

Designing and Validation of Accreditation and Quality Assurance Model for Iranian Higher Education

Abbas Abbaspour Full Professor, Department of Educational Management and Planning, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Mohammad Mojtabazadeh* Assistant Professor, Department of Management and Administrative Science, Khodabandeh Branch, Islamic Azad University, Khodabandeh, Iran.

Abstract

The present study was conducted to design and validate a model for accreditation and quality assurance of Iranian higher education. This study was performed using a mixed method of explorative plan-tool development model. First, in qualitative part of this study, questionnaire consisted of 25 factors and 157 Criteria were designed by using the method of Grounded Theory and interview with 36 experts. For the validity of qualitative findings, were used from the criteria of credibility, confirmability, dependability and transferability. Then, in the quantitative section, designed questionnaires were conducted on 84 members of Iranian experts with high education. Based on the received feedback, the questionnaires were revised, then the final and modified version was put in the hands of 293 experts in different cities of Iran. The validity of the questionnaire was confirmed by experts and its reliability was calculated by Cronbach's alpha which was equal to (0.982). Non-probability purposive sampling method was used in the qualitative part of the study whereas random classified sampling method was applied in the quantitative part. In addition, analysis of structural equation modeling was used for testing mentioned scale. By doing first-order confirmatory factor analysis, mentioned model were modified to 22 factors and 150 Criteria. Results of second-order confirmatory factor analysis, also showed that 22 extracted components are sufficient factor leading to prediction model related to accreditation and quality assurance of high education systems in Iran. In addition, goodness of fit indices such as, (CMIN/DF) which is equal to 1.924, (RMSEA) = 0.39, (GFI) equal= 0.976, (AGFI) = 0.939, (CFI) = 0.928, (NNFI) = 0.935, (TLI) = 1.000, (IFI) = 0.928 and (RFI) = 0.925 Conclusion: The results of statistical tests displayed that the designed model enjoys very favorable fitness for the accreditation and quality assurance of high education system in universities of Iran.

Keywords: Accreditation and Quality Assurance, Grounded Theory, Higher Education, Mixed Method Research, Structural Equation Modeling.

*Corresponding Author: m.mojtabazadeh@yahoo.com

How to Cite: Abbaspour, A., & Mojtabazadeh, M. (2022). Designing and Validation of Accreditation and Quality Assurance Model for Higher Education in Iran. *Quarterly of Research on Educational Leadership and Management*, 6(22), 7-39. doi: 10.22054/jrlat.2022.60358.1578

طراحی و اعتباریابی الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران

عباس عباس‌پور

استاد گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

محمد مجتبی‌زاده*

استادیار گروه برنامه‌ریزی علوم اداری و مدیریت، واحد خدابنده، دانشگاه آزاد

اسلامی، خدابنده، ایران.

چکیده

هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتباریابی الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران بود. روش انجام پژوهش، روش تحقیق ترکیبی با طرح اکتشافی-مدل توسعه ابزار بود. در بخش کیفی پژوهش با استفاده از روش نظریه زمینه‌ای و مصاحبه با ۳۶ نفر از خبرگان آموزش عالی، ۲۵ عامل و ۱۵۷ ملاک مورد اکتشاف قرار گرفت. برای اعتبار یافته‌های کیفی، از ملاک‌های قابلیت اعتماد، قابلیت انتقال، قابلیت ارتباط و قابلیت تأیید استفاده شد. سپس، در بخش کمی، پرسشنامه‌ای طراحی و برای مطالعه مقدماتی در اختیار ۸۴ نفر از خبرگان آموزش عالی ایران قرار گرفت. بر اساس، بازخوردهای دریافتی، پرسشنامه اصلاح و نسخه نهایی آن روی ۲۹۳ نفر اجرا شد. اعتبار پرسشنامه توسط صاحب‌نظران تأیید و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ برابر با (۰/۹۸۲) شد. در بخش کیفی پژوهش، روش نمونه‌گیری هدفمند غیراحتمالی و در بخش کمی، روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی به کار رفت. آزمون ابزار اندازه‌گیری مزبور، از طریق تحلیل مدلیابی معادلات ساختاری استفاده صورت گرفت. با انجام تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول، الگوی مزبور به ۲۲ عامل و ۱۵۰ ملاک اصلاح و تعدیل یافت. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم نیز نشان داد که عوامل ۲۲ گانه احصاء شده دارای بار عاملی کافی جهت پیش‌بینی الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران است. همچنین، شاخص‌های برازش، (CFI) برابر با ۰/۹۲۸، (RMSEA) برابر با ۰/۳۹، (GFI) برابر با ۰/۹۷۶، (AGFI) برابر با ۰/۹۳۹، (CFI) برابر با ۰/۹۲۸، (NNFI) برابر با ۰/۹۵۳، (TLI) برابر با ۱/۰۰۰، (IFI) برابر با ۰/۹۲۸ و (RFI) برابر با ۰/۹۲۵ نشان داد، الگوی طراحی و اعتباریابی شده برای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران از برازش بسیار مطلوبی برخوردار است.

کلیدواژه‌ها: آموزش عالی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت، روش تحقیق ترکیبی، مدلیابی معادلات ساختاری، نظریه زمینه‌ای

*نویسنده مسئول: m.mojtabazadeh@yahoo.com

مقدمه

در قرن ۲۱، دیگر همگان تصدیق دارند که مهارت و سرمایه انسانی، شاکله توسعه اقتصادی و رفاه اجتماعی را تشکیل می‌دهد. در دنیای معاصر، جامعه و اقتصاد، حول محور دانش می‌چرخد. بر این اساس، پیشرفت فردی و اجتماعی به صورت دائم‌التزاید با پیشرفت‌های تکنولوژیکی گره خورده است. موفقیت از آن کشوری است که مزیت رقابتی خود را از طریق پرورش و نگهداشت نیروی کار ماهر، در دست گرفتن پایگاه تحقیقات رقابتی در سطح جهانی و اصلاح فرایند گسترش دانش در جهت بهره‌مندی کل افراد جامعه، حفظ کند. در این میان، آموزش عالی، به منزله عامل حیاتی در راستای نوآوری و توسعه سرمایه انسانی تلقی می‌شود. همچنین، نقش محوری در زمینه موفقیت و مانایی اقتصاد دانش بر عهده دارد (Dill & Van Vught, 2010).

از این رو، در سال‌های اخیر، آموزش عالی جایگاه بسیار مهمی در میان برنامه‌های کشورها پیدا کرده است. همچنین، آبخش‌خور تحولات ژرف و اصلاحات گسترده در سطح جهانی شده است. در تأیید این مطلب، می‌توان به بررسی‌هایی که سازمان همکاری اقتصادی و توسعه^۱ در مورد سیاست‌های آموزش عالی انجام داده است، اشاره کرد (Santiago et al., 2008). در این راستا، Altbach و همکاران (2019)، بیان داشته است: «در نیم‌قرن گذشته، یک انقلاب علمی در آموزش عالی به وقوع پیوسته است که مشخصه بارز آن تحول عظیم از نظر گستردگی و تنوع است». در غرب تا ۴۰ تا ۵۰ سال پیش، آموزش عالی، به طور عمده، اشاره به نقش سنتی دانشگاه، یعنی؛ پژوهش داشت. امروزه، این تصویر، به کل متفاوت شده است. چندین روند در تغییر شکل الگوی کالجی^۲ و مفهوم برج عاجی^۳ دانشگاه که نقش آفرینان اصلی آن نخبگان بودند، نقش داشته است. امروزه، مؤسسات آموزش عالی بسیار متنوع هستند، به گونه‌ای که بسیار نزدیک به مفهوم الگوی ترکیبی شده‌اند. در این مفهوم، تمام بخش‌های جامعه در دانشگاه حضور دارند؛ بنابراین، امروزه، ویژگی آموزش عالی، گسترش توده‌ای و مشارکت حداکثری است. دیگر ویژگی‌های آن عبارت‌اند از: ظهور بازیگران جدید، متنوع‌تر شدن نیمرخ‌های مؤسسات آموزش عالی، برنامه‌ها و دانشجویان آن‌ها، پذیرش گسترده و استفاده آمیخته از

1. Organisation for economic co-operation and development (OECD)

2. model of the collegial

3. ivory tower

ارتباطات و فناوری‌های آموزشی، گسترش بین‌المللی شدن، رقابتی شدن و سازوکار علامت‌دهی (آموزش باعث افزایش دستمزد می‌شود؛ به این دلیل که سطح تحصیلات نشانه‌ای از توانایی نیروی کار است)، فشار رو به تزاید روی هزینه‌ها و روش‌های جدید تأمین مالی، نقش‌ها و اقدامات جدید دولت از قبیل افزایش تأکید روی عملکرد، کیفیت و پاسخ‌گویی (Tremblay et al., 2012).

با توجه به نقش ارزیابی کیفیت در افزایش دست‌یابی مؤسسات آموزش عالی به اهداف خویش، اکثر نظام‌های آموزش عالی جهان با توسل به الگوهای مختلف ارزیابی، تلاش مستمری را در زمینه تعیین و تضمین کیفیت برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی خویش داشته‌اند (حسینی و نصر، ۱۳۹۱).

تضمین کیفیت به‌عنوان یکی از پایه‌های اصلی آموزش عالی برای مشارکت در فضای آموزشی بین‌المللی و منطقه‌ای است (Phan, 2022). تضمین کیفیت، فعالیتی است که به سیاست‌ها، نگرش‌ها، اقدامات و رویه‌های لازم برای اطمینان از حفظ و ارتقای کیفیت اشاره دارد. این فعالیت در آموزش عالی که آبشخور تغییرات و تحولات عمده است، شایسته علاقه و توجه مستمر است (Kaaouachi & Hamdani, 2002).

به اعتقاد نویسندگان مقاله حاضر، بین تضمین کیفیت و اعتبارسنجی، از میان نسب اربعه، نسبت عموم و خصوص مطلق حاکم است. در حقیقت، مفهوم تضمین کیفیت اعم از مفهوم اعتبارسنجی است؛ به عبارت دیگر، تضمین کیفیت، مفاهیم دیگر را شامل بوده و مصادیق دیگری نیز غیر از اعتبارسنجی دارد.

درواقع، اعتبارسنجی، یکی از ابزارهای تضمین کیفیت است (Komotar, 2022). به دیگر سخن، اعتبارسنجی، فرایند کنترل و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی است (رضایی و زمانی، ۱۳۹۶). به همین خاطر، در سرتاسر جهان، استانداردهای اعتبارسنجی مختلفی وضع شده است. نمونه‌ای از این استانداردها، استانداردهای هیأت اعتبارسنجی مهندسی و فناوری^۱، شورای اعتبارسنجی و سنجش ملی^۲؛ و هیأت ملی اعتبارسنجی^۳ هستند. در این استانداردهای اعتبارسنجی، کیفیت آموزش عالی بر اساس عواملی چون اهداف برنامه، فرایندهای یاددهی-یادگیری، نيمرخ دانشجویان، زیرساخت‌ها، توانمندسازی اعضای هیأت علمی، توانمندسازی دانشجویان، مراقبت‌های بهداشتی و مواردی این‌چنینی

1. Accreditation board for engineering and technology (ABET)
2. National assessment and accreditation council (NAAC)
3. National board of accreditation (NBA)

مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (Arora & Ahlawat, 2022). بر این اساس، نظام اعتبارسنجی در آموزش عالی، با هدف کیفیت و از طریق تعامل میان دولت و دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی و انجمن‌های علمی و تخصصی و بخش غیردولتی، یکی از مهم‌ترین الزامات نظام علمی کشور، در جهت تضمین کیفیت در آموزش عالی است (سعادت‌طلب و غیاثی ندوشن، ۱۳۹۳).

اعتبارسنجی مکانیسمی است که با استفاده از آن وضعیت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از نظر وضعیت آموزشی، پژوهشی و خدماتی با زبانی کمی و کیفی مشخص شده است. در بسیاری از کشورهای جهان اصلاحات دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی به‌عنوان یک تحول در آموزش عالی به حساب آمده و به‌عنوان یک نوسازی و تجدیدنظر در مدیریت و اداره مؤسسات، مورد توجه قرار گرفته است (نیازآذری، ۱۳۹۲). اعتبارسنجی، قضاوت صریحی را درباره درجه یا میزان استانداردها یا الزامات از پیش تعیین شده از سوی یک مؤسسه یا برنامه در عمل و به‌صورت واقعی انجام می‌دهد (محمدی و همکاران، ۱۳۹۵). اعتبارسنجی فرآیندی است که به‌وسیله آن یک سازمان، صلاحیت مراکز آموزشی و دانشگاهی را مورد تأیید قرار می‌دهد (بازرگان، ۱۴۰۰). 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 (Council for higher education accreditation, 2022).

اعتبارسنجی هم اعتبار و هم فرایند است. از نظر اعتبار، اعتبارسنجی به‌منزله اطلاع‌رسانی عمومی^۱ است که مؤسسه یا برنامه توانسته از عهده برآورده‌سازی استانداردهای کیفیت موردنظر نمایندگی اعتبارسنجی‌کننده برآید. به‌عنوان 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 نه‌تنها برای برآورده ساختن استانداردها صورت می‌گیرد، بلکه، پیوسته به دنبال راه‌هایی برای بالا بردن کیفیت ارائه آموزش و کارآموزی است (American Psychological Association, 2022).

از منظر انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی^۲، اعتبارسنجی بدان معنی است که تمام الزامات مربوط

1. public notification

2. Western Association of Schools and Colleges Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities (WASC-ACSCU)

به ظرفیت سازمانی و اثربخشی آموزشی برآورده شده است. «اعتبارسنجی، تمایز اعطاشده به هر مؤسسه آموزش عالی به خاطر برآورده‌سازی یا پیشی گرفتن از ملاک‌های بیان‌شده کیفیت آموزشی است» (Everest College, 2022). علاوه بر این، اعتبارسنجی، فرصتی برای روابط متقابل فراهم می‌کند. رابطه متقابل میان کالج‌ها و دانشگاه‌های اعتبارسنجی‌شده، به‌طور کلی، به این معنی است که پس از اتمام اعتباردهی 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 اعطاشده از سوی کالج‌ها یا دانشگاه‌های اعتبارسنجی‌شده توسط سایر مؤسسات اعتبارسنجی‌شده آموزش عالی نیز به رسمیت شناخته می‌شود (Commission on International Trans-regional Accreditation, 2022).

اعتبارسنجی، فرایندی است که از طریق آن مؤسسه اعتبارسنجی‌کننده، به‌منظور اینکه تشخیص دهد یک مؤسسه آموزش عالی از حداقل ملاک‌ها و استانداردهای از پیش تعیین‌شده برخوردار است، کل فعالیت یا یک برنامه خاص آموزشی آن مؤسسه را از نظر کیفیت ارزیابی می‌کند (Vlăsceanu et al., 2007). این کار نیازمند سازوکاری است که مورد اجماع دانشگاهیان و سیاست‌گذاران باشد و گذشته از مطابقت با اصول و هنجارهای علمی و دانشگاهی بین‌المللی، متناسب با زمینه‌های ملی نیز باشد (فراستخواه، ۱۳۹۷). یکی از تلاش‌های جدی در این زمینه، پیشنهاد ساختار شبکه‌ای از سوی دکتر عباس بازرگان بوده است. در این پیشنهاد، شبکه کیفیت دانشگاه‌های ایران متشکل از زیرسیستم‌هایی تعریف شده که هدف از آن، تسهیلگری هر یک از زیرسیستم‌های آموزش عالی برای ارزیابی و برنامه‌ریزی جهت ارتقای کیفیت و فراهم آوردن شرایط مناسب جهت اعتبارسنجی برنامه‌ها و واحدهای سازمانی آموزش عالی به‌منظور تضمین کیفیت است (فراستخواه، ۱۳۹۰). چراکه ربط وثیقی بین نظام اعتبارسنجی در مناطق و کشورهای مختلف جهان با فرهنگ و زمینه‌های آن‌ها وجود دارد. از این رو، ساختار مطلوب نظام ارزیابی اعتبارسنجی آموزش عالی ایران باید ویژگی‌های منحصر به فرد خود را نیز دارا باشد (فراستخواه، ۱۳۹۵).

در کشور ما مسئولیت اجرای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی از سال ۱۳۷۹ به سازمان سنجش آموزش کشور واگذار شده است. این سازمان متناسب با ویژگی‌های نظام آموزش عالی کشور، الگوی اعتبارسنجی آموزش عالی را بر اساس دو فرایند ارزیابی

درونی و ارزیابی بیرونی، طراحی و در سطح گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها به اجرا گذاشته است (محمدی و اسحاقی، ۱۳۹۸). نظام آموزش عالی حالت پویا و ارگانیک داشته و در دوره‌های زمانی مختلف، متناسب با اقتضائات، نیازمند تجدید در مؤلفه‌های ارزیابی کیفیت است. ایران کشوری است با مختصات فرهنگی منحصر به فرد خود. این امر، لزوم طراحی و اعتباریابی الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت جدید متناسب با شرایط بومی، محیطی، زمینه‌ای، اجتماعی، فرهنگی و بافتی کشور را مضاعف می‌کند.

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 و اعتباریابی شود. با عنایت به نقش اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در توسعه کیفی دانشگاه‌ها، در این شرایط ضروری است با ره‌یافتی نوین و با نگرشی واقع‌بینانه‌تر و عمیق درباره پیچیدگی دانشگاه‌ها، به‌عنوان یک سازمان، الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی متناسب با مختصات زمینه‌ای کشور طراحی و اعتباریابی شود (مجتبی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷).

بر پایه نکات یادشده مسئله تحقیق این است، چه الگویی، متناسب با عوامل بومی، الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران از نظر خبرگان علمی است؟ بنابراین، لازم است درباره مجموعه‌ای از عوامل مورد ارزیابی توافق حاصل شود و مشخص گردد که مؤلفه‌های لازم جهت دستیابی به کیفیت (الزامات) چیست؟

بر این اساس، اهداف این تحقیق را می‌توان به شرح زیر مقوله‌بندی کرد:

۱. احصاء و تدوین عوامل اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران؛
 ۲. احصاء و تدوین ملاک‌های اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران؛
 ۳. اعتباریابی عوامل و ملاک‌های اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران.
 ۴. ارائه الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت متناسب با نظام آموزش عالی ایران.
 ۵. سنجش میزان مطلوبیت الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران.
- با توجه اهداف فوق، این پژوهش به دنبال پاسخ برای پنج سؤال، به شرح زیر بوده است:

۱. عوامل اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران چیست؟
۲. ملاک‌های اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران چیست؟

۳. میزان اعتبار عوامل و ملاک‌های اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه خبرگان علمی چقدر است؟
۴. الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت متناسب با نظام آموزش عالی ایران کدام است؟
۵. آیا الگوی طراحی شده اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران از مطلوبیت برخوردار است؟

روش

در این پژوهش، روش ترکیبی با طرح اکتشافی-مدل توسعه ابزار مورد استفاده قرار گرفت. از این رو، هر دو روش کیفی و کمی به‌طور متوالی و با اهمیت برابر از طریق شیوه ترکیب اتصال داده‌ها استفاده به کار رفت. در این پژوهش، رویکرد کیفی از طریق نظریه زمینه‌ای (Glaser & Strauss, 2017; Corbin et al., 2014). دنبال شد. رویکرد کمی نیز از طریق مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد.

جامعه آماری بخش کیفی پژوهش به تعداد ۳۶ نفر شامل گروه‌های خبرگان علمی به شرح ذیل بوده است: صاحب‌نظران برجسته حوزه آموزش عالی کشور، اعضای هیأت علمی مؤسسه 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. جامعه آماری بخش کمی پژوهش نیز به شرح جدول ۱ بوده است:

جدول ۱. جدول جامعه آماری

ردیف	گروه	تعداد
۱	روسای (معاونین پژوهشی و آموزشی) دانشگاه‌های دولتی	۹۰ دانشگاه
۲	اعضای هیأت علمی و کارشناسان مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی	۳۰ نفر
۳	کلیه اساتید آموزش عالی کشور، به‌ویژه صاحب‌نظران و اساتید آموزش عالی و زمینه‌های وابسته دانشگاه علامه طباطبائی، دانشگاه تهران و دانشگاه شهید بهشتی	۵۰ نفر
۴	دانشجویان دوره دکتری مرحله پژوهشی آموزش عالی دانشگاه‌های علامه طباطبائی، تهران و شهید بهشتی	۱۵ نفر
۵	اعضای هیأت علمی و کارشناسان مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش	۲۰ نفر
۶	مدیران ستادی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تا سطح مدیرکل	۲۵ نفر
۷	مدیران دفتر ارزیابی و نظارت دانشگاه‌های شاخص شهر تهران	۸ نفر

ردیف	گروه	تعداد
۸	مدیران دفتر سنجش و برنامه‌ریزی دانشگاه‌های شاخص شهر تهران (۸ نفر)	۸ نفر
۹	مسئولین ارزیابی درونی دانشگاه‌های دولتی	۹۰ نفر

در بخش کمی از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی و تعیین حجم نمونه بر اساس جدول Krejcie and Morgan (1970) استفاده شد. بر این اساس، ۲۹۳ نفر از خبرگان آموزش عالی به‌طور تصادفی انتخاب شدند. در بخش کیفی پژوهش نیز، از روش نمونه‌گیری هدفمند غیراحتمالی و روش گلوله برفی استفاده شد. بر این اساس، با ۳۶ نفر اطلاع‌رسان یا دروازه‌بان (محمدپور، ۱۳۹۲؛ فراستخواه، ۱۳۹۷)، جهت مصاحبه تماس برقرار شد. در مصاحبه‌های اکتشافی نیمه‌ساختمند، مجموعه‌ای از سؤالات اولیه و از قبل تهیه‌شده در اختیار مصاحبه‌شوندگانی که به‌صورت‌های مختلف، دارای تجربه‌ها و تماس نظری، عملی و حرفه‌ای با امر اعتبارسنجی آموزش عالی ایران بودند، قرار گرفت؛ و سپس، با هماهنگی‌های لازم، مصاحبه‌ها با ۳۶ نفر از خبرگان انجام پذیرفت.

در کنار مصاحبه، از واحدهای مشاهده (محمدی، ۱۳۹۲)، مانند مشاهده میدانی، یادداشت‌برداری و بررسی اسناد و مدارک استفاده شد. در مشاهده میدانی، در دانشگاه‌های صنعتی شریف، تربیت مدرس، دانشگاه تهران، شهید بهشتی و علامه طباطبائی حضور؛ و تمام نکات مهمی که این دانشگاه‌ها را دارای مزیت رقابتی کرده بود، یادداشت شد. در واحد مشاهده یادداشت‌برداری، به یادداشت کردن دقیق سخنرانی‌های صاحب‌نظران کلیدی در همایش‌ها و کنفرانس‌های اعتبارسنجی و زمینه‌های وابسته پرداخته شد. همچنین، در واحد مشاهده بررسی اسناد و مدارک، به بررسی اسناد اعتبارسنجی کشورهای پیشرو جهان از طریق وب‌سایت‌ها؛ و نیز بررسی رساله‌ها، پایان‌نامه‌ها، مقالات و کتاب‌ها اقدام شد. تعداد این واحدهای مشاهده نیز، ۱۹ سند بوده است.

سپس، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها و واحدهای مشاهده به داده‌های متنی تبدیل شد. پس از آن، به‌منظور بررسی نظام‌مند توده بزرگی از داده‌های گردآوری‌شده به واحدسازی و مقوله‌بندی داده‌ها پرداخته شد. فرایند کدگذاری به‌صورت دستی انجام گرفت. در ابتدا، با دقت کامل به کدگذاری باز اقدام شد. در مرحله کدگذاری اولیه، مفاهیم اولیه برگرفته از داده‌ها، به دست آمد. در کدگذاری ثانویه یا متمرکز، مفاهیم مشترک، در یک مقوله قرار گرفت. در مرحله کدگذاری محوری، به کمک روش مقایسه ثابت، مقوله‌های

به‌دست‌آمده، مورد مقایسه قرار گرفت و ابعاد آن‌ها مشخص شد. سپس، در مرحله کد‌گذاری انتخابی، مقوله هسته‌ای تعیین شد.

برای اطمینان از اعتبار یافته‌های کیفی، از ملاک‌های تأمین اعتبار پژوهش‌های کیفی استفاده شد (Anney, 2014). این ملاک‌ها عبارت‌اند از: قابلیت اعتماد^۱، قابلیت انتقال^۲ (معادل تعمیم‌پذیری)، قابلیت ارتباط^۳ و قابلیت تأیید^۴. برای تأمین ملاک قابلیت اعتماد، به‌منظور اطمینان از اینکه داده‌های حاصل از مصاحبه، تفسیر صحیحی از دیدگاه اصلی مشارکت‌کنندگان هستند، پس از تبدیل مصاحبه‌ها به داده‌های متنی و انجام تحلیل ابتدایی، فرایند انجام کار به آن‌ها ارسال و از استخراج اطلاعات مناسب از داده‌های اصلی مصاحبه اطمینان حاصل شد. همچنین، مصاحبه‌های کد‌گذاری شده در اختیار پژوهش‌گران خبره در زمینه روش نظریه زمینه‌ای قرار گرفت و بازخوردهای اصلاحی دریافت شد. درباره ملاک قابلیت انتقال، به‌منظور اطمینان تعمیم یافته‌ها به سایر بافت‌ها و پاسخ‌گویان، از روش نمونه‌گیری نظری؛ و نیز توصیف جامع و کامل استفاده شد. در خصوص ملاک قابلیت ارتباط، به‌منظور اطمینان از ثبات یافته‌ها در طول زمان، از فن بازبینی هم‌تایان و راهبرد کد‌گذاری-باز کد‌گذاری بهره گرفته شد. به همین منظور، فرایند تحلیل و الگوی نهایی در اختیار خبرگان قرار و تأیید آن‌ها دریافت شد. همچنین، داده‌های کد‌گذاری شده بار دیگر توسط پژوهش‌گران کد‌گذاری شد. سپس، نتایج هر دو مورد مقایسه قرار گرفت. سطح توافق کد‌گذاری، مبین مرتبط بودن بالای بررسی کیفی بود. در خصوص ملاک قابلیت تأیید، به‌منظور اطمینان از تأیید داده‌های به‌دست‌آمده از سوی سایر پژوهش‌گران؛ و نیز مشتق شدن داده‌ها و تفسیر یافته‌ها از پژوهش و نه از تخیل پژوهشگران، از فنون بررسی ممیزی، اسناد بازتابی و زاویه‌بندی استفاده شد. بر اساس بررسی ممیزی و اسناد بازتابی، با ثبت مصاحبه‌ها و تحلیل آن‌ها، فرایند و برآیند دست‌یابی به نتایج نشان داده شد. همچنین، از طریق، زاویه‌بندی، هم‌سوئی و هم‌پوشی یافته‌ها با نتایج سایر پژوهش‌گران مشخص شد (حسینی لرگانی و مجتبی‌زاده، ۱۳۹۷).

پس از آنکه، تمام مقوله‌های تشکیل‌دهنده الگوی نظری اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران مشخص شد، تعداد متناسبی گویه مناسب برای هر یک استخراج

-
1. credibility
 2. transferability
 3. dependability
 4. confirmability

شد. به همین منظور، بر اساس مقیاس لیکرت با درجه بندی های ۱ تا ۵ درجه ای (کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم)، پرسشنامه ای با ۱۵۷ سؤال طراحی شد. بر همین پایه، در یک طیف ۵ قسمتی به کاملاً موافقم نمره ۵ و به کاملاً مخالفم نمره ۱ داده شد. قبل از ارائه سؤالات پرسشنامه، نسبت به نوشتن راهنما و بیان اهمیت همکاری خبرگان آموزش عالی جهت پاسخگویی به پرسشنامه اقدام شد. سپس، سؤال های جمعیت شناختی در پرسشنامه گنجانده شد. این کار از ایجاد احساس های منفی احتمالی در پاسخ دهنده که می تواند بر نحوه پاسخ دهی و یا همکاری او تأثیر سوء داشته باشد، جلوگیری می کند (سیف، ۱۳۹۴).

پس از طراحی پرسشنامه، در یک بررسی مقدماتی^۱، به منظور برآورد میزان روایی پرسشنامه و سؤالات مطروحه، آن، به ۸۴ نفر از صاحب نظران، خبرگان، کارشناسان و اساتید مسلط به موضوع تحقیق و پرسشنامه ارسال شد. بر اساس دریافت بازخوردهای اصلاحی؛ و اصلاح پرسشنامه با توجه به نظر خبرگان و اساتید، از روایی^۲ پرسشنامه و تطابق موضوع با سؤالات و قابلیت استفاده و به جا بودن سؤالات مطروحه اطمینان حاصل شد. بر این پایه، مشخص شد که سؤالات پرسشنامه، قدرت توضیح دهی و آزمون الگوی طراحی شده را دارد. همچنین، بر اساس، پاسخ هایی که آن ها به پرسشنامه دادند، از طریق ضریب آلفای کرونباخ به محاسبه پایایی^۳ آن پرداخته شد. با توجه به ضریب پایایی ۰/۸۸ به دست آمده، اطمینان حاصل شد که می توان به خوبی از آن به عنوان یک ابزار اندازه گیری مناسب بهره گرفت. سپس، نسخه تجدیدنظر شده پرسشنامه اجرا شد. پس از اجرای پرسشنامه اصلی، از طریق ضریب آلفای کرونباخ به محاسبه پایایی آن پرداخته شد. در اجرای پرسشنامه اصلی، ضریب پایایی ۰/۹۸۲ به دست آمده است. بر این اساس، اطمینان حاصل شد، نسخه تجدیدنظر شده پرسشنامه از پایایی بسیار بالایی برخوردار است.

یافته ها

در بخش کیفی پژوهش، در مرحله اول کدگذاری باز، ۲۰۲۷ مفهوم به دست آمد. در مرحله دوم کدگذاری باز، داده ها، در قالب ۱۲۶۲ مفهوم و ۱۵۷ مقوله عمده طبقه بندی شد. در مرحله کدگذاری محوری، ۲۵ مقوله هسته ای تعیین شد و ارتباط آن ها با یکدیگر و

1. pilot study
2. validity
3. reliability

به صورت یک کلیت واحد مشخص شد. در مرحله کدگذاری انتخابی، دوباره ۲۵ مقوله هسته‌ای به سطح انتزاعی بالاتر ارتقاء داده شد. بر این اساس، تمام مقوله‌های عمده و مقوله‌های هسته‌ای برحسب ویژگی‌های شرایطی، تعاملی/فرایندی و پیامدی طبقه‌بندی شد.

شکل ۱. جریان تقلیل داده‌ها و انتقال از اطلاعات به نظریه در سه مرحله کدگذاری

مرحله اول کدگذاری باز: ۲۰۲۲ گزاره مفهومی اولیه
مرحله دوم کدگذاری باز: ۱۲۶۲ گزاره مفهومی و ۱۵۶ مقوله عمده

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)، بین‌المللی شدن (۵ مقوله عمده و ۴۱ مفهوم) و دانش‌آموختگان (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)

در شکل ۱، جریان تقلیل داده‌ها و انتقال از اطلاعات به نظریه در سه مرحله کدگذاری ارائه شده است. در شکل مزبور، تعداد مفاهیم و مقوله‌های عمده نیز به تفکیک هر مقوله نظری نشان داده شده است. از آنجا که 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 مقوله مرکزی نام دارد، از انتزاعی‌ترین سطح مفهومی برخوردار بوده و می‌تواند کلیه مقوله‌های مندرج در جدول را در بر گرفته و داری خاصیت تحلیلی نیز باشد. در واقع، مقوله مرکزی، قلب الگوی پارادایمی است که الگوی نهایی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت حول آن طراحی می‌شود.

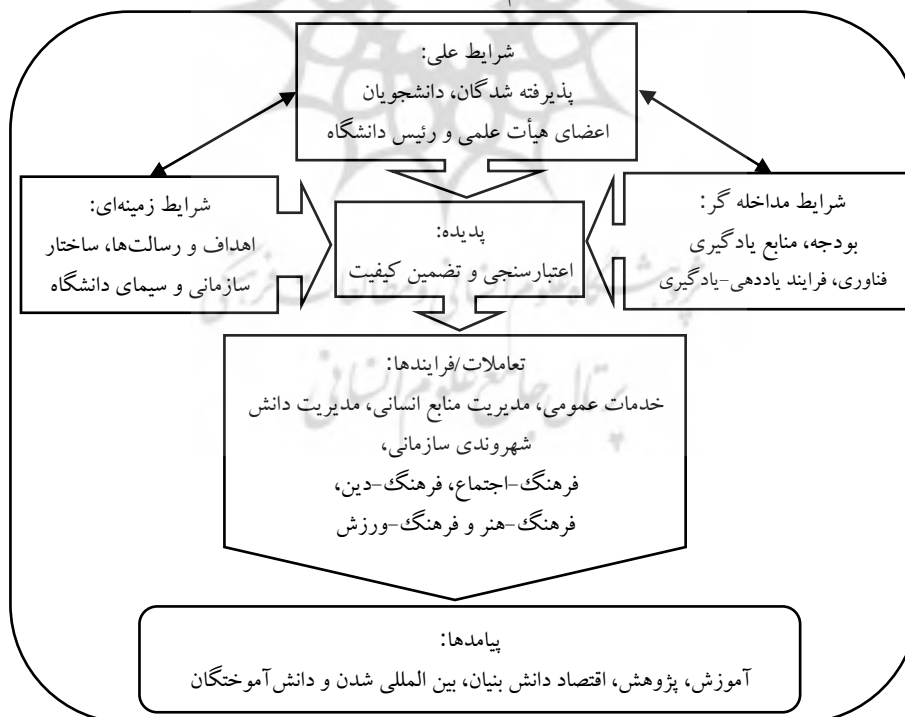
می‌توان مقوله گفتمان کیفیت، بیم و امید را به‌عنوان مقوله مرکزی انتخاب کرد. این مقوله، به‌اندازه کافی انتزاعی است و توان دربرگیری سایر مقوله‌ها را دارد. از طرف دیگر، از نظر مفهومی، مناسبت تام با یافته‌های کیفی دارد. بر همین اساس، گفتمان کیفیت، بیم و امید، مقوله مرکزی است که برحسب ویژگی‌هایش بسط داده، سپس، مقولات دیگر طبق الگو با این مقوله مرتبط شده‌اند. در شکل ۲، 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 شده است؛ 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 توسعه پدیده اعتبارسنجی و تضمین کیفیت می‌شوند. شرایط مداخله‌گر نیز شامل بودجه، منابع یادگیری، فناوری و فرایند یاددهی-یادگیری است. عوامل مزبور، به‌منزله 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 سایه 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، بین‌المللی‌شدن و دانش‌آموختگان. همچنین، می‌توان پیامدهای ضمنی دیگری نظیر رسانه‌ای شدن، دموکراتیک شدن، عامه‌پسند شدن، الکترونیکی و مجازی شدن، گسترش فناوری‌های 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 غیره برشمرد.

شکل ۲. الگوی پارادایمی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران به‌مثابه گفتمان کیفیت،

بیم‌ها و امیدها



در بخش کمی، برای تحلیل اطلاعات کمی از نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ و AMOS نسخه ۲۶ استفاده شد. قبل از انجام تحلیل عاملی، مقادیر آزمون کیزر-میر-الکین^۱ و آزمون کرویت بارتلت^۲ مورد آزمون قرار گرفت. مقیاس (KMO) شاخص کفایت نمونه‌گیری نامیده می‌شود که مقادیر مشاهده شده با همبستگی جزئی را مقایسه می‌کنند. وقتی مقدار KMO بزرگ‌تر از ۰/۶ باشد، به راحتی می‌توان تحلیل عاملی کرد. آزمون کرویت بارتلت بیانگر معنی‌داری ماتریس داده‌ها برای تحلیل عاملی است و معنی‌داری آزمون بارتلت حداقل شرط لازم برای انجام تحلیل عاملی است (زارع و همکاران، ۱۳۹۹). در جدول ۲، نتایج آزمون کیزر-میر-الکین و آزمون بارتلت ارائه شده است:

جدول ۲. مقادیر کیزر-میر-الکین و آزمون بارتلت

شاخص کفایت نمونه‌گیری (کیزر میر الکین)	۰/۶۵۶
آماره مجذور خی	۶۱۶۳۶/۰۲۱
درجه‌ی آزادی	۱۱۱۷۵
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۰

همان‌طور که در جدول فوق مشخص است، مقدار (KMO) برابر با ۰/۶۵۶ است؛ بنابراین، اندازه نمونه برای تحلیل عاملی مناسب است. همچنین، با توجه به اینکه، مقدار آزمون بارتلت، کوچک‌تر از ۰/۰۵ است، تحلیل عاملی برای شناسایی ساختار (مدل عاملی) مناسب است (مؤمنی و قیومی، ۱۳۸۹). بر این اساس، شرط لازم برای انجام تحلیل عاملی فراهم شده است.

در نتیجه تحلیل عاملی مرتبه اول، ۷ ملاک به دلیل بار عاملی پایین و غیرمعنادار از تحلیل حذف شدند. همچنین، ۴ عامل، فرهنگ-اجتماع، فرهنگ-دین، فرهنگ-هنر و فرهنگ-ورزش با یکدیگر ترکیب شده و تشکیل عاملی به نام فرهنگ را دادند. در جدول ۳، نتایج تحلیل مدل عاملی تأییدی مرحله اول، به تفکیک هر یک از عامل‌های پژوهش حاضر آمده است. همان‌طور که این جدول نشان می‌دهد، ملاک‌ها دارای همبستگی معنی‌دار با عوامل هستند. به دیگر سخن، تمام ملاک‌ها دارای بار عاملی معنی‌داری هستند.

1. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Test
2. Bartlett's test of sphericity

جدول ۳. بارهای عاملی تحلیل عاملی مرتبه اول

ردیف	عوامل	ملاک‌ها	بار عاملی	نتیجه
۱	پذیرفته‌شدگان	استانداردهای ورودی دانشجو	۰/۳۹۸	>تأیید
		صلاحیت پذیرفته‌شدگان	۰/۷۶۹	>تأیید
		موفقیت پذیرفته‌شدگان	۰/۶۴۸	>تأیید
		سهمیه ورودی پذیرفته‌شدگان	۰/۳۴۳	>تأیید
		رتبه پذیرفته‌شدگان	۰/۵۵۰	>تأیید
۲	دانشجویان	پذیرش دانشجویان	۰/۴۵۳	>تأیید
		انگیزش دانشجویان	۰/۳۹۷	>تأیید
		فعالیت‌های علمی-پژوهشی دانشجویان	۰/۵۳۹	>تأیید
		مطالعه دانشجویان	۰/۳۹۰	>تأیید
		افت تحصیلی دانشجویان	۰/۵۳۵	>تأیید
		نرخ ماندگاری در دانشگاه	۰/۴۲۳	>تأیید
		توزیع و ترکیب دانشجویان	۰/۳۶۰	>تأیید
		تعاملات دانشجویان	۰/۴۷۹	>تأیید
		موفقیت دانشجویان	۰/۶۲۲	>تأیید
		پیشرفت تحصیلی دانشجویان	۰/۴۱۷	>تأیید
رضایت دانشجویان	۰/۳۶۳	>تأیید		
۳	هیأت علمی	مدیریت کلاس	۰/۴۹۵	>تأیید
		مشارکت اعضای هیأت علمی	۰/۷۲۹	>تأیید
		رضایت اعضای هیأت علمی	۰/۶۹۴	>تأیید
		فعالیت‌های برون دانشگاهی	۰/۳۸۴	>تأیید
		تعاملات اعضای هیأت علمی	۰/۵۴۱	>تأیید
		فعالیت‌های آموزشی اعضای هیأت علمی	۰/۶۳۶	>تأیید
		فعالیت پژوهشی اعضای هیأت علمی	۰/۵۲۲	>تأیید
		کیفیت اعضای هیأت علمی	۰/۴۶۲	>تأیید
		توزیع و ترکیب اعضای هیأت علمی	۰/۴۰۵	>تأیید
		مشارکت‌جویی	۰/۷۵۹	>تأیید
۴	رئیس دانشگاه	عملکرد	۰/۶۳۹	>تأیید
		تعاملات و ارتباطات	۰/۸۸۶	>تأیید
		ویژگی‌های فردی	۰/۴۴۲	>تأیید
		رضایت از رئیس دانشگاه	۰/۵۰۴	>تأیید
		تحقق اهداف و رسالت‌ها	۰/۷۳۶	>تأیید
۵	اهداف و رسالت‌ها	تناسب با اهداف	۰/۸۲۲	>تأیید

ردیف	عوامل	ملاک‌ها	بار عاملی	نتیجه
		تدوین اهداف و رسالت	۰/۸۰۳	>۰/۳۰ تأیید
		اهداف و رسالت‌های عرضه خدمات تخصصی	۰/۷۱۱	>۰/۳۰ تأیید
		اهداف و رسالت‌های پژوهشی	۰/۶۷۴	>۰/۳۰ تأیید
		اهداف و رسالت‌های آموزشی	۰/۷۴۶	>۰/۳۰ تأیید
		توسعه دانشگاه	۰/۷۸۹	>۰/۳۰ تأیید
		بازمهندسی فرایندها	۰/۵۹۲	>۰/۳۰ تأیید
		فرهنگ‌سازمانی	۰/۶۵۱	>۰/۳۰ تأیید
		تشکیلات سازمانی	۰/۶۹۲	>۰/۳۰ تأیید
	ساختار	تعاملات دانشگاه	۰/۷۱۶	>۰/۳۰ تأیید
۶	سازمانی	نظام پیشنهادها	۰/۷۴۶	>۰/۳۰ تأیید
		مدیریت و برنامه‌ریزی استراتژیک	۰/۶۷۵	>۰/۳۰ تأیید
		سیستم نظارت و ارزیابی	۰/۶۹۲	>۰/۳۰ تأیید
		مدیریت سیستم اطلاعاتی	۰/۷۲۰	>۰/۳۰ تأیید
		قوانین و مقررات	۰/۴۹۱	>۰/۳۰ تأیید
		منابع کالبدی	۰/۵۸۴	>۰/۳۰ تأیید
		مدیریت فضاهای دانشگاهی	۰/۶۰۰	>۰/۳۰ تأیید
		فضای زیست-محیطی	۰/۶۸۰	>۰/۳۰ تأیید
	سیمای دانشگاه	نمادهای دانشگاه	۰/۵۸۸	>۰/۳۰ تأیید
		فضای فیزیکی	۰/۹۹۸	>۰/۳۰ تأیید
		فضای آموزشی	۰/۹۹۷	>۰/۳۰ تأیید
		اسناد مالی	۰/۷۷۶	>۰/۳۰ تأیید
		هزینه کرد اعتبارات	۰/۶۴۴	>۰/۳۰ تأیید
		اعتبارات فرهنگی	۰/۵۴۶	>۰/۳۰ تأیید
		اعتبارات دانشجویی	۰/۵۷۳	>۰/۳۰ تأیید
		اعتبارات آموزشی	۰/۵۵۶	>۰/۳۰ تأیید
		اعتبارات پژوهشی	۰/۵۹۹	>۰/۳۰ تأیید
		جذب اعتبارات	۰/۶۴۲	>۰/۳۰ تأیید
	بودجه	هزینه‌های امور رفاهی	۰/۶۹۱	>۰/۳۰ تأیید
		هزینه‌های جاری	۰/۵۸۵	>۰/۳۰ تأیید
		حقوق و مزایا	۰/۶۹۴	>۰/۳۰ تأیید
		ترکیب و توزیع سرمایه	۰/۸۳۶	>۰/۳۰ تأیید
		پیش‌بینی وضعیت مالی	۰/۸۵۰	>۰/۳۰ تأیید
		امکانات مالی	۰/۸۷۷	>۰/۳۰ تأیید
		مدیریت مالی	۰/۷۴۰	>۰/۳۰ تأیید

ردیف	عوامل	ملاک‌ها	بار عاملی	نتیجه
۹	منابع یادگیری	منابع آموزشی و پژوهشی	۰/۶۵۴	>۰/۳۰ تأیید
		کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌ها	۰/۷۳۱	>۰/۳۰ تأیید
		کتابخانه و سیستم اطلاعات دانش	۰/۸۲۶	>۰/۳۰ تأیید
۱۰	فناوری	استفاده از فناوری اطلاعات	۰/۷۸۱	>۰/۳۰ تأیید
		کاربرد فناوری اطلاعات	۰/۷۶۹	>۰/۳۰ تأیید
		دانش استفاده از فناوری اطلاعات	۰/۹۱۷	>۰/۳۰ تأیید
		مهارت استفاده از فناوری اطلاعات	۰/۹۱۳	>۰/۳۰ تأیید
		نگرش به فناوری اطلاعات	۰/۵۲۶	>۰/۳۰ تأیید
		توسعه دانش و مهارت دانشجویان	۰/۷۰۱	>۰/۳۰ تأیید
۱۱	یاددهی- یادگیری	ارائه بازخورد به دانشجویان	۰/۷۰۰	>۰/۳۰ تأیید
		استفاده از تکنولوژی آموزشی در تدریس	۰/۵۹۲	>۰/۳۰ تأیید
		ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	۰/۸۴۳	>۰/۳۰ تأیید
		روش‌ها و الگوهای تدریس	۰/۸۴۷	>۰/۳۰ تأیید
		خدمات پشتیبانی	۰/۸۲۸	>۰/۳۰ تأیید
۱۲	خدمات عمومی	خدمات سلامت	۰/۸۵۳	>۰/۳۰ تأیید
		خدمات رفاهی	۰/۸۶۲	>۰/۳۰ تأیید
		نگهداشت سرمایه انسانی	۰/۶۴۰	>۰/۳۰ تأیید
۱۳	مدیریت منابع انسانی	سنجش بهره‌وری	۰/۷۶۴	>۰/۳۰ تأیید
		توسعه حرفه‌ای	۰/۷۲۰	>۰/۳۰ تأیید
		جذب و به‌کارگماری	۰/۷۰۸	>۰/۳۰ تأیید
		تشویقات و تنبیهات	۰/۷۱۸	>۰/۳۰ تأیید
		توزیع و ترکیب کارکنان	۰/۷۰۰	>۰/۳۰ تأیید
		به اشتراک گذاشتن دانش	۰/۷۵۰	>۰/۳۰ تأیید
۱۴	مدیریت دانش	به‌کارگیری دانش	۰/۸۶۷	>۰/۳۰ تأیید
		سازمان‌دهی دانش	۰/۷۶۰	>۰/۳۰ تأیید
		اکتساب دانش	۰/۷۰۳	>۰/۳۰ تأیید
		مدیریت استعداد	۰/۳۹۵	>۰/۳۰ تأیید
۱۵	شهروندی سازمانی	سلامت اداری	۰/۴۵۶	>۰/۳۰ تأیید
		ترویج ارزش‌ها	۰/۴۴۲	>۰/۳۰ تأیید
		ارج‌گذاری	۰/۵۶۷	>۰/۳۰ تأیید
		پاسخ‌گویی	۰/۷۴۴	>۰/۳۰ تأیید
		استقلال دانشگاه	۰/۷۵۳	>۰/۳۰ تأیید
		آزادی علمی	۰/۷۵۸	>۰/۳۰ تأیید

ردیف	عوامل	ملاک‌ها	بار عاملی	نتیجه
۱۶	اعتبارسنجی	شفافیت	۰/۶۹۷	>۰/۳۰ تأیید
		اطلاع‌رسانی	۰/۵۸۲	>۰/۳۰ تأیید
		سطح اصلاحات ساختاری	۰/۶۹۶	>۰/۳۰ تأیید
		سطح فرهنگ	۰/۸۶۶	>۰/۳۰ تأیید
		سطح عملکرد	۰/۹۳۵	>۰/۳۰ تأیید
		سطح تعاملات و ارتباطات	۰/۷۴۱	>۰/۳۰ تأیید
۱۷	فرهنگ	سطح گفتمان	۰/۸۰۳	>۰/۳۰ تأیید
		توسعه مطالعات فرهنگی و اجتماعی	۰/۷۰۷	>۰/۳۰ تأیید
		ترویج فرهنگ مطالعه	۰/۷۷۰	>۰/۳۰ تأیید
		معرفی الگوهای شاخص	۰/۸۹۳	>۰/۳۰ تأیید
		برنامه‌های فرهنگی-اجتماعی	۰/۸۹۷	>۰/۳۰ تأیید
		تشکل‌های دانشجویی	۰/۶۹۳	>۰/۳۰ تأیید
		تولیدات و نشریات فرهنگی	۰/۶۸۵	>۰/۳۰ تأیید
		اردوهای دانشجویی	۰/۷۷۱	>۰/۳۰ تأیید
		فعالیت‌های فوق‌برنامه	۰/۶۶۵	>۰/۳۰ تأیید
		ارتقا و گسترش آموزش‌های فرهنگی-مذهبی	۰/۸۸۶۴۰	>۰/۳۰ تأیید
		توسعه و تقویت فعالیت‌های فرهنگی-مذهبی	۰/۸۱۱	>۰/۳۰ تأیید
		توسعه و گسترش فعالیت‌های فرهنگی و هنری	۰/۷۶۵	>۰/۳۰ تأیید
۱۸	آموزش	حمایت از برنامه‌های فرهنگی و هنری	۰/۷۶۳	>۰/۳۰ تأیید
		امکانات فرهنگی-ورزشی	۰/۶۶۵	>۰/۳۰ تأیید
		توسعه فرهنگی-ورزشی	۰/۶۸۰	>۰/۳۰ تأیید
		خدمات آموزشی	۰/۶۵۳	>۰/۳۰ تأیید
		عملکرد آموزشی	۰/۶۳۰	>۰/۳۰ تأیید
		برنامه‌های درسی	۰/۸۶۸	>۰/۳۰ تأیید
۱۹	پژوهش	آموزش عمومی و فرادانشگاهی	۰/۵۲۹	>۰/۳۰ تأیید
		دوره‌های آموزشی	۰/۸۲۱	>۰/۳۰ تأیید
		مقاطع و رشته‌های تحصیلی	۰/۷۳۳	>۰/۳۰ تأیید
		قراردادهای پژوهشی	۰/۸۲۶	>۰/۳۰ تأیید
		همایش‌های علمی	۰/۷۵۷	>۰/۳۰ تأیید
		رساله‌های دانشجویی	۰/۵۵۸	>۰/۳۰ تأیید
۱۹	پژوهش	برنامه‌های پژوهشی	۰/۹۰۴	>۰/۳۰ تأیید
		فعالیت پژوهشی	۰/۷۱۴	>۰/۳۰ تأیید
		امکانات پژوهشی	۰/۸۵۱	>۰/۳۰ تأیید

ردیف	عوامل	ملاک‌ها	بار عاملی	نتیجه
۲۰	اقتصاد دانش‌بنیان	تجاری‌سازی پژوهش	۰/۵۹۰	>۰/۳۰ تأیید
		تعامل با جامعه	۰/۷۲۳	>۰/۳۰ تأیید
		کارآفرینی	۰/۹۰۵	>۰/۳۰ تأیید
۲۱	بین‌المللی شدن	ارتباطات فرادانشگاهی	۰/۷۴۹	>۰/۳۰ تأیید
		اعطای بورس‌های تحصیلی	۰/۶۴۵	>۰/۳۰ تأیید
		ارتباطات علمی بین‌المللی	۰/۸۹۱	>۰/۳۰ تأیید
		فرصت مطالعاتی	۰/۸۳۰	>۰/۳۰ تأیید
		آموزش مجازی و از راه دور	۰/۴۲۱	>۰/۳۰ تأیید
		توزیع و ترکیب دانش‌آموختگان	۰/۶۱۵	>۰/۳۰ تأیید
۲۲	دانش‌آموختگان	رضایت کارفرمایان از دانش‌آموختگان	۰/۶۵۵	>۰/۳۰ تأیید
		رضایت دانش‌آموختگان	۰/۷۷۱	>۰/۳۰ تأیید
		نگرش دانش‌آموختگان	۰/۷۸۲	>۰/۳۰ تأیید
		دانش و مهارت دانش‌آموختگان	۰/۷۶۳	>۰/۳۰ تأیید
		ادامه تحصیل دانش‌آموختگان	۰/۷۴۹	>۰/۳۰ تأیید
		فعالیت‌های علمی-پژوهشی دانش‌آموختگان	۰/۶۹۹	>۰/۳۰ تأیید
		اشتغال دانش‌آموختگان	۰/۶۵۵	>۰/۳۰ تأیید
		مشارکت‌جویی از دانش‌آموختگان	۰/۶۶۹	>۰/۳۰ تأیید
		ارتباط با دانش‌آموختگان	۰/۶۵۷	>۰/۳۰ تأیید

با توجه به خروجی AMOS در جدول ۴، مقادیر CMIN/DF و مقادیر RMSEA معنی‌دار است. همچنین، میزان شاخص نکویی برازش (GFI)، شاخص تعدیل‌شده نکویی برازش (AGFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازش هنجار شده بنتلر بونت (NNFI)، شاخص برازش توکر-لویس (TLI)، شاخص برازش افزایشی (IFI) و شاخص برازش نسبی (RFI) نیز بالاتر از ۰/۹۰ هستند. بنابراین داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی عوامل، برازش بسیار مناسبی دارد.

جدول ۴. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی مرتبه اول

شاخص‌های برازش									عامل
RFI	IFI	TLI	NNFI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	CMIN/DF	
۰/۹۱۸	۰/۹۸۰	۰/۹۵۰	۰/۹۶۷	۰/۹۸۰	۰/۹۵۴	۰/۹۸۸	۰/۰۷۷	۲/۴۱	۱
۰/۹۱۲	۰/۹۳۰	۰/۹۰۶	۰/۹۱۶	۰/۹۲۸	۰/۹۲۲	۰/۹۵۵	۰/۰۷۷	۲/۱۵۴	۲
۰/۹۱۶	۰/۹۷۲	۰/۹۴۵	۰/۹۴۵	۰/۹۷۱	۰/۹۳۶	۰/۹۷۳	۰/۰۵۸	۱/۹۸۵	۳

عامل	شاخص های برازش								
	RFI	IFI	TLI	NNFI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	CMIN/DF
۴	۰/۹۶۴	۰/۹۹۷	۰/۹۴۸	۰/۹۹۳	۰/۹۹۷	۰/۹۶۵	۰/۹۹۵	۰/۰۵۱	۱/۹۸۵
۵	۰/۹۸۷	۱/۰۰۰	۱/۰۰۲	۰/۹۹۸	۱/۰۰۰	۰/۹۷۹	۰/۹۹۸	۰/۰۰۰	۰/۸۸۲
۶	۰/۹۵۲	۰/۹۹۳	۰/۹۸۳	۰/۹۸۰	۰/۹۹۳	۰/۹۴۵	۰/۹۸۱	۰/۰۴۲	۱/۵۲۴
۷	۰/۹۹۹	۱/۰۰۱	۱/۰۰۶	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۰/۹۹۶	۱/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۱۸۷
۸	۰/۹۲۸	۰/۹۷۷	۰/۹۵۸	۰/۹۶۰	۰/۹۷۷	۰/۹۰۰	۰/۹۵۱	۰/۰۶۶	۲/۲۷۴
۹	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۰/۰۵۳	۰/۰۰۰
۱۰	۰/۹۸۲	۰/۹۹۸	۰/۹۹۲	۰/۹۹۶	۰/۹۹۸	۰/۹۶۴	۰/۹۹۵	۰/۰۵۱	۱/۷۵۶
۱۱	۰/۹۶۸	۰/۹۹۴	۰/۹۸۱	۰/۹۹۰	۰/۹۹۴	۰/۹۵۰	۰/۹۹۰	۰/۰۶۹	۲/۴۰۵
۱۲	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۰/۰۷۳	۰/۰۰۰
۱۳	۰/۹۹۱	۱/۰۰۱	۱/۰۱۱	۰/۹۹۹	۱/۰۰۰	۰/۹۹۸	۰/۹۹۹	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
۱۴	۰/۹۸۹	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۰/۹۹۸	۱/۰۰۰	۰/۹۸۳	۰/۹۹۸	۰/۰۰۰	۰/۹۸۷
۱۵	۰/۹۲۰	۰/۹۷۹	۰/۹۴۶	۰/۹۶۹	۰/۹۷۹	۰/۹۰۸	۰/۹۷۱	۰/۰۸۱	۲/۹۳۱
۱۶	۰/۹۸۴	۰/۹۹۹	۰/۹۹۴	۰/۹۹۷	۰/۹۹۹	۰/۹۶۵	۰/۹۹۵	۰/۰۴۷	۱/۶۴۷
۱۷	۰/۹۵۰	۰/۹۸۴	۰/۹۷۳	۰/۹۷۰	۰/۹۸۴	۰/۹۰۱	۰/۹۴۱	۰/۰۴۷	۱/۶۴۷
۱۸	۰/۹۷۰	۰/۹۹۸	۰/۹۸۸	۰/۹۹۴	۰/۹۹۸	۰/۹۶۱	۰/۹۹۴	۰/۰۴۷	۱/۶۴۷
۱۹	۰/۹۷۸	۰/۹۹۹	۰/۹۹۱	۰/۹۹۹	۰/۹۹۹	۰/۹۶۰	۰/۹۹۸	۰/۰۴۸	۱/۶۷۵
۲۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۰/۰۵۴	۰/۰۰۰
۲۱	۰/۹۶۶	۰/۹۹۶	۰/۹۸۱	۰/۹۹۳	۰/۹۹۶	۰/۹۵۶	۰/۹۹۴	۰/۰۶۴	۲/۱۸۶
۲۲	۰/۹۵۴	۰/۹۸۷	۰/۹۷۷	۰/۹۷۴	۰/۹۸۷	۰/۹۲۹	۰/۹۶۸	۰/۰۵۷	۱/۹۴۲

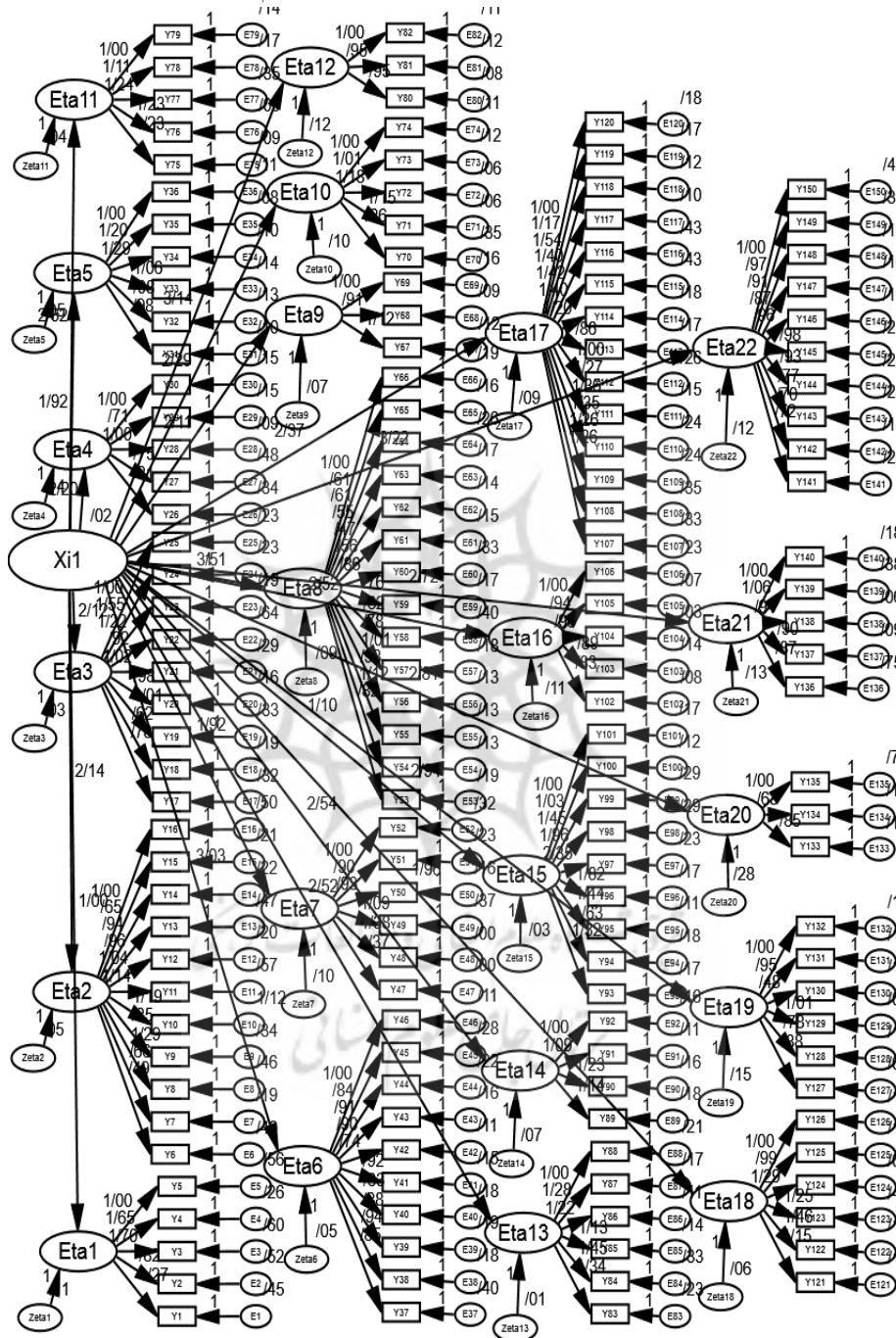
پس از محاسبات آماری مزبور، تحلیل عاملی مرتبه دوم صورت گرفت. در مدل عاملی مرتبه دوم، عامل های پنهانی (عوامل) که با استفاده از متغیرهای مشاهده شده (ملاک ها) اندازه گیری می شوند، خود تحت تأثیر یک متغیر زیربنایی تر و به عبارتی متغیر پنهان، اما در یک سطح بالاتر قرار دارند (قاسمی، ۱۳۹۲). در این پژوهش، مدل عاملی مرتبه دوم از ۲۲ عامل تشکیل شده است. بر این پایه، ξ_1 (الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت) به عنوان متغیر پنهان است و η_1 تا η_{22} به عنوان متغیر مشاهده شده تحت تأثیر متغیر پنهان زیربنایی تر ξ_1 قرار دارد. با توجه به اینکه، الگوی اعتبارسنجی و اعتبارسنجی دارای ۲۲ عامل است که می توانند به عنوان نشانگر این سازه عمل کنند، از این رو، تحلیل عاملی مرتبه دوم در راستای آزمون و نیز روایی عوامل سازه الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام

آموزش عالی ایران بررسی شده است. نتیجه آزمون تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم عامل، در جدول ۵ و نمودار مفهومی آن در شکل ۳ ارائه شده است.

جدول ۵. بارهای عاملی تحلیل عاملی مرتبه دوم

ردیف	نماد	عامل	بار عاملی	نتیجه
۱	Eta22	دانش‌آموختگان	۰/۷۵۰	تأیید
۲	Eta21	بین‌المللی شدن	۰/۶۳۷	تأیید
۳	Eta20	اقتصاد دانش‌بنیان	۰/۴۶۷	تأیید
۴	E19	پژوهش	۰/۶۴۱	تأیید
۵	E18	آموزش	۰/۵۹۴	تأیید
۶	E17	فرهنگ	۰/۷۱۳	تأیید
۷	Eta16	اعتبارسنجی و تضمین کیفیت	۰/۵۱۷	تأیید
۸	Eta15	شهروندی سازمانی	۰/۴۷۰	تأیید
۹	Eta14	مدیریت دانش	۰/۷۸۸	تأیید
۱۰	Eta13	مدیریت منابع انسانی	۰/۹۵۷	تأیید
۱۱	Eta12	خدمات عمومی	۰/۸۳۳	تأیید
۱۲	Eta11	فرایند یاددهی-یادگیری	۰/۷۵۲	تأیید
۱۳	Eta10	فناوری	۰/۶۱۸	تأیید
۱۴	Eta9	منابع یادگیری	۰/۵۷۷	تأیید
۱۵	Eta8	بودجه	۰/۸۲۹	تأیید
۱۶	Eta7	سیمای دانشگاه	۰/۵۹۶	تأیید
۱۷	Eta6	ساختار سازمانی	۰/۸۷۹	تأیید
۱۸	Eta5	اهداف و رسالت‌ها	۰/۷۲۳	تأیید
۱۹	Eta4	رئیس دانشگاه	۰/۵۷۹	تأیید
۲۰	Eta3	هیأت علمی	۰/۸۶۰	تأیید
۲۱	Eta2	دانشجویان	۰/۸۲۲	تأیید
۲۲	Eta1	پذیرفته‌شدگان	۰/۳۱۳	تأیید

شکل ۳. الگوی ساختاری سازه اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی کشور



با توجه به خروجی AMOS در جدول ۶، مقدار CMIN/DF محاسبه شده برابر با ۱/۹۲۴ است. همچنین، مقدار RMSEA برابر با ۰/۳۹ است. میزان شاخص نکویی برازش (GFI)، شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازش هنجار شده بنتلر بونت (NNFI)، شاخص برازش توکر-لویس (TLI)، شاخص برازش افزایشی (IFI) و شاخص برازش نسبی (RFI) نیز در مدل حاضر بالاتر از ۰/۹۰ هستند.

جدول ۶. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی مرتبه دوم الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت

برآورد	نماد	مشخصه
۱/۹۲۴	CMIN/DF	نسبت مجذور خی به درجه آزادی
۰/۰۳۹	RMSEA	شاخص ریشه دوم میانگین مربعات باقیمانده
۰/۹۷۶	GFI	شاخص نکویی برازش
۰/۹۳۹	AGFI	شاخص تعدیل شده نکویی برازش
۰/۹۲۸	CFI	شاخص برازش تطبیقی
۰/۹۵۳	NFI	شاخص برازش هنجار شده بنتلر بونت
۱/۰۰۰	TLI	شاخص برازش توکر-لویس
۰/۹۲۸	IFI	شاخص برازش افزایشی
۰/۹۲۵	RFI	شاخص برازش نسبی

با توجه به شاخص‌های برازش جدول ۶، می‌توان نتیجه گرفت که الگوی طراحی شده اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران از برازش بسیار مطلوبی برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

در سال‌های اخیر اعتبارسنجی تحولات خود را پشت سر گذاشته است، علی‌رغم تحولات عظیم در زمینه نظام‌های اعتبارسنجی و تضمین کیفیت جهان، به نظر می‌رسد در کشور ما اعتبارسنجی هنوز حالت درون‌زا نیافته، بلکه به‌عنوان نوعی الزام دستوری و نه ساختی-کارکردی مطرح است (مجتبی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳ الف). در پژوهشی با استفاده از الگوی طراحی شده در مقاله حاضر، وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی نظام آموزش عالی ایران با وضعیت مطلوب تحلیل تطبیقی انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل ۳ گروه اساتید آموزش عالی، کارشناسان حوزه آموزش عالی و دانشجویان دکتری آموزش

عالی بود. ابزار اندازه گیری پژوهش، پرسشنامه وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی نظام آموزش عالی ایران، همچنین، پرسشنامه وضعیت مطلوب اعتبارسنجی نظام آموزش عالی ایران بود. یافته‌های پژوهش نشان داد، وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی آموزش عالی نامطلوب بوده و با وضعیت مطلوب، تفاوت، فاصله و عدم همبستگی دارد. همچنین، بین دیدگاه خبرگان علمی، راجع به وضعیت گذشته، موجود و مطلوب تفاوت معنی داری وجود دارد. بر این اساس، نتیجه گیری شد، بین وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی نظام آموزش عالی کشور و وضعیت مطلوب، شکاف عمیق وجود دارد (مجتبی زاده، ۱۳۹۹).

مشکلی که در کشور ما تا به امروز همچنان به قوت خود باقی است، خرد نگری و بازیابی‌های چندگانه در اعتبارسنجی است. در این خصوص لازم است، رویکرد کلان‌نگر اتخاذ کرد. نمونه‌ای از خرد نگری انجام اعتبارسنجی در سطح گروه‌های آموزشی است. تکیه به اعتبارسنجی گروه‌های آموزشی به جای اعتبارسنجی دانشگاه‌ها، فرصت رتبه‌بندی دانشگاه‌ها و توان رقابت سازنده، پاسخ‌گویی و شفافیت را از آن‌ها سلب می‌کند (مجتبی زاده و همکاران، ۱۳۹۳ الف).

امروزه، اعتبارسنجی به نیروی مؤثری برای مشروعیت بخشیدن به نظام‌های آموزش عالی تبدیل شده است (مجتبی زاده و همکاران، ۱۳۹۳ ب). اعتبارسنجی ابزاری است که یک مؤسسه بدون آن قدرت اعطای مدارج دانشگاهی، برخوردار از حق انتخاب در زمینه قدرت اعطای مدارج دانشگاهی، داشتن اختیارات گسترده برای اعطای مدارج دانشگاهی، به رسمیت شناساندن صلاحیت خود در نزد سایر مراجع ذی‌صلاح، قدرت عمل و مسئولیت برای تأمین آموزشی را ندارد (مجتبی زاده و همکاران، ۱۳۹۳ الف). در واقع، اعتبارسنجی به دنبال این است که آیا یک برنامه یا نظام مورد ارزیابی، از استانداردهای تعیین شده به وسیله مؤسسات اعتبارسنجی کننده برخوردار است. اعتبارسنجی منجر به رسمیت شناختن کیفیت مؤسسه مورد ارزیابی می‌شود. این امر در کنار رسمیت یافتن مدارک و منابع مؤسسه، منجر به کسب اعتبار نظام‌های دانشگاهی می‌شود. اعتبارسنجی منجر به تضمین کیفیت و پاسخ‌گویی نظام‌های آموزشی در قبال منابع اختصاصی و در نتیجه هزینه-اثربخشی بالا، بهینه‌سازی و شفافیت امور مؤسسه می‌شود. بنابراین، بهبود کیفیت و تضمین آن دو نتیجه مهم و اصلی فرآیند اعتبارسنجی است که به طور مستقیم با بهره‌وری و کارایی نظام‌های دانشگاهی ارتباط دارند (مجتبی زاده و همکاران، ۱۳۹۳ ب).

از آنجا که کیفیت نقش محوری در تحولات تعالی‌بخش آموزش عالی دارد، ضروری است که متولیان آموزش عالی نیز با درک این ضرورت به کیفیت بیش‌ازپیش توجه کنند. با این حال، باید توجه داشت، کیفیت نیازمند چارچوبی جامع و منسجم است. این چارچوب باید به گونه‌ای طراحی و تدوین شود که زوایای مختلف آن را پوشش دهد، اجزای مختلف کیفیت را معرفی کند، میزان اهمیت و سهم هر یک از عوامل را نمایان سازد و ابزار مناسبی برای شناسایی نیازهای مرتبط با فرایند کیفیت ارائه نماید. در همین راستا، در پژوهش حاضر، عوامل و ملاک‌های لازم برای طراحی و اعتباریابی الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی کشور شناسایی شد. مقایسه نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج سایر پژوهش‌ها نشان می‌دهد تقریباً در همه الگوهای ارائه‌شده برای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت، برخی از عوامل شناسایی‌شده در پژوهش حاضر، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عامل‌ها مطرح شده است. همچنین، ضمن اینکه، پژوهش حاضر از جامعیت بالایی برخوردار است، نتایج آن با عوامل ارزیابی کیفیت دانشگاه‌های سایر کشورها نیز هم‌پوشی دارد. برای مثال، کشورهای اروپایی، ۱۰ عامل زیر را در فرایند ارزیابی کیفیت دانشگاه‌ها مورد توجه قرار می‌دهند. این عوامل عبارت‌اند از: (۱) وجود خط‌مشی تضمین کیفیت؛ (۲) طراحی و تصویب برنامه؛ (۳) یادگیری دانشجو محور، تدریس و سنجش؛ (۴) پذیرش دانشجو، پیشرفت تحصیلی، به رسمیت شناخته شدن و صدور گواهینامه؛ (۵) آموزش کارکنان؛ (۶) منابع یادگیری و حمایت از دانشجو؛ (۷) مدیریت اطلاعات؛ (۸) اطلاع‌رسانی؛ (۹) نظارت مداوم و بررسی دوره‌ای برنامه‌ها؛ و (۱۰) انجام دوره‌ای تضمین کیفیت بیرونی (European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2015).

همچنین، دانشگاه‌های مهم و مطرح استرالیا، عوامل زیر را در فرایند تضمین کیفیت مورد توجه قرار می‌دهند که عبارت‌اند از: (۱) مدیریت؛ (۲) توجه و تأکید بر فرهنگ؛ (۳) دانشجو؛ (۴) پژوهش و تحقیقات؛ (۵) آموزش، یادگیری و خدمات دانشجویی؛ (۶) برابری فرصت‌ها در دسترسی به آموزش عالی؛ (۷) کیفیت مخاطبان؛ (۸) کیفیت پژوهشگران؛ (۹) بین‌المللی شدن؛ (۱۰) کیفیت زیر ساختارها؛ و (۱۱) کیفیت منابع (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹۸).

شورای اعتبارسنجی آموزش عالی در ایالات متحده آمریکا نیز، به نمایندگی‌های اعتبارسنجی تأکید می‌کند که عوامل زیر را در فرایند ارزیابی کیفیت دانشگاه‌ها یا برنامه‌های

آن‌ها مورد توجه قرار دهند. این عوامل عبارت‌اند از: ۱) پیشرفت تحصیلی دانشجویان در راستای اهداف و رسالت‌های مؤسسه؛ ۲) برنامه درسی؛ ۳) اعضای هیأت علمی؛ ۴) تسهیلات، تجهیزات و امکانات؛ ۵) ظرفیت مالی و اداری؛ ۶) خدمات حمایت از دانشجو؛ ۷) جذب و شیوه پذیرش، تقویم دانشگاهی، ارائه کاتالوگ، انتشارات، رتبه‌بندی و تبلیغات؛ ۸) سنجش طول برنامه و اهداف دوره‌های تحصیلی و گواهینامه‌های صادرشده؛ ۹) ثبت شکایات واصله از سوی دانشجویان؛ و ۱۰) بررسی میزان عمل به قانون پنجم آموزش عالی تحت عنوان کمک به دانشجویان (شورای اعتبارسنجی آموزش عالی، ۲۰۲۲).

در بین کشورهای آفریقایی، در کشور نیجریه، این عوامل در فرایند ارزیابی کیفیت دانشگاه‌ها مورد توجه است: ۱) کارمند گزینی؛ ۲) محتوای آموزشی؛ ۳) امکانات فیزیکی؛ ۴) کتابخانه؛ ۵) بودجه؛ و ۶) نرخ اشتغال دانش‌آموختگان (Okojie, 2008). علاوه بر این، Hayward (2006) و Materu (2007)، عوامل اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در کشورهای آفریقایی را مورد شناسایی قرار داده‌اند. بر این اساس، عوامل مزبور در برخی از کشورهای آفریقایی به شرح جدول زیر است:

جدول ۷. عوامل اعتبارسنجی و تضمین کیفیت کشورهای آفریقایی

کشورها	عوامل
کامرون، غنا، موریتوس، نیجریه، آفریقای جنوبی، تانزانیا	اهداف و رسالت‌ها
*	برنامه‌ریزی و ارزیابی
*	مدیریت
*	برنامه‌های آموزشی
*	کیفیت اعضای هیأت علمی/کارکنان، پژوهش و تدریس
*	دانشجویان، تجهیزات، منابع و یادگیری
*	کتابخانه و منابع اطلاعاتی
*	منابع فناوری و فیزیکی
*	تأمین مالی
*	مشارکت
*	سازوکارهای تضمین کیفیت
*	توسعه ملی/خدمات
*	ارتباط با صنعت/کار مبتنی بر تجربه

در کشور مصر (Quality Assurance & Accreditation Project, 2022) و کشور پاکستان (Batool & Qureshi, 2007) عوامل سنجش کیفیت دانشگاه‌ها کاملاً با یکدیگر مشابه هستند. عوامل تضمین کیفیت این دو کشور عبارت‌اند از: (۱) استانداردهای تحصیلی؛ (۲) کیفیت فرصت‌های یادگیری؛ (۳) پژوهش و فعالیت‌های علمی؛ (۴) مشارکت اجتماعی؛ و (۵) اثربخشی مدیریت و ارتقاء کیفیت.

کشورهای آسیایی نیز، از عوامل زیر در فرایند اعتبارسنجی و تضمین کیفیت خود بهره می‌گیرند: (۱) مأموریت (اهداف و رسالت‌ها)؛ (۲) ساختار سازمانی؛ (۳) مدیریت اثربخش؛ (۴) برنامه‌های تحصیلی؛ (۵) آموزش کارکنان، منابع آموزشی (کتابخانه، آزمایشگاه و فن‌آوری آموزشی)؛ (۶) دانشجویان؛ (۷) خدمات دانشجویی؛ (۷) امکانات فیزیکی؛ و (۸) منابع مالی (Jung, 2004).

در بین کشورهای آسیایی، عربستان سعودی نیز عوامل زیر را برای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت این کشور معرفی کرده است: (۱) اهداف و رسالت‌ها؛ (۲) مدیریت برنامه و تضمین کیفیت؛ (۳) یادگیری و تدریس؛ (۴) دانشجویان؛ (۵) اعضای هیأت علمی؛ و (۶) تسهیلات و تجهیزات و منابع یادگیری (National Center for Academic Accreditation and Evaluation, 2022).

در هند، (National Assessment and Accreditation Council (NAAC (2022)، هفت عامل زیر را برای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت ارائه کرده است: (۱) اهداف و رسالت‌ها؛ (۲) یاددهی-یادگیری و ارزیابی؛ (۳) پژوهش، مشاوره و توسعه؛ (۴) تجهیزات و منابع یادگیری؛ (۵) حمایت از دانشجویان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها؛ (۶) مدیریت و ساختار سازمانی؛ و (۷) نوآوری و بهترین اقدام.

در کشور افغانستان نیز، عوامل زیر در فرایند اعتبارسنجی و تضمین کیفیت مورد استفاده قرار می‌گیرد: (۱) دانش و تجربه اعضای هیأت علمی؛ (۲) رویکردهای یاددهی-یادگیری؛ (۳) فناوری اطلاعات و ارتباطات، تجهیزات و منابع کتابخانه؛ (۴) امکانات و زیرساخت‌ها؛ (۵) روش‌های ارزیابی، (۶) تضمین کیفیت و افزایش فرآیندهای ارتقاء کیفیت؛ و (۷) ارتباط آموزش عالی با اقتصاد و اجتماع (Aturupane et al., 2013).

به‌عنوان پایان‌بخش عوامل دخیل در فرایند اعتبارسنجی و تضمین کیفیت به پژوهشی که به‌طور اختصاصی در این زمینه انجام شده است، اشاره می‌شود. Tsinidou و همکاران

(2010)، در یک مطالعه تجربی، عوامل تعیین کننده در کیفیت دانشگاهی را به شرح زیر شناسایی کرده‌اند: (۱) خدمات اداری؛ (۲) خدمات کتابخانه؛ (۳) ساختار برنامه درسی؛ (۴) موقعیت جغرافیایی؛ (۵) زیرساخت‌ها و (۶) چشم‌انداز شغلی.

در این پژوهش، با مطالعه اجزا و عناصر کیفیت دانشگاه‌های کشور، الگویی کل‌گرا در شناخت مفهوم کیفیت آموزش عالی حاصل شد که می‌تواند یاریگر دست‌اندرکاران مسائل دانشگاه باشد. ولی باین حال، همان‌گونه که Creswell and Creswell (2017)، بیان داشته است، تمام راهبردهای پژوهشی دارای محدودیت هستند. بدیهی است که، پژوهش حاضر نیز از این امر مستثنا نیست. به‌ویژه، محدودیت‌ها آن عواملی را شامل می‌شوند که خارج از کنترل پژوهش‌گر هستند. از جمله محدودیت‌های این تحقیق عبارت‌اند از: اثرات نمونه‌گیری و خطای اندازه‌گیری، مشکلات مربوط به منطق پژوهش کیفی، گستردگی آموزش عالی ایران، پرهزینه بودن پژوهش، کمبود مطالعات انجام‌شده و عدم همکاری خبرگان آموزش عالی. در پژوهش حاضر، ۲۲ عامل اصلی و ۱۵۰ ملاک برای الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت دانشگاه‌های کشور شناسایی شد. پیشنهاد می‌شود، در قالب پژوهش‌های موردی هر یک از عامل‌های شناسایی شده برای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت به‌صورت جداگانه و با جزئیات بیشتر موردبررسی و مطالعه قرار گیرد. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود، نسبت به توسعه فرهنگ کیفیت و مشارکت‌جویی همه‌جانبه از ذی‌نفعان آموزش عالی، علی‌الخصوص، اعضای هیأت علمی گام‌های مؤثری برداشته شود. فرهنگ‌سازی در زمینه کیفیت و پررنگ کردن نقش اعضای هیأت علمی، می‌تواند وضعیت کیفیت دانشگاه‌های کشور را از یک‌جانبه‌گرایی، تمرکزگرایی و برنامه‌ریزی‌های نخبه‌محور رهایی بخشد و حرکت‌های درون‌زاد را در برنامه‌های تضمین کیفیت فزونی بخشد. سایر پیشنهادها عبارت‌اند از:

- توسعه و گسترش پایگاه‌های اطلاعاتی در نظام آموزش عالی ایران به‌منظور برخورداری از اطلاعات صحیح، روزآمد و سریع؛
- تشکیل شورای اعتبارسنجی در هر یک از دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی عالی کشور؛
- توجه خاص به ارزیابی بیرونی به‌عنوان مکمل ارزیابی درونی؛
- توجه خاص به اعتبارسنجی دانشگاه‌ها به‌جای اعتبارسنجی گروه‌های آموزشی در راستای نیل به درجه‌بندی و رتبه‌بندی دانشگاه‌های کشور؛

- تشکیل شبکه کیفیت دانشگاه‌های کشور و عضویت تمام دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در این شبکه.
 - احیاء عملکرد هیأت‌های استانی نظارت و ارزیابی آموزش عالی تحت نظارت مرکز نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت علوم، تحقیقات و فناوری.
- در پایان خاطر نشان می‌سازد، این الگوی طراحی و اعتباریابی شده، مفهومی پیچیده و چندبعدی است. این الگو در صورتی کارکرد مثبت خواهد داشت و منشأ اثرات و تحولات ارزش آفرین کیفیت خواهد شد که بدان یک کلیت واحد به تمامی ابعاد آن به‌طور یکسان توجه شود. در این صورت، می‌توان به چشم‌انداز کیفیت دانشگاهی امید بست. در نقطه مقابل، نگاه جزیره‌ای، جزئی و بخشی‌نگری و ساده‌انگاری و برجسته‌ساختن برخی ابعاد و نادیده‌انگاشتن دیگر ابعاد، باعث نگرانی و احساس بیم نسبت به آینده کیفیت دانشگاهی خواهد شد.

منابع

- بازرگان، عباس. (۱۴۰۰). *ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایندهای عملیاتی*. تهران: سمت.
- حسینی لرگانی، سیده مریم و مجتبی‌زاده، محمد. (۱۳۹۷). طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی برای نظام آموزش عالی ایران. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۴ (۳)، ۲۳-۵۱.
- حسینی، میرقاسم و نصر، احمدرضا. (۱۳۹۱). اعتبارسنجی آموزش عالی در هزاره سوم با محوریت برنامه درسی. *نامه آموزش عالی*، ۵ (۱۷)، ۱۳-۴۸.
- رضایی، ندا، و زمانی. اصغر. (۱۳۹۶). ارزیابی درونی گروه‌های پژوهشی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. *نامه آموزش عالی*، ۱۰ (۴۰)، ۱۲۵-۱۶۵.
- زارع، حسین، طالبی، سعید و صیغ، محمدحسین (۱۳۹۹). *آمار استنباطی پیشرفته*. تهران: دانشگاه پیام نور.
- سعادت‌طلب، آیت و غیائی ندوشن، سعید. (۱۳۹۳). بررسی عوامل مؤثر بر نهادمندسازی نظام ملی اعتبارسنجی در آموزش عالی ایران. *پژوهش در آموزش*، ۱ (۲)، ۱۳-۲۵.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۴). *ساختن ابزارهای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهشی در روان‌شناسی و علوم تربیتی*. تهران: دیدار.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۷). بررسی وضع موجود و مطلوب ارزیابی نظام علمی در ایران با تأکید بر بخش آموزش عالی. *سیاست علم و فناوری*، ۱ (۲)، ۴۳-۵۸.

- فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۷). *دانشگاه و آموزش عالی*. تهران، نشر نی.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۰). بررسی فرایند نهادینه شدن ساختار ارزیابی درونی و بیرونی در آموزش عالی ایران؛ با تأکید بر نظریه ساختاریابی. پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران: دانشگاه تهران.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۵). *دانشگاه ایرانی و مسئله کیفیت*. تهران. تهران: آگاه.
- فعال قیومی. علی و مؤمنی، منصور. (۱۳۸۹). *تحلیل‌های آماری با استفاده از SPSS*. تهران: کتاب نو.
- قاسمی، وحید. (۱۳۹۲). مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد Amos Graphics. تهران: جامعه‌شناسان.
- مجتبی زاده، محمد. (۱۳۹۹). بررسی وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی ایران بر اساس الگوی بومی از اعتبارسنجی و تحلیل تطبیقی آن با الگوی مرجع به‌عنوان وضعیت مطلوب. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- مجتبی زاده، محمد، عباس پور، عباس، ملکی، حسن و فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۳ الف). *تحولات اعتبارسنجی در آموزش عالی ایران و جهان-آموزه‌ای برای نظام آموزش عالی ایران*. اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی. تهران: دانشگاه صنعتی شریف.
- مجتبی زاده، محمد، عباس پور، عباس، ملکی، حسن، و فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۳ ب). مطالعه مقایسه‌ای راجع به الگوهای تئوریک اعتبارسنجی در آموزش عالی و مطالعه موردی یک از دانشگاه‌های کشور. اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی، تهران: دانشگاه صنعتی شریف.
- مجتبی زاده، محمد، عباس پور، عباس، ملکی، حسن، و فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۷). الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه خبرگان. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲(۴۲)، ۷-۲۴.
- محمدپور، احمد. (۱۳۹۲). روش تحقیق کیفی، ضد روش ۱ و ۲. تهران: جامعه‌شناسان.
- محمدی، رضا، و اسحاقی، فاخته. (۱۳۹۸). تأکید بر ارزیابی و اعتبارسنجی کیفیت در نظام آموزش عالی ایران در راستای اسناد بالادستی. رهیافت، ۲۹(۷۳)، ۱۴-۲۷.

- محمدی، رضا، زمانی‌فر، مریم، و صادقی‌مندی، فاطمه. (۱۳۹۵). ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی، فرایندی داوطلبانه یا اجباری؟. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۶(۱۴)، ۱۶۵-۲۰۱.
- محمدی، سید بیوک. (۱۳۹۲). واحد مشاهده در تحقیقات کیفی. *پژوهش‌های انسان‌شناسی ایران*، ۳(۲)، ۱۶۲-۱۴۵.
- نیازآذری، کیومرث. (۱۳۹۲). ارائه الگویی جهت اعتبارسنجی در دانشگاه آزاد اسلامی. *آینده‌پژوهی مدیریت*، ۲(۲)، ۷۱-۸۲.
- یمینی دوزی سرخابی، محمد. (۱۳۹۸). *کیفیت در آموزش عالی*. تهران: سمت.

References

- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Brill.
- Anney, V. N. (2014). Ensuring the quality of the findings of qualitative research: Looking at trustworthiness criteria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 5(2), 272-281.
- American Psychological Association. (2022). Definition of Accreditation. Retrieved from <http://search.apa.org/search?query=definition%20of%20accreditation>.
- Arora, S., & Ahlawat, A. (2022). An Innovative Approach to Establish, Maintain and Review Quality Standards in Higher Education through Quality Assurance Tool. In *Proceedings of Data Analytics and Management* (pp. 713-720). Springer, Singapore.
- Aturupane, H., Sofizada, A. H., & Shojo, M. (2013). *Higher education in Afghanistan: An emerging mountainscape*. Washington, DC: The World Bank.
- Batool, Z., & Qureshi, R. H. (2007). *Quality assurance manual for higher education in Pakistan*. Higher Education Commission, Pakistan.
- Commission on International Trans-regional Accreditation. (2022). Benefits of accreditation. Retrieved <http://www.citaschools.org>.
- Council for Higher Education Accreditation. (2022). Information About Accreditation. Retrieved from <http://www.chea.org>.
- Corbin, J., Strauss, A., & Strauss, A. L. (2014). *Basics of qualitative research*. sage.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Dill, D. D., & Van Vught, F. A. (2010). *National Innovation and the Academic Research Enterprise: Public Policy in Global Perspective*. Johns Hopkins University Press. 2715 North Charles Street, Baltimore, MD 21218.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels: ENQA.
- Everest College. (2022). How our accreditation benefits you. Retrieved from <http://www.everestonline.edu/accreditation>.
- Phan, A. N. O. (2022). Quality Assurance of Higher Education From the Glonacal Agency Heuristic: An Example From Vietnam. In *Global Perspectives on Quality Assurance and Accreditation in Higher Education Institutions* (pp. 136-155). IGI Global.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Hayward, F. M. (2006, June). Quality assurance and accreditation of higher education in Africa. In conference on Higher Education Reform in Francophone Africa: Understanding the keys of success (pp. 1-61).
- Jung, I. (2004, June). A survey on quality assurance systems in mega-universities and selected distance teaching institutions. In Second Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education "Widening Access to Quality Higher Education.
- Kaaouachi, A., & Hamdani, Y. (2022). Quality Assurance Systems of Higher Education in Africa: Trends, Constraints, and Perspectives. In *Global Perspectives on Quality Assurance and Accreditation in Higher Education Institutions* (pp. 119-135). IGI Global.
- Komotar, M. H. (2022). Internationalizing Quality Assurance Systems With International Accreditations in Slovenian Higher Education: Globalization and Regionalization Influences. In *Digital Transformation and Internationalization Strategies in Organizations* (pp. 238-259). IGI Global.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.
- Materu, P. N. (2007). Higher education quality assurance in Sub-Saharan Africa: Status, challenges, opportunities, and promising practices. The World Bank.
- National Assessment and Accreditation Council (NAAC) (2022). *Criteria for Assessment*. Retrieved, from <http://www.naac.gov>.
- National Center for Academic Accreditation and Evaluation (2022). *Program Accreditation Standards 2018*. Retrieved from <https://www.ncaaa.org.sa>.
- Okojie, J. A. (2008, June). Licensing, accreditation and quality assurance in Nigerian Universities: Achievements and challenges. In Unpublished Paper presented at a session of the 2008 Council of Higher Education Accreditation (CHEA) summer workshop.
- Quality Assurance & Accreditation Project (2022). *The Quality Assurance and Accreditation Handbook for Higher Education in Egypt*. Retrieved from <http://projects.mans.edu.eg/qaap/iqau/>
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). *Tertiary education for the knowledge society* (Vol. 1). Paris: OECD.
- Tsinidou, M., Gerogiannis, V., & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. *Quality Assurance in education*, 18(3), 227-244.
- Tremblay, K., Lalancette, D., & Roseveare, D. (2012). *Assessment of higher education learning outcomes. Feasibility study report*, 1.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Parlea, D (2007). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucharest. Romania: UNESCO-CEPES.

استناد به این مقاله: عباس پور، عباس و مجتبی زاده، محمد. (۱۴۰۱). طراحی و اعتباریابی الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران. فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، ۶(۲۲)، ۷-۳۹. doi: 10.22054/jrlat.2022.60358.1578



Quarterly of Research on Educational Leadership and Management is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.