Journal of Economics of Knowledge_based Development
فصلنامه اقتصاد توسعه دانش بنیان

جلد:۱ شماره:۲ سال ۱۴۰۰ فصل: تابستان صفحه: ۱۰۶-۸۳

فرا ارزیابی کیفیت گزارش‌های ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های دولتی ایران و پیشنهاد برای بهبودی آنها[1]

حجت غلام‌زاده
دانش‌آموخته دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران
H-Gholamzadeh@phdstu.scu.ac.ir

سکینه شاهی
استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران
sshahi@scu.ac.ir

حمید فرهادی‌راد
استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران
h.farhadirad@scu.ac.ir

سیدعباس رضوی
استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران
razavi_sa@scu.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی کیفیت گزارش‌های ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های دولتی ایران با رویکرد فراارزیابی می‌باشد. این پژوهش؛ شامل دو بخش کمّی و کیفی می‌باشد. در بخش کمّی، جامعه پژوهش؛ شامل تمامی گزارش‌های ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی موجود در سازمان سنجش تا سال ۱۳۹۵ می‌باشد. با روش نمونه‌گیري تصادفی طبقه‌ای، تعداد ۳۶ گزارش از پنج گروه آموزشی علوم انسانی، علوم مهندسی، علوم پایه، علوم کشاورزی، و هنر به عنوان نمونه انتخاب گردیدند. به منظور پاسخ به سوالات پژوهش از پرسشنامه فراارزیابی محقق‌ساخته برای بررسی کیفیت گزارش‌های ارزیابی درونی استفاده شد. با استفاده از روش پایایی بین دو ارزیاب، میزان پایایی پرسشنامه ۸۷ درصد محاسبه شد. جهت تحلیل داده‌های حاصل از پرسشنامه از آماره‌های توصیفی استفاده گردید. یافته‌های پژوهش با استفاده از تحلیل داده‌های پرسشنامه نشان داد که کیفیت تدوین گزارش‌های ارزیابی درونی در گروه‌های مختلف مناسب بوده است. هر چند که در برخی موارد، بویژه در مبحث کیفیت محتوا، نیازمند بهبودبخشی هستند.

واژگان کلیدی: فراارزیابی، ارزیابی درونی، گروه‌های آموزشی، گزارش‌نویسی ارزیابی درونی، کیفیت.

"روش ارجاع به مقاله"
غلام‌زاده، حجت؛ شاهی، سکینه؛ فرهادی‌راد، حمید و رضوی، سیدعباس (۱۴۰۰). فراارزیابی کیفیت گزارش‌های ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های دولتی ایران و پیشنهاد برای بهبودی آنها. فصلنامه اقتصاد توسعه دانش بنیان، دوره ۱، شماره ۲، ص ۱۰۶-۸۳ .

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

۱- مقدمه

در دهه‌های اخیر در تمام کشورها؛ نظام‌های آموزش عالی به عنوان مهمترین ارگان، وظیفه تعلیم و تربیت افراد آن کشور را بر عهده دارند (Govender, Grobler, Mestry, 2017: 998). در حقیقت دانشگاه‌ها 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) نقش غیر قابل انکاری در توسعه اقتصادی و اجتماعی کشورها دارند (Santiago, Tremblay, Basri & Arnal,2008) و عامل مهمی در حمایت از انسجام اجتماعی، رشد اقتصادی و رقابت جهانی جوامع هستند (European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE),2015:6).

در همین راستا، 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 (Agasisti, Barbato,Dal Molin & Turri,2019). لذا با توجه نمودن به کیفیت در آموزش عالی توانسته‌اند بسیاری از هزینه‌های اقتصادی را کاهش دهند (احمدی، ۱۳۸۶: ۴).

جریان تضمین کیفیت؛ موجب استقلال دانشگاهیان شده و ایده سنتی «خودگردانی» (Self-Governance) را به «جمهوری پژوهشگران» (Republics of Scholars) در قلب دانشگاه‌ها تغییر داده است (Frølich & Caspersen,2015). از لحاظ مفهومی، کیفیت آموزش عالی را می‌توان با بررسی سطح رضایت ذینفعان تعیین کرد (Abidin,2015). ابزار مهم تضمین کیفیت دانشگاهی، الگوی اعتبارسنجی (Accreditation) است که همواره مورد اقبال گسترده دانش پژوهان آموزش عالی بوده است و ارزیابی درونی (Internal Evaluation) مرحله آغازین و زیربنای 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 (Tang,2014). 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 (Lee & Kim,2015). ارزیابی‌های درونی و بیرونی می‌توانند با هم ترکیب شوند و یک چارچوب ارزیابی چندسطحی ایجادکنند که در سطوح خرد، متوسط و کلان بر تسهیل یادگیری در مؤسسات آموزشی تأثیرگذار باشند (Goyal & Howlett,2019).

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

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

و امیری (۱۳۸۹) و ترک زاده، محمدی و محترم (۱۳۹۲) و نیز بررسی مقالات سلسله همایش‌های اول تا دهم ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی[۲]، می‌توان دریافت که با وجود نقدهای متعدد؛ تغییر چندانی حاصل نشده و فرآیند ارزیابی درونی با چالش‌های ساختاری، اجرایی، و انگیزشی گروه‌ها روبرو است.

در این راستا ارزیابی از فعالیت‌های ارزیابی درونی، یعنی فراارزیابی (Scriven,1969,2009) اهمیت فراوانی دارد. با انجام فراارزیابی، مطلوبیت، امکان‌سنجی، تناسب، دقت و پاسخگویی ارزیابی‌های درونی بررسی می‌شود و صحت و سقم آنها مشخص می‌شود. همچنین با توجه به تأثیرگذاری نتایج ارزیابی‌ها بر منابع مالی مراکز آموزش عالی و تصمیم‌گیری برای آینده این مراکز (Praestgaard,1999)، مشروط کردن تامین منابع مالی طرح‌های ارزیابی بر اساس کیفیت آنها (همان) و بررسی میزان تحقق اهداف ارزیابی (نادری و عبدالهی، ۱۳۸۹)؛ انجام فرایند فراارزیابی ضروری است. زیرا فراارزیابی ارزیابی از فعالیت‌های ارزیابی به منظور حفظ و ارتقا کیفیت آنهاست (Scriven,1969 & Stufflebeam,2007). در حقیقت ارزیابی‌ها یک ابزار بالقوه مهم برای دولت‌های دموکراتیک هستند و پایه‌ای برای پاسخگویی و یادگیری سیاست‌ها فراهم می‌کنند (Van Voorst & Mastenbroek,2019).

بر همین اساس با توجه به ضرورت انجام ارزیابی درونی و تداوم این اقدامات و نیز با توجه به وجود مشکلات بسیاری که موجب کندی یا رکود این فعالیت‌ها شده است، ضرورت بررسی و فراارزیابی برنامه‌ها و فعالیت‌های ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی احساس می‌شود. لذا، در این پژوهش با هدف فراارزیابی ارزیابی درونی، کیفیت گزارش‌های ارزیابی درونی ارائه شده به سازمان سنجش توسط گروه‌های آموزشی، مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

سوالات پژوهش

سوال اصلی پژوهشی

گزارش‌های ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های دولتی ایران دارای چه کیفیتی است؟

سوالات فرعی پژوهش

۱. نقاط قوت و ضعف چارچوب گزارش‌های ارزیابی درونی کدام‌اند؟
۲. نقاط قوت و ضعف محتوای گزارش‌های ارزیابی درونی کدام‌اند ؟

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

۲- پیشینه نظری پژوهش

به عقیده Vlasceanu & et.al (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.

Ezer and Horin (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 علمی‌دانشگاه‌ها و نیازهای نهادها، تغییر یافته است.

معمولا ارزیابی درونی در سطح یک گروه آموزشی انجام می‌پذیرد (بازرگان و همکاران، ۱۳۸۶) و نوعی ارزیابی مشارکتی است که با هدف بهبود کیفیت (محمدی، ۱۳۹۴: ۴۴)، سه اقدام عمده؛ عمل پیمایشی برای جمع‌آوری اطلاعات عینی، اقدام‌پژوهی برای جهات فلسفی اهداف و برنامه‌ها و روش‌های کیفی برای تفکر و تحلیل داده‌ها شامل می‌شود (حجازی، بازرگان و اسحاق، ۱۳۹۵: ۲۴). در حقیقت؛ ارزیابی درونی مرحله آغازین کاربرد اعتباربخشی تلقی می‌شود. در این مرحله نظام دانشگاهی به منظور خود در آیینه دیدن، اقدام به ارزیابی می‌کند تا نقاط قوت و ضعف خود را دریابد و به اصلاح نقطه ضعف‌ها بپردازد.

در ارزیابی درونی خود اعضای نظام دانشگاه‌ها خود به خود به صورتبندی سوال‌های ارزیابی می‌پردازند، روش‌های گردآوری داده‌های مورد نظر را تعیین کرده و پس از تحلیل آنها شخصا به قضاوت درباره خود می‌پردازند و سرانجام با استفاده از نتایج، به بهبود امور می‌پردازند (کریمی، ۱۳۹۶: ۳۵). ارزیابی درونی با فلسفه‌های متفاوتی دنبال می‌شود. بدین صورت که گاهی به صورت خودمروری و خودسنجی با رویکرد تحلیلی و انتقادی است و گاهی خودارزشیابی توصیفی و عمدتاً به قصد ادای وظیفه رسمی انجام می‌شود (Biling,2004).

Steven & et.al (۲۰۱۰) نیز بر این باورند که خودارزیابی (خودسنجی) به عنوان نوعی استراتژی در نظر گرفته شده که برای بیشتر فعالیت‌های ارزیابی یادگیرنده – محور فرصت فراهم می‌کند و به طور بالقوه به موضوعات کلی‌تری همچون پیشرفت حرفه‌ای متمرکز است. این امر بدیهی است که خودارزیابی؛ مهارتی است که باید آموخته شود و آموزش داده شود در این صورت پیشرفت را تضمین خواهد کرد. زیرا فرایند خودارزیابی به گونه‌ای موفقیت‌آمیز برای دستیابی به بهبود مستمر در سازمان‌ها هم در بخش خصوصی و هم در بخش عمومی پذیرفته شده است (Tarl,2010).

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

ایالات متحده آمریکا دارای تجربه ۱۰۰ ساله در زمینه اعتبارسنجی و ارزیابی درونی می باشد. شروع ارزیابی و اعتبارسنجی از سال ۱۹۰۵ است که درسال ۱۹۳۰ این نظام، قدرت گرفت و در اواسط ۱۹۶۰ در نظام آموزش عالی به تثبیت کامل رسید (هاشمی و پور امین زاد، ۱۳۹۰). اولین کوشش براي ارزیابي در آموزش عالي ایران در سال ۱۳۷۵ خورشیدي آغاز شد. سپس در سال ۱۳۷٦ در شش گروه آموزشي علوم پزشكي، طرح به اجرا درآمد (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹). دانشگاه تهران، به عنوان اولین دانشگاه غیرپزشكي، در بهار ۱۳۷٦ در یكي از جلسه‌هاي شوراي دانشگاه، اجراي طرح ارزیابي دروني در گروه‌هاي آموزشي این دانشگاه را مورد توجه قرار داد (بازرگان، ۱۳۷٦).

فراارزیابی از طرح‌های ارزیابی راهی برای تضمین کیفیت فرایند ارزیابی و از این طریق؛ کیفیت آموزش عالی است (دادرس و فرجی، ۱۳۹۵). فراارزیابی به طور رسمی از دهه ۱۹۶۰ شروع شده است. Scriven (1967) و Stufflebeam (1968) از پیشگامان آن بودند و Scriven در سال (1969) نخستین بار این اصطلاح را به کار برد (Stufflebeam,2001). این فرایند ارزیابی نقاط قوت و محدودیت‌های اصلی ارزیابی‌ها مربوطه به بررسی شواهد، خطرات سوگیری، تغییرپذیری دقت و نمونه‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهد (Cohen & et.al,2021).

انواع مدل‌های فراارزیابی در جدول ذیل آمده است:

جدول۱.مدل‌های فراارزیابی

ردیف	نام مدل فراارزیابی	سال	توضیحات
۱	مدل استافل بیم	۲۰۱۱	این مدل مشهورترین مدل فراارزیابی که 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 و 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 می‌شود.
۲	مدل سینجیندواونگ و همکاران	۲۰۱۱	این مدل شامل پنج معیار، صحت و درستی، سودمندی، اخلاق بودن، اعتبار و هزینه‌اثربخشی می‌باشد.
۳	مدل همکاری توسعه اتریش	۲۰۰۹	در این مدل گزارش ارزیابی باید، بدون محاسبه ضمایم و پیوست‌ها، حداکثر ۵۰ تا ۶۰ صفحه باشد.
۴	مدل معیارهای گروه ارزیابی سازمان ملل متحد	۲۰۰۹	در این مدل گروه ارزیابی سازمان ملل متحد استانداردهایی را برای مدیریت، انجام و استفاده از ارزیابی تدوین کرده است. کمیته همکاری توسعه سازمان همکاری و توسعه اقتصادی نیز معیارهای تحت عنوان "معیارهای دی. ای. سی " را تدوین نموده است.

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

ردیف	نام مدل فراارزیابی	سال	توضیحات
۵	مدل اصول راهنمای ارزیابان انجمن ارزیابی آمریکا	۲۰۰۹	اصول این مدل شامل ۲۵ استاندارد است که در پنج مقوله کلی دسته بندی شده‌اند: پژوهش سیستماتیک، شایستگی، درستی/صداقت، احترام قائل شدن برای افراد، و مسئولیت در خصوص رفاه عموم. این استانداردها بر ارزیابان و نه ارزیابی تمرکز دارد.
۶	مدل معیار وفاداری به برنامه	۲۰۰۳	این مدل توسط تینگل، دسیمون و کانوینگتن بر اساس بعد دقت و صحت استانداردهای ارزیابی برنامه و در ابعاد: کفایت طرح تحقیق، پایایی، روایی، روش‌های تجزیه و تحلیل و تفسیر مناسب، گزارش اندازه اثر یا معناداری عملی، تبیین ابقا، و بررسی وفاداری به برنامه تدوین شد.
۷	مدل طرح کلی فرآیند ارزیابی	۲۰۰۳	این مدل توسط باستلو طراحی شد که دارای سه معیار: طرح کلی فرآیند ارزیابی، عناصر کلیدی ارزیابی، استفاده از ارزیابی می‌باشد.
۸	مدل راهنمای ارزیابی آفریقا	۲۰۰۲	این مدل در واقع همان استانداردهای ارزیابی برنامه می‌باشد که کمیته‌ها، سازمان‌ها، انجمن‌های حوزه ارزیابی و همچنین ارزیابان از سراسر قاره آفریقا به منظور تناسب بخشی به استانداردهای ارزیابی برنامه و منطبق نمودن آن با بافت و فرهنگ آفریقا در ۳۰ استاندارد که ۱۳ استاندارد اصلاح شد و ۱۷ استاندارد دیگر دست نخورده باقی ماند، طراحی شد.
۹	مدل توجه به تئوری و یافته‌های تجربی	۱۹۹۸	این مدل توسط برندن طراحی شد. وی معیارهای فراارزیابی را به دو دسته کلی معیارهای رویه‌ای و معیارهای پیامدی تقسیم می‌کند.
۱۰	مدل رهنمودهای فراارزیابی کمیسیون اروپا	۱۹۹۶	این مدل بر اساس رهنمودهای فراارزیابی کمیسیون در پنج بعد طراحی شده است: ۱) رهنمودهای ارائه شده برای فرآیند ارزیابی توسط سازمان پیمانکار ۲) انتخاب ارزیابان توسط سازمان پیمانکار ۳) طراحی و اجرای فرآیندهای ارزیابی توسط ارزیابان ۴) کیفیت گزارشات میان دوره ۵) ارزیابی تعامل بین مشارکت کنندگان مختلف در فرآیند ارزیابی.
۱۱	مدل ارزیابی برنامه جامعه پژوهش ارزیابی	۱۹۸۲	این مدل ۵۵ زیراستاندارد را در شش استاندارد کلی طبقه بندی کرده که عبارتند از: ۱) مذاکره و صورت بندی ۲) ساختار و طرح ۳) جمع آوری داده و آماده سازی آن ۴) تحلیل و تفسیر داده‌ها ۵) انتقال و آشکارسازی ۶) کاربرد کمیته‌های (ای. آر. اس، ۱۹۸۲).
۱۲	مدل استانداردهای ارزیابی کمیته مشترک	۱۹۷۵	این مدل با هدف تدوین و اشاعه استانداردهای ارزیابی آموزشی شکل گرفت و شامل ۳۰ استاندارد در چهار حوزه: مفید بودن، عملی بودن، ملاحظات اخلاقی و قانونی، و دقت و صحت است.

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

۳- روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف؛ از نوع پژوهش‌های کاربردی است و در اجرای این پژوهش، جهت پاسخگویی به سوالات پژوهش از روش‌های کمّی و کیفی استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر؛ شامل کلیه گزارش‌های ارزیابی‌های درونی گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های دولتی کشور در ۱۳ سال گذشته است که مجموعا شامل ۳٤۸ گزارش تائید شده ارزیابي دروني گروه‌هاي آموزشي دانشگاه‌هاي دولتی بوده است. با توجه به حجم زیاد جامعه و ضرورت رعایت انتخاب گزارش‌ها از کلیه گروه‌های آموزشی، از روش نمونه‌گیري تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم استفاده شد و ۳٦ گزارش به عنوان نمونه مورد تحلیل قرار گرفتند. در جدول زیر، مشخصات نمونه ارائه گردیده است.

جدول ۲. حجم نمونه به تفکیک عنوان گزارش و سال انجام طرح

ردیف	عنوان گزارش ارزیابی درونی	سال انجام	ردیف	عنوان گزارش ارزیابی درونی	سال انجام
۱	گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران	۱۳۸۵	۱۹	گروه مهندسی علوم خاک، دانشکده مهندسی آب و خاک، دانشگاه تهران	۱۳۸٦
۲	گروه حسابداری، دانشکده اقتصاد و مدیریت، دانشگاه شهید باهنر کرمان	۱۳۸۸	۲۰	گروه مکانیک ماشین‌های کشاورزی، دانشکده کشاورزی، دانشگاه شیراز	۱۳۹۲
۳	گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء	۱۳۸۹	۲۱	گروه مهندسی و علوم کامپیوتر، دانشگاه شیراز	۱۳۸۹
٤	گروه اقتصاد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه رازی کرمانشاه	۱۳۸٦	۲۲	گروه مهندسی عمران، دانشکده فنی و مهندسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان	۱۳۹۱
٥	گروه روانشناسی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران	۱۳۸۳	۲۳	گروه مهندسی مکانیک، دانشکده مهندسی، دانشگاه شیراز	۱۳۸۸
٦	گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد	۱۳۹۰	۲٤	گروه مهندسی برق، دانشگاه صنعت آب و برق (شهید عباسپور)	۱۳۸٤
۷	گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد تهران	۱۳۸۹	۲٥	گروه قدرت و کنترل، دانشکده مهندسی برق و کامپیوتر، دانشگاه شیراز	۱۳۹۲
۸	گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه شهرکرد	۱۳۸۸	۲٦	گروه مهندسی مکانیک، دانشکده فنی و مهندسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان	۱۳۹۳

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

ردیف	عنوان گزارش ارزیابی درونی	سال انجام	ردیف	عنوان گزارش ارزیابی درونی	سال انجام
۹	گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور در کلیه مناطق	۱۳۸٤	۲۷	گروه مهندسی آب، دانشکده کشاورزی، دانشگاه شهید باهنر کرمان	۱۳۹۱
۱۰	گروه زبان و ادبیات عربی، دانشکده الهیات و معارف اسلامی، دانشگاه شهید چمران اهواز	۱۳۸۱	۲۸	گروه عمران، دانشکده فنی و مهندسی مرند، دانشگاه تبریز	۱۳۸٦
۱۱	زابل گروه حسابداری، معاونت پژوهشی، دانشگاه ایلام	۱۳۸٦	۲۹	گروه شیمی‌تجزیه، دانشکده شیمی، دانشگاه تبریز	۱۳۸۸
۱۲	گروه مدیریت و برنامه ریزي آموزشي، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء	۱۳۹۰	۳۰	گروه زیست‌شناسی جانوری، دانشکده علوم طبیعی، دانشگاه تبریز	۱۳۸٦
۱۳	گروه شهرسازی، دانشکده هنر، دانشگاه تهران	۱۳۹۱	۳۱	گروه فیزیک، دانشکده علوم پایه، دانشگاه الزهراء	۱۳۹۰
۱٤	گروه طراحی پارچه و لباس، دانشکده هنر، دانشگاه الزهراء	۱۳۸۸	۳۲	گروه شیمی، دانشگاه کردستان	۱۳۸۵
۱۵	گروه طراحی صنعتی، دانشکده هنرهای کاربردی، دانشگاه هنر	۱۳۹۰	۳۳	گروه ژنتیک، دانشکده علوم پایه، دانشگاه تربیت مدرس	۱۳۸٦
۱٦	گروه شهرسازی، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه هنر	۱۳۸۵	۳٤	گروه زیست‌شناسی، دانشکده علوم پایه، دانشگاه زابل	۱۳۸۸
۱۷	گروه آبخیزداری، دانشکده منابع طبیعی و علوم دریایی، دانشگاه تربیت مدرس	۱۳۸٤	۳۵	گروه ریاضی، دانشکده علوم، دانشگاه شیراز	۱۳۹۰
۱۸	گروه ترویج و آموزش کشاورزی، دانشکده اقتصاد و توسعه کشاورزی، دانشگاه تهران	۱۳۸٤	۳٦	گروه ریاضی، دانشکده علوم، دانشگاه الزهراء	۱۳۹۰

به منظور گردآوری داده‌ها از دو ابزار مطالعات کتابخانه‌ای همانند کتاب، مقالات، همایش‌ها و همچنین منابع اینترنتي و تحقیق میدانی در قالب پرسشنامه محقق‌ساخته فراارزیابی بررسی شیوه گزارش‌نویسی گزارش‌های ارزیابی درونی استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده از روش‌های آمار توصیفی همچون فراوانی و فراوانی درصدی و همچنین روش تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است.

برای پاسخگویی به سؤالات پژوهش از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شد. به منظور تعیین روایی محتوایی پرسشنامه، از شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) (content

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

validity ratio) استفاده شد. بدین‌منظور، از ۱۴ متخصص درخواست شد تا هر آیتم را بر اساس طیف سه قسمتی "ضروری"، "مفید است ولی ضرورتی ندارد"، و "ضرورتی ندارد" بررسی نماید؛ سپس پاسخ‌ها مطابق فرمول زیر محاسبه می‌شود:

$$CVR = \frac{n_E - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

از آنجایی که در این مطالعه از ۱۴ نفر متخصص استفاده شد، باید نتیجه محاسبه برای گویه از ۰/۵۱ بیشتر باشد تا آن گویه از روایی محتوایی برخوردار باشد (حاجی‌زاده و اصغری، ۱۳۹۰).

جدول۳. روایی محتوایی گویه‌های چک‌لیست فراارزیابی با استفاده از روش CVR

عامل	ملاک	نشانگر	گویه	تعداد گزینه ضروری	روایی سؤال
گزارش-نویسی	چارچوب	صفحه عنوان	۱	۱۳	۰/۸۵
			۲	۱۲	۰/۷۱
			۳	۱۳	۰/۸۵
			٤	۱۱	۰/۵۷
		فهرست‌بندی	۱	۱۳	۰/۸۵
			۲	۱۲	۰/۷۱
			۳	۱۱	۰/۵۷
		منابع	۱	۱۲	۰/۷۱
		پیوست	۱	۱۳	۰/۸۵
		بخش‌بندی	۱	۱۳	۰/۸۵
			۲	۱۱	۰/۵۷
			۳	۱۳	۰/۸۵
			٤	۱۲	۰/۷۱
			۵	۱۲	۰/۷۱
		کیفیت مقدمه	۱	۱۲	۰/۷۱
			۲	۱۳	۰/۸۵
			۳	۱۲	۰/۷۱
			٤	۱۱	۰/۵۷
		کیفیت روش-شناسی	۱	۱۲	۰/۷۱
			۲	۱۱	۰/۵۷
			۳	۱۲	۰/۷۱
			٤	۱۱	۰/۵۷
			۵	۱۳	۰/۸۵
			۱	۱۲	۰/۷۱
			۲	۱۳	۰/۸۵

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

عامل	ملاک	نشانگر	گویه	تعداد گزینه ضروری	روایی سؤال
	کیفیت محتوای گزارش	کیفیت یافته‌ها	۳	۱۳	۰/۸۵
			٤	۱۳	۰/۸۵
			٥	۱۲	۰/۷۱
			٦	۱۲	۰/۷۱
			۷	۱۳	۰/۸۵
		ارائه شواهد پشتیبان	۱	۱۳	۰/۸۵
		تفکیک پیشنهادات	۱	۱۲	۰/۷۱
		شفافیت گزارش	۱	۱۲	۰/۷۱
			۲	۱۳	۰/۸۵
			۳	۱۲	۰/۷۱
			٤	۱۱	۰/۵۷
		مرتبط بودن ارزیابی با نیازهای ذینفعان	۱	۱۲	۰/۷۱
			۲	۱۳	۰/۸۵
			۳	۱۲	۰/۷۱

برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش پایایی بین دو ارزیاب استفاده شد. درصد توافق کلی بین دو ارزیاب در این دو گزارش ارزیابی ۸۷ درصد محاسبه شد که نشان از پایایی مناسب پرسشنامه دارد.

۴- یافته‌ها

با توجه به هدف این پژوهش، از دو ملاک "چارچوب" و "کیفیت محتوا" با ۱۲ نشانگر در قالب دو سؤال فرعی، استفاده شد که نتایج آن به شرح زیر می‌باشد.

جدول۴: یافته‌های پژوهش

ملاک	نشانگر	پرسش	پاسخ		
			بلي	خير	اطلاعاتي در منابع مربوطه موجود نمی‌باشد
	صفحه عنوان	آیا عنوان ارزیابی در صفحه عنوان قید شده است؟	۱۰۰٪		
		آیا تاریخ اتمام گزارش در صفحه عنوان قید شده است؟	۸۵٪	۱۵٪	
		آیا اسامی ارزیابان در صفحه عنوان آمده است؟	۱۰۰٪		
		آیا نام مجری ارزیابی در صفحه عنوان ذکر شده است؟	۱۰۰٪		

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

ملاک	نشانگر	پرسش	پاسخ		
			بلي	خير	اطلاعاتي در منابع مربوطه موجود نمي‌باشد
چارچوب	فهرست بندي	آيا گزارش ارزيابی داراي خلاصه اجرايي مي باشد؟	۱۰٪	۹۰٪	
		آيا گزارش ارزيابی دارای فهرست عنوان مي‌باشد؟	۹۰٪	۱۰٪	
		آيا گزارش ارزيابی دارای فهرست جداول و اشكال مي‌باشد؟	۱۰٪	۹۰٪	
	منابع	آيا گزارش دارای فهرست منابع مي‌باشد؟	۶۵٪	۳۵٪	
	پيوست‌ها	آيا گزارش دارای بخش پيوست‌ها (همچون ابزار ارزيابی) مي‌باشد؟	۱۰۰٪		
	بخش بندي	آيا گزارش ارزيابی شامل مقدمه مي‌باشد؟	۹۷٪	۳٪	
		آيا بخش اهداف گروه ارائه شده است؟	۱۰۰٪		
		آيا گزارش ارزيابی در بر گيرنده بخش متدولوژی مي‌باشد؟	۱۰۰٪		
		آيا گزارش ارزيابی دارای بخش يافته‌ها و نتايج ارزيابی مي‌باشد؟	۱۰۰٪		
		آيا گزارش ارزيابی دارای بخش پيشنهادات مي‌باشد؟	۱۰۰٪		
کيفيت محتواي گزارش	کيفيت مقدمه	آيا زمينه مورد ارزيابی (همچون تعداد اعضای هيئت علمی، دانشجويان، دانش‌آموختگان، سابقه گروه و زمينه شكل گيری گروه) توصيف و تشريح شده است؟	۱۰۰٪		
		آيا اهداف ارزيابی ارائه شده است؟	۹۰٪	۱۰٪	
		آيا سوالات ارزيابی ارائه شده است؟	۵۲٪	۴۸٪	
		آيا محدوديت‌های سر راه ارزيابی ارائه شده است؟	۸۰٪	۲۰٪	
	کيفيت بخش روش-شناسی	آيا چارچوب نمونه گيري بطور كامل ارائه شده است؟	۴۰٪	۵۷٪	۳٪
		آيا روش‌های جمع‌آوری اطلاعات توضيح داده شده است؟	۸۰٪	۲۰٪	
		آيا نحوه تدوين ابزار توضيح داده شده است؟	۵۵٪	۴۵٪	
		آيا روش‌های تجزيه و تحليل توضيح داده شده است؟	۸۰٪	۲۰٪	
		آيا نرخ پاسخ گزارش شده است؟	۱۰٪	۹۰٪	
		آيا در بخش يافته‌ها در خصوص هر نشانگر ارائه داده‌ها و توصيف وضع موجود انجام شده است؟	۹۰٪	۱۰٪	

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

ملاک	نشانگر	پرسش	پاسخ		
			بلي	خير	اطلاعاتي در منابع مربوطه موجود نمي‌باشد
	کیفیت بخش یافته‌ها	آیا در بخش یافته‌ها در خصوص هر ملاك نتیجه ارزیابي و سطح مطلوبیت آن مشخص شده است؟	۹۵٪	۰۵٪	
		آیا در بخش یافته‌ها در خصوص هر عامل نتیجه ارزیابي و سطح مطلوبیت آن مشخص شده است؟	۱۰۰٪		
		آیا نتایج مستقیما بر سوالات ارزیابی متمرکز است؟	۸۵٪	۱۵٪	
		آیا الزامات براي قضاوت درباره نشانگرها ارائه شده است؟	۶۰٪	۴۰٪	
		ایا الزامات از اهداف گروه نشات گرفته است؟	۹٪	۹۱٪	
		آیا در خصوص هر عامل نقاط قوت و ضعف مشخص شده و پیشنهاد براي بهبود آن ارائه شده است؟	۹۱٪	۹٪	
	ارائه شواهد پشتیبان	آیا مدارك و شواهد کافي در خصوص داده‌هاي گردآوري شده و نتایج بدست آمده ارائه شده است؟	۱۵٪	۸۰٪	۵٪
	تفکیک پیشنهادات براساس مجریان	آیا مخاطبان و مجریان پیشنهادات به تفکیک مشخص شده‌اند؟	۱۰۰٪		
	شفافیت گزارش	آیا از بازنمایی‌های تصویری (جدول‌ها) جهت شفافیت‌بخشی به نتایج آماری استفاده شده است؟	۱۰۰٪		
		آیا از بازنمایی‌های تصویری (نمودارها) جهت شفافیت‌بخشی به نتایج آماری استفاده شده است؟	۶۵٪	۳۵٪	
		آیا به شواهد عینی و پژوهشی دیگر که موید نتایج ارزیابی باشند، استناد شده است؟	۰۵٪	۹۵٪	
		آیا زبان گزارش برای مخاطبان قابل فهم است؟	۹۰٪	۱۰٪	
	مرتبط بودن ارزیابي با نیازهاي ذي‌نفعان	آیا نقطه نظرات و دیدگاه‌های همه گروه‌های ذی‌نفع گزارش شده است؟	۹۵٪	۰۵٪	
		آیا کاربران و ذی‌نفعان ارزیابی شناسایی شده‌اند؟	۹۵٪	۰۵٪	
		آیا نیازهای اطلاعاتی ذینفعان در نظر گرفته شده است؟	۱۰۰٪		

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

در خصوص ملاک "چارچوب"، داده‌ها نشان مي‌دهد که در همه گزارش‌ها عنوان ارزيابي مبني بر نام گروه آموزشي مورد ارزيابي و دانشکده و دانشگاه مربوطه ذکر شده است. تاريخ اتمام فرايند ارزيابي دروني و تدوين گزارش آن در ۸۵٪، اسامي ارزيابان و نام فرد مجري ارزيابي دروني در ۱۰۰٪ موارد ذکر شده است. در خصوص فهرست‌بندي گزارش‌ها نيز فقط ۱۰٪ گزارش‌ها داراي خلاصه اجرايي بوده‌اند و در بيشتر گزارش‌ها خلاصه اجرايي که در برگيرنده چکيده نتايج باشد، ارائه نشده‌است. ۹۰٪ گزارش‌ها داراي فهرست عنوان بوده ولي در ۹۰٪ موارد، دارای فهرست جداول و اشکال موجود نمي‌باشد. ۶۵٪ گزارش‌ها داراي فهرست منابع بوده و در ۱۰۰٪ موارد دارای بخش پيوست‌ها (شامل ابزار ارزيابي) هستند. در خصوص نشانگر بخش‌بندی، نتایج نشان مي‌دهد که ۹۷٪ گزارش‌ها دارای بخش مقدمه هستند و در ۱۰۰٪ موارد، بخش اهداف گروه، روش‌شناسی، یافته‌ها و پیشنهادها بطور مشخص و مجزا ارائه شده است.

خلاصه اجرایی که گزارش ارزیابی با آن شروع می‌شود، یک مرور کلی ۳ تا ۵ صفحه‌ای از گزارش است که نتایج عمده، پیشنهادات و درس‌های فرا گرفته شده را برجسته می‌سازد (Wingate,2009) و در این مورد باید تجدیدنظر لازم صورت پذیرد. به طورکلی در خصوص ملاک چارچوب گزارش‌ها، مهرعلیزاده و همکاران (۲۰۰۷) بیان می‌کنند که در گزارش‌نویسی، گروه‌های مختلف از فرمت‌های مختلف برای ارائه فعالیت ارزیابی درونی استفاده می‌کنند که این باعث ایجاد مشکلاتی در ارزیابی درونی می‌شود. اما، از نظر دادرس (۱۳۸۹) در همه مراحل ارزیابی درونی باید انعطاف وجود داشته باشد. در واقع، گروه‌ها می‌توانند با توجه به شرایط خود نسبت به قالب گزارش ارزیابی درونی تصمیم بگیرند. در این زمینه اجماع نظری بین صاحب‌نظران وجود ندارد. نتایج نشان داد که اکثر گروه‌ها از فرم مشابهی که از سازمان سنجش دریافت کرده‌اند، استفاده نموده‌اند. اهمیت گزارش‌نویسی به این دلیل است که به موضوع اشاعه و انتشار اشاره دارد؛ به زعم Stufflebeam (2011) انتشار یافته‌های ارزیابی یکی از معیارهای مفید بودن ارزیابی درونی می‌باشد. در این‌باره گزارش‌های ارزیابی درونی نشان داد که درباره اطلاع‌رسانی نتایج ارزیابی و پیشنهادات ارائه شده براساس آن به ذی‌نفعان و کاربست آن، اطلاعاتی ارائه نشده‌است. هر چند در ایران به یافته‌های ارزیابی درونی برای ذی‌نفعان اهمیتی داده نمی‌شود، اما اهمیت این موضوع به حدی است که Henry & Mark (2003) این مقوله اساسی در ارزیابی درونی را مهم ترین مفهوم در ارزیابی درونی معرفی می‌کنند که به تغییرات نشأت گرفته از ارزیابی یا گزارش ارزیابی می‌انجامد (Oliver,2009). در این رابطه حکیمی (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان داده است که مقاومت برخی از گروه‌های آموزشی در ارائه و انتشار نتایج بدان دلیل است که برخی از

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

گزارش‌ها عملکرد ضعیف گروه‌های آموزشی را نمایان می‌سازد و در واقع، بسیاری از اعضای هیأت علمی به دلیل اینکه گروه خود را خوب نشان دهند از بیان واقعیت‌های گروه که به عقیده آنان ممکن است به ضرر گروه باشد، خودداری می‌کنند. به عقیده Stufflebeam (2011) گزارش‌های ارزیابی درونی در هر قالبی که تدوین می‌شود باید آگاهی‌بخش دست‌اندرکاران بوده و تأثیر مطلوبی بر کارشان داشته باشد.

در رابطه با ملاك "کیفیت محتوا" بررسي‌ها نشان مي‌دهد که در بخش مقدمه ۱۰۰٪ گزارش‌ها، تاریخچه و زمینه گروه آموزشي مربوطه معرفي شده است. همچنین در ۹۰٪ موارد اهداف ارزیابي و در ۵۲٪ موارد سوالات ارزیابي تصریح شده است. در ۸۰٪ گزارش‌ها نیز محدودیت‌هاي موجود در مسیر اجراي ارزیابي دروني ارائه شده است. در خصوص "کیفیت بخش روش‌شناسی"، داده‌ها نشان مي‌دهد که در ۴۰٪ موارد چارچوب نمونه‌گیري ارائه شده است. روش‌هاي گردآوري داده‌ها نیز در ۸۰٪ موارد گزارش شده است. نحوه تدوین ابزار در ۵۵٪ گزارش‌ها، روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در ۸۰٪ موارد و نرخ پاسخ به سوالات در ۱۰٪ گزارش‌ها ارائه شده است. به طور کلی مطابق یافته‌ها، کیفیت محتوای گزارش‌های ارزیابی درونی در سطح مناسبی قرار دارد اما در عین حال، در خصوص نشانگر "کیفیت بخش روش‌شناسی"، داده‌ها نشان مي‌دهد وضعیت مطلوبی دارد اما به ویژه در بخش چارچوب، نحوه تدوین ابزار و نرخ پاسخ به سوالات، بازنگری لازم است. بنابراین "کیفیت بخش متدولوژی" باید مورد توجه بیشتر مجریان طرح ارزیابی درونی قرار گیرد و سعی کنند در هنگام تدوین گزارش ارزیابی درونی، دقیق‌تر به این بخش توجه کنند. زیرا ارزیابی فی‌نفسه یک نوع پژوهش است و همانند سایر پژوهش‌ها لازم است تا معیارهای تکنیکی انجام آن به عنوان نقطه شروع ارزیابی، به دقت مورد توجه قرار گرفته و گزارش شوند (Stufflebeam, 2011). در این بین اعتبار ارزیابان به عنوان بخش مهمی از پژوهش ارزیابی بسیار مهم است. این معیار با این موضوع سروکار دارد که آیا مخاطب به ارزیاب اعتماد دارد و اینکه ارزیاب فارغ از هرگونه سوگیری باشد. مخاطبان اغلب در جایگاهی نیستند که کفایت تکنیکی مطالعه را ارزیابی نمایند. بهترین ابزار این است که به گروه ارزیاب اعتماد کنند. این فاکتور با استقلال داشتن ارتباط دارد. هر چند مطالعه از نظر تکنیکی کفایت داشته باشد اما اگر مخاطبان به اعتبار ارزیابان اعتماد نداشته باشند، ارزیابی بی‌فایده خواهد بود. فراارزیاب باید ارزیابی کند که تا چه اندازه مخاطبان به ارزیابی اعتماد دارند. فرقی ندارد که ارزیاب بیرونی یا داخلی باشد، وی می‌تواند از طریق انجام آشکار مطالعه و نشان دادن درستی و صداقت خود این ملاک یعنی اعتبار را تضمین کند. در همین ارتباط، انجمن ارزیابی

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

آمریکا (۲۰۰۴) معیارهایی برای اعتبار ارزیابان مطرح کرده است. این معیارها شامل ۲۵ استاندارد است که در پنج مقوله پژوهش سیستماتیک، شایستگی، درستی و صداقت، احترام قائل شدن برای افراد و مسئولیت در خصوص رفاه عموم قابل طبقه‌بندی است. همچنین Stufflebeam (2001)، اعتبار ارزیاب را یکی از معیارهای قضاوت درباره قابل دفاع بودن طرح ارزیابی درونی می‌داند. این معیار، ارزیابان را از نظر شایستگی، بی‌طرفی و اخلاقیات، دریافت آموزش‌های لازم برای ارزیابی درونی، مهارت و تجربه و همچنین نسبت جنسسیتی میان ارزیابان بررسی می‌کند. همچنین در این بخش به زعم Stufflebeam (2011) برخورداری ابزارها از روایی و پایایی لازم موجب کفایت تکنیکی آنها می‌شود و اشاره دارد که روایی پرسشنامه‌های مورد استفاده در ارزیابی درونی؛ موجب تمرکز آن‌ها بر سؤالات اصلی، چک کردن فرایند گردآوری داده‌ها و استناد قابل اطمینان به آن‌ها می‌داند.

همچنین وی ابراز می‌دارد که پایایی پرسشنامه‌ها، خطاها، سوگیری‌ها و شرایط مخاطبان را بررسی و چک می‌کند. بررسی‌های پژوهشگر در مصاحبه با دست اندرکاران و صاحب نظران موضوع، نشان می‌دهد که روایی و پایایی پرسشنامه روال مشخصی را طی نکرده است.

یکی از کارشناسان اصلی دست اندرکار در سازمان سنجش بیان داشت که برای روایی و پایایی پرسشنامه‌ها به طور پراکنده و کلی به برخی از نتایج پایان‌نامه‌های دانشجویی اعتماد شده است. بنابراین پایایی و روایی ابزارها نیاز به بازنگری اساسی دارد. به نظر می رسد که گروه‌های آموزشی چون در سلسله مراتب اداری و آموزشی اختیار تصمیم گیری را ندارند، در تدوین گزارش‌ها به روایی و پایایی آن‌ها دقت کافی ندارند. اینکه آیا این گزارش‌ها با واقعیت‌های موجود مطابقت دارد یا خیر از طریق بررسی روایی صورت می گیرد. این امر می‌تواند ناشی از این باشد که گروه‌های آموزشی بیشتر بر اساس ضرورت‌های اداری اقدام به تدوین این گزارش‌ها می‌کنند و اثربخشی و برنامه ریزی بر اساس این گزارش‌ها را لحاظ نمی‌کنند. گروه‌های آموزشی، بیشتر، خود را در برابر سازمان‌های مافوق خود پاسخگو می‌دانند و هدف آنها ارتقای استانداردهای آموزشی نیست. همین امر می‌تواند آنها را در بررسی پایایی و روایی گزارش‌ها بی میل کند.

در خصوص نشانگر "کیفیت بخش یافته‌ها"، نتایج نشان‌دهنده این است که در ۹۰٪ گزارش‌ها براي هر نشانگر توصيف وضع موجود و نتيجه ارزيابي آن انجام شده است. در ۹۵٪ گزارش‌ها نيز در خصوص هر ملاك، نتيجه ارزيابي آن بر اساس نشانگرهاي مربوطه و در ۱۰۰٪ گزارش‌ها، نتيجه هر عامل ارزيابي براساس ملاك‌هاي آن ارائه شده است. اما در ۸۵٪ موارد، نتايج ارزيابي مستقيما بر سوالات ارزيابي متمركز است. الزامات قضاوت در ۶۰٪ گزارش‌ها ارائه شده است و فقط در ۹٪ آنها الزامات مذكور از اهداف گروه نشات گرفته‌اند. در ۹۱٪ گزارش‌ها نيز در خصوص هر عامل نقاط قوت و ضعف مشخص شده و پيشنهاداتي براي بهبود

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

ضعف‌ها ارائه شده است. در ۱۵٪ موارد، مدارك و شواهد كافي در خصوص داده‌هاي گردآوري شده و نتايج بدست آمده ارائه شده است. مخاطبان و مجريان پيشنهادها نيز در ۱۰۰٪ گزارش‌ها به تفكيك و در بخش مجزايي ارائه شده است.

بر مبنای نتایج پژوهش، نشانگر یافته‌ها نیز مطلوب است، البته در قسمت اهداف و شواهد گردآوری داده‌ها توجه بیشتری لازم است. انجام ارزيابي و اعتبارسنجي موفق؛ مستلزم در اختيار داشتن معيارها و استانداردهاي روشن، جامع و معرف است. به عبارت بهتر، پيش‌نياز اجراي يك فرايند اعتبارسنجي علمي اثربخش، وجود استانداردها يا الزامات به عنوان مبناي قضاوت مي باشد (مختاريان و محمدي، ۱۳۸۹). در این بخش بررسی‌ها نشان داد که در اکثر گزارش‌های ارزیابی درونی به سؤالات و اهدافی که در ابتدای پژوهش طراحی شده، پاسخ داده شده است. Stufflebeam (2001) بیان می‌کند که بر اساس این معیار یافته‌ها باید به اهداف ارزیابی پاسخ دهند، هویت مخاطبان مشخص شود، اطلاعاتی که در اختیار مخاطبان است بررسی شود، و اینکه در نهایت تا چه اندازه طرح ارزیابی به اهداف بیان شده و نیازهای اطلاعاتی مخاطبان می‌تواند پاسخ گوید. البته جامعیت و عینیت نشانگرها و ملاک‌ها برای قضاوت و تصمیم‌گیری نیز بسیار اهمیت دارد. همچنانکه مهرعلیزاده و همکاران (۲۰۰۷) نشان داده‌اند که ذهنی بودن و فقدان شفافیت در معیارهای مورد استفاده از جمله محدودیت‌های ارزیابی درونی است. اما تمام گزارش‌هایی که بررسی شد حکایت از این داشت که گزارش‌های ارزیابی درونی قابلیت اجرایی داشتند. اما اینکه چرا بسیاری از این گزارش‌ها عملیاتی نمی‌شوند به دلایل و عوامل مختلفی ارتباط دارد. از جمله این عوامل ساختار گروه‌های آموزشی به طور خاص و ساختار نظام آموزشی به طور عام می‌باشد.

در نظام دانشگاهی ایران، گروه‌های آموزشی از کمترین اختیارات برخوردارند و تصمیمات آموزشی و پژوهشی معمولا به صورت عمودی و از طریق مرکز گرفته می‌شود. این امر باعث می‌شود که گروه‌های آموزشی با وجود طراحی گزارش‌های ارزیابی درونی واقع‌بینانه‌ای که دارند، نتوانند آن‌ها را عملیاتی کنند.

در خصوص "شواهد پشتيبان"، نتايج نشان مي‌دهد كه فقط در ۱۵٪ گزارش‌ها؛ مدارك و شواهد مربوط به داده‌ها گردآوري شده است. در این بخش نیاز است که شواهد پشتیبان قوی‌تری ارائه شود.

ارائه شواهد پشتیبان مانند ادبیات، تجربه یا ارزش‌های ذی‌نفعان و مشورت با افراد آگاه، در گزارش ارزیابی بسیار ضروری است و نتایج باید در راستای سوالات ارزیابی و تحلیل داده‌ها باشد و شواهد حمایت کننده از نتایج را ارائه دهد (Wingate,2009). توجه کافی به عوامل دروندادی،

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

فرآیندی و بروندادی چیزی است که در اکثر گزارش‌ها به چشم می‌خورد و تلاش شده در قالب این عوامل تمامی نیازهای ذی‌نفعان بررسی شود. البته Stufflebeam (2011) تأکید دارد که مرتبط و مهم بودن اطلاعات ارزیابی کافی نیست و ممکن است نتواند همه سؤالات مهم مخاطبان را پاسخ دهد.

در خصوص نشانگر "شفافیت گزارش" نیز بازنمایی تصویری (ارائه جدول) در ۱۰۰٪ موارد و (ارائه نمودار) در ۶۵٪ موارد وجود دارد. سادگی و روانی زبان گزارش برای مخاطبان نیز از نظر ارزیابان در ۹۰٪ گزارش‌ها رعایت شده است. در ۵۰٪ موارد به شواهد عینی و پژوهشی دیگر که موید نتایج ارزیابی باشند، استناد شده است.

به طور کلی، در خصوص کیفیت محتوای گزارش ارزیابی درونی، مهرعلیزاده و همکاران (۲۰۰۷) بیان می‌کنند که یکی از مشکلات اصلی در این رابطه مقاومت برخی از گروه‌های آموزشی در ارائه و انتشار نتایج است و این بدان دلیل است که برخی از گزارش‌ها، عملکرد ضعیف گروه‌های آموزشی را نشان می‌دهد. در واقع، بسیاری از اعضای هیات علمی به دلیل اینکه گروه خود را خوب نشان دهند از بیان واقعیت‌های گروه که به عقیده آنان ممکن است به ضرر گروه باشد خودداری می‌کنند (حکیمی، ۱۳۹۲). گزارش‌های ارزیابی درونی در هر قالبی که تدوین می‌شود باید آگاهی‌بخش دست‌اندرکاران بوده و تاثیر مطلوبی بر کارشان داشته باشد (Stufflebeam,2011).

۵- نتیجه‌گیری

ارزیابی آموزش عالی یکی از سه مأموریت اصلی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است که قوانین پنج ساله برنامه توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بویژه قانون برنامه سوم و چهارم و نیز در قانون وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مورد تأکید قرار گرفته است.

بدون استقرار نظام تضمین کیفیت آموزش عالی، کشور ما قادر به همراهی فعال با روندهای پرشتاب علمی در مقیاس جهانی نخواهد بود. در این بین مشهورترین الگوی ارزیابی کیفیت نظام دانشگاهی، اعتبارسنجی است و ارزیابی درونی مرحله آغازین و زیربنایی این الگو است. با توجه به چالش‌های فراوان پیش روی ارزیابی درونی در بین گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های دولتی ایران، بررسی کیفیت آنها یک ضرورت است. در این راستا بررسی فراارزیابانه کیفیت گزارش‌های ارزیابی درونی اهمیت فراوان دارد و در فراهم‌آوری دستورالعملی برای کیفیت مؤسسات آموزش عالی بسیار مفید است (Sinhindawong & et al,2011). به منظور پاسخ به سوالات پژوهش، از پرسشنامه محقق‌ساخته فراارزیابی استفاده شد. عامل اصلی این

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

پرسشنامه، کیفیت گزارش‌نویسی است که خود از ۲ ملاک: چارچوب و کیفیت محتوای گزارش تشکیل شده است.

چارچوب به صفحه عنوان، فهرست‌بندی، بخش‌بندی، منابع و پیوست‌ها اشاره دارد. مطابق یافته‌های پژوهش حاضر، گزارش‌های ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی مختلف، از نظر چارچوب کلی مناسب می‌باشند. البته در این بین مسائلی وجود دارد. به طور مثال درخصوص نشانگر فهرست‌بندي گزارش‌ها، فقط ۱۰٪ گزارش‌ها داراي خلاصه اجرايي بوده‌اند و در بیشتر گزارش‌ها خلاصه اجرايي که در برگیرنده چکیده نتایج باشد، ارائه نشده‌است که این بخش باید در حدود ۳ تا ۵ صفحه را در بر بگیرد. بنابراین در این مورد باید تجدیدنظر لازم صورت پذیرد.

به طور کلی با توجه به یافته‌های این پژوهش و نظرات و یافته‌های تأییدی صاحبنظران و پژوهشگرانی چون مهرعلیزاده و همکاران (۲۰۰۷)، دادرس (۱۳۸۹)، (Stufflebeam, 2011)، (Henry & Mark, 2003)، حکیمی (۱۳۹۲)، مدل‌های مختلف فراارزیابی بررسی شده در بخش نظری پژوهش و ... در خصوص چارچوب کلی گزارش‌های ارزیابی درونی باید همه گزارش‌های ارزیابی درونی از یک فرمت یکسان برخوردار باشند تا امکان استفاده بهتری داشته باشند، البته در عین حال در مراحل مختلف آن باید انعطاف لازم با توجه به شرایط متفاوت گروه‌های آموزشی، وجود داشته باشد. همچنین اطلاع رسانی و اشاعه به موقع و کافی نتایج برای ایجاد تغییرات و اصلاحات لازم، امری ضروری است و در این خصوص آگاهی بخشی شفاف گزارش‌های ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی، مبتنی بر واقعیات گروه، بسیار مهم و ضروری است.

کیفیت محتوای گزارش به موضوعاتی همچون کیفیت مقدمه، کیفیت بخش روش‌شناسی، کیفیت بخش یافته‌ها، ارائه شواهد پشتیبان، تفکیک پیشنهادات بر اساس مجریان مختلف، شفاف بودن گزارش و ارتباط گزارش ارزیابی با نیازهای ذی‌نفعان، اشاره دارد. به طور کلی مطابق یافته‌ها، کیفیت محتوای گزارش‌های ارزیابی درونی در سطح مناسبی قرار دارد. اما در بخش نحوه تدوین ابزار و نرخ پاسخ به سوالات؛ بازنگری لازم است و کیفیت بخش متدولوژی باید مورد توجه بیشتر مجریان طرح ارزیابی درونی قرار گیرد. همچنین با توجه به یافته‌های این پژوهش و نظرات و یافته‌های تأییدی پژوهشگران و صاحبنظرانی چون مهرعلیزاده و همکاران (۲۰۰۷)، حکیمی (۱۳۹۲)، (Stufflebeam, 2011)، مختاریان و محمدی (۱۳۸۹)، (Wingate, 2009)، مدل‌های مختلف فراارزیابی بررسی شده در بخش نظری پژوهش و ... توجه به اعتبار ارزیابان به عنوان بخش مهمی از پژوهش ارزیابی بسیار

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

مهم است، این فاکتور با استقلال داشتن ارتباط دارد و یکی از معیارهای قضاوت درباره قابل دفاع بودن طرح ارزیابی درونی می باشد.

برخورداری ابزارها از روایی و پایایی لازم نیز بسیار مهم است و موجب کفایت تکنیکی آنها می‌شود و خطاها، سوگیری‌ها و شرایط مخاطبان را بررسی و چک می‌کند. بررسی‌های پژوهشگر در مصاحبه با دست اندرکاران و صاحب نظران موضوع، نشان می‌دهد که روایی و پایایی پرسشنامه روال مشخصی را طی نکرده است، بنابراین پایایی و روایی ابزارها نیاز به بازنگری اساسی دارد. در بخش نشانگرها نیز هرچند یافته‌ها مطلوب است، اما در قسمت اهداف و شواهد گردآوری داده‌ها توجه بیشتری لازم است. در این بخش جامعیت و عینیت نشانگرها و ملاک‌ها برای قضاوت و تصمیم‌گیری نیز بسیار حائز اهمیت دارد و گروه‌های آموزشی باید از ذهنی بودن و فقدان شفافیت در معیارهای مورد استفاده خودداری کنند. همچنین نیاز است شواهد پشتیبان قوی‌تری ارائه شود. ارائه شواهد پشتیبان مانند ادبیات، تجربه یا ارزش‌های ذی‌نفعان و مشورت با افراد آگاه، در گزارش ارزیابی بسیار ضروری است.

۶- پیشنهادات پژوهش

به منظور استفاده مؤثرتر از یافته‌های ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی، لازم است گزارش‌های ارزیابی درونی با کیفیت بالاتر و به صورت شفاف‌تر و دقیق‌تر و با انسجام بیشتری نگاشته شود. با توجه به نتایج این پژوهش در ذیل، پیشنهاداتی جهت بهبود گزارش‌های ارزیابی درونی ارائه شده است:

- پیشنهاد می‌شود در ابتدای گزارش‌ها یک خلاصه اجرایی (فهرست بندی) جهت توجیه ذی‌نفعان گنجانده شود.
- بهتر است همه گزارش‌های ارزیابی درونی از یک فرمت یکسان برخوردار باشند تا امکان استفاده بهتری داشته باشند.
- لازم است مراحل مختلف ارزیابی درونی، انعطاف لازم را با توجه به شرایط متفاوت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها، داشته باشد.
- برای ایجاد تغییرات و اصلاحات لازم در گروه‌های آموزشی لازم است گزارش‌های ارزیابی درونی به صورت شفاف و مبتنی بر واقعیات موجود، به موقع اطلاع رسانی شود.
- پیشنهاد می‌شود تدوین ابزارهای جمع آوری اطلاعات به متخصصان واگذار شود و کیفیت بخش متدولوژی، بیشتر مورد توجه مجریان طرح ارزیابی درونی قرار گیرد.

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

- در گروه‌های آموزشی از ارزیابان دارای اعتبار استفاده شود و به فاکتورهایی چون بی‌طرفی و اخلاقیات آنان، دریافت آموزش‌های لازم برای ارزیابی درونی، مهارت و تجربه و همچنین نسبت جنسیتی توجه شود.
- پیشنهاد می‌شود فهرستی از جداول و اشکال در گزارش‌های ارزیابی درونی قرار داده شود.
- اهداف گروه‌های آموزشی با توجه به مأموریت هر دانشگاه و متناسب با محیط و بستر آن تدوین گردد.
- ضروری است تا مؤلفه‌های ارزیابی درونی (عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها) با ماهیت و اهداف گروه، تناسب وجود داشته باشد و از جامعیت و عینیت و قابلیت اجرای لازم برخوردار باشد و به عوامل دروندادی، فرایندی و به ویژه بروندادی (دانش‌آموختگان و کارفرمایان) توجه شود.
- ضروری است تا روایی و پایایی ابزارهای پژوهش ارزیابی درونی گزارش شوند و از افراد مناسب در جمع‌آوری داده‌ها استفاده شود. این امر موجب تمرکز آنها بر سؤالات اصلی، چک کردن فرایند گردآوری داده‌ها و استناد قابل اطمینان به آن‌ها می‌شود.
- به منظور حمایت و اعتماد به یافته‌های ارزیابی درونی، گروه‌های آموزشی بهتر است با ارائه شواهد پشتیبان، یافته‌های غنی و مستدل نمایند.
- در بخش یافته‌های گزارش‌های ارزیابی درونی، ضروری است تا نتایج ارزیابی مستقیما بر سوالات ارزیابی متمرکز شود.
- در بخش یافته‌های گزارش‌های ارزیابی درونی، ضروری است؛ الزامات قضاوت که بر مبنای آن مطلوبیت یا عدم مطلوبیت نشانگرها سنجیده می‌شود نیز مشخص شود.

منابع

- 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.
- بازرگان، عباس؛ حجازی، یوسف و اسحاق، فاخته (۱۳۸٦). فرآیند اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاهی. تهران: *نشر دوران*.
- ترک‌زاده، جعفر؛ محمدی، مهدی و محترم، معصومه (۱۳۹۲). بررسی اثربخش طرح‌های ارزیابی درونی اجرا شده در گروه‌های آموزشی دانشگاه شیراز. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*. سال سوم، شماره چهارم: ۲۰۱- ۱۶۹.

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

- حاجی‌زاده، ابراهیم و اصغری، محمد (۱۳۹۰). روش‌ها و تحلیل‌های آماری با نگاه به روش تحقیق در علوم زیستی و بهداشتی. تهران: *سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی*.
- حکیمي، وجیهه؛ مهرام، بهروز و آهنچیان، محمدرضا (۱۳۹۲). آسیب شناسی طرح‌های ارزیابی درونی و راه‌های توسعه اثربخش آن (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد). *دو فصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی*، سال دوم، شماره سوم: ۳۷- ۶.
- دادرس، محمد (۱۳۸۹). کمّیت و کیفیت در ارزیابي آموزشي؛ نگاهي به ارزیابي دروني. *مجموعه مقالات همایش سالانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی*. مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران. چهارمین ص ۱۸۹-۱۵۵.
- دادرس، محمد و فرجی دەسرخی (۱۳۹۵). فراارزیابی گفتمانی نو در تضمین کیفیت دانشگاهی. *مجموعه مقالات دهمین همایش و سومین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی*، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- کریمی، ضحی (۱۳۹۶). فراارزشیابی فرایند ارزشیابی کیفی-توصیفی دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- مجتبی زاده، محمد؛ عباس پور، عباس؛ ملکی، حسن و فراستخواه، مقصود (۱۳۹۴). سیر تحول و تطور اعتبارسنجی آموزش عالی جهان. *دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی*.
- محمدی، رضا (۱۳۹۴). راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب بین‌المللی. *انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور*، چاپ چهارم.
- مختاریان، فرانک و محمدی، رضا (۱۳۸۹). چالش‌های استقرار ساختار ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران. *فصلنامه آموزش عالی*، سال سوم، شماره دهم: ۱۲۷- ۱۰۱.
- میرزامحمدی، محمدحسن؛ هاشمی، مجید و امیری، عبدالرضا (۱۳۸۹). تبیین چالش-های ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های ایران. *مجموعه مقالات چهارمین همایش سالانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی*، تهران: مرکز ارزیاب کیفیت دانشگاه تهران.
- نادري، ابوالقاسم و عبدالهي، حسین (۱۳۸۹). کارایي و اثربخشی ارزیابی کیفیت گروه-هاي آموزشي دانشگاهي: چالش‌ها و چشم اندازها. *مجموعه مقالات چهارمین همایش سالانه ارزیابي دروني وکیفیت در نظام دانشگاهي*.
- 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.

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

- Abidin, M. (2015). Higher Education Quality: Perception Differences among Internal and External Stakeholders. *International Education Studies*, 8(12), 185–192.
- ALNAP review of humanitarian action (2003). Key messages from ALNAP's *Review of humanitarian action in 2003*. Available at WWW.alnap.org.
- Austrian Development Cooperation (2009). Guidelines for project and program evaluations.
- 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.
- Billing, D. (2004). Internationa Camparisons and Trends in External Quality Assurance of Higher Education: *Commonality or Diversity? Higher Education*, Vol. 47, pp. 113-137.
- Brandon, P.R. (1998). A meta-evaluation of schools' method for selecting site-managed projects. *Studies in Educational Evaluation*, 24(3), pp. 213-228.
- Bustelo, M. (2003). Evaluation of gender mainstreaming: ideas from a meta-evaluation study. Evaluation, 9(4), pp. 383-403.
- Cohen, Jeremie & et.al (2021). Preferred reporting items for journal and conference abstracts of systematic reviews and meta-analyses of diagnostic test accuracy studies (PRISMA-DTA for Abstracts): checklist, explanation, and elaboration. https://doi.org/10.1136/bmj.n265.
- EURASHE. (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels, Belgium. http://creativecommons.org.
- 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.
- ERS Standards Committee (1982). Evaluation research society standards for program evaluation. *New Direction for Program Evaluation*, no. 15.
- 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.

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

- 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.
- Goyal, Nihit & Howlett, Michael (2019). Combining internal and external evaluations within a multilevel evaluation framework: Computational text analysis of lessons from the Asian Development Bank. https://doi.org/10.1177/1356389019827035. Vol 25 issue: 3, pp 366-380.

Joint Committee on Standard for Educational Evaluation (1994). Program evaluation standard (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- 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.
- Madzivhandila, T.P. et al. (2010). Meta-evaluation in government and government institutions: a case study example from the Australian center for international agricultural research.
- 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.
- Oliver, M.L. (2009). Meta-evaluation as a means of examining evaluation influence. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, Vol 6. No 11. pp. 32-37.
- Praestgaard, E. (1999). Meta-evaluation: evaluation of evaluations. Scientometrics, 45(3), pp. 531-532.
- Santiago, Paulo. Tremblay, Karine. Basri, Ester & Arnal, Elena. (2008). Tertiary Education for Knowledge Society, special features: governance, funding, quality.OEC Volum1.
- Scriven, M. (1969). An introduction to metaevaluation. *Educational Products Report,* 2, 36-38.
- Scriven, M. (2009). Meta-Evaluation Revisited. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation,* 6(11), iii- viii
- Sinhindawong, S.; Lawthong, N. & Kanjanawasee, S. (2011). The development and application of the meta-evaluation standard for Thai higher education institutions. Research in Higher Education Journal.
- Stufflebeam DL. (2011). Evaluation checklists:Practical tools for guiding and judging evaluation .*American Journal of Evaluation*;22(1):71-79.
- Stufflebeam. D ., (2001)., The Metaevaluation Imperativ**.** *American Journal of Evaluation*, 22(2): 183–209.

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]

- Stufflebeam, D. L & Shinkfield, A. J (2007). Evaluation Theory, Models, and Applications. San Francisco: Jossey Bass.
- Tang, T.D. (2014). The promise of internal evaluation as a metod 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.
- Tarl, J.J. (2010). Self-assessment processes: The importance of follow-up for success. Quality Assurance in Education, Vol. 18. No 1, pp.19-33.
- Tingle, L.R.; Desimone, M. & Covington, B. (2003). A met-evaluation of 11 school based smoking prevention programs. *Journal of School Health*, 73(2), pp. 64-67.
- Vlasceanu.l, Grunberg.L.& parlea, D. (2011). Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions; Bucharest, unesco – CEBRS, Revised and updated edition, Second edition 2007.
- van Voorst, Stijn & Mastenbroek, Ellen (2019). Evaluations as a decent knowledge base? Describing and explaining the quality of the European Commission's ex-post legislative evaluations. Journal of Policy Sciences, vol 52, pp625–64.
- Wingate, L.A. (2009). The program evaluation standards applied for meta-evaluation purposes: investigating inter-rater reliability and implications for use. PhD dissertation, Western Michigan University.

پی‌نوشت‌ها

۱ این مقاله برگرفته از رساله دکتری حجت غلام‌زاده با عنوان "ارائه مدلی برای ارزیابی درونی گروههای آموزشی دانشگاههای دولتی ایران" می‌باشد که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در دانشگاه شهید چمران اهواز به انجام رسیده است.

2 Cuqa.ut.ac.ir

[Downloaded from jud.irphe.ac.ir on 2026-11-23]