

# الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه خبرگان

محمد مجتبی زاده\*

عباس عباس پور\*\*

حسن ملکی\*\*\*

مقصود فراست خواه\*\*\*\*

## چکیده

هدف پژوهش حاضر، طراحی الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت، متناسب با مختصات بافتی نظام آموزش عالی ایران بود. در این پژوهش، روش پژوهش کیفی با رویکرد نظریه زمینه‌ای انجام شد. جامعه آماری پژوهش خبرگان آموزش عالی بودند، که ۳۶ نفر به صورت نمونه‌گیری هدفمند جهت مصاحبه نیمه‌ساختارمند انتخاب شد. در مرحله اول کدگذاری باز، ۲۰۲۷ مفهوم به دست آمد. داده‌های مرحله دوم کدگذاری باز، در قالب ۱۲۶۲ مفهوم و ۱۵۷ مقوله عمده طبقه‌بندی شد. در مرحله کدگذاری محوری، در قالب کدگذاری نظری، ۲۵ مقوله نظری تعیین شد. سپس، برحسب ویژگی‌های شرایطی، تعاملی/فرایندی و پیامدی طبقه‌بندی شد. در مرحله کدگذاری انتخابی، مقوله گفتمان کیفیت، بیم و امید، به عنوان مقوله مرکزی انتخاب شد. از نظر خبرگان آموزش عالی، چالش‌های موجود کیفیت دانشگاهی در ایران ناشی از چالش گفتمان بود، و نه چالش شکلی و ماهوی؛ و حتی معرفت‌شناختی. با توجه به درک و تفسیر خبرگان، کیفیت دارای دو بعد بیم و امید بود. بر این اساس، در یک چشم‌انداز کلی، بینش دوگانه و تقابل‌گرایانه‌ای از گفتمان کیفیت به نام‌های گفتمان کیفیت نظارتی به عنوان بیم و گفتمان کیفیت مشارکتی به منزله‌ای امید در دانشگاه‌های کشور گونه‌شناسی و طبقه‌بندی شد. همچنین، الگوی طراحی شده در پژوهش حاضر، دارای مفهومی پیچیده و چندبعدی بود. این الگو در صورتی کارکرد مثبت خواهد داشت، که بسان یک کلیت واحد به تمامی ابعاد آن به طور یکسان توجه شود.

واژه‌های کلیدی: آموزش عالی، اعتبارسنجی، تضمین کیفیت

---

\* استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خدابنده (نویسنده مسئول) m.mojtabazadeh@yahoo.com

\*\* دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی

\*\*\* استاد دانشگاه علامه طباطبائی

\*\*\*\* دانشیار مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

## مقدمه

از سال‌های آخر قرن بیستم، دانشگاه‌های کشورهای صنعتی پیشرفته به ویژگی‌هایی دست یافته‌اند که با آنچه به صورت سنتی از دانشگاه درک می‌شود متمایز است. این ویژگی‌ها هم از نظر ساختاری و هم از نظر کارکردی، دانشگاه‌ها را در موقعیتی دشوار و درعین حال پویا قرار داده است (ولکوین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). در این میان نظام‌های آموزشی کشورهای جهان سوم با پنج مسئله عمده روبرو هستند: الف) افزایش و تنوع تقاضا برای آموزش؛ ب) افزایش مخارج و دشواری در تأمین هزینه‌ها؛ ج) کاهش کیفیت آموزشی؛ د) سست شدن رابطه آموزش و اشتغال؛ و ه) مدیریت نظام‌های آموزشی (مشایخ و بازرگان، ۱۳۹۶). آموزش عالی ایران نیز با چنین مشکلاتی دست‌به‌گریبان است که یکی از ابعاد آن افزایش رشد کمی بدون توجه به کیفیت در آموزش عالی است (فراستخواه، ۱۳۸۹). اگرچه آموزش عالی از بعد کمی گسترش یافته، مشکلات کیفی همچنان در ابعاد وسیعی گریبان‌گیر آموزش عالی کشور است (یمنی، ۱۳۹۴). آموزش عالی کشور نیازمند کار عملی بیشتر جهت ارتقای کیفی است. این نیاز به‌ویژه در مبانی نظری و الگوهای رشد کیفی در آموزش عالی ایران به‌عنوان یک حوزه تخصصی ملحوظ است. دلیل بارز آن نیز فقدان یک الگوی غالب ارتقاء و ابهام در عملکرد کیفی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی است. به‌بیان‌دیگر، آموزش عالی کشور نیازمند یک چارچوب نظری ارتقای کیفی است، که بایستی بر اساس مطالعه، نقد و تحلیل نظریه‌های مدون حوزه تخصصی جهانی با توجه به شرایط ارزشی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی کشور تدوین گردد (قورچیان و خورشیدی، ۱۳۷۹). دانشگاه‌ها به‌منظور به‌انجام رساندن وظایف خطیر پویایی و ارتقای خود، نیازمند الگو و ابزار مناسب برای ارزیابی و تضمین کیفی از روند برنامه‌ها و فرایندها، به‌منظور کارایی و اثربخشی خود هستند (توبین<sup>۲</sup>، ۱۹۹۰). عدم استفاده از روش‌های علمی در ارزیابی و بهبود کیفیت آموزشی، بهره‌گیری نامناسب از سرمایه‌های فکری جامعه و سیاست‌گذاری ضعیف در امر آموزش را در پی خواهید داشت (شفیع‌زاده، ۱۳۹۱). کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها، نقش به‌سزایی در توسعه‌ی فرهنگ‌ها و جوامع دارد، بنابراین، توجه جدی به ارتقای مستمر کیفیت آن بسیار لازم و ضروری است (چنگ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). کیفیت آموزشی مبحثی اصلی و

1. Volkwein, J. F.  
2. Tobin, K. G.

3. Cheng, Y. C.

ضروری در آموزش عالی است که بدون پرداختن به آن بحث بر هزینه‌ها و امکان دستیابی افراد جامعه به آموزش عالی بیهوده خواهد بود (عباسی و شیرپز آرانی، ۱۳۹۰). برادلی<sup>۱</sup> (۲۰۰۶)، در پژوهش خود با هدف تعیین ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت آموزشی در دوره تحصیلات تکمیلی و تحلیل شکاف کیفیت، به این نتیجه رسید که در تمام ابعاد، شکاف منفی کیفیت وجود داشته است.

بر این اساس، اعتبارسنجی، تنها راهی است که دانشجویان، خانواده‌ها، مقامات دولتی و رسانه‌ها بتوانند پی ببرند یک دانشگاه و یا برنامه‌های آن، آموزش با کیفیت ارائه می‌کند (شورای اعتبارسنجی آموزش عالی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). اعتبارسنجی هم اعتبار و هم فرایند است. از نظر اعتبار، اعتبارسنجی به منزله‌ی اطلاع‌رسانی عمومی<sup>۳</sup> است که مؤسسه یا برنامه توانسته از عهده برآورده کردن استانداردهای کیفیت مورد نظر نمایندگی اعتبارسنجی‌کننده برآید. به عنوان فرآیند، اعتبارسنجی مبین این حقیقت است که رسمیت یافتن از سوی نمایندگی اعتبارسنجی‌کننده، مستلزم تعهد مؤسسه یا برنامه برای خود-بررسی و بازبینی بیرونی توسط همایان علمی خود است. این کار نه تنها برای برآورده ساختن استانداردها صورت می‌گیرد، بلکه، پیوسته به دنبال راه‌هایی برای بالا بردن کیفیت ارائه آموزش و کارآموزی است (انجمن روان‌شناسی آمریکا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). اعتبارسنجی، فرایندی است که از طریق آن مؤسسه (غیر) دولتی یا خصوصی، به منظور اینکه تشخیص دهد یک مؤسسه آموزش عالی از حداقل ملاک‌ها و استانداردهای از پیش تعیین شده برخوردار است، کل فعالیت یا یک برنامه‌ی خاص آموزشی آن مؤسسه را از نظر کیفیت ارزشیابی می‌کند (یونسکو، ۲۰۰۷). «اعتبارسنجی دو نقش عمده در ذات خود نهفته دارد، تضمین کیفیت؛ یعنی، اطمینان از کیفیت آستانه در آموزش عالی؛ و بهبود کیفیت؛ یعنی، اطمینان از تلاش مستمر مؤسسات آموزش عالی برای بهتر ساختن دائم‌التزاید و فزاینده برنامه‌های خود»، (ایتون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸). این دو کارکرد زمانی بهتر تحقق می‌یابد که خود مؤسسات، مستندات دستیابی به این اهداف را تصدیق کنند. آدلمن<sup>۶</sup>، در تعریف اعتبارسنجی روی فرایند تضمین کیفیت در آموزش تکیه می‌کند و یادآور می‌شود از طریق اعتبارسنجی می‌توان به

1. Bradley, R. B.  
2. Council for Higher Education  
Accreditation  
3. public notification

4. American Psychological Association  
5. Judith, S. E.  
6. Adleman, C.

بازبینی و سنجش مؤسسات و برنامه‌های آن پرداخت. در نتیجه، این کار بهترین روش برای حصول اطمینان از برخوردار بودن یک مؤسسه از حداقل استاندارد لازم است (قورچیان، ۱۳۷۴). لامیک و جنسن<sup>۱</sup> (۲۰۰۱)، در تعریف اعتبارسنجی نظر به دو کارکرد اصلی آن دارند: حداقل کیفیت و تضمین کیفیت. شورای اعتبارسنجی آموزش عالی آمریکا (۲۰۱۸)، نیز، اعتبارسنجی را فرآیند بازنگری بیرونی کیفیت در آموزش عالی به‌منظور بررسی برنامه‌های دانشکده‌ها، دانشگاه‌ها و آموزش عالی جهت تضمین کیفیت می‌داند. کالج‌ها و دانشگاه‌هایی که از طریق فرآیند اعتبارسنجی به اعتبارسنجی پرداخته‌اند، ملاک‌های خاص مربوط به کیفیت آموزشی را برآورده ساخته یا فراتر از این ملاک‌ها گام برداشته‌اند. از منظر انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها - کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی<sup>۲</sup>، اعتبارسنجی بدان معنی است که تمام الزامات مربوط به ظرفیت سازمانی و اثربخشی آموزشی برآورده شده است. «اعتبارسنجی، تمایز اعطا شده به هر مؤسسه آموزش عالی به خاطر برآورده‌سازی یا پیشی گرفتن از ملاک‌های بیان شده کیفیت آموزشی است» (اورست کالج<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). علاوه بر این، اعتبارسنجی، فرصتی برای روابط متقابل فراهم می‌کند. رابطه متقابل میان کالج‌ها و دانشگاه‌های اعتبارسنجی شده به‌طورکلی به این معنی است که پس از اتمام اعطای به یک دوره آموزشی، این اعتبار به دوره آموزشی دیگری انتقال می‌یابد. از این رو، دیگر نیازی به تکرار اعتبارسنجی نیست. همچنین، بدین معنی است که درجه تحصیلی اعطا شده از سوی کالج‌ها یا دانشگاه‌های اعتبارسنجی شده توسط سایر مؤسسات اعتبارسنجی شده آموزش عالی نیز به رسمیت شناخته می‌شود (کمیسیون اعتبارسنجی بین‌المللی فرا منطقه‌ای<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). یکی دیگر از بزرگ‌ترین مزایای اعتبارسنجی در فرآیند خود-ارزیابی و بازتاب نهفته است:

«در راستای تعهد به فرآیند اعتبارسنجی باید مشارکت سازمانی وجود داشته باشد. فرآیند اعتبارسنجی بر این فرض استوار است که هر یک از مؤسسات در قبال مشارکت در فرآیند بازبینی همگان و پذیرش صادقانه و صریح سنجش نقاط قوت و ضعف سازمانی مسئول

1. Lamicq, H., & Jensen, H. T.  
2. Western Association of Schools and Colleges Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities (WASC-ACSCU)

3. Everest College  
4. Commission on International Trans-regional Accreditation

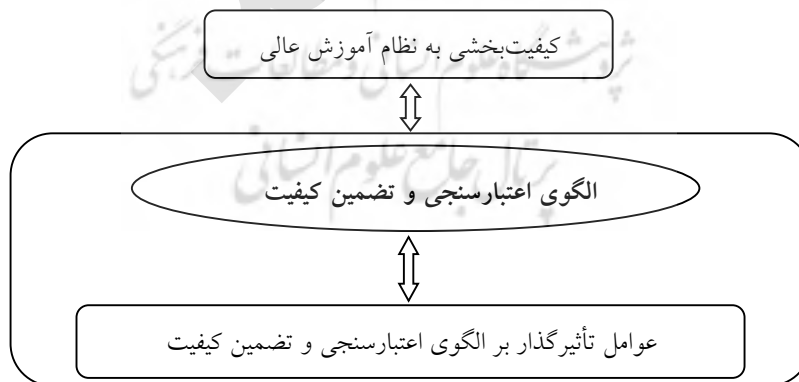
هستند. در نتیجه، معرفی سازمانی قابل قبول و ارزیابی همگنان لازمی دست‌یابی و نگهداشت اعتبارسنجی است. تنها از این راه است که می‌توان از روایی (اعتبار) و خاصیت حیاتی فرایند اعتبارسنجی اطمینان یافت» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها - کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۰۸).

با توجه به مطالب بالا، کشور ما نیاز مبرمی به استقرار نظام اعتبارسنجی در آموزش عالی دارد. در عین حال، ربط وثیقی بین نظام اعتبارسنجی در مناطق و کشورهای مختلف جهان با فرهنگ و زمینه‌های آن‌ها وجود دارد و به‌رغم برخی مشابهت‌ها و عناصر مشترک در مقیاس بین‌المللی، فرهنگ و زمینه‌های ایرانی، خصوصیت منحصربه‌فرد خود را دارد و ساختار مطلوب نظام ارزیابی اعتبارسنجی آموزش عالی در آن ضمن تبعیت از معیارهای مشترک بین‌المللی و تراز جهانی باید ویژگی‌های منحصربه‌فرد خود را نیز دارا باشد (فراستخواه، ۱۳۸۹). بنابراین، تعلیم و تربیت و نظام دانشگاهی که مهم‌ترین رسالت نظام اسلامی است هم در بعد نظری باید به ارائه الگوها و مدل‌های فکری اقدام کند و هم قواعد عملی را برای نائل شدن به اهداف مورد نظر طراحی کند (ملکی، ۱۳۸۹). چراکه، چه گنجینه‌هایی در گذشته حکمت و عرفان مشرق زمین به‌ویژه ایران عزیز نهفته است، که دانشگاه‌های ما در عمل با آن‌ها بیگانه‌اند (یمنی، ۱۳۸۷).

بر این اساس، لازم است الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت با توجه به ویژگی‌ها و شرایط خاص محیط و جو آموزشی موجود، ویژگی‌های دانشجویان، شرایط و نیازمندی‌های جامعه پیرامون، دانش تخصصی روز و دیدگاه خبرگان آموزش عالی طراحی شود. با عنایت به نقش اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در توسعه‌ی کیفی دانشگاه‌ها، در این شرایط ضروری است با ره‌یافتی نوین و با نگرشی واقع‌بینانه‌تر و عمیق درباره‌ی پیچیدگی دانشگاه‌ها، به‌عنوان یک سازمان، الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی متناسب با مختصات زمینه‌ای کشور طراحی شود. ویژگی نوآورانه پژوهش حاضر این است که از روش‌های مصاحبه‌ی اکتشافی نیمه‌ساختمند با خبرگان علمی، بررسی اسناد و مدارک، بررسی چارچوب‌های نظری، بررسی تجارب ملی و بین‌المللی، بررسی رساله‌های پژوهشی، متون علمی، سایت‌های اعتبارسنجی کشورهای پیشرو برای طراحی الگوی اعتبارسنجی استفاده شده است. هدف کلی پژوهش، «طراحی

الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت برای نظام آموزش عالی کشور» است. اهداف خاص تر این تحقیق را می‌توان به شرح زیر مقوله‌بندی کرد.

- احصاء و تدوین عوامل تشکیل‌دهنده الگوی اعتبارسنجی نظام آموزشی عالی ایران؛
  - ارائه یک الگوی زمینه‌ای شامل سه بعد شرایط، تعامل و پیامد بر اساس نظریه زمینه‌ای.
- به‌منظور تحقق اهداف فوق، با به‌کارگیری رویکرد آمیک یا جهت‌گیری از درون، به واکاوی درک و تفهم کنشگران اجتماع علمی از الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی کشور پرداخته شد. بر همین اساس، در پژوهش حاضر با توجه به ماهیت روش‌شناسی کیفی، به‌جای ارائه فرضیه، سؤال‌هایی مطرح شد. چراکه از نظر تجربه‌گرایی، بررسی سؤال پژوهش بسی مهم‌تر از روش مورداستفاده‌ی پژوهشگر یا جهان‌بینی تشکیل‌دهنده‌ی زیربنای روش است (اقتباس از تشکری و تدلی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸). بر همین اساس در پژوهش حاضر هدف پاسخ‌گویی به سؤال‌های زیر بود:
- عوامل تشکیل‌دهنده الگوی بومی اعتبارسنجی نظام آموزشی عالی ایران چیست؟
  - الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت متناسب با مختصات بافتی نظام آموزش عالی ایران چیست؟
- در ساختار مقاله، عوامل اثرگذار بر الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت ارائه شدند تا با شناسایی این عوامل، مسئولان و خبرگان دانشگاهی بتوانند با برنامه‌ریزی صحیح و عملیاتی، الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت متناسب با نظام آموزش عالی کشور را به‌منظور کیفیت بخشیدن به نظام آموزش عالی به‌کارگیرند. با توجه به مبانی نظری و پیشینه مطرح شده، الگوی مفهومی پژوهش به‌صورت شکل ۱ است.



شکل ۱. الگوی مفهومی پژوهش

## روش

در این پژوهش، رویکرد کیفی از طریق نظریه‌ی زمینه‌ای دنبال شده است. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل گروه‌های خبرگان علمی به شرح ذیل بوده است. صاحب‌نظران برجسته حوزه‌ی آموزش عالی کشور، اعضای هیأت علمی مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، اعضای هیأت علمی و کارشناسان مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش و آموزش و اعضای هیأت علمی سازمان سنجش و آموزش کشور در سال ۱۳۹۵.

در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده است، بر این اساس، در پژوهش حاضر، با افراد مطلع یا دروازه‌بان (نقل از محمدپور، ۱۳۹۰) که در زمینه موضوع موردبررسی و مطالعه، دارای اطلاعات مناسب و نسبتاً کافی بودند، تماس برقرار شد. «در طول تحقیق و برحسب محتویات مصاحبه‌های اکتشافی، مراجعه به اطلاع‌رسانان دیگری نیز به روش گلوله برفی ضرورت پیدا کرد» (اقتباس از فراستخواه، ۱۳۸۹). هومن (۱۳۹۴)، حجم نمونه را در نمونه‌گیری هدفمند برای گروه‌های همگن و متجانس ۶ تا ۸ نفر پیشنهاد می‌کند. از این رو، در این پژوهش ۳۶ نفر از صاحب‌نظران آموزش عالی جهت انجام مصاحبه‌های اکتشافی نیمه‌ساختمند به صورت نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. انجام مصاحبه‌ها تا زمان اشباع نظری<sup>۱</sup> ادامه یافت. به این ترتیب، انجام مصاحبه‌ها تا زمان «شباهت داشتن پاسخ‌ها به یکدیگر و تکراری شدن آن‌ها» ادامه یافت (اقتباس از محمدپور و رضایی، ۱۳۸۷). سپس، با داده‌های حاصل از مشاهده، یادداشت‌برداری، اسناد و مدارک، بررسی متون علمی، چارچوب‌های نظری، کتب، مجلات، رساله‌های پژوهشی، تجارب ملی و بین‌المللی ترکیب شد. «از این روش پژوهش، همان‌طور که مبدعانش مانند گلیر<sup>۲</sup> (۱۹۷۸)، اشتراوس و کوربین<sup>۳</sup> (۱۹۹۸) تأکید کرده‌اند، در زمینه‌هایی بهره‌گیری می‌شود که پژوهش اندکی صورت پذیرفته و نظریه‌ی چارچوب‌داری در دست نیست» (فراستخواه، ۱۳۸۹). همانند گردآوری داده‌ها، برای تحلیل داده‌های کیفی نیز از روش نظریه زمینه‌ای استفاده شد. تحلیل داده‌های نظریه‌ی زمینه‌ای از طریق روش تحلیل مقایسه‌ای ثابت داده‌ها<sup>۴</sup> صورت گرفته است. «این روش، به تحلیل تطبیقی بخش‌های

1. theoretical saturation  
2. Glaser, B.

3. Strauss, A., & Corbin, J.  
4. Constant Comparative Data Analysis

متفاوت داده‌ها بر حسب شباهت‌ها و تفاوت‌ها اطلاق می‌شود» (محمدپور، ۱۳۹۲). در ابتدا، با دقت کامل به کدگذاری باز اقدام شد. در مرحله‌ی کدگذاری اولیه، مفاهیم اولیه‌ی برگرفته از داده‌ها، حاصل آمد. در کدگذاری ثانویه یا متمرکز، مفاهیم مشترک در یک مقوله قرار داده شد. بعد از پایان یافتن کدگذاری باز، در مرحله‌ی کدگذاری محوری، به کمک روش مقایسه‌ی ثابت به مقایسه‌ی مقوله‌های به‌دست‌آمده، پرداخته و ابعاد آن‌ها تشخیص داده شد. سپس، از طریق نوشتن خط داستان به بیان ارتباط معنایی و منطقی بین مقوله‌ها پرداخته شد. در مرحله‌ی کدگذاری انتخابی، مقوله‌ی مرکزی تعیین شد. در پایان، در قالب ابعاد شرایطی/زمینه‌ای، فرایندی/تعاملی و پیامدی به ارائه‌ی الگوی پارادایمی زمینه‌ای پرداخته شد.

#### یافته‌ها

در مرحله‌ی اول کدگذاری باز، ۲۰۲۷ مفهوم به دست آمد. در مرحله‌ی دوم کدگذاری باز، داده‌ها، در قالب ۱۲۶۲ مفهوم و ۱۵۷ مقوله‌ی عمده طبقه‌بندی شدند. در مرحله کدگذاری محوری، ۲۵ مقوله نظری تعیین شدند. در مرحله کدگذاری محوری، مقولات نظری احصاء شده به شرح جدول ۱، به‌عنوان خانواده فرایندها، که دارای مراحل، گام‌ها و توالی‌های مرتبط با یکدیگر هستند، در نظر گرفته شد:

جدول ۱. مقوله‌های نظری و عمده الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران

ردیف	مقوله‌ی نظری	مقوله‌های عمده
۱	پذیرفته‌شدگان	گروه تحصیلی پذیرفته‌شدگان، مقطع تحصیلی پذیرفته‌شدگان، جنسیت پذیرفته‌شدگان، رتبه‌ی پذیرفته‌شدگان، سهمیه ورودی پذیرفته‌شدگان، موفقیت پذیرفته‌شدگان، صلاحیت پذیرفته‌شدگان و استانداردهای ورودی دانشجو
۲	دانشجویان	رضایت دانشجویان، پیشرفت تحصیلی دانشجویان، موفقیت دانشجویان، تعاملات دانشجویان، توزیع و ترکیب دانشجویان، نرخ ماندگاری در دانشگاه، افت تحصیلی دانشجویان، اشتغال دانشجویان، مطالعه‌ی دانشجویان، فعالیت‌های علمی - پژوهشی دانشجویان، انگیزش دانشجویان و پذیرش دانشجویان
۳	هیأت علمی	توزیع و ترکیب اعضای هیأت علمی، کیفیت اعضای هیأت علمی، فعالیت پژوهشی اعضای هیأت علمی، فعالیت‌های آموزشی اعضای هیأت علمی، تعاملات اعضای هیأت علمی، فعالیت‌های برون دانشگاهی، رضایت اعضای هیأت علمی، مشارکت اعضای هیأت علمی و مدیریت کلاس



ردیف	مقوله‌ی نظری	مقوله‌های عمده
۴	رئیس دانشگاه	رضایت از رئیس دانشگاه، ویژگی‌های فردی، تعاملات و ارتباطات، عملکرد و مشارکت‌جویی
۵	اهداف و رسالت‌ها	اهداف و رسالت‌های آموزشی، اهداف و رسالت‌های پژوهشی، اهداف و رسالت‌های عرضه‌ی خدمات تخصصی، تدوین اهداف و رسالت، تناسب با اهداف و تحقق اهداف و رسالت‌ها
۶	ساختار سازمانی	قوانین و مقررات، مدیریت سیستم اطلاعاتی، سیستم نظارت و ارزیابی، مدیریت و برنامه‌ریزی استراتژیک، نظام پیشنهادها، تعاملات دانشگاه، تشکیلات سازمانی، فرهنگ سازمانی، بازمهندسی فرایندها و توسعه دانشگاه
۷	سیمای دانشگاه	فضای آموزشی، فضای فیزیکی، نمادهای دانشگاه، فضای مذهبی، فضای زیست-محیطی، فضای فرهنگی، مدیریت فضاها، دانشگاهی و منابع کالبدی
۸	بودجه	مدیریت مالی، امکانات مالی، پیش‌بینی وضعیت مالی، ترکیب و توزیع سرمایه، حقوق و مزایا، هزینه‌های جاری، هزینه‌های امور رفاهی، جذب اعتبارات، اعتبارات پژوهشی، اعتبارات آموزشی، اعتبارات دانشجویی، اعتبارات فرهنگی، هزینه‌کرد اعتبارات و اسناد مالی
۹	منابع یادگیری	کتابخانه و سیستم اطلاعات دانش، کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌ها و منابع آموزشی و پژوهشی
۱۰	فن‌آوری	نگرش به فناوری اطلاعات، مهارت استفاده از فناوری اطلاعات، دانش استفاده از فن‌آوری اطلاعات، کاربرد فن‌آوری اطلاعات و استفاده از فن‌آوری اطلاعات
۱۱	فرایند یاددهی-یادگیری	روش‌ها و الگوهای تدریس، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، استفاده از تکنولوژی آموزشی در تدریس، ارائه‌ی بازخورد به دانشجویان و توسعه دانش و مهارت دانشجویان
۱۲	خدمات عمومی	خدمات رفاهی، خدمات سلامت و خدمات پشتیبانی
۱۳	مدیریت منابع انسانی	توزیع و ترکیب کارکنان، تشویقات و تنبیهات، جذب و به‌کارگیری، توسعه‌ی حرفه‌ای، سنجش بهره‌وری، رضایت و نگهداشت سرمایه انسانی
۱۴	مدیریت دانش	اکتساب دانش، سازمان‌دهی دانش، به‌کارگیری دانش و به اشتراک گذاشتن دانش
۱۵	شهروندی سازمانی	اطلاع‌رسانی، شفافیت، آزادی علمی، استقلال دانشگاه، پاسخ‌گویی، ارج‌گذاری، ترویج ارزش‌ها، سلامت اداری و مدیریت استعداد
۱۶	اعتبارسنجی و تضمین کیفیت	سطح‌گفتمان، سطح تعاملات و ارتباطات، سطح عملکرد، سطح فرهنگ و سطح اصلاحات ساختاری
۱۷	فرهنگ-اجتماع	فعالیت‌های فوق‌برنامه، اردوهای دانشجویی، تولیدات و نشریات فرهنگی، تشکل‌های دانشجویی، برنامه‌های فرهنگی-اجتماعی، معرفی الگوهای شاخص، ترویج فرهنگ مطالعه و توسعه‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی
۱۸	فرهنگ-دین	توسعه و تقویت فعالیت‌های فرهنگی-مذهبی و ارتقا و گسترش آموزش‌های فرهنگی-مذهبی

ردیف	مقوله‌ی نظری	مقوله‌های عمده
۱۹	فرهنگ-هنر	حمایت از برنامه‌های فرهنگی و هنری و توسعه و گسترش فعالیت‌های فرهنگی و هنری
۲۰	فرهنگ-ورزش	توسعه‌ی فرهنگی-ورزشی و امکانات فرهنگی-ورزشی
۲۱	آموزش	مقاطع و رشته‌های تحصیلی، دوره‌های آموزشی، آموزش عمومی و فرادانشگاهی، برنامه‌های درسی، عملکرد آموزشی و خدمات آموزشی
۲۲	پژوهش	امکانات پژوهشی، فعالیت پژوهشی، برنامه‌های پژوهشی، رساله‌های دانشجویی، همایش‌های علمی و قراردادهای پژوهشی
۲۳	اقتصاد دانش‌بنیان	کارآفرینی، تعامل با جامعه و تجاری‌سازی پژوهش
۲۴	بین‌المللی شدن	آموزش مجازی و از راه دور، فرصت مطالعاتی، ارتباطات علمی بین‌المللی، اعطای بورس‌های تحصیلی و ارتباطات فرادانشگاهی
۲۵	دانش‌آموختگان	ارتباط با دانش‌آموختگان، مشارکت‌جویی از دانش‌آموختگان، اشتغال دانش‌آموختگان، فعالیت‌های علمی-پژوهشی دانش‌آموختگان، ادامه تحصیل دانش‌آموختگان، دانش و مهارت دانش‌آموختگان، نگرش دانش‌آموختگان، رضایت دانش‌آموختگان، رضایت کارفرمایان از دانش‌آموختگان و توزیع و ترکیب دانش‌آموختگان

پس از آنکه در قالب کدگذاری نظری، ارتباط هر یک از ۲۵ مقوله نظری با یکدیگر و به صورت یک کلیت واحد مشخص شد، نوبت به کدگذاری انتخابی رسید. قبل از کدگذاری به تلخیص اقدامات صورت گرفته تا این مرحله، یعنی، خلاصه‌سازی اطلاعات مربوط به مفاهیم، مقوله‌های عمده و مقوله‌های نظری استخراج شده پرداخته شد. به همین منظور، در شکل ۲، جریان تقلیل داده‌ها و انتقال از اطلاعات به نظریه در سه مرحله کدگذاری ارائه شده است. در شکل مزبور، تعداد مفاهیم و مقوله‌های عمده به تفکیک هر مقوله نظری ارائه شده است. از این رو، در این بخش از پژوهش، یعنی، کدگذاری انتخابی، ارائه‌ی یک الگوی تلفیقی، همگرا و برخوردار از سطح انتزاعی بالا مورد نظر است. به همین منظور، دوباره ۲۵ مقوله‌ی نظری به سطح انتزاعی بالاتر ارتقاء داده شد. به دیگر سخن، با توجه به اینکه ۲۵ مقوله‌ی مزبور با یکدیگر تشابهات مفهومی و معنایی دارند، لازم است آن‌ها در قالب چند مقوله‌ی کلی‌تر، تحلیلی‌تر و قدرت انتزاعی‌تر بازسازی شوند. تنها با انجام این کار است که مقدمات طراحی یک الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت فراهم می‌شود. در این راستا، ابعاد مختلف اعتبارسنجی و تضمین کیفیت بر اساس مقوله‌های عمده و مقوله‌های نظری، بار دیگر از نو ترکیب شدند. برای رسیدن

به مقصود خود، تمام نگاه به هدف اصلی پژوهش، یعنی، طراحی الگوی اعتبارسنجی بوده است. همچنان که در شکل ۲ مشخص است، تمام مقوله‌های عمده و مقوله‌های نظری برحسب ویژگی‌های شرایطی، تعاملی/فرایندی و پیامدی طبقه‌بندی شده است. از آنجاکه مقوله‌های مزبور فراوان، مشابه و متداخل هستند، لازم است، بار دیگر دست به کدگذاری محوری زده و انتزاعی‌ترین مقوله انتخاب شود؛ یعنی، مقوله‌ای برگزیده شود که از تمامی ۲۵ مقوله، انتزاعی‌تر باشد. این مقوله که مقوله‌ی مرکزی نام دارد، از انتزاعی‌ترین سطح مفهومی برخوردار بوده و می‌تواند کلیه‌ی مقوله‌های مندرج در جدول را در بر گرفته و داری خاصیت تحلیلی نیز باشد. در واقع، مقوله‌ی مرکزی، قلب الگوی پارادایمی است که الگوی نهایی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت حول آن طراحی می‌شود. در همین راستا، برای تعیین مقوله‌ی مرکزی به یافته‌های پژوهش برگشته و به دنبال یافتن مضمون یا تم اصلی پژوهش، که در دل داده‌ها مکنون است، به بررسی مجدد و کنکاش در داده‌ها و یافته‌های کیفی پرداخته شد. نظام آموزش عالی ایران، اهداف، مقاصد، رسالت‌ها و نیز ویژگی‌های خاص خود را دارد. به تبع آن دانشگاه‌های کشور ما نیز دارای امکانات و ظرفیت‌ها و چالش‌های خاص خود هستند. برای شناخت وضعیت دانشگاه در ایران، باید اکوسیستم دانشگاه و فضای حاکم بر آن را به درستی شناخت.

مرحله اول کدگذاری باز: ۲۰۲۷ گزاره مفهومی اولیه

مرحله کدگذاری محوری: ۲۵ مقوله نظری

الف) پذیرفته شدگان (۸ مقوله عمده و ۱۱ مفهوم)، دانشجویان (۱۲ مقوله عمده و ۶۹ مفهوم)، اعضای هیأت علمی (۹ مقوله عمده و ۱۲۲ مفهوم) و رئیس دانشگاه (۵ مقوله عمده و ۴۲ مفهوم)

ب) بودجه (۶ مقوله عمده و ۳۵ مفهوم)، منابع یادگیری (۳ مقوله عمده و ۹۴ مفهوم)، فناوری (۵ مقوله عمده و ۴۰ مفهوم) و فرایند یاددهی-یادگیری (۵ مقوله عمده و ۳۸ مفهوم)

ج) اهداف و رسالت‌ها (۶ مقوله عمده و ۳۵ مفهوم)، ساختار سازمانی (۱۰ مقوله عمده و ۱۰۷ مفهوم) و سیمای دانشگاه (۸ مقوله عمده و ۶۷ مفهوم)

د) اعتبارسنجی و تضمین کیفیت: (۵ مقوله عمده و ۶۲ مفهوم)

ه) خدمات عمومی (۳ مقوله عمده و ۵۵ مفهوم)، مدیریت منابع انسانی (۷ مقوله عمده و ۴۸ مفهوم)، مدیریت دانش (۴ مقوله عمده و ۱۳ مفهوم)، شهروندی سازمانی (۹ مقوله عمده و ۵۸ مفهوم)، فرهنگ-اجتماع (۸ مقوله عمده و ۳۴ مفهوم)، فرهنگ-دین (۲ مقوله عمده و ۱۰ مفهوم)، فرهنگ-هنر (۲ مقوله عمده و ۸ مفهوم) و فرهنگ-ورزش (۲ مقوله عمده و ۸ مفهوم)

و) آموزش (۶ مقوله عمده و ۷۷ مفهوم)، پژوهش (۶ مقوله عمده و ۵۴ مفهوم)، اقتصاد دانش بنیان (۳ مقوله عمده و ۴۴ مفهوم)، بین المللی شدن (۵ مقوله عمده و ۴۱ مفهوم) و دانش آموختگان (۱۰ مقوله عمده و ۵۵ مفهوم)

مرحله کدگذاری انتخابی: ابعاد ۶ گانه الگو

شرایط علی (۳۴ مقوله عمده و ۲۴۴ مفهوم)، شرایط مداخله‌گر (۱۹ مقوله عمده و ۲۰۷ مفهوم)، شرایط زمینه‌ای (۲۴ مقوله عمده و ۲۰۹ مفهوم)، پدیده (۵ مقوله عمده و ۶۲ مفهوم)، تعاملات/فرایندها (۳۷ مقوله عمده و ۲۳۴ مفهوم) و پیامدها (۳۰ مقوله عمده و ۲۷۱ مفهوم)

شکل ۲. جریان تقلیل داده‌ها و انتقال از اطلاعات به نظریه در سه مرحله کدگذاری

در نظام آموزش عالی ایران، هنوز تعارض مناقشه‌آمیز بین سنت و مدرنیته حاکم است. دیدگاه سنتی، نگاه از بالا به پائین به تمامی امورات دانشگاهی دارد. رویکرد مدرنیته، مروج اندیشه از پائین به بالا است. طبیعی است که مسئله کیفیت نیز از امر مزبور مستثنا نباشد. چنین به نظر می‌رسد، چالش‌های موجود کیفیت دانشگاهی در ایران ناشی از چالش‌گفتمان باشد، و نه چالش شکلی و ماهوی؛ و حتی معرفت‌شناختی. با توجه به مقوله‌های نظری، که در شکل ۲ آمده است، می‌توان مقوله‌ی گفتمان کیفیت، بیم و امید، را به‌عنوان

مقوله‌ی مرکزی انتخاب کرد. این مقوله، به‌اندازه کافی انتزاعی است و توان دربرگیری سایر مقوله‌ها را دارد. از طرف دیگر، از نظر مفهومی، مناسبت تام با یافته‌های کیفی دارد. بر همین اساس، گفتمان کیفیت، بیم و امید، مقوله‌ی مرکزی است که برحسب ویژگی-هایش بسط داده، سپس، مقولات دیگر طبق الگو با این مقوله مرتبط شده‌اند.

منظور از گفتمان، نوع نگاه، طرز سخن گفتن و اندیشه‌ورزی در فضای دانشگاه است. بدین نحو، گفتمان کیفیت در دانشگاه است که تعیین می‌کند، کیفیت دانشگاه چه نامیده شده و چگونه تعریف شود، به چه جنبه‌های کیفیت توجه شود و چه ابعاد آن نادیده انگاشته شود. بر این اساس، می‌توان قاطعانه گفت، گفتمان کیفیت، معرف و نماینده‌ی هویت دانشگاه است، چراکه در سایه‌ی گفتمان کیفیت است که دست به کنش و واکنش‌های آموزشی، پژوهشی و ... زده می‌شود. شاید، بتوان در یک چشم‌انداز کلی، بینش دوگانه و تقابلی‌گرایانه‌ای از گفتمان کیفیت به نام‌های گفتمان کیفیت نظارتی و گفتمان کیفیت مشارکتی را در دانشگاه‌های کشور گونه‌شناسی و طبقه‌بندی کرد.

گفتمان کیفیت نظارتی، نگاه ابزاری به کیفیت دانشگاه دارد. این گفتمان دانشگاه را به‌مثابه‌ی ماشینی می‌داند که سوخت کیفیت باید از دنیای بیرون بر آن تزریق شود و دانشگاه با تکیه بر منافع و منابع سرشار اقتصاد نفتی به تولید محصولات معرفتی خود همت گمارد. در حقیقت، دانشگاه در حالت انفعال کامل و بی‌توجه ماندن به تحولات جامعه و نادیده گرفتن استلزامات و اقتضائات درون و بیرون دانشگاه، به‌عنوان تافته‌ای جدا بافته و عنصری واحد و مجزا، مصرف‌کننده‌ی صرف برنامه‌ریزی‌ها و سیاست-گذاری‌های مردمان انگشت‌شمار غیر اجتماع علمی در زمینه‌ی کیفیت باشد. چنین گفتمانی، در بدترین حالت نگاه بی‌تفاوتی و در خوش‌بینانه‌ترین حالت، نگاه رفع تکلیف و پرکردن چند کاربرد و ارائه گزارش‌های ساختگی را در بین دانشگاهیان برمی‌انگیزد. خبرگان آموزش عالی نسبت به این نوع گفتمان و دفرمه شدن، کژ کارکردی، بد کارکردی و تعبیر غلط از کیفیت، بیم دارند. خوشبختانه، در بستر تحولات مفهومی و ظرفیت‌های معرفتی جامعه‌ی دانشگاهی ایران، گفتمان رقیب، به نام گفتمان کیفیت مشارکتی از دل اقتضائات دنیای متحول، متغیر و پویای اکوسیستم دانشگاهی سر برآورده است. زبان این گفتمان پیوند خوردن گروه‌های مختلف مردم اجتماع علمی و ارائه تعریف جدید از منطق عمل و زندگی دانشگاهی، به‌صورت رسالتی مبتنی بر معرفت و سازوکارهای آن؛ و تولید

دانش در سایه تفکر انتقادی است. در این گفتمان، دانشگاه به منزله‌ی نهادی تلقی می‌شود که در آن دیگر گروه خاص تصمیم نمی‌گیرند، بلکه همه مردمان دانشگاهی و اجتماع علمی مشارکت دارند؛ یعنی، دانشگاه محلی است برای مشارکت عاملان دانشگاهی برای توسعه کیفی. به‌زعم این گفتمان، چالش کیفیت در نظام آموزش عالی هنوز به سرانجام نیامده و نیازمند بازتعریف ساختارهای قدیمی است. از این‌رو، توسعه‌ی کیفیت مستلزم فرهنگ‌سازی کیفیت و هزینه‌های ارزشی است.

### بحث و نتیجه‌گیری

هرچند، کیفیت هنوز نتوانسته در جدال گفتمانی، گوی سبقت را از رقیب برده و حالت درون‌زاد خود را پیدا کند. ولی در سنت جامعه دانشگاهی کشورمان، از حرمت بسیار والایی برخوردار است، بر این پایه، مردمان دانشگاهی، چنین تنازع گفتمانی را ارج می‌نهند و آن را دوره گذار کیفیت دانشگاه می‌دانند. این دوره گذار کیفیت دانشگاهی، نقطه عطفی در تاریخ تحولات دانشگاهی است. اکنون خرد جمعی و ذهنیت ذی‌نفعان آموزش عالی مطالبه‌گر کیفیت است، و خواهان پاسخگو بودن دانشگاه در قبال ایفای نقش‌هایی چون نوسازی، تحول‌آفرینی، بارآوری و محرک بودن است. این دوره، نویدبخش چرخش فرهنگ کیفیت، و به‌تبع آن پایان یافتن دوره بحران کیفیت و نزدیک شدن به لحظه حساس تاریخی برای حل مناقشه پارادایمی به نفع گفتمان کیفیت مشارکتی است. در این پژوهش خبرگان آموزش عالی، با درک و تفسیر خود، کیفیت را دارای دو بعد بیم و امید می‌دانند. آن‌ها کیفیت را تفسیر و ارزیابی کرده، و درک خاصی از آن دارند. آن‌ها می‌دانند هر یک از دو بعد فوق، چه مشخصه‌ها و پیامدهایی دارد. این همان، تفسیری است که تفسیر‌گرایی اجتماعی بر آن تأکید دارد. در شکل ۳، سعی شده است در قالب یک الگوی منطقی و با تکیه بر درک و تفسیر خبرگان آموزش عالی، شرایط، زمینه‌ها و عوامل مداخله‌گر در پدیده اعتبارسنجی و تضمین کیفیت کشور مشخص شود؛ یعنی، به این امر توجه شده است، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت از چه عواملی متأثر است؟ در کنار آن، با چه عواملی تعامل دارد؟ و پیامدهای این تعامل چیست؟

الگوی نهایی زمینه‌ای، بیانگر این حقیقت است که اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران، مفهومی پیچیده و چندبعدی است که تحت تأثیر یک سری شرایط

است. این شرایط در سه دسته طبقه‌بندی شده‌اند که عبارت‌اند از: شرایط علی، شرایط مداخله‌گر و شرایط زمینه‌ای. در این پژوهش، شرایط علی عبارت‌اند از: پذیرفته‌شدگان، دانشجویان، اعضای هیأت علمی و رئیس دانشگاه. این عوامل، رویدادهای هستند که منجر به توسعه‌ی پدیده اعتبارسنجی و تضمین کیفیت می‌شوند. شرایط مداخله‌گر نیز شامل بودجه، منابع یادگیری، فن‌آوری و فرایند یاددهی-یادگیری است. عوامل مزبور، به‌منزله‌ی راهبردهای عمل/تعامل هستند که با پدیده اعتبارسنجی و تضمین کیفیت ارتباط دارند و می‌توانند آن را تسهیل کنند. علاوه بر این، اهداف و رسالت‌ها، ساختار سازمانی و سیمای دانشگاه در شرایط زمینه‌ای طبقه‌بندی می‌شوند. این عوامل، میدان رویدادهای مربوط به اعتبارسنجی و تضمین کیفیت را تشکیل داده و مجموعه شرایط خاصی را به وجود می‌آورد که در بطن آن راهبردهای کنش/واکنش اعتبارسنجی و تضمین کیفیت انجام می‌شود. شرایط مزبور، در امتداد با یکدیگر و به‌صورت یک کلیت واحد روی پدیده اعتبارسنجی و تضمین کیفیت تأثیر می‌گذارند. کارکرد درست پدیده اعتبارسنجی و تضمین کیفیت مستلزم تعاملات و اتخاذ استراتژی‌های خاص با عوامل خدمات عمومی، مدیریت منابع انسانی، مدیریت دانش، شهروندی سازمانی، عامل فرهنگی-اجتماعی، عامل فرهنگی-دینی، عامل فرهنگی-هنری و عامل فرهنگی-ورزشی است. در سایه‌ی این تعاملات/فرایندها، پیامدها و نتایجی برای نظام آموزش عالی ایران حاصل می‌شود. این پیامدها را می‌توان در چند مقوله طبقه‌بندی کرد. این مقوله‌ها عبارت‌اند از: آموزش، پژوهش، اقتصاد دانش‌بنیان، بین‌المللی شدن و دانش‌آموختگان. همچنین، می‌توان پیامدهای ضمنی دیگری نظیر رسانه‌ای شدن، دموکراتیک شدن، عامه‌پسند شدن، الکترونیکی و مجازی شدن، گسترش فن‌آوری‌های نوین ارتباطی مانند اینترنت و ماهواره، توده‌گیر شدن دانشگاه یا ورود انبوه دانشجویان از تمام گروه‌های اجتماعی، فرهنگی و قومی به دانشگاه، تحول در کارکردهای گوناگون دانشگاه در جهان، گسترش پیوند دانشگاه با جامعه و مردم، تحول در شیوه‌های تولید علم و... برشمرد. این الگوی طراحی شده، مفهومی پیچیده و چندبعدی است. این الگو در صورتی کارکرد مثبت خواهد داشت و منشأ اثرات و تحولات ارزش‌آفرین کیفیت خواهد شد، که بسان یک کلیت واحد به تمامی ابعاد آن به طور یکسان توجه شود. در این صورت، می‌توان به چشم‌انداز کیفیت دانشگاهی امید بست. در نقطه مقابل، نگاه جزیره‌ای، جزئی و بخشی‌نگری و ساده‌انگاری،

و برجسته ساختن برخی ابعاد و نادیده انگاشتن دیگر ابعاد، باعث نگرانی و احساس بیم نسبت به آینده کیفیت دانشگاهی خواهد شد.

همان‌گونه که کرسول<sup>۱</sup> (۲۰۰۳)، بیان داشته است، تمام راهبردهای پژوهشی دارای محدودیت هستند. بدیهی است که، پژوهش حاضر نیز از این امر مستثنا نباشد. علی‌الخصوص، محدودیت‌ها آن عواملی را شامل می‌شوند که خارج از کنترل پژوهشگر هستند. در این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها محدودیت‌هایی وجود داشته است که احتمالاً بر نتایج پژوهش تأثیر گذاشته باشد و یا اینکه در تعمیم نتایج آن دخالت دارند. از جمله محدودیت‌های این تحقیق عبارت بودند از: مشکلات مربوط به منطق پژوهش کیفی، گستردگی آموزش عالی ایران، پرهزینه بودن پژوهش، کمبود مطالعات انجام شده و عدم همکاری خبرگان آموزش عالی به علت مشغله‌های کاری و آموزشی.



شکل ۳. الگوی پارادایمی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران به‌مثابه گفتمان

کیفیت، بیم‌ها و امیدها



## منابع

- آدلمن، سی. (۱۳۷۴). اعتباردهی در آموزش عالی. ترجمه‌ی نادر قلی قورچیان. فصل‌نامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۳ (۹)، ۱۵۹-۱۷۴.
- شفیع‌زاده، ح. (۱۳۹۱). مقایسه‌ی تضمین کیفیت از طریق تجهیز امکانات آموزشی در مؤسسات آموزش عالی، پیام نور و آزاد اسلامی. فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، ۳ (۱)، ۹-۹۷.
- عباسی، م؛ و شیره‌پزآرانی، ع. (۱۳۹۰). سیاست‌گذاری کیفیت آموزش عالی: چالش‌ها و چشم‌اندازها. تهران، دانشگاه تهران-پردیس دانشکده‌های فنی، پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی.
- فراستخواه، م. (۱۳۸۹). دانشگاه و آموزش عالی. تهران: نی.
- فراستخواه، م. (۱۳۹۶). دانشگاه ایرانی و مسئله کیفیت. تهران: تهران: آگاه.
- قورچیان، ن؛ و خورشیدی، ع. (۱۳۷۹). شاخص‌های عملکردی در ارتقای کیفی مدیریت نظام آموزش عالی. تهران: انتشارات فراشناختی اندیشه.
- کافمن، ر. و هرمن، ج. ج. (۱۳۹۶). برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی: بازاندیشی، بازسازی ساختارها، بازآفرینی. ترجمه‌ی فریده مشایخ و عباس بازرگان هرندی. تهران: انتشارات مدرسه.
- محمدپور، ا. (۱۳۹۰). فرا روش. تهران: جامعه‌شناسان.
- محمدپور، ا. (۱۳۹۲). روش تحقیق کیفی، ضد روش. تهران: جامعه‌شناسان.
- محمدپور، ا؛ و رضایی، م. (۱۳۸۷). درک معنایی پیامدهای ورود نوسازی به منطقه‌ی اورامان کردستان ایران به شیوه‌ی پژوهش زمینه‌ای. مجله جامعه‌شناسی ایران، ۹ (۱ و ۲)، ۳-۳۳.
- ملکی، ح. (۱۳۸۹). تعلیم و تربیت اسلامی، رویکرد کلان‌نگر. تهران: عابد.
- مورن، ا؛ و همکاران. (۱۳۸۷). اندیشه‌ی پیچیده و روش یادگیری در عصر سیاره‌ای. ترجمه‌ی محمد یمنی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- هومن، ح. (۱۳۹۴). راهنمای عملی پژوهش کیفی. تهران: سمت.
- یمنی دوزی سرخابی، م. (۱۳۹۴). برنامه‌ریزی توسعه‌ی دانشگاهی: نظریه‌ها و تجربه‌ها. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

- Bradley, R. B. (2006). *Analyzing service quality: The case of post-graduate Chinese students*. Available from: URL: [http://www.leeds.ac.uk/researchProgs/fileadmin/user\\_upload/documents](http://www.leeds.ac.uk/researchProgs/fileadmin/user_upload/documents)
- Cheng, Y, C. (2003). Quality assurance in education: internal interface, and future. *Quality Assurance in Education*, 11 (4), 202-213.
- Commission on International Trans-regional Accreditation. (2018). *Benefits of accreditation*. Retrieved February 3, 2018, from [http://www.citaschools.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=14&Itemid=57](http://www.citaschools.org/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=57)
- Council for Higher Education Accreditation. (2018). *Information About Accreditation*. Retrieved February 1, 2018, from [http://www.chea.org/public\\_info/index.asp](http://www.chea.org/public_info/index.asp)
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eaton, J. S. (2008). *Accreditation and recognition in the United States*. Speech presented at Annual Meeting of the Council for Higher Education Accreditation, Washington, D. C.
- Everest College. (2018). *How our accreditation benefits you*. Retrieved February 3, 2018, from <http://www.everestonline.edu/accreditation>
- Lamicq, H., & Jensen, H. T (2001). *Toward Accreditation schemes for Higher Education in Europe*. Final Project Report. Retrieved February 28, 2018, from [http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/Towards\\_Accreditation\\_for\\_European\\_Higher\\_Education.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/Towards_Accreditation_for_European_Higher_Education.pdf)
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tobin, K.G. (1990). Research on science laboratory activities: In pursuit of better questions and answers to improve learning. *School Science and Mathematics*, 90 (5), 403-418.
- UNESCO-CEPES. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. compiled by Lazăr VLĂȘCEANU, Laura GRÜNBERG and Dan PĂRLEA, Bucharest Editors: Melanie Seto, Peter J. Wells Editing Assistant: Viorica Popa. Revised and updated edition.
- Volkwein, J. F. (2008). The Foundations and Evolution of Institutional Research. *Quality in Higher Education*, g(2), 133-140.
- Western Association of Schools and Colleges-Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities. (2008). *WASC 2013 handbook of accreditation*. Retrieved December 28, 2008, from [http://www.wascsenior.org/findit/files/forms/Handbook\\_of\\_Accreditation](http://www.wascsenior.org/findit/files/forms/Handbook_of_Accreditation).