

آسیب‌شناسی کیفیت راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه‌های درسی در آموزش عالی

محمد بیرامی^۱، حسین رحیمی‌راد^۲

دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران

Beyrami1366@yahoo.com

چکیده

هدف از تحقیق حاضر ارزیابی عملکرد و آسیب‌شناسی کیفیت راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه‌های درسی رشته برنامه‌ریزی درسی در مقطع کارشناسی‌ارشد با تأکید بر بهبود و ارتقای سطح کیفی فرآیند یاددهی-یادگیری، با استفاده از الگوی ارزیابی اعتبارسنجی مبتنی بر برنامه درسی و نیز با توجه به سرفصل‌های مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فن-آوری بوده است. پژوهش از نوع توصیفی-پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری شامل اساتید (۱۷ نفر) و دانشجویان رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی (۱۷۷ نفر) بوده و شیوه نمونه‌گیری اساتید، سرشماری و برای نمونه‌گیری دانشجویان، از شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم و به تعداد ۱۲۱ نفر استفاده شده است. به منظور ارزیابی مؤلفه‌های اساسی پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته مبتنی بر مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت استفاده گردیده است. پایایی حیطه راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه درسی از طریق اجرای آزمایشی و محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۸۹ بدست آمد. نتایج حاصل از آزمون آماری t نشان داد که: راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه‌های درسی رشته برنامه‌ریزی درسی مقطع کارشناسی‌ارشد در حد متوسط توانسته نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان را برآورده سازد.

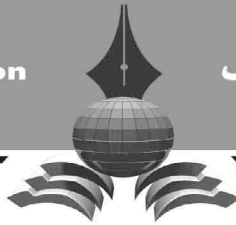
واژه‌های کلیدی: آسیب‌شناسی، کیفیت، راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه درسی، فرآیند یاددهی-یادگیری.

۱- مقدمه

در حالی‌که با به آستانه هزاره سوم گذاشته‌ایم که قرن گذشته را، شاهد تلاش روزافزون بشریت برای ارتقای سطح علمی خویش در ابعاد مختلف بوده‌ایم؛ تلاشی گسترده، فراگیر و جهانی برای گسترش آموزش عالی، به عنوان اصلی‌ترین و مؤثرترین نهادی که می‌تواند نقش اساسی را در توسعه پایدار کشورها ایفا نماید. یافته‌ها حاکی از اقبال جوامع بشری به آموزش در تمام سطوح است و به موازات آن، کیفیت برتر، مدیریت مؤثرتر و انطباق آموزش با نیازهای این جوامع مورد توجه خاص قرار گرفته، تا آنجا که ناظران برجسته اقتصادی جهان، نه مواد اولیه، نه منابع نیروزا (انرژی)، و نه سرمایه، بلکه آموزش و نیروی انسانی آموزش دیده را عامل اساسی توسعه دانسته‌اند [۱]. آموزش عالی را می‌توان مؤثرترین روش سرمایه‌گذاری در منابع انسانی دانست که با آموزش، دانش‌افزایی و ارتقای نگرش و مهارت‌ها، نقش اساسی و محوری در فرآیند توسعه ملی و ایجاد موازنه بین ابعاد مختلف توسعه یافتگی کشور دارد. نقش آموزش عالی در توسعه اقتصادی کشورها، چه در اقتصادهای مبتنی بر تکنولوژی-

۱- دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی

۲- دانشجوی دکتری روانشناسی اجتماعی، معاون آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان (پردیس علامه امینی تبریز) RahimiRad87@gmail.com



های پیشرفته و چه در کشورهای تازه صنعتی شده و در حال توسعه، چشمگیر و بی‌بدیل ارزیابی می‌شود. از نظر اجتماعی نیز آموزش عالی تأثیر بسزایی در تحولات جامعه دارد. از این نظر دانشگاه‌ها از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی هستند که موجب افزایش مشارکت، تحرک اجتماعی، عقلانیت جمعی، شکل‌گیری همگرایی ملی و گسترش نهادهای مدنی می‌شوند. لذا در مجموع می‌توان آموزش عالی را به عنوان مهم‌ترین عامل و محرک اصلی در توسعه ملی جوامع دانست [۲].

توجه به حفظ و ارتقای کیفیت دانشگاه‌ها در ابعاد مختلف در کنار رشد کمی آن یکی از دغدغه‌های اصلی کارشناسان و نیز دولت‌ها در کشورهای پیشرو و پیشگام در آموزش عالی بوده است. با در نظر گرفتن اهمیت کیفیت نظام آموزش عالی در توسعه اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی هر جامعه، شفافیت امور و پاسخگو بودن مؤسسات آموزش عالی امری الزامی است. از این رو، تجدیدنظر و اصلاح در ساختار، رسالت‌ها و هدف‌های آموزش عالی برای ایفای نقش مؤثر دانشگاه‌ها در تولید دانش و پاسخگویی به نیازهای اقتصادی و اجتماعی جامعه به عنوان رویکردی نوین در مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی باید مورد توجه جدی مسئولان و دست‌اندرکاران قرار گیرد. در این میان، برنامه‌های درسی به عنوان قلب نظام‌های آموزش عالی نقش تعیین‌کننده و غیرقابل انکاری در راستای تحقق هدف‌ها و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی ایفا می‌کنند. به عبارت روشن‌تر، برنامه‌های درسی آئینه تمام‌نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخگو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند [۳]. لذا توجه به مقوله کیفیت و بهبود آن در دانشگاه‌ها از جمله هدف‌های بسیار مهمی است که باید مورد عنایت خاص قرار گیرد. در این میان، آسیب‌شناسی و کیفیت‌بخشی به آموزش عالی از طریق ارتقای کیفی راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه درسی با تأکید بر بهبود و ارتقای سطح کیفی فرآیند یاددهی - یادگیری، به عنوان یکی از شاخص‌های مهم و مؤثر در آموزش عالی، یک ضرورت محسوب می‌شود.

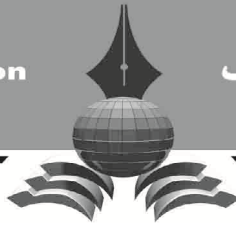
۲- مبانی نظری و تحقیقی

آموزش عالی به عنوان یکی از مهم‌ترین مراحل آموزش رسمی در سیر حیات خود از سده‌های هشتم و نهم قبل از میلاد تا عصر حاضر برای تحقق یافتن استعدادهای آدمی و رفع نیازهای یادگیری و رشد و توسعه جوامع انسانی بطورکلی، وظایف و رسالت‌های متعددی بر عهده داشته است، بنابراین، به دلایل متعدد از جمله جذابیت آن به عنوان نهاد عهده‌دار توسعه علم، نوآوری و یادگیری در جامعه، روز به روز بر متقاضیان خود افزوده است. اهتمام به نظام آموزش عالی و دانشگاه‌ها امروزه به این دلیل در اولویت قرار گرفته است که با بهره‌گیری از دانش آکادمیک که پایه‌گذار دستیابی به تکنولوژی و فناوری است، می‌توان بسیاری از راه‌حل‌های لازم برای از میان برداشتن موانع و مشکلات جامعه را به منظور رسیدن به توسعه همه جانبه پیدا کرد [۴].

نقش آموزش عالی تربیت نیروی انسانی متخصص مورد نیاز جامعه، ترویج و ارتقای دانش، گسترش تحقیق و فراهم نمودن زمینه‌های مساعد برای توسعه‌ی کشور است [۵]. چنانچه به هدف‌هایی که این نظام وظیفه تحقق آنها را به عهده دارد به خوبی نگریسته شود، به رسالت آن در تربیت نیروی انسانی متخصص و سهم عظیم این نیروها در رفع تنگناها و کمک به پیشبرد امور اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و نظامی در فرآیند توسعه بیش از پیش واقف می‌شویم.

هدف‌های عمده‌ی نظام آموزش عالی در هر کشور را می‌توان بر چهار محور تصور کرد:

۱. کمک به تحقق هدف‌های اجتماعی از طریق فراهم‌آوردن برابری در فرصت‌های آموزش عالی؛
 ۲. برآوردن تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی متناسب با ویژگی‌ها، انگیزه‌ها، انتظارات و تحصیلات افراد، پرورش توانایی‌های بالقوه‌ی شهروندان و تسهیل فرآیند یادگیری مستمر؛
 ۳. پرورش نیروی انسانی متخصص مورد نیاز توسعه‌ی کشور و کمک به حل مسائل جامعه؛
 ۴. پیشبرد مرزهای دانش و تولید دانش نو [۶].
- در رویکردی نو به نقش اجتماعی آموزش عالی، توسعه که عنوانی عام‌تر بود، جای کارکردهای سنتی را گرفت و اولویت - بندی مفهوم توسعه و تعیین نوع نیازهای انسانی که توسعه باید آن را برطرف کند و تعیین معنای همه جانبه بودن توسعه و



تعیین چگونگی قابلیت انطباق و سازگاری توسعه با محیط اجتماعی نیز بر عهده دانشگاه‌ها قرار داده شد [۷] و [۸]. در این رویکرد، آموزش عالی نوع مهمی از سرمایه‌گذاری در منابع انسانی به حساب می‌آید که با فراهم‌آوردن و ارتقا بخشیدن به دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مورد نیاز کارکنان ارشد فنی، حرفه‌ای و مدیریتی و با توسل به بهینه‌ورزی و مدیریت بهینه‌ورز به توسعه اقتصادی و کسب منافع بیشتر کمک می‌کند [۹]. امروزه صاحب‌نظران و اندیشمندان جهان اعتقاد دارند که انسان محور توسعه است و توجه به انسان با در نظر گرفتن ابعاد سلامت، دانش و آموزش و کیفیت زندگی انسان به عنوان گزارش توسعه انسانی^۱ و شاخص اصلی توسعه جوامع قلمداد می‌شود [۱۰]. می‌توان گفت که توسعه انسانی، گسترش انتخاب‌ها و اساس گسترش انتخاب‌ها، ایجاد توانایی‌ها یا توانمندسازی انسان است. سازمان ملل توسعه انسانی را، اساس توسعه کشورها می‌داند و تضمین پایداری این توسعه را توجه به دسترسی افراد به آموزش، منابع، خدمات بهداشتی، غذا، اشتغال و توزیع درآمد و غیره عنوان می‌کند [۱۱]. بنابراین، نقش آموزش نیروی انسانی در تحقق هدف‌های توسعه، کلیدی است و آموزش عالی در این راستا نقش محوری دارد و به عنوان موتور فرآیند توسعه عمل می‌نماید.

چالش اصلی فراروی توسعه علم و فناوری در آموزش عالی در عصر حاضر، عبارت است از ایجاد ساختار آموزشی و پژوهشی خلاق، نوآورانه و خوداتکا، به نحوی که بتواند بر اساس نیازهای مبرم و اولویت‌های جامعه خود به شکلی پویا و مستمر، زمینه گسترش علم و دانش را در میان گروه‌های مختلف اجتماع پدید آورده و با پژوهش در زمینه ایده‌های نو نقش موتور نوآوری و توسعه همه جانبه جامعه را ایفا نماید. برخی نظریه‌پردازان اخیر در زمینه آموزش عالی، دو موضوع محوری در آموزش عالی را مطرح و آن را با عنوان «دانشگاه آموزش» و «دانشگاه پژوهش» تعریف می‌کنند. این نظریه‌پردازان، با الهام از نظریه پیتز سنگه در مورد سازمان‌های یادگیرنده، آموزش عالی امروز را «دانشگاه یادگیری» می‌نامند و در این عنوان نه تنها تلفیق دو وظیفه سنتی «آموزش» و «پژوهش» را تحقق یافته می‌بینند، بلکه تحول در نگرش نسبت به آموزش و پژوهش را نیز تعریف می‌کنند [۱۲].

مؤسسات آموزش عالی در مواجهه با تغییرات روزافزون در سطح جهان نیاز به دگرگونی در فلسفه، مأموریت و هدف‌های آموزش عالی خود می‌باشند، چرا که، تولید دانش و تربیت نیروی انسانی مولد، خلاق و توانا مستلزم رویکردهای نوین به آموزش عالی در بستر «جهان جهانی شده»^۲ کنونی است، رویکردی که اولاً پیوند و عجین‌شدگی علم و تکنولوژی‌های ارتباطی و آموزشی نو و ثانیاً امکانات و در عین حال، الزامات نهادی و ساختاری جدید بوجود آمده در جهان را در نظر بگیرد. در این ارتباط اهم رویکردهایی که آموزش عالی بویژه تحصیلات تکمیلی باید آنها را در ساختار خود نهادینه کند، بدین شرح مطرح می‌شود: ۱. رویکرد بین‌رشته‌ای^۳. ۲. یادگیری مادام‌العمر^۴. ۳. مهارت‌های فراشناختی^۵. ۴. آموزش پژوهش محور^۶. ۵. مهارت‌های ارتباطی و کارگروهی^۷. ۶. مهارت سواد اطلاعاتی^۸ [۱۳].

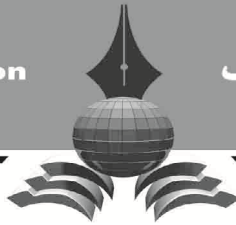
متأسفانه نظام آموزش عالی کشور به دلایل گوناگون، به خصوص سیاست‌های اجرایی ناکارآمد و استفاده نکردن از فرصت‌ها و قابلیت‌های موجود، نتوانسته است نقش کلیدی و اساسی خود را در توسعه کشور آن چنان که مورد انتظار است، ایفا نماید. در حال حاضر آموزش عالی کشور با چالش‌هایی در زمینه ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی، ارتقای کیفی برنامه‌های درسی، سازگاری با نیازهای جامعه، بهره‌وری مؤسسات ارائه‌کننده و نحوه مشارکت بخش‌های عمومی و خصوصی در تولید آن مواجه است. بطور کلی، آموزش عالی ما علاوه بر ضعف کمی و کیفی، توده‌ای ناهمگون و بی‌برنامه است. سیاستگذاران علمی تاکنون نتوانسته‌اند برای این مجموعه نقش مؤثری تعریف کنند و همین امر (عدم برنامه‌ریزی) موجب عقب‌ماندگی علمی ما از بسیاری از کشورهای جهان و حتی کشورهایی مانند هند، پاکستان، مالزی، سنگاپور و... شده است. به دلیل نبود برنامه‌ریزی و در کنار آن نبود انگیزه لازم، پژوهشگران ایرانی خود را به طور جدی موظف به حل مسأله‌ای ندیده و از این رو نقش خود را تنها در آموزش بی‌هدف خلاصه و محدود کرده‌اند. تنها هدفی که شاید بتوان در سیاستگذاری‌های عمومی مسئولان مشاهده کرد،

1 - human development report

2 - Globalized World

3 - continual learning

4 - Information Literacy



گسترش کمی آموزش است که آن هم چون بدون برنامه‌ریزی و استدلال است، تنها بخشی از توان متخصصان ما را به کار می‌گیرد [۴]. چنین دانشگاه‌ایستایی که خود را به آموزش‌های یکنواخت رسمی و تکراری به سبک سنتی و تولید انبوه فارغ‌التحصیلانی مدرک به دست، غیرماهر، غیرحرفه‌ای و جویای کار حاضر و آماده، دل‌خوش کند، چگونه می‌تواند نقش خود را در نیل به توسعه پایدار ایفا نماید [۱۴]. از طرفی افزایش بی‌رویه جمعیت، نبود زمینه‌های اشتغال برای جوانان و... باعث افزایش تقاضا برای ورود به آموزش عالی شده و این مسأله به همراه عوامل متعدد دیگری که بدان اشاره شد، منجر به افت کیفیت در نظام دانشگاهی شده است.

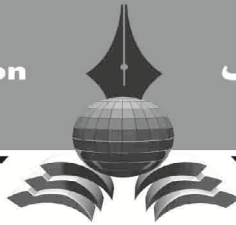
در واکنش به ضرورت اصلاح سیستم آموزش عالی در جهتی که با نیازها و انتظارات جامعه و بخش صنعت هماهنگ باشد؛ رویکردها و عملکردهای جدیدی در مدیریت و صنعت برای سیاستگذاران آموزش عالی مطرح می‌شود. افزایش استفاده از سیستم‌های کنترل کیفیت در محیط‌های آموزش عالی تأثیرات اساسی در حوزه‌های مدیریت آموزش و پژوهش گذاشته است. ترکیب سیستم‌های اعتباربخشی و تضمین کیفیت با مفاهیمی چون جهانی شدن، فضای رقابتی، تحولات صورت گرفته در حوزه فناوری اطلاعات و ظهور جامعه دانش‌محور به مؤسسات آموزش عالی ابعاد تازه‌ای بخشیده [۱۲] و همواره آنها را با چالش‌های جدیدی مواجه نموده است. نگرانی عمده بسیاری از کشورها در این رابطه، پاسخگویی، کیفیت و کارایی مؤسسات آموزش عالی می‌باشد [۱۵].

در تعریف سازمان جهانی استاندارد، کیفیت مجموع ویژگی‌ها و خصوصیات یک فرآورده یا خدمت است که بیانگر توانایی آن در برآورده کردن خواسته‌های بیان شده باشد [۱۶]. تعریفی که بانک جهانی از کیفیت آموزش ارائه داده در برگیرنده دو مؤلفه است: محیط یادگیری و عملکرد یادگیرنده [۱۷] و محیط یادگیری که خود ترکیبی از دروندادها و فرآیندهاست و بر عملکرد یادگیرنده تأثیر می‌گذارد. طبق تعریف شبکه بین‌المللی تضمین کیفیت در آموزش عالی، کیفیت عبارت است از انطباق آموزش عالی با استانداردهای از قبل تعیین شده، رسالت، هدف‌ها و انتظارات [۱۸]. از نظر یونسکو، کیفیت در آموزش عالی مفهومی چندبعدی است که به وضعیت محلی، نظام دانشگاهی، شرایط و استانداردهای نظام آموزشی بستگی زیادی دارد [۱۹]. هاروی و گرین^۱ [۲۰] نیز نظام کنترل کیفیت را دو گونه تعریف می‌کنند: ۱- کیفیت، همخوانی با هدف است. مهم‌ترین هدف دانشگاه‌ها، آموزش و پژوهش است که در این باره میزان دستیابی فراگیران به یادگیری مؤثر و هماهنگ با هدف‌های بیان شده در برنامه‌ریزی، شاخصی برای تضمین کنترل کیفیت است. ۲- کیفیت، عامل دگرگونی است. کیفیت آموزش، درک فراگیران از دنیای اطرافشان، شیوه‌های بکارگیری دانش برای حل مشکلات دنیای واقعی، درک معلمان از نقش‌شان، که اکنون در آموزش صرف تبیین شده، و به‌طور کلی فرهنگ سازمانی را دگرگون می‌کند. این تغییرات متوالی، زمانی پذیرفته است که به اصلاحات بیشتری بیانجامد.

۳- توسعه فرضیه‌ها و مدل مفهومی

ارزشیابی آموزش عالی عبارت است از فرآیند تعیین، تهیه و گردآوری داده‌ها و اطلاعات به منظور قضاوت درباره عوامل نظام آموزشی عالی برای تصمیم‌گیری جهت بهبود. تعبیرهای ارزشیابی و ارزیابی در نظام‌های آموزشی مترادف‌اند. بنابراین ارزشیابی آموزش عالی ابزاری است که می‌توان از آن برای تحقق اهداف نظام‌های آموزش عالی استفاده کرد. به‌طور کلی از آموزش عالی انتظار می‌رود که پنج وظیفه اصلی را به انجام رساند: یاددهی- یادگیری، تحقیق، دانش- پژوهی (سازماندهی و عصاره کردن دانش موجود)، اداره امور دانشگاهی و عرضه خدمات مورد نیاز جامعه [۲۱]. مؤسسه‌های آموزش عالی برای تحقق هدف‌های موردنظر و انجام وظایف مورد انتظار، علی‌الاصول باید کارکردهای مدیریت آموزش عالی را مورد استفاده قرار دهند. این کارکردها شامل: ۱. برنامه‌ریزی توسعه‌ی آموزش عالی؛ ۲. سازماندهی آموزش عالی؛ ۳. هدایت و رهبری آموزش

1- Harvey and Green



عالی؛ ۴. ارزشیابی آموزش عالی، هستند [۶]. استفاده از ارزشیابی آموزش عالی به مدیریت امکان می‌دهد تا ضمن افزایش کارایی، از تحقق هدف‌ها اطمینان حاصل کند.

ارزشیابی یکی از مؤلفه‌های مهم فرآیند برنامه‌ریزی درسی است. اگرچه ارزشیابی به عنوان آخرین مرحله برنامه‌ریزی درسی مورد بحث قرار می‌گیرد، اما فرآیندی است که قبل از تدوین، ضمن طراحی و اجرای برنامه و نیز پس از اجرای برنامه درسی صورت می‌پذیرد. بنابراین مؤلفه ارزشیابی دارای یک نقش محوری و در عین حال تعاملی با سایر مؤلفه‌ها و مراحل برنامه‌ریزی درسی دارد. ارزشیابی برنامه درسی عبارت است از فرآیند بررسی ارزش و شایستگی برنامه درسی؛ بررسی شایستگی هم شامل عناصر و جنبه‌های خاص برنامه درسی و هم کل برنامه درسی می‌شود. در برنامه‌ریزی درسی با زمینه‌های نظیر سنجش نیازها، هدف‌ها، محتوا، راهبردهای اجرایی برنامه درسی و راهبردهای ارزیابی برنامه درسی سروکار داریم. از این رو در یک برداشت جامع، ارزیابی برنامه درسی شامل تمام موارد فوق می‌شود. منظور از ارزشیابی طراحی برنامه درسی، بررسی کیفیت مجموعه‌ای از تلاش‌ها برای تدوین برنامه‌های درسی و در برگیرنده‌ی تصمیماتی است که به طرح برنامه‌ی درسی منجر می‌شود. استفاده از برنامه درسی، به بوته‌ی عمل گذاشتن برنامه درسی و ارزشیابی نیز به فرآیندهای بهبود بخشیدن برنامه‌ی درسی مدارس مربوط است. در مقابل، محصولات برنامه درسی بیانگر نتایج و پی‌آمدهای حاصل از فرآیند برنامه درسی است که امکان دارد به بررسی محصولات محدود و کوتاه‌مدت یا آثار و نتایج بلندمدت (به معنای ویژگی‌ها و خصوصیات فارغ‌التحصیلان و رضایت‌مندی استخدام‌کنندگان از آن‌ها) محدود شود. بنابراین، ارزیابی برنامه درسی می‌تواند به عنوان عملیات سیستماتیک خیلی پیچیده شامل جمع‌آوری داده، مشاهده و تحلیل و بالاترین حد قضاوت ارزشی در رابطه با کیفیت برنامه‌ای که کل یا بیشتر مؤلفه‌های آن مورد ارزیابی قرار می‌گیرد، در نظر گرفته شود [۲۲].

ارتقای کیفیت آموزش، هدف متعالی نظام‌های آموزشی است. حساسیت امر آموزش و توجه به فرآیندهای آموزشی و پژوهشی در دانشگاه‌ها، ضرورت ارزیابی را که بهبود کیفیت آموزش و در نهایت کارایی و اثربخشی سیستم آموزشی را به دنبال خواهد داشت، مورد تأکید قرار می‌دهد [۲۳]. منظور از ارزیابی در اینجا، دست‌زدن به فعالیتی نظام‌دار برای داوری درباره کوشش‌های گذشته، یا کمک به تصمیم‌ها در خصوص تحولات آینده نظام دانشگاهی و بهبود وضع آموزش، پژوهش و خدمات عرضه شده به وسیله آن نظام است [۲۴]. با توجه به نقش ارزیابی کیفیت در افزایش دستیابی مؤسسات آموزش عالی به اهداف خویش، اکثر نظام‌های آموزش عالی جهان با توسل به الگوهای مختلف ارزیابی، تلاش مستمری را در زمینه تعیین و تضمین کیفیت برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی خویش داشته‌اند. یکی از الگوهای ارزیابی که در بهبود کیفیت آموزش عالی، در عین داشتن سابقه طولانی، کاربرد بیشتری نیز دارد، الگوی اعتبارسنجی^۱ می‌باشد. این الگو یکی از روش‌های ارزیابی مؤثر در آموزش عالی می‌باشد که تقریباً مقبولیت جهانی یافته و از ابزارهای مهم برای تضمین و بهبود کیفیت محسوب می‌شود [۲۵].

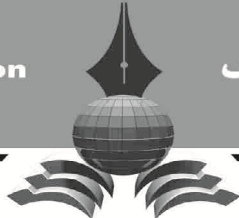
یونگ^۲ و همکاران اعتبارسنجی را فرآیندی می‌دانند که طی آن یک مؤسسه آموزشی و یا برنامه‌های آن مورد ارزیابی قرار می‌گیرد تا مشخص شود که چه اندازه به استانداردها یا معیارهای از پیش تعیین‌شده دست یافته است. آدلمن^۳ نیز اعتبارسنجی را فرآیند کنترل کیفیت و اطمینان در آموزش عالی می‌داند که به منظور حصول اطمینان از احراز حداقل استانداردهای قابل پذیرش می‌باشد و از طریق فرآیند بررسی و تعیین میزان کیفیت و کارایی درونی و بیرونی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و با استفاده از مؤلفه‌ها و شاخص‌های عملکردی انجام می‌شود [۲۵]. بطور کلی، اعتبارسنجی را می‌توان فرایند خودتنظیمی و ارزیابی همگنان بوسیله جامعه دانشگاهی در جهت بهبود و نگهداری کیفیت و یکپارچگی آموزش عالی، احراز شایستگی لازم در راستای پاسخگویی و کسب اعتماد عمومی و به حداقل رساندن حیطه کنترل خارجی دانست [۲۶].

با توجه به مطالب گفته شده، کاملاً واضح است که در ساختار الگوی فعلی اعتبارسنجی، محوریت یافتن برنامه درسی در آن اولویتی انکارناپذیر می‌باشد. برای تحقق این امر، نیازمند توجه به سیستمی می‌باشد که در عین توجه به جامعیت برنامه درسی، محوریت آن را به رسمیت بشناسد و هم‌چنین عناصر و فرآیندهای دیگر دانشگاهی را تحت لوای برنامه درسی قرار دهد.

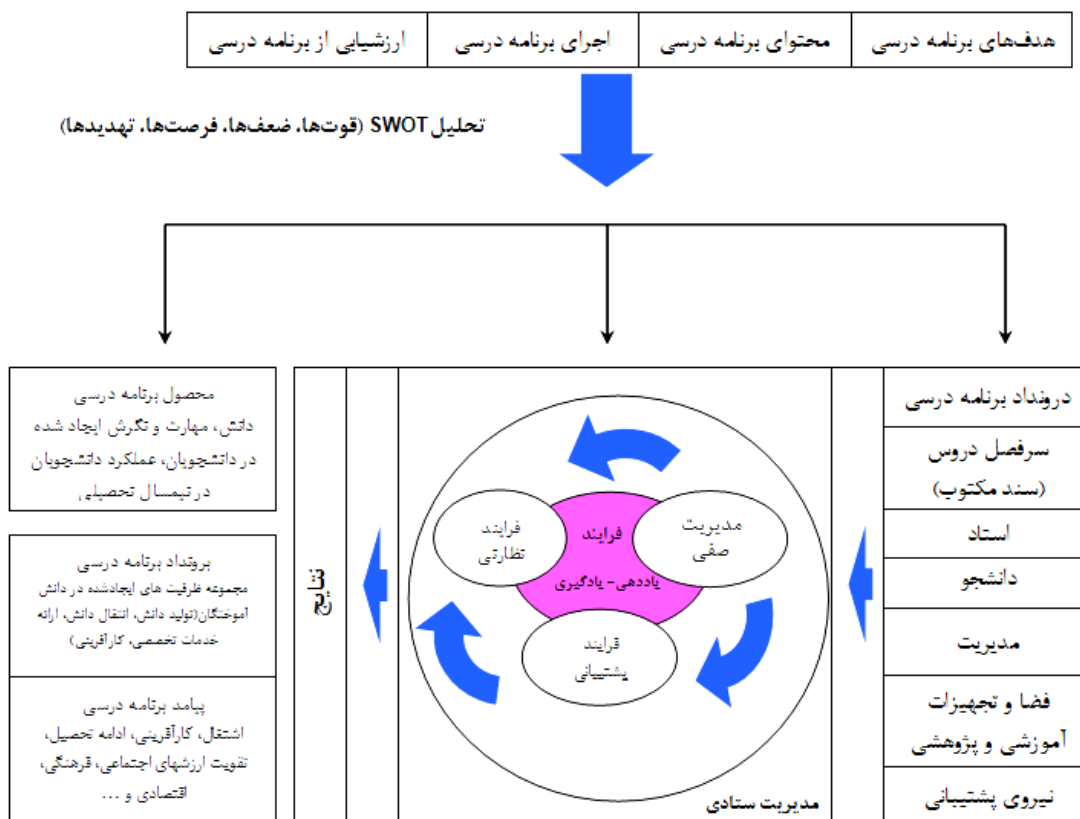
1 - Accreditation

2 - Young

3 - Adelman



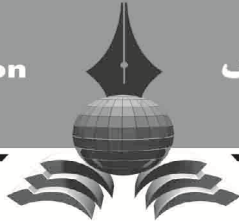
همچنین، نیازمند تغییر، ترکیب و تلفیق شاخص‌ها و استانداردهای اعتبارسنجی مؤسسه‌ای و برنامه‌ای می‌باشد. چنانکه اخیراً نیز، شاخص‌های ارزیابی نتایج یادگیری دانشجویان با استانداردهای اعتبارسنجی مؤسسه‌ای ترکیب شده‌اند. الگوی ارائه شده در شکل شماره (۱) چنین نویدی را می‌دهد.



شکل شماره (۱): مدل اعتبارسنجی با محوریت برنامه درسی [۲۷]

این الگو طبق رویکرد سیستماتیک ارزیابی برنامه درسی در دو بعد کلی قابل استفاده است. یک بعد آن که شامل هدف، محتوا، راهبردهای اجرایی (یاددهی- یادگیری و مدیریتی) و راهبردهای نظارت و ارزیابی برنامه درسی است. این بعد هریک از این مراحل و عناصر برنامه درسی را از لحاظ علمی و اصولی بودن آن طبق نظریات و مباحث برنامه‌ریزی درسی مورد ارزیابی قرار می‌دهد. این بعد به عنوان چراغ راهنما و محوری‌ترین بعد این الگو بوده و ساختار و شاکله برنامه درسی را مشخص می‌نماید. بعد دیگر که با توجه به بعد اولی تنظیم می‌شود، در قالب درون‌داد، فرایند، نتایج (محصول، برون‌داد، پیامد) مورد بررسی قرار گرفته است. در مورد ارزیابی این دو بعد باید گفت که این دو بعد در تمامی مراحل تداخل نزدیکی باهم دارند و تأثیر متقابلی بر روی هم می‌گذارند. در کل برای این الگو از روش‌های متنوعی می‌توان بهره جست. نظرسنجی از ذی‌نفعان آموزش عالی، رجوع به نظر متخصصان، رجوع به مدارک و اسناد، مطالعه میدانی مخصوصاً در رابطه با درون‌دادهای برنامه درسی (از قبیل نسبت بین دانشجو و استاد، نوع و کیفیت منابع و تجهیزات آموزشی و پژوهشی، نوع مدرک اساتید، سطح و رتبه علمی دانشجویان ورودی و...) برون‌داد (تعداد مقالات و کتاب‌ها یا طرح‌های پژوهشی، میزان خدمات ارائه شده).

در این پژوهش با توجه به موضوع آن، به راهبردهای نظارت و ارزشیابی در قالب محصول برنامه درسی (گزارش‌های پیشرفت تحصیلی) پرداخته شده است. بر این اساس شاخص‌های مورد استفاده در این الگو بدین شرح می‌باشد: بررسی میزان تأکید راهبردهای ارزشیابی بر آگاه‌سازی دانشجویان و اساتید از هدف و فلسفه نظام ارزشیابی؛ بررسی میزان تأکید راهبردهای ارزشیابی از عملکرد دانشجویان بر تشخیص نقاط ضعف دانشجویان و سعی در اصلاح آنها؛ بررسی میزان انطباق روش‌های



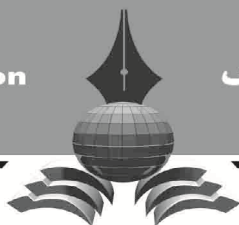
ارزشیابی با هدف‌های برنامه درسی با تأکید بر بهبود و ارتقای سطح کیفی فرآیند یاددهی-یادگیری؛ بررسی میزان رعایت تعادل بین ارزشیابی هنجاری و ملاکی در کلاس؛ بررسی میزان استفاده از راهبردهای متنوع ارزشیابی؛ بررسی میزان پایایی و روایی ابزارهای اندازه‌گیری؛ بررسی میزان بازخودهای ارائه شده جهت اصلاح نقاط ضعف یادگیری و... لذا پژوهش حاضر در صدد این است که آسیب‌شناسی و ارزیابی جامعی را از کیفیت راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه‌های درسی رشته برنامه-ریزی درسی مقطع کارشناسی‌ارشد منطقه ۱۳ دانشگاه آزاد اسلامی در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ در تأمین نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان با هدف بهبود و ارتقای سطح کیفی فرآیند یاددهی-یادگیری انجام داده و با ارائه نتایج این پژوهش برای دست‌اندرکاران امر برنامه‌ریزی درسی و مسئولین آموزش عالی، بتواند گام‌هایی هرچند کوتاه در اصلاح و بهبود برنامه‌ها، افزایش کیفیت آنها و در نتیجه مرتبط نمودن برنامه‌ها با انتظارات ذینفعان آموزش عالی و تحقق هدف‌های توسعه پایدار کشور، بالاخص هدف‌های برنامه چشم‌انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران برداشته باشد.

۴- ابزار و روش

پژوهش از نوع توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری شامل اساتید، ۱۷ نفر بوده که تمامی آنها مرد می‌باشند. جامعه آماری دانشجویان رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی مقطع کارشناسی‌ارشد بالاتر از ترم ۲ منطقه ۱۳ دانشگاه آزاد اسلامی نیز بالغ بر ۱۷۷ نفر بود که ۸۶ نفر از آنها، زن و ۹۱ نفر دیگر مرد می‌باشند. برای نمونه‌گیری اساتید، روش سرشماری و برای نمونه‌گیری دانشجویان، از شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم و به تعداد ۱۲۱ نفر استفاده شده است. به منظور ارزیابی مؤلفه‌های اساسی پژوهش از پرسشنامه محقق‌ساخته مبتنی بر مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت استفاده گردیده است. از دانشجویان و اساتید خواسته شد تا نظر خود را راجع به هر سؤال بر مبنای مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت مشخص نمایند. مقوله‌ی راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه درسی با ۱۰ سؤال اندازه‌گیری شده است. برای برآورد روایی پرسشنامه از روایی محتوایی و صوری استفاده شده است. پایایی حیطه راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه درسی از طریق اجرای آزمایشی و محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۸۹ بدست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار آمار (SPSS)^۱ در دو سطح توصیفی و استنباطی استفاده شد.

۵- تحلیل داده‌ها

راهبردهای نظارت و ارزیابی برنامه‌های درسی رشته برنامه‌ریزی درسی مقطع کارشناسی‌ارشد تا چه حد توانسته نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان را برآورده سازد؟
با توجه به نرمال بودن توزیع داده‌ها برای مقایسه میانگین تأمین نیازها و انتظارات دانشجویان و اساتید توسط راهبردهای نظارت و ارزیابی برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی مقطع کارشناسی‌ارشد با سطح متوسط (۳) از آزمون t یک نمونه-ای (One-Sample Test) استفاده شده است.



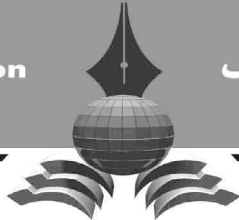
جدول شماره (۱): فراوانی و درصد پاسخ‌های نمونه آماری اساتید و دانشجویان در رابطه با تأمین نیازها و انتظارات آنها توسط راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه درسی با تأکید بر ارتقای سطح کیفی فرآیند یاددهی - یادگیری

ردیف	فراوانی						گویه‌ها
	گروه	اساتید	دانشجویان	اساتید	دانشجویان	اساتید	
۱	۲/۷۶	۱	۳	۱۲	۱	۰	آگاه‌سازی دانشجویان و اساتید از هدف و فلسفه نظام ارزشیابی با تأکید بر بهبود و ارتقای سطح کیفی فرآیند یاددهی - یادگیری
۲	۳/۱۸	۳	۲۲	۵۴	۳۴	۸	وجود ساختاری دائمی در دانشگاه به منظور استمرار بخشیدن به ارزیابی برنامه‌های درسی
۳	۲/۷۶	۱	۵	۸	۳	۰	آگاهی از نقاط ضعف و قوت برنامه‌های درسی
۴	۳/۰۲	۷	۲۲	۵۵	۳۶	۱	وجود ساز و کاری برای آگاهی از نیازها و انتظارات کارفرمایان در جهت آگاهی از نقاط ضعف و قوت برنامه‌های درسی
۵	۲/۵۳	۲	۶	۷	۲	۰	وجود ساز و کاری برای آگاهی از نیازها و انتظارات دانشجویان در جهت آگاهی از نقاط ضعف و قوت برنامه‌های درسی
۶	۲/۹۲	۹	۲۸	۵۴	۲۴	۶	تأکید راهبردهای ارزشیابی بر ایجاد انگیزه و به تبع آن، تأثیر مثبت در یادگیری و تشخیص و اصلاح نقاط ضعف دانشجویان
۷	۲/۵۹	۲	۵	۸	۲	۰	تأکید راهبردهای ارزشیابی از عملکرد دانشجویان بر پایایی روش‌های ارزشیابی (ثبات نمره‌گذاری)
۸	۲/۸۴	۹	۳۱	۵۷	۱۸	۶	تأکید راهبردهای ارزشیابی بر ایجاد ساز و کاری صحیح و عادلانه و استفاده از ارزشیابی مستمر و اکتفا نکردن بر ارزشیابی پایان ترم
۹	۲/۸۲	۲	۵	۶	۲	۲	تأکید راهبردهای ارزشیابی بر رعایت حدود و تعادل بین ارزشیابی هنجاری (مقایسه بین دانشجویان) و ملاکی
۱۰	۲/۸۸	۱۰	۲۷	۵۵	۲۵	۴	تأکید راهبردهای ارزشیابی بر استفاده از روش‌های متنوع و متعدد ارزشیابی مانند: مجموعه کار، نوشتن مقاله، کوئیز، ارائه سمینار
۱۱	۲/۶۵	۲	۴	۹	۲	۰	تأکید راهبردهای ارزشیابی بر تشویق دانشجویان جهت ارزیابی از عملکرد خود (خودارزیابی)
۱۲	۳/۰۵	۹	۲۱	۴۹	۳۹	۳	
۱۳	۲/۷۱	۳	۳	۷	۴	۰	
۱۴	۲/۹۱	۱۰	۲۶	۵۲	۳۱	۲	
۱۵	۲/۷۶	۱	۵	۹	۱	۱	
۱۶	۲/۹۷	۵	۲۷	۶۱	۲۳	۵	
۱۷	۲/۹۴	۱	۴	۷	۵	۰	
۱۸	۳/۰۵	۶	۲۰	۶۴	۲۴	۷	
۱۹	۲/۵۹	۳	۳	۹	۲	۰	
۲۰	۲/۸۹	۱۱	۲۳	۶۰	۲۲	۵	

داده‌های جدول (۱) حکایت از آن دارد که اکثر پاسخ‌های اساتید و دانشجویان حول محور سه گزینه زیاد، تاحدی و کم می‌باشد. به‌طوری که میانگین حاصل در گروه اساتید در تمامی سئوال‌ها کوچکتر از سطح متوسط (۳) بوده و در گروه دانشجویان بجز سئوال‌های ۱، ۲، ۶ و ۹ کوچکتر از سطح متوسط (۳) می‌باشد. بیشترین میانگین در گروه اساتید مربوط به سئوال ۹ و کمترین حد میانگین مربوط به سئوال‌های ۴، ۶ و ۱۰ می‌باشد. همچنین بیشترین میانگین در گروه دانشجویان مربوط به سئوال‌های ۱، ۶ و ۹ و کمترین میانگین مربوط به سئوال‌های ۴ و ۵ است.

جدول شماره (۲): مقادیر میانگین و انحراف معیار میزان تأمین نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان توسط راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه درسی

گروه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
اساتید	۲/۷۱	۰/۷۹	۱۷
دانشجویان	۲/۹۷	۰/۶۵	۱۲۱



جدول شماره (۳): نتایج آزمون t تک متغیره، میانگین تأمین نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان
توسط راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه درسی با سطح متوسط (۳)

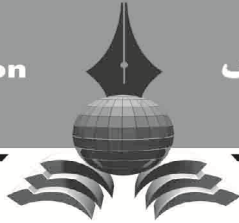
Test Value = 3						گروه
t	df (درجه آزادی)	Sig.(2-tailed) سطح معنی داری	اختلاف میانگین	تفاوت در فاصله اطمینان ۹۵ درصد		
				پایین	بالا	
-۱/۵۰۰	۱۶	۰/۱۵۳	-۰/۲۸۸۲۴	-۰/۶۹۵۵	۰/۱۱۹۰	اساتید
-۰/۴۸۷	۱۲۰	۰/۶۲۷	-۰/۰۲۸۹۳	-۰/۱۴۶۶	۰/۰۸۸۷	دانشجویان

تجزیه و تحلیل یافته‌ها بر اساس جدول (۲) نشان می‌دهد که میانگین نمره راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه درسی در رابطه با اساتید ۲/۷۱ با انحراف معیار ۰/۷۹ می‌باشد. مطابق جدول (۳) نتایج آزمون t تک متغیره، مقایسه میانگین نمره پاسخ‌ها با میانگین فرضی (۳)، نشان داد سطح معناداری t مشاهده شده برای اساتید (۰/۱۵۳) بالاتر از ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین تفاوت میانگین گروه اساتید با میانگین فرضی، معنادار نیست و راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه درسی در حد متوسط توانسته نیازها و انتظارات اساتید را برآورده نماید. میانگین نمره‌ها در مورد دانشجویان ۲/۹۷ با انحراف معیار ۰/۶۵ می‌باشد. در این مورد مقایسه میانگین نمره پاسخ‌ها با میانگین فرضی (۳)، نشان داد سطح معناداری t مشاهده شده برای دانشجویان (۰/۶۲۷) بالاتر از ۰/۰۵ است. لذا تفاوت میانگین دانشجویان با میانگین فرضی، معنادار نمی‌باشد. در نتیجه راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه درسی در حد متوسط توانسته نیازها و انتظارات اساتید را برآورده نماید.

۶- نتیجه‌گیری

کیفیت بخشی به آموزش عالی از طریق ارتقای کیفی راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه‌های درسی، به عنوان یکی از شاخص‌های مهم و مؤثر در آموزش عالی، امری ضروری است و دستیابی به آموزش مطلوب و باکیفیت یکی از مباحث حاد عصر حاضر می‌باشد؛ چرا که هم اکنون آموزش عالی کشور در بعد راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه درسی دستخوش چالش‌های متعددی شده است. مشکلاتی از قبیل نبود سازوکاری مناسب جهت آگاهی از نیازها و انتظارات کارفرمایان، فارغ‌التحصیلان و دانشجویان؛ استفاده محدود از روش‌های متنوع و متعدد ارزیابی از عملکرد دانشجویان و تأکید افراطی بر امتحانات و ارزشیابی‌های نتیجه‌مدار و تراکمی؛ کم‌توجهی به ارزشیابی‌های تکوینی و فرآیندی، ارائه بازخوردهای ناکافی و ناقص در مورد یادگیری دانشجویان بطوری که امکان اصلاح و بهبود یادگیری ناچیز می‌باشد؛ فقر دانش تخصصی اساتید در زمینه ارزشیابی اصولی و فرآیندمدار از آموخته‌ها؛ آگاهی کم از نوآوری‌ها و تجارب جهانی در قلمرو بهبود کیفیت راهبردهای نظارت و ارزشیابی و در صورت اطلاع، عدم اجرای آن به دلایل مختلف از جمله مشکلات ساختاری و مقاومت مسئولین و قوانین دست و پاگیر و فقدان انگیزه کافی و تغییر نگرش اصولی در مورد اصلاحات آموزشی.

باید اذعان داشت که راهبردهای فعلی نظارت و ارزشیابی در راستای رفع چالش‌های فوق، هم‌چنین محقق ساختن هدف-ها، رسالت‌ها و رویکردهای نوین آموزش عالی از کارایی چندانی برخوردار نیست و چنانکه راهکار مناسبی برای آن ارائه نشود، به عنوان عاملی، تهدیدکننده کیفیت آموزش عالی محسوب می‌شود. از طرفی پارادایم‌های جدید ارزیابی، توجه مؤسسات آموزش عالی را به برنامه درسی و محوریت آن قرار داده‌اند. البته این به آن معنا نیست که ابعاد دیگر مورد توجه قرار نگیرد، بلکه مفهوم ضمنی آن این است که تمامی فعالیت‌ها و عملکردهای آموزش عالی در راستای برآوردن نیازها و انتظارات ذینفعان آموزش عالی در لوای برنامه درسی قرار گیرد. چنانچه با ژرف‌نگری نیز تمامی عناصر نظام دانشگاهی را از قبیل مدیریت، نظارت و ارزشیابی مورد بررسی قرار دهیم، مشخص می‌شود که عملکرد همه آنها ارتباط تنگاتنگی با بهبود برنامه درسی دارد و اصولاً برای اجرای بهتر برنامه درسی در دانشگاه موجودیت و حضور یافته‌اند.



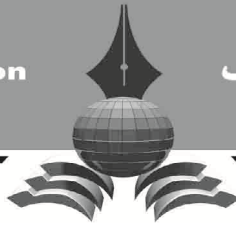
نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش دلوان استیل [۲۸] در این مورد که شاخص‌های نظارت و ارزشیابی در ارزیابی نتایج برنامه درسی از قابلیت چندانی در رابطه با میزان دسترسی به هدف‌ها و اینکه شاخص‌های فعلی نقش چندانی در ارتقای برنامه درسی ندارند؛ با نتایج پژوهش گروه مطالعات تطبیقی و نوآوری سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی [۲۹] و ساندروز [۲۶] در رابطه با نبود سیستم مناسب نظارت و ارزشیابی برنامه‌های درسی؛ و اینکه سیستم نظارتی در راستای ایفای نقش خود و تصمیم‌گیری‌های منطقی و درست بایستی ارزیابی جامعی را از همه عناصر و ابعاد برنامه اعم از اهداف، محتوا، روش آموزش و ارزشیابی و با استفاده از روش‌های علمی انجام دهد؛ لزوم توجه به بازخورد داخلی، سازمانی و ذی‌نفعان خارجی در برنامه‌ریزی درسی؛ با نتایج نکورن سمپ و امورن ویچ [۱۲] در استفاده از روش‌های عینی مثل پرسش‌نامه برای ارزشیابی برنامه‌ها و فرآیند یاددهی-یادگیری و در دست داشتن اطلاعات مفید برای ارتقای کیفیت برنامه‌ها، ولی در عوض عدم استفاده بهینه از اطلاعات ارزیابی به دلیل برخی موانع و محدودیت‌های سازمانی مانند مسائل مالی، استخدامی و کمبود منابع؛ لزوم سیاست‌های حمایتی در مورد فعالیت‌های ارزیابی، ارتقای دانش، مهارت و نگرش اساتید نسبت به روش‌های ارزشیابی و علمی کردن فرآیند برنامه-ریزی در جهت ارتقای کیفیت برنامه‌های درسی؛ با نتایج باقری [۳۰] و ساندروز [۲۶] در لزوم استفاده از راهبردهای ارزشیابی مؤثر برای تعیین نتایج یادگیری دانشجویان، همخوان می‌باشد.

نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش حسینی [۱۲] مبنی بر عدم تأمین نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان توسط راهبردهای ارزشیابی از برنامه درسی؛ با نتایج نکورن سمپ و امورن ویچ [۱۲] در رابطه با نبود خط‌مشی و سیاست‌های کارا در مورد ارزیابی برنامه درسی، عدم استفاده از منابع اطلاعاتی بیرونی مانند توجه به نیازهای بازار کار، کارفرمایان و فارغ‌التحصیلان جهت ارزیابی برنامه‌های درسی، ناهمخوان می‌باشد.

در مورد راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه‌های درسی، رعایت هر یک از موارد زیر یک ضرورت محسوب می‌شود: تدوین نظام جامع نظارت و ارزیابی فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی و فناوری کشور در راستای جلوگیری از موازی‌کاری‌ها و دوباره‌کاری در این فرآیندها؛ لزوم ایجاد مرکزی برای ارزیابی جامع برنامه‌های درسی و ایجاد کمیته‌های برنامه‌درسی در دانشکده‌ها و در سطح گروه‌ها با استفاده از روش‌های جدید ارزیابی؛ اصلاح و تکمیل نظام ارتقا و ترفیع هیئت علمی و ارزش-گذاری فعالیت‌های تحقیقاتی به گونه‌ای که دانشگاه‌ها متضمن ارتقای صنعت و توسعه پایدار در کشور باشند؛ لزوم استفاده از روش‌های نوین ارزیابی از عملکرد دانشجویان در حیطه آموزشی از قبیل خودارزیابی، ارزیابی همتایان، کارپوشه و عملکرد پژوهشی دانشجویان؛ اصلاح نظام نمره‌گذاری ارزشیابی‌ها و سوق دادن آن به طرف ارزشیابی توصیفی؛ لزوم استفاده از روش‌های متنوع ارزشیابی مانند ارزشیابی تشخیصی، تکوینی و پایانی و دادن آگاهی‌های لازم از فرآیند یاددهی-یادگیری به دانشجویان در جهت اصلاح نقاط ضعف خود؛ اصلاح روش‌های ارزیابی از عملکرد اساتید و لزوم توجه به عملکرد همه جانبه اساتید (آموزشی، پژوهشی و ارائه خدمات).

مراجع

- [۱]- جاودانی حمید. ۱۳۷۸. *بیانیه جهانی آموزش عالی برای قرن آینده (اکتبر ۱۹۹۸)*. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- [۲]- ایرانمنش، مهدی و کامرانی، احسان. ۱۳۸۳. *نقش آموزش عالی در توسعه پایدار*. مندرج در: *مجموعه مقالات آموزش عالی و توسعه پایدار*، ۵۲-۳۳.
- [۳]- فتحی‌واجارگاه، کورش و شفیعی، ناهید. ۱۳۸۶. *ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (آموزش بزرگسالان)*. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، ۵: ۲۷-۱.
- [۴]- فریدون، عبدالحسین. ۱۳۸۳. *آموزش عالی و توسعه ملی*. مندرج در: *مجموعه مقالات آموزش عالی و توسعه پایدار*، ۲۲۷-۲۱۳.
- [۵]- گزارش کمیته برنامه‌ریزی آموزش عالی و تحقیقات. ۱۳۶۸. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- [۶]- بازرگان، عباس. ۱۳۷۴. *ارزیابی درون‌دانشگاه و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی*. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال سوم، پاییز و زمستان: ۳ و ۴.



- [۷]- رفوفی، محمود. ۱۳۷۴. دانشگاه و توسعه فرهنگی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. سال سوم، ۲: تابستان.
- [۸]- الویری، محسن. ۱۳۸۴. رسالت آموزش عالی. مندرج در: دایره‌المعارف آموزش عالی، ن قورچیان و همکاران. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، ۵۴۹-۵۴۱.
- [۹]- وودمال، مری. ۱۳۷۳. توسعه اقتصادی و آموزش عالی. ترجمه هادی شیرازی بهشتی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال دوم، بهار، ۱: ۱۹۳-۱۷۸.
- [10]- United Nation Development programs. 2004. *Human Development Report*; N.Y.
- [11]- UNESCO. 2004. *Sustainable Human Development*, www. Unesco.org.
- [۱۲]- حسینی، میرقاسم. ۱۳۸۸. کیفیت‌سنجی برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه اصفهان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- [۱۳]- پریخ م. ۱۳۸۵. سنجش اثربخشی کارگاه‌های آموزشی مهارت‌های سواد اطلاعاتی. فصلنامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ۲: ۱۰۳-۷۹.
- [۱۴]- فراستخواه، مقصود و کبریایی، احمد. ۱۳۷۷. آموزش عالی در آستانه قرن بیست‌ویکم (گزارشی از کنفرانس جهانی آموزش عالی - ۱۹۹۸). فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۷: ۱۲۹-۱۱۹.
- [15]- Ng, P. T. 2008. *The phases and paradoxes of educational quality assurance: The case of the Singapore system*, Quality Assurance in Education. 16, 112-125.
- [16]- Okland, J. S. 1993. *Total Quality Management: The Route to Improving Performance*. 2nd ed. London: Butterworth Heinemann.
- [۱۷]- مشایخ، فریده. ۱۳۷۸. دیدگاه‌های نو در برنامه‌ریزی آموزشی. تهران: سمت.
- [18]- Ziegler, H. 1994. *International Development in Assuring Quality in Higher Education*. Quality in Higher Education. Vol. 4, n. 2.
- [19]- UNESCO. 1995. *Policy Paper for Chang and Development in Higher Education*. Paris: UNESCO . Vol. 4 & 18, n. 3.
- [۲۰]- یارمحمدیان، محمدحسین. ۱۳۸۳. کیفیت در آموزش عالی. مندرج در: دایره‌المعارف آموزش عالی، ن قورچیان و همکاران، تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، ۷۱۹-۷۱۰.
- [۲۱]- بازرگان عباس. ۱۳۸۰. ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها و فرآیند عملیاتی). تهران: انتشارات سمت.
- [۲۲]- فتحی و اجارگاه، کورش. ۱۳۸۶. اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: ایران زمین.
- [۲۳]- سلمان‌زاده، حسین و ملکی، مهناز. ۱۳۸۰. راهی بسوی بهبود کیفیت: آیا ارزشیابی‌های انجام گرفته منجر به بهبود کیفیت شده است؟. نخستین سمینار کشوری ارزیابی و اعتبار بخشی در آموزش، اهواز.
- [۲۴]- بازرگان، عباس. ۱۳۷۷. آغازی بر ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران: چالش‌ها و چشم‌اندازها. ترجمه داود حاتمی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، سال ششم، ۱: ۱۳۹-۱۲۵.
- [25]- Al-Bulushi, K. 2003. *Accreditation in an international context: Prospects for implementation in the Oman higher education system*. University of Pittsburgh. ProQuest Information and learning Company, 148.
- [26]- Sanders, V. 2007. *Does the accreditation process affect program quality? A qualitative study of the higher education accountability system on learning*. ProQuest Information and learning Company, 253.
- [۲۷]- نورزاده، رضا؛ محمودی، رضا؛ نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم و فتحی‌اجارگاه، کورش. ۱۳۸۵. طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی برای دانشگاه‌های ایران. پایان‌نامه دکتری دانشگاه تربیت معلم تهران.
- [28]- Delevan Steele, E. 1999. *Program Evaluation in higher education: A Case Study*. 126. UMI Company.
- [۲۹]- گروه مطالعات تطبیقی و نوآوری موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. ۱۳۷۸. بررسی ساختار و عملکرد شورای عالی برنامه‌ریزی از بدو تأسیس تاکنون. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی.
- [۳۰]- باقری، منصوره. ۱۳۸۴. ضرورت بازنگری در برنامه‌های آموزشی کتابداری و اطلاع‌رسانی در دانشگاه‌های ایران (دوره کارشناسی و کارشناسی‌ارشد). فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۱، ۳: ۷۰-۵۷.