

## بررسی شاخص‌های اعتبارسنجی نظام‌های آموزش عالی: با تأکید بر رتبه‌بندی آنها

### Examining the Criteria for Accreditation and Measuring of Higher Education Institutions with an Emphasis on Their Rankings

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۰۵/۱۲

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۱۱/۰۶

Mohammad Rahmanpour  
Salam Yaghoubi  
Sarkaw Ahmadi  
Bibi Eshrat Zamani

محمد رحمان پور \*  
سلام یعقوبی \*\*  
سهرکاو احمدی \*\*\*  
بی‌بی‌عشرت زمانی \*\*\*\*

**Abstract:** Comparative studies have proven that higher education institutions will be successful if they enjoy a consistent and disciplined institutional accreditation system. A prerequisite for such a system is having appropriate criteria and internal evaluation of higher education institutions. The purpose of this paper is to examine how good these criteria and indexes and also internal evaluation of higher education institutions are as an essential prerequisite for their rankings. In addition to studying the higher education accreditation in different countries around the world, this article used a descriptive, analytical-comparative method to examine the criteria and indexes applied internationally and also compared different rankings across the world. Then, according to our country's situation, a pattern composed of appropriate criteria and indexes was provided to the reader. The results indicated that the more higher education institutions put an emphasis on the role that accreditation and internal evaluation play in improvement of the quality of higher education, on the institutionalizing the culture of accreditation and measuring in the higher education institutes, on the familiarity of the administrators and decision makers in higher education systems with the use of motivational tools and granting privileges and rewards to the faculty and students, the more successful they will be.

**Keywords:** accreditation, higher education institutions, ranking, criteria, internal evaluation

**چکیده:** مطالعات تطبیقی نظام‌های آموزش عالی نشان می‌دهد دانشگاه‌هایی موفق خواهند بود که از یک نظام مستمر و سازمان‌یافته ارزشیابی و اعتبارسنجی برخوردار باشند. پیش‌نیاز چنین نظامی، تدوین شاخص‌ها و قبل از آن ارزیابی درونی مؤسسات آموزش عالی است؛ لذا هدف این نوشتار، بررسی این شاخص‌ها و ارزیابی درونی مؤسسات آموزش عالی به عنوان پیش‌بایست‌های اصلی رتبه‌بندی آنهاست. این مقاله، ضمن اشاره به پیشینه اعتبارسنجی در کشورهای مختلف، با استفاده از رویکرد توصیفی و روش تحلیلی - مقایسه‌ای، به بررسی شاخص‌ها و استانداردهای تدوین شده در سطح بین‌المللی می‌پردازد و رتبه‌بندی‌های انجام شده در نقاط مختلف جهان را مقایسه و تحلیل می‌کند. همچنین با توجه به مقتضیات خاص کشور، الگویی شامل شاخص‌ها و استانداردها ارائه خواهد شد. نتایج نشان می‌دهد نظام‌های آموزش عالی که بر اهمیت فرایند اعتبارسنجی و ارزیابی درونی در بهبود کیفیت آموزش عالی، ایجاد فرهنگ ارزشیابی و اعتبارسنجی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، آشنایی و آگاهی مدیران و تصمیم‌گیرندگان نظام آموزش عالی، بهره‌گیری از ابزارهای انگیزشی و اعطای امتیازهای علمی و پاداش در ارتباط با اعضای هیأت علمی و دانشجویان تأکید کرده‌اند موفق‌تر هستند.

**واژگان کلیدی:** اعتبارسنجی، ارزیابی درونی، شاخص‌ها، رتبه‌بندی

\* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان (مسئول مکاتبات: Mohammad\_33564@yahoo.com)

\*\* کارشناس ارشد برنامه درسی دانشگاه تربیت معلم تهران

\*\*\* کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه کردستان

\*\*\*\* عضو هیأت علمی دانشگاه اصفهان

## مقدمه

چی هو<sup>۱</sup> (۲۰۱۱)، بر این باور است که تأثیرات ناشی از جهانی‌شدن، سرمایه‌داری و رقابت‌پذیری اقتصادی، که فراتر از کنترل ملت‌هاست، چالش‌هایی را فرا روی کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه قرار داده است. "نگرانی عمده بسیاری از این کشورها مسئولیت‌پذیری، کیفیت و کارایی مدیریتی مؤسسات آموزش عالی است" (نگ،<sup>۲</sup> ۲۰۰۸: ۱۱۲). این امر، سیاست‌گذاران را وادار کرده تلاش‌های قابل توجهی در جهت ارتقای کیفیت آموزش عالی و دستیابی به اهداف نظام‌های دانشگاهی در بسیاری از کشورها به عمل آورند (هیلن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). تحقق این امر در گرو ارزشیابی مستمر این نظام‌هاست. ارزشیابی، به عنوان یکی از کارکردهای مدیریت آموزش عالی، عبارت از به کارگیری روش‌های جست‌وجو و قضاوت، شامل: تعیین استانداردها برای قضاوت در خصوص کیفیت، تصمیم‌گیری، جمع‌آوری اطلاعات مرتبط و به کارگرفتن استانداردها برای تعیین ارزش، سودمندی و اثربخشی برنامه یا مؤسسه است (فیتزپاتریک و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴). اعتبارسنجی، به عنوان یکی از الگوهای ارزشیابی در بهبود کیفیت آموزش عالی، از طریق فرایند بررسی و تعیین میزان کیفیت و کارایی درونی و بیرونی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، با استفاده از مؤلفه‌ها و شاخص‌های عملکردی انجام می‌شود (هازلکورن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱).

ال بولوشی<sup>۶</sup> (۲۰۰۵) اعتبارسنجی را یکی از مهم‌ترین ابزارهایی می‌داند که عملکرد مؤسسات آموزش عالی در راستای دستیابی به اهداف را بهبود داده، و به مدیران و دیگر افراد ذی‌نفع در آموزش عالی یاری می‌رساند تا در مورد دستیابی مؤسسه به استانداردهای ملی و بین‌المللی به قضاوت بپردازند. هدف اصلی اعتبارسنجی، ارزیابی ویژگی‌های یک مؤسسه آموزش عالی است. در واقع هدف این است که میزان دستیابی هر مؤسسه آموزش عالی به حداقل استانداردهای تعیین شده ارزیابی شود (کرت<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲). در راستای پاسخگویی به نیاز یاد شده، ایجاد نهادها و سازمان‌های بین‌المللی، منطقه‌ای و ملی گوناگون برای ارزیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی در

---

۱. Chi Hou

۲. Ng

۳. Hillen

۴. Fitzpatrick and et al

۵. Hazelkorn

۶. Al. Bulushi

۷. Cret

جهت بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی دانشگاه‌ها مورد مورد توجه قرار گرفته است (بازرگان، ۱۳۸۲). همچنین تجربه‌های مربوط به سنجش مستمر کیفیت در آموزش عالی از طریق ارزیابی درونی واحدهای آموزش عالی (گروه، دانشکده، دانشگاه) و سپس اجرای ارزیابی بیرونی از سوی سازمان یا مؤسسه‌ای در خارج از واحد آموزش عالی رایج شده است. تعداد این‌گونه سازمان‌ها یا مؤسسه‌های ارزیابی و اعتبارسنجی در سطح ملی در پنج قاره جهان در سال ۲۰۰۳ به بیش از ۷۰ مورد در ۴۸ کشور بالغ می‌شود (شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). همچنین پژوهش‌های زیادی در این رابطه انجام شده است؛ به عنوان نمونه، یگر<sup>۲</sup> (۱۹۷۸) در مطالعه‌ای بر این باور است که علاوه بر توجه به شاخص‌های کمی در فرایند اعتبارسنجی که به عدم تحقق اهداف نظام آموزش عالی منجر می‌شود، باید به شاخص‌های کیفی نیز توجه کرد؛ همچنین اوگاو و کالوم<sup>۳</sup> (۱۹۹۸) بیان می‌کنند که شاخص‌های اعتبارسنجی می‌توانند مشکلات و مسائل نظام‌های آموزشی را مشخص کرده و به عنوان مبنایی برای پاسخگو بودن این نظام‌ها مطرح شوند. طبق نظر بردن و بانتا<sup>۴</sup> (۱۹۹۴) در نظام آموزش عالی کشور انگلستان در چند سال اخیر، تخصیص بودجه به دانشگاه‌ها تابعی از نتایج ارزشیابی سالانه شده است. در این کشور، شاخص‌های کیفی ویژه‌ای تدوین شده است که بر اساس این شاخص‌ها، سیاست‌های اجرایی نظیر کاهش یا افزایش بودجه، افزایش کارایی، افزایش کیفیت، پاسخگویی به نیازهای در حال تغییر و افزایش داوطلبان ورود به دانشگاه تدوین شده است. متخصصان آموزش عالی این کشور معتقدند که این ترتیبات، موجب بهبود کیفیت آموزش و پژوهش شده، تا حدی که کیفیت آموزشی در برخی از رشته‌ها به سطح ده دانشکده برتر در اروپا رسیده است، و در زمینه پژوهشی نیز ارتقای گروه‌های پژوهشی در سطح بین‌المللی بسیار مشهود است (خدایی، ۱۳۷۹ به نقل از کیدوری، ۱۳۸۶). در ایران نیز کوشش‌های مربوط به ارزیابی مستمر برای بهبود کیفیت آموزش عالی از سال ۱۳۷۵ آغاز شد؛ اما ارزیابی برنامه‌های توسعه بخشی آموزش عالی و سیاست‌های مالی مندرج در آنها و روش‌های تعیین منابع مالی لازم برای فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی در هر یک از دانشگاه‌ها و مؤسسات

۱. International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)

۲. Yacger

۳. Ogawa & Collom

۴. Borden & Banta

آموزش عالی، بیانگر آن است که در هیچ یک از برنامه‌های توسعه بخش آموزش عالی بعد از انقلاب اسلامی، الگو و روشی مشخص یا شاخص‌های مدونی برای تعیین منابع بخش آموزش عالی از منابع کلان کشور به دست نیامده است (کیذوری، ۱۳۸۶). یارمحمدیان (۱۳۸۰) بر این باور است که نتایج حاصل از اجرای آزمایشی طرح ارزیابی درونی در شش گروه آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور در سال ۱۳۷۵، تصدیق می‌کند که ارزیابی درونی در شرایط فرهنگی ایران نیز به بهبود می‌انجامد، نتایج تحقیق شهابی‌نژاد و همکاران (۱۳۸۲) بر ملاک‌های مدیر گروه، تجهیزات گروه، فضای آموزشی، دانشجویان، اعضای هیأت علمی، طرح درس و برنامه‌ریزی آموزشی در ارزیابی درونی تأکید دارد. ساعدی (۱۳۸۲) در ارزیابی درونی گروه آموزشی دانشگاه شهید چمران اهواز، هفت عامل ساختار سازمانی و مدیریت، هیأت عملی، دانشجویان، فرایند یاددهی- یادگیری، دوره‌های آموزشی، دانش‌آموختگان و امکانات را مورد تأکید قرار می‌دهد.

اسحاقی، ۱۳۸۵؛ بازرگان، ۱۳۷۹؛ سلیمی، ۱۳۸۵؛ محمدی، ۱۳۸۱؛ مقدس‌پور، ۱۳۸۳ بر این باورند که شواهد مربوط به تجربه‌های ارزیابی درونی انجام شده در گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی و دانشگاه‌های جامع نشان می‌دهد که ارزیابی درونی در اشاعه فرهنگ ارزیابی در گروه‌های آموزشی مؤثر بوده است؛ به عبارت دیگر، انجام ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی، علاوه بر تقویت رفتار مشارکت‌جویانه اعضای هیأت علمی، در ایجاد دلبستگی آنان نسبت به ارتقای کیفیت در دانشگاه‌ها نقش مؤثری ایفا می‌کند. همچنین، در گروه‌هایی که ارزیابی درونی به‌طور مطلوب انجام شده است، ارتباط قوی‌تری میان اعضای هیأت علمی به وجود می‌آید و توجه آنان نسبت به فرآیند امور گروه آموزشی بیشتر جلب می‌شود. اصولاً برای انجام اعتبارسنجی در آموزش عالی به دو پیش‌نیاز احتیاج داریم: ارزیابی درونی، و تدوین شاخص‌ها و استانداردها (قورچیان، ۱۳۸۳).

### ارزیابی درونی

گام اول اعتبارسنجی، ارزیابی درونی است که طی آن، نظام دانشگاهی، ضعف‌ها، قوت‌ها و اقدامات اصلاحی را مشخص می‌کند. در ارزیابی درونی، علاوه بر مشاوره گرفتن از متخصصان، اعضای نظام مورد ارزشیابی، کنترل فرایند ارزشیابی، تنظیم سؤالات، انتخاب روش‌ها، طراحی تحقیق، جمع‌آوری، تحلیل داده‌ها، تعیین معیارهای موفقیت برنامه و استفاده از اطلاعات، برای برنامه‌ریزی در دست خواهند داشت

(مورگان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). ارزیابی درونی می‌تواند مبنایی برای یادگیری سازمانی، حل مسائل، ایجاد مکانیسم‌های خودتنظیمی امور به وسیله شبیه‌سازی بحث‌ها و انعکاس در میان کارگزاران و جست‌وجوی راه حل‌های جایگزین برای مسائل پایدار مورد استفاده قرار گیرد (لابی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). مهم‌ترین بخش در فرایند ارزیابی درونی، تعیین خط مشی‌ها و عوامل موثر بر بهبود کیفیت است. اهمیت خودتنظیمی امور (سبکووا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷)، بهبود کیفیت، ایجاد مبنایی برای ارزشیابی بیرونی، پاسخگویی در مقابل ذی‌نفعان، اطلاع‌رسانی، ایجاد زمینه برای اعطای اعتبار (شووتر و وسترایدن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷)، تعامل بین تیم ارزشیابی درونی و بیرونی و صحت نتایج (چیارا<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶) اتخاذ خط مشی و دیدگاه نظام‌مند در انتخاب عوامل اثرگذار بر کیفیت را ضروری می‌سازد.

### شاخص‌ها و نشانگرها (معیارهای قضاوت یا ارزیابی بیرونی)

شاخص‌ها و نشانگرها عبارتند از: ویژگی‌ها یا جنبه‌هایی از پدیده‌ها و عوامل مورد ارزیابی که قضاوت درباره آنها انجام می‌پذیرد. با توجه به این که عوامل مورد ارزیابی حالت کلی دارند برای ارزیابی آنها لازم است که آنها را به شاخص‌ها و نشانگرها تبدیل نمود. ارزیابی مجموعه شاخص‌ها و نشانگرها منشعب از یک عامل، وضعیت کیفی آن عامل را مشخص خواهد کرد. ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت دارای سه مرحله اجرایی هستند که عبارتند از: ۱. اقدامات پیش از اجرای ارزشیابی که عمدتاً به فراهم کردن شرایط و پیش‌بایست‌های انجام ارزشیابی می‌پردازد؛ ۲. اقدامات حین اجرای ارزشیابی که عمدتاً به شیوه اجرا و فرآیند ارزشیابی می‌پردازد؛ ۳. اقدامات پس از اجرای ارزشیابی که عمدتاً به کار بست نتایج و بهبود کیفیت مربوط می‌شود (بهرامی و همکاران، ۱۳۸۶). مجموعه جامع عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزیابی درونی مبنای طراحی و پیاده‌سازی ارزیابی درونی شد که در تسهیل فرآیند اجرا و آموزش آن به کاربران نقش برجسته‌ای را ایفا می‌کند. این عوامل عبارتند از:

**رسالت‌ها و اهداف:** نظام‌های آموزش عالی در جهت نیل به اهداف مشخصی فعالیت می‌کنند و دارای رسالت و مأموریت ویژه‌ای هستند. از جمله این اهداف

۱. Morgan

۲. Labi

۳. Sebekova

۴. Schwars and Westerhijden

۵. Chiara

می‌توان به گسترش مرزهای دانش، تربیت نیروی متخصص و پرورش تفکر انتقادی اشاره کرد.

**ساختار سازمانی - سازماندهی - مدیریت و تشکیلات:** دانشگاه، یک واحد سازمانی است. این واحد ساختار دارد؛ یعنی روابط قدرت و اختیار در آن تعریف شده است. در رأس این ساختار مدیر قرار دارد، و مدیریت یعنی هنر سازمان دادن به منابع انسانی و غیر انسانی برای نیل به اهداف؛ بنابر این، شخص مدیر، سبک مدیریت و چگونگی تصمیم‌گیری‌ها در این سازمان از ویژگی‌های خاصی برخوردار است (یونسکو، ۱۹۹۷).

**اعضای هیأت علمی:** در فرآیند ارزشیابی، خواه درونی، خواه بیرونی، باید هیأت علمی به عنوان یک کل و در با هم‌نگری با سایر عوامل تشکیل دهنده گروه آموزشی به عنوان یک نظام دیده شود و مورد قضاوت قرار گیرد؛ از این رو، آگاهی اعضای هیأت علمی از مسائل و مشکلات گروه آموزشی و اشراف آنها به موضوعات مبتلا به نظام دانشگاهی از یک سو و حضور فعال و داوطلبانه آنها برای مشارکت در پرداختن به این مسائل از سوی دیگر، آنها را به عنوان یک عامل تأثیرگذار بر کیفیت دانشگاهی معرفی می‌کند؛ به عنوان مثال، زین آبادی (۱۳۸۸) برای ارزیابی عامل هیأت علمی از نشانگرهای زیر استفاده نموده است:

- ترکیب و توزیع اعضای هیأت علمی و ویژگی‌های فردی اعضای هیأت علمی؛
- فعالیت‌های آموزشی اعضاء هیأت علمی؛
- میزان حضور اعضای هیأت علمی در گروه؛
- چگونگی تبادل تجربه میان اعضای هیأت علمی؛
- آشنایی اعضای هیأت علمی با یافته‌های جدید علمی رشته تخصصی و . . .

**دانشجویان:** مرکز ثقل و هسته اصلی هر نظام آموزشی (دانشگاه) فراگیران (دانشجویان) آن هستند. تمام تلاش‌های بخش‌های مختلف دانشگاه به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار و عملکرد دانشجویان صورت می‌گیرد. دانشجویان، به عنوان درون داده‌های نظام دانشگاهی، دارای ویژگی‌های ممتاز و با اهمیتی هستند و وضعیت آنها در هنگام ورود به دانشگاه، رفتارهای آموزشی آنان در حین تحصیل در دانشگاه و قابلیت‌های کسب شده آنان هنگام خروج از محیط آموزشی دانشگاه از مؤلفه‌های مهم و اساسی است که شایسته است به نحو مطلوب مورد بررسی علمی قرار گیرد. در بحث ارزشیابی دانشجویان، خواه‌ناخواه ذهن ما متوجه پیشرفت

تحصیلی به عنوان رکن اصلی ارزشیابی دانشجو خواهد شد (شهابی‌نژاد و همکاران، ۱۳۸۲).

**فرآیند تدریس - یادگیری:** بررسی منابع معاصر در خصوص یادگیری و یاددهی در آموزش عالی به اجمال، دلالت بر این دارد که یکی از رسالت‌های آموزش عالی، آموزش چگونه یاد گرفتن و فراهم کردن شرایط برای یادگیری دانشجو است. تدریس و یادگیری عبارت است از کنش و واکنش میان عضو هیأت علمی و دانشجو، و منظور از آن، تغییر مطلوب در عملکرد و رفتار دانشجوست. دانشجویان یکی از زیر مؤلفه‌های فرآیند تدریس و یادگیری هستند که بایستی به بهترین نحو مورد ارزیابی قرار گیرند. برای عامل تدریس و یادگیری ملاک‌هایی شامل «روش‌های تدریس مورد استفاده، استفاده اعضای هیأت علمی از تکنولوژی آموزشی در تدریس و ارزیابی از آموخته‌های دانشجو» مورد نظر قرار گرفته و برای هر یک از ملاک‌های یاد شده نیز نشانگرهایی مانند دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی، رسالت و اهداف دانشگاه در قالب برگزاری دوره‌های آموزشی و اجرای برنامه‌های درسی نیز وجود دارند.

**پژوهش:** رسالت‌های دانشگاه در سه سطح آموزشی، پژوهشی و ارائه خدمات تخصصی تعریف می‌شود. فعالیت‌های پژوهشی دانشگاهی بسیار گسترده است و طی بعضی از مؤلفه‌های پژوهشی در دانشگاه جزء لازم و ضروری ارتقای علمی است؛ بنابراین، پژوهش بعد از آموزش جزء جدایی‌ناپذیر عملکرد نظام دانشگاهی است و خدمات پژوهشی دانشگاه می‌تواند در سطح پایه یا کاربردی باشد (باقریان و همکاران، ۱۳۸۳).

**امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی:** این شاخص بخشی از فرآیند پشتیبانی است که برای نیل به مقاصد دانشگاه از اهمیت خاصی برخوردار است. برنامه‌های توسعه گروه‌های آموزشی، هر چقدر هم که دقیق و جامع طرح شده باشند، در صورتی که امکانات و تجهیزات لازم برای اجرایی نمودن آنها اختصاص نیابد، در عمل اجرا نخواهند شد. منابع مورد نیاز گروه‌های آموزشی را می‌توان به چهار دسته انسانی، مالی (بودجه)، مادی (کالبدی) و اطلاعاتی تقسیم کرد:

**دانش‌آموختگان:** دانش‌آموختگان کسانی هستند که مطابق با برنامه آموزشی و درسی تدوین‌شده، یک دوره تحصیلی برگزارشده در یک مرکز آموزشی را با موفقیت به پایان رسانیده‌اند. آنان مهم‌ترین برون‌داد نظام دانشگاهی هستند. قابلیت‌های دانش‌آموختگان در سه بعد دانش، نگرش و مهارت قابل ارزیابی است (ساعدی، ۱۳۸۲).

### تاریخچه ارزیابی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی جهان<sup>۱</sup> ارزیابی و اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی آمریکا

ایالات متحده آمریکا دارای تجربه ۱۰۰ ساله در ارزشیابی و اعتبارسنجی کیفیت آموزش عالی است. همان‌طور که پیشتر نیز ذکر شد، ارزشیابی و اعتبارسنجی را بایستی وجه تمایز آموزش عالی آمریکا قلمداد کرد. نظام اعتبارسنجی در آمریکا در پاسخ به رشد گسترده آموزش عالی متنوع ایجاد شده است. نمایندگی‌های اعتبارسنجی که بدنه اصلی نظام اعتبارسنجی در آمریکا را تشکیل می‌دهند، در اوایل قرن بیستم در پاسخ به موقع به رشد روز افزون مؤسسات جدید تشکیل شدند. در واقع این نمایندگی‌ها و اقدامات آنها موجب شده است که اکثر مؤسسات آموزش عالی همواره با عدم قطعیت در خصوص تداوم فعالیت‌های خود مواجه باشند و به صورت مستمر در حفظ و ارتقای کیفیت خود و پاسخگویی به نیازهای منطقه‌ای و استانداردهای کیفیت بکوشند. نمایندگی‌های اعتبارسنجی در آمریکا عبارتند از:

- انجمن مدارس و کالج‌های ایالات مرکزی؛
  - انجمن شمال مرکزی؛
  - انجمن مدارس و کالج‌های نیوانگلند؛
  - انجمن مدارس و کالج‌های شمال غرب؛
  - انجمن مدارس و کالج‌های جنوبی؛
  - انجمن مدارس و کالج‌های غربی؛
- در این انجمن‌ها دو سیستم جداگانه اعتبارسنجی وجود دارد و نمایندگی‌های جداگانه‌ای نیز برای اجرای این سیستم تأسیس شده‌اند که عبارتند از:
- نمایندگی‌های اعتبارسنجی مؤسسه‌ای که مؤسسات آموزش عالی را به‌طور کلی مورد ارزیابی قرار می‌دهند.

۱. این بخش برگرفته از منابع زیر است:

Times Higher Education. 2010. World university rankings. <http://www.timeshighereducation.co.uk/wur.html>.  
 UNESCO-European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES). 2010. Higher Education ranking systems and methodologies: How they work, what they do. <http://www.unibe.ch/rektorat/unistab/content/e362/e1075/e1265/RankingMethodologies.Pdf>.  
 Times Higher Education. 2009. from the bottom up: Everyday experiences of excellence (academics from top-ranked universities describe what makes their institution a world-beater). Times Higher Education October 8–14:8–9.



- نمایندگی‌های اعتبارسنجی برنامه که برنامه‌های علمی و تخصصی دانشگاهی را مورد ارزیابی قرار می‌دهند.
  - امروزه در آمریکا ۵۰ نمایندگی اعتبارسنجی وجود دارد که ده مورد آن نمایندگی اعتبارسنجی مؤسسه‌ای و چهل مورد آن نمایندگی اعتبارسنجی برنامه‌ای هستند. فرآیند اعتبارسنجی نیز به ترتیب ذیل است:
  - خودارزیابی؛
  - اعلام داوطلبی برای اعتبارسنجی؛
  - بازدید از محل از سوی هیأت بیرونی؛
  - تصمیم‌گیری در خصوص وضعیت اعتبارسنجی مؤسسه / برنامه؛
- این نظام با توجه به تجربه غنی چندین و چند ساله خود الگوی مفیدی برای سایر کشورها فراهم کرده است. چالش‌های جدید و نوظهور برای آموزش عالی به ایجاد خط مشی‌های جدیدی منجر شده است. از ویژگی‌های بارز و قابل توجه نظام اعتبارسنجی آمریکا آن است که این نظام، اقدامات مربوط به ارزیابی کیفی نظام آموزش عالی را در سه سطح دولت مرکزی، دولت ایالتی و نمایندگی اعتبارسنجی بسط داده است و کشورهایی که در صدد الگوبرداری از این نظام هستند، باید به میزان زیادی در ابتدا شرایط و ویژگی‌ها و تقسیم بندی‌های جغرافیایی خود را در رابطه با ویژگی‌های مذکور مدنظر داشته باشند.

### ارزیابی و اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی سوئیس

آموزش عالی در کشور سوئیس دارای پیشینه قوی و قابل توجهی است و دانشگاه‌های این کشور در قرن گذشته عملکرد قابل قبولی را نشان داده‌اند. ارزشیابی نظام دانشگاهی در سوئیس زیر نظر کمیسیون دانشگاه‌های سوئیس انجام می‌شود. این کشور در اواخر قرن گذشته همگام با دیگر کشورهای اروپائی در زمینه تضمین کیفیت در دانشگاه‌ها اقداماتی را آغاز کرد؛ در این میان، الگوی اعتبارسنجی از الگوهای بود که مورد توجه قرار گرفت. اعتبارسنجی نظام دانشگاهی در سوئیس از سال ۲۰۰۰ 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 سوئیس با همکاری بین دولت فدرال و دانشگاه‌ها در ۱۴ دسامبر ۲۰۰۰ منعقد شده است. یک راهنمای اجرایی برای انجام این کار توسط کنفرانس دانشگاه‌های سوئیس در نشست ۵ دسامبر ۲۰۰۲ تدوین گردیده است. این راهنما از اول سال ۲۰۰۴ به

صورت اجباری اجرا می‌شود. مجموعه این اقدامات باعث شده است که اعتبارسنجی فرآیندی شفاف و رسمی باشد که با استفاده از استانداردهای تعریف شده، کیفیت مؤسسات یا برنامه‌های دایر در سطح دانشگاه‌ها را می‌آزماید. اهداف اعتبارسنجی در این کشور، افزایش دهنده وضوح عملکرد دانشگاه‌ها در سطح ملی و بین‌المللی، یاری به دانشجویان، بازنمایی عملکرد دانشگاه‌ها، سیاستمداران، کارکنان و سایر افراد ذی‌نفع و تصمیم‌سازان در جهت گسترش شناخت بین‌المللی و بهبود مقایسه درجات علمی اعلام شده است. نظام اعتبارسنجی در این کشور به صورت داوطلبانه است و مطابق با موافقت‌نامه بین دولت و دانشگاه‌ها، اعتبارسنجی ممکن است به مؤسسات خصوصی یا دولتی و یا دانشگاه‌ها واگذار شود. هماهنگ با فعالیت‌های بین‌المللی در این زمینه، فرآیند اعتبارسنجی شامل سه گام است: خودارزشیابی که از سوی خود دانشگاه انجام می‌شود، ارزشیابی بیرونی و نهایتاً اعتبارسنجی که از سوی یک گروه مستقل و بر اساس پیشنهاد تیم ارزشیابی به صورت بیرونی اجرا می‌شود. در سوئیس مرکز دیگری به نام "سرویس اعتبارسنجی" مسئول رسیدگی به نظام کیفیت مطابق استانداردهای اتحادیه اروپایی است. سرویس اعتبارسنجی 'SAS' موارد آموزشی را به عهده دارد عمل می‌کند و عموماً روال خودارزشیابی، ارزشیابی از سوی هیأت همگان و اعطای اعتبار در سوئیس عمدتاً بر اساس استانداردها رعایت می‌شود. البته ذکر این نکته ضروری است که در سوئیس مراکزی نیز درگیر ارزشیابی دانشگاه‌ها هستند که از بین آنها می‌توان به SWISS UP اشاره کرد که در زمینه رتبه‌بندی فعالیت می‌کند.

### ارزشیابی و اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی هند

ساختار نظام آموزشی هند از نظام (۲+۱۰) (ده سال آموزش عمومی و دو سال دوره دوم آموزش متوسطه) پیروی می‌کند؛ اما از لحاظ سن پذیرش، تعداد روزهای کاری، تدریس به زبان هندی یا انگلیسی و... تفاوت‌هایی بین ایالت‌ها وجود دارد. برای ورود به دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی در هند، داشتن مدرک دیپلم دبیرستان الزامی است. اکثر دانشگاه‌ها، به‌ویژه در رشته‌های پزشکی و مهندسی، به علت محدودیت گنجایش، معدل دیپلم دبیرستان را شرط ورود قرار داده‌اند و دارندگان معدل‌های بالاتر در اولویت قرار می‌گیرند. نظام تحصیلی در اکثر دانشگاه‌های هند

سالیانه و در تعداد کمی از دانشگاه‌ها نیم‌سالی است. مراکز آموزش عالی در هند از این قرارند:

- دانشگاه‌ها و مؤسسات و مراکز پژوهشی که از طرف دولت مرکزی اداره می‌شوند؛
- دانشگاه‌ها و مؤسسات و مراکز پژوهشی که از طرف دولت ایالتی اداره می‌شوند؛
- کالج‌هایی که به دانشگاه‌ها وابسته هستند؛
- کالج‌های خصوصی.

ارزشیابی و اعتبارسنجی مؤسسات آموزش عالی در هند از طریق شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی صورت می‌گیرد. این شورا در پی خط مشی ملی در آموزش که بر ارتقای کیفیت در آموزش عالی تأکید داشت، در سال ۱۹۹۴ به صورت یک مرکز مستقل اعتبارسنجی ملی آغاز به کار نمود. چشم انداز این شورا عبارت است از: کیفیت‌بخشی اجزاء و مؤلفه‌های تعریف شده آموزش عالی هند از طریق تلفیق ارزشیابی درونی و بیرونی، ارتقاء و حمایت از نوآوری‌ها به منظور ارزشیابی یک مؤسسه. شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی، فرآیندی سه مرحله‌ای را طی می‌کند که تلفیقی از خودارزشیابی و بازبینی همگنان است. آماده سازی گزارش خودارزشیابی از سوی مؤسسه، ارائه آن به شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی و تجزیه و تحلیل درون سازمانی گزارش از سوی شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی، بازدید هیأت همگنان از مؤسسه به منظور تأیید گزارش خودارزشیابی و ارائه برون‌داد ارزشیابی به شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی، رتبه دهی و صدور گواهینامه اعتبارسنجی که مبتنی بر گزارش ارزشیابی هیأت همگنان است، چارچوب کلی فرآیند اعتبارسنجی را تشکیل می‌دهند. به منظور حصول اطمینان از تضمین کیفیت به صورت یک بخش اساسی از عملکرد مؤسسات، شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی، واحدهای سازمانی تضمین درونی کیفیت را در مؤسسه‌های ارزشیابی شده ایجاد نموده است. از جمله دستاوردهای شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی، تنظیم برنامه‌های مبتنی بر نیاز در مؤسسه‌ها، مشارکت دادن کارفرمایان در تهیه و تنظیم برنامه‌های درسی، افزایش تمرکز دانشگاه‌ها بر ارائه خدمات و سرویس‌های حمایتی دانشجویان، تغییر در سیاست‌ها و کنش‌های مدیریتی، تشخیص و شناسایی ذی‌نفعان و سهم نمودن آنها در امور، در نظر گرفتن وضعیت دانشگاه در هنگام تصمیم‌گیری در خصوص طرح‌های پژوهشی اساتید، مرتبط ساختن کمیسیون اعتبارات دانشگاه با برون‌داد ارزشیابی و اعتبارسنجی

به منظور حمایت از مؤسسات آموزشی، همکاری با وزارت توسعه منابع انسانی در جهت اجرای طرح‌های مربوط به ارزشیابی، حفظ و بهبود کیفیت را می‌توان نام برد.

### ارزیابی و اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی فرانسه

ساختار نظام آموزشی کشور فرانسه متشکل از شش مقطع است: آموزش پیش دبستانی، ابتدایی، کالج، لیسه، فوق دیپلم و دانشگاهی. کودکان گروه سنی ۲ تا ۵ سال از آموزش پیش دبستانی اختیاری برخوردارند. طول دوره ابتدایی نیز ۵ سال بوده و گروه سنی ۶ تا ۱۱ سال را شامل می‌شود. آموزش متوسطه با پیروی از سیاست‌های رعایت تنوع و عدالت و راهنمایی تحصیلی و شغلی برای کلیه دانش‌آموزان تا ۱۶ سال به صورت رایگان و اجباری فراهم گردیده است. تحصیلات دانشگاهی کشور فرانسه در سه دوره متوالی برنامه‌ریزی شده و گذراندن هر دوره به صدور مدرک ملی منجر می‌گردد. اولین دوره، دوره آموزش عمومی و هدایت است. این دوره اساساً به صورت دوره آمادگی برای دنبال کردن دوره دوم طراحی شده است. دومین دوره، دوره تعمیق دانسته‌ها و تخصص است و بر اساس نوع آموزش انتخابی، بین یک سال لیسانس تا دو سال فوق لیسانس به طول می‌انجامد. در این دوره‌ها آموزش‌های پایه‌ای و آموزش‌هایی با اهداف تخصصی ارائه می‌شود. دوره سوم، دوره تخصصی حرفه‌ای یا آموزش در پژوهش است. ارزشیابی و اعتبارسنجی مؤسسه‌های آموزش عالی در فرانسه از طریق کمیته ملی ارزیابی صورت می‌گیرد. این کمیته در ژانویه ۱۹۸۴ تشکیل شده است و فعالیت‌های دانشگاه‌ها، مدارس و مؤسسه‌های تحت نظر وزیر آموزش عالی و همچنین مؤسسه‌های آموزشی زیر نظر سایر وزارتخانه‌ها را بررسی و ارزیابی می‌کند. کمیته ارزیابی در سال ۱۹۸۹ به صورت یک اداره مستقل در آمد. قانون آموزش دانشگاهی که در سال ۱۹۸۴ به تصویب رسید، ارزشیابی از سوی این کمیته را اجباری نمود. این ارزشیابی شامل یک عنصر درونی و یک عنصر بیرونی است. فعالیت کمیته ملی اعتبارسنجی عمدتاً مرتبط با مؤسسه‌ها و مبتنی بر خط مشی‌های آنها و در چارچوب چشم اندازهای همگانی آنهاست. ارزشیابی‌های مؤسسه‌ها به‌ویژه بر کیفیت فعالیت‌های آموزش و پژوهش، مدیریت منابع انسانی و به‌خصوص شرایط کاری دانشجویان، یکپارچه‌سازی منطقه‌ای و همکاری بین‌المللی مؤسسه‌ها متمرکز است. به موازات ارزشیابی مؤسسه‌ها، که بخش عمده فعالیت‌های کمیته ارزشیابی ملی را تشکیل می‌دهد، این کمیته فضاها و رشته‌های تحصیلی را نیز مورد ارزیابی قرار می‌دهد و مطالعات موضوعی را به سمت مسائل کلی مرتبط با آموزش عالی هدایت می‌نماید. فعالیت‌های کمیته ملی اعتبارسنجی به منظور کمک به بهبود فعالیت‌های

مؤسسه‌ها و نتایج آنها در همهٔ زمینه‌ها طراحی می‌شود. این رسیدگی‌ها نوعاً به شکل ارزیابی کیفیت پیامدهای مؤسسه است؛ از این رو، فعالیت کمیته ارزشیابی ملی، همواره یک فرآیند دو مرحله‌ای است. اولین مرحله، تجزیه و تحلیل است که با هدف ارزیابی نقاط قوت و ضعف مؤسسه صورت می‌گیرد. مرحلهٔ دوم ارزشیابی نظام‌دارتری است که با هدف ارزیابی قابلیت مؤسسه برای اداره خود صورت می‌گیرد. در حال حاضر، ساز و کار ارزیابی دانشگاهی کشور فرانسه متشکل از یک مجموعه ملاک ۱۳۴ مؤلفه‌ای است. این ملاک‌ها در سه دسته:

الف) برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی طراحی شده (۵۲ مؤلفه)

ب) اجرای برنامه و دوره‌های آموزشی (۲۲ مؤلفه)

ج) دانشجویان و جای‌دهی آنها (۶۰ مؤلفه) قرار می‌گیرند.

سیستم ارزیابی کیفیت دانشگاهی در فرانسه وابسته به دولت بوده و به طور متمرکز و با استقلال سازمانی وظایف خود را زیر نظر یک شورا انجام می‌دهد. هرچند در این سیستم، ارزیابی دانشگاهی در دو مرحلهٔ ارزیابی درونی و بیرونی انجام می‌شود، اما مشارکت اعضای هیأت علمی در آن در سطح حداقل قرار دارد. کوشش این سیستم بر آن است که فرهنگ کیفیت در دانشگاه اشاعه یابد.

### ارزیابی و اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی ژاپن

کشور ژاپن، یکی از کارآمدترین نظام‌های آموزش را در سطح دنیا داراست. این کشور جزء هشت کشور صنعتی دنیا بوده و سهم عمده‌ای از رشد اقتصادی و پیشرفت خود را مدیون نظام قوی آموزشی است. پس از جنگ جهانی دوم، ژاپنی‌ها از برنامه‌ریزان آمریکایی استفاده زیادی برای بازسازی نظام آموزشی خود کردند. با توجه به این که ساختار و جو علمی ژاپن، در مقایسه با دیگر کشورهای آسیایی، به میزان چشم‌گیری از ایالات متحده آمریکا تأثیر پذیرفته است، نظام اعتبارسنجی آمریکا نیز در این زمینه مورد پذیرش و مناسب به نظر می‌رسد که البته با تغییراتی چند در حال اجراست. عمدهٔ این تفاوت‌ها مربوط به وابستگی نهاد اعتبارسنج به وزارت علوم، ارائهٔ تسهیلات به دانشگاه‌ها و مؤسسات غیر عضو و غیر اجباری بودن عضویت در مؤسسه اعتبارسنج در ژاپن برخلاف آمریکاست. تا پیش از سال ۲۰۰۰، نظام تضمین کیفیت آموزش عالی در ژاپن تحت حاکمیت و نظارت دولتی بود و اعتبارسنجی عموماً از سوی مؤسسهٔ (JAUA) صورت می‌گرفت. مؤسسهٔ اعتبارسنجی دانشگاهی ژاپن (JAUA)،

مؤسسه‌ای مستقل است که در اواسط سال ۱۹۴۷ میلادی با پشتیبانی ۶۶ دانشگاه دولتی، ملی و خصوصی این کشور تأسیس شد. لازم به ذکر است با وجود این که در ساختار آموزش عالی کشور ژاپن، وظیفه نظارت کیفی بر آموزش به عهده وزارت علوم این کشور است، اما مسئولیت اعتبارسنجی و ارزشیابی عملکرد دانشگاه‌ها به عهده نهادها و مؤسسات خصوصی گذاشته شده است. در سال ۱۹۹۲ JAUA آیین‌نامه‌ای را برای ارزیابی درونی و خود اعتبارسنجی تهیه و منتشر کرد و پس از آن در سال ۱۹۹۶ به ارائه و تنظیم یک برنامه ارزشیابی بیرونی برای دانشگاه‌های داوطلب اقدام نمود و سپس با انتشار گزارش ارزشیابی عملکرد وزارت علوم این کشور در سال ۱۹۹۸، پیشنهاد تأسیس یک نهاد متمرکز و مستقل با وظیفه جمع‌آوری اطلاعات قابل اطمینان و تحلیل آنها و تهیه گزارش، به صورت جدی مطرح شد. در سال ۲۰۰۰ میلادی نظام تضمین کیفیت جدیدی به مؤسسات آموزش عالی ژاپن پیشنهاد شد که مورد پذیرش مؤسسه ملی مدارک علمی قرار گرفت و مسئولیت انجام آن نیز از طرف دولت به خود این مؤسسه واگذار شد. هدف این مؤسسه، به صورت خلاصه، بهبود و پاسخگویی است که در جهت نیل به این اهداف، علاوه بر وظیفه اعطای مدارک علمی، وظایف سه‌گانه زیر را نیز عهده‌دار شده است:

- ارزشیابی دانشگاهی؛
  - پژوهش در ارزشیابی و سنجش کیفیت دانشگاهی؛
  - جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل و انتشار داده‌های مربوط به ارزشیابی دانشگاهی.
- ساختار ارزشیابی در ژاپن با تغییرات عمده‌ای در نظام دانشگاهی ملی مواجه شده است؛ از این رو، از زمان شروع این طرح از سوی (NIAD- UE) می‌توان گفت تضمین کیفیت در آموزش عالی ژاپن زمینه‌ای پیچیده دارد که برای شناخت هرچه بهتر ساختار آن نیاز به تعمق در شناخت وظایف و ساختار جاری نظام آموزش عالی، زمینه اجتماعی، ساختار سازمانی نمایندگی‌های سنجش و فرآیند ارزشیابی است.

### رویکرد نظارتی در ارزشیابی نظام آموزش عالی ایران

در آموزش عالی ایران اگرچه از دیرباز، بازرسی‌هایی از آموزش عالی از سوی دولت صورت گرفته است، ولی این فعالیت‌ها با نگاه کل‌گرا و سیستمی همراه نبوده و رویکرد نظارتی و ایدئولوژی دولتی و تمرکزگرایانه داشته‌اند. تنها در ۱۰ سال اخیر کوشش‌هایی در جهت پایه‌گذاری رویکرد نوین و علمی ارزشیابی کیفیت بر مبنای

الگوی اعتبارسنجی صورت گرفته است. ارزیابی به شیوه نظارت دولتی، پس از تصویب قوانین اداری و اساسی معارف در سال‌های ۱۲۸۹ تا ۱۲۹۰ در ایران شکل گرفته است و اولین قدم رسمی در زمینه ارزشیابی، در ساختار سازمانی وزارت معارف پیش‌بینی شده است. پس از انقلاب اسلامی نیز ساختار نظارت و ارزیابی در آموزش عالی ایران در سال ۱۳۶۵ تکوین یافت. در این سال، دفتر نظارت و سنجش در وزارت فرهنگ و آموزش عالی به وجود آمد و در سال ۱۳۷۰ این تشکیلات به دفتر نظارت و ارزیابی آموزش عالی تغییر نام یافت. شورای نظارت و ارزیابی نیز به منظور نظارت و سنجش آموزش دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و شناخت میزان تحقق اهداف کمی و کیفی در نظام آموزش عالی کشور ایجاد شد. افزون بر این، در تشکیلات سازمانی برای هر دانشگاه دولتی نیز یک دفتر نظارت و ارزیابی زیر نظر معاون آموزشی منظور شد. دفتر نظارت و ارزیابی آموزش عالی، متشکل از دو گروه تأمین هیأت علمی و نظارت و ارزشیابی است. گروه اول با سه واحد امور بورس و جایابی، امور تبدیل وضعیت، امور طرح سربازی به صورت مشخص به امور مربوط به اعضای هیأت علمی رسمی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی پژوهشی می‌پردازد. گروه نظارت و ارزشیابی مشتمل بر دو واحد مشخص امور نظارت و ارزیابی و امور آیین‌نامه‌هاست که وظایفی چون، نظارت بر رعایت ضوابط و معیارهای آموزشی، نظارت بر حسن اجرای آیین‌نامه‌ها و مقررات آموزشی، رسیدگی به مشکلات مربوط به امور آموزشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، ارزیابی میزان پیشرفت برنامه‌های آموزشی، ارائه گزارش‌های منظم در مورد چگونگی وضع آموزشی دانشگاه‌ها و تنظیم خط مشی نظارت بر امور آموزشی دانشگاه‌ها می‌پردازد. همان‌طور که از تشکیلات این دفتر برمی‌آید، عملکرد این دفتر مبتنی بر وظایف اجرایی از قبیل استخدام هیأت علمی، جایابی، تبدیل وضعیت، طرح سربازی و نظارت بر اجرای آیین‌نامه‌هاست. در بحث نظارت دانشگاه‌ها نیز رعایت ضوابط پایه و کمی آموزشی از قبیل تعداد هیأت علمی و سرانه فیزیکی و . . . در قالب دو فرم الف و ب و رسیدگی به شکایات مطرح است و هیأتی از وزارت متبوع، به دانشگاه مورد نظر اعزام شده و پس از بازدید از دانشگاه، گزارشی درباره وضعیت دانشگاه مورد بررسی تهیه کرده و به مسئولین وزارتخانه ارائه می‌کردند (نورشاهی، ۱۳۸۳ و فراستخواه، ۱۳۸۶). در این راستا، پژوهشگران آموزش عالی<sup>۱</sup>، ویژگی‌های فعالیت‌های رویکرد نظارتی را به شرح زیر برشمرده‌اند:

۱. بازرگان، ۱۳۷۶؛ ابیلی، ۱۳۷۶؛ نورشاهی، ۱۳۸۳؛ محمدی و همکاران، ۱۳۸۶؛ فراستخواه، ۱۳۸۵

- ماهیت ستادی، اداری و اجرایی و غیر حرفه‌ای نظارت‌ها؛
- فقدان یا کم رنگ بودن نقش ارزیابان حرفه‌ای خارج از نظام اداری وزارتخانه؛
- توجه نکردن به دیدگاه سیستمی و نادیده گرفتن کارکردهای نظام دانشگاهی؛
- تحت‌الشعاع قرار گرفتن ابعاد کیفی توسط نظارت بر اجرای آیین‌نامه‌ها؛
- موردنگری و تمرکز بر مسائل آنی؛
- توجه نکردن به اصل استمرار در ارزیابی؛
- بهره‌گیری نکردن از مشارکت، همکاری و تعهد جامعه دانشگاهی؛
- توجه نکردن به ساختار علمی و نظام‌دار برای مدیریت و رهبری ارزیابی؛
- توجه نکردن به ظرفیت‌سازی برای اعتبارسنجی، بهبود، ارتقاء و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی؛
- توجه نکردن به اهداف، نقش و کارکردهای متنوع ارزشیابی و برابر دانستن ارزشیابی و بازرسی.

بنابراین، پیرو سیاست‌های وزارتی، رویکرد نظارتی و بازدیدهای ادواری مذکور در جهت بررسی عملکرد نهادهای مختلف دانشگاه مطابق شرح وظایف آن‌ها و آیین‌نامه‌های ابلاغ شده، هدف‌های خاص خود را دنبال می‌کند و در مدیریت سازمانی جای خود را دارد؛ اما آنچه مسلم است این است که از فعالیت‌های دفتر مذکور در راستای شرح وظایف آن نمی‌توان انتظار مدیریت و بهبود مستمر کیفیت در نظام دانشگاهی را داشت و علی‌الاصول، مدیریت کیفیت نظام آموزش عالی به معنای تخصصی آن، رویکرد خاص خود را می‌طلبد؛ از این رو، با توجه به هدف متفاوت نظارت در آموزش عالی، با مطالعه مفاهیم و الگوهای ارزیابی و تجارب بین‌المللی در این خصوص، لزوم به کارگیری رویکردی جدید در ارزیابی نظام آموزش عالی کشور ضرورت یافت؛ رویکردی سیستمی و مبتنی بر کارکردهای تخصصی نظام دانشگاهی که با تأکید بر نهادینه ساختن فرهنگ ارزیابی، داوطلبانه بودن آن، مشارکت اعضای هیأت علمی و دست اندرکاران واحد آموزشی، توجه به ضعف‌ها و قوت‌ها و ارائه پیشنهادها حاصل از ارزیابی در جهت بهبود کیفیت نظام آموزشی، می‌تواند مؤثر واقع گردد. براین اساس، سازمان سنجش آموزش کشور از سال ۱۳۷۹ نسبت به این امر اقدام نمود. در این راستا لازم به ذکر است که با احیای شورای نظارت و ارزیابی در سال ۱۳۸۶ و بازنگری در وظایف و ساختار آن، دفتر نظارت و ارزیابی نیز به عنوان دبیرخانه این شورا اقدام به تصویب و ابلاغ آیین‌نامه‌های هیأت نظارت و ارزیابی استانی و ... نموده است که بر اساس همان رویکرد نظارتی گذشته، نظارت بر حسن



اجرای مصوبات، مقررات و دستورالعمل‌ها و تکمیل فرم‌های اطلاعات و بازدیدهای ادواری است و در قالب هیأت‌های نظارت استانی، البته با تأکید بیشتر بر عملکرد دانشگاه‌های غیردولتی و غیرانتفاعی و آزاد در اجرای ضوابط آموزشی و رسیدگی به شکایات و مشکلات و بررسی تقاضای موافقت‌های قطعی و . . . سازمان‌دهی می‌شود (گزارش ملی آموزش عالی، تحقیقات و فناوری، ۱۳۸۶). لذا، اگرچه اهدافی نظیر حمایت از فعالیت‌های ارزیابی نیز توسط این دفتر مطرح شده، اما اشاره‌ای به نتایج آن مشاهده نشده است.

### رویکرد نوین و علمی ارزیابی (اعتبارسنجی) در نظام آموزش عالی

در دو دهه اخیر، تحولات و چالش‌هایی نظیر روند جهانی شدن، توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات، دانش‌محور شدن اقتصاد، افزایش کمی دانشجویان و کاهش بودجه سرانه آنها و همچنین افزایش رقابت بین مؤسسات آموزش عالی در سطح بین‌المللی و تقاضا برای پاسخگویی بیشتر، توجه به کیفیت آموزش عالی را هدف قرار داده و موجب تأکید بیشتر بر ضرورت کارکرد ارزشیابی در نظام‌های آموزش عالی جهان شده‌اند. در این راستا، نتایج پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که موفقیت کوشش‌های مربوط به بهبود کیفیت، ریشه در اراده معطوف به ارزیابی در نظام آموزش عالی کشور دارد (فراستخواه، ۱۳۸۵)؛ بنابراین، طی دو دهه گذشته در اغلب کشورهای جهان برای ارتقای کیفیت نظام‌های آموزش عالی، حساسیت ویژه‌ای به وجود آمده است. حاصل این امر آن بوده است که نیاز روزافزون نسبت به ارزیابی کیفیت دانشگاه‌ها و سایر مراکز آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان احساس شده است. در راستای پاسخگویی به نیاز یاد شده، ایجاد نهادها و سازمان‌های بین‌المللی، منطقه‌ای و ملی گوناگون برای ارزیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی در جهت پاسخگو کردن و بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی دانشگاه‌ها مورد توجه قرار گرفته و بیش از ۶۰ نهاد ارزیابی و تضمین کیفیت تأسیس شده است. "راهنمای نهادهای تضمین کیفیت" که اطلاعات آن از سوی شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی در سال ۲۰۰۲ میلادی گردآوری شده است، نشان می‌دهد که تعداد این‌گونه سازمان‌ها یا مؤسسه‌های ارزیابی برونی در پنج قاره جهان و در سطح ملی در سال ۲۰۰۳ میلادی به بیش از ۷۰ مورد در ۴۸ کشور بالغ شده است. (بازرگان ۱۳۸۴)؛ به عنوان مثال "سورای اعتبارسنجی آموزش عالی در آمریکا"، "نهاد تضمین

کیفیت در انگستان<sup>۱</sup>، "سازمان ملی اعتبارسنجی در هلند"<sup>۲</sup>، "شورای ملی ارزیابی و اعتبارسنجی در هند"<sup>۳</sup> و "نهاد کیفیت دانشگاه‌های استرالیا"<sup>۴</sup> در استرالیا. همچنین مطالعات و تجارب بین‌المللی در این خصوص حاکی از آن است که اعتبارسنجی، یکی از الگوها یا روش‌های ارزشیابی مؤثر در آموزش عالی است که تقریباً مقبولیت جهانی یافته است و از ابزارهای مهم برای تضمین و بهبود کیفیت محسوب می‌شود (پازارگادی، ۱۳۷۸). اعتبارسنجی، با سابقه‌ترین الگوی ارزیابی تخصصی رسمی در نهادهای علمی است و انجمن اعتبارسنجی آموزش عالی، آن را به عنوان یک فرایند دانشگاهی پایه‌گذاری شده روی خودارزیابی (ارزیابی درونی) یا ارزیابی همگنان و به منظور پاسخگویی عمومی و بهبود کیفیت دانشگاهی تعریف کرده است (شورای اعتبارسنجی آموزش عالی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳) آدلمن نیز در دائره‌المعارف آموزش عالی، اعتبارسنجی را فرایند بررسی و اطمینان از کیفیت ذکر می‌کند که می‌توان با آن به بازبینی و ارزیابی مؤسسه یا برنامه‌های آن در جهت کسب اطمینان از تحقق اهداف یا احراز استانداردهای قابل پذیرش پرداخت (پازارگادی، ۱۳۷۸). پیرو اهمیت ارزیابی و اعتبارسنجی کیفیت که در مطالب فوق به آنها اشاره شد، در ایران نیز از اواسط دهه ۱۳۷۰ توجه برخی از پژوهشگران نسبت به امر کیفیت و اعتبارسنجی آن در آموزش عالی جلب و پژوهش‌هایی در این زمینه انجام شد (بازرگان و همکاران، ۱۳۸۶، حجازی، ۱۳۷۷). پس از آن با مورد توجه قرار گرفتن نظام ارزیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی در برنامه سوم توسعه کشور و همچنین اختصاص ماده‌ای از فصل چهارم برنامه چهارم توسعه (توسعه مبتنی بر دانایی) به "ارزیابی مستمر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری"، مأموریت ارزیابی و اعتبارسنجی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از سال ۱۳۷۹ به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری/ سازمان سنجش آموزش کشور واگذار گردید. پیرو مسئولیت واگذار شده، سازمان سنجش آموزش کشور با لزوم اقدام در جهت ارزیابی و اعتبارسنجی کیفیت بر پایه مشارکت جامعه دانشگاهی کشور، رویکرد علمی و سیستمی در حوزه ارزشیابی نظام آموزش عالی را با هدف ایجاد فرهنگ ارزشیابی و

۱. Quality Assurance Agency(QAA)

۲. National Accreditation Organization (NAO)

۳. National Assessment and Accreditation Council(NAAC)

۴. Australian universities Quality Agency(AUQA)

۵. Council for Higher Education Accreditation(CHEA)

کیفیت‌مداری در سطح گروه آموزشی مورد توجه قرار داد و مدل زیر را برای ارزشیابی کیفیت آموزش عالی مد نظر قرار داد که در صفحه بعد آورده شده است.

### روش‌شناسی تحقیق

در این پژوهش، با هدف توصیف شرایط و پدیده‌های مورد بررسی از رویکرد توصیفی و به منظور شناخت بیشتر و تصمیم‌گیری، از روش تحلیلی مقایسه‌ای استفاده شده است.

### شاخص‌های اعتبار سنجی و رتبه‌بندی

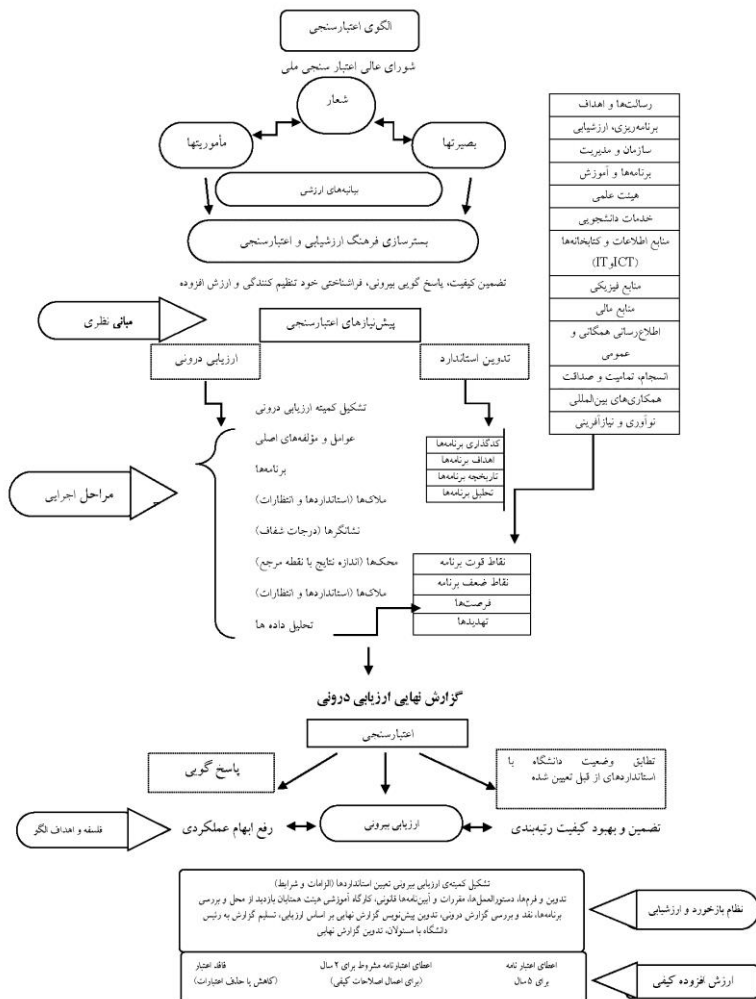
مرور تجارب گذشته در ارزشیابی کیفیت و طراحی مدل، بیانگر آن است که اولین گام در این زمینه، تعیین شاخص‌های کیفیت است (گورنیتزکا، ۲۰۱۰). یکی از روش‌های رایج در حوزه آموزش عالی استفاده از درون‌داد، فرایند و برون‌داد این نظام‌ها برای تعیین عوامل اصلی و شاخص‌های لازمه است (نعمتی، ۱۳۸۴). چی هو (۲۰۱۲) شاخص‌های اثرگذار در کیفیت آموزش عالی را مدیریت، عملکرد کارکنان، گروه‌های آموزشی و دانشکده‌ها، عملکرد دانشجویان، پژوهش و بودجه می‌داند. یافتن معیارهای عینی برای رتبه‌بندی دانشگاه‌ها و حمایت‌های مالی از آنها، از جمله دلایل توجه به رعایت استانداردهای آموزشی و پژوهشی در آموزش عالی بوده است (مرکز اروپایی آموزش عالی در یونسکو، ۲۰۱۰). رتبه‌بندی، یکی از روش‌های ارزیابی هنجاری است که از سال‌ها پیش در کشورهای پیشرفته جهان به طور گسترده مورد استفاده قرار گرفته است (مجته‌زاده و محمدی، ۱۳۸۶: ۱۲۰).

اولین بار در سال ۱۹۷۸ که سازمان همکاری اقتصادی و توسعه مدیریت بین‌المللی برنامه آموزش عالی، کارگاهی با نام "شاخص‌های عملکردی مؤسسات آموزش عالی" برگزار نمود، این شاخص‌ها به‌طور رسمی مطرح گردید، و در دهه ۱۹۸۰

1. Gornitzka

2. UNESCO-CEPES

اهمیت شاخص‌ها، به عنوان شاخص‌ها و نشانگرهای رتبه‌بندی بیشتر مشخص گردید (لوپز ایساز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱)



نمودار (۱): تسلیم گزارش نهایی ارزیابی بیرونی به شورای عالی اعتبارسنجی ملی اتخاذ تصمیم نهایی

۱. Lopez- Ill escas

چن و چن<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) فلسفهٔ تدوین این شاخص‌ها در آموزش عالی را در راستای نقش مهمی که این مؤسسات در تحقق اهداف اقتصادی و رشد دولت‌ها دارند، می‌دانند. امروزه، مؤسسات، نهادها و دانشگاه‌هایی که به رتبه‌بندی دانشگاه‌ها اقدام می‌کنند، نشانگرها و شاخص‌هایی را برای این منظور تدوین کرده‌اند. این شاخص‌ها و نشانگرها، اگرچه در برخی از موارد با همدیگر متفاوت هستند، لیکن مجموعه‌ای از شاخص‌ها و نشانگرهایی هستند که تقریباً در اکثر رتبه‌بندی‌های منطقه‌ای و بین‌المللی به چشم می‌خورند، و در واقع، شاخص و نشانگرهای عمدهٔ رتبه‌بندی به شمار می‌روند. این شاخص‌ها عبارتند از: اعضای هیأت علمی، دانشجویان، فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی، منابع مالی و فیزیکی. یکی از مؤسساتی که به‌طور منظم و در سطوح مختلف (قاره‌ای و بین‌المللی) اقدام به رتبه‌بندی دانشگاه می‌کند، دانشگاه شانگهای چین است. در این مقاله نیز از نشانگرهای این مؤسسه به منظور رتبه‌بندی دانشگاه‌های جهان استفاده می‌شود.

### تجارب رتبه‌بندی در قاره‌های مختلف جهان

در این بخش، رتبه‌بندی‌ها در سطح چهار قاره آمریکا، اروپا، آسیا و آفریقا از سوی دانشگاه شانگهای چین در سال ۲۰۰۹ مورد بحث قرار می‌گیرند. نسبت استاد به دانشجو، نرخ بین‌المللی بودن دانشگاه‌ها مانند درصد استادان و دانشجویان خارجی، و تعداد استنادهای مختلف مقالات علمی در ISI مهم‌ترین شاخص‌های رتبه‌بندی توسط این مرکز است.

#### آمریکای شمالی و آمریکای لاتین

در مؤسسات آموزش عالی آمریکا، اعتبارسنجی به صورت غیرمتمرکز بر اساس مجموعه‌ای از استانداردها و معیارها به صورت مؤسسه‌ای انجام می‌گیرد. این امر باعث می‌شود که توانایی مؤسسات و برنامه‌ها برای فراهم ساختن تجارب آموزشی مفید برای دانشجویان افزایش یابد (ولش و دی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲: ۱۷). در سال ۱۹۹۷ مؤسسه‌ای تحت عنوان "شورای اعتبارگذاری آموزش عالی در آمریکا" تأسیس شد که بر کار هیأت‌های تخصصی اعتبارگذاری ایالتی نظارت می‌کند و در موارد لازم، نقش فرجام‌خواهی بین مؤسسات اعتبارگذاری و دانشگاه‌ها را نیز بر عهده دارد (بلولند،

۱. Chen & Chen

۲. Welsh and dey

۲۰۰۱). علاوه بر آمریکا، کشورهای دیگر این قاره در حال تدوین و توسعه نظام‌ها و رویه‌های اعتبارسنجی هستند؛ به عنوان مثال، درکانادا، ایالات کلمبیای بریتانیا یک برنامه اعتبارسنجی به منظور اجرا طراحی کرد. این طرح از روش‌های ارزشیابی هم‌تایان و بازرسی است؛ اما تقریباً به دلایل مادی غیرفعال شده است (نیازآذری، ۱۳۸۳: ۴۴). در آرژانتین، کمیسیون ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی دانشگاه‌ها بر اساس قانون ۱۹۹۵ آموزش عالی ایجاد شد. رسالت این کمیسیون، اعتباربخشی تمام برنامه‌های کارشناسی در تخصص‌های تنظیم شده و تمام برنامه‌های تحصیلات تکمیلی است. دولت و دانشگاه در تدوین چارچوب استانداردهای مورد استفاده در اجرا یا اعتبارسنجی با هم کار می‌کنند. در شیلی، کمیسیون ملی اعتبارسنجی به عنوان یک آژانس اعتباردهنده الزامی عمل می‌کند و مؤسسات آموزش عالی دارای مجوز، باید به طور منظم برنامه‌های خود را اعتباریابی کنند. در مکزیک، برزیل و سایر کشورها نیز پیشرفت‌های قابل توجهی در جهت اعتبارسنجی آموزش عالی در حال وقوع است (نیازآذری، ۱۳۸۳: ۵۸-۵۹).

جدول (۱) رتبه‌بندی دانشگاه‌های برتر آمریکا و کانادا (۱۰ دانشگاه اول از ۱۰۰ دانشگاه رتبه‌بندی شده).

رتبه جهانی	نام مؤسسه یا دانشگاه	رتبه در قاره	کشور
۱	تکنولوژی مانوچوست	۱	آمریکا
۲	هاروارد	۲	آمریکا
۳	استانفورد	۳	آمریکا
۴	کالیفرنیا	۴	آمریکا
۵	ایالاتی پاسیلوالیا	۵	آمریکا
۶	میشیگان	۶	آمریکا
۷	کارنل	۷	آمریکا
۸	مینه سوتا	۸	آمریکا
۹	وینکانسن مدیسون	۹	آمریکا
۱۰	تگزاس	۱۰	آمریکا

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، در این رتبه‌بندی، ۱۰ دانشگاه برتر کانادا و آمریکا همگی به کشور آمریکا تعلق دارد و نامی از دانشگاه‌های کانادا در این رتبه‌بندی به چشم نمی‌خورد. این امر شاید به دلیل گسترش کمک‌های مالی دولت آمریکا به آموزش عالی، و ارزیابی و اعتبارسنجی منظم دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی

باشد. همچنین تأکید جامعه آمریکا بر ارتقای کیفیت انواع تولیدات و خدمات، حفظ و بهبود کیفیت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی نیز توجه بیشتری را به خود جلب نموده و جایگاه اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی آمریکا تثبیت گردیده است. در حال حاضر، بیش از پنجاه انجمن منطقه‌ای در این کشور به امر اعتبارسنجی آموزش عالی می‌پردازند. از ۱۰ دانشگاه آخر مربوط به ۱۰۰ دانشگاه برتر آمریکا و کانادا، ۹ دانشگاه مربوط به آمریکا، و تنها دانشگاه یورک مربوط به کانادا است.

جدول (۲) رتبه‌بندی دانشگاه‌های برتر آمریکای لاتین (۱۰ دانشگاه اول از ۱۰۰ دانشگاه رتبه‌بندی شده).

رتبه جهانی	نام مؤسسه یا دانشگاه	رتبه در قاره	کشور
۵۱	ملی مکزیکو	۱	مکزیک
۱۱۳	سائو پائولو	۲	برزیل
۲۱۲	استادل کامپیناس	۳	برزیل
۲۱۴	شیلی	۴	شیلی
۳۳۰	ریو دی ژانریو	۵	برزیل
۳۶۰	بونس آیرس	۶	آرژانتین
۳۸۱	سانتا کاتارینا	۷	آمریکا
۳۸۸	ریو گراند دو سول	۸	برزیل
۴۳۹	تکنولوژی مونتیری	۹	شیلی
۵۳۹	میناس جرایس	۱۰	برزیل

اطلاعات جدول نشان می‌دهد که برترین دانشگاه مربوط به کشور مکزیک بوده و رتبه جهانی آن نیز ۵۱ است که رتبه نسبتاً خوبی تلقی می‌شود. دانشگاه‌های برزیل، اگرچه از نظر تعداد از دانشگاه‌های کشورهای دیگر بیشتر هستند، اما بهترین رتبه جهانی آنها مربوط به دانشگاه سائو پائولو است که در جایگاه ۱۱۳ جهان قرار دارد. در رتبه‌بندی کلی ۱۰۰ دانشگاه، برزیل با ۳۹ دانشگاه، مکزیک با ۲۱ دانشگاه و آرژانتین با ۱۱ دانشگاه در رتبه‌های اول تا سوم از نظر تعداد دانشگاه شرکت داده شده در رتبه‌بندی بودند.

## اروپا

تجربه‌های آموزش عالی در کشورهای اروپایی را می‌توان به چهار دسته تقسیم کرد: در دسته اول، ارزیابی در سطح دانشگاه‌ها به عمل می‌آید؛ به طوری که اعضای هیأت

علمی چندان مشارکتی در آنها ندارند؛ از این جمله می‌توان کشورهای انگلستان و فرانسه را نام برد (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹، ص ۶). در کشورهای دسته دوم، ارزیابی آموزش عالی با مشارکت اعضای هیأت علمی در دو مرحله انجام می‌شود: ابتدا ارزیابی درونی انجام می‌گیرد و گزارش ارزیابی به یک سازمان مستقل از دستگاه اجرایی ارسال می‌شود و سپس این سازمان، شرایط ارزیابی برونی را فراهم می‌آورد. کشورهایی که در این دسته قرار دارند شامل: هلند، فنلاند، دانمارک و سوئد است. دسته سوم، شامل آن گروه از کشورهای اروپایی هستند که در زمینه ارزیابی آموزش عالی کوشش‌هایی را به عمل آورده‌اند، اما هنوز این کوشش‌ها به نهادینه شدن ارزیابی در دانشگاه‌ها منجر نشده است؛ از این جمله می‌توان به کشورهای پرتغال، اسپانیا، آلمان، اتریش و سوئیس اشاره کرد. در دسته چهارم، کشورهای قرار دارند که در اندیشه ارزیابی آموزش عالی هستند. در این دسته می‌توان از ایتالیا، یونان، بلژیک و کشورهای اروپای مرکزی نام برد (همان، ص ۶).

### جدول (۳) رتبه‌بندی دانشگاه‌های برتر اروپا (۱۰ دانشگاه اول از ۱۰۰ دانشگاه

#### رتبه‌بندی شده)

رتبه جهانی	نام مؤسسه یا دانشگاه	رتبه در قاره	کشور
۲۶	کمبریج	۱	انگلستان
۳۲	تکنولوژی زوریخ سوئیس	۲	سوئیس
۴۲	هلسینکی	۳	دانمارک
۴۷	آکسفورد	۴	انگلستان
۵۳	اوسلو	۵	نروژ
۶۴	کالج لندن	۶	انگلستان
۶۵	آتریچ	۷	هلند
۶۶	ادینبارگ	۸	انگلستان
۷۵	تکنولوژی رویال	۹	استرالیا
۷۷	وین	۱۰	اتریش

اطلاعات جدول، به خوبی نشان می‌دهد که دانشگاه کمبریج انگلستان رتبه اول را در میان دانشگاه‌های اروپایی به خود اختصاص داده است؛ در حالی که رتبه‌های ۴، ۶ و ۸ دانشگاه‌های برتر اروپا نیز به این کشور تعلق دارد. در این رتبه‌بندی، دانشگاه زوریخ سوئیس در رتبه دوم دانشگاه‌های اروپا و رتبه ۳۲ دانشگاه‌های جهان جای گرفته است که جایگاه نسبتاً خوبی نسبت به دانشگاه‌های دیگر انگلستان از جمله آکسفورد است. در کل ۱۰۰ دانشگاه برتر، بهترین رتبه دانشگاه‌های انگلستان، اول (کمبریج)، اما بهترین رتبه



دانشگاه‌های اسپانیا، ۳۴ (دانشگاه مادرید) است. نکته قابل تأمل در کل رتبه‌بندی، دانشگاه‌های اروپا این بود که آلمان و انگلستان، به ترتیب با ۲۴ و ۱۷ دانشگاه، دارای بیشترین دانشگاه در این رتبه‌بندی بود؛ با این وجود، بهترین رتبه دانشگاه‌های آلمان مربوط به دانشگاه برلین است که در رتبه ۲۱ اروپا قرار گرفته است.

جدول (۴) رتبه‌بندی دانشگاه‌های برتر اروپا (۱۰ دانشگاه آخر از ۱۰۰ دانشگاه

رتبه‌بندی شده)

رتبه جهانی	نام مؤسسه یا دانشگاه	رتبه در قاره	کشور
۲۵۰	پلوتکنیک کاتالونیا	۹۱	اسپانیا
۲۵۱	دیگلی ستادی دی فریزه	۹۲	ایتالیا
۲۵۲	بروکسل	۹۳	بلژیک
۲۵۳	ناتینگهام	۹۴	انگلستان
۲۵۴	گراندا	۹۵	اسپانیا
۲۵۵	تکنولوژی گراز	۹۶	اتریش
۲۵۹	تکنولوژی دارمستاد	۹۷	آلمان
۲۶۰	قانت	۹۸	بلژیک
۲۶۷	پورتو	۹۹	پرتغال
۲۶۸	دورهام	۱۰۰	انگلستان

## آسیا

کشورهای آسیایی نیز در زمینه آموزش عالی و همچنین ارزیابی نظام دانشگاهی دارای سابقه خوبی هستند. در هنگ‌کنگ طی نوعی خودارزیابی، انجام برنامه درسی مصوب، روش‌های تدریس - یادگیری و سایر جنبه‌های اجرای برنامه درسی و نیز منابع در دسترس برای اجرای برنامه، ارزیابی می‌شود (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹، ص ۶). کره جنوبی در بین کشورهای آسیایی در اتخاذ یک نظام اعتبارگذاری منسجم از پیشگامان محسوب می‌شود. هدف اصلی اعتبارگذاری در کره جنوبی، اطمینان از وجود حداقل مراعات استانداردها و کیفیت آموزشی است. مراحل اعتبارگذاری در کره جنوبی شامل: خودارزشیابی، بررسی گزارش، بازدید دانشگاه و اعلام نتیجه است. شاخص‌های اعتبارگذاری در کره جنوبی نیز شامل هدف‌ها، برنامه‌های درسی، دانشجویان، دانشکده‌ها، تسهیلات و مدیریت و امور مالی است و نتایج نهایی اعتبارگذاری به صورت خوب، متوسط و ضعیف گزارش می‌شود (فرانس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹).

۱. Frans

در ایران، اگرچه نظام آموزش عالی از سابقه نسبتاً خوبی برخوردار است، اما کوشش‌های مربوط به ارزیابی دانشگاهی و اعتبارسنجی دیرتر آغاز شده است؛ به طوری که اولین اقدام در این زمینه، به زمان تأسیس مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی برمی‌گردد؛ اما این کوشش‌ها در سطح تدوین طرح ارزیابی متوقف ماند (نیازآذری، ۱۳۸۳: ۴۱). رتبه‌بندی مربوط به کشورهای آسیایی در جدول ۵ آمده است.

جدول (۵) رتبه‌بندی دانشگاه‌های برتر آسیا (۱۰ دانشگاه اول از ۱۰۰ دانشگاه

رتبه‌بندی شده)

رتبه جهانی	نام مؤسسه یا دانشگاه	رتبه در قاره	کشور
۵۴	توکیو	۱	ژاپن
۷۰	ملی تایوان	۲	تایوان
۸۹	کیوتو	۳	ژاپن
۱۱۱	ملی سنگاپور	۴	سنگاپور
۱۱۲	بیجینگ	۵	چین
۱۲۳	چینی هنگ کنگ	۶	هنگ کنگ
۱۴۸	هنگ کنگ	۷	هنگ کنگ
۱۶۵	کیو	۸	ژاپن
۲۳۴	تسوکوبا	۹	ژاپن
۲۳۸	تسینگهاو	۱۰	چین

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، برترین دانشگاه، دانشگاه توکیو ژاپن است؛ در حالی که دانشگاه تسینگهاو چین در رتبه ۱۰ قرار دارد. نکته قابل ملاحظه در جدول، حضور ۴ دانشگاه ژاپنی در بین ۱۰ دانشگاه برتر قاره آسیاست. اختلاف رتبه جهانی دانشگاه توکیو، به عنوان دانشگاه برتر آسیا، با رتبه جهانی دانشگاه ملی تایوان، به عنوان دومین دانشگاه آسیا، ۱۶ پله است. رتبه‌بندی کلی ۱۰۰ دانشگاه نیز این گفته را تأیید می‌کند؛ به طوری که بیش از ۳۰ درصد دانشگاه‌های رتبه‌بندی شده (۳۴ دانشگاه) مربوط به این کشور است.

متأسفانه نامی از دانشگاه‌های ایران در این رتبه‌بندی به چشم نمی‌خورد؛ تا جایی که در رتبه‌بندی انجام گرفته از سوی دانشگاه شانگهای، از ۵۰۰ دانشگاه برتر جهان، دانشگاهی از ایران جایگاهی را به خود اختصاص نداده است. بهترین رتبه دانشگاه‌های ایران در این رتبه‌بندی، به ترتیب مربوط به دانشگاه تهران (۱۴۶۳)، دانشگاه علوم پزشکی تهران (۲۳۰۱) و دانشگاه تربیت مدرس (۲۶۳۳) است. در این رتبه‌بندی، دانشگاه صنعتی شریف جایگاه خوبی ندارد و در رتبه (۲۸۴۴) جهان قرار گرفته است. این امر، فاصله

دانشگاه‌های ما را با کشورهای جهان نشان می‌دهد؛ با این وجود، برای آگاهی از جایگاه نسبی دانشگاه‌های کشور، رتبه دانشگاه‌های کشور در رتبه‌بندی انجام گرفته در میان دانشگاه‌های جهان اسلام مورد بررسی قرار می‌گیرد. در این رتبه‌بندی، از شاخص‌های مربوط به فعالیت‌های پژوهشی، آموزشی، اجتماعی-اقتصادی، وجهه بین‌المللی و تسهیلات استفاده شد. در این رتبه‌بندی، از ۸۴ دانشگاه برتر، ۴۷ (۵۶/۶ درصد) دانشگاه مربوط به ترکیه، ۱۰ دانشگاه (۱۲ درصد) مربوط به ایران و ۸ دانشگاه (۹/۶ درصد) مربوط به مصر بود. در این رتبه‌بندی، مالزی دارای ۳ دانشگاه و کشورهای تونس، عربستان، پاکستان و اردن دارای ۲ دانشگاه بودند. بقیه کشورها دارای ۱ دانشگاه در این رتبه‌بندی بودند. در این رتبه‌بندی، از آنجایی که ۵۰ درصد وزن شاخص‌ها، مربوط به شاخص فعالیت‌های پژوهشی بود، ۱۰ دانشگاه برتر کشورهای جهان اسلام از این حیث در جدول ۶ آمده است. رتبه‌بندی ذکر شده بر اساس تعداد مقالات ISI است.

جدول (۶) رتبه‌بندی دانشگاه‌های برتر جهان اسلام از حیث تعداد مقالات

رتبه	تعداد مقالات	کشور	دانشگاه
۱	۲۸۹۹	ترکیه	هاکتپ
۲	۲۸۲۲	ترکیه	استانبول
۳	۲۲۶۵	ترکیه	آنکارا
۴	۱۸۸۹	ترکیه	قاضی
۵	۱۸۷۱	ترکیه	میدل
۶	۱۶۵۳	ترکیه	ایگ
۷	۱۵۴۴	ایران	تهران
۸	۱۵۱۵	ترکیه	تکنولوژی استانبول
۹	۱۴۷۲	ترکیه	کایرو
۱۰	۱۳۸۴	ترکیه	آتاتورک

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، دانشگاه‌های ترکیه رتبه‌های اول تا ششم را به خود اختصاص داده‌اند و از کل ۱۰ دانشگاه، ۹ دانشگاه مربوط به این کشور است. در این رتبه‌بندی، بهترین رتبه دانشگاه‌های ایران، مربوط به دانشگاه تهران است که با ۱۵۴۴ مقاله در جایگاه هفتم قرار دارد. دانشگاه‌های صنعتی شریف و تربیت مدرس به ترتیب با ۱۰۹۹ مقاله و ۱۰۴۶ مقاله در جایگاه ۱۸ و ۲۰ قرار دارند. این رتبه‌بندی همچنین وضعیت آموزش عالی ما را با کشورهای ترکیه و مصر، به عنوان کشورهای هم‌تراز با ما از نظر جمعیتی و رشد اقتصادی نشان می‌دهد. در این ارتباط، وضعیت ما از ترکیه بدتر، اما بهتر

از مصر است؛ اما آنچه مشخص است، الگوی اعتبارسنجی در کشور ما نمی‌تواند از الگوی سایر کشورها به‌ویژه کشورهای غربی پیروی کند؛ چرا که این کشورها بر اساس معیارهای کلی و بین‌المللی در اعتبارسنجی و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها اقدام کرده و کمتر به زمینه‌های اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی کشورها توجه داشته‌اند؛ به عبارت دیگر، بایستی در بهره‌گیری از شیوه‌ها و فنون کشورهای غربی - که سردمدار فرآیند اعتبارسنجی در جهان هستند - ابتدا باید وضعیت کشور خود را با تمام متغیرها و عوامل تأثیرگذار بر آن، به عنوان صورت مسئله بنگریم و سپس به دنبال گزینش، بومی‌سازی و به کارگیری این روش‌ها باشیم. حال اگر بخواهیم الگویی برای اعتبارسنجی دانشگاه‌های کشور داشته باشیم، بایستی از فرایند و شاخص‌های خاصی پیروی کنیم. در این قسمت، ما با توجه به مطالعه تطبیقی اعتبارسنجی‌های سایر کشورها و بررسی شاخص‌های آنها، می‌توانیم شاخص‌ها و فرایندهای زیر را در اعتبارسنجی مؤسسات آموزش عالی خود دنبال کنیم. در جدول ۷، شاخص‌های اعتبارسنجی به تفکیک درون‌دادها، فرایندها و برون‌دادها و در چهار سطح نشان داده شده است. هرچه از سطح اول به سطوح بالاتر می‌رویم، از کلیت شاخص‌ها کم شده و قابلیت اندازه‌گیری تری به خود می‌گیرند. در واقع، مؤلفه‌های سطح چهارم، نشانگر سطح سوم، مؤلفه‌های سطح سوم، نشانگرهای سطح دوم، و مؤلفه‌های سطح دوم، نشانگرهای سطح اول هستند.

جدول (۷) شاخص‌ها و نشانگرهای اعتبارسنجی مؤسسات آموزش عالی ایران

سطح اول	سطح دوم	سطح سوم	سطح چهارم
اهداف و رسالت‌ها	اهداف مدون به وسیله دانشگاه	اهداف مدون به وسیله گروه و دانشکده	اهداف مدون به وسیله گروه و دانشکده
		جامعیت و روشنی اهداف	جامعیت و روشنی اهداف
		استقلال دانشگاه در تدوین اهداف	استقلال گروه و دانشکده در تدوین اهداف
اعضای هیأت علمی	تعداد مطلق	استاد	استاد
		دانشیار	دانشیار
		استادیار	استادیار
		مربی	مربی
درون‌دادها	سرانه‌ها	دانشجو به هیأت علمی	دانشجو به هیأت علمی
		نسبت‌های بالاتر	نسبت‌های بالاتر
		نسبت اعضای هیأت علمی به سایر مدرسان	نسبت اعضای هیأت علمی به سایر مدرسان
کتابخانه	تخصصی بودن	تعداد مطلق کتب تخصصی	تعداد مطلق کتب تخصصی
		تعداد مطلق کتب مرجع	تعداد مطلق کتب مرجع

تعداد رایانه‌ها	رایانه	امکانات و تجهیزات	
اینترنت			
تجهیزات رایانه‌ای، سمعی و بصری			
کلاس درس	فضای فیزیکی		
آزمایشگاه‌ها و کارگاه‌ها			
امکانات بالینی			
	خدمات اساتید و دانشجویان	منابع مالی	
	بودجه اختصاص یافته به تجهیزات و ICT		
	منابع مالی برای پژوهش و آموزش		
چگونگی ارائه واحدها (نظری و عملی)	مدیریت دانشجویان	مدیریت	
استاد راهنما			
خدمات و تسهیلات اعطایی به دانشجویان			
رشد و بالندگی	مدیریت اعضای هیأت علمی		
خدمات و تسهیلات اعطایی			
ارزیابی اساتید			
	روش تدریس مورد استفاده اساتید	فرایند یاددهی و یادگیری	
	میزان استفاده اساتید از فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس		
	ارزیابی از آموخته‌های دانشجویان		
	میزان فراغت از تحصیل	برونداد دانشجویان	
	ادامه تحصیل		
مقالات داخلی	تولیدات		
مقالات خارجی			
اکتشافات و اختراعات			
تألیف	کتاب‌ها	برونداد اساتید	
ترجمه			
داخلی			
خارجی	مقالات		

در قدم بعدی باید فرایند اعتبارسنجی را با توجه به این شاخص‌ها ترسیم کرد؛ به عنوان مثال، اعتبارسنجی بایستی نخست در سطح گروه‌های آموزشی انجام گیرد و در مراحل بعد نیز در سطح دانشکده و بعد دانشگاه ادامه یابد تا بدین طریق نظام

اعتبارسنجی آموزش عالی از دقت زیادی برخوردار باشد. در نتیجه، اعتبارسنجی می‌تواند گروه‌های آموزشی، دانشکده و دانشگاه برتر را مشخص نماید؛ به طوری که مجموع گروه‌های آموزشی برتر، معرف دانشکده برتر، و مجموع دانشکده‌های برتر، معرف دانشگاه برتر خواهد بود. این فرایند را می‌توان برای انواع دانشگاه‌ها جداگانه به کار برد؛ یعنی برای دانشگاه‌های دارای رشته‌های عمومی (غیرپزشکی)، دانشگاه‌های صنعتی و دانشگاه‌های پزشکی اعتبارسنجی جداگانه‌ای خواهیم داشت. این امر باعث می‌شود که دانشگاه‌ها را بر اساس سنخیت یا اشتراکاتی که با همدیگر (از نظر نوع آموزشی که ارائه می‌دهند یا دولتی و آزاد بودن) دارند مقایسه و رتبه‌بندی کنیم. نکته‌ای که باید به آن توجه داشت این است که اگرچه فرایند اعتبارسنجی در هر سه سطح (گروه آموزشی، دانشکده و دانشگاه) از فرایند یکسانی تبعیت می‌کند، اما متناسب با هر مرحله و نیز نوع دانشگاه، وزنی که به هر یک از شاخص‌ها و نشانگرها داده می‌شود، متفاوت است؛ برای مثال، در دانشگاه‌های صنعتی به دلیل ماهیت رشته‌های آن، می‌توان وزن بیشتری به اختراعات و اکتشافات داد؛ در مقابل، در رشته‌های علوم انسانی، این وزن به تعداد مقالات داده شود؛ یا در دانشگاه‌های پزشکی ممکن است که وزن بیشتری به تجهیزات و لوازم آزمایشگاهی داده شود، اما در دانشگاه‌های غیرپزشکی، خدمات فناوری اطلاعات و ارتباطات، وزن بیشتری به خود اختصاص دهد. ارزیابی درون‌دادها و فرایندهای این اعتبارسنجی، ارزیابی درونی است که از سوی هیأتی از خود نظام دانشگاهی انجام می‌شود و ارزیابی برون‌دادها نیز در واقع همان ارزیابی برونی است که از سوی هیأت متخصصی از بیرون نظام دانشگاهی انجام می‌شود؛ به عبارت دیگر، سه فرایند اصلی اعتبارسنجی، یعنی ارزیابی درونی، ارزیابی برونی و رتبه‌بندی، کاملاً مشهود است.

### بحث و نتیجه‌گیری

اعتبارسنجی در آموزش عالی، ساز و کاری در جهت اطمینان از کیفیت خدمات دانشگاهی است و به مخاطبان و گروه‌های ذی‌نفع، اطمینان می‌بخشد که اهداف و رسالت‌های اساسی دانشگاه در حد قابل قبولی تحقق یافته است. اعتبار و منزلت علمی حاصل از فرایند اعتبارسنجی، از طریق بررسی و سنجش تمامی عوامل تأثیرگذار در موفقیت دانشگاه به عنوان یک کل نظام یافته و منسجم به آن اعطا می‌گردد. شاخص‌ها و معیارهای به کارگرفته شده در فرایند اعتبارسنجی، کیفیت عملکردهای دانشگاهی در زمینه‌های اهداف و رسالت‌ها، مدیریت، برنامه‌های آموزشی

و درسی، خدمات دانشجویی و مسائل مالی و نظایر آن را مورد سنجش و تأیید قرار می‌دهد.

در این مقاله از رتبه‌بندی انجام گرفته از سوی دانشگاه شانگهای چین به عنوان مؤسسه‌ای معتبر برای رتبه‌بندی دانشگاه‌ها استفاده گردید. این دانشگاه، مؤسسات آموزش عالی را در قاره‌های مختلف و جهان، بر اساس شاخص‌های دانشجویان، اعضای هیأت علمی و فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی رتبه‌بندی کرده است. نتایج این رتبه‌بندی‌ها نشان داد که کشورهای آمریکا و انگلستان در سطح قاره‌ای و بین‌المللی چیرگی قابل ملاحظه‌ای در زمینه آموزش عالی دارند. شاید آنچه بیش از هر چیز دیگری مؤسسات آموزش عالی این کشورها را در جایگاه بالایی قرار داده است، سرمایه‌گذاری مالی هنگفت، و ارزیابی و اعتبارسنجی منظم دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و همچنین تأکید جامعه آمریکا و انگلستان بر ارتقای کیفیت انواع تولیدات و خدمات، حفظ و بهبود کیفیت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی است. این یافته، تأیید کننده نتایج پژوهش‌های بردن و بانتا (۱۹۹۴) و خدایی (۱۳۷۹) است؛ از طرف دیگر، از آنجایی که یکی از شاخص‌های مهم رتبه‌بندی دانشگاه‌ها، تعداد مقالات انتشار یافته در مجلات بین‌المللی است، و زبان این دو کشور نیز زبانی بین‌المللی است، آنها را در جایگاه بالاتری در مقایسه با دیگر کشورها قرار داده است. در اروپا کشورهای سوئیس و اتریش، رتبه‌های نسبتاً خوبی دارند. در آسیا نیز کشورهای ژاپن، هند، کره و هنگ کنگ در موقعیت خوبی به سر می‌برند. در مورد ایران، نتایج رتبه‌بندی دانشگاه شانگهای نشان داد که مؤسسات آموزش عالی کشور در وضعیت خوبی قرار ندارند؛ به طوری که براساس رتبه‌بندی انجام شده، نام دانشگاه‌های ایران در بین ۱۰۰ دانشگاه برتر آسیا به چشم نمی‌خورد. مقایسه رتبه دانشگاه‌های ایران با دانشگاه‌های کشورهای اسلامی نیز نشان داد که اگرچه ما جلوتر از بسیاری از کشورها هستیم، اما اگر وضعیت اقتصادی و به‌ویژه جمعیت زیر پوشش آموزش عالی خود را با آنها مقایسه می‌کنیم، شرایط زیاد مطلوبی نداریم؛ در حالی که کشور ترکیه، به عنوان کشوری هم‌تراز با ما، در شرایط بهتری به سر می‌برد. آنچه شاید بیش از هر چیز می‌توان به عنوان مانعی برای این رشد در نظر گرفت، توجه به جنبه‌های کمی در اعتبارسنجی است؛ عاملی که یگر (۱۹۷۸) نیز در پژوهش خود به آن توجه نموده است. موانع زبانی هم به عنوان یکی از موانع فرهنگی مطرح می‌شود؛ زیرا فعالیت‌های پژوهشی با زبان بین‌المللی، به عنوان یکی از مهم‌ترین شاخص‌های رتبه‌بندی دانشگاه‌ها، که بیشترین وزن را به خود اختصاص می‌دهد، نه تنها ما بلکه

کشورهای جهان سوم و کشورهای غیر زبان انگلیسی را با چالش مواجه کرده است. همچنین زمینه‌های اقتصادی، اجتماعی و سیاسی خاص کشورها نیز در این رتبه‌بندی‌ها لحاظ نشده است. با توجه به چنین مسائلی، در این پژوهش الگویی برای اعتبارسنجی ارائه شد که دارای شاخص‌ها و فرایندهای مشخصی برای انجام اعتبارسنجی مؤسسات آموزش عالی کشور است. در این الگو، شاخص‌ها به شکل روشنی بیان شده است؛ به گونه‌ای که هر مؤسسه آموزش عالی متناسب با نوع آموزش خود می‌تواند به شاخص‌های آنها، وزن‌هایی متناسب با اولویت و اهمیت هر یک از شاخص‌ها بدهد. فرایند ارائه شده در این الگو نیز این امکان را فراهم می‌سازد تا در سطوح مختلف (گروه آموزشی، دانشکده و دانشگاه) نسبت به اعتبارسنجی و رتبه‌بندی مؤسسات آموزش عالی اقدام کرد؛ به طوری که می‌توان دانشگاه‌های هم‌شکل و هم‌نوع به‌ویژه از نظر نوع آموزش ارائه شده در آنها را با هم مقایسه کرد. در این الگو همچنین فرایند سه مرحله‌ای ارزیابی درونی، ارزیابی برونی و رتبه‌بندی نیز لحاظ شده است؛ با این وجود، تحقق اهداف اعتبارسنجی مستلزم اقدامات و الزاماتی است. در ابتدا بایستی به بررسی اعتبارسنجی‌ها و رتبه‌بندی‌های انجام گرفته در سطح بین‌المللی پرداخت تا با مطالعه شاخص‌ها و نشانگرهای به کارگرفته شده در این کشورها بتوان به تدوین شاخص‌ها و نشانگرهایی اقدام کرد که هم متناسب با مقتضیات خاص فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی کشور بوده و هم در راستای شاخص‌ها و نشانگرهای بین‌المللی در این زمینه باشد تا امکان مقایسه رتبه دانشگاه‌های کشور با سایر دانشگاه‌های برتر دنیا فراهم شود. نتایج این پژوهش با نتایج تحقیقات قبلی (یارمحمدیان، ۱۳۸۰؛ شهابی‌نژاد و همکاران، ۱۳۸۲؛ ساعدی، ۱۳۸۲ به نقل از کیدوری، ۱۳۸۶؛ باقریان و همکاران، ۱۳۸۳) در رابطه با اهمیت فرایند اعتبارسنجی و تجربه‌های ارزیابی درونی در بهبود کیفیت آموزش عالی، ایجاد فرهنگ ارزشیابی و اعتبارسنجی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، آشنایی و آگاهی مدیران و تصمیم‌گیرندگان نظام آموزش عالی کنونی و بهره‌گیری از ابزارهای انگیزشی و اعطای امتیازهای علمی و پاداش در ارتباط با اعضای هیأت علمی و دانشجویان هماهنگ و هم‌خوان است. اسحاقی، ۱۳۸۵؛ بازرگان، ۱۳۷۹؛ سلیمی، ۱۳۸۵؛ محمدی، ۱۳۸۱؛ مقدس‌پور، ۱۳۸۳ در پژوهش‌های خود بیان کرده‌اند که اشاعه فرهنگ ارزشیابی در گروه‌های آموزشی مؤثر بوده است و علاوه بر تقویت رفتار مشارکت‌جویانه اعضای هیأت علمی، در ایجاد دلبستگی آنان نسبت به ارتقای کیفیت در دانشگاه‌ها نقش مؤثری ایفا می‌کند که پژوهش حاضر نیز می‌تواند صحنه‌ای بر این ادعاها بگذارد؛ لذا



لزوم استفاده از افراد متخصص و جدی در امر اعتبارسنجی، تلاش‌های نظام آموزش عالی کشور را در این زمینه بیش از پیش، اعتبارسنجی سنجیده و دقیق یاری خواهد داد.

با عنایت به تحلیل‌های حاصل از این پژوهش می‌توان پیشنهادهایی را در جهت بهبود فرایند اعتبارسنجی در کشور ارائه کرد:

- ۱- بین‌المللی کردن مؤلفه‌های برنامه‌های درسی در سطح آموزش عالی؛
- ۲- در نظر گرفتن جنبه‌های کمی و کیفی به طور هم‌زمان در فرایند اعتبارسنجی؛
- ۳- توسعه پایگاه‌های اطلاعاتی در سطح دانشگاه‌ها به منظور فراهم ساختن اطلاعات سریع، روزآمد و مفید؛
- ۴- تشکیل شورایی متخصص در زمینه اعتبارسنجی به منظور مطالعه شاخص‌های بین‌المللی و تدوین شاخص‌های بومی؛
- ۵- به کارگیری شاخص‌ها و نشانگرهای تدوین شده به‌طور آزمایشی در انواع دانشگاه‌ها؛
- ۶- اجرای آزمایشی الگو و فرایند پیشنهاد شده در گروه‌ها و دانشکده‌های گوناگون دانشگاه‌ها؛
- ۷- رتبه‌بندی دانشگاه‌های هم‌نوع و مقایسه آنها با دانشگاه‌های برتر دنیا و شناسایی کاستی‌ها و ضعف‌ها در این زمینه؛
- ۸- تشکیل شورای ملی اعتبارسنجی با اختیارات قانونی و رفع موانع قانونی، اداری و مدیریتی؛
- ۹- بهبود سیستم‌های تشویقی اساتید و دانشجویان به منظور انجام پژوهش، به‌ویژه پژوهش‌های بین‌المللی؛
- ۱۰- استفاده از افراد متخصص و کارشناس در مراحل ارزیابی درونی و برونی؛
- ۱۱- تناسب شاخص‌ها و نشانگرها با اولویت و اهمیت داشتن هر دسته شاخص‌ها در انواع دانشگاه‌ها؛
- ۱۲- پذیرش و جذب دانشجویان خارجی.

در نهایت، با توجه به رشد سریع جامعه، ایجاد مشاغل جدید و تغییر در وظایف شغلی، دانشگاه‌ها در مسیری قرار می‌گیرند که بایستی خط‌مشی‌ها و برنامه‌های خود را با رشد شتابان اجتماعی تطبیق دهند و با توجه به این که بخش قابل ملاحظه‌ای از رشد ناخالص داخلی به نظام‌های آموزش عالی تعلق می‌گیرد، اطمینان یافتن از این که برنامه‌ها و عملکردها و اهداف دانشگاه‌ها مسیر صحیحی را در جهت سیاست‌های

---

کلی تدوین شده طی می کنند، ضرورتی ملی پیدا کرده است. دانشگاه‌های ما در حال حاضر، فاقد یک نظام ارزشیابی مدون و علمی و نهادینه شده برای ارزشیابی کیفیت خود و مشروعیت بخشی به اهداف و عملکردهای خود هستند.

## منابع

- ایبلی، خدایار (۱۳۷۶). *ارزشیابی ماهیت نظارت و ارزیابی جاری در آموزش عالی غیر پزشکی کشور*. به کوشش محسن خلیجی و محمدمهدی فرقانی (ویراستاران)، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، جلد دوم، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- اسحاقی، فاخته (۱۳۸۵). *ارزیابی درونی کیفیت گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۶). *ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی*. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۱ و ۱۲: ۷۰-۴۹.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۲). *ظرفیت‌سازی برای ارزیابی و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی: تجربه‌های بین‌المللی*. فصلنامه مجلس و پژوهش، ۱۰ (۴۱): ۱۴۱-۱۵۸.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۴). *ارزیابی درونی برای بهبود کیفیت دانشگاهی؛ نگاهی به یک دهه تجربه در نظام آموزش عالی ایران*. دومین همایش ارزیابی درونی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۶). *ساختارسازی برای ارزیابی کیفیت نظام آموزش عالی ایران: از واقعیت تا آرمان*. دانشگاه تهران: سومین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی.
- بازرگان، عباس؛ فتح‌آبادی، جلیل و عین‌الهی، بهرام (۱۳۷۹). *رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲: ۱-۲۶.
- باقریان، فاطمه؛ قورچیان، نادرقلی؛ آراسته، حمیدرضا و جعفری؛ پریوش (۱۳۸۳). *یادگیری در آموزش عالی*. دائرةالمعارف آموزش عالی، جلد دوم. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
- بهرامی، آرش؛ یادگارزاده، غلامرضا و پرند، کورش (۱۳۸۶). *تعیین خط مشی‌ها و عوامل اثرگذار در ارزشیابی درونی گروه‌های آموزشی: رویکردی بر اساس پویایی سیستم*. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۴۴: ۴۹-۸۴.
- بازارگادی، مهرانوش؛ پیروی، حبیب‌الله؛ عزیزی، فریدون؛ قورچیان، نادرقلی؛ پورخوشبخت، یوسف و علوی مجد، حمید (۱۳۷۸). *شاخص‌های عملکردی*

- پیشنهادی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی علوم پزشکی. مجله پژوهش در علوم پزشکی، ۲۶: ۱۵-۲۱.
- حجازی، یوسف (۱۳۷۷). گزارش ارزیابی درونی گروه ترویج و آموزش کشاورزی. دانشکده کشاورزی، دانشگاه تهران.
- زین‌آبادی، حسن‌رضا و پورکریمی، جواد (۱۳۸۳). جایگاه ارزیابی درونی در بهبود کیفیت عملکرد مراکز آموزش عالی و دانشگاه. دومین کنفرانس ملی مدیریت عملکرد، تهران.
- ساعدی، عاطفه (۱۳۸۲). ارزیابی درونی گروه آموزشی آمار دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.
- سلیمی، جمال (۱۳۸۵). الگویی جهت ارزیابی بیرونی گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه کردستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- شهابی‌نژاد، مریم؛ رفیعی، غلامرضا؛ خدادادی‌زاده، علی؛ کاظمی، مجید و داوری، علی (۱۳۸۲). ارزیابی درونی گروه پرستاری داخلی - جراحی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۵). تدوین و ارائه الگویی جهت ارزشیابی کیفیت و اعتبارسنجی آموزش عالی در ایران بر اساس تجارب جهانی و ایران. پایان‌نامه دکتری آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۶). بررسی اجمالی وضعیت ارزیابی در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به منظور تدوین سند جامع ارزیابی آموزش عالی ایران. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- قورچیان، نادرعلی (۱۳۸۳). اعتبارسنجی آموزش عالی در هزاره سوم. دایره‌المعارف آموزش عالی، تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
- کیدوری، امیرحسین (۱۳۸۶). معرفی برخی شاخص‌های کیفیت نظام دانشگاهی برای استفاده در بودجه‌ریزی دانشگاهی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۴۵: ۵۷ - ۸۴.
- گزارش ملی آموزش عالی، تحقیقات و فناوری (۱۳۸۶). تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

مجتهدزاده، ریتا؛ محمدی، آیین و کشاورز، حسین (۱۳۸۶). طراحی معیارها و شاخص‌های مقایسه‌ی دانشکده‌های ارائه‌دهنده‌ی رشته‌ی کاردانی علوم پیراپزشکی در ایران. *مجله‌ی مرکز مطالعات و توسعه‌ی پزشکی*، ۲: ۸۶-۹۴.

محمدی، رضا و همکاران (۱۳۸۶). *ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی*. تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

محمدی، رضا (۱۳۸۱). *ارزیابی درونی گروه آموزشی ریاضی محض - کاربردی دانشگاه صنعتی امیرکبیر*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

مقدس‌پور، هنگامه (۱۳۸۳). *ارزیابی درونی کیفیت گروه آموزشی حسابداری*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی مدیریت دانشگاه تهران.

نعمتی، محمدعلی (۱۳۸۴). *نقدی بر اعتبارسنجی نظام آموزش عالی کشور*. نامه‌ی آموزش عالی، ۸-۱۰.

نورشاهی، نسرین (۱۳۸۳). *پیشینه‌ی ارزشیابی در آموزش عالی ایران*. تهران: مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

نیازآذری، کیومرث (۱۳۸۳). *اعتبارسنجی در آموزش عالی (از کلاسیک تا مجازی)*. تهران: انتشارات فراشناختی اندیشه.

یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۸۰). *اعتبارسنجی در آموزش عالی*. مجموعه‌ی مقالات نخستین سمینار کشوری ارزشیابی و اعتباربخشی در آموزش، اهواز: معاونت آموزشی دانشگاه علوم پزشکی اهواز.

- Al-Bulushi, K. S. (2005). *Accreditation an international context: prospects for implementation in the Omani higher education system*, Doctoral dissertation, UMI microform. University of Pittsburgh
- Bloland, H. (2001). *Creating the council for higher education accreditation, American council on higher education*, phoenix: oryx press.
- Chen, I. SH. & Chen, J. K. (2011). Present and future: a trend forecasting and ranking of university types for innovative development from an intellectual cpital perspective, *Quan Quant*, (2): 1-18.
- Chi Hou, A. Y. (2011). Quality assurance at a distance: international accreditation in Taiwan higher education, *High Educ*, (61): 179-191.

- Chi Hou, A. Y. (2012). Mutual recognition of quality assurance decisions on higher education institutions in three regions: a lesson for Asia, *High Educ*, (64): 911-926.
- Chiara, O. (2006). *Assessing quality in European higher education*, Physica-verlg: Springer Co.
- Cret, B. (2012). Accreditations as local management tools, *High Educ*, (61): 415-429.
- Fitzpatrick, J.; Sanders, J. & Worthon, B. (2004). *Program evaluation: alternative approaches and practical guidance*, Boston: allyn & bacon press.
- Frans, V. V. (1999). *A development in assuring quality in higher education*, Available at: www. Eric. svt. edu.
- Hazelkorn, E. (2011). *Questions abound as the college-rankings race goes global Chronicle of Higher Education*, March 13. <http://chronicle.com/article/Questions-Abound-as-the/126699/>.
- Hillen, H. F. P. (2010). Quality assurance of medical education in the Netherlands: programme or systems accreditation? 29 (1): 73-79.
- International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) (2003). *Quality Assurance Agencies*.
- Labi, A. (2010). OECD project seeks international measures for assessing educational Quality. *Chronicle of Higher Education*, January 28. <http://chronicle.com/article/OECD-Project-Seeks/63764/>.
- Lopez-Illescas, C.; Moya-Anegon, F. D & Moed, H. F (2011). A ranking of university should account for differences in their disciplinary specialization, *Scientometrics*, (88): 563-574.
- Morgan, J. (2010). Higher education becomes a globally traded commodity as Demand soars. *Times Higher Education*, 22: 6-7.
- Ng, P. T. (2008). The phases and paradoxes of educational quality assurance: the case of the Singapore system, *Quality Assurance in Education*, (16): 112-125.
- Schward, S. & Westerhijden, D. F. (2007). *Accreditation and evaluation in the European higher education*, Dordrecht, Netherlands: Springer Co.
- Sebekova, H. (2007). *Accreditation and evaluation in the European higher education*, Dordrecht, Netherlands: springer co.
- UNESCO (1997). *Higher education in tomorrow's world*. Ferewel seminar, Paris. 24 jaunry.
- UNESCO-European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES). (2010). *Higher education ranking systems and methodologies: How they work, what they do*. <http://www.unibe.ch/rektorat/unistab/content/e362/e1075/e1265/RankingMethodologiesPdf>.
- Welsh, J. F. & Dey, S. (2002). Quality measurement and quality assurance in higher education, *Quality Assurance in Education*, 10: 17-25.