

ارزیابی درونی و بیرونی نظام های آموزشی

مریم طالبیان^۱، عصمت السادات رسولی^۲، زهرا اکبرزاده^۳، مریم نعمتی^۴

^۱ دانشجوی دکترای تخصصی برنامه ریزی درسی، رئیس مرکز آموزش فنی و حرفه ای الزهرا بابل / امیرکلا

^۲ استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری، دکترای تخصصی برنامه ریزی درسی

^۳ دانشجوی دکترای تخصصی برنامه ریزی درسی، مدیر مجتمع آموزش و پرورش آمل

^۴ دانشجوی دکترای تخصصی برنامه ریزی درسی، کارشناس مسئول دانشگاه علوم پزشکی مازندران

چکیده

ارتقا نظامهای آموزشی، بدون ارزیابی آن امکان پذیر نیست. عامل اصلی توجه به ارزیابی را میتوان در تحولات و روندهای جهانی چند دهه اخیر نظامهای آموزش جستجو کرد. از جمله این روندها میتوان به جهانی شدن، ظهور اقتصاد مبتنی بر دانایی، فناوریهای اطلاعات و ارتباطات، تغییرات جمعیتی و افزایش تقاضا برای آموزش، گسترش مردم سالاری، عدم تمرکز و تکثر نهادی و نیز محدودیت منابع مالی اشاره کرد. روندهای مذکور از یک طرف سبب دگرگونیهای سازمانی نظیر استقلال و خود تنظیمی مراکز آموزش شده و از طرف دیگر تقاضا برای بهبود کیفیت و پاسخگویی این مراکز را افزایش داده است. لذا، در طی دو دهه گذشته، کشورهایی که به کسب تجربه موفق در این زمینه نائل آمدهاند، به انجام ارزیابی مستمر پرداخته و از ارزیابی درونی به عنوان رویکردی زیربنایی جهت اشاعه فرهنگ ارتقا سطح آموزش خود استفاده کردهاند. در اغلب این کشورها انجام ارزیابی درونی و بیرونی براساس هدفهای واحد های آموزشی صورت گرفته است. در ایران نیز اجرای طرحهای مربوط به ارزیابی مستمر از دو دهه پیش آغاز شده، اما در تجربههای هدفگذاری برای ارزیابی درونی گروههای آموزشی، همواره به دلیل گسترش کمی و کثرت موسسات آموزشی متنوع و تعداد متقاضیان و گاهها وجود خیل عظیم دانش آموخته بیکار بدلیل عدم توجه به ظرفیت های موجود و توان یافت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه با چالش هایی مواجه بوده است که کاهش سطح کیفیت نظام های آموزشی ایران را بدنبال داشته است. از این رو در این مقاله که به روش توصیفی تحلیلی صورت گرفته، علاوه بر معرفی الگوهای ارزیابی مورد استفاده در نظام های آموزشی، به ارزیابی درونی و بیرونی و نقشی که در تضمین کیفیت آموزش دارند پرداخته شده است، زیرا که انجام این پژوهشها و پژوهشهای مشابه، زمینه را برای اجرای گسترده ارزیابی در آموزش ایران فراهم خواهد آورد و فرهنگ ارزیابی مستمر بویژه ارزیابی درونی در نظام های آموزشی ایران را ترویج خواهد داد.

واژه های کلیدی: نظام های آموزشی، ارزیابی درونی، بیرونی.

مقدمه

سیستم آموزشی کشورها، سرمایه حیاتی آنها در رویارویی با چالش‌های بالقوه آینده بوده، ضمن اینکه ابزار ارزشمندی در محقق ساختن آرمانهای ملل نیز می‌باشد. (اشک توراب و گودرزی، ۱۳۹۱: ۱). تضمین کیفیت در آموزش بدون ارزیابی آن امکان پذیر نیست. در طی دو دهه گذشته، اغلب نظامهای آموزش جهان کوششهایی برای انجام ارزیابی و بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی در سطح دانشگاه و نیز در سطح نظامهای آموزش عالی و دیگر سطوح آموزشی به عمل آورده‌اند. کشورهایی که به کسب تجربه موفق در این زمینه نایل آمده‌اند، به انجام ارزیابی مستمر پرداخته 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 انجام می‌شود (پور امین زاده، ۱۳۹۰: ۱).

در قرن بیست و یکم، نظامهای آموزش در جهان با چالش‌های چندگانه‌ای روبرو شده‌اند. از یک طرف تاثیر دیدگاه‌های زیربنایی معرفت شناسی بر ساختن دانش و از طرف دیگر کاربرد فناوری‌های همگرا در عرصه جهانی و جهانی شدن و نیز ضرورت توجه به توسعه پایدار کشورها، اثربخشی و کارآمدی آموزش را در کشورهای مختلف دستخوش دگرگونی کرده است. بدین جهت است که در اغلب کشورهای جهان برای هماهنگ‌تر کردن نظامهای آموزش با نیازهای توسعه‌های و تحولات جهانی، ارتقاء کیفیت آموزش 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 آموزشی در برخی کشورهای جهان به عمل آمده است. علاوه بر آن، سایر کشورها نیز به طور روز افزون نیاز به ارزیابی کیفیت آموزش را احساس کرده‌اند و اقداماتی در این راستا به عمل آورده‌اند (پیشین: ۲).

نظام آموزشی ایران در دو دهه گذشته خصوصاً در آموزش عالی به دلیل گسرنش کمی دانشگاه‌ها بدون توجه به ظرفیت‌های موجود و توان بافت اقتصادی، خیل عظیم بیکار به چالش‌ها و مسائل متعددی مواجه شده است (زین آبادی و پورکریمی، ۱۳۸۳: ۲). لذا ارزیابی نظامهای آموزشی جهت حصول اطمینان از کفایت کارایی و اثربخشی آنها حائز اهمیت بسیار می‌باشد. در پژوهش پیش رو به تشریح عوامل ارزیابی درونی و بیرونی نظام‌های آموزشی پرداخته شده است.

تعاریف و مفاهیم

ارزیابی

هیلز (۱۹۹۴) به نقل از بوردن و دیوج هونگ (۲۰۰۳) می‌گوید ارزیابی به معنای قضاوت کردن به وسیله برخی از معیارها است، ارزیابی به معنای جمع آوری، تحلیل و تفسیر دادهها، جهت بررسی میزان دسترسی به هدفهای سازمانی و هدفهای عملکردی می‌باشد. ببیای به نقل از کیامنش (۱۳۸۱) تعریفی نسبتاً کامل از ارزیابی مطرح نموده است او ارزیابی را در فرآیند جمع آوری و تفسیر نظامدار شواهدی که در نهایت به قضاوت ارزشی با چشمداشت به اقدامی معین میانجامد، می‌داند. این تعریف چهار عنصر کلیدی را در برمیگیرد. عنصر اول نظامدار بودن است که حاکی از درجهای از دقت و برنامه ریزی جهت گردآوری اطلاعات است، عنصر دوم تفسیر شواهد است و عنصر سوم قضاوت ارزشی است که ارزیابی را از حد توصیف فراتر میبرد، چهارمین عنصر با چشمداشت به اقدامی معین حاکی از این امر است که ارزیابی آگاهانه و به منظور انجام اقدامی در آینده صورت میگیرد (هاشمی و امین زاده، ۲: ۱۳۹۰).

ارزیابی در آموزش عالی

با ملاحظه نقش آموزش عالی در پیشرفت اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، ارزیابی کیفیت آموزشی در دانشگاهها مورد تاکید برنامه ریزان آموزشی واقع شده است. آموزش عالی به جهت تربیت نیروی انسانی متخصص تعیین کننده عملکردها و خط

مشی های برنامه ریزی نهادهای اجتماعی می باشد و از این روست که تجزیه و تحلیل نقاط مثبت و منفی نظام آموزش عالی مورد توجه برنامه ریزان قرار گرفته است. اطلاعات بدست آمده از ارزیابی بیانگر کیفیت فعالیت دانشجویان، دانش آموختگان، اعضاء هیأت علمی، منابع اطلاع رسانی و کتابخانه، مدیریت و گروههای آموزشی است.

تا مراکز آموزش عالی ضمن بازنمایی عملکرد خویش، چالش ها و کاستی های نظام آموزشی را در یابند و به مدد ارزیابی، فعالیتهای آموزشی را هر چه کار آمدتر و اثر بخش تر سازند و مطابق استانداردها و شاخص کیفیت در آموزش عالی نمایان سازند.

ارزیابی آموزشی در نهایت می تواند به قضاوت ارزشی در مورد فایده اجتماعی و مطلوبیت یک فرایند یا محصول بپردازد و توصیه هایی برای عمل داشته باشد. لازمه ارزشیابی علمی از عملکردهای کوچک یا بزرگ نظام آموزش عالی مستلزم تشخیص و درک صحیح از نظام آموزش عالی و برنامه ریزی آموزشی است. ارزیابی هر دسته مسائل نظام آموزش عالی (دانشجویان، اعضاء هیأت علمی دانش آموختگان، مدیریت کتابخانه و) مستلزم توجه به تاثیر گذاری و تاثیر پذیریشان از کلیه نظامهای (اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و ...) می باشد. چه در غیر اینصورت برنامه های آموزش عالی در تعیین اهداف، راهبردها و سیاستهای اجرایی و مهمتر از آن در بهبود کیفیت آموزش و پژوهش بی ثمر خواهد بود.

واضح است کلیه درونداها و برونداهای آموزشی در محیط معین تربیتی و نهادهای اجتماعی صورت میگیرد و برای هر نوع ارزشیابی از این جریان باید مسأله در ارتباط با کل نظام مورد بررسی قرار گیرد. نظام آموزشی یک خرده نظام از نظام اجتماعی است. بهمین جهت هر یک از برنامه های آموزشی مستلزم شناخت کل نظام آموزشی است. همچنین ضروری است از طریق تجزیه و تحلیل دقیق علل پیدایش کاستی ها را یافت و برای اصلاح آنها پیشنهادات مناسب و مؤثر ارائه داد و امکان استقرار نظام آموزشی کار آمد را فراهم ساخت.

ارزیابی آموزشی باید به تشخیص نتایج مثبت و منفی حاصل از برنامه ها دست یابد و تأثیر و تأثرمتقابل آنها را با بخشهای دیگر نظام اجتماعی مورد توجه قرار دهد تا اینکه کارایی درونی و بیرونی برنامه ها را نمایان سازد (<http://evalautoinedu.persianblog.ir>).

ضرورت ارزیابی در آموزش عالی

برای تحقق آرمانهای نظام آموزشی عالی باید از برنامه ریزی استفاده کرد، نه آنکه انجام امور را به پیشامد واگذار کرد. تدوین و اجرای برنامه ها و طرح های مناسب که آرمانها و هدفهای نظام آموزش عالی را تحقق پذیر میسازد، مستلزم بکار بردن ارزیابی است. به عبارت دیگر از طریق گردآوری داده های مناسب درباره عوامل نظام آموزشی عالی و تبدیل آنها به اطلاعات می توان درباره کیفیت طرح ها و برنامه های دانشگاهی قبل از اجرای آنها قضاوت کرد. هم چنین درباره تناسب درونداهای نظام و کیفیت آنها برای تحقق هدفها قضاوت بعمل آورد. علاوه بر آن به کمک ارزیابی میتوان به نارسائیهای عملیاتی و اجرائی در مراحل مختلف پی برد تا در صورت لزوم تغییرات لازم در فرایندهای عملیات، برای دست یابی به هدفها بعمل آید.

بالاخره از ارزیابی می توان برای تعیین بازده فعالیتهای نظام آموزشی عالی استفاده کرد. با انجام این نوع ارزیابیها میتوان کیفیت آموزش عالی را تصویر کرد و برای بهبود آن اقدام لازم را مشخص کرد.

برنامه ریزی و ارزیابی در نظام دانشگاهی از جمله کارکردهای مدیریت آموزش عالی است. به منظور تحقق هدفهای نظام آموزش عالی باید ارزیابی بر سایر کارکردهای مدیریت دانشگاهی اشراف داشته باشد. زیرا مدیران با استفاده از ارزیابی می توانند مقاصد زیر را تحقق بخشند

الف - تنظیم مناسب امور

- ب - اطمینان دادن به دانشجویان، دولت و افراد ذیربط دیگر درباره کیفیت امور
- ج - اطمینان یافتن از نو آوریها
- د - انتخاب گزینه های مناسب جهت تحقق هدفها (پیشین).

ارزیابی درونی

همانطور که پیشتر ذکر شد ارزیابی درونی یا خودارزیابی مرحله اول الگوی اعتبارسنجی است، گولیکسون (۱۹۴۴) در تعریف ارزیابی درونی را بدین صورت تعریف می کند: ارزیابی درونی نوعی از تحقیقات عملی است که از بهبود سازمانی و تغییرات برنامه ریزی شده حمایت میکند، نقش ارزیابی درونی تنها تحلیل مساله و ارائه راه حل نیست. بلکه نقش آن تصحیح اشتباهات و اجرای راه حل‌های ارائه شده جهت بر طرف نمودن نقاط ضعف و کمبودها می‌باشد.

بازرگان (۱۳۸۰) می گوید: منظور از ارزیابی درونی آنست که دست اندرکاران نظام نسبت به هدفهای نظام و مسائلی که در تحقق این هدفها وجود دارد، آگاهی بیشتری به‌دست آورند، سپس میزان دستیابی به آنها را بسنجند تا بر اساس آن به برنامه ریزی فعالیت های آینده جهت بهبود کیفیت بپردازند، به عبارت دیگر در ارزیابی درونی، میزان تطابق هدفهای نظام با وضعیت موجود آن ارزیابی و بر اساس آن فعالیت های آینده برنامه ریزی می شود ارزیابی درونی به عنوان یک رهیافت مشارکتی که به بازنگری منظم، سیستماتیک و جامع فعالیتهای نظام (مؤسسات آموزش عالی) می انجامد و مبتنی بر فرآیندها و واقعیت های موجود مؤسسات است دارای مجموعه‌های از ویژگیهای خاص و برجسته است که به برخی از این ویژگیها اشاره کرده است:

- برانگیختن دست اندرکاران نظام برای مشارکت در بهبود آن؛
- کمک به خود تنظیمی امور نظام آموزشی؛
- بهبود بخشیدن بر کیفیت نظام آموزشی (بازرگان، ۱۳۸۰: ۱۰).

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

- ارزیابی درونی فرآیندی خود خواسته است؛
- ارزیابی درونی ارائه یک زبان مشترک در نظام مورد ارزیابی را به دنبال دارد؛
- ارزیابی درونی چشم به واقعیت ها و امکانات و وضعیت موجود دارد؛
- ارزیابی درونی مشارکت همگان را در نظام ارزیابی را به دنبال دارد؛

به هر حال ارزیابی درونی به‌عنوان فرآیند خود در آینه دیدن چنانچه از طرف اعضاء هیأت علمی و کارکنان یک نظام آموزشی، پذیرفته شود و به‌عنوان یک ابتکار عمل از متن یک نظام با اهداف تقویت و حمایت از خلاقیت های درون گروهی و برنامه ریزی جهت ارتقاء کیفیت و فعالیتهای آن نمود پیدا کند میتواند به تغییر وضعیت موجود و اصلاح نقاط ضعف و بهبود و ارتقاء کیفیت نظام یا برنامه موردارزیابی منجر شود؛ اما نکته اصلی در ارزیابی درونی رغبت و همکاری اعضاء نظام (مؤسسه آموزشی) جهت انجام این امر و فراهم آوردن زمینه بهبود و ارتقاء واحد مورد ارزیابی است، توصیف توواری (۲۰۰۱) از ارزیابی درونی که از آن به عنوان مکانیزمی که جامعه دانشگاهی را از طریق فرآیندهای تعاملی مشارکتی به بررسی و ارزشگذاری واقعیت‌های کارشان ترغیب مینماید، بیانگر همین امر است. پس ارزیابی درونی مبتنی بر اصول و پیش‌بایست‌هایی است که توجه به آنها به انجام اثربخش فرآیند آن منجر می شود، این اصول عبارتند از:

- تمایل اعضاء نظام مورد ارزیابی جهت انجام ارزیابی درونی؛
- تصریح ارتباطات میان مجریان و کلیه افرادی که به نحوی متاثر از انجام این فرآیند هستند؛

- مشخص بودن روش و فرآیند اجرا در جهت برآورده نمودن اهداف و مقاصد درون سازمانی و برون سازمانی؛
 - تصریح ساز و کارهای تشویقی و ترغیبی جهت تداوم و به کارگیری نتایج حاصل از اجرای طرح؛
 - ایجاد ساختار و نهاد متولی ارزیابی درونی در نظام.
- با رعایت اصول فوق و مشارکت هر چه بیشتر نظام مورد ارزیابی نتایج مفیدی حاصل میشود. همانگونه که مدیریت عملکرد سازمانها را از حالت کنترل کیفیت عبور داده و به سمت تولید و ایجاد کیفیت سوق 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 ارزیابیها

تفاوت ارزیابی درونی یا خود ارزیابی با انواع دیگر ارزیابیها در این است که اولاً این ارزیابی خود خواسته است، اعضای یک نظام تصمیم میگیرند تا ضعفها و قوتهای خود را آشکار نمایند. مشارکت و همکاری در این فرآیند وجه تمایز این نوع ارزیابی از ارزیابیهای دیگر است، چرا که هر اندازه 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 پاسخ گویی و مسؤولیت پذیری اعضا و نظام در قبال عملکرد خود افزایش می یابد. در واقع اعضاء نظام خود را در قبال عدم دسترسی به اهداف مسؤول میدانند و سعی در برطرف نمودن آن خواهند نمود؛ و از همه مهمتر این که در این نوع از ارزیابی مقاومت در برابر تغییر کاهش مییابد. از آنجا که هر نوع ارزیابی تغییر و اصلاح را به دنبال خواهد داشت. انجام این فرآیندها در ارزیابی درونی به واسطه ویژگیهای مفید آن با مقاومت و چالش مواجه نخواهد شد، در واقع به این دلایل است که ارزیابی درونی در مؤسسات آموزش عالی تاثیر بسزایی در بهبود کیفیت عملکرد نظام دارد (هاشمی و امین زاده، ۱۵: ۱۳۹۰).

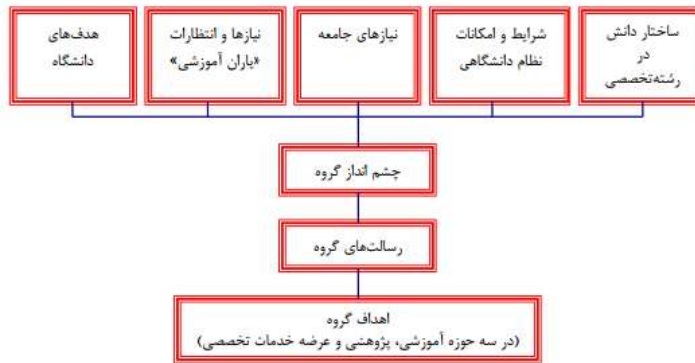
فرآیند اجرایی ارزیابی درونی

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

- آشنا نمودن اعضاء نظام (اعضای هیأت علمی) با فلسفه، ضرورت و اهداف ارزیابی درونی
- تصریح رسالت و اهداف گروه
- تعریف و تدوین عوامل ارزیابی
- تعریف و تدوین ملاکهای ارزیابی
- تعریف و تدوین نشانگرها (شاخصها) و استانداردها (معیارهای قضاوت)
- مشخص کردن داده های مورد نیاز، طراحی و تدوین ابزارهای جمع آوری اطلاعات و منابع جمع آوری اطلاعات
- گردآوری و تجزیه و تحلیل دادهها
- تدوین گزارش ارزیابی درونی (پیشین: ۱۷-۱۵).

چگونگی هدفگذاری برای ارزیابی درونی گروههای آموزشی

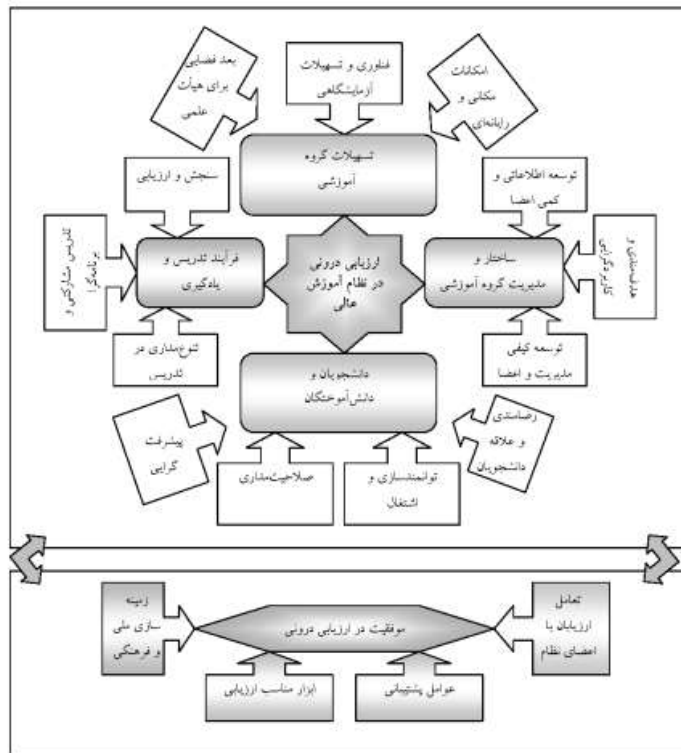
پس از انجام ارزیابی درونی و قضاوت درباره کیفیت گروه، هدفهای میان مدت و بلند مدت گروه آموزشی در سه حوزه آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی تصریح گردید. برای این منظور از الگوی استخراج هدفهای گروه آموزشی استفاده شده است. این الگو براساس تجربه ارزیابی درونی در گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی در شکل زیر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



شکل ۱: الگوی استخراج هدفهای گروه آموزشی (منبع: بازرگان و حسینی، ۱۳۸۲: ۲۰)

ساختار مطلوب ارزیابی درونی و عوامل مؤثر بر موفقیت آن

بر اساس نتایج حاصل میتوان ساختار مطلوب ارزیابی درونی و عوامل مؤثر بر موفقیت آن را به صورت شکل زیر ارائه نمود:



شکل ۲: ساختار مطلوب ارزیابی درونی و عوامل مؤثر بر موفقیت آن (منبع: نوراله نوریوندی و برادران، ۱۳۸۷: ۶۵)

ارزیابی بیرونی

مرحله دوم این الگو ارزیابی بیرونی است که براساس ارزیابی درونی گروه آموزشی انجام میگیرد. ارزیابی بیرونی بعنوان مکمل ارزیابی درونی بایستی بصورت یک چرخه انجام شود. چرا که ارزیابی درونی و برونی از طریق همپوشی و کنشهای متقابل در جهت بهبود کیفیت گروه آموزشی و تضمین اینکه از منابع و امکانات به مناسبترین شکل استفاده شود عمل خواهند نمود. ارزیابی برونی برای تأیید گروه همگنان و اطمینان از کیفیت آموزشی گروه مورد ارزیابی انجام می گیرد.

در واقع ارزیابی درونی به منظور بهبود کیفیت و ارزیابی بیرونی تضمینی برای کیفیت است. چنانچه فرهنگ ارزیابی در نظام آموزشی رایج گردد و استانداردهای آموزشی از طریق ارزیابی درونی از قیل تعیین شده باشد، با استفاده از ارزیابی بیرونی میتوان به تعیین رتبه گروه آموزشی در میان گروههای آموزشی مشابه اقدام نمود. ولی اگر استانداردهای آموزشی از طریق ارزیابی درونی مشخص نشود اجرای ارزیابی بیرونی فقط میتواند جهت سنجش صلاحیت گروه آموزشی مورد استفاده قرار گیرد و کیفیت آموزشی را بوسیله هیأت همگنان تأیید یا رد نماید. که در این صورت از انجام رتبه بندی گروه آموزشی صرفنظر خواهد شد. البته این روش ارزیابی بیرونی باعث اطمینان بخشیدن به جامعه هیات علمی نسبت به کیفیت آموزشی گروه نیز خواهد شد.

مراحل ارزیابی بیرونی گروه آموزشی

- تشکیل کمیته ارزیابی بیرونی بوسیله سازمانهای تخصصی نظیر انجمنها، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
- تدوین سیاستها و دستورالعملها برای اجرای ارزیابی بیرونی
- تشکیل هیأت همگنان برای بازدید و آشنا ساختن آنها با فرایند بازدید از گروه
- مطالعه و بررسی گزارش ارزیابی درونی
- تعیین و تصویب استانداردهای مناسب با اهداف گروه
- بازدید هیأت علمی از فضاها، امکانات و تجهیزات گروه
- تشکیل جلسه مشترک با کمیته ارزیابی درونی، کمیته دانشجویان، کمیته دانش آموختگان، کارفرمایان و مدیر گروه مربوطه
- تدوین گزارش ارزیابی بیرونی (وزارت علوم و تحقیقات، ۱۳۹۱: ۱۴).

پیشینه موضوع در ایران

ارزیابی درونی در گروههای آموزشی آموزش عالی ایران (غیرپزشکی) نخستین بار در گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تهران با مشاوره عباس بازرگان در سال تحصیلی ۷۷-۱۳۷۶ انجام گرفت. گزارش این ارزیابی در زمستان ۱۳۷۷ ارائه شد که در پایان آن، طرحی برای بهبود هر یک از عوامل برنامه ریزی به منظور بهسازی در قالب پیشنهادهایی آمده بود (فراستخواه، ۱۳۸۷: ۱۵۴). در برنامه سوم توسعه (۱۳۷۹-۱۳۸۳) ردیفی اعتباری برای ارزیابی و اعتبارسنجی اختصاص یافت و اجرای آن برعهده سازمان سنجش آموزش کشور گذاشته و نخستین فعالیتی که به پشتوانه این اعتبارات در این سازمان انجام شد، حمایت از ارزیابی درونی داوطلبانه توسط گروههای آموزشی مؤسسات بود. دبیرخانههای برای ارزیابی درونی تشکیل شد و از طریق تعامل با گروههای آموزشی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی، آنها را به تعریف و اجرای داوطلبانه طرح ارزیابی درونی تشویق کرد. برگزاری کارگاه برای گروههای داوطلب ارزیابی درونی، تهیه و ارائه بستههایی برای آموزش و ترویج نحوه اجرای ارزیابی درونی، برگزاری همایش مجریان ارزیابی درونی در سال ۱۳۸۰، تهیه راهنما و چارچوبی برای تدوین گزارش ارزیابی درونی و طراحی نرم افزار درونی از جمله فعالیت های دبیرخانه ارزیابی درونی بود. در طرحهای ارزیابی درونی داوطلبانه انتظار میرفت که کار با جلب مشارکت اعضای هیئت علمی گروه در تصریح اهداف آن گروه و سپس، تعریف و تدوین عوامل، ملاکها، نشانگرها با استفاده از چارچوبهای نمونه ارائه شده بهبود مداوم در سطوح یاد شده استفاده به عمل آید (محمدی، ۲۰۰۴).

مشکلاتی که فعالیتهای معطوف به ارزیابی درونی در ایران با آن دست به گریبان بود، (فراست خواه و بازرگان، ۲۰۰۷) مورد بررسی قرار گرفته است.

پیشینه داخلی و خارجی

مقصود فراستخواه (۲۰۱۷)، در مقاله ای تحت عنوان، بررسی تأثیر فرایند ارزیابی درونی بر برنامه ریزی برای بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی دانشگاهی؛ تحلیلی مقایسه ای از نظر اجرا یا عدم اجرای ارزیابی درونی، از کلیه گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های دولتی تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، بر حسب اینکه ارزیابی درونی در آنها انجام شده یا نشده است، دو گروه آزمایش و گواه به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شده و با بررسی ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۵ نتیجه گرفته شده است که ارزیابی‌های درونی اجرا شده در گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های ایران بر (استفاده از الگوی تعاملی در برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه) ستاثر گذاشته است. در عین حال، کم و کیف برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها بیش از اینکه از طریق اجرا یا عدم اجرای طرح ارزیابی درونی قابل پیش بینی باشد، با وضعیت زمینه‌ای آن گروه‌ها شامل ۱. فرهنگ سازمانی و جو گروه؛ ۲. وجود آگاهی راهبردی اعضای گروه؛ ۳. فضای هم‌اندیشی، همکاری و اعتماد متقابل؛ ۴. فرهنگ ارزشیابی و کیفیت؛ ۵. تعاملات اجتماعی گروه رابطه دارد. نتایج این نخستین تحقیق از نوع تأثیر پژوهی در ارزیابی، با یافته‌های سایر تحقیقات در جهان مقایسه شده است. نیمه دوم (دوره ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۵) در مجموع، وضعیت نسبتاً بهتر و معناداری را در برخی از مؤلفه‌های مورد بررسی در تحقیق نشان می‌دهد. نتایج تحقیق همچنین، حاکی از آن است که امر ارزیابی درونی در رشته‌های علوم انسانی، به مراتب پیچیده‌تر و دشوارتر از رشته‌های علوم طبیعی و فنی و مهندسی بوده است. کلیجر و همکارانش (۲۰۰۷) در باره تأثیر ارزیابی درونی بر دپارتمان‌های دانشگاهی در دوره دستگیری پزشکی خانواده در شش دانشگاه امریکا تحقیق کرده‌اند. مطالعه اولیه (پالوت) آنها نشان می‌دهد که ارزیابی درونی می‌تواند آثار و شواهدی از برنامه‌ریزی برای بهبود در سطح دپارتمان‌ها به دست بدهد، ولی تأثیر آن منوط به وجود شایستگی‌های حرفه‌ای مستقر در دپارتمان‌ها است. کلیجر و همکارانش به این نتیجه رسیدند که بررسی شایستگی‌های حرفه‌ای مستقر در دپارتمان‌ها به فرایند اعتبارسنجی و راهبردهای ارزیابی اثربخش^۱ مانند ارزیابی بیرونی، مشاهده مستقیم^۲ و... نیاز دارد. این مطالعه نشان می‌دهد که ارزیابی درونی در صورتی که با سایر مراحل اعتبارسنجی مانند ارزیابی بیرونی و بازدید هم‌تایان حرفه‌ای از سایت و هم‌تراز سنجی و غیر آن توأم بشود، تأثیر خود را بر فرایند برنامه‌ریزی برای بهبود در سطوح مختلف آشکار خواهد ساخت.

ریگن استریف^۳ و همکاران (۲۰۰۴)، پژوهشی در باره تأثیر ارزیابی درونی انجام داده‌اند که زیر نظر دانشگاه واشینگتن در آموزش پزشکی و در حوزه کنترل ایدز صورت گرفته است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که اساساً فرایند رید، چیدل و تامپسون (۲۰۰۰) در دانشگاه واشینگتن در پاسخ به ضرورت تعمیق ارزیابی درونی نوعی از مطالعه پیگیری^۴ را با روش (نقشه-برداری از نتایج)^۵ به کار گرفته‌اند. این رویکرد در طی سالهای اخیر مورد توجه قرار گرفته و از سازکارهای ارزیابی تکوینی است. از این روش در توسعه مستندسازی، برنامه‌ریزی و یادگیری استفاده می‌شود. نتایج مطالعه نشان می‌دهد که اجرای ارزیابی درونی به تنهایی چندان کارساز نیست و به فرایندهای تکمیلی در قالب مستندسازی و برنامه‌ریزی مداوم و رصد کردن و پیگیری نیازمند است تا آثار مورد انتظار خود را آشکار سازد. دانشگاه و گروه‌های آموزشی جوژیو و راسنر^۶ (۲۰۰۰) ارزیابی‌های درونی دانشگاهی را از منظر ارتقای کارایی‌ها و اثربخشی برنامه‌ریزی‌های دانشگاهی برای بازار کار و صنعت و نبود قابلیت مقایسه مورد نقد قرار داده‌اند. نویسندگان به ترتیب اعضای دانشگاه منچستر و مؤسسه تکنولوژی جورجیا گروه (خط مشی

^۱ Effective Evaluation Strategies

^۲ Direct Observation

^۳ Regenstreif

^۴ Expert Consultant

^۵ Results Mapping Evaluation

^۶ Game-like Situation

عمومی) هستند. یافته‌های پژوهش آنها بر ضرورت شبکه‌سازی برون دانشگاهی به منظور گرفتن بازخوردهای شناختی از تقاضاها به منظور تعمیق ارزیابی‌های درونی آکادمیک تأکید دارد. نیکلسون^۱ (۱۹۹۸) به زمینه کاوی^۲ در باره ارزیابی درونی در دانشگاه‌ها پرداخته و نتیجه گرفته است که هر چند از سال ۱۹۹۳ به بعد در دانشگاه‌های سوئد و گروه‌های آموزشی آن بر اهمیت ارزیابی درونی و خود تنظیمی تأکید شده، ولی طی چند سال تجربه این نتیجه حاصل شده است که قبل از هر چیز به یک فرهنگ همکاری دانشگاهی و حرفه‌ای نیاز است و در غیاب این بافتار فرهنگی^۳ ارزیابی درونی اثربخشی در کار نخواهد بود. نویسنده بر چرخش از فرهنگ سنتی و صومعه‌ای^۴ به فرهنگ نوین همکاری حرفه‌ای^۵ تأکید دارد، اما معتقد است که بر اساس اساس رهیافت نونهادگرایی^۶ این فرهنگ نیز به تحول و اصلاحات نهادی نیاز دارد، چرا که رفتارهای جدید فقط از طریق نهادهای نو برانگیخته می‌شوند^۷. به طور خلاصه این بدیهی است از زمانیکه نمایندگی‌های اعتبارسنجی در جهت ایجاد استانداردهای ارزیابی برنامه‌های آموزشی تلاش کرده اند، موضوعات و مسایل متفاوتی مطرح شده است. در طی ۵۰ سال گذشته نمایندگی‌های اعتبارسنجی منطقه ای برای بررسی و رفع چنین مسائلی تلاش کرده اند. تجارب آنها حاکی از آن است که تأکید بر ساختار آموزشی، فرآیندها و منابع، محدودیت‌های خاص خود را دارد. همچنین اطلاعات کمی و ویژه نیز از محدودیت‌هایی برخوردار است. رویکردهای بسیار جدید که پیامدهای دانشجوی یا پیامدهای مؤسسه ای را مدنظر قرار می دهند، ممکن است سهمدمجزایی داشته باشند. به نظر می رسد که این رویکرد اخیر از یک امتیاز مهم برخوردار است. بر اساس این رویکرد، هدف، تسهیل اقدامات مطلوب و یا ثبت پیشرفت نیست، بلکه اثر بخشی آموزشی از طریق فرآیندهایی کسب می شود که مؤسسه را به جمع آوری شواهدی از حمایت‌های موجود برای ایجاد پیامدهای مطلوب آموزشی تحریک می کند. موضوعی که در این میان تداوم دارد، این است که به نظر می رسد در این جریان همیشه به اطلاعات کمی نیاز است. البته استفاده از قضاوت نیز به عنوان یک اصل جایگاه خود را حفظ نموده است.

جدول ۱: بررسی روند ارزیابی در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی جهان

کشور	عملکرد
آمریکا	از ۵۰ نمایندگی اعتبارسنجی موجود، ۱۰ نمایندگی اعتبارسنجی مؤسسه ای و ۴۰ مورد نمایندگی اعتبارسنجی برنامه ای می باشند. در این انجمن ها دو سیستم جداگانه اعتبار سنجی وجود دارد و نمایندگی‌های جداگانه ای نیز برای اجرای این سیستم تأسیس شده اند که عبارتند از: -نمایندگی‌های اعتبار سنجی مؤسسه ای که مؤسسات آموزش عالی را بطور کلی مورد ارزیابی قرار می دهند. -نمایندگی‌های اعتبار سنجی برنامه که برنامه های علمی و تخصصی دانشگاهی را مورد ارزیابی قرار می دهند. فرآیند اعتبارسنجی نیز به ترتیب ذیل می باشد: خودارزیاب-اعلام داوطلبی برای اعتبارسنجی-بازدید از محل توسط هیئت بیرونی-تصمیم گیری در خصوص وضعیت اعتبارسنجی مؤسسه / برنامه از ویژگیهای بارز و قابل توجه نظام اعتبارسنجی آمریکا اینست که این نظام اقدامات مربوط به ارزیابی کیفی نظام آموزش عالی را در سه سطح دولت مرکزی، دولت ایالتی و نمایندگی اعتبارسنجی بسط داده است
سوئد	ارزشیابی نظام دانشگاهی در سوئیس زیر نظر کمیسیون دانشگاههای سوئیس انجام می شود. اهداف اعتبارسنجی در این کشور افزایش دهنده وضوح عملکرد دانشگاهها در سطح ملی و بین المللی، یاری به دانشجویان، بازنمایی عملکرد دانشگاهها، سیاستمداران، کارکنان و سایر افراد ذینفع و تصمیم سازان در جهت گسترش شناخت بین المللی و بهبود مقایسه درجات علمی اعلام شده است. نظام اعتبارسنجی در این کشور به صورت داوطلبانه است و

¹ Niklasson

² Contextualizing

³ Cultural Context

⁴ Cloisterism

⁵ New Collegiality

⁶ Neo-institutionalism

⁷ New Behaviour was to be Stimulated by New Institutions

<p>مطابق با موافقت نامه بین دولت و دانشگاهها، اعتبارسنجی ممکن است به مؤسسات خصوصی یا دولتی و یا دانشگاهها واگذار شود. فرآیند اعتبارسنجی شامل سه گام است؛ خود ارزشیابی که بوسیله خود دانشگاه انجام می شود، ارزشیابی بیرونی و نهایتاً اعتبارسنجی که بوسیله یک گروه مستقل و بر اساس پیشنهاد تیم ارزشیابی بیرونی اجرا می شود. همینطور مرکز دیگری به نام سرویس اعتبارسنجی SAS وجود دارد که اعتبارسنجی در بخشهای صنعتی، تجاری و در پاره ای موارد آموزشی را به عهده دارد SAS. مسئول رسیدگی به نظام کیفیت مطابق استانداردهای اتحادیه اروپایی است. سرویس اعتبارسنجی سوئیس عمدتاً بر اساس استانداردهای ISO عمل می کند.</p>	
<p>ارزشیابی و اعتبارسنجی مؤسسات آموزش عالی در هند از طریق شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی صورت می گیرد. به منظور ارزشیابی یک مؤسسه، شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی فرآیندی سه مرحله ای را طی می کند که تلفیقی از خود ارزشیابی و بازبینی همگنان می باشد.</p>	۴
<p>ارزشیابی و اعتبارسنجی مؤسسه های آموزش عالی در فرانسه از طریق کمیته ملی ارزیابی صورت می گیرد. این ارزشیابی شامل یک عنصر درونی و یک عنصر بیرونی می باشد. فعالیت کمیته ملی اعتبارسنجی عمدتاً مرتبط با مؤسسه ها و مبتنی بر خط مشی های آنها و در چارچوب چشم اندازهای همگانی آنها می باشد. ارزشیابی های مؤسسه ها بویژه بر کیفیت فعالیت های آموزش و پژوهش، مدیریت منابع انسانی و بخصوص شرایط کاری دانشجویان، یکپارچه سازی منطقه ای و همکاری بین المللی مؤسسه ها متمرکز می باشد. به موازات ارزشیابی مؤسسه ها که بخش عمده فعالیت های کمیته ارزشیابی ملی را تشکیل می دهد، این کمیته فضاها و رشته های تحصیلی را نیز مورد ارزیابی قرار می دهد و مطالعات موضوعی را به سمت مسائل کلی مرتبط با آموزش عالی هدایت می نماید. در حال حاضر، سازوکار ارزیابی دانشگاهی کشور فرانسه متشکل از یک مجموعه ملاک ۱۳۴ مؤلفه ای است. این ملاک ها در سه دسته: الف) برنامه ها و دوره های آموزشی طراحی شده (۵۲ نمونه) ب) اجرای برنامه و دوره های آموزشی (۲۲ مؤلفه) ج) دانشجویان و جایدهی آنها (۶۰ مؤلفه) قرار می گیرند. 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 می دهد. هرچند در این سیستم، ارزیابی دانشگاهی در دو مرحله: ارزیابی درونی و بیرونی انجام می شود، اما مشارکت اعضای هیئت علمی در آن در سطح حداقل قرار دارد. کوشش این سیستم بر آن است.</p>	۳
<p>در سال ۲۰۰۰ میلادی مؤسسه ملی مدارک علمی (NIAD) نظام تضمین کیفیت جدیدی را برای مؤسسات آموزش عالی ژاپن پیشنهاد کرد که مورد پذیرش قرار گرفت و مسئولیت انجام آن نیز از طرف دولت به خود این مؤسسه واگذار شد. اهداف NIAD بصورت خلاصه، بهبود و پاسخگوئی است که در جهت نیل به این اهداف علاوه بر وظیفه اعطای مدارک علمی، وظایف سه گانه زیر را نیز عهده دار شده است ۱- ارزشیابی دانشگاهی؛ ۲- پژوهش در ارزشیابی و سنجش کیفیت دانشگاهی؛ ۳- جمع آوری، تجزیه و تحلیل و انتشار داده های مربوط به ارزشیابی دانشگاهی از زمان شروع این طرح توسط، NIAD ساختار ارزیابی در ژاپن با تغییرات عمده ای در نظام دانشگاهی ملی واجه شده است؛ از این رو می توان گفت تضمین کیفیت در آموزش عالی ژاپن زمینه ای پیچیده دارد که برای شناخت.</p>	۵

منبع: نگارنده ۱۳۹۶

پس با توجه به رهنمودهای مربوط به تجربه چندین ساله اعتبارسنجی در تدوین استانداردها در ابتدا باید پیچیدگی انواع مختلفی از تدارکات و روش های ارائه آموزشی را در نظر گرفت و دیگر این نکته نیز باید درک شود که تدوین یک استاندارد خاص و منحصر به فرد برای کنترل و تعیین کیفیت آموزشی امکان پذیر نمی باشد.

جمع بندی:

امروزه فرایند ارزشیابی آموزشی در مراکز آموزشی از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است که با هدف پیشگیری از اتلاف منابع در نظامهای آموزشی صورت میگیرد و از جمله دغدغه‌هایی است که همواره توجه مدیران و مسئولان را به خود معطوف داشته است. با این حال، جامعه عمل پوشاندن به این مهم و اجرای آن در گروههای آموزشی کشور، از بدو انجام با چالشهای زیادی مواجه بوده است که می‌توان آن را در دو حوزه درونی و برونی مورد ملاحظه قرار داد. موانع درونی با عملکرد نظام ارزیابی کیفیت و موانع برونی با عوامل کلان تأثیر گذار بر این نظام مرتبط میشوند. در ارزشیابی آموزشی موارد مختلفی چون کیفیت، کارایی و اثربخشی ممکن است مورد توجه قرار گیرد. موارد مذکور ممکن است تفاوت‌هایی با یکدیگر داشته باشند اما آنچه مسلم این است که، عواملی که در ارزیابی آنها مورد توجه قرار میگیرد عوامل مشابهی است که میتوان آنها را تحت عناوین دروندادها، فرایندها، بروندادها و نتایج نهایی نظامهای آموزشی دسته‌بندی نمود که دربرگیرنده مشخصات سیستم آموزشی اعم از اهداف و انواع امکانات آنها، مشخصات مدرسین، مشخصات یادگیرندگان، فرایندهای یاددهی-یادگیری، انتظارات جامعه و موارد بسیاری دیگر می‌باشد. شایان ذکر است که روشهای و رویکردهای مختلفی برای ارزشیابی آموزشی وجود دارند که خود عوامل مختلفی را در ارزشیابی مورد توجه قرار میدهند. بر همین اساس می‌توان نتیجه گرفت که بر اساس اهداف نظام آموزشی، اهداف ارزشیابی، رویکردهای ارزشیابی و تعاریف دروندادها، فرایندها، بروندادها و پیامدها، عوامل تأثیرگذار بر کارایی و اثربخشی عوامل بسیار متعددی میباشند. افزون بر این، به رغم توجه به ارزیابی کیفیت در برنامه‌های توسعه و اجرای گسترده آن در گروههای آموزشی کشور، تاکنون ساختار منسجمی برای آن تدارک دیده نشده و این امر، کل فرایند ارزیابی را با چالش مواجه ساخته است. متأسفانه در ایران هر چند تلاشهای محدودی در این زمینه صورت گرفته است ولی وضعیت موجود ارزیابی کیفیت آموزش و اعتبار سنجی، با وضع مطلوب جهانی، فاصله و شکاف زیادی دارد. بنابراین با توجه به تحولات اخیر در حوزه آموزش، ظهور و پیدایی جو رقابتی و پاسخگو نمودن مراکز آموزشی در ایران نیاز به ایجاد نظام ملی اعتبار سنجی در نظام های آموزشی ایران می‌بایست عوامل ساختاری، فرهنگی و اقتصادی مؤثر بر نهادینه سازی آن مورد توجه قرار گیرد.

منابع:

۱. اشک تراب، طاهره، فاطمه گودرزی (۱۳۹۱)، ارزشیابی، کارایی و اثربخشی نظام های آموزشی، نشریه پژوهشی تحلیلی مندیش، شماره ۴ و ۵، صص ۱-۱۰.
۲. بازرگان، عباس (۱۳۸۶)، ارزشیابی آموزشی، نشر سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی، سمت.
۳. بازرگان، عباس (۱۳۸۳)، ارزشیابی آموزش عالی، دایرالمعارف آموزش عالی، جلد اول، تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
۴. بازرگان، عباس؛ حسینی، سیدرسول (۱۳۸۲)، ساخت و اعتباریابی ابزار اندازه‌گیری هدفهای دانشگاهی برای ارزیابی درونی گروههای آموزشی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، شماره ۲۹، صص ۱-۲۶.
۵. بازرگان، عباس (۱۳۸۰)، ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگو، فرایند عملیاتی)، تهران، انتشارات سمت. پور امین زاد، سعیده، سید حامد هاشمی (۱۳۹۰)، تحلیل الگوی اعتبارسنجی و ارزیابی درونی جهت ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام دانشگاهی، پنجمین همایش "ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی" دانشگاه تهران- پردیس دانشکده‌های فنی.

۶. ثابت نژاد، حمیدرضا (۱۳۹۰). ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در نظام آموزش فنی و حرفه ای، سازمان آموزش فنی و حرفه ای.
۷. حجازی، یوسف (۱۳۸۶)، دکتر بازرگان، عباس؛ فرآیند اجرای ارزیابی درونی در گروههای آموزشی دانشگاهی؛ نشر دوران.
۸. خاواس، الین ال (۱۳۸۴) ترجمه: حسن رضا زین آبادی، مرجان سلیمی، فاخته اسحاقی، کوروش پرنده، سازمان سنجش آموزش کشور.
۹. رحیمی، حسین، محمدی، رضا و پرنده، کوروش (۱۳۸۳)، ارزیابی درونی: رویکرد چالش برانگیز در نظام آموزش عالی ایران، مجموعه مقالات چهاردهمین نشست رؤسای دانشگاهها و مراکز علمی و تحقیقاتی کشور، تهران، سازمان سنجش آموزش کشور.
۱۰. زین آبادی، حسن رضا؛ پور کریمی، جواد (۱۳۸۴)، جایگاه ارزیابی درونی در بهبود کیفیت عملکرد مراکز آموزش عالی و دانشگاه، تهران: دومین کنفرانس ملی مدیریت عملکرد.
۱۱. سیف، علی اکبر (۱۳۸۷)، اندازه گیری، سنجش و اندازشایی آموزشی. تهران: نشر.
۱۲. فراستخواه، مقصود (۱۳۸۷)، بررسی تأثیر فرایند ارزیابی درونی بر برنامه ریزی برای بهبود کیفیت گروههای آموزشی دانشگاهی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۹، ۱۴۵-۱۷۵.
۱۳. کیامنش، علیرضا (۱۳۸۱)، روشهای ارزشیابی آموزشی (رشته علوم تربیتی). چاپ نهم. تهران: دانشگاه پیام نور.
۱۴. محمدی، رضا (۱۳۸۴)، راهنمای عمل انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب ملی و بین المللی، چاپ دوم، تهران: مرکز انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
۱۵. محمدی، رضا، فتح آبادی، جلیل، ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی؛ سازمان سنجش آموزش کشور؛ بهمن ماه ۱۳۸۴
۱۶. محمدی، رضا (۱۳۸۱)، ارزیابی درونی کیفیت گر. ه آموزشی ریاضی (محض و کاربردی)، دانشگاه صنعتی امیرکبیر، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه تهران، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.
۱۷. مختاریان، فرانک. محمدی، رضا (۱۳۸۹)، چالش های استقرار ساختار ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران، نامه آموزش عالی دوره جدید، سال سوم، شماره دهم، ص ۱۲۷-۱۰۱.
۱۸. نوراله نوریوندی، آزاده، مسعود برادران (۱۳۸۷)، نشانگرهای مطلوب ارکان ارزیابی درونی نظام آموزش عالی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه کشاورزی رامین، مجله ترویج و اقتصاد کشاورزی، سال اول، شماره ۴، صص ۶۹-۵۵

۱۹. وزارت علوم و تحقیقات (۱۳۹۱)، سند ارزشیابی، اعتبار سنجی و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی ایران.
20. Bazargan, A. (2002a). Issues and Trends in Quality Assurance and Accreditation: A Case Study of Iran. Proceedings of The First Global Forum in International Quality Assurance Accreditation and The Recognition of Qualification in Higher Education, UNESCO, Paris: 17-18 Oct. 2002, Paris: UNESCO. 40.
21. Bazargan, A. (2002b) Measuring Access to Higher Education and Higher Education Quality: A case study from Iran. Prospects, 32(3): 365-371.
22. Bazargan, Abbas, Yosef Hejazi and Fakhteh Eshaghi (2007); The Process
23. Farasatkah, Maghsoud and Abbas Bazargan (2007); Internal and External Evaluation in Iranian Higher Education as an Incomplete Project; Proceeding of 3ed Seminar For Internal Evaluation of the Quality in the University, Tehran University, 2007/10/29, Center for Evaluation of the Quality, pp. 74-91 (in Persian).
24. Bazargan, Abbas, Yosef Hejazi and Fakhteh Eshaghi (2007); The Process of Implementation the Internal Evaluation; Tehran: Douran (in Persian).
25. <http://evalautoinedu.persianblog.ir>

Internal and External Evaluation of the Educational Systems

Maryam Talebian¹, Esmatosadat Rasuli², Zahra Akbarzadeh³, Maryam Nemati⁴

1. *Ph.D. student of Curriculum Development, head of the Alzahra Technical and Vocational Training Center of Babol / Amirkola*

2. *Assistant Professor of Islamic Azad University, Sari Branch*

3. *Ph.D. student of Curriculum Planning, Director of Amol Education Complex*

4. *Ph.D. student of Curriculum Planning, Expert of Mazandaran University of Medical*

Abstract

Improving the educational systems is not possible without its evaluation. The main factor of considering to evaluation can be found in some recent decade global developments and trends of the educational systems. Among these trends we can refer to globalization, appearing the economic based on intelligent, information and communication technology, changing in population and increased demands for education, spreading democracy, decentralization and institutional diversity, and also limited financial resources. The above mentioned trends have caused organizational changes such as independence and self-regulatory of education centers in one hand and also have increased demand for improving quality and responsiveness of these centers. Thus, during the past two decades, countries who have obtained successful experiences in this context, to evaluate continuously and the have used internal evaluation as an infrastructure approach to spread culture of enhancing education level. In most countries, internal and external evaluation has been implemented based on the unit educational purposes. The plans related to continuous evaluation have been started from the past two decades in Iran, but it has been countered with some challenges due to quantitative extending and the plurality of diverse educational institutions and the number of applicants and sometimes existing of the vast majority of unemployed educated due to no considering to the existed capacities and the potential of economic, social and cultural structures of community that led to declining the quality level of the educational systems of Iran. Therefore in this research that has been done by descriptive –analytical method, in addition to introduce the evaluation patterns used in the educational systems, it is considered to internal and external evaluation and a role that they have in guarantying the quality of education. Because implementing these researches and similar plans will provide a context to extensive performance evaluation in education system of Iran and promote the culture of continuous evaluation, especially internal evaluation in education system of Iran.

Key words: The Educational Systems, Internal and External Evaluation.
