

چکیده:

ایجاد مدلی مناسب برای کیفیت آموزش عالی از ضرورت و اهمیت فوق العاده ای برخوردار است. برخی از تلاشهایی که برای به کار بستن مدل های مدیریت کیفیت در صنعت مورد استفاده قرار گرفته اند، تا به حال موفق نبوده است. در به کارگیری هر مدلی لازم است به جنبه های خدمات و آموزش به طور جداگانه توجه شود. مدل های مدیریت کیفیت برای جنبه خدماتی نسبتاً مناسب هستند. در این مقاله با تاکید بر یادگیری دانشجو و مدل های برتری یک دانشگاه مواردی مورد بحث قرار گرفته است که با کاربرد آن می توان ترکیبی از مدل های کیفیت را برای آموزش عالی ایجاد نمود که به آن مدل کل نگر گویند. در مقاله هر دو جنبه آموزشی و خدماتی به طور همزمان مطرح می گردد.

واژه های کلیدی:

کیفیت آموزش عالی، TQM، کیفیت خدمات

مدل کل نگر

مقدمه:

کیفیت آموزش عالی، چگونگی ارتقاء دادن و ارزشیابی آن، بر پایه بحث های جاری در این زمینه قرار دارد.

دو رخداد اصلی باعث عطف علاقه به کیفیت شده است:

نخست این که پول کافی برای حمایت از آموزش عالی وجود ندارد؛ به طور کلی هزینه آموزش عالی سریعاً در حال افزایش است به نحوی که با رشد انفجاری تعداد دانشجویان، کاهش سرانه سرمایه گذاری دولتی نیز صورت گرفته است. (فصل ۴، تیرنی، ۱۹۹۸) این موقعیت با باوری مبنی بر اینکه آموزش عالی به اندازه کافی پاسخگو نیست و نمی تواند دانشجویان را به خوبی برای چالش های محیط کار آتی آماده کند، توأم می باشد.

این مطلب در سیل کتاب هایی که آموزش عالی را مورد انتقاد قرار داده اند مانند کتاب بلوم^۲ (۱۹۸۷) محدود کردن ذهن آمریکایی؛ چگونه آموزش عالی در دموکراسی شکست خورده و ذهن دانشجویان امروزی را محدود کرده است. تا کتاب های جدیدتر آرونوویتز^۳ (۲۰۰۰) کارخانه های دانش: خالی کردن دانشگاه های صنفی و ایجاد یادگیری سطح بالاتر درست، دیده می شود.

دوم اینکه نگرانی هایی واقعی وجود دارد مبنی بر این که فرضیه های اقتصاد صنعتی قرن بیستم در دانش اقتصاد قرن بیست و یکم کاربرد نخواهد داشت. بر طبق گفته های سادرلند^۴ (۱۹۹۴)

دانشگاه های آینده باید " شیوه های جدید و متفاوتی برای مدیریت خودشان و فرمول بندی و دستیابی به اهداف خود ارائه دهند. گانکل^۵ (۱۹۹۴) خاطر نشان می سازد که آنها " به روش هایی فراتر از آنچه که ما می دانیم نیاز خواهند داشت."

در پی انقلاب کیفیت " که در اواخر دهه ۱۹۷۰ در صنعت اتفاق افتاد، بخش آموزش عالی از دهه ۱۹۸۰ به بعد، جستجو برای راه های بهتر مدیریت خود را آغاز نمود. (سریکانتان^۶، ۲۰۰۱)

عقیده ای بنیادی وجود دارد مبنی بر اینکه تلاش های جدید به ایجاد روش هایی برای مقابله با چالش های آینده در حال انجام است. ادبیات پژوهشی اواخر دهه ۱۹۸۰ گرایش قابل توجهی را نسبت به مدل های به لحاظ صنعتی محبوب "مدیریت کیفیت" در بخش آموزش عالی نشان می دهد که به عنوان روش شناسی فلسفه جایگزین برای نظارت بر اوضاع به کار می رفتند. آثار کلاسیک فرید و همکاران^۷ (۱۹۹۷) درباره "بکار گیری" فرهنگی برای برتری آکادمیک^۸ بحث می کند که شکل انطباق یافته مدیریت کلی کیفیت با آموزش عالی است، همگی وضعیت کاربرد مدل های استاندارد را در آموزش عالی نشان می دهد.

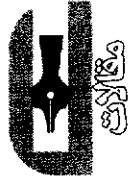
مدل های مدیریت کیفیت و آموزش عالی:

در طی دهه ۱۹۹۰ تعدادی از دانشگاه ها، تا حد زیادی در پاسخ به انتظارات سرمایه گذاران (سیمورا^۹، ۱۹۹۳) تلاش کردند مدل های مدیریت کیفیت را به منظور به دست آوردن مقیاس های قابل مشاهده ای از کارآمدی عملکردشان به اجرا گذارند. این مقیاس ها، روش های کنترل کیفیت بر پایه استاندارد جهانی ISO-9000 ،

رویکردی جدید به مدل کیفیت آموزش عالی

اباصلت خراسانی*
صدیقه صائمان**





مدیریت کیفیت فراگیر (TQM) و تعالی سازمانی بر اساس معیار جایزه‌ها را شامل می‌شدند. سازگاری نظری این مقیاس‌ها با آموزش عالی بحث قابل توجهی را برانگیخت.

TQM دو تفکر را توصیف می‌کند:

۱- فلسفه بهبود مستمر

۲- توصیف ابزارها و فنون بهبود مستمر

دیل^{۱۰} (۱۹۹۷) این روشها را شیوه‌هایی می‌داند که دیدگاهی مرتبط و همسو دارند و به افزایش ارزش صوری سازمان می‌انجامدند.

نیوبای^{۱۱} (۱۹۹۹) می‌گوید: «راهبردهای کلی کیفیت، بیش از همه برای اهداف آموزش عالی مناسب هستند.» از سوی دیگر هاروی^{۱۲} (۱۹۹۵) نتیجه می‌گیرد که «در بکارگیری TQM مشکلاتی وجود دارد که به دیدگاه محدود نسبت به تعریف کیفیت در ارتباط با آموزش و یادگیری مربوط و محدود می‌شود.»

موانع استقرار TQM در نظام آموزشی

◀ عدم پذیرش تغییر در نظام‌های آموزشی سنتی از سوی مدیران و کارکنان

◀ نگرانی از موقعیت شغلی

◀ عدم پشتیبانی از TQM

◀ نداشتن قدرت ابتکار و نوآوری

◀ عدم پذیرش روش‌ها و رویکردهای جدید

◀ شفاف نبودن برنامه‌های راهبردی

◀ عدم اطمینان از حصول نتیجه موثر

◀ عدم آشنایی با چگونگی نحوه انطباق الزامات TQM با نظام آموزشی

آموزشی

◀ عدم آگاهی از نتایج مورد انتظار

بن سیمون^{۱۳} (۱۹۹۵) اینطور بحث و نتیجه‌گیری می‌کند:

TQM بایستی در زمینه‌هایی که به عنوان فلسفه و نظریه برای دانشگاه مناسب نیست، رد شود. در ارتباط با جریانهای مشاهده شده در آموزش عالی بریگام^{۱۴} (۱۹۹۳) عنوان می‌کند که: «دانشگاههای بسیاری شروع به استفاده از TQM در مسائل اجرایی نموده‌اند و این سیستم دوره‌ها و کلاس درس کاربرد ندارد.» (بن ویلیان^{۱۵} و همکاران صفحه ۳۹؛ سیمز و سیمز^{۱۶}، ۱۹۹۵) این جریان را تأیید نموده‌اند که اغلب ادبیات پژوهشی که با TQM در ارتباط هستند بر روشهای اجرایی و نه کارکردهای اصلی آموزش و یادگیری تمرکز دارند.

پاسخ به سوالات بنیادی زیر در تحقق TQM در نظام آموزشی ضروری می‌باشد:

وضعیت نظام آموزشی ما در مقایسه با کشورهای پیشرفته در چه سطحی است؟

مشتریان آموزشی ما چه کسانی هستند و انتظارات آنها چیست؟ نیازهای ما برای بدست آوردن کیفیت مطلوب آموزشی چیست؟ مسیر و خط مشی‌های دسترسی به موفقیت‌ها کدام است؟ چگونه کیفیت را بدست آورده و ارتقاء دهیم؟

هزینه‌های استقرار کیفیت در مقابل عدم کیفیت آموزشی چقدر است؟

چگونه در مسیر بهبود مستمر قرار گیریم؟

ابزار دستیابی به بهبود مستمر با توجه به شرایط فعلی و آینده چیست؟ بر اساس جریانهایی که در بالا مشخص شد، به نظر می‌رسد به کارگیری TQM در رابطه با آموزش عالی بایستی از دو دیدگاه متمایز مثلاً در ارتباط با دو مورد زیر در نظر گرفته شود:

۱- خدمات ارائه شده به دانشجو از سوی کارکردهای اجرایی کلی دانشگاهی

۲- کارکردهای آموزشی و یادگیری

در ارتباط با مورد اول یعنی خدمات، به کارگیری TQM نباید تفاوتی با سایر خدمات محیطی داشته باشد زیرا:

فرایندهای مرتبط ملموس و مشخص هستند و نظارت مستمر از طریق ارزیابی به افزایش کیفیت آنها منجر می‌شود.

محصولات تولید شده مرتبط طیفی محدود و ویژگی‌های قابل تعریفی دارند. مانند: امور مالی و ایاب و ذهاب و ... که مدیریت و کنترل می‌شود.

فرایندها را می‌توان به طور منطقی از سوی مشتری پیش بینی نمود، همانطور که می‌توان تجارب دانشجو را تعیین نمود.

از سوی دیگر، بکار بردن TQM در کارکردهای آموزش و یادگیری چالش‌هایی را بر می‌انگیزد:

فرایندهای اصلی درگیر در آموزش عالی بسیار ظریف تر از آن است که بتوان آنها را با هر شیوهی معنا داری اندازه گرفت. (هاروی ۱۹۹۵)

آموزش در آموزش عالی محصولات بسیار متنوعی در هر زمان به دست می‌دهد، طیف وسیعی از پرسنل، فرایندها و روشهای ارائه را مورد استفاده قرار می‌دهد که بایستی مدیریت و کنترل شوند.

در آموزش عالی مشکل بحرانی، شناسایی مشتری^{۱۷} یا محصولات^{۱۸} برای حرکت رو به جلو می‌باشد. (همان منبع) مشتری‌ها و دانشجویان، کارمندان، دولت و ... بسته به اینکه چه چیز محصول فرض شود: آموزش، دانش پژوهش و ... تغییر می‌کنند. این مسئله ابهام قابل توجهی برای گروه‌هایی که درگیر این فرایندها هستند بوجود می‌آورد. بنابراین آموزش عالی این گمان ساده نگرانه را که مشتری بهره‌مند از خدمات به راحتی برای تعریف انتظارات در دسترس است را به چالش می‌طلبد.

جدول مقایسه نظام آموزشی با نظام تولیدی

نظام آموزشی	سازمان تولیدی
آموزش (یادگیرندگان)	کالا و خدمات
یادگیرنده	مشتری یا ارباب رجوع اولیه خارجی
خانواده/ کارفرمایان/ کارکنان	مشتری ثانویه خارجی
بازار کار/ دولت/ جامعه	مشتری خارجی رده سوم
معلمین/ کارکنان	مشتریان خارجی

خیلی جالب است که از تلاش برای به کارگیری TQM در آموزش عالی علی رغم کمبود هماهنگی آن با ظرافت های فرایندهای آموزشی حمایت می شود، و این امر باعث شده مجریان TQM و آموزش عالی مورد سرزنش قرار گیرد. (وسترهیجن^{۱۹}، ۱۹۹۹)

شکست برآورده ساختن نیازهای ظریف تر این بخش پاییز^{۲۰} (۱۹۹۶) را بر آن داشته است که در آثار اخیر خود نشان دهد که به جای برخورد با مسائل مرتبط با کیفیت بالای آموزش عالی خود را با جزئیات آن سرگرم نسازد و این مثال کسی است که برای رسیدن به ارتفاعات بلند در روی تپه ای کوتاه قدم می زند.

در این مرحله نویسنده مقاله به این نتیجه می رسد که مدل کیفیت آموزش عالی برای بررسی جنبه های آموزشی و خدماتی به طور یکپارچه باید بتواند پیچیدگی های خاص آموزش را نسبت به سایر بخش های صنعت شفا سانی و تفکیک نماید. تاکنون هرگاه زمینه های خدماتی دانشگاه مطرح بوده مدل TQM مناسب بوده است و بایستی با مدلی که به بررسی زمینه های اصلی آموزش یادگیری می پردازد ترکیب شود. در نتیجه چنین ترکیبی، مدل جامع کیفیت در آموزش عالی طرح خواهد شد.

گام های مورد نیاز جهت استقرار TQM

در نظام های آموزشی

- ◀ ارائه راهبردهایی جهت توسعه
- ◀ خشنود نمون مشتریان
- ◀ معرفی مدافعین کیفیت
- ◀ سنجش پیشرفت فعالیت های مدیران ارشد
- ◀ تعلیم کارکنان در جهت کیفیت
- ◀ ارائه روش های اجرایی یادگیری آموزشی
- ◀ مشخص نمودن ارزیابی عملکرد دانشجو
- ◀ برقراری ارتباط و رساندن پیام کیفیت
- ◀ تشکیل گروه های پشتیبانی
- ◀ کاربرد ابزارهای کیفی و روش ها
- ◀ توسعه فرهنگ خودسنجی و ارزیابی
- ◀ اندازه گیری هزینه های کیفیت

در سطح نظری، از زمانی به زمان دیگر، فرایندهای آموزشی بنیادی مورد بازآزمایی قرار گرفته اند و مدل های جدیدی برای بهبود آموزشی در دانشگاه ها پیشنهاد شده اند. در اینجا برخی از مدل ها به طور خلاصه و با صورت بندی مناسب توصیف شده اند و مسائل سازمانی آنها پس از ذکر یک یک آنها مورد بررسی و نقد قرار گرفته است.

مدل های کیفیت در آموزش عالی:

◀ مدل گشتاری کیفیت^{۲۱}:

هاروی و نایت^{۲۲} (۱۹۹۶) رویکرد خود را در کتاب تغییر در آموزش عالی توضیح داده اند: یادگیری گشتاری (تغییر دهنده) نیازمند فرایند آشکار و شفاف^{۲۳}

است که تجربه ای یکپارچه ایجاد می کند. تجربه ای که دانشجویان را قدرتمند می سازد و آنها را ارتقاء می بخشد. سیاستهای مرتبط با کیفیت بایستی یادگیری مدار و به تجربه دانشجو مربوط باشند. تجربه یادگیری بر پایه گفتگویی میان مشارکت کننده و مجری می باشد. این سیستم نیازمند تمرکز بر کل تجربه یادگیری است. همه جنبه های تجربه دانشجویان که بر یادگیری شان تاثیر می گذارد- این به معنای انتقال تمرکز از نحوه آموزش کارکنان به یادگیری دانشجو است.

شفافیت به معنای ایجاد وضوح بهتر در رابطه با اهداف، فرایندها و روش رسیدن به یادگیری توسط دانشجو است. یکپارچگی بدین معناست که چنین تجربه هایی در یک کل منسجم به هم متصل می شوند. گفتگو شامل بحث بین یادگیرندگان و اساتید درباره نگاه طبیعی و سبک یادگیری آنها است و نیز گفتگو نیازمند داد و ستدی پویا بین اساتید درباره فرایند آموزش و یادگیری است. روی هم رفته رویکرد گشتاری در واقع رویکردی درباره پاسخگو بودن است.

◀ مدل تمهد به کیفیت برنامه

هاورث و کنراد^{۲۴} (۱۹۹۷) در کتابشان رُموز کیفیت در آموزش عالی بر اساس مصاحبه گسترده و مفصلی با اشخاصی که مشغول کار در سیستم آموزش عالی بودند نظریه تمهد^{۲۵} در کیفیت برنامه را مطرح ساختند. این نظریه عنوان می کند که برای برنامه های دارای کیفیت بالا، مجریان اصلی، هیأت علمی، دانشجویان و مدیران، در پنج دسته مجزا از ابعاد برنامه باید سرمایه گذاری نمایند. جنبه هایی که هر کدام به غنی ساختن تجربه یادگیری دانشجویان کمک می کنند.

دسته ۱: مشارکت کنندگان گوناگون و مرتبط:

- دانشکده، دانشجویان و مدیران

دسته ۲: فرهنگ مشارکت:

- مدیریت و برنامه ریزی بصورت گروهی

- گروه یادگیرندگان

- محیط های خطرپذیر

دسته ۳: یادگیری و آموزش تعاملی

- گفتگوی انتقادی

- یادگیری فراگیر

- مشورت

- یادگیری مشارکتی همسالان

- فعالیتهای خارج از کلاس

دسته ۴: نیازهای مرتبط با برنامه

- عمق و وسعت طرح ریزی شده کارهای کلاسی

- کارورزی تخصصی

- محصولات محسوس و قابل مشاهده

دسته ۵ منابع مناسب

- حمایت از دانشجویان، دانشکده و زیر ساخت های بنیادی

◀ مدل دانشگاه یادگیرنده:

باودن و مارتن^{۲۶} در کتابشان دانشگاه یادگیرنده (۱۹۹۸) ویژگی های



سازمانی آموزش عالی را از دیدگاهی آموزشی بررسی می کنند. آنها اثبات کرده اند که در همه کارکردهای متصور برای آن: آموزش، پژوهش یا سروکار داشتن با اجتماع، فرایند اصلی یادگیری (در سطوح مختلف) است. در نتیجه به عقیده آنها، کیفیت در بافت یک دانشگاه با کیفیت یادگیری در آن ارتباط دارد. آنها کیفیت یادگیری را چیزی مرتبط با کیفیت روش های مختلف نگاه کردن که یادگیرنده به دست می آورد می دانند و مزیت آن را ایجاد چند گانگی دیدگاهها یا غنی بودن بینش فرد، می دانند.

نویسندگان، ویژگی های سازمانی را که موجب افزایش و کاهش کیفیت این فرایندها می شوند بررسی می کنند و صفات مرتبط با "دانشگاه یادگیری" را استخراج می کنند. دانشمندان خود را در جستجوی عمیقی درباره موضوع از دیدگاه یادگیرنده تمرکز می کنند تا الگوهای جایگزین را درک و فهم نمایند. در این زمینه دل مشغولی مضاعفی وجود دارد که، به همراه همکاران، دیدگاهی کلی درباره شایستگی های دانشجو که در جریان تجربه درسی خلق می شود، فراهم می کند. آنها نسبت به آنچه متداول و آنچه که مکمل است آگاهی جمعی فراهم می آورند. در اینجا ارتباطی نامحدود و منع نشده وجود دارد که در آن برای به دست آوردن دیدگاهی شفاف نسبت به موقعیت هر فرد تفاوتها و ویژگی های تکمیل کننده هر کس باید در نظر گرفته شود. بنابراین، گروه های بزرگ گروه های بهم وابسته، دانشگاهیان و مجریان که هماهنگ با هم کار می کنند، تصویری از دانشگاه یادگیری را خلق می کنند.

«مدلی برای دانشگاه پاسخگو»

تیرنی (۱۹۹۸) دیدگاه های تعدادی از نویسندگان پیشرو درباره "ساختار بندی مجدد برای عملکرد بهتر" را در کتابی با عنوان "دانشگاه پاسخگو" جمع آوری نمود که در آن مدلی کلی برای بهبود [دانشگاه] ارائه کرد. (در این کتاب) تاکید بر برقراری روابط درونی جدید از طریق ارتباط و همکاری بین ذینفعان است. پاسخگویی از جهت گیری خدماتی با تمرکز بر مشتریان حاصل می شود. این به معنای دانشجو مدار بودن^{۲۷} در برنامه ها، جامعه مدار بودن^{۲۸} در خدمات همگانی و مردم مدار بودن^{۲۹} در پژوهش هاست. نیاز به تغییر عملکرد سنتی آموزش، تولید، به استفاده از ابزارهای جدید برای برآورده ساختن نیاز دانشجویان احساس می شود. سیستم های سازمانی بایستی برای پاسخگو بودن "با اطلاعات روز همراه" باشند.

پاسخگو بودن به برون داد حاصل از رابطه ها و نه درون دادهایی مانند تعداد مدارک دکترا گروها، تعداد کتاب های کتابخانه و... بستگی خواهد داشت. کارمندان بایستی جهت گیری برون داد مدار - با تعهدی نسبت به ارزیابی های عملکرد - اتخاذ کنند و برای تعیین این مطلب که آیا چیزی به ارزش (سیستم) افزوده شده یا تغییری صورت گرفته است بایستی سنجش هایی صورت گیرد. ارزیابی بیرونی برای کیفیت وقتی دارای اهمیت هستند که مکمل ارزیابی درونی گردند، البته ممکن است نهادها و درون آنها ریسکها و مخاطره های

مشترکی صورت می گیرد. دانشگاهها بایستی برای برآورده ساختن طیف وسیعی از نیازهای عمومی مکالمه های جدیدی بر اساس سیاست های گسترده سیستم، منابع منطقه ای و ریسک های مشترک برقرار سازند.

«فراهم آوردن مدلی ترکیبی برای کیفیت آموزش عالی»

در همه مدل ها به هنگام قضاوت درباره کیفیت، تاکید روشنی بر تجربه یادگیری دانشجو وجود دارد. "مدل گشتاری" هاروی و نایت (۱۹۹۶) از سیاست های مربوط به کیفیت انتظار دارد برای رسیدن به یادگیری گشتاری کلی، یادگیری - مدار^{۳۰} باشند. "مدل تعهد" هاروئ و کتراد (۱۹۹۷) عنوان می کند که یک دسته صفات برنامه بایستی به غنی کردن تجارب یادگیری دانشجویان کمک کند. در مدل "دانشگاه یادگیری" باودن و مارتن (۱۹۹۸) عنوان می کنند که کیفیت بافت دانشگاهی قویا "با کیفیت یادگیری مرتبط است. آنها کیفیت یادگیری را کیفیت راه های مختلف دیدن می دانند که دانشجو کسب می کند: چندگانگی دیدگاه ها یا غنی بودن بینش فرد.

تیرنی پاسخگو بودن دانشگاه را در اتخاذ جهت گیری خدماتی می داند که در برنامه ها، دانشجو مدار، در خدمات همگانی، جامعه مدار و در پژوهش انسان مدار است. این رویکرد را حرکتی از کارکرد تولیدی سنتی آموزش به سوی استفاده از ابزارهای جدید برای برآوردن نیازهای دانشجویان دانسته اند.

همه مدل های فوق بر همکاری^{۳۱} در سطح خدماتی آموزشی تاکید دارند:

"مدل گشتاری" معتقد است یادگیری باید مبتنی بر گفتگویی میان یادگیرندگان و اساتید درباره ماهیت، حدود و سبک یادگیری شان و نیز بین اساتید درباره فرایندهای یادگیری و آموزش باشد. "مدل تعهد" یادگیری و آموزش را مبتنی بر گفتگوی انتقادی، آموزش و یادگیری مشارکی همسالان می داند.

مدل "دانشگاه یادگیری" بر درگیری همزمان و مضاعف دانشگاهیان در یک تیم آموزش - پژوهش تاکید دارد که دیدگاهی کل نگر درباره ی قابلیت های دانشجو و آگاهی جمعی نسبت به آنچه که متداول و آنچه که تکمیل کننده است فراهم می آورد.

مدل "دانشگاه پاسخگو" بر ارتباط تاکید می کند که نیازمند روابط و همکاری های جدید است.

بنابراین با آنکه هر مدل دیدگاه منحصر به فردی درباره برتری آموزشی در دانشگاه دارد، به نظر می رسد همه آنها بر عنصر اصلی یادگیری دانشجو که توسط نوعی همکاری پویا حمایت می شود، تمرکز دارند. بنابر این، می توان عملکرد آموزشی یک دانشگاه را از طریق مدلی کل گرا مورد توجه قرار داد که مطالب مورد استفاده در مدل های مختلف را به خدمت می گیرد.

به همین شیوه می توان از مدل مدیریت کل نگر کیفیت به لحاظ کارکردهای خدماتی آن در دانشگاه انتظار داشت که تمرکز بر دانشجو باشد و از نظر عملیاتی به صورت همکاری پویا بین مجریان

اثربخش باشد. بنابر این، مفهوم اصلی این دیدگاه ها یکی است و بایستی دیدگاه جامعی فراهم آورد که جنبه های آموزش و عرضه خدمات را در دانشگاه پوشش دهد و به طرز قابل قبولی مفید باشد.

چالش مهم این است که چگونه مدل را به کار بگیریم. جولوس^{۳۳} (۲۰۰۰) که مدل "دانشگاه پاسخگو" را مورد بررسی قرار داده است، عنوان می کند که این مدل علی رغم ظرافتش در مخاطب قرار دادن مسائل اصلی مانند " چگونه افراد می توانند برای تغییر برانگیخته باشند؟"، " چگونه باید تغییرات رفتاری را سنجید؟"، و " ماهیت تغییرات اساسی چیست؟" شکست خورده است. به عبارت دیگر، مدیریت منابع انسانی و ارزیابی منتقدانه درباره اینکه چگونه تغییر در محیط سیاست گذاری شده صورت می گیرد همانطور که در آموزش عالی مشاهده می شود [همان منبع] رابط گمشده در این مدل است. جالب اینجاست که پیشنهادات مشابه این را می توان با همین اعتبار در مدل های دیگر به کار بست.

حتی در به کارگیری روش شناسی هایی مانند، مدیریت کلی کیفیت، سنخ^{۳۴} و همکاران (۱۹۹۴) اظهار کرده اند که چگونه بیش از ۸۰ درصد تلاش های به کارگیری (مدلها) به خاطر کمبود "رهبری متحول کننده"^{۳۵} به شکست انجامیده است. به نظر می رسد مدیران در الگوی کنترلی، بر کار کردن بر روی دیگران به جای کار کردن با دیگران - مهارت دارند. "یادگیری سازمانی" را اساس کیفیت پایدار دانسته اند.

اگر چه همه مدل ها تصویری غنی از ایده آل های برتری عملکرد در دانشگاه فراهم می آورند، در عین حال به روش شناسی مدیریتی برای برآورده ساختن مسائل سازمانی احتیاج دارند. معمولاً دانشگاهها ساختارهای سازمانی مانند "بوروکراسی حرفه ای"^{۳۵} میتزبرگ^{۳۶} (رایبیز و بارون ول^{۳۷}، ۱۹۹۸) را که دارای پیچیدگی زیاد، تمرکز گرایی و رسمی سازی فراوان است، به کار می بندند. این ساختارها در عملکرد آنها انعطاف ناپذیری قابل توجه و به همراه آن فروپاشی را به ارمغان آورده اند. (ایول^{۳۸}، ۱۹۹۷، باودن و مارتین^{۳۹} ۱۹۹۸) همانطور که نظریه چندلر^{۳۹} عنوان می کند (رابینز و بارن ول^{۴۰}، ۱۹۹۸)، لازم است که درباره مسائل ساختاری دوباره به دقت فکر شود تا بتوان آنها را با واقعیت ها و راهبردهای تغییر هماهنگ کرد.

رویکردی به مساله به کارگیری^{۴۰}

در رابطه با به کارگیری نظریه های "یاد گیری سازمانی" همانطور که توسط آرگریس^{۴۱} (۱۹۷۸)، سنخ (۱۹۹۰) شرح داده

شده اند، تنها مبنای جامعی است که برای برقرار کردن تعامل همکاری در فرایندهای سازمانی که توسط مدل های توصیف شده حمایت می شوند، وجود دارد.

نظریه های یادگیری سازمانی:

اساساً بر رفتار سازمانی تمرکز دارند، که زمینه ای برای ایجاد ساختار سازمانی حمایت کننده فراهم می آورد. بر اساس نظریه سنخ، معمولاً یک سازمان توسط افرادی که پنج قانون خاص را به اجرا می گذارند، از "سازمان کنترل کننده" به "سازمان یادگیرنده" تغییر می کند. این قوانین، اصولی شخصی در ارتباط با نحوه تفکر افراد، آنچه که می خواهند، چگونگی رابطه آنها با یکدیگر هستند. وقتی که سازمانی این قوانین را به خدمت می گیرد، فرهنگ سازمان با تقویت تدریجی کارمندان به طور پایدار تغییر می کند. از طریق یادگیری، سازمان ظرفیت خلق آینده اش را کسب می کند. (سنخ، ۱۹۹۰)

اصول شخصی ◀ رابطه بین اصول و تفکر ▶ قوانین ◀ فرهنگ سازمان ◀ یادگیری سازمان

در یک جامعه مدرن، دانشگاه ها نقش مکانی برای بهترین یادگیری ها را بازی می کنند و به طرق بسیار، قوانین یک سازمان یادگیرنده، هماهنگی بهینه ای با سیستم ارزشی دارد و هنگامی که عملکرد قانون دانشگاهی در یک دانشگاه بررسی می شود، ارزش های اصلی به عنوان مبنای برای سازمان های یادگیرنده نام برده می شود. اقدامات دانشگاهی با "تفکر سیستمی" (قانون یک)، جایی که الگوی کامل

مقایسه بین مدل های کیفیت در آموزش عالی

ردیف	مدل های کیفیت در آموزش عالی	تکروسیمن های مدل	محتوی اصلی مدل	نقد مدل
۱	TQM	سازمان جهانی استاندارد ۱۹۹۰	تمرکز بر ارائه مدل در بخش های خدماتی دانشگاه	بسیار ایستا است و با ساختار دانشگاهی سازگار نیست
۲	مدل گشتاری کیفیت	هاروی و نلیت ۱۹۹۶	یادگیری در دانشگاه بر اساس تجربه فراگیر باید رخ دهد	به زوایای پژوهشی و خدماتی دانشگاه اهمیت نمی دهد
۳	مدل تعهد در آموزش عالی	هاورث و کنراد ۱۹۹۷	برنامه های آموزشی دانشگاه باید در ۵ حیطه دارای کیفیت باشند: ۱- دست اندر کاران آموزش عالی ۲- فرهنگ مشارکت ۳- آموزش های تعاملی ۴- نیازهای مرتبط با برنامه ۵- منابع مناسب	بیشتر به پاسخ گوئی اهمیت می دهد تا مسئولیت پذیری
۴	مدل دانشگاه یادگیرنده	باودن و مارتین ۱۹۹۸	اصل فرایند یادگیری است که تولید، توزیع و انتقال آن در دانشگاه باید بر اساس یادگیری سازمانی باشد.	ظرفیت های آموزش عالی را در نظر نمی گیرد و سبک های یادگیری خود دانشجوی و سبک های تدریس استاد را در نظر نمی گیرد
۵	مدل دانشگاه پاسخگو	پیرنی ۱۹۹۸	تاکید بر برقراری ارتباط درونی جدید از طریق ارتباط و همکاری ذینفعان	به فرایند های بیرونی و محیطی و زمینه ای دانشگاه و تعامل آن با فرایند های یادگیری اهمیت نمی دهد.
۶	مدل جامع و کل نگر	دندلر ۱۹۹۸	تاکید بر ترکیبی از مدل های فوق و مبنای بر عملکرد قانون دانشگاه	اجزای آن سخت و در حد مدل می باشد تا تئوری برای عمل

- ۶- طایفه معارف آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، ۱۳۶۶ و ۱۳۷۸.
- ۷- خوی، نه تانه (۱۳۶۶) آموزش و پرورش تطبیقی چیست و به چه کار می آید؟ ترجمه ی مرتضی امین فر، فصلنامه تبیین و تربیت.
- ۸- فرزبان پور، فرشته، ارزیابی خدمات آموزشی درمانی بیمارستانهای آموزشی دانشگاههای علوم پزشکی مستقر در تهران بر اساس الگوی اعتبارسنجی، پایان نامه دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، ۱۳۷۷.

RESOURCES

- 1) Bowden, J., Hart, G., King, B., Trigwell, K. & Watts, O. Generic capabilities of ATN university graduates: http://www.clt.uts.edu.au/ATN_grad_cap_project/index.html.
- 2) Bowden, J. & Marton, F. [1998]. The University of Learning - beyond Quality and Competence in Higher Education, first edition, Kogan Page, London, UK.
- 3) Boyer, E.L. [1987]. College: Undergraduate Experience in America, Harper and Row, New York.
- 4) Brigham, S.E. [1993]. "TQM: Lessons We Can Learn From Industry Change", May/June, vol. 25, no. 3, pp. 42-48.
- 5) Duke, C. [1992]. The Learning University: Towards a New Paradigm?, Society for Research into Higher Education and Open University Press, UK.
- 6) Freed, J.E., Klugman, M.R. & Fife J.D. [1997]. A Culture for Academic Excellence, The George Washington University, Washington D.C., USA.
- 7) Harvey, L. [1995a]. "Beyond TQM" Quality in Higher Education, vol. 1, no. 2, pp. 123-146.
- 8) Harvey, L. [1995b]. "The new collegialism: improvement with accountability/Tertiary Education", and Management, vol. 2, no. 2, pp. 153-160.
- 9) Harvey, L. & Knight, P.T. [1996]. Transforming Higher Education, Society for Research into Higher Education and Open University Press UK.
- 10) Haworth, J.G. & Conrad, C.F. [1997]. Emblems of Quality in Higher Education, Allyn and Bacon.
- 11) Julius, D.J. [2000]. "Book Review", The Journal of Higher Education, vol. 71, no. 3, pp. 373-6.
- 12) Lenning, O. T. & Ebberts, L.H. [1999]. The Powerful Potential of Learning Communities: Improving Education for Future, ERIC Clearinghouse on Higher Education, Washington DC, USA.
- 13) Lieberman, D. & Wehlburg, C. (Eds.) [2001]. To Improve the Academy: (Volume 19) Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development, Anker Publishing Company, Inc, Bolton, MA, USA.
- 14) Newby, P. [1999]. "Culture and Quality in Higher Education/higher Ed", Education Policy, no. 12, pp. 261-75.
- 15) Piper, D.W. [1996]. "Identifying Good Practice in Higher Education Proceedings of the 8th", International Conference on Assessing Quality in Higher Education. Gold Coast, Australia, pp. 117-123.
- 16) Senge, P.M. [1990]. Fifth discipline, Reprinted, Random house, Australia.
- 17) Senge, P.M., Roberts, C., Ross, R. B., Smith, B.J. & Kleiner A. [1994]. The Fifth Discipline Field book, Nicholas Brealey, London, UK.
- 18) Sims, S.J. & Sims, R.R. [1995]. Total Quality Management in Higher Education - Is it working? Why or why not?, Praeger, London, UK.
- 19) Smith, B. L. & McCann, J. (Eds.) [2001]. Reinventing Ourselves: Interdisciplinary Education, Collaborative Learning, and Experimentation in Higher Education, Anker Publishing Company, Bolton, MA, USA.
- 20) Tierney, B. [1998]. Responsive University: Restructuring for High Performance, John Hopkins University Press.
- 21) Vazzana, G., Elfrank, J. & Bachmann, D.P. [2000]. "A Longitudinal Study of Total Quality

پی نوشت:

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| 1- Tierney | 22- Knight |
| 2- Boon | 23- Transparent |
| 3- Aronowitz | 24- Haworth Conrad |
| 4- Sutherland | 25- Engagment theory |
| 5- Gunkel | 26- Bowden Marton |
| 6- Srikanthan | 27- Student centered |
| 7- Freed et.al | 28- Community centered |
| 8- Seymour | 29- Information centered |
| 9- Total Quality Management | 30- Learning - oriented |
| 10- Dall | 31- Collaboration |
| 11- Newby | 32- Julius |
| 12- Harvey | 33- Senge |
| 13- Ban simon | 34- Transformation Leadership |
| 14- Brigham | 35- Professional Bureaucracy |
| 15- Bonvillian | 36- Mintz berg |
| 16- Sims Sims | 37- Robbins Barn well |
| 17- Customer | 38- Ewell |
| 18- Product | 39- Chandler |
| 19- Wester heijden | 40- Implementation |
| 20- Piper | 41- Argyris |
| 21- Transformative Model of Quality | |

*دکترای برنامه ریزی توسعه آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی
** مدرس دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی

حوادث پدیده ها را ادامه می دهند و آنها را به تصویر می کشند، تسلط شخصی" (قانون دوم) ارزش دانشگاهی قدرتمندی که با بهترین اقدام "بیان می شود، فرد دانشگاهی به طور پیوسته درباره ی مدل های ذهن " (قانون سوم) سوال می کند، جایی که الگوی کنونی به طور پیوسته برای رسیدن به دیدگاهی جدید نسبت به واقعیت به چالش طلبیده می شود. " ایجاد دیدگاهی مشترک" (قانون چهارم) هدف همه گروه آموختگان است، جایی که هر کس در دیدگاهی خاص تبحر می یابد. " یادگیری گروهی" (قانون پنجم) مبنای فعالیت دانشگاهی برای ایجاد دیدگاهی کل نگر است.

روی هم رفته تلاش برای ساختن جوهره مدل های برتری در آموزش عالی و به کارگیری آنها بر مبنای نظام های قوانین سازمان یاد گیرنده بایستی برای دانشمندان سازمانی، خدماتی و آموزشی مرتبط با آموزش عالی رویکردی متعادل فراهم آورد.

روشن سازی جزئیات مدل:

به طور ایده آل دو گام روشن و شفاف برای رشد و پیشرفت الزامی است:

۱- ویژگی های برتری همانطور که در مدل های گوناگون توصیف شده است بایستی تولید شوند و توسعه یابند.

۲- مسائل رفتار و ساختار سازمان بایستی با جزئیات و بر اساس گسترش سریع نظریه های سازمان یادگیری مورد بررسی قرار گیرند. می دانیم که در این مرحله برای توصیف این جنبه ها در سطح مناسبی از شفافیت، پژوهش های کافی انجام نشده است. در ضمن تنها چیزی که می توان بر اساس آنچه تاکنون انجام شده است ادعا کرد، این است که چارچوبی برای رشد و گسترش در افق های دور مشاهده می شود. امیدواریم که این مطلب سراب نباشد.

نتیجه گیری:

علی رغم تعابیر گوناگون که از کیفیت آموزشی به عمل می آید. هدف برنامه ریزان از مطرح کردن مسأله کیفیت، آگاهی از میزان موفقیت نظامهای آموزشی در راه عملی ساختن اهداف خود، شناسایی و رفع و مشکلات احتمالی که بر سر راه آنها وجود دارد و سرانجام یافتن راههایی است که منجر به تحقق هر چه بیشتر اهداف آنها گردد به منظور فراهم آوردن آموزش عالی با کیفیت مطلوب، علی الاصول باید کیفیت درونداد، کیفیت فرایند و کیفیت برونداد نظام آموزشی عالی را مورد نظر قرار داد و بطور مستمر آنها را بهبود بخشید برای انجام دادن چنین عملی ابتدا باید کیفیت را ارزیابی کرد و سپس به ارتقای آن پرداخت، (احمدی ۱۳۸۱) ■

منابع وماخذ

- ۱- هارنسون، فردریک، برنامه ریزی آموزشی و توسعه منابع انسانی، ترجمه محمد بنی دوزی سرخابی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۷۰.
- ۲- بنی، محمد، مطالب درس نظامهای آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی، بهار ۱۳۸۲.
- ۳- بنی دوزی سرخابی محمد (۱۳۷۸) پژوهشهای دانشگاهی یا دانشگاههای پژوهش، بررسی تحلیلی برخی ویژگیهای دانشگاههای پژوهشی در چند کشور صنعتی پیشرفته، فصلنامه علمی - پژوهشی جلد هفتم شماره ۳ و ۴.
- ۴- بازارگادی، مهرونوش، طراسی الگوی اعتبار بخشی آموزش عالی، پایان نامه دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، ۱۳۷۹.
- ۵- سنابل، بیکاس، مقیاس اروپایی در آموزش عالی، دیدگاههای بین المللی، ترجمه امیری ویداد، انتشارات مرکز تحقیقات علمی کشور، زمستان ۱۳۶۴.

