

ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی فرایندی داوطلبانه یا اجباری؟

رضا محمدی*

مریم زمانی فر**

فاطمه صادقی مندی***

چکیده

ارزشیابی نظام‌های آموزش عالی از الزامات پویایی و رشد این نظام‌ها بوده و ارتقاء مستمر کیفیت آموزش عالی مستلزم استقرار زیرنظام ارزشیابی و تضمین کیفیت و استفاده از روش‌های علمی در این زمینه است. بر اساس تجارب جهانی نحوه جلب مشارکت مؤسسات آموزش عالی در فعالیتهای تضمین کیفیت در طیفی داوطلبانه تا اجباری قرار می‌گیرد. تفاوت مهم بین نظام‌های تضمین کیفیت این است که آیا مشارکت در آنها داوطلبانه یا اجباری است. این پژوهش به بررسی ۷۰ نهاد ارزشیابی و تضمین کیفیت در ۶۰ کشور جهان از نظر اجباری و داوطلبانه بودن فرایندهای تضمین کیفیت پرداخته است. روش پژوهش، روش کیفی با شیوه تحلیل اسنادی است. به این منظور از روش تحلیل اسناد، داده‌ها و اطلاعات به دست آمده از پژوهش‌ها و مقاله‌های علمی-پژوهشی، کتاب‌ها، گزارش‌های پژوهشی و تجربیات نهادهای متولی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در آموزش عالی کشورهای دارای تجربه به‌عنوان جامعه مورد مطالعه استفاده شده است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که فرایندهای تضمین کیفیت در ۶۴ درصد از نهادهای یاد شده، ماهیت اجباری و ۲۷ درصد ماهیت داوطلبانه دارد. همچنین در ۹ درصد از نهادها هر دو فرایند داوطلبانه و اجباری اجرا می‌شود. بر این اساس، با توجه به حساسیت عملکردی آموزش عالی و نقش و تأثیر آن در توسعه پایدار کشور، به نظر می‌رسد بازنمایی و بهبود کیفیت مستلزم نظام جامع ارزشیابی کیفیت است که دارای ماهیتی از داوطلبانه تا اجباری بر اساس نحوه مشارکت مؤسسات آموزش عالی باشد.

واژگان کلیدی: آموزش عالی، ارزشیابی، تضمین کیفیت، فرایند داوطلبانه، اجباری.

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

** کارشناس پژوهشی سازمان سنجش آموزش کشور (نویسنده مسئول): mm_zamanifar@yahoo.com

*** کارشناس پژوهشی سازمان سنجش آموزش کشور

مقدمه

دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی منشأ و محور تحول و توسعه در همه کشورها به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه محسوب می‌شوند. در صورتی که کیفیت نظام نظام‌های دانشگاهی مطلوب نباشد، تحقق برنامه توسعه کشور با توجه به نقش آموزش عالی دچار مشکل خواهد شد. اگر کیفیت، ترکیبی از کارایی، اثربخشی، مسئولیت‌پذیری، پاسخگویی، بهره‌وری و توان نوآوری در یک وضعیت و زمینه محیطی قلمداد شود، می‌توان به این امر اذعان کرد که کیفیت، اولویت اول نظام آموزش عالی بوده و باید در جهت بهبود و ارتقاء آن تلاش کرد. این امر میسر نخواهد شد مگر اینکه نظام کارآمد ارزیابی و اعتبارسنجی در جهت دستیابی به تضمین کیفیت ایجاد شود و استقرار یابد (رحیمی و همکاران، ۱۳۸۲). امروزه دانشگاه‌ها و نظام‌های آموزش عالی در کشورهای مختلف در پی آن هستند که با به‌کارگیری راهکارهای گوناگون و به‌طور مستمر، به ارزیابی کیفیت خود بپردازند. یکی از این راهکارها استفاده از روش ارزیابی درونی است که زیربنای اعتبارسنجی بوده و کاربرد وسیعی در آموزش عالی دارد. شورای اعتبارسنجی آموزش عالی^۱ اعتبارسنجی را فرایند بازنگری بیرونی کیفیت در آموزش عالی به‌منظور بررسی برنامه‌های دانشکده‌ها، دانشگاه‌ها و آموزش عالی برای تضمین و بهبود کیفیت می‌داند (هی‌وود^۲، ۲۰۰۱). بنابراین می‌توان اعتبارسنجی را فرایند کنترل و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی دانست که دارای سیکل ارزشیابی چرخشی بر مبنای استانداردهای مورد توافق است (لامیک و جنسن^۳، ۲۰۰۱). نتیجه پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تضمین کیفیت برنامه‌های آموزشی دانشگاه‌ها در سراسر جهان پذیرفته (فراستخواه و همکاران، ۱۳۸۶) و به‌طور گسترده به‌عنوان جزء مهم در نظام آموزشی به رسمیت شناخته شده است (ولکات^۴، ۲۰۱۲).

این موضوع که چه نهادی مسئولیت این مهم را بر عهده داشته باشد، محل اختلاف نظر و بحث و بررسی جدی و علمی فراوانی بوده است. به‌عنوان مثال، دانشگاه، متولی

^۱ Council for Higher Education Accreditation

^۲ Heywood

^۳ Lamicq & Jensen

^۴ Woolcott

اصلی ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی است یا نهادی از بیرون دانشگاه این مسئولیت را بر عهده دارد. همچنین ماهیت سیستم ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی از نظر داوطلبانه^۱ و اجباری^۲ بودن فرایند ارزشیابی و تضمین کیفیت چگونه باید باشد. بر این اساس می‌توان گفت که نظام‌های موجود تضمین کیفیت و اعتبارسنجی، اغلب از کشوری به کشور دیگر و برخی اوقات در یک کشور نیز متفاوت است. برخی از کشورها، دارای نهادهای تضمین کیفیت و اعتبارسنجی دولتی بوده و برخی دیگر، غیر دولتی است. علاوه بر این، تفاوت‌هایی نیز در اصطلاحات مورد استفاده تعریف کیفیت، هدف و عملکرد شامل ارتباط آن با تأمین بودجه برای دانشجویان، مؤسسات و برنامه‌ها، روش‌شناسی‌های استفاده شده در اعتبارسنجی و تضمین کیفیت، دامنه و فعالیت نهاد یا واحد مسئول و ماهیت مشارکت اجباری یا داوطلبانه وجود دارد (یونسکو، ۲۰۰۵). همان‌طور که اشاره شد مسئله بسیار مهمی که به هدف کلی تضمین کیفیت مربوط می‌شود داوطلبانه یا اجباری بودن ماهیت آن است. در کشورهایی که تضمین کیفیت اجباری است در واقع هر برنامه جدید یا مؤسسه تازه تأسیس که به نحوی به دولت وابسته است، در معرض رویه‌های تضمین کیفیت دوره‌ای قرار دارد. از طرف دیگر داوطلبانه بودن تضمین کیفیت موجب می‌شود تا تصمیم انجام رویکرد ارزشیابی دوره‌ای بر عهده مؤسسه باشد. انگیزه مؤسسات برای انجام ارزشیابی ممکن است از تمایل آنها به کسب جایگاه ویژه اعتبارسنجی به‌منظور به‌دست آوردن برتری در محیطی سرچشمه بگیرد که رقابت برای جذب دانشجویان، تأمین بودجه و دستیابی به سرمایه‌گذاری‌های خاص در آن جریان دارد (بامپونگ^۳، ۲۰۰۹). ارزیابی‌های داوطلبانه و اجباری، اهداف و انگیزه‌های متفاوتی برای سازمان‌های ارزشیابی شونده دارند و در نتیجه، نتایج متفاوتی نیز به‌دست می‌آورند (مونتاگو^۴، ۲۰۰۳). صرفاً هنگامی که مؤسسات آموزش عالی، متعهد و ترغیب به ایجاد تغییر می‌شوند، می‌توانند از نظام تضمین کیفیت به‌منزله ابزار توسعه آموزش عالی استفاده کنند. به تعهد علمی قوی و مستحکمی نیاز است تا تضمین

1. voluntary

2. mandatory

3. Boampong

4. Montagu

کیفیت به وسیله‌ای برای توسعه کیفیت تبدیل شود. به هر حال ایجاد نظام تضمین کیفیت به منظور کنترل حداقل استانداردها هنگامی که بسیاری از ارائه‌دهندگان آموزش عالی دارای سطح پایینی از کیفیت هستند، امری ضروری به نظر می‌رسد (یونسکو، ۲۰۰۷a).

یکی از مسائلی که می‌بایست در بررسی تجربه‌های کشورهای مختلف مورد توجه قرار گیرد، داوطلبانه یا اجباری بودن فرایندهای تضمین کیفیت در این کشورها و دلایل انتخاب نوع ماهیت فرایندهای تضمین کیفیت است. از این رو با توجه به نقش و اهمیت ارزشیابی و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی و ماهیت این فرایند به لحاظ داوطلبانه یا اجباری بودن آن، این پژوهش درصدد است تا ضمن فراهم آوردن دانش لازم با استفاده از تجربیات کشورهای جهان در این زمینه، به بررسی ماهیت فرایند ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی آنها بپردازد، بر اساس منابع موجود عوامل تأثیرگذار بر داوطلبانه یا اجباری بودن این فرایند را در این کشورها تحلیل و بررسی کند و مزایا و معایب داوطلبانه و اجباری بودن و اهداف و انگیزه‌های متفاوت نظام‌های آموزش عالی و نهادهای متولی ارزشیابی کیفیت را در این زمینه مشخص کند.

پیشینه پژوهش

نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی گاهی بر اساس الگوهای اصلی ارزشیابی یعنی اعتبارسنجی، ممیزی و ارزشیابی درونی و بیرونی، طبقه‌بندی شده و گاهی نیز بر تمایزهای ساختی - کارکردی نظام‌های تضمین کیفیت و ساختار قدرت و اختیار در آنها مانند داوطلبانه یا اجباری بودن توجه و تأکید شده است (فراستخواه، ۱۳۸۸: ۳۳). محمدی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان "بررسی تطبیقی نظام‌های ممیزی کیفیت آموزش عالی در جهان" به بررسی مفاهیم، معیارها و فرایندهای این نظام‌ها پرداخته‌اند. از مؤلفه‌های بررسی شده در این پژوهش، داوطلبانه و اجباری بودن این فرایند در ۱۵ کشور صاحب تجربه در این زمینه است. بر اساس پیشینه این پژوهش در ۶۰ درصد کشورهای مورد مطالعه (شامل انگلستان، سوئد، نروژ، سوئیس، استرالیا، نیوزیلند، هنگ‌کنگ، عمان و آفریقای جنوبی) ممیزی، اجباری و رویکرد اصلی تضمین کیفیت است و در کنار آن از اعتبارسنجی نیز استفاده می‌شود. در سایر

کشورها نظیر فنلاند، اتریش، آلمان، دانمارک، اسپانیا و روسیه ممیزی، غیر اجباری بوده و در صورت انتخاب به‌طور داوطلبانه در کنار اعتبارسنجی یا سایر روش‌های ارزشیابی به کار می‌رود. ممیزی در فنلاند از قوت بالایی برخوردار است و با وجود داوطلبانه بودن، مورد موافقت تمامی مؤسسات آموزش عالی قرار گرفته است. درخصوص مقایسه فرایند انجام اعتبارسنجی و تضمین کیفیت، یافته‌ها نشان می‌دهد که میزان الزام به انجام آن تابع نهادینه شدن فرهنگ ارزشیابی و کیفیت محور است.

محمدی و اسحاقی (۱۳۹۳) در تحقیقی که با هدف امکان‌سنجی اجرای ممیزی کیفیت در نظام دانشگاهی ایران انجام شده بود به داوطلبانه یا اجباری بودن اجرای ممیزی در نظام آموزش عالی اشاره کرده و این مؤلفه را در زیر جامعه‌های پژوهش خود، بررسی کرده‌اند. یافته‌های این پژوهش بیان می‌کند که ۵۴ درصد جامعه پژوهش با اجباری بودن ممیزی، ۴۵ درصد با داوطلبانه بودن آن و یک درصد نیز با ترکیبی از دو حالت (یعنی ابتدا داوطلبانه و سپس اجباری) موافق هستند. بر این اساس نتایج امکان‌سنجی اجرای ممیزی در نظام دانشگاهی ایران حاکی از آن است که بیشتر جامعه پژوهش بر اجباری بودن ممیزی در نظام آموزش عالی نظر داده‌اند.

محمدزاده و همکاران (۱۳۸۶) نیز در پژوهشی برای طراحی الگوی تضمین کیفیت برای نظام آموزش عالی ایران، مؤلفه‌ها و ابعاد مختلف تضمین کیفیت را از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های مختلف کشور، بررسی کرده‌اند که یکی از این مؤلفه‌ها داوطلبانه یا اجباری بودن فرایند مذکور بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که روش داوطلبانه به نسبت روش اجباری از نظر اعضای هیئت علمی دارای رتبه بالاتری بوده و روش جلب مشارکت در فعالیت‌های ارزیابی باید به‌صورت رویه‌های داوطلبانه - تشویقی، مشارکتی و نرم به جای رویه‌های کاملاً اجباری - تنبیهی، متمرکز، قضاوتی و سخت باشد تا فرهنگ کیفیت در آموزش عالی ایران رایج شود. لذا می‌توان گفت که از نظر اعضای هیئت علمی، روش اجباری، روشی اثربخش برای جلب مشارکت در فرایند تضمین کیفیت نیست.

نهاد کیفیت دانشگاه‌های استرالیایی^۱ (۲۰۰۶) در بخشی از پژوهش خود با عنوان "بهبود نظام‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی کشورهای عضو اقتصادی اپک" به

^۱ . Australian Universities Quality Agency

اجباری بودن ماهیت فرایند تضمین کیفیت در مقابل داوطلبانه بودن آن اشاره کرده است. در این پژوهش فهرستی از ۱۶ کشور و ۲۲ نهاد تضمین کیفیت تهیه شده و ماهیت اجباری یا داوطلبانه بودن فرایند تضمین کیفیت در آنها نشان داده شده است. نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد که ۳۶ درصد نهادهای بررسی شده دارای ماهیت داوطلبانه، ۴۵ درصد دارای ماهیت اجباری و ۱۸ درصد ترکیبی از هر دو ماهیت داوطلبانه و اجباری را در آموزش عالی کشور خود اجرا می‌کنند.

استلا^۱ (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان "تمهیدات تضمین کیفیت در آموزش عالی منطقه آسیا-اقیانوسیه" به دامنه و ماهیت فرایندهای تضمین کیفیت اشاره می‌کند. وی بیان می‌کند که داوطلبانه و اجباری بودن تضمین کیفیت تا اندازه زیادی به اهدافی بستگی دارد که نهاد تضمین کیفیت برای رسیدن به آنها تنظیم کرده است. در این پژوهش و در بخش دامنه و ساختار نهادهای تضمین کیفیت آموزش عالی به ویژگی‌ها و مؤلفه‌های تضمین کیفیت در ۲۷ کشور منطقه آسیا-اقیانوسیه پرداخته شده که یکی از این مؤلفه‌ها ماهیت فرایند تضمین کیفیت (از لحاظ داوطلبانه یا اجباری) است. وی به این نتیجه رسیده است که تقسیم‌بندی نسبتاً مساوی درخصوص داوطلبانه یا اجباری بودن فرایند تضمین کیفیت در این کشورها وجود دارد.

تضمین کیفیت در آموزش عالی و ضرورت آن

سازمان‌های آموزش عالی، مجموعه پیچیده‌ای از منابع انسانی و مادی تعریف می‌شوند که برای ارائه خدمات و تأمین نیازهای آموزشی، دانش، تربیت حرفه‌ای و رشد انسان با یکدیگر کار می‌کنند. به دلیل اهمیت کیفیت در آموزش عالی، سازمان‌های آموزشی مسئول ایجاد و نظارت بر زمینه‌های فعالیت خود هستند. تلاش برای تضمین کیفیت به دلیل اینکه سازمان‌های آموزش عالی در بازاری رقابتی فعالیت می‌کنند، ضروری است (تبریزی و فرح‌سا، ۲۰۱۵).

کیفیت، ترکیبی از کارایی، اثربخشی، بهره‌وری، پاسخگویی و نوآوری است (فراستخواه، ۱۳۸۹). بازرگان (۱۳۷۴) معتقد است که "تعریف ارائه شده از سوی شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی درباره کیفیت تقریباً با بیشتر

^۱ Stella

فعالیت‌های صورت گرفته در خصوص ارزیابی کیفیت، در سطح بین‌المللی و از جمله در ایران هم‌نواست. این نهاد، کیفیت را میزان تطابق وضعیت موجود نظام‌های آموزش عالی با: الف) استانداردهای از قبل تعیین شده ب) رسالت، اهداف و انتظارات، تعریف کرده است^۱.

ولاسینو و همکاران^۱ (۲۰۰۴) در واژه‌نامه تضمین کیفیت و اعتبارسنجی، تضمین کیفیت را اصطلاحی چتری برای فرایند مداوم ارزشیابی (ارزیابی، نظارت، حفظ، بهبود و ارتقا) کیفیت نظام آموزش معرفی کرده‌اند و دو بعد درونی و بیرونی برای آن متصور هستند. بر این اساس تضمین کیفیت، سیستم یکپارچه‌ای از فعالیت‌های مدیریت شامل برنامه‌ریزی، اجرا، گزارش‌دهی و بهبود کیفیت برای اطمینان از فرایندها، مؤلفه‌ها و یا ارائه انواع کیفیت مورد نیاز و مورد انتظار ذی‌نفعان است (شورای آموزش عالی و جوایز آموزشی ایرلند، ۲۰۱۱). در این راستا ون دام^۳ اهداف اصلی تضمین کیفیت را چنین برمی‌شمرد:

۱) بهبود کیفیت آموزشی

۲) پاسخگویی

۳) ارائه اطلاعات به جامعه و شفافیت در قبال بازار کار

۴) هدایت نظام آموزش عالی در زمینه منابع و برنامه‌ریزی (ون دام، ۱۹۹۹).

با توجه به آنچه بیان شد، حفظ، بهبود مستمر و ارتقاء کیفیت، پاسخگویی و افزایش قابلیت رقابت‌پذیری در عرصه‌های ملی و بین‌المللی را می‌توان از اهداف اصلی فرایند تضمین کیفیت در آموزش عالی قلمداد کرد (بازرگان، ۲۰۰۱).

از آنجا که مخاطبان و ذی‌نفعان مؤسسات آموزش عالی انتظارات زیادی درخصوص کیفیت مطلوب خدمات این‌گونه مؤسسات دارند، کیفیت نظام‌های آموزش عالی به یکی از موضوعات مهم و اصلی تبدیل شده است (مک و مک، ۲۰۰۳). به هر حال در صورتی که کیفیت مراکز آموزش عالی مطلوب نباشد، آینده علمی و فنی کشور اطمینان‌بخش نخواهد بود. کیفیت پایین آموزش، همچنین به فقر نیروی انسانی

^۱ . Vlasceanu et al

^۲ .Higher Education and Training Awarding Council Ireland

^۳ .Van damme

^۴ .Mac & Mac

متخصص و ماهر می‌انجامد و در نتیجه اهداف برنامه‌های رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشورها با مشکلات عدیده‌ای مواجه خواهد شد؛ این امر، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی را زیر سؤال خواهد برد، چراکه نقش اساسی دانشگاه‌ها، اتخاذ استراتژی‌های سنجیده برای توسعه منابع انسانی متخصص و ماهر به‌منظور رشد و توسعه کشور است. بنابراین نظام آموزش عالی به‌عنوان نظامی پویا و هدفمند نیازمند توجه و گسترش در هر دو بُعد کمی و کیفی است که توجه به هر کدام از آنها بدون در نظر گرفتن دیگری منجر به ایجاد مسائل و مشکلاتی برای نظام آموزش عالی خواهد شد.

روش‌های تضمین کیفیت آموزش عالی

نتایج مطالعات بین‌المللی حاکی از آن است که روش‌های اصلی و رایج تضمین کیفیت در آموزش عالی شامل ارزشیابی^۱، ممیزی^۲، اعتبارسنجی^۳ و محک‌زنی^۴ است (پیس لن^۵، ۲۰۰۴) که در ادامه، تعاریف آنها ارائه می‌شود:

- ارزشیابی: ارزشیابی آموزشی را می‌توان به مفهوم جستجوی نظم‌یافته برای قضاوت یا توافق درباره اهمیت یا ارزش پدیده‌ای آموزشی (برنامه، فعالیت و ...) به منظور بهبودی آن در جهت کاهش فاصله میان نتایج جاری و نتایج مطلوب تعریف کرد (بازرگان، ۱۳۸۷: ۱۰۹).

- اعتبارسنجی: این روش، گسترده‌ترین رویکرد استفاده شده برای تضمین بیرونی کیفیت است که اخیراً در بیشتر نظام‌های آموزش عالی، استفاده می‌شود. در واقع اعتبارسنجی، قضاوت صریحی را درباره درجه و میزان استانداردها یا الزامات از پیش تعیین شده از سوی یک مؤسسه یا برنامه در عمل و به‌صورت واقعی انجام می‌دهد. اعتبارسنجی در مقایسه با پایین‌ترین استانداردها که آستانه^۶ نامیده می‌شود اطمینان می‌

1. Evaluation

2. Audit

3. Accreditation

4. Benchmarking

5. Peace Lenn

6. Threshold

دهد که کیفیت برنامه یا مؤسسه، قابل قبول است. این فرایند می‌تواند تضمین‌کننده خود-ارزیابی و ارزشیابی آغازین و متناوب به‌وسیله هم‌تایان بیرونی باشد (مارتین و استلا^۱، ترجمه محمدی، ۱۳۸۸: ۴۰). کمیسیون آموزش عالی^۲، اعتبارسنجی را سازوکار تضمین کیفیت تعریف می‌کند که با آن مؤسسات آموزش عالی و برنامه‌های علمی آن از سوی نهادی بیرونی به منظور تعیین این امر که آیا مجموعه استانداردها برآورده شده‌اند یا خیر، ارزشیابی می‌شوند (نیرا^۳ و همکاران، ۲۰۱۵).

محک‌زنی: این اصطلاح به روش ارزیابی اطلاق می‌شود که برای مقایسه نتایج موضوع‌ها، برنامه‌ها، مؤسسات یا حوزه‌های عمل به کار می‌رود و به مبادله تجربیات درخصوص بهترین شیوه عمل یا انجام کار منجر می‌شود. در این روش نیز مجموعه مجموعه‌ای از معیارهای از پیش تعیین‌شده به‌عنوان چارچوب یا مرجع مورد استفاده قرار می‌گیرد. این روش به‌طور معمول بر معیارهای تعالی (سطح حداکثری) تمرکز دارد (شبکه اروپایی تضمین کیفیت^۴، ۲۰۰۲).

ممیزی: نظام ارزشیابی است که در آن با بازنمایی کیفیت درونی، رویه‌ها و ساختارهای موجود برای تضمین کیفیت در مؤسسات آموزش عالی مورد قضاوت قرار می‌گیرد و بر اثربخشی نظام تضمین کیفیت به‌عنوان یک نظام توجه خاص دارد (وودهاوس^۵، ۱۹۹۵). بنابراین می‌توان گفت ممیزی کیفیت، فرایند سنجش کیفیت است که به‌وسیله آن هیئت بیرونی اطمینان حاصل می‌کند که ۱- رویه‌های تضمین کیفیت مؤسسه یا برنامه یا ۲- همه رویه‌های تضمین کیفیت (درونی و بیرونی) نظام، کافی هستند و به‌صورت واقعی اجرا می‌شوند (مارتین و استلا، ترجمه محمدی، ۱۳۸۸: ۳۹).

1 . Martin & Stella

2 . Commission on Higher Education (CHED)

3 . Nera

4 . European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)

5 . Woodhouse

ماهیت فرایندهای تضمین کیفیت: داوطلبانه یا اجباری

مطالعات نشان می‌دهد اهداف و رویکردهای مختلفی در زمینه ارزشیابی و تضمین کیفیت وجود دارد. داوطلبانه و اجباری بودن تضمین کیفیت تا اندازه زیادی به اهداف تنظیم شده از سوی نهاد تضمین کیفیت بستگی دارد. کشورهای عضو همکاری اقتصادی آسیا-اقیانوسیه^۱ رویکردی ترکیبی به این فرایند دارند: تضمین کیفیت اجباری صرفاً برای برنامه‌ها یا مؤسسات ویژه‌ای بوده است و برای سایر برنامه‌ها و مؤسسات، فرایند تضمین کیفیت به‌طور داوطلبانه اجرا می‌شود. تفاوت اصلی در این موارد، نبود الزامات اعمال شده برای آن دسته از مؤسسات و برنامه‌هایی است که داوطلبانه درخواست تضمین کیفیت کرده‌اند. در نظام‌های داوطلبانه، مؤسسات آموزش عالی ممکن است بتوانند مشخص کنند که آیا توان و پتانسیل لازم برای دستیابی به معیارهای تعیین شده برای اجرای تضمین کیفیت را دارند و در نتیجه معیارهای منتشر شده به الزامات مناسب و قطعی تبدیل می‌شود یا خیر. تضمین کیفیت به پذیرش داوطلبانه رویه‌ها از سوی مؤسسات عضو بستگی دارد و مؤسسات آموزش عالی، ماهیت و چارچوب فرایند تضمین کیفیت را شکل می‌دهند (نهاد کیفیت دانشگاه‌های استرالیایی، ۲۰۰۶). نظام اجباری مستلزم این است که همه مؤسسات یا برنامه‌ها زیر پوشش سازوکارهای تضمین کیفیت قرار گرفته و به‌صورت متناوب و در فاصله‌های زمانی معین، اعتبارسنجی شوند اما این امر صرفاً در ارتباط با بررسی استانداردهای حداقلی انجام نمی‌گیرد. بنابر این نظام‌های اجباری به دلیل نبود طرح مجوزدهی یا وجود طرحی ناکارا و ناقص برای انواع برنامه‌هایی که دولت در قبال آن دارای مسئولیت ویژه‌ای است، به‌طور مستمر اجرا می‌شوند. چنین برنامه‌هایی ممکن است شامل تربیت معلمان یا دوره‌هایی باشد که دانشجویان را برای مشاغل که برای توسعه و امنیت ملی، حیاتی هستند مانند مشاغل پزشکی، معماری و مهندسی شهری آماده می‌کند.

در نظام‌های تضمین بیرونی کیفیت داوطلبانه، مؤسسات و گروه‌های آموزشی، ملزم به انجام تضمین بیرونی کیفیت نیستند. همچنین انگیزه آنها برای درخواست تضمین بیرونی کیفیت می‌تواند رسیدن به وضعیت ویژه‌ای (معتبر شناخته شدن) باشد که به

^۱ . Asia-Pacific Economic Cooperation

آنها امتیازی ویژه در محیطی رقابتی برای جذب دانشجویان، تأمین بودجه یا دستیابی به سرمایه‌گذاری‌های خاص (مانند بودجه‌های دانشجویی یا طرح‌های انگیزشی ویژه) را می‌دهد. هنگامی که نظام‌های تضمین بیرونی کیفیت داوطلبانه هستند، انتظار می‌رود که مزایای مربوط به تضمین بیرونی کیفیت موجب ایجاد نیروی انگیزشی در همه و یا حداقل بیشتر مؤسسات برای پیوستن به این نظام شود. نظام‌های تضمین بیرونی کیفیت داوطلبانه معمولاً به دستور کار سیاست‌گذاری در حوزه بهبود کیفیت، مربوط می‌شود. چراکه مؤسسات و گروه‌های آموزشی، بسته به اینکه خواهان پیروی از الگوی کیفیت پیشنهادی هستند یا خیر، می‌توانند درخصوص پیوستن یا نپیوستن به فرایندهای آن تصمیم‌گیری کنند. همچنین این نظام‌ها به آسانی و سهولت در جامعه دانشگاهی پذیرفته می‌شوند؛ چراکه نظام‌های مذکور منجر به ایجاد تعارض کمتری از جانب جریان اجتماعی کاملاً سازمان‌دهی شده، می‌شوند. دوگانگی اهداف و ماهیت اساسی نظام‌های داوطلبانه و اجباری به‌طور مستقیم به رویکرد اصلی مورد استفاده برای سنجش کیفیت مربوط می‌شود که متناسب با اهداف یا رویکرد استاندارد-محور است. بنابراین هنگامی که هدف، بهبود کیفیت است، سازوکارهای داوطلبانه بهترین گزینه نسبت به سازوکارهای اجباری است (مارتین و استلا، ترجمه محمدی، ۱۳۸۸: ۴۸). به‌طور خلاصه رابطه بین هدف و ماهیت فرایندهای تضمین کیفیت در جدول (۱) نشان داده شده است:

جدول (۱) رابطه هدف و ماهیت فرایندهای تضمین کیفیت

| هدف | کنترل کیفیت | پاسخگویی/ اطمینان‌دهی عمومی | بهبود/ راهنمایی |
|-------|-------------|-----------------------------|-----------------|
| ماهیت | اجباری | داوطلبانه یا اجباری | داوطلبانه |

منبع: (یونسکو، ۲۰۰۷a)

- مزایای تضمین کیفیت و اعتبارسنجی اجباری:
- تأسیس مؤسسات کاملاً سازگار با معیارهای کیفیت
- ارتباط و پیوند ارزشیابی کیفیت با سیستم پاداش‌ها و بازدارنده‌ها

• رسیدگی به موضوع کیفیت در آموزش عالی به‌طور همه‌جانبه مانند رسیدگی به آموزش و پژوهش به‌عنوان عوامل تعیین‌کننده کلیدی به‌ویژه برای دانشگاه‌ها (رینو^۱، ۲۰۱۳).

-مزایای تضمین کیفیت و اعتبارسنجی داوطلبانه:

- حمایت از فرایندهای بهبود کیفیت
- ارائه استانداردهایی برای رسیدن به اهداف قابل دستیابی
- امکان مقایسه بین سازمان‌ها (مونتاگو، ۲۰۰۳).

آگاهی از ماهیت فرایندهای تضمین کیفیت در آموزش عالی و آشنایی با مزایا و معایب و نتایج اجرای این فرایندها به‌صورت داوطلبانه یا اجباری می‌تواند در ارتقا و بهبود کیفیت آموزش عالی بسیار سودمند و مؤثر واقع شود. بر این اساس در ادامه، خلاصه‌ای از تجارب و یافته‌های کشورهای دارای تجربه در این حوزه بیان می‌شود. در ایالات متحده آمریکا اعتبارسنجی با فرایندهای تضمین کیفیت آموزش عالی همراه بوده و به‌طور عمده به انجام داوطلبانه فعالیت‌های خود-تنظیمی توسط سازمان‌های اعتبارسنجی حرفه‌ای و انجمن‌های اعتبارسنجی منطقه‌ای، مستقل از دولت پرداخته است (هارمن و میک^۲، ۲۰۰۰). در این کشور مبالغ زیادی از بودجه دولت بر اساس وضعیت اعتبارسنجی مؤسسات به آنان تخصیص داده شده و بر اساس اعتبارسنجی داوطلبانه و خود-تنظیمی غیر دولتی صورت می‌پذیرد (یونسکو، ۲۰۰۷b). با وجود نهادهای اعتبارسنجی بسیار در آمریکا شفافیت قابل قبولی در نقش‌ها و عملکرد نهادهای اعتبارسنجی مختلف وجود دارد. دو سازمان در سطح ملی-هیئت کمیسیون‌های اعتبارسنجی منطقه‌ای^۳ و شورای اعتبارسنجی آموزش عالی-استانداردها و فعالیت‌های نهادهای اعتبارسنجی و بازدیدهای مشترک را هماهنگ می‌کنند. اعتبارسنجی داوطلبانه در آمریکا، به‌عنوان یک سنت همکاری رشد یافته است که بین مؤسسات علمی وجود دارد. همچنین فرایند مذکور به دلیل مشروعیتش، توسعه یافته است و به‌طور موفقیت‌آمیز فعالیت می‌کند. طی یک دوره زمانی، دولت مرکزی و

¹. Renu

². Harman & Meek

³. Committee of Regional Accrediting Commissions (C-RAC)

ایالت‌ها توانستند به نتیجه فرایند اعتبارسنجی داوطلبانه اعتماد کنند و از آن برای اهداف مختلفی استفاده کنند. در این کشور با وجود اینکه اعتبارسنجی، هزینه و مسئولیت بیشتری برای مؤسسات به همراه دارد اما مؤسسات آموزشی آن را ارزشمند دانسته و متوجه این امر هستند که جایگزین اعتبارسنجی داوطلبانه، بازرسی بیرونی سخت‌گیرانه‌تر و سازمان‌دهی شده از سوی دولت خواهد بود (هاکستد و همکاران، ۲۰۰۱).

در ایالت انتاریو کانادا، دانشگاه‌ها برنامه‌های تحصیلات تکمیلی خود را تنها در صورتی می‌توانند ارائه دهند که شورای تحصیلات تکمیلی انتاریو (OCGS)^۲ صلاحیت آنها را بر اساس ارزیابی یا خود-ارزیابی تأیید کند. اگرچه شورا این فرایند را "داوطلبانه" می‌نامد ولی ارتباط بین نتیجه فرایند و ضمانت اجرایی آن فرایندی اجباری را نشان می‌دهد (یونسکو، ۲۰۰۷). در هلند، اعتبارسنجی برای همه برنامه‌های منتهی به مدرک تأمین بودجه شده از طریق دولت یا مؤسسات خصوصی مورد تأیید، اجباری بوده و اعتبارسنجی، شرطی برای تأمین بودجه و اعطای گواهی‌نامه است (هاکستد و همکاران، ۲۰۰۱). نظام اعتبارسنجی در سوئیس، داوطلبانه بوده و مطابق با موافقت‌نامه بین دولت و دانشگاه‌ها، اعتبارسنجی ممکن است به مؤسسات دولتی یا خصوصی و یا دانشگاه‌ها واگذار شود (هاشمی و پور امین‌زاد، ۱۳۹۰). آلمان، اولین کشور در اروپای غربی است که دارای مؤسسه ملی اعتبارسنجی رسمی است. این رویکرد به صورت داوطلبانه توسط نهادهای اعتبارسنجی ویژه تخصصی و منطقه‌ای مانند نهاد اعتبارسنجی و ارزشیابی مرکزی در هانوفر، مؤسسه اعتبارسنجی، صدور گواهی‌نامه و تضمین کیفیت و بنیاد بین‌المللی اعتبارسنجی مدیریت بازرگانی^۳ انجام شده و شورای علوم آلمان نیز دانشگاه‌های خصوصی را بر اساس اعلام داوطلبی آنها از سال ۲۰۰۱ اعتبارسنجی کرده است (مرکز اعتبارسنجی و تضمین کیفیت دانشگاه‌های سوئیس، ۲۰۰۱). هم‌اکنون اعتبارسنجی در مؤسسات آموزش عالی آلمان، اجباری است.

^۱ . Haakstad et al

^۲ .Ontario Council for Graduate Studies (OCGS)

^۳ . Foundation for International Business Administration Accreditation(FIBAA)

^۴ .Center of Accreditation and Quality Assurance of the Swiss Universities

در انگلستان، ممیزی‌های مؤسسه‌ای انجام شده توسط واحد ممیزی دانشگاهی^۱ داوطلبانه بوده و اجرای ارزشیابی پژوهش از طریق شورای تأمین بودجه آموزش عالی انگلستان برای شوراهای تأمین بودجه بر اساس اصل مشارکت داوطلبانه است (هارمن و میک، ۲۰۰۰). لازم به ذکر است این شورا مأموریت دارد تا از متناسب بودن بودجه کیفیت برنامه‌های آموزش اطمینان حاصل کند. بنابراین ارزیابی کیفیت برای همه برنامه‌هایی که کمک‌های مالی از دولت دریافت می‌کنند، اجباری است (یونسکو، ۲۰۰۷b). در مجارستان، اهداف نظام اعتبارسنجی به‌طور اولیه با اصل تضمین استانداردهای حداقلی کیفیت به‌ویژه در سطح برنامه‌هایی هماهنگ است که کمیته‌های دوره‌های آموزشی الزامات حداقلی برای اعتبارسنجی برنامه‌ها تدوین کرده است؛ بنابراین اعتبارسنجی در مجارستان اجباری است (مارتین و استلا، ترجمه محمدی، ۱۳۸۸: ۵۰). کمیسیون اعتبارسنجی جمهوری اسلواکی نیز به این نتیجه رسیده است که با تقویت و تحکیم اعتبارسنجی مؤسسه‌ای و برنامه اجباری برای تمامی مؤسسات آموزش عالی بدون توجه به جایگاه قانونی آنها تضمین کیفیت با اهمیت‌تر می‌شود (هافمن^۲، ۲۰۰۶). در کشور پرتغال تضمین کیفیت اجباری بوده و بر اساس چارچوب سیستم تضمین کیفیت اروپایی در آموزش عالی انجام می‌شود (مرکز مطالعات خط مشی آموزش عالی^۳، ۲۰۰۸).

طی سه دهه گذشته، نظام‌های اعتبارسنجی بر اساس الگوی کشور آمریکا در بسیاری از کشورهای آسیایی ایجاد شده است به‌نحوی که این نظام‌ها نقش کلیدی در آموزش عالی کشورهای آسیایی ایفا می‌کنند. در فیلیپین سیستم اعتبارسنجی داوطلبانه‌ای در دهه ۱۹۶۰ میان کالج‌های خصوصی توسعه داده شد، اما در حال حاضر در کالج‌ها و دانشگاه‌های دولتی نیز گسترش یافته است. در بنگلادش کمیسیون اعطای بورس‌های دانشگاهی تهیه و تنظیم استانداردها و معیارگذاری را تسهیل می‌کند. این کمیسیون طرح‌های تأیید شده پیشنهادی را ارزیابی و به وزیر آموزش، پیشنهادهایی ارائه می‌کند. همچنین مدارک ارائه شده از سوی دانشگاه‌ها را بر اساس شرایط مقرر شده در قانون

^۱ . Academic Audit Unit (AAU)

^۲ . Hofmann

^۳ . Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)

دانشگاه‌های خصوصی^۱، نظارت و بازبینی می‌کند. این امر سازوکاری برای تضمین سطح حداقلی از استانداردهای دارای الزامات قانونی است. به تفاوت میان تأیید و اعتبارسنجی باید توجه شود. تأیید اجباری و اعتبارسنجی مورد بحث، داوطلبانه بوده و به‌طور مستقیم با مدیریت جامع کیفیت مرتبط است (لاماگنا^۲، ۲۰۰۶). وظیفه شورای سنجش و اعتبارسنجی ملی در هند، سنجش و اعتبارسنجی مؤسسات آموزش عالی است. اگرچه ارزشیابی مؤسسات آموزش عالی به‌طور داوطلبانه انجام می‌شد، اما اخیراً آیین‌نامه‌های اعلام شده آن را اجباری کرده است (رینو، ۲۰۱۳). وزارت آموزش عالی عربستان سعودی در سال ۲۰۱۳ تصمیم گرفت تا فرایند اعتبارسنجی را که پیش از این داوطلبانه انجام می‌داد به‌صورت اجباری اجرا کند (سلمی^۳، ۲۰۱۵).

در آموزش عالی نیجریه، سیستم اعتبارسنجی داوطلبانه اجرا می‌شود. اگرچه این نظام‌ها به نفع دولت و منافع ملی فعالیت می‌کنند، اما مستقل از دولت هستند (سانیال^۴، ۲۰۱۳). در غنا، تضمین بیرونی کیفیت و اعتبارسنجی تمامی برنامه‌های جدید و در حال اجرا اجباری است (بامپونگ، ۲۰۰۹). در مصر، نهاد ملی تضمین کیفیت و اعتبارسنجی آموزشی، سه طرح اعتبارسنجی را اجرا می‌کند: اعتبارسنجی برنامه، اعتبارسنجی مؤسسه‌ای و اعتبارسنجی دانشگاه. مؤسسات آموزش عالی دولتی و خصوصی، اعتبارسنجی برنامه را داوطلبانه و با فرایند بازبینی همگنان انجام می‌دهند (نهاد ملی تضمین کیفیت و اعتبارسنجی آموزشی، ۲۰۱۳). اعتبارسنجی مؤسسه‌ای نیز به‌صورت اجباری اجرا می‌شود (الناشار^۵، ۲۰۱۲).

در استرالیا از سال ۱۹۹۳ تا ۱۹۹۵ برنامه تضمین کیفیت ملی اداره و اجرا می‌شد. این برنامه سه ساله بوده و آن را پیتر بالدوین^۶، وزیر آموزش عالی این کشور، ارائه کرده است. اگرچه مشارکت، داوطلبانه بود اما همه دانشگاه‌ها در برنامه مذکور شرکت کردند (هارمن و میک، ۲۰۰۰).

1. Private University Act (PUA)

2. Lamagna

3. Salmi

4. Sanyal

5. Elnashar

6. Peter Baldwin

روش پژوهش

روش پژوهش، روش کیفی و از نوع تحلیل اسناد و مدارک است. یعنی برای بررسی انتقادی و تفسیر تحلیلی فعالیت‌ها و تجربه‌ها از روش مطالعه و تحلیل اسنادی استفاده شده است. به‌طور کلی برای بررسی و تجزیه و تحلیل اسناد، به مراحل زیر توجه می‌شود:

۱. دسترسی به داده‌های اطلاعاتی
 ۲. بازبینی اعتبار داده‌های اطلاعاتی
 ۳. درک و فهم اسناد
 ۴. تجزیه و تحلیل داده‌های اطلاعاتی
 ۵. بهره‌برداری از داده‌های اطلاعاتی (دانایی فرد و همکاران، ۱۳۸۸: ۱۹۳).
- بنابراین، با توجه به داده‌ها و اطلاعات موجود و اسناد معتبر گردآوری شده در این زمینه و به منظور استفاده از روش تحلیل اسناد و اطلاعات، داده‌ها و اطلاعات به دست آمده از پژوهش‌ها و مقاله‌های علمی - پژوهشی، کتاب‌ها، گزارش‌های پژوهشی و تجربیات نهادهای متولی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در آموزش عالی کشورهای مختلف، بررسی شده است. برای این منظور در گام نخست، اسناد و مطالعات موجود در حوزه ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی جامعه پژوهش (۶۰ کشور و ۷۰ نهاد ارزشیابی و تضمین کیفیت) به‌عنوان نمونه‌هایی هدفمند از نوع موارد مطلوب و موجود جمع‌آوری شده و به مطالعه کتابخانه‌ای و اسنادی بر روی موضوع پرداخته شده است. سپس فرایندهای ارزشیابی و تضمین کیفیت این کشورها از لحاظ داوطلبانه و اجباری بودن بررسی و یافته‌ها، داده‌ها و اطلاعات به دست آمده، تحلیل شد. میزان استفاده از فرایندهای مذکور بر اساس ماهیت آن به تفکیک داوطلبانه، اجباری و هر دو، محاسبه و در نهایت ماهیت فرایند ارزشیابی و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی ایران ارائه شده است.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش ۶۰ کشور دارای تجربه قابل بررسی در زمینه اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در آموزش عالی است. بنابراین می‌توان جامعه آماری این پژوهش را همه نظام‌های آموزش عالی قلمداد کرد که دارای تجربه ارزشیابی کیفیت در حوزه

آموزش عالی هستند. برای نمونه‌گیری نیز از نمونه‌گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب استفاده شد و نمونه را می‌توان شامل تمام مواردی دانست که به نحوی در راستای اهداف پژوهش قرار دارند. به‌طور کلی این پژوهش به بررسی ۷۰ نهاد ارزشیابی و تضمین کیفیت در ۶۰ کشور دارای تجربه در این حوزه از قاره‌های آمریکا (آمریکا، کانادا، آرژانتین، پاراگوئه، شیلی، کاستاریکا، کلمبیا)، اروپا (روسیه، آلمان، اتریش، آلبانی، انگلستان، اسپانیا، بلغارستان، جمهوری اسلواکی، جمهوری چک، مقدونیه، رومانی، سوئد، سوئیس، فنلاند، لهستان، لتونی، لیتوانی، مجارستان، نروژ، هلند، ترکیه، پرتغال)، آسیا (اندونزی، برونئی، بنگلادش، بوتان، پاکستان، تایلند، تایوان، چین، ژاپن، سریلانکا، فیلیپین، کامبوج، مالزی، هند، هنگ‌کنگ، نپال، ویتنام، امارات متحده عربی، بحرین، سوریه، عمان، عربستان، کویت)، آفریقا (آفریقای جنوبی، غنا، گینه نو، لائوس، مصر، نیجریه) و اقیانوسیه (نیوزلند، استرالیا) بر اساس اسناد و مدارک مورد بررسی از نظر اجباری و داوطلبانه بودن فرایندهای تضمین کیفیت پرداخته است. برای جمع‌آوری اطلاعات و داده‌ها و پوشش همه کشورهای دارای دانش و تجربه در این حوزه، از منابع کتابخانه‌ای و پایگاه‌های اینترنتی رسمی و معتبر استفاده شده است.

نتایج و یافته‌های پژوهش

نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی در تجربه‌های جهانی با اینکه از برخی وجوه اشتراک کامل و نزدیک به اجماع یا وجوه اشتراک نسبی و نزدیک به توافق اکثری برخوردارند، اما از جهات زیادی تنوع و گوناگونی بسیاری در آنها مشاهده می‌شود. از مسائلی که باید در بررسی تجربه‌های کشورهای مختلف مورد توجه قرار گیرد، داوطلبانه یا اجباری بودن فرایندهای تضمین کیفیت در این کشورها و دلایل انتخاب نوع ماهیت فرایندهای تضمین کیفیت است. همان‌طور که گفته شد در این پژوهش با استفاده از تجربیات ۶۰ کشور مختلف جهان، فرایندهای تضمین کیفیت از نظر داوطلبانه یا اجباری بودن، بررسی شد که در ادامه نتایج آن بیان می‌شود.

به‌طور کلی در کشورهایی که مؤسسات آموزش عالی، عملکرد مطلوب و حتی نسبتاً با کیفیتی ارائه می‌دهند، تأکید بر عملکرد بهبود کیفیت در اولویت قرار دارد. با این حال، نظام‌های آموزش عالی زیادی وجود دارند که بهبود کیفیت آنها، حتی زمانی که

تضمین کیفیت داوطلبانه است، به تقاضا برای پاسخگویی مرتبط است. نظام‌های زیادی نیز ممکن است دارای رویکرد ترکیبی باشند. بنابراین، ممکن است تضمین کیفیت اجباری برای برنامه‌های خاص یا مؤسسات و تضمین کیفیت داوطلبانه برای دیگر برنامه‌ها و مؤسسات وجود داشته باشد. این موارد معمولاً زمانی انجام می‌شود که هر دو جنبه پاسخگویی و بهبود کیفیت دارای اهمیت است. در کشورهایی که نتیجه تضمین کیفیت با بودجه مستقیم دولت در ارتباط نیست، بودجه و یا کمک‌های مالی دولت ممکن است به مؤسسات تعلق نگیرد. با این حال، توصیه‌های نهاد تضمین کیفیت ممکن است منجر به شکل‌دهی سیاست بودجه و برنامه بهبود دولت شود. اگر علت پایین بودن بهبود کیفیت برنامه، نداشتن حمایت مالی از سوی دولت باشد، باید اعتبار بیشتری برای بهبود آن تخصیص داده شود. در فرایند داوطلبانه، تضمین کیفیت برای تمام مؤسسات و یا برنامه‌های تحت حوزه آنها آزاد بوده و هیچ شرایط اولیه‌ای برای آن تعیین نشده است. تنها مؤسساتی واجد شرایط هستند که برخی معیارهای تضمین کیفیت را در نظر گرفته و تحقق بخشند. در جدول (۲) ماهیت فرایندهای ارزشیابی و تضمین کیفیت در نهادهای تضمین کیفیت کشورهای مختلف از لحاظ داوطلبانه یا اجباری بودن، مقایسه شد (عنوان کامل نهادها در پیوست مقاله آمده است).

جدول (۲): ماهیت فرایندهای ارزشیابی و تضمین کیفیت در نهادهای تضمین کیفیت کشورهای مختلف

| ردیف | کشور | نهاد تضمین کیفیت | ماهیت فرایند تضمین کیفیت | |
|------|----------|--|--------------------------|--------|
| | | | داوطلبانه | اجباری |
| ۱ | آمریکا | شورای اعتبارسنجی آموزش عالی (CHEA) | * | |
| ۲ | کانادا | اتحادیه دانشگاه‌ها و کالج‌های کانادا (AUCC) | | * |
| ۳ | آرژانتین | شورای ملی ارزشیابی و اعتبارسنجی (NAQAA) | | * |
| ۴ | پاراگوئه | نهاد ملی سنجش و اعتبارسنجی آموزش عالی (ANEAES) | * | |
| ۵ | شیلی | کمیسیون ملی اعتبارسنجی (CNAP) | * | |

| ماهیت فرایند تضمین کیفیت | نهاد تضمین کیفیت | | کشور | ردیف |
|--------------------------|------------------|--|----------------|------|
| | داوطلبانه | اجباری | | |
| | * | سیستم ملی اعتبارسنجی آموزش عالی (SINAES) | کاستاریکا | ۶ |
| | * | شورای ملی اعتبارسنجی (CNA) | کلمبیا | ۷ |
| | * | نهاد ملی اعتبارسنجی (NAA) | روسیه | ۸ |
| | * | مؤسسه اعتبارسنجی، صدور گواهی نامه و تضمین کیفیت (ACQUIN) | آلمان | ۹ |
| | * | مرکز ارزیابی و اعتبارسنجی در هانور (ZEVA) | | |
| | * | شورای اعتبارسنجی اتریش (AAC) | اتریش | ۱۰ |
| | * | شورای دانشگاه علوم کاربردی اتریش (FHR) | | |
| | * | نهاد تضمین کیفیت اتریش (AQA) | | |
| | * | نهاد اعتبارسنجی آموزش عالی آلبانی (APAAL) | آلبانی | ۱۱ |
| | * | نهاد تضمین کیفیت (QAA) | انگلستان | ۱۲ |
| | * | شورای تأمین بودجه آموزش عالی (HEFCE) | | |
| | * | نهاد ملی سنجش کیفیت و اعتبارسنجی (ANECA) | اسپانیا | ۱۳ |
| | * | نهاد ارزشیابی و اعتبارسنجی ملی (NEAA) | بلغارستان | ۱۴ |
| | * | کمیسیون اعتبارسنجی جمهوری اسلواکی (ACSR) | جمهوری اسلواکی | ۱۵ |
| | * | کمیسیون اعتبارسنجی جمهوری چک (ACCR) | جمهوری چک | ۱۶ |
| | * | نهاد ارزشیابی کیفیت آموزش عالی جمهوری مقدونیه (HEQEA) | جمهوری مقدونیه | ۱۷ |
| | * | شورای ملی برای سنجش و اعتبارسنجی علمی (NCAAA) | رومانی | ۱۸ |
| | * | نهاد ملی آموزش عالی سوئد (HSV) | سوئد | ۱۹ |
| | * | مرکز اعتبارسنجی و تضمین کیفیت دانشگاه‌های سوئیس | سوئیس | ۲۰ |

| ماهیت فرایند تضمین کیفیت | نهاد تضمین کیفیت | | کشور | ردیف |
|--------------------------|------------------|--|----------|------|
| | داوطلبانه | اجباری | | |
| | | سوئیس (OAQ) | | |
| | * | شورای ارزشیابی آموزش عالی فنلاند (FINHEEC) | فنلاند | ۲۱ |
| | * | کمیسیون اعتبارسنجی دانشگاهی (UAC) | لهستان | ۲۲ |
| | * | مرکز ارزشیابی کیفیت آموزش عالی (HEQEC) | لتونی | ۲۳ |
| | * | مرکز سنجش کیفیت آموزش عالی (CQAHE) | لیتوانی | ۲۴ |
| | * | کمیته اعتبارسنجی مجارستان (HAC) | مجارستان | ۲۵ |
| | * | نهاد تضمین کیفیت در آموزش نروژ (NOKUT) | نروژ | ۲۶ |
| | * | سازمان اعتبار سنجی مستقل هلند- فلمیش (NAVO) | هلند | ۲۷ |
| | * | شورای ملی ارزشیابی آموزش عالی (CNAVES) | پرتغال | ۲۸ |
| | * | نهادهای کیفیت فناوری و پلی تکنیک‌ها (ITP-Q) | | |
| | * | اداره تأیید صلاحیت‌های نیوزلند (NZQA) | نیوزلند | ۲۹ |
| | * | واحد ممیزی علمی و دانشگاهی نیوزلند (NZUAAU) | | |
| | * | نهاد کیفیت دانشگاه‌های استرالیایی (AUQA) | استرالیا | ۳۰ |
| | * | انجمن ملی اعتبارسنجی آموزش عالی اندونزی (BAN-PT) | اندونزی | ۳۱ |
| | * | شورای ملی اعتبارسنجی دارالسلام برونی (BDNAC) | برونی | ۳۲ |
| | * | کمیسیون اعطای بورس‌های دانشگاهی (UGC) | بنگلادش | ۳۳ |

| ماهیت فرایند تضمین کیفیت | نهاد تضمین کیفیت | | کشور | ردیف |
|--------------------------|------------------|---|----------|------|
| | داوطلبانه | اجباری | | |
| * | | دانشگاه سلطنتی بونان ^۱ | بوتان | ۳۴ |
| * | | نهاد تضمین کیفیت (QAA) | پاکستان | ۳۵ |
| * | | اداره کل تضمین کیفیت و استانداردهای ملی آموزش (ONESQA) | تایلند | ۳۶ |
| * | | شورای ارزشیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی تایوان (HEEACT) | تایوان | ۳۷ |
| | * | کمیسیون سنجش علمی و بهبود کیفیت در آموزش عالی (YODEK) | ترکیه | ۳۸ |
| * | | مرکز ارزشیابی آموزش عالی وزارت آموزش عالی | چین | ۳۹ |
| | * | مرکز توسعه آموزش تحصیلات تکمیلی و مدارک دانشگاهی چین (CDGDC) | | |
| | * | هیئت اعتبارسنجی ژاپن برای آموزش مهندسی (JABEE) | ژاپن | ۴۰ |
| * | * | مؤسسه ملی ارزشیابی دانشگاهی و مدارک علمی (NIAD-UE) | | |
| * | * | انجمن اعتبارسنجی دانشگاه‌های ژاپن (JUAA) | | |
| * | | شورای تضمین کیفیت و اعتبارسنجی (QAAC) | سريلانكا | ۴۱ |
| | * | نهاد اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های رسمی در فیلیپین (AACCUP) | فیلیپین | ۴۲ |
| | * | انجمن اعتبارسنجی مدرسه‌ها، کالج‌ها و دانشگاه‌های فیلیپین (PAASCU) | | |
| * | | کمیته اعتبارسنجی کامبوج (ACC) | کامبوج | ۴۳ |

^۱ . Royal University of Bhutan

| ردیف | کشور | نهاد تضمین کیفیت | ماهیت فرایند تضمین کیفیت | |
|------|---------------|---|--------------------------|---------------------|
| | | | داوطلبانه | اجباری |
| ۴۴ | مالزی | اداره تأیید صلاحیت‌های مالزی (MQA) | * | * |
| ۴۵ | هند | شورای ملی سنجش و اعتبارسنجی (NAAC) | * | * |
| ۴۶ | هنگ‌کنگ | شورای هنگ‌کنگ برای اعتبارسنجی علمی (HKCAA) | * | * |
| ۴۷ | نپال | دانشگاه تریبھوان ^۱ | * | * |
| ۴۸ | ویتنام | اداره کل سنجش آموزش و اعتبارسنجی (GDETA) | * | * |
| ۴۹ | امارات | کمیسیون اعتبارسنجی علمی (CAA) | * | * |
| ۵۰ | بحرین | نهاد تضمین کیفیت (QAAET) | * | * |
| ۵۱ | سوریه | اداره ارزشیابی و اعتبارسنجی (DEA) | مؤسسات دولتی | مؤسسات خصوصی |
| ۵۲ | عمان | شورای اعتبارسنجی عمان (OAC) | * | * |
| ۵۳ | عربستان | کمیسیون ملی سنجش و اعتبارسنجی علمی (NCAAA) | * | * |
| ۵۴ | کویت | شورای دانشگاه‌های خصوصی (PUC) | * | * |
| ۵۵ | آفریقای جنوبی | شورای آموزش عالی (CHE) | * | * |
| ۵۶ | غنا | نهاد ملی اعتبارسنجی (NAB) | * | * |
| ۵۷ | گینه نو | کمیسیون آموزش عالی (CHE) | * | * |
| ۵۸ | لائوس | وزارت آموزش ^۲ | * | * |
| ۵۹ | مصر | اداره ملی تضمین کیفیت و اعتبارسنجی آموزش (NAAQAE) | اعتبارسنجی برنامه | اعتبارسنجی مؤسسه‌ای |
| ۶۰ | نیجریه | کمیسیون ملی دانشگاه‌ها (NUC) | * | * |

^۱. Tribhuvan University

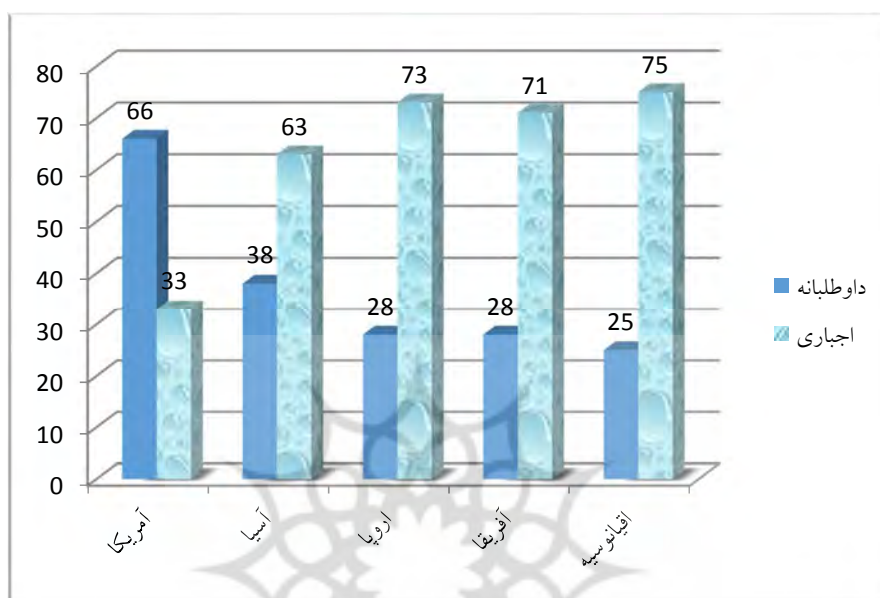
^۲. Ministry of Education

در ایران نیز همگام با تحولات جهانی در حوزه مدیریت کیفیت و آگاهی از نیاز به ارزیابی کیفیت و بهبود و ارتقاء آن در نظام آموزش عالی و با تأکید برنامه‌های سوم، چهارم و پنجم توسعه کشور بر "ارزیابی مستمر دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و مؤسسات پژوهشی دولتی و خصوصی توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری"، مأموریت ارزیابی و اعتبارسنجی علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از سال ۱۳۷۹ به سازمان سنجش آموزش کشور واگذار شد. در راستای اجرای این مأموریت، سازمان سنجش به تأسیس بخش ارزشیابی آموزشی در مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی و در پی آن، مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی کنونی پرداخت. این مرکز با لزوم اقدام در جهت ارزیابی و اعتبارسنجی کیفیت بر پایه مشارکت جامعه دانشگاهی کشور، رویکرد علمی و سیستمی در حوزه ارزشیابی نظام آموزش عالی را با هدف ایجاد فرهنگ ارزشیابی و کیفیت مداری در سطح گروه آموزشی مورد توجه قرار داد. تاکنون طرح ارزیابی درونی در بیش از ۱۰۰۰ گروه آموزشی اجرا شده است (گزارش بخش ارزشیابی آموزشی، ۱۳۸۹). ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی در ایران، داوطلبانه اجرا می‌شود و گروه‌های داوطلب طرح ارزیابی درونی و بیرونی درخواست خود را برای اجرای طرح به سازمان سنجش آموزش کشور که متولی انجام این امر است ارسال می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس تجارب جهانی، نحوه جلب مشارکت مؤسسات آموزش عالی در فعالیت‌های تضمین کیفیت در طیف داوطلبانه تا اجباری قرار می‌گیرد. تفاوت مهم بین نظام‌های تضمین کیفیت این است که آیا مشارکت در آنها داوطلبانه یا اجباری است. کشورهای بسیاری تضمین کیفیت را بر مبنای داوطلبانه بودن آغاز کرده‌اند. یافته‌های این پژوهش با نتایج به‌دست آمده از پژوهش محمدزاده و همکاران که در بخش پیشینه پژوهش به آن اشاره شد، کاملاً مغایرت دارد. در پژوهش حاضر ۷۰ نهاد ارزشیابی و تضمین کیفیت از ۶۰ کشور در قاره‌های آمریکا، اروپا، آسیا و اقیانوسیه و آفریقا از نظر اجباری و داوطلبانه بودن فرایندهای تضمین کیفیت، بررسی شده‌اند. نتایج به‌دست آمده نشان می‌دهد که فرایندهای تضمین کیفیت در ۶۴ درصد از نهادهای مذکور دارای ماهیت

اجباری و ۲۷ درصد دارای ماهیت داوطلبانه است. همچنین در ۹ درصد از نهادها هر دو فرایند داوطلبانه و اجباری اجرا می‌شود. در نمودار (۱) میزان اجباری و داوطلبانه بودن فرایند ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی قاره‌های جهان نمایش داده شده است.



نمودار (۱) میزان اجباری و داوطلبانه بودن فرایند ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی قاره‌های جهان

همان‌طور که در پژوهش محمدزاده و همکاران بیان شد، اعضای هیئت علمی به داوطلبانه بودن فرایندهای ارزشیابی و تضمین کیفیت، امتیاز بالاتری داده بودند، اما بیشتر نهادهای تضمین کیفیت در کشورهای مختلف جهان به دنبال اجرای فرایندهای تضمین کیفیت اجباری هستند که این امر می‌تواند دلایل مختلفی داشته باشد. به منظور مشخص کردن مشکلات کمبود منابع، مسائل مربوط به تأمین بودجه آموزش عالی و تخطی از حداقل استانداردها، باید نظامی قانونی‌تر ایجاد شود؛ چراکه فرایند

اعتبارسنجی داوطلبانه نمی‌تواند این قبیل مسائل را مشخص کند (اگروال^۱، ۲۰۰۶). همچنین داوطلبانه و اجباری بودن تضمین کیفیت تا اندازه زیادی به اهدافی بستگی دارد که نهاد تضمین کیفیت برای رسیدن به آنها تنظیم کرده است. هنگامی که تضمین کیفیت به معنای سازوکار پاسخگویی و کنترل کیفیت بوده و برای تحقق حداقل استانداردها به کار می‌رود، این امر برای مجموعه‌ای از مؤسسات یا برنامه‌هایی که به کنترل کیفیت و پاسخگویی نیاز دارند، فرایندی اجباری می‌شود. فرایندهای تضمین کیفیتی که فراتر از اهداف نظارتی بوده و هدف خود-اصلاحی یا توسعه کیفیت مؤسسات آموزش عالی، هدف اولیه آنها باشد، به داشتن رویکرد داوطلبانه تمایل دارند. بر این اساس، فرایند اجباری به‌طور عمده هنگامی به کار گرفته می‌شود که مسئله تصمیم‌گیری درست و صریح بر اساس نتیجه تضمین کیفیت در خصوص دستیابی به بودجه‌های کلان مشخص و وجوه قابل توجه، به رسمیت شناختن عملکرد یک مؤسسه آموزش عالی و یا تصویب ارائه برنامه‌ای مطرح باشد (یونسکو، ۲۰۰۷b). در نظام‌های داوطلبانه، مؤسسات آموزش عالی می‌توانند مشخص کنند که آیا پتانسیل لازم را برای تحقق مجموعه معیارهای تعیین شده برای انجام تضمین کیفیت دارند یا ندارند. حتی اگر در نظام‌های تضمین کیفیت داوطلبانه، نتایج تضمین کیفیت در ثبت نام دانشجویان تأثیرگذار باشد، مؤسسه به‌طور جدی به جایگاه تضمین کیفیت نیاز دارد (استلا، ۲۰۰۸). در جدول (۳) به‌طور خلاصه به ویژگی‌های فرایند تضمین کیفیت داوطلبانه و اجباری اشاره شده است.

جدول (۳) ویژگی‌های فرایند تضمین کیفیت داوطلبانه و اجباری

| ردیف | اجباری | داوطلبانه |
|------|---|------------------------------------|
| ۱ | کنترل کیفیت | توسعه و بهبود کیفیت |
| ۲ | سازوکار پاسخگویی | هدف: خود اصلاحی |
| ۳ | مرتبط با سیستم پاداش و بازدارنده‌ها | فراتر از اهداف نظارتی |
| ۴ | معطوف به حداقل استانداردها و وجود الزامات اعمال شده | سازگاری مؤسسات با معیارهای کیفیت |
| ۵ | مشخص کردن مسائل مربوط به تأمین | مرتبط به دستور سیاست‌گذاری در حوزه |

^۱ . Agarwal

| ردیف | اجباری | داوطلبانه |
|------|---|--|
| | بودجه و دستیابی به بودجه‌های کلان مشخص | بهبود کیفیت |
| ۶ | به رسمیت شناختن فعالیت مؤسسات و تصویب ارائه یک برنامه | رسیدن به وضعیت و امتیازی ویژه در محیط رقابتی |
| ۷ | متکی بودن به سیستم قانونی | ایجاد نیروی انگیزشی در مؤسسات برای پیوستن به سیستم |
| ۸ | جلوگیری از تخطی کردن مؤسسات از حداقل استانداردها | تقویت سنت همکاری بین مؤسسات |
| ۹ | بازرسی بیرونی سخت‌گیرانه و سازمان‌دهی شده | ملزم به تضمین بیرونی کیفیت نیست |
| ۱۰ | در برگرفتن همه مؤسسات و برنامه‌ها | بر اساس درخواست مؤسسات آموزش عالی |
| ۱۱ | استاندارد - محور | تناسب با اهداف |
| ۱۲ | عدم سهولت در پذیرش از سوی جامعه دانشگاهی | آسانی در پذیرش از سوی جامعه دانشگاهی |

به گفته بازرگان، برای ارزیابی مستمر کیفیت آموزش عالی، دو رویکرد عمده وجود دارد: ارزیابی برای بهبود مستمر کیفیت و ارزیابی برای پاسخگویی. رویکرد اول مستلزم مشارکت اعضای هیئت علمی و گسترش فرهنگ کیفیت در دانشگاه است؛ اما رویکرد دوم به درخواست دولت‌ها برای حسابرسی و هدایت دانشگاه‌ها در جهت معین و جهت‌دهی فعالیت‌های آنها به سمت و سوی مورد نظر دولت‌ها انجام می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۵). اعتبارسنجی برای بهبود کیفیت، در صورتی مؤثر است که فرهنگ ارزشیابی در آموزش عالی رایج شده باشد؛ به عبارت دیگر، شفافیت در امور و پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری، رفتار رایج نظام آموزش عالی باشد. بنابراین، نهادینه شدن نظام‌های تضمین کیفیت و فرهنگ‌سازی برای مؤسسات آموزش عالی به منظور اجرای تضمین کیفیت داوطلبانه بسیار تأثیرگذار است. به‌عنوان مثال اگرچه اعتبارسنجی در آمریکا به‌صورت داوطلبانه انجام می‌شود، اما پوشش آن بسیار زیاد است، به‌طوری که تقریباً همه مؤسسات آموزش عالی، داوطلبانه اعتبارسنجی می‌شوند و مؤسسات جدید نیز در فرایند اعتبارسنجی شدن قرار دارند. در مقایسه با

آن در هند در سال ۲۰۰۶ تنها ۱۳ درصد کل مؤسسات آموزش عالی اعتبارسنجی شده و مؤسسات آموزش عالی دارای کیفیت بالا، داوطلب فرایند اعتبارسنجی نشده‌اند. علاوه بر این نهادهای اعتبارسنجی در آمریکا به‌طور خصوصی به‌عنوان سازمان‌های غیرانتفاعی سازمان‌دهی شده‌اند و به لحاظ مالی با دریافت حق عضویت سالانه از مؤسسات عضو، هزینه‌های خود را پرداخت می‌کنند. بنابراین هزینه‌های بازدید از محل بر عهده خود مؤسسات است. در کشور هند نهادهای اعتبارسنجی به لحاظ مالی تقریباً به‌طور کامل وابسته به دولت بوده و حتی هزینه بازدیدهای گروه همگنان با کمک‌های دولتی تأمین می‌شود (اگروال، ۲۰۰۶). با این وجود ملاحظه می‌شود تأثیر فرهنگ موجب شده تا همه مؤسسات آموزش عالی در آمریکا با وجود بر عهده داشتن هزینه‌های اعتبارسنجی، داوطلب اجرای این فرایند شوند. سنجش کیفیت دانشگاه و ارتقاء آن مستلزم اشاعه فرهنگ ارزیابی مستمر است. برای اشاعه فرهنگ کیفیت در گروه‌های آموزشی باید بر مؤلفه‌های زیر تأکید کرد:

۱. دلبستگی اعضای هیئت علمی به کیفیت
۲. کل‌نگری در فعالیت‌های گروه
۳. عمل‌گرایی
۴. گرایش به پاسخگویی
۵. بازنمایی و شفافیت امور گروه آموزشی
۶. مشارکت اعضای گروه در برنامه‌ریزی برای بهبود کیفیت (بازرگان، ۱۳۸۷: ۱۲۸).

ارزیابی در نظام آموزش عالی آمریکا ناظر بر فرایندی داوطلبانه به منظور تضمین کیفیت مداوم، پاسخگویی و بهبود مؤسسات آموزشی و برنامه‌های مطالعاتی است و ارزیابی به‌عنوان شاخص کیفیت در نظر گرفته می‌شود. ارزیابی، ناظر بر فرایندی است که بر اساس آن مؤسسات آموزش عالی اطلاعات خود را برای ارزیابی در اختیار نهاد مستقل بیرونی قرار می‌دهند تا ارزش و کیفیت برنامه‌های خود را نشان دهند (ال-خاواس^۱، ۲۰۰۱: ۱۴). در بیشتر کشورها ارزیابی به شیوه اعتبارسنجی، اجباری است زیرا این امر به اعطای مجوز برای ارائه برنامه درسی یا اعطای مدرک

^۱ El-Khawas

تحصیلی و یا اخذ یارانه‌ها و کمک‌های مالی دولتی مرتبط است. نظام‌های داوطلبانه، نظام‌های تنظیم شده از سوی گروه‌های حرفه‌ای در سطح ملی یا بین‌المللی هستند. همچنین نظام‌های تضمین کیفیت داوطلبانه به‌راحتی در جامعه دانشگاهی و آموزش عالی پذیرفته می‌شوند. لازم به ذکر است هنگامی که اعتبارسنجی به‌طور رسمی داوطلبانه است، در عمل به دلیل فشارهای بازار^۱ اجباری است. تنها در مؤسسات شناخته شده‌ای مانند دانشگاه هاروارد در آمریکا یا مدرسه بزرگ ENA در فرانسه به دلیل جذب تعداد کافی دانشجویان نیاز به تأیید و تضمین بیرونی وجود ندارد (ون در کرات، ۲۰۰۵).

به‌طور کلی، با توجه به بررسی قوانین ملی و داخلی می‌توان گفت حتی در کشورهایی که مشارکت در فعالیت‌های تضمین کیفیت داوطلبانه است، این مشارکت به نوعی اجباری است زیرا فشارهای حرفه‌ای و اخلاقی شدید بر الزام برای اعلام داوطلبی در فرایند تضمین کیفیت معمولاً بر سطح بالایی از مشارکت تأکید دارد (هارمن و میک، ۲۰۰۰).

از آنجا که فرهنگ ارزیابی در آموزش عالی ایران ریشه عمیقی نداشته و ارزیابی به عنوان فعالیتی منسجم و علمی برخاسته از متن نظام آموزش عالی، سابقه‌ای طولانی ندارد و نیز توجه به این واقعیت که فرهنگ ارزیابی در نظام آموزش عالی کشور هنوز گسترش لازم را پیدا نکرده است، به نظر می‌رسد که ارزیابی درونی ضمن استمرار و تداوم در اجرا، ابزاری کارآمد در جهت نهادینه کردن فرهنگ ارزیابی و استقرار نظام تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی کشور خواهد بود. بهبود کیفیت تنها با ایجاد فرهنگ رشد مداوم و خود-ارزیابی نهادینه حاصل خواهد شد و این مستلزم استقرار نظام کارآمد ارزیابی و ایجاد تغییرات مورد نیاز و تدریجی در نگرش و طرز تلقی اعضای هیئت علمی است. متأسفانه نه تنها ساختار سازمانی مناسب برای استقرار تضمین کیفیت در آموزش عالی کشور هنوز مستقر نشده، بلکه حتی اشاعه فرهنگ کیفیت در آموزش عالی نیز در مرحله آغازین است. برای نهادینه کردن فرهنگ خود-ارزیابی (ارزیابی درونی) در نظام آموزش عالی کشور باید به نکات زیر توجه کرد:

^۱ .market pressures

^۲ .van der Krogt

- رواج فرهنگ ارزشیابی یعنی ارج نهادن به شفافیت امور و پاسخگویی به عملکرد نظام آموزشی
- وجود سازوکار تشویقی و پاداش‌دهنده به اعضای هیئت علمی و گروه‌های مجری این امر و در نتیجه ایجاد انگیزه و رغبت در آنها
- در نظر گرفتن ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی به‌عنوان طرح پژوهشی و امتیاز پژوهشی برای مجریان به منظور ایجاد انگیزه و شور و اشتیاق بیشتر اعضای هیئت علمی به این امر
- با توجه به جدید و نوظهور بودن فرایند ارزیابی درونی، متخصصان این حوزه و حوزه‌های وابسته باید درباره فلسفه، هدف و چگونگی اجرای آن، آموزش‌های لازم را ارائه کنند.
- تدارک شرایط و امکاناتی برای ایجاد چهارچوب و ضمانت اجرایی درباره کاربرست پیشنهادهای ارائه شده از سوی گروه‌ها و عملی کردن پیشنهادها و نتایج حاصل شده از این امر
- حمایت‌ها و پشتیبانی مالی لازم برای انجام این طرح از سوی وزارتخانه.
- تحقق این رسالت با ترویج فرهنگ کیفیت و اشاعه دانش ارزیابی و بهبود کیفیت آموزش عالی ایران میسر خواهد شد. این امر با تبادل دانش، نگرش، راهبردها، یافته‌های تحقیقاتی و تجربه‌های حاصل از ارزیابی و بهبود کیفیت نظام آموزش عالی به انجام می‌رسد. تجربه‌های ساختارسازی برای نهادینه کردن ارزیابی آموزش عالی نشان می‌دهد که در صورتی ارزیابی درونی و بیرونی می‌تواند در بهبود کیفیت مؤثر واقع شود که برای اجرای آن ظرفیت‌سازی شده باشد.
- به‌طور کلی فرایند ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی در ایران و نحوه جلب مشارکت مؤسسات آموزش عالی در فعالیتهای تضمین کیفیت در پیوستاری قرار دارد که یک طرف آن داوطلبانه بودن این فرایند و طرف دیگر اجباری بودن آن را نشان می‌دهد. در این راستا با توجه به نقش عوامل تأثیرگذار بر انتخاب ماهیت فرایند ارزشیابی و تضمین در نظام آموزشی در کشورهای بررسی شده، شناخت مزایا و معایب داوطلبانه و اجباری بودن فرایندهای تضمین کیفیت و نیز بررسی عوامل و شرایط مؤثر در نوع مشارکت مؤسسات آموزش عالی در فرایندهای مذکور نقش چشمگیری در اتخاذ روشی مناسب در نظام آموزش عالی ایران خواهد داشت.

بنابراین در پژوهش‌های بعدی باید به بررسی و تحلیل شرایط و عوامل تأثیرگذار بر ماهیت فرایند نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی ایران در زمینه‌های مختلف پرداخته شود تا بتوان در این خصوص به رویکردی جامع و مناسب دست یافت.



منابع

- بازرگان، عباس (۱۳۸۵). ارزیابی درونی برای بهبود کیفیت دانشگاهی: نگاهی به یک دهه تجربه در نظام آموزش عالی ایران. دومین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی، دانشگاه تهران.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۴). ارزیابی درونی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۳ (۱۱ و ۱۲)، ۴۹ - ۷۰.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۷). ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها و فرایندهای عملیاتی). تهران: سمت.
- دانایی‌فرد، حسن؛ الوانی، سیدمهدی و آذر، عادل (۱۳۸۸). روش‌شناسی پژوهش کمی در مدیریت: رویکردی جامع. تهران: انتشارات صفار، اشراقی.
- رحیمی، حسین؛ محمدی، رضا و هاشمی‌پرست، سیدمقتدی (۱۳۸۱). تضمین کیفیت در آموزش عالی: مفاهیم، اصول، تجربیات. تهران: همایش توسعه مبتنی بر دانایی. فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹). چگونه می‌توان دانشگاه‌های با کیفیت داشت. پیام آموزش، ۸، ۲ - ۴.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). دانشگاه ایرانی و مسئله کیفیت. تهران: آگاه.
- 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، ۱۳ (۲)، ۱ - ۲۰.
- گزارش بخش ارزشیابی آموزشی (۱۳۸۹). بررسی روند پیشرفت طرح ارزیابی درونی در دانشگاه‌های کشور. تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- محمدزاده، سعید؛ حجازی، یوسف و بازرگان، عباس (۱۳۸۶). الگویی برای تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی ایران: دیدگاه اعضای هیئت علمی کشاورزی و منابع طبیعی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۳ (۴۵)، ۸۵ - ۱۰۸.
- محمدی، رضا و دیگران (۱۳۹۱). بررسی تطبیقی نظام‌های ممیزی کیفیت آموزش عالی در جهان (مفاهیم، معیارها و فرایندها). فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۶ (۱۸)، ۳۵ - ۷۵.

محمدی، رضا و اسحاقی، فاخته (۱۳۹۳). جایگاه ممیزی در تضمین کیفیت آموزش عالی و امکان‌سنجی اجرای آن در نظام دانشگاهی ایران. *اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی*، دانشگاه صنعتی شریف.

میشل، مارتین و آنتونی استلا (۲۰۰۷). *تضمین بیرونی کیفیت در آموزش عالی*؛ ترجمه رضا محمدی، ۱۳۸۸. تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

هاشمی، سیدحامد و پورامین‌زاد، سعیده (۱۳۹۰). تحلیل الگوی اعتبارسنجی و ارزیابی درونی جهت ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاهی. *پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی*. دانشگاه تهران: پردیس دانشکده فنی.

- Agarwal, Pawan (2006). *Higher Education in India: The Need for Change*, Indian Council for Research on. International Economic Relations, New Delhi.
- Australian Universities Quality Agency (AUQA) (2006). *Enhancement of quality assurance systems in higher education in APEC member economies/ Prepared for DEST*. Available at: <http://www.ag.gov.au/cca>
- Bazargan, Abbas (2001). From Internal Evaluation to Quality Assurance in Higher Education: The Case of Medical Education in Iran; *Journal of Medical Education*.
- Boamong, Barye & Jones Obeng (2009). Higher education quality assurance in Ghana-How NAB is coping with the Balance between Improvement and Accountability. Institute of Educational Research Faculty of Education of Education University of Oslo.
- Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) (2008). Higher education in Portugal. IHEM Country report, University Twente, Postbus 217, 7500 AE ENSCHEDE, The Netherlands. September 2008.
- Center of Accreditation and Quality Assurance of the Swiss Universities (2001). Annual Report 1 October to 31 December 2001.
- El-Khawas, Elaine, (2001). *Accreditation in the USA: origins, developments and future prospects*. Paris: International Institute for Educational Planning.

- Elnashar, Narymane (2012). National Authority for Quality Assurance and Accreditation in Education. EGYPT. Available at: www.mqa.gov.my/aqaaiw/.../Egypt.pdf
- European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2002). *Benchmarking in the Improvement of Higher Education ENQA Workshop Reports 2*. Helsinki: Finland.
- Harman, Grant & Meek, V. Lynn (2000). *Repositioning Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education*. Centre for Higher Education Management and Policy, University of New England.
- Hämäläinen, K.; Haakstad, J.; Kangasniemi, J.; Lindeberg, T. & Sjölund, M. (2001). *Quality Assurance in the Nordic Higher Education – accreditation-like practices ENQA Occasional Papers 2*. European Network for Quality Assurance in Higher Education Occasional Papers. Helsinki, Finland.
- Heywood, lindsay (2001). *A comprehensive Framework for quality evaluation and improvement in universities*. Available at: <http://www.guality.nist.gov1>.
- Higher Education and Training Awarding Council Ireland (2011). *Guidelines and Criteria for Quality Assurance Procedures. Consolidated*. Available at: www.hetac.ie/docs/hetac_guidelines_criteria_for_qa_procedures.pdf.
- Hofmann, Stefanie (2006). *ACQUIN Mapping external quality assurance in Central and Eastern Europe, A comparative survey by the CEE network*. Occasional Papers 8. Helsinki, Finland. Available at: <http://www.enqa.net/pubs.lasso>
- Lamagna, Carmen Z. (2006). Quality Assurance in Tertiary Education-Bangladesh Experience, *World Bank Learning Seminar*, June 18-20 2006, CIEP, France.
- Lamicq, H. & Jensen, H. T. (2001). *Towards Accreditation Schemes for Higher Education in Europe*; Final Project Report; 2001.
- Mac Beath, J. & Mac Glynn. A. (2002). *Self – Evaluation, What’s in it for schools?* First published by Routledge Flamer.

- Martin, Michaela (2006). *External quality assurance in European higher education between the State, the market and academia*. Osaka University Knowledge Archive: OUKA.
- Montagu, Dominic (2003). *Accreditation and other External Quality Assessment systems for Healthcare*, Review of experience and lessons learned. British Government's Department International Development (DIFD) - Health Systems Resource Centre.
- National Authority for Quality Assurance and Accreditation in Education (NAQAAE) (2013). Available at: <http://dev.accreditation.org/accbodies.php?page=Egypt>
- Nera, Corazon M.; Llantino, Angela Maria S. & Fredeluces, John Christopherson L. T. (2015). Accreditation, Library and Information Science, (LIS)program: the Philippine Experience, *The General Conference Congress Of Southeast Asian Librarians (ConsalL) XVI Bangkok –Thailand, 11-13 June 2015*. Available at: <http://www.consalxvi.org>
- Peace Lenn, M. (2004). *Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in East Asia and pacific*. Available at: www.worldbank.org/education/tertiary/documents/strengthening/web-support-in-eap.pdf.
- Renu, Batra (2013). *Quality Assurance in Higher Education – UGC Perspective*.
- Salmi, Jamil (2015). *Is Big Brother Watching You? The Evolving Role of the State in Regulating and Conducting Quality Assurance*. Prepared for the Council on Higher Education Accreditation, January 2015.
- Sanyal, Bikas C. (2013). *Quality Assurance of Teacher Education in Africa*. UNESCO: International Institute for Capacity Building in Africa, Addis Ababa.
- Stella, Antony (2008). *Quality Assurance Arrangements in Higher Education in the Broader Asia-Pacific Region*. February 2008. With the support of Australian Universities Quality Agency (APQN). Available at: <http://www.apqn.org>.

- Tabrizi, Jafar Sadegh & Farahsa, Sahar (2015). How Evaluation and Audit Is Implemented in Educational Organizations? A Systematic Review. *Res Dev Med Educ*, 2015, 4 (1), 3-16.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*. UNESCO, Paris .Available at: <http://www.unesco.org/education/hed/guidelines>
- UNESCO (2007_a). *Making basic choices for external quality assurance systems*, International Institute for Educational Planning. Module1. UNESCO, Paris. Available at: www.unesco.org/iiep
- UNESCO (2007_b). *External quality assurance: options for higher education managers. Module 2*. Conducting the process of external quality assurance. UNESCO, Paris. Available at: www.unesco.org/iiep
- Van Damme, D. (1999). *Internationalisation and quality assurance: towards worldwide accreditation?* Paper commissioned for IAUP XIIth Triennialconference, Brussels, 11-14 Jul, 1999. Available at: <http://www.ia-up.org>.
- Van der Krogt, Theo (2005). *Quality Standards in Public Administration Education and Training: Issues, Models, and Contemporary Evaluation Policies*. Paper of the IASIA/UNDESA Task Force on Standards of Excellence in Public Administration Education and Training. September 2005.
- Vlasceanu, L. et al (2004). *Quality Assurance and Accreditation: a Glossary of Basic Terms and Definitions*; Papers on Higher Education, Bucharest: UNESCO-CEPES.
- Woodhouse, D. (1995). Efficient Quality System. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 20 (1).
- Woolcott, Donna (2012). *Quality Assurance Framework*. Ontario Universities.council on Quality Assurance. Available at: <http://www.cou.on.ca/related-sites/the-ontario-universities-council-on-quality-assura.aspx>

استناد به این مقاله:

محمدی، رضا؛ زمانی‌فر، مریم و صادقی مندی، فاطمه (۱۳۹۵). ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی فرایندی داوطلبانه یا اجباری؟ فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۶ (۱۴)، ۱۶۵ - ۲۰۱.

پیوست

| ردیف | نهاده‌ها |
|------|---|
| ۱ | Accrediting Agency of Chartered Colleges and Universities in the Philippines(AACCUP) |
| ۲ | Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute(ACQUIN) |
| ۳ | Accreditation Committee of Cambodia(ACC) |
| ۴ | Accreditation Commission of the Czech Republic(ACCR) |
| ۵ | Accreditation Commission of the Slovak Republic(ACSR) |
| ۶ | Albanian Accreditation Agency for Higher Education(APAAL) |
| ۷ | Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC) |
| ۸ | Austrian Accreditation Council(AAC) |
| ۹ | Austrian Agency for Quality Assurance (AQA) |
| ۱۰ | Austrian Fachhochschule Council(FHR) |
| ۱۱ | Australian Universities Quality Agency(AUQA) |
| ۱۲ | Badan Akreditasi Nasional Perguruan Tinggi (Indonesia) (BAN-PT) |
| ۱۳ | Brunei Darussalam National Accreditation Council(BDNAC) |
| ۱۴ | Central Evaluation and Accreditation Agency in Hannover (ZEVA) |
| ۱۵ | Centre for Quality Assessment in Higher Education(CQAHE) |
| ۱۶ | China Academic Degrees & Graduate Education Development Centre(CDGDC) |
| ۱۷ | Commission for Academic Assessment and Quality Improvement in Higher Education(YODEK) |
| ۱۸ | Comisión Nacional de Acreditación(CNAP) |
| ۱۹ | Commission for Academic Accreditation(CAA) |
| ۲۰ | Commission for Higher Education (CHE) |

| ردیف | نهاده‌ها |
|------|--|
| ۲۱ | Council for Higher Education Accreditation (CHEA) |
| ۲۲ | Council for Higher Education (CHE) |
| ۲۳ | Directorate of Evaluation & Accreditation(DEA) |
| ۲۴ | Finnish Higher Education Evaluation Council(FINHEEC) |
| ۲۵ | General Department of Education Testing and Accreditation(GDETA) |
| ۲۶ | Higher Education Quality Evaluation Agency of the Republic of Macedonia(HEQEA) |
| ۲۷ | Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan(HEEACT) |
| ۲۸ | Higher Education Funding Council of England (HEFCE) |
| ۲۹ | Higher Education Quality Evaluation Centre(HEQEC) |
| ۳۰ | Hong Kong Council for Academic Accreditation(HKCAA) |
| ۳۱ | Hungarian Accreditation Committee(HAC) |
| ۳۲ | Institutes of Technology and Polytechnics Quality(ITP-Q) |
| ۳۳ | Japan Accreditation Board for Engineering Education (JABEE) |
| ۳۴ | Japan University Accreditation Association(JUAA) |
| ۳۵ | Malaysian Qualifications Authority(MQA) |
| ۳۶ | <u>National Agency for Quality Assessment and Accreditation of Higher Education (ANEAES)</u> |
| ۳۷ | National Agency for Quality Assessment and Accreditation(ANECA) |
| ۳۸ | National Accreditation Agency(NAA) |
| ۳۹ | National Accreditation Board(NAB) |
| ۴۰ | National Assessment and Accreditation Council(NAAC) |
| ۴۱ | National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education (NAQAEE) |
| ۴۲ | National Commission for Academic Accreditation & Assessment (NCAAA) |
| ۴۳ | National Council for Academic Assessment and Accreditation(NCAAA) |
| ۴۴ | National Council of Accreditation(CNA) |

| ردیف | نهادها |
|------|--|
| ۴۵ | National Evaluation and Accreditation Agency(NEAA) |
| ۴۶ | National Evaluation and Accreditation Council(NAQAA) |
| ۴۷ | National Institution for Academic Degrees and University Evaluation (NIAD-UE) |
| ۴۸ | National Swedish Agency for Higher Education(Hogskolererket)(HSV) |
| ۴۹ | National Universities Commission (NUC) |
| ۵۰ | Netherlands-Flemish Accreditation Organisation(NAVO) |
| ۵۱ | New Zealand Qualifications Authority(NZQA) |
| ۵۲ | New Zealand Universities Academic Audit Unit(NZUAAU) |
| ۵۳ | Norwegian Agency for Quality Assurance in Education (HEQEC) |
| ۵۴ | Office for National Education Standards and Quality Assessment(ONESQA) |
| ۵۵ | Oman Accreditation Council(OAC) |
| ۵۶ | Ontario Council for Graduate Studies (OCGS) |
| ۵۷ | Philippines Accrediting Association of Schools, Colleges and Universities(PAASCU) |
| ۵۸ | Portuguese National Council for the Evaluation of Higher Education, (CNAVES) |
| ۵۹ | Private Universities Council(PUC) |
| ۶۰ | Quality Assurance and Accreditation Council(QAAC) |
| ۶۱ | Quality Assurance Agency(QAA) |
| ۶۲ | Quality Assurance Agency, Higher Education Commission(QAA) |
| ۶۳ | Quality Assurance Authority for Education and Training (QAAET) |
| ۶۴ | Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior(The National Higher Education Accreditation(SINAES) |
| ۶۵ | University Accreditation Commission (UAC) |
| ۶۶ | University Grants Commission(UGC) |