



بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

مجموعه مقاله‌های همایش ملی

نظارت و ارزیابی آموزش عالی

برگزارکننده‌ی همایش

انجمن آموزش عالی ایران

محل برگزاری همایش:

دانشگاه شهید بهشتی

جلد اول

ویراستار: دکتر مرتضی محسنی

تاریخ انتشار: ۱۳۸۸

نوبت چاپ: اول

تعداد صفحات: ۲۵۷

تیراژ: ۱۰۰۰

حروف چینی و صفحه آرایی: حمید اکبری

چاپ:

دبیر همایش

* دکتر ابراهیم صالحی عمران

دبیر کمیته علمی

* دکتر محمد یمینی دوزی سرخابی

اعضای کمیته علمی (به ترتیب حروف الفبا)

- | | | | |
|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | دکتر صالحی عمران، ابراهیم | <input type="checkbox"/> | دکتر یمینی دوزی سرخابی، محمد |
| <input type="checkbox"/> | دکتر صباغیان، زهرا | <input type="checkbox"/> | دکتر آراسته، حمیدرضا |
| <input type="checkbox"/> | دکتر صفارحیدری، حجت | <input type="checkbox"/> | دکتر آزادارمکی، تقی |
| <input type="checkbox"/> | دکتر صفایی مقدم، مسعود | <input type="checkbox"/> | دکتر آقازاده، احمد |
| <input type="checkbox"/> | دکتر عامری، رضا | <input type="checkbox"/> | دکتر آهنچیان، محمدرضا |
| <input type="checkbox"/> | دکتر عزیزی، نعمت‌اله | <input type="checkbox"/> | دکتر ایزدی، مد |
| <input type="checkbox"/> | دکتر علیخانی، علی اکبر | <input type="checkbox"/> | دکتر یازرگان، عباس |
| <input type="checkbox"/> | دکتر عمادزاده، مصطفی | <input type="checkbox"/> | دکتر بهروز، مهرام |
| <input type="checkbox"/> | دکتر فاضلی، محمد | <input type="checkbox"/> | دکتر پرداختچی، محمدحسن |
| <input type="checkbox"/> | دکتر فاضلی، نعمت‌اله | <input type="checkbox"/> | دکتر پزند، کورش |
| <input type="checkbox"/> | دکتر فتحی واجارگاه، کورش | <input type="checkbox"/> | دکتر توفیقی، جعفر |
| <input type="checkbox"/> | دکتر فراسنخواه، مقصود | <input type="checkbox"/> | دکتر جانعلیزاده، حیدر |
| <input type="checkbox"/> | دکتر فرجادی، غلامعلی | <input type="checkbox"/> | دکتر جعفری صمیمی، جعفر |
| <input type="checkbox"/> | دکتر قانع‌راد، محمدامین | <input type="checkbox"/> | دکتر حسینیون، علیرضا |
| <input type="checkbox"/> | دکتر گیامنش، علیرضا | <input type="checkbox"/> | دکتر خامسان، احمد |
| <input type="checkbox"/> | دکتر منادی، مرتضی | <input type="checkbox"/> | آقای نخورسندی طاسکوه، علی |
| <input type="checkbox"/> | دکتر موسی پور، نعمت‌اله | <input type="checkbox"/> | دکتر ذاکر صالحی، غلامرضا |
| <input type="checkbox"/> | دکتر مهران، گلنار | <input type="checkbox"/> | دکتر زنجیر، ابوالفضل |
| <input type="checkbox"/> | دکتر مهرمحمدی، محمود | <input type="checkbox"/> | دکتر ساکتی، پرویز |
| <input type="checkbox"/> | دکتر نورشاهی، نسرین | <input type="checkbox"/> | دکتر شارع پور، محمود |
| <input type="checkbox"/> | دکتر نوروززاده، رضا | <input type="checkbox"/> | دکتر شعبانی ورکی، بختیار |
| <input type="checkbox"/> | دکتر نوه ابراهیم، عبدالرحیم | <input type="checkbox"/> | دکتر صادقی، عباس |

دبیر اجرایی

* دکتر علیرضا حسینیون

اعضای کمیته‌ی اجرایی

- دکتر علیرضا حسینیون
- دکتر اباصلت خراساتی
- علی معینی
- سودابه حسن زادبارانی کرد
- بهاره سید حسینی
- کبری گل محمدی
- زینب شرف

حمایت کنندگان

- دفتر نظارت و ارزیابی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
- پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
- مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
- دانشگاه شهید بهشتی

اعضای کمیته داوران

- آراسته، حمید رضا
- آهنجیان، محمدرضا
- انتظاری، یعقوب
- ایزدی: صمد
- پرداختچی، محمد حسن
- ترکزاده، جعفر
- جاودانی، حمید
- ذاکر صالحی، غلامرضا
- ساکتی، پرویز
- شعبانی ورکی، بختیار
- صالحی عمران، ابراهیم
- عارفی، محبوبه
- عزیزی، نعمت اله
- فتحی، کورش
- فراستخواه، مقصود
- قانعی راد، امین
- مهر علیزاده، یداله
- مهرا، بهروز
- نوروزاده، رضا
- نوه ابراهیم، عبد الرحیم
- یمنی، محمد

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۹	پیشگفتار..... جهانی شدن و تأثیرات آن بر نظام‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی
۱۱	هیوا فتحیان اعتبارسنجی آموزش عالی در هزاره‌ی سوم؛ محوریت برنامه‌ی درسی
۲۳	میرقاسم حسینی - سید مصطفی شریف خلیفه سلطانی - احمد رضا نصر قلمرو مفهومی و کارکردی نظارت و ارزیابی در آموزش عالی و سازوکارها و الزامات تحقق آن در عمل
۵۱	جعفر ترک زاده بررسی پیامدهای نظام اعتبارسنجی و رتبه‌بندی دانشگاه‌های ایران
۶۷	محمد حسن میرزا محمدی - سیدمجید هاشمی مقایسه میزان به‌کارگیری مؤلفه‌های سازمان یاددهنده در دانشگاه‌های علوم پزشکی و غیرپزشکی
۸۱	سعید رجایی پور - حسین زارع محمدآبادی جهانی شدن و چالش‌های تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی
۹۷	مظفر الدین واعظی - محمد همتی - علی اصغر حیات - علی نوروزی نظام مناسب ارزیابی عملکرد اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، راهبردی برای توسعه‌ی حرفه‌ای آنان و ارتقای کیفیت آموزش عالی
۱۱۳	رضا محمدی - فاخته اسحاقی - کورش پرند ارزیابی عملکرد و ارائه‌ی مدلی برای رتبه‌بندی و اعتبارسنجی دانشگاه‌ها
۱۳۳	علی تقی پورظهیر ارزیابی عملکرد و ارائه‌ی مدلی برای رتبه‌بندی و اعتبارسنجی دانشگاه‌ها

- نظام ارزیابی عملکرد کارکنان دانشگاه از دیدگاه مدیران و کارکنان: الزامات تغییر، سطح رضایت، آسیب‌ها
- محمد رضا آهنچیان..... ۱۵۵
- نقدی بر مراکز رتبه‌بندی جهان و پیشنهادی برای نهادینه سازی رتبه‌بندی در جهان اسلام
- پرویز ساکتی..... ۱۶۵
- ارزیابی کیفیت در دانشگاه: کاربرد ارزیابی درونی در برنامه‌ریزی توسعه‌ی دانشگاهی
- قاسم سلیمی - رضا آذین - شهاب کسکه..... ۱۸۱
- ارزیابی عملکرد آموزشی و مقایسه میزان رضایت‌مندی دانشجویان در دو نظام آموزشی تک جنسیتی و دو جنسیتی (مطالعه موردی: دانشگاه الزهراء (س)، امام صادق (ع) و شهید بهشتی)
- منصوره اعظم آزاده - شهره مجمع..... ۲۰۱
- «ارزیابی کیفیت از منظر دانش‌آموختگان نظام آموزش عالی (مطالعه موردی)»
- عبدالرحیم نوه ابراهیم - اکبر عیدی..... ۲۱۷
- تعیین مزیت نسبی ارزش افزوده‌ی فعالیت اقتصادی آموزش عالی در استان‌های کشور
- احمد جعفری صمیمی - سید محسن حسینی - نصرت‌ا... غلامی فرد..... ۲۳۱
- پیچیدگی‌های ارزیابی در آموزش عالی
- محمد یمنی دوزی سرخابی..... ۲۵۱

پیشگفتار

رشد کمی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، افزایش تعداد جمعیت دانشجویی در طول سال‌های اخیر یکی از ویژگی‌های اصلی آموزش عالی کشور ما به‌شمار می‌رود. متعاقب این رشد کمی، یکی از دغدغه‌ها و مسائل اصلی مسؤولین، مدیران و کارشناسان حوزه‌ی آموزش عالی چگونگی حفظ و ارتقای کیفیت آموزش و پژوهش مراکز آموزش عالی است. بی‌شک در این زمینه نظارت و ارزیابی آموزش عالی نقش اصلی و پایه‌ای را ایفا خواهد کرد. از این رو، انجمن آموزش عالی ایران به‌عنوان یکی از نهادهای غیردولتی که هدف اساسی‌اش ارتقای دانش آموزش عالی است، این رسالت را پذیرفت که با برپایی همایش ملی «نظارت و ارزیابی آموزش عالی» گامی هرچند کوچک در نیل به این هدف بردارد. بدون تردید اگر همکاری بسیاری از دانشگاه‌ها و واحدهای تابعه‌ی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، و از همه مهم‌تر انگیزه و اشتیاق و همکاری نویسندگان محترم مقالات نمی‌بود، امکان عملی برگزاری همایش برای این انجمن میسر نمی‌شد. علاوه‌براین شایسته است از کلیه‌ی حامیان برگزاری این همایش، دفتر نظارت و ارزیابی آموزش عالی، دانشگاه شهیدبهبشتی، پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی، مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی و... تشکر و قدردانی کنم. هم‌چنین جا دارد که از کلیه‌ی اعضای محترم کمیته‌های علمی و اجرایی همایش که متحمل زحمات بسیاری شده‌اند نیز صمیمانه قدردانی نمایم.

دکتر ابراهیم صالحی عمران

دبیر همایش و رئیس انجمن آموزش عالی ایران

جهانی‌شدن و تأثیرات آن بر نظام‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی

هیوا فتحیان*

چکیده

گردباد جهانی‌شدن امروزه تبدیل به یک اصل غیر قابل انکار در زندگی ما شده است و ما به واقع در یک جهان وطن بزرگ زیست می‌کنیم. مشارکت در اداره‌ی این جهان می‌طلبد خود را به ابزارهای لازمی اداره‌ی آن مجهز کنیم و گرنه محکوم به فنا می‌شویم. یکی از اساسی‌ترین ابزارها، آموزش عالی و کیفیت آن است، و به دنبال آن ساز و کارهایی که بر بهبود مستمر کیفیت آن نظارت کند. پایه و مبنای هر نوع فرایند تضمین کیفیت گزارش‌های خود ارزیابی مؤسسات آموزش عالی است که این گزارش‌ها نیز نتیجه‌ی مشارکت فعالانه‌ی اعضای هیأت علمی، دانشجویان، کارکنان در سطوح فعالیت‌های مختلف در دانشگاه یا مؤسسه‌ی آموزش عالی است، لازمی چنین مشارکتی کاهش نفوذ دولت‌ها در معیار گذاری برای مؤسسات آموزش عالی و اعطای استقلال بیشتر به منظور تحقق خود تنظیمی و حرکت در جهت تمرکز زدایی است.

جهانی‌سازی می‌تواند موجب تأثیرات مثبت و منفی در نظام‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی باشد، این امر به آمادگی کشورها برای ورود به عرصه‌ی رقابت جهانی بستگی دارد. از یک سو جهانی‌سازی می‌تواند دولت‌مردان را به کاهش نفوذ در مراکز آموزش عالی و اعطای استقلال بیشتر به دانشگاه‌ها به منظور تحقق خود تنظیمی قانع کند، استانداردهای آموزشی را بالا ببرد، و... از طرف دیگر جهانی‌سازی می‌تواند اولویت‌های ملی آموزشی را مختل کند، سیستم‌های وارداتی بدون ارتباط با زمینه‌ی فرهنگی، ساختاری، سیاسی به جای بهبود مستمر کیفیت آموزش، منابع حیاتی کشورها را هدر دهد و...

تحقیق حاضر به دنبال شناسایی اثرات جهانی‌سازی بر نظام‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی است، تا بر مبنای این شناخت‌ها و با توجه به زمینه‌های خاص فرهنگی، ساختاری و سیاسی به طراحی سیستم‌های تضمین کیفیت بپردازیم و خود را برای ورود به عرصه‌ی رقابت جهانی آماده کنیم.

واژه‌های کلیدی: جهانی‌سازی، آموزش عالی، نظام‌های تضمین کیفیت.

مقدمه

رشد روز افزون انواع تکنولوژی‌ها به ویژه رشد رسانه‌های ارتباطی باعث گسترش پدیده‌ی موسوم به جهانی‌شدن شده است که در هیچ دوره‌ای از تاریخ بشر سابقه ندارد. از مشخصه‌های مهم جهانی‌شدن می‌توان به شکل‌گیری اقتصاد آزاد، قلمروزدایی، بین‌المللی‌کردن و امثال آن اشاره کرد. پدیده‌ی جهانی‌شدن موافقان و مخالفان زیادی دارد. عده‌ای با دید مثبت به آن می‌نگرند و آن را یک فرصت برای عرضه‌ی توانایی‌ها و قابلیت‌های خویش می‌دانند؛ و عده‌ای آن را یک تهدید قلمداد می‌کنند و آن را استعمار نو می‌خوانند.

* کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

با گسترش روز افزون جهانی شدن و شکل‌گیری اقتصاد آزاد جهانی و مبتنی بر دانش و تکنولوژی به تربیت نیروهایی که بتوانند در این بازار رقابتی و به شدت متغیر حضور یابند، بیش از پیش احساس نیاز می‌شود. در چنین شرایطی مبالغه نیست اگر گفته شود آینده‌ی کشورها بسته به تصمیم‌گیری‌های دولت‌ها در حوزه‌های مختلف علمی است. در این بین نظام‌های تضمین کیفیت با ارزیابی‌های درونی و بیرونی مستمراً کیفیت روش‌ها، برنامه‌ها، دوره‌ها و در نهایت نیروها را بهبود می‌بخشند. بنابراین برای این که بتوانیم در اقتصاد جهانی و لیبرال به حیات خویش ادامه دهیم، ناگزیریم ساختارها را بازسازی کنیم و به مؤسسات آموزش عالی اختیار و امکانات بیشتری بدهیم و مطابق با این بودجه خودشان تعیین اهداف کنند و براساس همین اهداف مورد ارزیابی قرار گیرند.

جهانی‌شدن بر اکثر حوزه‌ها اثر گذاشته است. از مهم‌ترین این حوزه‌ها می‌توان به اقتصاد و دولت و فرهنگ و امثال آن اشاره کرد. این تأثیر پذیری از جهانی‌شدن در سایر حوزه‌های خرد نیز انعکاس پیدا کرده است.

مقاله‌ی حاضر به دنبال شناسایی اثرات پدیده‌ی جهانی‌شدن بر نظام‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی که وظیفه‌ی خطیر تربیت نیروهای مورد نیاز زیرساخت‌های مختلف جامعه به‌ویژه زیرساخت‌های اقتصادی دارد، می‌باشد.

جهانی‌شدن چیست؟

یکی از پدیده‌های نو و در عین حال بسیار گسترده به لحاظ مصادیق و تعاریف، پدیده‌ی جهانی‌شدن است «اصطلاح جهانی‌شدن برای نخستین بار در سال ۱۹۶۱ در یک واژه نامه امریکا نمایان شد. «شولت، ۱۳۸۲: ۴۵) و بعد در سال ۱۹۹۳ توسط کلان شواب به‌عنوان مفهومی اقتصادی مطرح شد. (عطاران، ۱۳۸۳: ۱۷).

گسترده بودن مصادیق این پدیده بر ابهام در تعاریف آن افزوده است؛ یعنی بسته به نوع زمینه و بستر، تعاریف خاصی از آن ارائه می‌شود. با این وجود ارائه‌ی تعریفی روشن و تا حدی دقیق ضروری است؛ چرا که «تعریف در اصل موجب شکل‌گیری توصیف‌ها و تبیین‌ها، ارزیابی‌ها، توصیه‌ها و اقدامات می‌شوند» (شولت، ۱۳۸۲: ۴۴).

جهانی‌شدن با مفاهیمی مانند «عالی‌ترین مرحله‌ی تکامل تمدن بورژوازی» (رحیم زاده، ۱۳۸۲: ۴۶)، «بین‌المللی‌شدن» (شولت، ۱۳۸۲: ۴۷)، آزادسازی تجارت (همان: ۴۸)، جهان‌گستری (همان: ۴۸)، غربی‌سازی (همان: ۴۸) «تغییرات ساختاری در فرایند تولید و توزیع در اقتصاد جهانی» (عطاران، ۱۳۸۳: ۳۵) توصیف شده است. جهانی‌شدن در عین حال که می‌تواند شامل تمام موارد فوق شود، اما محدود به هیچ کدام از این توصیفات نیست. چرا که هر یک از این تعبیر در برهه‌ای از گذشته‌های دور جریان

داشته‌اند. به عنوان مثال صدها سال است که غربی‌ها به دنبال اهداف استعماری خویش سعی در نابود کردن فرهنگ، آداب و رسوم ملل مستعمره داشته‌اند؛ اما هیچگاه به آن «جهانی‌سازی» گفته نشده است. آن چه جهانی شدن را از تعریف فوق ممتاز می‌سازد «قلمروزدایی» یا رشد «روابط فوق قلمرویی» است. در این کاربرد «جهانی شدن» حاکی از نوعی تغییر گسترده در ماهیت فضای اجتماعی است (شولت، ۱۳۸۲: ۵۰)، که به دلیل رشد سریع فناوری‌های ارتباطی به وجود آمده است. چیزی که به قول متفکرانی مانند آنتونی گیدنز، مانوئل کاستلز، جیمز روزنا، جان روگی، اندرلینک لی تر، جوزف نای و رابرت کوهن بی سابقه است و نمونه و مشابهی در تاریخ ندارد. (سلیمی، ۱۳۸۴: ۳۰)

جهانی شدن دارای اثر و پیامدهای فراوانی است به جرات می‌توان گفت جهانی شدن بر تمام عرصه‌های بشری تأثیر داشته است. اما در این جا به تأثیرات جهانی شدن بر مهم‌ترین حوزه‌ها یعنی اقتصاد و دولت که ارتباط بیشتری با موضوع بحث دارد، پرداخته می‌شود.

جهانی شدن و اثرات آن بر اقتصاد

با حذف مرزهای جغرافیایی و کاهش یا حذف موانع تجاری نوعی تجارت موسوم به «تجارت آزاد» پدید آمده است. در تجارت آزاد سرمایه، کالا، خدمات به سهولت بین کشورها جریان می‌یابد؛ تولید حالت بین‌المللی پیدا می‌کند؛ سرمایه‌دار که همیشه به دنبال سود بیشتر است هر جا که نیروی کار ارزان به همراه امنیت اقتصادی وجود داشته باشد سرمایه‌گذاری می‌کند. این کار یعنی جریان آزاد سرمایه، کالا و خدمات که باعث کاهش هزینه‌ها مانند هزینه حمل و نقل می‌شود. کالا در جایی تولید می‌شود که به آسانی به بازار مصرف دسترسی دارد. از طرفی دیگر سرمایه‌داران در جایی سرمایه‌گذاری می‌کنند با خود تکنولوژی و فناوری به همراه می‌آورند انتقال تکنولوژی موجب پیشرفت و توسعه کشورهاست؛ هرچند به لحاظ فرهنگی ضررهایی دارند.

لازم به ذکر است جهانی شدن همیشه باعث پیشرفت نمی‌شود. تأثیر جهانی شدن بر کشورهای مختلف، متفاوت است رابطه‌ی جهانی شدن قطعاً به معنای رابطه‌ی مستقیم نیست. بلکه بخش بزرگی از کشورهای در حال توسعه، مانند کشورهای آفریقایی و برخی کشورهای امریکایی لاتین، از افزایش ادغام اقتصادی و جهانی شدن سود نبرده‌اند (بهکیش، ۱۳۸۱: ۴۴).

برعکس در کشوری مثل سوئد که تا سال ۱۹۸۰ یکی از بسته‌ترین اقتصادهای دنیا را داشت، با در پیش گرفتن یک سیاست عاقلانه و پراگماتیک و مبتنی بر یافته‌های علمی تحقیقات علوم مختلف اجتماعی و اقتصادی و با همکاری احزاب و گروه‌های مختلف امروزه به یکی از آزادترین اقتصادهای دنیا تبدیل شده است (Andreas-GISSUR:200).

اصلی‌ترین ویژگی بازار آزاد رقابت است. به دنبال خصوصی‌سازی و انحصارزدایی از دولت‌ها و سپردن امور به شرکت‌های داخلی و یا فراملیتی، شرکت‌ها برای کسب منافع بیشتر و به دست آوردن مشتریان و یا حفظ آن‌ها در ارائه‌ی کالا و خدمات با کیفیت بهتر از سایر رقبا می‌کوشند. این امر اگر چه به ارائه‌ی کالا و خدمات بهتر می‌انجامد، ضعف‌ها را از صحنه به در خواهد کرد. بر اساس شاخص‌های جهانی‌شدن اقتصاد، کشور ما یکی از بسته‌ترین اقتصادها را داشته و در بین ۱۰۹ کشور جهان در ردیف ۱۰۷ قرار گرفته است. و تنها دو کشور سیرالئون و میانمار اقتصادهای بسته تر از ایران داشته‌اند. (دادگر و ناجی میدانی ۱۳۸۲: ۱۲۸).

هر چه اقتصاد کشور بسته تر باشد از فرایند جهانی‌شدن دورتر است. گام اول در جهانی‌شدن ایجاد فضای باز اقتصادی است. در نتیجه انواع سیاست‌های حمایتی که از سوی دولت‌ها اعمال می‌شود دیگر قابل اجرا نخواهد بود (بهکیش، ۱۳۸۱: ۴۵).

علاوه بر آن سهم ایران در تولید بین‌المللی با توجه به شاخص فراملیتی بودن آن تقریباً نزدیک به صفر است. به عبارت دیگر ایران نقش و جایگاه چندانی در فرایند جهانی تولید تاکنون نداشته است و به تبع آن در تقسیم جهانی کار نیز جایگاهی ندارد (بهکیش، ۱۳۸۱: ۳۳۸).

قطار خصوصی‌سازی اگرچه بسیار کند در ایران شروع به حرکت کرده است، براساس اصل ۴۴ قانون اساسی، واگذاری شرکت‌های دولتی به بخش خصوصی در ایران آغاز شده و ارزش سهام واگذار شده شرکت‌های دولتی به بخش غیر دولتی از سال ۱۳۷۰ تا ۱۰ ماهه ۱۳۸۷ معادل ۴۰۰۷۶۱ میلیارد ریال بوده است (IPO, 1387).

به‌هر حال جهانی‌شدن واقعیت امروز دنیای ماست که به هیچ وجه نمی‌توان آن را نادیده گرفت و در انزوا زیستن نه مطلوب است و نه مقدور. بنابر این مناسب است که فراکنشی عمل کنیم و به جای تقابل با آن، وارد تعامل شویم و با کمک متخصصان حوزه‌های مختلف خود را آماده‌ی ورود به عرصه‌ی جهانی کنیم البته با تقویت زیرساخت‌ها و پیش‌نیازها.

جهانی‌شدن و اثرات آن بر دولت‌ها

پدیده‌ی جهانی‌شدن اگرچه می‌تواند مولود عوامل مختلفی مانند افزایش رقابت در سطح جهانی ناشی از رشد سرمایه‌داری، افزایش عقل‌گرایی و... باشد، اصلی‌ترین عامل در گسترش آن رشد انواع تکنولوژی‌ها به‌ویژه تکنولوژی‌های ارتباطی مانند اینترنت، ماهواره و تلویزیون‌های فراملی است. جریان آزاد اطلاعات و ارتباطات و حذف مرزهای جغرافیایی زمینه‌ی تغییرات بسیار گسترده‌ای در باورها، عقاید و فرهنگ و آداب و رسوم‌ها داشته است «مرزها دیگر قادر به جلوگیری از ورود امواج و در نتیجه‌ی افکار و حتی سرمایه‌ها نخواهد بود» (کامران و همکار، ۱۳۸۲: ۴۲).

دسترسی به تکنولوژی‌های ارتباطی و رسانه ای در نقاط مختلف دنیا پیامدهای مثبت و منفی فراوانی داشته است. از یک طرف دسترسی به اطلاعات در زمینه‌های مختلف علمی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی و... باعث بهبود کیفیت زندگی مردم شده و زمینه را برای شکوفایی هر چه بیشتر استعدادها و افزایش خلاقیت و نوآوری فراهم کرده است؛ از طرف دیگر تسلط قدرت‌های جهانی مانند ایالات متحدهی آمریکا و اروپایی‌ها بر رسانه‌های ارتباطی جهانی موجب تبلیغ و ترویج فرهنگ امریکایی و غربی می‌شود و این امر منجر به نابودی و حذف دیگر فرهنگ‌هایی می‌شود که یا قادر به رقابت با رسانه‌های غربی نیستند؛ یا رسانه‌ی ارتباطی را در دسترس ندارند تا فرهنگ ملی خویش را رواج دهند. به گفته‌ی روزابت کنتر استاد دانشکده‌ی بازرگانی هاروارد «داراها» خواهند توانست پیامشان را به سراسر جهان بفرستند «ندارها» به حاشیه‌ی جامعه اطلاعاتی تبعید خواهند شد (پرزد کویبار، ۱۳۷۷: ۱۸۴).

در ایران نیز نگرانی‌ها در باره‌ی جنبه‌ی منفی گسترش رسانه‌های ارتباطی و به دنبال آن شکل‌گیری یکسان‌سازی فرهنگی با واژه‌هایی مانند: غرب‌زدگی، تهاجم فرهنگی و اخیراً ناتوی فرهنگی بیان می‌شود.

صرف نظر از جنبه‌ی منفی رسانه‌های ارتباطی، وفور اطلاعات و توزیع آن از طریق رسانه‌های مختلف ارتباطی در سراسر دنیا باعث تغییر ساختارهای داخلی شده است. با افزایش دانش و اطلاعات شهروندان در باره‌ی جنبه‌های مختلف زندگی اجتماعی، نگرش آن‌ها تغییر کرده و انتظارات و خواسته‌های آن‌ها نسبت به حکومت تغییر کرده است و خواستار مشارکت بیشتر در تصمیم‌گیری‌های کلان و محلی هستند.

حکومت‌ها تمرکزگرا و عموماً استبدادی در نهایت چاره‌ای جز پذیرفتن خواسته‌های شهروندان خود ندارند؛ هر چند این فرایندی زمان بر است، در نهایت اتفاق خواهد افتاد. یعنی ایده‌ی پایان تاریخ فوکویاما مبنی بر حاکمیت لیبرال دموکراسی تحقق پیدا خواهد کرد. اگر چه شاید نسخه‌ی مورد نظر فوکویاما از لیبرال دموکراسی تحقق پیدا نکند، در نهایت جوامع به سوی دموکراتیک‌شدن و تمرکززدایی در قدرت و ساختار حرکت می‌کنند. چنان که برای نخستین بار در سال ۱۹۹۱ تعداد کشورهای که دموکراسی با الگوی غربی را به عنوان رژیم سیاسی دولت پذیرفته‌اند. از کشورهای که دارای نظام‌های سیاسی دیگری هستند پیشی گرفت (کامران و کریمی پور، ۱۳۸۱: ۴۱).

به لحاظ تاریخی در دوران مشروطه محصلان در اورپا که با نظام‌های حکومتی مشروطه و دموکراتیک اروپا آشنا شده بودند، پس از بازگشت به ایران خواهان پیاده کردن چنین نظامی در ایران بودند. یعنی اگر ما دیرتر با اروپا وارد تعامل می‌شدیم جریان مشروطه به تأخیر می‌افتاد. هر چند

مشروطه دلایل دیگری نیز می‌تواند داشته باشد اما علت اصلی آن تحصیل کرده‌ها در اروپا بودند و سالانه کسانی به اروپا می‌رفتند و باز می‌گشتند و آگاهی‌ها از آن‌جا می‌آوردند و از چندسال باز گفتارها درباره‌ی قانون و مشروطه در روزنامه‌های فارسی نوشته می‌شد (کسروی، ۱۳۵۷: ۵۱).

بر همین اساس ساختار حکومت‌های متمرکز به سوی تمرکز زدایی و مشارکت بیشتر مردم در قدرت و تصمیم‌گیری‌های به پیش خواهد رفت. هم اکنون هم در داخل ایران زمزمه‌هایی مبنی بر «مردم‌سالاری دینی» و «دمکراسی دینی» شنیده می‌شود که پاسخی است هرچند نارسا، به مطالبات مردم برای مشارکت بیشتر در تصمیم‌گیری‌ها و تعیین سرنوشت خویش.

علاوه بر آگاهی بخشی رسانه‌های ارتباطی، نهادهای مختلف بین‌المللی هم بر دولت‌ها در پاره‌ای از امور اعمال فشار می‌کنند. به دنبال شکل‌گیری ارزش‌های مشترک جهانی مانند دمکراسی، حقوق بشر، آزادی و... نهادهای بین‌المللی زیادی برای اشاعه‌ی این ارزش‌ها به وجود آمده‌اند و ناقضان این ارزش‌ها با اهرم فشارهایی مانند تحریم‌های بین‌المللی اقتصادی، علمی و... تحت فشار قرار می‌دهند. برای مثال فعالیت‌های مربوط به حقوق بشر جهانی و سایر انجمن‌های مدنی فرامرزی بسیاری از دولت‌های استبدادی، مثل حکومت‌های کمونیستی در اروپای مرکزی و شرقی و حکومت‌های نظامی در آمریکای لاتین را با درجات متفاوت از موفقیت، تحت فشار قرار داده‌اند (شولت، ۱۳۸۲: ۳۳۳).

تأثیرات جهانی‌شدن بر نظام‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی

چنان‌که قبلاً به آن اشاره شد کم‌تر حوزه‌ای در زندگی ما وجود دارد که جهانی‌شدن بر آن اثر نگذاشته باشد. مراکز آموزش عالی به علت ارتباط بیشتر با دنیای خارج ناشی از مراودات علمی طبیعی است که از آن بیشتر تأثیر پذیرند و بسته به سطح مراودات و ارتباطات میزان تأثیرگذاری متفاوت خواهد بود. هرچه نظام آموزش عالی بازتر باشد بیشتر از فرایند جهانی‌شدن و ارتباطات با دنیای بیرون تأثیر می‌پذیرد.

جهانی‌شدن بستری را فراهم می‌کند که در آن کشورها به تبادل دانش و اطلاعات و تجربیات می‌پردازند. نظام‌های آموزش عالی بسته مانند ایران که ارتباطات کم‌تری با دیگر کشورها دارند، تأثیر پذیری آموزش عالی این کشورها انعکاسی از میزان تأثیر پذیری آن‌ها در حوزه‌های مهمی چون دولت و اقتصاد از فرایند جهانی‌شدن است.

در این جا به مهم‌ترین اثرات جهانی‌شدن بر دو مرحله‌ی مهم «قبل از استقرار نظام‌های تضمین کیفیت» و «بعد از استقرار نظام‌های تضمین کیفیت» پرداخته خواهد شد.

مرحله‌ی قبل از استقرار نظام‌های تضمین کیفیت

در بحث تأثیرات جهانی شدن بر دولت‌ها گفته شد که جهانی شدن باعث تمرکز زدایی در قدرت و ساختار شده است و این تأثیر نیز در حوزه‌های مختلف هر چند کند انعکاس می‌یابد. به دنبال تأثیرات گسترده در ساختار حکومت‌ها، در سطح جهان و حرکت فراگیر دولت‌ها به سمت خصوصی‌سازی و کوچک کردن دولت‌ها نقش دولت‌ها رو به کاهش و تضعیف شدن می‌رود. نقش‌های گسترده‌ی اقتصادی دولت که تا حد طراح سیاست‌های کلی و نظارت بر اجرای آن‌ها تقلیل یافته است، توسط شرکت‌های خصوصی داخلی و فراملی ایفا می‌شود.

برهمن اساس اکثر دولت‌های دنیا به‌ویژه در کشورهای پیشرفته سعی در ایجاد یک دولت حداقلی و سپردن امور به بخش خصوصی دارند، حتی مراکز آموزشی و علمی که به‌طور سنتی محل اعمال نفوذ آن‌ها تلقی می‌شود به بخش خصوصی واگذاری شده است. به‌عنوان مثال در انگلستان دانشگاه‌ها مستقل هستند و دولت مالکیتی بر آن‌ها ندارد (Qaa, 2008) یعنی فرایند خصوصی‌سازی محدود به بخش‌های اقتصادی نشده است. شکل‌گیری دولت‌های جدید و غیر متمرکز باعث کاهش نفوذ دولت‌ها در دانشگاه و مراکز آموزش عالی و اعطای استقلال بیشتر به لحاظ تصمیم‌گیری‌های مدیریتی شده است. مفهوم همزاد خصوصی و تمرکز زدایی پیدایش رقابت بین مراکز مختلف از جمله مراکز آموزش عالی است؛ چرا که بدون استقلال در تصمیم‌گیری که در خصوصی‌سازی و تمرکز زدایی مصداق پیدا می‌کند؛ حبت کردن از رقابت گزافه‌گویی است. در ارتباط با نظام‌های تضمین کیفیت شرط اصلی مستقل بودن آن‌ها به لحاظ تصمیم‌گیری‌های مختلف مدیریتی و اجرایی و... است. در چنین فضایی است که رقابت معنا و مفهوم پیدا می‌کند. دانشگاه مستقل به لحاظ تصمیم‌گیری‌هایی که در ارتباط با هزینه‌هایی که دریافت می‌کند مسؤل و پاسخ‌گوست. در این صورت نقش دولت‌ها علاوه بر تأمین‌کننده‌ی مالی صرف، نقش هرم را هم بازی می‌کنند؛ چرا که اگر در ارزیابی‌ها مشخص شود که اهداف پیش‌بینی شده تحقق پیدا نکند و یا مطابق با استانداردهای خاص عمل نشود، منابع مالی کاهش پیدا می‌کند. لذا دانشگاه‌ها برای حفظ اعتبار علمی خود و هزینه‌ی درست منابع مالی سعی می‌کنند به بهترین شیوه‌ی ممکن عمل کنند. بدون اعطای استقلال نظام دانشگاهی استقرار نظام‌های تضمین کیفیت چیزی جز سطحی و ترجمه‌ای از تجربه و الگوی اولیه‌ی چند کشور نخواهد بود (بازرگان، ۱۳۸۶: ۲) لذا استقلال نسبی نظام دانشگاهی و تفویض اختیارات به مدیریت دانشگاهی اولین گام در راه ارتقای کیفیت و استقرار یک نظام ارزیابی دانشگاهی است (بازرگان، ۱۳۸۶: ۲۱).

مرحله دوم بعد از استقرار سیستم‌های تضمین کیفیت

یکی از پیامدهای جهانی شدن رشد همگرایی است. منافع مشترک و در عین حال مشکلات مشترک و جهانی زمینه را برای همگرایی هرچه بیشتر میان ملت‌ها و جوامع فراهم کرده است. علاوه بر این حذف بسیاری از موانع نظیر مرزها و بعد مسافت به واسطه‌ی رشد تکنولوژی‌ها همکاری و همگرایی بین‌المللی را تسهیل کرده است و می‌توان به آسانی از تجارب و دستاوردهای دیگران در زمینه‌های مختلف سود برد.

بر همین اساس شبکه‌های بین‌المللی تضمین کیفیت در سطح جهانی (INQAAHE) و در سطح منطقه‌ای مانند اروپا (ENQA) تأسیس شده است تا زمینه‌ی همکاری را بین سیستم‌های تضمین کیفیت کشورهای مختلف فراهم کند. مثلاً شبکه‌ی بین‌المللی تضمین کیفیت با تعیین شاخص‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی اهداف زیر را تعقیب می‌کند:

- توانا ساختن آژانس‌های تضمین کیفیت به سهم کردن دیگران در اطلاعات و

تجارب خویش؛

- تبیین مبانی نظری و عملی نظام‌های تضمین کیفیت؛

- تشویق و کمک به بهبود و رشد مداوم بین آژانس‌های عضو، شامل توسعه‌ی حرفه‌ای

و پی‌ریزی ظرفیت‌ها (INQAAHE, 2008).

نهاد‌های بین‌المللی تضمین کیفیت، زمینه‌ی مناسبی برای ارتقای کیفیت آموزش عالی در سطح مقبول جهانی فراهم می‌کند. با مشارکت و عضویت در چنین نهاد‌هایی هم می‌توانیم دانش علمی خود را در این زمینه و سایر زمینه‌های وابسته به روز کنیم و هم از متخصصان بین‌المللی در این زمینه استفاده کنیم و از پشتیبانی‌ها، راهنمایی‌ها و اطلاعات حاصل از تجارب دیگران استفاده کنیم.

مفهوم کیفیت

با وجود افزایش نگرانی‌ها درباره‌ی کیفیت آموزش، تعریف دقیقی از کیفیت، تاحدی دشوار است. این دشواری عمدتاً به علت دامنه‌ی گسترده‌ی آن از گروه‌های ذی‌نفعان و مشتریان مختلف همراه با پیچیدگی‌های فرایند تدریس-یادگیری است (Akhter, 2008:35).

کیفیت از جمله مفاهیمی است که در پنجاه سال اخیر در فعالیت صنعتی بیشتر مورد توجه قرار گرفته است (بازرگان، ۱۳۷۹: ۴) و مانند بسیاری از اصطلاحات تربیتی نخست کاربرد صنعتی داشته است (عزیزی، ۱۳۷۹: ۲۵). با گسترش حوزه‌های کاربرد این مفهوم معنای آن نیز گسترده شد و تبدیل به مفهومی نسبی و قابل تفسیر گردید.

به‌طور خلاصه می‌توان تعاریف زیر را از کیفیت ارائه کرد:

در کاربرد صنعتی کیفیت مساوی است با رضایت مشتری و توجه به نیازهای او به منزله‌ی قلب کیفیت.

کیفیت هم هدف است و هم وسیله. کیفیت هم به افراد مربوط می‌شود و هم به کل سازمان.

کیفیت هم به وسیله مؤسسه تعریف می‌شود و هم به وسیله‌ی مشتریان.

کیفیت یعنی محظوظ کردن مشتری، حذف خطاها و اجتناب از ضایعه (عزیزی، ۱۳۷۹: ۲۷).

کیفیت یعنی مناسب بودن برای هدف مورد نظر.

کیفیت یعنی مجموع ویژگی‌ها و خصوصیات یک فراورده یا خدمت که نماینده‌ی توانایی آن در

برآوردن خواسته‌های بیان شده و یا اشاره شده باشد.

اما در آموزش عالی کیفیت عبارت است از تطابق وضعیت آموزش عالی با الف) استانداردهای از

قبل تعیین شده؛ ب) رسالت، هدف و انتظارات (بازرگان، ۱۳۸۳: ۵).

نظام‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی

در دنیای نو که آزادی و متعاقب آن رقابت و ویژگی اصلی آن است جذب مشتری و حفظ آن بسیار

اساسی است. رضایت مشتریان به عنوان یک اهرم فشار، ارائه دهندگان کالا و خدمات را وادار به بهبود

مداوم کیفیت محصولات و خدمات می‌کند و اگر نتواند رضایت مشتری را جلب کنند از گردونه‌ی

رقابت بیرون خواهند رفت.

از طرفی دیگر افزایش روز افزون تقاضا برای آموزش عالی دولت‌ها را به گسترش آن مجبور کرده

است. هم‌زمان با گسترش کمی آموزش عالی، رعایت کیفیت آن بسیار ضروری است. توجه تک بعدی

به آموزش عالی مانند توجه فقط به بُعد کمی و غفلت از بعد کیفی آن اتلاف منابع عظیم مالی، انسانی و

... را به دنبال خواهد داشت.

گذر از مرحله‌ی صنعتی و ورود به دنیای اطلاعات و عصر دیجیتال و جهانی شدن اقتصاد می‌طلبند

که نیروی انسانی با کیفیتی تربیت شود که کشورها را به رقابت در عرصه‌ی جهانی قادر کند.

در جهان تکنولوژیک و الکترونیزه شدن دولت‌ها و سازمان‌های مختلف نیاز به نیروهای با مهارت

پایین به شدت کم خواهد شد؛ بنابراین برای تربیت نیروهایی که بتوانند در چنین دولت‌هایی و

سازمان‌هایی ایفای نقش کنند، ناگزیر به تربیت نیروی انسانی به کیفیت و مهارت بالا، مورد نیاز این

شرایط هستیم. آموزش عالی که عموماً عهده دار تربیت نیروی انسانی مورد نیاز بخش‌های مختلف

جامعه به‌ویژه بخش‌های اقتصادی است، لازم است که چنین نیروهایی را تربیت کند. لذا برای تربیت

چنین نیروهایی علاوه بر تعیین استانداردهای ملی، که باید در مسیر استانداردهای جهانی تنظیم شود، به

سازگاری نیاز است تا بر تمام فرایندهای آموزشی، جهت انطباق با استانداردها، نظارت، بازرسی و

کنترل داشته باشد. تغییرات سریع تکنولوژیکی هم‌زمان با تغییر سطح انتظارات و استانداردها نیاز به بهبود مداوم کیفیت و تأمین خواسته‌های مشتریان و گروه‌های ذی‌نفع را ضروری می‌سازد. سیستم‌های تضمین کیفیت برای جلوگیری از انحراف از استانداردها و حذف خطاها طراحی و مورد استفاده قرار می‌گیرد. تضمین کیفیت در واقع برای اطمینان از وقوع کیفیت در تمام مراحل یک فعالیت در حال انجام مورد توجه قرار گرفته است (عزیزی، ۱۳۷۹: ۳۳).

در باره‌ی تضمین کیفیت تعاریف مختلفی ارائه شده، اما در این جا تعاریفی که نسبتاً جامع و رسا است ذکر خواهد شد:

تضمین کیفیت مدیریت سیستماتیک روش‌ها و رویه‌های ارزیابی برای کنترل عملکرد مؤسسات آموزش عالی و حصول اطمینان از کیفیت بروندها و بهبود کیفیت تعریف شده است (ZUHAIRI, 2007: p2).

در تعریف دیگری تضمین کیفیت به عنوان یک فلسفه و فرایند که در تمام کارکردها و فعالیت‌های یک مؤسسه باید به طور مساوی برنامه‌ریزی، کنترل و در یک حالت سیستماتیک و عملی اجرا شود، تعریف شده است (Sim&IDRUS, 2004: p2) تضمین کیفیت هم‌چنین به عنوان فرایند جلوگیری از مشکلات کیفیت از طریق فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده و به عنوان درست انجام دادن کار در بار اول (ZUHAIRI, 2007: p2) تعریف شده است.

خلاصه این که تضمین کیفیت در آموزش عالی وسیله‌ای است که اطمینان می‌دهد تا حد امکان خطاها و اشتباهات شناسایی و حذف شده‌اند (عزیزی، ۱۳۷۹: ۳۳) استانداردها رعایت شده و دانشجویان با بهره‌مندی از آموزش‌های مناسب صلاحیت‌های لازم را برای حضور در بازار کار کسب کرده‌اند.

نتیجه‌گیری

جهانی‌شدن به عنوان واقعیت امروز اکثر حوزه‌های زندگی ما را تحت تأثیر قرار داده است. از عمده‌ترین این حوزه‌ها می‌توان به اقتصاد، دولت و فرهنگ اشاره کرد. در این بین تأثیرات آن بر دولت و اقتصاد چشمگیرتر از سایر حوزه‌هاست.

در بعد اقتصادی جهانی‌شدن باعث شکل‌گیری اقتصاد آزاد شده است که رقابت و ویژگی اصلی آن است. در اقتصاد آزاد ارائه‌ی کالا و خدمات با کیفیت عالی و رضایت مشتری یک اصل اساسی است. در اقتصاد آزاد دولت‌ها با توسل به خصوصی‌سازی نقش‌های خویش را به شرکت داخلی و گاه فراملی سپرده‌اند و نقش آن تا حد طراحی سیاست‌های کلی و نظارت بر آنها و فراهم کردن زمینه‌ی فعالیت شرکت‌ها تقلیل یافته است. در بعد دولت جهانی‌شدن باعث گسترش دموکراسی و کاهش قدرت دولت‌ها شده است که تمرکز زدایی قدرت و ساختار را موجب گردیده است. رشد تکنولوژی‌های

مختلف به ویژه رسانه‌های مختلف ارتباطی باعث تغییر نگرش مردم نسبت به حکومت شده و خواستار مشارکت بیشتر در تصمیم‌گیری‌های کلان کشور است.

لازمه‌ی حضور در بازارهای جهانی و اقتصاد دانش محور جهان افزایش رقابت پذیری از طریق تقویت زیرساخت‌های مختلف به ویژه زیرساخت‌های علمی و اقتصادی است. تقویت زیرساخت‌ها با تربیت نیروی انسانی کارازموده و متناسب با شرایط اقتصاد روز امکان پذیر است. به همین جهت نظام تضمین کیفیت به عنوان وسیله‌ای که تمام فرایندهای آموزشی را کنترل، بازرسی و ارزیابی می‌کند تا از حصول کیفیت مطلوب دوره‌ها، برنامه‌ها و در نهایت نیروها اطمینان یابد، اساسی‌ترین نقش را ایفا می‌کند.

تأثیرات جهانی شدن در نظام‌های تضمین کیفیت را می‌توان به دو مرحله‌ی کلی تقسیم کرد. مرحله‌ی اول مرحله‌ی قبل از استقرار این سیستم‌ها در مؤسسات آموزش عالی در کشورهایی مثل ایران است. در این مرحله تأثیر جهانی شدن بیشتر بر فراهم کردن زیرساخت‌ها و پیش نیازهای اساسی مانند کمک به استقلال و کاهش نفوذ دولت‌ها و رقابتی کردن فضای مؤسسات آموزش عالی و آماده کردن آن‌ها برای بین‌المللی شدن است.

در مرحله‌ی بعدی جهانی شدن بر سیستم‌هایی که زیرساخت‌های لازم را دارند می‌تواند شبکه‌ای از تجربیات و اطلاعات در باره‌ی بهبود شیوه‌های ارزیابی درونی و بیرونی فراهم کند و کشورها را وادار کند تا به جای تمرکز بر استانداردهای ملی به استانداردهای جهانی روی آورند که این نیز باعث تحرک علمی هر چه بیشتر مؤسسات آموزش عالی می‌شود. تنها در این صورت می‌توان از تجارب ارزنده‌ی دیگر کشورها در زمینه‌ی نظام‌های تضمین کیفیت استفاده کرد؛ یعنی در شرایط مشابه و یا نزدیک به هم می‌توان از تجارب هم‌دیگر استفاده‌ی بهینه کرد.

اگر بدون توجه به زیرساخت‌ها و پیش نیازهای لازم و زمینه‌های سیاسی، فرهنگی اقدام به تأسیس نظام‌های تضمین کیفیت کنیم، کاری بیش از تأسیس صوری و ائتلاف دوباره‌ی منابع عظیم مالی، انسانی و... نخواهد بود.

جهانی شدن اگرچه تهدیدی علیه ماست، تهدید مضاعف دست روی دست گذاشتن و ادامه‌ی وضع کنونی است. با ادامه‌ی روند فعلی علاوه به کمک به تشدید شکاف علمی و عدم توانایی در استفاده از تجارب روز و دستاوردهای دیگران از گردونه‌ی رقابت جهانی در عرصه‌های مهمی چون اقتصاد و تکنولوژی حذف خواهیم شد. در این صورت جهانی شدن به جهانی سازی که مفهومی استعماری است تغییر ماهیت می‌دهد.

منابع فارسی

- بازرگان، عباس (۱۳۸۶) کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه‌های ملی و بین‌المللی، ج ۱، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- بهکیش، محمد مهدی (۱۳۸۴) اقتصاد ایران در بستر جهانی شدن، چاپ دوم، تهران: نشر نی.
- پرزد کویبار، خاویر (۱۳۷۷) تنوع خلاق ما: گزارش کمیسیون جهانی فرهنگ و توسعه، ترجمه‌ی گروه مترجمان، تهران: مرکز انتشارات کمیسیون ملی یونسکو در ایران.
- دادگر، یدالله و ناجی میدانی، علی اکبر (۱۳۸۲) «شاخص‌های جهانی شدن و موقعیت ایران»، فصلنامه‌ی پژوهشنامه بازرگانی، شماره‌ی ۲۹: ۱۰۳-۱۳۵.
- رحیم زاده، لعلیا (۱۳۸۲) «جهانی شدن و انزوای هویت»، ماهنامه‌ی اندیشه و تاریخ سیاسی ایران معاصر، سال دوم، شماره‌ی ۱۰: ۴۶-۵۲.
- سلیمی، حسین (۱۳۸۴) نظریه‌های گوناگون درباره جهانی شدن، تهران: انتشارات سمت.
- شولت، جان آرت (۱۳۸۲) نگاهی موشکافانه به پدیده‌ی جهانی شدن، ترجمه‌ی مسعود کرباسیان، تهران: شرکت انتشارات علمی فرهنگی.
- عزیزی، نعمت‌الله (۱۳۷۹) «مفهوم کیفیت و نظام‌های بهبود آن در آموزش و پرورش»، فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، شماره‌ی ۶۱: ۲۳-۴۲.
- عطاران، محمد (۱۳۸۳) جهانی شدن، فناوری اطلاعات (IT) و تعلیم و تربیت، تهران: مؤسسه‌ی توسعه‌ی فناوری آموزشی مدارس هوشمند.
- فراستخواه، مقصود و همکاران (۱۳۸۶) «تحلیل مقایسه‌ی ای نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی در جهان: وجوه اشتراک و افتراق در تجربه‌های جهانی»، فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره‌ی ۴۴: ۱-۱۹.
- کامران، حسن و کریمی پور، یدالله (۱۳۸۱) «جهانی شدن، منطقه‌گرایی و دولت - ملت‌ها»، پژوهش‌های جغرافیایی، شماره‌ی ۴۲: ۳۹-۴۷.
- کسروی، احمد (۱۳۵۷) تاریخ مشروطه‌ی ایران، ج ۱، تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر.
- Akhter, Z(2008) "quality assurance in secondary education program of bangladesh open university: present status and challenges", **turkish online journal of distance education**, v. 9, n:2.
- Belawati, tian & zuhairi, Amin(2007) "the practice of a quality assurance system in open and distance learning: a study at universitas terbuka and indonesia(the indonesia open university)", **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v:8, n:1.
- Bereg, A & Erlingson, G(2008) **liberalization without retrenchment: understanding the consensus on Swedish welfare state Reforms**, Scandinavian political study, v:32.
- Chooi sim, helen hkoo & rozhan, m. idrus(2004) "a study of quality assurance practices in the university sains malaysia(usm)", **malaysia. turkish online journal of distance education**, v. 5, n:1.
- The quality assurance agency for higher education. "a brief guide to quality assurance in uk higher education", available at ; www.qaa.ac.uk/WWW.IPO.ir/index.aspx?siteid=1&pageid=134.

اعتبارسنجی آموزش عالی در هزاره‌ی سوم؛ محوریت برنامه‌ی درسی

میرقاسم حسینی*

سید مصطفی شریف خلیفه سلطانی**

احمدرضا نصر***

چکیده

دولت‌ها در چند دهه‌ی گذشته، در واکنش به ضرورت اصلاح سیستم آموزش عالی و در زمینه‌ی تأمین نیازها و انتظارات جامعه و بخش صنعت، مسائل تضمین کیفیت و افزایش آن‌را در آموزش عالی جزء اولویت‌های کاری خود قرار داده و به این نتیجه رسیده‌اند که روش‌های ارزیابی و اعتبارسنجی فعلی از کارایی، اثربخشی و اعتبار کافی برخوردار نیست و با چالش‌هایی مواجه است. بنابراین ضرورت وجود ابزارهای دقیق، مشخص و کارا برای تضمین کیفیت احساس می‌شود. در این زمینه، مقاله‌ی حاضر ابتدا ضمن مروری کوتاه بر خط‌مشی‌ها و رویکردهای اتخاذ شده در باره‌ی با ارزیابی کیفیت در آموزش عالی، چالش‌های گریبان‌گیر نظام‌های اعتبارسنجی و تضمین کیفیت را مورد بررسی قرار داده است و سپس با استفاده از رویکردی تحلیلی سعی بر این دارد تا الگوی مناسب و کارآمدتری را با رویکردی سیستماتیک (درون‌داد، فرایند، محصول، برون‌داد، پیامد) و با محوریت برنامه‌ی درسی که بتواند پاسخ‌گوی چالش‌های ارزیابی آموزش عالی در هزاره‌ی سوم باشد، ارائه کند. در بیان این مدعا باید گفت که از طرفی، پارادایم‌های ارزیابی و اعتبارسنجی در طی دهه گذشته از تمرکز بر تأمین نیازهای مؤسسات به سوی توجه به نیازهای دانشجویان با محوریت برنامه‌ی درسی تغییر موضع داده‌اند، چراکه امروزه میزان تأثیر و اثربخشی اعتبارسنجی بر نتایج یادگیری دانشجویان به‌عنوان چالش و مسأله اساسی ذی‌نفعان آموزش عالی مطرح است. از طرف دیگر، به دلیل این که برنامه‌ی درسی به‌عنوان قلب مراکز دانشگاهی و مهم‌ترین عنصر نظام آموزش عالی محسوب شده و در عین حال نقش تعیین‌کننده و غیرقابل انکار در تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی ایفا می‌کند و از آنجا که تمرکز بر برنامه‌ی درسی سبب شناخت و تجزیه و تحلیل هرچه بیشتر و بهتر اثر عوامل مختلف (درون و برون سازمانی) بر کیفیت آن و در نتیجه کیفیت دانشگاه می‌شود. در نتیجه محوریت یافتن برنامه درسی در الگوی اعتبارسنجی تاحد زیادی می‌تواند چالش‌های حاصل از الگوی اعتبارسنجی فعلی را برطرف کند.

واژه‌های کلیدی: آموزش عالی، کیفیت، اعتبارسنجی، برنامه‌ی درسی.

مقدمه

تحولات شگرف و شتابان ناشی از پدیده‌ی جهانی‌شدن در عصر حاضر به ویژه در عرصه‌های علوم و فناوری از یک سو، و تکیه‌ی بنیادین بر اقتصاد و توسعه‌ی دانش محور، از سوی دیگر، جایگاهی ویژه به آموزش عالی بخشیده (محمدنژاد عالی زمینی، ۱۳۸۴) و انتظارات جدید کمی و کیفی را برای

* کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

** عضو هیأت علمی دانشکده‌ی علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

*** عضو هیأت علمی دانشکده‌ی علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

آن ایجاد کرده است. قوام و دوام انتظارات کمی و کیفی بستری از بصیرت‌ها، تکنیک‌ها و تاکتیک‌ها را نضج داده است که خواهان تضمین کمی و کیفی و ضریب اطمینان مطلقه از تحقق رسالت‌ها و منشورهای آموزشی، پژوهشی، رشد حرفه‌ای، ارائه خدمات تخصصی (قورچیان، ۱۳۸۳)، نوآوری، نیازآفرینی و کارآفرینی است. تمامی این امور کشورها را بر آن داشته تا به تعریف و تدوین راهبردها و سیاست‌های نوین در این زمینه بپردازند. در این زمینه، دانشگاه‌ها نیز در جستجوی سیستم‌های کارآمدی هستند که با آن بتوانند ضعف عملکردشان را شناسایی کرده، و در اصلاح و بهبود آن بکوشند، تا بدین طریق، بتوانند پاسخ‌گوی نیازهای متنوع و جدید جامعه باشند. در واکنش به ضرورت اصلاح سیستم آموزش عالی در جهت‌ی که با نیازها و انتظارات جامعه و بخش صنعت هماهنگ باشد، رویکردها و عملکردهای جدیدی در مدیریت و صنعت برای سیاست‌گذاران آموزش عالی مطرح می‌شود. افزایش استفاده از سیستم‌های کنترل کیفیت در محیط‌های آموزش عالی تأثیرات اساسی در حوزه‌های مدیریت آموزش و پژوهش گذاشته است. ترکیب سیستم‌های اعتباربخشی و تضمین کیفیت با مفاهیمی چون جهانی شدن، فضای رقابتی، تحولات صورت گرفته در حوزه فناوری اطلاعات و ظهور جامعه‌ی دانش‌محور به مؤسسات آموزش عالی ابعاد تازه‌ای بخشیده (میزیکاسی^۱، ۲۰۰۶) و همواره آن‌ها را با چالش‌های جدیدی مواجه کرده است. نگرانی عمده‌ی بسیاری از کشورها در این زمینه، پاسخ‌گویی، کیفیت و کارایی مؤسسات آموزش عالی است (نگ^۲، ۲۰۰۸: ۱۱۲). صاحب‌نظران آموزش عالی نیز ضمن تأیید این امر اظهار می‌کنند که کاهش کیفیت آموزشی یکی از چالش‌های عمده‌ای است که در سال‌های اخیر مؤسسات آموزش عالی با آن دست به گریبانند.

امروزه هر مشاهده‌گر و ناظری در امر آموزش عالی به خوبی متوجه می‌شود که آموزش عالی از این جهت تحت فشار اجتماعی است که کارایی و تأثیرشان بر دانشجویان را به صورت مستدل ارائه کند (دلانون استیل^۳، ۱۹۹۹). ولی متأسفانه به‌طور روزافزونی مباحث و نگرانی‌هایی در حوزه‌ی آموزش از سوی عموم مردم در دنیا بیان می‌شود. به‌عنوان نمونه، این سؤال مطرح می‌شود که: کسانی که در آموزش عالی موفق به گرفتن مدرک می‌شوند آیا مهارت‌های مورد نیاز، برای کارآمد بودن در جامعه را دارا هستند؟ مربیان و استادان نیز با سؤالاتی از این قبیل مواجه هستند که: دانشجویان در طول مدتی که در دانشگاه هستند چه چیزهایی را و چگونه باید یاد بگیرند؟ و آیا دانشجویان به نتایج مورد نیاز دست یافته‌اند یا خیر؟

¹ - Mizikaci

² - Ng

³ - Delavan Steele

فشارهای وارده برای آموزش عالی از جانب ذی‌نفعان، آموزش عالی را مجبور می‌کند که روزبه روز بر کارایی و کیفیت خود بیافزایند. ذی‌نفعان نیاز به این دارند که مؤسسات نائل شدن به هدف‌های بیان شده، استفاده‌ی منطقی از بودجه، آموزش مطلوب به دانشجویان، و این سؤال اساسی که آیا آموزش عالی ارزش سرمایه‌گذاری و حمایت دارد؟، را مستدل نمایند (جولین^۱، چمبرلین و سی^۲، ۱۹۹۱؛ مید^۳، ۲۰۰۷).

البته شایان ذکر است که کوشش‌های قابل توجهی در دو دهه‌ی اخیر برای ارتقای کیفیت آموزش عالی و دستیابی به هدف‌های نظام دانشگاهی در بسیاری از کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه به عمل آمده است (کرافت، ۱۹۹۴؛ بازرگان، ۱۳۸۱). ولی واقعیات حاکی از آن است که تا وضعیت مطلوب راه درازی در پیش است.

با توجه به مطالب ذکر شده، مقاله‌ی حاضر ابتدا ضمن تعریف کیفیت و بیان اهمیت آن در آموزش عالی، اعتبارسنجی و انواع آن را مطرح کرده و سپس رویکرد کشورهای مختلف در نحوه‌ی استفاده از آن، هم‌چنین چالش‌های گریبان‌گیر نظام‌های اعتبارسنجی و تضمین کیفیت فعلی را مورد بررسی قرار داده است. سپس با استفاده از رویکردی تحلیلی و روش مطالعه‌ی اسنادی، اقدام به بررسی و تحلیل عناصر و ساختار الگوی فعلی اعتبارسنجی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کرده و در آخر نیز با توجه به مبانی نظری و تحلیل صورت گرفته، الگوی مناسب و کارآمدتری را با رویکردی سیستماتیک (درون‌داد، فرایند، محصول، برون‌داد، پیامد) و با محوریت برنامه‌ی درسی ارائه کرده است. توجه به کیفیت و بهبود آن در دانشگاه‌ها از جمله هدف‌های بسیار مهمی است که باید مورد عنایت خاص قرار گیرد. هر چند در آموزش عالی، کیفیت یک مفهوم تازه و بدیع نیست؛ در مباحث فعلی مربوط به سیاست‌گذاری برای توسعه و اصلاح آموزش عالی؛ این موضوع، به عامل تعیین‌کننده‌ای تبدیل شده است.

در زمینه‌ی مفهوم «کیفیت^۴» در آموزش عالی و سیر تحول و تکامل آن، آثار متعددی چاپ و منتشر شده است (هاروای و گرین^۵، ۱۹۹۳؛ به نقل از فتحی و اجارگاه و شفیعی، ۱۳۸۶). اما آن چه امروزه بسیاری از صاحب‌نظران از آن به عنوان تعریفی نسبتاً جامع از مفهوم کیفیت نام می‌برند، تولید کالاها و عرضه‌ی آن دسته از خدماتی است که با آن بتوان هدف‌های تعیین شده را محقق

1 - Julian

2 - Chamberlain, & Seay

3 - Meade, L. T.

4 - quality

5 - Harvey and Green

ساخت (دیویس^۱، ۱۹۹۱؛ میلر^۲، ۲۰۰۲؛ لینن^۳، ۲۰۰۴؛ وایتیلی^۴، ۲۰۰۵؛ به نقل از ساندرز. ش^۵، ۲۰۰۷). اما آنچه مسلم است، این است که؛ کیفیت در بطن خود به نوعی به تحقق نیازها، درک شرایط و تغییرها و برنامه‌ریزی برای بهبود و اصلاح اشاره دارد (یار محمدیان، ۱۳۸۳). چنانچه بیک فورد^۶ (۱۹۹۸) می‌گوید: کیفیت یک جنبه‌ی ضروری و قابل اندازه‌گیری از تولیدات و خدمات است تا بدین وسیله بتوان نیازها و انتظارات (متنوع و جدید ذی نفعان و ذی‌ربطان) را برآورده کرد (به نقل از کاسلوسکی^۷، ۲۰۰۵). بنابراین می‌توان گفت که کیفیت نظام آموزشی، حالت ویژه‌ای از نظام است. این حالت، نتیجه‌ی یک سلسله اقدامات و عملیات مشخص است که پاسخ‌گوی نیازهای اجتماعی معین در یک نقطه زمانی و مکانی خاص باشد. بیانیه حاضر با تعریف پیشنهاد شده توسط «شبکه‌ی بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی (INQAAHE)^۸» نیز همسو است. در این تعریف کیفیت نظام آموزشی به معنای: میزان تطابق وضعیت موجود با استانداردهای از قبل تعیین شده یا رسالت، هدف و انتظارات می‌باشد (کرافت، ۱۹۹۴؛ بازرگان، ۱۳۸۰: ۵۸).

ارتقای کیفیت آموزش، هدف متعالی نظام‌های آموزشی است. حساسیت امر آموزش و توجه به فرایندهای آموزشی و پژوهشی در دانشگاه‌ها، ضرورت ارزیابی را که بهبود کیفیت آموزش و در نهایت کارایی و اثر بخشی سیستم آموزشی را به دنبال خواهد داشت، مورد تأکید قرار می‌دهد (سلمان زاده و ملکی، ۱۳۸۰). منظور از ارزیابی در این جا، دست زدن به فعالیتی نظام‌دار برای داوری درباره‌ی کوشش‌های گذشته، یا کمک به تصمیم‌ها در خصوص تحولات آینده‌ی نظام دانشگاهی و بهبود وضع آموزش، پژوهش و خدمات عرضه شده با وسیله آن نظام است (بازرگان، ترجمه‌ی حاتمی، ۱۳۷۷). ارزیابی درصدد است تا به عنوان هسته مرکزی فعالیت‌ها و اقدامات آموزشی درآید و بیشترین نقش را در بهبود آموزش ایفا کند (آهی^۹، ۱۹۹۲ به نقل از دلالون استیل، ۱۹۹۹).

با توجه به نقش ارزیابی کیفیت در افزایش دستیابی مؤسسات آموزش عالی به اهداف خویش، اکثر نظام‌های آموزش عالی جهان با توسل به الگوهای مختلف ارزیابی، تلاش مستمری را در زمینه‌ی تعیین و تضمین کیفیت برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی خویش داشته‌اند. یکی از الگوهای ارزیابی که در بهبود کیفیت آموزش عالی در عین داشتن سابقه‌ی طولانی، کاربرد بیشتری نیز دارد، الگوی

¹ - Davies

² - Miller

³ - Lenn

⁴ - Whiteley

⁵ - Saunders, SH

⁶ - Beck Ford

⁷ - Koslowski, A

⁸ - International Network of Quality Assurance Agencies in higher education

⁹ - Aahe

اعتبارسنجی است. این الگو یکی از روش‌های ارزشیابی مؤثر در آموزش عالی است که تقریباً مقبولیت جهانی یافته و از ابزارهای مهم برای تضمین و بهبود کیفیت محسوب می‌شود. چنان‌که «ال بولوشی»^۱ می‌گوید: اعتبارسنجی یکی از مهم‌ترین ابزارها است که عملکرد مؤسسات آموزش عالی را در حوزه‌ی تحقق اهداف بهبود می‌دهد و مدیران و دیگر افراد ذی‌نفع در آموزش عالی را یاری می‌رساند تا در باره‌ی دستیابی مؤسسه به استانداردهای ملی و بین‌المللی به قضاوت بپردازند (ال بولوشی^۲، ۲۰۰۳: ۱).

یونگ^۳ و همکاران (۱۹۸۳) اعتبارسنجی را این‌گونه تعریف می‌کنند: فرایندی که طی آن یک مؤسسه‌ی آموزشی و یا برنامه‌های آن مورد ارزیابی قرار می‌گیرد تا مشخص شود تا چه اندازه به استانداردها یا معیارهای از پیش تعیین‌شده دست یافته است. در تعریف یونگ (۱۹۸۰) از اعتبارسنجی سه عنصر مهم: مفهوم، فرایند و شرایط به چشم می‌خورد. فرایند اصطلاحی است که به واسطه‌ی آن فعالیت‌های مؤسسه‌ی آموزشی به طور کلی و یا در قسمت‌هایی مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد و قضاوت مستقلی در باره‌ی میزان دستیابی آن مؤسسه به اهداف خود انجام می‌گیرد. این فرایند شامل چهار عامل اساسی است: ۱. بیان روشن اهداف آموزشی؛ ۲. تمرکز مطالعات خود هدایت شده بر روی این اهداف؛ ۳. ارزشیابی توسط گروه هم‌تایان؛ ۴. قضاوت و تصمیم‌گیری توسط کمیته‌ای خارج از مؤسسه‌ی آموزشی به صورت مستقل (ال بولوشی^۴، ۲۰۰۳: ۱). آدلمن^۵ (۱۹۹۶) نیز اعتبارسنجی را فرایند کنترل کیفیت و اطمینان در آموزش عالی می‌داند که به منظور حصول اطمینان از احراز حداقل استانداردهای قابل پذیرش است و از طریق فرایند بررسی و تعیین میزان کیفیت و کارایی درونی و بیرونی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و با استفاده از مؤلفه‌ها و شاخص‌های عملکردی انجام می‌شود. در مجموع با توجه به تعاریف بالا، اعتبارسنجی را می‌توان فرایند خودتنظیمی و ارزیابی همگنان به‌وسیله‌ی جامعه‌ی دانشگاهی در جهت بهبود و نگهداری کیفیت و یک پارچگی آموزش عالی، احراز شایستگی لازم در زمینه‌ی پاسخ‌گویی و کسب اعتماد عمومی و به حداقل رساندن حیطه‌ی کنترل خارجی دانست (ساندرز و^۶، ۲۰۰۷).

انواع اعتبارسنجی

مفهوم «اعتبارسنجی» دو تعبیر متفاوت دارد و هر کدام از آنها، کارکرد، اهداف، مکانیسم‌ها و ویژگی‌های متفاوتی را دارا می‌باشند. کیلز^۷ (۱۹۸۸) بیان می‌کند که «دنیای اعتبارسنجی به دو قسمت

^۱ - Al. Bulushi

^۲ - Al. Bulushi

^۳ - Young and et al

^۴ - Al. Bulushi

^۵ - Adelman

^۶ -Saunders, V

^۷ -Kells

اعتبارسنجی منطقه‌ای (مؤسسه‌ای)^۱ و اعتبارسنجی تخصصی (برنامه‌های)^۲ تقسیم می‌شود (بارکر و همکاران^۳، ۱۹۹۸). که بر اساس هر کدام از آنها می‌توان نسبت به کیفیت مؤسسه یا برنامه مورد مطالعه قضاوت کرد.

اعتبارسنجی مؤسسه‌ای آن نوع از اعتبارسنجی است که مؤسسه را به‌عنوان کل در نظر می‌گیرد. کیلز (۱۹۸۸) بیان می‌کند که اعتبارسنجی مؤسسه‌ای با کل مؤسسه سروکار دارد و با وسیله‌ی کمیسیون‌های انتخابی، کارمندان حرفه‌ای جزء و مشاوران داوطلب و اعضای تیم ارزیابی هدایت و اجرا می‌شود. برخلاف اعتبارسنجی مؤسسه‌ای، اعتبارسنجی برنامه‌های مؤلفه‌ها یا عناصر برنامه‌ها را در درون یک مؤسسه مورد ارزیابی قرار می‌دهد. این کار اغلب از سوی انجمن‌های حرفه‌ای صورت می‌گیرد. هر انجمن اعتبارسنجی حرفه‌ای تنها واحدهای خاصی از دانشگاه را که برنامه‌ها را ارائه می‌کنند، مورد ارزیابی قرار می‌دهد (ال بولوشی، ۲۰۰۳).

البته این که موضوع ارزشیابی توسط نهادهای تضمین کیفیت، مؤسسه یا برنامه باشد در بین کشورهای که از نظام‌های تضمین کیفیت استفاده می‌کنند، متفاوت است. طبق یک مطالعه‌ی تطبیقی که اخیراً توسط فراستخواه و همکاران (۱۳۸۶) در باره‌ی وجوه اشتراک و افتراق کشورهای که نظام‌های تضمین کیفیت خود را به عضویت شبکه‌ی بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی^۴ در آورده‌اند، مشخص می‌شود که:

۱) کشورهایمانند آرژانتین، کانادا، هنگ کنگ، دانمارک، شیلی، هلند و انگلستان از هر دو نوع ارزیابی استفاده کرده‌اند.

۲) افریقای جنوبی با وجود تأکید بیشتر بر برنامه و فرانسه، هند و سوئد با وجود تأکید زیاد بر مؤسسه‌ی باز در این دسته قرار می‌گیرند. ژاپن نیز برنامه‌ها را از طریق مؤسسه مورد ارزیابی قرار می‌دهد.

بنابراین مشخص می‌شود که ۵۲/۶ درصد از این کشورها، هم از ارزیابی مؤسسه‌ای و هم ارزیابی برنامه استفاده کرده‌اند.

اما کشورهای مثل استرالیا، نیوزلند، مکزیک و امریکا موضوع ارزیابی خود را مؤسسه قرار داده‌اند. البته در این کشورها شرایط خاصی حاکم است، چرا که این کشورها ارزیابی‌های دیگری از اعضای

^۱ -Regional (or Institutional Accreditation)

^۲ -Specialized (or program Accreditation)

^۳ -Barker et. al

^۴ -INQAAHE

هیأت علمی، دانشجویان، دانش آموختگان و برنامه‌ها انجام می‌دهند و از یک نظر تحت پوشش نهاد می‌باشند.

در باره‌ی حیطة ارزیابی برنامه‌ها نیز اکثر کشورها به یک اکثریت نسبی (۶۶/۶ درصد) تمایل دارند، کشورهایی مثل کانادا، شیلی، هنگ کنگ، دانمارک، ژاپن، افریقای جنوبی، سوئد، انگلستان تمرکز ارزیابی برنامه را بر فرایندهای یاددهی - یادگیری قرار داده‌اند. ولی در کشورهای آرژانتین، هند، مکزیک و هلند هم به حوزه‌ی آموزشی و هم پژوهشی توجه کرده‌اند.

چالش‌های الگوی فعلی اعتبارسنجی

اعتبارسنجی فرایند تضمین کیفیت بر اساس سیستمی از ارزیابی همگنان می‌باشد. تأکید اصلی آن بر نهادینه کردن امر پاسخ‌گویی در آموزش عالی است (راتکلیف، ۲۰۰۱؛ لوبینسکو و گافنی^۱؛ مید، ۲۰۰۷). عملکرد این سیستم علی‌رغم کاربرد گسترده و سابقه‌ی طولانی در تضمین کیفیت آموزش عالی، در استانه‌ی ورود به هزاره‌ی سوم و با تأثیر پذیرفتن از شرایط و ویژگی‌های این عصر، به چالش کشیده شده و به‌عنوان موضوعی مهم مورد بررسی و مذاقّه‌ی عمیق و دقیق صاحب‌نظران و ذی‌نفعان آموزش عالی قرار گرفته و اثربخشی آن مورد تردید واقع شده است. چنان‌که بلوند^۲ (۲۰۰۱) در این زمینه می‌گوید: «دهه حاضر برای سیستم‌های اعتبارسنجی، موقعیت بحرانی و حساس^۳ می‌باشد، چراکه تهدیدهای^۴ موجود در باره‌ی کارایی و اثربخشی سیستم‌های اعتبارسنجی در امریکا، و از طرفی تحمیل^۵ این سیستم‌ها به دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها با مجموعه قوانین دست و پاگیر دولت فدرال که برای فرایندهای اعتبارسنجی در نظر گرفته شده، موقعیت این سیستم‌ها را سست و بی‌ثبات^۶ می‌کند (بلوند، ۲۰۰۱: ۱۸۶). ذی‌نفعان آموزش عالی نیز به‌طور مداوم سؤالاتی را در باره‌ی اثربخشی فرایند اعتبارسنجی فعلی در ارتقای کیفیت آموزش و نتایج یادگیری دانشجویان اظهار می‌کنند. سؤالاتی از قبیل: آیا سیستم اعتبارسنجی فعلی از صلاحیت و اعتبار لازم برخوردار است یا این که نیازمند اصلاح می‌باشد؟ این سیستم تا چه اندازه شاخص‌های معتبری را برای کیفیت آموزشی و پژوهشی فراهم می‌کند؟ و آیا اصلاً این نوع اعتبارسنجی سیستم مناسبی برای تضمین و تأمین کیفیت آموزشی است؟ این سیستم تا چه اندازه دلایل و شواهدی از عملکرد و نتایج یادگیری دانشجویان ارائه می‌کند؟ اثربخشی این روش

¹ - Ratcliff, Lubinescu & Gaffney

² -Bloland

³ -Acute Crisis

⁴ Threatened

⁵ -Burden

⁶ -Destabilize

در تضمین کیفیت آموزش عالی تا چه اندازه است؟ یا چه چیزی دقیقاً بر اعتباربخشی آموزش عالی تأثیر می‌گذارد؟ (ساندرز، و، ۲۰۰۷).

طبق مطالعات و بررسی‌های انجام گرفته در ارتباط با عملکرد مؤسسات اعتبارسنجی، انتقادهای صورت گرفته از آنها، اعلان نظریه‌ها، بیانیه‌ها، اسناد و مطالب مندرج در مقالات، پایان‌نامه‌ها و مجلات در دسترس، مشخص می‌شود که سیستم اعتبارسنجی فعلی در ارتباط با ارتقای کیفیت آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از کارایی و اثربخشی لازم برخوردار نبوده و همواره با چالش‌های متعددی دست به گریبان است. از جمله مهم‌ترین چالش‌هایی که مؤسسات مذکور بدان دچار هستند، می‌توان موارد زیر را برشمرد:

۱. **عدم توجه جدی به برنامه‌ی درسی و عناصر آن، که نقش انکارناپذیری در تحقق هدف‌های آموزش عالی و کیفیت آن دارند:** انجمن ملی ذی‌نفعان آموزش عالی، اظهار می‌کند که برنامه‌ی درسی^۱ در سی سال گذشته، علی‌رغم داشتن موقعیت برجسته در همه‌ی نیازمندی‌های اعتبارسنجی مؤسسه‌ای مورد توجه جدی قرار نگرفته و رو به زوال^۲ می‌رود. گراهام و همکاران^۳ (۱۹۹۵) نیز در بررسی‌های خود در باره‌ی نقاط ضعف سیستم اعتبارسنجی اذعان می‌کنند که: بعید به نظر می‌رسد این سیستم بهبود واقعی برنامه‌های درسی را فراهم کند. به عنوان نمونه نتایج پژوهش انجام گرفته از سوی آستین^۴ در اوسط دهه‌ی ۱۹۹۰، در دانشگاه کالیفرنیا موید این امر است که: اگرچه تقریباً همه دانشکده‌ها ادعا می‌کنند که برنامه‌ی درسی خوبی در برورشور خود دارند، تنها دودرصد از آنها برنامه‌ی درسی مشترکی (پایه)^۵ دارند (هیرنگ^۶، ۲۰۰۴؛ ساندرز، و، ۲۰۰۷).

۲. **ماهیت پنهان فرایند اعتبارسنجی، نبود شفافیت لازم در ارائه‌ی گزارش نتایج به عموم مردم، عدم توجه کافی به اصل مشتری محوری:** ماهیت پنهان فرایند اعتبارسنجی نیز مسأله‌ی دیگری است که اعتبار این سیستم را زیر سؤال می‌برد. علی‌رغم ادعای مؤسسات اعتبارسنجی، این مؤسسات مصرف‌کننده محور نیستند؛ چراکه آنها نتایج ارزیابی خود را منتشر نمی‌کنند و این فرایند، یک فرایند ذاتاً محرمانه^۷ است که شاخص‌های مؤسسات برتر و مؤسسات ضعیف را پوشیده نگه می‌دارد (لیف؛ بیریز^۸، ۲۰۰۲) و این دلیل عمده‌ای برای کاهش اعتماد از مؤسسات آموزش عالی و مطالبه از کوتاهی‌های

^۱ -Core curriculum

^۲ -Deterioration

^۳ -Graham.

^۴ -Astin

^۵ -True core curriculum

^۶ -Hearing

^۷ -Confidential

^۸ -Leef and Burris

صورت گرفته در امر پاسخ‌گویی است. راتکلیف و همکاران^۱ (۲۰۰۱) متذکر می‌شوند که این نتایج معمولاً نقاط قوت مؤسسه را برجسته می‌کند و نقاط ضعف آن را کم‌تر نمایان می‌سازد و به‌طور آشکارا این دور شمارشگر در هدف‌های ارتقای کارایی خودارزیابی و بهبود مورد توجه قرار می‌گیرد که بی‌فایده است. هم‌چنان که گراهام و همکاران (۱۹۹۵) نیز در بررسی‌های خود به این نتیجه رسیدند که سیستم اعتبارسنجی دو ضعف اساسی^۲ و عملکرد نامناسب^۳ دارد: ۱. ملاک قرار دادن خودارزیابی (توسط خود مؤسسه) از نقاط ضعف و قوت مؤسسه برای بهبود عملکرد مؤسسه‌ای؛ ۲. تأیید^۴، تضمین^۵ و جلب اعتماد عمومی (صوری) از درستی و صحت^۶ عملکرد مؤسسات (ساندرز. و، ۲۰۰۷).

۳. عدم استفاده از شاخص‌های مناسب، دقیق و کارا در ارزیابی از فرایندهای دانشگاهی و نبودن شواهدی دال بر اثربخشی آن در کیفیت آموزشی: در سال‌های اخیر، تغییر موضع اساسی در اعتبارسنجی رخ داده است. قبل از سال ۱۹۸۰م. استانداردهای اعتبارسنجی بر درون‌دادها تمرکز داشتند (داونپورت^۷، ۲۰۰۱). این رویکرد بر این فرض استوار بود که منابع به‌طور مناسب و شایسته مورد استفاده قرار می‌گیرند تا این که یادگیری خوب (یا حد قابل قبول) در دانشجویان صورت گیرد (ورگین^۸، ۲۰۰۵). در دهه ۱۹۸۰ این رویکرد مورد بازنگری قرار گرفته و استانداردهای اعتبارسنجی از این پس بر برون‌دادها و پیامدها نیز توجه کردند (داونپورت، ۲۰۰۱). ولی نکته‌ای که در این میان مورد بی‌مهری قرار گرفته، چگونگی ارتباط این عناصر (درون‌داد، فرایند، برون‌داد) به‌صورت مجموعه‌ای یک‌پارچه، هم‌چنین ارتباط این عناصر با اعتبارسنجی مؤسسه‌ای و برنامه‌های است. در سال ۱۹۹۸ وزیر آموزش امریکا گفت: در دهه ی ۱۹۹۰م. مجموعه‌ی اعتبارسنجی با اضافه کردن ارزیابی نتایج در استانداردهای خود وظایفشان را انجام می‌دادند و چنین فرض می‌شد که بدین وسیله می‌توان کارایی مؤسسات را در امر کیفیت یادگیری دانشجویان تضمین کرد. این تأکید بر نتایج یادگیری دانشجویان درست است که مورد توجه قرار گرفته، ولی توافقات کمی درباره‌ی شواهد و شاخص‌های نتایج یادگیری دانشجویان در جهت ماندگاری در برابر فشار تقاضا برای مقیاس‌های سنجش پذیر از یادگیری دانشجویان وجود دارد و ناتوانی اعتبارسنجی در انجام مناسب وظایف خود برای تقاضای

^۱ -Ratcliff

^۲ -Fundamentally Flawed

^۳ -Incompatible

^۴ -Certification

^۵ -Assurances

^۶ -Soundness

^۷ -Davenport

^۸ - Wergin

جدید از جامعه‌ی دانشگاهی، تأثیر منفی بر ادراکات عمومی از ارزش و کارایی فرایندهای اعتبارسنجی می‌گذارد (ساندرز، و، ۲۰۰۷).

ارزیابی از «کیفیت فرایندهای» مؤسسه، مشکل، ادراکی^۱ (درک موقعیت مؤسسه)، و عملیاتی^۲ است. دقیقاً مشخص نیست که تیم ارزیابی در تعیین کیفیت هدف‌های یادگیری، کارایی ارزیابی یادگیری و استفاده‌ی مناسب از داده‌های ارزیابی برای برنامه‌ریزی آموزشی به دنبال چه شواهدی باشد (ورگین، ۲۰۰۵). کمیسیون مؤسسات آموزش عالی (new England) در ارتباط با مدارس و کالج‌ها، اعلام کرد که برنامه‌های ارزیابی به نتایج و موفقیت‌های متنوعی منجر می‌شوند. تنها ۴ درصد از این برنامه‌ها نشان دادند که می‌توانند موفقیت تلاش‌هایشان را در ارزیابی، بررسی، و تسهیل شرایطی برای دسترسی به مقاصد و اهداف دانشگاه، از طریق ارزیابی نتایج یادگیری دانشجویان «در سطح عالی»^۳ به اثبات برسانند، در حالی که ۹۲ درصد نشان دادند که نتایج آن‌ها از مطلوبیت چندانی^۴ برخوردار نیست. بنابراین ضعف اساسی سیستم‌های اعتبارسنجی کمبود دقت و بنابراین عدم کارایی در تولید نتایج می‌باشد (مید، ۲۰۰۷).

۴. عدم وجود معیارهای مشترک بین کشورها جهت تطبیق و مقایسه‌ی کشورها در رتبه‌بندی‌های صورت گرفته: علاوه بر نبود معیارها و شواهدی از نتایج یادگیری دانشجویان و فارغ‌التحصیلان، علی‌رغم وجود فعالیت‌های گسترده ارزیابی در بسیاری از کشورها، معیارهای مشترکی برای یادگیری دانشجویان در رشته‌های مختلف که امکان اجازة مقایسه و تطبیق معناداری را بین کشورها به دست دهد، وجود ندارد. هم‌چنین مشخص کردن تعداد زیادی از دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها و وجود مأموریت‌های متنوع برای هر یک از آن‌ها، تعیین چگونگی اندازه‌گیری پاسخ‌گویی را با مشکل مواجه کرده است (ساندرز، و^۵، ۲۰۰۷). دانشگاه‌ها توانسته‌اند تاحدی به درستی محتوا و نحوه‌ی ترکیب‌بندی اجزای خود را تغییر دهند، اما هنوز ابزارهای سنجش کیفیت آموزش عالی در فارغ‌التحصیلان آن‌ها بسیار ناکارآمد است و اختلاف فاحشی بین سطوح توان کارشناسی و تخصصی فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های متفاوت دیده می‌شود، تفاوت‌هایی که گاه اصالت بعضی مدارک دانشگاهی را زیر سؤال برده و هنوز استاندارد آموزشی در شناسایی کیفیت محصولات متنوع وجود ندارد و تا کنون روش‌های جدید و مناسبی برای جبران ناکارآمدی در شناسایی کیفیت و استانداردسازی سطح اطلاعات، تولید و عرضه نشده است. نکته‌ی قابل توجه در این فضا این است که واکنش کارفرمایان

¹ -Conceptually

² -Operationally

³ - Extremely well

⁴ - Not very well or moderately

⁵ - Sanders Virginia

هنگام استخدام این فارغ‌التحصیلان ناهمگن نظام آموزش عالی چگونه است و چگونه باید باشد؟ این نکته تلاش در زمینه‌ی همگن‌سازی و تعریف استاندارد منطقی و صحیح در تعامل با بازار کار را الزامی غیرقابل اغماض کند.

۵. کم‌ترین حد توجه به مسئولیت‌پذیری، مشارکت درون‌زا، انتقادپذیری مشترک و نبود فرهنگ خود ارزیابی: یکی از خلأها و چالش‌های موجود در الگوی فعلی اعتبارسنجی: نبود فرهنگ خودارزیابی در میان اعضای هیأت‌علمی دانشگاه‌ها است؛ چراکه در الگوی فعلی، ارزشیابی بیشتر کاری اداری تصور می‌شود و دلبستگی، مشارکت درون‌زای همگانی، مسئولیت‌پذیری، پاسخ‌گویی، شفافیت و انتقادپذیری مشترک و متقابل، که از ملزومات اولیه‌ی مرحله‌ی اول اعتبارسنجی (ارزیابی درونی) است، در این الگو در کم‌ترین حد خود است. هم‌چنان‌که ورگین (۲۰۰۵) به نقل از نماینده‌ی شورای کمیسیون اعتبارسنجی مؤسسه‌ای (CRAC) می‌گوید: سیستم اعتبارسنجی فعلی به‌طور معناداری با محوریت استادان صورت نمی‌گیرد و مشوق اندکی را برای برانگیختن استادان ایجاد می‌کند. بدون مشارکت شایسته استادان، اعتبارسنجی به‌طور فزاینده‌ای به‌وسیله‌ی یک گروه ارزیاب متخصص «حرفه‌گرایی»^۱ می‌شود. یکی از منتقدان نیز اظهار می‌کند که اعتبارسنجی کم‌ترین حد مساعدت حرفه‌ای^۲ را انجام می‌دهد؛ چراکه اعتبارسنجی در حقیقت یک مکانیسم خودخدمتی^۳ برای حرفه است، تا یک سیستمی که مقدمات اولیه‌ی پاسخ‌گویی را فراهم کند. چرخه‌ی دوره‌ای (مقطعی) ارزیابی و ارائه‌ی خلاصه‌ی گزارش آن مورد نقد سنگینی قرار گرفته است. چگونه می‌توان امر ارزیابی را به‌وسیله‌ی تیم ۸ تا ۲۰ نفره برای مؤسسه‌ی پیچیده و بزرگ، آن هم هر چند سال یک‌بار و در عرض دو روز انجام داد و مطمئن شد که دانشگاه‌ها پاسخ‌گو هستند (لیف و بیریز، ۲۰۰۲: ۲۰).

۶. کم‌ترین حد توجه به پاسخ‌گویی مؤسسات آموزش عالی با سیستم اعتبارسنجی: پاسخ‌گویی در آموزش عالی دو مرحله دارد: درونی و بیرونی. پاسخ‌گویی درونی اصولاً بر مسائل تحصیلی و با محوریت دانشکده تمرکز دارد. در حالی که پاسخ‌گویی بیرونی شواهد و اعتمادی را برای ذی‌نفعان بیرونی فراهم می‌آورد که مأموریت‌های مؤسسه به صورت کامل انجام می‌شود. شرط اصلی ارزشیابی بیرونی توسعه‌ی ارزشیابی درونی است و این دو به صورت متقابل به پاسخ‌گویی، بهبود کیفیت تدریس و تحقیق و عرضه‌ی خدمات تخصصی کمک می‌کنند (دبویس^۴، ۲۰۰۱). اخیراً پاسخ‌گویی بیرونی در ارتقای پاسخ‌گویی آموزش عالی با مرحله‌ی قبلی تناقض پیدا کرده است. هم‌چنین سیستم اعتبارسنجی

^۱ -Professionalized

^۲ -Back-Scratching

^۳ -Self- serving

^۴ - Dubois

در سنجش پاسخ گو بودن دانشکده‌ها و بررسی کارایی نیازهای آموزشی قصور کرده و اعتبار^۱ آن زیر سؤال رفته است. مک کین^۲ اظهار می‌دارد که «من بشدت نگران موقعیت آژانس‌های اعتبارسنجی در ارتباط با اعطای استانداردهای کیفیت به دانشگاه‌ها هستم؛ چرا که این استانداردها انعکاس قابل قبولی را از کیفیت آموزش ارائه نمی‌دهند (مورگان^۳، ۲۰۰۲؛ ۱؛ به نقل از ساندرز. و، ۲۰۰۷). بنابراین مکانیسم‌های مورد استفاده با این سیستم‌ها برای تضمین کیفیت آموزش عالی در ارتباط با پاسخ‌گویی به بازارهایی که نیازمند مهارت‌های جدید هستند، و اشکال جدیدی از مؤسسات آموزش عالی که در حال شکل‌گیری هستند، از کارایی لازم برخوردار نیستند (هندل، لويس^۴، ۲۰۰۵).

ضرورت محوریت یافتن برنامه‌ی درسی در اعتبارسنجی

در باره‌ی عدم کارایی سیستم‌های اعتبارسنجی در سنجش کیفیت مؤسسات آموزش عالی و ضرورت توجه به برنامه‌ی درسی در ابعاد مختلف آن، اظهارنظرهای زیادی شده است. هم‌چنان که در قسمت‌های قبلی مقاله آمده است، اقدامات چندی چه به لحاظ نظری و چه به صورت عملیاتی برای اصلاح رویکردهای اعتبارسنجی و توجه به برنامه‌ی درسی صورت گرفته، ولی باید معترف بود که، برنامه‌ی درسی هنوز هم موقعیت و جایگاه واقعی خود را در سیستم‌های اعتبارسنجی پیدا نکرده و علی‌رغم برخورداری از موقعیت برجسته در سیستم‌های اعتبارسنجی، مورد بی‌مهری قرار گرفته است. این امر، وجود یک سیستم معتبر را جهت ارزیابی دقیق کیفیت فرایندهای دانشگاهی و شناسایی نقاط ضعف و قوت آن‌ها و در نتیجه پاسخ گو نگه‌داشتن این مؤسسات در فضای رقابتی عصر حاضر با مشکل مواجه کرده است. در این زمینه انجمن بین‌المللی تضمین کیفیت^۵ می‌گوید که: سیستم فعلی اعتبارسنجی به عنوان ابزاری نارسا در تضمین کیفیت یادگیری و تدریس به‌شمار می‌رود (دیل و مسی^۶، ۱۹۹۶). هم‌چنین پژوهشگران اظهار می‌کنند: ارزیابی‌های صورت گرفته طبق انتظاراتی که ما برای بهبود داریم، مطابقت نمی‌کند. منتقدان نیز اشاره می‌کنند که تلاش‌های ارزیابی تفاوت‌ها را به اندازه‌ی کافی مشخص نکرده است (انجیلو^۷، ۲۰۰۰؛ اسپیلینگ، ۲۰۰۶؛ مید، ۲۰۰۷).

¹ -Credibility

² -MacKeon

³ -Morgan

⁴ -Hendel, D and Lewis, D. R

⁵ -Council International Quality Assurance

⁶ -Dill & Massy

⁷ - Angelo

در این بخش از مقاله ضمن تحلیل الگوی فعلی اعتبارسنجی، بیان دلایل و مستندات محور قرار دادن برنامه‌ی درسی در سیستم اعتبارسنجی، الگوی مناسب این سیستم را ارائه و مزایای آن را نسبت به الگوی قبلی بیان خواهیم کرد.

اصولاً برای انجام اعتبارسنجی در آموزش عالی دو پیش نیاز ارزیابی درونی و تدوین استانداردها و نشانه‌ها مورد توجه است (قورچیان، ۱۳۸۳). برای انجام نخستین گام اعتبارسنجی (ارزیابی درونی) تدوین شاخص‌ها و نشانه‌هایی درباره‌ی عناصر تشکیل دهنده‌ی نظام دانشگاهی از ضروریات می‌باشد. به‌طور کلی عوامل تشکیل دهنده نظام آموزش عالی که در اعتبارسنجی‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد به شرح زیر است: ۱. هدف‌ها و مأموریت‌ها؛ ۲. مدیریت و سازماندهی؛ ۳. کارکنان؛ ۴. دانشجویان؛ ۵. اعضای هیأت علمی؛ ۶. دانش‌آموختگان؛ ۷. تجهیزات و امکانات آموزشی؛ ۸. سرمایه‌گذاری و امور مالی؛ ۹. فرایند یاددهی- یادگیری (نیستانی، ۱۳۷۸؛ بازرگان، ۱۳۷۴؛ محمدی، ۱۳۸۴). اخیراً نیز معیارهای ارزیابی از عملکرد مؤسسات و یادگیری دانشجویان به شاخص‌های مذکور اضافه شده است.

مهم‌ترین بخش در فرایند ارزشیابی درونی تعیین خط‌مشی‌ها و عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت است. این خط‌مشی‌ها تعیین‌کننده‌ی چرایی و چگونگی اجرای ارزشیابی و نحوه‌ی استفاده از یافته‌های آن در بهبود کیفیت است. اهمیت خود تنظیمی امور (سبکووا^۱، ۲۰۰۷)، بهبود کیفیت، ایجاد مبنایی برای ارزشیابی بیرونی (بازرگان، ۱۳۸۰)، پاسخ‌گویی در مقابل ذی‌نفعان، اطلاع‌رسانی، ایجاد زمینه برای اعطای اعتبار (شووتر و وسترهایدن^۲، ۲۰۰۷)، تعامل بین ارزشیابی درونی و بیرونی و صحت نتایج (چیارا^۳، ۲۰۰۶) اتخاذ خط‌مشی، روش و دیدگاه نظام‌مند در انتخاب عوامل اثرگذار بر کیفیت را ضروری می‌سازد (بهرامی و همکاران، ۱۳۸۶: ۵۶-۵۹). در زمینه‌ی توجه به این امر، بررسی‌ها و مطالعات انجام گرفته بر روی چند نمونه از ارزیابی‌های صورت گرفته مشخص می‌کند که رویکردهای اتخاذ شده، تعیین عناصر کیفیت سازمانی، شاخص‌های مورد استفاده و چگونگی فرایند اجرا در ارزشیابی درونی از کارایی لازم برخوردار نبوده است و همه‌ی عناصر سیستم اعتبارسنجی درست است که بر اساس نظریه‌ی سیستمی (درونداد، فرایند، برون‌داد، پیامد) و به‌طور یک‌پارچه مورد بررسی قرار گرفته‌اند، ولی بازم به‌طور مجزا و جزیره‌ای از هم عمل می‌کنند. چنان‌که در این الگو، برنامه‌ی درسی (سند مکتوب)، استادان و دانشجویان به‌عنوان ارکان اساسی فرایند یاددهی- یادگیری، امور آموزشی، امور دانشجویی و... هر یک به‌صورت مجزا و تنها در موقعیت درون‌داد مورد بررسی قرار گرفته‌اند و ارتباط آن‌ها با بقیه مراحل و فرایندهای دانشگاه به‌ویژه در ارتباط با برنامه‌ی درسی چندان

¹ . Sebekova

² . Schwars and Westerhijden

³ . Chiara

مورد توجه قرار نگرفته است. به طور مثال: برنامه‌ی درسی به‌عنوان درون‌داد نظام دانشگاهی و در نقش محدودی به‌عنوان سرفصل دروس و یا همان برنامه‌ی درسی به‌عنوان سند مکتوب ایفای نقش می‌کند. البته درست است که یکی از تعاریفی که در ارتباط با برنامه‌ی درسی ارائه شده، برنامه‌ی درسی به‌عنوان سند مکتوب است، ولی باید گفت که این دید تمامی جوانب برنامه‌ی درسی را شامل نمی‌شود و دید محدودی را از برنامه‌ی درسی به نمایش می‌گذارد. هرچند در باره‌ی تعریف برنامه‌ی درسی نیز توافق چندانی وجود ندارد (استارک^۱، ۱۹۸۶؛ لوین، ۱۹۷۸؛ راتکلیف، ۱۹۷۷؛ نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۵)؛ ولی طبق نظر اکثر صاحب‌نظران این حیطه، برنامه‌ی درسی از چهار عنصر اصلی: هدف، محتوا، اجرا و ارزشیابی تشکیل می‌شود و در این زمینه تعریفی که از برنامه‌ی درسی می‌توان ارائه کرد، تعریفی جامع و کامل است که تمامی فرایندهای دانشگاهی را پوشش می‌دهد و بدین قرار می‌باشد: برنامه‌ی درسی آموزش عالی: شامل فراهم آوردن مجموعه تجارب و فرصت‌های یادگیری است که به صورت رسمی و غیر رسمی تحت نظارت و مسؤولیت نظام آموزشی به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های دانشجویان تدوین و اجرا می‌شود و عملکرد و بازده آن مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. طبق این تعریف دقیقاً مشخص می‌شود که محدوده و تعریفی که در سیستم اعتبارسنجی برای برنامه‌ی درسی در نظر گرفته شده، خیلی محدود بوده و هم‌چنین یک پارچگی لازم را در زمینه‌ی تحقق هدف‌های دانشگاه‌ها ایجاد نمی‌کند.

متأسفانه اکثریت قریب به اتفاق ارزیابی‌های صورت گرفته (در عین توجه به هر دو سطح ارزیابی) ارزشیابی مؤسسه‌ای را بر ارزشیابی برنامه‌ی درسی (آن هم در معنای محدود) ترجیح داده‌اند، در حالی که اگر ارزیابی بر مبنای برنامه‌ی درسی صورت بگیرد، ارزشیابی مؤسسه‌ای نیز خودبه‌خود وارد فرایند ارزیابی می‌شود و نقش آن در ارتباط با کیفیت برنامه‌ی درسی مورد بررسی قرار می‌گیرد. در ارزشیابی مؤسسه‌ای، ممکن است که آموزش، به‌ویژه، بهبود تدریس، همیشه مورد توجه مرکزی قرار نگیرد، تنها ده درصد از مؤسساتی که مورد بررسی قرار گرفته‌اند، اشاره کرده‌اند که از نتایج ارزیابی‌ها برای بهبود تدریس استفاده کرده‌اند (مکی، ۱۹۹۹؛ مید، ۲۰۰۷).

با توجه به این که مهم‌ترین فرایند نظام آموزش عالی، فرایند یاددهی-یادگیری است، محوریت یافتن این فرایند باعث می‌شود که دیگر فرایندها در ارتباط با این در نظر گرفته شود و فعالیت‌های آن‌ها در جهت بهبود و تسهیل شرایط برای اجرای بهتر این فرایند باشد. برای قابل اجرا و اثربخش بودن ارزیابی، ترینزنی^۲ (۱۹۸۹) اظهار می‌کند که: «ارزیابی مستلزم تعیین مسیر و راهنمایی مجدد برای

^۱ -Stark

^۲ - Terenzini

استفاده‌ی بهینه از منابع آموزشی است» (مید، ۲۰۰۷). بنابراین اگر با ژرفنگری تمامی عناصر الگوی اعتبارسنجی مورد بررسی قرار گیرد، مشخص می‌شود که همه‌ی آن‌ها ارتباط تنگاتنگی با بهبود برنامه‌ی درسی دارند و اصولاً برای اجرای بهتر برنامه‌ی درسی و حتی به‌خاطر برنامه‌ی درسی در دانشگاه موجودیت و حضور یافته‌اند.

بدون تردید، برنامه‌های درسی، به‌عنوان قلب مراکز دانشگاهی (لونبرگ و ارنشتاین^۱، ۲۰۰۴)، در توفیق یا شکست این مؤسسه‌ها نقش کلیدی و بسیار تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند. به عبارت روشن‌تر، برنامه‌های درسی آئینه‌ی تمام‌نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخ‌گو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند (فتحی و اجارگاه؛ شفیعی، ۱۳۸۶). بنابراین، تمرکز بر برنامه‌ی درسی در اعتبارسنجی‌ها سبب شناخت و تجزیه و تحلیل هرچه بیشتر و بهتر اثر عوامل مختلف (درون و برون سازمانی) بر کیفیت آن و در نتیجه کیفیت دانشگاه می‌شود (رجوع شود به جدول شماره‌ی یک).

در این زمینه دیل و مسی (۱۹۹۶) پیشنهاد تغییر رویکرد اعتبارسنجی را داده‌اند و اظهار کرده‌اند که نقش مؤسسه‌ی اعتبارسنجی باید از ارزیابی مستقیم عملکرد مؤسسه‌ای به ارزیابی درستی و صحت رویکرد تضمین کیفیت داخلی خود مؤسسات و این که آیا فرایندهای داخلی آن‌ها به بهبود عینی منجر می‌شود، تغییر یابد. در همین زمینه، پارادایم‌های ارزیابی و اعتبارسنجی نیز در طی دهه‌ی گذشته از تمرکز بر برآوردن نیازهای مؤسسات به سوی توجه به نیازهای دانشجویان با محوریت برنامه‌ی درسی تغییر موضع داده‌اند (وارن^۲، ۲۰۰۳؛ مید، ۲۰۰۷). رایترز^۳ (۲۰۰۳) استدلال می‌کند که الگوی‌های اعتبارسنجی از مفاهیم، تصورات و اشکال رسمی و ساخت یافته^۴ به اشکال جدیدی از اعتبارسنجی یادگیری محور^۵ تغییر موضع داده‌اند (کریستفر پرینس، ۲۰۰۴؛ ساندرز. و، ۲۰۰۷) هم‌چنین در کنگره‌ای که در سال ۲۰۰۲ در باره‌ی آژانس‌های اعتبارسنجی برگزار شده بود، مک کین^۶ عضو اصلی کنگره عنوان کرد که: اگر محوریت اعتبارسنجی‌ها بر مبنای دانشکده و برنامه‌های آن باشد در این صورت فرضیه‌ها بیشتر کیفیت آموزشی را فراهم می‌کنند (ساندرز. و، ۲۰۰۷).

با توجه به مطالب گفته شده کاملاً واضح است که ساختار الگوی فعلی اعتبارسنجی نیازمند اصلاح و تجدیدنظر، و محوریت یافتن برنامه‌ی درسی در آن اولویتی انکارناپذیر می‌باشد. برای تحقق این امر نیازمند توجه به سیستمی است که در عین توجه به جامعیت برنامه‌ی درسی، محوریت آن را به رسمیت

¹ - Lunenburg & Ornstein

² - Warren

³ - Writers

⁴ - Campus based credit based qualifications

⁵ - Organic Learning experiences in real time events

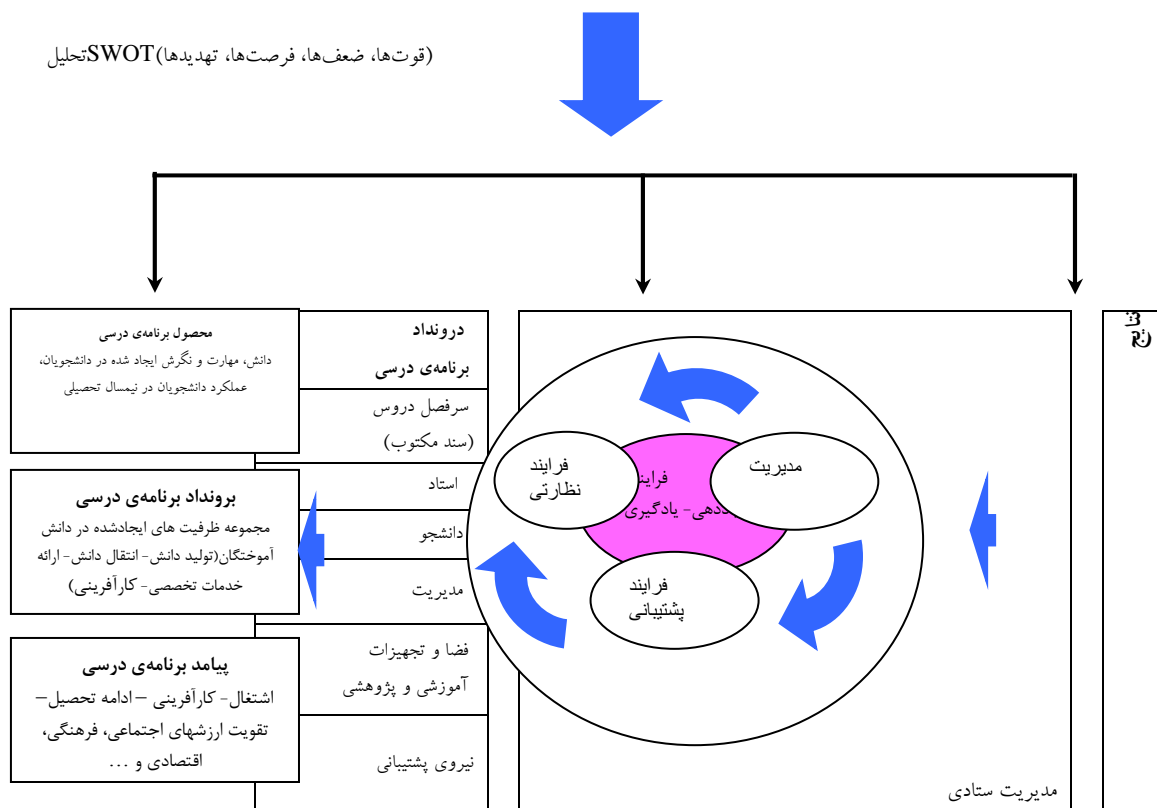
⁶ - Mac Keon

بشناسد و هم‌چنین عناصر و فرایندهای دیگر دانشگاهی را تحت لوای برنامه‌ی درسی قرار دهد. هم‌چنین، نیازمند تغییر، ترکیب و تلفیق شاخص‌ها و استانداردهای اعتبارسنجی مؤسسه‌ای و برنامه‌های می‌باشد. چنان‌که اخیراً نیز، شاخص‌های ارزیابی یادگیری دانشجویان با استانداردهای اعتبارسنجی مؤسسه‌ای ترکیب شده‌اند. الگوی ارائه شده در نمودار شماره‌ی یک چنین نویدی را می‌دهد.

نمودار ۱- مدل اعتبارسنجی با محوریت برنامه‌ی درسی

ارزشیابی	نظارت	اجرای	محتوای	هدف‌های
از برنامه‌ی درسی	بر اجرای برنامه‌ی درسی	برنامه‌ی درسی	برنامه‌ی درسی	برنامه‌ی درسی

(قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها، تهدیدها) SWOT تحلیل



الگوی جدید مدعی است که ایرادهای ساختار فعلی الگوی اعتبارسنجی را تا حدود زیادی برطرف می‌سازد. مباحث مطرح شده‌ی اخیر، هم‌چنین الگوی ارائه شده، تا حد زیادی چالش اول الگوی اعتبارسنجی را که عبارت بود از: عدم توجه جدی به برنامه‌ی درسی در ارزیابی‌های صورت گرفته، برطرف می‌کند. در ادامه، مزایای این الگو توضیح داده می‌شود.

شماره‌ی ۱. توجه به پاسخ‌گویی و اصل مشتری محوری مؤسسات آموزش عالی با الگوی ارائه شده: بنا به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران، آموزش عالی وارد دوران جدیدی شده است که رقابت،

کیفیت و پاسخ‌گویی مشخصه‌ی اصلی آن می‌باشد (فیگنباوم^۱، ۱۹۹۴ و فریمن^۲، ۱۹۹۳؛ به نقل از نوروز زاده و همکاران، ۱۳۸۵). هم‌چنین شکل‌گیری رقابت جدید بین دانشگاه‌ها بر سازوکارهای خاصی مانند: تمرکز بر مشتری، تمرکز بر فرایندها به جای افراد و سود، بهبود مستمر، فرهنگ مشارکت، تعهد، اعتماد و تصمیم‌گیری مشترک استوار است (مهرعلی زاده، ۱۳۸۳: ۳۰۷). گفتنی است که ارتباط تنگاتنگی بین سه مفهوم بالای با بهبود عملکرد آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها وجود دارد. هم‌چنان که کمیسیون آموزش عالی نیوجرسی در گزارش سالیانه^۳ خود در ژانویه سال ۲۰۰۰م. این نکته را متذکر شد که: اهمیت پاسخ‌گویی آموزش عالی در ارزشیابی کیفیت آموزشی نهفته است و پاسخ‌گویی و بهبود عملکرد ارتباط تنگاتنگی با هم دارند.

پاسخ‌گویی دارای اصول بسیار پیچیده‌ای است که بلافاصله سؤالات زیر را در ذهن تداعی می‌کند: چرا باید مؤسسات آموزش عالی پاسخ‌گو باشند؟ چه کسی آن‌ها را پاسخ‌گو می‌کند؟ چرا باید شواهدی در زمینه‌ی پاسخ‌گو بودن آموزش عالی فراهم شود؟ در پاسخ باید گفت که: مؤسسات آموزش عالی در قبال ذی‌نفعان خود شامل: حمایت‌کنندگان مالی، دانشجویان، والدین، کارفرمایان و جامعه مسؤولیت دارند. مؤسسات آموزش عالی باید به‌دنبال فراهم آوردن دلایل و شواهدی باشند که دانشجویان واقعا یاد می‌گیرند و مؤسسات آن‌ها، نیازهای اجتماعی را به‌طور منطقی و شایسته برآورده می‌کنند. جوهره مباحث پاسخ‌گویی این سؤال کلیدی است که: مؤسسات آموزشی چگونه پاسخ‌گو بودن خود را به اثبات برسانند؟ سه مکانیزم عمده که شرایط و لوازم لازم را برای پاسخ‌گویی مؤسسات آموزش عالی فراهم می‌کند عبارت از: ۱. مقررات دولتی، که مستلزم پذیرش نقش نظارتی و مقرراتی دولتی و هم‌چنین تعریفی از آموزش عالی است. ۲. رقابت، که مستلزم تمرکز بر نسبت همگانی و قابلیت عرضه در بازار است. این دو عامل ارتباط تنگاتنگی با ظرفیت مؤسسات آموزش عالی دارند. ۳. اعتبارسنجی، که اخیراً از تمرکز بر ظرفیت مؤسسه‌ای به توجه بر تمامیت برنامه‌های درسی و تضمین کیفیت آن‌ها تغییر موضع داده است (ساندرز، و، ۲۰۰۷). الگوی ارائه شده نیز دقیقاً در این زمینه می‌باشد.

شماره‌ی ۲. امکان ارائه‌ی شاخص‌ها و معیارهای مشترک در بین کشورها جهت تطبیق و مقایسه‌ی کشورها در رتبه‌های بندی‌های صورت گرفته: با توجه به الگوی ارائه شده در یک سیستم اعتبارسنجی چندسطحی و طبقه‌ای (متناسب با نوع، کارکرد و رسالت مؤسسات آموزش عالی)، به‌راحتی می‌توان برای هریک از رشته‌ها، هم‌چنین دانشکده‌ها، اقدام به تدوین شاخص‌ها و استانداردهای مشترک در رابطه با یادگیری دانشجویان و فارغ‌التحصیلان، هم‌چنین ارائه‌ی استانداردهایی در خصوص میزان ابداعات،

¹ - figenbaum

² -freeman

³ -System Wide

اختراعات، کارافرینی و تولید علم در هر رشته کرد (نمونه‌ای چند از شاخص‌های مذکور در پیوست مقاله آمده است). البته چنین امری نیازمند همگن‌سازی و تعریف استاندارد منطقی از هدف‌های رشته، میزان دروس ارائه شده، چگونگی فرایند اجرا، روش‌های ارزیابی از نتایج یادگیری دانشجویان است که به صورت گسترده در سطح ملی و بین‌المللی قابل کاربرد باشد و این دقیقاً با رویکرد بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی دانشگاهی که به‌عنوان یکی از چالش‌های عمده‌ی نظام‌های آموزش عالی می‌باشد، هم‌خوانی دارد و در این زمینه نیز می‌تواند قابل کاربرد باشد. در این زمینه «الخواص» (۱۳۷۸) بر اساس مرور تجارب کشورهای مختلف در باره‌ی تجربیات برنامه‌ی درسی، چهار جهت را برای اصلاح کیفیت پیشنهاد می‌کند:

۱. ترغیب تمایزگذاری بیشتر بین انواع مؤسسات آموزش عالی؛
 ۲. ایجاد انگیزه برای مؤسسات دولتی تا منابع مالی را تغییر دهند؛
 ۳. تعریف مجدد نقش دولت در آموزش عالی؛
 ۴. معرفی و تدوین خط‌مشی‌هایی منحصر برای اولویت دادن به کیفیت و برابری.
- الخواص هم‌چنین ضمن برشمردن چالش‌های بزرگ فرایند کنترل کیفیت در عصر حاضر، به‌ویژه در باره‌ی یادگیری، اقدام هماهنگ و متوازن بین‌المللی و همکاری گسترده در سطح جهانی را برای دست یافتن به وضوح بیشتر و اجماع ضروری می‌داند:
- الف) هماهنگ کردن سطوح مدارک تحصیلی در کشورهای مختلف برای مثال، سازماندهی سطوح یادگیری نزدیک‌تر به سطوح **ISCED** تنظیم شده از سوی سازمان ملل متحد.
- ب) شناسایی شایستگی‌های کلی یا مهارت‌هایی که دارندگان مدارک را صرف نظر از این که کجا یا چگونه مدرک خود را اخذ کرده‌اند، توصیف کند.
- ج) استانداردهای جهانی برای پیشرفت تحصیلی دانشجویان به تناسب هر رشته‌ی تحصیلی و هر شغل، تدوین شود.

- د) امتحانات نهایی بین‌المللی طراحی شود. این کار از طریق شیوه‌های امتحانی به کمک کامپیوتر در سراسر جهان قابل انجام است. همان‌طوری که در باره‌ی آزمون‌های تافل و... اجرا می‌شود.
- و) ارزیابی ظرفیت مؤسسه‌ی آموزش عالی بر اساس استانداردهای جهانی و با تیم‌های بازرسی که جداگانه برای دانشگاه‌های پژوهشی، کالج‌ها، انستیتوهای تکنولوژی،... سازماندهی شده‌اند و با روش‌های تنظیم شده جهانی برای ارزیابی توانمندی آموزشی (سرمد، وزیری، ۱۳۷۸: ۴۵-۴۴).

شماره‌ی ۳. استفاده از شاخص‌های مناسب، دقیق و کارا در ارزیابی از فرایندهای دانشگاهی و فراهم کردن شواهدی دال بر اثربخشی آن در کیفیت آموزشی: ایجاد هماهنگی، توازن و

یک پارچگی بین تمامی عناصر نظام دانشگاهی، هم چنین توان ترکیب شاخص‌ها و استانداردهای اعتبارسنجی مؤسسه‌ای و برنامه‌های در الگویی منسجم و تحت لوای برنامه درسی در جهت وضوح بخشی و شفاف‌سازی فرایندهای دانشگاهی به ویژه فرایند یاددهی- یادگیری از قابلیت‌های دیگر این الگو است. این الگو کیفیت عناصر و فرایندهای مختلف دانشگاهی را در موقعیت‌های دروندادی، فرایندی، هم چنین برون‌دادی با استفاده از شاخص‌های جداگانه اندازه‌گیری و فعالیت‌های آن‌ها را در حوزه‌ی فرایند یاددهی- یادگیری هدایت می‌کند (رک: نمودار شماره‌ی یک، هم چنین جدول شماره‌ی یک، مندرج در پیوست مقاله).

این رویکرد ارتباط زیادی با رویکرد جدید ارزیابی کیفیت که در دهه‌ی ۱۹۹۰ در انگلستان شروع شده، دارد. هم چنین ارتباط نزدیکی با تکنیک‌های تجاری از مدیریت کیفیت جامع (TQM)^۱، بهبود مستمر کیفیت^۲، جایزه‌ی مالکوم بالدريج^۳ دارد. تمرکز این ارزیابی‌ها بر اندازه‌گیری و بهبود کیفیت آموزشی است (آش- اریک^۴، ۲۰۰۲؛ ساندرز. و، ۲۰۰۷). چنین تصور می‌شود که این رویکرد بتواند کیفیت فرایندهای داخلی را که شامل ارزیابی برنامه‌ها، فرایند یاددهی- یادگیری و مدارک است، تضمین کند. این ارزیابی معمولاً شامل مراحل زیر است:

- بازبینی و نظارت^۵ اسنادهای خودارزیابی که از سوی مؤسسات و واحدها فراهم شده و بهبود کیفیت و اندازه‌گیری آن را توضیح می‌دهد.
 - بررسی با تیم بازرسی؛
 - ارائه‌ی گزارش بازرسان که قابل انتشار باشد و بنابراین عملکرد پاسخ‌گویی بیرونی را فراهم کند.
- اخیراً سه هدف رایج به نوعی بر اساس ارزیابی تحصیلی مورد استفاده قرار می‌گیرد. محور ارزیابی بازرسان باید اثربخشی فرایندهای اساسی مؤسسات یعنی تضمین کیفیت تحصیلی (فرایند یاددهی یادگیری) و بهبود آن باشد، که بدین شرح است:
- طراحی، نظارت و ارزشیابی برنامه‌های درسی و مدارک چگونه است؟
 - مؤسسات چگونه تدریس و یادگیری دانشجویان را ارزیابی^۶، ارزشیابی^۷ و ارتقا می‌دهند.

¹ -Total Quality Management

² -Continuous Quality Improment

³ -Baldrige award

⁴ -Ashe- Eric

⁵ -Inspection

⁶ -Assesses

⁷ -Evaluates

- مؤسسات چگونگی از نظرهای ذی‌نفعان خارجی در بهبود تدریس و یادگیری استفاده می‌کنند (آش - اریک، ۲۰۰۲؛ ساندرز، و، ۲۰۰۷).
- بر طبق نظر مسی (۲۰۰۳)، ارزیابی نیازمند «بحث و گفتگوی سازمان یافته است» که بر پنج حوزه کلیدی تمرکز کند:

 ۱. ارزیابی^۱ باید هدف‌های اساسی از ارائه‌ی آموزش مؤسسات، را مشخص، و میزان مطلوبیت نتایج یادگیری را تعیین کند.
 ۲. ارزیابی باید مشخص کند که آیا برنامه‌ی درسی (سرفصل‌ها) هدف‌های آموزشی را محقق می‌سازد؟
 ۳. ارزیابی باید چگونگی طراحی و سازماندهی فرایند یاددهی - یادگیری را که شامل راهبردهای تدریس و چگونگی تفهیم مطالب از سوی استادان^۲، ایجاد جوّ برانگیزاننده^۳، ارائه‌ی بازخورد به دانشجویان است، مورد توجه قرار دهد. هم‌چنین ارزیابی باید منابع مورد نیاز و چگونگی باید مورد استفاده از آن را، بررسی کند.
 ۴. ارزیابی باید چگونگی ارزیابی یادگیری دانشجویان را شامل: چه شاخص‌هایی مورد استفاده قرار گرفته، چه کسی جواب‌گو خواهد بود و نتایج آن چگونه مورد استفاده قرار خواهد گرفت را، مورد بررسی قرار دهد.
 ۵. ارزیابی باید تمرکز کند بر این که: آیا استادان محتوای قصد شده^۴ را اجرایی می‌کنند و یا از روش‌های تدریس مناسب استفاده می‌کنند؛ و روش‌های اندازه‌گیری و ارزیابی از نتایج یادگیری دانشجویان از کارایی لازم برخوردار است؟

طی دهه‌ی اخیر، ارزیابی تحصیلی^۵ (ارزیابی بر محور برنامه‌ی درسی) مورد حمایت گسترده از طرف ذی‌نفعان داخلی و خارجی جامعه‌ی آموزش عالی امریکا قرار گرفته است. هم‌چنین توافق آراء^۶ بر این است که ارزیابی تحصیلی، یک مکانیسم تضمین کیفیت جایگزینی^۷ است، که می‌خواهد به‌طور مؤثری نقاط ضعف سیستم اعتبارسنجی را به‌ویژه در تضمین کیفیت در هدف‌های اساسی آموزش عالی، برتری نتایج

¹ -Audit

² -How Professors provide Interpretation

³ -Stimulate Involvement

⁴ -Content as Intended

⁵ -Academic audit

⁶ -Consensus

⁷ -Alternative

یادگیری و تدریس ثبت کند. مزیت برجسته‌ی این ارزیابی این است که شرایط لازم را برای بهبود پاسخ‌گویی فراهم می‌آورد (بروک^۱، ۲۰۰۵: ۱۹۲)

شایان ذکر است که اقداماتی چند نیز در این زمینه در برخی از کشورها صورت گرفته است که آوردن دستاوردهای آنان در این قسمت خالی از فایده نخواهد بود. ارزیابی تحصیلی در تعدادی از کشورها شامل انگلستان، نیوزلند، هنگ کنگ، سوئد به‌طور موفقیت آمیزی اجرا می‌شود (ساندرز، و، ۲۰۰۷: ۵۸).

دانشگاه میسوری^۲ نیز ارزیابی تحصیلی را به‌طور آزمایشی و از طریق برنامه‌ی پایلوتی برای ارزیابی گروه‌های هر چهار دانشکده اجرا می‌کند (مسی، ۲۰۰۳). هم‌چنین شورای اعتبارسنجی آموزش معلمان (TEAC)^۳ یک فرایند اعتبارسنجی برای برنامه‌های آموزش حرفه‌ای معلمان بر اساس ارزیابی تحصیلی اجرا کرده است. انجمن غربی کالج‌ها و مدارس (WASC)^۴ تجدیدنظر اساسی در استانداردهای اعتبارسنجی و فرایندهای ارزیابی با تغییر جهت عمده به طرف شواهدی از اثربخشی آموزشی بر اساس روش‌های ارزیابی تحصیلی کرده است. هیأت امنای آموزش عالی در ایالت الی نیوز^۵ فرایندهای تصویب و بازنگری برنامه‌های درسی خود را با تغییر در جهت پاسخ‌گویی در زمینه‌ی بهبود مداوم کیفیت در مؤسسات و هیأت ناظر^۶ اعتماد بیشتری را در سطح فرایندهای مؤسسه به‌عنوان راهی برای تضمین پاسخ‌گویی ایجاد کرده است (دیل، ۱۹۹۶؛ ساندرز، ۲۰۰۷).

شماره‌ی ۴. توانایی در ایجاد ظرفیت لازم در جامعه‌ی دانشگاهی جهت تحقق مسؤلیت‌پذیری، مشارکت درون‌زا، انتقادپذیری مشترک و فرهنگ خود ارزیابی: در فرایند ارزشیابی آموزش عالی باید شیوه‌ای از ارزشیابی دانشگاهی را به کار گرفت که به کمک آن بتوان نظر هیأت علمی را نسبت به ارتقای کیفیت جلب کرد و همکاری آنان را در این امر میسر ساخت (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹: ۸). باعنایت به محوریت یافتن برنامه‌ی درسی در این الگو و با توجه به اصل استقلال دانشگاه‌ها در تدوین و طراحی برنامه‌های درسی، هم‌چنین مشارکت ذی‌نفعان در جریان تدوین هدف‌ها به‌ویژه اعضای هیأت علمی و دانشجویان (به‌عنوان ارکان محوری برنامه‌ی درسی) و ارتباط مستقیم آن با اصل تعهد سازمانی و مشارکت فعال در زمینه‌ی تحقق اهداف سازمانی، این الگو قابلیت آن را دارد که بحث فرهنگ خودارزیابی، مسؤلیت‌پذیری و مشکلات مربوط به آن را با توسل به موارد مذکور برطرف کند.

¹ -Burke

² -Missouri

³ -Teacher Education Accreditation Council

⁴ -The Western Association of Schools and Colleges

⁵ -Illinois Board of Higher Education

⁶ -Governing Boards

با استقرار این رویکرد در مؤسسات آموزش عالی می‌توان انگیزه و رغبت لازم را در اعضای هیأت علمی و دیگر ذی‌نفعان در جهت مشارکت فعال در فرایند ارزیابی و تعیین نقاط قوت و ضعف برنامه و نهادینه کردن فرهنگ ارزیابی، مسؤولیت پذیری و کیفیت مداری ایجاد کرد.

گراهام و همکاران (۱۹۹۵) ضمن توضیح دلایل عدم صلاحیت اعتبارسنجی در تضمین پاسخ‌گویی آموزش عالی، بیان می‌کنند که آموزش عالی برای پاسخ‌گو بودن نیاز به ابزارهایی دارد که مشکلات فرایند یادگیری را نشان دهد و این نیازمند اصلاح ساختاری سیستم اعتبارسنجی است. و این بستگی دارد به شفافیت و خلوص^۱؛ دقت^۲؛ اعتماد^۳؛ و در مجموع توسعه‌ی فرهنگ خودجوش خودارزیابی^۴ و خودانتقادی^۵ است (گراهام و همکاران، ۱۹۹۵: ۱۴؛ به نقل از ساندرز، ۲۰۰۷).

نتیجه‌گیری

آموزش عالی راهی جز ورود در چرخه‌ی مستمر کیفیت ندارد و تضمین کیفیت در هزاره‌ی سوم، بدون بهره‌گیری از الگوها و پارادیم‌های جدید امکان‌پذیر نیست. خلق ظرفیت‌های جدید، تولید دانش و کاربرد آن در یک اقتصاد جهانی دانش محور ایجاب می‌کند که نظام‌های آموزش عالی محوریت ارزیابی‌ها را برنامه‌ی درسی قرار دهند تا به مدد آن بتوانند به ارتقای مستمر کیفیت مؤسسات خود کمک کنند و راهبردهای سازمانی هزاره جدید را همچون: خودنظارتی، خودکنترلی، خودارزشیابی، بخشی از زندگی روزمره‌ی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کنند. این مقاله تلاش دارد تا بصیرت و نگرش جدیدی را در افرادی که مشتاقانه درگیر فرایند اعتبارسنجی در جامعه‌ی دانشگاهی هستند، ایجاد کند. نتایج به‌دست آمده از این الگو حکایت از قابلیت آن در تحقق هدف‌ها و راهبردهای اعتبارسنجی مانند: توان بالای آن در پاسخ‌گو نگه‌داشتن مؤسسات آموزش عالی، توانایی در ایجاد ظرفیت در جامعه‌ی دانشگاهی جهت تحقق مسؤولیت‌پذیری، مشارکت‌درون‌زا، نهادینه کردن فرهنگ خودارزیابی، ایجاد انگیزه، ارائه‌ی بازخورد، تجدید نیرو در دانشجویان و استادان امکان استفاده از شاخص‌های مناسب، دقیق و کارا در ارزیابی فرایندهای دانشگاهی به‌ویژه فرایند یاددهی- یادگیری، ارزیابی نتایج و استفاده از آن برای بهبود برنامه‌ریزی و کسب استانداردهای لازم؛ هم‌چنین بهبود و تقویت نقش آژانس‌های اعتبارسنجی جهت ارتقای کیفیت نظام‌های آموزشی دارد. این الگو در تعیین رویکردها، فرایندها، هم‌چنین تدوین استانداردها و شاخص‌های مرتبط، مناسب و منسجم می‌تواند به‌صورت الگوی ارزشیابی بین‌المللی مورد استفاده قرار گیرد. امیدواریم که الگوی حاضر بتواند به‌عنوان تلنگری در ایجاد و توسعه‌ی

¹ -Candor

² Honesty

³ -Confidentiality

⁴ -Scrutiny

⁵ -Self- Criticism

یک سیستم تضمین کیفیت کارآمد در مؤسسات آموزش عالی ایفای نقش کند و مدخل و ابزاری جهت مباحثه و مذاقه‌ی صاحب نظران و اندیشمندان حوزه‌ی آموزش عالی در خصوص ارزیابی کیفیت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی باشد.

منابع و مآخذ:

- بازرگان، عباس (۱۳۸۰) *ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها و فرایندهای عملیاتی)*، تهران: انتشارات سمت.
- بازرگان، عباس؛ فتح آبادی، جلیل؛ عین الهی، بهرام (۱۳۷۹) «رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی»، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، شماره ۲، ۱-۲۶.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۳) «اعتبارسنجی در آموزش عالی»، *مندرج در: دایرة المعارف آموزش عالی*، تهران: بنیاد دانشنامه‌ی بزرگ فارسی. ۱۶۳-۱۶۶.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۷) «آغازی بر ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران: چالش‌ها و چشم‌اندازها»، مترجم: داوود حاتمی، *فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی*، شماره ۱ و ۲، سال ششم.
- بهرامی، آرش؛ یادگارزاده، غلامرضا؛ پرنده، کورش (۱۳۸۶) «تعیین خط‌مشی‌ها و عوامل اثرگذار در ارزشیابی درونی گروه‌های آموزشی: رویکردی بر اساس پویایی سیستم»، *فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، شماره ۱، ۴۴-۸۴.
- سرمد، زهره؛ وزیری، مؤده (۱۳۷۸) *نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران: ویژگی‌ها و جهت‌گیری‌ها*، پایان‌نامه‌ی دکتری دانشگاه تربیت مدرس.
- سلمان زاده، حسین؛ ملکی، مهناز (۱۳۸۰) «راهی بسوی بهبود کیفیت: آیا ارزشیابی‌های انجام گرفته منجر به بهبود کیفیت شده است؟» *نخستین سمینار کشوری ارزیابی و اعتبار بخشی در آموزش*. اهواز.
- فتحی و اجارگاه، کورش؛ شفیع، ناهید (۱۳۸۶) «ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (آموزش بزرگسالان)»، *فصلنامه‌ی مطالعات برنامه درسی*، سال دوم، شماره ۵، ۱-۲۷.
- فراستخواه، مقصود؛ بازرگان، عباس؛ قاضی طباطبایی، محمود (۱۳۸۶) «تحلیل مقایسه‌ای نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی در جهان: وجوه اشتراک و افتراق در تجربه‌های جهانی»، *فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، شماره ۱، ۴۴.
- قورچیان، نادرعلی (۱۳۸۳) «اعتبارسنجی آموزش عالی در هزاره‌ی سوم»، *مندرج در: دایرة المعارف آموزش عالی*، قورچیان، نادرعلی، تهران: بنیاد دانشنامه‌ی بزرگ فارسی. ۱۵۹-۱۶۳.
- محمد نژاد عالی زمینی، یوسف (۱۳۸۴) *گزارش ملی آموزش عالی در ایران در سال ۱۳۸۲*. مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- مهرعلی زاده، یدالله (۱۳۸۳) «جهانی‌شدن و آموزش عالی. مندرج در: دایرة المعارف آموزش عالی»، قورچیان، نادرعلی، تهران: بنیاد دانشنامه‌ی بزرگ فارسی. ۳۵۳-۳۵۹.
- یارمحمدیان، محمد حسین (۱۳۸۳) «کیفیت در آموزش عالی»، *مندرج در: دایرة المعارف آموزش عالی*. قورچیان، نادرعلی، تهران: بنیاد دانشنامه‌ی بزرگ فارسی. ۷۱۰-۷۱۹.
- نورزاده، رضا؛ محمودی، رضا؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم؛ فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۵) *طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی برای دانشگاه‌های ایران*، پایان‌نامه‌ی دکتری دانشگاه تربیت معلم تهران.
- Al-Bulushi, K. (2003). **Accreditation In An International Comtext: Prospects For Implementation In The Omani Higher Education System**. University of Pittsburgh. ProQuest Information and learning Company. Vol, 148.

- Adel man, C. (1996). **The encyclopedia of higher education**, New York: analytical perspective,(2), p: 1314-1315.
- Bloland, H. (2001). Creating the council for higher education accreditation. **American council on higher education**, phoenix: Oryx press.
- Barker, S. and Smith G. (1998). **Integrating Accreditation into Strategic Planning**. Community College Journal of Research and Practice. 22, 2-6.
- Burke, J. C. (2005). **Achieving accountability in higher education: Balancing public, academic and market demands**. San Francisco: Jossey- Bass.
- Delevan Steele, Elizabeth. (1999). **Program Evaluation in Higher education: A Case Study**. Vol, 126. UMI Company.
- Hendel, D and Lewis, D. R. (2005). Quality Assurance of Higher Education in Transition Countries: Accreditation- Accountability and Assessment. **Tertiary Education and management**. 11: 239-258.
- Davenport, C. (2001). **How Frequently Should Accreditation Standards Change?** San Francisco: Jossey- Bass.
- Chiara, O. (2006). **Assessing quality in European higher education**, Physica-verlg: springer co.
- Koslowski Frederick A(2005). **A Qualitative Investigation of The perceived efficacy of quality and assessment at an institution of higher education**. Temple University. ProQuest Information and learning Company. Vol, 168.
- Lunenburg, Fred C; Ornstein, Allan C. (2004). **Educational Administration: Concepts and Practices**. Wadsworth Publishing Company.
- Christopher Prince. (2004). University accreditation and the corporate learning agenda. **The Journal of Management Development**; 23, 3/4. 256.
- Leef, G. & Burris. R. (2002). **Can College accreditation live up to its promise?** American Council of Trustees and Alumni Report. Washington D. C.
- Lynn Tammy Meade, B. A. , N. A. (2007). **Assessment and the Basic communication Course: A Content Analysis of Assessment Instruments**. University of Arkansas.
- Mizikaci. F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in Education. **Quality Assurance in education**; 14, 37-53, Academic research library.
- Saunders, Shan tell T. (2007). **Perceptions of quality in cross – border higher education at Sojourner – Douglass Bahamas campus**. Morgan state university. vol 221.
- Sebekova, H. (2007). **Accreditation and evaluation in the European higher education**, Dordrecht, Netherlands: springer co.
- Sanders, V. (2007). **Does the Accreditation Process Affect Program Quality? A Qualitative Study of the higher education Accountability System on Learning**. ProQuest Information and learning Company. 253.
- 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.
- Wergin, J. (2005). Taking Responsibility For Student Learning: THE role of accreditation. *Change*, 37(1). 30.

جدول شماره ۱: نمونه‌ای از شاخص‌های مورد استفاده در الگوی اعتبارسنجی با محوریت برنامه‌ی درسی

عناصر سازمانی	مؤلفه‌ها	شاخص‌ها
درون‌داد برنامه‌ی درسی	تدوین و تبیین هدف‌ها	<ul style="list-style-type: none"> - میزان رعایت اصول علمی در تدوین هدف‌های برنامه‌ی درسی - تناسب آن با نیازهای جامعه، دانشجویان، دانش (نظر متخصصین) - میزان مشارکت ذی‌نفعان آموزش عالی در فرایند تدوین اهداف - میزان توجه به سلسله مراتب و سطوح هدف‌ها (از قبیل شفافیت: راحت و مدود بودن هدف‌ها و ...) - میزان توجه به گنجانیدن مجموعه ظرفیت‌های لازم (دانش، مهارت، نگرش) در دانشجویان در هدف‌های برنامه‌ی درسی و ...
	سرفصل و محتوای دروس	<ul style="list-style-type: none"> - میزان انطباق سرفصل دروس با هدف‌های برنامه‌ی درسی - میزان انطباق سرفصل دروس با نیازهای بازار کار، دانشجویان - بروز و کارآمد بودن سرفصل‌ها - دامنه شمول برنامه‌ی درسی (چه مطالبی و در چه سطحی از جزئیات در برنامه‌ی درسی ارائه شده‌اند) - توالی و ساختار برنامه‌ی درسی (توالی، پیوستگی، عرض و عمق مطالب) - توازن بین مفاهیم ارائه شده به صورت محض، و مفاهیم ارائه شده به صورت کاربردی و ...
	استاد	<ul style="list-style-type: none"> - بررسی ملاک‌های گزینش و استخدام اعضای هیأت علمی - میزان صلاحیت علمی - میزان صلاحیت شخصیتی - میزان صلاحیت مدرس (مهارت‌های تدریس) - نسبت استادان به دانشجویان (تعداد استادان) و ...
	دانشجو	<ul style="list-style-type: none"> - بررسی ملاک‌های ورودی از قبیل: - صلاحیت علمی (احراز استانداردهای لازم) - داشتن علاقه و نگرش کافی نسبت به رشته و ...
	سازماندهی و تشکیلات مدیریت	<ul style="list-style-type: none"> - بررسی ساختار سازمانی دانشگاه (میزان تمرکز و ...) - سیاست‌ها و روش انتخاب مدیران (گروه، دانشکده، دانشگاه) - داشتن صلاحیت علمی و عملی - بررسی قوانین و آیین نامه‌های اداری (از لحاظ بروکراسی و تسهیل فرایندهای دانشگاهی) و ...
	فضا و تجهیزات آموزشی	<ul style="list-style-type: none"> - بررسی کیفیت تجهیزات آموزشی و پژوهشی - بررسی نسبت تعداد تجهیزات آموزشی و پژوهشی با دانشجویان - بررسی نسبت میزان فضای آموزشی و پژوهشی با دانشجویان

	نیروهای پشتیبانی (کارمندان اداری و ...)	<ul style="list-style-type: none"> - بررسی سطح مدرک، نوع مدرک کارکنان امور آموزشی، رفاه دانشجویی، و... - بررسی نسبت تعداد کارکنان نسبت به حجم فعالیت‌های دانشگاه و...
اجرای برنامه‌ی درسی (فرایندها)	فرایند یاددهی- یادگیری (راهبردهای یاددهی یادگیری)	<ul style="list-style-type: none"> - بررسی میزان تناسب فعالیت‌های یاددهی یادگیری با هدف‌های برنامه‌ی درسی - میزان استفاده از روش‌های متنوع تدریس - وجود جو چالش برانگیز و مشارکت فعال در دانشجویان - وجود تجارب غنی یادگیری - تناسب کمی و کیفی تکالیف ارائه شده - وجود فرصت‌هایی جهت پرورش مهارت‌های فکری و...
	فرایند مدیریتی (راهبردهای مدیریتی)	<ul style="list-style-type: none"> - بررسی جو و فرهنگ سازمانی (وجود فرهنگ سازمانی پویا، مشارکتی و...) - بررسی نحوه و روند تصمیم‌گیری‌ها و نوع مدیریت اعمال شده در دانشگاه - میزان توجه به آماده سازی و بهسازی استادان، کارکنان - بررسی راهبردهای تشویقی و تنبیهی - بررسی روند کارهای اجرایی دانشگاه - بررسی میزان کارایی روش‌های نظارتی - بررسی میزان تأکید راهبردهای نظارتی بر شناسایی نقاط ضعف آموزشی - بررسی میزان تأکید راهبردهای نظارتی بر ارائه‌ی بازخورد مداوم، سریع، سازنده - بررسی میزان استفاده از ناظران ماهر: لاجت دار و...
	فرایند پشتیبانی	<ul style="list-style-type: none"> - نحوه برخورد و ارائه راهنمایی کافی و مفید کارکنان دانشگاه با دانشجویان - نحوه برخورد و ارائه راهنمایی کافی و مفید کارکنان رفاه دانشجویی (اداره امور خوابگاه‌ها، نگهبانان، سلف غذا، وام دانشجویی و...) با دانشجویان و...
ارزشیابی از برنامه‌ی درسی	محصول برنامه‌ی درسی (گزارش‌های پیشرفت تحصیلی)	<ul style="list-style-type: none"> - بررسی میزان تأکید راهبردهای ارزیابی بر آگاه سازی دانشجویان و استادان از هدف و فلسفه نظام ارزشیابی - بررسی میزان تأکید راهبردهای ارزیابی از عملکرد دانشجویان بر تشخیص نقاط ضعف دانشجویان و سعی در اصلاح آن‌ها - بررسی میزان انطباق روش‌های ارزیابی با هدف‌های برنامه‌ی درسی - بررسی میزان رعایت تعادل بین ارزشیابی هنجاری و ملاکی در کلاس - بررسی میزان استفاده از راهبردهای متنوع ارزیابی - بررسی میزان پایایی و روایی ابزارهای اندازه گیری - بررسی میزان بازخودهای ارائه شده جهت اصلاح نقاط ضعف یادگیری و...

برون‌داد برنامه‌ی درسی (مجموعه ظرفیت های ایجاد شده در دانش‌آموختگان؛ تولید دانش، انتقال دانش، ارائه خدمات تخصصی، کارافرینی)	- نظرسنجی از دانشجویان درباره ظرفیت‌های ایجاد شده در آن‌ها - نظرسنجی از استادان درباره ظرفیت‌های ایجاد شده در دانشجویان - نظرسنجی از کارفرمایان درباره ظرفیت‌های ایجاد شده در دانشجویان - بررسی میزان مقالات، تألیفات، اختراعات، ابداعات صورت گرفته توسط دانشجویان - بررسی میزان جذب منابع مالی توسط طرح‌های ارتباط با بخش‌های مختلف جامعه (صنعت و . .)
پیامد برنامه‌ی درسی (اشتغال، کارافرینی تقویت ارزش‌های اجتماعی، اقتصادی و . .)	- بررسی روند سرنوشت شغلی دانش‌آموختگان - بررسی میزان کارافرینی توسط دانش‌آموختگان برنامه‌ی درسی و . .

قلمرو مفهومی و کارکردی نظارت و ارزیابی در آموزش عالی و سازوکارها و الزامات تحقق آن در عمل

جعفر ترک زاده*

چکیده

نظارت و ارزیابی، به مثابه‌ی یک زیرسیستم بازخوردی یادگیرنده، دارای قابلیت‌های بسیاری است؛ اما به نظر می‌رسد هم‌اکنون به دلیل توسعه نیافتگی مفهومی و کارکردی موضوع در آموزش عالی کشور، از قابلیت‌های ممتاز آن استفاده نمی‌شود. بر این اساس، در این مقاله، نخست پس از بحثی مختصر درباره‌ی پویایی‌ها و پیچیدگی‌های سیستمی آموزش عالی، قلمرو مفهومی و عملی نظارت و ارزیابی در آموزش عالی به‌طور موجز تبیین شده است. در این زمینه، قلمروهای شمول سیستمی و سازمانی و چرخه‌ی کارکردی پویای نظارت و ارزیابی در آموزش عالی، مختصراً معرفی شده است. سپس سازوکارها، الزامات و چگونگی تحقق قابلیت‌های نظارت و ارزیابی در آموزش عالی، در قالب توسعه و تبیین الگوی کارکردی «مدیریت بر مبنای تنظیم» بیان شده است. در این زمینه، نگارنده، ایده‌ی مدیریت بر مبنای تنظیم (که از سوی یکی از صاحب‌نظران داخلی مطرح شده است) را معرفی و به صورت یک الگوی کارکردی، مفهوم سازی و صورت‌بندی کرده است. در این تلاش، حلقه‌های سازنده، سازوکارها، روابط کارکردی و الزامات تحقق الگوی مدیریت بر مبنای تنظیم - به منزله‌ی سازوکار کلان تحقق نقش بایسته و شایسته نظارت و ارزیابی در آموزش عالی و مؤسسات آن - شناسایی و تدوین شده است. این الگو از قابلیت ویژه‌ای برای مدیریت تغییر و توسعه‌ی درون‌زا در آموزش عالی و مؤسسات آن و توان‌مندسازی آن‌ها برای پاسخ‌گویی به شرایط و اقتضائات محیطی و درونی سیستم برخوردار است. در ادامه‌ی مقاله بر اساس مباحث پیش گفته، نقش‌ها و کارکردهای قابل تحقق نظارت و ارزیابی در آموزش عالی بیان شده است و در نهایت نظارت و ارزیابی به‌مثابه‌ی یک چرخه‌ی پویای ارزش در آموزش عالی مد نظر قرار گرفته است.

واژه‌های کلیدی: آموزش عالی، نظارت و ارزیابی، مدیریت بر مبنای تنظیم، توان‌مندسازی سیستم، توسعه‌ی سازمانی، چرخه ارزش.

مقدمه

در عصر جهانی شدن، انقلاب اطلاعات و تولید دانش، نیروهای تغییر متحوّل پیچیده و قدرتمندی سیستم‌های آموزش عالی را احاطه کرده‌اند. در دنیای امروز، سیستم‌های آموزش عالی، همواره در معرض پیچیدگی و پویایی نیروهای محیطی درونی و بیرونی هستند. سیستم‌های مذکور برای حفظ بقای معنادار و توسعه‌ی پایدار خود، ناگزیر از سازگاری^۱ و سازواری^۲ مستمر با شرایط موجود و نوپدید،

* عضو هیأت علمی دانشگاه شیراز

¹ Copying
² Adopting

بهسازی^۱ و در صورت لزوم، تحوّل اساسی^۲ خود، و البته رقابت می‌باشند؛ رقابت آشکار یا پنهان با خود، نیروهای محیطی بازدارنده یا تحوّل آفرین، و سایر سیستم‌های رقیب در داخل یا خارج از مرزهای جغرافیایی ملی و منطقه‌ای. این مورد به‌ویژه درباره‌ی آموزش عالی و مؤسسات آن که «تولید و بسته بندی دانش جدید، آینده نگری و تولید نرم افزارهای تغییر اجتماعی و درونی کردن هنجارهای مدرن» (ذاکر صالحی، ۱۳۸۳: ۱۵) از جمله کارکردهای اساسی آنها است: ادق است. در این جریان، شایستگی و موفقیت از آن سیستمی خواهد بود که سریع تر یاد بگیرد (تغییر رفتار) و آموخته های خود را نسبت به رقبای خود به‌طور مؤثرتری به کار گیرد و اعمال کند (آرمسترانگ، ۱۳۸۵؛ گانز، ۱۳۷۸).

امروزه تغییر برای آموزش عالی و مؤسسات آن یک ضرورت است، نه یک فرصت (راولی و همکاران، ۱۳۸۳: ۱۹). در چنین شرایطی آموزش عالی باید با دقت بیشتری به محیط اطراف و درون خود و پویایی ها و پیچیدگی های آنها توجه کند؛ با هوشیاری در قبال آنها درست و به موقع تصمیم بگیرد و به نحو مناسبی به آنها پاسخ گوید. این امر همان چنان که یکی از صاحب نظران تأکید کرده است، مستلزم آن است که سیستم آموزش عالی از ظرفیت داخلی لازم برخوردار باشد (Atwell, 1996). آموزش عالی و مؤسسات آن برای آن که بتوانند در فرایندهای تغییر پیش روی خود مشارکت مؤثری داشته باشند، ناچارند انعطاف پذیرتر شوند و مستمراً یاد بگیرند و قابلیت‌ها و شایستگی های سازمانی و مدیریتی ویژه ای را در خود توسعه دهند (Edwards, 1997). در چنین شرایطی، به نظر می رسد نظارت و ارزیابی به‌عنوان یک کارکرد سیستمی می‌تواند مزایای رقابتی قابل توجه و ارزش حیاتی ویژه ای که همانا توان‌مندسازی سیستم برای پوییش اثربخش در محیط و اثرگذاری مثبت در آن می‌باشد را برای آموزش عالی و مؤسسات آن به ارمغان آورد.

سیستم نظارت و ارزیابی در آموزش عالی به‌مثابه‌ی یک زیرسیستم بازخوردی یادگیرنده^۳، دارای قابلیت‌های ممتاز بسیاری است که در صورت تحقق می‌تواند از یک سو زمینه ساز تغییر و توسعه‌ی درون‌زا در آموزش عالی و مؤسسات آن شود؛ و از سوی دیگر زمینه‌ی مدیریت عملکرد سیستمی و تحقق اثربخشی مطلوب سیستم‌های مذکور را فراهم آورد. اما به نظر می رسد هم اکنون به دلیل توسعه نیافتگی مفهومی و کارکردی موضوع (نظارت و ارزیابی) در آموزش عالی کشور، آن طور که باید و شاید، از قابلیت‌های بالای آن استفاده نمی‌شود. در ادامه، بخشی از قابلیت‌های مذکور و نیز سازوکارها، الزامات و چگونگی تحقق قابلیت‌های نظارت و ارزیابی در آموزش عالی، در قالب توسعه و تبیین

¹ Improvement

² Transformation

³ Learning feedback subsystem

الگوی کارکردی «مدیریت بر مبنای تنظیم^۱» و چرخه‌ی پویای ارزش^۲ نظارت و ارزیابی، به‌طور مختصر بیان شده است.

مروری مختصر بر قلمرو مفهومی و عملی نظارت و ارزیابی در آموزش عالی

نظارت و ارزیابی در واقع بستر عملی کنترل در سیستم آموزش عالی است که اگر به درستی و با رویکردی سازنده در سیستم اعمال شود، می‌تواند صحت و تناسب جهت، کیفیت و نتایج عملکرد سیستم را تضمین کند. از این حیث، قابلیت ویژه‌ی آن را در زمینه‌ی تأمین و تضمین سلامت سیستمی^۳ و اثربخشی آموزش عالی و مؤسسات آن پدید می‌آورد. از رویکردی سیستمی می‌توان گفت در حالت مطلوب (آن‌طور که باید باشد)، نظارت و ارزیابی در آموزش عالی، تلاشی است مستمر، درازمدت و کل‌نگر در گستره‌ی سیستم که در یک بستر تعاملی با محیط درون و بیرون سیستم، به‌گراوری اطلاعات، تشخیص، و ارائه‌ی بازخورد می‌پردازد. این تلاش به منظور توسعه‌ی قابلیت و شایستگی سیستم در زمینه‌ی مشکل‌گشایی و افزایش توانایی آن برای سازواری با شرایط و اقتضائات محیط خود، توسعه‌ی راه‌حل‌های سیستمی جدید و خلاقانه و توسعه‌ی ظرفیت «خود - بوم سازمانده‌ی»^۴ سیستم در زمینه‌ی تأمین و تضمین سلامت و اثربخشی سیستمی آن صورت می‌پذیرد.

در این مفهوم، نظارت و ارزیابی، به صورت یک فرایند مستمر (و نه مقطعی) و به معنای همراهی مستمر با سیستم (آموزش عالی) تجلی می‌یابد. به عبارتی در این حالت، نظارت به معنی پایش نقطه‌ای، مدّ نظر نیست. بلکه عملاً به صورت یک پویش (همراهی) مستمر با سیستم نمایان می‌شود که گستره‌ی زمانی گذشته تا آینده را در بر می‌گیرد و می‌تواند به سه صورت واکنشی^۵، کنشی^۶ یا فراکنشی^۷ عمل کند. به علاوه در باره‌ی آن چه سیستم آموزش عالی مورد نظر یا هر یک از زیرسیستم‌های آن انجام می‌دهند (کار سیستم)، نحوه‌ی انجام کار (رفتار سیستم)، و آن چه باید حاصل شود و می‌شود (نتایج سیستم) (آرمسترانگ، ۱۳۸۵: ۶) و حتی پیامدهای بعدی آن مطرح می‌باشد. در چنین حالتی، سیستم نظارت و ارزیابی، به ارزشیابی تکوینی^۸ و نهایی^۹ امور و گراوری و پردازش داده‌های ابزاری^۱ و

^۱ Adjustment-Based Management

^۲ Dynamic value cycle

^۴ System health: منظور از این مفهوم، توانمندی سیستم برای پاسخگویی به شرایط متغیر محیطی و اقتضائات آن، تحقق اهداف و مطلوبیت‌های مورد نظر، و حفظ یکپارچگی و درستکاری سیستم، به‌طور همزمان است.

4 Auto-echo organizing

^۱ واکنشی (Reactive): آنچه در گذشته اتفاق افتاده و ما اکنون بازخورد آن را می‌گیریم.

^۲ کنشی (Active): اموری که در حال حاضر مطرح است و کارهایی که اکنون در جریان است.

^۳ فراکنشی (Proactive): مواردی که هنوز به آن پرداخته نشده است و از حال تا آینده را در بر می‌گیرد.

^۴ تکوینی (Formative): برای بازنگری و بهبود مستمر امور جاری.

^۵ نهایی (Summative): برای تصمیم‌سازی یا تصمیم‌گیری درباره شایستگی یا ارزشمندی چیزی.

برآیندی^۱ (Theal, 2002, p. 229) در قلمرو شمول خود می‌پردازد. از دید راهبردی، گستره‌ی شمول سیستم نظارت و ارزیابی می‌تواند سطوح فراکلان^۲، کلان^۳ و خرد^۴ (کافمن و هرمن، ۱۳۷۴) را در بر گیرد.

قلمرو کارکردی نظارت و ارزیابی، به‌عنوان فرایند یا فعالیتی که در گستره‌ی سیستم فعال است، به وسعت قلمرو «سیستم باز» است. بنابراین ابعاد مختلف راهبردی، ساختاری، فناوری، فردی، کارکردی، مدیریتی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و تعاملات محیطی و وجهه بیرونی سیستم آموزش عالی (یا مؤسسه‌ی آموزش عالی) را در بر می‌گیرد. این قلمرو را می‌توان به صورت شکل شماره‌ی یک (الگوی سازمان MIT90) نشان داد. قلمرو شمول نظارت و ارزیابی هم‌چنین دامنه‌ای از چیزها و امور کیفی تا عینی، و کلی و مفهومی تا معین و فردی، امور و وظایف تا روابط مختلف در سیستم آموزش عالی (یا مؤسسه‌ی آموزش عالی) را در بر می‌گیرد. با اقتباس از کاسیوپ^۵ (۲۰۰۰)، از ترکیب این موارد می‌توان یک الگوی تحلیلی برای درک بهتر قلمرو شمول نظارت و ارزیابی در آموزش عالی و ماهیت و شرایط کلی موارد شمول آن ارائه کرد (شکل شماره‌ی دو).

در چنین شرایطی، نظارت و ارزیابی، به‌مثابه‌ی یک سازوکار بازخوردی آگاهانه و مستمر، در یک چرخه‌ی کارکردی فزاینده (شکل ۳)، به‌عنوان یک تعامل سیستمی مستمر، سازنده و جهت‌دهنده، صبغه‌ای توسعه‌ای (و نه پایشی) می‌یابد و در پرتو تجربه‌ها و یادگیری‌های گذشته و حال، زمینه‌ی عملی بهبود و تضمین کیفیت سیستم آموزش عالی و توان‌مندسازی آن برای حرکت به سوی آینده‌ی مناسب‌تری را فراهم می‌آورد (ترک زاده، ۱۳۸۷). در این چرخه، هر گونه توسعه‌ای که در هر یک از اجزای ذکر شده در آن پدید آید، به واسطه‌ی روابط تعاملی موجود در آن، موجب بهبود و توسعه‌ی سایر اجزا و در نهایت کارآمدی چرخه‌ی مذکور به صورت زایشی و فزاینده خواهد شد. طبیعتاً یک سیستم کارکردی (نظارت و ارزیابی) توسعه یافته تر و توان‌مندتر، ارزش بیشتری برای فراسیستم خود (آموزش عالی) تولید خواهد کرد. بر این اساس می‌توان به چرخه‌ی نظارت و ارزیابی در آموزش عالی به‌مثابه‌ی یک چرخه‌ی پویای تولید ارزش (به مفهوم کارکردی و اقتصادی آن) نگریست. به این موضوع در ادامه مقاله پرداخته شده است.

¹ Instrumental

² Consequential

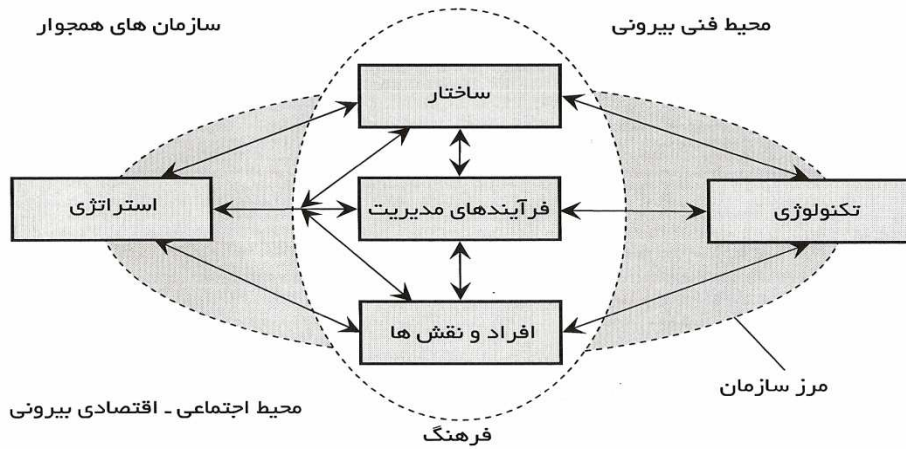
³ Mega

⁴ Macro

⁵ Micro

⁶ Cacioppe

شکل ۱: الگوی سازمان MIT90 (قلمرو کارکردی نظارت و ارزیابی در آموزش عالی)



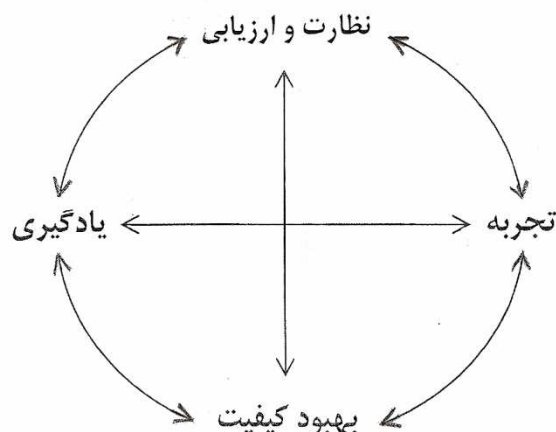
منبع: AES, 2005 (با اندکی تغییر)



شکل ۲: قلمرو شمول نظارت و ارزیابی

منبع: Cacioppe, 2000 (با اندکی تغییر)

شکل ۳: چرخه‌ی کارکردی نظارت و ارزیابی



مدیریت بر مبنای تنظیم در آموزش عالی

ایده و مفهوم کلی مدیریت بر مبنای تنظیم، به عنوان یک گونه‌ی جدید مدیریت در آموزش عالی، توسط یمنی (۱۳۸۲) در کتاب برنامه‌ریزی توسعه‌ی دانشگاهی، به‌طور مختصر در مقابل دو گونه‌ی دیگر مدیریت رایج (سنتی) در سیستم‌های دانشگاهی^۱ یعنی «مدیریت با کاهش یا مهار پیچیدگی» و «مدیریت بر مبنای هدایت» مطرح شده است (ص ۱۴۰-۱۳۸). مدیریت سنتی، بر مبنای ساده‌انگاری و خطی پنداشتن امور و در عمل عدم توجه به پیچیدگی‌ها و پویایی‌های شرایط، پدیده‌ها و مسایل سیستمی آموزش عالی یا دانشگاه شکل می‌گیرد و عمل می‌کند. این گونه مدیریت حتی در بهترین حالت خود ممکن است وجود پیچیدگی و پویایی در سیستم را به نوعی احساس کند، اما عقیده دارد که لحاظ کردن پویایی‌ها و پیچیدگی‌های مذکور در عمل دشوار و یا حتی غیرممکن است. لذا همواره تلاش می‌کند پیچیدگی‌های سیستم را مهار کند یا کاهش دهد تا سیستم قابل پیش‌بینی تر و مدیریت پذیرتر شود (مدیریت با کاهش یا مهار پیچیدگی). هم‌چنان که یمنی (۱۳۸۲) تأکید می‌کند در این گونه مدیریت، مهار نقشی اساسی پیدا می‌کند و نظارت و ارزیابی در سیستم به‌جای این که در بهسازی و توسعه‌ی آن مؤثر باشد در جهت حفظ وضع موجود و مورد نظر مدیریت سوق می‌یابد و عمل می‌کند (ص ۱۳۶).

در مدیریت بر مبنای هدایت، مدیریت، پیچیدگی و پویایی سیستم را می‌بیند و می‌پذیرد. اما عقیده دارد ره سپردن سیستم و موفقیت آن در چنان شرایط پویا و پیچیده‌ای مستلزم هدایت آن توسط یک عامل برتر یا هسته‌ی واحد است که می‌داند و می‌تواند سیستم را به درستی راه ببرد. معمولاً چنین

¹ Academic

جریانی از هدایت، از بالا به پایین اعمال می‌شود که نوعاً متناسب با ویژگی‌ها و اقتضائات سیستم آموزش عالی و مؤسسات آن به عنوان سیستم‌های حرفه‌ای خبره نیست. به علاوه این جریان هدایت، تا زمانی که عامل هدایت‌گر باقی باشد، باقی می‌ماند که البته بقای آن لزوماً به معنای پذیرش آن توسط اجزای سیستم و اثر بخشی آن نیست. زیرا هدایت سیستم‌های پویا و پیچیده ای مانند آموزش عالی، نیازمند شناخت دقیق و عمیق وضعیت حال و آینده سیستم و محیط آن است. به دلیل پویایی و تغییر مستمر شرایط، مدیران به تنهایی توانایی چنین شناختی را ندارند. لذا غالباً در عمل به این سمت تمایل پیدا می‌کنند که سیستم خود را بسته فرض کنند و در نتیجه با محیط سیستم ارتباط کم‌تری داشته باشند. اما این حالت می‌تواند بازدارنده‌ی رشد و توسعه‌ی سیستم و مخرب باشد. زیرا آموزش عالی و مؤسسات آن، در واقع سیستم‌های باز هستند که ورودی‌های خود را از محیط دریافت می‌کنند و خروجی‌های خود را نیز (صرف‌نظر از کیفیت یا کارایی بیرونی آن‌ها در شرایط کنونی آموزش عالی ایران) به محیط عرضه می‌دارند. در چنین شرایطی «فرض ارتباط محدود، همان خودداری از ایجاد تغییرات مثبت برای بهبود سازمان است» (یمنی، ۱۳۸۲: ۱۳۷).

با اندکی تأمل روشن می‌شود، هیچ‌یک از دو رویکرد فوق، متناسب با شرایط و اقتضائات سیستم آموزش عالی نیست. آموزش عالی به‌عنوان یک بوروکراسی حرفه‌ای از سطح خبرگی و درعین حال تنوع و تکثر بالایی برخوردار است. به علاوه محیط تعاملی و زمینه‌ای آن نیز از پویایی بسیاری برخوردار است که خواه ناخواه سیستم را متأثر می‌سازد. طبق قانون تنوع ایجابی (اسکات، ۱۳۷۴: ۱۵۲)، آموزش عالی به‌عنوان یک سیستم باز، ناچار است برای بقای معنادار و اثربخش خود در محیط، متناسب با سطح تنوع ایجابی محیط، تنوع نشان دهد. البته این امر الزامات و ایجاباتی دارد که می‌تواند در الگوی سوم مدیریت دانشگاهی یعنی الگوی مدیریت بر مبنای تنظیم، متجلی و محقق شود.

در مدیریت بر مبنای تنظیم، مدیریت به‌جای این که به رفتارهای فرد فرد عناصر توجه کند به رفتارهای کل سیستم توجه می‌کند تا با شناخت (شناسایی و درک) وضعیت سیستم، برای رفع اختلال‌های موجود یا قابل پیش‌بینی در سازوکارهای درونی (یمنی، ۱۳۸۲: ۱۳۸) سیستم آموزش عالی و عملکرد آن تلاش کند و وضعیت سیستم، سازوکارها و عملکرد آن را بر اساس تجربه‌ها و یادگیری‌هایی که به‌طور مستمر حاصل می‌شود، متناسب با شرایط و مقتضیات محیطی و درونی آموزش عالی بهبود بخشد. این تلاش، از یک سو مدیریت را از رفتارهای کلی^۱ سیستم (در سطوح فراکلان، کلان، خرد) و به خصوص از روندهای مثبت و منفی موجود در سیستم آموزش عالی (یا هر

¹ Requisite variety

² Holistic

مؤسسه‌ی آموزش عالی مورد نظر) و رفتار و عملکرد آن آگاه می‌سازد و زمینه ساز اقدام اصلاحی یا توسعه‌ای از جانب مدیریت سیستم (در سطوح و لایه‌های مختلف) می‌شود. از سوی دیگر، از طریق سازوکار بازخورد به تعامل پویای سیستم آموزش عالی (یمنی، ۱۳۸۲: ۱۳۹) و توان‌مندسازی آن برای پوییش اثربخش و موفق در محیط کمک می‌کند.

مدیریت بر مبنای تنظیم، نظام پویایی از سازوکارهای توسعه‌ای جهت تغییر و توسعه‌ی درون‌زای سیستم آموزش عالی و عملکرد آن فراهم می‌آورد که در نوع خود کم‌نظیر است. این الگو در ترکیبی سیستمی (که در ادامه‌ی مقاله بیان می‌شود) متشکل از سازوکارهای روابط تعاملی، بازخورد، تشخیص-جهت‌گیری، یادگیری سازمانی، بهبود کیفیت تصمیم (فرایندهای تصمیم‌سازی، اتخاذ، اجرا و کنترل تصمیم)، در قالب سه حلقه‌ی سازنده، از یک سو شناختی پویا و مستمر از وضعیت سیستم برای مدیریت به ارمغان می‌آورد، و از سوی دیگر بر همان مبنای موجب توان‌مندسازی سیستم برای پوییش اثربخش و موفق در محیط می‌شود. در عین حال مشارکت معنا دار و نظام مند اجزا و اعضای سیستمی آموزش عالی یا دانشگاه و محیط آن را در جهت توفیق سیستم مورد نظر به ارمغان می‌آورد.

بدیهی است اعمال مدیریت بر مبنای تنظیم در آموزش عالی مستلزم دید همه‌جانبه‌نگر، سیستم‌های تعاملی قوی، مشارکت طلبی مدیریت، توانایی تشخیص، توانایی ویژه‌ی مشکل‌گشایی و نیز توانایی پیوند تئوری و عمل است. البته تحقق آن مستلزم زیربناسازی ساختاری و کارکردی لازم در ساختار سازمانی و مدیریتی آموزش عالی و مؤسسات آن نیز می‌باشد. به نظر می‌رسد این امر می‌تواند در دفاتر نظارت و ارزیابی وزارتخانه و دانشگاه‌ها (با توجه به قلمرو مأموریتی تعریف شده کنونی برای آن دفاتر و نفوذ ناشی از آن و نیز قابلیت‌های فراتر نظارت و ارزیابی در آموزش عالی که در این مقاله به بخشی از آن اشاره شده است)، با تعریف جدید مأموریت و بازطراحی ساختار، کارکردها و سازوکارهای آن دفاتر، محقق شود. در واقع سیستم نظارت و ارزیابی در آموزش عالی و به خصوص در دانشگاه‌ها از قابلیت ویژه‌ای برای ایفای نقش مرکز عملیات مدیریت بر مبنای تنظیم در سیستم مورد نظر (سیستم آموزش عالی به‌طور کلی یا دانشگاه) برخوردار است.

نظارت و ارزیابی بستر تحقق مدیریت بر مبنای تنظیم در آموزش عالی

مدیریت آموزش عالی با پذیرفتن پیچیدگی و پویایی سیستم آموزش عالی - و مؤسسات آن - در حکم سیستمی زنده، باید به‌طور دائم در پی درک‌حالاتی باشد که سیستم آموزش عالی به خود می‌گیرد تا بتواند وضعیت آن را با توجه به شرایط پیرامونی و درونی آن، در جهت اثربخشی و موفقیت بیشتر بهبود بخشد (یمنی، ۱۳۸۲: ۱۳۹-۱۴۰). با توجه به نقش و تأثیر سازنده‌ای که عملکرد اجزای هر سیستم در اثربخشی و موفقیت آن دارد، دو نکته‌ی مهم نمایان می‌شود. یکی از این دو نکته‌ی مهم اهمیت و

حساسیت مدیریت اثربخش عملکرد در سطوح و حوزه‌های مختلف سیستم (آرمسترانگ، ۱۳۸۵) آموزش عالی است. می‌توان گفت مدیریت عملکرد سیستم در واقع نوعی مدیریت برای اثربخشی و موفقیت آن محسوب می‌شود. البته مدیریت موفق و بهسازی عملکرد سیستم آموزش عالی، مستلزم تشخیص اصولی و مستمر وضعیت درونی و بیرونی سیستم مذکور و چگونگی عملکرد کل سیستم و اجزای مختلف آن (اعم از واحدهای سازمانی، سیستم‌های عملیاتی، عوامل انسانی، سیستم‌های مفهومی و...) می‌باشد. سیستم نظارت و ارزیابی می‌تواند در این زمینه نقش مهمی ایفا کند، مشروط بر آن که این سیستم به نحو مناسبی به صورت یک نظام جامع نظارت و ارزیابی دانشگاهی بازتعریف و بازسازماندهی شود و رعایت برخی اصول اساسی را در عملیات خود، سرلوحه قرار دهد. این اصول عبارتند از: همه جانبه نگری، تداوم ارزیابی، استفاده از اطلاعات حاصل از ارزیابی در تصمیم سازی ها و تصمیم گیری های سیستم، و نهایتاً انجام ارزیابی و اعمال نظارت و سازنده با هدف بهبود عملکرد و ارتقای سطح اثربخشی و کارایی سیستم آموزش عالی.

نکته‌ی مهم دیگر اهمیت و ضرورت گذر از الگوهای سنتی و نه چندان کارآمد مدیریت و توسعه و کاربست الگوی جدید (مدیریت بر مبنای تنظیم) در آموزش عالی و مؤسسات آن است. هم چنان که به طور مختصر اشاره شد این الگو تناسب بیشتر و بهتری با شرایط و مقتضیات درونی و محیطی سیستم‌های دانشگاهی (آموزش عالی) به عنوان یک بوروکراسی حرفه‌ای و سازمانی متکثر، پیچیده و پویا دارد. به علاوه، به عنوان گام آغازین می‌تواند با توجه به قابلیت های کارکردی سیستمی منطقی دفاتر نظارت و ارزیابی، در آن جایگاه تعریف، سازماندهی و عملیاتی شود. سازوکار عملیاتی شدن آن نیز می‌تواند از طریق طراحی و اجرای نظام‌های جامع نظارت و ارزیابی آموزش عالی (در سطح وزارتخانه) و دانشگاهی (در سطح دانشگاه‌ها) فراهم شود.

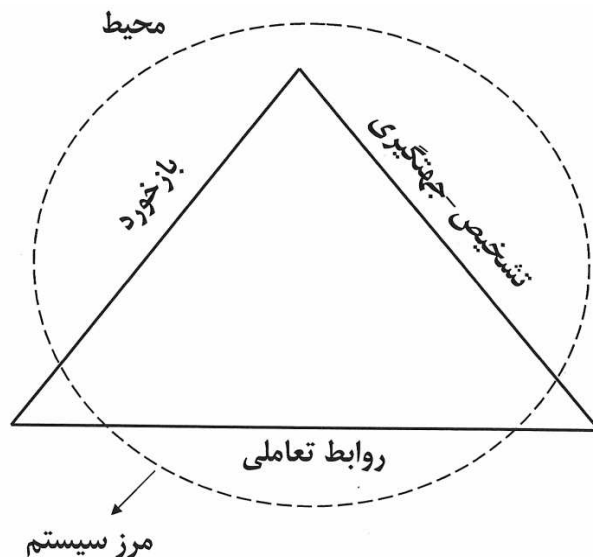
اما مدیریت بر مبنای تنظیم چگونه می‌تواند در سیستم‌های آموزش عالی محقق شود و سازوکارهای آن چیست؟ هم چنان که اشاره شد این الگوی مدیریت به خوبی با مأموریت و کارکردهای سیستم نظارت و ارزیابی و نیز قابلیت‌های بالقوه‌ی آن همساز است و می‌تواند به واسطه‌ی کارکرد این سیستم (نظارت و ارزیابی)، در آموزش عالی و مؤسسات آن محقق شود. از طرفی با توسعه و کاربست این الگو، سازوکارهای کارآمدی برای ایفای نقش بایسته و شایسته نظارت و ارزیابی در آموزش عالی و مؤسسات آن فراهم و فعال می‌شود که موجب مزایا و ارزش‌های غیر قابل انکار برای سیستم آموزش عالی خواهد شد. لذا نگارنده الگوی مدیریت بر مبنای تنظیم را به شرحی که در ادامه‌ی این مبحث به طور موجز بیان شده است، توسعه داده است. این الگو از ترکیب و تعامل سازوکارهای چندی و طی سه حلقه متعامل به شرح زیر محقق می‌شود.

حلقه‌ی اول

نظارت و ارزیابی در آموزش عالی به‌عنوان یک سازوکار بازخوردی آگاهانه و مستمر در گستره‌ی سیستم، در یک زمینه‌ی تعاملی به شیوه‌ی نظام مند (کل نگر، هدف‌دار و روشمند) به تشخیص وضعیت و هم‌زمان جهت‌گیری در قبال آن، و ارائه‌ی بازخورد به سیستم (آموزش عالی یا دانشگاه) می‌پردازد. سیستم نیز بر مبنای بازخورد دریافت شده، هوشمندانه جهت می‌یابد و به نحو مقتضی عمل می‌کند و در صورت لزوم خود را اصلاح می‌کند. بدین سان حلقه‌ی اول مدیریت بر مبنای تنظیم شکل می‌گیرد (شکل شماره‌ی چهار).

در شکل شماره‌ی چهار ملاحظه می‌شود که روابط تعاملی در گستره‌ی ای از درون تا بیرون مرز سیستم صورت می‌پذیرد و بر آن اساس سیستم به تشخیص و جهت‌گیری در قبال محیط و خود می‌رسد. بازخورد نیز در تعامل با تشخیص - جهت‌گیری و بر بستر روابط تعاملی، از محیط به درون سیستم و متقابلاً از سیستم به محیط انعکاس می‌یابد. سازوکار تشخیص - جهت‌گیری نیز چنین وضعیتی دارد. لازم به ذکر است این سه سازوکار با هم دیگر رابطه متقابل دارند و بازخورد و تشخیص - جهت‌گیری نیز به نوبه‌ی خود روابط تعاملی را جهت می‌دهند.

شکل ۴: حلقه‌ی اول مدیریت بر مبنای تنظیم



حلقه‌ی دوم

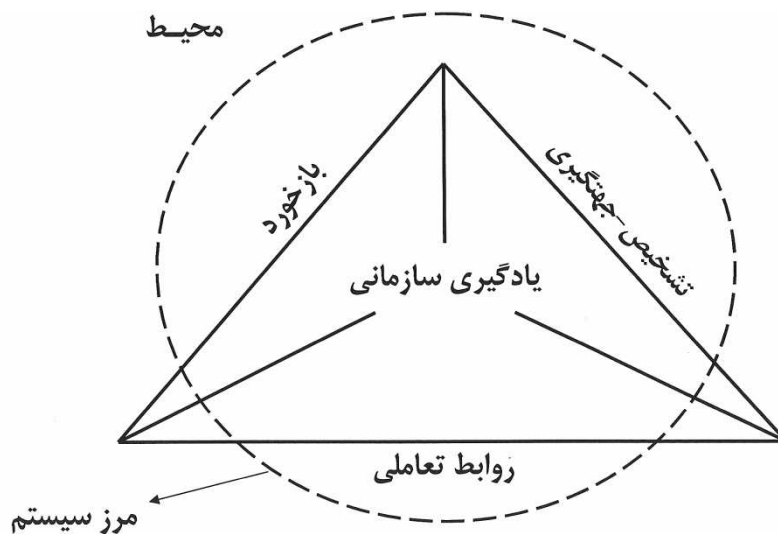
حلقه‌ی دوم مدیریت بر مبنای تنظیم، یادگیری سازمانی است که می‌تواند از تداوم حلقه‌ی اول حاصل شود (شکل ۵). یادگیری سازمانی عبارت است از اکتساب، پردازش، توسعه و ترویج دانش، مهارت و نگرش‌های مطلوب مرتبط با هدف، کار و محیط تعاملی سازمان به گونه‌ای که به تغییر نسبتاً

دائم‌الگوه‌ای رفتاری سازمان - و اجزا و اعضای آن - در جهت اثربخشی، کارایی و سلامت سازمانی هر چه بیشتر منجر شود (ترک زاده، ۱۳۷۴: ۴۰).

یادگیری سازمانی برآیند حلقه‌ی اول (با همه‌ی مفهوم، سازو کارها و روابط کارکردی موجود و متصور در آن حلقه) است. اما نباید تصور کرد یادگیری سازمانی خود به خود حاصل می‌شود. تحقق یادگیری سازمانی مستلزم تعبیه سیستم خاص یادگیری سازمانی است. این سیستم می‌تواند و باید در سیستم نظارت و ارزیابی آموزش عالی به نحو احسن توسعه یابد و فعال شود. نظارت و ارزیابی می‌تواند از طریق تحلیل سیستمی داده‌ها (داده کاوی)، مستندسازی، تولید و انتشار دانش بومی در قلمرو کاری آموزش عالی یا مؤسسات آن، نقش بسیار مهمی در ایجاد و توسعه‌ی یادگیری سازمانی ایفا کند. و به این سان به سیستم آموزش عالی برای پویایی اثربخش و موفق در شرایط محیطی پویا و پیچیده‌ی حال و آینده کمک کند.

در این جا نیز ملاحظه می‌شود که یادگیری سازمانی، گستره بیرون تا درون سیستم را در بر می‌گیرد.

شکل ۵: حلقه‌های اول و دوم مدیریت بر مبنای تنظیم



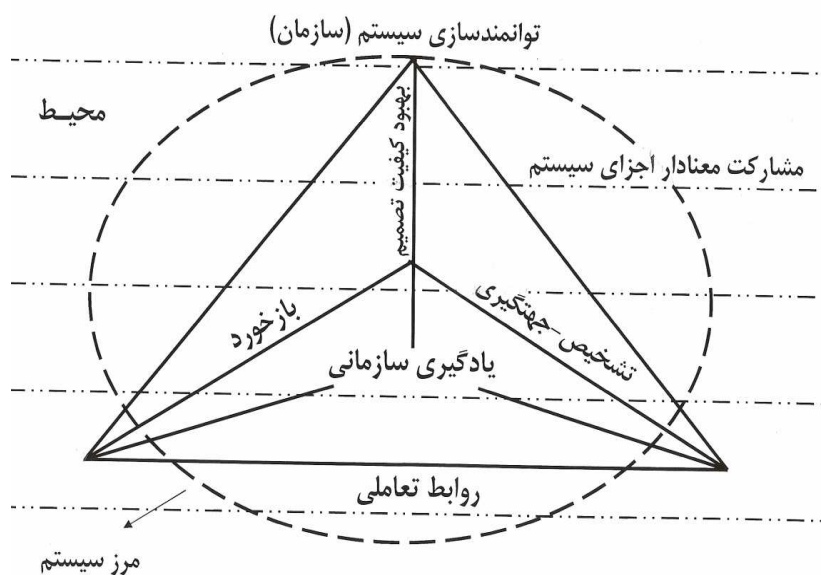
حلقه‌ی سوم

تشخیص درست وضعیت، جهت‌گیری‌های اصولی و بازخوردهای سیستمی که بر اساس روابط تعاملی مناسب با محیط، در سیستم فراهم و عرضه می‌شود (حلقه‌ی اول) و نیز یادگیری سازمانی که در نتیجه‌ی تداوم هدف‌دار و روشمند حلقه‌ی اول در سیستم آموزش عالی توسعه می‌یابد (حلقه‌ی دوم) موجب بهبود کیفیت تصمیم (فرایندهای تصمیم‌سازی، اتخاذ، اجرا و کنترل تصمیم) در سیستم و نتیجتاً توان‌مندسازی آن برای پویایی اثربخش و موفق در محیط می‌شود. با تحقق چنین الگویی، می‌توان انتظار

داشت که مشارکت واقعی و نظام مند اجزای سیستم آموزش عالی مورد نظر در عمل محقق شود و به حصول نتیجه‌ی مطلوب (بهبود وضعیت سیستم) منجر شود (مشارکت معنادار) (حلقه‌ی سوم، شکل ۶).
 کما این که تحقق حلقه‌ها و سازوکارهای سازنده الگوی مورد بحث و در نتیجه تحقق کل الگوی مدیریت بر مبنای تنظیم، مستلزم مشارکت معنادار همه اجزای سیستم آموزش عالی یا دانشگاه مورد نظر به عنوان یک سیستم اجتماعی باز است. لذا در شکل ۶ ملاحظه می‌شود که مشارکت معنادار اجزای سیستم می‌تواند در گستره‌ای از درون و بیرون (محیط) سیستم صورت پذیرد.

لازم به ذکر است سیستم (سازمان) توانمند، سیستم (سازمانی) است اثربخش، کارا و منسجم در درون، توانا در پاسخ‌گویی به شرایط و اقتضائات محیطی و برخوردار از تصویر بیرونی مطلوب (ترک زاده، ۱۳۸۷: ۳۳۲). منظور از مشارکت معنادار نیز مشارکت واقعی، آگاهانه و نظام مند اجزای سیستم است که به تحقق نتیجه مطلوب برای سیستم در کلیت خود منجر شود.

شکل ۶: الگوی مدیریت بر مبنای تنظیم



* توضیح: هرچه سیستم توانمندتر شود، مرز (قلمرو نفوذ) آن گسترش بیشتری می‌یابد.

ملاحظه می‌شود که از طریق کاربست الگوی مدیریت بر مبنای تنظیم، زمینه‌ی توسعه و ارتقای سطح ارتباطات و تحقق مشارکت معنادار در سیستم فراهم می‌شود. این مهم زمینه ساز وقوع جریان‌هایی در سیستم و محیط خواهد شد که نهایتاً به توانمندسازی بیشتر و بیشتر سیستم (سازمان) آموزش عالی برای پویا شدن و موفقیت در محیط و البته گسترش قلمرو نفوذ سیستم در محیط منجر خواهد شد. چون هرچه سیستم توانمندتر شود، مرز (قلمرو نفوذ) آن گسترش بیشتری می‌یابد. در این

الگو به طور مستمر امکان یادگیری، تشخیص - جهت گیری‌های کارآمدتر و بهبود کیفیت تصمیم، در تعامل نزدیک و مستمر با محیط و نیز اوضاع و احوال داخلی خود برای سیستم فراهم می‌شود. در واقع برای تغییر و بهسازی پویای سیستم تصمیم سازی می‌شود و تصمیمات مذکور با فاصله کمی اتخاذ و عملی می‌شوند. چرخه‌ی مستمر بازخوردی نیز امکان ارزیابی تصمیمات، تغییرات و نتایج و تبعات حاصل را به صورت نزدیک فراهم می‌آورد. در چنین شرایطی رهبری و مدیریت به صورت فرایندی سازی و جاری در کل سیستم - آموزش عالی یا دانشگاه مورد نظر - پیاده می‌شود و آن را پیش می‌برد؛ سیستم (سازمان) نیز هوشمندانه جهت می‌یابد و خود را اصلاح و بهسازی می‌کند. چنین روندی منتج به توان‌مندسازی پویای سیستم می‌شود. بنابراین ملاحظه می‌شود که الگوی مدیریت بر مبنای تنظیم از قابلیت ویژه ای برای مدیریت تغییر و توسعه‌ی درون‌زا در آموزش عالی و مؤسسات آن برخوردار است.

با توجه به آن چه گفته شد سیستم نظارت و ارزیابی می‌تواند نقش منحصر به فرد خود را در آموزش عالی به بهترین وجه در قالب الگوی مدیریت بر مبنای تنظیم ایفا کند؛ به گونه‌ای که به توسعه و بهسازی درون‌زای سیستم آموزش عالی و توان‌مندسازی آن برای اثربخشی و موفقیت در حوزه‌های درون و برون سیستمی منجر شود. این الگو به عنوان سازوکار کلان ایفای نقش نظارت و ارزیابی در خدمت به بهبود و موفقیت سیستم (آموزش عالی یا دانشگاه) از سازوکارهای زیر در ترکیبی سیستمی با هم‌دیگر بهره می‌برد:

- ✓ تعامل مؤثر با محیط تعاملی؛
- ✓ تشخیص - جهت گیری؛
- ✓ ارائه‌ی بازخورد؛
- ✓ یادگیری سازمانی؛
- ✓ بهسازی کیفیت تصمیم در سیستم؛
- ✓ توان‌مندسازی سیستم (سازمان)؛
- ✓ ایجاد و استمرار مشارکت معنادار اجزای سیستم.

تقویت سازوکارهای مذکور و توسعه‌ی روش‌های عملیاتی کارآمد برای تحقق آن‌ها، موجب افزایش احتمال موفقیت سیستم نظارت و ارزیابی در ایفای رسالت و نقش بایسته و شایسته خود در خدمت به آموزش عالی و زیرسیستم‌های آن خواهد شد.

نقش‌ها و کارکردهای نظارت و ارزیابی در آموزش عالی

با توجه به آن چه گفته شد، چنان چه به نظارت و ارزیابی به عنوان یک زیرسیستم بازخوردی یادگیرنده در سیستم آموزش عالی، و از منظر مدیریت بر مبنای تنظیم نگریسته شود، می‌تواند مجموعه نقش‌ها و کارکردهای ارزشمند زیر را در آموزش عالی محقق کند.^۱

- توسعه ارتباط نظام مند (کل نگر، هدفدار و روشمند) با اجزای مختلف سیستم آموزش عالی و میان سیستم مذکور و محیط تعاملی آن؛
- توسعه‌ی یک چرخه‌ی تشخیص سیستمی فعال، پربعد و پربرآیند؛^۲
- فراهم نمودن امکان تنظیم و تعدیل وضعیت کنونی و آینده‌ی سیستم بر اساس بازخوردهای حاصل از دو بند ذکر شده در بالا؛
- کمک به تحقق سلامت سیستمی و اثربخشی و کارایی آموزش عالی (سیستم مورد نظر)؛
- اطمینان از انسجام و درستکاری^۳ سیستمی آموزش عالی (سیستم مورد نظر)؛
- کاهش آسیب پذیری سیستم؛
- کمک به بهبود تصویر بیرونی^۴ سیستم؛
- توسعه رضایت‌مندی اعضا و خدمت گیرندگان سیستم؛
- ایجاد جریانی از یادگیری سازمانی و توسعه‌ی ساختار و فرهنگ یادگیری سازمانی در سیستم؛
- توسعه (زمینه سازی برای) تعامل مؤثر و مشارکت معنادار عوامل درون سیستم در بهسازی و موفقیت آن؛
- کمک به ارتقای سطح مسؤولیت پذیری و پاسخ‌گویی در سیستم؛
- تصمیم سازی برای بهسازی و تغییر (بالتدگی) سیستم؛
- زمینه سازی برای مدیریت عملکرد سیستمی آموزش عالی (یا مؤسسه‌ی مورد نظر) از طریق اثرگذاری بر عملکرد سیستم در زمینه‌های مختلف.

نظارت و ارزیابی به‌منابه‌ی یک چرخه‌ی پویای ارزش در آموزش عالی

تحقق هر یک از اجزای ذکر شده در چرخه کارکردی نظارت و ارزیابی (شکل ۳) و نتایج مثبت حاصل از آن برای سیستم آموزش عالی، به خودی خود، ارزش محسوب می‌شود. به علاوه هر یک از

^۱ در این جا ترتیب بیان موارد به معنای اولویت یا اهمیت آن‌ها نسبت به سایر نقش‌ها و کارکردها نیست.

^۲ Consequential

^۳ Integrity

^۴ External image

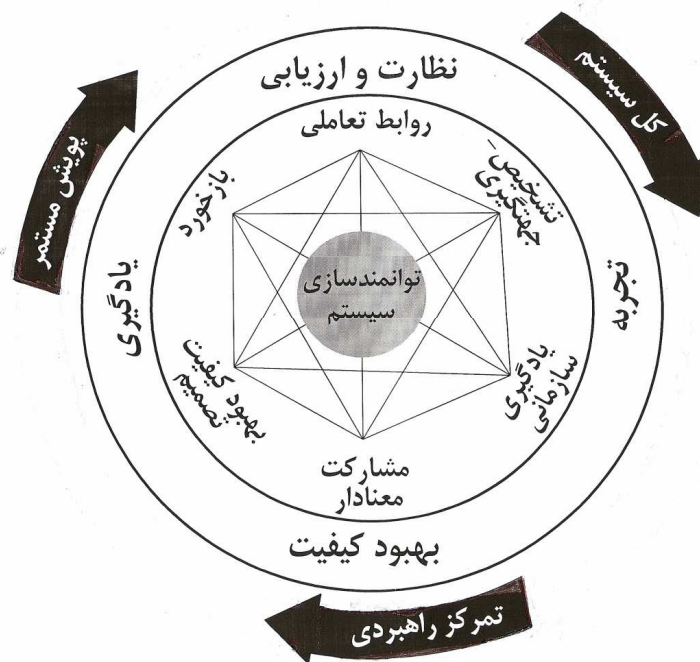
سازوکارهای الگوی مدیریت بر مبنای تنظیم (شکل ۶) و نتایج مثبت ناشی از آن‌ها، و نهایتاً تحقق نقش‌ها و کارکردهایی که برای نظارت و ارزیابی ذکر شد، از زمره‌ی ارزش‌هایی است که یک سیستم نظارت و ارزیابی پیشرفته در آموزش عالی می‌تواند به بار آورد. با این وجود، غایت تلاش نظارت و ارزیابی در آموزش عالی، تولید مستمر یک ارزش حیاتی برای سیستم (آموزش عالی یا مؤسسات آن) می‌باشد: توان‌مندسازی سیستم برای پاسخ‌گویی مناسب به شرایط و اقتضاهای متغیر محیطی و درونی، و تضمین موفقیت، بقای معنادار و توسعه‌ی پایدار خود (ترک زاده و صباغیان، ۱۳۸۵: ۱۳۰).

نظارت و ارزیابی در آموزش عالی، هنگامی می‌تواند به تحقق ارزش مطلوب (غایی) خود دست یابد که واجد شرایط زیر باشد:

- ✓ پاسخی به شرایط و اقتضاهای متغیر و متحول درونی و محیطی سیستم (آموزش عالی یا مؤسسات آن) باشد.
- ✓ تمرکز راهبردی روشنی داشته باشد.
- ✓ کل سیستم (افراد، گروه‌ها و سازمان) را در بر گیرد.
- ✓ نقش‌ها و کارکردهای خود را با کیفیت مطلوبی به انجام برساند (Anderson, 2000)
- ✓ پویا و بالندگی مستمری داشته باشد.

چرخه ارزش نظارت و ارزیابی در آموزش عالی را می‌توان به صورت شکل ۷ نشان داد.

شکل ۷: چرخه ارزش نظارت و ارزیابی در آموزش عالی



منابع

- آرمسترانگ، مایکل (۱۳۸۵) مدیریت عملکرد: راهبردهای کلیدی و راهنمای عملی، ترجمه‌ی سعید صفری و امیر وهابیان، تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- اسکات، ریچارد (۱۳۷۴) سازمان‌ها: سیستم‌های عقلایی، طبیعی و باز (جلد اول)، ترجمه‌ی حسن میرزایی اهرنجانی و فلورا سلطانی تیرانی، تهران: انتشارات دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.
- ترک زاده، جعفر (۱۳۷۸) «مدرسه یادگیرنده»، فصلنامه‌ی مدیریت در آموزش و پرورش، دوره‌ی ۶، پاییز و زمستان، شماره‌ی ۲۳ و ۲۴: ۳۹-۴۵.
- ترک زاده، جعفر (۱۳۸۷) سازوکارهای نظارت همگانی برای تغییر و توسعه‌ی درون‌زا در سازمان، در نظارت همگانی: شهروندی و توسعه‌ی سازمانی (مجموعه مقالات)، تهران: انتشارات مؤسسه‌ی تحقیقات و توسعه‌ی علوم انسانی: ۳۳۵-۳۲۱.
- ترک زاده، جعفر و زهرا صباغیان (۱۳۸۵) «توسعه‌ی سازمانی در شرایط امروز: مفهوم، ماهیت و قلمرو»، پیام مدیریت، سال ۵، شماره‌ی ۱۹ و ۲۰، تابستان و پاییز: ۱۱۲-۱۳۳.
- ذاکر صالحی، غلامرضا (۱۳۸۳) دانشگاه ایرانی: درآمدی بر جامعه‌شناسی آموزش عالی، تهران: انتشارات کویر.
- راولی، دانیل جیمز؛ هرمن دی لوهان و مایکل جی دولنس (۱۳۸۳) تغییر راهبردی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی: برنامه‌ریزی برای بقا و موفقیت، ترجمه حمیدرضا آراسته، تهران: دانشگاه امام حسین (ع).
- کافمن، جری و جری هرمن (۱۳۷۴) برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی: بازسازی ساختارها، بازآفرینی، ترجمه فریده مشایخ و عباس بازرگان، تهران: انتشارات مدرسه.
- گانز، باب (۱۳۷۸) سازمان تنداموز: حفظ و تداوم مزیت رقابتی، ترجمه‌ی خدایار ایلی، تهران: نشر ساپکو.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۸۲) برنامه‌ریزی توسعه‌ی دانشگاهی: نظریه‌ها و تجربه‌ها، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- Advent Engineering Services(AES)(2005); Model(MIT90) for Assessing and Achieving Change, http://www.adventengineering.com/why/mit_90/mit_90.htm.
- Anderson, M. C. (2000); Fast Cycle Organization Development, USA: South-Western Publishing Company.
- Atwell, R. H. (1996); Doctoral Education Must Match Needs and Realities; Chronicle of Higher Education, Nov. 1996, P. B4.
- Cacioppe, Ron(2000); Creating Spirit at Work: Re-Visioning Organization Development and Leadership, the Leadership and Organizational Development Journal, Vol. 21, No. 1, PP. 48-54.
- Edwards, R. (1997); Changing Place? Flexibility, Lifelong Learning and a Learning Society; London and New York: Rutledge.
- Ho, Janice I. S. (2000); Managing Health and Performance in Junior Colleges, International Journal of Educational Management, Vol. 14, Issue. 2, PP. 62-73.
- Theall, M. (2002); Evaluation and Assessment: An Institutional Context, in Field Guide to Academic Leadership(Diamond), San Francisco: Jossey bass, PP. 225-240.

بررسی پیامدهای نظام اعتبار سنجی و رتبه‌بندی دانشگاه‌های ایران

محمدحسن میرزا محمدی*

سیدمجید هاشمی**

چکیده

مسأله‌ی اساسی در پژوهش حاضر، بررسی پیامدهای نظام اعتبارسنجی و رتبه‌بندی دانشگاه‌های ایران است. با توجه به شرایط موجود در دانشگاه‌های ایران، هم‌اکنون فعالیت در زمینه‌ی ارزیابی درونی در حال انجام و کار ارزیابی بیرونی آغاز شده ولی اعتبار سنجی هنوز انجام نشده است. مقاله‌ی حاضر در پی پیش‌بینی پیامدهای اعتبارسنجی و رتبه‌بندی دانشگاه‌های ایران است. روش انجام پژوهش تحلیل اسنادی است و به منظور گردآوری داده‌های لازم جهت پاسخ‌گویی به سؤال‌های پژوهش، اسناد و مدارک موجود، مرتبط و در دسترس جمع‌آوری و به شیوه‌ی کیفی تحلیل شده است. به نظر می‌رسد عمده‌ترین فرصت‌هایی که از برقراری نظام اعتبارسنجی و رتبه‌بندی در دانشگاه‌های ایران نشأت می‌گیرد شامل: تبدیل شدن ایران به قطب علمی در منطقه و جهان اسلام، ایجاد تسهیلات لازم جهت نیل به اهداف چشم‌انداز بیست‌ساله، شناسایی اعتبارات علمی، مورد تأیید قرار گرفتن دانشگاه‌های داخلی توسط دانشگاه‌های خارجی، تمرکززدایی و سپردن عملیات اعتبارسنجی به بخش غیر دولتی و افزایش پذیرش دانشجویی خارجی است. از سوی دیگر عمده‌ترین چالش‌ها برای انجام اعتبارسنجی می‌تواند شامل: غیررقابتی بودن نظام آموزش عالی دولتی، پیچیدگی موضوع و فقدان تخصص‌های ارزیابی، عدم انگیزش جهت تقویت بنیه‌ی علمی به دلیل نداشتن اهداف و روشن نبودن رسالت در دانشگاه‌ها که موجب عدم پذیرش مسؤلیت نسبت به فرایند آموزش و میزان توان‌مندسازی دانشجویان و ارزیابی آنها بعد از پایان دوره است. **واژه‌های کلیدی:** آموزش عالی، پیامدها، کیفیت، اعتبارسنجی، رتبه‌بندی، دانشگاه‌های ایران.

۱- مقدمه

آموزش عالی با پیشینه‌ی ای به قدمت بیش از هشت سده، به عنوان نهادی کلیدی مورد توجه خاص ملت‌ها و دولت‌ها در ایران است. به جرأت می‌توان گفت در میان نهادهای اجتماعی و اقتصادی که ظرف چند سال اخیر پا به عرصه وجود گذاشته‌اند، تنها تعداد انگشت‌شماری توانسته‌اند مانند دانشگاه‌ها دوام آورند و پایدار بمانند. دانشگاه‌ها از پر ارزش‌ترین نهادهایی هستند که جامعه برای پیشرفت و توسعه در اختیار دارد. دانشگاه از یک سو حافظ و انتقال‌دهنده‌ی میراث فرهنگی و از سوی دیگر پاسخ‌گوی نیازهای اجتماعی برای کسب، اشاعه و توسعه‌ی دانش و فناوری می‌باشد. برای دستیابی به چشم‌اندازی مناسب از موقعیت کنونی و مسائلی که دانشگاه‌های کشورهای توسعه‌یافته و

* استادیار دانشگاه شاهد

** دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه شاهد

در حال توسعه پیش رو دارند و یا باید با آن‌ها روبه‌رو شوند لازم است. نظام آموزش عالی به صورت دقیق مورد بررسی قرار گیرد و مؤلفه‌ها، عناصر و عوامل تأثیر گذار بر آن و سهم هر یک از آن‌ها در این عرصه مشخص شود (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴: ۱۱).

پس از نظام آموزش و پرورش، دانشگاه مهم‌ترین و اساسی‌ترین مکانی است که قادر است روحیه‌ی خلاقیت، ابتکار، خودباوری و اعتماد به نفس را در نسل جوان شکوفا سازد. دانشگاه‌ها از گرانبها ترین ذخایری هستند که جامعه برای پیشرفت توسعه در اختیار دارد. امروزه این مراکز به لحاظ دارا بودن دانش و فن در بالاترین سطح تخصصی از اعتبار زیادی برخوردارند و از این رو حساسیت بیشتری نسبت به عملکرد، وضعیت و کیفیت این نظام در مقایسه با سایر نظام‌های جامعه وجود دارد. (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴: ۴۱).

کیفیت، هزینه و بهره‌وری همواره به‌عنوان سه عامل اساسی مورد توجه مدیریت سازمان‌ها و مؤسسات بوده است. اما بحث کیفیت بیش از دو عامل دیگر مورد توجه و دقت قرار گرفته، زیرا نظر بر این است که عوامل هزینه و بهره‌وری به نوعی تحت تأثیر عامل کیفیت قرار می‌گیرند. اگر کیفیت به‌طور مطلق بهبود یابد، هزینه کاهش می‌یابد و بهره‌وری افزایش خواهد یافت. (ساموئل کی، ۱۳۷۹: ۱).

در این خصوص شواهدی در دست است مبنی بر این که افزایش هزینه‌ها در آموزش عالی و به عبارتی اختصاص منابع مالی بیشتر در قبال بازده فراورده‌های کم‌تر، ناشی از فقر کیفیت در نظام آموزش عالی و فعالیت‌های آن است (ایزدی، ۱۹۹۶). روند توسعه‌ی آموزش عالی در کشور در چند سال گذشته تک بعدی و همواره بر رشد کمی استوار بوده و بحث کیفیت مورد کم توجهی و حتی بی توجهی قرار گرفته است.

نتایج تحقیقات و بررسی‌های انجام شده حاکی از آن است که کیفیت آموزش دانشگاهی کشور در سطح مطلوب و قابل قبولی قرار ندارد. خلیجی (۱۳۷۶) مشکلات آموزش عالی ایران را در مقولاتی خلاصه کرده است که تعدادی از آن‌ها که به صورت مستقیم یا غیر مستقیم به کیفیت آموزش عالی مربوط می‌شود. مشکلات مذکور عبارتند از (خلیجی، ۱۳۷۶: ۸۴-۸۵):

- قرار داشتن کشور در زمره‌ی کشورهای در حال توسعه و حاکم بودن شرایط دوران گذار اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی ناشی از آن؛
- رشد جمعیت و تقاضای روز افزون اجتماعی برای آموزش عالی؛
- وجود نارسایی در آموزش متوسطه، راهنمایی و ابتدایی و مواجهه بودن آموزش عالی با ورودی‌های ضعیف؛

- محدودیت منابع مالی (ارزی یا ریالی) کشور در دوران توسعه؛
 - محدودیت یا اشباع بازار کار برای فارغ‌التحصیلان برخی رشته‌ها، خصوصاً علوم انسانی؛
 - رواج پدیده‌ی مدرک گرایی؛
 - مشکلات ساختاری و ضعف کیفی درحوزه‌ی آموزش و پژوهش؛
- بدون تردید فرصت‌ها و امکانات بالقوه‌ی چه در خارج و چه در داخل نظام آموزش عالی کشور وجود دارند که در صورت مدیریت و برنامه‌ریزی آینده‌نگرانه و اثربخش، می‌توانند تا اندازه‌ای در مواجهه با چالش‌ها و غلبه برمشکلات و محدودیت‌های پیش رو نظام آموزش عالی کیفیت علمی را بهبود و ارتقا دهند.

مسئولیتی که امروزه آموزش عالی در قبال سطوح آموزش دیگر و در کل نظام آموزشی برعهده دارد سیاست‌گذاری و تدوین خط مشی جامع برای توسعه‌ی جامعه است. در پی این تقاضا برای ارتباط مناسب‌تر آموزش عالی با شرایط و نیازهای موجود، همگام با آن تقاضا برای بهبود کیفیت آن افزایش می‌یابد. با توجه به اهمیت کیفیت آموزش عالی، کارکردهای آن از جمله کیفیت تدریس، کیفیت برنامه‌های آموزشی، کیفیت برنامه‌های مطالعاتی و تحقیقاتی و... می‌توانند تأثیر قطعی بر نظام یادگیری و یا ددهی محیط آموزشی داشته باشد (بهرامی، ۱۳۷۴ص ۸۶).

در بخش آموزش عالی برنامه‌ی پنج‌ساله‌ی دولت نیز عمده‌ترین مشخصه‌ی آموزش عالی کشور، طی ده سال گذشته، سیر نزولی شاخص‌های آموزش عالی قید شده است. در صورتی که کیفیت دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی مطلوب نباشد، آینده‌ی علمی و فنی کشور اطمینان‌بخش نخواهد بود. کیفیت پایین آموزشی، هم‌چنین به فقر نیروی انسانی متخصص و ماهر می‌انجامد و در نتیجه اهداف برنامه‌های رشد و توسعه‌ی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور با مشکلات عمده‌ای مواجه می‌شوند و این امر دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی را زیر سؤال می‌برد چرا که نقش اساسی دانشگاه‌ها، همانا اتخاذ استراتژی‌های سنجیده جهت توسعه‌ی منابع انسانی و تربیت نیروی انسانی متخصص و ماهر جهت رشد و توسعه‌ی کشور است. بنا بر این در پاسخ به این سؤال که چرا یک نظام (مؤسسه / برنامه) باید درگیر فرایند بهبود و تضمین کیفیت باشد، می‌توان گفت که رشد کمی تک‌بعدی نظام بدون توجه به کیفیت و رشد کیفی به هدر رفتن سرمایه و اتلاف منابع را به دنبال خواهد داشت (ادوارد، ۱۳۸۰: ۱۲-۱۴)

۲- معرفی الگوی اعتبار سنجی

اعتبار سنجی یکی از باسابقه‌ترین و درعین حال بحث‌برانگیزترین الگوهای ارزشیابی آموزش عالی است. از نظر مفهومی اعتبار سنجی از کلمه‌ی Accredited به معنی «به سفارت منسوب کردن، اختیار

دادن، معتبر شناختن، مسؤول دانستن، نسبت دادن» گرفته شده است. در خصوص اعتبار سنجی بسته به تأکید بر جنبه‌ی خاصی از آن تعاریف متفاوتی ارائه شده است. آدلن در دائرةالمعارف آموزش عالی اعتبار بخشی را فرایند کنترل و اطمینان در آموزش عالی ذکر می‌کند که می‌توان به وسیله‌ی آن به بازیابی و سنجش و یا هر دو مقصود و بررسی مؤسسه یا برنامه‌های آن جهت کسب اطمینان از احراز حداقل استانداردهای قابل پذیرش پرداخت (آدلن، ۱۳۷۴).

شورای اعتبارسنجی آموزش عالی اعتبارسنجی را فرایند بازنگری بیرونی کیفیت در آموزش عالی به منظور بررسی برنامه‌های دانشکده‌ها، دانشگاه‌ها و آموزش عالی جهت تضمین و بهبود کیفیت می‌داند و در بعضی کشورها، مانند آفریقای شمالی ایالات کینگ دون، اروپای غربی و ایالات متحده‌ی آمریکا این اصطلاح حاکی از صلاحیت مؤسسات برای پیشنهاد و ارائه برنامه‌های ویژه خاصی است (هایوود^۱، ۲۰۰۱).

بنابراین می‌توان اعتبار سنجی را فرایند کنترل و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی دانست که دارای یک سیکل ارزشیابی چرخشی بر مبنای استانداردهای مورد توافق است. در واقع فرایند اعتبارسنجی از طریق استانداردها، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها به ارزشیابی عملکرد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی می‌پردازد و از این مسیر موجبات ارتقای کیفیت را فراهم می‌آورد (میرزا محمدی، ۱۳۸۷: ۸۲).

در استفاده از ارزیابی یا اعتبار سنجی در نظام‌های آموزش عالی، هدف آن است که یکی از حالت‌های زیر یا ترکیبی از آنها رخ دهد:

- تضمین کیفیت و دستیابی به حداقلی از استانداردها؛
- ارتقای کیفیت؛
- پاسخ‌گویی و شفافیت؛
- تسهیل تحرک دانشجویان در میان نظام‌های آموزش عالی (بازرگان، ۱۳۸۶: ۱۰).

مراحل و فرایند انجام اعتبار سنجی

شواری اعتبار سنجی آموزش عالی یک نظام اعتبار سنجی را دارای مراحل زیر می‌داند (میرزا محمدی، ۱۳۸۶: ۸۶).

(۱) ارزیابی درونی:^۲

در این مرحله گزارشی از عملکرد مؤسسه یا برنامه با مشارکت اعضا تدوین می‌شود.

1- Haywood

2- Internal Evaluation

۲) مرور هیأت همگنان:^۱

در این مرحله گزارش خود- ارزیابی (خود سنجی) از سوی اعضای هیأت علمی و هیأت همگنان در آن تخصص (حرفه)، بازنگری و نظرهای و پیشنهادهای آنها اعلام می‌شود.

۳) بازدید از محل:^۲

در این مرحله سازمان یا نمایندگی های مربوطه یک تیم برای بازدید مؤسسه یا برنامه اعزام می‌کند. گزارش خود - ارزیابی (ارزیابی درونی) مبنای اصلی تیم بازدید کننده است.

۴) اقدام (قضاوت) سازمان اعتبار سنج؛^۳

۵) در این مرحله، از سوی هیأت‌های سازمان و یا نمایندگی آنها سازمان یا برنامه مورد قضاوت قرار می‌گیرد، قضاوت در سه سطح اعطای اعتبار، اعتبار مشروط و یا عدم تأیید: ورت می‌گیرد.

۶) بازنگری به وسیله هیأت‌های خارجی به صورت متناوب:^۴

مؤسسات یا برنامه‌ها مداوماً تحت بازنگری قرار می‌گیرند؛ چرخه‌ی این بازنگری معمولاً ۵ یا ۱۰ سال و در مواردی هم کم‌تر است. البته در این مدت گزارش ارزشیابی درونی با توجه به وضعیت مؤسسه یا برنامه مورد بازنگری قرار می‌گیرد.

در خصوص مراحل انجام اعتبار سنجی در بیان مراحل، تا حدودی اختلاف وجود دارد، اما تأکید اصلی در همه‌ی این بیانات بر دو قسمت اصلی این الگو یعنی ارزشیابی درونی و ارزشیابی بیرونی و در نهایت سنجش اعتبار مؤسسه یا برنامه‌ی تحت ارزشیابی است.

فرایند انجام ارزیابی درونی و بیرونی (اعتبارسنجی)

همان‌گونه که پیشتر در خصوص این الگو عنوان شد الگوی اعتبار سنجی از دو قسمت اصلی تشکیل می‌شود:

الف) ارزشیابی درونی

ب) ارزشیابی بیرونی

در میان رویکردهای ارزشیابی دانشگاهی، ارزشیابی درونی و بیرونی چنان هستند که استفاده از آنها شرایط لازم را برای بهبود مستمر کیفیت نظام دانشگاهی فراهم می‌کند. با این مقدمه به توضیح هر یک از رهیافت‌ها می‌پردازیم.

1- Peer Review

2- Site-Visit

3- Action(Judgment)By Accrediting Organization

4- Angoing External Review

ارزشیابی درونی

ارزشیابی درونی مرحله‌ی آغازین کاربرد الگوی اعتبار سنجی است. در این مرحله نظام دانشگاهی به منظور خود را در آینده دیدن اقدام به ارزشیابی می‌کند تا جنبه‌های قوت و ضعف خود را دریابد و به اصلاح ضعف‌ها پردازد. در این مرحله از ارزشیابی نظام دانشگاهی (گروه / دانشکده / دانشگاه)، خود اعضا به صورت بندی سؤال‌های ارزشیابی می‌پردازد، روش‌های گردآوری داده‌های مورد نیاز را تعیین می‌کند و پس از تحلیل آن‌ها به قضاوت درباره‌ی خود می‌پردازد (بازرگان، ۱۳۷۴: ۵۴).

در این قسمت چنانچه از افراد متخصص در این زمینه برای مشاوره استفاده کنند، کنترل فرایند ارزشیابی در تنظیم سؤالات، انتخاب روش‌ها، طراحی تحقیق، جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها، تعیین معیارهای موفقیت برنامه و استفاده از اطلاعات ارزشیابی برای برنامه‌ریزی آتی را خود اعضا نظام مورد ارزشیابی قرار می‌دهند (بولا، ۱۳۷۵: ۲۳). ارزشیابی درونی که گاهی اوقات خود - ارزیابی، خودسنجی و بازنگری گروهی نامیده می‌شود یک رهیافت مشارکتی در ارزشیابی و بازنگری مؤسسه یا برنامه محسوب می‌شود، که می‌تواند برای شرح و بیان پیشرفت‌ها، حل مسائل و ترغیب به تغییر وضعیت موجود جهت بهبود و ارتقای آن به کار رود. در ارزشیابی درونی، در واقع هدف آن است که دست‌اندرکاران نظام (برنامه) نسبت به هدف‌های نظام و مسائلی که در تحقیق این هدف‌ها وجود دارد، آگاهی بیشتری به دست آورند، سپس میزان دستیابی به آن‌ها را بسنجند تا بر آن اساس به برنامه‌ریزی، جهت بهبود کیفیت پردازند (بازرگان، ۱۳۸۳: ۱۱۴).

بنابراین در ارزشیابی درونی ضمن بررسی وضعیت موجود نظام، مبنایی جهت برنامه‌ریزی فعالیت‌های آتی فراهم می‌شود.

ارزیابی بیرونی^۱

در نگاهی گذرابه مباحث ارزشیابی متوجه این نکته خواهیم شد که تمرکز عمده بر انجام رهیافت ارزشیابی بیرونی بوده است؛ اما یکی از جریان‌های عمده‌ای که در طی دهه‌ی ۱۹۸۰، ارزشیابی درونی را نیز مطرح کرد، فعالیت‌های آرنولدلاو^۲ کانادایی (۱۹۹۱ تا ۱۹۹۳) بود که به مستند سازی و مشارکت برای توسعه ارزشیابی درونی پرداخت. دلیل عمده‌ی آن نیز این بوده که به ارزشیابی به‌عنوان یک حرفه نگاه می‌شد و بنابراین کم‌تر به‌عنوان بخشی از فرایند برنامه‌ریزی سازمان‌ها مطرح بوده است (پاتون، ۱۹۹۷: ۱۳۸-۱۳۹).

1- External Evaluation

2- Arnoldlove

همان‌گونه که اشاره شد الگوی اعتبار سنجی دارای دو قسمت است، ارزشیابی درونی مرحله‌ی اول کاربرد الگوی اعتبارسنجی است، چنان‌چه ارزشیابی درونی انجام شده باشد می‌توان به انجام ارزشیابی بیرونی پرداخت. معمولاً اعتبار سنجی مترادف با ارزشیابی بیرونی در نظر گرفته می‌شود. در تعریف آیتون (۲۰۰۰) از اعتبار سنجی - فرایند بازنگری خارجی کیفیت در آموزش عالی - می‌توان این نکته را یافت. ارزشیابی بیرونی به‌عنوان مکمل ارزشیابی درونی باید به صورت یک چرخه انجام شود؛ چرا که ارزشیابی درونی و بیرونی همپوشی و کنش متقابل در جهت بهبود کیفیت و توسعه‌ی راهبردهای درون دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به منظور بهبود کیفیت فعالیت‌های آن‌ها و بهبود سطوح خدمات ارائه شده و تضمین این که بودجه و منابع دریافتی به مناسب‌ترین صورت مورد استفاده قرار می‌گیرد، دارند (دایس، ۱۹۹۸). در واقع ارزشیابی بیرونی تضمینی برای این امر است که دانشگاه و مؤسسات آموزش عالی، الزامات مراجع عمومی و ذی صلاح و تأمین‌کننده بودجه و هزینه‌ی آن‌ها را فراهم می‌کنند. بنابراین اگر این فرایند مبتنی بر ارزیابی درونی و به‌دست مدیران ارشد و مسؤولین سطوح بالای وزارتخانه مورد حمایت قرار گرفته و از طرف هیأت‌علمی و کارکنان نظام (برنامه) مورد ارزشیابی پذیرفته شود، مبنایی برای تغییر در نظام آموزش عالی در جهت بهبود وضعیت نظام فراهم می‌کند (میرزا محمدی، ۱۳۸۷: ۹۸-۱۰۰).

۳- پیامدها

اگر بخواهیم شروعی برای رتبه‌بندی دانشگاه تعیین کنیم شاید بتوان گفت ضرورت رتبه‌بندی با جریان انبوه سازی آموزش عالی و دغدغه‌های مردم و مالیات دهندگان آغاز شده است. به بیان دیگر دغدغه‌های حساب پس دهی، نظارت بر نحوه‌ی عملکرد مدیریت و افزایش کارایی درونی و بیرونی دانشگاه‌ها، زمینه‌ها و اهمیت نظری توجه به رتبه‌بندی می‌تواند برای دو طرف عرضه و تقاضا اطلاعات مطلوبی جهت تصمیم‌گیری فراهم سازد و اطلاعات لازم برای تخصیص منابع کمیاب دولت و جامعه در اختیار تصمیم‌گیران دولتی و بخش خصوصی قرار گیرد. مبنای نظری رتبه‌بندی دانشگاه‌ها بر اساس اصول رقابت آزاد گذاشته شده است. اصولی که در آن شفافیت قیمت‌ها، عدم انحصار عرضه و تقاضا، و دسترسی به اطلاعات کافی در یک بستر رقابتی برای همگان میسر است. در این فرایند فرض می‌شود که دانشگاه‌ها مانند یک بنگاه اقتصادی عمل می‌کنند و تلاش می‌کنند در بازار رقابتی حاکم بر آموزش عالی با شأن‌دادن توان‌مندی‌های خود به جذب دانشجویان مستعدتر، اعضای هیأت‌علمی توان‌مندتر و کارکنان اداری با مهارت برتر پردازد و هم‌چنین پشتیبانی دولت‌مردان و دیگر

نهادهای و مؤسسات حمایتی را از دانشگاه به دست آورند (مهر علی زاده، ۱۳۸۳: ۸۷). اینک با توجه به این مقدمه فرصت‌ها و چالش‌های پیش روی رتبه‌بندی دانشگاه‌های ایران را بررسی می‌کنیم.

۱-۳- فرصت‌ها

فوائد ناشی از برقراری تضمین کیفیت و اعتبار سنجی در آموزش عالی:

۱- ایجاد زمینه‌های لازم برای تبدیل شدن به قطب علمی در منطقه و جهان اسلام و ایجاد تسهیلات لازم در جهت نیل به اهداف چشم انداز توسعه‌ی بیست‌ساله‌ی نظام مقدس جمهوری اسلامی ایران (سیاری، ۱۳۸۵). از اهداف پیش روی ایران ۱۴۰۴ دستیابی به جایگاه اول علمی در منطقه است. این هدف می‌تواند از طریق استقرار نظام اعتبار سنجی در نظام آموزشی به خصوص آموزش عالی موجب شناسایی فاصله‌ها و رفع آن تا رسیدن به هدف چشم انداز باشد.

۲- اعتبار سنجی و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها می‌تواند باعث به وجود آمدن یک ساختار منظم برای پیگیری نتایج ارزشیابی در زمینه‌ی تضمین کیفیت شود (بازرگان، ۱۳۸۶: ۱۰) که از پیامدهای به وجود آمدن چنین سازوکاری می‌تواند مشارکت اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها به عنوان عناصر پیشگامی در نظام آموزشی به‌شمار آید. از جهت دیگر با شکل گرفتن این ساختار در نظام آموزش عالی ایران این امر از حالت متمرکز-هم اکنون سازمان سنجش آموزش کشور و دفتر نظارت و ارزیابی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری متولی این امر در کشور هستند-به عدم تمرکز و سپردن عملیات ممیزی و اعتبارسنجی به بخش غیردولتی و واگذاری تصدی عملیات وقت گیر و گرایش و تمرکز بر فعالیت‌های اصولی، در زمینه‌ی تدوین و تعیین اهداف مورد نظر و راهبردی در نظام و سیاست‌گذاری در اصول و فرایندها.

۳- ایجاد امکان و تقویت توان شناسایی اعتبارات علمی و مورد تأیید قرار گرفتن تک تک دانشگاه‌های اعتبار سنجی شده داخلی توسط دانشگاه‌های خارجی و سهولت در همکاری‌های علمی ما بین مراکز آموزش عالی داخلی و خارجی (ستاری، ۱۳۸۵). این امر ارتقای کیفیت آموزش عالی در سطح قابل قبول جهانی و هم چنین ارتباط دانشگاه‌های ایران با انجمن‌های علمی بین‌المللی که فقط با دانشگاه‌های اعتبار سنجی شده مراودات علمی داند، می‌شود.

۴- شناسایی و رتبه‌بندی خود به خود دانشگاه‌های اعتبار سنجی شده توسط مؤسسات اعتبار سنجی و مراکز علمی بین‌المللی (ستاری، ۱۳۸۵). مراکزی مانند شبکه‌ی اروپایی تضمین کیفیت در آموزش عالی و نیز شبکه‌ی آسیایی و اقیانوسیه کیفیت در آموزش عالی مثال‌هایی از این نوع مؤسسات بین‌المللی هستند که به رتبه‌بندی و رسمیت شناختن دانشگاه‌ها می‌پردازند. این امر رسیدن به یک استاندارد هدف‌مند و قابل پذیرش مطابق با اهداف ملی و بین‌المللی را در پی خواهد داشت.

۵- تغییر در نگرش به کیفیت آموزش عالی در کشور به دلیل اعتبار بخشی بین المللی و تغییر در جهت مؤلفه‌ی خروج نخبگان (ستاری، ۱۳۸۵). فرار مغزها پدیده‌ی مطرح چند دهه‌ی اخیر به علل فراوانی شیوع پیدا کرده است و دانشگاه‌های مطرح دنیا که اغلب در رده‌های بالای رنکینگ^۱ قرار دارند پذیرای این افراد هستند که انتظار می‌رود با استقرار نظام اعتبار سنجی در دانشگاه‌ها به شناسایی استعدادهای داخلی و سطح آن در دانشگاه‌های بین‌المللی نایل آییم.

۶- بالا بردن درجه‌ی اعتماد دانشجویان و والدین به دانشگاه‌هایی که اعتبار سنجی شده‌اند با توجه به أخذ گواهینامه‌های معتبر داخلی و جهانی (ستاری، ۱۳۸۵). این گواهی نامه‌ها فقط به دانشگاه‌های اعتبار سنجی شده تعلق می‌گیرد و در سطح بین‌المللی قابل قبول است.

۷- افزایش پذیرش دانشجوی خارجی علاقه‌مند به تحصیل در ایران به دلایل:

الف) حصول اطمینان از کیفیت مطلوب آموزش که مورد تأیید ممیزان بیرونی و بین‌المللی است.
ب) مزیت کم بودن هزینه تحصیلات عالی در ایران در مقایسه با سایر کشورها (ستاری، ۱۳۸۵).
۸- با انجام اعتبار سنجی و رتبه‌بندی در یک دانشگاه کلیه‌ی زنجیره‌های درگیر در نظام آموزشی نیز دارای اعتبار و مزیت نسبت به دانشگاه‌های دیگر خواهند شد. و این مهم جز از طریق استقرار این نظام دست‌یافتنی نیست.

۳-۲- چالش‌ها

در ضرورت ارزیابی و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها هیچ کس شک ندارد؛ اما این کار در درجه‌ی اول نیازمند فرهنگ سازی یا به قولی ترویج شفافیت سازی در فضای دانشگاهی و در بین مدیران و اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها است. در زیر به چالش‌ها و تهدیدهای پیش روی اعتبار سنجی و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها می‌پردازیم.

۱- نبودن ساختار سازمانی اعتبار سنجی در آموزش عالی؛ در صورتی استفاده از ارزیابی و اعتبار سنجی در آموزش عالی به تضمین کیفیت، ارتقای کیفیت، پاسخ‌گویی و تسهیل تحرک دانشجویان در نظام‌های آموزش عالی تحقق می‌بخشد که ساختار سازمانی و فرایند لازم برای اجرای ارزیابی به وجود آمده باشد و سازوکار مناسب برای پیگیری نتایج ارزیابی در زمینه‌ی بهبود کیفیت سازماندهی شده باشد. (بازرگان، ۱۳۸۶: ۱۱).

۲- عدم انجام کامل ارزیابی درونی: ارزیابی درونی، پایه‌ی اعتبار سنجی آموزش عالی است. به رغم تعدادی طرح ارزیابی درونی در پاره‌ای از گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های

کشور، هنوز ارزیابی بیرونی آن‌ها توسط همتایان حرفه‌ای، همچنان به صورت حلقه ای مفقوده یا معوق و در ابهام مانده است و دانشگاه‌های ما را با خلأ نظام اعتبار سنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی مواجه ساخته است (فراستخواه و بازرگان، ۱۳۸۹: ۱۰۹).

۳- توجیه نبودن و عدم مشارکت اعضای هیأت علمی در خصوص اهمیت و ضرورت ارزیابی و اعتبار سنجی در آموزش عالی؛ نتایج یک دهه ارزیابی کیفیت در آموزش عالی نشان می‌دهد که اعضای هیأت علمی کشور، در صورت مشارکت دادن آنان در فرایند ارتقای مستمر کیفیت گروه آموزشی، نقش خود را به عنوان فرد مسؤول در ارتقای کیفیت به خوبی احساس و ایفا می‌کند. اما از آن‌جا که معمولاً ساختار سازمانی ارزیابی در سطح دانشگاه از انسجام لازم برخوردار نیست، این احساس مسؤولیت از حالت بالقوه به بالفعل در نمی‌آید. از طرف دیگر به دلیل عدم اطلاع رسانی و نبود متخصص در این حوزه اعضای هیأت علمی توجیه نیستند (بازرگان، ۱۳۸۶: ۱۱).

۴- کمبود بودجه‌ی اختصاص یافته به گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها برای ارزیابی درونی و بیرونی، از چالش‌های مهم پیش روی اعتبار سنجی است. البته فصل بودجه ای برای ارزشیابی در سازمان سنجش به وجود آمده که در مقایسه با قبل پیشرفت داشته (بازرگان، ۱۳۸۶: ۱۱۷) اما از ملزومات اساسی اعتبار سنجی، وجود اعتبار قابل توجه است.

۵- عدم اختصاص امتیازات پژوهشی در قبال انجام ارزیابی درونی و بیرونی به اعضای هیأت علمی.

بها ندادن وزارت علوم به این امر موجب رکود فعالیت‌ها و بی‌انگیزه کردن اعضای هیأت علمی می‌شود.

۶- مشکل روش شناختی که به جای اندازه گیری واقعیت‌های آشکار شده بیشتر به نظر سنجی می‌پردازد.

۷- نادیده گرفتن کیفیت در رتبه بندی: کیفیت تحقیقات، مقالات و کتاب‌های منتشره دانشگاهیان در رشته‌ها تابع عوامل و متغیرهای زیادی است که معمولاً در جریان رتبه بندی کمی آثار پژوهشی دانشگاه‌ها، کم‌تر به آن توجه می‌شود. به عبارت دیگر در رتبه بندی به کیفیت، بهای چندانی داده نمی‌شود و شاخص‌های مناسبی برای ارزیابی عملکرد کیفی دانشگاه‌ها و در نهایت رتبه بندی کردن آن‌ها وجود ندارد (مهر علی زاده و همکاران، ۱۳۸۲:

۸- در بحث کارایی و رتبه‌بندی، دانشگاه‌ها دارای رسالت‌های مختلفی هستند و رتبه‌بندی آن‌ها به منزله‌ی نادیده گرفتن رسالت‌ها و اهداف خاص هر دانشگاه است. فیلیپ آلتاباخ استاد آموزش عالی و مدیر مرکز بین‌المللی آموزش عالی کالج بوستون آمریکا (۲۰۰۶) اظهار داشته که رتبه‌بندی دانشگاه‌ها در سطح بین‌المللی نگرانی‌های اساسی برجای گذاشته است. زیرا در رتبه‌بندی‌های بین‌المللی غالباً انتشارات دانشگاه‌ها براساس تعداد مقالات ISI محاسبه می‌شود. این مجلات عمدتاً براساس شرایط و ضوابط علمی کشورهای آمریکا و انگلستان گذاشته شده‌اند. درحالی که زبان انگلیسی بیشتر در زمینه‌های علوم پایه و مهندسی و کشاورزی گسترش یافته و شرایط لازم را برای به کارگیری و انتشار مقالات در حوزه‌ی علوم انسانی ندارد. در همین زمینه ذکر استنادهای علمی نیز نمی‌تواند ملاک مناسبی باشد؛ زیرا دانشمندان آمریکایی بیشتر به منابع آمریکایی استناد می‌دهند و از منابع علمی دیگر کشورها غفلت می‌کنند.

عدم وجود رقابت در دانشگاه‌های ایران: اصولاً بستری که آموزش عالی دولتی و غیرانتفاعی ایران در آن فعالیت می‌کند فاقد نشانه‌های رقابت است. عدم وجود رقابت در دانشگاه به دلیل فقدان مکانیسم منطقی و کارآمد جهت انتخاب مدیریت مؤسسات آموزش عالی، عدم توجه به شایسته‌سالاری در مدیریت‌های دانشگاهی، تخصیص ناکارآمد منابع دولتی به دانشگاه‌ها، وجود رانت در سیستم تخصیص منابع دانشگاهی ایران، وجود پدیده‌ی نادرست مدرک گرایی به دلیل تأکید بازار مشاغل بر مدارک عالی‌تر بدون توجه به کیفیت آن، وجود تبعیض در استخدام بدون توجه به کیفیت دانش‌آموختگان، عدم توانایی بازار کار در بخش دولتی و خصوصی در ارزش‌گذاری مدارک دانشگاهی به وضوح در آموزش عالی ایران آشکار است. در چنین شرایطی فرض رتبه‌بندی براساس عملکرد دانشگاه‌های با عملکرد بالاتر قابل توجیه نمی‌باشد و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها در شرایط نابرابر موجب نادیده گرفتن شانس دیگر دانشگاه‌ها برای پیشرفت می‌شود (مهر علی زاده، ۱۳۸۳: ۷۶).

۴- جمع بندی و ارائه‌ی پیشنهاد

یک دهه از اولین کوشش نظام‌های آموزش عالی ایران برای ارزیابی مستمر و تضمین کیفیت مؤسسه‌های آموزش عالی می‌گذرد. هرچند ایران از جمله کشورهای است که در منطقه‌ی آسیا و استرالیا برای کسب تجربه در ارزیابی مستمر آموزش عالی قدم برداشته است، گام‌های آن به‌طور انسجام یافته انتظارات مربوط به بهبود کیفیت نظام آموزش عالی را هنوز برآورده نکرده است. برای ساختار سازی جهت ارزیابی کیفیت در سطح دانشگاه‌ها موفقیت‌های قابل توجیهی به دست آمده است. اما در زمینه‌ی ایجاد ساختار مناسب برای ارزیابی و اعتبار سنجی در آموزش عالی ایران کوشش‌ها

ناکافی است. این چالش‌ها باعث می‌شود تا دانشگاه‌های کشور نتوانند درک درستی از رتبه‌بندی به‌دست آورند و در نتیجه به ارائه‌ی آمارهای غیر واقعی، نادرست و فریب‌دهنده از عملکرد خود برای کسب موقعیت بهتر علمی و اجتماعی اقدام می‌کنند. این معضلات و چالش‌ها نه تنها در کشور ما بلکه در کشورهایی که از لحاظ کیفیت آموزش عالی در سطح بالایی برخوردار هستند، نیز وجود دارد. به‌طوری‌که در سمپوزیوم چالش‌های رتبه‌بندی کردن دانشگاه‌ها که در فوریه ۲۰۰۶ در دانشگاه لیدن هلند برگزار شد، مشکلات رتبه‌بندی که ما در بالا به آن‌ها اشاره کردیم، به‌طور گسترده از سوی افرادی که در این سمپوزیوم مقاله ارائه کردند، نیز مطرح شد. در جهت تسریع در فرایند اعتبار سنجی مؤثر دانشگاه‌ها نکات زیر پیشنهاد می‌شود:

- تشکیل نهاد سیاست‌گذاری آموزش عالی و تعیین هرچه سریع‌تر عوامل و استانداردها و شاخصه‌ها در آموزش عالی. - تصویب آیین‌نامه‌ها و ضوابط اصلی در این نهاد جهت فعال کردن بخش غیر دولتی در زمینه‌ی ارزشیابی بیرونی و تشکیل نهادهای غیر دولتی تضمین کیفیت آموزشی بین‌المللی در حوزه‌ی آموزش عالی و تعیین اهرم‌های نظارتی. - بالا بردن انگیزه در آموزش عالی برای اعتبارسنجی و طراحی سیستم‌های تشویقی و برانگیزاننده مانند تخصیص اعتبارات پژوهشی ویژه برای گروه‌های داوطلب و تسهیلات ویژه برای کادر علمی و کارمندان آموزشی.

- برگزاری کارگاه‌های دانش‌افزایی و ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای برای اعضای هیأت علمی.

- فرایند ارزشیابی آموزش عالی یک منطق اجتماعی و سازمانی دارد و بدون ملزوماتی مانند رشد نهادهای حرفه‌ای، فرایند آزاد سازی، وجود استقلال دانشگاهی و اختیارات لازم گروه‌ها نمی‌تواند توسعه پیدا کند.

- ایجاد یک شبکه‌ی کیفیت دانشگاهی که دارا ویژگی‌های زیر است: انطاف پذیری، جلب اعتماد افراد ذی‌ربط و ذینفع، استمرار و پایداری در فعالیت‌های مورد نظر، به صرفه بودن از نظر امکانات انسانی و کالبدی و... این شبکه علاوه بر این مزایا دلبستگی به کیفیت را در اعضای هیأت علمی تقویت می‌کند و فرایند بهبود را در آموزش عالی استمرار می‌دهد.

و در پایان اجرای اثر بخش اعتبار سنجی و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها نیازمند همکاری وسیع، همدلی و عزم نزد تمامی ارکان نظام آموزش عالی از سطح وزارت خانه تا گروه‌های آموزشی است.

منابع

- آدلن، سی (۱۳۷۴) «اعتبار دهی در آموزش عالی». ترجمه نادرقلی قورچیان، فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۹، (۱۷۵-۱۵۹).
- ادوارد سالیس (۱۳۸۰) مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش. ترجمه: سید علی حدیقی، تهران: نشر هوای تازه.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۶) «کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه‌های بین‌المللی». فصلنامه‌ی رهیافت، شماره‌ی ۱۵۵: ۶۰-۷۰.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۰) ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایندهای عملیاتی، تهران: انتشارات سمت.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۷) «آغازی بر ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران: چالش‌ها و چشم اندازه‌ها»، ترجمه‌ی داوود حاتمی، فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره‌ی ۱۵ و ۱۶، ص ۱۲۵-۱۳۶.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۶) «ساختارسازی برای ارزیابی کیفیت نظام آموزش عالی ایران»، مجموعه مقالات سومین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- بازرگان، عباس؛ فراسخواه، مقصود (۱۳۸۶) «ارزشیابی درونی و بیرونی در آموزش عالی، طرحی نا تمام»، مجموعه مقالات سومین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- بازارگادی، مهنوش (۱۳۷۷) الگویی جهت اعتبار بخشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور در بخش دولتی و غیر دولتی. رساله‌ی دکتری دانشگاه آزاد، تهران: واحد علوم تحقیقات.
- سیف، علی اکبر (۱۳۷۵) روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی در آموزش عالی، تهران: نشر دوران
- مهر علی زاده. یداله (۱۳۸۳) جهانی شدن، تغییرات سازمانی و برنامه‌ریزی توسعه منابع انسانی، اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران اهواز.
- مهر علی زاده، یداله و همکاران. (۱۳۸۲) بررسی کارایی درونی دانشگاه: مطالعه‌ی موردی در دانشگاه شهید چمران اهواز طی سال‌های ۱۳۷۲-۱۳۷۹. طرح تحقیقاتی مصوب معاونت پژوهشی دانشگاه شهید چمران اهواز، شماره‌ی ۳۹۳.
- محمدی، رضا (۱۳۸۴) ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی (مفاهیم، اصول، روش‌ها، معیارها)، تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- میرزا محمدی، محمد حسن (۱۳۸۷) چند مبحث اساسی در آموزش و پرورش تطبیقی از منظر فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: نشر یسطرون.
- سیاری (؟) (۱۳۸۵) «اهداف و نتایج اعتبار سنجی در دانشگاه‌ها»، آفرینش روزنامه مستقل سراسری صبح ایران، تهران
- Heywood. L(2001)A Comprehensive Fremework For Quality Evaluation & Improvement in Universities , www. Quailty. Nist. gov1
- Thune. C(1996). The Alliance of Accountability and Improvement: The Danish Experience , Quality in Higher Education , Vol. 2 No. 1p.
- Dubolis. P(1998) Evaluation and self _ Evaluation in European universities , www. Pjb. Co. uK /Upi/pb5. htm.
- Izadi , m. (1996). Quality in Higher Education; Journal of industrial Teacher Education:vol33,nu2.
- Quality Assurance Agency for Higher Education(QAA)(2000). Code of practice for the assurance of academie quality and standards in higher education.
- Unesco(1996). world Guide to Higher Education. unesco publishing.

مقایسه میزان به کارگیری مؤلفه‌های سازمان یاددهنده در دانشگاه‌های علوم پزشکی و غیرپزشکی

سعید رجایی‌پور*

حسین زارع محمدآبادی**

چکیده

نکته‌ی اساسی در مدیریت و رهبری عصر حاضر این است که مدیران باید دانش، توانایی، مهارت و تسلط خود و کارکنان سازمان را افزایش دهند. سازمان‌هایی توانسته‌اند به حیات خود ادامه دهند که به موقع، تحولات محیط پیرامونی را تشخیص و واکنش مناسب از خود نشان دهند. دانشگاه‌ها نیز از این امر مستثنی نیستند. آینده از آن دانشگاه‌هایی خواهد بود که بر توسعه و آموزش کارکنان سرمایه‌گذاری کنند و یادگیری و یاددهی را در سازمان‌های خود نهادینه سازند. در این مقاله ابتدا سازمان‌های یاددهنده، معرفی می‌شود و سپس نتایج حاصل از بررسی میزان به کارگیری مؤلفه‌های سازمان یاددهنده در برخی از دانشگاه‌های علوم پزشکی و غیرپزشکی مورد بحث قرار می‌گیرد. در این پژوهش از روش توصیفی و پیمایشی استفاده شده است. جامعه‌ی آماری کلیه‌ی اعضای هیأت‌علمی دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی بوده که ۳۴۵ نفر از آنان از پنج دانشگاه پزشکی و پنج دانشگاه غیرپزشکی به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به صورت تصادفی انتخاب شدند، برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز از پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته‌ی ۷۴ سؤالی براساس پنج مؤلفه‌ی اصلی سازمان یاددهنده-دیدگاه قابل یاددهی، ایده‌ها، ارزش‌ها، انرژی هیجانی، و قاطعیت در تصمیم‌گیری استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان داد که تفاوت بین میانگین‌های هر پنج مؤلفه در ده دانشگاه معنی‌دار است ($P=0.0001$) و بین ۱۱ تا ۱۸ درصد واریانس نمرات مؤلفه‌ها مربوط به تفاوت بین دانشگاه‌هاست. نتایج تحلیل مانوای تفاوت بین میانگین‌های مؤلفه‌ها در بین دانشگاه‌های پزشکی و غیرپزشکی نیز حاکی از این است که به استثنای مؤلفه دیدگاه قابل یاددهی در سایر مؤلفه‌ها تفاوت بین میانگین‌ها معنی‌دار است. در رتبه‌بندی کلی نیز دانشگاه علوم پزشکی اصفهان و دانشگاه لرستان به ترتیب با ۲/۳۵ و ۲/۱۴ بالاترین رتبه و دانشگاه علوم پزشکی گیلان و دانشگاه همدان به ترتیب با ۱/۸۵ و ۱/۶۶ پایین‌ترین رتبه را داشته‌اند. نتایج حاصل از این پژوهش می‌تواند برای ارتقای کیفیت رهبری و فرایندهای آموزشی، پژوهشی و یادگیری در دانشگاه‌ها مورد استفاده قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: سازمان یاددهنده، دانشگاه علوم پزشکی، دانشگاه غیرپزشکی، دیدگاه قابل یاددهی،

ایده‌ها، ارزش‌ها، انرژی هیجانی، و قاطعیت در تصمیم‌گیری.

مقدمه

از زمان طرح نگرش مدیریت اقتضایی، این تفکر نیز به تدریج شکل گرفت که برای اداره‌ی موفق سازمان‌ها در آینده نمی‌توان به یافته‌های کنونی علم مدیریت بسنده کرد. به همین دلیل، از دهه‌ی ۱۹۶۰

* استادیار دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان

** دکتری مدیریت آموزشی و مدرس دانشگاه اصفهان

مطالعات به این سمت جهت یافت که باید در باره‌ی محیط، رقبا، نیاز مشتریان، امکانات و محدودیت‌ها برنامه‌ریزی‌های لازم انجام گیرد (نجف بیگی، ۱۳۸۵). دمینگ با مطرح کردن مفهوم مدیریت کیفیت جامع در صدد ایجاد تحول در رشته‌ی مدیریت و فراهم کردن دانش لازم برای این تحول بود. این شیوه با مدل‌های مکانیکی و سنتی مدیریت متفاوت است. یک متدولوژی و روش بسته و ثابتی نیست؛ بلکه فرایند باز و براساس نیازهای جامعه است (برومند، ۱۳۷۳).

مدیریت کیفیت جامع مستلزم تغییر و نوآوری در فرهنگ سازمانی به عنوان بستر و زمینه‌ی انجام کار و عمل است. فرهنگ حاکم بر سازمان به عنوان مبنای رفتار جمعی زیر بنای هر گونه تغییر و کیفیتی در سازمان‌ها به خصوص سازمان‌های آموزشی است که خود سازمانی فرهنگی محسوب می‌شوند. این نوع مدیریت از نظر فرهنگی مستلزم پذیرش عقاید و نگرش‌های خاصی است. این عقاید و نگرش‌ها شامل اعتقاد به مدیریت و رهبری مشارکتی، شناسایی نیازهای ارباب رجوع، تأکید بر فرایندها، درست انجام دادن کارها، ارتباط سازنده و خلاق با کارکنان و ارباب رجوع می‌شود. در این دیدگاه ارباب رجوع و از آن‌ها مهم‌تر رضایت آن‌هاست. چه ارباب رجوع داخل سازمان و چه خارج از سازمان باشند. نیازهای ارباب رجوع در چارچوب چه، چرا، کی و چگونه قابل شناسایی است. فرض این دیدگاه براین است کسانی که کارها را انجام می‌دهند عناصر و ماهیت آن کار را به خوبی می‌شناسند و لذا می‌توان انتظار داشت که این افراد بهترین افراد برای ارائه‌ی پیشنهاد در جهت رسیدن به بهبود در سازمان هستند. بنابراین کار گروهی، مدیریت و رهبری مشارکتی، تصمیم‌گیری مشارکتی و ارتباط سازنده و خلاق با کارکنان، اندیشیدن خلاق و ارائه‌ی ایده‌های جدید و بهبود مستمر فعالیت‌ها و فرایندها از اجزای و عناصر ضروری مدیریت کیفیت جامع محسوب می‌شود.

مفهوم کیفیت تاکنون چهار دوره تکاملی را طی کرده است. در مرحله‌ی اول مفهوم کیفیت به معنی تطابق با استاندارد، در مرحله‌ی دوم کیفیت به معنی تطبیق برای کاربرد و در مرحله‌ی سوم به معنی تطبیق با هزینه‌ها و در مرحله‌ی چهارم کیفیت به معنی تطبیق با آخرین نیازهای ارباب رجوع است. بنابراین امروزه مدیریت کیفیت بر رضایت ارباب رجوع متمرکز شده است و برای رسیدن به این هدف، بهبود مستمر، مشارکت جامع کلیه‌ی کارکنان و شبکه‌سازی اجتماعی را در سرلوحه‌ی کار خود قرار داده است (شیبا، ۱۳۸۰). با وجود این، نکته‌ی اساسی در مدیریت و رهبری عصر حاضر این است که مدیران باید دانش، توانایی، مهارت و تسلط خود و کارکنان سازمان را افزایش دهند. با مطرح شدن رشد و توسعه‌ی کارکنان نیاز به یادگیری نیز مطرح می‌شود. سازمان‌هایی توانسته‌اند به حیات خود ادامه دهند که به موقع تحولات محیط پیرامونی را تشخیص، و واکنش مناسب از خود نشان دهند. دانشگاه‌ها نیز از این امر مستثنی نیستند. با کاهش جمعیت جوان دانش‌آموزی در سال‌های اخیر و افزایش روز افزون مؤسسات و مراکز

متعدد آموزش عالی در کشور، طولی نخواهید کشید که دانشگاه‌ها برای جذب دانشجو باید به رقابت پردازند و دانشگاه‌هایی در این رقابت برنده خواهند بود که از هم اکنون برنامه‌ریزی لازم برای آینده داشته باشند. آینده از آن دانشگاه‌هایی خواهد بود که بر توسعه و آموزش کارکنان سرمایه‌گذاری کنند و یادگیری و یاددهی را در سازمان‌های خود نهادینه سازند.

در دهه‌ی ۱۹۸۰ هنگامی که سازمان‌ها به این نتیجه رسیدند که به یادگیری نیاز دارند، سرمایه‌گذاری روی آموزش نیروی انسانی افزایش یافت. آرجریس و شون^۱ با اعلام این که کوشش برای یافتن یک نظریه‌ی مدیریتی جهان شمول برای اداره‌ی مؤسسات موفقیت آمیز نبوده است و هیچ تئوری مدیریتی، هر قدر هم که جامع و فراگیر باشد نمی‌تواند پاسخ‌گوی پیچیدگی مسایلی باشد که در اجرای امور سازمان‌ها به وجود می‌آید، مفهوم یادگیری سازمانی^۲ را ارائه دادند (آرجریس و شون، ۱۹۷۸).

امروزه اکثر مکاتب مدیریت معتقدند که سازمان‌ها باید بتوانند بیاموزند و اعتقاد بر این است که یادگیری، توانایی اساسی دهه‌ی ۱۹۹۰ بوده و در دهه‌ی نخست قرن بیست و یکم نیز همین تفکر جاری خواهد بود (دیکسون، ۱۹۹۲).

متخصصان مدیریت را عقیده بر این است که انسان و دانش، دو کلید تعیین‌کننده‌ی اثربخشی سازمان هستند. این تشخیص با مطالعه‌ی پیترز و واترمن^۳ که تفکر مشتری‌گرایی، فرهنگ سازمانی، دیدگاه در تولید از طریق نیروی انسانی را به عنوان ابزاری برای نیل به اهداف سازمانی مطرح کردند، آشکار شد (پیترز و واترمن، ۱۹۸۲). یادگیری سازمانی فرایند تشخیص و اصلاح خطاهاست که افراد به عنوان نمایندگان سازمان به یادگیری می‌پردازند. کسب آگاهی و توزیع و تفسیر اطلاعات و یادگیری از تجربیات نظام، یادگیری سازمانی را تشکیل می‌دهند. فرایند یادگیری به دو صورت یادگیری انطباقی و یادگیری خلاق صورت می‌گیرد. در یادگیری انطباقی تغییراتی در اثر واکنش شرایط محیطی در چگونگی انجام امور در سازمان به وجود می‌آید تا سازمان خود را با محیط تطبیق دهد؛ در صورتی که در یادگیری خلاق تغییراتی بر روی مبانی و روش‌های اساسی انجام می‌گیرد. این نوع یادگیری بسیار فراتر از واکنش ساده به تحولات محیطی است. آنچه در این باره قابل ذکر است این است که یادگیری انطباقی و یادگیری خلاق که تحت عناوین یادگیری تک حلقه‌ای و دو حلقه‌ای، یادگیری در سطح پایین‌تر و بالاتر، یادگیری تاکتیکی و استراتژیکی نیز مورد بحث قرار گرفته مکمل یک دیگرند و می‌توانند توأماً مورد استفاده قرار بگیرند. یادگیری جز طبیعت انسان است بنابراین سازمانی در حال یادگیری است که به طور مستمر شایستگی‌ها و قابلیت‌های کارکنان خود را تقویت و زمینه‌ی انطباق‌پذیری و خلاقیت را از طریق آموزش و

1- Argyris and Schon

2 - organizational learning

3 - Peters & Waterman

برنامه‌ریزی‌های متنوع و پردازش اطلاعات و ارزیابی مستمر پرورش دهد و آن‌ها را برای پاسخ دادن به مسائل سازمانی کمک کند. برای رسیدن به یادگیری در سطوح بالاتر باید همواره قابلیت‌های شخصی افراد را افزایش داد. هم‌چنین با یک رویکرد سیستمی یادگیری گروهی و دستیابی به اهداف مشترک را تشویق و الگوهای ذهنی خود و کارکنان را پویا و انعطاف پذیر کرد.

یکی از راهبردهای اساسی این نظریه گفتگو^۱ و یادگیری است. گفتگو متضمن صبر و بردباری در شنیدن، بلند نظری در فرایند اندیشیدن و تکثرگرایی در تولید و بیان نظرهای مختلف است. با گفتگو فرهنگ تفاهم و تعامل گسترش می‌یابد و زمینه‌ی اصلاح الگوهای ذهنی فراهم و سازمان برای یادگیری آماده می‌شود. سازمان‌های آموزشی، باید یادگیری را در سرلوحه‌ی امور خود قرار دهند و زمینه‌ی ارتقا و توسعه‌ی مهارت‌های فردی و سازمانی کارکنان را با رهبری و تصمیم‌گیری مشارکتی و با اصلاح و توسعه‌ی الگوهای ذهنی و یادگیری هر چه بیشتر استادان فراهم کنند؛ این فعالیت‌ها بهبود مستمر فردی و سازمانی را به دنبال خواهد داشت.

در سال ۱۹۹۰ سنکه^۲ با انتشار کتاب پنجمین فرمان^۳، سازمان‌های یادگیرنده^۴ را مطرح ساخت (سنگه، ۱۳۷۷) لیکن در هزاره‌ی جدید یادگیری برای توسعه‌ی منابع انسانی، فراتر از سطح سازمان‌های یادگیرنده است. در این زمینه بسیاری از سازمان‌های جهانی اعتقاد دارند فقط سازمان یادگیرنده عاملی کافی برای ادامه‌ی حیات در محیط پر رقابت امروزی نیست و سازمان‌ها نیاز به یاددهندگی دارند؛ به عبارت دیگر، یادگیرنده بودن و دانش‌آفرینی برای سازمان پیشرفت همه جانبه‌ای فراهم نمی‌کند و چه بسا سازمان‌ها چنان غرق یادگیری و جمع‌آوری اطلاعات باشند که زمینه‌ها و مکانیزم‌های انتقال یادگیری را که خود مهم‌ترین رویکرد یادگیری است فراموش کنند، پس سازمان‌های یادگیرنده باید به سازمان‌های یاددهنده^۵ تبدیل شوند. در این مقاله ابتدا سازمان‌های یاددهنده معرفی و سپس نتایج حاصل از بررسی میزان کاربست مؤلفه‌های سازمان یاددهنده در برخی از دانشگاه‌های علوم پزشکی و غیر پزشکی مورد بحث قرار می‌گیرد. نتایج حاصله می‌تواند برای ارتقای کیفیت رهبری و فرایندهای آموزشی، پژوهشی و یادگیری در دانشگاه‌ها، مورد استفاده قرار گیرد.

سازمان‌های یاددهنده

سازمان‌های یاددهنده سازمان‌هایی هستند که در آن همه یاددهنده و یادگیرنده هستند و یاددهی و یادگیری همه روزه در کالبد فعالیت‌های سازمان انجام می‌پذیرد. نظریه‌ی سازمان‌های یاددهنده که تیچی

1 - Senge

2 - The Fifth Discipline

3 - learning organizations

4 - teaching organization

آن را در اواخر دهه‌ی ۱۹۹۰ ارائه کرد بر اساس تحقیقات خود او در بزرگ‌ترین و موفق‌ترین سازمان‌های تجاری و صنعتی جهان از جمله جنرال الکتریک^۲ بود. سازمان‌های یاددهنده سازمان‌هایی هستند که راز ماندگاری در جهان رقابتی را در توسعه و تربیت رهبران می‌بینند و توانسته‌اند با ایجاد چرخه‌های یاددهی^۳ و دیدگاه‌های قابل یاددهی^۴ هم‌چنان به عنوان سازمان‌های پیشرو و برنده در جهان مطرح باشند. تیچی در سراسر کتاب‌هایش ارتباط بین چارچوب چرخه‌ی رهبری پیشنهادی خود و کارهای سایر پژوهشگران و دانشمندان را تأیید و تصدیق می‌کند. این‌ها شامل «مراحل تحولات موفقیت آمیز» بریجز^۵ (۱۹۹۴)، «نظریه بازرگانی و چارچوب پرسش‌های درونی و بیرونی» دراکر^۶ (۱۹۹۵)، «اهمیت یادگیری از طریق داستان‌های دراماتیک» گاردنر^۷ (۱۹۹۶)، «شکل‌گیری رهبری و شخصیت از طریق تجربیات اولیه کودکی» توسط جمعی از دانشمندان نظیر برنز^۸ (۱۹۷۸)، گاردنر^۹ (۱۹۹۰)، و «ظرفیت رهبران برای تأثیر گذاری بر الگوهای ذهنی دیگران» بنیس^{۱۰} (۱۹۹۶) است. چارچوب تیچی کاملاً با دیدگاه‌های تغییر سازمانی تعداد دیگری از پژوهشگران و محققان همسویی دارد (تامپسن، ۱۹۹۹: ۲). تمایز الگوی وی

تأکید بر توسعه دیدگاه قابل یاددهی رهبران و استفاده از این دیدگاه برای توسعه سایر رهبران است. برای مثال یکی از همکاران وی در دانشگاه میشیگان، دیوید اولریچ^{۱۱} (۱۹۹۷) هفت عامل کلیدی موفقیت برای تغییر عمده و مجموعه پرسش‌های ارزیابی را ارائه داد که می‌توانند توسط رهبران و متخصصان منابع انسانی مورد استفاده قرار گیرند. مقوله‌های بنیادی تیچی با هشت مرحله ایجاد تغییر کاتر^{۱۲} (۱۹۹۶) از جمله بررسی واقعیت‌های فعالیت‌های تجاری، مفهوم ضرورت، تمرکز بر ارتباطات، و توجه به ایده‌ها، فرهنگ و سیستم‌ها قابل مقایسه است. مؤلفه‌های اصلی سازمان یاددهنده براساس نظریه‌ی تیچی عبارتند از:

۱) دیدگاه قابل یاددهی: هر کس بر اساس دانش و تجربه‌ی خویش دیدگاه‌هایی دارد که به فرضیاتی درباره‌ی جهان و نحوه‌ی عمل آن منجر می‌شود. رهبران معمولاً دیدگاه‌های بسیار خوبی دارند، در غیر این

-
- 1 - Noel M. Tichy
 - 2 - General Electric
 - 3 - teaching cycles
 - 4 - teachable points of view
 - 5 - Bridges, William
 - 6 - Drucker, Peter
 - 7 - Gardner, Howard
 - 8 - Burns
 - 9 - Gardner, John
 - 10 - Bennis, Warren
 - 11 - Ulrich, David
 - 12 - Kotter, John

صورت نمی‌توانستند اقدامات مؤثری انجام دهند که از آنان رهبرانی درجه یک بسازد. به منظور انتقال دانش خود به سایرین، رهبران باید دیدگاه‌های خود را به شیوه‌هایی بیان کنند که زیردستان به راحتی درک نمایند. چنین شیوه‌هایی را تیچی دیدگاه قابل یاددهی می‌نامد (کرچنر، ۲۰۰۵).

۲) ایده‌ها: کلید دستیابی به دیدگاه قابل یاددهی، ایده‌ها هستند. رهبران برای رسیدن به اهداف سازمان یک ایده‌ی اصلی دارند که توضیح می‌دهد چرا وارد آن سازمان شده‌اند. یکی از وظایف رهبران اطمینان حاصل کردن از این واقعیت است که ایده‌ی اصلی سازمان چیست و همه‌ی افراد سازمانی آن ایده را می‌دانند.

۳) ارزش‌ها: ارزش‌ها از ایده‌ی اصلی سازمان حمایت می‌کنند. تیچی می‌گوید رهبران فقط درباره‌ی ارزش‌ها صحبت نمی‌کنند، با آن‌ها زندگی می‌کنند (تیچی و کوهن، ۱۹۹۸). ارزش‌ها رفتارهای مطلوب را تعریف می‌کنند. ایده‌های واضح و روشن به افراد یک آرمان مشترک^۳ می‌دهند، ارزش‌ها به آن‌ها می‌گویند که چگونه آن‌را به انجام برسانند.

۴) انرژی: انرژی سرمایه‌گذاری منظمی است که در خلق کردن و پایدار کردن یک سازمان، گروه یا واحد انجام می‌شود. فرایندهای کارآمدی، بهبود ارتباطات، شناسایی عملکردهای عالی، و ایجاد احساس ضرورت در باره‌ی نیاز به موفقیت در سازمان، همگی انرژی‌ای را تعریف می‌کنند که برای به پیش بردن سازمان به کار می‌رود. رهبران موفق دارای انگیزه هستند و در دیگران درباره‌ی تغییر و تحول ایجاد انگیزه می‌کنند. رهبران هنگام تعامل با کارکنان به آنان نیرو و انرژی می‌بخشند.

۵) قاطعیت در تصمیم‌گیری: قاطعیت در تصمیم‌گیری درباره‌ی اتخاذ تصمیمات دشوار و اصرار بر اجرای آن‌ها است. قاطعیت در تصمیم‌گیری ضمناً در باره‌ی توانایی انتقال آن تصمیم‌ها به شیوه‌ای است که دیگران تمایل به پیروی کردن داشته باشند؛ قاطعیت، تشویق دیگران به اتخاذ تصمیمات سخت و پاداش به آن‌ها به علت شجاعت آنان است. رهبرانی که قاطعیت دارند آمادگی تزلزل‌ناپذیری برای رویارویی با واقعیت و جرئت به اقدام کردن را از خود نشان می‌دهند. تیچی اظهار می‌دارد بهترین شیوه‌ی یاد دادن قاطعیت این است که افراد را به طور مستمر در موقعیت‌های مشکل قرار دهیم تا مجبور شوند تصمیم‌گیری کنند (تیچی و شرمن، ۲۰۰۵). اشتباهات به تنبیه منجر نمی‌شوند، بلکه از آن‌ها به عنوان فرصت‌های آموزشی استفاده می‌شود. اگر رهبری بخواهد نسل آینده‌ی رهبران سازمان را توسعه دهد به دیدگاه قابل یاددهی درباره‌ی نحوه‌ی توسعه رهبران، رهبری تغییر سازمانی و خلق ارزش‌ها دارد. دیدگاه قابل یاددهی با ایده‌های

1 - ideas
2 - values
3 - energy
4 - edge

اصلی درباره‌ی چگونگی کسب موفقیت شروع می‌شود و به وسیله‌ی سیستم قوی ارزش‌ها، انرژی هیجانی^۱ و جرأت اتخاذ تصمیمات بله و خیر پشتیبانی می‌شود.

دانشگاه‌ها چنانچه بخواهند موفق شوند نیاز به رهبرانی دارند که بتوانند ایده‌های دقیق راهبردی تولید، و آن‌ها را با ایده‌ها و اقدامات محلی مترقی، همسو و مرتبط سازند. رهبران آموزش عالی باید به‌طور مستمر ارزش‌ها را بازبینی و مجدداً تفسیر کنند و آن‌ها را به ویژه در موقعیت‌های متناقض و متعارض عملیاتی سازند. دانشگاه‌ها باید هنجارها و سیستم‌هایی را ایجاد کنند که یاددهی و توسعه رهبری را به‌مثابه‌ی بخشی از نقش رهبری تشخیص دهند و به آن عمل کنند؛ چرا که عامل متمایزکننده برای دانشگاه‌های موفق، فداکاری شخصی رهبران جهت توسعه‌ی سایر رهبران در تمام سطوح سازمانی است (زارع و همکاران، ۱۳۸۷).

مدیران باید به بهبود توانایی رهبری خود متعهد باشند و برای تربیت رهبران آینده تلاش کنند. داشتن دیدگاه قابل یاددهی نه فقط در مدیریت روزانه آن‌ها ارزشمند است، بلکه در توسعه‌ی رهبران دیگر از طریق فرصت‌های توسعه‌ی رسمی و آموزش غیررسمی نیز دارای اهمیت است. توسعه رهبران حقیقی مستلزم آن است که رهبران برای یاددهی انرژی و وقت صرف کنند.

سؤالات تحقیق

- ۱- آیا بین میانگین‌های مؤلفه‌های سازمان یاددهنده در دانشگاه‌ها تفاوت وجود دارد؟
- ۲- آیا بین میزان کاربست مؤلفه‌های سازمان یاددهنده در دانشگاه‌های علوم پزشکی و دانشگاه‌های غیر پزشکی تفاوت وجود دارد؟

جامعه و نمونه و روش تحقیق

در این پژوهش از روش تحقیق توصیفی و پیمایشی استفاده شده است. جامعه‌ی آماری پژوهش، شامل ۲۵۰۶۷ نفر اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های دولتی کشور (۱۳۳۳۵ نفر در دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۱۷۳۲ نفر در دانشگاه‌های وابسته به وزارت بهداشت و آموزش پزشکی) در سال تحصیلی ۸۵-۸۶ بوده که از بین آنان پس از دستیابی به واریانس جامعه و طی محاسبه‌ی

آماري برآورد نمونه مورد نیاز، نهایتاً نمونه‌ی ۳۴۵ نفری با استفاده از فرمول‌های

$$n = \frac{z^2 \cdot a^2}{d^2}$$

و $n = \frac{NZ^2S^2}{Nd^2 + Z^2S^2}$ (هومن، ۱۳۷۰، شریفی، ۱۳۸۰، سرمد و همکاران، ۱۳۷۸) به روش و نمونه‌گیری

خوشه‌ای چند مرحله‌ای به‌طور تصادفی انتخاب شده است. از این تعداد ۱۸۲ نفر از ۵ دانشگاه دولتی تهران، گیلان، کاشان، همدان و لرستان و ۱۳۳ نفر از دانشگاه‌های علوم پزشکی شهید بهشتی، علوم

پزشکی اصفهان، علوم پزشکی یزد، علوم پزشکی گیلان و علوم پزشکی بندرعباس جمعاً ۳۱۵ نفر در پژوهش شرکت کردند.

برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های تحلیل واریانس چند متغیری (F)، پیش فرض لوین و کروسکال و الیس استفاده شده است.

به منظور جمع آوری داده‌های مورد نیاز از پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته که بر اساس نظریه‌سازمان یاد دهنده تهیه گردیده، استفاده شده است. تیچی و همکاران طی چندین سال کار تحقیقاتی در مؤسسات بزرگ و موفق تجاری و صنعتی حاصل پژوهش‌های خود را در دو کتاب چرخه‌ی رهبری (تیچی و کاردول، ۲۰۰۴) و موتور رهبری (تیچی و کوهن، ۲۰۰۲) چاپ و منتشر کردند. در چارچوب نظری آنان متغیرهای دیدگاه قابل یاددهی، ایده‌ها، ارزش‌ها، انرژی هیجانی، و قاطعیت در تصمیم‌گیری ۵ مؤلفه اصلی تشکیل دهنده سازمان یاددهنده هستند. پرسش‌نامه‌ی مذکور بر اساس مجموعه مباحث نظری و راهنماهای عملی تیچی و همکاران در قالب ۷۴ سؤال بسته پاسخ باعنایت به متغیرهای فوق تهیه شد. روایی محتوایی (content validity) پرسش‌نامه توسط اعضای هیأت علمی و صاحب نظران حوزه‌ی مدیریت دانشگاه‌های کشور مورد تأیید قرار گرفت. به علاوه پایایی (reliability) آن نیز با استفاده از روش ضریب آلفای کراباخ^۱ ۰/۸۴ بوده است. ضرایب پایایی پرسش‌نامه و زیر مجموعه‌های آن به ترتیب برای دیدگاه قابل یاددهی ۰/۸۴۹، ایده‌ها ۰/۸۷۸، ارزش‌ها ۰/۸۸، انرژی هیجانی ۰/۸۱۷، و قاطعیت در تصمیم‌گیری ۰/۷۶۵ می‌باشد.

یافته‌ها

سؤال ۱: آیا بین میانگین‌های مؤلفه‌های سازمان یاددهنده در دانشگاه‌ها تفاوت وجود دارد؟

نتایج تحلیل مانوای تفاوت بین میانگین‌نمرات کاربردست مؤلفه‌ها در ده دانشگاه در جدول

شماره‌ی یک ارائه شده است:

جدول ۱: تفاوت بین میانگین‌های نمرات کاربردست مؤلفه‌های سازمان یاددهنده در ۱۰ دانشگاه گروه نمونه

مؤلفه‌ها	مجموعه مجدورات	درجه‌ی آزادی	میانگن مجدورات	F	سطح معنی داری	میزان تفاوت	توان آماری
انرژی	۱۲/۲۶	۹	۱/۳۶	۷/۹۰	۰/۰۰۰۱	۰/۱۸	۱
ایده‌ها	۱۰/۵۷	۹	۱/۱۷	۵/۱۷	۰/۰۰۰۱	۰/۱۳	۱
ارزش‌ها	۹/۰۳	۹	۱	۴/۲۰	۰/۰۰۰۱	۰/۱۱	۰/۹۹۷
دیدگاه قابل یاددهی	۱۰/۴۷	۹	۱/۱۶	۶/۰۵	۰/۰۰۰۱	۰/۱۵	۱
قاطعیت در تصمیم‌گیری	۱۱/۴۷	۹	۱/۲۷	۵/۸۲	۰/۰۰۰۱	۰/۱۴	۱

چنان چه در جدول شماره ۱ یک مشاهده می‌شود تفاوت بین میانگین‌های هر پنج مؤلفه در ده دانشگاه معنی‌دار است ($P=0/0001$). لذا پاسخ سؤال ۱ مثبت است.

بین ۱۱ تا ۱۸ درصد واریانس نمرات مؤلفه‌ها مربوط به تفاوت بین دانشگاه‌ها است.

توان آماری و سطح معنی‌داری نزدیک به صفر نشان می‌دهد که حجم نمونه‌ها برای پاسخ به سؤال ۱ کافی بوده است.

میانگین و انحراف استاندارد نمرات مؤلفه‌های سازمان یاددهنده درده دانشگاه در جدول شماره ۱ دو ارائه شده است:

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های سازمان یاددهنده در ۱۰ دانشگاه

مؤلفه‌ها دانشگاه		انرژی	ایده‌ها	ارزش‌ها	دیدگاه قابل یاددهی	قاطعیت در تصمیم‌گیری
علوم پزشکی اصفهان	میانگین	۲/۵۵	۲/۵۵	۲/۴۹	۲/۲۷	۲/۳۵
	انحراف استاندارد	۰/۴۸	۰/۵۸	۰/۵۹	۰/۵۲	۰/۵۵
علوم پزشکی شهید بهشتی	میانگین	۲/۰۱	۲/۰۶	۲/۱۴	۲/۰۰	۱/۹۲
	انحراف استاندارد	۰/۵۴	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۵۱	۰/۴۸
علوم پزشکی یزد	میانگین	۱/۹۷	۲/۱۹	۲/۱۷	۱/۸۳	۱/۹۲
	انحراف استاندارد	۰/۳۹	۰/۳۷	۰/۳۷	۰/۲۲	۰/۴۱
علوم پزشکی گیلان	میانگین	۲/۰۴	۲/۰۴	۲/۰۹	۱/۸۰	۱/۸۵
	انحراف استاندارد	۰/۰۹	۰/۲۵	۰/۵۴	۰/۵۳	۰/۴۴
علوم پزشکی بندرعباس	میانگین	۲/۰۱	۲/۱۰	۲/۱۸	۲/۱۷	۲/۲۴
	انحراف استاندارد	۰/۱۸	۰/۳۴	۰/۳۷	۰/۴۹	۰/۴۴
دانشگاه تهران	میانگین	۱/۹۲	۲/۰۰	۱/۹۷	۱/۸۵	۱/۸۸
	انحراف استاندارد	۰/۳۰	۰/۳۷	۰/۳۵	۰/۴۵	۰/۳۵
دانشگاه گیلان	میانگین	۲/۰۶	۲/۱۵	۲/۰۵	۱/۹۲	۱/۹۷
	انحراف استاندارد	۰/۴۸	۰/۵۵	۰/۵۶	۰/۵۳	۰/۵۶
دانشگاه کاشان	میانگین	۲/۱۲	۲/۱۶	۲/۲۶	۱/۹۷	۱/۹۸
	انحراف استاندارد	۰/۲۶	۰/۴۰	۰/۳۸	۰/۳۶	۰/۵۷
دانشگاه همدان	میانگین	۱/۹۰	۱/۹۵	۱/۹۴	۱/۷۵	۱/۶۶
	انحراف استاندارد	۰/۳۶	۰/۳۴	۰/۳۴	۰/۲۶	۰/۲۴
دانشگاه لرستان	میانگین	۲/۲۳	۲/۳۶	۲/۲۹	۲/۲۸	۲/۱۴
	انحراف استاندارد	۰/۴۶	۰/۵۱	۰/۵۲	۰/۳۷	۰/۴۵
جمع	میانگین	۲/۰۹	۲/۱۷	۲/۱۶	۱/۹۸	۱/۹۸
	انحراف استاندارد	۰/۴۵	۰/۵۰	۰/۵۱	۰/۴۶	۰/۴۹

همان‌گونه که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود بالاترین میانگین در هر پنج مؤلفه مربوط به دانشگاه علوم پزشکی اصفهان و دانشگاه لرستان و کم‌ترین میانگین متعلق به دانشگاه همدان است.

رتبه‌بندی کلی دانشگاه‌ها با توجه به پنج مؤلفه سازمان یاددهنده به ترتیب از زیاد به کم به شرح زیر می‌باشد:

۱- علوم پزشکی اصفهان ۲- دانشگاه لرستان ۳- علوم پزشکی بندرعباس ۴- دانشگاه کاشان ۵- دانشگاه گیلان ۶- علوم پزشکی شهید بهشتی ۷- علوم پزشکی یزد ۸- علوم پزشکی گیلان ۹- دانشگاه تهران ۱۰- دانشگاه همدان.

سؤال ۲: آیا بین میزان کاربست مؤلفه‌های سازمان یاددهنده در دانشگاه‌های علوم پزشکی و دانشگاه‌های غیر علوم پزشکی تفاوت وجود دارد؟

نتایج تحلیل مانوای تفاوت بین میانگین‌های مؤلفه‌ها در بین دانشگاه‌های پزشکی و غیرپزشکی در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳ نتایج تحلیل مانوای تفاوت بین میانگین‌های مؤلفه‌های سازمان یاددهنده در دانشگاه‌های

پزشکی و غیرپزشکی

توان آماری	میزان تفاوت	سطح معنی داری	F	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	مؤلفه‌ها
۰/۶۵	۰/۰۱۸	۰/۰۱۸	۵/۶۲	۱/۱۴	۱	۱/۱۴	انرژی
۰/۵۳	۰/۰۱۳	۰/۰۴۱	۴/۱۹	۱/۰۵	۱	۱/۰۵	ایده‌ها
۰/۷۸	۰/۰۲۴	۰/۰۰۶	۷/۶۶	۱/۹۵	۱	۱/۹۵	ارزش‌ها
۰/۳۲	۰/۰۰۷	۰/۱۳۵	۲/۲۴	۰/۴۹	۱	۰/۴۹	دیدگاه قابل یاددهی
۰/۷۱	۰/۰۲۰	۰/۰۱۲	۶/۴۱	۱/۵۷	۱	۱/۵۷	قاطعیت در تصمیم‌گیری

چنانچه در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود به استثنای مؤلفه دیدگاه قابل یاددهی در سایر مؤلفه‌ها تفاوت بین میانگین‌ها معنی‌دار است ($P < 0/04$). لذا پاسخ سؤال ۲ در این ۴ مورد مثبت است. میانگین و انحراف استاندارد نمرات ۵ مؤلفه در دو گروه پزشکی و غیرپزشکی در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول شماره ۴ میانگین و انحراف استاندارد نمرات ۵ مؤلفه در دو گروه پزشکی و غیرپزشکی

انحراف استاندارد	میانگین	دانشگاه	مؤلفه‌ها
۰/۵۰	۲/۱۶	پزشکی	انرژی
۰/۴۰	۲/۰۴	غیرپزشکی	
۰/۴۵	۲/۰۹	جمع	
۰/۵۴	۲/۲۴	پزشکی	ایده‌ها
۰/۴۶	۲/۱۲	غیرپزشکی	
۰/۵۰	۲/۱۷	جمع	
۰/۵۵	۲/۲۵	پزشکی	ارزش‌ها
۰/۴۶	۲/۰۹	غیرپزشکی	
۰/۵۱	۲/۱۶	جمع	

دیدگاه قابل یاددهی	پزشکی	۲/۰۳	۰/۴۹
	غیرپزشکی	۱/۹۵	۰/۴۴
	جمع	۱/۹۸	۰/۴۶
قاطعیت در تصمیم‌گیری	پزشکی	۲/۰۶	۰/۵۲
	غیرپزشکی	۱/۹۲	۰/۴۷
	جمع	۱/۹۸	۰/۴۹

چنانچه در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود بالاترین میانگین در گروه پزشکی مربوط به مؤلفه ارزش‌ها (۲/۲۵) و در گروه غیر پزشکی مربوط به مؤلفه ایده‌ها (۲/۱۲) می‌باشد. کم‌ترین میانگین در گروه پزشکی مربوط به مؤلفه دیدگاه قابل یاددهی (۲/۰۳) و در گروه غیر پزشکی مربوط به مؤلفه قاطعیت در تصمیم‌گیری (۱/۹۲) می‌باشد.

نتیجه‌گیری

نتایج تحقیق نشان داد که تفاوت بین میانگین‌های هر پنج مؤلفه در ۱۰ دانشگاه مورد مطالعه معنی‌دار است. در باره‌ی مؤلفه انرژی در ۱۰ دانشگاه بالاترین میانگین مربوط به دانشگاه علوم پزشکی اصفهان با ۲/۵۵ و دانشگاه لرستان با ۲/۳۳ و کم‌ترین میانگین علوم پزشکی یزد با ۱/۹۷ و همدان با ۱/۹۰ بود. در میزان کاربست مؤلفه ایده‌ها در ۱۰ دانشگاه نیز علوم پزشکی اصفهان با میانگین ۲/۵۵ و لرستان با ۲/۳۶ بالاترین رتبه و علوم پزشکی گیلان و دانشگاه همدان به ترتیب با ۲/۰۴ و ۱/۹۵ پایین‌ترین رتبه را به خود اختصاص داده‌اند.

در خصوص کاربست مؤلفه ارزش‌ها دانشگاه علوم پزشکی اصفهان با میانگین ۳/۴۹ و دانشجویان لرستان با ۲/۲۹ بالاترین رتبه و علوم پزشکی گیلان با ۲/۰۹ و همدان با ۱/۹۴ کم‌ترین میانگین را داشته‌اند. در باره‌ی کاربست دیدگاه قابل یاددهی در دانشگاه‌ها بالاترین میانگین را دانشجویان لرستان با ۲/۲۸ و دانشگاه علوم پزشکی اصفهان با ۲/۲۷ و کم‌ترین میانگین را دانشجویان علوم پزشکی گیلان با ۱/۸۰ و دانشگاه همدان با ۱/۷۵ داشته‌اند.

و در کاربست مؤلفه‌ی قاطعیت در تصمیم‌گیری دانشگاه علوم پزشکی اصفهان و دانشگاه لرستان به ترتیب با ۲/۳۵ و ۲/۱۴ بالاترین رتبه و دانشگاه علوم پزشکی گیلان و دانشگاه همدان به ترتیب با ۱/۸۵ و ۱/۶۶ پایین‌ترین رتبه را داشته‌اند.

در خصوص سؤال دوم نتایج پژوهش نشان داد که اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های علوم پزشکی مؤلفه‌ی انرژی را با میانگین ۲/۱۶ و غیر پزشکی با میانگین ۲/۰۴ ارزیابی کرده‌اند و F مشاهده شده ($F = 5/62$) نیز حاکی از تفاوت معنی‌دار بین میانگین‌ها می‌باشد. به عبارت دیگر، اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها میزان کاربست این مؤلفه را متفاوت ارزیابی کرده‌اند.

اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های علوم پزشکی میزان کاربرست مؤلفه ایده‌ها را با میانگین ۲/۲۴ در مقابل ۲/۱۲ بالاتر از دانشگاه‌های غیر پزشکی ارزیابی کرده‌اند و F مشاهده شده ($F=۴/۱۹$) نیز نشان داد این تفاوت معنی‌دار است.

میزان کاربرست مؤلفه ارزش‌ها در دانشگاه‌های علوم پزشکی با میانگین ۲/۲۵ در دانشگاه‌های غیر پزشکی با میانگین ۲/۰۹ ارزیابی شده است. F مشاهده شده ($F=۷/۶۶$) معنی‌داری این تفاوت را نشان می‌دهد، یعنی مدیران ارشد دانشگاه‌های علوم پزشکی به‌طور معنی‌داری مؤلفه ارزش‌ها را با میانگین بالاتری در دانشگاه‌های تحت مدیریت خویش به کار برده‌اند.

در خصوص مؤلفه دیدگاه قابل یاددهی میانگین‌های کاربرست این مؤلفه به ترتیب ۲/۰۳ و ۱/۹۵ می‌باشد که F مشاهده شده ($F=۲/۲۴$) نشان داد این تفاوت معنی‌دار نیست. به عبارت دیگر اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های علوم پزشکی و غیرپزشکی کاربرست این مؤلفه را متفاوت ارزیابی نکرده‌اند. بنابراین پاسخ سؤال ۲ در این باره منفی است.

میزان کاربرست مؤلفه‌ی قاطعیت در تصمیم‌گیری را اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های علوم پزشکی با میانگین ۲/۰۶ و اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های غیرپزشکی با میانگین ۱/۹۲ ارزیابی کرده‌اند. F مشاهده شده ($F=۶/۴۱$) نشان داد که این تفاوت بین میانگین‌ها معنی‌دار می‌باشد.

در مجموع پاسخ سؤال ۲ در چهار مورد مثبت می‌باشد و در میزان کاربرست مؤلفه‌های سازمان یاددهنده در دانشگاه‌های گروه نمونه به استثنای مؤلفه دیدگاه قابل یاددهی تفاوت‌های میانگین‌ها معنی‌دار هستند ($p<۰/۰۴$). در باره‌ی تساوی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد که پیش فرض تساوی واریانس‌ها در سه مؤلفه رد شد. بنابراین از آزمون غیر پارامتریک کروسکال والیس نیز استفاده شد که در دو مؤلفه تفاوت بین دانشگاه‌های علوم پزشکی و غیرپزشکی معنی‌دار بود. لذا پاسخ سؤال ۲ مجدداً تأیید گردید.

در رتبه‌بندی کلی نیز دانشگاه علوم پزشکی اصفهان و دانشگاه لرستان بالاترین رتبه و دانشگاه علوم پزشکی گیلان و دانشگاه همدان پایین‌ترین رتبه را در کاربرست مؤلفه‌های سازمان یاددهنده در بین ۱۰ دانشگاه گروه نمونه کسب کرده‌اند.

در مجموع با توجه به نتایج به‌دست آمده می‌توان اذعان کرد که مدیران ارشد دانشگاه‌ها در به‌کارگیری مؤلفه‌های سازمان یاددهنده از شیوه یکسانی تبعیت نمی‌کنند. این موضوع قابل توجه است که دانشگاه‌هایی که بالاترین میانگین را کسب کرده‌اند در هر پنج مؤلفه با اندک تفاوتی تکرار شده است.

در دانشگاه‌هایی که به ارائه ایده‌های نو، پایبندی به ارزش‌ها، به کارگیری انرژی و قاطعیت در تصمیم‌گیری توجه بیشتری کرده‌اند عملکرد آنان از میانگین بالاتری برخوردار است. این مسأله در باره‌ی هر دو نوع دانشگاه علوم پزشکی و غیرپزشکی صادق است و نوع دانشگاه در میزان کاربست مؤلفه‌های سازمان یاددهنده ملاک عمل مدیران نبوده است.

پیشنهادهای کاربردی

با توجه به نتایج به دست آمده از تحلیل‌های آماری و پاسخ اعضای هیأت علمی به سؤال‌های پرسش‌نامه برای تبدیل دانشگاه‌ها به سازمان‌های یاددهنده پیشنهاد می‌شود مدیران توسعه رهبری را در برنامه‌ها و اهداف راهبردی دانشگاه‌ها مد نظر قرار دهند.

بدین منظور توصیه می‌شود که:

- ۱- مسؤولان دانشگاه با ایجاد مراکز تحقیق و توسعه، به بهسازی نیروی انسانی و آموزش رهبران نسل آینده اقدام کنند.
- ۲- آموزش افراد از بدو انتصاب آنان به پست‌های مدیریتی مورد توجه قرار گیرد. با برگزاری کارگاه‌های آموزشی متمرکز در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، بهداشت، درمان و آموزش پزشکی یا یکی از مناطق دانشگاهی می‌توان مدیران جدید را با مؤلفه‌های سازمان یاددهنده و چگونگی به کارگیری آن‌ها در دانشگاه‌ها آشنا ساخت.
- ۳- با عنایت به این که طراحی ایده‌های جدید، تولید، انتشار و استفاده از دانش به‌مثابه‌ی توانمندسازی نیروی انسانی مطرح است، پیشنهاد می‌شود مدیران ارشد دانشگاه از ایده‌های منطقی و منطبق با اهداف دانشگاه استقبال کنند و زمینه‌ی مناسب برای ارائه‌ی ایده‌های خلاق و طرح‌های نوآورانه توسط اعضای دانشگاه فراهم شود.
- ۴- مدیران نسبت به ایجاد وحدت بین ارزش‌های شخصی اعضای دانشگاه و ارزش‌های دانشگاه توجه بیشتری مبذول دارند.
- ۵- مدیران ارشد دانشگاه برای ایجاد انگیزه و شور و شوق در اعضای دانشگاه و انرژی بخشیدن به آنان، اهداف جذاب، دست یافتنی و قابل پذیرش اعضا ترسیم کنند.

منابع و مأخذ:

- برومند، زهرا (۱۳۷۳) *بهبود و بازسازی سازمان، فنون علم رفتاری*. تهران: نشر هور.
- زارع، حسین، رجایی پور، سعید، جمشیدیان، مهدی، و مولوی، حسین (۱۳۸۷) *سازمان یاددهنده: الگویی برای رهبری دانشگاه امروز، اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی اصفهان*.
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس، و حجازی، الهه (۱۳۷۸) *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*، تهران: آگاه.
- سنگه، پیتر (۱۳۷۷) *پنجمین فرمان* (ترجمه حافظ کمال هدایت و محمد روشن) انتشارات سازمان مدیریت صنعتی.
- شیبا، شوچی، گراهام، آلان، و والدن، دیوید (۱۳۸۰) *رویکرد نوین مدیریت کیفیت جامع در آمریکا، چهار انقلاب عملی در مدیریت*. (ترجمه محمد اقدسی). تهران: نشر دانشکار.
- شریفی، حسن پاشا، شریفی، نسترن (۱۳۸۰) *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: سخن.
- نجف بیگی، رضا (۱۳۸۵) *سازمان و مدیریت*. معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی دفتر گسترش تولید علم.
- هومن، حیدر علی (۱۳۷۰) *استنباط آماری در پژوهش رفتاری*. تهران: نویسنده.
- Argyris, C & Schon, D. (1978). **Organizational Learning: A Theory of Action –perspective**. Addison, Wesley, workinghom.
- Bennis, Warren. (1996). **Learning to lead. A workbook on becoming a leader**. New York: Addison- Wesley Pub C.
- Bridges, William. (1994). **Jobshift**. Reading, Mass: addison- Wesley.
- Burns, James MacGregor. (1978). **Leadership**. New York: harper& Row, Torchbooks.
- Dixon, M. (1992). "The benefits of a switch able personality," Financial Times, Jan. 26.
- Drucker, peter F. (1995). **Managing in a time of great change**. New York: Dutton, truman talley books.
- Gardner, Howard. (1996). **Leading Minds: An anatomy of leadership**. New York: Basic books.
- Gardner, John William. (1990). **On leadership**. New York: Free press.
- Kerchner, Kathy. (2005). *Noel Tichy program summary*.
- www. phoenixspeakersbureau. Com/ execexch / tichjhtml
- Kotter, John. (1996). **Leading change**. Boston: Harvard Business School press.
- Peters, T. J. and Waterman, R. H. Jr. (1982). **In Search of Excellence: Lessons form America's Best-run Companies**, Harper & Row, Publishers, New York, NY.
- Thompsc, J. A. (1999). *Reviews*. Human Resource Development Quarterly winter10,4.
- Tichy, Noel and Cohen Eli. (1998). "The Teaching Organization." Training & Development, July.
- Tichy, Noel M. and Sherman, Stratford. (2005). **Control Your Destiny or someone Else will**. New York: HarperCollins publisher, Inc.
- Tichy, Noel M. and Cardwell, Nancy. (2004). **The Cycle of leadership**. New York: Harper Collins publisher, Inc.

Tichy, Noel M. and Cohen, Eli. (2002). **The Leadership Engine**. New York: HarperCollins publisher, Inc.

- Ulrich, David. (1997). **Human Resource Champions: The next agenda for adding value and delivering results**. Boston: Harvard Business School press.

جهانی‌شدن و چالش‌های تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی

مظفر الدین واعظی*

محمد همتی**

علی اصغر حیات***

علی نوروزی****

چکیده

جهانی‌شدن پدیده‌ای چندبُعدی و چالش برانگیز است که در ابعاد مختلف سیاسی، اجتماعی و اقتصادی مطرح می‌شود. در این میان نظام آموزش عالی می‌تواند در مواجهه با پدیده‌ی جهانی‌شدن دو رویکرد متفاوت اتخاذ کند: رویکرد اول برخوردی فعال و اثرگذار است که به‌عنوان عامل تحوّل و تغییر در مسیر جهانی‌شدن مطرح می‌شود. رویکرد دوم رویکرد انفعالی است که در فرایند جهانی‌شدن نقش اثرپذیری دارد. در این مقاله تأکید بر این است که نظام آموزش عالی باید در رویداد از نقشی رقابتی، فعال و خلاق برخوردار باشد تا بتواند همپای تحولات جهانی پیش برود و در فضای رقابتی جهان نقشی فعال و اثرگذار داشته باشد. اگر بخواهیم در این عرصه‌ی جهانی توان ابراز وجود داشته باشیم، باید بتوانیم خود را با این موج جهانی همراه کنیم که یکی از الزامات عمده‌ی آن آموزش عالی و بحث تضمین کیفیت است. چراکه بی‌توجهی به بحث کیفیت آموزشی بستر را برای ایزوله شدن از جامعه‌ی جهانی فراهم می‌آورد. از جمله مواردی که در این مقاله مورد بحث و بررسی قرار گرفته است، می‌توان به جهانی‌شدن و چالش‌های آموزش عالی، ضرورت تضمین کیفیت در آموزش عالی، جهانی‌شدن و چالش‌های عمده تضمین کیفیت، استفاده از چارچوب‌های جهانی کیفیت، روابط و تبادل تجارب بین مؤسسات تضمین کیفیت در آموزش عالی کشورها و راهبردهای استراتژیک برای تضمین کیفیت آموزش عالی در هزاره‌ی سوم اشاره کرد.

واژه‌های کلیدی: جهانی‌شدن، آموزش عالی، تضمین کیفیت.

مقدمه

جهانی‌شدن پدیده‌ای چندبُعدی، فرایندی و چالش برانگیز است. به این معنا که اولاً نه در یک بُعد خاص، بلکه در ابعاد گوناگون در حال شکل‌گیری و تکوین می‌باشد، که در حال حاضر توجه بسیاری از اندیشمندان و علاقمندان را در حوزه‌های مختلف معرفت بشری مانند اقتصاد، سیاست، جامعه‌شناسی و فرهنگ به خود جلب کرده است. از این پدیده به علت چند وجهی بودن آن تعاریف متنوّع القولی ارائه نشده است؛ ولی بحث از آن در بعضی از حوزه‌ها مانند اقتصاد نسبت به سایر حوزه‌ها بیشتر است.

* عضو هیأت‌علمی دانشگاه تهران

** کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه تهران

*** کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه تهران

**** کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه تهران

در مقابل این پدیده موضع گیری های متفاوتی وجود دارد، عده ای آن را ستایش و عده ای دیگر آن را تکفیر کردند و بعضی دیگر رویه ای محافظه کارانه نسبت به آن دارند. خاستگاه بحث جهانی شدن هر حوزه ای باشد نکته ی مهم این است که این روند در حال اتفاق افتادن است و بستر زمینه ساز آن هم فنآوری اطلاعات و ارتباطات است. تحت تأثیر این فنآوری و پیامد آن که جهانی شدن است باید بسیاری از لایه های زیربنایی اجتماع تجدید ساختار و بازتولید دوباره معنایی شوند. از طرف دیگر یکی از مهم ترین و کارسازترین نهادهای جامعه نهاد آموزش و پرورش و بالاخص آموزش عالی است که در شکل رسمی و منسجم آن یکی از ارکان بلامنازع توسعه کشورها محسوب می شود. جهانی شدن در برخورد با جامعه باعث چالش های فراوانی شده که یکی از این منابع چالش زا حوزه ی آموزش عالی و بالاخص تضمین کیفیت است؛ لذا بی توجهی به آموزش عالی و به خصوص بحث تضمین کیفیت باعث ایزوله شدن و کنار رفتن ما از جامعه ی جهانی، و سبب می شود آموزش عالی در جامعه ی جهانی نقشی منفعل و تأثیر پذیر داشته باشد.

مفهوم شناسی جهانی شدن

جهانی شدن پدیده ای چند سویه است که به اشکال مختلفی توصیف شده است. گروهی از صاحب نظران معتقدند که ویژگی بارز جهانی شدن آن است که به تشدید سرعت روند سرمایه گذاری جهانی و تغییر ساختارهای اقتصاد خرد و کلان منجر گردیده و موجی از نگرانی در رابطه با تهدید برای امنیت ملی کشورها، توسعه نیافتگی و فقر جهانی و مهاجرت انبوه را فراهم ساخته است. (قریب، ۱۳۸۰).

هلتن^۱ (۱۹۹۸) جهانی شدن را یک متغییر مستقل می پندارد که بر متغییر وابسته ای چون ملت- دولت تأثیر گذار است. به عبارتی تحولات موجود در چارچوب دولت های ملی تابعی از کیفیت جریان جهانی شدن است. جهانی شدن و جهانی سازی پدیده ای چندبُعدی فرایند و چالش برانگیز است و ابعاد مختلف سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جوامع بشری را تحت تأثیر قرار داده است بر اثر جهانی شدن در حوزه ی اقتصادی تجارت مبتنی بر وب و بحث در باره ی نهادینه کردن مصرف گرایی و شرکت های اقتصادی چند ملیتی، در حوزه ی فرهنگ بحث چند فرهنگ گرایی پلورالیزم، در حوزه ی سیاست بحث فرسایش قدرت دولت- ملت ها، از بین رفتن مرزهای جغرافیایی- سیاسی کشورها و به چالش فراخوانده شدن احساسات ناسیونالیستی و دیپلماسی های ملی، در حوزه جامعه، مطرح شدن بحث جامعه مدنی و تربیت مدنی با شدت بیشتر و رنگ و لعاب دیگر، مطرح شدن جامعه اطلاعاتی و

^۱ - Holtong

ویژگی‌های آن، در حوزه بحث از فرد به چالش فراخوانده شدن جهان بینی او در باره‌ی جهان و هم‌نوع خود و نیاز به تقویت حس زیبایی‌شناسی، در حوزه دانش اصطلاحات دیسپلین و مطرح شدن رویکرد بین رشته‌ای و اهمیت یافتن نقش (ICT) در آموزش نه صرفاً به عنوان وسیله بلکه به عنوان محتوا و تأکید بر روی مفاهیمی چون برآورده کردن متقابل نیازها، بهره داشتن از شعور عاطفی؛ لح و تسامح و حقوق بشر و احترام به آن از مهم‌ترین حوزه‌های نوین و مطرح شده در برخورد روند جهانی شدن با جامعه‌ی انسانی است.

به علت نو بودن و هم‌چنین قابل انعطاف بودن واژه‌ی جهانی شدن و هم‌چنین ارتباط تنگاتنگ آن با لایه‌های مختلف اجتماعی رویکرد متفاوتی نسبت به آن اتخاذ شده است. نسبت به این روند رویکردهای متفاوتی مشتمل بر اعراض یا قبول آن از سوی اندیشمندان با تحلیل‌های گوناگون اتخاذ شده است که هر کدام از آن‌ها به طریقی بر وجهی خاص از جهانی شدن تأکید کرده یا این‌که با مخالفت، آنرا اراده و خواست قدرتها ی استعمارگر برای تسلط بیشتر بر محرومان و ستمدیدگان و اهرم تسلط بر آن‌ها فرض می‌کنند (دست‌مرد، ۱۳۸۲).

سلی اسکلیر معتقد است که مطالعات مربوط به جهانی شدن می‌تواند براساس چهار رویکرد مقوله بندی شود:

۱- رویکرد نظام جهانی ۲- رویکرد فرهنگ جهانی ۳- رویکرد جامعه‌ی جهانی ۴- رویکرد سرمایه‌داری جهانی (اسکلیر^۱، ۱۹۹۹).

موضوع‌گیری‌ها در مقابل جهانی شدن

در برخورد با جهانی شدن می‌توان گفت به صورت کلی سه موضع وجود دارد. تسلیم، اعراض واقع‌گرایی منتقدانه. در موضع تسلیم تأکید بر پیروزی سرمایه‌داری است. طرفدارن آن برآنند که باید تسلیم ابرقدرت بازار شد و با آغوش باز به دامن جهان گسترده رفت و جهان چاره‌ای جز تسلیم در مقابل این روند ندارد. رویکرد دوم که مبتنی است بر رویگردانی و اعراض است از آن کسانی است که مبارزه و پشت کردن با جهان گسترده (جهانی شدن) را پیشنهاد می‌دهند، که رادیکال‌های مذهبی و مارکسیست‌ها در این طیف می‌باشند. آن‌ها جهانی شدن را مقوله‌ای ارادی و در اختیار دشمن می‌دانند، دنباله روی و ستیزه جویی دو روی یک سکه‌اند که در واقع هر دو به انسان اعتماد ندارند و جرأت روبه‌رو شدن به آن را به خود نمی‌دهند. مفروضه‌ی مشترک آن‌ها عبارت است از هر دوی آن‌ها آن را روندی قابل مهار و برنامه‌ی گروهی خاصی می‌دانند. موضع سوم که واقع‌گرایی نقادانه است، تامل و

¹ - Sklair

تدبیر صورتی از آن است. واقع گرایی، تامل و صورت برداری غیر غرض مند را ایجاب می کند و نقش فعال را برای انسان‌ها طلب می کند. در موضع اولی، تماشاچی بودن، دومی بازی را برهم زدن و محال اندیشی و سومی بازیگری و در صحنه بودن است. (دستبرد، ۱۳۸۲).

جهانی شدن و چالش‌های آموزش عالی

درباره‌ی میزان تناسب و سنخیت بین مباحث جهانی شدن و آموزش عالی باید خاطر نشان کرد که جهانی شدن در درجه‌ی اول، یک بحث آموزشی نیست و در بیشتر موارد وجهی اقتصادی آن مطرح بوده است. آن چه مهم است این است که جهانی شدن به هر انگیزه‌ای شروع شود در نهایت وقتی یک پدیده‌ی جهانی اتفاق بیفتد، پیامدش دامنه همه حوزه‌ها را خواهد گرفت.

جهانی شدن و به‌ویژه رشد و توسعه سریع «صنعت دانش» نظام آموزشی را شدیداً متحول خواهد ساخت، زیرا امکان انتقال سریع و مقرون به صرفه اطلاعات، بیشتر و گسترده تر می شود. این پیشرفت‌ها مستلزم تغییر موقعیت و جایگاه دانشگاه خواهد بود (کاظمی، بی تا). جهانی شدن آموزش عالی یعنی تلاش در جهت توسعه سرمایه‌های انسانی، دانایی فکری و اجتماعی مشترک در یک فضای جهانی. به عبارت دیگر جهانی شدن آموزش عالی به معنای هم افزایی و توان مند سازی متقابل بدون توجه به مرزهای ملی به دور از خودبینی و خودرایی و مردود دانستن موضع دیگران است (ایبلی، ۱۳۸۶).

دانشگاه‌ها و دیگر مؤسسات آموزشی هم اکنون با چالش‌های متعددی روبه‌رو هستند و به‌طور بی‌سابقه‌ای در معرض موشکافی قرار گرفته‌اند. بیشتر شدن دغدغه‌های مالی و مسؤولیت‌پذیری و پاسخ گویی در برابر مردم در مرکز توجهات مدیریت قرار گرفته است (موک^۱، ۲۰۰۵). در حالی که مؤسسات آموزش عالی خود به‌عنوان عامل جهانی شدن به شمار می‌روند، از جنبه‌ای دیگر متأثر از این پدیده هستند و جهانی شدن شدیداً در نظام آموزش عالی تأثیر کرده (مارتین و استلا^۲، ۲۰۰۷).

مهم‌ترین چالش ناشی از این پدیده شکسته شدن قالب‌های موجود، گسسته شدن انحصارها و پیدایش فضای رقابتی شدید در سطح جهانی است و همه‌ی نظام اجتماعی از جمله نظام آموزش عالی برای تداوم حضور خود در عرصه‌ی جهانی ناگزیر خواهند بود در جهت تأمین الزامات رقابتی شدن و کسب رقابتی لازم تلاش کنند (ایبلی، ۱۳۸۶).

جهانی شدن تأثیرات عمیقی بر سیستم آموزش، نوع رشته‌ها، سطوح آموزش و زیر ساخت‌ها، دانشجو، استاد، فضای کالبد و غیره برجای خواهد گذاشت. این مسأله نیازمند تدوین سیاست‌های جدید

^۱ - Mok

^۲ -Martin and stella

آموزشی و پژوهشی در جهت انتقال از وضع موجود دانشگاه‌ها به شرایط جهانی است (وحدت و اولیا، ۱۳۸۰).

آمار روز افزون دانشجویان گویای این حقیقت است که برای گسترش فعالیت‌های آموزش عالی و تحقیقات تلاش فوق العاده‌ای در سطح جهانی در حال شکل‌گیری است. تقاضا برای آموزش عالی بیش از هر چیز در پاسخ به نیاز روز افزون به شهروندان آموزش دیده برای اقتصادی است که بیش از پیش به مهارت‌های مبتنی بر دانش و توانایی به کارگیری اطلاعات وابسته است. به طوریکه تعداد دانشجویان آموزش عالی در جهان از ۵۱ میلیون نفر در سال ۱۹۸۰ به ۸۲ میلیون نفر در سال ۱۹۹۵ افزایش یافته است، که رشد ۶۱ درصدی را نشان می‌دهد. در کشورهای پیشرفته‌ی صنعتی حدود ۵۰ درصد از افراد بین ۱۸ تا ۲۳ ساله در دانشگاه‌ها ثبت نام کرده‌اند (سدلاک، ۱۳۸۱). مطالعات جدید یونسکو مویده آن است که در سال ۱۹۹۵ بیش از ۵/۱ میلیون دانشجوی خارجی برای تحصیلات عالی در ۵۰ کشور عمده‌ی جهان ثبت نام کرده‌اند، که این مسأله خود مبین تحول نظام یافته در این کشورها است. این تحول در کشورهای در حال توسعه نیز رخ داده است. به‌عنوان مثال تعداد دانشجویان عربستان سعودی در ۲۵ سال گذشته ۲۱ برابر شده است (همان منبع).

با توجه به همین مسائل بود که جیمز پرکینز در دهه ۱۹۷۰ عنوان کرد که هر جامعه‌ای که حداقل ۱۲ درصد از گروه سنی واجد شرایط ورود به آموزش عالی آن به آموزش عالی و تحقیقات دسترسی نداشته باشند، شانس بقا را در جامعه پیش رو ندارند (پرکینز^۱، ۱۹۷۷).

اصطلاح دانشگاه بدون دیوار که در دهه‌ی ۷۰ به کار رفت، نه تنها فناوری‌های جدید آموزشی و پژوهشی را ترویج، بلکه عقیده به فضای باز سیاسی و فرهنگی را در آموزش عالی و تحقیق گسترش داد و به یک واقعیت عملی در زمینه‌ی فناوری‌های عالی تبدیل شد، که نماد واژه‌ی دیگری به نام دانشگاه مجازی است. دانشگاه مجازی به سرعت در حال افزایش است، به گونه‌ای که تنها در ایالات متحده حدود ۳۰۰ کالج و دانشگاه چنین آموزشهایی را عرضه می‌کنند، در حال حاضر بیش از یک میلیون دانشجو در کلاس‌های مجازی مشغول تحصیل‌اند (سدلاک، ۱۳۸۱). بدیهی است در شرایطی که تعداد اندکی از کشورهای در حال توسعه به تأمین منابع مالی مؤسسات فعلی آموزش عالی در سطح مناسب قادراند، روی آوردن به فناوری یک گزینه‌ی منطقی به شمار می‌رود.

از طرفی دیگر فناوری اطلاعات و ارتباط از راه دور، امکانات جدیدی را برای تولید و نشر دانش فراهم می‌آورد. آموزش از راه دور به روش‌های گوناگون در حال شکل‌گیری است. بخشی از یک درس می‌تواند از طریق اینترنت دریافت، و محتوای آن با نیازهای منطقه‌ای ترکیب شود که این خود

¹ - Perkins

نوعی تخصص بین‌المللی ایجاد می‌کند. علاوه بر این، یادگیری از راه دور در سطوح بالا نیز امکان پذیر است؛ زیرا دروس را می‌توان مستقیماً از طریق اینترنت یا بر روی DVD ها و لوح های فشرده ارزان قیمت در اختیار دانشجویان قرار داد (کاظمی، بی تا).

چگونگی اشتغال دانش‌آموختگان، روند تغییرات جمعیتی، نظام‌های حکومتی، بینش‌های سیاسی و پدیده‌ی فرار مغزها از جمله چالش‌هایی است که نظام آموزش عالی در دوران معاصر با آن‌ها در کشاکش هستند (وارنر و وبر^۱، ۱۹۹۹). در ارتباط با اعضای هیأت‌علمی نیز دانشگاه‌ها با چالش‌هایی روبه‌رو بوده‌اند که از جمله، تغییر در نقش استاد (که دیگر حکمرانان باهوش کلاس نیستند، اما متخصصانی با نقش افراد مجرب، تسهیل‌کننده، هدایت‌کننده و برانگیزاننده خواهند بود. نقش واقعی استاد در عصر انفجار اطلاعات، تهیه‌ی دانش و اطلاعات نیست. بلکه هدایت دانشجویان است تا به عمق مطالب پی ببرند، استادان بیشتر در چنین محیطی نقش رایزن (مشاور) را دارند. حتی بهترین دانشگاه‌ها اگر از کادر آموزشی واجد صلاحیت برخوردار نباشد، اعتباری نخواهند داشت. گروه آموزشی فاقد صلاحیت به منزله‌ی آموزش ضعیف و پژوهش غیرخلاق است. بررسی درباره‌ی چالش‌های اساسی فرا روی آموزش عالی نشان داده است که باید به سه مسأله‌ی دشوار پرداخت: نقش در حال تغییر مدرسین، وضعیت استخدام رسمی و تأمین نسل جدیدی از گروه آموزشی برای پست‌های خالی (همان منبع).

- در زمینه‌ی تحقیقات، دانشگاه‌ها مجبورند که به سرعت خودشان را به یک تولیدکننده‌ی و صادرکننده دانش معرفی کنند و قادر باشند تا با رقبای خود در بخش‌های خدمات صنعتی و اقتصادی به رقابت بپردازند، در این زمینه دانشگاه‌ها ملزم به حل مشکلات تجارت و صنعت می‌باشند تا بتوانند هم‌چنان پا بر جا باقی بمانند.
- در عرصه توسعه تکنولوژی، ارتباط بین صنعت و دانشگاه باعث شده بسیاری از دانشگاه‌ها خودشان را به مؤسسات کارآفرین مبدل سازند تا بتوانند نیازمندی‌های جامعه‌ی جهانی را برآورده کنند.
- در زمینه تدریس و یادگیری، دانشگاه‌ها در عرصه‌ی جهانی باید دست به ارائه فرایندهای آموزشی به شکلی خلاقانه و الکترونیکی بزنند و حوزه فعالیت خودشان را در زمینه آموزش از راه دور، آموزش مستمر، کارآموزی حرفه‌ای و یادگیری مادام‌العمر گسترش دهند. گواهی نامه‌ها و مدارک دانشگاهی دیگر از حالت سنتی قبلی خارج شده و به سمت و سوی گواهی نامه‌های چندوجهی و دانش تجربی تغییر پیدا کرده است.

¹ - Warner and Weber

- تقاضاهای زیادی نسبت به دانشگاه‌ها در سطح جهانی وجود دارد و موجب اهمیت پیدا کردن مدیریت و مسئولیت پذیری شده و مواجه شدن با رقبای جدید و متعدد آن‌ها را با تنش‌هایی روبه‌رو ساخته و آن‌ها را مجبور کرده که مدیریت خود را حرفه‌ای کنند. (وندامه^۱، ۲۰۰۲). به طور مثال تعداد دانشجویان متقاضی ورود به آموزش عالی در استرالیا از ۱/۸ میلیون در سال ۲۰۰۰ به ۷/۲ میلیون نفر در سال ۲۰۰۵ رسیده است که دانشجویان متقاضی عمدتاً از آسیا بوده است (مارتین و استلا ۲۰۰۷).

دیگر چالش‌های آموزش در هزاره‌ی سوم را می‌توان به صورت خلاصه اینچنین بیان کرد:

- افزایش شدید رقابت جهانی در آموزش عالی؛
- رشد تصاعدی فناوری‌های آموزشی و تغییر در محیط آموزشی دانشجویان؛
- افزایش امکان آموزش و یادگیری تیمی و جمعی در مقیاس جهانی و ملی؛
- افزایش فرصت‌های آموزش و یادگیری دیجیتالی، الکترونیکی و اینترنتی؛
- تقاضاهای مختلف دانشجویان برای برنامه‌ها و دوره‌های جدید؛
- عدم توازن در اعزام و پذیرش دانشجویان؛
- تلاش بیشتر در جهت تندآموزی و به موقع آموزی با توجه به شتاب زایش، تولید و انباشت اطلاعات و کاهش تاریخ مصرف آن‌ها؛
- منابع کمیاب و پاسخ‌گویی و مسئولیت پذیری در قبال مطالبات جامعه؛
- تغییر در کنترل شیوه‌های نظارت و سنجش و تعیین کیفیت آموزش.

ضرورت تضمین کیفیت در آموزش عالی

مفهوم تضمین کیفیت به عنوان مدیریت نظام مند روش‌ها و رویه‌های ارزیابی در جهت کنترل عملکرد مؤسسات آموزش عالی و حصول اطمینان از کیفیت برون دادها و بهبود کیفیت به طور کلی تعریف شده است (توفیقی و نورشاهی ۱۳۸۴). این مفهوم طی دهه‌ی ۱۹۹۰ وارد حوزه‌ی آموزش عالی و جایگزین رتبه‌بندی (Ranking) ساده‌ی دانشگاه‌ها شد؛ چرا که مسئولان و سیاست‌گذاران نظام‌های آموزش عالی جهان همیشه به دنبال اجرای روش، مکانیزم و فرایندی هستند که اولاً با کمک آن پیشرفت آموزش عالی در کشور خود را به تصویر بکشند و وضعیت خود را با سایر کشورها مقایسه کنند و ثانیاً مدارک و شواهد کافی برای به اثبات رساندن ادعاهایشان درباره‌ی کیفیت و نیز متقاعد ساختن ذی‌نفعان و مطمئن ساختن آن‌ها نسبت به درجه تحقق نتایج مطلوب در آموزش عالی ارائه دهند (همان منبع). و با در نظر گرفتن اهمیت کیفیت نظام آموزش عالی در توسعه‌ی اجتماعی اقتصادی

¹ - Van Damme

جامعه، شفافیت امور و پاسخ گو بودن مؤسسات آموزش عالی امری الزامی است (بازرگان، ۱۳۷۷). چرا که کیفیت صرفاً موضوعی درونی و مربوط به خود هر دانشگاه (هیأت علمی، دانشجو و...) نیست، بلکه به جامعه خارج از دانشگاه، دولت، تأمین کنندگان منابع، کارفرمایان و کل جامعه و حتی نسل‌های آینده نیز مربوط می‌شود. با توجه به عوامل فوق می‌توان علت ضرورت و فراگیری بحث تضمین کیفیت در آموزش عالی را این‌گونه شرح داد: انفجار اطلاعات، توسعه‌ی اطلاعات، انقلاب الکترونیک، افزایش جمعیت (خصوصاً جمعیت جوان)، گسترش آموزش‌های ابتدایی و متوسطه، بر فراوانی تقاضا برای ورود به دانشگاه تأثیر چشم‌گیری داشته است، که در این شرایط نقش مؤثری از دانشگاه برای پاسخ‌گویی به این نیازها انتظار می‌رود. همین امر باعث شده است که دانشگاه در قرن بیست و یکم، افزون بر مسائلی مانند اعتبارات و ضرورت کار آمد بودن و حرفه ای شدن با چالش‌های جدید دیگری مانند عدالت آموزشی و همکاری‌های بین‌المللی و کنترل کیفیت روبه‌رو شود (فراستخواه، ۱۳۷۷).

جهانی‌شدن و چالش‌های عمده‌ی تضمین کیفیت

تأثیر عمده‌ی فرایند جهانی‌شدن در ارتباط با تغییر اساسی در فلسفه‌ی رهبری و شیوه‌ی مدیریت بخش‌های عمومی است (موک، ۲۰۰۵). دولت‌هایی که به‌عنوان دولت‌های با عملکرد بهتر در بخش عمومی شناخته می‌شوند، عموماً تعالی‌گرا، رقابت‌گرا، کارآمد، مسؤلیت‌پذیر می‌باشند و راهبردهای متفاوتی مثل ممیزی‌های داخلی، تضمین کیفیت، مدیریت بر مبنای هدف اتخاذ کرده‌اند تا کارایی و اثر بخشی، بخش خدماتشان را تضمین کنند (همان منبع). امروزه به‌طور اجتناب‌ناپذیری مسؤلیت‌پذیری مسؤولین آموزش عالی آن‌ها را به سمتی سوق می‌دهد که متعهد به تحقیق و پژوهش در باره‌ی استراتژی‌ها و مکانیسم‌های مختلف تضمین کیفیت شوند، تا بتوانند رضایت خاطر ذی‌نفعان اصلی خود، یعنی جامعه دانشگاهی، دولت و بازار را به نحو شایسته‌ای فراهم آورند؛ چرا که جهانی‌شدن خدمات آموزشی نیازمند این است که تضمین کیفیت و اعتبار گذاری نیز جهانی شود (موک، ۲۰۰۵).

در حالی که نظام‌های آموزش عالی به شدت تنوع می‌یابند و تحرک بخشی بین حرفه‌ها نیز افزایش یافته است ضرورت استاندارد سازی و اعتبار گذاری نیز مهم به نظر می‌آید. برای این که آن‌ها بتوانند به دست نهادهای ملی مورد ارزیابی قرار گیرند، سازو کار جدیدی برای ارزیابی کیفیت مورد نیاز است تا به وسیله آن با دانشگاه‌های متقلب که در پس پرده‌ی تنوع به وجود آمده در آموزش عالی، تأسیس شده‌اند مبارزه کرد (مارتین و استلا، ۲۰۰۷).

آموزش عالی بازار محور سبب شده است که استانداردهای کیفی به‌طور مطمئنی مورد ارزیابی قرار نگیرند، دلیل این مدعا افزایش کنترل نشده‌ی گواهینامه‌ها و افزایش ارائه‌ی مدارک نامعتبر از دانشگاه‌های بی‌صلاحیت است که اصلاً صلاحیت آموزشی نداشته‌اند (وندامه، ۲۰۰۲) بی‌شک تضمین

کیفیت در آموزش عالی از عوامل چالش برانگیزی است که تحت تأثیر جهانی شدن رنگ و بوی خاصی می‌گیرد. این درست است که دانشگاه‌های سنتی از بحث تضمین کیفیت به عنوان ابزاری برای نوآوری و خلاقیت استفاده نمی‌کنند و سیاست محافظه کارانه پیش می‌گیرند، خطر مهم این است که استانداردهای کیفیت در دانشگاه‌های خصوصی و دولتی که در حال فعالیت در دنیای رقابتی بازار محور هستند به واسطه‌ی اقتصادی شدن و تفاوت در تأمین منابع آموزشی، به نحو نامحسوسی در حال تغییر است. در بازار آموزشی تقاضا محور دانشگاه‌ها استانداردهای خودشان را با مطالبات و نیازهای مشتریان تطبیق می‌دهند. بنابراین رویه‌های تضمین کیفیت در حال تضعیف شدن هستند، به همین علت بسیاری از عوامل اجتماعی اهمیت و هم‌چنین پرداختن به توسعه تضمین کیفیت را نمایان می‌کنند؛ عواملی مانند: نگرانی‌های مربوط به نقصان استانداردها، کاهش اعتماد ذی‌نفعان به مکانیسم‌های کنترل کیفیت در دانشگاه‌های سنتی، افزایش انتظار جامعه نسبت به مسؤولیت‌پذیری دانشگاه‌ها، فشار برای ارتقای عملکرد و اثر بخشی هزینه‌ها، توسعه‌ی تدریجی آموزش عالی رقابتی بازار محور، یعنی جایی که کیفیت به عنوان یک عامل برچسب زدن استفاده می‌شود، از این جمله اند. بنابراین در چنین شرایطی روش‌های جدید تضمین کیفیت باید در دستور کار دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی قرار گیرد (وندامه، ۲۰۰۱؛ لونتال^۱، ۲۰۰۵). چرا که با افزایش انتظارات دانشجویان و تحرک حرفه‌ای در حال افزایش، نیاز به استانداردهای بین‌المللی و رویکرد های جهانی به تضمین کیفیت نیز رشد می‌یابد.

استفاده از چارچوب‌های جهانی کیفیت

هم اکنون بسیاری از دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در فرایند جهانی شدن، رقابت با دیگر مؤسسات و متعاقباً ماندگاری و برخوردی فرا واکنشی با فرصت‌ها و تهدیدها، پاسخ به نیازهای روز افزون ذی‌نفعان متعدد، نیازمند ارتقای کیفیت مستمر خود هستند. استفاده از استانداردها، معیارها و چارچوب‌های جهانی کیفیت مثل مدل کیفیت بالدريج، مدل EFQM و مدل ممیزی کیفیت در آموزش عالی بسیاری از کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه، رشد روز افزونی پیدا کرده است. مدل EFQM به عنوان چارچوبی برای تضمین مستمر کیفیت در نظر گرفته می‌شود که از نه عنصر اصلی تشکیل شده است (۵ عنصر آن یعنی: رهبری، خط مشی و استراتژی، کارکنان، مشارکت‌ها و منابع و هم‌چنین فرایندها جزء توان‌مند سازها می‌باشند و چهار عنصر آن یعنی: نتایج مشتری، نتایج کارکنان، نتایج جامعه و نتایج کلیدی عملکرد جزء نتایج می‌باشند).

مدل کیفیت بالدريج نیز با هدف دستیابی سازمان‌ها و مؤسسات به کیفیت عملکرد و میزان رشد و آگاهی آن‌ها نسبت به اهمیت کیفیت و برتری عملکرد، تحت یک قالب رقابتی ایجاد شده است.

¹ - Leventhal

عناصر آموزشی این چارچوب در هفت مورد عنوان شده که شامل: رهبری، برنامه‌ریزی استراتژیک، تمرکز بر دانشجویان ذی نفعان و بازار، سنجش و تحلیل مدیریت دانش، تمرکز بر اعضای هیأت علمی دانشگاه، مدیریت فرایند و نتایج عملکرد سازمانی می‌باشد. بسیاری از دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از این چارچوب استفاده کرده‌اند. دانشگاه ویسکانسین استوت نخستین دانشگاهی است که در سال ۲۰۰۱ در پی تطبیق دادن خودش با این چارچوب جایزه ی بالدريج را به خود اختصاص داده است (فورست و همکاران^۱، ۲۰۰۷). آموزش عالی باید در جهت حرکتی هم‌مسیر با تحولات جهانی، ظرفیت‌سازی لازم را در سطح ملی به منظور نهادینه کردن مکانیسم‌ها، معیارها، استانداردها و چارچوب‌های جهانی تضمین کیفیت و اعتبار گذاری را به عمل بیاورد، و در عین حال تفاوت‌های فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی را در به کارگیری این موارد در جهت ارتقای کیفیت روز افزون دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی را نیز مد نظر قرار دهد (یونسکو، ۲۰۰۵).

روابط و تبادل تجارب بین مؤسسات تضمین کیفیت در آموزش عالی کشورها

دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در استانه‌ی قرن بیست و یکم افزون بر مسائلی مثل کارآمد بودن و حرفه‌ای شدن با چالش‌های دیگری مانند کنترل کیفیت، همکاری‌های بین‌المللی و عدالت آموزشی روبه‌رو شده‌اند (فراستخواه، ۱۳۷۷). بسیاری از کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه‌ی جهان در پی پاسخ به این چالش، در زمینه‌ی تأسیس نهادهای تضمین کیفیت و اعتبار گذاری در سطح ملی، پژوهش و تحقیق در زمینه‌ی تضمین کیفیت در آموزش عالی و عقد قراردادهای همکاری با دیگر کشورها، برگزاری همایش‌ها و کارگاه‌های آموزشی ملی و بین‌المللی فعال بوده‌اند. به عنوان مثال استرالیا با برگزاری سمینارها و کارگاه‌های آموزشی و هم چنین عقد قراردادهای همکاری با کشورهای مثل هنگ کنگ و انگلستان سعی در تبادل تجارب و اطلاعات به منظور اصلاح و ارتقای فرایندهای ارزیابی و اعتبار گذاری خود داشته است (اندرسون و همکاران^۲، ۲۰۰۰).

نهاد تضمین کیفیت در هند و آفریقای جنوبی نیز با عقد قراردادهای همکاری سعی کرده‌اند از تجارب و یافته‌های یک دیگر استفاده کنند (استلا، ۲۰۰۲). جهانی شدن در آموزش عالی سبب شده است که تعدادی از مؤسسات آموزش عالی در انگلستان از روش‌های اعتبار گذاری منطقه‌ای کشور آمریکا بهره بگیرند. به عنوان مثال دانشگاه‌های آزاد انگلستان با الگو برداری از روش‌های اعتبار گذاری آمریکا سعی در جذب دانشجویان آمریکای شمالی دارند (آلدرمن^۳، ۲۰۰۵).

^۱ - Furst, et al

^۲ - Anderson et al

^۳ - Alderman

نهاد INQAAHE یک نهاد بین‌المللی در زمینه‌ی تضمین کیفیت است که تا سال ۲۰۰۳ چهل و هفت کشور به عضویت این نهاد در آمده بودند (فراست خواه، بازرگان و طباطبایی، ۱۳۸۶). هدف اصلی از تأسیس این نهاد تبادل تجارب و ارتقای کیفیت آموزش عالی در کشورهای عضو است. مسأله‌ای که در این جا مطرح می‌شود این است که کشورهای جهان سوم در زمانی که از تجربه‌های کشورهای پیشرو بهره می‌برند و مهم‌تر از همه هنجارهای مشترک و اجماع بین‌المللی را درباره‌ی ویژگی‌های نظام تضمین کیفیت در آموزش عالی رعایت می‌کنند، لازم است که تناسب میان ویژگی‌های نظام تضمین کیفیت آموزش عالی با زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی خود را نیز از نظر دور ندارند و از عهده‌ی چالش‌های خاص ناشی از پیچیدگی ساختارهای جامعه خود برآیند (فراستخواه، بازرگان و لوکس، ۱۳۸۶).

راهبردهای استراتژیک برای تضمین کیفیت آموزش عالی در هزاره‌ی سوم:

- اتخاذ استراتژی برای بهبود روابط و تعاملات بین نهاد‌های تضمین کیفیت ملی، با امید به این که چنین حرکتی به نوعی هم‌گرایی و محک زنی بین‌المللی استانداردها و روش‌شناسی‌های قابل اعتماد منجر شود. برای مثال، چنین استراتژی‌ای در اروپا توسط (EVQA) و در سطح بین‌المللی توسط (INQAAHE¹) تعریف شده است، که شامل حمایت و پشتیبانی و سهم شدن در اطلاعات و فعالیت‌های آموزشی است.

- راهبرد دیگر همکاری حقیقی بین نهاد‌های تضمین کیفیت و به رسمیت شناختن متقابل نهادهاست که برخی مواقع با عقد قراردادهایی که نهادها با یک‌دیگر، برای انجام ارزیابی از فعالیت‌های مؤسسات آموزش عالی می‌بندند، جامعه عمل پوشانده می‌شود، برای مثال در انگلستان (QAA)² فعالیت ارزیابی کشورهای خارجی را به عهده می‌گیرد و یا نهاد تضمین کیفیت درهند (NAAC)³ با عقد قراردادهایی با کشورهای دیگر (به عنوان مثال با افریقای جنوبی) به تبادل تجارب و همکاری در تضمین کیفیت آموزش عالی پرداخته است (استلا⁴، ۲۰۰۲). ضعف عمده‌ی این راهبرد این است که به رسمیت شناختن متقابل بر پایه‌ی تعریفی روشن، بین‌المللی و قابل قبولی از تضمین کیفیت نیست.

- تدوین نوعی روش اعتبار‌گذاری و ارزیابی کیفیت برای سیستم‌های موجود تضمین کیفیت و اعتبار سنجی بر پایه‌ی قوانین کیفی. این همان چیزی است که نهاد (CHEA) برای اعتبار سنجان در

¹ - International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education

² - Quality assurance Agency

³ - National Assessment and Accreditation Council

⁴ - Stella

آمریکا انجام می‌دهد. این امر می‌تواند برای گسترش دادن چنین استراتژی در سطح بین‌المللی نیز مفید واقع شود.

- امکان ایجاد مؤسسه‌ای مشترک برای سیستم‌های تضمین کیفیت و اعتبار سنجی در دنیا بر اساس تعریف قابل قبولی از مفاهیم و استانداردها، از طریق مؤسسات بین‌المللی مثل (INQAAHE) مورد بررسی قرار گرفته است که برای رسیدن به این منظور، نهادهای تضمین کیفیت دنیا دست به ایجاد برچسب کیفیت جهانی (Global Quality Label) زده اند. مزیت این حرکت این است که مؤسسات آموزشی جهان می‌توانند تصور جدی، معتبر و موثقی را از فرایندهای سنجش، ارزیابی و اعتبار سنجی کیفیت و همچنین استانداردهای نهادهای تضمین کیفیت داشته باشند.

- ایجاد مکانیزمی برای فرا اعتبار گذاری در سطح بین‌المللی. تفاوت این استراتژی با استراتژی‌های قبلی این است که در این مورد نتایج فرا ارزیابی در شناسایی و بررسی رسمی و تعیین صلاحیت و متعاقباً به رسمیت شناختن ارزیابی‌های کیفی نهاد مربوطه، توسط خود نهاد صورت می‌گیرد. (وندامه، ۲۰۰۱).

- ظرفیت‌سازی در سطوح ملی و بین‌المللی برای مکانیزم‌های ارتقای تضمین کیفیت و اعتبار گذاری در درون چارچوبی جهانی.

- توجه به توانمند ساختن ذی‌نفعان آموزش عالی، آگاه‌سازی و مشارکت دادن آن‌ها در تصمیم‌گیری‌ها، جهت ارائه‌ی اطلاعاتی به آن‌ها تا از منابع یادگیری ناکافی، کیفیت کاری نامناسب و مؤسسات جعلی مصون بمانند (یونسکو، ۲۰۰۵)

نتیجه‌گیری:

خاستگاه بحث جهانی شدن هر حوزه‌ای که باشد، نکته‌ی مهم این است که این روند در حال اتفاق افتادن است و نظام آموزش عالی ما باید تلاش کند تا تأثیر جهانی شدن بر جامعه و نهادهای آن را منعکس کند. چرا که دانشگاه‌ها یکی از کانون‌های هدایت توسعه کشور است و به نظریه‌ها، ایده‌ها و نوآوری‌ها شکل می‌بخشد و با بررسی نقادانه، توانایی فردی و جمعی را جهت انتخاب و به کارگیری ایده‌ها در تمامی زمینه‌های فعالیت اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی افزایش می‌دهد و از عوامل تعیین‌کننده‌ی موفقیت در رویارویی با چالش‌ها فرصت‌های ناشی از جهانی شدن است. انفجار اطلاعات، توسعه‌ی اطلاعات، انقلاب الکترونیک، افزایش جمعیت (خصوصاً جمعیت جوان)، گسترش آموزش‌های ابتدایی و متوسطه، بر فراوانی تقاضا برای ورود به دانشگاه تأثیر چشمگیری داشته است، که در این

شرایط نقش مؤثری از دانشگاه برای پاسخ گویی به این نیازها انتظار می‌رود. همین امر باعث شده است که دانشگاه در قرن بیست و یکم، افزون بر مسائلی مانند اعتبارات و ضرورت کارآمد بودن و حرفه‌ای شدن با چالش جدید دیگری مانند کنترل و تضمین کیفیت روبه‌رو شود. دانشگاه باید با حفظ معیارهای فرهنگی و ارزشی از فرصت جهانی شدن استفاده کند و چالش‌ها و تهدیدها را به حداقل برساند و با استفاده از نقاط قوت خود با این وضع به صورت فعال برخورد کند، ضروری است دانشگاه در ساختار، اهداف و استراتژی‌های خود تجدید نظر به عمل آورد و موانع درون‌سازمانی را و برون‌سازمانی در زمینه‌ی تضمین کیفیت برطرف کند. باور مسئولین و نهادهای تصمیم‌گیرنده با توجه به شرایط جهانی نسبت به این موضوع تغییر یابد و با استفاده از چارچوب‌ها و مدل‌های جهانی، ایجاد روابط و تبادل تجارب با مؤسسات تضمین کیفیت در آموزش عالی سایر کشورها و هم‌چنین اتخاذ راهبردهای استراتژیک برای تضمین کیفیت در آموزش عالی گام‌های مؤثری بردارد.

منابع فارسی:

- ابیلی، خدایار(بی تا) «جهانی‌شدن و چالش‌های ارزیابی عملکرد در نظام تعلیم و تربیت»، همایش جهانی‌شدن و تعلیم و تربیت.
- بازرگان، عباس(۱۳۷۷) «آغازی بر ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران: چالش‌ها و چشم اندازها»، نشریه‌ی حقوقی و قضایی دادگستری، شماره‌ی ۱۵ و ۱۶.
- بازرگان، عباس(بی‌تا) «ظرفیت سازی برای ارزیابی و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی: تجربه‌های بین‌المللی و ضرورت های ملی در ایجاد ساختار مناسب»، مجلس و پژوهش، سال ۱۰ شماره‌ی ۴۱.
- توفیقی، جعفر؛ نورشاهی، نسرین(۱۳۸۴) «ضرورت نظام تضمین کیفیت در آموزش عالی»، مجموعه مقالات پنجاویکمین نشست روسای دانشگاه‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی. ۱-۲۷.
- دستمرد، مادح(۱۳۸۲) تأثیر جهانی‌شدن بر تعلیم و تربیت، پایان‌نامه‌ی جهت اخذ مدرک کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- سدلاک، جان(۱۳۸۱) «جهانی‌شدن و چالش‌های ناشی از آن برای آموزش عالی و تحقیقات»، ترجمه‌ی علیرضا کلدی و رضا فاضلی، نشریه رهیافت، شماره‌ی ۲۷.
- فراست خواه، مقصود؛ بازرگان، عباس و لوکس، کارو(۱۳۸۶) «بررسی رابطه نظام‌های تضمین کیفیت و آموزش عالی با زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی: نقشه‌ای شناختی با تأکید بر مدل ایران»، مجله نامه علوم اجتماعی، شماره‌ی ۳۱.
- فراستخواه، مقصود؛ بازرگان، عباس؛ قاضی طباطبایی، محمود(۱۳۸۶) «تحلیل مقایسه‌ای نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی در جهان: وجوه اشتراک و افتراق در تجربه‌های»، فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره‌ی ۴۴.
- قریب، حسین(۱۳۸۰) جهانی‌شدن و چالش‌های امنیتی ایران، اطلاعات سیاسی و اقتصادی، شماره‌ی ۱۵.
- کاظمی، محمود(بی‌تا) جهانی‌شدن و چالش‌های فراروی آموزش عالی در هزاره‌ی سوم، مدیریت و برنامه توسعه، جلد پنجم.
- مقصود، فراستخواه(۱۳۷۷) «آموزش عالی در استانه‌ی قرن بیست و یکم»، فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره‌ی ۱۰.
- و حدت، محمد علی؛ اولیا، محمد صالح؛(۱۳۸۰) فناوری اطلاعات و نقش آن در تجدید ساختار آموزش عالی،
- Alderman, Geoffrey(2005) Compliance or Quality? American and British Approaches to the Accreditation or higher education institutions, retrieved from www. ProQuest. com
- Anderson, D. , & Johnson, R. , Milligan, B. ,(2000). Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education An assessment of and international practice Australian. Department of Education, Training and Youth Affair
- Furst- Bowe, Juli A. and Bauer, Roy A(2007). Application of the baldrige model for innovation in higher education: New Direction For Higher Education, NO. 137,., p5-14

-
- Giddens, A. (1994). *Beyond the left and right: the future of radical politics*, Cambridge: Polity Press.
 - Holton, J. (1998). *Globalization and the nation state*, Macmillan
 - Leventhal, Mitch, (2005). *The Quality-Trade Nexus: How Globalization of Quality Standards and Educational Marketing Interact*, Presented at AIEC
 -
 - Martin, M., Stella, A. (2007). *External quality assurance in higher education: making choices*, Published by UNESCO: international institute for educational planning.
 - 8. Mok, Ka-ho (2005). *The quest for world class university Quality assurance and international benchmarking in Hong Kong. Quality Assurance in Education*, Vol. 13 No. 4, pp. 277-304
 -
 - 9. Perkins, J. (1997). *Four axioms and three topics of common interest in the field of higher education, the contribution of Higher Education in Europe to the development of Changing Societies*, Bucharest. UNESCO
 - 10. Sklair, Leslie (1999). *Competing conceptions of globalization*, *Journal of World-Systems Research*, Vol. 2, p. 2
 - 11. UNESCO (2004). *Higher Education in a Globalized Society*, Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from http://www.unesco.org/education/higher_education/quality_innovation
 - 12. Van Damme, D. (2002). *Quality Assurance in an International Environment: National and International Interests and Tensions. Background Paper for the CHEA International Seminar III*, January 24, – San Francisco.
 - 13. Van Damme, D. (2001). *Quality issues in the internationalisation of higher education. Higher Education* 41: 415
 - 14. Werner, Hirsch, and Weber, Zand, (1999). *Challenges facing higher education third millennium (LAU)*, 12-18

نظام مناسب ارزیابی عملکرد اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، راهبردی برای توسعه حرفه‌ای آنان و ارتقای کیفیت آموزش عالی

رضا محمدی *

فاخته اسحاقی **

کوروش پرند ***

چکیده

ارزیابی عملکرد اعضای هیأت علمی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ چه به منظور تصمیم‌گیری‌های شغلی و چه برای بهبود عملکرد و توسعه حرفه‌ای اعضای هیأت علمی و در نتیجه ارتقای کیفیت آموزش عالی. اما علی‌رغم اهمیت ارزیابی اعضای هیأت علمی و وجود نظامی جامع در نظام‌های دانشگاهی جهان، در این خصوص، در نظام آموزش عالی ایران تمرکز این فرایند بر نظرخواهی از دانشجویان درباره‌ی کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی و تکمیل و بررسی فرم‌های ترفیع سالانه استوار است که صرفاً برای تصمیم‌گیری‌های اداری استفاده می‌شود و جایگاهی در توسعه حرفه‌ای اعضای هیأت علمی و در نتیجه ارتقای کیفیت آموزش عالی ندارد.

بنابراین، در پژوهش حاضر ضمن بیان نارسایی‌های موجود فرایند فعلی ارزیابی هیأت علمی در نظام آموزش عالی کشور و تبیین جایگاه آن در توسعه حرفه‌ای اعضای هیأت علمی و ارتقای کیفیت آموزش عالی، نظام‌های ارزیابی هیأت علمی در دانشگاه‌های جهان مورد مطالعه قرار گرفته است و بر اساس آن ملاک‌ها و رویه‌های مناسب و جامع ارزیابی مشخص شده است. هم‌چنین پیشنهادهایی در جهت ارتباط نظام ارزیابی با برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیأت علمی و در نتیجه ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی کشور ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: ارزیابی هیأت علمی، توسعه حرفه‌ای، ملاک‌ها، روش‌های ارزیابی.

مقدمه

در دوران حاضر آموزش عالی و دانشگاه‌ها با چالش‌های مختلفی از قبیل جهانی شدن، توسعه فناوری اطلاعات، افزایش تقاضا، پاسخ‌گویی در قبال برآورده کردن استانداردها یا الزامات کیفیت و... روبه‌رو شده‌اند. با وجود چنین چالش‌هایی نظام آموزش عالی نمی‌تواند به‌طور مطلوب به ایفای مأموریت‌های خود بپردازد، مگر این‌که به‌طور دائم ارزیابی عناصر اصلی خود را مورد توجه قرار دهد و بازخورد لازم را برای بهبود کیفیت آن ارائه کند. در این میان اعضای هیأت علمی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین دروندادهای نظام آموزش عالی به حساب می‌آید که در تعامل با دروندادهای

* عضو هیأت علمی و رئیس گروه ارزشیابی مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی سازمان سنجش آموزش کشور

** کارشناس ارشد پژوهشی مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی سازمان سنجش آموزش کشور

*** رئیس مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی سازمان سنجش آموزش کشور و عضو هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی

دیگر است و از نقش به‌سزایی در اجرای بهینه‌ی فرایندها و به تبع آن تولید برون‌دادهای مطلوب و به‌طور کلی بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و عرضه‌ی خدمات تخصصی برخوردار است. بنابراین به‌کارگیری یک سیستم جامع ارزیابی عملکرد اعضای هیأت‌علمی در نظام‌های دانشگاهی ضروری می‌کند و گامی مؤثر در جهت ارتقای کیفیت عملکرد هیأت‌علمی و در نهایت کیفیت نظام آموزش عالی کشور خواهد بود.

ارزیابی در نظام‌های آموزشی با آزمون داوطلبان ورود به آموزش عالی و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آغاز شده است. پس از آن در برخی از نظام‌های آموزش عالی برای ارزشیابی کیفیت تدریس هیأت‌علمی از روش «نظرسنجی دانشجویان» استفاده شده است (بازرگان، ۱۳۸۰- به نقل از سیم^۱، ۱۹۹۲). برای اولین بار در جهان دانشجویان دانشگاه هاروارد در ۱۹۲۴ میلادی این فرصت را به دست آوردند تا به‌طور رسمی استادان خود را ارزشیابی کنند در ایران نیز در سال ۱۳۵۴ دانشجویان دانشگاه همدان این کار را رسماً انجام دادند (Ahmadi, 1981). اما از اواسط دهه‌ی ۷۰م قرن بیستم ارزشیابی آموزشی به‌عنوان یک حوزه‌ی تخصصی و به‌منزله‌ی رشته‌ای مستقل رسمیت یافت و دچار تغییر و تحولات شگرفی شد (ولف^۲ / ۱۹۸۴ / کیامنش^۳ ۱۳۸۱). در این فرایند پیشرونده و در مرحله‌ی تجدیدنای نظام‌های آموزشی، کشورهای توسعه‌یافته، ارزیابی عملکرد استادان را با ترقی نظام‌های آموزشی هماهنگ کرده‌اند (احمدی، ۱۳۸۳).

بر اساس تعاریف رایج نظیر تعریف میلر^۳ (۱۹۹۷) ارزیابی هیأت‌علمی عبارت است از: (۱) فرایندی که بهبود عملکرد هیأت‌علمی را طرح‌ریزی می‌کند؛ (۲) رویه‌ای که به تصمیمات استخدامی هیأت‌علمی کمک می‌کند. در این زمینه بیکر^۴ (۲۰۰۰) نیز کارکردهای ارزشیابی عملکرد هیأت‌علمی را به شرح زیر بیان کرده است:

- ارزیابی عملکرد فردی استادان؛
- ایجاد سیستمی برای ثبت و ضبط کیفیت عملکرد استادان؛
- بررسی عملکرد هر استاد با توجه به ملاک‌ها و استانداردها؛
- مشخص کردن انتظارات عینی از استادان؛
- فرصت توسعه‌ی حرفه‌ای^۵ استادان؛

1.Sime

2.Wolf

3.Miller

4.Baker

5.Faculty development

■ بهبود فرایند تدریس - یادگیری؛

■ افزایش مطلوبیت بروندهای نظام آموزش عالی و به تبع آن پیامدهای مثبت آنان؛

■ کاهش فرایندهای تصمیم‌گیری دلخواهانه در زمینه‌ی درآمد، ارتقای و ترفیع اعضای هیأت‌علمی از طریق شفاف‌سازی و وضوح بخشیدن هرچه بیشتر به سیستم ارزیابی.

از این‌رو اهمیت ارزشیابی هیأت‌علمی و ضرورت آن مورد نظر تمامی صاحب‌نظران است (پاپهام^۱، ۱۹۷۵) و ساز و کار جامعی برای آن در اکثر دانشگاه‌های جهان وجود دارد. اما علی‌رغم مطالب بیان شده در نظام آموزش عالی ایران، ارزشیابی اعضای هیأت‌علمی که توسط دفاتر نظارت و ارزیابی دانشگاه‌ها انجام می‌شود، متمرکز بر نظرسنجی از دانشجویان درباره‌ی ویژگی‌های مدرسی استادان و کیفیت تدریس استادان است. بدیهی است این روش جزءنگر نمی‌تواند بیان‌کننده‌ی نظام مناسب و اصولی ارزیابی عملکرد اعضای هیأت‌علمی در نظام‌های دانشگاهی باشد. از این‌رو این پژوهش در صدد است تا با تبیین نارسایی فرایند فعلی ارزشیابی هیأت‌علمی در نظام آموزش عالی کشور، به بررسی نظام‌های ارزیابی سایر کشورهای جهان بپردازد و ملاک‌ها و رویه‌های مناسب ارزیابی عملکرد اعضای هیأت‌علمی را معرفی کند. هم‌چنین با تکیه بر کاربرد چرخه بازخورد نتایج در بخش انتهایی نظام ارزشیابی هیأت‌علمی و ارتباط آن با برنامه‌ریزی برای ارتقای دانش تخصصی: لاجت‌ها و مهارت‌های اعضای هیأت‌علمی، جایگاه ارزشیابی هیأت‌علمی در توسعه‌ی حرفه‌ای و بهبود عملکرد آنان و در نتیجه ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی را ترسیم کند.

نارسایی‌های فرایند موجود ارزشیابی هیأت‌علمی در نظام آموزش عالی

فرایند گردآوری داده‌ها و بررسی و ارزش‌یابی چگونگی انجام وظایف و عملکرد اعضای هیأت‌علمی بیشتر در قالب امور اداری دانشگاه و یا به عبارت دیگر در مسیر فعالیت‌های کارگزینی دانشگاه‌ها به عمل می‌آید. این فرایند کم‌تر در یک چارچوب سیستمی مورد استفاده قرار می‌گیرد و شامل موارد زیر است:

- تکمیل و بررسی فرم‌های ترفیع سالانه برای هریک از اعضای هیأت‌علمی؛

- ارزش‌یابی دانشجویان از اعضای هیأت‌علمی که معمولاً در هر نیمسال تحصیلی یک بار انجام می‌شود. از داده‌های حاصل از موارد یاد شده صرفاً برای تصمیم‌گیری‌های اداری استفاده می‌شود و این داده‌ها به ندرت به منظور بازنمایی بهره‌وری اعضای هیأت‌علمی مورد استفاده قرار گرفته‌اند (عبداللهی، ۱۳۸۷).

^۱. popham

بنابراین نارسایی عمده‌ی فرایند فعلی ارزشیابی هیأت علمی در کشور این است که بیشتر تمرکز این فرایند بر نظرسنجی از دانشجویان درباره‌ی کیفیت تدریس استادان است و به عنوان یک خط‌مشی اساسی جهت نظارت و ارزیابی عملکرد استادان به کار گرفته می‌شود، درحالی که باید به این نکته توجه کرد که این روش در صورتی مفید است که از آن به عنوان بخشی از نظام ارزیابی و توسعه‌ی هیأت علمی و برای بهبود کیفیت تدریس استفاده شود.

استفاده از نظرسنجی دانشجویان به تنهایی شیوه‌ی مناسبی برای ارزشیابی هیأت علمی نیست؛ چرا که عده‌ای معتقدند دانشجویان صلاحیت لازم را برای ارزشیابی کلیه‌ی جنبه‌های تدریس اعضای هیأت علمی ندارند. دانشجویان نمی‌توانند مقدار زمان و کوششی را که استاد درس برای تدوین و ارائه‌ی محتوای درس در کلاس، صرف کرده است محاسبه و ارزیابی کنند (Ramsden, 1991).

بنا به گفته Menges (۱۹۹۴)، دانشجویان در موارد زیر قادر به ارزشیابی هستند: آن چه در کلاس یاد گرفته‌اند؛ توانایی استاد در برقراری ارتباط با دانشجویان؛ میزان آمادگی استاد برای ارائه‌ی درس و در دسترس بودن استاد جهت پاسخ‌گویی به سؤالات.

ایراد وارد دیگر بر ارزیابی دانشجویان از تدریس هیأت علمی این است که این امکان وجود دارد که دانشجویان تحت تأثیر استادان خود قرار بگیرند. دانشجویان در ارزشیابی از کار استادان خود بیشتر تحت تأثیر ارزش سرگرم‌کنندگی درس و آموزش مدرس قرار دارند و کم‌تر به کیفیت و محتوای درس و روش آموزش توجه می‌کنند (سیف، ۱۳۷۰).

نامناسب بودن ابزار و شیوه‌های اجرا و تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از جمله ایرادهای دیگر وارد به این روش است. بعضی از منتقدان اعتقاد دارند که نمی‌توان نمره‌های به دست آمده از جنبه‌های مختلف تدریس را با یک دیگر جمع کرد و سپس میانگین گرفت و این نمره‌ی واحد را مبنای قضاوت قرار داد. نمره‌های ساوالات مختلف ارزیابی باید در چندین حیطه‌ی جداگانه محاسبه شوند و ارزش عددی حیطه‌های مختلف مبنای قضاوت قرار گیرد (نصر اصفهانی، ۱۳۸۳).

هم‌چنین متغیرهایی چون سن، جنسیت، معدل و شخصیت دانشجویان، اندازه‌ی کلاس و مدت زمان دوره‌ی، نتایج ارزشیابی را تحت تأثیر قرار می‌دهند (Bland & Wanloy, 2002).

بنابراین روش فعلی ارزیابی هیأت علمی به علت غیرنظام‌مند بودن آن، توجه صرف به نظر دانشجویان و علاوه بر این عدم ارتباط نتایج حاصل از آن با برنامه‌های توسعه قابلیت‌های اعضای هیأت علمی، نیازمند بازنگری و تغییر است.

اصول نظام مناسب ارزیابی هیأت علمی

نظام‌های ارزیابی عملکرد هیأت علمی می‌باید بر اساس اصولی مشخص و رویه‌ای هماهنگ به کار گرفته شود تا تضمین کننده‌ی کارایی و اثربخشی کارکردهای آن باشد. این اصول عبارت است از این که نظام ارزیابی هیأت علمی:

■ سازگار با سیاست آزادی علمی، پاسخ‌گویی، خط‌مشی دانشگاهی و رویه‌های علمی برای تجدید نظر در انتصاب افراد، اعطای ترفیع و... باشد.

■ نیاز به آن به رسمیت شناخته شده باشد؛

■ با راهبردهایی که اهداف برجسته دانشگاهی در تدریس، تحقیق و فعالیت‌های حرفه‌ای و نوآورانه را بهبود بخشد، هماهنگ باشد؛

■ اعضای هیأت علمی را در ارزیابی و شناسایی انتظارات اصلی در جهت رشد حرفه‌ای و فردی آن‌ها درگیر کند؛

■ سندی مدون از عملکرد هیأت علمی جهت پشتیبانی از تصمیمات امور کارکنان، راجع به ارتقای، نگهداشت، افزایش حقوق مناسب، فرصت‌های توسعه و استخدام مجدد، ارائه کند؛

■ عملکرد هر عضو هیأت علمی بر اساس ملاک‌های مناسبی که دربرگیرنده کلیه جنبه‌های عملکردی اعضای هیأت علمی است، باشد و از روش‌های مختلف استفاده کند؛

■ فرصتی برای هر عضو هیأت علمی فراهم شود که به طور منظم راجع به عملکردش در زمینه‌های تدریس، تحقیق، فعالیت‌های حرفه‌ای و ابداعات و خدمات، بازخورد دریافت کند؛

■ عملکرد هر عضو هیأت علمی به طور رسمی و مشخص بر اساس یک برنامه‌ی زمان‌بندی شده مورد بررسی قرار گیرد.

نظام جامع ارزیابی هیأت علمی باید بازخورد مناسب را نسبت به فرایند آموزش به هیأت علمی ارائه و اجازه دهد که اعضای هیأت علمی در محیط دانشگاه به نقاط قوت و ضعف خود پی ببرند و در جهت تقویت قوت‌ها و کاهش ضعف‌ها بکوشند تا انتظارات را برآورده کنند (Report of Indian state university, 1998).

نقش نظام مناسب ارزیابی هیأت علمی در توسعه‌ی حرفه‌ای آنان و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی

از نظر فرانسیس^۱ (۱۹۷۵) توسعه‌ی حرفه‌ای یک فرایند نهادی است که سعی دارد تا نگرش‌ها، مهارت‌ها و رفتار اعضای هیأت علمی را در زمینه‌ی قابلیت‌ها و کارایی بیشتر جهت تأمین نیازهای دانشجویان، نیازهای خود و نیازهای مؤسسه متبوع اصلاح کند. فریدمن و سن فرد^۲ (۱۹۷۹) نیز تعریف

^۱.Francis

11.Freedman&Sanford.

دیگری را در خصوص توسعه حرفه‌ای ارائه دادند. آن‌ها توسعه اعضای هیأت علمی را به مثابه‌ی یک فرایندی جهت افزایش خودشناسی و گسترش افق جهان‌بینی آن‌ها تلقی و به‌عنوان بخشی از این فرایند مطرح می‌کنند که افزایش فهم، شناخت و دانش اعضای هیأت علمی درباره‌ی وضعیت سازمانی خود مسلماً آنان را به مدرسان ماهر، محققان توانا و مدیران دانشگاهی اثربخش تبدیل خواهد کرد (حسینی، ۱۳۷۶).

در این زمینه وایلی و فولر^۱ تعریف کاربردی‌تری را درباره‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای ارائه کرده‌اند که عبارت است از:

هرگونه فعالیتی که برای اعضای هیأت علمی فرصتی فراهم می‌کند تا قابلیت‌های حرفه‌ای خود را در زمینه‌های جدید اعمال کنند: صلاحیت‌های کنونی خود را بهبود بخشیده یا قابلیت و مهارت‌های جدیدی کسب نمایند. صلاحیت‌های حرفه‌ای نیز عبارتند از آن گونه مهارت‌ها، دانش و توانایی‌ها که عضو هیأت علمی را قادر سازد تا به‌طور کارا و مؤثری به‌عنوان یک مدرس، مدیر، مشاور یا متخصص و پژوهشگر عمل کند (وایلی و فولر، ۱۹۸۵).

با توجه به تعاریف بیان شده بدیهی است که توسعه‌ی حرفه‌ای بر شناخت از نحوه‌ی عملکرد اعضای هیأت علمی استوار است و تا از عملکرد هیأت علمی شناخت جامعی در دست نباشد نمی‌توان فرصت و اقدام اثربخش را برای توسعه‌ی قابلیت‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای آنان فراهم نمود و البته اصولی‌ترین و جامع‌ترین شناخت از طریق یک نظام علمی و نظام‌مند ارزیابی حاصل می‌شود. به عبارت دیگر توسعه‌ی حرفه‌ای تلاش به منظور افزایش توانایی‌های فردی (دانش و مهارت‌ها) یک عضو هیأت علمی که عهده دار مسئولیت‌های مدرس، پژوهشگر و غیره است، می‌باشد که می‌بایست براساس نتایج و بازخورد حاصل از ارزشیابی سالیانه‌ی آنان باشد و بر این مبنا در جهت رفع کاستی‌ها و نیازها و تقویت نقاط قوت و نیز به روز کردن آگاهی‌های عمومی و تخصصی آنان، برنامه‌ریزی برای توسعه‌ی حرفه‌ای در سطح نظام دانشگاهی به عمل آید.

میلر و ویلسون (۱۹۶۳) اظهار کرده‌اند که: «قلب هر دانشگاه یا مؤسسه‌ی آموزش عالی اعضای هیأت علمی آن است و به بیان بالدوین (۱۹۸۵) هسته‌ی اصلی دانشگاه یادانشکده در واقع، اعضای هیأت علمی آن است و توسعه‌ی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی مصداق واقعی افزایش کیفیت دانشگاه است. به عبارت دیگر با اهمیت‌ترین و ارزشمندترین منابع هر دانشگاه و مؤسسه‌ی آموزش عالی اعضای هیأت علمی آن هستند و ضروری است که هرگونه برنامه‌ریزی و اقدام عملی جدی در زمینه‌ی

^۱. Wylie & Fuller

بهبود کیفیت نظام آموزش عالی با اولویت خاص به برنامه‌های مربوط به ارتقای سطح دانش، مهارت‌ها و قابلیت‌های علمی - حرفه‌ای آنان همراه باشد» (حسینی، ۱۳۷۶).

در واقع از آن‌جا که سه کارکرد دانشگاه یعنی آموزش، پژوهش و عرضه‌ی خدمات تخصصی مبتنی بر عملکرد اعضای هیأت علمی است و هیأت علمی به عنوان رکن اساسی نظام دانشگاهی، نقش کلیدی در تحقق مأموریت‌های آن دارد، بنابراین توسعه‌ی حرفه‌ای و ارتقای کیفیت عملکرد این افراد موجبات بهبود کیفیت نظام آموزش عالی را به همراه دارد. در این زمینه ارزیابی هیأت علمی با تشخیص نیازهای واقعی آنان و از طریق ارائه‌ی بازخورد نقش مهمی را در برنامه‌ریزی مناسب برای توسعه‌ی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی ایفا می‌کند.

ملاک‌های ارزیابی عملکرد اعضای هیأت علمی در نظام دانشگاهی

در هر نظام، ارزیابی و از جمله ارزیابی اعضای هیأت علمی مهم‌ترین جزء ملاک‌های مناسب ارزیابی است. ملاک‌هایی که جنبه‌های اصلی عامل مورد ارزیابی را تبیین و متغیرهای اندازه‌پذیری را برای گردآوری داده‌ها فراهم کند. مطالعات انجام شده در حوزه‌ی ارزیابی عملکرد هیأت علمی بیان می‌دارد که: فعالیت‌های آموزشی اعضای هیأت علمی فقط امور کلاسی را در بر نمی‌گیرد. «بنابراین ارزش‌یابی عملکرد اعضای هیأت علمی نباید به فعالیت‌های کلاسی محدود شود. ارزش‌یابی از عملکرد اعضای هیأت علمی باید شامل جنبه‌های کیفی و میزان اهمیت مشارکت آنان در فعالیت‌های خارج از کلاس، از جمله تدوین برنامه‌های درسی، سنجش برنامه‌ها، راهنمایی دانشجویان، ایراد سخنرانی، برگزاری کارگاه آموزشی و ارائه‌ی مشاوره علمی باشد. علاوه بر این موارد، دریافت جواز مربوط به تدریس، رسیدگی به تکالیف درسی دانشجویان، دریافت بورس برای انجام مطالعه درباره فنون تدریس و سرانجام مشارکت در دستیابی گروه آموزشی (دپارتمان) به اهداف آموزشی مورد نظر، می‌توانند در ارزش‌یابی از عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی مورد توجه قرار گیرند» (عبداللهی، ۱۳۸۷).

در ارزشیابی هیأت علمی ملاک‌ها می‌باید در برگیرنده‌ی اثربخشی تدریس، پژوهش و رشد حرفه‌ای و عرضه‌ی خدمات باشد (دانشگاه تگزاس^{۱۱}، ۲۰۰۵).

تدریس اثربخش، یک محیط هدایت‌گر در جهت یادگیری را فراهم می‌کند و مهارت‌های آموزشی و بین فردی مناسب را برای آموزش دانشجویان و ترغیب آنان برای یادگیری مداوم مورد استفاده قرار می‌دهد. ارزیابی از اثربخشی تدریس تا حد ممکن باید جامع باشد. معیارهای ارزیابی پژوهش، فعالیت‌های نوآورانه و رشد حرفه‌ای شامل ارزیابی از پژوهش، انتشارات، کارهای ارائه شده یا به نمایش گذاشته شده و هم‌چنین مشارکت در فعالیت‌های حرفه‌ای مرتبط با رشته‌ی علمی آنان است. فعالیت‌های

¹¹. University of North Texas

خدماتی شامل ارائه‌ی خدمات در گروه، بخش یا دانشکده، دانشگاه و همچنین فعالیت‌هایی که به‌طور تخصصی به عموم جامعه ارائه می‌شود، است.

در دانشگاه کانزاس^۱ (۲۰۰۵) نیز معیارهای زیر برای ارزیابی هیأت‌علمی چنین معرفی شده است:

الف) ارزیابی تدریس

محتوای دوره، سرفصل‌ها، تناسب ساختار دوره، حجم فعالیت دانشجویی الزام شده، فعالیت‌هایی که یادگیری را افزایش می‌دهد، سطح ارائه محتوای دروس، آزمون‌های ارزشیابی، به‌سازی دوره، کاربرد اینترنت و غیره.

ب) ارزیابی فعالیت پژوهشی

به دلیل این که اغلب اتمام تحقیق و آشکارشدن نتایج آن چند سال طول می‌کشد، این نکته حائز اهمیت است که ارزیابی از عملکرد تحقیق بر اساس میانگین ۳ یا ۵ سال گذشته باشد. در ارزیابی پژوهش و فعالیت‌های تحقیقی موارد زیر مورد توجه قرار می‌گیرد:

داوری مقالات در مجلات تخصصی، کسب امتیازها و عقد قراردادهای پژوهشی معتبر داخلی و خارجی (بیرون از دانشگاه)، داوری و ارائه‌ی مقاله در کنفرانس‌های علمی بین‌المللی و ملی، انتشار آثار علمی، ارائه سمینار، بررسی و نقد کتاب‌ها و دیگر فعالیت‌های مرتبط با امور پژوهشی.

ج) ارزیابی خدمات

۱. خدمات مربوط به گروه آموزشی

۱-۱. مشاوره و راهنمایی دانشجویان

راهنمایی و پاسخ به سؤال‌های مربوط به انتخاب دروس، فراهم کردن فرصت تحقیق و انجام پروژه، کمک به دانشجویان برای مشارکت در تحقیقات ملی و بین‌المللی، کمک به دانشجویان برای پیدا کردن شغل به محض فارغ‌التحصیلی، کمیت و کیفیت راهنمایی پایان‌نامه‌ها.

۱-۲. دیگر خدمات مربوط به گروه آموزشی

تدوین امتحان‌های مقدماتی و تخصصی دکتری، فعالیت در کمیته‌ی بررسی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری، استخدام اعضای هیأت علمی جدید، فعالیت در کمیته‌ی آموزش مقاطع تحصیلی و فعالیت در کمیته‌های متنوع گروه آموزشی.

¹ . Kansas state university

۲. فعالیت حرفه‌ای و خدمات دانشگاهی

فعالیت حرفه‌ای شامل فعالیت به عنوان یک عضو در انجمن‌های تخصصی، گردهمایی و نشست‌های تخصصی، فعالیت به عنوان داور مقاله در نشست‌های تخصصی، ارزیابی طرح‌های پژوهشی، خدمات دانشگاهی شامل فعالیت در کمیته‌های مرکزی هیأت علمی و دانشگاه، کمیته‌های دکتری خارج از گروه و غیره.

۳. خدمات عمومی

تدوین مقالات برای روزنامه، انجام گفتگوها، مصاحبه‌های رسانه‌ای و انجام دیگر خدمات که به شناخته شدن و معرفی گروه و دانشگاه کمک می‌کند.

هم‌چنین کمیته‌ی امور آموزش و اعضای هیأت علمی^۱ (۲۰۰۵) معیارهای ارزیابی هیأت علمی را چنین بیان می‌دارد:

۱. اثربخشی تدریس معیار بسیار مهمی است. عواملی که برای آن استفاده می‌شود شامل عملکرد کلاسی، آمادگی در کلاس‌ها، آزمودن و نمره‌دادن، نگرش نسبت به دانشجویان و تدریس، نظرهای دانشجو و تمایل به کار با دانشجویان.

۲. فعالیت حرفه‌ای بر اساس تحقیق و فعالیت نوآورانه، ارائه‌ی مقاله‌ها، انتشارات، فرصت مطالعاتی، عملکردها، نقش‌های عضویت و رهبری در مجامع تخصصی و حضور در نشست‌ها و کنفرانس‌ها، تبادل نظر علمی با همکاران در دیگر رشته‌ها یا سایر مؤسسات. عواملی دیگری که باید مورد توجه قرار گیرد، توسعه‌ی روش‌های جدید و پروژه‌هایی که برای بهبود اثربخشی تدریس طراحی شده‌اند، می‌باشد.

۳. خدمات آموزشی شامل خدمات ویژه به گروه آموزشی مربوط به خود یا در سطح وسیع‌تر به دانشگاه؛ اعضای هیأت علمی در خصوص عمل به وظایفشان در خدمت به دانشگاه از طریق کار در کمیته‌ها؛ مشاوره‌ی دانشجویان، موقعیت‌های مسئولیت‌پذیری و همکاری در عملکردهای دانشگاه.

دانشگاه ایالتی ساوانا^۲ (۲۰۰۴) نیز ملاک‌های زیر را برای ارزیابی هیأت علمی مورد استفاده قرار

می‌دهد:

الف) ملاک‌های مربوط به اثربخشی تدریس:

- سرفصل محتوایی را که گروه تهیه کرده است، مورد استفاده قرار دهد و آن را روزآمد کند.
- در تدریس از کتاب‌های درسی و مواد آموزشی مناسب استفاده کند.
- برای کلاس آماده باشد و برنامه‌ریزی کند.

^۱. Academic Administration and Faculty Status Committee

^۲. Savannah State University

- دانش وسیعی از موضوع مورد تدریس داشته باشد.
- طبق جدول زمان‌بندی شده در کلاس‌ها حضور یابد.
- طبق جدول زمان‌بندی شده در کلاس‌ها حضور یابد.
- هدف‌های آموزشی دوره را تحقق بخشد.
- برای تحقق اهداف دوره از روش‌های متنوع تدریس استفاده کند.
- به منظور افزایش بازده فرایند یادگیری - یاددهی از وقت کلاس به‌طور مؤثر استفاده کند.
- برای پاسخ‌گویی به علایق دانشجویان در موضوع درسی از تکنیک‌های لازم استفاده کند.
- تفکر انتقادی و تحلیلی را ترویج کند.
- احترام متقابل را در محیط کلاس درس برقرار کند.
- هنگام ارائه‌ی مطالب در کلاس درس بیان واضح و منظم داشته باشد.
- در صورت لزوم در فرایند یاددهی - یادگیری از تکنولوژی استفاده کند.
- در صورت لزوم به‌عنوان بخشی از تجارب یادگیری از کتابخانه استفاده کند.
- برای سنجش عملکرد دانشجویان از روش‌های مناسب استفاده کند.
- برای عملکرد دانشجویان بازخورد لازم را فراهم آورد.
- نمرات کلاس را به‌طور دقیق ثبت کند.
- ساعاتی مشخص در دفتر کارش حضور یابد.
- صلاحیت شغلی را در حد استاندارد داشته باشد.

ب) ملاک‌های مربوط به فعالیت‌های پژوهشی:

- یک کتاب (یا چند کتاب) منتشر کرده است.
- مقاله‌ای را در مجله معتبر به چاپ رسانیده است.
- فصلی از یک کتاب چاپ شده را تدوین کرده است.
- کتاب یا مجله‌ی علمی را ویرایش کرده است.
- برنامه‌ی آموزشی یا دوره آموزشی جدیدی را طراحی کرده است.
- جایزه، افتخار یا شهرت علمی کسب کرده است.
- مقاله‌ای را در مجله‌ی غیر تخصصی منتشر کرده است.
- مقاله‌ای را در مجموعه مقاله‌ها کنفرانس یا نشست‌ها منتشر کرده است.
- کتاب‌ها یا تک‌نگاشت‌های منتشر شده را مورد بازنگری قرار داده است.

□ طرح پژوهشی که بودجه‌ی آن تصویب شده است را پیشنهاد کرده یا در آن مشارکت داشته است.

□ طرح پژوهشی که بودجه‌ی آن تصویب نشده است را پیشنهاد کرده یا در آن مشارکت داشته است.

ج) ملاک‌های مربوط به ارائه‌ی خدمات

□ در کمیته‌های دانشگاهی، دانشکده‌ای و سازمانی به گونه‌ای مؤثر انجام وظیفه کند.

□ به عنوان مشاور اعضای هیأت علمی در دانشکده‌های دیگر در زمینه‌هایی از قبیل ویزمینری و . . . انجام وظیفه کند.

□ به دانشجویان خدمات مشاوره و راهنمایی تحصیلی مؤثری ارائه دهد.

□ از تشکیلات یا فعالیت‌های دانشجویی حمایت و آن‌ها را راهنمایی کند.

□ در صورت نیاز با اعضای دانشکده و مسؤول دانشکده در برنامه‌های حرفه‌ای همکاری کند.

□ به عنوان نماینده و رایزن مؤسسه در اجتماع انجام وظیفه کند.

□ به منظور ارائه‌ی خدمات تخصصی و مهارت‌ها به جامعه با نهادهای مرتبط همکاری کند.

□ به عنوان سخنران میهمان در مجامع انجام وظیفه کند.

□ به عنوان داور، سخن‌گو یا مشاور در فعالیت‌های آموزشی انجام وظیفه کند.

اما همان‌طور که پیشتر گفته شد در دانشگاه‌های ایران ارزیابی هیأت علمی بر ارزیابی دانشجویان درباره‌ی برخی ویژگی‌های تدریس اعضای هیأت علمی استوار است که به وسیله‌ی پرسش‌نامه انجام می‌شود؛ لذا موارد مورد بررسی در برخی از این پرسش‌نامه‌های دانشگاه‌ها^۱ نیز در این تحقیق مد نظر قرار گرفته و موارد زیر از آن استخراج شده است:

ارائه‌ی طرح درس مناسب و رعایت آن در طول نیمسال تحصیلی، قدرت بیان، تفهیم و انتقال مطالب درسی، توانایی اداره‌ی کلاس، تسلط استاد به موضوع درس، علاقه و اشتیاق استاد نسبت به موضوع درس، حضور به موقع در سر کلاس درس و رعایت طول زمان کلاس، شیوه‌ی تدریس و به کارگیری روش‌های مناسب، استفاده از منابع جدید و متنوع، استفاده از وسایل کمک آموزشی و یا برگزاری بازدیدهای آموزشی، در دسترس بودن استاد برای راهنمایی و مشاوره و رفع اشکال، میزان توانایی استاد در رفع مشکلات علمی دانشجویان، رفتار اجتماعی استاد و ایجاد احترام متقابل، شرکت دادن دانشجویان در مباحث درس، ایجاد انگیزه و رغبت در دانشجو جهت تحقیق و مطالعه، تقویت اعتماد به نفس و

۱. دانشگاه‌های اصفهان، تربیت مدرس، تهران، شهید بهشتی، شهید چمران اهواز، شیراز، صنعتی شریف، علامه طباطبایی

خودباوری در دانشجویان برای یادگیری مداوم، تناسب کمی و کیفی تکلیف‌های تعیین شده (تمرین یا تحقیق) برای افزایش یادگیری و تناسب شیوه‌های ارزشیابی استاد از دانشجو.

روش‌های ارزیابی عملکرد هیأت علمی در نظام دانشگاهی

روش‌های ارزشیابی متعددی وجود دارد که اگر بخواهیم ارزشیابی دقیق و قابل اعتمادی را از اعضای هیأت علمی به عمل آوریم لازم است که آن‌ها را به کار بندیم تا قضاوت قابل قبول‌تری به عمل آید. این روش‌ها عبارت‌اند از (دانشگاه تنسی^۱، ۲۰۰۶ و سیف، ۱۳۷۵):

۱. ارزشیابی توسط مدیران

در این جا مدیرانی مورد نظر هستند که از نزدیک با اعضای هیأت علمی در تماس‌اند و از کلیه ی فعالیت‌های آن‌ها باخبر هستند. در نظام آموزش عالی این افراد مدیران گروه آموزشی هستند. دیدگاه مدیران در باره ی کیفیت تدریس استادان می‌تواند یکی از ملاک‌های معتبر ارزشیابی به حساب آید. این مدیران بهتر از دیگران می‌توانند جنبه‌هایی از تدریس مانند توانایی علمی استاد را ارزشیابی کنند. این ارزشیابی زمانی به بهترین نحو انجام خواهد شد که مدیر گروه علاوه بر توجه به گزارش‌های دانشجویان و همکاران و بررسی طرح درس‌های فرد مورد نظر، چگونگی تدریس استاد را در کلاس درس مشاهده کند (نصراصفهانی، ۱۳۸۳).

۲. ارزشیابی به وسیله ی همکاران

سیف بیان می‌دارد که در روش ارزشیابی به وسیله ی همکاران، اطلاعات لازم درباره ی کیفیت آموزش عضو هیأت علمی جمع‌آوری می‌شود. این اطلاعات شامل موارد زیر می‌شود:

میزان اطلاعات عضو هیأت علمی در موضوعی که تدریس می‌کند، تا چه اندازه برای بهبود کار خود کوشش می‌کند، کیفیت مواد مورد استفاده ی عضو هیأت علمی در آموزش، ایجاد و گسترش اندیشه‌های نو در زمینه ی آموزش. به عبارت دیگر، ارزیابی همکاران بازخوردی از قوت‌ها و زمینه‌های نیازمند بهبود در تدریس هیأت علمی را فراهم می‌آورد و می‌توان از آن در جهت ارزشیابی موارد زیر استفاده کرد:

■ محتوای مناسب و ایجاد فرصت‌های کافی برای کسب مهارت‌ها؛

■ تناسب روش‌های ارزیابی با محتوای دوره و مهارت‌های کسب شده از سوی فراگیران؛

■ ارزیابی روش تدریس.

سترا^۱ (۱۹۸۹) قضاوت همکاران در باره ی کیفیت فعالیت‌های پژوهشی اعضای هیأت علمی را ضروری و کاملاً معتبر می‌داند. این اعتبار شاید به این دلیل است که نتایج فعالیت‌های پژوهشی در معرض دید همکاران

¹. Tennessee

متخصص قرار می‌گیرد و آن‌ها نیز به راحتی می‌توانند ارزیابی درستی از توانایی پژوهشی و سطح علمی همکاران خود داشته باشند (نصراصفهانی و همکاران، ۱۳۸۳).

۱. ارزشیابی به وسیله‌ی دانشجویان

در روش استفاده از نظر دانشجویان، از آنان خواسته می‌شود تا نظر خود را درباره‌ی ویژگی‌ها و عملکرد اعضای هیأت علمی ابراز بدارند. اگر در این روش احتیاط‌های لازم به کار بسته شود، نتایج حاصل به عنوان یک منبع بازخورد برای اصلاح مورد استفاده قرار گیرد و نتایج آن با نتایج حاصل از روش‌های دیگر ارزشیابی تکمیل شود، می‌تواند روش مفیدی باشد.

در تهیه‌ی پرسش‌نامه‌های نظرخواهی از دانشجویان برای هر یک از جنبه‌های زیر باید تعدادی سؤال در نظر گرفت:

■ سؤال‌های ویژه‌ی درسی شامل: هدف‌ها، سازماندهی، مناسب بودن، اثربخشی، دشواری و سهولت درسی؛

■ سؤال‌های ویژه‌ی آموزش شامل: مهارت‌های آموزشی استاد، روشنی توضیحات او، تعامل با دانشجویان و مانند این‌ها؛

■ سؤال‌های ویژه‌ی یادگیری شامل: رضایت دانشجویان، قابل فهم بودن مطالب برای دانشجویان و مانند این‌ها؛

■ سؤال‌های مربوط به کتاب و سایر منابع درسی شامل: سازمان‌بندی، به روز بودن، قابلیت فهم و کاربردی بودن آن‌ها.

۴. خود ارزیابی یا ارزشیابی از خود

این روش مناسب‌ترین روش برای مطالعه و بهسازی آموزش اعضای هیأت علمی است. خود ارزیابی اجازه می‌دهد که اعضای هیأت علمی یک توصیف و تحلیلی از فعالیت‌های دانشگاهی خود داشته باشند و ابعاد مختلف تدریس خود را مورد توجه قرار دهند. برای اجرای این روش فهرستی از ابعاد مختلف عملکرد اعضای هیأت علمی (تدریس، فعالیت‌های پژوهشی و عرضه‌ی خدمات) در پرسش‌نامه‌ای تدوین می‌شود و هر عضو هیأت علمی خود را بر اساس آن ارزشیابی می‌کند.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

بهبود کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی از جمله مواردی است که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی همواره به عنوان اهداف خود در نظر گرفته‌اند و برای دستیابی به آن از نظام مناسب و کارآمد ارزیابی عملکرد هیأت علمی استفاده می‌کنند؛ چرا که ارزیابی هیأت علمی علاوه بر فراهم کردن

اسنادی برای تصمیم‌گیری‌های استخدامی، با بررسی توانایی‌ها، شایستگی‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای اعضای هیأت علمی، ارائه‌ی بازخورد درباره قوت‌ها و ضعف‌ها و اتصال آن به نظام برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های توان‌مندساز و توسعه‌ی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی می‌تواند نقش به‌سزایی در بهبود عملکرد آنان و در نتیجه ارتقای کیفیت آموزش عالی داشته باشد.

بر اساس مطالب بیان شده هدف‌های فوق‌زمانی به‌طور کامل تحقق می‌یابد و کارایی و اثربخشی نظام مذکور قابل تأیید است که ملاک‌های ارزیابی مورد استفاده آن از جامعیت لازم برخوردار باشد و کلیه‌ی فعالیت‌های اعضای هیأت علمی شامل آموزش، پژوهش و عرضه‌ی خدمات را در برگیرد. بنابراین، با توجه به تحقیق به‌عمل آمده می‌توان ملاک‌های مناسب برای یک نظام ارزیابی هیأت علمی در نظام دانشگاهی را به شرح زیر طبقه‌بندی کرد:

الف) ملاک‌های ارزیابی فعالیت‌های آموزشی:

- برگزاری کلاس طبق برنامه‌ی زمانی (شروع و اتمام به موقع)
- توجه به حضور و غیاب دانشجویان در کلاس
- ارائه‌ی طرح درس در ابتدای دوره آموزشی و رعایت آن در طول دوره
- استفاده مؤثر از وقت کلاس
- مرور محتوای درس قبلی در هر جلسه
- ارائه‌ی چشم‌اندازی از محتوای درس جلسه
- خلاصه کردن محتوای درس داده شده و هدایت دانشجویان جهت آمادگی برای جلسه‌ی آتی
- سازماندهی مناسب مطالب ارائه‌ی شده
- تسلط استاد بر موضوع درسی
- صلاحیت حرفه‌ای
- علاقه به تدریس
- آمادگی استاد برای ارائه‌ی درس
- قدرت بیان استاد در ارائه‌ی مطالب درسی
- وضوح توضیح مفاهیم و بیان مثال‌های روشن و تمرین‌های مفید متناسب با موضوع درس
- توانایی مدیریت اثربخش کلاس
- استفاده از مواد آموزشی مناسب و متنوع در تدریس
- معرفی و استفاده از منابع معتبر و بروز علمی (متناسب با سرفصل ارائه‌ی شده)
- استفاده از فنون انگیزشی برای برانگیختن علاقه و تفکر دانشجویان

- استفاده از روش‌های متنوع تدریس
 - استفاده از تکنولوژی آموزشی در تدریس
 - تلفیق مناسب فعالیت‌های پژوهشی در فرایند تدریس
 - ایجاد محیط مناسب برای یادگیری
 - ترغیب دانشجویان به مشارکت فعال در فرایند تدریس - یادگیری
 - تناسب کمی و کیفی تکلیف‌های تعیین شده (تمرین یا تحقیق) برای افزایش یادگیری
 - تقویت مهارت‌های یادگیری فعال، نگرش و تفکر انتقادی در دانشجویان
 - میزان پذیرش سؤال‌ها و نظرهای علمی دانشجویان از سوی استاد
 - میزان توانایی استاد در رفع مشکلات علمی دانشجویان
 - مشارکت در بازنگری مستمر برنامه‌های آموزشی/محتوای دروس و تلاش در جهت بهسازی دوره‌های آموزشی گروه یا طراحی و ایجاد دوره‌های آموزشی جدید
 - ایجاد انگیزه‌ی مطالعه و تحقیق در دانشجویان
 - استفاده از روش‌های متنوع ارزشیابی برای سنجش عملکرد دانشجویان
 - نحوه‌ی ارائه‌ی بازخورد نتایج ارزشیابی به دانشجو
 - میزان رعایت مقررات آموزشی
- ب) ملاک‌های ارزیابی فعالیت‌های پژوهشی:**
- آشنایی با روش‌های مختلف تحقیق
 - برخورداری از مهارت‌های تحقیق
 - کتب تألیف یا ترجمه شده
 - مقاله‌های تدوین شده
 - اجرای طرح‌های پژوهشی
 - داوری مقاله‌ها در مجله‌های تخصصی
 - ارائه‌ی مقاله در کنفرانس‌های علمی بین‌المللی و ملی
 - ارائه سمینار، بررسی و انتقاد کتاب‌ها
 - کیفیت فعالیت‌های پژوهشی
 - کیفیت پایان‌نامه‌های تحت راهنمایی یا مشاوره
- ج) ملاک‌های ارزیابی فعالیت‌های عرضه‌ی خدمات تخصصی**
- کمیت و کیفیت راهنمایی و مشاوره‌ی دانشجویان

- مشارکت فعال در امور مربوط به گروه آموزشی و ارائه خدمات لازم
- انجام وظیفه در کمیته‌های دانشگاهی، دانشکده‌ای و سازمانی
- مشارکت در برگزاری و هدایت سمینارهای تخصصی
- رابط بین گروه و انجمن‌ها و نهادهای تخصصی ذی‌ربط
- ارائه پیشنهاد و مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه
- کسب اعتبار برای گروه از طریق عقد قرارداد طرح‌های پژوهشی با نهادهای ذی‌ربط
- مشارکت در جوامع علمی
- عضویت در انجمن‌های تخصصی مربوطه
- ارائه خدمات و مشاوره‌ی تخصصی به نهادهای مربوطه
- همکاری در تشکیلات و فعالیت‌های علمی دانشجویی.

در باره‌ی بهترین روش ارزیابی نیز استفاده‌ی تلفیقی از کلیه‌ی رویه‌های ارزیابی (مدیر گروه، همکاران، دانشجویان و خود عضو هیأت علمی) مناسب است. با توجه به مطالب بیان شده در مقاله می‌توان گفت که هیچ یک از این رویه‌ها به تنهایی از اعتبار و جامعیت لازم برخوردار نیست؛ چرا که هر یک از افراد ذی‌ربط می‌تواند در حوزه‌های خاصی عملکرد هیأت علمی را ارزیابی کند. رویه‌ی خود ارزیابی خطای سوگیری و سهل‌گیری دارد؛ اما توجیه استفاده از این روش، پذیرش نتیجه‌ی ارزشیابی توسط اعضای هیأت علمی و مفید بودن آن برای رشد حرفه‌ای است که با ارزیابی توسط مدیر، همکاران و دانشجویان، می‌توان نواقص این روش را به حداقل ممکن کاهش داد و از آن برای توسعه‌ی توان ویژگی‌های آموزشی و پژوهشی اعضای هیأت علمی استفاده کرد. بنابراین، استفاده از کلیه‌ی رویه‌های اشاره شده درصد خطا را کاهش داده و بر اعتبار نتایج و پذیرش آن می‌افزاید.

در همین زمینه، توجه به این نکته نیز ضروری است که می‌باید متناسب با نوع هر یک از ملاک‌ها، رویه‌ی ارزیابی را انتخاب کرد؛ چرا که هر یک از افراد ذی‌ربط صلاحیت ارزیابی و قضاوت در خصوص کلیه‌ی ملاک‌ها را ندارد. به عبارت دیگر می‌باید با توجه به اشراف افراد نسبت به جنبه‌های خاصی از عملکرد هیأت علمی مشخص کرد که هر ملاکی را به وسیله کدام رویه و از نظر چه کسانی می‌توان ارزیابی کرد.

علاوه بر این آن چه در این خصوص باید مورد توجه قرار گیرد، استفاده از ملاک‌ها و رویه‌های ذکر شده در قالب یک نظام ارزیابی عملکرد و با قابلیت بازخورد و استفاده از نتایج آن‌ها برای بهبود عملکرد و توسعه‌ی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی است. بنابراین، نظام مناسب ارزیابی عملکرد هیأت علمی بایستی کلیه‌ی جنبه‌های عملکردی آنان اعم از آموزش، پژوهش و عرضه‌ی خدمات تخصصی را مورد پوشش قرار داده و با اتصال به چرخه بازخورد نتایج به اعضای هیأت علمی و الزام

آنان برای حضور در برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی نظیر دوره‌های بازآموزی یا کارگاه‌های آموزشی فرایندهای یاددهی-یادگیری، مهارت‌های ارتباطی و نقش‌های آموزشی، ارزیابی آموزشی، تحقیق در آموزش و... (متناسب با نتیجه‌ی ارزیابی هر عضو در هر یک از جنبه‌های ارزیابی)، شرکت در سمینارها و کنفرانس‌های تخصصی و یا تدارک فرصت‌های مطالعاتی، زمینه‌ی ارتقای کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی و عرضه‌ی خدمات تخصصی آنان و در نهایت ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی را فراهم آورد.

منابع

- احمدی، غلامرضا (۱۳۸۳) ارزشیابی هیأت علمی، دائرة المعارف آموزش عالی (جلد اول)؛ تهران: بنیاد دانشنامه‌ی بزرگ فارسی: ۱۱۶-۱۲۱.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۰) ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها، فرایند عملیاتی)؛ تهران: انتشارات سمت.
- حسینی، محمود (۱۳۷۶) راهبردها و روش‌های ارتقا و توسعه قابلیت‌ها و مهارت‌های اعضای هیأت علمی در دانشگاه‌های ایران، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی: ۴۵-۷۱.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۰) "ارزشیابی دانشجویان از استادان: تا چه اندازه می‌توان به آن اعتماد کرد؟"، پژوهش‌های روانشناختی، دوره اول، ش ۱ و ۲.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۵) روش‌های ارزشیابی کیفیت فعالیت‌های علمی- آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی: ۱۹۴-۲۱۰.
- عبدالمهدی، حسین (۱۳۸۷) طراحی مدلی برای سنجش بهره‌وری آموزشی اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم انسانی دانشگاه تهران، پایان نامه دوره دکتری، دانشگاه تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- نصر اصفهانی، احمد رضا و همکاران (۱۳۸۳)، «ارزشیابی تدریس»، دایره‌المعارف آموزش عالی (جلد اول)؛ تهران: بنیاد دانشنامه‌ی بزرگ فارسی: ۱۱۰-۱۱۶.
- ولف، ریچارد (۱۹۸۴) ارزشیابی آموزشی (مبانی سنجش توانایی و بررسی برنامه)، ترجمه علیرضا کیامنش (۱۳۸۱)؛ تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- Academic Administration and Faculty Status Committee (2005); Evaluation of Faculty. <http://www.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/rappt/fac-eval.htm>.
- Ahmadi, Gh (1981); "A study of student opinions Toward Faculty Evaluation by students". Doctoral Dissertation. Kansas: Kansas state university manhattan Kansas.
- Baker, R. L (2000); The Importance of Student Evaluation of Faculty. The Faculty and Staff newspaper. volume 34 no. 18.
- Council for Higher Education Accreditation (2003); Accreditation and Recognition in the united states. Internet: <http://www.chea.org>.
- CIHE (2001); Comision on Institution of Higher Education. Internet: <http://www.Nasc.org/cihe/stancihe.html>.
- European Association For Quality Assurance In Higher Education (2005); Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Maindoc/050221ENQAreport.pdf>.
- **Kansas state university (2005); Effective Faculty Evaluation: Annual Salary Adjustments, Tenure and Promotion Contents.** <http://www.k-state.edu/academic-services/>.
- Menges, J. R (1994); "Improving your Teaching", In Mekeachi, W. J. et al. Teaching Tips: strategies, Research and Theory for College and university Teachers, Lexington: D. C. Heath & Company.

-
- Miller R. I(1997);Evaluating Faculty performance. Sae Francisco: Goffey –Bass.
 - Popham W. G(1975);Educational Evaluation. Englewood Cliffs. N. G:Prentice – Hall.
 - Ramsden. P(1991) ;"A performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Course Experience Questionnaire", studies in Higher Education,Vol. 10, n. 2.
 - Report of Indian state university(1998),Task Force on Assessing and Improving teaching at Indian state university.
 - Savannah State University(2004); Annual Faculty valuation.
 - Internet:<http://www.savstate.edu/forms/academic/AFE01.pdf>.
 - The University of Tennessee(2006);Manual For Faculty Evaluation.
 - Internet:[www. http://provost.tennessee.edu/evaluation](http://www.provost.tennessee.edu/evaluation).
 - University of North Texas(2005);Policy Manual(Principles and Procedures for Merit Evaluation Of Faculty). Internet:[www. unt. edu](http://www.unt.edu).
 - Wylie,N. R. &Fuller J. W(1985). Enhancing Faculty Vitality Through Collaboration Among College. New Directions for Higher Education. o. 51. pp. 27-36.

ارزیابی عملکرد و ارائه‌ی مدلی برای رتبه‌بندی و اعتبارسنجی دانشگاه‌ها

علی تقی‌پورظهير*

مقدمه

ارزیابی عملکرد بخشی از پاسخ‌گویی درونی دانشگاه‌هاست. تقاضای فزاینده برای پاسخ‌گویی نه تنها از طرف دانشجویان است بلکه از سوی ذی‌نفعان، علاقه‌مندان، دولت، کارکنان و عموم مردم وجود دارد. رتبه‌بندی دانشگاه‌ها یکی از روش‌های تأمین تقاضای پاسخ‌گویی و ارائه‌ی اطلاعات در باره کیفیت دانشگاه‌هاست. هم‌چنین از رتبه‌بندی به‌عنوان منبع اطلاعاتی برای ارزشیابی کارایی و اثربخشی عملکردها به منظور برنامه‌ریزی استراتژیک و مقاصد توسعه و بهبود کیفیت دانشگاه‌ها استفاده می‌کنند، به‌ویژه در کشورهای که هنوز نظام تضمین کیفیت به خوبی استقرار نیافته است از رتبه‌بندی می‌توان به‌عنوان وسیله‌ای برای ارتقای کیفیت استفاده کرد. از این‌رو، کشورهایمانند آلمان، پاکستان، ژاپن، نیجریه، برزیل، و... سعی می‌کنند در مقابل دانشگاه‌هایی که با توجه به پایین بودن اعتباراتشان با کاهش جمعیت دانشجویی مواجه هستند، دانشگاه‌هایی در سطح جهانی داشته باشند و دانشجویان خارجی بیشتری را که به دنبال دانشگاه‌های بهتر و با پرستیژتر و امکانات هستند جذب کنند و بخش قابل توجهی از هزینه‌های خود را از طریق شهریه این قبیل دانشجویان تأمین کنند.

هدف اصلی این مقاله: مطالعه تطبیقی و مقایسه مدل‌های مدل بنیاد اروپایی مدیریت کیفیت¹(EFQM)، مدل توسعه‌ی کیفیت علمی²(AQIP)، مدل استانداردهای اعتبارسنجی³(SFA)، UNWR⁴ و استفاده از معیارهای مختلف اعتبارسنجی و رتبه‌بندی است. در نهایت، ارائه مدلی جامع برای رتبه‌بندی و اعتبارسنجی دانشگاه‌های کشور براساس معیارهای اعتبارسنجی⁵ CACC است. به طوری که با استفاده از آن مسؤولان، سیاست‌گذاران، مدیران با آگاهی از نتایج عملکرد بتوانند استراتژی‌ها و سیاست‌های اجرایی مؤثرتر و کارآمدتری در جهت ساختارهای آموزشی، پژوهشی، و

* عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبایی

¹ European Foundation for Quality Management

² Academic Quality Improvement Program

³ Standards for Accreditation

⁴ US News and World Report

⁵ Criteria for Accreditation Commission on Colleges

بهبود کیفیت و ارتقای جایگاه دانشگاه‌های کشور در بین دانشگاه‌های منطقه هم‌چنین در سطح بین‌المللی اتخاذ کنند.

در طرح‌های رتبه‌بندی دانشگاه‌ها از شاخص‌های (نشانه‌های) بسیاری برای اندازه‌گیری درونداد سیستم آموزشی (متغیرهای درونداد)، کارکرد و کارایی (متغیرهای فرایند)، و بهره‌وری و نتایج (متغیرهای برونداد) در زمینه‌ی با عملکرد سایر دانشگاه‌ها و برنامه‌ها استفاده می‌کنند. در بیشتر کشورها مانند آرژانتین، نیجریه، هندوستان، کار رتبه‌بندی بخشی از فرایند اعتبارسنجی است. در طرح‌های پیشنهادی برای رتبه‌بندی دقت و درستی، مناسب بودن، استفاده از تکنولوژی و فنون ارزشیابی پیشرفته مواردی است که بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد و این که آیا آن‌ها برای تعیین سیاست‌های عمومی دانشگاه، برای پاسخ‌گویی، و برای مصرف‌کننده اطلاعات کاربرد مناسبی هستند؟ در این جا به ویژگی‌های طرح‌ها و مدل‌هایی که در سطح بین‌المللی برای افزایش کیفیت مورد استفاده قرار می‌گیرند به جمال اشاره می‌کنیم:

در آلمان ۱۹۹۰ پس از فرو ریختن دیوار برلین، گروهی از اعضای هیأت‌علمی آلمان غربی وظیفه‌ی ارزشیابی دانشگاه‌های آلمان شرقی را برعهده گرفتند. این گروه به‌جای ارزشیابی سنتی دانشگاه‌های آلمان غربی، در پی یافتن متدولوژی جدید و مناسب بود. در ۱۹۹۸، مرکز توسعه‌ی آموزش عالی به‌عنوان یک مؤسسه‌ی مستقل تحقیقاتی، اولین سیستم جامع شاخص‌های (نشانه‌های) کیفیت در آلمان را تهیه کرد. این مؤسسه، به‌جای محاسبه‌ی رتبه‌بندی جهانی دانشگاه‌ها (تعیین رتبه‌ی هر دانشگاه بین دانشگاه‌های جهان) مبتنی بر نشانه‌های وزنی، داده‌های تفصیلی را که از هزاران معلم و دانشجو، و افراد ثالثی که در دانشگاه‌ها و انستیتوها کار می‌کردند تهیه و تدوین، و به‌طور جداگانه ارائه داد. به‌طوری که با استفاده از آن‌ها (داده‌های تفصیلی) می‌توان جایگاه هر دانشگاه یا برنامه و موضوع خاص آکادمی را مبتنی بر شاخص‌های ویژه یا مجموعه‌ای از شاخص‌ها مشخص کرد. هم‌چنین، علاقه‌مندان، و مسؤولان می‌توانند رتبه‌بندی مبتنی بر شاخص‌های بسیار مناسب با مؤسسه خودشان را انجام دهند. طرح تهیه شده به‌وسیله‌ی مرکز توسعه آموزش عالی، مزیت دیگری دارد و آن اجتناب از داده‌های تعصب‌آمیز مرتبط با خود گزارش از دانشگاه است. دانشگاه‌های اطریش و سوئیس اخیراً همین روش را مورد استفاده قرار داده‌اند.

پاکستان، پنج ملاک برای رتبه‌بندی دانشگاه‌ها که به صورت سیستمی (درونداد، فرایند، و برونداد) اندازه‌گیری می‌کنند تعیین کرده است. این ملاک‌ها عبارت‌اند از: ۱) صلاحیت و کیفیت اعضای هیأت‌علمی، ۲) بروندادهای تحقیقات، ۳) دانشجویان، ۴) تجهیزات، ۵) امور مالی. نشانه‌هایی که مشابه بیشتر کشورهای برای رتبه‌بندی است در پاکستان کمیته‌ی مشورتی نظارت بر رتبه‌بندی باید تصمیم

می‌گرفت که آیا نتایج در سطح ملی به اطلاع عموم برسد یا نه. با توجه به اعتراض‌هایی که از جانب بعضی از روسای دانشگاه‌ها می‌شد کمیته موافقت کرد که نتایج را منتشر نکند؛ در عوض کمیته تصمیم گرفت از داده‌های کلیدی و مرجع هر دانشگاه در ملاک‌ها و معیارهای رتبه‌بندی برای تعیین موقعیت نسبی آن دانشگاه در مقابل سایر دانشگاه‌های کشور به‌طور قابل ملاحظه‌ای استفاده کند. مثلاً به دانشگاه X گفته می‌شود که با توجه به نسبت استادان دارای درجه‌ی دکترا نمره‌ی آن دانشگاه در مقایسه با دانشگاه‌های کشور در حوزه‌ی یک چهارم پایین قرار دارد.

آلمان و پاکستان به‌عنوان مثال نشان دادند در این کشورها، بدون استقرار مکانیسم ارزشیابی یا رتبه‌بندی، می‌توان از رتبه‌بندی برای نشان دادن عملکرد و افزایش کیفیت به‌طور اثربخشی استفاده کرد. علاوه بر این، از رتبه‌بندی نه تنها دولت‌ها در سطح کشور استفاده می‌کنند بلکه به‌طور فزاینده‌ای در سطح بین‌المللی نیز مورد استفاده قرار می‌گیرد.

با وجودی که اغلب جراید استفاده از رتبه‌بندی دانشگاه‌ها را به نقد یا چالش کشیده‌اند در هر حال، رسانه‌های جمعی در فراهم آوردن اطلاعات مناسب برای آگاهی عمومی نقش اساسی و عمده‌ی آموزشی ایفا می‌کنند، به‌ویژه در کشورهایی که هیچ نوع مکانیسم تضمین کیفیت وجود ندارد.

در لهستان، در دهه‌ی ۱۹۹۰ زمانی که رویکرد انتقال به اقتصاد بازار در دانشگاه‌ها شروع شد، عطش برای کسب اطلاعات در باره کیفیت مؤسسات آموزش عالی فزونی گرفت (نقل از جمیل سالمی) و مجله *perpektyvy* بحث اولین رتبه‌بندی کشور را آغاز کرد.

به‌همین صورت در ژاپن، روزنامه *Asahi shimlun* در باره‌ی ضرورت کارکرد تضمین کیفیت، در نبود هر نوع کارگزار یا مؤسسه‌ی ارزشیابی و اعتبارسنجی بحث مفصلی را آغاز کرد.

در فرانسه، به‌ویژه بعد از انتشار نتیجه‌ی رتبه‌بندی دانشگاه‌های جهان از سوی دانشگاه جیاو تانگ در شانگهای^۱ چین معلوم شد بهترین دانشگاه فرانسه در ردیف شصت و پنجمین (۶۵) قرار داشت. روزنامه‌ی لوموند، مقاله‌ای با عنوان «بینوایی و درماندگی بزرگ در دانشگاه‌های فرانسه^۲» چاپ کرد که بحث وسیع و کش‌داری را موجب شد. یکی از مسائل مهم عقب ماندگی، به زعم لوموند، واقعیتی بود که بر خلاف دانشگاه‌های انگلستان، امریکا، و ژاپن، به دانشگاه‌های فرانسه اجازه نمی‌شد بهترین و با صلاحیت‌ترین دانشجویان را از نظر علمی انتخاب کنند، عامل مهم دیگر عقب ماندگی، نبود رقابت میان دانشگاه‌های فرانسه بود.

¹ Jiao Tong University in Shanghai (2003)

² Great Misery of French Universities

هم‌چنین در برزیل، وزارت آموزش و پرورش تست‌های ارزشیابی را برای مقایسه‌ی کیفیت برنامه‌های دوره‌ی کارشناسی بین دانشگاه‌ها معرفی کرد. اگرچه بیشتر دانشگاه‌ها از اول با آن موافق نبودند، به تدریج با گذشت زمان بیشتر مورد پذیرش قرار گرفت.

سرانجام، مقالات و مصاحبه‌های متعددی از مسؤولان، و متولیان آموزش عالی کشور در مجلات و روزنامه‌ها به صورت موافق و مخالف چاپ شده است. مثلاً، مقاله‌ای از عباس و کیل آبادی در روزنامه‌ی کیهان (۱۳۸۵/۸/۳۰) با عنوان «چالش‌های رتبه‌بندی کردن دانشگاه‌ها» چاپ شده است. این مقاله مباحث مربوط به مقاله و نظرهای مهرعلیزاده (تحت عنوان ابهامات رتبه‌بندی دانشگاه‌های ایران) را تحلیل کرده است و نوشته است: «... در ضرورت ارزیابی و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها هیچ کس شک ندارد؛ اما این کار در درجه‌ی اول نیازمند فرهنگ سازی یا به قولی ترویج شفاف سازی در فضای آکادمیک و در بین مدیران و اعضای هیأت علمی دانشگاه‌هاست... انتقادی که این افراد و مؤسسات بر امر رتبه‌بندی وارد می‌کنند... ابهامات و مسایل فنی و متدولوژیک است». این ابهامات را به نقل از مهرعلیزاده (۱۳۸۲) در دو بخش مهم: الف- مشکلات اندازه‌گیری و عملیاتی و محاسباتی سنجش رتبه دانشگاه‌ها، ب- مشکلات ناشی از عدم وجود رقابت آزاد در آموزش عالی ایران، هم‌چنان که مهرعلیزاده بیان کرده است به تفصیل به چالش کشیده است.

هم‌چنین سیاری مقاله‌ای تحت عنوان «اهداف و نتایج نظام اعتبارسنجی و رتبه‌بندی در دانشگاه‌ها» چاپ کرده است (سیاری، ۲۰۰۴/۱/۲ آفرینش). به زعم وی «... دولت مردان و متولیان آموزش عالی در کشور به این باور رسیده‌اند که از سیستم کنونی آموزش عالی رضایت مندی کامل نداشته و خود را نیازمند ایجاد تغییر... می‌دانند و لازمه‌ی آن ایجاد سیستم تضمین کیفیت می‌باشد... اجرای فرایند ارزشیابی داخلی قابل تحسین است؛ اما احساس می‌شود با جمع آوری مدارک و به دلیل عدم وجود پیش بایست‌ها ادامه‌ی فرایند و عملکرد بخش ناچاراً بایگانی، آسیب جدی به فرایند اعتبارسنجی... وارد خواهد آمد، در آخر عدم توجه سیستم آموزش عالی؛ به پیاده سازی الگوی اعتبارسنجی را در چهار مورد: ۱- عدم احساس نیاز گروه‌های آموزشی... به دلیل ماهیت غیررقابتی بودن نظام آموزش عالی، ۲- عدم ارزیابی و کنترل مؤثر و سیستماتیک فرایند آموزشی؛ ۳- عدم انگیزش جهت تقویت بنیه علمی به دلیل نداشتن اهداف و رسالت مشخص در دانشگاه، و ۴- عدم پذیرش مسؤولیت و پاسخ‌گویی نسبت به فرایند آموزشی و توان‌مندسازی دانشجویان...». را اعلام و در نهایت فواید مربوط به برقراری تضمین کیفیت و اعتبارسنجی را در ده مورد پیشنهاد کرده است. سخن آخر این که به رغم ماهیت مناقشه‌آمیز و نارسایی متدولوژی و وسایل فنی و... رتبه‌بندی و اعتبارسنجی دانشگاه‌ها موضوعی است که نه تنها فراموش نخواهد شد بلکه بنا به ضرورت، انجام آن از نظر دولت‌ها و بخش

عمومی و اعضای هیأت علمی و دانشجویان روز به روز از اهمیت بیشتری برخوردار خواهد شد، نهایت این که شرایط و اهداف متفاوت مدل‌های ارزیابی موجب شده دانشگاه‌های کشورهای مختلف از یک مدل ارزیابی مشخص استفاده نکنند. این مقاله، هم چنان که گفته شده است به تحلیل و مقایسه‌ی ویژگی‌ها و شاخص‌های مورد استفاده بعضی از مدل‌های ارزیابی و رتبه‌بندی می‌پردازد و از این رهگذر مدل جامع رتبه‌بندی را معرفی می‌کند.

۱- ویژگی‌ها و شاخص‌های مدل بنیاد اروپایی مدیریت کیفیت (EFQM)

فلسفه و هدف این مدل افزایش کیفیت مدیریت عملکرد می‌باشد که مبنی بر نظریه و اصول مدیریت کیفیت جامع (TQM) است و شیوه انجام دادن آن بر پایه خودارزیابی است. این مدل دارای پنج معیار «توان‌مندسازها»^۱ و چهار معیار «نتایج»^۲ است.

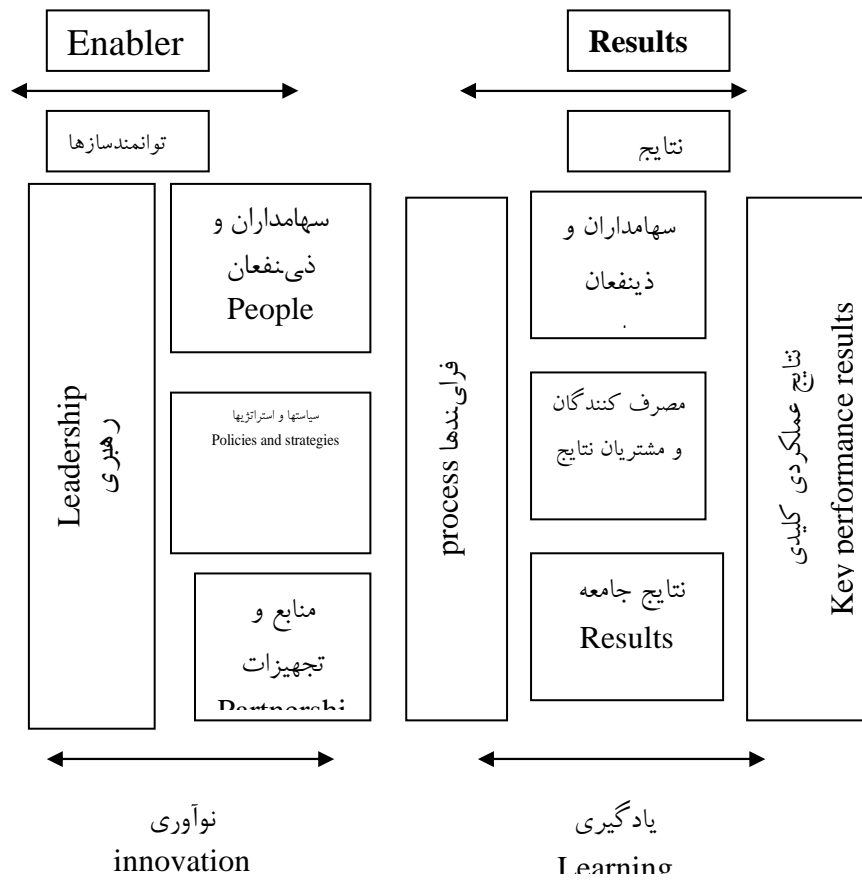
معیارهای توان‌مندساز ناظر بر چگونگی انجام دادن کارهای کلیدی سازمان هستند که شامل (۱) رهبری، تعیین مأموریت و آرمان‌های سازمان فراهم آوردن تسهیلات مربوط به دستیابی آن‌ها، (۲) اتخاذ سیاست‌ها و استراتژی‌های مناسب، تعیین خط مشی‌ها، برنامه‌های بلند و کوتاه مدت، (۳) تأمین و بالنده کردن منابع انسانی از نظر دانش، توانایی و مهارت‌ها، (۴) تأمین و تجهیز منابع فیزیکی و تسهیلات مربوط به فرایندها، و سرانجام (۵) فرایندها، بهبود فرایندها، ایجاد ساختار و سیستم‌های مناسب سازمان، است.

معیارهای نتایج ناظر بر دستاوردهای سازمان است که شامل (۱) عملکرد کلیدی سازمان، (۲) برآوردن انتظارات مردم (به‌ویژه سهامداران و ذی‌نفعان)، دستاوردهای مالی و غیرمالی، (۳) تأمین انتظارات و توقعات مشتریان و مصرف‌کنندگان (تولیدات و خدمات)، (۴) تأمین انتظارات جامعه است.

¹ enablers

² Results

شکل شماره (۱) طرح شماتیک کلی مدل



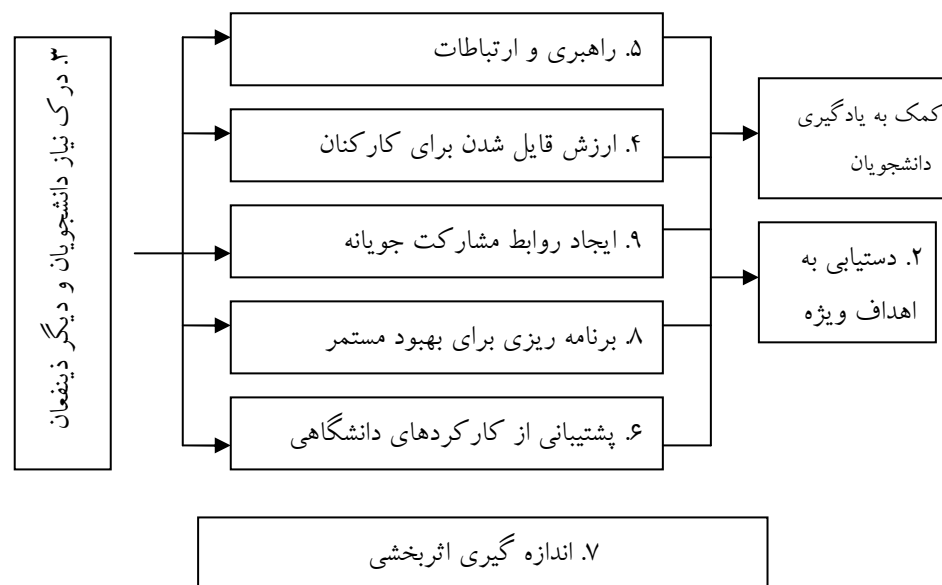
منبع: حسین پور، ۱۳۸۴

مدل برنامه توسعه کیفیت علمی دانشگاه‌ها (AQIP¹)

این مدل در واقع برنامه‌ای برای بهبود و تضمین کیفیت آموزش عالی است. این مدل شامل نه معیار به شرح زیر است:

کمک به یادگیری دانشجویان، (۲) دستیابی به اهداف دانشگاه، (۳) درک نیازهای دانشجویان و سایر ذی‌نفعان، (۴) ارزش قائل شدن برای کارکنان، (۵) راهبری و ارتباطات، (۶) پشتیبانی (حمایت) از کارکردهای دانشگاهی، (۷) اندازه‌گیری اثربخش، (۸) برنامه‌ریزی برای بهبود مستمر، (۹) ایجاد روابط مشارکت جویانه.

شکل شماره ۲. مدل برنامه توسعه کیفیت علمی



منبع: حسین پور ۱۳۸۴

در این برنامه، مرحله‌ی اول خودارزیابی توسط دانشگاه است. بعد از خودارزیابی درخواستی برای طرح AQIP ارسال می‌شود. طرح در آن بازبینی و پیشنهادهای لازم تدوین و مجدداً به دانشگاه فرستاده می‌شود. پس از پذیرش، دانشگاه یک سال فرصت دارد تا در نشست مربوط به استراتژی شرکت کند، سپس دانشگاه به اجرای پروژه‌ای که در راهنما به ثبت رسانده اقدام می‌کند و خلاصه این رفت و آمدها آن قدر دوام پیدا می‌کند تا در سال مثلاً هفتم پس از شرکت در طرح AQIP دانشگاه می‌تواند در فرایند اعتبارسنجی مشارکت کند.

¹ Academic Quality Improvement Program

۲- مدل MS News World Report. این مدل شامل سه مرحله است (اشراقی نیا و دانشور، ۱۳۸۳ به نقل از حسین پور، ۱۳۸۴):

مرحله ی اول: دانشگاه‌ها بر حسب مأموریت خودشان به دسته های مختلف تقسیم می‌شوند، هدف از این کار، در یک گروه قرار گرفتن دانشگاه‌هایی است که مأموریت مشابه دارند (مانند دانشگاه‌های فنی، پزشکی، علوم پایه، علوم انسانی، و . . .).

مرحله ی دوم: ابتدا شاخص‌ها تعیین و تعریف می‌شوند و به هر شاخص براساس قضاوت کارشناسان و با توجه به اهمیت شان وزن داده می‌شود. سپس داده‌های موردنیاز در دانشگاه‌های مختلف جمع آوری می‌شود (مثل مدل مؤسسه ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی که بعدا بحث خواهد شد).
مرحله ی سوم: وزن نهایی و ترکیب شده برای هر دانشگاه محاسبه می‌شود و جایگاه هر دانش بین دانشگاه‌های مشابه تعیین می‌شود.

شاخص‌های مورد استفاده در این مدل از این قرارند: (۱) شهرت دانشگاه، (۲) نرخ ماندگاری دانشجو در دانشگاه، (۳) امکانات دانشکده، (۴) انتخاب دانشجو (براساس میانگین نمرات و . . .)، (۵) منابع مالی، (۶) عملکرد نرخ فارغ التحصیلی یا ارزش افزوده، (۷) میزان کمک فارغ التحصیلان به دانشگاه.

۳- مدل استانداردهای اعتبارسنجی^۱ (SFA)

این مدل مبتنی بر خودارزیابی یا ارزیابی درونی است. در این مدل، مدارک مطالب ارزیابی باید نشان دهد آیا مؤسسه مأموریت خود را مطابق با استانداردهای اعتبارسنجی تعیین شده انجام می‌دهد یا نه؟ هم‌چنین، فرایند خودارزیابی باید به‌طور روشن نوشته شود و این فرایند باید شامل همه اعضای هیأت علمی باشد که در یک یا چند کمیته‌ی فرعی مشارکت دارند و ضرورت دارد که روش‌های مطالعه پی‌گیری در تمام اوقات خود ارزیابی حضور داشته باشند. مطابق این مدل، استانداردهایی به صورت سؤالاتی در نه مورد مهم مطرح شده است که حاصل جمع بندی امتیازهای پاسخ‌های آنها می‌تواند موقعیت و جایگاه مؤسسه را برای همه افراد دانشگاه - مدیریت - اعضای هیأت علمی و امور اداری و پشتیبانی، هم‌چنین مشتریان و عموم علاقه‌مندان خارج از دانشگاه معرفی کند. هم‌چنین مدیریت را برای تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی در جهت بهبود و توسعه‌ی دانشگاه یاری دهد

۱- پرسش در باره رویه خودارزیابی است و سه سؤال زیر را مطرح می‌کند:

الف) آیا مؤسسه ارزیابی درونی (خودارزیابی) خود را در چارچوب رویه‌های تعیین شده به‌طور کامل انجام می‌دهد؟

¹ Standards for Accreditation

ب) آیا مدیریت، اعضای هیأت علمی کادر اداری مسؤول با روش خودارزیابی و یافته‌های آن آشنا هستند؟

ج) آیا مؤسسه روش مطالعه پی گیری را در طرح‌ها و استراتژی‌های خودارزیابی قرار داده است؟ هم‌چنین به توصیه‌های گزارش کمیته بازدید کننده خارج از مؤسسه توجه دارد؟

۲- مأموریت:

گزارش این بخش از خودارزیابی مبنایی برای فرایند ارزیابی است. این گزارش، گذشته را توصیف می‌کند و زمینه را برای زمان حال و جهت دهی به آینده مؤسسه فراهم می‌آورد. آن‌چه در این گزارش اهمیت دارد این است که محتوای آن باید کاملاً روشن، دقیق و قابل فهم برای همه افراد مؤسسه باشد. در این مرحله هم سؤالاتی در باره‌ی بیان روشن مأموریت و بازبینی مرتب آن، و استفاده از آن در برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری مطرح می‌شود.

۳- دانشجویان.

در این قسمت فرایندهای مربوط به پذیرش، تعداد پذیرش، برنامه‌های دانشگاه مطابق با توانایی‌ها و نیازهای شان، هم‌چنین انتظارات ذی‌نفعان و درگیر کردن آنان در فرایند آموزش و پرورش در نه مورد سؤالاتی مطرح شده است (سؤالات پیوست است).

۴- اعضای هیأت علمی و کادر حرفه‌ای

تعداد اعضای هیأت علمی با صلاحیت و کیفیت مناسب با مأموریت و رسالت دانشگاه، کیفیت تدریس، نوع رفتار با اعضای هیأت علمی (از نظر احترام متقابل) و رشد حرفه‌ای آنان در ۶ مورد سؤالات مطرح شده است.

۵- برنامه‌ها

برنامه‌ها، علی‌الاصول نه تنها باید مطابق با مأموریت دانشگاه باشند بلکه مطابق با نیازهای دانشجویان (و جامعه) باید تدوین شوند. دانشگاه انتظار دارد یادگیری به‌طور اثربخشی انجام گیرد، برون‌داد یادگیری عینی و قابل مشاهده باشد. هم‌چنین، منابع متناسب می‌توانند پشتیبان برنامه‌ها باشند. در این مورد ۲۱ سؤال مطرح شده است.

۶- اداره دانشگاه

سلامت هر سازمان بر پذیرش مسؤولیت و سیستم کارآمد اداری مبتنی است. سیستم کارآمد اداری دانشگاه را در به سر انجام رساندن درست مأموریت نه تنها تسهیل می‌کند بلکه دارای منابع لازم و ضروری برای پشتیبانی از عملیات آن است. در این قسمت نیز ۳ پرسش مطرح شده است.

۷- مدیریت

نقش مدیریت فراهم آوردن رهبری و نگهداری ساختار برای تسهیل کارکرد دانشگاه به‌طور اثربخش است و شامل مشارکت اعضای هیأت علمی و کادر حرفه‌ای در تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری است و حاوی ۵ پرسش است.

۸- مقررات و آیین نامه‌های دانشگاه

این بخش شامل ۲۰ پرسش می‌باشد و استانداردهایی را برای پشتیبانی خدمات سازمان مرکزی و اداری و تجهیزات تدوین شده است که نشان می‌دهد هر قسمت به چه میزان به‌طور اثربخش در جهت مأموریت دانشگاه فعالیت می‌کند.

۹- فرهنگ و جو سازمانی

این بخش از خودارزیابی به منظور به‌دست آوردن اطلاعات در باره‌ی این است که آیا فرهنگ و جو سازمانی تا چه حد به یک پارچگی دانشگاه کمک می‌کند، فعالیت‌ها را هماهنگ می‌کنند، این که آیا خود-ارزیابی حول محور هدف‌ها، فلسفه، و انتظارات انجام می‌گیرد یا نه؟ آنچه در این قسمت مهم است این است که از مدیریت، کادر اداری، دانشجویان گرفته تا اعضای هیأت علمی، هیأت امناء، سهامداران و ذی‌نفعان همه باید فرهنگ (یا هویت) دانشگاه را درک کنند و به آن احترام بگذارند، سخن آخر این که این مدل کلاً دارای ۷۲ سؤال استاندارد برای موارد یادشده می‌باشد.

معیارها و شاخص‌های مورد استفاده در رتبه‌بندی و اعتبارسنجی دانشگاه

۱) مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، برای رتبه‌بندی دانشگاه‌ها ۵ معیار کلی: پژوهشی، آموزشی، وجهه بین‌المللی، امکانات، و فعالیت‌های اجتماعی و اقتصادی را پیشنهاد می‌کند. به‌طوری که این معیارها دارای شاخص‌هایی با ارزش و وزن مخصوص به خود می‌باشند که در محاسبه باید از آن‌ها استفاده کرد. شاخص‌ها و معیارهای یادشده به‌قرار زیر است:

۱- پژوهشی شامل پنج شاخص: کیفیت، کارایی، حجم، میزان رشد کیفیت پژوهشی، نرخ رشد کارایی پژوهشی با وزن کل ۵۰.

۲- آموزشی شامل شش شاخص: اعضای هیأت علمی دارای جایزه (استادان پر استناد)، اعضای هیأت علمی دارای مدرک دکترا، فارغ‌التحصیلانی که جایزه گرفته‌اند، نسبت اعضای هیأت علمی به دانشجو، نسبت دانشجویان تحصیلات تکمیلی به کل دانشجویان، نرخ رشد دانشجویان تحصیلات تکمیلی با وزن کل ۳۵.

۳- وجهه بین‌المللی شامل پنج شاخص: نسبت اعضای هیأت علمی بین‌المللی به کل اعضای هیأت علمی، نسبت دانشجویان بین‌المللی به کل دانشجویان، نسبت اعضای هیأت علمی دارای

مدارک Ph. D خارجی به کل اعضای هیأت علمی دارای مدرک Ph. D، کنفرانس‌های بین‌المللی، همکاری‌های بین‌المللی با وزن کل ۷.

۴- تسهیلات (امکانات) شامل سه شاخص: سرانه تعداد عناوین کتاب به ازای هر دانشجو، تعداد مجلات/نشریات دوره‌ای، تعداد مراکز و مؤسسات تحقیقاتی با وزن کل ۳.

۵- فعالیت‌های اجتماعی - اقتصادی شامل چهار شاخص: درآمد قراردادهای مشاوره‌ها، دوره‌های بازآموزی، برنامه‌های کارافرینی و ارتباط با صنعت، تعداد مراکز رشد و شرکت‌های زایشی^۱ با وزن کل ۵. وحیدرضا اوحدی در مقاله‌ای زیر عنوان «معیارهای رتبه‌بندی دانشگاه‌ها»، معیارهای رتبه‌بندی مؤسسه بین‌المللی THES^۲ و دانشگاه جیائو تانگ شانگهای (SJTU) به شرح زیر آورده است که به اجمال به آن‌ها اشاره می‌شود:

(۲) معیارهای رتبه‌بندی مؤسسه بین‌المللی THES: شامل شش معیار است که هر معیار ضریب وزنی متفاوتی از ۱۰۰٪ را به خود اختصاص می‌دهد. به این ترتیب: (۱) ارزیابی دقیق دانشگاه ۴۰ درصد، (۲) کیفیت فارغ‌التحصیلان براساس قابلیت استخدام شدن توسط مؤسسات معتبر ۱۰ درصد، (۳) ارجاعات مقالات به نسبت اعضای هیأت علمی براساس نمایه ISI ۲۰ درصد، (۴) نسبت اعضای هیأت علمی تمام وقت به دانشجویان ۲۰ درصد، (۵) تعداد اعضای هیأت علمی خارجی با (۶) تعداد دانشجویان خارجی جمعاً ۱۰ درصد.

(۳) معیارهای رتبه‌بندی دانشگاه شانگهای چین: براساس شش معیار کلی با درصد وزنی امتیاز برای هر یک شامل: (۱) دانشجویان و استادان قبلی دانشگاه که موفق به دریافت جایزه نوبل و مدال‌های تخصصی شده‌اند ۱۰ درصد، (۲) اعضای هیأت علمی فعلی دانشگاه که موفق به دریافت جایزه نوبل و مدال‌های تخصصی شده‌اند ۲۰ درصد، (۳) محققین دارای ارجاعات زیاد براساس نمایه ISI ۲۰ درصد، (۴) مقالات چاپ شده در مجلات طبیعت و علوم ۲۰ درصد، (۵) تعداد مقالات در مجلات با نمایه ISI ۲۰ درصد، (۶) عملکرد آکادمیک دانشگاه با توجه به تعداد دانشجویان و اعضای هیأت علمی دانشگاه ۱۰ درصد. تعیین این عملکرد از حاصل تقسیم مجموع امتیازات ۵ مورد بالا بر تعداد اعضای هیأت علمی دانشگاه مورد مطالعه به دست می‌آید (به نقل از اوحدی، ۱۳۸۶: ۲۴ و ۲۶).

(۴) معیارهای رتبه‌بندی برنامه کیفیت ملی بالدريج (BNGP^۳) شامل هفت گروه معیار که با هدف اندازه‌گیری عملکرد و تشویق مؤسسات برای ارتقای و تعالی کیفیت (به جای تضمین کیفیت)، که

^۱ Spin-off

^۲ Times Higher Education Supplement

^۳ Baldrige National Quality Program

همگی جنبه‌ی کیفی دارند در حیطه‌ی آموزش و خدمات درمانی تدوین شده است که از این قرارند:

(۱) معیار مربوط به رهبری سازمان (مؤسسه) که شامل چگونگی رهبری مدیران ارشد سازمان، نگرش و هدایت مؤسسه، تدوین برنامه‌های کوتاه مدت و بلندمدت و چگونگی استفاده از پس‌خوراند و چگونگی عملکرد مؤسسه به دست این مدیران، اثرگذاری مؤسسه در جامعه و نحوه‌ی انجام مسؤلیت‌ها در قبال مردم، حفظ و احترام به ارزش‌های جامعه می‌شود.

(۲) معیار برنامه‌ریزی استراتژیک به چگونگی تدوین اهداف استراتژیک و برنامه‌های عملی، تنظیم جدول زمان بندی اجرای آن مربوط می‌شود.

(۳) معیار مربوط به دانشجویان، ذی‌نفعان و بازار کار، از نظر میزان آگاهی مؤسسه از نیازها، و توقعات دانشجویان، اجتماع، و بازار کار و چگونگی بهبود کیفیت آموزش.

(۴) معیار مربوط به سیستم مدیریت اطلاعات و اندازه‌گیری عملکرد مؤسسه و چگونگی دسترسی هیأت‌علمی و کارمندان و مدیران به اطلاعات؛

(۵) معیار مربوط به ایجاد انگیزه در هیأت‌علمی و پرسنل و نیروهای مؤسسه از نظر به‌کارگیری توان و خلاقیت آنان و برقراری محیط کاری سالم و رضایت‌مندی؛

(۶) معیار مربوط به فرایند مدیریت که شامل طراحی برنامه‌های آموزشی، چگونگی اطمینان از کیفیت برنامه‌ها و به‌کارگیری اطلاعات و تکنولوژی جدید در برنامه‌های آموزشی و سنجش این برنامه‌ها و بهبود کیفیت اجرای برنامه‌ها؛

(۷) سرانجام، معیار نتایج عملکرد سازمان که شامل شاخص‌های مربوط به بهره‌وری آموزشی و میزان موفقیت دانش‌آموختگان در بازار کار، رضایت دانشجویان در برنامه‌های آموزشی و شاخص‌های منابع مالی (درآمدها، هزینه‌ها، هدایا، و...) است (به نقل از محمدی و همکاران، ۱۳۸۳).

معرفی مدل جامع برای رتبه‌بندی و اعتبارسنجی دانشگاه‌ها براساس مدل CACC

با توجه به گزارشهای متعدد و مصاحبه‌های انجام گرفته با مسؤولان، اعضای هیأت‌علمی، دانشجویان، ذی‌نفعان و سایر افراد، و بررسی نتایج ارزیابی و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها در بیشتر کشورها و ایران، کاستی‌ها و ضعف‌هایی که عمدتاً ناشی از عوامل مختلف به‌ویژه فقدان رقابت آزاد بین دانشگاه‌ها از یک سو، فقدان نظارت مؤثر و عدم پاسخ‌گویی این مؤسسات از سوی دیگر است، موارد زیر استنتاج شده است:

۱. هدف‌های هر یک از مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها براساس مأموریت ویژه‌ی آنها به روشنی تعریف نشده است. در نتیجه برنامه‌های آنها هم به روشنی قابل درک و فهم نیستند.

۲. برنامه‌های دانشگاه‌ها نیازهای دانشجویان و هیأت علمی را تأمین نمی‌کنند.
 ۳. گزارش‌های دانشگاه‌ها، چه به صورت مکتوب یا شفاهی ارزشیابی نمی‌شوند، در نتیجه تغییرات مطلوب نیز توصیه نمی‌شود.
 ۴. مدیران دانشگاه‌ها علاقه‌ای به نشان دادن ضعف‌های برنامه‌ها و عملکردها ندارند.
 ۵. روابط عمومی دانشگاه‌ها معمولاً تصویر نادرستی برای سرپوش گذاشتن بر کاستی‌ها و ضعف‌ها ارائه می‌دهند.
 ۶. الزامات توان‌مندسازی در باره‌ی ارتقای کیفیت مدیریت، هیأت علمی، برنامه‌های درسی، منابع کتابخانه، و طرح‌های فیزیکی انجام نمی‌گیرد.
 ۷. برنامه‌های آموزشی تحصیلات تکمیلی در مواردی تکرار برنامه‌های دوره‌ی کارشناسی در سطح پایین است.
 ۸. دانشجویان از ضعف یا نبود مشاوره‌های مربوط به جنبه‌های مختلف تحصیلی، شغلی و اجتماعی رنج می‌برند.
 ۹. از منابع تخصصی برای توان‌مندسازی هیأت علمی، بهبود برنامه‌های آموزشی، منابع کتابخانه‌ای، و حوزه‌های فیزیکی به درستی استفاده نمی‌شود.
 ۱۰. نظرهای و علاقه‌های خاص گروه‌های فشار از طریق مدیریت‌ها به فعالیت‌های آکادمیکی تحمیل می‌شود.
 ۱۱. کمک هزینه و وام‌های دانشجویی نامتناسب با نیاز دانشجویان است یا اصلاً وجود ندارد.
 ۱۲. منابع تخصصی برای تحقیقات اعضای هیأت علمی نامناسب و ناکافی است.
- معیارها و شاخص‌های مدل جامع پیشنهادی برای رتبه‌بندی و اعتبارسنجی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران:
۱. فلسفه و اصول اعتبارسنجی. با توجه به ضرورت پاسخ‌گویی نهادهای اجتماعی؛
- با توجه به ضرورت پاسخ‌گویی نهادهای اجتماعی، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی نیز باید داوطلبان ورود به آموزش عالی، خانواده‌ها، ذی‌نفعان، و به‌طور کلی مردم و دولت باید نحوه عملکرد و اثربخشی فعالیت‌هایشان را از طریق ارزیابی درونی و ارزیابی ازسوی مؤسسه‌های خارج از دانشگاه به اطلاع عموم برسانند، تا با آن، جایگاه هر یک از مؤسسات آموزش عالی با توجه به مأموریت ویژه‌ای که دارند بین مؤسسات همگن و مشابه، در داخل کشور، در منطقه، و جهان معلوم شود. لازمه‌ی این کار، در وهله اول، احساس و قبول مسئولیت و داشتن علاقه به ارزیابی و کسب اطلاع از نتایج عملکردها و اثربخشی آن‌ها برای تصمیم‌گیری، بهبود و توسعه است. در وهله دوم، انتخاب شیوه و مدل

ارزیابی با معیارهای و شاخص‌های مشخص و تعیین ضریب یا وزنی برای فعالیت بخش‌های گوناگون دانشگاه است. در وهله‌ی سوم، تعیین کمیته‌هایی برای ارزیابی درونی و عقد قرارداد با مؤسسه‌های ارزیابی در خارج از دانشگاه، در صورت لزوم است. آنچه در ارزیابی حائز اهمیت است مشارکت دادن کلیه افراد اعم از هیأت علمی، مدیریتی، اداری، دانشجویان، و ذی‌نفعان می‌باشد و پی‌گیری فرایند ارزیابی و حصول نتیجه آن است.

۲. معیار هدف‌ها و مقاصد سازمان

هر دانشگاه و مؤسسه‌ی آموزش عالی باید با توجه به نقش ویژه آموزش هر دانشکده هدف مناسب داشته باشد. این هدف باید در برگیرنده‌ی مسؤولیت‌های مهم دانشگاه در کلیه‌ی بخش‌ها، از آموزش گرفته تا تحقیقات و خدمات عمومی باشد. شاخص اندازه‌گیری نه تنها باید شامل تمامیت دانشگاه و هدف‌های بیان شده باشد بلکه باید شامل اندازه‌گیری فعالیت‌های آگاهانه دانشگاه در دستیابی به هدف‌ها نیز باشد. از این رو، برنامه‌های دانشگاه باید برای دستیابی به هدف‌ها طراحی شوند، به این صورت که برنامه‌های آموزشی، خدمات پشتیبانی آموزشی، منابع مالی و فیزیکی، فرایندهای اداری باید از نظر دستیابی به هدف‌ها از کفایت و مناسبت لازم برخوردار شوند. سرانجام، فرایند برنامه‌ریزی و ارزشیابی چنان طراحی شود که نشان دهد دانشگاه نقش خود را برای تأمین هدف‌های تعیین شده به خوبی ایفا می‌کند.

۳. معیار اثربخشی سازمان

شامل؛ برنامه‌ریزی و ارزشیابی، و تحقیقات دانشگاهی می‌شود. کیفیت آموزشی تدوین شده به وسیله‌ی اعضای سازمان در اولویت اول توجه در تصمیم‌گیری برای مذاکره یا تأیید مجدد اعتبارسنجی است. ارزشیابی کیفیت آموزش کار مشکلی است و مستلزم تحلیل دقیق و داوری حرفه‌ای است. به طور سنتی، اعتبارسنجی تقریباً توجه را منحصر به منابع سازمانی و فرایندها متمرکز می‌کرد. به طور معمول هم پذیرفته شده بود اگر دانشگاهی منابع معین داشته باشد و از فرایندهای معینی هم استفاده کند آموزش اثربخش خواهد داشت. هر چند، رویکرد جامع اعتبارسنجی نه تنها شاخص‌های منابع و فرایندهای آموزشی (مانند شاخص کیفیت اعضای هیأت علمی و دانشجویان، تأسیسات و منابع فیزیکی، منابع مالی و سایر عناصر...) را در نظر می‌گیرد، بلکه شاخص ارزشیابی نتایج آموزش و طرح‌ها را نیز برای بهبود و توسعه در نظر می‌گیرد، زیرا که سطح کیفیت دانشگاه نه تنها به فرایندها و منابع آموزشی بستگی دارد بلکه بر توفیق سازمان در استفاده از این فرایندها و منابع برای دستیابی به هدف‌های تعیین شده نیز بستگی دارد.

۳-۱. برنامه‌ریزی و ارزشیابی

با توجه به اهمیت اثربخشی برنامه‌های آموزشی، دانشگاه‌ها باید رویه‌های مناسبی برای برنامه‌ریزی و ارزشیابی اتخاذ کنند. دانشگاه‌ها باید انتظارات خود را از نتایج آموزشی تعریف کنند و توضیح دهند چگونه دستیابی به این نتایج تحقق پیدا خواهد کرد. در فرایند برنامه‌ریزی و ارزشیابی مؤثر شاخص‌هایی مانند مشارکت وسیع اعضای هیأت علمی، مدیریت، تعریف روشن هدف‌های هر دانشکده، مشخص کردن هدف‌های آموزشی در رابطه با هدف‌های دانشکده و دانشگاه، تدوین رویه‌های ارزشیابی، استفاده از نتایج ارزشیابی برای بهبود اثربخشی دانشگاه در نظر گرفت.

۳-۲. تحقیقات سازمانی

ماهیت کارکرد تحقیقات دانشگاه و مؤسسات آموزش عالی به اندازه و پیچیدگی سازمان بستگی دارد. هر چند، همه مؤسسات باید به‌طور مداوم درگیر مطالعه، تحلیل، و سنجش مقاصد، سیاست‌ها، خط‌مشی‌ها، و رویه‌ها، و برنامه‌های خودشان باشند. مؤسسات باید مسئولیت اداری را برای انجام تحقیقات سازمانی تعیین کنند و به این تحقیقات باید منابع مناسبی را تخصیص دهند. هم‌چنین افراد مسؤل برای تحقیقات باید بتوانند به کلیه اطلاعات لازم دسترسی داشته باشند و مؤسسه نیز باید به‌طور مرتب کارکرد تحقیقات سازمان خود را ارزشیابی کند. شاخص‌ها برای سنجش و ارزشیابی تحقیقات مؤسسه شامل تجهیزات فیزیکی مطابق با استانداردهای کیفیت و امنیت، تعداد عناوین کتاب‌ها، و عناوین کتاب‌های برخط، تجهیزات پشتیبانی (شبکه‌های رایانه‌ای، مراکز خدمات رفاهی، تجهیزات تحقیقاتی)، هیأت علمی درگیر در تحقیقات، کل دانشجویان تمام وقت بومی و بین‌المللی دوره‌های تکمیلی، تعداد مراکز و مؤسسات تحقیقاتی دانشگاه، تجارب تحقیقاتی حداقل سه دوره یا سه نسل دانشگاهی، محققان پراستناد شناخته شده دارای جوایز ملی و بین‌المللی، تعداد تألیفات کتب و مجلات دوره‌های علمی پژوهشی و علمی ترویجی)، بودجه تخصیصی برای تحقیقات، هزینه‌های تحقیقاتی هر پروژه، تعداد پذیرفته شدگان فوق دکترا و دانشجویان دکترا و کارشناسی ارشد، درصد دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترای بین‌المللی، سطح کیفیت دانشجویان کارشناسی ارشد ورودی و کارشناسی، بورسیه یا کمک هزینه تحصیلی کارشناسی ارشد و دکترا، تجاری سازی تولیدات، گواهی‌نامه‌های دریافتی در دانش تکنولوژی، حقوق معنوی تألیفات، درآمدهای حاصل از آموزش‌ها و مهارت‌آموزی‌ها، درآمدهای حاصل از مشاوره‌ها بدون احتساب قراردادهای تحقیقاتی، هدایای مالی، تجهیزات، منابع، ارتباطات شبکه‌ای، عضویت در انجمن‌ها و جامعه‌های ملی و بین‌المللی، پروژه‌های بین‌المللی، جوایز و بورس‌های همکاری علمی بین‌المللی، ارگان‌های بین‌المللی حرفه‌ای، مشارکت در مؤسسات ملی، پروژه‌های اطلاعات مشابه با مشارکت‌های بین‌المللی است.

۴. معیار برنامه‌های آموزشی دوره‌های مختلف، شرایط ورودی، الزامات تکمیلی دوره‌ها

با این که رسالت عمده‌ی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، تولید، ذخیره سازی و نشر دانش است، در هر حال مهم‌ترین کارکرد این مؤسسات آموزش می‌باشد و کلیه جنبه‌های آموزش باید به‌طور روشنی با هدف‌ها و مقاصد سازمان ارتباط داشته باشد.

۴-۱. شاخص‌های مربوط به دوره‌ی کارشناسی شامل شرایط ورودی و چگونگی پذیرش دانشجو برای دوره‌ی کارشناسی، الزامات تکمیل این دوره و ارتقای دانشجو، کیفیت برنامه‌های درسی، کیفیت آموزش در این دوره، کیفیت و صلاحیت علمی اعضای هیأت علمی که در این دوره تدریس می‌کنند، تعداد و کیفیت منابع کتابخانه‌ای و کامپیوتر، جوّ و محیط یادگیری و آموزش، با تعیین ضرایب یا وزنی برای هر یک از شاخص‌ها می‌شود.

۴-۲. شاخص‌های مربوط به دوره‌ی تکمیلی شامل شرایط ورودی و پذیرش این دوره، کیفیت دانشجویان، و الزامات تکمیل و ارتقای، کیفیت برنامه‌های درسی، فعالیت‌ها و کارهایی که دانشجویان باید انجام دهند، عناوین موضوعها و کیفیت پایان نامه‌ها، درصد تکرار عناوین پایان نامه‌ها، ارزیابی و بازبینی سیستماتیک برنامه‌های درسی، میزان تلفیق آموزش با پژوهش، ملاک‌های ارزشیابی آموزش و یادگیری دانشجویان، پی‌گیری اثربخشی فارغ‌التحصیلان و دانش‌آموختگان می‌شود.

۵. معیار هیأت علمی

انتخاب، بالنده کردن، و نگهداری اعضای هیأت علمی در کلیه‌ی سطوح دانشگاهی در کیفیت آموزش هر مؤسسه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. تعهد عضو هیأت علمی نسبت به هدف‌ها و مقاصد سازمان تعیین‌کننده‌ی اثربخشی کل برنامه آموزشی است. هر مؤسسه باید شواهدی را ارائه دهد که اعضای هیأت علمی شایسته و باکفایتی را برای انجام مقاصد سازمان انتخاب و استخدام کرده است. از این رو شاخص‌های اندازه‌گیری و اعتبارسنجی شامل چگونگی انتخاب هیأت علمی، آمادگی علمی و حرفه‌ای، وظایف مربوط به تدریس و تحقیق، حجم کاری اعضای هیأت علمی (تمام وقت و نیمه وقت)، کیفیت اثربخشی تدریس، مدارک تحصیلی و درجات علمی و دانشگاهی اعضای هیأت علمی، تعداد تألیفات کتب و مقالات و کیفیت آن‌ها، تعداد و کیفیت تحقیقات و پروژه‌های انجام گرفته (در سطح محلی، منطقه‌ای و بین‌المللی)، کنفرانس‌های بین‌المللی، نسبت هیأت علمی به دانشجویان داخلی و بین‌المللی، جبران خدمات (حقوق و مزایا و...)، جوایز و مشوق‌های دریافتی ملی و بین‌المللی، آزادی علمی و امنیت حرفه‌ای، رشد حرفه‌ای و تخصیص ضریب یا وزنی برای هر یک از معیارها و شاخص‌های مربوط به آن‌ها می‌شود.

۶. معیار خدمات پشتیبانی آموزشی

هر دانشگاه و مؤسسه‌ی آموزش عالی باید خدمات متنوع و متعددی را برای پشتیبانی از مقاصد آموزشی فراهم آورد. شاخص‌های خدمات پشتیبانی شامل (۱) منابع و خدمات کتابخانه، با تجهیزات کافی و دسترسی آسان برای دانشجویان و اعضای هیأت‌علمی، (۲) خدمات پشتیبانی آموزش (آزمایشگاهها، مرکز یادگیری مهارت‌ها، تکنولوژی آموزشی، انتشارات و تکثیر)، (۳) خدمات کامپیوتر، (۴) خدمات بالنده کردن دانشجویان (توسعه‌ی فرهنگی، اجتماعی، اخلاقی، عقلانی، و جسمی دانشجویان) شاخص‌هایی مانند کمک‌های مالی و رفاه دانشجویی، مشاوره و راهنمایی، انجمن‌ها و فعالیت‌های دانشجویی، گزارشها و انتشارات دانشجویی، خوابگاهها، خدمات پزشکی و بهداشتی، ورزش و مسابقات دانشجویی می‌شود.

۷. معیار سازمان مرکزی و فرایندهای اداری

مدیریت دانشگاه و مؤسسات آموزش عالی برای یک پارچه کردن فعالیت‌های منابع متعدد و تخصیص منابع به‌طور اثربخش برای دستیابی به هدف‌های مؤسسه مسئولیت دارد. از این رو، لازم است ساختار سازمانی و فرایندهای اداری به روشنی تعریف شوند و به صورت کتبی در دسترس جامعه‌ی دانشگاهی قرار گیرد. عناوین و مسئولیت‌ها از بالاترین مقام دانشگاه گرفته تا کارمندان اداری، نوع روابط سازمانی آن‌ها (سازمانی چه به صورت هرمی یا مسطح) برای اجرای اثربخش خط‌مشی‌ها و سیاست‌های سازمان به روشنی باید توضیح داده شود.

شاخص‌ها شامل هیأت‌امناء و مدیریت دانشگاه (مسئولیت‌ها، اختیارات، وظایف باید تعریف شده باشد)، ساختار سازمان مرکزی، خط‌مشی‌های اداری، کمیته‌های مشورتی، شورای دانشگاه (ترکیب و اختیارات)، شورای مدیران دانشگاه، دانشکده، گروه‌های آموزشی، امور فارغ‌التحصیلان، و انتشارات می‌شود.

۸. معیار منابع مالی

شاخص‌ها شامل سازمان مدیریت منابع مالی، برنامه‌ریزی برای بودجه، بودجه ریزی و کنترل آن، رابطه دانشگاه با سازمان خارج از دانشگاه (معاونت برنامه‌ریزی و نظارت راهبردی ریاست جمهوری برای مؤسسات آموزش عالی دولتی) حسابداری (گزارش و تأیید)، کنترل تدارکات و موجودیها، سرمایه‌گذاری و ریسک، کمک‌های اعطایی و هدایا، موقوفات، کمک هزینه‌های دانشجویی.

۹. معیار منابع فیزیکی و مدیریت فضاها

منابع فیزیکی مشتمل بر ساختمان‌ها و تجهیزات مورد استفاده، چه در داخل پردیس یا خارج از پردیس دانشگاه باید با هدف‌ها، مقاصد، برنامه‌ها، و فعالیت‌های دانشگاه متناسب باشند. محیط فیزیکی

دانشگاه باید سهم مؤثری در ایجاد جوّ و فضای مناسب برای یادگیری اثربخش داشته باشد. شاخص‌ها شامل مدیریت فضا، ساختمان‌ها، زمین‌ها، تجهیزات نگهداری، سلامت و امنیت محیط، طرح جامع و مادر دانشگاه، و وسایل موتوری و نقل و انتقال می‌شود.

جمع بندی و خلاصه

در این مقاله، ابتدا به توجیه منطقی ارزیابی و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از دیدگاه‌های مختلف و چگونگی پاسخ‌گویی و نظارت بر عملکرد مدیریت‌ها به منظور برنامه‌ریزی توسعه و افزایش کارایی درونی و بیرونی بحث شد. سپس مشکلات ناشی از مسائل فنی و متدولوژیکی ارزیابی و رتبه‌بندی، و دیدگاه‌های موافق و مخالف با رتبه‌بندی بیان شد. از طریق مطالعات تطبیقی رتبه‌بندی چند کشور از جمله آلمان، پاکستان، لهستان، ژاپن، برزیل، و فرانسه، هم‌چنین بررسی و تحلیل مدل‌های رتبه‌بندی *US News and World Report*، *AQIP*، *EFQM*، و مدل *SFA* و معیارهای رتبه‌بندی پیشنهادی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، مؤسسه بین‌المللی *THES*، *SJTU*، و *BNQP* و نتایج ارزیابی‌ها، به‌ویژه کاستی‌ها و ضعف‌های دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی مورد مطالعه در دوازده مورد کلی استنتاج شد. آن‌گاه مدل جامع براساس مؤلفه‌ها و معیارهای مشترک مستخرج از مطالعات، به‌ویژه مدل *CACC* طراحی و ارائه شد.

مدل جامع پیشنهادی شامل نه معیار کلی (۱) مبانی فلسفه و اصول اعتبارسنجی، (۲) هدف‌ها و مقاصد سازمانی؛ (۳) اثربخشی سازمان، شامل برنامه‌ریزی و ارزشیابی با شش شاخص، و تحقیقات سازمانی با ۳۰ شاخص؛ (۴) برنامه‌های آموزشی دوره‌های مختلف با ۱۸ شاخص، (۵) هیأت علمی با ۱۴ شاخص، (۶) خدمات پشتیبانی آموزشی با ۱۴ شاخص؛ (۷) سازمان مرکزی و فرایندهای اداری با ۹ شاخص؛ (۸) منابع و مدیریت مالی با ۱۰ شاخص؛ (۹) منابع فیزیکی و مدیریت فضاها با ۷ شاخص. به‌طور کلی، بیش از ۱۰۸ شاخص مرتبط با معیارهای کلی به تفصیل مشخص و معرفی شد. نهایت این که کمیته‌های ارزیابی و رتبه‌بندی، با مشارکت مدیریت، اعضای هیأت علمی، و کارشناسان ارزیابی ضمن تبادل نظر و توافق روی معیارها و شاخص‌ها برای هر یک از آن‌ها متناسب با اهمیت آن‌ها ضرایب یا وزنی در نظر بگیرند. ضمناً یادآور می‌شود مطابق با مدل پیشنهادی می‌توان فعالیت‌ها و عملکردهای هر یک از دانشکده‌ها، یا گروه‌های آموزشی را به‌طور جداگانه هم ارزیابی کرد.

پیشنهادها

با توجه به نتایج مطالعات تطبیقی گسترده، تحلیل انواع مدل‌ها و معیارهای رتبه‌بندی، هم‌چنین تحلیل تجارب و عملکرد مؤسسات ارزیابی موارد زیر برای انجام رتبه‌بندی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی با فروتنی تمام پیشنهاد می‌شود، تا چه قبول افتد و چه در نظر آید:

۱. مشخص کردن آنچه رتبه‌بندی را اندازه‌گیری می‌کند. به رغم ابهام در تعبیر کیفیت، رتبه‌بندی کننده باید دقیقاً مشخص کند چه چیزی را می‌خواهد ارزیابی کند یا نکند. هم‌چنین هدف یا اهدافی را که در رتبه‌بندی دارد به روشنی بیان کند. روایی، اعتبار، و جامعیت شاخص‌های انتخابی را تعیین کند و بر حسب آن‌ها وظایف و عملکردها را مورد ارزیابی قرار دهد. به علاوه، رتبه‌بندی کننده باید داده‌های زیاد و قابل اعتمادی را جمع‌آوری، و رتبه‌بندی را بر مبنای آن‌ها با محاسبات شفاف انجام دهد.
۲. استفاده از شاخص‌ها (نشانه‌ها) و اندازه‌گیری‌های متعدد به‌جای شاخص‌های رتبه‌بندی کم‌تر و منفرد: سازمان‌ها و انجمن‌های ارزیابی و رتبه‌بندی، استفاده از شاخص‌های متعدد را پیشنهاد می‌کنند. با تأکید بیشتر بر استفاده از شاخص‌های بیشتر به منظور حصول اطمینان از این‌که همه‌ی ابعاد کیفیت مورد ارزیابی قرار گیرند، مجموعه‌ی متعددی از نمرات به‌دست آمده از شاخص‌های متعدد، به‌جای یک نمره‌ی کلی می‌توانند به احتمال زیاد، حوزه‌های قوت و ضعف را مشخص کنند.
۳. مقایسه برنامه‌های مشابه یا مؤسسات مشابه: به دلیل محدودیت‌های متدولوژیکی، رتبه‌بندی‌ها زمانی معنی‌دار هستند که واحد مقایسه کوچک‌تر باشد. از این‌رو، رتبه‌بندی برنامه‌های مشابه، به‌جای رتبه‌بندی مؤسسات بیشتر ترجیح داده می‌شود.
۴. در سطح سازمانی از رتبه‌بندی برای برنامه‌ریزی استراتژیک و مقاصد توسعه و بهبود کیفیت استفاده می‌شود: مؤسسات آموزش عالی که به داده‌های تفصیلی رتبه‌بندی به‌عنوان معیار مقاصد توجه دارند از شاخص‌های ویژه و مشخص برای درک عوامل تعیین‌کننده عملکردها استفاده می‌کنند، سپس در جهت توسعه و بهبود کیفیت آموزش و تحقیق برنامه‌ریزی می‌کنند.
۵. در سطح دولت، از رتبه‌بندی به‌عنوان محرک برای نهادینه کردن فرهنگ کیفیت استفاده می‌شود: در کشورهایی که هنوز سیستم تضمین کیفیت به‌خوبی استقرار نیافته است از رتبه‌بندی می‌توان به‌عنوان مبین برای کیفیت استفاده کرد. به همین ترتیب، در سطح بین‌الملل هم در غیاب یک کارگزار در تضمین کیفیت، از سیستم‌های رتبه‌بندی می‌توان برای نشان دادن کنترل کیفیت برای دانشجویان بین‌المللی استفاده کرد.
۶. استفاده از رتبه‌بندی به‌عنوان یکی از ابزارهای قابل دسترس به منظور آگاهی ذی‌نفعان: برای اندازه‌گیری نهایی کیفیت، رتبه‌بندی‌ها باید علاوه بر اندازه‌گیری معمول، به وسیله‌ی اطلاعات به‌دست آمده از برون‌دادهای عملکردها، بازار نیروی انسانی، هم‌چنین داده‌های جمع‌آوری شده از طریق تحقیقات توصیفی کارکنان تکمیل شوند و به آگاهی ذی‌نفعان و عموم

برسد. هم‌چنین، از نتایج به‌دست آمده برای مباحثه در باره اولویت‌های برنامه بلندمدت استراتژیک و سیاست‌های آموزش عالی در سطح ملی استفاده کرد.

منابع

- اعتمادی فرد، علی (۱۳۸۶) «شاخص‌های وب سنجی و رتبه‌بندی دانشگاه‌های ایران و جهان در سال ۲۰۰۷». فصلنامه رهیافت، شماره‌ی ۴۰، تابستان ۱۳۸۶: ص ۷۶ الی ۸۱.
- اوحدی، وحیدرضا (۱۳۸۶) «معیارهای رتبه‌بندی دانشگاه‌ها»، فصلنامه رهیافت، شماره‌ی ۴۱، پاییز و زمستان ص ۲۴ الی ۳۴.
- حسین پور، رضا (۱۳۸۴) «رزیابی عملکرد: اصول، مفاهیم، و مدل‌های آن در آموزش عالی و سایر سازمان‌های اقتصادی و اجتماعی»، مقاله‌ی چاپ نشده.
- سیاری، علی اکبر (۱۳۸۵) «اهداف و نتایج نظام اعتبارسنجی و رتبه‌بندی در دانشگاه‌ها»، روزنامه آفرینش، بی‌تا.
- عباسی و کیل آبادی، محمد (۱۳۸۵) «چالش‌های رتبه‌بندی کردن دانشگاه‌ها» روزنامه کیهان، شماره‌ی ۱۸۶۷۰، سی‌ام آبان، ۱۲.
- محمدی، آیین، و مجتهدزاده، ریتا و دیگران (۱۳۸۳) «رشته مامایی در ایران» بانک اطلاعات و رتبه‌بندی، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی ایران.
- مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (۱۳۸۶) دفترچه‌ی راهنمای رتبه‌بندی دانشگاه‌های جهان اسلام: شاخص‌ها و فرایندها، وزارت علوم و تحقیقات و فناوری.
- *Academic Ranking of World Universities* (July 2006). Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University. Available at: <http://www.ed.sjtu.edu.cn/ranking2006.htm>
- *College and Universities Rankings* (2000) Available at: <http://www.library.uiuc.edu/edx/ranking.htm>
- Commission on Independent Schools (2001). "Standards for Accreditation". 2001 ED. Available at: <http://www.unesco.org>
- Gourman, Jack (1991). "Criteria for Accreditation: Commission on Colleges". *Southern Association of Colleges and Schools*.
- Griffith, A. and Rask, (2007). "The Influence of the US News and World Report Collegiate Rankings on the Matriculation Decision of High Ability Students: 1995-2004", *Economics of Education Review*, vol. 26. pp. 244-255.
- Salmi, Jamil and Saryan, Aleraush (2001). "League Tables as Policy Instruments". *International Higher Education*, no. 48, pp. 2-4.
- Schwarg, Westerheijolen, Don, f. (Eds) (2004). "Accreditation and Evaluation in the European Higher Education". *Higher Education Dynamics*, vol. 5.

نظام ارزیابی عملکرد کارکنان دانشگاه از دیدگاه مدیران و کارکنان:

الزامات تغییر، سطح رضایت، آسیب‌ها

محمد رضا آهنچیان*

چکیده

ارزیابی عملکرد کارکنان، نوعی سنجش نظام یافته و دائمی از چگونگی انجام وظایف وابسته به شغل، به منظور شناسایی نقاط ضروری برای رشد و بهبود منابع انسانی است. اجرای این وظیفه‌ی پیچیده و فنی در سازمان‌های دانشگاهی، به دلیل تنوع رشته‌های شغلی و ساخت‌های پیچیده، دشوارتر است. تحقیق حاضر، نتیجه‌ی مطالعه‌ی گسترده‌ی مرحله‌ی نخست از پروژه طراحی نظام جدید ارزیابی عملکرد کارکنان دانشگاه فردوسی است. به این منظور از طریق بررسی مستندات، مشاهده، اجرای پرسش‌نامه و انجام مصاحبه‌های آزاد، قضاوت مدیران و کارکنان دانشگاه درباره‌ی الزامات تغییر، سطح رضایت و آسیب‌های نظام در حال اجرا مورد بررسی قرار گرفت. پرسش‌نامه مرکب از سؤالات بسته و باز پاسخ، بین ۱۲۵ تن از مدیران فعلی و سابق دانشگاه، به روش سرشماری، توزیع و از آن میان داده‌های ۵۱ پرسش‌نامه‌ی تکمیل شده تحلیل شد. برای انجام مصاحبه ۱۲۰ تن از کارشناسان و کارکنان دانشگاه، به صورت عمدی و براساس نسبت متناسبی از آنان در دانشکده‌ها و واحدهای ستادی برگزیده شدند. از این میان، به دلیل محدودیت‌های اجرایی با ۹۱ تن مصاحبه به عمل آمد. داده‌های پرسش‌نامه با استفاده از آمار توصیفی تحلیل و نتایج مصاحبه تفسیر شدند. نتایج به دست آمده ضرورت تغییر در معیارهای ارزیابی، فرایند اجرا، ارائه‌ی بازخورد و کاربرد نتایج، سطح رضایت پایین، و وجود نقاط آسیب در برخی موارد، از جمله رشد فردی و توسعه‌ی سازمانی را نشان می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: ارزیابی عملکرد کارکنان، ارزیابی، نظام دانشگاهی، دانشگاه فردوسی.

بیان مسأله

صاحب نظران، ارزیابی عملکرد کارکنان را در صورتی عملی می‌دانند که در آن کار افراد در ارتباط با نحوه‌ی انجام وظیفه در مشاغل محوله به طور نظام‌مند اندازه‌گیری (سعادت، ۱۳۸۲؛ مهدویان، ۱۳۷۷)؛ استعداد و توانایی‌های بالقوه‌ی کارکنان برای بهبود انجام وظایف و رشد در رشته‌ی شغلی شان مشخص؛ روش مطلوب برانگیختن کارکنان روشن (دسلر، ۲۰۰۰)؛ و بازخوردی به فرد داده می‌شود تا وی نقایص کار خود را بشناسد (ماندی و همکاران، ۱۹۹۶). به طور معمول در اهمیت و آثار ناشی از ارزیابی عملکرد به موارد تقریباً مشابه اشاره می‌شود که عبارتند از: برنامه‌ریزی نیروی انسانی، کارمندیابی و انتخاب، تربیت و بهسازی نیروی انسانی، طراحی نظام جبران خدمت، تعیین مسیر پیشرفت شغلی، شناخت استعداد و توانایی‌های نیروی انسانی، طراحی نظام انگیزش، تعیین روایی

* عضو هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد

آزمون‌های استخدامی، و ایجاد جو اعتماد (سعادت، ۱۳۸۲؛ مایر و دیویس، ۱۹۹۷؛ مورفی و کلیولند، ۱۹۹۵؛ مورفی، ۲۰۰۸). چنین مواردی، هر یک به نحوی نتایج مورد انتظار از ارزیابی عملکرد منابع انسانی را نشان می‌دهند. در این صورت ارزیابی عملکرد، مستلزم نظام اثربخشی است که بتواند طرح‌های مناسب ارزیابی عملکرد منابع انسانی را طراحی و هدایت کند و ارتقا بدهد. اگر نظام ارزیابی عملکرد نتواند اثربخشی خود را نشان دهد ارزش خود را از دست خواهد داد.

در دانشگاه‌ها ارزیابی عملکرد یک اقدام استراتژیک است (سیمونز، ۲۰۰۲). در این مؤسسات، اندازه‌گیری مستند عملکرد نه یک اقدام واحد و مجزا بلکه آخرین مرحله از سلسله اقداماتی است که در فرایند مدیریت عملکرد، الزام آور است. مرور تجربه‌ی دانشگاه‌های بزرگی چون کالیفرنیا، ایلینویز^۱ و کلیولند^۲ این موضوع را تأیید می‌کند. حساسیت فعالیت‌های آموزشی و پیچیدگی مأموریت‌هایی که از طرف اجتماع محلی، نهادها و جامعه برای دانشگاه‌ها تعریف می‌شود، انتظارات مربوط به پاسخ‌گویی این مؤسسات را افزایش می‌دهد و بر دو نتیجه مهم مهر تأیید می‌زند: (۱) ارزیابی عملکرد کارکنان در دانشگاه‌ها یک ابزار تعریف شده و متعارف برای اطمینان از حفظ و ارتقای ارزش سرمایه انسانی است که دانشگاه در درجه نخست با اتکا بدان، قادر به پاسخ‌گویی و تأمین نظر ذی‌نفعان است، و (۲) ارزیابی‌های رسمی، مکتوب و مستند، در دانشگاه نمی‌تواند جایگزین بازخورد مداوم در ارتباط با عملکرد شغلی باشد. ضمناً این دو مورد را می‌توان به‌عنوان دلایل مهمی شناسایی کرد که ضرورت طراحی و استقرار نظام ارزیابی عملکرد ویژه‌ی مؤسسات آموزش عالی را نشان می‌دهند.

مقاله‌ی حاضر، بخشی از پروژه‌ی کلان طراحی نظام جدید ارزیابی عملکرد کارکنان دانشگاه فردوسی است. به استناد شواهد موجود در این پروژه، مسأله‌ی ارزیابی عملکرد و نارسایی‌ها و مشکلات ناشی از آن در همه‌ی دستگاه‌ها و سازمان‌ها از جمله دانشگاه‌ها به‌عنوان یک نقطه‌ی بحرانی مطرح است. این پروژه از لحاظ طراحی چهارچوب نظری منطبق با ویژگی‌های یک مؤسسه‌ی آموزش عالی از یک سو، و مطابقت با مختصات بزرگ‌ترین دانشگاه شمال شرق کشور از سوی دیگر، در نوع خود به صورت کم‌نظیری طراحی و اجرا شد. در یکی از اولین مراحل طراحی چهارچوب نظری، وضعیت کنونی ارزیابی عملکرد از لحاظ الزامات تغییر، سطح رضایت و آسیب‌های ناشی از نقایص مفروض که از سوی عوامل ارزیابی‌کننده و ارزیابی‌شونده قابل شناسایی باشند، مورد ارزیابی قرار گرفت. به این ترتیب، مسأله اصلی شناسایی الزامات تغییر و سطح رضایت مدیران و کارکنان از نظام ارزیابی عملکرد فعلی دانشگاه و آسیب‌هایی است که در نتیجه اجرای این نظام ایجاد می‌شود.

¹ Illinois

² Cleveland

مرور پیشینه‌ی تحقیق

درباره‌ی ارزیابی عملکرد کارکنان تحقیقات زیادی انجام شده است؛ بنابراین تحقیقات انجام یافته در این موضوع کاملاً غنی است. در عین حال فراوانی یافته‌ها و حجم زیاد داده‌ها ممکن است مدیرانی که قصد استفاده از آن نتایج برای استفاده در سازمان خود دارند را با مشکل طبقه بندی و قضاوت رو به رو سازد. با توجه به این که محور تحقیق حاضر بررسی مشکلات ارزیابی عملکرد است، مرور پیشینه به تحقیقات مربوط بدان محدود شده است. به این ترتیب، تحقیقات مرتبط در دو دسته‌ی کلی قرار گرفتند.

۱. رضایت و عدم رضایت کارکنان و مدیران؛ برخی از این دسته تحقیقات وجود نارضایتی و نگرش منفی نسبت به نظام‌های ارزیابی عملکرد را در کارکنان و مدیران نشان می‌دهد. این نارضایتی می‌تواند دلایل متنوع و مختلفی داشته باشد. برای مثال می‌توان به ناکافی بودن مشارکت ارزیابی شوندگان در طراحی و اجرای نظام ارزیابی (لوکاس، ۱۹۹۴)؛ ارتباطات ناقص و ضعیف بین ارزیابی کننده و ارزیابی شونده (والری، ۱۹۹۶)؛ و اداره ضعیف و ناکارآمد برنامه‌ی ارزیابی عملکرد (کلاترباک، ۲۰۰۷) اشاره کرد. در ایران تحقیقات انجام شده از سوی زابلی (۱۳۸۳) در بیمارستان‌های وابسته به دانشگاه علوم پزشکی ایران، و معصومی فرد (۱۳۸۱) در شرکت سهامی آب منطقه‌ای آذربایجان غربی نشان‌دهنده‌ی نارضایتی نسبی ارزیابی شوندگان از نظام ارزیابی عملکرد در سازمان خود است. در این زمینه جستجوهای محقق به یافتن داده‌های مرتبط در مؤسسات آموزش عالی منجر نشد.

۲. اثربخشی نظام ارزیابی عملکرد؛ این دسته از تحقیقات اثربخشی نظام ارزیابی را در سازمان‌های مختلف بررسی کرده است و عواملی که در کاهش اثربخشی این نظام‌ها مؤثر بوده را نشان داده‌اند. برای مثال در این تحقیقات ضعف در ارائه بازخورد ناشی از نتایج ارزیابی به ارزیابی شوندگان (سامریک، ۱۹۹۳)؛ عدم برگزاری جلسات مشترک بین مدیران و کارکنان به منظور مرور نتایج و تحلیل داده‌های ناشی از ارزیابی (لوکاس، ۱۹۹۴)؛ اجرای ارزیابی توسط ارزیابانی که قبل از شروع عملیات ارزیابی آموزش‌های کافی را دریافت نکرده‌اند (اسمیت، ۱۹۹۰)؛ و فقدان ایفای نقش مدیر به عنوان مربی توسط مدیران (والری، ۱۹۹۶) جزء عواملی است که در کاهش اثربخشی ارزیابی عملکرد تأثیر دارند ذکر شده است. در ایران یافته‌های تحقیق فتح آبادی (۱۳۷۲) در شرکت ملی نفت ایران نشان می‌دهد که فقدان ارزیابی مستمر و صحیح عملکرد بهسازی نیروی انسانی را دچار اختلال می‌کند.

در حوزه‌ی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران، تحقیقات فلاح زاده (۱۳۸۶) در دانشگاه‌های وابسته به وزارت بهداشت، درمان و علوم پزشکی و صالحی (۱۳۷۳) در دانشگاه‌های وابسته به وزارت

علوم، تحقیقات و فناوری نشان می‌دهد که منابع انسانی این دانشگاه‌ها نسبت به نظام ارزیابی عملکرد کارکنان نظر مثبتی نداشته و از آن رضایت ندارند.

روش

به منظور مطالعه‌ی نقاط ضعف و مشکلات ارزیابی عملکرد و تعیین اثربخشی آن، روش‌های مختلفی وجود دارد. این روش‌ها می‌توانند از نظر سنجی تا مشاهده در شرایط طبیعی و اجرای یک نمونه آزمایشی را در بر بگیرند. شاید بتوان این امکان گسترده برای انتخاب یک روش را ناشی از ماهیت «عملکرد» دانست. آرمسترانگ (۱۳۸۵) عملکرد را یک ساختار چند بعدی می‌داند که ارزیابی آن بسته به انواع عوامل، تفاوت دارد. در تحقیق حاضر، با توجه به جهت گیری مطالعه به سوی طراحی نظام ارزیابی عملکرد مختص یک دانشگاه، تشخیص نقاط ضعف و مشکلات ارزیابی عملکرد از طریق کسب اطلاع از دیدگاه‌های عوامل ارزیابی کننده و ارزیابی شونده ضروری است. مراجعه به این دیدگاه‌ها، منطبق با روش تحقیق ارزشیابی است.

در روش تحقیق ارزشیابی شایستگی، ارزش و تناسب برنامه‌ها مورد قضاوت قرار می‌گیرد. از نظر دست اندرکاران سازمان‌های آموزشی این روش ابزار مهمی در تحلیل و بررسی سیاست‌ها، و برنامه‌ها است (گال، بورگ و گال، ۱۳۸۳). مسأله‌ی پژوهشی در این روش تحقیق به صورت سؤالی مطرح می‌شود. این سؤالات در تحقیق حاضر به قرار زیر تعیین شدند:

۱. آیا مدیران دانشگاه نظام فعلی ارزیابی عملکرد کارکنان را مناسب ارزشیابی می‌کنند؟
۲. از نظر مدیران دانشگاه از میان اشکال چهار گانه (زیربنایی، محتوایی، شکلی، اجرایی) نظام فعلی ارزیابی عملکرد کارکنان، کدام یک مستلزم اعمال تغییرات فوری و بیشتر هستند؟
۳. از دیدگاه مدیران دانشگاه از میان مؤلفه‌های هشت گانه (هدف، روش، ابزار، معیار، چگونگی اجرا، زمان، عامل ارزشیابی، و چگونگی ارائه‌ی بازخورد) ارزیابی عملکرد کارکنان، کدام یک مستلزم اعمال تغییرات فوری و بیشتر هستند؟
۴. میزان رضایت کارکنان از نظام موجود ارزیابی عملکرد کارکنان چقدر است؟
۵. از دیدگاه کارکنان دانشگاه از میان مؤلفه‌های پنج گانه (ابزار، چگونگی اجرا، زمان، عامل ارزشیابی، و چگونگی ارائه‌ی بازخورد) ارزیابی عملکرد کارکنان، کدام یک مستلزم اعمال تغییرات فوری و بیشتر هستند؟
۶. مهم‌ترین آسیب‌های ناشی از اجرای نظام موجود ارزیابی عملکرد کارکنان دانشگاه فردوسی کدام است؟

چون در روش تحقیق ارزشیابی، داده‌ها باید از «افراد ذی‌ربط جمع آوری شود، ۱۲۵ تن از مدیران فعلی و سابق دانشگاه، به روش سرشماری برگزیده شدند که از آن میان داده‌های ۵۱ پرسش‌نامه تکمیل و مورد تحلیل قرار گرفت. برای انجام مصاحبه نیز ۱۲۰ تن از کارشناسان و کارکنان دانشگاه که بر حسب اطلاع از مدیران دانشکده‌ها و واحدها دارای تجربه و دیدگاه‌های مناسب بودند به صورت تعمّدی و براساس نسبت متناسبی از آنان در دانشکده‌ها و واحدهای ستادی برگزیده شدند. از این میان، به دلیل محدودیت‌های اجرایی با ۹۱ تن مصاحبه به عمل آمد. برای جمع آوری داده‌ها از پرسش‌نامه محقق ساخته و مصاحبه آزاد استفاده شد. برای تعیین روایی پرسش‌نامه از تحلیل منطقی محتوا استفاده شد. از آن‌جا که تیم مجری و کمیته‌های مشورتی تحقیق را تعدادی از متخصصان رشته‌های مرتبط، مدیران، و کارشناسان حرفه‌ای دانشگاه در زمینه‌ی ارزیابی عملکرد منابع انسانی تشکیل می‌دادند، از تحلیل مبتنی بر قضاوت برای تعیین روایی صفت و سازه استفاده به عمل آمد. در تعیین پایایی، ضریب آلفای کرانباخ نتیجه‌ی قابل قبولی ($\alpha = 0.83$) را نشان داد. داده‌های پرسش‌نامه بر اساس آزمون‌های آمار توصیفی تحلیل و یافته‌های مصاحبه مورد تفسیر قرار گرفتند.

یافته‌ها

آیا مدیران دانشگاه نظام فعلی ارزیابی عملکرد کارکنان را مناسب ارزشیابی می‌کنند؟

بر اساس داده‌های جدول شماره‌ی یک مطلق آزمودنی‌ها (۹۶ درصد)، وجود نواقصی را در نظام فعلی ارزیابی عملکرد کارکنان دانشگاه تشخیص می‌دهند که باعث عدم کارآمدی و مطلوبیت آن شده است.

جدول ۱- دیدگاه مدیران دانشگاه درباره کارآمدی نظام در حال اجرای ارزیابی عملکرد کارکنان

گزینه	تعداد	درصد
نظام فعلی ارزیابی نقایص و اشکالات بسیار زیادی دارد.	۹	۱۸
نظام فعلی ارزیابی تا حدّ نسبتاً زیادی ناقص است.	۲۲	۴۳
نظام فعلی ارزیابی دارای اشکالات و نقایص نسبی است.	۱۸	۳۵
نظام فعلی ارزیابی نقایص و اشکالات جزئی دارد.	۱	۲
نظام فعلی ارزیابی کارآمد و بدون نقص است.	۱	۲

از نظر مدیران دانشگاه از میان اشکال چهار گانه (زیربنایی، محتوایی، شکلی، اجرایی) نظام فعلی

ارزیابی عملکرد کارکنان، کدام یک مستلزم اعمال تغییرات فوری و بیشتر هستند؟

با تأثیر ضریب ۴ برای اولویت اول تا ضریب ۱ برای اولویت چهارم، نتایج به دست آمده به‌عنوان فراوانی وزن یافته در زیر ارائه شده‌اند. داده‌ها، دیدگاه مدیران را به ترتیب درباره‌ی اشکالات نشان می‌دهد.

اولویت اول (با نمره‌ی ۱۲۲) اشکالات زیربنایی. شامل مشکلاتی می‌شود که در نظام‌های جذب، به کارگیری، رشد و بهسازی منابع انسانی، و مدیریت عملکرد در دانشگاه وجود دارد.

اولویت دوم (با نمره‌ی ۱۰۲) اشکالات محتوایی، شامل اشکالاتی چون عدم تبیین نظام ارزیابی عملکرد برای سیستم‌های اجرایی دانشگاه، اشکالات احتمالی در معیارهای اندازه‌گیری عملکرد، نقص در انتخاب رویکردهای اندازه‌گیری، نقص در برنامه‌ی آموزش نیروهای ارزیابی شونده و ارزیابی‌کننده، و اشکالات احتمالی در مقیاس‌های سنجش می‌شود.

اولویت سوم (با نمره‌ی ۷۶) اشکالات اجرایی. شامل نقایصی در مراحل مختلف فرایند اجرا مانند زمانبندی اجرا، دقت در اندازه‌گیری، نحوه‌ی رفتار و برخورد با ارزیابی‌شونده، مراعات انصاف در نمره‌گذاری در مواردی که شاخص عینی برای نمره‌گذاری وجود ندارد، نحوه‌ی اعلام نتایج، و... می‌شود.

اولویت چهارم (با نمره‌ی ۶۰) اشکالات شکلی. این قبیل اشکالات مواردی چون نقص در سؤالات و شاخص‌های اندازه‌گیری موجود در پرسش‌نامه‌ها، کامل نبودن ابزار، وجود گویه‌ها و شاخص‌های مبهم و دو پهلو در پرسش‌نامه، ناخوانا بودن فرم‌ها و وجود اغلاط نگارشی و دستوری را شامل می‌شود. از دیدگاه مدیران دانشگاه از میان مؤلفه‌های هشت‌گانه (هدف، روش، ابزار، معیار، چگونگی اجرا، زمان، عامل ارزشیابی، و چگونگی ارائه بازخورد) ارزیابی عملکرد کارکنان، کدام‌یک مستلزم اعمال تغییرات فوری و بیشتر هستند؟

جدول شماره‌ی دو نشان می‌دهد که از نگاه مدیران مؤلفه‌هایی که تغییر در آن‌ها دارای ضرورت بیشتری هستند، معیارها، اجرا، و بازخورد می‌باشند. از سوی دیگر آزمودنی‌ها در ابزار، هدف‌ها و بازبینی نتایج، کم‌ترین اشکالات را مشاهده می‌کنند.

جدول ۲- اولویت بندی تغییر در مؤلفه‌های ارزیابی

رتبه	مؤلفه	تعداد	درصد
۱	معیارهای اندازه‌گیری	۱۷	۳۳
۲	روش اجرای ارزیابی	۱۰	۱۹
۳	نحوه اعلام نتایج و دادن بازخورد	۵	۹
	چگونگی بهره‌برداری از نتایج ارزیابی	۵	۹
	اجرای ارزیابی (میزان مهارت و توانایی عوامل اجرا)	۵	۹
۶	ابزار اندازه‌گیری و سنجش عملکرد	۴	۸

۷	هدف های ارزیابی	۳	۷
۸	باز بینی نتایج و چگونگی اداره ی این فعالیت	۲	۵

میزان رضایت کارکنان از نظام موجود ارزیابی عملکرد کارکنان دانشگاه چقدر است؟

داده‌های به دست آمده نشان می‌دهد که ۴۹ درصد از کارکنان از نظام فعلی ارزیابی عملکرد رضایت ندارند، ۱۷ درصد از آن راضی، و ۳۳ درصد نسبت به آن بی تفاوت هستند. در میان دلایل نارضایتی، آزمون‌های ناعادلانه بودن نمرات را مهم‌ترین دلیل نارضایتی بودن (با ۴۷ درصد موارد) ذکر کرده‌اند. از دیدگاه کارکنان دانشگاه، از میان مؤلفه‌های پنج گانه (ابزار، چگونگی اجرا، زمان، عامل ارزشیابی، و چگونگی ارائه‌ی بازخورد) ارزیابی عملکرد کارکنان، کدام یک مستلزم اعمال تغییرات فوری و بیشتر هستند؟

جدول شماره‌ی سه خلاصه‌ی دیدگاه آزمودنی‌ها درباره‌ی پنج مؤلفه‌ی کلیدی ارزیابی را نشان می‌دهد. در مقابل هر مؤلفه، دو مؤلفه مناسب- غیر مناسب، مشخص کننده‌ی مثبت یا منفی بودن کارکنان نسبت به هر کدام از مؤلفه‌هاست. در دو مؤلفه‌ی توجیه عامل ارزشیابی و چگونگی ارائه‌ی بازخورد، فاصله‌ی موجود تا صد، ناشی از عدم پاسخ‌گویی تعدادی از کارکنان به آن‌ها است. روشن است که هر چه میزان پاسخ‌های نامناسب از درصد بیشتری برخوردار باشد، ضرورت آن مؤلفه برای تغییر بیشتر است.

جدول ۳- دیدگاه کارکنان درباره‌ی پنج مؤلفه‌ی اساسی ارزیابی عملکرد

مؤلفه	ابزار		چگونگی اجرا		زمان اجرا		توجیه عامل ارزشیابی		بازخورد	
	مناسب	نامناسب	مناسب	نامناسب	مناسب	نامناسب	مناسب	نامناسب	مناسب	نامناسب
تعداد	۱	۹۰	.	۹۱	۹	۷۹	۲	۶۳	۱	۵۷
درصد	۱	۹۹	.	۱۰۰	۱۰	۸۶	۲	۶۹	۱	۶۲

مهم‌ترین آسیب‌های حاصل از اجرای نظام موجود ارزیابی عملکرد کارکنان دانشگاه فردوسی کدام است؟

از دیدگاه مدیران و کارکنان به دلیل ویژگی‌های نظام فعلی ارزیابی دانشگاه، که امکان سنجش دقیق عملکرد کارکنان را محدود می‌سازد چند نتیجه قابل پیش‌بینی حاصل می‌شوند که مهم‌ترین آن‌ها عبارتند از به تعویق افتادن رشد حرفه‌ای کارکنان و کند شدن توسعه‌ی سازمانی. به علاوه بر اساس تجربیات و به استناد شواهد موجود سایر نتایج احتمالی چنین وضعیتی از دیدگاه آزمودنی‌ها عبارتند از:

- کاهش انگیزه برای عملکرد بهتر در کارکنان؛
- بهره‌وری پایین نیروی انسانی؛

- ایجاد زمینه برای بروز تنش میان کارکنان و بین‌مدیر-کارکنان؛
- پایین آمدن ارزش برنامه‌های رشد حرفه‌ای کارکنان در حد وسیله‌ای برای کسب امتیاز در فرم ارزیابی (در قسمت توسعه‌ی فردی)؛
- رواج فرهنگ تملق.

نتیجه‌گیری

نتایج ناشی از قضاوت یا ارزش‌گذاری عوامل انسانی در ارزیابی‌های یک سازمان می‌تواند موقفی برای مدیران و سیاست‌گذاران باشد تا با توقف و تأمل در آن، از نتایج به دست آمده برای اصلاح و بهبود نظام ارزیابی عملکرد سازمان خود استفاده کنند. از آن‌جا دانشگاه‌ها در تمام دنیا سازمان‌های حرفه‌ای شناخته می‌شوند، می‌توان اعتبار بیشتری برای ارزشیابی عناصر انسانی آن در باره‌ی برنامه‌ها و عملیاتی که در آن صورت می‌گیرد در نظر گرفت. در تحقیق حاضر به منظور شناسایی الزامات تغییر، سطح رضایت‌مندی ارزیابی‌کنندگان و ارزیابی‌شوندگان، و آسیب‌های ناشی از اجرای نظام فعلی ارزیابی عملکرد کارکنان دانشگاه فردوسی، دیدگاه‌های مدیران، به‌عنوان ارزیابی‌کنندگان، و کارکنان، به‌عنوان ارزیابی‌شوندگان، از نظام ارزیابی عملکرد مورد مطالعه قرار گرفت. هدف از این مطالعه اطلاع از وضع موجود برای کمک به طراحی نظام جدید ارزیابی بود.

تحلیل داده‌ها نشان داد که از نگاه آزمودنی‌ها تغییر در معیارهای ارزیابی، فرایند اجراء، ارائه بازخورد و کاربرد نتایج الزامی است؛ سطح رضایت مدیران و به‌ویژه کارکنان از نظام فعلی ارزیابی عملکرد پایین است؛ و در نتیجه، وجود برخی نقایص و اشکالات در سنجش عملکرد کارکنان، رشد فردی و توسعه‌ی سازمانی به تأخیر می‌افتد. این موارد، به‌عنوان مهم‌ترین آسیب‌های نظام ارزیابی عملکرد کارکنان دانشگاه قابل شناسایی هستند.

منابع

- آرمسترانگ، مایکل (۱۳۸۵) مدیریت عملکرد، ترجمه‌ی سعید صفری و امیر وهابیان، تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- زابلی، روح‌الله (۱۳۸۳) ارزیابی نظام ارزشیابی عملکرد کارکنان در بیمارستان‌های عمومی دانشگاه علوم پزشکی ایران، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی- درمانی ایران.
- سعادت، اسفندیار (۱۳۸۲) مدیریت منابع انسانی، تهران: سمت.
- صالحی، هوشنگ (۱۳۷۳) بررسی و تجزیه و تحلیل سیستم ارزشیابی عملکرد کارکنان دولت (مورد دانشگاه اصفهان)، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
- فتح‌آبادی، اسدالله (۱۳۷۲) نقش ارزیابی عملکرد کارکنان در بهسازی نیروی انسانی، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- فلاح‌زاده، عبدالرسول (۱۳۸۶) بررسی دیدگاه کارکنان از وضعیت ارزشیابی عملکرد نیروی انسانی در دانشکده‌های دانشگاه علوم پزشکی تهران، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی تهران.
- معصومی فرد، جمال (۱۳۸۱) بررسی روش‌های ارزیابی عملکرد از دیدگاه مدیران و کارکنان در شرکت سهامی آب منطقه‌ای آذربایجان غربی، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت وزارت نیرو.
- مهدویان، اکبر (۱۳۷۷) «ارزشیابی عملکرد شایستگی مبتنی بر کار و رفتار مدیران»، مجله مدیریت دولتی، شماره‌ی ۲۰.
- Clutterbuck, D. (2007). *Coaching the Team at Work*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Dessler, G. (2000). *Human resource Management*, 8th ed. , NJ: Prentice Hall.
- Lucas, R. W. (1994). Performance coaching: Now and for the future. *HR Focus*, 71(1), pp. 16-28.
- Mayer, R. C. & Davis, J. H. (1997). The effect of the performance appraisal system on trust for management: A field quasi-experiment. *Journal of applied psychology*, 84(1), pp. 123-136.
- Mondy, R. W. , Noe, R. M. & Premeaux, S. R. (1996). *Human resource Management*, 6th ed. , NJ: Prentice Hall.
- Murphy, K. R. & Cleveland, J. (1995). *Understanding Performance Appraisal: Social, Organizational, and Goal-based Perspectives*, NJ: SAGE.
- Murphy, K. R. (2008). Explaining the weak relationship between job performance and ratings of the job performance. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(2), pp. 148-160.
- Simmons, J. (2002). An “expert witness” perspective on performance appraisal in universities and colleges. *Employee Relations*, 24(1), 86-100.
- Valerie, F. (1996). Older workers fend for themselves. *Personnel Journal*, 75(5), pp. 23-34.

نقدی بر مراکز رتبه‌بندی جهان و پیشنهادی برای نهادینه سازی رتبه‌بندی در جهان اسلام

پرویز ساکتی*

چکیده

«رتبه‌بندی» به موازات «اعتبارسنجی» یکی از دو روش «کیفیت‌سنجی» در آموزش عالی است. در قسمت اول این مقاله نخست مقایسه‌ای بین اعتبارسنجی و رتبه‌بندی براساس هدف، زمان، گستره‌ی جغرافیایی، مبنای ارزشیابی و پیش‌نیازهای هر کدام به عمل می‌آید.

در قسمت دوم مقاله معروفترین نهادها و نظام‌های رتبه‌بندی‌های کشورهای آمریکایی، اروپایی و آسیایی براساس گستره‌ی فعالیت، هدف، ساختار سازمانی، منابع و ابزارهای گردآوری اطلاعات، ملاک‌های رتبه‌بندی، ویژگی‌های گزارش‌های آنها و نحوه اطلاع‌رسانی به مخاطبین مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرد.

در قسمت سوم مقاله پس از ارائه‌ی تصویر آماری را آموزش عالی در جهان اسلام مروری اجمالی بر روی ویژگی‌های دانشگاه‌های کشورهای اسلامی انجام خواهد شد و در نهایت به عنوان نتیجه‌گیری راهکارهای عملی و شیوه‌ای برای برنامه‌ریزی و نهادینه سازی رتبه‌بندی در کشورهای اسلامی ارائه خواهد شد.

واژه‌های کلیدی: کیفیت‌سنجی، اعتبارسنجی، رتبه‌بندی، مدل پیشنهادی.

مقدمه

امروزه، در همه‌ی کشورهای که در جهان از حداقل ثبات سیاسی، اقتصادی و اجتماعی برخوردارند، سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزش عالی در چهارچوب برنامه‌ی توسعه ملی مورد مطالعه و طراحی قرار می‌گیرد. براین اساس سیاست‌گذاری آموزش عالی اگر مهم‌ترین بخش توسعه‌ی ملی نباشد، در ردیف یکی از مهم‌ترین بخش‌های آن است. راهبردهای توسعه ملی از برخورد «آرمان‌ها» و «واقعیات» شکل می‌گیرد و پلی بین عینیات و ذهنیات برقرار می‌سازد. از میان راهبردهای گوناگون توسعه‌ی ملی به طور اخص سیاست‌ها و راهبردهای علم و فناوری عمدتاً - و نه منحصرأ - در حوزه‌ی مأموریت‌ها و مسئولیت‌های نظام آموزش عالی کشور قرار می‌گیرد. در جمهوری اسلامی ایران این وظیفه مهم به‌عده «شورای عالی انقلاب فرهنگی» واگذار شده است. این شورا به نوبه‌ی خود «هیأت نظارت و ارزیابی فرهنگی» را مامور انجام مطالعات مربوط به تدوین چهارچوب نظری و مفهومی فرایند سیاست‌گذاری به منظور تعیین راهبردهای علم و فناوری در کشور کرده است. این هیأت، در جهت تدوین چهارچوب نظری و مفهومی سیاست‌گذاری ناگزیر به «کیفیت‌سنجی»¹ مؤلفه‌های مربوط به ساماندهی و

* عضو هیأت‌علمی دانشگاه شیراز

¹ - Quality Assessment

سازماندهی ملی علم و فناوری، کیفیت نظام علم و فناوری و آموزش عالی و هم‌چنین عنایت به میزان توسعه ارتباطات بین‌المللی کشور در زمینه‌های علم و فناوری و آموزش عالی است. نتایج حاصل از «کیفیت سنجی» آموزش عالی بهینه‌سازی سیاست‌گذاری در جهت «تضمین کیفیت»^۱ علم و فناوری و آموزش عالی ملی خواهد شد. قبل از ورود به بحث‌های کیفیت سنجی و تضمین کیفیت مطلوب‌ست در باره‌ی رسالت‌های^۲ سه‌گانه و جهانی آموزش عالی توافق شود.

۲- رسالت آموزش عالی

اگر آموزش عالی به معنای آموزش برنامه‌ریزی شده‌ی روش‌های اندیشیدن، پژوهیدن، مشکل‌گشایی و کشف و نشر دانش و کاربرد فناوری به منظور بهزیستی جوامع انسانی فرض کنیم، رسالت‌های اساسی آن عبارت خواهند بود از: آموزش، پژوهش، و ارائه‌ی خدمات علمی و مشاوره‌ای به جوامع ملی و بین‌المللی.

۲-۱- رسالت آموزشی

رسالت آموزشی آموزش عالی ناظر بر آموزش و پرورش جوانان و بزرگسالانی است که واجد توانایی‌های جسمی، فکری و بلوغ عاطفی برای فرهیختگی و مشارکت در کلیه‌ی فعالیت‌های فرهنگی، تولیدی و خدماتی جامعه باشند.

۲-۲- رسالت پژوهشی

پرسشگری، اندیشه‌ورزی، چالش‌پذیری آزمون و خطای اندیشه‌های تازه و راهکارها و رهیافت‌های بدیع برای بهسازی و بهزیستی طبیعت و فرهنگ بارزترین ویژگی نوع انسان است که موجب کشف و نشر دانش در طول تاریخ تمدن بشر بوده است. نظام آموزش عالی رسالت شناخت روش‌های علمی اندیشیدن و پژوهیدن را در همه‌ی زمینه‌های معارف بشری عهده دار بوده و می‌باشد.

۲-۳- رسالت خدمات علمی و مشاوره‌ای

در همه جوامع بشری کارکردهای نهادهای اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و زیستی غالباً با نارسایی‌ها و اختلالاتی روبه‌رو می‌شوند که موجب کندی فرایند توسعه‌ی کیفی و کمی جوامع می‌شوند. مسئولیت شناخت، طبقه‌بندی، اولویت‌بندی، تحلیل، آزمون و راه‌حلی برای این مشکلات سومین رسالت مهم نظام آموزش عالی است.

¹ - Quality Assurance

² - Mission

۳- کیفیت سنجی و تضمین کیفیت در آموزش عالی

امروزه، در دنیای آموزش عالی، کیفیت سنجی عمدتاً از طریق «ارزشیابی»^۱ صورت می‌گیرد. ارزشیابی خود مستلزم «سنجش»^۲ و «قضاوت»^۳ در مورد مؤلفه‌ها، عناصر و پدیده‌های دروندادی، فرایندی و بروندادی نظام‌های آموزش عالی در سطح کلان و دانشگاه‌ها، مؤسسات آموزش عالی در سطح خرد یا سازمان است. از میان ده‌ها رویکرد و روش ارزشیابی شناخته شده که به اقتضای هدف‌های ارزیابان به کار گرفته می‌شود، دو رویکرد رسمی اصلی که دارای پذیرش ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی هستند، روش‌های (۱) «اعتبار سنجی»^۴ و (۲) رتبه‌بندی^۵ می‌باشند که حسب مورد از سوی نهادهای ملی، منطقه یا بین‌المللی برای پاسخ‌گویی به نیازهای مخاطبین خود انجام می‌شوند. اگرچه اعتبار سنجی و رتبه‌بندی با هم تفاوت‌هایی را دارند، هر دو رویکرد از لحاظ فرایندی در قلمرو کیفیت سنجی قرار می‌گیرند و از نظر کاربری نتایج از سوی سیاست‌گذاران در قلمرو تضمین کیفیت واقع می‌شوند. سه منطق اساسی که در این دو مبحث نهفته است عبارتند از: پاسخ‌گویی^۶، پذیرش عمومی^۷ و بهبود و توسعه‌ی^۸ آموزش عالی.

۴- ارزشیابی در آموزش عالی

غایی‌ترین هدف ارزشیابی در آموزش عالی: «کیفیت سنجی» و سیاست‌گذاری برای «تضمین کیفیت» است. از لحاظ نظری مبنای چهارچوب مفهومی هرگونه ارزشیابی اعم از این که در سطح خرد یا کلان آموزش عالی انجام شود سه سؤال ماهوی اساسی را مطرح می‌کند:

۱- چرایی: چرا ارزشیابی می‌کنیم؟ پاسخ دادن به چرایی، ارزیاب را ملزم به هدف‌گذاری و مفهوم‌یابی و شفاف‌سازی نیازهای ارزیابان یا مخاطبان می‌کند.

۲- چیستی: چه چیزی باید ارزشیابی شود؟ پاسخ دادن به چیستی موجب تعیین حیطه‌ی ارزشیابی و تعریف انواع و منابع اطلاعات و انتخاب ابزارها و روش‌های گردآوری آن‌ها می‌شود.

۳- چگونگی: چگونه تصمیماتی باید گرفته شود؟ نوع تصمیمات مبتنی بر نتایج ارزشیابی به انتخاب روش‌های پردازش اطلاعات و تحلیل و تفسیر نتایج برای تصمیم‌گیری منجر می‌شود.

¹ - Evaluation

² - Measurment

³ - Jadjgment

⁴ - Accreditation

⁵ - Ranking

⁶ - Accountability

⁷ - compliance

⁸ - Improvement

با مبنا قراردادن سؤالات سه گانه چرایی، چیستی و چگونگی می‌توان حوزه‌های مطالعاتی ارزشیابی در آموزش عالی را در سه قلمرو مستقل عملیاتی ولی وابسته و مکمل یک دیگر به شرح زیر مرزبندی نمود:

۴-۱- ارزشیابی سازمانی:

واحد تحلیل این نوع ارزشیابی «سازمان» و عناصر مربوط به آن است. حوزه مطالعاتی ارزشیابی سازمانی ناظر بروظایف عمومی مدیریت (برنامه‌ریزی، سازماندهی، هدایت، نظارت، ارزیابی) و فرایندهای تخصصی واحدهای مرکزی دانشگاه و دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی و پژوهشی است. به علاوه ارزشیابی سازمانی ناظر بر نحوه تخصیص و بهینه‌سازی منابع (انسانی، مالی، کالبدی، اطلاعاتی و زمانی) سازمانی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی است.

۴-۲- ارزشیابی برنامه‌ای:

واحد تحلیل این نوع ارزشیابی «برنامه» عناصر، اجزا و ویژگی‌های برنامه‌های آموزشی و درسی (دوره - رشته‌های آموزشی کارشناسی، ارشد و دکتری) و برنامه‌های پژوهشی (درون دانشگاهی و برون دانشگاهی و مؤسسات پژوهشی وابسته) و برنامه‌های خدمات علمی و مشاوره‌ای (همکاری در مشکل‌گشایی واحدهای فناوری، اقتصادی، کشاورزی، اجتماعی و سازمان‌های دولتی و غیر دولتی) است.

۴-۳- ارزشیابی عملکردی:

واحد تحلیل این نوع ارزشیابی «برونداها» و نتایج به دست آمده‌ی عینی و اثربخش پاسخ‌گو به نیازهای اقتصادی و اجتماعی و رشد علم و فناوری ناشی از اعمال مدیریت و رهبری کارآمد دانشگاهی و اجرای صحیح و موفقیت آمیز برنامه‌های آموزشی و پژوهشی و خدمات علمی و مشاوره‌ای از نظر سیاست‌گذاران و مسؤولان ملی و محلی و مدیران و اعضای هیأت علمی و دانشجویان و شهروندان و سایر ذی‌علاقه‌مندان به آموزش عالی است.

امروزه هر سه حوزه‌ی ارزشیابی‌های سازمانی، برنامه‌ای و عملکردی آموزش عالی در هر دو رویکرد رایج «اعتبار سنجی» و «رتبه‌بندی» با تعاریف عملیاتی نسبتاً متفاوتی ولی با گستردگی فراوانی مورد استفاده قرار می‌گیرند.

۵- مرز بندی «اعتبار سنجی» و «رتبه‌بندی»

۱-۵- نظام اعتبار سنجی دانشگاه‌ها:

اعتبارسنجی فرایندی است که طی آن اعتبار و منزلت علمی، پژوهشی و آموزشی یک نظام دانشگاهی از طرف هیأت ارزیابی کننده (شورای عالی اعتبار سنجی، مؤسسات حرفه‌ای، انجمن‌های

علمی، نهادهای رسمی، سازمان‌های غیردولتی و...) با توجه به استانداردهای تعیین شده، به آن نظام اعطا می‌شود و با استفاده از ابزارهایی چون سنجش، نظارت و پایش و ارزشیابی مستمر شاخص‌های کمی و کیفی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. سرانجام قضاوت و تصمیم‌گیری می‌شود که آیا دانشگاه‌ها یا مؤسسات آموزشی و پژوهشی هم از حداقل استانداردها در طول برهه زمان خاص برخوردار هستند یا خیر؟ (Decennial Accreditation, 2002).

در واقع، اعتبارسنجی پاسخ‌گو کردن دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و همچنین فرایند کنترل کیفیت مؤسسات و برنامه‌ی آن‌ها به منظور کسب اطمینان از احراز حداقل استانداردها و شاخص‌های قابل پذیرش و تعیین شده است. به عبارت دیگر، با اعتبارسنجی:

(۱) میزان تطابق وضعیت هر دانشگاه با استانداردهای از پیش تعیین شده از طریق ارزیابی درونی

و بیرونی تعیین می‌شود.

(۲) ابهام سنجش عملکردی دانشگاه‌ها رفع می‌شود.

(۳) رتبه‌بندی مؤسسات صورت می‌پذیرد.

(۴) زمینه‌های پاسخ‌گویی و هدایت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، بهره‌وری،

چگونگی تخصیص بهینه‌ی بودجه، نوآوری و افزایش قابلیت و رقابت ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی فراهم می‌آید (Gourman, 1997).

از طریق اعتبارسنجی سعی می‌شود اطمینان عمومی نسبت به کیفیت آموزش عالی جلب شود. از اعتبارسنجی می‌توان در دو سطح: الف) مؤسسه‌های آموزش عالی، ب) برنامه‌ها و دوره‌های آموزش عالی استفاده کرد. در حالت اول، مؤسسه‌های هم‌سنخ مانند دانشگاه‌های جامع یا دانشگاه‌های تخصصی، با توجه به استانداردهای از قبل تعیین شده ارزیابی می‌شوند. سپس براساس امتیاز کسب شده درمقایسه با استانداردها، رتبه‌بندی می‌شوند.

در فرایند اعتبارسنجی از یک واحد سازمانی آموزش عالی (دانشکده‌ی خاص / برنامه یا دوره‌ی معین). نخست مجموعه‌ای از عوامل تشکیل‌دهنده‌ی آن نظام واحد مورد ارزیابی (درونداد، فرایند، برونداد، پیامد) قرار می‌گیرند و برای آن‌ها استاندارد تدوین می‌شود. سپس، واحد سازمانی مورد نظر، داده‌ها و شواهد لازم مرتبط با استانداردها را از طریق تدوین گزارش ارزیابی درس‌ها مهیا می‌کند تا هیأت بازدیدکننده در ارزیابی بیرونی از واحد سازمانی آموزش عالی بتواند درباره‌ی تطابق وضعیت موجود براساس مستندات تأمین‌شده‌ی آن با استانداردها قضاوت کند. در ارزیابی مؤسسه‌ی آموزش عالی، علاوه بر عواملی که در ارزیابی یک برنامه یا دوره منظور می‌شود، در باره‌ی زیر

سیستم‌های موجود در مؤسسه‌ی آموزش عالی (مدیریت اداری و مالی، خدمات دانشجویی و امثال آن) نیز قضاوت می‌شود.

۵-۲- نظام رتبه‌بندی دانشگاه‌ها

امروزه رتبه‌بندی دانشگاه‌ها به عنوان یکی از اصلی‌ترین ابزارهای تضمین کیفیت در آموزش عالی پذیرفته شده است. رتبه‌بندی فرایندی است که با رویکردی مقایسه‌ای براساس ملاک‌ها و شاخص‌های معینی جایگاه رتبه‌ای هر یک از دانشگاه‌ها را به صورت کلی (همه جانبه) یا براساس ابعاد معین دانشگاهی در سطوح ملی، منطقه‌ای یا بین‌المللی تعیین می‌کند. مهم‌ترین اهداف رتبه‌بندی عبارتند از:

- ۱- کمک به تصمیم‌گیری کلیه مخاطبان یا ذی‌علاقه‌مندان به آموزش عالی از طریق اطلاع‌رسانی به سازمان‌ها و نهادهای ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی آموزش عالی، سیاست‌گذاران و دولت‌مردان و شهروندان به ویژه والدین و دانشجویان و داوطلبان ورود به دانشگاه‌ها؛
- ۲- کمک به اعتلای دانشگاه‌ها از طریق ایجاد فضای رقابتی سالم بین دانشگاه‌های ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی؛

۳- کمک به تدوین منطق توجیهی افزایش بودجه و تخصیص اعتبارات بیشتر به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی؛

۴- ایجاد انگیزه برای خود ارزیابی مراکز تضمین کیفیت آموزش عالی که خود مسؤول بهسازی و نظارت بر کیفیت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی هستند.

۵- استفاده از نتایج رتبه‌بندی‌ها در فرایندهای تصمیم‌گیری نهادها و سیاست‌گذاری‌های ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی آموزش عالی؛

۶- استفاده از نتایج رتبه‌بندی در ایجاد حسن شهرت دانشگاه‌های برتر؛

۷- استفاده از نتایج رتبه‌بندی به عنوان ابزار روابط بین‌المللی و بازاریابی از سوی دانشگاه‌ها.

۵-۲-۱- ضرورت‌های رتبه‌بندی

مهم‌ترین دلایل توجیهی ایجاد و استفاده از نظام‌های رتبه‌بندی در سطوح ملی، منطقه‌ای و جهانی را به شرح زیر می‌توان برشمرد:

۱. گسترش جهانی دسترسی به آموزش عالی؛
۲. ظهور بازارهای جهانی آموزش عالی؛
۳. معرفی الگوهای آموزش عالی تقاضا محور در سطوح ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی؛
۴. رقابت درون مرزی و برون مرزی بازارهای تقاضا محور آموزش عالی؛
۵. رقابت‌های ملی، منطقه‌ای و جهانی در تخصیص اعتبارات بیشتر به آموزش عالی؛

۶. رقابت‌های ملی، منطقه‌ای و جهانی بین پژوهشگران و دانشجویان دانشگاه‌های رتبه‌بندی شده؛

۷. اهمیت اطلاع رسانی دقیق به مخاطبان و مشتریان و ذی‌علاقه‌مندان آموزش عالی؛

رقابت‌های منطقه‌ای و جهانی در اقتصاد دانش محور.

در دوران تولید انبوه آموزش عالی تأمین کنندگان هزینه‌های آموزش عالی و متقاضیان گوناگون و فراوان آموزش عالی حق دارند که بدانند بهترین دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کدامند. براین اساس امروزه رتبه‌بندی‌های آموزش عالی ضرورتی اجتناب ناپذیر است.

۵-۲-۲- چالش‌ها و تعارضات رتبه‌بندی‌ها

آلتباخ (۲۰۰۶) که از کارشناسان برجسته ی جهانی در آموزش عالی است اظهار می‌دارد که «اصل و نفس رتبه‌بندی به خودی خود مشکلی ندارد بلکه اشکالی اگر هست مربوط به نحوه و روش رتبه‌بندی است». براین اساس چالش‌هایی که نهادهای رتبه‌بندی در فرایندهای طراحی و ایجاد رتبه‌بندی‌ها با آن‌ها روبه‌رو هستند عبارتند از:

۱- دانشگاه‌ها دارای رسالت‌ها و اهداف گوناگونی هستند.

۲- دانشگاه‌ها از لحاظ درون سازمانی بسیار متفاوت و متمایز هستند و لذا نمی‌توان آن‌ها را به صورت یک کل واحد سنجید.

۳- رتبه‌بندی‌ها سوگیری‌های بیشتری نسبت به پژوهش دارند تا آموزش.

۴- رتبه‌بندی‌ها سوگیری‌هایی نسبت به حوزه‌های علمی معینی نظیر علوم طبیعی و پزشکی دارند.

۵- رتبه‌بندی‌ها سوگیری‌هایی نسبت دانشگاه‌ها آنگلو ساکسون و زبان انگلیسی دارند.

۶- رتبه‌بندی‌های ملی و منطقه‌ای رقابت‌های پنهان در کسب و جاهت مردمی برای دانشگاه‌های تحت پوشش خود دارند.

۷- اعتبار، جامعیت، تناسب و کاربردی بودن و فهم پذیری جدول‌های رتبه‌ها گوناگون هستند

۸- رتبه‌بندی‌ها در زمینه‌های اهداف، پیش فرض‌های اجتماعی و فرهنگی و میزان دسترسی و روایی اطلاعات تفاوت‌های فاحشی دارند.

علیرغم همه ی چالش‌ها و تعارضات برشمرده مطالعات تطبیقی رتبه‌بندی‌ها نشان می‌دهد که به طور کلی نهادهای رتبه‌بندی در ارائه‌ی تعاریف خاص از کیفیت علمی دانشگاه‌ها کم و بیش همگرا هستند. می‌توان نتیجه‌گیری کرد که رتبه‌بندی‌ها فقط در اصول کلی و رویکردهای عمومی دارای وجوه مشترکند؛ ولی در جزئیات تفاوت‌های فاحشی دارند.

در جدول شماره‌ی یک می‌توان مرزبندی مفهومی دقیقی از این دو مقوله‌ی اساسی کیفیت سنجی را مشاهده کرد:

جدول ۱ - مقایسه‌ای اعتبارسنجی و رتبه‌بندی در آموزش عالی

ویژگی‌های اعتبارسنجی	ویژگی‌های رتبه‌بندی
۱ - هدف: حفظ یا ارتقای اعتبار احراز شده به خاطر تداوم و تمدید مجوز رسمی دوره - رشته یا دانشگاه؛	۱ - هدف: کسب اطلاع درخصوص موقعیت و جایگاه دانشگاه در مقایسه با دیگر دانشگاه‌ها و برای حسن شهرت ملی، منطقه‌ای و یا بین‌المللی.
۲ - زمان‌بندی: به طور مستمر در فواصل زمانی معین از طریق بازدید گروه ارزیابان نهاد اعتبارسنجی انجام می‌شود.	۲ - زمان‌بندی: معمولاً در پایان هر سال تقویمی از طریق سند کاوی نتایج برون‌دادی یا پیامدها و یا استخراج نتایج پرسش‌نامه‌ها.
۳ - گستره‌ی جغرافیایی: عمدتاً توسط نهادهای اعتباربخشی ملی به منظور تأیید رسمیت دوره- رشته یا دانشگاه انجام می‌پذیرد.	۳ - گستره‌ی جغرافیایی: عمدتاً توسط نهادهای رتبه‌بندی ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی جهت مقایسه کیفیت عملکرد کلی دانشگاه‌ها انجام می‌گیرد.
۴ - مبنای ارزشیابی: ارزشیابی مبتنی بر استانداردهایی از پیش تعیین شده که گویای کیفیتی خاص و لازم الاجرا برای دانشگاه‌ها است.	۴ - مبنای ارزشیابی: ارزشیابی مبتنی بر ملاک‌های مورد نظر نهاد رتبه‌بندی برای تعیین جایگاه دانشگاه در مقایسه با دیگر دانشگاه‌ها می‌باشد.
۵ - پیش‌نیاز: اقدام به ارزیابی درونی پیش‌نیاز اعتبارسنجی به‌عنوان ارزیابی بیرونی می‌باشد.	۵ - پیش‌نیاز: پیش‌نیاز خاصی برای شرکت در رتبه‌بندی وجود ندارد.

۶ - نقد و بررسی مراکز رتبه‌بندی جهان

تعداد نسبتاً زیادی از مراکز دولتی و خصوصی در سطح دنیا به رتبه‌بندی دانشگاه‌ها در سطوح مختلف ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی می‌پردازند. اهداف، ساختار سازمانی و ملاک‌های رتبه‌بندی به کار گرفته شده ابزارهای گردآوری اطلاعات، گستره‌ی فعالیت و ویژگی‌های گزارش‌های آنان متنوع و متفاوت است. در این مطالعه تعداد ۱۲ مرکز از مراکز رتبه‌بندی دانشگاه‌ها (جدول ۲) انتخاب و مورد بررسی و تحلیل نسبتاً دقیق قرار گرفته‌اند. مراکز مطالعه شده، مراکزی از قاره‌های اروپا، آمریکا، اقیانوسیه و آسیا هستند تا تنوع نظام‌های آموزشی عالی و چگونگی رتبه‌بندی در سطح جهانی توسط این مراکز مشاهده شود.

جدول ۲ - فهرست مراکز رتبه‌بندی مورد مطالعه

ردیف	نام مرکز	کشور	نوع وابستگی	وسعت رتبه‌بندی
۱	Swiss UP	سوئیس	دولتی	ملی
۲	CHE University Ranking	آلمان	دولتی	ملی
۳	Guardian	انگلستان	دولتی	ملی
۴	Online Times	انگلستان	خصوصی	ملی
۵	Sunday Times	انگلستان	خصوصی	ملی
۶	MACLEANS	کانادا	خصوصی	ملی
۷	William van Dyke	استرالیا	خصوصی	ملی و بین‌المللی
۸	EAA	آمریکا	خصوصی	بین‌المللی

۹	NCA	آمریکا	خصوصی	ملی
۱۰	Weme	آمریکا	خصوصی	ملی و بین‌المللی
۱۱	The Higher Learning Commission	آمریکا	خصوصی	ملی و بین‌المللی
۱۲	World University Ranking	چین	دولتی	بین‌المللی

مراحل تحلیل اطلاعات مراکز رتبه‌بندی جدول ۲ شامل گام‌های زیر است:

- ۱- استخراج ملاک‌های رتبه‌بندی به‌عنوان داده‌های تحلیل؛
 - ۲- طبقه‌بندی ملاک‌ها براساس ویژگی‌ها و رسالت‌های دانشگاهی؛
 - ۳- بررسی وزن و اهمیت هر طبقه از ملاک‌ها در رتبه‌بندی دانشگاه‌ها؛
 - ۴- ارزیابی و انتخاب ملاک‌های مناسب؛
 - ۵- طبقه‌بندی ملاک‌های مناسب در سه سطح ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی؛
 - ۶- انتخاب مناسب‌ترین مرکز رتبه‌بندی بین‌المللی؛
- از آن‌جا که «مرکز رتبه‌بندی جهان- چین» امروزه به‌عنوان معتبرترین و مورد استنادترین مرکز مورد توجه پژوهشگران آموزش عالی است به‌عنوان یک نمونه در جدول شماره ۳ زیر معرفی می‌شود

استراتژیهای سازمانی مرکز		روش شناسی		ملاحظات رتبه‌بندی	نحوه تقاضا برای رتبه‌بندی
اهداف	ساختار	منابع و ابزار گردآوری اطلاعات	شاخص‌های رتبه‌بندی		
<p>۱- اعتلای آموزش عالی چین از طریق مقایسه دانشگاه‌های چینی با دانشگاه‌های طراز اول جهانی</p> <p>۲- جلب حمایت‌های دولتی جهت ایجاد و گسترش دانشگاه‌های پژوهش محور در سطح جهانی در چین نظیر دانشگاه‌های پکن، تسین گوا، جیانو تونگ شانگهای</p> <p>۳- جهت دهی برنامه‌ریزی استراتژیک (راهبردی) دانشگاه‌های چینی به منظور ارتقای آن‌ها در سطح جهانی</p> <p>۴- ارزیابی میزان تلاش دانشگاه‌های جهان در کشف و نشر دانش و پژوهش در زمینه‌های علوم و فناوری</p> <p>۵- اطلاع رسانی اینترنتی</p>	<p>«مرکز پژوهشی آموزش عالی وابسته به دانشگاه جیانو تونگ شانگهای»</p> <p>این مرکز بدون اهداف تجاری و تبلیغاتی و صرفاً مبتنی بر اهداف علمی و آموزشی پژوهشی دانشگاه‌های جهان را رتبه‌بندی می‌کند.</p>	<p>الف- نوع اطلاعات: رفاً اطلاعات عینی و کمی قابل قیاس و پذیرش در جامعه‌ی جهانی گردآوری می‌شود.</p> <p>ب- ملاک‌های گزینش دانشگاه‌های نمونه برای رتبه‌بندی:</p> <p>۱- ویژگی‌های مشترک دانشگاه‌های طراز اول جهانی</p> <p>نظیر: گروه‌های آموزشی توانمند، برنامه‌های آموزشی عالی، پژوهش‌های دارای استانداردهای جهانی، هیأت علمی و دانشجویان برجسته جهانی، آزادی علمی و جو خلاقیت و نوآوری، منابع مالی کافی، مدیریت و رهبری دانشگاهی عالی</p> <p>۲- دانشگاه‌های دارای هیأت علمی برنده جایزه نوبل یا مدال‌های انجمن‌های تخصصی و حرفه‌ای جهانی</p> <p>۳- دانشگاه‌های دارای</p>	<p>۱- ملاک عملکرد پژوهشی:</p> <p>۱-۱- میانگین سالانه مقالات منتشره در حوزه‌های علوم (پایه) و علوم طبیعی (۲۰٪) [درصد تخصیص یافته به این شاخص در مورد دانشگاه‌های فعال در علوم انسانی و اجتماعی به این موضوعات منتقل می‌شود]</p> <p>۱-۲- تعداد مقالات نمایه شده سالانه در SCIE, SSCI و AHCI (۲۰٪)</p> <p>۲- ملاک عملکرد آموزشی:</p> <p>۲-۱- کیفیت آموزشی: دانش آموختگان (کارشناسی، ارشد و دکتری) برجسته علمی دانشگاه که در دهه‌های (۲۰۰۰-۱۹۷۱) موفق به احراز جوایز نوبل و جوایز انجمن‌های تخصصی علمی و حرفه‌ای جهانی شده‌اند (۱۰٪)</p> <p>۲-۲- اعضای هیأت علمی کیفی</p> <p>۲-۲-۱- هیأت علمی شاغلی که برنده جوایز نوبل (فیزیک، شیمی، پزشکی و اقتصاد) و یا برنده جوایز انجمن‌های معتبر ریاضی در سال‌های (۲۰۰۶-۱۹۷۱) شده‌اند. (۲۰٪)</p> <p>۲-۲-۲- پژوهشگران ۲۱ حوزه دانشی (به</p>	<p>۱- به علت تعدد تنوع گروه بندیهای دانشگاه‌ها در کشور های جهان مقایسه منطقی و دقیق دانشگاه‌های جهان برای رتبه‌بندی امکان پذیر نیست.</p> <p>۲- اعداد و درصدها به تنهایی نمی‌توانند بیان‌کننده‌ی میزان کیفیت دانشگاه‌ها باشند.</p> <p>۳- انتخاب ملاک‌ها، شاخص‌ها و وزن‌های تخصیص یافته به آن‌ها تأثیرات تعیین‌کننده‌ی ای در جایجایی رتبه‌ای هر دانشگاه می‌تواند داشته باشد.</p> <p>۴- براساس ملاک‌ها و شاخص‌های تعریف شده در این رتبه‌بندی بسیاری از دانشگاه‌های برجسته جهان در علوم انسانی و اجتماعی و هنر نادیده انگاشته می‌شوند.</p>	

<p>به‌جامعه‌ی آموزش عالی جهانی درباره جایگاه و رتبه دانشگاه‌ها در جهان</p>		<p>پژوهشگرانی که بیشترین استنادها (ارجاعات) به کتابها و مقالاتشان می‌شود.</p> <p>۴- کیفیت و کمیت مقالات منتشره دانشگاه در زمینه‌های علوم پایه و علوم طبیعی</p> <p>۵- دانشگاه‌های اصلی هر کشور که بیشترین مقالات نمایه شده را در SCIE و SSCI و AHCI داشته باشند.</p> <p><u>ج- روش نمره گذاری (تعیین رتبه‌ها):</u></p> <p>اول کلیه دانشگاه‌ها در ارتباط با هریک از شاخص‌های ششگانه مقایسه شده و به برترین دانشگاه در هر شاخص نمره ۱۰۰ داده می‌شود و سپس برحسب فاصله دیگر دانشگاه‌ها با آن دانشگاه نمره آن‌ها به‌عنوان درصدی از نمره بهترین دانشگاه در آن شاخص تعیین می‌شود. در پایان مجموع نمرات اکتسابی هر دانشگاه در کل شاخص‌های شش‌گانه محاسبه و رتبه کلی دانشگاه تعیین می‌شود</p>	<p>ویژه رشته‌های علوم زیستی، پزشکی، علوم طبیعی، مهندسی، علوم اجتماعی) که بیشترین ارجاعات به مقالاتشان می‌شود. (۲۰٪)</p> <p>۳- عملکرد آموزشی دانشگاه (۱۰٪) براساس نسبت زیر:</p> <p>نمره اکتسابی هریک از شاخص‌های پنج‌گانه بالاتر مجموع معادل هیأت‌علمی تمام وقت</p> <p>۴- حداکثر امتیاز کلیه شاخص‌ها (۱۰۰٪)</p>	<p>۵- به لحاظ سلطه زبان انگلیسی در جامعه‌ی جهانی به‌طور ناخواسته نوعی سوگیری مثبت به نفع دانشگاه‌های انگلیسی زبان وجود دارد.</p>	
--	--	---	--	--	--

تعداد ۱۱۰ ملاک از مراکز رتبه‌بندی دوازده‌گانه استخراج، و طی سه مرحله فاکتورگیری براساس وجوه تشابه ملاک‌ها در نهایت ۲۷ ملاک رتبه‌بندی مشترک انتخاب شدند و برحسب سطح شمول پذیری به پنج طبقه‌ی مختلف تقسیم شدند.

جدول ۴ - ملاک‌های مشترک مراکز رتبه‌بندی برحسب دامنه‌ی شمول آن‌ها

ملاک‌ها گستره طبقه‌ای	ملاک
ملی محض	۱ - امکانات آزمایشگاهی ۲ - امکانات رایانه‌های ۳ - کیفیت دانشجویان ورودی ۴ - نرخ گذرتحصیلی ۵ - ارزشیابی برنامه ۶ - امکانات شهری
ملی - منطقه‌ای	۷ - توسعه یافتگی فناوری اطلاعات در دانشگاه
منطقه‌ای - بین‌المللی	۸ - کیفیت تحقیقات ۹ - مبادله استاد و دانشجو ۱۰ - نسبت‌های دانشجویی (جنسیت، بومی/غیربومی/خارجی) ۱۱ - نسبت جذب و دانش‌آموختگان خارجی
ملی - منطقه‌ای - بین‌المللی	۱۲ - منابع کتابخانه‌ای ۱۳ - پژوهشگران برجسته (استادان) ۱۴ - پژوهشگران برجسته (دانشجو) ۱۵ - عضویت اعضای هیأت‌علمی در انجمن‌های بین‌المللی ۱۶ - تعداد استادان با ارجاعات بالا ۱۷ - تعداد ارجاعات به استادان ۱۸ - تعداد انتشارات اعضای (کتاب، مقاله و...) ۱۹ - مقالات نمایه شده اعضای ۲۰ - اختراعات و نوآوری‌ها ۲۱ - نسبت استاد به دانشجو ۲۳ - ترکیب هرمی استادان ۲۴ - ترکیب هرمی دانشجویان ۲۵ - نسبت دانش‌آموختگان دکتری ۲۶ - تعداد رتبه‌های ممتاز دانشجویان
بین‌المللی محض	۲۷ - شاخص سنجش اثربخشی عملکرد استادان

سپس دامنه اهمیت و وزن ملاک‌ها در مراکز رتبه‌بندی بررسی گردید که نتایج آن در جدول شماره‌ی پنج گزارش شده است:

جدول ۵ - دامنه درصد اهمیت یا وزن ملاک‌های مختلف رتبه‌بندی دانشگاه‌ها در سطوح ملی و بین‌المللی

	پژوهش	آموزش	خدمات	مدیریتی	سایر
وزن در سطح ملی	۱۲ - ۲۵	۳۰ - ۱۰۰	۱۰ - ۱۷	۰ - ۲۰	۰ - ۱۰
وزن در سطح بین‌المللی	۳۵ - ۹۰	۰ - ۳۵	--	۰ - ۱۰	۰ - ۱۰

همان‌طور که از نتایج جدول شماره‌ی پنج پیداست اهمیت و وزن ملاک‌های آموزشی در سطح رتبه‌بندی‌های ملی بیشتر از اهمیت و وزن این ملاک‌ها در سطح بین‌المللی می‌باشد و بالعکس وزن ملاک‌های پژوهشی در سطح بین‌المللی بیشتر از ملاک‌های آموزشی است.

۷ - پیشنهادهای کاربردی

براساس نتایج این بررسی مناسب‌ترین نهادهای رتبه‌بندی برای عضویت و الگوبرداری برای دانشگاه‌های ایران به ترتیب اولویت عبارتند از:

۱ - مرکز رتبه‌بندی دانشگاهی شانگهای چین (The world University Ranking)

- ۲- مرکز توسعه‌ی آموزش عالی آلمان (Center for Higher Education Development)
- ۳- مرکز رتبه‌بندی سوئیس آپ (Swiss Up)
- ۴- برای اقدام عملی جهت عضویت دانشگاه‌های ایرانی در یکی از نهادهای رتبه‌بندی لازم است:
الف) یک گروه تخصصی مأمور کسب اطلاعات تکمیلی در خصوص تکنیک‌های رتبه‌بندی این مراکز و نحوه‌ی عضویت در این مراکز شود.
- ب) گروه مأمور مقدمات لازم برای عضویت دانشگاه‌های ایران در مرکز رتبه‌بندی مورد تأیید شورای انقلاب فرهنگی را فراهم کند.
- ج) تصمیم‌گیری شورای انقلاب فرهنگی برای ایجاد نظام رتبه‌بندی در سطح ملی، منطقه‌ای (کشورهای اسلامی) و یا بین‌المللی؛
- ۵- عضویت در نهادهای رتبه‌بندی؛
- ۶- نهادینه سازی رتبه‌بندی برای کشورهای جهان اسلام.
- در پایان پیشنهاد می‌شود که کشور ایران به‌عنوان یکی از کشورهای مهم اسلامی و عضو فعال سازمان کنفرانس کشورهای اسلامی (OIC) داوطلب ایجاد یک مرکز رتبه‌بندی برای دانشگاه‌های جهان اسلام شود. با این هدف الگوی مراحل عملی طراحی نظام رتبه‌بندی دانشگاه‌های جهان اسلام در زیر پیشنهاد می‌شود.
- ۱- توافق وزراء و ابلاغ تصویب نامه به شوراهای مشورتی
- ۲- تدوین و تصویب رسالتها، چشم انداز و اهداف نظام رتبه بندی توسط شوراهای مشورتی
- ۳- انتخاب گروههای کارشناسی و ابلاغ رسالتها و اهداف نظام رتبه بندی و شرح وظایف شان به آنان
- ۴- تدارک امکانات و منابع اجرایی توسط گروههای اجرایی
- ۱- تنظیم برنامه کار و تقویم جلسات مشترک کار گروهها
- ۲- انجام مطالعات تطبیقی و طراحی و اجرای کارگروههای مشترک بین کارگروهها
- ۳- تدارک طراحهای پیشنهادی نظام رتبه بندی و توافق نهایی بر روی طرح اصلی توسط گروههای کارشناسی
- ۴- تقسیم کار بین کارگروهها و تامین امکانات اجرایی
- ۱- تدوین پیش نویس اساسنامه تاسیس توسط گروههای کارشناسی و تصویب آن توسط شوراهای مشورتی

- ۲- پیشنهاد ارکان و سازمان و رویه های کاری نهاد رتبه بندی توسط گروههای کارشناسی و تصویب توسط شوراهای مشورتی
- ۳- پیشنهاد کشور میزبان نهاد رتبه بندی و ترکیب ساختار مدیریتی و نیروهای انسانی نهاد رتبه بندی توسط گروههای کارشناسان و مشورتی و تصویب وزیران
- ۴- طراحی فنی پایگاه اطلاعاتی و نظام اطلاع رسانی و گزارش دهی نهاد رتبه بندی توسط گروههای کارشناسی و تصویب توسط شوراهای مشورتی
- ۵- طراحی نظام عضویت کشورهای اسلامی در نهاد رتبه بندی و تعیین سهمیه تامین مالی کشورهای عضو

- ۱- گروه بندی کشورهای اسلامی برحسب میزان توسعه یافتگی آموزش عالی
- ۲- گروه بندی دانشگاههای کشورهای اسلامی برحسب انواع موسسات آموزش عالی
- ۳- انجام مطالعات نیازسنجی مخاطبان نتایج رتبه بندی دانشگاههای جهان اسلام
- ۴- تعریف و تعیین و گروه بندی ملاکها، نشانگرها و استانداردهای رتبه بندی
- ۵- تعریف و طبقه بندی اطلاعات و ابزارهای گردآوری اطلاعات مورد نیاز
- ۶- طراحی سخت افزاری و نرم افزاری پایگاه اطلاعاتی رتبه بندی
- ۱- تاسیس نهاد رتبه بندی طبق اساسنامه و نصب مدیران و کارشناسان
- ۲- تامین منابع مالی و تجهیزاتی و رایانه ای نهاد رتبه بندی
- ۳- برنامه ریزی و اجرای آموزشهای شغلی و توجیهی برای کارشناسان نهاد رتبه بندی
- ۴- ابلاغ و بازنگری برنامه کار و شرح وظائف و زمان بندی فعالیت برحسب CPM یا PERT و GANTT

- ۱- تدوین طرحهای ارزشیابی بهبودگرا و اثربخشی نظام رتبه بندی
- ۲- تدوین و اجرای طرحهای ارزشیابی بهبودگرا و اثربخشی سازمانی نهاد رتبه بندی
- ۳- تدوین و اجرای طرحهای ارزشیابی بهبودگرا و اثربخشی برنامه های نهاد رتبه بندی
- ۴- تدوین و اجرای طرحهای ارزشیابی بهبودگرا و اثربخشی عملکرد نهاد و نظام رتبه بندی دانشگاهها.

- ۱- چه تشکیلاتی مسئولیت برنامه ریزی راعهده داراست؟
- ۲- چگونه باید نظام رتبه بندی دانشگاههای جهان اسلام طراحی شود؟
- ۳- نظام مدیریتی نهاد رتبه بندی دانشگاههای جهان اسلام چگونه استقرار یابد؟
- ۴- فرایند طراحی نظام رتبه بندی چگونه باید مدیریت شود؟

۵- نظام رتبه بندی طراحی شده چگونه باید اجرایی و نهادینه شود؟

۶- نظام رتبه بندی و نهاد سازمانی رتبه بندی دانشگاه‌های جهان اسلام چگونه باید بازنگری و

ارزشیابی شود؟

مراحل عملی طراحی نظام رتبه بندی دانشگاه‌های جهان اسلام



طراحی از : دکتر پرویز ساکنی

منابع و مآخذ:

- ختیر، محمد، ساکتی، پرویز، سامانی، سیامک (۱۳۸۵) بررسی و ارزشیابی مراکز رتبه‌بندی جهان.
- سامانی، سیامک (۱۳۸۴) «بررسی نظام‌های دانشگاهی در دانشگاه‌های کانادا»، گزارش سفر مطالعاتی، دانشگاه شیراز.
- ساکتی، پرویز (۱۳۸۳) «راه کارهای سیاست‌گذاری و تعیین راهبردهای علم و فناوری توسعه‌ی پایدار»، *مجموع مقالات همایش آموزش عالی و توسعه‌ی پایدار*، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. تهران.
- Altbuch, Ph. G. (2006). The Dilemmas of Ranking. In: International Higher Education No42, winter 2006.
- Chang, G. C, & Osborn, J. R. (2005). Spectacular Colleges and Spectacular Ranking. *Journal of Consumer Culture*, 5, 338-364
- Cui Liu Nian(2006). Academic Ranking of world Universities. Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University.
- Florian, R. (2006). ^reproducibility of the results of the Shanghai academic ranking of World University. *Ad Astra*, 5, 1-7.
- Gingerich, B. S. (2002). Accreditation Strategies: Some Internal Strategies for Choosing Accreditation. *Accreditation Actions*, 14, 309-311.
- Gingerich, B. S. (2002). Accreditation Strategies: Why Choose Accreditation. *Accreditation Actions*, 14, 227-228.
- Ince, Martin(2006). The challenges of University Ranking. *The Times Higher Education Supplement*, London, Uk.
- Muller - Boling, Detlef(2006). The challenges of University Ranking: How can we identify the Best University in The world? Center for Higher Education Deuecopunet, Leidon, Germany.
- Sadlak, Jan(2006). Policy context and organizational Arrangements of University Ranking. UNESCO - European Centre for Education, Germany.
- Tzoumis, K. A, & Delaney, K. I. (1999). Evaluating the effectiveness of public works accreditation on quality of service. *Public Works Management & Policy*, 3,331- 343.
- Van Dyke, N(2005). Twenty Years of University Reports Cards. In: *Higher Education in Europe*, Vol. 30, No. 2, PP. 103-124

ارزیابی کیفیت در دانشگاه: کاربرد ارزیابی درونی در برنامه‌ریزی توسعه‌ی دانشگاهی

قاسم سلیمی*

رضا آذین**

شهاب کسکه***

چکیده

در طول دو دهه‌ی گذشته، موضوع تضمین کیفیت¹ در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به یکی از موضوعات جدید در حوزه‌ی آموزش عالی تبدیل شده است و نظام‌های ارزیابی ملی برای ارزیابی برنامه‌های تدریس و یادگیری در دانشگاه‌ها طراحی شده‌اند. از سوی دیگر امروزه در حوزه‌های آموزش عالی، فرایند توسعه‌ی دانشگاهی از اهمیت خاصی برخوردار است و مدیریت و برنامه‌ریزی کلان نظام دانشگاهی برای انطباق دانشگاه با پیچیدگی‌های عصر حاضر، ضروری است. این پژوهش با هدف پیاده‌سازی رویکرد تلفیق فرایند ارزیابی درونی با برنامه‌ریزی استراتژیک دانشگاهی انجام شد. برای انجام پژوهش، برنامه‌ریزی در قالب ارزیابی کیفیت درون‌داده‌ها، فرایندها، برون‌داده‌های دانشگاه و مقایسه‌ی آن با وضعیت مطلوب دانشگاه (اهداف) و استانداردها انجام شد. در این پژوهش اطلاعات مربوط به عوامل، ملاک‌ها و نشانه‌ها که با رویکرد ارزیابی درونی انجام گرفته است جمع‌آوری شد و جهت گردآوری اطلاعات از ده پرسش‌نامه که بین مدیران ارشد دانشگاه، اعضای هیأت علمی، دانشجویان، کارکنان توزیع گردید، استفاده شده است. روش تحقیق از نظر هدف، کاربردی و ارزیابانه است. جامعه‌ی آماری مورد مطالعه در تحقیق حاضر متشکل از پنج زیر جامعه در داخل دانشگاه می‌باشد. در ارتباط با تعیین حجم نمونه از آنجایی که جامعه‌ی آماری مورد مطالعه‌ی ما در این پژوهش شامل پنج زیر جامعه بوده است در برخی موارد نمونه‌گیری و در برخی موارد از روش سرشماری کامل استفاده شده است. تحلیل داده‌ها نشان داد که فرایند ارزیابی درونی در بستر فرایند برنامه‌ریزی توسعه‌ی دانشگاهی می‌تواند به تضمین کیفیت دانشگاهی بینجامد. هم‌چنین تحلیل داده‌ها آشکار ساخت اثر بخشی ارزیابی درونی دانشگاهی زمانی بالاست که نتایج آن‌را با راهبردهای دانشگاهی پیوند دهیم.

واژه‌های کلیدی: آموزش عالی، تضمین کیفیت، ارزیابی درونی، برنامه‌ریزی توسعه‌ی دانشگاهی.

مقدمه

در جهان در حال تغییر امروز، که روزبه‌روز بر حالت عدم قطعیت آن افزوده می‌شود، تمامی مؤسسات آموزش عالی در صددند تا پاسخ‌های مطلوبی در قبال نیازهای اجتماعی ارائه دهند. موقعیت دانشگاه‌ها در قبال کیفیت بسیار پیچیده است. تجربه ثابت کرده است که دانشگاه‌ها در صورتی

* دانشجوی دوره دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی

** عضو هیأت علمی دانشگاه خلیج فارس، دانشکده مهندسی، بخش مهندسی شیمی

*** عضو هیأت علمی دفتر هیأت‌های امنای وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

می‌توانند بهترین خدمات را به جامعه ارائه دهند که دائماً دغدغه‌ی بهبود کیفیت خدمات خود را داشته باشند (Weber, 2003). از این رو ارزیابی یکی از قویترین ابزارهای مدیریت، جهت توسعه استراتژیک در محیط‌های آموزش عالی می‌باشد (Saad, 2001).

در طول دو دهه‌ی گذشته، تضمین کیفیت در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به یکی از موضوعات جدید در حوزه‌ی آموزش عالی تبدیل شده است و نظام‌های ارزیابی ملی جهت ارزیابی تدریس و یادگیری در دانشگاه‌ها طراحی شده‌اند (Coates, 2005) به نقل از زوار و همکاران، (Stensaker et al, 2008) و در سطح بین‌المللی در تحقیقات آموزشی مورد توجه قرار گرفته است و علاقه به بهبود آموزش به صورت ملی و بین‌المللی افزایش یافته است؛ (Harris, 2000) (Lopez, 2005) به نقل از زوار و همکاران، (۱۳۸۶) این درحالی است که گفتمان تضمین کیفیت با تاخیری دو دهه‌ای نسبت به سایر کشورها در آموزش عالی ایران شکل گرفت. تنها مزیتی که این تاخیر زمانی می‌تواند داشته باشد این است که انبوهی از تجارب دیگر کشورها پیش روی ما قرار گرفته است. با رواج ارزیابی درونی در عرصه‌ی آموزش عالی ایران در اواسط دهه‌ی ۱۳۷۰ شمسی و احراز نقش آن در بهبود کیفیت، فصل جدیدی در خصوص توجه به کیفیت در آموزش عالی آغاز شده است. در سطح کلان آموزش عالی کشور تلاش‌های نهادی متعددی نظیر تشکیل دبیرخانه ارزیابی درونی در دفتر مطالعات و ارزشیابی سازمان سنجش آموزش کشور، تصویب آیین‌نامه ارزیابی درونی، تعیین ملاک‌های ارزیابی درونی، اختصاص یک ردیف بودجه برای ارزیابی درونی در برنامه‌ی سوم توسعه و تشکیل شورای مرکزی ارزیابی درونی (شما) صورت گرفت. در سطح دانشگاه‌ها نیز تشکیل هسته‌ها و کمیته‌های ارزیابی درونی و نیز تشکیل مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران، به عنوان اولین مرکز در نوع خود در دانشگاه‌های کشور، از فعالیت‌های مرتبط با ساختار سازی ارزیابی و تضمین کیفیت به شمار می‌رود. اقدامات یادشده همگی در خصوص ارزیابی درونی که به عنوان اولین قدم در تضمین کیفیت به شمار می‌رود، شکل گرفته است (محمدزاده و همکاران، ۱۳۸۶). از سوی دیگر امروزه برنامه‌ریزی توسعه‌ی دانشگاهی، که بخشی از برنامه‌ریزی توسعه‌ی آموزش عالی منظور می‌شود قصد دارد آینده‌ی بهتر برای افراد، گروه‌ها، سازمان‌ها و به‌طور کلی جامعه زیر پوشش جغرافیای دانشگاه به وجود آورد. فرایند برنامه‌ریزی توسعه‌ی دانشگاهی مشخص می‌کند که یک دانشگاه: الف) به کجا می‌رود؟ ب) چرا به آنجا می‌رود؟ ج) چگونه برود، و از چه راهی برود؟ (بازرگان، ۱۳۷۱).

از طریق برنامه‌ریزی توسعه‌ی دانشگاهی می‌توان سؤال‌های اساسی درباره‌ی هدف‌های دانشگاه مطرح، و سپس برنامه‌های عملیاتی برای تحقق این هدف‌ها را تنظیم کرد و به اجرا درآورد. یکی از ابزارهای اساسی تبیین وضع موجود و مطلوب دانشگاه ارزیابی درونی است که به اعتقاد

صاحب‌نظران (بازرگان، ۱۳۸۳) این رویکرد بر اساس نظریه‌ی تغییر^۱ استوار است، به طوری که با استفاده از آن می‌توان شرایط مناسب را برای تحول در مؤسسه‌های آموزش عالی فراهم کرد (بازرگان، ۱۳۸۳). فرایند ارزیابی درونی ابتدا باید عوامل مورد ارزیابی و سپس ملاک‌های مربوط به آن‌ها را مشخص کرد منظور از ارزیابی درونی آن است که دست اندرکاران نظام نسبت به هدف‌های نظام و مسائلی که در تحقق این هدف‌ها وجود دارد، آگاهی بیشتری به دست آورند و سپس میزان دستیابی به آن‌ها را بسنجند، تا بر اساس آن به برنامه‌ریزی فعالیت‌های آینده جهت بهبود کیفیت پردازند. به عبارت دیگر در ارزیابی درونی، میزان تطابق هدف‌های نظام (برنامه) با وضعیت موجود آن ارزیابی و بر اساس آن به برنامه‌ریزی فعالیت‌های آینده جهت بهبود کیفیت پردازند. در ارزیابی درونی، خود اعضای واحد یا مؤسسه‌ی آموزش عالی به قضاوت درباره‌ی کیفیت واحد آموزش عالی می‌پردازند (بازرگان، ۱۳۸۳؛ بازرگان ۱۳۸۶). مطالعات متعددی در ارتباط با کیفیت و بهبود آن در آموزش عالی و ارزیابی درونی صورت گرفته است

Stensaker et al, 2008; Mehralizadeh et al, 2007, Bazargan, 1996; Houston, 2007; Blackmore, 2004;

میرزا محمدی، ۱۳۷۶؛ بازارگادی ۱۳۷۷؛ حجازی، ۱۳۷۷؛ کیذوری، ۱۳۷۹؛ بازرگان و همکاران ۱۳۷۹؛ محمدزاده و همکاران، ۱۳۸۶؛ کیذوری، ۱۳۸۶؛ فراستخواه و همکاران، ۱۳۸۷) که در این جا فقط به بخشی از آن اشاره می‌کنیم:

بلک مور^۲ (۲۰۰۴) طی مطالعه‌ی تحت عنوان «ارزیابی انتقادی از ممیزی درونی دانشگاهی» ضمن بررسی مفهوم ممیزی درونی دانشگاهی^۳ در مؤسسات آموزش عالی انگلستان به بیان یافته‌های پژوهش موردی دانشگاه ریور بانک^۴ پرداخته است (Blackmore, 2004).

هوستون^۵ (۲۰۰۷) طی مقاله‌ی با عنوان «بازاندیشی کیفیت و بهبود در آموزش عالی» ضمن مطالعه انتقادی مفاهیم و رویکردهای غالب کیفیت در آموزش عالی به پیشنهاد رویکردی جایگزین با توانایی تغییر دیدگاه‌های کیفیت از تمرکز بر فعالیت‌های کنترل به سمت تمرکز بر بهبود بهبود فعالیت‌ها می‌پردازد (Houston, 2007).

مهرعلیزاده و همکاران^۶ (۲۰۰۷) طی مقاله‌ی تحت عنوان «چالش‌های ارزیابی درونی در آموزش عالی: مطالعه موردی طولی» به ارائه‌ی گزارشی از فرایندها و پیامدهای یک مطالعه موردی

1 - Theory of Change

2 - Blackmore

3 - Internal Academic Audit

4 - Riverbank University

5 - Houston

6 - Mehralizadeh et al

7 - dilemma

ارزیابی درونی در یک بخش دانشگاهی ایران می‌پردازند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که اگر ارزیابی درونی در دانشگاه‌های ایران به‌طور پیوسته انجام شود بالقوه ارزشمند است؛ هرچند این مهم نیازمند تلفیق فعالیت‌های ارزیابی درونی در بخش‌های مختلف دانشگاهی و تعریف چارچوب ملی مقبول تضمین کیفیت و مدیریت آن است (Mehralizadeh et al, 2007).

نگ (2008) طی مقاله‌ای با عنوان «مراحل و تناقضات تضمین کیفیت آموزشی» به مطالعه موردی تضمین کیفیت در سیستم آموزشی کشور سنگاپور اشاره می‌کند. این مطالعه به تشریح مدل فازی تضمین کیفیت در سیستم آموزشی کشور سنگاپور می‌پردازد (Ng, 2008).

سؤال اساسی که این پژوهش با آن روبه‌رو است این است که وضعیت موجود دانشگاه به‌عنوان یک سیستم در ابعاد گوناگون (درون داد، فرایند، برون داد، پیامد) چگونه است و چه عوامل محیطی، بر عملکرد دانشگاه تأثیر زیادی دارند؟ برای پاسخ به این سؤال تلاش می‌شود با مشارکت ریاست، معاونت‌ها، مدیران گروه‌ها و اعضای هیأت علمی دانشگاه، دانشجویان و مسئولان شهر، رویکرد برنامه‌ریزی توسعه‌ی دانشگاهی و ارزیابی درونی را به منظور شناخت بیشتر نقاط قوت و ضعف، فرصت‌ها و تهدیدهای دانشگاه به کار ببریم.

اهداف و سؤالات پژوهش

هدف کلی پژوهش عبارت است از: پیاده‌سازی رویکرد تلفیق فرایند ارزیابی درونی با برنامه‌ریزی استراتژیک دانشگاهی است که در جهت تحقق آن، اهداف ویژه‌ی زیر مورد توجه قرار گرفته‌اند:

۱. تعیین رسالت و مأموریت دانشگاه؛
 ۲. تعیین نقاط قوت و ضعف دانشگاه در ابعاد آموزشی، پژوهشی، فرهنگی، عمرانی، اداری و مالی، دانشجویی و ساختاری- مدیریتی دانشگاه در قالب ارزیابی کیفیت دروندادها، فرایندها، برون‌دادهای دانشگاه و مقایسه‌ی آن با وضعیت مطلوب دانشگاه (اهداف) و استانداردها به منظور شناخت نقاط قوت و ضعف دانشگاه در ابعاد دانشجویی، پژوهشی، آموزشی، اداری- مالی، فرهنگی و عمرانی و ارائه راهکارهای لازم به منظور بهبود کیفیت دانشگاه؛
 ۳. تعیین فرصت‌ها و تهدیدهای دانشگاه و رتبه‌بندی آن‌ها در بعد فشارها و روندها (اقتصادی، سیاسی، اجتماعی، تکنولوژیکی) در زمینه‌ی اهداف مذکور.
- سؤالات پژوهشی به قرار زیر است:

۱. مأموریت‌ها و رسالت‌های دانشگاه در فرایند برنامه‌ریزی استراتژیک چه می‌باشد؟
۲. دروندادهای دانشگاه از چه کیفیتی برخوردار است؟

۳. فرایند های دانشگاه از چه کیفیتی برخوردار است؟
۴. بروندهای دانشگاه از چه کیفیتی برخوردار است؟
۵. راهبردها و برنامه‌های دانشگاه برای پنج سال آینده چیست؟

۲. چارچوب نظری

۱-۲. اهمیت و ضرورت برنامه‌ریزی راهبردی در دانشگاه

نوریس^۱ (۱۹۹۸) برنامه ریزی راهبردی را عاملی می‌داند که جهتی را برای مؤسسه و آینده اش ترسیم می‌کند. چون در این فرایند، فشارهای بیرونی و درونی که مؤسسه را مجبور به تغییر می‌کند منعکس می‌شوند، هدف از کاربرد برنامه‌ریزی استراتژیک در مؤسسات آموزشی:

۱. پاسخ گو کردن مؤسسات آموزشی؛
 ۲. تدوین اهداف مؤسسات آموزشی؛
 ۳. تضمین اولویت های مؤسسات آموزشی؛
 ۴. فراهم کردن چارچوبی برای تصمیم‌گیری؛
 ۵. فراهم کردن اساسی برای اندازه گیری عملکرد؛
 ۶. سرمایه گذاری روی آینده‌ی مؤسسات آموزشی می‌باشد (استیک^۲، ۱۹۹۷).
- برنامه‌ریزی راهبردی در یک سازمان یا مؤسسه‌ی آموزشی طی مراحل زیرانجام می‌گیرد:
۱. سنجش محیط فعلی؛
 ۲. تعریف مأموریت سازمان یا مؤسسه؛
 ۳. تصمیم‌گیری درباره‌ی آن چه سازمان یا مؤسسه می‌خواهد در سه یا پنج سال آینده به نظر برسد (تعیین چشم انداز)؛
 ۴. شناخت نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و تهدیدهای سازمان؛
 ۵. طرح ریزی یک دوره برای حرکت سازمان یا مؤسسه از وضعیت جاری به طرف وضعیت مطلوب (پلی کاسترو، ۲۰۰۰).

ضرورت برنامه ریزی استراتژیک در آموزش عالی به این دلیل است که یکی از گام های اصلی دانشگاه ها برای برطرف کردن مسائل و مشکلات خود می‌باشد. استراتژی نیز ابزاری برای دانشگاه است تا به کمک آن مزایای رقابتی و محیط درونی خود را درک کند (لرنر، ۱۹۹۹). زیرا برنامه‌ریزی استراتژیک به یک سازمان یا مؤسسه‌ی آموزشی کمک می‌کند که به اهداف زیر دست یابد:

¹ - Norris

² - Stack

۱. ایجاد یک چشم انداز مطلوب و انجام یک دوره عملیات برای رسیدن به آن چشم انداز
 ۲. تعیین این که چگونه می‌توان مزایای رقابتی لازم را برای ارائه خدمات مطلوب به مشتریان و ذی‌نفعان به دست آورد.
 ۳. تعیین اولویت‌ها و اهداف
 ۴. تصمیم‌گیری در باره‌ی تخصیص دقیق منابع
 ۵. تنظیم کار همه تشکیلات سازمانی براساس اهدافشان.
- مزایای برنامه‌ریزی استراتژیک برای یک سازمان یا مؤسسه‌ی آموزشی عبارتند از:
۱. ایجاد چارچوبی برای تعیین جهت حرکت یک دانشگاه به منظور رسیدن به آینده مطلوب خود
 ۲. فراهم کردن چارچوبی برای رسیدن به مزیت رقابتی
 ۳. تدوین چشم انداز
 ۴. ترغیب به بحث و گفتگو بین مشارکت‌کنندگان به منظور فهم چشم انداز سازمان و کمک به فهم مشارکت‌کنندگان از برنامه استراتژیک و احساس تعلق به سازمان
 ۵. برقراری ارتباط بین دانشگاه با محیط بیرون
 ۶. اجازه دادن به دانشگاه برای تعیین اولویتهای خود (لرنر، ۱۹۹۹).

۲-۲: نظام‌های ارزشیابی در آموزش عالی: سابقه و سیر تکاملی

فرایند ارزیابی در دهه‌های اخیر در نظام آموزشی جهان به صورت فزاینده‌ای توسعه یافته و همگام با توسعه‌ی کمی آموزش عالی به کیفیت و ارزیابی آن توجه فراوان شده است (ابیلی، ۱۳۷۵). هرچند ارزشیابی برخی از عوامل نظام‌های آموزش عالی، هم‌زمان با تأسیس این نظام‌ها آغاز شده است، استفاده از ارزشیابی برای قضاوت درباره‌ی کلیه‌ی عوامل نظام‌های آموزشی (درونداد، فرایند، برون‌داد و پیامد) سابقه‌ای چندان طولانی ندارد. به‌طور کلی، پیشینه‌ی ارزشیابی مؤسسه‌های آموزش عالی در ایالات متحده‌ی آمریکا به حدود یک قرن می‌رسد؛ اما کوشش‌های سازمان یافته برای نظم دادن به بهبود کیفیت آموزش عالی در آن کشور از سال‌های پایانی قرن نوزدهم و دهه‌ی اول قرن بیستم آغاز شده است. بعد از دهه‌های پنجاه و شصت میلادی پدیده کیفیت کالا و خدمات اهمیت زیادی پیدا کرد و مفهوم کیفیت و بهبود آن، به تدریج به آموزش عالی راه یافت و مبحث مدیریت کیفیت جامع نیز در آموزش عالی آمریکا اهمیت یافت. کشورهای اروپایی در دهه‌ی ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ میلادی به منظور ایجاد هماهنگی در کیفیت آموزش عالی درصدد فراهم آوردن ساز و کار مناسبی جهت بهبود و تضمین آموزش عالی برآمدند. در میان کشورهای آسیایی، تجربه کشورهای کره جنوبی و هندوستان در ارزشیابی آموزش عالی نسبت به سایر کشورها از انسجام و تداوم بیشتری برخوردار است. در ایران نیز

کوشش‌های ارزشیابی آموزش عالی، در زمینه‌ی قضاوت درباره‌ی کیفیت نظام آموزش عالی و بهبود مستمر آن از سال ۱۳۷۵ با تدوین و اجرای یک طرح پیش- پژوهش در آموزش پزشکی که به دست بازرگان و همکاران انجام شد، آغاز گردید (بازرگان، ۱۳۸۳). هم اکنون سیستم‌های ارزیابی در جهان در مسیر تکامل خود قرار دارند و این نظام‌ها به سمت تمرکز بر روی کیفیت برنامه‌های آموزشی در حال گذارند. استنساکر و همکاران^۱ (۲۰۰۸) در مطالعه‌ی بی‌تغییر هویت در سیستم‌های ارزیابی بیرونی اشاره کرده‌اند. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که اخیراً ارزیابی بیرونی در دوران گذار قرار دارد. آن‌ها دریافته‌اند که نظام‌های ارزیابی بیرونی از تمرکز بر روی دانشجویان به سمت تمرکز بر روی کیفیت برنامه‌های آموزشی خاصه در کشورهای انگلستان، دانمارک و نروژ در حال گذار می‌باشد (Stensaker et al, 2008).

۲-۳. تضمین کیفیت در مؤسسات آموزش عالی

کیفیت نظام دانشگاهی از ابعاد گوناگون مورد توجه قرار گرفته است. برخی از صاحب نظران (Bazargan, 1996) کیفیت نظام آموزشی را مترادف با کارایی درونی آن می‌دانند و کارایی درون نظام را بر اساس چهار مؤلفه‌ی درون‌داد، فرایند، برون‌داد و پیامدهای آن با استانداردهای از قبل تعیین شده به منظور بهبود فعالیت‌های آموزش عالی تعریف می‌کنند (کیدوری، ۱۳۸۶). کیفیت را می‌توان تولید فراورده یا محصول دانست که هدفش برآوردن تقاضاها و استانداردهای مورد نظر (Vroeijenstijn, ۲۰۰۱) و میزان تناسب با اهداف و یا تعالی دانست (Doherty, ۲۰۰۸). بر سر این تعریف شاید در محیط‌های تجاری و صنعتی توافق اساسی وجود داشته باشد اما در حوزه‌ی آموزش عالی کیفیت، تعریف و تحقق آن مشکل‌زا است (Houston, 2007; Smith and Smith, 2007).

سازمان جهانی استاندارد، کیفیت را مجموعه ویژگی‌ها و خصوصیات یک فراورده، یا خدمت که نشان‌دهنده‌ی توانائی آن در برآوردن خواسته‌های بیان شده و یا اشاره شده است، تعریف می‌کند (بازرگان، ۱۳۸۰). برخی از نویسندگان از کاربرد کیفیت جامع در آموزش عالی تحت عنوان بهبود مستمر کیفیت یاد می‌کنند (بازرگان، ۱۳۷۵). برخی از نویسندگان نیز از مدیریت بهبود تطبیقی یا بهینه‌کاوی^۲ به عنوان فناوری رقابتی به عنوان بخشی از مدیریت کیفیت جامع در سازمان‌های موفق نام می‌برند (Chen, 2002). برخی نیز معتقدند که ابزارهای مدلسازی کیفیت در حوزه صنعت، متناسب با آموزش عالی نیستند (Houston, 2007). اما آن‌چه مسلم است در اوایل دهه‌ی ۹۰، نتایج تحقیقات صورت گرفته در زمینه‌ی ارزشیابی کیفیت آموزش عالی نشان می‌داد که هرچند ضرورت و چرایی آن

^۱ - Stensaker et al

^۲ - Benchmarking Management

با پذیرش عمومی در سطح جهان همراه شده بود، هنوز بر سر چگونگی آن اجماع اندکی وجود داشت (فراستخواه و همکاران به نقل از Habands & Fosh, ۱۳۸۶). لذا اولین نظام‌های تضمین کیفیت که در برخی از کشورهای صنعتی به وجود آمدند، با توجه به شرایط خاص محیط نزدیک خود شکل گرفته بودند و تسری و الگو شدن بین المللی آن‌ها، مسأله ساز و بحث انگیز می‌نمود (فراستخواه و همکاران به نقل از Van Damme, ۱۳۸۶). و از آنجایی که در اوایل دهه‌ی ۱۹۹۰ بیشتر نظام‌های آموزش عالی بازار محوری تمرکز داشت، خواستگاه کیفیت به سمت استانداردهای صنعتی گرایش پیدا کرد و در ایالات متحده‌ی آمریکا بسیاری از دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در جستجوی کاربرد و انطباق با مدل‌های ارزیابی کیفیت در صنعت از جمله مدل بالدريج^۱ برآمدند. در همین زمینه بسیاری از دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در انگلستان و اروپا نیز در صدد استفاده از مدل کیفیت بنیاد اروپایی^۲ و در برخی از نظام‌ها تضمین کیفیت دانشگاهی^۳ از استانداردهای عمومی کیفیت از جمله سری‌های ISO مدد جستند (Houston, 2007). برخی از صاحب‌نظران نیز اخیراً به تشریح کاربرد اصول ۱۴ گانه ادوارد دمنینگ^۴ جهت توسعه و تضمین کیفیت در مؤسسات آموزش عالی پرداخته اند (Redmond et al, 2008). اما به راستی چارچوب‌های تضمین کیفیت در صنعت برای آموزش عالی مناسب است؟ برای پاسخ به این سؤال، ابتدا باید به این مفهوم پرداخت که اصولاً تضمین کیفیت در آموزش عالی به چه معنا است.

الدرد و رونن^۵ (۱۹۹۵) بر این باورند که برنامه‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی از سازوکارهایی تشکیل شده است که طی آن کیفیت به طور مستمر بازبینی می‌شود و به هنگامی که انحرافی یابد تصحیح می‌شود (Eldar and Ronen, 1995). والسانو و همکاران^۶ (۲۰۰۴) در واژه‌نامه‌ی تضمین کیفیت و اعتبار سنجی، تضمین کیفیت را یک اصطلاح چتری برای فرایند مداوم ارزشیابی (ارزیابی، نظارت، حفظ، بهبود و ارتقا) کیفیت نظام آموزش عالی می‌دانند. بازرگان^۷ (۲۰۰۲) پنج بعد برای الگوهای تضمین کیفیت قائل است که عبارتند از:

الف) منبع تعریف استانداردها یا اهداف (در ارزیابی بیرونی / درونی)؛ ب) شیوه‌ی خودارزیابی (مدیریتی / مشارکتی)؛ ج) ترکیب گروه همگنان برای ارزیابی بیرونی (همگنان تخصصی، ذی‌نفعان دولتی یا غیر دولتی)؛ در) نحوه‌ی انتشار گزارش (انتشار عمومی / محرمانه بودن)؛ د) نتایج

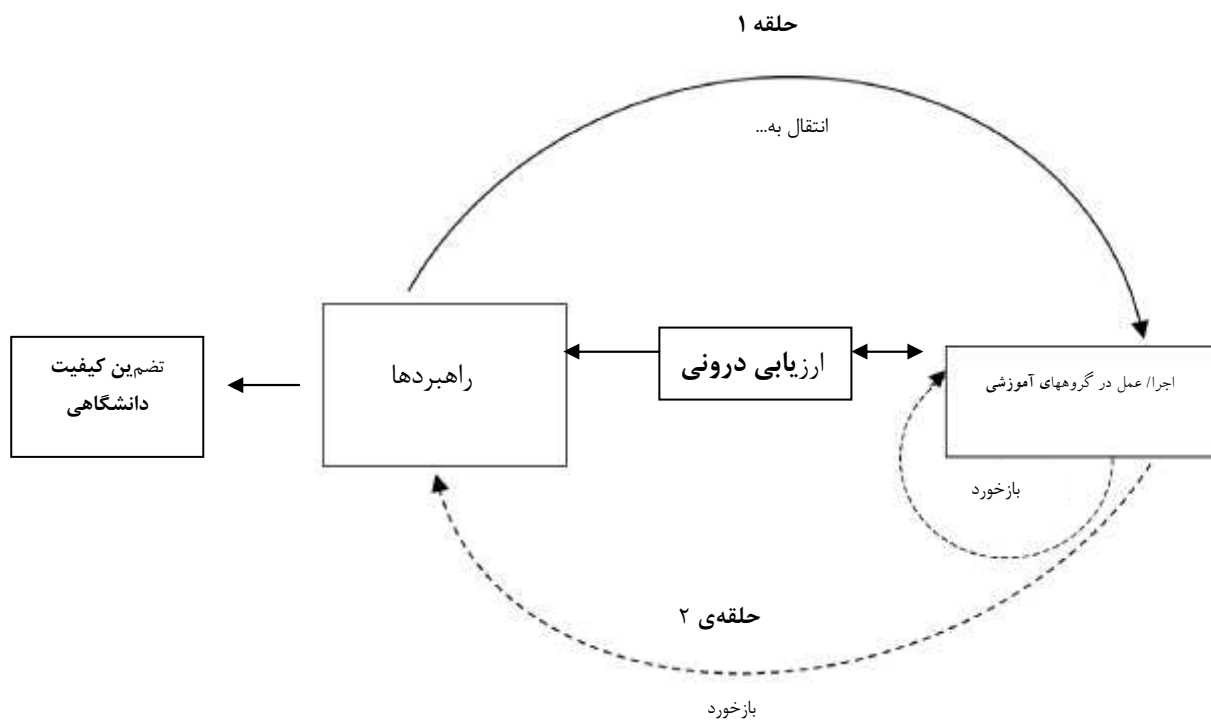
-
- 1 - Baldrige Education Criteria for Performance Excellence (BECPE)
 - 2 - European Framework for Quality Management
 - 3 - Academic quality assurance
 - 4 - Edward Deming's principles
 - 5 - Eldar and Ronen
 - 6 - Vlasceanu et al
 - 7 - Bazargan

ارزیابی (تایید، رد و یا مشروط). علاوه بر این، بازرگان در پژوهشی دیگر، بر اساس ابعاد مذکور رهیافت‌های تضمین کیفیت را به سه نوع تقسیم کرده و به نقل از هارمن پنج رویکرد را برای ارزیابی آموزش عالی نام برده است که شامل ارزیابی درونی، ارزیابی بیرونی، تحلیل اطلاعات آماری با استفاده از شاخص‌های عملکردی، نظر سنجی از دانشجویان و سایر ذی‌نفعان و آزمون دانش، مهارت و صلاحیت فارغ‌التحصیلان است (محمدزاده و همکاران، ۱۳۸۶).

به‌طور خلاصه در نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی در جهان علی‌رغم اشتراکات، وجوه افتراقی دیده می‌شود که هم‌اکنون به سمت یک تراز جهانی در این زمینه در حرکت است. لذا برای طراحی الگو در این زمینه در کشور باید طراحی به صورتی باشد که در کنار توجه به وجوه اشتراک و افتراق جهانی به موارد زمینه‌ای- فرهنگی توجه شود. به بیان دیگر، باید طراحی درافکننده شود که هم تجارب و استانداردهای معتبر بین‌المللی در آن لحاظ شود و هم قابلیت اجرایی و محلی آن را در کشور دارا باشد (فراستخواه و همکاران، ۱۳۸۶). بنابراین، پیشنهاد مدل کلان مفهومی کیفیت نیز دور از دسترس نخواهد بود (Srikanthan & Dalrymple, 2007).

۲-۴. مدل مفهومی پژوهش

بر مبنای مبانی نظری و ارتباط فرایند ارزیابی درونی، برنامه‌ریزی توسعه‌ی دانشگاهی و توسعه و تضمین کیفیت در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، می‌توان به ترسیم مدل مفهومی ارتباط میان ارزیابی درونی، برنامه‌ریزی توسعه‌ی دانشگاهی و توسعه و تضمین کیفیت در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی پرداخت. در نمودار (۱-۱)، چارچوب این مدل مفهومی به تصویر کشیده شده است. این چارچوب مفهومی، ارتباط فرایند ارزیابی درونی برنامه‌ریزی توسعه‌ی دانشگاهی را به خوبی نشان می‌دهد. در واقع ارزیابی درونی نقش پشتیبان راهبردها از یک سو و از سوی دیگر نقش تعاملی دوسویه با مرحله‌ی اجرای برنامه‌های عملیاتی دانشگاه دارد. در این مدل به دو فاز برنامه‌ریزی و ارزیابی فرایندها توجه شده است. حلقه‌ی بازخوردی ۱، برنامه‌های راهبردی را به برنامه‌های عملیاتی در دانشگاه تبدیل می‌کند. بنابراین سیستم‌های کنترل عملیاتی در این مرحله شکل می‌گیرد. حلقه‌ی بازخوردی ۲ زمینه‌های بازخورد عملیاتی را جهت تدوین برنامه‌های راهبردی آتی دانشگاه فراهم می‌آورد. بنابراین سیستم‌های کنترل استراتژیک در این مرحله شکل می‌گیرد. به دلایل تحلیلی، تلاش شده است در این مدل ارتباط بین ارزیابی درونی و برنامه‌ریزی توسعه‌ی دانشگاهی در بستر فرایند به تضمین کیفیت دانشگاهی ساده‌سازی شود. بنابراین اثر بخشی ارزیابی درونی دانشگاهی زمانی بالاست که نتایج آن‌را با راهبردهای دانشگاهی پیوند دهیم.



نمودار (۱-۱) مدل مفهومی پژوهش، از ارزیابی درونی تا تضمین کیفیت دانشگاهی

۳. روش پژوهش

روش تحقیق از نظر هدف، کاربردی و ارزیابانه است. از سوی دیگر این پژوهش با هدف رشد و بهتر کردن یک محصول و روال یک فعالیت و خلاصه آزمون مفاهیم نظری و مجرد در موقعیتهای واقعی و زنده انجام می‌گیرد (نادری، سیف نراقی، ۱۳۸۱) این تحقیق برحسب گردآوری داده‌ها، تحقیق توصیفی از نوع پیمایشی است.

دانشگاه مورد مطالعه در دهه‌ی ۱۳۷۰ تأسیس شده است. در حال حاضر این دانشگاه با ۲۸ رشته‌ی مصوب و تعداد قریب ۳۲۰۰ دانشجو و ۲۷ عضو هیأت‌علمی در حال فعالیت می‌باشد. جامعه‌ی آماری مورد مطالعه در تحقیق حاضر متشکل از پنج زیر جامعه در داخل دانشگاه بودند که این زیر جامعه‌ها عبارتند از: ریاست و معاونت‌های دانشگاه، مدیران گروه‌ها (مدیر گروه فعلی و قبلی)

و اعضای هیأت علمی، دانشجویان سال دوم و بالاتر و کارمندان دانشگاه. از آنجایی که جامعه‌ی آماری مورد مطالعه‌ی ما در این پژوهش شامل پنج زیر جامعه بوده است، در باره‌ی ریاست دانشگاه و معاونت‌ها، مدیران دانشگاه (مدیر دانشگاه فعلی و قبلی)، اعضای هیأت علمی و کارمندان از روش سرشماری کامل استفاده شد و در باره‌ی دانشجویان، که ۷۵۰ نفر می‌باشند از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی استفاده شد که ۱۲۵ نفر به عنوان نمونه‌ی مورد بررسی انتخاب شد. به منظور تعیین حجم نمونه از جامعه‌ی دانشجویان از فرمول زیر استفاده شد (نادری، سیف نراقی، ۱۳۸۱):

$$n = \frac{N.t^2.P(1-P)}{N.d^2 + t^2.P(1-P)}$$

در این تحقیق به ضرورت مطالعه و به منظور جمع آوری اطلاعات از پرسش‌نامه (۱۰ پرسش‌نامه) در قالب طیف لیکرت (چند درجه ای) با مقیاس اندازه‌گیری رتبه ای استفاده شد. شایان ذکر است در این مطالعه در بعضی از سؤالات دو طیفی، بعضی سه طیفی و در بعضی دیگر پنج طیفی است که در روی یک پیوستار از خیلی کم تا خیلی زیاد تنظیم شده‌اند.

به منظور بررسی اعتبار محتوایی^۱ و صوری پرسش‌نامه، پس از تهیه، برای چند نفر از استادان: صاحب نظران و متخصصان موضوع ارسال و نظرهای اصلاحی آنان بررسی و اعمال شد. هم‌چنین، در این پژوهش نیز با توجه به فرایند اجرایی کار، یعنی طرح هر مرحله در کمیته‌ی برنامه‌ریزی استراتژیک دانشگاه و بحث و بررسی افراد عضو کمیته و تأیید آن‌ها و سپس تأیید می‌توان اطمینان حاصل کرد که روایی محتوا حاصل شده است.

برای آزمایش اولیه پرسش‌نامه و سنجش پایایی^۲، پرسش‌نامه تهیه شده در بین نمونه‌های آماری توزیع شد و بعد از جمع آوری و بررسی آن، برای سنجش پایایی از روش الفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آلفای پرسش‌نامه‌های اعضای هیأت علمی، دانشجویان و کارکنان به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۹ و ۰/۸۱ برآورد گردید. برای تحلیل سؤالات مربوط به هر نشانه به روش زیر از میانگین وزنی و به شرح ذیل عمل شده است:

- مرحله‌ی اول، تعیین سؤالات مربوط به هر نشانه؛
- مرحله‌ی دوم، تعیین فراوانی مربوط به هر گزینه؛
- مرحله‌ی سوم، مجموع فراوانی هر گزینه در وزن آن ضرب شد.
- مرحله‌ی چهارم، مجموع حاصل ضرب‌ها با یک‌دیگر جمع شد.

1 - Content Validity

2 -Reliability

- مرحله‌ی پنجم، مجموع بر تعداد افراد پاسخ دهنده تقسیم شد تا میانگین وزنی حاصل شود.

۴. یافته‌ها

هم‌چنان که در ابتدای مقاله اشاره شد هدف اصلی انجام پژوهش پیاده سازی رویکرد تلفیق فرایند ارزیابی درونی با برنامه‌ریزی استراتژیک دانشگاهی بوده است. برای انجام پژوهش، برنامه‌ریزی در قالب ارزیابی کیفیت درون‌دادها، فرایندها، بروندادهای دانشگاه و مقایسه‌ی آن با وضعیت مطلوب دانشگاه (اهداف) و استانداردها انجام شد. آن چه در پی می‌آید یافته‌های اصلی این پژوهش است که به صورت پاسخ‌گویی به هریک از سؤالات پژوهش ارائه شده است:

۱. چشم انداز، مأموریت‌ها و رسالت‌های دانشگاه چیست؟

در این پژوهش، بیانیه‌ی چشم انداز دانشگاه که با مطالعه، سند ملی توسعه‌ی استان درپرتو چشم انداز توسعه ۲۰ ساله‌ی کشور، برنامه‌ی جامع توسعه‌ی علمی و فناوری کشور، قانون برنامه‌ی چهارم توسعه به‌ویژه در بخش‌های رشد اقتصاد ملی دانایی‌محور، تهیه شده است «رسیدن به جایگاه برتر و تبدیل شدن به قطب آموزشی، تحقیقاتی و فناوری در میان دانشگاه‌های استان» تعریف شده و در زمینه‌ی تحقق این چشم انداز ۲۹ مأموریت برای دانشگاه تعریف گردید.

۲. درون‌دادهای دانشگاه از چه کیفیتی برخوردار است؟

به‌منظور بررسی این سؤال، عوامل اعضای هیأت علمی، دانشجو و امکانات و فضاهای آموزشی به‌عنوان درون داد در نظر گرفته شد. وضعیت عامل هیأت علمی در درون داد با یک ملاک و چهار نشانه، میانگین (۲/۵)، را کسب کرده است که نسبتاً مطلوب است. وضعیت عامل دانشجو در درون داد با دو ملاک و چهار نشانه میانگین (۲/۵)، را کسب کرده است که مطلوب می‌باشد. وضعیت عامل امکانات و فضاهای آموزشی با چهار ملاک و چهارده نشانه میانگین (۱/۹۹)، را کسب کرده است که نسبتاً مطلوب است. وضعیت عامل مدیریت دانشگاه با توجه به ملاک‌های در نظر گرفته برای آن در مرحله‌ی درون‌داد با نام مدیریت دانشگاه که با یک ملاک و پنج نشانه با میانگین (۲/۳) نسبتاً مطلوب است. وضعیت کلی دانشگاه در مرحله درون داد با توجه به نتایج جدول (۱-۴) با میانگین (۲) نسبتاً مطلوب می‌باشد و بهترین وضعیت را در عامل دانشجو و در عامل هیأت علمی و مدیریت دانشگاه وضعیت نسبتاً مطلوب و در عامل امکانات و فضاهای آموزشی وضعیت نامطلوب می‌باشد.

جدول (۴-۱) وضعیت کلی درون داد دانشگاه

وضعیت کیفیت عامل، ملاک، نشانگر			تعبین وضعیت کلی عاملهای درون داد دانشگاه
نامطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب	
	✓		۱. وضعیت کلی عامل هیات علمی در درون داد:
		✓	۲. وضعیت کلی عامل دانشجو در درون داد
✓			۳. وضعیت کلی عامل امکانات و فضاهاى آموزشی در درون داد
	✓		۴. وضعیت عامل مدیر در مرحله درون داد
	✓		وضعیت کلی عامل درون داد

۳. فرایند های دانشگاه از چه کیفیتی برخوردار است؟

فرایندهای یک نظام آموزشی، عوامل فرایند یادهی - یادگیری، فرایند ساختی - سازمانی و دوره‌های آموزشی است. وضعیت عامل فرایند ساختی - سازمانی با هجده ملاک و سی و چهار نشانه و با میانگین (۱/۵)، نسبتاً مطلوب است. وضعیت عامل فرایند تدریس و یادگیری با سه ملاک و پانزده نشانه با میانگین (۱/۹۳)، نسبتاً مطلوب است. وضعیت عامل دوره‌های آموزشی با چهار ملاک و هشت نشانه و با میانگین (۲)، نسبتاً مطلوب است. نتایج کلی حاصل از بررسی مرحله‌ی فرایند دانشگاه (جدول ۲-۴)، نشان می‌دهد که وضعیت این دانشگاه از لحاظ مرحله‌ی فرایند نسبتاً مطلوب است. و میانگین آن در این مرحله (۲)، می‌باشد.

جدول (۴-۲) وضعیت کلی فرایند های دانشگاه

وضعیت کیفیت عامل، ملاک، نشانگر			مرحله فرایند
نامطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب	
	✓		عائل فرایند ساختی - سازمانی
	✓		عامل فرایند تدریس و یادگیری
	✓		عامل دور های آموزشی

۴. برون‌دادهای دانشگاه از چه کیفیتی برخوردار است؟

برای این منظور دو عامل برون داد واسطه‌ای و عامل پژوهش، آثار و تالیفات اعضای در نظر گرفته شده است. وضعیت عامل برون داد واسطه‌ای دانشگاه با یک ملاک و پنج نشانه و با

میانگین (۲/۶)، مطلوب است. وضعیت عامل آثار و فعالیت‌های علمی و پژوهشی اعضای هیأت علمی با سه ملاک و ۲۶ نشانه با میانگین (۱/۳۳) نامطلوب می‌باشد. همان‌طور که نتایج جدول (۳-۴)، نشان می‌دهد دانشگاه در مرحله برون داد و پیامد با کسب میانگین (۲)، وضعیت نسبتاً مطلوبی را دارا است.

جدول (۲-۴) وضعیت کلی عوامل برون داد و پیامد دانشگاه

وضعیت کیفیت عامل، ملاک، نشانگر			تعیین وضعیت عوامل برون داد و پیامد
مطلوب	نسبتاً مطلوب	نامطلوب	
		✓	برون داد واسطه ای
✓			پژوهش، آثار و تالیفات اعضا گروه
	✓		وضعیت کلی برون داد

تعیین وضعیت کلی دانشگاه

همان‌طور که نتایج جدول (۴-۴)، نشان می‌دهد دانشگاه به‌عنوان یک سیستم آموزشی با کسب میانگین (۲/۳۳)، در وضعیت نسبتاً مطلوبی است.

جدول (۴-۴) وضعیت کلی دانشگاه

وضعیت کیفیت عامل، ملاک، نشانگر			تعیین وضعیت کلی دانشگاه
مطلوب	نسبتاً مطلوب	نامطلوب	
	✓		مرحله درون داد
	✓		مرحله فرایند
		✓	مرحله برون داد
	✓		وضعیت کلی دانشگاه

۵. راهبردها و برنامه‌های دانشگاه برای پنج سال آینده چیست؟

پس از انجام دادن مطالعات درباره‌ی چشم انداز، مأموریت، دروندادها، فرایندها، برون‌دادهای دانشگاه و بررسی دقیق نقاط ضعف و قوت و بررسی فرصت‌ها و تهدیدات دانشگاه و هم‌چنین ترسیم ماتریس عوامل داخلی و خارجی دانشگاه موضوعات استراتژیک پیش روی دانشگاه و استراتژی‌ها پیشنهاد شد. موضوعات استراتژیک پیش روی دانشگاه شامل توسعه‌ی فضای فیزیکی دانشگاه، استفاده

و توسعه‌ی فناوری اطلاعات در زمینه‌ی توسعه‌ی خدمات آموزشی، پژوهشی دانشگاه، ایجاد نظام جامع استاندارد و پیاده‌سازی آن در دانشگاه، توسعه و بهسازی منابع انسانی دانشگاه، توسعه و گسترش رشته‌های تحصیلی دانشگاه، توسعه‌ی فعالیت‌های پژوهشی دانشگاه، بستر سازی توسعه‌ی فعالیت‌های فرهنگی دانشگاه و ایجاد بستر مناسب جهت حمایت‌های مالی، اعتباری، رفاهی دانشگاه است.

باتوجه به یافته‌های مراحل پنج‌گانه فوق، در طراحی و پیاده‌سازی رویکرد تلفیق فرایند ارزیابی درونی با برنامه‌ریزی استراتژیک دانشگاهی، تحلیل داده‌ها نشان داد که فرایند ارزیابی درونی در بستر فرایند برنامه‌ریزی توسعه‌ی دانشگاهی می‌تواند به تضمین کیفیت دانشگاهی بینجامد. هم‌چنین تحلیل داده‌ها آشکار ساخت اثر بخشی ارزیابی درونی دانشگاهی زمانی بالاست که نتایج آن‌را با راهبردهای دانشگاهی پیوند دهیم.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج حاصل از ارزیابی درونی و بررسی محیط داخلی و خارجی دانشگاه، دانشگاه در ابعاد داخلی خود دارای نقاط قوت و ضعف زیادی است. در بعد آموزشی، مهم‌ترین نقاط قوت، سنجش منظم استادان از یادگیری دانشجویان و سنجش منظم نظر دانشجویان در باره‌ی نحوه‌ی تدریس، معلومات و رفتار استادان و مهم‌ترین نقاط ضعف عدم برگزاری منظم جلسات مدیران گروه‌های آموزشی و وجود مکانیسمی برای آگاهی از وضعیت دانش‌آموختگان بعد از خروج از دانشگاه می‌باشد. در بعد پژوهشی، مهم‌ترین نقاط قوت تعداد کتب مخزن و غیر مرجع و سرانه‌ی فضای مطالعه برای دانشجویان و مهم‌ترین نقاط ضعف عدم ارائه‌ی طرح‌های پژوهشی و مقاله و تدوین کتب از سوی استادان دانشگاه، عدم وجود گارگاه‌های مجهز متناسب با رشته‌های فنی و عدم برگزاری سمینارها، گنگره‌ها و هم‌اندیشی‌هایی در دانشگاه است. در بعد فرهنگی، مهم‌ترین نقاط قوت توزیع مناسب جغرافیایی دانشجویان و برگزاری مناسب‌های مذهبی و ملی و مهم‌ترین نقاط ضعف عدم برگزاری اردوهای تعداد مناسب اردوهای زیارتی-سیاحتی و برنامه‌های فوق‌برنامه است. در بعد عمرانی، مهم‌ترین نقاط قوت وجود فضای سرانه‌ی کلی و آموزشی مناسب برای دانشجویان و مهم‌ترین نقاط ضعف عمرانی، وجود فضای کم ورزشی و کلاسی برای دانشجویان است. در بعد اداری-مالی، مهم‌ترین نقاط قوت پرداخت ۷۰ درصد وام‌های اعطایی به دانشجویان نسبت به وام‌های تقاضا شده و عدم ترک خدمت (استعفا یا بازنشستگی) از سوی کارکنان و مهم‌ترین نقاط ضعف، عدم برگزاری دوره‌های آموزشی برای کارکنان است. در بعد دانشجویی، مهم‌ترین نقطه‌ی قوت استفاده‌ی صددرصد دانشجویان دختر غیر بومی از امکانات خوابگاه و مهم‌ترین نقاط ضعف، اقامت یک دانشجو از هر سه دانشجو در خوابگاه‌ها و برخورداری فقط ۱۸ درصد دانشجویان از انواع وام‌های دانشجویی است. فرصت‌های دانشگاه در ابعاد

اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و فناوری حاکی از آن است که این دانشگاه از حمایت و مقبولیت خوبی در بین نیروهای سیاسی، مسئولان و مردم برخوردار است. از فرصت‌های دیگر دانشگاه، روی آوردن به دوره‌های آموزش مجازی و غیر حضوری و افزایش رشته‌های خود متناسب با نیازهاست که به علت جوان بودن افراد منطقه و تقاضا برای ورود به دانشگاه از جانب آن‌ها می‌تواند پاسخ‌گو باشد. تهدیدهای دانشگاه در ابعاد اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و تکنولوژیکی نیز حاکی از آن است که این دانشگاه از ابعاد اقتصادی و عدم وجود دبیرستان‌های قوی در منطقه به لحاظ کاهش دانشجو در سال‌های آینده در معرض خطر است. از سوی دیگر رشد سریع فناوری و عدم همگام شدن با آن می‌تواند عواقب جبران‌ناپذیری برای دانشگاه در سال‌های آینده در بر داشته باشد. بنابراین، تغییراتی که امروزه دانشگاه با آن مواجه است نه تنها اجتناب‌ناپذیر بلکه ضروری هم می‌باشد.

پیشنهادها

با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای پژوهشگران در چهارچوب موارد مطرح شده در پژوهش حاضر به ویژه بر اساس نتایج آن در موارد زیر خلاصه می‌شود:

۱. در تحقیقات مربوط به ارزیابی و تغییر در آموزش عالی، رهبری دانشگاهی به عنوان شرط اساسی تکامل فرایند موفقیت آمیز ارزیابی است (Osseo-Asare et al, 1999, Banta, 2007 ; Stensaker, 1993). برنامه‌ریزی، سازماندهی، به کارگماری و تصمیم‌گیری از وظایف و مسئولیت‌های کلیدی مدیران دانشگاهی در ارتباط با فرایند ارزیابی دانشگاهی است. لذا صاحب نظران از جمله استنساکر^۱ (۱۹۹۹) به نقش نمادین و فرهنگی رهبران و مدیران دانشگاهی در فرایند تکامل ارزیابی تأکید کنند.

۲. بازتاب نتایج ارزیابی درونی در میان مدیران و تصمیم‌گیرندگان نظام آموزش عالی ایران در ابتدای برنامه‌ی سوم توسعه چنان بود که نظر برنامه‌ریزان آموزش عالی در مقیاس کلان را به خود جلب کرد. بنابراین یکی از از فعالیت‌های اجرایی برنامه‌ی سوم توسعه در آموزش عالی به ارزیابی درونی دانشگاه‌ها اختصاص یافت (بازرگان، ۱۳۸۳). برنامه‌ریزان آموزش عالی و دانشگاهی ضمن ارزیابی کیفیت اجرای برنامه‌های ارزیابی درونی در دانشگاه‌ها در طول برنامه‌ی سوم، موضوع اجرای نظام‌مند ارزیابی درونی در دانشگاه‌ها در زمینه‌ی تدوین برنامه‌های راهبری را در طول برنامه‌های آتی مورد توجه قرار دهند.

۳. یافته‌های مطالعات جدید نشان می‌دهد که اخیراً ارزیابی بیرونی در دوران گذار قرار دارد. نظام‌های ارزیابی بیرونی از تمرکز بر روی دانشجویان به سمت تمرکز بر روی کیفیت برنامه‌های آموزشی خاصه در کشورهای انگلستان، دانمارک و نروژ در حال گذار می‌باشد (Stensaker et al, 2008). لذا در فرایند تضمین کیفیت باید به کیفیت برنامه‌های آموزشی توجه شود.
۴. هوستون (۲۰۰۷) طی مقاله‌ای تحت عنوان «بازاندیشی کیفیت و بهبود در آموزش عالی» ضمن مطالعه انتقادی مفاهیم و رویکردهای غالب کیفیت در آموزش عالی به پیشنهاد رویکردی جایگزین با توانایی تغییر دیدگاه‌های کیفیت از تمرکز بر فعالیت‌های کنترل به سمت تمرکز بر بهبود بهبود فعالیت‌ها می‌پردازد (Houston, 2007). این نکته باید مورد توجه ارزیابان در سطوح مختلف آموزش عالی قرار گیرد.
۵. به منظور توسعه تفکر ارزیابی درونی و تضمین کیفیت دانشگاهی، رویکرد تلفیق فرایند ارزیابی درونی با برنامه‌ریزی استراتژیک دانشگاهی در سایر دانشگاه‌ها طراحی و پیاده‌سازی شود.

منابع و مآخذ

- ایلی، خدایار، (۱۳۷۵). ارزیابی ماهیت نظارت و ارزیابی جاری در آموزش عالی کشور، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، به کوشش محسن خلجی و محمد مهدی فرقان، ج ۲، تهران، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- بازرگان، عباس، (۱۳۷۶). «کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی؛ نگاهی به تجربه‌های ملی و بین‌المللی»، فصلنامه رهیافت، شماره ۱۵۵.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۳). "ارزشیابی آموزش عالی"، مجموعه مقالات دایره المعارف آموزش عالی، به کوشش قورچیان، نادرقلی و همکاران. چاپ اول، بنیاد دانشنامه فارسی
- بازرگان، عباس و همکاران، (۱۳۷۹). «رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی» مجله روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، دوره جدید، سال پنجم (۲).
- بازرگان، عباس، (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی، تهران: انتشارات سمت.
- بازرگان، عباس، (۱۳۸۶). ارزشیابی آموزشی، چاپ پنجم، تهران: انتشارات سمت.
- بازارگادی، مهنوش، (۱۳۷۷). پیشرفتهای بین‌المللی در خصوص ارزیابی کیفیت در آموزش عالی، مجله رهیافت، شماره ۱۸.
- حجازی، یوسف، (۱۳۷۷). الگویی برای ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی کشاورزی، ارزیابی درونی گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشکده کشاورزی دانشگاه تهران،
- کیدوری، امیر حسین، (۱۳۸۶). «معرفی برخی از شاخص‌های کیفیت نظام دانشگاهی برای استفاده در بودجه ریزی دانشگاهی»، فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۵.
- زوار، تقی؛ بهرنگی، محمد رضا؛ عسکریان، مصطفی و نادری، عزت‌الله (۱۳۸۶). «ارزشیابی کیفیت خدمات مراکز آموزشی دانشگاه پیام نور استان‌های آذربایجان شرقی و غربی از دیدگاه دانشجویان»، فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۶.
- سانیال، بی کاس، (۱۳۷۴). تعالی و ارزشیابی در آموزش عالی از نظر بین‌المللی، ترجمه ویدا میری، تهران: مرکز تحقیقات علمی کشور،
- محمد زاده، سعید؛ حجازی، یوسف و بازرگان، عباس، (۱۳۸۶). «الگویی برای تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی ایران: دیدگاه اعضای هیأت علمی کشاورزی و منابع طبیعی»، فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۵.
- نادری، عزت‌الله، سیف نراقی، مریم، (۱۳۸۰). "روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی". تهران: انتشارات بدر،

- فراستخواه، مقصود؛ بازرگان، عباس و قاضی طباطبایی، محمود (۱۳۸۶). "تحلیل مقایسه‌ای تضمین کیفیت آموزش عالی در جهان: وجوه اشتراک و افتراق در تجربه‌های جهانی" فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره‌ی ۴۴.

- Blackmore, J. A. (2004), " **A critical evaluation of academic internal audit**". Quality Assurance in Education Volume 12 · Number 3 · 2004 · pp. 128-135
- Stensaker, B. , Brandt, E. and Solum, N. H. (2008), "**Changing systems of external examination**", Quality Assurance in Education, Vol. 16 No. 3, pp. 211-223.
- Weber, Luc E, (2003). "**Justification and methods of university Evaluation: A European perspective**, member of the board European university association. (EUA), www.roeti.go.jp/en/events/03022201/paper/weber.pdf
- Harris, A. (2000). **What works in school improvement? Lessons from the field and future directions**. Educational Research, Volume 42(1): 1-11.
- Saad, G. H. (2001), "**Strategic Performance evaluation: Descriptive and Prescriptive analysis**". Industrial Management & data systems. 101. 8. p. p 390-399
- Stensaker, B. (1999). "**In charge? (Absent) academic leadership during external assessments**". The International Journal of Educational Management 13/6. 266-271
- Banta, T. W. and associates (1993), **Making a Difference: Outcomes of a Decade of Assessment in Higher Education**, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Weber, Luc E, (2003). "**Justification and methods of university Evaluation: A European perspective**, member of the board European university association. (EUA), www.roeti.go.jp/en/events/03022201/paper/weber.pdf
- Stack, Hal, (1997): "**Introduction to strategic planning**" <http://www.laborstudies.wayne.edu/consult/strategic.pdf>
- Policastro, Michael, L. (2000) "**Introduction to strategic planning**". <http://www.sba.gov/library/pubs/mp-21.pdf>
- Lerner, Alexandra, L. (1999) "**A Strategic planning primer for higher education**, College of business Administration and Economics, California state university. http://aafaq.kfupm.edu.sa/features/csu_primer/leep_sp.pdf
- Vroeijsstijn, A. L. (2001) "**manual for self evaluation at programmed level**". www.um.es/informatica/estudios/manual/QA.pdf
- Osseo-Asare, A. E; Longbottom, D; Chourides, P. (2007) "**Managerial leadership for total quality improvement in UK higher education**" The TQM Magazine. Vol. 19 No. 6, 2007. pp. 541-560
- Chen, H. L. (2002), "**Benchmarking and Quality improvement: A Quality Benchmarking Deployment approach**". International Journal of Quality and Reliability Management. Vol. 19 No. 6, pp. 757- 773.
- Eldar, R. & Ronen, R. (1995), "**Implementation and evaluation of a quality assurance program**". International Journal of Health Care Quality Assurance, Vol. 8 No. 1, pp. 28-32.
- Houston, D. (2007), "**Rethinking quality and improvement in higher education**". Quality Assurance in Education Vol. 16 No. 1, pp. 61-79
- Doherty, G. D. (2008), "**On quality in education**". Quality Assurance in Education. Vol. 16 No. 3, pp. 255-265

-
- Smith, G & Smith, A (2007), " **Evaluating service quality in universities: a service department perspective** ". Quality Assurance in Education. Vol. 15 No. 3, pp. 334-351
 - Redmond, R., Curtis, E. Noone, T & Paul Keenan (2008), **Quality in higher education The contribution of Edward Deming's principles**. International Journal of Educational Management. Vol. 22 No. 5, pp. 432-441.
 - Ng, P. T. (2008), " **The phases and paradoxes of educational quality assurance: The case of the Singapore education system**". Quality Assurance in Education. Vol. 16 No. 2, pp. 112-125
 - Srikanthan, G & Dalrymple, J. F (2007), " **A conceptual overview of a holistic model for quality in higher education**". International Journal of Educational Management. Vol. 21 No. 3, pp. 173-193.

ارزیابی عملکرد آموزشی و مقایسه میزان رضایت‌مندی دانشجویان

در دو نظام آموزشی تک جنسیتی و دو جنسیتی

(مطالعه موردی: دانشگاه الزهراء(س)، امام صادق(ع) و شهید بهشتی)

منصوره اعظم آزاده*

شهره مجمع**

چکیده

موضوع تفکیک جنسیتی در نظام‌های آموزش عالی و فلسفه شکل‌گیری نظام‌های تک جنسیتی و دو جنسیتی از جمله مسائلی است که در چند سال اخیر در محافل دانشگاهی بین‌المللی و منطقه‌ای مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. رویکرد نظام‌های آموزشی تک جنسیتی به سمت آموزش‌های خاص و ارتقای توان‌مندی‌ها و مهارت‌های قشر ویژه‌ای (زنان یا مردان) است. از این رو ساختار فراجنسیتی مدیریت دانشگاه در کیفیت آموزشی و فعالیت‌های دانشجویان و هم‌چنین در تحقق بروندهای این نظام منطبق با رسالت دانشگاه تأثیرگذار است. اما درک انتظارات جامعه‌ی دانشجویی، برآورده کردن نیازها و هم‌چنین کسب رضایت آن‌ها در این گونه نظام‌ها به‌عنوان یکی از ذی‌نفعان آموزش عالی نسبت به این موضوع که کوشش‌های دانشگاهی از کیفیت لازم برخوردار است نیازمند بررسی‌های دقیق‌تری است. نگرش‌های مثبت و منفی به این گونه نظام‌ها با توجه به بافت فرهنگی، اجتماعی، سیاسی هر جامعه‌ای متغیر است.

با توجه به پیشینه شکل‌گیری آموزش تک جنسیتی در ایران و افزایش چشمگیر متقاضیان تحصیلات عالی و با در نظر گرفتن تغییرات اجتماعی و تحولات فرهنگی در دهه‌های اخیر، این سؤال پیش می‌آید که تا چه حد آموزش عالی تک جنسیتی قادر است دستاوردها و کارکردهایی مشابه با نظام دو جنسیتی در سطوح مختلف از جمله رضایت دانشجو و کیفیت محیط آموزشی داشته باشد. از آن‌جا که برنامه‌های چنین دانشگاهی تأثیر معنی‌داری در زندگی افراد دارد، پژوهش حاضر با هدف آگاهی از میزان اثربخشی، و کارایی فعالیت‌ها و پی‌بردن به ضعف‌ها و قوت‌های نظام آموزشی تک جنسیتی در مقایسه با نمونه دو جنسیتی و هم‌چنین بررسی وجوه افتراق و اشتراک این دو نظام به بررسی موردی و مقایسه‌ی تطبیقی سیستم تک جنسیتی (دخترانه و پسرانه) و دو جنسیتی (مختلط) پرداخته است. جامعه‌ی آماری این پژوهش کلیه دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشگاه‌های الزهراء(س)، امام صادق(ع) و شهید بهشتی است. حجم نمونه ۹۰۰ نفر و روش نمونه‌گیری ترکیبی از دو شیوه‌ی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و تصادفی است. نتایج نشان می‌دهد با وجود این که دیدگاه‌های دانشجویان با توجه به رشته‌ی تحصیلی، تجربیات و دانشگاه دارای تفاوت‌هایی است، اما نگرش دختران در باره‌ی بعضی از نشانه‌های دانشگاه مطلوب و رضایت‌مندی مشابه می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: جنسیت، ارزیابی عملکرد، رضایت‌مندی دانشجویان، آموزش عالی تک جنسیتی و دو جنسیتی،

فضای آموزشی.

* عضو هیأت‌علمی دانشگاه الزهراء

** کارشناس ارشد دانشگاه الزهراء

مقدمه و طرح مسأله

در رویکرد نوین نسبت به دانشگاه سعی بر این است که انتظارات یاران آموزشی^۱ (یعنی افراد ذی‌نفع و ذی‌علاقه در امور دانشگاهی از جمله هیأت‌علمی، مسوولان دانشگاهی، دانشجویان، قانون‌گذاران و امثال آنان) بیشتر درک شود هم‌چنین در این رویکرد برآورده ساختن نیازهای جامعه نشان از کارآمدی بیشتر این گونه نظام‌ها می‌باشد.

هر کشوری اهداف عمده‌ای برای نظام آموزش عالی خود در نظر می‌گیرد که از جمله محورهای آن می‌توان به فراهم آوردن فرصت‌های برابر در آموزش عالی و تقاضای اجتماعی متناسب با ویژگی‌ها، انتظارات و تحصیلات افراد اشاره کرد. اهمیت رضایت ذی‌نفعان از عملکرد آموزش عالی باعث ارتقای کیفیت آن، رشد و توسعه‌ی علمی و رسیدن به دانشگاه مطلوب می‌گردد.

اهمیت کیفیت در آموزش عالی در تمام سطوح و کارکردهای آن از جمله کیفیت تدریس، کیفیت کارکنان علمی، کیفیت دانشجو، مدیران و مدیریت و برنامه‌های آموزشی می‌تواند تأثیر قاطعی بر نظام یادگیری و یاددهی محیط آموزشی و سایر جنبه‌های زندگی یعنی افزایش نقش اجتماعی دانشگاه‌ها داشته باشد. هم‌چنین اهمیت مطالعه‌ی نظام‌های مختلف مدیریتی در دانشگاه اعم از مدیریت آموزشی، مدیریت منابع انسانی، مدیریت فضاهای آموزشی و مدیریت راهبردی به شناخت و تقویت نکات مثبت و موانع و مشکلاتی منجر می‌شود که دانشگاه‌ها با آن مواجه اند. این امر به یافتن شیوه‌های نوین مدیریتی برای اداره‌ی دانشگاه‌ها می‌انجامد. از این رو به کارگیری ارزیابی اقدامات و نتایج حاصل از آن‌ها در هدایت و تصمیم‌گیری درباره‌ی امور دانشگاهی باعث ارتقا خدمات ارائه شده از سوی هر نهاد آموزش عالی می‌شود.

بی‌شک توجه به کیفیت و رضایت‌مندی، به مأموریت دانشگاه و وضع محیطی (زمینه‌ای) بستگی دارد. این گونه به نظر می‌رسد که در ایران، پیشینه‌ی شکل‌گیری دانشگاه‌ها (تک‌جنسیتی و دو جنسیتی) با توجه به اهداف خاصی صورت گرفته است. اما توجه به تفاوت‌های جنسیتی به موازات تغییر ساختار فرهنگی و اجتماعی در کنار ایدئولوژی برابرگرایی، در عملکرد آموزشی و پژوهشی و میزان کارآمدی و بازده سیستم‌های آموزشی موضوع جالب و در عین حال پرمناقشه‌ای است. چه بسا تلاش برای فهم این مسأله، تحقیق را به سوی بررسی عینی و مقایسه‌ای ساختار و عملکرد دانشگاه دو جنسیتی و تک‌جنسیتی می‌کشاند.

^۱ - Stake holder

لذا هدف این تحقیق ارائه‌ی یک تحلیل از عملکرد آموزشی و مدیریتی و انتظارات دانشجویان دانشگاه‌های الزهراء (س)، امام صادق (ع) و شهید بهشتی است تا تفاوت‌های ناشی از تأثیر عوامل درونی در ساختار آموزشی و پژوهشی برای هر دو جنس در هر یک مشخص شود. بدین ترتیب رابطه بین جنسیت و رضایت از کیفیت آموزش عالی و میزان تأثیرگذاری اولی بر دومی و پیامدهای آن در مؤسسات آموزشی مربوطه به‌طور واقعی‌تر مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

بنابراین می‌توان سؤالات اصلی تحقیق را چنین بیان کرد:

۱. ارزیابی دانشجویان در هر سه دانشگاه بر حسب جنسیت، در باره‌ی عملکرد آموزشی دانشگاه

خود به چه صورت می‌باشد؟

۲. میزان رضایت دانشجویان در هر سه دانشگاه، در زمینه‌ی کیفیت خدمات اداری، مدیریتی و

امکانات فیزیکی چگونه است؟

۳. دانشجویان با توجه به کیفیت خدمات آموزشی چه رتبه‌ای به دانشگاه خود می‌دهند؟

مطالعه‌ی تفاوت نگرش دو جنس در باره‌ی نوع دانشگاه و کیفیت خدمات آن علاوه بر این که تصویری از چگونگی نگرش‌های آن‌ها در سیستم‌های آموزشی ارائه می‌دهد، برای آزمون تجربی رویکردهای تبیین‌کننده‌ی تفاوت نظام‌های دانشگاهی بر حسب جنسیت هم به کار می‌آید. هم‌چنین دستاوردهای چنین مطالعاتی می‌تواند در پیش‌بینی انتظارات دانشجویان و رقابتی شدن دانشگاه‌ها برای مواجهه با تقاضای اجتماعی استفاده شود. بنابراین این مطالعه به توصیف داده‌های مربوط در این زمینه پرداخته و نقاط اشتراک و افتراق موجود بین نظام دانشگاهی تک جنسیتی و دو جنسیتی را بررسی می‌کند.

۲. پیشینه‌ی نظری و تجربی

در این قسمت ابتدا به مفاهیم و مقولات مرتبط با کیفیت در آموزش عالی اشاره می‌شود. سپس برخی از پژوهش‌های تجربی مربوط به آن مورد بحث قرار می‌گیرد.

۲-۱- پیشینه‌ی نظری

در ابتدا به تعاریف گوناگون از کیفیت در آموزش عالی پرداخته و سپس شرح مختصری از ارزیابی نظام دانشگاهی ارائه می‌شود. از نظر یونسکو کیفیت آموزش عالی مفهومی چند بُعدی است که به میزان زیادی به وضعیت محیطی (زمینه) نظام دانشگاهی، مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته‌ی دانشگاهی بستگی دارد (حجازی، ۱۳۸۶: ۳۲). از جمله تعریف‌هایی که از کیفیت در آموزش عالی شده است،

تعریف شبکه‌ی بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی^۱ است. این شبکه، کیفیت را (اکویر، ۱۹۹۴):

- (۱) به‌عنوان تطابق وضعیت آموزش عالی با استانداردهای از قبل تعیین شده،
- (۲) به‌عنوان تطابق وضعیت آموزش عالی با رسالت، هدف و انتظارات یاران آموزشی (بازرگان، ۱۳۷۴) تعریف می‌کند.

در نظام دانشگاهی می‌توان کیفیت را بر اساس عوامل درون‌داد، فرایند و برون‌داد تعریف کرد. کیفیت مفهومی است که تابع مجموعه‌ای از عوامل و شرایط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی است (اسکوت و همکاران، ۲۰۰۳). هم‌چنین هر نظام دانشگاهی با توجه به نقش و مأموریت ویژه‌ی مرتبط با محیط جغرافیایی زیر پوشش خود، و نیز در چهارچوب استانداردهای ملی، می‌تواند به تدوین استانداردهای منطقه‌ای پردازد و کیفیت نظام دانشگاهی خود را مد نظر قرار دهد. کیفیت آموزشی همانا خصوصیات نظام آموزشی است که می‌تواند مطلوب یا نامطلوب باشد که این امر، نشانه‌ی نسبی بودن این مفهوم است (یمنی، ۱۳۷۵: ۲۰۵).

براون (۲۰۰۴) معتقد است که کیفیت در یک دانشگاه یا دانشکده باعث می‌شود که منابع به‌طور مناسب، کافی و موفقیت‌آمیز در زمینه‌ی تحقق برون‌دادهای مرتبط با رسالت دانشگاه مصرف شوند. این برنامه‌های در یک وضعیت سازگار با مأموریت و ارزش‌های آن دانشگاه طراحی، اجرا و اصلاح می‌شود.

به زعم تاکر (۱۹۹۷) پایه‌های تعریف کیفیت حاصل ترکیب تصورات، ارزش‌ها، مقاصد کلی و اهداف خاص هر فرد یا گروه ذی‌نفع است. تاکر ادامه می‌دهد، مفاهیم کیفیت به‌کار رفته در آموزش عالی به هشت دسته‌ی کیفیت توصیفی، کیفیت به‌شکل وفاداری به سنت‌ها، کیفیت به‌صورت وفاداری به رسالت یا مقاصد، کیفیت به‌شکل وفاداری با استانداردهای کمال و ارتقای کیفیت به‌صورت رضایت یا خشنودی مصرف‌کننده، کیفیت به‌صورت ارزش افزوده و در نهایت کیفیت به‌شکل بهبود مستمر و مداوم تقسیم می‌شود (حجازی، ۱۳۸۶).

در بحث‌های روشاؤل دانشگاهی، حذف خطاها، اجتناب از اشتباهات، ارائه‌ی خدمات کامل ازسوی مدیران و کادر آموزشی، بهبود دائمی جریان تدریس و یادگیری، توانایی در ارضای نیازهای دانشجویان، تضمین قابلیت دسترسی به آموزش اثربخش و در نهایت مطابقت وضعیت موجود با استانداردها را به‌عنوان کیفیت مورد توجه قرار می‌دهند.

¹ -International Network for Quality Assurance in Higher Education

ارزیابی کیفیت به مجموعه‌ای از ساز و کارهای مدیریتی، نهادی و رویه‌های منظم به منظور حفظ و بهبود کیفیت و پاسخ‌گویی به ذی‌نفعان اطلاق می‌شود. همان‌طور که پیشتر اشاره شد کیفیت در نظام دانشگاهی بر اساس عوامل درونداد، فرایند و برون‌داد تعریف می‌گردد که ارزیابی کیفیت نیز مدیریت نظامند روش‌ها و رویه‌ها برای رسیدن به چنین کیفیتی است.

به اعتقاد بازرگان (۱۳۷۴)، نظام ارزیابی دانشگاهی نظامی است که درباره‌ی مطلوبیت عوامل درونداد (دانشجو، هیأت‌علمی، برنامه‌ی درسی و غیره)، فرایند (تدریس - یادگیری و غیره) و برون‌داد (دانش آموختگان و غیره) به‌طور مستمر قضاوت به عمل آورد و حاصل آن جهت بهبود امور (آموزشی، پژوهشی و عرضه‌ی خدمات تخصصی به جامعه)، مورد استفاده تصمیم‌گیرندگان قرار گیرد.

۲-۲- پیشینه‌ی تجربی

اسماعیلی بیدهندی (۱۳۷۷) با پژوهشی تحت عنوان «بررسی عوامل مؤثر در کیفیت آموزش عالی» چنین نتیجه می‌گیرد که فراهم کردن جوّ سالم سازمانی، برخورداری از مدیریت کارا، بهبود شیوه‌های تدریس از عوامل مؤثر در کیفیت آموزش عالی از دیدگاه دانشجویان است.

هم چنین نتایج حاصل از تحقیق پاکاریان (۱۳۷۸) در باره‌ی بررسی عوامل افزایش کیفیت آموزشی نیز نشان داد که شیوه‌های گزینش دانشجو، رضایت خاطر دانشجویان، شیوه‌های تدریس و ارزشیابی تحصیلی و عملکرد مدیران در سطوح مختلف دانشگاهی در کیفیت آموزش تأثیر دارد و می‌تواند به افزایش یا کاهش سطح آن منجر شود.

سلیمانی مطلق (۱۳۸۴) از تحقیق خود با عنوان بررسی عوامل آموزشی مؤثر بر کیفیت آموزش دانشگاهی، این نتیجه را به دست آورد که بین روش‌های تدریس، شیوه‌های به‌کارگیری تکنولوژی آموزشی و کیفیت دانشگاهی، رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

یمنی و بهادری (۱۳۸۷) در پژوهشی به نام مقایسه برخی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش دوره‌های کارشناسی ارشد در دانشگاه‌های شهید بهشتی و صنعتی شریف نشان دادند که معرف‌های روش تدریس، ارزشیابی کلاس، سازماندهی محتوا و فضای آموزشی در بین دانشجویان بر کیفیت آموزشی تأثیر مثبت دارند. هم چنین دانشجویان دختر در مجموع تأثیر عوامل آموزشی را بر کیفیت آموزش بیشتر از دانشجویان می‌دانند.

۳. روش‌شناسی

۳-۱- جمعیت آماری و حجم نمونه

جمعیت آماری این مطالعه کلیه دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشگاه‌های الزهراء(س)، امام صادق(ع) و شهید بهشتی (به غیر از گروه علوم پزشکی) است. حجم نمونه ۹۰۰ نفر و روش نمونه‌گیری ترکیبی از دو شیوه‌ی خوشه‌ای چند مرحله‌ای و تصادفی است. از هر دانشگاه متناسب با جمعیت آماری آن به ترتیب ۳۵۰ نفر الزهراء(س)، ۴۵۰ نفر شهید بهشتی و ۱۰۰ نفر امام صادق(ع) در نمونه قرار گرفت. با توجه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای گروه‌های آموزشی به پنج طبقه‌ی علوم پایه، علوم انسانی، علوم فنی و مهندسی و هنر تقسیم شدند. در هر دانشگاه شماری از کلاس‌های درس‌های عمومی که ترکیب مناسبی از نظر رشته‌ی دانشجویان داشتند انتخاب و دانشجویان آن کلاس‌ها پرسش‌نامه‌ها را پر کردند.

۲-۳- متغیرها

کیفیت تدریس، که با استفاده چهار عبارت: سطح علمی استادان، در دسترس بودن استادان، نحوه‌ی تدریس استادان، قابلیت و میزان پاسخ‌گویی استادان به دانشجویان و بر اساس طیف پنج‌ارزشی لیکرت، محاسبه شده است.

کیفیت نوع مدیریت و خدمات اداری، این شاخص از سه پرسش مدیریت مسئولین دانشکده، قابلیت و میزان پاسخ‌گویی کارکنان دانشکده و وضعیت مدیریت دانشگاه تشکیل شده و در پیوستار پنج‌ارزشی لیکرت سنجیده می‌شود.

وضعیت فیزیک دانشگاه، این متغیر با استفاده از دو پرسش در باره‌ی وضعیت فیزیک کلاس‌ها و امکانات دانشکده سنجیده شده است. هر کدام از پرسش‌ها دارای یک پیوستار پاسخ پنج‌گزینه‌ای است.

استقلال دانشگاه، در این پژوهش، سنجه استقلال با استفاده از سه معرف پنج‌ارزشی در طیف لیکرت ساخته شده است.

۳-۳- پایایی و اعتبار

برخی از مفاهیم و متغیرهایی که مورد سنجش قرار گرفتند، با مقیاس‌هایی متشکل از چند گویه سنجیده می‌شود. این مقیاس‌ها عبارتند از؛ کیفیت تدریس، کیفیت نوع مدیریت و خدمات اداری، وضعیت فیزیک دانشگاه و استقلال دانشگاه که ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای این سنجه‌ها به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۵، ۰/۷۸ و ۰/۸۲ به دست آمد. بنابراین پایایی سنجه‌های به کار گرفته شده در حد قابل قبول و رضایت بخشی است. اعتبار صوری پرسش‌ها و ابزار تحقیق با استفاده از نظرهای کارشناسان و مطالعات پیشین در این زمینه صورت گرفته است.

۴- یافته‌های تحقیق

۴-۱- متغیرهای زمینه‌ای

به طور کلی ۷۸/۳ درصد از دانشجویان (۷۰۵ نفر) در مقطع کارشناسی، ۲۱ درصد (۱۸۹ نفر) در مقطع ارشد و ما بقی در مقاطع بالاتر مشغول به تحصیل می‌باشند. ۷۱ درصد پاسخ‌گویان دارای قومیت فارس و ۲۹ درصد از آن‌ها دارای قومیت‌های دیگر می‌باشند. از این میان ۱۵/۹ درصد ترک، ۶/۴ درصد کرد، ۴/۴ درصد لر، ۱/۱ درصد طالش، ۰/۹ درصد عرب، ۰/۲ درصد ترکمن و ۰/۱ درصد بلوچ بوده‌اند. از نظر محل سکونت خانواده دانشجویان، ۶۶/۶ درصد ساکن تهران، ۲۲ درصد ساکن شهرستان، ۹/۲ درصد ساکن شهرهای بزرگ و ۲/۳ درصد ساکن در روستا است. نوع دبیرستان پاسخ‌گویان به تفکیک دانشگاه به قرار زیر می‌باشد.

جدول ۱. نوع دبیرستان پاسخ‌گویان به تفکیک دانشگاه

دانشگاه / نوع دبیرستان	الزهراء (س)	شهید بهشتی	امام صادق (ع)
دولتی	۶۹/۵	۵۶/۶	۴۸/۵
نمونه مردمی	۷/۲	۱۴/۴	۱۷/۵
غیرانتفاعی	۲۰/۵	۲۳	۲۴/۷
تیزهوشان	۲/۹	۶	۶/۲
معارف	-	-	۳/۱
تعداد معتبر	۳۴۷	۴۵۲	۹۷

داده‌های جدول فوق حاکی از آن است که پیشینه‌ی دانش‌آموزی دانشجویان دانشگاه امام صادق (ع) از دو دانشگاه دیگر بهتر است. بدین معنی که در نمونه‌ی مورد مطالعه، دانشجویان این دانشگاه بیشتر از مدارس خاصی چون غیر انتفاعی با ۲۴/۷ درصد، نمونه‌ی مردمی با ۱۷/۵ درصد و تیزهوشان با ۶/۲ درصد وارد دانشگاه شدند. این میزان در بین دانشجویان دانشگاه الزهراء نسبت به دو دانشگاه دیگر در سطح پایین‌تری قرار دارد. میانگین رتبه‌ی دانشجویان به هنگام ورود به مقطع کارشناسی نشان می‌دهد با وجود این که پیشینه‌ی دانشجویان (استفاده از مدارس خاص) در دانشگاه امام صادق (ع) بهتر می‌باشد اما میانگین رتبه‌ی آن‌ها از دو دانشگاه دیگر بالاتر است. این میزان در بین دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی بهتر می‌باشد.

جدول ۲. میانگین رتبه کارشناسی پاسخ‌گویان به تفکیک دانشگاه

دانشگاه	الزهراء(س)	شهید بهشتی	امام صادق(ع)
میانگین	۴۰۹۰	۲۸۱۴	۵۲۸۷
تعداد معتبر	۳۲۶	۴۲۶	۸۴

فرضی که در این باره می‌توان مطرح کرد این است که رتبه و نوع جذب دانشجویان در هر یک از دانشگاه‌ها متفاوت است. بنابراین با توجه به شواهد می‌توان گفت رتبه‌ی علمی دانشجویان پذیرفته شده در دانشگاه شهید بهشتی بهتر از دو دانشگاه دیگر است.

در ادامه با توجه به این که سطوح مختلف کیفیت در بین دانشجویان امام صادق در سطح بالایی قرار دارد، داده‌های دو دانشگاه دیگر بیشتر بررسی می‌شوند و به هنگام تحلیل تلاش بر این است که داده‌ها با یکدیگر مقایسه شوند.

۴-۲- بررسی کیفیت تدریس

در باره‌ی ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی، سطح علمی، در دسترس بودن، نحوه‌ی تدریس و قابلیت و میزان پاسخ‌گویی استادان در طیف پنج قسمتی لیکرت (۵-۱) از دانشجویان هر دانشگاه سؤال شد. در این باره تجربه‌ی دانشجویان به تفکیک نوع دانشگاه و جنسیت در برگیرنده‌ی نتایج مهمی است. داده‌های جدول شماره‌ی سه مبین آن است که بیش از ۹۰ درصد دانشجویان دانشگاه امام صادق(ع) معتقدند که سطح علمی استادان آن‌ها در حد خوبی است. این میزان در بین دانشجویان دختر دانشگاه شهید بهشتی بیش از پسران آن دانشگاه است. نکته‌ی دیگری که از جدول فوق به دست می‌آید این است که دانشجویان دانشگاه الزهراء(س) میزان سطح علمی استادان خود را نسبت به دو دانشگاه ضعیف‌تر می‌دانند.

جدول ۳. ارزیابی سطح علمی اساتید به تفکیک دانشگاه

طبقات	الزهراء(س)	شهید بهشتی		امام صادق(ع)
		زن	مرد	
خوب	۶۶/۳	۷۷/۸	۷۴/۲	۹۱/۲
متوسط	۲۴/۶	۱۹/۴	۱۸/۳	۶/۹
ضعیف	۹/۲	۲/۸	۷/۵	۲
میانگین (۱-۵)	۳/۶۹	۳/۹۷	۳/۸۹	۴/۲۴
تعداد	۳۵۰	۲۵۲	۲۰۲	۱۰۲

از مقایسه پاسخ‌های دانشجویان در جدول شماره ۴ چهار می‌توان این‌گونه برداشت کرد که دانشجویان دو دانشگاه الزهراء (س) و شهید بهشتی در باره‌ی میزان دسترسی به استادان خود نظرهای مشابهی دارند و بیش از نیمی از آن‌ها این میزان را در سطح خوبی برآورد می‌کنند.

جدول ۴. ارزیابی در دسترس بودن اساتید به تفکیک دانشگاه

طبقات	الزهراء (س)	شهید بهشتی		امام صادق (ع)
		زن	مرد	
خوب	۵۷/۱	۵۹/۵	۵۸	۸۱/۴
متوسط	۳۱/۷	۳۲/۹	۲۸/۷	۱۶/۷
ضعیف	۱۱/۱	۷/۵	۱۳/۴	۲
میانگین (۵-۱)	۳/۵۲	۳/۶۲	۳/۵۳	۴/۰۹
تعداد	۳۵۰	۲۵۲	۲۰۲	۱۰۲

جدول ۵. ارزیابی نحوه تدریس اساتید به تفکیک دانشگاه

طبقات	الزهراء (س)	شهید بهشتی		امام صادق (ع)
		زن	مرد	
خوب	۵۴/۷	۵۹/۶	۵۶/۹	۷۸/۵
متوسط	۳۶/۶	۳۰/۴	۳۰/۲	۱۹/۶
ضعیف	۸/۷	۹/۶	۱۲/۹	۲
میانگین (۵-۱)	۳/۵۲	۳/۵۷	۳/۲۵	۳/۹۸
تعداد معتبر	۳۴۷	۲۵۰	۲۰۲	۱۰۲

در جدول شماره ۵ پنج نکته قابل تأملی به چشم می‌خورد. در این جدول دانشجویان پسر دانشگاه شهید بهشتی نسبت به سایر گروه‌ها نحوه تدریس استادان خود را ضعیف تر می‌دانند. اما این نکته در بین دانشجویان دختر آن دانشگاه و دانشجویان دانشگاه الزهراء به هم نزدیک می‌باشد و مقدار کم‌تری را شامل می‌شود. مقایسه میانگین این سؤال نیز مؤید این امر است.

از مشاهده جدول شماره ۵ شش می‌توان گفت که دانشجویان پسر دانشگاه شهید بهشتی در باره‌ی پاسخ‌گویی و نحوه تدریس استادان نظر مشابهی دارند. فرضی که در این باره می‌توان مطرح نمود این است که در دانشگاه شهید بهشتی و الزهراء، استادان به انگیزه‌ی دختران برای درس خواندن بیشتر اهمیت می‌دهند. بنابراین، هر دو گروه میزان پاسخ‌گویی و نحوه‌ی تدریس استادان را در سطح قابل قبولی می‌دانند.

جدول ۶. ارزیابی میزان پاسخگویی اساتید به دانشجویان به تفکیک دانشگاه

طبقات	الزهراء(س)	شهید بهشتی		امام صادق(ع)
		زن	مرد	
خوب	۶۴/۳	۶۲/۴	۵۶/۵	۸۴/۲
متوسط	۲۵/۶	۳۱/۲	۳۱	۱۳/۹
ضعیف	۱۰/۱	۶/۵	۱۲/۵	۲
میانگین (۵-۱)	۳/۶۴	۳/۶۸	۳/۵۶	۴/۱۲
تعداد معتبر	۳۴۷	۲۴۷	۲۰۰	۱۰۱

در سؤالی از دانشجویان پرسیده شده بود تا چه حد دانشجویان دانشگاه شما برای درس خواندن انگیزه دارند. میانگین داده‌های جدول شماره‌ی هفت نشان می‌دهد که انگیزه‌ی دانشجویان برای درس خواندن در بین دختران دانشگاه شهید بهشتی بیش از پسران آن دانشگاه و هم چنین دختران دانشگاه الزهراء می‌باشد. توزیع درصد فراوانی نیز حاکی از آن است که دختران دو دانشگاه فوق‌الذکر این انگیزه را نسبت به پسران بیشتر می‌دانند (۳۵/۴ و ۳۹/۷ درصد در بین دختران الزهراء و شهید بهشتی در مقابل ۲۹/۹ درصد در بین پسران دانشگاه شهید بهشتی). نتایج حاصل از این جدول فرضی که در این زمینه مطرح شد یعنی توجه بیشتر استادان به درس دختران، انگیزه‌ی آن‌ها را افزایش می‌دهد، را تأیید می‌کند.

جدول ۷. ارزیابی نظر پاسخگویی در باره‌ی انگیزه برای درس خواندن به تفکیک دانشگاه

طبقات	الزهراء(س)	شهید بهشتی		امام صادق(ع)
		زن	مرد	
خوب	۳۵/۴	۳۹/۷	۲۹/۹	۵۹/۵
متوسط	۲۹/۸	۳۳/۶	۳۸/۸	۲۷/۷
ضعیف	۳۴/۸	۲۶/۶	۳۱/۳	۱۲/۹
میانگین (۵-۱)	۲/۹۴	۳	۲/۹۳	۳/۵۸
تعداد معتبر	۲۴۷	۲۴۴	۲۰۱	۱۰۱

در پرسشی از دانشجویان سؤال شد که در مقایسه با دانشگاه‌های دیگر کیفیت تدریس استادان خود را چگونه ارزیابی می‌کنید.

جدول ۸. ارزیابی کیفیت تدریس اساتید در مقایسه با دانشگاه‌های دیگر

طبقات	الزهراء(س)	شهید بهشتی		امام صادق(ع)
		زن	مرد	

بہتر از دانشگاه‌های دیگر	۲۲/۳	۵۹/۸	۵۹/۳	۶۵/۶
یکسان با دانشگاه‌های دیگر	۴۹	۳۱/۷	۲۶/۶	۲۷/۳
ضعیف تر از دانشگاه‌های دیگر	۲۸/۷	۸/۴	۱۴/۱	۷/۱
میانگین (۵-۱)	۲/۹۶	۳/۶۳	۳/۵۶	۳/۷۲
تعداد معتبر	۳۴۱	۲۴۹	۱۹۹	۹۹

جدول ۸ نکات مهمی را مشخص می‌سازد. با مقایسه این جدول با جدول شماره ۵ که از دانشجویان سطح علمی استادان دانشگاه مربوطه سؤال شده بود می‌توان این گونه نتیجه گرفت که دانشجویان دو دانشگاه تک جنسیتی الزهراء (س) و امام صادق (ع) کیفیت تدریس استادان خود را در مقایسه با دیگر دانشگاه‌ها نسبت به زمانیکه این پرسش در باره‌ی هر دانشگاه به‌طور جداگانه بود کاهش پیدا کرده است. این میزان در باره‌ی دانشگاه الزهراء از بیش از ۵۰ درصد به کم‌تر از یک چهارم سطح مطلوبیت و در دانشگاه امام صادق از بیش از سه چهارم به دو سوم سطح مطلوبیت کاهش یافته است. این امر در باره‌ی دانشجویان دانشگاه دو جنسیتی شهید بهشتی تغییر چندانی نمی‌کند. نتیجه کلی که در این زمینه می‌توان گرفت این است که تک جنسیتی یا دو جنسیتی بودن دانشگاه‌ها می‌تواند باعث تغییر نگرش دانشجویان به لحاظ کیفیت خدمات آموزشی در مقایسه با دیگر دانشگاه‌ها شود.

۴-۳- بررسی کیفیت نوع مدیریت و خدمات اداری

در قسمت بعدی راجع به میزان پاسخ‌گویی کارکنان دانشگاه و مدیریت مسئولین دانشکده و دانشگاه نظر دانشجویان مورد سؤال قرار گرفت.

جدول ۹. ارزیابی نحوه‌ی مدیریت و خدمات اداری دانشگاه‌ها

معرف	نام دانشگاه	میزان (درصد)			میانگین (۵-۱)	تعداد
		خوب	متوسط	ضعیف		
وضعیت مدیریت دانشگاه	الزهرا	۳۵/۱	۳۷/۱	۲۷/۸	۲/۹۹	۳۴۲
	شهید بهشتی	۴۳/۶	۳۳/۷	۲۲/۷	۳/۲۲	۴۴۵
	امام صادق	۶۴/۴	۲۳/۸	۱۱/۹	۳/۸	۱۰۱
مدیریت مسئولین دانشکده	الزهرا	۳۷/۴	۳۳	۲۹/۶	۳/۰۱	۳۴۲
	شهید بهشتی	۴۲/۲	۳۶/۶	۲۱/۱	۳/۲۴	۴۴۵
	امام صادق	۵۰	۳۶/۳	۱۳/۷	۳/۵	۱۰۲
قابلیت و میزان پاسخ‌گویی کارکنان	الزهرا	۳۴/۵	۳۶/۶	۲۸/۹	۳/۰۱	۳۳۹
	شهید بهشتی	۴۳/۸	۳۴/۸	۲۱/۴	۳/۲۵	۴۵۴

دانشکده	امام صادق	۶۰	۲۱	۱۹	۳/۴۹	۹۸
پیگیری مسایل دانشجویی	الزهرا	۲۵/۹	۳۸/۲	۳۵/۹	۲/۸	۳۴۰
	شهید بهشتی	۳۱/۴	۳۷/۳	۳۱/۳	۲/۹۷	۴۵۰
	امام صادق	۴۹/۱	۳۱/۴	۱۹/۶	۳/۳۶	۱۰۲

اطلاعات جدول شماره‌ی هشت حاکی از آن است که از نظر پاسخ‌گویان دانشگاه الزهراء میانگین نحوه‌ی مدیریت و خدمات اداری دانشگاه نسبت به دو دانشگاه دیگر از مطلوبیت کم‌تری برخوردار است. نکته‌ی دیگری که از جدول به‌دست می‌آید این است که میانگین دو معرف مدیریت مسؤلین و قابلیت و میزان پاسخ‌گویی کارکنان دانشکده نسبت به وضعیت مدیریت دانشگاه در دو دانشگاه الزهرا و شهید بهشتی از سطح مطلوبیت بیشتری برخوردار است. اما میانگین پیگیری مسائل دانشجویی نسبت به سه معرف دیگر در هر سه دانشگاه با کاهش مواجه شده است.

۴-۵- بررسی وضعیت فیزیکی

از پاسخ‌گویان در باره‌ی وضعیت فیزیکی کلاس‌ها و امکانات دانشکده نظر خواهی شد.

جدول ۱۰. ارزیابی وضعیت فیزیکی دانشگاه‌ها

معرف	نام دانشگاه	میزان (درصد)			میانگین (۵-۱)	تعداد
		خوب	متوسط	ضعیف		
وضعیت فیزیکی کلاس‌ها	الزهرا	۳۳	۳۳/۲	۳۳/۸	۲/۸۷	۳۴۳
	شهید بهشتی	۳۹/۴	۳۰/۱	۳۰/۶	۳/۰۶	۴۵۲
	امام صادق	۸۴	۱۳	۳	۴/۰۹	۱۰۰
امکانات دانشکده	الزهرا	۳۳/۵	۳۳/۸	۳۲/۷	۲/۹۵	۳۴۳
	شهید بهشتی	۳۵	۳۶/۳	۲۸/۷	۳/۰۴	۴۵۲
	امام صادق	۶۹/۳	۲۶/۷	۴	۳/۹۳	۱۰۱

وضعیت فیزیکی کلاس‌ها و امکانات دانشکده جزء خدمات عینی و قابل سنجش آموزشی است. داده‌های جدول شماره‌ی ده حاکی از آن است که میزان رضایت دانشجویان دو دانشگاه شهید بهشتی و الزهرا از این امکانات، در سطح مطلوبی نیست. بیش از یک سوم دانشجویان این دو دانشگاه این امکانات را در وضع خوبی می‌دانند. این بدین معنی است که این امکانات نتوانسته حتی رضایت نیمی از دانشجویان را برآورده سازد.

۴-۶- بررسی استقلال دانشگاه

از دانشجویان در باره‌ی میزان استقلال دانشگاه در مقایسه با دانشگاه‌های دیگر سؤال شد. اطلاعات جدول شماره‌ی یازده نشان می‌دهد که دانشجویان دانشگاه الزهراء استقلال دانشگاه خود را کم‌تر از دو

دانشگاه دیگر می‌دانند. این نتایج به خصوص در باره‌ی کسب تسهیلات و امکانات قابل ملاحظه می‌باشد. در این باره ۴۴ درصد از دانشجویان این دانشگاه معتقدند که امکانات کم‌تری از سوی این دانشگاه نسبت به سایر دانشگاه‌ها جذب می‌شود. نکته‌ی دیگری که می‌توان به آن اشاره کرد این است که از نظر دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی معرف ایستادگی دانشگاه در تصمیمات خود دارای اهمیت بیشتری است. این میزان در مقایسه با دو معرف دیگر از درصد بالاتری برخوردار است.

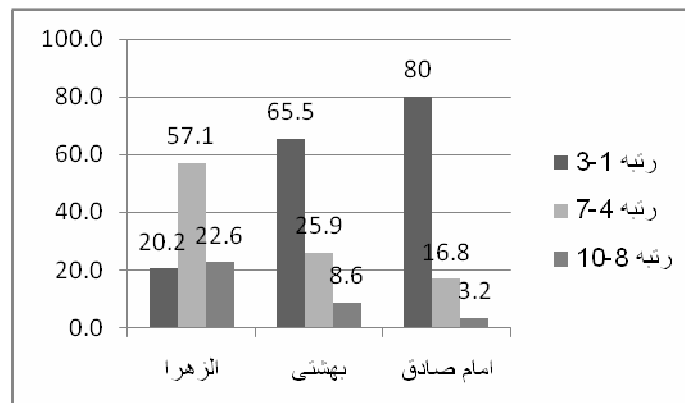
جدول ۱۱. ارزیابی استقلال دانشگاه‌ها

معرف	نام دانشگاه	میزان (درصد)			میانگین (۱-۵)	تعداد
		بهرتر	یکسان	ضعیف		
ایستادگی برای تصمیمات خود	الزهره	۱۵/۲	۵۲/۶	۳۲/۲	۲/۸	۳۲۹
	شهید بهشتی	۴۱/۲	۴۵/۷	۱۳/۱	۳/۳۳	۴۳۵
	امام صادق	۷۳	۲۱/۹	۵/۲	۳/۹۰	۹۶
نقش دانشگاه در تصمیم‌گیری‌های مهم آموزشی (مانند تعریف دروس جدید و...)	الزهره	۱۲/۹	۴۵/۴	۴۱/۸	۲/۶۳	۳۳۵
	شهید بهشتی	۳۲/۹	۴۸/۸	۱۸/۲	۳/۱۷	۴۳۴
	امام صادق	۵۹/۲	۲۸/۶	۱۲/۳	۳/۵۸	۹۸
کسب امکانات و تسهیلات توسط دانشگاه	الزهره	۱۲/۵	۴۴/۵	۴۳	۲/۶۶	۳۳۷
	شهید بهشتی	۳۷/۵	۴۳/۳	۱۹/۲	۳/۲۲	۴۴۸
	امام صادق	۶۵/۳	۲۵/۵	۹/۲	۳/۶۵	۹۸

۴-۷- رتبه دانشگاه از نظر پاسخ‌گویان

از دانشجویان سؤال شده بود که به دانشگاه خود در مقایسه با دیگر دانشگاه‌ها به لحاظ علمی چه رتبه‌ای می‌دهید. در این پاسخ رتبه‌ی ۱ بهترین و رتبه ۱۰ کم‌ترین رتبه در نظر گرفته شد.

نمودار ۱. رتبه دانشگاه از نظر دانشجویان



نمودار شماره‌ی یک نشان می‌دهد که دانشجویان دانشگاه امام صادق رتبه بهتری به دانشگاه خود می‌دهند. این میزان در بین دانشجویان دانشگاه الزهرا در سطح پایین تری قرار دارد. نتیجه‌ی کلی که از این نمودار می‌توان گرفت این است که هر چقدر میزان رضایت دانشجویان از کیفیت تدریس، نحوه‌ی مدیریت و خدمات اداری و امکانات فیزیکی بیشتر باشد رتبه‌ای که دانشجویان به دانشگاه خود می‌دهند بهتر خواهد بود.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

این نوشتار با هدف بررسی وضعیت خدمات دانشگاهی در دانشگاه‌های تک جنسیتی و دو جنسیتی به توصیف متغیرهای زمینه‌ای و نگرشی دانشجویان در باره‌ی کیفیت تدریس، نحوه‌ی مدیریت و خدمات اداری، امکانات فیزیکی و در نهایت رتبه‌ی دانشگاه پرداخت. یافته‌ها نشان داد که دانشجویان دانشگاه امام صادق (ع) در همه‌ی زمینه‌ها دانشگاه خود را در وضعیت مطلوب ارزیابی می‌کنند. البته می‌توان این امر را با ویژگی خاص این دانشگاه مربوط دانست. دانشگاه امام صادق در گزینش دانشجویان معیارهای خاص خود را دارد و رسالت این دانشگاه با اهداف و برنامه‌ریزی‌های متولی مربوطه هماهنگ می‌باشد. همین عامل باعث می‌شود که دانشجویان این دانشگاه با وجود تک جنسیتی بودن میزان اقتدار و رتبه دانشگاه خود را بالاتر از بقیه دانشگاه‌ها تلقی کنند. اما این نکته در باره‌ی دانشجویان دانشگاه الزهرا به صورت کاملاً متضاد دیده شد. نتایج نشان داد که دانشجویان این دانشگاه در مقایسه با دیگر دانشگاه‌ها خدمات آموزشی خود را در سطح پایین می‌دانند. البته سؤال در این زمینه می‌توان مطرح کرد این است که اگر دانشجویان پسر دانشگاه امام صادق تحت حمایت نهاد خاصی نباشند و دانشجویان دختر دانشگاه الزهرا تحت حمایت باشند آیا همین نتایج تکرار خواهد شد؟

نکته‌ی مهم دیگری که به آن می‌توان اشاره کرد انگیزه درس خواندن در بین دانشجویان دختر می‌باشد. همان طور که نتایج نشان داد انگیزه درس خواندن در بین دختران دو دانشگاه شهید بهشتی و الزهرا نزدیک بهم و از دانشجویان پسر دانشگاه شهید بهشتی بیشتر می‌باشد. این انگیزه می‌تواند ناشی از توجه استادان دو دانشگاه به درس خواندن دختران باشد. در این میان دانشجویان پسر دانشگاه شهید بهشتی در مقابل نظر دختران آن دانشگاه نسبت به کیفیت تدریس، رضایت کم‌تری دارند.

نکته‌ی دیگر رضایت از وضعیت فیزیکی دانشگاه است. این میزان در بین دانشجویان دو دانشگاه شهید بهشتی و الزهرا نسبتاً پایین بود.

میزان استقلال دانشگاه‌ها نیز مورد سؤال واقع شد. دانشجویان دانشگاه امام صادق به دلیل خاص بودن، استقلال و اقتدار دانشگاه خود را در سطح بالاتری می‌دانستند. این میزان در بین دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی نیز در سطح مطلوبی قرار داشت. در این باره در بین صاحبان نظر این بحث رایج

است که به منظور توسعه ظرفیت آموزش عالی، پذیرش دانشگاهی، از کنکور سراسری (سنجش آموزش کشور) تفکیک شود. پیامد این امر، افزایش استقلال دانشگاه‌ها در پذیرش دانشجو است. اما با لحاظ کردن دیدگاه عمومی نسبت به دانشگاه تک جنسیتی، ممکن است این گونه دانشگاه‌ها فاصله بیشتری از دیگر دانشگاه‌ها بگیرند و نتیجه‌ی معکوسی برای آن‌ها به همراه داشته باشد.

پیشنهادها

این مبحث را با سؤال مهم دیگری آغاز می‌کنیم و آن این است که آیا می‌توان صرفاً با اتکا به نظر دانشجویان این نتایج را پذیرفت؟ آیا برآورده کردن نیازهای آنان باعث افزایش رتبه و عملکرد مثبت دانشگاه می‌شود؟

پاسخ به سؤالات فوق را این گونه می‌توان بیان کرد که با استفاده از روش‌های استاندارد ارزیابی کیفیت (درونی و بیرونی) در نظام آموزش عالی می‌توان فاصله بین دانشگاه مطلوب از نظر دانشجویان و دانشگاه استاندارد با نشانه‌ها و ملاک‌های معتبر بین‌المللی را تشخیص داد. استفاده از این روش‌ها و انتشار آن در بین ذی‌نفعان آموزش عالی باعث می‌شود که دانشجویان نسبت به خدماتی که دریافت می‌کنند اعتماد بیشتری داشته باشند. در اینصورت وضعیت بهتری و کهتری دانشگاه از نظر دانشجویان با تغییراتی همراه می‌شود. نهادینه شدن فرایند ارزشیابی و اعتبارسنجی، رقابتی شدن آموزش عالی را در پی خواهد داشت.

هم‌چنین با آموزش مدیران و کارکنان دانشگاه در زمینه‌ی نحوه‌ی اداره‌ی یک نظام آموزشی و ایجاد تغییرات ساختاری می‌توان کیفیت خدمات مدیریتی و اداری را در سطح دانشگاه و هم‌چنین در مقایسه با دانشگاه‌های دیگر ارتقای بخشید. البته این امر به اهداف و رسالت‌های هر دانشگاه بستگی دارد.

ایجاد و تقویت شبکه‌های ارتباطی بین مدیران دانشگاه‌ها باعث تبادل تجربیات دانشگاهی شده و از هزینه‌های مادی و زمانی خواهد کاست.

نکته‌ی دیگر توجه به اعضای هیأت علمی است. می‌توان با تشکیل جلساتی به همراه استادان و اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها آن‌ها را به استفاده از روش‌ها و شیوه‌های نوین آموزش و تدریس ترغیب کرد.

در نهایت می‌گفت حلقه‌ی ارتباطی رسیدن به مقولات پیش گفته تشویق مدیران دانشگاه‌ها در به کارگیری روش‌های ارزیابی و اعتبارسنجی است. در این صورت دستیابی به کیفیت خدمات آموزشی و ارتقای حیات دانشجویی آسان‌تر خواهد بود.

منابع و مأخذ

- اسماعیلی بیدهندی، زهرا (۱۳۷۷) بررسی عوامل مؤثر در افزایش کیفیت آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان دانشگاه الزهراء، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهراء
- بازرگان، عباس (۱۳۷۴) ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی، فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره‌ی ۴ و ۳
- پاکاریان، سارا (۱۳۷۸) بررسی عوامل افزایش کیفیت آموزشی در دانشگاه اصفهان و پیشنهادهایی برای بهبود آن، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان
- حجازی، یوسف (۱۳۸۶) مدل عمومی ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، در مجموعه مقالات سومین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی
- سلیمانی مطلق، خدایار (۱۳۸۴) بررسی عوامل مؤثر در افزایش کیفیت آموزشی دوره‌های کارشناسی ارشد از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی
- یمنی دوزی سرخابی، محمد، بهاری حصاری، مریم (۱۳۸۷) مقایسه برخی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش دوره‌های کارشناسی ارشد در دانشگاه‌های شهید بهشتی و صنعتی شریف، مجله آموزش عالی ایران، سال اول، شماره اول
- یمنی، محمد (۱۳۷۵) تحلیلی از مفهوم کیفیت در آموزش و پرورش عمومی ایران، پژوهش نامه علوم انسانی، شماره‌ی ۱۹
- Brown,R. (2004). Quality Assurance in Higher Education, The Uk Experience science 1992, London: Routlede Folmer
- Escotet,Miguel Angel & Florida A. Kazain & Paul Cappon & Luis Enrigue(2003), Qualitu of Higher Education,Meeting of Higher Education Partners Paris

«ارزیابی کیفیت از منظر دانش آموختگان نظام آموزش عالی (مطالعه موردی)»

عبدالرحیم نوه ابراهیم*

اکبر عیدی**

چکیده

اگر محور همه‌ی برنامه‌ریزی‌های توسعه را بهبود زندگی انسان و ایجاد جامعه‌ی مبتنی بر دانایی بدانیم، ضروریست که بپذیریم تعلیم و تربیت و به‌ویژه آموزش عالی نقش به‌سزایی در پیشبرد اهداف جامعه به‌سوی تحقق توسعه‌ی پایدار ایفا می‌کند. با این حال، تغییرات شتابنده‌ی عصر حاضر مسائل و چالش‌هایی را فراروی نظام آموزش عالی قرار داده که نه تنها به کاهش دایره‌ی تأثیرگذاری آموزش عالی منجر شده است بلکه عدم توجه مبسوط به آن‌ها توانسته، زمینه‌ی آسیب‌پذیری و زوال اعتماد طیف‌های گوناگون افراد و سازمان‌های جامعه را نسبت به مراکز آموزش عالی به‌دنبال آورد. به زعم نگارندگان این مقاله، حفظ و بهبود کیفیت یکی از این چالش‌های محوری است که سرتاسر جغرافیای آموزش عالی را درنوردیده است و رویارویی با آن نیاز به اتخاذ موضعی فراکنشی و کاربست راهبردهای بخردانه و نیز ارزیابی‌های مستمر دقیق دارد. به همین منظور، در این بررسی تلاش شده است تا برای ارزیابی کیفیت از رویکرد مبتنی بر بروندادها که تمرکز اصلی آن بر دانش آموختگان می‌باشد، استفاده شود. از اینرو، جامعه تحقیق حاضر را دانش آموختگان دانشگاه تخصصی علوم پایه دامغان تشکیل می‌دهد. ابزار اصلی جمع‌آوری اطلاعات، پرسش‌نامه‌ای محقق ساخته بر گرفته و مبتنی بر شاخص‌های اعتبارسنجی مورد تأکید سازمان سنجش و نیز تحقیقات قبلی در همین زمینه بود. نتایج حاصله نشان داد که کیفیت برنامه‌های درسی ارائه شده در گروه‌های آموزشی از وضعیت قابل قبولی برخوردار است. با این حال برخی از شاخص‌ها نظیر تناسب دروس عملی و تئوری و نیز میزان کاربردی بودن مهارت‌های کسب شده، در وضعیت خوبی قرار ندارند. هم‌چنین نتایج حاصل از بررسی در باره‌ی سرنوشت شغلی فارغ‌التحصیلان نشان داد که دانش آموختگان دانشگاه دامغان در وضعیت مناسبی قرار دارند.

واژه‌های کلیدی: نظام آموزش عالی، کیفیت آموزش عالی، دانش آموختگان.

مقدمه

هدف توسعه در همه‌ی کشورها بهبود زندگی انسان و ارتقای کیفیت آن با توجه به آرمان‌ها و ارزش‌های مورد قبول آن‌هاست. توسعه‌ی حرکتی مستمر و پویا به منظور افزایش توانایی انسان‌ها در رفع نیازهای مادی و معنوی از طریق گسترش متوازن ساختارها و نهادهای اجتماعی است. محرک اصلی در توسعه‌ی جامعه دانش‌های نوین، ایده‌های تازه و آرمان‌های جدید است. آموزش عالی منبع تولید اندیشه، دانش و ایده‌های نو است. نقش آموزش عالی در توسعه‌ی اقتصادی کشورها، چه در اقتصادهای

* عضو هیأت‌علمی دانشگاه تربیت معلم

** کارشناس ارشد توسعه منابع انسانی - سازمان مدیریت صنعتی

مبتنی بر تکنولوژی‌های پیشرفته و چه در کشورهای تازه صنعتی شده و در حال توسعه، چشم‌گیر و بی‌بدیل ارزیابی می‌شود (کیوانی، ۱۳۸۳). آن‌ها با بروندهای گوناگونی آموزشی، پژوهشی و خدماتی خود عملاً در راه توسعه گام می‌نهند و موجبات پیشرفت جوامع خویش را به ارمغان می‌آورند. اما ورود به هزاره‌ی سوم مشکلات و چالش‌های گوناگونی نظیر:

- حفظ و ارتقای کیفیت با توجه به محیط سیال حاضر؛
- ثبات یا کاهش منابع مالی دولتی؛
- تنوع و تعدد انتظارات جدید از نظام آموزش عالی؛
- رقابت با مؤسسات و بخش‌های اقتصادی و اجتماعی به منظور کسب منابع بیشتر؛
- کمی‌گرایی، بدون توجه به بافت اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه جهت پذیرش فارغ‌التحصیلان. . . ؛

را فراروی نظام آموزش عالی قرار داده است و نقش محوری این نهاد ارزشمند را که در طول دهه‌های گذشته از اعتبار، تحسین و حمایتی والا، جهت تولید و توزیع دانش برخوردار بود، مورد تردید قرار داده است. به گونه‌ای که آرام آرام انتقادهای مقامات دولتی و حامیان مالی، دانشجویان و خانواده‌هایشان، اعضای هیأت‌علمی، مدیران و کارمندان، کارفرمایان و افراد محلی، مقامات و شرکت‌های تجاری و صنعتی از دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی روبه افزایش است (فريتول و لسلا، ۱۹۹۶). لذا، به نظر می‌رسد، در شرایط جدید، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی فقط در صورتی قادر به حفظ جایگاه و ایفای نقش اساسی خود هستند که اهمیت و ضرورت بازاندیشی^۲، بازسازی^۳ و بازآفرینی^۴ را در مقابله با مسائل پیش روی درک کرده و به دنبال کاربست راهبردهای بخردانه‌ی اثربخش باشند. حفظ و بهبود کیفیت یکی از این چالش‌های محوری است که سرتاسر جغرافیای آموزش عالی را درنوردیده است و رویارویی با آن نیاز به اتخاذ موضعی فراکنشی و کاربست راهبردهای دقیق دارد (امین بیدختی و عیدی، ۱۳۸۵).

کیفیت در نظام آموزش عالی

امروزه موضوع بهبود کیفیت آموزش‌های دانشگاهی جزء لاینفک گفتارهای سیاسی و اداری کارگزاران مرتبط با مدیریت آموزش عالی کشور است، بی آن که توجهی اساسی به مفهوم کیفیت و ساز و کارهای لازم برای بهبود آن شده باشد. حتی در برخی از سازمان‌ها گفته می‌شود که تا به حال

¹ LESLIE and FRETWELL

² Rethinking

³ Restructuring

⁴ Revitalizing

سیاست دانشگاه بر رشد کمی متکی بوده است و از این پس توجه به رشد کیفی خواهد بود. این گونه تحلیل‌ها نشان از ناآگاهی از این مفهوم است و این که نمی‌توان بعد کمی و کیفی مؤثر بر کیفیت را از هم جدا ساخت. لذا بایستی پذیرفت که، هر اقدام کمی اثرات کیفی خود را به همراه دارد (یمنی، ۱۳۸۰).

اگرچه، در سال‌های اخیر تلاش‌های زیادی برای بهبود کیفیت صورت پذیرفته است، سؤالاتی نظیر این که:

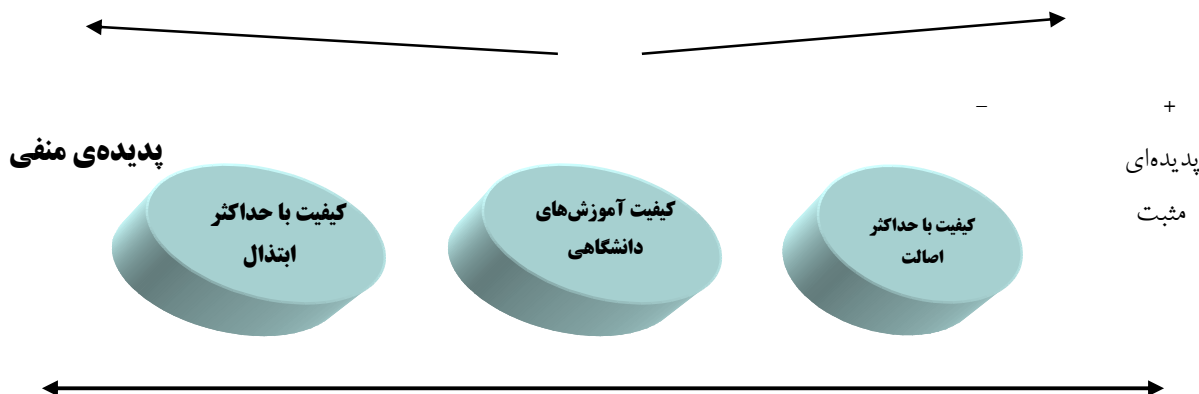
- چرا در دانشگاه‌ها برنامه‌ها و کارها با مشکل مواجه است؟
- چرا فرهنگ تدریس سنتی در دانشگاه‌ها غالب است؟
- چرا دانشجویان انگیزه زیادی به مشارکت جدی در امر یادگیری و پژوهش ندارند؟
- چرا بین آموزش و اشتغال هنوز رابطه منطقی برقرار نشده است؟
- چگونه می‌توان بجای فارغ التحصیل، کارافزین تولید نمود؟
- چرا بین صنعت و دانشگاه هم‌چنان فاصله وجود دارد؟

بیان‌کننده‌ی آنست که نظام آموزش عالی از کیفیت، استانداردهای بین‌المللی و مکانیسم‌های تضمین کیفیت فاصله گرفته است.

خصوصیات کیفیت در نظام آموزش عالی

مفهوم کیفیت در ادبیات حوزه‌ی آموزش عالی به مراتب بحث‌انگیزتر، تصورات نسبت به آن متنوع‌تر و تعیین و تنظیم آن در قالب چهارچوب‌های خاص نسبت به سایر حوزه‌ها دشوارتر است. اکنون، بسیاری از صاحب‌نظران کیفیت را موجب افزایش بهره‌وری و بهره‌دهی در آموزش عالی ذکر کرده‌اند و آن‌را به‌عنوان ارزش افزوده تعریف می‌کنند. از این منظر، کیفیت نظام آموزش عالی عبارت است از وضعیت دانش‌آموختگان این نظام از نظر دانش، نگرش و توانایی‌های کسب شده، به طوری که بتوان سطح موجود این قابلیت‌ها، توانایی‌ها و نگرش مکتسب را به نظام آموزشی نسبت داد. به بیان دیگر، یک نظام آموزشی از نظر ارزش افزوده در صورتی دارای کیفیت است که بتوان گفت صلاحیت‌های علمی، عملی و نگرشی دانش‌آموختگان آن بر اثر کسب تجربه در فرایند تحصیل در این نظام حاصل شده است (بازرگان ۱۳۸۰). مهم‌ترین خصوصیات این مفهوم به شرح زیر است:

اولاً کیفیت آموزش دانشگاه نسبی است. کیفیت آموزشی می‌تواند پایین یا مطلوب باشد. کیفیت در میان دو حد ابتدال و اصالت در نوسان است که می‌توان آن را چنین نشان داد:



پیوستار کیفیت آموزش

ثانیاً آموزش‌های دانشگاهی یک مفهوم تام است. تام بودن کیفیت آموزش دانشگاهی به کلیت نظام آموزش عالی مربوط می‌شود. تام بودن مفهوم کیفیت دانشگاه به خصوصیات دوره‌های قبل از دانشگاه (ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان) ارتباط می‌یابد.

ثالثاً کیفیت آموزش دانشگاهی یک مفهوم پیچیده است کلیت فوق بیان‌کننده‌ی پیچیدگی آن نیز هست. ادگار مورن یکی از متفکران تحلیل رشد و تحول سیستم اجتماعی به بررسی پیچیدگی پرداخته است و آن را با قدرت درک پدیده‌ها مربوط می‌داند، قدرتی که بتواند بی‌نظمی، اتفاق، عدم اطمینان، تضاد و سازمان را درک کند. او می‌گوید «اگر شما با تفکر پیچیده‌کننده سؤال کنید، واقعیت پیچیده خواهد بود» (یمنی، ۱۳۸۰: ۹۴، ۹۵). در این باره به نظر می‌رسد، برای به دست آوردن تصویری صحیح از واقعیت‌های موجود دنیای آموزش عالی در باره‌ی کیفیت، از زوایای گوناگون می‌توان به بررسی این مهم پرداخت. دانش‌آموختگان به‌عنوان یکی از برون‌داده‌های مهم آموزش عالی می‌توانند نسبت به چگونگی کیفیت اظهار نظر کنند. بر همین مبنا در این تحقیق، به بررسی کیفیت از منظر دانش‌آموختگان نظام آموزش عالی در قالب نتایج یک مطالعه میدانی پرداخته ایم.

هدف پژوهش

در دانشگاه علوم پایه‌ی دامغان، با توجه به رسالت دانشگاه ورشته‌های موجود در آن، اقدامات گوناگونی در زمینه‌ی ارزیابی کیفیت صورت گرفته است. از جمله‌ی نتایج این اقدامات، می‌توان به طرح‌ها و گزارش‌هایی در زمینه‌ی ارزیابی دوره‌های آموزشی، ارزیابی هیأت‌علمی، شناسایی و تدوین اهداف گروه‌های آموزشی اشاره کرد که به منظور ارتقای کیفیت سیستم آموزشی صورت پذیرفته است. در همین زمینه، در این پژوهش به منظور شناسایی نقاط قوت و ضعف عملکردهای برخی از حوزه‌ها و نیز، تدارک اطلاعاتی دقیق جهت برنامه‌ریزی، کیفیت از منظر دانش‌آموختگان این دانشگاه مورد بررسی قرار گرفت.

سؤال‌های پژوهش

- ۱- از نظر دانش آموختگان دانشگاه دامغان کیفیت برنامه‌های درسی و آموزشی چگونه است؟
- ۲- سرنوشت دانش آموختگان پس از فراغت از تحصیل چگونه است؟
- ۳- میزان علاقه‌ی دانش آموختگان به تحصیل در حین و بعد از تحصیل چگونه است؟
- ۴- میزان علاقه‌مندی دانش آموختگان به انجام فعالیت‌های علمی- تحقیقاتی چگونه است؟
- ۵- وضعیت ارتباط دانش آموختگان با گروه آموزشی خود چگونه است؟

جامعه و نمونه‌ی آماری

جامعه‌ی آماری شامل کلیه‌ی فارغ‌التحصیلان دانشگاه علوم پایه دامغان از سال ۱۳۷۸ تا ۱۳۸۶ است که بالغ بر ۷۰۰ نفر می‌شدند که به شیوه‌ی تصادفی تعداد ۲۵۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب و برای کلیه‌ی آن‌ها پرسش‌نامه ارسال شد. از میان پرسش‌نامه‌های عودت داده شده ۱۲۶ پرسش‌نامه برای تحلیل و تفسیر اطلاعات کامل و معتبر تشخیص داده شد.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

ابزار اصلی جمع‌آوری اطلاعات، پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته بر گرفته و مبتنی بر شاخص‌های اعتبارسنجی مورد تأکید سازمان سنجش و نیز تحقیقات قبلی در همین زمینه بود. روش کار در طراحی و انتخاب پرسش‌نامه به این صورت بود که ابتدا پرسش‌نامه‌های تحقیقات گذشته مورد واری قرار گرفت و پس از آن بر اساس ماهیت و هدف این پژوهش شاخص‌های مربوط به ارزیابی کیفیت از منظر دانش آموختگان شناسایی و برای مورد نمونه مطالعه‌ی بومی گردید. جدول زیر شاخص‌های مورد بررسی برای هر یک از سؤال‌های تحقیق (ابعاد سنجش کیفیت) را نشان می‌دهد:

سؤالات تحقیق	شاخص‌های مورد بررسی
۱- از نظر دانش آموختگان دانشگاه دامغان کیفیت برنامه‌های درسی و آموزشی چگونه است؟	میزان رضایت دانش آموختگان از کفایت برنامه‌های درسی در ایجاد توانایی‌های شناختی (دانش عمومی و تخصصی)
	میزان رضایت دانش آموختگان از کفایت برنامه‌های درسی در ایجاد توانایی‌های کاربردی (دانش کاربردی)
	میزان رضایت دانش آموختگان از قابلیت‌های عاطفی ایجاد شده از طریق برنامه‌های درسی (نگرش مثبت در حیطه تخصصی)
	نظردانش آموختگان در خصوص میزان تناسب دروس عملی و تئوری دوران تحصیل
	میزان رضایت دانش آموختگان از کاربرد دانش و مهارت‌های اکتسابی دوران تحصیل در شغلشان
۲- سرنوشت دانش آموختگان پس از فراغت از تحصیل چگونه است؟	وضعیت کنونی اشتغال (شاغل بودن یا بیکار بودن)
	نوع استخدام: قراردادی - پیمانی - رسمی
	مدت زمان انتظار برای یافتن اولین شغل بعد از اتمام تحصیل
	ادامه تحصیل: چه تعدادی از فارغ‌التحصیلان به دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری راه یافته‌اند و چه تعداد در همان مقطع کارشناسی باقی مانده‌اند
۳- میزان علاقه‌ی دانش آموختگان به	میزان علاقه به رشته‌ی تحصیلی در حین تحصیل

میزان علاقه به رشته‌ی تحصیلی بعد از فراغت از تحصیل	تحصیل در حین و بعد از تحصیل چگونه است؟
میزان آگاهی از مباحث عمومی و تخصصی رشته‌ی تحصیلی	
تعداد تألیف و ترجمه‌های دانش‌آموختگان	۴- میزان علاقه‌مندی دانش‌آموختگان به انجام فعالیت‌های علمی-تحقیقاتی چگونه است؟
تعداد مقالات پژوهشی به چاپ رسیده‌ی دانش‌آموختگان	
تعداد طرح‌های پژوهشی انجام شده یا در دست انجام	
میزان علاقه دانش‌آموختگان برای ارتباط با گروه	۵- وضعیت ارتباط دانش‌آموختگان با گروه آموزشی خود چگونه است؟
میزان الزامات و مشوق‌ها جهت ارتباط با گروه	

برای تعیین روایی صوری و محتوایی از نظرهای تعدادی از صاحب نظران و متخصصان حوزه‌ی آموزش و کیفیت و هم‌چنین تعدادی از فارغ‌التحصیلان دانشگاهی استفاده شد. هم‌چنین برای محاسبه‌ی پایایی پرسش‌نامه از روش همسانی درونی و محاسبه ضریب آلفای کراباخ استفاده گردید که ضریب آلفای نهایی پرسش‌نامه برابر با ۷۹ درصد به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

نتایج سؤال اول؛ برنامه‌های آموزشی نقش مهمی در پرورش شایستگی‌های مورد انتظار از دانش‌آموختگان دارند. به همین سبب بررسی کیفیت برنامه‌های آموزشی اقدامی ضروری در بهبود کیفیت آموزشی است. در این تحقیق برای بررسی سؤال اول از شاخص‌های «کفایت برنامه‌های درسی در ایجاد توانایی‌های شناختی (دانش عمومی و تخصصی)، کاربردی (دانش کاربردی)، عاطفی (نگرش مثبت در حیطه‌ی تخصصی و کاری) و تناسب دروس عملی و تئوری دوران تحصیل» استفاده شده است. جدول و نمودار زیر نتایج حاصل از هریک از شاخص‌های فوق‌الذکر را نشان می‌دهد:

جدول شماره‌ی ۱- نتایج سؤال اول

ردیف	از نظر دانش‌آموختگان دانشگاه دامغان کیفیت برنامه‌های درسی و آموزشی چگونه است؟	میانگین	درصد
۱	میزان رضایت دانش‌آموختگان از کیفیت برنامه‌های درسی در ایجاد توانایی‌های شناختی (دانش عمومی و تخصصی)	۲۳.۳	۶۵
۲	میزان رضایت دانش‌آموختگان از کیفیت برنامه‌های درسی در ایجاد توانایی‌های کاربردی (دانش کاربردی)	۱۹.۳	۶۴
۳	میزان رضایت دانش‌آموختگان از قابلیت‌های عاطفی ایجاد شده از طریق برنامه‌های درسی (نگرش مثبت در حیطه‌ی تخصصی)	۳	۶۰
۴	نظر دانش‌آموختگان در خصوص میزان تناسب دروس عملی و تئوری دوران تحصیل	۴۵.۲	۴۹
۵	میزان رضایت دانش‌آموختگان از کاربرد دانش و مهارت‌های اکتسابی دوران تحصیل در شغلشان	۸۳.۲	۵۷
میانگین کل		۷۴.۲	۵۵

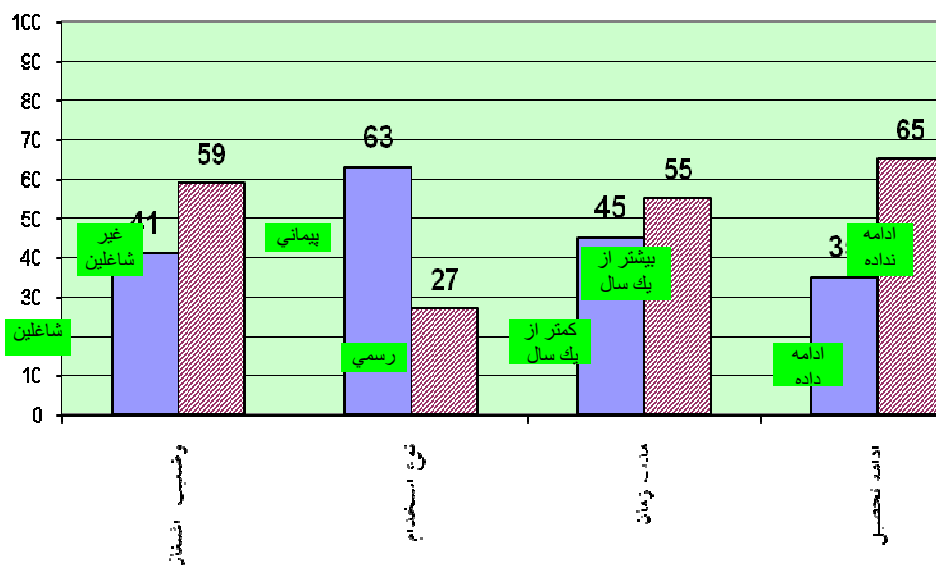
چنان که ملاحظه می‌شود، از میان شاخص‌های مورد بررسی تناسب دروس عملی و تئوری و نیز کاربرد بودن مهارت‌های اکتسابی در دوران تحصیل از وضعیت نسبتاً قابل قبولی برخوردار نیستند و سایر شاخص‌ها در وضعیت مناسبی قرار دارند.

نتایج سؤال دوم: آگاهی از سرنوشت شغلی فارغ‌التحصیلان نه تنها اطلاعات لازم را پیرامون نیاز بازار کار در اختیار قرار می‌دهد، بلکه می‌تواند به ایجاد ارتباط تنگاتنگ دانشگاه و بازار کار منجر شود. با این حال به نظر می‌رسد بررسی این مسأله کم‌تر مورد توجه قرار گرفته است. بررسی آماری جویندگان کار در هر یک از گروه‌های آموزشی حاکی از آن است که کم‌ترین فرصت‌های شغلی به ترتیب در گروه‌های آموزشی علوم انسانی، علوم پایه، کشاورزی، دامپزشکی و هنر است و بیشترین فرصت شغلی در گروه فنی و مهندسی بوده است. لذا با توجه به آن که در این تحقیق افراد در حال تحصیل هم جزء افراد بیکار محسوب شده‌اند، به نظر می‌رسد دانشگاه علوم پایه دامغان از این حیث در وضعیت قابل قبولی قرار دارد. در این تحقیق به منظور بررسی سرنوشت شغلی فارغ‌التحصیلان دانشگاه دامغان از شاخص‌های «وضعیت کنونی اشتغال، نوع استخدام، مدت زمان صرف شده برای یافتن اولین شغل و ادامه تحصیل» استفاده شده است. نتایج این بررسی در جدول و نمودار زیر نشان داده شده است.

جدول شماره ۲- نتایج سؤال دوم

ردیف	۲- سرنوشت دانش‌آموختگان پس از فراغت از تحصیل چگونه است؟	تعداد پاسخ‌گویان	درصد شاغلین	درصغ غیر شاغلین
۱	وضعیت کنونی اشتغال (شاغل یا بیکار بودن)	۱۲۶	۴۱٪	۵۹٪
۲	نوع استخدام: پیمانی - رسمی	۵۱	پیمانی	رسمی
			۶۳٪	۲۷٪
۳	مدت زمان انتظار برای یافتن اولین شغل بعد از اتمام تحصیل	۵۱	کم‌تر از یک سال	بیشتر از یک سال
			۴۵٪	۵۵٪
۴	ادامه تحصیل: چه تعدادی از فارغ‌التحصیلان به دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری راه یافته‌اند و چه تعداد در همان مقطع کارشناسی باقی مانده‌اند	۱۲۵	ادامه داده	ادامه نداده
			۳۵٪	۶۵٪

نمودار شماره ۲ - نتایج سؤال دوم

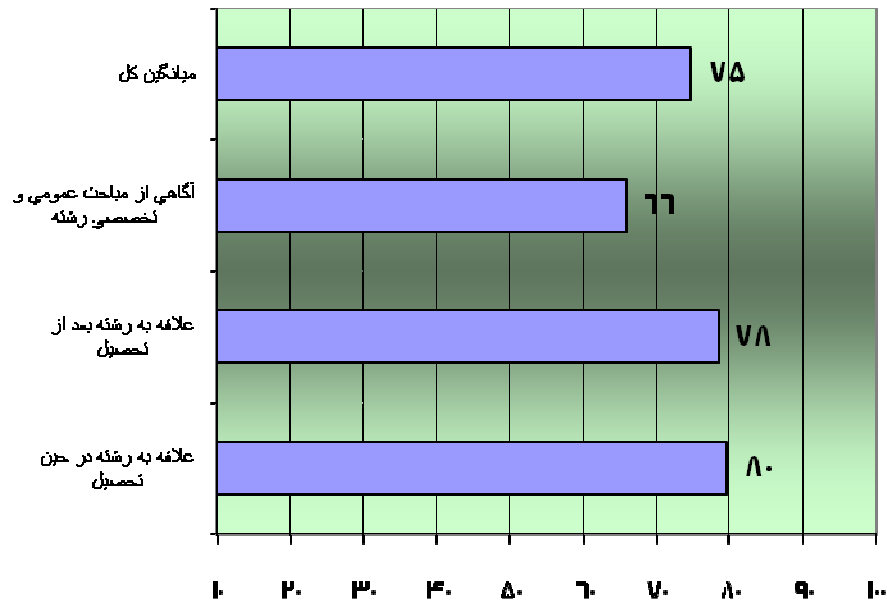


نتایج سؤال سوم؛ نتایج حاصل از بررسی این سؤال نکات جالب و امید بخشی در زمینه‌ی علاقه‌ی دانش‌آموختگان دانشگاه دامغان نسبت به رشته‌ی تحصیلی آنان در حین و بعد از تحصیل و نیز میزان شناخت از مباحث عمومی و تخصصی نشان می‌دهد. چنان‌که ملاحظه می‌شود، میزان علاقه به تحصیل در حین و بعد به ترتیب ۸۰ و ۷۸ درصد می‌باشد.

جدول شماره ۳ - نتایج سؤال سوم

ردیف	۳- میزان علاقه دانش‌آموختگان به تحصیل در حین و بعد از تحصیل چگونه است؟	میانگین	درصد
۱	میزان علاقه به رشته‌ی تحصیلی در حین تحصیل	۹۸.۳	۸۰
۲	میزان علاقه به رشته‌ی تحصیلی بعد از فراغت از تحصیل	۹۲.۳	۷۸
۳	میزان آگاهی از مباحث عمومی و تخصصی رشته‌ی تحصیلی	۳۰.۳	۶۶
میانگین کل		۷۳.۳	۷۵

نمودار شماره ۳- نتایج سؤال سوم



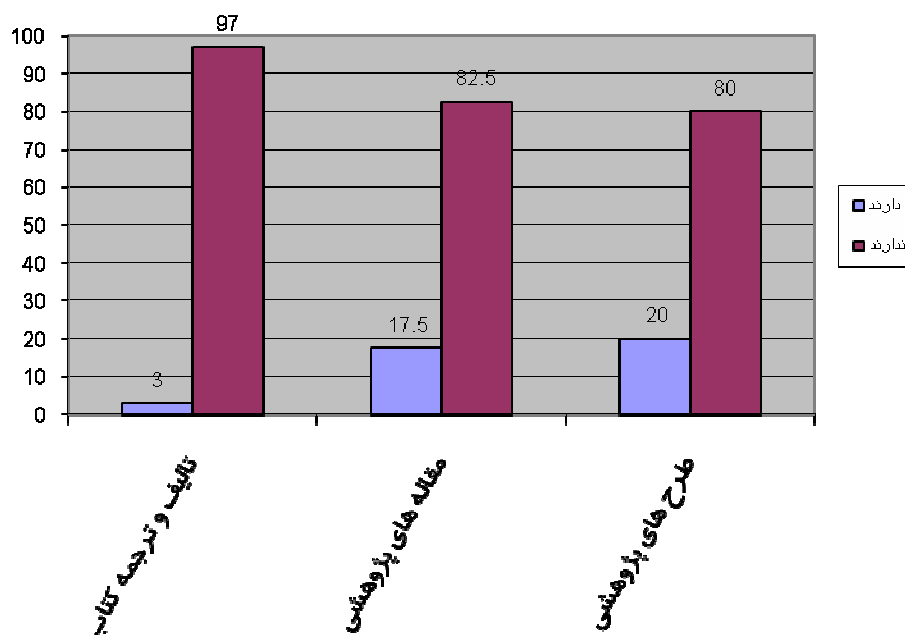
نتایج سؤال چهارم؛ یکی دیگر از عواملی که در این پژوهش مورد واریسی قرار گرفت، آثار علمی دانش آموختگان است. برای این منظور در پرسش‌نامه‌های فرستاده شده برای فارغ التحصیلان سه شاخص «تالیف و ترجمه‌ی کتاب، مقالات پژوهشی و انجام طرح‌های پژوهشی» مورد بررسی قرار گرفت. جدول و نمودار زیر بیان‌کننده‌ی نتایج حاصل می‌باشد.

جدول شماره ۴- نتایج سؤال چهارم

ردیف	۴- میزان علاقه‌مندی دانش آموختگان به انجام فعالیت‌های علمی- تحقیقاتی چگونه است؟	تعداد پاسخ‌گویان	دارند	ندارد
۱	تعداد کتاب‌های تألیف و ترجمه شده‌ی دانش آموختگان	۱۲۵	۳٪	۹۷٪
۲	تعداد مقالات پژوهشی به چاپ رسیده‌ی دانش آموختگان	۱۲۶	۱۷٪ ۵٪	۸۲٪ ۵٪
۳	تعداد طرح‌های پژوهشی انجام شده یا در دست انجام	۱۲۵	۲۰٪	۸۰٪

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، شاخص‌های مورد بررسی در وضعیت قابل قبولی قرار ندارند.

نمودار سؤال ۴ - نتایج سؤال چهارم

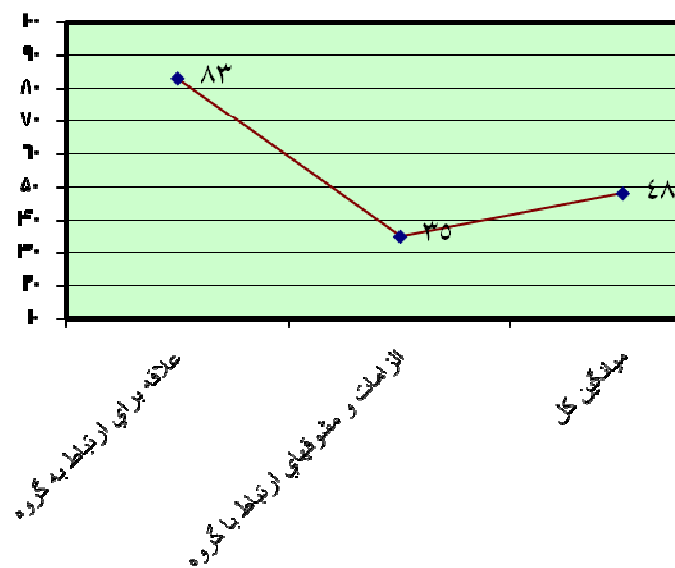


نتایج سؤال پنجم؛ یکی از راه‌کارهایی که گروه‌های مختلف آموزشی دانشگاه‌ها می‌توانند به واسطه‌ی آن‌ها بازخوردی از عملکرد خویش بگیرند، تشکیل انجمن دانش‌آموختگان و ایجاد ارتباط با گروه‌های آموزشی است چنان‌چه این مهم به درستی صورت پذیرد، نقش مهمی در بهبود کیفی فعالیت‌های آموزشی و هم‌چنین ایجاد ارتباط دانشگاه با بخش صنعت دارد. در این بررسی از دو شاخص «میزان علاقه دانش‌آموختگان برای ارتباط با گروه و نیز میزان الزامات و مشوق‌ها جهت ارتباط با گروه» استفاده گردید. نتیجه‌ی حاصله این بود که علی‌رغم آمادگی و علاقه‌ی دانش‌آموختگان برای برقراری چنین ارتباطاتی، الزامات و مشوق‌های قوی از جانب گروه‌های آموزشی مطرح نمی‌باشد. جدول و نمودار زیر این نتایج را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۵ - نتایج سؤال پنجم

ردیف	۵- وضعیت ارتباط دانش‌آموختگان با گروه آموزشی خود چگونه است؟	میانگین	درصد
۱	میزان علاقه‌ی دانش‌آموختگان برای ارتباط با گروه	۱.۴	۸۳٪
۲	میزان الزامات و مشوق‌ها جهت ارتباط با گروه	۷۴.۱	۳۵٪
میانگین کل		۴.۲	۴۸٪

نمودار شماره ۵ - نتایج سؤال پنجم

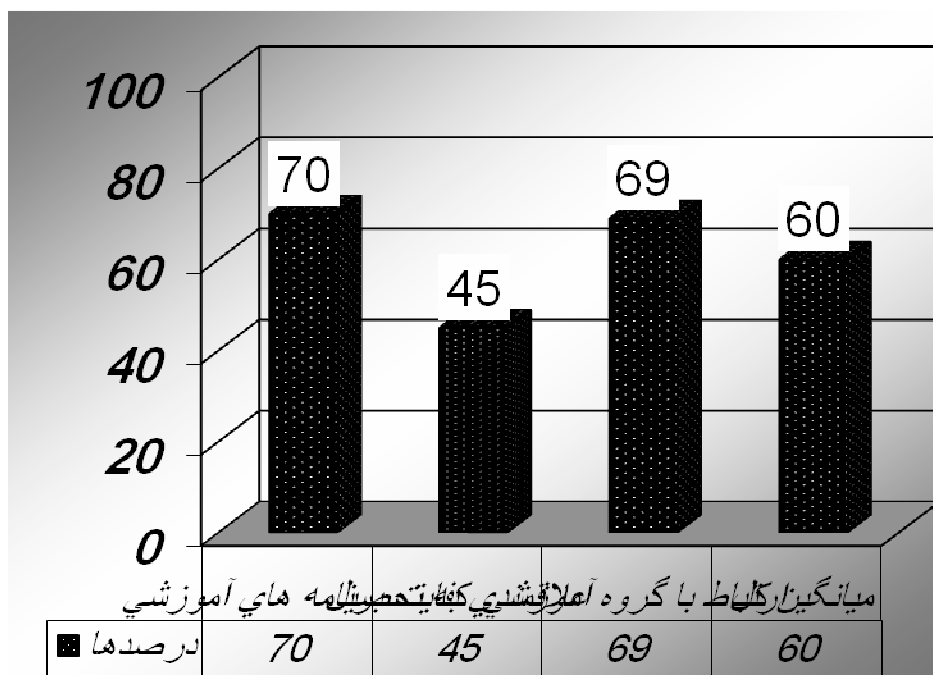


نتیجه‌گیری

نهادهای و سازمان‌های گوناگون در نیل به توسعه‌ی پایدار یک کشور نقشی مهم و حیاتی را ایفای می‌کنند. با این وجود، بسیاری از آن‌ها در هزاره‌ی اطلاعات و ارتباطات دچار آنتروپی شده و مسیر را به دلیل عدم اتخاذ موضعی فراکنشی، عدم حضور رهبران تحول آفرین و فقر در یادگیری به هنگام و مؤثر در رویارویی با مسائل جدید، رو به زوال می‌پیمایند. نظام آموزش عالی هم از این قاعده مبرا نیست و هم‌چون دیگر نهادها خود را با بحران‌های فراوانی دست به گریبان می‌بیند (نوه ابراهیم، عیدی: ۱۳۸۴). به‌طوریکه به نظر می‌رسد، در شرایط جدید دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی فقط در صورتی قادر به حفظ جایگاه و ایفای نقش اساسی خود هستند که اهمیت و ضرورت باز اندیشی، باز سازی و باز آفرینی را در مقابله با مسائل پیش روی درک کنند و به دنبال کاربست راهبردهای بخردانه‌ی اثربخش باشند. در همین زمینه خود را در آینه دیدن نقش مهمی در ارزیابی کیفیت نظام آموزش عالی دارد. در این بررسی سعی شد با بررسی دانش آموختگان بر اساس شاخص‌های گوناگون، به ارزیابی کیفیت فعالیت‌های آموزشی از منظر آن‌ها پرداخته شود. نتایج حاصله نشان داد که «کیفیت برنامه‌های درسی ارائه شده در گروه‌های آموزشی از وضعیت قابل قبولی برخوردار است. با این حال برخی از شاخص‌ها نظیر تناسب دروس عملی و تئوری و نیز میزان کاربردی بودن مهارت‌های کسب شده، در وضعیت خوبی قرار ندارند». هم‌چنین نتایج حاصل از بررسی در باره‌ی سرنوشت شغلی فارغ التحصیلان نشان داد که دانش آموختگان دانشگاه دامغان در وضعیت مناسبی قرار دارند و این مهم با توجه به شرایط

رکودی حاکم بر بازار کار و نیز با عنایت به این که در این بررسی شاغلین به تحصیل نیز جز بیکاران هستند، در نظر گرفته شده است، نکته‌ی مهم و قابل‌اعتنایی است. یکی دیگر از شاخص‌های مورد بررسی «علاقه فارغ‌التحصیلان به رشته‌ی تحصیلی بود» نتایج نشان داد وضعیت رضایت فارغ‌التحصیلان نسبت به رشته‌ی تحصیلی خود در حین و بعد از تحصیل و نیز آگاهی از مباحث عمومی و تخصصی رشته در حد قابل‌قبولی قرار دارد. در همین زمینه بررسی میزان فعالیت‌های علمی - تحقیقاتی دانش‌آموختگان در خور توجه است. نتایج حاصل از این شاخص نشان داد که وضعیت فارغ‌التحصیلان در حد قابل‌قبولی قرار ندارد. نهایتاً از بررسی ارتباط دانش‌آموختگان با گروه‌های آموزشی، مشخص شد اگرچه فارغ‌التحصیلان برای ارتباط با گروه‌های آموزشی خود علاقه‌مندی نشان می‌دهند، مشوق‌ها و ساز و کارهای روشن برای ایجاد این ارتباط از سوی گروه‌های آموزشی و نهایتاً دانشگاه تدارک دیده نشده است. نمودار زیر وضعیت کلی امتیازات حاصله را در باره‌ی سؤال‌های اول، سوم و پنجم تحقیق نشان می‌دهد:

نمودار شماره ۶- نتایج ارزیابی کیفیت در سؤالات تحقیق



با این همه، براساس نتایج حاصله از این بررسی پیشنهادها‌ی زیر برای مسؤولین دانشگاه دامغان و به‌طور کلی مسؤولین نظام آموزش عالی ارائه می‌شود:

- تجدید نظر در محتوا و سرفصل‌های آموزشی دروس دانشگاهی با تکیه بر نیاز بازار و جنبه‌های کاربردی؛

- تدارک برنامه‌ها و ساز و کارهای منظم جهت ایجاد ارتباط دانش‌آموختگان با گروه‌های آموزشی با حمایت و بستر سازی لازم از طرف دانشگاه؛
- برگزاری کارگاه‌های آموزشی جهت آموزش آیین نگارش و پژوهشی علمی به دانشجویان؛
- برگزاری کارگاه‌های آموزشی جهت معرفی مراکز تحقیقاتی مرتبط با رشته‌های تحصیلی و سایت‌های تحقیقاتی؛
- رتبه بندی کیفی و اعلام آن به مخاطبان نظام آموزش عالی به منظور افزایش رقابت و سطح کیفی دانشگاه؛
- نمونه گیری در سطح ملی و توسعه مدل و روش تحقیق در سطحی کلان به منظور دستیابی به یک ابزار و روش معتبر در سنجش کیفیت دانشگاه‌های ایران.

منابع و مآخذ

- امین بیدختی علی اکبر، عیدی اکبر (۱۳۸۵) «استانداردسازی پیش شرط ضروری اعتبارسنجی در ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی» اولین کنفرانس ملی علوم انسانی، تهران: مرکز همایش‌های بین‌المللی صدا و سیما.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۰) ارزیابی آموزشی، انتشارات سمت.
- کیوانی، جعفر (۱۳۸۳) «آموزش عالی و توسعه پایدار» مجموعه مقالات همایش (جلد اول)، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی و انتشارات دهخدا.
- نوه ابراهیم عبدالرحیم، عیدی اکبر (۱۳۸۴) «اعتبارسنجی راهبردی برای خلق دانشگاه‌های یادگیرنده» اولین همایش ملی رهبری سازمانی، تهران: سازمان مجامع ایرانی و بین‌المللی
- یمنی دوزی سرخابی محمد (۱۳۸۰) در آمدی به بررسی عملکرد سیستم‌های دانشگاهی، دانشگاه شهید بهشتی
- Leslie, D. W & Fret well, E. K (1996). wise moves in hard times: creating and managing resilient colleges & universities. Sanfrancisco: jossey- bass

تعیین مزیت نسبی ارزش افزوده‌ی فعالیت اقتصادی آموزش عالی در استان‌های کشور

احمد جعفری صمیمی *

سید محسن حسینی **

نصرت‌ا... غلامی فرد ***

چکیده

هدف مقاله‌ی حاضر تعیین میزان مزیت نسبی ارزش افزوده‌ی فعالیت اقتصادی آموزش عالی، شامل آموزش عالی دولتی و آموزش عالی خصوصی، و درجه بندی استان‌های کشور از لحاظ این شاخص می‌باشد. برای این منظور با توجه به آخرین اطلاعات مربوط به حساب‌های منطقه‌ای استان‌های کشور که از سوی مرکز آمار ایران در سال ۱۳۸۷ منتشر شده است، و با کمک شاخص مزیت نسبی که اولین بار توسط بالاسا (Balassa) در زمینه‌ی تعیین مزیت نسبی صادرات یک کشور مطرح شد و در تحقیقات مربوط به تجارت بین الملل به شاخص تخصص تجارت و صادرات بالاسا معروف است، وضعیت استان‌های کشور از لحاظ مزیت نسبی فعالیت اقتصادی آموزش عالی دولتی و خصوصی در سال‌های ۱۳۸۳-۱۳۸۵ مورد بررسی قرار گرفته و عملکرد و جایگاه استان‌های کشور در مقایسه باهم ارزیابی می‌شود.

نتایج حاصل از این مقاله نشان می‌دهد، یازده استان در سال ۱۳۸۳؛ دوازده استان در سال ۱۳۸۴ و پانزده استان در سال ۱۳۸۵، در زمینه‌ی فعالیت اقتصادی آموزش عالی دولتی فاقد مزیت بوده‌اند. از لحاظ ارزش افزوده‌ی فعالیت اقتصادی آموزش عالی خصوصی نیز نتایج این مقاله نشان می‌دهد، هشت استان در سال ۱۳۸۳؛ هفت استان در سال ۱۳۸۴ و نه استان در سال ۱۳۸۵ فاقد مزیت نسبی لازم بوده‌اند. هم‌چنین در سال‌های ۱۳۸۳-۱۳۸۵ پنج استان کشور و در سال ۱۳۸۵ فقط یک استان، هم در زمینه‌ی فعالیت آموزش عالی دولتی و هم از لحاظ آموزش عالی خصوص فاقد مزیت نسبی بوده‌اند. واژه‌های کلیدی: آموزش عالی دولتی و خصوصی، ارزش افزوده، شاخص مزیت نسبی، استان‌های کشور.

۱- مقدمه

یکی از مسؤولیت‌های اساسی مؤسسات آموزشی عالی تولید علم، آموزش و تربیت نیروی انسانی ماهر و متخصص مورد نیاز کشور است. بدون شک مشارکت نیروی انسانی متخصص می‌تواند در فرایند توسعه‌ی اقتصادی و اجتماعی کشور نقش مهمی ایفا کند. به عبارت دیگر در اقتصاد مبتنی بر دانش^۱ که در آن دانش ایجاد شده به کلیدی بخش‌های اقتصادی انعکاس یافته و به گونه‌ای مؤثر توسط سازمان‌ها، شرکت‌ها و کلیه‌ی افراد مورد استفاده قرار می‌گیرد، شرط لازم برای توسعه‌ی

* استاد گروه اقتصاد دانشگاه مازندران

** کارشناس ارشد علوم اقتصادی دانشگاه مازندران

*** کارشناس پژوهشی دانشگاه مازندران

¹ - Knowledge Based Economy

اقتصادی و اجتماعی فراهم می‌شود. به همین دلیل امروزه از دانش به‌عنوان سرمایه‌ی انسانی با دوام و از دیدگاه اقتصادی آن را یکی از مهم‌ترین عوامل تولید قلمداد می‌کنند که در مقایسه با سایر عوامل تولید می‌تواند نقش مهم‌تری در رشد و توسعه‌ی اقتصادی ایفا کند^۲. رابطه مثبت بین سرمایه‌ی انسانی به‌عنوان دانش با رشد و توسعه‌ی اقتصادی، از حمایت پایه گذار و پدر علم اقتصاد یعنی آدام اسمیت برخوردار بوده و جالب این که تقریباً در دهه‌ی ۱۹۶۰ میلادی نظریه‌ی سرمایه‌ی انسانی^۱ از سوی دو اقتصاددان برنده‌ی جایزه‌ی نوبل شولتز و بکر و هم‌چنین مینسر که هر یک به‌طور مستقل یک الگوی سرمایه‌ی انسانی ارائه دادند، تقویت گردیدند^۳. سرانجام در دهه‌ی ۱۹۹۰ موضوع رابطه‌ی قوی و معنی‌دار بین تشکیل سرمایه‌ی انسانی و رشد اقتصادی با نظریه‌های جدید رشد درون‌زا و استفاده از الگوهای اقتصادسنجی به اوج خود رسید^۴. نقش اساسی و تعیین‌کننده‌ی آموزش به‌عنوان موتور رشد و توسعه‌ی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جوامع و گسترش مرزهای دانش در عرف بین‌الملل یک باور عمومی است. در دو دهه‌ی اخیر آموزش به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عناصر تشکیل‌دهنده‌ی جوامع پیشرفته نقش بسیار مهم و حیاتی در رشد و توسعه‌ی علوم ایفا کرده است. در هزاره‌ی سوم که جهان به سمت محوریت دانش پیش می‌رود و به متخصصان و مدیران آشنا به علوم پیشرفته بیش از پیش احساس نیاز می‌شود، آموزش عالی نیز مسؤلیت سنگینی را در قبال اجتماع و جامعه‌ی جهانی بر دوش خود احساس می‌کند. بنابراین لازمه‌ی رشد و توسعه‌ی اقتصادی در دنیای امروز، توسعه‌ی مراکز تولید دانش و فناوری است که آموزش عالی یکی از مهم‌ترین این مراکز است.

با توجه به این موضوع که آموزش نیروی انسانی به منظور تشکیل سرمایه‌ی انسانی کارآمد یکی از رسالت‌های مهم آموزش عالی در کشور است، در فرایند برنامه‌ریزی و تدوین برنامه‌ی سوم توسعه در کشور به منظور رفع مشکلات ناشی از کمبود نیروی انسانی متخصص و به اصطلاح بهسازی نیروی انسانی کشور، برنامه‌ریزان منابع انسانی و قانون‌گذاران کشور مواد ۱۵۰ و ۱۵۱ را در برنامه‌ی سوم توسعه تصویب کردند و در برنامه چهارم نیز تأکید بر مشارکت بخش غیر دولتی شده است. بدون

۲- در زمینه اقتصاد مبتنی بر دانش و هم‌چنین دانش به‌عنوان یک عامل تولید رجوع شود به :

World Bank (2001); Arrow (2000).

^۱ - Human Capital Theory

۴- لازم به توضیح است که آنان بر شباهت بین سرمایه‌ی گذاری در سرمایه فیزیکی و سرمایه گذاری در سرمایه‌ی انسانی تأکید کردند. هم‌چنین باید اضافه کرد که شولتز در سال ۱۹۷۹ و بکر در سال ۱۹۹۲ در اقتصاد برنده‌ی جایزه‌ی نوبل شدند. برای توضیح بیشتر در این زمینه و مفهوم سرمایه‌ی انسانی و نقش دانشگاه‌ها در رشد و توسعه‌ی اقتصادی رجوع شود به: جعفری صمیمی و فرجادی، (۱۳۷۸)

Schultz(1961) ; Becker(1964); Flores(2000); Castels(1994) ; Woodhall(1997) ; Mincer(1958) .

۵- در زمینه‌ی کاربرد نظریه‌ی جدید رشد درون‌زا و نقش سرمایه‌ی انسانی در این نظریه رجوع شود به :

Tallman & Wang (1993); Barro(1991) ; Barro(1996) ; Lucas(1993); Romer(1990); Romer(1993)
Sinha(1999-2000).

شک برای تحقق افزایش سهم نیروی انسانی متخصص لازم است همراه با مؤسسات آموزش عالی دولتی به مؤسسات غیر دولتی یا خصوصی نیز که بدون استفاده از بودجه‌ی دولت و در نتیجه کاهش بار مالی دولت می‌توانند با نظارت دولت و حفظ استاندارد سطح کیفی آموزش عالی و ایجاد رقابت زمینه‌ی لازم برای گسترش آموزش عالی را فراهم می‌آورند، اجازه داد تا در توسعه‌ی اقتصادی مبتنی بر دانش فعالیت خود را گسترش دهند.

شاید بتوان مهم‌ترین انگیزه‌ی غیر دولتی‌سازی در آموزش عالی را از یک طرف رفع کمبودهای ناشی از آموزش عالی دولتی به دلیل افزایش جمعیت و افزایش تقاضای اجتماعی جامعه برای آموزش عالی و از طرف دیگر گسترش و توسعه‌ی اقتصاد مبتنی بر دانش و اطلاعات دانست. امروزه برخلاف گذشته عوامل اصلی تولید دیگر کار، زمین و سرمایه نیستند بلکه به دلیل نقش و اهمیت دو عامل تولید جدید یعنی دانش و اطلاعات عوامل تولید سنتی اهمیت خود را از دست داده‌اند. لذا ایجاد و گسترش این دو منبع جدید تولید و افزایش شدید تقاضا به علت آن است که در سال‌های اخیر مشاهده می‌شود در تمام کشورهای جهان تقاضا برای آموزش با افزایش شدیدی مواجه شده است و در این زمینه مؤسسات آموزش غیر دولتی یا خصوصی می‌توانند نقش مهمی ایفا کنند. این موضوع با توجه به تأکید نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه‌ی چهارم توسعه نیز از اهمیت بیشتری برخوردار می‌شود.

در حال حاضر در اغلب کشورهای جهان خصوصاً کشورهای در حال توسعه انتقادات زیادی از مؤسسات آموزش دولتی به عمل می‌آید. اغلب این انتقادات به مواردی مانند عدم استفاده از فناوری، ضعف مدیریت، افزایش هزینه‌ی دولت، بهره‌وری پایین، عدم رقابت و ارائه‌ی خدمات آموزشی با کیفیت پایین معطوف می‌شود. بدون شک یکی از راه‌های کاهش مشکلات و رفع انتقادات فوق ایجاد زمینه‌های لازم برای توسعه مؤسسات آموزش غیر دولتی است تا با استفاده از اصول حاکم بر علم اقتصاد و با نظارت دولت بتواند در تأمین تقاضای فزاینده برای آموزش نقش مؤثری ایفا کند. گسترش مؤسسات آموزش عالی خصوصی می‌تواند با کاهش مسئولیت‌های دولت در این زمینه شرایطی ایجاد کند تا دولت با تکیه بر نقش نظارتی و معماری خود شاهد رشد مطلوب و کم هزینه آموزش عالی در کشور باشد.

بخش دوم مقاله به معرفی شاخص مزیت نسبی آشکار و کاربرد آن در جهت تعیین مزیت نسبی ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی و خصوصی می‌پردازد.

بخش سوم مقاله با توجه به آخرین داده‌های آماری حساب‌های منطقه‌ای استان‌های کشور در سال‌های ۱۳۸۳-۱۳۸۵ که در سال ۱۳۸۷ در مرکز آمار ایران ارائه شده، شاخص مزیت نسبی ارزش

افزوده‌ی آموزش عالی دولتی و خصوصی در استان‌های کشور با توجه به محصول ناخالص داخلی و ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی و خصوصی استان‌های کشور محاسبه می‌شود و رتبه و عملکرد استان‌های کشور در مقایسه باهم مشخص می‌شود.

سرانجام بخش پایانی مقاله به یافته‌ها، نتیجه‌گیری و پیشنهادهای اختصاصی می‌یابد.

۲- معرفی شاخص مزیت نسبی آشکار^۱ و کاربرد آن در تعیین مزیت‌های نسبی ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی و خصوصی در استان‌های کشور

۲-۱- معرفی شاخص مزیت نسبی آشکار

این شاخص که اولین بار بالاسا^۲ آن را معرفی کرد در زمینه‌ی مزیت نسبی یک کشور در صادرات یک کالای معین است. به همین دلیل این شاخص در تحقیقات مربوط به تجارت بین الملل به شاخص تخصص تجارت و صادرات بالاسا معروف است. شاخص فوق به صورت زیر تعریف می‌شود:

در کشور X صادرات کالای

صادرات کالا در کشور

$$RCA = \frac{\text{صادرات کالا در کشور}}{\text{در جهان X صادرات کالای}}$$

در جهان X صادرات کالای

صادرات کالا در جهان

به عبارت دیگر شاخص مزیت نسبی آشکار از تقسیم سهم صادرات کالای X در صادرات کشور به سهم صادرات کالای فوق در کل صادرات جهان به دست می‌آید. با توجه به این که اجزای تشکیل دهنده شاخص RCA همگی مثبت می‌باشند، لذا مقدار عددی این شاخص بین صفر و بی نهایت تغییر می‌کند. بر اساس اطلاعات مربوط به شاخص فوق چنانچه مقدار عددی این شاخص در باره‌ی کالاهایی بزرگ‌تر از یک باشد در این صورت گفته می‌شود که کشور مورد نظر در صادرات آن کالا از مزیت نسبی برخوردار است. هم‌چنین هرچه مقدار شاخص فوق بزرگ‌تر باشد اولویت و مزیت نسبی یا رقابتی بیشتر آن کالاها را برای کشور مورد نظر نشان می‌دهد. در مقابل، چنانچه شاخص فوق برای

۱- Revealed Comparative Advantage (RCA)

گاهی این شاخص به عنوان شاخص مزیت رقابتی آشکار Revealed Competitive Advantage نیز بکار برده می‌شود.

۲- رجوع شود به: جعفری صمیمی (۱۳۸۰)، (۱۳۸۴) و (۱۳۸۵).

(1979), (1977), (1965) BALASSA-

برخی از کالاها کم‌تر از یک باشد در این صورت کشور مورد نظر در زمینه‌ی صادرات این نوع کالاها از مزیت نسبی برخوردار نمی‌باشد.

لازم به توضیح است که یکی از معایب مهم شاخص RCA این است که دامنه‌ی تغییرات آن بسیار زیاد است و نمی‌تواند شدت و درجه‌ی مزیت نسبی یا عدم مزیت نسبی را به‌خوبی نشان دهد. برای رفع مشکل فوق، شاخص فوق را می‌توان با یک تبدیل یک‌نواخت به شاخص قرینه و یا نرمال شده تبدیل کرد. برای این منظور شاخص جدید که به شاخص مزیت نسبی آشکار قرینه شده معروف است، به صورت زیر تعریف می‌شود^۱:

$RCA - 1$

$$SRCA = \frac{RCA}{RCA + 1}$$

با توجه به این که شاخص RCA بین صفر و بی نهایت است در این صورت مشاهده می‌شود که دامنه‌ی تغییرات شاخص تعدیل شده و قرینه‌ی فوق بین -1 و $+1$ می‌باشد. به عبارت دیگر چنانچه RCA بزرگ‌تر از یک باشد در این صورت $SRCA$ بین صفر و یک خواهد بود و در حالتی که RCA کوچک‌تر از یک باشد $SRCA$ یک عدد منفی بین صفر تا -1 خواهد بود. هم‌چنین به دلیل دامنه‌ی محدود شاخص تعدیل شده‌ی فوق، شبیه ضریب همبستگی می‌توان گفت که هرچه $SRCA$ به عدد یک نزدیکتر شود در این صورت مزیت نسبی بیشتر است، و در عوض هرچه از صفر به سمت عدد -1 متمایز شود، آنگاه می‌توان نتیجه گرفت که عدم مزیت نسبی تشدید می‌شود.

۲-۲- شاخص مزیت نسبی از دیدگاه ارزش افزوده

برای تعیین مزیت های نسبی استان‌ها از دیدگاه فعالیت‌های اقتصادی^۱ (سهم ارزش افزوده‌ی فعالیت‌ها و بخش‌های مختلف در استان معین در مقایسه با کشور)، می‌توان مزیت نسبی فعالیت‌های مختلف را در هر منطقه شناسایی نمود. برای این منظور می‌توان شاخص مزیت نسبی آشکار جدیدی به صورت‌های زیر تعریف نمود:

1- SYMMETRIC REVEALED COMPARATIVE ADVANTAGE (SRCA).

^۱ - در مواردیکه اطلاعات مربوط به ارزش افزوده فعالیت‌های اقتصادی در استان مورد نظر وجود ندارد می‌توان از شاخص مزیت نسبی مثلاً صادرات فعالیت‌های اقتصادی و یا صنایع جهت تعیین فعالیتها و با صناعی که استان مورد نظر از مزیت نسبی برخوردار بوده و ایجاد یا گسترش فعالیت اقتصادی در آنها دارای توجیه می باشد، استفاده نمود.

$$RCA_1 = \frac{\frac{\text{ارزش افزوده‌ی فعالیت‌های اقتصادی X در استان}}{\text{کل ارزش افزوده‌ی یا تولید ناخالص داخلی استان}}}{\frac{\text{ارزش افزوده‌ی فعالیت‌های اقتصادی X در کشور}}{\text{کل ارزش افزوده‌ی یا تولید ناخالص داخلی کشور}}}$$

$$RCA_2 = \frac{\frac{\text{ارزش افزوده‌ی گروه‌های عمده فعالیت اقتصادی در استان}}{\text{کل ارزش افزوده‌ی و یا تولید ناخالص داخلی استان}}}{\frac{\text{ارزش افزوده‌ی گروه‌های عمده فعالیت اقتصادی در کشور}}{\text{کل ارزش افزوده و یا تولید ناخالص داخلی کشور}}}$$

از اطلاعات مربوط به شاخص‌های (۱) و (۲) با توجه به این که آموزش عالی دولتی و خصوصی به عنوان دو فعالیت اقتصادی در تقسیم بندی ۷۲ فعالیت اقتصادی در حساب‌های منطقه‌ای استان‌های کشور تلقی می‌شود در این صورت می‌توان مزیت نسبی این دو فعالیت را نیز بر اساس روابط فوق برای استان‌ها محاسبه کرد.

به عبارت دیگر شاخص مورد استفاده در این مقاله به صورت زیر تعریف می‌شود:^۱

$$RCA_3 = \frac{\frac{\text{ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی (خصوصی) در استان}}{\text{تولید ناخالص داخلی استان}}}{\frac{\text{ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی (خصوصی) کشور}}{\text{تولید ناخالص داخلی کشور}}}$$

^۱ برای توضیح بیشتر در زمینه‌ی کاربرد های شاخص مزیت نسبی رجوع شود به:

برای بررسی مزیت نسبی ارزش افزوده‌ای آموزش عالی دولتی و خصوصی در استان‌های کشور شاخص RCA^۳ برای کلیه استان‌ها محاسبه می‌شود.

۳- محاسبه‌ی شاخص مزیت نسبی ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی و خصوصی در استان‌های کشور

جدول شماره‌ی یک اطلاعات مربوط به محصول ناخالص داخلی و ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی و خصوصی استان‌های کشور در سال‌های ۱۳۸۳-۱۳۸۵ را نشان می‌دهد. اطلاعات این جدول نشان می‌دهد، بیشترین محصول ناخالص داخلی استان‌های کشور در کلیه‌ی سال‌های ۱۳۸۳-۱۳۸۵ به ترتیب مربوط به استان‌های تهران، خوزستان و اصفهان می‌باشد و تفاوت استان تهران با سایر استان‌ها قابل ملاحظه است. در مقابل استان‌های خراسان شمالی، چهارمحال و بختیاری و خراسان جنوبی کم‌ترین محصول ناخالص داخلی را در هر سال در بین استان‌های کشور داشته‌اند.

هم‌چنین با توجه به اطلاعات جدول فوق مشاهده می‌شود که بیشترین ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی در سال‌های ۱۳۸۳-۱۳۸۵ مربوط به استان‌های تهران، اصفهان و خراسان رضوی است؛ اما در سال ۱۳۸۳ استان خراسان رضوی رتبه‌ی دوم را به خود اختصاص داده و اصفهان رتبه‌ی سوم را در این سال کسب کرده است. کم‌ترین ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی نیز مربوط به استان‌های کهگیلویه و بویراحمد و خراسان شمالی در سال‌های ۱۳۸۳ و ۱۳۸۴ بوده است اما در سال ۱۳۸۵ کم‌ترین ارزش افزوده‌ی آموزش عالی متعلق به استان‌های بوشهر و خراسان شمالی است و وضعیت استان کهگیلویه و بویراحمد نسبت به سال‌های قبل بهبود یافته است.

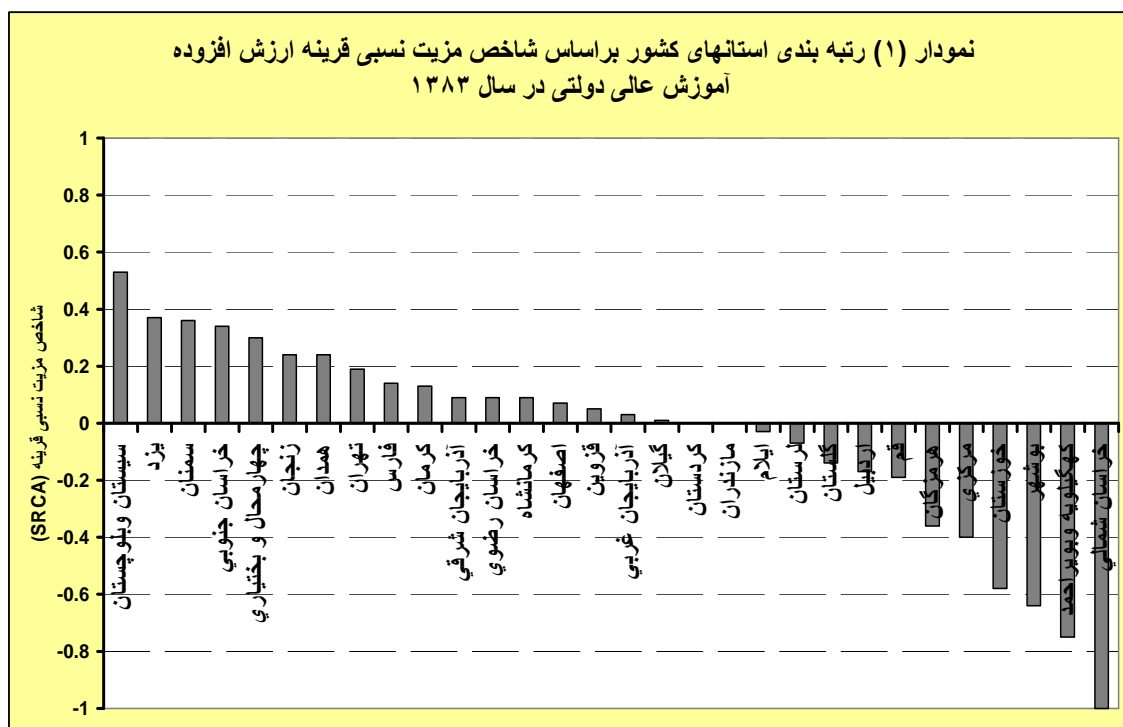
در زمینه‌ی ارزش افزوده‌ی آموزش عالی خصوصی نیز اطلاعات این جدول نشان می‌دهد که در تمام سال‌های فوق استان تهران بیشترین ارزش افزوده‌ی آموزش عالی خصوصی را به خود اختصاص داده است و در باره‌ی سایر استان‌ها، در سال ۱۳۸۳ به ترتیب استان اصفهان و فارس، در سال ۱۳۸۴ استان فارس و اصفهان و در سال ۱۳۸۵ استان‌های خوزستان و فارس رتبه‌ی دوم و سوم را در بین سایر استان‌های کشور به خود اختصاص داده‌اند. کم‌ترین ارزش افزوده‌ی آموزش عالی خصوصی استان‌های کشور در سال‌های ۱۳۸۳-۱۳۸۵ مربوط به دو استان کردستان و ایلام بوده است.

جدول (۱) محصول ناخالص داخلی و ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی و خصوصی استان‌های کشور
در سال‌های ۱۳۸۳-۱۳۸۵ (میلیارد ریال)

سال استان	محصول ناخالص داخلی			ارزش افزوده آموزش عالی دولتی			ارزش افزوده آموزش عالی خصوصی		
	۱۳۸۳	۱۳۸۴	۱۳۸۵	۱۳۸۳	۱۳۸۴	۱۳۸۵	۱۳۸۳	۱۳۸۴	۱۳۸۵
آذربایجان شرقی	58,129	68,251	83,471	298	458	646	203	346	471
آذربایجان غربی	29,534	37,311	47,393	134	164	291	87	133	174
اردبیل	14,777	17,649	22,096	45	65	102	51	77	99
اصفهان	101,355	119,243	144,693	498	642	910	321	445	585
ایلام	11,400	19,413	26,657	46	64	131	17	29	39
بوشهر	48,865	41,556	48,092	46	65	68	45	65	84
تهران	394,066	475,326	584,408	2,496	3,460	7,024	962	1,586	2,234
چهارمحال و بختیاری	8,927	11,570	14,707	71	105	247	38	51	64
خراسان جنوبی	6,586	8,983	11,816	57	65	109	33	46	65
خراسان رضوی	76,041	92,969	116,330	387	599	1,096	252	355	419
خراسان شمالی	9,461	11,707	15,505	0	13	24	40	61	116
خوزستان	227,083	305,033	367,689	260	346	512	286	341	729
زنجان	13,168	17,102	22,171	92	131	205	65	125	143
سمنان	13,077	15,133	18,391	118	164	254	104	157	201
سیستان و بلوچستان	15,404	20,009	23,273	212	330	430	60	69	131
فارس	67,239	79,097	98,325	378	497	678	303	451	653
قزوین	20,566	25,892	35,910	97	167	316	96	195	197
قم	15,361	18,017	21,608	45	163	260	65	87	103
کردستان	14,307	17,459	22,664	61	94	160	29	42	62
کرمان	37,038	49,247	69,780	206	334	401	133	164	216
کرمانشاه	22,916	27,779	34,324	118	196	316	39	68	114
کهگیلویه و بویراحمد	60,995	79,900	90,631	38	59	121	49	70	103
گلستان	21,188	24,662	29,095	68	88	173	59	92	117
گیلان	34,139	41,441	50,125	148	158	246	130	181	232
لرستان	17,931	22,120	28,699	66	95	176	101	157	211
مازندران	51,918	64,239	75,928	224	315	508	249	339	380
مرکزی	32,818	38,105	50,327	61	93	211	187	332	349
هرمزگان	32,019	35,715	41,152	64	103	232	31	60	94
همدان	22,252	26,072	32,570	155	221	441	70	115	141
یزد	16,781	22,918	28,738	155	177	260	104	145	192
کل کشور	1,554,413	1,940,809	2,381,039	6,643	9,430	16,545	4,208	6,386	8,718

منبع: مرکز آمار ایران (۱۳۸۶) و (۱۳۸۷)، حساب‌های منطقه‌ای استان‌های کشور سال‌های ۱۳۷۹-۱۳۸۵. به منظور تعیین میزان مزیت نسبی ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی و خصوصی استان‌های کشور، اطلاعات مربوط به شاخص‌های مزیت نسبی آشکار و قرینه‌ی ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی و خصوصی استان‌های کشور در سال‌های ۱۳۸۳-۱۳۸۵ با کمک نرم افزار *Excel* محاسبه و به ترتیب در جداول (۲) و (۳) نشان داده شده است.

با توجه به اطلاعات جدول (۲) و نمودار (۱)، استان‌های سیستان و بلوچستان، یزد و سمنان به ترتیب رتبه‌های اول تا سوم را در خصوص میزان مزیت نسبی ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی استان‌های کشور در سال ۱۳۸۳: به خود اختصاص داده‌اند و در مقابل سه استان بوشهر، کهگیلویه و بویراحمد و خراسان شمالی رتبه‌های آخر را کسب کرده‌اند. هم‌چنین با توجه به اطلاعات جدول و نمودار (۱) مشاهده می‌شود که در سال ۱۳۸۳ یازده استان (ایلام، لرستان، گلستان، اردبیل، قم، هرمزگان، مرکزی، خوزستان، بوشهر، کهگیلویه و بویراحمد و خراسان شمالی) به دلیل این که شاخص مزیت نسبی آشکار آن‌ها کوچک‌تر از یک ($RCA < 1$) و در نتیجه شاخص مزیت نسبی قرینه‌ی آن‌ها منفی ($SRCA < 0$) می‌باشد، لذا این استان‌ها در زمینه ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی در سال ۱۳۸۳ فاقد مزیت نسبی لازم می‌باشند. دو استان مازندران و کردستان نه دارای مزیت نسبی هستند و نه فاقد آن؛ اما ۱۷ استان دیگر در این زمینه از مزیت نسبی برخوردار می‌باشند.



منبع: با توجه به اطلاعات جدول (۲) پردازش شده است.

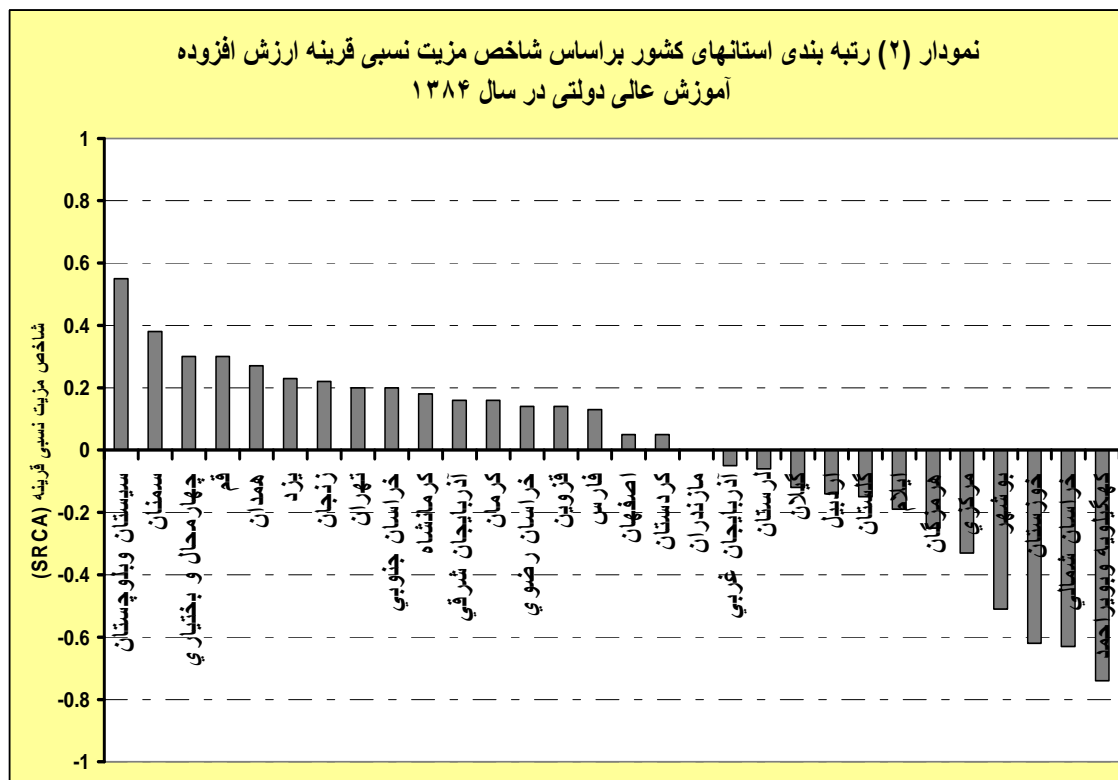
جدول (۲) شاخص مزیت نسبی آشکار و قرینه‌ی ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی استان‌های کشور

در سال‌های ۱۳۸۳ - ۱۳۸۵

سال استان	شاخص مزیت نسبی آشکار (RCA)			شاخص مزیت نسبی قرینه (SRCA)		
	آموزش عالی دولتی			آموزش عالی دولتی		
	۱۳۸۳	۱۳۸۴	۱۳۸۵	۱۳۸۳	۱۳۸۴	۱۳۸۵
آذربایجان شرقی	۱/۲۰	۱/۳۸	۱/۱۱	۰/۰۹	۰/۱۶	۰/۰۵
آذربایجان غربی	۱/۰۶	۰/۹۱	۰/۸۸	۰/۰۳	-۰/۰۵	-۰/۰۶
اردبیل	۰/۷۲	۰/۷۵	۰/۶۶	-۰/۱۷	-۰/۱۴	-۰/۲۰
اصفهان	۱/۱۵	۱/۱۱	۰/۹۰	۰/۰۷	۰/۰۵	-۰/۰۵
ایلام	۰/۹۴	۰/۶۸	۰/۷۱	-۰/۰۳	-۰/۱۹	-۰/۱۷
بوشهر	۰/۲۲	۰/۳۲	۰/۲۰	-۰/۶۴	-۰/۵۱	-۰/۶۶
تهران	۱/۴۸	۱/۵۰	۱/۷۳	۰/۱۹	۰/۲۰	۰/۲۷
چهارمحال و بختیاری	۱/۸۶	۱/۸۸	۲/۴۲	۰/۳۰	۰/۳۰	۰/۴۱
خراسان جنوبی	۲/۰۲	۱/۵۰	۱/۳۲	۰/۳۴	۰/۲۰	۰/۱۴
خراسان رضوی	۱/۱۹	۱/۳۳	۱/۳۶	۰/۰۹	۰/۱۴	۰/۱۵
خراسان شمالی	۰	۰/۲۳	۰/۲۳	-۱	-۰/۶۳	-۰/۶۳
خوزستان	۰/۲۷	۰/۲۳	۰/۲۰	-۰/۵۸	-۰/۶۲	-۰/۶۷
زنجان	۱/۶۳	۱/۵۷	۱/۳۳	۰/۲۴	۰/۲۲	۰/۱۴
سمنان	۲/۱۲	۲/۲۳	۱/۹۹	۰/۳۶	۰/۳۸	۰/۳۳
سیستان و بلوچستان	۳/۲۲	۳/۴۰	۲/۶۶	۰/۵۳	۰/۵۵	۰/۴۵
فارس	۱/۳۱	۱/۲۹	۰/۹۹	۰/۱۴	۰/۱۳	۰
قزوین	۱/۱۱	۱/۳۳	۱/۲۶	۰/۰۵	۰/۱۴	۰/۱۲
قم	۰/۶۸	۱/۸۶	۱/۷۳	-۰/۱۹	۰/۳۰	۰/۲۷
کردستان	۰/۹۹	۱/۱۱	۱/۰۲	۰/۰۰	۰/۰۵	۰/۰۱
کرمان	۱/۳۰	۱/۳۹	۰/۸۳	-۰/۱۳	۰/۱۶	-۰/۰۹
کرمانشاه	۱/۲۱	۱/۴۵	۱/۳۲	۰/۰۹	۰/۱۸	۰/۱۴
کهگیلویه و بویراحمد	۰/۱۴	۰/۱۵	۰/۱۹	-۰/۷۵	-۰/۷۴	-۰/۶۸
گلستان	۰/۷۵	۰/۷۳	۰/۸۶	-۰/۱۴	-۰/۱۵	-۰/۰۸
گیلان	۱/۰۲	۰/۷۹	۰/۷۱	۰/۰۱	-۰/۱۲	-۰/۱۷
لرستان	۰/۸۶	۰/۸۸	۰/۸۸	-۰/۰۷	-۰/۰۶	-۰/۰۶
مازندران	۱/۰۱	۱/۰۱	۰/۹۶	۰/۰۰	۰/۰۰	-۰/۰۲
مرکزی	۰/۴۳	۰/۵۰	۰/۶۰	-۰/۴۰	-۰/۳۳	-۰/۲۵
هرمزگان	۰/۴۷	۰/۵۹	۰/۸۱	-۰/۳۶	-۰/۲۵	-۰/۱۰
همدان	۱/۶۳	۱/۷۵	۱/۹۵	۰/۲۴	۰/۲۷	۰/۳۲
یزد	۲/۱۶	۱/۵۹	۱/۳۰	۰/۳۷	۰/۲۳	۰/۱۳
کل کشور	۱	۱	۱	۰	۰	۰

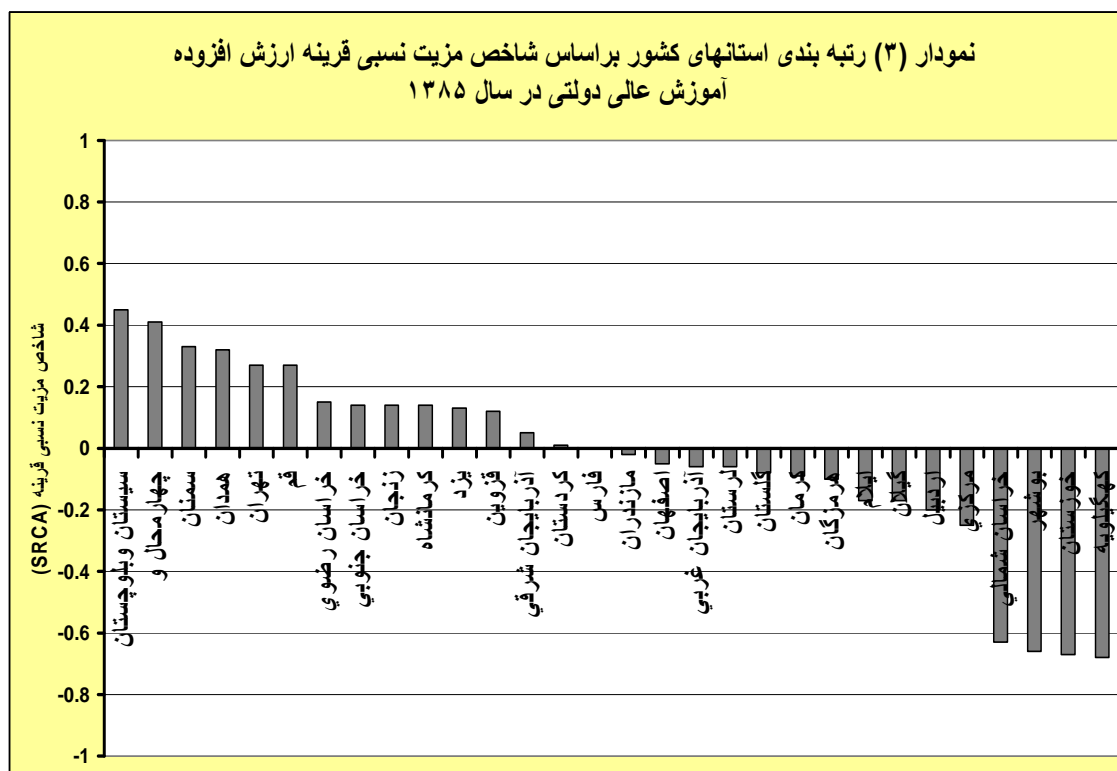
منبع: با توجه به اطلاعات جدول (۱) و با کمک نرم افزار Excel توسط محقق محاسبه شده است.

نمودار (۲) وضعیت استان‌های کشور از لحاظ شاخص مزیت نسبی قرینه‌ی ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی در سال ۱۳۸۴ را نشان می‌دهد. براساس اطلاعات این نمودار، استان‌های سیستان و بلوچستان، سمنان و چهارمحال و بختیاری به ترتیب رتبه‌های اول تا سوم را در خصوص میزان مزیت نسبی ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی استان‌های کشور در سال ۱۳۸۴، به خود اختصاص داده‌اند. هم‌چنین با توجه به اطلاعات نمودار (۲) مشاهده می‌شود که در سال ۱۳۸۴ دوازده استان (ایلام، لرستان، گیلان، اردبیل، گلستان، هرمزگان، مرکزی، خوزستان، بوشهر، کهگیلویه و بویراحمد، خراسان شمالی و آذربایجان غربی) به دلیل این که شاخص مزیت نسبی آشکار ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی آن‌ها کوچک‌تر از یک ($RCA < 1$) و در نتیجه شاخص مزیت نسبی قرینه آن‌ها منفی ($SRCA < 0$) است، لذا این استان‌ها در زمینه‌ی ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی در سال ۱۳۸۴ فاقد مزیت نسبی لازم می‌باشند. استان مازندران نه دارای مزیت نسبی است و نه فاقد آن، اما ۱۷ استان دیگر در زمینه ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی در سال ۱۳۸۴ از مزیت نسبی برخوردار می‌باشند.



منبع: با توجه به اطلاعات جدول (۲) پردازش شده است.

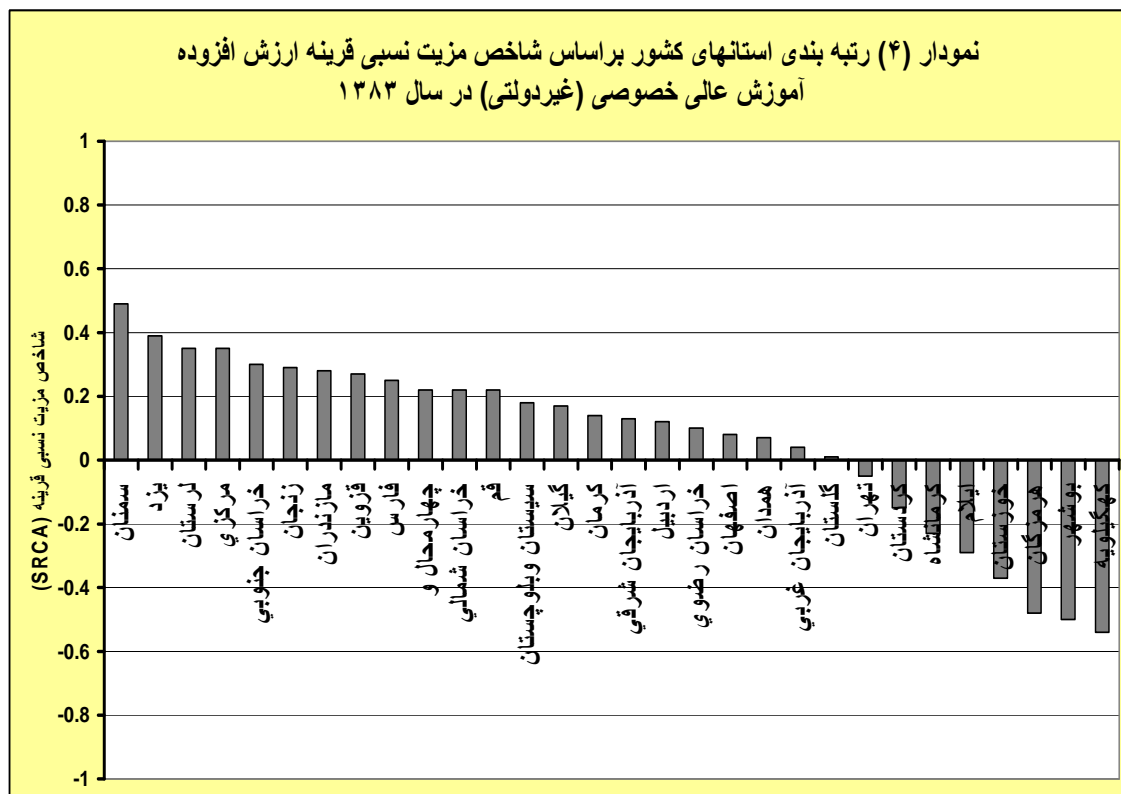
نمودار (۳) وضعیت استان‌های کشور را از لحاظ شاخص مزیت نسبی قرینه‌ی ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی در سال ۱۳۸۵ نشان می‌دهد. براساس اطلاعات این نمودار، استان‌های سیستان و بلوچستان، چهارمحال و بختیاری و سمنان به ترتیب رتبه‌های اول تا سوم را در خصوص میزان مزیت نسبی ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی استان‌های کشور در سال ۱۳۸۵، به خود اختصاص داده‌اند. در مقابل سه استان بوشهر، خوزستان و کهگیلویه و بویراحمد رتبه‌های آخر را کسب کرده‌اند. هم‌چنین با توجه به اطلاعات نمودار (۳) مشاهده می‌شود که در سال ۱۳۸۵ پانزده استان (مازندران، اصفهان، ایلام، لرستان، گیلان، اردبیل، کرمان، گلستان، هرمزگان، مرکزی، خوزستان، بوشهر، کهگیلویه و بویراحمد، خراسان شمالی و آذربایجان غربی) به دلیل این که شاخص مزیت نسبی آشکار ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی آن‌ها کوچک‌تر از یک ($RCA < 1$) و در نتیجه شاخص مزیت نسبی قرینه آن‌ها منفی ($SRCA < 0$) است، لذا این استان‌ها در زمینه ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی در سال ۱۳۸۵ فاقد مزیت نسبی لازم می‌باشند. استان فارس در این سال نه دارای مزیت نسبی است و نه فاقد آن، اما ۱۴ استان دیگر در زمینه‌ی ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی در سال ۱۳۸۵ از مزیت نسبی برخوردار می‌باشند.



منبع: با توجه به اطلاعات جدول (۲) پردازش شده است.

جدول (۳) اطلاعات مربوط به شاخص مزیت نسبی آشکار و قرینه ارزش افزوده‌ی آموزش عالی خصوصی استان‌های کشور در سال‌های ۱۳۸۳-۱۳۸۵ را نشان می‌دهد. با توجه به اطلاعات جدول (۳) و

نمودار (۴)، مشاهده می‌شود که استان‌های سمنان، یزد و لرستان به ترتیب رتبه‌های اول تا سوم را در خصوص میزان مزیت نسبی ارزش افزوده‌ی آموزش عالی خصوصی استان‌های کشور در سال ۱۳۸۳: به خود اختصاص داده‌اند و در مقابل سه استان هرمزگان، بوشهر و کهگیلویه و بویراحمد رتبه‌های آخر را کسب کرده‌اند. همچنین با توجه به اطلاعات جدول و نمودار (۴) مشاهده می‌شود که در سال ۱۳۸۳ هشت استان (تهران، کردستان، کرمانشاه، ایلام، خوزستان، هرمزگان، بوشهر و کهگیلویه و بویراحمد) به دلیل این که شاخص مزیت نسبی آشکار ارزش افزوده‌ی آموزش عالی خصوصی آن‌ها کوچک‌تر از یک ($RCA < 1$) و در نتیجه شاخص مزیت نسبی قرینه آن‌ها منفی ($SRCA < 0$) است، لذا این استان‌ها در زمینه‌ی ارزش افزوده‌ی آموزش عالی خصوصی در سال ۱۳۸۳ فاقد مزیت نسبی لازم می‌باشند. بقیه ۲۲ استان کشور به دلیل شاخص مزیت نسبی آشکار بزرگ‌تر از یک ($RCA > 1$) و شاخص مزیت نسبی قرینه مثبت ($SRCA > 0$) در زمینه ارزش افزوده‌ی آموزش عالی خصوصی در سال ۱۳۸۳ از مزیت نسبی برخوردار می‌باشند.



منبع: با توجه به اطلاعات جدول (۳) پردازش شده است.

جدول (۳) شاخص مزیت نسبی آشکار و قرینه ارزش افزوده‌ی آموزش عالی خصوصی استان‌های کشور

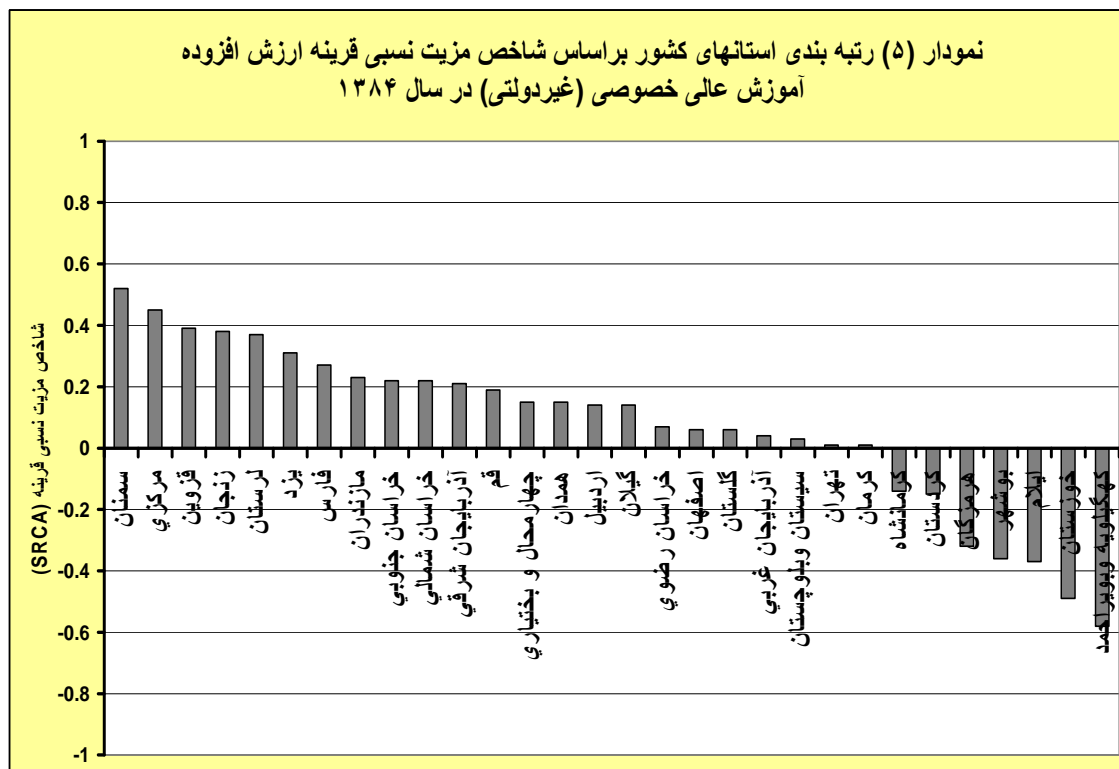
در سال‌های ۱۳۸۳ - ۱۳۸۵

سال	شاخص مزیت نسبی آشکار (RCA) آموزش عالی غیردولتی			شاخص مزیت نسبی قرینه (SRCA) آموزش عالی غیردولتی			
	استان	۱۳۸۳	۱۳۸۴	۱۳۸۵	۱۳۸۳	۱۳۸۴	۱۳۸۵
	آذربایجان شرقی	۱/۲۹	۱/۵۴	۱/۵۴	۰/۱۳	۰/۲۱	۰/۲۱
	آذربایجان غربی	۱/۰۹	۱/۰۸	۱	۰/۰۴	۰/۰۴	۰
	اردبیل	۱/۲۹	۱/۳۲	۱/۲۲	۰/۱۲	۰/۱۴	۰/۱۰
	اصفهان	۱/۱۷	۱/۱۴	۱/۱۰	۰/۰۸	۰/۰۶	۰/۰۵
	ایلام	۰/۵۵	۰/۴۶	۰/۴۰	-۰/۲۹	-۰/۳۷	-۰/۴۳
	بوشهر	۰/۳۴	۰/۴۷	۰/۴۸	-۰/۵۰	-۰/۳۶	-۰/۳۵
	تهران	۰/۹۰	۱/۰۱	۱/۰۴	-۰/۰۵	۰/۰۱	۰/۰۲
	چهارمحال و بختیاری	۱/۵۵	۱/۳۵	۱/۱۹	۰/۲۲	۰/۱۵	۰/۰۸
	خراسان جنوبی	۱/۸۵	۱/۵۵	۱/۴۹	۰/۳۰	۰/۲۲	۰/۲۰
	خراسان رضوی	۱/۲۲	۱/۱۶	۰/۹۸	۰/۱۰	۰/۰۷	-۰/۰۱
	خراسان شمالی	۱/۵۷	۱/۵۷	۲/۰۴	۰/۲۲	۰/۲۲	۰/۳۴
	خوزستان	۰/۴۷	۰/۳۴	۰/۵۴	-۰/۳۷	-۰/۴۹	-۰/۳۰
	زنجان	۱/۸۳	۲/۲۲	۱/۷۶	۰/۲۹	۰/۳۸	۰/۲۸
	سمنان	۲/۹۵	۳/۱۶	۲/۹۹	۰/۴۹	۰/۵۲	۰/۵۰
	سیستان و بلوچستان	۱/۴۳	۱/۰۵	۱/۵۴	۰/۱۸	۰/۰۳	۰/۲۱
	فارس	۱/۶۷	۱/۷۳	۱/۸۱	۰/۲۵	۰/۲۷	۰/۲۹
	قزوین	۱/۷۳	۲/۲۹	۱/۵۰	۰/۲۷	۰/۳۹	۰/۲۰
	قم	۱/۵۷	۱/۴۸	۱/۳۱	۰/۲۲	۰/۱۹	۰/۱۳
	کردستان	۰/۷۴	۰/۷۳	۰/۷۵	-۰/۱۵	-۰/۱۵	-۰/۱۵
	کرمان	۱/۳۲	۱/۰۱	۰/۸۵	۰/۱۴	۰/۰۱	-۰/۰۸
	کرمانشاه	۰/۶۳	۰/۷۵	۰/۹۱	-۰/۲۳	-۰/۱۴	-۰/۰۵
	کهگیلویه و بویراحمد	۰/۳۰	۰/۲۷	۰/۳۱	-۰/۵۴	-۰/۵۸	-۰/۵۳
	گلستان	۱/۰۳	۱/۱۴	۱/۱۰	۰/۰۱	۰/۰۶	۰/۰۵
	گیلان	۱/۴۱	۱/۳۳	۱/۲۶	۰/۱۷	۰/۱۴	۰/۱۲
	لرستان	۲/۰۹	۲/۱۶	۲/۰۱	۰/۳۵	۰/۳۷	۰/۳۴

مازندران	۱/۷۷	۱/۶۰	۱/۳۷	۰/۲۸	۰/۲۳	۰/۱۵
مرکزی	۲/۱۰	۲/۶۵	۱/۹۰	۰/۳۵	۰/۴۵	۰/۳۱
هرمزگان	۰/۳۵	۰/۵۱	۰/۶۲	-۰/۴۸	-۰/۳۲	-۰/۲۳
همدان	۱/۱۶	۱/۳۴	۱/۱۸	۰/۰۷	۰/۱۵	۰/۰۸
یزد	۲/۲۹	۱/۹۲	۱/۸۲	۰/۳۹	۰/۳۱	۰/۲۹
کل کشور	۱	۱	۱	۰	۰	۰

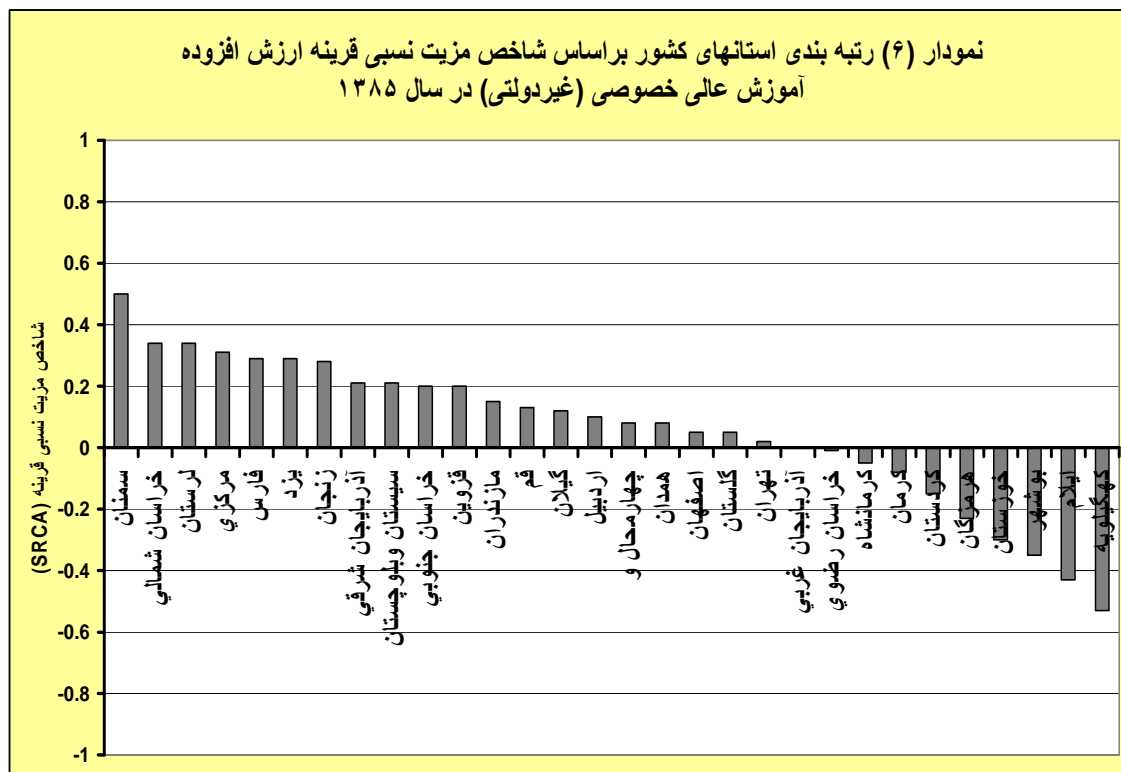
منبع: با توجه به اطلاعات جدول (۱) و با کمک نرم افزار Excel توسط محقق محاسبه شده است.

نمودار (۵) وضعیت استان‌های کشور از لحاظ شاخص مزیت نسبی قرینه‌ی ارزش افزوده‌ی آموزش عالی خصوصی در سال ۱۳۸۴ را نشان می‌دهد. براساس اطلاعات این نمودار مشاهده می‌شود که استان‌های سمنان، مرکزی و قزوین به ترتیب رتبه‌های اول تا سوم را در خصوص میزان مزیت نسبی ارزش افزوده‌ی آموزش عالی خصوصی استان‌های کشور در سال ۱۳۸۴، به خود اختصاص داده‌اند و در مقابل سه استان ایلام، خوزستان و کهگیلویه و بویراحمد رتبه‌های آخر را کسب کرده‌اند. هم‌چنین با توجه به اطلاعات جدول و نمودار (۵) مشاهده می‌شود که در سال ۱۳۸۴ هفت استان (کردستان، کرمانشاه، ایلام، خوزستان، هرمزگان، بوشهر و کهگیلویه و بویراحمد) به دلیل این که شاخص مزیت نسبی آشکار ارزش افزوده‌ی آموزش عالی خصوصی آن‌ها کوچک‌تر از یک ($RCA < 1$) و در نتیجه شاخص مزیت نسبی قرینه‌ی آن‌ها منفی ($SRCA < 0$) می‌باشد لذا این استان‌ها در زمینه ارزش افزوده‌ی آموزش عالی خصوصی در سال ۱۳۸۴ فاقد مزیت نسبی لازم می‌باشند. بقیه ۲۳ استان کشور به دلیل شاخص مزیت نسبی آشکار بزرگ‌تر از یک ($RCA > 1$) و شاخص مزیت نسبی قرینه مثبت ($SRCA > 0$) در زمینه‌ی ارزش افزوده‌ی آموزش عالی خصوصی در سال ۱۳۸۴ از مزیت نسبی برخوردار می‌باشند. لازم به توضیح است، استان تهران که در سال ۱۳۸۳ فاقد مزیت نسبی لازم بوده است، در سال ۱۳۸۴ با افزایش سهم ارزش افزوده‌ی آموزش عالی خصوصی، مزیت نسبی لازم خود را کسب کرده است.



منبع: با توجه به اطلاعات جدول (۳) پردازش شده است.

نمودار (۶) وضعیت استان‌های کشور از لحاظ شاخص مزیت نسبی قرینه ارزش افزوده آموزش عالی خصوصی در سال ۱۳۸۵ نشان می‌دهد. براساس اطلاعات این نمودار مشاهده می‌شود که استان‌های سمنان، خراسان شمالی و لرستان به ترتیب رتبه‌های اول تا سوم را در خصوص میزان مزیت نسبی ارزش افزوده آموزش عالی خصوصی استان‌های کشور در سال ۱۳۸۵، به خود اختصاص داده‌اند و در مقابل سه استان بوشهر، ایلام و کهگیلویه و بویراحمد رتبه‌های آخر را کسب کرده‌اند. هم‌چنین با توجه به اطلاعات جدول و نمودار (۵) مشاهده می‌شود که در سال ۱۳۸۵ نه استان (خراسان رضوی، کردستان، کرمان، کرمانشاه، ایلام، خوزستان، هرمزگان، بوشهر و کهگیلویه و بویراحمد) به دلیل این که شاخص مزیت نسبی آشکار ارزش افزوده آموزش عالی خصوصی آن‌ها کوچک‌تر از یک ($RCA < 1$) و در نتیجه شاخص مزیت نسبی قرینه آن‌ها منفی ($SRCA < 0$) می‌باشد لذا این استان‌ها در زمینه ارزش افزوده آموزش عالی خصوصی در سال ۱۳۸۵ فاقد مزیت نسبی لازم می‌باشند. در این زمینه استان آذربایجان غربی به دلیل $RCA = 1$ و در نتیجه $SRCA = 0$ نه دارای مزیت است و نه فاقد مزیت نسبی لازم. ۲۰ استان دیگر کشور به دلیل شاخص مزیت نسبی آشکار بزرگ‌تر از یک ($RCA > 1$) و شاخص مزیت نسبی قرینه مثبت ($SRCA > 0$) در زمینه ارزش افزوده آموزش عالی خصوصی در سال ۱۳۸۵، از مزیت نسبی برخوردار می‌باشند.



منبع: با توجه به اطلاعات جدول (۳) پردازش شده است.

۴- نتیجه گیری و پیشنهادهای

هدف مقاله‌ی حاضر بررسی مزیت نسبی ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی و خصوصی استان‌های کشور در سال‌های ۱۳۸۳-۱۳۸۵ بود. برای این منظور با توجه به اطلاعات مربوط محصول ناخالص داخلی و ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی و خصوصی استان‌های کشور در سال‌های ۱۳۸۳-۱۳۸۵ و مقایسه‌ی آن با کل کشور و محاسبه شاخص مزیت نسبی آشکار، بر اساس آخرین اطلاعات مربوط به حساب‌های منطقه‌ای استان‌ها که توسط مرکز آمار ایران در سال ۱۳۸۷ منتشر شده است، وضعیت استان‌های کشور از لحاظ مزیت نسبی آموزش عالی دولتی و خصوصی مورد بررسی قرار گرفته و جایگاه استان‌های نیز در مقایسه باهم ارزیابی شده است.

در زمینه‌ی ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی در سال‌های ۱۳۸۳-۱۳۸۵، نتایج حاصل از این مقاله نشان داده است، یازده استان در سال ۱۳۸۳؛ دوازده استان در سال ۱۳۸۴ و پانزده استان در سال ۱۳۸۵ فاقد مزیت بوده‌اند. هم‌چنین براساس نتایج این مقاله، پنج استان لرستان، گلستان، اردبیل، مرکزی و خراسان شمالی در هر سال سال عنوان شده، استان قم فقط در سال ۱۳۸۳؛ دو استان گیلان و آذربایجان غربی در دو سال ۱۳۸۴ و ۱۳۸۵ و دو استان مازندران و اصفهان فقط در سال ۱۳۸۵ از لحاظ ارزش

افزوده‌ی آموزش عالی دولتی فاقد مزیت نسبی لازم بوده‌اند. بنابراین لازم است مسئولان و برنامه‌ریزان این استان‌ها توجه بیشتری به بخش آموزش عالی دولتی و افزایش ارزش افزوده و سهم آن داشته باشند. در ارتباط با بخش آموزش عالی خصوصی، نتایج این مقاله نشان داده است که هشت استان در سال ۱۳۸۳: هفت استان در سال ۱۳۸۴ و نه استان در سال ۱۳۸۵ فاقد مزیت نسبی لازم بوده‌اند. هم‌چنین برپایه‌ی نتایج حاصل از این مقاله دو استان کردستان و کرمانشاه در هر سال سال (۱۳۸۳-۱۳۸۵) و استان تهران فقط در سال ۱۳۸۳ و استان خراسان رضوی فقط در سال ۱۳۸۵ در خصوص ارزش افزوده‌ی آموزش عالی خصوصی فاقد مزیت نسبی بوده‌اند. بنابراین لازم است در این استان‌ها به بخش آموزش عالی خصوصی توجه بیشتری شود تا سهم ارزش افزوده این بخش در محصول ناخالص داخلی استان‌های مذکور نیز بهبود یابد.

هم‌چنین براساس نتایج حاصل از این مقاله، پنج استان ایلام، هرمزگان، خوزستان، بوشهر و کهگیلویه و بویراحمد در سال‌های ۱۳۸۳-۱۳۸۵ هم در زمینه‌ی ارزش افزوده‌ی آموزش عالی دولتی و هم از لحاظ آموزش عالی خصوصی فاقد مزیت نسبی بوده‌اند. استان کرمان نیز فقط در سال ۱۳۸۵ در هر دو رشته‌ی فعالیت اقتصادی فاقد مزیت بوده است.

با توجه به نتایج حاصل از این مقاله، از آنجایی که بخش قابل توجه آموزش عالی خصوصی مربوط به دانشگاه‌های آزاد می‌باشد لذا لازم است، جهت نظارت بیشتر وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بر آموزش عالی خصوصی و بهبود کیفیت آن سهم آموزش عالی خصوصی مربوط به مؤسسات غیرانتفاعی نیز در این استان‌ها افزایش یابد. بنابراین پیشنهاد می‌شود با همکاری آموزش عالی غیرانتفاعی با نظارت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری سهم این بخش در استان‌های فاقد مزیت نسبی لازم، افزایش یابد.

در مجموع به دلایل مختلف اقتصادی و غیراقتصادی و با تأکید بر مشارکت بخش خصوصی در اقتصاد کشور که در برنامه‌ی چهارم توسعه‌ی مورد تأکید فراوان قرار گرفته است، پیشنهاد می‌شود به علت کاهش بار مالی دولت و اهمیت بیشتر بر نقش نظارت و ساماندهی (نقش معماری دولت در اقتصاد) به جای مداخله‌ی مستقیم (نقش بنایی دولت در اقتصاد)، اولاً سهم آموزش عالی خصوصی افزایش یابد. ثانیاً به تدریج مدیریت مربوط به آموزش عالی دولتی و مخصوصاً دانشگاه‌ها نیز با مشارکت اعضای هیأت علمی و کارکنان آن‌ها و با نظارت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، همانند مدیریت در مؤسسات و شرکت‌های سهامی، تغییر یابد تا با ایجاد انگیزه‌ی بیشتر و افزایش کارایی و بهره‌وری، همرا با گسترش کمی آموزش عالی در کشور شاهد بهبود کیفیت آن نیز باشیم.

منابع و مآخذ

- جعفری صمیمی، احمد و غلامعلی فرجادی (۱۳۷۸) *اقتصاد خرد و کلان*، ترجمه مجموعه مقالات، دانشگاه مازندران، چاپ اول، بابلسر.
- جعفری صمیمی، احمد و شهریار شفیعی (۱۳۸۳) «مطالعه و تبیین مزیت‌های نسبی منطقه‌ای در اشتغال زایی دانش‌آموختگان دانشگاه‌های منطقه شمال کشور (استان مازندران، گیلان و گلستان)»، مقاله ارائه شده در اولین همایش سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور.
- جعفری صمیمی، احمد (۱۳۸۳) «بررسی مزیت نسبی اشتغال زایی صادراتی و ارزش افزوده ای صنعت نساجی در استان مازندران»، مقاله ارائه شده در همایش صنعت نساجی و پژوهشکده اقتصاد دانشگاه تربیت مدرس، مهرماه.
- جعفری صمیمی، احمد (۱۳۸۳) «بررسی مزیت نسبی توسعه صنایع دهگانه در استان مازندران: تحلیل کلان‌استانی»، گزارش نهایی طرح تحقیقاتی ارزیابی و بررسی اقتصادی زمینه‌های ایجاد و توسعه صنایع در استان مازندران (۱۳۵۵-۱۳۷۷)، پیوست (۳)، با همکاری اداره کل صنایع و معادن استان مازندران.
- جعفری صمیمی، احمد و سید محسن حسینی (۱۳۸۴)، «بررسی مزیت نسبی ارزش افزوده واسطه‌گری‌های مالی (مؤسسات قرض الحسنه) استان مازندران»، مقاله ارائه شده در اولین همایش صندوق‌های قرض الحسنه، بابلسر.
- جعفری صمیمی، احمد و سید محسن حسینی (۱۳۸۴) «بررسی مزیت نسبی ارزش افزوده‌ی آموزش فنی و حرفه‌ای دولتی و خصوصی استان مازندران و مقایسه آن با سایر استان‌های کشور»، مقاله ارائه شده در دومین همایش ملی نقش آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در تحولات اقتصادی و اجتماعی، بابلسر خرداد ماه.
- جعفری صمیمی، احمد، سید محسن حسینی و معصومه زینال‌نژاد (۱۳۸۵) «بررسی مزیت نسبی ارزش افزوده فعالیت‌های اقتصادی هتل، خوابگاه و رستوران استان‌های کشور در جذب توریسم»، مجموعه مقالات همایش ظرفیت‌های اقتصادی ایران با تأکید بر وضعیت گردشگری ایران در بستر جهانی‌شدن، جلد اول، چاپ اول، معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد فیروزکوه.
- مرکز آمار ایران (۱۳۸۵) *حساب‌های منطقه‌ای استان‌های کشور*، تهران.
- مرکز آمار ایران (۱۳۸۷)، *حساب‌های منطقه‌ای استان‌های کشور*، تهران: زیر چاپ.
- Arrow, K (2000), "Knowledge As a Factor of Production", Annual World Bank Conference on Development Economics, The International Bank for Reconstruction and Development, The World Bank.
- Ballasa, B (1965), "Trade Liberalization and Revealed Comparative Advantage", The Manchester School of Economics and Social Studies, No. 33.
- Ballasa, B (1977), "Revealed Comparative Advantage Revisited: An Analysis of Relative Export Share of The Industrial Countries, 1953 – 71", The Manchester School of Economics and Social Studies, December.
- Ballasa, B (1979), "The Changing Pattern of Comparative Advantage in Manufactured Goods", The Review of Economic and Social Studies, Vol. 33, PP 99 – 123.
- Barro, R (1991), "Economic Growth in a Cross-Section of Countries," Quarterly Journal of Economics, (May).

- Barro, R(1996),"Determinants of Economic Growth: A Cooss-Country Empirical Study", NBER Working Paper No. 5698,(August).
- Barry, F. and A. Hannan(2001) "FDI and the Predictive Powers of Revealed Comparative Advantage Indicators ,"available at: <http://www. ucd. ie/economic/staff/barry/fdi. html>
- Becker, G(1964), "Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education", National Bureau of Economic Research General Series, No. 80 , Columbia University Press, New York.
- Bowen, H. P. (1985). "On Measuring Comparative Advantage: A Reply and Extension",. *Weltwirtschaftliches Archiv*. 54 – 351.
- Castells, M(1994), "The University System Engine of Development in the New World Economy", Pergamon, Oxford.
- Diarmaid, Addison Smyth, (2005) ,"Irelands Revealed Comparative Advantage ", *Quarterly Economic Commentary Bulletin* 1, pp. 101 – 114.
- Flores, P(2000), "Higher Education for Development , The Case of Mexico", The University of NewYork.
- Hoen, Alex R. and Jan Oosterhaven, (2002), " On The Measurment of Comparative Advantage ", Department of Economics, University of Groningen, The Nrtherlands.
- Lucas, R(1993),"Making a Miracle", *Econometrica*, Vol. 61 , PP. 251 – 72.
- Mincer, J(1958),"Investment in Human Capital and Personal Income Distribution", *Journal of Political Economy*, Vol. 66 , No. 4 , August, pp 281 – 3.
- Romer,P(1990),"Endogenous Technological Change", *Journal of Political Economy*, Vol. 94 , pp 10 – 1002.
- Romer,P(1993),"Idea Gaps and Object Gaps in Economic Development', *Journal of Monetary Economics*, Vol. 32 , pp 543 – 573.
- Shultz,T. (1961),"Education and Economic Growth", in N. B Henry(ed), *Social Forces Influencing American Education*, University of Chicago Press.
- Shina, D. (1999 – 2000),"What Is New in The New Growth Theory", *The Indian Economic Journal*, Vol. 47 , No. 4 , pp 55 – 57 .
- Tallman & Wang(1993)," Human Capital and Endogenous Growth: Evidence From Taiwan", Working Paper, Pennsylvania State University.
- Vollrath, T. L. (1991). " A Theoretical Evaluation of Alternative Trade Intensity Measures of Revealed Comparative Advantag",. *Weltwirtschaftliches Archiv* 127. :
- Widgren, Mika (2005) , " Revealed Comparative Advantage in the Internal Market", 2th Euroframe Conference in Vienna, Turku School of Economics, Research Institute of the Finnish Economy(ETLA).
- Woodhall, M(1997), "Human Capital Concepts", Oxford University.
- World Bank(2001),"Knowledge for Development Program", The World Bank Institute, Washington, D. C(March).

پیچیدگی‌های ارزیابی در آموزش عالی

محمدیمنی دوزی سرخابی*

مقدمه

آموزش عالی دارای ابعاد مختلفی است به طوری که صرفاً نمی‌توان آن را در بعد آموزشی خلاصه کرد: پژوهش - تولید اطلاعات، ارتباطات، خدمات، نیروی انسانی..... نشان از ابعاد مختلف ساختاری و کارکردی آن دارند. در هر دانشگاهی این ابعاد صورت‌های منحصر بفرد خود را دارد. دانشگاه به عنوان سازمان، با پویایی‌های خاص خود وضعیت کم‌ثباتی را از بعد کارکردی پیدا می‌کند که ارزیابی آن را دشوار می‌سازد. آیا می‌توان دانشگاه‌ها را بر اساس شاخص‌های از قبل ساخته شده به اصطلاح استاندارد، ارزیابی کرد؟ آیا ارزیابی بر اساس نقشه از قبل تعیین شده جدا از زمان و مکان، می‌تواند قضاوت‌های قابل دفاعی از موقعیت‌های متغییر در زمان حال را ارائه دهد؟ آیا با رویکرد موجود ارزیابی آموزش عالی و دانشگاهی، که از طریق ارزیابی و نظارت تلاش در اداره آنها دارد، ارزیابی به یک ابزار کنترلی تبدیل نمی‌شود؟ اگر موقعیت‌های دانشگاهی را نمی‌توان بر اساس معیارهای از قبل ساخته شده شناسایی کرد و قضاوت واقع بینانه‌ای از آنها ارائه داد، چه مفهومی از ارزیابی لازم است مورد توجه قرار گیرد؟

چند پیش فرض

با توجه به پرسش‌های فوق می‌توان فرض‌های اولیه‌ای را راجع به ارزیابی در موقعیت‌های آموزش عالی (دانشگاهی) طرح نمود:

- ۱- نمی‌توان ارزیابی در دانشگاه را مترادف با ارزیابی دانشجویان از مدرس دانست.
- ۲- موضوع ارزیابی صرفاً وضعیت گذشته نیست، بلکه ناظر بر پدیده‌های جدیدی است که در موقعیت‌های دانشگاهی به صورت مستمر پدید می‌آیند.
- ۳- دانشگاه‌ها دارای ابعاد متفاوت و متنوعی هستند که ضرورتاً با یکدیگر هماهنگ و همگن نیستند، بنابراین موضوع ارزیابی از قبل شناخته شده نیست.

* استاد دانشگاه شهید بهشتی و دبیر علمی همایش

۴- ارزیابی در دانشگاه رویه‌ای برای فهم هیأت علمی، دانشجویان، کارکنان، ذینفعان بیرون از دانشگاه می‌باشد. این فهم تنها از طریق عناصر مدیریتی (هیأت رئیسه در سطح دانشگاه، رؤسای دانشکده‌ها در سطح دانشکده‌ها، معلم در سطح کلاس....) نمی‌تواند بوجود آید بلکه کاری است مشترک بین آحاد جامعه دانشگاهی بر اساس تلاش کنشگران آن برای شناسایی وضعیت خود در ارتباط با دیگری. بنابراین ارزیابی از بالا به پایین نمی‌تواند محرک مناسبی برای خلاقیت‌های فردی و گروهی باشد.

۵- موضوع ارزیابی در دانشگاه‌ها متنوع و تحولی است لذا نمی‌توان با رویکرد های کمی نگر(مثلاً بر اساس شاخص‌های "استاندارد") به چنین شناخت و فهمی دست یافت.

چنین فرض‌هایی نشان از پیچیدگی موقعیت‌های دانشگاهی دارد که بدون بررسی و فهم آن‌ها اساساً ارزیابی نمی‌تواند محرک خلاقیت‌های فردی و گروهی در جهت اعتلای دانشگاه باشد.

ابعاد پیچیدگی دانشگاه

دانشگاه سازمانی با عناصر و ارتباطات متعدد و متنوع است. چنین وضعیتی پیچیدگی خاص را به موقعیت‌های دانشگاهی می‌دهد. برای فهم پیچیدگی ارزیابی در دانشگاه‌ها ضروری است ابعاد مختلف پیچیدگی موقعیت‌های دانشگاهی را بررسی نمود. چهار مورد از آنها را به طور خلاصه مطرح می‌کنیم.

۱- کلاس یک موقعیت ناهمگن

کلاس موقعیتی است که در آن دو زیر مجموعه (دانشجویان و معلم) رابطه نابرابرانه‌ای با دانش دارند: دانشجو "نیازمند" دانش و معلم "دارنده ی" آن. در چنین موقعیتی، رابطه نابرابر در برابر دانش، وضعیت‌های متفاوتی بوجود می‌آورد: دانشجو می‌تواند زمانی دارنده دانش شود و معلم فاقد آن (هر چند در ساختار سازمانی سیستم آموزش عالی همواره معلم بیشتر از دانشجو می‌داند؟!). چنین رابطه‌ای مسئله قدرت و توزیع آن را در کلاس به چالش می‌کشد (۲۰۰۱. ز. ذیحضرت): کلاس موقعیت ناهمگویی پیدا می‌کند: در حالی که فرض بر یادگیری دانشجو است، ولی همیشه این امر اتفاق نمی‌افتد، معلم نیز که باید دانشجو را هدایت کند، اتفاق می‌افتد که چنین کاری را انجام ندهد.....

با استفاده از لانتزون (۲۰۰۱. پژوهش‌ده‌حز) و با اندکی تغییر (محمد یمنی، ۱۳۸۱) حالت‌های مختلف ناهمگونی و تعارض در کلاس به صورت زیر مطرح می‌شود.

ناهمگویی و تعارض‌های کلاس درس در دانشگاه

جایگاه معلم / جایگاه دانشجو

گوش دادن / نیاز به تعامل

دانش معلم / دانش و نقد دانشجو

تجزیه و تحلیل / سنتز

کار فردی / کار گروهی

فعالیت‌های از قبل‌تعیین شده (برنامه درسی) / پویایی کلاس و نوآوری

معلم و دانشجو، بدون اطلاعات قبلی موثر / احساس شایستگی در کلاس (معلم و دانشجو)

دانش نظری / دانش نظری و دانش عملی

ارتباطات یک سویه و محدود در کلاس / ارتباطات تعاملی بر اساس ساز و کار پس‌خوراند

ارائه دانش رشته‌ای / سازماندهی بر اساس رویکرد میان رشته‌ای

خود باوری‌های کاذب / خود باوری بر اساس خود انتقادی

انتقال اطلاعات / جریان اندیشه ورزی

..... /

چنین موقعیت‌های ناهمگو و تعارضی در کلاس درس، وضعیتی را رقم می‌زند که فهم آن به آسانی میسر نیست و ابزارهای ساده نگر کمی نظیر فرم‌های متداول ارزیابی از کلاس‌ها، تصویر واقع بینانه‌ای از وضعیت مربوطه را ارائه نمی‌دهند. بنابراین نمی‌توان کلاس‌های دانشگاهی را بر اساس شاخص‌های از قبل تعیین شده و قطعی پنداشته شده (فرم‌های ارزیابی سالها تغییر نمی‌کند!) ارزیابی کرد.

۲- دانشگاه یک موقعیت بی‌همتا

دانشگاه سازمانی با ساختار و کارکردهای خاص خود می‌باشد. تعاریف کلی برای دانشگاه، بیانگر ویژگی‌های خاص یک دانشگاه معین نمی‌باشد. وجود ساختار و کارکردهای خاصی برای هر دانشگاهی سبب می‌شود که هدایت هر دانشگاهی الگوی خاص خود را بطلبد. برای چرایی آن می‌توان به عوامل زیر اشاره کرد:

الف- هر دانشگاهی دارای ساختاری به نسبت با ثبات است که با ساختارهای دیگر مرتبط است: ساختارهای وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، حرفه دانشگاهی، قدرت‌های سیاسی مربوطه... ثبات نسبی ساختار یک دانشگاه لازم است در بستر تأثیر گذاری دیگر ساختارها بررسی شود. بنابراین نمی‌توان در دانشگاهی با ساختارهای معین، بدون توجه به چنین بستری تغییرات سریع بوجود آورد. هر نوع اقدام جزئی نگر، بدون توجه به ساختار و کارکردهای دانشگاه، به حاشیه رانده خواهد شد. تأثیرات و پی آمدهای تغییرات مدیریتی در دانشگاه‌ها و پی آمدهای آن در سالهای اخیر، بدون توجه به ویژگی‌های خاص دانشگاه‌ها، مؤید این امر است.

ب- دانشگاه دارای کارکردهای پیچیده‌ای است. معمولاً در دانشگاه‌های ایران، این کارکردها با وظایفی که در قالب اهداف رسمی بیان می‌شوند، تفاوت پیدا می‌کنند. هر دانشگاهی مسیرهای حرکت

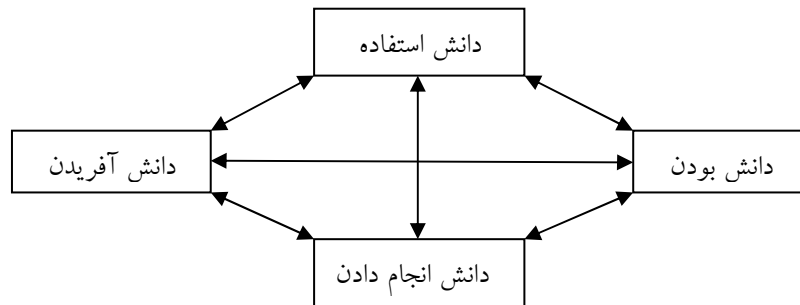
خود را بر اساس تعامل‌های درون سیستمی می‌پیماید و اگر هماهنگی بین آنچه اهداف رسمی بیان می‌کند و آنچه در واقع در دانشگاه اتفاق می‌افتد (کارکردها) وجود نداشته باشد، مسیر با مقصدهای نامعلوم خواهد بود.

بر اساس دیدگاه ارنست بوییر (۱۹۹۰، شخص‌ثا.آ) چهار کارکرد اساسی برای دانشگاه مولد علم و توسعه گر فرهنگ مطرح می‌شود:

- ۱- کارکرد اکتشاف که در جهت تولید علم عمل می‌کند.
 - ۲- کارکرد انسجام بخشی در سازماندهی‌های علمی که از طریق جهت‌گیری‌های میان رشته‌ای و چند رشته‌ای تحقق می‌یابد.
 - ۳- کارکرد کاربرد که به مفید بودن فعالیت‌های دانشگاهی مربوط می‌شود و وسعت آن، هم در سطح محلی و ملی و هم در سطح منطقه‌ای و جهانی گسترش می‌یابد.
 - ۴- آموزش، که در جهت ارتباط دانش نظری و عملی، انجام می‌گیرد.
- این کارکردها ارتباطات تعاملی با یکدیگر دارند. توجه به یکی و کنارگذاری یا کم توجهی به دیگری موجب اختلال در کارکرد کل سیستم دانشگاهی خواهد بود. با توجه به پویایی کارکردها و ثبات نسبی ساختار، نا همگنی بین این دو، حیات دانشگاه را با اختلالات جدی مواجه می‌کند.
- ج- پرورش و توسعه مهارت‌ها در دانشگاه ابعاد متنوع و پیچیده‌ای دارد.
- دانشگاه با چه رویکردی آموزش‌های خود را سازمان می‌دهد؟ جزئی‌نگری در این خصوص مانع توسعه تمامی قابلیت‌های دانشگاه می‌شود. یک دانشگاه می‌تواند صرفاً با رویکرد کاربردی، دانش استفاده را برای مخاطبان خود (دانشجو و دیگران) ارائه دهد. ولی انسان حاضر در جهان متغییر امروزی، نیازمند دانش انجام دادن نیز می‌باشد. به بیان دیگر چگونه استفاده کنیم با چگونه انجام دهیم به دو حیطه‌ی متفاوت (و البته مکمل) ارجاع می‌دهد. ولی نمی‌توان این دو را بدون توسعه ارتباطات انجام داد؛ یعنی وجود یک سرمایه اجتماعی حیاتی است. بنابراین لازم است دانشگاه به دانش بودن با خود و با دیگری نیز توجه کند. این مهم نیازمند ارزیابی توانمندیها و کاستی‌های خود می‌باشد یعنی لازم است دانشگاه رویکرد خود ارزیابی در آحاد جامعه دانشگاهی را گسترش می‌دهد. ولی انسان‌ها صرفاً کنشگران مصرف کننده اطلاعات و تجارب دیگران نیستند بلکه برای توسعه خود در بطن جامعه، نیازمند آفرینش‌های انسانی هستند؛ بنابراین هر دانشگاهی لازم است دانش آفریدن را نیز در نظر گیرد.

ایجاد و توسعه مهارت‌های نظری و عملی در گرو توجه و بستر سازی برای دانش‌های فوق می‌باشد. آنها در عین اینکه از یکدیگر بهره می‌برند به یکدیگر بهره نیز می‌رسانند.

این دانش‌ها را می‌توانیم به صورت زیر به تصویر بکشیم.



شکل ۱- بعد پیچیده‌ی توسعه مهارت‌ها در دانشگاه

آیا می‌توان وضعیت چنین دانش‌هایی را در یک دانشگاه صرفاً از طریق شاخص‌های از قبل تعیین شده در قالب فرم‌های متداول ارزیابی کرد؟

۳- اکولوژی شناخت

اکتشاف، تولید اطلاعات و تبدیل آنها به فهم و توضیح نیازمند ایجاد و یا شناسایی رابطه بین اطلاعات و زمینه آن می‌باشد. ویس چووسک (سرشنوخنخخنخ) فیلسوف کانادایی چنین وضعیتی را اکولوژی شناخت می‌نامد. او معتقد است که «شناخت علمی بدان موجود زنده، مراحل رشد خود را می‌گذراند: متولد می‌شود، رشد می‌یابد و افول پیدا می‌کند».

(۱۹۸۲، شخصدس شژس. ب. پ. ژد). این مراحل توام با پیدایش کیفیت‌های جدیدی است به طوری که بر اساس دانش‌ها و تجارب قبلی، شناخت‌های جدید شکل می‌گیرد. در این سیر تحولی عوامل مختلفی دخالت می‌کنند که با عنایت به آموزش عالی ایران می‌توانیم به موارد زیر اشاره کنیم.

الف- فرهنگ

ارتباطات علمی در بستر فرهنگ دانشگاه و جامعه شکل می‌گیرد. هنجارهای فرهنگی و نهادهای اجتماعی توقعات خاص خود را از دانشگاه دارند. فرض اینکه صرفاً دانشگاه می‌تواند رفتار فرهنگی محیط مرتبط با دانشگاه را متحول سازد، معتبر نمی‌باشد. از بعد فرهنگی تأثیر پذیری دانشگاه از محیط بیشتر از تأثیر گذاری آن بر محیط است. به عنوان مثال مطرح شدن معیار چاپ مقاله در مجلات خارجی اندکس شده به عنوان عامل تأثیر گذار در ارتقاء اعضای هیات علمی، موج انتشار مقاله «به هر صورت ممکن» را ایجاد نمود، به طوری که در این موج نگاه اخلاق علمی در حاشیه قرار می‌گیرد و بعد فضیلت جویی دانشگاه به انزوا رانده می‌شود. آیا دانشمندان مطرح دنیا در گذشته و حال برای

«اخذ» امتیاز مقاله می‌نوشتند یا سیر مطالعات و پژوهش‌های آنها مقاله‌ها و کتاب‌ها را بوجود می‌آورند؟ به قول شیخ بهایی:

نان و حلوا چیست ای نیکو سرشت	این عبادت‌های تو بهر بهشت
نزد اهل بود این کاستن	در عبادت مزد از حق خواستن
چشم بر اجر عمل از کوری است	طاعت از بهر طمع مزدوری است

ب- اخلاق. در تولید شناخت و اکتشاف علمی، اخلاق و روحیه علمی نقش اساسی بازی می‌کند. باور به توانایی‌ها و نیز به ناتوانی‌های خود (خود انتقادی) از جنبه‌های مهم اخلاق علمی است. رعایت حقوق علمی هیات علمی و دانشجو در انتشارات یافته‌های علمی، امانتداری علمی، احترام به آرای علمی برخاسته از یافته‌های پژوهش‌های اصیل.... اخلاق دانشگاهی را متأثر می‌سازد. اخلاق عملی (خش‌س‌ذش‌آ) را از طریق توجه به آنچه در واقع اتفاق می‌افتد می‌توان سنجید. نمی‌توان در محیطی که ارزیابی‌ها از سلايق تأثیر می‌گیرد، از جوشش علمی سخنی به میان آورد.

۵- نهادها

همان طوری که اشاره شد، نهادهای مسئول در آموزش عالی کشور (مجلس، شورای انقلاب فرهنگی، وزارتخانه‌های مربوطه....) با تصمیم‌گیری‌های خود در عملکرد دانشگاه‌ها تأثیر می‌گذارند: در سال ۸۴ حقوق اعضای هیأت علمی افزایش یافت. فرض بر این بود که با توجه، وضعیت اقتصادی جامعه، آن‌ها از لحاظ اقتصادی تأمین نمی‌باشند و چنین وضعیتی، فرایند مطالعات و پژوهش‌های آن‌ها را متأثر می‌سازد. پس از این افزایش، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و با مدیران ارشد دانشگاه‌ها، ساعات موظف اعضای هیأت علمی را افزایش دادند. یعنی برای تصمیم‌گیرندگان زمینه‌سازی برای اینکه اعضای هیأت علمی برای تأمین مالی زندگی خود، تدریس بیشتر انجام ندهند و برای پژوهش، ارتباط با دانشجو.... فرصت لازم را داشته باشند، مطرح نبوده است! آن اثر مثبت که ابتدای امر در ذهن اعضای هیأت علمی بوجود آمد، با تصمیم‌گیری‌های ناآگاهانه نسبت به ماهیت کار علمی آرام آرام از بین رفت. در حال حاضر ساعات اضافه شده موظفی و نیز ساعات تدریس اضافه‌ای که اعضای هیأت علمی انجام می‌دهند، عملاً فرصت تفکر و عمل برای توسعه‌ی دانش را از آنها سلب می‌کند: با این وصف آنها "آموزش" می‌دهند، "پژوهش" می‌کنند و آمار مقالات نیز افزایش رانشان می‌دهد؟! ولی آیا بخش زیادی از مقالات توسط دانشجویان و مربوط به پایان‌نامه‌ها و رساله‌های تحصیلی آن‌ها نمی‌باشد؟ آیا اساتید راهنما و مشاور وظیفه‌ای هدایت دانشجویان را بعهدہ ندارند و مقاله مستخرج از رساله از حقوق دانشجو نیست مگر اینکه مشارکتی فعال در سازماندهی و نگارش آن وجود داشته باشد؟ پاسخ به این قبیل پرسش‌ها آسیب‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها را نشان خواهد داد. چگونه

می‌توان از طریق شاخص‌های ارزیابی از قبل تعیین شده بر اساس فرم‌های ارزیابی موجود در دانشگاه‌ها، عملکرد آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها را ارزیابی کرد؟

د- تکنولوژی اطلاعات

شبکه‌های اطلاع‌رسانی بویژه اینترنت اتفاق مهم اواخر قرن بیستم می‌باشد. تأثیر آنها در ابعاد مثبت و منفی نیاز به بررسی دارد. تحقیقاتی که پاسکال رنو در موسسه فرانسوی توسعه همکاری در تحقیقات علمی راجع به کاربرد اینترنت در جوامع غربی و برخی کشورهای عربی و افریقایی انجام داده است، این نتیجه را داده است که (... این پیش‌تازان جهانی کردن، یعنی بنگاه‌های بزرگ غربی اند که بهتر بر این فناوری‌های جدید تسلط دارند..... خطر سیلاب در جنوب با اضافه تولیدات اقتصادی و فنی شمال واقعاً زیاد است)" (محمد یمنی، ۱۳۸۲ ص ۲۲).

در حالی که دانشجویان ما اطلاعات مورد نیاز برای تکالیف کلاس یا پایان‌نامه‌های خود را به سرعت از اینترنت به دست می‌آورند ولی از روحیه پرسشگری، به جهت سهولت دسترسی و تنوع بی‌قاعده اطلاعات در آن، دور می‌شوند و به سوی آسان‌کاری جهت می‌یابند (معمولاً آنچه در اولین ارتباط پیدا می‌کند و بین آنها که می‌یابند، آن چه را که تلاش زیاد برای درک نمی‌خواهد، بر می‌گزینند). آیا تفاوت در رفتار پژوهشگری دانشجویان، آن زمان که مجبور بودند در کتابخانه‌ها جستجوگر باشند با آنچه در کتابخانه‌های مجازی بی‌قاعده، می‌یابند، وجود ندارد؟ بنابراین ارزیابی توان پردازش اطلاعات دانشجویان، امری اساسی است. آیا با معیارهای از قبل ساخته شده بر اساس فرم‌های متداول می‌توان چنین توانایی‌هایی را ارزیابی کرد؟

ه- تحصیلات قبل از دانشگاه،

نیز تأثیر زیادی در ماهیت فعالیت‌های علمی دانشجویان دارد، همان طوری که دانشگاه محل تحصیل اعضای هیئت علمی و توانمندیهای اساتید آن‌ها در زمان دوران تحصیلات آن‌ها بر اخلاق و رفتار علمی شان تأثیر می‌گذارد. دانش‌آموزان در دوره‌های تحصیلی قبل از دانشگاه چه چیزی راجع به پژوهشگری، علم، ارتباطات گروهی، تعامل علمی، اخلاق دانش‌آموزی..... می‌آموزند و تجربه می‌کنند؟ چرا باید دانشجو، حتی در دوره‌های کارشناسی ارشد، در فهم مفاهیمی نظیر فرضیه‌ی علمی مشکل داشته باشند در صورتی که در کتاب‌های دوره‌های ابتدایی و راهنمایی (مثلاً کتاب‌های علوم) با این مهم اشاره شده است؟ آیا اکتشاف علمی، به عنوان یکی از کارکردهای دانشگاه، در پیوستاری قرار نمی‌گیرد که یک طیف آن در دوره‌های تحصیلی قبل از دانشگاه و نیز فرهنگ خانواده، محیط

قرار دارد؟^۱

آیا ما توانمندی های علمی، مهارت‌های ارتباطی، عاطفی.... دانشجویان را در بدو ورود به دانشگاه ارزیابی می‌کنیم؟ آیا بخشی از مسائل آموزشی، پژوهشی، ارتباطی در دانشگاه، از دوران قبل از دانشگاه دانشجویان تأثیر نمی‌پذیرد؟

۹- ساختارهای اجتماعی، اقتصادی و سیاسی جامعه نیز جزئی از این اکولوژی شناخت است. ساختار فرهنگی خانواده‌ها، ساختار اقتصادی جامعه (وضعیت اشتغال، امید به آینده در نزد جوانان) ساختار سیاسی.... در وضعیت تحصیلی دانشجویان و انگیزه کاری اعضای هیات علمی و کارکنان تأثیر گذار می‌باشند.

بنابراین زندگی دانشگاهی در بستر اکولوژی شناخت، تداوم می‌یابد. همان طوری که آب و خاک و هوای مناسب، بذر مرغوب، توسط کشتگر شایسته، حاصلخیزی را به ارمغان می‌آورد، زندگی دانشگاهی برای شادابی نیازمند زمینه مناسب در درون و بیرون از دانشگاه می‌باشد.

۴- دانشگاه به مثابه فرایند

دانشگاه سازمانی است که تغییر می‌کند. نمی‌توان آن را به عنوان یک موقعیت از قبل تعریف شده در نظر گرفت. پویایی تعریف پذیر نیست. پویای دانشگاه بر اساس تعداد عناصر (استاد، دانشجو، کارکنان، فرهنگ دانشگاهی، جو سازمانی دانشگاه....) و ارتباطات بین این عناصر بوجود می‌آید به صورتی که حیات دانشگاه را می‌توان به مثابه یک فرایند چند وجهی در نظر گرفت. برای فهم و توضیح عملکرد دانشگاه (فعالیت‌ها + نتایج) لازم است چنین فرایندی شناخته و فهمیده شود. وجوه مختلف این فرایند عبارتند از:

^۱ - در سال ۱۳۶۸، نمایشگاهی راجع به انرژی‌های نو در پاریس، ایستگاه مترو شاتله ایجاد شده بود. آنچه مشاهده کردم جالب توجه است: گروهی از دانش آموزان سال آخر ابتدایی را برای بازدید از آن نمایشگاه آورده بودند. دو مربی همراه آنها بود. دانش آموزان به دقت سولاتی را از مسئولین غرفه‌های نمایشگاه مطرح می‌کردند و پاسخ‌ها را در دفترچه‌های خود یادداشت می‌نمودند. مربی‌ها دخالت نمی‌کردند. آنها راهنما بودند. از یکی از مربیان راجع به سازماندهی چنین بازدیدی سوال کردم. پاسخ چنین بود:

۱- ابتدا در مدرسه توضیحات اولیه راجع به نمایشگاه داده شد و از آنها خواسته شد که هنگام بازدید، هر چه به ذهن شان می‌آید سوال کنند و پلسخا را یادداشت نمایند.

۲- جمع بندی شخصی از پاسخ‌ها داشته باشند.

۳- در جلساتی که پس از بازدید در مدرسه برگزار خواهد شد، دانش آموزان برداشت‌ها و ابهام‌های خود را راجع به نمایشگاه مطرح خواهند کرد.

۴- جمع بندی لازم در این جلسات گرفته خواهد شد.

۵- نتایج به صورت گزارش مکتوب به اطلاع مجموعه دانش آموزان و پرسنل مدرسه خواهد رسید. ←

← ۶- بدین ترتیب تلاش خواهد شد تا روش مشاهده، روحیه پرسشگری آزاد اندیش و هم فکری گروهی در دانش آموزان به صورت واقعی، از ابتدا شکل بگیرد.

الف- دانشگاه فرایند یادگیری است. دانش طراحی و عملیاتی شدن برنامه‌های آموزشی و پژوهشی در این فرایند قرار می‌گیرد.

ب- دانشگاه، فرایند سازماندهی است. این فرایند بر مبنای خود سازماندهی دانشگاه قرار دارد. بر این اساس نمی‌توان دانشگاه را با استراتژی‌های از بالا به پایین "مدیریت" کرد.

ج- دانشگاه، فرایند حمایت و مشارکت است. اکتشاف علمی، در بستر شاخه‌ای مختلف علمی بدون مشارکت آحاد جامعه دانشگاهی ممکن نیست چنین مشارکتی باید از سوی مدیران دانشگاهی حمایت شود. دخالت در این مشارکت، مسیر خلاقیت را مختل می‌کند.

د- دانشگاه، فرایند ارزیابی است. چنین فرایندی بر اساس تشخیص توانمندیها و کاستی‌های سازمان دانشگاه توسط کنشگران دانشگاهی انجام می‌گیرد: خود ارزیابی مبنای ارزیابی دانشگاهی است. نقش اساسی کنشگران هدایت‌گر (رئیس، معاونان....) همانا درک این فرایندها و آماده سازی بستر کلی اجرایی آنها است.

دانشگاه به مثابه یک سازمان تنظیم‌گر

بر اساس پویایی‌های دانشگاه، نقش کنشگران مدیریتی دانشگاه حمایت و همراهی بر اساس درک فرایندهای دانشگاهی است. ولی فرایندها می‌توانند ناهمگو و یا تعارضی باشند. دانشگاه زمانی می‌تواند نقش اساسی خود را در اکتشاف علمی بازی کند که بتواند چنین ناهمگویی و تعارض‌هایی را تنظیم کند. این تنظیم همراه با تغییر در ابعاد ساختاری و کارکردی دانشگاه خواهد بود. دانشگاه تنظیم‌گر، دارای ویژگی‌های زیر می‌باشد.

- نقاد به خود و محیط است،

- پاسخگوست،

- نیازهای جدید بوجود می‌آورد (با تولید علم و فناوری) ولی به همزیستی آنها با اکوسیستم توجه

دارد.

- سازگار شونده و دگردیس است (تعبیر ایجاد می‌کند و در عین حال خود را تغییر می‌دهد) (محمد

یمنی ۱۳۸۸)،

- در حین وابستگی مالی به دولت، مستقل عمل می‌کند،

- با توجه به لحظه ای بودن زمان و مجازی بودن مکان (که تکنولوژی‌های اطلاعاتی بوجود آورده

است) سازمان می‌یابد.

ارزیابی در دانشگاه

دانشگاهی را که فرایندهای مختلف در آن وجود دارد، سازمان می‌یابد، تنظیم گر است و تمام این‌ها دال بر پیچیدگی آن دارد، چگونه می‌توان ارزیابی نمود؟ آیا دانشگاه قابل ارزیابی است؟ چه مفهومی از ارزیابی می‌تواند در دانشگاه قضاوت‌های واقع بینانه تری ارائه دهد؟

دو برداشت از ارزیابی وجود دارد: ارزیابی به مثابه نظارت و کنترل و ارزیابی به مثابه حمایت و همراهی. برداشت اول، مقاومت به وجود می‌آورد. هر کنترلی در بعد رفتاری (فردی و اجتماعی) مقاومت ایجاد می‌کند. مقاومت می‌تواند علنی یا نا آشکار باشد: ممکن است دانشجویی به کلاسی علاقه نداشته باشد، از شیوه تدریس یا رفتار و منش معلم راضی نباشد ولی به جهت حضور و غیاب و یا شرکت در امتحان پایان ترم در کلاس حضور یابد. در این حالت حضور و غیاب معلم در کلاس یک ابزار کنترلی است که علی‌رغم اینکه "نتیجه بخش" است (دانشجو در کلاس حضور می‌یابد) ولی بیان گر علاقه مندی دانشجو به کلاس نیست. کنترل زمانی زمینه فعالیت‌های آموزشی دانشگاهی را مساعد می‌کند که مقاومت‌های آشکار و نا آشکار در برابر خود را درک کند، ولی در این صورت دیگر کنترل نخواهد بود بلکه نقش حمایتی و همراهی به خود خواهد گرفت.

ارزیابی به مثابه حمایت و همراهی، مفهوم فهم رفتارهای دانشگاهی را مطرح می‌کند به طوری که بر اساس فهم فرهنگ دانشگاه، پدیده‌های دانشگاه.... تنظیم سازمان دانشگاه عملی می‌شود. این تنظیم می‌تواند در کل سازمان دانشگاه انجام گیرد: هیأت علمی، دانشجویان، مدیران ارشد، مدیران میانی..... می‌توان این دو برداشت را به صورت زیر نشان داد:

۱- ارزیابی به مثابه ابزار کنترل با پی آمد: مقاومت در برابر تغییر

←	وزارت علوم، تحقیقات و فناوری	دانشگاه	دانشکده	کلاس	→
---	---------------------------------	---------	---------	------	---

۲- خود ارزیابی با پی آمد: ابتکار و خلاقیت

بنابراین ارزیابی در دانشگاه نه کنترل فرد است و نه کنترل شناخت. بلکه ارزیابی در دانشگاه همانا حمایت و همراهی اندیشه عمل در عرصه دانشگاهی است. به عبارت دیگر می‌توان ارزیابی دانشگاهی را به صورت زیر بیان نمود: بررسی و قضاوت راجع به اینکه چگونه دانشگاه و کنشگران آن، رسالت‌ها و مأموریت‌ها خود را انجام می‌دهند و چه نتایجی از آنها حاصل می‌شود و چه پی آمدهایی برای دانشگاه و بیرون از دانشگاه بوجود می‌آورد. عنصر اصلی این بررسی کنشگران می‌باشند. ولی عرصه ی ارزیابی دانشگاه، با توجه به پیچیدگی‌های آن، وسیع است. می‌توانیم حوزه‌های زیر را برای

ارزیابی دانشگاهی پیشنهاد کنیم.

حوزه‌های ارزیابی دانشگاهی	
حوزه‌های ارزیابی	حوزه ۱
فرایند یادگیری	حوزه ۲
فرایند پژوهشی	حوزه ۳
فرایند سازماندهی	حوزه ۴
فرایند ارزیابی (با توجه به این که ارزیابی، خود، نیاز به ارزیابی دارد)	حوزه ۵
فرایند سیاست گذاری و تصمیم گیری	حوزه ۶
فرایند ارتباطات با بیرون از دانشگاه	حوزه ۷
فرایند اطلاعات و انتشار آن	حوزه ۸
فرایند فعالیت‌های فرهنگی، هنری دانشجویان	حوزه ۹
فرایند چشم اندازهای دانشگاه	حوزه ۱۰

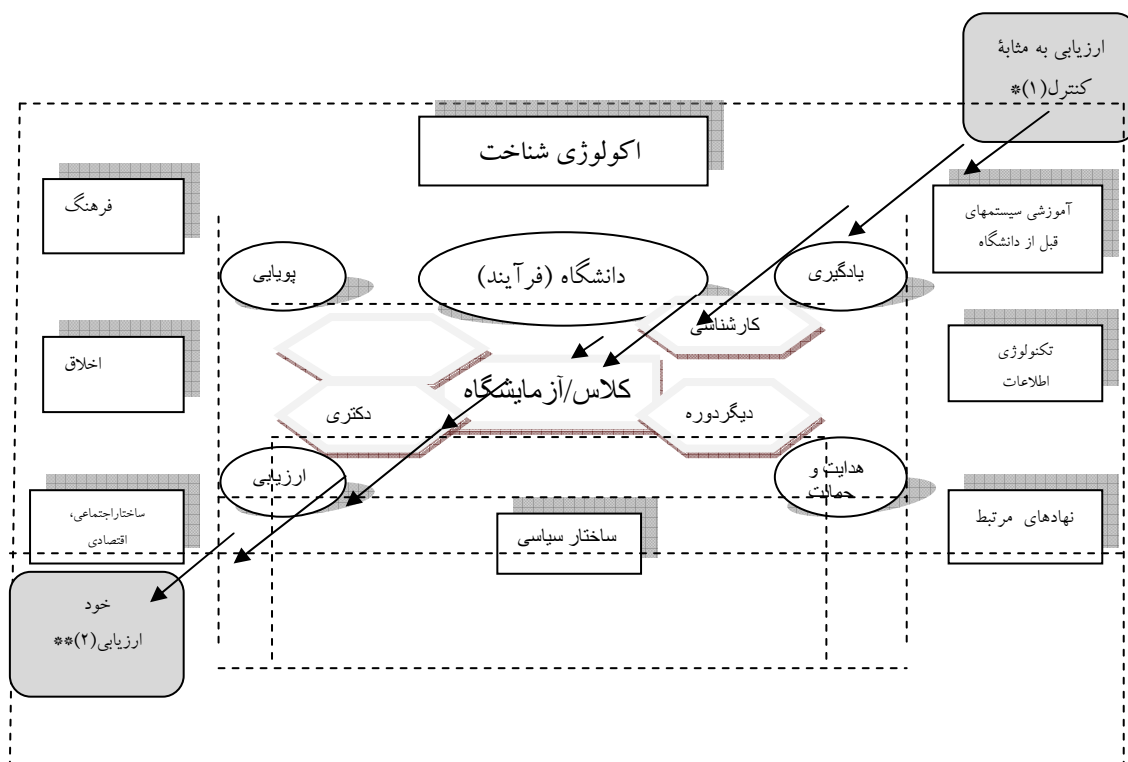
حوزه‌های فوق، نشانگر ابعاد گسترده ارزیابی در دانشگاه است. هر یک از آنها ابعاد مختلفی را در بر دارد. مثلاً حوزه یادگیری، ارزیابی محتوا، روشهای تدریس، مدیریت کلاس، ارتباطات بین دانشجویان، فعالیت‌های تحصیلی دانشجویان.... را شامل می‌شود.

با توجه به تنوع و گستردگی حوزه‌های فوق، آیا می‌توان از طریق پرسشنامه‌ای از قبل تعیین شده^۱ که معمولاً برای همه دانشگاه‌های کشور یکسان است، قضاوتی واقع بینانه راجع به عملکرد دانشگاه و پی آمدهای آن ارائه نمود؟ نمی‌توان موقعیت‌های پیچیده را با ابزارهای ساده گرایانه فهمید. آیا نهادهای ارزیابی کننده (دفاتر ارزیابی در دانشگاه‌ها و در وزارت خانه) خود نباید ارزیابی شوند؟ چه برداشتی از ارزیابی دانشگاهی بعد حمایتی و همراهی ارزیابی را وارد عمل می‌کند و بعد کنترلی آن را به حاشیه می‌راند؟ آیا فرایندهای دانشگاهی را با پویایی‌های خاصی که دارند (پدیده‌ای نو، به دلیل اینکه جدید هستند، قابل پیش بینی نمی‌باشند) می‌توان بر مبنای چهارچوب ثابت ارزیابی کرد؟ به چه صورتی می‌توان آنچه در حال پیدایش است (آنچه در زمان حال در کلاس، گروههای آموزشی،

۱- در سال ۷۸ فرمی توسط نگارنده برای ارزیابی فعالیت‌های کلاسی برای دانشگاه شهید بهشتی پیشنهاد گردید. این فرم که براساس بررسی‌های تطبیقی تهیه شده بود دارای دو بخش ارزیابی کلاس توسط دانشجو و ارزیابی دانشجو توسط خود او بود. یکی از اهداف چنین پرسشنامه‌ای این بود که مشخص شود که دانشجویی که ارزیابی خود را از کلاس ارائه می‌دهد چه ارزیابی از فعالیت‌های خود دارد. در بعد اجرا، این دو پرسشنامه می‌بایست با هم تلافی داده شوند تا وضعیت کلی کلاس نمایان شود نه صرفاً نظر دانشجو راجع به استاد. این فرم به تصویب شورای ارزیابی دانشگاه رسید. و تا سال ۸۴ اجرا می‌گردید. پس از آن فرم بدون اطلاع طراح آن تغییر داده شد و هدف مورد نظر شورای مربوطه ناتمام رها گردید!؟

دانشکده‌ها، فرهنگ دانشگاه..... پدید می‌آید) و بنابراین از قبل قابل پیش بینی نیستند، ارزیابی نمود؟ چنین پرسش‌هایی نشان از این دارد که نمی‌توان بر اساس ابزارهای تقریباً ثابت (پرسشنامه‌های موجود ارزیابی) موقعیت‌های پویا را ارزیابی کرد. بنابراین آنچه اهمیت می‌یابد، توانایی کنشگران دانشگاهی در درونی کردن فرایند ارزیابی در سطح فرد و سازمان می‌باشد. یعنی کنشگران، ارزیابی خود را خود بعهده بگیرند. مفهوم خود ارزیابی با اولویت دادن به شاخص‌های خاص و متناسب با موقعیت‌های در حال تغییر و تحول، ابتکار و نوآوری را به ارمغان می‌آورد. این کار دشواری است، ولی کنشگران سازمان لازم است. مسئول خود باشند و این امر جز از طریق خودآگاهی و حمایت و همراهی‌های سازمانی (نه کنترل و دخالت) ممکن نمی‌باشد.

شکل ۲ در عین حال که پیچیدگی دانشگاه را با توجه به مباحثی که مطرح شد نشان می‌دهد، کارکرد دو برداشت متناقض از ارزیابی دانشگاهی را نیز به تصویر می‌کشد.



*ارزیابی به مثابه ی کنترل بر اساس شاخصهای از قبل تعیین شده. پی آمد: مقاومت

**ارزیابی به مثابه ی شاخصهای خاص و زایشی بر حسب موقعیت، پی آمدها: ابتکار، نوآوری، ...

شکل ۲- پیچیدگی ارزیابی در دانشگاه

همان طوری که در شکل بالا ملاحظه می‌شود موقعیت‌های یادگیری (کلاس، آزمایشگاه، کارگاه....) در بطن دانشگاه به مثابه ی فرایند، قرار دارند. دانشگاه نیز در بطن اکولوژی شناختی عمل

می‌کند.

ارزیابی (۱) که بر اساس شاخص‌های از قبل تعیین شده و تقریباً ثابت انجام می‌گیرد، بر اساس استراتژی از بالا به پایین بر موقعیت‌های یادگیری و پژوهشی نظارت و کنترل دارد که پی‌آمد آن مقاومت در برابر ارزیابی و تغییر می‌باشد.

خود ارزیابی (۲) بر اساس شاخص‌های خاص و زایشی بر حسب موقعیت و بر مبنای آگاهی‌های کنشگران (از خود و محیط) انجام می‌گیرد. که پی‌آمدهای آن ابتکار، نوآوری، مدل‌سازی و تغییر در فرایندهای دانشگاهی، در سطح فرد و سازمان است.

از آنجا که خودارزیابی بر اساس آگاهی از نقش متعالی خود انتقادی در توسعه فردی و سازمانی شکل می‌گیرد، می‌تواند زمینه مناسبی برای ابتکارات و خلاقیت‌های فردی و گروهی و سازمانی به وجود آورد.

این که دانشگاه‌های مولد علم و فرهنگ و فضیلت ساز در طول تاریخ الگوی خاص خود را داشته‌اند، یک واقعیت است (محمد یمنی ۱۳۸۸). اینکه اقتباس و تقلید از دانشگاه‌های برتر، مقلدان خوبی را بوجود می‌آورد نیز واقعیت دارد. دانشگاه خلاق و مبتکر از طریق طرح و اجرای افکار نو، از دیگر دانشگاه‌ها متمایز می‌شود. از آنجا که زمینه هر پیشرفت و ابتکار علمی - فرهنگی، ضرورت شناسایی توانایی‌ها و کاستی‌های فرد و سازمان توسط خود آن‌ها را مطرح می‌کند، ضرورت خودارزیابی اولویت پیدا می‌کند. ولی بستر لازم این امر، تلقی ارزیابی به مثابه حمایت و همراهی از سوی عواملان و نهادهای بالادستی دانشگاه‌ها می‌باشد با این توضیح که خودارزیابی راجع به آن‌ها نیز، به‌عنوان کنشگران دانشگاه، صادق است.

منابع و مآخذ

- یمنی، محمد (به اهتمام) ۱۳۸۸، رویکرد و چشم اندازهای نو در آموزش عالی، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، زیر چاپ
- یمنی، محمد: ۱۳۸۸، دانشگاه سازگار شونده، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی زیر چاپ
- یمنی، محمد: ۱۳۸۲ برنامه ریزی توسعه دانشگاهی، دانشگاه شهید بهشتی،
- یمنی، محمد: ۱۳۸۱، "چالش‌های اساسی آموزش عالی ایران"، مجموعه مقالات میزگرد
- چالش‌های آموزش عالی ایران، انتشارات دانشگاه شهید بهشتی ص ص ۱۶-۵
- Langevin. L. Bruneau. M(2001) ;L'enseignement superieur vers un nouveau senario ; ESF . Paris.
- Soupizet.J.F:(1982) ; communication scientifique et technologies de l'information in Francophonie scientifique: le tournant. John Libbey company, Paris.
- Boyer . E(1990) Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate; Princeton ;Carnegie fundation for the advancement of Teaching.
- Yamani. D.S. M.(2001);Reflexions sur la complexite de l'enseignement superieur ;points de vues sur le pouvoir de l'enseignant.pp.21-26.www.u.paris10.fr.servlet/com.univ.collaboratif.utils.