

تضمین کیفیت در آموزش عالی: مبانی نظری، راهنمای عملی

دکتر جمال سلیمی^۱ یاسر صیادی^۲ فرهاد حیدری^۳

چکیده

رشد روز افزون نظام آموزش عالی و تقاضاهای زیادی که برای ورود به دوره‌های آموزش عالی وجود دارد، باعث شده است که نگرانی‌ها و چالش‌هایی در زمینه سودمندی این نظام به وجود آید. به عبارت بهتر، در زمینه کیفیت این نظام سئوالات زیادی وجود دارد که فعالیت‌های تحقیقاتی و پژوهشی بسیاری را می‌طلبد. به گونه‌ای که اکثر نظام‌های آموزش عالی را ملزم به بازاندیشی در عملکرد و فعالیت‌های خود و سنجش میزان اثربخشی و کارایی آنها نموده است. در این راستا استقرار نظامهای تضمین کیفیت به عنوان راهبردی مناسب جهت حفظ و ارتقاء کیفیت نظام آموزش عالی و پاسخی مناسب به چالش‌های پیش رو مورد توجه قرار گرفته است. در این مقاله سعی بر آن است که با مروری مختصر بر پیشینه وسیع موجود در باب مفهوم تضمین کیفیت به محورهای مشتمل بر تضمین کیفیت، مفهوم تضمین کیفیت در آموزش عالی، رویکردهای تضمین کیفیت و روشهای ارزشیابی پرداخته شود.

۱- استادیار برنامه‌ریزی درسی دانشگاه کردستان تلفن: ۰۹۱۸۸۷۲۹۹۸۵ Email: j_salimi2003@yahoo.com

j.salimi@uok.ac.ir

۲- کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

۳- کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

کلمات کلیدی: سنجش - ارزشیابی - اعتبارسنجی - کیفیت - کیفیت در آموزش عالی

مقدمه

تحولات عصر اطلاعات و ارتباطات و جهانی شدن، به علاوه ظهور اقتصاد دانش، موجب شده که آموزش عالی در همان حال که نقش و جایگاه تعیین کننده تری از حیث ثروت و سرمایه ملت‌ها و توسعه جوامع، پیدا کرده است، در شرایط رقابتی تری نیز قرار گرفته است (فراستخواه، بازرگان و لوکس، ۱۳۸۶). در عصر حاضر از ویژگی‌های مهم دانشگاهها، اطلاعاتی، رقابتی و بین‌المللی شدن آنها است (یمنی، ۱۳۸۲). اکثریت دانشگاهها به دنبال ربودن گوی سبقت از سایر دانشگاهها با استفاده از سازوکارهایی چون، تضمین کیفیت، اعتبارگذاری و مفاهیمی از این قبیل هستند. نگاهی به روند تحولات جاری نظام آموزش عالی حاکی از این امر است که آموزش عالی بایستی ضمن توجه به بحران افزایش کمی و تنگناهای مالی (هاشمی گلپایگانی، ۱۳۷۲) به حفظ، بهبود، ارتقاء و تضمین کیفیت با صرف منابع کمتر و با اتکاء بر عامل مدیریت و رهبری کارآمد در شرایط تغییر سریع، بی‌ثباتی و دگرگونی در محیط آموزش عالی بپردازد (رمزدن، ۱۹۹۷)

در طول دهه گذشته کیفیت به یکی از مسائل کانونی در حوزه آموزش عالی تبدیل شده و بحث و بررسی‌های فراوانی در خصوص آن صورت پذیرفته است. بنابراین می‌توان به این امر اذعان نمود که همه افراد ذی ربط در نظام آموزش عالی بر بهبود و ارتقاء و تضمین کیفیت کنونی آن در همه سطوح و اجزاء مختلف آن تاکید دارند و نظر بر آن است که اختصاص منابع بیشتر به آموزش عالی در قبال بازده و فرآورده‌های کمتر ناشی از فقر کیفیت در نظام آموزش عالی و فعالیت‌های آن می‌باشد (ایزدی، ۱۹۹۶)

هنگامی که از بهبود، ارتقاء و تضمین کیفیت سخن به میان می‌آید باید این واقعیت را پذیرفت که نوعی نارضایتی از وضع موجود پدیدار شده و باید تلاش شود فعالیت‌ها در جهت اعتبار (کیفیت) بیشتر جهت‌دهی شوند. نظام آموزش عالی زمانی دارای کیفیت خواهد بود که فاقد هرگونه کژی و کاستی باشد و برطرف کردن نارسایی‌ها و کاستی‌های نظام و در نتیجه حصول بهبود، ارتقاء و تضمین کیفیت مستلزم استقرار یک نظام مناسب ارزشیابی و اعتبارسنجی می‌باشد، لذا می‌توان گفت بهبود و ارتقاء کیفیت نظام آموزش عالی از یک طرف و

مسئولیت‌پذیری، پاسخگویی و شفافیت امور و عملکردها از طرف دیگر بایستی جزء دغدغه‌های اصلی رهبران این نظام باشد تا ضمن جلب اعتماد دولت و ملت، به آنها اطمینان دهد که منابع اقتصادی به بهترین نحو ممکن هزینه شده و فعالیت‌ها و عملکردهای آنان در راستای رفع نیازهای جامعه و توسعه کشور و برنامه‌ها و تشکیلات دانشگاهی با مقتضیات کشور در زمینه توسعه و ترقی همسو می‌باشد.

براین اساس در مقاله حاضر سعی بر آن است که با مروری مختصر بر ادبیات وسیع موجود در باب مفهوم تضمین کیفیت به محورهایی مشتمل بر تضمین کیفیت، مفهوم تضمین کیفیت در آموزش عالی، رویکردهای تضمین کیفیت و روشهای ارزشیابی پرداخته شود.

۱- تضمین کیفیت و مفهوم آن در آموزش عالی

ایزو ۹۰۰۰، کیفیت را به صورت "مجموعه‌ای از ویژگی‌ها و خصوصیات کلی کالاها و خدمات که برای برآوردن احتیاجات و پاسخ‌گویی به تقاضای مشتری، مهم و با اهمیت هستند" تعریف می‌کند. با توجه به مفهوم ISO، کیفیت در آموزش عالی به معنی "تولید کالا و خدمات مطابق با تقاضاها و استانداردهای مورد قبول مخاطب" است. در ادبیات موجود در زمینه مدیریت، کیفیت به عنوان "میزان انطباق تولیدات با تقاضاها" و همچنین "رضایت مصرف‌کننده" نیز تعریف شده است (روینستین، ۱۳۸۴). کافمن و هرمن کیفیت را انطباق وضع موجود با استانداردهای از قبل تعیین شده و متناسب بودن ویژگیهای عناصر با انتظارات می‌دانند (تورانی، ۱۳۸۰). کیفیت در آموزش و پرورش به تغییر یا تغییراتی گفته می‌شود که در رفتارهای یادگیرنده پیدا می‌شوند. پس، تنها معیار معتبر کیفیت، تغییر رفتار یادگیرنده است. کیفیت در همه ابعاد رفتار یادگیرندگان ظاهر می‌شود، یعنی از نوعی جامعیت و کلیت برخوردار است (تورانی، ۱۳۸۰).

هاروی و نایت (۱۹۹۳) پنج رویکرد را برای شناسایی و تعریف کیفیت در ارتباط با آموزش عالی ارائه کرده‌اند که هر کدام اشاره به ابعاد مختلف کیفیت دارند:

- **کیفیت به عنوان استثنا:** در این دیدگاه کیفیت اشاره به چیزی مشخص، ویژه و برگزیده دارد و در موقعیت‌های آموزشی، مفهوم آن با تعالی پیوند می‌خورد. کیفیت در این دیدگاه به وسیله متخصصان قابل حصول می‌باشد.

- **کیفیت به عنوان کمال:** در این دیدگاه کیفیت به عنوان یک پیامد ثابت‌یابی عیب‌مورد توجه قرار گرفته و معتقدند کیفیت زمانی بدست خواهد آمد که بتوان به یک سطح ثبات و استحکام دست یافت. در این صورت می‌توان انتظار داشت که همه به کیفیت می‌توانند دست پیدا کنند.

- **کیفیت به عنوان تناسب با اهداف:** این دیدگاه کیفیت را به عنوان برآوردن کامل الزامات، نیازها یا مطلوب‌های مصرف‌کنندگان می‌داند و از لحاظ نظری، مصرف‌کننده الزامات را تعیین می‌کند.

- **کیفیت به عنوان ارزش برای پول (ارزش افزوده):** کیفیت در این رویکرد بر مبنای بازگشت سرمایه‌گذاری مورد توجه قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر حصول کیفیت به معنای کسب پیامدهای یکسان با هزینه کمتر یا پیامدهای بهتر با هزینه یکسان می‌باشد. تمایل روبه‌رشد جامعه و دولت در قبال پاسخگویی، منعکس‌کننده این رویکرد می‌باشد.

- **کیفیت به عنوان تبدیل (تحول):** این دیدگاه بیانگر یک دیدگاه سنتی نسبت به کیفیت است که کیفیت را به عنوان تغییر از یک وضعیت به وضعیت دیگر می‌بیند.

کیفیت به عنوان تحول بیشتر به عنوان "تحول بحرانی" و به عنوان یک "مفهوم فرا کیفیت" تعریف می‌شود؛ بحث تحولی کیفیت یک پیش‌فرضی از یک هدف پایه‌ای در آموزش عالی است. این پیش‌فرض اینست که آموزش عالی باید خودش را با تحول تجارب زندگی دانشجویان از طریق افزایش یا تقویت آنان مرتبط کند (هاروی و نایت، ۱۹۹۳، ص ۱۶-۱۵). بوگو (۱۹۹۸) سه دور نمای زیر را از کیفیت رایج در موسسات آموزش عالی را مشخص می‌کند:

- عرضه معین: غالباً در رده‌بندی موسسات مانند مک لین استفاده می‌شود؛
- کیفیت در رسالت، به عنوان تناسب با هدف تعریف می‌شود؛ و
- ارزش افزوده یا کیفیت در نتایج، که به وسیله آستین (بوگو، ۱۹۹۸، ص ۹) به عنوان تاثیر بر دانش دانش‌آموزان، توسعه فردی در اساتید عضو دانشکده و ایجاد توانایی و افزایش بهره‌وری تربیتی تعریف می‌شود.

تعاریف ارائه شده از هاروی و نایت (۱۹۹۳) و بوگو (۱۹۹۸) می‌توان به صورت زیر در جدول زیر نمایش داد:

جدول شماره ۱- مقایسه تعاریف کیفیت	
هاروی و نایت ۱۹۹۶	بوگو ۱۹۹۸
کیفیت به عنوان استثنا	کیفیت به عنوان عرضه محصول و فرآورده معین
کیفیت به عنوان کمال یا سازگاری	-----
کیفیت به عنوان تناسب با هدف (رسالت)	کیفیت در رسالت
کیفیت به عنوان ارزش برای پول	-----
کیفیت به عنوان تحول	کیفیت به عنوان ارزش افزوده

در دهه ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، کیفیت به عنوان عرضه محدود تعریف شده و براساس منابع داخلی موسسات مانند تعداد دانشکده یا مدارک نهایی، مقدار حجیم بودن کتابخانه، شهرت، توسعه و غیره مورد ارزشیابی قرار می‌گرفت. همچنین تاکید اصلی بر کیفیت بالای درونداها و تولید خروجی‌های عالی قرار می‌گرفت. مدیریت کیفیت جامع و توسعه مداوم کیفیت، رویکردهایی است که از ترکیب پارادایم‌های مدیریت در اواخر دهه ۱۹۹۰ گرفته شده است. که در برگشت با عملکرد محوری، گرایش‌های مبتنی بر خروجی‌ها برای کیفیت جایگزین شده است که نشان می‌دهد اهمیت و سنجش مهارت‌هایی که دانش‌آموزان باید از طریق آموزش دانشگاهی به دست آورند را نشان می‌دهد. سپس به همین خاطر، به گونه‌ای وسیع تعریف کیفیت به عنوان تناسب با هدف پذیرفته شده است (هاروی، ۱۹۹۸؛ وود هاوس، ۱۹۹۹). یکی از فرضیات در این زمینه این است که اساس کیفیت ماهیت انعطاف‌پذیری آن است، که به موسسات توانایی سنجش کیفیت از توانایی‌شان در رابطه با رسالت و اهدافشان را فراهم می‌آورد (کوسلوسکی ۲۰۰۶).

به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران، به دلیل نبود توافق حول معنی کیفیت در آموزش عالی به نظر می‌رسد که مفهوم- وام گرفته شده از صنعت و تجارت- برای بستر آموزش عالی مناسب نیست. در تعاریف مشتری محور از کیفیت ضعف‌هایی وجود دارد: نخست اینکه، نگاه یک بعدی و منحصر به فرد به کیفیت نمی‌تواند نماینده تمام انواع دیدگاه‌های گروه‌های ذینفعان باشد (کالن، جویس، هاسل و برودبنت، ۲۰۰۳، ص ۶). برای مثال، در تعیین اینکه آیا تجارب آموزشی با انتظاراتشان همخوانی دارد یا نه، دانشجویان احتمالاً کیفیت را به عنوان تناسب با هدف ارزیابی می‌کنند، از طرف دیگر اساتید دانشکده‌ها کیفیت را زمان ورودی و خروجی، بهره‌وری، رشته‌های تدریس و غیره یا خروجی‌هایی مانند بهبود یادگیری

دانشجویان را در نظر بگیرند. از طرف دیگر ذینفعان بیرونی مانند دولت و جامعه تقریباً به طور کامل کیفیت را برابر با ارزش برای پول و انجام کارهای زیاد با کمترین‌های ممکن می‌دانند همچنین به دلیل اینکه دو تکیه‌گاه اصلی دانشگاه پژوهش و تدریس در زمان اهداف، فرایندها و خروجی‌ها می‌باشد، آنها نیازمند رویکردها و گرایش‌های متفاوتی در تضمین کیفیت می‌باشند (مارشال، ۱۹۹۸). عجیب نیست که هاروی و گرین (۱۹۹۳) پیشنهاد کردند که تنها راه حل عملی برای فهم این "سوال فلسفی پیچیده" در تشخیص و اعتباربخشی همه این نظریات مشتق شده و رد امکان پذیرش یک تعریف منحصر به فرد از کیفیت وجود دارد.

بولدینگ و کوسلوسکی (۲۰۰۶)، در جدول ۲ تعاریف کیفیت در تجارت و صنعت و آموزش عالی را باهمدیگر مقایسه کرده‌اند:

جدول ۲- تعاریف کیفیت در تجارت و آموزش عالی				
آموزش عالی			تجارت	
ذینفعان	تعریف		تعریف	
اساتید	کیفیت، نتایج متخصصان و اساتید	استثنا	کیفیت، نتایجی از تولیدات متخصصان	افضل، برتر
ذینفعان خارجی، فاکتورهای اعتباربخشی	توانایی انطباق اهداف کلی و جزیی	تناسب با هدف	تولید منطبق با خصوصیات و ویژگی‌ها؛ تناسب با هدف	مبتنی بر تولید و صنعت
عوامل اعتباربخشی، کارکنان	مربوط به ارزشیابی؛ گواه کیفیت، افزایش یادگیری دانشجویان است	ارزش افزوده تحولی (تبدیلی)	کیفیت به وسیله وجود و یا عدم وجود اجزا تعریف می‌شود	مبتنی بر تولید
مدیران، والدین، دانشجویان	رتبه‌بندی خارجی، منابع محوری	ارزش برای پول عرضه محدود	عملکرد قابل قبول با یک قیمت قابل قبول	مبتنی بر ارزش
دانشجویان، دولت (در رابطه با کسی است که به عنوان مشتری (مصرف کننده) تعریف می‌شود)	خروجی‌هایی متناسب با نیازهای ویژه	تناسب با هدف (خصوصیات و مشخصه‌های مشتری)	کیفیت به وسیله نیازهای مشتریان و ترجیحات آنان تعریف می‌شود	مبتنی بر کاربر

در چهارچوب تضمین کیفیت اونتاریو در کانادا، کیفیت به شیوه‌های گوناگون عمل می‌کند که شامل: (۱) تناسب با هدف، (۲) استثنا، و (۳) ارزش افزوده. برای مثال، معیار ارزشیابی برنامه‌های دانشگاهی، که دربرگیرنده برنامه رسالت موسسات و برنامه‌های دانشگاهی، برای کسب مدارک سطح مورد نظر موسسات می‌باشد (صفحه ۸) نگاه به کیفیت به عنوان استثنا، "گواهی از کیفیت اساتید را عرضه می‌کند" و همچنین "گواهی از ساختار و تحقیق اساتید را که کیفیت عقلانی و فکری تجارب دانشجویان را را اطمینان می‌بخشد" که شامل کیفیت‌ها، تحقیق‌ها، خلاقیت‌ها و ثبتهای اساتید می‌باشد را در بر می‌گیرد (وظایف تضمین کیفیت، ۲۰۱۰، ص ۱۸).

۲- تضمین کیفیت: مسولیت و یا ارتقا

اگر کیفیت در آموزش عالی امروزه به عنوان "تناسب با هدف" تعریف می‌شود، تضمین کیفیت "به سیاست‌ها، رفتارها، اعمال و فرایندهای لازم در اطمینان از نگهداری و ارتقا مرجوع است" (وودهاوس، ۱۹۹۹). تضمین کیفیت با مسولیت‌پذیری و یا ارتقا مرتبط است (شورای یادگیری کانادا، ۲۰۰۹). مسولیت‌پذیری غالباً با ذینفعان بیرونی، مانند ایالت و اعضای اعتباربخشی محل، عوامل دولتی و عمومی، که بهبود می‌بخشد و یا ارتقا می‌دهد مرتبط است. که بر فرایندهای بیرونی متمرکز است: "کیفیت در محدوده بین درون‌داد و برون‌داد است؛ فلسفه و یا سیستمی که در تعامل میان توجه بیرونی برای افزایش مسولیت‌پذیری و تلاش‌های درونی در سازمان که به آن توجه دارد، متمرکز و هدایت‌کننده آن است" (کوسلوسکی، ۲۰۰۶).
واژه‌های "کیفیت"، "مسولیت‌پذیری" و "ارزشیابی" معمولاً به جای همدیگر به کار برده می‌شوند و مورد استفاده قرار می‌گیرند، اگرچه آنها با هم مترادف و هم معنی نیستند (کوسلوسکی، ۲۰۰۶). ترسیم اولیه در کار وودهاوس (۱۹۹۹)، در زیر یک دورنمای جدیدی از فرایند تضمین کیفیت و تلاشهایی برای روشن کردن معانی این واژگان را فراهم می‌آورد.
مسئولیت‌پذیری در جهت تضمین کیفیت، شاخص‌های عملکردی و یا استانداردهایی است، معمولاً به عنوان درون‌داد، برون‌داد یا خروجی تعریف می‌شود. فرایندهای اعتباربخشی، ممیزی و ارزشیابی در جمع‌آوری اطلاعات به منظور فراهم‌آوری شواهدی از مسولیت در پاسخ دادن به سئوالات زیر مورد استفاده قرار می‌گیرد:

- آیا اهداف موسسات متناسب است؟
 - آیا برنامه‌های برای این اهداف مناسب است؟
 - آیا آن اعمال تایید (اثبات) می‌کند ان برنامه‌ها را؟
 - آیا آن اعمال در دستیابی به آن اهداف موثر است؟
 - اهداف چه چیزی را می‌سنجد؟ (وودهاوس، ۱۹۹۹، ص ۳۳).
- ارزشیابی، کیفیت خروجی‌ها را می‌سنجد. ممیزی، بعضی وقتها به عنوان "مرور"، واریسی‌ها معنی می‌شود:

- تناسب فرایندهای کیفیت برنامه‌ریزی شده در ارتباط با اهداف تعیین شده؛
 - مطابقت (همنویی) فرایندهای کیفیت برنامه‌ریزی شده در ارتباط با اهداف تعیین شده؛ و
 - اثربخشی فعالیت‌ها در دستیابی اهداف تعیین شده. (وودهاوس، ۱۹۹۹، ص ۳۱-۳۳).
- هم ممیزی و هم ارزشیابی بر روی خروجی‌ها متمرکزاند اما آنها نتایج متفاوتی را به دنبال دارند، مانند آنچه در شکل ۱ نشان داده شد. فرایندهای ممیزی و ارزشیابی و خروجی‌ها:



اگرچه ممیزی، ارزشیابی و اعتباربخشی، مفاهیم و فرایندهای متفاوتی را بیان می‌کنند، اما آنها ممکن است همزمان، ادغام یا مخلوط شوند و "هر تلاشی در جهت ساختن یک تعریف دقیق، بیشتر گیج‌کننده است. به همین خاطر بیشتر این لغات عموماً در ارتباط با فرایندهای مرور و ارزشیابی به کار برده می‌شوند (وود هاوس، ۱۹۹۹، ص ۳۳-۳۴). در شکل ۲ ارتباط میان اعتباربخشی، ارزشیابی و ممیزی بررسی و مشخص می‌باشد.

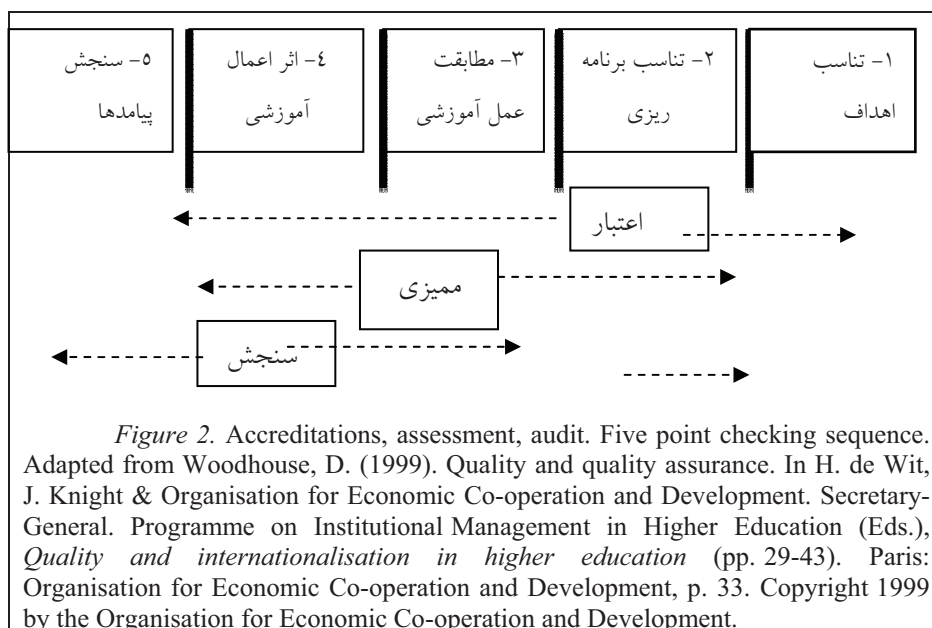


Figure 2. Accreditations, assessment, audit. Five point checking sequence. Adapted from Woodhouse, D. (1999). Quality and quality assurance. In H. de Wit, J. Knight & Organisation for Economic Co-operation and Development. Secretary-General. Programme on Institutional Management in Higher Education (Eds.), *Quality and internationalisation in higher education* (pp. 29-43). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, p. 33. Copyright 1999 by the Organisation for Economic Co-operation and Development.

شکل ۲- ارتباط میان اعتباربخشی، ارزشیابی و ممیزی

۳- مسئولیت‌پذیری در مقابل رشد و ترقی:

انتقاد معمول از تضمین کیفیت اینست که توجه ناچیزی به فرایندهای تعلیم و تربیت دارد، نظریه‌های تعلیم و تربیت و یادگیری که به نتیجه توجه دارند، بهبود یا ارتقا را صرفاً تصادفی می‌دانند (بوگو، ۱۹۹۸؛ شورای یادگیری کانادا، ۲۰۱۰؛ هاروی و نایت، ۱۹۹۳؛ لاو، ۲۰۱۰؛ وودهاوس، ۱۹۹۹) بسیاری از مردم مدعی‌اند مسئولیت‌پذیری و ارتقا با هم دیگر ناسازگارند، اگر مسئولیت هدف باشد ضرورتاً باید بهبود را کنار گذاشت. دیگران معتقدند که این دو غیر قابل تفکیک‌اند و اساساً جدایی‌ناپذیرند، یعنی مسئولیت‌پذیری می‌تواند اصطلاحی

تجدید شده در تمرکز بر ارتقا باشد (وودهاوس، ۱۹۹۹، ص ۳۷). در پی شناسایی این شکاف در زیر به صورت مختصر به بستر و زمینه اصلی آن در پیشینه می‌پردازیم.

تضمین کیفیت و ارتقا بر پارادیم‌هایی از کیفیت که از نظر فلسفی باهم در تضادند بنا یافته‌اند. مسئولیت‌پذیری نیروی برانگیزاننده در ورای تضمین کیفیت در آموزش عالی است، چراکه اهداف اساسی فرایندهای تضمین کیفیت مراقبت و نگهداری کیفیت است. در نتیجه فرایند تضمین کیفیت به منع خلاقیت در تدریس و بر یادگیری بیش از رشد توجه دارد. این توجه دلیل اساسی این است که چرا ارتباط ناچیزی میان سیاست‌گذاری کیفیت و تشویق و تقویت رویکردهای خلاقیت در تدریس و یادگیری وجود دارد. مسئولیت‌پذیری به کیفیت به عنوان ارزش برای پول توجه می‌شود. اگر به کیفیت به عنوان فرایند در اینکه ذینفعان اصلی مشارکت دارند نگاه شود، بیش از اینکه به عنوان فراورده تولید شده در دسترس برای مشتری یا ارباب رجوع، نگاه شود. (هاروی و نایت، ۱۹۹۳، ص ۶۸)

ارتقا را در واژه‌های کیفی، مانند کامل کردن میزان و محدوده تکمیل و دوره‌هایی از بهبود در هر ارزشیابی بر چرخه ۷ ساله را می‌توان دید. نتایج در فرهنگ سازمانی بهبود مداوم کمتر روشن اس (هاروی، ۱۹۹۸، ص ۹). هنگامی که بوگو (۱۹۹۸) ارایه کرد که "شاید مغرورانه و جاهلانه باشد که "عمل خوب" را در تضمین کیفیت به راحتی خلاصه کرد، تعدادی ایده‌ها و اصول را بیان کرد (ص ۱۵). در ادامه "ایده‌های اجرا شده و اصول طراحی شده" را به عنوان ابزاری برای فرایندهای تضمین کیفیت در رابطه با نیازها مسئولیت و ارتقا را مطرح نمود:

- آیا برنامه یا موسسات شواهد غنی و یا شاخص‌های چندگانه‌ای را از عملکرد و بهبود و همچنین فعالیت و پیشرفت را ارایه می‌کنند؟
- آیا شاخص‌هایی برای افزایش اطلاعات در سیاست‌گذاری، برنامه و کارکنان وجود دارد؟
- آیا رسالت این برنامه‌ها، موسسات، یا هردوی آنها به وسیله شاخص‌های کیفیت و عملکرد انتخاب شده حمایت می‌شوند؟

تضمین کیفیت در آموزش عالی: مبانی نظری، راهنمای عملی ۳۱۹

• آیا سیستم تضمین کیفیت برای کم کردن دوگانگی تلاش می‌کند و آیا در حداکثر کردن تصمیمات مفید طراحی شده است؟ آگاهی و هوشیاری از رویکردها توسط اساتید وجود دارد؟

• آیا هر ابزار تضمین کیفیت به گونه‌ای روشن با تدریس و یادگیری قابل فهم است؟
• آیا محیط دانشگاه با استانداردهای بیرونی همساز است و قضاوت درباره اینکه آیا فراتر از تجارب خود دانشگاه است؟ (بوگو، ۱۹۹۸، ص ۱۶-۱۵)

چهارچوب تضمین کیفیت در اونتاریو کانادا به دنبال ایجاد "تضمین کیفیت آزمون شده" به منظور "توازن نیاز به پاسخگویی در رابطه با تقویت و تشویق نرمال از ارزیابی برنامه درسی" می‌باشد. دانشگاه‌های اونتاریو اساسش را بر ایجاد یک چهارچوب تضمین کیفیت که از خلاقیت و بهبود زمانی در ریشه‌سازی یک فرهنگ شفاف و پاسخگو یعنی تضمین کیفیتی که ارتقای کیفیت را فراهم می‌کند، حمایت می‌کند (وظایف تضمین کیفیت، ۲۰۱۰)

۴- رویکردهای تضمین کیفیت :

همانطوری که پیشتر نیز عنوان شد، در تعریف و شناخت مفهوم کیفیت، تصورات، انتظارات و ذهنیت‌ها نقش مهم و اساسی دارند و به تبع، تعاریف و اختلاف نظرها در مورد مفهوم کیفیت، روش‌ها و ساز و کار مورد نظر برای ارتقاء و تضمین آن نیز متفاوت و متنوع خواهد بود. بنابراین تفاوت‌ها در اینکه کیفیت در آموزش عالی چگونه درک شده است، هنگام برنامه‌ریزی برای بهبود و ارتقاء کیفیت نمایان و تأثیرگذار خواهد شد. در یک دسته‌بندی کلی روش‌های تضمین کیفیت بر مبنای معیارها و استانداردهای مورد استفاده در ارزیابی به دو دسته تقسیم شده‌اند:

- **روش پس‌خوراند:** که اهداف و رسالت‌های مؤسسه یا واحد را مورد توجه قرار می‌دهد و شامل تجزیه و تحلیل اهداف واحد، بحث و مذاکره و بازخورد به مجموعه سازمان می‌باشد. در این روش تأکید بر مشارکت اعضاء و دست‌اندرکاران درون واحد می‌باشد. از جمله روش‌های مورد توجه در این دسته روش خود ارزیابی می‌باشد. لازم به ذکر است که معیارهای مورد نظر درونی (درون واحد) محسوب می‌شوند.

- روش مقایسه‌ای: در این دسته مدل‌هایی قرار می‌گیرند که معیارهای مورد نظر در آن خارج از واحد محسوب شده و بر مبنای استانداردها و یا عملکرد سایر مؤسسات مورد توجه قرار می‌گیرند. روش ارزشیابی بوسیله هم‌تایان یا ارزیابی بیرونی از جمله مدل‌های مورد توجه در این دسته می‌باشد (نوکسو، ۲۰۰۴).

دیوید لیم (۲۰۰۱) در مطالعه در خصوص تضمین کیفیت در آموزش عالی کشورهای در حال توسعه، "رویکرد ابزاری به کیفیت" را به عنوان رویکردی که با رسالت و اهداف مؤسسه آموزش عالی و اطمینان از میزان سازگاری و تناسب آنها با اهداف ملی سروکار دارد، مطرح نموده است. فرایند پیاده کردن این رویکرد مستلزم انجام یک سری گام‌های متوالی می‌باشد که عبارتند از: ۱) تعریف و تصریح رسالت و اهداف دانشگاه ۲) بازنمایی عملکرد و اهمیت نسبی آنها ۳) تعریف اهداف ویژه برای هر کدام از کارکردها و تعریف نشانگرهای عملکردی کمی و کیفی برای هر کدام از آنها ۴) ایجاد و استقرار یک نظام تضمین کیفیت ۵) ایجاد یک نظام ممیزی کیفیت برای ارزشیابی عملکرد دانشگاه در اجرای این کارکردها و تعریف حوزه‌هایی که نیازمند بهبود هستند. لیم در ادامه بیان می‌کند کلیه نظام‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی از توالی گام‌های مذکور پیروی کرده و در همه آنها سؤال‌های زیر مطرح می‌باشد: چه انجام می‌شود؛ و چگونه و به چه نحوی جامعه می‌توانند آگاه شود آنچه انجام شده مناسب و صحیح است.

بازرگان (۲۰۰۲) رویکردهای تضمین کیفیت را در سه دسته طبقه‌بندی نموده است: نوع اول، رویکردی است که در نظام آموزش عالی آمریکا در طول یک قرن ارزیابی و اعتبارسنجی برنامه‌ها و مؤسسات توسعه داده شده است. نوع دوم بوسیله کشورهای اروپایی و بعضی از کشورهای صنعتی در طول دهه گذشته مورد استفاده قرار گرفته است و نوع سوم برای تضمین کیفیت در کشورهای در حال توسعه و در جهت برانگیختن اعضای هیأت علمی برای داشتن یک نقش فعال در فعالیت‌های بهبود کیفیت و هموار کردن راه برای شفافیت و پاسخگویی در آموزش عالی رویکردی مناسب تشخیص داده شده است. ارزیابی درونی یا خود-ارزیابی که با مشارکت فعال کلیه اعضای هیأت علمی انجام می‌گیرد، در قالب نوع سوم از رویکردهای تضمین کیفیت قرار می‌گیرد.

ون دام (۱۹۹۹) ضمن اشاره به تفاوت در روش‌شناسی‌های تضمین کیفیت، بیان کرده که در این حوزه عملاً چند نوع روش بدیهی قابل تشخیص می‌باشد:

- (۱) در بسیاری از کشورها، تضمین کیفیت بر مبنای یک نوع خود ارزیابی استوار می‌باشد
- (۲) انجام بازبینی توسط هیأت همگنان یا متخصصان بیرونی
- (۳) ترکیب ارزیابی درونی و بیرونی
- (۴) ممیزی کیفیت؛ برای مؤسساتی که خود کنترل فرایند تضمین کیفیت را به عهده دارند، جهت انجام یک فرا بازبینی از کارکرد سازو کارهای کنترل کیفیت انجام می‌گیرد

آنچه که از مطالعه تجارب بین‌المللی در حوزه تضمین کیفیت بدست می‌آید استفاده از رویکرد اعتبارسنجی برای این منظور می‌باشد؛ که اجرای ارزیابی درونی، ارزیابی بیرونی و تدارک اطلاعات و پیشنهادات برای بهبود و تضمین کیفیت وجه مشترک اکثر نظام‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی کشورهای موفق در این حوزه می‌باشد.

۵- روش‌های ارزشیابی

مسئولان و سیاستگذاران نظام‌های آموزش عالی در جهان همیشه به دنبال ابزار، روش، مکانیزم یا فرآیندی هستند که اولاً با کمک آن پیشرفت آموزش عالی در کشور خود را به تصویر کشیده وضعیت خود را با سایر کشورها مقایسه نمایند. ثانیاً شواهد و مدارک کافی برای به اثبات رساندن ادعایشان را درباره کیفیت و نیز متقاعد ساختن ذینفعان و مطمئن ساختن ایشان نسبت به درجه تحقق نتایج مطلوب در نظام آموزش عالی ارائه دهند. حداقل استفاده ممکن از چنین ابزارهایی توجیه دریافت بودجه‌های دولتی و سایر امتیازات مادی و معنوی از بخش‌های دولتی و سایر ارگانها و نهادها در جامعه است. انواع روش‌های ارزیابی مورد استفاده در نظام تضمین کیفیت عبارتند از: اعتبارسنجی^۱، ممیزی^۲، مقایسه و الگوگیری^۳، ارزیابی^۴.

- اعتبارسنجی: عبارت است از فرآیند ارزیابی و بررسی مؤسسات یا واحدهای درسی برای حصول اطمینان از اینکه آنها معیار خاص و مشخصی را رعایت کرده‌اند یا خیر، معیاری که

1- Accreditation

2- Audit

3- Benchmarking

4- Evaluation

دامنه وسیعی از موضوعات آموزش را دربردارد و استاندارد یکسانی است که توسط ارائه‌دهندگان آموزش عالی موجود پذیرفته شده است.

- **ممیزی:** در واقع بررسی، سنجش و شناسایی نقاط قوت و ضعف سیستم‌ها یا مکانیزم‌های تضمین کیفیت است. در واقع، دانشگاه‌ها هر یک برای خود سیستمی یا مکانیزمی در تضمین کیفیت اتخاذ می‌نمایند. و سؤال اصلی در فرآیند ممیزی این است که چگونه یک مؤسسه می‌داند و مطمئن است که معیارها و استانداردها و اهداف استقرار یافته خود در خصوص تضمین کیفیت را رعایت کرده است.

- **الگوگیری:** این اصطلاح به یک روش یا یک عامل ارزیابی اطلاق می‌شود، روشی برای مقایسه نتایج بین موضوعات، برنامه‌ها، مؤسسات یا حوزه‌های عمل که به مبادله تجربیات در خصوص بهترین شیوه عمل یا انجام کار منجر می‌شود، ویژگی یا مشخصه این شیوه وجود دسته یا مجموعه‌ای از معیارهای از پیش تعیین شده است که به عنوان چهارچوب یا مرجع در ارزشیابی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

- **ارزیابی:** اصطلاحی کلی و عمومی برای رویه‌های تضمین کیفیت است. رویه‌ای به موازات سایر رویه‌ها در واقع یک چتر تعریف است که سایر تعاریف را دربرمی‌گیرد. ارزیابی موضوع درسی خاص، ارزیابی یک دوره یا برنامه خاص، ارزیابی یک مؤسسه، ارزیابی یک حوزه فعالیت خاص. به این ترتیب، انواع ارزیابی در فرآیند تضمین کیفیت شامل موارد فوق است و معمولاً از ترکیبهای مختلف از این روشها در فرآیند تضمین کیفیت استفاده می‌شود (European Network for quality (2004).

بحث و نتیجه گیری:

در سالهای اخیر، تقاضاهای زیادی از سوی دولت‌ها و عموم مردم برای پاسخگو بودن از نظام آموزش عالی ارائه شده است و همین امر باعث شده که پاسخگویی نظام آموزش عالی به افراد ذی ربط، ذی نفع و ذی علاقه در قبال منابع مالی و کالبدی اختصاصی از اولویت خاصی برخوردار گردد.

از سوی دیگر فشار برای هزینه - اثر بخشی بیشتر، کاهش اعتماد و اطمینان به مدیریت سنتی کیفیت و تمرکز بر بهبود با تمرکز و توجه فزاینده بر کارکرد پاسخگویی و شفافیت، نظام

آموزش عالی را وادار به بازاندیشی تجدیدنظر در ساز و کارهای موجود برای بهبود و ارتقا کیفیت نموده است، اکنون واضح و مشخص شده که کیفیت بایستی اولویت نخست رهبری نظام آموزش عالی باشد.

اهمیت این مسأله زمانی روشن تر خواهد گشت که ارتباط بین تضمین کیفیت و رشد اقتصادی مورد توجه قرار گیرد. نقش آموزش عالی در این زمینه تهیه و تدارک صلاحیت‌ها و مهارت‌های مورد نیاز برای نیروی انسانی متخصص از طریق انجام وظایف و عملکردهایش، می‌باشد. از سوی دیگر صلاحیت‌ها و مهارت‌های کسب شده توسط فارغ التحصیلان فقط به مهارت‌های فنی برای انجام وظایف خاص محدود نشده، بلکه مهارت‌های عمومی و مادام‌العمر سودمند برای زندگی را شامل می‌شود. با توجه به آنچه گفته شد ضرورت دارد که به ساختارسازی و استقرار نظامی برای ارتقا و تضمین کیفیت اقدام شود. از سوی دیگر نتایج مطالعات حاکی از این امر است که موفقیت برنامه‌های تضمین کیفیت وابسته به پذیرش و حمایت جامعه دانشگاهی در همه سطوح و نیز عملکرد موسسه به عنوان یک سازمان یادگیرنده با تعهد برای بهبود مستمر می‌باشد، و این نیازمند وجود یک فرهنگ بهبود مستمر و ظرفیت‌سازی برای آن می‌باشد. انجام ارزیابی درونی با مشارکت اعضاء هیات علمی مکانیسمی است که زمینه را برای تحقق اهداف فوق مساعد می‌سازد.

هرچند انجام ارزیابی درونی برای بهبود و ارتقا کیفیت و ایجاد زمینه پاسخگویی لازم است اما کافی نیست. بنابراین در جهت تحقق کامل اهداف نظام تضمین کیفیت، بایستی به انجام ارزیابی بیرونی و کسب تایید هیات همگان پرداخت. بدین منظور لازم است فرآیند ارزیابی درونی در گروه داوطلب به اتمام رسیده و گروه مذکور داوطلب انجام ارزیابی بیرونی باشد.

در ارزیابی درونی کیفیت عوامل تشکیل دهنده نظام (مؤسسه یا برنامه) به وسیله خود اعضا تشکیل دهنده نظام مورد ارزیابی قرار می‌گیرد؛ هدف این مرحله آگاهی دست اندرکاران نظام نسبت به هدف‌های نظام و مسائلی که در تحقق آنها وجود دارد و پی بردن به قوت‌ها و ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدهای نظام می‌باشد.

در جهت اهداف پاسخگویی و اثبات صلاحیت‌ها و شایستگی‌ها در عرصه‌های ملی و بین‌المللی و کسب قابلیت رقابت با سایر دانشگاه‌ها و موسسات در عرصه‌های مذکور، انجام ارزیابی بیرونی و تضمین کیفیت لازم می‌باشد. با توجه به فعالیت‌های منسجم و نظام‌دار صورت

گرفته در طول چهار سال گذشته در جهت ایجاد فرهنگ ارزشیابی و شفافیت و نهادینه کردن فرهنگ خود - ارزیابی و نیز با توجه به تجارب کشورهای پیشگام و موفق در این حوزه، لازم و ضروری است که ساختارهای لازم جهت تداوم فعالیت‌ها و اقدام‌های انجام شده و ارتقاء و تضمین کیفیت در آموزش عالی شکل گیرد.

نظام اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در چالش با محدودیت‌های منابع مالی، افزایش تقاضا برای پاسخگویی، بهبود و ارتقا کیفیت بایستی ارتباط و تعامل بیشتری با سایر نظام‌های کلان اجتماعی داشته باشد و این نیز یکی دیگر از ضرورت‌های وجود ساختاری مشخص، منسجم و قابل قبول برای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت می‌باشد. در واقع فرآیند اعتبارسنجی ترویج تبادل فعال ایده‌ها بین نظام آموزش عالی و عموم مردم را به دنبال دارد. از سوی دیگر ارزش و اعتبار فرآیند اعتبارسنجی به خاطر انگیزشی است که برای انجام خود ارزیابی ایجاد می‌کند و بهبود را ماورا پیشنهاداتی که بوسیله هیات اعتبارسنجی عرضه می‌شود، می‌بیند، می‌باشد، و این ارزش و اهمیت تضمین درونی کیفیت و ارزیابی درونی و نقش و جایگاه آن را در ساختار نظام جامع تضمین کیفیت روشن و مشخص می‌سازد.

منابع

- ۱- بازرگان هرندی عباس (۱۳۸۶). ساختارسازی برای ارزیابی کیفیت نظام آموزش عالی ایران: از واقعیت تا آرمان، "چکیده مقالات سومین همایش سالانه ارزیابی درونی".
- ۲- فراستخواه مقصود، بازرگان هرندی عباس (۱۳۸۶). تحلیل مقایسه‌ای نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی در جهان: وجوه اشتراک و افتراق در تجربه‌های جهانی، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۳ (۲).
- ۳- بازرگان هرندی عباس (۱۳۸۶). ضرورت طراحی و استقرار ساختار ارزیابی رشته‌های علوم تربیتی کشور، *مجموعه مقالات اولین همایش تحلیل و تنظیم نظام علوم تربیتی*.
- ۴- تورانی، حیدر، (۱۳۸۰)، *کیفیت بخشی آموزش و پرورش دوره ابتدایی با رویکرد مدیریت کیفیت جامع*. تهران: قو

تضمین کیفیت در آموزش عالی: مبانی نظری، راهنمای عملی ۳۲۵

۵- رمزدن، پال، (۱۹۹۷)، *یادگیری رهبری در آموزش عالی*، ترجمه عبدالرحیم نوه ابراهیم وهمکاران (۱۳۸۰)، دانشگاه علوم پایه دامغان با همکاری مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

۶- روینستین، ای آی، (۱۳۸۴)، *راهنمای خودارزشیابی*، ترجمه حسن رضا زین آبادی و اسماعیل زارعی زوارکی، تهران، علوم و فنون.

۷- فراستخواه، مقصود، بازرگان، عباس و لوکس، کارو، (۱۳۸۶)، بررسی رابطه نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی با زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی: نقشه‌ای شناختی با تأکید بر مورد ایران، *نامه علوم اجتماعی*، شماره ۳۱.

۸- یمینی دوزی سرخابی، محمد، (۱۳۸۲)، *برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی*، تهران، انتشارات دانشگاه شهیدبهبشتی.

- 9- Bazargan, A. (2002), Issues and Trends in Quality Assurance and Accreditation: A Case Study of Iran. UNESCO, Paris.
- 10- Bogue, E. G. (1998). Quality assurance in higher education: The evolution of systems and design ideals. *New Directions for Institutional Research*, doi:10.1002/ir.9901
- 11- Canadian Council on Learning. (2009). Up to par: The challenge of demonstrating quality in Canadian post-secondary education. Challenges in Canadian post-secondary education. Ottawa: Canadian Council on Learning. Retrieved November 12, 2010, from www.cclcca.
- 12- Cullen, J., Joyce, J., Hassall, T., & Broadbent, M. (2003). Quality in higher education: From monitoring to management. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 5-14. doi:10.1108/09684880310462038
- 13- European Network for Quality Assurance in Higher education, "Transnational European Evaluation project". Helsinki (2004). Available at: www.enqa.net/text/procedures/pdf
- 14- Harvey, L., & Knight, P. T. (1993). Transforming higher education. Buckingham, England: Society for Research in Higher Education & Open University Press.
- 15- Houston, D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 61-79.
- 16- Izadi, M. (1996), Quality in Higher Education. *Journal of Industrial Teacher Education*: vol 33, No 2.
- 17- Koslowski III, F. A. (2006). Quality and assessment in context: A brief review. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 277-288.
- 18- Law, D. C. S. (2010). Quality assurance in post-secondary education. *Quality Assurance in Education*, 18(1), 64-77.
- 19- Lim, D. (2001), *Quality Assurance in Higher Education: A Study of Developing Countries*. Ashgate.

- 20- Marshall, S. J. (1998). Professional development and quality in higher education institutions of the 21st century. *Australian Journal of Education*, 42(3), 321-334.
- 21- NOKSO, k. A., (2004), Ideas for Quality Assurance. Q A that Innovates Education.
- 22- Van Damme, D., (1999), Internationalization and Quality Assurance: Towards World Wide Accreditation? Brussels Vice-Presidents' Executive Committee (Quality Assurance Task Force). (2010). Quality assurance framework. Retrieved January 3, 2011, from <http://www.cou.on.ca>
- 23- Woodhouse, D. (1999). Quality and quality assurance. In H. de Wit, J. Knight & Organisation for Economic Co-operation and Development. Secretary-General. Programme on Institutional Management in Higher Education (Eds.), *Quality and internationalisation in higher education* (pp. 29-43). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.