



تحولات اعتبارسنجی در آموزش عالی ایران و جهان آموزه‌های برای نظام آموزش عالی ایران^۱

محمد مجتبی‌زاده (دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشگاه علامه طباطبائی)

Email: m.mojtabazadeh@yahoo.com

دکتر عباس عباس‌پور^۲، دکتر حسن ملکی^۳، دکتر مقصود فراست‌خواه^۴

Email: {abbaspour@atu.ac.ir}, {maleki@atu.ac.ir}, {farasatkah@facultymembers.irphe.ir}

چکیده:

آموزش عالی، نقش کانونی برای بازتولید دانش و معارف بشری دارد. از این رو، کشورهای پیشرو، با آگاهی از نقش آموزش عالی در تحولات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و ...، کیفیت دانشگاهی را وجهه همت خود قرار داده‌اند. در این میان، اعتبارسنجی به عنوان ابزاری مهم برای تضمین کیفیت، همواره مورد اقبال گسترده دانش‌پژوهان آموزش عالی بوده است. رصد تحولات جهانی اعتبارسنجی آموزش عالی گامی مؤثر برای شناسایی روندها و فرایندهای این حوزه است. در این مقاله تلاش شده است ضمن نگاه به تحولات اعتبارسنجی کشور عزیزمان، از طریق روش مطالعه کتابخانه‌ای، بررسی اسناد و مدارک و جستجو در وب سایت‌های کشورهای پیش‌تاز جهان، به بررسی تحولات اعتبارسنجی کشورهای مزبور بپردازیم. به منظور استخراج آموزه‌های برای اعتبارسنجی نظام آموزش عالی ایران، کانون توجه ما در مقاله حاضر تکیه بر وجوه اشتراک نظام‌های اعتبارسنجی این کشورها بوده است.

کلمات کلیدی

دانشگاه، اعتبارسنجی، تضمین کیفیت، آموزش عالی، ایران

^۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان "طراحی الگوی اعتبارسنجی برای نظام آموزش عالی ایران و اعتباریابی آن" است.

^۲. عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی

^۳. عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی

^۴. عضو هیأت علمی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی



مقدمه

همواره، لازم است کیفیت زندگی مردم از نظر فردی و اجتماعی بهبود یابد. در این میان کیفیت یادگیری افراد طی سال‌های منظم و مدید مدرسه‌روی، کیفیت چگونگی یادگیری، و چرایی کیفیت یادگیری آنها از اهمیت به‌سزایی برخوردار است. دغدغه‌ی کیفیت آموزش عالی نیز مختص به سال‌های اخیر نیست، بلکه، بخشی ذاتی و جدایی‌ناپذیر هر موضوع مطروحه در آموزش عالی است. طی این سال‌ها، تحولات گوناگونی در ارتباط با سنجش، نظارت و بهبود کیفیت مؤلفه‌های مختلف آموزش عالی (اداره کردن، محتوا، فنون تعلیم و تربیت، ارائه خدمات و غیره) به وقوع پیوسته است.

امروزه معلوم گشته است، تنها راه رسیدن به تضمین کیفیت در آموزش عالی، اعتبارسنجی است. به دیگر سخن، اعتبارسنجی، ابزار تضمین کیفیت است. طبق گزارش انجمن روان‌شناسی آمریکا [۲۰]، اعتبارسنجی هم اعتبار و هم فرایند است. از نظر اعتبار، اعتبارسنجی به منزله‌ی اطلاع‌رسانی عمومی است که مؤسسه یا برنامه توانسته از عهده برآورده کردن استانداردهای کیفیت مورد نظر نمایندگی اعتبارسنجی کننده برآید. به عنوان فرایند، اعتبارسنجی مبین این حقیقت است که رسمیت یافتن از سوی نمایندگی اعتبارسنجی کننده، مستلزم تعهد مؤسسه یا برنامه برای خود-بررسی و بازبینی بیرونی توسط همایان علمی خود است. این کار نه تنها برای برآورده ساختن استانداردها صورت می‌گیرد، بلکه، پیوسته به دنبال راه‌هایی برای بالا بردن کیفیت ارائه آموزش و کارآموزی است.

مشابه با گزارش انجمن روان‌شناسی آمریکا، در بیانی زیبا و خلاقانه توسط یکی از صاحب‌نظران آموزش عالی کشور [۱۵]، اعتبارسنجی به رسانه و بازار تعبیر شده است. به عنوان رسانه، اعتبارسنجی به منزله‌ی رسانه‌ای میان مؤسسه‌ای و میان برنامه‌ای است، ارزش مبادله‌ای دارد و از طریق آن، دانشجویان یک دانشگاه اعتبارسنجی شده، می‌توانند در دانشگاه دیگری ادامه تحصیل دهند؛ و یا در جابه‌جایی هیأت علمی، مؤسسات مقصد می‌توانند تصمیمات مطمئنی اتخاذ کنند. به عنوان بازار، اعتبارسنجی به منزله‌ی سازوکاری برای مراقبت از مصرف‌کنندگان، متقاضیان و مشتریان فرآورده‌های مختلف دانشگاهی است. در این بازار، اطمینان عمومی نسبت به اعتبار مدارک دانشگاهی، خدمات تخصصی و محصولات آن میسر می‌شود. مالیات دهندگان و نیز دولت در ازای سهمی که در تأمین آموزش عالی دارند، نسبت به بازده مطلوب آن مطمئن می‌شوند. جهان کار، صنعت و خدمات، هم برای تأمین نیازهای تخصصی، تحقیق و توسعه، و هم برای استخدام نیروی کار متخصص، به اطلاعات کافی و قابل اعتمادی برای تصمیم‌گیری عقلانی دسترسی پیدا می‌کنند. ذی‌نفعان ملی نسبت به مؤسسات آموزش عالی و علمی خود برای همراهی فعال و رضایت‌بخش با رقابت‌های جهانی، اطمینان می‌یابند و همه‌ی ذی‌نفعان آموزش عالی احساس می‌کنند که سازوکارهای مؤثری برای تضمین کیفیت آن وجود دارد.

در این پژوهش از طریق روش مطالعه کتابخانه‌ای، بررسی اسناد و مدارک و جستجو در شبکه، تحولات اعتبارسنجی را به چهار حوزه، تحولات معرفتی، تحولات آسیب‌شناختی، تحولات وحدت‌گرایانه و تحولات تاریخی تقسیم‌بندی و بررسی کرده‌ایم. سپس، به منظور ارتباط دادن یافته‌های این مطالعه با کشور، به مطالعه تحولات اعتبارسنجی در کشور پرداخته‌ایم.

تحولات اعتبارسنجی

اعتبارسنجی و تضمین کیفیت، پس از طی "مرحله طفولیت"، در دوران خلاقیت و نوآوری "به اوج بارآوری" خود رسید. سپس، این حوزه دانش، بلوغ و بالندگی خود را اعلام کرد. اینک نیز، در مرحله "بزرگسالی" خود به سر می‌برد؛ و با اصطلاحات و مفاهیم بسیار متنوعی احاطه شده است. این تکامل، توجیه‌کننده استلزام حوزه‌ای باثبات،



منسجم، منظم و متقن است. بنابراین، این حوزه دانشی به دنبال زبان اشتراکی تر / عمومی تر بیان و عمل است، و یا باید باشد. همانطور که پیشتر اشاره کردیم، در این پژوهش، تحولات اعتبارسنجی را به چهار حوزه، تحولات معرفتی، تحولات آسیب‌شناختی، تحولات وحدت‌گرایانه و تحولات تاریخی تقسیم‌بندی کرده‌ایم. در ادامه به شرح مبسوط هر یک از این تحولات می‌پردازیم.

▪ تحولات معرفتی

از نظر معرفتی، شاهد تکاپوی صاحب‌نظران برای ارایه تعاریف و الگوهای تئوریک اعتبارسنجی بوده‌ایم. نظام‌های دانشگاهی نیز روز به روز به گسترش مرزهای دانش اعتبارسنجی و ارایه الگوهای کاربردی در این حوزه همت گمارده‌اند. یکی از کارآمدترین تحولات معرفتی، تدوین اصول اخلاق حرفه‌ای است. "اصول اخلاق حرفه‌ای در زمینه‌ی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی، یک سند عمومی است که چارچوب رفتار و تصمیم‌گیری اخلاقی را برای اجرای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در آموزش عالی فراهم می‌کند. این اصول، ابزار مفیدی برای دستیابی به شفافیت و مقایسه‌پذیری تضمین کیفیت درونی و بیرونی در آموزش عالی هستند. اصول اخلاقی معمولاً حاوی مجموعه‌ای از اصول اساسی، ارزش‌ها و قواعد رفتار هستند، که به عنوان معیار و سنج اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در کنار شماری از مقررات رویه‌ای برای مشاهده مطابقت با اصول به کار می‌روند. متناسب با نیازها و ارزش‌های هر مؤسسه اعتبارسنجی‌کننده، اصول اخلاقی ممکن است شامل ارجاع به مسائلی مانند تضاد منافع، محرمانه بودن، مالکیت معنوی، توسعه پایدار، اعتماد و غیره باشد" [۲۵].

▪ تحولات آسیب‌شناختی

در این سطح از تحولات، مشخص شد علی‌رغم استفاده گسترده از واژه‌ی اعتبارسنجی، هنوز توافقی در مورد تعریف آن حاصل نشده است. بلکه، در عوض، منجر به کثرت معانی و سردرگمی مفهومی شده است. حوزه اعتبارسنجی و تضمین کیفیت دارای "دنیای پیچیده زبانی" است. یعنی، خلاقیت زبانی بسیار غنی‌ای که بدون داشتن "ساختمانی" برای سکنی گزیدن، دارای اجزا و عناصر متکلف بسیاری است. در سطور زیر به مصادیق تحولات آسیب‌شناختی این حوزه می‌پردازیم:

سردرگمی: ادبیات تخصصی، فاقد اجماع آشکاری است. بسیاری از نویسندگان، برای مفهوم یکسان، معانی مختلفی ذکر می‌کنند؛ و در همان موقع، نشان می‌دهند که اصطلاحات خاص فاقد هر گونه تعریف ثابتی هستند.

ابهام: به کرات دیده‌ایم که چند اصطلاح در معنی واحدی به کار رفته‌اند. در واقع، در ایالات متحده، "استاندارد" مترادف با "ملاک" است؛ و هر دو اینها بسیار متفاوت از ملاک‌های تعریف شده اروپا هستند. "کنترل کیفیت" اغلب هم معنی با "تضمین کیفیت" و "مدیریت کیفیت" به کار می‌رود. تضمین کیفیت، اغلب به عنوان بخشی از مدیریت کیفیت آموزش عالی تلقی می‌شود، در حالی که، گاهی هر دو به طور مترادف به کار می‌روند. "گزارش ارزیابی" نیز با نام‌های "گزارش ممیزی" و "گزارش سنجش" به کار می‌رود. "ممیزی مؤسسه‌ای" هم معنی با "بررسی مؤسسه‌ای"، و "بررسی هم‌تایان" مترادف با "بررسی بیرونی" به حساب می‌آید.

دوری بودن: گاهی در تعریف اصطلاحات از استدلال دوری استفاده می‌شود، (برای مثال، "نشانگرها، نشان می‌دهند" یا "استانداردها، استانداردها می‌کنند")؛ به هر حال، اجتناب از دوری بودن، نیاز اساسی یک تعریف خوب است.

رویکردهای شاعرانه/تغزلی: نمونه‌ای از رویکرد مذکور در این تعریف مشخص است: "تضمین کیفیت، جوهرآگاهی و تعهد است که می‌توان بدان فرهنگ کیفیت نام نهاد".



زبان متکلف: نمونه‌ای از سبک "متکلف" در ارتباط با موضوع مورد بحث به این شرح است: "سنجش حداقل استانداردهای کیفیت، جوهره‌ی تجربه‌گرایی است. زیرا، تا آنجا که به کیفیت دانشگاهی و کارفرمایان بالقوه مربوط می‌شود، استانداردهای کیفیت، به جهت مسائل پس از استخدام، بر اساس آن چیزی که به دانشگاهیان - ذینفعان مربوط می‌شود، بیان می‌شود؛ کم و بیش، متناسب با هر برنامه درسی دانشگاهی که تحت این عنوان، هدف و آرمان خودپنداشته راه اندازی شده است، روی نیاز مطلق و آشکار به استانداردهای کیفیت توافق اجماعی وجود دارد". چنین سبک نوشتاری "مقاله‌نویسانه" در مورد تضمین کیفیت اثرات گوناگونی روی مخاطبان دارد و به احتمال زیاد به جای حس ثبات، حس عدم اطمینان را القاء می‌کند.

تعاریف: همانطور که تعاریف گوناگونی برای اصطلاح یا مفهوم معینی وجود دارد (توصیفی، با تمرکز بر ریشه، خاستگاه، ضمنی / صریح، واقعی/اسمی، ساختاری و غیره)، همچنین، معانی عملیاتی زیادی نیز به هنگام کاربرد بر آنها مترتب است. تعریف یک واژه، با در نظر گرفتن نیازهای عملیاتی، انتخاب می‌شود. در اغلب موارد، معنایی که در یک متن و بافت به اصطلاح معین نسبت داده می‌شود، روشن نیست؛ و تصور بر این است که آن تعریف کلی است. به طور معمول، و از همان ابتدا، برای تعریف هر مفهوم، باید معنای نظری و فنی یا عملیاتی انتخاب کنیم.

بوروکراسی نوین: بوروکراسی به چندین طریق وارد حوزه اعتبارسنجی و تضمین کیفیت شده است: از طریق مزایای بوروکراسی از نظر کنترل، پیش‌بینی‌پذیری و کارایی؛ همچنین، از طریق محدودیت‌های آن، یعنی، تحمیل سلسله‌مراتب قدرت بر حسب زبان یا تأثیرات مربوط به اتخاذ یک تعریف و نه بیشتر. بوروکراسی، مؤسسات و شبکه‌هایی را که، برای ایجاد زبان خاص حوزه خود کار می‌کنند، توسعه داده است. به مرور زمان، اصطلاحات فوق تخصصی پدید آمده است، آن موضوع را با رمز و رموز خاصی احاطه کرده است، و اجتماعات پژوهشی و متخصصان حوزه‌ی آموزش عالی را به شکل خرده دانش جدا کرده است، در نتیجه، ارتباط بین رشته‌ها به طور فزاینده‌ای دشوار شده است.

زبان‌شناسی: در حال حاضر، مشکلات زبانی در ذات بستر رایج جهانی شدن آموزش عالی قرار دارد. تا آنجا که به حوزه تضمین کیفیت مربوط است، ترجمه مانع جدی برای تدوین یک فرهنگ لغت اشتراکی ناب است. به عنوان مثال، تمایز بین "سنجش" و "ارزیابی"، فاقد هرگونه هم‌ارزی زبانی در زبان‌های لاتین، به ویژه زبان‌های فرانسوی، ایتالیایی، اسپانیایی و رومانیایی است. بنابراین، تعاریف بسیار گوناگون از چنین اصطلاحات انگلیسی، اگر بی‌معنی نباشند، حداقل در بافت‌های ملی کاربردناپذیرند.

عاریه گرفتن اصطلاحات: اصطلاحات و مفاهیم متعددی بیرون از حوزه آموزشی به عاریه گرفته شده‌اند. انطباق و کاربرد این اصطلاحات در آموزش عالی مسأله‌ساز است، چرا که این اصطلاحات به طور عمده برای بخش خاصی تدوین شده‌اند، سپس، با بخش دیگری، که تفاوت ماهوی با موقعیت اصلی دارد، انطباق یافته‌اند. مشکلات "فنی": تعریف کیفیت که، بحثی راجع به اندازه‌گیری پیشرفت انسان است، از نظر فنی کاری مسأله‌ساز است. بنابراین، آنهایی که در کار تعریف اصطلاحات، و در نتیجه، تصمیم‌گیری درباره آنها هستند، باید نسبت به مشکلات و ذهنیت ضمنی تعریف و اندازه‌گیری پیشرفت آگاه و حساس باشند.

سیاست: سنجش، فی‌نفسه فعالیتی سیاسی-اجتماعی است. تعریف رویه‌های سنجش، استخراج اطلاعات از این فرایند، و سپس تصمیم‌گیری، تماماً نتایج اجتماعی و سیاسی در بر دارند؛ و خواسته و ناخواسته، مثبت و منفی دارای پیامدهای مهم شخصی و اجتماعی‌اند [۲۵].

تحولات وحدت‌گرایانه

در اثر سیر تطور و تحول اعتبارسنجی، در بررسی واژگان این حوزه، با مملوایی از مفاهیم، اصطلاحات و تعاریف



مواجه شدیم. از این رو، لازم آمد این حوزه‌ی دانش زبان خود را داشته باشد، نه جایگزین صرف برای تعدادی زبان ملی و منطقه‌ای. در واقع، برای اینکه یک حوزه دانش موجودیت داشته باشد، داری هویت و استقلال باشد، به طور کامل مورد پذیرش واقع شده و به رسمیت شناخته شود، باید زبان خاص خود را داشته باشد، به گونه‌ای که خود را تا جای ممکن به صورت گسترده و کارآمد معرفی کند. از این رو، استلزام نگاهی وحدت‌گرایانه به اعتبارسنجی قوت یافت. بر این اساس، اعتبارسنجی فرایندی است که از طریق آن مؤسسه (غیر) دولتی یا خصوصی، به منظور اینکه تشخیص دهد یک مؤسسه آموزش عالی از حداقل ملاک‌ها و استانداردهای از پیش تعیین‌شده برخوردار است، کل فعالیت یا یک برنامه‌ی خاص آموزشی آن مؤسسه را از نظر کیفیت ارزشیابی می‌کند. نتیجه این فرآیند، معمولاً اعطای اعتبار (به صورت تصمیم بله/خیر)، به رسمیت شناختن، و گاهی صدور مجوز فعالیت، که مدت اعتبار آن محدودیت زمانی دارد، است. روند اعتبارسنجی به شکل خود-بررسی اولیه و دوره‌ای؛ و ارزیابی توسط هم‌تایان بیرونی است. به طور کلی، فرآیند اعتبارسنجی شامل سه مرحله خاص است: (الف) اجرای فرآیند خود-ارزیابی توسط اعضای هیأت علمی، مدیران و کارکنان از مؤسسه یا برنامه‌ی آموزشی؛ و ارسال نتیجه گزارش خود-ارزیابی در قالب مجموعه‌ای از استانداردها و ملاک‌ها به مؤسسه‌ی اعتبارسنجی‌کننده. (ب) بازبینی بررسی انجام شده توسط تیم هم‌تایان، که به وسیله‌ی مؤسسه‌ی اعتبارسنجی‌کننده انتخاب شده‌اند. تیم هم‌تایان، به بررسی شواهد، بازدید از محل و مصاحبه از کارکنان آموزشی و اداری پرداخته و نتیجه گزارش سنجش را در قالب توصیه به کمیسیون مؤسسه‌ی اعتبارسنجی-کننده ارسال می‌کنند. (ج) بررسی شواهد و توصیه‌ها بر اساس مجموعه معینی از معیارهای مربوط به کیفیت توسط کمیسیون اعتبارسنجی‌کننده؛ و در نتیجه، قضاوت نهایی و در صورت مناسب بودن، ابلاغ تصمیم رسمی به مؤسسه و سایر مؤسسات منتخب [۲۵].

تحوالات تاریخی

تحوالات تاریخی اعتبارسنجی به دو بخش تقسیم می‌شود: تحولات سنتی (۱۷۸۷-۱۹۸۰) و تحولات نوین (۱۹۸۱ تا کنون). ابتدا به تحولات سنتی اعتبارسنجی (۱۷۸۷-۱۹۸۰) می‌پردازیم. هارچلید [۲۱] تحولات سنتی اعتبارسنجی را به پنج دوره تقسیم می‌کند.

اولین و طولانی‌ترین دوره، از سال ۱۷۸۷ تا ۱۹۱۴ بوده است. در این دوره، پایه‌های اعتبارسنجی شکل می‌گیرد و بخش اعظم ساختار نظام کنونی اعتبارسنجی بنیان نهاده می‌شود. در طی این دوره، انجمن‌های منطقه‌ای ایالت‌های نیویانگلند، مرکزی، جنوب و شمال مرکزی، به عنوان زیر مجموعه‌ای از وزارت آموزش و پرورش ایالات متحده تأسیس شدند [۲۱]. جالب است بدانیم، در اواخر این دوره، کالج‌ها بر حسب کیفیت ارائه آموزش گروه‌بندی شدند و فهرست اسامی آنها انتشار یافت. در طی دوره اول، انجمن‌های منطقه‌ای با رشد و تنوع دائم‌الزاید مجموعه‌ای از رشته‌ها و مؤسسات آموزش عالی مواجه شدند. این امر در نهایت منجر به سردرگمی و اختلاف‌نظر در مورد ملاک‌های مورد استفاده برای اعتبارسنجی شد. "به هر حال، قبل از سال ۱۹۱۲ بود که انجمن شمال مرکزی، اولین مجموعه ملاک‌های ۱۲ گانه بسیار اختصاصی را تدوین کرد؛ و سال ۱۹۱۳ بود که اولین فهرست کامل مؤسسات اعتبارسنجی شده منتشر شدند" [۲۱].

هارچلید [۲۱]، دوره دوم تحولات سنتی اعتبارسنجی را بین سال‌های ۱۹۱۴ تا ۱۹۳۵ با عنوان تغییرات اساسی در فلسفه زیربنایی اعتبارسنجی مشخص کرده است. در پاسخ به افزایش رو به تزاید مؤسسات آموزش عالی و گسترش تنوع رشته‌های تحصیلی، مؤسسات آموزش عالی به پی‌بندی مجدد اعتبارسنجی پرداختند. در این دوره، محتوای اعتبارسنجی "کمتر ماهیتی عینی داشت و مبتنی بر قضاوت مؤسسه از هدف و الگوی کلی خود بود" [۲۱]. این امر به



منزله‌ی چرخش عمده در فلسفه زیربنایی اعتبارسنجی تلقی می‌شد، چرا که استقلال و منحصر به فرد بودن هر مؤسسه را به رسمیت می‌شناخت. این همان فلسفه‌ای است که هنوز مورد پذیرش انجمن غربی مدارس و کالج‌ها است و به وضوح در استانداردهای اعتبارسنجی نوین به کار می‌رود.

در دوره سوم، یعنی، سال‌های ۱۹۳۵ تا ۱۹۴۸، دولت ایالات متحده سرمایه‌گذاری زیادی روی حذف و از بین بردن کارخانه‌های تولید مدرک دانشگاهی کرد. پدیده‌ای که امروزه تحت عنوان کارخانه‌های مدرک‌سازی از آن نام می‌بریم، در طی آن دوره زمانی مصطلح شده است. این امر تا بدین روز به صورت مسأله‌ای جدی همچنان به قوت خود باقی است، تا حدی که وزرات آموزش و پرورش آمریکا [۲۶] اظهار داشته است: "کارخانه‌های مدرک‌سازی، مؤسسات هستند که بیشتر علاقه‌مند به دریافت پول هستند تا ارائه آموزش با کیفیت". شایان ذکر است که این نوع مؤسسات آموزش عالی به دانشجویان، نگاه ابزارگونه به شکل مصرف‌کننده‌ی سودآور دارند.

دوره چهارم، بین سال‌های ۱۹۴۸ تا ۱۹۷۵ بوده است. وجه مشخصه‌ی بارز این دوره "افزایش بسیار زیاد بودجه‌ی دولت‌های فدرال ایالات متحده برای حمایت از مؤسسات و اعطای کمک‌های دانشجویی" بوده است [۲۱]. این بودجه‌ها براساس ۲۴ قانون جداگانه‌ی کنگره تخصیص یافته بودند. اختصاص بودجه‌ی هنگفت به مؤسسات آموزش عالی با خود چالش‌هایی نیز به همراه داشت. چرا که لازمه‌ی دریافت این کمک‌های مالی واجد شرایط شناخته شدن از سوی نمایندگی‌های اعتبارسنجی‌کننده بوده است.

پنجمین و آخرین دوره از سال ۱۹۷۵ تا سال ۱۹۸۰ بوده است. در این دوره، اعتبارسنجی دو کارکرد دیگری نیز به عهده گرفت: "حمایت از حقوق مصرف‌کنندگان آموزشی، و تحقق اهداف عدالت اجتماعی" [۲۱]. این اهداف، این روزها هم در فرایند اعتبارسنجی جا دارد.

از سال ۱۹۸۱ تا کنون تحولات نوین اعتبارسنجی آغاز می‌شود. در این دوره است که تقریباً در تمام کشورهای دنیا نظام‌های اعتبارسنجی و ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی بنیان نهاده می‌شود. برای مثال، کشورهای آسیایی (به غیر از ژاپن، که در سال ۱۹۴۷ به استقرار نظام‌های اعتبارسنجی دانشگاه‌ها اقدام کرده است)، اروپایی و آفریقایی بعد از سال ۱۹۸۵؛ و استرالیا در سال ۲۰۰۱ به نهادینه‌سازی اعتبارسنجی اقدام کرده‌اند.

بی‌تردید، آشفته‌ترین لحظات اعتبارسنجی از زمان انتشار گزارش هارچلید در سال ۱۹۸۰ تا بدین روز بوده است. طی اواخر سال‌های گذر قرن ۲۰ به قرن ۲۱، دولت‌ها به میزان زیادی حمایت از برنامه‌های کمک مالی را به نفع برنامه‌های اعطای وام‌های دانشجویی تغییر داده و به طور قابل توجهی بودجه کل آموزش عالی را کاهش داده‌اند. علاوه بر این، کشورها داد سخن برای تدوین سنجه‌های استاندارد، مخصوصاً سنجه‌های استاندارد مربوط به پیامد یادگیری دانشجویان، که امکان مقایسه‌ی مستقیم کالج‌ها و دانشگاه‌ها را میسر می‌کند، برآورده‌اند.

برخی عناصر هستند که در موفقیت دانشجویان دخیل‌اند و به عنوان بخشی از فرایند اعتبارسنجی مورد توجه هستند. این عوامل بر تنوع دانشجویی، خدمات دانشجویی و هر چیز مربوط به امور دانشجویی تأثیر می‌گذارند. با این حال، حداقل از دیدگاه دولت‌ها، پیامد یادگیری دانشجو، یا موفقیت تحصیلی، به طور کلی با توانایی فرد برای بازپرداخت وام‌های دانشجویی مرتبط است. "یکی از دلایل عمده‌ای که برنامه‌های آموزش عالی مورد اعتبارسنجی قرار می‌گیرد، همین وام‌های دولتی و کمک‌های مالی" است [۲۳]. دولت‌ها، به عنوان وام‌دهنده و یا تأمین‌کننده وام‌های دانشجویی، در درجه اول خواهان بازپرداخت این وام‌ها هستند، در نتیجه، اهمیت بسیار زیادی به نرخ فارغ‌التحصیلی قائل‌اند. دلیل این امر بسیار ساده است: "به طور پیش فرض، وام‌گیرندگانی که به کسب گواهی‌نامه دانشگاهی نائل می‌شوند، نسبت به کسانی که نمی‌توانند برنامه‌های تحصیلی خود را به اتمام رسانند، با احتمال بیشتری به بازپرداخت وام‌های خود اقدام می‌کنند" [۲۲]. فرایند اعتبارسنجی، از طریق استانداردهای اعتبارسنجی خود، در تلاش است اطمینان یابد که



مؤسسات آموزش عالی زیربنای محکمی برای آموزش با کیفیت بنا نهاده‌اند. مشکل اینجاست: "به طور پیش فرض، درآمدهای پس از فارغ‌التحصیل شدن و بار بدهی کل به میزان قابل توجهی با هم ارتباط دارند" [۲۲]. هنوز، فرایند اعتبارسنجی، درآمدهای پس از فارغ‌التحصیلی را در سنجش شایستگی مؤسسه، به عنوان امری که مرتبط با پیامد یادگیری دانشجویان، در نظر نگرفته است.

دولت‌ها به دنبال راهی‌اند که فرآیند اعتبارسنجی به مقایسه پیامد یادگیری دانشجویان در بین مؤسسات آموزش عالی بپردازد. با این حال، این امر مستلزم آن است که پدیده مشابهی به صورت یکسانی مورد اندازه‌گیری قرار گیرد. این در ذات خود مشکلاتی به همراه دارد. چرا که "فضاوت در مورد همخوانی این نتایج با اهداف سازمانی بیان شده تا اندازه‌ای مستلزم استاندارد اندازه‌گیری و ثبات در کاربست‌های مکرر این سنج‌هاست" [۲۴].

این امر، ضمن اینکه، به استقلال داشتن، تنوع داشتن و منحصر به فرد بودن همه کالج‌ها و دانشگاه‌ها احترام قائل است؛ ولی، بیش از پیش مفهوم فرایند اعتبارسنجی را در پیش‌بینی الگویی که بتواند سنج‌ها استاندارد را برای مقایسه پیامد یادگیری دانشجویان در بین مؤسسات آموزش عالی به کار برد، پیچیده می‌کند. انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها - کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی [۲۷]، در بیانیه‌ای بسیار ارزشمند "تنوع مؤسسات و مأموریت آنها را به رسمیت شناخته است". اگر فرآیند اعتبارسنجی این امر را به عنوان یکی از ارزش‌های اصلی خود به گونه‌ای حفظ کند که ارزش اصلی دیگری را در دل فرآیند اعتبارسنجی پرورش دهد، در آن صورت "ارایه الگوهای چندگانه در مؤسسه مورد حمایت واقع شده و برآورده‌سازی تعهدات و استانداردهای اصلی کمیسیون به منتهی ظهور می‌رسد" [۲۷]. در صورتی که این امر تحقق یابد، می‌توان سنج‌ها استاندارد و با اعتباری تدوین کرد که امکان مقایسه پیامدهای یادگیری دانشجویان را در بین مؤسسات آموزش عالی فراهم کند.

تولدت اعتبارسنجی در ایران

در کشور ما، ارزیابی برخی عوامل نظام دانشگاهی (از جمله داوطلبان و هیات علمی) در نظام آموزش عالی همزمان با شروع آموزش عالی متداول شده است. اولین کوشش در این باره ایجاد دوره فوق لیسانس اندازه‌گیری و ارزیابی آموزشی در دانشگاه بوعلی سینا همدان است. در سال ۱۳۵۷ دکتر بازرگان در نوشته‌ای تحت عنوان "مقدمه‌ای بر ارزیابی آموزشی و الگوی آن" در دانشگاه بوعلی سینا همدان، الگوی اعتبارسنجی و ارزیابی درونی را معرفی کرده و بر کاربرد وسیع این الگو در نظام‌های آموزشی، تأکید کرده است. [۲] "در سال ۱۳۶۵، واقعیت تشکیلاتی ارزیابی در آموزش عالی ایران تکوین یافت" [۱].

سال ۱۳۷۵ نقطه عطفی در تاریخ تحولات اعتبارسنجی کشور به حساب می‌آید. در این سال اولین همایش آموزش عالی ایران به همت دانشگاه علامه طباطبائی برگزار شد. در این همایش، در سایه زحمات اساتید و صاحب‌نظرانی چون دکتر خدایار ابیلی، دکتر عباس بازرگان، دکتر علی اکبر سیف و... در یکی از بیانیه‌های پنل تخصصی بر لزوم استقرار، توسعه و ترویج اعتبارسنجی در نظام‌های دانشگاهی تأکید شد.

پس از این همایش، در همین سال، به همت دکتر عباس بازرگان، اولین کوشش برای ارزیابی در آموزش عالی ایران آغاز شد. در این سال، طرح پیش-پژوهش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت آموزش پزشکی مورد تصویب هیأت رئیسه وقت وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی قرار گرفت. سپس در سال ۱۳۷۶ در شش گروه آموزشی علوم پزشکی، طرح به اجرا درآمد [۴]. با توجه به نتایج مثبت این طرح، دانشگاه تهران، به عنوان اولین دانشگاه غیرپزشکی، در بهار ۱۳۷۶ در یکی از جلسه‌های شورای دانشگاه، اجرای طرح ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی این دانشگاه را مورد توجه قرار داد. به همین منظور، شورای دانشگاه سال ۱۳۷۶ را "سال نظارت و ارزیابی" نام نهاد [۳].



در سال‌های ۱۳۷۷ و ۱۳۷۸، با توجه به نتایج قابل توجه طرح پیش-پژوهش ارزیابی درونی در گروه‌های شش‌گانه یاد شده، تمام دانشگاه‌های علوم پزشکی به این امر پرداختند. تاثیر مثبت ارزیابی درونی در دانشگاه‌های علوم پزشکی و سایر عوامل باعث شد که سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور یک ردیف اعتباری (۱۱۳۵۱۲) را تحت عنوان "ارزیابی و اعتبارسنجی مؤسسات و دانش‌آموختگان، برگزاری آزمون‌های جامع و تخصصی سراسری" به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری اختصاص دهد.

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از اسفندماه ۱۳۷۹، به وسیله سازمان سنجش آموزش کشور گام‌های نخست را برای اشاعه ارزیابی درونی در آموزش غیرپزشکی برداشته است. در حال حاضر، در کشور ایران، مسئولیت استقرار نظام نوین ارزشیابی کیفیت مؤسسات آموزش عالی به سازمان سنجش آموزش کشور محول شده و مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی به عنوان متولی انجام آن در این سازمان فعالیت می‌کند. [۹]. علاوه بر کوشش‌های اجرایی یاد شده، در راستای تدوین چارچوبی نظری برای سنجش کیفیت و بومی کردن آن در دانشگاه‌های کشور، تاکنون طرح‌های پژوهشی ارزشمندی توسط برخی از پژوهشگران کشور به اجرا درآمده است که اسامی برخی پژوهشگران و تاریخ انجام آنها بدین شرح است: بقایی‌شیوا در سال ۱۳۷۴ [۵]، خورشیدی در سال ۱۳۷۶ [۸]، میرزاحمدی در سال ۱۳۷۶ [۱۸]، فرزین‌پور در سال ۱۳۷۷ [۱۶]، بازارگادی در سال ۱۳۷۷ [۶]، فتح-آبادی در سال ۱۳۷۸ [۱۳]، بازرگان و همکاران در سال ۱۳۷۹ [۴]، بازارگاردی و همکاران در سال ۱۳۸۰ [۷]، فراستخواه در سال ۱۳۸۵ [۱۴]، عسگری نژاد و بهشتی در سال ۱۳۸۹ [۱۱]، عباس پور و شرفی در ۱۳۹۰ [۱۰]، علیاری و همکاران در سال ۱۳۹۱ [۱۲] و میرشفایی و درتاج در سال ۱۳۹۱ [۱۹].

بحث و نتیجه‌گیری

اعتبارسنجی ابزاری است که، یک مؤسسه بدون آن قدرت اعطای مدارج دانشگاهی، برخوردار از حق انتخاب در زمینه‌ی قدرت اعطای مدارج دانشگاهی، داشتن اختیارات گسترده برای اعطای مدارج دانشگاهی، به رسمیت شناساندن صلاحیت خود در نزد سایر مراجع ذی‌صلاح، قدرت عمل و مسئولیت برای تأمین آموزشی را ندارد. اختیارات اعتبارسنجی نیز بر عهده دولت، نمایندگی‌های دولتی و سایر مؤسسات آموزش عالی داخلی و خارجی است. به منظور دست یافتن به رویکرد جهانی در حوزه اعتبارسنجی و تضمین کیفیت، البته نه الگوهای اعتبارسنجی، لازم است با نگاه به مشترکات، نه به تفاوت‌ها، به اعتبارسنجی نگاه کنیم. هدف از این کار، سهیم شدن در تلاش‌های در حال انجام برای ایجاد زیربنای یک زبان مشترک (که تنوع خود را بهتر بیان کند) است. در سال‌های اخیر اعتبارسنجی تحولات خود را پشت سر گذاشته است، علی‌رغم تحولات عظیم در زمینه‌ی نظام‌های اعتبارسنجی و تضمین کیفیت جهان، به نظر می‌رسد در کشور ما اعتبارسنجی هنوز حالت درون‌زا نیافته، بلکه به عنوان نوعی الزام دستوری و نه ساختی-کارکردی مطرح است. مشکلی که در کشور ما تا به امروز همچنان به قوت خود باقی است، خردنگری و بازیابی‌های چندگانه در اعتبارسنجی است. در این خصوص لازم است، رویکرد کلان‌نگر اتخاذ کرد. نمونه‌ای از خردنگری انجام اعتبارسنجی در سطح گروه‌های آموزشی است. تکیه به اعتبارسنجی گروه‌های آموزشی به جای اعتبارسنجی دانشگاه‌ها، فرصت رتبه‌بندی دانشگاه‌ها و توان رقابت سازنده، پاسخگوئی و شفافیت را از آنها سلب می‌کند.

منابع و مراجع



- [1] ابیلی، خدایار؛ "ارزیابی ماهیت نظارت و ارزیابی جاری در آموزش عالی کشور"، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، به کوشش محسن خلیجی و محمد مهدی فرقانی؛ جلد ۲، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۷۶.
- [2] بازرگان، عباس؛ "مقدمه‌ای بر ارزیابی آموزشی والگوی آن" همدان، انتشارات دانشگاه ابو علی سینا، ۱۳۵۷.
- [3] بازرگان، عباس؛ "کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه‌های ملی و بین‌المللی"، فصلنامه رهیافت، شماره ۱۵۵، ۱۳۷۶.
- [4] بازرگان، عباس و همکاران؛ "رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی"، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)، دوره جدید، ۵ (۲)، ۱-۲۶، ۱۳۷۹.
- [5] بقایی‌شیوا، نعمت؛ "بررسی و طراحی الگوی ارزیابی مناسب برای اعتباربخشی دبیرستان‌های نظام جدید آموزش متوسطه"، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۱۳۷۴.
- [6] بازارگادی، مهنوش؛ "الگویی جهت اعتباربخشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور در بخش دولتی و غیردولتی"، رساله دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی تهران، واحد علوم و تحقیقات، ۱۳۷۷.
- [7] بازارگادی، مهنوش؛ پیروی، حبیب‌اله؛ پورخوشبخت، یوسف؛ علوی مجد، حمید و عزیزی، فریدون؛ "ارائه الگویی برای اعتباربخشی دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور"، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، سال اول، شماره ۴ پاییز و زمستان ۱۳۸۰، صفحه ۶۶، ۱۳۸۰.
- [8] خورشیدی، عباس؛ "ارائه چهارچوب نظری در خصوص شاخص‌های عملکردی در ارتباط با ارتقای کیفی آموزش عالی ایران" رساله، دانشگاه آزاد اسلامی تهران، واحد علوم و تحقیقات، ۱۳۷۶.
- [9] سازمان سنجش آموزش کشور؛ گزارش مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی، ۱۳۹۱.
- [10] عباس‌پور، عباس و شرفی محمد؛ "ارزیابی درونی در گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه علامه طباطبایی"، فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، سال دوم، شماره ۵، ۱۳۹۰.
- [11] عسکری نژاد، امیر و خادم‌الحسینی بهشتی، سعید؛ "تدوین استانداردهای اعتباربخشی دانشکده‌های علوم انسانی: بومی‌سازی الگوهای موجود اعتباربخشی دیگر کشورها"، همایش منطقه‌ای بومی‌سازی مدل پیشرفت آموزش عالی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سمنان، ۱۳۸۹.
- [12] علیاری، شهلا؛ ملکی، حسن؛ بازارگادی، مهنوش و عباس‌پور، عباس؛ "تدوین و استانداردسازی شاخص‌های ارزشیابی کیفیت و اعتبارسنجی برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته پرستاری دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور"، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران بهار ۱۳۹۱؛ ۱۰ (۱۱) (مسلسل ۳۷): ۵۰-۶۱. ایران، تهران، دانشگاه علوم پزشکی آجا، دانشکده پرستاری، ۱۳۹۱.
- [13] فتح‌آبادی، جلیل؛ "طراحی الگوی مناسب ارزیابی درونی به منظور بهبود کیفیت آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی" پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی ۱۳۷۸.
- [14] فراستخواه، مقصود؛ "تدوین و ارائه الگویی برای ارزیابی و اعتبار بخشی آموزش عالی ایران براساس تجارب جهانی و ایرانی"، رساله دکتری، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی ۱۳۸۵.
- [15] فراستخواه، مقصود؛ "دانشگاه ایرانی و مسأله کیفیت"، تهران، انتشارات آگاه، ۱۳۸۸.
- [16] فرزین‌پور، فرشته؛ "ارزیابی خدمات آموزشی درمانی بیمارستان‌های آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی مستقر در تهران بر اساس الگوی اعتبارسنجی"، رساله دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، واحد علوم و تحقیقات، ۱۳۷۷.
- [17] محمدی، رضا؛ "ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی ریاضی دانشگاه صنعتی امیرکبیر"، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۱۳۸۱.
- [18] میرزا محمدی، محمد حسن؛ "بررسی و طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی کیفیت آموزشی وزارت نیرو"، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۱۳۷۶.



[19] میرشفایی، مریم‌سادات و درتاج، فریبرز؛ "ارزیابی درونی گروه‌های کتابداری و آموزش و پرورش دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی"، دومین کنفرانس ارزشیابی و تضمین کیفیت در نظام‌های آموزشی با تمرکز بر یکپارچه‌سازی نظام آموزشی، خلاصه مقالات، تهران، انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران، ۱۳۹۱.

- [20] American Psychological Association. Definition of Accreditation. Retrieved from <http://search.apa.org/search?query=definition%20of%20accreditation>, 2009.
- [21] Harclerod, F. F. Accreditation: History, process, and problems. Washington, DC: ERIC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED198774), 1980.
- [22] Hossler, D, Gross, J. P. K, Cekic, O, & Hillman, N. Project on academic success: Engaging in practice-and policy-oriented research on student success in higher education. Retrieved from Indiana University Website: <http://www.career.org/iMISPublic/Content/ContentFolders/NewsArticles/DefaultFull.finalcopy.1.08.pdf>, 2008.
- [23] Kaplan, D. The history of higher education accreditation. Retrieved from <http://www.bachelordegrees.net/bachelor/accreditation-offered.asp>, 2008.
- [24] Moore, C. A. Accreditation of higher education: The case of NCATE. Retrieved, from http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2f/fe/c6.pdf, 1982.
- [25] Quality Assurance and Accreditation: "A Glossary of Basic Terms and Definitions" compiled by Lazăr VLĂSCĂANU, Laura GRÜNBERG and Dan PÂRLEA, Bucharest. Editors: Melanie Seto, Peter J. Wells Editing Assistant: Viorica Popa. Revised and updated edition UNESCO-CEPES 2007.
- [26] U.S. Department of Education. Diploma mills and accreditation—Diploma mills. Retrieved from <http://www.ed.gov/students/prep/college/diplomamills/diploma-mills.html#defined>, 2008.
- [27] Western Association of Schools and Colleges-Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities. WASC handbook of accreditation. Retrieved from http://www.wascsenior.org/findit/files/forms/ Handbook_of_Accreditation___July_2008.pdf, 2008.