

## جنبش کیفیت گرایبی در آموزش عالی به سوی الگویی جامع از مدیریت کیفیت

بدالله مهرعلی زاده<sup>۱</sup>

### چکیده:

هدف از مقاله حاضر، مطالعه پارادایمی اصلی مدیریت کیفیت در سازمان است، تا میزان تناسب آنها را در زمینه مؤسسات آموزش عالی و محیط اقتصادی و اجتماعی آنان تعیین و بتوان بر اساس آن الگوی جامعی پیشنهاد داد. با بهره‌گیری از روش‌شناسی متا‌ارزیابی (ارزیابی ارزیابی) و تأکید بر دیدگاه نظری «کنش ارتباطی» هابرماس (۱۹۹۶، ۱۹۹۴)، پژوهش‌های بیکت و بروکس (۲۰۰۵) و برینام (۱۹۹۱) و همچنین الگوهای نظیر الگوی استقلال و آزادی علمی دانشگاه، الگوهای سیاسی و اجتماعی، الگوهای تربیتی، الگوهای سازمانی و مدیریتی و الگوهای تجاری برگرفته شده از دنیای صنعت و تجارت چارچوب نظری این مقاله مشخص گردیده است. یافته‌های این مقاله نشان می‌دهد که معنی «کیفیت» با غلبه الگوهای تجاری در آموزش عالی تغییر ماهیت داده استثنایاً، الگوهای کنونی کیفیت مبتنی بر دنیای صنعت ارزش‌های اساسی و بنیادی آموزش عالی را نادیده گرفته است.

**واژگان کلیدی:** مدیریت کیفیت، کنش ارتباطی، آموزش عالی، محیط اقتصادی و اجتماعی.

### مقدمه

گفته می‌شود که در عصر جهانی شدن، دانش عامل کلیدی در افزایش بهره‌وری و رشد و توسعه اقتصادی است. پیتر دراگر (۱۹۸۹)، بیان داشته است که دانش، سرمایه اصلی برای توسعه اقتصادی است. در عصر اقتصاد مبتنی بر دانش، یکی از مجادلات اصلی بین گروه‌های

---

۱- دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.

دینفع مسأله ارتباط بین نظام‌های آموزشی و مهارت‌سازی و اقتصاد می‌باشد علی‌رغم تنوع نظام‌های اقتصادی که هم‌اکنون نظام‌های آموزشی را به خدمت گرفته‌اند. کشورهای با مسائل نسبتاً مشابهی در امر کیفیت‌ت‌رو به رو شده‌اند. از این رو، سازمان‌های دولتی و خصوصی به وضوح اهمیت‌ت‌پایه‌ریزی نظام‌های تولید دانش، نوآوری، کارآفرینی و اشاعه دانش پی برده‌اند. چنین تغییری در ساختار اقتصادی کشورها و سازمانها منجر به تغییر در مسأله کیفیت‌ت‌محصولات و خدمات آنان شده است. در چنین دوره‌ای آموزش عالی نیز بشدت با چنین تغییراتی مواجه شده است (مهرعلی‌زاده ۲۰۰۶، آلتباخ ۲۰۰۴) به هر حال، طرح مسأله کیفیت‌ت‌در آموزش عالی و دانشگاه‌ها به دوره میانه اروپا و تجربه دانشگاه‌های آلمان در قرن ۱۹ باز می‌گردد (اشبی ۱۹۶۶) در بسیاری از کشورها و مؤسسات آموزش عالی موضوع مدیریت‌ت‌کیفیت‌ت‌به عنوان یکی از مسائل اساسی مطرح بوده است. بنابراین در این زمینه ما با انبوهی از مطالعات و پژوهش‌های مختلف برب مسأله کیفیت‌ت‌و چگونگی مدیریت‌ت‌آن رو به رو هستیم. ما از بین‌سؤالات متعددی که وجود دارد، سه سؤال را بیشتر مورد تأکید قرار داده‌ایم.

#### کیفیت‌ت‌در مؤسسات آموزشی و آموزش عالی چیست؟

الگوهای عمکیفیت‌ت‌در مؤسسات آموزش عالی کدامند؟ به علاوه، تا چه اندازه این الگوها با ماهیت واقعی و فلسفه آموزش عالی همخوانی دارند؟ چگونه تظان الگوی جامعی برای مدیریت‌ت‌کیفیت‌ت‌در آموزش عالی ارائه داد که با اهداف آرمانی و ارزش‌های اصیل آن سازگار باشد؟

به دلیل تغییر زمانی و ظهور الوات درونی و بیرونی مؤسسات آموزش عالی پاسخ دادن به چنین سؤالاتی آسان نمی‌باشد. علی‌رغم تجارب کسب شده و پیشرفت‌های به دست آمده، توافق همه‌جانبه‌ای در رابطه با چگونگی مدیریت‌ت‌کیفیت‌ت‌در محیط‌های آموزشی وجود ندارد. ما برای پاسخ به این سؤالات از دیدگاه نظری کنش ارتباطی «هابرماس» (۱۹۸۴) و نتایج دو تحقیق؛ یعنی، تحقیق بیکت و بروکس (۲۰۰۵) و برینام (۱۹۹۱) استفاده کرده‌ایم. نتایج این مطالعه از آن رو اهمیت‌ت‌دارد که در این مقاله تلاش می‌گردد تا نه تنها مفروضات بنیادی و محدودیت‌های الگوهای قلی کیفیت‌ت‌در آموزش عالی بررسی گردد؛ بلکه در سطح خرد مؤسسه‌ای) به عنوان پدیده‌ای فرهنگی‌اجتماعی و سیاسی که تابع محیط و چارچوب ویژه‌ای هستند این الگوها مورد مطالعه قرار گرفته شوند. ما، معتقد هستیم که برای بررسی چنین مسأله‌ای وین که چه ات‌تفاقی رخ‌دهد است و فواید و مسائل احتمالی تغییر ماهیت‌ت‌کیفیت‌ت‌برای ارزش‌های بنیادی آموزش عالی و استقلال دانشگاه و ظهور قدرت‌های جدید در آموزش

عالی چگونه خواهد بود؟ نیازمند روشی تحلیل و استنباطی هستیم که بتواند از بعد خرد و کلان و در پرتو نظریه‌های سیاسی و اجتماعی و فرهنگی تصویری مطلوبی از ماهیت کیفیت و مدیریت کیفیت عرضه نماید.

### کیفیت در مؤسسات آموزشی و آموزش عالی چیست؟

کیفیت، مفهومی چندبعدی است در تعریف کیفیت می‌توان گفت مجموعه ویژگی‌هایی از قبیل بی‌عیب بودن، بی‌نقص بودن، ترکیب مناسب و با قواره بودن، پایداری مطلوب، رضایت مشتری، حذف خطاها، پرهیز از ضایعه، ارزان بودن قابلیت سرویس‌دهی، دسترسی، اعتبار، فهمیدن، احساس مسؤلیت و... می‌باشد. (گونک و والکر ۱۹۹۶؛ سالیس، ۱۹۹۶؛ تریبوس، ۱۹۹۸؛ ایمائی ۱۹۸۸). آموزش عالی به عنوان یک خدمت به جامعه در نظر گرفته می‌شود. کیفیت خدمات به طور کلی و کیفیت خدمات در بخش آموزش عالی به طور اخص بسیار متفاوت از کیفیت در بخش صنعت و تجارت اسلین تفاوت ناشی از ماهیت خاص کیفیت در زمینه ویژگی‌هایی مانند لمس‌ناپذیری، همزمانی و عدم تجانس است. این ویژگی به خوبی در مورد آموزش عالی مصداق دارند؛ زیرا خدمات ناشی از آموزش عالی قابل دیدن، لمس کردن (تباط بین دانشجو و مدرس)، تفکیک کردن و دارای سرشتی واحد (شرایط محیطی کلاس‌های درسی، دانشجویان، مربیان و کارفرمایان) نمی‌باشند. (اولیوا و اسپینوال ۱۹۹۶).

گاروین (۱۹۸۷) هشت جنبه از کیفیت را برجسته ساخته است که هم برای محصولات و کیفیت آن‌ها کاربرد دارند. این جنبه‌ها عبارتند از: عملکرد و ویژگیها، قابلیت اعتماد، انطباق‌پذیری، دوام، خدمات‌رسانی، زیبایی‌شناسی و کیفیت ادراک شده مصرف‌کننده است. در پیشینه‌مندی، اصطلاح کیفیت، معناهای متعددی داشته است، مانند «تعالی» (پیترز و واترمن ۱۹۸۲)، «انطباق با الزامات» (کرزی ۱۹۷۹، تاچی ۱۹۸۶)، «رضایت مشتری» یا «تناسب با هدف» (دمینک ۱۹۸۶، جوران ۱۹۸۴، فینباوم ۱۹۸۶ و ایشاکاوا ۱۹۸۵). همچنین کیفیت به عنوان راهکاری برای حرکت در راستای ارزش‌های اساسی محیط آموزشی درک نیازهای افراد ذینفع، مشارکت در تصمیم‌گیریها، فرآیندسازی، و بهبود مستمر در مؤسسه آموزشی تعریف گردیده است (مهرعلی‌زاده ۱۳۸۳).

جنبه‌های کیفیت بیان شده به وسیله گاروین (۱۹۸۷) در دنیای تجارت و صنعت عمومأ متناسب می‌باشند؛ زیرا محصول یا خدمت و مشتری به راحتی قابل تعریف و تشخیص هستند و هدف از تولید یا عرضه خدمات‌رسانی و شفاف است؛ اما در آموزش عالی در مورد معنای کیفیت اتفاق نظر وجود ندارد. منبع اصلی اختلاف ناشی از تفاوت در مبانی و بنیادهای فلسفی

در مورد غایت و هدف و رسالت آموزش عالی و نهایتاً محصول و یا خدمات و روابط مناسب دانشجویان، دانشگاه مد‌رسان، صنایع، متخصصان و دولت است (سیرکانتان و دالیمپل ۲۰۰۵، ۲۰۰۴، ۲۰۰۳؛ پیروی، ۲۰۰۵؛ مهر علی زاده ۲۰۰۵؛ کوپر ۲۰۰۴؛ ون دیم ۲۰۰۲؛ هارمن و میک ۲۰۰۰؛ وهاروی و نایت ۱۹۹۶).

هاروی ونایت (۱۹۹۶) کیفیت را در پنج طبقه دسته‌بندی کرده‌اند: کیفیت به عنوان امری استثنایی؛ استانداردهای برتو؛ کیفیت به عنوان ثبات؛ عدم وجود خطا؛ کیفیت به عنوان تناسب با هدف (تناسب با نیازهای مشتری)؛ کیفیت به عنوان ارزش مالی و کیفیت به عنوان تح‌ول (فرآیندی مستمر که مستلزم توانمندسازی و توسعه نیازمندی‌های مشتری است). کیفیت به عنوان تح‌ول بر یادگیرنده تمرکز می‌کند؛ یعنی، هئدازه مؤسسه آموزش عالی، بهتر باشد، اهداف توانمندسازی دانشجویان با مهارت، دانش و نگرش‌های لازم برای زندگی و کار در جامعه دانش محور با کیفیت بیشتر محقق می‌گردد همان طور که اطلاعات نشان می‌دهد مسیر تکامل کیفیت با چهار جنبش تفک‌ر مدیریتی؛ یعنی، تمرکز بر مشتری بهبود مستمر، مشارکت همگانی و شبکه‌سازی اجتماعی رو به رو بوده است.

به هر حال با وجود تلاش‌های گسترده برای ارائه تصویری از کیفیت در مؤسسات آموزش عالی، هنوز دستیابی به چارچوبی که بر آن توافق همگانی وجود داشته باشد، محقق نگردیده است. در رابطه با مطالعه جنبش کیفیت در آموزش عالی مسائل زیر بیشتر دیده می‌شود (بندریا ۲۰۰۳).

پیچیدگی آموزش عالی به لهنویک خدمات به جامعه، تنوع رویکردهای مل‌تی کیفیت در آموزش عالی به دلیل تفاوت در بستر و ساختار سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی هر کشور که بر پایه آن مؤسسات آموزش عالی شکل گرفته‌اند، عدم ثبات مفهومی به دلیل به کارگیری مفاهیم خاص برای پدیده‌های مختلف تغییر در ماهیت و کارکردها و حت‌ی اسامی مؤسسات آموزش عالی دنسلط‌ح محل‌تی، مل‌تی و بین المللی و تنوع مؤسساتی که در درون یک کشور در رابطه با کیفیت فعالیت دارند.

در واقع در گذرمان مفهوم کیفیت در سطح خرد و کلان تغییر یافته است. در این قسمت بر اساس چارچوب بندریا (۲۰۰۳) فعالیت‌های معطوف به کیفیت و استقرار آن در مؤسسات آموزش عالی را در سه گروه اصلی طبقه‌بندی کرده‌ایم.

جدول ۱: طبقه‌بندی نظام‌های کیفیت در آموزش عالی

نظام‌های کیفیت	ویژگی‌ها	مثال‌ها
نظام‌های خرد	نظام به وسیلهٔ مؤسسات آموزش عالی به صورت اختیاری انتخاب می‌شوند. تنها در مورد یک مؤسسه به کار گرفته می‌شوند. به صورت اجباری و الزامات قانونی وابسته به دولت نیستند.	بایزه اروپایی کیفیت عالی جایزه کیفیت مالکم بالدريج استانداردهای ایزو
نظام‌های پایه	شاخص‌های استانداردها نشانه‌ها لیست‌های رتبه‌بندی	نظارت عالی ت‌ها از طریق (ناظر بیرونی و درونی) خود ارزیابی (ارزیابی همگنان، ممیزی کیفیت درونی، ارزشیابی کیفیت درونی) ارزیابی بیرونی ارزیابی ارزیابی زیایی کیفیت
نظام‌های کلان	عموماً در همه مؤسسات در درون یک تصمیم‌گیری کمی و اعتباربخشی کشور به کار گرفته می‌شوند. جنبه بیرونی دارند. حالت اصلاحی دارند. گروه‌های ارزیابی افراد حرفه‌ای و دانشگاهی هستند. غالباً از نتایج ارزیابی برای تأثیر بر مؤسسه از نظر تأمین مالی و ارزیابی مجدد اعتباربخشی استفاده می‌شود. دارای الزامات قانونی هستند.	اعتباربخشی واحدها

در دنبالهٔ مبحث نظریه‌ها و الگوهایی مورد بحث قرار گرفته می‌شوند که سعی کرده‌اند راهبردها و راهکلیچ برای بسط کیفیت در مؤسسات آموزش عالی ارائه دهند. برینباوم (۱۹۸۹) معتقد است که تعاریف متعدّد و بعضاً متضاد دو جنبه از معمای کیفیت؛ یعنی، مطلق‌گرایی و نسبیّت و الزامات ساختاری و راهبردی متناقض را نشان می‌دهند. با وجود این، می‌توان گفت تاکنون مفهوم ایتعاریفی از کیفیت ارائه شده است که نسبی، چند بعدی، تغییرپذیر و تابع شرایط محیطی و ساختاری هر مؤسسه و کشور می‌باشند. بنابراین گفته می‌شود که کیفیت صرفاً بر اساس مجموعه‌ای از اهداف تعریف می‌شود (میک و وود ۱۹۹۷). از این نگاه، همان گونه که بال (۱۹۸۵) یادآورده است کیفیت به میزان تحقق اهداف مؤسسه و درجهٔ کاربست آن اهداف با نیازها و تقاضاهای جامعه بستگی دارد.

بر اساس مطالب فوق مهم‌ترین دشواری‌های تعریف کیفیت در آموزش عالی ناشی از مسائل فرهنگی و مسأله استقلال و آزادی علمی دانشگاه‌ها و موضوع قدرت و کنترل در سازمان است. در واقع، جهت‌گیری تغییر مفاهیم و تعاریف کیفیت در گذر زمان نشانگر تغییری از تمرکز بر استقلال و آزادی علمی به سمت دیدگاه‌های تجاری و بازار محوری بوده است. به نظر می‌رسد که تعریف کیفیت آموزش عالی و دانشگاه موضوع اساسی ارزش استقلال و آزادی علمی را در گذر زمان فراموش کرده‌اند؛ زیرا جنبه بنیادی بسیاری از مراکز آموزش عالی در سطح جهان بر اساس تنوع و تکرارپذیری دیدگاه‌های علمی و انتقادی بوده است. (کلارک ۱۹۸۳). دانشگاه مجموعه‌ای از دستاوردهای علمی و فرهنگی بشری گسترده است (بیچر ۱۹۸۹) که بر پایه درک و شناخت، اعتماد به یادگیری، توسعه انسانی و خردورزی مبتنی بر نقادی قرار دارد (بارنت ۲۰۰۵). که شرایط هر دانشگاهی را منحصر به فرد می‌کند؛ اما مطالعات مختلفی مدعی شده‌اند که به دلیل هدف آرمانی آموزش عالی به عنوان تولیدکننده، حافظ و ناشر دانش، لذا نمی‌توان آن را مانند مراکز تجاری و صنعتی مدیریت کرد (هایرنیناآستالو و پلتولا ۲۰۰۶، تمپل ۲۰۰۵، دی جرج ۲۰۰۵، پاوا ۲۰۰۵، اسلاوتر و روهدرز ۲۰۰۴، التباخ ۲۰۰۴، هاروی و نایت ۱۹۹۶، کلارک ۱۹۸۳).

گواهای عمده کیفیت در مؤسسات آموزش عالی کدامند؟ تا چه اندازه این گواها با ماهیت واقعی و فلسفه آموزش عالی همخوانی دارند؟

یکی از مسأله‌های پیچیده در رابطه با مدیریت کیفیت ارائه الگوی نظری از کیفیت در آموزش عالی است. مسأله اساسی در این زمینه، آن است که آیا الگو یا الگوهای از کیفیت در آموزش عالی در دسترس می‌باشند که دارای ویژگی‌هایی باشند که به وسیله هابرماس (۱۹۸۴)، بیکت و بروکس (۲۰۰۵) و برینباوم (۱۹۹۱) ارائه شده‌اند؟ برای پاسخ به این سؤال، ما دیدگاه‌ها و ویژگی‌های مطرح شده به وسیله بیکت و بروکس و برینباوم را در پنج مؤلفه اصلی دسته‌بندی کرده‌ایم:

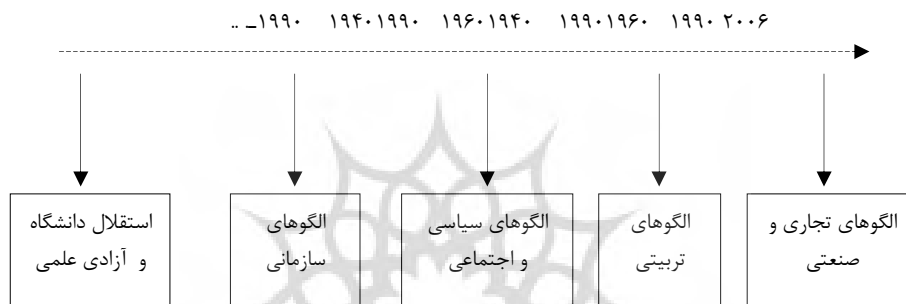
مذاکره گروهی بین گروه‌های ذینفع درونی و بیرونی در آموزش عالی برای هدف‌گذاری در رابطه با بهبود کیفیت چشم‌انداز و ساختار سازمان (وابستگی درونی عناصر سازمان، فرهنگ منحصر به فرد علمی، ارزش‌های حرفه‌ای و مدیریتی، تعدد قدرت و ساختار اقتدار) سیاست‌گذاری (هدف‌گذاری مشارکتی، توجه همزمان به افراد ذینفع، توجه به درونداد، فرایند و برون‌داد)

اجرا (تعادل بین عناصر شکل‌دهنده مؤسسه)

ارزیابی (ارزیابی کمی کیفی عملیات مربوط به کیفیت)

بررسی ادبیات مربوطه نشان می‌دهد که الگوهای موجود برای تضمین کیفیت در آموزش عالی در پیوستاری از الگوهای فلسوفان‌تذاعی تا الگوهای کلاً عینی و عملیاتی قابل توجه هستند. همان گونه که شکل ۲ نشان می‌دهد روند تاریخی این الگوهای کیفیت در مدیریت آموزش عالی را می‌توان بر روی پیوستاری ترسیم نمود؛ البته چنین تقسیم‌بندی زمانی نسبی است؛ زیرا در بعضی از موارد آن‌ها دارای تداخل زمانی و مکانی و مفهومی هستند. در دنباله بحث هر کدام این الگوهای مدیریت کیفیت در آموزش عالی به صورت مختصر توضیح داده می‌شوند.

شکل ۱: رونق تاریخی مدیریت کیفیت در آموزش عالی



### الگوی استقلال و آزادی علمی دانشگاه

الگوی استقلال و آزادی علمی دانشگاه‌ها، ریشه در فلسفه شکل‌گیری دانشگاه‌های اروپا در دوره میانه دارد که با تجربه دانشگاه‌ها آلمان در قرن ۱۹ آغاز گردید. (اشبی ۱۹۶۶). در عصر میانه اروپا، دانشگاه‌های خودکفا و به لحاظ مدیریت‌تی مستقل بودند. ایده اصلی استقلال دانشگاه در دهه ۱۰ و ۱۱ و ۱۲ شکل‌گیری بر مبنای آزادی علمی‌مد رسان و دانشجویان قرار داشت. جان هنری نیومن (۱۹۰۷) معتقد بود که دانشگاه مکانی برای بحث و گفتگو و تدریس دانش جهانی است و یا به تعبیر دیگر مکانی برای یادگیری است. این به آن معناست که هدف دانشگاه از یک‌طرف فکری و نه اخلاقی و از طرف دیگر اشاعه و بسط دانش است. مطالعات عمیق‌تر اهداف آغازین شکل‌گیری دانشگاه‌ها در میانه اروپا به وسیله راشدال (۱۹۳۶)، شاجنر (۱۹۶۲)، کوبان (۱۹۷۱) و کمپ (۲۰۰۰) بیانگر آن است که چگونه ماهیت مستقل دانشگاه از نظر ساختاری، مدیریت‌تی و اداری و شرایط اقتصادی سازماندهی شده است. بر اساس سه ارزش محوری؛ یعنی،

استقلال، آزادی علم‌پژوهی، مدرسان و مؤسسه (دانشگاه) برای اداره آن تعیین‌کننده برنامه درسی، استخدام و مدیریتت بودند. به بیان دیگر مسائل مذهبی، سیاسی و الزامات قانونی و حقوقی و دولتی ویژه هر جامعه در مدیریتت دانشگاه نقش عمده نداشته‌اند. این سه ارزش محوری به مدرسان اجازه می‌داد به تعیین محتوی آموزشی، روش‌های تدریس و ارزشیابی دانشجو بپردازند. بر اساس همین اصول دانشجو نیز این حق را داشت که مدرس خود را برگزیند و به مطالعه و تحقیق در موضوعات مورد علاقه خود بدون نگرانی از محدودیت‌های سیاسی، اجتماعی و فرهنگی و اقتصادی مبادرت ورزدمؤسسه‌ت دانشگاهی نیز در استخدام و اداره محیط آموزشی و تعیین اولویت‌های کاری تابع دیگر نهادهای مذهبی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی حکم نبودند. (دی جورج ۲۰۰۵).

به هر حال، این الگوی مسلط برای مدیریتت کیفیتت در دانشگاه در دوره‌ای از زمان بوده است. در چنین الگویی دانشگاه برای آزادی علمی و نشر و اشاعه دانش از استقلال برخوردار بود و تلاش می‌کرد تا این حقوق برای مدرسان و دانشجویان حفظ گردد؛ اما به تدریج با گسترش و توسعه دانشگاهها موضوع کیفیتت و ارزش‌های بنیادی آن با بحران‌های سیاسی، اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی رو به رو گردید. موضوع استقلال دانشگاهی به مرور زمان دستخوش تغییر گردید. در سال‌های ۱۹۰۰ به بعد ایده مسؤلیت‌پذیری اجتماعی، حساب‌پس‌دهی و کارایی و اثربخشی مؤسسه‌ت آموزش عالی به دلیل وابستگی به دولت و دیگر نهادهای اقتصادی و اجتماعی مطرح گردید. از این رو، مجموعه‌ای از نظریه‌ها و الگوهای دیگر برای بهبود کیفیتت و مدیریتت آموزش عالی شکل گرفتند. از این تاریخ به بعد سه ارزش بنیادی دانشگاه در چارچوب نظریه‌های مدیریتتی نوین شکل و ماهیت جدیدی پیدا کرد.

### الگوهای سازمانی نظریه‌های مدیریتت

در زمینه مدیریتت سازمانها و بویژه مدیریتت آموزش عالی نظریه‌های سازمانی و مدیریتتی متعددی در قالب الگوهای مدیریتت علمی‌مبنتی بر بوروکراسی، روابط انسانی، ساخت‌گرایی، سیستم‌ها، اقتضایی تا الگوهای مشارکتی ظاهر شده‌اند. (بوش ۲۰۰۳، برنان و شاه ۲۰۰۰، هوی و میسکل ۱۹۹۶ دراکر ۱۹۸۹، مورگان ۱۹۸۶، مینتسبرگ ۱۹۷۹). مطالعه لوکت (۲۰۰۴) به ارائه چارچوبی مفهومی‌ای تحلیل کیفیتت در آموزش عالی قابل توجه است.

این الگو دارای چهار بخش و در محور عمودی و افقی ارائه شده است که می‌تواند برای توصیف و تحلیل کیفیتت مؤسسه‌ت آموزشی مختلف و در شرایط متفاوت مدیریتتی به کارگرفته شود. این چهار بخش عمده اشاره شده عبارتند از: «فلانیت مشارکتی»، «فلانیت



مدیریت «عقلانی» مدیریت «تبی بر اساس تسهیل‌گر» و «عقلانی» مبتنی بر بروکراسی». در هر چهار بخش عقلانی‌ت اشاره بوضوح تفکر و تدبیر در مورد تضمین کیفیت‌ت دارد که موجب پذیرش‌ها و مختلف مدیریت‌تی برای حفظ و اشاعه کیفیت‌ت در مؤسسه‌های آموزش عالی می‌گردد. همچنین بخش پنجمی تحت عنوان «عقلانی» تربیتی «به منظور بهبود آموزش و یادگیری در مؤسسه‌ت آموزش» نیز اضافه گردیده است.

نکته مهم این چارچوب، آن است که مسأله «قدرت و کنترل» و «هدفمندی و روشنگری» برجسته‌شده تا بتوان دریافت او، بآینگاه تضمین کیفیت‌ت در درون مؤسسه است یا بیرون و ثانیاً، چه کسی طراح و تعیین‌کننده استانداردها و ضوابط کیفیت‌ت در مؤسسه است.

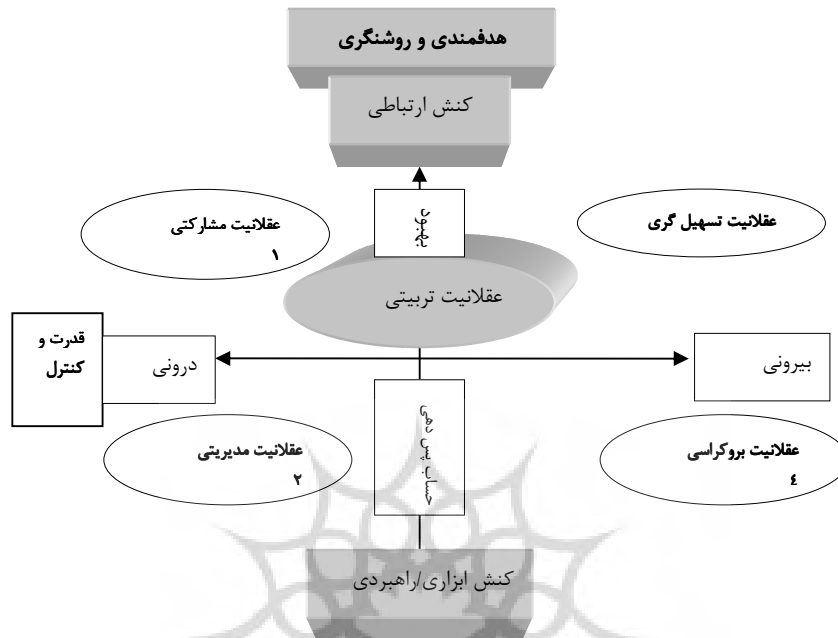
محور افقی، روابط قدرت را برای تضمین کیفیت‌ت نشان می‌دهد. دو سر محور نشان می‌دهند که آیا کنترل مؤسسه آموزشی درونی یا بیرونی است؟ درین محور عقلانی‌ت تربیتی به سادگی در چارچوب طراح شده نمی‌گنجد و عموماً در درون مؤسسه در رابطه با توسعه کارکنان مؤسسه فعالیت دارد؛ ولیکن به‌عنوان یک امر بیرونی به عنوان نهادهای تضمین کیفیت‌ت عمل می‌کنند هدف از عقلانی‌ت تربیتی توسعه و بهبود نظریه و عملیات آموزش و تدریس است که موضوع اساسی مورد توجه جامعه دانشگاهی است.

در محور عمودی، مفهوم «هدفمندی و روشنگری» به عنوان موضوعی هنجاری و ارزشی مشخص گردیده است این محور هدف از نظام تضمین کیفیت‌ت را نشان می‌دهد و سؤالی که در اینجا باید پاسخ داده شود آن است که ارزیابی کیفیت‌ت برای روشنگری چه کسی ارائه گردد؟ و اساساً، طراح ارزیابی کیفیت‌ت چه کسی است و چه معیارهایی مورد توجه باشند؟ این محور بر مبنای این فرض گذاشته شده است که روشنگری هنگامی که از فرآیند خودمدیریت‌تی برخوردار باشد به حد اکثر می‌رسد به بیان دیگر، به واسطه تحول و توسعه می‌توان به بهبود مطلوب و تغییر متناسبی دست یافت. (بارنت ۱۹۹۴). قطب مثبت محور با الهام از دیدگاه هابرماس (۱۹۸۴) «کنش ارتباطی» نام‌گذاری شده است. منظور از کنش ارتباطی، کنشی اجتماعی به سوی درک مشترک است که در آن کنشگران به عنوان اشخاص برجسته پنداشته می‌شوند (به عنوان فاعل و مستقل به جای مفعول و وابسته). قطب منفی محور «کنش راهبردی» نامیده شده و این ماهیت ابزاری ارزیابی کیفیت‌ت را مشخص کرد که برای روشنگری به عنوان یک قدرت بیرونی یا ثالث معمولاً دولت) به کار گرفته می‌شود. وی با تناقض قائل شدن میان کنش استراتژیک و کنش ارتباطی معتقد است هدف کنش راهبردی صرفاً رسیدن به هدف است؛ اما هدف کنش ارتباطی دستیابی به تفاهم ارتباطی است.

در کارهای اولیّه‌ها بر ماس در رابطه با نظریه ارتباطات و اخلاق گفتگو، او کنش راهبردی را به عنوان یک امر کاملاً منفی می‌پنداشت. به بیان دیگر، چنین کنشی به دنبال اهداف خود و وابسته کردن دیگران در جریان عمل است؛ امّا در سال ۱۹۹۶، هابرماس معنای کنش راهبردی را به چارچوبی منطقی تغییر داد که به واسطه آن، علائق و دیدگاه‌های گروه‌های ذی‌نفع مختلف درونی و بیرونی درک می‌شود.

به نظر هابرماس عقلانیت، نظامی ارتباطی است که در آن افکار آزادانه ارائه می‌شوند و در برابر انتقاد حق دفاع دارند. در چنین جامعه‌ای مدرنیته بر اساس اجماع و توافق همگانی حاصل شدنی است. او در تبیین نیروهای تعیین‌کننده قدرت و کنترل و کیفیت در سازمان‌ها و جامعه از دو رهیافت ارتباطی تحت عنوان «زیست‌جهان» و «نظام اجتماعی» نام می‌برد. بدین قرار که زیست‌جهان، جهان معنا و محل عمل ارتباطی و اجماع و توافق و رابطه ذهنی است؛ و در مقابل، عنصر اصلی نظام اجتماعی را قدرت و پول تشکیل می‌دهند؛ یعنی، او عقلانیت نظام اجتماعی (جامعه) و عقلانیت زیست‌جهان را متمایز می‌داند. ادبیات او، عقلانیت اجتماعی مستلزم نهادمندی، یک نظام هنجاربخش به نام دولت است در حالی که عقلانیت زیست‌جهان مستلزم روا داشتن کنش‌های متقابلی است که تحت هدایت توافق‌های مبتنی بر هنجارها نیستند؛ بلکه مستقیم یا غیر مستقیم، تحت تأثیر توافق‌هایی‌اند که از رهگذر تفاهم ارتباطی به دست می‌آیند. عبارت دیگر، عقلانیت زیست‌جهان مستلزم آن است که انسان‌ها آزادانه با یکدیگر به توافق برسند، نه آن که تحت تأثیر نیروهای اجتماعی نیرومند به توافق دست یابند. به نظر هابرماس در جهان معاصر، عقلانیت به گونه‌ای برابر در هر دو سطح رشد نکرده و نظام اجتماعی سریع‌تر از زیست‌جهان، عقلانی شده و این امر مانع توسعه جوامع شده است. او، عقلانیت نظام اجتماعی را هنجارهای عقلانیت متبلور در دولت می‌داند که قبلاً آن را عقلانیت اقتصادی و اداری، «عقلانیت ابزاری» یا «عقلانیت استراتژیک» نامیده است. او عقلانیت حاکم بر زیست‌جهان را «عقلانیت ارتباطی» می‌نامد. در چارچوب ارائه شده توسط لوکت منظور از کنش راهبردی در نظر گرفتن دیدگاه‌های دولت، مدیران و متخصصان دانشگاهی است که دارای دیدگاه‌های مختلف بوده و بعضاً حاضر به مذاکره برای درک همدیگر نمی‌باشند. رهیافت‌های کیفیت‌گرایی در آموزش عالی در محور عمودی «کنش ابزاری/راهبردی» به منظور ایجاد وفای و اشتراک علائق گروه‌های ذی‌نفع بکار گرفته شده است. در چنین فرآیندی ارزیابی کیفیت برای حساب‌پس‌دهی توان کمتری برای روشن‌گری در درون مؤسسات آموزش عالی دارد. حساب‌پس‌دهی هدف اصلی کنش ابزاری/راهبردی در محور عمودی است و بهبود هدف اصلی ارزیابی در محور کنش ارتباطی است.

شکل ۲: چارچوبی مفهومی برای تحلیل کیفیت بر اساس الگوهای مدیریت در آموزش عالی



### الگوهای سیاسی اجتماعی

تأثیرگذاری مسائل سیاسی در مدیریت سازمانی از سال‌های ۱۹۶۰ اوج گرفت. (مورگان ۱۹۸۶). از این رو، نقش نیروهای سیاسی و اجتماعی در مفهوم‌سازی و ارائه چارچوبی برای ارزیابی کیفیت از اهمیت بسزایی برخوردار است. در این راستا بر موضوعاتی نظیر علائق مشترک، تعارض، قدرت، جمع‌گرایی و مشروعیت سازمان تأکید گردیده است (لی ۲۰۰۵، برینام و ویلیامز ۱۹۹۷، پال ۱۹۸۵، بارنت ۱۹۹۲، بالدريج ۱۹۷۱) در خلال جنگ جهانی اول و دوم، نقش دولت‌ها در تأمین مالی آموزش عالی به‌طور فزاینده‌ای افزایش یافت. (نیو و ون ووکت ۱۹۹۱). استقلال دانشگاه به دلیل شکل‌گیری ساختار اجتماعی جدید به صورت تازه‌ای تعریف و تفسیر گردید. یکی از این تفسیرها، وابسته‌سازی استقلال دانشگاه به سیاست دولت‌ها بود (ماهونی ۱۹۹۴) در خصوص ماهیت سیاسی و اجتماعی و نقش‌های جدید دانشگاه سه الگوی کیفیت تحت عنوان؛ الفالگوی کیفیت درونی، بیرونی و سیاسی (گیرتس ۲۰۰۱). به

الگوی رضایت از دانشگاه و جالگوی مشروعیت (چنگ ۲۰۰۳، چنگ و تام ۱۹۹۷) ارائه شدند. این الگوها ماهیت مدیریت کیفیت و روابط قدرت بین گروه‌های مختلف در آموزش عالی را به تصویر کشیده‌اند.

### الف-الگوی کیفیت درونی، بیرونی و سیاسی

در توصیف الگوی کیفیت درونی، بیرونی و مطلوب سیاسی، بالدريج (۱۹۷۱) چارچوبی ارائه داده است که در آن رقابت برای کسب قدرت به عنوان سائق اصلی در سازمان برجسته شده است. کلارک (۱۹۸۳) با استفاده از مثلثی ابعاد سه‌گانه قدرت‌های اجتماعی و سیاسی حاکم بر کیفیت آموزش عالی را به تصویر کشیده است. این سه قدرت اصلی عبارتند از: جامعه درون دانشگاهی، دولت و بازار کار. (شکل ۴ را ببینید). سه عنصر به کارگرفته شده در الگوی کلارک از جریان‌های تاریخی و فلسفی تأثیرگذار بر آموزش عالی و دانشگاه‌ها اقتباس شده است. کلارک بر آن است که دولت و نیروهای بازار از نیروهای عمده بیرونی تعیین‌کننده کیفیت در آموزش عالی هستند. ون ووگت (۱۹۹۷) معتقد است که عوامل بیرونی مؤثر بر کیفیت آموزش عالی از دوره‌های میانه اروپا مطرح بوده است؛ زیرا ماهیت تقاضاها در گذر زمان تغییر می‌یابند؛ اما همواره به عنوان عامل عمده و تأثیرگذار وجود داشته‌اند. به هر حال در این الگو، دولت نقش محوری در تعیین و تفسیر کیفیت آموزش عالی ایفا می‌کند.

عموماً کیفیت تابعی از تعامل بین سه نیروی فوق است؛ اما در مواقع لازم دولت به دلیل برخورداری از اهرم‌های قدرتی و نظارتی می‌تواند دیدگاه خود را تسلسل‌تسازد؛ اما شواهد نشان می‌دهد که دولت ترجیح می‌دهد به گفتگو با جامعه دانشگاه بپردازد و به توافقی با آنان دست یابد. شیل (۱۹۹۸) مدعی است که چنین سیاستی هم‌اکنون در کشورهای عضو اتحادیه اروپا مورد استفاده قرار گرفته می‌شود.

ون ووگت (۱۹۹۷) در تعریف کیفیت بیرونی و درونی گفته است: کیفیت بیرونی توانایی و ظرفیت مؤسسات آموزش عالی برای پاسخگویی به نیازهای متغیر جامعه است. بیهیئت درونی به ارزش‌های و ایده‌آل‌های اساسی مانند میل به کشف واقعیات و دانش اطلاق می‌گردد که از درون نیازهای واقعی مؤسسات آموزش عالی استخراج می‌گردد. بیان دیگر کیفیت درونی به طور سنتی به کیفیت علمی دانشگاه در رابطه با فرآیندهای تولید دانش و یادگیری دانشجویان گفته می‌شود. از این رو، اعضای هیأت علمی دانشگاه خود را پاسدار کیفیت علمی دانشگاه می‌دانند. دولت به دلیل اقتدار خود عامل مهمی است که کیفیت مطلوب را از نظر سیاسی تعیین می‌کند.

از سؤالات مهمی که در رابطه با کیفیت در آموزش عالی مطرح می‌باشد آنست که چه نوع کیفیتی درونی، بیرونی و یا سیاسی به تدریج در آموزش عالی مسلط می‌گردد. در تحلیل این مسأله که کدام یک از نیروهای درونی و بیرونی تعیین‌کننده کیفیت در آموزش عالی خواهند بود. گیرتص (۲۰۰۱) ادعا می‌کند که هر سه نیرو بر جریان کیفیت در آموزش عالی، مهم هستند؛ زیرا آنها وابسته به‌یکدیگر کنترول موقعیت به وسیله مدیران آموزش عالی است.

### ب - الگوی رضایت از دانشگاه

بر طبق الگوی رضایت، کیفیت در آموزش ناشی از رضایت گروه‌های ذینفع است (چنگ ۲۰۰۳، چنگ و تام ۱۹۹۷). این الگو فرض می‌کند که چنین رضایتی برای بقای مؤسسه ضروری است؛ زیرا چنانچه تفاضل گروه‌های قدرتمند متعارض باشد و به‌طور همزمان رضایت آنان تأمین نگردد، این الگو نتواند موجب افزایش کیفیت در مؤسسه آموزش عالی شود.

### ج - الگوی مشروعیت

الگوی مشروعیت، معتقد است که به‌منظور مشروعیت برای ادامه حیات در سازمان، مؤسسه آموزش عالی ناگزیر به جلب حمایت دیدگاه‌های مختلف بر مبنای ارائه تصویری مورد پسند جامعه و حساب پس‌دهی هستند. مؤسسه آموزش عالی باید برنامه‌های عملیاتی عرضه کند که با ارزش‌ها و اخلاقیات جامعه حمایت‌کننده همخوانی داشته باشد تا بتواند مشروعیت لازم را از آنان به دست آورد. همچنین نیاز است تا تصویری مطلوب از خود عرضه نمایند و از این رهگذر بتوانند با برقراری ارتباط با نیروهای اجتماعی و سیاسی مختلف و نمایش توانایی‌ها و آثار و تولیدات دانشجویان، در نزد رهبران سیاسی مشروعیت لازم را احراز کنند. به هر حال هر سه الگوی کیفیت در بحث شده فوق نشان می‌دهند که دیدگاه‌های سیاسی اجتماع قدرت و مشروعیت اجتماعی برای بحث در مورد کیفیت در نظام‌های آموزشی از اولویت مهمی برخوردار هستند زیرا مفهوم کیفیت به‌طور گسترده و عمیقی ریشه در ارزش‌ها دارد. ارزش‌هایی که از دیدگاه رهبران سیاسی و اجتماعی ممکن است، دارای اولویت‌بندی‌های مختلفی باشند.

### الگوهای تربیتی کیفیت

بعد از سال‌های ۱۹۶۰ با آغاز تغییر ماهیت و سیاست‌های آموزش عالی نخبه‌پرور به آموزش عالی انبوه، دانشگاه‌ها اهمیت بیشتری در تغییر در نظام‌های تربیتی و آموزشی خود را بیشتر احساس کردند.

الگوهای تربیتی چارجوبی کلّیّت بر مبنای دانش مشارکت و یادگیری فعال طراحی کرده‌اند. ساریکتان و دالمپل (۲۰۰۲، ۲۰۰۴) بعضی از این الگوها را تحت عناوین زیر دسته‌بندی کرده‌اند: الگوی تحلیلی<sup>۱</sup> (هاروی و نایت ۱۹۹۶) الگوی مشارکتی در کیفیت<sup>۲</sup> (هورث و کونارد ۱۹۹۷)، الگوی دانشگاه یادگیری<sup>۳</sup> (بودن و مارتن ۱۹۹۸)، الگوی دانشگاه پاسخگو<sup>۴</sup> (تیرنی ۱۹۹۸) و الگوی یادگیری اجتماعی (لاو و واگنر ۱۹۹۰، اینسترم ۱۹۹۳ و ایکوتسکی ۱۹۷۸). همان گونه که ساریکتان و دالمپل (۲۰۰۲، ۲۰۰۴) اذعان داشته‌اند، الگوهای تربیتی بر مشارکت و تعامل در جریان آموزش و یادگیری، ارتباطات فعالانه و گفت‌وگو انتقادی بین معلمان و متعلم تأکید شده است. بنابراین گرچه هر الگویی دارای ویژگی‌های خاص خود در رابطه با تعالی و کیفیت در دانشگاه است، همه آن‌ها بر عامل اصلی یادگیری دانشجو در پوششی از همکاری پویا و تعامل متمرکز شده‌اند.

### الگوهای تجاری و صنعتی

آخرین گروه الگوهای کیفیت برگرفته از الگوهای تجاری و صنعتی هستند. در واقع جهانی شدن اقتصاد فشار زیادی بر جامعه به‌ویژه مؤسسات آموزش عالی برای پاسخ به نیازهای بازار وارد ساخته است. الگوهای مدیریتی کیفیت یک دیدگاه فلسفی مدیریتی است که در دوره‌ای با سرعت فزاینده جایگاه خود را در جوامع باز کرد. سازمان‌ها سعی می‌کردند تا بلوغ به نیازها و ابتکارات مشتریان، رهای ارائه خدمات و ارتقای کیفیت را اصل کار خود قرار دهند. مدیریت کیفیت فراگیر عمده‌أ در پاسخ به سه نیاز اساسی تمرکز بر مشتری بهبود فرآیند و توانمندسازی کارکنان برای دستیابی به سهم بیشتری از بازار و تضمین کیفیت محصولات و خدمات شکل گرفته اسقوج مدیریت کیفیت فراگیر بعد از سال‌های ۱۹۹۰ در مؤسسات آموزش عالی وارد گردید.

دو گروه عمده از الگوهای تفسیری بر مدیریت کیفیت فراگیر عبارتند از الگوی سازمان یادگیرنده و دیگری الگوهای کیفیت تجاری در سازمان هستند. بر اساس نظریه سازمان یادگیرنده پیتر سنچ (۱۹۹۰) هر سازمانی نوعاً از حالتی متمرکز و کنترل‌شونده به حالتی غیرمتمرکز و یادگیرنده حرکت می‌کند. چنین حالتی زمانی هویدا می‌گردد که در سازمان پنج

- 1\_ transformative model
- 2\_ an engagement model of program quality
- 3\_ university of learning model
- 4\_ responsive university

ویژگی شکل گرفته باشد: تفکّر سیستمی، مهارت مدیریت منابع انسانی، الگوهای ذهنی، طرّاحی بینش مشارکتی و یادگیری بر اساس کارگروهی. در قالب الگوهای کیفیت تجارتی الگوی ایزو<sup>۱</sup>، دمی‌نگ الگوی اروپایی تعالی کیفیت سازمان<sup>۲</sup> و الگوی تعالی کیفیت مالکلم بالدريج<sup>۳</sup> قابل ذکر هستند که به وسیله دمی‌نگ ۱۹۸۲، کروزی ۱۹۷۹، جوران ۱۹۸۸، ایشیکاوا ۱۹۹۰، فینگام ۱۹۸۳ ارائه شده‌اند. چنانچه ما اصطلاح مدیریت تعالی کیفیت فراگیر را در مورد همه آنها استفاده کنیم، می‌توان گفت این الگوها اساساً بر چند عامل مهم تأکید دارند که عبارتند از مشتری، رهبری بهبود مستمر، برنامه‌ریزی راهبردی کیفیت، طرّاحی همیّت، افزایش سرعت و جلوگیری از خطا، مشارکت کارکنان و مدیریت مبتنی بر واقعیات.

الگوهای فوق در بسیاری از سازمان‌های تولیدی، صنعتی و خدماتی و آموزشی برای بهبود و ارتقای کیفیت به کار گرفته شده‌اند. تا آنجا که بسیاری از کشورها برای بومی‌سازی این الگوها سعی کرده‌اند الگوهای ملی و محلی خاص سازمان‌های خود بوجود آورند. به عنوان مثال مهم‌ترین و معروف‌ترین نمونه این الگوها در قالب جوایز عبارتند از: جایزه ملی دمی‌نگ ۱۹۵۱، جایزه مالکوم بالدريج ۱۹۸۷، جایزه کیفیت استرالیا ۱۹۸۸، جایزه کیفیت ژاپن ۱۹۹۷، جایزه ملی کیفیت اروپا ۱۹۹۲، جایزه ملی کیفیت نیوزلند ۱۹۹۳، جایزه تعالی سازمانی تاتا (هندوستان)، جایزه کیفیت سوئیس، جایزه کیفیت ایتالیا، جایزه کیفیت دوبی، جایزه کیفیت فرانسه MFQ، جایزه ملی کیفیت راجیو گاندی، جایزه کیفیت بریتانیا، جایزه ملی بهره‌وری و تعالی سازمانی ایران بر اساس EFQM.

به هر حال طی ۱۵ سال گذشته، الگوی مدیریت تعالی کیفیت فراگیر در سطوح سازمانی و بخش‌های علمی، پژوهشی و خدماتی مختلفی در مؤسّسات آموزش عالی پیاده شده است. با وجود این که در سطح اولیّه، دارای جاذبه‌های فراوانی بود؛ امّا امروز این الگو نیز مانند دیگر الگوهای مدیریت تعالی کیفیت در آموزش عالی با انتقادات و اظهار نظرهای مختلفی رو به رو گردیده است. (مهر علی زاده ۲۰۰۶).

الگوهای کیفیت تعالی معرفی شده در حال حاضر از مهم‌ترین دیدگاه‌های مربوط به بهبود و ارتقای کیفیت تعالی در مؤسّسات آموزش عالی هستند؛ زیرا همان گونه که تمپل (۲۰۰۵) گفته،

- 1\_ International Standard Organization (ISO)
- 2\_ Deming
- 3\_ European Foundation of Quality Management Excellence Mode (EFQM)
- 4\_ Malcolm Baldrige Criteria for Performance Excellence

کیفیت عمیقاً ریشه در رفتارهای انسانی و ساختارهای اجتماعی جامعه و مفهوم ذاتی دانشگاه دارد؛ اما آنچه که در حال حاضر نمود بیشتری پیدا کرده است حاکمیت الگوهای کیفیت بر گرفته شده از دنیای صنعت و تجارت بر آموزش عالی است. الگوهایی که کاربرد آنها در آموزش عالی به دلیل تبعیت از ساختارهای خشک و فرهنگ ایستای محیط‌های صنعتی با شک و تردیدهای جدی و اعتراضات گسترده رو به رو شده است. (پاوایی، ۲۰۰۵، هوستن و استیوومن، ۲۰۰۰). نمونه‌ای از این اعتراضات به خوبی در کتاب جنیفر واشبرن تحت عنوان «دانشگاه: انحراف همگانی از آموزش عالی» به تصویر کشیده شده است. آنچه که به عنوان پیامد استفاده از الگوهای تجاری برای بهبود کیفیت در آموزش عالی بیان شده به مسائلی نظیر: بسط فرهنگی ضعیف از تعهد و توافق عمومی برای تحقق اهداف راهبردی دانشگاه‌ها، عدم توازن و تعادل قدرت بین کنش‌گران افراد ذینفع مختلف و حاکمیت نظام مدیریتی و تصمیم‌گیری از بالا به پایین. چنین روندی نظامین مدیریتی به وجود می‌آورد که بر اساس الگوی بازار و مادی محور جهت‌گیری دارد. این الگو روابط اجتماعی و فرهنگی و طبقه‌بندی‌های غیر متعارف حاکم بر بنیادهای اقتصادی را بر مدیریت آموزش عالی مسلط می‌سازد. (هایرننآستالو و پلتولا، ۲۰۰۶، برنت، ۲۰۰۵، اسلاوتر و رهدس، ۲۰۰۴، التباخ، ۲۰۰۰، ۲۰۰۴، رهدس، ۱۹۹۸، فارگور، ۱۹۸۷ و وود، ۱۹۹۲ و اسلاوتر، ۱۹۹۰).

به طور خلاصه، برای آن که دریا بیم الگوهای مورد بحث فوق (الگوی استقلال و آزادی علمی دانشگاه، الگوهای سیاسی و اجتماعی، الگوهای تربیتی، الگوهای سازمانی و مدیریتی و الگوهای تجاری برگرفته شده از دنیای صنعت و تجارت) تا چله‌دازه برای بهبود کیفیت در مؤسسات آموزش عالی تناسب دارند از چارچوب نظری ارائه شده به وسیله هابرماس (۱۹۸۴)، بیکت و بروکس (۲۰۰۵) و برینباوم (۱۹۹۱) استفاده گردید. نتایج نشان می‌دهد که: الگوهای فوق در دستیابی و جلب توافق قدرت‌ها و گروه‌های سیاسی و اجتماعی و علمی متنفاً در آموزش عالی در تعیین کیفیت با دشواری‌های اساسی رو به رو شده‌اند، برای پرداختن به موضوع فرآیند برنامه‌ریزی و اجرا در آموزش عالی یا ناقص هستند؛ به جنبه‌های بینش و ساختار سازمان، تصمیم‌گیری مشارکتی و تا اندازگی ارزیابی توجه کرده‌اند؛ و در عملیاتی کردن اهداف و راهبردهای آموزش عالی با مسائل بحرانی رو به رو بوده‌اند.

بنابراین، الگوهای فوق نمی‌توانند مفهومی ادراکی و هجابنه از مدیریت کیفیت در آموزش عالی را به تصویر کشانند. نتیجه بررسی الگوهای مورد بحث آشکار می‌سازد که آموزش عالی هیچگاه با توجه به وظایف اساسی خود مانند تدریس و یادگیری، تحقیق و خدمات رسانی



و مشاوره به جامعه مستقل از نیروهای کنترل‌کننده داخلی و بیرونی پرداخته است. در گذر زمان مفهومی از کیفیت در مؤسسات آموزش عالی سازمان یافته است که با فراز و نشیب‌هایی به نیازهای جامعه پاسخگو بوده است. قضاوت مثبت و منفی در مورد فراز و نشیب و کارایی و اثربخشی آموزش عالی به خوبی از لایه‌های دیدگاه‌های گروه‌های ذینفع آن بارز است. استانکان و همکاران (۲۰۰۱) و چنگ و تام (۱۹۹۷) گفتند که کاربرد الگوهای کیفیت در همهٔ موقعیت‌ها ناکام نبوده است و میزان موفقیت آن‌ها وابسته به شرایط محیطی و موقعیتی مؤسسه است.

براین اساس مفهوم استقلال و آزادی علمی دانشگاه نیز قابل تفسیر است. به تعبیری یکی از چالش‌های کنونی در مسئله کیفیت دستیابی به تعادلی مناسب بین آزادی علمی و حرفه‌ای در تدریس و تحقیق و تقاضاها و فشارهای تحمیلی بخش‌های خصوصی برای تولید دانش مورد نیاز آنان است. لذا سؤالی مهم آنست که هنوز در حاله‌ای از ابهام قرار دارد الگوی مناسب برای بهبود کیفیت در آموزش عالی است که بتواند پاسخگوی نیازهای گروه‌های ذینفع مختلف در آموزش عالی باشد. در واقع نگرانی از بچگونگی و ماهیت الگوی جامع برای مدیریت کیفیت در آموزش عالی که سازگار با اهداف آرمانی و ارزش‌های اصیل آن مسأله‌ای است که سعی کرده‌ایم در دنباله این بحث آن را بررسی کنیم.

چگونه می‌توان الگوی جامع برای مدیریت کیفیت در آموزش عالی ارائه داد که با اهداف آرمانی و ارزش‌های اصیل آن سازگار باشد؟

برای پاسخ به این سؤال با کمک گرفتن از چارچوب نظری «کنش ارتباطی» هابرماس و نتایج تحقیقات بیکت و بروکس (۲۰۰۵) و برینباوم (۱۹۹۱) و همچنین الگوهایی نظیر الگوی استقلال و آزادی علمی دانشگاه، الگوهای سیاسی و اجتماعی الگوی کیفیت درونی، بیرونی و سیاسی، الگوی رضایت از دانشگاه و الگوی مشروعیت، الگوهای تربیتی، الگوهای سازمانی و مدیریتی و الگوهای تجاری برگرفته شده از دنیای صنعت و تجارت ما به بازنگری الگوهای کنونی کیفیت در آموزش عالی پرداخته‌ایم.

محور اصلی در این الگوی بازسازی شده تأکید بر استقلال و آزادی علمی دانشگاه، هیأت علمی و دانشجو قرار دارد. همچنین قدرتهای سیاسی و اجتماعی به عنوان منبع اصلی کیفیت مورد توجه قرار گرفته شده است. ما در این الگو بر اساس نظریهٔ «کنش ارتباطی» هابرماس فرض کردیم که مفهوم کیفیت و سیاست‌های بهبود آن در آموزش عالی مسأله‌ای چالش‌برانگیز و توأم با تعارض بین گروه‌های ذینفع (اعضای هیأت علمی، دانشجویان، مدیران دانشگاه، گروه‌های سیاسی و اجتماعی بیرونی، بازار کار و مدیران صنایع) برای به حداکثر

رساندن سهم و منافع خود از آموزش عالی است. از این رو، در این الگوی جامع‌شش‌منبع اصلی قدرت و هویت اجتماعی مؤثر کیفیت‌ت در نظام مدیریت آموزش عالی مشخص گردیده است. (شکل ۴ را ببینید).

نخست، هویت فرهنگی خاص مؤسسات آموزش عالی: هر مؤسسه‌ای دارای ساختار و فرهنگی است که در گذر زمان شکل گرفته اسلین فرهنگ مشخص می‌سازد که مؤسسه تا چه اندازه به ارزش‌های اصیل و بنیادی دانشگاه مانند استقلال و آزادی علمی پایبند است.

دوم، دولت: بدون شک دولت به دلیل تأمین بخش عمده‌ای از نیازهای آموزش عالی عامل تعیین‌کننده‌ای در تعریف حد و مرز کیفیت‌ت و چگونگی اندازه‌گیری آن است.

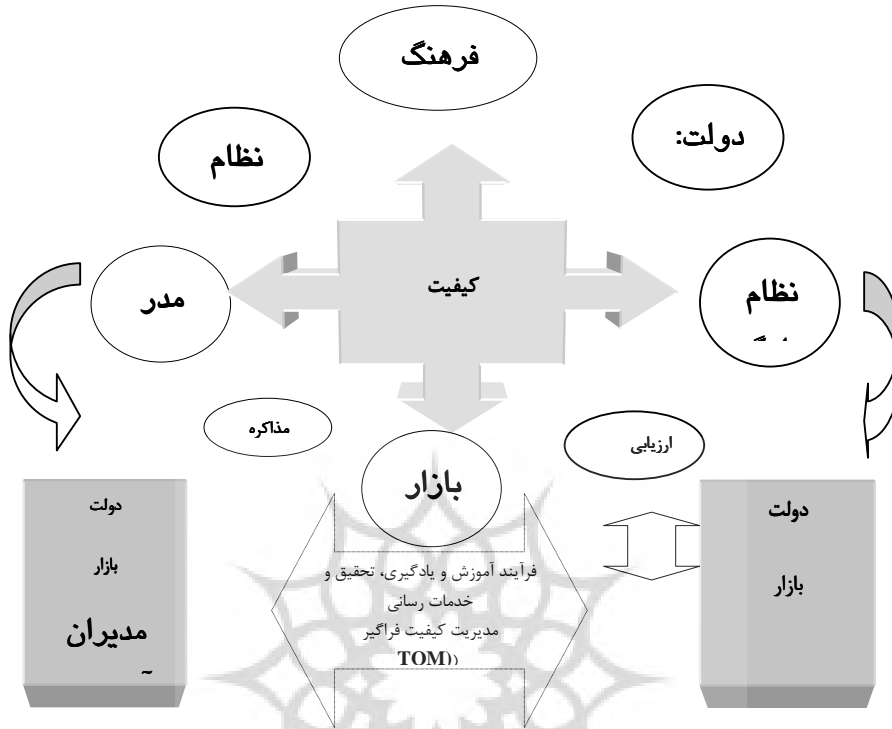
سوم، بازار کار: بازار کار به دلیل استفاده از دانش‌آموختگان مراکز آموزش عالی همواره نسبت به کیفیت‌ت مهارت‌دانش و نگرش آنان حساسیت نشان داده است؛ زیرا آن‌ها برای بقا و رقابت نیازمند نیروی انسانی خلاق، نوآور و توانمند هستند.

چهارم، افراد (مدیران دانشگاه، اعضای هیأت علمی و دانشجویان). هر کدام از این افراد دارای فرهنگ، انتظارات و علائق ویژه‌ای هستند. دانشگاه معمولاً به مؤسسه وفادار هستند؛ اما اعضای هیأت علمی و دانشجویان دغدغه علمی و آموزشی و پژوهشی دارند.

پنجم، نظام یادگیری: بسیاری از الگوهای تربیتی در آموزش عالی تأکید ویژه‌ای بر یادگیری مشارکتی، فعال، گفتمان‌مقادی، سیستمی، پاسخگویی و روشنگری و تعامل مد‌رسان و دانشجویان دارند.

ششم، نظام مدیریت آموزش عالی: گام برداشتن به سمت جامعه‌دانش محور مستلزم تغییر در نظام مدیریت سنتی دانشگاه است. نحوه مدیریت دانشگاه می‌تواند بر اساس بوروکراسی، همتایان، تسهیل‌گری و یا مشارکتی اداره می‌شود. در حالی که دانشگاه‌های پایبند به ارزش‌های سنتی استقلال و آزادی علمی هستند، نیاز دارند تا از دستاوردهای دیگر علوم برای بهبود مدیریت و تحول‌نظاری و مدیریتی در نظام آموزش عالی خود استفاده کنند. در چنین رویکردی بهره‌گیری از نظای مدیریت‌تی در بخش‌های دیگر با حفظ هویت خاص آموزش عالی توفیق در بهبود کیفیت‌ت مؤسسات آموزش عالی باشد.

شکل‌الگوی جامع از کیفیت در مؤسسه‌های آموزش عالی



بر طایق الگوی جامع، کیفیت‌ت‌طی سه مرحله شکل می‌گیرد. مرحله نخست با مذاکره بین گروه‌های ذینفع درونی و بیرونی دانشگاه (مدیران آموزش عالی، نمایندگان هیأت علمی و دانشجویان، دولت و بازار کار) شرایط و ویژگی‌های کیفیت‌ت و چگونگی اندازه‌گیری آن تعیین می‌گردد. مسأله مهم در این مرحله، پذیرش استقلال و آزادی علمی دانشگاه از سوی گروه‌های ذینفع بیرونی است.

در مرحله دوم یا مرحله فرآیند، مؤسسه‌های آموزش عالی برای عملیات‌سازی مفهوم کیفیت‌ت تعیین شده بر اساس چلچلی جمعیتی فعالیت خود را آغاز می‌کنند. در این مرحله، مؤسسه‌های آموزش عالی تهن از دستاوردهای مدیریت‌ت کیفیت‌ت فراگیر (TQM) با توجه به موافقت اعضای هیأت علمی و دانشجویان و مدیریت‌ت استفاده کنند.

مرحله سوم معمولاً بعد از گذشت زمانی به اندازه ۴ تا ۵ سال تحت عنوان ارزیابی عملکرد مؤسسه در تحقق کیفیت تعیین شده شروع می‌گردد واقعاً، طی این سه مرحله به صورت چرخشی و ابوی موضوع کیفیت تعیین، ارائه و ارزیابی و بازنگری می‌شود.

### نتیجه‌گیری

این مقاله در نظر داشت تا موضوع تغییر پارادایم و همچنین توسعه و معرفی الگویی جامع برای کیفیت در مؤسسه‌های آموزش عالی بررسی گردد. یکی از نکات مهم مطالب بیان شده، آن است که نیاز است تا موضوع کیفیت در چارچوبی آیندنگر و بر اساس اعتماد متقابل، تعهد و توافق عمومی گروه‌های ذینفع درونی و بیرونی آموزش عالی پایه ریزی گردد. ما به این نتیجه رسیدیم که طی سال‌های گذشته تحلیل حاکمیت مدیریت کیفیت استخراج شده از دنیای صنعت و بازرگانی، ارزش‌های اصیل دانشگاه و موضوع کیفیت در آموزش عالی به صورت انحرافی دنبال شده است. برای منظر ما در ارائه الگوی پیشنهادی دو مسأله مهم استقلال و آزادی علمی آن را به عنوان اصول بنیادی و ارزشمند مورد توجه قرار داده‌ایم. با وجود مزایای بی‌شمار این الگو با محدودیت‌هایی در اجرا و متناسب سازی آن در عمل مواجه هستیم. بخشی از محدودیت‌ها ناشی از دشواری دستیابی به تفاهم، اعتماد، استقلال دانشگاه و حساب‌پس‌دهی، رضایت و توانایی دانشگاه در تعیین و تمایز و اولویت‌بندی دیدگاه گروه‌های ذینفع در تعیین معیارهای کیفیت است؛ زیرا چنانچه ما نتوانیم در زمان مذاکره بین گروه‌های ذینفع به اعتماد و تعهد متقابل برای بهبود کیفیت برسیم امکان کاربست چنین الگویی دشوار می‌گردد. محدودیت دیگر، تغییر شرایط اقتصادی و اولویت‌ها و علائق دولت و بازار کار است. چنین تغییراتی معمولاً مدیران صنعت و بخش دولتی را در رسیدن به توافقی عمومی در رابطه با استانداردهای کیفیت بیرونی دانشگاه با تردید مواجه می‌سازد. به هر حالین دو محدودیت مسائل مهم پیش‌روی الگوی پیشنهاد هستند که نیازمند تحقیق و مطالعه بیشتر هستند.

### تقدیر و تشکر

در تدوین این مقاله از نظرات و راهنمایی‌های پروفسور بتی دونالدسون، دکترایو جین کوچ و دکتر تیم کادارد اعضای هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه کالگری کانادا استفاده شده که بدین وسیله سپاسگزاری می‌گردد.

- 1Altbach, Philip G. (2000). The Deterioration of the Academic Estate: International Patterns of Academic Work, in Altbach, P. G. (ed.), *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*, Centre for International Higher Education Lynch School of Education, Boston College, Massachusetts, pp. 1134. [http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/publications/pub\\_pdf/academicworkplace.pdf](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/publications/pub_pdf/academicworkplace.pdf).
- 2Altbach, Philip G. (2004). Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World, *Tertiary Education and Management*, No. 1, [http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/publications/pub\\_pdf/Globalization.pdf](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/publications/pub_pdf/Globalization.pdf)
- 3Ashby, E. (1966). *Universities, British, Indian, African*, Weidenfield & Nicolson, London.
- 4Baldridge, J. (1971) *Power and Conflict in the University*. New York: John Wiley and Sons.
- 5Ball, C. (1985). *Fitness for Purpose. Essays in Higher Education*. Edited by Dorma Urwin. Guildford. SRHE and NFER Nelson.
- 6Bandeira, F. (2003). *Quality evaluation in higher education a reference framework*. [http://www.uniovi.es/Vicerectorados/Calidad\\_Innovacion/Calidad/ESOE/proceedings/HE27.pdf](http://www.uniovi.es/Vicerectorados/Calidad_Innovacion/Calidad/ESOE/proceedings/HE27.pdf).
- 7Barnett R, (2003). *Beyond All Reason: Living with Ideology in the University*. UK: Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- 8Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education. Total Quality Care*. Buckingham. SRHE/Open University Press.
- Barnett, R. (2005). Recapturing the Universal in the University, *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 37, No. 6, p:785797.
- 9Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories*, Open University Press, Milton Keynes.
- 10Becket, N and Brookes, M (2005). Analysing Quality Audits in Higher Education, *Brookes eJournal of Learning and Teaching*, [http://www.brookes.ac.uk/publications/bejlt/volume1issue2/academic/becket\\_brookes.html](http://www.brookes.ac.uk/publications/bejlt/volume1issue2/academic/becket_brookes.html).
- 11Birnbaum, R. (1989). The Quality Cube: How college presidents assess excellence, in *Quality in the Academy: Proceedings From a National Symposium*, National Center for Postsecondary Governance and Finance, Washington, D.C.
- 12Birnbaum, R. (1991). *How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership*. San Francisco: JosseyBass.
- 13Bowden, J. & Marton, F. (1998). *The University of Learning. Beyond Quality and Competence in Higher Education*. London. Kogan Page.
- 14Brennan, J., de Vries, P. & Williams, R. (Ed.) 1997: *Standards and Quality in Higher Education*. Higher Education Policy Series 37. London. Jessica Kingsley.
- 15Brennan, J. and Shah, T. (2000). *Managing Quality in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

- 16Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*, Third Edition, Sage Publications Ltd.
- 17Cheng, Y. C and Tam, W. M. (1997). Multimodels of quality in education, *Quality Assurance in Education*, Volume 5 · Number 1 · pp. 2231.
- 18Cheng, Y.C. (2003). Quality assurance in education: internal, interface, and future, *Quality Assurance in Education*, Volume 11, Number 4, pp. 202213.
- 19Cheng, Y.C. (1990). Conception of school effectiveness and models of school evaluation: a dynamic perspective, *Education Journal*, Vol. 18 No. 1, pp. 4762.
- 20Clark, B. (1983). *The Higher Education System*. Berkeley. University of California Press.
- 21Cobban, A. B. (1971). *The medieval universities. their development and organization*. London: Methner and Co. Lid.
- 22Collins, R. (1974). *Conflict Sociology*. New York: Academic Press, 1974, pp.5661.
- 23Cooper, T. (2004). *Concepts of 'quality': And the problem of 'customers', 'products' and purpose in higher education*, <http://www.ecu.edu.au/conferences/herdsa/main/papers/ref/pdf/CooperT1.pdf#search='problem%20with%20quality%20in%20Higher%20education'>.
- 24Crosby, P.B. (1979) *Quality is Free*. New York: McGrawHill.
- 25De George. Richard T. (2005). Even Professors Misinterpret Academic Freedom, *Associated Press*, May 18. <http://www.freewmexican.com/news/13883.html>
- 26Deming, W.E. (1982). *Out of Crisis*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.
- 27Drucker, Peter F. (1989): *The new realities*. Harperbusiness. New York.
- 28Ehrenberg. Ronald. (2003). *Governing Academia: Who Is in Charge at the Modern University?*. Lanham, Md.: Rowman and Littlefield, Reviewed by David Leslie
- 29Enders Jürgen. (2000). The Winds of Change and the Conditions of Academic Staff in Europe, *International Higher Education, Fall 2000*, [http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/newsletter/News21/text3.html](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News21/text3.html)
- 30Farquhar, R.H. (1987). *Traditional values in the contemporary university*, in Waris Shere and Ronald Duhamel (ed). *Academic futures: prospectos for postsecondary education*, The Ontario Institute for Studeis in Education, Toronto:London
- 31Feigenbaum, A. V. (1983). *Total quality control* (3rd ed.). New York: McGrawHill.
- 32Feigenbaum, A.V., (1986). *Total Quality Control*, McGrawHill, New York.
- 33Garvin, David A. (1987). Competing on the Eight Dimensions of Quality. *Harvard Business Review* 65, no. 6 (NovemberDecember 1987).
- 34Giertz, B. (20001). *Anything goes? The concept of quality revisited*. The Sixth QHE Seminar, The End of Quality? Birmingham, 2526 May, <http://www.qualityresearchinternational.com/papers/giertz.pdf#search='Giertz%20%282001%29%20quality%20in%20higher%20education'>.

- 35Habermas J, (1984). *Theory of Communicative Action*. Volume One: Reason and the Rationalisation of Society. Boston: Beacon Press.
- 36Habermas ,Jurgen (1996), *The Structural Transformation of the Public Sphere* , translated by Thomas Burger, Fredrick Lawrence, The MIT Press, Cambridge , Massachusetts.
- 37Hammond, M. (2000). *Quality management or Quality Confusion? Are quality management techniques in FE actually preventing the development of transformational leadership?* Research Conference: Centre for Leadership Excellence, Rethinking Leadership: New Directions in the Learning and Skills Sector? June 2729 Lancaster University.
- 38Harman, G., & Meek, V. L. (2000). *Repositioning Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education*. Canberra: DETYA.
- 39Harvey, L. & Green, D., (1993). 'Defining quality', *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), pp. 934.
- 40Harvey, L., Knight, P.T. (1996), *Transforming Higher Education*, SRHE, Open University Press, Buckingham,.
- 41Haworth J.G. and Conrad C.F. (1997). *Emblems of Quality in Higher Education*, Allyn and Bacon, US.
- 42HäyrynenAlestalo, M and Peltola, U (2006). The problem of a marketoriented university, *Higher Education*, 52: 251281, pp 251 281.
- 43Houston, D. and Studman, C. (2000). «Quality Management and the University: a deafening clash of metaphors?», in Staples, W. and Srikanthan, G. (eds.), *The Transactions of the 12th International Conference on Assessing Quality in Higher Education*, June 2830, RMIT, Melbourne, Australia.
- 45Ishikawa, K., (1986). *What is Total Quality Control? The Japanese Way*, PrenticeHall, Englewood.
- 46Juran, J.E., (1988). *Juran on Planning for Quality*, (New York: London, Free Press: Collier Macmillan).
- 47Kekäle.T and Williams.M. (2005). *Organizational culture and quality revisited:Implications for quality assessment and development approches in higher education*,  
<http://www.uwasa.fi/~tke/Article2.pdf#search='EFQM%20case%20studies%20in%20higher%20education'>.
- 48Kenneth W. Kemp. (2000). What is Academic Freedom? AF & CU 15 November 2000.  
<http://courseweb.stthomas.edu/kwkemp/Papers/AF.pdf#search='models%20of%20university%20academic%20freedom'>.
- 49Lave, J., & Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Periperal Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 50Lee.H. (2005). History and critique of quality evaluation in the UK , *Quality Assurance in Education*, Volume 13, Number 4, April 2005, pp. 263276 (14).
- 51Lockett. K. (2004). A Conceptual Framework for Analysing Approaches to Quality Assurance,  
[http://www.sauvca.org.za/download\\_files/publications/Chapter2\\_qa.pdf](http://www.sauvca.org.za/download_files/publications/Chapter2_qa.pdf)

- 52Mahony, D. (1994, JullAug) Government and the universities: the 'new mutuality' in Australian higher educationa national case study. *Journal of Hieher Education*, pp. 123146.
- 53Meek ,V. Lynn and Wood, Fiona Q. (1997). *Evaluations and Investigations Program* Higher Education Division Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs,  
<http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/eip9701/front.htm#content>.
- 54Mehralizadeh, Y. (2005). New Reforms in the Management of the University: Transition from Centralized to Decentralized (UniversityBased Management) in Iran, *UK Higher Education Policy*, Vol 18, Number 1, pp: 6782.
- 55Mehralizadeh, Y. (2006). Reforms in Higher Education and Management Systems of Quality in Higher Education (ISO, Baldrige, TQM, EFQM) Their Rationality, Methodology and Problems in Theory and Practice, Final Report of Visiting University of CalgaryCanada.
- 56Morgan, G. (1986). *Images of organization, USA*: Sage, Beverly Hills.
- Morton Deutsch, (2000).Cooperation and Competition,» in *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*, eds. Morton Deutsch and Peter Coleman (San Francisco: JosseyBass Publishers).
- 57Morton Deutsch, (1973). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes* (New Haven: Yale University Press).
- 58Newman, J.H.Cardinal. (1907). The idea of a University, defined and illustrated, Londonn:Longmans, Green and Co, Cited from Newman ReaderWorks of John Henry Newman2004 by The National Institute for Newman Studies.  
<http://www.newmanreader.org/works/idea/index.html#contents>
- 59Oetzel, J.G., TingToomey, S., Yokochi, Y., Masumoto,T., & Takai, J. (2000). A typology of facework behaviors in conflicts with best friends and relative strangers. *Communication Quarterly*, 4, 397419.
- 60Owlia, Mohammad S. and Aspinwall , Elaine M. (1996). framework for the dimensions of quality in higher education , *Quality Assurance in Education* , Volume: 4 Issue: 2 Page: 12 20, Article URL:  
<http://www.emeraldinsight.com/10.1108/09684889610116012>.
- 61Paewai, S. (2005). The Complexity of Quality in Higher Education Illuminated by Boundary Critique and Primed for Total Systems Intervention, Paper submitted for the 11th Annual ANZSYS Conference: Managing the Complex V, Christchurch, New Zealand, 57 December,  
[http://www.isce.edu/ISCE\\_Group\\_Site/webcontent/ISCE%20Events/Christchurch\\_2005/Papers/Paewai.pdf#search='Paewai%20%282005%29'](http://www.isce.edu/ISCE_Group_Site/webcontent/ISCE%20Events/Christchurch_2005/Papers/Paewai.pdf#search='Paewai%20%282005%29').
- 61Rhoades. G. (1998).Market Models, Managerial Institutions, and Managed Professionals,*International Higher Education, Fall 1998*,  
[http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/newsletter/News13/text2.html](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News13/text2.html).
- 63Schachner, N. (1962). *The Medieval universitia* (2nd ed.). New York: A. S. Barnes and Co.
- 64Scott, P. (1993).Respondent', *The Transition from Elite to Mass Higher Education*, Occasional Papers Series, DEET Higher Education Division, AGPS, Canberra.



- 65Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*, London: Random House.
- 66Slaughter, S and Rhoades. G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*, Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
- 67Slaughter, S. 1990, *The Higher Learning and High Technology*, State University of New York Press, Albany, New York.
- 68Srikanthan G. & Dalrymple, J., (2004). A synthesis of a quality management model for education in universities, *International Journal of Educational Management*, 18 (4), pp. 266279.
- 69Srikanthan, G. & Dalrymple, J. (2005). Implementation of a Holistic Model for Quality in Higher Education *Quality in Higher Education*, Vol. 11, No. 1. pp. 6981.
- 70Srikanthan, G & Dalrymple, J. (2001). *A Fresh Approach to a Model for Quality in Higher Education*, The Sixth International Conference on ISO9000 and Total Quality Management, 17-19 April 2001, Ayr, Scotland, UK.
- 71Srikanthan, G & Dalrymple, J. (2002). Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education, *Quality in Higher Education*, Vol. 8, No. 3, p:215224.
- 72Srikanthan, G (2003). Developing a Model for Quality in Higher Education *Centre for Management Quality Research, PO Box 71, Bundoora West Campus, Bundoora, Victoria 3083, Australia*.
- 73Taguchi, G. (1986). *Introduction To Quality Engineering*, Asian Productivity Organization, Tokyo.
- 74Temple, P. (2005). The EFQM Excellence Model®: Higher Education's Latest Management Fad? *Higher Education Quarterly*, 09515224, Volume 59, No. 4, October 2005, pp 261274.
- 75Thomas, Clive S. (ed.) (1993). *First World Interest Groups, A Comparative Perspective*, (Westport: Greenwood Press)..
- 76Tierney B. [1998]. *Responsive University: Restructuring for High Performance*, John Hopkins University.
- 77Van Damme. D. (2002). Trends and models in international quality assurance and accreditation, OECD/US Forum On Trade in Educational Services 2324 May 2002, Washington, D.C. USA.
- 78van Vught, F. (1997). *To innovate för quality. Quality Assurance as support for processes of innovation. The Swedish model in comparative perspective*. Stockholm. Högskoleverkets Skriftserie.
- 79Vroeijsenstijn, A.I. (1995) *Improvement and Accountability, Navigating Between Scylla and Charybdis, Guide for Quality Assessment in Higher Education*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- 80Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society The Development of higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- 81Washburn, Jennifer. (2005). *University, Inc.: The Corporate Corruption of Higher Education*, New York: Basic Books.