

# نظام نظارت، ارزیابی و

## اعتبار سنجی

معاونت آموزش

دفتر نظارت، بهسازی و هدایت شغلی

## فهرست مطالب

مقدمه

### بخش اول؛ آموزش های فنی و حرفه ای

۱-۱- معرفی سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور

### بخش دوم؛ نظارت، ارزشیابی و اعتبارسنجی

۱-۲- نظارت

۲-۲- مفهوم نظارت

۳-۲- انواع نظارت و راهنمایی

۱-۳-۲- نظارت و راهنمایی متمرکز بر امور اداری

۲-۳-۲- نظارت و راهنمایی متمرکز بر برنامه درسی

۳-۳-۲- نظارت و راهنمایی متمرکز بر تدریس

۴-۳-۲- حیطه نظارت

۵-۳-۲- ابعاد نظارت

۶-۳-۲- ارزشیابی

۷-۳-۲- رویکردهای ارزشیابی

۸-۳-۲- اعتبارسنجی

۹-۳-۲- کارکردهای اعتبارسنجی

۱۰-۳-۲- انواع اعتبارسنجی

۱-۱۰-۳-۲- اعتبارسنجی مؤسسه ای (نهادی)

۲-۱۰-۳-۲- اعتبارسنجی در سطح برنامه

### بخش سوم؛ اعتبارسنجی مراکز دولتی سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور

۱-۳- اعتبارسنجی مراکز دولتی سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور

۲-۳- اهداف کلی و جزئی مرتبط در طرح اعتبارسنجی مراکز آموزش فنی و حرفه ای دولتی

۳-۳- عوامل ارزیابی طرح اعتبارسنجی مراکز دولتی سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور

۴-۳- انتخاب یا تدوین ابزار اندازه گیری

۵-۳- معیارها و استانداردها در ارزشیابی

۳-۶- مراحل تدوین استانداردها

۳-۷- دستورالعمل ها

۳-۷-۱ دستورالعمل اعتبارسنجی مراکز دولتی سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور

۳-۷-۲ دستورالعمل نظارت و ارزیابی آموزشی

۳-۷-۳ دستورالعمل رتبه بندی آموزشگاه های آزاد ( ۱۱۶۷/۲۱۰/۹۳ مورخ ۲۴/۱/۹۳)

۳-۷-۴ شیوه نامه بازرسی و نظارت از آموزشگاههای فنی و حرفه ای آزاد

منابع

تا چه اندازه نظام های آموزشی کشور به نیازهای فرد و جامعه پاسخ می دهند؟ تا چه اندازه این نظام ها با تحولات فناورانه، توسعه اقتصادی و نیز تغییرات سیاسی و اجتماعی، به ویژه آنچه در محیط پیرامونی رخ می دهد، هماهنگ هستند؟ تا چه اندازه رشد توانایی های فردی و توسعه نظام های آموزشگاهی و دانشگاهی در جهت توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور است؟ تا چه اندازه عملکرد فعالیت های آموزشی در سطح کلاس درس، مدرسه و نظام آموزشی از مطلوبیت برخوردار است؟ پاسخ به این سؤالا و سؤال های مشابه مستلزم استفاده از ساز و کار ارزشیابی آموزشی است. به کار گرفتن این ساز و کار شرایط لازم را برای شفافیت عملکرد و پاسخگویی نظام های آموزشی فراهم می کند. به عبارت دیگر ارزشیابی آموزشی آئینه ای فراهم می آورد تا تصمیم گیران و دست اندرکاران فعالیت های آموزشی، تصویری از چگونگی فعالیت ها به دست آورند، با استفاده از این تصویر از نظام های آموزشی مراقبت بیشتری به عمل آورند تا در راستای پاسخگویی به نیازهای فرد و جامعه کیفیت نظام های آموزشی ارتقاء یابد. بنابر این، ساز و کار ارزشیابی وسیله ای است که بدون استفاده از آن، فعالیت های آموزشی صرفاً؛ رها کردن تیر در تاریکی؛ خواهد بود (میرزامحمدی به نقل از تیون<sup>۱</sup>، ۱۳۷۶).

تیون معتقد است ارزشیابی تأکید فراوان بر برنامه هایی دارد که از طریق آن برنامه ها، مأموریت، جایگاه، اهداف و نقاط قوت و ضعف مجموعه آموزشی معین می شود و آن مجموعه برای تضمین و بهبود کیفیت خود، روش های مفید را اتخاذ می نماید. در واقع ارزشیابی آموزشی کمک می کند نیازهای آموزشی شناسایی شود. بر اساس این نیازها، برای نظام های درسی و آموزشی هدف گذاری صورت گرفته و برنامه های آموزشی مطلوب تدوین خواهد شد. سپس برای تحقق هدف ها، سازماندهی لازم به عمل می آید و انجام امور، هدایت و رهبری می گردد. از این رو، در صورتی که در نظام آموزشی بتوان یک نظام ارزشیابی مناسب منظور داشت کیفیت آموزش های ارائه شده در آن نظام تضمین خواهد شد.

با توجه به سیاست های دولت مبنی بر گسترش کمی مراکز آموزشی سازمان (بالغ بر ۶۰۰ مرکز) طی سال های اخیر، به نظر می رسد که توجه به کیفی سازی آموزش های ارائه شده نیز می بایست مورد توجه قرار گیرد.

<sup>۱</sup>.Tiun

به گمان وانزیر<sup>۲</sup> و کنت<sup>۳</sup> (۲۰۰۰)، از آنجا که جهان در حال تغییر است و روز به روز بر حالت عدم قطعیت آن افزوده می شود، بنابر این موقعیت مراکز آموزشی در قبال کیفیت بسیار پیچیده است و تمامی آنها زیر فشارند تا پاسخهای مطلوبی در قبال نیازهای سازمان و جامعه ارائه کنند. تجربه ثابت کرده است که این مراکز در صورتی می توانند به حداکثر بهره وری برسند که دائم دغدغه بهبود کیفیت خدمات آموزشی خود را داشته باشند.

قاسمی پویا (۱۳۸۲) نیز توسعه کیفی آموزش های فنی و حرفه ای را ناکافی دانسته و با توجه به دلایلی نظیر وابسته بودن اقتصاد و صنعت کشور و بی توجهی نیروهای داخلی، معتقد است تفکر مدون تربیتی و فنی و حرفه ای برآمده از نیازهای واقعی رشد و توسعه کشور، شکل نگرفته است. مؤسسات فنی و حرفه ای در ایران عمدتاً تابع تقاضای اجتماعی بوده است و لذا رشته های تحصیلی تناسب و هماهنگی لازم را با بازار کار نداشته است و همچنین همپای توسعه کمی، توسعه کیفی مورد توجه قرار نگرفته است.

بر اساس ماده ۲۱ قانون برنامه پنجم توسعه جمهوری اسلامی ایران دولت نیز مکلف است به منظور گسترش شایستگی حرفه ای از طریق افزایش دانش و مهارت با نگرش به انجام کار واقعی در محیط، اصلاح هرم تحصیلی نیروی کار و ارتقاء و توانمندسازی سرمایه های انسانی، کاهش فاصله سطح شایستگی نیروی کار کشور با سطح استاندارد جهانی و ایجاد فرصت های جدید شغلی و حرفه ای برای جوانان و ارتقاء جایگاه آموزش های فنی و حرفه ای برای نظام آموزش فنی و حرفه ای و علمی - کاربردی کشور اعم از رسمی و غیررسمی، ساز و کارهای لازم را تهیه و پشتیبانی نماید.

بر اساس بند "ز" همین ماده رتبه بندی مراکز آموزش فنی و حرفه ای رسمی و غیر رسمی بر اساس شاخص های مدیریت اجرایی، فرآیند یاددهی-یادگیری، نیروی انسانی، تحقیق و توسعه منابع و شاخص پشتیبانی فراگیران، نیز می بایست در دستور کار قرار گیرد به همین منظور سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور به منظور اجرایی نمودن این بند می بایست در جهت افزایش، تسهیل و بهره برداری مناسب تر مخاطبان از این آموزش ها راهکارهایی را ارائه نماید که بر این اساس به جهت بررسی زیرساخت های نرم افزاری و سخت

<sup>۲</sup>.Wanzare

<sup>۳</sup>.Kenneth

افزاری موجود و برنامه ریزی برای اصلاح و بهبود آن می بایست اعتبار و منزلت علمی یک مرکز آموزشی از طرف یک هیئت ارزشیابی کننده با استفاده از شاخص های کمی و کیفی مورد ارزشیابی قرار گیرد و سپس قضاوت و تصمیم گیری می شود که آیا مرکز از حداقل استانداردها در طول یک برهه زمانی خاص برخوردار است یا خیر؟

اما قبل از ورود به چگونگی اجرای این قانون در سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور، در فصل های بعد به توضیح و بسط بیشتر مفاهیمی همچون کیفیت، ارزشیابی و اعتبارسنجی خواهیم پرداخت تا در ادامه با فراغت بیشتری به بخش های اجرایی این قانون در سازمان بپردازیم.

بخش اول:

آموزش های فنی و حرفه ای

## ۱-۱- معرفی سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور

به طور کلی نظام‌های آموزشی در بسیاری از کشورها از جمله کشور ما از دو زیر نظام تشکیل شده است. یکی آموزش عمومی و دیگری آموزش فنی و حرفه‌ای. آموزش رسمی عمومی اغلب آمادگی برای زندگی<sup>۴</sup> را در نظر می‌گیرد در حالی که آموزش فنی و حرفه‌ای معمولاً به عنوان آمادگی برای شغل<sup>۵</sup> در نظر گرفته می‌شود. در واقع در آموزش فنی و حرفه‌ای عملاً به عنوان آموزش مهارت برای یک شغل یا حرفه تعریف می‌شود. بنابر این نوع آموزش اغلب اقتصاد محور یا بازار محور است. از مهمترین حوزه‌هایی که تحت آموزش فنی و حرفه‌ای قرار می‌گیرند می‌توان به حوزه صنعت، خدمات، کشاورزی و فرهنگ و هنر اشاره کرد. برنامه‌های درسی فنی و حرفه‌ای آموزش بازرگانی، آموزش بازاریابی و آموزش فناوری را می‌توان به عنوان ترکیبی از آموزش تئوری و کارآموزی در حین کار<sup>۶</sup> یا آموزش عملی مطابق با محیط کار، دانست. به منظور برآورد تقاضاهای اقتصاد در حال تغییر، توانایی‌های افراد باید به گونه‌ای کامل و به روز مورد استفاده قرار گیرند. آموزش فنی و حرفه‌ای می‌تواند از طریق مراکز رسمی و دیگر محیط‌های آموزشی مثل سازمان‌های رسمی، غیررسمی و نارسمی یا بدون رسمیت<sup>۷</sup> ارایه شوند.

آموزش فنی و حرفه‌ای غیررسمی، آموزش رسمی نیست. مزیتش، پاسخگو بودن و منعطف‌تر بودن آن است. در نتیجه این آموزش طیف وسیع‌تری از مخاطبان را در بر می‌گیرد. آموزش فنی و حرفه‌ای غیررسمی، دانش و مهارت‌هایی مبتنی بر توسعه را تدوین می‌کند که افراد خارج از مدرسه<sup>۸</sup> رسمی را قادر می‌سازد تا بیش‌تر از زمینه‌شان<sup>۹</sup> رشد کنند و زندگی‌شان را در راه‌های دیگر بهبود بخشند. اغلب شرکت‌کنندگان در این نوع آموزش ها را خود اشتغالان<sup>۱۰</sup>، ساکنان در شهرها، حومه‌های شهر، روستاها و کشاورزان، دستفروشان، تولید کنندگان و... تشکیل می‌دهند.

- 
4. Preparation for life
  5. Preparation for work
  6. On-the-job training
  7. Non informal
  8. Out-of-school persons
  9. fields
  10. Self-employed



آموزش فنی و حرفه‌ای غیررسمی، مکان آزمایش برای فناوری‌های تدریس و یادگیری است و این نوع آموزش به نیازهای آموزشی و کارآموزی کارکنان در بازرگانی و صنعت که نیاز به مهارت‌های سطح بالا در محیط فناوری جدید دارند، پاسخ می‌دهند. در بعضی از کشورهای آمریکای لاتین از جمله کلمبیا تنظیمات آموزش حرفه‌ای و تکنیکی غیررسمی بعد از مدرسه<sup>۱۱</sup> را در شکل سازمان‌های کارآموزی ملی مثل خدمات ملی شاگردی کلمبیا<sup>۱۲</sup> تحت تایید وزارت کار ارایه می‌دهند و هزینه‌اش را از مالیات حقوق بگیران کارآفرین تجاری و صنعتی به دست می‌آورند. این موسسات از درگیری شدید کاری و رقابت کارفرمایان استقبال می‌کنند و حیطة وسیعی از دوره‌های کارآموزی را به منظور کمک‌های بسیار متنوع ارایه می‌کنند.

سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور وابسته به وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی نیز در سال ۱۳۵۹ از ادغام سه واحد آموزشی به نام‌های اداره کل تعلیمات حرفه‌ای وزارت کار و امور اجتماعی و صندوق کارآموزی و کانون کارآموزی<sup>۱۳</sup> تشکیل گردید. این سازمان در بدو تشکیل، سازمان آموزش فنی و نیروی انسانی نام گرفت که ضمن آموزش حرفه و فن، خدمات اشتغال و مسائل مربوط به نیروی انسانی و بازار کار کشور را نیز بر عهده داشت، لکن در سال ۱۳۶۰ با تصویب هیأت محترم وزیران، نیروی انسانی منفک و به سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای تغییر نام یافت. این سازمان براساس قانون برنامه توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بعنوان متولی و مجری آموزش‌های فنی و حرفه‌ای کوتاه مدت در بخش‌های کشاورزی، صنعت و خدمات می‌باشد. این سازمان که فراگیرترین دستگاه آموزشی کشور در این زمینه می‌باشد می‌کوشد در حیطة وظایف خود دستیابی به هدف‌های تعیین شده در قانون اساسی را ممکن سازد و تا رفع نیاز بازار کار، فعالیت‌های خود را توسعه دهد و در عین حال بر جنبه کیفی آن نیز تاکید داشته، سعی می‌نماید مهارت شاغلین را با تکنولوژی روز همگام سازد.

11. Post-school non-informal technical and technical and vocational education arrangements

12. National Apprenticeship service of Colombia

۱۳. کانون کارآموزی ابتدا به عنوان سازمان اردوی کار تاسیس و در سال ۱۳۴۶ به نام کانون کارآموزی تغییر نام یافته است

بخش دوم:

نظارت، ارزشیابی و اعتبارسنجی

## ۱-۲- نظارت

امروزه نظارت حلقه تکمیلی فرآیند برنامه‌ریزی و تداوم دهنده و تصحیح‌کننده آن به شمار می‌آید. این ابزار یکی از وظایف عمده و اصلی مدیریت امروز است که برای حسن اداره امور در هر سازمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد و بی‌شک بدون آن میان تصمیمات راهبردی و سیاست‌های میان مدت و کوتاه مدت هماهنگی و سازگاری ایجاد نمی‌شود و تصمیمات اتخاذ شده در جهت رسیدن به هدف‌های برنامه محقق نمی‌گردد. آینده فرد در یک سازمان تنها به عملکرد او بستگی ندارد. در بسیاری از سازمان‌ها به سطح کوشش هر کارمند اهمیت زیادی داده می‌شود. درست همان گونه که معلم میزان سخت کوشی دانش آموز و عملکردش را در امتحان، در یک درس با هم در نظر می‌گیرند، اغلب مدیران نیز چنین عمل می‌کنند. ارزیابی تلاش یا قضاوت ذهنی آدمی است که او را برای پذیرش تعصب‌ها و انحراف‌های ادراکی آماده می‌سازد. برخی از صاحب نظران مدعی هستند که «کارکنان بیشتر به جهت نگرش‌ها و عدم انضباط اخراج می‌شوند تا عدم توان کاری».

بنابراین ارزیابی تلاش کارکنان مهمترین اثر را بر آینده فرد در سازمان خواهد داشت. ارزیابی و نظارت بر عملکرد هر فرد تا حد زیادی بستگی به فراگرد ادراکی دارد. آینده هر کارمند دقیقاً در ارتباط با ارزیابی اوست. ارتقاء، افزایش حقوق و تداوم استخدام از جمله روشن ترین نتایج می‌باشد. ارزیابی و نظارت بر عملکرد همان ارزیابی کار فرد یا کارمند می‌باشد. این ارزیابی می‌تواند عینی یا ذهنی باشد.

ارزیابی عملکرد به زبان ساده عبارت است از فرایند قضاوت درباره ی عملکرد شخص و گزارش آن. چنین فرایندی می‌تواند مقاصد مختلفی را پوشش دهد که بسته به تأکیدی که بر هر یک می‌شود ساختار و محتوای آن می‌تواند تغییر یابد. تشخیص نیازهای آموزشی یکی از این مقاصد است که صاحب نظران مدیریت نیروی انسانی با هم به آن اشاره نموده اند. البته نباید تصور کرد که سیستم ارزیابی عملکرد و نظارت فی نفسه ضمانتی برای آموزش و بهسازی شایسته کارکنان خواهد بود. بلکه اطلاعات حاصل از ارزیابی عملکرد به تعیین نیازهای آموزشی کمک خواهد کرد. در واقع ارزیابی عملکرد و نظارت بر افراد از طریق مقایسه عملکرد شغلی جاری با معیارها یا اهداف عملکردی معین شکاف بین آن چه که باید انجام شود و آن چه که فعلاً انجام می‌شود و یا آن چه که در عملکرد شغلی می‌تواند بهبود یابد مشخص می‌کند یا این که شامل بخشی برای تشخیص و

تعیین نیازهای آموزشی باشد. در این راستا نظارت آموزشی نیز که عبارت است از نظارت آموزشی کارکنان بر افراد و حتی اشیاء به منظور اداره و کنترل مرکز آموزشی یا تغییر برنامه های آموزشی که به طور مستقیم در نیل به اهداف اساسی آموزشی تأثیر دارد قابل توجه خواهد بود.

## ۲-۲- مفهوم نظارت

تاکنون تعاریف متعدد متفاوتی از نظارت راهنمایی آموزشی به عمل آمده است. هر یک از تعاریف براساس دیدگاه های صاحب نظران، در شرایط خاص شکل گرفته است که بدون توجه به آنها نمی توان به تعریف جامع و مفهوم اصلی آن دست یافت. «اصطلاح نظارت (supervision) از دو کلمه لاتین (super) به معنای بالای، بالای سر، در بالا و (videre) به معنی موظف بودن، نگاه کردن، مراقبت کردن، بر کسی نظارت کردن و مشاهده کردن ترکیب یافته، بعدها به تدریج در زبان انگلیسی کلمه videre به vision تبدیل شد و supervision تلویحاً به شاهدانی اطلاق گردید که توأمأ با بینش، دانش و آگاهی باشند» (عباسپور، ۱۳۷۵). مفهوم نظارت در معنای عام، وسعت و شمول گسترده ای دارد و تمام سازمان ها برای دستیابی به اهداف خود به نظارت و راهنمایی در امر مدیریت نیاز دارند ولی سازمان های آموزشی به عنوان سازمان هایی پیشرفته و پیچیده برای ایجاد مداومت فعالیت های آموزشی، به نظارت و راهنمایی اثربخش نیاز دارند. بنابراین متخصصان در امر تعلیم و تربیت تعاریف متعددی از نظارت و راهنمایی آموزشی ارائه نمودند و تلاش صاحب نظران در بیست سال گذشته منجر به حداقل شش مفهوم سازی عمده برای نظارت شده است این مفهوم سازی ها نظارت را متمرکز بر:

۲- برنامه تحصیلی

۱- مدیریت اداری

۴- روابط انسانی

۳- تدریس

۶- رهبری

۵- مدیریت

در مجموع می توان بیان داشت که وظایف نظارت در بافتی که انجام می گیرد تعیین می شود. به نظر متخصصین، نظارت، یک رهبری آموزشی است که باید بتواند امور آموزشی را در جهت یادگیری ترتیب داده و

هماهنگ سازد. راهنمای آموزش نیز برنامه طراحی شده جامع و کاملاً سازمان یافته ای برای اصلاح و ارتقاء کلیه جنبه ها و ابعاد وضع آموزش تعریف شده است. می توان تعاریف گوناگون نظارت و راهنمایی را در سه مدل مکانیکی، ارگانیکی و سیستمی دسته بندی کرد (نیکنامی، ۱۳۷۲). مدل مکانیکی نظارت و راهنمایی بیشتر جنبه اجرایی و اداری دارد. در این سیستم رابطه میان بازرسان و تربیت کنندگان همانند یک رابطه مکانیکی بسیار خشک و بی روح، رسمی و وظیفه ای و مبتنی بر سازمان و کارکرد ثابت است.

در مدل ارگانیکی نظارت و راهنمایی، جنبه انسانی بیشتر مورد تأکید قرار می گیرد. در این خصوص، «سرجیوانی»<sup>۱۴</sup> (۱۳۹۱) در مقابل نظارت و راهنمایی، تعلیماتی مبتنی بر روابط انسانی نظارت و راهنمایی منابع انسانی را مطرح می کند. تمایز بین راهنمای تعلیماتی مبتنی بر روابط انسانی، رضایت تربیت کنندگان را وسیله ای برای اداره آرام و اثربخش مرکز آموزشی می داند. راهنمای تعلیماتی مبتنی بر روابط انسانی ممکن است مشارکت در تصمیم گیری را اتخاذ کند زیرا این امر موجب رضایت تربیت کنندگان می شود. فرض آن است کارکرد با مربیان راضی آسان تر و رهبری آنان سهل تر می باشد و در نتیجه اثربخشی افزایش خواهد یافت. نظارت و راهنمایی تعلیماتی منابع انسانی، رضایتی را هدف می داند که مربیان در جهت آن کار می کنند. طبق این نظریه، رضایت، در انجام موفقیت آمیز کارهای مهم و معنی دار حاصل می شود». در چهارچوب مفهوم جدید نظارت و راهنمایی در آموزش، تعریف مورد قبول اکثر صاحب نظران چنین است:

نظارت و راهنمایی آموزشی کلیه کوشش های مسئولان برگزیده مؤسسه در راستای فراهم آوردن زمینه رهبری برای مربیان و سایر کارکنان در جهت اصلاح و بهبود امر تدریس است که متضمن تشویق، رشد و پیشرفت حرفه ای، انتخاب و تجدید نظر در هدف های آموزشی، مواد و ابزار آموزشی، روش های تدریس و ارزشیابی از تدریس است». بنابر این نظارت و راهنمایی تعلیماتی در امر آموزش تدریس چیزی نیست که در یک مرحله از زمان انجام شود و سپس به آن توجهی نشود، بلکه فرایندی است که دائماً به آن نیاز است و در هر زمان با الهام از تجارب گذشته، نیاز به آن بیشتر احساس می شود، در شرایط فعلی که برای آموزش، الگوهای

<sup>14</sup>. Sryjvany

تدریس زیادی توصیه می شود و پیچیدگی در آموزش و تدریس بیشتر از هر زمان است، راهنمای تعلیماتی در ساده سازی و کمک به آموزش دهندگان در بهبود آموزش نقش مؤثری ایفا می کند».

## ۳-۲- انواع نظارت و راهنمایی

### ۳-۲-۱- نظارت و راهنمایی متمرکز بر امور اداری

ناظران جدید به تحقق تعدادی از وظایف اداری کمک می کنند. از جمله این وظایف تعیین و اولویت دادن به اهداف، ایجاد و خط مشی ها، و طرح ریزی دراز مدت است. آنان باید از کارکردهای هر سطح از سطوح سازمان سیستم مؤسسه آموزشی آگاه باشند. ناظران، امروز با وظایف جدیدی مواجه اند که در مقابل نقش های تدوین یافته به نظر جانبی می باشند. این وظایف شامل کمک به مذاکره درباره ی قراردادهای استخدامی، تعطیل نمودن مؤسسه آموزشی و کاهش تعداد کارکنان آموزشی است. در حالی که اکثر ناظران اجتناب از بعضی از این وظایف اداری را برمی گزینند، تصمیم به مشارکت یا عدم مشارکت معمولاً در اختیار نیست (جان وایلز<sup>۱۵</sup>، بهرنگی، ۱۳۷۹).

### ۳-۲-۲- نظارت و راهنمایی متمرکز بر برنامه درسی

کلمه برنامه درسی معادل واژه انگلیسی (curriculum) است. که این واژه ریشه ی لاتین دارد و به معنی فاصله و مقدار راهی است که باید طی شود تا فرد به هدف برسد.

رونالد دال<sup>۱۶</sup> در تعریف برنامه درسی، اشاره می کند که (برنامه یک مؤسسه آموزشی عبارت است از: محتوا و جریان رسمی و غیررسمی که از طریق آن، یادگیرندگان تحت نظارت مؤسسه، معلومات و شیوه درک و فهم را به دست می آورند یا مهارت را فراگیرند و یا نگرش و ارزش گذاری یا نظام ارزشی خود را تغییر می دهند.) (یارمحمدیان، ۱۳۸۸). این مفهوم با طرح تهیه و تدوین و سازماندهی برنامه های درسی آغاز شد و به رفع نقاط ضعف آموزش دهندگان و اصلاح روش تدریس آن ها تأکید نمی شد. وظیفه ی ناظران بر این است که با

<sup>15</sup>. John Wiles

<sup>16</sup>. Ronald Dahl

بررسی برنامه‌ی درسی موجود و بررسی برنامه‌ی درسی مطلوب سعی در کم کردن فاصله‌ی آن داشته باشند تا تدریس و هدف آموزش ناقص و ابتر نماند.

### ۲-۳-۳- نظارت و راهنمایی متمرکز بر تدریس

اساسی‌ترین بخش برنامه‌های آموزشی دانشسراها و مراکز تربیت معلم، درس‌هایی چون روش‌ها و فنون تدریس، معلمی، کارورزی و فن معلمی است. هدف‌های اصلی این درس‌ها آن است که قابلیت‌ها و مهارت‌های آموزشی دانشجویان را افزایش داده و آنها را در به کارگیری آنچه که آموخته‌اند ترغیب کنند تا در نتیجه، کلاس‌های درس آنها به شکل محفل‌هایی گرم و جالب و دوست‌داشتنی برای یادگیری اثربخش کودکان به نظر آید. با این همه بررسی‌ها، مشاهدات و بازدیدهای مختلف از کلاس‌های فارغ‌التحصیلان این قبیل مراکز نشان می‌دهد که اکثر معلمان طرح درس مناسب ندارند و اغلب بدون کمترین آمادگی و برنامه‌ریزی لازم در کلاس درس حضور می‌یابند. از وسایل آموزشی که نقش بسیار مهمی در یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند، بسیار کم استفاده کرده یا اصلاً استفاده نمی‌کنند. به خصوص از کتاب‌های روش تدریس که با دقت و حوصله تمام به وسیله‌ی صاحب‌نظران با هدف کمک به معلم‌ها تهیه شده‌اند، بهره‌ای نمی‌جویند، به ارزشیابی که ارکان اصلی طراحی آموزشی به شمار می‌رود، التفاتی نمی‌کنند و سرانجام، روش‌هایی که برای تدریس موضوع‌های مختلف به کار می‌گیرند، چندان مناسب و دقیق نیستند.

### ۲-۳-۴- حیطه نظارت

حیطه نظارت که با سلسله‌مراتب اداری و سازمانی، تمرکز و عدم تمرکز سازمان ارتباط دارد، به تعداد افرادی اطلاق می‌شود که سرپرستی بتواند بر حسن جریان امور آنان نظارت نماید. تجربه، معلومات و تخصص مدیر و کارکنان از عوامل مؤثر در تعیین حیطه‌ی نظارت می‌باشند. هر چند که در کتب کلاسیک مدیریت حیطه‌ی نظارت را ۵ یا ۶ نفر اعلام می‌کنند، ولی در مدیریت کلاس و کارگاه، مدیر کلاس، گاه با بیش از این سروکار دارد که نه تنها باید به طور دقیق به همه‌ی آنان نیز نظارت داشته باشد، با افزایش تعداد نفرات در حیطه‌ی نظارت نیز بر مشکلات و وظایف هماهنگی به طور تصاعد هندسی افزوده می‌شود. (بهرنگی، ۱۳۸۹)

## ۲-۳-۵- ابعاد نظارت

نظارت متمرکز بر رهبری در برگیرنده ی جریان تفکر، برنامه ریزی، سازماندهی، و ارزشیابی است. تفکر و برنامه ریزی در این جریان از جمله وظایف اداری است. سازماندهی از وظایف برنامه ی تحصیلی و ارزشیابی از وظایف آموزش درس است. ماهیت این وظایف نظارتی با قلمروهای اداری، تحصیلی و درسی تداخل دارد. نقش ویژه ناظران، ایجاد پل هماهنگی میان این زمینه ها خواهد بود و همچنین به مفهوم سازی، طراحی، سازماندهی و ارزشیابی برنامه های درسی می پردازند.

## ۲-۳-۶- ارزشیابی

ارزشیابی آموزشی کمک می کند نیازهای آموزشی شناسایی شود. بر اساس این نیازها، برای نظام های درسی و آموزشی هدف گذاری صورت گرفته و برنامه های آموزشی مطلوب تدوین خواهد شد. سپس برای تحقق هدف ها، سازماندهی لازم به عمل می آید و انجام امور، هدایت و رهبری می گردد. از این رو، در صورتی که در نظام آموزشی بتوان یک نظام ارزشیابی مناسب منظور داشت کیفیت آموزش های ارائه شده در آن نظام تضمین خواهد شد. نقش و اهمیت ارزشیابی در فرایند اصلاح و رشد نظام های آموزشی و ایجاد ارتباط نزدیک با دستاوردهای علمی برکسی پوشیده نیست. ایجاد نظام ارزشیابی کیفیت آموزش، ابزاری را برای سازمان ها فراهم می سازد تا به وسیله آن فعالیت های خود را مورد بازنگری قرار دهند، نقاط قوت و ضعف را معین کنند و گزینه های مناسب را برای اصلاح خود انتخاب نمایند. میزان توجه سازمان به فرآیند ارزشیابی، بیانگر خواست سازمان نسبت به بهبود فرایندهای جاری آموزشی و رفع کاستی های موجود است. ارزشیابی، ابزاری برای درک ارزش پدیده ها و قضاوت در مورد آن ها بوده و دانش خاص مربوط به یک موقعیت ویژه را تولید می کند که باید توجه داشت به ایجاد دانشی تعمیم پذیر نمی انجامد. اما پیش از هر چیز لازم است که با مفهوم «ارزشیابی» آشنا شویم. زیرا درک کامل از نقش ارزشیابی با تعریف کامل آن صورت می گیرد.

اساساً از نظر لغوی واژه ارزشیابی به معنی تعیین ارزش چیزی است. (معین ۱۳۷۱، ۱۹۹)

در کلیه تعاریف ارزشیابی سه عنصر مشترک در آنها به چشم می خورد: (ورتون و ساندرز<sup>۱۷</sup> 1997)

۱) فرآیند منظم و هدف دار جمع آوری داده و اطلاعات است.

<sup>17</sup>.Worthan&Sanders



۲) قضاوت ارزشی در مورد مطلوبیت پدیده ارزشیابی انجام می گیرد.

۳) وسیله ای برای شناخت و دانش و در نتیجه حذف، تغییر، اصلاح و یا تجدید نظر منجر به بهبودی وضعیت مورد ارزشیابی است.

انجام ارزشیابی به شیوه گفته شده منجر به:

الف) شناخت دقیق و علمی از وضعیت موجود نظام و میزان مغایرت آن با وضعیت مطلوب و مورد انتظار؛

ب) ارائه پیشنهادهای علمی و مستند در جهت بهبود نظام، رفع یا کاهش ضعف ها و تحکیم قوت ها؛ خواهد شد.

### ۲-۳-۷- رویکردهای ارزشیابی

عوامل متعددی بر انتخاب رویکردها و روش ها مؤثر است از جمله؛ هدف از ارزشیابی، نظر صاحبان فرایند، میزان هزینه، تعداد افراد، برنامه ها و فرایندهای تحت ارزشیابی را می توان اشاره نمود.

الگوهای ارزشیابی را می توان از جنبه های مختلف مورد نظر قرار داد و دسته بندی کرد. از آن جمله می توان به دسته بندی مرکز مطالعات ارزیابی (دانشگاه کالیفرنیا) اشاره کرد. هرمان<sup>۱۸</sup> (۱۹۸۷) این دسته بندی را به شرح زیر مطرح می کند:

- **الگوهای هدف گرا:** در رویکرد ارزشیابی مبتنی بر هدف ابتدا مقاصد یک فعالیت آموزشی تعیین می گردند و بعد از آن در ارزشیابی کوشش به عمل می آید تا نشان داده شود که آن مقاصد تا چه اندازه تحقق یافته اند. الگوی ارزشیابی تایلر<sup>۱۹</sup> و الگوی ارزشیابی اختلاف یا ناهمخوانی در زمره این نوع ارزیابی ها به حساب می آید (سیف ۱۳۸۴).

- **الگوهای مدیریت گرا:** در این رویکرد هدف تشخیص و تحقق بخشیدن به نیازهای اطلاعاتی مدیران تصمیم گیرنده است. آن دسته از الگوهای ارزشیابی که از رویکرد مبتنی بر مدیریت برخاسته اند به قصد کمک به مدیران و تصمیم گیرندگان به وجود آمده اند. پدیدآورندگان این الگوهای ارزشیابی آموزشی بر یک رویکرد سیستمی (نظام دار) تأکید دارند که در آن درباره دروندادها، فرآیندها و برون دادها تصمیم گیری می شود. مخاطب

<sup>18</sup>.Herman

<sup>19</sup>. Tyler

الگوهای ارزشیابی حاصل از رویکرد مبتنی بر مدیریت همواره تصمیم گیرندگان نظام، به عنوان مثال نظام آموزشی، هستند و جهت فعالیت ارزشیابی را خواسته های تصمیم گیرندگان، نیازهای اطلاعاتی، و ملاک های اثربخشی تعیین می کنند، الگوهایی که در این دسته جای می گیرند عبارتند از: الگوی ارزشیابی سیپ<sup>۲۰</sup> که توسط بیم<sup>۲۱</sup> و همکاران (۱۹۷۱) ارائه گردیده است (سیف، ۱۳۸۴).

- **الگوهای پاسخگویانه:** الگوهایی که در این رویکرد قرار می گیرند بیشتر به مسئولیت خویش در قبال مصرف کنندگان فرآورده های آموزشی توجه داشته اند، تا درباره فرآورده های آموزشی اطلاعات جمع آوری نمایند یا دیگران را در این کار یاری دهند. به طور خلاصه، می توان گفت که در رویکرد مبتنی بر مصرف کننده ارزشیابی برابر است با تعیین میزان مطلوب بودن یک فرآورده آموزشی (خورشیدی، ۱۳۸۲).

- **الگوهای مبتنی بر نظر خبرگان:** در این رویکرد، تأکید بر کاربرد مستقیم نظر متخصصان در قضاوت درباره کیفیت فعالیت های آموزش و پرورش است. در الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان آموزشی، به این سؤال ارزشیابی پاسخ داده می شود که «آیا منتقد متخصص، برنامه را تأیید می کند؟» روش ارزشیابی در این الگو شامل تحلیل انتقادی متخصصان است (بازرگان، ۱۳۸۳). اعتبارسنجی<sup>۲۲</sup> از جمله الگوهای ارزشیابی مبتنی بر نظر متخصصان و خبرگان است.

- **الگوهای مبتنی بر مدافعه (اختلاف نظرهای متخصصان):** در این رویکرد اختلاف نظرهای ارزشیابان مختلف (موافق و مخالف) مورد تأکید قرار می گیرد. این الگوها بر این فرض استوار هستند که تمام متخصصان ارزشیابی خواسته و ناخواسته نظرها و تعصبات خود را در جریان ارزشیابی دخالت می دهند؛ لذا برای این که نتایج درست تری از ارزشیابی به دست آوریم باید از نظرهای موافق و مخالف چند تن از متخصصان و صاحب نظران استفاده کنیم. ورتن و سندرز<sup>۲۳</sup> (۱۹۸۷) موضوع را این گونه توضیح داده اند: درحالی که غالب رویکردهای ارزشیابی می کوشند تا سوگیری ها را کاهش دهند، رویکرد مبتنی بر اختلاف نظرهای متخصصان

<sup>20</sup>.Cipp

<sup>21</sup>.Bim

<sup>22</sup>. با توجه به اهمیت و بهره مندی از این الگو در اعتبارسنجی مراکز دولتی سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور در فصل بعد به بررسی

کامل آن خواهیم پرداخت.

<sup>23</sup>. Vrtn and Sanders

امیدوار است با دخالت دادن نظریات مثبت و منفی در ارزشیابی سوگیری‌ها را متعادل سازد و از این طریق عدالت را برقرار نماید (سیف، ۱۳۸۴).

- الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت‌کنندگان: در این رویکرد بررسی طبیعت‌گرایانه و کوشش مشارکت‌کنندگان در تعیین ارزش‌ها، ملاک‌ها، نیازها و داده‌های ارزشیابی مورد تأکید قرار می‌گیرند (سیف، ۱۳۸۰).

ابیلی (۱۳۷۵) به نقل از بولا<sup>۲۴</sup> نیز در مورد الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت‌کنندگان بیان می‌دارد که تحقیق یا ارزشیابی مشارکتی صرفاً یک تلاش علمی متخصصان به حساب نمی‌آید، بلکه بررسی زیستی عمیق یک تجربه‌ی اشتراکی تلقی می‌شود که به اتفاق همه طرف‌های ذینفع انجام می‌گیرد. در این مدل ارزشیابی، یادگیرنده به صورت ارزشیاب و ارزشیاب به صورت یادگیرنده در می‌آید. تصمیمات درباره اهداف، مقاصد، استانداردها و ابزار ارزشیابی به شیوه مشارکتی اتخاذ می‌شوند. اطلاعات شخصی بین آنها مبادله می‌شود. داده‌ها به صورت جمعی مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند و قضاوت نیز به شیوه گروهی صورت می‌گیرد.

### ۲-۳-۸- اعتبارسنجی

- چگونه می‌توان کیفیت آموزش‌های اجرا شده در مرکز آموزشی را سنجید؟  
- چگونه می‌توان اطلاع حاصل کرد که فراگیران در آینده از آموزش‌های اثر بخش بهره‌مند خواهند شد؟  
- سازمان چگونه می‌تواند از کیفیت آموزش‌های ارائه شده، اطلاع حاصل کند؟  
این‌ها پرسش‌های مهمی هستند که با مفهوم سازی کارکردها و رویکردهای اعتبارسنجی، می‌توان به آنها پرداخت. این الگو یکی از متداول‌ترین الگوهای ارزشیابی آموزشی است که بیش از سایر الگوها در نظام‌های آموزشی کشورهای آمریکای شمالی، اروپا و آسیا مورد استفاده قرار گرفته است.

برای ارزشیابی آموزشی، رویکردهای متنوع و متفاوتی ارائه شده است که یکی از آنها، رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان و مشخص‌ترین الگوی مربوط به این رویکرد، «الگوی اعتبارسنجی» می‌باشد. این الگو معروف‌ترین مدل ارزشیابی کیفیت نظام‌های آموزشی در جهان است که در آن شاخص‌های عناصر مختلف نظام

<sup>24</sup>.Bula

آموزشی در دو مرحله «ارزشیابی درونی» و «ارزشیابی بیرونی» تدوین می‌شود. (دستورالعمل این دو مرحله به پیوست ۱ می‌باشد)

بر این اساس ابتدا «عوامل» نظام آموزشی مشخص و سپس «ملاک‌ها» و «شاخص‌های» آن‌ها تعیین می‌شود. شاخص‌ها، اطلاعاتی در مورد کمیت و کیفیت نظام آموزشی ارائه می‌دهند و ماهیتاً مشخص‌کننده وضعیت نظام آموزشی می‌باشند. به عبارت دیگر نقش آنها دادن هشدار به تصمیم‌سازان و تصمیم‌گیران درخصوص وجود مشکلات و موانع در برخی زمینه‌های خاص و یا وجود روندهای مطلوب در دیگر زمینه‌ها است. شاخص‌ها، زمانی وضعیت نظام آموزشی را به صورت روشن به تصویر می‌کشند که با تدوین و بررسی آن‌ها، شناخت بیشتر و درک درست‌تری از موقعیت نظام آموزشی حاصل شود؛ امری که به نوبه خود، زمینه‌های لازم جهت انتخاب برنامه‌های مورد نیاز را به وجود می‌آورد تا بدین وسیله اقدام‌های مورد انتظار و برنامه‌های آتی آن برای رفع مشکلات، مشخص گردد. این تشخیص، برای بهبود وضعیت نظام آموزشی اهمیتی حیاتی دارد؛ زیرا نظام‌های آموزشی برای اثربخشی و کارایی بیشتر و بهبود عملکرد خود به راهنمای عمل نیاز دارند تا اطمینان حاصل نمایند که با کیفیت خوبی به مقصد مورد نظر دست خواهند یافت.

در ادامه به بررسی دقیق‌تر الگوی اعتبارسنجی خواهیم پرداخت.

## ۹-۳-۲- کارکردهای اعتبارسنجی

بعضی‌ها در تعریف اعتبارسنجی نظر به دو کارکرد اصلی آن دارند:

حداقل کنترل کیفیت<sup>۲۵</sup> و ارتقاء تضمین کیفیت<sup>۲۶</sup>

کارکرد اول یعنی حداقل کنترل کیفیت (که اغلب در شکل بعضی از انواع تصدیق‌ها ظاهر می‌شود) به عنوان یک مکانیزم پالایش در تأیید اینکه آیا یک مؤسسه آموزش عالی حداقل الزامات کیفیت را برآورده می‌سازد و اینکه رویه‌های کنترل کیفیت در آن زمینه متناسب هستند، به کار می‌رود. در مورد کارکرد دوم، تضمین کیفیت اشاره به فرایندهای ارزشیابی یک مؤسسه یا یک برنامه دارد که به یک تجزیه و تحلیل و پیشنهاداتی در

<sup>25</sup>.Minimal Quality Control

<sup>26</sup>.Promotion Quality assurance

ارتباط با کیفیت مؤسسه یا برنامه (راهبردهای ویژه تضمین کیفیت) منجر می شود. این دو کارکرد در اکثر کشورهای اروپایی و مؤسسه های آموزش عالی وجود دارند (لامیک و جینس<sup>۲۷</sup>، 2001).

ویتنس<sup>۲۸</sup>، بهبود کیفیت آموزش و فراهم کردن زمینه پاسخگویی را دو کارکرد مهم اعتبارسنجی برمی شمرد (رحیمی، ۱۳۸۲). ون دام<sup>۲۹</sup>، نیز از بهبود کیفیت آموزش، پاسخگویی، ارائه اطلاعات شفاف و هدایت نظام آموزش در بهره گیری مناسب از منابع در اختیار، به عنوان کارکردهای چهارگانه اعتبارسنجی نام می برد. (بازرگان، ۱۳۸۴) با توجه به آنچه گفته شد می توان بهبود کیفیت، پاسخگویی و سازماندهی مجدد را به عنوان کارکردهای اصلی اعتبارسنجی برشمرد. برآیند حاصله، به سازمان این اطمینان را خواهد داد که برنامه های آموزشی، کاملاً در چهارچوب استانداردها و ضوابط از پیش تعیین شده قرار داشته، منطبق با اصول کیفیت اجرا می شوند. در زیر به برخی دیگر از کارکردها اشاره می شد:

- اطمینان به مدیریت و تأمین کنندگان منابع مالی از اینکه اعتبارات تخصیص داده شده، به صورت مناسب هزینه می شوند.

- پاسخگویی به کارکنان زیر پوشش در جهت فراهم کردن تجربه مناسب آموزشی و اجرای دوره ها مطابق با برنامه پیش بینی شده.

- پاسخگویی به عموم سازمان از اینکه فرایندهای درون نظام آموزش مناسب هستند و آینده علمی سازمان را تضمین می کنند (سالیس<sup>۳۰</sup>، ۱۳۷۲).

## ۲-۳-۱۰- انواع اعتبارسنجی

بطور کلی دو نوع اعتبارسنجی وجود دارد:

- ۱) مؤسسه ای (نهادی)
- ۲) تخصصی (برنامه ای)

<sup>27</sup>.Lamicq & Jense

<sup>28</sup>. Witness

<sup>29</sup>. Wan Damme

<sup>30</sup>.Solis

## ۲-۳-۱۰-۱- اعتبارسنجی مؤسسه ای (نهادی)

این نوع اعتبارسنجی معمولاً در سطح کل مؤسسه انجام می شود و بیانگر این است که هر بخش از مؤسسه در حصول اهداف مؤسسه چقدر نقش داشته و مؤثر واقع شده است؛ اگر چه ضرورتاً همه بخش ها در سطح یکسانی از کیفیت نباشند (ایتون<sup>۳۱</sup>، ۲۰۰۰). در اعتبارسنجی مؤسسه ای مسأله کلیت و روابط بین بخش ها بسیار مهم است و باید به آن توجه خاص داشت (بازرگان، ۱۳۸۴). انجام اعتبارسنجی در سطح مؤسسه مستلزم انجام خودارزیابی بخش های مختلف و ترکیب نتایج برای قضاوت کلی درخصوص اعتبار مؤسسه است. هر چند چارچوب کلی اعتبارسنجی مؤسسه 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.

## ۲-۳-۱۰-۲- 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 بخشی از مؤسسه هستند بکار می رود. واحد مورد بررسی ممکن است یک کالج یا مدرسه درون یک دانشگاه و یا برنامه درسی درون یک رشته باشد. اگر چه ممکن است برخی از آژانس های اعتبارسنجی بر مبنای استانداردهای دیگری عمل کنند، مانند تسهیلات و حمایت نهادی، اعضا هیأت علمی و بطور کلی محتویات برنامه ها و یا برنامه درسی دوره یا مقطع خاصی (پازارگادی، ۱۳۷۹).

در حال حاضر، مکانیسم اعتبارسنجی در کشور ما به دلیل جلب مشارکت، همکاری فعال و درگیر نمودن ذینفعان درون و برون نظام آموزشی در بین روش ها و الگوهای گوناگون تضمین کیفیت نظیر «الگوی ارزیابی تایلر، سیپ، تبادلی و...» از بسامد بالاتری برخوردار شده است.

<sup>31</sup>.Eaton

بخش سوم:

اعتبارسنجی مراکز دولتی سازمان آموزش

فنی و حرفه ای کشور

### ۳-۱- اعتبارسنجی مراکز دولتی سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور

کارگروه اعتبارسنجی سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور با توجه به تعاریف کیفیت بر این باور است که آنچه در نظر ما کیفیت معنا می دهد، به ارزش ها و اهداف بنیادی سازمان بستگی دارد. ما نمی توانیم از کیفیت سخن بگوییم بدون آنکه محک و معیاری موافق با نظر سازمان درباره رسالت نهایی آموزش داشته باشیم. از سوی دیگر استنباط ما از آموزش، راهنمایی برای ادراک ماهیت کیفیت، چگونگی دستیابی به آن، ارزشیابی و ارتقاء سطح آن خواهد بود. هدف و ضرورت اثربخشی باتوجه به گسترش برنامه ها و مراکز آموزشی سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور که مستلزم صرف منابع انسانی، مالی و مادی فراوانی است که تأمین این منابع موجب حساسیت بیشتر مدیران و شرکت کنندگان در دوره ها نسبت به آموزش شده است. بررسی میزان اثربخشی دوره ها و ارائه بازخورد اطلاعاتی به افراد پاسخی منطقی به این حساسیت است.

از این منظر سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور علاوه بر ستاد مرکزی، دارای ۳۱ اداره کل در سطح کشور و یک مرکز تربیت مربی می باشد و به منظور دستیابی به تازه های علوم و فناوری روز، ارتقاء کیفیت آموزشی و همگامی با استانداردهای بین المللی، همواره سعی بر گسترش روابط بین المللی از جمله سازمان بین المللی کار (ILO) نموده است. رکن اصلی فعالیت های سازمان، آموزش است که عملیات اجرایی آن مأموریت و هویت سازمان را شکل می دهد و در قالب دوره های زیر ۱ ماه تا ۱۸ ماهه و آموزش های پودمانی با: آموزش در مراکز ثابت، آموزش توسط تیم های سیار، آموزش در پادگان ها، آموزش در مراکز جوار کارخانه، جوار دانشگاه، آموزش ضمن کار، آموزش تعلیمات سرپرستی، آموزش در مرکز تربیت مربی و آموزش در آموزشگاه های آزاد نسبت به تأمین و تربیت نیروی ماهر مورد نیاز بخش های مختلف صنعتی، کشاورزی و خدماتی کشور اقدام می کند.

با این هدف مراکز آموزشی سازمان را با استفاده از ملاکهای ویژه ای مورد قضاوت قرار داده و رتبه بندی خواهند شد. رتبه ای که از طریق سازوکار یاد شده برای یک مرکز به دست می آید، اعتبار علمی آن مرکز را نمایان می سازد. با این توضیح سؤال اصلی طرح این است که آیا سازوکار مناسبی جهت رتبه بندی مراکز آموزشی تحت پوشش سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور به منظور نیل به اهداف مستتر در ماده ۲۱ قانون پنجم توسعه جمهوری اسلامی ایران و برنامه ریزی برای اصلاح و بهبود کیفیت و کمیت مراکز آموزشی تحت پوشش سازمان وجود دارد؟



با توجه به مواردی که در فصل قبل در خصوص مفاهیم مرتبط با حوزه اعتبارسنجی ارائه شده است، اعتبارسنجی از دو بخش **ارزیابی درونی و ارزیابی بیرونی** تشکیل شده است. پس از تشکیل کمیته ارزیابی درونی در سازمان آموزش فنی و حرفه ای، اهداف طرح بر اساس سیاست ها، قوانین و وظایف اصلی سازمان طراحی و همین طور بر اساس اهداف، عوامل ارزیابی با توجه به استانداردهای سازمان تهیه و تدوین و در نهایت متناسب با هر کدام از عوامل، ملاک های ارزیابی و نشانگرهایی تهیه گردید و متناسب با هر نشانگر نیز سؤالاتی برای سنجش نشانگر مدنظر طراحی شده است. لازم به ذکر است که با توجه به اینکه مأموریت، اهداف و کارکرد مراکز آموزش فنی و حرفه ای در سراسر کشور تقریباً یکسان بوده و هم پوشانی زیادی دارد، موضوع تدوین عوامل، ملاک، نشانگر و پرسش ها به صورت متمرکز در شورای مرکزی و با مشارکت کلیه عوامل اجرائی شامل رؤسای مراکز آموزشی در شهرستان ها، مربیان و مدیران آموزش جزء، طراحی و تدوین گردیده است.

### ۲-۳- اهداف کلی و جزئی مرتبط در طرح اعتبارسنجی مراکز آموزش فنی و حرفه ای دولتی

۱- ارتقاء و بهبود عملکرد آموزشی (کمی و کیفی) مرکز آموزش فنی و حرفه ای بر اساس استانداردهای تعریف شده.

۱-۱- توسعه راهبردهای یاد دهی- یادگیری در مراکز آموزش فنی و حرفه ای.

۱-۲- افزایش تنوع گروه ها و حرفه های آموزشی.

۱-۳- افزایش تنوع مخاطبین و ظرفیت اجرایی.

۱-۴- ایجاد تنوع بیشتر در روش های اجرای آموزش های فنی و حرفه ای.

۱-۵- بهبود کارایی آموزشی مرکز آموزش فنی و حرفه ای.

۲- حصول اطمینان مدیریت و تامین کنندگان مالی از رعایت استانداردهای تعیین شده و هزینه کرد بهینه منابع.

۲-۱- ارتقاء و افزایش سطح عوامل، ملاک ها و استانداردهای تعریف شده در مراکز آموزش های فنی و حرفه ای.

۲-۲- توسعه سیستم ارزیابی و کنترل مستمر کیفیت.

۲-۳- توسعه ارزیابی میان دوره ای کارشناسان بیرونی و اعتباربخشی به نتایج آن.

- ۳- توسعه کالبدی مرکز آموزش فنی و حرفه ای متناسب با نیاز منطقه.
- ۳-۱- مدیریت صحیح توزیع و بهره برداری مناسب تجهیزات آموزشی.
- ۳-۲- توسعه و بهبود فضای آموزشی.
- ۳-۳- ساماندهی اماکن پشتیبانی.
- ۴- افزایش اثربخشی؛ جلب اعتماد ذی نفعان و کمک به کارآموزان در انتخاب آگاهانه مرکز آموزش فنی و حرفه ای معتبر
- ۴-۱- افزایش سهم کارآموختگان فنی و حرفه ای در بازار کار و اشتغال.
- ۴-۲- ساماندهی سیستم اطلاع رسانی، مشاوره و پذیرش کارآموزان.
- ۴-۳- افزایش رضایت و تسهیل مشارکت بهره برداران از آموزش فنی و حرفه ای در بخش های دولتی و غیر دولتی.
- ۴-۴- توسعه تعاملات بیرونی مرکز و انعقاد تفاهم نامه ها و قراردادهای آموزشی.
- ۵- مشارکت و فعال نمودن ارکان اجرایی مرکز آموزش فنی و حرفه ای به صورت جامع و هدفمند در هدف گذاری، برنامه ریزی و ارزشیابی مرکز.
- ۵-۱- تناسب اهداف تعیین شده با ظرفیت اسمی مرکز.
- ۵-۲- برنامه ریزی عملیاتی و نظارت موثر در جهت تحقق اهداف مرکز.
- ۵-۳- تناسب اهداف مرکز با نیازهای فرد و جامعه.
- ۵-۴- تقویت انگیزه ارکان اجرایی جهت تحقق اهداف مرکز.
- ۶- کمک به مرکز آموزش فنی و حرفه ای در شناسایی قابلیت ها و به فعلیت رساندن آنها جهت دسترسی به اعتبار و گواهینامه.
- ۶-۱- دریافت مجوز آموزشی از سایر دستگاه ها، نهادها و متولیان آموزشی در سطح ملی و بین المللی.
- ۶-۲- توسعه کمی و کیفی مهارت آموزی در مؤسسات کارآموزی آزاد.
- ۷- بهبود مدیریت منابع انسانی از طریق تعیین معیارهای شایستگی ارکان اجرایی مرکز آموزش فنی و حرفه ای.
- ۷-۱- انتخاب و انتصاب مدیر آموزش بر اساس معیارهای شایستگی طراحی شده.

۷-۲- احراز صلاحیت و توسعه دانش و مهارت مربیان بر اساس معیارهای شایستگی طراحی شده.

۷-۳- ارتقای شغلی منابع انسانی شاغل در بخش های سنجش/آموزش/پژوهش مرکز بر اساس معیارهای شایستگی طراحی شده.

۸- توسعه کارکردهای مدیریت مرکز آموزش فنی و حرفه ای.

۸-۱- برنامه ریزی و سازماندهی مناسب فعالیت های مرکز.

۸-۲- بهبود و ساماندهی سیستم ارزیابی و پاسخگویی.

۸-۳- مدیریت بهینه منابع مالی.

### ۳-۳- عوامل ارزیابی طرح اعتبارسنجی مراکز دولتی سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور

با بررسی های انجام شده و کسب نظر از کلیه عوامل موثر در امر آموزش های فنی و حرفه ای اعم از مربیان، رؤسای مراکز، مدیران استانی و کارشناسان حوزه مدیریت و ارزشیابی، عوامل در چهار بخش به شرح زیر طراحی و تدوین گردید.

۱- آموزش

۲- مدیریت اجرایی- آموزشی

۳- بهره وری

۴- پشتیبان

آموزش به معنای: انتقال دانش و مهارت از مربی به کارآموز با لحاظ کردن ارزش های داده های سامانه مهارت آموزی، اعم از نیروی انسانی (مربی)، نرم افزار (محتوا و راهبردهای یاددهی-یادگیری) و سخت افزار (فضا و تجهیزات و امکانات)

مدیریت اجرایی-آموزشی به معنای: سرپرستی و مدیریت ارکان آموزشی و عوامل تاثیرگذار مستقیم و غیرمستقیم بر سامانه آموزش، نظر به ارزش های فردی مدیر و منابع در اختیار اعم از سرمایه های انسانی و مالی مرکز و همچنین سایر کارکردهای مدیریت

بهره وری به معنای: بررسی کارایی و اثربخشی مهارت آموزی با نگاه به تنوع ماهیت مهارت آموزی و فراگیران مهارت

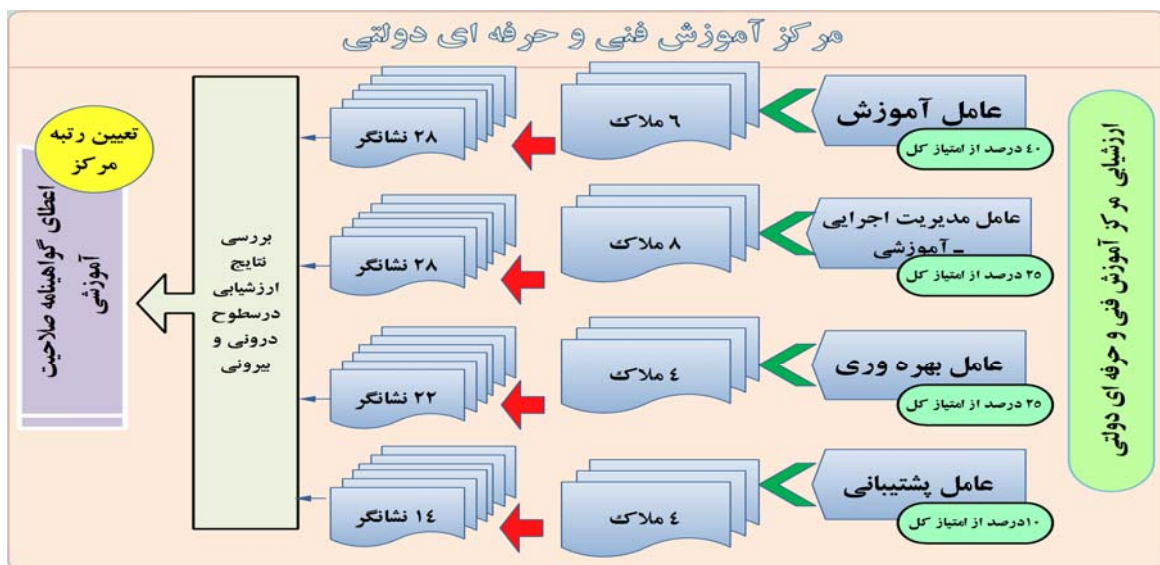
پشتیبان به معنای: امکانات و اقداماتی که در راستای پشتیبانی سامانه آموزش در زمینه های رفاهی، فرهنگی، بهداشتی و اداری، تدبیر می گردد.

برای عامل اول یعنی عامل آموزش، ۶ ملاک، ۲۸ نشانگر و ۲۹ سؤال طراحی شده است که نهایتاً ۴۰ درصد از سهم کل نمره را به خود اختصاص می دهد.

برای عامل دوم یعنی مدیریت اجرایی-آموزشی، ۸ ملاک، ۲۸ نشانگر و ۴۹ سؤال طراحی شده است که نهایتاً ۲۵ درصد از سهم کل نمره را به خود اختصاص می دهد.

برای عامل سوم یعنی عامل بهره وری، ۴ ملاک، ۲۲ نشانگر و ۲۳ سؤال طراحی شده است که نهایتاً ۲۵ درصد از سهم کل نمره را به خود اختصاص می دهد.

و برای عامل چهارم یعنی عامل اماکن پشتیبان نیز ۴ ملاک، ۱۴ نشانگر و ۱۵ سؤال طراحی شده است که نهایتاً ۱۰ درصد از سهم کل نمره را به خود اختصاص می دهد.



نمودار ۱. ارزشیابی مراکز آموزش فنی و حرفه ای دولتی

### ۳-۴- انتخاب یا تدوین ابزار اندازه گیری

همانطور که قبلاً اشاره شد متغیرهای مورد نظر برای گردآوری داده های لازم با توجه به پرسش های ارزیابی (و نیز ملاک ها و نشانگرها) مشخص می شود. بر این اساس باید ابزار اندازه گیری مناسب را تعیین کرد. انواع ابزار اندازه گیری برای ارزیابی آموزشی به شرح زیر است:

الف) آزمون های مورد استفاده برای سنجش ویژگی های شناختی و روانی و حرکتی

ب) پرسش نامه و مقیاس های نگرش سنجی

ج) مصاحبه

د) مشاهده

ه) سایر ابزار (فرم های اطلاعاتی و امثال آن) (بازرگان، ۱۳۸۰: ۱۵۶).

تنظیم داده های ارزیابی باید براساس چهارچوبی باشد که ارزیابی قبل از گردآوری داده ها بر پایه پرسش های ارزیابی تدوین کرده است. به عبارت دیگر در یک طرح ارزیابی مطلوب ارزیاب مشخص می کند متغیرهای مورد مشاهده کدامند و نیز عنوان جدول های یک متغیری و چند متغیری را که باید با توجه به آنها داده های گردآوری شده تنظیم شوند فهرست می کند.

بنابراین ارزیاب براساس نقش و هدف ارزیابی و نوع پرسشهای ارزیابی و همچنین نوع داده های گردآوری شده (کیفی یا کمی) نوع تحلیل داده ها را مشخص و سپس نحوه تفسیر آنها را بیان می کند. (بازرگان، ۱۳۸۰: ۱۵۷-۱۵۸)

### ۳-۵- معیارها و استانداردها در ارزشیابی

یکی از وجوه متمایز کننده ارزشیابی آموزشی از سایر انواع جستجوهای نظام یافته مانند پژوهش، داوری در ارزشیابی است. ارزشیابی فعالیتی است که ناگزیر درباره ارج و ارزش پدیده مورد ارزشیابی به داوری می پردازد. بلکه بر اساس یک سری معیارهای کاملاً روشن و تعیین شده انجام می شود. این معیارهای قضاوت می توانند عام و همگانی یا ویژه و اختصاصی باشند. (بازرگان، ۱۳۸۰)

### ۳-۶- مراحل تدوین استانداردها

تهیه پیش نویس استانداردها از روی منابع موجود شامل:

- قانون اساسی و سایر قوانین و مقررات کشور
- برنامه ها و سیاست های نظام آموزش عالی
- فلسفه و اهداف کلی نظام آموزش عالی
- یافته های علمی در رشته های تخصصی

- نظر متخصصان موجود در رشته های تخصصی

- پتانسیل ها و امکانات نظام آموزشی (فرمehینی فراهانی، ۱۳۸۳)

محمدی، (۱۳۸۴) سه مرحله را در تدوین استانداردها پیشنهاد می دهد.

گام اول در تدوین استانداردها، تهیه پیش نویس استانداردها است.

گام دوم در تدوین استانداردها، پالایش مجموعه ای است که تحت عنوان پیش نویس تهیه شده است.

گام سوم در تدوین استانداردها، کسب توافق جمعی از صاحب نظران درخصوص مجموعه پالایش شده استانداردها است.

در این مطالعه، نحوه سؤالات طراحی شده به شکلی است که هر سؤال دارای جواب هایی متناسب با وضعیت مطلوب سؤال مورد نظر می باشد که امتیاز یک پرسش عبارت است از امتیازی که از پاسخگویی به پرسش براساس شرایط واقعی موضوع پرسش بدست می آید. امتیازات پرسش ها بنا به نوع گزینه ها و یا گویه هایی که توسط مخاطب انتخاب می شود به دو صورت زیر بدست می آید:

الف- در پرسش های گویه ای، امتیازات از مجموع امتیازات گویه ها بدست می آید.

ب- در پرسش های گزینه ای، امتیازات فقط از یک گزینه بنا به انتخاب آن، بدست می آید که متناسب با طیف در نظر گرفته شده از ۱ (خیلی نامطلوب) تا ۵ (خیلی مطلوب) تقسیم خواهد شد. برای وضعیت خیلی نامطلوب ۱، وضعیت کمی نامطلوب ۲، نسبتاً مطلوب ۳، وضعیت مطلوب ۴ و خیلی مطلوب ۵ اختصاص داده خواهد شد.

پس از تعیین امتیازات پرسش ها در دامنه یک تا پنج، بنا به دفعات تکرار آن پرسش (یعنی اگر پرسش توسط ۲۰ نفر پاسخ داده شده باشد، مجموع امتیازات پرسش تقسیم به ۲۰ خواهد شد)، میانگین امتیازات آن محاسبه می گردد. در مرحله بعد امتیاز هر پرسش در ضریب پرسش که براساس اهمیت هر پرسش تعیین شده است، ضرب می شود و امتیاز نهایی هر پرسش را بدست خواهد داد. از مجموع امتیازات پرسش های زیر مجموعه هر نشانگر، امتیاز نشانگر نیز حاصل می شود. همچنین از مجموع امتیازات هر نشانگر، امتیاز ملاک و از مجموع امتیازات ملاک ها، امتیاز عامل، احصاء خواهد شد. لازم به توضیح است پرسش ها در قالب ۴ گروه پرسش نامه متناسب با مخاطبان طرح شامل رؤسای مراکز، مربیان، سایر کارکنان مراکز و کارآموزان طراحی شده اند.

### ۷-۳- دستورالعمل ها

#### ۱-۷-۳ دستورالعمل اعتبارسنجی مراکز دولتی سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور

این دستورالعمل شامل دو مرحله اصلی است که محل اجرای آن در مراکز و توسط همکاران شاغل در مراکز (ارزیابی درونی) و در ستاد ادارات کل (ارزیابی بیرونی) و همچنین یک مرحله فرا ارزیابی است که توسط همکاران ستادی انجام خواهد گرفت. (دستورالعمل به پیوست ۲)

#### ۲-۷-۳- دستورالعمل نظارت و ارزیابی آموزشی

نظارت و کنترل از جمله وظایف مهم مدیران آموزشی است که میزان پیشرفت در جهت هدف ها را اندازه گیری می کند و با در اختیار قرار دادن ابزار شناخت از فرآیندهای آموزشی و آسیب های احتمالی، به مدیران و برنامه ریزان امکان بازنگری، بهبود و تغییر برنامه ها و سیستم آموزشی را فراهم می سازد. سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور به عنوان اصلی ترین متولی آموزش های فنی و حرفه ای غیررسمی و برای تحقق اهداف سازمان آموزش فنی و حرفه ای و سایر قوانین بالادستی و همچنین در جهت عملیاتی نمودن برنامه های آموزشی سازمان اقدام به نظارت، ارزیابی و هدایت مراکز آموزش فنی و حرفه ای نموده است. در این نظارت و ارزیابی از دو روش نظارت میدانی و نظارت الکترونیکی بصورت همزمان بهره گرفته می شود.

#### ۳-۷-۳- دستورالعمل رتبه بندی آموزشگاه های آزاد ( ۹۳/۲۱۰/۱۱۶۷ مورخ ۹۳/۱/۲۴)

در راستای تحقق بند (ز) ماده ( ۲۱ ) قانون برنامه پنجم توسعه، سازمان برنامه "طراحی و استقرار الگوی رتبه بندی مراکز آموزش فنی و حرفه ای (دولتی- غیر دولتی و علمی کاربردی سازمان)" را ذیل سیاست شماره ۹ از راهبرد شماره ۳ سند راهبردی مهارت و فناوری پیش بینی نموده است. دفتر موسسات کارآموزی آزاد و مشارکت های مردمی بمنظور اجرای این برنامه در بخش غیر دولتی اقدام به طراحی و تدوین دستورالعمل رتبه بندی آموزشگاه های فنی و حرفه ای آزاد با هدف ایجاد انگیزه و رقابت بین آموزشگاه های فنی و حرفه ای آزاد در جهت ارتقا کیفیت آموزش های فنی و حرفه ای ارائه شده نموده است (پیوست ۳).

#### ۴-۷-۳- شیوه نامه بازرسی و نظارت از آموزشگاههای فنی و حرفه ای آزاد

نظارت و بازرسی جریان‌ی است مستمر و آگاهانه ، به منظور همیاری در بهینه سازی عملکرد آموزشگاههای فنی و حرفه ای آزاد و بهره وری مطلوب از سرمایه ، نیروی انسانی و امکانات موجود و تحقق اهداف سازمان آموزش فنی و حرفه ای که این اقدام موجب تقویت و افزایش امنیت شغلی موسسان ، مدیران ، مربیان ، کارکنان و در نهایت پیشگیری از بروز تخلفات احتمالی و اجرای برنامه های آموزشی در آموزشگاههای مذکور می گردد(پیوست ۴).



صفحه ارجاعی	سال ابلاغ	عنوان پیوست	پیوست
۱۹	ویرایش ۱۳۹۵	دستورالعمل ارزشیابی درونی و ارزشیابی بیرونی	پیوست شماره ۱
۳۰	ویرایش ۱۳۹۵	دستورالعمل اعتبارسنجی مراکز دولتی سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور	پیوست شماره ۲
۱۸	۱۳۹۳	دستورالعمل رتبه بندی آموزشگاه های آزاد	پیوست شماره ۳
۳۱	-	شیوه نامه بازرسی و نظارت از آموزشگاههای فنی و حرفه ای آزاد	پیوست شماره ۴

## منابع

- ایبلی. خدایار، هداوندی. محمدرضا، ارزشیابی کیفیت دوره‌های آموزش موسسات ارائه دهنده خدمات آموزش به شرکت ایران خودرو، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، سال سی و چهارم، شماره ۱، 1383
- سالیس، ادوارد (۱۳۷۲) مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش، ترجمه سید علی حدیقی، تهران: نشر هوای تازه
- بازرگان، عباس، فتح آبادی. جلیل، عین الهی. بهرام (۱۳۸۴)، رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی، ۱۳۸۴
- بازرگان. عباس (۱۳۷۴). ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۳ و ۴. ص ۱-۲۲
- بازرگان، عباس (۱۳۷۶). کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه‌های ملی و بین‌المللی. در محسن خلیجی و محمدمهدی فرقانی (ویراستاران). مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، جلد اول: تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی: ۳-۲۷.
- بازرگان. عباس و همکاران ۱۳۷۹. رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقاء مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. دوره جدید. سال پنجم. ص ۱-۲۷
- باقریان. فاطمه ۱۳۸۳. یادگیری در آموزش عالی. نادرقلی قورچیان، حمیدرضا آراسته، پریش جعفری. دایره‌المعارف آموزش عالی. ج دوم. تهران بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی
- برینان، جان. شاه، تارلا ۲۰۰۰. مدیریت کیفیت در آموزش عالی "چشم انداز بین‌المللی به سنجش و تغییر سازمانی". ترجمه کیوان صالحی و حسن رضا زین‌آبادی و کورش پرنده ۱۳۹۰. انتشارات مرکز نشر دانشگاهی
- بختیاری، ابوالفضل (۱۳۸۲) «استاندارد، استانداردها و اعتبارسنجی (تضمین کیفیت) در نظام آموزشی» مجموعه مقالات اولین همایش استاندارد و استانداردها در آموزش و پرورش. تهران، انتشارات مدرسه
- بولا. اس. اچ. ۱۹۹۰ ارزشیابی طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی برای توسعه. ترجمه دکتر خدایار ایبلی ۱۳۷۵. تهران انتشارات مؤسسه بین‌المللی آموزش بزرگسالان
- بیلو پاتریک. ج. و همکاران ۱۹۹۰. راهنمای اجرایی برنامه‌ریزی استراتژیک. ترجمه منصور شریفی گلوبی ۱۳۷۹. تهران انتشارات هوای تازه
- بازارگادی. مهنوش ۱۳۷۹. الگویی جهت اعتبارسنجی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور در بخش دولتی و غیردولتی. رساله دکتری دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات
- خلیجی. محسن. ۱۳۷۶. نگاهی به نظام آموزش عالی ایران. گذشته، حال، آینده. مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران. جلد اول. تهران. انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی
- خنیفر، حسین (۱۳۸۱) «درآمدی بر استانداردها سازی منابع انسانی» تهران: دانشکده مدیریت.

- راتکلیف. جیمز (۱۹۹۶). سنجش، ارزشیابی و اعتبارسنجی در آمریکا. ترجمه غلامرضا یادگارزاده ۱۳۸۳. مجله علم و آینده. شماره ۷ ص ۹۹-۱۱۳

- رحیمی، حسین (۱۳۸۲). تضمین کیفیت در آموزش عالی مفاهیم، اصول تجربیات، مجموعه مقالات پنجاه و یکمین نشست رؤسای دانشگاه‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی، ۱۳۸۲

- روینستین. راهنمایی برای خود- ارزشیابی در سطح برنامه. ترجمه حسن رضا زین آبادی و اسماعیل زارعی زوارکی (۱۳۸۳)، انتشارات علوم و فنون.

- سالیس، ادوارد، مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش، ترجمه سید علی حدیقی، تهران: نشر هوای تازه، ۱۳۷۲

- سرجیوانی، توماس جی؛ استارات، رابرت جی. (۱۳۹۱)؛ سرپرستی و نظارت آموزشی؛ ترجمه عبدالمحمد طاهری و محمد شعبانی؛ انتشارات دانشگاه اصفهان

- سیف. علی اکبر (۱۳۷۵). روش های اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی. تهران. نشر دوران.

- عمادزاده، مصطفی (۱۳۷۲) عوامل موثر در بهبود کیفیت تدریس، فصلنامه دانش مدیریت، شماره ۲۹،

- عمومی، رضا و همکاران ۱۳۸۴. ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. انتشارات سازمان سنجش کشور

- عمید، حسن (۱۳۷۶). فرهنگ فارسی. تهران: انتشارات امیرکبیر.

- عزیزی نعمت‌ال... ۱۳۷۹. مفهوم کیفیت و نظام های بهبود آن در آموزش و پرورش. فصل نامه تعلیم و تربیت. شماره ۶۱

- فاضلی. عصمت. ۱۳۸۳. دانش‌آموختگان و اشتغال. به کوشش نادرقلی قورچیان. حمیدرضا آراسته. پرورش جعفری. دایره‌المعارف آموزش عالی. جلد اول. تهران. بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.

- فتحی واجارگاه. کورش ۱۲۸۳. استاندارد سازی یا استاندارد شکنی؟ آیا استانداردسازی وضعیت مدارس را بهبود می‌بخشد؟ مجموعه مقالات اولین همایش علمی استانداردسازی در آموزش و پرورش. تهران. انتشارات مدرسه

- فرمهینی فراهانی. محسن ۱۳۷۳. استانداردسازی برنامه درسی. مجموعه مقالات اولین همایش علمی استاندارد سازی در آموزش و پرورش. تهران. انتشارات مدرسه

- قورچیان، نادر قلی، تحلیلی بر مکعب کیفیت در نظام آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۷ و ۸، 1373

- کافمن. راجرز هرمن. جری ۱۹۹۱. برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی. ترجمه فریده مشایخ و عباس بازرگان ۱۳۷۴. تهران. انتشارات مدرسه

- کیامنش. علیرضا. ۱۳۷۹. روش های ارزشیابی آموزشی (رشته علوم تربیتی) تهران. انتشارات دانشگاه پیام نور

- کیامنش، علیرضا (۱۳۸۱). روش های ارزشیابی آموزشی. تهران، انتشارات پیام نور.

- گروه مشاوران یونسکو. فرایند برنامه‌ریزی آموزشی. ترجمه فریده مشایخ ۱۳۷۳. تهران انتشارات مرسه

- محمدی. رضا. ۱۳۸۱. ارزیابی درونی کیفیت گروه های آموزشی ریاضی محض و کاربردی دانشگاه صنتی امیرکبیر. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران
  - محمدی، رضا، و دیگران (۱۳۸۴) «ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی: مفاهیم، اصول، روش ها، معیارها» تهران : سازمان سنجش آموزش کشور
  - موخوپادی، مرمر ۲۰۰۱. مدیریت کیفیت جامع در آموزش. ترجمه فاخته اسحاقی، صدیقه شریعتی، فرشته صادقی و رضا محمدی ۱۳۹۰. انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور
  - میرزا محمدی. محمدحسن. ۱۳۷۶. بررسی و طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی کیفیت آموزش وزارت نیرو. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشکده تهران.
  - هداوند، سعید، رویکردی استراتژیک به فرایند برنامه ریزی آموزش، نشریه تدبیر، سال شانزدهم، شماره ۱۶۲، ۱۳۸۴
  - یارمحمدیان، محمدحسین، کلباسی. افسانه، ارزیابی درونی گروه های آموزشی دانشکده مدیریت و اطلاع رسانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مجله آموزش در علوم پزشکی، ۱۳۸۵
  - یگانه. مهرداد. ۱۳۷۹. استاندارد و استاندارد کردن. تهران. انتشارات مرکز آموزش و تحقیقاتی صنعتی ایران.
- منبع: کتاب "بهره وری و تجزیه و تحلیل آن در سازمانها" مؤلف: شهنام طاهری؛ انتشارات هستان

- Bazargan, Abbas (2001). From Internal Evaluation to Quality Assurance in Higher Education: the case of medical education in Iran. Vol 1, No 1 (2001): spring
- Borden. M&Deug Hong.(۲۰۰۳).R&D program evaluation \_ theory and practice. printed and bound in great Britain by A utony Rowe ltd. Chippenham, Wiltshire.
- Baker. Mery. (1999). Training Effectiveness Assessment. Naval Air Warfare center Training System Devison.
- Biczynski. L(۲۰۰۱) Standardization. Challenge of Today. Necessity for Future. Available Internet : www. Itas.fzk. de/e-soc:ety/preprints
- Catton PA, etal: 1999.A guide to Internal Program evaluation for Program directors.Annals RCPSC
- Cowin. bob 1994. initiating change through internal evaluation promoting ownership of program and service evaluation results
- Chapman. R & Wilson.p.(1999). Total Quality Training and Human Resource Development. Dogan page.
- Eaton judiths 2000 Accreditation: internet: <http://www.chea.org/>
- El- khawas. E. 2003 Accreditation in the U.S.A: origins. development and future prospects. Unesco: IIEP

- Fitzpatrick, J. Sanders, and Worthen, B. 2004. Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines. Boston: Allyn Bacon Press.
- Heum Lee Sung & Pershing J.A. (1999). Effective Reaction Evaluation in Evaluating Training Programs: Propose Performance Improvement. International Society for Performance. 1999
- Heywood Lindsay. 2001. A Comprehensive Framework for Quality Evaluation and Improvement in Universities. : <http://www.quality.nist.gov/>.
- Horenby, A. 1997. Oxford Advanced Learners Dictionary- Oxford University Press
- Hures, R. Middle. 1995. Leadership, Quality and Institutional Effectiveness: Higher Education Quality. Vol 4, n3, p.p 267-285
- Ivancevich, John M. (2001). Human Resource Management. Eight Edition. McGraw-Hill Companies.
- Izadi, M. 1996. Quality in Higher Education. Journal of Industrial Teacher Education: Journal of Industrial Teacher Education
- Patton, M. Q. 1997. Utilization-Focused Evaluation: The New Century Text. Thousand Oaks, CA: Sage Publication
- UNESCO. 1997. Higher Education in Tomorrow's World. Ferewel Seminar, Paris. 24 January.
- Vlasceanu, L., Grunberg, L., and Parlea, D. (2004). Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions (Bucharest, UNESCO-CEPES) Papers on Higher Education. ISBN 92-7-178-90-79 [www.cepes.ro/publications](http://www.cepes.ro/publications)
- Wanzare, Zahariah & Ward, Kenneth L. (2000). Rethinking Staff Development In Kenya: Agenda for the Twenty First Century. The International Journal of Education Management. Bradford.
- Worthen, Blaine R. and James R. Sanders. 1987. Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines. New York: Longman
- Worthen, B.R., Sanders, J.R., Fitzpatrick, J.L. (1997). Program Evaluation: Alternative Approach and Practical Guidelines. Longman.