

چالش‌های استقرار ساختار ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران

فرانک مختاریان *

رضا محمدی **

چکیده

ارزیابی کیفیت در نظام آموزش عالی ایران، از جمله دغدغه‌هایی است که همواره توجه مدیران و مسئولان نظام آموزش عالی را به خود معطوف داشته است. با این حال، جامعه عمل پوشاندن به این مهم و اجرای آن در گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های کشور، از بدو انجام با چالش‌های زیادی مواجه بوده است. از جمله مهمترین این چالش‌ها، می‌توان عدم وجود ساختار ارزیابی کیفیت را مورد توجه قرار داد. به رغم توجه به ارزیابی کیفیت در برنامه‌های توسعه و اجرای گسترده آن در گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های کشور، تاکنون ساختار منسجمی برای آن تدارک دیده نشده و این امر، کل فرایند ارزیابی کیفیت آموزش عالی ایران را با چالش مواجه ساخته است. موانع شکل‌گیری ساختار ارزیابی کیفیت در آموزش عالی را می‌توان در دو حوزه درونی و برونی مورد ملاحظه قرار داد. موانع درونی با عملکرد نظام ارزیابی کیفیت و موانع برونی با عوامل کلان تأثیر گذار بر این نظام مرتبط می‌شوند. افزون بر این، نهادینه شدن نظام ارزیابی کیفیت در آموزش عالی نیز با تداوم رویه‌های فعلی ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های کشور امکان پذیر نمی‌باشد. از این رو، در مقاله حاضر سعی بر آن است که از طریق تحلیل وضعیت کنونی ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران، دلایل موانع ساختاری استقرار نظام ارزیابی کیفیت مورد بررسی قرار گیرد.

واژگان کلیدی: آموزش عالی، چالش‌ها و موانع ارزیابی کیفیت، ارزیابی درونی، ساختار ارزیابی کیفیت

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه تهران و کارشناس ارشد پژوهشی سازمان سنجش آموزش کشور

(مسئول مکاتبات: Mokhtarian_fa@yahoo.com)

** دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی و رئیس گروه ارزشیابی آموزشی سازمان

سنجش آموزش کشور

مقدمه

نگرانی مربوط به کیفیت در آموزش عالی موضوع تازه‌ای نیست. دانشگاه‌های قرون وسطی، اجتماعی خودگردان متشکل از بخش‌هایی بودند که کیفیت خود را بهبود می‌بخشیدند. این سنت تا هنگامی که دانشگاه‌ها به عنوان مؤسسات خودگردان فعالیت می‌کردند، ادامه یافت. تا اینکه جهانی‌شدن، دیدگاه جهانی درباره چگونگی سازمان‌دهی، مدیریت و تأمین بودجه آموزش عالی و پاسخگو نمودن آن از طریق فرایندهای تضمین کیفیت را تا حد زیادی دگرگون ساخت (ویر¹، 2009: 61). در آغاز قرن بیست و یکم نیز، سنجش کیفیت علمی دانشگاه‌ها و سایر مراکز آموزش عالی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار شده است. از جمله دلایل این امر، جهانی‌شدن، توجه به اقتصاد دانایی محور در برنامه‌های توسعه پایدار و نیز ضرورت گسترش فرصت‌های آموزش عالی برای عده بیشتری از داوطلبان و در نتیجه افزایش هزینه‌های آموزش عالی از یک طرف و نیز کاهش منابع مالی برای تأمین نیازهای آن از طرف دیگر بوده است (بازرگان، 1385: 44). مطالعات تطبیقی آموزش عالی نشان می‌دهد، دانشگاه‌هایی موفق هستند که از یک نظام چرخه زندگی دانشگاهی یعنی: نظام برنامه‌ریزی و توسعه، نظام نگهداری و ارزشیابی و اعتبارسنجی و نظام تولید و توزیع برخوردار باشند. این نظام، نقش ارزشیابی و اعتبارسنجی را کلیدی و آن را عامل احیای زندگی دانشگاهی تلقی می‌نماید (فورچیان، 1382: 588). از این رو، سازوکارهای پایش و ارزشیابی در آموزش عالی باید به طور دقیق بیانگر وضعیت این نظام در حوزه‌های مختلف و در ارتباط با اجرای وظایف و مراحل گذار آن بوده (پازارگادی، 1383: 264) و در مواقعی که آموزش عالی به اثربخشی لازم دست نیابد، نظام مدیریت کیفیت آن، مهمترین نقش را ایفا کند (نیوبای²، 1999؛ نقل از پورجم، 1383: 20).

چشم‌انداز و ضرورت انجام ارزیابی به معنای فرایند منظم گردآوری داده‌ها و اطلاعات و قضاوت درباره فعالیت‌ها و عملکرد واحدهای آموزش عالی با هدف رشد موزون و هماهنگ کیفیت همپای رشد کمی آموزش عالی و کارآمدکردن نظام ارزیابی و اعتبارسنجی علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، در برنامه سوم توسعه و از سال 1379 مطرح گردید. نقطه عطف این حوزه، در نظرگرفتن یک ردیف اعتباری در برنامه سوم و واگذاری آن در قالب یک طرح مطالعاتی به سازمان سنجش آموزش کشور و

1. Weir

2. Newby

ایجاد مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی در این سازمان، در جهت تمرکز خاص بر این مهم بود. در برنامه چهارم توسعه در بخش آموزش عالی، استقرار نظام جامع تضمین کیفیت برای تثبیت دستاوردهای ارزشمند فعالیت راهبردی ارزشیابی و اعتبارسنجی علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی مورد توجه خاص قرار گرفته است (محمدی، 1387: 37-38).

در حال حاضر، با وجود انجام ارزشیابی کیفیت در بیش از 700 گروه آموزشی و اشاعه آن در سطح دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور (سازمان سنجش آموزش کشور، 1388)، انجام این فعالیت، ضمن اینکه قوت‌ها و فرصت‌هایی را برای نظام آموزش عالی ایران به همراه داشته است، با ضعف‌ها و تهدیدهایی مواجه می‌باشد که در صورت عدم توجه به آنها آینده این فعالیت راهبردی با چالش‌هایی مواجه خواهد شد. به عبارت بهتر، می‌توان عنوان نمود که از یک سو، با مطرح شدن مباحث ارزیابی کیفیت، در کنار هدف اصلی خود، یعنی بهبود و ارتقاء کیفیت علمی کشور و حرکت به سمت تحقق آنا زمینه‌های افزایش مسئولیت‌پذیری، پاسخگویی و مشارکت نظام آموزش عالی کشور را فراهم شده و از سوی دیگر، وجود نهادهای مختلف به اصطلاح مدیریت کیفیت در نظام آموزش عالی و فقدان ساختار منسجم برای ارزشیابی کیفیت و نیز نبود قوانین و لوایح قانونی و پشتیبان، اثربخشی اقدام‌های این حوزه را تحت تأثیر قرار داده است. لذا، در مقاله حاضر، سعی بر آن است که چالش‌های موجود در ایجاد ساختار ارزیابی کیفیت مورد بررسی قرار گرفته و راهکارهایی مناسب ارائه شود.

تضمین کیفیت در آموزش عالی

در طول پنجاه سال گذشته، کیفیت به عنوان یکی از موضوعات غالب و دغدغه‌های اصلی مدیریت، ظهور نموده و حفظ شده است (بکفورد¹، 2004: 5). واژه کیفیت² از ریشه لاتین *Qualitas*، *Qualitat* (ترجمه واژه یونانی *Poiotes* به معنی چه نوع) *tas*، *tat* از ریشه *Qui* به معنی کی و چه کسی می‌باشد. در واقع، این مفهوم به اشکال مختلفی همچون درجه انطباق با استاندارد، خصوصیات، صفات ویژه و صفات مطلوب تعریف می‌شود. از آنجا که مفهوم کیفیت ترجیحاً یک موضوع ارزشی است،

1. Beckford
2. Quality

لذا دارای ماهیت چندبعدی بوده و از آن برداشت‌های متفاوتی به عمل می‌آید (خورشیدی، 1382: 33). کیفیت در تعریف، به عنوان میزان مطابقت وضعیت موجود با استانداردهای (معیارهای) از پیش تعیین شده، رسالت و اهداف و انتظارات در نظر گرفته می‌شود. با عنایت به این امر، می‌توان کیفیت نظام آموزشی را با استفاده از الگوی عناصر (عوامل تشکیل دهنده نظام) سازمانی ارزشیابی کرد؛ به عبارت بهتر، کیفیت را می‌توان بر اساس دروندادها، فرایندها، محصول، بروندادها و پیامدها تعریف کرد (محمدی و همکاران، 1386: 41-44).

در حالی که به زعم ایکونگ (2003)¹ تاکنون تعریف قابل قبولی از کیفیت ارائه نشده است، یادآوری این نکته حائز اهمیت است که رویکردهای کیفیت در آموزش عالی با یکدیگر متفاوت بوده و به زمینه‌ای که آموزش عالی در آن ارائه می‌شود بستگی دارد (کلینز² و روبانجو³، 2008: 4). چرا که، عواملی که به کیفیت کمک می‌کنند، تا حد زیادی در داخل مؤسسات قرار گرفته و تضمین کیفیت، عمدتاً با تضمین کیفیت فرایندهای مؤسسه‌ای و نظام‌های ملی‌ای مرتبط می‌شود که این مؤسسات را در بر گرفته‌اند (کیس⁴، 2007: 2). در مجموع، کیفیت نظام آموزشی حالت ویژه‌ای است که نتیجه یک سلسله اقدامات و عملیات مشخص برای پاسخگویی به نیازهای اجتماعی معینی می‌باشد. لذا ارائه نیمرخی از کیفیت همواره با عنایت همراه نیست و با ذهنیت افراد توأم می‌باشد. از این رو، تعاریف هنجارمدار و معیارمدار کیفیت می‌توانند معتبر و صحیح باشند.

با عنایت به ملاحظات فوق، می‌توان کلیه اقدامات برنامه‌ریزی شده و نظام‌داری که در راستای حصول اطمینان از تحقق الزامات کیفیت عناصر نظام آموزشی و از جمله محصول یا خدمت به انجام می‌رسد را تضمین کیفیت نامید (براون⁵، 2004: 44). تضمین کیفیت می‌تواند برای شناسایی نقاط ضعف سیستم‌های آموزشی نقش ترغیب‌کننده‌ای ایفا نماید (ماترو⁶، 2007: 10).

1. Ekong
2. Collins
3. Rubanju
4. Keats
5. Brown
6. Materu

رویکردهای مختلفی جهت ارزیابی کیفیت نظام‌های آموزش عالی وجود دارد که از آن جمله می‌توان به الگوی اعتبارسنجی¹ اشاره نمود. سابقه ارزیابی آموزشی در جهان نشان می‌دهد که این الگو از قدیمی‌ترین پیشینه برخوردار است. فرایند اعتبارسنجی به مثابه گامی در راه بهبود و ارتقاء کیفیت است که با برجسته‌نمون کارکرد پاسخگویی می‌تواند مسئولیت نظام آموزش عالی را در مقابل دولت و جامعه، منابع و امکانات مصرفی شفاف ساخته و آن را پاسخگو نماید (محمدی و همکاران، 1387: 66).

الگوی اعتبارسنجی از دو قسمت ارزیابی درونی² و ارزیابی بیرونی³ و به تبع آن، تعیین اعتبار و جایگاه نظام مورد ارزیابی تشکیل می‌شود.

ارزیابی درونی

گام نخست الگوی اعتبارسنجی، ارزیابی درونی (خود-ارزیابی) می‌باشد. از طریق ارزیابی درونی، وضعیت عوامل تشکیل‌دهنده نظام (برنامه) بوسیله اعضاء نظام ارزیابی مورد بررسی قرار گرفته و سپس گزارش ارزیابی درونی تدوین می‌شود. فرایند انجام ارزیابی درونی به گونه‌ای است که دست‌اندرکاران نظام (سازمان) به قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدهای نظام واقف شده، سپس با مشارکت یکدیگر به برنامه‌ریزی برای بهبود کیفیت می‌پردازند. هدف این نوع ارزیابی عبارت است از:

الف) برانگیختن دست‌اندرکاران نظام برای مشارکت در بهبودی آن؛

ب) کمک به خود - تنظیمی امور نظام؛

ج) بهبود کیفیت عملکرد نظام مورد بررسی (بازرگان، 1383: 110).

ارزیابی درونی در قالب رویکردی مشارکتی، به بررسی منظم و جامع دروندادها، فرایندها و بروندادهای اصلی نظام‌ها و برنامه‌های آموزشی می‌پردازد. رویکرد مذکور، تعالی و فرایند بهبود مستمر کیفیت را مد نظر قرار داده و در راستای افزایش مشارکت، مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی کلیه ارکان نظام/ برنامه به انجام می‌رسد. از این رو، رویکردی جامع و چندمنظوره با قدرت و توان بالای ادغام فرایندهای منظم و سیستماتیک برنامه‌ریزی، اجرا و پیگیری ارزشیابی توسط خود دست‌اندرکاران نظام یا برنامه مورد ارزشیابی می‌باشد. به این اعتبار، یادگرفتن ارزشیابی، نوعی رشد حرفه‌ای

1. Accreditation

2. Internal evaluation

3. External evaluation

به حساب می‌آید، اما پرداختن به خود-ارزشیابی، هم رشد حرفه‌ای و هم رشد شخصی و در مفهومی گسترده‌تر و عمیق‌تر می‌باشد (بولا، ترجمه ابیلی، 1375: 31). ارزشیابی درونی بر مبنای این منطق شکل می‌گیرد که نزدیک‌ترین افراد به فعالیت‌های جاری، بهترین افراد برای ارزشیابی و بهبود آنها محسوب می‌شوند (مک بتس¹ و مک گلین²، 2004: 19). افزون بر این، کارکردهای دیگری نیز بر ارزشیابی درونی مترتب است که از آن جمله می‌توان: افزایش پاسخگویی نظام آموزشی، اطلاع‌رسانی در خصوص نقاط قوت و ضعف آن، نظام‌دارنمودن فعالیت‌های نظام آموزشی بر مبنای بازخورد نتایج حاصل از ارزشیابی درونی و در نهایت اقدام در جهت افزایش اثربخشی و فراهم‌نمودن دروندادهای لازم برای برنامه‌ریزی استراتژیک این نظام‌ها را متذکر شد.

ارزشیابی بیرونی

فرایند تضمین کیفیت به دنبال حفظ و ارتقاء کیفیت، پاسخگویی و جلب اعتماد و اطمینان ذی‌نفعان نظام آموزش عالی است. ارزشیابی درونی در جهت تحقق اهداف مذکور، پایه و اساس محسوب می‌شود، اما انجام ارزشیابی بیرونی جهت کسب تأیید هیأت همگنان، تثبیت نتایج ارزشیابی درونی، ممیزی فرایند ارزشیابی درونی و تضمین کیفیت نظام ضروری می‌باشد. جهت انجام این امر، لازم است که وضعیت مورد ترسیم در ارزشیابی درونی با استانداردهای از پیش تعیین شده، الزامات و یا رسالت و اهداف نظام مورد مطابقت قرار گیرد (محمدی، 1384: 37). در فرایند ارزشیابی بیرونی، مجموعه‌ای از ملاک‌ها و نشانگرها مدنظر قرار گرفته و بر اساس آنها ارزشیابی به انجام می‌رسد. در اینجا، هیأت همگنان³ با مطالعه گزارش ارزشیابی درونی به بازدید محل⁴ پرداخته و سپس درباره کیفیت آن به قضاوت می‌پردازند. در چنین فرایندی، عوامل مورد ارزشیابی، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی درونی و بیرونی یکسان هستند (بازرگان، 1383: 96). گاه هیأت بازدیدکننده، پیش از مراجعه به واحد مورد نظر، مسئولین آن واحد را با انتظارات و معیارهای خود آشنا ساخته و به آنان فرصت می‌دهد تا کمبودها و نواقص موجود را با توجه به معیارهای مطلوب و مورد انتظار شناسایی و در صورت امکان برطرف نمایند (کیامنش، 1381: 32).

1. MacBeath
2. McGlynn
3. Peer Team
4. Site-Visit

رویکردهای جدید ارزیابی و اعتبارسنجی برای فراهم‌نمودن زمینه علمی لازم برای قضاوت در مورد نظام‌های آموزشی مورد توجه قرار گرفته و گسترش یافته‌اند. فراهم آوردن این زمینه علمی، قضاوت را از ذهنی‌گرایی صرف دور ساخته و انجام آن بر اساس معیارهای عینی را میسر نموده است. امروزه، نهادهای بین‌المللی متعددی برای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت تأسیس شده است که هر یک از آنها از ساختار منسجمی برای انجام فعالیت‌های ارزشیابی و اعتبارسنجی برخوردار می‌باشند (ای خواز¹ و همکاران، 1998: 3). از این رو، در ادامه به معرفی برخی از آنها پرداخته شده است.

در ایالات متحده آمریکا، تضمین کیفیت قدمت تجربی طولانی مدتی دارد که سابقه آن به سال‌های اولیه قرن بیستم، زمانی که نمایندگی‌های اعتبارسنجی تأسیس شدند، بازمی‌گردد. در آمریکا دو نوع سازمان مختلف، نقش اعتبارسنجی را ایفا می‌کنند: (1) نمایندگی‌های اعتباردهی منطقه‌ای که صلاحیت‌های آموزشی همه دانشگاه‌ها و کالج‌ها را بازمینی و اعتبارسنجی می‌کنند. این نمایندگی‌ها به صورت منطقه‌ای سازماندهی شده‌اند؛ (2) نمایندگی‌های اعتبارسنجی برنامه، که برنامه‌های علمی، خصوصاً برنامه‌هایی را که به تخصص‌های حرفه‌ای (مانند حقوق، پرستاری، مهندسی) مربوط می‌شوند را بازمینی می‌کنند. امروزه در آمریکا حداقل 50 نمایندگی اعتباردهی وجود دارد که 10 مورد از آنها تمام اجزای مؤسسات آموزش عالی و 40 مورد دیگر نیز، برنامه‌های دانشگاهی ویژه در این مؤسسات را ارزیابی می‌کنند (زین‌آبادی و همکاران؛ 1384: 22-20).

ارزشیابی و اعتبارسنجی مؤسسه‌های آموزش عالی در فرانسه از طریق کمیته ملی ارزیابی² صورت می‌گیرد. این کمیته در ژانویه 1984 تشکیل شده و فعالیت‌های دانشگاه‌ها، کالج‌ها و مؤسسه‌های تحت نظر وزیر آموزش عالی و همچنین مؤسسه‌های آموزشی زیر نظر سایر وزارتخانه‌ها را مورد بررسی و ارزیابی قرار می‌دهد (جاودانی، 1383: 1054). کمیته ملی ارزیابی در سال 1989 به صورت یک اداره مستقل درآمد؛ قانون آموزش دانشگاهی که در سال 1984 به تصویب رسید، ارزشیابی به وسیله این کمیته را اجباری نمود. این ارزشیابی شامل یک عنصر درونی (خودارزیابی) و یک عنصر بیرونی (بازدید همگان) می‌باشد (QAQ, 2001).

1. Ei-Khawas

2. Comite national de valuation

اعتبارسنجی نظام دانشگاهی در سوئیس از سال 2000 آغاز شده و برنامه‌های دقیقی برای نهادینه کردن این شیوه ارزشیابی در سطح دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی تدوین شده است. مرکز اعتبارسنجی و تضمین کیفیت دانشگاه‌های سوئیس¹ رویه‌های اعتبارسنجی دانشگاه‌های این کشور را تصریح کرده است. نظام اعتبارسنجی در این کشور به صورت داوطلبانه است و مطابق با موافقت‌نامه بین دولت و دانشگاه‌ها، اعتبارسنجی ممکن است به مؤسسات خصوصی، دولتی و یا دانشگاه‌ها واگذار شود. فرایند اعتبارسنجی شامل سه گام است: خود-ارزشیابی که به وسیله خود دانشگاه انجام می‌شود؛ ارزشیابی بیرونی و نهایتاً اعتبارسنجی که به وسیله یک گروه مستقل بر اساس پیشنهاد تیم بیرونی اجرا می‌شود (محمدی و همکاران، 1387: 52).

شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی هند² در سال 1994 به همراه اداره مرکزی خود در بانگالور³ ایجاد گردید. فرایند اعتبارسنجی شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی در جهت کل‌گرایی، نظام‌دار بودن، عینیت، ایجاد پایگاه اطلاعاتی، وضوح‌بخشی و تقسیم تجربیات جهت بهبود مؤسسه‌ای می‌باشد. به منظور ارزشیابی یک واحد، شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی فرایندی سه مرحله‌ای را طی می‌نماید که تلفیقی از خود-ارزشیابی و بازبینی همگنان می‌باشد. این سه مرحله عبارتند از:

1) آماده‌سازی گزارش خود-ارزشیابی از سوی مؤسسه، ارائه آن به شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی و تجزیه و تحلیل درون سازمانی گزارش توسط شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی؛

2) بازدید هیأت همگنان، از مؤسسه به منظور تأیید گزارش خود-ارزشیابی، که منتج به ارائه یک گزارش جامع ارزشیابی به شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی می‌گردد؛

3) رتبه‌دهی و صدور گواهینامه اعتبارسنجی که مبتنی بر گزارش ارزشیابی هیأت همگنان می‌باشد. در اینجا تصمیم نهایی توسط کمیته اجرایی شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی اتخاذ می‌شود (استلا⁴، 2002: 169).

1. مخفف Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung (QAQ) زبان آلمانی است که در زبان

انگلیسی به عبارت زیر تبدیل شده است: Center of Accreditation and Quality Assurance

2. National Assessment and Accreditation Council (NAAC)

3. Bangalore

4. Stella

کمیته اعتبارسنجی مجارستان¹ ابتدا در سال 1993 به عنوان یک بخش حرفه‌ای مستقل، مقدمات اعتبارسنجی برنامه‌های دوره‌های عالی (دکتری) را فراهم می‌کرد و توسط متخصصان حمایت می‌شد، اما بعدها اقدامات خود را هم با اعتبارسنجی برنامه‌ها و هم با اعتبارسنجی مؤسسه‌ها دنبال کرد. جهت سنجش کیفیت در مجارستان از روش‌های مختلفی استفاده می‌شود، که عمدتاً از دو روش زیر استفاده می‌شود:

1. مقایسه برنامه‌ها و مؤسسه‌ها، با استانداردهای از پیش تعیین شده و رسالت‌هایی که از جانب خودسیستم تعیین شده است (رویکرد انطباق با اهداف)؛
2. برآورد میزان توانایی و ظرفیت‌های مؤسسه یا برنامه برای رسیدن به اهداف تعیین شده (رویکرد انطباق با اهداف و نظارت).

کمیته اعتبارسنجی مجارستان بین سنجش کیفیت برون‌دادها و فرایندها تمایز قائل شده است. این کمیته عوامل مهم زیر را در سنجش کیفیت عملیات و فرایند مؤسسه‌ها مورد ملاحظه قرار می‌دهد:

- فرایند مدیریت
- سازماندهی
- تامین منابع و نیروی انسانی
- ارتباط با محیط (کوزا²، 2003).

نهاد پیوستگی و کیفیت آموزش عالی ایتوپی³ در سال 2003، با هدف تضمین و ارتقاء کیفیت و ارتباط آموزش عالی تأسیس شد. مأموریت آن، حصول اطمینان از این است که مؤسسات آموزش عالی از استاندارد مناسبی برخوردار بوده و برنامه‌های مطالعاتی ارائه شده این مؤسسات از کیفیت لازم و ارتباط با دنیای کار و نیازهای توسعه بهره‌مند هستند. ضمن اینکه از بخش آموزش عالی کشور در ارتقاء کیفیت و پیوستگی بخش آموزشی خود مورد حمایت قرار می‌گیرد (تشم⁴ و کبد⁵، 2009: 194).

بررسی پیشنهاد بین‌المللی، ضمن آگاه‌سازی نظام آموزش عالی کشور از روند موجود ارزشیابی کیفیت در سایر نظام‌های آموزش عالی در جهان، ضرورت توجه به

1. Hungarian Accreditation Committee(HAC)

2. Koza

3. Higher Education Relevance and Quality Agency (HERQA)

4. Teshome

5. Kebede

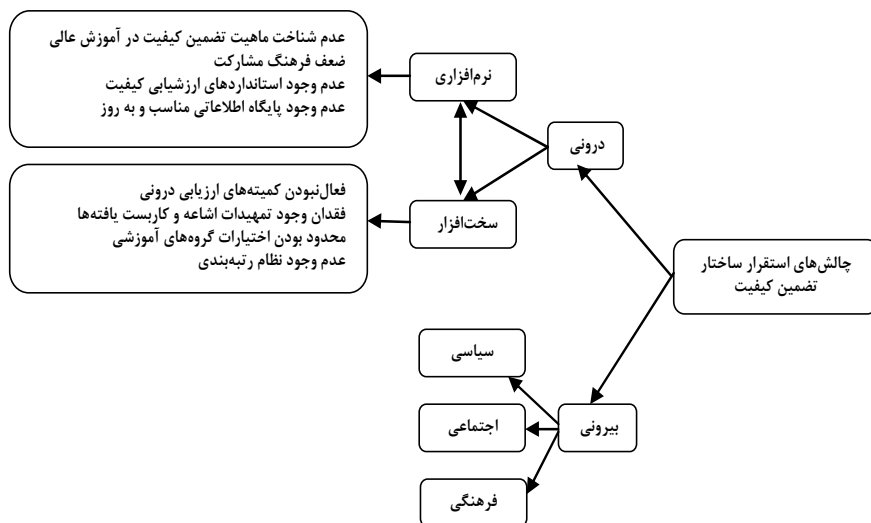
ایجاد ساختار تضمین کیفیت و نیز تدارک تمهیداتی به منظور از میان برداشتن چالش‌های فراروی آن را بیش از پیش آشکار می‌سازد. نظر به اهمیت توجه به چالش‌های استقرار ساختار تضمین کیفیت، در ادامه، به بررسی چالش‌های مذکور پرداخته شده است.

چالش‌های استقرار ساختار تضمین کیفیت

چالش‌های فراروی ایجاد نظام تضمین کیفیت را می‌توان به دو طبقه درونی و بیرونی تقسیم نمود. چالش‌های درونی آنهایی هستند که در چارچوب نظام آموزش عالی قابل بررسی بوده و در ابعاد نرم‌افزاری و سخت‌افزاری جایگزین می‌شوند. ابعاد نرم‌افزاری، مواردی همچون عدم شناخت ماهیت تضمین کیفیت در آموزش عالی، ضعف فرهنگ مشارکت، عدم وجود استانداردهای ارزشیابی کیفیت و عدم وجود پایگاه اطلاعاتی مناسب و به روز، حاکم‌نبودن شرایط رقابت و... را در بر گرفته و ابعاد سخت‌افزاری نیز به مسائلی همچون فعال نبودن کمیته‌های ارزیابی درونی، فقدان وجود تمهیدات اشاعه و کاربست یافته‌ها، عدم وجود قوانین و مقررات حمایتی، محدودبودن اختیارات گروه‌های آموزشی و عدم وجود نظام اعتبارسنجی و به تبع آن، رتبه‌بندی می‌پردازد. همانگونه که ملاحظه می‌شود، این عوامل در درون نظام آموزش عالی جای داشته و بخشی از آن به نظام فعلی ارزشیابی و اعتبارسنجی و بخشی دیگر به اعضای شبکه ارزیابی درونی¹ دانشگاه باز می‌گردد.

از سوی دیگر، چالش‌های بیرونی استقرار ساختار تضمین کیفیت در سه حوزه کلی سیاسی، اجتماعی و اقتصادی قرار دارند. حوزه‌های یادشده، ابعاد فرابخشی نظام آموزش عالی را شامل شده و به سطوح بالاتر سیاسی، اجتماعی و فرهنگی مرتبط می‌شوند. لذا چارچوب کلی موانع مذکور در نمودار (1) ترسیم شده و به توضیح هر یک از آنها پرداخته می‌شود.

1. اعضای شبکه ارزیابی درونی دانشگاه عبارتند از مجری، همکار(ان)، اعضای کمیته ارزیابی درونی، نماینده تام‌الاختیار دانشگاه در ارزیابی درونی و در نهایت معاونت ذیربط و دفتر نظارت دانشگاه.



نمودار (1) چالش‌های استقرار ساختار تضمین کیفیت در آموزش عالی ایران

چالش‌های درونی

1. عوامل نرم‌افزاری: چالش‌های نرم‌افزاری استقرار ساختار ارزیابی کیفیت با چارچوب‌های فکری و اطلاعاتی مرتبط می‌شوند. این چالش‌ها عبارتند از:

1-1. عدم شناخت ماهیت تضمین کیفیت در آموزش عالی: تضمین کیفیت در آموزش عالی، فرایندی است که اهداف، ساختار، دروندادها، فرایندها، محصولها، بروندادهای نهایی و پیامدهای مورد انتظار سیستم‌های آموزش عالی، برنامه‌ها/مؤسسات را مورد بررسی قرار داده و کیفیت را حفظ نموده، بهبود بخشیده و ارتقاء می‌دهد (بازرگان¹، 2002: 123). درک درست این فرایند و چگونگی انجام آن می‌تواند تحقق هدف بهبود کیفیت را میسر نماید. در حالیکه، به رغم تلاش‌های صورت گرفته در تنظیم سند ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت، برگزاری بیش از 200 کارگاه آموزشی ارزیابی درونی در بیش از 51 دانشگاه، 5 دوره کارگاه آموزشی تربیت ارزیاب، گردهمایی‌های ارزیابی درونی در سطح کشور، تألیف و ترجمه کتب و مقالات و نیز انتشار بروشورهای آموزشی متعدد در این حوزه، هنوز

جامعه علمی نظام دانشگاهی کشور به شناخت درستی از ماهیت نظام تضمین کیفیت نرسیده‌اند و این امر مقاومت زیادی را در راه استقرار نظام تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی کشور به همراه داشته است. به عبارت بهتر، فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی و ترویجی برنامه‌ریزی شده و فراگیر و هدفمندی در مراحل اولیه رشد خود هستند و این امر همراه با تجارب قبلی نظام دانشگاهی توسط فعالیت‌های شبه ارزشیابی یا نظارت و بازرسی، ذهنیت جامعه علمی را با ابهام مواجه ساخته است.

1-2. ضعف فرهنگ مشارکت: علیرغم کلیه شواهد موجود، بسیاری از دانشگاهیان هنوز بر این باورند که تغییر باید تنها در حاشیه آموزش عالی صورت گیرد. آنها، امواج تغییر را که به ساحل می‌خورند، همانند جزر و مدی می‌بینند که گویی بارها اتفاق افتاده است. آنها، بیشتر بر نقش دانشگاه در برقراری ثبات جامعه طی دوران تغییر تکیه دارند تا بر هدایت تغییرات آن (هیرش، وبر، 1999، ترجمه امیری، 1380: 72). ضعف مشارکت، یا به عبارتی، مشارکت محدود در استقرار رویه‌های ارزیابی کیفیت در آموزش عالی را می‌توان به وجود این باور در بین جامعه دانشگاهی منتسب دانست. در برخی از دانشگاه‌ها، تعداد زیادی از گروه‌های داوطلب ارزیابی درونی می‌شوند، ولی به دلیل عدم مشارکت اعضای هیأت علمی گروه‌های ذریبط در اجرای ارزیابی درونی، انجام آن در گروه‌های مذکور بسیار دیرتر از زمان مقرر، خاتمه می‌یابد. از سوی دیگر، انجام ارزیابی درونی جهت کسب امتیاز پژوهشی نیز سبب می‌شود هدف «ارتقای کیفیت» به «ارتقای مرتبه علمی» مبدل شده و بالتبع تعهد لازم در قبال انجام و کاربست نتایج آن تضعیف گردد.

نکته دیگر، تک بعدی رشد کردن مدیریت‌ها در نظام کلان اجتماعی به طور عام و نظام دانشگاهی به طور خاص است. هنوز مدیریت علمی، به صورت ناقص و البته نه به صورت علمی آن مدنظر است و جوانب انسانی مدیریت، الگوهای مختلف مدیریتی از جمله مدیریت مشارکتی و نیز اینکه ردای مدیریت بر قامت هر کس که پوشانده شد، باید به تنهایی کارکنند، یعنی دستور دهد، هدایت و نظارت کند، حاکمیت دارند.

1-3. عدم وجود استانداردهای ارزشیابی کیفیت: اعتبارسنجی به معنای فرایند کنترل کیفیت و ارزیابی پیشبرد برنامه یک مؤسسه یا اثربخشی پیشرفت براساس معیارهای مشخص و استاندارد می‌باشد. به وسیله اعتبارسنجی می‌توان به بازبینی و سنجش مراکز آموزشی و یا برنامه‌های آن، برای کسب اطمینان از احراز حداقل

استانداردهای قابل قبول پرداخت (بختیاری، 1383: 169). لذا انجام ارزیابی و اعتبارسنجی موفق مستلزم در اختیار داشتن ملاک‌ها و استانداردهای روشن، جامع و معرف است (فتح‌آبادی، 1378: 1). به عبارت بهتر، پیش‌نیاز اجرای یک فرایند اعتبارسنجی علمی و اثربخش، وجود استانداردها یا الزامات به عنوان مبنای قضاوت می‌باشد.

استانداردها در تضمین کیفیت دارای سه نقش اصلی می‌باشند:
 الف) از آنجا که تضمین کیفیت با یک طراحی خوب آغاز می‌گردد، استانداردها می‌توانند مشخصات و ویژگی‌های طراحی را تهیه کنند؛
 ب) استانداردها آزمون‌هایی را که اساس کنترل کیفیت و صدور گواهی است مشخص می‌کنند؛

ج) و استانداردها می‌توانند الگو و راهنمایی را برای چگونگی طرح‌ریزی، اجرا و همچنین ارزیابی کیفیت فراهم کنند (یگانه، 1379: 141-140).
 استفاده از رویکرد ارزشیابی مبتنی بر استانداردها¹، استاندارد برنامه را برای بهبود مستمر ضروری می‌داند (استفیل بیم²، 2007: 21).

به رغم تدوین عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت در سطح گروه‌های آموزشی، تاکنون استانداردهای ارزشیابی کیفیت رشته‌های تحصیلی و گروه‌های آموزشی تدوین نشده است. این امر موجب شده تا معیار مشخصی برای ارزیابی رشته‌های تحصیلی وجود نداشته باشد و گروه‌های آموزشی بر مبنای ملاک‌ها و نشانگرهای مربوط به عملکرد کلی مورد ارزیابی قرار گیرند. هر چند این مؤلفه به خودی خود، مانعی بر سر راه استقرار ساختار ارزشیابی ایجاد نمی‌کند، نقش زمینه‌ای را در این حوزه ایفا می‌نماید. به عبارت دیگر، وجود استانداردهای ارزشیابی کیفیت به خودی خود همبستگی مثبتی با ساختار ارزشیابی و تضمین کیفیت ندارد.

4-1. **عدم وجود پایگاه اطلاعاتی مناسب و به روز در اکثر دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی:** این مسأله در گام نخست اعتبارسنجی، یعنی ارزشیابی درونی، بالاخص در مورد دانش‌آموختگان، نمود بیشتری یافته و زمان زیادی را جهت گردآوری داده‌های مورد نیاز عوامل مورد ارزیابی به خود اختصاص می‌دهد. در حالی که وجود پایگاه اطلاعاتی از جمله ضرورت‌های نظام آموزش عالی محسوب شده و

1. Standard-based evaluation

2. Stufflebeam

نقش آن در برنامه ریزی، تصمیم سازی و سیاستگذاری این نظام جایی برای توضیح باقی نمی‌گذارد. متأسفانه علی‌رغم اینکه دو دوره زمانی، مسئولیت این امر به سازمان تابعه وزارت سپرده شد، اما توفیقی در این خصوص حاصل نگردید و حداقل فعالیت‌های صورت گرفته در این حوزه نیز با داده‌ها و اطلاعاتی که اعتبار آنها مورد سؤال و تردید اساسی قرار دارد، به مرز توقف رسانده شده است.

2. عوامل سخت‌افزاری: چالش‌های سخت‌افزاری با ایجاد زیرساخت‌های

اداری و مدیریتی نظام تضمین کیفیت ارتباط دارند. این چالش‌ها عبارتند از:

2-1. فعال‌نبودن کمیته‌های ارزیابی درونی در سطح دانشگاه‌ها: تشکیل

کمیته‌های ارزیابی درونی در دانشگاه‌ها، با توجه به نبودن ساختاری مشخص به عنوان متولی امر کیفیت در نظام دانشگاهی، به موازات اعلام داوطلبی گروه‌های آموزشی برای انجام ارزیابی درونی صورت می‌گیرد. در آغاز داوطلبی گروه‌های آموزشی برای انجام ارزیابی درونی، به رغم وجود محدودیت در تعداد اعضای کمیته ارزیابی درونی گروه آموزشی، تعداد زیادی از اعضای گروه‌های آموزشی به عضویت این کمیته درمی‌آیند، در حالیکه در حین اجرای ارزیابی درونی، بخش عظیمی از کار بر عهده مجری طرح گذاشته شده و چه بسا با انتقال یا جدایی مجری ارزیابی درونی از گروه، اشاعه و کاربست یافته‌های ارزیابی درونی نیز به انجام نرسد.

2-2. فقدان وجود تمهیدات اشاعه و کاربست یافته‌ها: ارزشیابی درونی را در

ردیف رویکردهای ارزشیابی کاربرد-محور و بلکه هسته اصلی چنین رویکردی قرار می‌دهند. به عبارت دیگر، نظر به نقش ارزشیابی درونی در بازنمایی نقاط قوت و ضعف گروه‌های آموزشی و لزوم کاربست یافته‌های آن، بایستی مراکز ارزشیابی و تضمین کیفیت در دانشگاه‌های کشور تشکیل شده و پیگیری کاربست یافته‌های ارزشیابی درونی و سایر امور مربوط به اعتبارسنجی گروه‌های آموزشی را تقبل نمایند. یافته‌های ارزشیابی کیفیت، نشان‌دهنده نقاط قوت و ضعف گروه‌های آموزشی بوده و می‌توان از آنها به منظور برنامه‌ریزی بهبود کیفیت آنها و در سطحی وسیع‌تر، جهت برنامه‌ریزی توسعه دانشگاه استفاده نمود. پیشنهادی حاصل از انجام ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی، در سطوح مختلف نظام آموزش عالی (گروه، دانشکده، دانشگاه، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری) تنظیم شده و می‌تواند مسائل این نظام را از بنیادی‌ترین زیرمجموعه آن تا سطح مدیریت عالی، بازنمایی کند. با این حال، تاکنون اکثر دانشگاه‌ها، به دلایل مختلف تشکیل مرکز ارزیابی کیفیت را تجربه نکرده و به

طور منسجم به فعالیت‌های این حوزه نپرداخته‌اند. این امر منجر به عدم کاربست یافته‌های ارزشمند ارزشیابی درونی در اکثر دانشگاه‌ها شده است. دانشگاه‌های معدودی به ایجاد ساختار نظام تضمین کیفیت خود مبادرت نموده‌اند که از جمله می‌توان به دانشگاه تهران اشاره نمود. مرکز ارزشیابی کیفیت دانشگاه تهران در شهریورماه 1384، به عنوان جزئی از سازمان و تشکیلات دانشگاه، زیر نظر مستقیم رئیس دانشگاه به تصویب رسید و در اسفندماه 1384 با تشکیل اولین جلسه شورای مرکزی آن به طور رسمی کار خود را آغاز کرد (بازرگان، 1386: 42). اما به رغم تشکیل چنین نهادی، با توجه به اینکه هنوز مباحث کیفیت در آموزش عالی - با توجه به بودجه دولتی و اختصاصی به نظام دانشگاهی - به دغدغه مسئولین حوزه سیاستگذاری تبدیل نشده و آنچنانکه باید و شاید نتوانسته به رهبری دانشگاه برای کیفیت و بهبود و ارتقاء آن پردازد.

2-3. محدود بودن اختیارات گروه‌های آموزشی: اثربخشی ارزیابی درونی منوط به این است که گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها به عنوان واحدهای تخصصی از اختیارات لازم و ساختار مناسب برای هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی در راستای وظایف خود و نیازهای جامعه و بازار کار دارا باشند و نقش آنها در فرایندهای مدیریت دانشگاه ارتقاء پیدا کند (فراسخواه، بازرگان، 1386: 125).

تجربه انجام ارزیابی درونی در اکثر گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های کشور نشان می‌دهد که اکثر گروه‌های آموزشی از اختیار لازم برای انجام فعالیت‌های خود، به خصوص در حوزه خط‌مشی‌های هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی، برخوردار نمی‌باشند. در حالی که انجام ارزشیابی کیفیت، مستلزم اعطای اختیار به اعضای هیأت علمی گروه‌های آموزشی دانشگاه می‌باشد تا بتوانند مسئولیت مستقیم فعالیت‌ها و نتایج گروه‌های خود را بر عهده گیرند.

چالش‌های بیرونی

نظام علمی، یکی از خرده نظام‌های مهم جوامع پیچیده امروزی است. مدیریت چنین جوامعی بدون داشتن یک نظام علمی کارا، اگر نگوئیم ناممکن، حداقل ناکارا خواهد بود؛ ضمن اینکه برونداد نظام علمی متأثر از تحولات و ویژگی‌های درونی این نظام و نیز متأثر از عملکرد و نحوه تعاملات نظام‌های اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی جامعه است و همزمان می‌تواند بر آنها تأثیر بگذارد و در واقع، سطح توسعه علمی به

سطح تکامل چهار نظام یاد شده وابسته است (چلبی، معمار، 1384: 2). با این وجود، عوامل بیرونی در عین حال، چالش‌هایی را نیز برای نظام آموزش عالی و به تبع آن نظام‌های تضمین کیفیت آنها ایجاد می‌کنند. در ذیل به برخی از این عوامل پرداخته می‌شود:

1. عوامل سیاسی

1-1. ارزشیابی کیفیت در برنامه‌های توسعه: کوشش‌های ارزشیابی آموزش عالی، در زمینه قضاوت درباره کیفیت نظام آموزش عالی و بهبود مستمر آن از سال 1375 با تدوین و اجرای یک طرح پیش- پژوهش در آموزش پزشکی آغاز شد. با توجه به نتایج موفقیت‌آمیز این طرح، ارزشیابی درونی در تمام گروه‌های آموزش پزشکی داخلی در بیش از 30 دانشگاه به اجرا درآمد. بازتاب نتایج ارزیابی در میان مدیران و تصمیم‌گیرندگان نظام آموزش عالی کشور چنان بود که در زمان تدوین برنامه «عمرانی پنج‌ساله سوم جمهوری اسلامی ایران» نظر برنامه‌ریزان آموزش عالی در مقیاس کلان به ارزشیابی آموزش عالی جلب شد. از این‌رو، در برنامه یادشده، یکی از فعالیت‌های اجرایی برنامه سوم آموزش عالی، به ویژه به ارزیابی درونی آموزش عالی اختصاص یافت. لازم به توضیح است که قبل از شروع این فعالیت در وزارت بهداشت پزشکی درمان و آموزش، طرح اجرایی آن در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مطرح و حتی بررسی‌هایی در خصوص آن صورت پذیرفت؛ اما به دلایلی همچون آماده‌نبودن زمینه و فعالیت‌های دفتر نظارت و ارزیابی معاونت آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با چالش‌هایی در اجرا مواجه شد. در اجرای مصوبات قانون برنامه توسعه پنج‌ساله سوم، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری کوشش‌های ارزیابی درونی را از آغاز سال 1380 به عمل آورده است (بازرگان، 1383: 93). در حال حاضر، مدیریت و سازماندهی ارزشیابی کیفیت گروه‌های آموزشی از سوی گروه ارزشیابی آموزشی سازمان سنجش آموزش کشور صورت گرفته و ارزشیابی درونی در بیش از 700 گروه آموزشی دانشگاه‌های کشور به اجرا درآمده و یا در حال اجرا است. اما با وجود قریب به 12 سال از آغاز نخستین تلاش‌های استقرار نظام تضمین کیفیت در آموزش عالی ایران، تاکنون الزامات قانونی لازم برای آن تعیین نشده است. از این‌رو، ملاحظه می‌شود که با تغییر، انتخاب و انتصاب مدیران ارشد وزارت و به تبع آن حضور دیدگاه‌های متفاوت به ارزشیابی، روند موجود ارزشیابی کیفیت، مورد عنایت قرار

گرفته یا بعضاً نادیده انگاشته شده و به رغم تلاش گسترده برای ارتقاء کمیّت دانشجویان کشور، توجه به ارتقای کیفیت نظام‌های آموزشی در حاشیه قرار گرفته است.

1-2. وجود نظام متمرکز سیاستگذاری در آموزش عالی: شکل‌گیری نظام سیاستگذاری و راهبری آموزش عالی در ایران بعد از انقلاب، تحت تأثیر انقلاب فرهنگی، مسایل سیاسی و رویکرد کنترل‌گرا در قبال دانشگاه بوده است. این رویکرد، پس از بازگشایی دانشگاه‌ها و تشکیل وزارت فرهنگ و آموزش عالی و شورای عالی انقلاب فرهنگی، در عمل به صورت‌های مختلف (ایجاد شوراها و نهادهای برنامه‌ریزی و نظارتی و وضع قوانین و مقررات) نمود پیدا کرده و تقریباً بر کلیه شئون آموزش عالی سیطره داشته است. برنامه‌ریزی متمرکز درسی و آموزشی، گزینش دانشجو و استاد، انتصاب و تغییر رؤسای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، برقراری نظارت بر دانشگاه‌ها از بالاترین سطوح تصمیم‌گیری، حساسیت فوق‌العاده مسئولان نسبت به امور دانشجویی، ... نمونه‌هایی از تأثیر حاکمیت ملاحظات سیاسی و رویکرد کنترل‌گرا بر آموزش عالی ایران به شمار می‌روند. استمرار این رویکرد، دو پیامد ساختاری مشخص را به دنبال داشته است: شکل نگرفتن هویت مستقل علمی و فرهنگی نهاد دانشگاه و درماندگی در چرخه دیوان‌سالاری اداری مالی و شکل نگرفتن یک نظام سیاستگذاری منسجم، پایدار و کارآمد در سطوح بالاتر (غفرانی، 1382: 83).

1-3. تعدد نهادهای ارزشیابی در نظام آموزش عالی: در نظام آموزش عالی ایران، نهادهای مختلفی مسئولیت انجام نظارت و ارزشیابی در آموزش عالی را بر عهده داشته و هریک از آنها به روشی خاص این امر را به انجام می‌رساند. از جمله این نهادها می‌توان به شورای عالی انقلاب فرهنگی، دفتر نظارت و ارزیابی آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، سازمان سنجش آموزش کشور، مرکز ارزشیابی مدارک تحصیلی و ... اشاره نمود. شمار زیاد این نهادها، نوعی ابهام و تردید را نسبت به ارزشیابی کیفیت، ایجاد نموده است. به گونه‌ای که دانشگاه‌ها ملزم به پاسخگویی به چند نهاد ملی آموزش عالی می‌باشند و این در حالی است که به رغم انجام انواع مختلف ارزیابی، تمهیداتی جهت کاربست نتایج این ارزشیابی‌ها تدارک دیده نشده است. ارزشیابی کیفیت در حالی ادامه می‌یابد که مبنای معتبری برای گردآوری داده‌های آموزش عالی (به عبارت بهتر، پایگاه اطلاعات آموزش عالی) ایجاد نشده است و به دنبال آن، از نتایج ارزشیابی برای توجیه عملکرد مدیران سطوح

مختلف آموزش عالی استفاده می‌شود. در حالیکه تجارب بین المللی حاکی از آن است که نهاد ملی به عنوان متولی ارزشیابی کیفیت بایستی تشکیل شده و ضمن راهبری و سیاستگذاری کلان، مسئولیت کلیه اقدام‌های مربوط به ارزشیابی کیفیت را در کشور تقبل نماید. فهرست برخی از نهادهای ملی ارزشیابی کیفیت در زیر ارائه شده است.

فهرست برخی از نهادهای ملی ارزشیابی کیفیت

نهاد متولی ارزشیابی کیفیت	نام کشور	ردیف
National Agency for Higher Education (NAHE)	سوئد	1
Comite National d'Evaluation (CNE)	فرانسه	2
The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)	انگلیس	3
Deutscher Akkreditierungs Rat (DAR)	آلمان	4
Finnish Higher Education Evaluation Council (FINHEEC, KKA in Finnish)	فنلاند	5
Council for Higher Education Accreditation (CHEA)	آمریکا	6
National institution for Academic degrees and University Evaluation (NIAD-UE)	ژاپن	7
Australian universities Quality Agency (AUQA)	استرالیا	8
Hungarian Accreditation Committee (HAC)	مجارستان	9
National Assessment and Accreditation Council (NAAC)	هند	10

2. عوامل اجتماعی

نهادهای ملی اعتبارسنجی با مسائل متعددی مواجه می‌باشند که حداقل از یک سو به کسب پذیرش و اعتماد اجتماع دانشگاهی و از سوی دیگر به دولت باز می‌گردد (برنان، شاه¹، 2004: 50). در اینجا لازم است از بعد جامعه‌شناسی به ارزشیابی کیفیت توجه شود. وجود نظام متمرکز اجتماعی از سطوح خرد تا کلان جامعه، نوعی بافت سنتی و بافت توفقی یک عضو برتر را ایجاد نموده است. به روش سنتی، در نهاد خانواده پدر حاکمیت داشته و سایر اعضای خانواده ملزم به پیروی از او بودند. منزلت اجتماعی نهادهای آموزش و پرورش در سازمان و نظم اجتماعی نیز، کم و بیش مثل اغلب جوامع، تحت الشعاع نهادهای دیگر، یعنی نهادهای دینی - سیاسی و سیاسی -

اقتصادی بوده است (علاقه‌بند، 1378: 55). در نظام‌های دانشگاهی نیز چنین وضعیتی وجود دارد. به این معنا که کلیه اختیارات در حوزه مدیریت آموزش عالی تمرکز یافته و اعضای هیأت علمی بایستی آزادی علمی¹ خود را در این چارچوب کسب نمایند. در بافت دولتی نیز از دیرباز، نظام دولتی کشور به صورت متمرکز اداره می‌شده است. با توجه به مطالب فوق، ملاحظه می‌شود که شرایط اجتماعی جامعه ما از ابتدا تا حدی با ساختار نظارتی انطباق یافته است. از این رو، استقرار رویه‌های خود-ارزیابی که خود-انگیزگی اعضای نظام دانشگاهی را می‌طلبد به کندی در این نظام صورت می‌گیرد، چرا که از ابتدا، سیستم نظارتی بر آن حاکم بوده است.

3. عوامل فرهنگی

3-1. عدم وجود فرهنگ پاسخگویی در آموزش عالی: امروزه پاسخگویی، واژه مهمی در آموزش محسوب می‌شود. پاسخگویی از دهه 1990 رواج یافته و به تدریج در حوزه خدمات عمومی و آموزش رخنه نموده است. اصولاً عنوان می‌شود که هر کجا شهروندی بابت خدمتی کل منابع و هزینه یا قسمتی از آن را تقبل نماید (چه به صورت مستقیم و چه از راه مالیات‌ها)، بایستی دولت و نهاد ارائه‌دهنده خدمت در قبال آن پاسخگو باشد. پس پاسخگویی را می‌توان تعهد در قبال وعده‌های داده‌شده و ارائه گزارش‌های علمی، شفاف و قابل اعتماد از عملکرد متولی آن در این حوزه دانست.

برای اینکه یک برنامه آموزشی بتواند پاسخگو باشد، باید بتواند نشان دهد که مسئولیت خویش را به انجام رسانده است (گولر، ناکس؛ ترجمه محمود حقیقت کاشانی، 1380: 33). نیکلسون² به زمینه‌کاوی درباره ارزیابی درونی در دانشگاه‌ها پرداخته و نتیجه گرفته است که هر چند از سال 1993 به بعد در دانشگاه‌های سوئد و گروه‌های آموزشی آن، بر اهمیت ارزیابی درونی و خود-تنظیمی تأکید شده، ولی طی چند سال تجربه این نتیجه حاصل شده است که قبل از هر چیز به یک فرهنگ همکاری دانشگاهی و حرفه‌ای نیاز است و در غیاب این بافت فرهنگی، ارزیابی درونی اثربخشی در کار نخواهد بود (فراستخواه، 1387: 156).

1. Academic freedom

2. Niklasson

پیامد توجه به پاسخگویی و تعهد بیشتر از سوی دانشگاه‌ها، شفافیت و مسئولیت‌پذیری بیشتر است. هزینه‌های آموزش عالی و پژوهش به طور کلی، بار سنگینی بر دوش جامعه است؛ حال چه دولت و چه افراد این هزینه‌ها را بیشتر از دیگری بپردازند. بنابراین دانشگاه‌ها نباید تظاهر به این کنند که برتر از توده‌های مردم هستند و به هیچ کس تعهدی ندارند. دانشگاه‌ها در گذشته طی سالیان متمادی رویه‌ای غیر از این داشتند. اکنون دانشگاه‌ها اعم از دولتی و خصوصی به جامعه تعلق دارند و باید شفاف عمل کنند و مسئولیت‌پذیر باشند. این ضرورت به معنی تواضع بیشتر، دموکراسی درونی و نیز تلاش بیشتر برای جامعه است (رجبی، اشرفی؛ 1381: 200).

از جمله مهمترین چالش‌های فراروی نظام ارزشیابی موجود، فقدان بستر و فرهنگ خود-ارزشیابی و پاسخگویی می‌باشد. به گونه‌ای که در نتیجه ارزشیابی‌های صورت گرفته پیشین، باور بی‌اعتمادی به سازوکارهای ارزشیابی در دانشگاهیان کشور ایجاد شده و انجام متعهدانه آن را با مشکل مواجه می‌سازد.

نتیجه‌گیری

در طول پنجاه سال گذشته، کیفیت به عنوان یکی از موضوعات غالب و دغدغه‌های اصلی مدیریت ظهور نموده و حفظ شده است (بکفورد، 2004: 5). کیفیت در رأس اغلب امور قرار دارد و بهبود خدمات از مهمترین وظایف هر مؤسسه یا دانشگاه است (سالیس¹، 1997)، نقل از زوار و همکاران، 1386: 69). نظام آموزش عالی به عنوان پدیده‌ای هدفمند دارای دو بعد کمی و کیفی است که رشد متعادل و موزون آن مستلزم رشد در هر دو بعد به موازات یکدیگر است. از این رو، نادیده گرفتن کیفیت آموزش عالی در نهایت می‌تواند پیامدهای ناخواسته و نامطلوبی را برای آن به همراه آورد (مورن 2000؛ ترجمه یمنی‌دوزی سرخابی، 1383: 12).

واحدهای آموزش عالی در جوامعی مانند ایران، دارای ساختار خاص و پیچیدگی‌های عدیده‌ای هستند که اهمیت ارزیابی درونی را بیشتر کرده و فرایند اجرای آن را غامض تر می‌نماید (نادری، 1385: 35-36). آنها با مسائل و نارسایی‌های اداری و مدیریتی، تأمین منابع انسانی و مالی و نابرابری فرصت‌های آموزشی مواجه می‌باشند، اما با توجه به نقش آنها در توسعه کشور باید پویا و فعال بوده و در

تشخیص نارسایی‌ها و زمینه‌های بهبود و تحکیم قوت‌ها برای حصول به جامعه دانایی محور گام بردارند (محمدی و همکاران، 1386: 78). با توجه به اهمیت آموزش عالی در فرایند توسعه ملی و با در نظر گرفتن این نکته که هدف اصلی این نظام آموزشی، ارائه آموزش‌های مناسب و تربیت افراد متخصص در زمینه‌های مختلف است، ارزیابی برنامه‌ها، ارزیابی خدمات آنها می‌تواند نقش مؤثری در فراهم آوردن کیفیت آموزشی مناسب داشته باشد (زمانی و نوری‌پور، 1385: 17). نتایج پژوهش‌ها و تجارب حاصل از دو دهه نگرش سنتی به ارزشیابی و توجه به آن، به عنوان یک فعالیت متمرکز، اداری، موسمی و رفع تکلیف نشان داده است که اینگونه جهت‌گیری‌ها و چارچوب‌ها دیگر جوابگوی چالش‌های پیش‌روی نظام‌های دانشگاهی در حوزه کیفیت، بهبود و ارتقای آن نیست. در نتیجه، نظام جامع تضمین کیفیت در آموزش عالی ایران باید برآمده از چهارچوب‌های زیر باشد:

1. نظام ارزش‌ها برای تعیین و تبیین ارزش‌های بنیادی کشور؛
2. ویژگی‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی کشور؛
3. نتایج پژوهش‌ها و تجارب حاصل در زمینه‌های ملی و بین‌المللی (محمدی و همکاران، 1386: 93).

با توجه به مطالب یاد شده، لازم است چالش‌های موجود جهت استقرار ساختار تضمین کیفیت در آموزش عالی کشور مورد بررسی قرار گرفته و به رفع آنها مبادرت شود. چرا که بدون ایجاد ساختار تضمین کیفیت در آموزش عالی، انسجام مورد نیاز جهت هماهنگ‌سازی فعالیت‌های متنوع این حوزه، حاصل نخواهد شد.

در این میان، توجه خاص به زمینه‌های سیاسی، اجتماعی و فرهنگی و تأثیرات چشمگیر آن بر ساختار و مدیریت آموزش عالی و جهت‌گیری‌های آتی آن از اهمیت بسزایی برخوردار می‌باشد. در تأیید این نکته همین بس که عنوان شود، علی‌رغم تلاش‌هایی که طی سال‌های 83-1379 جهت واگذاری امور برنامه‌ریزی و در راستای استقلال بیشتر به نظام‌های دانشگاهی صورت گرفت، با توجه به نهادینه‌نشدن آنها و نیز زمینه‌های قوی سیاسی، فرهنگی و اجتماعی به رویکردهای تمرکزگرا و کنترل محور، با چرخش در کادر مدیریتی آموزشی عالی، به یکباره سیاستگذاری، مدیریت و برنامه‌ریزی به سوی تمرکز و ساختار سلسله‌مراتبی تغییر رویه داد. از این رو، توجه به زمینه‌های اجتماعی ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی، چه به عنوان یکی از کارکردهای مدیریت آموزش عالی و یا حوزه‌ای مستقل، از اهمیت خاص برخوردار

می‌باشد. از این رو، می‌توان موارد زیر را، نه در قالب پیشنهاد، بلکه به عنوان نکات مستلزم توجه بیشتر، مورد ملاحظه قرار داد:

1. بازنمایی جنبه‌های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی ارزشیابی کیفیت و ارتباط آن با رویکردهای کلان جامعه؛

2. توجه به مفاد قانونی برنامه‌های توسعه مبنی بر لزوم استقرار نظام ارزشیابی دانشگاه‌ها و تعیین الزامات آن از سوی مجلس و وزارت متبوع؛

3. متمرکزسازی فعالیت‌های سیاستگذاری ارزشیابی آموزشی در یک نهاد متمرکز، حذف موازی‌کاری در این حوزه و حرکت به سمت تمرکززدایی در اجرایی‌کردن سیاست‌ها و خط‌مشی‌ها؛

4. انجام تمهیداتی جهت اشاعه و کاربست یافته‌های ارزشیابی کیفیت به طور عام و ارزشیابی درونی در سطح گروه‌های آموزشی به طور خاص.

منابع

- بازرگان، عباس (1383). ارزشیابی آموزش عالی. دایره‌المعارف آموزش عالی. جلد اول. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
- بازرگان، عباس (1385). ارزیابی مستمر برای بهبود کیفیت دانشگاهی: نگاهی به یک دهه تجربه در نظام آموزش عالی ایران. مجموعه مقالات دومین همایش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی. تهران: سازمان سنجش آموزش کشور، 1386.
- بازرگان، عباس (1386). ساختارسازی برای ارزیابی کیفیت نظام آموزش عالی ایران: از واقعیت تا آرمان. عباس بازرگان. مجموعه مقالات سومین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی. مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران.
- بختیاری، ابوالفضل (1383). استاندارد، استانداردها و اعتبارسنجی (تضمین کیفیت) در نظام آموزشی. مجموعه مقالات اولین همایش علمی استاندارد و استانداردسازی در آموزش و پرورش (با تأکید بر استانداردهای منابع انسانی). تهران: انتشارات مدرسه.
- بولا، اچ. اس (1375). ارزشیابی طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی. ترجمه خدایار ایبلی. تهران: مرکز انتشارات مؤسسه بین‌المللی روشهای آموزش بزرگسالان.
- پازارگادی، مهنوش؛ میرانی آشتیانی، رضا؛ واعظزاده، صادق (1383). ارزیابی کلان و خرد آموزش عالی در جمهوری اسلامی ایران. مجموعه مقالات همایش آموزش عالی و توسعه پایدار. جلد دوم. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، انتشارات فرهنگ دهخدا.
- پورجم، محمد (1383). ارزیابی درونی کیفیت دوره‌های آموزشی مقطع کاردانی دانشگاه جامع علمی - کاربردی مجتمع آموزش جهاد کشاورزی اصفهان در سال 1383. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوراسگان.
- جاودانی، حمید (1383). نظام آموزش عالی فرانسه. دایره‌المعارف آموزش عالی. ج دوم. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
- چلبی، مسعود؛ معمار، ثریا (1384). بررسی عرضی - ملی عوامل کلان مؤثر بر توسعه علمی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. سال یازدهم. شماره سوم و چهارم.

- خاواس، الینال (1384). اعتبارسنجی در آمریکا: ریشه‌ها، توسعه‌ها و چشم‌اندازهای آینده. ترجمه حسن‌رضا زین‌آبادی؛ مرجان سلیمی، فاخته اسحاقی، کورش پزند. تهران: سازمان سنجش آموزش کشور.
- خورشیدی، عباس (1382). ارزشیابی آموزشی. تهران: یسپرون.
- رجبی، علی‌اکبر؛ اشرفی، بزرگ (1381). دانشگاه: رویکردی به رسالت‌ها و چالش‌های نوین. مجموعه مقالات چهل و هفتمین نشست رؤسای دانشگاه‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی کشور. تهران: مرکز انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- زمانی، غلامحسین؛ شیروان نوری‌پور (1385). الگوی اجرایی ارزیابی درونی در آموزش عالی (مورد مطالعه: بخش ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه شیراز). چکیده مقالات دومین همایش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی: دستاورها، چالش‌ها، چشم‌اندازها. دانشگاه تهران.
- زوار، تقی؛ محمدرضا بهرنگی، مصطفی‌عسگریان. عزت‌اله نادری (1386). ارزشیابی کیفیت خدمات مراکز آموزشی دانشگاه پیام نور استان‌های آذربایجان شرقی و غربی از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. سال سیزدهم. شماره چهارم. شماره پیاپی، 46.
- سازمان سنجش آموزش کشور (1388). روند پیشرفت ارزشیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور. گروه ارزشیابی آموزشی. علاقه‌بند، علی (1378). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش (ویرایش چهارم). تهران: نشر روان.
- غفرانی، محمدباقر (1382). مسائل ساختاری نظام آموزش عالی ایران و راه‌های برون رفت از آن. نشریه مجلس و پژوهش. شماره چهل و یکم. سال دهم.
- فتح‌آبادی، جلیل (1378). اعتباربخشی در جمهوری چک. تهران: وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی. معاونت آموزشی و امور دانشگاهی. دبیرخانه شورای نظارت، ارزشیابی و گسترش دانشگاه‌های علوم پزشکی. مجموعه انتشارات 9/ فراستخواه، مقصود (1387). بررسی تأثیر فرایند ارزیابی درونی بر برنامه‌ریزی برای بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی دانشگاهی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. سال چهاردهم. شماره سوم. شماره پیاپی 49.

فراستخواه، مقصود؛ بازرگان، عباس (1386). ارزیابی درونی و برونی در آموزش عالی ایران: طرحی ناتمام. مجموعه مقالات سومین همایش ارزیابی درونی. مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران.

قورچیان، نادرقلی (1382). نهادینه کردن اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی کشور در هزاره سوم. مجموعه مقالات چهل و هفتمین نشست رؤسای دانشگاه‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی کشور. تهران: سازمان سنجش آموزش کشور. چاپ دوم. کیامنش، علیرضا (1381). روش‌های ارزشیابی آموزشی (رشته علوم تربیتی). چاپ نهم. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

گولر، دنیس‌دی؛ ناکس، آلن‌بی (1380). ارزشیابی آموزش مقدماتی بزرگسالان. ترجمه محمود حقیقت کاشانی. تهران: مرکز تحقیقات، مطالعات و سنجش برنامه‌های صدا و سیما جمهوری اسلامی ایران.

محمدی، رضا (1384). راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب ملی و بین‌المللی. چاپ دوم. تهران: مرکز انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور

محمدی، رضا (1387). راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب ملی و بین‌المللی. چاپ سوم. تهران: مرکز انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

محمدی، رضا؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ یادگارزاده، غلام‌رضا؛ میرزامحمدی، محمدحسن؛ پرند، کورش (1387). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی: مفاهیم، اصول، روش‌ها، معیارها. چاپ سوم. تهران: سازمان سنجش آموزش کشور.

محمدی، رضا؛ کورش پرند و عبدالرسول پورعباس (1386). ضرورت طراحی و استقرار ساختار تضمین کیفیت در رشته‌های علوم مهندسی. فصلنامه آموزش مهندسی ایران. شماره 34. سال نهم.

مورن، ادگار (2000). هفت دانش ضروری برای آموزش و پرورش آینده. ترجمه محمد یمنی دوزی سرخابی (1383). تهران: مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

نادری، ابوالقاسم (1385). ارزیابی درونی از منظر اقتصاد آموزش عالی. چکیده مقالات دومین همایش ارزیابی درونی برای ارتقاء کیفیت دانشگاهی: دستاوردها، چالش‌ها، چشم‌اندازها. تهران: مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران، مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی سازمان سنجش آموزش کشور، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

هیرش، ورنرزد؛ وبر، لوکئی (1999). چالش‌های آموزش عالی در هزاره سوم. ترجمه افراسیاب امیری (1380). تهران: مرکز انتشارات علمی دانشگاه آزاد اسلامی.

- Bazargan, Abbas (2002). Issues and Trends in Quality Assurance and Accreditation: A case study of Iran. *First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education*. UNESCO, Paris. 17-18 October.
- Beckford, John (2004). *Quality*. Second edition. London and New York: Rout ledge.
- Brennan, John; Shah, Tarla (2004). *Managing Quality in Higher Education. An International Perspective on Institutional Assessment and Change*. UK: OECD, SRHE and Open University Press.
- Brown, Roger (2004). *Quality Assurance in Higher Education. The UK Experience since 1992*. London & New York: Rout ledge Falmer.
- Collins, Asifiwe; Gyavira Rubanju (2008). Quality Challenges in Higher Education Institutions In Uganda. M. Phil Higher Education (HE). Faculty of Education, Institute for Educational Research. UNIVERSITY OF OSLO
- El-Khawas, Elaine; Robin DePietro - Jurand; Lauritz Holm-Nielsen (1998). Quality Assurance in Higher Education: Recent Progress; Challenges Ahead. The World Bank, UNESCO World Conference on Higher Education.
- Keats, Derek (2007). *Challenges for Quality Assurance in an Education 3.0 world*. Information & Communication Services, the University of the Western Cape. Institutional capability for decentralized education technologies.
- Koza, Tamas(2003). *Accreditation in the higher education system of Hungary: a case study for internal comparison*. Internal Institute for Educational Planning UWESCO.
- MacBeath, John; McGlynn, Archie (2004). *Self-evaluation, What's in it for schools?* London & New York: Rout ledge Falmer
- Materu, Peter(2007). Higher Education Quality Assurance in Sub-Saharan Africa. Status, Challenges, Opportunities, and Promising Practices. World Bank Working Paper No .1 2 4.
- Report by the QAQ the accreditation and evaluation systems in nine European countries. (Status as at December 2001)
- Stella, Antony (2002). External quality assurance in Indian higher education: case study of the National Assessment and Accreditation Council (NAAC). International Institute for Educational Planning. Pp167-175

-
- Stufflebeam, Daniel L; Shinkfield, Anthony J (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco: John Wiley and Sons Inc.
- Teshome, Tesfaye; Kassahun Kebede (2009). Quality assurance for enhancement of higher education in Ethiopia: challenges faced and lessons learned. The 10th biennial INQAAHE Conference, 30 March to 2 April 2009 in Abu Dhabi, United Arab Emirates.
- Weir, ANNIE (2009). Assuring Quality in Higher Education: The New Zealand Experience. *Journal of Institutional Research*, 14(2), 60–72.