

ارائه مدلی برای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های دولتی ایران با رویکرد فراارزیابی

حجت غلامزاده^۱، سکینه شاهی^۲، حمید فرهادی‌راد^۳، سیدعباس رضوی^۴

چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی جامع و فراارزیابانه‌ای از وضعیت کنونی ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های دولتی ایران و در نهایت ارائه یک الگوی بهینه ارزیابی درونی است. بدین منظور، روش پژوهش کیفی مورد استفاده قرار گرفت. به منظور گردآوری داده‌ها، از تحلیل اسناد و گزارش‌ها و همچنین مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با خبرگان و دست‌اندرکاران استفاده شد. جهت تحلیل داده‌ها، از روش کدگذاری آزاد، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی استفاده گردید. نتایج، مدل ارائه شده از ۳ عامل اصلی بافت، محتوا و اجرا و نیز ۱۰ بعد محوری شامل؛ بعد فرهنگی، بعد فلسفی-اجتماعی، بعد ساختار و زمینه سیاسی، بعد کیفیت‌گرایی، بعد اهداف، بعد شاخص‌ها، بعد الگو، بعد قبل اجرا، بعد حین اجرا و بعد پس از اجرا تشکیل شده است و گام‌های لازم در هر بعد نیز ارائه شده است.

واژگان کلیدی: آموزش عالی، ارزیابی کیفیت، ارزیابی درونی، فراارزیابی

تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۰۲/۱۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۸/۰۷/۲۴

^۱ دانشجوی دکتری رشته مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران، (نویسنده مسئول): hgholamzadeh7@gmail.com

^۲ استادیار رشته مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

^۳ استادیار رشته مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

^۴ استادیار رشته برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

مقدمه

در دهه‌های اخیر نظام آموزش عالی در تربیت نیروی انسانی متخصص، تولید دانش و ارائه خدمات ویژه و تخصصی نقش غیر قابل انکاری داشته است. دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، از طریق چهار کارکرد متفاوت شامل؛ تربیت نیروی انسانی (آموزش)، ساخت پایه‌های دانش (پژوهش)، اشاعه و کاربرد دانش (تعامل با کاربران دانش) و حفظ دانش (حفظ در بین نسل‌ها و انتقال دانش) در توسعه اقتصادی و اجتماعی کشورها مشارکت می‌کنند (سانتیاگو، ترمبلی، بسری و آرنال^۱، ۲۰۰۸). آموزش عالی نقش بسیار مهمی در حمایت از انسجام اجتماعی، رشد اقتصادی و رقابت جهانی ایفا می‌کند و با توجه به تمایل جوامع اروپایی برای تبدیل شدن به دانش-محوری به طور فزاینده، آموزش عالی یکی از اجزای مهم توسعه اجتماعی-اقتصادی و فرهنگی است (انجمن اروپایی مؤسسات در آموزش عالی^۲، ۲۰۱۵). بنابراین در تمام کشورها سازمان‌های آموزشی به عنوان مهمترین ارگان، وظیفه تعلیم و تربیت افراد آن کشور را بر عهده دارند و دانشمندان و متخصصان رشته علوم تربیتی و روانشناسی به طور مداوم تحقیقاتی را در این زمینه انجام می‌دهند و نتایج آن را جهت تاثیر مثبت بر رویکرد آموزش به کار می‌گیرند (گووندر، گروبلر، مستری^۳، ۲۰۱۷: ۹۹۸). بنابراین کشورهای توسعه‌یافته، بر اساس اصول مدیریت عمومی جدید و با هدف افزایش کارایی سازمانی، آموزش عالی خود را اصلاح کرده‌اند و تضمین کیفیت مقدمه آن بوده است و به عنوان ابزاری مناسب برای بهبود فرهنگ مدیریتی در دانشگاه‌ها استفاده شده است (آگاسیستی، بارباتو، دال مولین و توری^۴، ۲۰۱۹). تضمین کیفیت موجب استقلال دانشگاهیان شده و ایده سنتی "خودگردانی" را به "جمهوری پژوهشگران" در قلب دانشگاه‌ها تغییر داده است (فرلیچ و کاسپرسن^۵، ۲۰۱۵). لذا توجه به کیفیت آموزش عالی می‌تواند بسیاری از هزینه‌های اقتصادی را کاهش دهد. (احمدی، ۱۳۸۶: ۴). ابزار مهم تضمین کیفیت دانشگاهی، الگوی اعتبارسنجی^۶ است که همواره مورد اقبال گسترده دانش پژوهان آموزش عالی بوده است و ارزیابی درونی^۷ مرحله آغازین و زیربنایی این الگو است (مجتبی زاده، عباس پور، ملکی و فراستخواه، ۱۳۹۴). ارزیابی درونی ابزار ارزشمندی برای شناسایی و تشخیص نقاط قوت و چالش‌های یک برنامه است (تانگ^۸، ۲۰۱۴). همچنین نتایج آن بازخوردهای توسعه‌ای به گروه می‌دهد و موجب می‌شود گروه موقعیت‌های رشد و پیشرفت خود را شناسایی و در رسیدن به سطح مطلوب فعالیت کند(لی، کیم^۹، ۲۰۱۵). به طور کلی ارزیابی درونی موجب تعالی سازمانی، افزایش بهره‌وری و تضمین کیفیت دانشگاهی می‌شود (شهرکی‌پور و جمالی، ۱۳۸۹) و میزان پاسخگویی نظام آموزشی را بالا می‌برد (نووی^{۱۰}، ۲۰۰۲). به همین دلیل امروزه ارزیابی از برنامه‌های دانشگاهی برای مدیریت کیفیت در آموزش عالی سراسر جهان الزامی است (ال-رویش^{۱۱}، ۲۰۱۱).

در آموزش عالی ایران از سال ۱۳۷۵ اجرای طرح‌های مربوط به ارزیابی درونی در رشته‌های علوم پزشکی و سپس وزارت علوم آغاز شده است. از آن هنگام فعالیت‌های ارزیابی درونی در دانشگاه‌های کشور همواره مورد توجه و نقد صاحب‌نظران و پژوهشگران و نیز گروه‌های مختلف ذی ربط و نیز دست‌اندرکاران امر نظارت و ارزیابی آموزش عالی قرار داشته است و مسائل و سوالات اساسی بسیاری در این حوزه مطرح است. با نگاهی به پژوهش‌ها و مقالات ارائه شده توسط گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها از جمله مهرعلیزاده، پاک‌سرشت، برادران و شاهی (۲۰۰۷)، بازرگان (۲۰۰۷)، میرزا محمدی، هاشمی و امیری (۱۳۸۹) و ترک زاده، محمدی و محترم (۱۳۹۲) و نیز بررسی مقالات سلسله همایش‌های اول تا دهم ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی^{۱۲}، می‌توان دریافت که با وجود نقدهای متعدد تغییر چندانی حاصل نشده و فرآیند ارزیابی درونی با چالش‌های ساختاری، اجرایی، و انگیزشی گروه‌ها روبرو است. همچنین مجموع نتایج ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی

1-Santiago, Tremblay, Basri & Arnal

2- European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE)

3-Govender, Grobler, Mestry

4- Agasisti, Barbato, Dal Molin & Turri

5-Frølich & Caspersen

6-Accreditation

7-Internal Evaluation

8-Tang

9-Lee, Kim

10-Nevo

11-Al Rubaish

12-Cuqa.ut.ac.ir

دانشگاه‌های ایران (شکونیا و همکاران، ۱۳۸۴؛ نظرزاده زارع و مردانی، ۱۳۹۳؛ شاهی، ۱۳۸۵؛ امین طهماسبی و همکاران، ۱۳۸۹؛ بازرگان و همکاران ۱۳۷۹؛ فراستخواه ۱۳۷۷؛ ۱۳۸۵؛ ۱۳۸۷؛ ۱۳۹۵ و ناطقی و همکاران ۱۳۸۷) نیز نشان داد که نظام ارزیابی درونی با چالش‌ها و موانع متعددی مواجه است که در کنار آنها پتانسیل‌ها و ظرفیت‌های خاصی نیز وجود دارد که می‌تواند منجر به بهبود کیفیت نظام آموزشی در ایران شود. نتایج پژوهش‌های ملکوتیان و مولی زاده (۱۳۹۳)، عباس پور و شرفی (۱۳۹۰) و ناطقی، یوسفی و یار محمدیان (۱۳۸۷) نیز نشان می‌دهد که طراحی الگوی ارزیابی درونی در دانشگاه‌های ایران باید منطبق با فرهنگ و شرایط اجتماعی ایران باشد؛ بدین ترتیب که، مدل از نظر شفافیت مفهومی، انطباق با واقعیت‌ها، جذابیت ساختاری و جنبه‌های اقناعی با نظام دانشگاهی ایران همخوان باشد. بنابراین با توجه به مشکلات، چالش‌های و پتانسیل‌های درون گروهی و برون گروهی موجود در مسیر ارزیابی درونی در دانشگاه‌های ایران و عدم اثربخشی آنها، تدوین الگویی که با واقعیت نظام دانشگاهی ایران همخوان باشد یک ضرورت است. لذا پژوهش حاضر در صدد است تا با نگاهی جامع و با فراارزیابی، به دنبال الگویی برای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های دولتی ایران باشد که با بافت جامعه دانشگاهی ایران در برخورد با مشکلات متناسب باشد. لذا هدف اساسی پژوهش حاضر ارائه مدلی برای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های دولتی ایران است.

صاحب‌نظران و پژوهشگران بسیاری ارزیابی درونی را تعریف کرده‌اند. اما ارزیابی درونی چیست؟ به عقیده ولاسینو و همکاران^۱ (۲۰۱۱) ارزیابی درونی عبارت است از: جمع‌آوری اطلاعات مناسب، مرتبط و به روز از مدرسان، دانشجویان و دانش‌آموختگان درباره‌ی عوامل تشکیل دهنده واحد آموزش عالی و به منظور قضاوت درباره‌ی کیفیت و برنامه ریزی در جهت بهبود آن. همچنین از و هورن^۲ (۲۰۱۳) ارزیابی درونی را فرایندی می‌دانند که در آن برداشت از فرایندها، از تضمین کیفیت به عنوان نظارت خارجی تحمیل شده بر نهادها به بهبود کیفیت در حال ظهور حاصل از اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و نیازهای نهادها، تغییر یافته است. معمولاً ارزیابی درونی در سطح یک گروه آموزشی انجام می‌پذیرد (بازرگان و فراستخواه، ۱۳۹۶) و نوعی ارزیابی مشارکتی است که با هدف بهبود کیفیت (محمدی، ۱۳۹۴: ۴۴)، سه اقدام عمده؛ عمل پیمایشی برای جمع‌آوری اطلاعات عینی، اقدام پژوهی برای جهات فلسفی اهداف و برنامه‌ها و روش‌های کیفی برای تفکر و تحلیل داده‌ها را شامل می‌شود (حجازی، بازرگان و اسحاقی، ۱۳۹۵: ۲۴).

ایالات متحده آمریکا دارای تجربه ۱۰۰ ساله در زمینه اعتبارسنجی و ارزیابی درونی می‌باشد. شروع ارزیابی و اعتبارسنجی از سال ۱۹۰۵ است که در سال ۱۹۳۰ این نظام قدرت گرفت و در اواسط ۱۹۶۰ در نظام آموزش عالی به تثبیت کامل رسید (هاشمی و پور امین زاد، ۱۳۹۰). عوامل اساسی مؤثر در ارزیابی مطلوب کیفیت دانشگاه و توسعه آن در دو سطح محیطی درون دانشگاهی و برون دانشگاهی مبتنی بر عوامل زمینه‌ای هستند.

عوامل محیط بیرونی دانشگاه در سطوح محلی و منطقه‌ای شامل ۳ عامل اساسی هستند که عبارتند از: ۱- عوامل فرهنگی ۲- ملاحظات سیاسی و ۳- عوامل اقتصادی و اجتماعی در سطح ملی شامل ۴ عامل دولت، وجود سیستم یکپارچه در فرآیند تصمیم‌گیری، فلسفه و جهت‌گیری‌های توسعه آموزش عالی و دانشگاه‌ها و قوانین و مقررات آموزش عالی. در سطح بین‌المللی ۲ عامل مؤثر وجود دارد: جهت‌گیری به سمت بین‌المللی شدن و مشخص نمودن مأموریت‌های بین‌المللی دانشگاه‌ها

عوامل زمینه‌ای پنج عامل تمهیدات زیرساختی، وضعیت جغرافیایی محل استقرار دانشگاه، ایجاد تعامل و ارتباط میان برنامه‌های کلان آموزش عالی و سیستم‌های اقتصادی و اجتماعی، استقلال دانشگاهی و امکان‌سنجی ظرفیت‌های توسعه دانشگاهی تأکید دارند. (ثمري، یمنی دوزی؛ صالحی عمران و گرائی نژاد (۱۳۹۲).

در پژوهشی تحت عنوان ارزیابی درونی در گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی که با هدف توسعه و بهبود کیفیت گروه آموزشی انجام گرفته بود، با توسل به تجربیات ملی و بین‌المللی، الگوی عناصر سازمانی و نظرات کمیته

ارزیابی درونی گروه مورد مطالعه، تعداد هفت عامل تعیین و مورد ارزیابی قرار گرفت. این عوامل عبارت بودند از: ۱- اهداف، مدیریت و سازماندهی، ۲- هیأت علمی، ۳- دانشجویان، ۴- دوره های آموزشی و برنامه های درسی و غیر درسی، ۵- فرایند یاددهی و یادگیری، ۶- دانش آموختگان، ۷- امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی. (عباس پور و شرفی، ۱۳۹۰: ۸۹) هنسن، لاورنز و دونت^۱ (۲۰۰۸) معتقدند که هم الگوی کلاسیک فرارازیابی و هم مدل تجدید نظر شده ی آن به پیشرفت و توسعه ی ارزیابی درونی کمک می کنند، به زعم آنان در فرارازیابی سنتی که پس از پایان فرایند ارزیابی درونی صورت می گیرد، هدف، چگونگی بهبود فرایند و جهت دهی به آینده ی این فرایند است ولی در رویکرد های جایگزین، فرارازیابی در زمانهای مختلف و در طی فرایند ارزیابی درونی انجام می شود تا نتایج آن به صورت تراکمی و مرحله به مرحله خود فرایند ارزیابی درونی و بهبود آن را شکل دهد.

هدف کلی این پژوهش «ارائه مدلی است برای ارزیابی درونی گروه های آموزشی دانشگاه های دولتی ایران با رویکرد فرارازیابی». این هدف کلی از طریق سؤالات زیر قابل پیگیری است:

- الگوی کنونی ارزیابی درونی گروه های آموزشی دانشگاه های دولتی ایران چه ویژگی هایی دارد؟
- چالش ها و مسائل کنونی ارزیابی درونی گروه های آموزشی دانشگاه های دولتی ایران چیست؟
- عوامل زمینه ای اثرگذار بر ارزیابی درونی گروه های آموزشی دانشگاه های دولتی ایران کدامند؟
- عوامل محتوایی اثرگذار بر ارزیابی درونی گروه های آموزشی دانشگاه های دولتی ایران کدامند؟
- عوامل اجرایی اثرگذار بر ارزیابی درونی گروه های آموزشی دانشگاه های دولتی ایران کدامند؟
- الگوی مناسب برای ارزیابی درونی گروه های آموزشی دانشگاه های دولتی ایران کدام است؟

روش تحقیق

این پژوهش در دسته پژوهش های کیفی است و برای تکمیل آن ابتدا تحقیقات و گزارش های پیشین در زمینه ارزیابی درونی گروه های آموزشی دانشگاهی ایران تحلیل محتوا و بررسی شد. سپس با توجه به معیارهای چک لیست فرارازیابی استافل بیم (۲۰۱۱) و نیز بررسی پیشینه نظری و عملی ارزیابی های درونی صورت گرفته در ایران و نیز با استفاده از نظر خبرگان، چارچوب مفهومی پژوهش و سؤالات مصاحبه پژوهش حاصل شد و سپس با خبرگان، دست اندرکاران و کسانی که ارتباط مستقیم با فرایند ارزیابی درونی داشتند، مصاحبه عمیق انجام شد و مدل کنونی ارزیابی درونی نظام دانشگاهی ایران مورد نقد قرار گرفت و سپس مدل نهایی تدوین شد.

فرارازیابی از طرح های ارزیابی راهی برای تضمین کیفیت فرایند ارزیابی و از این طریق کیفیت آموزش عالی است (دادرس و فرجی، ۱۳۹۵). فرارازیابی به طور رسمی از دهه ۱۹۶۰ شروع شده است. اسکریون^۲ (۱۹۶۷)، استیک (۱۹۷۰) و استافل بیم^۳ (۱۹۶۸) از پیشگامان آن بودند و اسکریون در سال (۱۹۶۹) نخستین بار این اصطلاح را به کار برد (استافل بیم، ۲۰۰۱). سینجینداونگ و همکاران^۴ (۲۰۱۱) مفهوم فرارازیابی را بعنوان ابزاری برای افزایش کیفیت و اثربخشی ارزیابی های درونی و بیرونی کیفیت، تعریف می کنند.

چک لیست فرارازیابی استافل بیم (۲۰۱۱) که در این پژوهش از آن استفاده شده است؛ پنج معیار مفید بودن، عملی بودن، مناسبت داشتن، دقت و پاسخگویی برنامه ارزیابی را در بر دارد و شامل سه استاندارد کفایت تکنیکی، مفید بودن، و هزینه/اثربخشی است؛ که خود یازده معیار روایی بیرونی، روایی درونی، پایایی، عینیت، مرتبط بودن، وسعت و دامنه، اهمیت داشتن، اعتبار، بهنگام بودن، اشاعه، و هزینه/اثربخشی را شامل می شود. استافل بیم توصیه می کند که فرارازیابان از این معیارها برای ارزیابی طرح ها و گزارشات ارزیابی استفاده کنند. به نظر وی ارزیاب نمی تواند همه این معیارها را در حد عالی رعایت کند؛ در عوض، ارزیاب باید سعی کند تا بهترین تعادل را در برآوردن استانداردهای کفایت تکنیکی، مفید بودن، و هزینه/اثربخشی

1-Hanssen, Lawrenz & Dunet

2-Scriven

3-Stufflebeam

4-Sinjindawong et. al

بوجود آورد. در این پژوهش نیز از برخی از این معیارها برای دسترسی به اطلاعات عمیق‌تر در مصاحبه با خبرگان و نیز در تدوین گام‌های لازم برای ابعاد ده‌گانه مدل استفاده شده است.

مشارکت‌کنندگان پژوهش کلیه خبرگانی بودند که در زمینه ارزیابی درونی صاحب‌نظر و دارای تجربه عملی هستند. برای تعیین نمونه از بین روش‌های نمونه‌گیری هدفمند ما از روش نمونه‌گیری موارد خاص یا یگانه^۱ استفاده شد زیرا زمینه پژوهش جدید بوده و افراد خاصی جهت مصاحبه مناسب بودند. با روش گلوله برفی این افراد جهت دسترسی معرفی شدند. در نهایت نمونه‌گیری هدفمند در مصاحبه با ۱۶ نفر از خبرگان و دست‌اندرکاران موضوع شامل: ۹ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های تهران، شهید بهشتی، شاهد تهران، شهید چمران اهواز، فرهنگیان و مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱ نفر رئیس مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱ نفر رئیس مرکز تحقیقات، ارزیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی در سازمان سنجش، ۱ نفر معاون مرکز نظارت و ارزیابی کیفیت وزارت علوم، ۱ نفر رئیس سابق مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران، ۱ نفر یک نفر کارشناس ارزیابی کیفیت دانشگاه فرهنگیان و ۲ نفر از کارشناسان مرکز تحقیقات، ارزیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی در سازمان سنجش به اشباع نظری رسید. به علاوه از میان تعداد ۳۳۶ گزارش ارزیابی درونی مورد تأیید سازمان سنجش آموزش کشور تا سال ۱۳۹۵، به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب، تعداد ۳۳ نمونه گزارش ارزیابی درونی از ۵ گروه شامل؛ مجموعه گروه‌های آموزشی علوم انسانی و رفتاری (۱۰ گروه آموزشی)، مجموعه گروه‌های آموزشی علوم کشاورزی (۴ گروه آموزشی)، مجموعه گروه‌های آموزشی علوم مهندسی (۸ گروه آموزشی)، مجموعه گروه‌های آموزشی هنر (۳ گروه آموزشی) و مجموعه گروه‌های آموزشی علوم پایه (۸ گروه آموزشی) انتخاب شد و با تحلیل محتوای آنها، وضعیت کنونی ارزیابی درونی بررسی شد.

در این پژوهش از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با خبرگان موضوع جهت تفکر و تبادل نظرات و هدایت بحث در جهت دستیابی به اهداف پژوهش، استفاده شد. در پژوهش حاضر از چهار راهبرد میکوت و مورهاوس^۲ (۱۹۹۴) شامل؛ استفاده از چند روش برای گردآوری داده‌ها، بازرسی مسیر کسب اطلاعات، واریسی از طریق افراد تحت بررسی و گروه پژوهشی (دی ویمر؛ آر دومینیک، ۱۳۹۵)، به منظور افزایش قابلیت اعتماد پژوهش مورد نظر استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل محتوای بدست آمده از مصاحبه‌ها با استفاده از فرایند دستی اقدام به کدگذاری آزاد، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی شد؛ به این منظور، ابتدا اظهارنظرهای مصاحبه‌شوندگان توصیف و سپس در مقوله‌های کلی‌تر کدگذاری شده و در ادامه بر اساس نظریه برآمده از داده‌های گردآوری شده از مصاحبه تفسیر شدند.

یافته‌های تحقیق

بررسی‌ها نشان داد که به‌طور کلی مراحل زیر برای انجام ارزیابی درونی صورت پذیرفته است: ۱. آشناساختن اعضای هیأت علمی با ارزیابی درونی؛ ۲. تشکیل کمیته‌های ارزیابی درونی (۳ تا ۵ نفر از اعضای هیأت علمی)؛ ۳. تعریف عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزیابی درونی؛ ۴. مشخص کردن داده‌های مورد نیاز برای ارزیابی درونی؛ ۵. طراحی ابزار جمع‌آوری داده‌ها؛ ۶. گردآوری داده‌ها؛ ۷. تجزیه و تحلیل داده‌ها و قضاوت درباره‌ی مطلوبیت؛ ۸. تدوین گزارش ارزیابی درونی و ارسال به سازمان سنجش آموزش کشور.

در فرایند ارزیابی درونی تقریباً بطور غالب رویکرد سیستمی مد نظر قرار گرفته است و ۷ عامل؛ اهداف، جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات، هیأت علمی، دانشجویان، راهبردهای یاددهی-یادگیری، دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی، امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی و دانش‌آموختگان منظور شده است که البته در گزارش‌های مختلف گاه به ۵ یا ۶ عامل نیز تقلیل یافته است. ملاک‌ها و نشانگرها نیز متغیر بوده است اما تمام ملاک‌هایی که شناسایی شد ۳۱ ملاک و ۹۹ نشانگر برای ارزیابی درونی گروه‌ها تعریف شده است که البته در همه گزارش‌ها مشترک نیست. سپس بر اساس این عوامل پرسشنامه لازم تدوین شده است. معیار قضاوت (الزامات قضاوت) در سه سطح مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب برای هریک از نشانگرهای

1-Sampling Special or Unique Cases
2-Micot and Morhouse

مربوطه و با توجه به هدف‌های گروه تدوین شده‌اند. پس از جمع‌آوری اطلاعات از طریق گروه‌های هدف، مقایسه میان دو وضعیت موجود و معیار قضاوت صورت گرفته است.

به طور کلی بررسی‌ها نشان داد که الگوی مدونی برای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های دولتی ایران وجود ندارد. ارزیابی‌های درونی صورت گرفته عملاً فقط مرحله اجرا را دارد و فاقد فراهم‌سازی زمینه اولیه و محتوای موضوعی و سپس تدوین یک الگوی از پیش تعیین شده است. در واقع قالب کنونی ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های دولتی ایران صرفاً بعد اجرایی را دارد و در مجموع می‌توان چارچوبی با چهار مرحله به شکل زیر برای آن در نظر گرفت:



شکل (۱) قالب (مدل) کنونی ارزیابی درونی

پس از تحلیل مصاحبه‌ها چالش‌های برنامه ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های کشور مشخص شد. در جدول زیر خلاصه کدهای مستخرج از پاسخ صاحب‌نظران مشاهده می‌گردد.

جدول (۱) خلاصه کدهای مستخرج از پاسخ صاحبانظران

کد انتخابی	کدهای محوری	ابعاد کدهای محوری	نمونه‌ای از کدهای باز
ارزیابی درونی	بافت (زمینه)	بعد فرهنگی	نبود فضای تعامل و اعتماد، نبود فرهنگ خودارزیابی و مسئولیت پذیری
		بعد فلسفی- اجتماعی	عدم شناخت پارادایم جامعه دانشگاهی ایران، برداشت منفی دانشگاهیان از ارزیابی
		بعد کیفیت گرایی	در اولویت نبودن مسئله کیفیت در دانشگاه‌ها، نبود شبکه کیفیت در آموزش عالی ایران
		بعد ساختار و زمینه سیاسی	تضمین موجودیت دانشگاه‌ها، نبود نهادهای متخصص ارزیابی در نظام دانشگاهی، ساختار بوروکراتیک سنتی و متمرکز، عدم کفایت استقلال دانشگاهی و آزادی گروه‌ها
	محتوا	بعد اهداف	کمی گرایی در تدوین اهداف
		بعد شاخص‌ها	انعطاف کم شاخص‌ها، ابهام در عینیت شاخص‌ها، توجه اندک به شاخص‌های برون‌دادی، تعدد شاخص‌ها
		بعد الگو	بومی نبودن الگو، ابهام در روش‌شناسی الگو
	اجرا	بعد قبل از اجرا	پیش‌نگری ضعیف برنامه، اطلاع رسانی و توجیه ناکافی گروه‌ها
		بعد حین اجرا	مشارکت ضعیف همه ذی‌نفعان، بودجه و امکانات اندک، عدم دقت در جمع-آوری و تحلیل داده‌ها، ابهام در نحوه روایی و پایی ابزارها، دسترسی اندک به دانش‌آموختگان، ابهام در نحوه نمونه‌گیری، مدیریت ضعیف برنامه، اجرای اداری و تکلیفی برنامه، ارتباط ضعیف گروه‌ها با یکدیگر، موازی کاری
		بعد پس از اجرا	کیفیت ضعیف گزارشات، عدم کاربرد یافته‌ها، عدم استمرار برنامه

بر اساس نتایج حاصل از بررسی گزارش‌های ارزیابی درونی، مصاحبه با خبرگان و دست‌اندرکاران برنامه، مطالعه ادبیات موضوع و چک‌لیست فراارزیابی استافل بیم، این پژوهش بطور کلی، سه بخش بافت، محتوا و اجرا را شامل می‌شود که در ارزیابی درونی بسیار مؤثرند. هرکدام از این بخش‌ها نیز ابعادی را شامل می‌شوند و برای تحقق هر بعد نیز گام‌هایی لازم است؛ که در جدول زیر آمده است:

جدول (۲) معرفی ابعاد و عوامل زمینه‌ای، محتوایی و اجرایی

بخش	ابعاد	عوامل تشکیل دهنده ابعاد (گام‌ها)
	بعد فرهنگی	وجود فضای تعامل و اعتماد بین اعضای هیأت علمی، وجود فضای تعهد حرفه‌ای بین اعضای هیأت علمی، توجه افراد سازمان به ضوابط سازمانی، گردش شفاف اطلاعات، توسعه فرهنگ نقادی و نقدپذیری در بین جامعه دانشگاهی، ایجاد فرهنگ خودارزیابی بین جامعه دانشگاهی، وجود فضای التزام و مسئولیت‌پذیری بین دانشگاهیان، وجود تمایل در بین دانشگاهیان برای مشارکت در سرنوشت خود
	بعد فلسفی- اجتماعی	وجود نگرش مثبت در بین دانشگاهیان درباره ارزیابی، بها دادن به صداقت در ارزیابی، نگاه حرفه‌ای و علمی به ارزیابی، آشنایی با ماهیت و رسالت دانشگاه، آشنایی دقیق با پارادایم فلسفی-اجتماعی حاکم بر جامعه دانشگاهی، ایجاد تناسب بین پارادایم فلسفی-اجتماعی و ساختار برنامه ارزیابی، تطبیق سیاست‌های آموزش عالی با ارزیابی درونی، توجه بیشتر به نظر و نیازهای استاد و دانشجو
	بعد کیفیت گرایی	وجود فرهنگ کیفیت‌گرایی در دانشگاه‌ها، خودآگاهی راهبردی گروه‌ها، نگاه فرایندی به کیفیت دانشگاه‌ها، خط‌مشی‌ها و برنامه‌های کیفیت‌گرا و متناسب برای هر دانشگاه، شبکه‌سازی در سطح ملی

بافت		<p>برای ارزیابی کیفیت، تعامل با شبکه‌های منطقه‌ای و بین‌المللی تضمین کیفیت، ایجاد پایگاه اطلاعات کارآمد در حوزه ارزیابی، ایجاد فضای رقابتی بین دانشگاه‌ها، مشروط بودن اعتبار و موجودیت دانشگاه‌ها به داشتن کیفیت لازم</p>
	<p>بعد ساختار و زمینه سیاسی</p>	<p>وجود شورای ملی اعتبارسنجی، وجود نهاد ارزیاب واسط و متخصص غیردولتی، نگاه جامع، سیستمی و علمی در آموزش عالی، تناسب ساختار با برنامه ارزیابی درونی، وجود ارزیابی درونی در ساختار رسمی آموزش عالی، وظیفه‌ای شدن برنامه ارزیابی درونی، وجود منشور اخلاق حرفه‌ای در آموزش عالی، کاهش تمرکز در ساختار بوروکراتیک آموزش عالی، وجود نظام‌های تصمیم‌ساز بالادستی اندک، عدم تصدی‌گری و دخالت دولت، عدم دخالت سیاسی در مدیریت تخصصی آموزش عالی، غیرخطی بودن ساختار آموزش عالی، تعیین چشم‌انداز و مأموریت روشن در ساختار آموزش عالی، نبود ساختارهای غیرحرفه‌ای و نظارتی نامناسب، استقلال مالی و علمی دانشگاه‌ها</p>
محتوا	<p>بعد اهداف</p>	<p>تدوین اهداف روشن برای گروه، تناسب اهداف با شاخص‌های گروه</p>
	<p>بعد شاخص‌ها (عوامل، ملاک‌ها، نشانگرها)</p>	<p>تعیین شاخص‌های پوشش‌دهنده منافع همه ذینفعان، تنوع شاخص‌ها در گروه‌های مختلف، امکان تغییر سنج‌ها و نشانگرها در طول برنامه، پیش‌بینی تعارضات احتمالی در شاخص‌ها، وجود عینیت و قابلیت اجرایی در شاخص‌ها، وجود معیاری برای سنجش شاخص‌ها، دقیق بودن شاخص‌ها، اختصاص ملاک‌ها و نشانگرهای کافی به عامل دانش‌آموختگان، وجود عامل کارفرمایان و تعیین ملاک و نشانگر برای آن، محدود کردن و حذف شاخص‌های اضافی و بی‌ارتباط، قابلیت اندازه‌گیری شاخص‌ها</p>
	<p>بعد الگو</p>	<p>بومی‌سازی مؤلفه‌های الگوی ارزیابی درون، تنوع روشی در الگوی ارزیابی درونی، داشتن یک مکانیسم انگیزشی شفاف در الگو، سیستمی ساختن الگوی ارزیابی درونی، تعیین نقاط حساس در الگوی ارزیابی درونی، دقیق و شفاف ساختن الگوی ارزیابی درونی</p>
	<p>بعد قبل از اجرا</p>	<p>آشناسازی کافی اعضای اجرایی با فرایند اجرا، تبیین فلسفه، ضرورت، هدف و اجرای طرح برای مجریان، بهره‌مندی از مشاوران خبره و زبده، استفاده از ارزیاب‌های حرفه‌ای و تخصصی در آغاز کار، انجام پیش‌بینی اولیه و حتی‌المقدور شناسایی چالش‌های احتمالی، انجام یک برآورد اولیه برای مقرون به صرفه بودن برنامه، تعیین کمیته اجرایی و تقسیم کار دقیق آن‌ها، مطالعه دقیق و تدوین یک الگوی اجرایی اولیه، تشکیل کمیته‌های نظارت بر اجرای ارزیابی، تعیین جدول زمانی برنامه، رسیدن گروه به یک درک مشترک از برنامه</p>
اجرا	<p>بعد حین اجرا</p>	<p>مشارکت قوی و جدی همه ذی‌نفعان در برنامه، انجام برنامه طبق تقسیم کار مشخص شده، پرهیز از اعمال سلائی شخصی، تشویق اعضای هیأت علمی، جلب اعتماد اعضای هیأت علمی، درنظر گرفتن امتیاز مادی برای اساتید، درنظر گرفتن امتیاز پژوهشی برای اساتید، استقلال کافی گروه‌ها در اجرای برنامه و به‌کارگیری نتایج، شفافیت و دقت در جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها، پرهیز از تعارف و ملاحظه-کاری، جمع‌آوری داده‌های فکت (واقعی)، استفاده از افراد مطمئن در جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل دقیق داده‌ها، استفاده از ابزارهای مختلف (پرسشنامه، مصاحبه، اسناد، بحث) در جمع‌آوری داده‌ها، تعیین محدودیت‌های ابزارها، تعیین روایی و پایایی ابزارها، ارتباط با دانش‌آموختگان و کارفرمایان و استفاده از آنها، معرف بودن نمونه و جامعه آماری، ثبات مدیریت در حین انجام برنامه، پرهیز از اجرای اداری و تکلیفی برنامه، ارتباط گروه‌ها با همدیگر در داخل و خارج دانشگاه برای انتقال تجربیات، پرهیز از موازی‌کاری در حین اجرای برنامه، انجام به موقع فرایند اجرا</p>
	<p>بعد پس از اجرا</p>	<p>ارائه گزارشات شفاف و رسا، ارائه گزارشات خلاصه، مفید و دقیق، استفاده از اشکال، جداول و علائم اختصاری در گزارشات، ارائه پیشنهادات کاربردی مبتنی بر یافته‌ها، توصیف و قضاوت واقع‌بینانه‌ی مبتنی بر سوالات برنامه، ارائه پیوست یافته‌ها، ابزارها و منابع در گزارشات، ارائه به موقع گزارشات به گروه و مدیران، کاربست یافته‌ها و پیشنهادات توسط گروه و مدیران دست‌اندرکار، استمرار در انجام برنامه ارزیابی درونی، انجام ارزیابی مکمل بیرونی، اقدام و بازخورد لازم توسط دست‌اندرکاران در داخل و خارج گروه</p>

بحث و نتیجه گیری

در شرایط رقابتی دنیای امروز جوامع صنعتی در حال عبور به جوامع اطلاعات و یادگیرنده هستند. جامعه در حال گذار ایرانی جز با استقرار کیفیت در نظام علمی نمی‌تواند پس افتادگی خود را از سطح پیشرفت‌های جهانی و منطقه‌ای رفع و رجوع بکند. لازمه این امر آن است که آنها بتوانند کیفیت عملکرد خود را رصد کنند و اعتبار خویش را به قضاوت عمومی برسانند. این کار با ارزیابی درونی و بیرونی میسر می‌شود و گام نخست در این زمینه، ارزیابی درونی توسط گروه‌های آموزشی دانشگاه‌هاست (فراستخواه، ۱۳۸۷).

در پژوهش حاضر مدلی بهینه برای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های دولتی ایران در ۳ بخش اصلی بافت (شامل ۴ بعد فرهنگی، فلسفی-اجتماعی، ساختار و زمینه سیاسی و کیفیت‌گرایی)، محتوا (شامل ۳ بعد اهداف، شاخص‌ها، الگو) و اجرا (شامل ۳ قبل اجرا، حین اجرا و پس از اجرا)، ارائه شد. زمینه یا بافت عبارت است از تمام عوامل همبافتی باواسطه محیطی و بی واسطه مانند فرهنگی، ساختاری، کارکردی، فلسفی، تاریخی، اجتماعی و هر آنچه که بستر محیط دانشگاهی و نظام آموزشی را تشکیل می‌دهد که بر فرایند ارزیابی‌های درونی گروه‌های دانشگاهی اثرگذارند (فراستخواه، ۱۳۸۸: ۶۲). بررسی تاریخچه ارزیابی درونی در کشور و مدل کنونی نشان می‌دهد که بجز پیش‌پژوهش اولیه در علوم پزشکی و نیز در دانشگاه همدان توسط دکتر بازرگان که هر دو قائم به فرد بوده است، بسترسازی لازم برای ارتقاء کیفیت دانشگاه‌ها و ارزیابی درونی انجام نشده است. نتایج پژوهش نشان داد که در زمینه یا بافت نظام ارزیابی در بعد فرهنگی هر چند موجب شکل‌گیری گفتمان ارزیابی در داخل کشور شد و در این زمینه تحقیقات مختلفی صورت گرفت اما در این رابطه اکثر مقالات و پژوهش‌های صورت گرفته به صورت سطحی مطرح گردیده و انتقادات اساسی به نظام آموزشی در سطح دانشگاه‌ها وارد نیامده است. در این رابطه اغلب پژوهش‌ها یافته‌های مثبت ارزیابی را برجسته می‌کنند و یافته‌های منفی و نقاط ضعف گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها چندان جدی تلقی نمی‌شود. همچنین این پژوهش‌ها اغلب فاقد به صورت کلی مطرح شده و با بستر فرهنگی نظام دانشگاهی همخوانی ندارد. در حقیقت الگوها و معیارهای در نظر گرفته شده برای پژوهش در این بعد بومی نبوده و از این جهت اموری همچون فرهنگ خود ارزیابی و مسئولیت‌پذیری و فضای تعامل و اعتماد در آن ضعیف است و فضای همکاری و اعتماد متقابل در آن وجود ندارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش حکیمی و همکاران (۱۳۹۲) و مداحی، زارع و مساعد (۱۳۹۷) همخوانی دارد. ایجاد فضای تعامل، اعتماد، تعهد حرفه‌ای، مشارکت، مسئولیت‌پذیری، خودارزیابی و نقادی در بین دانشگاهیان و نیز توجه به ضوابط سازمانی، گردش شفاف اطلاعات می‌تواند به کاهش چالش‌ها در این بخش کمک کند. یافته‌های پژوهش در بعد فلسفی-اجتماعی که شامل چگونگی برداشت دانشگاهیان از نظام ارزیابی و میزان تناسب پارادایم ارزیابی درونی در ایران با پارادایم جهانی مورد استفاده (بومی نبودن پارادایم ارزیابی درونی) است، نشان داد که نظام ارزیابی در ایران به جای اینکه به دنبال تعالی آموزشی و بهبود کیفیت دانشگاه‌ها در گروه‌های آموزشی باشد بیشتر با اهداف دیگری از قبیل تخریب گروه‌های آموزشی و نظارت بر گروه‌ها همراه می‌شود و در آن به نحوه تفکر و خواست استاد و دانشجو و روابط اداری و آموزشی گروه‌های آموزشی توجهی نمی‌شود. همچنین نتایج بدست آمده نشان می‌دهد که به طور کلی جو حاکم در دانشگاه‌ها نسبت به پارادایم ارزیابی درونی منفی بوده و نگرش حرفه‌ای نسبت به آن وجود ندارد. نتایج بدست آمده از تحقیقات ارزیابی هم جایی در روال آموزشی گروه‌های آموزشی ندارد و دانشگاه‌ها نسبت به نتایج بدست آمده از تحقیقات مبتنی بر ارزیابی درونی بی‌تفاوت هستند. همچنین نتایج بدست آمده از مصاحبه‌ها بیانگر این امر است که پارادایم ارزیابی درونی در ایران تناسبی با جو حاکم فکری بر نظام ارزیابی ندارد. این پارادایم بیشتر واکنشی بوده و بعد از به وجود آمدن مشکلات به دنبال راه حل است که این امر باعث می‌شود تحقیقات ارزیابی بدون توجه به بافت و جهت رفع مشکلات در کوتاه مدت در نظر گرفته شوند. بر اساس نتایج، نظام فلسفی ارزیابی درونی در ایران متفاوت از پژوهش‌های انجام گرفته می‌باشد که بیشتر بر مبنای الگوها و مدل‌های برگرفته از نظام آموزشی کشورهای دیگر طراحی می‌شوند. شاخص‌ها، ملاک‌ها و نشانگرهای پژوهش‌های انجام شده بدون توجه به بافت دانشگاهی و آموزشی در نظر گرفته شده‌اند. به طور کلی نتایج بدست آمده از پژوهش نشان داد که پارادایم فعلی ارزیابی درونی با ماهیت و فلسفه وجودی دانشگاه، فرهنگ، ساختار و سیاست آموزش عالی تناسبی ندارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های فراستخواه (۱۳۹۵)، ناطقی، یوسفی و یار محمدیان (۱۳۸۷) و بازرگان و همکاران (۱۳۷۹)

همخوانی دارد. ایجاد ذهنیت مثبت در بین دانشجویان و اعضای هیأت علمی نسبت به مقوله ارزیابی، بها دادن به صداقت در ارزیابی، نگاه حرفه‌ای و علمی به ارزیابی، آشنایی با ماهیت و فلسفه وجودی دانشگاه، بومی‌سازی مؤلفه‌های ارزیابی درونی، شناسایی دقیق پارادایم حاکم بر دانشگاه‌ها، تطبیق سیاست‌های آموزش عالی با ارزیابی درونی و توجه بیشتر به نحوه تفکر و نیز خواست استاد و دانشجو در این بخش بسیار کمک کننده است. نتایج پژوهش در بعد کیفیت‌گرایی نشان داد که به طور کلی اهداف آموزش عالی بیشتر بر مبنای کمیت استوار شده است و کیفیت آموزشی مسئله اساسی دانشگاه‌ها محسوب نمی‌شود. در این زمینه خواست جمعی و زمینه‌ای نیز مبنی بر توجه به کیفیت آموزشی و پژوهشی وجود ندارد. وابستگی دانشگاه‌ها به دولت و بودجه‌های دولتی نیز موجب شده است که مسئله کیفیت آموزشی در دانشگاه‌ها مغفول بماند. از این رو نظام دانشگاهی ایران در هیچکدام از شبکه‌های بین‌المللی کیفیت عضویت ندارد و در حقیقت در نظام دانشگاهی ایران شبکه ملی ارزیابی وجود ندارد و از همین رو با شبکه‌های منطقه‌ای و بین‌المللی نظام ارزیابی دانشگاهی ارتباطی ندارد. یافته‌های حاصل از پژوهش‌های فراستخواه (۱۳۸۸) و (۱۳۸۹) و محمدی، اسحاقی و عارفی (۱۳۹۰) با یافته‌های پژوهش در این بخش همخوان است. برای حل معضلات کیفیت باید اقداماتی چون؛ ایجاد فرهنگ کیفیت‌گرایی، خودآگاهی راهبردی گروه‌ها، نگاه فرایندی به کیفیت، شبکه‌سازی کیفیت در نظام دانشگاهی، تعامل با شبکه‌های بین‌المللی تضمین کیفیت، ایجاد پایگاه اطلاعات کارآمد و به روز، ایجاد فضای رقابتی بین دانشگاه‌ها و مشروط ساختن موجودیت دانشگاه‌ها به حفظ و ارتقاء کیفیتشان، ترتیب داد. نتایج بدست آمده در بعد ساختار نشان داد که ساختار نظام ارزیابی در ایران به دلیل وابستگی به دولت و پیروی از خط سیر مشخص به وسیله دستورهای دولتی- نظامی منفعل و بدون رقابت است و شکل‌گیری این فضا منجر به غیرتخصصی شدن نظام ارزیابی می‌شود که از جمله پیامدهای آن می‌توان به نبود نهادهای حرفه‌ای ارزیابی در ایران، نبود ساختارهای حرفه‌ای و تخصصی در دانشگاه‌ها و موسسات آموزشی برای انجام ارزیابی، نبود نگاه سیستمی، جامع و علمی در نظام آموزش عالی، نبود ساختار مشخص و قانونی برای انجام ارزیابی، عدم تعیین وظیفه بخش‌های مختلف آموزش عالی در قبال کیفیت، نبود فضای مشارکت برای همه ذی نفعان و اموری از این قبیل اشاره کرد که در نتیجه نوعی جریان یک سویه و از بالا به پایین را به وجود آورده است که در آن دولت اغلب فعالیت‌های دانشگاهی را کنترل می‌کند و از این رو بسیاری از کارکردهای ارزیابی درونی که از نتایج پژوهش‌های مختلف ارزیابی حاصل می‌شود- در محیط دانشگاهی با بن بست عملی مواجه می‌شود. دانشگاه‌ها اسیر دیوانسالاری شدید سنتی هستند. در این رابطه عملاً دانشگاه‌ها به دلیل وابستگی مالی و فکری استقلالی در تصمیم‌گیری ندارند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های فراستخواه (۱۳۸۸) و (۱۳۹۵)، شکورنیا، مطلق، ستایش فر، فخری و ملایری (۱۳۸۴)، نظرزاده زارع و مردانی (۱۳۹۳) و میرزا محمدی و همکاران (۱۳۸۹) همخوانی دارد. در این بخش اقداماتی چون؛ ایجاد شورای ملی اعتبارسنجی، ایجاد یک نهاد واسط تخصصی ارزیابی غیردولتی اجباری کردن برنامه، ایجاد منشور اخلاق حرفه‌ای در آموزش عالی، کاهش تمرکز سنتی در ساختار، کاهش نظام‌های تصمیم‌ساز بالادستی، کاهش تصدی‌گری دولت، عدم دخالت سیاسی‌ها در مدیریت تخصصی دانشگاه‌ها، غیرخطی ساختن ساختار برنامه ارزیابی و استقلال مالی و علمی دانشگاه‌ها ضروری به نظر می‌رسد. محتوای برنامه ارزیابی شامل تمام عوامل مربوط به الگو، اهداف و شاخص‌ها (عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها) تشکیل دهنده آن می‌باشد (پیرا، استیو آراجو و ماچادو یلور^۱، ۲۰۱۸). نتایج پژوهش در بخش محتوا که شامل ابعاد اهداف، شاخص‌ها و بعد الگو است نشان داد که در این بخش نیز مشکلات اساسی وجود دارد. نتایج بدست آمده در بعد اهداف نشان داد که پژوهش‌های انجام شده در حوزه ارزیابی درونی اغلب چشم‌انداز روشنی ندارند و با اهداف و مأموریت‌های دانشگاه‌ها همخوانی ندارند. این پژوهش‌ها دارای اهداف کوتاه‌مدت بوده و کمی‌گرایی و نبود معیارها و شاخص‌های در اهداف دیده می‌شود و در آنها توجهی به روایتگری و تفسیر واقعیت‌های دانشگاهی نشده است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش احمدوند و ارژنگ (۱۳۹۰) همخوان است. در این اهداف روشن و مشخص، ایجاد تناسب بین اهداف با شاخص‌های ارزیابی، کیفی ساختن اهداف، ضروری است. نتایج بدست آمده در بعد شاخص‌ها نشان داد که در پژوهش‌های ارزیابی تعداد بسیار زیادی از شاخص‌های ارزیابی شامل عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها در طراحی الگوها در نظر گرفته شده است که اغلب این شاخص‌ها با جامعه دانشگاهی ایرانی همخوانی ندارد. در حقیقت عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها از بالا به پایین طراحی شده اند و مطابق با واقعیت

جامعه دانشگاهی نیستند. همچنین عوامل، ملاک‌ها، نشانگرها و به طور کلی شاخص‌های در نظر گرفته شده در اغلب پژوهش‌های ارزیابی دارای یک قالب مشترک، مشخص و از پیش تعیین شده برای همه گروه‌ها است که وجود تعارضات را با دینفعان این شاخص‌ها در نظر نمی‌گیرد. به علاوه شاخص‌های در نظر گرفته شده اغلب نامشخص بوده و بدون قابلیت اجرایی بوده و حالت آرمانی دارند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های نظرزاده و همکاران (۱۳۹۳)، امین طهماسبی، واحدی و توکلی مقدم (۱۳۸۹) و اسحاقی، محمدی، صادقی مندی و زمانی فر (۱۳۹۰) همخوان است. برای حل چالش‌های این بخش اقداماتی چون؛ ایجاد قابلیت اجرایی در شاخص‌ها، ایجاد معیاری برای سنجش شاخص‌ها، تناسب شاخص‌ها با ماهیت گروه، اختصاص شاخص‌های کافی به برون‌دادها (دانش‌آموختگان)، اختصاص عامل کارفرمایان و تعیین شاخص‌هایی برای آنها و محدود کردن و حذف شاخص‌های اضافی، لازم است. نتایج بدست آمده در بعد الگو نشان داد که الگوهای مورد استفاده در ارزیابی درونی با الگوی واقعی نظام دانشگاهی و جامعه دانشگاهی همخوان نیست و اغلب نامشخص بوده و فاقد اصول جامع و مانع هستند. به علاوه محدوده و اهداف الگوها نامشخص و طراحی اغلب آنها ضعیف است. الگوها غالباً کمی است و از شفافیت، دقت و استانداردهای روشی مناسبی برخوردار نیستند. روش‌شناسی الگوهای مورد استفاده روشن نبوده و گام‌های روش‌شناختی در اغلب آنها رعایت نشده است. نتایج پژوهش‌های ناطقی و همکاران (۱۳۸۷)، ملکوتیان و مولی زاده (۱۳۹۳) و عباس پور و شرفی (۱۳۹۰) همخوان با نتایج پژوهش در این بخش است. برای تقویت الگو باید اقداماتی از قبیل؛ بومی‌سازی الگو، تنوع روشی در الگو، سیستمی ساختن الگو، تعیین نقاط حساس در الگو و دقیق و شفاف‌ساختن الگو صورت پذیرد. اجرای برنامه ارزیابی، ناظر بر کلیه فرایندهای عملیاتی برنامه از آماده‌سازی تا اثربخشی آن می‌باشد که پس از طی شدن مراحل تهیه برنامه ارزیابی رخ می‌دهد (لندبرگ^۱، ۲۰۰۶). در این پژوهش عامل اجرای ارزیابی به موارد اجرایی برنامه ارزیابی درونی اشاره دارد که خود شامل سه مرحله قبل از اجرا، اجرا و پس از اجرا می‌باشد. نتایج پژوهش در بعد اجرا نشان داد که اجرای اغلب طرح‌های ارزیابی با مشکلات عدیده‌ای همراه است. در این رابطه نتایج بدست آمده در بعد قبل از نشان داد که ارزیابان طرح‌های ارزیابی درونی قبل از اجرای برنامه‌ها بدون مطالعه مراحل اجرا و مشخص نمودن الگوی اجرا در پی عملی شدن اجرای برنامه‌ها و پیشبرد سریع برنامه هستند. طرح‌های ارزیابی معمولاً قبل از مرحله اجرا از اطلاع رسانی مناسبی برخوردار نیستند و سیستم مشخصی برای آگاه‌سازی دینفعان ندارند. مجریان طرح‌های ارزیابی نیز معمولاً از آگاهی و تجربه کافی جهت پیشبرد طرح‌ها برخوردار نیستند و درک درستی از اهداف و روش برنامه‌های به اجرا درآمده ندارند. این طرح‌ها همه جانبه نبوده و مسائل و مشکلات برنامه‌های ارزیابی در آنها در نظر گرفته نشده است. به علاوه میزان عملی بودن آنها در نظر گرفته نشده است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های نظرزاده و همکاران (۱۳۹۳) و حکیمی و همکاران (۱۳۹۲) همخوان است. در این بخش انجام اقداماتی چون؛ اطلاع رسانی کافی و آشناساختن با الگو از طریق کارگاه‌ها و سمینارهای مناسب، تهیه نرم‌افزار آموزشی، ایجاد بانک اطلاعاتی در دانشگاه‌ها، تبیین فلسفه، ضرورت، هدف و اجرای طرح به مجریان، بهره‌مندی از مشاوران کاربرد، جلب همکاری بخش‌های حرفه‌ای و تخصصی در آغاز کار، ضروری است. نتایج بدست آمده در بعد حین اجرای برنامه نشان داد که ارزیابان در مرحله اجرای طرح‌های ارزیابی به صورت سلیقه‌ای عمل می‌کنند. در طرح‌های ارزیابی همه دینفعان در تیم ارزیابی مشارکت ندارند و غالب آن‌ها صوری بوده و تاثیر چندانی در برنامه‌های ارزیابی در حین اجرا ندارند. همچنین اعضای هیات علمی باور و اعتماد چندانی به ندارند و به آنها امتیاز مادی و پژوهشی چندانی داده نشده و از این رو از انگیزه کافی برای مشارکت در طرح‌ها برخوردار نیستند. بر اساس نتایج بودجه و امکانات مناسبی برای اجرای طرح‌های ارزیابی در نظر گرفته نشده است. مجریان ارزیابی صداقت و شفافیت چندانی در انجام کار ندارند و داده‌های جمع‌آوری شده آنها اغلب غیر واقعی و مبهم است. در این زمینه روند گردآوری و تحلیل داده‌ها نامشخص بوده و بیشتر از داده‌سازی استفاده می‌شود به علاوه روایی و پایایی ابزارهای مورد استفاده در ارزیابی‌های درونی مبهم است. دانش‌آموختگان در طرح‌های ارزیابی مشارکتی ندارند. به علاوه بر اساس نتایج بدست آمده جامعه و نمونه آماری در اغلب طرح‌ها معرف جامعه هدف نیستند. فرایند اجرایی شدن اغلب طرح‌های ارزیابی طولانی است و طرح‌های ارزیابی حالتی اداری به خود می‌گیرند که در نهایت منجر به صوری و فرمایشی شدن برنامه‌های ارزیابی درونی می‌شود. در اجرای طرح‌ها در حین انجام کار ارتباطی

برقرار نمی‌شود و همچنین ارتباط مناسبی بین بخش‌های مشاوره‌ای و اجرایی با گروه ارزیاب وجود ندارد که این امر منجر به گسیختگی و تکه تکه شدن اجرای طرح‌های ارزیابی و در نهایت عدم کارایی آنها می‌شود. این نتایج با پژوهش‌هایی چون؛ مداحی و همکاران (۱۳۹۷)، نظرزاده و همکاران (۱۳۹۳)، دادرس و شریفی (۱۳۹۳) همخوان است. لازم است مواردی چون؛ مشارکت قوی و جدی همه ذی‌نفعان در برنامه، پرهیز از سلائق شخصی، تشویق و جلب اعتماد اعضای هیأت علمی، تخصیص بودجه و امکانات کافی، ایجاد امتیاز مادی و پژوهشی برای اساتید، دادن استقلال کافی به گروه‌ها، شفافیت و دقت در جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها، پرهیز از تعارف و ملاحظه‌کاری، تطبیق داده‌ها با واقعیت، استفاده از افراد مناسب در جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل کیفی داده‌ها، استفاده از ابزارهای مختلف (پرسشنامه، مصاحبه، اسناد، بحث) در جمع‌آوری داده‌ها و تعیین محدودیت‌ها، تعیین روایی و پایایی ابزارها، ارتباط با دانش‌آموختگان و کارفرمایان، ثبات مدیریت در حین انجام برنامه، پرهیز از اجرای اداری و تکلیفی برنامه، ارتباط گروه‌ها در داخل و خارج دانشگاه جهت اشتراک تجربیات، مدنظر قرار گیرد. نتایج بدست آمده در بعد پس از اجرای برنامه نشان داد که گزارشات ارزیابی مبتنی بر توسعه پایدار نیست و بعد از اجرا پیگیری نمی‌شود و نتایج آن پس از اجرا اصلاح نمی‌شود و به همان صورت قبلی ادامه می‌یابد. گزارشات ارزیابی معمولاً کیفیت پایینی دارند و در آنها به نقاط قوت و ضعف گزارشات اشاره‌ای نشده است. به علاوه اغلب گزارشات ارزیابی در زمینه‌های مشخص به صورت منفرد باقی می‌ماند و پژوهش‌ها در این زمینه به صورت ادامه‌دار نیست. این نتایج با پژوهش‌های مداحی و همکاران (۱۳۹۷) و دادرس، فرجی ده‌سرخی و مختاری (۱۳۹۷)، همخوان است. در این بخش نیز رعایت نکاتی چون؛ ارائه گزارشات شفاف، رسا و خلاصه، استفاده از اشکال، جداول و علائم اختصاری در گزارشات، ارائه پیشنهادات کاربردی مبتنی بر یافته‌ها، ارائه به موقع گزارش‌ها به گروه و مدیران دست‌اندرکار و سازمان واسطه و تخصیص ارزیابی غیردولتی جهت ارزیابی بیرونی، کاربرست یافته‌ها و پیشنهادات توسط گروه و مدیران دست‌اندرکار، استمرار در انجام برنامه، انجام ارزیابی بیرونی و اقدام و بازخورد لازم توسط دست‌اندرکاران، ضروری است. در پایان با توجه به آنچه بیان شد، مدل بهینه ارزیابی درونی که اصلاحات لازم مدل کنونی را در بر دارد، ارائه می‌گردد:



شکل (۲) مدل بهینه ارزیابی درونی

منابع

- احمدوند، مصطفی؛ ارژنگ، اردوان. (۱۳۹۰). روند ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی در دانشگاه یاسوج: چالش‌ها و راهکارها. مجموعه مقالات پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، دوره دوم، پردیس دانشکده‌های فنی دانشگاه تهران.
- احمدی، زهرا. (۱۳۸۶). ارزشیابی درونی گروه روانشناسی دانشگاه تربیت معلم تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- اسحاقی، فاخته؛ محمدی، رضا؛ صادقی‌مندی، فاطمه و زمانی‌فر، مریم (۱۳۹۰). بررسی عوامل مرتبط با اجرای مطلوب ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاهی (مروری بر یک دهه تجربه گذشته در ایران). مجموعه مقالات پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران: پردیس دانشکده‌های فنی دانشگاه تهران.
- امین طهماسبی، حمزه؛ واحدی، اشکان؛ توکلی مقدم، رضا (۱۳۸۹). چالش‌ها و راهبردهای ارزیابی در گروه‌های آموزشی در راستای بهبود کیفیت توسعه علمی کشور. مجموعه مقالات چهارمین همایش سالانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران: مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران.
- بازرگان، عباس و فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۶). نظارت و ارزشیابی در آموزش عالی. تهران: انتشارات سمت.
- بازرگان، عباس؛ فتح‌آبادی، جلیل و عین‌الهی، بهرام (۱۳۷۹). رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقاء مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، دوره ۳۰، شماره ۲: ۱-۲۶.
- ترک‌زاده، جعفر؛ محمدی، مهدی؛ مهدی، محترم، معصومه. (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی طرح‌های ارزیابی درونی اجرا شده در گروه‌های آموزشی دانشگاه شیراز، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی. سال سوم، شماره چهارم: ۱۶۹-۲۰۱.
- ثمری، عیسی؛ یمنی دوزی سرخابی، محمد؛ صالحی عمران، ابراهیم و گرائی نژاد، غلامرضا (۱۳۹۲). بررسی و شناسایی عوامل مؤثر در فرایند توسعه دانشگاهی در دانشگاه‌های دولتی ایران. دوفصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی، نوبت دوم، شماره چهارم.
- حجازی، یوسف؛ بازرگان، عباس؛ اسحاقی، فاخته. (۱۳۹۵). راهنمای گام به گام ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران، چاپ دوم.
- حکیمی، وجیهه؛ مهرام، بهروز و آهنگیان، محمدرضا. (۱۳۹۲). آسیب‌شناسی طرح‌های ارزیابی درونی و راه‌های توسعه اثربخشی آن (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد). دو فصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی، سال دوم، شماره سوم: ۶-۳۷.
- دادرش، محمد و شریفی، فریبا. (۱۳۹۳). تشکیلات ارزیابی کیفیت دانشگاهی و شرایط تحقق ارتقای کیفیت آموزش عالی. مجموعه مقالات اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی، تهران: دانشگاه صنعتی شریف.
- دادرش، محمد؛ فرجی ده‌سرخی، حاتم و مختاری، امیرحسین. (۱۳۹۷). اثربخشی ارزیابی کیفیت آموزش عالی ایران؛ با نگاهی به ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی. مجموعه مقالات نخستین همایش بین‌المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی، تهران: دانشگاه الزهراء.
- دادرش، محمد و فرجی ده‌سرخی. (۱۳۹۵). فرارزیابی گفتمانی نو در تضمین کیفیت دانشگاهی؛ مجموعه مقالات دهمین همایش و سومین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- دی ویمر، راجر؛ آر دومینیک، جورج. (۱۳۹۵). تحقیق در رسانه‌های جمعی. (ترجمه: کاووس املی)، تهران: انتشارات سروش.
- شاهی، سکینه. (۱۳۸۵). بررسی روند ارزیابی درونی در دانشگاه شهید چمران اهواز، مجموعه مقالات دومین همایش ارزیابی درونی برای ارتقاء کیفیت دانشگاهی، دانشگاه تهران.
- شکورنیا، عبدالحسین؛ مطلق، محمداسماعیل؛ ستایش‌فر، نادر؛ فخری، احمد و ملایری، علیرضا. (۱۳۸۴). ارزیابی ارزیابی: آیا اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی منجر به تغییرات مطلوب در روند آموزش گردیده است؟ مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، دوره پنجم، شماره ۱۴: ۱۳۵-۱۵۴.
- شهرکی پور، حسن و جمالی، شادی. (۱۳۸۹). نقش ارزیابی درونی در ارتقای علمی مدیران و اعضای هیأت علمی رشته مهندسی مکانیک دانشگاه آزاد اسلامی واحد قزوین. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، شماره ۴۸: ۲۳-۴۵.
- عباس پور، عباس و شرفی محمد. (۱۳۹۰). ارزیابی درونی در گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، شماره ۵، سال دوم، ۱۳۱-۱۵۹.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۸). ارزیابی کیفیت آموزش عالی ایران کاربردی از نظریه مبنایی GT، تهران: انتشارات مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، چاپ اول.

- فراسخو، مقصود. (۱۳۷۷). آموزش عالی در آستانه قرن بیست و یکم. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره هفده: ۱۱۹-۱۳۰.
- فراسخو، مقصود. (۱۳۸۵). ارائه الگوی برای ارزیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی ایران. رساله دکتری آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
- فراسخو، مقصود. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر فرایند ارزیابی درونی بر برنامه‌ریزی برای بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی دانشگاهی: تحلیلی مقایسه‌ای از نظر اجرا یا عدم اجرای ارزیابی درونی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال چهاردهم، شماره سوم: ۱۵۴-۱۷۵.
- فراسخو، مقصود. (۱۳۹۵). دانشگاه ایرانی و مسئله کیفیت، تهران: انتشارات آگاه، چاپ دوم.
- فراسخو، مقصود. (۱۳۹۵). زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی آموزش عالی و نقش ارزیابی درونی در بهبود کیفیت آن، نگاهی به تجربه‌های ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران: افق‌ها و چشم‌اندازها. انتشارات مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، چاپ اول.
- مجتبی زاده، محمد، عباس پور، عباس، ملکی، حسن و فراسخو، مقصود. (۱۳۹۴). سیر تحول و تطور اعتبارسنجی آموزش عالی جهان. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی.
- ملکوتیان، محمد؛ مولی زاده، پروین. (۱۳۹۳). بررسی مقایسه‌ای ارزشیابی درونی گروه بهداشت محیط دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی کرمان طی سال‌های ۱۳۸۷-۱۳۹۲. نشریه گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، دوره ۱۱، شماره ۲: ۲۵۱-۲۶۳.
- عباس پور، عباس؛ شرفی، محمد. (۱۳۹۰). ارزیابی درونی در گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، نشریه اندازه-گیری تربیتی، دوره دوم، شماره ۵: ۱۳۱-۱۵۹.
- محمدی، رضا. (آموزش کشور، چاپ چهارم. ۱۳۹۴). راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب بین‌المللی. انتشارات سازمان سنجش
- محمدی، رضا؛ اسحاقی، فاخته و عارفی، محبوبه. (۱۳۹۰). ارزیابی درونی: راهبردی مناسب برای ارزیابی و بهبود کیفیت مدیریت در نظام دانشگاهی (مورد: نظام دانشگاهی ایران). نخستین کنفرانس ارزشیابی و تضمین کیفیت در نظام‌های آموزشی، دانشکده زبان‌های خارجی دانشگاه علامه طباطبائی.
- مداحی، آزاده؛ زارع، زینت و مساعد، مریم السادات. (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی و ارائه الگوی پیشنهادی برای اجرای موفق ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی (مورد: دانشگاه الزهراء). مجموعه مقالات نخستین همایش بین‌المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی، تهران: دانشگاه الزهراء.
- میرزا محمدی، محمدحسن؛ هاشمی، سیدمجید و امیری، عبدالرضا. (۱۳۸۹). تعیین چالش‌های ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های ایران. مجموعه مقالات چهارمین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی، مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران.
- ناطق، فائزه؛ یوسفی، علیرضا و یارمحمدیان، محمد حسین. (۱۳۸۷). طراحی الگوی ارزشیابی برنامه درسی شیمی دوره متوسطه. دانش و پژوهش در علوم تربیتی- برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، شماره ۲۰: ۲۱-۴۸.
- نظرزاده زارع، محسن؛ مردانی، امیر حسین؛ عباسی، حبیب و عباسی، زهرا. (۱۳۹۳). چالش‌های موجود در ارزیابی درونی (مورد گروه‌های آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه‌های دولتی ایران. فصلنامه علمی پژوهشی کتابداری و اطلاع‌رسانی، دوره ۱۷، شماره ۲: ۴۱-۷۴.
- نظرزاده زارع، محسن؛ مردانی، امیرحسین. (۱۳۹۳). ارزیابی درونی، رویکرد چالش‌برانگیز در نظام اعتبارسنجی: آسیب‌شناسی آن در نظام آموزش عالی ایران. اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی. تهران: دانشگاه صنعتی شریف.
- هاشمی، سید حامد و پور امین زاد، سعیده. (۱۳۹۰). تحلیل الگوی اعتبارسنجی و ارزیابی درونی جهت ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام دانشگاهی. مجموعه مقالات پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، دانشگاه تهران.
- Al Rubaish, Abdullah. (2011). A Comparative Appraisal of Timings for Program Evaluation Survey and Related Institutional Results in Saudi Arabia: Quality Management in Higher Education. Journal of Service Science and Management, Vol 4, pp. 184-190
- Agasisti, T. Barbato, G. Dal Molin, M & Turri, M. (2019). Internal quality assurance in universities: does NPM matter?, Studies in Higher Education, 44:6, 960-977, DOI: 10.1080/03075079.2017.1405252.
- Bazargan, A. (2007). Problems of Organizing and Reporting Internal and External Evaluation in Developing Countries: The case of Iran. Quality in Higher Education. 13(3), 207-214.

- Ezer, Hanna & Horin, Arielle. (2013). Quality enhancement: a case of internal evaluation at a teacher education college. *Quality Assurance in Education*. Vol. 21 No. 3, pp. 247-259.
- Govender, Neelan. Grobler, Bennie. Mestry, Raj. (2017). Internal whole-school evaluation in South Africa, The influence of holistic staff capacity. *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 44, 6: pp. 996-1020.
- EURASHE. (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels, Belgium. <http://creativecommons.org>.
- Frølich, N., and J. Caspersen. (2015). "Institutional Governance Structures." In *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*, edited by J. Huisman, H. De Boer, D. D. Dill, and M. Souto-Otero, 379-97. New York: Palgrave Macmillan.
- Hanssen, Carl. E. Lawrenze, Frances. Dunet, Diane (2008). Concurrent Meta-Evaluation, *American Journal of Evaluation*, Vol 29, No 4, pp 572- 582.
- Lee, Jeong-Sook. Kim, Sung-Wan. (2015). Validation of a Tool Evaluating Educational Apps for Smart Education. *Journal of Educational Computing Research*, vol. 52, 3: pp. 428-450.
- Lundberg, Federica Calidoni. (2006). Evaluation: definitions, methods and models. *Swedish Institute For Growth Policy Studies*.
- Mehralizadh, Y., Pakseresht, M.J., Baradaran, M & Shahi, S. (2007). The dilemma of internal evaluation in education: a longitudinal case study. *Quality assurance in education*, vol 15. No 3. Pp 352-368.
- Nevo, D. (2002). "Dialogue Evaluation: Combining Internal and External evaluation"; *Advances in Program Evaluation*, Vol. 8, pp. 3-16.
- Pereira, Cleber Augusto. Esteves Araujo, Joaquim Filipe Ferraz. Machado-Taylor, Maria de Lourdes. (2018). The Brazilian higher education evaluation model: "SINAES" sui generis? *International Journal of Educational Development*, Volume 61: 5-25.
- Santiago, Paulo and et al (2008). Tertiary Education for Knowledge Society, special features: governance, funding, quality. *OECD Volum1.No 71*. Pp 189-192.
- Stufflebeam D L. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*; 22(2):183-209.
- Stufflebeam DL. (2011). Evaluation checklists: Practical tools for guiding and judging evaluation. *American Journal of Evaluation* 22(1):71-79.
- Stufflebeam, D. L. (1999). Foundational Models for 21st Century Program Evaluation. *The Evaluation Center Occasional Papers Series*.
- Tang, T.D. (2014). The promise of internal evaluation as a method of systematic inquiry for program and organizational improvement higher education, A thesis submitted to the Faculty of Education in conformity with the requirements for the degree of Master of Education, Queen's University Kingston, Ontario, Canada.
- Vlasceanu, I., Grunberg, L. & Parlea, D. (2011). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*; Bucharest, UNESCO – CEBRS.