

نقش ارزیابی بیرونی بر ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی؛ مورد: دانشگاه علوم پزشکی بابل¹

هادی مصلح امیردهی^{2*}، محمدرضا نیستانی³ و ایمان جهانیان⁴

چکیده

امروزه، بهبود کیفیت نظام آموزشی عالی به‌عنوان اصلی اساسی مورد توجه متصدیان این حوزه قرار گرفته است که در این بین بهره‌گیری از راهبرد ارزیابی بیرونی برای دستیابی به کیفیت در نظام دانشگاهی نقش کلیدی دارد. هدف این پژوهش ارزیابی بیرونی گروه آموزشی ترمیمی و مواد دندانی دانشکده دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی بابل در سال تحصیلی 94-1393 با هدف ارتقای کیفیت این گروه بود. در این پژوهش توصیفی تعداد 109 نفر از اعضای گروه ترمیمی و مواد دندانی (دانشجویان، اعضای هیئت‌علمی، مدیر گروه و کارکنان گروه) در روند ارزیابی بیرونی مشارکت کردند. در این ارزیابی از پرسشنامه، مصاحبه، چک لیست و مشاهده برای گردآوری داده‌ها بهره گرفته شد. داده‌ها با استفاده از روشهای آمار توصیفی (میانگین و درصد) به کمک نرم‌افزار آماری SPSS(21) و روش وزندهی (ارزش‌گذاری) گزینه‌ها تجزیه و تحلیل شدند. طبق یافته‌های پژوهش بجز عامل اعضای هیئت علمی و تجهیزات و امکانات که در وضعیت نسبتاً مطلوب قرار گرفت، دو عامل (مدیر گروه و اهداف و رسالت) در وضعیت مطلوب قرار گرفتند. در مجموع، وضعیت گروه مورد ارزیابی از نظر مطلوبیت در سطح نسبتاً خوبی قرار گرفت. از آنجایی که در این پژوهش عامل اعضای هیئت علمی و تجهیزات و امکانات در وضعیت مطلوبی نبود و با توجه به جایگاه والای اعضای هیئت علمی در تربیت افراد متخصص برای پاسخگویی به نیازهای سلامت جامعه و نیز نقش تجهیزات و امکانات در تسهیل دستیابی به اهداف مورد نظر گروه، ضروری است متصدیان امر برای برطرف کردن مشکلات این گروه اقدام لازم را مبذول دارند.

کلید واژگان: ارزیابی بیرونی، گروه ترمیمی و مواد دندانی، کیفیت، معیار، بابل، ایران.

1. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی است.

2. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

* نویسنده مسئول: Hadimosleh313@gmail.com

3. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران: nevystani@gmail.com

4. مربی و عضو هیئت علمی گروه آموزش پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی بابل، بابل، ایران: dr.jahanian@yahoo.com

پذیرش مقاله: 1395/9/24

دریافت مقاله: 1394/12/10

مقدمه

آموزش عالی با پیشینه‌ای به قدمت بیش از هشت سده به عنوان نهادی کلیدی مورد توجه خاص ملت‌ها و دولتهاست و به جرئت می‌توان گفت که در میان نهادهای اقتصادی و اجتماعی که در سالیان اخیر پا به عرصه گذاشته‌اند، فقط تعدادی معدود توانسته‌اند مانند دانشگاهها دوام آورند و پایدار بمانند (Houshyar (۲۰۱۲) & Ayatollahi, Pourrezaian).

آموزش عالی به‌عنوان نظامی پویا و هوشمند مستلزم رشد در هر دو بعد کمی و کیفی است، چرا که رشد و گسترش کمی آموزش عالی، بدون توجه به کیفیت، به مسائلی همچون ترک تحصیل، بی‌سوادی، افت تحصیلی، مردودی، وابستگی علمی، عرضه نیروی انسانی متخصص مازاد و نبود فرصت مناسب برای خلاقیت و شکوفایی منجر می‌شود. بهبود کیفی نیز بدون در نظر گرفتن کمی، به محرومیت انسانها از حق تحصیلات و افزایش تبعیضات اجتماعی منتهی می‌شود (Farasatkah, ۲۰۰۹: ۱۰۳). با توجه به نقش حیاتی آموزش عالی که همانا اتخاذ راهبردهای اثربخش برای تربیت نیروی انسانی متخصص، تولید دانش نو و ارائه خدمات تخصصی و فناوری روز است، توسعه کمی به تنهایی کافی نیست (Maroufi, Kiamanesh, Mehrmohammadi & Aliasgari, ۲۰۰۷: ۹۰) و در کنار آن توجه به مقوله کیفیت بسیار ضروری است.

گسترش کمی دانشگاهها، کثرت مؤسسات آموزشی متنوع، افزایش تعداد دانشجویان و وجود خیل عظیم دانش‌آموخته بیکار از جمله چالشهایی هستند که در حال حاضر نظام آموزش عالی ایران را با مشکلات عدیده‌ای مواجه ساخته است. گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به ظرفیتهای موجود و توان بافت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه، کاهش کیفیت نظام آموزش عالی را به دنبال خواهد داشت. این چالشها لزوم مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی را در نظام آموزش عالی ایران در پی دارد و نظام دانشگاهی را به بازاندیشی در ساختار، رسالت، اهداف، کارکردها و فرایندهای خود وادار ساخته است. از آنجا که دانشگاهها از جمله مهم‌ترین نهادهایی هستند که جوامع برای رشد و توسعه به آنها نیاز دارند، شفافیت، پاسخگویی و بهبود کیفیت در آنها الزامی است (Nosratinia & Nosratinia, ۲۰۱۴).

در دهه آغازین هزاره سوم از دانشگاهها انتظار می‌رود که به مسئولیت اجتماعی خود بیش از پیش توجه کنند. برای این منظور، دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی باید در تحلیل واقعیتهای جامعه و عرضه راه‌حلهای فراکنشی پیشقراول باشند (Bazargan & Amery, ۲۰۱۰)؛ از این رو، اغلب کشورهای جهان برای هماهنگ‌تر کردن برنامه‌های آموزش عالی با نیازهای توسعه‌ای و ارتقای کیفیت نظامهای آموزش عالی حساسیت ویژه‌ای به خرج می‌دهند. حاصل این امر آن بوده است که نیاز روزافزون به مبحث کیفیت دانشگاهها و سایر مراکز آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان احساس شده است (Niksirat, Badri & Rezvani, ۲۰۱۲).

در حال حاضر، بهبود کیفیت در همه زمینه‌ها مثل صنعت، تولید، خدمات، بهداشت، آموزش و پرورش، آموزش عالی و نیز کلیه سازمانها ضرورت محسوب می‌شود. اقدامات فزاینده‌ای که در سطح جهانی نظیر

توجه به روشهای فعال تدریس، ابتکار عمل مدیران، توجه جدی به مسئله ارزشیابی و بازخورد را که در سطح آموزش انجام گرفته است، می‌توان از نشانه‌های بارز توجه به کیفیت در آموزش عالی دانست (Karimyan, Naderi, Attaran & Salehi, ۲۰۱۱).

توجه به مبحث ارتقای کیفیت به‌عنوان امری ضروری در نظام آموزش پزشکی مستلزم توجه به سه سطح است که سطح اول مربوط به وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی است و در ادبیات آموزشی این سطح لازم است تمام سیاستها، مقررات و استانداردها با رویکرد ارتقای کیفیت، عناصر کیفیت آموزشی را بهبود بخشند. در واقع، در این سطح باید از تمام امکانات قانونی برای ارتقای کیفیت آموزش پزشکی استفاده شود. سطح دوم ارتقای مبحث مدیریت کیفیت را در بر می‌گیرد و این چهارچوب در سطح دانشگاه و معاونان آموزشی و استادان است. در این سطح دانشگاه مسئول اداره کیفیت کلیه عناصر موجود در دانشگاه است و همچنین مسئولیت اجرای دستورهای مقامات بالاتر را بر عهده دارد. سومین سطح ارتقای کیفیت آموزش پزشکی را کنترل کیفیت باید دانست که این سطح مربوط به استادان، مدیران آموزشی و دانشجویان است که باید با استفاده از امکانات موجود در جهت ارتقای سطح آموزش حرکت کنند (Mosleh Amirdehi, ۲۰۱۵ a).

آگاهی از میزان تحقق اهداف دانشگاههای علوم پزشکی و اطلاع از نارساییها و نقاط قوت (وضعیت موجود) از ابزارهای اساسی است که می‌تواند تصمیم‌گیران، سیاستگذاران و برنامه‌ریزان دانشگاههای علوم پزشکی را در خصوص بهبود روشها و نیل به اهداف و افزایش بازدهی یاری کند. دانشگاههای علوم پزشکی از جمله مهم‌ترین نهادهایی هستند که جوامع برای رشد و بقای خود به آنها نیاز دارند و شفافیت، پاسخگویی و بهبود کیفیت در آنها الزامی است. لازمه پویایی و رشد در این دانشگاهها نظارت و ارزیابی است (Alimohammadi, Rezaeian, Bakhshi & VaziriNejad, ۲۰۱۳).

ارزیابی را که یکی از کارکردهای نظام مدیریت دانشگاهی یا آموزش عالی است، نباید به‌عنوان فعالیتی جداگانه نگریست، بلکه حلقه‌ای از چرخه مدیریت و برنامه‌ریزی است و بدون ارزیابی نمی‌توان برای بهبود و ارتقای مداوم برنامه‌ریزی کرد (Bazargan, ۱۹۹۷). از طرفی، ارزیابی وسیله‌ای برای افزایش بازده آموزش عالی و نیز سازکاری برای تأیید صلاحیت، تخصیص عقلانی اعتبارات، پاسخگویی عمومی، اطلاع‌رسانی به ذینفعان، اطمینان از تحقق اهداف و بهبود مستمر قلمداد می‌شود (Mohammadi & Eshagi, ۲۰۰۷: ۵۱-۵۳).

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

با توجه به نقش ارزیابی در ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی، بیشتر نظامهای آموزش عالی تلاش مستمری برای تعیین و تضمین کیفیت برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی خود با توسل به الگوهای ارزیابی، به عمل می‌آورند که می‌توان به الگوی اعتبارسنجی اشاره کرد که کاربرد وسیع‌تری در آموزش عالی دارد. اعتبارسنجی در دانشگاهها به‌منظور تضمین و حفظ استانداردهای آموزشی و کمال نهادی صورت

می‌گیرد. اعتبارسنجی فرایندی است که مشخص می‌کند تا چه میزان یک مؤسسه یا برنامه‌هایش حداقل استانداردهای مورد قبول را برآورده ساخته است (۲۰۱۴، Rameshi, Naderi & Nami).
الگوی اعتبارسنجی مترادف با ارزیابی بیرونی است. این نوع ارزیابی فرایندی است که از طریق آن مؤسسه آموزشی به واسطه صلاحیتهای تشکیل دهنده‌اش به وسیله نهادی بیرونی معتبر شناخته می‌شود. هدف این فرایند آن است که کیفیت مؤسسه‌های آموزشی را گواهی کند و آنها را در بهبود امورشان یاری دهد (Dickeson, ۲۰۰۶).

ارزیابی بیرونی در مدیریت آموزش عالی انکارناپذیر است. به‌طور کلی، دانشگاهها در پی آن هستند که با به‌کارگیری راهکارهای گوناگون و به‌طور مستمر کیفیت برنامه‌ها و نظام آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی خود را بهبود بخشند. تجربه‌های بین‌المللی و ملی حاکی از آن است که فرایند ارزیابی بیرونی، به‌ویژه در سطح گروه آموزشی، می‌تواند به‌عنوان یکی از سازکارهای مؤثر در تضمین کیفیت دانشگاهی نقش بسزایی داشته باشد. ارزیابی بیرونی به‌عنوان یک اصطلاح عمومی برای کلیه اشکال بازبینی، بررسی و اعتبارسنجی کیفیت به‌کار می‌رود. ارزیابی به‌طور خاص فرایندی است که متخصصان بیرونی آن را برای ارزشیابی و تضمین کیفیت برنامه یا مؤسسه به‌کار می‌گیرند (Vroeijenstijn, ۲۰۰۴). شکی نیست که ارزیابی بیرونی باید بر ارزیابی درونی استوار باشد، به‌طوری‌که قبل از اجرای آن، گزارش ارزیابی درونی در دسترس باشد.

در اجرای ارزیابی بیرونی معمولاً سه فعالیت متمایز انجام می‌شود: ۱. تحلیل گزارش ارزیابی درونی؛ ۲. بازدید هیئت همگنان از محل (گروه آموزشی)؛ ۳. تهیه گزارش ارزیابی بیرونی؛ به‌عبارت‌دیگر، ارزیابی بیرونی مرحله دوم فرایند اعتبارسنجی است که طی آن «افرادی خارج از نظام آموزشی» با توجه به تخصص و صلاحیتی که دارند، نتایج ارزیابی درونی را بازنگری و به اعتبار آن توجه می‌کنند و سپس، آنها گزارشی از ارزیابی خود تهیه و درنهایت، پیشنهادهایی برای بهبود به گروه آموزشی ارائه می‌کنند (Mosleh Amirdehi, ۲۰۱۵ b): از این رو، ارزیابی بیرونی فرصتی مناسب برای گروههای آموزشی فراهم می‌کند تا با دید نقادانه دیگران از آمادگی گروه برای بهبود کیفیت سود ببرند و از طریق تبادل نظر سازنده با افراد دانشگاهی برجسته خارج از گروه چگونگی نیل به این امر را فراهم کنند.
ارزیابی بیرونی گروه آموزشی بر فرایند قضاوتی دلالت دارد که یک نهاد تخصصی آن را انجام می‌دهد. این فرایند شامل جمع‌آوری داده‌ها، اطلاعات و مدارک لازم درباره کیفیت گروه است و به‌منظور قضاوت درباره هماهنگی وضعیت موجود و مطلوب انجام می‌شود (Bazargan & Eshagi, ۲۰۱۰: ۴۶-۵۲).

از آنجا که گروه آموزشی هسته اصلی فعالیت هر دانشگاه به‌ویژه دانشگاههای علوم پزشکی به‌شمار می‌رود، نقش ارزیابی درونی در شناخت قوتها، ضعفها، فرصتها و تهدیدهای آن می‌تواند مبنای برنامه‌ریزی توسعه و بهبود کیفیت دانشگاهی منظور شود. هرچند ارزیابی درونی مشارکتی ابزاری برای ترسیم سیمای آرمانی گروه آموزشی و مشارکت در ترسیم برنامه بهبود کیفیت گروه است، اجرای آن

به تنهایی نمی‌تواند ارتقای کیفیت گروه را تضمین کند. زیرا بنا بر ضرب‌المثل فارسی، آن عمل «تنها به قاضی رفتن» تلقی می‌شود. از این رو، به دنبال ارزیابی درونی باید ارزیابی بیرونی انجام شود. در چند دهه اخیر، توجه به بحث کیفیت در مراکز دانشگاهی از طریق به‌کارگیری سازکار ارزیابی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است و پژوهشهایی که در این زمینه صورت گرفته، گویای این واقعیت است. سامانی و زحل (۲۰۱۵، Samani & Zohal) در پژوهشی که به ارزشیابی بیرونی درون دانشگاهی دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی قزوین مبادرت ورزیدند، نشان دادند که میانگین کل نتایج ارزیابی بیرونی درون دانشگاهی دانشکده پرستاری و مامایی در حیطه رفاه هیئت علمی و منابع آموزشی مطلوب نیست، ولی در بقیه حیطه‌ها در حد نسبتاً مطلوب تا مطلوب بوده است. رضانی و نعمتی (۲۰۱۴، Ramezani & Nemati) در پژوهشی با عنوان «ارزیابی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان از کیفیت خدمات آموزشی ارائه‌شده به آنان» نشان دادند که بین میزان رضایت دانشجویان زن و مرد از کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه تفاوت معنادار وجود ندارد که بیشترین میانگین ادراک دانشجویان از کیفیت خدمات به بعد اطمینان (عمل به تعهدات) و کمترین آن به بعد پاسخگویی (کمک به مشتری) مربوط بوده است.

دارابی و همکاران (Darabi, Naranjkar, Farmahini Farahani, Garshasbi & Yousefi, ۲۰۱۲) در تحقیق خودارزیابی عملکرد دانشکده پزشکی دانشگاه شاهد بر اساس مرحله اول الگوی اعتبارسنجی به اهدافی چون بررسی میزان مطلوبیت ده عامل؛ یعنی رسالتها و اهداف دانشکده، ساختار سازمانی و مدیریت، اعضای هیئت علمی، دانشجویان، فرایند تدریس و یادگیری، دوره‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی، دانش‌آموختگان، فضا، امکانات و تجهیزات آموزشی، پژوهشی و درمانی، پژوهش و نیروی انسانی اداری و پشتیبانی دانشکده پزشکی دانشگاه شاهد دست یافتند. از ده عامل، یک عامل مطلوب، هفت عامل نسبتاً مطلوب و دو عامل نامطلوب ارزیابی شده است.

بازرگان (Bazargan, ۲۰۰۹) در پژوهشی با عنوان «ارزیابی درونی در آموزش پزشکی تا نهاد ملی برای تضمین کیفیت در آموزش عالی ایران: چالش‌ها و چشم‌اندازها» ضمن بررسی تجربه‌های بین‌المللی و کوششهای ایران در ارزیابی آموزش عالی به‌سوی ایجاد نهادی ملی برای ارزیابی و اعتبارسنجی، چالشهای موجود برای ساختارسازی در ارزیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی کشور به‌طور اعم و در آموزش پزشکی به‌طور اخص را مدنظر قرار داده و اذعان داشته است که از طریق ساختارسازی برای ارزیابی و اعتبارسنجی می‌توان در اعضای هیئت علمی درخصوص کیفیت، وابستگی لازم را به وجود آورد و از این طریق استمرار کوششهای ارزیابی و تضمین کیفیت را امکان‌پذیر ساخت.

فراستخواه و بازرگان (Farasatkah & Bazargan, ۲۰۰۷) در پژوهشی با عنوان «ارزیابی درونی و بیرونی در آموزش عالی ایران: طرحی ناتمام» ضمن بررسی وضعیت ارزیابی درونی در کشور ایران، معتقدند که به‌رغم انجام یافتن تعدادی طرح ارزیابی درونی در پاره‌ای از گروههای آموزشی دانشگاههای کشور، هنوز ارزیابی بیرونی آنها توسط هم‌تایان حرفه‌ای همچنان به‌صورت حلقه مفقوده

یا معوق و در ابهام مانده و دانشگاه‌های کشور را با خلأ نظام اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی مواجه ساخته است.

نتایج تحقیقات کجلگرن و همکاران (Kjellgren, Welin & Danielson, ۲۰۰۵) با عنوان «ارزیابی برنامه‌های دکتری پرستاری» نشان داد که در ساختار برنامه دکتری پرستاری باید به برنامه درسی توجه و همچنین توجه به تغییرات در زمینه محتوا و زمان امکان‌پذیر شود. با توجه به مطالب بیان شده، هدف تحقیق حاضر طراحی و تدوین معیارهای مناسب به منظور ارزیابی بیرونی گروه آموزشی ترمیمی و مواد دندانی دانشکده دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی بابل بود.

روش پژوهش

این پژوهش توصیفی و از نوع کاربردی بود که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ در گروه آموزشی ترمیمی و مواد دندانی دانشکده دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی بابل انجام شد و جامعه آماری آن اعضای هیئت‌علمی، مدیر گروه، کارکنان و دانشجویان بودند. حجم نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای برای دانشجویان ۱۰۰ نفر بود و درخصوص اعضای هیئت‌علمی و کارکنان، با توجه به محدود بودن جامعه پژوهش، کلیه افراد به روش سرشماری کامل حایز معیار ورود به پژوهش شدند.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش بجز عامل تجهیزات و امکانات که از چک‌لیست، مشاهده و مصاحبه استفاده شد، در سه عامل دیگر که شامل اعضای هیئت‌علمی، اهداف و رسالت و مدیر گروه بود، از پرسشنامه استفاده شد که پاسخگویان از طریق طیف لیکرت (کاملاً مخالف امتیاز ۱، مخالف امتیاز ۲، تا حدودی موافق امتیاز ۳، موافق امتیاز ۴ و کاملاً موافق امتیاز ۵) نظر خود را درباره هر یک از نشانه‌ها بیان داشتند. برای تفسیر یافته‌ها، میانگین امتیاز بین ۱۰/۷ نامطلوب، بین ۱/۳۷/۴ نسبتاً مطلوب و بین ۳/۵۴ مطلوب ارزیابی شد. بررسی روایی صوری و محتوایی ابزار گردآوری داده‌ها از طریق نظرسنجی از متخصصان صورت قرار گرفت. در پژوهش حاضر ضریب پایایی ابزار گردآوری داده‌ها با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای پرسشنامه ارزیابی اعضای هیئت‌علمی از دیدگاه دانشجویان ۰/۹۴، پرسشنامه ارزیابی مدیر گروه از دیدگاه کارکنان ۰/۹۸، پرسشنامه ارزیابی مدیر گروه ۰/۹۳، اهداف و رسالت گروه از منظر اعضای هیئت‌علمی ۰/۸۹ و چک‌لیست امکانات و تجهیزات پایایی ۰/۸۸ محاسبه شد.

داده‌ها به مدت ۴۵ روز با مراجعه حضوری به گروه و در ساعات اداری و آموزشی گردآوری شد. نمونه‌های پژوهشی برای پاسخگویی به سؤالات توجیه شدند و تأکید شد که پاسخهای دقیق آنها می‌تواند در بهبود کیفیت گروه تأثیر مثبت داشته باشد؛ همچنین به نمونه‌های پژوهشی اطمینان داده شد که هویت آنان محرمانه خواهد ماند. پس از گردآوری داده‌ها برای بررسی وضعیت گروه آموزشی از شاخصهای مرکزی آمار توصیفی (فراوانی، میانگین و درصد) استفاده شد و داده‌ها تجزیه و تحلیل شدند. مراحل اجرای ارزیابی بیرونی در گروه ترمیمی و مواد دندانی به شرح جدول ۱ است.

جدول 1- مراحل اجرای ارزیابی بیرونی در گروه ترمیمی و مواد دندانی

ردیف	مراحل ارزیابی بیرونی
1	انتخاب گروه آموزشی
2	تشکیل کمیته ارزیابی بیرونی
3	تدوین چارچوب و دستورالعمل برای اجرای ارزیابی بیرونی
4	مطالعه و بررسی گزارش ارزیابی درونی گروه و تحلیل آن
5	شناسایی عوامل پیشنهادی ارزیابی بیرونی توسط کمیته
6	طراحی، تدوین و اجرای روش دلفی به منظور تدوین معیارهای نهایی
7	جلسه پایانی با مدیر گروه
8	تهیه و تدوین پیش‌نویس گزارش ارزیابی بیرونی و ارسال برای بازبینی
9	تهیه و تدوین گزارش نهایی ارزیابی بیرونی
10	ارائه پیشنهادهایی عملی، مفید و صریح

یافته‌ها

در پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش دلفی 4 عامل، 16 ملاک و 301 نشانگر برای ارزیابی بیرونی گروه آموزشی ترمیمی و مواد دندانی دانشکده دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی بابل طراحی و تدوین شد. یافته‌های به‌دست آمده از ارزیابی بیرونی درخصوص عامل اعضای هیئت علمی نشان داد که مؤلفه شخصیت فردی اعضای هیئت علمی با میانگین 3/41 در وضعیت مطلوب قرار دارد، ولی مؤلفه‌های کیفیت تدریس، مهارت‌های ارزشیابی و ارتباط بین فردی در وضعیت مطلوب قرار ندارد. در بعد عامل مدیر گروه نیز اعضای هیئت علمی و کارکنان از ویژگی شخصیتی، مهارت‌های مدیریتی و مهارت‌های آموزشی و پرورشی مدیر گروه رضایت دارند. همچنین نتایج عامل اهداف و رسالت نشان داد که مؤلفه‌های آموزشی و پژوهشی، فضا، تجهیزات و امکانات فناوری اطلاعات، اهداف و رسالت، ارزشیابی و سازمانی از نظر بار ارزشی در وضعیت مطلوب قرار دارند. جمع‌بندی داده‌های به‌دست آمده از ارزیابی عامل تجهیزات و امکانات گروه آموزشی ترمیمی و مواد دندانی نشان داد که گروه یادشده از بعد تجهیزات کلینیکی و خدمات الکترونیکی و فناوری در وضعیت مطلوب و از بعد کتابخانه و فضای فیزیکی و خدمات رفاهی در وضعیت نسبتاً مطلوب قرار دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر که با هدف بررسی نقش ارزیابی بیرونی بر ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی صورت گرفت، دو گام در نظر گرفته شد. در گام اول گروه ارزیابی با بهره‌گیری از روش دلفی عوامل، مؤلفه‌ها و معیارهای گروه را تدوین کردند، زیرا انتخاب عوامل، مؤلفه‌ها و نشانگرها باید به‌عنوان یکی از اساسی‌ترین مراحل ارزیابی بیرونی در نظر گرفته شود. در مجموع، 4 عامل، 16 مؤلفه (ملاک) و 301

معیار یا نشانگر برای این پژوهش تدوین شد. در پژوهشی که بهرنگی و همکاران (Behrangi, ۲۰۱۰) و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران انجام دادند، شش عامل «دانش‌آموختگان، فرایند یاددهی یادگیری، دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی مورد اجرا، دانشجویان، هیئت علمی و اهداف، جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات» ارزیابی شد. در ارزیابی‌ای که سلیمی (۲۰۰۶، Salimi) در گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه کردستان انجام داد، از 6 عامل، 28 ملاک و 91 نشانگر برای ارزیابی استفاده کرد.

جدول 2- نتایج به‌دست آمده از ارزیابی بیرونی گروه ترمیمی و مواد دندانی

میزان مطلوبیت	بار ارزشی	مؤلفه	میزان مطلوبیت	بار ارزشی	عامل
نسبتاً مطلوب	2/95	کیفیت تدریس	نسبتاً مطلوب	3/12	اعضای هیئت علمی (از دیدگاه دانشجویان)
مطلوب	3/41	شخصیت فردی			
نسبتاً مطلوب	2/92	مهارت‌های ارزشیابی			
نسبتاً مطلوب	3/21	ارتباط بین فردی			
مطلوب	3/83	ویژگی شخصیتی	مطلوب	3/77	مدیر گروه (از منظر اعضای هیئت علمی)
مطلوب	3/72	مهارت‌های مدیریتی			
مطلوب	3/77	مهارت‌های آموزشی و پرورشی			
مطلوب	5	ویژگی شخصیتی	مطلوب	5	مدیر گروه (از منظر کارکنان)
مطلوب	5	مهارت‌های مدیریتی			
مطلوب	5	مهارت‌های آموزشی و پرورشی			
مطلوب	3/49	اهداف و رسالت	مطلوب	3/66	اهداف و رسالت (از دیدگاه اعضای هیئت علمی)
مطلوب	3/65	فضا، تجهیزات و امکانات فناوری اطلاعات			
مطلوب	3/74	آموزشی و پژوهشی			
مطلوب	3/68	سازمانی			
مطلوب	3/66	ارزشیابی	نسبتاً مطلوب	-	تجهیزات و امکانات
مطلوب	-	تجهیزات کلینیکی			
مطلوب	-	خدمات الکترونیکی، فناوری			
نسبتاً مطلوب	-	کتابخانه			
نسبتاً مطلوب	-	فضای فیزیکی و خدمات رفاهی			

در این پژوهش در مجموع چهار عامل هیئت علمی، مدیر گروه، اهداف و رسالت و تجهیزات و امکانات به‌عنوان عوامل مورد ارزیابی در نظر گرفته شدند. برای قضاوت درباره مطلوبیت عوامل یادشده از مجموعه‌ای از جنبه‌های مورد نظر به نام مؤلفه (ملاک) استفاده شد. ملاک‌های ارزیابی باید به‌گونه‌ای

باشند که بتوانند وضعیت عامل مربوط به خود را به تصویر بکشند. در این پژوهش 16 مؤلفه برای چهار عامل مورد ارزیابی در نظر گرفته شد.

در گام دوم که بر اساس یافته‌های به‌دست آمده از اجرای عوامل، مؤلفه‌ها و معیارهای تدوین شده در گام اول بود، نتایج نشان داد که در بعد اعضای هیئت علمی که دربرگیرنده چهار مؤلفه (کیفیت تدریس، شخصیت فردی، مهارت‌های ارزشیابی و ارتباط بین فردی) بود، دانشجویان بجز مؤلفه شخصیت فردی اعضای هیئت علمی، درخصوص بقیه مؤلفه‌های مورد ارزیابی رضایت کامل ندارند. از آنجایی که دانشگاهها به‌عنوان مراکز آموزشی به نیروهای متخصص، آموزش دیده و دلسوز نیاز دارند تا اهداف دانشگاه را محقق سازند، اعضای هیئت علمی دانشگاهها به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین قشرهای ذی‌نفع در دانشگاه، وظیفه آموزش دانشجویان را بر عهده دارند و به‌عبارتی، کارایی و اثربخشی دانشگاه تحت تأثیر مستقیم نحوه فعالیت و کیفیت فعالیت اعضای هیئت علمی آن است و بدون وجود هیئت علمی فعال، پیگیر، آگاه و متخصص رسالت دانشگاه به‌طور کامل محقق نخواهد شد. در بررسی صالحی و همکاران (۲۰۰۴، Salehi, Hassan Zahrayi, Ghazavi, Amini & Ziaei) ویژگیهای مدرس اثربخش را از دیدگاه دانشجویان تماس بیشتر داشتن با دانشجو، به‌عنوان الگوی مثبت مطرح بودن، ارتباط تشویق‌کننده و سازمان‌دهی خوب در نظر گرفتند. در پژوهش ظهور و اسلامی نژاد (Zohour & Eslaminejad, ۲۰۰۲) دانشجویان علوم پزشکی کرمان مهم‌ترین جنبه‌های تدریس را روش تدریس و قدرت ارتباط مطرح کردند. در پژوهش عابدینی و همکاران (Abedini, Kamalzadeh & Aghamolaei, ۲۰۱۰) ویژگیهای هیئت علمی خوب در مقیاس نگرش‌سنج لیکرت 5 درجه‌ای بررسی شد و مهم‌ترین ویژگیهای مدرس به ترتیب شیوایی بیان، خوشرویی و تسلط به موضوع بود.

در بعد عامل مدیر گروه که شامل سه مؤلفه (ویژگی شخصیتی، مهارت‌های مدیریتی و مهارت‌های آموزشی و پرورشی) بود و اعضای هیئت علمی و کارکنان گروه او را ارزیابی کردند، بر رضایتمندی اعضا از عملکرد مدیر گروه تأکید شد. نتایج به‌دست آمده از بررسی به‌رنگی و همکاران (Behrangi et al., ۲۰۱۰) که درخصوص ویژگیهای فردی، عملکرد، وجود سازکاری مشخص درباره ارزیابی عملکرد، نحوه انتخاب، رضایت اعضای هیئت علمی و دانشجویان از مدیر گروه در گروه مدیریت و برنامه‌ریزی دانشگاه تهران بود، نتایج به‌دست آمده بر مطلوب بودن مؤلفه‌های مورد بررسی در گروه مذکور تأکید داشت.

در بعد عامل اهداف و رسالت گروه که دربرگیرنده پنج مؤلفه بود، نتایج ارزیابی نشان داد که ابعاد پنج‌گانه مورد ارزیابی این عامل (اهداف و رسالت، فضا، تجهیزات و امکانات فناوری اطلاعات، آموزشی و پژوهشی، سازمانی و ارزشیابی) در وضعیت مطلوب قرار دارد. اهداف و رسالت‌های یک گروه هدف نهایی تشکیل آن را نشان می‌دهد و فلسفه وجودی گروه را نمایان می‌سازد. رسالت‌ها یا مأموریت‌های یک واحد را در زمان تأسیس، متخصصان تعیین می‌کنند. هدف‌های گروه مقاصدی هستند که گروه قصد دارد از طریق فعالیتهای جاری خود به آنها دست یابد. سلیمی (۲۰۰۶، Salimi) در بررسی خود به این نتیجه رسید

که گروه آموزشی ادبیات فارسی دانشگاه کردستان در عامل اهداف و رسالت با میانگین 1/8 درصد از نظر میزان مطلوبیت در وضعیت مطلوبی قرار ندارد.

در ارزیابی عامل تجهیزات و امکانات که چهارمین عامل مورد ارزیابی در این پژوهش بود، نتایج به دست آمده گواه این واقعیت است که گروه ترمیمی و مواد دندانی در دو بعد تجهیزات کلینیکی و خدمات الکترونیکی - فناوری در وضعیت مطلوب و رضایت بخش قرار دارد، ولی در دو بعد دیگر که شامل کتابخانه و فضای فیزیکی - رفاهی است، در وضعیت نسبتاً مطلوب قرار دارد. در بعد کتابخانه نبود کامپیوتر به تعداد کافی، نبود برنامه‌های مشخص برای دسترسی به مجلات بین‌المللی، نامناسب بودن محیط کتابخانه و رعایت نشدن نکات ایمنی مواردی بود که در ارزیابی وضعیت مطلوبی نداشتند. در بعد فضای فیزیکی - رفاهی نیز می‌توان نبود اتاق استراحت برای دانشجویان، محدود بودن اتاق اعضای هیئت علمی، ضعف در نظام اطلاع‌رسانی و نبود امکانات مناسب در سالن انتظار برای مراجعه‌کنندگان در گروه را از نقاط ضعف گروه ترمیمی و مواد دندانی دانشکده دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی بابل دانست. در بررسی قرایی و همکاران (Gharaei, Kargoza, Amirchakhmaghi & Gholami, ۲۰۱۵) متناسب نبودن تعداد دانشجویان با امکانات بخش و فانتوم، دشواری در دسترسی به دندانهای کشیده شده برای آموزش در پره کلینیک و وضعیت نامناسب کتابخانه از نقاط منفی حیطه امکانات و تجهیزات آموزشی ذکر شده است.

پیشنهادها

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

1. اهتمام مسئولان و برنامه‌ریزان حوزه آموزش پزشکی درخصوص تدوین آیین‌نامه جامع ارزیابی بیرونی در سطح وزارتخانه به منظور افزایش کیفیت در حوزه آموزش پزشکی؛
2. تلاش برای ایجاد مؤسسات و نهادهای تخصصی به منظور ارزیابی بیرونی از تمام مؤسسات زیر نظر وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی؛
3. تدوین استانداردها در بخش آموزش عالی به‌ویژه در مجموعه وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی؛
4. اجرای ارزیابی در دانشگاه به‌طور مستمر در طول سال؛
5. بهره‌گیری از متخصصان حوزه ارزیابی در فرایند ارزیابی بیرونی.

References

۱. Abedini, S., Kamalzadeh, H., & Aghamolaei, T. (۲۰۱۰). Perspectives of medical students regarding criteria for a good university professor, Bandar Abbas, Iran. *Bimonthly Journal of Hormozgan University of Medical Sciences*, ۱۴(۳), ۲۴۱-۲۴۵ (in Persian).
۲. Alimohammadi, T., Rezaeian, M., Bakhshi, H., & VaziriNejad, R. (۲۰۱۳). The evaluation of the medical school faculty of Rafsanjan University of Medical Sciences based on the CIPP model in ۲۰۱۰. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*, ۱۲(۳), ۲۰۵-۲۱۸ (in Persian).
۳. Ayatollahi, H., Pourrezaian, M., & Houshyar, M. (۲۰۱۲). A survey of characteristics of identity in higher education system of art with special attention on the contemporary cultural variable in Iran. *HonarhayeZiba Honarhaye Tajassomi*, ۴(۵۰), ۵۱-۵۴ (in Persian).
۴. Bazargan, A., & Amery, R. (۲۰۱۰). Another approach to organizational structure for evaluating the quality of university level higher education system. Proceedings of the ۴th Annual Conference of Internal Evaluation of the Quality of the University System. Tehran: Quality Assessment Center, Tehran University, ۴(۱), ۴۵ (in Persian).
۵. Bazargan, A., & Eshagi, F. (۲۰۱۰). *External evaluation of quality in university education departments (from idea to action)*. Tehran: Zaman Publication, ۴۶-۵۲ (in Persian).
۶. Bazargan, A. (۱۹۹۷). Quality and evaluation in higher education: A look at international experiences. *Rahyafi*, ۱۵, ۶۰-۷۱ (in Persian).
۷. Bazargan, A. (۲۰۰۹). From internal evaluation in medical education to national agency for quality assurance in Iran higher education: Challenges and perspectives. *Strides in Development of Medical Education*, ۶(۱), ۸۱-۸۸ (in Persian).
۸. Behrangi, M., Saketi, P., Seyed Abbaszadeh, M.M., Fani, A.A., & Mousavi Movaheddi, A.A. (۲۰۱۰). *External evaluation report of the management and educational planning department of Tehran University*. Retrieved from <http://cuqa.ut.ac.ir/documents/۳۰۷۸۷/۰/boroni۱.pdf>.
۹. Darabi, M., Naranjkar, J., Farmahini Farahani, M., Garshasbi, E., & Yousefi, I. (۲۰۱۲). Evaluation of medical school performance based on the first stage of validation pattern in Shahed University. *Journal of Medical Education Development*, ۵(۸), ۳۶-۴۹ (in Persian).

۱۰. Dickeson, R. C. (۲۰۰۶). Frequently asked questions about college costs. The Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education.
۱۱. Farasatkah, M., & Bazargan, A. (۲۰۰۷). Internal and external evaluate in higher education in Iran: Unfinished project. Proceedings of the Third Conference of Internal Evaluation. Quality Assessment Center Tehran University (in Persian).
۱۲. Farasatkah, M. (۲۰۰۹). *Iranian university and problem quality*. Tehran: Agah, ۱۲-۹۶ (in Persian).
۱۳. Gharaei, S.h., Kargoza, S., Amirchakhmaghi, M., & Gholami, H. (۲۰۱۵). Students' viewpoints of Mashhad dental school about educational problems; a qualitative study. *Educ Strateg Med Sci*, ۱(۲), ۱۲۳-۱۳۰ (in Persian).
۱۴. Karimyan, H., Naderi, E., Attaran, M., & Salehi, K. (۲۰۱۱). Internal evaluation as an appropriate approach to improve higher education system; a case study. *Educ. Strategy Med. Sci.*, ۴(۲), ۷۷-۸۳ (in Persian).
۱۵. Kjellgren, K. I., Welin, C., & Danielson, E. (۲۰۰۵). Evaluation of doctoral nursing programs-A review and a strategy for follow up. *Nurse Education Today*, ۲۰(۴), ۳۱۶-۳۲۵.
۱۶. Maroufi, Y., Kiamanesh, A.R., Mehrmohammadi, M., & Aliasgari, M. (۲۰۰۷). Teaching assessment in higher education: an investigation of current approaches. *Journal of Curriculum Studies (J.C.S.)*, ۲(۵), ۱۲۶ (in Persian).
۱۷. Mohammadi, R., & Eshagi, F. (۲۰۰۷). *Quality in higher education*. Tehran: The National Education Measurement and Evaluation Organization, ۵-۱۳ (in Persian).
۱۸. Mosleh Amirdei, H. (۲۰۱۵ a). Evaluate the quality of universities and institutions of higher education. First International Conference on Management, Economics, Accounting and Education, Sari, ۳۰-۴۴ (in Persian).
۱۹. Mosleh Amirdei, H. (۲۰۱۵ b). *External evaluation of department of operative dentistry and dental school of Babol University of Medical Sciences and solutions improve the quality*. (Master's thesis). Faculty of Educational Science & Psychology. University of Isfahan, ۱-۱۹۰ (in Persian).
۲۰. Niksirat, M., Badri, S.A., & Rezvani, M.R. (۲۰۱۲). Effective factors on the selection of scientific research topic of graduate students majoring

- rural geography and planning. *Q. J. Res. Plan Higher Educ.*, ۱۸ (۳), ۸۷-۱۱۰ (in Persian).
۲۱. Nosratinia, D., & Nosratinia, A. (۲۰۱۴). Evaluate its role in improving the quality of academic performance. Proceedings of the National Conference of Quality in Educational Systems. Tehran: Sharif University of Technology, ۱-۱۰ (in Persian).
۲۲. Rameshi, R., Naderi, A., & Nami, K. (۲۰۱۴). Assess the rate of return in terms of gender education graduates employment and training in Iran. *J. Educ. Plan*, ۳ (۵), ۱۱-۳۱ (in Persian).
۲۳. Ramezani, A., & Nemati, Z. (۲۰۱۴). Evaluation University of Medical Sciences of the quality of educational services provided to them. Proceedings of the Conference of Assessing the Quality of the University Systems. Tehran: Sharif University of Technology, ۱(۱), ۳۳-۳۸ (in Persian).
۲۴. Salehi, S., Hassan Zahrayi, R., Ghazavi, Z., Amini, P., & Ziaei, S. (۲۰۰۴). The characteristics of effective clinical teachers as perceived by nursing faculty and students. *Iran J. Med. Educ.*, ۴(۱), ۳۷-۴۴ (in Persian).
۲۵. Salimi, J. (۲۰۰۶). *Model external to evaluate persian language and literature group of the University of Kurdistan*. (Dissertation). Tehran: Tehran University, ۱۸-۲۵ (in Persian).
۲۶. Samani, S., & Zohal, M.A. (۲۰۱۵). External assessment in college of school of nursing and midwifery, Qazvin University of Medical Sciences. *J. Med. Educ. Dev.*, ۷(۱), ۴۴-۵۴ (in Persian).
۲۷. Vroeijenstijn, T. (۲۰۰۴). International network for quality assurance agencies in higher education: Principles of good practice for an EQA agency. *Quality in Higher Education*, ۱۰(۱), ۵۸.
۲۸. Zohour, A.R., & Eslaminejad, T. (۲۰۰۶). Effective teaching parameters on the viewpoint of Kerman University of Medical Sciences' students. *Payesh*, ۱(۴), ۵-۱۳ (in Persian).

