



## بررسی اجزای اصلی نظام‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی

فاخته اسحاقی، کارشناس ارشد پژوهشی مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین

کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور

Email: fa.eshaghi@yahoo.com

رضا محمدی، عضو هیات علمی و رئیس مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین

کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور

Email: remohamadi@yahoo.ca

### چکیده

نظام‌های آموزش عالی جهان در دو دهه گذشته نسبت به تضمین کیفیت خود از حساسیت ویژه‌ای برخوردار شده‌اند و به ایجاد نظام‌های ملی برای ارزیابی و تضمین کیفیت پرداخته‌اند. این نظام‌ها از رویکردها، سطوح، اهداف، روش‌ها، ابزارهای گردآوری، نحوه گزارش دهی و پیامدهای مختلفی برخوردارند که بررسی آنها می‌تواند برای استقرار نهاد ملی ارزیابی و تضمین کیفیت، مثمرتر باشد. در این راستا، در مقاله حاضر اجزای اصلی نظام‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی مورد بررسی قرار گرفته و نتایج آن نشان می‌دهد که نظام‌های مذکور از سه رویکرد اصلی اعتبارسنجی، سنجش و ممیزی، در سطح موسسه‌ای یا برنامه‌ای و در دامنه محلی (ایالتی) یا ملی و مشترک یا مجزا در بخش دانشگاهی و غیردانشگاهی استفاده می‌کنند. همچنین در اغلب موارد این نظام‌ها مستقل دولتی هستند، معیارها و استانداردهای ارزیابی به طور مشترک توسط ذی‌نفعان مختلف تدوین می‌گردد، سه روش خود-ارزیابی، بررسی همگنان و ارزیابی بیرونی برای بررسی کیفیت استفاده می‌شود، ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل گزارش‌های خود-ارزیابی، بازدید از محل، نظرسنجی (پرسشنامه، مصاحبه و ...) و شاخص‌های عملکردی (داده‌های آماری و کمی) هستند، دو هدف اصلی تضمین کیفیت بهبود و پاسخگویی است و پیامدهای آن شامل: گزارش، رویه‌های پیگیری، ارتباط ارزیابی با تخصیص بودجه می‌باشد. بر این اساس با توجه به تحقیق انجام شده، در پایان مدلی در خصوص اجزای اصلی نظام تضمین کیفیت ترسیم و راهکارهایی جهت استقرار نظام جامع تضمین کیفیت آموزش عالی در ایران پیشنهاد شده است.

واژه‌های کلیدی: کیفیت - تضمین کیفیت - نظام آموزش عالی.



آموزش عالی در طول دو دهه گذشته با چالش‌ها و مسائل عدیده‌ای مواجه بوده است. جهانی شدن، توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات، رشد فزاینده تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی و به تبع آن افزایش فزاینده دانشجویان و رقابت با سایر بخش‌های اقتصادی و اجتماعی جهت کسب منابع، کاهش منابع مالی دولتی و فشار مستمر از سوی جامعه، کارفرمایان، دانشجویان و سایر نهادهای ذی‌نفع جهت مسئولیت‌پذیری، شفافیت امور، پاسخگویی و اطمینان‌دهی در خصوص کیفیت علمی از جمله این چالش‌ها محسوب شده و نظام‌های دانشگاهی را ملزم به طراحی و استقرار ساختارها و رویه‌هایی برای تضمین کیفیت<sup>۱</sup> نظام آموزش عالی و پاسخگویی بیشتر نموده است. بر این اساس مؤسسات آموزش عالی باور دارند که اگر خواهان بقاء و استمرار فعالیت‌هایشان به عنوان یک نهاد متعالی هستند، ارتقاء و تضمین کیفیت آنها بایستی در اولویت باشد. بر این اساس تضمین کیفیت آموزش عالی یک احساس عمومی مشترک در شرایط رقابتی روزافزون دنیای امروز به منظور «کاهش عدم اطمینان» تلقی می‌شود و پاسخی ضروری به انتظارات، بحث‌ها و سوالات مورد نظر جامعه و دولت در خصوص فعالیت و عملکرد آموزش عالی است [۲۳ و ۲۰].

پیرو این مهم کنفرانس بین‌المللی «دانشگاه قرن بیست و یکم» نیز در مورد تضمین کیفیت در آموزش عالی توصیه می‌کند که کشورهای عضو به تأسیس نهادهای ملی برای تضمین کیفیت کلیه مؤسسات آموزش عالی اعم از خصوصی و دولتی اقدام نمایند [۲۲].

بنابراین به منظور پاسخگویی به نیاز یاد شده، ایجاد نهادها و نظام‌های بین‌المللی، منطقه‌ای و ملی گوناگون جهت ارزیابی و تضمین کیفیت آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی دانشگاه‌ها مورد توجه قرار گرفته است [۲۴ و ۱]. تعداد آنها در سطح ملی در پنج قاره جهان در سال ۲۰۰۳ میلادی (۱۳۸۲ خورشیدی) به بیش از ۷۰ مورد در ۴۸ کشور بالغ شده است [۱۴] و مطالعه در خصوص این نظام‌ها، نشان دهنده تنوع آنها در خصوص رویکردها، سطوح، اهداف، روش‌ها، ابزارهای گردآوری، نحوه گزارش‌دهی و پیامدهای حاصل از فعالیت‌های تضمین کیفیت می‌باشد.

در این راستا لازم بذکر است که علی‌رغم توجه به موضوع کیفیت آموزش عالی ایران از سال ۱۳۷۹ و اقدام در خصوص آن، تاکنون نظام ملی تضمین کیفیت ایجاد نشده و فعالیت‌های مربوط به آن در ارزیابی درونی (خود-ارزیابی) گروه‌های آموزشی دانشگاهی خلاصه شده است. بر این اساس پیرو ضرورت توجه به ساختارسازی در حوزه تضمین کیفیت آموزش عالی، درسند نقشه جامع علمی کشور (راهبرد کلان ۶/راهبرد ملی ۲/اقدام ملی ۹) که در سال ۱۳۸۹ به تصویب رسیده بر «ایجاد نهاد ملی مدیریت ارزشیابی و اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی» تأکید شده است. از این رو مقاله حاضر به مطالعه اجزای اصلی نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی در جهان می‌پردازد که نتایج این پژوهش می‌تواند در استقرار مدلی مناسب برای تضمین کیفیت آموزش عالی کشور مفید واقع گردد.

## ۲. تضمین کیفیت در آموزش عالی

کاربرد تضمین کیفیت در حوزه آموزش عالی تا حدودی با نقش مهم اجتماعی - اقتصادی که آموزش در توسعه جوامع محلی، ملی و جهانی دارد، پیچیده شده است. ادغام اصول تضمین کیفیت با آموزش عالی، از زمانیکه نیاز به

<sup>1</sup>. Quality Assurance



سیستم تضمین کیفیت مشخص به عنوان یکی از اهداف فرآیند بولونیا بنا گذاشته شد، موضوع گسترده ای در سطح اروپا شده است. حرکت به سوی یکپارچه سازی تضمین کیفیت با آموزش عالی، برای موسسات و دانشجویان از طریق اقدام برای دستیابی به یک مدل در همکاری های بین المللی آموزش عالی که باعث بهبود کیفیت، شفافیت و رتبه بندی می شود و نیز مطالعاتی که در این فرآیند انجام شده، مزیت داشته است [۱۹].

تضمین کیفیت یک اصطلاح فراگیر و اشاره کننده به بازنمایی، بهبود و ارتقاء مستمر کیفیت نظام، موسسات یا برنامه‌های آموزش عالی است و به عنوان یک سازوکار منظم بر پاسخگویی و بهبود بر اساس ارائه اطلاعات و قضاوت از طریق یک فرایند منسجم و معیارهای توافق شده، تمرکز می‌نماید و اغلب به عنوان بخشی از مدیریت کیفیت آموزش عالی در نظر گرفته می‌شود [۲۶]. به عبارت دیگر تضمین کیفیت در آموزش عالی را می‌توان شامل کلیه خط‌مشی‌ها، سیاست‌گذاری‌ها، فرایندها و فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده که از طریق آن‌ها کیفیت آموزش عالی حفظ، ارتقاء و توسعه می‌یابد، دانست [۱۶].

تضمین کیفیت مسئولیت ملی و بین المللی است و شامل دو بعد اصلی زیر است:

- تضمین درونی کیفیت: به خط مشی ها و سازوکارهای موسسه یا برنامه برای تضمین تحقق اهداف و نیز استانداردهایی که بطور کلی برای آموزش عالی یا بطور خاص برای یک تخصص یا رشته تحصیلی بکار می روند، اشاره می کند.

- تضمین بیرونی کیفیت: به اقدام های یک نهاد بیرونی (نهاد تضمین کیفیت) که عملکرد موسسه یا برنامه هایش را برای تعیین این که آیا استانداردهای تعیین شده را برآورده می کند، اشاره دارد [۳].

همچنین تضمین کیفیت در نقش‌های چندگانه‌ای به شرح زیر مورد استفاده قرار می‌گیرد:

- آموزشی عالی را تصریح می‌کند. اساساً تضمین کیفیت، استانداردها یا معیارهایی را برای کیفیت دربر می‌گیرد که به وسیله مجموعه‌های ذی‌نفع (دولت، مؤسسات آموزش عالی، رشته‌ها و تخصص‌ها، کارفرمایان) مورد توافق قرار گرفته است.

- از تلاش‌های اصلاحی حمایت می‌کند. استانداردهای کیفیت به تعریف انتظارات مؤسسات آموزش عالی و برنامه‌هایشان کمک می‌کند.

- یک پایه‌ای برای برنامه‌ریزی آتی فراهم می‌کند. به وسیله استانداردها مؤسسه از نظر وضع موجود جهت برنامه‌ریزی بهتر برای آینده وضوح می‌یابد.

- یک ساختاری برای بهبود آموزشی فراهم می‌کند. هدف تضمین کیفیت فقط ارزیابی نیست بلکه هدف آن افزایش سطح کیفیت آموزشی نیز می‌باشد.

- استفاده‌کنندگان را برای تصمیم‌گیری بهتر کمک می‌نماید [۱۸].

### ۱.۳. اجزای اصلی نظام های تضمین کیفیت در آموزش عالی

#### ۱.۳.۱. رویکردهای تضمین کیفیت

نهادهای تضمین کیفیت یک یا چند رویکرد متفاوت تضمین کیفیت را بر اساس نظام‌های مختلف خود اتخاذ می‌کنند [۲۸]. سه رویکرد اصلی برای تضمین کیفیت، اعتبارسنجی، سنجش و ممیزی می‌باشند. اعتبارسنجی با سنجش و ممیزی در دیدگاه‌هایشان متفاوت هستند. هر دو روش اعتبارسنجی و سنجش، کیفیت تدریس - یادگیری را کنترل می‌کنند، در حالی که ممیزی بر رویه‌های درونی اقتباس شده توسط مؤسسات آموزش عالی به منظور دستیابی به اهدافشان، متمرکز می‌شود [۱۵].



اعتبارسنجی، ارزشیابی است از این که آیا مؤسسه یا برنامه، استانداردهای حداقلی و ویژگی‌های یک موقعیت خاص را محقق می‌کند [۸] و برونداد آن تصمیم بلی/ خیر است [۲۸]. این روش کاربرد گسترده‌ای در تضمین کیفیت دارد. در آمریکا هر دو اعتبارسنجی مؤسسه‌ای و برنامه‌ای، روش اصلی تضمین کیفیت هستند. اعتبارسنجی برنامه‌ها بر پایه‌ای منظم، به وسیله حدود نیمی از نهادهای تضمین کیفیت اروپایی نیز استفاده می‌شود. این روش غالباً در کشورهای آلمانی زبان توسط نهادهای هلندی و نروژی و سوئدی به کار برده می‌شود. اعتبارسنجی مؤسسات نیز به طور منظم توسط ۲۲٪ نهادهای اروپایی مورد استفاده قرار می‌گیرد [۹].

سنجش، نوعی ارزشیابی است که قضاوت‌های نمره‌ای درباره کیفیت را انجام می‌دهد و از این منظر فراتر از اعتبارسنجی است که قضاوت دوگانه را ایجاد می‌کند [۸]. سنجش سؤال می‌کند که تا چه اندازه بروندادها مناسب هستند؟ و نتیجه آن یک ارزیابی کمی و یک نمره (عددی یا توصیفی) است [۲۸]. سنجش‌های مؤسسه‌ای یا برنامه‌ای به وسیله نهادهای تضمین کیفیت اروپایی استفاده می‌شوند. سنجش برنامه‌ای یکی از چندین روش غالب مورد استفاده است و به طور منظم در ۵۳٪ نهادهای اروپایی خصوصاً نروژ، هلند یا کشورهای انگلیسی زبان، انجام می‌شود. سنجش مؤسسه‌ای گسترده‌تری دارد و در ۲۲٪ نهادهای اروپایی به طور منظم انجام می‌شوند [۱۱].

ممیزی، کنترل می‌کند که تا چه اندازه مؤسسه، اهداف عینی و ضمنی خود را محقق کرده است [۲۸] و سؤال می‌کند که آیا فرایندها اثربخش هستند؟. این رویه بر خلاف اعتبارسنجی یا سنجش یک بررسی جامع از منابع و فعالیت‌های مؤسسه یا برنامه را ندارد و به طور مستقیم کیفیت تدریس - یادگیری را ارزیابی نمی‌کند، بلکه ممیزی بر فرایندهایی که به وسیله مؤسسات آموزش عالی به منظور تضمین و بهبود کیفیت اجرا می‌شود، متمرکز می‌گردد. در اروپا، ممیزی مؤسسه‌ای به طور منظم به وسیله ۲۸٪ نهادهای تضمین کیفیت انجام می‌شود و در ایرلند و انگلستان و برخی نهادهای نروژی و کشورهای عضو اتحادیه اروپا کاربرد دارد، اما کاربرد ممیزی‌های برنامه‌ای، خیلی رایج نیست [۱۱].

### ۲.۳. سطح بررسی کیفیت

این موضوع بحث گسترده‌ای است که آیا بررسی کیفیت باید بر سطح مؤسسه‌ای متمرکز باشد یا برنامه‌های دانشگاهی. اقدامات مربوط به این حوزه در میان کشورهای اروپای غربی به طور وسیعی متنوع هستند. در دانمارک، هلند و پرتغال تمرکز بر برنامه‌های دانشگاهی است، در برخی مؤسسات آموزش عالی آلمان بر سطح مؤسسه‌ای متمرکز است و در فرانسه، انگلستان و ایرلند در هر دو سطح مؤسسه‌ای و برنامه‌ای انجام می‌شود. خارج از اروپا، بسیاری از کشورها با بررسی‌های مؤسسه‌ای شروع کرده‌اند اما با گسترش حوزه‌های علمی به طور حرفه‌ای، گرایش به سمت رویکردهای برنامه‌ای به وجود آمده است [۱۰].

### ۳.۳. دامنه ارزیابی

دامنه تحت پوشش نهادهای تضمین کیفیت به طور قابل توجهی در میان و بین نظام‌های آموزش ملی مختلف، متفاوت است:

- طبقه‌بندی اول در سطح منطقه‌ای (محلی) انجام می‌شود. برخی نهادها، ارزیابی‌های مؤسسات آموزش عالی را در یک منطقه تعیین شده انجام می‌دهند (مانند کانادا، آمریکا، بلژیک، آلمان، اسپانیا و ...) و در برخی دیگر، نهاد تضمین کیفیت ملی همه مناطق را تحت پوشش قرار می‌دهد.



- طبقه‌بندی دوم بر اساس نوع مؤسسات آموزش عالی است. در برخی کشورها، نهادهای تضمین کیفیت هر دو مؤسسات آموزش عالی دانشگاهی و غیردانشگاهی را پوشش می‌دهند (مانند آلمان، ایسلند، انگلستان، کشورهای نوردیک به استثنای سوئد و پرتغال) و در سایر موارد، نهادهای مجزایی برای تضمین کیفیت در بخش دانشگاهی و غیردانشگاهی وجود دارد. در هر دو مورد تمایز بیشتری می‌تواند بین مؤسسات آموزش عالی دولتی و خصوصی وجود داشته باشد [۲۵].

### ۴.۳. سازمان‌ها و نهادهای اصلی دست‌اندرکار تضمین کیفیت

اغلب کشورها یک نهاد تضمین کیفیت هماهنگ‌کننده دارند. نهادهای تضمین کیفیت معمولاً به وسیله دولت ملی یا محلی یا به وسیله خود مؤسسات آموزش عالی، ایجاد می‌شوند. این نهادها یک سازمان مستقل با یک شورای راهبری هستند. با این وجود مؤسسات و دولت نمایندگانی در هیأت مدیره نهاد تضمین کیفیت دارند یا در تأمین مالی نهاد و ارزیابی‌ها سهیم هستند. در اروپا، منبع اصلی تأمین سرمایه تضمین کیفیت آموزش عالی، دولت است اما مؤسسات آموزش عالی نیز در ۱/۳ موارد سهیم هستند. نهادهای تضمین کیفیتی که به وسیله دولت تأمین بودجه نمی‌شوند، به وسیله مؤسسات مورد ارزیابی تأمین مالی می‌گردند که از این نوع می‌توان به بلژیک، فرانسه، لیتوانی، رومانی و هلند اشاره کرد [۱۵]. سایر ذی‌نفعان شامل دانشجویان، فارغ‌التحصیلان، کارفرمایان و ... نقش محدودی در رویه‌های تضمین کیفیت اروپا دارند [۲۱].

### ۵.۳. معیارها و استانداردها

برای هر برنامه دانشگاهی امکان‌پذیر است که استانداردها یا حداقل الزاماتی که برای دانش‌آموختگان مورد انتظار است، تعریف شود. استانداردها می‌تواند در قالب یک گزاره به طور کلی یا با شروط خاص دانش، درک، مهارت‌ها و نگرش مورد نظر برای دانش‌آموختگان موفق، توصیف شوند [۲۷]. معیارهای ارزیابی می‌تواند به وسیله نهاد تضمین کیفیت، یک نهاد دولتی، یک گروه متخصص یا نهاد تخصصی تدوین شود؛ اما آنها اغلب به طور مشترک توسط ذی‌نفعان مختلف تدوین می‌گردند [۱۱]. به عنوان مثال، در استرالیا، بیانیه ملی برای فرایند تأیید آموزش عالی به وسیله کمیته مشترکی در آموزش عالی پیشنهاد و توسط شورای وزارتی آموزش تصویب می‌شود [۴].

### ۶.۳. روش‌های مورد استفاده برای بررسی کیفیت

بیشتر نهادهای تضمین کیفیت از سه روش برای بازبینی کیفیت تحت عنوان خود-ارزیابی و پیرو آن بررسی همگنان و یا ارزیابی بیرونی استفاده می‌کنند. از دیدگاه کلی، انتخاب رویکرد کیفیت (اعتبارسنجی/سنجش/ممیزی) تأثیری در عناصر روش‌شناسی ندارد [۱۵].

خود-ارزیابی: عنصر کلیدی در بیشتر رویه‌های ارزیابی است [۲۱] و به وسیله بسیاری از مؤسسات آموزش عالی انجام می‌شود [۷]. در آمریکا، سنت دیرینه‌ای از انجام خود-ارزیابی در رویه‌های اعتبارسنجی وجود دارد و مؤسسات آموزش عالی برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات بر این اساس در رویه‌های موجود، گرایش دارند [۶]. در اروپا خود-ارزیابی در ۹۴٪ رویه‌های سنجش و ۶۸٪ رویه‌های اعتبارسنجی وجود دارد [۱۱].

بازبینی همگنان: ارزیابی است که به وسیله دیگر دانشگاهیان (معمولاً با رشته همسان) انجام می‌شود [۱۳]. این روش در ارزیابی پژوهش غالب بوده است و در حال حاضر به طور فزاینده‌ای در ارزیابی تدریس و یادگیری نیز کاربرد دارد. در رویه‌های اعتبارسنجی، بازبینی‌های همگنان با بررسی گزارش خود-ارزیابی و بازدید از مؤسسه مورد ارزیابی انجام می‌شود [۹].



ارزیابی بیرونی: هیات‌های ارزیابی کیفیت، اعضای غیردانشگاهی و افرادی از سایر کشورها را نیز به همراه همگنان در برمی‌گیرد [۲۸]. به عنوان مثال در آمریکا هیأت‌های ارزیابی شامل افراد غیر دانشگاهی که از آموزش عالی ذی‌نفع هستند، می‌باشد [۹]. در نظام تضمین کیفیت دانمارک نیز هیأت‌های همگنان علاوه بر متخصصان دانشگاهی و حرفه‌ای، شامل نمایندگان از کارفرمایان نیز هستند [۲۱].

### ۷.۳. ابزار گردآوری داده

۴ منبع اصلی برای گردآوری داده در سازوکارهای تضمین کیفیت مورد استفاده قرار می‌گیرد:

گزارش‌های خود-ارزیابی: معمولاً پایه‌ای برای هیأت‌های همگنان یا تیم‌های ارزیابی بیرونی فراهم می‌کنند [۱۱]. بازدید از محل: به طور گسترده به دنبال خود-ارزیابی انجام می‌شود و ارتباط نزدیکی با گزارش‌های خود-ارزیابی دارند. این ابزار در رویه‌های تضمین کیفیت اروپا و آمریکا کاربرد گسترده‌ای دارد (همان منبع). نظرسنجی (پرسشنامه، مصاحبه و ...): در ارتباط با رویه‌های ارزیابی تهیه می‌شوند. در اروپا نظرسنجی به اندازه سایر موارد رایج نیست و در کمتر از نیمی از نهادها، برخی انواع نظرسنجی انجام می‌شود. به عنوان مثال مرکز ارزیابی دانمارک نظرسنجی‌هایی را در میان کاربران برنامه‌های دانشگاهی شامل دانشجویان، فارغ‌التحصیلان دوره‌های اخیر و کارفرمایان انجام می‌دهد [۲۰]. عموماً نظرسنجی در سنجش بیشتر از رویه‌های اعتبارسنجی کاربرد دارد [۱۱]. شاخص‌های عملکردی (داده‌های آماری و کمی): کاربرد شاخص‌های عملکردی به عنوان یک ابزار سیاسی در آموزش عالی، در حال گسترش است و اصولاً فشار حاصل از پاسخگویی عمومی است [۱۲]. تدوین چند شاخص عملکردی مناسب منجر به مقایسه مؤسسات آموزش عالی شده و در بسیاری کشورها از سوی دولتمردان حمایت می‌شود [۱۰]. در نظام‌های تضمین کیفیت اروپا، داده‌های کمی غالباً شامل اطلاعات دانشجویان و اعضای هیأت علمی (از جمله نرخ افت تحصیلی، میانگین مدت تحصیل، تعداد اعضای هیأت علمی و ...) است و در برخی موارد شامل اطلاعاتی از عوامل بیرونی می‌باشد، مثل آمار مربوط به بازار کار در دانمارک [۱۱].

### ۸.۳. ماهیت و هدف تضمین کیفیت

رویه‌های تضمین کیفیت می‌تواند دو هدف اصلی را به کار گیرد: بهبود و پاسخگویی. یک تعادل سختی بین این دو هدف وجود دارد که به طور غالب مسأله ناسازگاری را مطرح می‌کند [۲۷]. پاسخگویی: معمولاً (نه همیشه) با اطلاعات دولتی و قضاوت درباره تناسب یا سطح رضایت به دست آمده در ارتباط است. برای هدف پاسخگویی، رویه‌های کیفیت بر مبنای معیارهای تعیین شده به وسیله ذی‌نفعان بیرونی و مؤسسات می‌باشند و گزارش‌ها شامل گزاره‌های عینی از بازده‌ها است و منتشر می‌شود. هدف از انتشار، اطلاع‌رسانی عمومی عملکرد مؤسسات آموزش عالی است [۱۷]. این رویکرد معمولاً در کشورهایی نظیر انگلستان که استقلال مؤسسه‌ای قابل توجهی وجود دارد، رایج است [۵].

بهبود (رویکرد تکوینی): رویه‌های کیفیت با هدف بهبود، قصد ارتقای عملکرد آتی را به جای قضاوت صرف درباره عملکرد گذشته دارند [۲۰] جایی که این رویکرد غالب باشد، گزارش‌ها برای مخاطبان دانشگاهی نوشته می‌شود و تأکید بر روی پیشنهاد است. این رویکرد در کشورهایی که بخش آموزش عالی، تحت مقررات دولتی شدید است (نظیر قاره اروپا) رایج می‌باشد [۵].

### ۹.۳. پیامدهای سازوکارهای تضمین کیفیت

پیرو انجام رویه‌های ارزیابی، پیامدهای زیر حاصل می‌گردد:



گزارش: نهادهای تضمین کیفیت گزارشی درباره مؤسسه آموزش عالی یا برنامه مورد بررسی تهیه می‌کنند. در برخی نظام‌ها، این گزارش‌ها منتشر می‌شود [۵]. در اروپا در ۱۳٪ موارد گزارش منتشر نمی‌شود. انتشار گزارش اغلب وابسته به رویکرد مورد استفاده نهاد تضمین کیفیت است. محتوای گزارش‌ها نیز از نظامی به نظام دیگر متنوع است. تقریباً همه گزارش‌ها شامل تحلیل و نتیجه‌گیری هستند؛ در حالی که فقط یک سوم موارد شامل شواهد عینی می‌باشند. در ۸۹٪ از موارد نیز، گزارش‌ها شامل پیشنهادها هستند [۱۱].

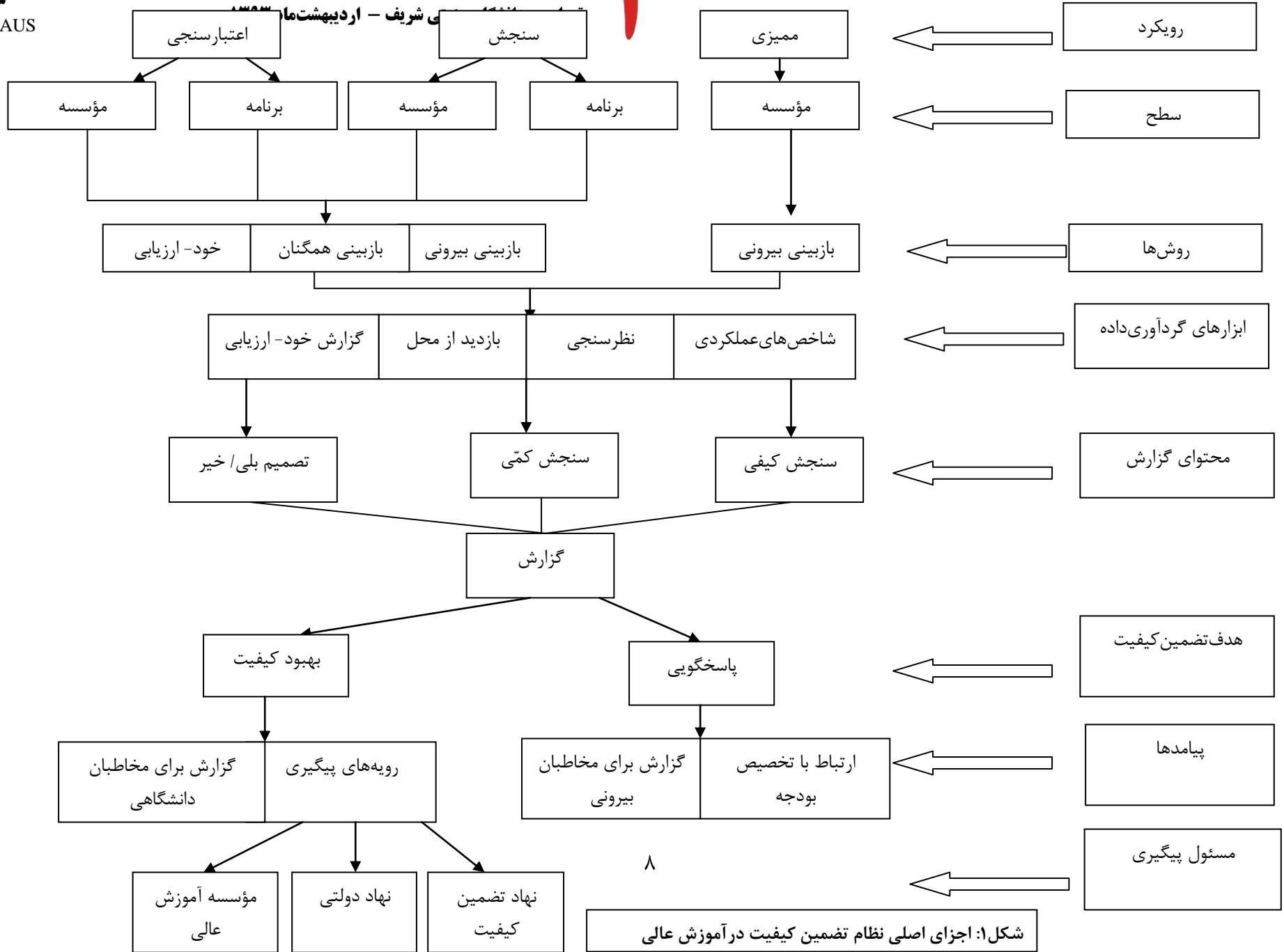
رویه‌های پیگیری: مسئولیت‌پذیری برای رویه‌های پیگیری می‌تواند برعهده دولت، نهاد تضمین کیفیت یا خود مؤسسه آموزش عالی باشد. بر اساس تحقیقی در اروپا در ۳۹٪ موارد نهادهای تضمین کیفیت، در ۴۶٪ دولت مرکزی یا ایالتی و در ۷٪ موارد مؤسسه آموزش عالی، مسئول پیگیری یافته‌های ارزیابی هستند [۱۵].

ارتباط ارزیابی با تخصیص بودجه: موضوع بحث برانگیزی است که آیا تخصیص بودجه عمومی به مؤسسات آموزش عالی باید به طور کلی یا خاص مبتنی بر نتایج رویه‌های ارزیابی باشد [۲۱]. وودهاوس (۱۹۹۹) بیان می‌کند که بازبینی‌های کیفیت پژوهش اغلب به طور مستقیم با تصمیمات بودجه در ارتباط است. ضمناً درون جامعه دانشگاهی دیدگاه کلی وجود دارد که مبتنی ساختن بودجه تدریس فقط بر اساس نتایج، می‌تواند بیشتر منجر به پنهان شدن مشکلات شود تا حل آنها. معهدا کشورهای استرالیا، انگلستان و اسکاتلند تخصیص بودجه را به طور حاشیه‌ای با بازبینی‌های کیفیت مرتبط کرده‌اند [۱۵].

#### ۴. جمع بندی و نتیجه گیری

اوایل قرن بیستم را می‌توان دوران توسعه سریع نظام‌های مختلف ارزیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی دانست که دغدغه حفظ، بهبود، ارتقاء و تضمین کیفیت تقریباً در هر کشوری مطرح شده و به دنبال آن ساختارها و رویکردهای متنوعی در سطوح مؤسسه‌ای، ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی جهت تحقق این امر ایجاد شده‌اند. در این راستا بررسی نظام‌های تضمین کیفیت نشان می‌دهد که نهادهای مذکور از سه رویکرد اصلی اعتبارسنجی، سنجش و ممیزی، در سطح مؤسسه‌ای یا برنامه‌ای و در دامنه محلی (ایالتی) یا ملی و مشترک یا مجزا در بخش دانشگاهی و غیردانشگاهی استفاده می‌کنند. همچنین در اغلب موارد این نهادها مستقل دولتی هستند، معیارها و استانداردهای ارزیابی به طور مشترک توسط ذی‌نفعان مختلف تدوین می‌گردند، سه روش خود-ارزیابی (به عنوان روش کلیدی و پایه)، بررسی همگان و ارزیابی بیرونی برای بررسی کیفیت استفاده می‌شود، ابزارهای گردآوری داده شامل گزارش‌های خود-ارزیابی، بازدید از محل، نظرسنجی (پرسشنامه، مصاحبه و ...) و شاخص‌های عملکردی (داده‌های آماری و کمی) هستند، دو هدف اصلی تضمین کیفیت بهبود و پاسخگویی است و پیامدهای آن شامل: گزارش، رویه‌های پیگیری، ارتباط ارزیابی با تخصیص بودجه می‌باشد. بنابراین با توجه به نتایج بررسی می‌توان مدل شکل شماره ۱ را برای اجزای اصلی یک نظام جامع تضمین کیفیت در آموزش عالی ترسیم نمود:

اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی



شکل ۱: اجزای اصلی نظام تضمین کیفیت در آموزش عالی





بنابراین با توجه به این که با گذشت بیش از یک دهه از اقدام در حوزه ارزیابی و تضمین کیفیت در آموزش

عالی ایران، هنوز نظام ملی در این خصوص شکل نگرفته و مسبب اصلی در محدود بودن رویه‌های ارزیابی به ارزیابی درونی (خود-ارزیابی) گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها و عدم توسعه و کاربرد سایر رویه‌ها در کلیه سطوح نظام دانشگاهی، فقدان استانداردهای مشخص و عدم پیگیری و کاربست یافته‌های ارزیابی، بحساب می‌آید و ضرورت آن در نقشه جامع علمی کشور نیز مورد تاکید قرار گرفته است، حمایت دولت و تلاش مدیران و جامعه دانشگاهی را می‌طلبد. بر این اساس در راستای مدل فوق‌الذکر پیشنهاد می‌شود که نهاد هماهنگ کننده‌ای جهت سیاستگذاری و مدیریت فعالیت‌های ارزیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی تشکیل شود که با توجه به متمرکز و دولتی بودن آموزش عالی کشور، نهاد مستقل دولتی که حمایت و تامین سرمایه دولت را به همراه داشته باشد و با شورای راهبری متشکل از مدیران دولتی وزارت متبوع و نمایندگان جامعه دانشگاهی و بازار کار از استقلال حرفه‌ای و تخصصی لازم جهت اداره امور خود برخوردار باشد، گزینه مناسبی خواهد بود. همچنین با توجه به تنوع نظام آموزش عالی اعم از دانشگاه‌های دولتی، پیام نور، آزاد، جامع علمی-کاربردی و آموزش مجازی، نظام مذکور می‌بایستی حالت چترگونه و شبکه‌ای داشته و از طریق کمیته‌های تخصصی، همگی زیرنظام‌های آموزش عالی را تحت پوشش قرار دهد.

## ۵. منابع و مراجع

- [۱] بازرگان، عباس (۱۳۸۲)، "ظرفیت سازی برای ارزیابی و ارتقاء کیفیت نظام آموزش عالی: تجربه‌های بین‌المللی"، فصلنامه مجلس و پژوهش؛ ۱۰(۴۱):ص ۱۴۱-۱۵۸.
- [۲] فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸)، دانشگاه ایرانی و مسئله کیفیت. تهران: انتشارات آگاه.
- [۳] میشل، مارتین و آنتونی استلا (۲۰۰۶). تضمین بیرونی کیفیت در آموزش عالی. ترجمه: رضا محمدی (۱۳۸۸). تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- [4] Australian Qualifications Framework (2000), National Protocols for Higher Education Approval Processes, [www.aqf.edu.au/pdf/protocols.pdf](http://www.aqf.edu.au/pdf/protocols.pdf)
- [5] Billing, D. (2004) International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Communitarity or diversity?, Higher Education, Vol. 47.
- [6] Brennan, J. (1997) Authority, Legitimacy and Change: the rise of quality assessment in higher education, Higher Education Management, Vol. 9, No. 1.
- [7] Brennan, J. and Shah, T. (2000) Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries, Higher Education, Vol. 40.
- [8] Dill, D.D. (2000) Designing Academic Audit: lessons learned in Europe and Asia, Quality in Higher Education, Vol. 6, No. 3.



- [9] Eaton, J. S. (2004) *Accreditation and Recognition of Qualifications in Higher Education: the United States, in Quality and Recognition in Higher Education, OECD.*
- [10] El-Khawas, E. De Pietro-Jurand, R. and Holm-Nielsen, L. (1998) *Quality Assurance in Higher Education: Recent Progress; Challenges Ahead, Human Development Network, Education, World Bank, Washington, D.C. [www1.worldbank.org/education/tertiary/quality.html](http://www1.worldbank.org/education/tertiary/quality.html).*
- [11] ENQA (2003) *Quality procedures in European Higher Education, ENQA Occasional Papers 5, Helsinki.*
- [12] Ewell, P. T. (1999) *Linking Performance Measures to Resource Allocation: exploring unmapped terrain, Quality in Higher Education, Vol. 5, No. 3.*
- [13] Frederiks, M.M.J. Westerheijden, D.F. and Weusthof, P.J.M. (1994) *Stakeholders in Quality: Improvement in Five Higher Education Systems, in L.C.J. Goedegeburre and F.A.*
- [14] *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQA/AHE) (2003), Quality Assurance Agencies. Dublin: HETAC.*
- [15] Kis, V. (2005). *Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. Available at: [www.oecd.org/edu/tertiary/review](http://www.oecd.org/edu/tertiary/review).*
- [16] Lamicq & H. T Jensen (2001); *Towards Accreditation Schemes for Higher Education in European. Final Project Report.*
- [17] Middlehurst, R. and Woodhouse, D. (1995) *Coherent Systems for External Quality Assurance, Quality in Higher Education, Vol. 1, No. 3.*
- [18] Peace lenn, M. (2004); *Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in East Asia and the Pacific. Available at: [www.worldbank.org/education/tertiary/documents/strengthening/Wb-support-in-eap.pdf](http://www.worldbank.org/education/tertiary/documents/strengthening/Wb-support-in-eap.pdf).*
- [19] *The National Unions of Students of Europe (2002). European Student Handbook on Quality Assurance in Higher Education. Available at: [www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/ESIB/QAhandbook.pdf](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/ESIB/QAhandbook.pdf).*
- [20] Thune, C. (1996) *The Alliance of Accountability and Improvement: the Danish experience, Quality in Higher Education, Vol. 2, No. 1.*
- [21] Thune, C. (1998) *The European systems of quality assurance. Dimensions of harmonisation and differentiation, Higher Education Management, Vol. 10, No. 3.*
- [22] Unesco. (2001). *policy paper for change and development in higher education. paris: Unesco .*
- [23] Van Damme, D. (2000). *Accreditation in Global Higher Education: The Need for International Information and Cooperation. Commission on Global Accreditation of IAUP, International Association of University Presidents.*
- [24] Van Damme, D. (2002), *Trends and Models in International Quality Assurance in Higher Education in Relation to Trade in Education. Higher Education Management and Policy, 4(3): 93-136 .*
- [25] Van Damme, D. Van der Hijden, P. and Campbell, C. (2004) *International Quality Assurance and Recognition of Qualifications in Higher Education: Europe, in Quality and Recognition in Higher Education, OECD .*
- [26] Vlasceanu, V. I. Grunberg, L. & Parlea, D. (2007); *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions (second edition); Bucharest: UNESCO – CEPES.*
- [27] vroeijenstijn, A.I. (1995) *Governments and university: opponents or allies in quality assurance?, Higher Education Review, London, Vol. 27, No. 3.*



اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی

تهران - دانشگاه صنعتی شریف - اردیبهشت‌ماه ۱۳۹۳

شماره مقاله

1058 – QAUS

[28] Woodhouse, D. (1999) *Quality and Quality Assurance, Quality and Internationalisation in Higher Education*, OECD-IMHE .