

بررسی رشد کمی و ارتقای کیفیت رشته زبان و ادبیات فارسی در نظام آموزش عالی ایران

رضا محمدی^۱
فاخته اسحاقی^۲

چکیده

زبان فارسی سند هویت، معرف و مظهر دستاوردهای اندیشه فرهیختگان ماست. از این رو توجه همه جانبه به تقویت رشته زبان و ادبیات فارسی در همه مقاطع تحصیلی و خصوصاً نظام آموزش عالی مورد تاکید قرار دارد. بر این اساس این رشته تقریباً در اکثر دانشگاه‌ها ارائه می‌شود. بررسی آماری تعداد دانشجویان آن نشان می‌دهد که بطور کلی در مقاطع ارشد و دکتری تعداد آنان نسبت به یک دهه پیش نزدیک به دو برابر افزایش داشته و در مقطع کارشناسی نیز بطور متناوب با افزایش و کاهش مواجه بوده است و ناگهان در سال‌های ۹۴ و ۹۵ کاهش شدیدی یافته است. بنابراین در بررسی روند کمی این رشته، این سوال مطرح می‌شود که آیا در کنار تغییرات رشد کمی، کیفیت این رشته از سطح مطلوبی برخوردار است؟

در این مقاله ضمن بررسی رشد کمی پذیرش دانشجو در رشته‌های زبان و ادبیات فارسی طی ۱۰ سال اخیر، به معرفی الگوی اعتبارسنجی و اهمیت و نقش آن در بهبود و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی پرداخته شده است. همچنین فراتحلیلی بر روی نتایج گزارش‌های ارزیابی درونی ۱۵ گروه آموزشی زبان و ادبیات فارسی انجام شده که نتایج آن نشان می‌دهد ۱۷ ملاک ارزیابی در سطح مطلوب، ۳۴ ملاک در سطح نسبتاً مطلوب و ۲۴ ملاک در سطح نامطلوب قرار دارد. بر این اساس اقدام منسجم جهت ارزیابی و ارتقای کیفیت گروه‌های آموزشی این رشته ضرورت می‌یابد. از این رو در پایان مقاله راهکارهایی جهت استقرار نظام مناسب ارزیابی و تضمین کیفیت رشته زبان و ادبیات فارسی در دانشگاه‌های کشور ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها:

رشد کمی، ارزیابی کیفیت، اعتبارسنجی، رشته زبان و ادبیات فارسی، نظام آموزش عالی.

۱. عضو هیئت علمی و رئیس مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور
 ۲. کارشناس ارشد ارزشیابی آموزشی مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور (مسئول مکاتبات // fa.eshaghi@yahoo.com)
- تاریخ دریافت: ۹۸/۲/۱ تاریخ پذیرش: ۹۸/۴/۱۵

مقدمه

زبان رمز هویت ملی، محور فرهنگ، ابزار ارتباطات و حامل اندیشه‌های انسانی است. تضعیف یا تقویت زبان گاه باعث تضعیف نظام سیاسی و یا بالعکس، باعث قوت و اعتبار هویت ملی افراد می‌شود (ذوالفقاری، ۱۳۸۸). ادبیات و زبان غنی و کهنسال فارسی نیز، با چنین کارکردهایی می‌تواند در تعالی انسانی و فرهنگی جامعه ایران نقشی مؤثر داشته باشد و امروزه حفظ هویت ملی (فردی و اجتماعی) در گرو حفظ زبان و ادب فارسی است. بنابراین جایگاه و نقش رشته زبان و ادبیات فارسی بسیار مهم و حیاتی است؛ زیرا زبان و ادبیات فارسی:

- یکی از مؤلفه‌ها و ارکان هویت ملی ایران است؛
- عنصر مهم قدرت فرهنگی ایرانیان به شمار می‌رود؛
- عامل ترویج و تبیین فرهنگ اسلامی است؛
- عامل انسجام و همبستگی اقوام ایرانی است؛
- وسیله ترویج انقلاب اسلامی و زبان دوم جهان اسلام است.

بر این اساس توجه به این رشته و رشد و توسعه آن در نظام آموزش عالی کشور از اهمیت خاصی برخوردار است. اما باید این نکته را مدنظر قرار داد که رشد کمی و توسعه کیفیت آن در کنار هم می‌تواند تضمین کننده اعتلای آن باشد و توجه صرف به رشد کمی بدون اقدام در راستای ارتقای کیفیت آن منجر به بروز چالش‌ها و مشکلاتی می‌شود که می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: تکراری بودن مباحث و واحدهای درسی تا مقطع دکتری؛ عدم استفاده از آثار جدید تألیفی و ترجمه‌های در برنامه؛ کهنه بودن سرفصل‌ها و سیطره طیف سنتی بر برنامه‌های این رشته؛ انعکاس نیافتن تحولات کیفی ادبیات در دوران جدید در برنامه‌های درسی؛ توجه به حواشی ادبیات تا خود ادبیات و خلاقیت‌های ادبی؛ نبود برنامه‌هایی برای انتقال تجربیات نویسندگان و شاعران معاصر به دانشجویان؛ به حاشیه رانده شدن دانشجویان ادبیات به دلیل ضعف برنامه درسی دانشگاهی؛ ناکارآمدی دانشجویان به دلیل عدم توجه به مقوله‌هایی چون ادبیات معاصر، ادبیات جهان، نقد ادبی و مباحث نو در آموزش زبان و ادبیات فارسی؛ بیکاری دانش‌آموختگان این رشته؛ کم بودن نسبت استاد به دانشجو در رشته زبان و

ادبیات فارسی؛ رشد بیرویه این رشته بدون در نظر گرفتن تعداد و توان استادان و اعضای هیئت علمی؛ نبود تجهیزات نوین آموزشی؛ عدم استفاده استادان از روشهای فعال آموزشی و فناوریهای نوین و ابزارهای آموزشی؛ عدم تشکیل کارگاههای آموزشی دانشافزایی و روششناسی آموزش و تحقیق (ایلنا، ۱۳۸۶/ به نقل از ذوالفقاری، ۱۳۸۸).

بنابراین حسب این امر توجه به ارزیابی و ارتقای کیفیت رشته زبان و ادبیات فارسی ضروری است. اهمیت ارزیابی مستمر در بهبود کیفیت از آن جهت است که این نوع ارزیابی کمک می‌کند تا با تصویر کردن وضعیت موجود و مطلوب یک گروه آموزشی، هدف آن آشکار شود و براساس این هدف‌ها، برای زیر نظام‌های آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی هدف‌گذاری شده و برنامه‌های آموزشی مطلوب تدوین شود. به عبارت دیگر به کارگیری یک سازکار ارزیابی مستمر در گروه آموزشی، امکان افزایش اثربخشی و کارایی گروه آموزشی، استمرار فعالیت‌ها و بهبود آنها را ممکن می‌سازد. همچنین اعضاء نظام آموزشی را نسبت به بهبود کیفیت گروه آموزشی ترغیب می‌کند.

در این راستا بررسی روش شناسی نهادهای ارزیابی و اعتبارسنجی در سراسر جهان بیانگر آن است که اعتبارسنجی یکی از الگوهای رایج مورد استفاده برای ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی است که مشتمل بر دو روش اصلی: ارزیابی درونی (خود-ارزیابی) و ارزیابی بیرونی می‌باشد. ذکر این نکته لازم است که الگوی اعتبارسنجی با تاکید بر مرحله اول آن یعنی ارزیابی درونی از سال ۱۳۷۹ در ارزیابی کیفیت گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های کشور مورد استفاده قرار گرفته است. از این رو این مقاله درصدد است تا ضمن بررسی رشد کمی رشته زبان و ادبیات فارسی در دانشگاه‌ها، به معرفی الگوی اعتبارسنجی و بررسی فرایندهای ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران پردازد و حسب ضرورت توجه به کیفیت این رشته، راهکارهایی را جهت استقرار نظام ارزیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در رشته زبان و ادبیات فارسی ارائه نماید.

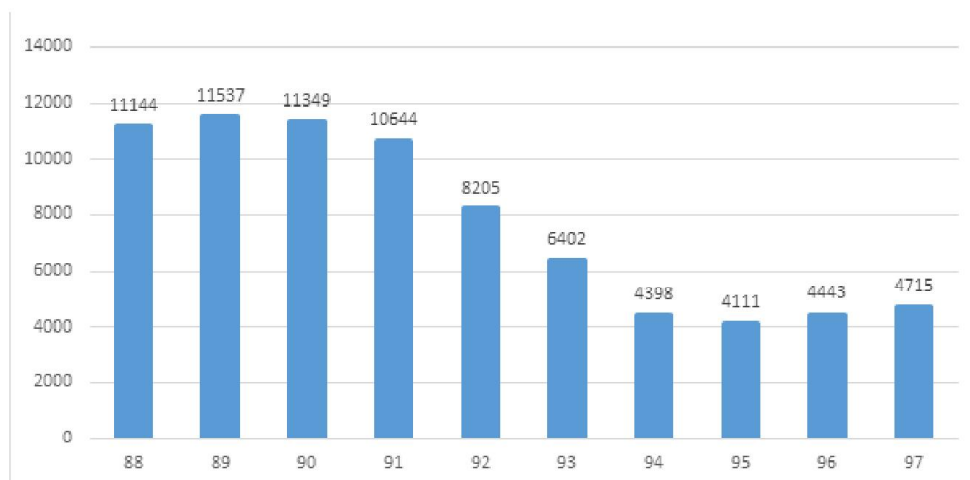
بررسی رشد کمی رشته زبان و ادبیات فارسی

آموزش زبان و ادبیات فارسی به شکل نوین قدمتی یکصد و پنجاه ساله دارد و روند آن از دارالفنون تا دانش‌سرای عالی و سپس دانشکده ادبیات دانشگاه تهران می‌باشد (دانشکده ادبیات دانشگاه تهران، ۱۳۹۷). در سال ۱۳۹۷ بر اساس آمار ذکر شده در آزمون سراسری، تعداد ۷۳ عنوان رشته محل برای ادبیات فارسی در ۴۸ دانشگاه دولتی و غیر انتفاعی تعریف شده است (سازمان سنجش آموزش کشور، ۱۳۹۷). در این قسمت رشد کمی پذیرفته شدگان این رشته در طی ۱۰ سال اخیر را بررسی و تحلیل خواهیم کرد.

همانطور که در جدول و نمودار زیر مشاهده می‌شود، بیشترین تعداد پذیرفته شدگان مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات فارسی در سال ۱۳۸۹ بوده و پس از آن رو به کاهش نهاده و کمترین مقدار آن در سال ۱۳۹۵ می‌باشد که ۶۴٪ کاهش داشته است. البته از سال ۹۶ مجدداً افزایش اندکی در روند پذیرفته شدگان این رشته مشاهده می‌شود. همچنین بررسی آمار نشان می‌دهد که در کل ۷۴٪ پذیرفته شدگان از زنان بوده‌اند و فقط در رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی (در کلیه سال‌های پذیرش این رشته) و در دبیری زبان و ادبیات فارسی (سال ۱۳۹۱) تعداد پذیرفته شدگان مرد بیشتر از زنان بوده است.

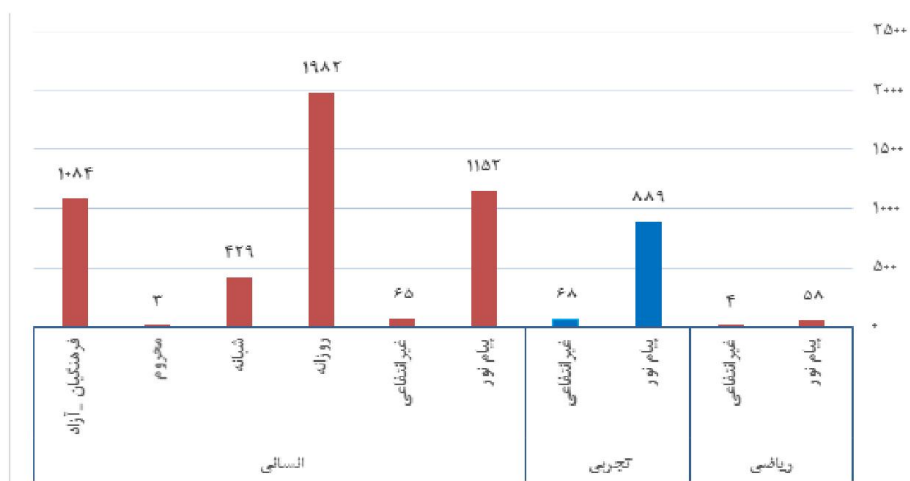
جدول تعداد پذیرفته شدگان رشته زبان و ادبیات فارسی در آزمون سراسری
از سال ۱۳۸۸ الی ۱۳۹۷ به تفکیک جنس

سال آزمون	نام رشته	زن	مرد	کل به تفکیک رشته	تعداد کل در آزمون
۸۸	زبان و ادبیات فارسی	۸۴۱۹	۲۷۲۵	۱۱۱۴۴	۱۱۱۴۴
۸۹	زبان و ادبیات فارسی	۸۷۰۹	۲۷۳۷	۱۱۴۴۶	۱۱۵۳۷
	کاردانی آموزش زبان و ادبیات فارسی	۵۵	۳۶	۹۱	
۹۰	زبان و ادبیات فارسی	۷۸۶۵	۳۲۶۲	۱۱۱۲۷	۱۱۳۴۹
	کاردانی آموزش زبان و ادبیات فارسی	۱۷۱	۵۱	۲۲۲	
۹۱	دبیری زبان و ادبیات فارسی	۴۷۵	۶۴۵	۱۱۲۰	۱۰۶۴۴
	زبان و ادبیات فارسی	۶۸۵۴	۲۵۷۷	۹۴۳۱	
	کاردانی آموزش زبان و ادبیات فارسی	۷۱	۲۲	۹۳	
۹۲	دبیری زبان و ادبیات فارسی	۳۷۱	۳۶۰	۷۳۱	۸۲۰۵
	زبان و ادبیات فارسی	۵۵۲۰	۱۹۰۵	۷۴۲۵	
	کاردانی آموزش زبان و ادبیات فارسی	۳۶	۱۳	۴۹	
۹۳	آموزش زبان و ادبیات فارسی	۱۶۷	۳۲۵	۴۹۲	۶۴۰۲
	زبان و ادبیات فارسی	۴۶۰۱	۱۳۰۹	۵۹۱۰	
۹۴	آموزش زبان و ادبیات فارسی	۶۴	۱۳۱	۱۹۵	۴۳۹۸
	زبان و ادبیات فارسی	۳۳۹۰	۸۱۳	۴۲۰۳	
۹۵	آموزش زبان و ادبیات فارسی	۱۱۹	۲۱۸	۳۳۷	۴۱۱۱
	زبان و ادبیات فارسی	۳۱۱۰	۶۶۴	۳۷۷۴	
۹۶	آموزش زبان و ادبیات فارسی	۱۲۲	۳۳۲	۴۵۴	۴۴۴۳
	زبان و ادبیات فارسی	۳۲۵۸	۷۳۱	۳۹۸۹	
۹۷	آموزش زبان و ادبیات فارسی	۴۸۲	۶۰۲	۱۰۸۴	۴۷۱۵
	زبان و ادبیات فارسی	۳۰۲۳	۶۰۸	۳۶۳۱	



نمودار تعداد پذیرفته شدگان رشته زبان و ادبیات فارسی در آزمون سراسری از سال ۱۳۸۸ الی ۱۳۹۷

همچنین آمارهای زیر نشان می‌دهد که ۱۸٪ از پذیرفته شدگان سال ۱۳۹۷ از گروه‌های ریاضی و تجربی بوده‌اند که البته در دوره‌های دانشگاه پیام نور و غیرانتفاعی قبول شده‌اند. همچنین از ۸۲٪ سهم قبولی گروه علوم انسانی در این رشته، به ترتیب ۴۲٪ پذیرش در دوره‌های روزانه و شبانه و محروم دانشگاه‌های دولتی، ۳۷٪ در دانشگاه‌های پیام نور، ۱۹٪ در دانشگاه فرهنگیان و ۲٪ در دانشگاه‌های غیرانتفاعی بوده است.



نمودار تعداد پذیرفته شده در رشته زبان و ادبیات فارسی در آزمون سراسری سال ۱۳۹۷ تفکیک گروه و دوره قبولی

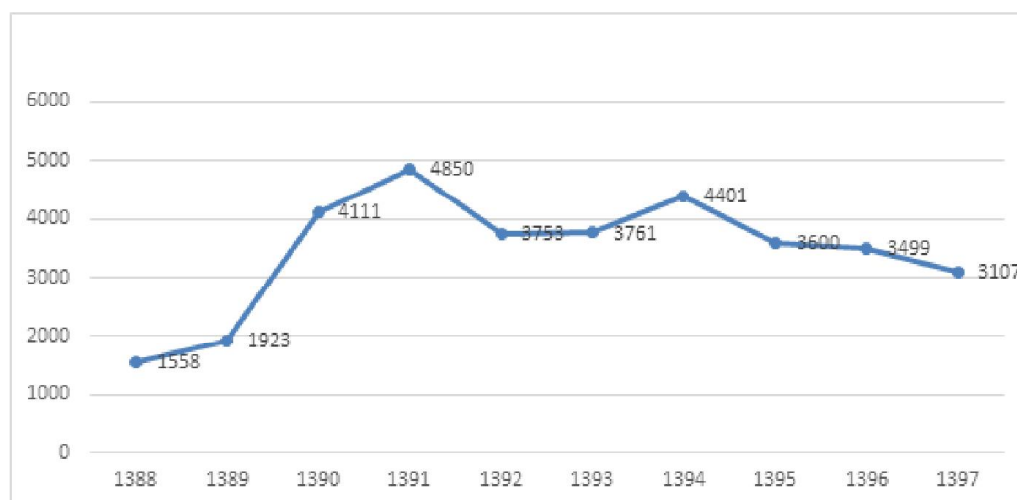
تعداد پذیرفته شده در رشته زبان و ادبیات فارسی در آزمون سراسری سال ۱۳۹۷
تفکیک گروه و دوره قبولی

گروه تحصیلی	دوره	نام رشته	کل
ریاضی	پیام نور	زبان و ادبیات فارسی	۵۸
	غیرانتفاعی	زبان و ادبیات فارسی	۴
	کل		۶۲٪ = ۱
تجربی	پیام نور	زبان و ادبیات فارسی	۸۸۹
	غیرانتفاعی	زبان و ادبیات فارسی	۶۸
	کل		۱۷۹۵۷٪ =
انسانی	روزانه	زبان و ادبیات فارسی	۱۹۸۲
	شبانه	زبان و ادبیات فارسی	۴۲۹
	پیام نور	زبان و ادبیات فارسی	۱۱۵۲
	محروم	زبان و ادبیات فارسی	۳
	فرهنگیان - آزاد	آموزش زبان و ادبیات فارسی	۱۰۸۴
	غیرانتفاعی	زبان و ادبیات فارسی	۶۵
	کل		۸۲۴۷۱۵٪ =

در مقطع کارشناسی ارشد نیز بر اساس آمار جدول زیر، نقطه عطف روند افزایش تعداد پذیرفته شدگان مقطع کارشناسی ارشد این رشته در سال‌های ۹۰ و ۹۱ بوده که نسبت به سال‌های قبل از آن ۴ برابر شده است ولی از سال ۹۱ به بعد بطور متناوب از روند نزولی و صعودی برخوردار بوده است و نهایتاً از سال ۱۳۹۵ شیب نزولی داشته و در سال ۹۷، کمترین تعداد در طی دهه ۹۰ را ثبت کرده است. البته روند افزایشی درصد قبولی در طی سال‌های اخیر نشان می‌دهد که درصد بیشتری از افرادی که این رشته را انتخاب کرده‌اند، با توجه به نمره کسب شده در آزمون پذیرفته شده‌اند. همچنین در مقطع کارشناسی ارشد نیز تعداد پذیرفته شدگان زن در کلیه سال‌ها بیشتر از پذیرفته شدگان مرد بوده است.

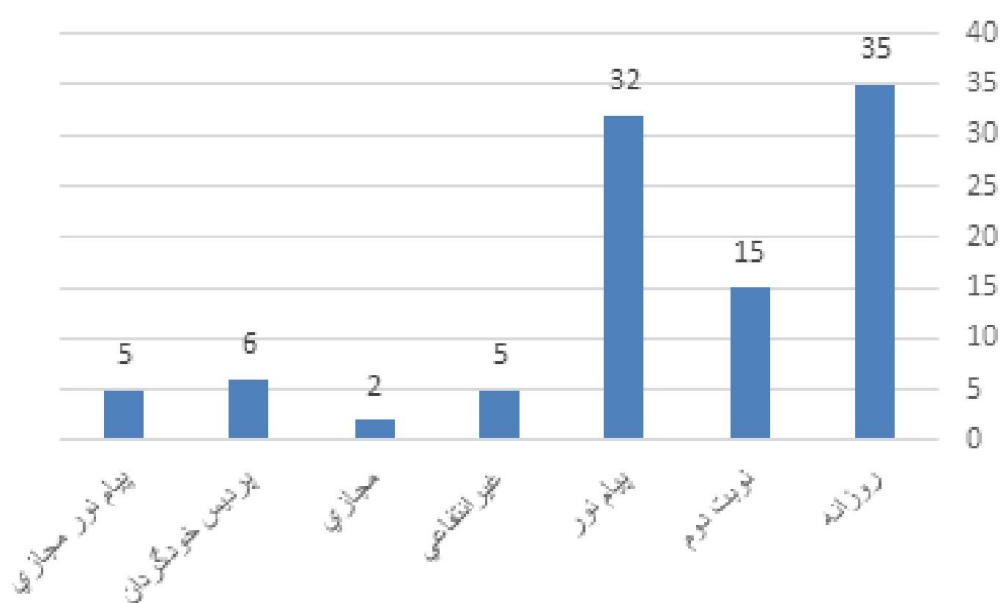
تعداد پذیرفته شدگان و درصد قبولی رشته زبان و ادبیات فارسی در آزمون کارشناسی ارشد سال‌های ۱۳۸۸ الی ۱۳۹۷

سال آزمون	تعداد پذیرفته شده			درصد قبولی		
	زن	مرد	جمع	زن	مرد	جمع
۱۳۸۸	۹۹۴	۵۶۴	۱۵۵۸	۸.۱۷	۱۱.۶۰	۹.۱۵
۱۳۸۹	۱۲۶۰	۶۶۳	۱۹۲۳	۱۰.۶۰	۱۳.۱۰	۱۱.۳۴
۱۳۹۰	۲۷۵۸	۱۳۵۳	۴۱۱۱	۲۱.۴۵	۲۶.۰۹	۲۲.۷۹
۱۳۹۱	۳۱۵۶	۱۶۹۴	۴۸۵۰	۲۶.۱۹	۳۲.۶۲	۲۸.۱۳
۱۳۹۲	۲۳۹۵	۱۳۵۸	۳۷۵۳	۲۶.۳۶	۳۳.۶۸	۲۸.۶۱
۱۳۹۳	۲۴۰۲	۱۳۵۹	۳۷۶۱	۲۸.۰۸	۳۳.۶۵	۲۹.۸۷
۱۳۹۴	۲۸۶۶	۱۵۳۵	۴۴۰۱	۴۶.۰۶	۵۰.۹۰	۴۷.۶۴
۱۳۹۵	۲۳۳۸	۱۲۶۲	۳۶۰۰	۵۴.۷۵	۵۷.۱۳	۵۵.۵۶
۱۳۹۶	۲۱۹۰	۱۳۰۹	۳۴۹۹	۴۶.۱۴	۴۶.۵۵	۴۶.۳۰
۱۳۹۷	۱۸۹۵	۱۲۱۲	۳۱۰۷	۵۲.۰۵	۵۳.۹۶	۵۲.۷۸



نمودار تعداد پذیرفته شدگان و درصد قبولی رشته زبان و ادبیات فارسی در آزمون کارشناسی ارشد سال‌های ۱۳۸۸ الی ۱۳۹۷

بررسی آمار سال ۹۷ کارشناسی ارشد نیز در جدول زیر حاکی از آن است که بیشترین پذیرفته شده مقطع ارشد در دوره روزانه و کمترین آن در دوره مجازی بوده است. همچنین ۵۰٪ قبولی در دوره‌های روزانه و شبانه دانشگاه‌های دولتی، ۳۷٪ پیام نور، ۶٪ پردیس‌های خودگردان، ۵٪ غیرانتفاعی و ۲٪ دوره‌های مجازی بوده است. بررسی به تفکیک گرایش‌ها نیز نشان می‌دهد که گرایش زبان و ادبیات فارسی از بیشترین پذیرفته شده و گرایش ادبیات عامه از کمترین پذیرفته شده برخوردار است.



تعداد پذیرفته شده زبان و ادبیات فارسی به تفکیک نام گرایش و دوره در آزمون کارشناسی ارشد سال ۱۳۹۷								
نام گرایش	روزانه	نوبت دوم	پيام نور	غیرانتفاعی	مجازی	پژدیس خودگردان	پيام نور مجازي	جمع
زبان و ادبیات فارسی	۷۰۳	۲۹۳	۸۱۹	۶۴	۴۱	۱۸۰	۱۱۱	۲۲۱۱
زبان و ادبیات فارسی- ادبیات پایداری	۷۰	۷۶	۴	۴۵	-	۴	۵	۲۰۴
زبان و ادبیات فارسی- ادبیات تطبیقی	۸۳	۳۷	۱۱	۲	-	-	۶	۱۳۹
زبان و ادبیات فارسی- ادبیات روایی	۳۳	۲	۰	۲	-	-	-	۳۷
زبان و ادبیات فارسی- ادبیات عامه	-	-	۴	-	-	-	۱۱	۱۵
زبان و ادبیات فارسی- ادبیات کودک و نوجوان	۲۴	۱۲	۷۴	۲۸	۱۱	۱۴	۹	۱۷۲
زبان و ادبیات فارسی- ادبیات معاصر	۴۲	۱۰	-	-	-	-	-	۵۲
زبان و ادبیات فارسی- آموزش زبان فارسی	۱۱۲	۶	۵۳	۵	۰	۰	۶	۱۸۲
زبان و ادبیات فارسی- نظریه و نقد ادبی	۱۸	۱۲	-	-	-	-	-	۳۰
زبان و ادبیات فارسی- ویرایش و نگارش	۱۳	۷	۴۰	-	-	-	۵	۶۵
جمع	۱۰۹۸	۴۵۵	۱۰۰۵	۱۴۶	۵۲	۱۹۸	۱۵۳	۳۱۰۷
درصد	۳۵	۱۵	۳۲	۵	۲	۶	۵	۱۰۰

نمودار درصد پذیرفته شده زبان و ادبیات فارسی به تفکیک دوره در آزمون کارشناسی ارشد سال ۱۳۹۷

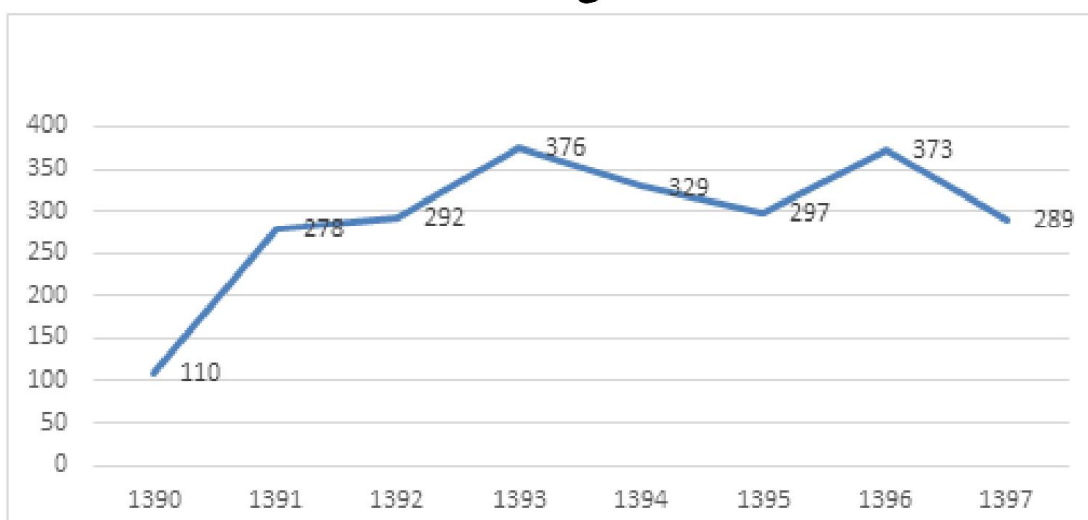
در مقطع دکتری با توجه به این که از سال ۱۳۹۰ پذیرش بر اساس آزمون نیمه متمرکز انجام شده است، آمارها نشان می‌دهد که نقطه عطف روند افزایش پذیرفته شدگان مقطع دکتری در این رشته نسبت به سال آغازین پذیرش (۱۳۹۰)، در سال ۹۳ اتفاق افتاده است که ۳ برابر شده و پس از آن رو به کاهش نهاده است. همچنین روند افزایشی درصد قبولی در طی سال‌های اخیر نشان می‌دهد که درصد بیشتری از افرادی که این رشته را انتخاب کرده‌اند، پذیرفته شده‌اند.

از نظر قبولی به تفکیک جنسیت نیز در این مقطع اکثریت تعداد پذیرفته شدگان در ۴ سال مربوط به زنان (در سال‌های اخیر) و در ۴ سال مربوط به مردان (در سال‌های نخست) بوده است و در تعداد کل اختلاف چندانی ندارد.

تعداد پذیرفته شده رشته زبان و ادبیات فارسی در آزمون دکتری سالهای ۱۳۹۰ الی ۱۳۹۷

سال آزمون	تعداد پذیرفته شده			درصد قبولی		
	زن	مرد	کل	زن	مرد	کل
۱۳۹۰	۵۵	۵۵	۱۱۰	۱.۹۳	۲.۴۱	۲.۱۴
۱۳۹۱	۱۱۴	۱۶۴	۲۷۸	۳.۳۵	۵.۹۳	۴.۵۱
۱۳۹۲	۱۳۶	۱۵۶	۲۹۲	۳.۷۰	۵.۵۹	۴.۵۲
۱۳۹۳	۲۰۴	۱۷۲	۳۷۶	۵.۰۸	۵.۶۴	۵.۳۳
۱۳۹۴	۱۸۶	۱۴۳	۳۲۹	۵.۷۰	۶.۰۶	۵.۸۵
۱۳۹۵	۱۴۵	۱۵۲	۲۹۷	۶.۴۳	۹.۰۲	۷.۵۴
۱۳۹۶	۱۸۹	۱۸۴	۳۷۳	۶.۴۶	۸.۶۲	۷.۳۷
۱۳۹۷	۱۶۶	۱۲۳	۲۸۹	۷.۳۰	۷.۳۶	۷.۳۳

نمودار تعداد پذیرفته شده رشته زبان و ادبیات فارسی در آزمون دکتری سالهای ۱۳۹۰ الی ۱۳۹۷



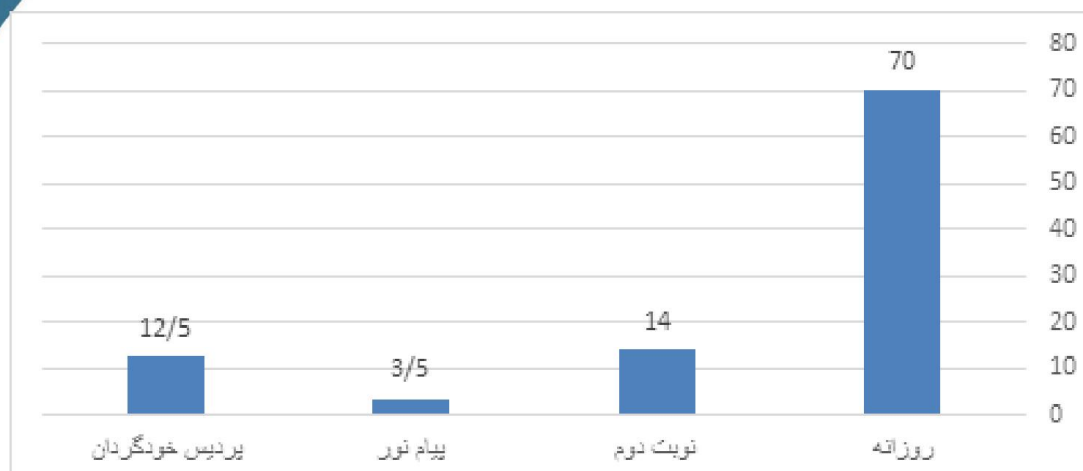
همچنین بر اساس داده‌های جدول زیر در سال ۹۷، بیشترین پذیرفته شده مقطع دکتری نیز در دوره روزانه و کمترین آن در دوره پیام نور بوده است. همچنین ۸۴٪ قبولی در دوره‌های روزانه و شبانه دانشگاه‌های دولتی، ۳/۵٪ پیام نور و ۶٪ پردیس‌های خودگردان بوده است. بررسی به تفکیک گرایش‌ها نیز نشان می‌دهد که گرایش زبان و ادبیات فارسی از بیشترین پذیرفته شده و گرایش ادبیات حماسی از کمترین پذیرفته شده برخوردار است.

تعداد پذیرفته شدگان رشته زبان و ادبیات فارسی در آزمون دکتری سال ۱۳۹۷ به تفکیک دوره قبولی

نام دوره قبولی					نام گرایش
روزانه	نوبت دوم	پیام نور	پردیس خودگردان	کل	
۱۶۵	۳۶	۱۰	۳۶	۲۴۷	زبان و ادبیات فارسی
۷	-	-	-	۷	زبان و ادبیات فارسی - ادبیات حماسی
۲۴	۲	-	-	۲۶	زبان و ادبیات فارسی - ادبیات عرفانی
۷	۲	-	-	۹	زبان و ادبیات فارسی - ادبیات غنایی
۲۰۳	۴۰	۱۰	۳۶	۲۸۹	کل
۷۰	۱۴	۳۰۵	۱۲۰۵	۱۰۰	درصد

نمودار تعداد پذیرفته شدگان رشته زبان و ادبیات فارسی در آزمون دکتری سال ۱۳۹۷ به تفکیک دوره قبولی

همانگونه که در مقدمه بیان شد، نظام دانشگاهی دارای دو بعد کمی و کیفی است که رشد متعادل و موزون آن مستلزم رشد در هر دو بعد آن به موازات یکدیگر است. از این رو رشته زبان و ادبیات فارسی نیز از این قاعده مستثنی نیست و همسوی رشد کمی آن در دهه‌های اخیر، استقرار نظام ارزیابی



و اعتبارسنجی کیفیت در این رشته برای بهبود و ارتقای کیفیت آن ضروری می‌باشد. به عبارت دیگر باید پرسیم که آیا دانش و مهارت تخصصی دانش آموختگان این رشته با توجه به قدمت ادبیات ایران از کیفیت مطلوب برخوردار است؟ آیا خبرگان این رشته از وضعیت موجود آن در سطح نظام آموزش عالی رضایت دارند؟ پاسخ به این سوالات نیازمند توجه به بحث کیفیت است. بر این اساس در ادامه به بحث ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی به منظور بهره‌گیری در رشته زبان و ادبیات فارسی پرداخته می‌شود.

ارزیابی کیفیت در نظام آموزش عالی

کیفیت در آموزش عالی یک مفهوم چند بعدی، چند سطحی و پویا است که به موقعیت‌های زمینه‌ای، ماموریت و اهداف موسسه‌ای و نیز به استانداردهای خاص درون یک سیستم (موسسه، برنامه یا رشته آموزشی مشخص) مرتبط می‌باشد. بنابراین کیفیت می‌تواند در ارتباط با (۱) شناخت منافع گوناگون مشتریان یا ذینفعان مختلف در آموزش عالی (به عنوان مثال دانشجویان، دانشگاه‌ها، بازارکار، جامعه، دولت)، (۲) مراجع آن: درون‌دادها، فرایندها، برون‌دادها، ماموریت‌ها، اهداف و غیره، (۳) خصوصیات و ویژگی‌های ارزیابی ارزش جهان علمی و (۴) دوره تاریخی در توسعه آموزش عالی، معانی مختلف و گاه متضادی داشته باشد. بر این اساس طیف گسترده‌ای از تعاریف کیفیت به شرح زیر در آموزش مورد استفاده قرار گرفته است (ولاسینو و همکاران، ۲۰۰۴):

کیفیت به عنوان تعالی: ۳

یک دیدگاه آموزشی نخبه‌گرا و سنتی که طبق آن صرفاً بهترین استانداردهای تعالی به عنوان آشکار کننده کیفیت آموزشی واقعی شناخته می‌شوند.

کیفیت به عنوان تناسب برای هدف: ۴

مفهومی که بر نیاز برآورده نمودن استانداردهای عمومی پذیرفته شده تأکید دارد؛ مانند استانداردهایی که به وسیله یک نهاد اعتبارسنجی یا تضمین کیفیت با تمرکز بر اثربخشی فرایندهای کاری در موسسه یا برنامه در جهت تحقق اهداف و مأموریت آن، تعریف شده است. گاهی اوقات کیفیت در این معنی به عنوان: (۱) رویکرد ارزش برای پول^۳ به دلیل ضمنی تمرکز بر اینکه چگونه دروندادها بطور اثربخش و کارآمد توسط فرایندها استفاده میشوند یا (۲) رویکرد ارزش افزوده^۴ هنگامی که نتایج در مورد تغییرات حاصله از طریق فرایندهای آموزشی متنوع، ارزیابی میشوند (به عنوان مثال فرایندهای یاددهی و یادگیری) مورد توجه قرار گرفته است. در نوع متفاوت مورد آخر، کیفیت به عنوان رویکرد تغییر است که به شدت فراگیر محور می‌باشد و به کیفیت به عنوان فرایند تغییر و افزودن ارزش به دانشجویان از طریق تجارب یادگیری آنها توجه دارد.

کیفیت به عنوان تناسب هدف: ۵

مفهومی که بر اهداف و مأموریت تعریف شده موسسه یا برنامه تمرکز دارد. تناسب هدف ارزیابی مینماید که آیا برداشت کلی مربوط به کیفیت در یک سازمان مناسب است. در این رویکرد، روشهای جایگزین توسعه یافته‌ای در دهه ۱۹۹۰ بروز پیدا کرد: (۱) کیفیت به عنوان آستانه^۵ که به موجب آن هنجارها و معیارهای خاصی تعیین میشوند که هر موسسه یا برنامه میبایست دستیابی به آن را برای کیفیت، مورد توجه قرار دهد. (۲) کیفیت به معنای رضایت مشتری^۶: کیفیت در ارتباط کاملاً نزدیکی با افزایش اهمیت نیروهای بازار کار در آموزش عالی قابل

۳. Quality as excellence

۴. Quality as fitness for purpose

۵. value for money approach

۶. value-added approach

۷. Quality as fitness of purpose

۸. Quality as threshold

۹. Quality as consumer satisfaction

درک است که بر اهمیت انتظارات بیرونی مشتریان (دانشجویان، خانواده ها، جامعه و ...) تاکید دارد.

کیفیت به عنوان ارتقاء یا بهبود:^{۱۰}

بر جستجوی مستمر بهبود پایدار با تاکید بر مسئولیت پذیری موسسه آموزش عالی برای به وجود آوردن استفاده بهینه از استقلال و آزادی موسسه ای خود، تمرکز دارد. دستیابی به کیفیت در این مفهوم، مرکز باورها و عقاید علمی است که دانشگاهیان درباره کیفیت دارند.

با توجه به مطالب ذکر شده، کیفیت نظام آموزشی حالت ویژه ای از نظام است که نتیجه یک سلسله اقدامات و عملیات مشخص برای پاسخگویی به نیازهای اجتماعی است. این تعریف با تعریف ارائه شده به وسیله شبکه بین المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی (INQAAHE)^{۱۱} نیز همسو است. در این تعریف کیفیت نظام آموزشی عبارت است از میزان تطابق وضعیت موجود با:

الف) استانداردهای (معیارهای) از قبل تعیین شده؛

ب) رسالت، هدف و انتظارات (بازرگان، ۱۳۸۳).

صرف نظر از تعاریف مختلف، کیفیت در آموزش عالی برای اعضای جامعه دانشگاهی، برنامه ریزان، محققان، کارفرمایان و جامعه مسأله با اهمیتی است و از این رو همیشه در آموزش عالی مورد توجه بوده است. در طی دو دهه گذشته، اکثر نظام های آموزش عالی جهان کوشش هایی برای انجام ارزیابی و بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی به عمل آورده اند. بررسی روش شناسی نهادهای ارزیابی بیانگر آن است که اعتبارسنجی یکی از الگوهای رایج مورد استفاده برای ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی است که از قدمت بسیاری برخوردار است.

اعتبارسنجی روشی در تضمین کیفیت است که از طریق ارزیابی درونی و بیرونی، قضاوت صریحی درباره درجه و میزان تحقق استانداردها یا الزامات از پیش تعیین شده درباره یک مؤسسه یا برنامه به عمل می آورد. معمولاً

۱۰. Quality as enhancement or improvement

۱۱. 9 International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education

اعتبارسنجی در مقایسه با استانداردهای حداقل (که آستانه^{۱۲} نامیده می شود) انجام می پذیرد و اطمینان لازم درباره کیفیت برنامه یا مؤسسه را نمایان می کند. برخی از نظام های تضمین کیفیت، استانداردهای کیفیت بالا (حداکثری) را به کار می برند؛ این امر امکان تمایز بین مؤسسات یا برنامه هایی را که استانداردهای حداقلی (و بنابراین قابل قبول هستند) به کار می برند و آنهایی که استانداردهای تعالی را مبنا قرار می دهند، فراهم می سازد (تدجودین، ۲۰۰۰ و مارتین و استلا / ترجمه محمدی، ۱۳۸۸).

انجمن اعتبارسنجی آموزش عالی^{۱۳}، اعتبارسنجی را به عنوان يك فرایند دانشگاهی پایه گذاری شده بر روی خود - ارزیابی یا ارزیابی همگنان و به منظور پاسخگویی عمومی و بهبود کیفیت دانشگاهی تعریف کرده است (انجمن اعتبارسنجی، ۲۰۰۳).

آدلمن^{۱۴} (به نقل از قورچیان، ۱۳۸۳) نیز در تعریف اعتبارسنجی روی فرایند تضمین کیفیت در آموزش تکیه میکند و یادآور میشود از طریق اعتبارسنجی میتوان به بازبینی و سنجش مؤسسات و برنامه های آن پرداخت. در نتیجه، این کار بهترین روش برای حصول اطمینان از برخورداری بودن یک مؤسسه از حداقل استاندارد لازم است.

در تعریف دیگری نیرادهاردی^{۱۵} (۲۰۱۱)، اعتبارسنجی در آموزش عالی را بدین گونه تعریف می کند: «مدیریت نظامدار و سنجش برنامه های مصوب یک مؤسسه یا نظام آموزش عالی، به گونه ای که نظارت بر عملکرد صورت گرفته و از دستیابی به تضمین کیفیت اطمینان حاصل شود.

همچنین اعتبارسنجی، به عنوان یکی از الگوهای ارزشیابی در بهبود کیفیت آموزش عالی، از طریق فرایند بررسی و تعیین میزان کیفیت و کارایی درونی و بیرونی دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی، با استفاده از مؤلفه ها و شاخصه های عملکردی انجام می شود (هازلکورن^{۱۶}، ۲۰۱۱). به عبارت دیگر یکی از مهمترین ابزارهایی است که عملکرد مؤسسات آموزش عالی در راستای دستیابی به اهداف

۱۲. Threshold

۱۳. Council for Higher Education Accreditation

۱۴. Adelman

۱۵. Niradhar Day

۱۶. Hazelkorn

را بهبود داده و به مدیران و دیگر افراد ذینفع در آموزش عالی یاری می‌رساند تا در مورد دستیابی موسسه به استانداردهای ملی و بین‌المللی به قضاوت پردازند (کرت^{۱۷}، ۲۰۱۲/ به نقل از رحمان پور و همکاران، ۱۳۹۳).

در این راستا لامیک و جنسن^{۱۸} (۲۰۰۱) نیز در تعریف اعتبارسنجی نظر به دو کارکرد اصلی آن دارند: حداقل کیفیت و تضمین کیفیت. کارکرد اول یعنی حداقل کیفیت (که اغلب در شکل بعضی از انواع تصدیق‌ها ظاهر می‌شود) به عنوان یک مکانیزم پالایش در تایید اینکه آیا یک مؤسسه آموزشی حداقل الزامات کیفیت را برآورده می‌سازد و اینکه رویه‌های تضمین کیفیت در آن زمینه متناسب هستند، به کار می‌رود. در مورد کارکرد دوم، تضمین کیفیت اشاره به فرآیندهای ارزیابی یک مؤسسه یا یک برنامه دارد که به یک تجزیه و تحلیل پیشنهادی در ارتباط با کیفیت مؤسسه یا برنامه منجر می‌شود. به طور کلی می‌توان گفت اعتبارسنجی با اهداف زیر انجام می‌شود (ایتون^{۱۹}، ۲۰۰۰):

۱. تعیین اینکه آیا يك مؤسسه یا برنامه، استانداردهای تعیین شده را دارا است؛
 ۲. کمک به داوطلبان ورود به دانشگاه و مؤسسات آموزشی در تشخیص مؤسسات قابل قبول؛
 ۳. کمک به مؤسسات در تعیین قابلیت‌ها و به فعل رساندن آنها جهت دسترسی به اعتبار و تصدیق؛
 ۴. ایجاد اهدافی در جهت خود - تنظیمی و برآورد رشد کلی استانداردها در میان مؤسسات و برنامه‌ها؛
 ۵. مشارکت و درگیر نمودن اعضا هیئت علمی و کارکنان به صورت جامع و هدفمند در برنامه‌ریزی و ارزشیابی مؤسسه؛
 ۶. ایجاد معیارهایی برای تصدیق و تأکید حرفه‌ای و تخصصی و پیشنهاد رشته‌ها و مقاطع تحصیلی بالاتر.
- اینک با توجه به این که اعتبارسنجی شامل دو مرحله اصلی ارزیابی درونی و بیرونی می‌باشد، مفهوم شناسی و مراحل اجرای آنها در زیر ارائه می‌شود.

۱۷. - Cret

۱۸. - Lamic & jensen

۱۹. A. Eaton

فرایند ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی

ارزیابی درونی، مرحله آغازین و زیربنای الگوی اعتبارسنجی است که هدف اصلی آن فراهم آوردن اطلاعات مناسب، مرتبط و به‌روز درباره عوامل تشکیل دهنده نظام مورد ارزیابی به منظور قضاوت درباره کیفیت، شناسایی قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها و برنامه‌ریزی در جهت بهبود و توسعه آن می‌باشد. در ارزیابی درونی خود اعضاي هیات علمی واحد سازمانی آموزش عالی (گروه آموزشی) با تشکیل کمیته ارزیابی و تضمین کیفیت، به انتخاب عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزیابی می‌پردازند. در این گونه ارزیابی با مشارکت فعال اعضای هیات علمی و بر اساس داده‌های جمع‌آوری شده از کلیه ذینفعان نظام مورد ارزیابی (مدیران، هیات علمی، دانشجویان، دانش‌آموختگان و کارفرمایان آنان)، قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و عوامل بازدارنده توسعه واحد سازمانی آموزش عالی آشکار و پیشنهادهای مستند و عملیاتی برای بهبود کیفیت مستمر عوامل تشکیل دهنده آموزش عالی در قالب گزارش ارزیابی درونی عرضه می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۳).

ارزیابی درونی يك ویژگی زندگی علمی در موسسات آموزش عالی بسیاری از کشورهاست. این روش بازخورد سیستماتیک را برای موسسه درباره این که چه کار می‌کند، فراهم می‌نماید و يك فرایند تشخیص و بازخورد است که منجر به عمل و بهبود مستمر می‌شود. به‌طور کلی ارزیابی درونی نقش اصلی را در توسعه کیفیت آموزش عالی ایفا می‌کند و قلب فرایند اعتبارسنجی است (چاهین^{۲۰} و همکاران، ۲۰۰۸).

به عبارت دیگر ارزیابی درونی نوعی ارزیابی است که هدف اصلی آن فراهم آوردن اطلاعات مناسب، مرتبط و به‌روز درباره عوامل تشکیل دهنده واحد آموزشی به منظور قضاوت درباره کیفیت و برنامه‌ریزی در جهت بهبود آن می‌باشد (ولاسینو و همکاران، ۲۰۰۴).

بنابراین با توجه به مفهوم شناسی ارزیابی درونی می‌توان اهداف زیر را برای آن مطرح کرد:

- فراهم نمودن فرصتی برای تحلیل انتقادی که پایه‌ای برای توسعه و بهبود خواهد بود

- انجام ارزیابی به وسیله افرادی در بهترین موقعیت برای قضاوت درباره قوت‌ها و ضعف‌ها
- تواناسازی اعضای هیات همگنان برای بازدید ارزیابی بیرونی (وزارت آموزش، علوم و فرهنگ ایسلند، ۲۰۰۵).
- ارائه یک تحلیل جامع و شفاف از عملکرد با مشارکت اعضای هیأت علمی به عنوان مبنایی مستند جهت برنامه ریزی توسعه
- تقویت فرهنگ پاسخگویی و عرضه آموزش عالی با کیفیت مطلوب
- کمک به خود-تنظیمی امور و حمایت از بهبود مستمر و تدارک زمینه یادگیری سازمانی
- تدارک داده و اطلاعات مستند و معتبر به عنوان مبنای بهبود، توسعه و بالندگی نظام دانشگاه.

در خصوص اجرای فرایند ارزیابی درونی نیز سه مرحله اصلی و مراحل فرعی به شرح زیر طی می‌شود:

- الف) مرحله مقدماتی؛ شامل: آمادگی جهت انجام ارزیابی / تشکیل کمیته ارزیابی / انتخاب معیارهای ارزیابی / آموزش اعضای کمیته / تعیین افراد مسئول واحدهای ذیربط جهت اخذ داده‌ها
- ب) مرحله اصلی: گردآوری و تحلیل داده‌ها و تفسیر نتیجه ارزیابی و تدوین گزارش
- ج) مرحله نهایی: شامل: تعیین اولویت‌ها جهت بهبود عملکرد متناسب با معیارهای ارزیابی / برنامه‌ریزی جهت اجرای اولویت‌ها / پیگیری اجرای برنامه (ناتالیا^{۲۱}، ۲۰۰۸).

فرایند ارزیابی بیرونی در نظام آموزش عالی

ارزیابی بیرونی مرحله دوم فرایند اعتبارسنجی است که طی آن «افرادی از خارج نظام آموزشی» (گروه همگنان) با توجه به تخصص و صلاحیتی که دارند، نتایج ارزیابی درونی را بازنگری و اعتبار آن را مورد توجه قرار می‌دهند. سپس گزارشی از ارزیابی خود تدوین می‌کنند و در نهایت پیشنهادهایی را برای بهبود به گروه آموزشی ارائه می‌دهند (بیکر^{۲۲}، ۲۰۰۲).

ارزشیابی بیرونی به عنوان مکمل ارزشیابی درونی بایستی به صورت یک

۲۱. .Natalya

۲۲. . Baker

چرخه انجام شود؛ چرا که ارزشیابی درونی و برونی همپوشی و کنش متقابل در جهت بهبود و توسعه راهبردهای درون دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی به منظور بهبود کیفیت فعالیت‌های آنها و بهبود سطوح خدمات ارائه شده و تضمین اینکه بودجه و منابع دریافتی به مناسب‌ترین صورت مورد استفاده قرار می‌گیرد، دارند (محمدی و همکاران، ۱۳۸۶).

به طور کلی رویکرد ارزیابی برونی فرصتی فراهم می‌کند تا صحت و اعتبار نتایج ارزیابی درونی نمایان شود و کیفیت فعالیت‌های آن تضمین گردد. همچنین افزایش مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی یکی دیگر از اهداف ارزیابی برونی است؛ زیرا انجام ارزیابی برونی باعث می‌گردد که مؤسسه آموزشی مورد ارزیابی یک بازنگری کلی نسبت به اهداف، برنامه‌ها و عملکرد خود داشته باشد (بازرگان و اسحاقی، ۱۳۸۹).

بررسی تجربه‌های بین‌المللی در خصوص نحوه انجام ارزیابی برونی در گروه‌های آموزشی دانشگاهی بیانگر آن است که اجرای این نوع ارزیابی در سه مرحله به شرح زیر انجام می‌شود: الف) فعالیت‌های قبل از بازدید؛ ب) فعالیت‌های حین بازدید؛ ج) فعالیت‌های پس از بازدید. (استلا، ۲۳، ۲۰۰۲، ال - خاواس، ۲۴، ۲۰۰۳ / به نقل از بازرگان و اسحاقی، ۱۳۸۹). در اینجا به شرح این فعالیت‌ها می‌پردازیم.

۱. مرحله قبل از بازدید

۱-۱. اعلام آمادگی واحد ارزیابی شونده برای بازدید و عرضه گزارش نهایی ارزیابی درونی به نهاد متولی ارزیابی برونی

۱-۲. انتخاب هیات همگنان

۱-۳. بررسی اطلاعات به وسیله هیات همگنان

۱-۴. بازدید مقدماتی

۲. بازدید اصلی

۳. مرحله پس از بازدید

۳-۱. تدوین گزارش ارزیابی برونی

۳-۲. پیگیری نتایج و پیشنهادها.

تاریخچه ارزیابی کیفیت در نظام آموزش عالی ایران

پیرو اهمیت و ضرورت ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی، در ایران نیز تاکید بر کارآمد کردن نظام ارزیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی از سال ۱۳۷۹ و در برنامه سوم توسعه کشور و سپس سایر اسناد بالادستی مورد توجه قرار گرفت. در این راستا با توجه به طرح‌های پژوهشی انجام شده و تهیه پیشینه مطالعاتی مربوط به ارزشیابی و اعتبارسنجی کیفیت و ظرفیت علمی و کارشناسی مرکز تحقیقات و ارزشیابی سازمان سنجش آموزش کشور در قالب مرکزی تخصصی برای این حوزه، مسئولیت مدیریت و راهبری فعالیت‌های ارزیابی و اعتبارسنجی کیفیت دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی به این مرکز محول شد. از آنجا که گروه آموزشی هسته اصلی فعالیت‌های هردانشگاه به حساب می‌آید و بهبود کیفیت دانشگاه به بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی آن وابسته است، در طراحی الگوی ارزیابی کیفیت نظام آموزش عالی ایران، انجام فرایند ارزیابی درونی و بیرونی در سطح گروه‌های آموزشی مورد توجه قرار گرفته است.

بر این اساس در گام اول با توجه به اهمیت و ضرورت استفاده از روش ارزیابی درونی در اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی و بر مبنای مطالعات و تجارب صورت گرفته در این حوزه، فرایند اجرای ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران، در قالب یک چارچوب نظام دار و طی مراحل زیر طراحی شده و به انجام می‌رسد (محمدی، ۱۳۸۴):

- تشکیل کمیته ارزیابی درونی
- تهیه برنامه زمان‌بندی اجرای ارزیابی درونی
- تعیین عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزیابی درونی
- مشخص کردن داده‌های مورد نیاز برای ارزیابی درونی
- انتخاب یا تدوین ابزار اندازه‌گیری برای گردآوری داده‌ها
- گردآوری داده‌ها از ذی‌نفعان گروه آموزشی (مدیرگروه، هیات علمی، دانشجویان، دانش‌آموختگان، کارفرمایان دانش‌آموختگان)
- تنظیم و تحلیل داده‌ها و قضاوت درباره کیفیت عوامل مورد ارزیابی
- بازنگری و تصریح هدف‌های گروه آموزشی
- تدوین گزارش مقدماتی و توزیع آن برای کسب نظر اعضای هیات علمی گروه آموزشی درباره پیشنهادها
- تدوین گزارش نهایی.

لازم به ذکر است در طی این یک دهه از راهبری ماموریت ارزشیابی آموزشی و تضمین کیفیت آموزش عالی، فرایند ارزیابی درونی در بیش از ۱۰۰۰ گروه آموزشی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی تابعه وزارت علوم به انجام رسیده است که ۱۵ مورد آن به گروه‌های آموزشی زبان و ادبیات فارسی اختصاص داشته است. فراتحلیل نتایج ارزیابی درونی استخراج شده از گزارش‌های ارزیابی درونی این ۱۵ گروه آموزشی به شرح زیر می‌باشد:

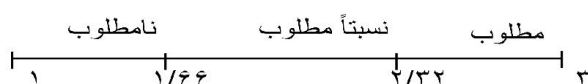
عامل اهداف گروه		
عنوان ملاک	امتیاز ارزیابی	نتیجه ارزیابی
ملاک: وجود رسالت و اهداف مدون در گروه	۱/۵	نامطلوب
ملاک: مشارکت اعضای گروه در تدوین و تصریح اهداف	۲/۲	نسبتاً مطلوب
ملاک: جامعیت و صراحت اهداف تدوین شده در گروه	۱/۶	نامطلوب
ملاک: آگاهی دانشجویان و دانش‌آموختگان از اهداف و وظایف گروه	۱/۶	نامطلوب
ملاک: استقلال گروه در تدوین و تحلیل اهداف (آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی)	۲	نسبتاً مطلوب
ملاک: میزان بررسی‌های انجام شده و در حال انجام برای آگاهی از تحقق اهداف	۱/۴	نامطلوب
عامل مدیریت و ساماندهی گروه		
ملاک: سیاست‌های انتخاب، ویژگی‌ها، وظایف و مسئولیتها و اختیارات مدیر	۲/۵	مطلوب
ملاک: برنامه‌های توسعه گروه و اعضاء هیأت علمی گروه	۲/۰۵	نسبتاً مطلوب
ملاک: مشارکت اعضای گروه در برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌های گروه	۲/۲۷	نسبتاً مطلوب
ملاک: طرح مشخص برنامه‌ریزی و ارزیابی از فعالیت‌های گروه	۲	نسبتاً مطلوب
ملاک: منابع مالی بودجه و هزینه‌های گروه	۱/۱۸	نامطلوب
وجود آیین‌نامه‌ها و مصوبات مورد اجرای گروه	۲/۴۷	مطلوب
ملاک: میزان استقلال گروه در برنامه‌ریزی‌ها و سازماندهی فعالیت‌ها	۲/۳۸	مطلوب
ملاک: برنامه تشکیل جلسات گروه و حضور اعضاء در آن	۲/۸۱	مطلوب
ملاک: فعالیت‌های برون گروهی مدیر گروه و اعضای هیأت علمی	۱/۶۵	نامطلوب
ملاک: میزان هماهنگی برنامه‌ریزی‌های گروه، دانشکده و دانشگاه	۲/۵۳	مطلوب

مطلوب	۲/۶۶	ملاك: ارزیابی از اعضای گروه و دانشجویان
نامطلوب	۱/۳۷	ملاك: فعالیت های خود اشتغالی و کار آفرینی
نسبتاً مطلوب	۲/۱۵	امتیاز کلی عامل
عامل هیات علمی		
مطلوب	۲/۴۰	ملاك: ترکیب و توزیع اعضای هیأت علمی
نسبتاً مطلوب	۲/۲۸	ملاك: فعالیت های آموزشی اعضای هیأت علمی و ثبت آن
نسبتاً مطلوب	۲/۰۵	ملاك: میزان حضور اعضای در گروه به منظور مشاوره با دانشجویان
نسبتاً مطلوب	۱/۹۵	ملاك: میزان رضایت اعضای هیأت علمی از گروه و فعالیت های آن
نامطلوب	۱/۵۸	ملاك: رضایت اعضای هیأت علمی از تسهیلات و خدمات اعطایی به آنان
مطلوب	۲/۴۷	ملاك: آشنایی اعضای گروه با یافته های جدید علمی رشته تخصصی
نسبتاً مطلوب	۲/۲۱	ملاك: برخورد اعضای گروه با همکاران و دانشجویان
مطلوب	۲/۵	ملاك: آگاهی و توجه اعضای از انتظارات و نیازهای دانشجویان
نسبتاً مطلوب	۲/۱	ملاك: چگونگی تبادل تجربه میان اعضای هیات علمی
نسبتاً مطلوب	۲/۱۷	امتیاز کلی عامل
عامل دانشجویان		
نسبتاً مطلوب	۲/۱۶	ملاك: ترکیب و توزیع دانشجویان
نسبتاً مطلوب	۲/۱۹	ملاك: نحوه پذیرش دانشجویان
مطلوب	۲/۶۱	ملاك: پیشرفت تحصیلی دانشجویان
مطلوب	۲/۸۶	ملاك: رابطه دانشجویان گروه با اعضای هیأت علمی گروه
نسبتاً مطلوب	۱/۷۱	ملاك: نقش و نظر دانشجویان گروه درباره برنامه ها و فعالیت های گروه
نسبتاً مطلوب	۱/۸	ملاك: خدمات و تسهیلات اعطایی به دانشجویان
نسبتاً مطلوب	۱/۸۳	ملاك: تناسب دانشجویان با منابع گروه
نسبتاً مطلوب	۲/۲۱	ملاك: علاقه و آگاهی دانشجویان به رشته تحصیلی و بازار کار
نامطلوب	۱/۶۶	ملاك: وضعیت آثار علمی دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری
نامطلوب	۱/۶۶	ملاك: آگاهی دانشجویان از حقوق و وظایف خود
نسبتاً مطلوب	۲/۰۷	امتیاز کلی عامل
عامل فرایند تدریس-یادگیری		

ملاک: روش های تدریس مورد استفاده اعضای هیات علمی	۲/۳۸	مطلوب
ملاک: وسایل و تجهیزات کمک آموزشی	۱/۵۹	نامطلوب
ملاک: ارزیابی از آموخته های دانشجویان	۲/۰۱	نسبتاً مطلوب
ملاک: بازخورد نتایج پیشرفت تحصیلی به دانشجویان	۱/۷۶	نسبتاً مطلوب
امتیاز کلی عامل	۱/۹۳	نسبتاً مطلوب
عامل دوره های آموزشی		
ملاک: رشته ها و سطوح آموزشی	۲/۱۴	نسبتاً مطلوب
ملاک: ترکیب دروس از نظر انطباق آنها با اصول برنامه ریزی درسی	۲/۲۸	نسبتاً مطلوب
ملاک: نظرات اعضای گروه (مدیر، اعضای هیات علمی، دانشجویان و دانش آموختگان) درباره کیفیت دوره های گروه	۱/۹۶	نسبتاً مطلوب
ملاک: انطباق دوره ها با امکانات مادی و منابع انسانی	۱/۹۴	نسبتاً مطلوب
ملاک: انطباق دوره ها با اهداف و رسالت های گروه	۲/۵	مطلوب
ملاک: انطباق ترکیب دروس با اهداف و رسالت های گروه	۱/۶	نامطلوب
ملاک: تناسب اهداف برنامه درسی با نیازهای فرد و جامعه	۱/۷۵	نسبتاً مطلوب
ملاک: تنوع دوره های آموزشی گروه با نیازهای فرد و جامعه	۱/۶۶	نامطلوب
ملاک: تناسب برنامه درسی دوره های آموزشی گروه با نیازهای فرد و جامعه	۲	نسبتاً مطلوب
ملاک: ارزیابی از دوره ها و برنامه های گروه	۱/۳۳	نامطلوب
ملاک: ارزیابی از محتوای دروس گروه	۱/۶۶	نامطلوب
ملاک: برگزاری دوره های آموزش کوتاه مدت و کارگاه های آموزشی	۲	نسبتاً مطلوب
ملاک: فعالیتهای فوق برنامه	۱/۸۷	نسبتاً مطلوب
ملاک: وجود برنامه های جبرانی و پیش نیاز برای توسعه آموخته های دانشجویان	۱/۶۶	نامطلوب
امتیاز کلی عامل	۱/۸۸	نسبتاً مطلوب
عامل دانش آموختگان		
ملاک: توانایی شناختی، نگرشی و مهارتی دانش آموختگان گروه	۲/۴۱	مطلوب
ملاک: نظر دانش آموختگان درباره اعضای هیات علمی گروه	۲/۶۶	مطلوب
ملاک: مقاله و آثار علمی دانش آموختگان	۱/۴۳	نامطلوب
ملاک: ارتباط دانش آموختگان با گروه بعد از فراغت از تحصیل	۱/۶۶	نامطلوب
ملاک: سرنوشت شغلی	۱/۹۵	نسبتاً مطلوب

نسبتاً مطلوب	۲/۲۸	ملاك: ادامه تحصیل دانش آموختگان
مطلوب	۲/۷۴	ملاك: رضایت کارفرمایان درباره سطح دانش و توانایی های دانش آموختگان
نسبتاً مطلوب	۲/۳۳	ملاك: علاقه دانش آموختگان به رشته تحصیلی
نسبتاً مطلوب	۲/۱۸	امتیاز کلی عامل
عامل امکانات		
نسبتاً مطلوب	۱/۸۸	ملاك: فضاهای آموزشی و اداری گروه
نسبتاً مطلوب	۱/۹۰	ملاك: کتابخانه و سیستم اطلاع رسانی مورد استفاده گروه
نامطلوب	۱/۶۴	ملاك: امکانات و خدمات رایانه ای گروه
نامطلوب	۱/۶	ملاك: امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی گروه
نسبتاً مطلوب	۱/۷۵	امتیاز کلی عامل
عامل پژوهش		
نسبتاً مطلوب	۲/۱۷	ملاك: تدوین برنامه های پژوهشی و برنامه ریزی گروه برای پژوهش
نسبتاً مطلوب	۲/۲۱	ملاك: آثار و فعالیت های علمی و پژوهشی اعضای هیأت علمی و دانشجویان
نامطلوب	۱/۴۲	ملاك: منابع مالی پژوهشی گروه
نامطلوب	۱/۲	ملاك: فرصت های مطالعاتی اعضای گروه
نامطلوب	۱	ملاك: مراکز پژوهشی تحت نظر و مورد استفاده گروه
نامطلوب	۱/۵	ملاك: قراردادهای پژوهشی گروه
نسبتاً مطلوب	۲/۳۱	ملاك: هم اندیشی ها، سمینارها و همایش ها
مطلوب	۲/۵۰	ملاك: کیفیت پایان نامه های تحصیلات تکمیلی
نسبتاً مطلوب	۱/۷۹	امتیاز کلی عامل

با توجه به این که در ارزیابی درونی، امتیاز وضعیت موجود گروه آموزشی بر اساس طیف لیکرت زیر مورد ارزیابی قرار می گیرد و سطح مطلوبیت آن در سه سطح بیان می شود.



فرا تحلیل نتایج ارزیابی درونی ۱۵ گروه آموزشی زبان و ادبیات فارسی، نشان می‌دهد که در ۱۷ ملاک زیر از وضعیت مطلوبی برخوردار هستند:

- سیاست‌های انتخاب، ویژگی‌ها، وظایف و مسئولیتها و اختیارات مدیر
- وجود آیین نامه‌ها و مصوبات مورد اجرای گروه
- میزان استقلال گروه در برنامه‌ریزی‌ها و سازماندهی فعالیت‌ها
- برنامه تشکیل جلسات گروه و حضور اعضا در آن
- میزان هماهنگی برنامه ریزی‌های گروه، دانشکده و دانشگاه
- ارزیابی از اعضای گروه و دانشجویان
- ترکیب و توزیع اعضاء هیأت علمی
- آشنایی اعضاء گروه با یافته‌های جدید علمی رشته تخصصی
- آگاهی و توجه اعضاء از انتظارات و نیازهای دانشجویان
- پیشرفت تحصیلی دانشجویان
- رابطه دانشجویان گروه با اعضاء هیأت علمی گروه
- روش‌های تدریس مورد استفاده اعضای هیات علمی
- انطباق دوره‌ها با اهداف و رسالت‌های گروه
- توانایی شناختی، نگرشی و مهارتی دانش‌آموختگان گروه
- نظر دانش‌آموختگان درباره اعضای هیات علمی گروه
- رضایت کارفرمایان درباره سطح دانش و توانایی‌های دانش‌آموختگان
- کیفیت پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی.

از سوی دیگر در ۵۸ ملاک در سطح نسبتاً مطلوب و نامطلوب قرار دارد که بایستی در برنامه ریزی برای بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی زبان و ادبیات فارسی مورد توجه قرار گیرد. اهم این موارد عبارتند از:

- وجود رسالت و اهداف مدون در گروه
- میزان بررسی‌های انجام شده و در حال انجام برای آگاهی از تحقق اهداف
- فعالیت‌های برون گروهی
- فعالیت‌های خود اشتغالی و کار آفرینی
- وضعیت آثار علمی دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری
- آگاهی دانشجویان از حقوق و وظایف خود
- تنوع دوره‌های آموزشی گروه با نیازهای فرد و جامعه

- وجود سازکار مشخص جهت ارزیابی از دوره‌ها و برنامه‌های گروه
- وجود سازکار مشخص جهت ارزیابی از محتوای دروس گروه
- وجود برنامه‌های جبرانی و پیش نیاز برای توسعه آموخته‌های دانشجویان
- مقاله و آثار علمی دانش آموختگان
- ارتباط دانش آموختگان با گروه بعد از فراغت از تحصیل
- امکانات و خدمات رایانه‌ای گروه
- امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی گروه
- منابع مالی پژوهشی گروه
- فرصت‌های مطالعاتی برای اعضای گروه.

بحث و نتیجه گیری

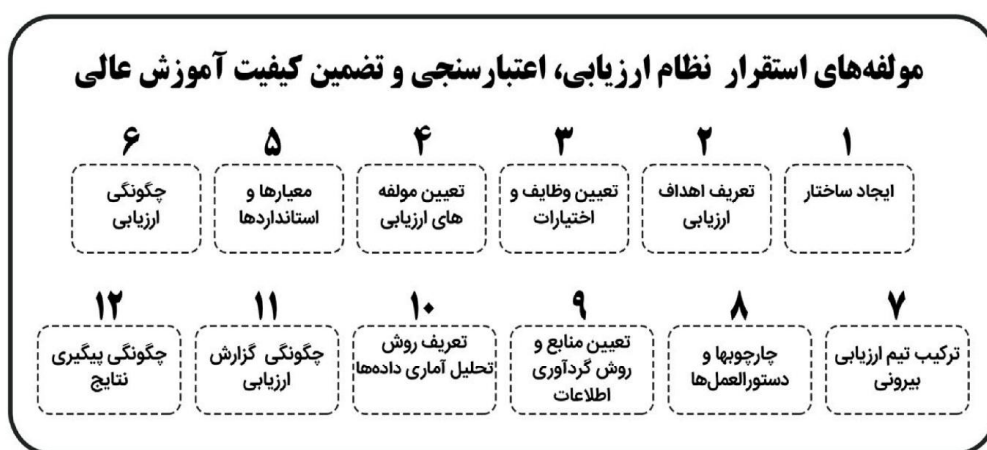
نظام آموزش عالی دارای دو بعد کمی و کیفی است که توسعه متعادل و موزون آن و موفقیت در تحقق رسالت‌ها و انجام وظایف، به رشد هماهنگ هر دو بعد آن بستگی دارد. در دو دهه گذشته افزایش بی‌رویه جمعیت کشور و سایر عوامل موجب افزایش تقاضا برای ورود به آموزش عالی و به تبع آن رشد بی‌رویه رشته‌ها و گرایش‌های دانشگاهی از جمله رشته زبان و ادبیات فارسی گردید و دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی متنوعی از قبیل دانشگاه‌های دولتی، آزاد، غیرانتفاعی و ... در سطح کشور تاسیس و توسعه یافتند. بررسی روند ده سال اخیر آمارهای این رشته نشان می‌دهد که در مقاطع ارشد و دکتری افزایش تعداد پذیرفته شدگان این رشته نسبت به ده سال گذشته از یک سو و از سوی دیگر در مقطع کارشناسی، کاهش ناگهانی در سال‌های ۹۲ و ۹۳ به بعد، ضرورت توجه به کیفیت آن را دو چندان می‌کند.

مقطع تحصیلی	تعداد پذیرفته شده در سال ۸۸	تعداد پذیرفته شده در سال ۹۷	درصد تغییر
کارشناسی	۱۱۱۴۴	۴۷۱۵	-۱۳۶٪
ارشد	۱۵۵۸	۳۱۰۷	+۹۹٪
دکتری	۱۱۰	۲۸۹	+۱۶۳٪

به عبارت دیگر رشد کمی در مقطع تحصیلات تکمیلی ایجاب می کند که با توجه به کیفیت آن بر اعتبار برون دادهای این رشته افزوده شود و در نتیجه این روند رشد در سالهای آتی نیز ادامه یابد و همچون مقطع کارشناسی دچار کاهش روند توسعه نشود.

بدیهی است چنانچه کیفیت آموزش به موازات کمیت آن توسعه نیابد، سبب بروز مسائلی از قبیل تولید دانش آموختگانی که از سطح مطلوب دانش، مهارت و نگرش برخوردار نیستند، بیکاری فارغ التحصیلان، کاهش مزایای مدرک تحصیلی و... در نتیجه کاهش روند رشد کمی آن خواهد شد. به عبارت دیگر افزایش کیفیت این رشته، باعث دستیابی دانش آموختگان آن به جایگاه شغلی مناسب و افزایش بهره‌وری اقتصادی این رشته می شود و در کاهش سیر نزولی تعداد دانشجویان آن نیز موثر خواهد بود.

بنابراین با توجه به اهمیت ارزیابی و ارتقای کیفیت رشته زبان و ادبیات فارسی، اقدام فرهنگستان زبان و ادبیات فارسی و انجمن علمی مربوطه در جهت طراحی و استقرار نظام ارزیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی بر اساس مولفه‌های زیر ضرورت می یابد.



بنابراین بر اساس مولفه‌های فوق لازم است تا ۲ اقدام اساسی زیر انجام شود:

الف) ایجاد ساختار مناسب ارزیابی کیفیت: این اقدام می‌تواند در قالب تشکیل کرسی زبان و ادبیات فارسی یا شورایی در سطح فرهنگستان زبان و ادبیات فارسی با مشارکت انجمن علمی این رشته و نیز کمیته‌های ارزیابی کیفیت در سطح گروه‌های آموزشی این رشته در دانشگاه‌ها باشد. بدیهی است با تشکیل ساختار، برنامه کیفیت رشته زبان و ادبیات فارسی، اهداف، وظایف و اختیارات، روش انجام کار و دستورعمل‌های لازم نیز بایستی تعیین و تدوین گردد. در این راستا ساختار زیر پیشنهاد می‌شود:

ب) تعیین استانداردها / الزامات ارزیابی: بدین منظور لازم است تا با توجه به تجربه‌های ملی و مشارکت ذینفعان این رشته (هیأت علمی، دانشجویان، دانش آموختگان، کارفرمایان بازار کار رشته مذکور و بطور کلی جامعه) استانداردها / الزامات این رشته در خصوص هر یک از ملاک‌های ارزیابی تعریف گردد. در نهایت امید می‌رود با ایجاد کرسی تضمین کیفیت زبان و ادبیات فارسی نه تنها این مقوله راهبری شود بلکه به عنوان مرکز توسعه و تضمین کیفیت زبان فارسی در شبه قاره هند ایفای نقش نماید.

منابع

۱. بازرگان، عباس (۱۳۸۳)؛ اعتبارسنجی در آموزش عالی، دایره‌المعارف آموزش عالی (جلد اول)؛ تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، ص ۱۶۵-۱۶۴.
۱. بازرگان، عباس و فاخه اسحاقی (۱۳۸۹). ارزیابی برونی کیفیت درگروه‌های آموزشی دانشگاهی (از اندیشه تا عمل). تهران: نشردیدآور.
۲. دانشکده ادبیات دانشگاه تهران (۱۳۹۷). <http://literature.ut.ac.ir/persian-lan>.
۱. رحمان پور، محمد و همکاران (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های اعتبارسنجی نظام‌های آموزش عالی با تاکید بر رتبه بندی آنها. فصلنامه آموزش عالی. ش ۲۶. ص ۱۱-۴۷.
۱. ذوالفقاری، حسن (۱۳۸۸). موقعیت کنونی رشته زبان و ادبیات فارسی و راهکارهای تقویت آن. فصلنامه مطالعات ملی. ش ۲. ص ۴۷-۷۳.
۱. قورچیان، نادرقلی (۱۳۸۳)؛ اعتبارسنجی آموزش عالی در هزاره سوم، دایره‌المعارف آموزش عالی (جلد اول)، تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، ص ۱۵۹-۱۶۳.
۱. محمدی، رضا (۱۳۸۴). راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب ملی و بین‌المللی. تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش عالی کشور.
۱. محمدی، رضا و همکاران (۱۳۸۶). ارزیابی کیفیت در آموزش عالی، تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
۱. میشل، مارتین و آنتونی استلا (۲۰۰۷). تضمین بیرونی کیفیت در آموزش عالی. ترجمه: رضا محمدی (۱۳۸۸). تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
2. Baker, R.L. (2002); Evaluation Quality and Effectiveness: Regional Accreditation Principles and practices. Journal of Academic Librarian ship; Volum (28): 3-7.
3. Chahine, S.A (2008). Quality assurance for higher education in lebanon. <http://www.higher-edu.gov.lb/projects/Tempus/QAHEL/guide%20II-%20QAHEL.pdf>.
4. Council for Higher Education Accreditation (2003); Accreditation and Recognition in the united states. Internet: <http://www.chea.org>.
5. Eaton, J (2000). Accreditation: internet: [Http://www.chea.org/About.accreditation.cfm](http://www.chea.org/About.accreditation.cfm).
6. EL – Khawas, E. (2003); Accreditation in the usa: origins, development and Future prospects. unesco: IIEP.
7. Lamicq & H. T Jensen (2001) Towards Accreditation Schemes for Higher Education in European. Final Project Report.
8. Ministry of Education, Science and Culture Iceland (2005). Higher Education

External Review :Guidelines for self-evaluation.

9. www.brunnur.stjr.is/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/xsp/....selfevaluation.pdf.
10. Natalya .v& etal(2008). SELF-ASSESSMENT AS A TOOL FOR ACHIEVING EXCELLENCE IN HIGHER EDUCATION. Conference. Quality Management and Organizational Development Attaining Sustainability From Organizational Excellence to Sustainable Excellence; 20-22 August; 2008 in Helsingborg; Sweden 156 way.
11. Stella . A. (2002); External Quality Assurance in Indian Higher education; paris: International Institute for educational planning (IIEP).
12. Tadjudin . M. K. (2000); Guidelines for International Quality Assessment of Higher Education. Jakarta. Internet: [http://www.ban-pt.net/Hompage/html/Borang/inek/internal important.html](http://www.ban-pt.net/Hompage/html/Borang/inek/internal%20important.html).
13. Vlasceanu.I.Grunberg.L.&parlea.D.(2004);Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions; Bucharest. unesco – CEBRS. paper on higher ducation. [http:// www. cepesro/ publications/ Defavlt. html](http://www.cepesro/publications/Defavlt.html).
14. (Footnotes)