

ارزشیابی و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۲/۰۱

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۲/۲۳

کد مقاله: ۱۹۶۵۳

خلیل خادم محترم^۱، مهتاب سلیمی^۲

چکیده

با توجه به فراگیری آموزش عالی بعنوان ثروت و سرمایه ملتها و جوامع و نقش آن در اقتصاد دانش، موسسات آموزش عالی برای کاهش هزینه ها، ایجاد ارزش افزوده برای فایق آمدن بر رقبای خود، تحقق بخشیدن به انتظارات نوپدید ذینفعان درونی و برونی، تعامل با جامعه و جهان کار، ارتقاء مداوم کیفیت یاددهی و یادگیری و پژوهش و نیز پاسخگویی به افزایش تقاضا، به کیفیت آموزش توجه ویژه‌ای نموده‌اند. کیفیت آموزش و پژوهش، از جمله دغدغه‌های اصلی نظام‌های آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان بوده است. برخی از کشورها در دو دهه اخیر، از طریق ارزیابی مستمر، این تشویش را کاهش داده و در جهت رفع آن کوشیده‌اند. از جمله کوشش‌های انجام شده می‌توان به اجرای طرح‌های ارزیابی درونی و برونی در سطح ملی و نیز ایجاد ساز و کارهای اعتبارسنجی منطقه‌ای و بین‌المللی اشاره کرد. هر چند کمیت و کیفیت کوشش‌های یاد شده در کشورهای مختلف متفاوت بوده، اما میزان آنها به طور چشمگیری در سطح ملی و بین‌المللی در دهه اخیر افزایش یافته است. کیفیت آموزش، از جمله دغدغه‌های اصلی نظام‌های آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان بوده است. برخی از کشورها در دو دهه اخیر، از طریق ارزیابی مستمر، این تشویش را کاهش داده و در جهت رفع آن کوشیده‌اند. از جمله کوشش‌های انجام شده می‌توان به اجرای طرح‌های تضمین کیفیت در سطح ملی و نیز ایجاد ساز و کارهای اعتبارسنجی منطقه‌ای و بین‌المللی اشاره کرد.

واژگان کلیدی: ارزشیابی، تضمین کیفیت، نظام آموزش عالی

۱- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج

۲- عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج

۱- مقدمه

نظام‌های آموزش عالی در کشورهای مختلف، در اثر تحولات جهانی در دو دهه گذشته، با روندهایی روبه‌رو شده‌اند که نه تنها فرایند عملیاتی آنها را تحت تاثیر قرار داده، بلکه هدف‌های آنها را نیز متحول کرده است. تحولات عصر اطلاعات و ارتباطات و جهانی شدن، به علاوه ظهور اقتصاد دانش، موجب شده که آموزش عالی در همان حال که نقش و جایگاه تعیین کننده‌تری از حیث ثروت و سرمایه ملت‌ها و توسعه جوامع، پیدا کرده است، در شرایط رقابتی‌تری نیز قرار گرفته است. (برنان و شاه، ۲۰۰۰: ۲۰-۲۲)

بنابراین، هر چند دانشگاهها و سایر مراکز آموزش عالی در کشورهای در حال توسعه با مسائلی همچون نارسایی‌های اداری و مدیریتی، تأمین منابع انسانی و مالی، نابرابری فرصت‌های آموزشی روبه‌رو بوده‌اند، اما روندهای یاد شده می‌توانند مسائل دست به گریبان آموزش عالی را پیش از پیش افزایش دهند. مؤسسات آموزش عالی به دلیل ضرورت‌های تقاضاگرایی، مشتری گرایی، تعامل با جامعه و جهان کار و تناسب با نیازهای متحول و انتظارات نوپدید، و تنوع بخشیدن به منابع مالی، با مسأله کیفیت دست به گریبان هستند. (CHEA، ۲۰۰۳: ۴۷)

نظام‌های آموزش عالی در کشورهای مختلف، در اثر تحولات جهانی در دو دهه گذشته، با روندهایی روبه‌رو شده‌اند که نه تنها فرایند عملیاتی آنها را تحت تاثیر قرار داده، بلکه هدف‌های آنها را نیز متحول کرده است. از جمله این روندها، می‌توان به جهانی شدن و دانش - محور شدن اقتصاد و نیز به فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات اشاره کرد (World Bank, 2002).

در این مقاله، ضمن بررسی، تجربه‌های بین‌المللی و ملی در ارزیابی و بهبودی کیفیت آموزش عالی به این سوال پاسخ داده می‌شود که شاخص‌ها و ضرورت تضمین کیفیت در آموزش عالی چیست.

۲- بیان مسئله

۲-۱- دغدغه بهبود کیفیت در نظام‌های آموزش عالی

در گذشته دور، نظام‌های آموزش عالی در اغلب نقاط جهان به وسیله سرآمدان هر کشور ایجاد می‌شد و نهادی برای پرورش آنان بود. بنابراین روال، دوره‌ها و برنامه‌های آموزشی متناسب با منظور یاد شده، تنظیم و اجرا می‌شدند. بدین سان، قضاوت درباره کیفیت آموزش عالی امری پیچیده نبود. در دو دهه گذشته، افزایش جمعیت و سایر عوامل، موجب افزایش تقاضا برای آموزش عالی گردید. نظام‌های آموزش عالی برای برآوردن تقاضای اجتماعی داوطلبان امتیازاتی برای اقشار کم‌تر بهره‌مند از فرصت‌های آموزشی منظور کردند. بدین ترتیب، جمعیت دانشجویی، چندین برابر در دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی افزایش یافت و ترکیب اجتماعی آنان متفاوت گردید. از این رو، در نیازهای جمعیت دانشجویی نیز تغییراتی پدید آمد؛ به طوری که ضرورت یافت آموزش عالی این نیازها و تحولات را مدنظر قرار دهد و تعدیل لازم را در برنامه‌های خود اعمال کند. در صورتی که در یک نظام آموزش عالی چنین تبدیلی به انجام رسیده و ((تناسب آن با هدف‌های موردنظر)) تأیید شده باشد، می‌توان گفت آن نظام یکی از ابعاد کیفیت آموزش عالی را رعایت کرده است. هر چند از مفهوم کیفیت در آموزش عالی تعریف‌های گوناگونی عرضه شده، اما ساده‌ترین تعریف کیفیت در آموزش عالی ((مناسب بودن برای هدف ویژه))^۱ است (بازرگان، ۱۳۸۱).

۲-۲- ممیزی، ارزیابی و اعتبارسنجی و نقش آنها در بهبود کیفیت

بر حسب تعریف، ممیزی کیفیت فرایندی است که برای قضاوت درباره کیفیت به کار می‌رود و از سه بخش تشکیل شده است (Woodhouse, 2003):

- قضاوت درباره مناسب بودن برنامه‌ها و شیوه‌های طراحی شده برای تحقق هدف‌های بیان شده
- تطابق فعالیت‌های انجام شده با برنامه‌های اجرا شده
- قضاوت درباره اثربخشی فعالیت‌ها نسبت به تحقق هدف‌های بیان شده

به عبارت دیگر، ممیزی کیفیت در آموزش عالی نظارت می‌کند که تا چه اندازه هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند. اما ارزیابی کیفیت در آموزش عالی، مفهومی است که ابعاد آن فراتر از ممیزی کیفیت است؛ زیرا در ارزیابی نه تنها برنامه‌ها و شیوه‌های اجرایی مورد قضاوت قرار می‌گیرند، بلکه از جمله کارکردهای مدیریت دانشگاهی منظور می‌شوند (بازرگان، ۱۳۸۱).

بدین ترتیب، ارزشیابی آموزش عالی علاوه بر این که کیفیت تحقق هدف‌ها را مدنظر قرار می‌دهد، درباره فرایند عملیات و دروندا‌های آن نیز قضاوت می‌کند.

¹ Fitness for the purpose

بالاخره ((اعتبارسنجی فرایندی است که به وسیله آن یک سازمان، صلاحیت مراکز آموزشی و دانشگاهی را مورد تایید قرار می‌دهد)) (CHEA, 2002, بازرگان، ۱۳۸۱).

۲-۳- تعریف تضمین کیفیت آموزشی

اصطلاح کیفیت آموزشی محصول جنبی ارزش‌های ذهنی افراد است. سازمان جهانی استاندارد، کیفیت را مجموعه ویژگی‌ها و خصوصیات یک فرآورده یا خدمتی که بیانگر توانایی آن در برآوردن خواسته‌های بیان شده یا اشاره شده باشد می‌داند. (بازرگان، ۱۳۸۱)

۲-۴- تجربه‌های بین‌المللی در ارزیابی کیفیت آموزش عالی

هر چند سابقه ارزیابی دانشجویان را با تأسیس مراکز آموزش عالی می‌توان همزمان یافت، اما گردآوری منظم داده‌ها و اطلاعات و قضاوت درباره کوشش‌ها و عملکرد واحدهای آموزش عالی بر این پایه، امری به نسبت جدید است. تنها کشوری که نزدیک به یک قرن در این باره دارای سابقه است، امریکاست. در این کشور، در سال ۱۸۹۵ میلادی (۱۲۷۴ خورشیدی) کوشش برای اعتبارسنجی دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی آغاز شد. سپس از نیمه اول قرن بیستم، انجمن‌های منطقه‌ای، ملی یا تخصصی برای سنجش کیفیت و قضاوت درباره صلاحیت مراکز آموزش عالی به ارزیابی و اعتبارسنجی برنامه‌ها، دوره‌ها یا دانشکده‌های تخصصی پرداخته‌اند.

کشورهای اروپایی در دو دهه گذشته (از سال ۱۹۸۵ میلادی) ارزیابی دانشگاهی را امری اجتناب‌ناپذیر یافتند. از این سال به بعد برخی از کشورها تا سال ۱۹۹۰ و برخی دیگر در دهه بعد و نیز گروهی در سال‌های اخیر ساز و کار ارزیابی را برای بهبود کیفیت آموزش عالی ایجاد کرده‌اند؛ از آن جمله می‌توان به ((کمیته ملی ارزیابی)) در کشور فرانسه (۱۹۸۵ میلادی) و به ((نهاد تضمین کیفیت برای آموزش عالی))^۱ در انگلستان، که در سال ۱۹۹۷ میلادی تأسیس شده، اشاره کرد.

از جمله تجربه‌های قابل توجه در سایر کشورها، تشکیل ((نهاد کیفیت دانشگاه‌های استرالیا))^۲ است. این نهاد در سال ۲۰۰۱ میلادی تأسیس شد و از همان سال کوشش‌های آزمایشی خود را برای بهبود کیفیت از طریق ممیزی دانشگاه‌های استرالیا آغاز کرده (Woodhouse, 2003). هر چند اقدام اولیه برای تأسیس این نهاد را دولت فدرال استرالیا به عمل آورد، دولت‌های ایالتی نیز سهم زیادی در به انجام رساندن آن ایفا کرده‌اند. بازخورد دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی که تاکنون مورد ممیزی قرار گرفته‌اند، نشان می‌دهد که فرایند تضمین کیفیت به وسیله نهاد یاد شده بهبود کیفیت را در مراکز آموزش عالی میسر کرده است (همان منبع، ص ۱۳۸).

بالاخره انجمن دانشگاه‌های اروپا، به عنوان نماد آموزش عالی اروپا (EUA, 2001) نهادی است که در سال ۲۰۰۱ با عضویت دانشگاه‌های اروپا در آن تشکیل شد. از جمله رسالت‌های این نهاد، یاری دادن به ایجاد ساز و کار تضمین کیفیت در دانشگاه‌های اروپاست. این نهاد، دانشگاه‌های داوطلب در کشورهای اروپایی را یاری می‌دهد تا به ارزیابی درونی خود بپردازند. سپس ارزیابی برونی دانشگاه داوطلب را سازمان می‌دهد و به قضاوت درباره کیفیت آنها می‌پردازد. مهم‌ترین اقداماتی که این انجمن برای بهبود کیفیت آموزش عالی به عمل می‌آورد، عبارت است از: یاری دادن به ظرفیت‌سازی برای مدیریت راهبردی در دانشگاه‌های اروپا از طریق انجام ارزیابی درونی و برونی.

در کشورهای در حال توسعه نیز کوشش‌هایی برای ارزیابی آموزش عالی صورت گرفته که می‌توان آن‌ها را بر طیفی قرار داد. در یک سوی این طیف، کشورهایی هستند که هنوز فرصت اندیشیدن درباره ارزیابی منظم برای بهبود کیفیت را به دست نیاورده‌اند. در طرف دیگر طیف کشورهایی را می‌توان یافت که نه تنها مراحل اولیه را طی کرده‌اند، بلکه به ساختارسازی برای ارزیابی و بهبود کیفیت در آموزش عالی رسیده‌اند. از جمله این کشورها هندوستان است که در سال ۱۹۹۴ (۱۳۷۳ خورشیدی) ((شورای ملی ارزیابی و اعتبارسنجی))^۳ را تأسیس کرد. (INQAAHE, 2003). نهاد یاد شده در سال‌های اخیر با استفاده از الگوی ارزیابی درونی مدیریت‌گرا و ارزیابی برونی به قضاوت درباره دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی پرداخته است.

اما کشور آسیای مالزی، در سال ۲۰۰۱ میلادی (۱۳۸۰ خورشیدی) تنها به تأسیس بخش تضمین کیفیت دانشگاه‌های دولتی به عنوان یک واحد سازمانی در وزارت آموزش اقدام کرده است (همان منبع، ص ۱۶۰). در میان کشورهای آمریکای جنوبی، تجربه آرژانتین قابل ذکر است. این کشور در سال ۱۹۹۶ میلادی (۱۳۷۵ خورشیدی) ((کمیسیون ملی ارزیابی و اعتبارسنجی)) را به وجود

¹ Quality Assurance Agency for Higher Education

² Australian Universities Quality Agency (AUQA)

³ National Assessment and Accreditation Council (NAAC)

آورد و مسئولیت بخش کیفیت و قضاوت را به آن محول کرد. همچنین در شیلی کمیسیون ملی اعتبارسنجی در سال ۱۹۹۹ میلادی (۱۳۷۸ خورشیدی) تأسیس شد. در هر دو کشور نهادهای یاد شده مستقل، اما وابسته به دولت هستند. بنابراین در میان کشورهای در حال توسعه، تعداد کشورهایی که در سمت راست طیف قرار دارند، به نسبت کمتر از تعداد کشورهایی است که در سمت چپ طیف واقع هستند.

در میان تجربه‌های کشورهای مختلف، تجربه کشور ایرلند در ارزیابی دانشگاهی قابل توجه است. این کشور، با توجه به روند جهانی شدن و دانش محور شدن اقتصاد، فرصت را مغتنم شمرده و با مشارکت دادن دانشگاهها، به ایجاد ساز و کار مناسب در سطح هر دانشگاه برای سنجش کیفیت و ارتقای علمی آن پرداخته است (CHIR, 2003:9). برای این منظور، در ایرلند هر دانشگاه، خود مسئولیت سنجش کیفیت و بهبود را بر عهده دارد. لذا دفتر تضمین کیفیت برای فراهم آوردن شرایط لازم و هدایت کوشش‌های مربوط، ایجاد شده است. در این کشور، چارچوب کلی ارزیابی کیفیت دانشگاهی را ((کنفرانس روسای دانشگاهها))^۱ مورد تصویب قرار داده است. این کنفرانس، نهادی است که سیاستگذاری و هماهنگی امور دانشگاهها را در ایرلند بر عهده دارد. هر چند اصول کلی ارزیابی کیفیت دانشگاهی را نهاد یاد شده پیشنهاد داده، هر دانشگاه، بر اساس نیاز ویژه خود می‌تواند آن را تعدیل کند. دفتر تضمین کیفیت در هر دانشگاه زیر نظر کمیته‌ای برای سیاستگذاری و برنامه‌ریزی ارزیابی دانشگاه قرار دارد. وظایف این دفتر به شرح زیر است:

(الف) فراهم آوردن خدمات تخصصی برای اجرای سیاست‌های توسعه دانشگاه در مورد تضمین کیفیت
(ب) ایجاد و تقویت احساس دلبستگی در میان اعضای هیات علمی و گروههای آموزشی به شیوه اجرا و فرایند تضمین کیفیت در دانشگاه

(ج) یاری دادن به گروههای آموزشی و واحدهای سازمانی دانشگاه برای اجرای ارزیابی درونی و برونی
به منظور هماهنگی کوشش‌های تضمین کیفیت در دانشگاه‌های مختلف در سطح کشور ایرلند، شورای کیفیت دانشگاههای ایرلند (Irish Universities Quality Board) تشکیل شده است. شواهد عینی نشان می‌دهد که نظام تضمین کیفیت یاد شده، تأثیر زیادی بر فراهم آوردن شرایط اولیه و ایجاد فرهنگ کیفیت در دانشگاه‌های ایرلند داشته است.
نظام تضمین کیفیت به سیستم هدفمندی از خط مشی‌ها، ساختارها، معیارها، سازوکارها، فرآیندها و بازخوردها اطلاق می‌شود که از طریق آن، کیفیت آموزش عالی مورد ارزیابی و اعتبارسنجی قرار می‌گیرد و ذی نفعان مختلف، توسط آن، نسبت به این کیفیت برحسب انتظاراتشان اطمینان می‌یابند. (فراستخواه، ۱۳۸۶)
کیفیت در آموزش عالی حالت ویژه‌ای از نظام است که نتیجه یک سلسله اقدامات و عملیات مشخص برای پاسخگویی به نیازهای اجتماعی معین در یک نقطه زمانی و مکانی خاص است. (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴)

۲-۵- اهمیت کیفیت در نظام‌های آموزش عالی

در گذشته دور، نظام‌های آموزش عالی در اغلب نقاط جهان به وسیله سرآمدان هر کشور ایجاد می‌شد و نهادی برای پرورش آنان بود. بنابراین روال، دوره‌ها و برنامه‌های آموزشی متناسب با منظور یاد شده، تنظیم و اجرا می‌شدند. بدین سان، قضاوت درباره کیفیت آموزش عالی امری پیچیده نبود.

در دو دهه گذشته، افزایش جمعیت و سایر عوامل، موجب افزایش تقاضا برای آموزش عالی گردید. نظام‌های آموزش عالی برای برآوردن تقاضای اجتماعی داوطلبان امتیازاتی برای اقشار کمتر بهره‌مند از فرصت‌های آموزشی منظور کردند. بدین ترتیب، جمعیت دانشجویی، چندین برابر در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی افزایش یافت و ترکیب اجتماعی آنان متفاوت گردید. از این رو، در نیازهای جمعیت دانشجویی نیز تغییراتی پدید آمد؛ به طوری که ضرورت یافت آموزش عالی این نیازها و تحولات را مدنظر قرار دهد و تعدیل لازم را در برنامه‌های خود اعمال کند. در صورتی که در یک نظام آموزش عالی چنین تعدیلی به انجام رسیده و ((تناسب آن با هدف‌های موردنظر)) تأیید شده باشد، می‌توان گفت آن نظام یکی از ابعاد کیفیت آموزش عالی را رعایت کرده است. (بازرگان، ۱۳۸۱).

گسترش آموزش عالی از یک سو و هزینه‌های در حال افزایش آن از سوی دیگر، به همراه ازدیاد تعداد و تنوع متقاضیان دانش، توجهات را به مسائل کیفیتی معطوف می‌دارد. (Bernnan & Shah, 2000, p21).
از طرفی، پاسخگویی نسبت به این موضوع که آیا هزینه‌های عمومی، همراه با کیفیت و اثربخشی کافی هستند، از جمله در حوزه آموزش به طور عام و مؤسسات آموزش عالی به طور خاص، بیش از گذشته اهمیت یافته است. (Mason, 2000, p54)

¹ Conference of Heads of Irish Universities (CHIR)

۲-۶- اهمیت کیفیت در نظام‌های آموزش عالی

در گذشته دور، نظام‌های آموزش عالی در اغلب نقاط جهان به وسیله سرآمدان هر کشور ایجاد می‌شد و نهادی برای پرورش آنان بود. بنابراین روال، دوره‌ها و برنامه‌های آموزشی متناسب با منظور یاد شده، تنظیم و اجرا می‌شدند. بدین سان، قضاوت درباره کیفیت آموزش عالی امری پیچیده نبود.

در دو دهه گذشته، افزایش جمعیت و سایر عوامل، موجب افزایش تقاضا برای آموزش عالی گردید. نظام‌های آموزش عالی برای برآوردن تقاضای اجتماعی داوطلبان امتیازاتی برای اقبال کمتر بهره‌مند از فرصت‌های آموزشی منظور کردند. بدین ترتیب، جمعیت دانشجویی، چندین برابر در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی افزایش یافت و ترکیب اجتماعی آنان متفاوت گردید. از این رو، در نیازهای جمعیت دانشجویی نیز تغییراتی پدید آمد؛ به طوری که ضرورت یافت آموزش عالی این نیازها و تحولات را مدنظر قرار دهد و تعدیل لازم را در برنامه‌های خود اعمال کند. در صورتی که در یک نظام آموزش عالی چنین تعدیلی به انجام رسیده و ((تناسب آن با هدف‌های موردنظر)) تأیید شده باشد، می‌توان گفت آن نظام یکی از ابعاد کیفیت آموزش عالی را رعایت کرده است. (بازرگان، ۱۳۸۱).

گسترش آموزش عالی از یک سو و هزینه‌های در حال افزایش آن از سوی دیگر، به همراه ازدیاد تعداد و تنوع متقاضیان دانش، توجهات را به مسائل کیفیتی معطوف می‌دارد. (Bernnan & Shah, 2000, p21). از طرفی، پاسخگویی نسبت به این موضوع که آیا هزینه‌های عمومی، همراه با کیفیت و اثربخشی کافی هستند، از جمله در حوزه آموزش به طور عام و مؤسسات آموزش عالی به طور خاص، بیش از گذشته اهمیت یافته است. (Mason, 2000, p54)

۲-۷- تجربه ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران

ارزیابی در آموزش عالی را می‌توان فرایند منظم و مستمر گردآوری داده‌ها و اطلاعات درباره تدریس، یادگیری، برنامه درسی، ساختار و اثربخشی سازمانی، بازنگری درونی و ساز و کار کنترل کیفیت تعریف کرد. (Council for Higher Education (CHEA, 2002) بر حسب این تعریف، اولین کوشش برای ارزیابی در آموزش عالی ایران در سال ۱۳۷۵ خورشیدی آغاز شد. در این سال، طرح پیش - پژوهش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت آموزش پزشکی مورد تصویب هیات رئیسه وقت وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی قرار گرفت. سپس در سال ۱۳۷۶ در شش گروه آموزشی علوم پزشکی، طرح به اجرا درآمد (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹). با توجه به نتایج مثبت این طرح، دانشگاه تهران، به عنوان اولین دانشگاه غیرپزشکی، در بهار ۱۳۷۶ در یکی از جلسه‌های شورای دانشگاه، اجرای طرح ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی این دانشگاه را مورد توجه قرار داد. به همین منظور، شورای دانشگاه سال ۱۳۷۶ را ((سال نظارت و ارزیابی)) نام نهاد (بازرگان، ۱۳۷۶، ص ۳۹). بر این اساس، پیشنهاد شده بود که در چند دانشکده، از هر کدام، یک گروه آموزشی ارزیابی درونی انجام دهد. هر چند در این سال، اجرای ارزیابی درونی به تأخیر افتاد، در سالهای بعد گروه ترویج و آموزش کشاورزی و نیز گروه معماری (دانشکده هنرهای زیبا) در دانشگاه تهران به ارزیابی درونی پرداختند. گزارش اولیه ارزیابی درونی در این گروه‌ها نشان می‌دهد که فرایند ارزیابی درونی نقش مؤثری در بهبود کیفیت در این گروه‌ها داشته است.

در سالهای ۱۳۷۷ و ۱۳۷۸، با توجه به نتایج قابل توجه طرح پیش - پژوهش ارزیابی درونی در گروه‌های ششگانه یاد شده، ارزیابی درونی در گروه‌های پزشکی داخلی در تمام دانشگاه‌های علوم پزشکی به این امر پرداختند؛ از جمله دانشگاه‌های علوم پزشکی پیشقراول که در ارزیابی درونی با جدیت عمل کرده‌اند، می‌توان از دانشگاه علوم پزشکی اهواز، کاشان و سمنان نام برد. نتایج حاصل از اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی بالینی و علوم پایه پزشکی نشان می‌دهد که ارزیابی درونی می‌تواند نقش مؤثری در ارتقای کیفیت دانشگاهی داشته باشد. نظرسنجی از اعضای هیات علمی گروه‌هایی که ارزیابی درونی در آن‌ها انجام شده، حاکی از آن است که ارزیابی درونی می‌تواند آثار زیر را در پی داشته باشد:

(الف) آشکار شدن و مورد توجه قرار گرفتن هدف‌های گروه آموزشی با مشارکت اعضای هیات علمی

(ب) شناسایی کاستی‌ها و نارسایی‌های گروه‌های آموزشی و استفاده بیش‌تر از منابع موجود برای برطرف کردن آنها

(ج) افزایش دلبستگی اعضای هیات علمی به گروه‌های آموزشی و تقویت همکاری میان آنها

(د) مورد توجه قرار گرفتن فرهنگ شفافیت و پاسخگویی.

تأثیر مثبت ارزیابی درونی در دانشگاه‌های علوم پزشکی و سایر عوامل باعث شد که در تدوین برنامه سوم توسعه کشور، ارزیابی و ارتقای کیفیت آموزش عالی از طریق ارزیابی درونی و برونی مورد توجه قرار گیرد. از این رو در برنامه تحقیقات دانشگاهی (برنامه سوم توسعه) کارآمد کردن نظام ارزیابی، سنجش و ارتقای کیفیت آموزش و پژوهش مدنظر قرار گرفت. برای همین منظور، سازمان

مدیریت و برنامه‌ریزی کشور یک ردیف اعتباری (۱۱۳۵۱۲) را تحت عنوان ((ارزیابی و اعتبارسنجی مؤسسات و دانش‌آموختگان، برگزاری آزمون‌های جامع و تخصصی سراسری)) به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری اختصاص داد. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از اسفندماه ۱۳۷۹، به وسیله سازمان سنجش آموزش کشور گام‌های نخست را برای اشاعه ارزیابی درونی در آموزش غیرپزشکی برداشته است. از آن جمله می‌توان به تشکیل گروه ارزیابی در مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزیابی آموزشی، وابسته به سازمان یاد شده، اشاره کرد. برای جلب توجه دانشگاه‌های جامع و تخصصی غیرپزشکی، سازمان سنجش آموزش کشور به برگزاری کارگاه‌های آموزشی و ارزیابی دینی پرداخت. سپس نظر دانشگاه‌ها را برای ارزیابی درونی جلب کرد.

در آغاز قرار بود که ارزیابی درونی در چهار گروه (ریاضی، برق، مکانیک و حسابداری) در دانشگاه‌های داوطلب به اجرا درآید. علاقه‌مندی و ((اشتیاق زایدالوصف برای عملیات اجرایی))، باعث شد که تعداد گروه‌های مجری به سیصد گروه آموزشی در دانشگاه‌های بزرگ و کوچک دولتی افزایش یابد.

از جمله دانشگاه‌های دولتی که کوشش زیادی در امر ارزیابی درونی به عمل آورده‌اند می‌توان از دانشگاه اصفهان، دانشگاه علامه طباطبایی و دانشگاه صنعتی امیرکبیر نام برد. در این باره کوشش گروه‌های ریاضی دانشگاه صنعتی امیرکبیر در ایجاد دلبستگی به مفهوم ارزیابی درونی و انگاره‌پردازی درباره بهبود کیفیت در آموزش عالی قابل توجه بوده است. همچنین گروه آموزشی آمار دانشگاه علامه طباطبایی در به ثمر رساندن ارزیابی درونی و تعمیم این کوشش به گروه‌های آموزشی آمار سایر دانشگاه‌های کشور قابل ذکر است. گروه یاد شده سعی بر آن داشته که از طریق انجمن آمار ایران بتواند سایر گروه‌های آموزشی آمار دانشگاه‌ها را ترغیب کند تا ابتدا به ارزیابی درونی خود بپردازند و سپس با ایجاد کمیته کشوری ارزیابی آموزش آمار، مقدمات ارزیابی برونی آن‌ها را نیز فراهم آورند.

علاوه بر کوشش‌های اجرایی یاد شده، در راستای تدوین چارچوبی نظری برای سنجش کیفیت و بومی کردن آن در دانشگاه‌های کشور، تاکنون دو طرح پژوهشی مصوب دانشگاه تهران (در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی) به اجرا درآمده و نتایج آن منتشر شده است (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹، بازرگان و حسینی).

۲-۸- ضرورت مدیریت کیفیت در آموزش عالی

در قرن بیست و یکم دغدغه ارزیابی و مدیریت کیفیت آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان از جمله دغدغه‌های اصلی نظام‌های آموزش عالی می‌باشد (GUNI, 2008). برای رویارویی با این دغدغه، نظام‌های تضمین کیفیت دانشگاهی در اغلب کشورها به وجود آمده است. نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی در تجربه‌های جهانی با این که از برخی وجوه اشتراک کامل برخوردارند، اما از جهات زیادی تنوع و گوناگونی بسیار در آن‌ها مشاهده می‌شود. (فراستخواه و همکاران ۱۳۸۶)

یکی از این ویژگی‌ها که در موارد متعددی می‌توان ملاحظه کرد، ساختار شبکه‌ای است. در ایران نیز، برای ساختارسازی جهت تضمین کیفیت در آموزش عالی، کوشش‌هایی برای ارزیابی مستمر و مدیریت کیفیت آموزش عالی به عمل آمده است. اما، این کوشش‌ها در صورتی می‌تواند به بهبود کیفیت بیانجامد که در قالب یک نظام ارزیابی و اعتبار سنجی طراحی شده و برای اجرای آن ساختار سازی شده باشد. علاوه بر آن، اعضای هیأت علمی کشور نسبت به ساختار ارزیابی کیفیت آموزش عالی دلبستگی لازم را به دست آورده باشند تا فرهنگ ارزیابی و بهبود کیفیت در دانشگاه‌ها گسترش یابد. ساختار ارزیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی کشور باید چنان باشد که ضمن رعایت اقتدار علمی هر دانشگاه، نوآوری و حس برتری‌جویی علمی را در اعضای هیأت علمی هر دانشگاه تقویت کند. این امر دستیابی به کیفیت آموزش عالی را میسر می‌کند. همان طور که اشاره شد، یکی از ساختارهای مناسب برای ارزیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی که در سطح بین‌المللی و منطقه‌ای تجربه شده است شبکه تضمین کیفیت است. (بازرگان، ۱۳۸۶)

علمای تعلیم و تربیت، کیفیت نظام را بر اساس شاخص‌هایی چون نسبت معلم به شاگرد، صلاحیت هیئت آموزشی، مقدار فضا و لوازم و تجهیزات نسبت به تعداد فراگیران، هزینه‌ها و در نهایت موفقیت در امتحانات می‌سنجند. برنامه‌ریزان هدف از مطرح کردن مسئله کیفیت را آگاهی از میزان موفقیت‌های نظام آموزشی در راه عملی ساختن اهداف خود، شناسایی و رفع موانع و مشکلات احتمالی موجود بر سر راه آنها و سرانجام، یافتن راه‌هایی که منجر به تحقق هر چه بیشتر و بهتر اهداف آنها می‌شود، می‌دانند. (راجرز و راجلین، ۱۳۷۰)

۲-۹- شاخص‌های مدیریت کیفیت در نظام آموزش عالی

با توجه به تجربه‌های حاصل از ارزیابی آموزش عالی، پنج رویکرد عمده برای ارزیابی کیفیت آموزش عالی مورد استفاده قرار می‌گیرد که عبارتند از:

۱. ارزیابی درونی (خود ارزیابی)؛

۲. ارزیابی برونی؛

۳. تحلیل آماری رفتار نظام آموزش عالی با استفاده از نشانگرهای عملکرد؛

۴. نظرسنجی از دانشجویان، دانش آموختگان، کارفرمایان و نهادهای تخصصی؛

۵. آزمون دانش، نگرش و توان دانش آموختگان. (بازگان و همکاران، ۱۳۷۹)

الزام‌های توجه به کیفیت را می‌توان در چهار مقوله دسته بندی کرد که عبارتند از:

الزام اخلاقی؛ گویای این مسئله است که مشتریان و ارباب رجوع خدمات آموزشی (درون/برون سازمانی)، لایق خدمات با بهترین کیفیت آموزشی ممکن هستند.

۲. الزام حرفه‌ای؛ ارتباط تنگاتنگی با الزام اخلاقی دارد و نشان دهنده وظایف همه کسانی است که درگیر خدمات و تلاشی سخت برای فراهم آوردن استانداردهای بالای آموزشی برای یادگیرندگان هستند.

۳. الزام رقابتی؛ بیانگر آن است که رقابت در دنیای آموزش، واقعیتی انکارناپذیر است.

۴. الزام مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی؛ بر اساس این مؤلفه باید خواسته‌های جامعه را در تربیت نیروی انسانی، مسئولیت‌پذیری بیشتر و خدمات، برآورده سازند. (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴)

۲-۱۰- نقش ممیزی، اعتبارسنجی و ارزیابی در بهبود کیفیت

بر حسب تعریف، ممیزی کیفیت فرایندی است که برای قضاوت درباره کیفیت به کار می‌رود و از سه بخش تشکیل شده است: قضاوت درباره مناسب بودن برنامه‌ها و شیوه‌های طراحی شده برای تحقق هدف‌های بیان شده

تطابق فعالیت‌های انجام شده با برنامه‌های اجرا شده

قضاوت درباره اثربخشی فعالیت‌ها نسبت به تحقق هدف‌های بیان شده (Woodhouse, 2003)

به عبارت دیگر، ممیزی کیفیت در آموزش عالی نظارت می‌کند که تا چه اندازه هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند.

اما ارزیابی کیفیت در آموزش عالی، مفهومی است که ابعاد آن فراتر از ممیزی کیفیت است؛ زیرا در ارزیابی نه تنها برنامه‌ها و شیوه‌های اجرایی مورد قضاوت قرار می‌گیرند، بلکه از جمله کارکردهای مدیریتی دانشگاهی منظور می‌شوند (بازگان، ۱۳۸۱).

بدین ترتیب، ارزشیابی آموزش عالی علاوه بر این که کیفیت تحقق هدف‌ها را مدنظر قرار می‌دهد، درباره فرآیند عملیات و دروندادهای آن نیز قضاوت می‌کند.

بالاخره ((اعتبارسنجی فرایندی است که به وسیله آن یک سازمان، صلاحیت مراکز آموزشی و دانشگاهی را مورد تایید قرار می‌دهد)) (CHEA, 2002, بازگان، ۱۳۸۱).

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. به وسیله ارزیابی می‌توان ابتدا به آشکار کردن هدف‌ها اقدام کرد و سپس درباره میزان تحقق آن‌ها به قضاوت پرداخت. این امر به کمک ارزیابی درونی امکان‌پذیر است (بازگان، ۱۳۸۱).

در ارزیابی درونی با مشارکت اعضای هیات علمی واحد مورد ارزیابی، رسالت و هدف‌های عملکردی آن واحد بیان و سپس درباره میزان تحقق هدف‌ها قضاوت می‌شود. برای بهبود کیفیت، متعاقب ارزیابی درونی باید به ارزیابی برونی پرداخت تا پیگیری لازم برای ارتقای علمی واحد مورد ارزیابی انجام پذیرد.

در فرایند اعتبارسنجی، بر اساس استانداردهای از قبل تعیین شده، معمولاً سازمانی مستقل از نهاد آموزش عالی به قضاوت درباره میزان تطابق وضعیت موجود واحد مورد ارزیابی با استانداردها می‌پردازد. در این فرایند فقط مدیران آموزش عالی شرکت می‌کنند.

در مقایسه میان ممیزی، ارزیابی و اعتبارسنجی در آموزش عالی می‌توان ملاحظه کرد که ارزیابی درونی به واسطه مشارکت کلیه اعضای هیات علمی موجب برانگیختن آنان در مسئولیت‌پذیری و اقدام برای بهبودی واحد آموزش عالی مورد ارزیابی می‌شود. علاوه بر آن، ارزیابی بیرونی، ابزاری است که کوشش اولیه واحد آموزش عالی را انسجام می‌بخشد و از اقدامات آن در جهت دستیابی به کیفیت مطلوب حمایت می‌کند. (بازگان، ۱۳۸۲)

۳- پیشینه تحقیق

۳-۱- پیشینه ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران

بر حسب این تعریف، اولین کوشش برای ارزیابی در آموزش عالی ایران در سال ۱۳۷۵ خورشیدی آغاز شد. در این سال، طرح پیش پژوهش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت آموزش پزشکی مورد تصویب هیات رئیسه وقت وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی قرار گرفت. سپس در سال ۱۳۷۶ در شش گروه آموزشی علوم پزشکی، طرح به اجرا درآمد (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹). با توجه به نتایج مثبت این طرح، دانشگاه تهران، به عنوان اولین دانشگاه غیرپزشکی، در بهار ۱۳۷۶ در یکی از جلسه‌های شورای دانشگاه، اجرای طرح ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی این دانشگاه را مورد توجه قرار داد. به همین منظور، شورای دانشگاه سال ۱۳۷۶ را ((سال نظارت و ارزیابی)) نام نهاد (بازرگان، ۱۳۷۶). بر این اساس، پیشنهاد شده بود که در چند دانشکده، از هر کدام، یک گروه آموزشی ارزیابی درونی انجام دهد. هر چند در این سال، اجرای ارزیابی درونی به تأخیر افتاد، در سال‌های بعد گروه ترویج و آموزش کشاورزی و نیز گروه معماری (دانشکده هنرهای زیبا) در دانشگاه تهران به ارزیابی درونی پرداختند. گزارش اولیه ارزیابی درونی در این گروه‌ها نشان می‌دهد که فرآیند ارزیابی درونی نقش مؤثری در بهبود کیفیت در این گروه‌ها داشته است.

در سال‌های ۱۳۷۷ و ۱۳۷۸، با توجه به نتایج قابل توجه طرح پیش پژوهش ارزیابی درونی در گروه‌های ششگانه یاد شده، ارزیابی درونی در گروه‌های پزشکی داخلی در تمام دانشگاه‌های علوم پزشکی به این امر پرداختند؛ نتایج حاصل از اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی بالینی و علوم پایه پزشکی نشان می‌دهد که ارزیابی درونی می‌تواند نقش مؤثری در ارتقای کیفیت دانشگاهی داشته باشد. نظرسنجی از اعضای هیات علمی گروه‌هایی که ارزیابی درونی در آن‌ها انجام شده، حاکی از آن است که ارزیابی درونی می‌تواند آثار زیر را در پی داشته باشد:

- (الف) آشکار شدن و مورد توجه قرار گرفتن هدف‌های گروه آموزشی با مشارکت اعضای هیات علمی
(ب) شناسایی کاستی‌ها و نارسایی‌های گروه‌های آموزشی و استفاده بیش‌تر از منابع موجود برای برطرف کردن آنها
(ج) افزایش دلبستگی اعضای هیات علمی به گروه‌های آموزشی و تقویت همکاری میان آنها
(د) مورد توجه قرار گرفتن فرهنگ شفافیت و پاسخگویی.

تأثیر مثبت ارزیابی درونی در دانشگاه‌های علوم پزشکی و سایر عوامل باعث شد که در تدوین برنامه سوم توسعه کشور، ارزیابی و ارتقای کیفیت آموزش عالی از طریق ارزیابی درونی و برونی مورد توجه قرار گیرد. از این رو در برنامه تحقیقات دانشگاهی (برنامه سوم توسعه) کارآمد کردن نظام ارزیابی، سنجش و ارتقای کیفیت آموزش و پژوهش مدنظر قرار گرفت. برای همین منظور، سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور یک ردیف اعتباری (۱۱۳۵۱۲) را تحت عنوان ((ارزیابی و اعتبارسنجی مؤسسات و دانش‌آموختگان، برگزاری آزمون‌های جامع و تخصصی سراسری)) به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری اختصاص داد.

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از اسفندماه ۱۳۷۹، به وسیله سازمان سنجش آموزش کشور گام‌های نخست را برای اشاعه ارزیابی درونی در آموزش غیرپزشکی برداشته است. از آن جمله می‌توان به تشکیل گروه ارزشیابی در مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی، وابسته به سازمان یاد شده، اشاره کرد. برای جلب توجه دانشگاه‌های جامع و تخصصی غیرپزشکی، سازمان سنجش آموزش کشور به برگزاری کارگاه‌های آموزشی و ارزیابی درونی پرداخت. سپس نظر دانشگاه‌ها را برای ارزیابی درونی جلب کرد.

در آغاز قرار بود که ارزیابی درونی در چهار گروه (ریاضی، برق، مکانیک و حسابداری) در دانشگاه‌های داوطلب به اجرا درآید. علاقه‌مندی و ((اشتیاق زایدالوصف برای عملیات اجرایی))، باعث شد که تعداد گروه‌های مجری به سیصد گروه آموزشی در دانشگاه‌های بزرگ و کوچک دولتی افزایش یابد. (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹).

بازتاب نتایج ارزیابی درونی در میان مدیران و تصمیم‌گیران نظام آموزش عالی کشور چنان بود که نظر برنامه ریزان آموزش، «برنامه عمرانی پنج ساله سوم جمهوری اسلامی ایران» در زمان تدوین عالی در مقیاس کلان به ارزیابی آموزش عالی جذب شد. از این رو، یکی از فعالیت‌های اجرایی برنامه یاد شده در آموزش عالی، به ارزیابی درونی آموزش عالی اختصاص یافت. لذا وزارت علوم، تحقیقات و فن آوری در همین راستا و در اجرای مصوبات قانون برنامه پنج ساله سوم، کوشش‌های ارزیابی درونی را از آغاز ۱۳۸۰ آغاز کرده است. (قورچیان و همکاران، ۱۳۸۳)

۳-۲- پیشینه مطالعات مدیریت کیفیت در آموزش عالی

بازرگان (۱۳۸۲) در تحقیقی با عنوان " ظرفیت‌سازی برای ارزیابی و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی: تجربه‌های بین‌المللی و ضرورت‌های ملی در ایجاد ساختار مناسب " به این نتیجه رسید: بر اساس تجربه‌های بین‌المللی و ملی در ایجاد ساختار سازمانی ((می‌توان انجمن دانشگاه‌های ایران)) را ساختاری مناسب برای تضمین کیفیت در آموزش عالی کشور پیشنهاد کرد. این انجمن می‌تواند در آغاز از طریق ارزیابی درونی، حداقل به وسیله سه تا پنج گروه آموزشی در یک رشته دانشگاهی و سپس ارزیابی برونی در همان رشته، تشکیل شود. پس از آن به تدریج کوشش‌های گسترده‌تری برای سنجش کیفیت و ارتقای علمی در رشته‌های دانشگاهی دیگر برنامه‌ریزی و اجرا کند.

فراستخواه(۱۳۸۶) در تحقیقی با عنوان "بررسی رابطه نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی با زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی" به این نتیجه می‌رسد که: درباره ایران با توجه به ضعف‌های ساختاری و ضعف توسعه زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی و سیاسی و اقتصادی جامعه، باید نسبت به هرگونه فعالیت ارزشیابی آموزش عالی هشیار بود. زیرا بسیار محتمل است که این فعالیت‌ها به تهدیدی برای استقلال دانشگاهی و خودتنظیمی اجتماع علمی مبدل شوند و به جای بهبود درونزای کیفیت دانشگاهی، صورت اداری (فرمال) و دولتی و دیوانسالار پیدا کنند. باید شرایطی را فراهم آورد که دانشگاه‌ها و اجتماع علمی خود در فرایند ارزشیابی درگیر و پیشقدم شوند و اهداف ارزشیابی را به صورت درونی تعیین کنند و بر مبنای آن، عملکرد علمی و دانشگاهی و کیفیت آموزش عالی را به صورت درون‌زا و مداوم مورد ارزشیابی قرار دهند و خود را با شرایط رقابتی در سطح جهانی و جامعه ملی همراه سازند.

بازرگان(۱۳۸۶) در تحقیقی با عنوان "پیشنهادی برای تأسیس شبکه کیفیت دانشگاه‌های ایران" به این نتیجه رسید: شبکه کیفیت دانشگاه‌های ایران عبارت است از تار به هم تنیده‌ای از دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی ایران (زیر سیستم‌های آموزش عالی ایران) به طوری که هر عضو آن با گردآوری، تنظیم و تحلیل داده‌های مورد نیاز برای قضاوت درباره کیفیت خود و چگونگی ارتقای آن به طور مستمر با سایر اعضا تبادل نظر نموده، دانش و توانائی‌های خود را برای ارتقای کیفیت زیرسیستم ذیربط افزایش می‌دهد. رسالت اصلی شکدا ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی ایران است. تحقق این رسالت با ترویج فرهنگ کیفیت و اشاعه دانش ارزشیابی و بهبود کیفیت آموزش عالی ایران میسر خواهد شد. این امر از طریق تبادل دانش، نگرش، راهبردها، یافته‌های تحقیقاتی و تجربه‌های حاصل از ارزشیابی و بهبود کیفیت نظام آموزش عالی به انجام می‌رسد. کوشش دسته‌جمعی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در این باره ضروری است.

محمد زاده (۱۳۸۶) در تحقیقی با عنوان "الگویی برای تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی ایران: دیدگاه و اعضای هیئت علمی کشاورزی و منابع طبیعی"، به این نتیجه رسید: در زمینه روش‌های ارزشیابی باید از روش‌های ارزشیابی درونی و بیرونی با یکدیگر استفاده شود. البته در این میان لازم است توجه خاصی به ارزشیابی درونی صورت گیرد. به اعتقاد اعضای هیئت علمی استفاده توأمان از دو روش مذکور سبب افزایش کارآمدی آنها می‌شود. پیمایش فارغ التحصیلان هم در درجه بعدی اهمیت قرار دارد. البته با توجه به نظر اعضای هیئت علمی در خصوص ایجاد نهاد تضمین کیفیت در سطح ملی، دانشگاه و دانشکده پیشنهاد می‌شود که از روش ممیزی کیفیت نیز برای کارآمد ساختن نظام تضمین کیفیت استفاده شود. بدین ترتیب که نهاد ملی تضمین کیفیت، ممیزی بیرونی دفتر تضمین کیفیت دانشگاه و دفتر تضمین کیفیت دانشگاه ممیزی درونی واحدهای تضمین کیفیت هر دانشکده را انجام دهد.

سبحانی نژاد(۱۳۸۷) در تحقیقی با عنوان "تبیین ماهیت و مؤلفه‌های کیفیت سنجی نظام آموزش عالی به منظور شناخت چالش‌ها و طرح پاره‌ای راهکارهای نوآورانه" به این نتیجه رسید: با در نظر گرفتن مسائل داخلی و خارجی فرا روی سیستم آموزش عالی، مسئله کاهش کیفیت و لزوم توجه به آن باید از نگرانی‌های جدی جامعه به حساب آید. اصلاح و بهبود نظام آموزش عالی، مستلزم باز اندیشی و بازسازی در ساختارها، کارکردها و برنامه‌های آموزش عالی و استفاده از نگرش سیستمی در تحلیل دانشگاهی، تعهد و مسئولیت پذیری همه مسئولان است.

معماربان(۱۳۹۰) با تحقیقی با عنوان: "نهضت جهانی ارزشیابی آموزش مهندسی" به این نتیجه رسید: برای اینکه بتوانیم هر چه زودتر فاصله ایجاد شده با کشورهای دیگر در این زمینه را برطرف کنیم، اقدامات چندی باید انجام شود. رسیدن به این اهداف مستلزم همکاری جامعه دانشگاهی، انجمن‌های مهندسی و پشتیبانی مسئولان اجرایی از سطح دانشکده و دانشگاه تا وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است. اقدامات مذکور به قرار زیر است:

۱. به ثبت رساندن سازمان ارزشیابی آموزش مهندسی ایران؛
۲. ایجاد ساختاری مستقل و خودکفا برای سازمان ارزشیابی با مشارکت طرف‌های ذی‌نفع؛
۳. تهیه آیین‌نامه‌ها، رویه‌ها، دستورالعمل‌ها و پرسشنامه‌های مورد نیاز؛
۴. اطلاع‌رسانی در خصوص ضرورت ارزشیابی و ترغیب دانشگاه‌ها به انجام دادن ارزشیابی درونی برنامه‌های آموزشی؛
۵. آغاز رسمی ارزشیابی بیرونی و اعطای گواهینامه‌های ارزشیابی؛
۶. اقدام برای امضای توافقنامه‌های دو یا چند جانبه برای شناسایی متقابل ارزشیابی‌ها؛
۷. برنامه‌ریزی برای پیوستن به پیمان‌های جهانی در زمینه ارزشیابی (از جمله پیمان واشنگتن)

حسینی (۱۳۹۲) در تحقیقی با عنوان "طراحی الگوی تضمین کیفیت آموزش تربیت بدنی در نظام آموزش از راه دور" به این نتیجه رسید: الگوی مفهومی - کاربردی تضمین کیفیت آموزش تربیت بدنی آموزش از راه دور (دانشگاه پیام نور) نهاد تضمین کیفیت در دانشگاه پیام نور در دفتر نظارت و ارزشیابی سازمان مرکزی تشکیل شود و دارای دفاتر و کارشناسانی در مراکز استان‌ها باشد. وظیفه این نهاد در سطح دانشگاه بهبود کیفیت از طریق توجه به فرآیندهای یاددهی - یادگیری به عنوان قلب تپنده دانشگاه در درجه اول و فرآیندهای مدیریتی و تحقیق و پژوهش در الویت‌های بعدی باشد.

۲۰۱۴) Anca Prisacariu در تحقیقی با عنوان "دیدگاه‌های جدید تضمین کیفیت در آموزش عالی اروپا" به این نتیجه رسید: در ESG (استانداردها و دستورالعمل‌های اروپایی) جدید تأکید بر اهداف زیر است:

- آنها یک چارچوب مشترک را برای سیستم‌های تضمین کیفیت برای یادگیری و آموزش در اروپا تنظیم می‌کنند، در سطح ملی و سازمانی.

- آنها توانایی تضمین و بهبود کیفیت آموزش عالی در سطح آموزش عالی اروپا را دارند؛

- آنها از اعتماد متقابل حمایت می‌کنند، در نتیجه شناخت و تحرک در داخل و در سراسر مرزهای ملی را تسهیل می‌کنند؛

- آنها اطلاعات مربوط به تضمین کیفیت در EHEA (حوزه آموزش عالی اروپا) را فراهم می‌کنند.

این اهداف یک چارچوب را که در آن ESG ممکن است مورد استفاده قرار گیرد و اجرا شود به روش‌های مختلف توسط موسسات، سازمان‌ها و کشورهای مختلف، فراهم می‌کند. EHEA با تنوع نظام‌های سیاسی خود، سیستم‌های آموزش عالی، رسوم اجتماعی و فرهنگی و آموزشی، زبان‌ها، آرمانها و انتظارات مشخص می‌شود.

۴- مدیریت کیفیت در آموزش عالی در ایران

نتایج تحقیقات و بررسی‌های انجام شده حاکی از آن است که کیفیت آموزشی دانشگاه‌های ایران در سطح مطلوب و قابل قبولی قرار ندارد، در این زمینه می‌توان به تجربیات محمدی و همکاران (۱۳۸۴) اشاره نمود: "فعالیت‌های ارزیابی آموزش عالی در کشور، نوعاً به صورت غیر علمی انجام می‌گرفتند، روش‌ها و ابزارها از اعتبار لازم برخوردار نبودند و فرایندها غالباً به ایجاد جو بدبینی و نارضایتی می‌انجامیدند و اثربخشی مطلوب و مورد انتظار نداشتند." بهرامی (۱۳۷۴): "ضعف‌ها و نارسایی‌های موجود در فرایندهای یاددهی و یادگیری و نیز فعالیت‌های پژوهشی دانشگاه‌های کشور نشانی از فقدان ساز و کارهای مناسب برای تضمین کیفیت آموزش عالی است"

(خلیجی، ۱۳۷۶): "ضعف بنیۀ ورودی‌ها به دلیل غلبۀ یک جانبۀ پاسخگویی به تقاضای اجتماعی، عدم تناسب خروجی‌ها با تقاضای بازار کار و نیازهای متحول و متنوع جامعه، مدرک گرایی و فقدان بهره‌وری از منابع محدود عمومی در آموزش عالی" (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹): هر چند از دیرباز، بازرسی‌هایی از آموزش عالی توسط دولت صورت می‌گرفت ولی این فعالیت‌ها با نگاه کل‌گرا و سیستمی همراه نبوده و اثربخشی مورد انتظار را نداشتند.

با در نظر گرفتن مسائل داخلی و خارجی فراروی سیستم آموزش عالی، مسئله کاهش کیفیت و لزوم توجه به آن باید نگرانی جدی به وجود آورد. بدیهی است اصلاح و بهبود نظام، مستلزم بازاندیشی و بازسازی در ساختارها، کارکردها و برنامه‌های آموزش عالی است. (طالب‌لو، ۱۳۸۴)

۵- راهکارهای تضمین کیفیت نظام آموزش عالی در ایران

۱- تمرکز در سیاست‌گذاری و راهبری و عدم تمرکز در حوزه کارکردی و سطوح عملیاتی:

در حال حاضر، نهادهای مختلفی به انجام امور ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی کشور مبادرت می‌کنند. این امر در برخی جهات، همپوشانی‌هایی در فعالیت‌های این نهاد را به همراه داشته است. لذا به منظور اثربخشی بالاتر فعالیت‌های این حوزه بایستی یک نهاد به عنوان متولی ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی کشور تعیین شده و کلیه اقدامات را به صورت متمرکز راهبری نماید. در وضعیت فعلی، سازمان سنجش آموزش کشور، استقرار نظام جامع ارزشیابی و تضمین کیفیت را به عنوان مأموریت دوم خود مورد توجه قرار داده و اقدام‌های گسترده‌ای را نیز در این حوزه به انجام رسانده است. با این وجود، به موازات فعالیت‌های این سازمان، نهادهای دیگری در ستاد وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی و شورای عالی انقلاب فرهنگی نیز به انجام ارزیابی‌های دوره‌ای در آموزش عالی می‌پردازند. از این رو، لازم است کلیه اقدام‌های این حوزه تجمیع شده و به صورت یکپارچه و همسان به اجرا درآید. در این کارکرد، بحث و هدف اصلی، گرفتن اختیار و حذف واحدهای مذکور به نفع واحدهای دیگر نیست. بلکه هدف اصلی، سیاست‌گذاری و راهبری متمرکز، در عین عدم تمرکز در کارکردها و فعالیت‌های واگذار شده به زیرساختارهای این نهاد ملی در راستای سیاست‌های واحد و رعایت اصل هم‌افزایی است.

قابل ذکر است به طور کلی، سیستم آموزش عالی ایران از ده زیر سیستم (زیر نظام) به شرح زیر تشکیل شده است:

- دانشگاه‌های جامع دولتی

- دانشگاه‌های علوم پزشکی دولتی
- دانشگاه‌های تخصصی (صنعتی/کشاورزی...)
- دانشگاه‌های غیر دولتی (آزاد اسلامی)
- دانشگاه‌های غیر دولتی - غیر انتفاعی

- سیستم آموزش عالی علمی - کاربردی
- سیستم آموزش عالی نیمه حضوری (پیام نور)
- مراکز آموزش عالی وابسته به وزارت آموزش و پرورش
- مراکز آموزش عالی وابسته به سایر وزارتخانه‌ها و دستگاه‌های دولتی
- مراکز آموزش عالی غیر حضوری (الکترونیکی)

علاوه بر زیر سیستم‌های ده‌گانه فوق باید زیر سیستم آموزش عالی فراملی (در مناطق آزاد کشور) را نیز منظور داشت.

۲- تجمیع و سازماندهی نیروی انسانی متخصص ارزشیابی:

ایجاد ساختار و نهاد ملی ارزشیابی کیفیت در کشور تا حد زیادی می‌تواند زمینه‌های جلب مشارکت متخصصان داخلی و خارجی ارزشیابی کیفیت را فراهم آورد.

۳- تدارک سازوکارهای ارزشیابی و پایش مستمر آموزش عالی:

ایجاد ساختار، به همراه خود، ضمانت اجرایی و قانونی انجام فعالیت‌ها را به همراه دارد. این امر باعث می‌شود که ارزشیابی نه به عنوان اقدامی منفک و مقطعی، بلکه به صورت فرایندی برای کسب بازخورد اقدامات اصلاحی و بهبود مستمر نظام آموزش عالی، عمل نموده و از نتایج آن در تصمیم‌گیری‌های مربوط به ادامه یا خاتمه فعالیت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی استفاده شود.

۴- ارتقای سطح پاسخگویی نظام آموزش عالی در قبال ذینفعان:

آموزش عالی با ذی‌نفعان مختلفی مواجه می‌باشد که می‌توان آنها را به دو دسته درونی و بیرونی تقسیم نمود. ذی‌نفعان درونی آموزش عالی، افرادی هستند که به طور مستقیم از نتایج مشارکت در آموزش عالی برخوردار می‌شوند که از آن جمله، دانشجویان، اعضای هیات علمی و سطوح مدیریتی هستند. در این سطح، آموزش عالی باید بتواند در قبال صرف زمان، انرژی و هزینه‌های دریافتی جهت حضور ذی‌نفعان داخلی خود، توجیهاات قابل قبولی به آنها ارائه نماید. برای مثال، می‌توان رقابت برای دانشگاه‌ها یا رشته‌های خاص در سطح کشور را در نظر گرفت. دلیل افزایش تقاضا برای حوزه‌های مذکور، آن است که ذی‌نفعان داخلی، بر این باورند که حضور در دانشگاه‌ها و رشته‌های معتبر تا حد زیادی برگرفته از کیفیت بالای آنها بوده و می‌تواند انتظارات آموزشی و تحصیلی آنها را برآورده نماید. ذی‌نفعان خارجی نظام آموزش عالی نیز در طیف وسیع‌تری قرار می‌گیرند که می‌توان آنها را در سطوح سیاستگذاری، اجتماعی، اشتغال و خانواده دسته‌بندی کرد. نهادهای تصمیم‌گیرنده، شبکه‌های اجتماعی، کارفرمایان و والدین هر کدام به نوبه خود، خواستار آموزش عالی با کیفیت هستند، چراکه برای ورودی‌های آموزش عالی سرمایه‌گذاری کرده و خروجی مطلوبی را متوقع می‌باشند. لذا ایجاد ساختار تضمین کیفیت در آموزش عالی تا حد زیادی می‌تواند پاسخگوی این نظام در قبال ذی‌نفعان درونی و بیرونی آن را افزایش دهد.

۵- ارتقای ظرفیت‌های کیفی نظام آموزش عالی:

یکی از موانع موجود در توسعه کیفی آموزش عالی این است که ظرفیت‌های کیفی این نظام به موازات گسترش کمی یا همان ظرفیت‌های پذیرش آن، رشد نیافته‌اند. به بیان دیگر، شناخت دقیقی از وضعیت موجود آموزش عالی وجود ندارد تا بر آن اساس بتوان برای بهبود، اقدامات جدی به عمل آورد. برای مثال، سیستم‌های آموزشی، پژوهشی، تخصصی، فناوری و کالبدی آموزش عالی همچنان به صورت سنتی عمل کرده و این امر، پیشگامی آنها در ایجاد تغییرات در جامعه و حتی متناسب شدن با پیشرفت‌های علمی و بین‌المللی را تا حد زیادی با کندی مواجه می‌سازد. لذا از طریق سازوکارهای ارزشیابی و بهبود مستمر کیفیت تا حد زیادی می‌توان ظرفیت‌های کیفی آموزش عالی را شناسایی کرده و ارتقا داد. به عبارت بهتر، ظرفیت‌های کیفی در سایه توسعه کمی مغفول مانده و حتی در برخی موارد رشد کمی به مثابه توسعه و رشد کیفی تلقی شده و این امر را تشدید می‌کند.

۶- ارتباط موثر با نهادهای داخلی و بین‌المللی:

برای مشارکت در عرصه بین‌المللی فعالیت‌های ارزشیابی و تضمین کیفیت باید هر کشور از ساختار و نهاد ارزشیابی کیفیت برخوردار باشد. در عین حال، در داخل کشور نیز موسساتی در حوزه ارزشیابی کیفیت، تاسیس شده و به فعالیت می‌پردازند. با ایجاد ساختار ارزشیابی کیفیت، ضمن جلب مشارکت نهادهای داخلی و خارجی این حوزه، می‌توان در سطح بالاتری به اهداف نظام آموزش عالی کشور، جامعه عمل پوشاند. (محمدی، ۱۳۸۴)

۷- آموزش‌ها متناسب با نیازهای جامعه و منطبق با اهداف ملی برنامه ریزی شود.

۸- در زمینه گزینش فراگیران و استادان، صلاحیت‌ها، مهارت‌ها، دانایی و توانایی‌های لازم با توجه به فلسفه مسلط اجتماعی در نظر گرفته شود تا ساختار وجودی مراکز آموزشی متناسب با سیستم ارزشی جامعه شکل گیرد و از حمایت‌های اجتماعی لازم برخوردار شود.

۹- از ابتکارات خلاقانه گروه‌های دانشگاهی در تعاملات اجتماعی، در سطوح ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی حمایت شود. این گونه تعاملات خودجوش و درونزا و آزادانه، بهترین زمینه‌ساز و بستر طبیعی برای احساس نیاز به کیفیت و مؤثرترین محرک برای ضرورت «خود را در معرض ارزیابی قرار دادن» و «خود ارزیابی کردن» است.

۱۰- تجهیزات، امکانات و ملزومات مورد نیاز برای اجرای برنامه آموزشی کامل با عنایت به شرایط جامعه در حال رشد، به گونه‌ای گردآوری شود که برای تعالی نسل جوان مؤثر باشد.

۱۱- گرایش بیشتر به فرایند به جای توجه به محصول نهایی، رایج شود: توجه به فرایند در آموزش عالی؛ یعنی توجه به ساز و کارهای رسیدن به شرایط مطلوب؛ یعنی استانداردهای کیفیت در آموزش و پژوهش که برونداد آن پرورش نیروی انسانی مؤثر در امر توسعه است.

۱۲- هیئت‌های امنا و مدیریت‌های دانشگاهی با تدوین آیین نامه‌هایی، پایه اولیه ارزیابی را در دانشگاه بر ارزیابی کیفی قرار دهند.

۱۳- شروع ارزشیابی در سطح گروه‌های آموزشی دانشگاهی: با توجه به سطح اشتغال ذهنی و علمی اعضای گروه‌های آموزشی با فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی و ضرورت تغییر دیدگاه و نگرش آنها به امر ارزشیابی و نقش آن در بهبود کیفیت فعالیت‌های مذکور، شروع آن از این سطح ضمن در پی داشتن پیامدهای ملموس ظرفیت سازی و فرهنگ‌سازی برای بهبود کیفیت و خود انتقادی و انتقادپذیری، موفقیت در اجرا و پذیرش را به دنبال خواهد داشت. (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴)

۱۴- نتایج ارزیابی‌های کیفی هر دانشگاه، الزاماً به عنوان یکی از مستندات برنامه ریزی‌های دانشگاهی اعلام شود. (سبحانی نژاد، ۱۳۸۷)

۱۵- بر اساس نیازهای واقعی، ارتقای کیفیت علمی دانشگاه‌ها استوار باشد و نه بخشنامه اداری؛

۱۶- اجرای ارزیابی بر مبنای الگویی ساده استوار باشد؛

۱۷- انتظارات از اجرای ارزیابی، واقع‌بینانه باشد؛

۱۸- منابع مادی و کالبدی مورد نیاز برای اجرای ارزیابی در حد امکان قابل دسترسی باشد؛

۱۹- قبل از اجرای نظام ارزیابی، رهبران و مدیران آموزش عالی به ضرورت استقرار نظام تضمین کیفیت پی برده و آمادگی خود را برای حمایت از آن اعلام کرده باشند؛

۲۰- اعضای هیات علمی در نظام یاد شده از آغاز طراحی تا استقرار آن در فرایندهای مربوط مشارکت داشته باشند؛

۲۱- نظام تضمین کیفیت آموزش عالی بر قوت‌ها و جنبه‌های مثبت واحدهای آموزش عالی مورد ارزیابی تاکید ورزد؛ نه این که فقط نارسایی‌ها و کمبودها را بزرگ‌نمایی کند؛

۲۲- به منظور ارج نهادن به گروه‌های آموزشی و واحدهای آموزش عالی که ارزیابی را انجام می‌دهند و در راه بهبود کیفیت خود تلاش می‌کنند، ساز و کار شناسایی و تحسین عملکرد برتر برقرار شده باشد؛

۲۳- نظام تضمین کیفیت آموزش عالی، علاوه بر این که باید به ساز و کار مناسب ارزیابی درونی باید مجهز شود، باید امکان انجام ارزیابی برونی را فراهم آورده باشد؛ (Lim, 2002)

بر اساس تجربه‌های بین‌المللی و ملی در ایجاد ساختار سازمانی ((می‌توان انجمن دانشگاه‌های ایران)) را ساختاری مناسب برای تضمین کیفیت در آموزش عالی کشور پیشنهاد کرد. این انجمن می‌تواند در آغاز از طریق ارزیابی درونی، حداقل به وسیله سه تا پنج گروه آموزشی در یک رشته دانشگاهی و سپس ارزیابی برونی در همان رشته، تشکیل شود. پس از آن به تدریج کوشش‌های گسترده‌تری برای سنجش کیفیت و ارتقای علمی در رشته‌های دانشگاهی دیگر برنامه‌ریزی و اجرا کند. استقرار چنین انجمن تخصصی‌ای می‌تواند مشاکت اعضای هیات علمی، گروه‌های آموزشی، دانشکده‌ها و دانشگاه‌های دولتی و غیردولتی را در سراسر کشور جلب کند. این امر همچنین می‌تواند در توسعه انسانی کشور و افزایش توان رویارویی نظام آموزش عالی با چالش‌های جهانی نقش مؤثری ایفا کند. (بازرگان، ۱۳۸۲)

کیفیت نظام‌های آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان تحت تاثیر عوامل چندگانه‌ای قرار گرفته است؛ از جمله این عوامل می‌توان به برخی روندهای ناشی از جهانی شدن اشاره کرد؛ برای مثال، استفاده بیش از پیش از نوآوری‌های علمی در توسعه اقتصادی (دانش محور شدن اقتصاد) و عرضه آموزش عالی بدون توجه به مکان و زمان (آموزش عالی بدوم مرز) را می‌توان نام برد. در کشورهای در حال توسعه نه تنها روندهای یاد شده بر آموزش عالی اثر گذاشته‌اند، بلکه آثار نامطلوبی هم به بار آورده‌اند. از آن جمله می‌توان به ایجاد بازار جهانی برای نیروی انسانی متخصص و تشدید فرار مغزها اشاره کرد. با در نظر گرفتن این امر، توجه به کیفیت آموزش عالی در این کشورها می‌تواند تاثیر دوگانه‌ای داشته باشد، از یک سو توسعه پایدار را تسهیل کند و از سوی دیگر عوامل موثر در تشدید فرار مغزها را کاهش دهد. دانشگاه‌ها برای برآوردن تقاضای جامعه برای پیشرفت و توسعه، باید برنامه‌های آموزشی را در مقیاس وسیع‌تری سازمان دهند. در این میان، کیفیت به عنوان یکی از مهم‌ترین مسائل در نظام‌های مختلف مطرح است. با توجه به اینکه در سال‌های اخیر، در جامعه ما آموزش عالی به کمیت توجه نموده و سیر نزولی شاخص‌های کیفی آن مشخص می‌باشد، با در نظر گرفتن مسائل درونی و برونی فراروی سیستم آموزش عالی، مسئله کاهش کیفیت و لزوم توجه به آن باید از نگرانی‌های جدی جامعه به حساب آید. برای اصلاح و بهبود نظام کیفیت آموزش عالی، نیاز به بازاندیشی و بازسازی در کارکردها و برنامه‌های آموزش عالی و استفاده از نگرش سیستمی در تحلیل دانشگاهی، با نظر به تعهد و مسئولیت پذیری همه

مسئولان می‌باشد. تجربه‌های بین‌المللی نشان می‌دهد که ارزیابی کیفیت آموزش عالی در آمریکا که تحت عنوان اعتبارسنجی انجام می‌شود، با توجه به ویژگی‌های فرهنگی و شرایط اقتصادی - اجتماعی آمریکا، اعتبارسنجی می‌تواند رویکردی موثر در بهبود کیفیت در آن کشور باشد. کشورهای اروپایی با توجه به شرایط فرهنگی و ویژگی‌های آموزش عالی خود بیش‌تر از شیوه ممیزی کیفیت در آموزش عالی (Woodhouse , 2003) و ممیزی کیفیت در پژوهش (Meade , 2003) استفاده می‌کنند. با توجه به مطالب فوق، می‌توان به طور خلاصه گفت که در سال‌های گذشته در ایران برخی از موارد لازم برای ایجاد نظام تضمین کیفیت مورد توجه قرار گرفته است؛ اما مهمترین آن ایجاد ساختار سازمانی لازم است که باید مورد نظر قرار گیرد.



منابع

۱. بازرگان، عباس؛ ((سخن سردبیر))، خبرنامه انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران شماره ۹، ۱-۲، ۱۳۸۲.
۲. بازرگان، عباس؛ حسینی، رسول؛ (زیر چاپ)، ساخت و اعتباریابی ابزار اندازه‌گیری هدف‌های دانشگاهی برای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی
۳. بازرگان، عباس؛ ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی)، (چاپ دوم)، تهران، سمت ۱۳۸۱.
۴. بازرگان، عباس و همکاران؛ رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)، دوره جدید، ۵(۲)، ۱-۲۶، ۱۳۷۹.
۵. بازرگان، عباس؛ ارزیابی درونی دانشگاهی، اخبار دانشگاه (تهران)، شماره ۲، (تابستان)، ۳۹ - ۴۸، ۱۳۷۶.
۶. بازرگان، عباس؛ ((سخن سردبیر))، خبرنامه انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران شماره ۹، ۱-۲، ۱۳۸۲.
۷. بازرگان، عباس؛ حسینی، رسول؛ (زیر چاپ)، ساخت و اعتباریابی ابزار اندازه‌گیری هدف‌های دانشگاهی برای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی
۸. بازرگان، عباس؛ ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی)، (چاپ دوم)، تهران، سمت ۱۳۸۶.
۹. بازرگان، عباس و همکاران؛ رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)، دوره جدید، ۵(۲)، ۱-۲۶، ۱۳۷۹.
۱۰. بهرامی، محسن «ضرورت تجدیدنظر در رسالت‌ها و ساختارهای آموزش عالی»: ۱۳۷۴. رهیافت، ش ۱۱
۱۱. خلیجی، محسن؛ نگاهی به نظام آموزش عالی ایران، گذشته - حال و آینده؛ مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی ایران، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۷۶
۱۲. راجرز، دانیل و هرش اس. راجلین؛ اقتصاد و آموزش و پرورش، ترجمه سیدابوالقاسم حسینیون، مشهد، معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی. ۱۳۷۰
۱۳. سبحانی نژاد، مهدی؛ تبیین ماهیت و مؤلفه‌های کیفی تسنجی نظام آموزش عالی به منظور شناخت چالش‌ها و طرح پارهای راهکارهای نوآورانه: فصلنامه دانشگاه اسلامی / ۴۰ سال دوازدهم، شماره ۱۳۸۷
۱۴. طالب لو، بهارک؛ بررسی وضعیت کیفیت آموزشی دوره‌های کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی مجتمع دانشگاهی ولیعصر. ۱۳۸۴
۱۵. فراستخواه، مقصود و عباس بازرگان و محمود طباطبائی؛ تحلیل مقایسه‌ای نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی در جهان، وجوه اشتراک و افتراق در تجربه‌های جهانی؛ پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ش ۴۴ / الف؛ ۱۳۸۶
۱۶. قورچیان، نادرقلی و همکاران؛ دایره‌المعارف آموزش عالی، ج ۱، تهران، بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی. ۱۳۸۳
۱۷. محمدی، رضا و همکاران؛ ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی (مفاهیم، اصول، روش‌ها و معیارها)، تهران، سازمان سنجش آموزش کشور. ۱۳۸۴
18. Bazargan , A; Globalization and Higher Education; The Role of Accreditation and Quality Assurance Mechanisms at the National and International Symposium ° cum-workshop: Sustainable Resource: Local Structures and Globalization, Tehran 14 ° 18 September , 2003, GLAN/ University of Tehran.
19. Bazargan, A; Measuring Access to Higher Education and Higher Education Quality: A Case Study from Iran. Prospects. Vol. XXXIII(3): 365 ° 371, 2002
20. Conference of Heads of Irish Universities (CHIU); A Framework for Quality in Irish Universities (Meeting the Challenge of change) Dublin: CHIV ۴ 2003
21. Council for Higher Education Accreditation (CHEA). A, Glossary of Key Terms in Quality Assurance and Accreditation. Washington D.C:CHEA. 200 .
22. European University Association (E.U.A); EUA Strategy and Guidelines for Action. (Geneva, EUA). 2001.
23. International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE). (2003) Quality Assurance Agencies. Dublin: Higher Education and Training Awards Council (Paris) International Association of University Presidents.
24. Lim, D . Quality Assurance in Higher Education (A Study of Developing Countries). Aldershot, U.K: Ashgate Publishing, 2001.

25. Meade, P; Evaluation of Research and Scholarship Paper Presented at (workshop II) The INQAAHE. Biennial Conference , 14 ° 17 April, 2003. Dublin , Ireland.
26. Wood house , D. Quality Improvement through Quality Audit. Quality in Higher Education g(2): 133-140. 2003.
27. World Bank, Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education Washington, D. C: World Bank., 2002.
28. Brennan, John and T.Shah, Managing Quality in Higher Education. AnInternational Perspective on Institutional Assessment and Change. Buckingham, Open University Press. (2000)
29. CHEA, Introducing the CHEA Almanac of External Quality Review. (2003)
30. Washington DC: Council for Higher Education Accreditation.
31. Conference of Heads of Irish Universities (CHIUI); A Framework for Quality in Irish Universities (Meeting the Challenge of change) Dublin: CHIV. 2003
32. Mason, Jenifer, Qualitative Researching, London, Sage. (2000)
33. Meade, P; Evaluation of Research and Scholarship Paper presented at (workshop II) the INQAAHE. Biennial Conference, 14 ° 17 April, 2003. Dublin, Ireland.
34. Lim, D. Quality Assurance in Higher Education (A Study of Developing Countries). Aldershot, U.K: Ashgate Publishing, 2001.
35. Global University Network for Innovation (GUNI). Higher Education in the World. New York: Palgrave Macmillan. (2008)
36. Prisacariu, Anca: New Perspectives of Quality Assurance in European Higher Education; The 6th International Conference Edu World 2014 Education Facing Contemporary World Issues 7th - 9th November 2014
37. Prisacariu, Anca: New Perspectives of Quality Assurance in European Higher Education; The 6th International Conference Edu World 20 4 Education Facing Contemporary World.Issues 7th - 9th November 2014
38. Wood house, D. Quality Improvement through Quality Audit. Quality in Higher Education g(2): 133-140. 2003.
39. World Bank, Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education Washington, D. C: World Bank. 2002.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

