

## تبیین ماهیت و مؤلفه‌های کیفیت‌سنجی نظام آموزش عالی به منظور شناخت چالشها و طرح پاره‌ای راهکارهای نوآورانه

مهدی سبحانی نژاد<sup>۱</sup>

عبدالله افشار<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف اساسی پژوهش حاضر، تبیین ماهیت و مؤلفه‌های کیفیت‌سنجی نظام آموزش عالی به منظور شناخت چالشها و طرح پاره‌ای راهکارهای نوآورانه در بهبود نظام آموزش عالی بوده است. بر این اساس، چهار سؤال پژوهشی پیرامون «چیستی کیفیت در نظام آموزشی»، «شاخصهای کیفیت‌سنجی در نظام آموزش عالی»، «عمده‌ترین نقاط ضعف کیفی نظام آموزش عالی ایران بر اساس شاخصهای نامبرده» و در نهایت، «راهکارهای کیفیت‌بخشی به نظام آموزش عالی ایران» مطرح شده و مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته است. روش انجام پژوهش، تحلیل اسنادی بوده و به منظور گردآوری اطلاعات و داده‌های لازم، اسناد و مدارک موجود، مرتبط و در دسترس با استفاده از فرم گردآوری داده‌ها جمع‌آوری و به شیوه کیفی تحلیل شده‌اند.

واژگان کلیدی: آموزش عالی، کیفیت آموزشی، ارزشیابی، هیئت علمی، دانشجویان.

\*تاریخ دریافت: ۸۷/۰۹/۰۵ تاریخ پذیرش نهایی: ۸۷/۱۱/۰۷

۱. دکتری برنامه ریزی درسی و استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد تهران. آدرس: تهران، ابتدای اتوبان تهران - قم، روبروی مرقد امام(ره)، دانشگاه شاهد، دانشکده علوم انسانی - ص پ ۱۵۹-۱۸۱۵۱ (نویسنده مسئول)

Email:sobhaninejad@shahed.ac.ir

۲. کارشناس ارشد علوم تربیتی دانشگاه شاهد تهران. Email:aafshar@shahed.ac.ir

## مقدمه

ارزیابی آموزشی آینه‌ای فراهم می‌آورد تا تصمیم‌گیران و دست‌اندرکاران فعالیتهای آموزشی، تصویری از چگونگی فعالیتها به دست آورند و با استفاده از این تصویر، از نظامهای آموزشی، مراقبت بیشتری به عمل آورند.

ارزیابی نظام آموزش عالی رامی‌توان بنا بر مدلها و رویکردهای متعدد از منظرهای مختلف با تمرکز بر شاخصهای گوناگون انجام داد. برخی در ارزیابی، بر قضاوت در خصوص اجزای نظام آموزش عالی از جمله: درونداد، فرایند، برونداد و پیامد تمرکز نموده و برخی دیگر در رویکردی که سابقه‌ای چندان طولانی ندارد، بر دو بعد برنامه‌های مصوب (برنامه درسی دوره‌های کارشناسی و تحصیلات تکمیلی) و ارزیابی برنامه‌های درسی آموزش عالی توجه کرده‌اند.

در برخی نظامهای آموزش عالی نیز برای ارزیابی کیفیت تدریس هیئت علمی، از روش نظرسنجی دانشجویان استفاده می‌شود. استفاده از این روش در صورتی مفید است که از آن برای بهبود کیفیت تدریس استفاده شود. اما چنانچه از نظرسنجی دانشجویان برای بازخورد منفی به هیئت علمی استفاده شود، نه تنها در بهبود کیفیت آموزش، مؤثر نخواهد بود، بلکه اثرهای نامطلوبی نیز به بار خواهد آورد.

در کشورهایی که ساختار آموزش عالی آنها غیر متمرکز است، معمولاً ارزیابی به وسیله دانشگاه مجری به عمل می‌آید؛ اما در کشورهایی مانند ایران که ساختار آموزش عالی آنها متمرکز است، ارزیابی به گونه‌ای مبتنی بر دستورالعملهای مصوب وزارتی است. در نظامهای آموزش عالی با ساختار آموزش عالی غیر متمرکز، همچون: آمریکا، انگلستان و برخی از کشورهای اروپایی، معمولاً مؤسسه‌های ارزیابی آموزش عالی به منظور ارزیابی و اعتباربخشی نظامهای آموزش دانشگاهی، به این مؤسسات، خدمات ارزیابی ارائه می‌کنند.

استفاده از ارزیابی برای قضاوت درباره نظامهای آموزش عالی، جز در آمریکا، سابقه‌ای طولانی ندارد. پیشینه ارزیابی مؤسسه‌های آموزش عالی در آمریکا به یک قرن پیش می‌رسد. با وجود کوششهای این کشور در نیمه دوم قرن ۱۹م جهت سامان دادن به کیفیت آموزش پزشکی، عملاً فعالیتهای سازمان‌یافته برای نظم دادن و بهبود کیفیت آموزش عالی در آن کشور از سالهای پایانی قرن ۱۹ و دهه اول قرن ۲۰ آغاز شد.

## تبیین ماهیت و مؤلفه‌های کیفیت‌سنجی نظام آموزش عالی ♦ ۶۷

کوشش‌های قابل توجهی در دو دهه اخیر جهت ارتقای کیفیت آموزش عالی و دستیابی به هدف‌های نظام‌های دانشگاهی در بسیاری از کشورها به عمل آمده است، در این راستا بود که به ویژه از دهه ۹۰ این مسئله در کشورها، به ویژه در اروپای شرقی و مرکزی، آسیا، آمریکای لاتین و آفریقا و در همه کشورهای در حال توسعه به وجود آمد که با توجه به تفاوت‌های زمینه‌ای آن‌ها با کشورهای پیشرو و صنعتی و شرایط خاص اجتماعی فرهنگی و ساختاری که در آن قرار دارند، چگونه به اقتباس از نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی در چند کشور توسعه یافته دست بزنند؟ (فراستخواه و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۳)

امروزه آموزش عالی در اغلب کشورها با پدیده‌های جهانی شدن اقتصاد، رشد سریع فن‌آوری‌های اطلاعات و ارتباطات، افزایش تقاضا برای ورود به آموزش عالی و نیز کاهش منابع مالی رو به رو شده است. بنابر این، کشورها برای پاسخگو کردن مؤسسه‌های آموزش عالی و شفاف کردن امور آنها از ۱۹۸۵م کوشش ویژه‌ای را به منظور طراحی و استقرار ساز و کارهای نو در ارزیابی آموزش عالی به عمل آوردند. این کوشش‌ها، به ویژه در دهه ۱۹۹۰م افزایش یافت. با توجه به این کوشش‌ها، از ۱۹۹۵م برای ارزیابی مؤسسه‌های آموزش عالی در برخی کشورها مثل فرانسه، دانمارک، فنلاند، ایرلند و انگلستان، نهادهای ویژه تأسیس شده است.

در ایران، ارزیابی آموزش عالی به منظور قضاوت درباره کیفیت نظام آموزش عالی و بهبود مستمر امور آن، از سال ۱۳۷۵ با تدوین و اجرای طرح پیش‌پژوهش در آموزش پزشکی آغاز شد. با توجه به نتایج موفقیت‌آمیز این طرح، نوع خاصی از نظام اعتباربخشی دانشگاهی تحت عنوان «ارزیابی درونی» در تمام گروه‌های آموزش پزشکی داخلی در بیش از ۳۰ دانشگاه به اجرا درآمد. بازتاب نتایج ارزیابی درونی در میان مدیران و تصمیم‌گیران نظام آموزش عالی کشور چنان بود که در زمان تدوین «برنامه عمرانی پنج ساله سوم جمهوری اسلامی ایران»، نظر برنامه‌ریزان آموزش عالی در مقیاس کلان به ارزیابی آموزش عالی جذب شد. از این رو، یکی از فعالیت‌های اجرایی برنامه یادشده در آموزش عالی، به ارزیابی درونی آموزش عالی اختصاص یافت. لذا وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری در همین راستا و در اجرای مصوبات قانون برنامه پنج ساله سوم، کوشش‌های ارزیابی درونی را از آغاز ۱۳۸۰ آغاز کرده است. (فورچیان و همکاران، ۱۳۸۳، ج ۱)

در میان کشورهای آسیایی، هر چند کشورهایی مانند ژاپن، هند، مالزی و اندونزی در اندیشه

انجام ارزیابی آموزش عالی بوده‌اند، اما کوششهای هنگ کنگ و کره جنوبی در ارزیابی دانشگاهی قابل توجه است. در میان کشورهای آفریقایی نیز می‌توان به آفریقای جنوبی که در ارزیابی آموزش عالی کوششهای چشمگیری به عمل آورده، اشاره کرد.

به نظر می‌رسد ارائه تعریفی جامع و مورد پذیرش همگان درباره «کیفیت» ممکن نیست. هر فرد در چارچوب ارزشها و ملاکهای ذهنی مورد نظر خود، کیفیت را مورد توجه قرار داده، درباره آن قضاوت می‌کند. بنابر این، سطح «کیفیت» با انتظارات و ذهنیات افراد ارتباط دارد.

«کیفیت»<sup>۱</sup> از ریشه لاتینی Qualitat و Quatitas، ترجمه واژه یونانی poiotes به معنی چه نوع و tat,tas از ریشه لاتینی qui به معنی کی و چه کسی می‌باشد (قورچیان، ۱۳۷۳، ص ۱۳). اصطلاح کیفیت آموزشی<sup>۲</sup> محصول جنبی ارزشهای ذهنی افراد است. سازمان جهانی استاندارد، کیفیت را مجموعه ویژگی‌ها و خصوصیات یک فراورده یا خدمتی که بیانگر توانایی آن در برآوردن خواسته‌های بیان شده یا اشاره شده باشد می‌داند. (بازرگان، ۱۳۷۵، ص ۵)

در این ارتباط، مسئله اساسی پژوهش حاضر تبیین ماهیت و مؤلفه‌های کیفیت‌سنجی نظام آموزش عالی به منظور شناخت چالشها و طرح پاره‌ای راهکارهای نوآورانه بوده و هدف پژوهش حاضر دستیابی به: چستی مفهوم کیفیت در نظام آموزشی، شناسایی شاخصهای کیفیت‌سنجی در نظام آموزش عالی، تشخیص نقاط ضعف کیفی نظام آموزش عالی ایران و ارائه راهکارهای کیفیت‌بخشی به نظام آموزش عالی ایران است.

## روش پژوهش

پژوهش حاضر به دنبال تبیین ماهیت و مؤلفه‌های کیفیت‌سنجی نظام آموزش عالی به منظور شناخت چالشها و طرح پاره‌ای راهکارهای نوآورانه بوده و با عنایت به عنوان و سؤالهای مطرحه، پژوهش به شیوه توصیفی و از نوع تحلیل اسنادی انجام شده است. با توجه به روش پژوهش، جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اسناد، مدارک و منابع مرتبط با موضوع مورد بررسی می‌باشد. در این ارتباط، نمونه‌گیری انجام نشده، بلکه منابع و مراجع در دسترس مذکور، مورد بررسی و تحلیل واقع شده و بدین منظور از فرمهای فیش‌برداری به منظور گردآوری نتایج مطالعات مرتبط استفاده شده

---

1. Quality  
2. Quality of Education

## تبیین ماهیت و مؤلفه‌های کیفیت‌سنجی نظام آموزش عالی ❖ ۶۹

است. به علاوه، از آنجا که داده‌های به دست آمده کیفی است، بنابر این از تحلیلهای کیفی به منظور تحلیل و جمع‌بندی آنها بهره برده شده است.

### تحلیل یافته‌های پژوهش

#### بررسی سؤال اول: «کیفیت در نظام آموزشی چیست؟»

کیفیت نظام آموزش عالی را به گونه‌های مختلف تعریف کرده‌اند. شبکه بین‌المللی تضمین کیفیت آموزش عالی<sup>۱</sup>، کیفیت آموزش عالی را بر اساس ملاک‌هایی چون: تطابق با استانداردهای از قبل تعیین شده و میل به هدفهای تصریح شده تعریف می‌کنند. (بازرگان، ۱۳۸۰، ص ۵۸)

کیفیت آموزش عالی؛ تطابق درونداد، فرایند، برونداد و پیامدهای این نظام با استانداردهایی که به منظور بهبود فعالیت‌های آموزش عالی و با توجه به رسالتها، اهداف و انتظارات آموزش عالی تعریف و تدوین شده، می‌باشد. (بازرگان، ۱۳۷۴، ص ۷۰-۴۹)

پروفسور برن بام (۱۹۹۴) ایده مفهوم کیفیت مبتنی بر قضاوتها<sup>۲</sup> را طرح کرده است که در مورد ارزشمندی و تناسب ویژگی‌ها و صفات نهادی خاص صورت می‌پذیرد. (فورچیان، ۱۳۷۳، ص ۲۰-۱۳) دبوئیس<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) می‌گوید که دانشگاهها ارزشیابی می‌شوند و خود را ارزشیابی می‌کنند تا بتوانند بهتر مدیریت کنند، به اهداف خود برسند، مأموریت‌هایشان را تحقق بخشند و به این سؤال که، چگونه می‌توانند در آموزش عالی بهترین کیفیت را داشته باشند پاسخ دهند. (Dubois, 2001, p.4)

کیفیت در آموزش عالی حالت ویژه‌ای از نظام است که نتیجه یک سلسله اقدامات و عملیات مشخص برای پاسخگویی به نیازهای اجتماعی معین در یک نقطه زمانی و مکانی خاص است. (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴، ص ۴۳)

کیفیت در حقیقت، برآوردی از وضعیت رفتار، حالات، احساسات و کمیات استعداد بر اساس شاخصهای قراردادی است. (محمدیگی دهقی، ۱۳۷۴، ص ۴۹)

از آموزش عالی انتظار می‌رود به زمینه‌های کیفی‌ای چون: یاددهی - یادگیری، تحقیق، دانش‌پژوهی، سازماندهی و عصاره کردن دانش موجود، اداره امور دانشگاهی، عرضه خدمات

---

1. Inqahe  
2. Juggements  
3. Dubois

مورد نیاز به جامعه و مؤسسه‌های آموزش عالی دیگر توجه کند. برای تحقق هدفهای مورد نظر و انجام وظایف مورد انتظار، لازم است نظامهای مذکور کارکردهای مدیریت آموزش عالی چون: برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، سازماندهی آموزش عالی، هدایت و رهبری آموزش عالی و ارزیابی آموزش عالی را مورد توجه قرار دهند.

گسترش آموزش عالی از یک سو و هزینه‌های در حال افزایش آن از سوی دیگر، به همراه ازدیاد تعداد و تنوع متقاضیان دانش، توجهات را به مسائل کیفیتی معطوف می‌دارد (Bernnan & Shah, 2000, p.21). از طرفی، پاسخگویی نسبت به این موضوع که آیا هزینه‌های عمومی، همراه با کیفیت و اثربخشی کافی هستند، از جمله در حوزه آموزشی به طور عام و مؤسسات آموزش عالی به طور خاص، بیش از گذشته اهمیت یافته است. (Mason, 2000, p.54)

استفاده از ارزیابی کیفی آموزش عالی به مدیریت امکان می‌دهد تا ضمن افزایش کارایی، از تحقق هدفها اطمینان حاصل کند. در مؤسسه آموزش عالی به منزله یک نظام، باید از ارزیابی جهت تعیین نیازها، هدفگذاری و طراحی برنامه‌ها و فعالیتهای جاری جهت دستیابی به هدفها استفاده کرد. انجام این امر مستلزم استفاده از ارزیابی تشخیصی است. به علاوه، در فعالیتهای نظام آموزش عالی از ارزیابی جهت انجام اموری چون: نظارت بر چگونگی تحقق هدفها و مشخص کردن اینکه افراد تا چه اندازه مسئولیتهای محوله را به انجام می‌رسانند، تا چه اندازه در رفع مشکلات جهت دستیابی به هدفها کوشش می‌کنند، شبکه ارتباطی چگونه است و تا چه اندازه از آن برای تسهیل تحقق هدفهای نظام آموزش عالی استفاده می‌شود، همچنین امور گزینش، استخدام، نگهداری، ارتقا و توسعه هیئت علمی و سایر کارکنان، در راستای تحقق هدفهای نظام آموزش عالی نیز استفاده می‌شود.

#### بررسی سؤال دوم: «شاخصهای کیفیت سنجی در نظام آموزش عالی چیست؟»

در زمینه شاخصهای ارزیابی کیفیت آموزشی، میان اقتصاددانان، جامعه‌شناسان و علمای تعلیم و تربیت اختلاف نظر وجود دارد. اقتصاددانان معتقدند ملاک ارزیابی کیفیت آموزشی، میزان تطبیق محصول نظام آموزشی با نیازهای جامعه است جامعه‌شناسان در مورد کیفیت نظام آموزشی معتقدند کیفیت آموزشی در صدد تحقق این امر است که موانع طبقاتی را در آموزش از میان

## تبیین ماهیت و مؤلفه‌های کیفیت‌سنجی نظام آموزش عالی ♦ ۷۱

برداشته و جامعه به هدفهای پویای خود دست یابد (طالب‌لو، ۱۳۸۴، ص ۵۶). علمای تعلیم و تربیت، کیفیت نظام را بر اساس شاخصهایی چون نسبت معلم به شاگرد، صلاحیت هیئت آموزشی، مقدار فضا و لوازم و تجهیزات نسبت به تعداد فراگیران، هزینه‌ها و در نهایت موفقیت در امتحانات می‌سنجند.

هدف برنامه‌ریزان از مطرح کردن مسئله کیفیت را آگاهی از میزان موفقیت‌های نظام آموزشی در راه عملی ساختن اهداف خود، شناسایی و رفع موانع و مشکلات احتمالی موجود بر سر راه آنها و سرانجام، یافتن راههایی که منجر به تحقق هر چه بیشتر و بهتر اهداف آنها می‌شود، می‌دانند. (راجرز و راجلین، ۱۳۷۰، ص ۵۹)

مرور تجارب گذشته در ارزشیابی کیفیت بیانگر آن است که اولین گام در این زمینه تعیین مؤلفه‌های کیفیت است. کندی<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) می‌گوید که عوامل اثرگذار در کیفیت آموزش عالی عبارت اند از؛ مدیریت، عملکرد کارکنان، گروههای آموزشی و دانشکده‌ها، عملکرد دانشجویان، پژوهش و بودجه. عوامل یاد شده در تعامل با یکدیگر کیفیت یک مؤسسه آموزش عالی را به تصویر می‌کشند. از سوی دیگر، اشوورث و هاروی<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) برای اندازه‌گیری کیفیت عواملی مانند سازمان و منابع، دانشجویان و منابع حمایتی، تدریس و یادگیری، برنامه درسی، بودجه، پژوهش، خط مشی‌های مدیریت و کنترل کیفیت را پیشنهاد کرده‌اند. (بهرامی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۶۳)

از طرفی؛ هارمن<sup>۳</sup> (۱۹۹۸)، اسمبی و استنسیکر<sup>۴</sup> (۱۹۹۸)، وان دامه<sup>۵</sup> (۲۰۰۰) و بیلینگ<sup>۶</sup> (۲۰۰۴) مهم‌ترین مؤلفه‌های تضمین کیفیت آموزش عالی را موضوع ارزشیابی، منابع اطلاعاتی، معیارها، مراجع و قضاوت کنندگان، ساختار دولتی یا غیر دولتی نهاد ارزشیابی، نوع و روش فعالیت ارزشیابی مانند درونی یا بیرونی بودن، چارچوب‌ها و دستورالعمل‌ها، اهداف ارزشیابی، چگونگی گزارش، چگونگی پیگیری و نتایج بیان کرده‌اند. (فراستخواه و همکاران، ۱۳۸۶/الف، ص ۳)

به گفته بازرگان، برای ارزیابی مستمر کیفیت آموزش عالی، دو رویکرد عمده وجود دارد:

1. Kennedy, M
2. Ashworth & Harvey
3. Harman
4. Smeby & Stensaker
5. Van Damme
6. Billing

ارزیابی برای بهبود مستمر کیفیت و ارزیابی برای پاسخگویی. رویکرد اول مستلزم مشارکت اعضای هیئت علمی و گسترش فرهنگ کیفیت در دانشگاه است. اما رویکرد دوم به درخواست دولتها برای حساسی و هدایت دانشگاهها به طرف معین و جهت‌دهی فعالیتهای آنها به سمت و سوی مورد نظر دولتها انجام می‌شود. (بازرگان، ۱۳۸۵، ص ۴۴)

در تقسیم‌بندی دیگری، پنج نوع دیدگاه مختلف در مورد کیفیت بیان شده که عبارتند از:

۱. کیفیت تعالی‌مدار<sup>۱</sup>؛ قضاوت بر اساس اعتلای درونی، ذاتی و ارزشهای عالی صورت می‌گیرد. در این نگرش، خداوند مصدر ارزشها تلقی شده، کلیه امور از طریق او به محک گذاشته می‌شود.

۲. کیفیت تولیدمدار<sup>۲</sup>؛ قضاوت کیفیت بر اساس میزان تولید، مثلاً تعداد فارغ‌التحصیلان یک دانشگاه صورت می‌پذیرد.

۳. کیفیت مصرف‌مدار<sup>۳</sup>؛ قضاوت کیفیت بر اساس مناسب بودن برای استفاده صورت می‌گیرد؛ برای مثال، نظر استفاده‌کنندگان مانند استادان و دانشجویان نسبت به خدماتی که دانشگاه به آنان عرضه می‌کند.

۴. کیفیت استاندارد مدار<sup>۴</sup>؛ قضاوت در مورد کیفیت بر اساس استانداردهای مطروحه متخصصان در امور و کالاها، ملاک و معیار تلقی می‌شود. مانند شاخصهای مربوط به نسبت دانشجو به استاد در دوره‌های دکتری، فوق‌لیسانس، کارشناسی و کاردانی.

۵. کیفیت قیمت‌مدار<sup>۵</sup>؛ قضاوت در خصوص کیفیت بر مبنای قیمت تمام شده و قیمت پذیرش صورت می‌گیرد. (طالب‌لو، ۱۳۸۴، ص ۶۸-۶۰)

مشخص است که انواعی از شاخصهای ارزیابی کیفیت از منظر افراد با گرایشها و رویکردهای نظری مختلف، موجود بوده که لازم است استفاده‌کنندگان پیش از ارزیابی، بنابر جهت و مقصود خود از ارزیابی، به توافق در خصوص بهترین شاخصهای مورد نظر دست یافته باشند.

شبکه‌های بین‌المللی تضمین کیفیت در آموزش عالی<sup>۶</sup> کیفیت آموزش عالی را بر اساس ملاکهای ذیل تعریف می‌کنند:

1. Transcendental Quality
2. Product Based Quality
3. User Based Quality
4. Manufacturing-based Quality
5. Value based Quality
6. Inqahe



## تبیین ماهیت و مؤلفه‌های کیفیت‌سنجی نظام آموزش عالی ♦ ۷۳

الف) تطابق با استانداردهای از قبل تعیین شده؛

ب) میل به هدفهای تصریح شده. (بازرگان، ۱۳۸۰، ص ۵۹)

بر اساس تعریف اول، سنجش کیفیت در آموزش عالی، مستلزم آن است که داوری بر پایه مجموعه‌ای از استانداردهای از قبل تعیین شده صورت گیرد. وقتی چنین استانداردی موجود نباشد، کیفیت‌سنجی را باید با توجه به تعریف دوم انجام داد. در چنین مواردی، اعضای هیئت علمی واحد (نظام) آموزش عالی خودشان داوری می‌کنند که آموزش و پژوهش و خدمات نظام مورد نظر تا چه اندازه با معیارهای مربوط به هدف یگانه شده همخوانی دارند.

از طرفی با توجه به تجربه‌های حاصل از ارزیابی آموزش عالی، پنج رویکرد عمده برای ارزیابی کیفیت آموزش عالی مورد استفاده قرار می‌گیرد که عبارتند از:

۱. ارزیابی درونی (خود ارزیابی)؛

۲. ارزیابی برونی؛

۳. تحلیل آماری رفتار نظام آموزش عالی با استفاده از نشانگرهای عملکرد؛

۴. نظر سنجی از دانشجویان، دانش‌آموختگان، کارفرمایان و نهادهای تخصصی؛

۵. آزمودن دانش، نگرش و توان دانش‌آموختگان. (بازگان و همکاران، ۱۳۷۹، ص ۳)

عناصر مشخصی در فرایند ارزشیابی وجود دارند که آن را از سایر روشهای بررسی کیفیت

متمایز می‌سازند و عبارتند از:

۱. فرایند؛ بیانگر توالی منظم گامهای ارزشیابی است که این گامها مکمل یکدیگرند؛

۲. گردآوری اطلاعات و تفسیر نظامدار شواهد که نظر به قضاوت ارزشی در خاتمه

ارزشیابی، بایستی اطلاعات با حساسیت بالایی تفسیر شود؛

۳. قضاوت ارزشی؛ قضاوت در مورد مطلوبیت کیفیت نظام مورد بررسی است؛

۴. چشمداشت به اقدام معین؛ بدین معنی که فرایند ارزشیابی باید به گونه‌ای انجام شود که

نتایج آن به صورت بازخورد به برنامه منعکس گردد. (مختاریان و محمدی، ۱۳۸۷، ص ۱۴)

الزامهای توجه به کیفیت را می‌توان در چهار مقوله دسته‌بندی کرد که عبارتند از:

۱. الزام اخلاقی؛ گویای این مسئله است که مشتریان و ارباب رجوع خدمات

آموزشی (درون/برون‌سازمانی)، لایق خدمات با بهترین کیفیت آموزشی ممکن

هستند.

۲. الزام حرفه‌ای؛ ارتباط تنگاتنگی با الزام اخلاقی دارد و نشان‌دهنده وظایف همه کسانی است که درگیر خدمات و تلاشی سخت برای فراهم آوردن استانداردهای بالای آموزشی برای یادگیرندگان هستند.

۳. الزام رقابتی؛ بیانگر آن است که رقابت در دنیای آموزش، واقعیتی انکارناپذیر است.

۴. الزام مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی؛ بر اساس این مؤلفه باید خواسته‌های جامعه را در تربیت نیروی انسانی، مسئولیت‌پذیری بیشتر و خدمات، برآورده سازند. (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴، ص ۴۸)

علاوه بر اهمیت عوامل ذکر شده در مطالب فوق، توجه به مؤلفه‌های اخلاقی، ارزشی، اجتماعی و فرهنگی در انجام امر ارزشیابی حائز اهمیت هستند. به عبارت دیگر؛ از آنجا که علم و تخصص، معارف دینی، اخلاق و تهذیب، خودباوری و اعتماد به نفس، استقلال و اتکای ذاتی در عین استفاده از تجارب و یافته‌های دیگران، جامعه‌نگری و بینش اجتماعی و سیاسی، آرمان‌گرایی و هدف‌داری و تعهد و دلسوزی در راستای اصلاح و سامان بخشیدن به امور جامعه، از مؤلفه‌های مهم دانشگاه اسلامی است و دانشگاه‌های کشور در راه دستیابی هر چه سریع‌تر به اهداف دانشگاه اسلامی و ارزشی هستند، اگر در جریان امر ارزشیابی به مؤلفه‌های اخلاقی و معیارهای فرهنگی توجه شود، به بهبود وضع ارزشیابی کیفیت در دانشگاهها منجر خواهد شد.

بررسی سؤال سوم: «عمده‌ترین نقاط ضعف کیفی نظام آموزش عالی ایران چیست؟»

ارزیابی آموزش عالی عبارت است از: فرایند تعیین، تهیه و گردآوری داده‌ها و اطلاعات به منظور قضاوت درباره عوامل نظام آموزش عالی برای تصمیم‌گیری جهت بهبود ارزیابی در نظامهای آموزشی. ارزیابی آموزش عالی ابزاری است که می‌توان از آن برای تحقق هدفهای نظام آموزش عالی استفاده کرد (فورجیان و همکاران، ۱۳۸۳، ج ۱). ارزیابی آموزشی به دنبال شناخت و درک عملکرد آموزشی و هدایت فعالیتها جهت ارتقای بهره‌وری و بهبود کیفیت است.

امروز جامعه ایران به نظام آموزش عالی با نگاهی نقادانه می‌نگرد و کارکرد فعلی آن را در همه محافل دانشگاهی به بحث می‌گذارد. این نشانه آن است که نظام آموزش عالی کنونی کشور، کارکردی متناسب با زمان و ویژگی‌های جامعه امروز ندارد و به دنبال کمیّت بیشتر در آموزش عالی است. (بازرگان، ۱۳۷۶، ص ۲۷-۳)

## تبیین ماهیت و مؤلفه‌های کیفیت‌سنجی نظام آموزش عالی ♦ ۷۵

نظام آموزش عالی به عنوان یک نظام پویا و هوشمند، دارای دو بعد کمی و کیفی است. رشد موزون، متناسب و متعامل این نظام هم مستلزم رشد هر دو بعد کمی و کیفی به موازات یکدیگر است. باید توجه داشت که توسعه و گسترش کیفی نظام آموزش عالی بدون در نظر گرفتن کمیّت، به محرومیت انسانها از حق تحصیلات و افزایش تبعیضات اجتماعی منتهی می‌شود. رشد و گسترش کمی آن نیز بدون توجه به کیفیت، مسائلی چون ترک تحصیل، بی‌سوادی، افت تحصیلی، مردودی، وابستگی علمی، عرضه نیروی انسانی متخصص مازاد و عدم فرصت جهت خلاقیت را به وجود می‌آورد. (قورچیان، ۱۳۷۳، ص ۲۰-۱۳)

نتایج تحقیقات و بررسی‌های انجام شده حاکی از آن است که کیفیت آموزشی دانشگاه‌های ایران در سطح مطلوب و قابل قبولی قرار ندارد، در این زمینه می‌توان به تجربیات محمدی و همکاران (۱۳۸۴، ص ۱۳): «فعالیت‌های ارزیابی آموزش عالی در کشور، نوعاً به صورت غیر علمی انجام می‌گرفتند، روشها و ابزارها از اعتبار لازم برخوردار نبودند و فرایندها غالباً به ایجاد جو بدبینی و نارضایتی می‌انجامیدند و اثربخشی مطلوب و مورد انتظار نداشتند. بهرامی (۱۳۷۴): «ضعفها و نارسایی‌های موجود در فرایندهای یاددهی و یادگیری و نیز فعالیت‌های پژوهشی دانشگاه‌های کشور نشانی از فقدان ساز و کارهای مناسب برای تضمین کیفیت آموزش عالی است»، خلیجی (۱۳۷۶، ص ۸۵-۸۴): «ضعف بنیۀ ورودی‌ها به دلیل غلبۀ یکجانبۀ پاسخگویی به تقاضای اجتماعی، عدم تناسب خروجی‌ها با تقاضای بازار کار و نیازهای متحوّل و متنوع جامعه، مدرک‌گرایی و فقدان بهره‌وری از منابع محدود عمومی در آموزش عالی» و بازرگان و همکاران (۱۳۷۹، ص ۲۷-۱): «هر چند از دیرباز، بازرسی‌هایی از آموزش عالی توسط دولت صورت می‌گرفت ولی این فعالیتها با نگاه کل‌گرا و سیستمی همراه نبوده و اثربخشی مورد انتظار را نداشتند»، اشاره کرد.

مشکلات یاد شده در حالی خود را نشان می‌دهند که آموزش عالی ایران، چه در پاسخ به تقاضای رو به تزاید اجتماعی و چه به اقتضای موکول شدن بیش از پیش هر گونه برنامه توسعه به دانایی، به طرز فزاینده‌ای به سمت گسترش کمی سوق یافته است.

مطابق برنامه چهارم توسعه، مقرر شده که شاخص ثبت‌نام در آموزش عالی از نرخ ۱۸/۲٪ در سال ۱۳۸۳ به ۳۰٪ در سال ۱۳۸۸ برسد که مستلزم رشد بسیار سریع و زیاد در

تعداد دانشجویان و برنامه‌های آموزش عالی است و چنانچه فرایندی برای اطمینان از کیفیت نهادینه نشود، در معرض اتلاف منابع مادی و انسانی، تعویق اهداف توسعه‌ی کشوری و درماندگی نظام آموزش عالی ملی از مواجهه با چالشهای جهانی شدن و رقابتی شدن و در نتیجه، عدم احراز توانایی و اعتبار لازم برای تعامل خلّاق و رضایت‌بخش در سطح بین‌المللی خواهیم بود. (فراستخواه، ۱۳۸۷، ص ۶۸)

در سه دهه گذشته نسبت جمعیت دانشجویی ایران به افراد گروه سنی ۱۸ تا ۲۴ سال از ۵٪ به بیش از ۲۰٪ افزایش یافته است (بازرگان و اسحاقی، ۱۳۸۷، ص ۷۲-۵۷)، اما نسبت افزایش سایر عوامل نظام آموزش عالی (از جمله هیئت علمی، فضای آموزشی و...) با رشد جمعیت دانشجویی هماهنگ نبوده است. بنابر این، حفظ کیفیت آموزش عالی همزمان با ایجاد فرصتهای بیشتر یادگیری به منظور پاسخ دادن به تقاضای اجتماعی، از دغدغه‌های نظام آموزش عالی است. (همان)

این در حالی است که یکی از مهم‌ترین اولویتهای نظام آموزش عالی باید ایجاد فرایندی منسجم بر اساس تناسب کیفیت سطح آموزشی، امکانات و توانمندی‌های پژوهشی با تعداد پذیرفته‌شدگان دوره‌های مختلف تحصیلات عالی باشد. اما متأسفانه در کشور ما به این مسئله توجه چندانی نمی‌شود. (مهابادی، ۱۳۷۸، ص ۱۰)

عموماً در بحثها و گزارشهای متعدّد اظهار می‌شود که کمیت آموزش عالی رشدی بیش از پیش داشته، ولی از نظر کیفیت، پیشرفت رضایت‌بخش و مطلوبی نداشته است؛ به طوری که عمده‌ترین مشخصه آموزش عالی در سالهای اخیر، سیر نزولی شاخصهای کیفی آن بوده است. با در نظر گرفتن مسائل داخلی و خارجی فراروی سیستم آموزش عالی، مسئله کاهش کیفیت و لزوم توجه به آن باید نگرانی جدی به وجود آورد. بدیهی است اصلاح و بهبود نظام، مستلزم بازاندیشی و بازسازی در ساختارها، کارکردها و برنامه‌های آموزش عالی است. (طالب‌لو، ۱۳۸۴، ص ۵۸)

عدم ایجاد ساختار ارزشیابی، فقدان بستر و فرهنگ خودارزشیابی، فقدان وجود استانداردهای ارزشیابی کیفیت، عدم وجود پایگاه اطلاعاتی مناسب و به روز در اکثر دانشگاهها و مؤسسه‌های آموزش عالی و نیز فقدان وجود تمهیدات اشاعه و کاربست یافته‌ها، از عمده‌ترین چالشهای فراروی نظام نوین ارزشیابی است. (مختاریان و محمدی، ۱۳۸۷، ص ۱۱۲)

بررسی سؤال چهارم: «راهکارهای کیفیت‌بخشی به نظام آموزش عالی ایران چیست؟»

برای نیل به کیفیت آموزشی مطلوب در نظام آموزش عالی لازم است:

۱. آموزشها متناسب با نیازهای جامعه و منطبق با اهداف ملی برنامه‌ریزی شود تا علاوه بر ایجاد رغبت و انگیزه در فراگیران، آموزش و تدریس برای استاد و فراگیر، هدفدار شده و یادگیری پایدارتر و عمیق‌تری فراهم شود.
۲. استقرار یک سیستم کارآمد ارزشیابی که به وسیله آن بتوان ضمن بهبود و ارتقای کیفیت علمی، بهبودی کلی نظام دانشگاهی را مدنظر قرار داد و در عین حال در متن نظام دانشگاهی بوده و ضرورت‌های آن برخاسته و منطبق بر ویژگی‌های آن نظام باشد، ضرورت دارد.
۳. در زمینه گزینش فراگیران و استادان، صلاحیتها، مهارتها، دانایی و توانایی‌های لازم با توجه به فلسفه مسلط اجتماعی در نظر گرفته شده تا ساختار وجودی مراکز آموزشی متناسب با سیستم ارزشی جامعه شکل گیرد و از حمایت‌های اجتماعی لازم برخوردار شود.
۴. از ابتکارات خلاقانه گروه‌های دانشگاهی در تعاملات اجتماعی، در سطوح ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی حمایت شود. این گونه تعاملات خودجوش و درونزا و آزادانه، بهترین زمینه‌ساز و بستر طبیعی برای احساس نیاز به کیفیت و مؤثرترین محرک برای ضرورت «خود ارزیابی کردن» و «خود را در معرض ارزیابی قرار دادن» است.
۵. تجهیزات، امکانات و ملزومات مورد نیاز برای اجرای برنامه آموزشی کامل با عنایت به شرایط جامعه در حال رشد، به گونه‌ای گردآوری شود که برای تعالی نسل جوان مؤثر باشد.
۶. آنچه از مطالعه شواهد و تجربیات حاصل از کاربرد ارزیابی درونی به دست می‌آید، حاکی از این امر است که بهبود کیفیت تنها از طریق ایجاد یک فرهنگ رشد مداوم و خود ارزیابی نهادینه‌ای حاصل خواهد شد؛ چرا که خود ارزیابی فرایندی است که در آن مؤسسات بر یک مبنای مشارکتی و تفاهم در هدف و فرایند انجام، قضاوت‌های قابل ملاحظه‌ای را بر روی عملکرد خود انجام داده، از آنها به عنوان داده‌ها و بازخوردهایی برای افزایش خدمات و بهبود وضعیت موجود در جهت کم کردن فاصله آن با وضعیت مطلوب استفاده می‌کنند.

۷. سیاست آموزش عالی کشور بر نهادمند شدن ارزیابی کیفی قرار بگیرد و ساختارهای پشتیبان لازم برای آن را که ناتمام مانده است، حمایت و تقویت کرد.
۸. گرایش بیشتر به فرایند به جای توجه به محصول نهایی، رایج شود. توجه به فرایند در آموزش عالی؛ یعنی توجه به ساز و کارهای رسیدن به شرایط مطلوب؛ یعنی استانداردهای کیفیت در آموزش و پژوهش که برونداد آن پرورش نیروی انسانی مؤثر در امر توسعه است. (همان)
۹. یکی از متداول ترین روش هایی که در بیش تر کشورها و از جمله ایران جهت تعیین میزان موفقیت یک استاد در رسیدن به اهداف آموزشی صورت می گیرد ارزشیابی اساتید از دید دانشجویان است. از آنجایی که شناخت نقاط قوت و ضعف این نوع ارزشیابی از دید مشتریان اصلی آن یعنی اساتید و دانشجویان نقش مهمی در ارتقاء کیفیت آموزشی دارد (امینی و هنردار، ۱۳۸۷، ص ۱۷۱)، ارزشیابی مداوم دانشجویان از اساتید و اعمال نتایج این ارزشیابی در برنامه های آتی لحاظ شود.
۱۰. هیئتهای امنا و مدیریتهای دانشگاهی با تدوین آیین نامه هایی، پایه اولیة ارزیابی را در دانشگاه بر ارزیابی کیفی قرار دهند.
۱۱. با توجه به ارتباط بسیار نزدیک فعالیت های دانشگاهی با کیفیت فعالیت های گروه های آموزشی، مناسب ترین حالت برای ارزشیابی کیفیت دانشگاهی، شروع ارزشیابی در سطح گروه های آموزشی دانشگاهی است. از سوی دیگر با توجه به سطح اشتغال ذهنی و علمی اعضای گروه های آموزشی با فعالیت های آموزشی و پژوهشی و ضرورت تغییر دیدگاه و نگرش آنها به امر ارزشیابی و نقش آن در بهبود کیفیت فعالیت های مذکور، شروع آن از این سطح ضمن در پی داشتن پیامدهای ملموس ظرفیت سازی و فرهنگ سازی برای بهبود کیفیت و خود انتقادی و انتقاد پذیری، موفقیت در اجرا و پذیرش را به دنبال خواهد داشت. (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴، ص ۳۵)
۱۲. نتایج ارزیابی های کیفی هر دانشگاه، الزاماً به عنوان یکی از مستندات برنامه ریزی های دانشگاهی اعلام شود.

### بحث و نتیجه‌گیری

جامعه به جمعیتی فرهیخته نیاز دارد که افراد تحصیل کرده آن بیش از افراد عامی باشند. دانشگاهها برای برآوردن این تقاضا، باید برنامه‌های آموزشی را در مقیاس وسیع‌تری سازمان دهند. در این میان، کیفیت به عنوان یکی از مهم‌ترین مسائل در نظامهای مختلف مطرح است. متأسفانه در جامعه ما نقش دانشگاه در پیشرفت و توسعه، فراموش شده؛ به طوری که عمده‌ترین مشخصه آموزش عالی در سالهای اخیر، سیر نزولی شاخصهای کیفی آن بوده است. با در نظر گرفتن مسائل داخلی و خارجی فرا روی سیستم آموزش عالی، مسئله کاهش کیفیت و لزوم توجه به آن باید از نگرانی‌های جدی جامعه به حساب آید. اصلاح و بهبود نظام آموزش عالی، مستلزم باز اندیشی و بازسازی در ساختارها، کارکردها و برنامه‌های آموزش عالی و استفاده از نگرش سیستمی در تحلیل دانشگاهی، تعهد و مسئولیت‌پذیری همه مسئولان است.

## منابع

۱. امینی، میترا و هنردار، مرضیه (۱۳۸۷)؛ «ارزشیابی استاد از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جهرم»، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، ج ۹، ش ۳، پیاپی (۲۷)، ص ۱۷۷-۱۷۱.
۲. بازرگان، عباس (۱۳۷۴)؛ «ارزیابی درون‌دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال سوم، ش ۳-۴، پیاپی ۱۱-۱۲، ص ۴۹-۷۰.
۳. بازرگان، عباس (۱۳۷۵)؛ «کاربرد ارزیابی آموزشی در بهبود کیفیت آموزش عالی با تأکید بر آموزش پزشکی»، تهران: دبیرخانه نظارت، ارزشیابی و گسترش دانشگاه‌های علوم پزشکی، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی.
۴. بازرگان، عباس (۱۳۷۶)؛ «کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی، نگاهی به تجربه‌های ملی و بین‌المللی»، به کوشش محسن خلیجی و محمد مهدی فرقانی (ویراستاران)، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، جلد اول، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی، ص ۲۷-۳.
۵. بازرگان، عباس، فتح‌آبادی، جلیل و عین‌الهی، بهرام (۱۳۷۹)؛ «رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی»، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، دوره جدید سال پنجم، ش ۳۰ (۲)، ص ۱-۲۶.
۶. بازرگان، عباس (۱۳۸۰)؛ ارزشیابی آموزشی، تهران، سمت.
۷. بازرگان، عباس (۱۳۸۵)؛ «ارزیابی مستمر برای بهبود کیفیت دانشگاهی: نگاهی به یک دهه تجربه در نظام آموزش عالی ایران»، مجموعه مقالات دومین همایش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی، تهران، سازمان سنجش آموزش کشور.
۸. بازرگان، عباس و فاخته اسحاقی (۱۳۸۷)؛ «تحلیل فرایند هدفگذاری در ارزیابی درونی کیفیت گروه‌های آموزشی دانشگاهی: مطالعه موردی»، فصلنامه مطالعات تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، شماره ۹ (۱)، ص ۷۲-۵۷.



تبیین ماهیت و مؤلفه‌های کیفیت‌سنجی نظام آموزش عالی ♦ ۸۱

۹. بهرامی، آرش، یادگارزاده، غلامرضا و پرند، کورش (۱۳۸۶)؛ «تعیین خط‌مشی‌ها و عوامل اثرگذار در ارزشیابی درونی گروه‌های آموزشی: رویکردی بر اساس پویایی سیستم»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ش ۴۴، ص ۸۴-۴۹.
۱۰. بهرامی، محسن (۱۳۷۴)؛ «ضرورت تجدیدنظر در رسالتها و ساختارهای آموزش عالی»، رهیافت، ش ۱۱.
۱۱. پورصفر، علی (۱۳۸۳)؛ «ارزشیابی کیفیت نظام آموزش عالی با رویکرد سیستمی»، مجموعه مقالات همایش منطقه‌ای مؤلفه‌های کیفیت در آموزش عالی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.
۱۲. خلیجی، محسن (۱۳۷۶)؛ «نگاهی به نظام آموزش عالی ایران، گذشته - حال و آینده»، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی ایران، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۳. راجرز، دانیل و هرش اس. راجلین (۱۳۷۰)؛ اقتصاد و آموزش و پرورش، ترجمه سید ابوالقاسم حسینیون، مشهد، معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی.
۱۴. سالیس، ادوارد (۱۳۸۰)؛ مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش، ترجمه سید علی حقیقی، تهران، هوای تازه.
۱۵. طالب‌لو، بهارک (۱۳۸۴)؛ بررسی وضعیت کیفیت آموزشی دوره‌های کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی مجتمع دانشگاهی ولی‌عصر.
۱۶. فراستخواه، مقصود و عباس بازرگان و محمود طباطبائی (۱۳۸۶/الف)؛ «تحلیل مقایسه‌ای نظامهای تضمین کیفیت آموزش عالی در جهان، وجوه اشتراک و افتراق در تجربه‌های جهانی»، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ش ۴۴.
۱۷. فراستخواه، مقصود و عباس بازرگان و کارو لوکس (۱۳۸۶/ب)؛ «بررسی رابطه نظامهای تضمین کیفیت آموزش عالی با زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی «نقشه‌ای شناختی» با تأکید بر مورد ایران»، نامه علوم اجتماعی، جدید (پیاپی ۳۱)، ص ۲۰-۱.
۱۸. فراستخواه، مقصود (۱۳۸۷)؛ «آینده اندیشی درباره کیفیت آموزش عالی ایران: مدلی برآمده از نظریه مبنایی (GH)»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ش ۵۰، ص ۹۵-۶۷.

۱۹. قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۳)؛ «تحلیلی بر مکتب کیفیت در نظام آموزش عالی»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ش ۷ و ۸، ص ۲۰-۱۳.
۲۰. قورچیان، نادرقلی و همکاران (۱۳۸۳)؛ «دایره‌المعارف آموزش عالی»، ج ۱، تهران، بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
۲۱. محمدبیگی دهقی، احمد (۱۳۷۴)؛ بررسی عوامل مؤثر در ارتقای کیفیت آموزشی دوره‌های ضمن خدمت مراکز آموزش عالی شهید فارسی از دیدگاه فراگیران و مدرّسان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان، واحد خوراسگان.
۲۲. محمدی، رضا و همکاران (۱۳۸۴)؛ ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی (مفاهیم، اصول، روشها و معیارها)، تهران، سازمان سنجش آموزش کشور.
۲۳. مختاریان، فرانک و رضا محمدی (۱۳۸۷)؛ ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی هند، تهران، البرز فردانش.
۲۴. مهابادی، علیرضا (۱۳۷۸)؛ «توسعه چیست؟»، نشریه پیام آزادی.
25. Brennan, John and T. Shah (2000). **Managing Quality in Higher Education, An International perspective on Institutional Assessment and Change**, Buckingham, OECD, SRHE and Open University Press.
26. Dubois, P. (2001); **Evaluation and Self-Evaluation of Universities in Europe**; University of Paris X (UPAR10.TEM), France, P. 4.
27. Mason, Jenifer (2000). **Qualitative Researching**, London, Sage.