

ارزیابی درونی و برونی درون - دانشگاهی گروه آموزشی فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران^۱

عباس بازرگان^۲
محسن رحیمی^۳
رضا محمدی^۴

چکیده

ساز و کار ارزشیابی وسیله‌ای است که بدون استفاده از آن فعالیت‌های آموزشی صرفاً «رها کردن تیر در تاریکی» خواهد بود. استفاده از آن نیز، آگاهی از کژی‌ها، کاستی‌ها و نواقص نظام را به دنبال دارد. این ساز و کار به دو صورت درونی و برونی انجام می‌گیرد.

پژوهش حاضر از نوع کاربردی و روش تحقیق آن توصیفی - تحلیلی می‌باشد و هدف آن، انجام ارزیابی درونی و برونی درون - دانشگاهی گروه آموزشی فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران است. در انجام آن از ابزارهای کمی (پرسشنامه) و کیفی (مصاحبه و مشاهده) بهره گرفته شده است. جامعه مورد مطالعه شامل پنج زیرجامعه: ۱. مدیران گروه (فعلی و قبلی)؛ ۲. اعضاء هیأت علمی؛ (۵ عضو)؛ ۳. دانشجویان (۲۴ دانشجوی کارشناسی ارشد و ۱۱ دانشجوی دکتری)؛ ۴. دانش آموختگان؛ (۲۴ دانش آموخته با مدرک کارشناسی ارشد و ۱۶ دانش آموخته با مدرک دکتری)؛ و ۵. کارفرمایان (۲۵ کارفرما) است که با توجه به کوچک بودن جامعه مورد مطالعه و جهت بررسی عمیق آن سرشماری کامل انجام گرفته است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد، میزان مطلوبیت

^۱ این مقاله برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد محسن رحیمی است.

^۲ استاد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

^۳ کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران

^۴ عضو هیأت علمی سازمان سنجش آموزش کشور

ارزیابی درونی و برونی درون- دانشگاهی گروه ...
عوامل شش گانه مورد ارزیابی در هر دو مرحله با یکدیگر مطابقت دارند. بنابراین
ارزیابی برونی درون دانشگاهی، نتایج ارزیابی درونی را تأیید می‌کند.

کلید واژه‌ها

کیفیت، اعتبارسنجی، ارزیابی درونی، ارزیابی برونی درون- دانشگاهی، گروه
فلسفه تعلیم و تربیت.

مقدمه

آموزش عالی با پیشینه‌ای به قدمت بیش از هشت سده، به عنوان نهادی
کلیدی مورد توجه خاص ملتها و دولت‌هاست. دستیابی به فن‌آوری و دانش
پیشرفته که می‌تواند نقش موثری در تحقق و شتاب حرکت اجتماعی و اقتصادی
ملل ایفا کند، صرفاً با تقویت آموزش عالی و برنامه‌ریزی کمی و کیفی آن میسر
است (قورچیان و همکاران، ۱۳۸۳).

طی دهه‌های گذشته تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی روند رو به
رشدی داشته است به گونه‌ای که طی سال‌های ۱۹۹۲-۱۹۹۰ تعداد کل دانشجویان
در سطح جهان از ۶۸/۶ میلیون نفر به ۱۱۰/۷ میلیون نفر افزایش یافته است
(سانیال و مارتین^۱، ۲۰۰۶). در ایران نیز در سال ۱۳۸۶ حدود ۲/۵ میلیون دانشجو
در مؤسسات آموزش عالی ثبت نام نموده‌اند که بیش از ۵۲ درصد از کل این
ثبت‌نامی‌ها در دانشگاه‌های خصوصی بوده است (بازرگان، ۲۰۰۷). از سوی دیگر
رشد سریع علوم و فناوری موجب ایجاد تغییر و تحولات عمده‌ای در کلیه ابعاد
جامعه شده و آن‌ها را با چالش‌های فراوانی روبرو ساخته است. به تبع، نظام
آموزش عالی به عنوان یکی از اساسی‌ترین زیر نظام‌های کشور از این تغییر و
تحولات بی‌نصیب نمانده است (دبیرخانه ارزیابی درونی، ۱۳۸۶).

¹. Sanyal & Martin

دانشگاه‌ها به عنوان زیر نظام آموزش عالی در فرآیند توسعه کشور و به عنوان مراکزی که به تربیت و آماده‌سازی نیروی انسانی کارآمد، شایسته و دارای مهارت، به منظور پاسخگویی به نیازهای اساسی جامعه در زمینه‌های مختلف می‌پردازد، نقش حیاتی و کلیدی را بر عهده دارند. چرا که دانشگاه‌ها با ارائه بروندهای خود به جامعه عملاً در راه توسعه گام بر می‌دارند. با توجه به نقش و جایگاه این مراکز و حساسیت بالای مردم نسبت به عملکرد این نهاد، بایستی در هر دو بعد کمی و کیفی به صورت موزون و متعادل رشد نماید (محمدی و همکاران، ۱۳۸۶).

چنان چه دانشگاه‌ها بخواهند به طور مطلوب به ایفای مأموریت‌های خود بپردازند لازم است اطمینان ذینفعان خود (جامعه، هیات علمی، دانشجویان، دولت و غیره) را نسبت به این موضوع که کوشش‌های دانشگاهی از کیفیت^۱ لازم برخوردار است جلب کنند و از ساز و کارهای لازم برای بهبود کیفیت استفاده کنند (بازرگان و همکاران، ۱۳۸۶).

پیش‌بینی نرخ برگشت‌پذیری سرمایه‌گذاری در آموزش عالی صرفاً با توجه به این مهم و لحاظ نمودن کیفیت می‌تواند تصویر واقعی و روشنی را از بهره‌وری فعالیت‌های دانشگاهی در یک محیط پویا و متحول ارائه نماید (محمدی، ۱۳۸۴). یکی از راهکارهای پذیرفته شده در این خصوص ایجاد سیستم مناسب و کارآمد ارزیابی متناسب با ویژگی‌ها، شرایط و زمینه خاص نظام به منظور آگاهی از وضعیت موجود و بهبود ارتقای آن است. ایجاد یک نظام ارزیابی کارآمد می‌تواند به کارآمدتر کردن نظام آموزشی و شفاف ساختن فعالیت‌های آن کمک کند (بازرگان، ۱۳۸۳). البته اجرای موفقیت‌آمیز آن نیز مستلزم وجود فرهنگ شفافیت و پاسخگویی و نهادینه شدن فرهنگ ارزیابی در متن نظام و حساس شدن کلیه

². Quality

ارزیابی درونی و برونی درون- دانشگاهی گروه ...
افراد ذی ربط، ذی نفع و ذی علاقه نظام نسبت به این امر می باشد (دبیرخانه ارزیابی درونی، ۱۳۸۶).

هدف اصلی این پژوهش، انجام «ارزیابی درونی و برونی درون- دانشگاهی گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران» است. در این راستا سوالات زیر مطرح و به آن‌ها پاسخ داده شده است:

- رسالت و اهداف گروه فلسفه تعلیم و تربیت کدام‌اند؟
- میزان مطلوبیت کیفیت گروه فلسفه تعلیم و تربیت بر اساس نتایج ارزیابی درونی چگونه است؟
- میزان مطلوبیت کیفیت گروه فلسفه تعلیم و تربیت بر اساس نتایج ارزیابی درون دانشگاهی چگونه است؟ تا چه حد یافته‌های حاصل از انجام ارزیابی بیرونی، نتایج ارزیابی درونی را تأیید می‌کند؟ و چه پیشنهادهایی برای بهبود و ارتقاء کیفیت گروه می‌توان ارائه کرد؟

تنوع و گوناگونی تجربه‌های متخصصان و دیدگاه‌هایشان نسبت به این که ارزیابی چیست و چگونه بایستی آن را انجام داد، همراه با تحول حوزه ارزیابی در دوره‌های مختلف منجر به ایجاد الگوهای متفاوت و متعدد در این حوزه شده است به طوری که برای فعالیت‌های آموزشی بیش از ۵۰ الگوی ارزیابی پیشنهاد شده است (ورثن و سندرز^۱، ۱۹۸۷؛ به نقل از بازرگان، ۱۳۸۳). الگوی اعتبارسنجی^۲ که مبنای انجام این پژوهش بوده است یکی از با سابقه‌ترین و در عین حال بحث‌انگیزترین این الگوهاست و به صورت الگویی مرجع، جهت ارزشیابی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی در اکثر کشورها مورد استفاده قرار می‌گیرد. از نظر مفهومی اعتبارسنجی از کلمه Accredited به معنی «به سفارت

¹. Worthen & Sanders

². Accreditation

منصوب کردن، اختیار دادن، معتبر شناختن، مسئول دانستن، نسبت دادن» گرفته شده است (محمدی و همکاران، ۱۳۸۶).

اعتبارسنجی به عنوان یکی از قدیمی‌ترین رویکردهای ارزشیابی آموزشی در سال ۱۸۷۱ توسط دانشگاه میشیگان و از طریق دعوت از دبیرستان‌های آن ایالت جهت کسب تأیید دانشگاهی نسبت به برنامه‌های تحصیلی آن‌ها گسترش یافته است (مختاریان و محمدی، ۱۳۸۷).

اعتبارسنجی فرایندی است که طی آن یک گروه (غیر) دولتی یا خصوصی کیفیت کل یک مؤسسه آموزش عالی یا یک دوره تحصیلی خاص را مورد ارزیابی قرار می‌دهد تا در مورد میزان دستیابی آن‌ها به استانداردهای از پیش تعیین شده به قضاوت بپردازد (ولاسینو و همکاران، ۲۰۰۴). در واقع اعتبارسنجی پاسخگو کردن دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و همچنین کنترل فرآیند کنترل کیفیت مؤسسات و برنامه آن‌ها به منظور کسب اطمینان از احراز حداقل استانداردها و شاخص‌های قابل پذیرش و تعیین شده است. بزعم استافل بیم، مزیت اصلی این رویکرد کمک به افراد غیرمتخصص جهت داشتن قضاوتی آگاهانه درباره کیفیت سازمان‌ها، برنامه‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای افراد است (استافل بیم، ۲۰۰۳).

در خصوص مراحل انجام اعتبارسنجی، تا حدودی اختلاف نظر وجود دارد، اما تأکید اصلی در همه این بیانات بر دو قسمت اصلی این الگو یعنی ارزیابی درونی^۳ و ارزیابی بیرونی^۴ و در نهایت سنجش اعتبار مؤسسه یا برنامه تحت ارزشیابی می‌باشد (بازرگان، ۱۳۸۳). ارزیابی درونی فرآیندی اقدام پژوهانه سیستمی است که با قبول مسئولیت، مشارکت و خودسنجی اعضای هیأت علمی

1. Vlasceanu et al

2. Stufflebeam

3. Internal Evaluation

4. External Evaluation

دست‌اندرکار با توجه به نقاط قوت، ضعف، تهدیدها و فرصت‌ها به منظور تحقق اهداف، تضمین کیفیت و افزایش بهره‌وری گروه آموزشی به عمل می‌آید (میرکمالی، ۱۳۸۵). چنانچه ارزشیابی درونی از طرف اعضاء هیأت علمی و کارکنان یک نظام آموزشی، پذیرفته شود و به عنوان یک ابتکار عمل از متن یک نظام با هدف تقویت و حمایت از خلاقیت‌های درون گروهی و برنامه‌ریزی جهت ارتقاء کیفیت نظام و فعالیت‌های آن، نمود پیدا کند؛ می‌تواند به تغییر وضعیت موجود و اصلاح نقاط ضعف و بهبود و ارتقاء کیفیت نظام یا برنامه مورد ارزشیابی منجر شود (بازرگان و همکاران، ۲۰۰۰). اما اگر چه ارزیابی درونی با فراهم کردن نتایجی از عملکرد نظام آموزشی برای والدین و جامعه به طور کلی، می‌تواند میزان پاسخگویی نظام آموزشی را بالا ببرد، اما اعتبار و پایایی یافته‌های آن بدون وجود ارزیابی بیرونی بسیار محدود خواهد بود (نووی^۱، ۲۰۰۲). همچنین، در بیان ضرورت ارزشیابی بیرونی بایستی به این نکته اشاره کرد که اصولاً جامعه علمی برای اطمینان از کیفیت آموزشی یک نظام، علاوه بر نتایج ارزشیابی درونی، تأیید هیأت همگان را نیز طلب می‌کند (بازرگان، ۱۳۸۳). در واقع ارزشیابی بیرونی تضمینی برای این امر است که دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی، الزامات مراجع عمومی و ذی‌صلاح و تأمین‌کننده بودجه و هزینه آنها را فراهم می‌کنند (محمدی و همکاران، ۱۳۸۶).

در ارزیابی بیرونی گروه همگان با حضور در مکان آموزشی مورد نظر به ارزیابی میزان صحت نتایج ارزشیابی درونی از منظر ملاک‌ها و نشانگرهایی که در ارزشیابی درونی از آن استفاده شده است، می‌پردازند (گنامان^۲، ۲۰۰۴). ارزشیابی بیرونی می‌تواند؛ علاوه بر بازنگری نتایج ارزشیابی درونی و میزان تحقق اهداف

¹. Nevo

². Gnaman

گروه‌های آموزشی، مسائلی همچون میزان تعهد افراد به اهداف سازمانی، وضعیت گروه‌های آموزشی از نظر کیفیت امکانات و تجهیزات آموزشی و غیره را نیز در برگیرد.

بازرگان (۲۰۰۲)، ضمن طبقه‌بندی رویکردهای تضمین کیفیت به سه دسته، اشاره می‌کند؛ ارزیابی درونی یا خود-ارزیابی که با مشارکت فعال کلیه اعضای هیات علمی انجام می‌گردد، در قالب نوع سوم از رویکردهای تضمین کیفیت قرار می‌گیرد. این سه رویکرد عبارتند از:

نوع اول، رویکردی است که در نظام آموزش عالی آمریکا در طول یک قرن ارزیابی و اعتبارسنجی برنامه‌ها و موسسات توسعه داده شده است. نوع دوم به وسیله کشورهای اروپایی و بعضی از کشورهای صنعتی در طول دهه گذشته مورد استفاده قرار گرفته است.

نوع سوم برای تضمین کیفیت در کشورهای در حال توسعه و در جهت برانگیختن اعضای هیات علمی برای داشتن یک نقش فعال در فعالیت‌های بهبود کیفیت و هموار کردن راه برای شفافیت و پاسخگویی در آموزش عالی رویکردی مناسب تشخیص داده شده است (بازرگان، ۲۰۰۲).

تجربه‌های بین‌المللی در زمینه اعتبارسنجی و ارزیابی کیفیت در آموزش عالی: هرچند سابقه ارزیابی دانشجویان را با تأسیس مراکز آموزش عالی می‌توان همزمان یافت، اما گردآوری منظم داده‌ها و اطلاعات و قضاوت درباره کوشش‌ها و عملکرد واحدهای آموزش عالی بر این پایه، امری به نسبت جدید است. تنها کشوری که نزدیک به یک قرن در این باره دارای سابقه است، آمریکا است (بازرگان، ۱۳۸۲). نظام اعتبارسنجی در آمریکا در پاسخ به رشد گسترده آموزش عالی، افزایش تقاضا برای آموزش عالی و ظهور مؤسسات آموزش عالی متنوع ایجاد شده است. اعتبارسنجی در این کشور توسط سازمان‌های غیردولتی انجام می‌شود و دارای ساختار غیرمتمرکز و پیچیده است که در واقع

ارزیابی درونی و برونی درون- دانشگاهی گروه ...

حاکمی از عدم تمرکز و پیچیدگی نظام آموزش عالی این کشور می‌باشد (بازرگان، ۱۳۸۲). از ویژگی‌های بارز و قابل توجه نظام اعتبارسنجی در این کشور، این است که این نظام، اقدامات مربوط به ارزیابی کیفیت نظام آموزش عالی را در سه سطح دولت مرکزی، دولت ایالتی و نمایندگی اعتبارسنجی بسط داده است و کشورهای که درصد الگوبرداری از این نظام هستند، باید به میزان زیادی در ابتدا شرایط و ویژگی‌های موقعیت جغرافیایی خود را در رابطه با ویژگی‌های مذکور مدنظر داشته باشند (ایتون^۱، ۲۰۰۶).

کشورهای جامائیکا، آرژانتین و شیلی نیز بنا به گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، از کشورهای دیگری هستند که در قاره آمریکا به امر ارزیابی و تضمین کیفیت اهتمام داشته‌اند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۲، ۲۰۰۳). کشورهای اروپایی نیز در دو دهه گذشته (از سال ۱۹۸۵ میلادی) ارزیابی دانشگاهی را امری اجتناب‌ناپذیر یافتند. از این سال به بعد برخی از کشورها تا سال ۱۹۹۰ و برخی دیگر در دهه بعد و نیز گروهی در سال‌های اخیر ساز و کار ارزیابی را برای بهبود کیفیت آموزش عالی ایجاد کرده‌اند؛ از آن جمله می‌توان به «کمیته ملی ارزیابی» در کشور فرانسه (۱۹۸۵ میلادی) و به «نهاد تضمین کیفیت برای آموزش عالی»^۳ در انگلستان، که در سال ۱۹۹۷ میلادی تأسیس شده، اشاره کرد (بازرگان، ۱۳۸۲). سیستم ارزیابی کیفیت دانشگاهی در فرانسه وابسته به دولت بوده و به طور متمرکز و با استقلال سازمانی وظایف خود را زیر نظر یک شورا انجام می‌دهد. هر چند در این سیستم، ارزیابی دانشگاهی در دو مرحله، ارزیابی درونی و بیرونی انجام می‌شود، اما مشارکت اعضای هیأت علمی در آن

¹ Eaton

² OECD

³ Quality Assurance Agency for Higher Education

در سطح حداقل قرار دارد. کوشش این سیستم بر آن است که فرهنگ کیفیت در دانشگاه اشاعه یابد (بازرگان، ۱۳۸۳).

از جمله تجربه‌های دیگر قابل توجه در سایر کشورها، تشکیل «نهاد کیفیت دانشگاه‌های استرالیا» است (وودهاوس^۱، ۲۰۰۳؛ به نقل از بازرگان، ۱۳۸۲). در آسیا نیز کشورهای ژاپن، کره جنوبی، هند و مالزی فعالیت‌های خوبی را در این زمینه انجام داده‌اند. کشور ژاپن که یکی از کارآمدترین نظام‌های آموزش را در سطح دنیا داراست، با تقلید از آمریکا و البته با تغییراتی چند، نظام اعتبارسنجی را به اجرا درآورد. در قاره آفریقا هم تجربه کشورهای نیجریه، کنیا و سنگال قابل توجه است (لامیک و جنسن^۲، ۲۰۰۱: ۲۳).

کشور هندوستان نیز در حوزه ساختارسازی و ایجاد یک نهاد ملی متولی امر ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی اقدامات ارزنده‌ای را انجام داده است. شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی^۳ این کشور که در سال ۱۹۹۴ با هدف کیفیت بخشی به اجزاء و مولفه‌های تشکیل دهنده آموزش عالی، از طریق تلفیق ارزشیابی درونی و بیرونی، تشکیل شده است، نقش مهمی در ترغیب موسسات آموزش عالی به برنامه‌ریزی برای بهبود و ارتقاء کیفیت داشته است (مختاریان و محمدی، ۱۳۸۷).

نگاهی به رموز موفقیت بسیاری از این کشورها در زمینه نهادینه کردن فرهنگ ارزشیابی کیفیت مدار بر این امر صحنه می‌گذارد که استقرار یک نظام کارآمد ارزشیابی کیفیت عمده‌ترین دلیل این موفقیت بوده است.

^۱ Australian Universities Quality Agency (AUQA)

^۲ Woodhouse

^۳ Lamicq & Jensen

^۴ National Assessment and Accreditation Council

تجربه ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران: در ایران ارزیابی کیفیت دانشگاهی، به مفهوم جدید، امری است که از سال ۱۳۷۵ با اجرای طرح پیش‌پژوهش ارزیابی درونی در گروه‌های آموزش پزشکی مورد توجه قرار گرفته است و از سال ۱۳۷۹ این رویکرد در گروه‌های آموزشی غیرپزشکی تا امروز دنبال شده است (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹). اما استفاده از رویکرد ارزیابی بیرونی بعد از ارزیابی درونی، و به منظور اعتبار بخشیدن به نتایج آن، سابقه کمی دارد و تنها در چند طرح تحقیق برای تدوین رساله‌های تحصیلی صورت پذیرفته است. در این راستا پژوهش‌های متعددی در قالب پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری انجام گرفته است (صالحیان، ۱۳۷۶؛ بقایی شیوا، ۱۳۷۴؛ میرزا محمدی، ۱۳۷۶؛ بازارگادی، ۱۳۷۷؛ فتح آبادی، ۱۳۷۸؛ کیزوری، ۱۳۷۸؛ عزیزی، ۱۳۷۹؛ محمدی، ۱۳۸۱؛ حسینی، ۱۳۸۱؛ منسوب بصیری، ۱۳۸۱؛ یادگارزاده، ۱۳۸۱؛ مقدس‌پور، ۱۳۸۳؛ اسحاقی، ۱۳۸۵ و سلیمی، ۱۳۸۵). که عمدتاً بر ارزیابی درونی متمرکز بوده‌اند. در اینجا برخی از این پژوهش‌ها تشریح می‌گردد:

میرزا محمدی (۱۳۷۶)، در پایان‌نامه کارشناسی ارشد، با عنوان «بررسی و طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی کیفیت آموزشی وزارت نیرو» هدف اصلی خود را طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی اعلام نموده است. محقق ابتدا عوامل مورد نظر، ملاک‌ها و نشانگرهای مربوطه را مشخص ساخته، و در مرحله بعد با جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز از طریق مصاحبه و پرسشنامه وضعیت موجود را تعیین و با مقایسه با آن وضع مطلوب (که با مراجعه به الف) هدف‌های آموزشی و ب) انتظارات اعضای هیأت علمی به دست آمده) میزان مطلوبیت کیفیت آن را مورد قضاوت قرار داده است (میرزامحمدی، ۱۳۷۶).

بازارگادی (۱۳۷۷)، در رساله دکتری خود تحت عنوان «الگویی جهت اعتباربخشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور، سعی داشته، الگوی

اعتباربخشی را در عمل پیاده سازد. این پژوهش در پی پاسخگویی به دو پرسش عمده زیر بوده است: ۱) کدام الگو را می‌توان برای آموزش عالی کشور در امر اعتباربخشی طرح نمود؟ و ۲) آیا الگوی پیشنهادی از اعتبار ملی برخوردار است؟ (پازارگادی، ۱۳۷۷).

یکی از کامل‌ترین کارها در زمینه ارزیابی درونی کیفیت در دانشگاه‌های ایران، پژوهش انجام شده توسط محمدی (۱۳۸۱)، با عنوان «ارزیابی درونی کیفیت گروه‌های آموزشی ریاضی دانشگاه صنعتی امیرکبیر» است. محقق هدف اصلی خود را اجرای الگوی ارزیابی درونی در گروه آموزشی مربوطه جهت آشکار نمودن جنبه‌های مختلف کیفیت (درونداد، فرایند و برونداد) و نیز ارتقاء آن عنوان کرده است. از نقاط قوت این تحقیق داشتن چارچوب منسجم و روشن‌تر نسبت به تحقیقات قبلی، توجه به رسالت‌ها و اهداف گروه به عنوان معیارهای تضمین کیفیت و ارزیابی آن و ارائه یک چارچوب و راهنما برای هدف‌نویسی و تدوین گزارش ارزیابی درونی می‌باشد (محمدی، ۱۳۸۱).

اسحاقی (۱۳۸۵)، پژوهشی را تحت عنوان «ارزیابی درونی کیفیت گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران» انجام داده است. پژوهش‌گر برای انجام ارزیابی درونی گروه مربوطه بر اساس مراحل پیش گفته رایج در آموزش عالی ایران (۱۲ گام) اقدام نموده و در پایان الگویی را جهت تدوین هدف‌های آتی گروه با توجه به نتایج به دست آمده از ارزیابی درونی ارائه نموده و با توجه به آن چشم‌انداز، رسالت‌ها و هدف‌های گروه را تدوین کرده است (اسحاقی، ۱۳۸۵). ایرادی که به این پژوهش وارد است، این است که پژوهش‌گر ابتدا به ارزیابی درونی گروه مذکور پرداخته و در آخر، رسالت و اهداف گروه را تصریح نموده است در حالی که به گفته بازرگان و اسحاقی (۱۳۸۷)، برای ارزیابی درونی در گام اول لازم است، هدف‌های گروه آموزشی تهیه شود.

در زمینه ارزیابی بیرونی نیز سلیمی (۱۳۸۵)، در پایان‌نامه کارشناسی ارشد تحت عنوان «الگوی جهت ارزیابی بیرونی گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه کردستان» از رویکرد اعتبارسنجی جهت ارزیابی گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه کردستان استفاده نموده است. بدین ترتیب که در مرحله اول با انجام ارزیابی درونی با همکاری اعضای هیأت علمی گروه مربوطه، گزارشی از نتیجه ارزیابی درونی گروه تدوین نموده، سپس با انجام ارزیابی بیرونی گروه مربوطه توسط هیأت همگان، نتایج ارزیابی درونی را مورد بررسی قرار داده و گزارش نهایی وضعیت کیفی گروه را از طریق مقایسه نتایج ارزیابی درونی با آنچه گروه همگان از طریق انجام ارزیابی بیرونی به دست آورده‌اند، تدوین نموده و در نهایت الگوی جهت انجام ارزیابی گروه‌های زبان و ادبیات فارسی ارائه نموده است (سلیمی، ۱۳۸۵). ایرادی که به این تحقیق می‌توان وارد نمود، عدم اقدام به تصریح رسالت و اهداف گروه در ابتدای ارزیابی درونی و نبود انسجام میان یافته‌های ارزیابی درونی و بیرونی است. به گونه‌ای که در مورد بعضی عوامل مورد ارزیابی قرار گرفته، ارزیابی بیرونی نتایج ارزیابی درونی را تأیید نمی‌کند، و محقق نیز به دلایل احتمالی آن اشاره‌ای نکرده است.

روش

پژوهش حاضر بر اساس روش گردآوری داده‌ها از نوع تحقیقات توصیفی-تحلیلی و با توجه به هدف تحقیق از نوع پژوهش‌های کاربردی است و در انجام آن از روش‌های کمی و کیفی بهره گرفته شده است. ابزار گردآوری اطلاعات در مرحله اول پژوهش (ارزیابی درونی) پرسشنامه و در مرحله دوم (ارزیابی بیرونی) مشاهده و مصاحبه بوده است.

جامعه مورد مطالعه گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران است و

شامل پنج زیر جامعه:

الف) مدیران گروه (فعلی و قبلی).

ب) اعضاء هیأت علمی؛ (۵ عضو).

ج) دانشجویان (۲۴ دانشجوی کارشناسی ارشد و ۱۱ دانشجوی دکتری).

د) دانش‌آموختگان؛ (۲۴ دانش‌آموخته با مدرک کارشناسی ارشد و ۱۶

دانش‌آموخته با مدرک دکتری)؛ و ۵. کارفرمایان (۲۵ کارفرما) می‌باشد.

با توجه به کوچک بودن جامعه و جهت بررسی عمیق آن، در هر پنج زیر

جامعه سرشماری کامل انجام گرفته است.

مراحل انجام ارزیابی درونی و برونی درون- دانشگاهی گروه فلسفه تعلیم

و تربیت دانشگاه تهران به این ترتیب بوده است:

الف) ارزیابی درونی: ارزیابی درونی با اقتباس از مراحل انجام ارزیابی

درونی ذکر شده توسط بازرگان و همکاران (۱۳۸۶)، و به ترتیب زیر انجام شده

است:

۱- آشنا ساختن اعضاء گروه با اهداف، ضرورت، روش و مراحل اجرای ارزیابی

درونی: در این مرحله با برگزاری یک کارگاه آموزشی، اعضاء گروه با اهداف

و رسالت‌های ارزیابی درونی و اهمیت آن آشنا شدند. سپس کمیته ارزیابی

درونی متشکل از ۳ عضو (مدیر گروه، یکی از اعضاء هیأت علمی با مرتبه

استادی و یکی دیگر از جوان‌ترین اعضاء گروه) تشکیل گردید.

۲- بازرنگری و تصریح هدف‌های گروه: کمیته برای تصریح اهداف گروه، با

استفاده از الگوی استخراج هدف‌های گروه آموزشی، اقدام نموده است.

۳- تنظیم جدول زمانی ارزیابی درونی توسط کمیته ارزیابی درونی

۴- تعیین عوامل^۱، ملاکها^۲ و نشانگرهای^۳ ارزیابی درونی: کمیته ارزیابی درونی دسته‌ای از عوامل، ملاکها و نشانگرهای مورد استفاده در ارزیابی درونی گروه مدیریت و برنامه‌ریزی دانشگاه تهران را که مصوب سومین نشست کمیته ارزیابی بیرونی گروه‌های مجری ارزیابی درونی ریاضی و آمار نیز می‌باشد، بررسی نموده و عوامل، ملاکها و نشانگرهای متناسب با اهداف تصریح شده، ویژگی‌ها، شرایط و ماهیت گروه فلسفه تعلیم و تربیت را انتخاب کرد.

۵- تعیین الزامات برای قضاوت درمورد کیفیت گروه: با توجه به اهداف و نیز آیین‌نامه‌ها و بخش‌نامه‌های دانشگاه در رابطه با فعالیت‌های گروه، کمیته ارزیابی درونی پیش‌نویس الزامات قضاوت را تنظیم کرده و با بازبینی مجدد، نسخه نهایی آن را تهیه کرد.

۶- مشخص نمودن داده‌های مورد نیاز برای انجام ارزیابی درونی: برای قضاوت در مورد کیفیت گروه، شش عامل، ۲۸ ملاک و ۷۷ نشانگر تعریف شده و داده‌های لازم برای ارزیابی آن‌ها گردآوری شد.

۷- تدوین ابزار گردآوری اطلاعات: در این مرحله با توجه به عوامل، ملاکها و نشانگرهای مورد تأیید قرار گرفته، پنج پرسشنامه (مدیرگروه، هیأت علمی، دانشجو، دانش آموخته و کارفرما) تدوین شد.

۸- گردآوری داده‌ها: پرسشنامه‌ها میان جامعه مورد مطالعه، متشکل از ۵ زیرجامعه (مدیران گروه، اعضای هیأت علمی، دانشجویان، دانش‌آموختگان و کارفرمایان) توزیع و داده‌های مورد نیاز گردآوری شدند.

1. Factors
2. Criteria
3. Indicators

۹- تنظیم و تحلیل داده‌ها و قضاوت در مورد کیفیت گروه: داده‌های گردآوری شده تنظیم و با نرم‌افزار Spss تحلیل شدند و وضعیت موجود تمامی نشانگرها، ملاک‌ها، عوامل و نیز کل گروه مشخص شد.

۱۰- تدوین گزارش مقدماتی ارزیابی درونی و توزیع آن میان اعضاء هیأت علمی: در این مرحله گزارش مقدماتی ارزیابی درونی تدوین و جهت بررسی در اختیار اعضاء هیأت علمی قرار گرفت.

۱۱- تدوین گزارش نهایی ارزیابی درونی و قرار دادن آن در اختیار اعضاء گروه آموزشی مذکور در مرحله اول، و سپس کمیته همگنان: با انجام اصلاحات لازم، گزارش نهایی ارزیابی درونی تدوین شده و با موافقت نهایی اعضاء هیأت علمی و به منظور انجام مرحله دوم پژوهش (ارزیابی برونی درون-دانشگاهی) در اختیار تیم همگنان قرار گرفت.

الف) ارزیابی برونی درون-دانشگاهی: ارزیابی بیرونی نوعی ارزیابی است که توسط یک ارزیاب خارج از سازمان مورد ارزیابی انجام می‌شود (مارتین و استلا^۱، ۱۳۸۶). ارزیابی بیرونی می‌تواند به دو شیوه انجام شود: الف) برونی درون-دانشگاهی و ب) برونی برون-دانشگاهی. تفاوت این دو در این است که در شیوه اول کمیته همگنان متشکل از متخصصانی از داخل خود دانشگاه است.

در این مرحله هدف بازنگری نتایج ارزیابی درونی توسط افرادی خارج از سازمان است که تعلق به نظام یا سازمان آموزشی ندارند. هدف این گروه تعیین اعتبار نتایج ارزیابی درونی است، به طوری که در نهایت آن‌ها گزارشی از آن چه خود مشاهده کرده و بر مبنای آن قضاوت نموده‌اند، در خصوص هر کدام از عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای به کار گرفته شده در ارزیابی درونی ارائه می‌کنند که ممکن است تفاوت‌چندانی با نتایج ارزیابی درونی نداشته یا دارای تفاوت‌های

¹ Martin & Stella

- ارزیابی درونی و برونی درون- دانشگاهی گروه ...
- اساسی باشد. بهترین نتایج اعتبارسنجی زمانی است که یک انسجامی بین آن چه توسط دو گروه ارزیابی انجام می‌شود، وجود داشته باشد (بازرگان، ۱۳۸۳).
- با توجه به آن چه گفته شد، فرایند ارزیابی برونی درون- دانشگاهی گروه فلسفه تعلیم و تربیت، به عنوان مرحله دوم این پژوهش؛ طبق مراحل زیر صورت گرفته است:
- ۱- تشکیل هیأت همگان^۱ (هیأت بازدیدکننده) و قراردادن گزارش نهایی ارزیابی درونی در اختیار آنها.
 - ۲- تدوین چارچوب فرآیند ارزیابی برونی درون- دانشگاهی و تعیین اهداف آن.
 - ۳- تدوین برنامه زمانی ارزیابی برونی درون- دانشگاهی و ابلاغ آن به دانشگاه/ دانشکده و گروه مربوطه.
 - ۴- انجام ارزیابی برونی درون- دانشگاهی شامل:
 - ۱-۴- بررسی و تحلیل گزارش ارزیابی درونی گروه آموزشی مربوطه توسط هیأت همگان.
 - ۲-۴- بازدید از گروه آموزشی مربوطه شامل:
 - بررسی فضا، امکانات و تجهیزات گروه.
 - برگزاری جلسه با مدیر و اعضای هیأت علمی گروه آموزشی.
 - برگزاری جلسه با نمایندگان دانشجویان گروه.
 - برگزاری جلسه با نمایندگان دانش آموختگان گروه.
 - برگزاری جلسه نهایی با مدیر و اعضای هیأت علمی گروه.
 - جلسه پایانی هیأت بازدید کننده.
 - ۵- تدوین گزارش مقدماتی ارزیابی برونی درون- دانشگاهی و ارسال آن به گروه فلسفه تعلیم و تربیت.

^۱. Peer Reviewers

۶- تدوین گزارش نهایی ارزیابی برونی درون- دانشگاهی گروه فلسفه تعلیم و تربیت.

یافته‌ها

در این قسمت بر اساس نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها، به سوالات تحقیق پاسخ داده می‌شود.

سؤال پژوهشی اول: رسالت و اهداف گروه فلسفه تعلیم و تربیت کدام‌اند؟ معمولاً برای اغلب گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های کشور، هدف‌های مدون و عینی در دسترس نیست یا اگر هم باشد، به صورت کلی بیان شده و نمی‌توان آن‌ها را به عنوان هدف‌های اندازه‌پذیر در ارزیابی مورد استفاده قرار داد. در مصوبه شورای عالی برنامه‌ریزی اهداف دوره‌های کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت و دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، این گونه بیان شده است:

دوره کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت:

- تربیت متخصصان آموزش مبانی تاریخی اجتماعی و فلسفی تعلیم و تربیت در سطوح مختلف آموزش و پرورش.

- تربیت متخصصانی که توانایی تحقیق در بعد اجتماعی تاریخی و فلسفی تعلیم و تربیت را داشته باشند.

- آشنایی با نظریه‌های تربیتی، مکاتب فلسفی و شناسایی فلسفه تربیتی اسلام.

- شناخت اصول و مفاهیم اساسی در زمینه‌های برنامه‌ریزی آموزشی.

دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت:

هدف اصلی از تأسیس دوره دکترا در رشته فلسفه تعلیم و تربیت بالا بردن

سطح آموزشی، تدریس و پژوهش در جهت نیل به خودکفایی علمی در زمینه‌های مربوط می‌باشد. همچنین تربیت افرادی که ضمن درک اصول و مبانی تعلیم و

تربیت به طور اعم و تربیت اسلامی به طور اخص، نیازهای آموزشی و تحقیقاتی مراکز آموزشی کشور را تأمین کنند.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود این اهداف تصریح شده و عینی نیستند. آشکار نبودن رسالت‌ها و اهداف می‌تواند منجر به تفاسیر مختلف از آن‌ها شده و رسیدن به مقصد را به تأخیر اندازد. همچنین از آنجا که اهداف ابلاغ شده از بالا گاهاً منجر به مشکلاتی در ساختار آموزشی و پژوهشی می‌شود، استقلال مراکز آموزش عالی در تدوین رسالت‌ها و اهداف خویش امری ضروری به نظر می‌رسد (محمدی و همکاران، ۱۳۸۶). به طور کلی هدف از تصریح اهداف نظام دانشگاهی (گروه آموزشی) این است که جهت کلی فعالیت‌های حال و آینده آن مشخص باشد و بتوان میزان موفقیت نظام در رسیدن به مجموعه مذکور و میزان تحقق آن‌ها را سنجید.

از این رو واحدهایی که کار ارزیابی درونی را آغاز می‌کنند، برای تدوین و تصریح رسالت و اهداف خود به عنوان نخستین گام از فرایند ارزیابی درونی، بایستی بر اساس مأموریت‌های دانشگاه و دانشکده به این امر مبادرت ورزیده و در پایان ارزشیابی دارای مجموعه‌ای مدون و مستند تحت عنوان رسالت و اهداف باشند. برای ارزیابی درونی گروه فلسفه تعلیم و تربیت نیز مشکلات یاد شده مورد توجه قرار گرفت و کمیته ارزیابی درونی با بررسی دقیق آیین‌نامه‌ها، بخش‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های آموزشی و پژوهشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران اقدام به تصریح اهداف و رسالت‌ها نمود.

برای تصریح هدف‌های گروه فلسفه تعلیم و تربیت از الگوی استخراج هدف‌های گروه آموزشی استفاده شد (بازرگان، حجازی و اسحاقی، ۱۳۸۶). که بر اساس آن پنج منبع اطلاعاتی (اهداف دانشگاه، نیازهای جامعه، ساختار دانش در رشته تخصصی، شرایط و امکانات نظام دانشگاهی، نیازها و انتظارات «یاران آموزشی» گروه) مدنظر قرار گرفت و با توجه به این الگو چشم انداز گروه،

پژوهشنامه تربیتی

رسالت‌ها و اهداف آن (در سه بخش دروندادی، فرایندی و بروندادی) به این ترتیب مشخص شد:

چشم‌انداز: جهت‌دهی به تعلیم و تربیت جامعه و پیشرو بودن در زمینه تولید، نشر و بکارگیری دانش جهت توسعه و بهبود کیفیت نهادهای آموزشی و پرورشی در چارچوب برنامه‌های توسعه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی کشور. رسالت آموزشی: به وجود آوردن زمینه‌ها و فرصت‌های لازم جهت آموزش و تربیت متخصصان مورد نیاز بخش تعلیم و تربیت جامعه متناسب با حیطه تخصصی گروه.

رسالت پژوهشی: به وجود آوردن زمینه‌های لازم برای پژوهش در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت و پرورش پژوهشگران توانمند در این راستا، به منظور شناسایی مسائل و مشکلات آموزشی و پرورشی کشور و ارائه راه‌حل‌های مناسب در این زمینه.

رسالت خدماتی: ارائه مشاوره و رهنمودهای لازم و عرضه خدمات تخصصی دیگر در حوزه فلسفه و تعلیم و تربیت به افراد و گروه‌های ذی‌نفع، ذی‌ربط و ذی‌علاقه جامعه.

برای تحقق چشم‌انداز و رسالت‌های فوق، اهداف تدوین شده گروه در سه حوزه دروندادی، فرایندی و بروندادی عبارتند از:

اهداف دروندادی

- به روز کردن برنامه‌های آموزشی و درسی به منظور رشد توانایی‌های شناختی، مهارتی و عاطفی دانشجویان و باتوجه به بالاترین سطح دانش فلسفه تعلیم و تربیت در چارچوب انتظارات جامعه و بازارکار.
- طراحی و اجرای برنامه‌های آموزش ضمن خدمت برای کارشناسان آموزش و پرورش در سطوح برنامه‌ریزی و نیز تألیف کتب درسی.

- جذب اعضاء هیات علمی متخصص متناسب با تخصص گروه و حفظ و توسعه توانمندی‌های آنان.

اهداف فرایندی

- استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات و رویکردهای متنوع در فرایند یاددهی- یادگیری جهت پرورش توانایی‌های شناختی، مهارتی و نگرشی دانشجویان.

- ترویج و گسترش فرهنگ نقد و مباحثه در میان اساتید و دانشجویان از طریق مبتنی کردن آموزش به بحث و گفتگو.

- تأکید بر پژوهش و پژوهشگری توأم با فعالیت‌های آموزشی در حیطه فلسفه تعلیم و تربیت.

- حفظ و ارتقاء عملکرد دانشجویان طی دوران تحصیل.

- حفظ و ارتقاء عملکرد اعضاء هیأت علمی به عنوان اساس و پایه‌ای جهت بهبود عملکرد دانشجویان و در نهایت کل گروه.

- تدارک فرصت‌هایی جهت ایجاد و توسعه روح مشارکت جمعی با استفاده بهینه از ظرفیت‌های موجود گروه.

- پرورش دید و نگرش مثبت در دانشجویان نسبت به فلسفه و امر تعلیم و تربیت و تلاش بیشتر در این جهت.

- پرورش دانشجویان و دانش‌آموختگانی توانا در زمینه کاربرد دانش و مهارت‌های آموخته و نیز خلاق در زمینه به روز کردن و بسط هر چه بیشتر آن.

- پرورش دانش‌آموختگانی توانا از لحاظ خودآموزی و خود رهبری بعد از فراغت از تحصیل.

اهداف بروندادی

- فراهم نمودن زمینه لازم جهت ادامه تحصیل دانشجویان و دانش‌آموختگان گروه.

- عرضه خدمات تخصصی و مشاوره‌ای در زمینه فلسفه تعلیم و تربیت به بخش‌های مختلف جامعه، بویژه مراکز آموزشی و تربیتی.
 - عرضه نیروی انسانی متخصص در زمینه تعلیم و تربیت، متناسب با نیازهای منطقه‌ای، ملی، و بین‌المللی.
 - عرضه نیروی انسانی متخصص که با روش‌های پژوهش علمی در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت آشنا بوده و خلاقیت و مهارت‌های علمی لازم را برای تحقیق و پژوهش دارا باشند.
 - تلاش در جهت تصریح فلسفه تربیتی کشور و رفع ابهامات موجود در این زمینه.
 - جهت‌دهی به فلسفه تعلیم و تربیت کشور به منظور ساماندهی و نظام‌مند کردن آن و قرار دادن آن در مسیر مشخص.
- سوال پژوهشی دوم: میزان مطلوبیت کیفیت گروه فلسفه تعلیم و تربیت بر اساس نتایج ارزیابی درونی چگونه است؟
- ارزیابی درونی نوعی اقدام پژوهی است که توسعه سازمانی و تغییرات برنامه‌ریزی شده را یاری می‌دهد. این نوع پژوهش ضمن تحلیل مشکلات و ارائه پیشنهادها، چگونگی اصلاح مشکلات را با اجرای راه‌حل‌ها نمایان می‌کند.
- ارزیابی لازمه برنامه‌ریزی است به این معنی که برنامه‌ریزی به عنوان فعالیتی منظم، مستمر و آینده‌نگر به بررسی وضعیت موجود، جهت تعیین نیازها و همچنین تدوین هدف‌ها جهت ترسیم وضعیت مطلوب نظام می‌پردازد. لذا جهت شناسایی وضعیت موجود گروه‌های آموزشی دانشگاهی، می‌توان با انجام ارزیابی، نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و عوامل بازدارنده‌ای که گروه آموزشی با آن روبروست را آشکار نموده و با توجه به امکانات در دسترس، چگونگی دستیابی به هدف‌ها و بهبود کیفیت گروه آموزشی را از طریق عرضه پیشنهادها عملی امکان‌پذیر ساخت.

ارزیابی درونی و برونی درون- دانشگاهی گروه ...

با توجه به نکات ذکر شده و در راستای تعیین نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و عوامل بازدارنده‌ای که پیش‌روی گروه فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشند، ارزیابی درونی در گروه مذکور بر اساس ۶ عامل (متشکل از ۲۸ ملاک و ۷۷ نشانگر) صورت گرفت (جدول ۱).

جدول (۱): مجموعه عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مورد استفاده در این پژوهش

عامل	ملاک	نشانگر
اهداف، جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات	۱۰ ملاک	۳۴ نشانگر
هیأت علمی	۴ ملاک	۹ نشانگر
دانشجویان	۳ ملاک	۸ نشانگر
دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی مورد اجرا	۴ ملاک	۱۰ نشانگر
عامل فرایند یاددهی- یادگیری	۴ ملاک	۹ نشانگر
عامل دانش‌آموختگان	۳ ملاک	۷ نشانگر
مجموع	۲۸ ملاک	۷۷ نشانگر

سپس با توجه به الزامات تعیین شده و از طریق طیف سه درجه‌ای زیر، ابتدا در مورد هر نشانگر، سپس ملاک و بعد عامل مورد ارزیابی و در نهایت کل گروه، قضاوت به عمل آمد:

مطلوب	نسبتاً مطلوب	نامطلوب
۳	۲/۳۲	۱/۶۶
		۱

با توجه به داده‌های به دست آمده از ملاک‌ها و نشانگرها، امتیاز و میزان مطلوبیت شش عامل مورد ارزیابی قرار گرفته در ارزیابی درونی، به ترتیب زیر می‌باشد (جدول ۲).

جدول (۲): نتایج ارزیابی درونی به تفکیک عوامل مورد ارزیابی

نتیجه ارزیابی		امتیاز	عوامل مورد ارزیابی
نسبتاً مطلوب	مطلوب		
*		۱/۹	اهداف، جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات
	*	۳	هیأت علمی
	*	۲/۶۷	دانشجویان
*		۱/۵	دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی گروه
	*	۲	فرایند یاددهی-یادگیری
	*	۲/۳۳	دانش‌آموختگان
	*	۲/۳۳	وضعیت کلی کیفیت گروه

بنابراین در پاسخ به سوال پژوهشی اول می‌توان گفت با محاسبه نتایج حاصل از عوامل مورد ارزیابی، کیفیت کلی گروه در طیف ۱ تا ۳ به میزان ۲/۳۳ و در سطح مطلوب می‌باشد.

سوال پژوهشی سوم: میزان مطلوبیت کیفیت گروه فلسفه تعلیم و تربیت بر اساس نتایج ارزیابی بیرونی درون- دانشگاهی چگونه است؟ و چه پیشنهادهایی برای بهبود کیفیت گروه می‌توان ارائه کرد؟

برای پاسخ به سوال پژوهشی سوم چک لیستی حاوی نشانگرها، ملاک‌ها و عوامل مورد ارزیابی گروه فلسفه تعلیم و تربیت و میزان مطلوبیت آنها در ارزیابی بیرونی، تهیه و در اختیار تیم همگنان قرار گرفت. اعضای تیم طی مشاهدات و مصاحبه‌هایی که در جلساتی جداگانه از اعضای هیأت علمی، دانشجویان و دانش‌آموختگان به عمل آوردند نتایج ارزیابی بیرونی را مورد بحث و بررسی قرار داده و با توجه به سه گزینه «تأیید»، «تأیید نسبی» و «بازنگری»، چک لیست مربوطه را تکمیل نموده و توضیحات لازم را یادداشت نمودند. تأیید در اینجا به این معناست که نتیجه ارزیابی بیرونی در مورد نشانگر مورد نظر با نتایج ارزیابی بیرونی مطابقت کامل دارد. تأیید نسبی به این معناست که نتیجه ارزیابی بیرونی

در مورد نشانگر مورد نظر تا حدودی نتایج ارزیابی درونی را تأیید می‌کند و نهایتاً بازنگری در اینجا نشان می‌دهد، نتایج ارزیابی بیرونی در مورد نشانگر مورد نظر با نتایج ارزیابی درونی همخوانی لازم را ندارد و باید مورد بازنگری قرار گیرد.

نتایج حاصل از انجام ارزیابی برونی درون- دانشگاهی نشان می‌دهد، از ۳۴ نشانگر مورد ارزیابی قرار گرفته برای عامل اول (اهداف، جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات)، نتایج ارزیابی درونی ۲۹ نشانگر، مورد تأیید و ۱ نشانگر، مورد تأیید نسبی است و ۴ نشانگر، نیاز به بازنگری دارند. در مورد عامل سوم (دانشجویان)، ۱ نشانگر و عامل پنجم (فرایند یاددهی- یادگیری)، ۲ نشانگر نیاز به بازنگری دارند و نشانگرهای دیگر مورد تأیید می‌باشند. همین‌طور نتایج ارزیابی درونی عامل دوم (هیأت علمی)، چهارم (دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی گروه) و ششم (دانش‌آموختگان) در مورد تمامی نشانگرها مورد تأیید ارزیابان برونی قرار گرفته است.

به طور کلی نتایج حاصل از جلسات اعضای تیم همگنان (ارزیابان بیرونی) با افراد هر یک از زیرجامعه‌های مورد مطالعه نشان می‌دهد؛ تمامی شش عامل مورد ارزیابی قرار گرفته، از مطلوبیتی یکسان در هر دو مرحله ارزیابی درونی و برونی درون- دانشگاهی برخوردار هستند و فقط تفاوتی که وجود دارد در میزان امتیاز بدست آمده برای بعضی از عوامل می‌باشد (جدول شماره ۳). در نهایت، با امتیاز بدست آمده از عوامل مورد ارزیابی، امتیاز کلی گروه در هر دو مرحله ارزیابی درونی و برونی درون- دانشگاهی ۲/۳۳ و میزان مطلوبیت آن در طیف ۱ تا ۳ (نامطلوب، نسبتاً مطلوب و مطلوب) در سطح مطلوب می‌باشد.

جدول (۳): نتیجه ارزیابی برونی درون- دانشگاهی

عوامل مورد ارزیابی	امتیاز	نتیجه ارزیابی	
		مطلوب	نسبتاً مطلوب / نامطلوب
اهداف، جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات	۱/۷	*	
هیأت علمی	۳	*	
دانشجویان	۲/۳۳	*	
دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی گروه	۱/۵		*
فرایند یاددهی- یادگیری	۱/۷۵		*
دانش‌آموختگان	۲/۳۳	*	
وضعیت کلی کیفیت گروه	۲/۳۳	*	

نتیجه گیری

دست یافتن به کیفیت از جمله دغدغه‌های جوامع انسانی طی دو قرن اخیر بوده است. اگرچه توجه به کیفیت در ابتدا محدود به نظام‌های اقتصادی بود، به تدریج به آموزش نیز وارد شد (سلیمی، ۱۳۸۵). به گونه‌ای که در آغاز قرن بیست و یکم سنجش کیفیت دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار شده است (بازرگان و اسحاقی، ۱۳۸۷).

مسئولان و برنامه‌ریزان آموزشی از دیرباز در پی روش‌هایی بودند که از طریق آن بتوانند ضمن آگاهی از وضعیت نظام آموزشی، قدم‌های اصلی را در راه بهبود کیفیت در این حوزه بردارند. در این میان یکی از روش‌هایی که توجه آنان را به خود جلب نموده، استفاده از رهیافت ارزشیابی آموزشی بوده است. تجربه نشان می‌دهد استفاده از رهیافت ارزیابی درونی و بیرونی، گزینه مناسبی برای ارزیابی نظام‌های آموزشی جهت تعیین و تضمین کیفیت آن‌ها می‌باشد (بازرگان، ۱۳۷۵).

با توجه به رسالت خطیر و مهم گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران (به عنوان قطب تعلیم و تربیت در میان دانشگاه‌های کشور) در قبال سایر گروه‌های فلسفه تعلیم و تربیت و نیز دیگر گروه‌های مرتبط از یک طرف، و مسئولیت سنگینی که در مقابل نهادهای تربیتی و مسائل آموزشی و پرورشی جامعه از سوی دیگر بر عهده این گروه می‌باشد، و در راستای تعیین نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و عوامل بازدارنده پیش‌روی آن، ارزیابی درونی و بیرونی گروه مذکور، با رضایت اعضای گروه مورد نظر و بر اساس ۶ عامل (متشکل از ۲۸ ملاک و ۷۷ نشانگر) صورت گرفت. به این منظور ابتدا ارزیابی درونی توسط خود اعضای هیأت علمی گروه انجام شد و در مرحله بعد تیمی از متخصصان درون-دانشگاهی نتایج ارزیابی درونی را مورد بررسی قرار دادند. نتایج بدست آمده از ارزیابی بیرونی، موید نتایج ارزیابی درونی و مطابق با آن بود. به گونه‌ای که از شش عامل مورد ارزیابی قرار گرفته، سه عامل (هیأت علمی، دانشجو و دانش آموخته) وضعیتی مطلوب، دو عامل (اهداف؛ جایگاه سازمانی؛ مدیریت و تشکیلات و فرایند یاددهی- یادگیری) وضعیتی نسبتاً مطلوب و یک عامل (دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی گروه) وضعیتی نامطلوب داشتند.

در این راستا نیاز به بهبود کیفیت گروه احساس شد. به همین جهت طی جلسات ارزیابی بیرونی، پیشنهاداتی جهت ارتقاء کیفیت آن از جانب اعضای هیأت علمی، دانشجویان، دانش‌آموختگان و اعضای تیم همگان، در سطوح اقدام کننده «گروه»، «گروه و دانشکده»، «دانشکده و دانشگاه»، «گروه، دانشکده و دانشگاه»، ارائه گردید.^۱

۱. این پیشنهادات پس از تدوین در اختیار اعضای هیأت علمی گروه قرار داده شد، و آنها بر اساس اهمیت اقدام آن را اولویت‌بندی نمودند.

پیشنهادهایی برای بهبودی در سطح گروه:

- بررسی رسالت و اهداف گروه بر اساس نتایج حاصل از ارزیابی درونی توسط اعضاء، و تدوین آن‌ها در قالب آموزشی، پژوهشی و ارائه خدمات تخصصی (یا به صورت دروندادی، فرایندی و برون‌دادی)، به گونه‌ای ملموس و قابل سنجش.
- ارائه گزارشی از فعالیت‌های انفرادی اعضاء گروه در حوزه ارائه خدمات تخصصی به سایر نهادهای مرتبط و متقاضی، و سازماندهی آن، و نیز اطلاع‌رسانی در این خصوص میان اعضای گروه.
- اختصاص ساعاتی مشخص از سوی مدیر گروه برای مشاوره با دانشجویان.
- همکاری علمی دانشجویان به ویژه دانشجویان دوره دکتری با اساتید، در زمینه‌های مختلف پژوهشی و تدریس دروس در سطح کارشناسی (که نوعی کارورزی محسوب می‌شود) و برگزاری کارگاه‌های آموزشی.
- استفاده از دانشجویان دکتری به عنوان دستیار تدریس و مهیا ساختن نوعی تمرین معلمی برای آن‌ها.
- تدوین برنامه‌ای سالانه برای ارزیابی فعالیت‌های گروه بر اساس نتایج حاصل از ارزیابی سال گذشته.
- تدوین آیین‌نامه داخلی صریح و مدون برای گروه (به ویژه برای ساماندهی به پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و رساله‌های دکتری) و ارسال رونوشتی از آن جهت اطلاع به تحصیلات تکمیلی دانشکده .
- بازگذاشتن راه‌های نقد و سنجش برای دانشجویان با دادن اطمینان خاطر به آن‌ها از طریق اعمال نظراتشان.
- پایه‌ریزی یک نظام فلسفی برای آموزش و پرورش، با در نظر گرفتن ابعاد جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و زیست‌شناسی.

- توجه بیشتر اساتید به تحقیق و پژوهش میدانی و ترغیب دانشجویان به سمت آموزش و پژوهش.
- توجه بیشتر به بعد تربیتی رشته، با توجه با این که این رشته یکی از نزدیک‌ترین رشته‌ها به آموزش و پرورش است.
- ارائه درسی تحت عنوان «مباحث نو در فلسفه تعلیم و تربیت» جهت برآورده ساختن نیازهای نوظهور آموزشی و پرورشی جامعه و نیز اضافه کردن بعضی از دروس از جمله دروس فلسفه تاریخ، فلسفه علوم اجتماعی، روش شناسی تحقیق و آمار به برنامه درسی گروه.
- تدریس به شکل سمیناری و تعاملی به ویژه برای دروسی که حالت بین رشته‌ای دارد و با همکاری اساتید دیگر (به عنوان مثال درس مبانی فلسفی نظریه‌های یادگیری با همکاری اساتیدی تدریس گردد که آشنا به مبانی فلسفی و متخصص در زمینه نظریه‌های یادگیری باشند).
- برگزاری سمینارهای مشترک میان دانشجویان و اساتید و آشنایی هر چه بیشتر با رسالت‌ها و اهداف گروه فلسفه تعلیم و تربیت و نقش آن در بهبود وضعیت جامعه.
- برگزاری کارگاه‌هایی جهت ارتقاء کیفیت تدریس معلمان و تغییر نوع نگاه آن‌ها به دانش‌آموز.
- بازنگری در سرفصل‌های درس آمار با توجه به ماهیت رشته و نیازهای علمی دانشجویان.

پیشنهادهایی برای بهبودی در سطح گروه و دانشکده

- تصریح هدف‌های گروه به صورت مشخص و مدون.
- برگزاری جلسات مشترک میان دانشجویان، اساتید، دانش‌آموختگان و دیگر افراد صاحب نظر به منظور دستیابی به بینش لازم در مورد ماهیت، رسالت،

- وظایف و کارکردهای این رشته، بازار کار آن و نیز مسئولیت این رشته در قبال مسائل آموزش و پرورش.
- طراحی کارگاه‌های آموزشی برای معلمان فلسفه، و قرار دادن آن در اختیار رئیس دانشکده جهت اعلام آن به سازمان آموزش و پرورش و نیز تشویق دانشجویان دکتری به ایفای نقشی فعال در این زمینه.
 - برگزاری کارگاه آموزشی برای دیگر گروه‌های آموزشی (به ویژه گروه‌های آموزشی فنی و مهندسی و علوم پایه) جهت ایجاد دید فلسفی و کل نگرانه در آن‌ها.
 - ارائه درس روش تحقیق برای دانشجویان ارشد در دو نوبت تحقیق عمومی (جهت آشنایی با شیوه انجام کارهای پژوهشی) و روش تحقیق تخصصی (راهنمای انجام پایان نامه و کارهای پژوهشی).
 - حذف واحدهای پیش نیاز دانشجویانی که زمینه و آمادگی لازم و کافی برای ورود به رشته فلسفه تعلیم و تربیت را ندارند، و در عوض برگزاری یک آزمون تعیین سطح یا برقراری یک سری مباحث موازی در زمینه فلسفه، توسط دانشجویان خبره‌تر یا افراد بیرون از دانشگاه.
 - سعی در جهت حل مشکلات تعلیم و تربیت جامعه و کنار گذاشتن طرح مسأله و روش انتقادی صرف (طرح مسأله و همین طور ارائه راه حل برای آن).
 - اقدام به انتشار مجله‌ای اختصاصی برای رشته؛ تحت عنوان مجله فلسفه تعلیم و تربیت.
 - برگزاری کارگاه‌هایی به منظور ارتقاء کارآفرینی میان دانشجویان.

پیشنهادهایی برای بهبودی در سطح دانشکده و دانشگاه.

- اختصاص بودجه، جهت تهیه کتب و مجلات فلسفی و تربیتی بر اساس نیازهای دانشجویان و اساتید.

از (زیادی درونی و برونی درون) - دانشگاهی گروه ...

- تخصیص بودجه‌ای ویژه از طرف دانشکده و دانشگاه جهت تجهیز گروه از لحاظ تجهیزات و امکانات (دستگاه پرینت، فکس و...) و کتب و نشریات تخصصی.
- اختصاص دادن امکانات و تجهیزات بیشتر از جمله سایت کامپیوتر مجهز به اینترنت به دانشجویان.
- برگزاری جلسات مشترک میان رئیس دانشگاه رؤسای دانشکده‌ها جهت بحث و بررسی در مورد چگونگی تعامل هر چه بیشتر دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی.
- فراهم آوردن زمینه برگزاری کارگاه‌هایی جهت آشنایی دانشجویان و اعضا گروه با فناوری‌های روز از طرف مرکز انفورماتیک دانشگاه تهران.
- ایجاد مکانیزی برای تعامل هر چه بیشتر گروه‌ها و دانشکده‌ها.

پیشنهادهایی برای بهبودی در سطح گروه، دانشکده و دانشگاه

- برگزاری جلسات مشترک میان دانشجویان، دانش‌آموختگان و اساتید گروه با مسئولین آموزش و پرورش به منظور اندیشیدن ساز و کارهایی جهت ارتباط بیشتر دو نهاد دانشگاه و آموزش و پرورش.
- فراهم نمودن زمینه حضور دانشجویان کارشناسی ارشد برای فعالیت عملی در مدارس و مراکز تربیتی.
- برگزاری نشست مشترک میان اساتید گروه با اساتید مطرح فلسفه دانشگاه‌های دیگر و تبادل نظر در مورد مباحث جدید فلسفی و تربیتی.
- کمک به پا گرفتن انجمن فلسفه تعلیم و تربیت از طرف اساتید و مدیر گروه.
- برگزاری جلسات مشترک میان گروه فلسفه تعلیم و تربیت با گروه فلسفه دانشگاه تهران به منظور استفاده بیشتر از تخصص‌های یکدیگر.

- برگزاری کارگاه‌هایی به منظور آشنا کردن هر چه بیشتر دانشجویان دکتری با شیوه تهیه مقالات ISI.
- فراهم آوردن شرایطی برای جذب دانشجویان در مراکز تحقیقاتی و انجام طرح‌های پژوهشی.
- در نظر گرفتن بورس و فرصت‌های مطالعاتی برای دانشجویان ساعی.
- برگزاری کارگاه‌هایی جهت آشنایی اعضای هیات علمی با نحوه استفاده از پایگاه‌های اطلاعاتی تخصصی از سوی دانشکده و دانشگاه.
- تشکیل کمیته ارزیابی گروه‌های فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه‌های کشور با کمک مدیر گروه.
- پیگیری تأثیر نتایج ارزیابی درونی و برونی درون- دانشگاهی بر گروه مذکور نشان می‌دهد؛ حداقل تأثیر آن به اذعان خود اعضاء هیات علمی و مدیر گروه این بوده که باعث شده نه تنها دانشکده و دانشگاه، به مشکلات پیش‌روی این گروه پی ببرند و به اصطلاح صدای این گروه را بشنوند، بلکه منجر به نوعی خودآگاهی در میان اعضای آن نیز شده است. همین‌طور گروه بر اساس نتایج به دست آمده اقدام به تشکیل جلساتی در مورد دوره‌های آموزشی و برنامه درسی مورد اجرا که در وضعیت نامطلوبی قرار داشتند، نموده است.

کتابنامه

- اسحاقی، فاخته، (۱۳۸۵). ارزیابی درونی کیفیت گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- بازرگان عباس، (۱۳۷۵). «کاربرد ارزشیابی آموزشی در بهبود کیفیت آموزش با تأکید بر آموزش پزشکی» وزارت بهداشت و آموزش پزشکی. دبیرخانه نظارت، ارزیابی و توسعه دانشگاه‌های علوم پزشکی تهران. شماره ۲، صص. ۶۰-۲۱.
- بازرگان، عباس و همکاران، (۱۳۷۹). «رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقاء مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی»، مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. دوره جدید، سال پنجم، شماره ۲، صص ۲۶-۷.
- بازرگان، عباس، حجازی، یوسف و اسحاقی، فاخته، (۱۳۸۶). فرایند اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاهی (راهنمای عملی)، تهران: نشر دوران.
- بازرگان، عباس، (۱۳۸۲). «ظرفیت‌سازی برای ارزیابی و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی: تجربه‌های بین‌المللی و ضرورت‌های ملی در ایجاد ساختار مناسب»، فصل‌نامه مجلس و پژوهش، شماره ۴۱، صص ۱۵۲-۱۴۱.
- بازرگان، عباس، (۱۳۸۳). ارزیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرآیند عملیاتی. تهران: انتشارات سمت.
- بازرگان، عباس و اسحاقی، فاخته، (۱۳۸۷). «تحلیل فرایند هدف‌گذاری در ارزیابی درونی کیفیت گروه‌های آموزشی دانشگاهی: مطالعه موردی»، مجله مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد. دوره نهم، شماره ۲، صص، ۷۲-۵۷.

پژوهشنامه تربیتی

- 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.
- بازارگادی، مهنوش، (۱۳۷۷). الگویی جهت اعتبار بخشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور در بخش دولتی و غیردولتی، رساله دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.
- حسینی، رسول، (۱۳۸۱). تدوین و اعتباریابی ابزار تشخیص هدف‌های نظام دانشگاهی به منظور ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی: مورد دانشگاه تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- دبیرخانه ارزیابی درونی سازمان سنجش - گروه ارزشیابی آموزشی، (۱۳۸۶). ارزشیابی و اعتبارسنجی علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در برنامه سوم توسعه (۸۳-۱۳۷۹)، تهران: انتشارات سازمان سنجش.
- سلیمی، جمال، (۱۳۸۵). الگویی جهت ارزیابی برونی گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه کردستان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- صالحیان، محمود، (۱۳۷۶). تحلیل رگرسیونی عوامل تشکیل‌دهنده الگوی اعتبارگذاری برای ارزیابی کیفیت نظام جدید آموزش متوسطه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- محمدی، رضا، (۱۳۸۱). ارزیابی درونی کیفیت گروه‌های آموزشی ریاضی دانشگاه امیرکبیر، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

ارزیابی درونی و برونی درون- دانشگاهی گروه ...

- محمدی، رضا، (۱۳۸۴). راهنمای عملی برای اجرای ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی، تجارب ملی و بین‌المللی، مرکز انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- محمدی، رضا؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ یادگارزاده، غلامرضا؛ میرزامحمدی، محمد حسن و پرند، کوروش، (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی، تهران: انتشارات سازمان سنجش.
- میرکمالی، سید محمد، (۱۳۸۵). مبانی ارزیابی درونی: عوامل، فرایند و ساختار. دومین همایش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- میرزامحمدی، محمد حسن، (۱۳۷۶). بررسی و طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی کیفیت آموزش وزارت نیرو، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- عزیززی، زهره، (۱۳۷۹). بررسی عوامل مرتبط با موفقیت ارزیابی درونی در سنجش کیفیت: موردی از مهندسی شیمی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.
- فتح‌آبادی، جلیل، (۱۳۷۸). طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی به منظور بهبود کیفیت آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- قورچیان، نادرقلی؛ آراسته، محمدرضا و جعفری، پریش، (۱۳۸۳). دایره المعارف آموزش عالی. جلد اول. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
- 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.

- مقدس پور، هنگامه، (۱۳۸۳). ارزیابی درونی کیفیت گروه آموزشی حسابداری، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.
- منسوب بصیری، محمود، (۱۳۸۱). بررسی تحلیلی مفروضه‌های فلسفی الگوهای عمده ارزشیابی آموزشی، رساله دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- یادگارزاده، غلامرضا، (۱۳۸۱). ارزیابی درونی کیفیت دانشکده علوم دانشگاه بوعلی سینا، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- Bazargan, A (2002); "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.
- Bazargan, A (2007); "Problems of Organising and Reporting Internal and External Evaluation in Developing Countries: The Case of Iran"; Journal of Quality in Higher Education, Vol. 13:3, 207 – 214.
- Eaton, J (2000); Accreditation Available at: <http://www.chea.org/About.accreditation.cmf>.
- Eaton, J. (2006); An Overview of US Accreditation, Available at: http://www.chea.org/pdf/OverviewAccred_rev0706.pdf.
- Gnanam, A (2004); Indicators of Quality and Taking it Forward for Regional Cooperation: Development in India, Indicators of Quality and Facilitating Academic Mobility Trough Quality Assurance Agencies in The Asia-Pacific Region; Published by National Assessment and Accreditation Council, India.
- Lamicq, H. & H. T Jensen (2001); Towards Accreditation Schemes for Higher Education In European. Final Project Report.
- Martin, M & A, Stella (2007); External Quality Assurance in Higher Education: Making Choices; Paris: UNESCO-IIEP.

ارزیابی درونی و برونی درون- دانشگاهی گروه ...

- Nevo, D (2002); "Dialogue Evaluation: Combining Internal and External evaluation"; Advances in Program Evaluation, Vol. 8, pp. 3-16.
- OECD (2003); Review of Quality Assurance and Accreditation System in UNESCO Member State. Norway Forum on Trade in Education Services, Available at: <http://www.flyspesialisten.uo/vfs-trd/ufd/&QAUNESCO.PDF>.
- Sanyal, B.C; M, Martin (2006); Financing Higher Education: International Perspectives In: GUNI; Higher Education in The World 2006, Series on The Social Commitment of Universities 1. Palgrave Macmillan.
- Stufflebeam, D. L. (2003). Evaluation Models: New Directions for Evaluation; Jossey- Bass: A publishing Unit of John Wiley & Sons, Inc.
- Vlasceanu, L. L, Grunberg & D, Parlea (2004); Quality Assurance and Accreditation; A Glossary of Basic Terms and Definitions, Bucharest: UNESCO-CEPES.

Archive of SID