایش یافت و در سال ۱۳۷۵ با تشکیل دانشکده‌های علوم پایه، علوم انسانی، فنی و مهندسی، علوم و فنون بالگردی و عقیدتی سیاسی، به فرمان مقام معظم رهبری، نام دانشکده به دانشگاه افسری امام علی^(ع) تغییر یافت. از سال ۱۳۸۵ تاکنون نیز دانشجویان در رشته‌های دفاعی در این دانشگاه مشغول به تحصیل می‌باشند. با اجرای این طرح، مخاطبین

واقعی عرصه‌های دفاعی جذب دانشگاه شده و با مطالعه دروس پیش‌بینی شده که جملگی در جهت نیازهای واقعی طراحی شده دوره را سپری می‌کنند. حداکثر ظرفیت دانشگاه افسری سالانه حدود ۱۱۰۰ نفر بوده و دانشگاه از یک دوره شبانه‌روزی سه‌ساله تشکیل شده است، آموزش‌های این دوره در مقطع کارشناسی ارائه می‌شود و فارغ‌التحصیلان به درجه ستوان دومی نائل می‌گردند.

الف - مأموریت دانشگاه افسری امام علی (ع)؛ آموزش و پرورش افسران مؤمن، لایق، کارآمد و مبتکر و شجاع جهت تصدی مختلف نزاجا و همچنین سایر نیروها و سازمان‌ها در زمینه رسته‌های مشترک.

ب- اهداف آموزشی دانشگاه افسری امام علی (ع)؛ در ارزشیابی هر نظام آموزشی می‌توان یکی از سه مرجع (خود، توسط دیگران و استانداردها) را برای قضاوت به کاربرد؛ اما از آنجاکه برای ارزیابی مدیریت و برنامه‌ریزی، استانداردهای قابل استفاده‌ای وجود ندارد و متوسط عملکردهای مشابه در دسترس نیست، لذا به منظور ارزیابی درونی نظام آموزشی باید به شناسایی هدف‌های این نظام پرداخت. سپس بر اساس هدف‌ها، عوامل و ملاک‌ها ارزیابی را مشخص کرد، داده‌های لازم را گردآوری نمود و با توجه به الزامات وضعیت مطلوب، به آسیب‌شناسی و قضاوت درباره کیفیت فعالیت‌های این نظام پرداخت. اولین گام مهم در اجرای فرآیند ارزیابی درونی تصریح هدف‌های نظام آموزشی است. اهداف آموزشی دانشگاه افسری شامل؛

- ۱) فراهم ساختن توانایی‌های علمی و نظامی لازم جهت فراگیری آموزش‌های تخصصی، نظامی، ایجاد زمینه‌های ذهنی، فکری، توسعه قدرت تجزیه و تحلیل و تصمیم‌گیری.
- ۲) فراهم ساختن زمینه‌های لازم جهت تقویت مبانی اعتقادی، بالا بردن شخصیت دانشجویان و تقویت منش افسران در تفکر و رفتار آن‌ها
- ۳) ایجاد زمینه‌های علمی لازم جهت ادامه تحصیل فارغ‌التحصیلان در مراکز آموزش عالی کشور در رابطه با نیازهای ارتش ج.ا.ایران.
- ۴) پرورش جسم، تحکیم مبانی انضباط، ایجاد روحیه سلحشوری و تقویت نیروی مقاومت دانشجویان در برای شدايد و مشکلات.

پیشینه پژوهش

پیشینه تحقیقات انجام شده در رابطه با موضوع پژوهش در جدول شماره (۲) آمده است.

جدول (۲) پیشینه تحقیقات انجام شده

نام خانوادگی، سال	اهداف	روش‌شناسی‌ها
مختاریان و محمدی ۱۳۹۶	بررسی چالش‌های موجود در ایجاد ساختار ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران و ارائه راه‌کارهای مناسب	روش تحلیلی - توصیفی و استفاده از منابع کتابخانه‌ای
اشک‌تراپ و گودرزی ۱۳۹۱	ارزیابی کارایی و اثربخشی عناصر نظام آموزشی شامل درون‌دادها، فرآیندها، محصولات بروندادها و پیامدها	استفاده از روش تحلیل کیفی
فراصتخواه و همکاران ۱۳۸۶	محک زدن و ترازایی هدفمند تجارب جهانی و دستیابی به فهم بهتر از آن برای مقاصد کاربردی	مطالعه تطبیقی «تحلیل مقایسه‌ای»
اخلاقی و همکاران ۱۳۹۰	ارزشیابی دوره کارشناسی ارشد آموزش مدارک پزشکی با استفاده از الگوی سیپ.	روش تحلیل - توصیفی
فتحی و همکاران ۱۳۹۰	شناسایی مؤلفه‌های کیفیت در آموزش منابع انسانی و ارائه الگوی نوینی برای تضمین کیفیت در آموزش منابع انسانی با استفاده از این مؤلفه‌ها و سیستم تحلیلی روش تحلیلی روش تحلیل اهمیت- عملکرد (IPA) انجام شد	این تحقیق از نوع آمیخته اکتشافی که داده‌های کیفی و کمی به کمک مصاحبه و دو پرسش‌نامه جمع‌آوری شده است.
فراصتخواه و همکاران ۱۳۸۶	تحلیل روابط میان زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی جوامع با مؤلفه‌های تضمین کیفیت آموزش عالی، با به دست دادن «نقشه‌ای شناختی»	توصیفی - تحلیلی
بازارگادی و خطیبات، ۱۳۸۶	اصلاح نظام ارزشیابی دانشگاه‌های کشور به‌طور اعم و دانشکده‌های پرستاری به‌طور اخص	مطالعه تطبیقی
روح‌بخش و زین-آبادی، ۱۳۹۶	تدوین عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت مراکز رشد دانشگاهی	از لحاظ روش‌شناسی از نوع کیفی و به روش کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شده است.
رحمانی، فتحی و اجاره‌گاه، ۱۳۹۰	شناسایی نقاط قوت و ضعف، تشخیص فرصت‌ها و تهدیدهای مدل‌های مختلف ارزشیابی.	تحلیلی - توصیفی
محمدزاده و همکاران، ۱۳۸۶	طراحی الگویی برای تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی	تحلیلی - توصیفی
حاتمی و همکاران، ۱۳۹۰	بررسی رویکردهای نظارتی و نوین ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی ایران و شناسایی ویژگی‌های هر رویکرد و مقایسه آن با ویژگی‌ها و اصول ارزیابی کیفیت در نظام‌های آموزش عالی.	تحلیلی - توصیفی

روش‌شناسی پژوهش

روش تحقیق موردنظر، مطالعه موردی و توصیفی است. از حیث هدف کاربردی است زیرا انتظار می‌رود تا بر اساس یافته‌های این تحقیق بتوان به متصدیان فرآیند ارزیابی درونی دانشگاه افسری در جهت بهینه‌سازی این فرآیند کمک نمود. با توجه به اینکه روش پژوهش‌های ترکیبی، در مقایسه با هر یک از روش پژوهش کیفی یا کمی، شواهد جامع‌تری برای بررسی یک مسئله پژوهشی فراهم می‌کند، رویکرد این پژوهش ترکیبی است.

در این پژوهش نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت، آسیب‌های مرتبط با آن، اسناد و مدارک مرتبط با تحقیق به‌عنوان جامعه مورد مطالعه در نظر گرفته شد. جامعه آماری محدود است و مجموع افراد برآورد تخمینی ۲۰۰ نفر است که از این تعداد با استفاده از فرمول کوکران (سطح اطمینان ۹۵٪ و سطح خطای ۰.۵) حجم نمونه ۵۰ نفر تعیین می‌گردد. قلمرو مکانی، دانشگاه افسری امام علی (ع) و قلمرو زمانی پژوهش سال‌های تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ تا ۹۷-۱۳۹۶ است. نمونه‌گیری در این تحقیق به روش هدفمند غیر نسبی^{۱۱} در دسترس صورت می‌گیرد. در این روش به‌طور هدفمند تلاش از هر زیرگروه، تعدادی در نمونه باشد.

با توجه به هدف این پژوهش، یعنی آسیب‌شناسی نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت دانشگاه افسری امام علی (ع) و آنچه به‌عنوان اجزای نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت درونی بر اساس الگوی ارائه‌شده در ادبیات تحقیق بیان شد، اطلاعات لازم در خصوص آسیب‌های نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت دانشگاه افسری امام علی (ع) با بهره‌مندی از فن مصاحبه ساختاریافته و بررسی اسناد و مدارک و پیشینه تحقیق در حوزه‌های هیئت‌علمی، برنامه‌ریزی آموزشی و دانشجویان جمع‌آوری گردید. فلسفه ایجاد سامانه ارزشیابی، کمک به شکل‌گیری یک نظام آموزشی است که دارای ابعاد زیر باشد.

(۱) اثربخشی؛ یعنی توانایی تحقق اهداف تعریف‌شده

(۲) کارایی؛ یعنی توانایی انجام کارها با توجه به هزینه‌ها و مؤلفه اقتصادی بودن و انجام کارها مبتنی بر تحلیل هزینه-منفعت.

(۳) کیفیت به معنی سودمندی از نظر دانشجویان

^{۱۱} -روش هدفمند روشی است که برخلاف روش تصادفی، نمونه به‌طور هدفمند و آگاهانه از میان خیره‌ترین افراد انتخاب می‌شوند. منظور از غیر نسبی در دسترس، عدم رعایت نسبت طبقات مختلف موجود در جامعه، در نمونه آماری بوده است که معمولاً به دلیل دشواری و عدم دسترسی به افراد مورد نظر رخ می‌دهد

بنابراین، اگر اجرای مطلوب این ابعاد را در ارتباط با اعضای هیئت علمی سنجش نماییم، می‌توانیم در خصوص عملکرد سامانه ارزشیابی قضاوت کنیم. به همین منظور سؤالات زیر را مطرح می‌نماییم؛

(۱) آیا مدرسان علمی به هدف‌های برنامه‌ای خود می‌رسند؟

(۲) آیا هزینه‌ها که برای اعضای هیئت علمی می‌شود در تحلیل هزینه-منفعت، ایجاد منفعت عقلایی می‌نماید؟

(۳) آیا دانشجویان از کار، تلاش و ارائه مدرسان رضایت دارند؟

در صورتی که پاسخ مثبت باشد می‌توان نتیجه گرفت که سامانه ارزشیابی به‌طور مطلوب کار خود را انجام داده، در غیر این صورت کارکرد مطلوبی نداشته. وجود آسیب در سامانه ارزشیابی و تضمین کیفیت در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی، نشانگر آن است که؛

(۱) برنامه‌های آموزشی پاسخگوی رسالت و اهداف صریح دانشگاه افسری نیست (فاز اول)

(۲) سامانه ارزشیابی و تضمین کیفیت نیز قادر به ممیزی برنامه‌ها و کشف آسیب‌ها نبوده (فاز دوم)

بنابراین، برنامه‌های آموزشی دانشگاه افسری امام علی (ع) خود مشتمل بر نتایج مستقیم فعالیت‌های ارتش (آموزش/درسی) و نتایج غیرمستقیم (پرورش) است که باید این دو گروه فعالیت‌ها هم به‌طور صریح و هم به‌طور مستتر مدون باشد. این که به چه میزانی مؤلفه‌های ارتشی برای دانشجویان مطلوب قلمداد می‌شود (فقط بنا به نظر خود آن‌ها) و این که آن‌ها به چه میزان احساس سودمندی می‌نمایند. این مؤلفه‌ها ابتدا باید فهرست و تعریف شوند و در مرحله بعدی سامانه ارزشیابی خود دارای برنامه‌ای باشد که قادر به ممیزی آن‌ها و سپس نمره دهی و کشف آسیب‌ها در این حوزه باشد.

آزمون مدل اندازه‌گیری در نرم‌افزار ایموس تحلیل تائیدی است که به بررسی اعتبار افتراقی^{۱۲} می‌پردازد. این مفهوم اشاره به این امر دارد که متغیرهای مشاهده‌شده یا گویه‌های یک پرسشنامه تا چه حدی دقیقاً سازه موردنظر خود را می‌سنجند. در مدل‌های اندازه‌گیری همواره دو سؤال اساسی مطرح است. اولین سؤال این است که آیا شاخص‌ها، یا متغیرهای مشاهده‌شده به‌کاررفته در مدل، همان چیزی را اندازه می‌گیرند که مدنظر محقق است یا چیز دیگر را؟ این سؤال ناظر بر روایی متغیرهای آشکار است. سؤال دوم ناظر به این مسئله است که متغیرهای

۱۲ - اعتبار یک آزمون، مبتنی بر میزان پیش‌بینی عملکرد افتراقی در دو یا چند تکلیف را گویند.

آشکار با چه دقتی متغیر نهفته موردنظر را اندازه‌گیری می‌کنند. این سؤال ناظر بر اعتبار یا پایایی متغیرهای آشکار است. در تحقیق حاضر آسیب‌های نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش را سه مقوله یا سازه اعضای هیئت‌علمی، برنامه‌ریزی آموزشی و دانشجویان بررسی شده است که اعضای هیئت‌علمی با ۲۶ گویه، برنامه‌ریزی آموزشی با ۲۴ و دانشجویان نیز با ۲۴ گویه سنجیده شدند و تحلیل تأییدی مدل اندازه‌گیری را برای این ۳ سازه به‌کاررفته است.

الف: آسیب‌های نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش اعضای هیئت‌علمی

ضرایب به‌دست‌آمده برای هر یک از گویه‌ها، بارهای عاملی آن گویه بر سازه موردنظر است که مطابق جدول شماره (۳) بیشترین بار عاملی مربوط به سؤال ۱۶ (elmy16) و کمترین بار عاملی مربوط به سؤال ۲ (elmy2) است. با توجه به اینکه سؤالات ۲، ۳، ۵، ۹، ۱۳، ۱۹ و ۲۴ دارای بارهای عاملی کمتر از یک هستند از درجه اهمیت کمتری برخوردارند و می‌توانند از مدل حذف شوند.

برازش مدل: با توجه به شاخص‌های به‌دست‌آمده، شاخص نیکویی برازش (GFI) که بزرگ‌تر از ۰/۸ و شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده (AGFI) که بزرگ‌تر از ۰/۹ می‌باشند می‌توان گفت که مدل به‌خوبی برازش داده‌شده است بدین معنا که گویه‌های به‌دست‌آمده به‌خوبی سازه آسیب‌های نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش اعضای هیئت‌علمی را می‌سنجند.

جدول (۳) نتیجه برازش نیکویی مدل در حوزه اعضای هیئت‌علمی

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	/097	/928	/915	/790
Saturated model	/000	1/000		
Independence model	/345	/089	/016	/083
Zero model	/377	/000	/000	/000

جدول (۴) جدول بار عاملی آسیب‌های حوزه اعضای هیئت‌علمی

گویه	سازه	بار عاملی	شرح آسیب
elmy1	Elmi	۱/۰۰۰	کمبود اعتبار لازم جهت اعطای بورس تحصیلی به اعضای هیئت‌علمی و اعزام به مراکز آموزشی جهت ارتقاء سطح علمی آن‌ها.
elmy2	Elmi	۰/۸۴۸	به علت کمبود استاد در دانشگاه و پر بودن وقت استادان کارهای پژوهشی در دانشگاه مغفول مانده است.
elmy3	Elmi	۰/۹۴۳	تعداد مقاله‌های چاپ‌شده توسط اعضای هیئت‌علمی در مجله‌های علمی و

شرح آسیب	بار عاملی	سازه	گویه
پژوهشی کم است.			
روش تدریس اعضای هیئت علمی فقط سخنرانی است و کمتر از روش های فعال استفاده می کنند.	۱/۱۰۳	Elmi	elmy4
بکناختی در برگزاری کلاس های آموزشی استادان وعدم ایجاد تنوع در برنامه های آموزشی	۰/۹۰۶	Elmi	elmy5
عدم وجود برنامه ریزی مؤثر جهت بهره مندی از توان اعضای هیئت علمی در حوزه های مختلف	۱/۱۳۱	Elmi	elmy6
عدم پیش بینی فرصت های مطالعاتی در فصل تابستان برای اعضای هیئت علمی.	۱/۱۹۷	Elmi	elmy7
عدم بهره مندی از اعضای هیئت علمی در انجام پروژه های تحقیقاتی متناسب با اهداف سازمان.	۱/۱۹۱	Elmi	elmy8
عدم بهره مندی از نظرت اعضای هیئت علمی در کار گروه های مشاوره ای. هیئت های اندیشه ورز. سیاست گذاری ها.	۰/۹۴۱	Elmi	elmy9
ضعف علمی بخشی از مدرسین که به خاطر ضعف های نظام آموزشی کشور است.	۱/۰۴۱	Elmi	elmy10
استادان تنها از یک روش تدریس بهره می برند و کمتر به روش های فعال می پردازند.	۱/۰۶۶	Elmi	elmy11
اعضای هیئت علمی از ترکیب مناسبی برخوردار نیستند.	۱/۳۲۶	Elmi	elmy12
کم توجهی اعضای هیئت علمی در بهره گیری از روش های تدریس فعال به خاطر وضعیت خاص دانشجویان	۰/۹۰۶	Elmi	elmy13
سطح کمی و کیفی طرح های پژوهشی که توسط استادان و اعضای هیئت علمی انجام می شود مطلوب نیست. دانشجویان در جریان انجام طرح های پژوهشی قرار نمی گیرند....	۱/۰۶۳	Elmi	elmy14
عدم شرکت اعضا هیئت علمی در ارزشیابی درونی دانشگاه.	۱/۱۸۷	Elmi	elmy15
اهداف ارزشیابی درونی خیلی کلی هستند و اعضای هیئت علمی در این خصوص قبول مسئولیت نمی کنند	۱/۴۲۶	Elmi	elmy16
ملاک های ارزشیابی درونی در دانشگاه افسری امام علی (ع) مشخص نیست.	۱/۱۴۷	Elmi	elmy17
اعضای هیئت علمی برنامه ی خاصی را در خصوص مشاوره دانشجویان و ارتقاء سطح کیفی آموزش ندارند	۱/۲۸۸	Elmi	elmy18
روش تدریس در دانشگاه به ندرت از تنوع برخوردار است (تنها از روش های	۰/۹۰۶	Elmi	elmy19

گویه	سازه	بار عاملی	شرح آسیب
			یک طرفه بهره می‌گیرند.
elmy20	Elmi	۱/۱۴۱	برنامه مدونی برای شرکت اعضای هیئت علمی در دوره‌های دانش‌افزایی وجود ندارد.
elmy21	Elmi	۱/۰۱۸	استفاده از روش‌های منسوخ تدریس متکی به یادگیری غیرفعال، به جای استفاده از روش‌های تدریس متکی به یادگیری فعالانه.

ب- آسیب‌های نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش برنامه‌ریزی آموزش ضرایب به دست آمده برای هر یک از گویه‌ها، بارهای عاملی آن گویه بر سازه مورد نظر است که مطابق جدول زیر بیشترین بار عاملی مربوط به سؤال ۱۲ (barnameh12) و کمترین بار عاملی مربوط به سؤال ۳ (barnameh3) است.

جدول (۵) بار عاملی آسیب‌های حوزه برنامه‌ریزی آموزشی

گویه	سازه	بار عاملی	شرح آسیب
barnameh1	Barnameh	۱/۰۰۰	هماهنگی لازم بین معاونت تربیت و آموزش آجا و نذاجا با معاونت تربیت و آموزش دانشگاه وجود ندارد.
barnameh2	Barnameh	۱/۰۷۶	مسئله تربیت و آموزش دانشگاه تحت الشعاع سلسله‌مراتبی بودن سازمان قرار دارد.
barnameh3	Barnameh	۰/۸۳۷	بازدیدهایی که از طریق سلسله‌مراتب فرماندهی صورت می‌گیرد برنامه‌ریزی تربیت و آموزش دانشگاه را مختل می‌کند و به آموزش لطمه می‌زند.
barnameh4	Barnameh	۰/۹۶۹	برنامه‌های مصوب آموزشی به علت عدم تأمین بودجه مناسب فرصت اجرایی شدن پیدا می‌کنند.
barnameh5	Barnameh	۱/۰۴۰	برنامه‌های آموزشی دانشگاه در طول سالیان متمادی بدون هیچ تغییری به صورت یکنواخت ابلاغ و اجرا می‌شوند.
barnameh6	Barnameh	۱/۲۶۲	برنامه‌ریزی در دانشگاه تناسبی با فضا و ظرفیت موجود دانشگاه ندارد.
barnameh7	Barnameh	۱/۰۵۱	با توجه به زمان محدود دوره آموزش‌های افسری برنامه‌های آموزشی متعدد و فشرده هستند.
barnameh8	Barnameh	۱/۰۷۴	برنامه‌ریزی آموزشی در دانشگاه تناسبی با تحولات و تهدیدات روز و آینده ندارد.

گوبه	سازه	بار عاملی	شرح آسیب
barnam eh9	Barnam eh	۱/۱۱۶	عدم بهره‌مندی از کارکنان متخصص برنامه‌ریزی آموزش در حوزه طرح و برنامه آموزشی
barnam eh10	Barnam eh	۱/۱۶۷	برنامه‌ها در دانشگاه از عمق استراتژیکی مناسبی برخوردار نیستند.
barnam eh11	Barnam eh	۱/۱۱۶	عدم بازخورد گیری از برنامه‌های ابلاغی و اجرا شده در دانشگاه.
barnam eh12	Barnam eh	۱/۳۵۵	اعضای هیئت‌علمی هیچ نقشی در تدوین برنامه‌های آموزشی ندارند.
barnam eh13	Barnam eh	۱/۲۴۵	بخش ممیزی برنامه‌ها وجود ندارد و بازخور مناسبی از برنامه‌های آموزشی به عمل نمی‌آید
barnam eh14	Barnam eh	۰/۹۶۵	در خصوص ارزشیابی برنامه‌ریزی آموزشی اعتبارات لازم در نظر گرفته نشده است.
barnam eh15	Barnam eh	۱/۲۱۷	ممیزی برنامه‌ها انجام نمی‌شود.
barnam eh16	Barnam eh	۱/۱۳۶	برنامه ارزیابی گروه‌های آموزشی مشخص نیست.
barnam eh17	Barnam eh	۱/۰۴۰	بازخورد مناسبی از برنامه‌های طراحی و اجرا شده در دانشگاه وجود ندارد.
barnam eh18	Barnam eh	۱/۰۷۶	برنامه‌ها بدون تغییر مدام در حال تکرار شدن هستند.
barnam eh19	Barnam eh	۱/۰۵۱	کم‌توجهی به برنامه‌ریزی آموزشی و آنچه امروز در دایره برنامه‌ریزی آموزش در جریان است بیشتر یک برنامه درسی و جدول ساعات تدریس است.
barnam eh20	Barnam eh	۱/۰۱۰	به نظر چیزی به‌عنوان برنامه‌ریزی آموزشی با تعریفی که از آن می‌شود در دانشگاه جریان نداشته باشد و آنچه هم به شکل برنامه درسی ارائه می‌شود به‌صورت قالبی و یک‌شکل است.
barnam eh21	Barnam eh	۱/۰۹۵	برنامه‌ی درسی که در دانشگاه افسری وجود دارد بیشتر به کمیت اهمیت می‌دهد و کمتر مسائل کیفیت مدنظر است.
barnam eh22	Barnam eh	۱/۲۸۱	تجهیزات و زیرساخت‌های آموزشی کفایت لازم را برای اجرای برنامه‌های ارائه‌شده ندارند.
barnam eh23	Barnam eh	۱/۱۲۷	بازخوری از برنامه‌های ارائه‌شده گرفته نمی‌شود و برنامه‌ها در برخی از حوزه‌ها بدون تغییر هر ساله ابلاغ و اجرا می‌شوند و کیفیت آموزش در این اجرای چرخشی نیز مغفول می‌ماند.
barnam eh24	Barnam eh	۱/۰۹۳	برنامه‌های تربیتی دانشجویان در دوره افسری بیشتر به‌صورت اقتضایی انجام می‌شود و برنامه‌ها الگوی نظام‌مند و مصوبی وجود ندارد.

با توجه به اینکه سؤالات ۳، ۴ و ۱۴ دارای بارهای عاملی کمتر از یک هستند از درجه اهمیت کمتری برخوردارند و می‌توانند از مدل حذف شوند.

برازش مدل: با توجه به شاخص‌های برازش به‌دست‌آمده، شاخص نیکویی برازش (GFI) که بزرگ‌تر از ۰/۸ و شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده (AGFI) که بزرگ‌تر از ۰/۹ می‌باشند می‌توان گفت که مدل به‌خوبی برازش شده است. بدین معنا که گویه‌های به‌دست‌آمده به‌خوبی سازه آسیب‌های نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش برنامه‌ریزی آموزش را می‌سنجند.

جدول (۶) نتیجه برازش نیکویی مدل در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	/072	/966	/959	/791
Saturated model	/000	1/000		
Independence model	/374	/091	/000	/083
Zero model	/410	/000	/000	/000

ج: آسیب‌های نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش دانشجویان

ضرایب به‌دست‌آمده برای هر یک از گویه‌ها، بارهای عاملی آن گویه بر سازه موردنظر است که مطابق جدول زیر بیشترین بار عاملی مربوط به سؤال ۲۴ (daneshjoyan24) و کمترین بار عاملی مربوط به سؤال ۳ (daneshjoyan3) است.

جدول (۷) بار عاملی آسیب‌های حوزه دانشجویان

گویه	سازه	بار عاملی	شرح آسیب
daneshjoyan1	Daneshjoyan	۱/۰۰۰	روند پذیرش دانشجو دارای ضعف‌های اساسی است و به همین جهت توان علمی دانشجویان پذیرفته‌شده کفایت لازم را برای ورود به مباحث آموزشی تعیین‌شده ندارند
daneshjoyan2	Daneshjoyan	۱/۰۴۶	آماده‌سازی فیزیکی دانشجویان در کنار آموزش‌های نظری با توجه به بازه زمانی محدود تعیین‌شده نشده است، افت شدید تحصیلی را در خیلی از دانشجویان به علت خستگی‌های جسمی شاهد هستیم
daneshjoyan3	Daneshjoyan	۱/۰۱۸	به نظر می‌رسد دانشجویان زیادی وجود دارند که در طول دوره افسری نمی‌توانند هماهنگی بین آموزش‌های نظامی و برنامه‌ریزی آموزشی دروس نظری تناسبی برقرار کنند. به‌نوعی دچار سردرگمی هستند

گویه	سازه	بار عاملی	شرح آسیب
daneshjoyan4	Daneshjoyan	۱/۰۰۱	عدم انگیزه مناسب برای یادگیری با توجه به شرایط و روش جاری؛ شغل و آینده خدمتی دانشجویان تضمین شده است و خیلی تحت تأثیر شرایط دانشجویی آن‌ها نیست و پایان سال سومی در هر شرایطی فارغ‌التحصیل می‌شوند
daneshjoyan5	Daneshjoyan	۰/۷۴۸	با توجه به محدودیت زمانی دوره افسری، برنامه‌های آموزشی بیش‌ازحد فشرده هستند و به همین دلیل کمیت آموزش بر کیفیت آموزش برتری دارد
daneshjoyan6	Daneshjoyan	۱/۸۰۵	ارزشیابی تحصیلی دانشجویان به‌صورت سطحی و نمره محور است، بنابراین کیفیت لازم را ندارد.
daneshjoyan7	Daneshjoyan	۰/۸۴۴	اهتمام جدی برای تحقق اهداف در بین فرماندهان (بعد تربیتی دانشجویان) و استادان و مربیان (بعد آموزشی دانشجویان) وجود ندارد.
daneshjoyan8	Daneshjoyan	۱/۰۶۳	فضای سرانه دانشجویی متناسب با تعداد دانشجویان دانشگاه نیست و از این مسئله افت شدید کیفیت آموزش را به دنبال دارد.
daneshjoyan9	Daneshjoyan	۱/۰۰۰	محتوای بعضی از دروس ارائه‌شده در دانشگاه از غنای کافی برخوردار نیست و دانشجویان علاقه‌ای به دروس مذکور نشان نمی‌دهند
daneshjoyan10	Daneshjoyan	۱/۰۷۷	میانگین رتبه کنکور پذیرفته‌شدگان دانشگاه پایین است.
daneshjoyan11	Daneshjoyan	۰/۹۸۹	دانشجویان رغبتی برای شرکت در فعالیت‌های پژوهشی نشان نمی‌دهند.
daneshjoyan12	Daneshjoyan	۰/۸۹۷	برگزاری امتحان‌های مجدد و ارفاق به دانشجویان در دروس نظری
daneshjoyan13	Daneshjoyan	۱/۵۲۲	رتبه کنکور پذیرفته‌شدگان پایین است.
daneshjoyan14	Daneshjoyan	۱/۴۱۶	برگزاری امتحانات مجدد و دادن ارفاق‌ها مکرر در دروس مهارتی
daneshjoyan15	Daneshjoyan	۱/۶۸۶	تحمیل دروس غیر مرتبط توسط مبادی مختلف آجا.
daneshjoyan16	Daneshjoyan	۱/۳۰۰	در برخورد با فرماندهان یگان‌های رضایت لازم را از نحوه علاقه‌مندی به کار و تعهد ندارند و توانایی‌های ارتباطی آنان گله‌دارند.
daneshjoyan17	Daneshjoyan	۰/۹۵۷	عدم شرکت دانشجویان در جریان یاددهی - یادگیری
daneshjoyan18	Daneshjoyan	۱/۳۵۱	عدم شرکت دانشجویان در فعالیت‌های پژوهشی
daneshjoyan19	Daneshjoyan	۱/۶۲۵	عدم ارتباط مناسب بین اعضای هیئت علمی و دانشجویان در

گویه	سازه	بار عاملی	شرح آسیب
			خصوص انجام فعالیت‌های پژوهشی.
daneshjoyan20	Daneshjoyan	۱/۳۹۸	انگیزه و رغبت دانشجویان برای یادگیری قابل قبول نیست و اشتیاقی برای افزایش مهارت‌های یادگیری خود.
daneshjoyan21	Daneshjoyan	۰/۸۹۷	دانشجویان مهارت لازم برای شرکت در کارهای پژوهشی و تحقیقاتی را ندارند و با این حوزه بیگانه‌اند.
daneshjoyan22	Daneshjoyan	۱/۵۸۱	کارنامه و پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر چندانی در آینده خدمتی دانشجویان ندارد به همین خاطر کیفیت آموزش و یادگیری تحت تأثیر قرار گیرد و روند کاهشی دارد.
daneshjoyan23	Daneshjoyan	۱/۰۴۰	دروس غیر مرتبط که در بعضی از ترم‌ها ارائه می‌شود خود نیز دلیل دیگری بر مغفول ماندن کیفیت و اهداف آموزش در دانشگاه است.
daneshjoyan24	Daneshjoyan	۱/۶۹۸	کاهش بازه زمانی تحصیل دانشجویان از ۸ ترم به ۶ ترم تحصیلی.

با توجه به اینکه سؤالات ۵، ۷، ۱۱، ۱۲، ۱۷ و ۲۱ دارای بارهای عاملی کمتر از یک هستند، از درجه اهمیت کمتری برخوردارند و می‌توانند از مدل حذف شوند.

برازش مدل: با توجه به شاخصه‌ای برازش به دست آمده، شاخص نیکویی برازش (GFI) که بزرگ‌تر از ۰/۸ و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) که بزرگ‌تر از ۰/۹ می‌باشند می‌توان گفت که مدل به خوبی برازش داده شده است بدین معنا که گویه‌های به دست آمده به خوبی سازه آسیب‌های نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش دانشجویان را می‌سنجند.

جدول (۸) نتیجه برازش نیکویی مدل در حوزه دانشجویان

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	/116	/929	/915	/780
Saturated model	/000	1/000		
Independence model	/412	/100	/022	/092
Zero model	/455	/000	/000	/000

نتیجه‌گیری

ارتقای کیفیت آموزش مستلزم استفاده از ارزیابی است. از میان رویکردهای مختلف پیشنهاد شده برای ارزیابی آموزش عالی، الگوی اعتبارسنجی با مراحل ارزیابی درونی و برونی دارای ویژگی‌های هستند که کاربرد آن‌ها ارتقای مستمر کیفیت را فراهم می‌کند. در این تحقیق، آسیب‌شناسی نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت، تشخیص مسئله و کانون علمی آن جهت تعیین اقدامات لازم به‌منظور بهسازی عملکرد این نظام، فرآیندی اساسی است.

نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت، بیانگر مجموعه فعالیت‌هایی است که به‌منظور انطباق شاخص‌های دانشگاه با شاخص‌ها و استانداردهای ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی صورت می‌گیرد. این امر مستلزم مذاقه بر دروندادهای، اصلاح فرآیندها و ارتقاء نتایج است. آسیب‌شناسی این نظام بر پایه اطلاعاتی است که جهت تجزیه و تحلیل و شناخت دقیق‌تر ساختار نظام، فرآیندهای تربیت و آموزش، سبک‌های مدیریت تربیت و آموزش و سایر عناصر مرتبط با نظام تربیت و آموزش لازم و ضروری است. به عبارتی، آسیب‌شناسی نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت، تشخیص مسئله و کانون علمی آن جهت تعیین اقدامات لازم به‌منظور بهسازی عملکرد این نظام، فرآیندی اساسی است. عدم توجه به حوزه ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزشی به‌عنوان یک حوزه تخصصی و نگاه غیر کارشناسی و غیرتخصصی به آن در دانشگاه افسری امام علی^(ع)، سبب شده است که یک چشم‌انداز و برنامه راهبردی و به‌تبع آن زبان و اندیشه مشترک از مفاهیم و اصطلاحات مذکور از جمله کیفیت وجود نداشته باشد و در نتیجه سازوکارها و روش‌های پیشنهادی متفاوت و بعضاً متناقض برای اجرایی کردن آن‌ها در دانشگاه وجود دارد. افزون بر این، ساختار مشخص و مناسب ارزشیابی و تضمین کیفیت در سطح دانشگاه و یا بالاتر (سطح نیرو و آجا) وجود ندارد و اهتمام جدی برای تغییر وضعیت موجود مشهود نیست. آنچه به‌عنوان ارزشیابی در دانشگاه افسری جریان دارد، بیشتر جنبه نظارت و بازرسی دارد و این اهداف و رویه‌های اجرایی کردن سامانه ارزشیابی و تضمین کیفیت را جابه‌جا می‌نماید. همچنین به نظر می‌رسد که ارتباط و زبان مناسبی بین مدیران و تصمیم‌گیران حوزه‌های ذی‌صلاح و صاحب‌نظر حوزه ارزشیابی آموزشی، به‌ویژه در خصوص مفاهیم، اصول، پیش‌بایست‌ها و الگوهای ارزشیابی و تضمین کیفیت وجود ندارد. این مطلب را نیز باید اضافه کنیم که پایگاه اطلاعاتی مناسب و متناسب با نیازهای اطلاعاتی سامانه ارزشیابی و تضمین کیفیت وجود ندارد و همین مسئله سبب شده است که فعالیت‌های ارزشیابی درونی ثمربخش نباشد. همچنین، عدم تبعیت از الگوی جامع ارزشیابی و تضمین کیفیت و اهتمام برای پیاده کردن کلیه‌ی مراحل آن و به‌تبع آن، نبود بازخورد در چرخه ارزشیابی آموزشی یکی از عمده‌ترین چالش این

سامانه‌ی آموزشی است. این‌که به چه میزانی مؤلفه‌های آموزشی برای دانشجویان مطلوب قلمداد می‌شود (فقط بنا به نظر خود آن‌ها) و این‌که آن‌ها به چه میزان احساس سودمندی می‌نمایند. این مؤلفه‌ها ابتدا باید فهرست و تعریف شوند و در مرحله بعدی سامانه ارزشیابی خود دارای برنامه‌ای باشد که قادر به ممیزی آن‌ها و سپس نمره‌دهی و کشف آسیب‌ها در این حوزه باشد. در مجموع باید ابعاد، مؤلفه‌ها و نشانگرها در این سه حوزه مشخص تعریف شوند. به‌طوری‌که این مجموعه ویژگی‌ها به رسالت ارتش پاسخگو بوده باشند و در گام بعد با برنامه‌نویسی سامانه ارزشیابی ابزار ممیزی را ایجاد نموده باشد و نقصان در هریک از مؤلفه‌ها یا نداشتن کارکرد در حوزه سامانه ارزشیابی آسیب قلمداد می‌شود. دانشجویان به‌عنوان بخشی از نظام آموزشی وظایفی دارند و به‌عنوان یادگیرنده باید در جریان یادگیری فعال باشند و با مطالب ارائه‌شده، درگیری عینی و ذهنی و عملی داشته باشند؛ اما، آنچه در دانشگاه افسری به نظر می‌رسد فقط در برخی از آموزش‌های مهارتی و خاص نظامی این مشخصه قابل‌لمس است و در بیشتر آنچه به‌صورت نظری در کلاس‌های درس در دانشگاه ارائه می‌گردد فعالیت خصوصی از دانشجویان مشاهده نمی‌شود و دانشجویان در این فرآیند منفعل هستند و آموزش کاملاً یک‌طرفه اجرا می‌شود. دانشجویان در طول ترم فقط سعی می‌کنند شنونده خوبی باشند و فرصت اینکه در جریان یادگیری فعال باشند و با مطالب ارائه‌شده درگیر شوند را ندارند و همیشه از کمبود وقت شکایت دارند. به همین خاطر در کلاس‌های درس یادگیرنده آمادگی کافی را ندارد و همین زمینه سبب شده که گاهی نیز متعلم نیز بدون آمادگی و با همان دانسته‌های قبلی به کلاس درس وارد شود.

درنهایت در خصوص سامانه ارزشیابی و تضمین کیفیت دانشگاه افسری می‌توان گفت که؛ فقدان نوآوری و خلاقیت در مدیریت آموزشی دانشگاه، فقدان اندیشه مشارکتی در نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش، فقدان برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی و فقدان ارزیابی آموزشی و مواردی از این قبیل منشأ بروز آسیب‌ها موجود شده‌اند. لذا توجه به این موارد سبب می‌شود تا مجموعه نظام آموزشی دانشگاه افسری امام علی (ع)^(۴)، از اثربخشی، کارایی و اعتبار بالایی برخوردار شود.

پیشنهادها

معاونت تربیت و آموزش نزاها:

- ۱) بازنگری در ساختار مدیریت نظارت و ارزیابی دانشگاه؛ معاونت تربیت و آموزش نزاها با برگزاری جلسات هم‌اندیشی با مشارکت فعال هیئت‌رئیس دانشگاه، اعضای هیئت‌علمی و بهره‌مندی از نظرات خبرگان آموزشی و طرح و برنامه نزاها، ساختار مدیریت نظارت و ارزیابی دانشگاه را مورد بازنگری جدی قرار دهد.
- ۲) ارزیابی میزان تحقق سند راهبردی، سیاست‌ها و برنامه‌های سالانه دانشگاه؛ معاونت تربیت و آموزش نزاها با بهره‌مندی از خبرگان آموزشی نزاها، مساعدت و همکاری هیئت‌رئیس میزان تحقق سند راهبردی، سیاست‌ها و برنامه‌های سالانه دانشگاه را به‌منظور استقرار نظام بهبود مستمر کیفیت علمی، آموزشی و تربیتی به‌صورت مستمر ارزیابی نماید.
- ۳) تشکیل گروه مشاور ارزشیابی و تضمین کیفیت؛ معاونت تربیت و آموزش نزاها با بهره‌مندی از استعدادهای موجود خبرگی و نخبگی در سطح نزاها و آجا گروه مشاور ارزشیابی و تضمین کیفیت را به‌منظور ارائه نظرات تخصصی در این حوزه و ارزیابی کیفیت عملکرد دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی دانشگاه در راستای تحقق مؤلفه‌های بهبود و تحول سامانه ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش تشکیل دهد.

ب) معاونت تربیت و آموزش دانشگاه افسری امام علی (ع):

- ۱) ایجاد سازوکار مناسب نظارت و ارزیابی و تبیین سیاست‌های تضمین کیفیت در دانشگاه؛ معاونت تربیت و آموزش دانشگاه، سازوکار مناسب نظارت و ارزیابی و تبیین سیاست‌های تضمین کیفیت را در جهت استقرار و نهادینه‌سازی نظام پایش و تضمین کیفیت آموزش در دانشکده‌های علوم پایه، مدیریت نظامی و فنی و مهندسی ایجاد نماید.
- ۲) ایجاد سازوکار خودارزیابی، خودسازمان‌دهی نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت؛ معاونت تربیت و آموزش دانشگاه سازوکار خودارزیابی، خودسازمان‌دهی نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت را در دانشکده‌های علوم پایه، مدیریت و مهندسی پرواز به‌منظور نهادینه کردن فرهنگ پذیرش ارزش‌های ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در دانشگاه ایجاد نماید.

۳) ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی: معاونت تربیت و آموزش دانشگاه با هدایت و حمایت دانشکده‌های علوم پایه، مهندسی و پرواز و علوم نظامی نسبت به ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی با تأکید بر مؤلفه‌های حمایتی و توانمندسازی به‌جای مؤلفه‌های صرفاً کنترلی به‌منظور حرکت به سمت مؤلفه‌های دانشگاه یادگیرنده در پایان سال تحصیلی اقدام نماید.

۴) ایجاد شبکه کیفیت یاددهی- یادگیری؛ معاونت تربیت و آموزش و معاونت پژوهش دانشگاه با همکاری و جلب مشارکت هیئت‌علمی و استادان به‌منظور سنجش دستاوردهای یادگیری دانشجویان شبکه کیفیت یاددهی- یادگیری ایجاد نمایند.

منابع

- اخلاقی، فائزه و همکاران (۱۳۹۰). ارزشیابی کیفیت در برنامه‌های آموزش عالی با استفاده از الگوی سیپ. *مجله علمی-پژوهشی مدیریت اطلاعات سلامت*، ۵(۸): ۶۲۱-۶۲۹.
- اساسنامه شماره ۳۲۲۶۱۰۰۵۵ دانشگاه افسری امام علی (ع)
- اینفوگرافی (۱۳۹۷). *رویکرد طراحی نظام آموزشی مهارت محور و مأموریت ارتش جمهوری اسلامی ایران*. انتشارات معاونت تربیت و آموزش ارتش ج.ا.ایران
- آیین‌نامه نظام نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت علوم، تحقیقات و فناوری (شماره ۲۸۰۳۹۹/و مصوب ۱۳۹۵/۱۲/۸)
- بازرگان، عباس (۱۳۹۴). *ارزشیابی آموزشی*. چاپ سوم. تهران: انتشارات سمت.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۳). *ارزشیابی آموزشی (مفاهیم الگوها و فرایندهای عملیاتی)*، چاپ سوم. تهران: انتشارات سمت.
- بازرگان، عباس؛ اسحاقی، فاخته (۱۳۸۵). *ارزیابی برونی کیفیت در گروه‌های آموزشی دانشگاهی (از اندیشه تا عمل)*، چاپ اول. تهران: انتشارات دوران.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۴). *ارزشیابی آموزش عالی*، چاپ سوم، قم: انتشارات یاران.
- باقری‌فر و همکاران (۱۳۹۳). مقایسه الگوهای ارزشیابی برنامه درسی و برنامه‌ریزی آموزشی. تهران: *اولین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران*، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، انجمن علمی توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.

- بدری روشن‌اند، ابوالقاسم. «سازوکار و الگوی مطلوب تخصیص منابع مالی برای آموزش و پرورش: مبانی الزامات عناصر و الگوریتم.» فصلنامه تعلیم و تربیت ۲۶، ۱۰۴ (۱۳۸۹): ۵۹-۹۰.
- به ولا. از (۱۹۹۰). *ارزشیابی طرح‌های برنامه‌های آموزشی برای توسعه*. تهران: انتشارات موسسه بین‌المللی روش‌های آموزش بزرگ‌سالان.
- بهرنگی، محمدرضا (۱۳۹۱). *نظارت و راهنمایی تعلیماتی (ترجمه)*. چاپ هشتم، تهران: نشر کمال تربیت.
- پرند، محمدحسن (۱۳۸۵). *مقدمات برنامه‌ریزی آموزشی و درسی (با تجدیدنظر انسان کامل)*، چاپ چهارم (متوالی هشتم). تهران: انتشارات خورشید.
- حاتمی، جواد و همکاران (۱۳۹۰). *چالش ساختار سازی برای نظارت و ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی ایران، پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران، دانشگاه تهران*.
- حسن شعرانی، حسن (۱۳۸۵) *مهارت‌های آموزشی، روش‌ها و فنون تدریس*. جلد دوم. تهران: انتشارات سمت.
- حسینی، هادی و محمد زاده‌نوری، محمد (۱۳۹۲). *ارزیابی اعضای هیئت علمی دانشجویان؛ معتبر یا نامعتبر. مجله علمی پزشکی ایران، شماره ۱۳(۱): ۶۳-۴۵*.
- رحمانی، رمضان و فتحی، کورش (۱۳۸۷). *ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. مجله راهبردهای آموزش مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بقیه .../ (عجب). (۱): ۳۹-۲۸*.
- رضا محمدی، رضا و خرسندی یامچی، اکبر (۱۳۹۶). *طراحی الگوی صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت در نظام آموزش عالی. دو فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، (۱۲) ۸۹: ۸۶-۱۰۵*.
- رضایان، علی (۱۳۸۸). *مبانی سازمان و مدیریت*، چاپ پانزدهم، تهران: انتشارات سمت
- رؤیا پرند، رویا و عباسعلی قیومی، عباسعلی (۱۳۹۶). *تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی. تهران: پنجمین کنفرانس بین‌المللی رویکردهای پژوهشی در علوم انسانی و مدیریت، تهران، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران*.
- سازمان سنجش آموزش کشور (۱۳۸۹). *کارگاه آموزشی ارزیابی درونی*. دبیرخانه ارزیابی درونی مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی
- ساعد پناه، مسعود. (۱۳۸۶). *ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت از دیدگاه کارکنان بانک مسکن شهر تهران، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی*.

- سکینه نعیمی، سکینه، زارع، سودابه و نعیمی، نیره (۱۳۹۳). مقایسه ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیئت‌علمی توسط دانشجویان با خودارزیابی آن‌ها. *مجله پژوهش در آموزش پزشکی*، ۲(۶): ۵۸-۵۱.
- سیف پناهی، سوسن و دیگران (۱۳۹۷). *روانشناسی رشد*. چاپ بیست و ششم، تهران: انتشارات سمت.
- سیف، علی اکبر (۱۳۷۸). *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی*، چاپ چهارم. تهران: انتشارات دوران
- شکورنیا و اسرار زادهگان (۱۳۹۱). مقایسه نمرات ارزیابی اعضای هیئت‌علمی بر اساس در مورد نگرش نسبت به رتبه‌بندی دانش آموزان. *فصلنامه راهبردی آموزش*، ۴(۴): ۲۱۰-۱۹۵.
- ضیایی و همکاران (۱۳۸۶). تأثیرات کارکنان و دانشجویان در ارزیابی دانشگاهی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی بیرجند. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند*، ۴(۱۳): ۶۸-۶۱.
- عباس بازرگان، عباس، میرکمالی، محمد و ابوالقاسم نادری، ابوالقاسم (۱۳۸۵). *گزارش ارزیابی درونی گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی*. سازمان سنجش آموزش کشور
- فراصتخواه، مسعود (۱۳۸۸). *دانشگاه ایرانی و مسئله کیفیت*. چاپ اول، تهران: انتشارات آگاه.
- فراصتخواه، مقصود و بازرگان، عباس (۱۳۹۶). *نظارت و ارزشیابی آموزش در عالی*، چاپ نخست. تهران: نشر سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- فرخ لقا رئیس دانا، مسعود وفاپی، نقش برنامه‌ریزی آموزشی در توسعه آموزش و پرورش، *مجله رشد تکنولوژی آموزشی*، ۴(۲۷): ۵۶-۳۸.
- فرهنگ، علی اکبر (۱۳۷۹). *فرهنگ و آسیب‌های فرهنگی*. کتاب ماه هنر، شماره ۴۸ و ۴۷
- فریده مشایخ، فریده (۱۳۹۳). *دیدگاه‌های نو در برنامه‌ریزی آموزشی*، چاپ چهاردهم، قم: انتشارات گل‌ها.
- قهرمانی، محمد (۱۳۸۸). *مدیریت آموزش سازمانی*، چاپ نخست. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- مازینی، آندره (۱۳۸۵). *آسیب‌شناسی سازمانی*، علی عطفرف، سعید انالویی، مرضیه قبادی‌پور، چاپ اول. تهران: انتشارات موسسه علمی دانش‌پژوهان برین.
- محسن مرادیان، محسن (۱۳۸۷). *طراحی الگوی نوین آموزشی در دانشگاه‌های افسری در دو حوزه آموزش نظری و عملی*. تهران: مرکز مطالعات راهبردی نیروی زمینی ارتش
- محمدی، رضا و دیگران (۱۳۸۶). *ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی*، چاپ نخست. تهران: مرکز انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

- محمدی، رضا و همکاران (۱۳۹۳). طراحی الگوی مطلوب ممیزی کیفیت آموزش عالی ایران، *مجله مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی* (۱۲): ۵: ۱۵۴-۱۱۵.
- محمدی، رضا؛ پرنده، کوروش و پور عباس، عبدالرسول (۱۳۸۶). ضرورت طراحی و استقرار ساختار تضمین کیفیت در رشته‌های علوم مهندسی *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، ۹(۳۴): ۷۷-۱۱۴.
- معروفی، یحیی و همکاران (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی؛ بررسی برخی دیدگاه‌ها. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*. (۵): ۱: ۸۱-۱۱۲.
- مهجور، سیامک (۱۳۶۷). *ارزشیابی آموزشی*، چاپ نخست. تهران: انتشارات ساسان.
- نظر زاده، محسن، مردانی، امیرحسین (۱۳۹۳). ارزیابی درونی، رویکرد چالش‌برانگیز در نظام اعتبار سنجی؛ آسیب‌شناسی آن در نظام آموزش عالی ایران، *اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی*، تهران، دانشگاه صنعتی شریف.
- نوری و پیدایی (۱۳۸۹). *الگوهای آسیب‌شناسی آموزش کارکنان در سازمان*. چاپ نخست، تهران: انتشارات سیمای دانش.
- نوه ابراهیم، عبدالرحیم (۱۳۸۹). نقش ارزیابی درونی در ایجاد تحول دانشگاهی؛ بررسی دستاوردها، چهارمین همایش سالیانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران، دانشگاه تهران.
- نیستانی، محمدرضا (۱۳۹۳). *برنامه‌ریزی آموزشی، راهبردها بهبود کیفیت در سطح یک واحد (مدرسه، واحد دانشگاهی و آموزش مجازی)*، چاپ دوم. اصفهان: نشر آموخته.
- هاشمی، حامد (۱۳۹۰). تحلیل الگوی اعتبارسنجی و ارزیابی درونی، پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران، دانشگاه تهران.
- هاشمی، سید حامد و پورامین زاد، سعید (۱۳۹۰). تحلیل الگوی اعتبار سنجی و ارزیابی درونی جهت ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام دانشگاهی، پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران، دانشگاه تهران.
- یمنی، محمد (۱۳۹۱). *کیفیت در آموزش عالی*. چاپ نخست، تهران: انتشارات سمت.
- Saif AA.(2009). *Educational Measurement, Assessment and Evaluation*. 4th ed, Tehran: Dowran company.
- Razavi M, Rabani A, Tavakol M.(1999). The evaluation of teaching in Tehran University of Medical Sciences and Health Services: Students point of view. *The Journal of Tehran Faculty of Medicine*.
- Jongbloed, B. and Vossensteyn, H. (2001), Keeping up performances: An international survey of performance-based funding in higher education, *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol.23, No. 2, pp. 127-145