

# ارائه مدل مفهومی صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت در نظام آموزش عالی

رضا محمدی\*

## چکیده

کیفیت آموزش عالی و بهبود و ارتقاء آن به خودی خود ایجاد نمی‌شود و مستلزم برنامه‌ریزی علمی و عملی است و یکی از وجوه مورد توجه در طراحی و استقرار ساختار مناسب آن بایستی انتخاب افراد شایسته و با صلاحیت در حوزه ارزشیابی و ممیزی کیفیت و آموزش مستمر آنها باشد. پژوهش حاضر با هدف شناسایی صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت در نظام آموزش عالی و ارائه چارچوب اولیه نظام صلاحیت حرفه‌ای در ۱۱ نهاد/انجمن متولی دارای تجربه ارزشیابی و ممیزی کیفیت آموزش عالی (انجمن ارزیابی استرالیا، انجمن ارزیابی نیوزیلند، انجمن ارزیابی اتحادیه اروپا، انجمن ارزیابی کانادا، انجمن ارزیابی آلمان، انجمن ارزیابی ژاپن، انجمن ارزشیابی انگلستان، انجمن ارزشیابی آفریقای جنوبی، انجمن ارزیابی فنلاند، انجمن بین‌المللی توسعه ارزشیابی، انجمن ارزشیابی دانشگاه میشگان) با استفاده از شیوه سندکاوی و بررسی تطبیقی انجام شده است. براساس نتایج پژوهش چارچوب اولیه نظام صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت در نظام آموزش عالی ارائه شده است.

واژگان کلیدی: شایستگی / صلاحیت حرفه‌ای، ارزشیابان و ممیزان کیفیت، آموزش عالی.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

---

\* استادیار مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور

## مقدمه

شکل‌گیری شعار آموزش عالی همگانی و افزایش تقاضای اجتماعی برای ورود به آن، سبب رشد و گسترش بیش از پیش دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در چند دهه اخیر شده است. از طرفی، چالش‌های فراروی آموزش عالی از جمله جهانی شدن، اقتصاد دانایی‌محور و... باعث شده دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کیفیت را جدی بگیرند، زیرا رشد و گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به بحث کیفیت، می‌تواند سبب ایجاد مسائلی نظیر افت تحصیلی، بیش‌آموزشی در برخی رشته‌ها و ائتلاف منابع مالی و انسانی شود (نوه‌ابراهیم، ۱۳۸۹). هدف از ارتقای کیفیت این است که مشتریان راضی باشند. بنابراین نمی‌توان سقف مشخصی برای کیفیت تعیین کرد. سقف کیفیت رضایت مشتری است که این امر ثابت نیست و هر روز نیاز و خواسته جامعه تغییر می‌کند و بایستی دانشگاه متناسب با تغییر نیاز جامعه حرکت کند (اسکات<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). قابلیت اطمینان، پاسخگویی، شایستگی، عینیت، خوش‌نامی و وجهه خوب، همدلی، امنیت و برنامه‌ریزی صحیح هزینه‌ها، ابعاد آموزش عالی با کیفیت را شکل می‌دهند (میزانوررحمان<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). امروزه توجه به این ابعاد کیفیت از اهمیت روزافزونی برخوردار شده و بسیاری از کشورهای جهان را متوجه خود ساخته است. لزوم پاسخ‌گویی در قبال جامعه، برقراری عدالت آموزشی، افزایش کیفیت مؤسسه‌های آموزش عالی در بعد آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی و عوامل متعدد دیگر در زمره دلایل توجه به کیفیت نظام‌های آموزشی قرار داشته و مبنای تشکیل نهادهای ملی و بین‌المللی ارزیابی و اعتبارسنجی را تشکیل می‌دهد (مختاریان و محمدی، ۱۳۸۷: ۷). در همین رابطه، ایتون<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) اذعان می‌دارد که امروزه از نظام علمی انتظار می‌رود که خود را به صورت شفاف در معرض ارزیابی ذی‌نفعان قرار بدهد و اطلاعات متنوعی

1 . Scott

2 . mizanur rahman

3 . Eaton

درباره منابع، فرایندها، برون‌دادها و پیامدهای خود در اختیار آن‌ها بگذارد و پاسخ‌گویانه گزارش بدهد که چگونه عمل می‌کند، چگونه هزینه می‌کند، اثربخشی هزینه‌هایش چگونه است و مهمتر از همه، آیا ارزش افزوده ایجاد می‌کند و چطور (به نقل از فراستخواه، ۱۳۸۷). بر این اساس، ارزشیابی و ممیزی کیفیت یکی از عمده‌ترین روش‌های بهبود کیفیت نظام‌های آموزشی بوده و در اکثر کشورهای جهان به کار می‌رود (محمدی و همکاران، ۱۳۹۱). اما کیفیت فرایند ارزشیابی و ممیزی کیفیت وابستگی شدیدی به افراد و متخصصان دست‌اندرکار در سطوح مختلف راهبری و اجرایی این فرایند دارد. به عبارت بهتر، کیفیت فرایند ممیزی وابسته به کیفیت عملکردی شبکه انسانی متولی امر است. یکی از مسائل و تنگناهای موجود در حوزه نهادینه‌شدن فرایند ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی کشور و استقرار نظام مناسب مدیریت و راهبری آن را می‌توان، فقدان توجه به این بعد مهم و راهبردی دانست. کیفیت و بهبود و ارتقاء آن به خودی خود ایجاد نمی‌شود و مستلزم برنامه‌ریزی علمی و عملی است و یکی از وجوه مورد توجه در طراحی و استقرار ساختار مناسب آن بایستی انتخاب افراد شایسته و با صلاحیت در حوزه ممیزی کیفیت و آموزش مستمر آن باشد. از این‌رو به عنوان یکی از پایه‌های اصلی و ابعاد کلیدی ساختار مناسب این امر، موضوع صلاحیت یا شایستگی ممیزان مطرح می‌شود. بر این اساس بایستی به توصیف و تبیین جایگاه شایستگی یا صلاحیت ممیزان در نظام آموزش عالی و سایر ملزومات و پیامدهای تبعی آنها پرداخت؛ چرا که بنای موفقیت نظام دانشگاهی در استقرار سیستم‌های مناسب ارزشیابی و ممیزی کیفیت و مدیریت آن به کیفیت عملکردی افراد و تکیه بر شایستگی‌های این سرمایه انسانی که زمینه‌ساز رشد و تعالی آنهاست، بستگی دارد.

از این‌رو توجه نظام آموزش عالی به این مقوله در فرایندهای مختلف مدیریت منابع انسانی از جذب و بکارگیری گرفته تا آموزش و مدیریت عملکرد، می‌تواند مزیت‌های رقابتی پایداری را در این شرایط دشوار برای آنها فراهم سازد. بر این اساس شناخت درست شایستگی‌های مورد نیاز و انتخاب افراد متناسب با این شایستگی‌ها در سطوح

مختلف مدیریت کیفیت، امکان افزایش رضایت خاطر متولیان و همچنین افزایش اثربخشی فعالیت‌های در دست اقدام را در پی خواهد داشت (قوامی و اسماعیلی، ۱۳۹۱). در این میان نوع دانشگاه، رشته تحصیلی و اقتضاء و موقعیتی که دانشگاه در آن قرار می‌گیرد، از عوامل مهم تاثیرگذار در فرایند ارزشیابی و ممیزی و به تبع آن مهارت‌ها، توانایی‌ها و شایستگی‌های مورد نیاز برای ممیزان است. بر اساس هر کدام از موارد یاد شده می‌توان به نیازهای آموزشی و ترسیم روند حرکت ممیز در هرم ممیزی دست یافت. شایستگی‌های ممیزی و ارزشیابی در بعد اختصاصی در چارچوب شناخت نظام آموزش، مبانی ارزشیابی کیفیت نظام دانشگاهی و اصول و تکنیک‌های فرایند ممیزی قرار می‌گیرد. ممیزان و ارزشیابان توانا در انجام وظایف خود مجموعه متنوعی از دانش، توانش، نگرش و تکنیک‌ها را بکار می‌گیرند. بنابراین، به‌کارگیری یک مجموعه مهارت و شایستگی چند بعدی برای انجام امور ممیزی و توجه به آن در طرح‌ریزی آموزش ارزشیابان و ممیزان در جهت تحقق اثربخش و کارایی اهداف مورد نظر از ارزشیابی و ممیزی کیفیت لازم و حیاتی است. بر این اساس شایستگی یا صلاحیت ارزشیابان و ممیزان نظام دانشگاهی در سال‌های اخیر و در نظام‌های آموزش عالی جهان مورد توجه قرار گرفته است. بنابراین، این پژوهش درصدد است تا با رویکرد توصیفی-تحلیلی در خصوص صلاحیت‌های ارزشیابان و ممیزان کیفیت نظام دانشگاهی حاصل از پژوهش‌ها و چارچوب‌های صلاحیت ارزشیابان و ممیزان نظام دانشگاهی، صلاحیت ارزشیابان و ممیزان به عنوان یک سازوکار و ضرورت ارزشیابی و ممیزی اثربخش و کارا را مورد بررسی قرار دهد؛ به‌طوری‌که بتوان از طریق آن صلاحیت ارزشیابان و ممیزان ارزشیابی و ممیزی کیفیت نظام دانشگاهی را شناسایی نمود و چگونگی ارتقای آن صلاحیت ارزشیابان و ممیزان را بازنمایی کرد.

کلمه شایستگی<sup>۱</sup> از کلمه لاتین "Competere" به معنای مناسب یا شایسته، مشتق شده است (اونرک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). موضوع و مفهوم شایستگی ریشه در واژه شایسته دارد که در لغت به معنای مناسب بودن، علمی بودن، رقابت، همکاری و هم‌چشمی است. در فرهنگ آکسفورد شایستگی به معنای توانایی انجام دادن کار به‌خوبی و مهارتی تعبیر شده است که برای انجام یک شغل یا وظیفه موردنیاز می‌باشد (هورن‌بای<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸: ۳۰۷). این مفهوم در حوزه‌های شغلی، اداری و سازمانی زمینه اصلی حضور در فعالیت‌هایی قلمداد می‌شود که امکان رشد و توسعه فرد و سازمان را فراهم می‌کند.

روش‌شناسی مبتنی بر شایستگی در ابتدا در بافت مدیریتی و در تحقیقاتی که توسط بویاتزس<sup>۴</sup> (۱۹۸۲) در اواخر دهه‌ی ۱۹۷۰ در آمریکا جهت معرفی کردن مشخصه‌هایی که عملکرد فرادستان را از مدیران میانی تفکیک می‌کرد، به‌کار گرفته شد. بویاتزس اصطلاح شایستگی را در معنای جمع آن یعنی شایستگی‌ها به‌کار گرفت و آن را به عنوان ویژگی‌های اساسی یک فرد که با عملکرد عالی یا اثربخشی در یک شغل مربوط بوده، توصیف می‌کند. در طول زمان، رویکردهای مبتنی بر شایستگی به ابزاری اساسی و حیاتی در کارکردهای سازمانی، همچون برنامه‌ریزی نیروی انسانی، برنامه‌ریزی جانشینی و ارزیابی عملکرد تبدیل شدند. پس از طرح شایستگی مک‌کلند، بویاتزس این اصطلاح را متداول و مشهور کرد و سپس وودروف<sup>۵</sup> در سال ۱۹۹۱، شایستگی را ترکیبی از انگیزه، خصیصه، مهارت، خودپنداری، نقش اجتماعی و دانش مطرح کرد که این خود، مجاللی را برای بحث و مناظره درباره شایستگی‌ها به وجود آورد (بویاتزس، ۲۰۰۹). شایستگی اصطلاح چندمنظوره‌ای است که در زمینه‌های علمی گوناگون با معانی مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرد (مجاب<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۱: ۴۳۸) و با معانی

- 
1. Competency
  2. Onrec
  3. Hornbay
  4. Boyatzis
  5. vodruf
  6. Mojab

چندگانه بر حسب زمینه و چشم‌انداز مشخص می‌شود (ویتالا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). در برخی از زمینه‌ها، شایستگی به عنوان برونداد تلقی می‌شود، لذا شایستگی کارکنان به عنوان میزان یا درجه‌ای که الزامات یا استانداردهای کار را برآورده نمایند، سنجش می‌شوند؛ در برخی از زمینه‌ها نیز، شایستگی‌ها اساساً به عنوان درونداد قلمداد می‌شوند؛ لذا شایستگی‌ها شامل دانش، نگرش و مهارت‌هایی است که بر عملکرد فرد تأثیر می‌گذارند (کیلی و بروفی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). بعضی از شایستگی‌ها با تمرکز بر تکالیف شغلی، وظایف و مسئولیت‌ها، و وظیفه-مدار<sup>۳</sup> هستند، در حالی که دیگر شایستگی‌ها با تمرکز بر مهارت‌ها و نگرش‌های اساسی مورد نیاز برای ایفای موفقی، کارگر-محور<sup>۴</sup> هستند (کاندولا و پیرن<sup>۵</sup>، ۱۹۹۲). با وجود مطالعات متعدد در خصوص مفهوم شایستگی، شایستگی همچنان به عنوان مفهوم پیچیده و مبهم باقی مانده است که به سختی تعریف و سنجش می‌شود (فیتزگرالد<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۱؛ واتسون<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۲). چرا که شایستگی‌ها ممکن است از انواع مختلف دانش یک سازمان نشأت بگیرد. برخی شایستگی‌ها بستگی به "چگونه دانستن" دارد-که کاربردی هستند (کازیلیناس، ۲۰۰۸)، برخی از شایستگی‌ها بر "چرایی دانستن" بستگی دارد که شکل‌های تئوریکی دارند و برخی دیگر از شایستگی‌ها از دانستن چه چیزی سازمان‌ها را شکل می‌دهد که شکل راهبردی از درک چگونه دانستن و چرایی دانستن شکل‌های دانش است (ادواردسون و همکاران، ۲۰۰۸).  
 در مطالعات مرتبط به شایستگی، مفهوم شایستگی (Competency) و صلاحیت (competence) به جای هم مورد استفاده قرار می‌گیرند که از بعد اصطلاح‌شناسی از

- 
1. Viita
  2. Kiely & Brophy
  3. task-oriented
  4. worker-oriented
  5. Kandola & Pearn
  6. Fitzgerald
  7. Watson

ویژگی‌های متمایزی برخوردارند. در توصیف صلاحیت می‌توان گفت که صلاحیت شبیه مرگ است: شما نمی‌توانید اندکی مرده باشید، نسبتاً مرده باشید، یا کاملاً مرده باشید: شما یا زنده هستی یا مرده. صلاحیت یکنواخت است (رو<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵). صلاحیت یک سازه ذهنی است که کیفیت شایسته بودن را توصیف می‌کند. به عبارت دیگر صلاحیت، استفاده مداوم و آگاهانه از ارتباطات، دانش، مهارت‌های فنی، احساسات، ارزش‌ها، و بازخورد در فعالیت‌های روزمره به نفع خود و جامعه است (اپستین و هاندرت، ۲۰۰۲: ۲۰۶). بررسی ادبیات آشکار می‌کند که صلاحیت، اغلب شامل دانش، مهارت‌ها، یا نگرش‌ها (یا استعدادها یا گرایش‌ها) است که شخص را قادر می‌سازد فعالیت‌های شغلی مربوطه را انجام دهد یا براساس استانداردهای موردانتظار شخص یا گروه عمل کند (بسلیر<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۱؛ بیرد و اوسلند<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴؛ کونل<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۳؛ روئه<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲؛ اسپنسر و اسپنسر<sup>۶</sup>، ۱۹۹۳؛ وینرت<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱). در مقابل، شایستگی یک مفهوم عینی است که شامل دانش ویژه، مهارت یا توانایی و یا نگرش منحصر به فرد است. و در مورد کیفیت کفایت داشتن یا واجد شرایط بودن، چه به لحاظ جسمی چه به لحاظ فکری، صحبت می‌کند (ویلکاس، ۲۰۱۴: ۵). صلاحیت به جنبه‌های شغلی که کارمند می‌تواند انجام دهد، اشاره می‌کند اما شایستگی به رفتارهای یک کارمند که مستلزم ابراز به منظور انجام اثربخش شغل است، اشاره دارد (چن و همکاران، ۲۰۱۳). با وجود این تفاوت‌ها و در نظر گرفتن آنها، در این پژوهش شایستگی و صلاحیت به یک مفهوم مورد استفاده قرار می‌گیرد. بر این اساس، شایستگی عبارت است از تشخیص دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و رفتارهایی که برای انجام اثربخش شغل و وظایف

- 
1. Rowe
  2. Bassellier
  3. Bird & Osland
  4. Connell
  5. Roe
  6. Spencer & Spencer
  7. Weinert

مربوط به آن، در سازمان ضروری است (منگ‌لی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). در تعریفی دیگر، صلاحیت مجموعه‌ای از دانش، نگرش‌ها و مهارت‌ها و یا سایر خصوصیات شخصی وابسته است که در بخش اساسی یک شغل تأثیر می‌گذارد، با عملکرد آن شغل همبستگی دارد، می‌تواند در مقایسه با استانداردهای کاملاً پذیرفته شده، اندازه‌گیری شود و می‌تواند از طریق بازآموزی و توسعه بهبود یابد (پی‌ام‌بی‌اوکی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴).

امروزه، شایستگی‌ها به عنوان ابزار حیاتی و کلیدی برای مدیریت منابع انسانی، آموزش شغلی و مدیریت عملکرد تبدیل شده است (لوسیا و لپسینگر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹؛ هوگه<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). شایستگی‌ها برای ارزشیابان و ممیزان کیفیت به عنوان حرفه، جزء لاینفک عملکرد ارزشیابان و ممیزان برنامه بیان می‌شوند (قره<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). که شامل دانش، مهارت‌ها، و ویژگی‌های ضروری هستند که ارزشیابان و ممیزان نیاز دارند تا ارزیابی را به طور موثر انجام دهند. امروزه شمار مطالعات، سازمان‌ها و انجمن‌هایی که اقدام به تهیه‌ی چارچوب شایستگی‌های ارزیاب نموده‌اند رو به افزایش است (ویلکاکس<sup>۶</sup> و کینگ، ۲۰۱۴). تعدادی از انجمن‌هایی که اقدام به انتشار چارچوب شایستگی برای ارزیابان آموزشی نموده‌اند عبارتند از: انجمن بین‌المللی توسعه‌ی ارزشیابی<sup>۷</sup>، انجمن ارزشیابی آفریقای جنوبی<sup>۸</sup>، انجمن ارزشیابی کانادا<sup>۹</sup>، انجمن ارزشیابی آمریکا<sup>۱۰</sup>، جامعه ارزشیابی استرالیا<sup>۱۱</sup>، انجمن ارزشیابی ژاپن<sup>۱۲</sup>، گروه ارزشیابی سازمان ملل<sup>۱۳</sup>،

1. Meng lei
2. PMBOK
3. lucia & lepsinger
4. hoge
5. Ghere
6. Wilcox
7. International Development Evaluation Association
8. South African Evaluation Association
9. Canadian Evaluation Association
10. America Evaluation Society
11. Australia Evaluation Society
12. Japanese Evaluation Society
13. United Nations Evaluation Group



انجمن ارزیابی اوتیروا نیوزلند<sup>۱</sup>، انجمن ارزیابی اروپایی<sup>۲</sup>، و انجمن بین‌المللی استانداردها برای آموزش و عملکرد<sup>۳</sup>. این مهم سبب توسعه فهرست شایستگی‌های ارزشیابان و ممیزان کیفیت آموزش عالی و حرکت از حوزه ارزیابی برنامه به سمت حرفه‌ای‌سازی شده است. در زمینه صلاحیت ارزشیابان و ممیزان، سندرز (۱۹۷۹) چندین حیطه عمومی از شایستگی‌های مهم برای ارزشیابان را چنین شمرده است: ۱. توان توصیف و تشریح موضوع و زمینه ارزشیابی؛ ۲. مفهوم‌سازی مناسب اهداف و چارچوب برای ارزشیابی، تشخیص و انتخاب سئوالات مناسب ارزشیابی، نیازهای اطلاعاتی و منابع اطلاعات؛ ۳. انتخاب ابزارهای جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات؛ ۴. تعیین ارزش موضوع ارزشیابی؛ ۵. انتقال برنامه‌ها و نتایج به صورت اثربخش به مخاطبان؛ ۶. مدیریت ارزشیابی؛ ۷. حفظ و رعایت معیارهای اخلاقی؛ ۸. تنظیم و تعدیل عوامل بیرونی تأثیرگذار بر ارزشیابی؛ و ۹. ارزشیابی ارزشیابی (فراارزشیابی) (فیتزپاتریک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴، نقل از محمدی و همکاران، ۱۳۹۱: ۲۴). زورزی و همکاران (۲۰۰۲) در مطالعه‌ای ۴۹ شایستگی در ۵ بعد برای ارزشیابان ارائه کرده‌اند: ابعاد بازخوردی، فنی، موقعیتی، مدیریتی، و بین‌فردی (انجمن ارزشیابی کانادا، ۲۰۰۹). سایمون و همکاران (۲۰۱۱) بیان می‌کنند عوامل مختلفی وجود دارد که چگونگی استفاده ارزشیابی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و می‌تواند در چهار طبقه تقسیم شود:

- ویژگی‌های ارزشیاب و ممیز: مانند تمایل همکاری یا کاربران یا ذینفعان کلیدی، حساسیت سیاسی، و اعتبار
- ویژگی‌های کاربر: مانند علاقه به ارزیابی، تمایل به تعهد زمان، انرژی، و موقعیت‌تأثیر
- ویژگی‌های موقعیتی: مانند اندازه سازمان، جو سیاسی، و وجود اطلاعات مقایسه‌ای

---

1. Aotearoa New Zealand Evaluation Association  
2. European Evaluation Society  
3. International Board of Standards for Training, Performance, and Instruction  
4. Fitzpatrick

- ویژگی‌های ارزیابی: مانند ماهیت و زمان‌بندی گزارش ارزیابی، مرتبط بودن اطلاعات ارزیابی، و کیفیت داده‌ها و اطلاعات.

مطالعات فوق‌مبین این است برای تعیین ابعاد و مولفه‌های شایستگی، الگو یا چهارچوب‌های مختلفی وجود دارد. الگو یا چهارچوب شایستگی این که کدام مهارت‌ها، دانش، نگرش‌ها و تجربه‌ها برای انجام شغل مورد نیاز است؟ و کدام رفتارها بیشترین تأثیر مستقیم بر عملکرد موفقیت در شغل دارند؟ را تحت بررسی قرار می‌دهد. چهارچوب‌های شایستگی به سازمان‌ها کمک می‌کند تا رویکرد منحصر به فرد و هماهنگی را در طراحی برنامه‌های بهبود سیستم‌های مدیریت منابع انسانی از قبیل: طراحی مجدد شغل، استخدام، یادگیری سازمانی، مدیریت شغلی، سیستم‌های پاداش دهی و بهبودبخشی عملکرد اتخاذ کنند. تدوین الگوی شایستگی‌های اصلی به عنوان مشخصه‌هایی - دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها، انگیزه‌ها - است که هر کارمند بایستی کسب کند تا سازمان بتواند اهداف معین خود را در روشی مطلوب تحقق بخشد. شایستگی‌های اصلی، شایستگی‌هایی هستند که سازمان بایستی کسب کند، به این منظور که مزیت رقابتی و بقاء بلند مدت را برای سازمان خود بدست آورد و تضمین کند. با توجه به موارد مذکور ارائه مدلی مفهومی برای ارزشیابی کیفیت آموزش عالی مدنظر قرار گرفته که جهت طراحی آن، بایستی مولفه‌هایی را مورد بررسی قرار داد.

- منظور از صلاحیت حرفه‌ای ممیزان و ارزشیابان کیفیت در نظام‌های دانشگاهی و موسسات آموزش عالی دارای تجربه جهان چیست؟

- چه صلاحیت‌های حرفه‌ای را برای ممیزان و ارزشیابان کیفیت آموزش عالی میتوان مورد استفاده قرار داد؟

- عوامل و ملاک‌های صلاحیت حرفه‌ای ممیزان و ارزشیابان کیفیت آموزش عالی کدامند؟

- چهارچوب اولیه نظام صلاحیت حرفه‌ای کدامند؟

## روش

پژوهش همیشه شامل افراد نمی‌شود و گاه لازم است که اطلاعات از اسناد و مدارک به دست آید. بر این اساس روش این پژوهش، روش کیفی با شیوه مطالعه اسنادی (سند-کاوی) و بررسی تطبیقی می‌باشد. پژوهش اسنادی، پژوهش مبتنی بر شواهد بر گرفته از مطالعه اسناد است و زمانی مورد کاربرد است که یا تحقیقی تاریخی در دست انجام باشد و یا آن‌که تحقیق مرتبط با پدیده‌های موجود بوده و محقق درصدد شناسایی تحقیقات قبلی در مورد آن موضوع برآمده باشد (رضویه، ۱۳۹۰؛ دانائی فرد و همکاران، ۱۳۹۰). پس از توصیف موضوع به تبیین و تحلیل مقایسه‌ای آن در جامعه آماری مورد مطالعه پرداخته شد که موجبات شناخت هرچه بیشتر صلاحیت‌های حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان را فراهم می‌آورد و نقاط اشتراک و افتراق آنها را شناسایی می‌کند که می‌تواند مبنایی برای نظام صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت در آموزش عالی ایران باشد. به‌طور کلی، در این پژوهش مراحل زیر برای استفاده از اسناد و مدارک مربوطه طی شده است: ۱. جستجو و دسترسی به اسناد، مدارک و منابع اطلاعاتی، ۲. بازبینی اعتبار منابع اطلاعاتی، ۳. دسته‌بندی و اولویت‌بندی منابع اطلاعاتی، ۴. درک و فهم اسناد و منابع، ۵. تجزیه و تحلیل منابع اطلاعاتی و استخراج داده‌ها و اطلاعات مورد نیاز، ۶. بهره‌برداری و تحلیل نهایی منابع اطلاعاتی و استفاده در پاسخ به سؤال‌های پژوهش. جامعه آماری پژوهش شامل ۱۱ نهاد/انجمن متولی دارای تجربه ارزشیابی و ممیزی کیفیت آموزش عالی (انجمن ارزیابی استرالیا، انجمن ارزیابی نیوزیلند، انجمن ارزیابی اتحادیه اروپا، انجمن ارزیابی کانادا، انجمن ارزیابی آلمان، انجمن ارزیابی ژاپن، انجمن ارزشیابی انگلستان، انجمن ارزشیابی آفریقای جنوبی، انجمن ارزیابی فنلاند، انجمن بین‌المللی توسعه ارزشیابی، انجمن ارزشیابی دانشگاه میشگان) می‌باشد.

### یافته‌ها

سوال اول: منظور از صلاحیت حرفه‌ای ممیزان و ارزشیابان کیفیت در نظام‌های

دانشگاهی و موسسات آموزش عالی دارای تجربه جهان چیست؟

با بررسی متون مرتبط به شایستگی (صلاحیت) و بررسی تعاریفی که در مورد شایستگی در بخش مبانی نظری و پیشینه پژوهش ارائه شده است، مشخص می‌شود که تعریف واحد و اصطلاح‌شناسی مشخص و معین در مورد شایستگی و معنا و مفهوم آن وجود ندارد و یا به راحتی نمی‌توان بدان دست یافت. مرور تعاریفی از نویسندگان مختلف در جدول ۱، می‌تواند تا حدی بیانگر این مسئله باشد.

جدول ۱. تعاریف مفهوم شایستگی/صلاحیت

ردیف	نویسنده	تعریف
۱	ورهیز <sup>۱</sup> (۲۰۰۱)	ترکیبی از مهارت‌ها، نگرش‌ها و دانش مورد نیاز برای اجرای وظیفه معین
۲	کوپر و وان ولفتن پالته <sup>۲</sup> (۲۰۰۱)	قابلیت افراد جهت اجرای وظیفه یا حرفه براساس صلاحیت‌هایی که آنها دارند. این صلاحیت‌ها بایستی برحسب دانش، مهارت‌ها و نگرش بیان شود
۳	اوریدیک <sup>۳</sup> (۲۰۰۲)	توانایی اجرای کار بخصوص
۴	فریسن و آندرسون <sup>۴</sup> (۲۰۰۴)	کاربرد یکپارچه دانش، مهارت‌ها، ارزش‌ها، تجربه، محتوا، منابع بیرونی دانش و ابزارهایی برای حل مسئله، اجرای فعالیت، یا بررسی یک موقعیت
۵	سانزک - رویز و همکاران <sup>۵</sup> (۲۰۰۶)	ترکیبی پویا از دانش، درک، مهارت‌ها و توانایی‌ها
۶	توبیس <sup>۱</sup> (۲۰۰۶)	خصوصیات یا تمایلات شناختی (به عنوان مثال، دانش و مهارت‌ها)، عاطفی (به عنوان مثال، نگرش‌ها و ارزش‌ها)، رفتاری و انگیزشی (به

1. Voorhees
2. Kupper & Van Wulfften Palthe
3. Eurydice
4. Friesen & Anderson
5. Sanchez-Ruiz et al

عنوان مثال، انگیزه ها) فرد که او را قادر می سازد در موقعیت معینی به خوبی عمل کند		
--	--	--

ادامه جدول ۱. تعاریف مفهوم شایستگی/صلاحیت

ردیف	نویسنده	تعریف
۷	انجمن بین المللی استانداردها برای پرورش، عملکرد و آموزش <sup>۲</sup> (۲۰۰۶)	مجموعه واحدی از مهارت ها، دانش، و نگرش هایی که فرد را قادر می سازد به اجرای موثر فعالیت های شغل یا وظیفه با توجه به استانداردهای بیان شده در استخدام
۸	سازمان توسعه صنایع ایالات متحده <sup>۳</sup> (۲۰۰۲)	مجموعه ای از مهارت ها، دانش و نگرش های مرتبط که اجازه می دهد به افراد تکالیف یا فعالیت را در شغل یا وظیفه انجام دهد.
۹	اسینوت و همکاران <sup>۴</sup> (۲۰۰۲)	خصوصیات کارکنان که در عملکرد موفق شغل مشارکت می کنند و نتایج سازمانی را به دست می آورند. این شامل دانش، مهارت ها، و نگرش ها بعلاوه سایر ویژگی ها همچون ارزش ها، انگیزش، ابتکار، و خودکنترلی.
۱۰	دراگانیدیس و منتز (۲۰۰۶)	ترکیبی از دانش، رفتار و مهارت های صریح و ضمنی که توانایی و ظرفیت اجرای اثربخش وظایف را به افراد می دهد.
۱۱	گری دسلر (۲۰۰۸)	ترکیبی از سه بعد دانش، مهارت و رفتار.
۱۲	موسسه نشنال پارک سرویس امپلویز (۲۰۰۴)	مجموعه ای از دانش، مهارت و توانایی ها در شغل خاص که به شخص اجازه می دهد به موفقیت در انجام وظایف دست یابد.
۱۳	فیلپوت و همکاران (۲۰۰۲)	ترکیبی از مهارت ها، دانش و نگرش های مورد نیاز برای انجام یک نقش به طور اثربخش
۱۴	کمیسیون آموزش (۱۹۸۸)	توانایی انجام فعالیت ها در یک شغل یا حرفه که شامل سازماندهی و برنامه ریزی، ابداع و نوآوری، و همگامی با فعالیت ها و رخداد های جدید
۱۵	تایم اوئی و مک کلند (۱۹۹۹)	متغیرهای قابل مشاهده گروه که شامل دانش، مهارت، نگرش و رفتار افراد می شود
۱۶	لی (۲۰۰۳)	مجموعه واحدی از دانش، مهارت، نگرش و ویژگی ها که از طریق آنها، کارکنان، گروه و سازمان به جایگاه های موفق دست می یابند.

1. Tobias
2. International Board of Standards for Training, Performance and Instruction
3. United Nations Industrial Development Organization
4. Sinott

۱۷	ورثن، ۱۹۹۹، به نقل از قره و همکاران، (۲۰۰۶)	جزء لاینفک عملکرد ارزیابان برنامه و ترکیبی از دانش، مهارت ها، و ویژگی های ضروری است که ارزیابان نیاز دارند تا ارزیابی های برنامه را به طور موثر انجام دهند
----	--	--

## ادامه جدول ۱. تعاریف مفهوم شایستگی/صلاحیت

ردیف	نویسنده	تعریف
۱۸	غفاری (۱۳۸۶)	ویژگی های مورد نیاز برای توفیق در شغل یا عملکرد برتر که شامل دانش و آگاهی ها، قابلیت ها یا مهارت ها، نگرش ها و ارزشها، ویژگی ها، انگیزش.
۱۹	سرپال و آلفردو (۲۰۰۷)	شایستگی ها را به سه نوع شایستگی اساسی، سازمانی و شایستگی مربوط به کار، تقسیم می کنند: شایستگی های اساسی: شامل دانش، توانایی و نگرش های یک شخص حین پیوستن وی به سازمان را در بر می گیرد. شایستگی های حرفه ای: شامل ارزش ها، خط و مشی ها و فرهنگ سازمانی می باشد. شایستگی مربوط به کار و وظایف: شامل ترکیبی از دانش، توانایی ها و رفتارهای اجتماعی - روانشناختی، هم به صورت فنی و هم به صورت عام می باشد.
۲۰	انستیتو استاندارد مدیریت پروژه (۲۰۰۴)	ابعاد شایستگی را شامل: توانایی ها (استعداد) کیفیت توانایی انجام کاری، مهارت و استعداد کسب شده طبیعی؛ نگرش ها، احساسات، باورها و تمایلات رفتاری نسبتاً پایدار و جهت گیری به سوی اشخاص خاص، گروه های ویژه مسایل و اهداف ویژه؛ رفتار، شیوه ای که در آن فرد در شرایط ویژه ای عمل می کند و یا خود را در آن شرایط هدایت می کند؛ دانش مجموعه ای از اطلاعات مفهومی، واقعی و نظام مند که می تواند مستقیماً در عمل کردن به وظایف به کار برده شود؛ شخصیت، یک سازمان منحصر به فرد نسبتاً ثابت و پایدار از مجموعه خصوصیات، تمایلات و منش هایی که یک فرد توصیف کرده و تعامل او را با محیط تعیین می کند؛ مهارت ها، تسلط، راحتی، آسانی، تبحر و زبردستی که از طریق کارآموزی یا تجربه به دست می آید. یک هنر، پیشه یا فنی که به استفاده و کاربرد دست ها، بدن، یا ذهن نیازمند است

۲۱	هوگس و ریکاس <sup>۱</sup> (۱۹۸۹)	مجموعه ای از دانش و مهارت های ضروری برای اجرای تکالیف شغلی است و کارگران شایسته دانش و مهارت های مورد نیاز برای اجرای وظایف خود را دارند.
----	-------------------------------------	---

ادامه جدول ۱. تعاریف مفهوم شایستگی/صلاحیت

ردیف	نویسنده	تعریف
۲۲	کوپن، هارتیگ، کلیم و لئوتر <sup>۲</sup> (۲۰۰۸)	شایستگی ها را به عنوان ویژگی های شناختی بافت معین که کسب می شود و مورد نیاز هستند که بطور موفق از عهده موقعیت ها و یا وظایف عمده در حوزه های معین برآید. شایستگی ها پتانسیل افراد را جهت تحقق تقاضاهای شناختی در موقعیت های زندگی واقعی یا بافت معین آشکار می سازد
۲۳	اداره منابع انسانی ایالت متحده <sup>۳</sup> (۲۰۰۵) به نقل از لیندی-لی <sup>۴</sup> (۲۰۱۰)	شایستگی را به عنوان الگوی قابل سنجش دانش، مهارت، توانایی ها، رفتارها، و مشخصات دیگر که فرد نیاز دارد که وظایف کاری یا وظایف شغلی را به طور موفق انجام دهد.
۲۴	رودریگز و همکاران <sup>۵</sup> (۲۰۰۲)	مجموعه ای از مهارت های بین فردی و کار گروهی است که به عنوان دانش اولیه، مهارت ها و توانایی ها مهم است.
۲۵	دمتریوس و دمتریوس (۲۰۰۸)	ابعاد شایستگی عبارت از ویژگی های فردی، میزان کارایی شایستگی افراد و بافتی که شایستگی افراد به کار برده می شود. بر این اساس شایستگی به عنوان مجموعه ای از خصوصیات افراد (مهارت ها، دانش، نگرش ها) است که افراد دارند یا نیاز دارند کسب کنند، به این منظور که در بافت معینی فعالیت و عمل کنند.
۲۶	کورتز و بارتمان <sup>۶</sup> (۲۰۰۲)	شایستگی رفتار نیست یا به خودی خود اجرا نمی شود بلکه مجموعه ای از قابلیت ها، فعالیت ها، فرایندها و پاسخ های قابل دسترس است که بعضی از افراد را قادر می سازد مطالبات شغلی را موثرتر از سایرین محقق سازد.
۲۷	بارتمان و همکاران <sup>۱</sup>	موقع تأمل در خصوص پیامدهای فرایند آموزشی، اصطلاح شایستگی نقش

1. Hughes & Rycus
2. Koeppen, Hartig, Klieme and Leutner
3. United States Office of Human Resources
4. Lindy-Lee
5. Rodriguez
6. Kurtz and Bartman

(۲۰۰۷)	عمده ای ایفا می‌کند که شامل دانش، مهارت‌ها، و نگرش‌های یکپارچه‌ای است که جهت حل مسائل به وجود آمده و کسب موفقیت در بررسی و تحلیل موقعیت‌ها استفاده می‌شود.
--------	--

در پاسخ به سوال اول، بر اساس تحلیل مقایسه‌ای مفاهیم و تعاریف شایستگی در جدول ۱ ارائه شده، وجوه افتراق و اشتراک آنها در جدول ۲ قابل ارائه می‌باشد:

### جدول ۲. وجوه اشتراک و افتراق تعاریف شایستگی

وجوه اشتراک	وجوه افتراق
اکثر تعاریف‌های مورد ارائه و بررسی، کم و بیش شایستگی را دارای سه بعد دانش، مهارت و نگرش عنوان نموده‌اند، هر چند که در برخی از تعاریف مؤلفه توانایی به مولفه‌های شایستگی نیز اضافه شده و در بعضی از تعاریف، مولفه‌های نگرش‌ها و توانایی‌ها به جای هم به کار رفته‌اند. با این حال، تعاریف ابعاد دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها را مولفه‌های اصلی شایستگی معرفی می‌کنند که بر این اساس شایستگی به عنوان مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و توانایی‌ها که افراد برای کارا بودن در سازمان و انجام اثربخش وظایف بایستی داشته باشند یا نیاز دارند که کسب کنند، تعریف می‌شود.	بعضی از تعاریف شایستگی را مجموعه‌ای از قابلیت‌ها، فعالیت‌ها و فرایندها می‌دانند و ارزش‌ها، تجربه، انگیزش، اعتبار، ویژگی‌های فرد را هم به عنوان ابعاد شایستگی معرفی می‌کنند. مهم‌ترین تفاوت بین تعاریف، بحث میزان کارایی شایستگی افراد و بافتی که در شایستگی افراد به کار برده می‌شود، است. در بعضی از این تعاریف دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و ویژگی‌های افراد را به‌طور کلی به عنوان خصوصیات فرد که یک بعد شایستگی را تشکیل می‌دهد تلقی می‌کنند که فرد برای انجام وظیفه بایستی داشته باشد یا کسب کند، ابعاد دیگر شایستگی را میزان کارایی و بافتی که شایستگی به بونه عمل گذاشته می‌شود بیان می‌کنند. بر این اساس شایستگی به عنوان مجموعه‌ای از خصوصیات فرد، میزان کارایی و بافتی که شایستگی افراد مورد استفاده قرار می‌گیرد، تعریف می‌شود.

با توجه به تعاریف فوق، به طور خلاصه می‌توان گفت شایستگی، توصیف مجموعه‌ای از رفتارهایی است که ترکیب واحدی از دانش، مهارت، توانایی‌ها و انگیزه‌ها را منعکس می‌کند و با عملکرد فرد در یک نقش سازمانی مرتبط است؛ به عبارت دیگر، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که "شایستگی‌ها" خصیصه‌هایی هستند که افراد باید کسب کنند



یا به فعلیت برسانند و به منظور کسب نتایج مطلوب باید به طور مناسب مورد استفاده قرار دهند. این خصیصه‌ها شامل دانش، مهارت‌ها، جلوه‌هایی از تصویر از خود، انگیزه‌های اجتماعی، ویژگی‌ها، الگوهای فکری، ذهنیات و شیوه تفکر، احساسات و عمل می‌باشند. از جمع‌بندی و تجزیه و تحلیل تعاریف به این نتیجه می‌رسیم که:

- شایستگی شامل دانش، مهارت و ویژگی‌های فردی و یا ترکیبی از این عوامل است.
- شایستگی آن دسته از خصوصیات شاغلین است که زیربنای رفتارهای موفق شغلی آنها را تشکیل می‌دهد و موجب عملکرد برتر و موثر فرد در آن شغل، وظیفه یا شرایط می‌شود.
- شایستگی‌ها باید قابل مشاهده و اندازه‌گیری باشند و با ثبات و تکرار در رفتار فرد مشاهده گردد.

با وجود تعاریف چندگانه‌ای از اصطلاح شایستگی، در کل می‌توان در سه مفهوم کلی طبقه‌بندی کرد: ۱. شایستگی به عنوان پیش نیاز یا درونداد، همچون الزامات آموزش و پرورش معین که برای گواهی عمل در شغلی بخصوصی ضروری است؛ ۲. شایستگی به عنوان پیامد، به عبارت دیگر، ظهور استفاده از ویژگی‌های موردنیاز در عمل؛ و ۳. شایستگی به عنوان قابلیت به کار گرفته شده در انجام وظایف معین کار. براین اساس، می‌توان شایستگی ارزشیاب و ممیز را به توانایی ارزشیاب و ممیز در تحقق اهداف معین و نیازها و انتظارات حرفه ارزیابی و ممیزی به میزان لازم و کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش و مهارت تخصصی ارزیابی و ممیزی نظام آموزش عالی و نگرش کیفیت محوری بیان نمود که در نهایت می‌تواند منجر به گواهی‌نامه یا تصدیق حرفه‌ای شود.

سوال دوم: چه صلاحیت‌های حرفه‌ای را برای ممیزان و ارزشیابان کیفیت آموزش عالی می‌توان مورد استفاده قرار داد؟

یکی از ابعاد کلیدی نظام صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان/ممیزان، عوامل و ملاک‌های صلاحیت حرفه‌ای است. عملاً وقتی صحبت از هرگونه ارزشیابی و ممیزی کیفیت میشود، مستقیماً صلاحیت ارزشیابان و ممیزان مطرح می‌شود و این حاکی از اهمیت این موضوع در فرایند ارزشیابی یا ممیزی است. بر اساس تجزیه و تحلیل تجربیات انجمن‌های ارزشیابی/ممیزی آموزش عالی برخی کشورها و نیز پژوهش‌های مهم و مرتبط در حوزه صلاحیت‌های ارزشیابان/ممیزان مورد استفاده و بررسی آن‌ها، مجموعه صلاحیت‌های بیان‌شده استخراج و مورد تحلیل مقایسه‌ای قرار گرفته است، که یافته‌های آن در ادامه به تفکیک تجربیات و پژوهش‌های مورد بررسی ارائه می‌شود.

#### الف) پژوهش‌های مورد بررسی

- گیبسون و هیلیسون<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) در مطالعه‌ای هشت شایستگی مورد نیاز ارزشیابان جهت انجام وظایف را شامل: ارتباطات، تفکر موثر، مدیریت سازمانی، طرح‌ریزی برنامه، پژوهش و توسعه، دانش فنی، و توسعه انسانی و اجتماعی مطرح کردند (گیبسون و براون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳).
  - ناگل اسمیت<sup>۳</sup> (۱۹۹۵) مبانی شایستگی‌های حرفه‌ای را به عنوان مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های ضروری توصیف نمود. عناصر متفاوتی وجود دارد که جهت کسب شایستگی مورد نیاز هستند:
۱. تعیین دانش، مهارت‌ها، و توانایی‌های مورد نیاز برای فراگیران برنامه‌های آموزشی ممیزی، مبتنی بر استانداردها و الزامات قانونی.
  ۲. ارتباط دادن به سبک فعلی.
  ۳. ثبت نام و گواهی آزمون‌ها به وسیله هیئت مدیره ممیزی نظام دانشگاهی.

---

1. Gibson and Hillison  
 2. Gibson & Brown  
 3. Nagelsmith

۴. هیئت مدیره آموزش مستمر را که برای گواهی کار ضروری است، ادامه دهند.
۵. نظارت کارکنان از حوزه های مورد نیاز توسعه کارکنان، تکمیل دوره ها، نمایشات، و آزمون ها.
۶. تأیید الزامات با سازمان های ممیزی حرفه ای.
۷. استانداردها و اعتبارسنجی چارچوب های عملی ممیزی.
- اورس، راش، و بردرو<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) چهار شایستگی پایه ارزشیابان و ممیزان را به شرح زیر بیان کرده اند:
  ۱. مدیریت خود، ۲. برقراری ارتباط، ۳. سازماندهی نوآوری، ۴. مدیریت تغییر.
- کوپر و گراهام<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) در پژوهشی ۵۷ شایستگی مورد نیاز ارزشیابان کیفیت را شناسایی کردند که در هفت حوزه طبقه بندی می شوند: ۱- طرح ریزی برنامه، اجرا و ارزیابی، ۲- روابط عمومی، ۳- توسعه حرفه ای و فردی، ۴- روابط کارکنان یا اعضای هیئت علمی، ۵- مهارت های فردی، ۶- مسئولیت مدیریت، و ۷- سبک های کار.
- کینگ و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) از شایستگی های، شامل مجموعه ای از شایستگی های اصلی ارزشیابان و ممیزان آموزش را در شش طبقه متمایز ارائه کرده اند:
  - ۱- تجربه حرفه ای<sup>۴</sup>، ۲- بررسی سیستماتیک<sup>۵</sup>، ۳- تحلیل های موقعیتی<sup>۶</sup>، ۴- مدیریت پروژه<sup>۷</sup>، ۵- اعمال بازخورد<sup>۸</sup>، ۶- صلاحیت بین فردی<sup>۹</sup>.
- ورهیس<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۱) در مطالعه ای فهرست شایستگی های زیر بیان کرده اند:

- 
1. Evers, Rush, and Berdrow
  2. Cooper and Graham
  3. King
  4. professional practice
  5. systematic inquiry
  6. situational analysis
  7. project management
  8. reflective practice
  9. interpersonal competence
  10. Voorhees

۱. مهارت‌های پایه (خواندن، نوشتن، صحبت کردن، و گوش دادن)؛
  ۲. مهارت‌های تفکر (تفکر خلاق، تصمیم‌گیری، حل مشکل)؛
  ۳. خصوصیات فردی (مسئولیت فردی، عزت نفس، مهارت‌های اجتماعی، خودمدیریتی، و صداقت).
- قره<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) در پژوهشی شایستگی ارزشیابان برنامه را شناسایی و در شش طبقه عمده سازماندهی کرده است:
۱. تمرین حرفه‌ای: شایستگی‌هایی که بر هنجارها و ارزش‌های حرفه‌ای متمرکز می‌شود که پایه‌ای برای شیوه ارزیابی است، از قبیل استانداردها و اخلاقیات؛
  ۲. بررسی سیستماتیک: بر جنبه‌های فنی ارزیابان متمرکز می‌شود، از قبیل طراحی، سنجش، تجزیه و تحلیل داده‌ها، تفسیر، و تسهیم یافته‌ها؛
  ۳. تحلیل‌های موقعیتی: بر درک، تحلیل و توجه به موضوعات بافتی و سیاسی مرتبط به ارزیابی متمرکز می‌شود، شامل: تعیین قابلیت ارزیابی، ملاحظه قرار دادن تناقض‌ها، و توجه به پیامدهای کاربرد ارزیابی؛
  ۴. مدیریت پروژه: متمرکز بر علاقه و ضامن پویایی ارزیابی از مراحل ابتدایی تا اتمام آن می‌شود، شامل: قراردادهای مذاکره‌ای، بودجه‌بندی، تشخیص و هماهنگ‌سازی منابع مورد نیاز، اجرای ارزیابی در روشی مناسب؛
  ۵. تمرین فکری: بر درک شیوه و سطح تخصصی ارزیابی متمرکز می‌شود، شامل آگاهی از نیازهای رشد حرفه‌ای است؛
  ۶. قابلیت‌های بین‌فردی: متمرکز بر مهارت‌های فردی مورد نیاز جهت انجام ارزیابی برنامه است، از قبیل: ارتباطات نوشتاری و شفاهی، مذاکره، مهارت‌های چند فرهنگی.
- دوی<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۸) در مطالعه‌ای تحت عنوان شایستگی‌های ارزیابان؛ آنچه که آموخته می‌شود در برابر آنچه که تقاضا می‌شود، شایستگی‌های ارزیابان را عبارت از:

روش‌ها و تحلیل‌های کمی، روش‌ها و تحلیل‌های کیفی، گزارش‌نویسی، مهارت‌های بین‌فردی، مهارت‌های محتوایی، نظارت و مدیریت گروه، مدیریت داده‌ها، تئوری و روش‌های ارزیابی و شایستگی‌های فرهنگی بیان می‌کند.

- نامدار و همکارانش (۱۳۸۹) صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز کارشناسان ارزیابی را در شش حیطه‌ی صلاحیت حرفه‌ای شامل صلاحیت‌های تحقیق نظام‌مند، صلاحیت‌های مدیریتی، صلاحیت تحلیل موقعیت، صلاحیت بهره‌گیری از بازخوردها، صلاحیت‌های پایه‌ای ارزشیابی و صلاحیت‌های ارتباطی و اجتماعی مورد بررسی قرار داده‌اند. یافته‌های تحقیق نشان داد که صلاحیت‌های تحقیق نظام‌مند، صلاحیت بهره‌گیری از بازخوردها، صلاحیت‌های پایه‌ای ارزشیابی بالاترین اولویت‌های آموزش حرفه‌ای کارشناسان و نیاز به کسب صلاحیت‌های ارتباطی و اجتماعی پایین‌ترین اولویت آنان است.

#### ب) تجربیات نهادهای متولی ارزشیابی و ممیزی کیفیت در آموزش عالی

- مرکز توسعه دانشگاه میشگان<sup>۱</sup>، توصیف ارزشیابی، پژوهش کاربردی، و دانش را به عنوان شایستگی اصلی ارزیابان معرفی می‌کند (هیلاکر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰).

- انجمن ارزیابی استرالیا<sup>۳</sup> چهار حوزه اصلی شایستگی‌ها را به طور خلاصه شامل موارد ذیل مطرح می‌کند:

۱- دانش یا شایستگی شناختی (به عنوان مثال، الگوها، تئوری‌ها، بافت، روش شناسی پژوهش، مدیریت پروژه، و ارتباطات)؛

۲- شایستگی شغلی (به عنوان مثال، طراحی، جمع‌آوری داده، تحلیل داده، برنامه‌ریزی و گزارش دهی)؛

۳- شایستگی فردی (به عنوان مثال، حل مسئله، تفکر انتقادی، و توسعه حرفه‌ای)؛ و

---

1. Michigan State Extension (MSUE)

2. Hillaker

3. Australian Evaluation Society

- ۴- شایستگی ارزش‌ها/اخلاقی (زوری<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۲).
- انجمن ارزیابی نیوزیلند (۲۰۱۴) فهرست شایستگی‌های ارزشیابان را در چهار حوزه زیر در نظر گرفته‌اند:
- ۱- تحلیل زمینه ای و تعهد
  - ۲- بررسی نظام مند ارزشیابی
  - ۳- مدیریت پروژه ی ارزشیابی و و عملکرد حرفه ای ارزشیابی
  - ۴- عملکرد تاملی و رشد حرفه ای
- کانادا هم در پیگیری صلاحیت های اصلی<sup>۲</sup> و در توسعه نظام داوطلبانه انتصاب حرفه‌ای<sup>۳</sup> جهت ارزیابی یکی از کشورهای پیشگام است. انجمن ارزیابی کانادا (CES)<sup>۴</sup> شایستگی های ارزشیابان را در پنج حوزه زیر ارائه نموده است:
- ۱- اعمال بازخورد<sup>۵</sup>
  - ۲- مهارت فنی<sup>۶</sup>
  - ۳- تجربه شغلی<sup>۷</sup>
  - ۴- تجربه مدیریت<sup>۸</sup>
  - ۵- مهارت بین فردی<sup>۹</sup>.
- انجمن ارزیابی آلمان<sup>۱۰</sup> اخیراً چارچوبی برای آموزش در ارزیابی توسعه داده است. پنج زمینه شایستگی توصیف شده عبارت است: ۱. تئوری و تاریخچه ارزیابی<sup>۱۱</sup>، ۲.

---

1. Zorzi
2. core competencies
3. voluntary system of professional designations
4. Canadian Evaluation Society
5. Reflective Practice
6. Technical Practice
7. Situational Practice
8. Management Practice
9. Interpersonal Practice
10. German Evaluation Society (DeGEval)
11. theory and history of evaluation

شایستگی های روش شناسی<sup>۱</sup>، ۳. دانش سازمانی و موضوعی<sup>۲</sup>، ۴. شایستگی های فردی و اجتماعی<sup>۳</sup>، و ۵. تجربه ارزیابی<sup>۴</sup>. پیکیتو<sup>۵</sup> (۲۰۰۹) رویکرد انجمن ارزیابی آلمان را به عنوان رویکرد درونداد-محور<sup>۶</sup> بیان می کند که متمرکز بر محتوای برنامه های آموزش است و ایجاد مهارت ها، دانش، و تسلط مورد نیاز برای همکاری با کیفیت در کار را امکان پذیر می سازد. در مقابل، رویکردهای پیامد-محور<sup>۷</sup> شایستگی ها را برحسب نتایج فعالیت های ارزیابی بیان می کند.

- انجمن ارزیابی ژاپن<sup>۸</sup> چارچوب شایستگی دروندادمحور را توسعه داده است. ارائه گواهی<sup>۹</sup> مبتنی بر اتمام برنامه آموزشی و کسب نمره قبولی در آزمون مربوطه است. کسب شایستگی در انجمن ارزیابی ژاپن دارای سه سطح پایه، متوسط، و پیشرفته است.

- چارچوب انجمن ارزیابی اروپا<sup>۱۰</sup> بر سه طبقه از شایستگی ها متمرکز شده است:

۱. دانش ارزیابی، ۲. تجربه ارزیابی، و ۳. ویژگی ها و نگرش ها<sup>۱۱</sup> (لیندا<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۰).
- انجمن ارزشیابی انگلستان (۲۰۰۹) چهارچوب صلاحیت ارزشیابان را در سه دسته اصلی طبقه بندی کرده است. دسته اول صلاحیت های مرتبط با کار شامل تحلیل و به-کارگیری اطلاعات، تصمیم گیری، برنامه ریزی و تحویل کار، دسته دوم صلاحیت های مرتبط با افراد شامل کار با دیگران، ارتباط با دیگران و تاثیرگذاری و دسته سوم صلاحیت های مرتبط با سازمان شامل آگاهی های سازمانی، مدیریت تغییر و بهبود

- 
1. methodological competencies
  2. organizational and subject knowledge
  3. social and personal competencies
  4. evaluation practice
  5. Picciotto
  6. input based
  7. output based
  8. Japanese Evaluation Society
  9. Certification
  10. European Evaluation Society (EES)
  11. dispositions and attitudes
  12. Linda

مستمر، که هر یک از این موارد در ۵ سطح، از سطح صفر که هیچ یک از رفتارهای نشان دهنده صلاحیت‌ها را نشان نمی‌دهد تا سطح چهار که رفتارها را به صورت عالی نشان داده و می‌تواند الگویی برای دیگران باشد، ارائه شده است.

انجمن ارزشیابی آفریقای جنوبی (۲۰۱۴) صلاحیت‌ها را در ۴ حوزه و برای سه نقش مدیران، مشاوران و ارزشیابان تعریف نموده است. که هر یک شامل بخشی از صلاحیت‌ها است:

۱- ملاحظات کلی: شامل دانش و ادراک زمینه‌ای، اجرای اخلاقی، مهارت‌های بین-

فردی

۲- رهبری ارزشیابی

۳- مهارت ارزشیابی شامل رشته‌ی علمی و فعالیت‌های ارزشیابی، فعالیت‌های

پژوهشی

۴- اجرای ارزشیابی شامل برنامه‌ریزی ارزشیابی، مدیریت ارزشیابی، نوشتن گزارش و

ارتباطات و پیشرفت و بهبود

انجمن ارزیابی آموزش عالی فنلاند<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) معیارهای صلاحیت ممیزان موارد ذیل

بیان کرده‌اند:

- دانش جامعی از حوزه آموزش عالی

- تجربه ارزیابی / ممیزی

- دانش مدیریت کیفیت / سیستم‌های تضمین کیفیت

- مشارکت در آموزش ممیز که توسط شورای مؤسسه آموزش عالی فنلاند

سازماندهی شده است.



جدول ۳. صلاحیت‌های ارزشیابان/ممیزان در انجمن‌های ارزشیابی و پژوهش‌های مورد مطالعه

ردیف	نهاد یا پژوهش مورد بررسی	سال	صلاحیت بیان‌شده
۱	انجمن ارزشیابی نیوزیلند	۲۰۱۴	تحلیل زمینه‌ای و تعهد، بررسی نظام‌مند ارزشیابی، مدیریت پروژه ارزشیابی و و عملکرد حرفه‌ای ارزشیابی، عملکرد تاملی و رشد حرفه‌ای
۲	انجمن ارزشیابی آفریقای جنوبی	۲۰۱۲	دانش و ادراک زمینه‌ای، اجرای اخلاقی، مهارت‌های بین-فردی، رهبری ارزشیابی، مهارت ارزشیابی (آموزشی، پژوهشی) اجرای ارزشیابی (برنامه‌ریزی ارزشیابی، مدیریت ارزشیابی، نوشتن گزارش و ارتباطات و پیشرفت و بهبود)
۳	انجمن بین‌المللی توسعه‌ی ارزشیابی	۲۰۱۲	مبانی حرفه‌ای، نظام‌های بازبینی و نظارت، طرح و برنامه‌ریزی ارزشیابی، مدیریت ارزشیابی، اجرای ارزشیابی، ارتباط یافته‌های ارزشیابی، ترویج فرهنگ یادگیری از ارزیابی
۴	چارچوب انجمن ارزیابی اروپا	۲۰۱۰	دانش ارزیابی، تجربه ارزیابی، ویژگی‌ها و نگرش‌ها
۵	انجمن ارزیابی ژاپن	۲۰۱۰	شایستگی‌های درونداده‌محور (دانش، مهارت، نگرش، توانایی، ویژگی‌های فردی) ارزیابی و ممیزی
۶	انجمن ارزشیابی دانشگاه میشگان	۲۰۱۰	توصیف ارزشیابی، پژوهش کاربردی، و دانش ارزیابی و ممیزی
۷	انجمن ارزیابی آلمان	۲۰۰۹	تئوری و تاریخچه ارزیابی، شایستگی‌های روش‌شناسی، دانش سازمانی و موضوعی، شایستگی‌های فردی و اجتماعی، و تجربه ارزیابی
۸	انجمن ارزشیابی انگلستان	۲۰۰۹	شایستگی‌های مرتبط با کار (تحلیل و به‌کارگیری اطلاعات، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و تحویل کار)، شایستگی‌های مرتبط با افراد (شامل کار با دیگران، ارتباط با دیگران و تاثیرگذاری) و شایستگی‌های مرتبط با سازمان (آگاهی‌های سازمانی، مدیریت تغییر و بهبود مستمر)
۹	قره	۲۰۰۶	تمرین حرفه‌ای، بررسی سیستماتیک، تحلیل‌های موقعیتی، مدیریت پروژه، تمرین فکری، قابلیت‌های بین فردی

## ادامه جدول ۳. صلاحیت‌های ارزشیابان/میزان‌اندر انجمن‌های ارزشیابی و پژوهش‌های مورد مطالعه

ردیف	نهاد یا پژوهش مورد بررسی	سال	صلاحیت بیان‌شده
۱۰	انجمن ارزیابی آموزش عالی فنلاند	۲۰۰۶	دانش جامعی از حوزه آموزش عالی، تجربه ارزیابی/ممیزی، دانش مدیریت کیفیت/سیستم‌های تضمین کیفیت، مشارکت در آموزش ارزشیابی/ممیزی
۱۱	دوی <sup>۱</sup> و همکاران	۲۰۰۸	روش‌ها و تحلیل‌های کمی، روش‌ها و تحلیل‌های کیفی، گزارش-نویسی، مهارت‌های بین‌فردی، مهارت‌های محتوایی، نظارت و مدیریت گروه، مدیریت داده‌ها، تئوری و روش‌های ارزشیابی و شایستگی‌های فرهنگی
۱۲	انجمن ارزیابی استرالیا	۲۰۱۰	شایستگی شناختی، شایستگی شغلی، شایستگی فردی و شایستگی ارزش‌ها/اخلاقی
۱۳	کینگ <sup>۲</sup> و همکاران	۲۰۰۱	تجربه حرفه‌ای، بررسی سیستماتیک، تحلیل‌های موقعیتی، مدیریت پروژه، اعمال بازخورد، صلاحیت بین‌فردی
۱۴	کوپر و گراهام <sup>۳</sup>	۲۰۰۱	طرح‌ریزی برنامه، اجرا و ارزیابی؛ روابط عمومی، توسعه حرفه‌ای و فردی، روابط کارکنان یا اعضای هیئت‌علمی، مهارت‌های فردی، مسئولیت مدیریت، و شبکه‌های کار.
۱۵	ورهیز <sup>۴</sup>	۲۰۰۱	مهارت‌های پایه، مهارت‌های تفکر، خصوصیات فردی
۱۶	انجمن ارزیابی کانادا	۱۹۹۹	مهارت اعمال بازخورد، مهارت فنی، تجربه شغلی، تجربه مدیریت و مهارت بین‌فردی
۱۷	اورس و همکاران <sup>۵</sup>	۱۹۹۸	مدیریت خود، برقراری ارتباط، سازماندهی نوآوری، مدیریت تغییر.
۱۸	سندرز	۱۹۹۷	توان توصیف و تشریح موضوع و زمینه ارزشیابی؛ مفهوم‌سازی مناسب اهداف و چهارچوب برای ارزشیابی؛ انتخاب ابزارهای جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات؛ تعیین ارزش موضوع ارزشیابی؛ انتقال برنامه‌ها و نتایج به صورت اثربخش به مخاطبان؛ مدیریت ارزشیابی؛ حفظ و رعایت معیارهای اخلاقی؛ تنظیم و تعدیل عوامل بیرونی تأثیرگذار بر ارزشیابی؛ فرارزشیابی

1. Dewey
2. King
3. Cooper & Graham
4. Voorhees
5. Evers

ادامه جدول ۳. صلاحیت‌های ارزشیابان/ممیزاندر انجمن‌های ارزشیابی و پژوهش‌های مورد مطالعه

۱۹	ناگل اسمیت <sup>۱</sup>	۱۹۹۵	دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های ضروری ارزیابی و ممیزی
۲۰	گیبسون و هیلیسون <sup>۲</sup>	۱۹۹۴	ارتباطات، تفکر موثر، مدیریت سازمانی، طرح‌ریزی برنامه، پژوهش و توسعه، دانش فنی، و توسعه انسانی و اجتماعی
۲۱	نام‌سدار و همکارانش	۱۳۸۹	صلاحیت‌های تحقیق نظام‌مند، صلاحیت‌های مدیریتی، صلاحیت تحلیل موقعیت، صلاحیت بهره‌گیری از بازخوردها، صلاحیت‌های پایه‌ای ارزشیابی و صلاحیت‌های ارتباطی و اجتماعی
<p>و جوه اشتراک</p> <p>اکثر تجربیات و پژوهش‌های مورد بررسی و ارائه، کم و بیش صلاحیت‌های اساسی ممیزان و ارزشیابان نظام دانشگاهی را شامل دانش (عمومی، پایه، تخصصی)، مهارت‌ها (فنی، بین‌فردی، ادراکی)، نگرش‌ها و ویژگی‌های فردی بیان نمودند، هر چند که در برخی از پژوهش‌ها تجربه ارزیابی نیز به عنوان صلاحیت اضافه شده است. بر این اساس می‌توان شایستگی ممیز را به توانایی ممیز در تحقق اهداف معین و نیازها و انتظارات حرفه ممیزی به میزان لازم و کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش و مهارت عمومی و تخصصی ممیزی نظام دانشگاهی و نگرش کیفیت‌محوری بیان نمود.</p>			
<p>و جوه افتراق</p> <p>بعضی از تجربیات و پژوهش‌ها تجربه مدیریتی، تکنیک‌های مدیریت و تصمیم‌گیری، تحلیل‌های موقعیتی، شایستگی شغلی و اعتبار، التزام شغلی و تعهد سازمانی را هم به عنوان صلاحیت‌های ارزشیابان و ممیزان عنوان می‌کنند. مهم‌ترین تفاوت بین پژوهش‌ها تجربه مدیریتی و الزامات و تکنیک‌های مدیریتی است. در بعضی از پژوهش‌ها، صلاحیت مدیریتی (توانایی برقراری ارتباط، مدیریت گروه، تحلیل موقعیت سازمانی، اعمال بازخورد و ...) به عنوان یک بعد مهم صلاحیت م ممیز و ارزشیاب بیان شده است، بر این اساس ممیز/ارزیاب جهت انجام مطلوب مسئولیت خود بایستی این بعد مهم را داشته باشد یا کسب نماید.</p>			

1. Nagelsmith
2. Gibson and Hylson

### عوامل و ملاک‌های صلاحیت حرفه‌ای ممیزان و ارزشیابان کیفیت آموزش عالی کدامند؟

جدول ۴ عوامل و مولفه‌ها صلاحیت حرفه‌ای ممیزان و ارزشیابان کیفیت آموزش عالی را نشان می‌دهد.

جدول ۴. عوامل و ملاک‌های صلاحیت‌های ارزشیابی/ممیزی

ردیف	عوامل	ملاک‌ها
۱	دانش	عمومی، پایه، حرفه‌ای
۲	مهارت	فنی، ارتباطی، ادراکی
۳	توانایی	توانایی ذهنی، تجربه اجرایی و پژوهشی
۴	نگرش	جهت‌گیری مثبت به کیفیت آموزش عالی، تعهد به نظام ارزیابی و کیفیت آموزش عالی، ارزش‌های اخلاقی و اصول حرفه‌ای
۵	ویژگی‌های شخصیتی	رهبری، خوداستقلالی، خودپاسخگویی، خودشکوفایی

علاوه بر این، بررسی اشتراکات و افتراقات صلاحیت‌های ارزشیابی/ممیزی مورد استفاده در انجمن‌های ارزشیابی و پژوهش‌های مورد مطالعه، نشان‌دهنده تفاوت در فراوانی کاربرد صلاحیت‌های ارزشیابی/ممیزی می‌باشد؛ بدین معنی که می‌توان عنوان کرد برخی صلاحیت‌ها کاربرد بیشتری در ارزشیابی و ممیزی دارد که در جدول ۵ ارائه شده‌اند:

جدول ۵. فراوانی صلاحیت‌های ارزشیابی/ممیزی مورد استفاده در انجمن‌های ارزشیابی و

#### پژوهش‌های مورد مطالعه

ردیف	عامل	مؤلفه	فراوانی کاربرد مؤلفه	درصد فراوانی	فراوانی کاربرد عامل
۱	دانش	عمومی	۱۰	۴۷/۶۱	۳۷
		پایه	۱۱	۵۲/۳۸	
		حرفه‌ای	۱۶	۷۶/۱۹	
۲	مهارت	فنی	۱۲	۵۷/۱۴	۴۱
		ارتباطی	۱۶	۷۶/۱۹	
		ادراکی	۱۳	۶۱/۹۰	

ادامه جدول ۵. فراوانی صلاحیت‌های ارزشیابی/ممیزی مورد استفاده در انجمن‌های ارزشیابی و

پژوهش‌های مورد مطالعه

۳	توانایی	توانایی ذهنی	۹	۴۲/۸۵	۱۷
		تجربه	۸	۳۸/۰۹	
۴	نگرش	جهت‌گیری مثبت	۴	۱۹/۰۴	۱۸
		تعهد	۵	۲۳/۸۰	
		ارزش‌های اخلاقی و اصول حرفه‌ای	۹	۴۲/۸۵	
۵	ویژگی‌های شخصیتی	رهبری	۱۳	۶۱/۹۰	۳۳
		خوداستقلالی	۶	۲۸/۵۷	
		خودپاسخگویی	۷	۳۳/۳۳	
		خودشکوفایی	۷	۳۳/۳۳	

با توجه به جدول ۵، مؤلفه دانش حرفه‌ای و نیز مؤلفه مهارت ارتباطی با فراوانی ۱۹/۷۶٪ از بیشترین کاربرد و جهت‌گیری مثبت نسبت به ارزشیابی و ممیزی کیفیت با فراوانی ۱۹/۰۴٪ درصد از کمترین کاربرد در نظام صلاحیت ارزشیابان/ممیزان انجمن-های ارزشیابی و پژوهش‌های مورد مطالعه، برخوردارند. پس از مؤلفه‌های دانش حرفه-ای و مهارت ارتباطی، مؤلفه مهارت ادراکی و نیز مؤلفه رهبری با فراوانی ۶۱/۹۰٪، مؤلفه مهارت فنی با فراوانی ۱۴/۵۷٪، مؤلفه دانش پایه با فراوانی ۳۸/۵۲٪، مؤلفه دانش عمومی با فراوانی ۶۱/۴۷٪، مؤلفه توانایی ذهنی و نیز مؤلفه رعایت ارزش‌های اخلاقی و اصول حرفه‌ای با فراوانی ۸۵/۴۲٪، مؤلفه تجربه با فراوانی ۰۹/۳۸٪، مؤلفه خودپاسخگویی و نیز مؤلفه خودشکوفایی با فراوانی ۳۳/۳۳٪، مؤلفه خوداستقلالی با فراوانی ۵۷/۲۸٪، مؤلفه تعهد با فراوانی ۸۰/۲۳٪ مورد استفاده قرار می‌گیرند.

### بحث و نتیجه‌گیری

هر چند ارائه و کاربرد الگوهای شایستگی از پیشینه‌ای گسترده برخوردار است اما عملاً در حوزه ارزشیابی و ممیزی کیفیت و استفاده از آن به عنوان مبنای آموزش ممیزان در آموزش عالی گستردگی چندانی نداشته و بایستی بر اساس پژوهش‌ها و دانش موجود، چهارچوب مناسبی استخراج کرد. در عمل ارائه ایده شایستگی‌ها در آموزش عالی اساساً پاسخی به نیاز هم‌تراز نمودن<sup>۱</sup> دنیای آموزش با دنیای کار بوده است. بازار کار به عاملین تغییر نیاز دارد به این مفهوم که نظام‌های دانشگاهی دانشجویانی تربیت نمایند که قابلیت انعطاف، استقلال و ریسک‌پذیری داشته باشند. با وجود توافق اندک، اکثر طبقه‌بندی‌ها و الگوهای شایستگی‌ها بر سیستم‌های پیچیده عمل/کاربرد متمرکز شده‌اند که صرف دانش و مهارت‌ها را شامل نمی‌شوند، بلکه استراتژی‌ها و رویه کار را هم به‌منظور کاربرد شایسته دانش و مهارت‌ها، و نیز هیجان‌ها و نگرش‌های مناسب و مدیریت موثر شایستگی‌ها را در بر می‌گیرند. از این‌رو باید به الگو سازی شایستگی به عنوان فرایندی مستمر نگاه شود. برای ارزشمند بودن این الگو بایستی چارچوب و فهرست شایستگی‌های مورد نیاز علاوه بر پژوهش‌های معادل، از متخصصان ذینفع و ذی‌ربط نیز اخذ شود. عمر مفید الگوهای شایستگی نسبت به شغل یا رشته و میزان تغییر و تحول عوامل محیطی متفاوت است. این تغییر و تحول در محیط‌های دانشگاهی سرعتی دو چندان دارد. از این‌رو الگو شایستگی ارزشیابی و ممیزی کیفیت در موقعیت دانشگاهی بایستی خصوصیات کیفی تعالی ارزشیابان و ممیزان را توصیف کند و در ارتباط با اهداف و استراتژی‌های ارزشیابی و ممیزی کیفیت نظام دانشگاهی و برنامه‌های آنها، برنامه‌های آموزش مورد هدف و محتوای آموزشی آن توسعه‌گرا باشند. بر این اساس الگو شایستگی برای نهاد متولی ارزشیابی و ممیزی کیفیت پایه و مرجعی برای انتخاب، آموزش و بالندگی ممیزان نظام دانشگاهی خواهد بود. از این‌رو، بر اساس

دانش و تجربه موجود چارچوب شایستگی‌های ممیزان کیفیت نظام دانشگاهی که شامل دانش، مهارت‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌ها و ویژگی‌های شخصی است و ممیزان نظام دانشگاهی به عنوان یک متخصص و کارشناس ممیزی موثر و کارآمد هم نیاز دارند، ارائه شده و تلاش بر این بوده است شایستگی‌ها تا حد ممکن به زبان رفتاری ارائه شود؛ یعنی توصیف چیزهایی که ضروری است ارزشیابان و ممیزان ببینند یا بشنوند و انجام دهند. بر این اساس شایستگی ارزشیابان و ممیزان به عنوان دانش، مهارت‌ها، فعالیت‌ها، قابلیت‌ها، انگیزه‌ها، ویژگی‌ها، نگرش‌ها یا رفتارها، جنبه‌هایی از خودشناسی افراد یا نقش و دانش اجتماعی که او در زندگی واقعی و موقعیت‌های بافت ویژه به کار می‌برد، قابل مشاهده و با مجموعه‌ای از استانداردها قابل سنجش هستند مورد توجه قرار می‌گیرد.

در فرایند ارزشیابی و ممیزی کیفیت نظام دانشگاهی افراد مختلف نقش‌های متفاوتی ایفاء می‌نمایند. مدیر ارزشیابی و ممیزی کیفیت مسئول است تا کیفیت فرایند و ماحصل ارزشیابی و ممیزی را تضمین نماید و تا حد زیادی به مراحل آغازین ارزیابی بستگی دارد. وظایف ایفاء شده توسط ممیزان در موقعیت معین بستگی به اهداف ممیزی‌ها، شرایط محیطی و دانش، مهارت‌ها، سبک، ارزش‌ها و اخلاقیات خود ارزشیاب و ممیز و قابلیت‌های ایفاگران دیگر در فرایند ارزشیابی و ممیزی کیفیت دارد. نقش ارزشیاب و ممیز ممکن است در طول فرایند ارزشیابی و ممیزی متنوع و متعدد باشد: همکار، مربی، تسهیلگر گروه، تکنیسین، سیاستمدار، تحلیلگر سازمانی، همکار داخلی، متخصص بیرونی، روش‌شناس، کارگزار اطلاعات، مکاتب، دیپلماتیک، حلال مسائل، و مشاور خلاق. از اینرو، جهت موفقیت و دخالت فعالانه در فرایند به منظور کسب اهداف ارزشیابی و ممیزی، ارزشیاب و ممیز نیاز دارد که از شایستگی‌ها و صلاحیت‌هایی برخوردار باشد، که معیارهایی جهت احراز پست ارزشیابی و ممیزی نظام دانشگاهی است که بر اساس مطالعه‌ی شغل انتخاب شده‌اند. شایستگی ممیزان در این پژوهش ترکیبی از دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها، انگیزه‌ها، ویژگی‌ها، نگرش‌ها یا

رفتارها است که برای انجام ارزشیابی و ممیزی کیفیت در نظام دانشگاهی مورد نیاز هستند.

تاکید بر مفهوم‌شناسی شایستگی از چند جهت حائز اهمیت است:

- اول این که مسیر و جهت پژوهش را مشخص می‌سازد؛
- دوم این که چشم‌انداز روشنی از عامل‌ها، مولفه‌ها، ملاک‌ها و نظام صلاحیت حرفه‌ای فراهم می‌نماید.
- سوم این که مبنای هرگونه طراحی برنامه آموزشی برای توسعه و بالندگی متولیان امر را فراهم می‌سازد.

بر این اساس سعی شد که در گام اول مفهوم شایستگی مورد بررسی و چارچوب مبنایی انجام پژوهش، بر اساس تعریف مورد قبول بنا نهاده شود. بر اساس تحلیل مقایسه‌ای مفاهیم شایستگی در ادبیات موجود، دو دسته تعریف را برای شایستگی می‌توان ارائه کرد:

الف) شایستگی، توصیف مجموعه‌ای از رفتارهایی است که ترکیب واحدی از دانش، مهارت، توانایی‌ها و انگیزه‌ها را منعکس می‌کند و با عملکرد فرد در یک نقش سازمانی مرتبط است.

ب) شایستگی، خصیصه‌هایی هستند که انسان‌ها دارند یا کسب می‌کنند (به‌طور مستمر تقویت می‌کنند) و به منظور کسب نتایج مطلوب، به طور مناسب مورد استفاده قرار می‌دهند. این خصیصه‌ها شامل دانش، مهارت‌ها، جلوه‌هایی از تصویر از خود، انگیزه‌های اجتماعی، ویژگی‌ها، الگوهای فکری، ذهنیات و شیوه تفکر، احساسات و عمل می‌باشند.

با توجه به نتایج حاصل از بررسی پیشینه و ادبیات پژوهش، نتیجه‌گیری شد که شایستگی و صلاحیت مترادف و بنابراین در این پژوهش به یک مفهوم بکار برده شد. بر اساس تعاریف فوق می‌توان شایستگی یا صلاحیت ارزیاب و ممیز را این‌گونه تعریف کرد: شایستگی ارزیاب و ممیز عبارت است از توانایی وی در تحقق اهداف



معین و نیازها و انتظارات حرفه ارزیابی و ممیزی به میزان لازم و کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش و مهارت تخصصی ارزیابی و ممیزی نظام آموزش عالی و نگرش کیفیت‌محوری.

به طور کلی، در هر زمینه، مجموعه شایستگی‌های اصلی پذیرفته شده‌ای وجود دارد که می‌تواند مبین موفقیت در یک حرفه یا شغل باشند. بر این اساس، شایستگی‌ها اغلب به دو دسته تقسیم می‌شوند: الف) شایستگی‌های حوزه عمومی ب) شایستگی‌های حوزه تخصصی.

شایستگی‌های حوزه عمومی: عبارت از شایستگی‌هایی که صرفنظر از کارکرد یا سطح برای همه کارکنان ضروری و حیاتی است.

شایستگی‌های حوزه تخصصی: شایستگی‌های خاصی است که برای انجام هر شغلی در سازمان، در فضای کاری معین فنی یا عملکردی ضروری می‌باشد. به عبارتی دیگر می‌توان بیان کرد که شایستگی‌های تخصصی می‌توانند فقط برای بعضی از مشاغل بکار روند. در بعضی مواقع می‌توان شایستگی‌های پایه را هم به این تقسیم‌بندی اضافه نمود که شامل گسترش ظرفیت‌هایی است که یادگیری و کسب دانش در حوزه کاری را سرعت می‌بخشد و امور مربوطه را تسهیل می‌نماید.

بنابراین می‌توان گفت شایستگی ارزشیابان و ممیزان نیز ترکیبی از شایستگی‌های عمومی، پایه و تخصصی است که برای انجام ارزیابی و ممیزی کیفیت در نظام دانشگاهی مورد نیاز هستند. شایستگی‌های ممیزان کیفیت نظام دانشگاهی را می‌توان به صورت الگو سلسله مراتبی که در شکل ۱ نشان داده شده است، ارائه داد. در یک طبقه - بندی کلی شایستگی‌های بیان‌شده در شکل ذیل را می‌توان در قالب چارچوب شایستگی‌های عمومی، پایه و تخصصی مطرح نمود. بر این اساس، شایستگی‌های رفتاری و شایستگی‌های انگیزشی و تعهدی در قالب چارچوب شایستگی‌های عمومی، شایستگی‌های اجرایی و شایستگی‌های بین فردی در قالب چارچوب شایستگی‌های

پایه و شایستگی‌های ادراکی و ارزشیابی و ممیزی کیفیت در قالب شایستگی‌های تخصصی قرار می‌گیرند.



شکل ۱. الگو سلسله مراتب صلاحیت‌های ارزشیابان و ممیزان کیفیت در آموزش عالی

## منابع

- فراست‌خواه مقصود (۱۳۸۷). بررسی وضع موجود و مطلوب ارزیابی نظام علمی در ایران با تکیه بر بخش آموزش عالی. فصلنامه علمی پژوهشی سیاست علم و فناوری؛ ۱ (۲): ۵۸-۴۳.
- قوامی، سید حسین؛ اسماعیلی، ایوب. (۱۳۹۱). مدل ساینستکی متخصص روابط عمومی، ماهنامه علمی، تخصصی انجمن روابط عمومی ایران، شماره ۸۴، ۴۱-۳۴.
- محمدی، رضا؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ یادگارزاده، غلامرضا؛ میرزامحمدی، محمدحسن و پرند، کورش (۱۳۹۱). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی: مفاهیم، اصول، روش‌ها، معیارها. چاپ چهارم؛ تهران: مرکز انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- مختاریان، فرانک؛ محمدی، رضا. (۱۳۸۷). ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی کشور هند، تهران: البرز فردانش، چاپ اول.
- نامدار، راضیه و همکاران. (۱۳۸۹). صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز کارشناسان ارزیابی وزارت جهاد کشاورزی، فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، شماره ۱۲، ۳۱-۲۲.
- نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم (۱۳۸۹). نقش ارزیابی درونی در ایجاد تحول دانشگاهی: بررسی دستاوردها. مجموعه مقالات چهارمین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی؛ تهران: دانشگاه تهران.
- Australasian Evaluation Society (2010). Evaluators Professional Learning Competency Framework. Retrieved May 23, 2014, from <http://www.aes.asn.au>
- Baartmann, Theo et al. (2007): "Teachers' Opinions on Quality Criteria for Competency Assessment Programmes", In: Teaching and Teacher Education, Nr. 23, 857-867.
- Bassellier, G., Reich, B. H., & Benbasat, I. (2001). Information technology competence of business managers: A definition and research model. Journal of Management Information Systems, 17(4), 159-182.
- Bird, A., & Osland, J. (2004). Global competencies: An introduction. In H. Lane, M. Maznevksi, M. E. Mendenhall, & J. McNett (Eds.), Handbook for global managers (pp. 57-80). Malden, MA: Blackwell.

- Boyatzis, R. E. (2009), "Competencies as a Behavioral Approach to Emotional Intelligence", *Emerald-Journal of Management Development*, Vol. 28, No. 9, pp. 749-770.
- Canadian Evaluation Society (2009). *Competency for Canadian Evaluation Practice*. Retrieved May 24, 2014, from <http://www.evaluationcanada.ca>
- Canadian Evaluation society. (1999). Essential skills series. Retrieved June 20 2008, from <http://www.evaluationcanada.ca>
- Chan, I. Y. S., Liu, A. M. M., Cao, S., & Fellows, R. (2013). Competency and empowerment of project managers in China. In *Proceedings of the 29th Annual ARCOM Conference*, (pp. 383- 392). Reading, UK: Association of Researchers in Construction Management (ARCOM).
- Connell, M. W., Sheridan, K., & Gardner, H. On abilities and domains. In *The psychology of abilities, competencies, and expertise*, ed. R.J. Sternberg and E. L. Grigorenko, 126–155. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511615801.007>
- Cooper, A. W., & Graham, D. L. (2001). Competencies needed to be successful county agents and county supervisors. *Journal of Extension*, 39(1), from <http://joe.org/joe/2001february/rb3.html>.
- Dewey, Jennifer D., Montrosse, Bianca E., Schröter, Daniela C. Sullins, Carolyn D., Mattox, John R. (2008). Evaluator Competencies What's Taught Versus What's Sought. *American Journal of Evaluation*, Volume 29 Number 3, 268-287.
- Draganidis, F. & Mentzas, G. (2006), "Competency Based Management : A Review of Systems and Approaches", *Information Management & Computer Security*, Vol. 14, No. 1, Pp. 51-64.
- Epstein, R. M., & Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *Journal of the American Medical Association*, 287(2), 226–235. <http://dx.doi.org/10.1001/jama.287.2.226>.
- European Evaluation Society. (2010). RESULTS OF A SOCIETY WIDE CONSULTATION ON A PROPOSED EVALUATION COMPETENCIES FRAMEWORKFOR EUROPE, The EES survey, <http://www.europeanevaluation.org>.
- Evers, F. T., Rush, J. C., & Berdrow, I. (1998). *The bases of competence: Skills for lifelong learning and employability*. San Francisco: Jossey Bass.
- Finnish Higher Education Evaluation Council. (2006). *Audits of Quality Assurance Systems of Finnish Higher Education Institutions. Audit Manual for 2005–2007. PUBLICATIONS OF THE FINNISH HIGHER EDUCATION EVALUATION COUNCIL.*

- FitzGerald, M., Walsh, K., McCutcheon, H., 2001. An Integrative Systematic Review of Indicators for Competence for Practice and Protocol for Validation of Indicators of Competence. Conducted by the Joanna Briggs Institute for Evidence Based Nursing and Midwifery. Commissioned by the Queensland Nursing Council, Adelaide University, South Australia.
- Ghere, G., King, J. A., Stevahn, L., & Minnema, J. (2006). A professional development unit for reflecting on program evaluator competencies. *American Journal of Evaluation*, 27, 108-123.
- Gibson, J., & Brown, A.S. (2003). Use of managerial proficiencies in agricultural and extension education: An assessment of Virginia Cooperative Extension. *Journal of International Agricultural and Extension Education*, 10(3), 19-24.
- Hillaker, Barbara D. Rodgers, Michelle S. Haas, Bruce E. (2010). Assessing Evaluation Competencies at Michigan State University Extension: Role Differences in Perceived Competencies, Obstacles, and Training Needs Unpublished Report, January 12.
- Hoge, M.A., Tondora, J., & Marrelli, A.F. (2006). The fundamentals of workforce competency: Implications for behavioral health. *Administration and Policy in Mental Health*.
- Hornbay, A.S. (2008). *Oxford Advanced Learners Dictionary*. London: Oxford University press.
- Hughes, Ronald C., & Rycus, Judith S. (1989). *Target competent staff: competency-based inservice training for child welfare*. Washington, DC: Child Welfare League of America.
- International Development Evaluation Association (2012). *Competencies for Development Evaluation Evaluators, Managers, and Commissioners*. Retrieved May 26, 2014, from <http://www.ideas-int.org/>
- Kandola, R. & Pearn, M. (1992). Identifying competencies. In R. Boam & P. Sparrow (Eds.), *Designing and Achieving Competency: A Competency-Based Approach to developing People and Organizations* (pp. 31-49). London: Mc Graw-Hill Book Company.
- King, J. A., Stevahn, L., Ghere, G., & Minnema, J. (2001). Toward a taxonomy of essential evaluator competencies. *American Journal of Evaluation*, 22, 229-247.
- Koepfen, K., Hartig, J., Klieme, E. & Leutner, D. (2008). Current issues in competence modeling and assessment. *Journal of Psychology*, 216(2), 61– 73.
- Kurtz, R. & Bartman, D. (2002). Competency and individual performance: Modeling the world of work. In I.T. Robertson, M. Callinan & D.

- Bartman (Eds.), *Organizational Effectiveness: The Role of Psychology* (pp. 227-255). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Lee, Lung-Sun. The core competency of engineer and technical institute students. *Journal of Technical and Vocational Education*, 2003, 74.
- Lindy-Lee, Lubbe. (2010). A COMPETENCY MODEL FOR SECURITY OFFICERS: A QUALITATIVE DESIGN, submitted in accordance with the requirements for the degree of MASTER OF COMMERCE, UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA
- Lucia, A.D. & Lepsinger, R. (1999). *The Art and Science of Competency Models*. San Francisco: Jossey-Bass.
- mizanur rahman, M.D (2013). *Quality Higher Education and Students' Perception: A Study on Private Universities of Bangladesh*. *Global Disclosure of Economics and Business* ISSN 2305-9168 03/2013; Volume 2(Issue No 1): page 9-19.
- Nagelsmith, L. (1995). Competence: An evolving concept. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 26(6), 245-248. *Competency-based nursing education: guide to achieving outstanding learner outcomes / Marion G. Anema, Jan McCoy, authors*. Copyright. 2010 Springer Publishing Company, LLC, and E-book.
- New Zealand Evaluation Association (2014). *Evaluator Competencies*. Retrieved April 26, 2014, from <http://www.anzea.org.nz/>
- PMBOK Guide (2004). *A Guide for the Project Management Body of Knowledge*, Third Edition.
- Project Management Institute (2004), *what Else the Pm Knowledge / Competencies the Individual and Organizational Need to Learn?* Available at Google. Com (2006/8/23).
- Rodriguez, D., Patel, R., Bright, A., Gregory, D. & Gowing, M.K. (2002). Developing competency models to promote integrated human resource practices. *Human Resource Management*, 41 (3), 309-324.
- Roe, R. A. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7(3), 192-202. <http://dx.doi.org/10.1027//1016-9040.7.3.192>
- Rowe, C. (1995). Clarifying the use of competence and competency models in recruitment, assessment and staff development. *Industrial and Commercial Training*, 27(11), 12-17.
- Scott, Petter. *UK Higher education in twenty first century; a changing picture*, quality matters series, London, QAA.2010.
- Simone van Vugt, Seerp Wigboldus, Bob Williams and Jim Woodhill. (2011). *making evaluations matter: A practical guide for evaluators*. Centre for Development Innovation, Wageningen University & Research centre, Wageningen, The Netherlands.

- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York, NY: Wiley.
- Timothy, R. A. & Michael, S. O. Emerging Competency Methods for the Future. *Human Resource Management*, 1999, 38(3), 215-226.
- Viitala, R. (2005), "Perceived development needs of managers compared to an integrated management competency model", *Journal of Workplace Learning*, Vol.17 No.7, pp.36-41.
- Voorhees, R. A. (2001). *Measuring what matters: Competency-based learning models in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Watson, R., Stimpson, A., Topping, A., Porock, D., 2002. Clinical competence in nursing: a systematic review of the literature. *Journal of Advanced Nursing* 39 (5), 421e431.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–66). Kirkland, WA: Hogrefe & Huber.
- Wilcox, Y. (2014). A Professional Grounding and History of the Development and Formal Use of Evaluator Competencies. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 28(3), 1-28.
- Zorzi, R., Perrin, B., McGuire, M., Long, B., & Lee, L. (2002). Defining the benefits, outputs, and knowledge elements of program evaluation. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 17(3), 143-1



پښتونستان د علومو او انساني مطالعاتو فریښتی  
پرتال جامع علوم انسانی