

آینده اندیشی در باره کیفیت آموزش عالی ایران؛

مدلی برآمده از نظریه مبنایی (GT)

مقصود فراستخواه*

استادیار گروه برنامه‌ریزی آموزش عالی

مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

چکیده

در «جامعه دانش» کیفیت آموزش عالی و نظام علمی به مسئله‌ای راهبردی برای بقا و توسعه و حاکمیت سرزمینی ملت‌ها بدل شده است و بدون آن امکان اداره خوب کشور فراهم نمی‌آید. آینده اندیشی کیفیت در آموزش عالی ایران نیاز به مدلی دارد که بر اساس آن امکان پایش کیفیت فراهم شود. روش «نظریه مبنایی» یا «نظریه برخاسته از داده‌ها» (GT) به ما کمک می‌کند تا این مدل را از ساختار درونی ارزشها، نگرشها و تجربه‌های زیسته کنشگران و ذینفعان نظام علمی ایران و شرایط و موقعیت خاص این جامعه درک کنیم. بر اساس مدل به دست آمده، پدیده اصلی اراده معطوف به بازی است؛ به عبارت دیگر، در این مدل توضیح داده می‌شود که یاران و ذینفعان آموزش عالی در چه شرایطی در بازی پایش کیفیت شرکت می‌کنند. اطلاع‌رسانان، این پدیده را از طریق موجبات علی آن توضیح می‌دهند و بیان می‌کنند که چه عواملی در فرایند شکل‌گیری این بازی تأثیر دارند و این بازی در کدام زمینه و با چه ویژگیهایی و در چه شرایط محیطی صورت می‌گیرد و چه عاملیها و کنشهایی (مداخلات و راهبردهایی) می‌تواند در این فرایند اثر بگذارد و چگونه این فرایند به پیامدهایی که متضمن کیفیت آموزش عالی و نظام علمی است، منجر می‌شود.

کلیدواژگان: آموزش عالی ایران، ارزیابی کیفیت و نظریه مبنایی.

مقدمه

دانش همان قدرت است؛ این سخن فرانسیس بیکن از شاخص‌ترین دعاوی ظهور دنیای مدرن است. چند سده طول کشید تا الوین تافلر با تعبیر «جابه جا شدن قدرت»^۱ از عصر فناوری اطلاعات

* مسئول مکاتبات: maghsoodf@gmail.com

دریافت مقاله: ۱۳۸۷/۴/۲ پذیرش مقاله: ۱۳۸۸/۱/۳۰

بحث کرد که در آن قدرت و ثروت ملل موکول و مبتنی بر سهم آنها در تولید و مبادله دانش جهانی است. بدین ترتیب و در جامعه دانش، کیفیت آموزش عالی به مسئله‌ای راهبردی برای بقا و توسعه و حاکمیت سرزمینی ملتها بدل شده است، به طوری که بدون آن امکان اداره خوب کشور [از ترافیک تا نظام سلامت، تا پیشرفت و رضایت عمومی و امنیت ملی] فراهم نمی‌آید؛ نوعی آگاهی سیاره‌ای درخصوص ضرورت استقرار کیفیت تولید و انتقال دانش در حال رشد است. استنلا و وودهاوث (Stella and Woodhouse, 2006: 1) کیفیت دانش را موضوع احساس عمومی مشترکی در جهان به شدت رقابتی و برای کاهش عدم اطمینان دانسته‌اند. با روند رو به رشد تجارت آزاد بین‌الملل و موافقتنامه عمومی تعرفه‌ها و تجارت (گات)^۲، تولید و مبادله دانش و آموزش عالی نیز مشمول استانداردهایی در مقیاس جهانی شده است.

در کشور ایران مطابق برنامه چهارم توسعه، مقرر شده است که شاخص ثبت نام در آموزش عالی از نرخ ۱۸/۲٪ در سال ۱۳۸۳ به ۳۰٪ در سال ۱۳۸۸ برسد و این مستلزم رشد بسیار سریع و زیاد در تعداد دانشجویان و برنامه‌های آموزش عالی است و چنانچه فرایندی برای اطمینان از کیفیت نهادینه نشود، در معرض اتلاف منابع مادی و انسانی، به تعویق افتادن دستیابی به اهداف توسعه کشوری و درماندگی نظام ملی دانش و نوآوری از مواجهه با چالشهای جهانی شدن و رقابتی شدن و در نتیجه، عدم احراز توانایی و اعتبار لازم برای تعامل خلاق و رضایتبخش در سطح بین‌المللی قرار خواهیم گرفت.

به رغم برخی فعالیتها، هنوز نظام مناسبی برای ارزیابی آموزش عالی در ایران استقرار نیافته است. خود-ارزیابی (ارزیابی درونی) به عنوان پایه و اساس تضمین کیفیت [چه در خصوص رشته‌ها و برنامه‌ها و چه در باره مؤسسات آموزش عالی] هنوز در دانشگاههای کشور به طور درونزا نهادمند نشده است. در خصوص ارزیابی بیرونی توسط هم‌تایان نیز که بدون گزارشهای آن، امکان اطمینان از کیفیت و به ویژه اعتبارسنجی میسر نمی‌شود؛ هنوز در آموزش عالی ایران ساختاری کارآمد و نهادی ملی و واجد قابلیت‌های حرفه‌ای لازم برای هماهنگ‌سازی و پشتیبانی به وجود نیامده است و زمینه‌ای برای تعامل دولت با مؤسسات آموزش عالی توسعه نیافته

-
1. Power-shift
 2. GATT

است. اطلاعات روزآمد و کارآمدی برای پایش ملی و پیگیری وجود ندارد و شاخصها و استانداردهای معتبری مورد توافق قرار نگرفته است و بدین ترتیب، در حال حاضر به رغم برخی تلاشها و اقدامهای صورت گرفته در زمینه ارزیابی کیفیت، هنوز سازکارهای نهادینه کافی برای بهبود مداوم و تضمین کیفیت آموزش عالی ایران، پاسخگویی عمومی به آن و تأمین انتظارات ذینفعان و مشتریان (دانشجویان، خانوارها، استخدام‌کنندگان و به کارگیرندگان تولیدات و خدمات تخصصی دانشگاهی) وجود ندارد.

بدین ترتیب، می‌توان گفت که مسئله اصلی این است که آموزش عالی ایران با روند کنونی رشد کمی و به سبب نبودن مدل مفهومی مناسب برای پایش و ارزشیابی، رهسپار آینده به غایت نگران‌کننده‌ای است، آینده‌ای که در آن الگویی مؤثر و مناسب برای ارزیابی آموزش عالی و هیچ‌گونه تضمینی برای استقرار و نگهداری کیفیت وجود ندارد. در زمینه سازکارهای ارزیابی کیفیت آموزش عالی قبل از این تحقیقاتی صورت گرفته است. (Bazargan, 2002, 1995, 1997; Mohammadi, et al., 2005; Farasatkah, 2008; Farasatkah and Bazargan, 2007; Farasatkah et Farasatkah and Gazi, 2009).al., 2008;

اما پرسشی ناگشوده که همچنان به قوت خود باقی است، این است که چگونه می‌توان مدلی بومی و مبتنی بر تجربه‌های زیسته دانشگاهیان و ذی‌نفعان آموزش عالی جامعه ایران و متناسب با مسائل، زمینه‌ها و شرایط و تحولات این سرزمین برای تضمین کیفیت آموزش عالی توسعه داد. مقاله حاضر برآمده از تحقیقی است (Farasatkah, 2006) که تفصیل آن به صورت کتابی در حال انتشار و یکی از اهداف آن ارائه مدلی برای تضمین کیفیت آموزش عالی در ایران آینده است. به دلیل محدودیت حجم مقاله، شرح و بسط مفاهیم و مطالب امکانپذیر نشده است. در این پژوهش از روش کیفی نظریه مبنایی یا نظریه برخاسته از داده‌ها^۳ (GT) استفاده شده است.

مروری بر مبانی و پیشینه نظری

گلایزر (Glaser, 1967, 1978) اشتراوس (Strauss, 1987, Strauss and Corbin, 1998) و کوربین (Corbin, 2004, Strauss and Corbin, 1998) تأکید کرده‌اند که روش نظریه‌ی مبنایی (GT) دستیابی به نظریه‌ای برآمده از تجزیه و تحلیل داده‌هاست، داده‌هایی که به خصوصیات واقعی موضوع تحقیق مربوط می‌شوند و به همین دلیل، در این نوع تحقیق به اطلاع‌رسانان کلیدی [و درگیر با ابعاد و اضلاع مسئله و موضوع تحقیق] مراجعه می‌شود و کوشش به عمل می‌آید که [با روش کیفی و از طریق مصاحبه عمیق، فعال و اکتشافی با این مطلعان] در ساختار درونی ارزشها و نگرشها و تجارب آنان که به نحوی از انحا با موضوع تحقیق ارتباط دارد، تعمق و امعان نظر شود. طبیعی است که این کار همان طور که گلایزر (Glaser, 1978) از مبدعان این نظریه تأکید کرده است، به حساسیت نظری^۴ لازم برای فهم محتوای کلامی [و رفتاری] نیاز دارد تا مفاهیم و مقولات مرتبط با موضوع استحصال و روابط آنها بررسی شود. طرز اندیشیدن مفهوم سازانه یکی از لوازم اصلی کار در نظریه برخاسته از داده‌هاست (Corbin, 2004).

مبدعان نخست GT دو جامعه‌شناس به نام گلایزر و اشتراوس هستند که اولی از سنتهای روش تحقیق دانشگاه کلمبیا و دومی از سنتهای روش تحقیق دانشگاه شیکاگو برخاسته‌اند (Strauss and Corbin, 1998). در GT به جای اثبات یا آزمون نظریه‌های موجود، تلاش محقق به ساختن و پرداختن و تولید نظریه معطوف می‌شود. به علاوه، هدف این است که در باره اموری که مقداری آگاهی در باره آنها وجود دارد، تجدید نگاهی نظریه‌پردازانه‌تر به عمل آید. سر و کار محقق در GT نه با آزمون روابط میان متغیرها بر اساس نظریه‌ای از پیش مفروض، که کشف مقولات و فهم روابط بین آنهاست. وی از مفهوم و سازه و سازندها (مؤلفه‌ها) و متغیرهای پیشین آغاز نمی‌کند، بلکه در ضمن گردآوری داده‌ها [و با پشتوانه‌ای از حساسیت نظری که] مقوله اصلی و پدیده مربوط به موضوع تحقیق خود را اکتشاف می‌کند، به مفاهیم و مقولات حول و حوش آن دست می‌یابد و به فهم روابط آن و تنظیم و صورتبندی نظری آنها می‌کوشد (Bell et al., 2004). هدف بیش از توصیف یا تبیین، اکتشاف است. از

4. Theoretical Sensitivity

آینده‌اندیشی در باره کیفیت آموزش عالی ایران؛ مدلی برآمده از نظریه مبنایی (GT) = ۷۱

طریق GT کوشش می‌شود که نظریه‌ای نظام‌مند و اکتشافی^۵ برای توضیح یک پدیده فراهم شود (Ostovar Namaghi, 2006).

تحلیل داده‌ها در GT طی فرایندی منظم و در عین حال مداوم از مقایسه داده‌ها صورت می‌گیرد. فن اصلی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در این روش کدگذاری است که طی فرایندی سه مرحله‌ای صورت می‌گیرد و عبارت است از: ۱. کدگذاری باز^۶؛ ۲. کدگذاری محوری^۷؛ ۳. کدگذاری انتخابی^۸. این مراحل به صورت مکانیکی از هم جدا نیستند، بلکه صرفاً برای توضیح بیشتر فرایند به صورت سه مرحله متمایز توصیف می‌شوند. در این فرایند سه مرحله‌ای [ولی غیرخطی] است که به مضامین اصلی و اولیه داده‌ها و عنوانهایی داده می‌شود و سپس، از دل آنها مفاهیم و مقولات در می‌آیند، «زیر مقولات»^۹ متعلق به هر یک از مقولات استخراج می‌شوند و از این رهگذر، خوشه‌هایی مفهومی تشکیل می‌شوند که هر یک به مقولاتی تعلق دارند و سرانجام، از ارتباط این مقولات است که شالوده‌ای سامان می‌یابد و نظریه‌ای برای توضیح یک پدیده خلق می‌شود. چنان که اشاره شد، محقق در جریان کار میان سه مرحله از کدگذاری رفت و برگشت دارد (Ostovar Namaghi, 2006).

به طور کلی، می‌توان گفت که سطوحی از مفاهیم، مقولات و قضایا طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی به دست می‌آیند. مقایسه و تحلیل مداوم و رمزگذاری سیستماتیک مفاهیم و مقولات کمک می‌کند تا کار محقق انسجام لازم را داشته باشد. شاید بتوان گفت که به یک نظر، محقق در مرحله کدگذاری باز بیشتر با مفاهیم سر و کار دارد. همان‌طور که کانون اصلی کدگذاری محوری مقولات است و در نهایت، در کدگذاری انتخابی قضایا وضوح کافی پیدا می‌کند، همین قضایاست که روابط تعمیم یافته میان مقولات را منعکس می‌کنند.

-
5. Systematic and Explorative Theory
 6. Constant Comparative Data Analysis
 7. Open Coding
 8. Axial Coding
 9. Selective Coding
 10. Subcategories

در کدگذاری باز مضامین به صورتی آزادتر فهرست می‌شوند و شاید چند صد مفهوم از دل داده‌ها به دست آید. در طول کار تحقیق ایده‌ها عنوان‌بندی^{۱۱} و فهرست می‌شوند و بر مبنای آنها برگزاری مصاحبه‌های بعدی ادامه می‌یابد. بر پایه این ایده‌هاست که به صورت افزایشی تدریجی^{۱۲} پرسشهایی از مطلعان دیگر می‌شود و مقایسه‌های لازم صورت می‌گیرد. ایده‌های تازه‌ای به دست می‌آید که گرانبار از پرسشهای جدید و معانی نو هستند و مسیر تحقیق را به صورت غیرخطی توسعه می‌دهند. در کدگذاری محوری مجموعه‌ای از مفاهیم بر محور یک مقوله گروه‌بندی و به صورت طاق‌وار^{۱۳} پوشانده می‌شوند و مقولات مختلف را تشکیل می‌دهند. این خوشه‌های مفهومی^{۱۴} نقطه عزیمتی هستند که محقق را به نظریه سوق می‌دهند. در کدگذاری انتخابی [که بذره‌های اولیه‌اش در همین کدگذاری محوری جوانه می‌زند] محقق احساس می‌کند که در میان مقولات، یک مقوله اصلی و هسته‌ای وجود دارد که همه مقوله‌های دیگر به نحوی با آن ارتباط دارند، مثلاً موجبات علی آن یا شرایط محیطی یا مداخلات مربوط به آن یا نتایج آن هستند. بدین ترتیب، مثالواره‌ای^{۱۵} متشکل از بلوکهایی از مفاهیم^{۱۶} تکوین می‌یابد و نظریه در زمینه آن ظهور پیدا می‌کند. با ورود به مرحله کدگذاری انتخابی محقق می‌کوشد تا روابط میان مقوله‌های فرعی با مقوله اصلی را هر چه بیشتر بفهمد و اعتبار شبکه معنایی^{۱۷} به دست آمده را چند بار [با پرسش مجدد از مطلعان کلیدی و مقایسه خلاق میان مفاهیم و مقولات و یافتن حفره‌های مفهومی و معنایی و پر کردن شکافها از طریق ادامه گردآوری داده‌ها] مورد بررسی قرار دهد و پس از حک و اصلاح لازم، نظریه‌ای که از اعتبار و ثبات بیشتری برخوردار است، تنظیم کند (Bell et al., 2004).

اعتباریابی^{۱۸} مقولات و روابط آنها که در واقع اعتباریابی نظریه است، مهم‌ترین بخش فعالیت تحقیقی در روش GT است. بازگشتهای مکرر به داده‌های بیشتر موجب می‌شود که محقق

-
11. Labeling
 12. Incremental
 13. Overarching
 14. Conceptual Clusters
 15. Paradigm
 16. Blocks
 17. Semantic Net
 18. Validating

آینده‌اندیشی در باره کیفیت آموزش عالی ایران؛ مدلی برآمده از نظریه مبنایی (GT) = ۷۳

پیش‌نویس نظریه خود را به طور مرتب ویرایش کند، جاهای خالی را پر سازد، حکک و اصلاح‌های لازم را به عمل آورد تا نظریه، هم از تراکم مفهومی^{۱۹} و هم از خاص بودن و تمایز مفهومی^{۲۰} کافی برخوردار شود تا بتواند «قدرت توضیح دهندگی» لازم را داشته باشد. قواعد اصلی تحقیق علمی در روش GT نیز باید رعایت شود تا از اعتبار لازم برخوردار باشد. معناداری^{۲۱}، جور بودن^{۲۲} سازگاری با مشاهدات، تعمیم‌پذیری^{۲۳}، انسجام^{۲۴}، تکرارپذیری^{۲۵}، وضوح^{۲۶} و دقت^{۲۷}، همه برای اعتبار نظریه برخاسته از داده‌ها ضرورت دارند، اما نه لزوماً به معنایی که اثبات‌گرایان (پوزیتیویستها) آن را به کار می‌برند. برای مثال، تکرارپذیری در اینجا به معنای آزمایشگاهی آن مثلاً در فیزیک و شیمی نیست، بلکه بدین معناست که محقق دیگری بتواند با مراجعه به مطلعان کلیدی دیگر به نظریه‌ای از این دست و کما بیش یکسان دست یابد (Mohammadi, 2006). مثال دیگر تعمیم‌پذیری است که در تحقیقات کیفی به معنای قیاس‌پذیری است؛ یعنی مقولات و مدل به گونه‌ای باشد که دیگر محققان بتوانند از آن برای مقایسه نتایج تحقیق خود استفاده کنند (Mason, 2000).

اشتراوس و کوربین (Strauss and Corbin, 1998) بر چهار ملاک اصلی در GT تأکید کرده که عبارت‌اند از: جور بودن، فهمیدنی^{۲۸} و معنادار بودن، عمومیت (تعمیم‌پذیری) و کنترل^{۲۹} (آزمون^{۳۰}). نظریه باید: ۱. از دل واقعیتها بر آید؛ ۲. معنادار باشد؛ ۳. بتواند پدیده را در حالات مختلف آن توضیح دهد (قدرت تعمیمی داشته باشد)؛ ۴. بتوان آن را مجدداً بررسی کرد و به آزمون میان ذهنی رسانید. رفت و آمد مداوم از مدل به واقعیت (داده‌ها) و سپس مجدداً از داده‌ها

-
19. Conceptual Density
 20. Conceptual Specificity
 21. Meaningness
 22. Fitness
 23. Generalizability
 24. Integrity
 25. Repeatability
 26. Clarity
 27. Precision
 28. Understandable
 29. Control
 30. Verification

به مدل، سبب تنقیح و ویرایش آن می‌شود. محقق ضمن نزدیک شدن همدلانه به موضوع تحقیق باید بکوشد فاصلهٔ تحلیلی خود را با آن حفظ کند، طوری که داده‌ها [هر چند به میانجیگری محقق] خود «سخن بگویند». هر چند که مثل هر شناخت علمی در اینجا نیز تعبیری از واقعیت را [و نه رونوشتی برابر اصل از واقعیت] ارائه می‌دهیم، اما باید بکوشیم تعابیر ما از اعتبار بین‌الذهانی لازم برخوردار باشد (Mohammadi, 2006). با همهٔ این اوصاف، به نظر می‌رسد که چندان توجیه معرفت‌شناختی نخواهد داشت، اگر در GT مبالغه کنیم و موجه‌تر این است که آن را نظریه‌ای در سطح «میانی»^{۳۱} تلقی کنیم که چیزی میان فرضیه و نظریهٔ کاملاً تعمیم یافته است (Schofield, 2002).

ابزار و نمونه: در تحقیق حاضر از ابزار مصاحبهٔ اکتشافی و نیمه ساختار یافته^{۳۲} با مطلعان کلیدی استفاده شده است. نمونه‌گیری در این روش به صورت هدفمند و راهبردی بوده است و اطلاع‌رسانان بر اساس اهداف خاص تحقیق و استراتژیهای حل مسئله انتخاب شده‌اند. برحسب محتویات مصاحبه‌های اکتشافی^{۳۳} با اطلاع‌رسانان، و به روش گلولهٔ برفی^{۳۴}، مراجعه به اطلاع‌رسانان دیگری ضرورت یافته است. نمونه‌گیری و مصاحبه تا زمانی ادامه پیدا کرده است که فرایند تجزیه و تحلیل و اکتشاف به اشباع نظری^{۳۵} برسد (Brown, 1999; Denzin and Yvonna, 2000).

با تعداد ۴۲ نفر اطلاع‌رسانان کلیدی مصاحبهٔ اکتشافی صورت گرفته است. آنها در هفت گروه و از بین ذینفعان آموزش عالی با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده‌اند. نمونه‌برداری به روش «اشباع نظری» بوده است. GT لزوماً می‌بایست به روش سازه‌گرایی مشارکتی^{۳۶} توسعه پیدا می‌کرد، چرا که پایش کیفیت در آموزش عالی فرایندی پیچیده است و شبکه‌ای از ذینفعان متعدد دارد. این خصوصیت جمعی و مرتبط با حوزهٔ عمومی ایجاب می‌کرد که ما به اطلاع‌رسانان کلیدی از میان این ذینفعان مختلف مراجعه کنیم و به تجربه‌های زیستهٔ آنها بصیرت یابیم. در واقع، نظام‌های

-
31. Mezzo
 32. Explorative and Semi-Structured Interviews
 33. Explorative Interviews
 34. Snow Ball
 35. Theoretical Saturation
 36. Participatory Constructivism

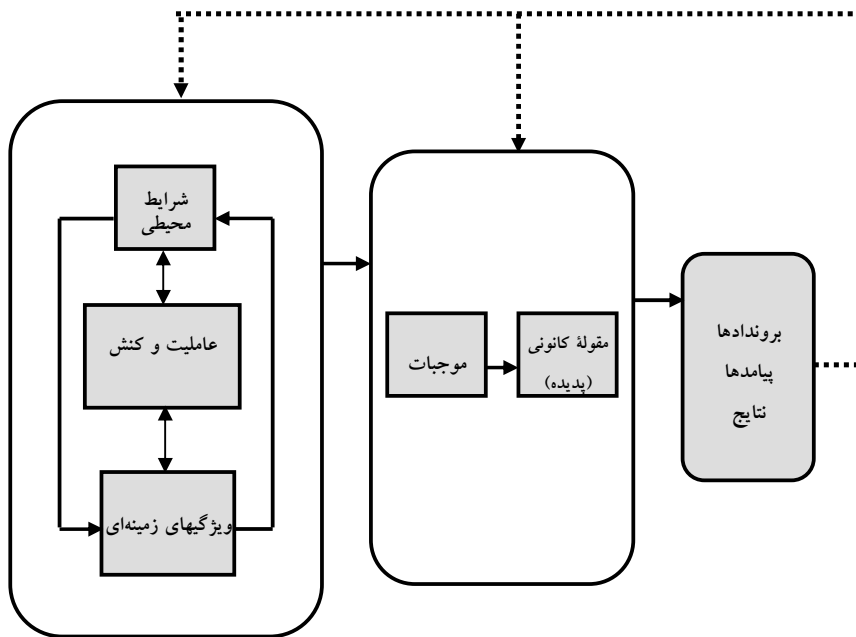
آکادمیک با نظامهای اقتصادی و اجتماعی، نظامهای تصمیم‌گیری و سیاست‌سازی و نظامهای بوروکراتیک مرتبط شده است و با مراجعه به مطلعان کلیدی در میان ذینفعان مختلف است که می‌توان به نظریه‌ای اکتشافی در باره ارزشیابی آموزش عالی در یک موقعیت خاص دست یافت. بر همین اساس، اطلاع‌رسانان کلیدی^{۳۷} در هفت گروه از ذینفعان آموزش عالی بدین شرح انتخاب شده‌اند: ۱. اعضای هیئت علمی که مجری یا همکار طرح ارزیابی درونی یا بیرونی در طی چند سال گذشته بوده‌اند؛ ۲. صاحب‌نظران خبره در ارزشیابی آموزش عالی؛ ۳. مدیران جهان کار (صنایع و بنگاهها)؛ ۴. دانشجویان دوره‌های دکتری؛ ۵. رؤسا یا معاونان دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی؛ ۶. سیاستگذاران و مدیران و مشاوران آموزش عالی در دولت؛ ۷. رؤسا و مدیران انجمنهای علمی و تخصصی و صنفی هیئت علمی.

یافته‌ها

اکنون به شرح اکتشافی می‌پردازیم که در فرایند مصاحبه‌ها اتفاق افتاد. نویسنده برای دستیابی به نظریه‌ای برآمده از خصوصیات واقعی رصد کردن کیفیت دانشگاهی در ایران [به منظور توضیح این پدیده]، با اطلاع‌رسانان کلیدی که تماس نظری و عملی ممتدی با موضوع تحقیق داشتند، گفتگو کرده و کوشیده است تا در ساختار درونی ارزشها، نگرشها و تجارب آنان تعمق کند. در اثنای مصاحبه‌ها مفاهیم ظهور می‌یافتند و از مقایسه مفاهیم مقوله‌ها عیان می‌شدند و ذهن نویسنده را به قضایا و گزاره‌های مختلفی در باره پایش کیفیت در آموزش عالی ایران سوق می‌دادند. در مصاحبه پانزدهم بود که تغییرات کمی انباشته شدن داده‌ها و مقایسه و تحلیل مداوم و پلکانی آنها به یک تغییر کیفی منجر شد و نویسنده در اثنای گفتگو به یکباره به اکتشافی که برای او تازگی داشت، دست یافت و متوجه شد که همه اطلاع‌رسانان به تعبیر مختلف می‌خواهند یک مقوله اصلی را توضیح دهند و آن چیزی جز «تمایل و اراده یاران و ذینفعان مختلف آموزش عالی برای بازی پایش کیفیت» نیست. با مراجعه مجدد به یادداشتها و نوارهای قبلی، اطمینان بیشتری به این امر حاصل شد و در جریان مصاحبه‌های بعدی نیز

به وضوح اهمیت کانونی این مقوله از نظر اطلاع‌رسانان آشکار شد. همه آنها می‌خواستند به نحوی در باره همین مقوله کانونی؛ یعنی فعالیت پایش کیفیت در میان یاران و ذینفعان آموزش عالی [و اراده معطوف به این بازی در آنان] سخن بگویند. از مصاحبه شازدهم، نویسنده در سؤالات خود از اطلاع‌رسانان کنجکاو شده بود که هر چه بیشتر حول و حوش این «اراده به بازی» گفتگو صورت گیرد.

روند افزایش تدریجی و انباشتی اکتشاف در ادامه مصاحبه‌ها ذهن نویسنده را به این نکته سوق داد که اطلاع‌رسانان به انحای مختلف از مقولات مرتبط با مقوله اصلی و کانونی سخن می‌گویند، مثلاً یا از موجبات علی آن یا از شرایط محیطی آن یا ویژگیهای زمینه‌ای آن یا کنشهای لازم برای تسهیل آن یا نتایج و برون‌دادهای آن حرف می‌زنند و بدین طریق، مدل کلی اولیه نظریه مبنایی برای نویسنده آشکار شد که ویراست منقح و اصلاح شده آن [پس از هم‌اندیشی بعدی با تعدادی از مصاحبه‌شوندگان] در نمودار ۱ آمده است.



نمودار ۱- مدل کلی نظریه مبنایی در باره پایش کیفیت آموزش عالی در ایران

ملاحظه می‌شود که در این مدل کانون توجه اطلاع‌رسانان (مقوله کانونی) پدیده اصلی؛ یعنی همان اراده معطوف به بازی است؛ به عبارت دیگر، آنها می‌خواهند توضیح دهند که چطور یاران و ذینفعان آموزش عالی به پایش کیفیت آن سوق می‌یابند. اطلاع‌رسانان این پدیده را از طریق موجبات علی آن توضیح می‌دادند و می‌خواستند بیان کنند که چه موجباتی در فرایند شکل‌گیری این پدیده تأثیر دارند و این فرایند در کدام زمینه و با چه ویژگی‌هایی و در چه شرایط محیطی صورت می‌گیرد و چه عاملیتها و کنشهایی (مداخلات و راهبردهایی) می‌تواند در این فرایند اثر گذارد. همان طور که در مدل دیده می‌شود، میان عاملیت و کنش با شرایط محیطی و ویژگی‌های زمینه‌ای، و نیز میان خود شرایط محیطی و ویژگی‌های زمینه‌ای، رابطه متقابل وجود دارد و همه اینها با هم در کادر بزرگ وسط [یعنی موجبات علی پدیده] تأثیر می‌گذارند و بدین ترتیب، فرایندی به وجود می‌آید که همان فعالیت پایش کیفیت آموزش عالی است و این فرایند به پیامدهایی منجر می‌شود.

با ظهور اولیه این مدل کلی، نویسنده می‌کوشید در مصاحبه‌های بعدی اطلاعات بیشتری را گردآوری کند تا ارتباط مقوله‌های اصلی با مقوله‌های فرعی‌تر هر چه بیشتر آشکار و حفره‌های مفهومی و معنایی پر شود. این کار تا زمانی ادامه یافت که نویسنده با دستیابی به یک «شبکه معنایی» احساس کرد که کار گردآوری اطلاعات به «اشباع نظری» رسیده است و در همین جا بود که از طریق همان «شبکه معنایی» الگوی مفهومی به دست آمد.

همان طور که در نمودار ۲ ملاحظه می‌شود، از مصاحبه‌ها مجموع ۵۴۶ گزاره مفهومی اولیه در مرحله کدگذاری باز و ۲۵۴ گزاره مقوله‌ای در مرحله کدگذاری محوری به دست آمد و در نهایت، در مرحله کدگذاری انتخابی قضایایی که روابط تعمیم یافته میان مقولات را منعکس می‌کنند، وضوح کافی پیدا کردند و مدل GT فراهم شد.

• مرحله کدگذاری باز: «۵۴۶» گزاره مفهومی اولیه

مرحله کدگذاری محوری: ۲۵۴ گزاره مقوله‌ای

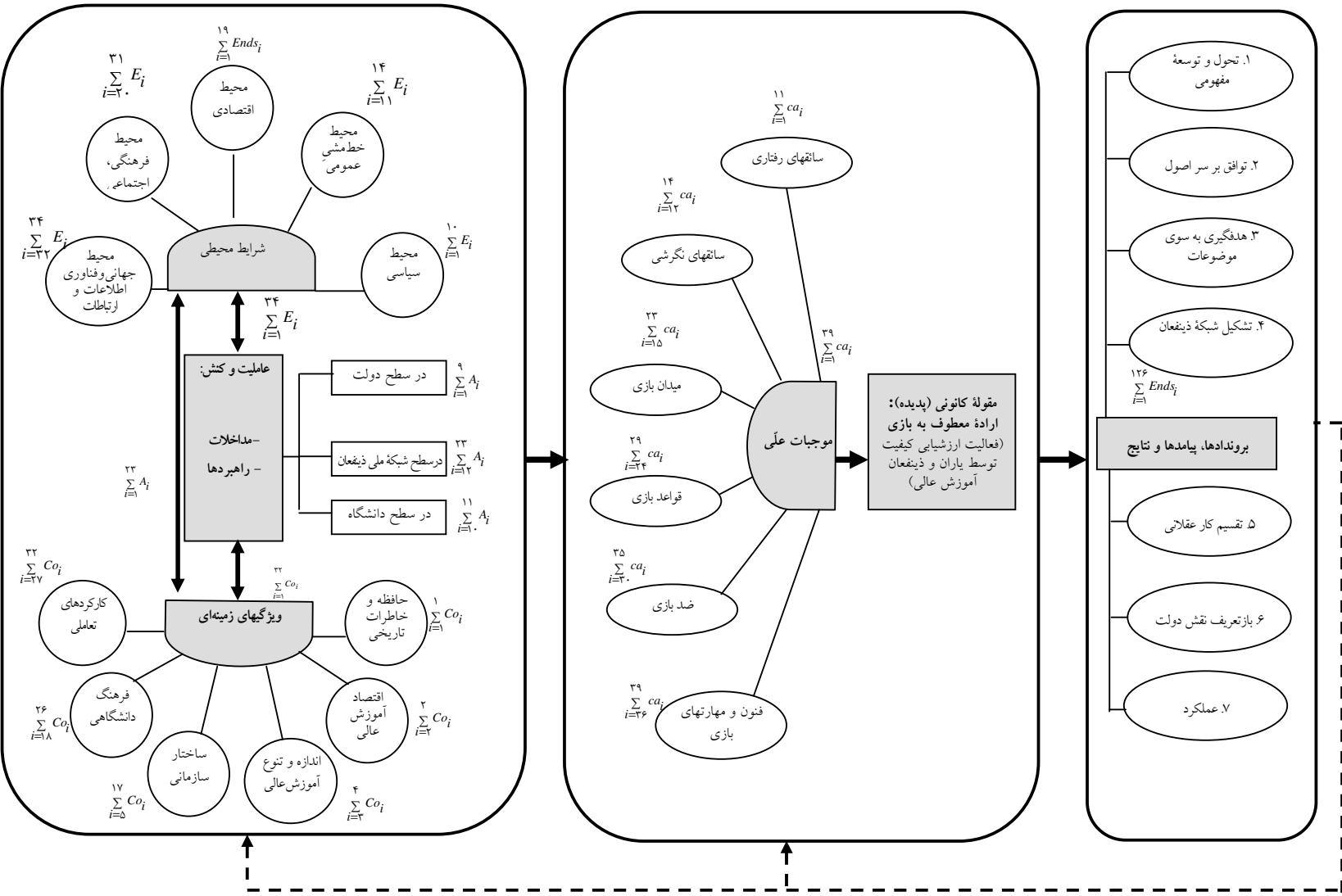
- A. ۱. سابقه‌های رفتاری برای بازی = ۱۱ مقوله ۲. سابقه‌های نگرشی برای بازی = ۳ مقوله ۳. میدان بازی = ۹ مقوله ۴. قواعد بازی = ۶ مقوله ۵. ضد بازی (موانع بازی) = ۶ مقوله ۶. فنون و مهارت‌های بازی = ۴ مقوله
- B. ۱. محیط سیاسی = ۱۰ مقوله ۲. محیط خط مشی عمومی = ۴ مقوله ۳. محیط اقتصادی = ۵ مقوله ۳. محیط فرهنگی و اجتماعی = ۱۲ مقوله ۵. محیط جهانی و فناوری اطلاعات و ارتباطات = ۳ مقوله
- C. ۱. حافظه و خاطرات تاریخی آموزش عالی و دانشگاه = ۱ مقوله ۲. اقتصاد و منابع آموزش عالی = ۱ مقوله ۳. اندازه و تنوع آموزش عالی = ۲ مقوله ۴. ساختار سازمان و مدیریت آموزش عالی و دانشگاه = ۱۳ مقوله ۵. فرهنگ دانشگاهی = ۹ مقوله ۶. کارکردهای تعاملی = ۶ مقوله
- D. ۱. سطح دولت = ۹ مقوله ۲. سطح شبکه ملی ذینفعان = ۱۲ مقوله ۳. سطح دانشگاه = ۲ مقوله
- E. ۱. تحول توسعه مفهومی چستی و چرایی = ۸ مقوله ۲. توافق بر سر اصول اساسی پایش کیفیت آموزش عالی = ۲۳ مقوله ۳. هدفگیری به سوی موضوعات پایش کیفیت آموزش عالی = ۱۰ مقوله ۴. تشکیل شبکه‌ای از یاران، عاملان و ذینفعان = ۱۰ مقوله ۵. تقسیم کار عقلانی و بهینه در سطح ملی = ۱۲ مقاله ۶. بازتعریف نقش دولت در پایش کیفیت آموزش عالی = ۲۳ مقوله ۷. عملکرد استقرار و توسعه نظام پایش کیفیت آموزش عالی = ۴۰ مقوله

• مرحله کدگذاری انتخابی = ۵ مؤلفه نظریه

- موجبات علی = ۳۹ مقوله / شرایط محیطی = ۳۴ مقوله / ویژگی‌های زمینه‌ای = ۳۲ مقوله / عاملیت و کنش (راهبردها و مداخلات) = ۲۳ مقوله / پرونده‌ها، پیامدها و نتایج (سیمای وضعیت مطلوب) - ۱۲۶ مقوله

نمودار ۲ - جریان تقلیل داده‌ها و انتقال از اطلاعات به نظریه در سه مرحله کدگذاری

در نمودار ۳ ویراست منقح الگوی مفهومی پس از هم‌اندیشی با تعدادی از مصاحبه‌شوندگان نشان داده شده است. علامتهای مجموع (سیگما) به تعداد مقوله‌های مشروح در نمودار ۲ اشاره می‌کنند.



نمودار ۳ - نقشه مفهومی فرایند ارزشیابی آموزش عالی در جامعه ایران براساس نظریه مبنایی

بحث و نتیجه‌گیری

موجبات علی^{۳۸}

موجبات علی‌انهایی هستند که مستقیماً به مقوله کانونی پایش کیفیت آموزش عالی می‌انجامند و منشأ فعالیت ارزشیابی کیفیت در میان یاران و ذینفعان آن می‌شوند و بازی ارزشیابی را ترتیب می‌دهند؛ همان‌طور که در نمودار ۳ ملاحظه می‌شود، موجبات علی خود از چند مقوله فرعی تشکیل شده که عبارت است از: ۱. سائقهای رفتاری برای بازی؛ ۲. سائقهای نگرشی برای بازی؛ ۳. میدان بازی؛ ۴. قواعد بازی؛ ۵. ضدبازی (موانع بازی)؛ ۶. فنون و مهارتهای بازی.

سائقهای رفتاری برای بازی: سائقها و انگیزاننده‌های رفتاری برای بازی ارزشیابی عواملی هستند که یاران و ذینفعان آموزش عالی را در عرضه ارزشیابی به رفتار در می‌آوردند، مثلاً تا آنها مطلوبیتی^{۳۹} در فعالیت ارزشیابی احساس نکنند و به این نتیجه نرسند که این فعالیت برای آنها ارزش افزوده‌ای دارد، برای مشارکت داوطلبانه در آن انگیزه‌ای ندارند. کیفیت آموزش عالی باید با منفعت و منزلت اعضای هیئت علمی و دیگر ذینفعان پیوند داشته باشد و آنها احساس کنند که از طریق ارزشیابی کیفیت به منافع شخصی، سازمانی و حرفه‌ای و منزلت اجتماعی دست می‌یابند. از سوی دیگر، باید سازکارهای درونزا، طبیعی و غیررسمی ساختی - کارکردی وجود داشته باشد که از طریق آنها ارزیابی درونی و بیرونی داوطلبانه به صورت مسیر بی‌بدیلی برای فرایند شناسایی، کسب تأیید و اعتبار یک برنامه یا مؤسسه در آید. همچنین، ارزشیابی نباید یک فعالیت جدا در آموزش عالی باشد، بلکه به صورت حلقه‌ای از کل چرخه زندگی آن باشد و مهم‌تر از همه اینکه این فعالیت از اثربخشی لازم برخوردار باشد؛ یعنی یاران ببینند که وقتی در فعالیت ارزیابی شرکت می‌کنند، برایشان نتایجی، مثلاً در بهبود فرایند برنامه‌ریزی، به بار می‌آورد و به پیشنهادها برآمده از ارزیابی ترتیب اثر داده می‌شود. امیدواری به کاربرست

38. Causal Factors

39. Utility

یافته‌های ارزشیابی از مهم‌ترین سائقهای رفتاری برای شرکت در بازی ارزشیابی است. وقتی عضو هیئت علمی می‌بیند که ارزیابی درون گروه به کیفیت کار گروه کمک می‌کند و به انتقال پیشنهاد گروه به سطوح دیگر مدیریت یاری می‌رساند، به آن دل‌بستگی پیدا می‌کند و در او انگیزه مشارکت داوطلبانه ایجاد می‌شود. مؤسسات برای داوطلب شدن به ارزیابی بیرونی و اعتبارسنجی خود توسط هم‌تایان علمی و تخصصی و ذینفعان بیرونی باید احساس نیاز کنند تا تقاضای مؤثری در آنها به وجود آید. این همه موجب می‌شود تا ابتکارات درون‌زا و مشارکت جدی در دانشگاهها و دانشگاهیان برای فعالیتهای ارزشیابی آموزش عالی پدید آید. فرهنگ ارزشیابی نه با فرهنگ‌سازی از بالا، بلکه از طریق انتشار و شیوع رفتار ارزشیابی در متن دانشگاهها و اجتماع علمی تحول و توسعه می‌یابد؛ به عبارت دیگر، اخلاقیات حرفه‌ای و تعهدات درون‌زا برای ارزشیابی گسترش پیدا می‌کند و در زندگی دانشگاهی نوعی فرهنگ هم - ارزیابی گروهی بسط می‌یابد.

سائقهای نگرشی برای بازی: این سائقها به تصویر ذهنی یاران و ذینفعان در باره ارزشیابی و عوامل و واحدهای ارزیابی‌کننده مربوط می‌شود. مثلاً در صورتی که آنها ارزیابی را نوعی مچ‌گیری و کنترل دولتی تلقی کنند، یک نوع واکنش به آن نشان می‌دهند و اگر آن را سازکاری درون‌زا برای بهبود و ارتقا و یک کنش ارتباطی و انتقادی برای تغییر مداوم تصور کنند، واکنش دیگری خواهند داشت. ارزشیابی آموزش عالی باید برای یاران و ذینفعان فعالیتی معنادار باشد و ساختارهای قضاوتی از نظر ارزشیابی‌شوندگان مشروعیت لازم را داشته باشد.

میدان بازی: سومین مقوله موجبات علی وجود میدانی برای بازی است که از طریق توسعه نهادهای عقلانی فراهم می‌آید. ارزشیابی آموزش عالی فعالیتی است که سرشتی بسیار حرفه‌ای و پیچیده دارد و بدون نهادهای متنوع تخصصی به ویژه از نوع غیردولتی، زمینه‌ای برای ایجاد آن به وجود نمی‌آید. رشد و گسترش سازمانهای نظام حرفه‌ای در رشته‌های مختلف و به وجود آمدن مؤسسات غیردولتی حرفه‌ای در اعتبارسنجی و تشکیل اتحادیه‌ها و شبکه‌ای از آنها در سطح ملی است که میدانی برای بازی معنادار ارزشیابی فراهم می‌آورد. برای مثال، بدون درگیر شدن انجمنهای تخصصی و حرفه‌ای، توافق معتبری برای شاخصها و نشانگرها و استانداردهای ارزشیابی حاصل نمی‌شود.

در درجه اول باید ساختارهایی حرفه‌ای و تخصصی در درون دانشگاهها برای حمایت از ارزیابیهای درونی گروهها و تضمین کیفیت دانشگاهی به وجود آید [مانند دفتر تضمین کیفیت]؛ اختیارات اخیر هیئتهای امنای در کشور می‌تواند به ایجاد این ساختارها کمک کند. برای ارزیابی داوطلبانه بیرونی باید تیمهایی از هم‌تایان علمی و تخصصی و ذینفعان بیرونی برای بازدید از سایت وجود داشته باشند و این نیز به یک شبکه‌سازی ملی و نهادهای هماهنگ‌کننده نیاز دارد. بازارهای تخصصی و حرفه‌ای برای عرضه و تقاضا در ارزشیابی باید شکل بگیرد. بدون چنین زمینه‌هایی که از طریق وجود نهادهایی به ویژه غیردولتی همچون انجمنهای علمی و انجمنهای دانش‌آموختگان و ... فراهم می‌شود، چگونه امکان دارد که فعالیتهایی مانند ارزشیابی بیرونی، آزمونهای استاندارد، اعتبارسنجی و رتبه‌بندی و ... صورت گیرد. همچنین، بدون نهادها و سازکارهای لازم چگونه امکان فرجام‌خواهی در خصوص نتایج ارزشیابی بیرونی فراهم می‌آید.

قواعد بازی: بازی ارزشیابی به قواعدی نیاز دارد که از طریق تمهیدات قانونی، حقوقی و برنامه‌ای فراهم می‌شود. برای مثال، فعالیتهای ارزشیابی توسط اعضای هیئت‌علمی باید جزو متن وظایف حرفه‌ای آنان در دانشگاه تلقی و معادلی از فعالیت آموزشی، پژوهشی و اجرایی برای این فعالیت منظور شود. در قوانین و آیین‌نامه‌هایی مانند ارتقا، استعداد درخشان، نخبگان علمی، قطبهای علمی و ... اصلاحات لازم صورت گیرد. قوانینی برای تأسیس مؤسسات خصوصی اعتبارسنجی وجود داشته باشد. مشوقهای قانونی لازم برای سوق دادن آموزش عالی به شفافیت و ارزیابی عملکرد و پاسخگویی در کار باشد. خطوط راهنما و دستورالعمل‌هایی انعطاف‌پذیر برای اجرای ارزشیابی وجود داشته باشد و از همه مهم‌تر، اهداف نظامهای آموزش عالی [در هر چهار سطح گروه، دانشکده، دانشگاه و کلان ملی] با مشارکت یاران و ذینفعان به صورتی تعریف و تدوین شده باشند که بتوان میزان تحقق آنها را اندازه‌گیری و ارزیابی کرد.

ضدبازی: مقوله ضدبازی بر موانعی ساختی - کاربردی دلالت دارد که بازی ارزشیابی را به هم می‌زند. برای مثال، کارکردهای مداخله‌جویانه و تصدی‌گرایانه دولتی، فرایند درونزای ارزیابی درونی و بیرونی و بازار اعتبارسنجی را دچار اختلال می‌کند. بازی اجتماع علمی را

خود آنها بهتر می‌فهمند و آنها هستند که می‌توانند دستور زبان خود را بنویسند. قاعده‌نویسی دولتی برای این زبان حرفه‌ای و تخصصی می‌تواند به یک ضدبازی بینجامد. همان طور که در مقوله سائقهای رفتاری ملاحظه شد، حتی فرهنگ‌سازی دولتی برای ارزشیابی می‌تواند کارکرد ضدبازی داشته باشد. کارکردهای کنترلی دولت در نظارت و ارزیابی، ماهیت دولتی و تنبیهی ارزیابی و فشار اداری و بخشنامه‌ای برای ارزشیابی به شکل دستوری سبب می‌شود که ارزشیابی به رویه‌های خشک دیوانسالار تبدیل شود. ساخت عمودی قدرت و عنصر همونیک ارزشیابی به تسخیر زندگی علم توسط بوروکراتها می‌انجامد و بازی درونزای ارزشیابی آموزش عالی را به هم می‌زند.

فنون و مهارت‌های بازی: بازی ارزشیابی، روشها و ابزارهای خاصی را طلب می‌کند که بازیگران باید از دانش، مهارت و تواناییهای لازم برای آن برخوردار شوند. معیارها و شاخصها و نیز روشها و ابزارهای اندازه‌گیری اعتبار لازم را داشته باشند و فوننی کارآمد برای تشخیص عوامل مؤثر، تحلیل کیفی و بررسی انتقادی وجود داشته باشد. روشها و ابزارهای بازی باید تا حد لازم توسعه یابد.

شرایط محیطی

موجبات علی پدیده ارزشیابی آموزش عالی نه در خلاء، بلکه در شرایط خاص محیطی شکل می‌گیرند و در نتیجه، توضیح فرایند ارزشیابی به فهم شرایط محیطی نیاز دارد. مقوله شرایط محیطی، همان طور که در نمودار ۳ ملاحظه می‌شود، خود از چند مقوله فرعی تشکیل شده است که بدون ترتیب اهمیت عبارت‌اند از: ۱. محیط سیاسی؛ ۲. محیط خط‌مشی عمومی؛ ۳. محیط اقتصادی؛ ۴. محیط فرهنگی؛ ۵. محیط جهانی و فناوری اطلاعات و ارتباطات.

محیط سیاسی: به ویژه در جوامعی مانند ایران که دولت به دلایل تاریخی و ساختاری نقش مهمی در شکل‌گیری شرایط محیطی دارد، ویژگیهای ساختی - کارکردی دولت می‌تواند در فرایند ارزشیابی تأثیر منفی یا مثبت بگذارد. مثلاً ساخت سنتی دولت، تمرکزگرایی، اقتدارگرایی، دیوانسالاری پر پیچ و خم و محدودیت‌زا و سیطره سیاست و ایدئولوژی بر حرفه‌گری علمی، به فرایند ارزشیابی آموزش عالی لطمه می‌زند و آن را به اختلال کارکردی

دچار می‌سازد و متقابلاً وجود دولتی توسعه محور، پاسخگو، گزارش‌دهنده و با ساختاری باز و انعطاف‌پذیر می‌تواند به ارتقای فعالیتهای اثربخش ارزشیابی آموزش عالی کمک کند. همان‌طور که سیاست خارجی و تنشهای بین‌المللی با مخدوش ساختن امر تعامل‌گرایی به همکاریهای دانشگاهها با شبکه بین‌المللی تضمین کیفیت لطمه می‌زند.

محیط خط‌مشی عمومی: محیط خط‌مشی عمومی از دیگر اجزای تشکیل‌دهنده شرایط محیطی است. سامان یافتن ارزشیابی آموزش عالی موکول به وجود خط‌مشی‌های عمومی مناسب و پایدار است. ناپایداری و گسسته‌های نهادینه شده در ساختار خط‌مشی‌ها و سیاستها و مدیریتها به فرایند ارزشیابی آموزش عالی لطمه می‌زند. همچنین، معطوف شدن یکجانبه خط‌مشی‌ها به پاسخگویی صرفاً کمی به تقاضاهای اجتماعی و بی‌توجهی در آن به کیفیت، تهدیدی برای اعتبارسنجی آموزش عالی است.

محیط اقتصادی: کیفیت آموزش عالی در بازار رقابتی مفهوم پیدا می‌کند. فقط در یک ساختار مدرن صنعتی و فراصنعتی معطوف به «اقتصاد دانش» است که جهان کار و بنگاهها به مطالبه کیفیت از دانشگاه مانند کیفیت دانش‌آموختگان، کیفیت خدمات تخصصی دانشگاهها و پژوهشهای دانشگاهی وادار و خواستار ایجاد شبکه تضمین کیفیت می‌شوند. فقط در یک شرایط رقابتی است که عوامل مختلف امکان دستیابی به ستاندهای متفاوتی در پیش روی خود می‌بینند و به عملکردهای بدیلی برای ستاندهای بهتر می‌اندیشند و به همین منظور، به ارزیابی عملکرد احساس نیاز می‌کنند. در یک اقتصاد نفتی یا نظام حقوق‌بگیری و بودجه‌ریزی دولتی، کیفیت و ارزشیابی آموزش عالی مفهوم خود را از دست می‌دهد و آثار فرهنگی و رفتاری چنین اقتصادی مانع ارتقای سطح ارزشیابی می‌شود.

محیط فرهنگی - اجتماعی: فرهنگ مهم‌ترین سطح شرایط محیطی را تشکیل می‌دهد. پیشینه طولانی کنترل بیرونی دولت فرهنگی به بار می‌آورد که عادت به آن، مانع از رشد فرهنگ خود-ارزیابی و خود تنظیمی می‌شود. عادت وابستگی به دولت و حاشیه‌نشینی دستگاههای دولتی جلو شرایط رقابتی برای ارزشیابی را می‌گیرد. در چنین فرهنگی نوعی یکسان‌سازی و میان‌مایگی حاکم می‌شود و میل به رقابت و برتری موضوعیت نمی‌یابد. ارزشیابی قبل از هر چیز یک فرهنگ است و به روحیات و اخلاقیات خاص هنجارگرایی و مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی نیاز دارد.

نقدپذیری و توجه اصولی به داوریهای دیگران و نیز استقبال از گفتگوهای صریح و سازنده انتقادآمیز از لوازم ارزشیابی است. همچنین، تضمین کیفیت آموزش عالی به سرمایه‌های اجتماعی مانند اعتماد، همدلی و مشارکت نیاز دارد. برعکس، در فرهنگی که روابط یا تعارفات و محذوریتهای بر ضوابط چیره می‌شود، ارزشها گم می‌شود، چندان تفاوتی بین صدف و خزف ادراک نمی‌شود و زمینه‌ای برای رقابت و برتری وجود ندارد و عملاً نوعی تفاهم نانوشته عملی میان عاملان بر سر سهل‌انگاری در کیفیت به وجود می‌آید. محیط فرهنگی - اجتماعی از جهات دیگری نیز در ارزشیابی تأثیر می‌گذارد، مثلاً در فرهنگ نخبه‌گرا باید برای ارزیابی بیرونی از همتایان علمی و تخصصی برجسته استفاده شود.

محیط جهانی و فناوری اطلاعات و ارتباطات: جهانی شدن و بین‌المللی شدن آموزش عالی آن را در یک شرایط رقابتی قرار می‌دهد و ضرورت‌های نظام تضمین کیفیت را بیشتر می‌کند. تغییرات محیط و ساختارها با نیازها و تقاضاهای متحول جامعه و جهان کار به ویژه ظهور اقتصاد دانش، همه به این انتظار دامن می‌زنند که آموزش عالی تا چه اندازه از کیفیت متناسب با این تحولات برخوردار است و می‌تواند از عهده پاسخگویی به انتظارات متنوع برآید. بنابراین، ارزشیابی آن موضوعیت بیشتری پیدا می‌کند.

ویژگیهای زمینه‌ای

در حالی که شرایط محیطی عوامل با واسطه مؤثر در ارزشیابی را تشکیل می‌دهند، ویژگیهای زمینه‌ای به عوامل همبافتی و بی‌واسطه مؤثر در فرایند ارزشیابی آموزش عالی دلالت می‌کنند و همان‌طور که در نمودار ۳ ملاحظه می‌شود، از چند مقوله فرعی تشکیل شده که بدون قید ترتیب اهمیت عبارت‌اند از: ۱. حافظه و خاطرات تاریخی آموزش عالی و دانشگاه؛ ۲. اقتصاد و منابع آموزش عالی؛ ۳. اندازه و تنوع آموزش عالی؛ ۴. ساختار سازمان و مدیریت آموزش عالی و دانشگاه؛ ۵. فرهنگ دانشگاهی؛ ۶. کارکردهای تعاملی.

حافظه و خاطرات تاریخی آموزش عالی و دانشگاه: خاطره استادان و مدیران برجسته در گذشته دانشگاه و آموزش عالی همچون علی اکبر سیاسی و محمد قریب و مانند آنها به عنوان

نمونه‌های ایده‌آل، شوق به بهبود ارتقای کیفیت و ارزشیابی آن را در میان دانشگاهیان برمی‌انگیزاند.

اقتصاد و منابع آموزش عالی: وابستگی بیش از اندازه دانشگاه به بودجه‌های سرانه و محدود دولتی و تأمین آن با چانه‌زنی سیاسی، زمینه‌های رقابت بر سر کیفیت را از بین می‌برد. وقتی آموزش عالی صرفاً به پاسخگویی سیاسی به تقاضای اجتماعی توده‌ها در یک شکل مستقیمی از آموزش عالی رایگان و با الگوی ساده‌ای از عدالت توزیعی فروکاسته می‌شود، نقش «شبیبه به مشتری» دانشجویان در مطالبه کیفیت از دانشگاه موضوعیت پیدا نمی‌کند. تنوع منابع مالی از مهم‌ترین زمینه‌های مؤثر در مطرح شدن ارزشیابی عملکرد دانشگاهی محسوب می‌شود.

اندازه و تنوع آموزش عالی: گسترش آموزش عالی فراگیر خود از زمینه‌های بروز و دغدغه‌های کیفیت است. با شکل‌گیری جرم بحرانی^{۴۰} است که کیفیت مسئله برانگیز می‌شود. از سوی دیگر، تنوع نظام‌های آموزش عالی و سطوح و انواع مختلف مؤسسات و برنامه‌های آن ایجاب می‌کند که همه ذینفعان به فکر نظامی برای تضمین کیفیت بیفتند.

ساختار سازمان و مدیریت آموزش عالی و دانشگاه: زمینه‌های ساختاری آموزش عالی از دیگر عوامل مؤثر در فرایند ارزشیابی است. در سطح کلان آموزش عالی یک کشور، این موضوع به میزان عدم تمرکز، قابلیت انعطاف و مشارکت‌پذیری نظام و به رسمیت شناخته شدن استقلال دانشگاهی و آزادی علمی برمی‌گردد. فقط برای یک دانشگاه خودگردان است که مفهوم خودتنظیمی و خودحسابرسی و فعالیت درونزای ارزشیابی برای اداره خوب و بهره‌وری موضوعیت می‌یابد. در سطح درون دانشگاه این امر با حرفه‌ای تلقی شدن مدیریت دانشگاهی و قابلیت محوری آن بر مبنای هنجارهای درونی علمی و برکناری از سیطره ایدئولوژی و سیاست ارتباط دارد. هر چه پست ریاست دانشگاه سیاسی و ایدئولوژیک شود و منعکس‌کننده ساخت عمودی قدرت در نظام سیاسی باشد، ماهیت حرفه‌ای ارزشیابی تحت‌الشعاع اهداف سیاسی قرار می‌گیرد و مشروعیت و معناداری آن از بین می‌رود. از سوی دیگر، هر چه ساخت مدیریت درونی دانشگاه مبتنی بر مشارکت اعضای هیئت‌علمی در تصمیم‌گیریها و اختیارات

40. Critical Mass

گروهها در برنامه‌ریزی درسی و آموزش عالی باشد، به همان میزان ارزشیابی برای اعضای هیئت‌علمی معنا و موضوعیت می‌یابد. وقتی آنها در تعریف اهداف مشارکت دارند، به اندازه‌گیری میزان تحقق آن نیز راغب می‌شوند. همان‌طور که فقط در صورت به رسمیت شناخته شدن قانونمند حق و حقوق دانشجویست که وی می‌تواند در باره کیفیت فرایند یادگیری و یاددهی و سایر امور قضاوت کند. وانگهی، ارزشیابی آموزش عالی برای ذینفعان بیرونی [در بازار کار و سرمایه و نیز زیست جهان فرهنگی جامعه] هنگامی معنا خواهد داشت که نظامهای آموزش عالی از شفافیت لازم برخوردار باشند.

فرهنگ دانشگاهی: فرهنگ دانشگاهی، انسان دانشگاهی و زندگی دانشگاهی مهم‌ترین عناصر زمینه‌ای برای ارزشیابی آموزش عالی به شمار می‌روند. در این سبک زندگی، اخلاقیات و منش خاص حرفه‌ای و هنجارهای درونی شده علمی، یاران را به تعهد مشترک نسبت به کیفیت سوق می‌دهد و کنشهای ارتباطی و تعاملاتی را برقرار می‌سازد که از رهگذر آن، ارزشیابی کیفیت به صورت غیررسمی صورت می‌پذیرد. آموزش عالی دنیایی پویا و پیچیده و ناآرام و انتقادی دارد و بازی آشوبناکی است و قواعد خاص خود را در ارزشیابی و سازکارهای انگیزشی لازم برای آن طلب می‌کند. عملکردهای نو پدید در دانشگاه با تولید معانی تازه برای کیفیت افق‌گشایی می‌کند. برعکس، شکل‌گیری انواع نخبه‌گرایی، جرگه‌گرایی و انحصارطلبی در گروههای آموزشی، کارکردهای آسیب‌مندی از فرهنگ دانشگاهی است که به ارتقای سطح ارزشیابی کیفیت لطمه می‌زند. از سوی دیگر، هر چه احساس خود اثربخشی و تفکر علی در اعضای هیئت‌علمی قوی باشد، آنها انگیزه زیادی برای ارزشیابی به امید بهبود و تغییر پیدا می‌کنند. برعکس، تضعیف کانون کنترل درونی و تفکر علی مولد، به یأس از اثربخشی ارزشیابی و در نتیجه، افت این گونه فعالیتها می‌انجامد. سرانجام، کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری در دانشگاه موکول به این است که گفتمان آموزشی و پژوهشگرانه در زندگی پردیس بر صدر نشیند، نه اینکه گفتمانهای غیرآموزشی و نمادهای سیاسی - ایدئولوژیک از در و دیوار دانشگاه بر نظام معانی آکادمیک سایه بیندازد.

کارکردهای تعاملی: کیفیت دانشگاهی از سوی دیگر، موکول به برون‌گرایی آن و تعامل نزدیک‌تر با جهان کار و تقاضاهای متحول و متنوع جامعه است. یک دانشگاه تقاضاگرا و

مشتری‌گرا به تعامل نهادینه و مداوم با دانش‌آموختگان و نیز استخدام‌کنندگان آنها می‌پردازد و این زمینه تعاملی زمینه‌ای برای ارزشیابی کیفیت فراهم می‌آورد. همچنین، با توسعه کارکردهای تعاملی است که دانشگاهها و گروهها داوطلبانه خود را در معرض ارزیابی بیرونی توسط هم‌تایان تخصصی قرار می‌دهند یا در سازمان بین‌المللی تضمین کیفیت عضو می‌شوند و از میزان نهادهای حرفه‌ای و تخصصی خارجی، چه برای بازدید از سایت خود و اعتبارسنجی و چه برای اجرای کارگاههای دانش‌افزایی، دعوت به عمل می‌آورند.

عاملیت و کنش (راهبردها و مداخلات)

همان‌طور که در نمودار ۱ و ۳ ملاحظه می‌شود، از نظر مصاحبه‌شوندگان هر چند پدیده فعالیت ارزشیابی آموزش عالی ناشی از موجبات علی و تحت تأثیر شرایط محیطی و ویژگیهای زمینه‌ای است، ولی در این اثنا نقش عاملیت انسانی و کنشگران را نباید نادیده گرفت. آنها با مداخلات و راهبردهای خود می‌توانند این فرایند را تسهیل کنند. در واقع، کنشگران فردی و گروهی به عنوان «کارگشایان»^{۴۱} و میانجیهای تغییر^{۴۲} عمل می‌کنند. چه بسا اگر آنها در وضعیت موجود ساختارهای محیطی و زمینه‌ای به حال خود رها شوند، به ویژه در کشورهای در حال گذار و توسعه، هرگز اجازه فراهم آمدن موجبات علی لازم را برای توسعه فعالیت ارزشیابی آموزش عالی ندهند. اینجاست که نقش عاملیت و کنش و اهمیت راهبردها و مداخلات خود را نشان می‌دهد. از این طریق است که عاملان فردی و گروهی دست به کار می‌شوند و با طرح اقدام و ابتکارات خود برای فرایند ارزشیابی آموزش عالی، روان‌سازی و زمینه‌سازی می‌کنند. مقوله عاملیت و کنش سه مقوله فرعی را در برمی‌گیرد: ۱. سطح دولت؛ ۲. سطح شبکه ملی ذینفعان؛ ۳. سطح دانشگاه.

سطح دولت: کنشگران دولت از طریق تولید راهبردهایی برای تعامل سه جانبه دولت، دانشگاه و بنگاه و راهبردهایی برای تعامل با انجمنهای علمی و نهادهای حرفه‌ای و تخصصی غیردولتی به زمینه‌سازی اولیه می‌پردازند. آنها می‌کوشند تا در خط‌مشی‌گذاری عمومی برای

41 . Catalysts

42. Change Agents

ارزشیابی آموزش عالی اولاً از نظام کارشناسی و شایستگیهای تخصصی بهره گیرند و ثانیاً در این امر به خود دانشگاهها و اجتماع علمی - حرفه‌ای رجوع کنند. واسطه‌های تغییر در دولت بر اصلاحات نهادی و اصلاح تشکیلات دولت، حذف دستگاههای زاید متعدد و موازی در ارزشیابی، تقسیم کار عقلانی و کارآمدسازی دولت بدون مداخله آن در کار دانشگاهها و اجتماع علمی تأکید می‌کنند. از همه مهم‌تر، نقش کنشگران دولتی به ویژه در نهادهای قانونگذاری است که از این طریق به زمینه‌سازی، ظرفیت‌سازی و تسهیل‌گری دولت برای رشد درونزای عرضه و تقاضای ارزشیابی و اعتبارسنجی در دانشگاهها و بخش غیردولتی می‌پردازند. از دولت همچنین، انتظار می‌رود که از فعالیتهای درونزای دانشگاهها مانند خود - ارزیابی و نیز داوطلب شدن آنها برای ارزیابی بیرونی توسط هم‌تایان علمی و تخصصی حمایت کنند. اختصاص منابع اعتباری عمومی کافی برای حمایت از نهادهای حرفه‌ای و تخصصی غیردولتی و خود - ارزیابی دانشگاهها از دیگر عملیتهای مورد انتظار دولتی در امر ارزشیابی است و سرانجام، دولت باید از توسعه شبکه پایگاههای داده‌ای در دانشگاهها و ایجاد نظام ملی اطلاعات آموزش عالی با مشارکت مؤثر خود دانشگاهها و نهادهای حرفه‌ای و تخصصی غیردولتی حمایت کند.

سطح شبکه ملی ذینفعان: قواعد بازی ارزشیابی باید با مشارکت و توافق نمایندگان همه ذینفعان تعیین شود و این به راهبرد شبکه‌سازی ملی متشکل از همه ذینفعان نیاز دارد. کنشگران ملی با راهبردهای گفتگو و تعامل [میان ذینفعان دانشگاهی، علمی، دولتی، غیردولتی و بازار کار] می‌کوشند زمینه‌ای برای جستجوی رضایتبخش و مجاب شدن و تولید اجماع فراهم آورند.

نیل به اجماع مستلزم دستیابی به نقطه امکانپذیری از تعادل «برنده - برنده» میان منافع و علایق مختلف گروهها و ذینفعان است. راهبردهای ملی برای ایجاد ساختارهای ملی و کلان ارزشیابی و اعتبارسنجی باید متناسب با ویژگیهای بومی و تفاوت‌های زمینه‌ای - تاریخی و ساختاری و بر مبنای قواعد مرحله‌بندی کوتاه مدت، میان‌مدت و بلندمدت پیش برود. مثلاً، چه بسا نتوان در کشورهایی مثل ایران و در کوتاه‌مدت به ایجاد و توسعه ساختارهای نمایندگی موفق شد و به جای آن شاید عملی‌تر آن است که ابتدا از نهادهای واسط و میانجی (نیمه

دولتی و نیمه متمرکز) به عنوان دوره گذار استفاده شود، اما باید ترتیباتی فراهم آورد که مجدداً [به ویژه با توجه به ضعف و ناکارآمدی و پیچیدگیهای نظام اجرایی در کشور]، یک دستگاه دیوانسالار دیگر شکل نگیرد و در میان مدت، زمینه برای ابتکار عمل نهادهای نمایندگی، دموکراتیک و غیردولتی حرفه‌ای و تخصصی فراهم‌تر شود.

یکی از مهم‌ترین راهبردهای سطح ملی، توجه به تنوع نظامها، مؤسسات و برنامه‌های متفاوت در کشور است و در نتیجه، باید از ایجاد ساختارهای انعطاف‌ناپذیر و مایل به یکسان‌نگری و یکسان‌سازی به شدت احتراز شود. سرانجام، لازم است که پیوسته امکان ارزیابی ارزیابی‌کنندگان وجود داشته باشد که از طریق ساختاری قابلیت محور و دموکراتیک برای فرا ارزیابی میسر می‌شود. در این فرا ارزیابی باید دانشگاهها، اجتماع علمی و حرفه‌ای به ویژه از بخش غیردولتی نقش مؤثری داشته باشند.

سطح دانشگاه: کنشگران دانشگاهی علاوه بر اینکه از طریق دو سطح قبلی (دولت و سطح ملی) فعالیت می‌کنند، در سطح خود دانشگاه نیز به توسعه ساختارهای درونی تضمین کیفیت مبادرت می‌ورزند. [مانند تشکیل شورای ارزشیابی کیفیت، ایجاد دفتر تضمین کیفیت با ویژگیهای حرفه‌ای و تخصصی و ...]. اختیارات اخیر هیئتهای امانا در ایران می‌تواند زمینه مناسبی برای این راهبردها باشد. همچنین، کنشگران دانشگاهی با ایجاد مجامع و کنسرسیومهای منطقه‌ای و ملی یک قدم به توسعه نهادهای نمایندگی ارزشیابی مؤسسات نزدیک‌تر می‌شوند. همین نوع اقدام از سوی گروهها و رشته‌ها و میان رشته‌ها و با همکاری انجمنهای علمی، تخصصی و نهادها و سازمانهای حرفه‌ای و با مشارکت دانش‌آموختگان می‌تواند برای توسعه نهادهای ارزشیابی برنامه‌ها و رشته‌ها مفید و مؤثر واقع شود.

برونداها، پیامدها و نتایج (سیمای وضعیت مطلوب)

مطابق نمودارهای ۱ و ۳، مقوله‌ها و فرایندهای پیشگفته سرانجام به مقوله‌ای با عنوان برونداها، پیامدها و نتایج منتهی می‌شود. در واقع، نظریه برخاسته از داده‌ها در توضیح فرایندهای پایش

کیفیت آموزش عالی از الگوی «اگر، پس، آن‌گاه»^{۴۳} استفاده می‌کند، بدین معنا که اگر کنشهای متناسبی متناسب با شرایط محیطی و ویژگیهای زمینه‌ای وجود داشته باشد، پس موجبات عالی‌بازی فراهم می‌آید و آن‌گاه شاهد برون‌دادها، پیامدها و نتایج خواهیم بود. مقوله برون‌دادها، پیامدها و نتایج همان‌طور که در الگوی مفهومی (نمودار ۳) ملاحظه می‌شود، خود دربرگیرنده چند مقوله فرعی است که بدون قید ترتیب اهمیت عبارت‌اند از: ۱. تحول و توسعه مفهومی چستی و چرایی؛ ۲. توافق بر سر اصول اساسی پایش کیفیت آموزش عالی؛ ۳. هدفگیری به سوی موضوعات پایش؛ ۴. تشکیل شبکه‌ای از یاران، عاملان و ذینفعان؛ ۵. تقسیم کار عقلانی و بهینه در سطح ملی؛ ۶. بازتعریف نقش دولت در پایش کیفیت آموزش عالی؛ ۷. عملکرد استقرار و توسعه نظام ملی پایش کیفیت آموزش عالی. مقوله برون‌دادها، پیامدها و نتایج با هفت مقوله فرعی خود در واقع، از نظر اطلاع‌رسانان این تحقیق به وضعیت مطلوب پایش کیفیت آموزش عالی ایران ناظر هستند.

تحول و توسعه مفهومی چستی و چرایی پایش کیفیت آموزش عالی: گام اول در دستیابی به وضعیت مطلوب این است که درک صحیح‌تری از چستی و چرایی ارزشیابی به وجود آید. مثلاً معلوم شود که پایش کیفیت آموزش عالی نباید به کارکرد اداری و دولتی فروکاسته شود، زیرا سرشتی حرفه‌ای و ماهیتی تخصصی دارد. به علاوه، نباید کیفیت دانشگاه ساده‌سازی شود، چون با توجه به ویژگیهای ناآرام و بی‌قرار اندیشه و اکتشاف و خصوصیت انتقادی و بازی آشنوناک آموزش عالی، ارزشیابی آن نیز بسیار پیچیده است.

توافق بر سر اصول اساسی پایش کیفیت آموزش عالی: از نظر مطلعان کلیدی، گفتگو میان ذینفعان آموزش عالی باید به نوعی اجماع بر سر اصول بینجامد و ساختار ملی برای «نت‌ک» باید مبتنی بر مبنای این اصول بنا شود. اطلاع‌رسانان بر اساس هنجارهای جهانی ارزشیابی آموزش عالی و نیز با توجه به شرایط و مقتضیات و مسائل جامعه ایرانی، بر اصولی مانند ماهیت حرفه‌ای ارزشیابی، استقلال دانشگاهی و آزادی علمی، پایه‌ای تلقی شدن ارزیابی

43. If, Through, Then

درونی، داوطلبانه بودن ارزیابی بیرونی، نقش حمایتی و نه مداخله‌ای دولت، تنوع الگوها و قابلیت انعطاف آنها و ... تأکید کرده‌اند.

هدفگیری به سوی موضوعات اصلی: لازمه دیگری از نیل به وضعیت مطلوب آن است که موضوعات ارزشیابی از هم تفکیک و برحسب مقتضیات اولویت‌بندی شوند. به نظر آنها در درجه اول دولت و ساختارها و تشکیلاتهای دولتی در آموزش عالی است که باید توسط دانشمندان مورد ارزشیابی قرار گیرد و سیاستها و نیز قوانین و آیین‌نامه‌ها به طور مداوم نقد شود. هر یک از نظامهای آموزش عالی برحسب مقتضیات خاص خود از دیگر موضوعات ارزیابی هستند. هر گونه طرح تأسیس یا توسعه مؤسسات، برنامه‌ها و رشته‌ها لازم است مورد ارزیابی واقع شود. همان‌طور که مؤسسات و برنامه‌ها و گروههای دایر از موضوعات دیگر ارزیابی هستند، هضو هیئت علمی، دانشجو و دانش‌آموخته نیز از سایر موضوعات ارزیابی به شمار می‌آیند.

تشکیل شبکه‌ای از یاران، عاملان و ذینفعان ارزشیابی آموزش عالی: رویکرد «شبکه‌سازی» از مهم‌ترین نقاط مورد تأکید برآمده از GT است. پایش کیفیت آموزش عالی بدون تشکیل شبکه‌ای از یاران، عاملان و ذینفعان ارزشیابی آموزش عالی استقرار و توسعه نمی‌یابد. اینان از ۱۰ گروه شامل یاران دانشگاهی، دانشجو، مدیریت دانشگاه، هم‌تایان اجتماع علمی، دانش‌آموخته، جهان کار، عرصه عمومی، جامعه، نمایندگی ملی و دولت تشکیل می‌یابند.

تقسیم کار عقلانی و بهینه در سطح ملی: پیش شرط استقرار پایش کیفیت آموزش عالی تقسیم کار مجدد و عقلانی در سطح ملی است. هر یک از اعضای هیئت علمی، مدیریت دانشگاه و گروه، هیئت امنا، هیئت ممیزه، دانشجو، دانش‌آموخته، هم‌تایان علمی بیرونی، انجمنهای علمی، نظریه‌پردازان، نمایندگان جهان کار، نهاد ملی و دولت باید در این تقسیم کار عقلانی سهیم باشند. مثلاً کار دولت به جای تصدیگری آن است که زمینه‌سازی کند، کار هیئت‌های امنا توسعه ساختارهای درونی در دانشگاهها برای ارزیابی است، انجمنهای علمی باید در توسعه استانداردها و آزمونهای استاندارد و ... مشارکت فعال داشته باشند و هم‌تایان علمی به ارزیابی بیرونی و بازدید از سایت بپردازند و

بازتعریف نقش دولت پایش کیفیت آموزش عالی: الگوی مفهومی ما چون بر نظریه‌ای برخاسته از داده‌های واقعی مبتنی است و از اطلاع‌رسانانی به دست آمده است که تماس نظری و عملی ممتدی با زندگی دانشگاه و پیچیدگیهای آموزش عالی در یک موقعیت خاص محلی (ایران) داشته‌اند، در نتیجه، الگو به قدر کافی به ویژگیها و ظرفیتهای جوامع در حال گذاری مثل ایران حساس است و از جمله اینکه به واقعیت ریشه‌دار دولت در چنین جوامعی وقوف دارد و در نتیجه، وضعیت مطلوب ارزشیابی آموزش عالی را نه با حذف دولت (برحسب الگوهای وارداتی لیبرال بورژوازی)، بلکه با تعریف مجدد نقش دولت توضیح می‌دهد.

عملکرد استقرار و توسعه نظام ملی پایش کیفیت آموزش عالی: بهبود برنامه‌های درسی و فرایندهای یاددهی - یادگیری، موفقیت دانشجوی، اثربخشی آموزشهای دانشگاهی، کیفیت پایان‌نامه‌ها، سامان یافتن نظام مجوزدهی، پاسخگویی اجتماعی، تنوع منابع مالی آموزش عالی، شفافیت آموزش عالی، بهبود کیفیت دانش‌آموختگان و ارتقای سطح پژوهشها و خدمات دانشگاهی از جمله آثار عملکردی پایش کیفیت آموزش عالی است.

References

1. Bazargan, Abbas (2002); *Issues and Trends in Q.A. and Accreditation: A Case Study of Iran UNESCO*; 17-18 October 2002, First Global Forum on International Quality Assurance Accreditation and The Recognition of Qualifications in H. E. Paris: UNESCO.
2. Bazargan, Abbas(1995); "Academic Internal Evaluation and its Application to Continual Enhancement of Higher Education Quality"; *Quarterly Journal of Higher Education Research and Planning*, Vol. 3 and 4, pp. 49-70 (in Persian).
3. Bazargan, Abbas(1997); "Quality and its Evaluation in Higher Educational Look at the National and International Experiences"; *Quarterly Journal of Rahiaft*, pp. 155 (in Persian).
4. Bell J. A., S. Hyland, T. Depellegrin, R. Upshur, M. Bernstein and D. Martin (2004); *SARS and Hospital Priority Setting: a Qualitative Case*

Study and Evaluation; BMC Health Services Research, 19 December 2004.

5. Brown, S. C. (1999); *Learning Across the Campus: How College Facilitates the Development of Wisdom*; Doctoral Dissertation, University of Maryland, College Park.
6. Corbin, J. (2004); "To Learn to Think Conceptually"; In Conversation with Cesar A. Cisneros-Puebla. Forum: Qualitative Social Research [on-line Journal], Available <http://www.qualitative-research.net/fqs>.
7. Denzin, Norman and Lincoln Yvonna (2000) *Handbook of Qualitative Research*; Sage Publications, Second Edition.
8. Farasatkah, Maghsoud and Mahmood Gazi (2009) Quality Challenge IN Iran's Higher Education. Structural Obstacles and Socio-cultural and Political Contexts; A Cognitive Map for Change Agents in Developing Countries. Paper presented in International Association of Technology, Education and Development, Valencia (Spain) 9th, 10th and 11th of March, 2009.
9. Farasatkah, Maghsoud (2006); *Development of a Model for Quality Assessment and Accreditation of Higher Education in Iran*; Based on the Global and Local Experiences. Doctorate Thesis in Higher Education, Guide Professor: Dr. Abbas Bazargan, Faculty of Education and Psychology, Tehran: Shahid Beheshti University (in Persian).
10. Farasatkah, Maghsoud (2008); "A Study on the Outcomes of Internal Evaluation on the Planning for Quality Improvement in Iran Universities. Quarterly"; *Journal of Research and Planning in Higher Education*; Vol. 14, No. 3, Autumn 2008, pp. 145-175 (in Persian).
11. Farasatkah, Maghsoud and Abbas Bazargan (2007); *Internal and External Evaluation in Iranian Higher Education as an Incomplete Project*; Proceeding of 3ed Seminar For Internal Evaluation of the Quality in the University, Tehran University, 2007/10/29, Center for Evaluation of the Quality, pp. 74-91 (in Persian).

آینده‌اندیشی در باره کیفیت آموزش عالی ایران؛ مدلی برآمده از نظریه مبنایی (GT) ۹۵

12. Farasatkah, Maghsoud, Mahmood Gazi and Abbas Bazargan (2008); "Quality Challenge in Iran's Higher Education: A Historical Review"; *Iranian Studies*, Vol. 41, No. 2 (in Persian).
13. Glaser, B. (1978); *Theoretical Sensitivity*; Mill Valley, CA: Sociology Press.
14. Glaser, B. and A. Strauss (1967); *The Discovery of Grounded Theory*; Chicago: Aldine.
15. Mason, Jenifer (2000); *Qualitative Researching*; London: Sage.
16. Mohammadi, Boiouk (2006); (Translation to Farsi) *The Principles of Qualitative Research*; Grounded Theory, Procedures and Methods. Authors: Strauss, A & J. Corbin, Tehran: Center for Research in Humanities (in Persian).
17. Mohammadi, Reza, J. Fathabadi, G. Yadegarzadeh, M. Mirzamohammadi and K. Paranal (2005); *The Evaluation of Quality in Higher Education*; Tehran: National Organization for Educational Assessment (in Persian).
18. Ostovar Namaghi, S. A. (2006); "Forces Streering Iranian Language Teachers' Work: A Ground Theory"; *The Reding Matrix*, Vol. 6, No. 2, September.
19. Schofield, J. W. (2002); *Increasing the Generalizability of Qualitative Research*; in Huberman and Milles (eds) *The Qualitative Researchers Companion*, London: sage.
20. Stella A. and Woodhouse (2006); *Ranking of Higher Education Institutions*; Canberra, Austria Universities Quality Agency, Occasional Publications Number 6.
21. Strauss, A. (1987); *Qualitative Analysis for Social Scientists*; New York, Cambridge University Press.
22. Strauss, A. and J. Corbin (1998); *Basics of Qualitative Research*; Grounded Theory Procedures and Techniques (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.