



تحلیل الگوی اعتبارسنجی و ارزیابی درونی جهت ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام دانشگاهی

سید حامد هاشمی

عضو هیأت علمی دانشگاه پیام نور استان گیلان

hamed_58h@yahoo.com

سعیده پور امین زاد

دانشجوی کارشناسی مدیریت بازرگانی دانشگاه پیام نور استان گیلان

saeedeh_p68@yahoo.com

چکیده

تضمین کیفیت در آموزش عالی بدون ارزیابی آن امکان پذیر نیست. مفهوم کیفیت به معنای عام خود از قدیم الایام در آموزش عالی مطرح بوده است. اما گسترش توجه به مفهوم کیفیت در معنای جدید خود از اوایل دهه ۸۰ میلادی، سبب ظهور و بروز زبانی جدید در آموزش عالی با محوریت مقوله کیفیت گردید.

عامل اصلی ظهور (فرا) گفتمان کیفیت را می‌توان در تحولات و روندهای جهانی چند دهه اخیر نظام‌های آموزش عالی جستجو کرد. از جمله این روندها می‌توان به جهانی شدن، ظهور اقتصاد مبتنی بر دانایی، فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات، تغییرات جمعیتی و افزایش تقاضا برای آموزش عالی، گسترش مردم سالاری، عدم تمرکز و تکرر نهادی و نیز محدودیت منابع مالی اشاره کرد. روندهای مذکور از یک طرف سبب دگرگونی‌های سازمانی نظیر استقلال و خود تنظیمی مراکز آموزش عالی شده و از طرف دیگر تقاضا برای بهبود کیفیت و پاسخگویی این مراکز را افزایش داده است. کشورهای مختلف جهت پاسخگویی به چالش‌های فوق‌الذکر از یک سو به سمت خود تنظیمی و استقلال دانشگاهی حرکت کرده و از سوی دیگر ساختارها و مکانیزم‌هایی را تحت عنوان ارزیابی کیفیت یا تضمین کیفیت آموزش عالی طراحی نموده‌اند.

در طی دو دهه گذشته، اغلب نظام‌های آموزش عالی جهان کوشش‌هایی برای انجام ارزیابی و بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی در سطح دانشگاه و نیز در سطح نظام‌های آموزش عالی به عمل آورده‌اند. کشورهایی که به کسب تجربه موفق در این زمینه نایل آمده‌اند، به انجام ارزیابی مستمر پرداخته‌اند و از ارزیابی درونی به عنوان رویکردی زیربنایی جهت اشاعه فرهنگ کیفیت استفاده کرده‌اند. در اغلب این کشورها انجام ارزیابی درونی براساس هدف‌های واحد سازمانی آموزش عالی انجام می‌شود. در ایران نیز اجرای طرح‌های مربوط به ارزیابی مستمر از سال ۱۳۷۵ آغاز شد. پس از آن کوشش‌هایی در انجام ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاهی به عمل آمده است. اما در این تجربه‌ها هدف‌گذاری برای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی همواره با چالش مواجه بوده است. ارزیابی درونی یا خودارزیابی مرحله اول الگوی اعتبارسنجی است. ارزیابی درونی به عنوان فرآیند خود در آینده دیدن چنانچه از طرف اعضاء هیأت علمی و کارکنان یک نظام آموزشی، پذیرفته شود و به عنوان یک ابتکار عمل از متن یک نظام با اهداف تقویت و حمایت از خلاقیت‌های درون گروهی و برنامه ریزی جهت ارتقاء کیفیت و فعالیت‌های آن نمود پیدا کند می‌تواند به تغییر وضعیت موجود و اصلاح نقاط ضعف و بهبود و ارتقاء کیفیت نظام یا برنامه مورد ارزیابی منجر شود.

روش بکار گرفته شده در این پژوهش توصیفی تحلیلی می‌باشد. در این تحقیق سعی نمودیم علاوه بر معرفی الگوهای ارزیابی مورد استفاده در آموزش عالی، به ارزیابی درونی و نقشی که در تضمین کیفیت نظام دانشگاهی دارد؛ بپردازیم.

کلمات کلیدی: ارزیابی^۱، کیفیت^۲، نظام دانشگاهی^۳، اعتبارسنجی^۴، ارزیابی درونی^۵، گروه‌های آموزشی^۶

¹Assessment

⁶ Group Training

² Quality

³ University system

⁴ Validation

⁵ Internal evaluation

مقدمه

در قرن بیست و یکم، نظام‌های آموزش عالی در جهان با چالش‌های چندگانه‌ای روبرو شده‌اند. از یک طرف تأثیر دیدگاه‌های زیربنایی معرفت‌شناسی بر ساختن دانش و از طرف دیگر کاربرد فناوری‌های همگرا^۷ در عرصه جهانی و جهانی شدن و نیز ضرورت توجه به توسعه پایدار کشورها، اثربخشی و کارآمدی آموزش عالی را در کشورهای مختلف دستخوش دگرگونی کرده است. بدین جهت است که در اغلب کشورهای جهان برای هماهنگ‌تر کردن نظام‌های آموزش عالی و برنامه‌های دانشگاهی با نیازهای توسعه‌ای و تحولات جهانی، ارتقاء کیفیت آموزش عالی در اولویت قرار گرفته است. حاصل این امر آن بوده است که در چند سال اخیر کوشش‌های قابل توجهی نسبت به ارزیابی کیفیت دانشگاه‌ها و سایر مراکز آموزش عالی در برخی کشورهای جهان به عمل آمده است. علاوه بر آن، سایر کشورها نیز به-طور روز افزون نیاز به ارزیابی کیفیت آموزش عالی را احساس کرده‌اند و اقداماتی در این به‌عمل آورده‌اند [۵۲].

در راستای پاسخ‌گویی به نیاز یاد شده، ایجاد نهادها و سازمان‌های بین‌المللی، منطقه‌ای و ملی گوناگون برای ارزیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی جهت بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی دانشگاه‌ها مورد توجه قرار گرفته است [۱۱، ۶۲]. همچنین تجربه‌های مربوط به سنجش مستمر کیفیت در آموزش عالی از طریق ارزیابی درونی واحدهای آموزش عالی (گروه/ دانشکده/ دانشگاه) و سپس اجرای ارزیابی برونی به‌وسیله یک سازمان یا مؤسسه‌ای در خارج از واحد آموزش عالی رایج شده است. تعداد این‌گونه سازمان‌ها یا مؤسسه‌های ارزیابی برونی و اعتبارسنجی در سطح ملی در پنج قاره جهان در سال ۲۰۰۳ میلادی (۱۳۸۲ خورشیدی) به بیش از ۷۰ مورد در ۴۸ کشور بالغ شده است [۵۲].

در ایران نیز کوشش‌های مربوط به ارزیابی مستمر برای بهبود کیفیت آموزش عالی از سال ۱۳۷۵ آغاز شد [۹]. در این راستا فعالیت‌های پژوهشی در دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری و نیز اجرای طرح‌های تحقیقاتی مصوب به انجام رسیده است. از این جمله می‌توان به طرح‌های پیش - پژوهش^۸ و نیز به بیش از ده طرح پژوهشی به صورت پایان‌نامه‌های تحصیلی دوره‌های کارشناسی ارشد و دکترا اشاره کرد. هر یک از این پژوهش‌ها جنبه ویژه‌ای از ارزیابی درونی را مورد مطالعه قرار داده‌اند [۱۶، ۲۴، ۳۶، ۲۸، ۲۷، ۳۲، ۲۵، ۳۳، ۱۸، ۳۵، ۳۸، ۳۴، ۲۳، ۳]. انجام این پژوهش‌ها و پژوهش‌های مشابه، زمینه را برای اجرای گسترده ارزیابی درونی در آموزش عالی ایران فراهم کرد. به طوری که دهه گذشته را می‌توان دهه ترویج فرهنگ ارزیابی مستمر ویژه ارزیابی درونی در آموزش عالی ایران قلمداد کرد.

تجربه‌های ملی و بین‌المللی نشان می‌دهد که برای انجام ارزیابی درونی در یک گروه آموزشی لازم است هدف‌های آن گروه در دسترس باشد [۳۹]. علاوه بر آن برای اثربخش بودن نتایج ارزیابی درونی باید ساختار سازمانی مناسب در سطح دانشگاه و نظام آموزش عالی استقرار یافته باشد [۱۲]. مروری بر طرح‌های ارزیابی درونی انجام شده نشان می‌دهد که از یک طرف، هدف‌گذاری برای ارزیابی درونی حلقه ضعیف فرآیند ارزیابی درونی در ایران بوده است. از طرف دیگر، در مدت ده سال گذشته به‌رغم اقدامات بعمل آمده هنوز ساختارسازی برای ارزیابی درونی به طور مطلوب انجام نشده است.

تعاریف و مفاهیم

- **ارزیابی:** هیلز (۱۹۹۴) به نقل از بوردن و دیوج هونگ (۲۰۰۳) می‌گوید ارزیابی به معنای قضاوت کردن به‌وسیله برخی از معیارها است، ارزیابی به معنای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها، جهت بررسی میزان دسترسی به هدف‌های سازمانی و هدف‌های عملکردی می‌باشد. بیبای به نقل از کیامنش (۱۳۸۱) تعریفی نسبتاً کامل از ارزیابی مطرح نموده است او ارزیابی را در «فرآیند جمع‌آوری و تفسیر نظامدار شواهدی که در نهایت به قضاوت ارزشی با چشمداشت به اقدامی معین می‌انجامد» می‌داند. این تعریف چهار عنصر کلیدی را در برمی‌گیرد. عنصر اول نظامدار بودن است که حاکی از درجه‌ای از دقت و برنامه‌ریزی جهت گردآوری اطلاعات است، عنصر دوم تفسیر شواهد است و عنصر سوم قضاوت ارزشی است که ارزیابی را از حد توصیف فراتر می‌برد، چهارمین عنصر «با چشمداشت به اقدامی معین» حاکی از این امر است که ارزیابی آگاهانه و به‌منظور انجام اقدامی در آینده صورت می‌گیرد.
- **کیفیت:** کلمه کیفیت معادل لاتین "Quality" و از ریشه عربی "کیف" و به معنی چگونگی، چونی، صفت و حالت چیزی است [۲۶]. فارغ از معنای لغوی آن اولین سؤالی که درباره آن مطرح می‌شود این است که واقعاً کیفیت به چه معنا است؟

ادبیات مختلف موجود بیانگر این است که تلاش‌های وافری برای تعریف این واژه صورت گرفته است، از آن جمله در صحنه صنعت و بازرگانی، کیفیت برای سال‌های متممادی از جایگاه والایی برخوردار بوده است. از لحاظ تاریخی عقیده عمومی و کلی در مورد کیفیت برای

⁷ Converging Technologies

⁸ Pilot Studies

اولین بار در صنعت ظاهر شده است، ادوارد دمینگ^۹ از جمله افرادی است که تلاش‌های زیادی را برای بهبود کیفیت در صنعت و بازرگانی انجام داده است [۱۹].

آنچه که در تعریف کیفیت در حوزه صنعت و بازرگانی نقش اساسی ایفا کرده است، معیارها و ملاک‌های مصرف‌کنندگان می‌باشد که همین امر موجب ظهور مفاهیمی نظیر، بهبود مستمر کیفیت و مدیریت کیفیت جامع شده است.

مدیریت کیفیت جامع یکی از رویکردهای جدید مدیریت است که هدف عمده آن بهبود مستمر کیفیت سازمان است. تعاریف مختلفی در مورد مدیریت کیفیت جامع عنوان شده است. اما آنچه که در بین تمامی این تعاریف مشترک است، تمرکز بر مشتری و مصرف‌کننده، مشارکت و تشکیل تیم کاری و بهبود مستمر یادگیری می‌باشد [۷۹]. کلیفورد و اسمیت (۱۹۹۹) سرچشمه مدیریت کیفیت جامع را تلاش‌های فردریک وینسلو تیلور و اسریکانسان و دالریمل (۲۰۰۲) سرچشمه آن را ظهور نظریه روابط انسانی التون مایو معرفی نموده‌اند. اما اکثراً اعتقاد بر این است که ادوارد دمینگ اولین فردی است که مدیریت کیفیت جامع را مطرح نموده است.

توجه به اصول منشعب از مدیریت کیفیت جامع، نقش اساسی را در بهبود کیفیت در سازمان‌ها ایفا می‌کند. در واقع این اصول و توجه به آنها تعریف کیفیت در حوزه صنعت و بازرگانی را تسهیل نموده است، این اصول عبارتند از:

۱- تمرکز بر هدف و مصرف‌کننده؛ ۲- رویکردهای سیستماتیک برای عملیاتی کردن اهداف؛ ۳- توجه به رشد و بهبود مداوم و یادگیری؛ ۳- مشارکت و تشکیل تیم کاری؛ ۴- تفکر بلند مدت و دور اندیشی و ... [۴۴، ۶۱، ۶۳].

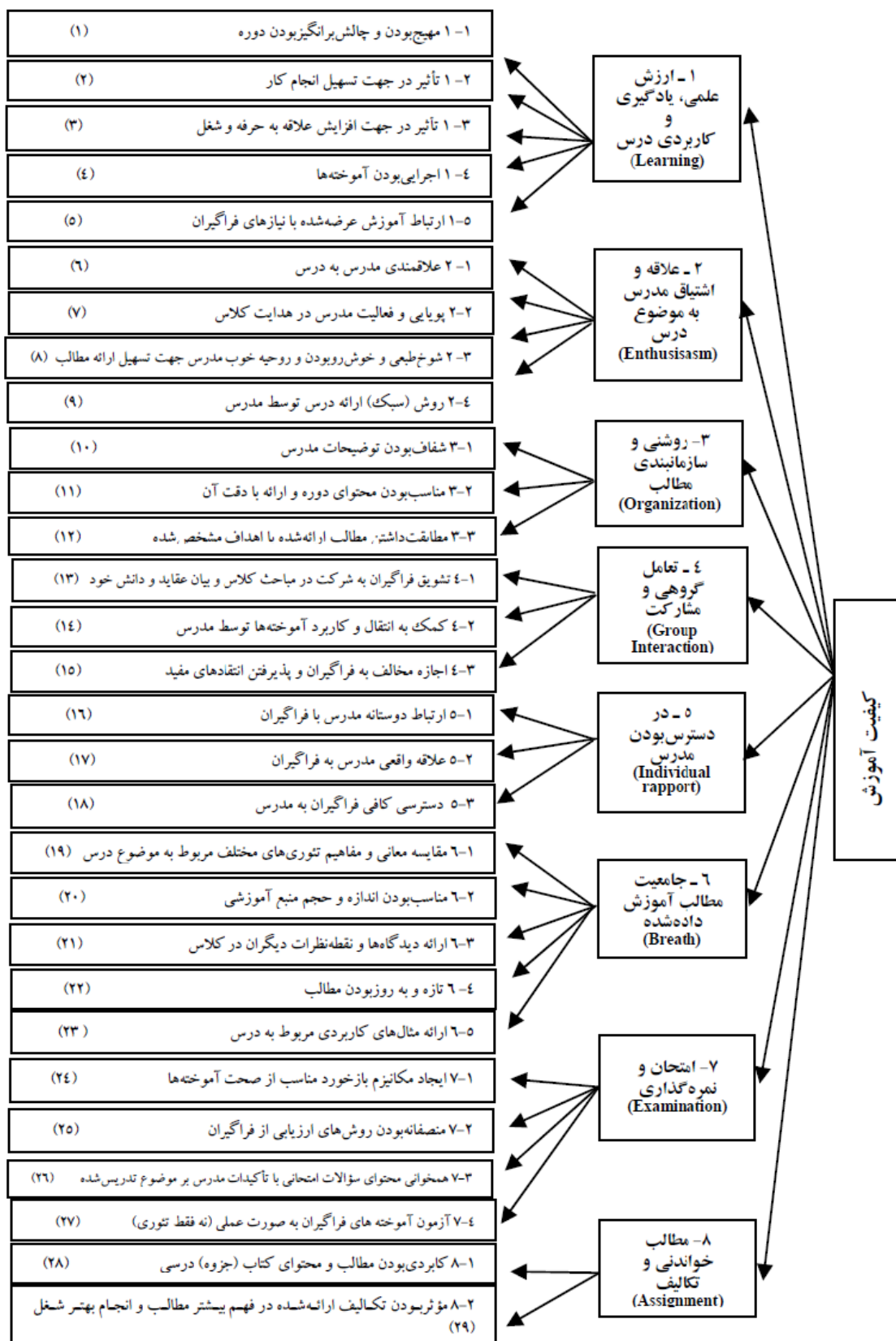
• **کیفیت در آموزش عالی:** مفهوم کیفیت در آموزش عالی به راحتی قابل تعریف نیست و هیچ‌گونه توافقی در مورد تعریف کیفیت در آموزش عالی وجود ندارد [۴۵، ۴۱]. پیچیدگی نظام آموزش عالی و مشخص نبودن اینکه واقعاً مصرف‌کننده آن کیست؟ و تولید آن چیست؟ تعریف کیفیت در آن را با مشکل مواجه نموده است [۱۹].

در آموزش عالی نیز آنچه که در تعریف کیفیت مرکزیت دارد، دیدگاه‌ها و نظرات مخاطبان می‌باشد، در آموزش عالی کیفیت تابع نظر مشاهده‌گر است. مشاهده‌گران و مخاطبانی که کیفیت را خود تعبیر می‌کنند و با توجه به دیدگاه و نظر خود به تعریف آن می‌پردازند [۱۹، ۱۰]. لذا باید گفت ارائه نيمرخی از کیفیت همیشه با عینیت همراه نیست و با ذهنیت حرکت می‌کند، از این رو باید پذیرفت که کیفیت به راحتی قابل سنجش و اندازه‌گیری نخواهد بود و در نتیجه هم تعاریف هنجار مدار و هم تعاریف معیار مدار در مورد کیفیت می‌توانند معتبر و صحیح باشند [۵].

بازرگان (۱۳۷۴) معتقد است که تعریف ارائه شده از سوی شبکه بین المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی در خصوص کیفیت تقریباً با اکثر فعالیت‌های صورت گرفته در خصوص ارزیابی کیفیت، در سطح بین المللی و از جمله در ایران هم‌نواست، این نهاد کیفیت را میزان تطابق وضعیت موجود نظام‌های آموزش عالی با الف) استانداردهای از قبل تعیین شده ب) رسالت، اهداف و انتظارات تعریف نموده است.

رویه ارزیابی کیفیت آموزش از ۸ گام اصلی تشکیل شده است که به‌طور خلاصه در شکل (۱) نشان داده شده است:

⁹ Edwards Deming



شکل (۱): معیارها و شاخص‌های ارزیابی کیفیت آموزش



پیشینه کیفیت و تاریخچه ارزیابی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی جهان

کیفیت امروزه در رأس امور اغلب سازمان‌ها قرار گرفته و می‌توان گفت بهبود کیفیت از مهمترین وظایفی است که هر مؤسسه با آن روبرو می‌باشد. تعریف کیفیت به دلیل ذهنی بودن اغلب پیچیده و سنجش آن دشوار است. این واژه (Qualitas) ترجمه یونانی از اصطلاحی است که توسط افلاطون و ارسطو برای تفکیک ماهیت اشیاء به کار برده می‌شد و کیفیت یک شیء شامل خواصی بود که آنرا از انواع اشیاء دیگر متمایز می‌ساخت.

در خصوص آغاز حرکت کیفیت بایستی به منابع کیفیت در صنعت رجوع کرد؛ چرا که مفاهیم، روش شناسی و مدل‌های کیفیت برای اولین بار در صنعت به کار برده شده‌اند. توجه نسبت به بهبود و تضمین کیفیت در واقع پس از جنگ جهانی دوم و به دنبال یک سده کمی‌گرایی ظهور کرد. شاید بتوان گفت ژاپن اولین کشوری بود که کیفیت در تولید را سرلوحه وظایف مدیران قرار داد و به جهانیان نشان داد مدیریت مبتنی بر کیفیت چگونه منشأ تحول می‌شود. توجه به کیفیت و بهبود آن در آمریکا در دهه ۱۹۸۰ بصورت جدی و گسترده به موازات تسلط ژاپنی‌ها بر بازارهای جهانی آغاز شد، هرچند که تفکرات درباره کیفیت اساساً در دهه‌های ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ توسط ادوارد دمنینگ و سایرین توسعه داده شد، اما توجه به بهبود و تضمین کیفیت دیرتر از آن گسترش یافت.

• ارزیابی و اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی آمریکا

ایالات متحده آمریکا دارای تجربه ۱۰۰ ساله در ارزشیابی و اعتبارسنجی کیفیت آموزش عالی است. همانطور که پیشتر نیز ذکر شد ارزشیابی و اعتبارسنجی را بایستی وجه ممیز آموزش عالی آمریکا قلمداد کرد. نظام اعتبار سنجی در آمریکا در پاسخ به رشد گسترده آموزش عالی متنوع ایجاد شده است. حکایت اعتبار سنجی در این کشور هم کهن و هم جدید است. نمایندگی‌های اعتبار سنجی که بدنه اصلی نظام اعتبار سنجی را در آمریکا تشکیل می‌دهند، در اوایل قرن ۲۰ در پاسخ به موقع به رشد روز افزون مؤسسات جدید تشکیل شدند. در واقع این نمایندگی‌ها و اقدامات آنها موجب شده است که اکثر مؤسسات آموزش عالی همواره با عدم قطعیت در خصوص تداوم فعالیت‌های خود مواجه باشند و به صورت مستمر در حفظ و ارتقاء کیفیت خود و پاسخگویی به نیازهای منطقه‌ای و استانداردهای کیفیت بکوشند.

نمایندگی‌های اعتبار سنجی در آمریکا عبارتند از:

انجمن مدارس و کالج‌های ایالات مرکزی؛

انجمن شمال مرکزی؛

انجمن مدارس و کالج‌های نیوانگلند؛

انجمن مدارس و کالج‌های شمال غرب؛

انجمن مدارس و کالج‌های جنوبی؛

انجمن مدارس و کالج‌های غربی؛

در این انجمن‌ها دو سیستم جداگانه اعتبار سنجی وجود دارد و نمایندگی‌های جداگانه‌ای نیز برای اجرای این سیستم تأسیس شده‌اند که عبارتند از:

نمایندگی‌های اعتبار سنجی مؤسسه‌ای که مؤسسات آموزش عالی را بطور کلی مورد ارزیابی قرار می‌دهند.

نمایندگی‌های اعتبار سنجی برنامه که برنامه‌های علمی و تخصصی دانشگاهی را مورد ارزیابی قرار می‌دهند.

امروزه در آمریکا ۵۰ نمایندگی اعتبارسنجی وجود دارد که ۱۰ مورد آن نمایندگی اعتبارسنجی مؤسسه‌ای و ۴۰ مورد آن نمایندگی اعتبارسنجی برنامه‌ای می‌باشند.

فرآیند اعتبارسنجی نیز به ترتیب ذیل می‌باشد:

خودارزیابی؛

اعلام داوطلبی برای اعتبارسنجی؛

بازدید از محل توسط هیئت بیرونی؛

تصمیم‌گیری در خصوص وضعیت اعتبارسنجی مؤسسه / برنامه؛

این نظام با توجه به تجربه غنی چندین و چند ساله خود الگوی مفیدی برای سایر کشورها فراهم کرده است. چالش‌های جدید و نو ظهور برای آموزش عالی منجر به ایجاد خط مشی‌های جدیدی شده است. از ویژگی‌های بارز و قابل توجه نظام اعتبارسنجی آمریکا اینست که این نظام اقدامات مربوط به ارزیابی کیفی نظام آموزش عالی را در سه سطح دولت مرکزی، دولت ایالتی و نمایندگی اعتبارسنجی بسط داده است و کشورهایی که در صد الگو برداری از این نظام هستند، باید به میزان زیادی در ابتدا شرایط و ویژگی‌ها و تقسیم بندی‌های جغرافیایی خود را در رابطه با ویژگی‌های مذکور مدنظر داشته باشند.

● ارزیابی و اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی سوئیس

آموزش عالی در کشور سوئیس دارای پیشینه قوی و قابل توجهی است و دانشگاه‌های این کشور در قرن گذشته عملکرد قابل قبولی را نشان داده‌اند. ارزشیابی نظام دانشگاهی در سوئیس زیر نظر کمیسیون دانشگاه‌های سوئیس انجام می‌شود. این کشور در اواخر قرن گذشته همگام با دیگر کشورهای اروپایی در زمینه تضمین کیفیت در دانشگاه‌ها اقداماتی را آغاز کرد. در این میان الگوی اعتبارسنجی از الگوهای بود که مورد توجه قرار گرفت. اعتبارسنجی نظام دانشگاهی در سوئیس از سال ۲۰۰۰ آغاز شده و برنامه‌های دقیقی برای نهادینه کردن این شیوه ارزشیابی در سطح دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی تدوین شده است.

مرکز اعتبارسنجی و تضمین کیفیت دانشگاه‌های سوئیس (QAQ) رویه‌های اعتبارسنجی دانشگاه‌ها را در سوئیس تصریح کرده است. موافقت همکاری بین دولت فدرال و دانشگاه‌ها در ۱۴ دسامبر ۲۰۰۰ منعقد شده است. یک راهنمای اجرایی برای اینکار بوسیله کنفرانس دانشگاه سوئیس در نشست ۵ دسامبر ۲۰۰۲ تدوین گردیده است. این راهنما از اول سال ۲۰۰۴ به صورت اجباری اجرا می‌شود. مجموعه این اقدامات باعث شده است که اعتبارسنجی فرآیندی شفاف و رسمی که با استفاده از استانداردهای تعریف شده برای آزمون اینکه آیا مؤسسات یا برنامه‌های دایر در سطح دانشگاه‌ها حداقل الزامات کیفیت را دارا هستند، باشد. اهداف اعتبارسنجی در این کشور افزایش دهنده وضوح عملکرد دانشگاه‌ها در سطح ملی و بین المللی، یاری به دانشجویان، بازنمایی عملکرد دانشگاه‌ها، سیاستمداران، کارکنان و سایر افراد ذینفع و تصمیم سازان در جهت گسترش شناخت بین المللی و بهبود مقایسه درجات علمی اعلام شده است. نظام اعتبارسنجی در این کشور به صورت داوطلبانه است و مطابق با موافقت نامه بین دولت و دانشگاه‌ها، اعتبارسنجی ممکن است به مؤسسات خصوصی یا دولتی و یا دانشگاه‌ها واگذار شود. هماهنگ با فعالیت‌های بین المللی در این زمینه فرآیند اعتبارسنجی شامل سه گام است؛ خود ارزشیابی که بوسیله خود دانشگاه انجام می‌شود، ارزشیابی بیرونی و نهایتاً اعتبارسنجی که بوسیله یک گروه مستقل و بر اساس پیشنهاد تیم ارزشیابی بیرونی اجرا می‌شود. تصمیم گیری در خصوص چگونگی اعطای اعتبار بوسیله مجمع دانشگاه‌های سوئیس و پیشنهاد QAQ صورت می‌گیرد. در سوئیس مرکز دیگری به نام سرویس اعتبارسنجی SAS وجود دارد که اعتبارسنجی در بخش‌های صنعتی، تجاری و در پاره‌ای موارد آموزشی را به‌عهده دارد. SAS مسئول رسیدگی به نظام کیفیت مطابق استانداردهای اتحادیه اروپایی است. سرویس اعتبارسنجی سوئیس عمدتاً بر اساس استانداردهای ISO عمل می‌کند و عموماً روال خود ارزشیابی، ارزشیابی بوسیله هیئت همگنان و اعطای اعتبار را رعایت می‌کند.

البته ذکر این نکته ضروری است که در سوئیس مراکز دیگری نیز درگیر ارزشیابی دانشگاه‌ها هستند که از بین آنها می‌توان به SWISS UP اشاره کرد که در زمینه رتبه بندی فعالیت می‌کند.

● ارزیابی و اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی هند

ساختار نظام آموزشی هند از نظام ۱۰+۲ (ده سال آموزش عمومی و دو سال دوره دوم آموزش متوسطه) پیروی می‌کند. اما از لحاظ سن پذیرش، تعداد روزهای کاری، تدریس به زبان هندی یا انگلیسی و ... تفاوت‌هایی بین ایالت‌ها وجود دارد. برای ورود به دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی در هندوستان، داشتن مدرک دیپلم دبیرستان الزامی است. اکثر دانشگاه‌ها بخصوص در رشته‌های پزشکی و مهندسی به علت محدودیت گنجایش، معدل دیپلم دبیرستان را شرط ورود قرار داده‌اند و دارندگان معدل‌های بالاتر در اولویت قرار می‌گیرند. نظام تحصیلی در اکثر دانشگاه‌های هندوستان سالیانه و در تعداد کمی از دانشگاه‌ها نیم سالی است. مراکز آموزش عالی در هندوستان از این قرار می‌باشند:

دانشگاه‌ها و مؤسسات و مراکز پژوهشی که از طرف دولت مرکزی اداره می‌شوند؛

دانشگاه‌ها و مؤسسات و مراکز پژوهشی که از طرف دولت ایالتی اداره می‌شوند؛

کالج‌هایی که به دانشگاه‌ها وابسته هستند؛

کالج‌های خصوصی؛

ارزشیابی و اعتبارسنجی مؤسسات آموزش عالی در هند از طریق شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی صورت می‌گیرد. این شورا در پی خط مشی ملی در آموزش که بر ارتقاء کیفیت در آموزش عالی تأکید داشت در سال ۱۹۹۴ به‌صورت یک مرکز مستقل اعتبارسنجی ملی آغاز به کار نمود. چشم انداز این شورا عبارتست از: کیفیت بخشی اجزاء و مؤلفه‌های تعریف شده آموزش عالی هند از طریق تلفیق ارزشیابی درونی و بیرونی، ارتقاء و حمایت از نوآوری‌ها.

به‌منظور ارزشیابی یک مؤسسه، شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی فرآیندی سه مرحله‌ای را طی می‌کند که تلفیقی از خود ارزشیابی و بازبینی همگنان می‌باشد.

آماده سازی گزارش خود ارزشیابی از سوی مؤسسه، ارائه آن به شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی و تجزیه و تحلیل درون سازمانی گزارش توسط شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی، بازدید هیئت همگنان از مؤسسه به‌منظور تأیید گزارش خود ارزشیابی و ارائه برونداد

ارزشیابی به شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی، رتبه دهی و صدور گواهینامه اعتبارسنجی که مبتنی بر گزارش ارزشیابی هیئت همگنان می‌باشد، چارچوب کلی فرآیند اعتبارسنجی را تشکیل می‌دهند.

به‌منظور حصول اطمینان از تضمین کیفیت به‌صورت یک بخش اساسی از عملکرد مؤسسات، شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی، واحدهای سازمانی تضمین درونی کیفیت را در مؤسسه‌های ارزشیابی شده ایجاد نموده است.

از جمله دستاوردهای شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی، تنظیم برنامه‌های مبتنی بر نیاز در مؤسسه‌ها، مشارکت دادن کارفرمایان در تهیه و تنظیم برنامه‌های درسی، افزایش تمرکز دانشگاه‌ها بر ارائه خدمات و سرویس‌های حمایتی دانشجویان، تغییر در سیاست‌ها و کنش‌های مدیریتی، تشخیص و شناسایی ذینفعان و سهمیم نمودن آنها در امور، در نظر گرفتن وضعیت دانشگاه در هنگام تصمیم‌گیری در خصوص طرح‌های پژوهشی اساتید، مرتبط ساختن کمیسیون اعتبارات دانشگاه با برون‌داد ارزشیابی و اعتبارسنجی به‌منظور حمایت از مؤسسات آموزشی، همکاری با وزارت توسعه منابع انسانی جهت اجرای طرح‌های مربوط به ارزشیابی، حفظ و بهبود کیفیت را می‌توان نام برد.

• ارزیابی و اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی فرانسه

ساختار نظام آموزشی کشور فرانسه متشکل از شش مقطع می‌باشد: آموزش پیش دبستانی، ابتدائی، کالج، لیسه، فوق دیپلم و دانشگاهی. کودکان گروه سنی ۲ تا ۵ سال از آموزش پیش دبستانی اجباری برخوردارند. طول دوره ابتدائی نیز ۵ سال بوده و گره سنی ۶ تا ۱۱ سال را شامل می‌شود. آموزش متوسطه با پیروی از سیاست‌های رعایت تنوع و عدالت و راهنمایی تحصیلی و شغلی برای کلیه دانش‌آموزان تا ۱۶ سال به‌صورت رایگان و اجباری فراهم می‌باشد. تحصیلات دانشگاهی کشور فرانسه در سه دوره متوالی برنامه ریزی شده و گذراندن هر دوره منجر به صدور مدرک ملی می‌گردد:

اولین دوره، دوره آموزش عمومی و هدایت است. این دوره اساساً به‌صورت دوره آمادگی برای دنبال کردن دوره دوم طراحی شده است. دوره دوم، دوره تعمیق دانسته‌ها و تخصص است و بر اساس نوع آموزش انتخابی، بین یک سال (لیسانس) تا دو سال (فوق لیسانس) به طول می‌انجامد. در این دوره‌ها آموزش‌های پایه‌ای و آموزش‌ها با اهداف تخصصی ارائه می‌شود. دوره سوم، دوره تخصصی حرفه‌ای و یا آموزش در پژوهش است.

ارزشیابی و اعتبارسنجی مؤسسه‌های آموزش عالی در فرانسه از طریق کمیته ملی ارزشیابی صورت می‌گیرد. این کمیته در ژانویه ۱۹۸۴ تشکیل شده و فعالیت‌های دانشگاه‌ها، مدارس و مؤسسه‌های تحت نظر وزیر آموزش عالی و همچنین مؤسسه‌های آموزشی زیر نظر سایر وزارتخانه‌ها را مورد بررسی و ارزیابی قرار می‌دهد. کمیته ارزشیابی در سال ۱۹۸۹ به صورت یک اداره مستقل درآمد. قانون آموزش دانشگاهی که در سال ۱۹۸۴ به تصویب رسید ارزشیابی بوسیله این کمیته را اجباری نمود. این ارزشیابی شامل یک عنصر درونی و یک عنصر بیرونی می‌باشد.

فعالیت کمیته ملی اعتبارسنجی عمدتاً مرتبط با مؤسسه‌ها و مبتنی بر خط مشی‌های آنها و در چارچوب چشم اندازهای همگانی آنها می‌باشد. ارزشیابی‌های مؤسسه‌ها بویژه بر کیفیت فعالیت‌های آموزش و پژوهش، مدیریت منابع انسانی و بخصوص شرایط کاری دانشجویان، یکپارچه سازی منطقه‌ای و همکاری بین المللی مؤسسه‌ها متمرکز می‌باشد. به موازات ارزشیابی مؤسسه‌ها که بخش عمده فعالیت‌های کمیته ارزشیابی ملی را تشکیل می‌دهد، این کمیته فضاها و رشته‌های تحصیلی را نیز مورد ارزشیابی قرار می‌دهد و مطالعات موضوعی را به سمت مسائل کلی مرتبط با آموزش عالی هدایت می‌نماید. فعالیت‌های کمیته ملی اعتبارسنجی به‌منظور کمک به بهبود فعالیت‌های مؤسسه‌ها و نتایج آنها در همه زمینه‌ها طراحی می‌شود. این رسیدگی‌ها نوعاً به شکل ارزشیابی کیفیت پیامدهای مؤسسه می‌باشد. از این رو فعالیت کمیته ارزشیابی ملی همواره یک فرآیند دو مرحله‌ای می‌باشد. اولین مرحله، تجزیه و تحلیل می‌باشد که با هدف ارزشیابی نقاط قوت و ضعف مؤسسه صورت می‌گیرد؛ مرحله دوم ارزشیابی نظام‌داری است که با هدف ارزشیابی قابلیت مؤسسه برای اداره خود صورت می‌گیرد. در حال حاضر، سازوکار ارزشیابی دانشگاهی کشور فرانسه متشکل از یک مجموعه ملاک ۱۳۴ مؤلفه‌ای است. این ملاک‌ها در سه دسته:

الف) برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی طراحی شده (۵۲ نمونه)

ب) اجرای برنامه و دوره‌های آموزشی (۲۲ مؤلفه)

ج) دانشجویان و جایدهی آنها (۶۰ مؤلفه) قرار می‌گیرند.

سیستم ارزشیابی کیفیت دانشگاهی در فرانسه وابسته به دولت بوده و به‌طور متمرکز و با استقلال سازمانی وظایف خود را زیر نظر یک شورا انجام می‌دهد. هرچند در این سیستم، ارزشیابی دانشگاهی در دو مرحله: ارزشیابی درونی و بیرونی انجام می‌شود، اما مشارکت اعضای هیئت علمی در آن در سطح حداقل قرار دارد. کوشش این سیستم بر آن است که فرهنگ کیفیت در دانشگاه اشاعه یابد.

• ارزیابی و اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی ژاپن

کشور ژاپن یکی از کارآمدترین نظام‌های آموزش را در سطح دنیا داراست. این کشور جزء هشت کشور صنعتی دنیا بوده و سهم عمده‌ای از رشد اقتصادی و پیشرفت خود را مدیون نظام قوی آموزشی است. پس از جنگ جهانی دوم ژاپنی‌ها از برنامه ریزان آمریکایی استفاده زیادی برای بازسازی نظام آموزشی کردند. با توجه به اینکه ساختار و جو علمی ژاپن در مقایسه با دیگر کشورهای آسیایی به میزان چشم گیری از ایالات متحده آمریکا تاثیر پذیرفته است، نظام اعتبار سنجی آمریکا نیز در این زمینه مورد پذیرش و مناسب به نظر می‌رسد. که البته با تغییراتی چند در حال اجراست. عمده این تفاوت‌ها مربوط به وابستگی نهاد اعتبار سنج به وزارت علوم، ارائه تسهیلات به دانشگاه‌ها و موسسات غیرعضو و غیر اجباری بودن عضویت در موسسه اعتبارسنج در ژاپن برخلاف آمریکا است. تا پیش از سال ۲۰۰۰ نظام تضمین کیفیت آموزش عالی در ژاپن تحت حاکمیت و نظارت دولتی بود و اعتبارسنجی عموماً توسط موسسه اعتبارسنجی دانشگاهی ژاپن (JAUU) صورت می‌گرفت.

JAUU موسسه‌ای مستقل است که در اواسط سال ۱۹۴۷ میلادی با پشتیبانی ۴۶ دانشگاه دولتی، ملی و خصوصی این کشور تاسیس شد. لازم به ذکر است با وجود اینکه در ساختار آموزش عالی کشور ژاپن، وظیفه نظارت کیفی بر آموزش به عهده وزارت علوم این کشور است، مسئولیت اعتبارسنجی و ارزشیابی عملکرد دانشگاه‌ها به‌عهده نهادها و موسسات خصوصی گذاشته شده است. JAUU در سال ۱۹۹۲ آیین‌نامه‌ای را برای ارزیابی درونی و خود اعتبارسنجی تهیه و منتشر کرد و پس از آن در سال ۱۹۹۶ به ارائه و تنظیم یک برنامه ارزیابی بیرونی برای دانشگاه‌های داوطلب اقدام نمود. پس از آن با انتشار گزارش ارزیابی عملکرد وزارت علوم این کشور در سال ۱۹۹۸، پیشنهاد تاسیس یک نهاد متمرکز و مستقل با وظیفه جمع‌آوری اطلاعات قابل اطمینان و تحلیل آنها و تهیه گزارش، بصورت جدی مطرح شد.

در سال ۲۰۰۰ میلادی موسسه ملی مدارک علمی (NIAD) نظام تضمین کیفیت جدیدی را برای موسسات آموزش عالی ژاپن پیشنهاد کرد که مورد پذیرش قرار گرفت و مسئولیت انجام آن نیز از طرف دولت به خود این موسسه واگذار شد. اهداف NIAD به‌صورت خلاصه، بهبود و پاسخگوئی است که در جهت نیل به این اهداف علاوه بر وظیفه اعطای مدارک علمی، وظایف سه‌گانه زیر را نیز عهده دار شده است:

(۱) ارزشیابی دانشگاهی؛

(۲) پژوهش در ارزشیابی و سنجش کیفیت دانشگاهی؛

(۳) جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل و انتشار داده‌های مربوط به ارزشیابی دانشگاهی.

از زمان شروع این طرح توسط NIAD، ساختار ارزیابی در ژاپن با تغییرات عمده‌ای در نظام دانشگاهی ملی مواجه شده است؛ از این رو می‌توان گفت تضمین کیفیت در آموزش عالی ژاپن زمینه‌ای پیچیده دارد که برای شناخت هرچه بهتر ساختار آن نیاز به تعمق در شناخت وظایف و ساختار جاری نظام آموزش عالی، زمینه اجتماعی، ساختار سازمانی نمایندگی‌های سنجش و فرآیند ارزشیابی است [۱۰، ۱۳].

پیشینه و تجربه‌های ارزیابی مستمر در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران

تجربه ارزیابی مستمر نشان می‌دهد که برای استقرار نظام تضمین کیفیت در آموزش عالی در یک کشور باید شش مرحله را دنبال کرد [۱۱]. این مراحل عبارتند از: اندیشیدن درباره کیفیت، کسب تجربه اولیه، الگوبرداری درباره ارزیابی کیفیت و بومی کردن فرآیند آن، اشاعه فرهنگ ارزیابی و ایجاد دلبستگی، ساختارسازی، استقرار نظام تضمین کیفیت. کوشش‌های انجام شده در ارزیابی مستمر آموزش عالی در ایران نشان می‌دهد که تاکنون چهار مرحله از شش مرحله یادشده به انجام رسیده است، اما هنوز تحقق دو مرحله آن باقیمانده است. به منظور تحلیل مراحل انجام شده، در این جا به اختصار این فعالیت‌ها را به چهار دوره تقسیم کرده و به تحلیل چگونگی انجام آنها می‌پردازیم.

الف) کوشش آغازین نظام آموزش عالی ایران برای آشنا شدن با فرآیند ارزیابی درونی ۱۳۷۴ تا ۱۳۷۶

در سال ۱۳۷۴ دفتر نظارت و ارزیابی وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی برای آشنایی با مفهوم ارزیابی مستمر جهت بهبود کیفیت در آموزش عالی ایران پیشقدم شد. این دفتر با برگزاری نشست‌ها، گردهمایی‌ها و کارگاه‌های آموزشی درباره ارزیابی آموزشی و کاربرد آن برای بهبود کیفیت تدریس، یادگیری و عرضه خدمات بهداشتی-درمانی اشتیاق برخی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های علوم پزشکی را نسبت به استفاده از ارزیابی برانگیخت. در این کارگاه‌ها مدیران گروه‌های آموزشی و برخی مسؤولان دانشگاهی شرکت می‌کردند. حاصل اجرای کارگاه‌های یاد شده تدوین طرح پیش-پژوهش ارزیابی درونی در سال ۱۳۷۵ و اجرای آن در شش گروه آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی بود. در فرآیند اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های شش‌گانه یاد شده، اعضای هیأت علمی ضمن تبادل نظر هدف‌های گروه را مشخص و سپس ملاک‌ها و شرایط عملکردی را در خصوص هر هدف تعیین کردند. در این پژوهش عوامل دروندادی، فرآیندی و برون‌دادی مورد ارزیابی قرار گرفت که عبارت بودند از: مدیر گروه هیأت علمی، اعضاء غیر آموزشی، برنامه‌های آموزشی و توسعه گروه، تجهیزات

آموزشی، دانشجویان، منابع یادگیری و کالبدی، فرآیند تدریس- یادگیری، دانش‌آموختگان و آثار علمی منتشر شده. همچنین به موجب اجرای این طرح الگوی اولیه ارزیابی درونی در آموزش عالی تدوین گردید [۹].

ب) اندیشیدن درباره بهبود کیفیت نظام آموزش عالی از طریق ارزیابی درونی ۱۳۷۷ تا ۱۳۷۹

در این دوره همزمان با کوشش‌هایی که در دانشگاه‌های علوم پزشکی برای ارزیابی درونی به عمل آمد، مدیران دانشگاه تهران نیز به آشنا شدن درباره نقش ارزیابی درونی در بهبود کیفیت دانشگاهی پرداختند. در این راستا شورای دانشگاه تهران در جلسه سیزدهم خردادماه ۱۳۷۶ تصویب کرد که طرح ارزیابی درونی در برخی گروه‌های آموزشی به اجرا درآید [۷]. بر این اساس گروه ترویج و آموزش کشاورزی (دانشکده کشاورزی) به طور داوطلبانه طرح ارزیابی درونی را اجرا کرد و گزارش آن را عرضه نمود. اجرای این طرح نمونه‌ای از کارآمدی ارزیابی درونی در آموزش عالی غیر پزشکی بود. نتایج بدست آمده از انجام ارزیابی در گروه ترویج و آموزش کشاورزی، زمینه انتقال تجربه ارزیابی درونی به دانشگاه‌های جامع را فراهم آورد.

به موازات تلاش‌های فوق، در فرآیند برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی برای پنج ساله (۱۳۷۹-۱۳۸۳) یک ردیف اعتباری مجزا (۱۳۵۱۲) جهت انجام ارزیابی و بهبود کیفیت، تحت عنوان ارزیابی و اعتبارسنجی در بودجه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری گنجانده شد. در راستای اجرای این مأموریت، سازمان سنجش آموزش کشور به تاسیس گروه ارزشیابی آموزشی در مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی پرداخت و یاری دادن به انجام ارزیابی درونی در دانشگاه‌ها را برعهده آن گذاشت.

ج) بومی کردن فرآیند ارزیابی درونی در ایران ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۳

همان‌طور که قبلاً اشاره شد انجام پژوهش درباره ارزیابی درونی برای ارتقاء کیفیت آموزش عالی در ایران از سال ۱۳۷۴ آغاز شد. اولین پژوهش به درخواست وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی مقارن با برگزاری نخستین سمینار آموزش عالی ایران به عمل آمد [۶]. پس از آن در چارچوب پایان‌نامه‌های دکترای و کارشناسی ارشد طرح‌های تحقیقاتی مربوط به ارزیابی درونی به انجام رسید که منجر به تدوین الگوی ۱۲ مرحله‌ای ارزیابی درونی در آموزش عالی ایران گردید [۹]. براساس این الگو، گروه ارزشیابی آموزشی در مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی (سازمان سنجش آموزش کشور) به‌طور مرتب به اجرای کارگاه‌های آموزشی ارزیابی درونی در دانشگاه‌های جامع پرداخت و اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها را نسبت به ضرورت به کارگرفتن ارزیابی مستمر فعالیت‌های دانشگاهی ترغیب کرد. مرکز یاد شده همچنین با مشارکت چند گروه آموزشی ریاضی دانشگاه‌های جامع که ارزیابی درونی را اجرا کرده بودند، ۲۵ ملاک پایه و نشانگر و "الزامات" مرتبط با آنها را جهت ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها تدوین کرد.

همزمان با این امر طرح ارزیابی درونی گروه‌های ریاضی محض و کاربردی دانشگاه صنعتی امیرکبیر تدوین و اجرا شد. گزارش نهایی این طرح نسبت به گزارش‌های قبلی با اسلوب بهتر و در چارچوبی منسجم تدوین شده است [۲]. لذا با تکثیر و انتشار این گزارش پیشرفتی در انجام ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی حاصل آمد.

در دوره بومی کردن فرآیند ارزیابی درونی در ایران، به منظور ساختارسازی جهت ارزیابی درونی، آیین‌نامه اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی به‌صورت بخشنامه‌ای از طرف وزیر علوم، تحقیقات و آموزش عالی (به شماره ۱۱/۵۹۱۱ مورخ ۸۲/۵/۱۲) تصویب و به تمام دانشگاه‌های جامع و تخصصی غیر پزشکی ابلاغ شد. براساس این بخشنامه، گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها ترغیب شده‌اند که به اجرای ارزیابی درونی بپردازند. در راستای این امر از دفاتر نظارت و ارزیابی دانشگاه‌ها درخواست شده است که تسهیلات لازم را برای انجام ارزیابی درونی فراهم کنند.

د) تقویت فرهنگ ارزیابی و ایجاد دلبستگی نسبت به بهبود کیفیت در دانشگاه‌ها (۱۳۸۴ به بعد)

به‌طور کلی، فرهنگ ارزیابی و بهبود کیفیت در آموزش عالی از مؤلفه‌های شش‌گانه‌ای به شرح زیر تشکیل شده است: (۱) مشارکت اعضای هیأت علمی در اجرای ارزیابی، (۲) کل‌نگری نسبت به امور آموزش عالی، (۳) عمل‌گرایی به‌منظور اقدام مساعد جهت بهبودی امور، (۴) استفاده از نتایج ارزیابی به‌عنوان بازخورد برای بهبودی واحدهای آموزش عالی، (۵) گرایش به سوی پاسخ‌گویی در امور واحد آموزش عالی، (۶) بازنمایی و شفافیت در امور واحد آموزش عالی. شواهد مربوط به تجربه‌های ارزیابی درونی انجام شده در گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی و دانشگاه‌های جامع نشان می‌دهد که ارزیابی درونی در اشاعه فرهنگ ارزیابی در گروه‌های آموزشی موثر بوده است [۹، ۳۳، ۳۴، ۲۳، ۳]. به‌عبارت دیگر انجام ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی، علاوه بر تقویت رفتار مشارکت‌جویانه اعضای هیأت علمی، در ایجاد دلبستگی آنان نسبت به ارتقاء کیفیت در دانشگاه‌ها نقش مؤثری ایفا می‌کند. همچنین، در گروه‌هایی که ارزیابی درونی به‌طور مطلوب انجام شده است، ارتباط قوی‌تری میان اعضای هیأت علمی به وجود می‌آید و توجه آنان نسبت به فرآیند امور گروه آموزشی بیشتر جلب می‌شود.

ضرورت تضمین کیفیت در آموزش عالی

کیفیت، هزینه و بهره‌وری به عنوان سه عامل اساسی مورد توجه خاص دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی هستند، اما کیفیت بیش از دو عامل دیگر مورد توجه جدی قرار گرفته است چون اعتقاد بر این است که هزینه و بهره‌وری به نوعی تحت تاثیر عامل کیفیت قرار می‌گیرد، اگر کیفیت بهبود یابد، هزینه‌ها کاهش یافته و بهره‌وری افزایش می‌یابد [۴۶، ۳۷]. سالیس به نقل از صدیقی (۱۳۸۰) معتقد است «چهار الزام حرفه‌ای، اخلاقی، رقابتی و مسؤلیت‌پذیری ضرورت تضمین کیفیت در آموزش عالی را آشکار نموده است» و در جای دیگر لوس وبر (۲۰۰۳) می‌گوید: جهان در حال تغییر است و روز به روز بر حالت عدم قطعیت و عدم تعین آن افزوده می‌شود. بنابراین تمامی مؤسسات آموزش عالی تحت فشارند تا پاسخ‌های مطلوبی در قبال نیازهای اجتماعی ارائه دهند، موقعیت دانشگاه‌ها در قبال کیفیت بسیار پیچیده است، تجربه‌ها ثابت نموده‌اند که دانشگاه‌ها در صورتی می‌توانند بهترین خدمات را به جامعه ارائه دهند که دائماً دغدغه بهبود کیفیت خدمات خود را داشته باشند.

از آنجا که مخاطبان و ذینفعان مؤسسات آموزش عالی به‌ویژه والدین انتظار زیادی در خصوص کیفیت مطلوب خدمات این گونه مؤسسات دارند. کیفیت نظام‌های آموزش عالی به یکی از موضوعات مهم و اصلی والدین تبدیل شده است. امروزه والدین پیش از آن که به فکر تولد نوزادانشان باشند به این می‌اندیشند که فرزندان آنها در چه مدرسه و چه دانشگاهی به تحصیل خواهند پرداخت. یقیناً هر پدر و مادری می‌خواهد فرزندش از آموزش مطلوبی بهره‌مند شود و به همین علت است که والدین سعی می‌کنند فرزندانشان را در یک "مدرسه خوب" و یک "دانشگاه خوب" ثبت نام نمایند. لذا لازم است نظام‌های آموزشی به این مهم بیندیشند که چگونه می‌توانند "خوب" باشند [۵۵]. به هر حال در صورتی که کیفیت مراکز آموزش عالی مطلوب نباشد، آینده علمی و فنی کشور اطمینان بخش نخواهد بود. کیفیت پایین آموزش، همچنین به فقر نیروی انسانی متخصص و ماهر می‌انجامد و در نتیجه اهداف برنامه‌های رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشورها با مشکلات عدیده‌ای مواجه خواهد شد و این امر، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی را زیر سؤال خواهد برد، چرا که نقش اساسی دانشگاه‌ها، اتخاذ استراتژی‌های سنجیده جهت توسعه منابع انسانی متخصص و ماهر جهت رشد و توسعه کشور می‌باشد، بنابراین نظام آموزش عالی به‌عنوان نظامی پویا و هدفمند نیازمند توجه و گسترش در هر دو بعد کمی و کیفی است که توجه به هر کدام از آنها بدون در نظر گرفتن دیگری منجر به ایجاد مسائل و مشکلاتی برای نظام آموزش عالی خواهد شد [۳، ۴].

ارزیابی و نقش آن در تضمین کیفیت در آموزش عالی

بنت (۲۰۰۱) می‌گوید «تضمین کیفیت در آموزش عالی بدون ارزیابی آن امکان‌پذیر نیست». در جای دیگر او در خصوص لزوم ارزیابی کیفی در آموزش عالی می‌گوید «چگونه می‌توان کیفیت آموزش‌های ارائه شده به وسیله دانشگاه‌ها را سنجید؟ چگونه می‌توان متوجه شد که یادگیری مورد انتظار در دانشجویان رخ داده است؟ چگونه می‌توان از این موضوع اطلاع حاصل نمود که دانشجویان در آینده از آموزش خوبی بهره‌مند خواهد شد؟ والدین چگونه می‌توانند از این موضوع اطلاع حاصل کنند که فرزند آنها در دانشگاهی که هزینه آن را متقبل می‌شوند آموزش خوبی را دریافت خواهند نمود؟ دولت‌ها چگونه از اثر بخشی آموزش‌های ارائه شده اطلاع حاصل می‌کنند؟ اینها سؤالات مهمی هستند که با انجام ارزیابی کیفی می‌توان بدان‌ها پاسخ گفت.

لزوم پاسخ‌گویی و مسؤلیت‌پذیری نظام آموزش عالی و تضمین کیفیت مبتنی بر ارزیابی کیفی آن است، از طریق انجام یک ارزیابی جامع می‌توان به نقاط ضعف و قوت پی برد و بهبود نقاط ضعف و تحکیم نقاط قوت پرداخت. ارزیابی عنصر جدایی‌ناپذیر هر سازمان و هر برنامه است، بازخوردهای ناشی از انجام ارزیابی به نحو بسیار موثری اقدامات آینده را تحت تاثیر قرار خواهد داد [۱۵، ۱۶].

ضرورت استقرار نظام ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی ایران

برای هر نظام آموزش عالی به‌طور اعم و برای نظام‌های دانشگاهی به‌طور اخص، سه کارکرد اصلی مورد توجه بوده است: الف) تولید دانش، اشاعه و تسهیل کاربرد آن؛ ب) تربیت نیروی انسانی و ج) عرضه خدمات تخصصی. در راستای کارکردهای یاد شده از دانشگاه‌ها انتظار می‌رود که: (۱) دسترسی به آموزش عالی را تسهیل کنند، (۲) رابطه برنامه‌های آموزشی با نیازهای جامعه زیر پوشش خود را افزایش دهند و (۳) کیفیت فعالیت‌های دانشگاهی را به‌طور مستمر بهبود بخشند.

در سه دهه گذشته نسبت جمعیت دانشجویی ایران به افراد گروه سنی ۱۸ تا ۲۴ ساله از ۵ درصد به بیش از ۲۰ درصد افزایش یافته است [۴۰]. اما نسبت افزایش سایر عوامل نظام آموزش عالی (از جمله هیأت علمی، فضای آموزشی و غیره) با رشد جمعیت دانشجویی هماهنگ نبوده است. بنابراین حفظ کیفیت آموزش عالی همزمان با ایجاد فرصت‌های بیشتر یادگیری به‌منظور پاسخ دادن به تقاضای اجتماعی در آموزش عالی، یکی از دغدغه‌های نظام آموزش عالی است.

تجربه‌های بین‌المللی نشان می‌دهد که برای بهبود کیفیت نظام‌های دانشگاهی باید به ارزیابی درونی کیفیت گروه‌های آموزشی پرداخت و از این طریق مشارکت اعضای هیأت علمی را جلب کرد [۵]. پس از آن از طریق ساختارسازی و جلب اعتماد دانشگاهیان، به ارزیابی برونی اقدام کرد [۵۲].

از آنجا که گروه آموزشی هسته اصلی فعالیت‌های هر دانشگاه به حساب می‌آید و بهبود کیفیت دانشگاه به بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی آن وابسته است، انجام فرآیند ارزیابی مستمر در سطح گروه آموزشی گامی مؤثر در رشد کیفی دانشگاه و در نتیجه ارتقاء کیفیت نظام آموزش عالی است.

بنابراین در تحقق هدف یاد شده از هر دانشگاه به‌طور اخص و از نظام آموزش عالی به طور اعم، انتظار می‌رود که ساختار سازمانی لازم برای تقویت ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی را فراهم آورد.

چالش‌ها و موانع ارزیابی کیفیت در ایران

- وابستگی کامل دانشگاه به دولت و نداشتن هویت مستقل برای ایفای رسالت‌های نهادی خود، به گونه‌ای که دانشگاه‌ها بیشتر به‌عنوان یک مؤسسه چهار دیواری با یک سری وظایف خاص تا یک نهاد علمی به معنای تام کلمه تلقی می‌شوند وجود این رویه منجر به عجز و ناتوانی دانشگاه در انجام خود ارزیابی به‌منظور بهبود کیفیت خود می‌شود. چنانچه به قول کلز^{۱۰} (۱۹۵۵) اگر با دانشگاه‌ها به‌عنوان "بزرگسال مورد اعتماد" تا به‌عنوان یک "صغیر و طفل" برخورد شود، دانشگاه‌ها با بلوغ بیشتری عمل کرده و مسؤولیت ارزیابی کیفیت و خودتنظیمی را به خوبی می‌پذیرند. علاوه بر آن استقلال دانشگاهی سبب رقابت پذیر شدن فضای دانشگاهی ایران شده و این امر منتج به واقف شدن دانشگاه‌ها به امر بکارگیری ارزیابی کیفیت برای بقای خود در فضای رقابتی می‌گردد.

- سیاسی بودن عزل و نصب مدیریت‌های دانشگاهی سبب عدم ثبات دانشگاه و در نتیجه باعث افت کیفیت و ناکارآمدی رویه ارزیابی آن می‌شود.

- در برخی از مراکز دانشگاهی مشاهده شده است که دادن اختیارات به دانشگاه سبب قدرت گرفتن برخی افراد و تشکیل باندهایی شده است که حقوق همکاران خود و دانشجویان را با استفاده از اختیارات داده شده، پایمال می‌نمایند. این رویه‌ها منجر به صوری شدن فرآیندهای ارزیابی شده و جامعه دانشگاهی را نسبت ارزیابی بی اعتماد می‌سازند. دلیل عدم مشارکت بسیاری از اعضای هیأت علمی یا دانشجویان در این مسأله نهفته شده است. بنابراین ایجاد مدیریت مردم سالار در دانشگاه با تعبیه نهادهای نظارتی لازم سبب توزیع قدرت بین تمام دانشگاهیان اعم از هیأت علمی و دانشجو می‌گردد.

- با توجه به روحیه پدر سالارانه حاکم بر جامعه دانشگاهی، بیشتر از دانشجو ایفای نقش شخص مطیع و فرمانبردار انتظار می‌رود تا یک شریک و ذینفع آموزشی.

- پذیرش دانشجو به‌عنوان شریک آموزشی سبب می‌گردد که از یک سو به نظرات انتقادی او توجه شود و از سوی دیگر نسبت به بهبود کیفیت خود احساس مسؤولیت نماید.

- دانشجویان برای ایفای نقش نظارتی و انتقادی خود در فرآیند ارزیابی کیفیت باید احساسات و سطحی‌نگری را کنار گذاشته و عقلانیت و واقع‌بینی را پیشه کنند.

- نظارت و ارزیابی از بالا به پایین که به‌صورت اجرایی انجام می‌شود بایستی به ارزیابی حرفه‌ای از پایین به بالا با محوریت خود ارزیابی (ارزیابی درونی) تبدیل گردد.

- یکی از ملزومات ارزیابی کیفیت وجود شفافیت در تمام سطوح دانشگاهی است. با توجه به وضعیت کنونی آموزش عالی بایستی در تمام سطوح مذکور شفاف‌سازی صورت گیرد. چرا که پنهان کاری قاتل کیفیت دانشگاهی است.

- برای ایفای نقش نهادهای مدنی غیر دولتی در ارزیابی بیرونی کیفیت بایستی انجمن‌های علمی و حرفه‌ای فعال سازی شوند.

- قوانین ارزیابی و تضمین کیفیت در ایران به صورت مصرح و مصوب در سطح ملی وجود ندارد. لذا تصریح و تصویب قوانین ارزیابی و تضمین کیفیت حیاتی می‌باشد.

- در اکثر نظام‌های عالی پیشرفته یک نهاد ملی برای ارزیابی و تضمین کیفیت وجود دارد که وظیفه سیاستگذاری کلان برای ارزیابی‌های کیفیت و فراهم نمودن زمینه ارزیابی بیرونی مراکز آموزش عالی را برعهده دارد. با توجه به اینکه نهادهای فعلی متولی ارزیابی کیفیت به صورت جزیره‌ای و جزئی عمل کرده و قابلیت انجام رسالت‌های جدید تضمین کیفیت را ندارد. لذا ایجاد یک نهاد ملی برای ارزیابی کیفیت حائز اهمیت می‌باشد.

¹⁰ Kells

- بسیاری از اعضای هیأت علمی ارزیابی را به مثابه بازرسی و تفتیش می‌دانند. لذا به هر نحوی که شده از درگیر شدن در فرآیند ارزیابی احتراز می‌نمایند [۴۳].

روش‌های اصلی ارزیابی کیفیت دانشگاهی

هارمن^{۱۱} (۱۹۹۸) برای ارزیابی کیفیت دانشگاهی پنج روش اصلی را نام می‌برد: (۱) خود ارزیابی (ارزیابی درونی)، (۲) ارزیابی برونی یا همگنان، (۳) تحلیل اطلاعات آماری و یا استفاده از شاخص‌های عملکردی، (۴) نظرسنجی از دانشجویان، فارغ التحصیلان، کارفرمایان (استخدام کنندگان فارغ التحصیلان)، بدنه حرفه‌ای و تخصصی، (۵) آزمون دانش، مهارت و صلاحیت‌های دانشجویان. در میان روش‌های فوق الذکر، روش‌های خود ارزیابی (ارزیابی درونی) و ارزیابی بیرونی بخاطر برخورداری بودن از یک چارچوب نظری برای تغییر و تحول نهادی و مبتنی بودن بر نظریه تغییر، می‌توانند در بهبود و ارتقاء کیفیت گروه‌های آموزشی، دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها نقش به‌سزایی داشته باشند. تفاوت این دو روش در ارزیابان و تقدم و تأخر زمانی انجام آن است. در ارزیابی درونی، خود اعضای واحد آموزش عالی (مانند گروه آموزشی) به قضاوت درباره کیفیت آن واحد می‌پردازند. معمولاً انتخاب ملاک‌های ارزیابی برعهده اعضای هیأت علمی است. از این نظر، چنانچه تمام اعضای هیأت علمی در فرآیند ارزیابی مشارکت کنند آن را (خود ارزیابی درونی مشارکتی) می‌نامند. در اینگونه ارزیابی، با توجه به اینکه تمام اعضای هیأت علمی در فرآیند قضاوت کردن درباره کیفیت، همکاری می‌کنند و برای بهبود آن پیشنهادها سازنده‌ای عرضه می‌دارند، می‌توان هدف‌های واحد سازمانی آموزش عالی آشکار و پیشنهادها مناسبی برای بهبود کیفیت مستمر واحد سازمانی آموزش عالی به صورت گزارش ارزیابی درونی عرضه نمود. در برخی کشورها، به‌جای اینکه همه اعضای هیأت علمی در ارزیابی درونی مشارکت داشته باشند، مدیران به ارزیابی درونی می‌پردازند. این نوع ارزیابی درونی را می‌توان ارزیابی درونی مدیریتی نامید. ارزیابی بیرونی فرآیندی که توسط افرادی خارج از واحد آموزش عالی صورت می‌گیرد. معمولاً ارزیابی بیرونی به دنبال ارزیابی درونی انجام می‌شود. در این حالت، تیم ارزیابان بیرونی با مطالعه گزارش ارزیابی درونی از واحد سازمانی آموزش عالی بازدید به‌عمل می‌آورند، سپس درباره کیفیت آن به قضاوت می‌پردازند [۱۳، ۱].

الگوهای ارزیابی مورد استفاده در آموزش عالی

الگوهای ارزیابی آموزشی را به‌طور کلی می‌توان به چهار دسته عمده تقسیم کرد. یک دسته‌بندی تفصیلی، این الگوها را به چهارده دسته تقسیم می‌کند. تعدیلی از این دسته‌بندی به شرح زیر است:

۱- الگوی ارزیابی تحقق یافتن هدفها (الگوی تایلر)؛ ۲- الگوی شبه آزمایشی؛ ۳- الگوی سیپ؛ ۴- الگوی استیک (سیمای ارزیابی)؛ ۵- الگوی پاسخگویانه؛ ۶- الگوی ارزیابی اختلاف؛ ۷- الگوی ارزیابی اجرای عمل؛ ۸- الگوی ارزیابی هدف - آزاد؛ ۹- الگوی ارزیابی کار آگاهانه؛ ۱۰- الگوی ارزیابی به مثابه روشنگری؛ ۱۱- الگوی ارزیابی مبتنی بر خبرگی؛ ۱۲- الگوی ارزیابی مبتنی بر مدافعه؛ ۱۳- الگوی ارزیابی مشارکتی؛ ۱۴- الگوی ارزیابی اعتبارسنجی.

در میان الگوهای یاد شده، الگوی اعتبارسنجی کاربرد وسیعتری در آموزش عالی داشته است. کاربردی از این الگو را می‌توان در نظام آموزشی آمریکا از سال ۱۹۰۵ مشاهده کرد [۵۲].

اما استفاده از الگوی اعتبارسنجی در آموزش عالی سایر کشورها در ده سال گذشته متداول شده است. در آموزش عالی ایران، به منظور استفاده از این الگو برای رتبه‌بندی دانشگاه‌ها، کوشش‌هایی در آغاز تأسیس مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی به‌عمل آمد اما این کوشش‌ها در سطح تدوین طرح ارزیابی متوقف شد. به‌طور کلی، اعتباربخشی مترادف با ارزیابی برونی است. این نوع ارزیابی فرآیندی است که از طریق آن، یک مؤسسه آموزشی، به‌واسطه صلاحیت‌های تشکیل دهنده‌اش، به وسیله نهادی برونی معتبر شناخته می‌شود. هدف این فرآیند آن است که کیفیت مؤسسه‌های آموزشی را گواهی کند و آنها را در بهبودی امورشان یاری دهد.

الگوی اعتبارسنجی، به عنوان یکی از الگوهای ارزیابی مبتنی بر ملاک‌های درونی، بر عوامل درون‌داد نظام تأکید داشته است. به‌عبارت دیگر، در گذشته، کاربرد این الگو به قضاوت درباره عواملی چون پذیرش دانشجو، هیأت علمی، برنامه درسی و امثال آن می‌پرداخته است. اما کاربردهای اخیر الگوی یادشده بر عوامل فرآیند و برونداد نظام نیز تأکید دارد. در این الگو، قضاوت به وسیله هیأت همگنان، با توجه به استانداردهای از قبل تعیین شده، صورت می‌گیرد. از جمله عوامل برونداد که اخیراً در این الگو مورد توجه قرار گرفته، وضعیت دانش‌آموختگان و چگونگی اشتغال آنان است [۵۳].

در فرآیند استفاده از الگوی اعتبارسنجی، ابتدا عوامل مورد نظر در ارزیابی مشخص می‌شود و سپس، استانداردهایی برای هر عامل تعریف شده و داده‌های لازم درباره وضعیت موجود آنها گردآوری می‌شود. پس از آن، با توجه به اهمیت (وزن) هر عامل، داده‌ها تلفیق شده و

¹¹ Harman

براساس آن درباره نظام دانشگاهی قضاوت می‌شود. این قضاوت به وسیله رتبه‌بندی نظام‌های مورد ارزیابی، در مقایسه با استانداردهای از قبل تعیین شده، انجام می‌شود. به دیگر سخن، در الگوی اعتباربخشی، کیفیت مورد نظر همان تطابق ویژگی‌های نظام مورد ارزیابی با استانداردهای از قبل تعیین شده است. از این رو، برای ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی، می‌توان از الگوی اعتبارسنجی استفاده کرده و با محاسبه امتیازهای به‌دست آمده برای هر نظام دانشگاهی، رتبه‌ای ویژه، از نظر کیفیت، برای آن مشخص کرد. رتبه‌ای که از این طریق به دست می‌آید منزلتی است که به نظام دانشگاهی مورد ارزیابی اعطا می‌شود. در واقع این منزلت، اعتبار علمی است که از طرف هیأت ارزیابان (همگنان) برای نظام مورد ارزیابی شناسایی شده است. مفروضه اصلی کاربرد الگوی اعتباربخشی درباره یک نظام دانشگاهی آن است که: الف) مسؤولان نظام دانشگاهی مشتاق ارزیابی کیفیت فعالیت‌های گذشته هستند، ب) نظام دانشگاهی در مرحله اول به ارزیابی درونی خود خواهد پرداخت و ج) نظام دانشگاهی از طرف هیأت همگنان مورد بازدید قرار خواهد گرفت و ضمن بازنگری گزارش ارزیابی درونی، درباره کیفیت نظام دانشگاهی، با توجه به استانداردها و داده‌های حاصل از ارزیابی درونی، قضاوت خواهد کرد. به طور خلاصه، برای قضاوت درباره کیفیت یک نظام دانشگاهی می‌توان سه رویکرد را مورد توجه قرار داد:

- تحقق هدف‌های بیان شده نظام دانشگاهی؛
- مطلوبیت فرآیند عملیات نظام دانشگاهی؛
- تطابق عملکرد نظام دانشگاهی با استانداردهای از قبل تعیین شده [۵۴، ۵۸].

الگوی اعتبارسنجی، الگوی مناسب و متناسب جهت ارزیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی

برای ارزیابی مؤسسات آموزش عالی، الگوهای ارزیابی می‌توانند به بهترین نحو به امر ارزیابی یاری برسانند. برای ارزیابی الگوهای متعددی ارائه شده است. کیامنش (۱۳۸۱) این الگوها را به سه دسته کلی زیر تقسیم نموده است:

- ۱) الگوهای مبتنی بر تحقق اهداف؛
- ۲) الگوهای قضاوتی (قضاوت بر اساس ملاک‌های درونی، قضاوت بر اساس ملاک‌های بیرونی)؛
- ۳) الگوهای تسهیل تصمیم‌گیری.

ورتن و سندرز (۱۹۸۷) این الگوها را به شش دسته: مبتنی بر هدف، مبتنی بر مدیریت، مبتنی بر مصرف‌کننده، مبتنی بر نظر متخصصان، مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان و طبیعت گرایانه تقسیم بندی نموده اند و یا بازرگان (۱۳۸۰) آنها را به هفت دسته: پاسخ گویانه، مبتنی بر طرح‌های تحقیق آزمایشی، هدف آزاد، مبتنی بر مدافعه، و کاربرد گرا تقسیم بندی نموده است.

زین آبادی (۱۳۸۳) معتقد است که از میان تمامی این الگوها پنج الگوی: تحقق هدف (الگوی تایلر)، الگوی ارزیابی اختلافی، الگوی ارزیابی سیپ، الگوی ارزیابی بوسی ال ای و الگوی اعتبارسنجی در مؤسسات آموزش عالی کاربرد بیشتری داشته اند. الگوی اعتبارسنجی یکی از با سابقه ترین الگوهای ارزیابی آموزشی - خصوصاً در آموزش عالی است و در عین حال از بحث انگیزترین الگوها نیز به شمار می رود [۸]. از لحاظ تاریخی این الگو از دهه آغازین قرن بیستم به‌منظور قضاوت درباره سازمان‌های آموزشی مورد استفاده واقع شده است، انجمن نورث- سنترال (دانشگاه‌های شمال مرکزی آمریکا) از جمله پیشگامان استفاده از این الگو در آموزش عالی بوده است [۱۰].

انجمن اعتبارسنجی آموزش عالی آمریکا (۲۰۰۳) این الگو را بدین صورت تعریف می‌کند. «اعتبارسنجی عبارت است از فرآیند بررسی کیفی بیرونی مؤسسات آموزش عالی برای تحریک آنها در تضمین کیفیت و بهبود آن می‌باشد. دام (۲۰۰۰) در تعریف اعتبارسنجی می‌گوید «اعتبارسنجی عبارت است از نظارت رسمی برنامه و مؤسسه، توسط اعضای بیرونی برای سنجش کیفی آنها» این نظارت منجر به اعطای رتبه به آنها می‌شود، به‌طور کلی اعتبارسنجی بدین مورد می‌پردازد که آیا برنامه یا مؤسسه مطابق با استانداردهای از پیش تدوین شده است یا خیر؟» در این الگو از طرف مؤسسه یا سازمان‌های ارزیابی، با فاصله‌های زمانی از مؤسسه، دانشکده و یا مدرسه مورد ارزیابی، بازدید به عمل می‌آید و مؤسسه با توجه به معیارهای کمی از قبل تعیین شده و با توجه به آنچه که در حال حاضر وجود دارد مورد قضاوت و ارزیابی قرار می‌گیرد، این الگو یک مطالعه همه جانبه را از تمام ابعاد یک مؤسسه انجام می‌دهد [۳۱].

به‌طور کلی اعتبارسنجی نقش‌های زیر را در نظام آموزش عالی ایفا می‌کند:

- تشریح و رسیدگی به این امر که آیا مؤسسه یا برنامه به استانداردهای مورد نظر دست یافته است یا خیر؟
- مشارکت هر چه بیشتر اعضای هیأت علمی و دانشجویان به عنوان یکی از عوامل مهم در سنجش کیفیت نظام؛
- کمک به مؤسسه برای ایجاد معیارهای مورد قبول کیفیت؛
- تجهیز مؤسسه در برابر فشارهای درونی و بیرونی؛
- تحریک مؤسسه برای رشد و بهبود استانداردهای کیفی؛
- مشارکت همه جانبه اعضاء مؤسسه در فرآیند ارزیابی

به هر حال تجارب بین المللی بیانگر آنست که الگوی اعتبارسنجی یکی از مناسبترین و پرکاربردترین الگوها برای ارزیابی کیفی نظام‌های آموزش عالی است. کشور ایالات متحده آمریکا یکی از کشورهای با سابقه در کاربرد این الگوست، به گزارش انجمن اعتبارسنجی آموزش عالی آمریکا (۲۰۰۲) در این کشور تا سال ۲۰۰۲ در حدود ۳۰۰۰ دانشکده اعتبارسنجی شده‌اند. اعتبارسنجی فرآیندی دارد که انجام هر کدام از مراحل کارکردها و نتایج خاصی به بار خواهد داشت. انجمن اعتبارسنجی آموزش عالی آمریکا به نقل از ایتون (۲۰۰۱) مراحل اعتبارسنجی را به ترتیب ذیل معرفی نموده است:

(۱) ارزیابی درونی

(۲) ارزیابی بیرونی (تشکیل هیأت همگنان، بازدید، قضاوت)

بازرگان (۱۳۸۰) نیز این فرآیند را تحت عنوان ارزیابی درونی و ارزیابی بیرونی معرفی نموده است.

تجارب ملی در خصوص اعتبارسنجی در آموزش عالی نیز حاکی از آنست که این الگو رهنمودهای مفیدی برای بهبود کیفی گروه‌های آموزشی، دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها ارائه کرده است. در ایران مرحله اول الگوی اعتبارسنجی یعنی ارزیابی درونی در سطح گروه‌های آموزشی در حال اجراست. نتایج حاصل از این ارزیابی پیشنهادات و راهکارهایی را ارائه می‌دهد که از آنها می‌توان جهت بهبود نقاط ضعف و تحکیم نقاط قوت استفاده نمود. با انجام این مرحله و متعاقب آن تشکیل هیأت همگنان ارزیابی بیرونی صورت گرفته و الگوی اعتبارسنجی تکمیل می‌گردد که البته مرحله دوم این الگو یعنی ارزیابی بیرونی تاکنون در کشور ایران اجرا نشده است. قدمت اجرای فرآیند ارزیابی درونی در ایران کمتر از ۱۰ سال است. با توجه به نقش مهمی که ارزیابی درونی در بهبود کیفی نظام مورد ارزیابی ایفا می‌کند در ادامه به ذکر تعاریف، مفاهیم و فرآیند آن پرداخته شده است [۴۹].

ارزیابی درونی، تعاریف، ضروریات و نقش آن در بهبود کیفیت

همانطور که پیشتر ذکر شد ارزیابی درونی یا خودارزیابی مرحله اول الگوی اعتبارسنجی است، گولیکسون (۱۹۹۴) در تعریف ارزیابی درونی می‌گوید: ارزیابی که به وسیله اعضای یک واحد آموزشی و یا افراد درگیر در یک برنامه انجام می‌شود، ارزیابی درونی است و یا آرنولدلاو (۱۹۹۱) به نقل از باب کوین (۱۹۹۴) ارزیابی درونی را بدین صورت تعریف می‌کند: ارزیابی درونی نوعی از تحقیقات عملی است که از بهبود سازمانی و تغییرات برنامه ریزی شده حمایت می‌کند، نقش ارزیابی درونی تنها تحلیل مساله و ارائه راه حل نیست. بلکه نقش آن تصحیح اشتباهات و اجرای راه حل‌های ارائه شده جهت بر طرف نمودن نقاط ضعف و کمبودها می‌باشد.

بازرگان (۱۳۸۰) می‌گوید: «منظور از ارزیابی درونی آنست که دست اندرکاران نظام نسبت به هدف‌های نظام و مسائلی که در تحقق این هدف‌ها وجود دارد، آگاهی بیشتری به دست آورند، سپس میزان دستیابی به آنها را بسنجند، تا بر اساس آن به برنامه ریزی فعالیت‌های آینده جهت بهبود کیفیت بپردازند، به عبارت دیگر در ارزیابی درونی، میزان تطابق هدف‌های نظام با وضعیت موجود آن ارزیابی و بر اساس آن فعالیت‌های آینده برنامه ریزی می‌شود»

ارزیابی درونی به عنوان یک رهیافت مشارکتی که به بازنگری منظم، سیستماتیک و جامع فعالیت‌های نظام (مؤسسات آموزش عالی) می‌انجامد و مبتنی بر فرآیندها و واقعیت‌های موجود مؤسسات است دارای مجموعه‌ای از ویژگی‌های خاص و برجسته است [۱۴].

بازرگان (۱۳۸۰) به برخی از این ویژگی‌ها اشاره کرده است:

- برانگیختن دست اندرکاران نظام برای مشارکت در بهبود آن؛

- کمک به خود تنظیمی امور نظام آموزشی؛

- بهبود بخشیدن بر کیفیت نظام آموزشی.

رحیمی و دیگران (۱۳۸۱) نیز ویژگی‌های ذیل از جمله مهمترین مشخصه‌های ارزیابی درونی معرفی نموده اند:

- ارزیابی درونی فرآیندی خود خواسته است؛

- ارزیابی درونی ارائه یک زبان مشترک در نظام مورد ارزیابی را به دنبال دارد؛

- ارزیابی درونی چشم به واقعیت‌ها و امکانات و وضعیت موجود دارد؛

- ارزیابی درونی مشارکت همگان را در نظام ارزیابی را به دنبال دارد؛

- ارزیابی درونی بهبود مستمر و ارتقاء کیفیت را به دنبال دارد؛

- ارزیابی درونی منجر به یادگیری سازمانی می‌شود؛

به هر حال ارزیابی درونی به عنوان فرآیند خود در آینه دیدن چنانچه از طرف اعضاء هیأت علمی و کارکنان یک نظام آموزشی، پذیرفته شود و به عنوان یک ابتکار عمل از متن یک نظام با اهداف تقویت و حمایت از خلاقیت‌های درون گروهی و برنامه ریزی جهت ارتقاء کیفیت و فعالیت‌های آن نمود پیدا کند می‌تواند به تغییر وضعیت موجود و اصلاح نقاط ضعف و بهبود و ارتقاء کیفیت نظام یا برنامه مورد

ارزیابی منجر شود. اما نکته اصلی در ارزیابی درونی رغبت و همکاری اعضای نظام (مؤسسه آموزشی) جهت انجام این امر و فراهم آوردن زمینه بهبود و ارتقاء واحد مورد ارزیابی است، توصیف توواری (۲۰۰۱) از ارزیابی درونی که از آن به عنوان مکانیزمی که جامعه دانشگاهی را از طریق فرآیندهای تعاملی مشارکتی به بررسی و ارزشگذاری واقعیت‌های کارشان ترغیب می‌نماید، بیانگر همین امر است. پس ارزیابی درونی مبتنی بر اصول و پیشبایستهایی است که توجه به آنها به انجام اثربخش فرآیند آن منجر می‌شود، این اصول عبارتند از:

- تمایل اعضای نظام مورد ارزیابی جهت انجام ارزیابی درونی؛
- تصریح ارتباطات میان مجریان و کلیه افرادی که به نحوی متأثر از انجام این فرآیند هستند؛
- مشخص بودن روش و فرآیند اجرا در جهت برآورده نمودن اهداف و مقاصد درون سازمانی و برون سازمانی؛
- تصریح ساز و کارهای تشویقی و ترغیبی جهت تداوم و به کارگیری نتایج حاصل از اجرای طرح؛
- ایجاد ساختار و نهاد متولی ارزیابی درونی در نظام [۶۰].

با رعایت اصول فوق و مشارکت هر چه بیشتر نظام مورد ارزیابی نتایج مفیدی حاصل می‌شود. همانگونه که مدیریت عملکرد سازمان‌ها را از حالت کنترل کیفیت عبور داده و به سمت تولید و ایجاد کیفیت سوق می‌دهد، ارزیابی درونی نیز علاوه بر کنترل کیفی، با ارائه راهکارها و رهنمودها، نوید بخش ایجاد کیفیت نیز هست. رسالت مدیریت عملکرد ایجاد و تولید کیفیت است و در این راستا ارزیابی درونی می‌تواند بهترین وسیله باشد.

تفاوت ارزیابی درونی یا خود ارزیابی با انواع دیگر ارزیابی‌ها در این است که اولاً این ارزیابی خود خواسته است، اعضای یک نظام تصمیم می‌گیرند تا ضعف‌ها و قوت‌های خود را آشکار نمایند. مشارکت و همکاری در این فرآیند وجه تمایز این نوع ارزیابی از ارزیابی‌های دیگر است، چرا که هر اندازه اعضای نظام در تدوین ملاک‌ها و شاخص‌های کیفی حضور داشته باشند، ارزیابی انجام شده به واسطه این ملاک‌ها و شاخص‌ها اصولی‌تر بوده و با مقاومت و تعارض مواجه نخواهد شد. ویژگی بارز دیگر این نوع از ارزیابی و تاثیر آن در بهبود عملکرد در این است که میزان پاسخ‌گویی و مسئولیت‌پذیری اعضا و نظام در قبال عملکرد خود افزایش می‌یابد. در واقع اعضای نظام خود را در قبال عدم دسترسی به اهداف مسؤول می‌دانند و سعی در برطرف نمودن آن خواهند نمود. و از همه مهم‌تر این که در این نوع از ارزیابی مقاومت در برابر تغییر کاهش می‌یابد. از آنجا که هر نوع ارزیابی تغییر و اصلاح را به دنبال خواهد داشت. انجام این فرآیندها در ارزیابی درونی به واسطه ویژگی‌های مفید آن با مقاومت و چالش مواجه نخواهد شد، در واقع به این دلایل است که ارزیابی درونی در مؤسسات آموزش عالی تاثیر بسزایی در بهبود کیفیت عملکرد نظام دارد.

در ادامه جهت شناسایی بیشتر فرآیند ارزیابی درونی به ذکر مراحل و فرآیند آن پرداخته می‌شود، لازم به ذکر است که در نظام آموزش عالی این فرآیند در سه سطح گروه‌های آموزشی، دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها قابل اجراست، که در این مقاله، فرآیند اجرایی آن در سطح گروه‌های آموزش توضیح داده می‌شود [۵۰، ۵۷].

فرآیند اجرایی ارزیابی درونی

بازرگان (۱۳۸۰) مراحل ارزیابی درونی را به ترتیب ذیل معرفی نموده است:

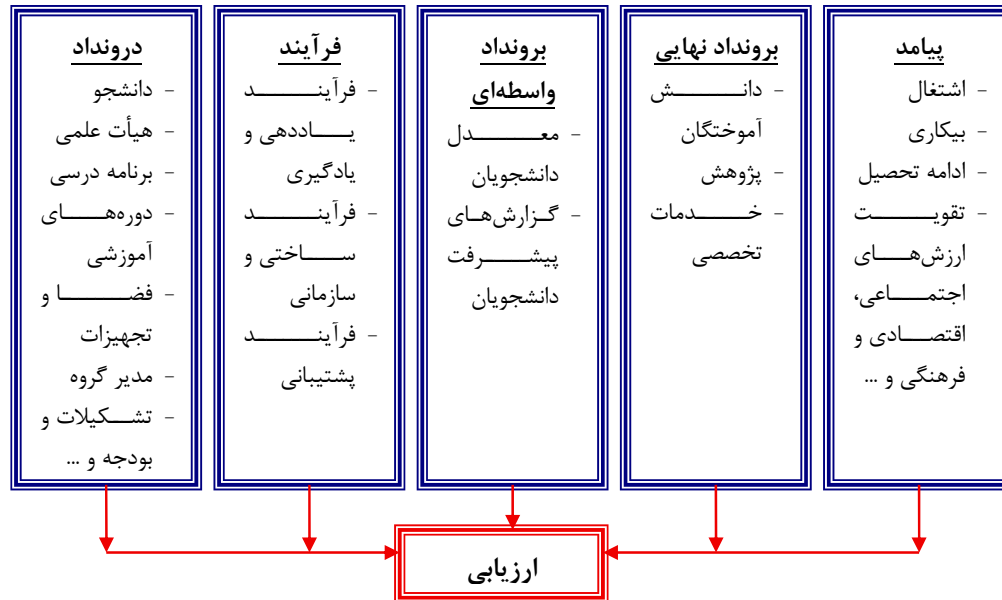
– آشنا نمودن اعضای نظام (اعضای هیأت علمی) با فلسفه، ضرورت و اهداف ارزیابی درونی: زمانی که اعضای نظام با ارزیابی درونی و کارکردهای آن آشنا نباشند، انجام ارزیابی درونی نتایج مفید خود را به دست نخواهد داد، از آنجا که این فرآیند مبتنی بر مشارکت است، لذا لازم است برای مشارکت هر چه بیشتر، اعضای نظام با این فرآیند، ضرورت، فلسفه و اهداف آن آشنا باشند. فهم ارزیابی درونی به معنای انجام بدن نقص آن و دستیابی به نتایج مطلوب می‌باشد. در این مرحله ضمن آشنایی اعضای نظام و ایجاد انگیزه و رغبت در آنها کمیته‌ای مرکب از سه تا پنج نفر تحت عنوان «کمیته راهبری ارزیابی درونی» تشکیل می‌شود. این کمیته نقش بسزایی در هماهنگی و برنامه ریزی فرآیند ارزیابی دارد. برنامه ریزی انجام ارزیابی و تنظیم جدول زمانبندی مراحل و تقسیم کار بین اعضای در این مرحله صورت می‌گیرد.

– تصریح رسالت و اهداف گروه: در این مرحله رسالت و اهداف گروه به‌عنوان مبنایی برای ترسیم وضعیت مطلوب و مرجعی برای مقایسه تصریح می‌گردد.

اهداف مبنای مقایسه نتایج ارزیابی‌اند. در واقع کیفیت و یا عدم کیفیت با توجه به میزان دسترسی به رسالت و اهداف مشخص می‌شود. علاوه بر آن رسالت‌ها و اهداف به عنوان مبنایی در تدوین ملاک‌ها، شاخص‌ها و استانداردها (معیارهای قضاوت) نیز می‌باشند.

پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه ارزیابی درونی به طرق مختلفی در تصریح رسالت‌ها و اهداف عمل نموده‌اند، از آن جمله احمدی (۱۳۸۳) رسالت‌ها و اهداف در سه سطح: رسالت‌ها و اهداف دروندادی، فرآیندی و بروندادی تقسیم نموده است و زین آبادی (۱۳۸۳) آنها در سه سطح آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی تقسیم نموده است. به هر حال فارغ از نوع تقسیم بندی وجود رسالت‌ها و اهداف در هر نوع از ارزیابی کاملاً ضروری است.

- **تعریف و تدوین عوامل ارزیابی:** با توجه به دیدگاه سیستمی عوامل مختلف دروندادی، فرآیندی و بروندادی، در عملکرد نظام دخیل-اند و تمامی آنها به نوعی در کیفیت نظام اثر گذارند. عوامل عمده ترین عناصر درونداد، فرآیند و برونداد نظام هستند، حال اگر یک گروه آموزشی را به عنوان یک نظام (سیستم) در نظر بگیریم، می‌توان عوامل ارزیابی را با توجه به الگوی عناصر سازمانی ذیل شناسایی نمود.



شکل (۲): نمودار عناصر نظام آموزشی (گروه‌های آموزشی) بر اساس الگوی عناصر سازمانی [۱۰]

با استفاده از این نمودار، می‌توان عوامل مهم کیفی را انتخاب و به ارزیابی آنها پرداخت. اولویت عوامل مورد ارزیابی را کمیته راهبری تعیین می‌کند. اما تجارب ملی و بین المللی حاکی از آنست که از میان این عوامل، ۹ عامل از اهمیت زیادی برخوردارند، بازرگان (۱۳۷۴) آنها را به این ترتیب معرفی نموده است:

- ۱- جایگاه سازمانی، مدیریت و سازماندهی؛ ۲- اعضاء هیأت علمی؛ ۳- دانشجویان به تفکیک مقاطع؛ ۴- دانش آموختگان به تفکیک مقاطع؛ ۵- برنامه های درسی و دوره‌های آموزشی؛ ۶- فرآیند تدریس و یادگیری؛ ۷- پژوهش؛ ۸- امکانات و تجهیزات.
- رسالت و اهداف زین آبادی (۱۳۸۳)، احمدی (۱۳۸۳)، یادگار زاده (۱۳۸۱)، محمدی (۱۳۸۱)، نیز از این عوامل جهت ارزیابی گروه‌های آموزشی استفاده کرده اند.

- **تعریف و تدوین ملاک‌های ارزیابی:** ملاک‌ها عبارتند از ویژگی‌ها یا جنبه‌هایی از پدیده‌ها و عوامل مورد ارزیابی که قضاوت درباره آنها انجام می‌پذیرد. با توجه به آنکه عوامل مورد ارزیابی حالت کلی دارند برای ارزیابی آنها لازم است که آنها را به ملاک‌ها تبدیل نمود. ارزیابی مجموعه ملاک‌های منشعب از یک عامل وضعیت کیفی آن عامل را مشخص خواهد کرد. به‌عنوان مثال، زین آبادی (۱۳۸۳) برای ارزیابی عامل هیأت علمی از ملاک‌های زیراستفاده نموده است:

- ترکیب و توزیع اعضاء هیأت علمی و ویژگی‌های فردی اعضاء هیأت علمی؛
- فعالیت‌های آموزشی اعضاء هیأت علمی؛
- میزان حضور اعضاء هیأت علمی در گروه؛
- چگونگی تبادل تجربه میان اعضاء هیأت علمی؛
- آشنایی اعضاء هیأت علمی با یافته‌های جدید علمی رشته تخصصی و ...

در این مرحله هر کدام از عوامل به ملاک‌های ارزیابی تقسیم می‌شوند و با توجه به این تقسیم بندی عوامل صورت می‌گیرد.

- **تعریف و تدوین نشانگرها (شاخص‌ها) و استانداردها (معیارهای قضاوت):** نشانگرها یا شاخص‌ها را می‌توان عمده‌ترین مشخصه یا ویژگی هر ملاک تعریف کرد، که مجموعه‌ای از آنها می‌تواند به بهترین نحو ممکن کیفیت گروه را نمایان دارد. در این مرحله تک تک ملاک‌ها به نشانگرها تقسیم می‌شوند. به‌عنوان مثال ملاک «ترکیب و توزیع اعضاء هیأت علمی» می‌تواند به نشانگرهای ذیل تقسیم شود:

(۱) نسبت اعضای هیأت علمی به دانشجو؛ (۲) مرتبه اعضای هیأت علمی؛ (۳) سابقه اعضای هیأت علمی؛ (۴) مدرک تحصیلی اعضای هیأت علمی و ...

در این مرحله علاوه بر تعریف و تدوین نشانگرها استانداردهای ارزیابی نیز مشخص می‌شوند. در ارزیابی درونی این استانداردها با توجه به نظر و توافق اعضای هیأت علمی تعریف و تعیین می‌شود. البته ملاک تدوین استانداردها، هدفهای تصریح شده و امکانات گروه نیزهست، استانداردها بیانگر وضعیت مطلوب گروه هستند، گروه باید وضعیت موجود خود را با این استانداردها مقایسه نماید. البته در هر نوع ارزیابی می‌توان از استانداردها استفاده نمود ولی تفاوت استانداردهای تدوین شده در ارزیابی درونی با دیگر استانداردها در این است که این استانداردها با توجه به ویژگی‌ها و امکانات و اهداف گروه تدوین می‌شوند. که شاید این استانداردها مورد توافق گروه‌های مشابه دیگر نباشد. البته این استانداردها در مرحله ارزیابی بیرونی به استانداردهای مورد توافق تمامی گروه‌های مشابه تبدیل خواهند شد. به عنوان مثال برای نشانگر «نسبت استاد به دانشجو» می‌توان استاندارد زیر را تدوین نمود:

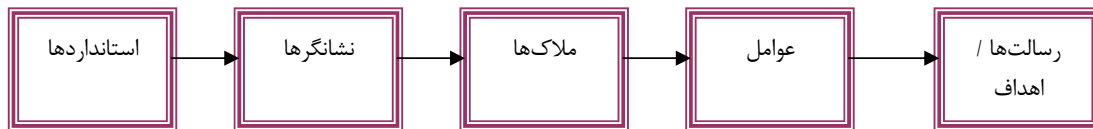
نسبت ۱ به ۱۰ مطلوب

نسبت ۱ به ۱۲ تا ۱ به ۱۶ نسبتاً مطلوب

نسبت ۱ به ۱۸ و بالاتر نامطلوب

به این ترتیب در ارزیابی درونی ترتیب ارزیابی از هدفها شروع شده و به استانداردها منتهی می‌گردد.

بر خلاف ترتیب ارزیابی که از اهداف شروع شده و به استانداردها منتهی می‌شود، فرآیند قضاوت بر خلاف این جهت است ابتدا با توجه استانداردهای تدوین شده در مورد نشانگرها، با توجه به نشانگرها در مورد ملاکها و با توجه به ملاکها در مورد عوامل قضاوت می‌شود، این قضاوت مشخص می‌کند که هر کدام از عوامل، ملاکها و نشانگرهای مربوطه با استانداردهای تدوین شده چه مقدار فاصله دارند. در واقع وضعیت کیفی هر کدام از آنها با توجه به فرآیند قضاوت مشخص می‌شود.



شکل (۳): فرآیند قضاوت

- مشخص کردن داده‌های مورد نیاز، طراحی و تدوین ابزارهای جمع آوری اطلاعات و منابع جمع آوری اطلاعات: در این مرحله داده‌های مورد نیاز با توجه به متغیرهای تشکیل دهنده نشانگرها، و منابع جمع آوری اطلاعات تعیین می‌شوند. با توجه به متغیرهای اصلی هر نشانگر، سؤالات مناسب طرح و در قالب ابزاری خاص، با توجه به منبع جمع آوری داده‌ها تدوین می‌شوند. برخی از منابع مهم جهت برای جمع آوری داده‌ها عبارتند از: هیأت علمی، مدیران گروه، دانشجویان، دانش آموزان، کارفرمایان، مسئولین امکانات و تجهیزات، اسناد و مدارک.

- گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها: در این مرحله پس از طراحی و تدوین ابزارهای اندازه‌گیری داده‌ها، داده‌های لازم از منابع جمع آوری داده‌ها جمع آوری می‌گردند و داده‌های گردآوری شده از طریق روش‌های آماری توصیفی و یا استنباطی تجزیه تحلیل شده و برای قضاوت در مورد عوامل، ملاکها و نشانگرها مورد استفاده واقع می‌شوند. در این مرحله، با توجه به داده‌های جمع آوری شده و تجزیه و تحلیل آنها و با استفاده از استانداردهای تدوین شده قضاوت صورت گرفته و وضعیت کیفی هر کدام از عوامل و ملاکها و نشانگرهای مربوطه مشخص می‌شود. در این مرحله است که نقاط قوت و ضعف گروه آشکار می‌گردد.

- تدوین گزارش ارزیابی درونی: معمولاً گزارش ارزیابی درونی در دو نوبت ارائه می‌شود، در مرحله اول یک گزارش اولیه تهیه شده و اعضای گروه آنرا مطالعه نموده و پس از بررسی آن پیشنهادات خود را برای بهبود وضع موجود گروه ارائه می‌کنند و در مرحله بعدی پس از طبق نظر، گزارش نهایی آماده می‌گردد. پیشنهادات ارائه شده در این گزارش از اهمیت فراوانی برخوردار است چرا که گروه می‌تواند با عملی نمودن آنها فاصله خود را تا وضعیت مطلوب بکاهد. این گزارش‌ها توسط هیأت‌های همگنان بررسی شده و از آنها جهت تدوین استانداردهای نظارت بیرونی استفاده می‌شود [۲۱، ۲۲].

چگونگی هدف‌گذاری برای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی

در اولین تجربه ارزیابی درونی در ایران که در گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی به انجام رسید [۹]. هدف‌های گروه آموزشی در دسترس نبود. لذا فقط از طریق نظرخواهی از اعضای گروه‌ها هدف‌هایی مشخص شده و به عنوان سنجه قضاوت مورد استفاده قرار گرفت. ایراد این نوع هدف‌گذاری آن است که فقط جنبه آرمانی گروه‌های آموزشی مورد نظر قرار می‌گیرد. در حالی که ارزیابی درونی به قضاوت درباره وضعیت موجود گروه آموزشی در مقایسه با هدف‌های آن می‌پردازد.

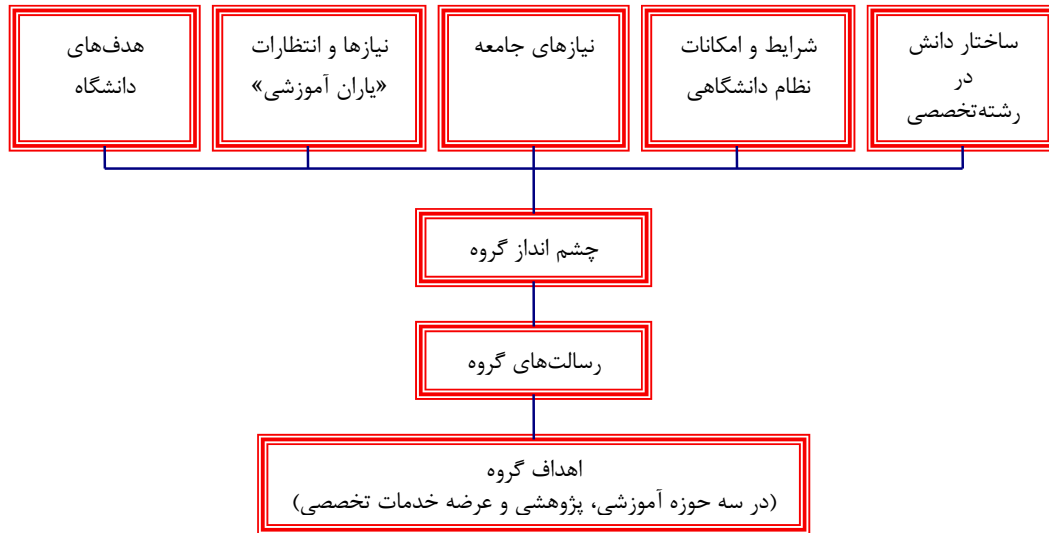
در تجربه‌های بعدی ارزیابی درونی، از جمله در ارزیابی درونی گروه روانشناسی دانشگاه تهران [۲۹]. ابتدا رسالت و هدف‌های کلی دانشگاه مورد نظر قرار گرفت و سپس با نظرخواهی از هیأت علمی گروه به تدوین هدف‌ها پرداخته شد. هر چند در این طرح ارزیابی درونی، رسالت و هدف‌های کلی دانشگاه زیربنای هدف‌گذاری گروه قرار گرفته است، اما آرمانی بودن هدف‌های گروه به عنوان سنجه قضاوت مورد ایراد بوده است.

در طرح ارزیابی درونی گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی که در سال تحصیلی ۱۳۸۴-۱۳۸۳ به انجام رسید، سعی بر آن بود که کاستی‌های اجرای ارزیابی درونی در ایران مورد توجه قرار گیرد و در رفع آنها کوشش به‌عمل آید. از این جمله می‌توان به امر هدف‌گذاری اشاره کرد. پژوهش‌های انجام شده درباره ارزیابی درونی در آموزش عالی ایران نشان می‌دهد که در اکثر گروه‌های آموزشی هدف‌های صریح و اندازه‌پذیری که بتوان براساس آنها الزامات ارزیابی و وضعیت مطلوب را استخراج کرد، در دسترس نمی‌باشد. حتی اگر هدف‌های گروه موجود باشد، اغلب کلی و ضمنی بیان شده‌اند. لذا با استفاده از هدف‌های یاد شده نمی‌توان معیارها یا الزامات مشخصی برای قضاوت در ارزیابی درونی بدست آورد.

با توجه به مراتب فوق، در تجربه ارزیابی درونی گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران این مسأله مورد توجه قرار گرفت و برای رفع آن چاره‌اندیشی شد. برای این منظور از آئین‌نامه‌ها و بخشنامه‌های دانشگاه تهران درباره آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی استفاده شد و براساس آنها "الزامات" ارزیابی درونی استخراج گردید. در انجام این عمل کلیه آئین‌نامه‌ها و بخشنامه‌های صادر شده در سه سال گذشته نظام دانشگاه تهران در رابطه با فعالیت‌های گروه آموزشی (از قبیل آئین‌نامه‌های اداری، آموزشی، پژوهشی) مورد بررسی قرار گرفت تا مبنایی برای قضاوت درباره کیفیت عملکرد گروه بدست آید. سپس عملکرد سه سال گذشته گروه در حوزه توسعه منابع (درونداد)، فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی اعضای هیأت علمی (فرآیند)، دانش‌آموختگان و آثار علمی گروه (برونداد) اندازه‌گیری شد و مورد مقایسه قرار گرفت. به عبارت دیگر میانگین متغیرهای: تعداد هیأت علمی، تعداد واحد تدریس اعضای هیأت علمی، تعداد کتاب‌ها و مقالات منتشره، تعداد طرح‌های پژوهشی مورد تصویب و اجرا شده، منابع مالی اختصاص یافته به گروه، نسبت استاد به دانشجو و فضای فیزیکی در سه سال قبل از انجام ارزیابی درونی محاسبه شده و به عنوان معیار سنجش برای قضاوت درباره وضعیت موجود به‌کار رفته است. متوسط عملکرد این سه سال به‌عنوان "الزامات"، یا به تعبیر دیگر سنجه ترازایی^{۱۲} و معیار ارزیابی درونی، مورد نظر واقع شد و انتظارات اعضای هیأت علمی گروه نیز به آنها اضافه شد تا به مثابه "هدف‌های" گروه آموزشی در ارزیابی مورد استفاده قرار گیرد. در مرحله بعد ملاک‌های ارزیابی تعیین شد و برای هر ملاک، نشانگرهای ارزیابی و الزامات قضاوت مشخص گردید.

پس از انجام ارزیابی درونی و قضاوت درباره کیفیت گروه، هدف‌های میان مدت و بلند مدت گروه آموزشی در سه حوزه آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی تصریح گردید. برای این منظور از الگوی استخراج هدف‌های گروه آموزشی استفاده شده است. این الگو براساس تجربه ارزیابی درونی در گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی در شکل زیر نمایش داده شده است:

¹²Benchmark



شکل (۴): الگوی استخراج هدف‌های گروه آموزشی

در انجام این امر پنج منبع اطلاعاتی مورد استفاده قرار گرفته است. در اینجا به شرح هر یک از این منابع اطلاعاتی می‌پردازیم.

– **هدف‌های دانشگاه:** یکی از منابعی که جهت تدوین هدف‌های گروه‌های آموزشی مورد نظر قرار گرفته است، رسالت و هدف‌های دانشگاه تهران با استفاده از پرسشنامه سنجش هدف‌های دانشگاهی قبلاً تعیین شده بودند که در ارزیابی درونی از آنها استفاده شد [۱۲].

– **نیازهای جامعه:** اطلاعات دیگری که برای تصریح هدف‌های گروه آموزشی مورد استفاده قرار گرفته است، نیازهای جامعه می‌باشد. برای این منظور برنامه‌های توسعه پنج ساله کشور در بخش آموزش عالی، چالش‌ها و تحولات جامعه در این حوزه مورد توجه قرار گرفت و نقش گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، از طریق بیان هدف‌های بلند مدت، در برآوردن بخشی از نیازهای جامعه مشخص شد.

– **ساختار دانش در رشته تخصصی:** منبع دیگری که در تدوین هدف‌های گروه مورد نظر قرار گرفت، ساختار دانش در رشته تخصصی گروه است. برای این منظور پیشینه و تحولات علمی اخیر رشته تخصصی مرتبط با گروه آموزشی مورد توجه قرار گرفت و در هدف‌گذاری گروه ملحوظ شد. در اینجا به اختصار به چگونگی دستیابی به ساختار دانش در رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی اشاره می‌کنیم.

برای دستیابی به ساختار دانش لازم است چارچوب‌های نظری و عملی مربوط به این رشته علمی مورد توجه قرار گیرد. با مروری بر متون تخصصی و پژوهشی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی در یک قرن گذشته، می‌توان به دسته‌بندی‌ها و تقسیم‌بندی‌های گوناگونی از مفاهیم و تحلیل‌ها درباره مدیریت در سازمان‌های آموزشی دست یافت. بر این اساس، تقسیم‌بندی که از الگوهای مدیریت در سازمان‌های آموزشی عرضه شده است، به شرح زیر است: مدیریت کارآمد مدار^{۱۳}، مدیریت اثربخش مدار^{۱۴}، مدیریت پاسخ‌گویانه مدار^{۱۵} و مدیریت مرتبط با ارزش‌ها و جنبه‌های فرهنگی^{۱۶} [۵۶].

بر مبنای الگوی مدیریت کارآمد مدار مدیران دغدغه آن را دارند که کارایی مدرسه را به حداکثر افزایش دهند. در حالی‌که با استفاده از الگوی مدیریت اثربخش مدار مدیران نگران آن هستند که مدرسه به هدف‌های تحقق بخشد. با بکار بردن الگوی مدیریت پاسخ‌گویانه مدار مدیران درصدد آن است که به نیازهای اجتماعی و سیاسی قدرت حاکمه پاسخ دهد. بالاخره مدیری که از الگوی مدیریت مرتبط با ارزش‌ها و جنبه‌های فرهنگی استفاده می‌کند سعی بر آن دارد، که با دیدگاه کل‌نگر، سیستم مدرسه را به صورت تعاملی و با رعایت اصول مشارکت جمعی و همیاری و مرتبط با ارزش‌های ریشه‌دار در فرهنگ جامعه چنان اداره کند که هر یک از یادگیرندگان بتوانند بازنمایی ذهنی خود را از واقعیت به بهترین وجه بهبود بخشیده و در جهت کیفیت زندگی مشترک انسان‌ها گام بردارند.

¹³ Efficiency-Based

¹⁴ Effectiveness-Based

¹⁵ Responsiveness-Based

¹⁶ Relevance-Based

به‌طور کلی می‌توان ملاحظه کرد که الگوی مدیریت کارآمدمدار بر رعایت جنبه‌های اقتصادی، الگوی اثربخش‌مدار بر جنبه‌های تربیتی، الگوی پاسخ‌گویمدار بر جنبه‌های سیاسی، و الگوی مرتبط با ارزش‌ها بر جنبه‌های فرهنگی تاکید دارد. پژوهش‌های اخیر نشان داده است که هیچ یک از الگوهای مدیریت آموزشی که در بالا به آن اشاره شد، به تنهایی نمی‌تواند نیازهای پیچیده نظام‌های آموزشی را نه در کشورهای صنعتی و نه در سایر کشورها برآورده کند. از اینرو روند حاضر در مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی به‌سوی تلفیق الگوهای یاد شده و در جهت اداره امور آموزشی با مشارکت جمعی است. از آنجا که کارکرد اصلی سازمان‌های آموزشی، کمک به افراد برای ساختن دانش فردی و نیز تولید، اشاعه و انتقال دانش عملی است، الگوی تلفیقی مدیریت آموزشی که فرآیند مشارکت جمعی را تسهیل می‌کند، روند اصلی ساختار دانش در حوزه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی را تشکیل می‌دهد. در این راستا رویکرد "مدیریت آموزشی براساس همیاری"^{۱۷} مورد توجه قرار گرفته است. در این رویکرد رهبران آموزشی و مدیران مدارس باید از ویژگی‌های زیر برخوردار باشند:

- ۱- داشتن دانش درباره فرآیندهای یاددهی-یادگیری که به کمک آن بتوانند معلمان را نسبت به طیف وسیع توانایی‌های دانش‌آموزان هدایت کنند.
 - ۲- دارا بودن توانایی برای طراحی و اجرای طرح‌های آموزشی مورد نیاز کشور، منطقه، ناحیه جهت برآوردن نیازهای ویژه یادگیری آموزش مداوم.
 - ۳- دارا بودن توانایی تشخیص ضرورت‌های انجام ارزشیابی طرح‌های مورد اجرا در فرآیند مدیریت آموزشی.
 - ۴- دارا بودن توانایی ایجاد یک چشم‌انداز مشترک نسبت به کیفیت یا اثربخشی یا عملکرد برتر آموزشی.
 - ۵- دارا بودن توانایی بکارگیری شیوه مشارکتی در هدف‌گذاری، سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، سازماندهی، اجرا و ارزشیابی در سازمان‌های آموزشی.
- علاوه بر روند فوق در بکارگرفتن الگوی مدیریت آموزشگاهی، می‌توان تحول در شیوه‌های آموزش را از سنتی به جدید ملاحظه کرد. این تحول برحسب عناصر مورد نظر به طور خلاصه در لوحه زیر نمایش داده شده است:

جدول (۱): تحول شیوه‌های آموزشی از سنتی به جدید بر حسب عناصر

عناصر	سنتی	جدید
وظیفه یادگیرنده	ذخیره اطلاعات	مدیریت اطلاعات و دانش
تاکید آموزش	فردی	اجتماعی
رابطه مدرس - یادگیرنده	دانا/ نادان	جامعه فراگیران
فرآیند یاددهی-یادگیری	غیر فعال و وابسته به معلم	فعال و مشارکت در تولید دانش
محتوای درس	محدود با عیار مشخص	نامحدود با عیارهای متفاوت
میزان یادگیری	محدود به ساعات تدریس	نامحدود مبتنی بر کیفیت تعامل یادگیرنده

همچنین نکته دیگری که در روند تحولات علمی/ تخصصی مرتبط می‌توان ملاحظه کرد، اهمیت اقتصاد استوار بر دانایی و مدیریت اطلاعات و دانش است. نظر به اهمیت مدیریت اطلاعات و دانش در سطح فردی، سازمان و جامعه، پیش‌بینی می‌شود که مدیریت آموزشی در سال‌های آینده در جهت ارتقای فرآیندهای اداره امور مربوط به تولید، جذب، بهره‌برداری، مبادله و اشاعه دانش متحول شود. مطالب یاد شده نشان‌دهنده اجزا اصلی ساختار دانش در رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی است که در تدوین هدف‌های گروه مورد توجه قرار گرفته است.

- **شرایط و امکانات نظام دانشگاهی:** یکی دیگر از منابع اطلاعاتی مورد استفاده در هدف‌گذاری گروه، اطمینان از عملی بودن هدف‌های مورد تدوین است. از اینرو امکانات و تسهیلات (منابع انسانی، مالی و فیزیکی) دانشگاه که می‌تواند برای اجرای برنامه‌های گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی مورد استفاده قرار گیرد، ملحوظ شد.

- **نیازها و انتظارات «یاران آموزشی» گروه:** علاوه بر منابع یاد شده نیازها و انتظارات افرادی که زیر پوشش گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران هستند نیز در هدف‌گذاری گروه ملحوظ شده است. در اینجا منظور از یاران آموزشی، اعضاء هیأت

¹⁷ Collaborative School Management

علمی، دانشجویان، دانش آموختگان و به‌طور کلی دست‌اندرکاران سازمان‌های اجرایی که وظیفه اصلی‌شان عرضه خدمات آموزشی است، می‌باشد.

پس از بررسی اطلاعات حاصل از منابع پنج‌گانه یادشده، چشم‌انداز و رسالت گروه ترسیم شد. سپس بر مبنای نتایج بدست آمده از ارزیابی درونی و این که بهبودی کدام عامل مورد ارزیابی باید در اولویت قرار گیرد، هدف‌های بلند مدت و میان مدت گروه تدوین گردید. با توجه به تجربه‌های حاصل از انجام ارزیابی درونی در دهه گذشته در ایران، می‌توان گفت که در اغلب موارد، هدف‌های گروه‌های آموزشی دانشگاهی در نظام آموزش عالی ایران با صراحت بیان نشده است. بلکه در ابتدای تأسیس این گروه‌ها هدف‌ها به صورت کلی و عمومی در سند آغازین گروه آموزشی عرضه شده است. لذا در ارزیابی درونی، قدم اول آن است که هدف‌های گروه آموزشی با صراحت و آشکارا بیان شوند تا بتوان فرآیند ارزیابی درونی را به انجام رساند.

تجربه اخیر ارزیابی درونی در گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی نشان می‌دهد که می‌توان براساس عملکرد سه سال گذشته گروه‌های آموزشی، سنجح ترازایی، ارزیابی درونی را منظور داشت و در تعیین الزامات (معیارهای قضاوت) ارزیابی از آن استفاده کرد. با توجه به مطالب فوق، در پاسخ سؤال دوم مطرح شده در آغاز این مقاله، درباره چگونگی هدف‌گذاری در گروه‌های آموزشی برای ارزیابی درونی، به طور خلاصه می‌توان نتیجه گرفت که هر گروه آموزشی که برای ارزیابی درونی اقدام می‌کند، در آغاز لازم است رسالت‌ها و خط‌مشی‌های کلی دانشگاه را مورد نظر قرار دهد. برای این منظور باید آئین‌نامه‌ها و بخشنامه‌های آموزشی و پژوهشی که در دانشگاه مورد عمل هستند، مورد توجه قرار گیرد. سپس عملکرد گروه آموزشی در سه سال گذشته از نظر دانش آموختگان، آثار علمی تولید شده و سایر موارد با واقعیت‌گرایی ملحوظ گردد و متوسط آن به‌عنوان سنجح قضاوت برای ارزیابی درونی (در دور اول) مورد نظر قرار گیرد (۵۱، ۵۹).

نتیجه‌گیری

با توجه به چالش‌های متعددی که امروزه نظام آموزش عالی ایران با آنها مواجه شده است، بهبود و تضمین کیفیت در آن الزامی شده است. در آغاز قرن بیست و یکم سنجح کیفیت دانشگاه‌ها وسایر مراکز آموزش عالی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار شده است. از جمله دلایل این امر جهانی شدن، توجه به اقتصاد دانایی محور در برنامه‌های توسعه پایدار و نیز ضرورت گسترش فرصت‌های آموزش عالی برای عده بیشتری از داوطلبان است. سنجح کیفیت دانشگاه‌ها و ارتقای آن مستلزم اشاعه فرهنگ ارزیابی مستمر است.

با توجه به تجارب بین‌المللی در خصوص تضمین کیفیت در آموزش عالی، الگوی اعتبارسنجی به عنوان یکی از مناسب‌ترین الگوها برای تعیین کیفیت در آموزش عالی ایران تشخیص داده شده است. این الگو الگویی دو مرحله‌ای است. که مرحله اول آن یعنی «ارزیابی درونی» به یکی از رویکردهای مهم جهت بهبود کیفیت عملکرد نظام‌های آموزش عالی در ایران تبدیل شده است. مرحله دوم این الگو یعنی «ارزیابی بیرونی» پس از اتمام ارزیابی درونی در گروه‌های مشابه و تشکیل هیأت همگنان صورت می‌گیرد. که در ایران تاکنون این مرحله اجرا نشده است. از آنجا که یکی از ساز و کارهای مدیریت عملکرد در تولید و توسعه کیفیت، ارزیابی عملکرد است. ارزیابی درونی می‌تواند رهنمودهای بندی را جهت بهبود عملکرد اعضاء نظام و یا بطور کلی نظام مورد ارزیابی ارائه دهد. همانگونه که در مدیریت عملکرد برای توسعه کیفیت وضعیت موجود ارزیابی می‌شود، در ارزیابی درونی نیز وضعیت موجود ارزیابی شده و با وضعیت مطلوب (استانداردها) مقایسه می‌شود. ارزیابی درونی به دلیل مشارکت اعضاء نظام در ارزیابی دقیقاً منطبق با این ساز و کارهای مدیریت عملکرد است که باید برای ایجاد کیفیت استراتژی مشارکت در تولید کیفیت حاکم شود. در این فرآیند با تشکیل کمیته راهبری ارزیابی درونی و یا به تعبیری تشکیل حلقه کیفیت نخستین گام جهت جلب مشارکت اعضاء برداشته می‌شود. با تمام ویژگی‌های مطلوبی که ارزیابی درونی دارد، تأثیر آن بستگی به پذیرش آن از جانب اعضاء نظام و عدم مقاومت آنها در برابر تغییر می‌باشد. لذا لازم است قبل از انجام هر ارزیابی آمادگی برای ارزیابی و تغییر در اعضاء نظام ایجاد شود. زیرا آمادگی برای تغییر مقاومت‌ها در برابر تغییرات را می‌کاهد. حال اگر تغییرات مناسبی در عملکرد افراد و عملکرد مؤسسات ایجاد شود. کیفیت نیز افزایش می‌یابد و مدیریت عملکرد می‌تواند با دریافت بازخوردهای ناشی از ارزیابی به رفع نقاط ضعف و کاستی‌ها بپردازد. ارزیابی درونی می‌تواند راهکار مناسبی در بهبود کیفیت برای مدیریت عملکرد نظام‌های آموزشی به‌ویژه مدیریت عملکرد مؤسسات آموزشی باشد.

تفاوت ارزیابی درونی یا خود ارزیابی با انواع دیگر ارزیابی‌ها در این است که اولاً این ارزیابی خود خواسته است، اعضاء یک نظام تصمیم می‌گیرند تا ضعف‌ها و قوت‌های خود را آشکار نمایند. مشارکت و همکاری در این فرآیند وجه تمایز این نوع ارزیابی از ارزیابی‌های دیگر است. چرا که هر اندازه اعضاء و نظام در تدوین ملاک‌ها و شاخص‌های کیفی حضور داشته باشند، ارزیابی انجام شده به واسطه این ملاک‌ها و شاخص‌ها اصولی‌تر بوده و با مقاومت و تعارض مواجه نخواهد شد. ویژگی بارز دیگر این نوع از ارزیابی و تأثیر آن در بهبود عملکرد در این است که میزان پاسخ‌گویی و مسؤلیت‌پذیری اعضا و نظام در قبال عملکرد خود افزایش می‌یابد. در واقع اعضاء نظام خود را در قبال عدم دسترسی به اهداف مسؤول می‌دانند و سعی در برطرف نمودن آن خواهند نمود. و از همه مهم‌تر این که در این نوع از ارزیابی مقاومت در

برابر تغییر کاهش می‌یابد. از آنجا که هر نوع ارزیابی تغییر و اصلاح را به دنبال خواهد داشت. انجام این فرآیندها در ارزیابی درونی به واسطه ویژگی‌های مفید آن با مقاومت و چالش مواجه خواهد شد، در واقع به این دلایل است که ارزیابی درونی در مؤسسات آموزش عالی تاثیر بسزایی در بهبود کیفیت عملکرد نظام دارد.

از نتایج ملموس ارزیابی درونی می‌توان موارد زیر را برشمرد: (۱) تصریح هدف‌های گروه آموزشی؛ (۲) جهت‌دهی فعالیت‌های گروه به سوی رسالت دانشگاه؛ (۳) تقویت همکاری و کارگروهی میان اعضای هیأت علمی؛ (۴) آگاهی نسبت به روندهای برون گروهی، چالش‌ها و فرصت‌های موجود برای تحقق هدف‌های گروه؛ (۵) جهت دادن منابع انسانی و مادی گروه در سوی تحقق هدف‌ها؛ (۶) تقویت تعهد اعضای هیأت علمی گروه نسبت به تحقق هدف‌ها.

بنابراین به اختصار می‌توان گفت که برای ارزیابی درونی در گام اول لازم است که هدف‌های گروه آموزشی را بر مبنای زیر تهیه کرد: الف) آئین‌نامه‌ها و بخشنامه‌های دانشگاهی، ب) عملکرد سه سال گذشته گروه؛ ج) انتظارات اعضای هیأت علمی. پس از آن می‌توان الزامات ارزیابی درونی را به‌منظور قضاوت درباره کیفیت فعالیت‌های گروه فراهم کرد. علاوه بر آن بر مبنای داده‌ها و اطلاعات گردآوری شده، نسبت به وضعیت موجود کیفیت گروه آموزشی قضاوت بعمل می‌آید و سرانجام برنامه توسعه گروه آموزشی براساس نتایج حاصل از ارزیابی درونی تدوین می‌شود. به‌طوری که گروه چشم‌انداز آینده خود را تصویر کرده و چگونگی دستیابی به آن را ترسیم می‌نماید.

در نهایت از مهمترین کاربردهای ارزیابی درونی که منجر به ارتقاء کیفیت آموزش عالی می‌شود شامل موارد زیر می‌باشد:

- مشارکت همگان در نظام ارزیابی را به دنبال دارد؛
 - بهبود مستمر و ارتقاء کیفیت را به دنبال دارد؛
 - منجر به یادگیری سازمانی می‌شود؛
 - به برانگیختن دست اندرکاران نظام برای مشارکت در بهبود آن می‌انجامد؛
 - موجب کمک به خود تنظیمی امور نظام آموزشی می‌شود؛
 - سبب بهبود بخشیدن بر کیفیت نظام آموزشی می‌گردد.
- با توجه به مواردی که در بالا ذکر گردید برای ارزیابی کیفیت در شرایط ایران بایستی مکانیزم‌های متناسب با شرایط ایران طراحی شده و درکنار آن زمینه‌های تغییرات نهادی و نیز ایجاد فرهنگ کیفیت (نقدپذیری، شفافیت، مشارکت پذیری و پاسخگویی) فراهم گردد.

منابع

۱. احمدی، محمد (۱۳۸۳)، ارزیابی درونی کیفیت گروه مهندسی محیط زیست دانشگاه تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی، دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.
۲. اسلامزاده، غلامحسین و همکاران، (۱۳۸۱)، گزارش ارزیابی درونی گروه‌های ریاضی محض و کاربردی، دانشکده ریاضی و علوم کامپیوتر دانشگاه صنعتی امیرکبیر.
۳. اسحاقی، فاخته، (۱۳۸۵)، ارزیابی درونی کیفیت گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
۴. ادوارد، سالیس، (۱۳۸۰)، مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش، ترجمه: سیدعلی صدیقی، تهران: نشر هوای تازه.
۵. بازرگان، عباس (۱۳۷۴)، ارزیابی درونی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، سال سوم، ش ۳ و ۴، ص ۴۹-۷۰.
۶. بازرگان، عباس، (۱۳۷۵)، کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه‌های ملی و بین المللی، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی ایران، تهران: انتشارات علامه طباطبائی.
۷. بازرگان، عباس، (۱۳۷۶)، ارزیابی درونی دانشگاهی، اخبار دانشگاه تهران، شماره ۲، ص ۳۹-۴۸.
۸. بازرگان، عباس، (۱۳۷۶)، کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی، نگاهی به تجربه‌های ملی و بین المللی، فصلنامه رهیافت، شماره ۱۵۵.
۹. بازرگان، عباس؛ فتح آبادی، جلیل و عین الهی، بهرام، (۱۳۷۹)، رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقاء کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی، مجله روانشناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)، سال پنجم (۲)، ص ۷-۲۶.
۱۰. بازرگان، عباس (۱۳۸۰)، ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها، فرآیند عملیاتی)، تهران: انتشارات سمت.
۱۱. بازرگان، عباس، (۱۳۸۲)، ظرفیت‌سازی برای ارزیابی و ارتقاء کیفیت نظام آموزش عالی: تجربه‌های بین المللی، فصلنامه مجلس و پژوهش، سال دهم، شماره ۴۱، ص ۱۴۱-۱۵۸.
۱۲. بازرگان، عباس؛ حسینی، سیدرسول، (۱۳۸۲)، ساخت و اعتباریابی ابزار اندازه‌گیری هدف‌های دانشگاهی برای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۲۹: ۱-۲۶.
۱۳. بازرگان، عباس، (۱۳۸۳)، ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرآیند عملیاتی، چاپ چهارم، تهران: سمت.



۱۴. بازرگان، عباس، (۱۳۸۳)، نگاهی به تجربه‌های بین‌المللی و ملی در ارزیابی درونی و برونی دانشگاه‌ها، اولین همایش ارزیابی درونی برای ارتقاء کیفیت دانشگاهی، دانشکده مدیریت دانشگاه تهران، دیماه ۱۳۸۳.
۱۵. بازرگان، عباس، (۱۳۸۵)، ارزیابی درونی برای بهبود کیفیت دانشگاهی: نگاهی به یک دهه تجربه در نظام آموزش عالی ایران. دومین همایش ارزیابی درونی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، اردیبهشت ۱۳۸۵.
۱۶. بقایی شیوا، نعمت، (۱۳۷۴)، بررسی و طراحی الگوی مناسب برای اعتباربخشی دبیرستان‌های نظام جدید آموزش متوسطه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۱۷. بولا، اچ اس، (۱۳۶۲)، ارزشیابی و سواد آموزی تابعی، ترجمه عباس بازرگان، همدان: انتشارات دانشگاه بوعلی سینا.
۱۸. حسینی، رسول، (۱۳۸۱)، تدوین و اعتباریابی ابزار تشخیص هدف‌های نظام‌های دانشگاهی به منظور ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی: مورد دانشگاه تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۱۹. رویستین، (۱۳۸۳)، راهنمایی برای خودارزشیابی در سطح برنامه، ترجمه حسن رضا زین آبادی و اسماعیل زارعی زوارکی، انتشارات علوم و فنون.
۲۰. زین آبادی، حسن رضا، (۱۳۸۳)، ارزیابی درونی کیفیت گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
۲۱. زین آبادی، حسن رضا؛ پور کریمی، جواد، (۱۳۸۴)، جایگاه ارزیابی درونی در بهبود کیفیت عملکرد مراکز آموزش عالی و دانشگاه، تهران: دومین کنفرانس ملی مدیریت عملکرد.
۲۲. سلطانی، ایرج، (۱۳۸۲)، مدیریت عملکرد و ساز و کارهای اجرایی آن در تولید کیفیت، فصلنامه مطالعات مدیریت، شماره ۴۱ و ۴۲.
۲۳. سلیمی، جمال، (۱۳۸۵)، الگویی جهت ارزیابی برونی گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه کردستان؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۲۴. صالحیان، محمود، (۱۳۷۶)، تحلیل رگرسیونی عوامل تشکیل دهنده الگوی اعتبارگذاری برای ارزیابی کیفیت نظام جدید آموزش متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۲۵. عزیزی، زهره، (۱۳۷۹)، بررسی عوامل مرتبط با موفقیت ارزیابی درونی در سنجش کیفیت: موردی از مهندسی شیمی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.
۲۶. عمید، حسن، (۱۳۷۶)، فرهنگ فارسی، تهران: انتشارات امیرکبیر.
۲۷. فتح آبادی، جلیل، (۱۳۷۸)، طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی به‌منظور بهبود کیفیت آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۲۸. فرزبان‌پور، فرشته، (۱۳۷۷)، ارزیابی خدمات آموزشی درمانی بیمارستان‌های آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی مستقر در تهران براساس الگوی اعتبارسنجی، پایان‌نامه دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.
۲۹. کمیته ارزیابی درونی روانشناسی، (۱۳۸۳)، گزارش ارزیابی درونی گروه آموزشی روانشناسی، تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
۳۰. کمیته ارزیابی درونی، (۱۳۸۵)، گزارش ارزیابی درونی گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
۳۱. کیامنش، علیرضا، (۱۳۸۱)، روش‌های ارزشیابی آموزشی، تهران، انتشارات پیام نور.
۳۲. کیدوری، امیرحسین، (۱۳۷۸)، طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی گروه پرستاری دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی دانشگاه تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۳۳. محمدی، رضا، (۱۳۸۱)، ارزیابی درونی گروه آموزشی ریاضی (محض - کاربردی) دانشگاه صنعتی امیرکبیر، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۳۴. مقدس‌پور، هنگامه، (۱۳۸۳)، ارزیابی درونی کیفیت گروه آموزشی حسابداری، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.
۳۵. منسوب بصیری، محمود، (۱۳۸۱)، بررسی تحلیلی مفروضه‌های فلسفی الگوهای عمده ارزشیابی آموزشی، پایان‌نامه دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
۳۶. میرزا محمدی، محمدحسین، (۱۳۷۶)، بررسی و طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی کیفیت آموزشی در مراکز آموزش وزارت نیرو، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۳۷. هو، ساموئل، (۱۹۹۵)، مدیریت کیفیت جامع: نگرش منسجم، ترجمه: حسین حسین زاده، تهران: بی نا.
۳۸. یادگارزاده، غلامرضا، (۱۳۸۱)، ارزیابی درونی کیفیت دانشکده علوم دانشگاه بوعلی سینا همدان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

39. Bazargan, A.(2002a).Issues and Trends in Quality Assurance and Accreditation : A Case Study of Iran. Proceedings of The First Global Forum in International Quality Assurance Accreditation and The Recognition of Qualification in Higher Education ,UNESCO, Paris: 17-18 Oct.2002,Paris:UNESCO.
40. Bazargan, A. (2002b) Measuring Access to Higher Education and Higher Education Quality: A case study from Iran. Prospects,32(3): 365-371.
41. Bennet, Douglase, C,(۲۰۰۱). Assessing quality in higher education. Journal of libeal edccation. Vol,۸۷.No.۲.



42. Borden, M & Deug Hong.(۲۰۰۳).R&D program evaluation _ theory and practice. printed and bound in great Britain by A utony Rowe ltd. Chippenham, Wiltshire.
43. Brennan, J.& Shah, T (1997) Quality Assessment, Decision Making and Institutional Change. Tertiary Education and Management,3(2): 157-164.
44. CHEA(۲۰۰۲). Profile of accreditation, fact sheat ۱, Center for higher education accreditation. www.chea.org.
45. CHEA(۲۰۰۲). The fundamentals of accredita thions, what do you need to know? Council for higher education accreditation.
46. Chung Bing sun. T.(۲۰۰۲). Quality in higher edacation: Policies and practices. A Hong kong prespective, introduction and research approach. Joural or educational management. Vol۱۷. No.۳.
47. Clifford.v & smitu , jr(۱۹۹۹). Total Quality management. Global journal of engage education. Vol۳.
48. Cowin, B.(۱۹۹۴). Initiationg change through internal eualuation promoting ownership of program and service evaluation results. Institutional research and development.
49. Damme,Drik vau (۲۰۰۰). Accreditation in global higher education, the need for international information and coopration. Memo for the commission on global accreditation of the international associafion of university president.
50. Eaton, Judith,s (۲۰۰۱). USA accredita fion revice. Center of higher education accreditation. <http://www.chea.Org/About/accreditation./tml>
51. Gulikson,plera.R. (۱۹۹۴). Program eualuation standards.. <http://www.eriche.Org/digests/۲۰۰۱۰۸.tml>.
52. International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) (2003), Quality Assurance Agencies. Dublin: HETAC.
53. Loan, Shannon. (۲۰۰۱). Distance education accreditation, George Washington University, Department of education.
54. Luce,weber,(۲۰۰۳).Justification and methods of university eualuation. University of Genova, faculty of Education. Educational Administration Department.
55. Mac Beath, J & mac Glynn. A(۲۰۰۲). Self – Evaluation, What’s in it for schools. First published by Routledge Flamer. New Delphi, sage Publication.
56. Murphy. P. (1989). Adminstration &Management of Education: The Chalenges Faced. Paris:IIEP.
57. Srikan than. G & Dalrymple,J.(۲۰۰۲). Developing a Holistic model for quality in higher education. international journal of educational management.vol۱۷. No,۳.۱۳۶ ۱۳۶.
58. Thomas, E (2003), "Strategies for Teacher Education and Training in the Context of Global Change" Plenary Paper Presented at the International Conference on Teaching and Teacher Education, Islamic International University, Kuala Lumpur, Malaysia,Sept.16-18th, 2003.
59. Thomas, E (2004). "Knowledge Cultures and Higher Education: Achieving Balance in the Context Globalisation". UNESCO Forum Colloquium on Research and Higher Education Policy, Paris, Dec.1-3,2004.
60. Tovar, Edmundo (۲۰۰۱). Apractical case for the self – evaluation of a European computer science schools. Educational Conference in university of Madrid.
61. Unal,O.F.(۲۰۰۱). Application of ‘Total Quality management’ in higer education institutions. Qafqaz University Faculty of Economic and Administrative science. Public Aministration Department, Daka/ AZARBALJAN.
62. Van Damme, D (2002), Trends and Models in International Quality Assurance in Higher Education in Relation to Trade in Education. Higher Education Management and Policy, 4(3): 93-13.
63. Worthen, B,R& Sanders J, R(۱۹۹۷). Educational evaluation, Alternative approaches. And practical quidelines. New york , Longman publication. www.la.org/qrpΔ/dvand mme.