

عنوان مقاله:

جایگاه ارزیابی درونی در بهبود کیفیت عملکرد مراکز آموزش عالی و دانشگاه ها

حسن رضا زین آبادی

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی و عضو کمیته ارزیابی درونی سازمان سنجش و آموزش کشور
Email:hzeinabadi@yahoo.com

جواد پورکریمی

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی و عضو هیات علمی جهاد دانشگاهی واحد تهران
Email:jpkarimi@ut.ac.ir

زمستان ۱۳۸۳

۱- مقدمه

آموزش عالی ایران در دو دهه گذشته به چالشها و مسائل متعددی مواجه شده است. گسترش کمی دانشگاه ها، کثرت موسسات آموزشی متنوع، افزایش تعداد دانشجویان و گاه وجود خیل عظیم دانش آموخته بیکار از جمله چالشهایی هستند که نظام آموزش عالی ایران را با مشکلات عدیده ای مواجه نموده است. گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به ظرفیت های موجود و توان بافت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه، کاهش کیفیت نظام آموزش عالی نیز به دنبال خواهد داشت. در واقع نمی توان گسترش کمی و ازدیاد تعداد دانشجویان و دانش آموختگان را دلیلی بر وجود کیفیت مطلوب دانست. این چالش ها لزوم مسئولیت پذیری و پاسخگویی را در نظام آموزش عالی ایران منجر شده است و نظام دانشگاهی را وادار به بازاندیشی در ساختار، رسالت، اهداف، کارکردها و فرایندهای خود نموده است. از آنجا که دانشگاهها از جمله مهمترین نهادهایی هستند که جوامع جهت رشد و توسعه به آنها نیاز دارند شفافیت، پاسخ گویی، بهبود کیفیت در آنها الزامی است.

مدیریت عملکرد به عنوان يك نگرش نوین مدیریتی نقش اساسی در هدایت و ترکیب مولفه های کیفیت در سازمان ایفاء و به شکل مطلوب و اثر بخش بر فرایند کیفیت مدیریت می نماید (سلطانی، ۱۳۸۳). واضح است که وجود يك فرایند مدیریت عملکرد مطلوب در موسسات آموزش عالی ایران بهبود کیفی آنها را به دنبال خواهد داشت. مدیریت عملکرد در موسسات آموزش عالی به عملکرد دانشجویان، دانش آموختگان و اعضای هیات علمی و عوامل اثر گذار به کیفیت آنها توجه دارد و مولفه های کیفی این گونه از سازمانها را به نحو مطلوبی ارزیابی نموده و از نتایج آن جهت بهبود ضعف ها و تحکیم قوت ها استفاده می نماید. همان گونه که مدیریت عملکرد نقش اساسی در هدایت و ترکیب مولفه های کیفی در سازمان ایفاء می کند، ارزیابی کیفی سازمانها نیز می تواند رهنمودهای مفیدی برای بهبودی فرایند مدیریت عملکرد در سازمان ایفاء کند.

ارزیابی^۱ به عنوان یکی از مهم ترین سازو کارهای مدیریت عملکرد در تولید و توسعه کیفیت در سازمان می باشد. در واقع بهبود کیفیت مستلزم ارزیابی کیفی است و این در تمام سازمان ها اعم از سازمانهای صنعتی، بازرگانی و آموزشی امری کاملاً عینی و مشهود است. سازمانهای صنعتی و بازرگانی به دلایل مختلف تجاری- رقابتی

۱- در این نوشتار واژه ارزیابی معادل واژه Evaluation قرار گرفته است. بدیهی است در کتب و مقالات مختلف از اصطلاح ارزیابی و ارزشیابی معادل این واژه استفاده می گردد.

و جلب رضایت مصرف کننده ناگزیر از بهبود کیفیتند. اجرای راهکارهای بهبود مستمر کیفیت در این گونه سازمان ها واجب و ضروری است. اما این سازمانها با سازمانهای آموزشی به ویژه موسسات آموزش عالی تفاوت های زیادی دارند، از یک طرف در موسسات آموزش عالی بر خلاف سازمانهای صنعتی و بازرگانی تولید ملموس نیست و مصرف کننده مشخصی در این گونه از سازمانها وجود ندارد. این موارد تعریف، ارزیابی و تضمین کیفیت را در آنها با مشکلاتی مواجه نموده است. به هر جهت ارزیابی کیفی یکی از مهم ترین ملزومات سازمان ها است و موسسات آموزش عالی از این امر مستثنی نیستند.

۲- کلیاتی در باب کیفیت

کلمه کیفیت معادل لاتین " Quality " و از ریشه عربی " کیف " و به معنی چگونگی، چونی، صفت و حالت چیزی است (عمید، ۱۳۷۶: ۱۰۲۷) فارغ از معنای لغوی آن اولین سوالی که درباره آن مطرح می شود این است که واقعا 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 متمادی از جایگاه والایی برخوردار بوده است. از لحاظ تاریخی عقیده عمومی و کلی در مورد کیفیت برای اولین بار در صنعت ظاهر شده است، ادوارد دمینگ^۱ از جمله افرادی است که تلاشهای زیادی را برای بهبود کیفیت در صنعت و بازرگانی انجام داده است. (روینستین، ترجمه زین آبادی، زارعی، ۱۳۸۳)

آنچه که در تعریف کیفیت در حوزه صنعت و بازرگانی نقش اساسی ایفا کرده است، معیارها و ملاک های مصرف کنندگان می باشد که همین امر موجب ظهور مفاهیمی نظیر، بهبودمستمرکیفیت و مدیریت کیفیت جامع^۲ 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 آن چه که در بین تمامی این تعاریف مشترک است، تمرکز بر مشتری و مصرف کننده، مشارکت و تشکیل تیم کاری و بهبود مستمر یادگیری می باشد (اونال^۳ ، ۲۰۰۱) کلیفورد و اسمیت^۴ (۱۹۹۹) سرچشمه مدیریت کیفیت جامع را تلاشهای

^۱ - Edvard Deming

^۲ - Total Quality Management (TQM)

^۳ - Unal

^۴ - Clifford & Smith

فردريك وينسلو تيلور و اسريكانسان و دالريپل^۵ (۲۰۰۲) سرچشمه آن را ظهور نظريه روابط انساني التون مايو معرفي نموده اند. اما اكثرًا اعتقاد بر اين است كه ادوارد دمینگ اولين فردي است كه مديريت كيفيت جامع را مطرح نموده است.

توجه به اصول منشعب از مديريت كيفيت جامع، نقش اساسي را در بهبود كيفيت در سازمانها ايفا مي كند، در واقع اين اصول و توجه به آنها تعريف كيفيت در حوزه صنعت و بازرگاني را تسهيل نموده است، اين اصول عبارتند از: (چانگ بينگ سان^۶، ۲۰۰۳، اونال، ۲۰۰۰، كليفورده و اسميت، ۱۹۹۹).

- تمرکز بر هدف و مصرف کننده
- رويکردهاي سيستماتيک براي عملياتي کردن اهداف
- توجه به رشد و بهبود مداوم و يادگيري
- مشارکت و تشکيل تيم کاري
- تفکر بلند مدت و دور انديشي و

۳- كيفيت در آموزش عالي

مفهوم كيفيت در آموزش عالي به راحتی قابل تعريف نيست و هيچ گونه توافقي در مورد تعريف كيفيت در آموزش عالي وجود ندارد (چانگ بينگ سان، ۲۰۰۳، راو^۷، ۲۰۰۲) پيچيدگي نظام آموزش عالي و مشخص نبودن اينکه واقعا " مصرف کننده آن کيست؟ و " توليد آن چيست؟ " تعريف كيفيت در آن را با مشکل مواجه نموده است. (روينستين، ترجمه زين آبادي، زارعي، ۱۳۸۳).

در آموزش عالي نيز آنچه كه در تعريف كيفيت مركزيت دارد، دیدگاه ها و نظرات مخاطبان مي باشد، در آموزش عالي " كيفيت تابع نظر مشاهده گر است^۸ ". مشاهده گران و مخاطبانی كه كيفيت را خود تعبير مي كنند و با توجه به دیدگاه و نظر خود به تعريف آن مي پردازند (روينستين، ترجمه زين آبادي، زارعي، ۱۳۸۳، بازرگان، ۱۳۸۰) لذا بايد گفت ارائه نيمرخی از كيفيت هميشه با عينيت همراه نيست و با ذهنيت حرکت مي كند، از اين رو بايد پذيرفت كه كيفيت به راحتی قابل سنجش و اندازه گيري نخواهد بود و در نتيجه هم تعاريف هنجار مدار و هم تعاريف معيار مدار در مورد كيفيت مي توانند معتبر و صحيح باشند. (بازرگان، ۱۳۷۴).

بازرگان (۱۳۷۴) معتقد است كه " تعريف ارائه شده از سوي شبكه بين المللي نهادهاي تضمين كيفيت در آموزش

۵- Srikanthan & Dalrymple

۶- Chung Bing sun

۷- Rao

۸- "Quality in the eyes of beholder "

عالي^۹ در خصوص کیفیت تقریبا با اکثر فعالیتهای صورت گرفته در خصوص ارزیابی کیفیت، در سطح بین المللی و از جمله در ایران همناست، این نهاد کیفیت را میزان تطابق وضعیت موجود نظام های آموزش عالی با الف) استانداردهای از قبل تعیین شده ب) رسالت، اهداف و انتظارات تعریف نموده است^{۱۰} .

۴- ضرورت تضمین کیفیت در آموزش عالی

کیفیت، هزینه و بهره وری به عنوان سه عامل اساسی مورد توجه خاص دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی هستند، اما کیفیت بیش از دو عامل دیگر مورد توجه جدی قرار گرفته است چون اعتقاد بر این است که هزینه و بهره وری به نوعی تحت تاثیر عامل کیفیت قرار می گیرند، اگر کیفیت بهبود یابد، هزینه ها کاهش یافته و بهره وری افزایش می یابد (ساموئل، ترجمه حسین زاده، ۱۳۷۹) سالیس به نقل از صدیقی (۱۳۸۰) معتقد است «چهار الزام حرفه ای، اخلاقی، رقابتی و مسئولیت پذیری ضرورت تضمین کیفیت در آموزش عالی را آشکار نموده است» و در جای دیگر لوس وبر^{۱۱} (۲۰۰۳) می گوید «جهان در حال تغییر است و روز به روز بر حالت عدم قطعیت و عدم تعین آن افزوده می شود. بنابراین تمامی موسسات آموزش عالی تحت فشارند تا پاسخ های مطلوبی در قبال نیازهای اجتماعی ارائه دهند، موقعیت دانشگاه ها در قبال کیفیت بسیار پیچیده است، تجربه ها ثابت نموده اند که دانشگاهها در صورتی می توانند بهترین خدمات را به جامعه ارائه دهند که دائما دغدغه بهبود کیفیت خدمات خود را داشته باشند».

از آنجا که مخاطبان و ذینفعان موسسات آموزش عالی به ویژه والدین انتظار زیادی در خصوص کیفیت مطلوب خدمات این گونه موسسات دارند. کیفیت نظام های 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 می اندیشند که فرزندان آنها در چه مدرسه و چه دانشگاهی به تحصیل خواهند پرداخت. یقینا هر پدر و مادری می خواهد فرزندش از آموزش مطلوبی بهره مند شود و به همین علت است که والدین سعی می کنند فرزندان را در یک «مدرسه خوب» و یک «دانشگاه خوب» ثبت نام نمایند. لذا لازم است نظام های آموزشی به این مهم بیاندیشند که چگونه می توانند «خوب» باشند. (مک بیت^{۱۲}، ۲۰۰۳) .

۹- International Network of Quality Assurance Agencies in higher education .

۱۰- Luce weber

۱۱- Mac Beath

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 می انجامد و در نتیجه اهداف برنامه های رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشورها با مشکلات عدیده ای مواجه خواهد شد و این امر، دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی را زیر سؤال خواهد برد، چرا که نقش اساسی دانشگاه ها، اتخاذ استراتژی های سنجیده جهت توسعه منابع انسانی متخصص و ماهر جهت رشد و توسعه کشور می باشد، بنابراین نظام آموزش عالی به عنوان 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.

۵- ارزیابی و نقش آن در تضمین کیفیت در آموزش عالی

پیش از هر چیز لازم است که با مفهوم «ارزیابی» آشنا شویم. زیرا درک کامل از نقش ارزیابی با تعریف کامل آن صورت می گیرد. هیلز^۱ (۱۹۹۴) به نقل از بوردن و دیوج هونگ^۲ (۲۰۰۳) می گوید «ارزیابی به معنای قضاوت کردن به وسیله برخی از معیارها است، ارزیابی به معنای جمع آوری، تحلیل و تفسیر داده ها، جهت بررسی میزان دسترسی به هدف های سازمانی و هدف های عملکردی می باشد. بیبای به نقل از کیامنش (۱۳۸۱) تعریفی نسبتاً کامل از ارزیابی مطرح نموده است او ارزیابی را در «فرایند جمع آوری و تفسیر نظامدار شواهدی که در نهایت به قضاوت ارزشی با چشمداشت به اقدامی معین می انجامد» می داند. این تعریف چهار عنصر کلیدی را در برمی گیرد. عنصر اول نظامدار بودن است که حاکی از درجه ای از دقت و برنامه ریزی جهت گردآوری اطلاعات است، عنصر دوم تفسیر شواهد است و عنصر سوم قضاوت ارزشی است که ارزیابی را از حد توصیف فراتر می برد، چهارمین عنصر «با چشمداشت به اقدامی معین» حاکی از این امر است که ارزیابی آگاهانه و به منظور انجام اقدامی در آینده صورت می گیرد.

بنت^۳ (۲۰۰۱) می گوید «تضمین کیفیت در آموزش عالی بدون ارزیابی آن امکان پذیر نیست». در جای دیگر او در خصوص لزوم ارزیابی کیفی در آموزش عالی می گوید «چگونه می توان کیفیت آموزش های ارائه شده به وسیله دانشگاه

۱- Hills

۲- Borden & Deug Hong

۳- Bennett

ها را سنجید؟ چگونه می توان متوجه شد که یادگیری مورد انتظار در دانشجویان رخ داده است؟ چگونه می توان از این موضوع اطلاع حاصل نمود که دانشجویان در آینده از آموزش خوبی بهره مند خواهد شد؟ والدین چگونه می توانند از این موضوع اطلاع حاصل کنند که فرزند آنها در دانشگاهی که هزینه آن را متقبل می شوند آموزش خوبی را دریافت خواهند نمود؟ دولت‌ها چگونه از اثر بخشی آموزش های ارائه شده اطلاع حاصل می کنند؟ اینها سوالات مهمی هستند که با انجام ارزیابی کیفی می توان بدانها پاسخ گفت. «.

لزوم پاسخ گویی و مسئولیت پذیری نظام آموزش عالی و تضمین کیفیت مبتنی بر ارزیابی کیفی آن است، از طریق انجام يك ارزیابی جامع می توان به نقاط ضعف و قوت پی برد و بهبود نقاط ضعف و تحکیم نقاط قوت پرداخت. ارزیابی عنصر جدایی ناپذیر هر سازمان و هر برنامه است، بازخوردهای ناشی از انجام ارزیابی به نحو بسیار موثری اقدامات آینده را تحت تاثیر قرار خواهد داد.

۶- ارزیابی، مهمترین ساز و کار مدیریت عملکرد در بهبود و توسعه کیفیت

ارزیابی یکی از مهمترین ساز و کارهای مدیریت عملکرد جهت تولید و توسعه کیفیت می باشد. از آنجا که در مدیریت عملکرد تمرکز اصلی بر عملکرد و کیفیت عملکرد کارکنان است، در ارزیابی عملکرد موسسات آموزش عالی نیز عملکرد اعضای هیات عملی، دانشجویان، مدیران و کارکنان در ارزیابی مد نظر قرار می گیرد. سلطانی (۱۳۸۳) می گوید «مدیریت عملکرد برای اندازه گیری و ارزیابی عملکرد به مجموعه عوامل موثر در عملکرد کیفی توجه دارد و برای عملیاتی کردن این توجه دست به طراحی ساز و کارهای لازم می زند» در موسسات آموزش عالی نیز علاوه بر ارزیابی عملکرد اعضاء لازم است به مولفه های اثر گذار بر کیفیت عملکرد اعضاء و به طور کلی نظام توجه شود. ه. س بولا به نقل از بازرگان (۱۳۷۲) معتقد است که برای ارزیابی عملکرد کیفی کارکنان لازم است مولفه های زیر مورد ارزیابی قرار گیرند:

- ارزیابی زمینه عملکرد کیفی: بررسی محیطی که عملکرد در آن اجرا می شود به منظور تعیین مولفه های محیطی موثر در عملکرد کیفی کارکنان
- ارزیابی درونداد عملکرد کیفی، ارزیابی عوامل تشکیل دهنده عملکرد کارکنان و ارزیابی مجموعه عواملی که در مبانی کیفیت موثرند

- ارزیابی فرایند عملکرد کیفی، ارزیابی روند کاری فرد به منظور نظارت بر چگونگی تولید کیفیت
 - ارزیابی برونداد عملکرد کیفی: یعنی ارزیابی میزان تحقق اهداف و اثربخشی کیفیت تولید شده توسط کارکنان
- درون مدیریت عملکرد ارزیابی نقش بررسی، ارزیابی، قضاوت و تعیین نقاط قوت و ضعف را دارد که طی فرایند علمی نقاط ضعف را به قوت تبدیل خواهد کرد.

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

برای ارزیابی موسسات 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^۱
 - ۲- الگوهای قضاوتی^۲ (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^۳، مبتنی بر مدیریت^۴، مبتنی بر مصرف‌کننده^۵، مبتنی بر نظر متخصصان^۶، مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان و طبیعت‌گرایانه تقسیم بندی نموده اند و یا بازرگان (۱۳۸۰) آنها را به هفت دسته: پاسخ‌گویانه^۷، مبتنی بر طرحهای تحقیق آزمایشی، هدف آزاد^۸، مبتنی بر مدافعه^۹، و کاربرد گرا تقسیم بندی نموده است.
- زین آبادی (۱۳۸۳). معتقد است که از میان تمامی این الگوها^{۱۰} الگوی: تحقق هدف (الگوی تایلر)، الگوی ارزیابی اختلافی، الگوی ارزیابی سیپ^{۱۱}، الگوی ارزیابی یوسی ال ای^{۱۲} و الگوی اعتبارسنجی^{۱۲} در موسسات آموزش

^۱ - Goal attainment models

^۲ - Judgmental models

^۳ - Objective - Oriented

^۴ - Management - Oriented

^۵ - Consumer - oriented

^۶ - Expertise - oriented

^۷ - Responsive - oriented

^۸ - Goal - free

^۹ - Aduocacy - oriented

^{۱۰} - Cipp (Context, Input, process, product)

^{۱۱} - University of Colifornia losangles

^{۱۲} - Accreditation model

عالي کاربرد بيشتري داشته اند. الگوي اعتبارسنجي يکي از با سابقه ترين الگوهاي ارزيابي آموزشي - خصوصاً در آموزش عالي است و در عين حال از بحث انگيزترين الگوها نيز به شمار مي رود (بازرگان، ۱۳۷۶). از لحاظ تاريخي اين الگو از دهه آغازين قرن بيستم به منظور قضاوت درباره سازمانهاي آموزشي مورد استفاده واقع شده است، انجمن نورث - سنترال (دانشگاههاي شمال مرکزي آمريکا) از جمله پيشگامان استفاده از اين الگو در آموزش عالي بوده است (بازرگان، ۱۳۸۰؛ ۹۸).

انجمن اعتبارسنجي آموزش عالي امريکا^۱ (۲۰۰۳). اين الگو را بدین صورت تعريف مي کند. «اعتبارسنجي عبارت است از فرايند بررسي کيفي بيروني موسسات آموزش عالي براي تحريك آنها در تضمين کيفيت و بهبود آن مي باشد. دام^۲ (۲۰۰۰). در تعريف اعتبارسنجي مي گويد» اعتبارسنجي عبارت است از نظارت رسمي برنامه و موسسه، توسط اعضاي بيروني براي سنجش کيفي آنها» اين نظارت منجر به اعطاي رتبه به آنها مي شود، بطور کلي اعتبارسنجي بدین مورد مي پردازد که آیا برنامه يا موسسه مطابق با استانداردهاي از پيش تدوين شده است يا خير؟» در اين الگو از طرف موسسه يا سازمانهاي ارزيابي، با فاصله هاي زماني از موسسه، دانشکده و يا مدرسه مورد ارزيابي، بازديد به عمل مي آيد و موسسه با توجه به معيارهاي کمي از قبل تعيين شده و با توجه به آنچه که در حال حاضر وجود دارد مورد قضاوت و ارزيابي قرار مي گيرد، اين الگو يك مطالعه همه جانبه را از تمام ابعاد يك موسسه انجام مي دهد. (کيامنش، ۱۳۸۰: ۳۳).

به طور کلي اعتبارسنجي نقشهاي زير را در نظام آموزش عالي ايفا مي کند: (لون^۳، ۲۰۰۱).

- تشریح و رسيدگي به اين امر که آیا موسسه يا برنامه به استانداردهاي مورد نظر دست يافته است يا خير؟
 - مشارکت هر چه بيشتتر اعضاي هيات علمي ودانشجویان به عنوان يکي از عوامل مهم در سنجش کيفيت نظام
 - کمک به موسسه براي ايجاد معيارهاي مورد قبول کيفيت
 - تجهيز موسسه در برابر فشارهاي دروني و بيروني
 - تحريك موسسه براي رشد و بهبود استانداردهاي کيفي
 - مشارکت همه جانبه اعضاء موسسه در فرايند ارزيابي
- به هر حال تجارب بين المللي بيانگر آنست که الگوي اعتبارسنجي يك از مناسبترين و پرکاربردترين الگوها

^۱ - Council for higher education accreditation (CHEA)

^۲ - Damme

^۳ - Loane

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 هزار دانشکده اعتبارسنجی شده اند. اعتبارسنجی فرایندی دارد که انجام هر کدام از مراحل کارکردها و نتایج خاصی به بار خواهد داشت. انجمن اعتبارسنجی آموزش عالی آمریکا به نقل از ایتون^۱ (۲۰۰۱) مراحل اعتبارسنجی را به ترتیب ذیل معرفی نموده است:

۱- ارزیابی درونی

۲- ارزیابی بیرونی (تشکیل هیات همگان، بازدید، قضاوت)

و بازرگان (۱۳۸۰) نیز این فرایند 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، دانشکده ها 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 می دهد که از آنها می توان جهت بهبود نقاط ضعف و تحکیم نقاط قوت استفاده نمود. با انجام این مرحله و متعاقب آن تشکیل هیات همگان ارزیابی بیرونی صورت گرفته و الگوی اعتبارسنجی تکمیل می گردد که البته مرحله دوم این الگو یعنی ارزیابی بیرونی تاکنون در کشور ایران اجرا نشده است. قدمت اجرای فرایند ارزیابی درونی در ایران کمتر از ۱۰ سال است. با توجه به نقش مهمی که ارزیابی درونی در بهبود کیفی نظام مورد ارزیابی ایفا می کند در ادامه به ذکر تعاریف، مفاهیم و فرایند آن پرداخته شده و مراحل آن با مراحل مدیریت عملکرد در بهبود کیفیت مقایسه خواهد شد.

۸- ارزیابی درونی، تعاریف، ضروریات و نقش آن در بهبود کیفیت عملکرد

همانطور که پیشتر ذکر شد ارزیابی درونی یا خود - ارزیابی^۲ مرحله اول الگوی اعتبارسنجی است، گولیکسون^۳ (۱۹۹۴) در تعریف ارزیابی درونی می گوید: «ارزیابی که بوسیله اعضای یک واحد آموزشی و یا افراد درگیر در یک برنامه انجام می شود، ارزیابی درونی است»

^۱ - Eaton

^۲ - Self - Evaluation

^۳ - Gulikson

و یا آرنولدلاو^۱ (۱۹۹۱) به نقل از باب کوین^۲ (۱۹۹۴) ارزیابی درونی را بدین صورت تعریف می‌کند: «ارزیابی درونی نوعی از تحقیقات عملی^۳ 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 راه‌های حل‌های ارائه شده جهت برطرف نمودن نقاط ضعف و کمبودها می‌باشد»

بازرگان (۱۳۸۰) می‌گوید: «منظور از ارزیابی درونی آنست که دست‌اندرکاران نظام نسبت به هدفهای نظام و مسائلی که در تحقق این هدفها وجود دارد، آگاهی بیشتری بدست 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» (صفحه ۱۱۴).

ارزیابی درونی به عنوان یک رهیافت مشارکتی که به بازنگری منظم، سیستماتیک و جامع فعالیت‌های نظام (موسسات آموزش عالی) می‌انجامد و مبتنی بر فرایندها و واقعیت‌های موجود موسسات است دارای مجموعه‌ای از ویژگیهای خاص و برجسته است. بازرگان (۱۳۸۰) به برخی از این ویژگیها اشاره کرده است:

- برانگیختن دست‌اندرکاران نظام برای مشارکت در بهبود آن

- کمک به خود تنظیمی امور نظام آموزشی

- 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 فرایندی 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

^۱ - Arnold.love

^۲ - Bob. cowin

^۳ - Action research

به هر حال ارزیابی درونی به عنوان فرایند خود در آینه دیدن چنانچه از طرف اعضاء هیات علمی و کارکنان يك نظام آموزشی، پذیرفته شود و به عنوان يك ابتکار عمل از متن يك نظام با اهداف تقویت و حمایت از خلاقیت های درون گروهی و برنامه ریزی جهت ارتقاء کیفیت و فعالیت های آن نمود پیدا کند می تواند به تغیر 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 اعضاء نظام (موسسه آموزشی) جهت انجام این امر و فراهم آوردن زمینه بهبود و ارتقاء واحد مورد ارزیابی است، توصیف توواری^۱ (۲۰۰۱) از ارزیابی درونی که از آن به عنوان مکانیزمی که جامعه دانشگاهی را از طریق فرایندهای تعاملی مشارکتی به بررسی و ارزشگذاری واقعیت های کارشان ترغیب می نماید، بیانگر همین امر است. پس ارزیابی درونی مبتنی بر اصول و پیشبایستهایی است که توجه به آنها به انجام اثربخش فرایند آن منجر می شود، این اصول عبارتند از: (رحیمی و دیگران، ۱۳۸۱).

- تمایل اعضاء نظام مورد ارزیابی جهت انجام ارزیابی درونی
- تصریح ارتباطات میان مجریان و کلیه افرادی که به نحوی متأثر از انجام این فرایند هستند.
- مشخص بودن روش و فرایند 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.
- با رعایت اصول فوق و مشارکت هر چه بیشتر نظام مورد ارزیابی نتایج مفیدی حاصل می شود. همانگونه که مدیریت عملکرد سازمان ها را از حالت کنترل کیفیت عبور داده و به سمت تولید و ایجاد کیفیت سوق می دهد، 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 می تواند بهترین وسیله باشد.

تفاوت ارزیابی درونی یا خود ارزیابی با انواع دیگر ارزیابی ها در این است که اولاً این ارزیابی خود خواسته است، اعضای يك نظام تصمیم می گیرند تا ضعف ها و قوت های خود را آشکار نمایند. مشارکت و همکاری در این فرایند وجه تمایز این نوع ارزیابی از

^۱ - Tovar

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 تاثیر آن در بهبود عملکرد در این است که میزان پاسخ‌گویی و مسئولیت‌پذیری اعضا و نظام در قبال عملکرد خود افزایش می‌یابد. در واقع اعضاء نظام خود را در قبال عدم دسترسی به اهداف مسئول 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 فرایندها 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 موسسات آموزش عالی تاثیر بسزایی در بهبود کیفیت عملکرد نظام دارد. در ادامه جهت شناسایی بیشتر فرایندها در ارزیابی درونی به ذکر مراحل و فرایندها پرداخته می‌شود، لازم به ذکر است که در نظام آموزش عالی این فرایندها در سه سطح گروه‌های آموزشی، دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها قابل اجراست، که در این مقاله، فرایندها اجرایی آن در سطح گروه‌های آموزشی توضیح داده می‌شود.

۹- فرایندها اجرایی ارزیابی درونی

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

۹-۱- آشنا نمودن اعضاء نظام (اعضای هیات علمی) با فلسفه، ضرورت و اهداف ارزیابی درونی

تا زمانی که اعضاء نظام با ارزیابی درونی و کارکردهای آن آشنا نباشند، انجام ارزیابی درونی نتایج مفید خود را بدست نخواهد داد، از آنجا که این فرایندها مبتنی بر مشارکت است، لذا لازم است برای مشارکت هر چه بیشتر، اعضاء نظام با این فرایندها، ضرورت، فلسفه و اهداف آن آشنا باشند. فهم ارزیابی درونی به معنای انجام بدن نقش آن و دستیابی به نتایج مطلوب می‌باشد. در این مرحله ضمن آشنایی اعضاء نظام و ایجاد انگیزه و رغبت در آنها کمیته‌ای مرکب از ۳ تا ۴ نفر تحت عنوان «کمیته راهبردی ارزیابی درونی» تشکیل می‌شود. این کمیته نقش بسزایی در

همه‌هنگی و برنامه ریزی فرایند ارزیابی دارد. برنامه ریزی انجام ارزیابی و تنظیم جدول زمانبندی مراحل و تقسیم کار بین اعضاء در این مرحله صورت می‌گیرد.

۲-۹- تصریح رسالت و اهداف گروه

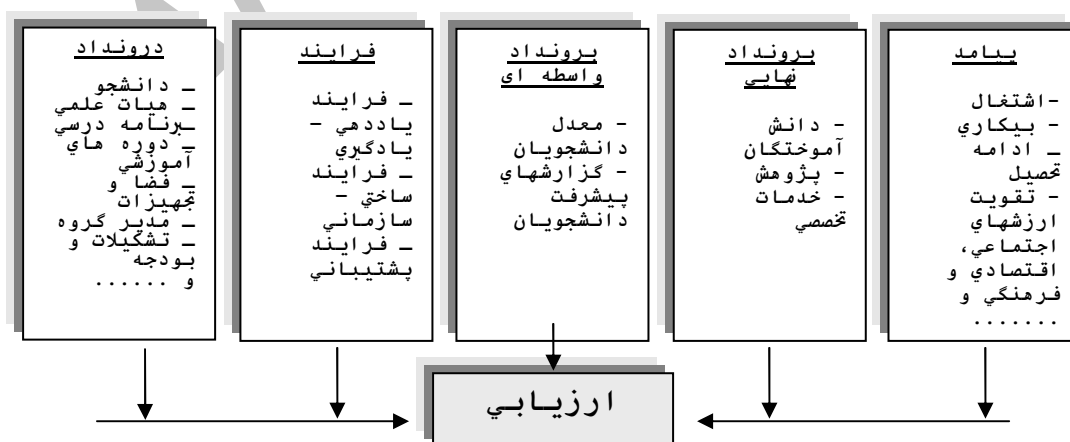
در این مرحله رسالت و اهداف گروه به عنوان مبنایی برای ترسیم وضعیت مطلوب و مرجعی برای مقایسه تصریح می‌گردد.

اهداف مبنایی مقایسه نتایج ارزیابی اند. 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 (معیارها قضاوت) نیز می‌باشند.

پژوهشهای صورت گرفته در حوزه ارزیابی درونی به طرق مختلفی در تصریح رسالتها و اهداف عمل نموده اند، از آن جمله احمدی (۱۳۸۳) رسالتها و اهداف در سه سطح: رسالتها و اهداف دروندادی، فرایندی 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.

۳-۹- تعریف و تدوین عوامل ارزیابی

با توجه به دیدگاه سیستمی عوامل مختلف دروندادی، فرایندی و بروندادی، در عملکرد نظام دخیلند و تمامی آنها به نوعی در کیفیت نظام اثر گذارند. عوامل عمده ترین عناصر درونداد، فرایند 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.



نمودار ۱: نمودار عناصر نظام آموزشی (گروههای آموزشی) بر اساس الگوی عناصر سازمانی اقتباس با اندکی تغییر و تلخیص (بازرگان، ۱۳۸۰)

با استفاده از این نمودار، می توان عوامل مهم کیفی را انتخاب و به ارزیابی آنها پرداخت. اولویت عوامل مورد ارزیابی را کمیته راهبردی تعیین می کند. 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 هیات علمی (۳) دانشجویان به تفکیک مقاطع (۴) دانش آموختگان به تفکیک مقاطع (۵) برنامه های درسی و دوره های آموزشی (۶) فرایند تدریس - یادگیری (۷) پژوهش (۸) امکانات و تجهیزات (۹) رسالت و اهداف زین آبادی (۱۳۸۳)، احمدی (۱۳۸۳)، یادگار زاده (۱۳۸۱)، محمدی (۱۳۸۱)، نیز از این عوامل جهت ارزیابی گروههای آموزشی استفاده کرده اند.

۴-۹- تعریف و تدوین ملاکهای ارزیابی

ملاکها عبارتند از ویژگیها یا جنبه هایی از پدیده ها و عوامل مورد ارزیابی که قضاوت درباره آنها انجام می پذیرد. 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. به عنوان مثال، زین آبادی (۱۳۸۳) برای ارزیابی عامل هیات علمی از ملاکهای زیراستفاده نموده است:

- ترکیب و توزیع اعضاء هیات علمی و ویژگیهای فردی اعضاء هیات علمی
- فعالیت های آموزشی اعضاء هیات علمی
- میزان حضور اعضاء هیات علمی در گروه
- چگونگی تبادل تجربه میان اعضاء هیات علمی
- آشنایی اعضای هیات علمی با یافته های جدید علمی رشته تخصصی و ...

در این مرحله هر کدام از عوامل به ملاکهای ارزیابی تقسیم می شوند و با توجه به این تقسیم بندی ارزیابی عوامل صورت می گیرد.

۵-۹- تعریف و تدوین نشانگرها (شاخصها) و استانداردها (معیارهای قضاوت)

نشانگرها یا شاخها را می توان عمده ترین مشخصه یا ویژگی هر ملاک تعریف کرد، که مجموعه ای از آنها می تواند به بهترین نحو ممکن کیفیت گروه را نمایان د. در این مرحله تک تک ملاکها به نشانگرها تقسیم می شوند. به عنوان مثال ملاک « ترکیب و توزیع اعضاء هیات علمی» می تواند به نشانگرهای ذیل تقسیم شود:

- نسبت اعضاء هیات علمی به دانشجو
- مرتبه اعضاء هیات علمی

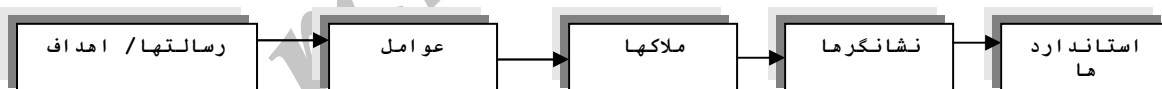
- سابقه اعضاء هیات علمی
- مدرک تحصیلی اعضاء هیات علمی

.....

در این مرحله علاوه بر تعریف و تدوین نشانگرها استانداردهای ارزیابی نیز مشخص می شوند. در ارزیابی درونی این استانداردها با توجه به نظر و توافق اعضاء هیات علمی تعریف و تعیین می شود. 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 می توان 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 می شوند. 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» می توان استاندارد زیر را تدوین نمود:

- نسبت ۱ به ۱۲ تا ۱۶ به ۱۶ نسبتاً مطلوب
- نسبت ۱ به ۱۸ و بالاتر نامطلوب

به این ترتیب در ارزیابی درونی ترتیب ارزیابی از هدف ها شروع شده و به استانداردهای منتهی می گردد.



بر خلاف ترتیب ارزیابی که از اهداف شروع شده و به استانداردها منتهی می شود، فرایند 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 می شود، این قضاوت مشخص می کند 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 فرایند قضاوت مشخص می شود.

۹-۶- مشخص کردن داده های مورد نیاز، طراحی و تدوین ابزارهای جمع آوری اطلاعات و منابع جمع آوری اطلاعات

در این مرحله داده های مورد نیاز با توجه با متغیرهای تشکیل دهنده نشانگرها، و منابع جمع آوری اطلاعات تعیین می شوند با توجه به متغیرهای اصلی هر نشانگر، سوالات مناسب طرح و در قالب ابزاری خاص، با توجه به منبع جمع آوری داده ها تدوین می شوند. برخی از منابع مهم جهت برای جمع آوری داده ها عبارتند از: هیات علمی، مدیران گروه، دانشجویان، دانش آموختگان، کارفرمایان، مسولین امکانات و تجهیزات، اسناد و مدارک.

۹-۷- گردآوری و تجزیه و تحلیل داده ها

در این مرحله پس از طراحی و تدوین ابزارهای اندازه گیری داده ها، داده های لازم از منابع جمع آوری داده ها جمع آوری می گردند. و داده های 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 می شوند. در این مرحله، با توجه به داده های 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 می شود. در این مرحله است که نقاط قوت و ضعف گروه آشکار می گردد.

۹-۸- تدوین گزارش ارزیابی درونی

معمولاً گزارش ارزیابی درونی در دو نوبت ارائه می شود، در مرحله اول يك گزارش اولیه تهیه شده و اعضاء گروه آنرا مطالعه نموده و پس از بررسی آن پیشنهادات خود را برای بهبود وضع موجود گروه ارائه می کنند و در مرحله بعدی پس از تطبیق نظرات، گزارش نهایی آماده می گردد. پیشنهادات ارائه شده در این گزارش از اهمیت فراوانی برخوردار است چرا که گروه می تواند با عملی نمودن آنها فاصله خود را تا وضعیت مطلوب بکاهد. این گزارشها توسط هیاتهای همگنان بررسی شده و از آنها جهت تدوین استانداردهای نظارت بیرونی استفاده می شود.

۱۰- جمع بندی و نتیجه گیری

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. با توجه به تجارب بین المللی 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 مرحله ای 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 هیات 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 فرایند با تشکیل کمیته راهبري 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، تاثیر 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 موسسات ایجاد شود. کیفیت نیز افزایش می‌یابد و مدیریت عملکرد می‌تواند با دریافت بازخوردهای ناشی از ارزیابی به رفع نقاط ضعف و کاستیها پردازد. ارزیابی درونی می‌تواند راهکار مناسبی در بهبود کیفیت برای مدیریت عملکرد نظام‌های آموزشی به ویژه مدیریت عملکرد موسسات آموزشی باشد.

فهرست منابع :

- 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.
- ادوارد، سالیس. **مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش**. ترجمه: سیدعلی صدیقی (۱۳۸۰)، تهران: نشر هوای تازه.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۴). **ارزیابی درونی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی**. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال سوم، شماره ۳ و ۴.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۰). **ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها، فرایند عملیاتی)**. تهران: انتشارات سمت.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۶). **کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی، نگاهی به تجربه های ملی و بین المللی**، فصلنامه رهیافت، شماره ۱۵۵.
- بولا، اچ اس. **ارزشیابی و سوادآموزی تابعی**، ترجمه عباس بازرگان (۱۳۶۲)، همدان: انتشارات دانشگاه بوعلی سینا.
- روینستین. **راهنمایی برای خود- ارزشیابی در سطح برنامه**. ترجمه حسن رضا زین آبادی و اسماعیل زارعی زوارکی (۱۳۸۳)، انتشارات علوم و فنون.
- زین آبادی، حسن رضا (۱۳۸۳). **ارزیابی درونی کیفیت گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم تهران**. پایان نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه تربیت معلم تهران. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی
- سلطانی، ایرج (۱۳۸۳). **مدیریت عملکرد و ساز و کارهای اجرایی آن در تولید کیفیت**. فصلنامه مطالعات مدیریت، شماره ۴۱ و ۴۲.
- عمید، حسن (۱۳۷۶). **فرهنگ فارسی**. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- کی. هو. ساموئل (۱۹۹۵). **مدیریت کیفیت جامع: نگرش منسجم**. ترجمه: حسین حسین زاده (۱۳۷۹). تهران: بی نا
- کیامنش، علیرضا (۱۳۸۱). **روشهای ارزشیابی آموزشی**. تهران، انتشارات پیام نور.
- محمدی، رضا (۱۳۸۱). **ارزیابی درونی کیفیت گروه آموزشی ریاضی (محض و کاربردی) دانشگاه صنعتی امیرکبیر**. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه تهران، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.
- یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۸۱). **ارزیابی درونی کیفیت دانشکده علوم دانشگاه بوعلی سینا همدان**. پایان

نامه کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی دانشگاه تهران، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.

- Bennet, Douglase, C.(۲۰۰۱). *Assessing quality in higher education*. Journal of libeal edccation. Vol, ۸۷. No ۵ .
- Borden, M & Deug Hong.(۲۰۰۳). *R&D program eualuation _ theory and practice*. printed and bound in great Britain by A utony Rowe ltd. Chippenham, Wiltshire.
- CHEA(۲۰۰۲). *Profile of accreditation, fact sheat ۱*, Center for higher education accreditation. www.chea.org.
- CHEA(۲۰۰۳). *The fundamentals of accredita thions, what do you need to know?* Council for higher education accreditation.
- Chung Bing sun. T.(۲۰۰۲). *Quality in higher education: Policies and practices*. A Hong kong prespective, introduction and research approach. Joural or educational management. Vol ۱۷. No ۳ .
- Clifford.v & smitu , jr(۱۹۹۹). *Total Quality management*. Global journal of engage education. Vol ۳.
- Cowin, B.(۱۹۹۴). *Initiationg change through internal eualuation promoting ownership of program and service eualuation sesults*. Institutional research and development.
- 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.
- Eaton Judith,s (۲۰۰۱). *USA accreditation revice*. Center of higher education accreditation. <http://www.chea.Org/About/accreditation./tml>
- Gulikson,plera.R.(۱۹۹۴).*Program eualuation standards..* <http://www.eriche.Org/digests/۲۰۰۱-۰۸.tml>.
- Loan, Shannon.(۲۰۰۱). *Distance education accreditation*, George Washington University, Department of education.
- Luce,weber,(۲۰۰۳).*Justification and methods of university eualuation*. University of Genova, faculty of Education. Educational Administration Department.
- Mac Beath, J & mac Glynn. A(۲۰۰۲). *Self – Evaluation, What’s in it for schools*. First published by Routledge Flamer. New Delphi, sage Publication.
- Srikan than. G & Dalrymple,J.(۲۰۰۲). *Developing a Holistic model for quality in higher education*. international journal of educational management.vol ۱۷. No ۳, ۱۲۶-۱۳۶.
- Tø ar, Edmundo(۲۰۰۱). *Apractical case for the self – eualuation of a European computer science schools*. Educational Conference in university of Madrid.

- Unal, O.F. (۲۰۰۱). *Application of 'Total Quality management' in higher education institutions*. Qafqaz University Faculty of Economic and Administrative science. Public Administration Department, Daka/ AZARBALJAN
- Worthen, B.R. & Sanders J, R. (۱۹۹۷). *Educational evaluation, Alternative approaches*. And practical guidelines. New York, Longman publication.
www.la.org/qrp/dvandmme.

Archive of SID