

از سنجش توانایی متقاضیان ورود به آموزش عالی تا سنجش و ارزشیابی کیفیت دانشگاهی

رضا محمدی^۱ جواد حاتمی^۲ فرانک مختاریان^۳

چکیده

نظام آموزش عالی به عنوان عامل زمینه‌ساز تحقق سیاست‌های توسعه پایدار کشور عمل می‌کند. این نظام با تولید و انتشار دانش، تربیت نیروی انسانی متخصص و ارائه خدمات تخصصی به جامعه در عمل در راه توسعه همه‌جانبه گام برمی‌دارد. در واقع آینده علمی و فنی کشور بسته به کمیت و کیفیت عملکردی نظام آموزش عالی است. بر این اساس حساسیت خاصی نسبت به عملکرد آن وجود دارد.

این که نظام آموزش عالی تا چه اندازه در این راستا حرکت می‌کند؟ از چه کم و کاستی‌هایی برخوردار است؟ در چه حوزه‌هایی مطلوب عمل کرده و در چه حوزه‌هایی مطلوبیت کامل را نداشته است؟ چه کمک‌هایی برای ارتقاء کیفیت عملکردی آن می‌تواند ارائه کرد؟ و مبانی برنامه‌ریزی توسعه و تعالی آن کدامند؟ پاسخ به این پرسش‌ها مستلزم طراحی و استقرار یک نظام جامع ارزشیابی کیفیت است. به عبارت بهتر کیفیت به خودی خود بهبود و

۱- عضو هیأت علمی سازمان سنجش آموزش کشور

۲- عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت مدرس، رئیس مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی

۳- کارشناس ارشد پژوهشی سازمان سنجش آموزش کشور، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه تهران

ارتقاء نمی‌یابد و پدیده‌ای تصادفی نیست؛ بلکه باید برای آن برنامه‌ریزی کرد. بر این اساس با طراحی سازوکارهای ارزشیابی می‌توان با نگاهی نظام‌مند نقاط قوت و ضعف، فرصت‌ها و تهدیدهای آموزش عالی را شناخت و بر اساس داده و اطلاعات مستند و واقعی به برنامه‌ریزی برای تعالی آن پرداخت. سازمان سنجش آموزش کشور به عنوان نهاد ملی تخصصی، سنجش علمی و ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی را برعهده دارد. در این مقاله عملکرد یک‌دهه‌ای سازمان در حوزه ارزشیابی کیفیت همراه با تحلیلی از عملکرد چند دهه سازمان در حوزه سنجش توانایی متقاضیان ورود به آموزش عالی (به عنوان یکی از ابعاد اصلی تضمین تعالی کیفی آموزش عالی) و پیشنهادهای لازم برای استقرار نظام جامع ارزشیابی و تضمین کیفیت ارائه خواهد شد.

کلید واژه‌ها: سنجش علمی، ارزشیابی کیفیت، نظام جامع تضمین کیفیت آموزش عالی

مقدمه

نظام آموزش عالی و زیرمجموعه‌های آن نقش هدایت و راهبری نظام علم و فناوری کشور و تحقق سیاست‌های توسعه پایدار را برعهده دارند. این نظام دارای کارکردهای مشهود و نتایج و پیامدهای نامشهود است که انتظار می‌رود جملگی برای تعالی و رفاه جامعه و ملت باشند. در این میان، حوزه‌های صف و ستاد وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در تحقق اهداف آموزش عالی و انتظارات جامعه از آن، نقش مهمی ایفا می‌کنند. سازمان سنجش آموزش کشور نیز به عنوان یکی از سازمان‌های تابعه وزارت، در طول عمر پرفراز و نشیب خود دو وظیفه اصلی و در عین حال راهبردی را برعهده داشته است. این دو مأموریت در طول زمان با چالش‌هایی مواجه بوده اما با توجه به کیفیت و کمیت فرایندهای کاری خود، اعتماد و اطمینان جامعه و دولت را در دوره‌های مختلف با خود به همراه داشته است. از سال ۱۳۴۷ تاکنون این دو فعالیت با عناوین مختلف برای جامعه عمل‌پوشاندن به هدف تعالی هدایت استعدادها برای نیازهای کشور و تعالی کیفی آموزش با رعایت اصل عدالت و برابری برای مخاطبان و ذینفعان خود، راهبری و هدایت شده‌اند. نقطه ثقل این کیفیت عملکردی سازمان و به تبع آن رضایت مخاطبان را باید در بدنه کارشناسی و فرایندهای کاری آن دانست؛ چرا که امروزه بیشتر مدیران با این امر موافق هستند که دلیل عمده توجه به کیفیت، کسب رضایت مشتریان است. (Evans,)

6: 2008). ضمن اینکه افزایش رقابت جهانی و تأثیر انتخاب مشتری، سازمان‌ها را بر آن می‌دارد تا خود را به صورت مجدد سازماندهی کرده و بر مبنای سرعت، دقت، هزینه، کیفیت، نوآوری، انعطاف‌پذیری و پاسخگویی به مشتری با یکدیگر به رقابت بپردازند (Holbeche, 2005: 5). از این رو سازمان‌هایی که به دنبال تعیین حوزه‌های بهبود فرایند هستند باید توجه خاصی را به «فرایندهای نامشهودتر» خود مبذول نمایند. همه فرایندها بدون در نظر گرفتن اولویت آنها برای سازمان، هزینه‌هایی واقعی را به دنبال دارند. این هزینه‌ها می‌تواند بسیار بالا باشد. از طریق فرایندهای کسب‌وکار و طراحی قواعد، توأم با ابزارهای ترغیب‌کننده، سازمان‌ها باید اولویت فرایندهای پشتیبان خود را افزایش داده، جهت‌گیری هزینه‌ای درستی را برای فرایندهای خود تعیین کرده و از طریق خط‌مشی و طراحی مجدد برای کاهش هزینه و تأخیرهای موجود آنها را بهبود بخشند. در بلندمدت و میان‌مدت نیز باید رضایت ذینفعان از این فرایندها و به همان نسبت، منافع محسوس در سطح عملیاتی سازمان افزایش یابد (Nyika, 2009). بنابراین در مقاله حاضر سعی بر آن است که فعالیت‌های سازمان سنجش در مدیریت و راهبری «نظام سنجش آموزش کشور» و «ارزشیابی کیفیت آموزش عالی» مورد بررسی قرار گیرد. بر این اساس، پرسش‌های زیر مورد توجه قرار گرفته است:

۱- فعالیت‌های سازمان سنجش در حوزه سنجش علمی کدامند؟

۲- حوزه‌های فعالیت سازمان سنجش در استقرار نظام جامع تضمین کیفیت آموزش عالی کدامند؟

۳- فعالیت‌های سازمان سنجش در استقرار نظام جامع تضمین کیفیت آموزش عالی چه نتایجی را به همراه داشته است؟

سنجش علمی داوطلبان ورود به آموزش عالی

آزمون‌های ورودی استاندارد برای اولین بار در آمریکا در دهه‌های اول قرن بیستم اجرا شدند. در ابتدا این نوع آزمون‌ها با مشکلات زیادی در رابطه با معیارهای پذیرش روبه‌رو بودند چون نیازهای مربوط به هر دوره تحصیلی و آزمون‌های ورودی در این دانشگاه‌ها بسیار متنوع بودند. رؤسای دوازده دانشگاه برتر شمال شرقی آمریکا در سال ۱۹۰۰ یک نهاد به نام

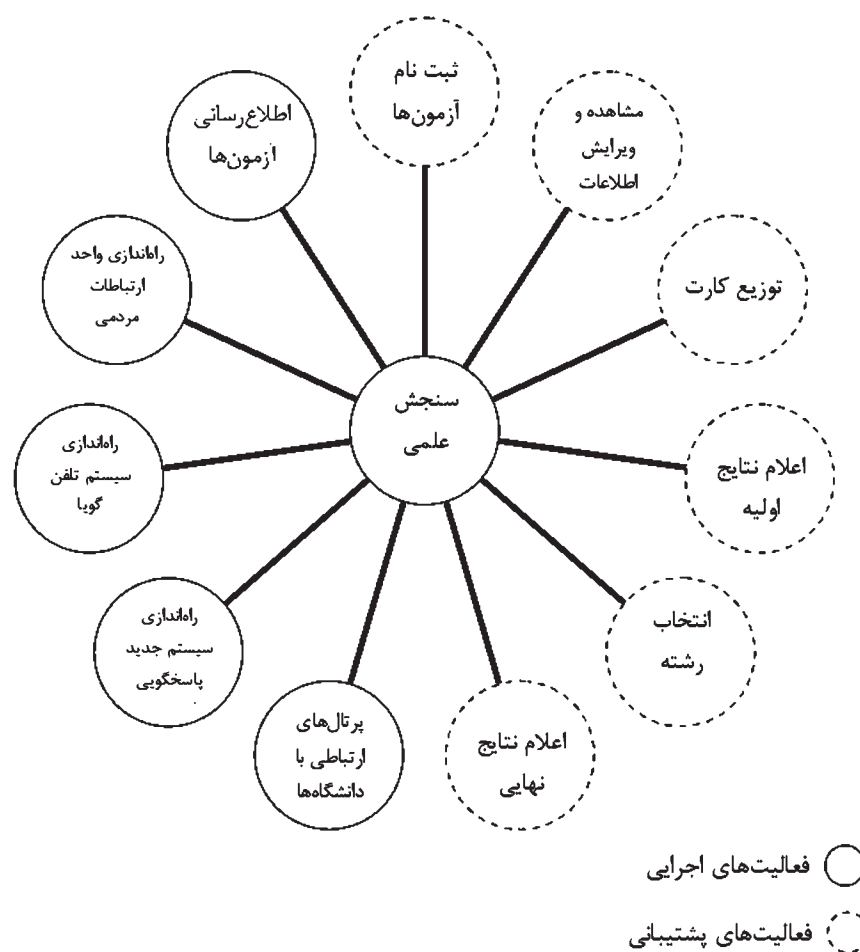
«برد آزمون ورودی دانشگاه» تشکیل دادند. برد دانشگاه مجموعه‌ای از آزمون‌ها را تهیه کرد که به‌وسیله مؤسسه‌های آموزشی عضو آن اجرا شدند. این مؤسسه‌ها، آزمون‌های اجرا شده را برای نمره‌گذاری دستی به برد برگشت می‌دادند. در همان اوایل این برد در نه حیطه موضوعی، آزمون‌ها را گسترش داد که از جمله آنها زبان انگلیسی، تاریخ، زبان یونانی و لاتین بود. این آزمون بعدها با عنوان آزمون استعداد تحصیلی (SAT²) که اغلب چهارگزینه‌ای بود توسعه داده شد (زوویک؛ ترجمه ذوالفقارنسب، یادگارزاده، ۱۳۹۰: ۷).

مسأله‌گزینش دانشجو برای ورود به دانشگاه در کشورهایی مانند کشور ما که با «انفجار» جمعیت و تشکیل هرم سنی نامتعادل از یک سو و محدودیت تعداد دانشگاه‌ها و مدارس عالی از سوی دیگر، روبه‌رو هستند، به صورت مشکل اجتماعی بزرگی درآمده است. این مشکل در سال‌های آغازین دهه چهل هجری شمسی رخ داده و قریب به چهل سال است که به نحو فزاینده‌ای فکر ملت و دولت را به خود مشغول داشته و بیش از پیش عواقب ناگواری را برای خانواده‌ها، نظام آموزش عالی و نسل جوان کشور فراهم کرده است. برای پی بردن به اهمیت و وخامت وضع کافی است تعداد داوطلبان شرکت در نخستین آزمون ورودی سراسری (کنکور) که در سال ۱۳۴۲ در دانشگاه تهران برگزار شد با تعداد داوطلبان آن در سال ۱۳۸۱ مقایسه کنیم. در سال ۱۳۴۲ شمار داوطلبان شرکت در کنکور سراسری در حدود ۱۵۷۰۲ تن بود و اینک این تعداد به مرز یک میلیون و پانصد هزار تن رسیده، یعنی نزدیک به صد برابر افزایش یافته است (کاردان، ۱۳۸۱: ۲۰۹-۲۰۸). انجام تمامی امور مربوط به گزینش علمی این داوطلبان توسط سازمان سنجش آموزش کشور به انجام می‌رسد.

مطالعه اسناد و مدارک مربوط به گزینش دانشجو برای مراکز آموزش عالی نشان می‌دهد که با تأسیس دارالمعلمین عالی در ۱۳۰۷، دانشگاه تهران در ۱۳۱۲ و دانشسرای عالی تهران در ۱۳۱۳ به تدریج دانشگاه‌های مختلف در تهران و مراکز استان‌ها، موضوع انتخاب دانشجو برای این مراکز، آموزش عالی آموزشی از موضوعات مهم و مورد توجه شورای عالی معارف، شورای عالی فرهنگ و وزارتخانه‌های معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه و فرهنگ شد و عده‌ای از فارغ‌التحصیلان مدارس متوسطه، طبق ضوابطی برای ورود به دانشگاه یا مراکز

تربیت معلم عالی پذیرفته می‌شدند (صافی، ۱۳۸۳: ۶۸). وزارت علوم و آموزش عالی وقت به منظور حل مسأله گزینش دانشجو، مرکز آزمون‌شناسی را در بهمن‌ماه ۱۳۴۷ تأسیس کرد تا با همکاری دانشگاه‌ها، مقررات ورود به آموزش عالی را تدوین و اجرا نماید. با افزایش تعداد متقاضیان ورود به آموزش عالی و گسترش دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی، وجود تشکیلات وسیع‌تری با شرح وظایف مشخص برای گزینش دانشجو، ضروری می‌نمود. از این رو، سازمان سنجش آموزش کشور با هدف اولیه برگزاری و اجرای آزمون‌های ورود به دوره‌های آموزش عالی و به منظور انتخاب بهترین و شایسته‌ترین افراد برای ادامه تحصیل از بین داوطلبان ورود به دانشگاه و مؤسسه‌های آموزش عالی کشور، سنجش آموزش در زمینه عوامل مؤثر در ارتقای کیفیت تحصیل و ارائه راهکارهای مناسب برای ارتقای سطح علمی دانش‌آموزان و دانشجویان به مراجع ذیربط در بهمن‌ماه سال ۱۳۵۴ با سه حوزه معاونت فنی و پژوهشی، اجرایی و نظارت بر امور دانشگاه‌ها به تصویب رسید و با همین تشکیلات تا سال ۱۳۶۰ به کار خود ادامه داد. اما در سال ۱۳۶۰ بر اساس طرح ادغام سازمان‌های وابسته به وزارتخانه، سازمان سنجش آموزش کشور منحل و وظایف آن به اداره کل گزینش دانشجو در حوزه معاونت دانشجویی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری واگذار شد. با توجه به حجم فعالیت‌های تحقیقاتی و اجرایی به‌ویژه در زمینه پذیرش و گزینش دانشجو، افزایش تعداد داوطلبان ورود به نظام آموزش عالی و حساسیت بیش از پیش مراحل مختلف گزینش دانشجو در فروردین‌ماه ۱۳۶۸، تشکیلات سازمان سنجش با سه معاونت اجرایی، فنی و پژوهشی و گزینش به تصویب سازمان امور اداری و استخدامی رسید و در تاریخ ۱۳۶۷/۶/۲۸ شرح وظایف و پست‌های مصوب سازمان ابلاغ شد. دوباره با توجه به گستردگی کمی و کیفی وظایف سازمان و با اندک تغییراتی در تشکیلات با هدف کیفی‌تر کردن ترکیب نیروی انسانی و افزایش پست‌های پژوهشی و کارشناسی، تشکیلات سازمان سنجش با سه معاونت اجرایی، معاونت فنی و آماری و معاونت تحقیقات آزمون و ارزشیابی آموزشی به موجب تبصره ۲ ماده ۸ قانون استخدام کشوری در بهمن‌ماه ۱۳۷۸ به تأیید سازمان امور اداری و استخدامی رسید (سازمان سنجش آموزش کشور، ۱۳۸۷: ۳). در دی‌ماه سال ۱۳۹۰ برای تمرکز بر مأموریت ارزشیابی آموزشی و توسعه تشکیلات متولی آن بار دیگر چارت سازمان مورد بازنگری قرار گرفته و «مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی» زیر نظر معاون وزیر و رئیس سازمان تشکیل شد.

ضمن اینکه در سایر معاونت‌ها، تعامل مستقیم و مستمر با مرکز مذکور از بعد حمایت و پشتیبانی و در اختیار گذاشتن حجم عظیمی از داده‌ها و اطلاعات ارزشمند در حوزه وضعیت علمی متقاضیان ورود به آموزش عالی مورد تأکید و توجه خاص قرار گرفت.



نمودار شماره ۱- فعالیت‌های سازمان سنجش آموزش کشور در حوزه سنجش علمی داوطلبان (سازمان سنجش آموزش کشور(الف)، ۱۳۸۹: ۱۷-۱۸)

در حال حاضر، سازمان سنجش آموزش کشور دارای دو مأموریت اصلی است: الف) سنجش علمی ب) ارزشیابی آموزشی. مدیریت آزمون در حوزه مأموریت اول سازمان قرار می‌گیرد. این فعالیت راهبردی شامل سه مرحله اصلی است: الف) پیش از برگزاری ب) حین برگزاری و

ج) پس از برگزاری، در زمینه دو دسته آزمون یعنی آزمون‌های موظف و آزمون‌های غیرموظف با گستره‌ای ملی و بین‌المللی است. تمامی فعالیت‌های مذکور در این مرحله به استثناء موارد محدودی که در گذشته به صورت دستی صورت گرفته و دشواری‌های زیادی را به همراه داشت، به صورت الکترونیکی و مبتنی بر فناوری اطلاعات راهبری و اجرا می‌شود. از سال ۱۳۸۵ اقدامات گسترده‌ای در بارهٔ اینترنتی کردن مراحل برگزاری آزمون‌ها به اجرا درآمده و در حال حاضر داوطلبان ورود به دوره‌های آموزش عالی می‌توانند تمامی مراحل مربوط به ثبت‌نام در آزمون را به صورت اینترنتی به انجام رسانده و فقط به منظور حضور در جلسه آزمون به حوزه‌های امتحانی مربوطه مراجعه نمایند.

جدول شماره ۱- اهداف و وظایف سازمان سنجش آموزش کشور

اهداف و وظایف	مأموریت‌ها
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ارزشیابی توان علمی و استعداد تحصیلی داوطلبان ورود به سطوح مختلف آموزشی به‌ویژه نظام آموزش عالی ▪ انجام پژوهش‌های کاربردی در زمینه آزمون‌سازی و روان‌سنجی ▪ ایجاد وسایل اندازه‌گیری برای سنجش آمادگی داوطلبان و پیشرفت علمی دانش‌آموزان و دانشجویان ▪ فراهم آوردن آزمون‌ها و ارائه خدمات به سازمان‌های دولتی و خصوصی ▪ بررسی صلاحیت‌های عمومی داوطلبان ورود به آموزش عالی ▪ تدوین و اعلام شرایط داوطلبان ورود به تحصیلات عالی با توجه به رهنمودهای شورای عالی انقلاب فرهنگی و امکانات دانشگاه‌ها ▪ ارائه خدمات مشورتی برای کاربرد مؤثر روش‌ها و وسایل اندازه‌گیری آموزشی ▪ تمرکز امور مربوط به بررسی صلاحیت‌های عمومی داوطلبان و پژوهش در زمینه برنامه‌های درسی رسانه‌های آموزشی ▪ تمرکز امور مربوط به بررسی صلاحیت‌های عمومی داوطلبان و پژوهش در زمینه برنامه‌های درسی رسانه‌های آموزشی 	<p>سنجش علمی</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ کمک به دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی در طراحی و استقرار ساختار مناسب و تضمین کیفیت خود ▪ اشاعه شیوه‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی در سطوح مختلف آموزشی به ویژه در آموزش عالی ▪ کمک به واحدهای آموزشی به منظور سنجش عملکرد نظام آموزشی کشور ▪ انجام پژوهش در زمینه ایجاد سیستم‌های ارزشیابی در سطوح مختلف نظام آموزش عالی ▪ همکاری با سازمان‌های دولتی و خصوصی در زمینه ارزشیابی و به کارگیری نیروی انسانی ▪ انجام فعالیت‌های آموزشی در زمینه توانمندسازی نیروی انسانی متخصص در حوزه ارزشیابی کیفیت آموزش عالی ▪ انجام فعالیت‌های مربوط به ارزشیابی و تضمین کیفیت در سطوح مختلف آموزش عالی 	<p>ارزشیابی آموزشی</p>

فعالیت‌های مربوط به سنجش علمی داوطلبان به دو بخش فعالیت‌های پشتیبانی و فعالیت‌های اجرایی تقسیم و در نمودار شماره ۱ ترسیم شده است:

سازمان سنجش آموزش کشور، علاوه بر انجام امور مربوط به سنجش ورودی داوطلبان ورود به دوره‌های آموزش عالی، ارزشیابی و اندازه‌گیری سطوح مختلف آموزشی کشور را بر عهده دارد. اهداف و وظایف کلی این سازمان در حوزه مأموریت‌های تعریف شده «سنجش علمی» و «ارزشیابی آموزشی» در جدول شماره ۱ ارائه شده است (سازمان سنجش آموزش کشور، ۱۳۸۹: ۸):

ارزشیابی کیفیت

در طول پنجاه سال گذشته، کیفیت به عنوان یکی از موضوعات غالب و دغدغه‌های اصلی مدیریت ظهور کرده و حفظ شده است (Beckford, 2004: 5). در واقع، این مفهوم به اشکال مختلفی همچون درجه انطباق با استاندارد، خصوصیات، صفات ویژه و صفات مطلوب تعریف می‌شود (خورشیدی، ۱۳۸۲: ۳۳). کیفیت در تعریف به عنوان میزان مطابقت وضعیت موجود با: استانداردها (معیارهای) از پیش تعیین شده، رسالت و اهداف و انتظارات در نظر گرفته می‌شود. با عنایت به این امر می‌توان کیفیت را با استفاده از الگوی عناصر سازمانی ارزشیابی کرد؛ به عبارت بهتر می‌توان کیفیت را بر اساس درون‌دادها، فرایندها، محصول، برون‌دادها و پیامدها تعریف کرد (محمدی و همکاران، ۱۳۸۶: ۴۴-۴۱). ب. به زعم جوران^۱، کیفیت برای مدتی طولانی به معنای تناسب برای استفاده^۲ بوده است. با این حال در تعریف جدید، کیفیت به معنای تناسب با هدف^۳ در نظر گرفته می‌شود. به منظور تناسب با هدف، هر کالا یا خدمت باید از ویژگی‌های خاصی برخوردار باشد تا بتواند نیازهای مشتری را برآورده ساخته و با کمترین اتلاف ارائه شود (Juran & De Feo, 2010: 5). به نظر وودهاوث^۴ (۲۰۰۶) تعریف کیفیت به عنوان «تناسب خود هدف^۵» نیز در تعریف تناسب با هدف می‌گنجد، چون در واقع خود هدف نیز باید

1- Juran

2- Fitness for use

3- Fitness for purpose

4- Woodhouse

5- Fitness of purpose

به طور مداوم و با توجه به تحولات محیط و تکنولوژی و شرایطی و پویایی‌های فکری یاران و شرایط رقبا و... مورد بازنگری قرار گیرد (فراستخواه، ۱۳۸۸: ۲۳). به عقیده عده‌ای «کیفیت» و «دستیابی به استانداردها» مترادف بوده و کیفیت را دستیابی به استانداردهای از پیش تعیین شده، محسوب می‌کنند، ضمن اینکه باید توجه داشت در استاندارد، کمترین عملکرد تعیین می‌شود و ارتباطی به کیفیت موردنظر مصرف‌کننده ندارد، بنابراین برای تأمین انتظارات و خواسته‌های مصرف‌کنندگان، بهبود مستمر کیفیت ضروری است (مدهوشی، ۱۳۸۳: ۶۹).

کیفیت قابل درک با اهداف کیفیت تفاوت دارد و شامل یک جنبه هدف‌دار یا خصوصیت یک چیز یا یک رویداد است. کیفیت قابل درک، نوعی طرز تلقی مربوط به رضایت است که در نتیجه مقایسه انتظارات با مفاهیم کاربردی حاصل می‌شود (الوانی، ریاحی، ۱۳۸۲: ۱۵۹).

گرونروز^۱ (۱۹۸۴) در مدل کیفیت فنی و وظیفه‌ای^۲ سه جزء کیفیت خدمات را مورد شناسایی قرار داده است که عبارتند از: کیفیت فنی، کیفیت وظیفه‌ای و تصویر ذهنی.

۱. کیفیت فنی به کیفیت چیزی که مشتری به‌راستی به عنوان یک نتیجه در تعامل با شرکت خدماتی دریافت می‌کند و نیز اهمیت و ارزیابی او از کیفیت خدمت اشاره دارد.

۲. کیفیت وظیفه‌ای به چگونگی به دست آوردن نتایج فنی اشاره دارد.

۳. تصویر ذهنی برای شرکت‌های خدماتی دارای اهمیت بسیار بالایی بوده و بیشتر، ترکیبی است از کیفیت وظیفه‌ای و فنی و عواملی همچون سنت‌ها و فرهنگ (ناظمی، میرابی، ۱۳۸۹: ۱۶-۱۵).

کیفیت در سازمان خدماتی، برآیند سنجشی است از اینکه تا چه اندازه خدمت ارائه شده، انتظارات مشتریان را برآورده می‌سازد. ماهیت اغلب خدمات این چنین است که مشتری در فرایند ارائه خدمت حضور دارد. این بدین معنا است که ادراک مشتری از کیفیت نه تنها از ستاد خدمت، بلکه همچنین از فرایند ارائه خدمت نیز متأثر است. کیفیت ادراک شده را در یک طیف می‌توان نشان داد که در یک سر آن، کیفیت غیرقابل پذیرش و در طرف دیگر آن، کیفیت

1- Gronroos

2- Technical Quality and Functional Quality

ایده‌آل قرار دارد. نقاط مابین این دو حد، درجات متفاوتی از کیفیت را نشان می‌دهد (سیدجوادین، کیماسی، ۱۳۸۴: ۴۲).

مراکز آموزشی رسالت تربیتی دارند. علم‌آموزی اگر به صورتی اساسی انجام گیرد، تغییرات مهمی در افراد ایجاد می‌کند. مردم از افراد تحصیلکرده انتظار دارند که رفتاری متفاوت با دیگران داشته باشند: به دیگران احترام بگذارند، حقوق یکدیگر را مراعات کنند، در حل مشکلات دیگران قدم بردارند، شیوه برخورد آنها با مسائل منطقی باشد، دارای فضایل معنوی و اخلاقی باشند و به سهولت بتوانند عواطف و احساسات خود را کنترل کنند. این انتظار، قابل دفاع و منطقی است. به بیان دیگر، منظور از رسالت تربیتی مراکز آموزشی، ایجاد و رشد خصوصیات است که افراد جامعه از تحصیلکرده‌ها انتظار دارند (شریعتمداری، ۱۳۸۶: ۱۲۱-۱۲۰).

در مشاوره‌های منطقه‌ای یونسکو، ملاحظات زیر به طور مکرر مطرح شده است:

- نظام دانشگاهی از جامعه، منزوی و جدا شده است.
- توسعه کمی سریع، تأثیر منفی بر کیفیت دوره‌ها و برنامه‌ها داشته است.
- منابع محدودی بر تعداد کمی از رشته‌ها متمرکز شده است.
- بسیاری از دانشمندان در جستجوی شرایط بهتر کار و تحقیق از کشورهای در حال توسعه به کشورهای صنعتی مهاجرت می‌کنند.

یکی از مسائل روشن این بود که دانشگاه‌ها تنها به خاطر خودشان تأسیس نشده‌اند. عوامل بیرونی، تأثیر زیادی در حیات دانشگاه‌ها داشته است. بنابراین ادامه مأموریت دانشگاه‌ها در آموزش نسل جوان به منظور پاسخگویی به نیازهای جامعه- با در نظر گرفتن گسترش سریع دانش و مهارت‌ها- نیازمند انعکاس مستمر آنها در ساختارها و برنامه‌ها و قدرت تطبیق آنها با نیازهای جدید است (کابال، ترجمه شریفی، ۱۳۸۹: ۶-۷). از این رو، حفظ حیاسات دانشگاه در عصری که پرسش‌های بشری کیفیتی فرهنگی و تمدنی یافته است، تنها با پیگیری علم‌ابزاری امکان‌پذیر نخواهد بود. در چنین شرایطی دانشگاه‌ها نمی‌توانند تنها هدف خود را رسیدن به تکنولوژی قرار دهند. دانشگاه‌ها و مراکز علمی جهان در دهه‌های اخیر به جای پیگیری رویکرد «علم برای علم» همچنان نگرش «علم برای توسعه تکنیک» را دنبال می‌کنند. اما ملزومات عصر جدیدی که پیش روی بشر قرار دارد دانشگاه‌ها را به سوی سوق خواهد

داد که به معرفت، در تمامی اشکال انسانی آن توجه نمایند (عباسی-مقدم، ۱۳۸۶: ۳۶-۳۵). بدیهی است توجه توأم به کمیت و کیفیت نظام‌های آموزشی و ارتقاء بهبود مستمر این نظام‌ها به خودی خود امکان‌پذیر نبوده و مستلزم استفاده از ابزاری به نام ارزشیابی است. ضرورت و اهمیت ارزشیابی به اندازه‌ای است که آن را به عنوان فرایند تولید اطلاعات برای حرکت به سمت جامعه مبتنی بر دانایی و با هدف "پرورش مردم سالاری اندیشمندانه و مبتنی بر تفکر" دانسته‌اند (محمدی و همکاران، ۱۳۸۶ الف). از نظر نوو (۱۹۹۸) ارزیابی دست کم بر چهار نوع اطلاعات درباره کیفیت و اهداف آموزشی متمرکز است: آرمان‌ها و اهداف، راهبردها، طرح‌ها و برنامه‌ها، فرایند اجرا، نتایج و پیامدها و تأثیرات متقابل آنها. ورتن نیز به نقل از بال و آندرسون، فعالیت‌های ارزیابی را بر اساس شش هدف عمده فهرست می‌کند که به اختصار عبارتند از: شرکت در تصمیم‌گیری برای شروع برنامه، ادامه، توسعه و تصدیق برنامه، اصلاح برنامه، مدارکی برای حمایت بیشتر از برنامه، اکتساب مدارکی برای حمایت بیشتر به منظور مخالفت با برنامه و شرکت در درک و فهم اصول روان‌شناختی، اجتماعی و سایر فرایندها (نیستانی، یعقوب‌کیش، ۱۳۹۰: ۳۰۵-۳۰۴).

جدول شماره ۲- ارزش‌های کیفیت

ویژگی‌ها	نوع ارزشیابی
<ul style="list-style-type: none"> ▪ تمرکز موضوعی- دانش و برنامه آموزشی ▪ اقتدار حرفه‌ای ▪ متغیر بودن ارزش‌های کیفیت در سطح نهاد 	نوع اول دانشگاهی
<ul style="list-style-type: none"> ▪ تمرکز نهادی- سیاست‌ها و فرایندها ▪ اقتدار مدیریتی ▪ ثابت‌بودن ارزش‌های کیفیت در سطح نهاد 	نوع دوم مدیریتی
<ul style="list-style-type: none"> ▪ تمرکز فردی- مهارت‌ها و رقابت‌ها ▪ نفوذ طراحان گروه آموزشی- کارشناسان آموزش و تربیت ▪ ثابت‌بودن ارزش‌های کیفیت در سطح نهاد 	نوع سوم تربیتی
<ul style="list-style-type: none"> ▪ تمرکز بر محصول- استانداردهای فارغ‌التحصیلی- خروجی‌های یادگیری ▪ اقتدار حرفه‌ای- شغلی ▪ ثابت و متغیر بودن ارزش‌های کیفیت در سطح نهاد 	نوع چهارم تمرکز شغلی

برنان و شاه (۲۰۰۰) در پژوهش‌های خود درباره اثرات سیستم‌های تضمین کیفیت در کشورهای عضو «سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه‌ای» چهار نظام ارزیابی را شناسایی کردند که اساس کار آژانس‌های مختلف تضمین کیفیت را تشکیل می‌دهند. این موارد در جدول شماره (۱) خلاصه شده‌اند:

نوع اول بر ارزش‌های سنتی دانشگاهی استوار است. تمرکز آن بر زمینه موضوعی و معیارهای کیفیتی است که از ویژگی‌های موضوع نشأت می‌گیرد. این نوع اغلب با اقتدار و کنترل شدید حرفه‌ای و اقتدار دانشگاهی مبتنی بر جامعه‌پذیری شدید همراه است. مفاهیم کیفیت بر پایه پذیرش موضوع بوده و در سطح نهادی که گستره تعریف ارزیابی کیفیت را محدود می‌سازد، تغییر می‌کنند.

در نوع دوم ارزش‌ها، اصطلاح مدیریتی وجود دارد. این ارزش‌ها با توجه به روش‌ها و ساختارها با تمرکز نهادی ارزیابی مرتبط هستند، با این فرض که کیفیت با مدیریت خوب ایجاد شود. بنابراین، ویژگی‌های کیفیت در کل نهاد، ثابت قلمداد می‌شوند. مدیریت کیفیت جامع، توجه ایدئولوژیکی بنیادینی را برای این رویکرد فراهم می‌کند که به صورت بالقوه می‌تواند به طور برابر برای همه عملکردها و فعالیت‌های نهاد آموزش عالی و نه فقط نهادهای دانشگاهی اعمال شود.

در نوع سوم، ارزش‌های کیفیت با عنوان تربیتی بر افراد، مهارت‌های آموزشی و فعالیت‌های کلاسی آنان متمرکز شده است. این نوع، ارتباط زیادی با آموزش و رشد کارکنان دارد.

در نوع چهارم ارزش‌ها، تمرکز بر اشتغال است. این نوع بر ویژگی‌های خروجی‌های فارغ‌التحصیلی، استانداردها و نتایج یادگیری تأکید دارد. این رویکردی است که اعتبارش را از نیازهای مشتری کسب می‌کند و مشتری‌ها اغلب کارفرمایان فارغ‌التحصیلان در نظر گرفته می‌شوند.

در عمل، مفاهیم کیفیت در کشورها و نهادهای خاصی می‌توانند چند نوع از ارزش‌ها را دنبال کنند. اما تعادل میان ارزش‌ها متفاوت است (برنان و شاه؛ ترجمه جلیلی، ۱۳۸۶: ۱۱۶-۱۱۴).

سازمان‌های ملی ارزیابی کیفیت از حیث جایگاه و مالکیت قانونی، عملکردها، ترکیب‌بندی و منابع تأمین هزینه خود در کشورهای مختلف با یکدیگر متفاوت هستند. نمایندگی‌ها ممکن است توسط دولت تأسیس شوند (مانند مرکز ارزشیابی و ارزیابی کیفیت دانمارک^۱)، تحت مالکیت جمعی مؤسسه‌ها باشند (مانند انجمن دانشگاه‌های هلند در هلند و شورای کیفیت آموزش عالی^۲ سابق در انگلستان)، یا ممکن است سازمان‌هایی مستقل باشند (مانند کمیته ملی ارزیابی در فرانسه و نمایندگی تضمین کیفیت در انگلستان). نمایندگی‌ها از هر جایگاه رسمی که برخوردار باشند، به طور کلی، موجودیت آنها بستگی به تمایل و خواست دولت دارد و روش‌های مورد استفاده آنها بیانگر حد وسطی است بین آنچه دولت می‌خواهد و آنچه مؤسسه‌ها آمادگی پذیرش آن را دارند (برینان و شاه؛ ترجمه پرند و همکاران، ۱۳۹۰: ۷۶). با عنایت به ملاحظات بالا می‌توان تمامی اقدام‌های برنامه‌ریزی‌شده و نظام‌مندی که در راستای حصول اطمینان از تحقق الزامات کیفیت عناصر نظام آموزشی و از جمله محصول یا خدمت به انجام می‌رسد را تضمین کیفیت نامید (Brown, 2004: 44). تضمین کیفیت می‌تواند برای شناسایی نقاط ضعف سیستم‌های آموزشی نقش ترغیب‌کننده‌ای ایفا نماید (Materu, 2007: 10). با این وجود، توسعه فرهنگ ارزیابی و نظام‌های اطمینان از کیفیت در نظام‌های علمی و آموزش عالی در درجه اول منوط به این است که که کنشگران آن از احساس تعهد درونی لازم برای التزام به هنجارهای فعالیت علمی خویش و دغدغه کیفیت و شفافیت لازم برای قابلیت ارزیابی و نیز مسئولیت‌پذیری و انتقادپذیری و همکاری در فرایندهای اطمینان از کیفیت و سرانجام از حس پاسخگویی عمومی کافی برخوردار باشند. به بیان دیگر، اگر فرایندهای تضمین کیفیت موکول به وجود استانداردهایی است که مورد توافق نظام حرفه‌ای قرار گرفته باشد (یا دست کم در قالب الزامات، تدوین و توافق شده باشد) تعهد به این استانداردهای کیفیت (و یا دست کم الزامات کیفیت)، خود مستلزم وجود ضابطه معیارهای درونی مشخصی به صورت نظام اخلاقی حرفه‌ای است و برای همین است که نظام‌های حرفه‌ای، برای خود کد اخلاقی تنظیم می‌کنند که در واقع منعکس‌کننده استانداردهای اخلاقی

1- Danish Centre for Evaluation and Quality Assessment

2- Higher Education Quality Council

و پشتوانه‌ای برای پابرجایی استانداردهای تخصصی حرفه (یا حداقل الزامات تخصصی حرفه) هستند (فراستخواه، ۱۳۸۹: ۱۴۴).

جایگاه کیفیت و بهبود آن در اسناد قانونی بالا دستی

مروری اجمالی بر ارزشیابی کیفیت در اسناد قانونی بالادستی، اهمیت و ضرورت انجام این فعالیت راهبردی را بیش از پیش نمایان می‌کند. در این باره، مستندات قانونی در سه حوزه «برنامه‌های توسعه»، «قانون اهداف، وظایف و تشکیلات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری» و «قانون مدیریت خدمات کشوری» و «نقشه جامع علمی کشور» مورد بررسی قرار می‌گیرد.

ارزیابی در برنامه‌های توسعه

در برنامه سوم توسعه، برای نخستین بار به صورت رسمی به تصریح ضرورت انجام ارزشیابی کیفیت در نظام آموزش عالی کشور پرداخته شده و «کارآمد کردن نظام ارزیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی» مورد توجه قرار گرفت. این امر با تفویض رسمی مسئولیت ارزشیابی کیفیت آموزش عالی به عنوان احیای مأموریت دوم سازمان سنجش آموزش کشور همراه شد. در پی اقدامات گسترده این سازمان در مدیریت و راهبری فعالیت ارزشیابی کیفیت، در برنامه چهارم توسعه نیز ارزشیابی کیفیت به صورت زیر مورد توجه قرار گرفت:

«ارزیابی مستمر دانشگاه‌ها و موسسه‌های پژوهشی دولتی و خصوصی توسط وزارتخانه علوم، تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی با همکاری انجمن‌های علمی و مداخله بر اساس آن در سرمایه‌گذاری در علوم منتخب و تکیه بر ایجاد قطب‌های علمی بر اساس مزیت‌های نسبی و نیازهای آتی کشور».

همانگونه که ملاحظه می‌شود در برنامه چهارم توسعه به وضوح مسئولیت وزارتخانه‌های علوم، تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی در حوزه ارزشیابی کیفیت آنها بیان شده و ضرورت بهره‌گیری آنها از ظرفیت‌های انجمن‌های علمی مورد ملاحظه قرار گرفته است.

به تبع اثربخش بودن اقدام‌های صورت گرفته در برنامه‌های سوم و چهارم توسعه، در برنامه پنجم توسعه نیز در سطح کلان‌تر، استقرار نظام جامع تضمین کیفیت مورد ملاحظه قرار گرفت:

ارزیابی مستمر دانشگاه‌ها و موسسه‌های پژوهشی دولتی و خصوصی توسط وزارتخانه علوم، تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی با همکاری انجمن‌های علمی و مداخله بر اساس آن در سرمایه‌گذاری در علوم منتخب و تکیه بر ایجاد قطب‌های علمی، بر اساس مزیت‌های نسبی و نیازهای آتی کشور (استقرار نظام جامع تضمین کیفیت)

و- استقرار نظام جامع نظارت و ارزیابی و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی بر اساس شاخص‌های مورد تأیید وزارتخانه‌های مذکور، منوط به عدم مغایرت با مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی با هدف ارتقای کیفیت آموزشی و پژوهشی تبصره- پس از استقرار نظام جامع نظارت و ارزیابی و تضمین کیفیت، هر گونه گسترش و توسعه رشته‌ها، گروه‌ها و مقاطع تحصیلی موقوف به رعایت شاخص‌های ابلاغی از سوی وزارتخانه‌های ذریعته توسعه دانشگاه‌ها و موسسه‌های آموزش عالی و تحقیقاتی است. وزارتخانه‌های علوم، تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی حسب مورد مجازند عملیات اجرایی سنجش کیفیت را بر اساس این نظام به موسسه‌های مورد تأیید در بخش غیر دولتی واگذار نمایند.

از بررسی مندرجات قانونی برنامه‌های توسعه چنین استنباط می‌شود که در سطح ملی، ارزشیابی کیفیت به عنوان فعالیتی راهبردی و ضروری مورد ملاحظه قرار گرفته و ضمانت اجرایی وسیعی را برای اقدامات حوزه‌های متولی آن به همراه داشته است.

قانون اهداف، وظایف و تشکیلات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

ماده ۲: قسمت ب

همانگونه که ملاحظه می‌شود وزارت علوم، تحقیقات و فناوری نیز در متابعت از سیاست‌های کلی مندرج در برنامه‌های توسعه، ارزشیابی کیفیت را در کانون توجه خود قرار داده و در این راستا تکالیف زیر را در قانون اهداف، وظایف و تشکیلات خود مشخص کرده است:

- نظارت بر فعالیتهای دانشگاهها و مؤسسههای آموزش عالی و تحقیقاتی
- ارزیابی و اعتبارسنجی علمی دانشگاهها، مؤسسههای آموزش عالی و تحقیقاتی به صورت مستقیم و یا از طریق حمایت از انجمنهای مستقل علمی، تخصصی و فرهنگستانها در ارزیابی علمی دانشگاهها و مؤسسههای انتشار نتایج در محافل علمی و ارائه گزارش سالانه به کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس شورای اسلامی و سایر مراجع ذیصلاح
- ارزیابی مستمر فعالیت هرگونه واحد آموزش عالی و یا مؤسسه تحقیقاتی (اعم از دولتی و غیردولتی) و جلوگیری از ادامه فعالیت، تعلیق فعالیت و یا انحلال هر یک از آنها در صورت تخلف از ضوابط و با از دست دادن شرایط ادامه فعالیت براساس اساسنامههای مصوب

فصل یازدهم قانون مدیریت خدمات کشوری: ارزیابی عملکرد

فعالیت‌های صورت گرفته در حوزه ارزشیابی کیفیت را به دو دسته خرد و کلان می‌توان تقسیم کرد. از سال ۱۳۷۹ سازمان سنجش آموزش کشور در راستای تکالیف قانونی برگرفته از برنامه‌های توسعه و اهداف و وظایف وزارت متبوع، انجام ارزشیابی کیفیت دانشگاهها و مؤسسههای آموزش عالی را به عنوان مأموریت دوم مورد توجه قرار داد. از این سطح ارزشیابی کیفیت به عنوان «ارزشیابی در سطح خرد» یاد می‌شود. با این وجود نظر به وجود ظرفیت کارشناسی و تجربه تخصصی ارزشیابی در سازمان سنجش، از سال ۱۳۸۵ مسئولیت ارزشیابی عملکرد وزارت متبوع نیز به این سازمان محول شد. این سطح از ارزشیابی به عنوان «ارزشیابی در سطح کلان» مورد توجه قرار گرفته و مبنای قانونی انجام آن به تصویب «آئین‌نامه ارزیابی عملکرد دستگاه‌های اجرایی» در سال ۱۳۸۲ و «قانون مدیریت خدمات کشوری در سال ۱۳۸۶» بازمی‌گردد. مندرجات قانون مدیریت خدمات کشوری در خصوص ضرورت انجام ارزیابی عملکرد در زیر ارائه شده است:

ماده ۸۱: دستگاه‌های اجرایی مکلفند بر اساس آئین‌نامه‌ای که با پیشنهاد سازمان به تصویب هیأت وزیران می‌رسد، با استقرار نظام مدیریت عملکرد مشتمل بر ارزیابی عملکرد سازمان، مدیریت و کارمندان، برنامه‌های سنجش و ارزیابی عملکرد و میزان بهره‌وری را در واحدهای خود به مورد اجرا گذاشته و ضمن تهیه گزارش‌های نوبه‌ای و منظم، نتایج حاصل را به سازمان گزارش نمایند.

ماده ۸۲: سازمان موظف است استقرار نظام مدیریت عملکرد را در سطح کلیه دستگاه‌های اجرایی پیگیری و نظارت کرده و هر سال گزارشی از عملکرد دستگاه‌های اجرایی و ارزشیابی آنها در ابعاد شاخص‌های اختصاصی و عمومی و نحوه اجرای احکام این قانون را بر اساس آئین‌نامه‌ای که با پیشنهاد سازمان به تصویب هیأت وزیران می‌رسد، تهیه و به رئیس جمهور و مجلس شورای اسلامی ارائه نماید.

نقشه جامع علمی کشور

نقشه جامع علمی کشور به عنوان راهنمای اصلی جهت‌گیری‌های حوزه علم و فناوری کشور نیز ارزشیابی کیفیت را مورد توجه قرار داده و به این صورت به آن پرداخته است: «انسجام بخشی و تقویت یکپارچگی در سیاست‌گذاری و ساختارسازی برای مدیریت ارزشیابی و اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی».

استقرار نظام سنجش و پذیرش دانشجو در آموزش عالی کشور به منظور هماهنگی و انسجام بخشی در سطوح سیاست‌گذاری، نظارت و اجرا

ایجاد نهاد ملی مدیریت ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی تحت نظر شورای عالی انقلاب فرهنگی

تقویت نظارت و اعمال سیاست‌های آموزشی و پژوهشی کشور در دانشگاه‌ها، به خصوص دانشگاه‌های غیردولتی

همانگونه که ملاحظه می‌شود در اینجا نیز همچون مندرجات برنامه پنجم توسعه، ضرورت سیاست‌گذاری، ایجاد ساختار ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی و مهمتر از آن، «ایجاد سازمان ملی ارزشیابی کیفیت» مورد ملاحظه قرار گرفته است.

مأموریت‌های سازمان سنجش آموزش کشور (۶/۳/۱۳۵۴)

نگاهی به مأموریت‌های سازمان سنجش آموزش کشور در سال ۱۳۵۴، حاکی از توجه آن به «آزمون‌های ورودی» و «نظارت بر امور دانشگاه‌ها» است. به گونه‌ای که فعالیت‌های سازمان فقط به برگزاری آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها و نیز انجام امور نظارتی محدود شده است. با این وجود، اسناد مربوط به سال ۱۳۷۹ به بعد این سازمان، حاکی از توجه توأم به

مأموریت‌های «سنجش علمی» و «ارزشیابی آموزشی» است. به عبارت دیگر، ارزشیابی ورودی‌ها و ارزشیابی کیفیت مؤسسه‌های آموزش عالی به صورت دوسویه و تعاملی مورد ملاحظه قرار گرفته است. در همین راستا، در سال ۱۳۹۰ تشکیلات متولی ارزشیابی، توسعه یافته و به «مرکز ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی» ارتقاء یافت.

فعالیت‌های سازمان سنجش آموزش کشور در حوزه ارزشیابی کیفیت دانشگاهی

در حال حاضر ارزشیابی آموزشی به صورت عام و ارزیابی درونی به صورت خاص به حوزه‌ای تخصصی تبدیل شده است. بخش ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت سازمان سنجش آموزش کشور از سال ۱۳۷۹ تاکنون در راستای تحقق اهداف برنامه‌های سوم و چهارم توسعه در دو زمینه (۱) فرهنگ‌سازی و زمینه‌سازی استقرار ساختار مناسب ارزشیابی و مدیریت کیفیت در آموزش عالی و (۲) ارزیابی درونی و بیرونی گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی فعالیت می‌کند. حوزه‌های اصلی کاری این بخش شامل آموزشی، پژوهشی و اداری و مالی است که در ادامه به رئوس فعالیت‌های انجام شده در سال ۱۳۹۰ در حوزه‌های مذکور پرداخته می‌شود:

۱- فعالیت‌های آموزشی:

۱-۱- برگزاری کارگاه‌های آموزشی

برگزاری کارگاه‌های آموزشی ارزیابی درونی از جمله اقداماتی است که به منظور آشناسازی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی با مبانی نظری و فرایند اجرایی ارزیابی درونی به اجرا درمی‌آید. مفاد آموزشی اصلی این کارگاه‌ها شامل موارد زیر است:

- تعاریف کیفیت در نظام آموزش عالی
- معرفی الگوی اعتبارسنجی در آموزش عالی
- تعریف مبانی علمی و عملی ارزیابی درونی و ارائه تجارب ملی و بین‌المللی

- ارائه راهکارهای عملی برای اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی.
در سال ۱۳۹۰، نه کارگاه آموزشی ارزشیابی درونی در دانشگاه‌های شهید بهشتی، کردستان، شهرکرد، سمنان، کاشان، علوم کشاورزی و منابع طبیعی گرگان، بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین، شهید باهنر کرمان و هنر تهران برگزار شده است. در این سال تمرکز اصلی بر فراهم کردن مواد آموزشی متناسب و به‌روز برای ارائه در کارگاه‌های مذکور و آموزش استادان دانشگاهی به عنوان بازوی کمکی مرکز در برگزاری نشست‌های آموزشی تکمیلی بعد از برگزاری کارگاه در تمامی گروه‌های آموزشی دانشگاه متقاضی بوده است.

۱-۲- تهیه و تدوین مواد آموزشی

برای تکمیل چرخه آموزشی و فراهم آوردن منابع آموزشی مورد نیاز مجریان ارزیابی درونی، مواد آموزشی جدید شامل ترجمه کتاب‌های آموزشی مرجع انگلیسی و جزوه‌های راهنما (شامل: ملاک‌ها و نشانگرهای ارزیابی درونی و نمونه گزارش ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی) را شامل می‌شود. راهنماهای عملی در حوزه مدیریت عملی فعالیت ارزیابی در سطح دانشگاه و مدیریت مالی بودجه اختصاصی، گزارش‌های راهنما، جداول زمانبندی و برنامه‌ریزی و... در بسته‌های مذکور قرار داده شده است.

۲- فعالیت‌های پژوهشی:

ارزشیابی کیفیت نظام آموزش عالی یک حوزه تخصصی محسوب می‌شود و از این رو فعالیت‌های پژوهشی با هدف تولید دانش، بومی‌سازی و انتشار نتایج و دستاوردهای پژوهشی و ارائه یافته‌های علمی در حوزه ارزشیابی به مجریان، ضروری محسوب می‌شود. برون‌داد این دسته از فعالیت‌ها را می‌توان در قالب ترجمه و تألیف کتاب‌ها، مقاله‌های علمی، گزارش‌های علمی و فنی ارائه کرد. در این سال دو عنوان کتاب با عناوین «ارزشیابی کیفیت در مؤسسه‌های آموزش عالی اروپا» و «مدیریت کیفیت جامع در آموزش» ترجمه، چاپ و در اختیار دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی قرار گرفته است.

۳- فعالیت‌های اجرایی، اداری و مالی:

۳-۱- مدیریت و برنامه‌ریزی اجرای مستمر ارزیابی درونی و ارزیابی بیرونی در دانشگاه‌ها

۳-۱-۱- روند گسترش ارزیابی درونی

ارزیابی درونی به عنوان پایه و اساس تضمین کیفیت، اصلی‌ترین فعالیت بخش ارزیابی در راستای گسترش فرهنگ کیفیت‌مداری و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی کشور است. بر این اساس، همانگونه که در جدول شماره (۱) ملاحظه می‌شود، در سال ۱۳۹۰، ۵۶ گروه آموزشی از ۹ دانشگاه برای انجام فعالیت مستمر ارزیابی درونی داوطلب شده‌اند:

جدول شماره ۳- تعداد گروه‌های داوطلب انجام ارزیابی درونی در سال ۱۳۹۰

ردیف	نام دانشگاه	تعداد گروه داوطلب
۱	ایلام	۱
۲	بیرجند	۴
۳	تهران	۹
۴	شهرکرد	۳
۵	فردوسی مشهد	۲
۶	شیراز	۲
۷	گلستان	۹
۸	یاسوج	۲۰
۹	کاشان	۶
	جمع کل	۵۶

روند اجرای ارزیابی درونی در سال ۱۳۹۰ به تفکیک گروه‌های آموزشی اصلی نظام دانشگاهی در

جدول شماره ۴ ارائه شده است:

جدول شماره ۴- روند اعلام داوطلبی گروه‌های آموزشی برای انجام ارزیابی درونی به تفکیک گروه‌های عمده تحصیلی

سال	علوم انسانی	فنی و مهندسی	علوم پایه	علوم کشاورزی	هنر	جمع
۱۳۹۰	۱۹	۱۰	۱۴	۷	-	۵۰

۳-۱-۲- روند اجرای ارزیابی بیرونی

ارزیابی بیرونی برای تأیید و ممیزی نتایج ارزیابی درونی، برنامه‌ریزی و اجرا می‌شود. پیش‌نیاز انجام ارزیابی بیرونی این است که گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی، ارزیابی درونی خود را به اتمام رسانده، گزارش ارزیابی درونی آنها تأیید شود و تمهیدات لازم برای کاربست یافته‌های آن را فراهم کرده باشند. بر این اساس می‌توانند داوطلب اجرای ارزیابی بیرونی شوند. در سال ۱۳۹۰ ارزیابی بیرونی در گروه روانشناسی دانشگاه تهران به انجام رسیده و گزارش آن تدوین شده است؛ در ضمن چندین گروه دیگر نیز داوطلب بوده‌اند که راهنمایی لازم جهت فراهم کردن پیش‌نیازهای ارزیابی بیرونی آنها صورت گرفته است. نکته قابل تأمل در این حوزه این است که با توجه به تجربه انجام ارزیابی درونی، تمام تلاش بر این است که انجام ارزیابی بیرونی براساس یک فرایند اثربخش و کارا طراحی شود.

۳-۲- بررسی گزارش‌های ارزیابی درونی

گزارش ارزیابی درونی در سه مرحله برای بررسی و راهنمایی لازم برای انجام درست کار به سازمان ارسال می‌شود. در مرحله آخر پس از اتمام انجام ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های مجری، گزارش‌های ارزیابی درونی آنها به بخش ارزشیابی سازمان ارسال شده و مورد مطالعه و بررسی نهایی قرار می‌گیرد. در صورت نیاز به تعدیل گزارش‌های ارسالی، اصلاحات آنها به دانشگاه اعلام شده تا تعدیل لازم در گزارش تدوین شده از سوی گروه صورت گیرد. پس از تکمیل گزارش و اعمال اصلاحات لازم، گزارش‌های ارزیابی درونی مورد تأیید بخش ارزشیابی قرار می‌گیرد. همانگونه که در جدول شماره (۹) ملاحظه می‌شود

در سال ۱۳۹۰ در مجموع، ۱۱۷ گزارش ارزیابی درونی به بخش ارزشیابی ارسال شده است که از این تعداد ۴۵ مورد تأیید شده و ۷۲ مورد برای اعمال اصلاحات به گروه‌های مجری عودت داده شده است و در این باره ممکن است یک گزارش چندین مرتبه مورد بررسی و برای اصلاح مجدد ارسال شود که فراوانی آن در آمار مذکور ذکر نشده است:

جدول شماره ۵- گزارش‌های بررسی شده در حوزه ارزیابی درونی در سال ۱۳۹۰

گزارش‌های بررسی شده	گزارش‌های تأیید شده	گزارش‌های عودت داده‌شده به گروه‌های مجری برای اصلاح
۱۱۷	۴۵	۷۲

۳-۳- تنظیم و ارسال بسته‌های آموزشی به دانشگاه‌ها

مواد آموزشی تهیه شده که در بخش فعالیت‌های آموزشی به آن اشاره شد اغلب به سه صورت به دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی کشور ارسال می‌شود:

- (۱) درخواست دانشگاه مبنی بر ارسال مواد آموزشی برای توزیع در میان گروه‌های آموزشی داوطلب انجام ارزیابی درونی؛
- (۲) تهیه بسته‌های آموزشی برای ارائه در کارگاه‌های آموزشی؛
- (۳) ارسال بسته‌های آموزشی به همراه اصلاحات منتج از بررسی گزارش‌های ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی.

بر این اساس در سال ۱۳۹۰ بیش از پانصد بسته آموزشی در حوزه ارزشیابی و اعتبارسنجی تهیه و به دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی کشور ارسال شده است.

۳-۴- برنامه‌ریزی مالی فعالیت مستمر ارزشیابی و اعتبارسنجی

در مدیریت و برنامه‌ریزی منابع مالی اختصاصی به ارزشیابی و اعتبارسنجی، بخش قابل توجهی از آن به انجام فعالیت مستمر ارزشیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی کشور اختصاص می‌یابد. موارد هزینه بودجه مذکور، اجرای ارزشیابی درونی و بیرونی در گروه‌های آموزشی، برگزاری کارگاه‌های آموزشی در سطح دانشگاه، خرید

نرم افزارهای ارزیابی و سایر تمهیدات مورد نیاز را شامل می‌شود. به منظور کمک و پشتیبانی فعالیت مستمر ارزیابی درونی در سال ۱۳۹۰، مبالغ زیر در سه مرحله به دانشگاه‌ها و موسسه‌های آموزش عالی مجری ارزیابی درونی اختصاص یافته است:

۱-۳-۱-۳- تخصیص مرحله اول به مبلغ ۱/۶۲۰/۰۰۰ هزار ریال به ۴۹ دانشگاه

۲-۳-۱-۳- تخصیص مرحله دوم به مبلغ ۱/۸۸۸/۰۰۰ هزار ریال به ۵۳ دانشگاه

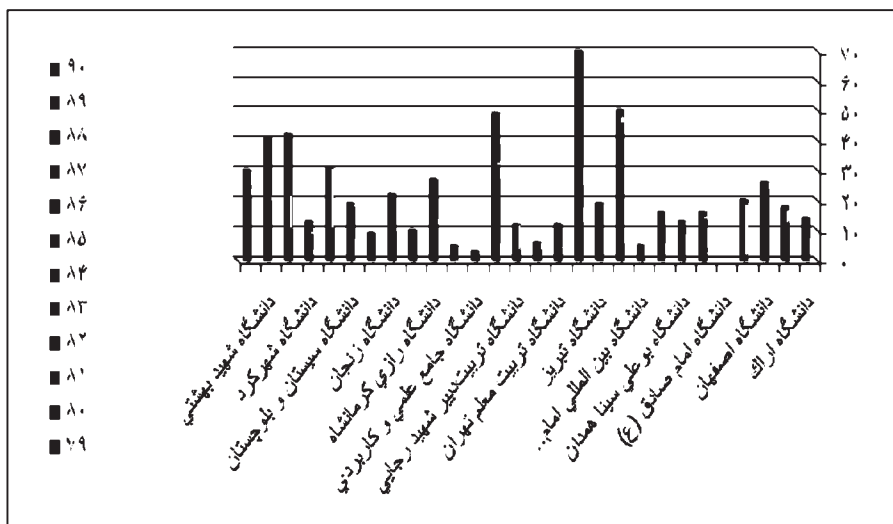
۳-۳-۱-۳- تخصیص مرحله سوم به مبلغ ۶۹۲/۰۰۰ هزار ریال به ۲۷ دانشگاه

وضعیت کلی گروه‌های آموزشی مجری ارزیابی درونی در یک نگاه

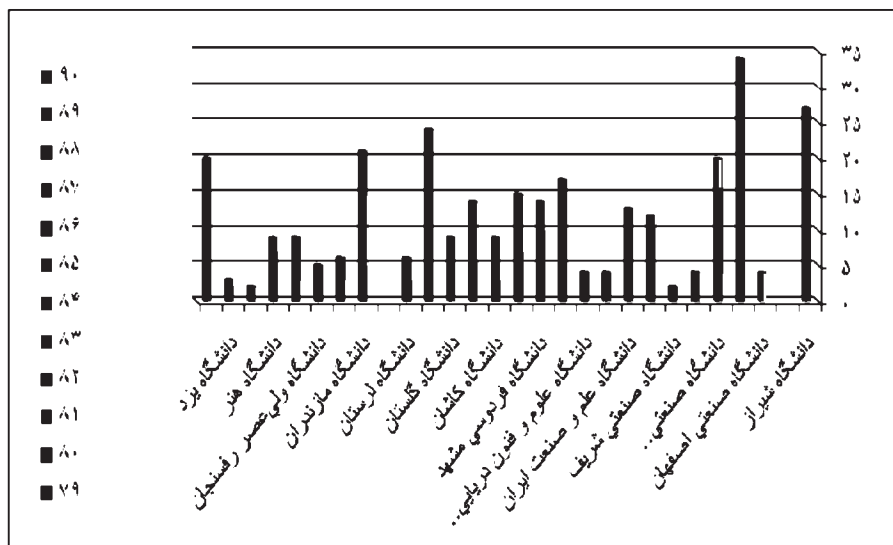
بر اساس مدیریت و راهبری علمی و حساب شده فعالیت راهبردی ارزیابی درونی و بیرونی گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های کشور از سال شروع این فعالیت تا سال ۱۳۹۰، تعداد کل گروه‌های آموزشی مجری ارزیابی درونی به ۸۶۵ مورد رسیده است؛ که حاکی از روند روبه‌رشد گروه‌های آموزشی داوطلب انجام ارزیابی درونی است:

جدول شماره ۶- روند اعلام داوطلبی گروه‌های آموزشی برای انجام ارزیابی درونی به تفکیک سال

ردیف	سال	تعداد	درصد
۱	۷۹	۷۹	۹/۱۳
۲	۸۰	۶۳	۷/۲۹
۳	۸۱	۷۴	۸/۵۵
۴	۸۲	۷۹	۹/۱۳
۵	۸۳	۴۹	۵/۶۶
۶	۸۴	۷۲	۸/۳۲
۷	۸۵	۱۰۴	۱۲/۰۲
۸	۸۶	۱۷۴	۲۰/۱۱
۹	۸۷	۷۸	۹/۰۱
۱۰	۸۸	۱۷	۱/۹۶
۱۱	۸۹	۲۰	۲/۳۱
۱۲	۹۰	۵۶	۶/۴۸
	جمع	۸۶۵	۱۰۰



نمودار شماره ۲- تعداد گروه‌های آموزشی مجری ارزیابی درونی در دانشگاه‌های کشور

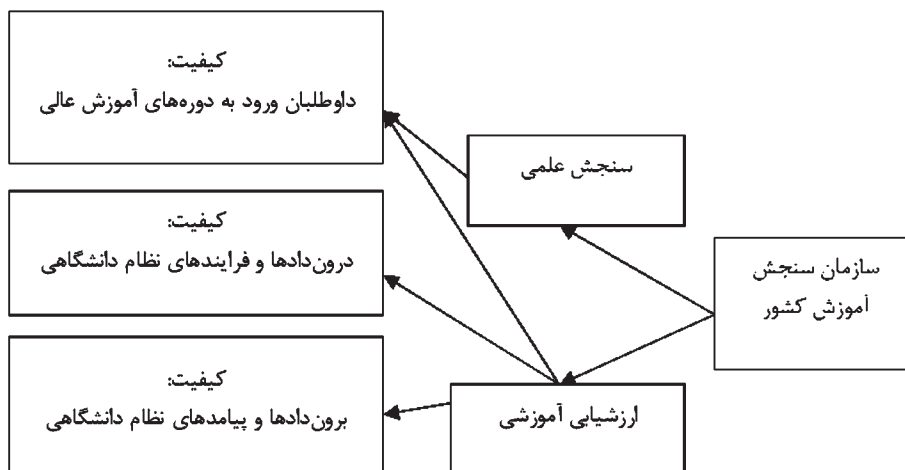


نمودار شماره ۳- تعداد گروه‌های آموزشی مجری ارزیابی درونی در دانشگاه‌های کشور

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

بهبود و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی و به تبع آن استفاده کارآ و اثربخش از ظرفیت‌های موجود آن همواره در کانون توجه مدیران و مسئولان این نظام قرار داشته و به

نوعی می‌توان آن را «مهمترین دغدغه» نظام آموزش عالی کشور قلمداد کرد. در سال ۱۳۷۹ پس از تفویض مسئولیت ارزشیابی کیفیت به سازمان سنجش آموزش کشور، این سازمان ارزشیابی کیفیت را به عنوان مأموریت دوم خود مورد توجه قرار داده و اقدام‌های وسیعی را در این حوزه به اجرا درآورد. بازتاب فعالیت‌های سازمان در این حوزه موجب شد تا برای اولین بار تجلی ارزشیابی کیفیت در برنامه سوم توسعه پدیدار شود. لحاظ شدن این فعالیت در جامع‌ترین برنامه ملی کشور، ضمانت اجرایی قابل‌توجهی را برای آن فراهم ساخت. از این رو در طول برنامه‌های سوم تا پنجم توسعه فعالیت‌های سازمان‌دهی شده‌ای در حوزه‌های آموزشی، پژوهشی و اجرایی توسط این سازمان به انجام رسید. به بیان دیگر، در حال حاضر سازمان سنجش آموزش کشور دو مأموریت «سنجش علمی» و «ارزشیابی آموزشی» را در قالب فعالیت‌هایی مکمل به اجرا درمی‌آورد. از یک سو، کنترل ورودی‌های آموزش عالی را عهده‌دار شده و رویه‌های انتخاب و گزینش داوطلبان ورود به دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی را به انجام رسانده و از سوی دیگر به منظور حصول اطمینان از کسب برون‌دادهای با کیفیت آموزش عالی، کیفیت نظام‌های مذکور را به صورت مستمر ارزیابی می‌کند. تعامل مأموریت‌های سازمان سنجش در آموزش عالی را در قالب نمودار شماره ۴ می‌توان ترسیم کرد:



نمودار شماره ۴- تعامل مأموریت‌های سازمان سنجش آموزش کشور در نظام آموزش عالی کشور

به بیان دیگر، ملاحظه می‌شود که سازمان سنجش در قالب اولین مأموریت خود، یعنی «سنجش علمی» به گزینش داوطلبان دارای صلاحیت ورود به آموزش عالی می‌پردازد. در

فرایند گزینش داوطلبان باید رویه‌های دقیقی و معتبر علمی به‌کارگرفته شود، به‌گونه‌ای افراد شایسته و با صلاحیت علمی به دوره‌های آموزش عالی راه یابند. با این وجود، این امر به خودی خود کافی نبوده و به موازات آن باید کیفیت نظام آموزش عالی نیز مورد ارزشیابی و بررسی قرار گیرد. در این مرحله، سازمان سنجش در قالب دومین مأموریت خود، یعنی «ارزشیابی آموزشی» به صورت نظام‌مند به ارزشیابی کیفیت دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی می‌پردازد. به‌عبارت دیگر، انتخاب و گزینش ورودی‌های شایسته، نمی‌تواند دانش‌آموختگان فرهیخته و شایسته‌ای را به جامعه بازگرداند. چرا که فرایندها و امکانات مادی و ساختاری موجود در دانشگاه تأثیر مستقیمی بر بهبود یا تنزل کیفیت علمی ورودی‌ها بر جای می‌گذارند. در نتیجه، ارزشیابی نظام‌مند و حصول اطمینان از کیفیت نظام‌های آموزشی تا حد زیادی می‌تواند این نظام‌ها را به سمت اهداف از پیش تعیین شده آنها سوق دهد.

با وجود اذعان به ارزشمندی اقدامات صورت‌گرفته سازمان سنجش آموزش کشور در طول سال‌های تصدی توأم مأموریت‌های سنجش علمی و ارزشیابی آموزشی، باید متذکر شد که این اقدامات به تنهایی نمی‌تواند ضمانت اجرایی لازم برای نظام آموزش عالی کارا و اثربخش را به همراه داشته باشد. در حال حاضر، ساختار ملی ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی ایران وجود نداشته و این امر در قالب دومین مأموریت سازمان سنجش به انجام می‌رسد. لذا باید تمهیداتی فراهم شود تا گستره اختیارات سازمان مذکور در حوزه ارزشیابی کیفیت افزایش یافته و به «سازمان ملی سنجش و ارزشیابی کیفیت آموزش عالی کشور» مبدل شود. مروری بر تجربیات بین‌المللی در حوزه ارزشیابی کیفیت نیز حاکی از وجود نهاد ملی ارزشیابی در نظام‌های آموزش عالی است. بنابراین می‌توان گفت، کشورهایی از آموزش عالی موفق‌تری برخوردار بوده‌اند که در آنها ساختار منسجم ارزشیابی کیفیت و نهاد ملی مربوط به آن وجود داشته است. همانگونه که در جدول زیر ملاحظه می‌شود، سابقه آغاز ارزشیابی در برخی از این کشورها هم‌زمان با آغاز این فعالیت در کشور ما بوده است، اما عدم ایجاد نهاد ملی ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی در کشور ما موجب شده است تا این فعالیت راهبردی به صورت یکپارچه و منسجم نتواند اهداف تعریف شده خود را محقق نماید.

جدول شماره ۷- فهرست مقایسه نظام ارزشیابی کیفیت در کشورهای اروپایی

کشور	نام سازمان	آژانس متولی	ساختار	متدولوژی
انگلستان	۱- آژانس تضمین کیفیت (QAA) تاسیس ۱۹۹۷ ۲- مؤسسه آمار آموزش عالی (HESA)	QAA	غیردولتی، با منابع خود دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های خصوصی دارای ساختار نیمه دولتی هدایت و رهبری تضمین استانداردها و کیفیت توسط دانشگاه‌ها	اجرای هر ۶ سال یکبار ارزیابی تاکید بر ارزشیابی بیرونی در راستای خود-ارزشیابی
فنلاند	شورای ارزیابی آموزش عالی فنلاند تاسیس ۱۹۹۶	FINHEEC	توسط وزارت آموزش (اما نه به عنوان بخشی از وزارتخانه دارای ساختار غیردولتی)	بهبود و ارزیابی کیفیت ارزشیابی در فنلاند، مهمتر از اعتبارسنجی ارزیابی درونی (مرحله اول) ارزیابی بیرونی (مرحله دوم) اعتبارسنجی (مرحله سوم)
سوئد	نهاد ملی آموزش عالی سوئد (NAHE) تاسیس ۱۹۹۵	وزارت آموزش و علوم مؤسسه ملی آموزش عالی دولت و مجلس ملی سوئد	وزارت علوم دارای ساختار دولتی و غیرمنعطف مؤسسه ملی آموزش عالی و انجمن آموزش عالی دارای ساختار منعطف	دستیابی به استانداردهای کیفیت تضمین کیفیت آموزش عالی سوئد و تاکید بر کاربرد ارزشیابی درونی، ارزشیابی بیرونی (بصورت بازدید از محل)، گزارش دهی و پیگیری اجرای هر ۶ سال یکبار ارزیابی

کشور	نام سازمان	آژانس متولی	ساختار	متدولوژی
				ارزشیابی‌ها اغلب موسسه محور
دانمارک	مؤسسه ارزشیابی دانمارک (EVA) تاسیس ۱۹۹۹	مؤسسه اعتبارسنجی و ارزیابی تمام سطوح دانشگاهی	نهاد مستقل زیر نظر وزارت آموزش	خود ارزشیابی، ارزشیابی بیرونی (بصورت بازدید از محل)، گزارش‌دهی و پیگیری
آلمان	شورای اعتبارسنجی ملی آلمان تاسیس ۱۹۹۰ مرکز ارزیابی و اعتبارسنجی در هانور (ZEVA)	شورای اعتبارسنجی ملی	فرآیند تضمین کیفیت مستقل از دولت و توسط انجمن‌های خصوصی انجام می‌شود	متمرکز بر فعالیت‌های داوطلبان دانشگاه‌ها ارزشیابی درونی، ارزشیابی بیرونی و پیگیری
هلند	سازمان اعتبارسنجی مستقل هلند - فلمیش (NAVO) تاسیس ۲۰۰۳ ایجاد سیستم ملی تضمین کیفیت تاسیس ۱۹۸۵	انجمن ارزشیابی دانشگاه‌های هلند	دارای ساختاری متفاوت نسبت به دانشگاه‌های دولتی / خصوصی	دنبال کردن نظامند برنامه‌های فارغ التحصیلان ارائه برنامه‌های جدید به دانشگاه‌های دولتی / خصوصی گزارش خود ارزیابی، ارزیابی و سنجش بیرونی، تصمیم اعتبارسنجی و درخواست بررسی مجدد
سوئیس	کنفرانس دانشگاه‌های سوئیس (SUC) تاسیس ۲۰۰۰	مرکز اعتبارسنجی و تضمین کیفیت دانشگاه‌های سوئیس (OAQ)	نظام اعتبارسنجی داوطلبانه مؤسسه‌های خصوصی / دولتی و یا دانشگاه‌ها	خود ارزیابی - ارزیابی بیرونی - اعتبارسنجی
نروژ	نهاد نروژی تضمین کیفیت در آموزش عالی (NOKUT) تاسیس ۲۰۰۲	NOKUT	مستقل در چارچوب قانون اعتبارسنجی یک فرآیند فراگیر و اجباری	اجرای هر ۶ سال یکبار ارزیابی تضمین کیفیت آموزش عالی، تاکید بر

کشور	نام سازمان	آژانس متولی	ساختار	متدولوژی
				کاربردهای بیرونی ارزشیابی و اعتبارسنجی و البته مبتنی بر نظام درونی تضمین کیفیت موسسه‌های
فرانسه	کمیته ارزیابی ملی (CNE)	CNE	ایالت‌ها به طور مستقل حق تصمیم‌گیری درباره ارزشیابی خود را دارند	دوره چهارساله ارزیابی درونی (مرحله I) ارزیابی بیرونی (مرحله II)

در خاتمه ضمن تأکید مجدد بر لزوم استقرار ساختار ملی ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی کشور می‌توان نکات زیر را به عنوان پیشنهادها برگرفته از تحلیل‌های مندرج در مباحث پیش‌گفته مورد توجه قرار داد:

۱. بررسی و تصویب ساختار نظام ملی ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی کشور
۲. ادغام و یکپارچه‌سازی فعالیت‌های نهادهای مختلف ذیربط در ارزشیابی کیفیت آموزش عالی و ایجاد سازمان ملی ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی
۳. برقراری ارتباط با نهادهای بین‌المللی ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی و بهره‌گیری از دانش و تجربه آنها در این حوزه
۴. ارزشیابی مستمر کیفیت زیرنظام‌های آموزش عالی و تأثیرات آنها بر ورودی‌های این نظام‌ها
۵. تأثیرپذیری سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی از نتایج و فعالیت‌های ارزشیابی کیفیت
۶. اتصال و هم‌افزایی کارکردهای مدیریت آموزش عالی و تأثیر کارکرد ارزشیابی در همه آنها
۷. هماهنگ‌بودن سیاست‌گذاری وزارت در راستای اهداف ارتقای کیفیت آموزش عالی

منابع

- ۱- الوانی، سیدمهدی؛ ریاحی، بهروز (۱۳۸۲). سنجش کیفیت خدمات در بخش عمومی. تهران: مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران
- ۲- براون، جورج؛ اتکینز. آموزش مؤثر در آموزش عالی. ترجمه حمیدرضا آراسته (۱۳۸۵). تهران: چاپار
- ۳- برنان، جان؛ شاه، ترلا. «تأثیر فرایند تضمین کیفیت بر روابط میان ارزش‌های نهادی و دانشگاهی». ترجمه جلیل کریمی. مکنی، ایان. دانشگاه و اجتماعات علمی آن. ترجمه گروه مترجمان (۱۳۸۶). تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی
- ۴- برنان، جان؛ شاه، ترلا. مدیریت کیفیت در آموزش عالی، چشم‌اندازی بین‌المللی به سنجش و تغییر سازمانی. ترجمه کیوان صالحی؛ حسن‌رضا زین‌آبادی؛ کورش پرنده (۱۳۹۰). تهران: مرکز نشر دانشگاهی
- ۵- زوویک ربه‌کا، درآمدی بر آزمون‌های ورودی در آموزش عالی. ترجمه سلیمان ذوالفقارنسب، غلامرضا یادگارزاده (۱۳۹۰) تهران: روناس
- ۶- سازمان سنجش آموزش کشور (۱۳۸۹). عملکرد سازمان سنجش آموزش کشور سال ۱۳۸۸. تهران: مرکز انتشارت سازمان سنجش آموزش کشور.
- ۷- سازمان سنجش آموزش کشور (۱۳۸۹) الف. اصلاح الگوی مصرف در سازمان سنجش آموزش کشور.
- ۸- سیدجوادین، سیدرضا؛ کیماسی، مسعود (۱۳۸۴). مدیریت کیفیت خدمات. تهران: نگاه دانش.
- ۹- شریعتمداری، علی (۱۳۸۶). رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی. چاپ چهارم. تهران: سمت.
- ۱۰- صافی، احمد (۱۳۸۳). راهنمایی تحصیلی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی ایران (راه‌های موفقیت در کنکور). تهران: روان.
- ۱۱- عباسی‌مقدم، مصطفی (۱۳۸۶). سند اهداف، راهبردها و برنامه‌های معاونت فرهنگی و اجتماعی (برش پنجساله برنامه‌ها از چشم‌انداز ۱۴۰۴). تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، معاونت فرهنگی و اجتماعی.

۱۲- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). دانشگاه و آموزش عالی منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی. تهران: نشر نی.

۱۳- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸) الف. دانشگاه ایرانی و مسئله‌ی کیفیت. تهران: آگاه

۱۴- کابل، آلفونسو بوررو. دانشگاه نهادی امروزی. ترجمه علی شریفی (۱۳۸۹). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

۱۵- کاردان، علیمحمد. مبانی گزینش دانشجوی. مجموعه مقالات سمینار بررسی روش‌ها و مسائل آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها. اصفهان ۲۰ الی ۲۲ آذر ۱۳۸۱. صص ۲۱۸-۲۰۷

۱۶- محمدی، رضا، شریعتی، صدیقه؛ پرند، کورش؛ پورعباس، عبدالرسول (۱۳۸۶) الف. طراحی و استقرار نظام ارزشیابی کلان عملکرد وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. شماره ۴۶، سال سیزدهم: ۱۲۴-۹۱.

۱۷- مدهوشی، مهرداد (۱۳۸۳). استانداردها و الگوهای کیفیت آموزش و رهبری اصلاحات آموزشی. مجموعه مقالات اولین همایش علمی استاندارد و استانداردسازی در آموزش و پرورش (با تأکید بر استانداردهای منابع انسانی). تهران. مدرسه. صص ۴۸۲-۴۶۶.

۱۸- ناظمی، شمس‌الدین؛ میرابی، علی (۱۳۸۹). سیر تکاملی کیفیت در سازمان‌های خدماتی (نقش سازمان- نقش مشتری). مشهد: آستان قدس رضوی، شرکت به‌نشر

۱۹- نوری، ربابه (۱۳۸۹). خانواده و دانشجو. تهران: معاونت دانشجویی و فرهنگی، مرکز مشاوره دانشجویی دانشگاه تهران.

۲۰- نیستانی، محمدرضا؛ یعقوب‌کیش (۱۳۹۰). آموزش عالی در عصر رایانه، مبانی برنامه‌ریزی و طراحی آموزش‌های الکترونیکی. اصفهان: آموخته

۲۱- هورویتز، جاکوب. هفت راز موفقیت در استراتژی خدمات. ترجمه عبدالرضا رضایی نژاد (۱۳۸۲). تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.

22- Beckford, John (2004). *Quality*. Second edition. LONDON AND NEW YORK: Routledge.

23- Brown, Roger (2004). *Quality Assurance in Higher Education. The UK Experience Since 1992*. LONDON & NEW YORK: RoutledgeFalmer.

24- Evans, James R(2008). *Quality & Performance Excellence. Management, Organizational and Strategy*. Fifth Edition. Canada: South-Western Change Learning.

- 25- Holbeche, Linda(2005) . The High Performance Organization, Creating dynamic stability and sustainable success. Great Britain: Elsevier.
- 26- Juran, Joseph M; De Feo, Joseph A (2010). Juran's Quality Handbook. 6th edition. New York: McGraw Hill.
- 27- Materu, Peter(2007). Higher Education Quality Assurance in Sub-Saharan Africa. Status, Challenges, Opportunities, and Promising Practices. WORLD BANK WORKING PAPER NO .1 2 4.
- 28- Nyika, James (2009). Managing the Less Visible Processes. www.BPMInstitute.org