

.

.

:

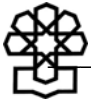
:



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 تأثیر 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). روندهای یاد شده، می‌توانند بر نظام‌های آموزش عالی کشورهای جهان سوم تأثیر دوگانه‌ای داشته باشند؛ از یک سو، در صورت تشخیص فرصت‌ها و پی بردن به قوت‌ها، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی می‌توانند نارسایی‌ها و نقاط ضعف خود را کاهش دهند و پیشرفت‌های علمی کشور را تسهیل کنند. این امر خود موجب می‌شود که به توسعه جامعه یاری دهند. از سوی دیگر، در صورت تشخیص ندادن فرصت‌ها و ناشناخته ماندن نارسایی‌ها و ضعف‌های گذشته، دانشگاه‌های کشورهای در حال توسعه، در وضعیتی قرار خواهند گرفت که فاصله موجود میان کشور خود و سایر کشورها را از نظر پیشرفت علمی تشدید خواهند کرد.

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 بیش از پیش افزایش دهند.

این امر می‌تواند کیفیت آموزش و پژوهش در دانشگاه‌ها را کاهش دهد. علاوه بر آن، سرعت تحول فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات می‌تواند اجرای



سیاست‌های نامطلوب آموزشی را به سرعت به سوی عملکرد نامطلوب سوق دهد.

با توجه به مطالب فوق، اندیشیدن درباره تجربه گذشته آموزش عالی در ایران، سنجش کیفیت و ظرفیت‌سازی برای بهبودی و ارتقای کیفیت آن ضرورت دارد. اهمیت این امر از آن جهت است که سازمان‌ها، همانند افراد، از طریق اندیشیدن درباره تجربه‌های‌شان به یادگیری دست می‌یابند. فرایند و محصول این اندیشیدن، تغییر رفتار سازمانی به سوی مطلوب است. در این راستا، دانشگاه به عنوان سازمان یاد گیرنده، باید به اندیشیدن درباره تجربه‌های گذشته و خود-تنظیمی امورش برای دستیابی به کیفیت مطلوب بپردازد.

یکی از ویژگی‌های دانشگاه یاد گیرنده (یا تند آموز) پی بردن به کیفیت موجود خود و حرکت به سوی کیفیت مطلوب است. در این راه، سؤالی که مطرح می‌شود، این است که «چگونه می‌توان کیفیت دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی ایران را مورد سنجش قرار داد و برای ارتقای آن ظرفیت‌سازی کرد؟» برای پاسخ دادن به این سؤال، اسناد پژوهشی موجود در سطح کشور و نیز منابع پژوهشی بین‌المللی مورد بررسی قرار گرفته و حاصل آن در این جا عرضه شده است. در این مقاله، ابتدا تجربه‌های جهانی درباره ممیزی، ارزیابی و اعتبارسنجی برای سنجش کیفیت و بهبود بخشیدن به آموزش عالی مورد نظر قرار می‌گیرد. سپس، تجربه‌های بین‌المللی و ملی در ارزیابی و بهبودی کیفیت آموزش عالی تحلیل می‌شود. پس از آن، از ضرورت ایجاد ساختار مناسب برای ارزیابی درونی و برونی آموزش عالی ایران بحث می‌شود.

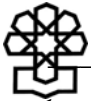


در گذشته دور، نظام‌های آموزش عالی در اغلب نقاط جهان به وسیله سرآمدان هر کشور ایجاد می‌شد و نهادی برای پرورش آنان بود. بنابراین روال، دوره‌ها و برنامه‌های آموزشی متناسب با منظور یاد شده، تنظیم و اجرا می‌شدند. بدین‌سان، قضاوت درباره کیفیت آموزش عالی امری پیچیده نبود.

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. 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).

با توجه به مطالب فوق، برای نمایان کردن کیفیت یک واحد سازمانی آموزش عالی (گروه آموزشی، دانشکده، دانشگاه و مؤسسه آموزش عالی) لازم است شواهدی عرضه شود که نمایان کنند برنامه‌ها و فعالیت‌های آن واحد

1. Fitness for the Purpose



متناسب با هدف‌های آن است؛ برای مثال، اگر منظور قضاوت درباره کیفیت یک دانشگاه باشد، لازم است اطلاعات لازم برای پاسخ دادن به سؤال‌های زیر عرضه شود:

۱. هدف‌های دانشگاه چیست؟

۲. کارکردها و وظایف دانشگاه کدامند و هرکدام از آن‌ها چه اهمیتی دارند؟

۳. هدف‌های عملکردی هر یک از کارکردها چیست؟ تا چه میزان این هدف‌ها تحقق یافته‌اند؟

۴. آیا دانشگاه یک نظام سنجش کیفیت را برای نمایان ساختن کیفیت و ارتقای آن ایجاد کرده است؟

۵. آیا دانشگاه ترتیبی اتخاذ کرده تا بتواند کیفیت فعالیت‌های خود را به قضاوت «یکی از نهادهای برونی» ارزیابی آموزش عالی برساند و از توصیه آن برای ارتقای علمی فعالیت‌ها بهره‌مند شود؟

برای پاسخ دادن به سؤال‌های فوق باید از دانش ارزشیابی آموزشی استفاده کرد. در به کار گرفتن ارزشیابی آموزشی در آموزش عالی با مفاهیم ممیزی،^۱ ارزیابی^۲ (ارزشیابی) و اعتبارسنجی^۳ سروکار داریم.

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

1. Audit.
2. Evaluation (Assessment).
3. Accreditation.



• قضاوت درباره مناسب بودن برنامه‌ها و شیوه‌های طراحی شده برای تحقق هدف‌های بیان شده

• تطابق فعالیت‌های انجام شده با برنامه‌های اجرا شده

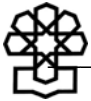
• قضاوت درباره اثربخشی فعالیت‌ها نسبت به تحقق هدف‌های بیان شده. به عبارت دیگر، ممیزی کیفیت در آموزش عالی نظارت می‌کند که تا چه اندازه هدف‌های موردنظر تحقق یافته‌اند.

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، در باره فرایند عملیات و دروندادهای آن نیز قضاوت می‌کند.

بالاخره، «اعتبارسنجی فرایندی است که به وسیله آن یک سازمان، صلاحیت مراکز آموزشی و دانشگاهی را مورد تأیید قرار می‌دهد» (CHEA, 2002، بازرگان، ۱۳۸۱). در این فرایند، اعتبار یک برنامه، دوره یا مؤسسه آموزش عالی با استفاده از استانداردهای از قبل تعیین شده سنجیده می‌شود؛ به عبارت دیگر، در اجرای این امر، وضعیت موجود برنامه موردنظر با معیارهای از قبل تدوین شده، مورد مقایسه قرار می‌گیرد. در ساده‌ترین حالت اعتبارسنجی، مراکز آموزش عالی (دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی) به دو دسته تقسیم می‌شوند:

الف) دارای صلاحیت



ب) فاقد صلاحیت.

تقسیم‌بندی‌های پیچیده‌تری می‌توان یافت که در آن‌ها مراکز آموزش عالی به هفت دسته تقسیم می‌شوند (بازرگان، ۱۳۸۱، ۲۸۲).

در اعتبارسنجی آموزش عالی، هدف آن است که رشته‌های تخصصی (مانند پزشکی) به‌واسطه انجمن‌های تخصصی بتوانند در باره کیفیت دانش و مهارت‌های تخصصی دانش‌آموختگان قضاوت کنند. در این نوع سنجش کیفیت، گام نخست استانداردسازی است که انجمن‌های تخصصی انجام دهند. پس از آن، مراحل گردآوری داده‌ها، تحلیل و نتیجه‌گیری افراد متخصص در آن رشته، همراه با تنی چند از افراد صاحب‌نظر در ارزشیابی است. 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.

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، در فرایند ممیزی کیفیت، پیش فرض آن است که هدف‌های دوره یا واحد آموزش عالی مورد سنجش، به طور اندازه‌پذیر بیان شده‌اند و در دسترس قرار دارند. براین اساس به وسیله ممیزی می‌توان درباره اثربخشی فعالیت‌ها برای دستیابی به هدف‌ها، قضاوت کرد؛ اما در اغلب کشورهای در حال توسعه، هدف‌های مراکز آموزش عالی یا برنامه‌های مورد ارزیابی آشکارا بیان نشده‌اند. بنابراین، استفاده از ممیزی کیفیت امکان‌پذیر نیست؛ در حالی که 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 (بازرگان، ۱۳۸۱). در ارزیابی درونی با مشارکت اعضای هیأت علمی واحد مورد ارزیابی، رسالت و هدف‌های

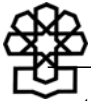


عملکردی آن واحد بیان و سپس درباره میزان تحقق هدفها قضاوت می‌شود. برای بهبود کیفیت، متعاقب ارزیابی درونی باید به ارزیابی برونی پرداخت تا پیگیری لازم برای ارتقای علمی واحد مورد ارزیابی انجام پذیرد.

در فرایند اعتبار سنجی، براساس 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 هیأت 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.

هرچند 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 این‌باره 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 سازوکار ارزیابی را برای بهبود کیفیت آموزش عالی ایجاد کرده‌اند؛ از آن جمله می‌توان به «کمیتة 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 ۱۲۸).

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 سازوکار

1. Quality, Assurance Agency for Higher Education.
2. Australian Universities Quality Agency (AUQA).

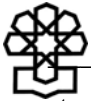


تضمین کیفیت در دانشگاه‌های اروپاست. این نهاد، دانشگاه‌های داوطلب در کشورهای اروپایی را یاری می‌دهد تا به ارزیابی درونی خود بپردازند. سپس ارزیابی برونی دانشگاه داوطلب را سازمان می‌دهد و به قضاوت درباره کیفیت آن‌ها می‌پردازد. مهم‌ترین اقداماتی که این انجمن برای بهبود کیفیت آموزش عالی به عمل می‌آورد، عبارت 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»^۱ 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

1. National Assessment and Accreditation Council (NAAC).



۱۹۹۶ میلادی (۱۳۷۵ خورشیدی) «کمیسیون ملی ارزیابی و اعتبارسنجی» را به وجود 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 سازوکار 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 برعهده 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 رؤسای دانشگاه‌ها» (CHIR)^۱ مورد تصویب قرار داده است. این کنفرانس، نهادی است که سیاستگذاری و هماهنگی امور دانشگاه‌ها را در ایرلند برعهده دارد.

هر چند اصول کلی ارزیابی کیفیت دانشگاهی را نهاد یاد شده پیشنهاد داده، هر دانشگاه، براساس نیاز ویژه خود می‌تواند آن را تعدیل کند. دفتر

1. Conference of Heads of Irish Universities (CHIR).



تضمین کیفیت در هر دانشگاه، زیرنظر 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

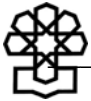
ب) ایجاد و تقویت احساس دلبستگی در میان اعضای هیأت علمی و گروه‌های آموزشی به شیوه اجرا و فرایند تضمین کیفیت در دانشگاه

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^۱ 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.

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 سازوکار کنترل کیفیت تعریف کرد (CHEA.2002).^۲ برحسب این تعریف، اولین کوشش برای ارزیابی در آموزش عالی ایران در سال ۱۳۷۵ خورشیدی آغاز شد. در این سال، طرح پیش-پژوهش^۳ ارزیابی

1. Irish Universities Quality Board.
1. Council for Higher Education Accreditation.
2. Pilot.



درونی برای ارتقای کیفیت آموزش پزشکی مورد تصویب هیأت 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: 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 کشور مورد توجه قرار گرفت. پس از آن سایر گروه‌های آموزشی 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 هیأت علمی گروه‌هایی که ارزیابی درونی در آن‌ها انجام شده، حاکی از آن است که ارزیابی درونی می‌تواند آثار زیر را در پی داشته باشد:

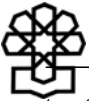
(الف) آشکار شدن و مورد توجه قرار گرفتن هدف‌های گروه آموزشی با مشارکت اعضای هیأت علمی

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

(د) افزایش دلبستگی اعضای هیأت علمی به گروه‌های آموزشی و تقویت همکاری میان آنان

(ه) 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 اعتبار سنجی 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 «اشتقاق 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

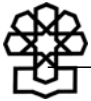


ارزیابی درونی خود بپردازند و سپس با ایجاد کمیته کشوری ارزیابی آموزش آمار، مقدمات ارزیابی برونی آن‌ها را نیز فراهم آورند.

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، زیر چاپ).

کیفیت نظام‌های آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان تحت تأثیر 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 بدون 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 تأثیر دوگانه‌ای داشته باشد، از یک سو توسعه پایدار را تسهیل کند و از سوی دیگر عوامل مؤثر در تشدید فرار مغزها را کاهش دهد.

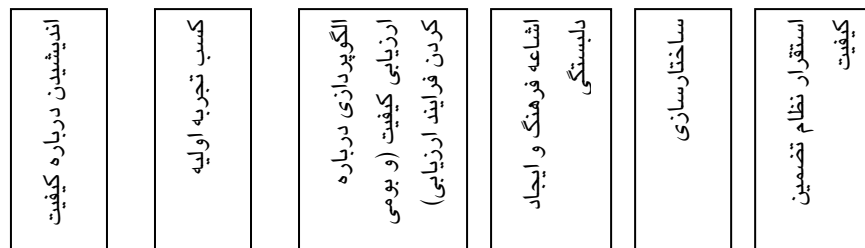
تجربه‌های بین‌المللی نشان می‌دهد که ارزیابی کیفیت آموزش عالی در آمریکا که تحت عنوان اعتبارسنجی انجام می‌شود، با توجه به ویژگی‌های



فرهنگی و شرایط اقتصادی-اجتماعی آمریکا، اعتبارسنجی می‌تواند رویکردی مؤثر 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.

به طور کلی، کوشش‌های کشورهای مختلف در ارزیابی کیفیت و تجربه آن‌ها را در این امر می‌توان بر یک پیوستار نشان داد (شکل ۱).

۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶



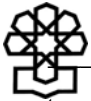
همان‌طور که در شکل (۱) ملاحظه می‌شود، می‌توان شش مرحله برای استقرار نظام تضمین کیفیت در آموزش عالی منظور داشت. با توجه به کوشش‌های انجام شده در آموزش عالی ایران، می‌توان گفت که به مرحله سوم از مراحل یاد شده دست یافته‌ایم. مرحله اول، اندیشیدن درباره کیفیت آموزش عالی انجام پذیرفته است. در مرحله‌های دوم و سوم نیز کسب تجربه اولیه و سپس الگوپردازی درباره سنجش کیفیت و بومی کردن فرایند ارزیابی به عمل آمده است. با توجه به اقدامات انجام شده در اجرای ارزیابی درونی در دانشگاه‌های علوم پزشکی، به ویژه کوشش‌های سه سال گذشته در



دانشگاه‌های جامع، می‌توان گفت که تجربه اولیه برای سنجش کیفیت در آموزش عالی ایران به دست آمده است (بازرگان، ۲۰۰۲). همچنین با انگاره‌پردازی در باره تجربه‌های کسب شده و اجرای چند طرح تحقیق درباره ارزیابی آموزش عالی در ایران، الگوی مناسب برای ارزیابی درونی و برونی در آموزش عالی ایران شناسایی شده است.

به عبارت دیگر، کوشش‌های آغازین آموزش عالی پزشکی در سال ۱۳۷۵ در ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی بالینی و علوم پایه پزشکی و اقدامات سال‌های بعد در دانشگاه‌های علوم پزشکی در این‌باره، شرایط اولیه را برای جلب توجه برنامه‌ریزان توسعه و قانونگذاران به اهمیت سنجش و بهبود کیفیت آموزش عالی فراهم کرد. در نتیجه، برنامه و بودجه‌ای برای ارزیابی و بهبود کیفیت آموزش عالی در برنامه سوم توسعه منظور گردید؛ ولی مانند هر برنامه و بودجه دیگر، در صورتی که سازماندهی لازم و ساختارسازی مناسب فراهم نشود، نتیجه مطلوب به دست نخواهد آمد. در حال حاضر بیش از سیصد گروه آموزشی دانشگاهی در بخش دولتی اعلام کرده‌اند که مشغول ارزیابی درونی هستند؛ اما سؤال این است که «آیا از نظر سازمانی و نیروی انسانی، ظرفیت لازم برای عرضه خدمات پشتیبانی برای ارزیابی درونی ایجاد شده است؟» شک نیست که پاسخ به این سؤال مثبت نیست (بازرگان، ۱۳۸۲). بنابراین، 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.

تجربه‌های ساختارسازی برای نهادینه کردن ارزیابی آموزش عالی در کشورهای صنعتی و نیز کشورهای در حال توسعه، (Lim, 2002) و



کوشش‌های هفت سال گذشته ایران در ارزیابی کیفیت آموزش عالی نشان می‌دهد (بازرگان، ۲۰۰۲) که در صورتی ارزیابی درونی و برونی می‌تواند در بهبود کیفیت مؤثر واقع شود که برای اجرای آن ظرفیت‌سازی شده باشد. برای این منظور لازم است شرایط زیر وجود داشته باشد (Lim, 2002):

۱. براساس نیازهای واقعی، ارتقای کیفیت علمی دانشگاه‌ها استوار باشد و نه بخشنامه‌های اداری؛
۲. اجرای ارزیابی برمبنای الگویی ساده استوار باشد؛
۳. انتظارات از اجرای ارزیابی، واقع‌بینانه باشد؛
۴. منابع مادی و کالبدی مورد نیاز برای اجرای ارزیابی در حد امکان قابل دسترسی باشد؛
۵. 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؛
۶. اعضای هیأت علمی در نظام یاد شده از آغاز طراحی تا استقرار آن در فرایندهای مربوط مشارکت داشته باشند؛
۷. نظام تضمین کیفیت آموزش عالی بر قوت‌ها و جنبه‌های مثبت واحدهای آموزش عالی مورد ارزیابی تأکید ورزد؛ نه این که فقط نارسایی‌ها و کمبودها را بزرگنمایی کند؛
۸. به منظور ارج نهادن به گروه‌های آموزشی و واحدهای آموزش عالی که ارزیابی را انجام می‌دهند و در راه بهبود کیفیت خود تلاش می‌کنند، سازوکار شناسایی و تحسین عملکرد برتر برقرار شده باشد؛



۹. نظام تضمین کیفیت آموزش عالی، علاوه بر این که باید به سازوکار مناسب ارزیابی درونی باید مجهز شود، باید امکان انجام ارزیابی برونی را فراهم آورده باشد؛

۱۰. یک نهاد علمی، غیروابسته به تشکیلات اداری آموزش عالی، عرضه خدمات پشتیبانی ارزیابی درونی و برونی را برعهده داشته باشد.

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.

براساس تجربه‌های بین‌المللی و ملی در ایجاد ساختار سازمانی می‌توان تشکیل «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 مشارکت اعضای هیأت 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.



۱. بازرگان، عباس، (۱۳۸۲)، «سخن سردبیر»، شماره ۹، ۱-۲.
۲. بازرگان، عباس. حسینی، رسول. (زیر چاپ)، ساخت و اعتباریابی ابزار اندازه‌گیری هدف‌های دانشگاهی برای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی،
۳. بازرگان، عباس. (۱۳۸۱)، () (چاپ دوم)، تهران: سمت.
۴. بازرگان، عباس و همکاران (۱۳۷۹)، رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی. () دوره جدید، ۵(۲)، ۱-۲۶.
۵. بازرگان، عباس. (۱۳۷۶)، ارزیابی درونی دانشگاهی، () - .



1. Bazargan, A.(2003) 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.
2. Bazargan, A. (2002). Measuring Access to Higher Education and Higher Education Quality: A Case Study from Iran. Prospects. Vol. XXXIII(3): 365-371.
3. Conference of Heads of Irish Universities (CHIU). (2003). A Framework for Quality in Irish Universities (Meeting the Challenge of Change) Dublin: CHIV.
4. Council for Higher Education Accreditation (CHEA). (2002). A Glossary of Key Terms in Quality Assurance and Accreditation. Washington D.C:CHEA.
5. European University Association (E.U.A). (2001). EUA Strategy and Guidelines for Action. (Geneva, EUA).
6. 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.
7. Lim, D. (D. (2001). Quality Assurance in Higher Education (A Study of Developing Countries). Aldershot, U.K.: Ashgate publishing.
8. Meade, P. (2003). Evaluation of Research and Scholarship. Paper Presented at (workshop II) The INQAAHE. Biennial Conference, 14-17 April, 2003, Dublin , Ireland.
9. Wood house, D. (2003). Quality Improvement through Quality Audit. Quality in Higher Education. g(2): 133-140.
10. World Bank (2002). Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education Washington, D.C: World Bank.



:

: ظرفیت‌سازی برای ارزیابی و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی: تجربه‌های
بین‌المللی و ضرورت‌های ملی در ایجاد ساختار مناسب

: دکتر عباس بازرگان

: مطالعات فرهنگی

: یوسف محمدنژاد

: علی طائفی - رحمت ا... قلی پور

:

۱. آموزش عالی (High Education)

۲. ارزیابی (Evaluation)

۳. سنجش علمی (Test Academical)

۴. ارزیابی

۵. اعتبارسنجی

۶. ارزیابی درونی

۷. ظرفیت‌سازی

:

در انتهای گزارش آورده شده است.