

بسمه تعالی

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش

ضوابط و شاخص های ارزشیابی نظام آموزش و پرورش

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

گروه پژوهش و ارزشیابی مصوبات

فهرست مطالب

<u>صفحه</u>	<u>عنوان</u>
۳	مقدمه
۵	مبانی نظری
۶	ارزشیابی (ارزیابی) آموزشی
۶	الف) مفهوم شناسی
۷	ب) تاریخچه
۸	ج) الگوها
۱۰	د) جایگاه شاخص ها در ارزشیابی آموزشی
۱۲	شاخص های ارزشیابی آموزشی
۱۲	۱- مفهوم شناسی
۱۲	۲- ویژگی و موارد کاربرد
۱۵	۳- سیستم شاخص ها (نشانگرها)
۱۷	الگوی تدوین شاخص های ارزیابی آموزش و پرورش (الگوی اعتبارسنجی)
۱۷	مفاهیم و تاریخچه اعتبارسنجی
۱۹	انواع اعتبارسنجی، کارکردها و مقاصد آن
۲۰	مراحل و فرایند اعتبارسنجی
۲۲	فرایند انجام ارزیابی درونی و بیرونی
۲۲	ارزشیابی درونی
۳۱	ارزشیابی بیرونی
۳۴	پیشینه تحقیق
۴۲	منابع

نظامهای آموزشی در سراسر جهان برای نیل به اهداف مشخصی به وجود آمده و به حیات خود ادامه می‌دهند. وزارت آموزش و پرورش در کشور ما نیز دارای اهداف تعریف شده‌ای است که به صورت جامع و مفصل در شورای عالی آموزش و پرورش تدوین و تصویب شده و به عنوان سندی معتبر، مبنای فعالیت تمامی بخش‌های این وزارت قرار گرفته است. برای اطلاع از میزان تحقق اهداف آموزشی باید به تدوین و استقرار سازوکار منظم «نظام ارزیابی آموزشی» اقدام کرد (بازرگان، ۱۳۸۳). بر این اساس ابتدا باید عناصر نظام آموزشی را به صورت نظام مند در نظر آورد (کافمن و هرمن، ترجمه مشایخ و بازرگان، ۱۳۷۴)، آنگاه با استفاده از الگوی مطلوب ارزیابی آموزشی، نسبت به مشخص کردن چگونگی‌های این عناصر اقدام کرد. برای ارزیابی آموزشی، الگوهای متنوع و متفاوتی ارائه شده است. در معروف‌ترین این دسته‌بندی‌ها شش رویکرد برای ارزیابی آموزشی معرفی شده است (Fitzpatrick, Worthen & Sanders 2004) یکی از مهم‌ترین این رویکردها، رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان است و مشخص‌ترین الگوی مربوط به این رویکرد، «الگوی اعتبارسنجی»^۱ است که برای به تصویر کشیدن وضعیت کیفیت آموزشی با استفاده از شاخص‌ها و استانداردها تدوین شده است (میرزا محمدی، ۱۳۸۴ الف) در کاربرد الگوی اعتبارسنجی در خارج کشور و نیز داخل کشور تجربیات قابل قبول و موفقی وجود دارد (میرزا محمدی ۱۳۷۶، بقایی ۱۳۷۴، صالحیان ۱۳۷۶، میرزا محمدی ۱۳۸۴ ب) و امروز، این الگو معروف‌ترین مدل برای ارزیابی کیفیت نظام‌های آموزشی در جهان می‌باشد. با استفاده از الگوی اعتبارسنجی، شاخص‌های عناصر مختلف نظام آموزشی در دو مرحله «ارزیابی درونی»^۲ و «ارزیابی برونی»^۳ تدوین می‌شود. بر این اساس ابتدا «عوامل»^۴ نظام آموزش و پرورش مورد نظر قرار می‌گیرند و تعریف می‌شوند و سپس «ملاکها»^۵ و «نشانگرها»^۶ (شاخص‌ها ی) آنها تدوین می‌گردند.

نشانگرها (شاخص‌ها) گزاره‌هایی هستند که وضعیت نظام آموزشی را به صورت روشن به تصویر می‌کشند. در سال‌های اخیر توجه به تدوین شاخص‌ها در نظام‌های آموزشی و ارزیابی نقاط قوت و ضعف این نظام با استفاده از شاخص‌ها رشد روزافزونی یافته است و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش با استفاده از نظام شاخص‌ها به ارزیابی ابعاد کمی و کیفی این نظام می‌پردازند (Bottani: 1996, Hattie: 1991,

(Lashway: 2001, NCES: 2000

شاخص‌های ارزیابی کیفیت آموزشی به دو صورت کمی و کیفی تدوین می‌شوند و این دیدگاه که شاخص

¹ Accreditation Model

² - Internal Evaluation

³ - External Evaluation

⁴ - Factors

⁵ - Criteria

⁶ - Indicator/ Indexes

فقط یک آماره، عدم، نسبت یا درصد می باشد، نگرش درستی نمی باشد. باتوجه به اینکه بسیاری از ابعاد و قابلیت های مربوط به نظام آموزش و پرورش، صرفاً به عدد در نمی آیند و از سویی سنجش این ابعاد بسیار مهم می باشد، بنابراین لازم است که نظامی از شاخص های کمی و کیفی برای ارزیابی کامل کیفیت این نظام تدوین، مستقر و اجرایی گردد (Elis: 2003, Boekaerts: 2003).

باتوجه به مراتب فوق، در طرح حاضر، مدل سه عاملی نظام آموزش و پرورش شامل درونداد، فرایند و برون داد (واسطه ای - نهایی) مورد نظر قرار گرفته، آنگاه براساس الگوی اعتبارسنجی، ملاک ها و شاخص های هر عامل به صورت کمی و کیفی تدوین شده اند.

**مبانی نظری شاخص های ارزشیابی
نظام آموزش و پرورش**

ارزشیابی (ارزیابی) آموزشی:

الف) مفهوم شناسی

ارزشیابی در لغت به معنای «مشخص کردن ارزش یک چیز به کار می رود» (معین ۱۳۷۱؛ ص ۱۹۹) در زبان فارسی تعابیر «ارزشیابی آموزشی» و «ارزیابی آموزشی» مترادف به کار برده می شود و تفاوتی میان آنها دیده نمی شود. با توجه به مراتب فوق ارزشیابی آموزشی عبارت است از قضاوت کردن درباره ارزش یا شایستگی پدیده های آموزشی (Patton, 1997). ارزشیابی آموزشی با این تعاریف با برخی دیگر از واژه های حوزه علوم تربیتی قرابت دارد که در این بخش معرفی می شوند.

ارزشیابی و اندازه گیری

«اندازه گیری»^۷ یا «سنجش» فرایند به دست آوردن میزان یک صفت در یک فرد است که به صورت کمی توصیف می گردد. (کیامنش، ۱۳۷۰، ص ۱۲۶) اندازه گیری همانند ارزشیابی فرایند نظامداری است که با استفاده از قواعدی که صحت آنها را می توان مورد آزمایش قرارداد، به مقادیر مختلفی از یک صفت که در یک فرد یا شی وجود دارد عدد اختصاص داده می شود اما تفاوت آن دو در این است که اندازه گیری اساساً غیرارزشی بوده و به مقادیر بدست آمده از طریق عمل اندازه گیری هیچ گونه ارزشی تعلق نمی گیرد. در حالی که صفات مطالعه شده در ارزشیابی هم مورد علاقه و هم با ارزش هستند. بنابراین تفاوت میان ارزشیابی و اندازه گیری را می توان در رابطه زیر نشان داد (بازرگان ۱۳۸۰، ص ۳۰۷)

اندازه گیری + قضاوت = ارزشیابی (ارزیابی)

ارزشیابی و پژوهش

ارزشیابی آموزشی و پژوهش آموزشی هر دو فرایند نظام یافته جمع آوری اطلاعات هستند اما یکدیگر تفاوت هایی نیز دارند (الف) هدف پژوهش، یافتن دانش تازه درباره عناصر نظام آموزشی و پاسخ به سؤال های کلی است تا بتوان پاسخ به دست آمده درباره عناصر را به موارد مشابه تعمیم داد. اما هدف ارزشیابی قضاوت درباره ارزش مسائل آموزشی است (ب) نتایج حاصل شده از پژوهش قابلیت تعمیم دارد ولی در ارزشیابی آموزشی نتایج خاصیت تعمیم پذیری قوی برخوردار نمی باشد. (Worthen, Sanders: 1987)

ارزشیابی و آزمون

«آزمون»^۸ یا امتحان عبارت است از یک مجموعه از سؤالات که از دانش آموز یا پاسخ دهنده انتظار می رود که به صورت مستقل به آنها پاسخ دهد. آزمون به عنوان بخشی از اندازه گیری یا سنجش به کار می رود و نتایج آن به صورت کمی و عدد مطرح است. بنابراین تفاوت های میان ارزشیابی با اندازه گیری درباره آزمون نیز صدق می کند.

⁷ -Measurement

⁸ -test

ب) تاریخچه

ارزشیابی آموزشی به صورت غیررسمی و غیرعلمی ازمانهای بسیار دور انجام می گرفته است به گونه ای که در زمان باستان در تمدن های بزرگ یونان، ایران، روم استفاده از این امر به منظور آزمون کودکان برای ورود به مدرسه، معلمان به منظور سنجش صلاحیت های احراز حرفه معلمی و حتی افسران در آموزش های مرسوم بوده است. اما ارزشیابی آموزشی به عنوان یک حوزه علمی در علوم تربیتی با کار «رالف تایلر» در آمریکا و در سالهای دهه ۱۹۴۰ میلادی آغاز شده و رشد یافت.

تایلر در فاصله سالهای ۱۹۳۰ تا ۱۹۴۵ ضمن فعالیت های خویش به این نتیجه رسید که هر برنامه آموزشی باید حول «هدف های مشخص آموزشی» سازمان و تدوین یابد. قضاوت در مورد موفقیت یا عدم موفقیت برنامه باید با توجه به میزان موفقیت یادگیرندگان در رسیدن به هدفهای تعیین شده در برنامه انجام پذیرد. وی همچنین ضرورت تهیه، تدوین، طبقه بندی و توصیف هدفهای آموزشی با واژه های رفتاری را در آغاز مطالعه ارزشیابی مورد تاکید قرار داده است. به این ترتیب تایلر ارزشیابی آموزشی را به عنوان فرایند تعیین میزان انطباق هدف ها و عملکردهای برنامه تعریف می کند. (Tyler:1950)

بعد از تایلر، افراد دیگری مانند بلوم و همکارانش در آمریکا به طبقه بندی هدفهای آموزشی و تدوین رویکرد هایی برای ارزشیابی آموخته های فراگیران پرداختند (Bloom:1956) در دهه های ۱۹۶۰، مفهوم آزمون «ملاک - مدار»^۹ پیشنهاد شد. از روش های پیچیده آماری برای آزمون مساوی قضاوت های مربوط به ارزشیابی آموزشی، در سالهای ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ رایج شد.

در ایران، کوشش نظام دار برای استفاده از امتحان جهت ارزشیابی دانش و عملکرد فردی همزمان با ایجاد مدارس جدیدی در دهه ۱۲۹۰ شمسی آغاز شد. در این کوشش ها، به منظور قضاوت درباره پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان در دوره های ابتدایی، متوسطه و عالی، اجرای امتحانات داخلی و نهایی و در دوره های تحصیلی رایج شد اما کاربرد اندازه گیری آموزشی در مقیاس وسیع کشوری، در بیرون از نظام امتحانات داخلی و نهایی در دهه ۱۳۴۰ شمسی آغاز شد. در این دهه برای گزینش دانشجو در دوره آموزش عالی، آزمون های ورودی دانشگاهها به اجرا درآمد. یک دهه بعد؛ اولین دوره کارشناسی ارشد اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی در نظام آموزش عالی کشور در دانشگاه بوعلی سینا همزمان برگزار شد.

به طور کل، با توجه به مطالب فوق، در تحول مفهوم ارزشیابی آموزشی می توان چهار دوره را مشخص کرد (بازرگان، ۱۳۸۰، ص ۳۱۳-۳۱۱)

دوره اول: دهه های قبل از ۱۹۵۰ میلادی، در این دوره برخی از کشورهای صنعتی به ساختن و استفاده از آزمون های روانی - آموزشی که بیشتر برای دسته بندی دانش آموزان و تصمیم گیری درباره پذیرش داوطلبان ورود به مراکز آموزش عالی بود پرداختند.

دوره دوم: دهه ۱۹۶۰ میلادی در این دوره با توجه به تجربه های به دست آمده از کاربرد ارزشیابی صاحب نظران - به «مفهوم پردازی»^{۱۰} درباره ارزشیابی پرداختند. همچنین به تحولات موجود در نظام های آموزشی کشورهای صنعتی توجه شد و نیز ضرورت استفاده از سازوکارهایی که به کمک آنها بتوان فعالیت ها و برنامه های آموزشی را به طور سنجیده طراحی

⁹ criterion-referenced
¹⁰ -conceptualization

و اجراکرد بیشتر محسوس گردید از جمله ویژگی های ارزشیابی آموزشی در این دوره؛ توصیف فعالیت ها و برنامه های آموزشی و مقایسه آنها با هدف های مورد نظر است .

دوره سوم: اواخر دهه ۱۹۷۰ و اوایل دهه ۱۹۸۰ در این دوره ارزشیابی آموزشی بر سنجش پویایی نظام های آموزشی تاکید داشت و منظور؛ قضاوت کردن درباره ارزش یا اهمیت دادن به پدیده های آموزشی بود.

دوره چهارم: اواخر دهه ۱۹۸۰ میلادی به بعد؛ در این دوره استفاده از رویکردهای کیفی رایج و ارزشیابی با «توافق»^{۱۱} میان افراد ذی ربط و ذی نفع درباره ارزش یا اهمیت پدیده های آموزشی مترادف شد. همچنین استفاده از سازوکارهای ارزشیابی که بیشتر توجه آنها به استفاده از شاخص ها و استانداردهای آموزشی است از این زمان رایج شد.

ج) الگوها

الگوهای ارزشیابی آموزشی به دنبال رشد این حوزه از دانش در علوم تربیتی به ویژه در سال های اخیر بسیار متنوع و گسترده شده اند. این الگوها را می توان از جنبه های مختلف مورد نظر قرارداد و دسته بندی کرد. یکی از کامل ترین دسته بندی ها توسط ورتن و ساندرز (۱۹۸۷) انجام شده است . آنان این الگوها را در شش دسته تقسیم کرده اند: ۱) الگوهای هدف گرا (۲) الگوهای مدیریت گرا (۳) الگوهای مصرف کننده گرا (۴) الگوهای مبتنی بر نظر خبرگان (۵) الگوی مبتنی بر مدافعه (۶) الگوی طبیعت گرایانه و مشارکتی

الگوهای هدف گرا

در این دسته الگوها، سؤال ارزیابی مورد نظر عبارت است از این که آیا شرکت کنندگان در برنامه به هدف های آموزشی دست یافته اند؟ در این الگوها مفروضه اصلی آن است که هدف های برنامه مورد ارزیابی از قبل مشخص است . مفروضه دیگر این است که متغیرهای برون داد رامی توان به صورت کمی اندازه گیری کرد . روش مورد استفاده در این دسته الگوها استفاده از هدف های عملکردی و آزمون های پیشرفت تحصیلی است .

الگوهای مدیریت گرا

نام دیگر این الگوها، الگوهای تصمیم گرا است . این الگوها به این سؤال اصلی پاسخ می دهند که آیا برنامه آموزشی از اثربخشی لازم برخوردار بوده است ؟ معروف ترین الگوی این دسته ، الگوی سیپ است . این الگو شامل چهار نوع ارزشیابی است . زمینه^{۱۲} ، درون داد^{۱۳} ، فرایند^{۱۴} ، برون داد^{۱۵} . کسانی که از این الگوها استفاده می کنند در اندیشه طراحی و استقرار یک نظام اطلاعاتی مدیریتی هستند.

¹¹ - Negotiation

¹² - Context

¹³ - Input

¹⁴ - Process

¹⁵ - Product

الگوهای مصرف کننده گرا

- مخاطبان اصلی این الگو، مصرف کنندگان نتایج برنامه هستند. در این الگوها توجه ارزشیابی آموزشی به آثار واقعی برنامه است و نه آثار مورد انتظار، از جمله معروف ترین این الگوها، الگوی هدف - آزاد می باشد. مفروضه اصلی الگوی هدف - آزاد این است که در ارزیابی برنامه آموزشی، نباید فقط در قید و بند اهداف از پیش تعریف شده برنامه گرفتار شویم بلکه آثار جانبی آن را نیز باید در نظر بگیریم؛ این الگو توسط «اسکریون» ارائه شده است.

الگوهای مبتنی بر نظر خبرگان

در این الگوها سؤال اصلی این است که آیا فرد متخصص، برنامه را تایید می کند، روش ارزیابی در این الگوها شامل تحلیل انتقادی متخصصان است. از جمله معروف ترین افراد در این الگوها، آیزنر می باشد. وی عقیده دارد که برای ارزیابی آموزشی باید به بازنگری انتقادی از دیدگاه متخصصان منتقد پرداخت. (Eisner:1994) از این الگو بیشتر برای ارزشیابی برنامه درسی استفاده می شود. الگوی معروف دیگری که در این دسته از الگوها قرار دارد. الگوی «اعتباربخشی»¹⁶ است. بر اساس این الگو، هیات متخصصان با استفاده از استانداردهای از قبل تعریف شده به ارزشیابی اصولاً ارزشیابی آموزشی به منظور سنجش کیفیت برنامه ها و دوره های آموزشی انجام می گیرد (میرزا محمدی، ۱۳۷۶)، کیفیت آموزشی نیز در میزان انطباق برنامه ها با اهداف از قبل تعیین شده تعریف می شود. (کافمن و هومن ۱۹۹۱، ترجمه مشایخ و بازرگان، ۱۳۷۴) با الهام از این دو مفروضه اساسی در ارزشیابی آموزشی برای تعریف کیفیت در قالب عبارات و گزاره های عینی و شفاف نیاز به تدوین و تعریف شاخص های آموزشی محسوس می باشد.

الگوی مبتنی بر مدافعه

در این الگو که توسط رابرت ولف پیشنهاد شده است، ارزیابی به شیوه فرایندهای قانونی انجام می شود. به عبارت دیگر نظریه های متضاد در برابر هیات منصفه، در جمع گروهی از متخصصان آموزشی و افرادی که برنامه برای آنها طراحی شده است، عرضه می شود و سپس دادرسی آموزشی به عمل می آید.

الگوی طبیعت گرایانه و مشارکتی

این الگو بر مشارکت افراد تحت تاثیر برنامه های ارزشیابی تاکید دارد. از افراد معروف در این الگو «پائولوفریره» است. در این الگو درباره درک و آگاهی افراد نسبت به برنامه مورد ارزشیابی به وسیله خود آنان و نیز ارزیابان قضاوت می شود. افراد ذی ربط از جمله گروه ارزیاب هستند که به طور دسته جمعی به ارزشیابی می پردازند.

د) جایگاه شاخص ها در ارزشیابی آموزشی

مروری بر ادبیات و مطالعه تحقیقات انجام شده در جهان و ایران نشان دهنده کاربست فزاینده شاخص ها در ارزشیابی برنامه های آموزشی و بویژه عملکرد دانش آموزان است (به بخش پیشینه تحقیق مراجعه شود) تاجایی که امروزه در ارزشیابی نظام های آموزشی از «سیستم نشانگرهای (شاخصی های) آموزشی» صحبت به میان می آید. (بازرگان ۱۳۷۲) و ادبیات قابل ملاحظه و سازمان یافته ای در این زمینه در حوزه ارزشیابی آموزشی تدوین شده است (Hattie:1991). موجودی ها و جریانها که برای اندازه گرفتن آن جنبه های شرایط اقتصادی و اجتماعی طرح شده اند و برای تجزیه و تحلیل و تصمیم گیری های سیاسی اهمیت دارند.

وحیدی (۱۳۶۴) شاخص ها را نوعی داده های آماری می داند که به اشکال ساده متوسط؛ نرخ، ویابه صورت توابع پیچیده ای از داده های آماری پایه وجود دارند.

در تعریفی دیگر شاخص های عملکرد مورد توجه قرار گرفته است، بر این اساس شاخص های عملکرد به اصطلاحات کیفی و کمی در خصوص برخی از جنبه های رفتار یا عملکرد سیستم یا سازمان اطلاق می شود. این شاخص ها برای کمک به ارزشیابی بخش های اقتصادی غیر مرتبط با بازار، به ویژه آنها که فاقد ابزارهای سنجش سودوزیان است و به عنوان ستاده هایی قابل اندازه گیری، خود را متبلور ساخته است به کار گرفته می شود. (Care and Hanney)

اما شاخص های آموزشی درباره عملکرد یا عمل یک سیستم آموزشی چیزهایی می گویند و می توانند بر غنای تصمیم گیری آموزشی بیفزایند ولی تمام آمار آموزشی به عنوان شاخص مطرح نمی شوند. شاخص های آموزشی همانند شاخص های اقتصادی و بهداشتی بر جنبه های اصلی موضوع تکیه دارند. (Bottani:1990)

شاخص های آموزشی وضعیت فعالیت های آموزشی را ارائه می دهند. اهداف مختلفی را برای منابع انسانی و آموزشی در آینده تعیین می کنند. مبنایی برای تعریف پیشرفت سیستماتیک به سوی کاربرد بهتر منابع توسط منابع سیستم ها یا سازمانهای آموزشی می باشند و پایه ای برای مقایسه سیستم های آموزشی بایکدیگر فراهم می کنند. (Windham:1980)

برای اندازه گیری و ارزشیابی نحوه عملکرد و بازده آموزشی باید سعی در تبدیل خصوصیات کیفی به واحدهای کمی و قابل محاسبه نمود. استفاده از ملاک ها و یانرم هایی که خصوصیات کیفی را در قالب کمیات بیان نموده و آنها را قابل بررسی و ارزشیابی نماید. شاخص نام دارد. با توجه به شاخص ها می توان نتایج برنامه ریزی های آموزشی و پژوهش های علمی و یا تحقیقات مورد نیاز جامعه را بررسی و تجزیه و تحلیل کرد. شاخص ها می توانند وضعیت یک موسسه آموزشی را مشخص نماید و روند تغییرات آن را بررسی کنند. نشانگر ها قادرند مشکلات موجود در یک موسسه آموزشی را مشخص نمایند. میزان تاثیر طرح ها و پروژه ها را تعیین کنند و پیش بینی های لازم را برای برنامه های آموزشی آتی انجام دهند. (حسینی نسب، ۱۳۷۲)

شاخص های آموزشی، آماره هایی هستند که جنبه های مهم آموزشی را منعکس می کنند، اما همه آماره ها درباره آموزش شاخص محسوب نمی شوند. آماره ها فقط اگر به عنوان ملاک به کار برده شوند، شاخص هستند. آنها بایستی درباره کل سیستم کمی صحبت کنند. شاخص به صورت آماره ای انفرادی یا مرکب است که به یک مفهوم اساسی در آموزش مربوط می شود و برای بافت سیاسی مفید است (Shavelson) به این ترتیب همانگونه که شیولسون نیز اشاره کرده است شاخص ها تنها قطعاتی از اطلاعات به شمار می روند. اگرچه برخی از نویسندگان میان شاخص ها و متغیرها تفاوت قائل می

شوند و این تفاوت به عنوان زیربنایی است که شاخص های صحیح برپایه آن ساخته می شوند. در نظریات جدید شاخص ها به عنوان آماره هایی که میزان سلامت یک سیستم را نشان می دهند، معرفی شده اند. از جمله این که دانش آموزان چه چیزهایی را می دانند و چه کارهایی را می توانند انجام دهند و یا این که کیفیت عملکرد یک سیستم را در طول زمان مورد سنجش قرار می دهند.

یک شاخص آماره ای است که به روشن نمودن شرایط و نیز عملکرد آموزش و پرورش می پردازد. (ERIC2001) دایره المعارف پژوهش های آموزشی شاخص را به این صورت تعریف می کند «شاخص آموزشی آماره ای مرتبط با سیاست های آموزشی است که به منظور فراهم کردن اطلاعات درباره رتبه، کیفیت و عملکرد نظام آموزشی طراحی می شود.» (Encyclopedia 1992, p410)

با توجه به تعاریف ارائه شده می توان نتیجه گرفت که به طور کلی شاخص ها بازتاب مفروضات درباره ماهیت و اهداف نظام آموزش و پرورش هستند و غالباً در برگیرنده باورهای سیاستگذارانی می باشند که جهت مفروضات و باورها سوق می دهد. (مشایخ؛ ۱۳۷۹)

«از این رو توجه به این نکته ضروری است که اگر شاخص را به صورت بیان یک مجموعه پدیده پیچیده به وسیله یک رقم در نظر بگیریم این رقم حامل بار توضیحی خواهد بود که برای روشن شدن واقعیت به آن نیاز است. بنابراین شاخص را به عنوان ابزاری باید در نظر گرفت که برای توصیف و درک نظام آموزشی ضروری است ولی کافی نیست. به عبارت دیگر شاخص ها به تنهایی نمی توانند مبنای سیاست گذاری و تصمیم گیری قرار گیرند بلکه با نشان دادن نقاط قوت و ضعف، انجام بررسی کیفی و مشاهدات عینی را در نظام آموزشی الزامی می دارد (مشایخ، ۱۱۲، ۱۳۷۹)

تجربه نشان داده است که معمولاً دست اندرکاران یک برنامه آموزشی در تفکیک میان ملاک و استاندارد؛ از یک سو استاندارد و شاخص از سوی دیگر، با مشکل مواجه اند، در حالی که ملاک عبارت از ویژگی یا جنبه ای از پدیده مورد ارزیابی است که قضاوت درباره آن انجام می شود (بازرگان، ۱۳۸۰، الف، ص ۳۴) مانند عملکرد دانش آموزان پس از استفاده از مواد آموزشی جدید، شاخص عبارت از مشخصه هایی است که برای گردآوری داده ها جهت قضاوت درباره ملاک های مورد نظر به کار برده می شود و استاندارد به این سؤال پاسخ می دهد که چقدر از ملاک مورد نظر کافی است تا بتوان وضعیت آن را مطلوب دانست (بازرگان، ۱۳۸۰، الف، ص ۳۴) استاندارد به سطح مطلوب یا کیفیت ملاک ها استفاده می کند، برای مثال سطح مورد نظر برای عملکرد موفق دانش آموز در ریاضیات پس از استفاده از مواد آموزشی جدید، استاندارد مانند ملاک از مقولات قضاوتی است و تابعی از زمان و باورهای افراد دست اندکار نظام آموزشی می باشد. استاندارد می تواند نسبی باشد (مانند عملکرد بهتر دانش آموزان در استفاده از مواد آموزشی جدید نسبت به مواد آموزشی قدیم)، یا مطلق باشد (مانند تسلط بر ۸۵ درصد از محتوای مواد آموزشی) در حالی که شاخص ابزار اندازه گیری مورد استفاده در گردآوری داده ها برای عملکرد یک ملاک انتخاب شده می باشد.

شاخص های ارزشیابی آموزشی

۱- مفهوم شناسی

درمتون آماری اصطلاح «شاخص» بسیار زیاد به کاربرده شده است. دراین متون، منظور از آماره، نمادی است کمی که با استفاده ازاصولی به دست می آید تا نمایانگر وضعیت جنبه ای از ویژگی های موردنظر دریک جامعه آماری باشد. اداره آمار سازمان ملل متحد شاخص را این گونه تعریف می کند. (ECAFE) شاخص ها عبارتند از سری های یک جا(خلاصه شده) داده ها، دررابطه با برنامه های آموزشی پرداخته ونسبت به سنجش اعتبار آنها اقدام می نمایند. (Porosky:1995)

۲- ویژگی هاوموارد کاربرد

یونسکو فهرست خصوصیات شاخص های آموزش وپرورش را بدین صورت ارائه کرده است. الف) شاخص عبارت است از بیان کمی که معمولاً رابطه موجود بین دو کمیت را نشان می دهد.

ب) شاخص ازاهمیت سیاستگذاری برخوردار است و می تواند روشنگر موضوع مورد مطالعه باشد.

ج) شاخص بایک برهه از زمان مرتبط است، یعنی هرشاخصی بایک دوره از زمان (مانند سال تحصیلی) مشخص می شود ویک مجموعه ازاین نوع شاخص می تواند روشنگر روند موضوع مورد مطالعه باشد.

د) شاخص درسطوح مختلف یک نظام می تواند مورد استفاده قراربگیرد.

ه) ارزش شاخص قراردادی است.

و) شاخص براساس داده های موجود تدوین می شود.

ز) شاخص به صورت ارزش های عددی قابل فهم وتفسیری می باشد. (یونسکو، ترجمه مشایخ، ۱۳۷۰، ص ۹۴)

همچنین درهمین کتاب مشاوران یونسکو موارد کاربرد شاخص های آموزش وپرورش را تعریف کرده اند:

۱- شاخص ها درتعریف سیاستگذاری ها به کار می روند. هدف های سیاستگذاری را به گونه ای مشخص وروشن می توان باکمک شاخص ها بیان کرد.

۲- شاخص ها برای اعمال پیشرفت وتغییرات مورد استفاده قرار می گیرند. به عبارت دیگر، با استفاده از شاخص ها می توان مشاهده نمود آیا اهدافی که توسط سیاستگذاران وبرنامه ریزان تعیین شده است درحال تغییرپذیری است یاخیر؟

۳- پژوهشگران معمولاً شاخص ها رامورد استفاده قرار می دهند واحتمالاً همان شاخص ها موردنظر برنامه ریزان نیز هست. ازاین رو، می توان ازپژوهشگران آموزشی درهرکشوری برای بدست آوردن شاخص های موردنظر یاری گرفت.

۴- شاخص ها، درطبقه بندی نیز به کار می روند. یک شاخص چون گروه خاصی رادرزمان مشخص موردنظر قرار می دهد مقایسه را امکان پذیر می سازد.

به نظر جانسون (Johnstone:1981) دلایل و موارد استفاده از شاخص های تربیتی به شرح زیر است:

- ۱- از شاخص ها برای اندازه گیری وضعیت و روند تغییرات اقتصادی - اجتماعی در کشورها استفاده می شود و در آموزش و پرورش برای برنامه ریزی ها و طراحی های آموزشی عملاً مورد استفاده قرار می گیرند.
- ۲- شاخص ها برای تشریح وضعیت نظام آموزشی به کار می روند. تهیه آمارهای آموزشی لازم در زمانهای مختلف و استنتاج شاخص های مورد نیاز از آنها، امکان تجزیه و تحلیل وضعیت آموزشی هر کشور و یا هر موسسه آموزشی میسر می گردد. در این مورد اندازه گیری امکانات موجود در نظام آموزشی، کشف روابط ملی، کشف روابط متقابل و تعیین روند متغیرها می تواند به تشریح وضعیت نظام آموزشی کمک کند.
- ۳- از شاخص ها ممکن است به صورت عملی، نظری و یا تجربی استفاده شود. این امر مربوط به متغیرهای مورد اندازه گیری و استفاده از روش های مختلف آماری در این زمینه است.

حسینی نسب (۱۳۷۲) موارد کاربرد شاخص های تربیتی را به صورت زیر شرح می دهد:

- ۱- شاخص ها در سیاستگذاری های آموزشی به کار می روند، هدف های سیاستگذاری را می توان به کمک شاخص ها تعیین نمود.
- ۲- از شاخص ها برای تعیین میزان پیشرفت ها و تغییرات استفاده می شود. با توجه به شاخص های نظام آموزشی و اهداف آتی را برای ایجاد تغییرات مطلوب در دست داشت. به این وسیله می توان مشخص نمود که آیا اهدافی را که سیاستگذاران و برنامه ریزان تعیین کرده اند در حال تحقق می باشند و یا نیازی به دست کاری و تغییر دارند.
- ۳- شاخص ها معیار مناسبی برای ارزشیابی هستند. با استفاده از شاخص ها می توان میزان پیشرفت و یا تاثیر طرح ها و پروژه ها را در نیل به اهداف موسسات آموزشی مورد توجه قرارداد. برای ارزشیابی هرگونه طرحی باید معیارها و الگوهای مناسبی برای اندازه گیری به کار رود. شاخص های مناسب و معتبر معیارهای مورد نظر و لازم را ارائه می دهند.

همچنین در موارد کاربرد شاخص می توان به گزاره های زیر نیز توجه نمود.

از شاخص ها می توان به عنوان معیاری معتبر در زمینه تحقیقات استفاده کرد. رایج شدن شیوه های کمی، انواع مختلف بررسی ها و تحقیقات آموزشی - اجتماعی و توجه هرچه بیشتر به کمی نمودن کیفیت ها راه را برای استفاده بیشتر از شاخص ها هموار نموده است.

از شاخص ها می توان به منظور به تصویر درآوردن مسائل و مشکلات آموزش و پرورش استفاده کرد. شاخص ها قادرند تنگناهای آموزشی را به وسیله مقایسه یک موسسه آموزشی با استانداردهای کلی و پذیرفته شده و یا مقایسه با موسسات مشابه تعیین نمایند. استفاده از این نوع شاخص ها می تواند تغییرات مناسب در برنامه های اجرایی را مشخص نماید.

شاخص ها برای پیش بینی روند کارها مورد استفاده قرار می گیرند. آنها شرایطی را فراهم می کنند که روابط علت و معلولی و یا آنچه را که برنامه ریزان آموزشی باید درباره آنها کار کنند و یا اطلاعات بیشتری فراهم آورند، مشخص گردند. با اطلاعات حاصل از شاخص ها می توان به تنظیم اصولی برنامه های آینده پرداخت و خط مشی را تعیین نمود.

بازرگان موارد کاربرد شاخص های آموزشی را به شرح زیر می داند (بازرگان ،
از(Oakes, Wyatt:1986)).

- ۱- گزارش درباره وضعیت مدارس
 - ۲- نظارت بر تغییرات عوامل نظام آموزشی در طول یک دوره زمانی
 - ۳- تشریح عوامل و شرایط موثر بر بروز تغییرات
 - ۴- پیش بینی تغییرات احتمالی در آینده
 - ۵- مشخص کردن نقاط قوت و ضعف نظام آموزشی
 - ۶- آگاه کردن سیاستگذاران درباره اثربخش ترین راههای بهبود نظام آموزشی
 - ۷- آگاه کردن تصمیم گیرندگان و مدیران نظام آموزشی
 - ۸- تعیین اهداف نظام آموزشی
- «سواژه» در کتاب راهنمای عملی شاخص های آموزشی، ویژگی های یک شاخص خوب را به شرح زیر بیان می کند (Sauvageat:1997)

- مرتبط بودن

- قابلیت خلاصه کردن

- هماهنگی ساختاری با بقیه شاخص ها به منظور امکان تحلیل جامع نظام آموزشی

- دقت و مقایسه پذیری

- اعتماد پذیری

- نمایش میزان نزدیکی یا فاصله از تحقق یک هدف

- تشخیص موارد مساله انگیز و موقعیت های غیر قابل قبول

- تمیز پذیری برای سیاستگذاری

- ارزش گذاری در مقایسه با یک استاندارد یا بازخورد در زمانهای متفاوت

«قور چیان» و «خورشیدی» موارد کاربرد شاخص های آموزشی را به صورت زیر بیان کرده اند (۱۳۸۰، ص ۲۵-۲۳)

۱- از شاخص ها برای اندازه گیری وضعیت و روند تغییرات اقتصادی - اجتماعی در کشورها استفاده می شود.

۲- شاخص ها برای تشریح وضعیت نظام آموزشی به کار می روند.

۳- شاخص ها برای سیاست گذاری ها و برنامه ریزی کلان آموزشی به کار می رود.

۴- از شاخص ها ممکن است به صورت عملی، نظری و یا تجربی استفاده شود.

این امر مربوط به ماهیت متغیرهای مورد اندازه گیری و استفاده از روش های مختلف آماری است .

۵- از شاخص ها برای تعیین میزان پیشرفت ها و تغییرات استفاده می شود.

۶- با شاخص ها برای تعیین میزان پیشرفت ها و تغییرات استفاده می شود.

۷- از شاخص ها می توان به عنوان معیار معتبری در زمینه تحقیقات استفاده نمود.

۸- شاخص ها برای نشان دادن مشکلات به کار می روند.

۹- شاخص ها برای پیش بینی روند کار مورد استفاده قرار می گیرند.

باتوجه به مراتب فوق، مشاهده می شود که شاخص ها قابلیت کاربردهای فراوانی را در آموزش و پرورش یافته اند و این امر به ویژه در سال های اخیر که رقابت های علمی و آموزشی میان کشورهای مختلف دنیا رو به فزونی گذاشته است (به عنوان نمونه آزمون های Timss)، از اهمیت بیشتری برخوردار شده است. این امر موجب شده است که کشورهای مختلف به تعریف و تعیین حداقل های لازم در علوم پایه برای دانش آموزان خود دست بزنند و جنبش شتابان استانداردها در برخی از کشورها مانند آمریکا نمونه ای از این کار می باشند. (Smith and Etal:1997) بالطبع برای رسیدن به استانداردهای آموزشی ابتدا باید شاخص های آموزشی راتهییه، تدوین و هنجاریابی نمود.

به طور خلاصه ضرورت اطلاع از عملکرد نظام های آموزشی در سطح ملی و بین المللی، پرسش هایی به این شرح مطرح کرده است (مشایخ ۱۳۷۹، ص ۱۱۱)

چگونه قوت یا ضعف نظام آموزشی را در مقایسه با خود نظام در طول زمان می توان نمایان ساخت :

ابزار شفاف سازی نظام آموزشی کدام است ؟

حسابرسی کیفی نظام آموزشی و پاسخگو نمودن مدارس در ازای کیفیت آموزشی که ارائه می دهند چگونه انجام پذیر است ؟

۴- سیستم شاخص ها (نشانگرها)

باعنایت به پیچیدگی و تنوع نظام های آموزشی، واضح است که یک شاخص اطلاعات محدودی را منتقل می کند. بنابراین نیاز به یک مجموعه سیستمی از شاخص های آموزشی است که در پیوستگی با یکدیگر، یک مجموعه معتبر را تشکیل دهند. این مجموعه تحت عنوان «سیستم شاخص ها (نشانگرها)» به کار می رود.

«سیستم شاخص ها مجموعه ای هماهنگ از شاخص هاست که وضع یک نظام را معین می کند و کاستی های آن را آشکار می سازد. با تدوین سیستم شاخص های آموزشی می توان رخساره کل نظام آموزش و پرورش را تصویر کرد.» (بازرگان ۱۳۷۲، ص ۱۱)

سیستم شاخص ها می تواند به عنوان ابزاری قوی در اختیار مدیران و برنامه ریزان نظام آموزش و پرورش قرار گیرد تا آنها بتوانند به طور شفاف عملکرد این نظام، نقاط قوت و ضعف آن را مشاهده کنند و به تصمیم گیری معقول بپردازند. با تدوین سیستم شاخص ها، ساز و کار جمع آوری دقیق و کامل و جامع اطلاعات درباره هر یک از اجزاء نظام آموزشی فراهم شده و زمینه ایجاد «نظام اطلاعات مدیریت» در آموزش و پرورش آماده می گردد.

از یک سیستم خوب شاخص ها انتظار می رود که اطلاعات صحیح و دقیقی را به منظور نشان دادن شرایط نظام آموزش و پرورش و توسعه آن تامین کند. شاخص های تدوین شده باید زمینه سیاستگذاری صحیح و دقیق آموزشی قرار گیرند و در تدوین اهداف آموزش و پرورش و تبدیل آن به عمل کمک کننده باشند. (Shavelson:1991)

برای تدوین سیستم شاخص ها در آموزش و پرورش، ابتدا باید هدف های آموزش و پرورش مورد نظر قرار گرفته و تعریف شود زیرا اهداف مبنایی برای تدوین شاخص ها هستند. سپس مجموعه ای از نشانگرها درباره هر یک از عناصر نظام آموزشی طراحی و تدوین می شود، آنگاه داده های لازم برای محاسبه شاخص های مزبور گردآوری و تحلیل می شوند. این داده ها باید در ارتباط با نیازها، دقیق و به هنگام باشند.

به منظور به حداکثر رساندن استفاده از تحلیل شاخص ها و استفاده از آنها در بهبود فعالیت های آموزش و پرورش، لازم است که نتایج حاصل از تحلیل شاخص ها در اختیار مجریان و مدیران آموزش و پرورش قرار داده شود تا تصمیم گیرندگان در هر سطح، براساس آن اقدامات لازم را برای بهبود فعالیت های تربیتی انجام دهند.

باتوجه به مراتب فوق طبقه بندی شاخص های تربیتی با استفاده از رویکرد سیستمی و براساس عناصر نظام آموزشی به صورت زیر تعریف می شود (یونسکو، ترجمه مشایخ، ۱۳۷۰)

۱- شاخص های درونداد نظام آموزشی:

درونداد به هرآنچه که وارد نظام آموزشی می شود اعم از منابع مادی و مالی، دانش آموزان و معلمان اطلاق می شود. به عبارت دیگر، درونداد نظام آموزشی مشتمل است بر: منابع انسانی، منابع مالی و منابع مادی (کالبدی)

۲- شاخص های فرایند نظام آموزشی :

در این مورد، منظور میزان موفقیت به دست آمده در تحقق بخشیدن به اهداف تبیین شده نظام می باشد. یا به عبارت دیگر، کارآیی نظام مورد نظر است. زیرا، با در اختیار داشتن شاخص هایی درباره کارکرد فرایند نظام، نقاط ضعف و قوت آن مشخص می شود و محدوده هایی که به بازبینی، تجدیدنظر و اصلاحات نیاز دارد، تعیین می شود.

۳- شاخص های برونداد نظام آموزشی:

برونداد نظام آموزشی عبارت است از دانش آموختگانی که در سطوح مختلف آموزشی نظام را ترک می کنند. این افراد با درجات متفاوتی از دانش، تخصص و مهارت و با در دست داشتن گواهینامه ها وارد بازار می شوند. برای برنامه ریزان آموزشی اطلاع از «کیفیت برون داد» نظام آموزشی از اهمیت ویژه ای برخوردار است.

الگوی تدوین شاخص های آموزش و پرورش (الگوی اعتبارسنجی)

مفاهیم و تاریخچه اعتبارسنجی:

اعتبارسنجی یکی از با سابقه ترین و درعین حال بحث انگیزترین الگوهای ارزشیابی آموزشی است. از نظر مفهومی اعتبارسنجی از کلمه **accredit** به معنی «به سفارت منصوب کردن، اختیار دادن؛ معتبر شناختن، مسئول دانستن، نسبت دادن» گرفته شده است.

درخصوص اعتبارسنجی بسته به تاکید بر جنبه خاصی از آن، تعاریف متفاوتی ارائه شده است. آدلن در دوائر المعارف آموزش عالی، اعتباربخشی را فرایند کنترل و اطمینان در آموزش ذکر می کند که می توان بوسیله آن به بازبینی و سنجش و یا هر دو مقصود و بررسی موسسه یا برنامه های آن جهت کسب اطمینان از احراز حداقل استانداردهای قابل پذیرش پرداخت. (آدلن، ۱۹۹۲، ترجمه قورچیان، ۱۳۷۴)

بعضی ها در تعریف اعتبارسنجی نظریه دوکارکرد اصلی آن دارند: حداقل کنترل کیفیت^{۱۷} و ارتقاء تضمین کیفیت^{۱۸}، کارکرد اول یعنی حداقل کنترل کیفیت (که اغلب در شکل بعضی از انواع تصدیق ها ظاهر می شود) به عنوان یک مکانیزم پالایش در تایید این که آیا یک موسسه آموزشی حداقل الزامات کیفیت را برآورده می سازد و این که رویه های کنترل کیفیت در آن زمینه متناسب هستند؛ بکار می رود. در مورد کارکرد دوم، تضمین کیفیت اشاره به فرآیندهای ارزشیابی یک موسسه یا یک برنامه دارد که به یک تجزیه و تحلیل و پیشنهاداتی در ارتباط با کیفیت موسسه یا برنامه (راهبردهای ویژه تضمین کیفیت) منجر می شود.

این دوکارکرد در اکثر کشورهای اروپایی و موسسه های آموزشی وجود دارند. (Lamicq&Jensen,2001)

شورای اعتبارسنجی آموزش عالی (۲۰۰۱) اعتبارسنجی را فرایند بازنگری بیرونی کیفیت در آموزش عالی به منظور

بررسی برنامه های دانشکده ها، دانشگاه ها و آموزش عالی جهت تضمین و بهبود کیفیت می داند و در بعضی کشورها مانند آفریقای شمالی ایالات کینگ دون؛ اروپای غربی و ایالات متحده آمریکا این اصطلاح حاکی از صلاحیت موسسات برای پیشنهاد و ارائه برنامه های ویژه و خاصی می باشد (Haywood, ۲۰۰۱)

بنابراین می توان اعتبارسنجی را فرایند کنترل و تضمین کیفیت در نظام آموزشی دانست که دارای یک سیکل ارزشیابی چرخشی بر مبنای استانداردهای مورد توافق است. در واقع فرایند اعتبارسنجی از طریق استانداردها؛ مولفه ها و شاخص ها به ارزشیابی عملکرد موسسات آموزشی می پردازد و از این مسیر موجبات ارتقاء کیفیت را فراهم می آورد.

ورتن و سندرز اظهار می دارد اعتبارسنجی با سابقه ترین سیستم بررسی تخصص رسمی است که در اواخر سالهای ۱۸۰۰ که نمایندگی های ملی و منطقه ای اعتبارسنجی به تدریج در ایالات متحده آمریکا، جانشین سیستم های

اروپای شرقی جهت بازرسی از مدارس شدند شروع و در خلال سالهای ۱۹۳۰ به نیروی موثری در نظام آموزشی این کشور تبدیل شدند. (Worthen&Sanders, 1987:98-102) وسعت و دامنه گسترش اعتبارسنجی را می توان از

¹⁷ - Minimal Quality Control

¹⁸ - Promotion Quality assurance

اواسط دهه ۱۹۶۰ یعنی زمانی که تقاضا و خواسته های مردم و دولت جهت مسئولیت پذیری و پاسخگویی اوج گرفت، دانست (آدلمن، ترجمه قورچیان، ۱۳۷۶؛ ۸۹). بازرگان (۱۳۷۶) اظهار می دارد کاربردهایی از الگوی اعتبارسنجی را می توان از سال ۱۹۰۵ در آمریکا مشاهده کرد. فلدن^{۱۹} (۱۹۸۸) معتقد است گزارش مکلند که در حوالی سالهای ۱۹۱۰ در ایالت متحده منتشر شده، از نخستین گزارشهای اعتبارسنجی در آمریکا محسوب می شود (به نقل از مهجور؛ ۱۳۷۶) اعتبارسنجی از ابتدا به عنوان یک سمبل مشروعیت، شهرت و قدرت در نظام آموزشی مورد استفاده بوده و همواره بر موسسات در جهت ارتقاء کیفیت خود تاثیر گذار بوده است.

الگوی اعتبارسنجی از جمله الگوهایی است که در آن از رویکرد های کمی استفاده می شود و به منظور بدست آوردن تصویر کمی از عوامل مورد ارزشیابی جهت رتبه بندی بکار می رود (بازرگان، ۱۳۸۰؛ ۱۱) هر چند در سال های اخیر در فرایند و اهداف آن تغییراتی در جهت سازگاری بیشتر با ماهیت برنامه و فرآیندهای آموزشی صورت گرفته است. در واقع به وسیله اعتبارسنجی به این سؤال پاسخ داده می شود که آیا یک برنامه یا نظام مورد ارزشیابی، استانداردهای تعیین شده بوسیله موسسات حرفه ای و آموزش عالی را برآورده می سازد. (Erickson, 1996)

به طور کلی می توان گفت اعتبارسنجی با اهداف زیر انجام می شود:

- ۱- تایید این که یک موسسه به سطح استاندارد رسمی و جهانی رسیده است یا خیر؛
- ۲- کمک به دانش آموزان در شناسایی موسسات و برنامه های معتبر؛
- ۳- کمک به موسسات در تعیین میزان واحدهای انتقالی قابل قبول؛
- ۴- کمک به شناسایی برنامه ها برای سرمایه گذاری؛
- ۵- محافظت از یک برنامه یا موسسه در تعامل با فشارهای زیانبار درونی و بیرونی؛
- ۶- افزایش سطح استانداردهای برنامه یا موسسه؛
- ۷- تعیین ملاک ها و معیارها برای صدور گواهینامه یا پروانه اعتبار؛
- ۸- فراهم آوردن شرایط و معیارهای تعیین شایستگی برنامه یا موسسه برای دریافت کمک های دولتی (پازارگادی ۱۳۷۷؛ ۳۰)

هدف اصلی و پایدار اعتبارسنجی تثبیت استانداردهای کیفیت برای پذیرش کالج و مدارس متوسطه و دانشگاه درجه اول بود. از این رو می توان گفت اعتبارسنجی (معتبر کردن) فرایندی است که از طریق آن یک سازمان یا موسسه تشخیص می دهد که یک دانشگاه، دانشکده یا برنامه تحصیلی شرایط از پیش تعیین شده یا استاندارد ها را داراست (راتکلیف، ۱۹۹۶، ترجمه یادگارزاده؛ ۱۳۸۴)

استانداردهای مورد نظر در اعتبارسنجی می توانند در سطح حداقل (الزامات) باشد و یا در سطح حداکثر و بالاترین حد ممکن که مورد اول خاص رویه های اعتبارسنجی دولتی و مورد دوم در رویه سازمانهای تخصصی و انجمن های حرفه ای نمودار می شوند. (Damme ۲۰۰۰) در خصوص فواید و مزایای اعتبارسنجی نظرات متفاوتی مطرح شده است؛ بعضی ها معتقدند که اعتبارسنجی منجر به شناسایی رسمی از وضعیت و کیفیت پدیده مورد ارزشیابی می شود که نه تنها بررسی و بازشناسی مدارک و منابع موسسه را به دنبال دارد؛ بلکه همچنین منجر به کسب مشروعیت در سیستم آموزشی و در نتیجه توجه کارفرمایان و داوطلبان ورود به مدارس و موسسات آموزش عالی و دیگر افراد ذی نفع می شود؛ ضمن

این که به متقاضیان این اطمینان را می دهد که وضعیت و کیفیت یک موسسه یا برنامه مورد تایید (انجمنهای تخصصی و یا دولتها) است، و بنابراین نظربراین است که محافظت و آرامش خاطر مصرف کنندگان (درونی بیرونی) یک پیامد مثبت اعتبارسنجی می باشد (همان منابع ۳) در مورد معایب اعتبارسنجی نیز نظرات و دیدگاه های متنوعی ابراز شده است که در نظام آموزشی دولتی و خصوصی این تغییرات شکل متفاوتی به خود می گیرد از جمله این که اعتبارسنجی و فرایند تضمین کیفیت براساس همکاری داوطلبانه مدرسه ها و دانشگاه ها است و همواره این سؤال که «اعتبار سنجی داوطلبانه است چطور می توان کیفیت را تضمین کرد؟» مطرح می شود. در حالی که موسسات آموزشی و برنامه همامکن است در این زمینه اختیاری نداشته باشند و اعتبارسنجی فاقد انواع حمایت های استانی و منطقه ای باشد و یا این که ممکن است موجب شود سایر موسسات درجه های اعطاء شده رابه رسمیت نشناسند (راتکلیف^{۲۰} ۱۹۹۶، ترجمه یادگارزاده؛ ۱۳۸۳)

بعضی دیگر اعتبار سنجی را وسیله ای برای توجیه فعالیتها و برنامه های دولتی، قانع کردن افکار عمومی و ادامه فعالیت خود می دانند (نظام دولتی). بعضی دیگر توجه زیاد به اعتبار سنجی رادللی می دانند برای جذب داوطلبان ورود به موسسات آموزش عالی و القای این تفکر که در میان موسسات موجود بهترین هستند (نظام های غیردولتی) اما گذشته از این تغییرات در خصوص این که فرایند اعتبار سنجی (ارزیابی درونی، ارزیابی بیرونی و تعیین اعتبار و وضعیت موسسه / برنامه) منجر به بهبود و تضمین کیفیت و پاسخگویی نظام های آموزشی در قبال منابع اختصاصی و در نتیجه هزینه اثربخشی بالا، بهینه سازی و شفافیت امور دانشگاهی می شود، توافق نظر گسترده تری وجود دارد .

انواع اعتبار سنجی، کارکردها و مقاصد آن

بطور کلی دونوع از اعتبار سنجی وجود دارد:

۱) موسسه ای (نهادی)

۲) تخصصی (برنامه)

اعتبارسنجی موسسه ای (نهادی):

این نوع اعتبار سنجی معمولاً در سطح کل موسسه انجام می شود و بیانگر این است که هر بخش از موسسه در حصول اهداف موسسه چهقدر نقش داشته و موثرواقع شده است، اگرچه ضرورتاً همه بخشها بسیار مهم است و باید به آن توجه خاص داشت (Dressel، ۱۹۶۱: ۳۹۴) انجام اعتبار سنجی در سطح موسسه مستلزم انجام خود - ارزیابی بخش های مختلف و ترکیب نتایج برای قضاوت کلی در خصوص اعتبار موسسه است. هر چند چارچوب کلی اعتبارسنجی موسسه ای و برنامه ای تفاوت چندانی ندارند اما در شیوه اجرا و معیارها و استانداردهای قضاوت تفاوت های قابل توجهی بین آنها مشاهده می شود.

اعتبارسنجی در سطح برنامه :

اعطای اعتبار به برنامه ها در سطوح مختلف عمدتاً به منظور آگاهی از کیفیت ارکان برنامه انجام می شود. اعتبارسنجی برنامه ای معمولاً برای برنامه ها، گروه ها یا مدارس که یک بخش از موسسه هستند بکار می رود.

واحد مورد بررسی ممکن است یک کالج یا مدرسه درون یک دانشگاه و یا برنامه درسی درون یک رشته باشد. اگرچه ممکن است برخی از آژانس های اعتبارسنجی بر مبنای استانداردهای دیگری عمل کنند، مانند تسهیلات و حمایت نهادی، اعضا هیات علمی و بطور کلی محتویات برنامه ها و یا برنامه درسی دوره با مقطع خاصی (پازارگادی، ۳۰، ۱۳۷۸) در خصوص سطح موسسات و آژانس های اعتبارسنجی نیز می توان سه نوع خاص از آنها را تفکیک کرد:

(۱) سطح منطقه ای

(۲) سطح ملی

(۳) سطح تخصصی و حرفه ای (Eaton, ۲۰۰۰)

در خصوص کارکردها و مقاصد اعتبارسنجی، همانگونه که پیشتر عنوان شد بدون در نظر گرفتن مسائل حاشیه ای در این مورد توافق نظر عمده ای در مورد نقش و تاثیر فرایند اعتبارسنجی در تغییر و بهبود کیفیت آموزشی وجود دارد. با این تفاسیر، کارکردها و اهداف زیر برای فرایند اعتبارسنجی متصور است. (Eaton, 2000)

(۱) تعیین این که آیا یک موسسه یا برنامه، استانداردهای تعیین شده را دارا است.

(۲) کمک به داوطلبان ورود به دانشگاه و موسسات آموزشی در تشخیص موسسات قابل قبول

(۳) کمک به موسسات در تعیین قابلیت ها و به فعل رساندن آنها جهت دسترسی به اعتبار و تصدیق

(۴) ایجاد اهدافی در جهت خود - تنظیمی و برآورد رشد کلی استانداردها در میان موسسات و برنامه ها

(۵) مشارکت و درگیر نمودن اعضا هیات علمی (معلمان) و کارکنان بصورت جامع و هدفمند در برنامه ریزی و ارزشیابی موسسه

(۶) ایجاد معیارهایی برای تصدیق و تاکید حرفه ای و تخصصی و پیشنهاد رشته ها و مقاطع تحصیلی بالاتر

بنابراین بهبود کیفیت و تضمین آن دو نتیجه مهم اصلی فرایند اعتبارسنجی می باشند که بطور مستقیم با بهره وری و کارایی یک موسسه یا برنامه ارتباط دارند.

اگر کیفیت رابه عنوان ترکیبی از شش نشانگر کارایی، بهره وری، اثربخشی، پاسخگویی، توان نوآوری و وضعیت آموزشی بدانیم می توان، فرایند اعتبارسنجی را گامی در راه بهبود و ارتقاء کیفیت دانست که با برجسته نمودن کارکرد پاسخگویی می تواند مسئولیت های موسسات آموزشی را در مقابل دولت و جامعه، منابع و امکانات مصرفی شفاف ساخته و آنها را پاسخگو نماید.

مراحل و فرایند انجام اعتبارسنجی

شورای اعتبارسنجی آموزش عالی یک سیستم اعتبارسنجی رادارای مراحل زیر می داند (Eaton, ۲۰۰۱)

(۱) ارزیابی درونی^{۲۱}: در این مرحله گزارشی از عملکرد موسسه یا برنامه با مشارکت اعضا تدوین می شود.

(۲) مرور هیات همگنان^{۲۲}: در این مرحله گزارش خود - ارزیابی (خودسنجی) توسط اعضا هیات علمی (معلمان) و هیات همگنان در آن تخصص (حرفه)، بازنگری و نظرات و پیشنهادات آنها اعلام می شود.

²¹ - Internal Evaluation

²² - Site- Visit

۳) بازدید از محل^{۲۳}: در این مرحله سازمان یا نمایندگی های مربوطه یک تیم جهت بازدید موسسه یا برنامه اعزام می کند. گزارش خود - ارزیابی (ارزیابی درونی) مبنای اصلی تیم بازدیدکننده می باشد .

۴) اقدام (قضاوت) سازمان اعتبار سنج^{۲۴}: در این مرحله، توسط هیات های سازمان و نمایندگی آنها سازمان یا برنامه مورد قضاوت قرار می گیرد. قضاوت در سه سطح اعطای اعتبار، اعتبار مشروط و یا عدم تایید، صورت می گیرد.

۵) بازنگری بوسیله هیاتهای خارجی بصورت متناوب: موسسات یا برنامه ها مداوماً تحت بازنگری قرار می گیرند، چرخه این بازنگری معمولاً ۵ یا ۱۰ سال و در مواردی هم کمتر می باشد. البته در این مدت گزارش ارزشیابی درونی با توجه به وضعیت موسسه یا برنامه مورد بازنگری قرار می گیرد.

در خصوص مراحل انجام اعتبارسنجی در بیان مراحل، تا حدودی اختلاف وجود دارد. اما تاکید اصلی در همه این بیانات بر دو قسمت اصلی این الگو یعنی ارزشیابی درونی و ارزشیابی بیرونی و در نهایت سنجش اعتبار موسسه یا برنامه تحت ارزشیابی می باشد. بازرگان (۱۳۸۰) انجام اعتبارسنجی را بر پایه های زیر استوار می داند:

۱) استانداردهای از قبل تعیین شده

۲) گزارش خودسنجی (ارزیابی درونی) که با مشارکت اعضا تدوین شده باشد

۳) هیات همگنان در رشته مورد ارزشیابی

۴) بازدید هیات همگنان از نظام (برنامه)

۵) گزارش هیات همگنان درباره نظام (برنامه) مشتمل بر پیشنهاد برای بهبود برنامه

۶) بازنگری گزارش هیات همگنان بوسیله یک هیات عالی ارزشیابی بیرونی

۷) تدوین و انتشار گزارش نهایی درباره کیفیت نظام (برنامه) بوسیله هیات ارزشیابی (بازرگان، ۱۱۱، ۱۳۸۰)

مراحل بیان شده برای یک سیستم اعتبارسنجی نیز بوسیله اسکریون (۱۹۸۴) بیان شده، بر مراحل ذکر شده بالا مطابق می باشد .

آنچه که از تامل در مراحل بالا بر می آید این است که برای انجام اعتبارسنجی بایستی استانداردهای از قبل تعیین شده وجود داشته باشد. استانداردهای مورد نیاز جهت اعتبارسنجی، در یک رشته بیانی است از شرایط مطلوب آن رشته، که به وسیله متخصصان برجسته و شناخته شده آن رشته به عمل می آید. برای تدوین استانداردهای یاد شده؛ معمولاً به مشورت خواهی و کسب نظر از متخصصان پرداخته می شود و توافق حاصل به صورت استاندارد در می آید .

اما چنانچه این استانداردها وجود نداشته باشد. اولین گام در ارزشیابی بیرونی، آن است که درباره مجموعه ای از عوامل مورد ارزشیابی توافق حاصل شود و مشخص گردد که حداقل لازم برای وضعیت ملاکها، جهت دستیابی به کیفیت (الزامات^{۲۵}) چیست؟ همانطوری که بیان شده چنانچه این الزامات بوسیله انجمنهای علمی یا هیاتهای منتخب یک رشته تخصصی تدوین شود و به تایید نمایندگان رشته تخصصی برسد، به طوری که امکان درجه بندی را فراهم کرده باشد. استانداردها حاصل می شود (بازرگان، ۱۱۱، ۱۳۸۰)

²³ - Action (Judgment) by Accrediting Organization

²⁴ - Ongoing External Review

²⁵ - Requirements

فرایند انجام ارزیابی درونی و بیرونی (اعتبارسنجی)

همانگونه که بیشتر در خصوص این الگو عنوان شد؛ الگوی اعتبارسنجی از دو قسمت اصلی تشکیل می شود:

الف) ارزشیابی درونی

ب) ارزشیابی بیرونی

بطور کلی ارزشیابی نظام آموزشی می تواند برای مقاصد زیر به عمل آید:

۱- تایید صلاحیت مراکز آموزشی

۲- تخصیص اعتبارات

۳- پاسخگویی به مراجع ذی ربط به منظور برآوردن نظر مسئولان دولتی در قبال بودجه دریافتی

۴- نمایان ساختن میزان دستیابی به هدفهای نظام آموزشی

۵- عرضه اطلاعات جهت آگاهی دانش آموزی، کارفرمایان و سایر افراد ذی ربط و ذی نفع درباره نظام آموزشی

۶- بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی

در مورد رویکرد های ارزشیابی آموزشی، ارزشیابی درونی و بیرونی چنان هستند که استفاده از آنها شرایط لازم برای بهبود مستمر کیفیت نظام آموزشی را فراهم می کند. با این مقدمه به توضیح هر یک از رهیافتها می پردازیم:

ارزشیابی درونی

ارزشیابی درونی مرحله آغازین کاربرد الگوی اعتبارسنجی است. در این مرحله نظام آموزشی به منظور خود درآینه دیدن اقدام به ارزشیابی می کند تا جنبه های قوت و ضعف خود را دریابد و به اصلاح ضعفها بپردازد. در این مرحله از ارزشیابی نظام آموزشی، خود اعضاء به صورت بندی سئوالهای ارزشیابی پرداخته، روشهای گردآوری داده های مورد نیاز را تعیین کرده و پس از تحلیل آنها به قضاوت درباره خود می پردازد (بازرگان، ۱۳۷۳، ۵۴).

عبارت خود-ارزشیابی (ارزشیابی درونی) مفهومی است که ازدل چندین فعالیت بیرون آمده است:

عمل پیمایش^{۲۶} که با جمع آوری عینی سروکار دارد. اقدام پژوهی^{۲۷} که تاکید آن روی جهت های فلسفی، هدفها و برنامه ها است. روشهای کیفی که عمدتاً بر تفکر و تحلیل متمرکز است (Dressel ۱۳۶۴)

در این قسمت چنانچه از افراد متخصص در این زمینه جهت مشاوره استفاده کنند، کنترل فرایند ارزشیابی در تنظیم سئوالات، انتخاب روشها، طراحی تحقیق، جمع آوری و تحلیل داده ها، تعیین معیارهای موفقیت برنامه و استفاده از اطلاعات ارزشیابی برای برنامه ریزی آتی را خود اعضاء نظام ارزشیابی در دست خواهند داشت (بولا، ترجمه ایلی؛ ۱۳۷۵). ارزشیابی درونی که گاهی اوقات خود - ارزیابی، خودسنجی و بازنگری گروهی نامیده می شود. یک رهیافت مشارکتی در ارزشیابی و بازنگری موسسه یا برنامه محسوب می شود؛ که می تواند جهت شرح و بیان پیشرفتها، حل مسائل و ترغیب به تغییر وضعیت موجود جهت بهبود و ارتقاء آن بکار رود. همانگونه که در مباحث بالا

²⁶ - Survey

²⁷ - Action Research

بطور ضمنی اشاره شد، ارزشیابی درونی مبتنی بر نظریه تغییر است. در این نظریه تاکید بر ایجاد تغییرات برای بهبودی است. به عبارت دیگر، انجام ارزشیابی درونی در یک نظام آموزشی وسیله ای جهت ایجاد تغییرات برای بهبود کیفیت آموزشی است.

براین اساس ایجاد تغییرات در سه مرحله به عمل می آید:

الف) فراهم آوردن زمینه لازم برای انجام تغییرات در سازمان

ب) اعمال تغییرات در سازمان

ج) فراهم آوردن ثبات سازمانی برای استمرار و فعالیت های مبتنی بر تغییرات (بازرگان ۲۰۰۱)

بنابراین ارزشیابی درونی چنان است که زمینه ای مساعد برای تغییرات لازم در جهت بهبود کیفیت آموزشی و استمرار و تداوم فعالیتی های مربوطه تا دستیابی به اهداف و وضعیت مطلوب فراهم می آورد. پاتون^{۲۸} (۱۹۹۷) برخی

رویکردهای ارزشیابی را که بر اساس نیاز افراد ذی ربط و ذی نفع، به قضاوت درباره پدیده های آموزشی می پردازد. رویکردهای کاربرد - گرا^{۲۹} می نامد. رویکردهای ارزشیابی درونی و برونی کاربرد - گرا هستند. ارزشیابی کاربرد - گرا بر این فرض مبتنی است که قضاوت در مورد ارزشیابی، بایستی بوسیله کاربرد و استفاده های واقعی آن یعنی این که در عمل چقدر به کار می آید، صورت گیرد. (Patton, ۱۹۹۷)

ارزشیابی درونی شرایطی فراهم می آورد که کیفیت آموزشی تصویر شود و به مجموعه آموزشی امکان می دهد تا در راه دستیابی به اهداف بلندمدت خود تلاش کند و راه را برای ایجاد یک برنامه توسعه در سازمان، بازنگاه دارد. ارزشیابی تاکید فراوان بر برنامه هایی دارد که از طریق آن برنامه ها، ماموریت، جایگاه، اهداف و نقاط قوت و ضعف مجموعه آموزشی معین می شود و آن مجموعه برای تضمین و بهبود کیفیت خود، روشهای مفید را اتخاذ می نماید (تیون ۱۹۹۶، به نقل از میرزا محمدی ۱۳۷۶)

در ارزشیابی درونی، در واقع هدف آن است که دست اندرکاران نظام (برنامه) نسبت به هدفهای نظام و مسائلی که در تحقق این هدفها وجود دارد آگاهی بیشتری به دست آورند، سپس میزان دستیابی به آنها را بسنجند تا بر آن اساس به برنامه ریزی آینده؛ جهت بهبود کیفیت پردازند (بازرگان ۱۳۸۰)

بنابراین در ارزشیابی درونی ضمن بررسی وضعیت موجود نظام، مبنایی جهت برنامه ریزی فعالیتی های آتی فراهم می گردد.

گوهاردجا^{۳۰} ضمن اشاره به ارزشیابی درونی به عنوان یکی از پارادایم های جدید در سیستم آموزش عالی، اهداف خود - ارزشیابی یک موسسه یا دانشگاه را عبارت از:

- کمک به بهبود موسسه و برنامه ها:

- ترسیم مسیری جهت سنجی موسسه و خود - تحلیل گری در برنامه ها و مدیریت آنها و اجرای برنامه ها

- افزایش توجه و تمرکز جهت سازماندهی جامع کیفیت

- مبنایی جهت فرایند برنامه ریزی، می داند (به نقل از محمدی، ۵۶، ۱۳۸۱)

²⁸-Patton

²⁹-Utilization

³⁰-Guhardja

بنابراین ارزشیابی درونی چنانچه از طرف اعضاء هیات علمی (معلمان) و کارکنان یک نظام آموزشی پذیرفته شود و به عنوان یک ابتکار از متن یک نظام باهدف تقویت و حمایت از خلاقیت های درون گروهی و برنامه ریزی جهت ارتقاء کیفیت نظام و فعالیتهای آن نمود پیدا کند، می توان به تغییر وضعیت موجود و اصلاح نقاط ضعفها و بهبود ارتقاء کیفیت نظام یا برنامه مورد ارزشیابی منجر شود. بازرگان (۱۳۷۴) ضمن اشاره به پیش بایستهای ارزشیابی درونی یعنی تمایل به یک نظام آموزشی به انجام چنین امری و رغبت و انگیزش اعضا هیات علمی (معلمان) این نظام جهت اجرای ارزشیابی درونی، مقاصد ارزشیابی را به قرار زیر می داند (بازرگان و همکاران ۱۳۷۹: ۷-۹)

- ۱) آشکار کردن جنبه های مختلف (درونداد، فرایند، برونداد) کیفیت نظام آموزشی
- ۲) کمک به خود- تنظیمی امور نظام آموزشی
- ۳) بهبود بخشیدن به کیفیت نظام آموزشی
- ۴) مشارکت دادن اعضا هیات علمی (معلمان) در شفاف سازی امور آموزشی و قدرت سپاری^{۳۱} به آنها
- ۵) پاسخگو کردن نظام آموزشی نسبت به نیازهای جامعه و منابع اختصاصی

نکته اصلی در ارزشیابی درونی رغبت و همکاری هیات علمی (معلمان) یک گروه آموزشی جهت انجام این امور و فراهم آوردن زمینه بهبود و ارتقاء واحد مورد ارزشیابی می باشد، از این رو در توصیف ارزشیابی درونی می توان از آن به عنوان سازوکاری که نظام آموزشی را از طریق فرایندهای تعاملی مشارکتی به بررسی و ارزش گذاری واقعیتهای کارشان ترغیب می نماید توصیف کرد. (محمدی ۱۳۸۱)

بنابراین در انجام ارزشیابی درونی در یک نظام آموزشی بایستی به این نکته توجه کرد که آیا اعضای هیات علمی (معلمان) و کارکنان آن گروه از رغبت و تمایل لازم برای انجام این امر برخوردار هستند و سپس مبادرت به انجام این امر نمود. چراکه اگر ارزشیابی درونی را فرایند منسجم و نظام مند بررسی که توسعه سازمانی را حمایت و انجام تغییر در سازمان را تسهیل می نماید قلمداد کنیم در نتیجه افراد مجری ارزشیابی درونی، فقط مسئولیت انجام و تحلیل مسائل را ندارند. بلکه بایستی بر مبنای نتایج حاصله به برنامه ریزی جهت حل مسائل و رفع نقاط ضعف و اجرای راه حل های ممکنه برای این کار بپردازند. (Cowin, 1994) بنابراین لازم است که فلسفه و ضرورت ارزشیابی درونی را درک و متعهد به انجام آن برنامه ریزی جهت بهبود و ارتقاء کیفیت نظام یا برنامه بر مبنای نتایج حاصله باشند.

رهیافت خود - ارزشیابی برای مقاصد تکوینی سودمند است، بنابراین اگر به خوبی انجام شود، پیش بینی کننده، پیش گیری کننده و فرایندی فعال و پویا خواهد بود. خود ارزشیابی اگرچه نمی تواند مبنایی را برای مقایسه برنامه ای با برنامه دیگر یا یک برنامه ایده آل فراهم کند، اما می تواند به واحد مورد ارزشیابی کمک کند وضعیت خاص خودش را نمایان کرده و مبنای یک برنامه ریزی راهبردی برای واحد مورد ارزشیابی باشد (محمدی، ۱۳۸۱)

در یک نتیجه گیری کلی می توان گفت که خود ارزیابی (ارزیابی درونی) نهادینه ای در امر آموزش از اهمیت فزاینده ای برخوردار می باشد و از طرفی از اجزاء اصلی بهبود کیفیت بوده که در یک مرحله از بازرسی دورگشته و به سمت قبول مسئولیت از سوی نظام / برنامه برای کیفیت گام می نهد و این موضوع از نکات کلیدی و عمده در رسیدن به بلوغ سازمانی می باشد. ارزیابی درونی از عناصر ضروری بهبود مستمر می باشد و شامل فرایندی است که در آن اعضای هیات علمی (معلمان) و کارکنان نظام آموزشی قضاوت های قابل ملاحظه ای بر مبنای یک سری اطلاعات و داده های

حاصل شده بوسیله فعالیت‌های سیستماتیک خودآنها، انجام می دهند و از آنها به عنوان داده ها و مبنایی برای بهبود مستمر و ارتقاء کیفیت بایک برنامه ریزی راهبردی و جامع، استفاده می نمایند (همان منبع)

پس با انجام ارزشیابی درونی، هدفهای یک واحد آموزشی بطور آشکار بیان می شود و سپس ضمن شناسایی قوتها، ضعفها و محدودیتهای آن؛ وضعیت مطلوب موجود و نیز وضعیت ممکن واحد آموزشی مشخص شده و برای دستیابی به وضعیت ممکن برنامه ریزی می شود، بنابراین مبنای قضاوت در این فرایند و نیز جهت گیری برنامه ریزی ماموریت و اهداف نظام مورد ارزیابی می باشد.

نقش اهداف در ارزشیابی درونی

رسالت (ماموریت) و هدفهای^{۳۲} نظام آموزشی مبنایی برای ترسیم وضعیت مطلوب گروه آموزشی محسوب می شود. بنابراین بایستی به تدوین و تصریح آنها پرداخت. برای این منظور لازم است ابتدا ماموریت^{۳۳} نظام آموزشی بیان شود. ماموریت، مقصدها را به طور کلی توصیف می کند و نمایانگر انگیزه ها و جهت ها است (کافمن و هرمن ۱۹۹۱، ترجمه مشایخ و بازرگان ۱۳۷۴)

به زبان ساده ماموریت سازمانی عبارتی است که ماهیت و مفهوم فعالیت‌های آینده سازمان را بیان می کند و آنچه را که سازمان قصد دارد در آینده انجام دهد، به اضافه تعهدات اصلی فلسفی که ناظر بر فعالیت آن خواهد بود را تعیین می کند (بیلوهماکاران ۱۹۹۰، ترجمه شریفی کلویی، ۱۳۷۶)

هرچند بیان می شود که مهمترین کاربرد ماموریت سازمان در نقشی است که به عنوان راهنمای درونی و هدایت تصمیم گیرندگان اصلی سازمان را ایفا می کند، به نحوی که بتوان برنامه های تهیه شده را نسبت به ماموریت سازمان محک زد، اما دلایل دیگری نیز برای نیاز به بیانیه ماموریت وجود دارند (همان منبع ۵۰)

- ۱) حصول اطمینان نسبت به وجود درک واحد و مشترک در مجموعه سازمان
- ۲) فراهم کردن مرجع و ماخذ واحدی برای همه تصمیمات مرتبط با برنامه ریزی
- ۳) مبنایی برای تدوین اهداف کلی و ویژه سازمان

۴) ایجاد تعهد در افراد درون سازمان از راه تفهیم، تصریح و روشن ساختن ماهیت و مفهوم فعالیت سازمان

۵) تفهیم و جلب حمایت آن دسته از افراد برون سازمانی که نقش مهمی در کسب موقعیت سازمان به عهده دارند.

بنابراین ماموریت سازمان باید سند ملموس، مدون و آشکاری باشد که مجموعه تلاش افراد سازمان را در یک جهت، آن هم مسیر حمایت از ماموریت سازمان متمرکز کند.

با این توضیحات می توان به اهمیت رسالت سازمان برای موفقیت سازمان پی برد. پیتر دراکر بر این نکته تاکید دارد که

اگر از احساس هدف بی بهره باشیم به معنی حقیقی کلمه سردرگم خواهیم شد و رسالت سازمان عامل تعیین کننده

احساس هدف شمرده می شود (برایسون، ترجمه منوریان، ۱۳۷۲)

³² - Goals

³³ - missoin

رسالت سازمان همانگونه که پیشتر ذکر شده فقط توصیفگر مقاصد بطور کلی هستند اما پاسخی برای سئوالهایی از قبیل کجا برویم؟ و چگونه می توانیم بگوییم به مقصد رسیده ایم؟ فراهم نمی کنند. پس از بیان رسالت گروه، گام بعد بیان هدفهای کلی و ویژه^{۳۴} گروه می باشد.

اهداف کلی، اظهارات یا عبارات نسبتاً جامعی هستند که نتایج کلی مورد نظر برنامه های آموزشی را تشریح می کنند (ونتلینگ، ۱۹۶۶، ترجمه چیدری؛ ۱۳۷۶)

هدفهای کلی با توجه به الگوی برنامه ریزی مبتنی بر هدف و الگوی عناصر سازمانی (درونداد، فرایند، برونداد) تعریف خاص خود را خواهند داشت بنابراین می توانند شامل سه نوع باشند (محمدی، ۱۳۸۳ و ۱۳۸۱)

۱- اهداف دروندادی: این اهداف بیان کننده این امر هستند که گروه آموزشی برای تحقق هدفهای کلی خود، بر چه نوع دروندادی (دانش آموز، معلم، برنامه درسی) تاکید دارد.

۲- اهداف فرایندی: این اهداف بیان می کنند که گروه آموزشی در انجام امور آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی بر چه فرایندی در تدریس و یادگیری تاکید می کند، همچنین در این هدفها، فرایندهای ساختی - سازمانی و فرایندهای عرضه خدمات پشتیبانی، آشکار می شوند.

۳- اهداف بروندادی، در این نوع اهداف، نتایج مورد انتظار (دانش آموختگان، آثار علمی تولید شده، خدمات تخصصی) به طور آشکار مشخص می شوند.

اهداف بروندادی از نظر گروس (۱۹۶۸) شامل سه دسته هدف می شوند:

الف) اهداف دانش آموز - مدار: این اهداف با رشد شخصی، اجتماعی، جسمانی، اخلاقی و عقلانی دانش آموزان مرتبط است. همچنین پرورش احترام به فرهنگ و تاریخ از سوی دانشجویان و آمادگی آنان برای کسب شغل و ایفای وظایف شهروندی در ارتباط با این اهداف می باشد.

ب) اهداف خدمت - مدار: مرتبط با ارائه خدمات از جمله خدمات اجتماعی، نشر عقاید، توسعه آموزش، حفظ میراث فرهنگی، اکتساب و انتقال تکنولوژی و بطور کلی ارائه خدمات تخصصی به جامعه می باشد.

اهداف تحقیق - مدار: مربوط به تحقیقات محض و کاربردی است که در دانشگاه جهت یاری به توسعه کشور و رشد انسانی انجام می گیرد. (به نقل از نیستانی؛ ۱۳۷۹: ۳۵)

هریک از اهداف کلی فوق را بایستی به هدفهای ویژه^{۳۵} تبدیل کرد. بطوری که دستیابی به آنها به صورت عینی روشن و مشخص باشد. این اهداف را می توان بر اساس رویکرد برنامه ریزی استراتژیک چنان تنظیم کرد که موارد زیر را شامل شود (بازرگان و همکاران؛ ۱۳۷۹: ۱۷)

الف) نتایج آموزشی، پژوهشی و خدمات تخصصی که انتظار می رود گروه آموزشی عرضه کند.

ب) ملاکهایی که به وسیله آنها می توان نتایج را نمایان کرد.

پ) شرایطی که تحت آنها نتایج آشکار می شود.

ث) نشانگرهایی که بوسیله آنها می توان درباره عملکرد قضاوت کرد.

³⁴ - Goal & Objectives

³⁵ -objective

فرایندهای انجام ارزشیابی درونی

تجارب حاصل از مطالعات صورت گرفته در حوزه پیشینه و انجام ارزشیابی درونی در گروههای آموزشی در حوزه ملی و بین المللی بیانگر این امر است که فرایند اجرای ارزشیابی درونی در قالب یک چارچوب نظام دار و قابل انعطاف در سه مرحله عمده و ۱۳ گام (زیرمرحله) به شرح زیر انجام می گیرد. (محمدی، ۱۳۸۱)

الف) برنامه ریزی

ب) اجرا

ج) عمل و پیگیری

د) فراهم نمودن مقدمات انجام ارزشیابی بیرونی و اعلام داوطلبی برای انجام آن

لازم به یادآوری است که مرحله چهارم یعنی مهیا نمودن شرایط انجام ارزشیابی بیرونی به خاطر اهمیت و اتصال مراحل انجام ارزیابی درونی و بیرونی و نقشی است که انجام ارزیابی بیرونی در تضمین کیفیت و تثبیت دستاوردهای حاصل از انجام ارزیابی درونی ایفا می نماید، اما از لحاظ فرایند اجراء جزء فرایند ارزیابی درونی محسوب نمی شود. اینک به شرح هریک از مراحل فوق می پردازیم:

الف) برنامه ریزی (مراحل پیش از اجرا)

در این مرحله مقدمات و پیش بایستهای انجام فرایند، آماده و شرایط جهت اجرای طرح مهیا می گردد. این مرحله شامل ۸ گام زیر می باشد:

۱) آشنا کردن اعضاء نظام با ضرورت، فلسفه و فرایند اجرای ارزشیابی درونی :

برای آشنا کردن معلمان با ضرورت، اهمیت و فرایند اجرای ارزیابی درونی می توان از جلسات مداوم با حضور افراد متخصص حوزه ارزشیابی آموزشی و ارزیابی درونی استفاده کرد. اگر تعداد اعضاء زیاد باشد می توان برای آنها کارگاه های آموزشی برگزار نمود. کارگاه آموزشی باید دارای بخشهای مفیدی برای اعضاء شرکت کننده باشد. برای این منظور لازم است از افراد باتجربه در حوزه ارزیابی درونی و اساتید حوزه ارزشیابی آموزشی با فرایند اعتبار سنجی و ارزیابی آموزشی آشنایی کامل داشته باشند، استفاده نمود.

۲) تشکیل کمیته راهبری ارزشیابی درونی در نظام مورد ارزیابی :

پس از آشنایی معلمان با فرایند ارزیابی درونی گام بعدی تشکیل کمیته ارزیابی درونی است. در این کمیته هر چند انتظار می رود حتی الامکان تمامی اعضاء گروه آموزشی مشارکت داشته باشند و مدیر گروه مسئولیت کمیته را به عهده بگیرد، اما کمیته مدیریت و برنامه ریزی می تواند با حضور ۳ تا ۵ نفر از اعضاء معلمان و در صورت یک نفر کارشناس در حوزه ارزشیابی آموزشی و یا علوم تربیتی تشکیل گردد. ضمن این که مناسب تر است که منشی گروه در جهت ثبت و هماهنگی جلسات در کمیته حضور داشته باشد و وظیفه کمیته ارزیابی درونی تدوین برنامه زمان بندی انجام ارزیابی درونی بر اساس مراحل ارزیابی درونی است. همچنین چگونگی انجام ارزیابی درونی بوسیله این کمیته

پیگیری شده و برای اجرای آن بودجه لازم تامین می شود. ترکیب اولیه کمیته ارزیابی مناسب تر است با حضور افرادی که به اجرای ارزیابی درونی علاقمندند تشکیل شود.

۳) تصریح و شفاف سازی رسالت و اهداف نظام

ماموریت و هدف های یک نظام آموزشی شامل حیطه های آموزشی و پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی است از آنجا که رسالت نظام های آموزشی متفاوت است. در فرایند تدوین هدفها باید رسالت نظام آموزشی و امکانات در دسترس آن نظام را جهت تحقق هدفها منظور داشت. هدفهای یک واحد آموزشی باید با توجه به ساختار دانش در رشته تخصصی، نیازهای جامعه زیر پوشش جغرافیایی نظام، نیازهای یادگیرندگان و رسالت نظام تعیین شود. اولین و مهمترین چیزی که در نوشتن هدف باید مورد توجه قرار گیرد رسالت نظام است. هدف باید با رسالت نظام هماهنگی داشته باشد. نیازهای پذیرفته شدگان؛ نیازهای جامعه و ساختار دانش در رشته تخصصی مورد نظر نیز باید در نوشتن هدف مدنظر قرار گیرد. بنابراین تدوین هدفها با توجه به منابع بالا صورت خواهد گرفت. اهداف تدوین شده دارای سه سطح هدفهای دانش پژوهی، هدف های آموزشی و عرضه خدمات تخصصی و یا اهداف دروندادی؛ فرایندی و برون دادی خواهد بود.

بطور کلی اهداف در دو سطح تدوین می شوند:

- * اهداف کلی که بصورت عبارات بسیار کلی بیان می شوند و می توان آنها را سطحی پایین تر از رسالت نظام دانست.
- * اهداف جزئی که از اهداف کلی محدودتر و روشن تر هستند.

هدف کلی جهت راتعیین می کند در حالی که هدف جزئی مقصد رامعین می نماید، در نتیجه نسبت به هدف کلی دارای جنبه های عملیاتی بیشتری است.

همانطور که پیشتر نیز ذکر شد، هدف باید طوری تدوین شود که موارد زیر را در برداشته باشد:

الف) نتایج آموزشی، پژوهشی و خدمات تخصصی که انتظار می رود گروه آموزشی عرضه کند.

ب) ملاکهایی که به وسیله آنها می توان نتایج را نمایان کرد.

ج) شرایطی که تحت آنها نتایج آشکار می شود.

د) نشانگر هایی که به وسیله آنها می توان درباره عملکرد قضاوت کرد (بازرگان و همکاران ۱۳۷۹) هدف حداقل باید سه معیار الف، ب، ج را دارا باشد، تا بتوان بر اساس آن نشانگر و یا معیار تدوین نمود.

۴) تعریف و تدوین عوامل

نظام آموزشی دارای عناصری است که این عناصر در ارتباط و تعامل با هم موفقیت آن نظام را تضمین می کنند. باید توجه داشت که عناصر نظام آموزشی حالتی به هم پیوسته داشته و ارتباط تنگاتنگی بایکدیگر دارند و در یک تعامل سازنده و هم افزایی منجر به عملکرد مطلوب نظام می شوند در فرایند ارزیابی درونی با محور قرار دادن این مهم و با استفاده از دیدگاه سیستمی و الگوی عناصر سازمانی کلیه مولفه های تاثیر گذار و تشکیل دهنده کیفیت نظام مورد توجه قرار می گیرند. از این رو عوامل را می توان عمده ترین مولفه های درونداد، فرایند و برون داد نظام دانست. اما آنچه باید بدان توجه نمود این است که با توجه به هدف ارزیابی درونی که بهبود مستمر و ارتقاء کیفیت است، عواملی باید انتخاب و مورد ارزیابی قرار گیرند که بتوانند نمایانگر کیفیت نظام مورد ارزیابی باشند. از این رو در تعیین عوامل

ارزیابی باید تلاش نمود عواملی انتخاب شوند که اولاً دارای اهمیت در بازنمایی و بهبود کیفیت باشند، ثانیاً بخشهای مهم نظام را دربرگیرند.

5) تعریف و تصویب ملاک های مناسب در خصوص هر یک از عوامل

عواملی که در قسمت قبل به آنها اشاره شد حالتی بسیار کلی دارند و به راحتی نمی توان آنها را سنجید، برای این که بتوان کار سنجش عوامل را انجام داد باید آنها را خردتر کرد. در خرد کردن هر عامل باید توجه داشت مولفه هایی به عنوان ملاک تعیین شوند که با عامل مورد نظر ربط داشته باشند و به بهترین نحو ممکن عامل را پوشش دهند از این رویایستی عمده ترین جنبه های تشکیل دهنده هر عامل را مشخص و مورد ارزیابی قرارداد.

6) تعریف و تصویب نشانگرهای مناسب در خصوص هر یک از ملاک ها و تعریف معیارهای قضاوت (تحقق

اهداف) در خصوص هر نشانگر

نشانگر عبارت است از ویژگی یا جنبه های عینی و ملموس کمی و کیفی نظام مورد ارزیابی که جنبه ای از عملکرد را نشان می دهد یا کاستی های آن را آشکار می سازد از این رو نشانگرها مبین ویژگی ها و یا جنبه های عمده ملاک های ارزیابی باشند. در تدوین و انتخاب نشانگرها بایستی به اصول و مبانی زیر توجه خاص نمود. رسالت و اهداف گروه: آیین نامه های مصوب، شرایط، امکانات و واقعیت های گروه؛ نظرات و هیات علمی به عنوان صافی پایانی بنابراین برای هر ملاک ارزیابی می توان چندین نشانگر تعریف نمود که به صورت کامل آن را پوشش دهد. در ادامه لازم است که با توجه به مبانی ذکر شده در تدوین نشانگر، معیارهای قضاوت (تحقق اهداف) را برای هر نشانگر تعریف و تصویب نمود. معیارهای قضاوت در واقع بیانگر سطوح مطلوبیت مورد انتظار در خصوص هر نشانگر بر اساس سنجش وضعیت موجود آن می باشند از این رو انتظار می رود که کمیته راهبری ارزیابی درونی به صورت صریح و شفاف به تدوین آنها پردازند. قضاوت یا بر اساس ماموریت و اهداف نظام یا استانداردها انجام می گیرد.

7) مشخص کردن داده های مورد نیاز جهت سنجش نشانگر

پس از تدوین نشانگرها و تصویب معیارهای قضاوت در خصوص آنها نوبت به مشخص کردن نوع داده ها می رسد. در این بخش با توجه به متغیرهای عمده و اصلی تشکیل دهنده هر نشانگر، باید تعیین نمود که سنجش هر نشانگر مستلزم جمع آوری چه نوع داده ای و از چه منبعی است. آیا داده مورد نظر کمی است. کیفی است و یا بصورت مستند³⁶ جمع آوری و تحلیل و در صورت نیاز به گزارش ارزیابی درونی پیوست شود. مشخص کردن نوع داده ها برای تدوین ابزار اندازه گیری ضروری و لازم می باشد.

8) طراحی و تدوین ابزارهای گردآوری داده ها

پس از مشخص شدن نوع داده ها و منبع گردآوری آنها باید ابزارهای گردآوری و اندازه گیری مناسب تهیه گردد. در این گام برای هر نشانگر می توان دو یا چند سؤال متناسب با متغیرهای تشکیل دهنده آن در نظر گرفت. پرسشهای تدوین

شده باید هماهنگ با نشانگرها باشند و سئوالی در ابزار آورده نشود که به هیچ نشانگر وابسته نباشد. بر حسب تعداد عوامل می توان پرسشنامه تهیه کرد. البته بعضی اطلاعات را باید از طریق چک لیست جمع آوری نمود. به عنوان مثال داده های مورد نیاز در خصوص امکانات و فضاهای کالبدی، کتابخانه و..... را باید از طریق چک لیست جمع آوری کرد. در ارزیابی درونی معمولاً از پرسشنامه چندگزینه ای یا کوتاه پاسخ - فرم های مصاحبه سازمان یافته - و چک لیست استفاده می شود. منبع گردآوری داده های مورد نیاز معلمان، دانش آموزان، دانش آموختگان، مدیران، کارفرمایان و مسئولان کتابخانه و در صورت لزوم مدیران و مسئولان نظام آموزشی و اسناد و مدارک مرتبط می باشند.

ب) اجرا

در این مرحله در واقع مقدمات و پیش بایست های انجام کار برنامه ریزی شده و شرایط لازم جهت اجرا مهیا و آماده گردیده است این مرحله شامل چهارگام زیر می باشد :

۹) گردآوری داده های مورد نیاز

در این گام با توجه به ابزارهای طراحی شده و منبع گردآوری داده ها، اطلاعات مورد نیاز از زیر جامعه های مورد مطالعه یعنی معلمان، مدیران، دانش آموزان، دانش آموختگان به تفکیک مقاطع تحصیلی و مسئولان مستقیم دانش آموختگان جمع آوری می گردند.

۱۰) تجزیه و تحلیل، تفسیر و قضاوت در مورد داده های گردآوری شده

در این گام داده های جمع آوری شده، با استفاده از روش های آماری (عمدتاً توصیفی) مورد تجزیه و تحلیل، تفسیر و در نهایت در خصوص هر عامل، ملاک و نشانگر، قضاوت صورت می گیرد. در این مرحله قضاوت در خصوص هر عامل با توجه به نشانگرها و ملاک های زیر مجموعه آن انجام می پذیرد و در انتها میزان مطلوبیت آن عامل مشخص می شود.

۱۱) تهیه و تدوین گزارش مقدماتی ارزشیابی درونی

پس از جمع آوری و تجزیه و تحلیل داده ها، انتظار می رود که هر یک از اعضای کمیته راهبری ارزشیابی درونی گزارش مقدماتی قسمت کاری محوله را تدوین و در جلسه ای با حضور کلیه اعضای کمیته پیش نویس گزارش را آماده نمایند. سپس این پیش نویس به عنوان گزارش مقدماتی در اختیار کلیه اعضای گروه مورد ارزیابی قرار گیرد. انتظار می رود که کلیه اعضای گزارش مقدماتی را مطالعه و نظرات خود را در آن خصوص اعلام نمایند.

۱۲) تهیه و تدوین گزارش نهایی ارزشیابی درونی

در این مرحله گزارش های مقدماتی جمع آوری و نظرات اعضای پیرامون آن مورد بحث و بررسی قرار می گیرد و در نهایت، گزارش نهایی ارزشیابی درونی تدوین می شود. یکی از بروندهای اصلی ارزشیابی درونی تدوین گزارش آن مطابق با یک چارچوب و اصول قابل قبول در این خصوص می باشد. یک گزارش مطلوب ارزشیابی درونی بایستی

نقاط قوت و ضعف نظام را به صورت صریح و مشخص و بدون هیچ گونه اغماض و چشم پوشی بیان نماید. حجم این گزارش باید بین ۳۰ و حداکثر ۴۰ صفحه باشد. در گزارش مذکور انتظار می رود که پیشنهادهای حاصل از تجزیه و تحلیل و تفسیر داده ها در سطوح سازمانی مورد نظر و در سطوح مختلف نظام آموزشی و وزارتخانه متبوع ارائه شوند. ضمن این که راهکارهای عملی برای اجرای پیشنهادها و سروکار نظارت بر صحت اجرای آنها نیز بایستی تصریح و ارائه گردند. این گزارش ضمناً بایستی مبنای معتبر و قابل استنادی برای انجام ارزیابی بیرونی و مطالعه هیات همگنان باشد (بازرگان و محمدی ۱۳۸۱)

اما آنچه مجدداً بر آن تاکید می شود، ارائه نتایج ارزیابی در قالب نظام پیشنهادها می باشد همانگونه که پیشتر نیز عنوان شد ارزیابی بیرونی (خود - ارزیابی) توسط بعضی کشورها به عنوان روشی برای تضمین درونی کیفیت مورد استفاده قرار گرفته است از این رو انتظار می رود که برون داد ارزیابی بیرونی علاوه بر میزان برانگیختگی معلمان نسبت به فعالیت های گروه، شامل ارائه پیشنهادهای عملی و قابل اجرا و مبتنی بر نتایج حاصل از انجام ارزیابی بیرونی در سطوح نظام آموزشی و وزارتخانه متبوع باشد (همان منبع)

ج) عمل و پیگیری

یکی از ویژگی های بارز رهیافت ارزیابی بیرونی نسبت به سایر الگوها و روش های معمولی ارزیابی کاربرد - گرا^{۳۷} بودن آن می باشد. در این مرحله نظام بر اساس نتایج حاصل از انجام ارزیابی بیرونی و نمایان شدن نقاط قوت و ضعف، فرصت ها و تهدیدها به اقدام و عمل در جهت بهبود وضعیت واحد می پردازد.

گام سیزدهم یعنی برنامه ریزی برای بکارگیری نتایج حاصل از انجام ارزیابی بیرونی در این مرحله قرار می گیرد:

د) فراهم نمودن مقدمات انجام ارزیابی بیرونی و اعلام داوطلبی برای انجام آن

در این مرحله انتظار می رود نظام مورد ارزیابی ضمن کسب آگاهی لازم از وضعیت خود، در جهت تسجیل کیفیت و تایید همتایان بیرونی از نظام گام بردارد. اگر ارزیابی بیرونی در یک نظام آموزشی تاثیرات خود را بر جای گذاشته و ضرورت و فلسفه آن درک شده باشد، معمولاً در جهت کسب تایید هیات همگنان با اشتیاق و داوطلبانه اقدام به مهیا ساختن پیش بایست ها و مقدمات انجام ارزیابی بیرونی و اعلام داوطلبی برای انجام آن می نمایند. انجام ارزیابی بیرونی در راستای ارزیابی بیرونی و مبتنی بر فرایند و فعالیت های صورت گرفته در این خصوص و جهت تثبیت دستاوردهای حاصل شده و تضمین کیفیت نظام صورت می گیرد.

ارزیابی بیرونی^{۳۸}

درنگاهی گذرا به ادبیات ارزیابی متوجه این نکته خواهیم شد که تمرکز عمده بر انجام رهیافت ارزیابی بیرونی بوده است، اما یکی از جریانهای عمده ای که در طی دهه ۱۹۸۰، ارزیابی بیرونی را نیز مطرح نمود، فعالیت های آرنولد لاولو^{۳۹} کانادایی (۱۹۹۱-۱۹۹۳) بود که به مستندسازی و مشارکت برای توسعه ارزیابی بیرونی پرداخت. دلیل

37 - Utilization - Focus

38 - External Evaluation

39 - Arnold love

عمده آن نیز این بوده که به ارزشیابی به عنوان یک حرفه نگاه می شده و بنابراین کمتر به عنوان بخشی از فرایند برنامه ریزی سازمانها مطرح بوده است. (۱۳۹- ۱۳۸: Patton ۱۹۹۷)

همانگونه که اشاره شد الگوی اعتبار سنجی دارای دو قسمت است: ارزشیابی درونی مرحله اول کاربرد الگوی اعتبار سنجی است، چنانچه ارزشیابی درونی انجام شده باشد می توان به انجام ارزشیابی بیرونی پرداخت

معمولاً اعتبارسنجی مترادف با ارزشیابی بیرونی در نظر گرفته می شود. در تعریف ایتون^{۴۰} (۲۰۰۰) از اعتبارسنجی - فرایند بازنگری خارجی کیفیت در نظام آموزشی - می توان این نکته را یافت. ارزشیابی بیرونی به عنوان مکمل ارزشیابی درونی بایستی بصورت یک چرخه انجام شود. چراکه ارزشیابی درونی و بیرونی همپوشی و کنش متقابل در جهت بهبود و توسعه راهبردهای درون نظام آموزشی به منظور بهبود کیفیت فعالیتهای آنها و بهبود سطوح خدمات ارائه شده و تضمین این که بودجه و منابع دریافتی به مناسبترین صورت مورد استفاده قرار می گیرد؛ دارند (Dubois ۱۹۹۸) کاوین^{۴۱} در خصوص انجام ارزشیابی بیرونی، آن را برای مقاصد پایانی و بررسی مسائل مالی موسسه مناسب دانسته و بیان می کند که ارزشیابی بیرونی بصورت سنتی، بر مقاصد پاسخگویی، تخصیص منابع، کنترل و توجیه برنامه، متمرکز بوده است و یکی از پیامدهای این روش (ارزیابی بیرونی) را ایجاد حالت دفاعی و پریشانی در اعضاء و کارکنان سازمان یا برنامه مورد ارزشیابی می داند (به نقل از محمدی، ۱۳۸۱) در بیان ضرورت ارزشیابی بیرونی بایستی به این نکته اشاره کرد که اصولاً جامعه علمی برای اطمینان از کیفیت آموزشی یک نظام، علاوه بر نتایج ارزشیابی درونی، تایید هیات همگنان را نیز طلب می کند (بازرگان ۱۳۸۰: ۱۲۰)

در واقع ارزشیابی بیرونی تضمینی برای این امر است که نظام آموزشی الزامات مراجع عمومی و ذی صلاح و تامین کننده بودجه و هزینه آنها فراهم می کنند. بنابراین اگر این فرایند مبتنی بر ارزیابی درونی و بوسیله مدیران ارشد و مسئولین سطوح بالای وزارتخانه مورد حمایت قرار گرفته و از طرف معلمان و کارکنان نظام (برنامه) مورد ارزشیابی پذیرفته شود. مبنایی را برای تغییر در نظام آموزشی در جهت بهبود وضعیت نظام فراهم می نماید.

کارتن^{۴۲} ضمن تاکید بر انجام ارزشیابی بیرونی، ضرورت آن را از این جهت می داند که نظام آموزشی بایستی در فعالیتهای خود به وضعیت و شرایط بین المللی و عقاید و نظرات اجتماع و جامعه توجه داشته باشند و در قبال جامعه و بازار کار (که بوسیله کارفرمایان نمایان می شود) پاسخگو باشند هر چند که طبیعت این فشارها، تضادهای تعارضاتی را به بار خواهند آورد چراکه آنها با ارزشهای آموزشی سروکار دارند و همین امر ممکن است دلیل اصلی ایجاد این تناقضات و تعارضات باشند. (به نقل از محمدی، ۱۳۸۱).

ذکر این نکته ضروری است که هر چند ارزشیابی بیرونی، تمایل به دیوان سالاری اداری داشته و در مواقعی به علت عدم رایج بودن فرهنگ ارزشیابی در نظام آموزشی، یک تهدید برای موسسه و اعضاء آن محسوب می شود (Nevo, ۱۹۹۵) انجام ارزشیابی درونی قبل از آن و جلب مشارکت و همکاری معلمان و کارکنان نظام مورد ارزشیابی، می توان از نتایج آن جهت بهبود سازمان و فعالیتهای آن استفاده کرد. همانطوری که پیشتر در خصوص انجام اعتبارسنجی در نظام آموزشی اشاره شد، در صورتی که فرهنگ ارزشیابی در نظام آموزشی رایج و استانداردهای از قبل

40 - Eatton

41 - Cowin

42 - Carten

تعیین شده در دسترس باشد می توان بر آن اساس به ارزشیابی بیرونی و سپس به تعیین رتبه نظام در میان چندین نظام مورد ارزشیابی پرداخت.

اما اگر این استانداردها موجود نباشد می توان با اجرای ارزشیابی بیرونی بر اساس الزامات، ضمن اطمینان به جامعه علمی نسبت به کیفیت آموزشی و تایید آن بوسیله هیات همگنان از انجام رتبه بندی صرف نظر و از آن صرفاً جهت سنجش صلاحیت نظام استفاده کرد. (بازرگان ۱۳۸۰: ۱۲۰-۱۲۱)

مراحل انجام ارزشیابی بیرونی

همانگونه که قبلاً ذکر شد دوهدف برای ارزشیابی در نظام آموزشی می توان در نظر گرفت :

الف) بهبود کیفیت

ب) پاسخگویی

هرچند برای دستیابی به هدف اول (الف) ارزشیابی درونی ضرورت دارد اما کافی نیست . بنابراین لازم است به انجام ارزشیابی بیرونی پرداخته شود (بازرگان ۱۳۸۰: ۱۰) چارچوب انجام ارزشیابی بیرونی به شرح زیر است (بازرگان ۱۳۸۰: ۱۲۱)

۱) تشکیل کمیته ارزشیابی بیرونی بوسیله یک سازمان تخصصی در رشته ذی ربط و حصول اطمینان از دسترسی به گزارش ارزشیابی درونی

۲) تدوین سیاستها و دستورالعمل برای اجرای ارزشیابی بیرونی و تشکیل هیات بازدیدکننده (هیات همگنان) برای ارزشیابی بیرونی با توجه به الزامات

۳) آشناساختن هیات همگنان با فرایند بازدید از نظام (برنامه)

۴) بازدید هیات همگنان از نظام (برنامه) و بازبینی گزارش ارزشیابی درونی

۵) تدوین گزارش ارزشیابی بیرونی

پیشینه تحقیق

استفاده از شاخص ها در به تصویر در آوردن رخساره نظام آموزشی در سطح نظام های تعلیم و تربیت جهان سابقه چندانی ندارد. از جمله معروفترین سازمان هایی که در این زمینه پیشرو بوده و عملاً کار کرده است. سازمان همکاری توسعه اقتصادی (OECD) است. این سازمان در دهه ۱۹۸۰ با مشارکت جمعی از کارشناسان بین المللی نخست به تدوین مبانی نظری شاخص ها، تعریف مفاهیم مورد نظر و جمع آوری داده ها و تحلیل آنها پرداخت. سپس تعداد سی نشانگر که به وسیله آن بتوان اطلاعات اساسی درباره چارچوب نظام آموزشی و آثار آن در تحول اجتماعی به دست آورد؛ عرضه نمود.

در سال ۱۹۹۲ سازمان همکاری توسعه اقتصادی برای نخستین بار نشریه ای با عنوان نگاهی به آموزش منتشر کرد که در آن با استفاده از شاخص های یاد شده وضعیت نظام های آموزشی کشورهای عضو به صورت تطبیقی نشان می داد. این نشریه از آن تاریخ سالانه در دو جلد تفصیلی و تحلیلی انتشار می یابد و هر سال شاهد افزایش یا تعدیل برخی از شاخص ها با توجه به مقولات مورد توجه در نظام های آموزشی در مقیاس جهانی هستیم (مشایخ، ۱۳۷۹). طبق آخرین نسخه نگاهی به آموزش شاخص های آموزشی به تعداد ۳۶ و در ۶ زمینه به شرح زیر مشخص شده است (OECD ۱۹۹۸):

الف) زمینه های سرشماری، اجتماعی و اقتصادی آموزش و پرورش

- ۱- سطح آموزش جمعیت بزرگسال
- ۲- تغییر در سن شرکت کنندگان در آموزش عالی
- ۳- مهارت های سواد جمعیت بزرگسال
- ۴- درصد نسبی جمعیت واجب التعلیم
- ۵- تعداد سال هایی که نیروی کار (گروه سنی ۲۵-۶۴) به صورت شاغل؛ بدون شغل و یا خارج از بازار کار می گذرانند.

ب) منابع مالی و انسانی که در آموزش سرمایه گذاری شده است.

- ۱- هزینه آموزش نسبت به تولید ناخالص ملی
- ۲- کمک دولت به آموزش به عنوان بخشی از هزینه های عمومی
- ۳- نسبت سرمایه گذاری بخش دولتی و خصوصی در بخش آموزش و پرورش
- ۴- هزینه سرانه آموزش و پرورش
- ۵- هزینه آموزش بر حسب منابع
- ۶- کمک های دولت بر حسب سطوح دولت
- ۷- درصد دانشجو یا دانش آموز به استاد یا معلم

ج) دسترسی به آموزش و مشارکت و روند پیشرفت

- ۱- مشارکت در آموزش رسمی
- ۲- مشارکت و اتمام آموزش متوسطه
- ۳- دسترسی به آموزش عالی و مشارکت در آن
- ۴- تحصیلات در آموزش عالی
- ۵- مشارکت بزرگسالان در آموزش مداوم و کارآموزی
- ۶- دانش آموزان استثنایی

د) گذر از مدرسه به کار

- ۱- آموزش و کار جوانان
- ۲- سال های مورد انتظار در آموزش، اشتغال، بدون اشتغال در گروه سنی ۱۵-۲۹ ساله
- ۳- عدم اشتغال و اشتغال جوانان بر حسب سطح آموزش

ه) محیط یادگیری و سازماندهی مدارس

- ۱- حقوق رسمی معلمان در مدارس ابتدایی و متوسطه دولتی
- ۲- توزیع سنی و جنسی معلمان
- ۳- زمان اختصاص یافته به تدریس
- ۴- زمان تدریس مورد انتظار در دوره اول آموزش متوسطه
- ۵- سطح و شکل تصمیم گیری در دوره اول آموزش متوسطه
- ۶- رایانه در مدارس و استفاده از آن

بخش و) موفقیت تحصیلی و پیامدهای اجتماعی و بازار کار آموزش

- ۱- موفقیت تحصیلی دانش آموزان پایه چهارم و هشتم در ریاضیات
- ۲- تغییرات موفقیت تحصیلی دانش آموزان در پایه چهارم تا هشتم در ریاضیات
- ۳- تغییرات موفقیت تحصیلی در ارتباط با سطح دانش آموز و مدرسه در پایه هشتم
- ۴- تبار اقتصادی - اجتماعی و موفقیت تحصیلی دانش آموزان در پایه چهارم
- ۵- فعالیت نیروی کار بر حسب سطح آموزش
- ۶- فعالیت نیروی کار (افرادی) که آموزش را ترک می کنند.
- ۷- درآمد و سطح آموزش
- ۸- نرخ بازده آموزش عالی (خصوصی، مالیاتی و اجتماعی)

یکی دیگر از معروف ترین گزارش های تفصیلی درباره شاخص های آموزش و پرورش مربوط به «مرکز ملی آمارهای آموزشی»^{۴۳} در دپارتمان آموزش و پرورش ایالات متحده می باشد. (NCES2000) این گزارش را می توان یک چارچوب مفهومی و عملی معتبر در زمینه شاخص های آموزشی دانست که به خوبی تصویر کیفیت آموزش و پرورش را منعکس کرده است. گزارش مزبور شامل ۱۳ شاخص در بخش های مختلف آموزش و پرورش به شرح زیر است:

الف) شاخص های مربوط به معلمان

۱- مهارت های آکادمیک معلمان

۲- روش معلمان

۳- تجربه معلمان

۴- توسعه حرفه ای

ب) شاخص های مربوط به کلاس ها

۱- محتوای دروس

۲- پداگوژی (علم تعلیم و تربیت نظریه تربیتی)

۳- فناوری

۴- اندازه کلاس

ج) شاخص های مربوط به مدارس

۱- رهبری مدرسه

۲- اهداف

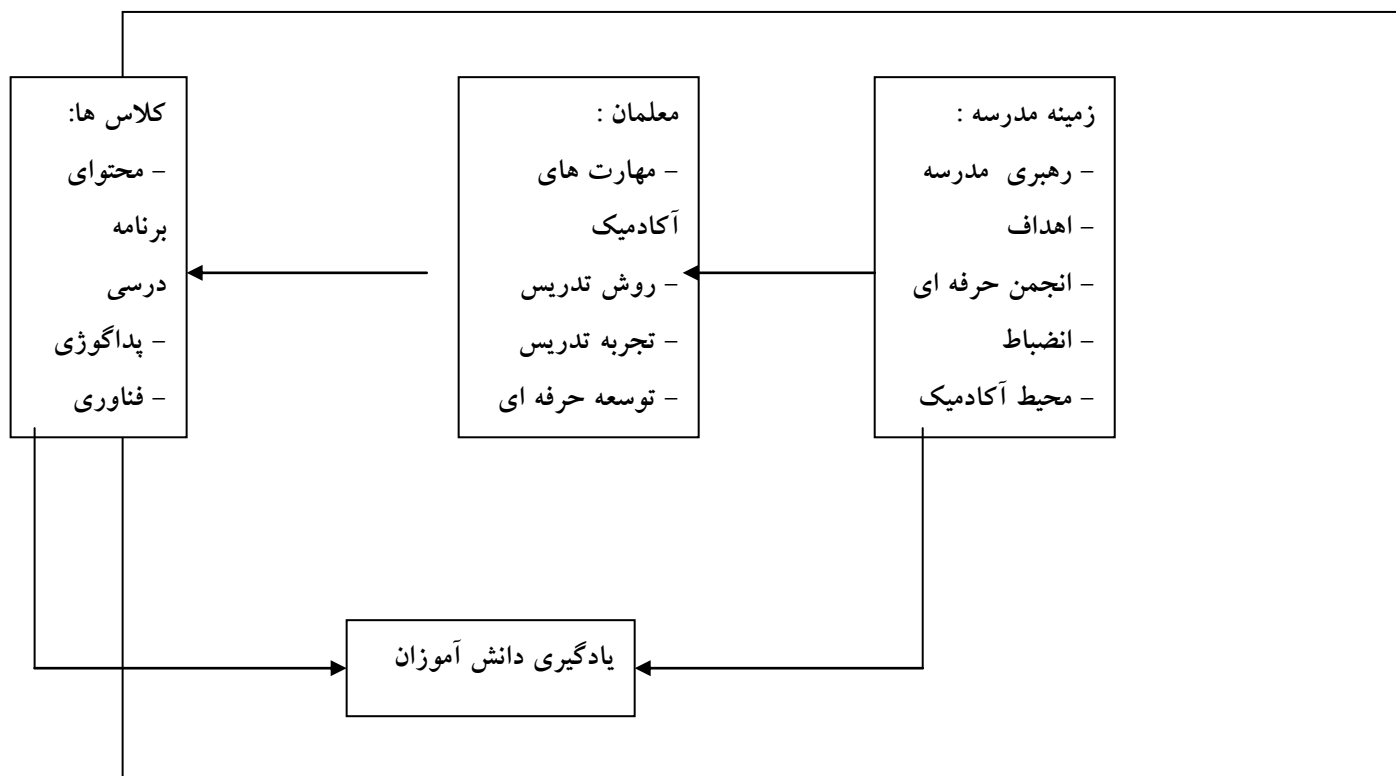
۳- انجمن حرفه ای

۴- انضباط

۵- محیط آکادمیک

این گزارش به خوبی ارتباط میان شاخص های فوق و یادگیری دانش آموزان را روشن می نماید. این ارتباط به روشنی در تصویر زیر به نمایش درآمده است:

شاخص های کیفیت مدرسه و ارتباط آنها با یادگیری شاگردان



همانگونه که در تصویر مشاهده می شود، یادگیری دانش آموزان به عنوان مأموریت و هدف اصلی نظام آموزش و پرورش، برآیندی از تاثیرات عوامل مزبور می باشد که بطور تنگاتنگ با یکدیگر در ارتباط متقابل قرار دارند و کیفیت هر عامل، بر سایر عوامل تاثیر مستقیم دارد و کیفیت همه آنها بر یادگیری دانش آموزان موثر است .

از نکات برجسته دیگر این گزارش آن است که چگونه اندازه گیری شاخص های فوق هر یک از عوامل فوق را مشخص کرده و چگونگی و میزان کمی و کیفی بودن آنها را تعریف نموده است که در تصویر زیر دیده می شود:

سطح عینیت شاخص های آموزش و پرورش

عینیت بالا عینیت متوسط عینیت پایین

پداگوژی	روش معلم	توسعه حرفه ای
	تجربه معلم	فناوری
رهبری مدرسه	مهارت های آکادمیک معلم	محتوای دروس
	اندازه کلاسها	انضباط
		انجمن حرفه ای

باتوجه به جدول فوق می توان به این نکته مهم توجه کرد که همه شاخص های تربیتی به صورت کمی و عددی مطلق در نمی آیند و اصولاً میزان عینیت شاخص ها متغیر است. بنابراین نمی توان از لحاظ کردن شاخص های با عینیت کمتر در تعلیم و تربیت صرف نظر کرد. چه بسا اهمیت و ارزش این شاخص ها به مراتب بیشتر از شاخص های کمی باشد. دفتر بین المللی تعلیم و تربیت (IBE⁴⁴) در نمایه شماره ۱۱ خود اقدام به عرضه یک چارچوب عملیاتی بسیار ارزشمند در خصوص «یادگیری آکادمیک و احساسی - اجتماعی» نموده است. این نمایه شامل محتوای زیر می باشد

۱- یادگیری نیازمند مراقبت است

۲- تدریس هرروزه مهارت های زندگی

۳- برقراری ارتباط میان آموزش احساسی - اجتماعی با دیگر خدمات مدرسه

۴- استفاده از فرایند هدف گذاری با تاکید بر آموزش

۵- استفاده از رویه های متنوع آموزشی

۶- توسعه خدمات ارتباطی با ایجاد همدمی

۷- درگیر کردن والدین

۸- ایجاد مهارت های احساسی - اجتماعی به تدریج و به صورت نظامند

۹- آمادگی و حمایت از طرح های توسعه منابع انسانی در مدرسه

۱۰- ارزشیابی از آنچه انجام می شود.

این چارچوب با محور قرار دادن «تربیت همه جانبه شاگرد»⁴⁵ سعی دارد با ایجاد قابلیت های ارزشمندی مانند مسئولیت پذیری، شهروندی، تربیت منش، سلامت، زندگی خوب، ارتباطات اجتماعی، احترام به دیگران و تصمیم گیری اخلاقی صحیح به تربیت شهروند آگاه و مسئولیت پذیر کمک کند. برای نیل به این هدف هم از تمامی اعضای ذیر بط در مدرسه و خارج از مدرسه استفاده می کند. یادگیری اجتماعی حاصل همکاری خانه، مدرسه و جامعه است. این امر به تدریج صورت می گیرد. البته نیازمند زمینه سازی است. ارزشیابی از مهارت های اجتماعی و عاطفی با استفاده از آزمون نظرات، مستند کردن حرکات، مشاهده رفتارها، و نشان دادن پیشرفت ها انجام می گیرد. (Elias 2003)

⁴⁴ -International Bureau of Education

⁴⁵ - Education of the whole Child

بامراجعه به چگونگی ارزشیابی عملکرد دانش آموزان در دنیا نیز این حقیقت آشکار می شود که امروزه ارزشیابی کیفی جایگاه مهمی در سنجش آموخته های دانش آموزان پیدا کرده است (سبحانی فرد و حسینی ۱۳۸۲)

در کشور کانادا ارزشیابی آموزشی بر اساس عملکرد دانش آموزان در جهات مختلف صورت گرفته و نمره گذاری آنها بر اساس حروف الفبا انجام می شود. نمره الفبایی یادرسد دقیقاً توصیف می شود تا والدین به درستی از میزان پیشرفت فرزند خود آگاه شوند. معلمان همچنین برای هر درس نقاط ضعف و قوت هر شاگرد را دقیقاً در کارنامه توضیح داده و پیشنهاد لازم را برای گام بعدی به والدین ارائه می دهند.

مهارتهای عمومی بچه ها نیز به طور جداگانه و در کنار عملکرد تحصیلی آنها مورد ارزیابی قرار می گیرد. در کشور آلمان ارزشیابی پیشرفت شاگردان و نقاط قوت و ضعف آنان در تمام دروس به طور مفصل گزارش داده می شود و به آنها گواهی نامه بانمرات ۱ تا ۶ داده می شود. به این ترتیب عملکرد آنها با عملکرد متوسط کلاس سنجیده می شود. این سیستم نمره دهی ملی که مورد پذیرش تمامی ایالات می باشد، برای گزارش به والدین و امتحانات تربیت معلم به کار می رود. نمرات ۱ تا ۶ به شرح زیر می باشند:

- ۱ - بسیار خوب (عملکردی بالاتر از استاندارد لازم)
- ۲ - خوب (کاملاً از عهده استاندارد های لازم برمی آید)
- ۳ - رضایت بخش (تقریباً از عهده استانداردهای لازم برمی آید.)
- ۴ - مناسب (نشان دهنده ضعف هایی است، اما در مجموع استانداردها را برآورده می کند.)
- ۵ - ضعیف (عملکردی که استانداردهای لازم را برآورده نمی کند. اما دانش پایه وجود دارد و در ظرف مدت زمانی قابل قبول ضعف ها جبران می شوند)
- ۶ - خیلی ضعیف / نارضایت بخش (عملکردی که استانداردهای لازم را برآورده نمی کند، ضعف های زیادی که طی مدت زمانی معقول قابل جبران نمی باشند)

در کشور استرالیا نمره دهی با شیوه درصدی، حروفی، علامتگذاری فهرست کنترل و معیارهای توصیفی همگی در سیستم ارزشیابی مدارس استرالیا مورد استفاده قرار می گیرند. دبیران و معلمان در هنگام ارزشیابی عملکرد دانش آموزان، نمرات را با توجه به یکی از معیارهای چهارگانه زیر در نظر می گیرند:

- ۱- سطوح مهارت ها و دانش این دانش آموزان تثبیت شده بود و به طور مستمر و مستقل از عهده سطح تحصیلی خود برمی آید.
- ۲- دانش آموزان در حال تثبیت دانش و مهارت ها بوده و اغلب برخی از آنها را نشان می دهد اما از تمام مهارتهای لازم برای سطح خود برخوردار نمی باشد.

۳- دانش آموز در حال آغاز بروز نشانه های مهارت ها و دانش لازم برای سطح مربوط می باشد ۴- پیشرفت مشهود نیست. این شاگرد هیچ یک از مهارت ها و دانش لازم را از خود نشان نمی دهد.

در کشور آمریکا مدارس از امتحانات ارزشیابی مقایسه ای، ارزشیابی بر اساس معیارهای خاص، و یا ترکیبی از این دو نوع امتحان بهره می گیرند. برای ارائه گزارشات مربوط به نتایج ارزشیابی ملی از پیشرفت تحصیلی (NAEP) سه سطح معین شده است:

- پایه: برخوردار از تسلط نسبی در علوم و مهارت های پیش نیاز که برای هر کلاس ضروری است.

ماهر: عملکرد تحصیلی بی کم و کاست برای هرکلاس. دانش آموزانی که به این سطح رسیده اند از مهارتی بالا در همه جنبه های تحصیلی برخوردارند.

پیشرفته: عملکرد ممتاز

یکی دیگر از کارهایی که در زمینه شاخص های تربیتی به انجام رسیده است. کار یونسکو است. این سازمان شاخص های مختلف آموزش و پرورش را بایک دیدگاه نظام مند طراحی کرده و درباره هر یک از آنها تحلیل های لازم را صورت داده است. مجموعه این شاخص ها توسط انتشارات دات یونسکو در کتابی منتشر شده است (Sauva and eot1997)

«باتانی» در مقاله ای تحت عنوان نشانگرهای آموزشی بین المللی O.E.C.D این شاخص ها را مدنظر قرار داده است. او به عنوان رییس طرح سیستم شاخص های آموزشی بین المللی در مرکز تحقیقات و نوآوری آموزشی در سازمان همکاری و توسعه اقتصادی در پاریس در مقاله خود ۳ مجموعه از نشانگرهای آموزشی را تحت عناوین کلی شاخص های زمینه، فرایند و منابع شامل شاخص های مالی، مشارکت، تحقیق و توسعه آموزشی و تصمیم گیری و شاخص های برونداد بررسی کرده است. (Bottani: 1996)

«ویندهام» فرایند آموزشی را به ۴ دسته درونداد، فرایند، برونداد و پیامد تقسیم نموده است. وی در مجموعه دروندادها زیر مجموعه های ویژگی معلم، تسهیلات، ابزار و وسایل، مواد آموزشی و توانایی های مدیریتی را گنجانده است. شاخص های فرایندی شامل ۳ شاخص رفتار مدیریت، تخصص زمان معلم، و تخصص وقت دانش آموز است. ویندهام شاخص های برونداد را به ۴ دسته نتایج مهارتی، نتایج موفقیت، نتایج رفتاری، نگرشی و نتایج برابری تقسیم می کند و آخرین دسته شاخص ها، شاخص های نتایج هستند که شامل ادامه تحصیل، موفقیت در دوره های آموزشی بعدی؛ اشتغال، عایدی؛ نگرش ها و رفتارها و عوامل برونی می شوند. ویندهام می گوید: هدف وی از ارائه این شاخص ها آن است که این شاخص ها وضعیت فعالیت های آموزشی را ارائه دهند؛ اهداف مختلفی را برای منابع انسانی و آموزشی در آینده تعیین کنند؛ مبنایی برای تعریف پیشرفت نظام مند به سوی کاربرد بهتر منابع توسط نظام ها یا سازمان های آموزشی باشند و پایه ای برای مقایسه سیستم های آموزشی با یکدیگر فراهم نمایند. شاخص های ویندهام بیشتر معطوف به آموزش ابتدایی است و برخی از آنها کیفی می باشند. (Windham:1008)

«مک موهان» در مجموعه شاخص های خود ابتدا شاخص های مربوط به معلمان را می آورد. چراکه معتقد است معلمان یکی از اصولی ترین دروندادها در فرایند آموزش و پرورش هستند. در این مورد وی به ذکر ۷ شاخص می پردازد. سایر دروندادهای مهم نظام آموزشی به نظر وی شامل تعداد دانش آموزان، پیشینه آنها، کیفیت و کمیت متون آموزشی و درسی و مواد آموزشی نوین می باشند. در مجموعه شاخص های فرایندی، مک موهان به ۶ شاخص اشاره می کند. نشانگرهای پیامد برای او مهم هستند به این دلیل که او می گوید شاخص ها مشارکت نظام آموزشی را در فرایند توسعه نشان می دهند. (Mcmohan:1993)

اماد رکشور خودمانیز به ویژه در سال های اخیر در زمینه شاخص های تربیتی، فعالیت های علمی محدودی صورت گرفته است.

یکی از اولین کارها، مقاله ای است که تحت عنوان «سیستم نشانگرهای آموزشی کاربرد آن در تحلیل کارآیی دانشگاهی که توسط «بازرگان» تالیف شده است (بازرگان، ۱۳۷۲) وی در این مقاله ضمن دسته بندی نشانگرهای آموزشی براساس مدل سیستمی، چگونگی تدوین «سیستم نشانگرهای آموزشی (دانشگاهی)» را پیشنهاد داده است .

«میرزامحمدی» تحقیقی به طراحی و تدوین شاخص های کیفیت آموزشی در مراکز آموزشی وزارت نیرو پرداخته است (میرزامحمدی، ۱۳۷۶) در این تحقیق با استفاده از الگوی ارزیابی درونی، ابتدا اهداف آموزشی شفاف شده و مورد نظر قرار گرفته اند، سپس عوامل و ملاک های شاخص ها با توجه به اهداف مورد نظر تدوین شده اند، در مرحله بعد شاخص های کیفیت آموزشی تعریف شده و درباره آنها داده های لازم جمع آوری شده است .

«معلمان» در تحقیق به بررسی وضعیت موجود آموزش کشور براساس نشانگر های آموزشی سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (O.E.C.D) پرداخته است (معلمان، ۱۳۸۰) وی وضعیت آموزشی کشور را بانشانگرهای یاد شده (که در ابتدای همین بخش آمده اند) مقایسه کرده و نتیجه گرفته است که فاصله میان آنها زیاد است .

الف) فارسی

- ۱- آدلن، سی (۱۹۹۲)، اعتباردهی درآموزش عالی، ترجمه نادرقلی قورچیان، (۱۳۷۴) فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی درآموزش عالی، شماره ۹، (۱۵۹-۱۷۵)
- ۲- بازرگان، عباس (۱۳۷۲) سیستم نشانگرهای آموزشی و کاربرد آن درتحلیل کارآیی دانشگاهی، نشریه علوم تربیتی دانشگاه تهران، سال شانزدهم، شماره ۲-۱، صص ۲۵-۹
- ۳- بازرگان، عباس (۱۳۸۰، الف) ارزشیابی آموزشی، انتشارات سمت
- ۴- بازرگان، عباس (۱۳۸۰ ب)، ارزشیابی آموزشی، درماهیت قلمرو علوم تربیتی، زیرنظر علی محمد کاردان، انتشارات سمت
- ۵- بازرگان، عباس (۱۳۸۲) برخی شیوه های نو برای ارزشیابی عملکرد حیطه غیرشناختی دانش آموزان، مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی وزارت آموزش و پرورش
- ۶- بازرگان، عباس (۱۳۷۶)، کیفیت و ارزیابی آن درآموزش عالی نگاهی به تجربه های بین المللی، فصلنامه رهیافت، شماره ۱۵۵، صص ۷۰-۶۰
- ۷- بازرگان، عباس (۱۳۷۵)، مقدمه ای برارزیابی آموزشی والگوهای آن، همدان، دانشگاه بوعلی سینا
- ۸- بازرگان؛ عباس (۱۳۷۶) کیفیت و ارزیابی آن درآموزش عالی : نگاهی به تجربه های ملی و بین المللی، به کوشش محسن خلیجی و محمد مهدی فرقانی (ویراستاران) مجموعه مقالات نخستین سمینارآموزش عالی درایران، جلد اول، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی
- ۹- بازرگان، عباس، آغازی برارزیابی کیفیت درآموزش عالی ایران، چالشها و چشم اندازها، تجربه داوودحاتمی (۱۳۷۷) فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی درآموزش عالی، شماره ۱۵ و ۱۶ صص ۱۳۶-

- ۱۰- بازرگان، عباس و همکاران (۱۳۷۹) رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقاء مستمر کیفیت گروه های آموزشی در دانشگاه های علوم پزشکی. مجله روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، دوره جدید، سال پنجم ص ۱-۲۷
- ۱۱- بازرگان، عباس (۱۳۷۴)، ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۳ و ۴؛ ص ۱-۲۲
- ۱۲- بازرگان، عباس و محمدی، رضا (۱۳۸۳) چارچوب و راهنمای تدوین گزارش ارزیابی درونی در سطح گروه آموزشی، تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور
- ۱۳- بازرگان، عباس (۱۳۸۳) نگاهی به تجربه های بین المللی و ملی در ارزیابی درونی و برونی دانشگاهها، اولین همایش ارزیابی درونی دانشگاهی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران
- ۱۴- برایسون. جان (؟) برنامه ریزی استراتژیک برای سازمان های دولتی و غیردولتی، ترجمه عباس منوریان (۱۳۸۱) تهران: انتشارات مرکز آموزش مدیریت دولتی
- ۱۵- بولا، اس، اچ (۱۹۹۰) ارزشیابی طرح ها و برنامه های آموزشی برای توسعه. ترجمه خدایار ایلی؛ (۱۳۷۵) تهران: انتشارات موسسه بین المللی آموزش بزرگسالان
- ۱۶- بیلو، پاتریک، ج و همکاران (۱۹۹۰) راهنمای اجرایی برنامه ریزی استراتژیک، ترجمه منصور شریفی گلویی (۱۳۷۹) تهران: انتشارات هوای تازه
- ۱۷- بقایی شیوا، نعمت (۱۳۷۳) طراحی الگوی مناسب برای اعتباربخشی دبیرستانهای متوسطه نظام جدید آموزش متوسطه
- ۱۸- بقایی شیوا، نعمت (۱۳۷۴)، بررسی و طراحی الگوی ارزیابی مناسب برای اعتباربخشی دبیرستان های نظام جدید آموزش متوسطه، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- ۱۹- باقریان، محمد (۱۳۷۹)، مفاهیم و چارچوب مدیریت رهبردی با نگرش بومی، تهران، مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- ۲۰- بازارگادی، مهنوش (۱۳۷۷) الگویی جهت اعتباربخشی دانشگاهها و موسسات آموزش عالی کشور در بخش دولتی و غیردولتی. رساله دکتری دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات

- ۲۱- بازارگادی، مهنوش (۱۳۷۸) اعتباربخشی در آموزش عالی، تهران انتشارات صباح
- ۲۲- حسینی نسب، داوود (۱۳۷۲) معرفی شاخص های آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، سال اول، شماره ۲، تابستان
- ۲۳- دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۵)، شاخص های ارزیابی آموزش و پرورش،
- ۲۴- راتکلیف، جیمز (۱۹۹۶) سنجش ارزشیابی و اعتبارسنجی در آمریکا، ترجمه غلامرضا یادگارزاده (۱۳۸۳) مجله علم و آینده، شماره ۷-۹۹-۱۱۳
- ۲۵- سازمان مدیریت و برنامه ریزی کشور (۱۳۸۲)، سند چشم انداز ۲۰ ساله جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی.
- ۲۶- سایت مجلس شورای اسلامی، ترمینولوژی قوانین و مقرات.
- ۲۷- سبحانی فرد، طاهره و حسینی، محمد (۱۳۸۲)، بررسی تطبیقی کارنامه های توصیفی دانش آموزان دوره ابتدایی در چند کشور جهان، مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی
- ۲۸- صالحیان. محمود (۱۳۷۶)، طرح رگرسیونی برای اعتباریابی نشانگرهای ارزیابی کیفیت آموزشی دبیرستان های نظام جدید آموزش متوسطه، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- ۲۹- صالحیان، محمود (۱۳۷۶) ارزیابی درونی کیفیت آموزشی دبیرستانهای نظام جدید آموزش متوسطه بر اساس مدل رگرسیونی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
- ۳۰- فرمینی فراهانی، محسن، (۱۳۷۸) فرهنگ توصیفی علوم تربیتی، تهران، اسرار دانش
- ۳۱- قورچیان، نادرقلی و خورشیدی، عباس (۱۳۸۰)، شاخص های عملکردی ارتقاء کیفی مدیریت نظام آموزش عالی، انتشارات فراشناختی اندیشه

- ۳۲- کافمن، راجر وهرمن، جری (۱۹۹۱) برنامه ریزی استراتژیک در نظام آموزشی، ترجمه فریده مشایخ وعباس بازرگان، (۱۳۷۴)، انتشارات مدرسه
- ۳۳- کیامنش، علیرضا (۱۳۷۹) روشهای ارزشیابی آموزشی - تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور
- ۳۴- گروه مشاوران یونسکو، فرایند برنامه ریزی آموزشی، ترجمه فریده مشایخ (۱۳۶۹) تهران انتشارات مدرسه
- ۳۵- مرکز آمار ایران (۱۳۷۹)، تعاریف و مفاهیم استاندارد برای استفاده در طرح ها و گزارش های آماری؛ تهران، مرکز آمار ایران
- ۳۶- میرزا محمدی، محمد حسن (۱۳۸۴ الف)، معرفی الگویی برای ارزیابی عملکرد مراکز آموزش عالی، مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی مدیریت عملکرد، جهاد دانشگاهی دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.
- ۳۷- میرزا محمدی، محمد حسن (۱۳۸۴ ب)، تدوین شاخص های تربیتی در دوره آموزش عمومی، طرح پژوهشی پایان یافته، معاونت آموزش عمومی وزارت آموزش و پرورش.
- ۳۸- میرزا محمدی، محمد حسن (۱۳۷۶)، بررسی و طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی کیفیت آموزشی در مراکز آموزشی وزارت نیرو، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- ۳۹- مشایخ، فریده (۱۳۷۹) دیدگاههای نو در برنامه ریزی آموزشی، انتشارات سمت
- ۴۰- معلمان، لیدا (۱۳۸۰) بررسی وضعیت موجود آموزش کشور براساس نشانگرهای آموزشی سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (O.E.C.D) پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
- ۴۱- معین، محمد (۱۳۷۱)، فرهنگ فارسی، جلد اول، انتشارات امیرکبیر
- ۴۲- محمدی، رضا (۱۳۸۱) ارزیابی درونی کیفیت گروههای آموزشی ریاضی محض و کاربردی دانشگاه صنعتی امیرکبیر، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران .
- ۴۳- محمدی، رضا (۱۳۸۳) راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب ملی و بین المللی، تهران، انتشارات سازمان سنجش آموزش عالی کشور

۴۴- مهجور، سیامک رضا (۱۳۷۶) ارزشیابی آموزشی (نظریه ها؛ مفاهیم، اصول، الگوها) شیراز
انتشارات ساسان

۴۵- نیستانی، محمدرضا (۱۳۷۸) بررسی ساختارهای برنامه ریزی آموزشی در دانشگاههای
تهران و ارائه الگوی مناسب برای آنها، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم
تربیتی دانشگاه تهران

۴۶- وفادار، صداقت و معبودی، صمد (۱۳۸۵)، محاسبه و کاربرد شاخص ها در برنامه ریزی
آموزشی، تهران، پرنیان

۴۷- وحیدی، پریدخت (۱۳۶۴)، شاخص های آموزش عالی در ایران ۶۲-۱۳۴۸، انتشارات
سازمان برنامه و بودجه

۴۸- ونتلینگ، تیم ال (۱۳۷۶) برنامه ریزی برای آموزش اثربخش، ترجمه محمدچیزی
تهران، دانشگاه تربیت مدرس

- 1-Cowin,bob (1994)initaiting change Througinternal Evaluation promoting ownership of program and Service Evaluation Results: internet :<http://www.cirp-acpri.ca/preconferences/halifax94/cowin/cowin.html>
- 2-Dubois,Pierre(1998).Evaluation and seif – Evaluation in European universities:seif-Evaluation in European universities,inter:<http://www.pjb.co.uk./upl/pb5/htm>
- 3- Dressel , paul and etall (1961).Evaluation in Hiegher dcation.Boston:Houghton Mifflim ECo perss
- 4- Eaton , Judiths (2000).Accreditation:internet:Http ://www.chea/org/About accreditation.cfm
- 5-Fitzpatrick,J;Sanders , and Worthen , B(2004) .Program Evaluation:Alternative Approaches and Practical Guidelines .Boston .Allyn Bacon press.
- 6-Heywood, Lindsay (2001),Acomprehensive Framework for Quality Evaluation and Improvement in universities.Internet:Http://www.guality.nist.govl
- 7-Lamic q,H.8 jensen,H.T(2001).Toward Accreditation schemes for Higher Education in Europe. Final Project Report.
- 8-Nevo,David(1995).school- Based Evaluation :A dialogue for School Improvment .London:Pergamon publication.
- 9-Patton, M.Q(1997)Utilization- focused Evaluation: the New Century Text .Thousand Oaks,CA:Sage Publications.
- 10-Worthen,Blaine R:and James R.Sanders.(1987).Educational evaluation:Alternative approaches and practical guidelines .New York:Longman.
- 11-Bloom, B.S(1956),Taxonomy of Educational objectives, Books,,2.(Affective Domain)longman.
- 12-Boekarts, M(2003),Motivation to learn,the international bureau of education IBE ;Unesco,Educationa practice Series- 10
- 13- Bottana.N(1996),Indicators of the performance of Educational systems,IIEP No.4,Paris:unesco.

- 14-ECAFE(1972),Meeting of planners & Statistician Economic and Social Indicator (Astal / Imps/14)
- 15- Eisner.E.(1994),Educational Imagination, standford university press.
- 16-Elis . M.j(2003)Academic and Social Emotinal Learining, The International Burreau of Educational Research (1992),Vol.2.N.Y Macmillan Publishing press.
- 17-Encyclopeadia of Educational Research(1992),Vol,2,N,Y : Macmillan publishing press.
- 18-Hattie ,J.(1991),performance Indicators in Education.Unesco press.
- 19-Johnston J .N. (1981),Indicators of the perporymance of Educational systems, I I E P . No .4,paris:unesco.
- 20-Lashway , L .(2001),Educational Indicators,ERIC Digest ,ERIC . Clearinghouse on Educational Management Eugene OR.
- 21- Mcmohan .W,(1993),An Efficiency Based Management Information System , paris:Unesco.IIEP
- 22-NCES(2000),Monitoring School Quality: An Indicators Report,U.S. Department of Education, Office of educational Reseaech and Improvement .National Center for Education Statistics.
- 23-OECD(1998),A Glance on Education:OECD Indicators 1998,paris:Center for Education Research and Innovation.
- 24- Porosky E.(1984),Coordinated Evaluation of Maryland Public Post Secondary Institiution By the Maryland State Board for Higher Education and the Middle State Association of College and School:Examination of an approach to Strengthening quality,Computer Data Base on Dissertation Abstracts,university of Mariland College park.
- 26- Sauvageot ,C (1997),Indicators For Educational Planning : A practical Guide.paris: Unesco.IIEP
- 27-Shavelson, R(1991),What are Educational Indicators System? ERIC/ TM Digest ,ERIC Clearinghouse on Tests,Measurement , and Evalnation,Washington,D.c.p.p.1-5
- 28-Smith and Etal (1997).the Condition on Education 1997 (NC ES 97-388).U.S.Department of Education,National Cenetr For Education Statistics.Washington DC:U .S.Government Printing Office.

29- Tyler .R(1950),Basic principles of Curriculum and Instruction ,Chicago University of Chicago press.

