

تحلیل فرایند هدف‌گذاری در ارزیابی درونی کیفیت گروه‌های آموزشی دانشگاهی: مطالعه موردی

چکیده

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. تازه‌ترین تجربه ارزیابی درونی در آموزش عالی ایران، اجرای طرح ارزیابی درونی گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران است که هدف‌گذاری برای انجام آن از نوآوری ویژه‌ای برخوردار می‌باشد. در این مقاله ضمن بیان تجربه‌های ملی ارزیابی درونی در دهه اخیر، با تاکید بر تجربه یادشده به تحلیل چگونگی هدف‌گذاری برای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشگاهی پرداخته می‌شود و چارچوبی برای این منظور عرضه می‌گردد. واژه‌های کلیدی: ارزیابی درونی، هدف‌های گروه آموزشی، کیفیت، آموزش عالی ایران، ملاک‌های ارزیابی.

مقدمه

در گذار از قرن بیستم به قرن بیست و یکم، نظام‌های آموزش عالی در جهان با چالش‌های چندگانه‌ای روبرو شده‌اند. از یک طرف تاثیر دیدگاه‌های زیربنایی معرفت‌شناسی بر ساختن دانش و از طرف دیگر کاربرد فناوری‌های همگرا^۳ 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

۱- استاد دانشگاه تهران

۲- کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

3. converging technologies.

است. به گفته توماس^۱ (۲۰۰۳) دانشگاه‌ها طی قرن‌های گذشته با منظور داشتن دیدگاه سنتی نسبت به دانش، برنامه‌های درسی را چنان تنظیم کرده‌اند که دانش به خاطر ماهیت‌اش مورد توجه بوده است. در این دیدگاه سنتی ضرورت گنجانیدن مفاهیم و مباحث درسی در یک برنامه آموزشی صرفاً در چارچوب انتقال مطالب به دانشجویان بوده است (توماس، ۲۰۰۴). وانگهی به واسطه تحولات معاصر، ارزش عملی دانش و کاربرد آن مورد توجه قرار گرفته و دیدگاهی نو پدید مورد توجه قرار گرفته است. به طوری که برنامه‌ریزی دانشگاهی و تدوین برنامه‌های درسی براساس این دیدگاه نو پدید، ضرورت یافته است (توماس، ۲۰۰۴: ۳). از طرف دیگر کاربرد فناوری‌های همگرا مانند فناوری زیستی، ریزفناوری (نانو)، فناوری اطلاعات و ارتباطات و نیز علوم شناختی باعث شده است که این روند به طور ناخواسته دانشگاه‌ها را تحت تاثیر قرار داده و در آستانه هزاره سوم آنها را به چالش بطلبد. 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 به عمل آورده‌اند (شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی^۲، ۲۰۰۳).

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 (بازرگان ۱۳۸۲؛ ون دام^۳، ۲۰۰۲). 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 بوسیله یک سازمان یا مؤسسه‌ای در خارج از واحد آموزش عالی رایج شده است. تعداد این گونه 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 (شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی، ۲۰۰۳).

در ایران نیز کوشش‌های مربوط به ارزیابی مستمر برای بهبود کیفیت آموزش عالی از سال ۱۳۷۵ آغاز شد (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹). 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

1. Thomas.

2. International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAHE)

3. Van Damme

پیش - پژوهش^۱ و نیز به بیش از ده طرح پژوهشی به صورت پایان نامه های تحصیلی دوره های کارشناسی ارشد و دکترا اشاره کرد. هر یک از این پژوهش ها جنبه ویژه ای از ارزیابی درونی را مورد مطالعه قرار داده اند (بقایی شیوا، ۱۳۷۴؛ صالحیان، ۱۳۷۶؛ میرزا محمدی، ۱۳۷۶؛ فرزین پور، ۱۳۷۷؛ فتح آبادی، ۱۳۷۸؛ کیذوری، ۱۳۷۸؛ عزیزی، ۱۳۷۹؛ محمدی، ۱۳۸۱؛ حسینی، ۱۳۸۱؛ منسوب بصیری، ۱۳۸۱؛ یادگارزاده، ۱۳۸۱؛ مقدس پور، ۱۳۸۳؛ سلیمی، ۱۳۸۵؛ اسحاقی، ۱۳۸۵). انجام این پژوهش ها و پژوهش های مشابه، زمینه را برای اجرای گسترده ارزیابی درونی در آموزش عالی ایران فراهم کرد. به طوری که دهه گذشته را می توان دهه ترویج فرهنگ ارزیابی مستمر بویژه ارزیابی درونی در آموزش عالی ایران قلمداد کرد.

تجربه های ملی و بین المللی نشان می دهد که برای انجام ارزیابی درونی در یک گروه آموزشی لازم است هدف های آن گروه در دسترس باشد (بازرگان، ۲۰۰۲). علاوه بر آن برای اثربخش بودن نتایج ارزیابی درونی باید ساختار سازمانی مناسب در سطح دانشگاه و نظام آموزش عالی استقرار یافته باشد (بازرگان، ۱۳۸۲). مروری بر طرح های ارزیابی درونی انجام شده نشان می دهد که از یک طرف، هدف گذاری برای ارزیابی درونی حلقه ضعیف فرایند ارزیابی درونی در ایران بوده است. از طرف دیگر، در مدت ده سال گذشته به رغم اقدامات بعمل آمده هنوز ساختار سازی برای ارزیابی درونی به طور مطلوب انجام نشده است. از اینرو سوال هایی که مطرح می شود عبارتند از:

الف) ضرورت ساختار سازی در ارزیابی مستمر کیفیت آموزش عالی چیست و در دهه گذشته کوشش های مربوط به آن در ایران چه بوده است؟

ب) چگونه می توان با واقعیت گرایی به هدف گذاری در گروه های آموزشی دانشگاهی برای ارزیابی درونی پرداخت؟

برای پاسخ دادن به این سوال ها ابتدا تجربه های دهه گذشته درباره ارزیابی مستمر در نظام آموزش عالی ایران مورد تحلیل قرار می گیرد، سپس تجربه اخیر ارزیابی درونی در گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه تهران تحلیل می شود.

روش تحقیق

روش تحقیق به منظور پاسخ دادن به سوال های پژوهشی یاد شده، مطالعه موردی (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۷۶) بوده است. به عبارت دیگر برای بررسی هدف گذاری در فرایند ارزیابی درونی در گروه های آموزشی، ابتدا به بیان مساله مورد نظر پرداخته شده و سه مورد (واحد تحلیل) از ارزیابی های انجام شده برای تحلیل مساله مورد نظر انتخاب شده است. این موارد شامل الف) گروه های آموزشی در دانشگاه علوم پزشکی، ب) گروه آموزشی روانشناسی دانشگاه تهران و ج) گروه مدیریت و برنامه ریزی

1. pilot studies

آموزشی دانشگاه تهران، می‌باشد. پس از بیان مساله و انتخاب موارد، داده‌های مورد نظر برای پاسخ دادن به سوال‌ها از گزارش‌های ارزیابی گروه‌های آموزشی یادشده استخراج شده است. علاوه بر آن داده‌ها بر اساس سوال‌های پژوهشی مورد نظر در این مقاله، سازماندهی و استخراج شده‌اند. سرانجام یافته‌های حاصل از داده‌ها، بدست آمده و نتیجه‌گیری شده است.

ضرورت استقرار نظام ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی ایران

برای هر نظام آموزش عالی به طور اعم و برای نظام‌های دانشگاهی به طور 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 به طور 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 (بازرگان، ۲۰۰۲). 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 به منظور 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 اعضاء هیات علمی را جلب کرد (بازرگان، ۱۳۷۴). پس از آن از طریق ساختارسازی و جلب اعتماد دانشگاهیان، به ارزیابی برونی اقدام کرد (شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی، ۲۰۰۳).

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 فرایند 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 یادشده از هر دانشگاه به طور اخص، و از نظام آموزش عالی به طور اعم، انتظار می‌رود که ساختار سازمانی لازم برای تقویت ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی را فراهم آورد.

یافته‌های تحقیق

تجربه‌های ارزیابی مستمر در 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 (بازرگان، ۱۳۸۲). این مراحل عبارتند از: اندیشیدن درباره کیفیت، کسب تجربه اولیه، الگوپردازی درباره ارزیابی کیفیت و بومی کردن فرایند 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 فرایند 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 مسئولان 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 فرایند اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های شش گانه 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، فرایندی 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، فرایند تدریس-یادگیری، دانش‌آموختگان و آثار علمی منتشر شده. همچنین به موجب اجرای این طرح الگوی اولیه ارزیابی درونی در آموزش عالی تدوین گردید (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹).

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 (بازرگان، ۱۳۷۶). 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 فرایند برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی برای پنج ساله (۱۳۷۹-۱۳۸۳) یک ردیف اعتباری مجزا (۱۱۳۵۱۲) جهت انجام ارزیابی و بهبود کیفیت، تحت عنوان ارزیابی و اعتبارسنجی در بودجه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری گنجانده شد. در راستای اجرای این ماموریت، 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 فرایند 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 (بازرگان، ۱۳۷۵). پس از آن در چارچوب پایان‌نامه‌های دکترا 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 (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹). براساس این الگو، گروه ارزشیابی آموزشی در مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی (سازمان سنجش آموزش کشور) به طور 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 (اسلامزاده و همکاران، ۱۳۸۱). لذا با تکثیر و انتشار این گزارش پیشرفتی در انجام ارزیابی در گروه‌های آموزشی حاصل آمد.

در دوره بومی کردن فرایند ارزیابی درونی در ایران، به منظور ساختارسازی جهت ارزیابی درونی، آیین‌نامه اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی به صورت 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)

بطور کلی، فرهنگ ارزیابی و بهبود کیفیت در آموزش عالی از مؤلفه‌های شش گانه‌ای به شرح زیر تشکیل شده است: (۱) مشارکت اعضای هیأت علمی در اجرای ارزیابی، (۲) کل‌نگری نسبت به امور آموزش عالی، (۳) عمل‌گرایی به منظور اقدام مساعد جهت بهبودی امور، (۴) استفاده از نتایج ارزیابی به عنوان 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 (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹؛ محمدی، ۱۳۸۱؛ مقدس پور، ۱۳۸۳؛ سلیمی، ۱۳۸۵؛ اسحاقی، ۱۳۸۵). به عبارت 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 به طور مطلوب انجام شده است، ارتباط قویتری میان اعضای هیأت علمی به وجود می‌آید و توجه آنان نسبت به فرایند امور گروه آموزشی بیشتر جلب می‌شود.

چگونگی هدف‌گذاری برای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی

در اولین تجربه ارزیابی درونی در ایران که در گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی به انجام رسید (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹)، 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 (کمیتة ارزیابی درونی روانشناسی، ۱۳۸۳)، 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 بعمل 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 یادشده 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 مسئله 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. درانجام 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 هیات علمی (فرایند)، دانش‌آموختگان و آثار علمی گروه (برونداد) اندازه‌گیری شد و مورد مقایسه قرار گرفت. به عبارت دیگر میانگین متغیرهای: تعداد هیات علمی، تعداد واحد تدریس اعضای هیات 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 بکاررفته است. متوسط عملکرد این سه سال به عنوان "الزامات"، یا به تعبیر دیگر سنجه ترازایی^۱ و معیار ارزیابی درونی، مورد نظر واقع شد و انتظارات اعضای هیات 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.

ترکیب عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزیابی درونی در گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی در جدول شماره ۱ نشان داده شده است. همان‌طور که در این جدول ملاحظه می‌شود، بیش از ۴۰ درصد ملاک‌های سنجش کیفیت گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران بر عامل "مدیریت گروه، سازماندهی و تشکیلات" استوار بوده است. پس از آن عوامل هیات علمی، دوره‌ها و برنامه‌های آموزشی و نیز فرایند تدریس-یادگیری جمعاً بیش از ۳۰ درصد ملاک‌های سنجش کیفیت گروه را به خود اختصاص داده‌اند.

جدول شماره ۱: ترکیب عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزیابی درونی در گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران

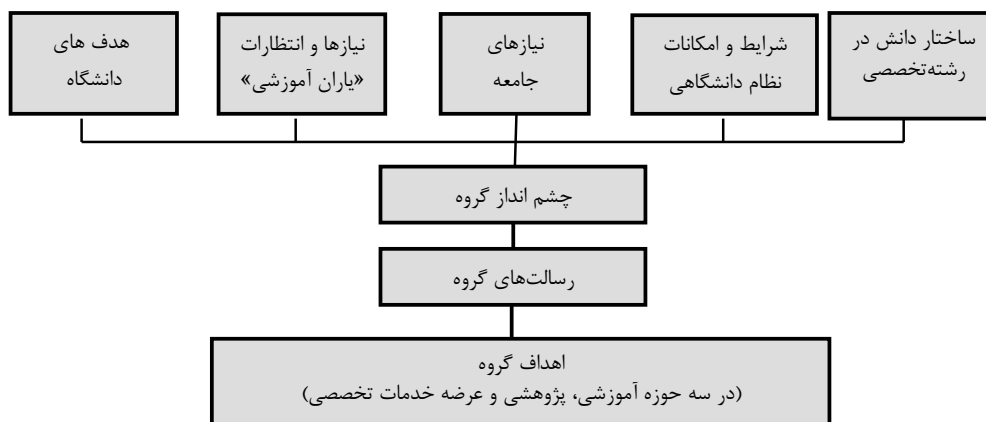
عامل	تعداد ملاک	تعداد نشانگر	%
۱- عامل اهداف، جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات گروه	۱۰	۳۴	۴۴
۲- عامل هیات علمی	۴	۹	۱۲

1. Benchmark

۱۰	۸	۳	۳- عامل دانشجویان
۱۳	۱۰	۴	۴- دوره ها و برنامه های آموزشی
۱۲	۹	۴	۵- فرایند تدریس- یادگیری
۹	۷	۳	۶- دانش آموختگان
۱۰۰	۷۷	۲۸	جمع کل

(منبع: کمیته ارزیابی درونی، ۱۳۸۵)

با توجه به ترکیب یادشده می توان اذعان کرد که ارزیابی کیفیت عامل "مدیریت گروه، سازماندهی و تشکیلات" در گروه های آموزشی نقش بسزایی در بهبود کیفیت دانشگاهی ایفا می کند. پس از انجام ارزیابی درونی و قضاوت درباره کیفیت گروه، هدف های میان مدت و بلند مدت گروه آموزشی در سه حوزه آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی تصریح گردید. برای این منظور از الگوی استخراج هدف های گروه آموزشی استفاده شده است. این الگو براساس تجربه ارزیابی درونی در گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی در شکل زیر نمایش داده شده است:



شکل شماره ۱: الگوی استخراج هدف های گروه آموزشی

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

هدف های دانشگاه

یکی از منابعی که جهت تدوین هدف های گروه های آموزشی مورد نظر قرار گرفته است، رسالت و هدف های تصریح شده دانشگاه است. زیرا گروه آموزشی به عنوان زیر نظامی از آن عمل می کند.

رسالت و هدف‌های دانشگاه تهران با استفاده از پرسشنامه سنجش هدف‌های دانشگاهی (بازرگان و حسینی، ۱۳۸۲) قبلاً تعیین شده بودند که در ارزیابی درونی از آنها استفاده شد.

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 کارآمدمدار^۱، مدیریت اثربخش‌مدار^۲، مدیریت پاسخ‌گویانه‌مدار^۳ و مدیریت مرتبط با ارزش‌ها و جنبه‌های فرهنگی^۴ (مورفی^۵، ۱۹۸۹).

بر مبنای الگوی مدیریت کارآمدمدار مدیران دغدغه آن را دارند که کارایی مدرسه را به حداکثر افزایش دهند. در حالی که با استفاده از الگوی مدیریت اثربخش‌مدار مدیران نگران آن هستند که مدرسه به هدف‌هایش تحقق بخشد. با بکار بردن الگوی مدیریت پاسخ‌گویانه‌مدار 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

1. efficiency-based
2. effectiveness-based
3. responsiveness-based
4. relevance-based
5. Murphy

صورت تعاملی و با رعایت اصول مشارکت جمعی و همیاری و مرتبط با ارزش های ریشه دار 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 انسان ها گام بردارند.

به طور کلی می توان ملاحظه کرد که الگوی مدیریت کارآمدمدار بر رعایت جنبه های اقتصادی، الگوی اثربخش مدار بر جنبه های تربیتی، الگوی پاسخ گویانه مدار بر جنبه های سیاسی، و الگوی مرتبط با ارزش ها بر جنبه های فرهنگی تاکید دارد.

پژوهش های اخیر نشان داده است که هیچ یک از الگوهای مدیریت آموزشی که در بالا به آن اشاره شد، به تنهایی نمی تواند نیازهای پیچیده نظام های آموزشی را نه در کشورهای صنعتی و نه در سایر کشورها برآورده کند. از اینرو روند حاضر در مدیریت و برنامه ریزی آموزشی به سوی تلفیق الگوهای یاد شده و در جهت اداره امور آموزشی با مشارکت جمعی است. از آنجا که کارکرد اصلی سازمان های آموزشی، کمک به افراد برای ساختن دانش فردی و نیز تولید، اشاعه و انتقال دانش عملی است، الگوی تلفیقی مدیریت آموزشی که فرایند مشارکت جمعی را تسهیل می کند، روند اصلی ساختار دانش در حوزه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی را تشکیل می دهد.

در این راستا رویکرد "مدیریت آموزشی براساس همیاری"^۱ مورد توجه قرار گرفته است. در این رویکرد رهبران آموزشی و مدیران مدارس باید از ویژگی های زیر برخوردار باشند:

۱- داشتن دانش درباره فرایندهای یاددهی-یادگیری که به کمک آن بتوانند معلمان را نسبت به طیف وسیع توانایی های دانش آموزان هدایت کنند.

۲- دارا بودن توانایی برای طراحی و اجرای طرح های آموزشی مورد نیاز کشور، منطقه، ناحیه جهت برآوردن نیازهای ویژه یادگیری آموزش مداوم.

۳- دارا بودن توانایی تشخیص ضرورت های انجام ارزشیابی طرح های مورد اجرا در فرایند مدیریت آموزشی.

۴- دارا بودن توانایی ایجاد یک چشم انداز مشترک نسبت به کیفیت یا اثربخشی یا عملکرد برتر آموزشی.

۵- دارا بودن توانایی بکارگیری شیوه مشارکتی در هدف گذاری، سیاست گذاری، برنامه ریزی، سازماندهی، اجرا و ارزشیابی در سازمان های آموزشی.

علاوه بر روند فوق در بکارگرفتن الگوی مدیریت آموزشگاهی، می توان تحول در شیوه های آموزش را از سنتی به جدید ملاحظه کرد. این تحول برحسب عناصر مورد نظر به طور خلاصه در لوحه زیر نمایش داده شده است:

عناصر	سنتی	جدید
-------	------	------

1.collaborative school management

وظیفه یادگیرنده	ذخیره اطلاعات	مدیریت اطلاعات و دانش
تاکید آموزش	فردی	اجتماعی
رابطه مدرس-یادگیرنده	دانا/نادان	جامعه فراگیران
فرایند 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 فرایندهای 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 علمی، دانشجویان، دانش‌آموختگان و به طور کلی دست‌اندرکاران سازمان‌های اجرایی که وظیفه اصلی‌شان عرضه خدمات آموزشی است، می‌باشد.

پس از بررسی اطلاعات حاصل از منابع پنج‌گانه یاد شده، 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 تاسیس 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 فرایند 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، سنجه ترازایی، ارزیابی درونی را منظور داشت و در تعیین الزامات (معیارهای قضاوت) ارزیابی از آن استفاده کرد.

با توجه به مطالب فوق، در پاسخ سوال دوم مطرح شده در آغاز این مقاله، درباره چگونگی هدف گذاری 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 دانش‌آموختگان، آثار علمی تولید شده و سایر موارد با واقعیت‌گرایی ملحوظ گردد و متوسط آن به عنوان سنجه قضاوت برای ارزیابی درونی (در دور اول) مورد نظر قرار گیرد.

نتیجه گیری

در آغاز قرن بیست و یکم سنجش کیفیت دانشگاه‌ها و سایر 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. سنجش کیفیت دانشگاه‌ها و ارتقای آن مستلزم اشاعه فرهنگ ارزیابی مستمر است.

در آموزش عالی ایران از یک دهه قبل، کوشش‌هایی برای تدوین و اجرای طرح‌های ارزیابی مستمر و بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی از طریق ارزیابی درونی به عمل آمده است. این امر موجب گسترش فرهنگ ارزیابی، به ویژه ارزیابی درونی، با مشارکت اعضای هیات علمی در دانشگاه‌های دولتی کشور شده است. به طوری که تعداد قابل توجهی از گروه‌های آموزشی دانشگاهی نسبت به ارزیابی درونی رغبت نشان داده‌اند. 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 هیات 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 هیات علمی گروه نسبت به تحقق هدف‌ها.

در این راستا مطالعه موردی ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی علوم پزشکی (گروه‌های پیش-پژوهش)، گروه روانشناسی و گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران نیز تایید کننده نتایج فوق می‌باشد. اجرای این طرح در راستای رفع مشکل موجود در طرح‌های ارزیابی درونی اجرا شده

می‌باشد. به عبارت دیگر کمبود هدف‌های مشخص و تصریح شده در گروه‌های آموزشی و نیز عدم دستیابی به معیاری واقع‌گرایانه جهت ترسیم وضعیت مطلوب گروه آموزشی موجب کند شدن فرایند ارزیابی کیفیت بوده است. اما اکنون با ارائه چارچوبی جهت تعریف رسالت و اهداف آتی گروه‌های آموزشی، با سهولت بیشتری می‌توان ارزیابی درونی را به انجام رساند.

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 و ج) انتظارات اعضای هیات علمی. پس از آن می‌توان الزامات ارزیابی درونی را به منظور 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. به طوری که گروه چشم‌انداز آینده خود را تصویر کرده و چگونگی دستیابی به آن را ترسیم می‌نماید.

منابع

- اسلامزاده، غلامحسین و همکاران (۱۳۸۱). گزارش ارزیابی درونی گروه‌های ریاضی محض و کاربردی. دانشکده ریاضی و علوم کامپیوتر دانشگاه صنعتی امیرکبیر.
- 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 (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.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۳). **ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی**. چاپ چهارم، تهران: سمت.
- 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.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۲). "ظرفیت‌سازی برای ارزیابی و ارتقاء کیفیت نظام آموزش عالی: تجربه‌های بین‌المللی". **فصلنامه مجلس و پژوهش**، سال دهم، شماره ۴۱، ص ۱۴۱-۱۵۸.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۶). ارزیابی درونی دانشگاهی. **اخبار دانشگاه تهران**، شماره ۲ تابستان: ص ۳۹-۴۸.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۵). "کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه‌های ملی و بین‌المللی". **مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی ایران**، تهران: انتشارات علامه طباطبائی.
- 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 ۷۰-۴۹.

- بازرگان، عباس؛ حسینی، سیدرسول (۱۳۸۲). ساخت و اعتباریابی ابزار اندازه گیری هدف‌های دانشگاهی برای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی. **فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی**، ۲۹: ۱-۲۶.
- 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.
- 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.
- 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.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۲). **روش‌های تحقیق در علوم رفتاری**. تهران: انتشارات آگاه.
- 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 تشکیل دهنده الگوی اعتبارگذاری برای ارزیابی کیفیت نظام جدید آموزش متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- عزیزی، زهره (۱۳۷۹). بررسی عوامل مرتبط با موفقیت ارزیابی درونی در سنجش کیفیت: موردی از مهندسی شیمی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.
- فتح آبادی، 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.
- 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.
- کمیته ارزیابی درونی (۱۳۸۵). گزارش ارزیابی درونی گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی. تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- کمیته ارزیابی درونی روانشناسی (۱۳۸۳). گزارش ارزیابی درونی گروه آموزشی روانشناسی. تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- 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.
- محمدی، رضا (۱۳۸۱). ارزیابی درونی گروه آموزشی ریاضی (محض-کاربردی) دانشگاه صنعتی امیرکبیر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- مقدس‌پور، 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. پایان‌نامه دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

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.

یادگارزاده، غلام رضا (۱۳۸۱). ارزیابی درونی کیفیت دانشکده علوم دانشگاه بوعلی سینا. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

- 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.
- Bazargan, A. (2002b) Measuring Access to Higher Education and Higher Education Quality: A case study from Iran. **Prospects**,32(3): 365-371.
- Brennan, J.& Shah, T (1997) Quality Assessment, Decision Making and Institutional Change. **Tertiary Education and Management**,3(2): 157-164.
- International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) (2003), **Quality Assurance Agencies**. Dublin: HETAC.
- Murphy. P. (1989). Administration & Management of Education: The Challenges Faced. Paris:IIEP.
- 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.
- 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.
- 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): 93-136 .