

امروزه، آموزش عالی به‌عنوان پیشران اصلی علم و فناوری در پیشبرد اهداف کشورها به‌منظور رشد و توسعه همه‌جانبه و پایدار نقش مهمی ایفا می‌کند. از جمله چالش‌های آموزش عالی می‌توان به مواردی چون «تضمین کیفیت» و «رتبه‌بندی دانشگاهی» در آموزش عالی اشاره کرد که بر اجرای آنها به‌صورت توأمان در اسناد بالادستی تصریح شده اما اشاره‌ای به تفاوت‌های آنها نشده است. لذا، بررسی ابعاد و ویژگی‌های هر کدام از این دو رویکرد ارزیابی کیفیت آموزش عالی برای فراهم آوردن الزامات اجرای آنها ضروری به‌نظر می‌رسد. هدف این پژوهش پاسخ دادن به این پرسش است که این دو رویکرد ارزیابی در منابع موجود، چه تفاوت‌هایی دارند. بدین ترتیب، جامعه آماری پژوهش، کلیه متون مرتبط با ابعاد و ویژگی‌های تضمین کیفیت و رتبه‌بندی دانشگاهی در آموزش عالی در نظر گرفته و نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند برای پاسخگویی به سؤال پژوهش انجام شد. سپس، با اتخاذ رویکرد کیفی و استفاده از روش پژوهش اسنادی به بررسی منابع تا زمان رسیدن به اشباع نظری پرداخته شد. یافته‌ها حاکی از آن بود که در «تضمین کیفیت» عمده‌ترین کارکرد، بهبود کیفیت و افزایش پاسخگویی است. شیوه ارزیابی به‌صورت ملاک - محور و تکوینی و مخاطبان آن اغلب جامعه دانشگاهی‌اند. اما در «رتبه‌بندی دانشگاهی» اصلی‌ترین کارکرد، حکمرانی بر بخش آموزش عالی، شیوه ارزیابی به‌صورت مقایسه‌ای و پایانی و مخاطبان آن عموم مردم و جامعه دانشگاهی هستند. در پایان، با توجه به تفاوت‌های میان این دو، پیشنهادهایی به‌منظور اولویت‌بندی و نحوه اجرای دو شیوه مذکور ارائه شد.

■ واژگان کلیدی:

آموزش عالی، تضمین کیفیت آموزش عالی، رتبه‌بندی دانشگاهی

بررسی ابعاد تضمین کیفیت و رتبه‌بندی دانشگاهی در آموزش عالی

محمد یمنی دوزی سرخابی

استاد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی
m-yamani@sbu.ac.ir

مرتضی رضایی‌زاده

استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی
mortaza_rezaee@yahoo.com

امیر رجائی

دکترای آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی
amir_rajae99@yahoo.com

اباصلت خراسانی

دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی
a-khorasani@sbu.ac.ir

۱. مقدمه و بیان مسئله

امروزه آموزش عالی به‌عنوان پیش‌ران^۱ اصلی نظام علم و فناوری در موفقیت کشورها و حکومت‌ها در ساحات گوناگونی چون خرده‌نظام‌های «معرفت و تولید علم و مهارت»، «تولید ثروت» و «تولید قدرت» و به دنبال آن رشد و توسعه همه جانبه و پایدار نقش مهمی دارد. (بازرگان و دیگران، ۱۳۹۶) در نتیجه، پرداختن به چالش‌های پیش روی آن نیز از اهمیت بسزایی برخوردار است. از جمله چالش‌های پیش روی آموزش عالی می‌توان به مسئله کیفیت در آموزش عالی و ارزیابی و ارتقای آن اشاره نمود. (یمنی، ۱۳۹۱ و بازرگان و فراستخواه، ۱۳۹۶) در این خصوص «تضمین کیفیت»^۲ و «رتبه‌بندی دانشگاهی»^۳ از جمله اصلی‌ترین رویکردهای بررسی و ارزیابی کیفیت در آموزش عالی محسوب می‌شوند.

«رتبه‌بندی دانشگاهی» به‌عنوان یک پدیده نسبتاً نوظهور، الزامات و پیامدهایی را به همراه خود دارد که تا حدودی مشابه الزامات «تضمین کیفیت» در آموزش عالی است. با وجود این، هر کدام از این دو دارای ابعاد و ویژگی‌های خاص خود هستند که شامل کارکرد، رویکرد ارزیابی، نوع ارزیابی، مخاطبان، شیوه اجرا، شیوه گزارش‌دهی و پیامدهای قانونی می‌شود. از این رو، بررسی تطبیقی ابعاد و ویژگی‌های گوناگون این دو رویکرد ارزیابی، که در اسناد بالادستی بر اجرای هر دوی آنها به‌صورت توأمان تأکید شده است^۴، در فراهم آوردن مقدمات و الزامات اجرای مناسب آنها می‌تواند مفید باشد. اما با بررسی‌های اولیه مشخص شد که تاکنون پژوهشی در این خصوص صورت نگرفته است. در حالی که در یک پژوهش بر ضرورت بررسی تطبیقی ابعاد این دو رویکرد ارزیابی در آموزش عالی

1. Driver

منظور از پیش‌ران عامل مؤثر برای پیشبرد یک کار است.

2. Quality Assurance

3. University Ranking

۴ به‌عنوان مثال، در ماده ۴۹ بند «ج» قانون برنامه چهارم توسعه (معاونت پژوهش، تدوین و تنقیح قوانین و مقررات ریاست جمهوری، ۱۳۸۳) بر «ارزیابی مستمر دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی» تأکید شده است. همچنین، در ماده ۱۵ بند «و» قانون برنامه پنجم (معاونت پژوهش، تدوین و تنقیح قوانین و مقررات ریاست جمهوری، ۱۳۸۸) توسعه آمده است که «استقرار نظام جامع نظارت و ارزیابی و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی» باید صورت پذیرد. علاوه بر این موارد، در راهبرد کلان ۶ در قالب راهبرد ملی ۲ در نقشه جامع علمی کشور (دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۹) بر «انسجام‌بخشی و تقویت یکپارچگی در سیاست‌گذاری و نظارت و اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی کشور» و نیز در راهبرد کلان ۱ در قالب اقدام ملی ۱۱ بر «طراحی نظام کارآمدی برای نظارت و ارزیابی و استقرار نظام‌های جامع رتبه‌بندی و تضمین کیفیت نهادهای علمی و فناوری و نوآوری» تصریح شده است.

تأکید شده است. (پارلمان اروپا، ۲۰۱۵) لذا، هدف از پژوهش کنونی تبیین و تمییز ابعاد گوناگون هر یک از دو رویکرد ارزیابی «تضمین کیفیت» و «رتبه‌بندی دانشگاهی» در آموزش عالی است. به‌منظور دستیابی به هدف پژوهش، سؤالات پژوهشی زیر طرح شدند. سؤال ۱: تفاوت تضمین کیفیت آموزش عالی با رتبه‌بندی دانشگاهی به‌لحاظ کارکرد چیست؟

سؤال ۲: تفاوت تضمین کیفیت آموزش عالی با رتبه‌بندی دانشگاهی به‌لحاظ رویکرد ارزیابی چیست؟

سؤال ۳: تفاوت تضمین کیفیت آموزش عالی با رتبه‌بندی دانشگاهی به‌لحاظ نوع ارزیابی چیست؟

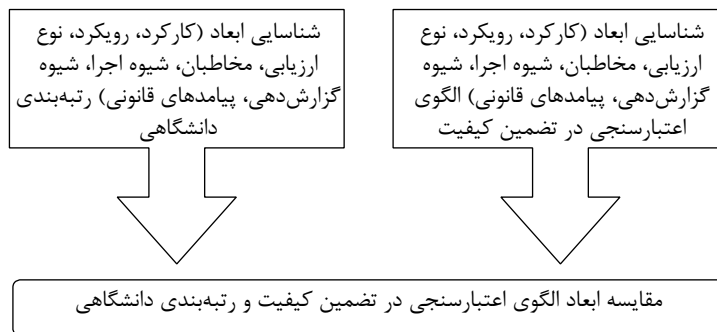
سؤال ۴: تفاوت تضمین کیفیت آموزش عالی با رتبه‌بندی دانشگاهی به‌لحاظ مخاطبان چیست؟

سؤال ۵: تفاوت تضمین کیفیت آموزش عالی با رتبه‌بندی دانشگاهی به‌لحاظ شیوه اجرا چیست؟

سؤال ۶: تفاوت تضمین کیفیت آموزش عالی با رتبه‌بندی دانشگاهی به‌لحاظ شیوه گزارش‌دهی چیست؟

سؤال ۷: تفاوت تضمین کیفیت آموزش عالی با رتبه‌بندی دانشگاهی به‌لحاظ پیامدهای قانونی چیست؟

لذا، چارچوب مفهومی پژوهش به شرح زیر در قالب شکل ۱ خواهد بود.



شکل ۱: چارچوب مفهومی پژوهش

۲. چارچوب نظری و پیشینه

امروزه آموزش عالی در کانون توجه کشورهای بسیاری قرار گرفته است. چرا که این ظرفیت را دارد تا کشورها را در روند رسیدن به اهداف رشد و توسعه پایدار یاری دهد و آن را تسریع بخشد. (بازرگان و دیگران، ۱۳۹۶) بدین ترتیب، مسائل پیش روی آن در زمره مهم‌ترین مسائل هر کشور به شمار می‌رود. از جمله این مسائل می‌توان به تضمین کیفیت و رتبه‌بندی در آموزش عالی اشاره کرد.

۲.۱. تضمین کیفیت

از جمله مسائل پیش روی آموزش عالی بحث افزایش مطالبه عمومی مبنی بر پاسخگویی آموزش عالی در خصوص حفظ و ارتقای کیفیت خود است که در قالب گفتمان «تضمین کیفیت» نمود یافته است. (لیثوود و فیلیپس^۱ ۲۰۰۰) تضمین کیفیت آموزش عالی یک اصطلاح عام و کلی است که ناظر بر ارزیابی، نظارت، تضمین، حفظ و بهبود کیفیت نظام آموزش عالی، مؤسسات و یا برنامه‌های آن است (ولاسکینو^۲ و دیگران، ۲۰۰۴) و بر مشارکت ذینفعان گوناگون از طریق تفویض وظیفه به منظور پیشگیری از افت کیفیت تأکید دارد. (موخوپادیای^۳، ۱۳۹۵) بسیاری از کشورها چندین دهه سابقه در زمینه فعالیت‌های مرتبط با تضمین کیفیت دارند که منجر به شکل‌گیری شبکه‌های بین‌المللی تضمین کیفیت در مناطق مختلف جهان شده است، نظیر «شبکه بین‌المللی آژانس‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی^۴» و «شبکه تضمین کیفیت آسیا و اقیانوسیه^۵». به عبارتی می‌توان چنین بیان نمود که امروزه «تضمین کیفیت» و فعالیت‌های مرتبط با آن به یک گفتمان رایج و یک کلان‌روند^۶ آموزش عالی در بسیاری از کشورها تبدیل شده است. متداول‌ترین شیوه برای تحقق «تضمین کیفیت» در آموزش عالی الگوی «اعتبارسنجی /

۱۳۰

1. Leathwood & Philips
2. Vlasceannu
3. Mukhopadhyay
4. International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAHE)
5. Asia Pacific Quality Network (APQN)
6. Uptrend / Megatrend

کلان‌روندها عوامل توسعه و تغییر در ابعاد کلان‌اند. از جمله تغییراتی که در آموزش عالی جهان اتفاق افتاده است موضوع تضمین کیفیت است. اکنون چند دهه است که تضمین کیفیت به دلیل نقش مهمش در آینده آموزش عالی کشور تبدیل به یک کلان‌روند شده است. لذا، برای پیاده‌سازی آن نیازمند شناخت و بررسی آن در راستای دست یافتن به اهداف بخش آموزش عالی کشور هستیم.

اعتباربخشی^۱ است. ولاسکینو و دیگران (۲۰۰۴) و مارتین و استلا^۲ (۱۳۸۸) این دو را متضمن یکدیگر می‌دانند. از نظر آنها، تضمین کیفیت به نوعی یک فرهنگ و گفتمان در ساختار آموزش عالی است که زمینه انجام اعتبارسنجی را در عمل مهیا می‌کند. الگوی اعتبارسنجی شامل دو مرحله «ارزیابی درونی^۳ / خودارزیابی^۴» و «ارزیابی بیرونی^۵ / مرور همگنان^۶» است. در هر دو مرحله، ارزیابی بر اساس مجموعه‌ای از عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای از پیش تعیین شده و مورد توافق انجام می‌گیرد. ارزیابی درونی توسط اعضای خود مؤسسه یا واحد مورد ارزیابی (گروه آموزشی، دانشکده و یا دانشگاه) صورت می‌گیرد. به‌منظور اجرای ارزیابی بیرونی، نتایج حاصل از ارزیابی درونی در اختیار تیم ارزیاب بیرونی تحت عنوان هیئت همگنان^۷ قرار می‌گیرد و آنها از طریق بازدید از محل^۸ و مصاحبه و پر کردن فرم‌های مربوط، به اعتبارسنجی نتایج حاصل از ارزیابی درونی می‌پردازند. در نهایت تیم ارزیاب بیرونی گزارش نهایی خود را در اختیار واحد مورد ارزیابی قرار می‌دهد. در این گزارش، وضعیت واحد مورد ارزیابی به تفکیک هر یک از عامل‌ها، ملاک‌ها و نشانگرها در یک مقیاس سه طیفی (مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب) با جزئیات توصیف و در نهایت پیشنهادهایی به‌منظور بهبود ارائه می‌شود. (شمس مورکانی و میرزاپور، ۱۳۹۱)

اجرای الگوی اعتبارسنجی در تضمین کیفیت این امکان را برای مؤسسه یا برنامه مورد ارزیابی فراهم می‌آورد تا به شناسایی نقاط قوت و ضعف و نیز فرصت‌ها و تهدیدهای پیش روی آنها پرداخته شود تا از این طریق، زمینه‌های درونی برنامه‌ریزی و تخصیص منابع که متعاقباً منجر به ارتقای کیفیت می‌گردد شناسایی شوند. (هی‌وود^۹، ۲۰۰۰) در این الگو به‌منظور ارزیابی کیفیت گروه‌های آموزشی شش عامل «۱. اهداف، جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات»، «۲. هیئت علمی»، «۳. دانشجویان»، «۴. دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی مورد اجرا»، «۵. فرایند یاددهی - یادگیری» و «۶. دانش‌آموختگان» در نظر گرفته شده است. (بازرگان و اسحاقی، ۱۳۸۹) هر کدام از این عوامل دارای مجموعه‌ای از ملاک‌ها

1. Accreditation
2. Martin & Stella
3. Internal Evaluation
4. Self-Evaluation
5. External Evaluation
6. Peer Review
7. Peer Group
8. Site Visit
9. Heywood

و هر کدام از این ملاک‌ها دارای مجموعه‌ای از نشانگرها/شاخص‌ها است. به‌عنوان مثال، برای ارزیابی عامل «۲. هیئت علمی» از چهار ملاک «۲.۱. ترکیب اعضای هیئت علمی»، «۲.۲. فعالیت‌های آموزشی»، «۲.۳. فعالیت‌های پژوهشی» و «۲.۴. ارتباط اعضای هیئت علمی با دانشجویان» استفاده شده است. همچنین، برای سنجش ملاک «۲.۴. ارتباط اعضای هیئت علمی با دانشجویان» از دو نشانگر «۲.۴.۱. اختصاص زمان مشخص توسط اعضای هیئت علمی جهت مشاوره به دانشجویان» و «۲.۴.۲. رضایت دانشجویان از میزان نحوه مشاوره اعضای هیئت علمی» استفاده شده است.

شایان ذکر است که در الگوی اعتبارسنجی ۶ عامل، ۲۸ ملاک و ۷۷ نشانگر برای تضمین کیفیت واحد مورد ارزیابی طراحی شده است و نتایج گزارش ارزیابی اغلب به‌صورت توصیفی و به تفکیک هر نشانگر، ملاک و عامل ارائه می‌گردد. همچنین، معمولاً پیشنهادهایی به‌منظور بهبود امور در قالب اقدامات پیگیرانه داده می‌شود. (بازرگان و اسحاقی، ۱۳۸۹)

کارکرد الگوی اعتبارسنجی در تضمین کیفیت آموزش عالی، بهبود کیفیت و افزایش پاسخگویی است که در طی فرایند انجام آن با رویکردی ملاک - محور یک ارزیابی از نوع تکوینی با شیوه ارزیابی درونی و ارزیابی بیرونی صورت می‌پذیرد. مخاطبان گزارش اعتبارسنجی، جامعه دانشگاهی هستند. این گزارش دربردارنده اطلاعاتی دقیق با استفاده از زبان و ادبیات فنی ارزیابی درخصوص کیفیت واحد مورد ارزیابی است که می‌تواند به اجرای برخی از پیامدهای قانونی مانند تمدید یا لغو دوره‌های آموزشی منتهی شود. (نورمن و شروود^۱، ۲۰۱۵؛ پارلمان اروپا، ۲۰۱۵؛ شمس مورکانی و میرزاپور، ۱۳۹۱ و لاسکینو و دیگران، ۲۰۰۴ و ایتون^۲، ۲۰۱۳)

۲.۲. رتبه‌بندی دانشگاهی

از جمله دیگر کلان‌روندها در آموزش عالی به «رتبه‌بندی دانشگاهی» می‌توان اشاره نمود که در مقایسه با «تضمین کیفیت» از قدمت کم‌تری برخوردار است. در سال ۲۰۰۳ میلادی نخستین نظام رتبه‌بندی دانشگاهی در سطح بین‌الملل موسوم به «شانگهای» ظهور یافت که توسط دانشگاه «شانگهای جیائوتانگ»^۳ چین پشتیبانی می‌شد. سپس،

1 Norman & Sherwood

2 Eaton

3. Shanghai Jiao Tong

نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاهی بین‌المللی دیگری در سطح جهان ظهور یافتند که می‌توان به مواردی نظیر نظام رتبه‌بندی «تایمز»^۱، «سایمگو»^۲ و «وبومتریکس»^۳ اشاره کرد. همه آنها بر اساس گردآوری داده از مؤسسات آموزش عالی از طریق پیمایش اقدام به تعیین جایگاه مؤسسات آموزش عالی و انتشار فهرست‌ها/جدول‌های رتبه‌بندی برترین مؤسسات آموزش عالی در سطوح مختلف جهانی، منطقه‌ای و ملی می‌کنند. (خانی‌زاد و منتظر، ۱۳۹۶)

در بسیاری از نظام‌های «رتبه‌بندی دانشگاهی» ملاک‌هایی نظیر آموزش، پژوهش، میزان استنادها و وجهه بین‌المللی برای ارزیابی مؤسسات آموزش عالی به کار برده می‌شود. (همان) اما نشانگرها/شاخص‌هایی که در آنها برای ارزیابی ملاک‌های مذکور به کار رفته شده در مقایسه با نشانگرهای به کار رفته در رویکرد «تضمین کیفیت» و «الگوی اعتبارسنجی» از تفاوت‌های بسیاری برخوردار است. به‌عنوان نمونه، ملاک‌های به کار رفته در نظام رتبه‌بندی تایمز به نقل از پایگاه اینترنتی این نظام رتبه‌بندی دانشگاهی^۴ عبارت‌اند از «آموزش»، «پژوهش»، «استنادها»، «وجهه بین‌المللی» و «درآمد صنعتی». هر کدام از این ملاک‌ها با مجموعه‌ای از شاخص‌ها مورد سنجش قرار می‌گیرند. به‌عنوان مثال، برای سنجش ملاک «آموزش» از شاخص‌هایی نظیر «بررسی شهرت آموزش»، «نسبت تعداد مدارک دکتری ارائه شده به تعداد اعضای هیئت علمی»، «نسبت کارکنان به دانشجویان»، «نسبت مدرک دکتری ارائه شده به مدرک کارشناسی ارائه شده توسط مؤسسه» و «درآمد مؤسسه» استفاده می‌شود.

با وجود تفاوت‌های موجود، امروزه رتبه‌بندی‌های دانشگاهی بین‌المللی در سرتاسر جهان بنا به دلایلی نظیر نیاز عموم مردم به «در اختیار داشتن» اطلاعاتی به زبان ساده در خصوص مؤسسات آموزش عالی، سود متولیان و منتشرکنندگان فهرست‌ها و جداول رتبه‌بندی و پیامدها و مزایای آن برای بخش آموزش عالی فراگیر شده‌اند. اما، این موارد باعث نشده است تا صاحب‌نظران آموزش عالی انتقادات خود را بر پدیده رتبه‌بندی دانشگاهی وارد نسازند. بسیاری از آنها معتقدند که این نظام‌های رتبه‌بندی دارای کاستی‌های بسیاری هستند. برخی از این انتقادات عبارت‌اند از: غفلت از دانش‌های تولید شده به زبان‌هایی به غیر از انگلیسی، ابهام در روش‌شناسی و ساده‌سازی فعالیت‌های

1. Times
2. Scimago
3. Webometrics
4. www.timeshighereducation.com

جامع دانشگاهی با هدف سودآوری متصدیان رتبه‌بندی، مورد تردید بودن روایی و پایایی داده‌های مورد استفاده. (بازرگان و دیگران، ۱۳۹۶)، ارائه داده‌های نادرست به‌منظور کسب جایگاه بهتر در جدول‌های رتبه‌بندی، نبود اجماع بر سر مفهوم «کیفیت» در آموزش عالی و وجود سوگیری‌های سیستمی در نظام‌های رتبه‌بندی به نفع مؤسسات آموزش عالی کشورهای انگلیسی‌زبان و مؤسسات با قدمت و شهرت بیشتر. (جانگ چئول شین^۱ و دیگران، ۲۰۱۱) اکثر صاحب‌نظران با تشریح این کاستی‌ها بیان می‌کنند که اصلی‌ترین کاستی نظام‌های رتبه‌بندی ضعف آنها در سنجش و اندازه‌گیری کیفیت مؤسسات آموزش عالی است.

به‌منظور برطرف نمودن این کاستی‌ها، متخصصان آموزش عالی مواردی را تحت عنوان اصول رتبه‌بندی بیان کرده‌اند که برخی از آنها بیان می‌شوند. در این میان می‌توان به «اصول بیانیه برلین پیرامون رتبه‌بندی مؤسسات آموزش عالی»^۲ اشاره نمود. در این بیانیه شانزده اصل درباره چگونگی انجام رتبه‌بندی‌های دانشگاهی ذکر شده است. به‌عنوان مثال، در اولین اصل از این بیانیه آمده است که رتبه‌بندی‌های دانشگاهی باید یکی از رویکردهای متنوع برای سنجش کیفیت آموزش عالی باشند... اما نباید تبدیل به اصلی‌ترین شیوه برای این کار شوند. رتبه‌بندی‌ها رویکردی بازار - محور دارند، لذا می‌توانند مکمل فعالیت‌های دولت و نهادهای اعتباربخش باشند. (رصدخانه رتبه‌بندی علمی و تعالی آی.آر.ای.جی^۳، ۲۰۰۶)

همچنین، اصول دیگری توسط سایر متخصصان بیان شده‌اند که عبارت‌اند از: لزوم طراحی رتبه‌بندی‌های دانشگاهی به‌صورت شفاف، عاری از منافع شخصی و منسجم به‌لحاظ روش‌شناسی (مارگینسون و واندرونده^۴، ۲۰۰۷) از طریق توضیح روش‌های مورد استفاده برای گردآوری داده‌ها در رتبه‌بندی‌های دانشگاهی توسط متولیان آنها، لزوم طراحی یک نظام رتبه‌بندی مجزا برای هر یک از زیرنظام‌های آموزش عالی کشور (بازرگان و فراستخواه، ۱۳۹۶)، مد نظر قرار دادن اولویت‌ها و ارزش‌های هر جامعه در طراحی نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاهی و گرفتن بازخورد از مخاطبان به‌منظور بهبود نظام‌های رتبه‌بندی (دیل^۵، ۲۰۰۹)، تأکید بر شاخص‌های کیفی رتبه‌بندی و علم‌سنجی

1. Jung Cheol Shin
2. Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions
3. IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence
4. Marginson & Van der Wende
5. Dill

در کنار شاخص‌های کمی و نیز توجه به تفاوت‌های بنیادین در رفتارهای استنادی و انتشاراتی رشته‌ها و حوزه‌های مختلف با یکدیگر (امیدی‌فر و دیگران، ۱۳۹۶)، توجه به تفاوت در ارزش‌گذاری شاخص‌های ارزیابی پژوهش در حوزه‌های مختلف علوم در ایران از نظر وزن تولیدات علمی مختلف در هر رشته از طریق تمهید ابزارها، راهکارها و پایگاه‌های داده برای فراهم آوردن امکان ارزیابی و مقایسه حوزه‌های مختلف علوم با در نظر داشتن تفاوت‌های طبیعی آنها (نوروزی و دیگران، ۱۳۹۴)، توجه به مواردی نظیر پژوهش تقاضامحور، آموزش تقاضامحور، آموزش و پژوهش مبتنی بر ارزش‌های اسلامی و توجه به محیط زیست و همکاری‌های بین‌المللی در طراحی ملاک‌های رتبه‌بندی دانشگاهی. (زارع بنادکوکلی و دیگران، ۱۳۹۴) رعایت موارد فوق در افزایش اثربخشی و کارایی رتبه‌بندی‌های دانشگاهی می‌تواند مثمر ثمر باشد.

۱۳۵

علاوه بر این، به‌منظور افزایش اثربخشی رتبه‌بندی دانشگاهی باید اهداف مربوط را با در نظر گرفتن کارکردها و پیامدهای رتبه‌بندی تعیین نمود. از این رو، در ادامه مطالبی پیرامون کارکردها و پیامدهای نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاهی بیان می‌شوند. در یک پژوهش مشخص شد که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به‌منظور ارتقای جایگاه خود در رتبه‌بندی‌ها از طریق گزینش و جذب دانشجوی هر چه بیش‌تر به رقابت با یکدیگر می‌پردازند. در نتیجه، از جمله کارکردهای رتبه‌بندی‌های دانشگاهی می‌توان به «واداشتن واحدهای آموزشی و دانشجویان به تبعیت» از ملاک‌های به کار رفته در رتبه‌بندی‌های دانشگاهی اشاره کرد. (تاترو و اوانس^۱، ۲۰۱۶) چرا که رتبه‌بندی‌های دانشگاهی بر موارد بسیاری نظیر هزینه‌های دانشجویان، اساتید، شهرت دانشگاهی، تخصیص منابع مالی، برنامه‌های راهبردی و بیانیه‌های دانشگاه‌ها اثر می‌گذارند. (کیم^۲، ۲۰۱۵) لذا، یکی از کارکردهای رتبه‌بندی دانشگاه‌ها می‌تواند این باشد که به‌عنوان یک «ابزار» برای رسیدن به برخی از اهداف در خدمت آموزش عالی باشد. (اکانل^۳، ۲۰۱۵) با بررسی موارد فوق درمی‌یابیم که مضمون مشترک میان کلیه این کارکردها و پیامدهای رتبه‌بندی دانشگاهی بر مؤسسات آموزش عالی ایجاد تغییر در گفتمان و رفتار مؤسسات آموزش عالی و یا به عبارتی «حکمرانی»^۴ بخش آموزش عالی است.

1. Tutterow & Evans
2. Kim
3. O'Connell
4. Governance

حکمرانی را می‌توان چگونگی اعمال قدرت در یک کشور از مجرای نهادهای رسمی مانند حکومت یا نهادهای غیر رسمی مانند شرکت‌های خصوصی به‌منظور بهره‌برداری از منابع به‌منظور رسیدن به اهداف سیاسی، اجتماعی و اقتصادی تعریف کرد. در حکمرانی تلاش می‌شود تا با فراهم آوردن، تنظیم و تثبیت مجموعه‌ای از رویه‌ها^۱، اقدامات^۲، هنجارها^۳ و نهادها^۴ شهروندان و کلیه کنشگران یک جامعه قادر شوند تا بسیاری از امور خود را از قبیل پیگیری دغدغه‌ها و مسائل، احقاق حق، انجام وظایف و حل و فصل مناقشات خود رتق و فتق کنند تا در نهایت منجر به پاسخگویی کلیه کنشگران شود. (ریستسکا^۵ و دیگران، ۲۰۱۰) بدین ترتیب، موضوع اصلی در حکمرانی هدایت کنشگران در یک جهت خاص است. امری که نه تنها دولت، بلکه سایر کنشگران نیز می‌توانند در آن در بالاترین سطوح اجتماعی - فرهنگی ایفای نقش کنند. (هافتی^۶، ۲۰۱۱ و اوانس^۷، ۲۰۱۲) با توجه به مطالبی که گفته شد، می‌توان دریافت که مضمون اصلی در حکمرانی به نوعی بحث «انسجام و یکپارچگی» در ساختارسازی و تصمیم‌گیری از طریق به اجماع رسیدن بر سر تعریف روابط میان کنشگران مختلف است. بنابراین، یکی از مهم‌ترین امور در حکمرانی بخش آموزش عالی در نظر گرفتن ابزار حکمرانی بر این بخش است.

در این راستا، ییت‌وای‌لو^۸ معتقد است که «رتبه‌بندی دانشگاهی» می‌تواند «ابزاری اثربخش برای حکمرانی آموزش عالی» باشد. وی مورد کشور چین را مثال می‌زند که از ابزار «نظام رتبه‌بندی شانگهای» استفاده کرده است، تا بتواند شکاف میان دانشگاه‌های چین با دانشگاه‌های برتر جهان را در بعد پژوهش شناسایی و آنها را ترغیب کند تا در مسیر تبدیل شدن به دانشگاه‌هایی پژوهش - محور در تراز جهانی از طریق بهینه‌کاو^۹ گام بردارند. او همچنین، به تجربه تایوان اشاره می‌کند. سیاست‌گذاران و حکمرانان این کشور به‌منظور تولید و صادرات محصولات با فناوری پیشرفته و به تبع آن در اختیار داشتن دانشگاه‌هایی پژوهش - محور در تراز جهانی، شورای ارزیابی و اعتبارسنجی

1. Procedures
2. Actions
3. Norms
4. Entities
5. Risteska
6. Hufty
7. Evans
8. Yat Wai Lo
9. Benchmarking

آموزش عالی تایوان^۱ را تأسیس کردند. این شورا نظام رتبه‌بندی دانشگاهی «رتبه‌بندی عملکرد مقالات علمی دانشگاه‌های جهان» ملقب به «پی‌آراس‌پی‌دابلیو»^۲ را راه‌اندازی نمود تا از آن به عنوان ابزاری برای حکمرانی آموزش عالی تایوان و افزایش مزیت رقابتی آن استفاده کند. (یت‌وای‌لو، ۲۰۱۴)

علاوه بر این دو مورد، می‌توان به تجربه کشور مالزی در استفاده از ابزار رتبه‌بندی برای حکمرانی آموزش عالی این کشور در راستای ارتقای جایگاه دانشگاه‌های این کشور در فهرست‌های رتبه‌بندی دانشگاهی جهانی و خودمختاری، رقابت‌پذیری و پویایی دانشگاه‌ها اشاره نمود. (هاسپاه،^۳ ۲۰۱۳) همچنین، استرالیا در راستای حکمرانی آموزش عالی از رتبه‌بندی و گردآوری داده در خصوص کیفیت مؤسسات آموزش عالی برای بهبود استانداردهای دانشگاهی بهره برده است. (دیل، ۲۰۰۹)

بدین ترتیب، در اکثر کشورها از نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاهی بین‌المللی به‌عنوان ابزاری برای سوق دادن مؤسسات آموزش عالی به مسیر تبدیل شدن به مؤسساتی در تراز جهانی و گام برداشتن در راستای جهانی شدن و تجاری‌سازی دانش استفاده شده است. (یت‌وای‌لو، ۲۰۱۴) از این رو، می‌توان چنین ابراز داشت که یکی از اصلی‌ترین کارکردهای هر نظام رتبه‌بندی دانشگاهی قابلیت آن برای «حکمرانی» بخش آموزش عالی از طریق ملاک‌ها و شاخص‌های به کار برده شده در آن است.

در رتبه‌بندی دانشگاهی با رویکردی مقایسه‌ای، یک ارزیابی از نوع پایانی با شیوه پیمایش و مبتنی بر ملاک‌ها و شاخص‌های نظام‌های رتبه‌بندی صورت می‌گیرد. گزارش پایانی در قالب فهرست‌های رتبه‌بندی، اطلاعاتی کلی به زبان ساده در خصوص مؤسسات آموزش عالی به مخاطبان خود - عموم مردم و جامعه دانشگاهی - ارائه می‌کند که فاقد هرگونه پیامد قانونی است. (تاترو و اوانس، ۲۰۱۶؛ نوروزی و دیگران، ۱۳۹۴؛ ایتون، ۲۰۱۳ و پارلمان اروپا، ۲۰۱۵)

با توجه به تفاوت اعتبارسنجی در تضمین کیفیت با رتبه‌بندی دانشگاهی به‌لحاظ «کارکرد، رویکرد ارزیابی، نوع ارزیابی، مخاطبان، شیوه اجرا، شیوه گزارش‌دهی و پیامدهای قانونی» این موارد هفت‌گانه به‌عنوان ویژگی‌ها و ابعاد «اعتبارسنجی در تضمین کیفیت» و «رتبه‌بندی دانشگاهی» مورد شناسایی قرار گرفتند. لذا، سؤال‌های پژوهش بر اساس

1. Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan (HEEACT)
 2. Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities (PRSPWU)
 3. Hapsah

این هفت بعد طراحی شد.

۲.۳. پیشینه

پژوهش‌ها و مطالعات بسیاری به بررسی اعتبارسنجی به‌مثابه یکی از متداول‌ترین شیوه‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی پرداخته‌اند. در یک بررسی به‌منظور نهادینه شدن ساختار اعتبارسنجی در آموزش عالی کشور پیشنهاد شد که ساختارسازی با رویکرد بر ساخت‌گرایی صورت پذیرد. بدین ترتیب که کلیه ذینفعان گرد هم آیند و بر سر منافع خود بحث و گفتگو کنند تا اجماع نهایی بر سر ساختار، تا جای ممکن دربرگیرنده منافع ذینفعان گوناگون و به‌دنبال آن پایدارتر باشد. (بازرگان و فراستخواه، ۱۳۹۶) همچنین، در مطالعات شمس مورکانی و میرزاپور (۱۳۹۱) و بازرگان و اسحاقی (۱۳۸۹) به بررسی فرایند و پیامدهای اعتبارسنجی پرداخته شده است.

نورمن و شرود (۲۰۱۵) در بررسی خود بر ثمربخشی اعتبارسنجی در افزایش پاسخگویی واحدهای آموزشی و به‌دنبال آن ایجاد تغییرات مثبت تأکید کردند. ولاسکینو و دیگران (۲۰۰۴) نیز در یک مطالعه اعتبارسنجی را به عنوان مؤثرترین شیوه دستیابی به اهداف تضمین کیفیت بررسی کردند و آن را در بهبود کیفیت واحد مورد ارزیابی مفید دانستند. همچنین، مارتین و استلا (۱۳۸۸)، ترجمه محمدی) به تشریح تضمین کیفیت و ابعاد و عناصر اصلی آن پرداختند.

علاوه بر این، در پژوهش‌های بسیاری به بررسی رتبه‌بندی دانشگاهی پرداخته شده است. در پژوهش زارع بنادکوکلی و همکاران (۱۳۹۴) به بررسی انتقادی روش‌شناسی نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاهی بین‌المللی و ارائه پیشنهاد برای انجام رتبه‌بندی در کشور پرداخته شده است. همچنین، امیدی‌فر و همکاران (۱۳۹۶) جایگاه دانشگاه‌های کشور را در فهرست‌های نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاهی بین‌المللی بررسی کرده‌اند. نوروزی و همکاران (۱۳۹۴) نیز تفاوت‌های موجود میان حوزه‌ها (علوم انسانی، پزشکی و فنی و مهندسی) و رشته‌های گوناگون را از منظر رتبه‌بندی دانشگاهی مطالعه کرده‌اند.

دیل (۲۰۰۹) به بررسی تأثیرات رتبه‌بندی دانشگاهی پرداخته است و بر لزوم مد نظر قرار دادن اولویت‌ها و ارزش‌های هر جامعه در طراحی نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاهی و گرفتن بازخورد از مخاطبان به‌منظور بهبود نظام‌های رتبه‌بندی تأکید ورزیده است. هاپساره (۲۰۱۳) در اثر خود تجربه مالزی را در زمینه استفاده از رتبه‌بندی دانشگاهی برای دستیابی به اهداف ملی این کشور تشریح می‌کند. رصدخانه رتبه‌بندی علمی و تعالی آرای‌آی‌جی

(۲۰۰۶) نیز در یک مطالعه به تشریح اصول انجام رتبه‌بندی دانشگاهی پرداخته است. با مرور پیشینه - همان گونه که پیش‌تر بیان شد - مشاهده می‌شود که تا کنون پژوهشی در خصوص بررسی تطبیقی ابعاد اعتبارسنجی در تضمین کیفیت آموزش عالی و رتبه‌بندی دانشگاهی انجام نشده است، در حالی که در یک پژوهش بر این امر تأکید شده است. (پارلمان اروپا، ۲۰۱۵) از این رو، هدف پژوهش کنونی بررسی تطبیقی ابعاد اعتبارسنجی در تضمین کیفیت آموزش عالی و رتبه‌بندی دانشگاهی برگزیده شد.

روش‌شناسی

پژوهش کنونی به‌لحاظ شیوه گردآوری و تحلیل داده‌ها توصیفی است و در آن، از رویکرد کیفی استفاده شد، تا داده‌ها به شکلی منطقی و قابل قبول گردآوری و سازمان‌دهی شوند. از این رو، در این پژوهش از روش پژوهش اسنادی^۱ استفاده شد. روش پژوهش اسنادی از جمله روش‌های کیفی مبتنی بر پارادایم تفسیرگرایی است که در آن پژوهشگر می‌کوشد تا داده‌های اسنادی را به صورتی نظام‌مند به کار گیرد تا بتواند مطالب مرتبط با موضوع پژوهش خود را کشف، طبقه‌بندی و ارزیابی کند. به کار بردن این روش در انجام مقایسه‌های تطبیقی می‌تواند مفید باشد. لذا، مطابق با این روش، ابتدا موضوع پژوهش انتخاب و اهداف و سؤالات پژوهش تعیین شد. سپس، پیشینه پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. پس از آن، رویکرد نظری پژوهش مبتنی بر رویکرد تفسیرگرایی انتخاب گردید. در انتها، با انجام نمونه‌گیری از منابع گردآوری شده و بهره بردن از تکنیک‌های بررسی منابع به سؤالات پژوهش پاسخ داده شد. در این روش از شیوه‌های پژوهشی^۲ گوناگونی برای استخراج و تحلیل داده می‌توان استفاده نمود. (صادقی فسایی و عرفان‌منش، ۱۳۹۴) از آنجا که هدف پژوهش کنونی شناسایی ابعاد گوناگون دو پدیدار «تضمین کیفیت» و «رتبه‌بندی دانشگاهی» است، از شیوه مقایسه تحلیلی استفاده شد. در شیوه مقایسه تحلیلی به تجزیه و تحلیل نظام‌مند شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود میان پدیدارهای مورد بررسی پرداخته می‌شود تا در انتها به تبیین‌هایی بینجامد که جنبه‌هایی از پدیدارهای مورد بررسی را توضیح دهند. مراحل کار در این شیوه عبارت‌اند از توصیف پدیدارهای مورد مقایسه به صورت جامع و قابل درک، بررسی و تجزیه و تحلیل داده‌های خام به‌منظور

1. Documentary Research
2. Research Technique

تعبیر و تفسیر داده‌ها و اطلاعات، ثبت و ضبط اطلاعات به‌منظور مطابقت دادن آنها و مطابقت دادن داده‌ها و اطلاعات گردآوری شده. (الماسی، ۱۳۸۹)

همچنین، به‌منظور دستیابی به هدف پژوهش، اسناد و متون مرتبط با ابعاد گوناگون تضمین کیفیت در آموزش عالی و نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاهی به‌منابه جامعه آماری در نظر گرفته شد. بدین ترتیب، برای گردآوری منابع از شیوه‌های بازخوانی متون و مطالعه منابع نظیر «تعیین واژگان کلیدی»، «استفاده از فهرست مطالب و فهرست اعلام» و «فیش‌برداری» استفاده شد. (صادقی فسایی و عرفان‌منش، ۱۳۹۴) بدین منظور، با جستجوی عباراتی نظیر «تضمین کیفیت در آموزش عالی»، «اعتبارسنجی در آموزش عالی»، «رتبه‌بندی دانشگاهی» و «نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاهی» متون مورد نظر گردآوری شدند. سپس برای نمونه‌گیری از رویکرد نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. چرا که در روش پژوهش اسنادی، نمونه‌گیری عمدتاً به شیوه تعمدی و هدفمند صورت می‌پذیرد. (فلیک^۱، ۲۰۱۵) بدین منظور، ابتدا آن دسته از اسناد و متون انتخاب شد که در پانزده سال اخیر منتشر شده و دربردارنده مطالبی برای پاسخگویی به سؤال‌های پژوهش است. شایان ذکر است که سال انتشار بیش از نیمی از منابع مورد بررسی از ۲۰۱۳ تا کنون - مربوط به شش سال اخیر- است. سپس، به مطالعه و فیش‌برداری مطالب آنها برای پاسخگویی به سؤال‌های پژوهشی تا هنگام رسیدن به اشباع نظری پرداخته شد که با مطالعه تعداد ۳۰ منبع این امر محقق گردید. منظور از اشباع نظری آن است که سؤال پژوهش به‌طور قانع‌کننده‌ای پاسخ داده شده باشد و گزاره جدیدی از داده‌ها استخراج نشود. (صادقی فسایی و عرفان‌منش، ۱۳۹۴)

در نهایت، به‌منظور پاسخگویی به سؤال‌های پژوهش تمامی فیش‌های استخراج یافته با دقت مطالعه و با استفاده از شیوه فوق داده‌های مورد نیاز گردآوری و تحلیل شد. به‌منظور افزایش روایی پژوهش مواردی نظیر استفاده از منابع دست اول، ایجاد تنوع در منابع، تجزیه و تحلیل منابع متعدد، مشورت با صاحب‌نظران و رعایت موازین اخلاقی رعایت گردید. همچنین، به‌منظور رعایت اصول مرتبط با پایایی از روش‌هایی از قبیل درگیری طولانی مدت پژوهشگر، تجزیه و تحلیل مجدد داده‌ها توسط پژوهشگر و ممیزی بیرونی استفاده شد (همان) که نتایج به‌طور کامل مورد تأیید قرار گرفت.

۴. یافته‌ها

بنا به نظر صاحب‌نظران مهم‌ترین کارکرد «تضمین کیفیت» و الگوهای مرتبط با آن از قبیل «اعتبارسنجی» بهبود کیفیت و افزایش پاسخگویی مؤسسات آموزش عالی است. (بازرگان و دیگران، ۱۳۹۶؛ بازرگان و فراستخواه، ۱۳۹۶؛ شمس مورکانی و میرزاپور، ۱۳۹۱؛ بازرگان و اسحاقی، ۱۳۸۹ و نورمن و شروود، ۲۰۱۵)

بررسی پیامدها و تأثیرات «رتبه‌بندی دانشگاهی» نشان می‌دهد که رتبه‌بندی دانشگاهی در سنجش کیفیت دانشگاهی دارای ضعف‌هایی ذاتی است. (جانگ چئول شین و دیگران، ۲۰۱۱) و در نتیجه کارکردهایی غیر از بهبود کیفیت دارد. (بازرگان و اسحاقی، ۱۳۸۹) مهم‌ترین کارکرد رتبه‌بندی دانشگاهی قابلیت ابزاری آن برای حکمرانی بخش آموزش عالی است. (اکانل، ۲۰۱۵ و یثوای لو، ۲۰۱۴) با توجه به مطالب بیان شده و در راستای پاسخ دادن به سؤال پژوهشی «۱. تفاوت تضمین کیفیت آموزش عالی با رتبه‌بندی دانشگاهی به لحاظ کارکرد چیست» می‌توان بیان داشت که کارکرد رویکرد «تضمین کیفیت» حفظ، ارتقا و بهبود کیفیت در آموزش عالی و نیز افزایش پاسخگویی است. در حالی که، کارکرد رویکرد «رتبه‌بندی دانشگاهی» حکمرانی در آموزش عالی از طریق بهینه‌کاوی است.

در پاسخ به سؤال پژوهشی «۲. تفاوت تضمین کیفیت آموزش عالی با رتبه‌بندی دانشگاهی به لحاظ رویکرد ارزیابی چیست» می‌توان چنین گفت که در رویکرد «تضمین کیفیت» و الگوی اعتبارسنجی به منظور ارزیابی کیفیت واحد مورد ارزیابی، عملکرد و وضع موجود مؤسسه آموزش عالی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و با وضع مطلوب آن مقایسه می‌شود. (پارلمان اروپا، ۲۰۱۵ و ایتون، ۲۰۱۳) لذا، ارزیابی در تضمین کیفیت را می‌توان یک ارزیابی «ملاک-محور» توصیف کرد که به بهبود کیفیت و افزایش پاسخگویی واحد مورد ارزیابی به کلیه ذینفعان می‌انجامد. در حالی که، در گزارش نهایی نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاهی رتبه هر دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی به صورت مقایسه‌ای ارائه می‌شود. در نتیجه، ارزیابی صورت گرفته در رویکرد «رتبه‌بندی دانشگاهی» را می‌توان به صورت مقایسه‌ای در نظر گرفت. با توجه به تفاوت‌های موجود میان مؤسسات آموزش عالی مختلف در اقصی نقاط جهان به لحاظ اهداف، مأموریت و ویژگی‌های زمینه‌ای کشورها، به نظر می‌رسد که ارزیابی ملاک - محور از ارزیابی مقایسه‌ای برای سنجش کیفیت مؤسسات آموزش عالی مناسب‌تر باشد. چرا که ارزیابی مقایسه‌ای منجر به نادیده گرفتن تنوع میان مؤسسات آموزش عالی در سطوح گوناگون می‌شود. (تاترو و اوانس، ۲۰۱۶)

در پاسخ به سؤال پژوهشی «۳. تفاوت تضمین کیفیت آموزش عالی با رتبه‌بندی دانشگاهی به لحاظ نوع ارزیابی چیست» می‌توان چنین گفت که در تضمین کیفیت نوع ارزیابی تکوینی و در رتبه‌بندی دانشگاهی پایانی است. (بازرگان، ۱۳۹۳)

در پاسخ به سؤال پژوهشی «۴. تفاوت تضمین کیفیت آموزش عالی با رتبه‌بندی دانشگاهی به لحاظ مخاطبان چیست» می‌توان چنین بیان نمود که در «تضمین کیفیت» عاملیت به عهده کنشگران درونی آموزش عالی و به دنبال آن مخاطبان اصلی آن جامعه دانشگاهی هستند. در حالی که، در «رتبه‌بندی دانشگاهی» عاملیت به عهده کنشگران بیرونی آموزش عالی است و مخاطبان آن عموم مردم و جامعه دانشگاهی هستند. (شمس مورکانی و میرزاپور، ۱۳۹۱ و بازرگان و اسحاقی، ۱۳۸۹)

برای پاسخگویی به سؤال پژوهشی «۵. تفاوت تضمین کیفیت آموزش عالی با رتبه‌بندی دانشگاهی به لحاظ شیوه اجرا چیست» می‌توان گفت که در رویکرد «تضمین کیفیت» شیوه اجرا بر اساس انجام ارزیابی درونی و ارزیابی بیرونی بر اساس عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای از پیش تعیین شده است. در حالی که، در رویکرد «رتبه‌بندی دانشگاهی» شیوه اجرای از طریق گردآوری داده بر اساس پیمایش و مبتنی بر اساس ملاک‌ها و شاخص‌های نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاهی است که توضیحات آن پیش‌تر در بخش ۲ ارائه شد. (بازرگان و فراستخواه، ۱۳۹۶؛ ولاسکینو و دیگران، ۲۰۰۴؛ شمس مورکانی و میرزاپور، ۱۳۹۱ و نوروزی و دیگران، ۱۳۹۴)

به منظور پاسخ گفتن به سؤال پژوهشی «۶. تفاوت تضمین کیفیت آموزش عالی با رتبه‌بندی دانشگاهی به لحاظ شیوه گزارش‌دهی چیست» می‌توان بیان نمود که در رویکرد «تضمین کیفیت» گزارش‌دهی از طریق ارائه اطلاعاتی دقیق با استفاده از زبان و ادبیات فنی ارزیابی در خصوص کیفیت واحد مورد ارزیابی صورت می‌گیرد. اما، در رویکرد «رتبه‌بندی دانشگاهی» گزارش‌دهی از طریق ارائه اطلاعاتی کلی به زبان ساده در خصوص مؤسسات آموزش عالی انجام می‌شود. (ایتون، ۲۰۱۳)

در پاسخ به سؤال پژوهشی «۷. تفاوت تضمین کیفیت آموزش عالی با رتبه‌بندی دانشگاهی به لحاظ پیامدهای قانونی چیست» می‌توان گفت که در رویکرد «تضمین کیفیت» برخی از پیامدهای قانونی برای مؤسسات آموزش عالی نظیر تمدید یا لغو دوره‌ها و برنامه‌های آموزشی وجود دارد. در حالی که در رویکرد «رتبه‌بندی دانشگاهی»

هیچ گونه پیامد قانونی وجود ندارد. (پارلمان اروپا، ۲۰۱۵) تفاوت‌های میان دو رویکرد «تضمین کیفیت» و «رتبه‌بندی دانشگاهی» به‌لحاظ کارکرد، رویکرد ارزیابی، نوع ارزیابی، مخاطبان، شیوه اجرا، شیوه گزارش‌دهی و پیامدهای قانونی در جدول ۱ ارائه می‌شود.

جدول ۱: مقایسه ابعاد تضمین کیفیت و رتبه‌بندی دانشگاهی

رتبه‌بندی دانشگاهی	تضمین کیفیت (الگوی اعتبارسنجی)	بعد
حکمرانی در آموزش عالی از طریق بهینه‌کاوی	حفظ، ارتقا و بهبود کیفیت در آموزش عالی؛ افزایش پاسخگویی	کارکرد
مقایسه‌ای	ملاک‌محور	رویکرد ارزیابی
پایانی	تکوینی	نوع ارزیابی
عموم مردم و جامعه دانشگاهی	جامعه دانشگاهی	مخاطبان
گردآوری داده بر اساس پیمایش و مبتنی بر اساس ملاک‌ها و شاخص‌های نظام‌های رتبه‌بندی	اجرای الگوی اعتبارسنجی (انجام ارزیابی درونی و بیرونی) بر اساس عوامل، ملاک‌ها و شاخص‌های مدون	شیوه اجرا
ارائه اطلاعاتی کلی به زبان ساده در خصوص مؤسسات آموزش عالی	ارائه اطلاعاتی دقیق با استفاده از زبان و ادبیات فنی ارزیابی در خصوص کیفیت واحد مورد ارزیابی	شیوه گزارش‌دهی
فاقد پیامدهای قانونی	دربدارنده برخی از پیامدهای قانونی مانند تمدید یا لغو دوره‌های آموزشی در مؤسسات آموزش عالی	پیامدهای قانونی

۱۴۳

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، علیرغم اینکه هر دو رویکرد «تضمین کیفیت» و «رتبه‌بندی دانشگاهی» به ارزیابی مؤسسات آموزش عالی می‌پردازند، اما تفاوت‌های بسیاری با یکدیگر دارند که سبب می‌شود تا هر کدام از این دو رویکرد اقتضات و اهداف خاص خود و به‌دنبال آن زمینه‌ها و بسترهای متفاوتی را برای پیاده‌سازی داشته باشند. این موارد در بخش ۵ مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

«تضمین کیفیت» و «رتبه‌بندی دانشگاهی» در آموزش عالی در دهه‌های اخیر رواج بیش‌تری یافته‌اند که مقارن با گسترش کمی آموزش عالی در جهان برای افزایش دسترسی به آن بوده است. در رویکرد «تضمین کیفیت» و «الگوی اعتبارسنجی» به بررسی کل مؤسسه آموزش عالی و با برخی از رشته‌های آن از طریق ارزیابی درونی و ارزیابی بیرونی

پرداخته می‌شود. بدین ترتیب، کیفیت «واحد مورد ارزیابی» از منظر «عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای متعدد، دقیق و مورد توافق جامعه علمی» بررسی و تضمین می‌شود. (شمس مورکانی و میرزاپور، ۱۳۹۱) در نتیجه، هنگامی که در قالب الگوی اعتبارسنجی میان اندازه‌گیری‌های صورت گرفته در ارزیابی درونی و ارزیابی بیرونی تناظر و تناسب ایجاد شود، تغییرات معناداری به‌منظور بهبود در واحد مورد ارزیابی صورت خواهد گرفت که می‌تواند زمینه‌های برنامه‌ریزی را فراهم آورد. (نورمن و شروود، ۲۰۱۵) از این رو، الگوی اعتبارسنجی از جمله کارآمدترین و متداول‌ترین سازوکارهای تضمین کیفیت در آموزش عالی به شمار می‌رود.

علاوه بر رویکرد تضمین کیفیت، رویکرد رتبه‌بندی دانشگاهی نیز برای ارزیابی مؤسسات آموزش عالی به کار می‌رود. اما، نباید انتظار داشت که گسترش و فراگیر شدن نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاهی منجر به بهبود کیفیت مؤسسات آموزش عالی گردد. چرا که بنا به‌نظر متخصصان حوزه آموزش عالی رتبه‌بندی‌های دانشگاهی هنوز در ابتدای راه شکل‌گیری خود هستند و راه درازی را برای کامل شدن و برطرف نمودن کاستی‌های خود در پیش رو دارند و در نتیجه به میزان رویکرد تضمین کیفیت و الگوی اعتبارسنجی نتوانسته‌اند پذیرش جامعه علمی و دانشگاهی را برای ارزیابی و به‌دنبال آن بهبود کیفیت در آموزش عالی کسب کنند. (مارگینسون و واندرونده، ۲۰۰۷؛ دیل، ۲۰۰۹) علاوه بر این، ملاک‌ها و شاخص‌های رتبه‌بندی دانشگاهی در مقایسه با ملاک‌ها و شاخص‌های الگوی اعتبارسنجی از تعداد، دقت و جامعیت کم‌تری برخوردارند. این امر سبب شده است تا صاحب‌نظران آموزش عالی به ارزیابی از طریق رویکرد «رتبه‌بندی دانشگاهی» ایرادهای بسیاری وارد بدانند و برای رفع آنها پیشنهادهایی ارائه دهند. در حالی که، رویکرد «تضمین کیفیت» و الگوی «اعتبارسنجی» عاری از این ایرادها هستند و در زمره بهترین رویکردها و الگوها برای ارزیابی و بهبود کیفیت آموزش عالی محسوب می‌شوند. چالشی که پیش می‌آید این است که با توجه به شرایط کنونی کشور و نیز تأکید اسناد بالادستی بر اجرای این دو رویکرد ارزیابی در آموزش عالی کدام یک از این دو باید در اولویت قرار گیرند. آیا تأکید بر یکی از آنها می‌باید به نادیده گرفتن دیگری منجر شود؟ حقیقت امر آن است که هر کدام از این دو رویکرد کارکرد خاص خود را دارد. به‌عنوان مثال، در «تضمین کیفیت» هدف بهبود کیفیت آموزش عالی از طریق نظارت هم‌تایان و متخصصان دانشگاهی است، در حالی که در «رتبه‌بندی دانشگاهی» هدف ارائه اطلاعاتی

به زبان ساده به آن دسته از مخاطبان بیرونی است که از دانش فنی کمتری نسبت به دانشگاهیان برخوردارند تا بتوانند تصمیم‌گیری‌های خود را بر پایه این اطلاعات انجام دهند. البته، همان‌گونه که پیش‌تر بیان شد، قابلیت رتبه‌بندی در جهت‌دهی به آموزش عالی آن را تبدیل به یک ابزار قوی برای حکمرانی و سیاست‌گذاری آموزش عالی کرده است. قابلیت‌هایی که نزد بسیاری از سیاست‌گذاران بخش آموزش عالی کشور مغفول واقع مانده است. لذا، هر دوی این ابزارها را می‌توان در کنار و به اتفاق هم، اما برای اهدافی متفاوت، با رویکردی کل‌نگرانه در انطباق با یکدیگر مورد استفاده قرار داد.

بدین ترتیب که برای حفظ و ارتقای کیفیت آموزش عالی، الزامات «تضمین کیفیت» و «اعتبارسنجی» در آموزش عالی را هر چه سریع‌تر فراهم نمود و در اولویت قرار داد. در گام بعد برای پیشبرد سایر اهداف مد نظر بخش علم و فناوری کشور و نیز برای سوق دادن مؤسسات آموزش عالی به سوی اهداف ملی می‌توان از ابزار رتبه‌بندی دانشگاهی به‌عنوان مکمل فعالیت‌های مرتبط با تضمین کیفیت و اعتبارسنجی استفاده نمود. (رصدخانه رتبه‌بندی علمی و تعالی آی‌آر‌آی‌جی، ۲۰۰۶) این اهداف می‌توانند شامل اهداف نقشه جامع علمی کشور نظیر «دستیابی به توسعه علوم نوین و نافع» و یا «ارتقای جایگاه زبان فارسی در بین زبان‌های بین‌المللی علمی» باشد. البته لازم است با مد نظر قرار دادن آسیب‌ها و کاستی‌های رتبه‌بندی دانشگاهی از طریق مشارکت دادن صاحب‌نظران این عرصه تلاش نمود تا در طراحی نظام/ نظام‌های رتبه‌بندی ملی این آسیب‌ها را با توجه به اصول رتبه‌بندی‌های دانشگاهی - که پیش‌تر در بخش ۲ به آنها اشاره شد - به حداقل رساند.

منابع

۱. الماسی، علی محمد. (۱۳۸۹). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: انتشارات رشد.
۲. امیدفر، رضا؛ علیرضا قلعه‌ای؛ محمد حسینی و میرنجف موسوی. (۱۳۹۶). ارزیابی و رتبه‌بندی دانشگاه‌های شهر تهران با تأکید بر جایگاه این دانشگاه‌ها در نظام‌های مطرح رتبه‌بندی. پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی. ۱۷(۶): ۲۶۹-۲۴۹.
۳. بازرگان، عباس و فاخته اسحاقی. (۱۳۸۹). ارزیابی بیرونی کیفیت در گروه‌های آموزشی دانشگاهی. تهران: نشر دوران.
۴. بازرگان، عباس و مقصود فراستخواه. (۱۳۹۶). نظارت و ارزشیابی آموزش عالی. تهران: انتشارات سمت.
۵. بازرگان، عباس؛ مقصود فراستخواه؛ یدالله مهرعلی‌زاده؛ حسین معاریان؛ بهروز مهران و نسرین نورشاهی. (۱۳۹۶). نگاهی به تجربه‌های ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران: افق‌ها و چشم‌اندازها. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
۶. خانی‌زاد، رحیم و غلامعلی منتظر. (۱۳۹۶). ارزیابی تطبیقی نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاه‌های جهان. سیاست علم و فناوری. شماره ۳۵: ۴۳-۳۱.
۷. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۸۹). نقشه جامع علمی کشور. تهران: اداره کل تدوین و تنقیح قوانین و مقررات نهاد ریاست جمهوری.
۸. زارع بنادکوکي، محمدرضا؛ محمدعلی وحدت‌زاد؛ محمدصالح اولیاء و محمدمهدی لطفی. (۱۳۹۴). بررسی نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاه‌ها: یک رویکرد انتقادی. فصلنامه آموزش مهندسی ایران. سال هفدهم. شماره ۶۵.
۹. شمس مورکانی، غلامرضا و سمیرا میرزاپور. (۱۳۹۱). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی (رویکردی تعالی مدار). تهران: انتشارات باور.
۱۰. صادقی فسایی، سهیلا و ایمان عرفان‌منش. (۱۳۹۴). مبانی روش‌شناختی پژوهش اسنادی در علوم اجتماعی. مورد مطالعه: تأثیرات مدرن شدن بر خانواده ایرانی. راهبرد فرهنگ. سال هشتم. شماره ۲۹: ۹۱-۶۱.
۱۱. مارتین، میشل و آنتونی استلا. (۱۳۸۸). تضمین بیرونی کیفیت در آموزش عالی. رضا محمدی. تهران: سازمان سنجش آموزش کشور.
۱۲. معاونت پژوهش، تدوین و تنقیح قوانین و مقررات ریاست جمهوری. (۱۳۸۳). مجموعه قانون برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران. تهران: اداره چاپ و انتشار معاونت پژوهش تدوین و تنقیح قوانین و مقررات نهاد ریاست جمهوری.
۱۳. معاونت پژوهش، تدوین و تنقیح قوانین و مقررات ریاست جمهوری. (۱۳۸۸). مجموعه قانون برنامه پنجم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران. تهران: اداره چاپ و

- انتشار معاونت پژوهش تدوین و تنقیح قوانین و مقررات نهاد ریاست جمهوری.
۱۴. موخوپادای، مرمر. (۱۳۹۵). *مدیریت کیفیت جامع در آموزش*. فاخته اسحاقی. صدیقه شریعتی، فرشته صادقی و رضا محمدی. تهران: سازمان سنجش آموزش کشور.
۱۵. نوروزی چاکلی، عبدالرضا؛ رقیه قضاوی و بهجت طاهری. (۱۳۹۴). ارزش‌گذاری شاخص‌های ارزیابی پژوهش در حوزه‌های مختلف علوم در ایران. *سیاست علم و فناوری*. ۷(۴): ۳۱-۴۰.
۱۶. یمنی دوزی سرخابی، محمد. (۱۳۹۱). *کیفیت در آموزش عالی*. تهران: انتشارات سمت.

17. Dill, D. (2009). Convergence and Diversity: the Role and Influence of University Rankings. Kehm, B. M. & B. Stensaker. (Eds). *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
18. Eaton, J. (2013). Rankings, New Accountability Tools and Quality Assurance. Marope, P.t.m.; Wells, P. J.; Hazelcorn, E. (Eds). *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
19. European Parliament. (2015). *University Quality Indicators: a Critical Assessment*. Directorate General for Internal Policies. Available At: [Http://www.europarl.europa.eu/Regdata/Etudes/Stud/2015/563377](http://www.europarl.europa.eu/Regdata/Etudes/Stud/2015/563377).
20. Evans, J. (2012). *Environmental Governance*. Abingdon: Routledge.
21. Felick, O. (2015). *an Introduction on Qualitative Research*. Translated by H. Jalili. Tehran: Ney Publications. {In Persian}.
22. Hapsah, S. (2013). The National and Institutional Impact of University Rankings: the Case of Malaysia. P. T. Marope; P. J. Wells. & E. Hazelcorn. (Eds). *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
23. Heywood, J. (2000). *Assessment in Higher Education: Student Learning, Teaching, Programmes and Institutions*. London: Jessica Kingsley Publications. Available At [Https://Books.google.com/Books?HI=En&Lr=&Id=4Bn83l0gurqc&Oi=Fnd&Pg=Pa7&Dq=Heywood](https://books.google.com/Books?HI=En&Lr=&Id=4Bn83l0gurqc&Oi=Fnd&Pg=Pa7&Dq=Heywood).
24. Hufty, M. (2011). Investigating Policy Processes: the Governance Analytical Framework (GAF). In: U. Wiesmann; H. Hurni. & Et Al. (Eds). *Research for Sustainable Development: Foundations, Experiences, and Perspectives*. Bern: Geographica Bernensia.
25. Ireg Observatory on Academic Ranking and Excellence. (2006). *Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions*. Available At: [Http://Ireg-Observatory.org/En/Index.php/Berlin-Principles](http://Ireg-Observatory.org/En/Index.php/Berlin-Principles).
26. Jung Cheol Shin, J. C.; R. K. Toutkoushian. & U. Teichler. (2011). *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*. New York: Springer Science.
27. Kim, J. (2015). *The Cost of Rankings? the Influence of College Rankings on Institutional Management*. Phd Dissertation in Higher Education. The University of Michigan.
28. Leathwood, C. & D. Philips. (2000). Developing Curriculum Evaluation Research in Higher Education: Process, Politics and Practicalities. *Higher Education Quarterly*. No. 40. 313-330.
29. Marginson, S.; & M. Van Der Wende. (2007). To Rank or to Be Ranked: the Impact of Global Rankings in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*. 11: 306. Doi: 10.1177/1028315307303544.
30. Norman, P. J. & S. Sherwood. (2015). Using Internal and External Evaluation to

- Shape Teacher Preparation Curriculum: a Model for Continuous Program Improvement. *The New Educator*. No. 11: 4–23. Issn: 1547-688X Print/1549-9243 Online, Doi: 10.1080/1547688X.2015.1263.
31. O'connell, C. (2015). An Examination of Global University Rankings as a New Mechanism Influencing Mission Differentiation: the Uk Context. *Tertiary Education and Management*. 21(2): 111-126.
32. Risteska, M.; A. Mickovska- Raleva. & M. Kraja-Sejdini. (2010). *Good Governance in Education. Case Studies: Municipalities of Kisela Voda, Kriva Palanka, Vrapchishte, Bitola, Strumica, Shtip, Kicevo and Veles*. Skopje: Ejl University Publications.
33. Tutterow, C. & J. A. Evans. (2016). Reconciling the Small Effect of Rankings on University Performance with the Transformational Cost of Conformity. *Research in the Sociology of Organizations*. No. 46. 265-301.
34. Vlasceannu, V. I.; L. Grunberg. & D. Parlea. (2004). *Quality Assurance and Accreditation: a Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest, Unesco-Cebrs, Paper on Higher Education. Retrieved on 30.05.2008 From: [Http: //Www.cepesro/ Publications /Defavlt.html](http://www.cepesro/Publications/Defavlt.html).
35. Yat Wai Lo, W. (2014). *University Rankings: Implications for Higher Education in Taiwan*. Singapore: Springer Science+Business Media.