

مدیریت کیفیت آموزش عالی؛ در جستجوی چارچوبی بهینه

داود قرونه^۱

چکیده

در سال‌های اخیر، مدیریت و ارزیابی کیفیت به بحثی محوری در ادبیات آموزش عالی تبدیل شده است. اکنون چه در سطح بین‌المللی و چه در سطح ملی، در جوامع مختلف تأکید زیادی بر پیگیری کیفیت در آموزش عالی می‌شود. اما بیشتر تلاش‌ها به منظور اعمال تغییرات آموزشی برای بهبود کیفیت، به دلیل فقدان درکی جامع از طبیعت پیچیده کیفیت آموزش عالی با شکست مواجه می‌شود. باید توجه داشت که آموزش عالی یک کل پیچیده و به هم پیوسته است و مدلی که برای مدیریت کیفیت آن ارائه می‌شود باید بتواند این کلیت و پیچیدگی را بازتاب دهد. دو رویکرد کلی به ارزیابی و مدیریت کیفیت آموزش عالی وجود دارد: یکی سازمانی و دیگری آموزشی. در رویکرد آموزشی، هسته اصلی فعالیت‌های آموزش عالی فرآیند یاددهی-یادگیری است و سایر فعالیت‌های دانشگاه و مؤسسه آموزش عالی باید حول این هسته اصلی شکل گیرد. این مقاله تلاشی است برای ارائه مدلی جامع از مدیریت کیفیت آموزش عالی به گونه‌ای که جنبه‌های مختلف فرآیند مدیریت و روابط متقابل این جنبه‌ها را نمایان سازد. به کمک این مدل می‌توان بسیاری از فعالیت‌های زائد را که خارج از زنجیره ارزش دانشگاه قرار می‌گیرند و نقشی در بهبود کیفیت خدمات آموزش عالی ندارند، حذف کرد.

واژگان کلیدی: آموزش عالی، کیفیت، مدیریت کیفیت، تضمین کیفیت، مدل

Quality Management of Higher Education; Towards an Optimal Framework
Keywords: Higher Education, Quality, Quality Management, Quality Assurance, Model

۱ - دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی دانشگاه تهران ۰۹۱۹۱۷۷۰۳۵۶ Email: ghroneh@ut.ac.ir

مقدمه

در قرن بیست و یکم که قرن دانش‌بنیان^۱ نامیده می‌شود، رشد و توسعه جوامع بیش از پیش به توسعه کیفی و کمی دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی آن جوامع بستگی دارد. آموزش عالی با انجام سه مأموریت اصلی خود یعنی آموزش، پژوهش، و ارائه خدمات تخصصی می‌تواند نقش به‌سزایی در توسعه علمی، فرهنگی، اجتماعی، و اقتصادی جوامع ایفا نماید. بدین ترتیب، در جامعه دانش‌بنیان کنونی کیفیت آموزش عالی به مسأله‌ای راهبردی برای پیشرفت و توسعه ملت‌ها بدل شده است. از این روی می‌توان گفت که یک آگاهی و حساسیت جهانی نسبت به کیفیت آموزش عالی شکل گرفته است و نظام‌های آموزش عالی در همه جای دنیا به طور جدی به دنبال ارتقای مستمر کیفیت فعالیت‌های خود هستند.

از طرف دیگر، در جهان به‌شدت رقابتی امروز که دانش و فناوری مهم‌ترین مزیت رقابتی جوامع تلقی می‌شود، دولت‌ها با کمبود شدید منابع مالی به‌منظور گسترش فعالیت‌های آموزش عالی مواجه هستند. این عوامل سبب شده است که کیفیت آموزش عالی و پاسخگو بودن مؤسسه‌های آموزش عالی در قبال منابع مصرفی بیش از پیش اهمیت پیدا کند. در همین رابطه، با روند رو به رشد تجارت آزاد بین‌الملل و موافقتنامه عمومی تعرفه‌ها و تجارت (گات)، تولید و مبادله دانش و آموزش عالی نیز مشمول استانداردهایی در مقیاس جهانی شده است (فراستخواه، ۱۳۸۷) که از آن با عنوان تضمین کیفیت^۲ آموزش عالی یاد می‌شود.

در ایران، مباحث مربوط به ارزیابی و مدیریت کیفیت آموزش عالی سابقه‌ای طولانی ندارد. عدم تعادل در بازار عرضه و تقاضای آموزش عالی و تأکید بر رشد کمی آن به‌منظور پاسخگویی به تقاضای روزافزون، سبب غفلت چندین ساله از کیفیت آموزش عالی در ایران شده است. این روند ادامه پیدا کرد تا اینکه در سال‌های اخیر تلاش‌هایی به منظور ارزیابی کیفیت فعالیت‌های آموزش عالی انجام گرفته است. تلاش‌های اولیه برای ارزیابی کیفیت در قالب ارزیابی درونی و برونی گروه‌های آموزشی از اواسط دهه ۱۳۷۰ در دانشگاه تهران شروع شده است (بازرگان و عامری، ۱۳۸۹) و در سایر دانشگاه‌ها با هدایت و حمایت سازمان سنجش آموزش کشور به صورت پراکنده و منقطع ادامه داشته است.

1 - Knowledge based century

2 - Quality assurance

اما مدیریت کیفیت آموزش عالی موضوعی فراتر از ارزیابی کیفیت آن است. در واقع، هرچند که ارزیابی و اعتبارسنجی هسته اصلی مدیریت کیفیت در آموزش عالی است، اما ارزیابی آموزش عالی بخشی از سیستم مدیریت کیفیت آموزش عالی را شکل می‌دهد و همه آن را شامل نمی‌شود. از طرف دیگر، در ایران هیچ‌گاه چارچوبی برای مدیریت کیفیت در آموزش عالی ارائه نشده است که در قالب آن بتوان به تلاش‌های ارزیابی کیفیت جهت داد. به نظر می‌رسد زمان آن فرا رسیده است که به صورت نظام‌مند به مدیریت کیفیت آموزش عالی پرداخته شود و تلاش‌هایی به منظور ارائه الگوهای نظری و عملی در این رابطه انجام گیرد.

دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی کشور مانند دانشگاه‌های سایر کشورهای دنیا باید مسئولیت‌پذیر باشند و در قبال منابع دریافتی خود پاسخگو و این امر ممکن نیست مگر با ارائه ابزاری برای سنجش کیفیت خدمات آموزش عالی. در این زمینه، ارائه مدلی مناسب برای مدیریت کیفیت آموزش عالی از ضرورت و اهمیت چشمگیری برخوردار است. برخی تلاش‌ها که برای به‌کار بستن مدل‌های مدیریت کیفیت صنعتی و بازرگانی صورت گرفته تا به حال موفق نبوده است. مدلی که به‌منظور مدیریت کیفیت آموزش عالی ارائه می‌شود، باید به گونه‌ای طراحی شود که معطوف به رسالت‌های اصلی آموزش عالی یعنی آموزش، پژوهش، فناوری، و ارائه خدمات تخصصی باشد. این مقاله تلاشی است برای ارائه مدلی مفهومی برای مدیریت و راهبری کیفیت آموزش عالی و سعی بر آن بوده است تا در قالب رویکردی سیستمی، اجزاء مختلف آن و نیز روابط بین آنها را بازنمایی کند.

مفهوم کیفیت آموزش عالی

تعاریف گوناگونی از کیفیت در آموزش عالی ارائه شده است و دلیل این امر نیز تفاوت در ذهنیت افراد است. چرا که کیفیت مانند زیبایی و خوبی است که با ذهنیت سروکار دارد. تعریف مؤسسه استاندارد بریتانیا (BSI, 2011)^۱ از کیفیت عبارت است از اینکه کیفیت یک امر نسبی است و دو جنبه دارد: جنبه اول آن اندازه‌گیری صحت و دقت است و جنبه دوم آن برآورده کردن نیازهای مشتری است. سازمان استانداردهای بین‌المللی کیفیت را کلیتی از

محصولات یا خدمات متفاوت که نیازها و انتظارات ذینفعان را برآورده می‌کند، تلقی کرده است (Lim, 2001). با توجه به تعاریف گوناگون از کیفیت، می‌توان کیفیت نظام آموزش عالی را بر اساس تناسب عوامل پنج‌گانه درون‌داد، فرآیند، محصول، برون‌داد، و پیامدهای این نظام با استانداردها با توجه به رسالت‌ها، هدف‌ها، و انتظارات جامعه از آموزش عالی تعریف کرد (بازرگان، ۱۳۷۴). یونسکو برای کیفیت در آموزش عالی تعریفی عرضه کرده است که چند جنبه را در برمی‌گیرد. از نظر یونسکو کیفیت در آموزش عالی مفهومی چند بعدی است که به میزان زیاد به وضعیت محیطی (زمینه) نظام دانشگاهی، مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد. بر این اساس، نمی‌توان گفت که کیفیت از یک نظریه عمومی یا یک الگوی کلی به دست می‌آید. کیفیت نظام آموزش عالی «حالتی ویژه» از نظام است. این حالت نتیجه یک سلسله اقدامات و عملیات مشخص است که پاسخگوی نیازهای اجتماعی معین در یک نقطه زمانی و مکانی خاص باشد (AAUP, 2001).^۱

هوی^۲ و همکاران (۲۰۰۰) تعاریف کیفیت در آموزش را به سه دسته تقسیم می‌کنند: ۱. تضمین کیفیت: به تعیین استانداردها توسط یک مجموعه متخصص برای یک فرآیند یا محصول گفته می‌شود. ۲. هم‌نوایی با قرارداد: به موقعیتی اشاره دارد که در آن استانداردهای کیفی فرآیند یا محصول باید در مدت قراردادی که بر سر آن مذاکراتی صورت گرفته است، رعایت شود. ۳. نظر مشتری: به نیازها و انتظارات مشتری مربوط می‌شود. آنها اشاره می‌کنند که حرکتی به نفع رویکرد سوم به‌ویژه در سازمان‌های آموزشی مشاهده می‌شود و بیان می‌کنند که کیفیت در نظام آموزشی عبارت از ارزشیابی فرآیند آموزشی است که ضرورت پیشرفت استعدادهای مشتریان آموزش را تقویت می‌کند و هم‌زمان قابلیت پاسخگویی به استانداردهایی را که ارباب‌رجوع برای آن پول پرداخت کرده است، دارد.

ویدویچ و پرت^۳ (۱۹۹۹) با بررسی تعاریف مختلف کیفیت به این نتیجه رسیده‌اند که کیفیت، به‌ویژه در آموزش عالی، ماهیتی پیچیده و بحث‌برانگیز دارد و برحسب رویکردهای مختلف، به معانی گوناگونی به کار می‌رود. آنها در بررسی خود از زمینه‌های فرهنگی و

1 - American Association of University Professors

2 - Hoy

3 - Vidovich and Porter

اجتماعی مختلف کشورها به این نتیجه رسیده‌اند که کیفیت بسیار مرتبط با زمینه^۱ است و باید با در نظر گرفتن فرهنگ و زمینه تعریف شود.

وودهاوس^۲ (۲۰۰۶) نیز با مرور معانی مختلف کیفیت به این نتیجه رسیده است که تعریف کیفیت به عنوان «تناسب یا جور بودن با هدف»^۳ می‌تواند دربرگیرنده همه این تعاریف باشد. زیرا اگر هدف تغییر، ارزش افزوده، رضایت مشتری، یا تأمین انتظارات ذینفعان و یا هر چیز دیگر باشد، بر اساس تعریف عام یاد شده می‌توان سنجیده و درباره‌اش قضاوت کرد. به نظر وودهاوس حتی تعریف کیفیت به عنوان «تناسب هدف»^۴ نیز در تعریف عام فوق می‌گنجد؛ چون در واقع هدف این است که خود هدف نیز به طور مداوم و با توجه به تحولات و محیط تکنولوژی و شرایط پویایی‌های فکری یاران و شرایط رقبا و ... مورد بازنگری قرار گیرد.

از نظر دمینگ و فیگن‌بام^۵ (۱۹۸۶) کیفیت مفهوم وسیعی دارد که هدف آن افزایش کارایی مجموعه سازمان است، به طوریکه مانع پدید آمدن عوامل مخل کیفیت شود و هدف نهایی آن مطابقت کامل با مشخصات مورد نیاز مشتری با کمترین هزینه برای سازمان است که به افزایش قابلیت رقابت منجر می‌شود.

کیفیت در آموزش به آن دسته از ویژگی‌های عناصر آموزش اطلاق می‌شود که با بیشترین استفاده نظام‌مند از استعدادها و توانایی‌های آن عناصر می‌توان نیازها و انتظارات فراگیران و مشتریان را برآورده و رضایت آنها را جلب کرد. برای درک کیفیت لازم است به دو پرسش پاسخ گفته شود: ۱. محصول چیست؟ ۲. مشتریان چه کسانی هستند؟ (هویدا و زارع، ۱۳۸۴).

بحث‌های اولیه کیفیت از اواسط دهه ۱۹۶۰، یعنی زمانی که تقاضا برای مسئولیت‌پذیری^۶ و پاسخگویی^۷ دولتی شدت پیدا کرد در دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی گسترش و عمومیت یافت و از ادبیات به‌نسبت غنی و منسجمی در جهان برخوردار شد (Bowden and

1 - Context

2 - Woodhouse

3 - Fitness for Purpose (FFP)

4 - Fitness of Purpose (FOP)

5 - Deming and feigenbaum

6 - Responsibility

7 - Accountability

(Marton, 1998, P.35) و به دنبال آن صاحب‌نظران بسیاری مفهوم کیفیت نظام دانشگاهی را از ابعاد مختلف مورد توجه قرار دادند.

اما دو رخداد اصلی سبب عطف توجه بیشتر به کیفیت در آموزش عالی شده است: نخست محدودیت منابع مالی است به این معنی که پول کافی برای حمایت از آموزش عالی وجود ندارد. هزینه‌های آموزش عالی به سرعت در حال افزایش است به نحوی که با رشد انفجارگونه تعداد دانشجویان، کاهشی محسوس در سرانه سرمایه‌گذاری دولتی صورت گرفته است (Tierney, 1998). این موقعیت با باوری مبنی بر اینکه آموزش عالی به اندازه کافی پاسخگو نیست و نمی‌تواند دانشجویان را به خوبی برای چالش‌های محیط کار آتی آماده کند، همراه است. دوم اینکه نگرانی‌هایی واقعی وجود دارد مبنی بر اینکه فرضیه‌های اقتصاد صنعتی قرن بیستم در اقتصاد مبتنی بر دانش قرن بیست‌ویکم کاربرد نخواهد داشت. طبق گفته‌های سادرلند^۱ (۱۹۹۴) دانشگاه‌های آینده باید شیوه‌های جدید و متفاوتی برای مدیریت خودشان و فرمول‌بندی و دستیابی به اهداف خودشان ارائه دهند. گانکل^۲ (۱۹۹۴) خاطرنشان می‌سازد که «آنها به روش‌هایی فراتر از آنچه که ما می‌دانیم، نیاز خواهند داشت».

مدل‌های مدیریت کیفیت آموزش عالی

در پی انقلاب کیفیت که در اواخر دهه ۱۹۷۰ در صنعت اتفاق افتاد، بخش آموزش عالی از دهه ۱۹۸۰ به بعد جستجو برای راه‌های بهتر مدیریت خود را آغاز کرد (Srikanthan and Dalrymple, 2003). ادبیات پژوهشی اواخر دهه ۱۹۸۰ گرایش قابل توجهی را نسبت به مدل‌های از نظر صنعتی محبوب «مدیریت کیفیت» در بخش آموزش عالی نشان می‌دهد که به عنوان روشی جایگزین برای نظارت بر اوضاع به کار می‌رفتند (خراسانی و دیگران، ۱۳۸۹). آثار کلاسیک فرید و همکاران^۳ (۱۹۹۷) درباره به‌کارگیری فرهنگی برای برتری آکادمیک بحث می‌کنند که شکل انطباق‌یافته مدیریت کیفیت با آموزش عالی است. این آثار کاربرد مدل‌های استاندارد را در آموزش عالی نشان می‌دهد.

1 - Sutherland

2 - Gunkel

3 - Freed

طی دهه ۱۹۹۰، تعدادی از دانشگاه‌ها تا حد زیادی در پاسخ به انتظارات سرمایه‌گذاران (سیمور^۱، ۱۹۹۳) تلاش کردند مدل‌های مدیریت کیفیت را به منظور به دست آوردن مقیاس‌های قابل مشاهده‌ای از کارآمدی عملکردشان به اجرا گذارند. این مقیاس‌ها، روش‌های کنترل کیفیت بر پایه استاندارد جهانی ایزو ۹۰۰۰^۲، مدیریت کیفیت فراگیر^۳، و تعالی سازمانی^۴ بر اساس معیار جایزه‌ها را شامل می‌شدند. سازگاری نظری این مقیاس‌ها با آموزش عالی بحث قابل توجهی را برانگیخت.

گرچه مدیریت کیفیت، زیربنای نهضت تعالی سازمان از جمله جوایز مالکوم بالدريج، تعالی سازمانی اروپایی^۵، ارزیابی استانداردهای کارایی و عملیاتی همچون ایزو را تشکیل می‌دهد، صنعت و دانشگاه نظریه‌های مدیریت کیفیت را به منظور رفع مشکلات خود در دو طیف مخالف هم به کار گرفته‌اند. صنعت تولید و سازمان‌های خدماتی تکنیک‌های کیفیت را راهی به منظور حفظ مشتری از طریق تمرکز بر بازار و تأکید بر کارایی (دمینگ، ۱۹۸۶) و دانشگاه‌ها مدیریت کیفیت را وسیله‌ای برای نخبه‌گرایی و در پی آن منحصر به فرد ساختن محصول آموزش دانسته‌اند. این موضوع به نگرانی‌هایی درباره مرتبط و مؤثر بودن اعمال آن در دانشگاه و صنعت منجر شده است. برآوردن و انطباق یافتن با سلیقه انبوه بازار در برابر پیشرفت‌های اجتماعی معضلی بوده که برای مواجهه با آن آمادگی کافی وجود نداشته است. در نهایت، این پیشرفت‌ها دانشگاه و صنعت را به سوی تمرکز بر نتایج مشابه، ایجاد انعطاف‌پذیری، و پیشرفت در ارتباط با بخش بزرگی از مشتریان در فضایی از تردید مداوم قرار داد (Srikanthan and Dalrymple, 2003).

به نظر می‌رسد که به کارگیری مدل‌های مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش عالی باید از دو دیدگاه متمایز در نظر گرفته شود: یکی ارائه خدمات به دانشجوی (و سایر ارباب‌رجوع) از سوی کارکردهای اجرایی کلی دانشگاهی و دیگر کارکردهای آموزشی و یادگیری. در رابطه با ارائه خدمات اجرایی به کارگیری اصول و دستورالعمل‌های مدیریت کیفیت فراگیر نباید تفاوتی با ارائه خدمات در سایر بخش‌های صنعت داشته باشد؛ زیرا فرآیندهای

1 - Seymour

2 - ISO-9000

3 - TQM

4 - Organizational Excellence

5 - EFQM

مرتبط ملموس و مشخص هستند و نظارت مستمر از طریق ارزیابی به افزایش عملکرد آنها منجر می‌شود. خدمات ارائه شده مرتبط طیفی محدود و ویژگی‌های قابل تعریفی دارند مانند امور مالی، امور دانشجویی، امور اداری و ... این فرآیندها را می‌توان به طور منطقی از سوی مشتری پیش‌بینی کرد و با ارزیابی و مهندسی مجدد فرآیندها در راه ارتقاء کیفیت آنها کوشید. از سوی دیگر، به‌کاربردن مدیریت کیفیت فراگیر در کارکردهای یاددهی و یادگیری، چالش‌هایی را برمی‌انگیزد؛ چرا که فرآیندهای اصلی درگیر در آموزش عالی بسیار ظریف‌تر از آن است که بتوان آنها را با هر شیوه معناداری اندازه گرفت (Harvey, 1995a). آموزش و یادگیری در آموزش عالی محصولات بسیار متنوعی در هر زمان به‌دست می‌دهد، برون‌دادها و نتایج گاه ناشناخته و/یا دیربازده دارد، فرآیندهای متفاوت و گاه متباینی را شامل می‌شود، طیف وسیعی از پرسنل، فرآیندها، و روش‌های ارائه را مورد استفاده قرار می‌دهد که همه اینها باید مدیریت و کنترل شوند.

بنابراین، در آموزش عالی مشکل بحرانی شناسایی مشتری یا محصولات برای حرکت به جلو است (Harvey, 1995b). دانشجویان، دولت، خانواده‌ها، جامعه و ... به عنوان مشتریان، بسته به اینکه چه چیزی محصول فرض شود (آموزش، دانش، پژوهش، فناوری و ...) تغییر می‌کنند. این مسأله ابهام قابل توجهی برای گروه‌هایی که درگیر این فرآیندها هستند، به‌وجود می‌آورد. بنابراین، آموزش عالی این گمان ساده‌انگارانه را که مشتری بهره‌مند از خدمات به راحتی برای تعریف انتظارات در دسترس است را به چالش می‌کشد.

از آنجا که خدمات ارائه شده توسط آموزش عالی به‌طور دقیق غیرملموس و غیر قابل اندازه‌گیری است، بنابراین ارزیابی و مدیریت کیفیت آن نیز بسیار مشکل خواهد بود. در واقع ناملموس بودن، متنوع بودن، تفکیک ناپذیری، و ناپایداری از ویژگی‌های ذاتی خدمات آموزش عالی است که ارزیابی کیفیت و مدیریت آن را مشکل می‌سازد (Kotler, 1994).

بیشتر پژوهشگران از بررسی‌های خود به این نتیجه رسیده‌اند که الگوهایی از نوع TQM بیشتر با زمینه‌های فرهنگی سازمانی در صنعت و بازرگانی متناسبند و نسبت به ارزشیابی و مدیریت کیفیت در آموزش عالی ضعف‌ها و نارسایی‌هایی دارند. به‌ویژه آنکه نظام‌های آموزش عالی در کشورهای در حال توسعه، ویژگی‌هایی پیچیده مضاعفی دارند که با خاستگاه‌های اولیه الگوهایی از نوع TQM متفاوت است (فراستخواه، ۱۳۸۸، ص ۳۹). این

انتقاد تا جایی پیش می‌رود که کسانی چون اسریکانتان و دالریمپل^۱ (۲۰۰۳) بیان می‌کنند که تناسب TQM با بخش آموزش عالی بیشتر شبیه توهم و اسطوره است تا واقعیت. اما با همه این شک و تردیدها، آنها معتقدند که TQM می‌تواند دست کم بخشی از مدلی جامع برای مدیریت کیفیت آموزش عالی باشد.

مرور پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که به منظور ارائه مدلی جامع برای مدیریت کیفیت آموزش عالی باید دو حوزه عملیاتی محوری در سازمان‌های آموزش عالی را از هم جدا کرد: ۱. خدمات (مانند فعالیت‌های اداری، ثبت‌نام، کتابخانه، تغذیه، امور وام و...) و ۲. آموزش و یادگیری (Srikanthan and Dalrymple, 2003). مدل‌های TQM می‌تواند در حوزه خدمات سازمان‌های آموزش عالی مورد استفاده قرار داد اما در حوزه آموزش و یادگیری ضعف‌های زیادی دارد. بنابراین از آنجا که بخش آموزش عالی تفاوت‌هایی اساسی با سایر بخش‌های صنعتی و تجاری دارد، فاکتورهای ارزیابی کیفی به‌طور کامل متفاوتی را می‌طلبد و به مدل مدیریت کیفیت ویژه‌ای نیاز دارد (Chen, 2011).

از طرف دیگر در ارزیابی خدمات آموزش عالی نمی‌توان فقط بر کیفیت برون‌دادهای مؤسسه‌های آموزش عالی تمرکز کرد، بلکه باید کیفیت فرآیندها، پیامدها، و حتی درون‌دادهای آن را نیز مورد توجه قرار داد.

ارائه چارچوبی برای مدیریت کیفیت آموزش عالی

مدیریت و ارزیابی کیفیت به بحث محوری در ادبیات آموزش عالی در سال‌های اخیر تبدیل شده است و مدیریت مطلوب نیازمند یک چارچوب و مدل مفهومی و اجرایی مناسب است. تلاش‌هایی نیز برای کاربرد مدل‌های رایج مدیریت کیفیت در آموزش عالی صورت گرفته است. مدل کارت امتیازی متوازن (BSC)^۲، شش سیگما^۳، مدل چرخه دمینگ (PDCA)^۴ و مدل‌های تعالی سازمانی از جمله این موارد بود که سعی داشتند مزیت رقابتی دانشگاه‌ها را بالا ببرند (Chen, 2011). امروزه نیاز است که مجموعه ابزارهایی از مدیریت کیفیت به منظور

1 - Srikanthan & Dalrymple

2 - Balanced scorecard

3 - Six sigma

4 - Plan-Do-Check-Action

ایجاد استانداردها و الزامات آموزش عالی برای افزایش رقابت‌پذیری دانشگاه‌ها ایجاد شود. شاید نیاز باشد که برای این منظور دانشگاه‌ها از صنعت یاد بگیرند. در صنعت، شرکت‌ها و سازمان‌های خدماتی که در پی بهبود مداوم در عملکرد کاری خود هستند، ابزارهای متعددی را برای بهبود کیفیت، کاهش هزینه‌ها، و افزایش بهره‌وری مورد استفاده قرار می‌دهند. این ابزارهای مدیریتی شامل مدیریت کیفیت فراگیر (TQM)^۱، شش سیگما (6σ)^۲، مهندسی مجدد فرآیند کسب‌وکار (BPR)^۳، برنامه‌ریزی منابع سازمانی (ERP)^۴، خدمات به‌هنگام (JIT)^۵ و غیره است. برخی از شرکت‌ها توانسته‌اند اصول مدیریت کیفیت را با موفقیت چشمگیری اجرا کنند.

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که نظام آموزش عالی تابع صنعت خدمات است (Chase, 1978; و Chen et al. 2006) و با صنعت تولیدی که مشخصات بارزی برای مدیریت کیفیت دارد، متمایز است. بنابراین برای بخش آموزش عالی بهبود مدیریت کیفیت مشکل به نظر می‌رسد.

اکنون گرچه در سطح بین‌المللی و در سطح ملی در جوامع مختلف تأکید زیادی بر پیگیری کیفیت در آموزش عالی می‌شود، اما بیشتر تلاش‌ها به منظور اعمال تغییرات آموزشی برای بهبود کیفیت آموزش به دلیل فقدان درکی جامع از طبیعت پیچیده کیفیت آموزش عالی با شکست مواجه می‌شود (Cheng and Tam, 1997). باید توجه داشت که آموزش عالی یک کل پیچیده و به‌هم‌پیوسته است و مدلی که برای مدیریت کیفیت آن ارائه می‌شود باید بتواند این کلیت و پیچیدگی را در فعالیتهای آموزشی، پژوهشی، خدماتی، و فناوری نمایان کند. البته باید تأکید کرد که هسته اصلی فعالیتهای آموزش عالی فرآیند یاددهی - یادگیری (تدریس - یادگیری)^۶ است و سایر فعالیتهای دانشگاه و مؤسسه‌های آموزش عالی باید حول این هسته اصلی شکل گیرد. با ترکیب زمینه‌های خدماتی و آموزشی نظام آموزش عالی می‌توان مدل

1 - Total Quality Management
 2 - Six sigma
 3 - Business Process Re-engineering
 4 - Enterprise Resources Planning
 5 - Just In Time
 6 - Teaching and Learning Process

جامع مدیریت کیفیت در آموزش عالی را مطرح کرد. شکل «۱» شمایی کلی از اجزای فرآیند مدیریت کیفیت را نشان می‌دهد.



شکل ۱- سیستم مدیریت کیفیت آموزش عالی

شکل ۲ نیز مدل توسعه‌یافته مدیریت کیفیت آموزش عالی را نشان می‌دهد. منطق زیربنایی این مدل را به نوعی در چرخه چهار مرحله‌ای دمینگ^۱ می‌توان دید. بر اساس این مدل، بهبود و ارتقای کیفیت اتفاق نخواهد افتاد مگر اینکه در مرحله اول یک برنامه خوب برای آن تدوین شود. برنامه‌ریزی استراتژیک^۲ ابزار خوبی برای همسوسازی فعالیت‌های مختلف آموزش عالی در سطح یک مؤسسه یا کل نظام است.

برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش عالی به طور اعم و در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به طور اخص راهی مناسب برای شناسایی شفاف رسالت‌ها، اهداف، و اولویت‌هاست و می‌تواند زمینه ترسیم همزمان چشم‌انداز آتی را با توجه به تمام مخاطبین فراهم آورد. چشم‌انداز (آرمان) مشترک برای فعالیت‌های دانشگاه برای بهبود کیفیت و درک مشترک دانشگاهیان و به‌ویژه اعضای هیأت‌علمی از این آرمان ضروری است (بازرگان، ۱۳۹۰). از این رو است که برنامه‌ریزی استراتژیک به عنوان ابزاری اساسی و کارآمد در مدیریت کیفیت دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به شمار رفته و به آنها امکان می‌دهد به شناسایی وجوه اشتراک خود با دیگر مراکز آموزشی و ویژگی‌های متمایزی که امکان حرکت‌های نوآورانه را فراهم می‌کند، نائل آیند. عوامل و متغیرهای محیطی از یک سو و توقع و انتظارات مخاطبین از دانشگاه‌ها از دیگر سو، توجه به رویکردی جامع در خلق، سازماندهی، و اجرای برنامه‌های آموزشی، پژوهشی، و عرضه خدمات تخصصی را که متضمن استفاده هرچه بیشتر از امکانات در دانشگاه‌ها باشد، به خوبی روشن می‌سازد.

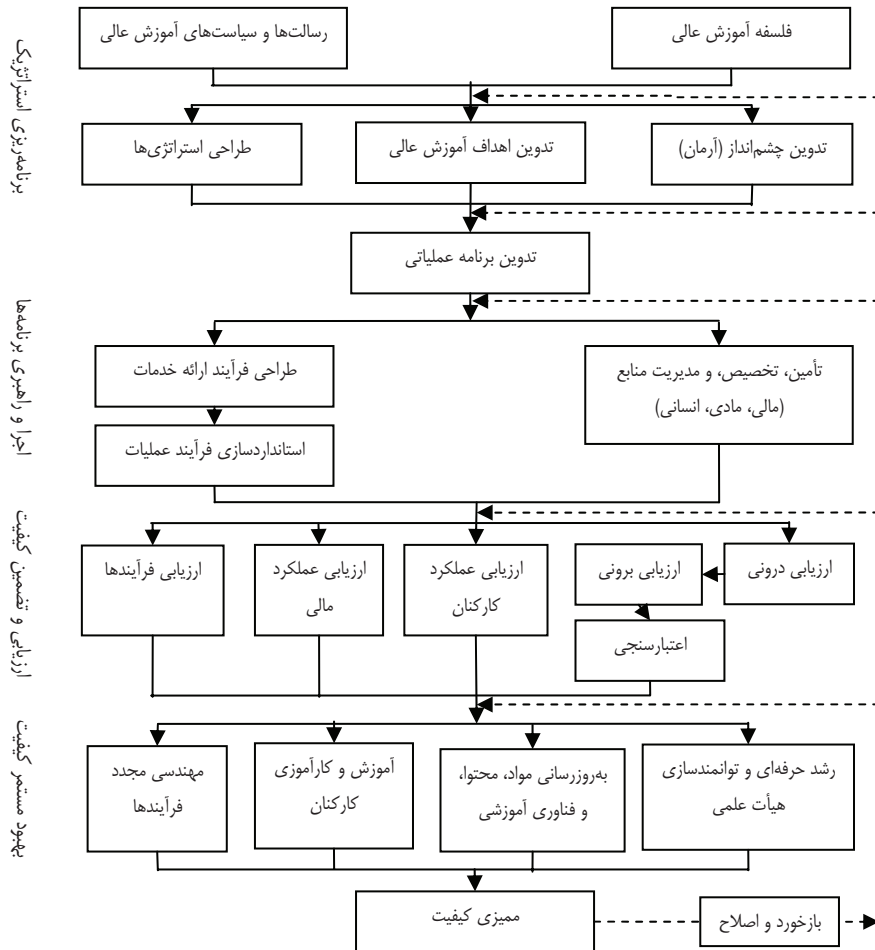
1 - Deming cycle

2 - Strategic planning

پس از آنکه برنامه استراتژیک دانشگاه بر مبنای فلسفه وجودی و رسالت‌های ویژه آموزش عالی تدوین شد و پس از تعیین استراتژی‌های مبتنی بر چشم‌انداز و ارزش‌های حاکم بر دانشگاه، آنگاه برنامه عملیاتی سازمان تدوین می‌شود. در تدوین برنامه عملیاتی باید مشخص شود که به‌طور دقیق چه کسی (واحدی)؟ چه کاری؟ را در چه زمانی؟ با صرف چه منابعی؟ در چه زمانی؟ و چگونه؟ انجام دهد. تمام این برنامه‌ها باید مبتنی بر هریک از استراتژی‌ها و در راستای نیل به یک هدف کلان دانشگاه باشد.

در گام دوم، به‌منظور اجرای برنامه‌های تدوین‌شده، در درجه اول باید منابع انسانی، مالی، و مادی مورد نیاز در بخش‌ها و حوزه‌های عملکردی مختلف تأمین شود و نیز به نحو مطلوبی به فعالیت‌های مورد نظر تخصیص یابد. بنابراین تأمین، تخصیص، و مدیریت منابع از الزامات اجرای مطلوب برنامه‌های تدوین‌شده است. از طرف دیگر، باید فرآیندهای کاری مناسب تدوین و اجرا شود. مدیریت فرآیند^۱ جزئی جدایی‌ناپذیر از مدل جامع مدیریت کیفیت آموزش عالی است.

در مرحله ارزیابی کیفیت باید به این نکته مهم توجه شود که دو عملکرد اصلی دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی به صورت جداگانه مورد ارزیابی قرار گیرد چرا که برای هر کدام از آنها سازوکارهای ویژه‌ای مناسب است: ۱- فعالیت‌های اداری ۲- فعالیت‌هایی که مربوط به هسته اصلی آموزش عالی یعنی فرآیند یاددهی-یادگیری می‌شود. برای ارزیابی فعالیت‌های نوع اول می‌توان از هریک از مدل‌های ارزیابی که در سایر سازمان‌های خدماتی کاربرد دارد، استفاده کرد؛ مانند مدل مدیریت کیفیت بنیاد اروپایی یا مدیریت کیفیت جامع. چارچوب مورد استفاده باید به‌گونه‌ای باشد که بتواند به خوبی عملکرد کارکنان، عملکرد مالی، و عملکرد فرآیندهای اداری دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی را مورد ارزیابی قرار دهد. اما برای ارزیابی فعالیت‌های از نوع دوم که هنر اصلی یک سازمان آموزشی عالی را نشان می‌دهد و وجه تمایز آن از سایر سازمان‌ها نیز است، باید از مدل‌های ارزیابی خاص آموزش عالی استفاده کرد. بهترین و جامع‌ترین مدل مورد استفاده در این زمینه، مدل اعتبارسنجی است که از دو بخش ارزیابی درونی و ارزیابی برونی تشکیل می‌شود (INQAAHE, 2003).



شکل ۲- مدلی برای نظام مدیریت کیفیت در آموزش عالی

بر مبنای نتایج حاصل از ارزیابی درونی و بیرونی می‌توان تصمیماتی در زمینه رشد حرفه‌ای و توانمندسازی اعضای هیأت‌عملی، بازنگری در محتوا و فناوری‌های آموزشی، امکانات و تجهیزات و سایر عوامل و ملاک‌های مورد ارزیابی گرفت. همچنین بر مبنای نتایج این ارزیابی‌ها می‌توان در برنامه‌های دانشگاه و یا مؤسسه نیز تغییرات و اصلاحاتی به عمل آورد. کارآموزی و آموزش‌های ضمن خدمت کارکنان نیز باید مبتنی بر نتایج حاصل از ارزیابی

عملکرد آنها باشد. همچنین، بر مبنای ارزیابی‌های به عمل آمده، فرآیندها کاری موجود در سازمان باید در صورت نیاز مورد مهندسی مجدد و بازطراحی قرار گیرند. فرآیندهای اداری و سازمانی به گونه‌ای اصلاح شود که بتواند زمینه و شرایط مساعد برای فعالیت‌های اصلی دانشگاه یعنی آموزش، پژوهش، و عرضه خدمات تخصصی فراهم آورد.

همان‌گونه که در شکل ۲ مشاهده می‌شود، در هر کدام از مراحل سیستم مدیریت کیفیت پیشنهادی، بازخوردی برای مراحل پیشین صادر می‌شود و بر مبنای آن امکان اصلاح و تجدیدنظر در هریک از اجزاء و مراحل پیشنهادی امکان‌پذیر است.

هریک از خانه‌های نمودار بالا (شکل ۲) نشان‌دهنده یکی از فعالیت‌های مدیریت کیفیت در آموزش عالی است. انجام هر فعالیتی باید بتواند نظام آموزش عالی را در ارائه خدماتی با کیفیت بالاتر یاری دهد و یا اینکه بتواند مانعی را از سر راه ارتقای کیفیت فعالیت‌های آموزش عالی بردارد. اگر فعالیتی دست کم به یکی از دو هدف بالا کمک نکند، از زنجیره ارزش در سیستم مدیریت کیفیت خارج است و نوعی اتلاف محسوب می‌شود، بنابراین باید از فرآیندهای مدیریتی حذف شود.

بحث و نتیجه‌گیری

با وجود تعابیر گوناگونی که از کیفیت آموزش عالی به عمل می‌آید، هدف از مطرح کردن مسأله کیفیت، آگاهی از مقدار موفقیت نظام‌های آموزشی در راه عملی ساختن اهداف خود، شناسایی و رفع مشکلات احتمالی که بر سر راه آنها وجود دارد و سرانجام یافتن راه‌هایی است که منجر به تحقق هرچه بیشتر اهداف آنها شود. به‌منظور فراهم آوردن آموزش عالی با کیفیت مطلوب، در اساس باید کیفیت درون‌داد، کیفیت فرآیند و کیفیت برون‌داد نظام آموزش عالی را مورد نظر قرار داد و به طور مستمر آنها را بهبود بخشید. برای انجام دادن چنین عملی ابتدا باید کیفیت را ارزیابی کرد و سپس در راه ارتقای آن کوشید.

آموزش عالی در ایران رشد و گسترش زیادی داشته است و از «آموزش عالی نخبگان»^۱ به سمت «آموزش عالی انبوه»^۲ و به «آموزش عالی همگانی»^۱ حرکت کرده است. در

1 - Elite higher education

2 - Mass higher education

نتیجه گسترش کمی، آموزش عالی با یک عدم تعادل در بازار عرضه و تقاضا مواجه شده است. تقاضای بیش از حد برای آموزش عالی در کشور سبب توجه به رشد و گسترش کمی و غفلت از کیفیت آموزش عالی شد.

در ایران، مباحث مربوط به ارزیابی و مدیریت کیفیت آموزش عالی سابقه‌ای طولانی ندارد. در سال‌های اخیر تلاش‌هایی به منظور ارزیابی کیفیت فعالیت‌های آموزش عالی در قالب ارزیابی درونی و برونی گروه‌های آموزشی با پیشگامی مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران انجام گرفته است. هرچند که ارزیابی و اعتبارسنجی هسته اصلی مدیریت کیفیت در آموزش عالی را شکل می‌دهد، اما ارزیابی آموزش عالی بخشی از سیستم مدیریت کیفیت آموزش عالی است و نیاز است که به سایر اجزای مدیریت کیفیت در یک دیدگاه جامع نگریسته شود.

از طرف دیگر، در ایران هیچگاه چارچوبی برای مدیریت کیفیت در آموزش عالی ارائه نشده است که در قالب آن بتوان به تلاش‌های ارزیابی کیفیت جهت داد. به نظر می‌رسد زمان آن فرا رسیده است که به صورت نظام‌مند به مدیریت کیفیت آموزش عالی پرداخته شود و تلاش‌هایی به منظور ارائه الگوهای نظری و عملی در این رابطه انجام گیرد.

در این مقاله سعی شد تا با مرور ادبیات مربوط، چارچوبی برای هدایت تلاش‌های ارزیابی و ارتقاء کیفیت در دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی ارائه شود. در این الگو به مدیریت کیفیت به عنوان فرآیند برنامه‌ریزی، اجرا، ارزیابی، تضمین، و ارتقای کیفیت نگریسته شده و در قالب آن تلاش شده است تا کیفیت درون‌داد، فرآیند، برون‌داد، محصول و پیامد فعالیت‌های آموزش عالی مورد توجه قرار گیرد. از طرف دیگر، الگوی ارائه شده معطوف به رسالت‌های اصلی آموزش عالی یعنی آموزش، پژوهش، فناوری، و ارائه خدمات تخصصی است. بر مبنای چارچوب ارائه شده، فرآیند مدیریت کیفیت آموزش عالی با برنامه‌ریزی استراتژیک به عنوان سنگ بنای این فرآیند آغاز می‌شود. این برنامه بر پایه فلسفه و رسالت‌های اصلی آموزش عالی تدوین و به برنامه عملیاتی به منظور اجرای فرآیندهای آموزشی و اداری تبدیل می‌شود. برنامه‌های اجرا شده در این دو هسته (آموزشی و اداری) به صورت جداگانه مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و متناسب با هر کدام از آنها، برنامه‌های بهبود و ارتقای کیفیت تدوین و اجرا می‌شود.

منابع

- ۱- بازرگان، عباس (۱۳۹۰). "نقش فرهنگ کیفیت در دستیابی به عملکرد مطلوب گروه‌های آموزشی دانشگاهی". مجموعه مقالات پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، دانشگاه تهران، پردیس دانشکده‌های فنی.
- ۲- بازرگان، عباس (۱۳۷۴). "ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی". فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۴، صص ۱-۲۲.
- ۳- بازرگان، عباس و عامری، رضا (۱۳۸۹). "نگاهی دیگر به ساختار سازمانی مناسب برای ارزیابی کیفیت در سطوح دانشگاهی و نظام آموزش عالی کشور". مجموعه مقالات چهارمین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی. پردیس هنرهای زیبا دانشگاه تهران.
- ۴- خراسانی، اباصلت؛ یمنی‌دوزی سرخابی، محمد؛ پرداختچی، محمدحسن؛ و صباغیان، زهرا (۱۳۸۹). "طراحی و تدوین مدلی برای بررسی کیفیت دانشگاه‌های دولتی ایران بر اساس مدل‌های رایج کیفیت (رویکرد سیستمی)". فصلنامه آموزش مهندسی ایران، سال دوازدهم، شماره ۴۸، زمستان، صص ۲۵-۵۰.
- ۵- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۷). "آینده‌اندیشی درباره کیفیت آموزش عالی ایران؛ مدلی برآمده از نظریه مبنایی". فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۵۰، صص ۶۷-۹۵.
- ۶- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). *دانشگاه ایرانی و مسأله کیفیت*. تهران: آگاه.
- ۷- هویدا، رضا و زارع، حسین (۱۳۸۴). "نقش بهبود کیفیت آموزش عالی در تعالی سازمان‌ها". ششمین کنفرانس بین‌المللی مدیران کیفیت. تهران.
- 8- Bowden, J. and Marton, F. (1998). *The University of Learning: Beyond quality and competence*. London: Kogan Page.
- 9- British Standards Institute (BSI) (2011). *The framework for effectively managing your business and meeting your customers' requirements*. <http://www.bsigroup.com>
- 10- Chase, R. B. (1978). "Where does the customer fit in a service operation?", *Harvard Business Review*, 56 (6), 137-142.
- 11- Chen, S. H. (2011). "The establishment of a quality management system for the higher education industry". *Quality & Quantity*, 45 (2), 75-89. DOI: 10.1007/s11135-011-9441-1

- 12- Chen, S.H., Yang, C. C., and Shiau, J.Y. (2006). "The application of balanced scorecard in the performance evaluation of higher education". *The TQM Mag.* 18 (2), 190–205.
- 13- Cheng, Y. C. and Tam, W. M. (1997). "Multi-models of quality in education", *Quality Assurance in Education*, 5 (1), 22–31.
- 14- Deming, W. E. and Feigenbaum, A. V. (1986). "Total quality management: origins and evaluation of the term". *Harvard Business Review*, 34 (6), 93-101.
- 15- Freed, J. E., Klugman, M.R., and Fife J. D. (1997). *A Culture for Academic Excellence*. The George Washington University, Washington D.C., USA.
- 16- Gunkel H. V. (1994). "University 2050: The organization of creativity and innovation". *Universities in Twenty-first Century*. National Commission on Education, London.
- 17- Harvey, L. (1995a). "Beyond TQM", *Quality in Higher Education*, 1 (2), 123-146.
- 18- Harvey, L. (1995b). "The new collegialism: improvement with accountability", *Tertiary Education and Management*, 2 (2), 153-160.
- 19- Hoy, W. K. et al. (2000). *Improving Quality in Education*. New York: Eastwood.
- 20- International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAHE) (2003), Quality Assurance Agencies. Dublin: HETAC.
- 21- Kotler, P. (1994). *Marketing management: analysis, planning, implementation, and control*. Prentice -Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- 22- Lim, D. (2001). *Quality Assurance in Higher Education: A Study of Developing Countries*. Aldershot: Ashgate.
- 23- Seymour, D. (1993). "Quality on Campus: Three Institutions, Three Beginnings". *Change*, 25 (3), 14–27.
- 24- Srikanthan, G. and Dalrymple, J. (2003) "Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education", *Quality in Higher Education*, 3 (8), 215–224
- 25- Sutherland, S. (1994). "The Idea of a University?" *Universities in Twenty-first Century*. National Commission on Education, London.
- 26- Tierney, B. (1998). *Responsive University: Restructuring for High Performance*, John Hopkins University Press.
- 27- Vidovich, L. and Porter, P. (1999). "Quality policy in Australian higher education of the 1990s: University perspective". *Education Policy*, 14 (6), 567-586.
- 28- Woodhouse, D. (2006). "Quality as fitness for purpose". *A presentation to Asia-Pacific Quality Network (APQN)*, Shanghai.

