

کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی:

نگاهی به تجربه‌های ملی و بین‌المللی

نویسنده: دکتر عباس بازرگان
دانشیار دانشگاه تهران

مقدمه

روال مرسوم گذشته درباره آموزش دانشگاهی آن بود که یک گروه از افراد نخبه (سرآمد) گروهی دیگر از سرآمدن را آموزش می‌دادند. از جمله علت‌های این امر، محدودیت آموزش همگانی بود. همراه با توجه کشورها به گسترش آموزش همگانی، دانش‌آموختگان آموزش متوسطه افزایش یافت و تقاضا برای آموزش عالی فزونی گرفت. این تقاضا یکی از عوامل افزایش تعداد دانشجو در کشورهای مختلف بوده است. در اغلب کشورها، به رغم روند افزایشی تعداد دانشجویان، افزایش سایر درون‌دادهای نظام دانشگاهی، از جمله بودجه و امکانات، مطلوب نبوده است. از همین روی، انتظاراتی نسبت به آموزش عالی پیدا شد که از آن جمله می‌توان به «عملکرد بیشتر در قبال منابع کمتر»^(۱) اشاره کرد.

از آنجا که کاهش منابع مالی آموزش عالی بر کیفیت آموزشی و پژوهشی تأثیر دارد، رعایت نوعی استاندارد برای کیفیت در آموزش عالی الزامی شده است^(۲). براین اساس، نظام‌های آموزش عالی با این مشکل مواجه بوده‌اند که چگونه، ضمن پاسخگویی به تقاضای روز افزون اجتماعی، فرصت‌های برابر در آموزش عالی فراهم آورند و همزمان، نوعی کیفیت را رعایت کنند؟ برای رویارویی با مشکل یاد شده، در دهه گذشته، مفهوم کیفیت در آموزش عالی بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته و ارزیابی آن در نظام‌های دانشگاهی مطرح شده است.

در این مقاله، ضمن بازنگری اطلاعات پژوهشی موجود در سطح ملی و بین‌المللی، ابتدا مفهوم کیفیت مرور شده، سپس تجربه کشورهای مختلف در استفاده از ارزیابی نظام دانشگاهی بازنگری می‌شود. برای این منظور، از اسناد، مقاله‌های پژوهشی و گزارش‌های علمی منتشر شده در زمینه‌های مربوط - که در سطح ملی و بین‌المللی قابل دسترسی بوده - استفاده به عمل آمده است. همچنین، از امکانات پایگاه اطلاعاتی کامپیوتری دفتر بین‌المللی تعلیم و تربیت (ژنو)، پایگاه اطلاعاتی یونسکو (پاریس) و نیز پایگاه اطلاعاتی اریک (ERIC)^۱ بهره‌گرفته شده است.



□ در این مقاله، ابتدا از کیفیت تعریفی به دست داده می‌شود. سپس ضمن مرور هدف و نقش ارزیابی، تجربه‌های ملی و بین‌المللی در ارزیابی کیفیت در آموزش عالی بیان می‌شود. در ادامه، یکی از الگوهای ارزیابی آموزش عالی، که کاربرد وسیع‌تری در نظام‌های دانشگاهی داشته و به طور گسترده‌تری در ده سال اخیر مورد استفاده قرار گرفته است، توصیف می‌شود. سرانجام، به رابطه کاربرد این الگو با فعالیت‌های ارتقاء کیفیت در آموزش عالی در برخی کشورها اشاره می‌شود.

۱- کیفیت در آموزش عالی و ضرورت توجه به آن

کیفیت از جمله مفاهیمی است که در ۵۰ سال اخیر در فعالیتهای صنعتی مورد توجه قرار گرفته است^(۳) کاربرد این مفهوم در بخش صنعت و بازرگانی موجب ظهور مفهوم «کیفیت جامع»^۲ و «مدیریت کیفیت جامع»^۳ شده و به طور گسترده مورد استفاده قرار گرفته است^(۵،۴). در سالهای اخیر، کاربرد مفاهیم یادشده در دانشگاهها مورد استقبال قرار گرفته و در برخی دانشگاهها از این کاربرد تحت عنوان بهبود مستمر کیفیت یاد شده است^(۷،۶)

به طور کلی، درباره کیفیت تعریفهای گوناگونی به دست داده شده است^(۸). بر حسب یکی از تعریفها، کیفیت یک عنصر عبارت از «مناسب بودن آن برای هدف مورد نظر»^(۹) است. در تعریف دیگری که از سوی سازمان جهانی استاندارد عرضه شده و مورد استناد بسیاری از نویسندگان قرار گرفته، کیفیت عبارت است از «مجموع ویژگیها و خصوصیات یک فرآورده یا خدمت که نمایانگر توانایی آن در برآوردن خواستههای بیان شده و یا اشاره شده باشد»^(۱۰). «شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی» نیز دو تعریف از کیفیت در آموزش عالی به دست داده است. در این تعریفها، کیفیت عبارت است از تطابق وضعیت آموزش عالی با: الف) استانداردهای از قبل تعیین شده و ب) رسالت، هدف و انتظارها.^(۱۱)

و سرانجام، از نظر یونسکو، کیفیت در آموزش عالی مفهومی چند بعدی است که به میزان زیاد به وضعیت محیطی (زمینه) نظام دانشگاهی، مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد^(۱۲). براین اساس، نمی‌توان گفت که کیفیت از یک نظریه عمومی یا یک الگوی کلی به دست می‌آید.

به این ترتیب، کیفیت در آموزش عالی «حالت ویژه‌ای» از نظام آموزش عالی است. این حالت، نتیجه یک سلسله اقدامات و عملیات مشخص است که پاسخگوی نیازهای اجتماعی معین در یک نقطه زمانی خاص باشد.

با توجه به مراتب یاد شده، به منظور فراهم آوردن «حالت ویژه» که کیفیت مطلوب نظام دانشگاهی را نمایان می‌کند - به طور کلی باید وضع مطلوب عوامل نظام دانشگاهی (درونداد، فرایند و برونداد) را تعریف کرد و به صورت مستمر در بهبودی وضع موجود کوشید.

۲- ارزیابی^۶ و نقش آن در بهبود کیفیت آموزش عالی

۱-۲- ضرورت ارزیابی در آموزش عالی

برنامه‌ریزی و ارزیابی در نظام دانشگاهی از جمله کارکردهای مدیریت آموزش عالی است. به منظور تحقق بخشیدن به هدفهای این نظام، باید کارکرد ارزیابی بر سایر کارکردهای مدیریت دانشگاهی اشراف داشته باشد. به طور کلی، مدیران با استفاده از ارزیابی می‌توانند مقاصد زیر را تحقق بخشند: الف) تنظیم امور، ب) اطمینان دادن به افراد ذی‌ربط و ذی‌نفع درباره کیفیت امور، ج) اطمینان یافتن از کیفیت نوآوریهای دانشگاهی و د) انتخاب گزینه‌های مناسب برای

تحقق هدفها.

برای تحقق هدفهای یاد شده، از ارزیابی تحت عنوان نیاز سنجی، ارزیابی تکوینی و ارزیابی پایانی می‌توان استفاده کرد. تأکید بر این نکته نیز ضرورت دارد که ارزیابی با قضاوت کردن درباره پدیده‌ها سروکار دارد. از این رو، با پژوهش متفاوت است. پژوهش به کشف دانش‌نو می‌انجامد در حالی که، ارزیابی ضمن قضاوت درباره پدیده‌ها به عمل یا اقدام ویژه برای بهتر شدن امور منجر می‌شود^(۱۳).

۲-۲- عوامل مورد ارزیابی در آموزش عالی

از جمله عواملی که معمولاً در نظامهای آموزش عالی ارزیابی می‌شود، سطح ورودی داوطلبان، پیشرفت تحصیلی دانشجویان، هیأت علمی و برنامه درسی است. در سالهای اخیر، ارزیابی پیامدهای آموزش عالی (اشتغال، بیکاری، دانش آموختگان و...) نیز مورد توجه قرار گرفته و اغلب نظامهای دانشگاهی به سنجش آنها پرداخته‌اند. تجربه کشورهای مختلف درباره ارزیابی این عوامل متفاوت است. برای نمونه، در ارزیابی تدریس هیأت علمی، در برخی از کشورها از جمله ایران، از نظرخواهی دانشجویان استفاده می‌شود. اما در سالهای اخیر شیوه دیگری، از سوی یکی از دانشگاههای سوئیس مورد استفاده قرار گرفته است^(۱۴) در این شیوه، از کلیه داده‌های در دسترس، از جمله نظر دانشجویان، استفاده می‌شود تا آن عده از اعضای هیأت علمی که در فرایند «تدریس - یادگیری» «مشکل آفرین» هستند، شناسایی شوند. سپس، نیازهای این افراد از نظر مهارتهای تدریس و فن‌آوری آموزشی مشخص شده و به آنان کمک می‌شود تا تواناییهای خود را در زمینه‌های یاد شده تقویت کنند.

ارزیابی عوامل یاد شده رامی‌توان در چهار سطح به شرح زیر انجام داد: الف) دوره آموزشی، ب) رشته تحصیلی، ج) گروه آموزشی، د) دانشکده و ه) دانشگاه. برای انجام دادن ارزیابی در سطح گروه آموزشی (دانشکده یا دانشگاه) می‌توان ارزیابی درونی^۷ (خود-ارزیابی) یا ارزیابی برونی^۸ را به کار برد. تفاوت عمده این دو نوع ارزیابی در آن است که: الف) ارزیابی درونی به وسیله خود اعضای تشکیل دهنده واحد دانشگاهی (گروه/دانشکده/دانشگاه) صورت می‌گیرد، در حالی که ارزیابی برونی به وسیله هیأت همگنان (خارج از دانشگاه) انجام شده و به قضاوت آنان بستگی دارد، ب) در ارزیابی درونی تأکید بر مقاصد و هدفهای دانشگاه دارد و اینکه تا چه اندازه دانشگاه به هدفهای از پیش تعیین شده رسیده است، در حالی که در ارزیابی برونی استانداردها مورد تأکید قرار می‌گیرد و ج) ارزیابی درونی به ابتکار عمل و تمایل اعضای هیأت علمی تشکیل دهنده واحد دانشگاهی بستگی دارد، در حالی که ارزیابی برونی بر ابتکار عمل دولتی استوار است^(۱۵)

برای انجام دادن ارزیابی می‌توان الگوهای گوناگونی به کار برد. اما استفاده از یک الگوی خاص بستگی به هدف ارزیابی دارد. در اینجا به اختصار از الگوهای ارزیابی آموزشی فهرست‌وار یاد کرده و

■ ارزیابی با قضاوت کردن درباره پدیده‌ها سرکار دارد.
از این رو، بایز و هوش متفاوت است. پژوهش به کشف دانش نو می‌انجامد
در حالی که، ارزیابی ضمن قضاوت درباره پدیده‌ها به عمل
یا اقدام ویژه برای بهتر شدن امور منجر می‌شود.

الگوی مناسب ارزیابی دانشگاهی را مدنظر قرار می‌دهیم.

۲-۳. الگوهای ارزیابی مورد استفاده در آموزش عالی
 الگوهای ارزیابی آموزشی را به طور کلی می‌توان به چهار دسته عمده تقسیم کرد. یک دسته‌بندی تفصیلی، این الگوها را به چهارده دسته تقسیم می‌کند^(۱۶). تعدیلی از این دسته‌بندی به شرح زیر است^(۱۷)

- ۱- الگوی ارزیابی تحقق یافتن هدفها (الگوی تایلر)؛
- ۲- الگوی شبه آزمایشی؛
- ۳- الگوی سیپ؛
- ۴- الگوی استیک (سیمای ارزیابی)؛
- ۵- الگوی پاسخگو یانه؛
- ۶- الگوی ارزیابی اختلاف؛
- ۷- الگوی ارزیابی اجرای عمل؛
- ۸- الگوی ارزیابی هدف - آزاد؛
- ۹- الگوی ارزیابی کار آگاهانه^۹؛
- ۱۰- الگوی ارزیابی به مثابه روشنگری؛
- ۱۱- الگوی ارزیابی مبتنی بر خبرگی^{۱۱}؛
- ۱۲- الگوی ارزیابی مبتنی بر مدافعه؛
- ۱۳- الگوی ارزیابی مشارکتی؛
- ۱۴- الگوی ارزیابی اعتبار بخشی^(۱۸)

در میان الگوهای یاد شده، الگوی اعتبار بخشی کاربرد وسیعتری در آموزش عالی داشته است. کاربرد آن از این الگو را می‌توان در نظام آموزشی آمریکا از سال ۱۹۰۵ مشاهده کرد^(۱۹). اما استفاده از الگوی اعتبار بخشی در آموزش عالی سایر کشورها در ده سال گذشته متداول شده است. در آموزش عالی ایران، به منظور استفاده از این الگو برای رتبه‌بندی دانشگاهها، کوششهایی در آغاز تأسیس مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی به عمل آمد اما این کوششها در سطح تدوین طرح ارزیابی متوقف شد.

به طور کلی، اعتبار بخشی مترادف با ارزیابی برونی است. این نوع ارزیابی «فرایندی است که از طریق آن، یک مؤسسه آموزشی، به واسطه صلاحیتهای تشکیل دهنده‌اش، به وسیله نهادی برونی معتبر شناخته می‌شود. هدف این فرایند آن است که کیفیت مؤسسه‌های

آموزشی را گواهی کند و آنها را در بهبودی امورشان یاری دهد^(۲۰)
 الگوی اعتبار بخشی، به عنوان یکی از الگوهای ارزیابی مبتنی بر ملاکهای درونی، بر عوامل درون‌داد نظام تأکید داشته است. به عبارت دیگر، در گذشته، کاربرد این الگو به قضاوت درباره عواملی چون پذیرش دانشجو، هیأت علمی، برنامه درسی و امثال آن می‌پرداخته است. اما کاربردهای اخیر الگوی یاد شده بر عوامل فرایند و برونداد نظام نیز تأکید دارد. در این الگو، قضاوت به وسیله هیأت همگنان، با توجه به استانداردهای از قبل تعیین شده، صورت می‌گیرد. از جمله عوامل برونداد که اخیراً در این الگو مورد توجه قرار گرفته، وضعیت دانش آموختگان و چگونگی اشتغال آنان است در فرایند استفاده از الگوی اعتبار بخشی، ابتدا عوامل مورد نظر در ارزیابی مشخص می‌شود و سپس، استانداردهایی برای هر عامل تعریف شده و داده‌های لازم درباره وضعیت موجود آنها گردآوری می‌شود. پس از آن، با توجه به اهمیت (وزن) هر عامل، داده‌ها تلفیق شده و بر اساس آن درباره نظام دانشگاهی قضاوت می‌شود. این قضاوت به وسیله رتبه‌بندی نظامهای مورد ارزیابی، در مقایسه با استانداردهای از قبل تعیین شده، انجام می‌شود.

به دیگر سخن، در الگوی اعتبار بخشی، کیفیت مورد نظر همان تطابق ویژگیهای نظام مورد ارزیابی با استانداردهای از قبل تعیین شده است. از این رو، برای ارزیابی کیفیت نظامهای دانشگاهی، می‌توان از الگوی اعتبار بخشی استفاده کرده و با محاسبه امتیازهای به دست آمده برای هر نظام دانشگاهی، رتبه‌ای ویژه، از نظر کیفیت، برای آن مشخص کرد. رتبه‌ای که از این طریق به دست می‌آید منزلتی است که به نظام دانشگاهی مورد ارزیابی اعطا می‌شود^(۲۱) در واقع این منزلت، اعتبار علمی است که از طرف هیأت ارزیابان (همگنان) برای نظام مورد ارزیابی شناسایی شده است. مفروضه اصلی کاربرد الگوی اعتبار بخشی درباره یک نظام دانشگاهی آن است که: الف) مسئولان نظام دانشگاهی مشتاق ارزیابی کیفیت فعالیتهای گذشته هستند، ب) نظام دانشگاهی در مرحله اول به ارزیابی درونی خود خواهد پرداخت و ج) نظام دانشگاهی از طرف هیأت همگنان مورد بازدید قرار خواهد گرفت و ضمن بازنگری گزارش ارزیابی درونی، درباره کیفیت نظام دانشگاهی، با توجه به استانداردها و داده‌های حاصل از ارزیابی درونی، قضاوت خواهد کرد.

به طور خلاصه، برای قضاوت درباره کیفیت یک نظام دانشگاهی می‌توان سه رویکرد را مورد توجه قرار داد^(۲۲):

- تحقق هدفهای بیان شده نظام دانشگاهی؛
- مطلوبیت فرایند عملیات نظام دانشگاهی؛
- تطابق عملکرد نظام دانشگاهی با استانداردهای از قبل تعیین شده.

۳- روند ارزیابی کیفیت آموزش عالی والگوهای
 مورد استفاده در کشورهای مختلف
 ۳-۱- ارزیابی آموزش عالی در ایران
 ارزیابی عوامل نظام دانشگاهی (از جمله ارزیابی داوطلبان ورودی،

اعضاء هیأت علمی و غیره) در نظام آموزش عالی ایران از سالها پیش متداول بوده است. علاوه بر آن، هیأت‌های بازرسی برای شناسایی و رفع مشکلات موسمی دانشگاهی به دانشگاه‌های مختلف اعزام می‌شده‌اند. ارزیابی کیفیت دانشگاهی، به مفهوم جدید، امری است که نظام آموزش عالی ایران در سالهای اخیر به آن اهتمام کرده اما، تاکنون اقدام مؤثری در این باره صورت نگرفته است هر چند اندیشه استفاده از ارزیابی در آموزش عالی به سالهای قبل برمی‌گردد اما واقعیت تشکیلاتی آن در سال ۱۳۶۵ تکوین یافت^(۳۷) در این سال، دفتر نظارت و سنجش در وزارت فرهنگ و آموزش عالی شکل گرفت و در سال ۱۳۷۰ این تشکیلات به دفتر نظارت و ارزیابی آموزش عالی تغییر نام یافت. همچنین، شورای نظارت و ارزیابی به منظور «نظارت و سنجش آموزش دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی کشور» به وجود آمد. علاوه بر آن، در تشکیلات سازمانی، برای هر دانشگاه دولتی نیز یک دفتر نظارت و ارزیابی زیر نظر معاون آموزشی منظور شد. به رغم وجود دفتر نظارت و ارزیابی، کوششهایی که برای قضاوت درباره کیفیت فعالیتهای دانشگاهی در ایران انجام شده است، پراکنده و غیر مستمر بوده و بیشتر در مرحله تهیه طرح باقی مانده‌اند.

تنها کوششی که به منظور ارزیابی دانشگاهی در ایران انجام می‌شده، اعزام هیأت‌های ارزیابی، از سوی وزارتخانه‌های ذی‌ربط، به دانشگاهها بوده است. به عبارت دیگر، معمولاً هیأتی مرکب از دو یا چند نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاهی همراه یک یا چند نفر از کارشناسان وزارتخانه مربوط، به دانشگاه مورد نظر اعزام می‌شده است. این هیأت پس از بازدید از دانشگاه مقصد و مذاکره با مسؤولان، هیأت علمی و دانشجویان، گزارشی مبتنی بر مشاهده‌ها، مصاحبه‌ها و داده‌های قابل دسترسی درباره اوضاع دانشگاه مقصد تهیه کرده و به مسؤولان وزارتخانه عرضه می‌کردند. وزارتخانه پس از دریافت گزارش برحسب مورد، اقدام لازم را به عمل می‌آورد.

در چنین اوضاع و احوالی، می‌توان تصور کرد که نه تنها دفتر نظارت و ارزیابی آموزش عالی در وزارتخانه ذی‌ربط آموزش عالی، بلکه دفترهای نظارت و ارزیابی آموزشی دانشگاهها نیز نقشی فعال در ارزیابی مستمر کیفیت دانشگاهی ایفا نکرده‌اند.

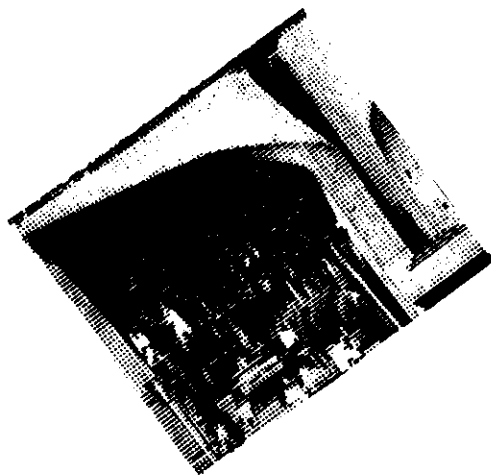
با شکل‌گیری ستاد نظارت و ارزیابی آموزش عالی در وزارت فرهنگ و آموزش عالی، فعالیت سابق دفتر نظارت و ارزیابی در وزارت فرهنگ و آموزش عالی به مراکز آموزش عالی غیرانتفاعی محدود شد. دفاتر نظارت و ارزیابی دانشگاهها نیز معمولاً به امر نظرخواهی از دانشجویان برای ارزیابی تدریس هیأت علمی می‌پرداخته‌اند. اما استفاده از نتایج این ارزیابی در عمل نیز با دشواریهایی مواجه بوده است. دفتر نظارت و ارزیابی در آموزش پزشکی، که وضع مشابهی داشته است، اخیراً فعالیت ویژه‌ای در ارزیابی درونی شروع کرده است. با توجه به مراتب فوق، می‌توان گفت که ویژگیهای ارزیابی در آموزش عالی ایران شامل موارد زیر بوده است:

الف) جزئی‌نگر و برای رفع مشکلات آنی بوده‌است و نه بهبودی کل نظام دانشگاهی؛

ب) از استمرار برخوردار نبوده است؛

ج) شیوه انجام دادن آن به هیأت‌بازدیدکننده بستگی داشته است. بنابراین، ارزیابی انجام شده در نظام آموزش عالی ایران در جهت سنجش کیفیت و بهبودی آن چندان مؤثر نبوده است. اما کوششهایی اخیراً در دفتر نظارت و ارزیابی در وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، برای ارزیابی درونی آغاز شده است که امید می‌رود در آینده نزدیک بتوان شاهد استفاده از این نوع ارزیابی در آموزش پزشکی بود.

۳-۲- ارزیابی آموزش عالی در نظامهای آموزش عالی امریکا به طوری که گفته شد، ارزیابی آموزش عالی در امریکا سابقه‌ای طولانی دارد. به طور کلی، ارزیابی نظام دانشگاهی در این کشور دارای یک سازوکار غیردولتی است. این امر به وسیله انجمنهای علمی، ملی و منطقه‌ای به طور ادواری انجام می‌شود. با استفاده از الگوی اعتباربخشی، به درخواست داوطلبانه دانشگاهها، درباره کیفیت دانشگاهی قضاوت به عمل می‌آید. این ارزیابی، اساس بهبودی نظامهای دانشگاهی را در امریکا فراهم آورده است. در فرایند استفاده از الگوی اعتباربخشی در نظامهای دانشگاهی امریکا می‌توان دو مرحله متمایز را ملاحظه کرد: الف) ارزیابی اولیه دانشگاه متقاضی ارزیابی به وسیله خود اعضای هیأت علمی و ب) بازدید



■ از نظر یونسکو، کیفیت در آموزش عالی مفهومی چند بعدی است که به میزان زیاد به وضعیت محیطی (زمینه) نظام دانشگاهی، مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد.

هیأت همگنان اعزامی از طرف انجمن منطقه‌ای (یا ملی) و ارزیابی برونی.

در این فرایند، انجمن‌های علمی - منطقه‌ای یا ملی، دستورالعمل ارزیابی را به دقت تهیه کرده و استانداردهای مورد نظر را به صراحت بیان می‌کند (۲۳، ۲۵، ۲۶). دولت نیز از سازوکار ارزیابی حمایت می‌کند و دانشگاهها (و مراکز آموزش عالی) مسؤولیت خود - ارزیابی را برعهده گرفته، پیشنهادها حاصل از ارزیابی برونی را پذیرا شده خود را به رعایت استانداردها موظف می‌کنند.

در حال حاضر، ۸۰ انجمن در سطح منطقه‌ای یا ملی در امریکا به ارزیابی دانشگاهها و مراکز آموزش عالی می‌پردازند. سازوکار اعتبار بخشی چنان است که یک نظام دانشگاهی به طور داوطلبانه از یک انجمن ذی ربط (منطقه‌ای یا ملی) درخواست می‌کند تا به ارزیابی آن نظام بپردازد. پس از آن، انجمن یاد شده ضمن ارسال دستورالعمل ارزیابی از نظام دانشگاهی متقاضی می‌خواهد که با تکمیل فرمها و پرسشنامه‌های مربوط به بازنگری خود پرداخته، گزارشی از وضع موجود خود تهیه کند و برای انجمن ارسال دارد. متعاقب دریافت گزارش بازنگری (ارزیابی درونی)، هیأتی از طرف انجمن، از نظام دانشگاهی بازدید می‌کند.

بر اساس گزارش بازنگری و مشاهدات انجام شده، گزارش نهایی ارزیابی به وسیله انجمن تهیه شده و برای نظام دانشگاهی ارسال می‌شود. در صورتی که امتیازهای به دست آمده برای نظام دانشگاهی نمایانگر آن باشد که وضع موجود آن رضایت بخش (بیش از رضایت بخش / خوب / قوی / بسیار قوی) است، رتبه نظام دانشگاهی مشخص شده و نتیجه آن انتشار می‌یابد. در صورتی که وضع موجود آن دانشگاه کمتر از رضایت بخش باشد به نظام دانشگاهی فرصت داده می‌شود تا به بهبودی وضعیت خود بپردازد. در غیر این صورت، در فهرست دانشگاهها و مراکز آموزش عالی انعکاس لازم را به دست نخواهد آورد و بنابراین در زمره دانشگاههای اعتبار یافته قرار نخواهد گرفت.

بر اساس الگوی اعتباربخشی، دانشکده‌ها و دانشگاههای امریکا به طور مرتب ارزیابی شده و رتبه آنها مشخص می‌شوند. یکی از نشریه‌هایی که در این باره منتشر می‌شود «گزارش گورمن» است^{۱۱}. این گزارش نتیجه ارزیابی دانشکده‌های تحصیلات تکمیلی و دوره‌های دکترای حرفه‌ای، در دانشگاههای امریکا، کانادا و برخی دانشگاههای بین‌المللی را به طور مرتب انتشار می‌دهد.

برای مثال گزارش گورمن در سال ۱۹۸۷، نشان می‌دهد که در این سال از دانشگاههایی که درخواست کرده بودند دوره‌های کارشناسی ارشد مدیریت بازرگانی آنها ارزیابی شود، ۳۳ آنها دارای استانداردهای لازم نبوده‌اند. فقط ۲۳ درصد از این دانشگاهها از سطح مطلوب استانداردها برخوردار بوده و اعتبار علمی را در سطح «نسبتاً رضایت بخش» یا بالاتر به دست آوردند. در این رتبه‌بندی عوامل مورد نظر شامل: الف) برنامه درسی، ب) صلاحیت هیأت علمی، ج) سازمان و تشکیلات، د) تجهیزات و تسهیلات و ه) نحوه پذیرش دانشجو بوده است.

بر اساس داده‌های حاصل از مشاهده هر یک از عوامل یاد شده، امتیاز هر دانشگاه تعیین می‌شود. این امتیاز که در دامنه عدد ۰ تا ۵ قرار می‌گیرد رتبه دانشگاه را مشخص می‌کند. طبقه‌بندی رتبه‌های دانشگاهی در گزارش گورمن در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱

طبقه‌بندی دانشگاهها برحسب امتیازها در گزارش گورمن درباره ارزیابی دانشگاهها

طبقه	دامنه عددی (امتیازهای کسب کرده)
بسیار قوی	۴/۵۱-۴/۹۹
قوی	۴/۰۱-۴/۴۹
خوب	۳/۶۱-۳/۹۹
بیش از رضایت بخش	۳/۰۱-۳/۵۹
رضایت بخش	۲/۵۱-۲/۹۹
مرزی (نسبتاً رضایت بخش)	۲/۰۱-۲/۴۹
غیر رضایت بخش	۰

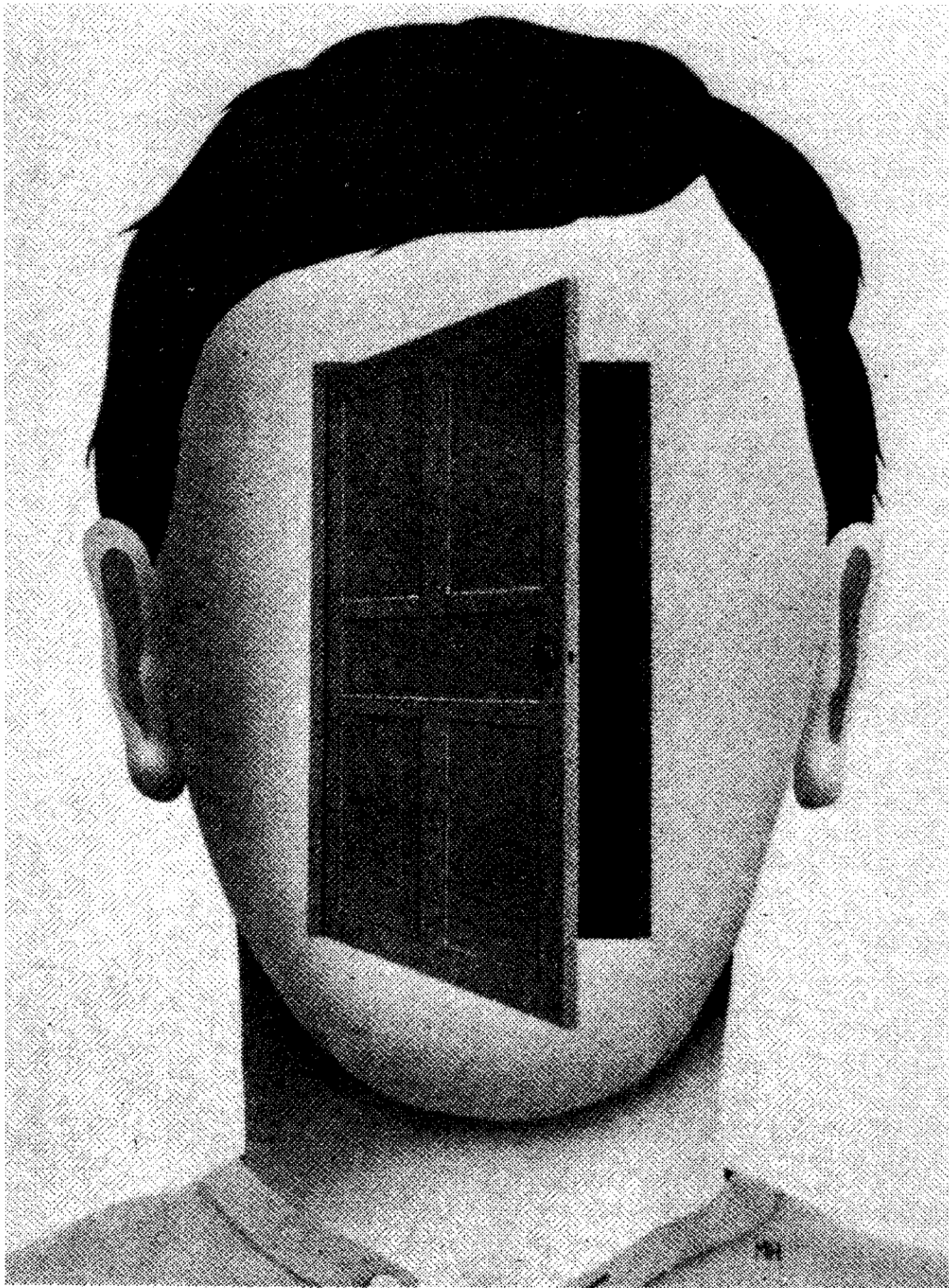
منبع: مآخذ شماره ۲۶، ص ۲۱۳.

روند کلی در استفاده از الگوی اعتباربخشی در امریکا طوری است که در آستانه قرن بیست و یکم، عوامل مورد نظر در آن چنان تعدیل شود تا نتایج اعتباربخشی کیفیت آموزش عالی را دقیقتر نمایان کند به گونه‌ای که، از این طریق انتظارات افراد ذی ربط، ذی نفع و ذی علاقه در کاربرد نتایج این الگو بیشتر برآورده شود.

۳-۳- روشهای ارزیابی دانشگاهی در کشورهای اروپایی

استفاده از ارزیابی دانشگاهی برای قضاوت درباره کیفیت آموزش عالی در کشورهای اروپایی در دهه ۱۹۸۰ میلادی آغاز شد. از جمله کشورهایی که در این زمینه فعالانه کوشش کرده‌اند فنلاند، هلند، فرانسه، آلمان و انگلستان است. برخی دیگر از کشورهای اروپای غربی از جمله سوئد، دانمارک و اسپانیا و نیز اروپای شرقی مانند رومانی نیز تلاشهایی در این زمینه به عمل آورده‌اند (۲۷، ۲۸، ۲۹ و ۳۰).

در فنلاند، کوشش برای ارزیابی آموزش عالی از سال ۱۹۹۰ آغاز شد. هر یک از دانشگاههای فنلاند، به طور داوطلبانه به انجام دادن ارزیابی درونی پرداخته‌اند. در ابتدا، این کوششها تحت نظر شورای آموزش عالی فنلاند انجام می‌گرفت. در سال ۱۹۹۵، شورای عالی ارزیابی آموزش عالی تشکیل شد. این شورا وظیفه ارزیابی دوره‌های آموزش عالی در فنلاند و گسترش ارزیابی در این نظام را بر عهده دارد. برای ارزیابی آموزش عالی در این کشور بر ارزیابی درونی دانشگاهی تأکید می‌شود. اما برخی از دانشگاهها نیز داوطلبانه درخواست می‌کنند تا ارزیابی برونی درباره آنها انجام شود. در فنلاند زیرنظام پژوهشی، جداگانه از آموزش دانشگاهی، ارزیابی می‌شود. برای این منظور، از پژوهشگران بین‌المللی که در رشته خود از احترام ویژه‌ای برخوردار هستند، دعوت می‌شود تا درباره



تحقیقات در این کشور قضاوت کنند. پس از تدوین و عرضه گزارش ارزیابی، پژوهشگران نظرها و پیشنهادهای عرضه شده را با توجهی خاص مورد نظر قرار داده و برای بهبود امور، مورد استفاده قرار می دهند. برای هر طرح ارزیابی درباره نظام پژوهشی، یک کمیته سازماندهی تشکیل می شود که هماهنگی آن برعهده یک عضو هیأت علمی فنلاندی است. «گزارش ارزیابی تحقیق» شامل بخشهای زیر است: الف) شرایط عمومی تحقیق و ساختار نظام تحقیقاتی، ب) سطح و جهت تحقیقات در مقایسه با وضعیت بین المللی، ج) نظر اقتصادی درباره هرگروه پژوهشی مورد ارزیابی و د) پیشنهاد برای بهبودی امور پژوهشی.

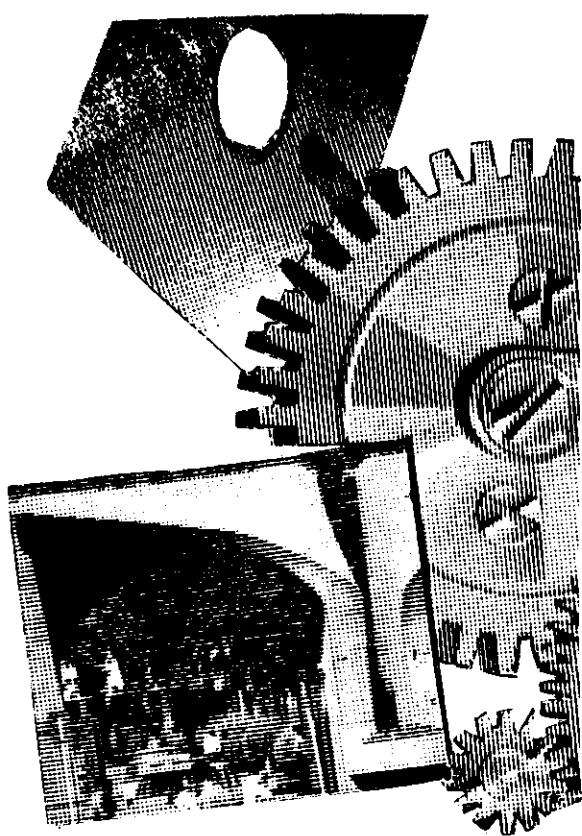
نظام ارزیابی کیفیت در آموزش عالی هلند در سال ۱۹۸۵ تأسیس شد. در آن زمان، دانشگاهها طالب آزادی عمل بیشتری بودند. دولت هلند برای اعطای آزادی بیشتر و عدم تمرکز در تصمیم گیری در نظام آموزش عالی، نظام ارزیابی آموزش عالی را مستقر کرد. هدف اصلی این نظام، نظارت بر دانشگاهها برای تضمین کیفیت در آموزش عالی است. در سال ۱۹۸۷، ارزیابی دانشگاهها به طور مقدماتی در چند رشته آغاز شد و ارزیابی درونی در مورد آنها به عمل آمد. گزارش این ارزیابی شامل داده های آماری تفصیلی درباره افت تحصیلی و مدت لازم برای دانش آموختگی و چگونگی اشتغال دانش آموختگان است. تأکید نظام ارزیابی آموزش عالی هلند بر ارزیابی برونی و هدف آن تقویت کیفیت دانشگاهی است. در این نظام، خلاصه ای از گزارش ارزیابی برونی برای استفاده دانشگاهیان انتشار

می یابد. اما گزارش تفصیلی ارزیابی برونی که دربرگیرنده همه جنبه هاست، برای نهادهای دولتی ذی ربط در آموزش عالی و نیز رؤسای دانشکده ها و مدیریت دانشگاه ارسال می شود. در این گزارش، چگونگی بهبود کیفیت نظام دانشگاهی مورد نظر قرار می گیرد^(۳۲). توجه توزیع گسترده خلاصه ارزیابی برونی و توزیع محدود گزارش تفصیلی آن است که دولت و جامعه به طور وسیع باید از کیفیت دانشگاهها مطلع شوند. اما مسایل مدیریت داخلی آنها از جمله مسؤولیت های دانشگاه است که فقط مسؤولان مستقیم باید از آنها مطلع شوند. این عمل باعث شده تا دانشگاهها پس از ارزیابی درصدد رفع کمبودهای ناشی از مدیریت برآیند و کیفیت دانشگاهی را بهبود بخشند. هر چند ارزیابی دانشگاهی در هلند به وسیله یک نهاد دولتی انجام می شود، اما از نتایج ارزیابی برای بازخورد منفی استفاده نمی شود. به عبارت دیگر، نتایج نامطلوب ارزیابی باعث نمی شود که اعتبار مالی کمتری به نظام دانشگاهی تخصیص داده شود. بلکه در چنین حالتی، به نظام دانشگاهی مورد نظر توصیه می شود که در مدت زمان معین به بهبود کیفیت خود بپردازد. بدیهی است در صورتی که نظام دانشگاهی طبق پیشنهادهای عرضه شده نسبت به بهبود کیفیت اقدام لازم را به عمل نیاورد، دولت اعتبارات مالی آن را کاهش می دهد.

در ارزیابی آموزش عالی در کشور هلند، سعی بر آن بوده است که دولت با استفاده از نتایج ارزیابی، مسؤولیت اثربخشی دانشگاهها را به میزان بیشتری به خود آنها تفویض کند به گونه ای که میان عملکرد آموزش عالی و هزینه های آن رابطه مناسبتی برقرار شود. هر چند در این کشور از الگوی اعتباربخشی استفاده می شود، اما قبل از استفاده گسترده از این الگو در آموزش عالی هلند، ارزیابی درونی به میزان قابل توجهی به کار برده شده است^(۳۳).

در انگلستان، برای ارزیابی دانشگاهی، شورای تخصیص اعتبارات آموزش عالی در سال ۱۹۹۳ تأسیس شد^(۳۴). وظیفه این شورا، آگاه کردن نظامهای دانشگاهی به اهمیت ارزیابی و ترغیب آنها به استفاده از ارزیابی درونی برای پی بردن به وضعیت موجود خود بوده است. این ارزیابی شامل گردآوری داده ها و تحلیل آنها درباره عواملی چون ترکیب جمعیت دانشجویی، پیشرفت تحصیلی دانشجویان، هزینه سرانه، دوره های آموزشی مورد اجرا و اشتغال دانش آموختگان بوده است. در انگلستان، تخصیص اعتبارات دانشگاهی با نتایج ارزیابی رابطه ای مستقیم دارد. در این کشور، تجربه ارزیابی در آموزش عالی در سالهای قبل از تشکیل شورای یادشده، ارزیابی مدیران گروه های آموزشی دانشگاهها را شامل می شد^(۳۵). اما این گونه ارزیابی در بهبود کیفیت چندان مؤثر نبود. در حالی که شیوه ارزیابی درونی که در حال حاضر به کار برده می شود، به میزان بیشتری در اقدامات مربوط به بهبود کیفیت تأثیر می گذارد.

فرانسه در سال ۱۹۸۵ با تصویب قانون مربوط به کمیته ملی ارزیابی آموزش عالی^{۱۲}، کوشش ویژه ای برای ارزیابی دانشگاهی به عمل آورد. این کمیته که یک نهاد مستقل دولتی است، دانشگاهها را یاری می دهد تا درباره امور خود قضاوت کرده کیفیت آموزش،



تحقیق و توسعه نظام دانشگاهی خود را بهبود بخشند. از جمله ویژگیهای روش ارزیابی مورد استفاده در آموزش عالی فرانسه رعایت اصل گفت و شنود مستمر میان اعضای گروه ارزیابی و تصمیم‌گیرندگان است. در این روش، ابتدا رسالت و هدف هر دانشگاه (شامل آموزش، آموزش مداوم و تحقیق) مدتوجه قرار می‌گیرد سپس، داده‌های لازم برای تصویر کیفیت دانشگاهی تهیه و تحلیل شده و گزارش آن به گروه ارزیابی عرضه می‌شود. گروه ارزیابی که از طرف کمیته ملی ارزیابی آموزش عالی مأموریت دارد تا دانشگاه موردنظر را ارزیابی کند، به بررسی گزارش ارزیابی پرداخته و در چهارچوب هدف دانشگاه به گفت و شنود با مسؤولان دانشگاهی می‌پردازد. گزارش ارزیابی که برای استفاده دانشگاهیان انتشار می‌یابد، برجسته‌هایی از قبیل وضعیت یادگیری، زندگی دانشجویی، مدیریت منابع انسانی و مدیریت مالی تأکید دارد. در تدوین این روش ارزیابی، قبلاً با هیأت علمی نظام آموزش عالی فرانسه مشورت شده و تأیید اعضای آن جلب می‌شود.

مجموعه‌ای از عوامل موجب شده که کاربرد ارزیابی در آموزش عالی فرانسه مورد توجه قرارگیرد. از جمله این عوامل می‌توان به افزایش تعداد دانش‌آموختگان متوسطه و تقاضا برای آموزش عالی در فرانسه، پیشرفتهای سریع فن‌آوری و نیز تحرک دانشگاهیان در سطح اروپا اشاره کرد. این عوامل تا اندازه‌ای باعث شده که دانشگاههای فرانسه با مسأله گزینش و تخصصی شدن در رشته‌های دانشگاهی روبه‌رو شوند. از طرف دیگر، کاهش رشد اقتصادی در دهه ۱۹۹۰ باعث شده است که دانشگاهها در این دهه از بودجه کافی برخوردار نباشند. از این رو، به منابعی غیر از منابع مالی دولت، از جمله جوامع محلی و منطقه‌ای، روی آورده‌اند^(۳۶). در چنین حالتی، دانشگاهها باید نیازهای محلی و منطقه‌ای را مورد نظر قرار داده و در برآوردن این نیازها کوشا باشند تا بتوانند به «کیفیت دانشگاهی» دست یابند. با استفاده از نتایج ارزیابی در سالهای اخیر، نوآوریها و دگرگونیهای ویژه‌ای در دوره‌ها و رشته‌های آموزش عالی فرانسه طراحی شده و به اجرا درآمده است. از جمله این دگرگونیها می‌توان به ایجاد دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد «میان رشته‌ای»^{۱۳} و «به هم تنیده»^{۱۴} مانند: مدیریت اقتصادی - اجتماعی و زبانهای خارجی کاربردی، ریاضیات کاربردی در علوم اجتماعی و کارشناسی ارشد علوم و مدیریت اشاره کرد.

به طور کلی، نظام ارزیابی آموزش عالی در فرانسه شامل جنبه‌های زیراست:

- تدوین و تصویب نشانگرهای آموزشی و نمایان ساختن آنها در فرایند ارزیابی؛

- گردآوری، داده‌ها و تحلیل آنها در چهارچوب نشانگرهای آموزشی؛

- تأثیر دادن نظر همگنان در نتیجه ارزیابی؛

- استفاده از دستورالعمل مشخص برای قضاوت کردن درباره کیفیت دانشگاهی؛

- انتشار نتایج ارزیابی در سطح کشور؛

■ برای دستیابی به سطح معینی از کیفیت آموزش عالی باید به برنامه‌ریزی و ارزیابی در آموزش عالی پرداخت. اما از آنجا که این دو کارکرد از جمله کارکردهای مدیریت آموزش عالی است، باید مدیریت دانشگاهی را تقویت کرد تا اولین شرط لازم برای ارتقای کیفیت دانشگاهی فراهم شود.

- استفاده از نتایج برای دگرگونی و نوآوری در آموزش عالی. به طوری که ملاحظه می‌شود، نظام ارزیابی آموزش عالی در فرانسه شامل خود - ارزیابی (ارزیابی درونی) و ارزیابی برونی است. از طریق این شیوه ارزیابی، تاکنون جایگاه ۸۶ دانشگاه در طیف کیفیت آموزش عالی فرانسه مشخص شده است.

در سایر کشورهای اروپای غربی از جمله سوئد، دانمارک و اسپانیا و نیز اروپای شرقی از جمله رومانی کوششهایی در ارزیابی آموزش عالی به عمل آمده اما این کوششها به گستردگی تجربه‌های کشورهای یاد شده نبوده است.

۳-۴. روشهای ارزیابی دانشگاهی در کشورهای آسیایی

از جمله کشورهایی که در قاره آسیا به ارزیابی نظام آموزش عالی پرداخته‌اند، می‌توان از ژاپن، هنگ‌کنگ و کره جنوبی یاد کرد. هرچند کشورهای دیگری مانند مالزی، چین و فیلیپین به ارزیابی آموزش عالی توجه کرده‌اند، اما کوشش آنها چندان قابل ذکر نیست. در ژاپن، ارزیابی آموزش عالی برعهده یک شورای دانشگاهی است. یکی از هدفهای این شورا، استقرار سیستم خود - ارزیابی در دانشگاههای ژاپن بوده است.

در نظام آموزش عالی هنگ‌کنگ نیز ارزیابی دانشگاهی به کار گرفته شده است. در سال ۱۹۹۰، همزمان با قطع وابستگی آموزش عالی هنگ‌کنگ از نظام آموزش عالی بریتانیا، نظام آموزش عالی هنگ‌کنگ بر آن شد تا با استفاده از ارزیابی دانشگاهی، کیفیت آموزش عالی خود را حفظ کند. برای این منظور، یک شورای بین‌المللی مرکب از استادان رشته‌های مختلف دانشگاهی تشکیل شد و تحت نظارت آن، اعتباربخشی نظامهای دانشگاهی به منظور بهبود کیفیت آغاز شد.

کره جنوبی به عنوان یک کشور تازه صنعتی شده، از آغاز دهه ۱۹۹۰ میلادی به طور منظم به ارزیابی دانشگاهی پرداخته است. برای انجام دادن این امر، شورای اعتباربخشی دانشگاهی تشکیل شد. این شورا شامل ۲۶ نفر، مرکب از نمایندگان دانشگاهها، صنعت و دولت است. ارزیابی دانشگاهی با استفاده از الگوی اعتباربخشی زیرنظر این شورا انجام می‌شود. عواملی که در این الگو موردنظر قرار می‌گیرد عبارت است از الف) هدفهای گروه

اعتباربخشی این کشور علاوه بر عوامل درونداد و فرایند، برخی عوامل برونداد را مورد نظر قرار داده است، کیفیت دانشگاهی را بهتر تصویر می‌کند.

۵-۳- روشهای ارزیابی دانشگاهی در سایر کشورها

از جمله کشورهای صنعتی دیگر که تلاش مستمری در کاربرد ارزیابی در آموزش عالی داشته‌اند می‌توان از استرالیا یاد کرد. این کشور برای تضمین کیفیت آموزش عالی فعالانه تلاش کرده است. برخی از تجربه‌های استرالیا در ارزیابی آموزش عالی، مشابه تجربه‌های انگلستان است.

در قاره آفریقا می‌توان به تجربه کشورهای نیجریه، کنیا و سنگال اشاره کرد. در نیجریه، اعتباربخشی در سطح دوره‌های آموزشی درباره ۳۱ دانشگاه انجام شده است. نتایج اعتباربخشی برای ۱۳ رشته دانشگاهی از سوی کمیسیون ملی دانشگاهی منتشر می‌شود. کاربرد الگوی اعتباربخشی در نیجریه شامل خود-ارزیابی و ارزیابی برونی است.

در کنیا، کمیسیون آموزش عالی در سال ۱۹۸۵ تأسیس شد تا بر کیفیت آموزش عالی نظارت داشته باشد. یکی از وظایف این کمیسیون، بازرسی دانشگاههای خصوصی بوده است با این هدف که رعایت ضوابط مورد نظر را ارزیابی کند. در سنگال، ارزیابی آموزش عالی بیشتر بر ارزیابی آموخته‌های دانشجویان تأکید دارد (۴۲).

۴-۴- نتیجه گیری

در این مقاله، مفهوم کیفیت در آموزش عالی و تجربه‌های ارزیابی کیفیت در نظامهای آموزش عالی ایران و برخی از کشورهای دیگر مورد بررسی قرار گرفت. ضمن مرور سوابق پژوهشی و سایر اطلاعات، ملاحظه شد که کیفیت از جمله مفاهیمی است که معنی آن با ذهنیت افراد تغییر می‌کند. بدین جهت، هر فرد در چهارچوب ارزشهای مورد نظر خود درباره کیفیت قضاوت می‌کند. اشاره شد که کیفیت در آموزش عالی مفهومی چندبعدی است و به طور کلی، به وضعیت محیطی نظام آموزش عالی، مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد.

توافق درباره یک تعریف ویژه از کیفیت دشوار است. اما به رغم این واقعیت به منظور عرضه کردن یک تعریف عملی، کیفیت در نظام آموزش عالی را می‌توان درجه تطابق عوامل این نظام، بویژه پیامدهای آن با خواسته‌های بیان شده (یا اشاره شده) از آموزش عالی تعریف کرد. از این رو، کیفیت نظام آموزش عالی با ویژگیهای درونداد، فرایند و بویژه دانش آموختگان، آثار علمی و خدمات تخصصی که اعضای دانشگاه عرضه کرده‌اند (یا عرضه خواهند کرد) رابطه‌ای مستقیم دارد. ارزیابی فعالیت‌های گذشته دانشگاه از طریق ارزیابی برونی و ارزیابی فعالیت‌های آینده از طریق ارزیابی برونی انجام می‌شود. ارزیابی برونی واحد دانشگاهی در چهارچوب رسالت‌ها و هدفها (انتظارات) نظام دانشگاهی انجام می‌شود. در حالی که، ارزیابی برونی بر اساس استانداردها صورت می‌گیرد.

■ برای ارزیابی کیفیت نظامهای دانشگاهی، می‌توان از الگوی اعتباربخشی استفاده کرده و با محاسبه امتیازهای به دست آمده برای هر نظام دانشگاهی، رتبه‌ای ویژه، از نظر کیفیت، برای آن مشخص کرد.

آموزشی، ب) برنامه درسی، ج) دانشجویان، د) هیأت علمی، ه) تسهیلات و تجهیزات، و) امور اداری و مالی. در کرة جنوبی در سال ۱۹۹۱ گروههای آموزشی فیزیک و مهندسی الکترونیک از طریق اعتباربخشی مورد ارزیابی قرار گرفتند. هدف از این امر، شناسایی گروههای آموزشی قوی بود تا به آنها استقلال در تصمیم‌گیری و اختیارات مالی بیشتری تفویض شود. در نظام اعتباربخشی کره جنوبی گروههای آموزشی ضعیف بر ملاه نمی‌شوند. بلکه سعی بر آن است تا با تقویت کیفیت آنها به بهبودی اشان کمک شود. در ارزیابی گروههای آموزشی، اولویت به گروههایی داده می‌شود که دارای ویژگیهای زیر باشند: الف) با نیازهای توسعه‌ای کشور رابطه‌ای مستقیم داشته باشد، ب) رشته‌های فنی یا وابسته به آنها باشد، ج) به تازگی (در ۵ سال گذشته) تأسیس شده باشد. برای انجام دادن اعتباربخشی، «دستورالعمل اعتباربخشی گروههای آموزشی» و استانداردهای آن برای برخی رشته‌ها انتشار یافته است (۲۱۰۴).

در الگوی اعتباربخشی آموزش عالی در کرة جنوبی برای ارزیابی دوره کارشناسی، وزن هر یک از استانداردهای مربوط به عوامل مورد نظر به این ترتیب بوده است: الف) برنامه درسی ۲۳ درصد، ب) تسهیلات و تجهیزات ۲۱ درصد، ج) دانشجویان ۱۸ درصد، د) هیأت علمی ۱۶ درصد، ه) هدفهای گروه آموزشی ۱۲ درصد و امور مالی و اداری ۱۰ درصد. هر یک از عوامل یاد شده نیز دارای اجزایی هستند که برای آنها عوامل فرعی در نظر گرفته استانداردهای مربوطه به آنها تدوین شده است. پس از گردآوری داده‌ها، درباره هر یک از عوامل و تبدیل آنها به نشانگرهای آماری، امتیاز مربوط به هر گروه آموزشی تعیین می‌شود و سرانجام گروهها رتبه‌بندی می‌شوند. در آغاز، تجربه اعتباربخشی گروههای فیزیک و مهندسی الکترونیک به انجام رسید و سپس اعتباربخشی به صورت نهادهی درآمد. براین اساس، گروههای آموزشی دانشگاهی به طور مستمر ارزیابی می‌شود.

مروری بر استانداردهای الگوی اعتباربخشی در کرة جنوبی نشان می‌دهد که این الگو شامل چهار استاندارد درباره دانش آموختگان دوره کارشناسی و سه استاندارد درباره دانش آموختگان دوره کارشناسی ارشد است. بنابراین، با توجه به این امر که الگوی

برای دستیابی به سطح معینی از کیفیت آموزش عالی باید به برنامه‌ریزی و ارزیابی در آموزش عالی پرداخت. اما از آنجا که این دو کارکرد از جمله کارکردهای مدیریت آموزش عالی است، باید مدیریت دانشگاهی را تقویت کرد تا اولین شرط لازم برای ارتقای کیفیت دانشگاهی فراهم شود. به عبارت دیگر، استقلال نسبی نظام دانشگاهی و تفویض اختیارات به مدیریت دانشگاهی اولین گام در راه ارتقای کیفیت و استقرار یک نظام ارزیابی دانشگاهی است.

مدیریت کیفیت و مدیریت کیفیت جامع از جمله مفاهیمی است که در چند سال اخیر در نظامهای دانشگاهی مدنظر قرار گرفته است. برخی از دانشگاهها ضمن استفاده از مفهوم مدیریت کیفیت جامع سعی بر آن داشته‌اند که کیفیت را در سطح نظام درسی، گروه آموزشی، دانشکده و یا دانشگاه بهبود بخشند.

همان‌طور که اشاره شد، مدیریت آموزشی و پژوهشی و مدیریت کیفیت در دانشگاهها مستلزم ارزیابی و استفاده از نتایج آن به عنوان بازخورد برای سیاستگذاری و تصمیم‌گیری در امور دانشگاههاست.

در انجام دادن این عمل به منظور ارزیابی باید مراحل زیر را طی کرد:

الف) تعیین هدفهای ارزیابی دانشگاهی؛

ب) انتخاب ملاکهای ارزیابی دانشگاهی؛

ج) تعیین نشانگرهای (علامت) تحقق هدفها؛

د) گردآوری داده‌های مورد نیاز؛

ه) مشخص کردن چهارچوب قضاوت.

در اغلب کشورهای صنعتی، برای افزایش کارایی درونی و برونی نظام دانشگاهی^(۴۳)، ابتدا ارزیابی درونی مورد استفاده قرار گرفته و پس از کسب تجربه در این زمینه، از ارزیابی برونی استفاده شده است. ارزیابی درونی به بهبود کیفیت توجه می‌کند در حالی که ارزیابی برونی بر رعایت استانداردها تأکید دارد. در ارزیابی برونی، الگوی اعتباربخشی کاربرد وسیعتری داشته است. در کاربردهای آغازین این الگو فقط عوامل درون‌داد منظور شده است اما در حال حاضر علاوه بر عوامل درون‌داد، عوامل فرایند و عوامل برون‌داد نیز مورد نظر قرار می‌گیرد.

در کشورهای اروپایی، ارزیابی دانشگاهی سابقه‌ای دهساله دارد. در این کشورها، براساس الگوی اعتباربخشی، ارزیابی در دو مرحله انجام می‌شود: ارزیابی درونی و ارزیابی برونی. ارزیابی درونی به عنوان «خود در آینه دیدن» است. گزارش ارزیابی درونی معمولاً محرمانه تلقی می‌شود. پس از انجام دادن این مرحله، ارزیابی برونی به وسیله هیأتی از خارج دانشگاه به عمل آید. گزارش ارزیابی برونی در اختیار علاقه‌مندان قرار می‌گیرد. این نوع ارزیابی در هلند، فنلاند و فرانسه و برخی دیگر از کشورهای اروپایی رایج است.

در کشورهای اروپایی، به واسطه فرهنگ اداری و وضعیت اجتماعی، دولت از طریق شورای ارزیابی یا یک انجمن علمی به ارزیابی آموزش عالی می‌پردازد. اما در عین حال سعی بر آن دارد که به استقلال دانشگاهی توجه کند و آن را محترم شمارد. در میان کشورهای تازه صنعتی شده، کره جنوبی از تجربه قابل توجهی در

ارزیابی دانشگاهی برخوردار است.

با توجه به شرایط متفاوت کشورهای یاد شده، تجربه کره جنوبی از بسیاری جهات می‌تواند برای ارزیابی دانشگاهی در ایران مورد توجه قرار گیرد. بحث تفصیلی در این باره از محدوده این مقاله خارج است. اما، برای فراهم آوردن شرایط لازم برای بهره‌گیری از تجربه یاد شده، می‌توان به طور مقدماتی یکی از گروههای آموزشی تحصیلات تکمیلی (مانند ریاضی یا فیزیک و یا یکی از گروههای مهندسی مثلاً مکانیک) را انتخاب کرد. سپس به عنوان اولین گام، سازوکار ارزیابی درونی آنها را فراهم ساخت. در گام دوم، پس از کسب تجربه در ارزیابی درونی، به ارزیابی برونی آنها پرداخت و ارزیابی در آموزش عالی را نهادینه کرد. بدیهی است که چنین نهادی باید بدون وابستگی مستقیم به نهادهای اجرایی آموزش عالی باشد. برای این منظور پیشنهاد می‌شود که گامهای زیر برداشته شود:

گام اول:

۱- تشکیل کمیته ملی ارزیابی درونی دانشگاهی در یکی از رشته‌های آموزش عالی؛

۲- توافق درباره عوامل و اجزای مورد نظر برای ارزیابی درونی گروههای آموزشی در رشته یاد شده؛

۳- تدوین ابزار و وسایل مورد نظر برای اندازه‌گیری عوامل مورد ارزیابی؛

۴- اجرای ارزیابی درونی درباره منتخبی از گروههای آموزشی؛

۵- بررسی اولیه گزارش ارزیابی درونی گروههای آموزشی از سوی کمیته ملی ارزیابی.

گام دوم:

۶- اعزام هیأت‌های بازدیدکننده برای ارزیابی نتایج حاصل از تجربه ارزیابی درونی در گروههای آموزشی منتخب؛

۷- اجرای ارزیابی برونی در برخی از دانشگاههای پیشکسوت کشور؛

۸- تدوین گزارش ارزیابی برونی از سوی هیأت‌های بازدیدکننده و عرضه آن به کمیته ملی ارزیابی؛

۹- بررسی گزارش ارزیابی برونی از سوی کمیته ملی ارزیابی و رتبه‌بندی گروههای آموزشی؛

۱۰- شناسایی گروههای آموزشی «نسبتاً رضایت‌بخش» و «بالا تر» و پیشنهاد بازخورد مناسب به گروههای آموزشی قویتر؛

۱۱- تدوین پیشنهادها سازنده برای تقویت کیفیت گروههای آموزشی کمتر رضایت‌بخش؛

۱۲- تدوین پیشنهاد سازوکار لازم برای نهادینه کردن ارزیابی در آموزش عالی کشور.

تجربه حاصل از اجرای گامهای یاد شده را می‌توان در نمونه‌ای منتخب از هیأت علمی به نظرخواهی گذاشت و آنان را در نهایت کردن پیشنهاد نظام ارزیابی آموزش عالی برای بهبود کیفیت

5- Marchese, T. (1991). TQM Reaches the Academy. *American Association of Higher Education Bulletin*.

44 (3), (November): 3-9.

6- Hogg, R, V. and Hogg, M. C. (1995). Continuous Quality Improvement in Higher Education. *International Statistical Review*.

63 (1): 33-48.

7- Wild, C, J. (1995). Continuous Improvement of Teaching: A Case Study in a Large Statistical Course. *International Statistical Review*.

(1): 49-68.

۸- بازرگان، عباس، ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی (زیر چاپ).

۹- کافمن، راجر و هرمن، جری. (۱۹۹۱). برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی. ترجمه فریده مشایخ و عباس بازرگان. تهران: انتشارات مدرسه

10- Oakland, J. S. (1993). *Total Quality Management: The Route to Improving Performance*. Second Edition. London: Butterworth Heinemann.

11- Craft, A. (ed). (1994). *International Developments in Assuring Quality in Higher Education: Selected Papers From an International Conference, Montreal, 1993*. London: Flamer.

12- Unesco. (1995). *Policy Paper for Change and Development in Higher Education*. Paris unesco.

13- Windham, D, M. and Chapman, D. W. (1990). *Advances in Educational Productivity (The Evaluation of Educational Efficiency: Constraints, Issues and Policies)*. London: J A I Press.

14- Goldschmid, M. L. (1995). The Search for Excellence in Higher Education. Paper Presented at the International Conference on Quality in Higher Education - Universitat Politecnica de Catalunya, Barcelona, May 24-25.

15- Thune, C. The Alliance of Accountability and Improvement: the Danish Experience. *Quality in Higher Education*.

2 (1): 21-32.

16- Bholá, H. S. (1990). *Evaluating Literacy for Development Projects, Programs and Campaigns*. Hamburg: Unesco Institute for Education.

۱۷- بولا، ه. س. (۱۹۷۹). ارزیابی آموزشی و کاربرد آن در

یادداشتها

1- Educational Resources Information Center

2- Total Quality

3- Total Quality Management

4- Fitness for the Purpose

5- Interational Standards Organization

۶- در زبان فارسی واژه ارزیابی، ارزشیابی و سنجش مترادف است. این سه واژه برابری Evaluation به کار رفته است. همچنین، واژه‌های Apprasal, Evaluation و مترادف فرض شده‌است (۱۴) و (۳۶)، مگر آنکه برخی نویسندگان به زعم شخصی میان آنها تفاوت قایل شده باشند.

7- Internal Evaluation (self - evaluation)

8- External Evaluation

9- Investigative (modus Op erandi)

10- Connoisseurshin

11- Gourman Report

12- Comite National d'Evaluation

13- Interdisciplinary

14- Integrated

منابع

1- Meade, P. (1995). Utilising the University as a Learning Organisation to Facilitate Quality Improvement. *Quaslity in Higher Education*.

1 (2): 111-121.

2- Claile, J. R. and Catts. (1994). The Applicablity of an International Quality Standard as a Framework for Estafiishing Quality Systems in Higher Education Institutions. *Journal of Institutional Research in Austerlasia*.

3 (1): 58-69.

3- Dill, D. D. (1995). Through Demings Eyes: A Cross-National Anabysis of Quality Assurance Policies in Higher Education. *Quality in Higher Education*.

1 (2): 95-110.

۴- بازرگان، عباس (۱۳۷۳). آموزش باکیفیت جامع: رهیافتی برای ایجاد تحول در نظامهای پیش دانشگاهی و دانشگاهی.

سوادآموزی. ترجمه عباس بازرگان (۱۳۶۲)، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

۱۸- بازرگان، عباس (۱۳۵۷). مقدمه‌ای بر ارزیابی آموزشی و الگوهای آن. همدان: دانشگاه بوعلی سینا.

19- Wold, R, A. (1993). The Accreditation of Higher

- Education Institutions in the United States. *Higher Education in Europe*.
18 (3): 91-99.
- 20- Heywood, J. (1989). *Assessment in Higher Education*. (2nd ed.) New York: Wiley.
- 21- Vlasceanu, L. (1993). Quality Assurance: Issues and Policy Implications. *Higher Education in Europe*.
18 (3): 27-41
- 22- Commission on Colleges and Universities. (1966). *Guide for the Evaluation of Institutions of Higher Education*. Chicago: DII. North Central Association of Colleges and Secondary Schools.
- ۲۳- بقایب شیوا، نعمت (۱۳۷۴) بررسی و طراحی الگوی ارزیابی مناسب برای اعتباربخشی دبیرستانهای نظام جدید. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- 24- Lee, Wha Kuk. (1994). University Accreditation in Korea, in Craft, A. (Ed) *International Development in Assuring Quality in Higher Education*.
- 25- Peace Lenne, M. (1993). Quality Assurance in Higher Education: A Global Tour of Practice and Resources. *Higher Education in Europe*.
18 (3): 71-80.
- 26- Gourman, Jack. (1987). *The Gourman Report: A Rating of Graduate and Professional Programs in American and international Universities*. Los Angeles, Ca: National Education Standards.
- 27- Department of Higher Education and Research. (1996). *Higher Education in Finland*. Helsinki: Ministry of Education.
- 28- Organization for Economic Co-Operation and Development (O E C D). (1994). *Evaluation and Decision Making Process in Higher Education: French, German, and Spanish Experiments*. Paris: OECD.
- 29- Christian, Ihune. (1994) Setting UP the Danish Centre. in Craft, A. (ed). Internal...
- 30- Kells, H. R. (1995). Building a National Evaluation System for Higher Education: Lessons From Diverse Settings. *Higher Education in Europe: Special Issue on Quality Assurance and Institutional Accreditation in European Higher Education*.
20 (1-2): 18-28.
- 31- Bauer, M. (1988). Evaluation in Swedish Higher Education: Recent Trends and the Outlines of Amodel. *European Journal of Education*.
23 (1-2): 25-36.
- 32- Vriejenstijn, T. I. (1993). Some Questions and Answers With Regard to External Quality Assurance. *Higher Education in Europe*.
18 (3): 49-62.
- 33- Verenigin Van Samenwerkende Nederlands Universiteiten (V S N U). (1989). *Guide to External Quality Assessment*. V S N U.
- 34- Alun, T. (1993). Institutional Self-Evaluation in English Higher Education. *Higher Education in Europe*.
18 (3): 46-48.
- 35- Badley, G. (1986). Appraising Heads of Department. *British Jouanal of In-Service Education*.
13 (1): 9-14.
- ۳۶- مشایخ، فریده. بازاندیشی، بازسازی و بازآفرینی در نظام آموزشی. فرانسه. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت، سلسله مطالعات تطبیقی (زیر چاپ)
- ۳۷- ایلی خدایار. ارزشیابی ماهیت نظارت و ارزیابی جاری در آموزش عالی غیرپزشکی کشور. مقاله تهیه شده برای عرضه در اولین سمینار آموزش عالی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران: ۲۱-۲۳ آبان ۱۳۷۵.
- 38- Ribier, R. (1995). Quality Assurane and institrutional Accreditation: French Procedures and Operational Aspeets. *Higher Education in Europe*.
18 (3): 40-45.
- 39- Korean Council for University Education (KCUE). (1991). *Handbook for the Accreditation of Academic Departments*. Seoul: K C U e.
- 40- _____ (1992). *Standards and Criteria for Accreditation of Departments of Physics*. Seoul: K C U E.
- 41- Kome, P. (1992). Evaluation of Courses, Students and Teachers. in Unesco. *Higher Education in Africa: Trends and Challenges for the 21 Century*. Dakar: Unesco Regional Office.
174-180.
- ۴۲- بازرگان، عباس (۱۳۷۲). سیستم نشانگرهای آموزشی و کاربرد آن در تحلیل کارایی دانشگاهی. نشریه علوم تربیتی. فصلنامه دانشکده علوم تربیتی (دانشگاه تهران).
۲۳-۹: (۱-۲) ۱۶
- 43- Kells, H. R. & Stenqvist. *A Guide to Evaluation Processes in Finish Higher Education*. Helsenki: Ministry of Education,
1995.