

## آموزش عالی در منظر مسائل کیفی

دکتر سیدعلی اکبر حسینی و مرتضی لطیفیان

دانشگاه شیراز

### خلاصه

هدف از این مقاله بررسی مسائل کیفی در آموزش عالی است و مجموعه بحث بر سه محور ۱) آراء صاحب نظران ، ۲) شیوه های ارزشیابی ، و ۳) برخی پژوهش های انجام شده در این باب دور می زند. از آنجا که بین رسالت دانشگاه و مواضع فلسفی - تئوریک نوعی سنخیت و یا رابطه ارگانیک وجود دارد و مسأله کیفیت بدون توجه بدین رابطه قابل حل نخواهد بود ، لذا به ارائه تعریفی از آموزش عالی متناسب با فرهنگ و ارزش های اسلامی مبادرت ورزیده و به بیان آثار و نتایج مترتب بر آن پرداخته ایم .

### مقدمه

بحث کیفیت در آموزش عالی ، همانند بسیاری از مسائل مهم تعلیم و تربیت ، بحثی است پیچیده و مورد نزاع و اختلاف ، که به اندیشه و تفکر فراوان نیاز دارد . یکی از مورخان می گوید اگر به واژه های برخورد کنیم که معنی آن را نمی دانم طبیعی است که به یک فرهنگ مراجعه کنم تا ببینم مقصود از آن چیست . اما اگر خواسته باشم از واژه ها کلماتی همچون آزادی ، استقلال ، عدالت ، و حقوق بشر ، که تقریباً همه با آنها آشنا یند ، استفاده کنم ، در این صورت باید حداقل یک هفته مرخصی بگیرم و به صورت تمام وقت پیرامون هر یک به اندیشه بپردازم .<sup>۱</sup> به نظر می آید که مفهوم کیفیت در آموزش عالی نیز در چنین موقع و جایگاهی است ، چه علی رغم استعمال عامی که دارد و کتب و مقالات فراوانی که در این باره نوشته شده است ، هنوز نمی توان به تعریفی که مورد پذیرش همگان باشد اشاره نمود . مع الوصف ، ضمن یادآوری این اصل که تقریباً " در همه الگوهای آموزشی وصول به آرمانها نهایت مقصد و مقصود است ، براین نکته نیز تاکید می نهمیم که کیفیت یک نقطه ثابت و ایستا

نیست. کیفیت در آموزش عالی یک حرکت است، بیرون آمدن از دایره توقف و رکود است، گامی به جلو نهادن و پیش رفتن و به وضعیت آرمانی نزدیک و نزدیک تر شدن است.<sup>۲</sup>

در مقاله حاضر به فحس و بررسی مباحث سه گانه زیر خواهیم پرداخت. ابتدا از آراء اهل نظر و بیانی که این اندیشمندان در مورد اجزاء و عناصر متشکله مفهوم کیفیت داشته‌اند سخن به میان خواهد آمد. سپس به ارائه توضیحاتی مقدماتی پیرامون روش‌ها و یا شیوه‌های ارزشیابی در آموزش عالی مبادرت خواهیم ورزید. و بالاخره به نتایج برخی از پژوهش‌های انجام شده در مبحثی از این باب اشاره‌ای مختصر خواهیم داشت.

### الف - آراء و نظرات

در ارتباط با مسأله فوق از سه محور اساسی می‌توان نام برد. این محورها به ترتیب عبارتند از: ۱) بررسی کیفیت بر اساس تحقق آرمانها و یا وصول به اهداف و غایات، ۲) پاسخ به انتظارات، و ۳) شاخص‌های آماری. ذیلاً به بیان و تحلیل هر یک از این محورها سه گانه می‌پردازیم و در آغاز یادآور می‌شویم که هر چند "اثبات" محوره‌های مذکور به معنی "نفی" دیگر محورها نیست اما در اهمیت و یا اساسی بودن آنها نمی‌توان تردید نمود.

۱- بررسی کیفیت بر اساس تحقق آرمانها. در این محور عنصر تعیین کننده کیفیت در آموزش عالی تعریفی است که از یکسو، از انسان و آرمان‌های انسانی می‌شود و از سوی دیگر نقشی است که دانشگاهها در جهت تحقق این آرمانها بر عهده می‌گیرند. در بیان این مطلب مناسب است که ابتدا به چند نظریه مهم معاصر اشاره کنیم، سپس برداشت آنها را از عالی ترین مرتبه آموزش عالی مورد بررسی قرار دهیم، و آنگاه به مسأله از زاویه دید اسلامی بنگریم تا شاید بتوانیم راه را بر بررسی کیفی دانشگاههای ایران اسلامی خود هموار نمائیم.

نظریه کنش<sup>۳</sup>، که به نام نظریه تعادل<sup>۴</sup> نیز معروف است، برای دانشگاه سه رسالت مهم قائل است که در قالب افزایش امکانات و وسائل، ایجاد زمینه‌های برابری اجتماعی، و آموزش فرد در ایفای نقش یا نقش‌های لازم و مشخص اجتماعی<sup>۵</sup> بیان می‌شوند. در چنین نگرشی، بدان گونه که دروکیم و پیروان وی بدان معتقدند، وظیفه اصلی دانشگاه چیزی جز خدمت به جامعه نیست. در نظریه تضاد<sup>۶</sup>، که کارل مارکس و وبر مدافعان اصلی آنند، رسالت اصلی آموزش عالی کاهش تضادها و نابرابری‌ها، از طریق ایجاد امکانات

برابر برای همه مردم، اعلام شده است. بر طبق این الگو بالاترین مرتبه کیفی آموزش عالی را می‌توان در کاهش نابرابریها و گسترش عدالت اجتماعی، متجلی و یا متبلور دید. در نظریه پیشرفت گراعی<sup>۷</sup>، کیفیت آموزش عالی به امور و حقائق لایزال و ثابت بستگی ندارد بلکه بازسازی پیوسته و مداوم تجارب انسانی است که بدان شکل می‌دهد.<sup>۸</sup> در این نظریه رسالت دانشگاه در آن است که فرد را برای شرکت مؤثر در فعالیت‌های اجتماعی، سیاسی، و علمی-فرهنگی مهیا کند و بدو این قابلیت را بدهد که علی‌الدوام در صدد بازسازی تجارب قبلی خویش برآید. و اما طرفداران نظریه سیستم‌ها<sup>۹</sup> برآنند که سیستم‌های آموزشی بالضروره متأثر از محیط اطراف خود می‌باشند و امید به ایجاد تغییر در وضع موجود آموزش عالی و ارتقاء کیفی آن بدون بروز تغییرات اجتماعی و محیطی نه تنها امیدیه عبث و غیر واقع بینانه که حتی غیر ممکن خواهد بود. و بالاخره در نظریه‌اگرستانسیالیسم رسالت آموزش عالی و یا عالیترین سطح کیفی در دانشگاه چیزی جز ایجاد زمینه‌های مناسب برای رشد فردی و شکوفا کردن هر چه بیشتر تواناییهای او نیست.<sup>۱۰</sup>

هر چند که به نظریه‌ها و نظریه‌پردازان دیگری نیز می‌توان اشاره کرد و بر دیدگاه‌هایی که پیرامون آموزش عالی ارائه کرده‌اند پرتو افکند اما اندکی دقت و تأمل در همین توضیحات کوتاه و مقدماتی کافی است تا بوضوح ما را بدین نتیجه برساند که اولاً "بین رسالت دانشگاه و مواضع فلسفی-تئوریک نوعی سنخیت و یا رابطه ارگانیک وجود دارد، و ثانياً "آن که مسأله کیفیت بدون توجه بدین رابطه هرگز قابل حل نخواهد بود. اگر دو نتیجه‌گیری بالا درست باشد در این صورت تلاش در انتخاب نظریه‌ای از میان نظریه‌های متعدد و گوناگون، از "صیانت ذات" هریارت اسپنسر گرفته<sup>۱۱</sup> تا طرح انفورماتیک و سیستم‌ها، هرگز به حل مسائل فراوان آموزش عالی جامعه اسلامی ایران و از جمله مسأله کیفیت منجر نخواهد شد. زیرا در نظام اسلامی نیز رسالت دانشگاهی تابعی از مواضع فلسفی-تئوریک آن است و در نتیجه مسأله کیفیت نیز متأثر از آن خواهد بود.

هر چند که نظامهای آموزشی موجود در جهان بدون شک از ویژگی‌هایی مثبت و قابل دفاع برخوردارند اما، باز بدون تردید، چنین نیست که این نظام‌ها مستقل و جدا از ارزش‌های فرهنگی باشند. مثلاً "اگر به نظریه تحلیل سیستمی نظامهای آموزشی، که در حال حاضر از آن به عنوان بهترین الگو یاد می‌شود، نظر افکنیم بخوبی متوجه می‌شویم که اصول و مبانی این نظریه نه تنها بر مبادی و اهداف فرهنگ اسلامی منطبق نیستند که در تضاد و یا حداقل در تفاوت آشکار نیز می‌باشند. مهم‌ترین تفاوت این نظریه با مبانی اندیشه‌های اسلامی

در مردود دانستن هرگونه امکان و توان حرکت تکاملی از جانب انسان است، حرکتی که می‌تواند در درون سیستم و مستقل از شرائط محیطی شکل گیرد. البته برداشت‌هایی از این دست همگام و متساخن با نظریه است زیرا متأثر از حیات طبیعی انسان است تا حیات معقول او.<sup>۱۲</sup> اما فراموش نکنیم که ویژگی خاص حیات اصیل انسان در جوشش درونی آن است و این در حالی است که، بر طبق نظریه سیستم‌ها، تکامل هر سیستم تنها از طریق ورود ارزها و اهداف از محیط اطراف به درون سیستم صورت می‌گیرد. پذیرش چنین نظریه‌ای در واقع بمثابة آن است که کشورها، و بویژه کشورهای در حال توسعه، از هدفها و ارزشهای درونی خویش بیگانه و یا تهی شوند و به الگوهای ارزشی کشورهای توسعه یافته روی آرند. با توجه بدین که این مطلب بصورت یک نتیجه‌گیری قطعی و غیرقابل اجتناب از جانب مدافعان سرسخت سیستم‌ها ارائه و یا توصیه شده است در این صورت شاید برچسب "نظریه استعماری" آن هم از بدترین نوع آن، یعنی استعمار فرهنگی، چندان دوراز واقعیت نباشد.

بنابراین کیفیت آموزش عالی ایران در درجه اول باید براساس تعریفی از دانشگاه که از بطن فرهنگ اسلامی جوشش نموده باشد، استوار گردد. بجای گزینش یکی از "بهترین" دیدگاهها و سعی در به اجرا گذاشتن آن لازم است در آغاز نظرگاه فرهنگ اسلامی به دانشگاه و آموزش عالی تعریف و مشخص گردد.<sup>۱۳</sup> با آن که این صحیح‌ترین و درست‌ترین راه است هنوز برخی ساده اندیشانه به راه سومی می‌اندیشند و آن اخذ تجارب کشورهای پیشرفته و بکارگیری بلاواسطه آنها در حل مسائل و مشکلات جاری و آینده است. اینان در خیال خام خود فکر می‌کنند که هم می‌توانند از گزند سیاستهای حاکم بر نظام‌های آموزش عالی کشورهای پیشرفته رهائی یابند و هم آن که از یک نظام اجرایی ارزشمندی که قادر به حل همه مشکلات و مسائل است بهره گیرند. اشتباه بین آنان در گرفتن ظرف است بدون مظلوف و غافل از آن که قالب‌ها منتج از محتوایند و بدین منظور وضع گردیده‌اند که به نحوی نظام مورد نظر را به اهداف خود نزدیک گردانند.<sup>۱۴</sup> به تعبیری دیگر، عملکردهائی خاص برای وصول به آرمانهایی خاص لازم است و هر عملی نظام را به اهداف خود نخواهد رسانید. به عاریت گرفتن و یا پذیرش این گونه سیاست‌های اجرایی، بدون تعمق و غور لازم در محتوی، هرگز آموزش عالی ما را به وضعیت مطلوب و آرمانی خویش نزدیک نخواهد کرد.

با توجه به آنچه که گفته شد و با اعتقاد بر لزوم ارائه یک آرمان عمومی منطبق بر فرهنگ اسلامی شاید بتوان بدین اظهار نظر رسید که مهم‌ترین رسالت دانشگاه ایجاد محیطی

مناسب برای رشد کمالات الهی-انسانی، توسعه فکر و اندیشه، و شکوفا کردن استعدادها و توانایی‌ها است. از این طریق است که می‌توان بتدریج از حیات "طبیعی" محض به حیات ارزشمند و اصیل "معقول" راه یافت. در این تعریف سه رکن وجود دارد که عبارتند از: (۱) سمت گیری و هدف غائی نظام آموزش عالی، (۲) شناخت علمی-عقلانی پدیده‌ها، و (۳) وصول به عالی‌ترین مرتبه کمال انسانی. ذیلاً به اختصار توضیحاتی پیرامون این ویژگی‌ها ارائه می‌کنیم:

**ویژگی اول:** سمت گیری. این اندیشه و آرمان ریشه در این اصل دارد که غایت تعلیم و تعلم در دیانت اسلام شناخت و تقرب به هستی مطلق است. این تنها ارزشی است که "بدانته مطلوب" است و توهم استقلال و یا بی‌نیاز بودن از این منبع فیض جز آنکه جامعه بشری را از وصول به عالی‌ترین مدارج علمی و کمال انسانی بازدارد و هستی‌را با گردابهای هولناک مواجه سازد، حاصلی بهار نخواهد آورد. بهنگام بحث از وصول به کمال بر اساس پیوند با هستی مطلق نباید تنها بر این مطلب شایع، و البته فوق‌العاده ارزشمند، تاکید گردد که حاکمیت ارزشهای اخلاقی بر علوم انسان را از فجایع پیشرفت‌های تکنولوژیکی می‌رهاند. بلکه مطلب بسیار والاتر، که متأسفانه کمتر بدان توجه شده، آن است که خود نمودها و پدیده‌ها و قوانین حاکم بر آنها می‌توانند در بچهای از اقیانوس بی‌کران معرفت را به روی ما بکشایند و مسیر تکاملی علوم را تا بنهایت هموار سازند. با توجه بدین که نشانه‌هایی از این دست عوامل غیر مادی را در تفکرات دانشمندان برجسته می‌توان دید لذا سخت بدان باید اندیشید. ۱۵ بر بنیان دو ملاک یا مطلب مهم ارزشمند فوق می‌توان به تعیین و یا تشخیص رسالت اساسی دانشگاههای کشور مبادرت ورزید. این سخن بدان معنی است که علوم از یکسو باید، بر اساس نوعی جهت گیری در هستی، نقش خاص خود را در فرهنگ اسلامی ایفاء نمایند و از سوی دیگر، بر اساس محتوا و فرایندهای درون - علمی، الگوهای خاص و متناسب را عرضه کنند.

بر اساس ملاک اول دانشگاه سه وظیفه یا مسئولیت زیر را بر عهده می‌گیرد: یکی مسئولیت در برابر موجد و خالق هستی، دیگری مسئولیت در قبال رشد آحاد جامعه، و سومی وظیفه و یا تعهد در پرداختن به مسائل محیطی اعم از محیط طبیعی و یا محیط اجتماعی. متذکر می‌شویم که دو مقوله اخیر ارزش خود را از مقوله اول می‌گیرند و این بدان معنی است که نباید برای آنان استقلال وجودی و ارزشی قائل شد. روشن است که با چنین تعریفی از نظام دانشگاهی، و با عنایت به مسأله کیف و کیفیت، هیچکدام از نظریه‌ها همانند: عقائد اسپنسر، جامعه اشتراکی کمونیسم، فردگرایی سرمایه‌داری، و جز آنها

هرگز نمی‌توانند ملاک و مناط عمل قرار گیرند. در این نظام هر فرد انسان خود باید دریابد که بصورت قطره‌ای از کل اقیانوس حیات است که روح الهی در او دمیده شده و در رابطهای معنوی با همه انسانها می‌باشد. ۱۶ روشن است که در اینجا نه فرد را از شخصیت استقلالسی خویش تهی ساخته‌ایم و نه آنکه جامعه را به مسلخ امیال و علائق طبیعی محض برده‌ایم. ملاک دوم، که "مشاهده" آثار و علائم فیض بخش حیات در محتوی علوم است، به لحاظ پیچیدگی و غموض حاکم بر آن کمتر توانسته است در علوم راه بسازد. امید می‌رود با گسترش دانش بشری و آگاهی بر منشأ حیات و قدرت نقش دهنده‌گی آن در جهان عینی هر چه بیشتر و زودتر نقاب از رخ بردارد. و بهر صورت، همانطور که قبلاً اشاره شد این ملاک به دانش پژوهانی آزاد، خلاق، و آگاه نیاز دارد و فاقد پوشش عامی است که در ملاک اول بود.

**ویژگی دوم: شناخت علمی-عقلانی.** در این ویژگی تاکید بر حیات طبیعی محض است با این توجه که با عبور "تدریجی" از آن می‌توان به حیات اصیل دست یافت و یا حداقل بر اطراف آن خیمه زد. در این رکن و یا عنصر از تعریف آگاهانه باید بکوشیم تا از بکسوز نظام‌های ضحرف مسیحیت در قرون وسطی فاصله بگیریم و از سوی دیگر در دامی نیفتیم که دنیاپرستان و مصرف‌گرایان بی‌درد در آن افتاده‌اند. دانشگاه در جهت شناخت این حیات طبیعی، که به اشکال مختلف و گوناگون کمی و کیفی عرضه می‌شوند و همه رشته‌های علوم در صدد توصیف و بررسی آنها می‌باشند، نقشی بس تعیین کننده بر عهده دارد. در این تعریف نه تنها معرفت به جهان مطلوب است که بهره‌بری از آن نیز هدف و مقصود است. بر دانشگاه است تا در جهت حفظ این حیات طبیعی و سازگاری آن با محیط و اجتماع بومی و جهانی نهایت تلاش خود را مبذول دارد. این تلاشها زمانی مشروعیت می‌یابند که توجه کنیم حیات طبیعی نمودی از نمودهای هستی است و انسان برای ورود به حیات واقعی و اصیل باید از آن سود جوید.

در بحث از عبور و یا انتقال تدریجی از حیات طبیعی به حیات برین باید بدین اصل مهم عنایت کرد که آنچه بعنوان حقیقت از طریق تعلیم و تربیت، به انسان آموخته می‌شود بیگانه با او نیست بلکه جزئی است از وجود او و نه خارج از ذات او. یعنی بهمان نسبت که انسان ضرورت نوشیدن آب را در پاسخ به تشنگی خویش احساس می‌کند به همان اندازه و شاید بیشتر درک و فهم اصول و قوانین دانش‌هایی همچون ریاضی، فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی، علوم انسانی و جز آنها را نیز در جهت پاسخ به خواسته‌های ذاتی

خود می‌بینند. موضوعات اخلاقی که از درون ذات انسان سرچشمه می‌گیرند نیز در همین راستا قرار می‌گیرند. خدمت به جامعه، مسئولیت‌پذیری اعم از اجتماعی و فردی، روحیه انسان دوستی، بسط عدالت اجتماعی و ویژگی‌های دیگری از این دست همگی می‌توانند در جهت قرب و قرار گرفتن در حریم هستی مطلق تعریف و توصیف گردند.

این مطلب که دانش بشری می‌تواند حاصل برخورد فعال عقل انسان با نمودها و روابط بین پدیده‌ها در جهان باشد مطلبی بدون پشتوانه نیست بلکه مورد توافق بسیاری از مربیان و اندیشمندانی است که دارای موضع‌گیری‌های متفاوت ایدئولوژیک می‌باشند. دیوئی در وجه تمایز بین علم و اطلاع<sup>۱۷</sup> از آن یاد می‌کند. پیازه در شکل‌گیری عملکردهای شناختی و بکارگیری روش فعال<sup>۱۸</sup> بدان اشاره دارد. و در اندیشه استاد محمدتقی جعفری بدین صورت ارائه می‌گردد:

"... وظیفه اساسی تعلیم و تربیت در حیات معقول این است که از راه آگاهی صحیح از وضع روانی انسانهای مورد تعلیم و تربیت هر حقیقتی شایسته که برای فراگیری یا گردیدن القاء می‌شود انسان متعلم و مورد تربیت آن را یکی از پدیده‌های ذات خود احساس کند... نه اینکه چیزی را بیرون از ذات... و اگر تعلیم و تربیت غیر از اینکه گفتیم بوده باشد و اشخاص مورد تعلیم و تربیت حقایقی را که برای آنان طرح و تلقین می‌شود بیرون از ذات خود تلقی نموده و استعدادها و نیروهای درونی خود را نادیده بگیرد و تدریجا "آن را سرکوب کند مانند لوحه ناآگاه و بی‌اختیاری خواهد بود که هر لحظه یک قلم بیگانه خطی یا شکلی روی آن می‌کشد. بنابراین قابل‌پذیرش ساختن حقائق و واقعیت‌ها بعنوان مختصات و لوازم ذاتی اشخاص بوسیله تعلیم و تربیت ضرورتی است مساوی ضرورت وجود انسان در جامعه، نه حیوانی مقلد که نمایش انسانی دارد. اگر این نوع تعلیم و تربیت در یک جامعه رواج پیدا کند، شمارش نوابغ و مکتشفان و متفکران در مسیرهای گوناگون افزایش خواهد یافت."<sup>۱۹</sup>

**ویژگی سوم: کمال انسانی.** و بالاخره آخرین ویژگی این تعریف، رکن و یسا عنصر وصول به مرتبه کمال انسانی است. حیات آگاهانه‌ای که نیروها و فعالیت جبری و جبرنمای زندگی طبیعی را با برخورداری از آزادی و اختیار در مسیر هدفهای تکاملی نسبی تنظیم و شخصیت انسانی را، که تدریجا" در این گذرگاه ساخته می‌شود، وارد حیات اعلای زندگی نماید.<sup>۲۰</sup> این ویژگی عبارت است از تربیت انسان آگاه و مختاری که هر چه بیشتر حیات خود را با نظارت و سلطه بر شخصیت خویش اداره می‌کند. چنین انسانی است که می‌تواند خلاق، تحلیل‌گر، و نقاد باشد و، بقول علامه طباطبائی، با آراستن خود به عالیترین فضائل انسانی، یعنی درک حقائق، وسیله رهایی خویش را از پذیرش عقاید

تحمیلی و تقلیدی فراهم نماید. ۲۱

پس از بحث از محور اول، بررسی کیفیت بر اساس تحقق آرمانها، که اصلی‌ترین ویژگی تعلیم و تربیت دانشگاهی بود هم اکنون به دو محور بعدی دیگر، یعنی پاسخ به انتظارات و شاخص‌های آماری، می‌پردازیم.

۲- پاسخ به انتظارات: برخی دیگر از صاحب‌نظران به مسأله کیفیت از زاویه دید چهار قطب یا عنصر مهم یعنی جامعه، دانشجو، نهاد آموزشی، و برنامه‌های درسی نظاره می‌کنند و پاسخ گفتن به توقعات و انتظارات هر یک را اماره‌ای بر بالا و پایین بودن کیفیت در آموزش عالی تلقی می‌نمایند. ۲۲ مثلاً "جامعه، که مصرف‌کننده محصول نهائی آموزش عالی است، انتظار دارد که فرهیختگان، ضمن پای بندی به حفظ ارزش‌های اصیل جامعه، توانایی لازم را در حل مشکلات و مسائل اجتماعی احراز کنند. دانشجو، بعنوان بهره‌گیرنده از آموزش عالی، به مسائلی همچون تدریس خوب، امکانات آموزشی، تسهیلات رفاهی، و یا موفقیت تحصیلی و جز آنها می‌اندیشد. نهاد آموزشی، که در مجموع به صورت رابط و یا حلقه واسطه بین جامعه و آموزنده ایفای نقش می‌کند، به عناصری همچون برنامه ریزی، کارایی، استفاده بهینه از امکانات موجود، گزینش دانشجویان صالح و مستعد، انتخاب و بکار گرفتن هیأت آموزشی با کفایت و شایسته، مبتنی بر فلسفه‌ای خاص از مدیریت، مشغول و مسخر است. در بعد برنامه‌های درسی، که یادگیری و کسب دانش بر محور آن می‌چرخد، مسأله کیفیت با عنایت به این مقیاس (کسب دانش) سنجیده می‌شود و تبیین و توجیهی متناسب با آن بخود می‌گیرد. آنان که بررسی کیفی آموزش عالی را بر این مبنا قرار می‌دهند برآنند که نهادهای آموزشی و از جمله دانشگاهها، به عنوان مصداق واقعی آموزش عالی، همیشه در برابر یک سؤال مقدر یا مصرح قرار داشته و دارند و آن این است که: دانشجویان چه مطالب و موضوعاتی را یاد می‌گیرند و پس از بیرون آمدن از دانشگاه چه مهارتهایی دارند و یا از عهده چه کارهایی بر می‌آیند؟ این سؤال است بنیادی، کلیدی، و بسیار مهم، و بفرموده پیامبر اکرم (ص) و حسن‌السؤال نصف‌العلم. ۲۳

در بررسی و یا پاسخ به سؤال فوق لازم است یادآوری گردد که متولیان دانشگاهها معمولاً "به شیوه" روان سنجی "۲۴" روی آورد مانند. اینان با ارائه نشانه‌هایی از چگونگی عملکرد تحصیلی دانشجویان، که غالباً "در قالب نمره و معدل، نتایج امتحانات جامع در گروههای تخصصی، پذیرش فارغ‌التحصیلان در دوره‌های بالاتر، و جز آنها بیان می‌شود، در صدد القاء این اندیشه بوده و هستند که دانشگاهها توانسته و می‌توانند دانش‌ها و مهارت‌های لازم را در فارغ‌التحصیلان خود بوجود آورند و بر قامت کیفیت جامعه عمل



بپوشانند.

روح این استدلال آن است که این ارقام و اعداد از کارایی و مهارت فرد خبر می‌دهند و با، عبارت دیگر، سطح معینی از کیفیت را بنمایش می‌گذارند. اما آنان که در استحکام این نحوه از استدلال به دیده شک و تردید می‌نگرند برآنند که در برابر سؤال فوق جواب مستحکم‌تر دیگری وجود دارد و آن انجام نوعی بررسی دقیق و یا "کالبد شکافی" از برنامه درسی است.<sup>۲۵</sup> منظور از این مفهوم آن است که باید دقیقاً "بررسی شود و مشخص گردد که: آیا برنامه یا برنامه‌های آموزش عالی از لحاظ ماهیت و ساختار توانایی ایجاد مهارت‌های لازم را در افراد دارند یا خیر؟ به عقیده آنان این مهارتها، که باید به شیوه‌های خاص خود در فارغ‌التحصیلان احراز گردند، عبارتند از: (۱) توانایی در تحلیل مسائل و مشکلات فردی و جمعی، (۲) بررسی طسرق و پسا راه حل‌های مسائل و مشکلات، (۳) وجود ابزار لازم، اعم از گفتاری و نوشتاری، در انتقال آنان به ذهن توده و مسئولان. چنین به نظر می‌آید که این شیوه دقیق‌تر از شیوه روان سنجی است چه در شیوه روان‌سنجی تنها به نتایج آزمون‌ها، آن هم نه از نوع معتبر و قابل اعتماد، توجه می‌شود و بدین نکته عنایت نمی‌گردد که در دانشگاهها چه مطالب و موضوعاتی تدریس می‌شود و با فعالیت‌های آموزشی از چه قالب یا نظم منطقی پیروی می‌کنند؟ این وضع در شیوه کالبد شکافی کاملاً" صادق است و امتیازات زیاد دیگری نیز دارد که خود مقاله‌ای جداگانه می‌طلبد.

۳- شاخص‌های آماری. در این محور با مقوله آن دسته از صاحب نظرانی قرار دارند که مساله کیفیت را در آئینه جمال برخی از متغیرهای عددی و یا آماری می‌بینند و نفس حضور این ارقام و یا نسبت‌ها را برای تحقق امر کیفیت در آموزش عالی کافی می‌دانند. برخی از این نسبت‌ها عبارتند از:

- نسبت هیأت علمی، فضا، و مواد آموزشی به دانشجو
- نسبت کادر اداری به دانشجو و هیأت علمی
- میزان تدریس و فعالیت‌های پژوهشی هیأت علمی
- میزان یا درصد هیأت علمی با تحصیلات بالا چون درجه دکتری و یا درجه‌های معادل
- حضور برنامه‌های بازآموزی و فرصت‌های مطالعاتی
- میزان دریافتی و یا زیست ماهه (حقوق) هیأت علمی
- متوسط سن هیأت علمی
- تعداد برنامه‌های مصوب در سطوح مختلف و در رشته‌های مختلف

- درصد تخصیص بودجه به آموزش و پژوهش دانشگاهی
- اندازه کلاس
- هزینه سرانه دانشجو
- توزیع نوع دیپلم‌ها در دانشگاه
- ...-

هر چند در این مقاله پرداختن به کلیه شاخصهای فوق مد نظر نمی‌باشد، با این وصف اشاره به برخی از آنها که، به عقیده مدافعان، توجه به آنها تضامن بخش مسأله کیفیت است خالی از فایده نخواهد بود. مثلاً، "طبق نظر یکی از صاحب‌نظران نسبت مطلوب دانشجو به استاد دوازده به یک و تعداد واحد درس هر دانشجو در هر نیمسال ۱۲ واحد اعلام شده است. ۲۶ همچنین توجه و تاکید بیشتر دانشگاهها بر تاسیس و گسترش دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری همراه با اختصاص بودجه و امکانات بیشتر از دیگر نظرات او می‌باشد. ۲۷

از سوی دیگر گمان می‌رود که مثلاً "افزایش حقوق هیات علمی افزایش در کیفیت را به دنبال خواهد داشت که چنین نیست و تجربه‌های جهانی خلاف آن را نشان داده است. میزان تفاوت یا اختلافی که بین حقوق هیات علمی و درآمد متوسط سرانه کشور بوجود می‌آید مسأله قابل تأملی را مطرح می‌سازد و آن بلعیدن بخش معتنا بهی از درآمد توده مردم است. در برخی از کشورهای جهان سوم دریافتی یک استاد دانشگاه متجاوز از سی برابر دریافتی یک هموطن او می‌باشد و این در حالی است که بالاترین رقم فرار مغزها نیز در همین کشورها است. ۲۸

اختصاص درصد معینی از تولید ناخالص ملی به پژوهش و تحقیق شاخص دیگری است که در ارتباط با مسأله کیفیت اهمیت می‌یابد. توجه به امر پژوهش از اهم مسائل دانشگاهی در کشورهای توسعه یافته است. در شوروی، مثلاً، "از اعضاء هیات آموزشی انتظار می‌رود که روزانه حداقل سه ساعت از وقت خود را بدین مهم اختصاص می‌دهند. اگر مسأله‌ای از اهمیت خاص برخوردار باشد در این صورت استادان محقق به مدت دو سال آزاد می‌گردند تا فرصت کافی در اختیار داشته باشند. ۲۹

در بررسی شاخصهای آماری از قبیل هزینه سرانه دانشجو، بودجه‌های آموزشی و پژوهشی، و جز آنها توجه به برخی از آمارها حائز کمال اهمیت است. رشد حدود ۶۲ درصد دانشجو از سال ۱۳۵۸ تا سال ۱۳۶۷ از یکسو و کاهش هزینه‌های جاری سرانه دانشجو

به قیمت های جاری، از ۴۶۶۰۰۰ در سال ۶۲ به ۴۰۵۰۰۰ در سال ۶۷، و به قیمت های ثابت سال ۵۳، از ۱۱۱۵۰۰ در سال ۶۲ به ۵۵۴۰۰ در سال ۶۷، به همراه افزایش شدید نرخ بهره بری متوسط از ظرفیتهای فیزیکی در دانشگاهها و دیگر موسسات آموزشی به میزان ۱۶۰٪ نیاز به برنامه‌های عاجل در جهت استفاده صحیح از امکانات را مطرح می‌سازد.<sup>۳۰</sup> اختصاص ۳/۸٪ از تولید ناخالص ملی به هزینه‌های آموزشی کشور در مقایسه با کشورهای مثل اندونزی (۹/۲٪)، مالزی (۷/۸٪)، کانادا (۷/۴٪)، الجزایر (۶/۱٪) و مصر (۵/۵٪) از دیگر مسائل مؤثر بر کیفیت آموزش عالی است. به همین نحو، تخصیص دو صدم درصد از درآمد ناخالص ملی به امر پژوهش کشور در حالیکه کشورهای نظیر آلمان، سوئد، و ژاپن این رقم را به حدود ۳٪ نزدیک گردانیده‌اند،<sup>۳۱</sup> و شوروی آنرا به سقف ۳/۶۸٪ رسانیده است<sup>۳۲</sup>، حاکی از تنگناهای دیگری است که در این زمینه مطرح می‌باشند.

از حیث تعداد محقق در برابر هر یک میلیون نفر، ایران با ۸۲ محقق کمترین رقم را در مقایسه با کشورهای ژاپن (۴۸۰۰)، آمریکا (۳۳۰۰)، آلمان فدرال و سوئد (رقمی بین ۲ تا ۳ هزار)، کره (۱۱۰۰)، آرژانتین (۳۸۰)، هندوستان (۱۵۰)، و فیلیپین (۱۰۰) بخود اختصاص داده است.<sup>۳۳</sup>

در مورد تعداد کتاب در کتابخانه‌های کشور، ما توانسته‌ایم با تهیه ۶ میلیون کتاب تنها ۱/۱۰۰ ژاپن، ۱/۴۵ آلمان فدرال، ۱/۳۴ کانادا، ۱/۱۲ فرانسه، ۱/۷ کره جنوبی، ۱/۶ اسپانیا، و ۱/۴ کوبا و آلبانی، کتاب ذخیره کنیم. همچنین توجه به رقم هزینه‌های جاری آموزش عالی در برابر کل هزینه‌های آموزشی است که در جمهوری اسلامی ایران به ۹/۵٪ می‌رسد، در صورتیکه در کشورهای مثل ونزوئلا به ۴۳/۴٪، مصر ۳۲/۷٪، استرالیا ۳۰/۵٪، ترکیه ۲۵/۳٪، پاکستان ۲۴/۴٪، هند ۱۸/۷٪، الجزایر ۱۷/۳٪ و نیجریه ۱۷٪ رسیده است.<sup>۳۴</sup> و بالاخره ارج نهادن به فعالیت های علمی - عقلانی متعلمان، احترام جامعه به کسب علم و معرفت، تقدم معیارهای عقلانی بر دیگر معیارها، و تاکید بر ضوابط علمی و فرهنگی در نهادهای آموزش عالی است که از عناصر مهم و تعیین کننده افزایش در میزان کیفیت می‌باشند.<sup>۳۵</sup>

در پایان این بحث لازم است بر این نکته تاکید کنیم که در بحث از پاسخ به انتظارات، بررسی قطب‌ها و شاخص‌های آماری مستقل از اهداف آرمانی و غایبات مطلوب هرگز مفید فایده و راهگشا نخواهد بود. به عبارت دیگر، افزایش بودجه‌های پژوهشی،

گسترش رشته‌ها، رعایت نسبت‌ها و جز آنها تنها هنگامی کیفیت مطلوب را به‌بار خواهند آورد که در ارتباط با هدف غائی آموزش عالی مطرح و یا سنجیده شوند. بر اساس هدف غائی و یا آرمان‌های عمومی آموزش عالی است که می‌توان به استنتاج حقایق زیر پرداخت:

۱- رسالت آموزش عالی فراهم کردن زمینه‌ها است تا افراد بر مسئولیت‌های خویش در قبال خالق هستی، خود، جامعه، و محیط طبیعی آگاهانه وقوف یابند.

۲- دو عنصر آگاهی و مسئولیت بر اساس اصل آزادی و اختیار قابل تبیین و لازم ملزوم یکدیگرند.

۳- آزادی و اختیار متضمن توانائی گزینش هر یک از دو بعد خیر و شر است.

۴- سلطه و نظارت بر امور و مسائل غیر ممکن است مگر آنکه شخص احساس نماید که ارزش‌های آموزشی و تربیتی از درون او سرچشمه گرفته‌اند و هرگز از برون بر او تحمیل نگردیده‌اند. و چنین احساس و نگرشی جز از طریق تعقل و تجربه، با حفظ همه آزادیهای لازم در وصول به عالیترین سطح آگاهی، حاصل نخواهد شد.

نتیجه‌گیریهای فوق آثار عملی زیر را بصورت طبیعی برای نظام دانشگاهی کشور به ارمغان خواهد آورد:

۱- هر دانشگاهی می‌تواند و باید تصمیمات خود را در قالب اهداف و غایات آموزش عالی مستقلاً اتخاذ نماید. حضور چنین اراده و اختیاری بدون شک گسترش دانش و ارتقاء سطح علمی کشور را به دنبال خواهد داشت. بدیهی است آن دسته از دانشگاهها که فاقد چنین توانی در تصمیم‌گیری باشند باید هدایت‌های لازم را ببینند.

۲- در راستای اصل فوق دانشکده‌ها، بخش‌ها، و اساتید نیز باید از آزادی‌ها و اختیارات متناسب و مشروع برخوردار باشند.

۳- روش‌های آموزش، با توجه به اصل آزادی و اختیار، باید بر پایه تجربه و تعقل استوار گردند. شاید از این طریق بهتر بتوان شناخت جهان را از جنبه‌های برون‌ذاتی خارج و به بروز و ظهور اندیشه‌های خلاق و ابداعات و ابتکارات شریخش کمک نمود.

۴- پژوهش و تحقیق در معنی وسیع کلمه یکی از مهمترین ارکان تعلیم و تربیت دانشگاهی است. از این طریق است که می‌توان بر قامت بلند وظائف عمده دانشگاه، جامه عمل پوشانید.

۵- با توجه به منشأ الهی انسان‌ها از یکسو، و وحدت ذاتی<sup>۳۶</sup> علوم از سوی دیگر، می‌توان باب همکاری‌های فرهنگی و علمی با همه کشورها و بویژه کشورهای جهان سوم را گشودو برنامه‌های "بین رشته‌ای" خاصه در دوره‌های فوق لیسانس و دکتری را بارور نمود.

## ب- شیوه‌های ارزیابی کیفی

قبل از اشاره به شیوه‌های ارزیابی کیفی لازم است بدین سؤال پاسخ داده شود که در آموزش عالی چه نهاد یا سازمانی عهده‌دار این کار است؟ در بررسی این سؤال مقدمه " باید توجه کرد که عمل ارزیابی اصولاً" در دو سطح رسمی و غیر رسمی صورت می‌گیرد. بصورت رسمی برخی از نهادها بصورت موظف بدین کار مأمور می‌شوند و این وظیفه از جانب دولت و حکومت بر عهده آنان گذاشته می‌شود. مثلاً " در قوه قضائیه " دادگاههای عالی" و یا شعب مشخصی از دادگاههای دیوان عالی کشور به ارزیابی کار دادگاههای بدوی می‌پردازند و در این کار این دادگاهها با موازین حقوقی و قضائی صورت گرفته یا نه به ارزیابی می‌پردازند. و یا اینکه مجلس شورای اسلامی بر طبق قانون بر کار هیأت دولت و یا وزراء نظارت دارد و در مورد عملکردها اظهار نظر می‌کند، و بعبارت دیگر، به بررسی کیفی مبادرت می‌ورزد.

ارزیابی غیر رسمی معمولاً" در صنعت و فرآورده‌های آن صورت می‌گیرد بدین هنی که وظیفه ارزیابی بر عهده خریداران گذاشته می‌شود. در این مقوله مصرف کنندگان با رفتار خود یعنی رو آوردن به خرید یک کالا و یا با پشت کردن بدان نتیجه ارزیابی خود را اعلام می‌دارند. اگر کالای مورد نظر تا مین کننده نیاز آنان باشد نه تنها خود به خرید آن روی می‌آورند بلکه مصرف آن را به دیگران نیز توصیه می‌کنند. متأسفانه در آموزش عالی هیچکدام از این دو نوع ارزیابی وجود ندارد و شاید مهمترین نارسائی و یا نقص در نهاد آموزش عالی همین باشد. مقصود آن است که در نهادهای آموزش عالی نه مانند حکومت و دولت سازمان‌هایی رسمی وجود دارد که عهده‌دار ارزیابی باشند و نه مانند صنعت گروه‌های غیر رسمی هستند که این نقش را بر عهده بگیرند. شاید پیشنهاد تأسیس واحدی بنام " سازمان ارزیابی " در داخل مؤسسات آموزش عالی پیشنهادی ناصواب نباشد. این سازمان باید واحدی مستقل و مجزا باشد و نباید بصورت بخشی از سلسله مراتب مدیریت و یا قدرت اجرائی باشد تا بتواند آزادانه و خالی از هر گونه نگرانی به انجام این امر مهم و خطیر بپردازد. ۳۷

در مورد شیوه‌های ارزیابی کیفی باید دانست که این شیوه‌ها گوناگون و متنوع‌اند و طیف گسترده‌ای را در بر می‌گیرند که از سطح بخش یا گروه آموزشی تا کمیته‌ها و یا سازمان‌های جهانی و بین‌المللی متغیر می‌باشند. عنصر اساسی در این نوع ارزیابی‌ها اعتماد بر قضاوت و داوری فرد یا افراد صاحب نظر است و بدین سان هم می‌تواند بصورت انفرادی انجام

گیرد و هم بصورت گروهی و دستجمعی. از سوی دیگر، وراء این شیوه‌ها این فرض نهفته است که اولاً "در برنامه‌ها برخی از اصول و مبانی مشترک وجود دارد که می‌توانند پایه و اساس و یا محور داوری قرار گیرند. ثانياً "آن که این افراد مجرب و کارآزموده و یا اهل فن و تخصص‌اند که می‌توانند دست به صحیح‌ترین و دقیق‌ترین داوریها بزنند و بهنگام بروز اختلاف بر اساس همان اصول مشترک به توافق برسند. و بالاخره شرط لازم هرگونه داوری و قضاوت صحیح در باره کیفیت آموزش عالی گردآوری و توجه به همه اطلاعات و آگاهی‌های لازم است چه در غیر این صورت اظهار نظرها و یا ارزیابی‌ها فاقد ارزش و اعتبار مناسب و قابل قبول خواهند بود. ۳۸

بعنوان مثال می‌توان به چگونگی ارزیابی تدریس، بصورت یکی از عناصر اصلی کیفیت آموزش عالی اشاره کرد و دید که تا چه اندازه می‌توان بر نتایج ارزیابی اعتماد کرد و یا همه آنچه را که در ارتقاء کیفی مؤثر بوده مورد توجه و التفات قرار گرفته‌اند یا خیر؟ ارزیابی کیفی آموزش و تدریس هنگامی معتبر و قابل اعتماد خواهد بود که:

- مورد تأیید مقامات و مسئولان اجرائی باشد.
- همکاران با تجربه و بی‌نظر و آشنا به فرد مورد ارزیابی بر آن صحنه بگذارند.
- عملکرد تحصیلی دانشجویان، که در قالب نمره و معدل بیان می‌شود، گواه بر آن باشد.
- مواد آموزشی تهیه شده بوسیله معلم از قبیل کتاب، جزوه، تک نگاری، و ... در اختیار و دارای کیفیت مطلوب نیز باشند.
- "خود - ارزیابی" که حاکی از اعتماد بنفس و واقع بینی باشد، صورت گرفته باشد.

- قضاوت و ارزیابی مطلوب دانشجویان را مستمراً "بهمراه داشته باشد. همان قسم که ملاحظه می‌فرمائید قضاوت و داوری فوق تنها از یک منبع سرچشمه نمی‌گیرد بلکه در حدی از شمول و گستردگی است که داوری مسئولان اجرائی، همکاران مجرب، دانشجویان، و حتی ارزیابی فرد از خویشتن را نیز در بر می‌گیرد. این شمول و یا کل‌گرائی نکته‌ای بسیار مثبت است اما اگر این قضاوت و ارزشیابی بر ضوابط و معیارهایی مشخص مبتنی نباشد آیا می‌توان با اعتماد و اطمینان بر نتایج بدست آمده تکیه زد؟ پاسخ منفی است و برای رفع این مشکل باید قضاوت را بر اساس معیارهای کیفی یک تدریس "خوب" و متعالی استوار کرد که برخی از آنها عبارتند از:

- دانش و اطلاع وسیع معلم از موضوع درس و احاطه بر آن
- علاقه و عشق او به حرفه و موضوع تدریس
- توانایی در بیان مطلب و پاسخ گفتن به علائق و نیازهای متعلمان
- بیان نظرات مختلف و در جریان آخرین اطلاعات بودن (روزآمد)
- حضور رابطه‌های منطقی - انسانی و محبت آمیز در کلاس
- شرکت در امر پژوهش و رفع مشکلات آموزش با استفاده از این ابزار
- احترام به متعلم و تشجیع او به مشارکت در مباحث کلاس
- استفاده از منابع و مآخذ متعدد، بویژه تازه‌ترین و آخرین آنها

...-

در ارتباط با ارزیابی کیفی مسأله تدریس، به صورت جزئی از مجموعه کیفیت در آموزش عالی، لازم است توجه شود که مطلب به همین جا نیز ختم نمی‌شود بلکه هنوز مسائل حل نشده دیگری وجود دارد که باید روشن شوند. مثلاً "به قضاوت و یا ارزیابی دانشجو از استاد بنگرید و فرض کنید که همه آنچه که باید از قبل انجام شود انجام شده و قضاوت هم بر اساس معیارهای کیفی یک تدریس خوب صورت گرفته است. با این وصف هنوز با مشکلات و مسائل به‌شمار دیگری مواجهیم که هشدار دهند و از این که به هر گونه نتیجه‌گیری شتاب زده دست یازیم اعلام خطر می‌کنند. این نکته در واقع ما را به آخرین قسمت بحث می‌کشاند که بدان می‌پردازیم و بدین سان به پایان این مقال نزدیک می‌گردیم.

### ج- اشاره به برخی از تحقیقات

قبلاً متذکر می‌گردیم که در سه دهه اخیر پیرامون مسأله ارزیابی دانشجو از معلم و استاد پژوهش‌های فراوانی صورت گرفته است و محققان می‌توان گفت که تقریباً همه کشورهای که درگیر مسائل آموزش عالی بوده‌اند کم و بیش در این زمینه کاری انجام داده‌اند. ۳۹ در کشور خود ما نیز این مسأله مطرح بوده و کارهایی نیز در باره آن صورت گرفته است. ۴۰ نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که ارزیابی دانشجویان متأثر از متغیرهای چندی است که، همان‌قسم که هم اکنون یادآوری کردیم، مبین پیچیدگی مسأله از یکسو و لزوم احتیاط و دقت در هرگونه نتیجه‌گیری پیرامون مسأله کیفیت از سوی دیگر می‌باشد. ذیلاً به برخی از آنها اشاره می‌شود:

۱- اندازه کلاس . بین اندازه کلاس و نمره‌ای که به معلم داده می‌شود رابطه معکوس وجود دارد . بدین معنی که هر چه کلاس بزرگتر باشد نمره استادان کمتر و هر چه کلاس کوچکتر باشد نمره معلمان بیشتر خواهد بود . البته این متغییر می‌تواند وابسته به متغیرهای مؤثر دیگری نیز باشد .<sup>۴۱</sup>

۲- رتبه و مقام علمی . هر چه که رتبه و مقام علمی فرد بالاتر باشد نمره او نیز بالاتر خواهد بود . بدین‌سان آنان که در مقام استادی قرار دارند از مراتب آموزشی بعدی همچون دانشیار ، استادیار ، و مربی نمره بیشتری می‌گیرند و همچنین این وضع بر هر یک از مراتب بعدی نسبت به مرحله مادون خود صدق می‌کند .<sup>۴۲</sup>

۳- زمان تشکیل کلاس . کلاس‌هایی که صبح تشکیل می‌شوند در مقایسه با کلاسهای بعد از ظهر که معمولاً " خستگی بر هر یک از معلم و متعلم عارض می‌شود ، از وضع ارزیابی بهتری برخوردارند .<sup>۴۳</sup>

۴- مدت تحصیل . دانشجویان سال‌های اول و دوم تحصیل در مقایسه با دانشجویان سال‌های بعد نمره کمتری به استادان خود می‌دهند . دانشجویانی که سال‌های آخر تحصیل را به پشت سر می‌گذارند و همچنین دانشجویان مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری در ارزیابی استادان خود دست و دل بازترند و نمره بیشتری به استادان خود می‌دهند .<sup>۴۴</sup>

۵- جنس . دانشجویان دختر در نمره دادن به معلم از دانشجویان پسر سخی‌ترند و این حالت سخاوت‌گونه در مورد همجنسان خود در بالاترین حد است . این وضع در مورد پسران صدق نمی‌کند و بدان معنی است که آنان به معلمان جنس مخالف نمره کمتری می‌دهند .<sup>۴۵</sup>

۶- سطح توقع و انتظار . آن دسته از دانشجویانی که بهر دلیل انتظار نمره بالاتری دارند خود نمره بیشتری به استاد می‌دهند . اگر سطح نمره دانشجویان ممتاز در این گونه تحقیقات بالاتر گزارش می‌شود احتمالاً " یکی از علل آن همین مسأله باشد .<sup>۴۶</sup>

۷- ویژگی‌های شخصی . تأثیر مشخصات فردی بر نحوه ارزیابی و نمره دادن نیز عاملی است که در این نوع تحقیقات بدان اشاره شده است . برطبق این تحقیقات بر برخی از دانشجویان حالت سخت‌گیرانه و بر برخی دیگر حالت تساهل و آسان‌گیری حاکم است . برخی بیرون‌گرا و برخی دیگر درون‌گرایند و هر کدام از این گرایش‌های شخصیتی و یا انگیزشی بر نحوه ارزیابی اثر می‌گذارد و طبیعی است که در نمره دادن نوسان بوجود می‌آورد . همچنین



از وقوع حوادث غیرمنتظره در زندگی روزانه و تأثیر غیرقابل انکار آنها بر چگونگی ارزیابی نمی‌توان غفلت نمود. ۴۷

### نتیجه‌گیری کلی و نهایی

از مجموع آنچه تا بدین جا گفتیم می‌توان بدین نتیجه‌گیری کلی و نهایی رسید که در مسأله کیفیت، همانند بسیاری از مسائل تعلیم و تربیت، اتفاق نظر چندانی وجود ندارد و عوامل و متغیرهای فراوانی در کارند که باید مورد بحث، بررسی، و پژوهش قرار گیرند. با این وصف نکته‌های زیر در حد وضوح می‌باشند:

اول - بین مواضع فلسفی - تئوریک هر نظریه یا ایدئولوژی و رسالت مورد انتظار آن از آموزش عالی نوعی تسامح و یا همسوئی وجود دارد.

دوم - مسأله کیفیت بدون توجه به رابطه فوق قابل حل نخواهد بود، و تلاش در انتخاب نظریه‌ای از میان نظریه‌های گوناگون و یا توسل به نظریه مسلط سیستم‌ها هرگز نظام آموزش عالی جامعه اسلامی ما را به وضعیت آرمانی خویش نزدیک نمی‌کند.

سوم - کیفیت در آموزش عالی یک نقطه ثابت و ایستا نیست. بلکه یک حرکت است، گامی به جلو نهادن و پیش رفتن و به وضعیت آرمانی نزدیک و نزدیک‌تر شدن است.

### منابع و یادداشتها

1. Riegler, R.P. "Conceptions of Faculty Development," *Educational Theory*, Vol. 37 No. 1, 1978, p. 53.
- ۲- حسینی، سیدعلی‌اکبر. "ملاحظات پیرامون روان‌شناسی، بهداشت روانی، و روان‌درمانی از دیدگاه اسلام"، *مجله علوم اجتماعی و انسانی*، دانشگاه شیراز، دوره چهارم، شماره دوم، بهار ۱۳۶۸، ص ۱-۲۹.
3. Functional Theory.
4. Equilibrium Theory.
5. Ballantine, J.H. *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1983.
6. Conflict Theory.
7. Progressivism.

۸- به منبع شماره ۵ صفحه ۳۱۰ مراجعه شود .

9. System Theory .

۱۰- نلر، جرج . آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش . ترجمه فریدون بازرگان . تهران : انتشارات دانشگاه تهران ، ۱۳۵۶ .

11. Lee, J.M. *Elementary Education: Today and Tomorrow*. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1972.

۱۲- جعفری، محمدتقی . حیات معقول . ذکر، دفتر دوم بنیاد انتقال به تعلیم و تربیت اسلامی . چاپ دوم ، ۱۳۶۱ .

۱۳- پیازه، ژان . تعلیم و تربیت به کجا ره می سپرد؟ ترجمه منصور و دادستان . انتشارات آموزش ، ۱۳۶۱ .

۱۴- به منبع شماره ۲ مراجعه شود .

۱۵- شارون، ژان . شعور، این ناشناخته . ترجمه محسن فرشاد، شرکت سهامی انتشار، ۱۳۶۷ . مجله دانشمند . سال بیست و ششم، شماره ۳۰۳، دیماه ۱۳۶۷ .

۱۶- به منبع شماره ۱۲ مراجعه شود .

۱۷- شاتو، ژان . مربیان بزرگ . ترجمه غلامحسین شکوهی . تهران : انتشارات دانشگاه تهران ، ۱۳۵۵ .

۱۸- به منبع شماره ۱۳ مراجعه شود .

۱۹- به منبع شماره ۱۲ صفحه ۱۰۵ مراجعه شود .

۲۰- به منبع شماره ۱۲ مراجعه شود .

۲۱- طباطبائی، محمدحسین . خلاصه تعالیم اسلام . به کوشش داوود الهامی . قم : دارالتبلیغ اسلامی قم ، ۱۳۵۴ .

22. Van Os, W.; Drenth, P.J.D.; Bernaert, G.F. "AMOS: An Evaluation Model for Institutions of Higher Education," *Higher Education*. Vol. 16, No. 3, 1987, pp. 243-256.

۲۳- به منبع شماره ۵ مراجعه شود .

24. Psychometric .

25. Donald, J.G. , "Knowledge and the University Curriculum," *Higher Education*. Vol. 15, 1986, pp. 267-282.

26. Kneller, G. , *Foundations of Education*. 3rd. ed., John Wiley and Sons, Inc., 1971.

27. Ibid., p. 568.

- ۲۸- کومبز، فیلیپ، بحران جهانی تعلیم و تربیت، ترجمه حسن صفاری، کوکب صفاری، نشریه کمیون ملی یونسکو ایران، ۱۳۴۹.
- ۲۹- به منبع شماره ۵ مراجعه شود.
- ۳۰- نامه شماره ۳۲۴۴/و مورخ ۱۳۶۸/۲/۱۶ وزیر فرهنگ و آموزش عالی به آقای موسوی، نخست‌وزیر جمهوری اسلامی ایران.
- ۳۲- معاونت پژوهشی دانشگاه شیراز، مجموعه مقالات دومین گردهمایی دانشگاه شیراز پیرامون نقش پژوهش در بازسازی، جلد اول، مقالات علوم اجتماعی و انسانی، شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز، بهمن‌ماه ۱۳۶۷.
- ۳۳- به منبع شماره ۳۰ مراجعه شود.
- ۳۴- به منبع شماره ۳۰ مراجعه شود.
35. McDill, E., Rigsby, L. In Ballantine, J.H., *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1983.
- ۳۶- نصر، سیدحسین. علم و تمدن در اسلام. ترجمه احمد آرام، تهران: انتشارات خوارزمی، ۱۳۵۹.
- ۳۷- حسینی، سیدعلی‌اکبر. "علل روانی و عاطفی طغیانهای دانشجویی"، *مجله خرد و کوشش*، دوره دوم، دفتر چهارم، بهمن‌ماه ۱۳۴۹، ص ۱۳-۱.
- ۳۸- به منبع شماره ۲۲ مراجعه شود.
- ۳۹- به منابع زیر مراجعه شود:
- a) Beijar, I.I. "A Survey of Selected Administrative Practices Supporting Evaluation of Instructional Programs," *Research in Higher Education*. Vol. 3, 1975, pp. 77-86.
- b) Derry, J.O. "Can Students of Instruction Serve Rival Purposes?" *Journal of Higher Education*. Vol. 50, 1979, pp. 79-88.
- c) Morsh, H.W., et. al, "The Relative Influence of Course Level Course Type and Instructor or Students' Evaluations of College Teaching," *American Educational Research Journal*. Vol. 18, 1981, pp. 103-112.
- ۴۰- به منابع زیر مراجعه شود:

الف - خلاصه نظرهای گروهی از دانشجویان فارغ‌التحصیل ... دانشکده ادبیات و علوم دانشگاه شیراز، ۱۳۵۶.

ب - جداول و اطلاعات دفترچه بررسی نمرات فارغ‌التحصیلان دانشگاه شیراز، مرکز جمعیت‌شناسی دانشگاه شیراز، ۵۵-۱۳۴۵.

ج - حسینی، سیدعلی‌اکبر، و مزیدی، محمد. "بررسی نظرات فارغ‌التحصیلان دانشگاه شیراز در سال ۱۳۶۷." ماده چاپ.

۴۱- به منابع زیر مراجعه شود:

a) Arubayi, E.A., "Improvement of Instruction and Teacher Effectiveness: Are Student Ratings Reliable and Valid?" *Higher Education*. Vol. 16, 1987, pp. 267-278.

b) Medley, D.M. *Teacher Competence and Teacher Effectiveness: A Review of Process-Product Research*. American Association of College for Teacher Education, 1977.

۴۲- به منبع (a) ۴۱ مراجعه شود.

۴۳- همان.

۴۴- همان.

۴۵- همان و نیز به منبع زیر مراجعه شود:

Brophy, J.E., Good, T.L. *Teacher-Student Relationships*, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1979.

46. Battle, E. "Motivational Determinants of Academic Task Persistence," *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 2, 1965, pp. 209-218.

47. Good, T.; Grouws, D. "Reaction of Male and Female Teacher Trainees to Descriptions of Elementary School Pupils," *Technical Report*. No. 62, University of Missouri at Columbia, 1972.

وَلَا يَدْرِكُ الْحَوْلُ إِلَّا بِالْبَدْرِ

حق جز از راه کوشش بدست نمی‌آید. عَلَيْهِ السَّلَام