

# کنترل کیفیت و انعطاف‌پذیری در آموزش عالی انگلستان

دکتر محمود ابوالقاسمی\*

تاریخ دریافت ۸۷/۱۲/۱۹ تاریخ پذیرش ۸۸/۳/۱۱

آموزش عالی به‌عنوان بالاترین سطح آموزش، عهده‌دار تربیت، توسعه و بهسازی منابع انسانی متخصص است و به همین دلیل بیش از سایر سطوح نیازمند تضمین کیفیت و رعایت استانداردها و معیارهای لازم از یک سو و انعطاف‌پذیری سنجیده و هدایت شده از سوی دیگر است. ماهیت و طبیعت گسترده و متنوع فعالیت‌های آموزش عالی، کارکنترل کیفیت آن را دشوار و پیچیده می‌کند. رواج رویکرد پاسخ‌گویی و به‌تبع آن، تضمین کیفیت به‌ویژه در دهه‌های اخیر در نظام آموزش عالی، عملکرد دانشگاه‌ها را دستخوش تغییر کرده است. الزامات و استانداردهای توصیه شده از سوی مؤسسات تضمین کیفیت بعضاً عرصه انعطاف‌پذیری را بر دانشگاه‌ها تنگ کرده است. از این رو، تجربه کشورهای مختلف در خصوص توجه توأمان به کیفیت و انعطاف‌پذیری درخور دقت و مطالعه است. کشورهای مختلف در این زمینه روش‌های متفاوتی را در پیش گرفته‌اند، از جمله این خط‌مشی‌ها، شیوه‌های مؤثر و فراگیری است که در دانشگاه‌های انگلستان معمول است که در این مقاله با تأکید بر دو بُعد کنترل کیفیت و انعطاف‌پذیری بحث و بررسی می‌شود.

کلیدواژه‌ها: کیفیت در آموزش عالی؛ انعطاف‌پذیری؛ دانشگاه؛ آموزش عالی انگلستان؛ ارزشیابی درسی؛ مهارت‌های انتقال‌پذیر

\* عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی؛

E-mail: m-abolghasemi@sbu.ac.ir

### مقدمه

انعطاف‌پذیری و کنترل کیفیت در نگاه اول معمولاً دو امر متعارض و ناسازگار به نظر می‌رسد که تصور می‌شود در یک وادی با یکدیگر نمی‌گنجد. هرچا تأکید بر انعطاف‌پذیری است به نظر می‌آید که کنترل کیفیت نادیده گرفته می‌شود و هرچا تأکید بر کیفیت است گمان می‌رود که از انعطاف‌پذیری اثری نیست. از این رو معمولاً کنترل کیفیت همواره معادل و ملازم سخت‌گیری و انعطاف‌پذیری مترادف با بی‌سازمانی و بی‌نظمی تصور می‌شود. بنابراین، هر یک از این دو معمولاً قربانی دیگری می‌شود و از عرصه بیرون می‌رود. در حالی که این یک تعارض موهوم است و می‌توان امور را به گونه‌ای سامان داد که در عین انعطاف‌پذیری، از معیارهای کیفی توأمان و در حد مطلوب برخوردار شد. البته انجام این مهم، کار آسانی نیست و با دشواری‌های خاصی روبه‌رو است، اما بی‌تردید می‌توان با استفاده از تجارب نظام‌های پیشرفته آموزشی امور را چنان سامان داد که هم کیفیت را در عالی‌ترین سطح پاس داشت و هم از انعطاف لازم، هدفمند و هدایت شده برخوردار بود.

البته در یک نظام آموزشی همه سطوح نیازمند تضمین کیفیت، رعایت استانداردها و شاخص‌های آموزشی در حد مطلوب است. اما شاید آموزش عالی به علت بالاترین سطح آموزشی که متکفل توسعه و بهسازی منابع انسانی متخصص است بیش از سایر سطوح نیازمند تضمین کیفیت و رعایت استانداردها و معیارهای لازم از یک سو و انعطاف‌پذیری سنجیده و هدایت شده از سوی دیگر باشد. گرچه ماهیت و طبیعت گسترده، باز و متنوع فعالیت‌های آموزشی در این سطح، کار کنترل کیفیت در آموزش عالی را دشوارتر و پیچیده‌تر می‌سازد. از این رو کشورهای مختلف روش‌های متفاوتی را برگزیده‌اند، از جمله این خط‌مشی‌ها، شیوه‌های مؤثر و فراگیری است که دانشگاه‌های انگلستان در پیش گرفته است که در این مقاله با تأکید بر دو بعد کنترل کیفیت و انعطاف‌پذیری بررسی می‌شود.

### ۱ دانشگاه‌ها و کنترل کیفیت

بی‌تردید یکی از راه‌های حفظ و بهبود کیفیت نظام آموزش عالی، اعمال معیارهای لازم برای

گزینش دانشجویست. دانشگاه‌های کشور ما در حال حاضر از حق گزینش دانشجو محروم‌اند و در این زمینه هیچ‌گونه نقشی ندارند و به‌جای آنها سازمان سنجش آموزش از یک‌سو و سلیقه داوطلبان از سوی دیگر تعیین‌کننده اصلی سطح و کیفیت علمی داوطلبان به دانشگاه‌هاست. داوطلبان از یک‌سو طبق یک رتبه‌بندی ذهنی براساس برداشت خود از سطح علمی دانشگاه‌ها و از سوی دیگر مطلوبیت رشته تحصیلی از نظر بازار کار به اولویت‌بندی می‌پردازند و با در نظر گرفتن وضعیت تحصیلی و علایق شخصی خود دست به انتخاب رشته می‌زنند. بنابراین دانشگاه‌ها گرفتار یک نظام متمرکز و سازمان واسط هستند که به نیابت از آنها برایشان تصمیم می‌گیرند و به تشخیص خود، برای آنها دانشجو گسیل می‌کنند.

از این‌رو، می‌توان گفت دانشگاه‌های ما بیشتر گرفتار مشتری‌مداری است و در انتخاب و گزینش دانشجو هیچ نقشی ندارند. به این ترتیب دانشگاه‌های کشور به‌رغم تلاش بی‌وقفه و خستگی‌ناپذیر، ابزارهای لازم برای کنترل سطح داوطلبان را در اختیار ندارند و تا این وضعیت حاکم است علی‌القاعده چنان که باید نمی‌توان از دانشگاه‌ها حفظ و ارتقای کیفیت انتظار داشت. در این میان، بخت با برخی دانشگاه‌های پرآوازه یار است و به یمن شهرت و اعتبار علمی، گلچین داوطلبان را نصیب می‌برند ولی دیگر دانشگاه‌ها که از این موهبت محروم‌اند ناچارند داوطلبانی را بپذیرند که گردونه سازمان سنجش برایشان رقم زده است بی‌آنکه خود انتخاب کنند.

این در حالی است که در کشورهای پیشرفته، دانشگاه‌ها با تعیین و اعمال معیارهای لازم، به پذیرش دانشجو دست می‌زنند. به‌عنوان مثال در انگلستان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی برای پذیرش دوره کارشناسی به‌صورت متمرکز را مؤسسه<sup>۱</sup> خدمات پذیرش دانشجویی انجام می‌دهد. این مؤسسه مشابه سازمان سنجش عمل می‌کند با این تفاوت عمده که مؤسسه تنها رابط بین دانشگاه‌ها و داوطلبان است و مدارک آنها را پس از دریافت به دپارتمان‌های مختلف دانشگاه‌ها ارسال می‌کند تا هر یک به شیوه مورد نظر خود

---

1. Universities and Colleges Admissions Service (UCAS)

به بررسی تقاضاها، مدارک و احیاناً مصاحبه با داوطلبان پردازند و سرانجام براساس ملاک‌های خود داوطلب برگزینند و اسامی آنها را به مؤسسه یادشده اعلام کنند. درواقع این مؤسسه تنها یک تشکیلات رابط و بدون حق تصمیم‌گیری و انتخاب است که در پذیرش و احراز صلاحیت علمی داوطلبان هیچ تأثیری ندارد. بالعکس، این حق از آن دانشگاه‌هاست و آنها هستند که براساس معیارها و ملاک‌های خود درباره شایستگی علمی داوطلبان مستقیماً تصمیم می‌گیرند. گفتنی است نمرات آزمون نهایی دوره پیش‌دانشگاهی که معمولاً به صورت تشریحی برگزار می‌شود ملاک‌گزینهش داوطلبان از سوی دانشگاه‌هاست. به این ترتیب دانشگاه‌ها موضوعات درسی و حد نصاب لازم برای ورود به رشته‌های مختلف را در دفترچه‌های راهنما<sup>۱</sup> از پیش اعلام می‌کنند. بدیهی است، دانشگاه‌ها در این مورد از ملاک‌های یکسانی پیروی نمی‌کنند و طبعاً دانشگاه‌هایی که از اعتبار و سطح علمی بالاتری برخوردارند حد نصاب بالاتری را برای پذیرش دانشجو طلب می‌کنند. همچنین باید افزود گزینهش دانشجو در دوره‌های تحصیلات تکمیلی به صورت نامتمرکز و بدون امتحان ورودی را مستقیماً دانشگاه‌ها انجام می‌دهند.

### ۱-۱ عینیت در ارزشیابی درسی

عینیت در ارزشیابی‌های درسی به‌ویژه در نظام آموزش عالی از اهمیت خاصی برخوردار است. در برخی کشورها از جمله کشور ما، استادان دانشگاه در انتخاب شیوه ارزشیابی به صورت چندگزینه‌ای، تشریحی یا ترکیبی از هر دو و نیز اختصاص بخشی از نمره امتحان به کار عملی یا پروژه کاملاً آزادند. این شیوه به‌رغم برخورداری از محاسن و مزایای چشمگیر، کاستی‌هایی دارد که از جمله می‌توان عدم تضمین عینیت<sup>۲</sup> ارزشیابی درسی را نام برد. چه‌بسا دو استاد در یک دانشکده یک درس را به شیوه‌های متفاوت تدریس و ارزیابی می‌کنند. دانشگاه‌های ما نیز در این خصوص دست استادان را کاملاً باز گذاشته‌اند تا بنا به تشخیص خود به ارزیابی درس

1. Prospectus  
2. Objectivity

پیردازند و سهمی از نمره پایانی را به کار عملی، امتحان میان ترم و جز آن اختصاص دهند. از این رو استادان از امکان تشریک مساعی علمی<sup>۱</sup> و انتقال تجربه به یکدیگر بی‌نصیب می‌مانند. به طوری که در بسیاری از موارد حتی مدیران گروه‌های آموزشی از سؤالات امتحانی و شیوه ارزشیابی همکارانشان بی‌اطلاع‌اند یا در صورت اطلاع، امکان یا اختیار اصلاح و تغییر سؤالات را ندارند یا آنکه به خود اجازه چنین دخالتی را نمی‌دهند.

در انگلستان برای هر رشته تحصیلی یک کتابچه راهنما<sup>۲</sup> به دانشجو داده می‌شود که در آن علاوه بر اطلاعات واحدهای درسی، شیوه ارزشیابی هر درس شامل سهم امتحان پایانی و کار عملی یا پروژه به صورت گروهی یا انفرادی به روشنی بیان شده است. افزون‌بر این تمام اوراق امتحانی و پروژه‌ها و کارهای عملی دانشجویان ارزشیابی مجدد<sup>۳</sup> می‌شود و علاوه بر مدرس آن درس حداقل یک استاد دیگر از همان دانشکده آنها را بازیابی و تصحیح می‌کند.<sup>۴</sup> سپس نمونه‌ای از اوراقی که نمرات بالا، متوسط و پایین را کسب کرده‌اند برای بازیابی و تأیید در اختیار استاد ناظر خارجی<sup>۵</sup> قرار می‌دهند.

## ۱-۲ استاد ناظر خارجی

برای هر رشته تحصیلی یک استاد ناظر تعیین می‌شود که باید در دانشگاه دیگری شاغل و از تخصص لازم در آن رشته برخوردار باشد تا کار نظارت بر عملکرد آن رشته را براساس چارچوب‌ها و شرح وظایف تعریف شده و مشخص برعهده بگیرد. وی در پایان هر سال تحصیلی موظف است گزارش عملکرد آن را براساس موارد مشخص و مدون به صورت مکتوب تهیه و به دانشگاه طرف قرارداد ارائه دهد.

استاد ناظر که به طور مستقل و بی‌طرف پیشرفت تحصیلی دانشجویان را زیر نظر می‌گیرد تأثیر مهمی در تضمین و بهبود کیفیت عملکرد دانشگاه دارد بنابراین او اهرم

1. Collegiality
2. Subject/ Program Handbook
3. Double Marking
4. Internal Moderation
5. External Examiner

اساسی حفظ استانداردهای آموزشی در سطح ملی در خصوص رشته‌های تحصیلی است و گزارش‌های سالیانه او بخش مهم و مکمل عملکرد هر دانشگاه به‌شمار می‌آید. مهم‌ترین مسئولیت‌های استاد ناظر خارجی به قرار زیر است:

- ارائه رهنمودهای لازم درباره محتوا و شیوه ارزشیابی تحصیلی: استاد ناظر می‌تواند درباره تناسب شیوه‌های ارزشیابی با رشته تحصیلی مورد نظر اظهار نظر کند و راه‌های مناسب توصیه کند. همچنین او باید پیش از برگزاری امتحانات سؤالات را بررسی و در صورت نیاز اصلاح کند یا آنها را تغییر دهد. گفتنی است رأی استاد ناظر در تمام این موارد نظر نهایی و ملاک عمل است و هیچ‌کس حق تخطی از آن را ندارد؛

- بازبینی اوراق امتحانی: استاد ناظر ضمن تصحیح مجدد بعضی از اوراق امتحانی و پروژه‌های عملی و تحقیقی دانشجویان در صورت لزوم می‌تواند همه آنها را بازبینی و تصحیح مجدد کند و درباره درستی یا نادرستی شیوه نمره‌گذاری یا وضعیت برگزاری و نیز کیفیت امتحان، ارزشیابی و اظهار نظر کند؛

- استاد ناظر حق دارد در صورت لزوم در جلسات امتحان شفاهی یا عملی شخصاً حاضر شود و شاهد روند ارزیابی دانشجویان باشد؛

- در صورت بروز اختلاف نظر بین مصححان داخلی حق داوری با ناظر خارجی است و او می‌تواند نمره نهایی را اعلام کند؛

- تأیید عنوان پروژه‌ها یا رساله‌های پایانی دوره‌های تحصیلی؛

- ارائه گزارش سالیانه عملکرد رشته تحصیلی مورد نظر؛

- مطلع کردن مقامات آموزشی دانشگاه در صورت مشاهده هرگونه تنزل یا تخطی از

استانداردهای دانشگاهی (Middlesex University, 2007-2008).

نظر استاد ناظر خارجی رأی نهایی و قول فصل است به‌طوری‌که در صورت لزوم حتی می‌تواند نمرات را تغییر و شیوه ارزشیابی را مورد سؤال و مناقشه قرار دهد. در پایان هر ترم جلسه رسمی با حضور تمام استادان و استاد ناظر خارجی تشکیل می‌شود که درباره

اختلاف نظرهای نمرات داده شده مدرس اصلی هر درس، مصحح داخلی و استاد خارجی بحث و تصمیم‌گیری می‌شود و در صورت عدم توافق مصححان، رأی استاد ناظر خارجی نظر نهایی محسوب می‌شود. این فرایند گرچه وقت‌گیر و پرهزینه است اما مزایای مشهود و تجربه شده فراوانی دارد، از جمله اینکه استادان با شیوه ارزشیابی یکدیگر آشنا شده و در نتیجه با مشاهده شیوه همکارانشان و نیز رهنمودها و نظریات استاد ناظر روش‌های ارزشیابی خود را بهبود می‌بخشند. همچنین به دلیل حضور یک داور متخصص خارجی، ناگزیر آماده می‌شوند تا برای نوع و شیوه ارزشیابی خود دلایل قانع‌کننده و استواری ارائه دهند که بر عینیت ارزشیابی می‌افزاید. استادان ناظر معمولاً برای مدت سه سال و از بین اعضای هیئت علمی سایر دانشگاه‌ها انتخاب می‌شوند که متخصص در رشته مورد نظر هستند. انتخاب مجدد استادان ناظر برای دوره‌های متوالی امکان‌پذیر نیست.

## ۲ انعطاف‌پذیری

انعطاف‌پذیری به عنوان یک اصل در برنامه‌های نظام آموزش عالی کشور انگلستان مشهود و نمایان است. این مسئله در عرصه پذیرش دانشجو، ادامه تحصیل، تغییر رشته تحصیلی، وقفه در تحصیل و ... به چشم می‌خورد. بسیاری از دانشگاه‌ها از جمله دانشکده مشهور مطالعات شرق‌شناسی<sup>۱</sup> در لندن برای پذیرش دانشجو به تحصیلات غیررسمی نیز توجه می‌کنند و از داوطلبانی که از طرق غیررسمی به کسب دانش پرداخته و مدرک رسمی ندارند اما از آمادگی لازم برای ادامه تحصیل در دوره‌های دانشگاهی برخوردارند، استقبال می‌کنند (Ramsden, 2001).

به علاوه دانشجویانی که بیش از ۲۱ سال دارند اصطلاحاً دانشجویان بالغ<sup>۲</sup> محسوب می‌شوند که برای ورود به دانشگاه نیازی به مدارک رسمی تحصیلی ندارند و معمولاً تجارب حرفه‌ای، شغلی، دانش و اطلاعاتی که به‌طور غیررسمی کسب کرده‌اند ملاک

1. School of Oriental and African Studies (SOAS)

2. Mature Students

انتخاب آنها برای رشته تحصیلی مورد علاقه‌شان است. البته ممکن است در پاره‌ای موارد نیاز باشد برای آنها دوره یک‌ساله آمادگی ورود به آموزش عالی<sup>۱</sup> بگذارند.

همچنین راه‌های تغییر رشته برای دانش‌آموختگان باز است و آنها به راحتی می‌توانند در صورت علاقه به رشته‌های دیگر، راهی نو در پیش گیرند و توانایی‌های خود را در عرصه‌ای جدید به ظهور برسانند. برای مثال، دانش‌آموختگان تمام رشته‌های تحصیلی از علوم انسانی و اجتماعی گرفته تا فنی و مهندسی می‌توانند به تحصیل در رشته حقوق بپردازند و با گذراندن یک دوره فشرده و انتقالی<sup>۲</sup> به جرگه حقوق‌دانان پیوندند و مشغول کار و کالت و قضاوت شوند. این تنوع‌پذیری هدایت شده برای حرفه و کالت و قضاوت در جذب فارغ‌التحصیلان رشته‌های دیگر دانشگاهی بسیار تأکید شده زیرا؛ مبتنی بر این اصل است که آنها با آموختن مبانی حقوق می‌توانند بر غنای این رشته و حرفه بیافزایند و با رشد و پیشرفت، علمی تر شدن قضاوت‌ها و ارتقای کیفیت را در انجام خدمات حقوقی موجب شوند.

براساس این استدلال راه پیوستن دانش‌آموختگان تمام رشته‌های تحصیلی به حرفه معلمی نیز باز است و دانش‌آموختگان همه رشته‌ها در صورت علاقه می‌توانند با گذراندن یک دوره یک‌ساله که بسیاری از دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی ارائه می‌دهند آمادگی کسب کنند و به جرگه معلمان پیوندند. البته این دوره‌های یک‌ساله به تناسب سطوح مختلف تحصیلی (ابتدایی، متوسطه و بالاتر) طراحی شده و علاقه‌مندان در دوره متناسب و خاص سطح خود به تحصیل می‌پردازند. بدین ترتیب این انتخاب در دسترس همه علاقه‌مندان به تعلیم و تربیت است و دیگر از دوره‌های دبیری در دانشگاه‌ها و یا مراکز خاص تربیت معلم خبری نیست.

همچنین دانشجویان می‌توانند تحصیلات دانشگاهی را متوقف کرده و سپس در سال‌های بعد بی‌هیچ مانعی به دانشگاه بازگردند و تحصیلات خود را ادامه دهند. دیگر آنکه دانشجویان به مدت یک سال می‌توانند مرخصی تحصیلی<sup>۳</sup> بگیرند و در این مدت به

---

1. Access Course  
 2. Conversion Course  
 3. Gap Year



فعالیت‌های دلخواه یا آموزش‌های کوتاه‌مدت بپردازند. یک سال کار صنعتی<sup>۱</sup> طی دوره کارشناسی در رشته‌های فنی و مهندسی بسیار مورد تأکید و تشویق دانشگاه‌هاست و نه تنها وقفه در تحصیل به‌شمار نمی‌آید بلکه دانشجویان با استفاده از این فرصت ارزنده در ضمن تحصیل ترغیب می‌شوند تا با وضعیت عینی کار صنعتی و مسائل و مشکلات آن، انگیزه بیشتری برای تحصیل پیدا کنند. بدیهی است دانشگاه‌ها با برخورداری از سازمان سازوکار مناسب و ارتباطات قوی با کارفرمایان در بخش صنعت، به سهولت امکان فرصت به دانشجویان را فراهم می‌کنند.

#### ۲-۱ تأکید بر مهارت‌های انتقال‌پذیر<sup>۲</sup>

پیش‌تر مبنای برنامه‌ریزی‌های نظام آموزش عالی و تحصیلات دانشگاهی مبتنی بر یک رابطه خطی ساده بین آموزش و اشتغال تصور می‌شد و از دانشگاه‌ها انتظار می‌رفت تا با پیروی از یک تناظر یک به یک، نیروهای متخصص را برای انجام مشاغل خاص، ثابت و از پیش تعریف شده تربیت کنند. اما امروزه این معادله چندان طرف‌دار ندارد و کمتر کسی در این حوزه برنامه‌ریزی به تناظر یک به یک باور دارد. واقعیت این است که بازار اشتغال، عرصه‌ای پویا و سیال است و هر روز بسیاری از مشاغل و حرفه‌های نوین به ظهور می‌رسند که هیچ‌متناظری در بین رشته‌های دانشگاهی ندارد. از این‌رو بسیاری از فارغ‌التحصیلان دانشگاهی که به میل خود یا به اقتضای وضعیت زندگی در مشاغلی غیرمرتبط با رشته تحصیلی‌شان مشغول به کار می‌شوند و به تدریج به آن دل می‌بندند و در صدد غنای علمی و تخصصی در رشته مرتبط با شغل خویش برمی‌آیند. به‌علاوه کم‌نیستند رشته‌هایی که به دلیل ماهیت سیال خود نمی‌توانند به شغل خاصی محدود شوند و در بسیاری از حوزه‌ها وارد می‌شوند که پیش‌بینی‌ناپذیرند. امروزه این واقعیت را باید پذیرفت که دیگر رابطه خطی بین آموزش و اشتغال برقرار نیست و به دلیل سیال بودن بازار کار و تنوع‌پذیری و

1. One-year-in-industry

2. Transferable Skills

تغییرات پرشتاب و خیره‌کننده توأمان عرصه دانش و اشتغال، لازم است فارغ‌التحصیلان رشته‌های مختلف دانشگاهی به گونه‌ای آموزش ببینند و تربیت شوند که با این روند شتابان، مهارت‌نشدنی و تا حدی پیش‌بینی‌ناپذیر خود را سازگار کنند و با قرار گرفتن در چرخه اقتصاد کشور بتوانند عملکرد سازنده‌ای در پیشبرد امور ایفا کنند.

راه‌حلی که برای رویارویی با این چالش پیشنهاد شده، آموزش مهارت‌های انتقال‌پذیر است به طوری که دانشجویان پس از فراغت از تحصیل با تکیه بر توانایی‌های سیال و مهارت‌های انتقال‌پذیر و با انعطاف‌پذیری لازم بتوانند جایی در بازار کار برای خود بیابند. مهارت‌های انتقال‌پذیر به رشته تحصیلی خاصی محدود نیست بلکه مهارت‌های پایه و مشترک است که همه دانش‌آموختگان دانشگاهی باید از آن برخوردار باشند. این گونه مهارت‌ها، آمادگی دانش‌آموختگان برای ورود به بازار سیال و پرتغییر کار و اشتغال را فزونی می‌بخشد و کارآفرینی آنها را در مشاغل متفاوت تسهیل می‌کند. از جمله مهارت‌های انتقال‌پذیر، تفکر خلاق و نقادانه، مهارت حل مسئله، توانایی کار جمعی و گروهی، مهارت‌های ارتباطی و آشنایی لازم در کار با رایانه است که به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر تمام رشته‌های تحصیلی درآمده است. برنامه‌ریزان آموزش عالی برآنند تا با گسترش و بسط مهارت‌های انتقال‌پذیر بر آمادگی فارغ‌التحصیلان دانشگاهی برای ورود به بازار پر تغییر کار و اشتغال بیفزایند. به این ترتیب دانشجویان به انجام تحقیقات گروهی ترغیب می‌شوند و تکالیف جمعی بر پروژه‌های انفرادی مزیت می‌یابد تا از این رهگذر روحیه همکاری و هم‌اندیشی در آنان تقویت شود و بتوانند به‌عنوان اعضای مؤثر گروه‌های کاری در مشاغل آینده خود تأثیرگذار باشند.

همچنین دانشجویان همه رشته‌ها در همان آغاز تحصیل روش پژوهش برای تقویت روح کاوشگری و مهارت حل مسئله را فرا می‌گیرند و به‌جای تکیه بر حفظ مباحث علمی، به نقادی و ارزیابی آن تشویق و هدایت می‌شوند به گونه‌ای که ارزشیابی‌های تحصیلی عمدتاً بر محور نقادی، بحث و تجزیه و تحلیل اطلاعات انجام می‌شود. آنها به‌جای پاسخ به

پرسش‌ها و مسائل تمرین شده، با مواردی جدید و ناآموخته روبه‌رو می‌شوند تا براساس آموخته‌های خود راه‌حلی بر آن بیاندیشند.

به‌علاوه آشنایی با رایانه و اینترنت به‌عنوان درس پایه و مشترک تمام رشته‌های تحصیلی درآمده به‌طوری که بسیاری از تمرینات و تکالیف درسی و پاسخ آنها با سایت دانشگاه یا مدرسه در دسترس است و رایانه وسیله ارتباطی استاد و دانشجو، معلم و شاگرد، اولیا و مربیان تبدیل شده است.

## ۲-۲ آموزش‌های مداوم

دانشگاه‌ها دیگر مرکز انحصاری آموزش عده‌ای خاص و نخبه نیست بلکه همه می‌توانند به تناسب علاقه، فرصت و توانایی‌های خود از مواهب آن برخوردار شوند. دانش‌آموختگان سال‌های گذشته، افراد شاغل یا آنهایی که از تحصیلات دانشگاهی بازمانده‌اند می‌توانند برای کسب دانش، بازآموزی و دانش‌افزایی و آشنایی با دستاوردهای نوین در رشته تحصیلی خود در دوره‌های تک درس یا کوتاه‌مدت دانشگاهی که لزوماً به مدرک خاصی منتهی نمی‌شود<sup>۱</sup> شرکت کنند و با دانش روز آشنا شوند. دانشگاه‌ها معمولاً این دوره‌ها را در روزهای آخر هفته یا به‌صورت شبانه ارائه می‌دهند تا متقاضیان پس از فراغت از کار روزانه یا با استفاده از تعطیلات پایان هفته بتوانند در این کلاس‌ها حضور یابند.

## ۲-۳ دوره‌های ترکیبی<sup>۲</sup>

ضرورت‌های بازار کار به تنوع مشاغلی نوین انجامیده است که تخصص‌های سنتی به تنهایی جواب‌گوی آنها نیست و کسانی را می‌طلبد که به ترکیبی از دانش‌های موجود مجهز باشند و با مسائل پیچیده و چندبعدی و چالش‌آمیز بتوانند برخورد کنند و راه‌حل مناسب ارائه دهند. امروزه دوره‌های ترکیبی همچون روان‌شناسی و مدیریت، روان‌شناسی و

1. Non-degree Courses

2. Combined Degrees

جرم‌شناسی و مانند آن در دانشگاه‌ها جا باز کرده‌اند و فارغ‌التحصیلان آنها با استقبال بازار کار روبه‌رو شده‌اند.

تفاوت این دوره‌ها با دوره‌های بین‌رشته‌ای آن است که این آموزش‌ها از ترکیب دو رشته با هویت مشخص و متمایز تشکیل می‌شود و نام هر دو رشته را نیز در عنوان خود به‌صراحت دارد. اما دوره‌های بین‌رشته‌ای آمیخته‌ای از یک یا چند رشته متفاوت است که با عنوانی جدید عرضه می‌شود به گونه‌ای که هویت رشته‌های مادر در آنها نادیده گرفته می‌شود.

### نتیجه‌گیری

دانشگاه نهاد پویا و زنده‌ای است که برای پاسخ به نیازهای تخصصی و علمی جامعه بنا شده و حیات آن در گرو تعامل سازنده و اثربخش با محیط اطراف خود است. این تعامل آنگاه دوام و نشاط می‌یابد که از یک‌سو کیفیت دانشگاه حفظ شود و ارتقا یابد و از سوی دیگر در پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه از انعطاف‌پذیری لازم برخوردار باشد. به هر حال، انعطاف و تنوع‌پذیری در آموزش عالی رانه می‌توان متوقف کرد و نه از آن گریزی هست (Taylor, 2003: 266-293).

تجربه انگلستان نشان می‌دهد که نظام آموزش عالی طی دو دهه اخیر با ایجاد تحولات چشمگیر کوشیده است تا در بازار پر رقابت بین‌المللی حضور خود را حفظ کند (Ibid., 2002: 53-73). در این عرصه تأکید بر مدیریت کیفیت از یک‌سو و انعطاف‌پذیری و تنوع از سوی دیگر از جمله سیاست‌های اصلی است که توانسته همچنان خیل داوطلبان را از سراسر دنیا به دانشگاه‌های این کشور گسیل دارد. مدیریت کیفیت در آموزش عالی این کشور بر پایه سه اصل پاسخ‌گویی، شفافیت و عرضه خدمات مطلوب شکل گرفته است (Hoecht, 2006: 541-563). البته مدیریت کیفیت در آموزش عالی یک پدیده فراگیر است (Woodhouse, 1996: 347-356) و در سایر کشورهای اروپا نیز به آن توجه شده است (Birtwistle, 1996: 60-69; Maassen, 1997: 111-127). چگونگی

و تطور مدیریت کیفیت در آموزش عالی انگلستان را کسانی مانند شور و رایت (Shore & Wright, 2000: 57-89) و مورلی (Morely, 2003) بررسی کرده‌اند. آنها بر این باورند که مدیریت کیفیت حاکی از اعتقاد به ارائه خدمات مطلوب به مراجعان آموزش عالی یا به عبارت روشن‌تر دانشجویان و اهتمام به ارتقای کیفیت است که این امر باید بر یک باور داوطلبانه و اختیاری استوار باشد.

هاروی و نایت (Harvey & Knight, 1995) نیز با بررسی این امر سه محور اصلی در مدیریت کیفیت در نظام آموزش عالی این کشور مشخص کرده‌اند که تمام دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی را دربرمی‌گیرد. این محورها عبارت‌اند از ۱. خود ارزیابی، ۲. ارزیابی از طرف همکاران که عمدتاً از طریق بازدید از دانشگاه‌های دیگر انجام می‌گیرد، ۳. استفاده از شاخص‌های عملکرد. به‌زعم آنها، این اقدامات برای پاسخ‌گویی به مطالبات به حق مردم از دولت برای ارائه عملکرد مطلوب در عرصه آموزش عالی در عین حرمت نهادن به استقلال و آزادی عمل دانشگاه‌هاست. البته کاربرد این معیارها در ارزیابی کیفیت کار دانشگاه‌ها از سوی کسانی مورد مناقشه قرار گرفته است. از جمله آنها هودسون و توماس (Hodson & Thomas, 2001: 101-112) برآنند که کیفیت و تنوع باید به صورت توأمان تأکید شود و اصرار بر کاربرد شاخص‌های یکسان برای ارزیابی کیفیت و سنجش عملکرد دانشگاه‌ها نباید مانع تنوع‌پذیری در برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی آنها شود. هنکل (Henkel, 1997: 9-23) اعتبار ارزیابی به‌دست گروهی از اعضای هیئت علمی آن هم براساس یک بازدید یک هفته‌ای را تردیدبرانگیز می‌داند. برخی دیگر (Carley, 1981; Nuttall, 1994; Brown, 2000: 2-6; Batten & Trafford, 1985: 285-310) نیز کاربرد شاخص‌های عملکرد را مورد تشکیک قرار داده و نتیجه‌گیری حاصل را دشوار، به دور از عینیت و آمیخته با ارزش‌گذاری‌ها و نگرش‌های داوران و ارزیابان دانسته‌اند.

به‌هرحال امروزه مدیریت کیفیت جزء تفکیک‌ناپذیر نظام آموزش عالی انگلستان درآمده و از مناقشات صاحب‌نظران برای بهبود آن و رفع کاستی‌های آن سود برده است.

گفتنی است عملکرد دانشگاه‌ها را که مراکز تصمیم‌گیرنده دولتی و مؤسسات خاصی از جمله مؤسسه تضمین کیفیت آموزش عالی<sup>۱</sup> (QAA, 1988, 1999) سنجش و ارزیابی می‌کند و همچنین ظرفیت دانشگاه‌ها برای جذب دانشجو و بودجه آنها برای سال‌های آتی را تعیین می‌کند. ناگفته نماند که گرچه دانشگاهیان احساس می‌کنند مسئولان آموزش عالی انگلستان در تعیین شاخص‌های عملکرد عمدتاً براساس سیاست‌های کلان کشور از جمله بازدهی کوتاه‌مدت اقتصادی، متناسب با نیازهای بخش صنعت و از جمله حرکت در راستای رشد اقتصاد ملی تصمیم می‌گیرند، در عین حال با استقبال از اقدامات انجام شده برای تضمین کیفیت، آن را امری ضروری و گریزناپذیر برای ارتقای عملکرد دانشگاه‌ها می‌دانند. هوخت (Hoecht, 2006) براساس مصاحبه‌هایی که با برخی دانشگاهیان انجام داده به این نتیجه رسیده است که مدیریت کیفیت نه تنها استقلال عمل دانشگاهیان را محدود نکرده بلکه زمینه مناسبی برای هم‌اندیشی، همکاری و تشریک‌مساعی میان استادان دانشگاه برای نیل به اهداف آموزشی مطلوب فراهم کرده و فرهنگ و روحیه کار جمعی را در آنها تقویت نموده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

---

1. Quality Assurance Agency (QAA)

### منابع و مأخذ

- Batten, C. & Trafford, V. D. (1985). *Evaluation: an aid to Institutional Management*, in G. Lockwood & J. L. Davies (eds.), *Universities: the Management Challenge* (Windsor, SRHE/NFER-nelson).
- Birtwistle, T. (1996). "European Quality-adding to the Debate", *Higher Education Review*, Vol. 28, No. 3.
- Brown, R. (2000). "Diversity in Higher Education: Do we Really Want it?", *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, Vol. 4, No. 1.
- Carley, M. (1981). *Social Measurement and Social Indicators: Issues of Policy and Theory*, London, George Allen & Unwin.
- Harvey, L. and Knight, P. T. (1996). *Transforming Higher Education*, Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Henkel, M. (1997). "Teaching Quality Assessment-public Accountability and Academic Autonomy in Higher Education", *Evaluation*, Vol.1, No. 1.
- Hodson, P. J. & H. G. Thomas (2001). "Higher Education as an International Commodity: Ensuring Quality in Partnerships", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 26, No. 2.
- Hoecht, A. (2006). "Quality Assurance in UK Higher Education: Issues of Trust, Control, Professional Autonomy and Accountability", *Higher Education*, Vol. 51.
- Maassen, P. A. M. (1997). "Quality in European Higher Education: Recent Trends and Their Historic Roots", *European Journal of Education*, Vol. 32, No. 2.
- Middlesex University (2007). *Learning and Quality Enhancement Handbook*, London, Middlesex University.
- Morely, L. (2003). *Quality and Power in Higher Education*, Maidenhead, Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Nuttall, D. L. (1994). Choosing Indicators, in: K. Riley & D. L. Nuttall (eds.). *Measuring Quality: Education Indicators: United Kingdom and International Perspective*, London, Falmer Press.
- QAA (1998). "An Agenda for Quality, Higher Quality", No.1.
- \_\_\_\_\_ (1999). "Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education: Collaborative Provision".
- Ramsden, B. (2001). "Patterns of Higher Education Institutions in the United Kingdom", London, Universities UK.
- Shore, C. and Wright, S. (2000). "Coercive Accountability: The Rise of Audit Culture in Higher Education", in Strathem, M. (ed.), *Audit Cultures, Anthropological Studies in Accountability, Ethics, and the Academy*, Routledge, London.

- Taylor, J. (2002). "Changes in Teaching and Learning in the Period to 2005: The Case of Postgraduate Higher Education in the UK", *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 24, No. 1.
- \_\_\_\_\_ (2003). "Institutional Diversity in UK Higher Education: Policy and Outcomes Since the end of the Binary Divide", *Higher Education Quarterly*, Vol. 57, No. 3.
- Woodhouse, D. (1996). "Quality Assurance: International Trends, Preoccupations and Features", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 21, No. 4.



پروپوزیشن گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی