

سنجش، اعتباربخشی و ارزشیابی آموزش عالی در امریکا

جیمزال. راتکلیف^۱

مرکز مطالعات آموزش عالی دانشگاه ایالتی پنسیلوانیا

ترجمه: غلامرضا یادگارزاده

گروه ارزشیابی آموزشی مرکز مطالعات سازمان سنجش آموزش کشور

این مقاله نحوه شکل‌گیری رابطه بین سنجش یادگیری دانشجویان، اعتباربخشی و ارزشیابی برنامه و کیفیت مؤسسات آموزش عالی امریکا را مورد مطالعه قرار داده است. درون این شکل‌گیری رابطه، و هدف قائل شدن نقش فعال‌تر برای سنجش دانشجو - محور در فرایند تضمین کیفیت ایالتی و ملی مورد نظر بوده است.

واژگان کلیدی: سنجش، اعتباربخشی، ارزشیابی، آموزش عالی امریکا، تضمین کیفیت، سنجش یادگیری دانشجو، دانشگاه

ژورنال علمی و مطالعات فرهنگی
ژورنال جامع علوم انسانی

سنجش^۲، اعتباربخشی^۳ و ارزشیابی^۴

اتفاق می‌افتد که قضاوت‌هایی ارزشی برای ارزشیابی‌ها منظور شود.

سنجش عموماً در سه زمینه اصلی مورد استفاده قرار می‌گیرد:

• سنجیدن یادگیری قبلی و آمادگی برای دوره تحصیلی سطح کالج

• سنجش یادگیری سطح کالج یعنی سنجیدن یادگرفت‌های دانشجویان بعد از یک، دو یا سه سال درس خواندن در کالج

• سنجیدن نتایج مرتبط با درون‌دادها [۳]

سنجش نتایج، زمانی بیشترین فایده را دارد که به سمت بهبود برنامه‌های آموزش [۴] و یادگیری دانشجویان

سنجش عبارت از فرایند تعریف، انتخاب، طراحی، جمع‌آوری، تحلیل، تفسیر و استفاده از اطلاعات به منظور افزایش و بهبود یادگیری دانشجویان است و فقط محدود به امتحان کردن دانشجویان نیست بلکه شامل بحث‌هایی درباره آنچه باید ارزشیابی شود و چگونگی استفاده از اطلاعات است [۱]، سنجش، ارزشیابی و اندازه‌گیری به صورتی گیج‌کننده و در راه‌های متناقض به کار می‌روند. برای اینکه تعریف ما مشخص باشد، از تمایزی که لنینگ^۵ قائل شده، استفاده کرده‌ایم [۲]. اندازه‌گیری^۶ فرایند جمع‌آوری اطلاعات کمی است و پایه‌ای برای سنجش و ارزشیابی محسوب می‌شود. سنجش وقتی اتفاق می‌افتد که اندازه‌گیری‌ها تحلیل شوند. ارزشیابی زمانی

هدایت شود. برای سوددهی، ارزشیابی باید نقش سازنده خود را حفظ کند [۵].

۱. سنجش باید آنچه رخ داده یا قصوری در رخ دادن آن پیش آمده را توصیف کند.

۲. سنجش باید گستردگی رابطه بین متغیرها را بیان نماید.

۳. یافته‌های سنجش باید قابل تعمیم برای کاربردهای آینده در همان موقعیت یا شرایط متفاوت باشد.

اعتباربخشی، فرایند تضمین کیفیت بر اساس همکاری داوطلبانه مدرسه‌ها و کالج‌هاست. ممکن است برای مشاهده گر خارجی، سؤال منطقی مانند، اینکه "اگر اعتباربخشی داوطلبانه است، چطور می‌توان کیفیت را تضمین کرد؟" پیش بیاید. در حالی که مؤسسات آموزش عالی و برنامه‌ها ممکن است در این زمینه اختیاری نداشته باشند و اعتباربخشی فاقد انواع حمایت‌های ایالتی و فدرالی باشد یا اینکه ممکن است موجب شود سایر مؤسسات درجه‌های اعطا شده را به رسمیت نشناسند. این در واقع نوعی آشفتگی برای تضمین کیفیت است و آثار

آن بر کیفیت به صورت مشخص یک جنبه خاص را در بر نمی‌گیرد؛ برای مثال، فارغ‌التحصیلان یک برنامه پرستاری غیرمعتبر در یک ایالت ممکن است از شرکت در امتحان اخذ گواهینامه کار در همان ایالت منع شوند در حالی که فارغ‌التحصیلان یک برنامه تربیت معلم ممکن است برای پست‌های تدریس غیرمعتبر مشکلی نداشته باشند. یقیناً، فارغ‌التحصیلان برنامه‌های معتبر و غیرمعتبر در یک مؤسسه استخدام نخواهند شد و برنامه‌های غیرمعتبر برای رقابت کردن با برنامه‌های معتبر تلاش می‌کنند [۶].

در سال ۱۸۴۷ میلادی انجمن پزشکی امریکا کمیته آموزش پزشکی را تأسیس کرد که کوششی برای پشتیبانی بحث کیفیت برنامه‌های آموزشی محسوب می‌شد. به طور نسبی سطح کیفیت در مدارس پزشکی امریکا پایین بود و بحث‌های کمیسیون‌های بررسی در تثبیت یا افزایش استانداردها در همان زمان محدود می‌شد [۷]. با این وجود، فرایندی برای اعتباربخشی برنامه‌ای به وجود آمد؛ کمیته‌های مشابهی در انجمن حقوق امریکا در سال ۱۹۰۰ میلادی، انجمن آسیب‌شناسی استخوان امریکا (۱۸۹۷ م.) و جامعه جنگل‌بانان امریکا (۱۹۰۰ م.) ایجاد شد.

اولین انجمن محلی اعتباربخشی در سال ۱۸۸۵ در نیوانگلند (شمال-شرق) ناحیه‌ای از امریکا ایجاد شد که تصمیم گرفت... اگر پرسنل مدارس متوسطه در نیوانگلند با مسائل اتفاقی روبه‌رو شوند، بتوانند آنها را با مسئولان کالج مورد بحث قرار دهند (که بیشتر آنها مرتبط با آشفتگی در پذیرش بود) [۸]. انجمن کالج‌ها و مدارس جنوبی به وسیله رئیس دانشگاه وندربیت در سال ۱۸۹۵ سازماندهی شد. اگنیو^۷ [۹] مسائلی را که این انجمن با آن روبه‌رو بوده به شرح زیر بیان نموده است:

در جنوب، آکادمی‌ها و کالج‌های خصوصی وجود داشتند که اکثراً با اعضاء هیئت علمی ناکافی و برنامه درسی خوب تعریف نشده شروع کرده بودند. تعداد زیادی از دانشجویان این کالج در سطح مقدماتی بودند؛ از این آشفتگی آموزشی، انجمن جنوب برای به نظم

معتبر کردن (اعتباربخشیدن) فرایندی است

که از طریق آن یک سازمان یا مؤسسه

تشخیص می‌دهد که یک کالج یا دانشگاه یا

یک برنامه تحصیلی شرایط از پیش تعیین شده

یا استاندارد را داراست

در آوردن فعالیت‌ها به وسیله تعریف تفاوت بین مدارس
مقدماتی و کالج استفاده کرد.

نیروی اصلی انجمن برای ۱۱۵ سال تثبیت الزامات
فارغ‌التحصیلی از مدارس متوسطه و تثبیت پذیرش و
الزامات فارغ‌التحصیلی برای کالج‌ها و دانشگاه‌ها بوده
است.

باید خاطر نشان شود اگر همه مؤسسات آموزشی در
ایالات متحده امریکا استانداردهای یکسانی برای پذیرش
و فارغ‌التحصیلی داشتند، اعتباربخشی ضروری نبود.
آموزش عالی بر اساس فرض مؤسسات متفاوت با هدف
و برنامه‌های منحصر به فرد استوار است. برای اولین بار
وقتی در سال ۱۷۷۶ میلادی از انگلستان مستقل شدیم، به
جز دولت‌های ایالتی نخواستیم اختیارات دیگری در تثبیت
کالج‌ها و دانشگاه‌ها وجود نداشت. نتیجه اینکه رشد
مؤسسات کنترل شدنی نبود. هر ایالت، هر منطقه و هر
ناحیه برای ایجاد مؤسسات خودشان در آموزش عالی
تلاش می‌کردند.

هدف مقدماتی و پایدار اعتباربخشی تثبیت
استانداردهای کیفیت برای پذیرش کالج و مدارس
متوسطه و دانشگاه درجه اول بود. همان‌طور که سلدن^۸
می‌نویسد [۱۰]:

چه چیز واقعاً معتبر است؟ اساساً معتبر کردن
(اعتباربخشیدن) فرایندی است که از طریق آن یک
سازمان یا مؤسسه تشخیص می‌دهد که یک کالج یا
دانشگاه یا یک برنامه تحصیلی شرایط از پیش تعیین شده
یا استاندارد را داراست.

وقتی حمایت فدرالی از آموزش عالی در خلال
سال‌های ۱۹۵۰ تا ۱۹۶۰ میلادی افزایش یافت، دولت
امریکا اعتباربخشی مؤسسات را به عنوان یک معیار
شایستگی برای دریافت اعتبار مالی مورد استفاده قرار داد.

استفاده از اعتباربخشی به عنوان اساس تعیین چنین
شایستگی برای حمایت دولتی یک مشخصه غیر داوطلبانه
در سایر فعالیت‌های داوطلبانه محسوب می‌شود. اگر چه
اعتباربخشی چه در شروع و چه در ادامه، فعالیتی
غیردولتی است، استفاده از اعتباربخشی به عنوان اساسی

برای اعتبارات مالی، یک مشخصه دولتی محسوب
می‌شود [۱۱]. اخیراً، دولت فدرال به معیار مورد استفاده
به وسیله مؤسسات اعتباربخش ناحیه‌ای (محلی) حمله
کرده و آنها را برای هدف پاسخگویی ناکافی می‌داند.
خصوصاً قانون سال ۱۹۹۲ میلادی آموزش عالی نیاز به
تثبیت مرور و بررسی موجودیت برنامه‌های ایالتی برای
کنترل عملکرد دانشجویان، تداوم و میزان پیشرفت در
مؤسسات دریافت‌کننده حمایت فدرالی به صورت
مستقیم و یا غیرمستقیم از طریق بورس‌ها یا وام‌های
دانشجویی را بیشتر کرد. مرور و بررسی موجودیت
برنامه‌های ایالتی قصد داشت سه شاخه فرعی برنامه
تضمین کیفیت، شامل اعتباربخشی برنامه، اعتباربخشی
ناحیه‌ای و مرور برنامه‌های ایالتی را تبیین کند. به هر حال،
این امر با مخالفت و مقاومت جدی کنگره، بعضی ایالات
و مؤسسات آموزش عالی به صورت تلویحی روبه‌رو شد.

چهار گروه نقش‌های پیچیده‌ای را در تضمین
کیفیت در امریکا توسعه دادند: گروه اول، دول ایالتی
بودند که مسئولیت قانونی برای تهیه و نظارت بر آموزش،
خصوصاً آموزش عالی داشتند. بعضی از آنها
اعتباربخشی‌شان را انجام دادند و روش‌های سنجش
کیفیت را مشخص کردند. اکثراً ایالات مراکز اعتباردهی
محلی و برنامه‌ای برای تضمین کیفیت ایجاد کردند. گروه
دوم، انجمن‌های داوطلبانه اعتباربخشی (محلی، ملی و
برنامه‌ای) بودند که مؤسسات و برنامه‌های متفاوتی را در
امریکا به رسمیت شناختند؛ آنها ناحیه‌ای عمل می‌کردند
و حدود ده عدد یا بیشتر از سایر کشورها بودند. این به
رسمیت شناختن ظاهراً مکانیسم پذیرفته‌شده تضمین
کیفیت به وسیله قانون در چندین ایالت بود. گروه سوم،
قانون اخیر دولت فدرال امریکا بود که الزام لیست کردن
مؤسسات و برنامه‌ها برای تعیین شایستگی مؤسسات و
افراد مورد توجه برای دریافت حمایت‌های مالی را
مشخص می‌نمود. بالاخره بعضی آژانس‌های فدرال که
به صورت مستقیم برنامه‌های خاص را بررسی می‌نمودند
نیز در این امر نقش داشتند؛ برای مثال: اداره هوانوردی
فدرال، مدارس مکانیک پرواز و کنترل ترافیک هوایی

را اعتبارسنجی نمود و گروه کشاورزی ایالت متحده، برنامه پزشکی مربوط به دامپزشکی را معیار دانست [۷]. بنابراین، فرایند اعتبار بخشی در امریکا مقدماتاً در انجمن های داوطلبانه فردی (مانند جامعه شیمی امریکا)، برنامه های (مانند انجمن مدارس و کالج های گرمندی امریکا) و موسسه ای (مانند انجمن کالج ها و مدارس جنوبی) ایجاد شد که فرایندهای تضمین کیفیت شامل ارزشیابی استعداد تحصیلی، اعضای هیئت علمی و برنامه ها را در بر می گرفت. یک مثال از معیار برای فرایند مطالعه خود اعتبار بخشی محلی به وسیله انجمن مرکزی کالج ها و مدارس شمال NCACB تهیه شده است.

ارزشیابی برنامه

در امریکا، ارزشیابی کیفیت برنامه به وسیله هیئت های اعتبارده برنامه ای انجام می شود. اینها سازمان های غیردولتی اند که از اعضای فردی و سازمانی تشکیل شده اند؛ برای مثال جامعه شیمی امریکا (ACS) برنامه های شیمی را اعتباربخشی می کند و یک سازمان تشکیل شده از افراد غیردولتی است. انجمن مدارس و کالج های حرفه ای برنامه های شغلی دانشگاه ها را اعتباربخشی می کند؛ اعضای این انجمن همان طور که از نامش پیداست از افرادی که مرتبط با مدارس و کالج های حرفه ای باشند، تشکیل شده است. از طریق جلسات منظم سازمانی، استانداردها و معیارهای کیفیت برنامه مورد بازبینی قرار می گیرد؛ به عنوان مثال می توان به استانداردهای جاری اعتبار بخشی انجمن شغل درمانی امریکا^{۱۱} اشاره نمود [۱۲]. این انجمن ها از طریق چاپ (خبرنامه و یا ژورنال) و از طریق جلسات منظم، رویه ها و استانداردهای برای مرور کیفیت برنامه ها تعیین می کنند که جنبه تبلیغی برای اعضا دارد. مؤسسات اعتبار بخشی برنامه ای عموماً کارمند کم می گیرند و با تکیه بر اعضا خود زمانی را برای تیم های ارزشیابی تخصیص می دهند. یک تیم ارزشیابی گزارش مطالعه خود^{۱۲} برنامه تحت بررسی را دریافت می نموده، آن را مرور می کند، مشاهده

محل یا برنامه برای مصاحبه با دانشجویان، هیئت علمی و مدیران انجام می دهد و سپس ارزشیابی را با استفاده از استانداردها و روش های تثبیت شده به منظور ترسیم اطلاعات موجود در گزارش مطالعه خود، مشاهده محل و مصاحبه هایی که به هم وصل می شوند به انجام می رساند. به صورت فزاینده، مؤسسات اعتباربخش برنامه ای یادگیری دانشجویان را به عنوان بخشی از استانداردهای عملکرد برنامه به صورت سلیقه ای ارزشیابی می کنند.

سنجش ایالتی چرا؟

در امریکا، تمرکز بیشتر روی تحقیق در آموزش عالی و مؤسسات مربوطه است. از این رو، توجه بیشتر معطوف به سنجش مؤسسات می باشد. مؤسساتی مانند کالج آل ورنو^{۱۳}، دانشگاه تنسی در نوکسویل، و دانشگاه ایالتی میسوری شمالی از سال ۱۹۸۰ به دلیل تلاش هایی که انجام داده اند شهرت ملی پیدا کرده اند. با این وجود، بعضی اعتقاد دارند در شروع سنجش ابتکار عمل باید با ایالت ها باشد.

نقش ایالت ها

در ایالات متحده، ایالت ها مسئولیت قانونی برای تدارک آموزش و پرورش دارند. در مورد آموزش عالی، ایالت ها اختیاراتی دارند که مسئولیت های مختلفی را به همراه دارد. در چارچوب اساسنامه ها، دانشگاه ها و کالج ها در هر ایالت برای تعلیم و تربیت مطابق با رسالت هدف اساسنامه مستقل عمل می کنند. از طریق قانون ایالتی، بعضی ایالات دانشگاه های ایالتی ایجاد کرده اند که در واقع چهارمین شاخه دولت محسوب می شوند (مانند کالیفرنیا، میشیگان و ...). بیشتر کالج ها و دانشگاه های عمومی مخلوق هیئت های قانون گذار هستند، آنها به وسیله قوانین ایالتی، برای به انجام رساندن اهداف و رسالت های خاصی ایجاد شده اند. بالاخره در بعضی مناطق، کالج های فنی و کوچک حاصل همکاری دول محلی و ایالتی هستند. مشابه مدارس محلی، کالج های عمومی منطقه ای قدرت، (اختیار) مالیاتی و عملی برای

تدارک نقل و انتقال، شغل یا برنامه های اصلاحی - توسعه ای آموزشی و خدمات عمومی در یک ایالت یا منطقه خاص را دارا هستند. در همه حالات، در حالی که ایالت ها آموزش عالی را در قالب مؤسسات مختلف عهده دار هستند، آنها صلاحیت قضاوت درباره مؤسسات و قدرت اقدام به مرور و ارزشیابی کیفیت و کفایت آموزش تدارک دیده شده به وسیله آنها را نیز دارند.

ایالت ها عموماً نقش فعالی در نظارت بر آموزش عالی و یا تعیین کیفیت نداشته اند. این امر اغلب به انجمن های حرفه ای اعطای گواهینامه مانند هیئت اعتباربخشی برای آموزش مهندسی یا انجمن دندان پزشکی آمریکا تفویض شده است. ایالت ها به مؤسسات اعتباربخش محلی برای تعیین کیفیت تمامی مؤسسه (سازمان) اعتماد می کنند. جایی که ایالت ها روی برنامه های ارزشیابی پیشرفت دانشجویان تأکید می کنند، محور کار با یادگیری دانشجویان و تعیین اینکه آموزش ارائه شده تا چه حد توانسته انتظارات مربوط به این سطح را بر آورد نماید، خواهد بود [۱۳].

خط مشی های (سیاست های) سنچس ایالتی

ابتکارات ایالتی نقش پایه ای را در تحریک توجه به سنچس بازی کرده است. سازمان های ایالتی نماینده علایق مربوط به آموزش هستند؛ به عنوان مثال، انجمن ملی فرمانداران [۱۴] و کمیسیون ملی آموزش (۱۹۸۶)، همراه با گزارش هایی، مانند: «درگیری در یادگیری» (مطالعه گروهی روی شرایط برتری در آموزش عالی آمریکا ۱۹۸۶) و انسجام در برنامه درسی AAC (بحث در میان قانون گذاران و مسئولان دولتی راترویج نموده و در چنین تجربیاتی نمود پیدا کرده است [۱۳].

ابتکارات ایالتی در سنچس اغلب به صورت منفی در آمریکا دیده می شود، خصوصاً از طرف اعضای هیئت علمی و مدیران کالج ها و دانشگاه ها. آنها اغلب خط مشی سنچس ایالتی را به عنوان یک مزاحمت برای آزادی علمی و خودمختاری سازمانی می دانند. آنها گمان

می کنند این سنچس ها آنها را به سوی آزمون های استاندارد، پایین آوردن سطح برنامه های آموزشی مطابق با پایین ترین توانایی دانشجویان و تدریس برای آزمون هدایت می کند. همچنین ارزشیابی های ایالتی یک مسئله برجسته در مفصل بندی بین نظام های متوسطه و بالاتر از متوسطه است؛ خصوصاً وقتی دانشجویان در آموزش عالی بدون توجه به یادگیری قبلی در مدارس متوسطه موفق می شوند، نقاضاً برای آموزش پیش از ورود به کالج ایجاد می شود. برای قانون گذاران، این برنامه های ترمیمی و توسعه ای آموزش دوباره افراد به حساب می آید.

از سال ۱۹۸۴، ایالت فلوریدا از آزمون مهارت های علمی سطح کالج^{۱۵} (clast) برای تعیین اینکه آیا دانشجویان برای پذیرفته شدن از پایین ترین بخش (سال دوم) تا بالاترین بخش (سال سوم) درجه لیسانس در کالج های عمومی و دانشگاه ها آماده هستند، استفاده کرد. دانشجویانی که clast را نگذرانند از پذیرش باز می مانند. منتقدان می گویند اندازه های حاصل از این آزمون، ابعاد محدودی از آموزش کالج را در بر می گیرد و به صورت قانونی تعداد کمی از دانشجویان را از ورود به بخش بالاتر باز می دارد. در حالی که دیگران ادعا

می کنند که آزمون فوق برای نظارت، عادلانه نیست. در فوریه سال ۱۹۹۵، برای مثال ۶۴ درصد دانشجویان سفید پوست، این آزمون را گذراندند. در حالی که ۲۸ درصد دانشجویان سیاه و ۲۰ درصد دانشجویان اسپانیایی توانستند آن را بگذرانند [۱۵]. بی وزرمن شولتز، قانون گذار ایالت فلوریدا در صدد برآمد مؤلفه های سیستم ارزشیابی ایالتی را اصلاح کند، «اگر شخصی برای تحصیل سطح کالج آماده نباشد، شما نمی توانید او را محروم کنید. به هر حال، او باور نداشت که ایالت باید ۴۰ میلیون دلار هزینه نماید تا ۵۰،۰۰۰ دانشجوی مهارت هایی را که آنها باید در دبیرستان یاد گرفته باشند، بیاموزند» [۱۵] به صورت روشن سیاست های سنچس ایالتی نیازمند دسترسی مداوم به آموزش پس از متوسطه است ضمن اینکه حفظ استانداردهای آموزشی برای پیشرفت دانشجویان نیز مهم است.

بر اساس تحقیق اخیر که به وسیله مرکز ملی تدریس، یادگیری و سنجش پس از متوسطه هدایت می‌شود، ما امکانی فراتر از یک نقش مثبت برای ارزشیابی یادگیری دانشجویان آموزش عالی در نظر گرفتیم. به صورت کاملاً دقیق ما مشاهده کردیم امکان بهبود ارتباط و فهم بین علم و سیاست از طریق صورت‌بندی مجدد فعالیت‌های ارزشیابی وجود دارد. این بار صورت‌بندی نمی‌تواند در زمان بهتری پیش رود؛ زیرا گرایش و اعتماد ملی (عمومی) در آموزش عالی امریکا پایین است. کیفیت برنامه‌ها زیر سؤال است. توانایی مؤسسات، در آماده کردن دانشجویان برای تقاضاهای پیچیده پدیدآمده از جامعه تکنولوژیک نیز مورد سؤال است. پذیرش اینکه اعضای هیئت علمی چطور از زمان‌شان استفاده می‌کنند و چطور مؤسسات منابع موجود را برای اطمینان قانون‌گذارانی که در جست‌وجوی هماهنگی تقاضای مالی برای سایر خدمات اجتماعی همراه با افزایش هزینه‌های آموزش عالی هستند، معرفی می‌کنند، بسیار مهم است. این موقعیت پر مخاطره می‌تواند از یک خطر به یک فرصت برای آموزش عالی تبدیل شود. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی

در این مقاله، من طرح کلی نقش سنجش ایالتی در بافت آموزش عالی امریکا را ارائه کرده‌ام. این طرح بیشتر نقش بهبود دهنده و تقویت کننده دارد تا اینکه تعارضی‌ها و دوبارگی اعتبار بخش برنامه‌ای و مؤسسه‌ای را تبیین و ارزشیابی یادگیری دانشجویان مؤسسات حرفه‌ای را تصریح نماید. چنین نقشی ممکن است در کشورهای دیگری که در آنها نقش کالج و دانشگاه‌ها ارزشیابی مجدد می‌شود نیز مد نظر باشد.

پژوهش‌ها چه می‌گویند؟

درون مؤسسات آموزشی امریکا پراکندگی در یادگیری دانشجویان بیشتر از پراکندگی در بین مؤسسات است [۱۶ و ۱۷ و ۱۸]، یعنی که در حالی که تفاوت یادگیری از مؤسسه‌ای به مؤسسه دیگر وجود دارد، تفاوت‌های به

دست آمده در درون مؤسسه‌ها بیشتر است. در یک سیستم آموزش عالی از ملی که به صورت افزایشی بخش‌های بیشتری از جامعه را در بر گیرد، تنوع توانایی دانشجویان علاقه و یادگیری‌های پیشین آنها لزوماً باید با هم رشد کند.

به این نکته توجه کنید: در یک بررسی، ما بعد از امتحان نزدیک به ۴۰۰۰ دانشجوی لیسانس در همه کالج‌ها و دانشگاه‌ها - از مؤسسات پژوهشی تا کالج‌های آزاد هنر و کالج‌های عمومی - دریافتیم که در موضوعات کلیدی، مانند خواندن، ریاضیات و تفکر انتقادی، یادگیری دانشجویان ثبت نام شده در کالج‌های عمومی بیشتر از هم‌تایانشان در مؤسسات بورسیه است؛ این امر به معنی این نیست که همه دانشجویان به کالج‌های عمومی یورش برند و در آنجا ثبت نام کنند. هر کالج و دانشگاه افراد انتخابی خود را جذب می‌کنند. هر چه این بوده که دانشجویانی که کالج‌های عمومی را انتخاب کرده‌اند در مقایسه با کسانی که در سایر مؤسسات و دانشگاه‌ها ثبت نام کرده‌اند، پیشرفت بیشتری نشان داده‌اند.

ما وقتی دانشجویان آفریقایی - امریکایی ثبت نام شده در کالج‌ها و دانشگاه‌های تاریخی سیاه پوستان را با سایر دانشگاه‌ها آزمون گرفتیم به نتایج مشابهی رسیدیم. این دانشجویان در خواندن، نوشتن، ریاضیات و تفکر انتقادی پیشرفت بیشتری نسبت به دانشجویان آفریقایی - امریکایی مؤسسات سفید پوستان نشان دادند. باز هم، این نیست که همه دانشجویان آفریقایی - امریکایی به دانشگاه‌ها و کالج‌های تاریخی سیاهان بروند، تجربیاتی که آنها در جاهای دیگر به دست می‌آورند بسیار سودمند است. همه این گفته‌ها ارزش حفظ تفاوت‌های مؤسسات آموزش عالی در هدف و برنامه را نشان می‌دهد. در مقیاس وسیع، ارزشیابی سراسری مؤسسه‌ای تصریح می‌کند، سیستم آموزش عالی امریکا به صورت متفاوت در سطح کالج و دانشگاه برای توانایی‌های و علائق متفاوت توان دارد.

به هر حال، آنچه در بالا ذکر شد تفاوت بین مؤسسات را نشان می‌دهد. ما اکنون می‌دانیم که این

تفاوت‌ها شبیه تفاوت‌هایی هستند که در یادگیری دانشجویان درون مؤسسات است. ما وقتی برنامه درسی رسمی دانشجویان را بررسی کردیم، دریافتیم اثر محیط دوره آموزشی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان معنی دار است. وقتی محیط‌های یادگیری مشارکتی دقیق طراحی شده و کلاس‌های اشتراکی را بررسی کردیم، دریافتیم قدرت بالایی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان وجود دارد و همه یک واقعیت را بیان می‌کند.

در هر کالج و دانشگاه دانشجویانی هستند که چیزهای زیادی یاد گرفته‌اند و به صورت معنی‌داری در خلال مطالعات دوره لیسانس رشد کرده‌اند. و در این مؤسسات دانشجویانی هستند که در بعضی دروس افتاده‌اند یا از تجربیاتشان سود نبرده‌اند. اگر اینها سود نبرده‌اند، در شروع، دانشجویان زرنگی نبوده‌اند، هر چند احتمال دارد آنها در آینده دانشجویان موفق‌تری شوند اما بهتر از دوره لیسانسشان نخواهند شد. اگر آنها دانشجویان کم‌توانی بودند، نمی‌توانستند اهداف آموزشیشان را تحقق بخشند، ما این امر را در برنامه درسی همه نوع مؤسسه آزمودیم و تطابق زیادی با آنچه در بالا گفته شد (برای همان مؤسسه) به دست آمد. اینها عقیده ما را مبنی بر اینکه ارزشیابی فعالیت‌ها بهترین وقت هماهنگ کردن اهداف تکوینی است، تأیید می‌کند. در واقع، انجمن‌های اعتباربخش محلی در امریکا، مؤسسه‌های عضو را ملزم

ارزشیابی فعالیت‌ها بهترین وقت هماهنگ کردن اهداف تکوینی است

به نشان دادن اینکه ارزشیابی اطلاعات در بهبود برنامه‌ها و خدمات آنها مؤثر است و به دانشجویان در تغییر وضع تحصیلاتشان و بهبود یادگیری کمک می‌کند ملزم می‌نماید (NCASS) [۱۷]. اگر بتوانیم تشخیص دهیم که دانشجویان چگونه بیشتر یاد می‌گیرند، و اینکه چرا دانشجویان از تجربیات دانشگاهی سودی نمی‌برند، می‌توانیم از قبل مساعدت‌هایی را برای آنها در نظر بگیریم.

با تمرکز روی ارزشیابی مؤسسه‌ای (دانشگاهی)، ما توانستیم بیشتر متغیرهای شایع روی پرشدن اینکه چطور یک مؤسسه خوب کار می‌کند و به عنوان یک کلیت، دانشجویان را تربیت می‌کند یا اینکه توده‌ای مبهم و درهم ریخته است. اگر در علائق، توانایی‌ها، یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان در یک مؤسسه آموزشی پراکنده‌گی زیاد باشد، ما ممکن است از ارزشیابی مؤسسه اطلاعات بیشتری به دست آوریم تا اینکه دانشجویان را در کانون فعالیت‌های ارزشیابیمان قرار دهیم.

قرار دادن دانشجویان در کانون سنجش و ارزشیابی بدین معنی است که آیا آنها از تحصیلات خود بهره‌مند می‌شوند، و تشخیص اینکه چه چیز زیر محیط‌های برنامه درسی و فعالیت‌های غیر برنامه درسی برجسته می‌باشد و یادگیری اینکه چگونه آنها افراد روشنفکر، حرفه‌ای و مفید می‌شوند. ما نیازمند یادگیری از موفقیت‌ها و دوری از شکست هستیم. ما می‌توانیم به وسیله نگاه کردن به درون مؤسساتمان و دیدن آنچه برای آن انجام می‌شود، چگونگی انجام فعالیت‌ها و شیوه اصلاح آن را بدانیم. این امر چالشی مستدل و قابل بحث است که اجازه می‌دهد ما به دهه آینده بیندیشیم.

نقش ابالت‌ها چیست؟

عقل سلیم می‌گوید که ارزشیابی در سطح مؤسسه‌ای خوب و در سطح ابالتی خطرناک است. استدلال زیر پهنه این دیدگاه است. در خلال سال‌های ۱۹۸۰، اکثر مؤسسات، سنجش یادگیری دانشجویان را در نتیجه فشار

دولت یا آژانس‌های اعتبار بخش به انجام رسانیدند. تا سال ۱۹۹۰، همه شش آژانس اعتباربخشی و دول ایالتی فعالیت‌هایی را برای تحریک مؤسسات در انجام برنامه‌های سنجش دانشجویان انجام دادند [۱۸]. مردم سریعاً به بیدادگری و آموزش بر اساس خود مختاری که ارزشیابی در سطح ایالتی نشان می‌داد، حساس شدند. آیا ما می‌توانستیم بدانیم که آن اشتباه است؟ برای آگاهی از موقعیت‌های آموزش عالی و افزایش حمایت عمومی آیا می‌توان گفت ارزشیابی در سطح ایالتی اثرات مثبتی را برای آموزش عالی دارد؟

تنسی اولین ایالتی بود که سیاست ارزشیابی دانشجویی را پذیرفت (در سال ۱۹۷۹)، و به دلیل اینکه سیاست مذکور با آزمون استاندارد شده ایالتی و سرمایه گذاری بر اساس نتایج آن درهم آمیخته بود، ارزشیابی ایالتی، ابتکاری بود که آزمون استاندارد شده و سرمایه گذاری طرح‌های دولتی را به هم ربط می‌داد. مراکز علمی از نظارت ایالتی بر کارهایشان، احساس می‌کردند ارزش آموزش عالی در پاسخ‌های چند گزینه‌ای آزمون‌های استاندارد تجلی یافته و آنها زیر فشار تدریس برای آزمون هستند؛ بنابراین، از این مزاحمت‌ها احساس خطر می‌کردند. بعضی در درون مؤسسات می‌پرسیدند: چطور چیزی که اصلاً بد است مؤثر واقع می‌شود؟

با کم شدن توجه ملی، ویرجینیا در سال ۱۹۸۵ ارزشیابی ایالتی را شروع کرد که به مؤسسات اجازه می‌داد معیار، روش‌ها و اندازه‌ها را برای ارزشیابی آموزش عمومی و حوزه‌های اصلی تحصیلات سطح لیسانس انتخاب کنند. با گسترشی که ایجاد شده ایالت‌های محدودی امروزه روش‌ها و مقیاس‌های معینی را مورد استفاده قرار می‌دهند؛ آنها بیشتر تمایل به الگوی ویرجینیا دارند تا مدل تنسی [۱۳]. به هر حال، این نتیجه‌گیری اشتباه است که یک الگو بر حه‌ترین راهبرد ارزشیابی ایالتی باشد. در واقع، هیچ کدام از راهبردهای دو ایالت واقعاً یکسان نیستند [۱۹]. افراد معدودی در تحقیق روی ارزشیابی متمرکز شده‌اند

بعضی به وسیله قانون، بعضی به وسیله حکم اجرایی و بعضی به وسیله فعالیت آژانس ایالتی آموزش عالی یا هیئت همگنان روی این کار متمرکز شده‌اند؛ در حالی که آنها دقت قابل توجهی به مؤسسات خصوصی آموزش عالی مبذول می‌کردند؛ آنچه باید گزارش می‌شد و اینکه چند وقت به چند وقت و چگونه اطلاعات مورد استفاده قرار گیرد را نیز تشخیص می‌دهند.

انگیزه ایالت ویرجینیا برای انجام راهبرد ارزشیابی ایالتی به صورت روشن به وسیله چارلز راب^{۱۷} بیان شده است.

در این امر سؤالی نیست که دولت آماده پرداختن به کیفیت است... اما دولت آماده پرداختن به تداوم بیشتر وضع فعلی نمی‌باشد؛ زیرا این وضع در درازمدت خوب نیست [۸].

ایالتی مانند ویرجینیا، به سمت ارزشیابی حرکت کردند؛ زیرا احساس عمیقی به آنها می‌گفت اوضاع کنونی چیزی نیست که آنها می‌خواهند، نظام آموزش عالی آن چنان که باید مولد و مؤثر نیست و آنچه از دانشجویان، والدین و سایر اعضا نقل می‌شود به صورت قطعی احساس آنها را تأیید کرد. بنابراین، در حالی که تقریباً هیچ ایالتی تا قبل از ۱۹۸۲ ابتکار گسترده در تشویق ارزشیابی نداشته است [۲۱]، امروزه ۸۰ درصد ایالات [۲۲]، ۹۲ درصد مؤسسات [۲۳] و همه آژانس‌های اعتباربخشی ملزم به سنجش دانشجویان به عنوان بخشی از گزارش اثربخشی مؤسسه‌ای هستند. پیترو اول نتیجه‌گیری می‌کند که ایالت‌ها نقش فعالی در تشویق ارزشیابی دانشجویان نداشته‌اند، آنها اساساً کوشش‌های مؤسسه‌ای کمی در انجام برنامه ارزشیابی داشته‌اند.

قرار دادن دانشجویان در قانون توجه

مستدل است که یک ایالت یا یک کشور بپرسد: از سرمایه گذاری در آموزش عالی چه نتایج سودمندی نصیب آنها شده است؟ متأسفانه در امریکا و هر جای

دیگر، چنین سؤالاتی اغلب بعد از تحلیل نتایج ارزشیابی دانشجویان مطرح شده است. سرمایه گذاری های رسمی و درخواست های بودجه، بعلاوه رویکرد عدم تمرکز ما به ارزشیابی، مؤسسات (و حتی دانشجویان) را هدف اولیه تحلیل قرار داده است. چنین رویکردی محکوم است و نتایج ناخوشایند و بی اساس را به بار آورد.

ارزشیابی ملی یا ایالتی یادگیری دانشجویان باید روی دانشجویان متمرکز باشد. سرمایه گذاری ایالت ها روی گروه های مختلف دانشجویان است. از ۱۹۷۵-۱۹۵۲ در امریکا، ایالت ها کمیته ای برای گسترش دستیابی به آموزش عالی، ایجاد کالج های عمومی، کالج های محلی و گسترش برنامه درسی و نقش دانشگاه های دولتی توسعه داده اند. اکثر ایالت ها می توانند ثابت کنند (نشان دهند) منابع خاص آموزش عالی به دانشجویان روستایی، دانشجویان مسافر بین شهرها، دانشجویان مقیم کالج های سنتی و قطعاً به صورتی تاریخی گروه های اقلیت در آموزش عالی (برای مثال، زنان، نژادهای خاص، دانشجویان اقلیت ها) اختصاص داده اند. درون هر کدام از این گروه ها، دانشجویانی هستند که یادگیری چشمگیری را نشان می دهند و بعضی دیگر چنین نیستند. این امر بسط منطقی این یافته تحقیقاتی است که «پراکندگی در یادگیری دانشجویان درون مؤسسات بیشتر از پراکندگی بین آنها می باشد». یادگیری به وسیله گروه های متفاوت دانشجویان می تواند در عرض مؤسسات دیده شود به شرطی که ارزشیابی در زیرگروه های دانشجویان مهم باشد.

دو دانشگاه درون ایالت اورگون را در نظر بگیرید: در دانشگاه شهری ۱۷ درصد افت در سال اول لیسانس نشان داده و پیشرفت دانشجویان در نگارش، ریاضیات و تفکر انتقادی پایین بوده است. کالج روستایی ۴۰ درصد نرخ افت نشان می دهد و به صورت معنی داری عملکرد دانشجویان در دروس ذکر شده بالا بهتر است. وقتی شما بیشتر دانشجویان را کنترل می کنید، متوجه می شوید، نتایج در یادگیری و افت بین دو دانشگاه تقریباً برابر

است. تفاوت های مؤسسه ای به مقدار زیادی منتج از تفاوت دانشجویان است: دانشگاه شهری بیشتر پاره وقت بوده و دانشجویان مسافر بعضی اوقات به کلاس می آمده اند و بنابراین، سطح پیشرفت پایینی نشان دادند. این امر ممکن است قانون گذاران را به آسانی به سوی تفسیر غلط داده های ارزشیابی ارائه شده یک مؤسسه به مؤسسه دیگر هدایت کند و تعبیر اینکه دانشگاه شهری، آموزشی پایین تر از کالج های ایالتی روستایی دارد را مطرح نماید. قرارداد دانشجویان در کانون ارزشیابی ایالتی این مسائل را کاهش داده و سرمایه گذاری بالای ایالت در زیرگروه های دانشجویان را افزایش داده است.

تفاسیر عمومی غلط دیگری نیز در خصوص زمان اختصاص یافته به هر دانشجوی برای اخذ یک درجه تحصیلی وجود دارد. قانون گذاران نگران این هستند که دانشجویان به نظر می رسد از طول کشیدن زمان اخذ مدرک ناراحت نیستند و این امر در سطح لیسانس بیشتر وجود دارد. با این همه، مجلس، مؤسساتی را ایجاد نموده است که به دانشجویان پاره وقت و مسافر روزانه خدماتی ارائه می دهند. این دانشجویان باید وقت خود را برای کار، خانواده و تحصیل هماهنگ نمایند. آنها نوعاً دیر تحصیل خود را به پایان می رسانند و نسبت دانشجویان پاره وقت و مسافر روزانه در بین جمعیت دانشجویان افزایش می یابد. قانون گذاران به این نتیجه رسیده اند که این دانشجویان تنبل هستند و کالج ها در ارائه برنامه درسی کارا موفق نیستند. نه ایالت از بازده ایالت غرب امریکا سیاست هایی را برای تنبیه دانشجویانی که به موقع تحصیل را به پایان نمی رسانند، در نظر گرفته اند، حتی اگر این امر منجر به چگونگی منحنی زمان اخذ درجه و افزایش نسبت دانشجویان جدید شود؛ البته در ایالات مختلف در این زمینه تنوع و اختلاف وجود دارد.

مسائل دیگری نیز با نقل و انتقال دانشجویان به وجود می آید. در حوزه های شهری، دانشجویان تا حد زیادی در انتخاب مؤسسات آموزش عالی برای دوره های خاص حق انتخاب دارند؛ بنابراین، وقتی آنها اعتبار و شهرت کافی به دست آورند به عنوان مؤسساتی که می توانند

درجه را به راحتی اعطا نمایند، مطرح خواهند شد. ما رونوشت‌های انتقال دانشجویان از کالج ایالتی کلاپتون (در حومه اتلانتا، جورجیا) را که درجه لیسانس خود را در دانشگاه ایالتی جورجیا (و اتلانتا) اخذ نموده بودند، مطالعه کردیم. ما دریافتیم که آنها قصد داشته اند به کالج کتاو، کالج بزرگسالان آتلانتیک، کالج عمومی دی کالب، دانشگاه اموری و تعداد زیادی از دیگر مؤسسات در حوزه کلان شهر اتلانتا پیوندند. از ۱۰۰ دانشجوی شناسایی شده به عنوان انتقالی از ایالت کلاپتون، ۲۰ نفر هرگز قصد ایالت کلاپتون را نداشته اند [۲۴]. آنها دانشجویان کلاپتون را نیز لیست کرده بودند؛ زیرا آن مؤسسه قبلاً در رونوشت انتقال آنها ثبت شده بود. این ۲۰ دانشجو، ثبت نام شده و انصراف داده بودند و از این رهگذر هیچ تجربه معنی دار آموزشی در مؤسسه مذکور نداشته اند. با این وجود، برای هدف گزارش ایالتی و برای اهداف پذیرش در ایالت جورجیا، آنها به عنوان دانشجوی کلاپتون مورد توجه قرار گرفته اند. سؤال این است که آنها دانشجویی کجا هستند؟ آنها دانشجویان پاره وقت بودند که ثبت نام نموده اند و به وسیله مؤسسات متعدد به صورت همزمان به حساب آمده اند و باعث اشتباه آمارها و افت تعداد شده اند، در حالی که یک سوم آنها ترک تحصیل نموده اند. ارزشیابی های مؤسسه ای نمی توانند اطلاعات جامعی در خصوص این دانشجویان، موفقیت و شکست شان، پیشرفت و افت تحصیلی شان جمع آوری نمایند. فقط از طریق ارزشیابی مشترک اطلاعات و به وسیله بعضی معیارهای توافقی می توان به صورت میان بر بر اطلاعات نسبتاً دقیقی از وضع این دانشجویان دست پیدا کرد.

یک راه حل برای ارزشیابی ایالتی این است که با توجه به دانشجویان انجام شود نه مؤسسات. این ارزشیابی می تواند و باید به صورت تکوینی باشد. آنها باید نشان دهند چطور منابع برای هر زیرگروه اصلی دانشجویان افت می کنند و سرمایه ها به هدر می رود. تخصیص منابع می تواند در یک ترم تخصصی به نسبت هر فرد و گروه دانشجویان در هر مؤسسه صورت گیرد. در این حالت،

گزارشات مؤسسات در نتایج ارزشیابی های ایالتی چگونگی عملکرد زیرگروه های دانشجویان در محیط دانشکده ها برجسته خواهد بود. تدوین گزارش ایالتی به صورت ملی نشان داده است اولویت ها در امریکا به وسیله اهداف ملی آموزش تعیین می شوند.

ابتکارات ایالتی

تعدادی از ایالت ها برای قرار دادن دانشجویان در کانون ارزشیابی و برنامه ریزی ابتکاراتی داشته اند. همان طور که سربرنیا سیز خاطر نشان می سازد، چنین ارزشیابی های ایالتی، چه در مورد خودشان و چه دیگران جدید نیستند. مطالعه یادگیری دانشجویان پنسیلوانیا، در سال ۱۹۲۸ آغاز شد تقریباً همه دانش آموزان مقدماتی و عالی متوسطه در تمامی مؤسسات آموزش عالی را مورد ارزشیابی قرار داد. هدف تعیین تعداد دانشجویان کارشناسی در یک ترم، شفافیت وضع، دسترسی و اهمیت ایده ها و توانایی تشخیص واقعی بین ایده ها و استفاده از آنها در تفکر به صورت واقعی مد نظر بوده است [۱۵]. آنچه در ارزشیابی های ایالتی جدید است، در کانون قرار دادن دانشجو است.

رئیس دفاتر علمی نظام آموزش عالی اورگون تحت رهبری و حمایت نایب رئیس برنامه های علمی یک چارچوب برای ارزشیابی یادگیری دانشجویان تهیه کرده و به آزمایش گذاشته است. در این ارزشیابی ها، آنها تصمیم گرفتند از اهداف منحصر به فرد برنامه های آموزشی در هر مؤسسه فاصله گیرند و به سمت گزارش های اعتباربخشی برنامه ای و محلی نزدیک شوند. آنها روی معیار یادگیری عمومی که برای گزارش پذیرش و ثبت نام به عنوان ابزاری برای شناخت گستردگی حوزه های یادگیری استفاده شده بود تمرکز کردند که قضاوت های مؤسسات، موضوعات کلیدی ارائه شده و مهارت های شناختی مد نظر آنها برای فعالیت های ایالتی را مشخص می سازد. سنجش نرخ افت تحصیلی شامل نگارش، ریاضی، علوم، علوم اجتماعی، و مهارت های تفکر انتقادی می شود. آنها تصمیم گرفتند با

حوزه‌های محدودی ارزشیابی را شروع کنند، و در سال‌های بعد آن را توسعه دهند.

در خلال اولین سال، نمایندگان اعضای هیئت علمی به وسیله رئیس دانشگاه و معاون او در امور علمی برای بحث و تعیین مهارت‌های کلیدی تفکر انتقادی که باید سنجیده شود، دعوت شدند. دانشگاه اورگون اطلاعات مربوط به مدارک اعطاء شده حفظ دانشجویان را جمع‌آوری نمود. یک گزارش مقدماتی از گزارش‌های ارزشیابی که داده‌های آن از اولین گروه دانشجویان جمع‌آوری شده بود، تدوین گردید. گزارش هم داده‌های کمی و هم داده‌های کیفی برای هر گروه دانشجویان برجسته را به کار برده است.

در این بین، دانشگاه اورگون پروژه‌های ارزشیابی مقدماتی در مؤسسات مختلف درون ایالت را تضمین نمود. هدف پروژه‌های مقدماتی تعیین معیار روشن، روش‌ها و اندازه‌ها برای ساختار ارزشیابی بر اساس روش کار آزمایشی انجام‌شده در مؤسسات است. اکنون، مؤسسات با پروژه‌های مقدماتی به آزمون قابلیت اجرای فنون سنجششان در سایر مؤسسات عضو سیستم پاسخ می‌گویند.

هدف خردتر پروژه‌های مقدماتی و کنفرانس‌های ایالتی در هر حوزه ایجاد مبنایی برای انتخاب، خوب آزمودن، و اجرای ارزشیابی ایالتی است. علاوه بر این، تمرکز بر تفاوت بین زیرگروه‌های برجسته دانشجویان و تشخیص گروه‌های موفق و آنهایی که موفق نیستند نیز مدنظر است. کلیت کار، فعالیتی تکوینی برای کمک به مؤسسات در بهبود تدریس و یادگیری و کمک به ایالت در تشخیص منابع سرمایه‌گذاری است.

نتیجه‌گیری

در ایالت متحده، ایالت‌ها مسئول نظارت بر آموزش عالی هستند. آنها بودجه بورس‌های تحصیلی اعطایی به مؤسسات خصوصی و سرمایه‌های کلی مؤسسات عمومی را تأمین می‌نمایند. ایالت‌ها نیازمند اطلاعاتی در خصوص

چگونگی سرمایه‌گذاری در آموزش عالی برای رسیدن به اهدافشان هستند. قانون‌گذاران نیاز به انتخاب دقیق بین حمایت از زندانیان، بزه‌پستی، حمل و نقل و یا آموزش عالی هستند. آنها نیازمند اسنادی هستند که وقتی کالج‌ها، دانشگاه‌ها و دانشجویی که نیازمند حمایت‌اند، بتوانند به خوبی تصمیم بگیرند.

در تعیین کیفیت، کارایی، اثربخشی و بهره‌وری آموزش عالی ما در تصمیم که نقش‌های متفاوتی برای اعتباربخشی محلی، اعتباربخشی برنامه و ارزشیابی‌های ایالتی وجود دارد. نیاز به ارزشیابی کیفیت مؤسسات و برنامه‌ها و سطوح انواع یادگیری‌های حاصل شده به وسیله دانشجویان همواره وجود دارد. اعتباربخشی محلی یک چرخه برای ارزشیابی کیفیت تعلیمی مؤسسات فراهم می‌کند. هدف آنها ارزشیابی کیفیت مؤسسه است. اعتباربخشی ارزیابی دارد که می‌توان به مطالعه خود بر

اساس اهداف متمایز، مقاصد و برنامه‌های مؤسسه تحت مطالعه و تصویر متفاوت ارزیابان از مؤسسات نسبت به کنترل‌های دولتی یا حامیان مالی اشاره کرد. از این رو، ارزشیابان از اینکه نتوانند منافع مالی و سیاسی را از طریق کاهش کیفیت مؤسسات دیگر به دست آورند، تعارض قدرتمند متوجه جمع‌بندی قضاوت‌ها درباره کارایی فعالیت‌های مؤسسات، گستره بزرگی را می‌سازد و

راه‌های دیگری را در برابر مؤسسات می‌گشاید. بررسی انجام قضاوت در خصوص کیفیت از دورنمای گسترده‌ای برخوردار است. آموزش عالی همواره از ارتباط محدود با دولت بنود برده است. این امر به آنها اجازه داده است تا در کاوش ایده‌ها و پیشرفت دانش فارغ از شتابزدگی دولت، دانش مناسب‌تر و مفیدتر تولید نمایند. اعتبارسنجی به وسیله یک هیئت غیردولتی تضمین کیفیت بدون دخالت مستقیم دولت را به دنبال دارد؛ همچنین امکان قضاوت‌های مقایسه‌ای کیفیت برنامه‌های آموزشی و خدمات را فراهم می‌کند که توسعه فراسوی سیستم‌های ملی آموزش عالی است؛ مانند افزایش اهمیت مقایسه در زمینه جهانی.

اکنون که مؤسسات اعتباربخشی محلی انتظار دارند، ارزشیابی یادگیری دانشجویان به عنوان بخشی از فرایندهای تضمین کیفیت مؤسسات باشد، آن مبنایی است برای اینکه طرح‌ها و فعالیت‌های ارزشیابی به وسیله اهداف و اندازه‌های یادگیری دانشجویان در ارتباط با غایت‌های برنامه‌های خاص آموزش که از طرف مؤسسات پیشنهاد می‌شود، هدایت شود. مؤسسات اعتباربخشی محلی در سطح فرایند شناخت مؤسسات به وسیله اعضای آنها باقی می‌مانند و برای مؤسسه‌ای که از فرایند اعتباربخشی بیرون مانده اند به صورت کامل پاسخگو نیستند. به هر حال، ایالت‌ها اصرار دارند مؤسسات بخشی از یک انجمن اعتباربخش مشهور باشند؛ هر چند زمان کمی از تأسیس آنها گذشته باشد. بدون چنین شهرت ایالتی و تأکید روی اعتباربخشی محلی، ایالت‌ها باید یک ابزار جایگزین برای تعیین کیفیت مؤسسات باشند. سود ایالت‌ها در واگذاری تعیین کیفیت مؤسسات به انجمن‌های محلی این است که فرایند تضمین کیفیت می‌تواند از پاسخگویی صرف ایالت تا بهبود عملی تدریس و یادگیری در مؤسسات را در برگیرد. NCACS در کتاب کار ارزشیابی اظهار می‌دارند [۱۷]:

در حالی که تعدادی از ایالت‌ها در منطقه شمال مرکزی، ارزشیابی دانشجویان و مدارک پیشرفت آنها را دلایلی برای پاسخگویی می‌دانند، کمیسیون‌ها برای تشویق مؤسسات به حرکت فراسوی پاسخگویی به بهبود استعداد تأکید دارند. برای انجام این امر، انجمن‌های اعتباربخش اصرار دارند که نتایج و یافته‌هایی که از ارزشیابی و یادگیری دانشجویان به دست می‌آید مستقیماً در فرایندهای برنامه‌ریزی مؤسسات به کار گرفته شود؛ برای مثال یکی از معیارهای NCACS مستلزم مدارکی است که طی آن برنامه ارزشیابی به صورت کامل در فرایند برنامه‌ریزی و بهبود مؤسسه تحت مطالعه به کار برده شود.

برای ایالت‌ها اعتماد داشتن به قضاوت در خصوص کیفیت که به وسیله هیئت‌های اعتباربخشی محلی منتشر می‌شود مهم است، قانون‌گذاران نیازمند اطلاعات وسیع‌تری در بررسی ماهیت اعتباربخشی هستند. به منظور تسهیل فرایند قضاوت، آنها نیازمندند انواع اطلاعاتی که باید بیشترین سودمندی را برای قضاوت در خصوص کفایت و

کارایی مؤسسات و سیستم‌های خاص دارد، به این انجمن‌های اعتباربخش بدهند؛ مانند این، اعضای هیئت علمی و مدیران مؤسسات آموزش عالی نیازمند فهم بیشتر نقش مثبت، قدرت و تعهد اعتباربخشی به عنوان یک فرایند خودگردان و غیردولتی سنجش کیفیت مؤسسات هستند.

جایگاهی برای اعتباربخشی برنامه‌ای

در حالی که اعتباربخشی محلی قضاوت‌هایی در خصوص کیفیت مؤسسه انجام می‌دهد، اعتباربخشی برنامه‌ای ارزشیابی‌های برنامه‌ای را به دور از اغتشاش و ایجاد توازن بین مؤسسات تشویق می‌کند؛ برای مثال، یک تیم اعتباربخشی برنامه‌ای ممکن است، پیشنهاد کند که دپارتمان شیمی نیاز به تجهیزات آزمایشگاهی بهتر، اعضای هیئت علمی و یک مجموعه کتابخانه پیشرفته برای اهداف برنامه‌ای خود دارد. این یک قضاوت به وسیله همگان (به عنوان شیمی‌دان) در ارتباط با کیفیت برنامه‌ای شیمی است.

مؤسسات برای توسعه آزمایشگاه‌ها، از نظر هیئت علمی یا کتابخانه‌ها با محدودیت منابع روبه‌رو هستند و در به دست آوردن آنها با مشکل مواجه اند. مجموعه پیشنهادات همه اعتباربخشان برنامه ممکن است افزایش نیروی انسانی و منابع مالی برنامه‌های مختلف را ایجاد نماید. اغلب این منابع باید از اختصاص دوباره بودجه سایر برنامه‌ها حاصل شود یا اینکه افزایش اعتبارات حاصل تصمیم هیئت قانونگذار و سران دانشجویان است. از این رو، منابع نقش خاصی برای اعتباربخشی مؤسسه‌ای (محلی) در ایجاد دیدگاه بیرونی هماهنگ و نقش نسبی و توان همه برنامه‌های درون مجموعه مؤسسه دارند؛ بنابراین، عمل اعتباربخشی مؤسسه‌ای و برنامه‌ای به عنوان عامل حمایتی در فرایند تضمین کیفیت مطرح است.

شیبه اعتباربخشی محلی، برتری اعتباربخشی برنامه‌ای شامل فرایند مطالعه خود بر اساس اهداف و مقاصد مشخص برنامه آموزشی تحت مطالعه است و ارزیابان همان کنترل اداری که حامیان مالی اعمال می‌کنند را ندارند. مجموعه‌ای که از این قضاوت‌ها حاصل می‌شود، گسترده است، در برگیرنده همه مؤسسات است، انجام ارزشیابی از دورنمای بالقوه وسیع را شامل می‌شود.

اعتباربخشی برنامه‌ای ماهیتاً نیازمند بین‌المللی شدن است. کشورهای عضو پیمان‌نامه‌های اقتصادی مانند اتحادیه اروپا، مرکوسور، آسه آن، یا نفتا تجارت آزاد کالا و خدمات را تشویق می‌کنند، این امر نیاز به توسعه مقایسه‌ای کارشناسان و تکنیسین‌های آموزش دیده برای تولید کالا و خدمات را افزایش می‌دهد. به صورت مشابه، استانداردهای آموزشی برای مهندسان، مربیان و حسابداران، حوزه‌های ملی را در می‌نوردد. با این ماهیت غیردولتی، اعتباربخشی برنامه‌ای همچنین امکان قضاوت‌های مقایسه‌ای کیفیت برنامه‌های آموزشی و خدمات که فراسوی نظام‌های ملی آموزش عالی هستند را امکان پذیر می‌کند؛ چنین مبنای مقایسه‌ای به صورت افزایشی در محیط جهانی وجود دارد.

بعضی مؤسسات اعتباربخشی برنامه‌ای گمان می‌کنند سنجش یادگیری دانشجویان بخشی از فرایند بررسی کیفیت برنامه است. این مبنایی است که گستره طرح‌ها و فعالیت‌های ارزشیابی برنامه را که اهداف می‌خواهند به آن برسند، تعیین می‌کند. آنها باید یادگیری دانشجویان را در ارتباط با اهداف اندازه بگیرند. به دلیل اینکه ساختار دانش به صورت افزایشی متفاوت است، چنین ارزشیابی‌هایی باید به کار گیرند اندازه‌های چندگانه که بازتاب پیچیدگی دانش، مهارت‌ها و توانایی‌هایی که برنامه ادعا می‌کند، باشد.

همانند اعتباربخشی محلی، اعتباربخشی برنامه‌ای در ایالت متحده، باقیمانده فرایند شناخت مؤسسات به وسیله اعضای آن است و خارج ماندن از فرایند اعتباربخشی پاسخگویی جدی را به دنبال ندارد. در هر حال، ایالت‌ها می‌توانند روی اینکه مؤسسات به وسیله یک انجمن اعتباربخش به رسمیت شناخته شوند، اصرار دارند؛ هر چند تازه تأسیس باشند. بدون چنین تأیید و اصراری روی اعتباربخشی محلی، ایالت‌ها باید یک ابزار جانشین برای تعیین کیفیت مؤسسه‌های آموزشی پیدا کنند.

هماهنگی ارزشیابی‌های دانشجویان، برنامه‌ها و مؤسسات

مؤسسات آموزش عالی دریافته‌اند که تقاضای برای پاسخگویی قاطعانه افزایش یافته است. در گستره‌ای که

اعتباربخشی برنامه‌ای و مؤسسه‌ای فرایندهای جداگانه‌ای دیده شده‌اند که مستلزم فرایندهای متفاوت جمع‌آوری داده است، سطح کوشش افزایش می‌یابد. در گستره‌ای که ارزشیابی‌های جداگانه از یادگیری‌های دانشجویان برای اطلاعات محلی، برنامه‌ای، انجام می‌شود، الزامات گزارش‌های ایالتی، و سنگینی مسئولیت چنین فعالیت‌هایی می‌تواند بار زیادی بر دوش کارکنان، دانشجویان و مدیران کالج‌ها و دانشگاه‌ها ایجاد کند. آن وقت چیزهایی که پرسیده می‌شود، بیشتر روی اطلاعات عمومی می‌چرخد. ارزشیابی‌های ایالتی اغلب روی اینکه چطور دانشجویان به صورت نسبی مهارت‌های شناختی پایه یا جنبه‌هایی از دانش را یاد می‌گیرند، تکیه دارد. بعضی ممکن است پرسند هر برنامه در قالب ابزارهایی برای اثبات رابطه یادگیری دانشجویان با اهداف برنامه چگونه عمل می‌نماید.

ارزشیابی‌های مؤسسه‌ای بیشتر اطلاعات یکسانی را می‌خواهند؛ یعنی در ارزشیابی یادگیری دانشجویان اینکه چطور آنها در راستای اهداف عمومی آزاد منش یادگیری پیشرفت می‌کنند، و پیشرفت دانشجویان در برنامه‌های خاص مد نظر است.

آنچه در ارزشیابی ایالتی و مؤسسه‌ای تفاوت می‌کند مربوط به این است که یک ایالت امکان دارد معیارهای ارزشیابی خاصی که همه مؤسسات را در بر می‌گیرد، برگزیند (مانند، نگارش، تفکر انتقادی، یا ریاضیات) اما یک مؤسسه ممکن است اهداف دیگری که خاص هستند، برگزیند. تفاوت ممکن است در فلسفه و غایت‌ها باشد. که این امر مستلزم سنجش نیاز است.

هم ملزومات ارزشیابی گسترده ایالتی و هم استانداردهای اعتباربخشی مؤسسه‌ای ایجاب می‌کنند عمل ارزشیابی درون برنامه، رشته و یا حوزه مطالعاتی صورت گیرد. این الزامات موازی با الزاماتی هستند که هیئت‌های اعتباربخشی برنامه‌ای دارند. علاوه بر این، الزامات ارزشیابی مؤسسه‌ای و ایالتی ممکن است تشکیل دهنده زیرمجموعه‌ای از انتظاراتی باشد که به وسیله برنامه برای بررسی‌ها و یا خود ارزشیابی‌ها مدنظر بوده است. این زیرمجموعه انتظارات در مورد مؤسسه یا ایالت با دانش، مهارت‌ها، و توانایی‌ها سراسر برنامه مرتبط است، در حالی که مرور برنامه ممکن است شامل این اهداف و هدف‌های خاص و

1. Marchese, T., 1987, Third down, ten years to go. AAHE Bulletin, 40, pp.3-8.
2. Lenning, O.T., 1980, Assessment and evaluation. in U. Delworth, G. R. Hanson and Associates (Eds) Student Services: a handbook for the profession, (San Francisco, Jossey bass).
3. Sims, S.J., 1992, Student Outcomes Assessment. A Historical Review and Guide to program Development, (Wesport, CT, Greenwood Press).
4. Journal of Quality In Higher Education Vol.2 No.1, 1996
5. Hawthorne, E.M., 1989, Evaluating Employee Training Programs: a research-based guide for human resource managers, (New York, Quorum Books).
6. Jones, E.A., 1991. Curriculum Faculty perceptions of influences on the undergraduate business. Pennsylvania, Pennsylvania State University, unpublished PhD-dissertation.
7. Harclerod, F.F., 1980, Accreditation: history, process, and problems. ASHEERIC Research report No.6. (Washington, DC, George Washington University, ERIC Clearinghouse on Higher Education).
8. Feuss, C.M. 1960, A Nutshell History of the New England Association of Colleges and Secondary Schools, (Cambridge, MA, New England Association of Colleges and Secondary School).
9. Agnew, D.C., 1970, Seventy-five years of Educational Leadership, (Atlanta, GA, Southern Association of Colleges and Schools)
10. Selden, W.K., 1960, Accreditation: a struggle over standards in higher education, (New York, Harper).
11. Orlands, H., 1975, Private Accreditation and Public Eligibility, (lexington, MA, D.C. Heath).
12. American Occupational Therapy Association accredited educational program for the occupational therapist, American Journal of Occupational Therapy, 45, pp.1077-84.
13. Ewell, P.T., 1993, The role of the states and accreditors in shaping assessment practice in T.W. Banta et al (Eds) Making a Difference: outcomes of a decade of a assessment in higher education, (San Francisco, Jossey- Bass) pp. 339-356.
14. Alexander, L., Clinton, B., & Kean, T.H., 1991, Time for Results: the governors 1991 report on Association).
15. Lively, K., 1995. Florida cases rule that students pass test to become juniors, The Chronicle of Higher Education, 41(38), p. A26.
16. Pascarella, E.T. Nora, A., Edisons, M., Hagedorn, L.S. & Terenzini, P.T. 1994, What Have We Learned form the First year of the National Study of Study Learning? (Chicago, IL, National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, University of Illinois- Chicago).
17. North Central Association of Colleges and schools (NCACS), 1991, Commission on Institutions of Higher Education, Assessment Workbook, (Chicago, NCACS).
18. Banta, T.W., 1993, State level approaches to assessment in T.W. Banta, et al., (Eds) Making a Difference: outcomes of a decade of assessment in

منحصر به فرد برنامه باشد. البته نگاهی به الزامات ارزشیابی برنامه‌ای، مؤسسه‌ای و ایالتی به صورت جداگانه فعالیت‌های زیادی را می‌طلبد، و آنها باید مرور کنند حوزه‌های متفاوتی از اطلاعات مبنا را مرور کنند. چنین مبنایی باید شامل مرور تسهیلات، سنجش یادگیری دانشجویان، و کفایت اعضای هیئت علمی باشد. از این مبنا، تفاسیر و قضاوت‌هایی می‌تواند درباره کیفیت آموزش عالی به مخاطبان مختلف، شامل دانشجویان و اعضای هیئت علمی برای مقاصد بهبود یادگیری ایالت، و سیستم اجرایی، قانون‌گذاران در هدف بهبود پاسخگویی ارائه شود.

ایالت‌ها نیازمند فهم و داشتن صلاحیت بالاتر در آموزش عالی هستند. ارزشیابی‌های ایالتی می‌توانند عملکرد چشمگیر دانشجویان درون ایالت‌ها را برجسته نمایند. استفاده از نتایج دانشجویان می‌تواند در توافق دو طرفه روی معیارها، و شناخت زیر گروه‌های دانشجویان متناسب با عملکرد آنها مفید باشد. چنین ارزشیابی‌هایی می‌تواند مبنایی برای اندازه‌های چندگانه باشد. استفاده از رویکرد تکوینی و سرمایه‌گذاری تشویقی می‌تواند به صورت مستقیم در جهت زیر گروه‌های دانشجویان خاص و حوزه‌های یادگیری که نیازمند بهبودند یا پیشرفت امیدبخشی در آنها مشاهده می‌شود، مفید باشد.

اگر ما در بخش علمی یک رهبری فعال و بحث‌های مبتکرانه در مؤسسات آموزش عالی در ارتباط با یادگیری عمومی دانشجویان داشته باشیم، ما می‌توانیم گام اول را به سوی قرار دادن دانشجویان در کانون ارزشیابی‌های ایالتی برداریم. به وسیله تصویر نمودن عبارات کمی و کیفی موفقیت دانشجویان پاره‌وقت و نیمه‌حضور، می‌توانیم به قانون‌گذاران، تصمیم‌سازان و شهروندان کمک کنیم، فهم بهتری از انگیزش‌هایشان برای توجه به کالج‌ها و مواجهه موفقیت آمیز با چالش‌ها داشته باشند. به وسیله نشان دادن مداوم عملکرد دانشجویان کالج‌های سنتی، می‌توانیم بهتر نشان دهیم چطور آنها می‌توانند از تجربیات آکادمیک خود سود ببرند. در یک کلام، می‌توانیم ارزشیابی ایالتی را به عنوان یک فرصت شروع کنیم و در عمل نقش ایالت‌ها، مؤسسات و هیئت‌های اعتبارسنجی در تضمین کیفیت در آموزش عالی را روشن نماییم.

Foundation on the results of the high school and College Examination of 1928, 1930 and 1932. Buletin No.29 (New York). Carnegio Foundation for the Advancement of Teaching.

26. Ratcliff, J.L. et al., 1995, Realizing the Potential: improving postsecondary teaching, learning, and assessment, (University Park, PA, National Center of Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, Pennsylvania State University).
27. Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T., 1991, How College Affects students: findings and insights from twenty years of research, (San Francisco, CA Jossey bass).
28. American Association OF Colleges (AAC), 1985, Integrity in the College Curriculum: a report to the academic community.
29. Education Commission of the States (ECS), 1986, Transforming the State Role in Undergraduate Education: time for a different view, (Denever, Co, Ecs).
30. Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education, 1984, Involvement in Learning: realizing the potential of American Higher education, (Washington, DC, US Department of Education, National Institute of Education).

higher education,(San Francisco: Jossey- Bass) pp. 279-282.

19. Paulson, C.P., 1990, State Initiatives in Assessment and Outcome Measurement: tools for teaching and learning in the 1990s: individual state profiles, (Denver, CO, Education Commission of the States).
20. Cox, C., 1986, Quality-JMU group seeks to diagnose needs for the next century, Richmond Times Dispatch, 5 January, 1986, p. 1.
21. Barak, R.J., 1982, Program Review Within and Without, (Boulder, Co, National Center for Higher Education Management Systems).
22. Ewell, P.T. Finney, J. & Lenth, C. 1990, Filling in the mosaic: the emerging pattern of state-based assessment, AAHE Bulletin, 1, pp. 3-5.
23. El-Khawas, E. 1992, 1992 Campus Trends Survey, (Washingon, DC, American Council on Education).
24. Ratcliff, J.L., Hoffman, S. & Jones, E.A., 1991, Development and Testing of a Cluster-Analytic Model for Identifying Coursework Patterns Associated with General Learned Abilities of College Students: report on Clayton State College report in combined samples. (University Park, PA, Center for the Study of higher education, Pennsylvania State University).
25. Learned, W. & Wood, B., 1938. The Student and his Knowledge: a report to the Carnegio

بی نوشت

1. James, I. Ratclif
2. Assessment
3. Accreditation
4. Evaluation
5. Lening
6. Measurment
7. Agnew
8. Selden
9. North Central Association of Colleges & Schools
10. American Chemical Society
11. American Occupational Therapy Association
12. Self - study
13. Alverno
14. American Association of Colleges
15. College Level Academic Skill Test
16. Debbie Wasserman Schultz
17. Charles Robb

