

اعتبارسنجی آموزش عالی در هزاره سوم با محوریت برنامه درسی

Curriculum Focused Accreditation of the Higher Education in the Third Millennium

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۰۲/۲۵

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۰۹/۰۲

Mir Ghaseam Hoseini
Ahmad Reza Nasr (PhD)

میرقاسم حسینی *
دکتر احمد رضا نصر **

Abstract: This paper, in the first place, tries by a brief review of the approaches about quality Assurance, investigate the challenges that higher education and systems of the quality Assurance are facing. Secondly using analytic policies, it tries to offer a more suitable and effective model based on systematic (input, process, product, output, result) and curriculum focused policy which has got the capacity to deal with the challenges of the higher education evaluation in the third millennium. Curriculum is considered to be the heart of the universities and the most important element in higher education which in turn, has a determining and undeniable role in the fulfillment of the aims of the higher education both qualitatively and quantitatively. Focusing on curriculum in evaluation and accreditation leads to a more and better recognition and analysis of the impact of different issues (inside and outside organization) on its quality and hence on the quality of the university. Therefore, curriculum focused accreditation model can, to a great extent, deal with the present challenges resulted from present accreditation model.

Key words: Higher education, Quality, Accreditation, Evaluation, Curriculum

چکیده: مقاله حاضر، ابتدا، ضمن مروری کوتاه بر رویکردهای اتخاذ شده در رابطه با ارزیابی کیفیت در آموزش عالی، چالش‌های گریبان‌گیر نظام‌های اعتبارسنجی و تضمین کیفیت را مورد بررسی قرار داده و سپس با استفاده از رویکردی تحلیلی سعی بر این دارد تا الگوی مناسب و کارآمدتری را با رویکردی سیستماتیک و با محوریت برنامه درسی، که بتواند پاسخگوی چالش‌های ارزیابی آموزش عالی در هزاره سوم باشد را؛ ارائه نماید. چرا که برنامه درسی به عنوان قلب مراکز دانشگاهی و مهم‌ترین عنصر نظام آموزش عالی محسوب شده و در عین حال نقش تعیین‌کننده و غیرقابل انکار در تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی ایفا می‌کند. تمرکز بر برنامه درسی در ارزیابی و اعتبارسنجی، سبب شناخت و تجزیه و تحلیل هرچه بیشتر و بهتر اثر عوامل مختلف (درون و برون سازمانی) بر کیفیت آن و در نتیجه کیفیت دانشگاه می‌شود. در نتیجه، محوریت یافتن برنامه درسی در الگوی اعتبارسنجی تا حد زیادی می‌تواند چالش‌های حاصل از الگوی اعتبارسنجی فعلی را برطرف نماید.

واژگان کلیدی: آموزش عالی، کیفیت، اعتبارسنجی، ارزیابی، برنامه درسی

* مدرس دانشگاه پیام نور خوی (مسئول مکاتبات: hoseini.edu@gmail.com)

** دانشیار دانشگاه اصفهان

مقدمه

تحولات شگرف و شتابان ناشی از پدیده جهانی شدن در عصر حاضر، به ویژه در عرصه‌های علوم و فناوری از یک سو، و تکیه بنیادین بر اقتصاد و توسعه دانش محور، از سوی دیگر جایگاهی ویژه به آموزش عالی بخشیده (محمدنژاد عالی زمینی، ۱۳۸۴: ۱) و انتظارات جدید کمی و کیفی را برای آن ایجاد نموده است. در این راستا، دانشگاه‌ها نیز در جستجوی سیستم‌های کارآمدی هستند که بوسیله آن بتوانند ضعف عملکردشان را شناسایی، و با اصلاح و بهبود آن بتوانند پاسخگوی نیازهای متنوع و جدید جامعه باشند. در واکنش به ضرورت این امر؛ رویکردها و عملکردهای جدیدی توسط سیاست‌گذاران آموزش عالی مطرح می‌شود. برای مثال، افزایش استفاده از سیستم‌های کنترل کیفیت در محیط‌های آموزش عالی تأثیرات اساسی در حوزه‌های مدیریت آموزش و پژوهش گذاشته است. ترکیب سیستم‌های اعتباربخشی و تضمین کیفیت با مفاهیمی چون: جهانی شدن، فضای رقابتی، تحولات صورت گرفته در حوزه فناوری اطلاعات و ظهور جامعه دانش محور، به مؤسسات آموزش عالی ابعاد تازه‌ای بخشیده (میزیکاسی^۱، ۲۰۰۶: ۳۷) و همواره آنها را با چالش‌های جدیدی مواجه نموده است. نگرانی عمده بسیاری از کشورها در این رابطه، پاسخگویی، کیفیت و کارایی مؤسسات آموزش عالی می‌باشد (نگ^۲، ۲۰۰۸: ۱۲). صاحب‌نظران آموزش عالی نیز، ضمن تأیید این امر، اظهار می‌کنند که: کاهش کیفیت آموزشی یکی از چالش‌های عمده‌ای است که در سال‌های اخیر مؤسسات آموزش عالی با آن دست به گریبان هستند.

امروزه هر ناظری در امر آموزش عالی به خوبی متوجه می‌شود که آموزش عالی از این جهت تحت فشار اجتماعی است که کارایی و تأثیر بر دانشجویان را به صورت مستدل ارائه نماید (دلایلون استیل^۳، ۱۹۹۹: ۳). به عنوان نمونه، این سؤال مطرح می‌شود: کسانی که در آموزش عالی موفق به گرفتن مدرک می‌شوند، آیا مهارت‌های مورد نیاز، برای کارآمد بودن در جامعه را دارا هستند؟ مریبان و اساتید نیز با سؤالاتی از این قبیل مواجه هستند: دانشجویان در طول مدتی که در دانشگاه هستند چه چیزهایی را و چگونه باید یاد بگیرند؟ آیا دانشجویان به نتایج مورد نظر دست یافته‌اند

1. Mizikaci
2. Ng
3. Delevan Steele

یا خیر؟ فشارهای وارده برای آموزش عالی از جانب ذی‌نفعان، آموزش عالی را مجبور می‌کند که روزه روز بر کارایی و کیفیت خود بیافزاید. ذی‌نفعان از مؤسسات انتظار دارند که در قبال تحقق هدف‌ها و رسالت‌های خود، استفاده منطقی از بودجه، آموزش مطلوب به دانشجویان؛ و این سؤال اساسی که، آیا آموزش عالی ارزش سرمایه‌گذاری و حمایت دارد؟ پاسخگو باشند (جولین^۱، چمبرلین^۲ و سی^۳، ۱۹۹۱؛ مید^۴، ۲۰۰۷: ۱۲). شایان ذکر است که در دو دهه اخیر، کوشش‌های قابل توجهی برای ارتقای کیفیت آموزش عالی و دستیابی به هدف‌های نظام دانشگاهی در بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه به عمل آمده است (کرافت، ۱۹۹۴؛ بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹: ۱) ولی واقعیات حاکی از آن است که تا وضعیت مطلوب راه درازی در پیش است.

با توجه به مطالب ذکر شده، مقاله حاضر، ابتدا ضمن تعریف کیفیت و بیان اهمیت آن در آموزش عالی، اعتبارسنجی و انواع آن را مطرح و سپس با تحلیل عناصر و ساختار الگوی فعلی اعتبارسنجی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، رویکرد کشورهای مختلف در نحوه استفاده از آن و هم‌چنین چالش‌های گریبان‌گیر آن را مورد بررسی قرار داده است. در حقیقت، مجموع این چالش‌ها، محور مقاله و هر یک از آنها به عنوان سؤال پژوهش محسوب می‌شود که نویسنده با استفاده از رویکرد تحلیلی و روش مطالعه اسنادی در پی پاسخ علمی به آنها می‌باشد و در آخر نیز با توجه به مبانی نظری و تحلیل صورت گرفته، الگوی پیشنهادی خود را با رویکردی سیستماتیک (درون‌داد، فرایند، محصول، برون‌داد، پیامد) و با محوریت برنامه درسی همراه با راه‌کارهایی ارائه کرده که در واقع پاسخ سئوالات پژوهش می‌باشد. در زمینه مفهوم «کیفیت» در آموزش عالی و سیر تحول و تکامل آن، آثار متعددی چاپ و منتشر شده است (هاروای^۶ و گرین^۷، ۱۹۹۳؛ به نقل از فتحی و اجارگاه و شفیع، ۱۳۸۶: ۴). اما آنچه امروزه بسیاری از صاحب‌نظران از آن به عنوان تعریفی

-
1. Julian
 2. Chamberlain
 3. Seay
 4. Meade
 5. Quality
 6. Harvey
 7. Green

نسبتاً جامع از مفهوم کیفیت نام می‌برند؛ تولید کالاها و عرضه آن دسته از خدماتی است که بوسیله آن بتوان هدف‌های تعیین شده را محقق ساخت (دیویس^۱، ۱۹۹۱؛ میلر^۲، ۲۰۰۲؛ لینن^۳، ۲۰۰۴؛ وایتیلی^۴، ۲۰۰۵؛ به نقل از ساندرز^۵، ۲۰۰۷: ۵). اما آنچه آنچه مسلم است، اینکه؛ کیفیت در بطن خود به نوعی به تحقق نیازها، درک شرایط و تغییرها و برنامه‌ریزی برای بهبود و اصلاح اشاره دارد (یار محمدیان، ۱۳۸۳: ۷۱۲). همچنانکه بیک‌فورد^۶ (۱۹۹۸) می‌گوید: کیفیت یک جنبه ضروری و قابل اندازه‌گیری از تولیدات و خدمات است تا بدین وسیله بتوان نیازها و انتظارات متنوع و جدید ذی‌نفعان و ذی‌ربطان را برآورده کرد (به نقل از کاسلوسکی^۷، ۲۰۰۵: ۹).

ارتقاء کیفیت آموزش، هدف متعالی نظام‌های آموزشی است. حساسیت امر آموزش و توجه به فرایندهای آموزشی و پژوهشی در دانشگاه‌ها، ضرورت ارزیابی را که بهبود کیفیت آموزش و در نهایت کارایی و اثربخشی سیستم آموزشی را به دنبال خواهد داشت، مورد تأکید قرار می‌دهد (سلیمان زاده و ملکی، ۱۳۸۰: ۲). منظور از ارزیابی در اینجا، دست زدن به فعالیتی نظام‌دار برای داوری درباره کوشش‌های گذشته، یا کمک به تصمیم‌ها در خصوص تحولات آینده نظام دانشگاهی و بهبود وضع آموزش، پژوهش، خدمات عرضه شده (و کارآفرینی) به وسیله آن نظام است (بازرگان، ۱۳۷۷: ۱۲۷). ارزیابی درصدد است تا به عنوان هسته مرکزی فعالیت‌ها و اقدامات (نظام) آموزشی درآید و بیشترین نقش را در بهبود (فرایند) نظام آموزشی ایفا نماید (آهی^۸، ۱۹۹۲ به نقل از دللون استیل، ۱۹۹۹: ۸).

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. یکی از الگوهای ارزیابی که در بهبود کیفیت آموزش عالی، در عین داشتن سابقه طولانی، کاربرد بیشتری نیز دارد، الگوی اعتبارسنجی می‌باشد. این الگو یکی از روش‌های ارزیابی مؤثر در آموزش عالی می‌باشد که تقریباً مقبولیت

1. Davies
2. Miller
3. Lenn
4. Whiteley
5. Saunders
6. Beck Ford
7. Koslowski
8. Aahe

جهانی یافته و از ابزارهای مهم برای تضمین و بهبود کیفیت محسوب می‌شود. چنانچه «ال بولوشی»^۱ می‌گوید: اعتبارسنجی یکی از مهمترین ابزارهایی می‌باشد که عملکرد مؤسسات آموزش عالی را در راستای تحقق اهداف بهبود داده و مدیران و دیگر افراد ذی‌نفع در آموزش عالی را یاری می‌رساند تا در مورد دستیابی مؤسسه به استانداردهای ملی و بین‌المللی به قضاوت بپردازند (ال بولوشی، ۲۰۰۳: ۲).

یونگ^۲ و همکاران (۱۹۸۳) اعتبارسنجی را فرایندی می‌دانند که طی آن یک مؤسسه آموزشی و یا برنامه‌های آن مورد ارزیابی قرار می‌گیرد تا مشخص شود که چه اندازه به استانداردها یا معیارهای از پیش تعیین شده دست یافته است. آدلمن^۳ (۱۹۹۶) نیز اعتبارسنجی را فرایند کنترل کیفیت و اطمینان در آموزش عالی می‌داند که به منظور حصول اطمینان از احراز حداقل استانداردهای قابل پذیرش می‌باشد و از طریق فرایند بررسی و تعیین میزان کیفیت و کارایی درونی و بیرونی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و با استفاده از مؤلفه‌ها و شاخص‌های عملکردی انجام می‌شود (به نقل از ال بولوشی، ۲۰۰۳: ۶). بطور کلی، اعتبارسنجی را می‌توان فرایند خودتنظیمی و ارزیابی همگنان بوسیله جامعه دانشگاهی در جهت بهبود و نگهداری کیفیت و یکپارچگی آموزش عالی، احراز شایستگی لازم در راستای پاسخگویی و کسب اعتماد عمومی و به حداقل رساندن حیطة کنترل خارجی دانست (ساندرز، ۲۰۰۷: ۱۲).

انواع اعتبارسنجی و چالش‌های موجود آن

کیلز^۴ (۱۹۸۸) اظهار می‌دارد: دنیای اعتبارسنجی به دو قسمت اعتبارسنجی منطقه‌ای (مؤسسه‌ای)^۵ و اعتبارسنجی تخصصی (برنامه‌ای)^۶ تقسیم می‌شود (بارکر و همکاران^۷، ۱۹۹۸) که بر اساس هر کدام از آنها می‌توان نسبت به کیفیت مؤسسه یا برنامه مورد مطالعه قضاوت نمود. اعتبارسنجی مؤسسه‌ای آن نوع از اعتبارسنجی است که مؤسسه را به عنوان کل در نظر می‌گیرد. کیلز (۱۹۸۸) بیان می‌کند: اعتبارسنجی مؤسسه‌ای با کل مؤسسه سروکار دارد و بوسیله کمیسیون‌های انتخابی، کارمندان

1. Al. Bulushi
2. Young
3. Adelman
4. Kells
5. Regional (or Institutional Accreditation)
6. Specialized (or program Accreditation)
7. Barker

حرفه‌ای جزء و مشاوران داوطلب و اعضای تیم ارزیابی هدایت و اجرا می‌شود. برخلاف اعتبارسنجی مؤسسه‌ای، اعتبارسنجی برنامه‌ای مؤلفه‌ها یا عناصر برنامه‌ها را در درون یک مؤسسه مورد ارزیابی قرار می‌دهد. این کار اغلب توسط انجمن‌های حرفه‌ای صورت می‌گیرد. هر انجمن اعتبارسنجی حرفه‌ای تنها واحدهای خاصی از دانشگاه را که برنامه‌ها در آن ارائه می‌شود، مورد ارزیابی قرار می‌دهد (ال بولوشی، ۲۰۰۳: ۳۲).

البته اینکه موضوع ارزیابی توسط نهاد تضمین کیفیت، مؤسسه، برنامه و یا هر دو باشد، در بین کشورهای که از نظام‌های تضمین کیفیت استفاده می‌کنند، متفاوت است. طبق یک مطالعه تطبیقی که اخیراً توسط فراستخواه و همکاران (۱۳۸۶) در مورد وجوه اشتراک و افتراق کشورهای که نظام‌های تضمین کیفیت خود را به عضویت شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی^۱ در آورده‌اند، مشخص می‌شود که کشورهایمانند: آرژانتین، کانادا، هنگ‌کنگ، دانمارک، شیلی، هلند و انگلستان از هر دو نوع ارزیابی استفاده کرده‌اند. این در حالی است که آفریقای جنوبی با وجود تأکید بیشتر بر برنامه و فرانسه، هند و سوئد با وجود تأکید زیاد بر مؤسسه باز در این دسته قرار می‌گیرند. ژاپن نیز برنامه‌ها را از طریق مؤسسه مورد ارزیابی قرار می‌دهد. طبق گزارش این مقاله ۵۲/۶ درصد از این کشورها، هم از ارزیابی مؤسسه‌ای و هم ارزیابی برنامه استفاده کرده‌اند. اما کشورهایمانند استرالیا، نیوزلند، مکزیک و امریکا موضوع ارزیابی خود را مؤسسه قرار داده‌اند. البته در این کشورها شرایط خاصی حاکم است، چرا که اینها ارزیابی‌های دیگری از اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانش‌آموختگان و برنامه‌ها انجام می‌دهند و از یک نظر تحت پوشش نهاد می‌باشند.

در مورد حیطه کلی ارزیابی برنامه‌ها نیز، هر چند کشورهای عضو به یک اکثریت نسبی تمایل دارند، ولی اکثریت فقط در حد ۶۶/۶٪ است. بدین ترتیب که در کشورهای کانادا، شیلی، هنگ‌کنگ، دانمارک، ژاپن، آفریقای جنوبی، سوئد و انگلستان تمرکز ارزیابی برنامه بر فرایند یاددهی یادگیری است، ولی در کشورهای آرژانتین، هند، مکزیک و هلند شامل هر دو حوزه آموزشی و پژوهشی می‌شود (فراستخواه و همکاران، ۱۳۸۶: ۱۶).

1. International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)

در مورد چالش‌های موجود الگوی اعتبارسنجی نیز باید اذعان داشت که، عملکرد این سیستم علی‌رغم کاربرد گسترده و سابقه طولانی در تضمین کیفیت آموزش عالی، در آستانه ورود به هزاره سوم و با تأثیر پذیرفتن از شرایط و ویژگی‌های این عصر، به چالش کشیده شده و به عنوان موضوعی مهم، مورد بررسی و مذاقه عمیق و دقیق صاحب‌نظران و ذی‌نفعان آموزش عالی قرار گرفته است. برای مثال، بلولند^۱ (۲۰۰۱) در این زمینه اظهار می‌دارد: "دهه حاضر برای سیستم‌های اعتبارسنجی، موقعیت بحرانی و حساس^۲ می‌باشد، چرا که تهدیدهای^۳ موجود در مورد کارایی و اثربخشی سیستم‌های اعتبارسنجی در امریکا، و از طرفی تحمیل این سیستم‌ها به دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها با مجموعه قوانین دست و پاگیر دولتی که برای فرایندهای اعتبارسنجی در نظر گرفته شده، موقعیت این سیستم‌ها را سست و بی‌ثبات^۴ می‌نماید (بلولند، ۲۰۰۱: ۱۸۶). ذی‌نفعان آموزش عالی نیز بطور مداوم سئوالاتی را در مورد اثربخشی فرایند اعتبارسنجی فعلی در ارتقاء کیفیت آموزش و نتایج یادگیری دانشجویان اظهار می‌نمایند. سئوالاتی از قبیل: آیا سیستم اعتبارسنجی فعلی از صلاحیت و اعتبار لازم برخوردار است یا اینکه نیازمند اصلاح می‌باشد؟ این سیستم تا چه اندازه شاخص‌های معتبری را برای کیفیت آموزشی و پژوهشی فراهم می‌کند؟ آیا این نوع اعتبارسنجی سیستم مناسبی برای تضمین و تأمین کیفیت آموزشی است؟ این سیستم تا چه اندازه دلایل و شواهدی از عملکرد و نتایج یادگیری دانشجویان ارائه می‌کند؟ اثربخشی این روش در تضمین کیفیت آموزش عالی تا چه اندازه است؟ یا چه چیزی دقیقاً بر اعتباربخشی آموزش عالی تأثیر می‌گذارد؟ (ساندرز، ۲۰۰۷: ۱۱).

طبق مطالعات و بررسی‌های انجام گرفته در رابطه با عملکرد مؤسسات اعتبارسنجی، انتقادهای صورت گرفته از آنها، اعلان نظریه‌ها، بیانیه‌ها، اسناد و مطالب مندرج در مقالات، پایان‌نامه‌ها و مجلات در دسترس، مشخص می‌شود که سیستم اعتبارسنجی فعلی در رابطه با ارتقاء کیفیت آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از کارایی و اثربخشی لازم برخوردار نبوده و با چالش‌های متعددی دست به گریبان است. از جمله مهم‌ترین چالش‌هایی که مؤسسات مذکور بدان دچار هستند، می‌توان موارد زیر را برشمرد:

1. Bloland
2. Acute Crisis
3. Threatened
4. Destabilize

۱. کم توجهی به برنامه درسی و عناصر آن: داشتن دید محدود نسبت به برنامه درسی و در نتیجه کم توجهی به جامعیت آن، یکی از مهم ترین و اساسی ترین چالش هایی است که سیستم های اعتبارسنجی با آن مواجه اند. نتایج پژوهش های مختلف صورت گرفته در این زمینه نیز حکایت از این باور دارد. بطور مثال، انجمن ملی ذی نفعان آموزش عالی امریکا اظهار می کند که: برنامه درسی^۱ در ۳۰ سال گذشته، علی رغم داشتن موقعیت برجسته در همه نیازمندی های اعتبارسنجی مؤسسه های مورد توجه جدی قرار نگرفته و رو به زوال^۲ می رود. پژوهشگران اظهار می کنند: ارزیابی های صورت گرفته طبق انتظاراتی که ما برای بهبود داریم، مطابقت نمی کند. منتقدان نیز اشاره می کنند: تلاش های ارزیابی تفاوت ها را به اندازه کافی مشخص نکرده است (انجیلو^۳، ۲۰۰۰؛ اسپیلینگ، ۲۰۰۶؛ مید، ۲۰۰۷: ۱۴). انجمن بین المللی تضمین کیفیت^۴ می گوید: سیستم فعلی اعتبارسنجی به عنوان ابزاری نارسا در تضمین کیفیت یادگیری و تدریس بشمار می رود (دیل^۵ و مسی^۶، ۱۹۹۶؛ ساندرز، ۲۰۰۷: ۱۷). گراهام^۷ و همکاران (۱۹۹۵) نیز در بررسی های خود در رابطه با نقاط ضعف سیستم اعتبارسنجی اذعان می کنند که: بعید به نظر می رسد این سیستم بهبود واقعی برنامه های درسی را فراهم کند.

۲. نبود شفافیت لازم در ارائه گزارش نتایج به عموم مردم و عدم توجه کافی به اصل مشتری محوری: ماهیت پنهان فرایند اعتبارسنجی نیز مسئله دیگری است که اعتبار این سیستم را زیر سؤال می برد. علی رغم ادعای مؤسسات اعتبارسنجی، این مؤسسات مشتری محور نیستند، چراکه آنها نتایج ارزیابی خود را منتشر نمی کنند و این فرایند، یک فرایند ذاتاً محرمانه^۸ است که شاخص های مؤسسات برتر و مؤسسات ضعیف را پوشیده نگه می دارد (لیف^۹؛ بیریز^{۱۰}، ۲۰۰۲: ۱۳) و این دلیل عمده ای برای کاهش اعتماد از مؤسسات آموزش عالی در امر پاسخگویی می باشد. راتکلیف^{۱۱} و

1. Core curriculum
2. Deterioration
3. Angelo
4. Council International Quality Assurance
5. Dill
6. Massy
7. Graham.
8. Confidential
9. Leef
10. Burris
11. Ratcliff

همکاران (۲۰۰۱) متذکر می‌شوند که این نتایج معمولاً نقاط قوت مؤسسه را برجسته کرده و نقاط ضعف آن را کمتر نمایان می‌سازد و متأسفانه این امر، به عنوان مبنایی در هدف‌های اصلاح و بهبود خودارزیابی مؤسسات، مورد توجه قرار می‌گیرد، که بی‌فایده است. همچنانکه گراهام و همکاران (۱۹۹۵) نیز در بررسی‌های خود به این نتیجه رسیدند که سیستم اعتبارسنجی دو ضعف اساسی^۱ دارد: بهبود عملکرد مؤسسه‌ای بر اساس خودارزیابی‌های صورت گرفته توسط مؤسسات آموزشی و تأیید^۲، تضمین^۳ و جلب اعتماد عمومی (صوری) از درستی و صحت^۴ عملکرد مؤسسات (به نقل از ساندرز، و، ۲۰۰۷: ۱۷).

۳. قابلیت کم آن در ارائه شاخص‌های مناسب، دقیق و کارآ در ارزیابی از فرآیندهای دانشگاهی و نبودن شواهدی دال بر اثربخشی آن در کیفیت آموزشی: در سال‌های اخیر، تغییر موضع اساسی در اعتبارسنجی رخ داده است. قبل از سال ۱۹۸۰م. استانداردهای اعتبارسنجی بر درون‌دادها تمرکز داشتند (داونپورت، ۲۰۰۱). این رویکرد بر این فرض استوار بود که: منابع بطور مناسب و شایسته مورد استفاده قرار می‌گیرند تا اینکه یادگیری خوب (یا حد قابل قبول) در دانشجویان صورت گیرد. در دهه ۱۹۸۰ این رویکرد مورد بازنگری قرار گرفته و استانداردهای اعتبارسنجی از این پس بر برون‌دادها و پیامدها نیز توجه کردند (داونپورت، ۲۰۰۱). ولی نکته‌ای که در این میان مورد بی‌مهری قرار گرفته، ماهیت و موقعیت ارتباط این عناصر (درون‌داد، فرایند، برون‌داد) در سیستم آموزش عالی، هم‌چنین ارتباط اینها با اعتبارسنجی مؤسسه‌ای و برنامه‌ای و در نتیجه محوریت قرار ندادن برنامه درسی در این نگاه سیستمی می‌باشد.

در دهه ۱۹۹۰م. نیز مجموعه اعتبارسنجی بوسیله اضافه کردن ارزیابی نتایج در استانداردهای خود وظایفشان را انجام می‌دادند و چنین فرض می‌شد که بدین وسیله می‌توان کارآیی مؤسسات را در امر کیفیت یادگیری دانشجویان تضمین کرد. این تأکید

1. Fundamentally flawed
2. Certification
3. Assurances
4. Soundness
5. Davenport

بر نتایج یادگیری دانشجویان درست است که مورد توجه قرار گرفته، ولی توافقات کمی درباره شاخص‌های معتبر، دقیق و سنجش‌پذیر از نتایج یادگیری دانشجویان وجود دارد و ناتوانی سیستم اعتبارسنجی در انجام مناسب وظایف خود در راستای پاسخگویی به تقاضای جدید از جامعه دانشگاهی، تأثیر منفی بر ادراکات عمومی از ارزش و کارایی فرایندهای اعتبارسنجی می‌گذارد (ساندرز، و، ۲۰۰۷: ۲۳). بنابراین باید اذعان کرد که ارزیابی از «کیفیت فرایندهای» مؤسسه، مشکل، ادراکی^۱ (درک موقعیت مؤسسه)، و عملیاتی^۲ است. دقیقاً مشخص نیست که تیم ارزیابی در تعیین کیفیت هدف‌های یادگیری، کارایی ارزیابی یادگیری و استفاده مناسب از داده‌های ارزیابی برای برنامه‌ریزی آموزشی به دنبال چه شواهدی باشد (ورگین، ۲۰۰۵: ۳۳). کمیسیون مؤسسات آموزش عالی آمریکا در ارتباط با مدارس و کالج‌ها، اعلام کرده است که برنامه‌های ارزیابی به نتایج و موفقیت‌های متنوعی منجر می‌شوند. تنها ۴٪ از این برنامه‌ها نشان دادند که می‌توانند موفقیت تلاش‌هایشان را در ارزیابی بررسی، و تسهیل شرایطی را برای دسترسی به مقاصد و اهداف دانشگاه، از طریق ارزیابی نتایج یادگیری دانشجویان به اثبات برسانند، در حالی که ۹۲٪ نشان دادند که نتایج آنها از مطلوبیت چندانی^۳ برخوردار نیست. بنابراین ضعف اساسی سیستم‌های اعتبارسنجی، کمبود دقت و بنابراین عدم کارایی در تولید نتایج می‌باشد (مید، ۲۰۰۷: ۱۴).

۴. وجود ضعف در امکان ارائه معیارهای مشترک جهت تطبیق و مقایسه

کشورها در رتبه‌بندی‌های صورت گرفته: علاوه بر نبود معیارها و شواهدی از نتایج یادگیری دانشجویان و فارغ‌التحصیلان، علی‌رغم وجود فعالیت‌های گسترده ارزیابی در بسیاری از کشورها، معیارهای مشترکی برای یادگیری دانشجویان در رشته‌های مختلف که امکان اجازه مقایسه و تطبیق معناداری را بین (مؤسسات آموزش عالی) کشورها بدست دهد، وجود ندارد. هم‌چنین مشخص نبودن تعداد زیادی از دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها و وجود مأموریت‌های متنوع برای هر یک از آنها، تعیین چگونگی اندازه‌گیری پاسخگویی را با مشکل مواجه نموده است (ساندرز، و، ۲۰۰۷: ۲۱). در حال حاضر، دانشگاه‌ها توانسته‌اند تاحدی به درستی محتوا و نحوه ترکیب‌بندی اجزای

-
1. Conceptually
 2. Operationally
 3. Not very well or moderately
 4. Sanders, V

خود را تغییر دهند، اما هنوز ابزارهای سنجش کیفیت آموزش عالی در فارغ‌التحصیلان آنها بسیار ناکارآمد است و اختلاف فاحشی بین سطوح توان کارشناسی و تخصصی فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های متفاوت دیده می‌شود، تفاوت‌هایی که گاه اصالت بعضی مدارک دانشگاهی را زیر سؤال برده و هنوز استاندارد آموزشی در شناسایی کیفیت محصولات متنوع وجود ندارد و تا کنون روش‌های جدید و مناسبی برای جبران ناکارآمدی در شناسایی کیفیت و استانداردسازی سطح اطلاعات، تولید و عرضه نگردیده است. نکته قابل توجه در این فضا، این است که واکنش کارفرمایان هنگام استخدام این فارغ‌التحصیلان ناهمگن نظام آموزش عالی چگونه است و چگونه باید باشد. این نکات، تلاش در راستای همگن‌سازی (در عین توجه به مبانی فلسفی و مقتضیات فرهنگی و اجتماعی هر کشور) و تعریف استاندارد منطقی و صحیح برنامه‌های درسی، مدارک و تولیدات متعدد مؤسسات آموزش عالی در سطح ملی و بین‌المللی را الزامی غیرقابل اغماض می‌نماید، که متأسفانه مؤسسات اعتبارسنجی فعلی نسبت به آن توجه کمتری از خود نشان می‌دهند.

۵. کم توجهی به مسئولیت‌پذیری، مشارکت درون‌زا، انتقادپذیری مشترک و نبود فرهنگ خود ارزیابی: یکی از خلاءها و چالش‌های موجود در الگوی فعلی اعتبارسنجی؛ نبود فرهنگ خودارزیابی در میان اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها می‌باشد؛ چرا که در الگوی فعلی، ارزشیابی بیشتر کاری اداری تصور می‌شود و دلبستگی، مشارکت درون‌زای همگانی، مسئولیت‌پذیری، پاسخگویی، شفافیت و انتقادپذیری مشترک و متقابل، که از ملزومات اولیه مرحله اول اعتبارسنجی (ارزیابی درونی) است، در این الگو کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. همچنانکه ورگین (۲۰۰۵) به نقل از نماینده شورای کمیسیون اعتبارسنجی مؤسسه‌ای می‌گوید: سیستم اعتبارسنجی فعلی بطور معناداری با محوریت اساتید صورت نمی‌گیرد و مشوق اندکی را برای برانگیختن اساتید ایجاد می‌کند. بدون مشارکت شایسته اساتید، اعتبارسنجی بطور فزاینده‌ای بوسیله یک گروه ارزیاب متخصص، «حرفه‌گرایی»^۱ می‌شود (ص ۳۵). یکی از منتقدان نیز اظهار می‌کند که اعتبارسنجی کمترین حد مساعدت حرفه‌ای^۲ را انجام می‌دهد؛ چراکه اعتبارسنجی در حقیقت یک مکانیسم خودخدمتی^۳ برای حرفه

1. Professionalized
2. Scratching
3. Self serving

است، تا یک سیستمی که مقدمات اولیه پاسخگویی را فراهم نماید. چرخه دوره‌ای (مقطعی) ارزیابی و ارائه خلاصه گزارش آن مورد نقد سنگینی قرار گرفته است و این سؤال مطرح می‌شود که: چگونه می‌توان امر ارزیابی را بوسیله تیم ۸ تا ۲۰ نفره برای مؤسسه پیچیده و بزرگ، آن هم هر چند سال یکبار و در عرض دو روز انجام داد و مطمئن شد که دانشگاه‌ها پاسخگو هستند (لیف و بیریز، ۲۰۰۲: ۲۰).

۶. کم توجهی به پاسخگویی مؤسسات آموزش عالی توسط سیستم اعتبارسنجی: پاسخگویی در آموزش عالی دو مرحله دارد؛ درونی و بیرونی. پاسخگویی درونی اصولاً بر مسائل تحصیلی و محوریت دانشکده تمرکز دارد. در حالیکه پاسخگویی بیرونی شواهد و اعتمادی را برای ذی‌نفعان بیرونی فراهم می‌آورد که مأموریت‌های مؤسسه بصورت کامل انجام می‌شوند. شرط اصلی ارزشیابی بیرونی توسعه ارزشیابی درونی است و این دو به صورت متقابل به پاسخگویی، بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی (و کارآفرینی) کمک می‌کنند (دبویس^۱، ۲۰۰۱؛ به نقل از ساندرز. و، ۲۰۰۷: ۴۵). اخیراً سیستم اعتبارسنجی در سنجش پاسخگو بودن دانشکده‌ها و بررسی کارآیی نیازهای آموزشی قصور کرده و اعتبار^۲ آن زیر سؤال رفته است. مک‌کین^۳ اظهار می‌دارد که: "من بشدت نگران موقعیت آژانس‌های اعتبارسنجی در ارتباط با اعطای استانداردهای کیفیت به دانشگاه‌ها هستم، چراکه این استانداردها انعکاس قابل قبولی را از کیفیت آموزش ارائه نمی‌دهند" (مورگان^۴، ۲۰۰۲، به نقل از ساندرز. و، ۲۰۰۷: ۲۹). بنابراین مکانیسم‌های مورد استفاده توسط این سیستم‌ها برای تضمین کیفیت آموزش عالی در رابطه با پاسخگویی به بازارهایی که نیازمند مهارت‌های جدید هستند، و اشکال جدیدی از مؤسسات آموزش عالی که در حال شکل‌گیری می‌باشند، از کارآیی لازم برخوردار نیستند (هندل، لوئیس^۵، ۲۰۰۵).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

1. Dubois
2. Credibility
3. MacKeon
4. Morgan
5. Hendel and Lewis

ضرورت محوریت یافتن برنامه درسی در اعتبارسنجی

در مورد کارآیی کم سیستم‌های اعتبارسنجی در سنجش کیفیت مؤسسات آموزش عالی و ضرورت توجه به برنامه درسی در ابعاد مختلف آن، اظهارنظرهای زیادی شده است. هم‌چنان که در قسمت قبلی مقاله ذکر شد، اقدامات چندی، چه به لحاظ نظری و چه بصورت عملیاتی در رابطه با اصلاح رویکردهای اعتبارسنجی و توجه به برنامه درسی صورت گرفته، ولی باید معترف بود که، برنامه درسی هنوز هم موقعیت و جایگاه واقعی خود را در سیستم‌های اعتبارسنجی پیدا نکرده و مورد بی‌مهری قرار گرفته است. این امر، وجود یک سیستم معتبر را جهت ارزیابی دقیق کیفیت فرایندهای دانشگاهی و شناسایی نقاط ضعف و قوت آنها و در نتیجه پاسخگو نگه‌داشتن این مؤسسات در فضای رقابتی عصر حاضر با مشکل مواجه نموده است. به همین جهت، در این بخش از مقاله، ضمن تحلیل الگوی فعلی اعتبارسنجی، بیان دلایل و مستندات محور قرار دادن برنامه درسی در سیستم اعتبارسنجی، الگوی پیشنهادی را برای این سیستم ارائه و مزایای آن را نسبت به الگوی قبلی (که در حقیقت پاسخ به چالش‌های ذکر شده می‌باشد) بیان خواهیم نمود.

اصولاً برای انجام اعتبارسنجی در آموزش عالی دو پیش‌نیاز ارزیابی درونی و تدوین استانداردها و نشانگرها مورد توجه است (قورچیان، ۱۳۸۳: ۱۶۲). برای انجام نخستین گام اعتبارسنجی (ارزیابی درونی) تدوین شاخص‌ها و نشانگرهایی در مورد عناصر تشکیل‌دهنده نظام دانشگاهی از ضروریات می‌باشد. بطورکلی، عوامل تشکیل‌دهنده نظام آموزش عالی که در اعتبارسنجی‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد به این شرح می‌باشد: ۱. هدف‌ها و مأموریت‌ها؛ ۲. مدیریت و سازماندهی؛ ۳. کارکنان؛ ۴. دانشجویان؛ ۵. اعضاء هیئت علمی؛ ۶. دانش‌آموختگان؛ ۷. امکانات و تجهیزات آموزشی؛ ۸. سرمایه‌گذاری و امور مالی؛ و ۹. فرایند یاددهی-یادگیری (نیستانی، ۱۳۷۸؛ بازرگان، ۱۳۷۹؛ محمدی، ۱۳۸۴). اخیراً نیز معیارهای ارزیابی از عملکرد مؤسسات و یادگیری دانشجویان به شاخص‌های مذکور اضافه شده است (ساندرز، ۲۰۰۷).

مهم‌ترین بخش در فرایند ارزشیابی درونی، تعیین خط‌مشی‌ها و عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت است. این خط‌مشی‌ها تعیین‌کننده چرایی و چگونگی اجرای ارزشیابی و نحوه استفاده از یافته‌های آن در بهبود کیفیت است. اهمیت خود تنظیمی امور

(سبکوا^۱، ۲۰۰۷)، بهبود کیفیت، ایجاد مبنایی برای ارزشیابی بیرونی (بازرگان، ۱۳۸۳)، پاسخگویی در مقابل ذی‌نفعان، اطلاع‌رسانی، ایجاد زمینه برای اعطای اعتبار، تعامل بین ارزشیابی درونی و بیرونی و صحت نتایج (چیارا^۲، ۲۰۰۶)، اتخاذ خط‌مشی، روش و دیدگاه نظام‌مند در انتخاب عوامل اثرگذار بر کیفیت را ضروری می‌سازد (بهرامی و همکاران، ۱۳۸۶). در راستای توجه به این امر، بررسی‌ها و مطالعات انجام گرفته بر روی چند نمونه از ارزیابی‌های صورت گرفته مشخص می‌کند که رویکردهای اتخاذ شده، تعیین عناصر کیفیت سازمانی، شاخص‌های مورد استفاده و چگونگی فرایند اجرا در ارزشیابی درونی از کارایی لازم برخوردار نبوده و همه عناصر سیستم اعتبارسنجی درست است که بر اساس نظریه سیستمی (درونداد، فرایند، برون‌داد و پیامد) و بطور یکپارچه مورد بررسی قرار گرفته‌اند، ولی باز هم بطور مجزا و جزیره‌ای از هم عمل می‌کنند. چنانکه در این الگو، برنامه درسی (سند مکتوب)، اساتید و دانشجویان به عنوان ارکان اساسی فرایند یاددهی - یادگیری، امور آموزشی، امور دانشجویی و... هر یک بصورت مجزا و تنها در موقعیت درون‌داد مورد بررسی قرار گرفته‌اند و ارتباط آنها با بقیه مراحل و فرایندهای دانشگاه بویژه در ارتباط با برنامه درسی چندان مورد توجه قرار نگرفته است. بطور مثال: برنامه درسی به عنوان درون‌داد نظام دانشگاهی و در نقش محدودی به عنوان سرفصل دروس و یا همان برنامه درسی به عنوان سند مکتوب ایفای نقش می‌کند. البته درست است که یکی از تعاریفی که در رابطه با برنامه درسی ارائه شده، برنامه درسی به عنوان سند مکتوب می‌باشد (پورتلی^۳، ۱۳۸۳: ۲۴)، ولی باید گفت که این دید تمامی جوانب برنامه درسی را شامل نمی‌شود و دید محدودی را از آن به نمایش می‌گذارد. هرچند در مورد تعریف برنامه درسی نیز توافق چندانی وجود ندارد (استارک^۴، ۱۹۸۶؛ لوین، ۱۹۷۸؛ راتکلیف، ۱۹۷۷؛ نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۵: ۵۳)؛ ولی طبق نظر اکثر صاحب‌نظران این حیطه، برنامه درسی از چهار عنصر اصلی: هدف، محتوا، اجرا و ارزشیابی تشکیل می‌شود و در این رابطه تعریفی که از برنامه درسی می‌توان ارائه کرد، تعریفی جامع و کامل است که تمامی فرایندهای دانشگاهی را پوشش داده و بدین قرار می‌باشد: برنامه درسی آموزش عالی: شامل فراهم آوردن مجموعه تجارب و فرصت‌های یادگیری

-
1. Sebekova
 2. Chiara
 3. Porteli
 4. Stark

است که به صورت رسمی و غیررسمی تحت نظارت و مسئولیت نظام آموزشی به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های دانشجویان تدوین و اجرا می‌شود و عملکرد و بازده آن مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. طبق این تعریف دقیقاً مشخص می‌شود که محدوده و تعریفی که در سیستم اعتبارسنجی برای برنامه درسی در نظر گرفته شده، خیلی محدود بوده و هم چنین یکپارچگی لازم را در راستای تحقق هدف‌های دانشگاه‌ها ایجاد نمی‌کند.

متأسفانه اکثریت قریب به اتفاق ارزیابی‌های صورت گرفته (در عین توجه به هر دو سطح ارزیابی) ارزشیابی مؤسسه‌ای را بر ارزشیابی برنامه درسی (آن هم در معنای محدود) ترجیح داده‌اند، در حالیکه اگر ارزیابی بر مبنای برنامه درسی صورت بگیرد، ارزشیابی مؤسسه‌ای نیز خودبه‌خود وارد فرایند ارزیابی می‌شود و نقش آن در ارتباط با کیفیت برنامه درسی مورد بررسی قرار می‌گیرد. با توجه به نتایج پژوهش صورت گرفته در مورد ارزیابی مؤسسه‌ای، مکی عنوان می‌کند: در این ارزیابی‌ها، ممکن است که آموزش، به ویژه، بهبود تدریس، همیشه مورد توجه مرکزی قرار نگیرد، تنها ۱۰ درصد از مؤسساتی که مورد بررسی قرار گرفته‌اند، اشاره کرده‌اند که از نتایج ارزیابی‌ها برای بهبود تدریس استفاده نموده‌اند (مکی، ۱۹۹۹؛ مید، ۲۰۰۷: ۱۵).

با توجه به اینکه مهم‌ترین فرایند نظام آموزش عالی، فرایند یاددهی - یادگیری است، محوریت یافتن این فرایند باعث می‌شود تا دیگر فرایندها در ارتباط با این در نظر گرفته شود و فعالیت‌های آنها در جهت بهبود و تسهیل شرایط برای اجرای بهتر این فرایند باشد. برای قابل اجرا و اثربخش بودن ارزیابی، ترینزینی^۱ (۱۹۸۹) اظهار می‌کند که: "ارزیابی مستلزم تعیین مسیر و راهنمایی مجدد برای استفاده بهینه از منابع آموزشی است" (مید، ۲۰۰۷: ۴۶). بنابراین اگر با ژرف‌نگری تمامی عناصر الگوی اعتبارسنجی مورد بررسی قرار گیرد، مشخص می‌شود که همه آنها ارتباط تنگاتنگی با بهبود برنامه درسی دارند و اصولاً برای اجرای بهتر برنامه درسی و حتی به خاطر برنامه درسی در دانشگاه موجودیت و حضور یافته‌اند.

بدون تردید، برنامه‌های درسی، به عنوان قلب مراکز دانشگاهی (لونبرگ^۲ و ارنشتاین^۳، ۲۰۰۴)، در توفیق یا شکست این مؤسسه‌ها نقش کلیدی و بسیار تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند. به عبارت روشن‌تر؛ برنامه‌های درسی آینه تمام‌نمای میزان

1. Terenzini
2. Lunenburg
3. Ornstein

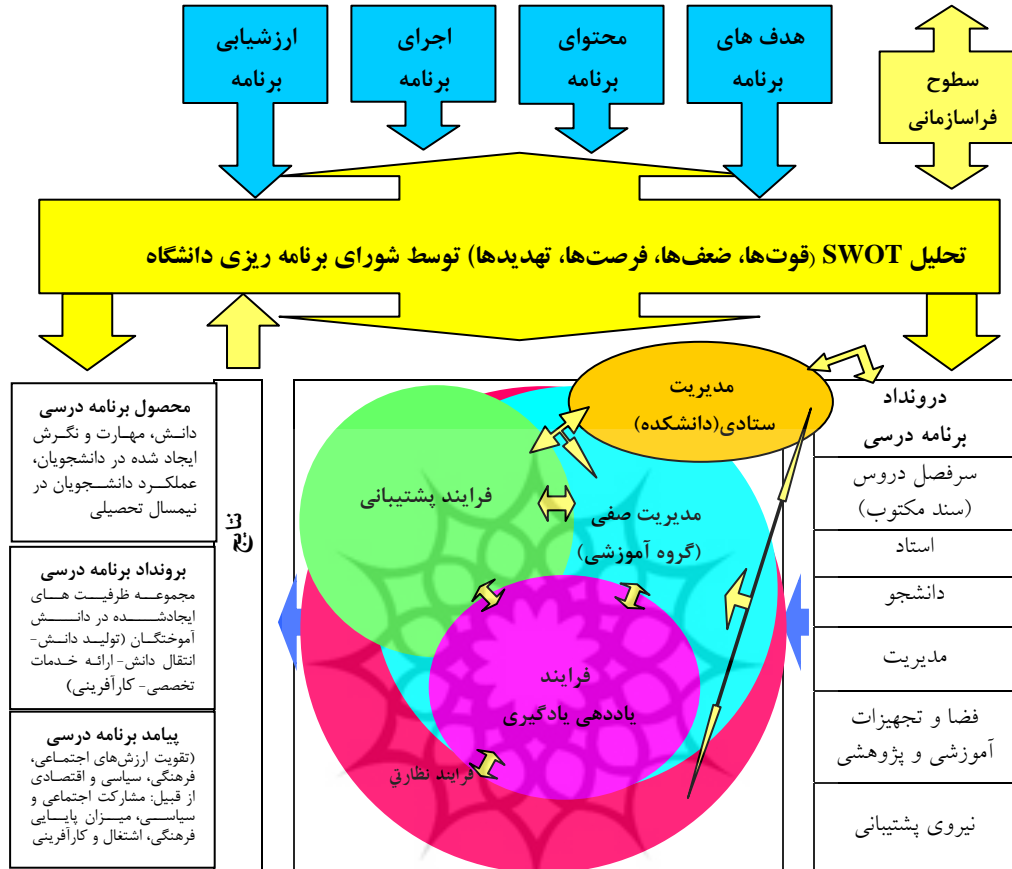
پیشرفت و انعکاسی از پاسخگو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند (فتحی و اجارگاه؛ شفیع، ۱۳۸۶: ۳). بنابراین، تمرکز بر برنامه درسی در اعتبارسنجی‌ها سبب شناخت و تجزیه و تحلیل هرچه بیشتر و بهتر اثر عوامل مختلف (درون و برون سازمانی) بر کیفیت آن و در نتیجه کیفیت دانشگاه می‌شود (رجوع شود به نمودار ۱).

در این رابطه دیل و مسی (۱۹۹۶) پیشنهاد تغییر رویکرد اعتبارسنجی را داده‌اند و اظهار کرده‌اند که نقش مؤسسه اعتبارسنجی باید از ارزیابی مستقیم عملکرد مؤسسه‌ای به ارزیابی درستی و صحت رویکرد تضمین کیفیت داخلی خود مؤسسات و اینکه آیا فرایندهای داخلی آنها منجر به بهبود عینی می‌شود، تغییر یابد. در همین راستا، پارادایم‌های ارزیابی و اعتبارسنجی نیز در طی دهه گذشته از تمرکز بر برآوردن نیازهای مؤسسات به سوی توجه به نیازهای دانشجویان با محوریت برنامه درسی تغییر موضع داده‌اند (وارن^۱، ۲۰۰۳؛ مید، ۲۰۰۷: ۱۵). رایتز^۲ (۲۰۰۳) استدلال می‌کند که الگوی‌های اعتبارسنجی از مفاهیم، تصورات و اشکال رسمی و ساخت یافته^۳ به اشکال جدیدی از اعتبارسنجی یادگیری محور^۴ تغییر موضع داده‌اند (کریستفر^۵، ۲۰۰۴؛ ساندرز. و، ۲۰۰۷: ۲۱). هم‌چنین در کنگره‌ای در آمریکا که در سال ۲۰۰۲ در مورد آژانس‌های اعتبارسنجی برگزار شده بود، مک‌کین^۶ عضو اصلی کنگره عنوان کرد که: اگر محوریت اعتبارسنجی‌ها بر مبنای دانشکده و برنامه‌های آن باشد در این صورت شاخص‌ها، تصویر بهتری را از کیفیت آموزشی به نمایش می‌گذارند (ساندرز. و، ۲۰۰۷: ۴۲).

با توجه به مطالب گفته شده، کاملاً واضح است که ساختار الگوی فعلی اعتبارسنجی، نیازمند اصلاح و تجدیدنظر، و محوریت یافتن برنامه درسی در آن اولویتی انکارناپذیر می‌باشد. برای تحقق این امر، نیازمند توجه به سیستمی می‌باشد که در عین توجه به جامعیت برنامه درسی، محوریت آن را به رسمیت شناخته و هم‌چنین عناصر و فرایندهای دیگر دانشگاهی را تحت لوای برنامه درسی قرار دهد. هم‌چنین، نیازمند تغییر، ترکیب و تلفیق شاخص‌ها و استانداردهای اعتبارسنجی مؤسسه‌ای و

-
1. Warren
 1. Writers
 3. Campus based credit based qualifications
 4. Organic Learning experiences in real time events
 5. Christopher
 6. MacKeon

برنامه‌ای می‌باشد. چنانکه اخیراً نیز، شاخص‌های ارزیابی نتایج یادگیری دانشجویان با استانداردهای اعتبارسنجی مؤسسه‌ای ترکیب شده‌اند. الگوی ارائه شده در نمودار (۱) چنین نویدی را می‌دهد.



نمودار (۱) مدل مفهومی اعتبارسنجی با محوریت برنامه درسی (بر گرفته از نمودار عناصر سازمانی نظام آموزش عالی، بازرگان، ۱۳۸۳: ۱۱، به همراه تغییرات صورت گرفته در ماهیت عناصر، هم چنین ترکیب مبانی نظری رویکردهای عمده ارزشیابی که در دو محور افقی و عمودی ارائه شده است)

شایان ذکر است مبنای ارائه این الگو، رویکرد ترکیبی^۱ (استافل بیم^۲ و شین فیلد^۳، ۱۹۸۵: ۲) با تأکید بر رویکرد اعتبارسنجی و محوریت برنامه درسی می‌باشد. به عبارتی دیگر، سعی بر این بوده که از مبانی نظری رویکردهای مختلف ارزشیابی برنامه درسی از جمله ارزشیابی تخصص محور^۴، ارزشیابی هدف محور^۵، ارزشیابی مبتنی بر فرایند^۶، ارزشیابی هدف - آزاد^۷ (مبتنی بر مصرف‌کننده محور یا مشتری‌محوری)، ارزشیابی تصمیم‌گیرنده محور^۸ (مدیریت‌محور) (هاوس^۹، ۱۹۸۳، به نقل از بازرگان، ۱۳۸۳: ۹۰) در جهت رفع مشکلات رویکرد اعتبارسنجی استفاده شود. این الگو طبق رویکرد سیستماتیک ارزیابی برنامه درسی در دو بعد کلی (افقی و عمودی) ارائه شده است. بعد افقی آن که شامل هدف، محتوا، راهبردهای اجرایی و راهبردهای ارزیابی برنامه درسی می‌باشد، هریک از مراحل و عناصر برنامه درسی را از لحاظ علمی و اصولی بودن آن طبق نظریات و مباحث برنامه‌ریزی درسی و مدیریت آموزشی مورد بررسی قرار می‌دهد. بعد مذکور به عنوان چراغ راهنما و محوری‌ترین بعد این الگو بوده و ساختار و شاکله برنامه درسی را مشخص می‌نماید.

۱. اکثر مطالعات ارزشیابی، استفاده از رویکرد واحدی را تایید نمی‌کنند و ذاتاً به صورت ترکیبی می‌باشند، چنانکه اندیشمندانی مانند: استافل بیم و شین فیلد از این روش حمایت کرده و معتقدند که ارزشیاب باید از تکنیک‌های مختلف ارزشیابی آگاه و به تناسب مقتضیات از آنها استفاده نماید.

2. Stufflebeam, D. L
3. Shinkfield, A. J
4. Expertise Oriented Approach
5. Goal Oriented
6. Process Oriented
7. Goal free
8. Decision Oriented
9. House

جدول (۱) نمونه‌ای از شاخص‌های مورد استفاده در الگوی اعتبارسنجی با محوریت

برنامه درسی

| عناصر سازمانی | موفقه‌ها | شاخص‌ها |
|----------------------|-----------------------------------|---|
| درون‌داد برنامه درسی | تدوین و تبیین هدف‌ها | <ul style="list-style-type: none"> - میزان رعایت اصول علمی در تدوین هدف‌های برنامه درسی - میزان مشارکت ذی‌نفعان آموزش عالی در فرایند تدوین اهداف - تناسب هدف‌ها با نیازهای جامعه، دانشجویان، دانش (نظر متخصصین) - میزان توجه به سلسله مراتب و سطوح هدف‌ها (از قبیل: شفافیت، صراحت و مدون بودن هدف‌ها و...) - میزان توجه به گنجانیدن ظرفیت‌های لازم دانشجویان (دانش، مهارت، نگرش) در هدف‌های برنامه درسی و.... |
| | سرفصل و محتوای دروس | <ul style="list-style-type: none"> - میزان انطباق سرفصل دروس با هدف‌های برنامه درسی - میزان انطباق سرفصل دروس با نیازهای بازارکار، دانشجویان - بروز و کارآمد بودن سرفصل‌ها - دامنه شمول برنامه درسی (چه مطالبی و در چه سطحی از جزئیات در برنامه درسی ارائه شده‌اند) - توالی و ساختار برنامه درسی (توالی، پیوستگی، عرض و عمق مطالب) - توازن بین مفاهیم ارائه شده بصورت محض، و مفاهیم ارائه شده بصورت کاربردی و.... |
| | استاد | <ul style="list-style-type: none"> - بررسی ملاک‌های گزینش و استخدام اعضای هیئت علمی - میزان صلاحیت علمی - میزان صلاحیت شخصیتی - میزان صلاحیت مدرسی (مهارت‌های تدریس) - نسبت اساتید به دانشجویان (تعداد اساتید) و... |
| | دانشجو | <ul style="list-style-type: none"> - بررسی ملاک‌های ورودی از قبیل: - صلاحیت علمی (احراز استانداردهای لازم) - داشتن علاقه و نگرش کافی نسبت به رشته و... |
| | سازماندهی و تشکیلات مدیریت | <ul style="list-style-type: none"> - بررسی ساختار سازمانی دانشگاه (میزان تمرکز و...) - سیاست‌ها و روش انتخاب مدیران (گروه، دانشکده، دانشگاه) - داشتن صلاحیت علمی و عملی مدیریت - بررسی قوانین و آیین نامه‌های اداری (از لحاظ بروکراسی و تسهیل فرایندهای دانشگاهی) و.... |
| | فضا و تجهیزات آموزشی | <ul style="list-style-type: none"> - بررسی کیفیت تجهیزات آموزشی و پژوهشی - بررسی نسبت تعداد تجهیزات آموزشی و پژوهشی با دانشجویان - بررسی نسبت میزان فضای آموزشی و پژوهشی با دانشجویان |
| | نیروهای پشتیبانی (کارمندان اداری) | <ul style="list-style-type: none"> - بررسی سطح مدرک، نوع مدرک کارکنان امور آموزشی، رفاه دانشجویی، و... - بررسی نسبت تعداد کارکنان نسبت به حجم فعالیت‌های دانشگاه و... |

| عناصر سازمانی | موفه‌ها | شاخص‌ها |
|------------------------------|--|---|
| اجرای برنامه درسی (فرايندها) | فرايند ياددهی - يادگيري (راهبردهای ياددهی يادگيري) | - بررسی میزان تناسب فعاليت‌های ياددهی - يادگيري با هدف‌های برنامه درسی - میزان استفاده از روش‌های متنوع تدریس - وجود جو چالش برانگيز و مشارکت فعال در دانشجويان - وجود تجارب غنی يادگيري - تناسب کمی و کیفی تکالیف ارائه شده - وجود فرصت‌هایی جهت پرورش مهارت‌های فکری و.... |
| | فرايندمديريت (راهبردهای مديريت) | - بررسی جو و فرهنگ سازمانی (وجود فرهنگ سازمانی پویا، مشارکتی و...) - بررسی نحوه و روند تصميم‌گيري‌ها و نوع مديريت اعمال شده در دانشگاه - میزان توجه به آماده سازی و بهسازی اساتيد، کارکنان - بررسی راهبردهای تشويقی و تنبیهی - بررسی میزان جهت دهی فعاليت‌های دانشگاهی در راستای بهبود فرايند ياددهی يادگيري - بررسی روند کارهای اجرائی دانشگاه - بررسی میزان کارآیی روش‌های نظارتی - بررسی میزان تأکید راهبردهای نظارتی بر شناسایی نقاط ضعف آموزشی - بررسی میزان تأکید راهبردهای نظارتی بر ارائه بازخورد مداوم، سریع، سازنده - بررسی میزان استفاده از ناظران ماهر، صلاحیت دار و.... |
| ارزشیابی از برنامه درسی | فرايند پشتيبانی | - نحوه برخورد و ارائه راهنمایی کافی و مفيد کارکنان دانشگاه با دانشجويان - نحوه برخورد و ارائه راهنمایی کافی و مفيد کارکنان رفاه دانشجويی (اداره امور خوابگاه‌ها، نگهبانان، سلف غذا، صندوق دانشجويی و...) با دانشجويان و.... |
| | محصول برنامه درسی (گزارش‌های پيشرفت تحصيلی) | - بررسی میزان تأکید راهبردهای ارزشیابی بر آگاه سازی دانشجويان و اساتيد از هدف و فلسفه نظام ارزشیابی - بررسی میزان تأکید راهبردهای ارزشیابی از عملکرد دانشجويان بر تشخيص نقاط ضعف دانشجويان و سعی در اصلاح آنها - بررسی میزان انطباق روش‌های ارزشیابی با هدف‌های برنامه درسی - بررسی میزان رعایت تعادل بين ارزشیابی هنجاری و ملاکی در کلاس - بررسی میزان استفاده از راهبردهای متنوع ارزشیابی - بررسی میزان پایایی و روایی ابزارهای اندازه گيري - بررسی میزان بازخودهای ارائه شده جهت اصلاح نقاط ضعف يادگيري و.... |

| عناصر سازمانی | موفقه‌ها | شاخص‌ها |
|---------------|---|---|
| | <p>برون‌داد برنامه درسی (مجموعه ظرفیت‌های ایجادشده در دانش‌آموختگان: تولید دانش، انتقال دانش، ارائه خدمات تخصصی، کارآفرینی)</p> | <p>- بررسی روش‌های نظرسنجی از دانشجویان درباره ظرفیت‌های ایجادشده در آنها</p> <p>- بررسی روش‌های نظرسنجی از اساتید درباره ظرفیت‌های ایجادشده در دانشجویان</p> <p>- بررسی روش‌های نظرسنجی از کارفرمایان درباره ظرفیت‌های ایجادشده در دانشجویان</p> <p>- بررسی میزان و چگونگی مقالات، تالیفات، اختراعات، ابداعات صورت گرفته توسط دانشجویان</p> <p>- بررسی میزان و چگونگی جذب منابع مالی توسط طرح‌های ارتباطی با بخش‌های مختلف جامعه (صنعت و...)</p> <p>و...</p> |
| | <p>پیامد برنامه درسی (تقویت ارزش‌های اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی از قبیل: مشارکت اجتماعی و سیاسی، میزان پایایی فرهنگی و نهادینه شدن آن در جامعه، اشتغال و کارآفرینی)</p> | <p>- بررسی میزان و چگونگی تاثیرات فارغ‌التحصیلان در ابعاد مختلف توسعه پایدار جامعه (توسعه فرهنگی، توسعه اجتماعی، توسعه اقتصادی و توسعه سیاسی)</p> <p>از قبیل:</p> <p>- بررسی میزان و چگونگی مشارکت سیاسی فارغ‌التحصیلان در جامعه</p> <p>- بررسی میزان و چگونگی مشارکت اجتماعی فارغ‌التحصیلان در جامعه (سرمایه اجتماعی)</p> <p>- بررسی میزان و چگونگی تاثیر پذیری فارغ‌التحصیلان از ارزش‌های فرهنگی</p> <p>- بررسی روند سرنوشت شغلی دانش‌آموختگان (مطالعات پیگیری)</p> <p>- بررسی میزان کارآفرینی توسط دانش‌آموختگان برنامه درسی</p> <p>و...</p> |

بعد دیگر (عمودی) که با توجه به بعد اولی تنظیم می‌شود، با توجه به الگوی عناصر سازمانی، مقوله‌های مورد تأکید رویکرد اعتبارسنجی (رجوع به ص ۲۵) را به همراه تغییرات صورت گرفته در ماهیت و موقعیت آن عناصر از جمله برنامه درسی، مدیریت و فرایندهای سه گانه و... در یک مجموعه منسجم با عنوان عناصر برنامه درسی ارائه کرده است. در مورد این بعد باید گفت که عناصر سه گانه برنامه درسی (درون داد، فرایند و نتایج) در عین تداخل و تأثیر متقابل بر روی هم، در سطوح مختلف: گروه، دانشکده، دانشگاه و فراسازمانی مورد نظارت و ارزیابی قرار گرفته و بازخوردهای آن به فراخور سطوح تصمیم‌گیری، جهت اقدامات و سیاست‌گذاری‌های مناسب ارجاع داده می‌شود. در کل برای اجرایی کردن این الگو از روش‌های متنوعی می‌توان بهره جست. نظرسنجی از ذی‌نفعان آموزش عالی (اساتید، دانشجویان،

کارفرمایان و...)، رجوع به نظر متخصصان برنامه‌ریزی و ارزیابی، رجوع به مدارک و اسناد، مطالعه میدانی مخصوصاً در رابطه با درون‌داده‌های برنامه درسی (از قبیل نسبت بین دانشجو و استاد، نوع و کیفیت منابع و تجهیزات آموزشی و پژوهشی، نوع مدرک اساتید، سطح و رتبه علمی دانشجویان ورودی و...) برون‌داد (تعداد مقالات و کتاب‌ها یا طرح‌های پژوهشی، میزان خدمات ارائه شده). (جدول ۱) حاوی نمونه‌ای از شاخص‌هایی است که ابعاد مختلف برنامه درسی را با توجه به نمودار (۱) مورد ارزیابی قرار می‌دهد).

این الگو مدعی است که ایرادهای ساختار فعلی الگوی اعتبارسنجی را تا حدود زیادی برطرف می‌سازد. مباحث مطرح شده اخیر در رابطه با ضرورت محوریت یافتن برنامه درسی، هم‌چنین الگوی ارائه شده، تا حد زیادی چالش اول الگوی اعتبارسنجی را که عبارت بود از: کم توجهی به برنامه درسی در ارزیابی‌های صورت گرفته، برطرف می‌نماید. در ادامه، مزایای این الگو و پاسخ چالش‌های بعدی ارائه می‌شود.

مزایای الگوی ارائه شده

۱. توجه به پاسخگویی و اصل مشتری‌محوری مؤسسات آموزش عالی توسط الگوی ارائه شده: بنا به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران، آموزش عالی وارد دوران جدیدی شده است که «رقابت»، «کیفیت» و «پاسخگویی» مشخصه اصلی آن می‌باشد (فیگنباوم^۱، ۱۹۹۴ و فریمن^۲، ۱۹۹۳؛ به نقل از نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۵: ۳). هم‌چنین، شکل‌گیری رقابت جدید بین دانشگاه‌ها بر سازوکارهای خاصی مانند: تمرکز بر مشتری، تمرکز بر فرایندها به جای افراد و سود، بهبود مستمر، فرهنگ مشارکت، تعهد، اعتماد و تصمیم‌گیری مشترک استوار است (مهرعلی زاده، ۱۳۸۳: ۳۰۷). گفتنی است که ارتباط تنگاتنگی بین سه مفهوم بالایی با بهبود عملکرد آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها وجود دارد. به عبارتی دیگر، اهمیت پاسخگویی آموزش عالی در ارزیابی کیفیت آموزشی نهفته است و پاسخگویی و بهبود عملکرد ارتباط تنگاتنگی با مزیت رقابتی دارند.

1. Figenbaum
2. Freeman

پاسخگویی دارای اصول بسیار پیچیده‌ای است که بلافاصله سئوالات زیر را در ذهن تداعی می‌کند: چرا باید مؤسسات آموزش عالی پاسخگو باشند؟ چه کسی آنها را پاسخگو می‌کند؟ چرا باید شواهدی در زمینه پاسخگو بودن آموزش عالی فراهم شود؟ در پاسخ باید گفت که: مؤسسات آموزش عالی در قبال ذی‌نفعان خود شامل: حمایت‌کنندگان مالی، دانشجویان، والدین، کارفرمایان و جامعه مسئولیت دارند. مؤسسات آموزش عالی باید به دنبال فراهم آوردن دلایل و شواهدی باشند که دانشجویان واقعاً یاد می‌گیرند و مؤسسات آنها، نیازهای اجتماعی را به طور منطقی و شایسته برآورده می‌کنند. جوهره مباحث پاسخگویی این سؤال کلیدی است که: مؤسسات آموزشی چگونه پاسخگو بودن خود را به اثبات برسانند؟ سه مکانیزم عمده که شرایط و لوازم لازم را برای پاسخگویی مؤسسات آموزش عالی فراهم می‌کند عبارت از: ۱. مقررات دولتی، که مستلزم پذیرش نقش نظارتی و مقرراتی دولتی و هم‌چنین تعریفی از آموزش عالی است. ۲. رقابت، که مستلزم تمرکز بر نسبت همگانی و قابلیت عرضه در بازار است. هر دو ارتباط تنگاتنگی با ظرفیت مؤسسات آموزش عالی دارند. ۳. اعتبارسنجی، که اخیراً از تمرکز بر ظرفیت مؤسسه‌ای به توجه بر تمامیت برنامه‌های درسی و تضمین کیفیت آنها تغییر موضع داده است (ساندرز، و، ۲۰۰۷: ۴۷). الگوی ارائه شده نیز دقیقاً در این راستا می‌باشد.

۲- امکان ارائه شاخص‌ها و معیارهای مشترک در بین کشورها جهت تطبیق و مقایسه کشورها در رتبه‌بندی‌های صورت گرفته: با توجه به الگوی ارائه شده، در یک سیستم اعتبارسنجی چندسطحی و طبقه‌ای (متناسب با مبانی فلسفی و مقتضیات فرهنگی و اجتماعی هر کشور، هم‌چنین نوع کارکرد و رسالت مؤسسات آموزش عالی)، به راحتی می‌توان برای هر یک از رشته‌ها، هم‌چنین دانشکده‌ها، اقدام به تدوین شاخص‌ها و استانداردهای مشترک در رابطه با یادگیری دانشجویان و فارغ‌التحصیلان، هم‌چنین ارائه استانداردهایی در خصوص میزان ابداعات، اختراعات، کارآفرینی و تولید علم در هر رشته نمود (نمونه‌ای چند از شاخص‌های مذکور در جدول ۱ ص ۲۷ الی ۲۹ آورده شده است). البته چنین امری نیازمند هم‌گن‌سازی و تعریف استاندارد منطقی از هدف‌های رشته، میزان دروس ارائه شده، چگونگی فرایند اجرا، روش‌های ارزیابی از نتایج یادگیری دانشجویان می‌باشد که به صورت گسترده در سطح ملی و بین‌المللی قابل کاربرد باشد و این دقیقاً با رویکرد بین‌المللی کردن

برنامه‌های درسی دانشگاهی که به عنوان یکی از چالش‌های عمده نظام‌های اعتبارسنجی در زمینه رتبه‌بندی مؤسسات آموزش عالی می‌باشد، همخوانی داشته و در این زمینه نیز می‌تواند قابل کاربرد باشد. در این راستا «الخواص» (۱۳۷۸) ضمن برشمردن چالش‌های بزرگ فرایند سنجش کیفیت در عصر حاضر، به ویژه در رابطه با یادگیری، اقدام هماهنگ و متوازن بین‌المللی و همکاری گسترده در سطح جهانی را به شرح زیر برای دست یافتن به وضوح بیشتر و اجماع ضروری می‌داند:

الف) هماهنگ کردن سطوح مدارک تحصیلی در کشورهای مختلف برای مثال، سازماندهی سطوح یادگیری نزدیکتر به سطوح ISCED تنظیم شده توسط سازمان ملل متحد؛

ب) شناسایی شایستگی‌های کلی یا مهارت‌هایی که دارندگان مدارک را، صرف نظر از اینکه کجا یا چگونه (و با چه ماهیت محتوایی با توجه به نظام‌های اعتقادی هر جامعه) مدرک خود را اخذ کرده‌اند، توصیف کند.

ج) تدوین استانداردهای جهانی برای پیشرفت تحصیلی دانشجویان به تناسب هر رشته تحصیلی و هر شغل؛

د) طراحی امتحانات نهایی بین‌المللی؛ این کار از طریق روش‌های امتحانی به کمک کامپیوتر در سراسر جهان قابل انجام است همانطوری که در مورد آزمون‌های تافل (المپیادهای رشته‌های مختلف از قبیل: ریاضی، فیزیک، رباتیک و...) اجرا می‌شود.

و) ارزیابی ظرفیت مؤسسه آموزش عالی بر اساس استانداردهای جهانی و توسط تیم‌های بازرسی که جداگانه برای دانشگاه‌های پژوهشی، کالج‌ها، انستیتوهای تکنولوژی با روش‌های تنظیم شده جهانی برای ارزیابی توانمندی آموزشی سازماندهی شده‌اند (سرمد، وزیری، ۱۳۷۸: ۴۵-۴۴).

۳- استفاده از شاخص‌های مناسب، دقیق و کارا در ارزیابی از فرآیندهای دانشگاهی و فراهم کردن شواهدی دال بر اثربخشی آن در کیفیت آموزشی: ایجاد هماهنگی، توازن و یکپارچگی بین تمامی عناصر نظام دانشگاهی، هم چنین توان ترکیب شاخص‌ها و استانداردهای اعتبارسنجی مؤسسه‌ای و برنامه‌ای در الگویی منسجم و تحت لوای برنامه درسی در جهت وضوح بخشی و شفاف‌سازی فرایندهای دانشگاهی به ویژه فرایند یاددهی - یادگیری از قابلیت‌های دیگر این الگو می‌باشد. این

الگو کیفیت عناصر و فرایندهای مختلف دانشگاهی را با نگاه چند بعدی در موقعیت‌های درون‌دادی، فرایندی، هم‌چنین برون‌دادی با استفاده از شاخص‌های جداگانه اندازه‌گیری و فعالیت‌های آنها را در راستای فرایند یاددهی - یادگیری هدایت می‌نماید (رجوع شود به نمودار ۱ ص ۲۵، هم‌چنین جدول ۱ ص ۲۷ الی ۲۹).

این رویکرد ارتباط زیادی با رویکرد جدید ارزیابی کیفیت که در دهه ۱۹۹۰ م. در انگلستان شروع شده، دارد. هم‌چنین ارتباط نزدیکی با تکنیک‌های تجاری از جمله؛ مدیریت کیفیت جامع^۱، بهبود مستمر کیفیت^۲ و جایزه مالکوم بالدريج^۳ دارد. تمرکز این ارزیابی‌ها بر اندازه‌گیری و بهبود کیفیت آموزشی است (آش - اریک^۴، ۲۰۰۲؛ ساندرز. و، ۲۰۰۷: ۵۲). چنین تصور می‌شود که این رویکرد بتواند کیفیت فرایندهای داخلی را که شامل ارزیابی درون دادها (سرفصل‌ها و...)، فرایندها (فرایند یاددهی - یادگیری و...)، نتایج (محصول، برون داد، پیامد) است، تضمین نماید. آن معمولاً شامل مراحل زیر می‌باشد:

- بازبینی و نظارت^۵ اسناد خودارزیابی که به وسیله مؤسسات و واحدها فراهم شده و بهبود کیفیت و اندازه‌گیری آن را توضیح می‌دهد؛
- بررسی بوسیله تیم بازرسی؛
- ارائه گزارش بازرسان که قابل انتشار باشد و بنابراین عملکرد پاسخگویی بیرونی را فراهم نماید.

اخیراً سه هدف رایج به نوعی بر اساس ارزیابی تحصیلی مورد استفاده قرار می‌گیرد. محور ارزیابی بازرسان باید اثربخشی اساسی‌ترین فرایند مؤسسات یعنی فرایند یاددهی یادگیری (تضمین کیفیت تحصیلی) و بهبود آن باشد. که بدین شرح می‌باشد:

- طراحی، نظارت و ارزشیابی برنامه‌های درسی و مدارک چگونه است؟
- مؤسسات چگونه تدریس و یادگیری دانشجویان را ارزیابی^۶، ارزشیابی^۷ و ارتقاء می‌دهند؟
- مؤسسات چگونه از نظرات ذی‌نفعان خارجی در بهبود تدریس و یادگیری استفاده می‌نمایند؟ (آش - اریک، ۲۰۰۲؛ ساندرز. و، ۲۰۰۷: ۵۴).

1. Total quality management (TQM)
2. Continuous quality improvement
3. Baldrige award
4. Ashe. Eric
5. Inspection
6. Assesses
7. Evaluates

- بر طبق نظر مسی (۲۰۰۳)، ارزیابی نیازمند "بحث و گفتگوی سازمان‌یافته است" که بر پنج حوزه کلیدی به شرح زیر تمرکز کند:
۱. ارزیابی^۱ باید هدف‌های اساسی از ارائه آموزش مؤسسات، را مشخص کرده و میزان مطلوبیت نتایج یادگیری را تعیین نماید.
 ۲. ارزیابی باید مشخص نماید که آیا سرفصل‌ها، هدف‌های آموزشی را محقق می‌سازد؟
 ۳. ارزیابی باید چگونگی طراحی و سازماندهی فرایند یاددهی - یادگیری را که شامل راهبردهای تدریس و چگونگی تفهیم مطالب توسط اساتید^۲، ایجاد جو برانگیزاننده^۳، ارائه بازخورد به دانشجویان است، مورد توجه قرار دهد. هم چنین باید در این مورد که چه منابعی مورد نیاز و چگونه باید مورد استفاده قرار گیرد را، بررسی نماید.
 ۴. ارزیابی باید چگونگی ارزیابی یادگیری دانشجویان را شامل: چه شاخص‌هایی مورد استفاده قرار گرفته، چه کسی جوابگو خواهد بود و نتایج آن چگونه مورد استفاده قرار خواهد گرفت را، مورد بررسی قرار دهد.
 ۵. ارزیابی باید بر مواردی از قبیل: آیا اساتید محتوای قصد شده^۴ را اجرایی می‌کنند؟ یا از روش‌های تدریس مناسب استفاده می‌کنند؟ روش‌های اندازه‌گیری و ارزیابی از نتایج یادگیری دانشجویان از کارایی لازم برخوردار است؟ تمرکز کند (ساندرز، و، ۲۰۰۷: ۵۶).

طی دهه اخیر، ارزیابی با محور برنامه درسی (ارزیابی تحصیلی^۵) مورد حمایت گسترده از طرف ذی‌نفعان داخلی و خارجی جامعه آموزش عالی امریکا (و کشورهای پیشرو در امر اعتبارسنجی) قرار گرفته است. هم چنین توافق آراء^۶ بر این است که ارزیابی تحصیلی، یک مکانیسم تضمین کیفیت جایگزینی^۷ است، که می‌خواهد به طور مؤثری نقاط ضعف سیستم اعتبارسنجی را به ویژه در تضمین کیفیت در هدف‌های اساسی آموزش عالی، برتری نتایج یادگیری و تدریس ثبت نماید. مزیت برجسته این

1. Audit
2. How professors provide interpretation
3. Stimulate involvement
4. Content as intended
5. Academic audit
6. Vonsensus
7. Alternative

ارزیابی این است که شرایط لازم را برای بهبود پاسخگویی فراهم می‌آورد (بروک^۱، ۲۰۰۵: ۱۹۲). شایان ذکر است که اقداماتی چند نیز در این زمینه در برخی کشورها صورت گرفته است. برای مثال، ارزیابی تحصیلی در تعدادی از کشورها شامل انگلستان، نیوزلند، هنگ‌کنگ و سوئد بطور موفقیت‌آمیزی اجرا می‌شود (ساندرز^۲، و، ۲۰۰۷: ۵۸). در همین راستا، دانشگاه میسوری^۳ نیز ارزیابی تحصیلی را به طور آزمایشی از طریق برنامه‌ای برای ارزیابی گروه‌های هر چهار دانشکده دانشگاه اجرا می‌کند (مسی، ۲۰۰۳). هم‌چنین شورای اعتبارسنجی آموزش معلمان (TEAC)^۴ یک فرایند اعتبارسنجی برای برنامه‌های آموزش حرفه‌ای معلمان بر اساس ارزیابی تحصیلی اجرا کرده است. انجمن غربی کالج‌ها و مدارس (WASC)^۵ تجدیدنظر اساسی در استانداردهای اعتبارسنجی و فرایندهای ارزیابی با تغییر جهت عمده به طرف شواهدی از اثربخشی آموزشی بر اساس روش‌های ارزیابی تحصیلی کرده است. هیئت امنای آموزش عالی در ایالت الی نیوز^۶ امریکا فرایندهای تصویب و بازنگری برنامه‌های درسی خود را در راستای پاسخگویی و بهبود مداوم کیفیت در مؤسسات سوق داده و هیئت ناظر^۷ اعتماد بیشتری را در سطح فرایندهای مؤسسه به عنوان راهی جهت تضمین پاسخگویی ایجاد کرده است (دیل، ۱۹۹۶؛ ساندرز، و، ۲۰۰۷: ۶۱).

۴- توانایی در ایجاد ظرفیت لازم در جامعه دانشگاهی جهت تحقق مسئولیت‌پذیری، مشارکت درون‌زا، انتقادپذیری مشترک و فرهنگ خود ارزیابی: در فرایند ارزشیابی آموزش عالی بایستی شیوه‌ای از ارزشیابی دانشگاهی را به کار گرفت که به کمک آن بتوان نظر هیئت علمی را نسبت به ارتقای کیفیت جلب کرد و همکاری آنان را در این امر میسر ساخت (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹: ۸). با عنایت به محوریت یافتن برنامه درسی در این الگو و با توجه به اصل استقلال دانشگاه‌ها (واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی) در تدوین و طراحی برنامه‌های درسی، هم‌چنین مشارکت ذی‌نفعان در جریان تدوین هدف‌ها، بویژه اعضای هیئت علمی و دانشجویان (به عنوان ارکان محوری برنامه درسی) و ارتباط مستقیم آن با اصل تعهد سازمانی و

1. Burke
2. Missouri
3. Teacher education accreditation council
4. The western association of schools and colleges
5. Illinois board of higher education
6. Governing boards

مشارکت فعال در راستای تحقق اهداف سازمانی، این الگو قابلیت آن را دارد که بحث فرهنگ خودارزیابی، مسئولیت‌پذیری و مشکلات مربوط به آن را با توسل به موارد مذکور برطرف نماید. با استقرار این رویکرد در مؤسسات آموزش عالی می‌توان انگیزه و رغبت لازم را در اعضای هیئت علمی و دیگر ذی‌نفعان در جهت مشارکت فعال در فرایند ارزیابی و تعیین نقاط قوت و ضعف برنامه و نهادینه کردن فرهنگ خود ارزیابی، مسئولیت‌پذیری و کیفیت‌مداری ایجاد نمود. گراهام و همکاران (۱۹۹۵) ضمن توضیح دلایل عدم صلاحیت اعتبارسنجی در تضمین پاسخگویی آموزش عالی، بیان می‌کنند که آموزش عالی برای پاسخگو بودن نیاز به ابزارهایی دارد که مشکلات فرایند یادگیری را نشان دهد و این نیازمند اصلاح ساختاری سیستم اعتبارسنجی است که به شفافیت و خلوص^۱، صداقت^۲، اعتماد^۳، و در مجموع توسعه فرهنگ خودجوش خودارزیابی^۴ و خودانتقادی^۵ بستگی دارد (ص ۱۴) (به نقل از ساندرز، ۲۰۰۷: ۶۴).

بحث و نتیجه‌گیری

با ورود به هزاره سوم و با مطرح شدن مباحثی مانند: جهانی شدن، فضای رقابتی، تحولات صورت گرفته در حوزه فناوری اطلاعات، ظهور جامعه دانش‌محور و بروز نیازها و انتظارات جدید بخش‌های مختلف جامعه، مؤسسات آموزش عالی ابعاد تازه‌ای بخود گرفته و نگرانی‌های عمده‌ای را در بسیاری از کشورها در رابطه با پاسخگویی، کیفیت و کارایی این مؤسسات بوجود آورده و در نتیجه مسائل تضمین کیفیت و افزایش آن در آموزش عالی جزء اولویت‌های کاری دولت‌ها، مؤسسات اعتبارسنجی و مؤسسات آموزش عالی قرار گرفته است. ظهور چنین مباحثی، تضمین کیفیت در هزاره سوم را، بدون بهره‌گیری از الگوها و پارادیم‌های جدید به واقعیتی اجتناب‌ناپذیر مبدل کرده است. پیش فرض حاضر به همراه آگاهی‌های نسبی از عملکرد ضعیف مؤسسات اعتبارسنجی، نگارنده را بر آن داشت تا مسائل گریبان‌گیر نظام‌های اعتبارسنجی و تضمین کیفیت را مورد بررسی علمی قرار دهد. با مطالعات و بررسی‌های تحلیلی انجام گرفته در رابطه با عملکرد مؤسسات اعتبارسنجی و

1. Candor
2. Honesty
3. Confidentiality
4. Scrutiny
5. Self criticism

انتقادهای صورت گرفته از آنها، اسناد و مطالب مندرج در مقالات، پایان‌نامه‌ها و...، پیش‌فرض‌ها چهره واقعیت به خود گرفت و مقدمات نگارش مقاله حاضر را فراهم و این امر را مسجل کرد که عملکرد این سیستم علی‌رغم کاربرد گسترده و سابقه طولانی در تضمین کیفیت آموزش عالی، در آستانه ورود به هزاره سوم و با تأثیر پذیرفتن از شرایط و ویژگی‌های این عصر، به چالش کشیده شده و در رابطه با ارتقاء کیفیت آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از کارایی و اثربخشی لازم برخوردار نبوده و با چالش‌های متعددی دست به‌گریبان است. بررسی و تحلیل چالش‌ها و مبانی نظری رویکردهای مختلف ارزیابی، منجر به این شد تا الگوی مناسب و کارآمدتری با رویکردی ترکیبی، سیستماتیک و با محوریت برنامه درسی، که توان پاسخگویی به چالش‌های ارزیابی آموزش عالی در هزاره سوم را داشته باشد؛ ارائه شود.

• اولین، مهم‌ترین و اساسی‌ترین چالش سیستم اعتبارسنجی که در این نوشتار مورد بررسی قرار گرفت، دید محدودی است که این سیستم نسبت به برنامه درسی دارد. نتایج حاصل از مطالعات اندیشمندان مختلف از جمله: دیل و مسی، رایترز، وارن، فراستخواه و... همه حکایت از این داشتند که برنامه درسی علی‌رغم داشتن موقعیت برجسته در همه نیازمندی‌های مؤسسات اعتبارسنجی مورد توجه جدی قرار نگرفته و این سیستم به عنوان ابزاری نارسا در تضمین کیفیت یادگیری و تدریس بشمار می‌رود، چراکه اکثریت قریب به اتفاق ارزیابی‌های صورت گرفته (در عین توجه به هر دو سطح ارزیابی) ارزشیابی مؤسسه‌ای را بر ارزشیابی برنامه درسی (آن هم در معنای محدود) ترجیح داده‌اند. تحلیل صورت گرفته در بحث ضرورت محوریت یافتن برنامه درسی نیز این واقعیت را نمایان کرد که نقش مؤسسات اعتبارسنجی باید از توجه به عملکرد و نیاز مؤسسات به سوی توجه به فرایندهای داخلی و به ویژه نیازهای دانشجویان با محوریت برنامه درسی تغییر یابد، چرا که با بررسی تمامی عناصر الگوی اعتبارسنجی مشخص شد که همه آنها ارتباط تنگاتنگی با بهبود برنامه درسی داشته و اصولاً برای اجرای بهتر برنامه درسی و حتی به خاطر برنامه درسی در دانشگاه، موجودیت و حضور یافته‌اند. بنابراین، تمرکز بر برنامه درسی در اعتبارسنجی‌ها سبب شناخت و تجزیه و تحلیل هر چه بیشتر و بهتر اثر عوامل مختلف (درون و برون سازمانی) بر کیفیت آن و در نتیجه کیفیت دانشگاه می‌شود.

• یکی دیگر از چالش‌های مؤسسات اعتبارسنجی، کم توجهی به پاسخگویی مؤسسات آموزش عالی و اصل مشتری محوری می‌باشد. بررسی‌های انجام گرفته در این زمینه حاکی از آن است که فرایند اعتبارسنجی ماهیتی ذاتاً محرمانه دارد و به دلیل ساختار ضعیف آن به ویژه محوریت نیافتن ارزیابی برنامه‌ای در این سیستم، نتایج آن معمولاً نقاط قوت مؤسسه را برجسته کرده و نقاط ضعف آن را کمتر نمایان می‌سازد و متأسفانه این امر، به عنوان مبنایی در هدف‌های اصلاح و بهبود خودارزیابی مؤسسات، مورد توجه قرار می‌گیرد و این دلیل عمده‌ای برای کاهش اعتماد از مؤسسات آموزش عالی در امر پاسخگویی می‌باشد. در پاسخ به چالش فوق به این مورد اشاره کردیم که ارتباط تنگاتنگی بین «رقابت»، «کیفیت» و «پاسخگویی» با بهبود عملکرد آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها وجود دارد. به عبارتی دیگر، اهمیت پاسخگویی آموزش عالی در ارزشیابی کیفیت آموزشی نهفته است و پاسخگویی و بهبود عملکرد ارتباط تنگاتنگی با مزیت رقابتی دارند. هم چنین اشاره شد که به دلیل تطابق ماهیت ساختاری الگوی ارائه شده با مکانیزم‌های لازم برای پاسخگویی که عبارت بود از: مقررات دولتی، رقابت و اعتبارسنجی و توجه اعتبارسنجی‌ها بر تمرکز بر برنامه درسی، این الگو قابلیت آن را دارد که نیازها و انتظارات مشتریان و ذی‌نفعان را در فرایند دانشگاهی دخیل داده و به واسطه آن پاسخگویی آموزش عالی را محقق سازد.

• چالش دیگر این سیستم که مورد بررسی قرار گرفت، عبارت بود از: قابلیت کم آن در ارائه شاخص‌های دقیق و کارآ در ارزیابی از فرآیندهای دانشگاهی. در این چالش که ارتباط تنگاتنگی با چالش اول (عدم توجه به جامعیت برنامه درسی) دارد، با بررسی روند تحولات استانداردهای اعتبارسنجی دهه قبل از ۱۹۸۰ (تأکید صرف بر درون دادها) تا دهه ۱۹۸۰ (نگاه ناپخته و صوری بر درون داد، برون داد و پیامد)، به این نکته اشاره شد که به رغم تأکید بر تمامی عناصر دانشگاهی و نگرش سیستمی، باز در این ارزشیابی، چگونگی ارتباط این عناصر با توجه به ماهیت متفاوت شاخص‌ها و متغیرهای آنها و ارتباط آنها با ارزیابی مؤسسه‌ای و ارزیابی برنامه‌ای مورد توجه قرار نگرفته است و حتی در دهه ۱۹۹۰ به رغم اضافه کردن نتایج یادگیری دانشجویان به این معیارها، باز توافقات کمی درباره شاخص‌های دقیق و سنجش‌پذیر از این نتایج وجود داشت. در پاسخ به این چالش بیان شد که الگوی ارائه شده، با ایجاد هماهنگی، توازن و یکپارچگی بین تمامی عناصر نظام دانشگاهی، هم چنین توان

ترکیب شاخص‌ها و استانداردهای اعتبارسنجی مؤسسه‌ای و برنامه‌ای در الگویی منسجم و تحت لوای برنامه درسی، شاخص‌های مناسب، دقیق و کارآیی را در ارزیابی از فرآیندهای دانشگاهی فراهم آورده و کیفیت عناصر و فرایندهای مختلف دانشگاهی را با نگاه چند بعدی در موقعیت‌های درون‌دادی، فرایندی، هم‌چنین برون‌دادی با استفاده از شاخص‌های جداگانه اندازه‌گیری و فعالیت‌های آنها را در راستای فرایند یاددهی - یادگیری هدایت می‌نماید.

- چالش بعدی عبارت بود از اینکه ابزارهای سنجش کیفیت برنامه درسی و فارغ‌التحصیلان مؤسسات اعتبارسنجی قابلیت‌چندانی در مقایسه انواع متعدد مؤسسات آموزش عالی در تعیین چگونگی اندازه‌گیری پاسخگویی و رتبه‌بندی بین کشورها نداشته و باعث ایجاد ناعدالتی‌های زیادی در ابعاد مختلف آن می‌شود. در پاسخ به این چالش نیز اشاره شد که با استفاده از الگوی ارائه شده، در یک سیستم اعتبارسنجی چندسطحی و طبقه‌ای (متناسب با مبانی فلسفی و مقتضیات فرهنگی و اجتماعی هر کشور، هم‌چنین نوع کارکرد و رسالت مؤسسات آموزش عالی)، به راحتی می‌توان برای هر یک از رشته‌ها، هم‌چنین دانشکده‌ها، اقدام به تدوین شاخص‌ها و استانداردهای مشترک در رابطه با یادگیری دانشجویان و فارغ‌التحصیلان، هم‌چنین ارائه استانداردهایی در خصوص میزان ابداعات، اختراعات، کارآفرینی و تولید علم در هر رشته با استفاده از هم‌گن‌سازی و تعریف استاندارد منطقی از هدف‌های رشته، میزان دروس ارائه شده، چگونگی فرایند اجرا و روش‌های ارزیابی از نتایج یادگیری دانشجویان که به صورت گسترده در سطح ملی و بین‌المللی قابل کاربرد باشد، نمود.
- و اما در آخرین چالش این نکته را متذکر شدیم که در الگوی فعلی به مسئولیت‌پذیری، مشارکت درون‌زا، انتقادپذیری مشترک و فرهنگ خود ارزیابی بویژه در میان اعضای هیئت علمی توجه چندانی نمی‌شود: چراکه در این الگو، ارزشیابی بدون مشارکت درون‌زای همگانی، مسئولیت‌پذیری مشترک اساتید صورت گرفته و بیشتر کاری اداری تصور می‌شود و در نتیجه مشوق اندکی را برای برانگیختن اساتید ایجاد می‌کند. در حالی که در الگوی ارائه شده به این نکته تأکید شد که با عنایت به محوریت یافتن برنامه درسی و با توجه به اصل استقلال دانشگاه‌ها (واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی) در تدوین و طراحی برنامه‌های درسی، هم‌چنین مشارکت ذی‌نفعان در جریان تدوین هدف‌ها، بویژه اعضای هیئت علمی و دانشجویان (به عنوان ارکان محوری برنامه درسی) و ارتباط مستقیم آن با اصل تعهد سازمانی و مشارکت فعال در راستای تحقق اهداف سازمانی، این الگو قابلیت آن را دارد که بحث فرهنگ خودارزیابی، مسئولیت‌پذیری و مشکلات مربوط به آن را با توسل به موارد مذکور برطرف نماید.

خلاصه کلام اینکه، مباحث نوشتار حاضر صحنه بر این امر گذاشت که ساختار الگوی فعلی اعتبارسنجی، نیازمند اصلاح و تجدیدنظر، و محوریت یافتن برنامه درسی در آن اولویتی انکارناپذیر می‌باشد. بنابراین خلق ظرفیت‌های جدید، تولید دانش و کاربرد آن در یک جامعه جهانی دانش‌محور ایجاب می‌نماید تا مؤسسات اعتبارسنجی محوریت ارزیابی‌ها را برنامه درسی قرار داده تا به مدد آن بتوانند به ارتقای مستمر کیفیت مؤسسات آموزش عالی کمک نموده و راهبردهای سازمانی هزاره جدید همچون: خودنظارتی، خودکنترلی و خودارزشیابی را بخشی از فرایند مستمر این مؤسسات نمایند. در این راستا پیشنهادات زیر ارائه می‌شود.

پیشنهادات

- امید است مباحث مطرح شده در این مقاله به عنوان یک تلنگر، بصیرت و نگرش جدیدی را در افرادی که مشتاقانه درگیر فرایند اعتبارسنجی در جامعه دانشگاهی هستند، ایجاد نموده و مقدمات لازم جهت انجام پژوهش‌های گسترده و کاربردی‌تر در زمینه سیستم‌های اعتبارسنجی و در نتیجه ایجاد و توسعه یک سیستم تضمین کیفیت کارآمد در مؤسسات آموزش عالی در سطح ملی و بین‌المللی فراهم آورده و به عنوان مدخل و ابزاری جهت مباحثه و مذاقه صاحب‌نظران، اندیشمندان و سیاست‌گذاران حوزه آموزش عالی در خصوص ارزیابی کیفیت مؤسسات آموزش عالی باشد.
- با توجه به مبانی نظری که در پاسخ به چالش چهارم (وجود ضعف در امکان ارائه معیارهای مشترک بین کشورها در رتبه‌بندی‌های مؤسسات آموزش عالی) بیان شد و قابلیت این الگو در تعیین رویکردها، فرایندها، هم‌چنین تدوین شاخص‌های مرتبط، مناسب و منسجم چند سطحی (ملی، بین‌المللی) در راستای هم‌گن‌سازی (در عین توجه به مبانی فلسفی و مقتضیات فرهنگی و اجتماعی هر کشور) و تعریف استاندارد منطقی و صحیح برنامه‌های درسی، پیشنهاد می‌شود پژوهش عمیق و کاربردی‌تری با محوریت این الگو در سطح ملی و بین‌المللی انجام گرفته تا ناعدالتی‌های موجود در رتبه‌بندی‌ها را از بین برده و باعث بهبود و تقویت هر چه بیشتر نقش آژانس‌های اعتبارسنجی جهت ارتقاء کیفیت نظام‌های آموزشی شود.
- با توجه به در دستور کار قرار گرفتن اندیشه تمرکز زدایی دانشگاه‌ها از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در راستای نهادینه ساختن مشارکت دانشگاه‌ها در مدیریت آموزش عالی، ارتقای کیفیت آموزش عالی، انطباق برنامه‌های درسی با نیازهای جامعه و روزآمد ساختن آنها، و با عنایت به محوریت یافتن برنامه درسی در

این الگو و با توجه به اصل استقلال دانشگاه‌ها (واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی) در طراحی برنامه‌های درسی، هم‌چنین مشارکت ذی‌نفعان در جریان تدوین هدف‌ها، و ارتباط مستقیم آن با اصل تعهد سازمانی و مشارکت فعال در راستای تحقق اهداف سازمانی، هم‌چنانکه در پاسخ چالش پنجم به آن اشاره شد این الگو قابلیت آن را دارد که بحث فرهنگ خودارزیابی، مسئولیت‌پذیری و مشکلات مربوط به آن را با توسل به موارد مذکور برطرف نماید. بنابراین پیشنهاد می‌شود با انجام پژوهش‌های عملیاتی‌تر و اجرای آن توسط دفاتر نظارت و ارزشیابی وزارت علوم هم‌زمینه‌های پاسخگو نمودن وزارت علوم تحقق یافته و هم‌هدف‌های سیاست تمرکززدایی تحقق یابد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- بازرگان، عباس (۱۳۷۷). *آغازی بر ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران: چالش‌ها و چشم‌اندازها*. مترجم: داوود حاتمی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، شماره ۲، سال ششم، ۱۳۹-۱۲۵.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۳). *ارزشیابی آموزشی، مفاهیم، الگوها و فرایندهای عملیاتی*. تهران: انتشارات سمت.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۳). *اعتبارسنجی در آموزش عالی*. مندرج در: *دایره‌المعارف آموزش عالی*، تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، ۱۶۶-۱۶۳.
- بازرگان، عباس؛ فتح‌آبادی، جلیل و عین‌اللهی، بهرام (۱۳۷۹). *رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی*. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، شماره ۲، ۲۶-۱.
- بهرامی، آرش؛ یادگارزاده، غلامرضا و پرند، کوروش (۱۳۸۶). *تعیین خط‌مشی‌ها و عوامل اثرگذار در ارزشیابی درونی گروه‌های آموزشی: رویکردی بر اساس پویایی سیستم*. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۴، ۸۴-۴۹.
- پورتلی، جان. پی (۱۳۸۳). *تعریف برنامه درسی*. ترجمه غلامرضا خوئی‌نژاد. مندرج در: *برنامه درسی، نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها*. پدیدآورنده: محمود مهرمحمدی، تهران: انتشارات آستان قدس رضوی، ۳۹-۱۹.
- سرمه، زهره و وزیری، مژده (۱۳۷۸). *نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران: ویژگی‌ها و جهت‌گیری‌ها*. پایان‌نامه دکتری دانشگاه تربیت مدرس.
- سلمان‌زاده، حسین و ملکی، مهناز (۱۳۸۰). *راهی بسوی بهبود کیفیت: آیا ارزشیابی‌های انجام‌گرفته منجر به بهبود کیفیت شده است؟*. نخستین سمینار کشوری ارزیابی و اعتبار بخشی در آموزش، اهواز.
- فتحی و اجارگاه، کورش و شفیعی، ناهید (۱۳۸۶). *ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (آموزش بزرگسالان)*. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، شماره ۵، ۲۷-۱.
- فراستخواه، مقصود؛ بازرگان، عباس و قاضی طباطبائی، محمود (۱۳۸۶). *تحلیل مقایسه‌ای نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی در جهان: وجوه اشتراک و افتراق در تجربه‌های جهانی*. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۴، ۱۹-۱.

قورچیان، نادرعلی (۱۳۸۳). *اعتبارسنجی آموزش عالی در هزاره سوم*. مندرج در: دایره‌المعارف آموزش عالی، قورچیان، نادرعلی، تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، ۱۶۳-۱۵۹.

محمدنژاد عالی زمینی، یوسف (۱۳۸۴). *گزارش ملی آموزش عالی در ایران در سال ۱۳۸۲*. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

مهرعلی‌زاده، یدالله (۱۳۸۳). *جهانی‌شدن و آموزش عالی*. مندرج در: دایره‌المعارف آموزش عالی، قورچیان، نادرعلی. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، ۳۵۹-۳۵۳.

نورزاده، رضا؛ محمودی، رضا؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم. و فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۵). *طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی برای دانشگاه‌های ایران*. پایان‌نامه دکتری دانشگاه تربیت معلم تهران.

یارمحمدیان، محمد حسین (۱۳۸۳). *کیفیت در آموزش عالی*. مندرج در: دایره‌المعارف آموزش عالی، قورچیان، نادرعلی. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، ۷۱۹-۷۱۰.

Al-Bulushi, K. (2003). *Accreditation in an international context: Prospects for implementation in the Omani higher education system*. University of Pittsburgh. ProQuest Information and learning Company. 148.

Barker, S. and Smith G. (1998). Integrating accreditation in to strategic planning. *Journal of Research and Practice*. 22, 2-6.

Bololand, H. (2001). *Creating the council for higher education accreditation*. American Council on Higher Education, Phoenix: Oryx Press.

Burke, J. C. (2005). *Achieving accountability in higher education: Balancing public, academic and market demands*. San Francisco: Jossey- Bass.

Chiara, O. (2006). *Assessing quality in European higher education*. Physica-verlg: Springer Co.

Davenport, C. (2001). *How frequently should accreditation standards change?* San Francisco: Jossey- Bass.

Delevan Steele, E. (1999). *Program evaluation in higher education: A case study*. Vol, 126. UMI Company.

Hendel, D. and Lewis, D. R. (2005). Quality assurance of higher education in Transition Countries: Accreditation-Accountability and assessment. *Tertiary Education and management*. 11, 239-258.

Koslowski, F. A. (2005). *A qualitative investigation of the perceived efficacy of quality and assessment at an institution of higher education*. Temple University. ProQuest Information and learning Company. Vol, 168.

- Leef, G. & Burris. R. (2002). Can college accreditation live up to its promise? *American Council of Trustees and Alumni Report*. Washington D. C.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2004). *Educational administration: Concepts and Practices*. Wadsworth Publishing Company.
- Meade, B. A., M. A. (2007). *Assessment and the basic communication course: A content analysis of assessment instruments*. University of Arkansas.
- Mizikaci, F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in education. *Quality Assurance in Education*. 14, 37-53.
- Ng, P. T. (2008). The phases and paradoxes of educational quality assurance: The case of the Singapore system, *Quality Assurance in Education*. 16, 112-125.
- Sanders, V. (2007). *Does the accreditation process affect program quality? A qualitative study of the higher education accountability system on learning*. ProQuest Information and learning Company. 253.
- Saunders, Sh. T. (2007). *Perceptions of quality in cross – border higher education at Sojourner – Douglass Bahamas campus*. Morgan State University. vol 221.
- Sebekova, H. (2007). *Accreditation and evaluation in the European higher education*, Dordrecht, Netherlands: Springer co.
- Stuffle beam, D. L & Shinfield, A. J.(1985). *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer Nijhoff.
- Wergin, J. (2005). Taking responsibility for student learning: The role of accreditation. *Change*. 37(1), 30-41.