



## نقش خود ارزیابی در بهبود کیفیت عملکرد مراکز دانشگاهی

داود نصرتی نیا (آموزشکده فنی و حرفه ای سما، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد نیشابور، نیشابور، ایران)

Email: davodnosratinia@yahoo.com

ابوالفضل نصرتی نیا (دانشگاه آزاد اسلامی، واحد نیشابور، گروه مدیریت بازرگانی، نیشابور، ایران)

Email: novin\_2464@yahoo.com

### چکیده:

آموزش عالی ایران در دو دهه گذشته به چالشها و مسائل متعددی مواجه شده است. گسترش کمی دانشگاه ها، کثرت موسسات آموزشی گوناگون، افزایش تعداد دانشجوین و گاهها وجود خیل عظیم دانش آموخته بیکار از جمله چالشهایی هستند که نظام آموزش عالی ایران را با مشکلات عدیده ای مواجه نموده است. این چالش ها لزوم مسئولیت پذیری و پاسخگویی را در نظام آموزش عالی ایران منجر شده است و نظام دانشگاهی را وادار به باز اندیشی در ساختار، رسالت، اهداف، کارکردها و فرایند های خود نموده است. از آنجا که دانشگاه ها از جمله مهمترین نهادهایی هستند که جوامع جهت رشد و توسعه به آنها نیاز دارند؛ شفافیت، پاسخ گویی و بهبود کیفیت در آنها الزامی است. تجربه ها ثابت نموده اند که دانشگاهها در صورتی می توانند بهترین خدمات را به جامعه ارائه دهند که دائما دغدغه بهبود کیفیت خدمات خود را داشته باشند. یکی از راه های تحقق این امر ارزیابی است. ارزیابی نظام های آموزشی یکی از ضروریات پویایی این نظام ها است. به عبارت دیگر، عدم وجود فرآیند ارزیابی مستمر در نظامهای آموزشی، موجب رکود آن ها می‌گردد. همچنین با توجه به تجارب بین المللی در خصوص تضمین کیفیت در آموزش عالی، الگوی اعتبارسنجی به عنوان یکی از مناسبترین الگوها برای تعیین کیفیت در آموزش عالی ایران تشخیص داده شده است که یکی از مراحل آن، فرایند خود ارزیابی است. ارزیابی درونی به عنوان یک رهیافت مشارکتی است که به بازنگری منظم، سیستماتیک و جامع فعالیت های نظام (موسسات آموزش عالی) می انجامد و مبتنی بر فرایندها و واقعیت های موجود موسسات است و اگر به عنوان یک ابتکار عمل از متن یک نظام با اهداف تقویت و حمایت از خلاقیت های درون گروهی و برنامه ریزی جهت ارتقاء کیفیت و فعالیت های آن نمود پیدا کند می تواند به تغییر وضعیت موجود و اصلاح نقاط ضعف و بهبود و ارتقاء کیفیت نظام یا برنامه مورد ارزیابی منجر شود. ارزیابی درونی می تواند راهکار مناسبی در بهبود کیفیت برای مدیریت عملکرد نظامهای آموزشی به ویژه مدیریت عملکرد موسسات آموزشی باشد. در این مقاله مولفه های گوناگون خودارزیابی مطرح گردیده و فرایند و مراحل پیاده سازی آن در نظام های آموزش عالی مورد بررسی قرار گرفته است.

### کلمات کلیدی

ارزیابی درونی، آموزش عالی، کیفیت



## ۱. مقدمه

نظام‌های آموزش عالی در کشورهای مختلف، در اثر تحولات جهانی در دو دهه گذشته، با روندهایی روبه‌رو شده‌اند که نه تنها فرایند عملیاتی آنها را تحت تاثیر قرار داده، بلکه هدف‌های آنها را نیز متحول کرده است. از جمله این روندها، می‌توان به جهانی شدن و دانش محور شدن اقتصاد و نیز به فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات اشاره کرد. از این رو اندیشیدن درباره تجربه گذشته آموزش عالی در ایران، سنجش کیفیت و ظرفیت‌سازی برای بهبودی و ارتقای کیفیت آن ضرورت دارد. گسترش کمی دانشگاه‌ها، کثرت موسسات آموزشی گوناگون و افزایش تعداد دانشجویان از جمله مسائلی است که مراکز دانشگاهی را ملزم به بازنگری و تغییر در برنامه‌ها و سیاست‌های خود می‌کند. اهمیت این امر از آن جهت است که سازمان‌ها، همانند افراد، از طریق اندیشیدن درباره تجربه‌هایشان به یادگیری دست می‌یابند. فرایند و محصول این اندیشیدن، تغییر رفتار سازمانی به سوی مطلوب است. در این راستا، دانشگاه به عنوان سازمان یادگیرنده، باید به اندیشیدن درباره تجربه‌های گذشته و خود تنظیمی آموزش برای دستیابی به کیفیت مطلوب بپردازد. [2].

امروزه دانشگاه‌ها به عنوان بخشی از نظام کلان آموزش عالی در فرایند توسعه یک کشور به عنوان مراکزی که به تربیت و آماده ساختن نیروی انسانی کارآمد، شایسته و ماهر برای پاسخگویی به نیازهای واقعی جامعه در زمینه‌های مختلف می‌پردازند، نقش حیاتی و کلیدی بر عهده دارند چرا که دانشگاه‌ها با برونداد‌های خود به جامعه عملاً در راه توسعه گام برمی‌دارند و با توجه به نقش و جایگاه دانشگاه‌ها و حساسیت بالای مردم به عملکرد این نهادها، باید در هر دو بعد کمی و کیفی به صورت متعادل رشد کنند که این امر مستلزم استقرار یک الگو و سازوکار مناسب ارزیابی است. بنابراین مراکز آموزش عالی به عنوان سازمان‌هایی یادگیرنده باید بتوانند وضع موجود خود را ارزیابی کنند، از تجربه‌های گذشته استفاده نمایند و در جهت حرکت به سوی کیفیت مطلوب گام بردارند. واضح است که وجود یک فرایند مدیریت عملکرد مطلوب در موسسات آموزش عالی ایران بهبود کیفی آنها را به دنبال خواهد داشت. مدیریت عملکرد در موسسات آموزش عالی به عملکرد دانشجویان، دانش‌آموختگان و اعضای هیات علمی و عوامل اثر گذار به کیفیت آنها توجه دارد و مولفه‌های کیفی این گونه از سازمانها را به نحو مطلوبی ارزیابی نموده و از نتایج آن جهت بهبود ضعف‌ها و تحکیم قوت‌ها استفاده می‌نماید. بنابراین نظام آموزش عالی به عنوان نظامی پویا و هدفمند نیازمند توجه و گسترش در هر دو بعد کمی و کیفی است که توجه به هر کدام از آنها بدون در نظر گرفتن دیگری منجر به ایجاد مسائل و مشکلاتی برای نظام آموزش عالی خواهد شد. در ارزیابی عملکرد موسسات آموزش عالی نیز عملکرد اعضای هیات علمی، دانشجویان، مدیران و کارکنان در ارزیابی مد نظر قرار می‌گیرد. در سال‌های اخیر الگوی اعتبارسنجی که خودارزیابی به عنوان بخشی از آن به حساب می‌آید به عنوان یکی از مناسب‌ترین و پرکاربردترین الگوها برای ارزیابی کیفی نظام‌های آموزش عالی به کار می‌رود. ارزیابی درونی می‌تواند راهکار مناسبی در بهبود کیفیت برای مدیریت عملکرد نظام‌های آموزشی به ویژه مدیریت عملکرد موسسات آموزشی و مراکز آموزش عالی باشد. [3].

## ۲. تعاریف و مفاهیم

### ۱.۱.۲ ارزیابی

هیلز (۱۹۹۴) به نقل از بوردن و دیوج هونگ (۲۰۰۳) می‌گوید ارزیابی به معنای قضاوت کردن به وسیله برخی از معیارها است، ارزیابی به معنای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها، جهت بررسی میزان دسترسی به هدف‌های سازمانی و هدف‌های عملکردی می‌باشد. بیبای به نقل از کیامنش (۱۳۸۱) تعریفی نسبتاً کامل از ارزیابی مطرح نموده است. او ارزیابی را در فرایند جمع‌آوری و تفسیر نظام‌دار شواهدی که در نهایت به قضاوت ارزشی با چشم داشت به اقدامی معین می‌انجامد، می‌داند. این تعریف چهار عنصر کلیدی را در برمی‌گیرد. عنصر اول نظام‌دار بودن



است که حاکی از درجه ای از دقت و برنامه ریزی جهت گردآوری اطلاعات است ، عنصر دوم تفسیر شواهد است و عنصر سوم قضاوت ارزشی است که ارزیابی را از حد توصیف فراتر می برد، چهارمین عنصر با چشم داشت به اقدامی معین حاکی از این امر است که ارزیابی آگاهانه و به منظور انجام اقدامی در آینده صورت می گیرد.[10].

### ۲.۲. اعتبارسنجی

اعتبار سنجی فرایندی است که مجموعه ای از استانداردهای از قبل تدوین شده را در یک سازمان مدنظر قرار می دهد و میزان تطابق وضعیت موجود موسسه را با آن استاندارد ها ارزیابی می کند . با مقایسه ویژگی های وضعیت موجود موسسه با استانداردهای از قبل تدوین شده ، کیفیت موسسه مورد سنجش قرار می گیرد.[6].

### ۳.۲. ارزیابی برونی

عبارتند از ارزیابی یک برنامه یا واحد آموزشی توسط افراد بیرون از آن واحد . این افراد می توانند خبرگان ، همگنان و یا بازرسان باشند . ارزیابی برونی به طور معمول متضمن بررسی گزارش ارزیابی درونی ، بازدید از موسسه و تحریر گزارش ارزیابی است . گزارش ارزیابی برونی در اختیار آژانس های اعتبار سنجی قرار می گیرد .[6].

### ۴.۲. ارزیابی درونی

عبارتست از فرایند جمع آوری و مدیریت منظم اطلاعات و تحلیل انتقادی آنها بر اساس نقاط قوت و ضعف ، فرصت ها و تهدید ها راجع به یک برنامه یا واحد آموزشی . این اطلاعات از طریق مدیریت یا اعضای هیات علمی و دست اندرکاران برنامه یا واحد و یا نظر خواهی از دانشجویان و فارغ التحصیلان و در صورت لزوم کارفرمایان جمع آوری می گردد .[6].

### ۵.۲. خودارزیابی

خود ارزیابی در ساده ترین شکل خود نوعی درون نگری در بعد تعیین ارزش و تحلیل تفاوت ها بین سطوح مورد انتظار ، سطوح ممکن و سطوح حاصل شده است .[6].

### ۶.۲. کیفیت

کلمه کیفیت معادل لاتین "Quality" و از ریشه عربی "کیف" و به معنی چگونگی، چونی، صفت و حالت چیزی است . فارغ از معنای لغوی آن اولین سؤالی که درباره آن مطرح می شود این است که واقعاً کیفیت به چه معنا است؟ کیفیت یک مفهوم چند شکلی و چند بعدی است . تصورات ، ارزش ها ، مقاصد کلی و اهداف خاص هر فرد یا گروه ذینفع ، پایه های تعریف کیفیت را تشکیل می دهند. کیفیت مجموع ویژگی ها و خصوصیات یک فرآورده یا خدمت است که بیانگر توانایی آن در برآورده کردن خواسته های بیان شده باشد . ادبیات مختلف موجود بیانگر این است که تلاشهای وافری برای تعریف این واژه صورت گرفته است، از آن جمله در صحنه صنعت و بازرگانی، کیفیت برای سالهای متمادی از جایگاه والایی برخوردار بوده است. از لحاظ تاریخی عقیده عمومی و کلی در مورد کیفیت برای اولین بار در صنعت ظاهر شده است، ادوارد دمینگ از جمله افرادی است که تلاشهای زیادی را برای بهبود کیفیت در صنعت و بازرگانی انجام داده است . آنچه که در تعریف کیفیت در حوزه صنعت و بازرگانی نقش اساسی ایفا کرده است، معیارها و ملاکهای مصرف کنندگان می باشد که همین امر موجب ظهور مفاهیمی نظیر، بهبود مستمرکیفیت و مدیریت کیفیت جامع شده است.[10].

### ۷.۲. کیفیت در آموزش عالی

مفهوم کیفیت در آموزش عالی به راحتی قابل تعریف نیست و هیچ گونه توافقی در مورد تعریف کیفیت در آموزش عالی وجود ندارد . پیچیدگی نظام آموزش عالی و مشخص نبودن اینکه واقعاً مصرف کننده آن کیست؟ و تولید آن چیست؟ تعریف کیفیت در آن را با مشکل مواجه نموده است. در آموزش عالی نیز آنچه که در تعریف کیفیت



مرکزیت دارد، دیدگاهها و نظرات مخاطبان می باشد. در آموزش عالی کیفیت تابع نظر مشاهده گر است. مشاهده گران و مخاطبانی که کیفیت را، خود تعبیر می کنند و با توجه به دیدگاه و نظر خود به تعریف آن میپردازند. لذا باید گفت ارائه نیمی از کیفیت همیشه با عینیت همراه نیست و با ذهنیت حرکت می کند، از این رو باید پذیرفت که کیفیت به راحتی قابل سنجش و اندازه گیری نخواهد بود و در نتیجه هم تعاریف هنجار مدار و هم تعاریف معیار مدار در مورد کیفیت می توانند معتبر و صحیح باشند. از نظر یونسکو کیفیت در آموزش عالی مفهومی چند بعدی است که به میزان زیادی به وضعیت محیطی نظام دانشگاهی، ماموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد. بر همین اساس نمی توان گفت که کیفیت از یک نظریه عمومی یا یک الگوی کلی بدست می آید. [10].

تعریف ارائه شده از سوی شبکه بین المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی در خصوص کیفیت تقریباً با اکثر فعالیتهای صورت گرفته در خصوص ارزیابی کیفیت، در سطح بین المللی و از جمله در ایران همناوست، این نهاد کیفیت را میزان تطابق وضعیت موجود نظامهای آموزش عالی با استانداردهای از قبل تعیین شده و رسالت، اهداف و انتظارات تعریف نموده است. [5].

### ۳. پیشینه پژوهش

#### ۳.۱. پیشینه کیفیت و تاریخچه ارزیابی در دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی جهان

اولین گامها در ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی در آمریکا برداشته شده است. در این کشور، در سال ۱۸۹۵ میلادی (۱۲۷۴ خورشیدی) کوشش برای اعتبارسنجی دانشگاهها و مؤسسه‌های آموزش عالی آغاز شد. سپس از نیمه اول قرن بیستم، انجمن‌های منطقه‌ای، ملی یا تخصصی برای سنجش کیفیت و قضاوت درباره صلاحیت مراکز آموزش عالی به ارزیابی و اعتبارسنجی برنامه‌ها، دوره‌ها یا دانشکده‌های تخصصی پرداخته‌اند. پس از آن کشورهای اروپایی سازوکارهایی را برای ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی پیاده سازی کردند که از آن جمله می توان به کمیته ملی ارزیابی در کشور فرانسه (۱۹۸۵ میلادی) و نهاد تضمین کیفیت برای آموزش عالی در انگلستان (۱۹۹۷ میلادی)، اشاره کرد. [۳].

از موارد دیگر نهاد کیفیت دانشگاههای استرالیا (AUQA) Australian Universities Quality Agency است که در سال ۲۰۰۱ میلادی تأسیس شد و از همان سال کوشش‌های آزمایشی خود را برای بهبود کیفیت از طریق ممیزی دانشگاههای استرالیا آغاز کرده است. در نهایت انجمن دانشگاه‌های اروپا، به عنوان نماد آموزش عالی اروپا (EUA, 2001) نهادی است که در سال ۲۰۰۱ با عضویت دانشگاه‌های اروپا در آن تشکیل شد. از جمله رسالت‌های این نهاد، یاری دادن به ایجاد ساز و کار تضمین کیفیت در دانشگاه‌های اروپاست. [15]. این نهاد، دانشگاه‌های داوطلب در کشورهای اروپایی را یاری می‌دهد تا به ارزیابی درونی خود بپردازند. سپس ارزیابی برونی دانشگاه داوطلب را سازمان می‌دهد و به قضاوت درباره کیفیت آنها می‌پردازد. مهم‌ترین اقدامی که این انجمن برای بهبود کیفیت آموزش عالی به عمل می‌آورد، شامل یاری دادن به ظرفیت‌سازی برای مدیریت راهبردی در دانشگاه‌های اروپا از طریق انجام ارزیابی درونی و برونی می باشد. [۳].

#### ۳.۲. پیشینه و تجربه های ارزیابی در دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی ایران

ارزیابی در آموزش عالی را می‌توان فرایند منظم و مستمر گردآوری داده‌ها و اطلاعات درباره تدریس، یادگیری، برنامه درسی، ساختار و اثربخشی سازمانی، بازنگری درونی و ساز و کار کنترل کیفیت تعریف کرد. [11]. بر حسب این تعریف، اولین کوشش برای ارزیابی در آموزش عالی ایران در سال ۱۳۷۵ خورشیدی آغاز شد. در این سال، طرح پیش



پژوهش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت آموزش پزشکی مورد تصویب هیات رئیسه وقت وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی قرار گرفت. سپس در سال ۱۳۷۶ در شش گروه آموزشی علوم پزشکی، طرح به اجرا درآمد. 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. بر این اساس، پیشنهاد شده بود که در چند دانشکده، از هر کدام، یک گروه آموزشی ارزیابی درونی انجام دهد. هر چند در این سال، اجرای ارزیابی درونی به تأخیر افتاد، در سالهای بعد گروه ترویج و آموزش کشاورزی و نیز گروه معماری (دانشکده هنرهای زیبا) در دانشگاه تهران به ارزیابی درونی پرداختند. گزارش اولیه ارزیابی درونی در این گروه‌ها نشان می‌دهد که فرایند ارزیابی درونی نقش مؤثری در بهبود کیفیت در این گروه‌ها داشته است. [12].

تأثیر مثبت ارزیابی درونی در دانشگاه‌های علوم پزشکی و سایر عوامل باعث شد که در تدوین برنامه سوم توسعه کشور، ارزیابی و ارتقای کیفیت آموزش عالی از طریق ارزیابی درونی و برونی مورد توجه قرار گیرد. از این رو در برنامه تحقیقات دانشگاهی (برنامه سوم توسعه) کارآمد کردن نظام ارزیابی، سنجش و ارتقای کیفیت آموزش و پژوهش مدنظر قرار گرفت. برای همین منظور، سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور یک ردیف اعتباری (۱۳۵۱۲) را تحت عنوان (ارزیابی و اعتبارسنجی مؤسسات و دانش‌آموختگان، برگزاری آزمون‌های جامع و تخصصی سراسری) به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری اختصاص داد. 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. از آن جمله می‌توان به تشکیل گروه ارزشیابی در مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی، وابسته به سازمان یاد شده، اشاره کرد. برای جلب توجه دانشگاه‌های جامع و تخصصی غیرپزشکی، سازمان سنجش آموزش کشور به برگزاری کارگاه‌های آموزشی و ارزیابی درونی پرداخت. سپس نظر دانشگاه‌ها را برای ارزیابی درونی جلب کرد. از جمله دانشگاه‌های دولتی که کوشش زیادی در امر ارزیابی درونی به عمل آورده‌اند می‌توان از دانشگاه اصفهان، دانشگاه علامه طباطبایی و دانشگاه صنعتی امیرکبیر نام برد. در این باره کوشش گروه‌های ریاضی دانشگاه صنعتی امیرکبیر در ایجاد دلبستگی به مفهوم ارزیابی درونی و انگاره‌پردازی درباره بهبود کیفیت در آموزش عالی قابل توجه بوده است. همچنین گروه آموزشی آمار دانشگاه علامه طباطبایی در به ثمر رساندن ارزیابی درونی و تعمیم این کوشش به گروه‌های آموزشی آمار سایر دانشگاه‌های کشور قابل ذکر است. گروه یاد شده سعی بر آن داشته که از طریق انجمن آمار ایران بتواند سایر گروه‌های آموزشی آمار دانشگاه‌ها را ترغیب کند تا ابتدا به ارزیابی درونی خود بپردازند و سپس با ایجاد کمیته کشوری ارزیابی آموزش آمار، مقدمات ارزیابی برونی آن‌ها را نیز فراهم آورند. علاوه بر کوشش‌های اجرایی یاد شده، در راستای تدوین چارچوبی نظری برای سنجش کیفیت و بومی کردن آن در دانشگاه‌های کشور، تاکنون دو طرح پژوهشی مصوب دانشگاه تهران (در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی) به اجرا درآمده و نتایج آن منتشر شده است. [۳].

#### ۴. ضرورت استقرار نظام ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی ایران

برای هر نظام آموزش عالی به طور اعم و برای نظام‌های دانشگاهی به طور اخص، سه کارکرد اصلی مورد توجه بوده است: الف) تولید دانش، اشاعه و تسهیل کاربرد آن؛ ب) تربیت نیروی انسانی و ج) عرضه خدمات تخصصی. در راستای کارکردهای یاد شده از دانشگاه‌ها انتظار می‌رود که: (۱) دسترسی به آموزش عالی را تسهیل کنند، (۲) رابطه برنامه‌های آموزشی با نیازهای جامعه زیر پوشش خود را افزایش دهند و (۳) کیفیت فعالیتهای دانشگاهی را به طور مستمر بهبود بخشند. در سه دهه گذشته نسبت جمعیت دانشجویی ایران به افراد گروه سنی ۱۸ تا ۲۴ ساله از ۵ درصد به بیش از ۲۰ درصد افزایش یافته است [۴]. اما نسبت افزایش سایر عوامل نظام آموزش عالی (از جمله هیأت علمی، فضای آموزشی و غیره) با رشد جمعیت دانشجویی هماهنگ نبوده است. بنابراین حفظ کیفیت آموزش عالی



همزمان با ایجاد فرصت‌های بیشتر یادگیری به منظور پاسخ دادن به تقاضای اجتماعی در آموزش عالی، یکی از دغدغه‌های نظام آموزش عالی است.

تجربه‌های بین‌المللی نشان می‌دهد که برای بهبود کیفیت نظام‌های دانشگاهی باید به ارزیابی درونی کیفیت گروه‌های آموزشی پرداخت و از این طریق مشارکت اعضاء هیأت علمی را جلب کرد [۵]. پس از آن از طریق ساختارسازی و جلب اعتماد دانشگاهیان، به ارزیابی برونی اقدام کرد. از آنجا که گروه آموزشی هسته اصلی فعالیت‌های هر دانشگاه به حساب می‌آید و بهبود کیفیت دانشگاه به بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی آن وابسته است، انجام فرآیند ارزیابی مستمر در سطح گروه آموزشی گامی مؤثر در رشد کیفی دانشگاه و در نتیجه ارتقاء کیفیت نظام آموزش عالی است. بنابراین در تحقق هدف یاد شده از هر دانشگاه به طور خاص و از نظام آموزش عالی به طور اعم، انتظار می‌رود که ساختار سازمانی لازم برای تقویت ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی را فراهم آورد.

## ۵. چالش‌ها و موانع ارزیابی کیفیت در ایران

- موارد زیر را میتوان از مهم‌ترین چالش‌ها و موانع ارزیابی کیفیت در مراکز آموزش عالی ایران به شمار آورد.
- سیاسی بودن عزل و نصب مدیریت‌های دانشگاهی سبب عدم ثبات دانشگاه و در نتیجه باعث افت کیفیت و ناکارآمدی رویه ارزیابی آن می‌شود.
- در برخی از مراکز دانشگاهی مشاهده شده است که دادن اختیارات به دانشگاه سبب قدرت گرفتن برخی افراد و تشکیل باندهایی شده است که حقوق همکاران خود و دانشجویان را با استفاده از اختیارات داده شده، پایمال می‌نمایند. این رویه‌ها منجر به صوری شدن فرآیندهای ارزیابی شده و جامعه دانشگاهی را نسبت به ارزیابی بی‌اعتماد می‌سازند. دلیل عدم مشارکت بسیاری از اعضاء هیأت علمی یا دانشجویان در این مسأله نهفته شده است. بنابراین ایجاد مدیریت مردم‌سالار در دانشگاه با تعبیه نهادهای نظارتی لازم سبب توزیع قدرت بین تمام دانشگاهیان اعم از هیأت علمی و دانشجو میگردد. [۲].
- با توجه به روحیه پدرسالارانه حاکم بر جامعه دانشگاهی، بیشتر از دانشجو ایفای نقش شخص مطیع و فرمانبردار انتظار می‌رود تا یک شریک و ذینفع آموزشی.
- پذیرش دانشجو به عنوان شریک آموزشی سبب میگردد که از یک سو به نظرات انتقادی او توجه شود و از سوی دیگر نسبت به بهبود کیفیت خود احساس مسئولیت نماید.
- دانشجویان برای ایفای نقش نظارتی و انتقادی خود در فرآیند ارزیابی کیفیت باید احساسات و سطحی‌نگری را کنار گذاشته و عقلانیت و واقع‌بینی را پیشه کنند.
- نظارت و ارزیابی از بالا به پایین که به صورت اجرایی انجام می‌شود بایستی به ارزیابی حرفه‌ای از پایین به بالا با محوریت خود ارزیابی (ارزیابی درونی) تبدیل گردد.
- یکی از ملزومات ارزیابی کیفیت وجود شفافیت در تمام سطوح دانشگاهی است. با توجه به وضعیت کنونی آموزش عالی بایستی در تمام سطوح مذکور شفاف سازی صورت گیرد. چرا که پنهان کاری قاتل کیفیت دانشگاهی است.
- برای ایفای نقش نهادهای مدنی غیر دولتی در ارزیابی بیرونی کیفیت بایستی انجمن‌های علمی و حرفه‌ای فعال شوند.
- قوانین ارزیابی و تضمین کیفیت در ایران به صورت مصرح و مصوب در سطح ملی وجود ندارد. لذا تصریح و تصویب قوانین ارزیابی و تضمین کیفیت حیاتی می‌باشد.
- در اکثر نظام‌های عالی پیشرفته یک نهاد ملی برای ارزیابی و تضمین کیفیت وجود دارد که وظیفه سیاستگذاری کلان برای ارزیابی‌های کیفیت و فراهم نمودن زمینه ارزیابی بیرونی مراکز آموزش عالی را برعهده دارد. با توجه به اینکه نهادهای فعلی متولی ارزیابی کیفیت به صورت جزیره‌ای و جزئی عمل کرده و



قابلیت انجام رسالت‌های جدید تضمین کیفیت را ندارند، لذا ایجاد یک نهاد ملی برای ارزیابی کیفیت حائز اهمیت می‌باشد. [13].

## ۶. الگوی اعتبارسنجی، الگوی مناسب و متناسب جهت ارزیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی

برای ارزیابی موسسات آموزش عالی، الگوهای ارزیابی می‌توانند به بهترین نحو به امر ارزیابی یاری برسانند. برای ارزیابی الگوهای متعددی ارائه شده است. این الگوها به سه دسته کلی زیر تقسیم می‌شود:

(۱) الگوهای مبتنی بر تحقق اهداف

(۲) الگوهای قضاوتی (قضاوت بر اساس ملاکهای درونی، قضاوت بر اساس ملاکهای بیرونی)

(۳) الگوهای تسهیل تصمیم‌گیری

از میان تمامی این الگوها ۵ الگوی: تحقق هدف (الگوی تایلر)، الگوی ارزیابی اختلافی، الگوی ارزیابی سیپ، الگوی ارزیابی یوسی ال ای و الگوی اعتبارسنجی در موسسات آموزش عالی کاربرد بیشتری داشته‌اند. [7]. الگوی اعتبارسنجی یکی از با سابقه‌ترین الگوهای ارزیابی آموزشی خصوصاً در آموزش عالی است و در عین حال از بحث انگیزترین الگوها نیز به شمار می‌رود. [5]. از لحاظ تاریخی این الگو از دهه آغازین قرن بیستم به منظور قضاوت درباره سازمانهای آموزشی مورد استفاده واقع شده است، انجمن نورت - سنترال (دانشگاههای شمال مرکزی آمریکا) از جمله پیشگامان استفاده از این الگو در آموزش عالی بوده است. [4].

انجمن اعتبارسنجی آموزش عالی آمریکا (۲۰۰۳). این الگو را بدین صورت تعریف می‌کند. "اعتبارسنجی فرایند بررسی کیفی بیرونی موسسات آموزش عالی برای تحریک آنها در تضمین کیفیت و بهبود آن می‌باشد". دام (۲۰۰۰) در تعریف اعتبارسنجی می‌گوید «اعتبارسنجی عبارت است از نظارت رسمی برنامه و موسسه، توسط اعضای بیرونی برای سنجش کیفی آنها» این نظارت منجر به اعطای رتبه به آنها می‌شود، بطور کلی اعتبارسنجی بدین مورد می‌پردازد که آیا برنامه یا موسسه مطابق با استانداردهای از پیش تدوین شده است یا خیر؟ در این الگو از طرف موسسه یا سازمانهای ارزیابی، با فاصله‌های زمانی از موسسه، دانشکده و یا مدرسه مورد ارزیابی، بازدید به عمل می‌آید و موسسه با توجه به معیارهای کمی از قبل تعیین شده و با توجه به آنچه که در حال حاضر وجود دارد مورد قضاوت و ارزیابی قرار می‌گیرد، این الگو یک مطالعه همه جانبه را از تمام ابعاد یک موسسه انجام می‌دهد. [9]. انجمن اعتبارسنجی آموزش عالی آمریکا به نقل از ایتون (۲۰۰۱) مراحل اعتبارسنجی را به ترتیب ذیل معرفی نموده است:

(۱) ارزیابی درونی

(۲) ارزیابی بیرونی (تشکیل هیات همگنان، بازدید، قضاوت)

ارزیابی درونی نوعی از تحقیقات عملی است که از بهبود سازمانی و تغییرات برنامه ریزی شده حمایت می‌کند، نقش ارزیابی درونی تنها تحلیل مساله و ارائه راه حل نیست. بلکه نقش آن تصحیح اشتباهات و اجرای راه‌حلهای ارائه شده جهت برطرف نمودن نقاط ضعف و کمبودها می‌باشد. منظور از ارزیابی درونی آنست که دست اندرکاران نظام نسبت به هدفهای نظام و مسائلی که در تحقق این هدفها وجود دارد، آگاهی بیشتری بدست آورند، سپس میزان دستیابی به آنها را بسنجند، تا بر اساس آن به برنامه ریزی فعالیت‌های آینده جهت بهبود کیفیت بپردازند، به عبارت دیگر در ارزیابی درونی، میزان تطابق هدفهای نظام با وضعیت موجود آن ارزیابی و بر اساس آن فعالیت‌های آینده برنامه ریزی می‌شود. [4]. ارزیابی درونی به عنوان یک رهیافت مشارکتی که به بازنگری منظم، سیستماتیک و جامع فعالیت‌های نظام (موسسات آموزش عالی) می‌انجامد و مبتنی بر فرایندها و واقعیت‌های موجود موسسات است.



## ۷. فرایند اجرای ارزیابی درونی در مراکز آموزش عالی

در ادامه جهت شناسایی بیشتر فرایند ارزیابی درونی به ذکر مراحل و فرایند آن پرداخته می‌شود، لازم به ذکر است که در نظام آموزش عالی این فرایند در سه سطح گروه‌های آموزشی، دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها قابل اجراست، که در این مقاله، فرایند اجرایی آن در سطح گروه‌های آموزشی توضیح داده می‌شود.

### ۱.۷. آشنا نمودن اعضاء نظام (اعضای هیات علمی) با فلسفه، ضرورت و اهداف ارزیابی درونی

تا زمانی که اعضاء نظام با ارزیابی درونی و کارکردهای آن آشنا نباشند، انجام ارزیابی درونی نتایج مفید خود را بدست نخواهد داد، از آنجا که این فرایند مبتنی بر مشارکت است، لذا لازم است برای مشارکت هر چه بیشتر، اعضاء نظام با این فرایند، ضرورت، فلسفه و اهداف آن آشنا باشند. فهم ارزیابی درونی به معنای انجام بدون نقص آن و دستیابی به نتایج مطلوب می‌باشد. در این مرحله ضمن آشنایی اعضاء نظام و ایجاد انگیزه و رغبت در آنها کمیته ای مرکب از ۳ تا ۵ نفر تحت عنوان « کمیته راهبری ارزیابی درونی » تشکیل می‌شود. این کمیته نقش بسزایی در هماهنگی و برنامه ریزی فرایند ارزیابی دارد. برنامه ریزی انجام ارزیابی و تنظیم جدول زمانبندی مراحل و تقسیم کار بین اعضاء در این مرحله صورت می‌گیرد. [4].

### ۲.۷. تصریح رسالت و اهداف گروه

در این مرحله رسالت و اهداف گروه به عنوان مبنایی برای ترسیم وضعیت مطلوب و مرجعی برای مقایسه تصریح می‌گردد. اهداف مبنای مقایسه نتایج ارزیابی اند. در واقع کیفیت و یا عدم کیفیت با توجه به میزان دسترسی به رسالت و اهداف مشخص می‌شود. علاوه بر آن رسالتهای و اهداف به عنوان مبنایی در تدوین ملاکها، شاخصها و استانداردها (معیارها قضاوت) نیز می‌باشند. [1].

### ۳.۷. تعریف و تدوین عوامل ارزیابی

با توجه به دیدگاه سیستمی عوامل مختلف دروندادی، فرایندی و بروندادی، در عملکرد نظام دخیلند و تمامی آنها به نوعی در کیفیت نظام اثر گذارند. حال اگر یک گروه آموزشی را به عنوان یک نظام (سیستم) در نظر بگیریم موارد ذیل از اهمیت بالایی برخوردار است:

۱- جایگاه سازمانی، مدیریت و سازماندهی؛ ۲- اعضاء هیأت علمی؛ ۳- دانشجویان به تفکیک مقاطع؛ ۴- دانش آموختگان به تفکیک مقاطع؛ ۵- برنامه های درسی و دوره های آموزشی؛ ۶- فرآیند تدریس و یادگیری؛ ۷- پژوهش؛ ۸- امکانات و تجهیزات؛ ۹- رسالت و اهداف.

### ۴.۷. تعریف و تدوین ملاکهای ارزیابی

ملاکها عبارتند از ویژگیها یا جنبه هایی از پدیده ها و عوامل مورد ارزیابی که قضاوت درباره آنها انجام می پذیرد. با توجه به آنکه عوامل مورد ارزیابی حالت کلی دارند برای ارزیابی آنها لازم است که آنها را به ملاکها تبدیل نمود. ملاک سطح خردتر از عامل است که جنبه های اصلی عامل را تحت پوشش قرار می دهد. [4].

### ۵.۷. تعریف و تدوین نشانگرها (شاخصها) و استانداردها (معیارهای قضاوت)

نشانگرها یا شاخها را می توان عمده ترین مشخصه یا ویژگی هر ملاک تعریف کرد، که مجموعه ای از آنها می تواند به بهترین نحو ممکن کیفیت گروه را نمایان کند. در این مرحله تک تک ملاکها به نشانگرها تقسیم می شوند. به عنوان مثال ملاک « ترکیب و توزیع اعضاء هیات علمی » می تواند به نشانگرهای ذیل تقسیم شود: ۱- نسبت اعضاء هیات علمی به دانشجو؛ ۲- مرتبه اعضاء هیات علمی؛ ۳- سابقه اعضاء هیات علمی؛ ۴- مدرک تحصیلی اعضاء هیات علمی و... [8].

### ۶.۷. مشخص کردن داده های مورد نیاز، طراحی و تدوین ابزارهای جمع آوری اطلاعات و منابع جمع آوری اطلاعات

در این مرحله داده های مورد نیاز با توجه به متغیرهای تشکیل دهنده نشانگرها، و منابع جمع آوری اطلاعات تعیین می شوند. با توجه به متغیرهای اصلی هر نشانگر، سوالات مناسب طرح و در قالب ابزاری خاص، با توجه به منبع





جمع آوری داده‌ها تدوین می‌شوند. [11]. برخی از منابع مهم جهت جمع آوری داده‌ها عبارتند از: هیأت علمی، مدیران گروه، دانشجویان، دانش‌آموختگان، کارفرمایان، مسئولین، امکانات و تجهیزات، اسناد و مدارک.

#### ۷.۷. گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این مرحله پس از طراحی و تدوین ابزارهای اندازه‌گیری داده‌ها، داده‌های لازم از منابع جمع آوری داده‌ها جمع آوری می‌گردند و داده‌های گردآوری شده از طریق روشهای آماری توصیفی و یا استنباطی تجزیه و تحلیل شده و برای قضاوت در مورد عوامل، ملاکها و نشانگرها مورد استفاده واقع می‌شوند. [14]. در این مرحله، با توجه به داده‌های جمع آوری شده و تجزیه و تحلیل آنها و با استفاده از استانداردهای تدوین شده قضاوت صورت گرفته و وضعیت کیفی هر کدام از عوامل و ملاک‌ها و نشانگرهای مربوطه مشخص می‌شود. در این مرحله است که نقاط قوت و ضعف گروه آشکار می‌گردد.

#### ۸.۷. تدوین گزارش ارزیابی درونی

معمولاً گزارش ارزیابی درونی در دو نوبت ارائه می‌شود، در مرحله اول یک گزارش اولیه تهیه شده و اعضاء گروه آن را مطالعه نموده و پس از بررسی آن پیشنهادات خود را برای بهبود وضع موجود گروه ارائه می‌کنند و در مرحله بعدی پس از تطبیق نظرات، گزارش نهایی آماده می‌گردد. پیشنهادات ارائه شده در این گزارش از اهمیت فراوانی برخوردار است چرا که گروه میتواند با عملی نمودن آنها فاصله خود را تا وضعیت مطلوب بکاهد. این گزارشها توسط هیأت‌های همگنان بررسی شده و از آنها جهت تدوین استانداردهای نظارت بیرونی استفاده می‌شود.

#### ۸. جمع بندی و نتیجه گیری

با توجه به چالشهای متعددی که امروزه نظام آموزش عالی ایران با آنها مواجه شده است، بهبود و تضمین کیفیت در آن الزامی شده است. با توجه به تجارب بین المللی در خصوص تضمین کیفیت در آموزش عالی، الگوی اعتبارسنجی به عنوان یکی از مناسبترین الگوها برای تعیین کیفیت در آموزش عالی ایران تشخیص داده شده است. این الگو الگویی دو مرحله‌ای است. که مرحله اول آن یعنی «ارزیابی درونی» به یکی از رویکردهای مهم جهت بهبود کیفیت عملکرد نظامهای آموزش عالی در ایران تبدیل شده است، مرحله دوم این الگو یعنی «ارزیابی بیرونی» پس از اتمام ارزیابی درونی در گروههای مشابه و تشکیل هیات همگنان صورت می‌گیرد. که در ایران تاکنون این مرحله اجرا نشده است. از آنجا که یکی از ساز و کارهای مدیریت عملکرد در تولید و توسعه کیفیت ارزیابی عملکرد است، ارزیابی درونی می‌تواند رهنمودهای بعدی را جهت بهبود عملکرد اعضاء نظام و یا بطور کلی نظام مورد ارزیابی ارائه دهد. همانگونه که در مدیریت عملکرد برای توسعه کیفیت. وضعیت موجود ارزیابی می‌شود، در ارزیابی درونی نیز وضعیت موجود ارزیابی شده و با وضعیت مطلوب (استانداردها) مقایسه می‌شود. ارزیابی درونی به دلیل مشارکت اعضاء نظام در ارزیابی دقیقاً منطبق با این ساز و کارهای مدیریت عملکرد است که باید برای ایجاد کیفیت استراتژی مشارکت در تولید کیفیت حاکم شود. در این فرایند با تشکیل کمیته راهبری ارزیابی درونی و یا به تعبیری تشکیل حلقه کیفیت نخستین گام جهت جلب مشارکت اعضاء برداشته می‌شود. با تمام ویژگیهای مطلوبی که ارزیابی درونی دارد، تاثیر آن بستگی به پذیرش آن از جانب اعضاء نظام و عدم مقاومت آنها در برابر تغییر می‌باشد. لذا لازم است قبل از انجام هر ارزیابی آمادگی برای ارزیابی و تغییر در اعضاء نظام ایجاد شود. زیرا آمادگی برای تغییر، مقاومتها در برابر تغییرات را می‌کاهد. حال اگر تغییرات مناسبی در عملکرد افراد و عملکرد موسسات ایجاد شود کیفیت نیز افزایش می‌یابد و مدیریت عملکرد می‌تواند با دریافت بازخوردهای ناشی از ارزیابی به رفع نقاط ضعف و کاستیها بپردازد. ارزیابی درونی می‌تواند راهکار مناسبی در بهبود کیفیت برای مدیریت عملکرد نظامهای آموزشی به ویژه مدیریت عملکرد موسسات آموزشی باشد.



## ۹. منابع و مراجع

- [1] ادوارد، سالیس. مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش. ترجمه: سیدعلی صدیقی (۱۳۸۰)، تهران: نشر هوای تازه.
- [2] اسحاقی، فاخته، (۱۳۸۵)، ارزیابی درونی کیفیت گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- [3] بازرگان، عباس (۱۳۷۴). ارزیابی درونی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال سوم، شماره ۳ و ۴.
- [4] بازرگان، عباس (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها، فرایند عملیاتی). تهران: انتشارات سمت.
- [5] بازرگان، عباس (۱۳۷۶). کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی، نگاهی به تجربه های ملی و بین المللی، فصلنامه رهیافت، شماره ۱۵۵.
- [6] حجازی، یوسف (۱۳۸۷). راهنمای گام به گام ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- [7] زین آبادی، حسن رضا (۱۳۸۳). ارزیابی درونی کیفیت گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه تربیت معلم تهران. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی
- [8] سلطانی، ایرج (۱۳۸۳). مدیریت عملکرد و ساز و کارهای اجرایی آن در تولید کیفیت. فصلنامه مطالعات مدیریت، شماره ۴۲ و ۴۱.
- [9] محمدی، رضا (۱۳۸۱). ارزیابی درونی کیفیت گروه آموزشی ریاضی (محض و کاربردی) دانشگاه صنعتی امیرکبیر. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه تهران، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.
- [10] هاشمی، حامد، تحلیل الگوی اعتبارسنجی و ارزیابی درونی جهت ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام دانشگاهی، پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران، اردیبهشت ماه ۱۳۹۰.
- [11] Bazargan, A. (2002a). *Issues and Trends in Quality Assurance and Accreditation : A Case Study of Iran. Proceedings of The First Global Forum in International Quality Assurance Accreditation and The Recognition of Qualification in Higher Education, UNESCO, Paris: 17-18 Oct. 2002, Paris: UNESCO.*
- [12] Bazargan, A. (2002b) *Measuring Access to Higher Education and Higher Education Quality: A case study from Iran. Prospects, 32(3): 365-371.*
- [13] Cowin, B. (1994). *Initiation change through internal evaluation promoting ownership of program and service evaluation results. Institutional research and development.*
- [14] Damme, Drik vau (2000). *Accreditation in global higher education, the need for international information and cooperation. Memo for the commission on global accreditation of the international association of university president.*
- [15] Tovar, Edmundo (2001). *A practical case for the self - evaluation of a European computer science schools. Educational Conference in university of Madrid.*