



بررسی فرایند نهادینه شدن ساختار ارزیابی درونی و بیرونی در آموزش عالی ایران؛ با تأکید بر نظریه ساختار یابی

مقصود فراستخواه

عضو هیأت علمی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

چکیده

با وجود یک و نیم دهه کوششهای گفتمانی، علمی و آکادمیک برای ارزیابی درونی و بیرونی آموزش عالی در ایران، هنوز ساختار ملی مناسب و مؤثری برای نهادمند شدن آن به وجود نیامده است. هدف از این مطالعه دستیابی به درک ژرف کاوانه‌ای از ابعاد این موضوع است. تحقیق این پرسش را پی جویی می‌کند که ساختار مناسب و کارآمد برای ارزیابی درونی و بیرونی آموزش عالی چگونه می‌تواند ساخته بشود؟ از روش فراتحلیل مطالعات پیشین و نیز تحلیل محتوای کیفی اسناد استفاده شده است.

رویکرد غالب و رسمی در ایران به ساختار سازی برای ارزیابی آموزش عالی، رویکردی مبتنی بر تصدی گری دولتی و نظارت دیوانسالار بود. نگاه خطی در ساختار سازی سبب می‌شد که ساختارهایی به صورت یکجانبه واز بالا تعریف و طراحی بشود، به محیط و زمینه‌های پیچیده آموزش عالی و هنجارهای دانشگاهی توجه جدی نمی‌شد، واز همه مهمتر غفلت سنگینی به سرشت تعبیری ساختارهای اجتماعی وجود داشت. ساختارهای تعریف شده فاقد طرحواره مفهومی همکارانه برای دانشگاهیان و سایر ذی نفعان اجتماعی آموزش عالی بودند و نمی‌توانستند میان دانشگاهیان، دولت، و سایر ذی نفعان آموزش عالی، معنای شراکتی و اعتماد مشترک و تعاملات رضایتبخش به وجود بیاورند و شبکه‌ای اجتماعی فراهم بکنند. آنها ظرفیت هم‌سازایی پویا را نداشتند تا پایه‌ای برای پایدارسازی تعاملات ایجاد بکنند و عناصر و اجزا و واحدهای کلیه ذی نفعان را با هم در جهت منافع و مطلوبیت‌های متقابل، به همکاری سوق بدهند.

نظریه «ساختار یابی» می‌تواند امیدی اجتماعی و رهیافتی تحولی به زایش ساختار مناسب و مطلوب برای ارزیابی درونی و بیرونی آموزش عالی به دست دهد. در این رهیافت، هم به واقعیت ساختار های سیاسی و حقوقی توجه می‌شود وهم به عمل خودآگاه کنشگران اجتماعی (در اینجا دانشگاهیان و سایر ذی نفعان اجتماعی آموزش عالی). کنشگران از امکانات نهفته ساختارهای موجود بهره می‌گیرند، بر محدودیت‌های فائق می‌آیند و آنها را تغییر نیز می‌دهند. ساختار های مطلوب از بالا پدید نمی‌آیند بلکه از طریق کردارهای اجتماعی خود دانشگاهیان و سایر ذی نفعان اجتماعی تحول و تکوین می‌یابند. درست همان طور که ساختار زبان مادری، از طریق گفتار روز مره و به واسطه آن تکوین پیدا می‌کند و همانطور که وقتی مهره‌ها را بر حسب قواعد خاصی حرکت می‌دهیم، ساختار بازی شکل می‌گیرد. انسانها هستند که ساختارها را می‌سازند اما آنها این کار را تحت شرایطی که مستقیماً با آن روبرومی‌شوند و از گذشته به آنها انتقال یافته است انجام می‌دهند. راهکار هایی در پایان مقاله ارائه شده است.

کلید واژه ها: آموزش عالی، ارزیابی، دولت، دانشگاهیان، ذینفعان اجتماعی، طرحواره مفهومی همکارانه، رهیافت عاملیت

وساختار، نظریه ساختار یابی



مقدمه

از زمانی که طرح ضرورت تضمین کیفیت آموزش عالی در ایران از طریق خود-ارزیابی گروه های آموزشی دانشگاه ها و با رویکرد علمی، توسط یکی از استادان دانشگاه تهران (عباس بازرگان، ۱۳۷۴: ۱-۲۲ و ۱۳۷۶) در انداخته شد، یک ونیم دهه می گذرد. این آغاز مهمی برای بازگشت از کمیت گرایی بی ضابطه در آموزش عالی ایران و توجه به گفتمان کیفیت بود، حلقه ای علمی در حوزه کیفیت آموزشهای دانشگاهی شکل گرفت و حرکت در خور توجهی در سطح ارزیابی درونی گروه ها با ابتکار عمل خود اعضای هیأت علمی دانشگاه ها به جریان افتاد، تحقیقات خوبی صورت پذیرفت و سیستم دولتی آموزش عالی را نیز به اقداماتی در پشتیبانی سیاستی و حمایتی از ارزیابی های درونی گروه ها برانگیخت (حجازی و همکاران، ۱۳۷۷؛ گروه ارزشیابی آموزشی، ۱۳۸۰؛ محمدی، ۱۳۸۳؛ دبیرخانه ارزیابی درونی، ۱۳۸۲، ۱۳۸۴ و ۱۳۸۵؛ پرنده، ۱۳۸۵).

در ادامه همین عزیمت بود که شبکه ای از دانشجویان تحصیلات تکمیلی و پایان نامه ها و محققان و کارشناسان در مقیاس کشوری و به رهبری علمی استاد یادشده تکوین یافت و به همایشها و انتشارات و ارتباطاتی در حوزه ارزیابی آموزش عالی منتهی شد (بازرگان، ۱۳۸۴ و ۱۳۸۵؛ ۲۰۰۲؛ بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹: ۱-۲۷؛ دبیرخانه دومین همایش ارزیابی درونی، ۱۳۸۵؛ فراستخواه، ۱۳۸۸، فراستخواه، ۱۳۸۷ الف: ۶۷-۹۵، فراستخواه، ۱۳۸۷ ب: ۱۴۵-۱۷۵).

کانون توجه در این عزیمتها، الگوی اعتبار سنجی آموزش عالی بود که ارزیابی درونی داوطلبانه در خود گروه ها و سپس آمادگی آنها برای ارزیابی بیرونی توسط همتایان دانشگاهی با مشارکت سایر ذی نفعان ملی آموزش عالی، دو رکن اصلی آن محسوب می شدند. اما با وجود اینهمه کوشش گفتمانی و علمی و آکادمیک و کارشناسی، هنوز ساختار ملی مناسب و مؤثری برای نهادمند شدن ارزیابی درونی و بیرونی آموزش عالی در ایران به وجود نیامده است. هدف از این مطالعه دستیابی به درک ژرف کاوانه ای از ابعاد ساختاری ارزیابی درونی و بیرونی آموزش عالی و راهکارهای عملیاتی آن است. پرسش تحقیق این است که ساختار مناسب و کارآمد برای ارزیابی درونی و بیرونی آموزش عالی چگونه می تواند ساخته بشود؟ از روش فراتحلیل مطالعات پیشین و نیز تحلیل محتوای کیفی اسناد استفاده شده است.

مروری بر پیشینه ساختار سازی برای ارزیابی آموزش عالی در ایران

آشکار ترین وجه مشخصه ساختارهایی که در بعد از انقلاب برای ارزیابی آموزش عالی در ایران به وجود آمده است ساخت دیوانسالار آنها بوده است که از بالا و به طور یکجانبه توسط دولت ایجاد می شده اند و به همین دلیل عمدتاً فاقد کارایی های لازم برای ارتقا و تضمین کیفیت آموزش عالی کشور بودند. شورای عالی ارزیابی و نظارت از سال ۶۱ بر اساس مصوبات ۶۱/۱۱/۲۹ و ۶۱/۱۱/۲۰ ستاد انقلاب فرهنگی و در زیرمجموعه آن به وجود آمد. ارزشیابی توسط این شورا از طریق اعزام هیأت های بازدید کننده و هسته های نظارت و ارزیابی در دانشگاهها صورت می گرفت. (مجموعه مصوبات ستاد انقلاب فرهنگی، بی تا، ۳/۱-۲۷۲ و ۶۷۵-۷۷/۱). در سال ۱۳۷۹، شورای عالی انقلاب فرهنگی به تشکیل «هیأت نظارت و ارزیابی فرهنگی و علمی» در زیر مجموعه خود اقدام کرد. (دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۲، صص ۴۶-۴۵)



پنجمین همایش "ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی" - دانشگاه تهران - پردیس دانشکده های فنی - اردیبهشت ۱۳۹۰

در وزارت وقت فرهنگ و آموزش عالی نیز «شورای نظارت و سنجش آموزش» مسؤولیت انجام وظایف مربوط به مأموریت نظارت و ارزیابی وزارتی را برعهده داشت. دفتر نظارت و سنجش در معاونت آموزشی وزارت مزبور از سال ۱۳۶۱ شکل گرفته بود. فعالیتهایی از سال ۱۳۶۴ آغاز شد و در سال ۱۳۶۷، ایجاد واحدهای نظارت و سنجش آموزش دانشگاهها در معاونتهای آموزشی آنها مطرح شد و شورای نظارت و سنجش آموزش در حوزه معاونت آموزش و وزارت به وجود آمد. زیر نظر این شورا فرمهایی تهیه و به دانشگاهها ارسال می شد تا آن را تکمیل و اعاده بکند. (وزارت فرهنگ و آموزش عالی، ۱۳۶۸ الف) نخستین گردهمایی مسؤولین دفاتر نظارت و سنجش آموزش دانشگاهها، در سال ۱۳۶۸ در تهران برگزار شد (وزارت فرهنگ و آموزش عالی، ۱۳۶۸ ب)

در وزارت وقت فرهنگ و آموزش عالی نیز، واحدهایی تحت عنوان دفتر و ستاد نظارت، کار ارزیابی آموزش عالی را برعهده داشت. در سال ۱۳۷۶ «طرح جامع نظارت و ارزیابی آموزش عالی» در شورای معاونان وزارت تصویب شد تا براساس آن، گروه نظارت و ارزشیابی، به ارزیابی امور آموزش، پژوهشی، اداری، مالی، عمرانی و دانشجویی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی بپردازد (نورشاهی، ۱۳۸۳). شوراهاى نظارت و ارزیابی مؤسسات و در زیر نظر آنها دفاتر نظارت و ارزیابی مؤسسات، تحت پوشش دفتر نظارت و ارزیابی وزارتی فعالیت می کرده اند.

از سال ۱۳۸۴ دفتر نظارت و ارزیابی آموزش عالی وزارتی، طرح پیشنهادی نظارت و ارزیابی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی کشور را ارائه داد (دفتر نظارت و ارزیابی آموزش عالی، ۱۳۸۴). براساس این طرح پیشنهادی، نتیجه ارزیابی و نظارت باید در توزیع اعتبارات آموزش عالی تأثیر داشته باشد. در بالاترین سطح ساختار پیشنهادی، «شورای عالی نظارت و ارزیابی» برای تصویب سیاستهای کلان قرار دارد که دفتر نظارت و ارزیابی به عنوان دبیرخانه آن عمل می کند (فراستخواه، ۱۳۸۵).

ارزیابی دیوانسالار دولتی از دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی، نوعا ناکارآمد و فاقد اثر بخشی بود. بویژه که عدم تصدی مدیریتها در تشکیلاتهای دولتی براساس شایستگیهای تخصصی و تجربی، بعلاوه فقدان نظام اطلاعات آموزش عالی و پایگاههای دادهای در خود دانشگاهها و فقدان زیرساختهای فنی و ارتباطی جهت ایجاد شبکه بر خط و نظام پایش، سبب شده که نظارت و ارزیابی وزارت -محور نتواند در امر ارزیابی آموزش عالی توفیق عملکردی مطلوب داشته باشد. با وجود این، میل به نظارت تصدی گرایانه و دیوانسالار دولتی بر دانشگاهها به عنوان رویه غالب ارزشیابی آموزش عالی در نظام اداری به نحوی از انحا باقی بود. نظارتها، ماهیت ستادی و اجرایی و غیر حرفه ای داشت، نگاه اداری غالب بود، نقش ارزیابان و ممیزین حرفه ای و مشارکت همتایان دانشگاهی نادیده گرفته می شد، ابعاد کیفی واقعی آموزش عالی به نفع نظارت بر اجرای صورتی آیین نامه های وزارتی مغفول می ماند، کنترل و بازرسی دولتی بر ارزشیابی حرفه ای غلبه داشت (نورشاهی، ۱۳۸۳؛ فراستخواه، ۱۳۸۵).

به طور کلی مرور و بررسی اسنادی نشان می دهد که گفتمان رسمی در ایران مبتنی بر الگوی نظارت دیوانسالار به صورت بازرسی و سرکشی با اعزام هیأت بازدید کننده از سوی واحدهای دولتی بود. کوششهای برخی دانشگاهیان برجسته (بازرگان، ۱۳۷۴ و ۲۰۰۲) برای اینکه دولت نقش خود را از تصدی گری به حمایت ارزیابی درونی و بیرونی توسط خود دانشگاهیان تغییر دهد، در طی نیمه دوم دهه ۷۰ و نیمه

نخست دهه ۸۰، توانست از سازمان سنجش آموزش کشور برای پشتیبانی حرفه ای و اعتباری از ارزیابی درونی گروه های دانشگاهی و نیز ارزیابی بیرونی آنها به صورت داوطلبانه و توسط همتایان علمی و دیگر ذی نفعان بهره بگیرد (بازرگان، ۱۳۸۵؛ حجازی و همکاران، ۱۳۷۷؛ محمدی، ۱۳۸۳، دبیرخانه ارزیابی درونی، ۱۳۸۲ و ۱۳۸۵). اما میل غالب در دستگاه دولتی همچنان به تصدی گری و فعالیت های دیوانسالار بود و در نتیجه، کوشش های یاد شده دانشگاهی مورد حمایت جدی قرار نگرفت و به حاشیه رانده شد و کنترل دولتی از بیرون و به صورت متمرکز همچنان در مرکز ماجرای ارزیابی بود و بنا به طبیعت خود، نمی توانست به بهبود درونزای کیفیت در دانشگاهها و گروه های آموزشی آن بینجامد.

از آخرین تلاش های جدی در جهت شکل گیری ساختاری مناسب و کارآمد برای ارزیابی درونی و بیرونی آموزش عالی با نگاه علمی، پیشنهاد ساختار شبکه ای از سوی استاد پیشگفته دانشگاه تهران بود (بازرگان و فراستخواه، ۱۳۸۷). در این پیشنهاد، شبکه کیفیت دانشگاه های ایران متشکل از ده زیر سیستم (زیر نظام) بدین شرح تعریف شده است: ۱. دانشگاه های جامع دولتی ۲. دانشگاه های علوم پزشکی دولتی ۳. دانشگاه های تخصصی (صنعتی / کشاورزی، ...) ۴. دانشگاه های غیر دولتی (آزاد اسلامی) ۵. دانشگاه های غیر دولتی - غیر انتفاعی ۶. مراکز آموزش عالی علمی - کاربردی ۷. مراکز آموزش عالی نیمه حضوری (پیام نور) ۸. مراکز آموزش عالی وابسته به وزارت آموزش و پرورش ۹. مراکز آموزش عالی وابسته به سایر وزارتخانه ها و دستگاه های دولتی ۱۰. مراکز آموزش عالی غیر حضوری (الکترونیکی). هدف از شبکه تسهیلگری هریک از زیر سیستم های آموزش عالی برای ارزیابی و برنامه ریزی جهت ارتقای کیفیت و فراهم آوردن شرایط مناسب جهت اعتبارسنجی برنامه ها و واحدهای سازمانی آموزش عالی به منظور تضمین کیفیت بوده است و تشکیلات آن مرکب بود از: الف. هیأت مؤسسين (شامل ۲۰ دانشگاه بزرگ، نمایندگانی از مجامع اصلی آموزش عالی مانند هیأت های امناء، ممیزه، انجمن های علمی، نمایندگانی از مجامع اصلی آموزش عالی مانند هیأت های امناء، ممیزه، انجمن های علمی، به علاوه تعدادی از بالاترین مسؤولان آموزش عالی در کشور) ب. مجمع عمومی شبکه (شامل مجمع عمومی متشکل از دبیران هیأت ممیزه یا رؤسای دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی دولتی و غیر دولتی) ج. شورای «شبکه کیفیت دانشگاه های ایران برای ارزیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی کشور»، د. رئیس شورا ه. کمیته اجرایی شبکه، و. دبیرخانه شبکه. تا هنگام تدوین این مقاله، پیشنهاد یاد شده همچنان در اتاق های وزارتی بر روی میزها یا داخل کسوها وقفه ها معوق مانده است.

یافته ها

تحلیل محتوای اسناد نشان می دهد که راهبرد غالب دولتی در ساختار سازی برای ارزیابی آموزش عالی ایران، نوعا خطی بود. در آن، توجه ناچیزی به ویژگی های محیط وزمینه وجود داشت و از لوازم تعبیری قضیه هم به کلی غفلت می شد. چافی، مدل های استراتژی را به سه نوع دسته بندی می کند که عبارتند از: ۱. خطی ۲. انطباقی ۳. تعبیری (Chaffee, 1985). در مدل استراتژی خطی، تلقی این است که به صورت خطی و ساده، هدفگیری بکنیم و براساس هدف های خود اعمالی انجام بدهیم و به موفقیت برسیم. این نوع تلقی از راهبرد معمولاً با برنامه ریزی متمرکز همراه است. در این نوع برنامه ریزی فرض بر آن است که یک ساختار، ابتدا به صورت یکجانبه طراحی و

سپس اجرا می‌شود. همچنین فرض بر آن است که روابط میان امور و عوامل انسانی واجتماعی با هم، از نوع روابط ارگانیکی با پیوندهای سخت^۱ است. محیط در این مدل از استراتژی، تا حد زیادی قابل پیش‌بینی تصور می‌شود و فرض بر این است بر فعالیتهای ما تأثیر بسیار اندکی می‌گذارد. تحلیل محتوای اسناد ایرانی نشان می‌دهد که نگاه رسمی غالب در ساختارسازی برای ارزیابی آموزش عالی در ایران در عمل از این مدل استراتژی تبعیت می‌کرد.

در مدل انطباقی استراتژی، محیط وزمینه (در بحث ما، محیط آکادمیک، ویژگیهای حرفه ای دانشگاهیان و زمينه های خاص کیفیت آموزش عالی و ...) در کانون توجه و اهمیت قرار می‌گیرد و فرض بر آن است که تأثیر زیادی در کم و کیف ساختار ارزیابی دارد. در نتیجه ما نیازمند منطبق کردن ماهیت ساختار ارزیابی با محیط و زمينه خاص دانشگاهی هستیم. این نوع نگاه به استناد شواهد اشاره شده در مرور پیشینه، چندان در مرکز توجه ساختارسازی برای ارزیابی آموزش عالی در ایران نبود.

سرانجام در مدل تعبیری استراتژی، اساساً استراتژی یک نوع فهم و تفسیر است. در این مدل، ساختار اصولاً یک نوع قرارداد اجتماعی است و نه یک ارگانیزم. چنین نیست که ساختار به صورت ارگانیک و تمام یافته در آنجا به وجود بیاید و در آن و با آن به راحتی چنین و چنان کرد. بلکه ساختار خود نوعی سازه اجتماعی است. ساختار لزوماً از طریق مشارکت ذی نفعان بر ساخته می‌شود و باز است. باز بودن آن به این معناست که هر نوع ویژگی و کارکرد متصور آن، موکول به و مبتنی بر مجموعه‌ای از توافقاتی داوطلبانه میان ذی‌نفعان اصلی دانشگاهی است. به عبارت دیگر، ساختار چیزی جز همان توافقاتی و مجاب شدن‌ها و متقاعد شدن‌ها و هم‌فهمی‌ها نیست و دوام این ساختار تابعی از دوام اجماع و توافق و هم‌اندیشی میان ذی‌نفعان اصلی دانشگاهی است. از این گذشته واحدهای ساختار، یکسره از نوع واحدهایی با پیوند سخت نیست که هرطور تعریف بکنیم به همان منوال باقی بماند و عمل نکند. بلکه واحدهایی تخصصی با پیوند سست^۲ نیز هست. در هر ساختار، عوامل انسانی و نهادهایی حرفه‌ای و تخصصی هست که بنا به سرشت خویش، سست پیوند هستند یعنی اعمال آنها تابعی از نگرش‌ها و فهم‌ها و تفسیرها و مجاب‌شدگی آنهاست (Chaffee, 1985, 89-98).

شواهد پیش گفته حکایت از آن دارد که این نوع نگاه تعبیری در ساختار سازی برای ارزیابی آموزش عالی در ایران، بکلی مغفول بود. در واقع، تصور نهادینه شده در دولت این بود که به طور یکجانبه و به صورت بوروکراتیک، ساختاری تشکیلاتی برای ارزیابی ایجاد بکند. اما همانطور که در نظریاتی مانند نظریه تبدالی «پیتر بلیو»^۳ توضیح داده شده است، ساختار کارآمد پیوسته پشت‌نگرم به مبادلات است. نظریه تبدالی، تلفیقی از رفتارگرایی اجتماعی و واقعیت‌گرایی اجتماعی است. براساس این نظریه، هر نوع رابطه میان عوامل اجتماعی، براساس تبادلهای قابل توضیح است. پیوند میان عوامل اجتماعی، وقتی تقویت می‌شود و پایدار می‌ماند که نقش‌ها در آن به دور از ابهام باشد و برای همه طرفهای رابطه، مطلوبیتها و پاداشهای متقابل به بار بیاورد. طرفهای پیوند، براساس منافع متقابل و مطلوبیت‌های متقابل به کنش متقابل اقدام می‌کنند (Chaffee, 1985, 89-98).

1. tightly coupled
2. loosely coupled
3 Peter Blave



طراحی یک ساختار براساس مدل استراتژی تعبیری و نظریه تبدیلی، مبتنی بر مفاهیم ارتباطات و حل تعارضها^۴ است. تنها وقتی می توان تصور کرد که میان عناصر انسانی، یک نوع ارتباط متقابل در هم تنیده و یک نوع کلیت به وجود بیاید و بین این عناصر، پیوندهایی پایدار برقرار بشود که بپذیریم این عناصر، هر کدام درکها و معانی و مطلوبیتها و تفسیرها و منافع خاص خود را دنبال می کنند. بنابراین بدون برقراری معادله ای به طور مداوم در تعادل مجدد، در میان مطلوبیتها و معانی ذی نفعان، امکان به وجود آمدن ساختار پایداری میسر نمی شود. فرض بر این است که ذی نفعان مختلف، دارای معانی و تفسیرها و مطلوبیتهایی هستند که پیوسته امکان تعارض میان این معانی و مطلوبیتها وجود دارد. بنابراین تنها وقتی می توان از ساختار مطلوب سخن گفت که به طور مداوم، بتواند راه حل های رضایتبخش متقابلی برای حل تعارضها و توجه به کارکردهای مطلوبیتی^۵ مشترک داشته باشند.

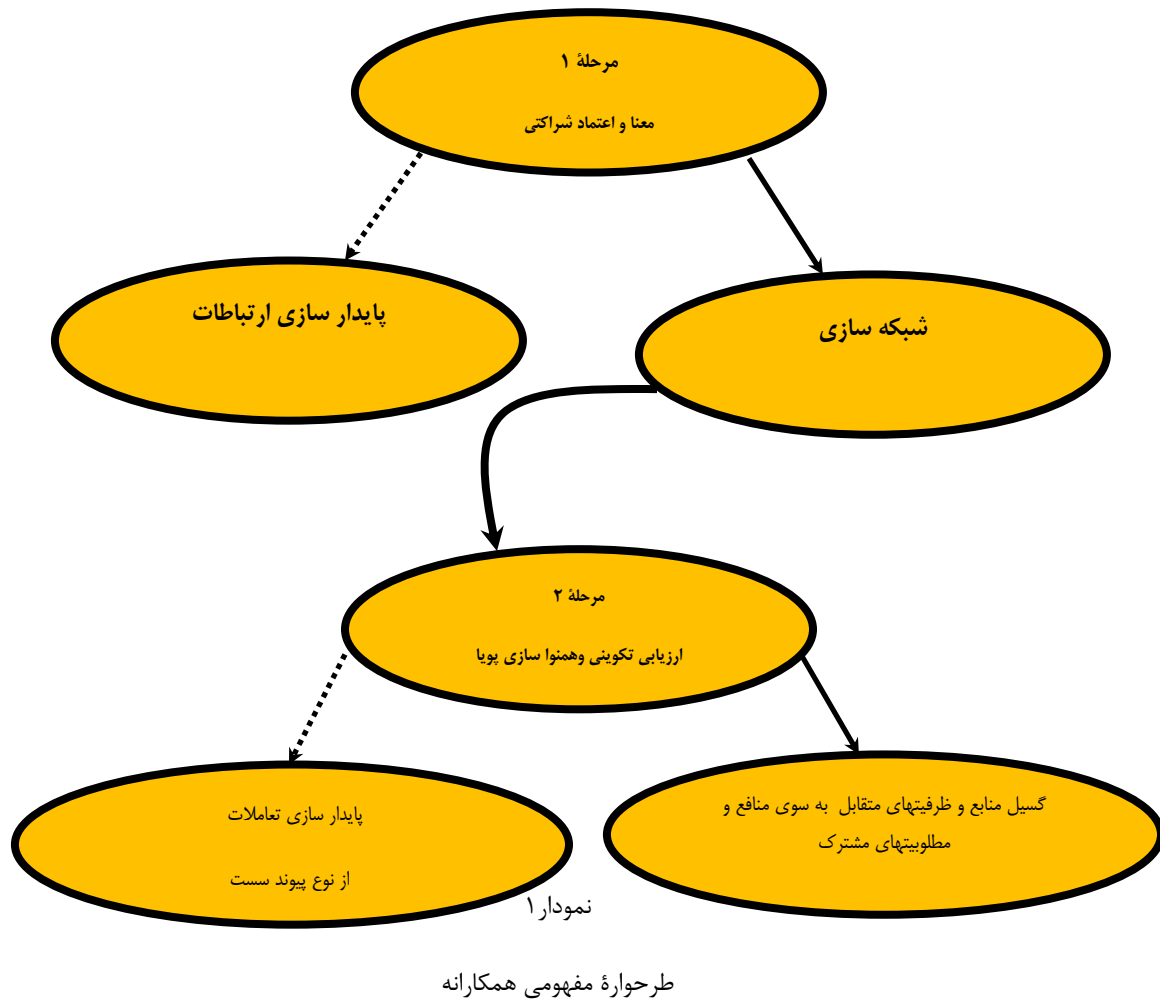
وقتی عاملان انسانی و اجتماعی با هم همکاری پایداری می توانند بکنند و ساختار ارتباطی پایداری برقرار نمایند که طرحواره^۶ مفهومی همکارانه^۷ داشته باشند (Ram & Ramesh, 1998: 347-371). به بیان دیگر سازوکارهای لازم برای تبادل مداوم و مجدد تفسیر و معانی و نیز مکانیزم های کافی برای تعادل یابی مجدد مطلوبیتها و منافع متقابل و روش های کارآمد برای حل رضایتبخش تعارضها داشته باشند و اساس این منوط به آن است که رابطه ها که از نوع تفسیر و قرارداد است (و نه ارگانیک) و در نتیجه به لحاظ ماهوی سست است (و نه سخت) از طریق معناسازی مداوم شراکتی، تحکیم بشود. این کار، به صورت یک فرایند پویا و غیرخطی انجام می پذیرد. عاملان، باید به طور مداوم، معانی مشترک و رضایتبخشی برای رابطه با هم و همکاری با هم داشته باشند (Weick and Obstfeld, 2005, 409-421).

رام و رامش (1998: 347-371) این فرایند را توضیح داده اند. در مرحله اول باید میان عاملان (در بحث ما؛ دانشگاهیان، دولت، و سایر ذی نفعان آموزش عالی) معنای شراکتی و اعتماد مشترک به وجود بیاید این می تواند یک وضعیت پایداری از ارتباطات و تعاملات را به وجود بیاورد که براساس آن امکان تأسیس شبکه ای ساختاریافته فراهم می شود. در اینجا است که مرحله دوم کار موضوعیت می یابد و آن ارزیابی تکوینی و همنواسازی پویاست که پایه ای برای پایداری تعاملات براساس پیوندها می شود و عناصر و اجزا و واحدهای کلیه ذی نفعان با هم در جهت تولید منابع و ظرفیت های متقابل در جهت منافع و مطلوبیت های متقابل، همکاری می کنند (نمودار ۱).

4 communication and conflict resolution

5 Utility function

6 Collaborative Conceptual Schema



برگرفته از: Ram & Ramesh, 1998: 347-371

بحث و نتیجه گیری

یافته های این مطالعه از تحلیل محتوای اسناد و سوابق موجود دلالت به این دارد که رویکرد غالب و رسمی در ایران به ساختار سازی برای ارزیابی آموزش عالی ، رویکردی مبتنی بر تصدی گری دولتی و نظارت دیوانسالار بود. نگاه خطی در ساختار سازی سبب می شد که

ساختارهایی به صورت یکجانبه واز بالا تعریف و طراحی بشود، به محیط و زمینه های پیچیده آموزش عالی و هنجارهای دانشگاهی توجه جدی نمی شد، واز همه مهمتر غفلت سنگینی به سرشت تعبیری ساختارهای اجتماعی وجود داشت. متولیان خود خوانده درک درستی از ساختار به مثابه نوعی قرارداد اجتماعی یا سازه اجتماعی نداشتند. در نتیجه فراموش می شد که ساختار لزوماً از طریق مشارکت ذی نفعان بر ساخته می شود و موکول به تفاهمها و توافقهای داوطلبانه میان ذی نفعان اصلی دانشگاهی است. تابعی از نگرشها و فهمها و تفسیرها و مجاب شدن آنهاست. نقشها در ساختار باید بر اساس منافع متقابل و مطلوبیتهای متقابل و به دور از ابهام تعریف بشوند. ساختار باید برای همه طرفهای پاداشهای متقابل به بار بیاورد و معنا دار باشد. تعارضهای احتمالی را به طور رضایتبخشی بتواند حل بکند. ساختارهای «دولت ساخته» دیوانسالار ویکجانبه برای ارزیابی، فاقد طرحواره مفهومی همکارانه برای دانشگاهیان وسایر ذی نفعان اجتماعی آموزش عالی بود ونمی توانست سازوکارهای لازم برای تبادل مداوم معانی و نیز مکانیزمهای کافی برای تعادل یابی مجدد مطلوبیتها و منافع متقابل و روشهای کارآمد برای حل رضایتبخش تعارضها داشته باشد. این نوع ساختارها نمی توانستند میان دانشگاهیان، دولت، وسایر ذی نفعان آموزش عالی، معنای شراکتی و اعتماد مشترک به وجود بیاورند و شبکه ای اجتماعی فراهم بکنند. اکنون این پرسش به قوت خود باقی است که پس برای ساختار مطلوب ارزیابی درونی و بیرونی آموزش عالی با نگاه علمی چه می توان کرد؟ اگر نظریه مرجع ما، مبتنی بر ساختارگرایی باشد در اینجا عملاً با نوعی امتناع روبه رو می شویم. زیرا ساختارهای دولتی موصوف در فوق نتوانسته اند کارآمد و اثر بخش باشند و خصائص ساختی - کارکردی آنها به گونه ای است که ظاهراً امکان مشارکت مؤثر و نهادمند دانشگاهیان را در ارزیابی درونی و بیرونی آموزش عالی فراهم نمی آورند. از سوی دیگر رویکرد اراده گرایانه ای که فرض می کند دانشگاهیان وعاملان اجتماع علمی خود ومستقل از ساختارهای موجود دست به کار بشوند و نهادهای مناسب به وجود بیاورند، به دلیل محدودیتهای ریشه دار ساختاری، بیش از حد آرمانی و غیر واقع بینانه به نظر می رسد. بدین ترتیب ما با دو دسته نظریات مرجع رو به رو هستیم که اولی عین گرایانه و ساختارگرایانه (جبرگرایانه)، ودومی ذهن گرایانه و اراده گرایانه (اگزستانسیالیستی) است، اولی بیش از اندازه نگاه کلان و دومی بیش از حد نگاه خرد دارد وهیچیک نمی توانند به صورت رضایتبخشی توضیح بدهند که ساختار مناسب برای ارزیابی درونی و بیرونی آموزش عالی با دیدگاه علمی چگونه به وجود بیاید.

در اینجا، افقی که پیش ما گشوده می شود رهیافت تلفیقی «عاملیت و ساختار» است. در این رهیافت، هم به واقعیت ساختارهای سیاسی و حقوقی توجه می شود وهم به عمل خودآگاه کنشگران اجتماعی (در اینجا دانشگاهیان وسایر ذی نفعان اجتماعی آموزش عالی). از جمله نظریات در رهیافت تلفیقی، نظریه «ساختار شدن»^۷ آنتونی گیدنز است که بر اساس آن انسانها هستند که ساختارها را می سازند اما آنها این کار را تحت شرایطی که مستقیماً با آن روبرومی شوند واز گذشته به آنها انتقال یافته است انجام می دهند. دیدگاه گیدنز از کارکردگرایی ساده عبور می کند و نظریه ای تحولی است و امیدوی اجتماعی به دست می دهد (ریترز، ۱۳۷۹: ۶۲۳-۵۹۶؛ Giddens, 1984).

7. Structuration



بر اساس این نظریه، انسانها ضمن ابراز وجود به عنوان کنشگر درگیر فعالیت می شوند و از طریق همین عملکرد آنهاست که هم آگاهی و هم ساختار ایجاد می شود. هر چند ساختارهای موجود (در بحث ما، ساختارهای بوروکراتیک متمرکز) مانع کنش های مناسب می شوند و آنها را محدود می کنند اما نمی توانند به کلی، حوزه کنشگری عاملان اجتماعی را از بین ببرند. ساختارهای بوروکراتیک دولت سالار، محدود کننده هستند اما دانشگاهیان با عملکرد خود می توانند ضمن اینکه از هر گونه امکانات بالقوه آنها برای تحول دادن به آنها و زایش ساختارهای مناسب بهره می گیرند. فاعلان انسانی هر چند مسبوق به زمینهها هستند ولی متقابلاً در تحول آنها نیز تأثیر می گذارند. نظمها و ساختارهای جدید، از مجموعه عملکردهای نوپدید و تکرار شونده نخبگان و رهبران و متفکران سرچشمه می گیرد (کرایب، ۱۳۸۸؛ Bryant and Jary, 1991).

آلن تورن در کتاب «بازگشت بازیگر» توضیح می دهد که عوامل ساختاری و زمینه ای، هر چند قلمرو انتخاب عاملان فردی و گروهی را پیچیده می کنند، ولی نمی توانند به کلی آنها را حذف بکنند. ساختارها و زمینهها همان طور که خاصیت محدود کنندگی^۸ دارند، خاصیت توانمندسازی^۹ نیز دارند. (Burke, 2005 : 136-140). برای مثال در بحث حاضر، ساختارهای مدیریتی و فرهنگی و حقوقی و سیاسی موجود در عین حال که بازدارنده هستند بسته به نوع کنش دانشگاهیان می توانند امکاناتی هم داشته باشند. بدین ترتیب، خواص ساختاری موجود، هم وسیله^{۱۰} و هم نتیجه^{۱۱} اعمال ما هستند، یعنی از یکسو با استفاده از امکانات هر چند اندک ساختارهای موجود، عمل می کنیم و از سوی دیگر بر محدودیت ساختارها را فائق می آییم، آنها را تغییر می دهیم و ساختارهای مناسب تری به وجود می آوریم. پس ویژگیهای ساختاری، هم واسطه و هم پیامد عملکردهای ما هستند که به گونه ای بازگشتی تکرار و ساختاریابی می شوند. دانشگاهیان از امکانات هر چند اندک ساختارهای دولتی بهره می گیرند تا ساختارهای جایگزین درونزای ارزیابی درونی و بیرونی آموزش عالی را برپا بکنند. کنشگران فردی و گروهی با طرحهای بازی^{۱۲} و سناریوهای خود، میان موقعیتهای خاص^{۱۳} با پروژههای خاص^{۱۴} پل می زنند. فعالیتها و ابتکارات خلاق دانشگاهیان و اجتماع علمی، هر چند مشمول محدودیت های ساختاری هستند اما اسیر همیشگی آن نیستند (Reddy, 2003; Pozzebon and Pinsonneault, 2005: 121-145).

بر اساس نظریه «ساختار یابی» گیدنز، باید به جای الگوی ناکارآمد «ساختار سازی از بالا»، به ساختار یابی از پایین و از طریق تعامل دو جانبه پایین به بالا و بالا به پایین اندیشید. اما چگونه ساختارها تکوین می یابند؟ روند شکل گیری و زایش ساختار در یک رابطه دیالکتیکی ذهن و عین چگونه است؟ گیدنز تحلیلش را بر عملکردهای انسانی متمرکز می کند و تأکید دارد که این عملکردها حالتی

⁸. Constraining

⁹. Empowering

¹⁰ medium

¹¹ product

¹². Scripts

¹³. Particular situations

¹⁴. Particular projects



بازگشتی^{۱۵} دارند. عملکردهای نوپدید و تکرار شونده، در یک فرایند تحولی درونزا، ساختارهای تازه به وجود می آورند (کسل، ۱۳۸۳؛ Sahay and Walsham, 1997: 415-414).

گیدنز از سه سطح آگاهی^{۱۶} در اعمال انسانی بحث می کند؛ سطح اول اعمال ناخودآگاه^{۱۷} ماست، سطح دوم خودآگاهی عملی^{۱۸} ماست که در میانه قرار دارد، و سطح سوم خودآگاهی گفتگویی^{۱۹} و استدلالی یا معرفت بازندپشانه^{۲۰} است. هرچند آگاهی گفتگویی در شکل دهی به ساختارها بسیار مهم است اما آنچه در ساخت یابی اهمیت بیشتری دارد، سطح میانی خودآگاهی عملی است و خصوصیتی ضمنی و غیر کلامی دارد و وابسته به عملکرد واقعی کنشگران اجتماعی است. ساختارها عمدتاً از فعالیت روزمره انسانها و تبعیت ضمنی آنها از قواعد ناشی می شود. وقتی کنشگران از قواعدی در زندگی روزمره پیروی می کنند^{۲۱} همین قواعد بتدریج منشأ ساختارها می شوند (Heracleous, and Barrett, 2001: 755-788).

بنابراین انتشار گفتمان خود - ارزیابی در دانشگاه ها و اجتماعات علمی، تکرار خودآگاه عمل ارزیابی درونی و بیرونی داوطلبانه در گروه های آموزشی دانشگاه ها، تمرین مسؤولیت پذیری و خود انتقادگری و خود تأملی و شفافیت، و سرانجام آمادگی برای خود در آیین دیدن و دیگران را برای ارزیابی خود فراخواندن، می تواند در یک فرایند خود جوش، منشأ عملکردها و فرهنگی در دانشگاه ها بشود و همین فرایند مطمئناً در میان مدت می تواند ساختارهای مناسب ارزیابی درونی و بیرونی با نگاه علمی و با ابتکار عمل دانشگاهیان و سایر ذی نفعان اجتماعی را تکوین بدهند و جایگزین پوسته های ساختاری دیوانسالار و ناکارآمد دولتی بکنند. این دگر دیسی ساختاری حاصل عملکرد دانشگاهیان است اما نه با دید ذهن گرایانه محض بلکه با نگاه عاملیت - ساختار.

ساختارها چیزی جز قواعد و مجموعه های ارتباطی و منابع نیستند و اینها از اعمال واقعی ما انسانها به عنوان عاملان اجتماعی سرچشمه می گیرند و در فضا و زمان تکوین مجدد می یابند. ساختار شدن فرایند ظریفی است که عاملان در آن سهم دارند. اما این کار تحت شرایطی انجام می گیرد که کاملاً دلخواهانه و گزاف نیست. ساختارها از طریق کردارهای اجتماعی^{۲۲} به وجود می آیند درست همان طور که ساختار زبان مادری، از طریق گفتار روزمره و به واسطه آن تکوین می یابد و همانطور که وقتی مهره ها را بر حسب قواعد حرکت می دهیم، ساختار بازی را در می یابیم (Cohen, 1089).

15 Recursive

16 consciousness

17 unconsciousness

18 practical

19 discursive

20 reflective

21 rule following

22 social practices



پنجمین همایش "ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی" - دانشگاه تهران - پردیس دانشکده های فنی - اردیبهشت ۱۳۹۰

در زیر چند توصیه برآمده از مطالعه ارائه می شود که دانشگاهیان از آن طریق می توانند در ساختاریابی مجدد و مطلوب ارزیابی درونی و بیرونی آموزش عالی نقش داشته باشند:

• **سطح گفتمانی:**

۱. اشاعه تجربیات جهانی در خصوص آثار و ثمرات ارزیابی درونی و بیرونی و نتایج آن برای کیفیت دانشگاه ها و ارتقای منزلت اجتماعی دانشگاهیان

۲. انتشار کتب و مقالات علمی و نیز برگزاری همایشها در باب الگوی مطلوب اعتبار سنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی

۳. تشویق دانشجویان تحصیلات تکمیلی به تحقیقات پایان نامه ای در خصوص عوامل مؤثر بر توسعه فرایندهای تضمین

کیفیت آموزش عالی

• **سطح تعاملی و ارتباطی:**

۴. انتقال مفاهیمی مانند پیچیدگی آموزش عالی و ویژگیهای خاص هنجاری و حرفه ای آن به درون نظام های تصمیم

گیری

۵. ارتباط مستمر دانشگاهیان با کارشناسان و مدیرانی از دولت که آمادگی بیشتری برای همکاری متقابل دولت و دانشگاه ها

در امر کیفیت دارند. این امر می تواند به تصمیم سازیهای مطلوب کمک بکند

۶. گسترش فضای اعتماد و همکاری متقابل دانشگاه ها و دولت از طریق تعاملات و گفتگوها

• **سطح عملکردی:**

۷. تمرین سالانه ارزیابی درونی در گروه های آموزشی دانشگاه ها (خود را در آینه دیدن)

۸. تمرین اعلام آمادگی برای ارزیابی بیرونی توسط همتایان دانشگاهی و سایر ذی نفعان (اهمیت دادن به قضاوت همتایان

بیرونی در باره عملکرد خود)

• **سطح فرهنگی:**

۹. بسط فرهنگ خود-ارزیابی، خود حسابرسی و خود تنظیمی و حس مسؤولیت و پاسخ دهی اجتماعی در دانشگاه ها

۱۰. ترویج فرهنگ شفافیت و نقد پذیری

۱۱. اشاعه فرهنگ گفتگو و همکاری مشترک دانشگاهیان و سایر ذی نفعان اجتماعی برای ارتقای کیفیت

• **سطح کنشگری معطوف به اصلاحات نهادی:**

۱۲. طرح ضرورت تمرکز زدایی در ساختار دولتی آموزش عالی و به رسمیت شناختن استقلال دانشگاهی و اختیارات

آکادمیک گروه ها



۱۳. کمک به ایجاد نهادهای واسط مشترک میان دانشگاهیان و واحدهای ذی ربط دولتی با هدف تضمین کیفیت

آموزش عالی

• سطح توسعه عملیتهای اجتماعی دانشگاهی:

۱۴. تشکیل کنسرسیومهای رشته ای برای ارزیابی درونی و بیرونی

۱۵. ایجاد نهادهای حرفه ای و تخصصی دانشگاهیان مناسب برای ممیزی بیرونی و اعتبار سنجی

۱۶. عضویت دانشگاه ها در نهادهای منطقه ای و بین المللی اعتبار سنجی و دعوت از آنها برای شرکت در تیم های بازدید

کننده ارزیابی بیرونی

۱۷. شبکه سازی انواع مختلف دانشگاه های دولتی و غیر دولتی، حضوری و غیر حضوری و... با هدف ارتقای کیفیت (نهایی

شدن تصویب و اجرای پیشنهاد تشکیل «شبکه کیفیت دانشگاه های ایران» (شکا) ارائه شده به هفتمین جلسه شورای نظارت و ارزیابی

آموزش عالی مورخ ۱۳۸۷/۹/۱۶ (موضوع بند سوم دستور جلسه نامه ۱۶۶۹۷ تاریخ ۱۳۸۷/۹/۱۶ دبیرشورا).

منابع

- بازرگان عباس (۱۳۷۶) کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه های ملی و بین المللی. مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، محسن خلیجی و محمدمهدی فرقانی (ویراستاران) دانشگاه علامه طباطبایی.
- بازرگان عباس و همکاران (۱۳۷۹) رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقاء مستمر کیفیت گروه های آموزشی در دانشگاه های علوم پزشکی. مجله روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. دوره جدید سال ۵: ۱-۲۷.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۴) ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، ش ۴ و ۳، ۱-۲۲.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۴) ارزیابی در آموزش عالی؛ مفاهیم، تعاریف، نظریه ها و الگوها. ارائه شده در میزگرد تخصصی ارزیابی در آموزش عالی. ۲۳ اسفند ۱۳۸۴. مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۵) ارزیابی درونی برای بهبود کیفیت دانشگاهی: نگاهی به یک دهه تجربه در نظام آموزش عالی ایران. دومین همایش ارزیابی درونی، ۲۵ اردیبهشت ۱۳۸۵، دانشگاه تهران و سازمان سنجش آموزش کشور.
- بازرگان، عباس و فراستخواه، مقصود (۱۳۸۷) پیشنهاد تشکیل «شبکه کیفیت دانشگاه های ایران» (شکا) برای بررسی در هفتمین جلسه شورای نظارت و ارزیابی آموزش عالی مورخ ۱۳۸۷/۹/۱۶ (موضوع بند سوم دستور جلسه نامه ۱۶۶۹۷ تاریخ ۱۳۸۷/۹/۱۶ دبیرشورا). تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی و اداره کل نظارت و ارزیابی وزارت ع.ت.ف.



- پرنده، کوروش (۱۳۸۵) گزارشی از فعالیت‌های صورت گرفته درباره ارزیابی آموزش عالی. ارائه شده در دومین همایش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی. ۲۵ اردیبهشت ۱۳۸۵. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران و سازمان سنجش آموزش کشور.
- حجازی، یوسف و همکاران (۱۳۷۷) گزارش ارزیابی درونی گروه ترویج و آموزش کشاورزی. مشاور؛ عباس بازرگان، همکاران؛ حمید موحد محمدی و مسعود برادران، دانشکده کشاورزی، دانشگاه تهران.
- دبیرخانه ارزیابی درونی (۱۳۸۴ب) صورت جلسه دومین جلسه شورای مرکزی ارزیابی درونی (شماره) مورخ ۸۴/۵/۲۲. سازمان سنجش آموزش کشور.
- دبیرخانه ارزیابی درونی (۱۳۸۴الف) نرم‌افزار ارزیابی درونی و راهنمای جامع آن. مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی، سازمان سنجش آموزش کشور.
- دبیرخانه ارزیابی درونی (۱۳۸۴ج) طرح ارزیابی عملکرد وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و طراحی نظام مناسب ارزیابی کلان آن. مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی، سازمان سنجش آموزش کشور.
- دبیرخانه ارزیابی درونی (۱۳۸۵) جلب اعتماد، اطمینان، مشارکت و مسؤلیت‌پذیری جامعه دانشگاهی و دانشگاهها در ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. سازمان سنجش آموزش کشور.
- دبیرخانه ارزیابی درونی (۱۳۸۲) بررسی روند پیشرفت طرح ارزیابی درونی در دانشگاههای کشور، شماره ۱. مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی، سازمان سنجش آموزش کشور.
- دبیرخانه ارزیابی درونی (۱۳۸۵) گزارش گروههای مجری ارزیابی درونی از سال ۱۳۷۹ تا ۱۳۸۵. مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی، سازمان سنجش آموزش کشور.
- دبیرخانه دومین همایش ارزیابی درونی (۱۳۸۵) دومین همایش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی؛ دستاوردها، چالشها، چشم‌اندازها. دانشگاه تهران و سازمان سنجش آموزش کشور.
- دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۲) گزارش توصیفی و موضوعی مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی از سال ۱۳۶۳ تا ۱۳۸۰. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- دفتر نظارت و ارزیابی آموزش عالی (۱۳۸۰) شاخصهای نظارت و ارزیابی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- دفتر نظارت و ارزیابی آموزش عالی (۱۳۸۴) الگوهای پیشنهادی نظارت و ارزیابی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی کشور. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، آذر ۱۳۸۴.
- ریترز، جورج (۱۳۷۹) نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر. محسن ثلاثی، تهران، علمی.
- ستاد انقلاب فرهنگی (۱۳۶۳ الف) [آرشیو] مجموعه گزارش‌های شورای عالی ارزیابی و نظارت از دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی؛ ۶۳-۱۳۶۲. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- ستاد انقلاب فرهنگی (۱۳۶۳ب) [آرشیو] صورتجلسات شورای عالی ارزیابی و نظارت. ۶۲/۱۱/۳ تا ۶۳/۳/۲۸. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.



- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸) دانشگاه ایرانی و مسأله کیفیت. تهران: آگاه.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۷ الف). آینده اندیشی درباره کیفیت آموزش عالی ایران؛ مدلی برآمده از نظریه مبنایی (GT). فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، زمستان ۱۳۸۷، ش ۵۰، ۶۷-۹۵.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۷ ب). بررسی تأثیر فرایند ارزیابی درونی بر برنامه ریزی برای بهبود کیفیت گروه های آموزشی دانشگاهی؛ تحلیلی مقایسه ای، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، ش ۴۹، پاییز ۱۳۸۷، ۱۴۵-۱۷۵.
- کسل، فیلیپ (۱۳۸۳) چکیده آثار گیدنز. ترجمه حسن چاوشیان، تهران، انتشارات ققنوس
- محمدی، رضا (۱۳۸۳) راهنما و چارچوب تدوین گزارش ارزیابی درونی در سطح گروه آموزشی. دبیرخانه ارزیابی درونی، مرکز مطالعات تحقیقات و ارزشیابی آموزشی، سازمان سنجش آموزش کشور.
- مصوبات شورای نظارت و ارزیابی (۱۳۷۷) اساسنامه شورای نظارت و ارزیابی مؤسسات و آئین نامه دفاتر نظارت و ارزیابی مؤسسات؛ آبان ۱۳۷۷. [آرشیو] دفتر نظارت و ارزیابی، معاونت آموزشی وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
- نورشاهی، نسیرین (۱۳۸۳) تاریخچه، ساختار و فعالیتهای واحد ستادی دفتر نظارت و ارزیابی آموزش عالی. مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
- نیومایر، فردریک (۱۳۷۸) جنبه های سیاسی زبان شناسی. اسماعیل فقیه، تهران، نشر نی.
- وزارت فرهنگ و آموزش عالی (۱۳۶۸ ب) اولین گردهمایی مسؤولین دفاتر نظارت و سنجش آموزش دانشگاهها. تهران، معاونت آموزشی وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
- وزارت فرهنگ و آموزش عالی (۱۳۶۸ الف) گزارش عملکرد شورای نظارت و سنجش آموزش. معاونت آموزشی وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
- یان کرایب (۱۳۸۸) نظریه اجتماعی مدرن از پارسونز تا هابرماس. ترجمه عباس مخبر تهران: آگاه.
- Bazargan Abbas (2002) Issues and Trends in Q.A. & Accreditation: A Case study of Iran UNESCO, 17-18 October 2002. First Global Forum on International Quality Assurance Accreditation & The Recognition of Qualifications in H.E.
- Bryant C.G.A. and D. Jary (1991) Giddens' theory of Structuration: A critical appreciation. London and New York.
- Burke Peter (2005) History and social theory. UK, polity.
- Chaffee, Ellen Earle. 1985. Three Models of strategy. Academy of Management Review. Vol. 10, No. 1. 89 - 98.
- Cohen, I.J. (1989). Structuration Theory: Anthony Giddens and the Constitution of Social Life. St Martin's Press, New York, 1989.
- Giddens, A. (1984). The Constitution of Society. University of California Press, Berkeley.
- Heracleous, L. and Barrett, M. (2001). Organizational Change as Discourse: Communicative Actions and Deep Structures in the Context of Information Technology Implementation. Academy of Management Journal, 44 (4): 755-778.
- Pozzebon, M. and Pinsonneault, A. (2005). Global-local Negotiations for Implementing Configurable Packages: the Power of Initial Organizational Decisions", Journal of Strategic Information Systems, Special Issue Understanding the Contextual Influences on Enterprise System Implementation, (Part II), 14 (2): 121-145.
- Reddy W.K. (2003) The Navigation of feeling: A framework for a history of emotions. Cambridge.



- Sahay, S. and Walsham, G. (1997). Social Structure and Managerial Agency in India. *Organization Studies*, 18 (3), 415-444.
- Weick, Karl E. Kathleen M Sutcliffe and Obstfeld, David(2005)"Organizing and the Process of Sensemaking", in: *Organization Science*. Vol. 16, n° 4, p. 409-421, Jul/Aug, 2005.