

الگوی برای تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی ایران : دیدگاه اعضای هیئت علمی کشاورزی و منابع طبیعی

سعید محمدزاده

دانشجوی دکتری آموزش کشاورزی دانشگاه تهران

دکتر یوسف حجازی

دانشکده کشاورزی دانشگاه تهران

دکتر عباس بازرگان

دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

چکیده

تجارب بین‌المللی نشان می‌دهد که یک الگوی جهانشمول تضمین کیفیت که برای تمام کشورها کاربرد داشته باشد، وجود ندارد و هر کشوری با توجه به مختصات اجتماعی و فرهنگی خود الگوی تضمین کیفیت را طراحی و اجرا می‌کند. با این حال، یک سری مؤلفه و ابعاد به عنوان مخرج مشترک الگوهای تضمین کیفیت قابل تشخیص است که می‌تواند سنگ بنای تدوین الگوی تضمین کیفیت نظام آموزش عالی هر کشوری قرار گیرد. در این تحقیق با توجه به تجارب جهانی هشت بعد برای الگوهای تضمین کیفیت منظور شده است که عبارت‌اند از: نهاد تضمین کیفیت، نحوه مشارکت مؤسسات آموزش عالی در فرایند تضمین کیفیت، مبنای تعریف کیفیت، روشهای ارزیابی، حوزه تأکید یا تمرکز، هدف(کارکرد)، گزارشدهی و فعالیتهای پیگیری. هدف اصلی تحقیق حاضر طراحی الگوی برای تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه اعضای هیئت علمی بر اساس ابعاد هشت‌گانه یاد شده است. بر اساس نتایج حاصل از تحقیق، ایجاد کننده و اداره‌کننده ساختار تضمین کیفیت در سطح کشور باید وزارت علوم، تحقیقات و فناوری باشد و نهادهای مدنی ضمن تعیین استانداردها (الزامات) در فرایند ارزیابی بیرونی مشارکت داشته باشند و در هر دانشگاه یک دفتر با داشتن واحدهایی در دانشکده‌ها به منظور تضمین کیفیت درونی تأسیس شود. علاوه بر این، لازم است از رویه‌های داوطلبانه- تشویقی، مشارکتی و نرم به جای رویه‌های کاملاً اجباری - تنبیهی، متمرکز، قضاوتی و سخت استفاده شود تا فرهنگ کیفیت در آموزش عالی ایران رایج شود.

کلید واژگان: تضمین کیفیت، ارزیابی کیفیت، آموزش عالی، ارزیابی درونی و ساختارسازی.

Developing a Quality Assurance Model for Iranian Higher Education System: Agriculture and Natural Resources Faculty Members' View Point

Saeed Mohammadzadeh

*PhD Student in Agricultural Education,
University of Tehran*

Dr. Yousef Hedjazi

Department of Agriculture, University of Tehran

Dr. Abbas Bazargan

*Department of Psychology and Education,
University of Tehran*

International experiences indicate that there is no general model for quality assurance. However, quality assurance practices have some common components in most countries. Based on the review of literature, these are eight elements which are common in most quality assurance practices. These elements are: agency, involvement, reference of quality indicators, assessment methods, focus, purpose (function), reporting and follow up activities. The aim of this research is to develop a quality assurance model based on these eight elements as perceived by faculty members in agriculture department. The results show that ministry of Science, Research, and Technology should initiate a national agency of quality assurance and the NGOs should determine standards and involve in external assessment process. In addition, every university should establish its own bureau for quality assurance with units in its faculties. In the proposed quality assurance model, voluntary-evaluation, participatory and soft procedures rather than compulsory-penalizing, judgmental, centralized and hard ones are rewarding towards promoting the quality culture in higher education in Iran.

Keywords: Quality Assurance, Quality Assessment, and Higher Education.

مقدمه

تحولات و چالش‌های جهانی و محلی در دو دهه اخیر نظیر جهانی شدن، ظهور فناوریهای اطلاعات و ارتباطات، اقتصاد مبتنی بر دانایی، تغییرات جمعیتی و افزایش تقاضا برای آموزش عالی، گسترش مردم سالاری، عدم تمرکز، تکثر نهادهای مردمی از یک طرف و محدودیت منابع مالی از طرف دیگر، به تغییرات ساختی- کارکردی عمده‌ای در نظامهای آموزش عالی

جهان منجر شده است (التباخ و داویس^۱، ۲۰۰۰). چالشهای مذکور از یک طرف دگرگونیهای سازمانی نظیر استقلال و خود تنظیمی مراکز آموزش عالی را سبب شده و از طرف دیگر، تقاضا برای بهبود کیفیت و پاسخگوشدن این مراکز را افزایش داده است (فراستخواه، ۱۳۸۲). کشورهای مختلف برای انطباق با این شرایط جدید ساختارها و مکانیزمهایی را با عنوان ارزیابی کیفیت یا تضمین کیفیت طراحی کردهاند (التباخ و داویس، ۲۰۰۰).

والسانو و همکاران^۲ (۲۰۰۴) در واژه‌نامه تضمین کیفیت و اعتبارسنجی، تضمین کیفیت را یک اصطلاح چتری برای فرایند مداوم ارزشیابی (ارزیابی، نظارت، حفظ، بهبود و ارتقا) کیفیت نظام آموزش عالی می‌دانند. در این تعریف اشاره شده است که در بعضی مواقع تضمین کیفیت به عنوان زیر مجموعه مدیریت کیفیت و در مواقع دیگر، به عنوان مترادف آن به کار می‌رود. آنها دو بعد درونی و بیرونی را برای تضمین کیفیت متصور هستند.

هرچند موضوع ارزیابی در نظام آموزش عالی ایران قبلاً در زمره مکانیزمهای بازرسی و نظارت به شمار می‌رفته است، اما با رواج ارزیابی درونی در عرصه آموزش عالی ایران در اواسط دهه ۱۳۷۰ شمسی و احراز نقش آن در بهبود کیفیت (بازرگان، ۱۳۸۰)، فصل جدیدی درخصوص توجه به کیفیت در آموزش عالی آغاز شد. بحث کیفیت در اواخر دهه مذکور، پس از دو دهه تأخیر نسبت به دیگر کشورهای جهان، به گفتمان غالب در بین کنشگران ستادی نظام آموزش عالی ایران مبدل شد (بازرگان، ۱۳۸۰)، به طوری که واژگان مرتبط با این گفتمان نظیر بهبود کیفیت، ارتقای کیفیت، ارزیابی کیفیت، سنجش کیفیت، ارزیابی درونی، ارزیابی بیرونی، تضمین کیفیت، مدیریت کیفیت، پاسخگویی، اعتبار سنجی، رتبه بندی و... که به کرات در این برهه زمانی به کار می‌رفت، به دایره واژگان آموزش عالی ایران راه یافت.

در این برهه زمانی ایجاد و استقرار نظامی برای ارزیابی و تضمین کیفیت موجب دغدغه و دلمشغولی اصلی مسئولان و صاحبان نظام آموزش عالی شد. در این زمینه گامهای اولیه نیز برای ساختارسازی نظام تضمین کیفیت برداشته شده است. در سطح کلان آموزش عالی کشور تلاشهای نهادی متعددی نظیر تشکیل دبیرخانه ارزیابی درونی در دفتر مطالعات و ارزشیابی

۱. Altbach & Davis

۲. Vlasceanu et al.

سازمان سنجش آموزش کشور، تصویب آیین‌نامه ارزیابی درونی، تعیین ملاکهای ارزیابی درونی، اختصاص یک ردیف بودجه برای ارزیابی درونی در برنامه سوم توسعه و تشکیل شورای مرکزی ارزیابی درونی (شما) صورت گرفت. در سطح دانشگاهها نیز تشکیل هسته‌ها و کمیته‌های ارزیابی درونی و نیز تشکیل مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران، به عنوان اولین مرکز در نوع خود در دانشگاههای کشور، از فعالیتهای مرتبط با ساختار سازی ارزیابی و تضمین کیفیت به شمار می‌رود.

نکته مهمی که باید بدان توجه شود این است که اقدامات یاد شده همگی درخصوص ارزیابی درونی که به عنوان اولین قدم در تضمین کیفیت به شمار می‌رود، شکل گرفته است. از آنجایی که الگوی تضمین کیفیت متضمن مؤلفه‌های متعددی است و ارزیابی درونی تنها یکی از آن مؤلفه‌هاست، لذا، وجود الگویی که در برگیرنده سایر اجزا، رویه‌ها و کنشهای تضمین کیفیت باشد، به عنوان یک خلأ و حلقه مفقوده نظام آموزش عالی ایران در حال حاضر است. برای ساختارسازی تضمین کیفیت بسیاری از کشورها به بومی سازی الگوی تضمین کیفیت بر حسب شرایط خود اقدام کرده و برخی دیگر الگوهای کشورهای پیشرو را به عاریت گرفته اند. تجربه کشور ترکیه نشان می‌دهد که به عاریت گرفتن الگوی تضمین کیفیت، بدون توجه به تفاوت‌های نهادی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی بین جوامع مختلف، همواره قرین موفقیت نخواهد بود (بلینگ^۳، ۲۰۰۴). با توجه به این تجارب می‌توان گفت که بومی سازی و توسعه الگوی تضمین کیفیت با توجه به شرایط هر کشور راهکاری مناسب برای ساختارسازی تضمین کیفیت است.

بنابراین، طراحی یک الگوی تضمین کیفیت برای نظام آموزش عالی ایران مستلزم شناسایی مؤلفه‌ها و ابعاد مختلف منظومه تضمین کیفیت بر حسب تجارب جهانی و توسعه آنها بر حسب شرایط این کشور است. در این زمینه، یکی از راههای بومی سازی و الگوپردازی تسهیم دیدگاههای کنشگران متعدد نظام آموزش عالی است که یکی از کلیدی ترین آنان اعضای هیئت علمی دانشگاهها هستند که به مثابه رهبران آن نظام موفقیت هر نوع الگوی تضمین کیفیت در گرو پذیرش، همکاری و همراهی آنان است.

باتوجه به نکات یاد شده، برای الگوپردازی تضمین کیفیت در آموزش عالی ایران در تحقیق حاضر سؤالهای پژوهشی زیر پیگیری شده است:

- دیدگاه اعضای هیئت علمی درخصوص وجوه مختلف مؤلفه‌های الگوی تضمین کیفیت چیست؟

- اولویت‌بندی وجوه مؤلفه‌های الگوی تضمین کیفیت از دیدگاه اعضای هیئت علمی چگونه است؟

به منظور پاسخ دادن به سؤالهای یاد شده، ابتدا پیشینه تحقیق در باره تضمین کیفیت در آموزش عالی مورد توجه قرار گرفت. متون پژوهشی در این باره نشان دهنده کثرت و تنوع الگوهای تضمین کیفیت به کار گرفته شده در کشورهای مختلف است. علی‌رغم این تنوع، الگوهای مذکور دارای یک سری ویژگی و خصیصه‌های مشترک هستند، به گونه‌ای که یک مدل عمومی به عنوان مخرج مشترک آنها قابل استخراج است (بلینگ، ۲۰۰۴).

کلز^۴ (۱۹۹۵) پیوستاری از اهداف تضمین کیفیت را پیشنهاد می‌دهد. این طیف از «بهبود» شروع و پس از گذشتن از «پاسخگویی به عامه مردم» به «اهداف دولت، تخصیص منابع و عقلانی‌سازی» ختم می‌شود. کلز دیاگرام خود را برای دیگر ابعاد تضمین کیفیت نیز بسط می‌دهد. بر این اساس، معیار قضاوت در باره کیفیت در برگرنده طیفی از «اهداف تصریح شده» تا «دیدگاههای همگنان» و درنهایت، «هنجارها و مقایسه‌های دولتی» است. روشهای اصلی ارزیابی کیفیت نیز بر روی پیوستاری که از «خود ارزیابی» شروع می‌شود و تا «ارزیابی همگنان بیرونی» و درنهایت، «انتشار شاخصها و رتبه بندی» ادامه پیدا می‌کند، قابل ترسیم است.

پیمایش ارزیابی آموزش عالی در چهار کشور اسکانندیناوی توسط واهلن^۵ (۱۹۹۸) نشان می‌دهد که کشورهای سوئد و فنلاند بر بهبود و کشورهای دانمارک و نروژ بر اهداف بیرونی؛ یعنی پاسخگویی مؤسسات آموزش عالی تأکید دارند.

۴. Kells

۵. Wahlén

فرزر^۶ (۱۹۹۷) مطالعه‌ای را بر اساس الگوی چهار مؤلفه‌ای (نهاد ملی، خود ارزیابی، ارزیابی همگنان و گزارشدهی) وان وت و وسترهیجن^۷ درخصوص کشورهای اروپایی انجام داد. بر اساس نتایج به دست آمده اهداف اصلی معرفی تضمین کیفیت بدین صورت بیان شده است: ۱. بهبود کیفیت و انجام دادن اصلاحات در نظامهای آموزش عالی؛ ۲. پاسخگویی به ذینفعان؛ ۳. تغییر در قانون [برای مثال افزایش استقلال دانشگاهها]؛ ۴. مطلع ساختن دانشجویان بالقوه و کارفرمایان از استانداردها؛ ۵. کمک به دولت برای اتخاذ تصمیمات مرتبط با بودجه.

مطالعات یاد شده نشان می‌دهند که اهداف الگوهای تضمین کیفیت متکثر و به صورت یک طیف از اهداف یا کارکردهای «نرم تر» بهبود/اطلاع‌رسانی (توسعه ای) تا کارکردهای «سخت تر» قانونی/مالی/برنامه ریزی (فضاوتی) قابل ترسیم است.

مقایسه‌ای که هارمن^۸ در سال ۱۹۹۸ درخصوص الگوهای تضمین کیفیت کشورهای اروپای غربی، آمریکای لاتین، استرالیا، چین، هنگ کنگ، ژاپن، کره، فیلیپین، تایوان، تایلند، آفریقای جنوبی و ایالات متحده انجام داد، نشان می‌دهد که الگوهای تضمین کیفیت دارای این ویژگیهای کلیدی است: ۱. هدف؛ ۲. نهاد ملی؛ ۳. واحد متولی تضمین کیفیت درون مؤسسه؛ ۴. نحوه مشارکت در تضمین کیفیت (اجباری یا داوطلبانه)؛ ۵. روش اجرای تضمین کیفیت (خود ارزیابی، مرور همگنان، بازدید از سایت، مراجعه به آمار و ارقام، پیمایش دانشجویان، فارغ التحصیلان، کارفرمایان و بدنه حرفه‌ای و آزمونهای دانشجویان)؛ ۶. حیطه مورد تأکید (آموزش، تحقیق یا هر دو، مؤسسه و نظام ملی)؛ ۷. گزارشدهی و فعالیتهای پیگیر.

وان دام^۹ (۲۰۰۰) اشتراکات و افتراقات الگوهای تضمین کیفیت را بر حسب ابعاد مفهوم کیفیت، اهداف یا کارکردهای نظام تضمین کیفیت (بهبود تدریس و یادگیری، پاسخگویی به عموم و هدایت نظام آموزش عالی از نظر منابع مالی و برنامه ریزی)، روشهای ارزیابی مورد استفاده (خود ارزیابی، ارزیابی همگنان، ممیزی کیفیت و فرا ارزیابی - از فرایند تضمین کیفیت

۶. Frazer

۷. Van Vught & Westerheijden

۸. Harman

۹. Van Damme

درونی - در سطح ملی)، نهاد یا واحد مسئول تضمین کیفیت، مشارکت داوطلبانه یا اجباری، تمرکز بر آموزش، تحقیق یا ترکیبی از آن دو، تأکید بر ارزیابی برنامه ها، رشته ها یا مؤسسات، گزارندهی محرمانه یا عمومی (با یا بدون رتبه بندی)، دامنه فعالیت‌های پیگیر و اتخاذ یا عدم اتخاذ تصمیمات بر مبنای نتایج تضمین کیفیت (بودجه، اعتبارسنجی و غیره) تبیین می کند. ورونشتاین^{۱۰} (۱۹۹۵) عناصر الگوهای تضمین کیفیت در آموزش عالی برخی از کشورهای اروپایی را بدین صورت مشخص کرد: نهاد ملی غیر دولتی برای هماهنگی و حمایت تضمین کیفیت درونی دانشگاهها، خود ارزیابی به عنوان هسته اصلی فرایندهای تضمین کیفیت بیرونی، ارزیابی بیرونی توسط همگنان بر اساس گزارش خود ارزیابی، گزارش عمومی و فرایندهای پیگیری بعد از گزارندهی و عدم برقراری ارتباط مستقیم بین نتایج تضمین کیفیت با تخصیص بودجه به مؤسسات آموزش عالی.

بازرگان^{۱۱} (۲۰۰۲) پنج بعد برای الگوهای تضمین کیفیت قایل است که عبارت اند از: ۱. منبع تعریف استانداردها یا اهداف (در ارزیابی بیرونی/درونی)؛ ۲. شیوه خودارزیابی (مدیریتی / مشارکتی)؛ ۳. ترکیب گروه همگنان برای ارزیابی بیرونی (همگنان تخصصی، ذینفعان دولتی یا غیر دولتی)؛ ۴. نحوه انتشار گزارش (انتشار عمومی / محرمانه بودن)؛ ۵. نتایج ارزیابی (تأیید، رد یا مشروط). علاوه بر این؛ در پژوهشی دیگر، وی بر اساس ابعاد مذکور رهیافتهای تضمین کیفیت را به سه نوع تقسیم کرده و به نقل از هارمن پنج رویکرد را برای ارزیابی آموزش عالی نام برده است که شامل ارزیابی درونی، ارزیابی بیرونی، تحلیل اطلاعات آماری با استفاده از شاخصهای عملکردی، نظرسنجی از دانشجویان و سایر ذینفعان و آزمون دانش، مهارت و صلاحیت فارغ التحصیلان است (بازرگان، ۱۳۸۳).

بلینگ (۲۰۰۴) ابعاد زیر را به عنوان مخرج مشترک الگوهای تضمین کیفیت نام برده است: ۱. نهاد ملی غیر دولتی به عنوان هماهنگ کننده و حمایت کننده تضمین کیفیت درونی مؤسسات؛ ۲. خود ارزیابی به عنوان کانون و قلب فرایند تضمین کیفیت؛ ۳. ارزیابی بیرونی توسط گروه همگنان از خلال بررسی گزارش خود ارزیابی مؤسسه [به طور معمول همراه با بازدید از سایت]؛ ۴. گزارندهی عمومی؛ ۵. شفافیت فرایند ارزیابی بیرونی؛ ۶. فرایندهای

۱۰. Vroeijsenstijn

۱۱. Bazargan

پیگیری بعد از گزارشدهی (بلینگ، ۲۰۰۴). ضمن اینکه هوستن و احمد^{۱۲} (۲۰۰۵) نیز بر ابعاد صحنه گذاشته‌اند، برنمان و دیگران^{۱۳} (۲۰۰۶) علاوه بر توجه به ابعاد مذکور، اهمیت رویه ارزیابی چند مرحله‌ای و ترکیب اعضای تیم ارزیابی به منظور اثربخش ساختن فرایند تضمین کیفیت را مورد توجه قرار داده‌اند.

به طور کلی، مطالعات انجام شده در زمینه تضمین کیفیت در آموزش عالی نشان دهنده تنوع مؤلفه‌های الگوهای تضمین کیفیت متداول در کشورهای مختلف جهان است. این تنوع که بیشتر ناشی از تفاوت در زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی بین کشورهاست، سبب می‌شود تا در هر کشوری مؤلفه‌های تضمین کیفیت وجوه و جوانب متفاوتی داشته باشد یا اینکه برخی از آن مؤلفه‌ها حذف یا مؤلفه‌های دیگری بدان اضافه شود. برای دستیابی به تصویری جامع و گویا از مؤلفه‌های الگوهای تضمین کیفیت و پوشاندن تنوع آنها، در تحقیق حاضر هشت مؤلفه برای منظومه تضمین کیفیت در نظر گرفته شده است. این مؤلفه‌ها به همراه وجوه و جوانب مربوط به آنها در جدول ۱ تلخیص شده‌اند.

روش پژوهش

تحقیق حاضر بر اساس هدف، کاربردی و بر حسب نحوه گردآوری داده‌ها غیرآزمایشی و از نوع توصیفی - تحلیلی است (سرمد و دیگران، ۱۳۸۰). ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه با سؤالات بسته پاسخ است. اعتبار پرسشنامه از طریق اعتبار محتوایی با استفاده از نظر متخصصان مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرنباخ برابر ۰/۸۵ محاسبه شد.

از آنجا که مهم‌ترین و اساسی‌ترین فعالیت در تضمین کیفیت، فرایند ارزیابی درونی یا خود ارزیابی است، لذا، با توجه به اجرای طرح ارزیابی درونی در بعضی از دانشگاه‌های کشور، جامعه آماری این تحقیق را اعضای هیئت علمی دانشکده‌های کشاورزی و منابع طبیعی

۱۲. Houston & Ahmed

۱۳. Bornmann et al.

دانشگاههای دولتی که حداقل یک گروه کشاورزی یا منابع طبیعی آن دانشگاه مجری یا

جدول ۱- چارچوب نظری تحقیق به منظور طراحی الگوی تضمین کیفیت

مؤلفها	وجوه (جوانب)	صاحبانظران
نهاد مسئول	الف) سطح ملی (نظام آموزش عالی): واحد یا بخشی درون یک نهاد دولتی، یک واحد مجزای دولتی، یک واحد مجزای دولتی با استقلال نسبی، یک واحد تأسیس شده به وسیله انجمن مؤسسات آموزش عالی، یک واحد بینابینی (دولت و مؤسسات آموزش عالی) ب) سطح دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی: مدیریت دانشگاه، شورا یا کمیته علمی یا آموزشی، یک کمیته تخصصی منصوب به وسیله ریاست دانشگاه	فرزر (۱۹۹۷)، هارمن (۱۹۹۸)، وان دام (۲۰۰۰)، بلینگ (۲۰۰۴)، هوستن و احمد (۲۰۰۵)، برنمان و دیگران (۲۰۰۶)
مشارکت در فعالیتهای ارزیابی	داوطلبانه، اجباری، تشویقهای مالی و تسهیلاتی، تشویقهای مالی و تسهیلاتی همراه با فشار/ترغیب	کلز (۱۹۹۵)، ورونشتاین (۱۹۹۵)، فرزر (۱۹۹۷)، بازرگان (۲۰۰۲)، هارمن (۱۹۹۸)، وان دام (۲۰۰۰)، هوستن و احمد (۲۰۰۵)
مبنای تعریف کیفیت	الف) استانداردها: دولتی / غیردولتی، ب) انتظارات: دولت، نهادهای غیردولتی، بازارکار، دانشجویان (ممتاز/ عامه)، اعضای هیئت علمی (صاحب نظر/عامه)، خانوارهای دانشجویان و عامه مردم (افکار عمومی)	کلز (۱۹۹۵)، بازرگان (۲۰۰۲)، بلینگ (۲۰۰۴)، هوستن و احمد (۲۰۰۵)، برنمان و دیگران (۲۰۰۶)
روشهای ارزیابی	خود ارزیابی (مشارکتی / مدیریتی)، ارزیابی بیرونی، تحلیل اطلاعات آماری با استفاده از شاخصهای عملکردی، پیمایشهای دانشجویان، فارغ التحصیلان، کارفرمایان و بدنه حرفه‌ای، آزمون دانش، مهارت و صلاحیتهای دانشجویان، ممیزی و فرا ارزیابی کیفیت فرایند تضمین کیفیت درونی	کلز (۱۹۹۵)، ورونشتاین (۱۹۹۵)، فرزر (۱۹۹۷)، هارمن (۱۹۹۸)، وان دام (۲۰۰۰)، برنمان و شاه (۲۰۰۰)، بازرگان (۲۰۰۲)، بلینگ (۲۰۰۴)، هوستن و احمد (۲۰۰۵)، برنمان و دیگران (۲۰۰۶)
حوزه تأکید یا تمرکز	الف) کارکردی: تدریس - یادگیری، پژوهش، خدمت به جامعه، مدیریت ب) سطح نهادی: گروه آموزشی، دانشکده، دانشگاه، نظام آموزش عالی	هارمن (۱۹۹۸)، وان دام (۲۰۰۰)، بلینگ (۲۰۰۴)، هوستن و احمد (۲۰۰۵)، برنمان و دیگران (۲۰۰۶)
هدف (کارکرد)	پاسخگویی (به دولت/جامعه)، بهبود و اصلاح، اطلاع رسانی، محک زنی	کلز (۱۹۹۵)، ورونشتاین (۱۹۹۵)، فرزر (۱۹۹۷)، واهلن (۱۹۹۸)، هارمن (۱۹۹۸)، بلینگ (۲۰۰۴)، هوستن و احمد (۲۰۰۵)، برنمان و دیگران (۲۰۰۶)
گزارشدهی	محرمانه، دسترسی محدود، انتشار برای اطلاع رسانی به عموم	وانوت و وسترهیجن (۱۹۹۳)، فرزر (۱۹۹۷)، هارمن (۱۹۹۸)، وان دام (۲۰۰۰)، بازرگان (۲۰۰۲)

فعالتهای پیگیری	تخصیص بودجه، برنامه ریزی دانشگاهی، رتبه بندی، اعتباربخشی، تعطیلی گروههای آموزشی با کیفیت پایین، تشویق گروههای با کیفیت بالا	ورونشتاین(۱۹۹۵)، فرزر (۱۹۹۷)، هارمن(۱۹۹۸)، واندام (۲۰۰۰)، بازرگان(۲۰۰۲)، پلینگ (۲۰۰۴)، هوستن و احمد (۲۰۰۵)
-----------------	---	--

روش نمونه گیری چند مرحله ای با انتساب متناسب انتخاب شدند. دانشگاههای مذکور که بر اساس فهرست سازمان سنجش آموزش کشور تعیین شده اند، عبارت اند از: ایلام، بوعلی سینا همدان، تبریز، تربیت مدرس، تهران، رازی کرمانشاه، زنجان، شاهد، شهرکرد، شهید باهنر کرمان، شهید چمران اهواز، شیراز، کردستان، گیلان، لرستان، علوم کشاورزی و منابع طبیعی گرگان، علوم کشاورزی و منابع طبیعی ملاتانی (اهواز)، مازندران و ولی عصر رفسنجان. تحلیل داده‌ها برای متغیرهای با مقیاس فاصله‌ای بر اساس محاسبه میانگین و ضریب تغییرات (C.V.) صورت گرفته است. در برخی موارد از آزمون t برای مقایسه میانگینها استفاده شده است. برای متغیرهای با مقیاس اسمی آماره‌های فراوانی به کار رفته است. شایان ذکر است که میانگین ارائه شده در جداول یافته‌ها بر اساس مقیاس نمره دهی ۱۰ درجه ای است، بدین صورت که صفر کمترین و ۱۰ بیشترین مقدار را حایز است.

یافته‌ها

۱. نهاد بنیانگذار و مسئول تضمین کیفیت در سطح کشور و دانشگاه: طبق نتایج جدول ۲، دولتی و زیر مجموعه وزارت علوم بودن نهاد ملی بنیانگذار و مسئول تضمین کیفیت رتبه اول و غیر دولتی بودن آن نهاد رتبه آخر را کسب کرده است. دیدگاه اعضای هیئت علمی در این زمینه شاید از آنجا نشئت می‌گیرد که نظام آموزش عالی ایران کاملاً متمرکز و تحت کنترل وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است.

جدول ۲- نهاد بنیانگذار و مسئول تضمین کیفیت در سطح کشور بر اساس وابستگی به دولت

رتبه	ضریب تغییرات	انحراف معیار	میانگین	وابستگی به دولت
۱	۰/۴۹۹	۳/۱۷	۶/۳۴	دولتی- وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
۲	۰/۵۴۲	۳/۲۲	۵/۹۵	دولتی- مستقل از وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
۳	۰/۷۲۶	۳/۵۱	۴/۸۴	نیمه دولتی (یک نهاد بینابینی وزارت علوم و انجمنها)

غیردولتی (مانند انجمنهای علمی - تخصصی)	۴/۷۴	۲/۸۲	۰/۵۹۵	۴
--	------	------	-------	---

طبق نتایج حاصل از جدول ۳، تأسیس یک نهاد جدید برای تضمین کیفیت دانشگاهی در سطح دانشگاه که دارای واحدهایی در هر دانشکده باشد، در رتبه اول و تصدی این مسئولیت توسط دفتر فعلی نظارت و ارزیابی دانشگاه در رتبه آخر قرار گرفته است.

جدول ۳- نهاد متولی تضمین کیفیت در سطح دانشگاه

رتبه	ضریب تغییرات	انحراف معیار	میانگین	نهاد متولی تضمین کیفیت در سطح دانشگاه
۱	۰/۳۹۱	۲/۸۵	۷/۳۰	ایجاد یک نهاد جدید ارزیابی کیفیت در دانشگاه با داشتن واحدهایی در هر دانشکده
۲	۰/۵۰۸	۲/۲۶	۴/۴۵	ایجاد یک نهاد جدید ارزیابی کیفیت در دانشگاه بدون داشتن واحدهایی در هر دانشکده
۳	۰/۶۴۸	۲/۸۷	۴/۴۲	دفتر نظارت و ارزیابی دانشگاه

۲. مشارکت در فعالیتهای ارزیابی: بر اساس تجارب جهانی نحوه جلب مشارکت مؤسسات آموزش عالی در فعالیتهای تضمین کیفیت در یک طیف داوطلبانه تا اجباری قرار می گیرد. در این تحقیق این مؤلفه بر اساس چهار شیوه جلب مشارکت و در دو بعد ارزیابی درونی و ارزیابی بیرونی بررسی شده است. با توجه به اسمی بودن متغیرهای این مؤلفه نتایج برحسب فراوانی ارائه شده است. همان گونه که در جدول ۴ مشاهده می شود، ۴۶/۶٪ پاسخگویان روش تشویقهای مالی و تسهیلاتی را که با فشار/ ترغیب همراه باشد، به عنوان روشی مناسب برای جلب مشارکت گروههای آموزشی در فرایند ارزیابی درونی دانسته‌اند. روش داوطلبانه با ۲۸/۸٪ درصد در مرتبه بعدی قرار می گیرد. روش اجباری با کسب ۸/۲٪ نظر پاسخگویان رتبه آخر را احراز کرده است.

جدول ۴- توزیع فراوانی روشهای جلب مشارکت برای ارزیابی درونی

روش	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
تشویقهای مالی و تسهیلاتی همراه با فشار/ترغیب	۱۰۲	۴۶/۶	۴۶/۶
داوطلبانه	۶۳	۲۸/۸	۷۵/۴
تشویقهای مالی و تسهیلاتی	۳۶	۱۶/۴	۹۱/۸
اجباری	۱۸	۸/۲	۱۰۰

کل	۲۱۹	۱۰۰
----	-----	-----

طبق نتایج جدول ۵، ۳۸/۴٪ پاسخگویان روش تشویقهای مالی و تسهیلاتی همراه با فشار/ترغیب و ۳۱/۵٪ آنان روش داوطلبانه را برای جلب مشارکت در ارزیابی بیرونی انتخاب کرده‌اند. نکته حایز اهمیت این است که بر خلاف ارزیابی درونی فاصله بین این دو روش برای ارزیابی بیرونی کمتر است؛ به عبارت دیگر، روش جلب مشارکت در ارزیابی بیرونی باید بیشتر به صورت ترغیب کردن با رعایت جنبه داوطلبانه مد نظر باشد. بسان ارزیابی درونی روش اجباری با کسب همان مقدار؛ یعنی ۸/۲٪ در جایگاه آخر قرار گرفته است. لذا، می‌توان گفت که از نظر اعضای هیئت علمی روش اجباری روش اثربخشی برای جلب مشارکت در فرایند تضمین کیفیت نیست.

جدول ۵- توزیع فراوانی روشهای جلب مشارکت برای ارزیابی بیرونی

روش	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
تشویقهای مالی و تسهیلاتی همراه با فشار/ترغیب	۸۴	۳۸/۴	۳۸/۴
داوطلبانه	۶۹	۳۱/۵	۶۹/۹
تشویقهای مالی و تسهیلاتی	۴۸	۲۱/۹	۹۱/۸
اجباری	۱۸	۸/۲	۱۰۰
کل	۲۱۹	۱۰۰	

۳. منبع تعیین کیفیت: بر اساس مرور منابع، استانداردهای از قبل تعیین شده و انتظارات ذینفعان به عنوان دو منبع اصلی تعیین کیفیت مشخص شد. برای مقایسه دیدگاه پاسخگویان درخصوص این دو روش از آزمون t همبسته استفاده شده است. طبق نتایج این آزمون بین این دو روش به عنوان منبع تعیین کیفیت در شرایط ایران تفاوت معنی داری در سطح ۵٪ وجود دارد. این تفاوت به نفع استانداردها نمایان است؛ به عبارت دیگر، از نظر پاسخگویان استانداردهای از قبل تعیین شده معیار بهتری برای سنجش و اندازه‌گیری کیفیت است.

جدول ۶- منبع تعیین کیفیت براساس آزمون t همبسته

منبع تعیین کیفیت	میانگین	انحراف معیار	t
استانداردها	۶/۸	۱/۸	۲/۷۲

انتظارات ذینفعان	۶/۳	۱/۳
------------------	-----	-----

در خصوص مرجع تعیین استانداردها، در باره دو گزیدار انجمنهای علمی- تخصصی و حرفه ای و دستگاههای دولتی از پاسخگویان سؤال شده است. براساس جدول ۷ نتایج حاصل از آزمون t همبسته نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری در سطح ۵٪ در مورد مرجعیت تعیین استانداردها از نظر پاسخگویان وجود دارد. آماره میانگین نشان می‌دهد که مرجع تعیین استانداردها برای تضمین کیفیت در شرایط ایران انجمنهای علمی- تخصصی و حرفه ای باید باشد.

جدول ۷- مرجع تعیین استانداردها براساس آزمون t همبسته

t	انحراف معیار	میانگین	مرجع تعیین استانداردها
۲/۷۷	۲/۲	۷/۲	انجمنهای علمی- تخصصی و حرفه ای
	۱/۹	۶/۵	دستگاههای دولتی

با توجه به اهمیت انتظارات ذینفعان برای تضمین کیفیت نظام آموزش عالی، اهمیت انتظارات هر گروه از این ذینفعان برحسب دیدگاه پاسخگویان رتبه بندی شده است. همان گونه که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، انتظارات بازار کار، دانشجویان ممتاز و اعضای هیئت علمی صاحب‌نظر به ترتیب در رتبه‌های اول تا سوم و انتظارات عامه دانشجویان، نهادهای مدنی عمومی و خانوارهای دانشجویان و عامه مردم (افکار عمومی) در سه رتبه آخر قرار دارند.

جدول ۸- اولویت بندی اهمیت نظرهای ذینفعان در تضمین کیفیت

رتبه	ضریب تغییرات	انحراف معیار	میانگین	ذینفعان
۱	۰/۲۵۷	۱/۹۵	۷/۵۹	بازار کار
۲	۰/۲۸۵	۱/۹۱	۶/۷۱	دانشجویان ممتاز
۳	۰/۲۹۱	۱/۹۳	۶/۶۲	اعضای هیئت علمی صاحب‌نظر
۴	۰/۲۶۳	۱/۷۲	۶/۵۲	انجمنهای علمی و تخصصی
۵	۰/۳۴۳	۲/۱۷	۶/۳۴	دولت
۶	۰/۳۶۳	۲/۲۳	۶/۱۵	عامه اعضای هیئت علمی
۷	۰/۳۵۷	۲/۱۹	۶/۱۲	عامه دانشجویان
۸	۰/۳۵۷	۲/۱۱	۵/۸۹	نهادهای مدنی عمومی

۹	۰/۴۸۸	۲/۴۷	۵/۰۵	خانوارهای دانشجویان و عامه مردم (افکار عمومی)
---	-------	------	------	---

۴. **روشهای ارزیابی:** روشهای ارزیابی که اساس و قلب فرایند تضمین کیفیت به شمار می‌روند، بر حسب نظر پاسخگویان در خصوص اهمیت آنها برای بهبود و ارتقای کیفیت آموزش عالی در جدول ۸ اولویت بندی شده‌اند. بر اساس نتایج به دست آمده، استفاده از روشهای ارزیابی درونی و سپس بیرونی، ارزیابی درونی به تنهایی و پیمایش فارغ التحصیلان رتبه‌های اول تا سوم و استفاده از روشهای ارزیابی بیرونی به تنهایی، ارزیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی توسط دانشجویان و اعزام هیئتهای نظارت از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری سه رتبه آخر؛ یعنی هشتم، نهم و دهم را به خود اختصاص داده است. قرار گرفتن ارزیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی توسط دانشجویان در رتبه‌های آخرجای تأمل فراوان دارد و شاید این امر نشان دهنده حساسیت و عدم اعتماد اعضای هیئت علمی به روش کنونی ارزیابی کیفیت تدریس باشد.

جدول ۹- اولویت‌بندی اهمیت روشهای ارزیابی در تضمین کیفیت

رتبه	ضریب تغییرات	انحراف معیار	میانگین	روش
۱	۰/۱۷۴	۱/۵۲	۸/۷۰	ارزیابی درونی و سپس بیرونی
۲	۰/۳۰۳	۲/۳۶	۷/۷۸	ارزیابی درونی (خود ارزیابی) به تنهایی
۳	۰/۲۷۶	۲/۰۴	۷/۳۸	پیمایشهای فارغ‌التحصیلان
۴	۰/۳۱۷	۲/۲۱	۶/۹۶	تحلیل اطلاعات آماری مبتنی برشاخصهای عملکردی
۵	۰/۳۷۲	۲/۴۶	۶/۶۰	پیمایشهای کارفرمایان
۶	۰/۳۷۲	۲/۴۲	۶/۵۱	پیمایشهای دانشجویی
۷	۰/۳۳۵	۲/۱۵	۶/۴۴	آزمونهای دانش، مهارتها و صلاحیتهای دانشجویان
۸	۰/۴۵۶	۲/۹۰	۶/۳۶	ارزیابی بیرونی به تنهایی
۹	۰/۴۱۳	۲/۵۳	۶/۱۱	ارزیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی توسط دانشجویان
۱۰	۰/۵۳۳	۲/۷۳	۵/۱۲	اعزام هیئتهای نظارت از سوی وزارت علوم

به طور کلی، نتایج نشان دهنده اهمیت روش ارزیابی درونی در فرایند تضمین کیفیت است. از آنجایی که این روش به صورت دو رهیافت مدیریتی و مشارکتی قابل اجراست، این سؤال مطرح می‌شود که اعضای هیئت علمی کدام رهیافت ارزیابی درونی را ترجیح می‌دهند؟ برای پاسخ به این سؤال از آزمون t همبسته استفاده شد که نتایج آن در جدول ۹ درج شده است. بر اساس نتایج این جدول، میانگینهای دو رهیافت مذکور با هم تفاوت معنی داری در سطح ۱٪ دارند. لذا، به طور قاطع می‌توان گفت که اعضای هیئت علمی روش مشارکتی را مقدم بر روش مدیریتی می‌دانند.

جدول ۱۰- رهیافتهای ارزیابی درونی بر اساس آزمون t همبسته

t	انحراف معیار	میانگین	رهیافت
۱۲/۵۲	۲/۱۸	۸/۱۴	مشارکتی
	۲/۱۳	۱/۹۹	مدیریتی

برای عضویت در تیم ارزیابی بیرونی، طبق نتایج جدول ۱۱، متخصصان ارزشیابی، استادان صاحبنام داخلی و خارجی به ترتیب حایز رتبه های اول تا سوم هستند و نمایندگان نهادهای دولتی، انجمنهای علمی و تخصصی، نمایندگان بازار کار دولتی و خصوصی و نهادهای حرفه‌ای در رتبه‌های بعدی قرار گرفته‌اند. رتبه بالای شخصیت‌های حقیقی نسبت به شخصیت‌های حقوقی مانند نهادهای مدنی علمی و حرفه‌ای و نهادهای دولتی می‌تواند ناشی از برخی نگرشها و باورهای فرهنگی جامعه ما نظیر اهمیت شخصیتها و چهره ها نسبت به نهادهای تعصب حرفه ای و عدم باور به بی طرفی یا کارآمدی نهادهای دولتی و مدنی باشد. گرایش به سمت چهره‌های بین المللی هم می‌تواند ضمن تأیید نکته یاد شده، دال بر آماده بودن زمینه فرهنگی برای تضمین کیفیت بین المللی در نظام آموزش عالی ایران باشد.

جدول ۱۱- ترکیب اعضای تیم ارزیابی بیرونی از دیدگاه پاسخگویان

رتبه	ضریب تغییرات	انحراف معیار	میانگین	افراد
۱	۰/۱۷۳	۱/۵۴	۸/۹۲	متخصصان ارزشیابی
۲	۰/۳۲۱	۲/۵۷	۸/۰۰	استادان صاحب‌نام داخلی
۳	۰/۴۷۴	۳/۳۷	۷/۱۲	استادان صاحب‌نام بین‌المللی
۴	۰/۴۸۵	۲/۹۵	۶/۱۰	نمایندگانی از دفتر نظارت و ارزیابی وزارت علوم
۵	۰/۴۷۶	۲/۸۶	۶/۰۰	نمایندگانی از انجمن‌های علمی تخصصی
۶	۰/۶۱۰	۳/۳۳	۵/۴۵	نمایندگانی از کارفرمایان
۷	۰/۶۲۷	۳/۲۲	۵/۱۴	هیئت رئیسه دانشگاه
۸	۰/۶۰۳	۳/۰۶	۵/۰۷	نمایندگانی از سازمان نظام مهندسی کشاورزی
۹	۰/۶۰۰	۲/۹۹	۴/۹۹	نمایندگانی از سازمان سنجش آموزش کشور
۱۰	۰/۶۵۸	۳/۲۷	۴/۹۷	نمایندگانی از دانشجویان
۱۱	۰/۶۵۳	۳/۰۵	۴/۶۷	نمایندگانی از وزارت جهاد کشاورزی
۱۲	۰/۶۵۶	۲/۹۶	۴/۵۲	نمایندگانی از فرهنگستان علوم

۵. تمرکز یا تأکید بر تضمین کیفیت: در این تحقیق چهار بعد تدریس و یادگیری، تحقیق، ارائه خدمات (برون‌رسی) به جامعه و فرایند مدیریت به عنوان کارکردهای آموزش عالی در نظر گرفته شده است. اهمیت هر یک از این ابعاد به عنوان نقطه تمرکز تضمین کیفیت (جدول ۱۲) بر اساس دیدگاه پاسخگویان رتبه‌بندی شده است. طبق نتایج این جدول، فرایند تدریس و یادگیری در رتبه نخست و خدمات اجتماعی در رتبه آخر قرار دارد.

جدول ۱۲- اولویت بندی حیطه‌های مورد تأکید تضمین کیفیت از نظر کارکردی

رتبه	ضریب تغییرات	انحراف معیار	میانگین	کارکرد
۱	۰/۱۷۵	۱/۴۹	۸/۵۳	تدریس و یادگیری
۲	۰/۲۵۲	۲/۰۵	۸/۱۴	تحقیق
۳	۰/۲۶۹	۲/۰۸	۷/۷۳	فرایند مدیریتی
۴	۰/۲۵۲	۱/۸۱	۷/۱۸	ارائه خدمات به جامعه

دیدگاههای پاسخگویان در خصوص سطوح نهادی مورد تأکید در تضمین کیفیت در جدول ۱۳ درج شده است. طبق نتایج این جدول، اولویت اول ارزیابی به لحاظ نهادی باید به گروه آموزشی اختصاص یابد. این امر نشان دهنده اهمیت گروه آموزشی در بحث کیفیت است. آخرین رتبه هم به ارزیابی نظام آموزش عالی کشور تعلق گرفته است.

جدول ۱۳- اولویت بندی حیطه‌های مورد تأکید تضمین کیفیت از نظر سطوح نهادی

رتبه	ضریب تغییرات	انحراف معیار	میانگین	سطح
۱	۰/۱۷۲	۱/۵۳	۸/۹۲	گروه آموزشی
۲	۰/۱۷۴	۱/۳۸	۷/۹۳	دانشکده
۳	۰/۲۱۱	۱/۶۲	۷/۶۸	دانشگاه
۴	۰/۲۶۸	۲/۰۳	۷/۵۸	نظام آموزش عالی کشور

۶. اهداف یا کارکردهای تضمین کیفیت: طبق نتایج مندرج در جدول ۱۴، بهبود مستمر کیفیت اولویت نخست پاسخگویان به عنوان کارکرد یا هدف تضمین کیفیت بوده است. اطلاع رسانی به ذینفعان و محک‌زنی در اولویتهای بعدی و پاسخگویی به جامعه و پاسخگویی به دولت در مراتب آخر قرار دارند. بر این اساس، می‌توان گفت که طبق نظر پاسخگویان اهداف تضمین کیفیت در ایران در درجه اول باید بر بهبود مستمر کیفیت و اطلاع رسانی که در جرگه اهداف نرم تضمین کیفیت هستند، مبتنی باشد و پاسخگویی در مراتب بعدی قرار گیرد. در پاسخگویی نیز پاسخگویی به جامعه بر پاسخگویی به دولت مقدم است.

جدول ۱۴- اولویت‌بندی اهداف تضمین کیفیت بر اساس دیدگاه پاسخگویان

رتبه	ضریب تغییرات	انحراف معیار	میانگین	هدف
۱	۰/۱۶۸	۱/۵۲	۹/۰۵	بهبود مستمر کیفیت
۲	۰/۲۱۰	۱/۷۹	۸/۵۱	اطلاع رسانی به ذینفعان
۳	۰/۲۲۱	۱/۸۸	۸/۵۱	محک‌زنی
۴	۰/۲۲۴	۱/۸۸	۸/۳۸	پاسخگویی به جامعه
۵	۰/۲۵۰	۲/۰۸	۸/۳۲	پاسخگویی به دولت

۷. گزارشدهی: همان گونه که در جدول ۱۵ ملاحظه می‌شود، پاسخگویان محرمانه بودن گزارشدهی را نسبت به سایر روشها ترجیح می‌دهند. دسترسی محدود مقامات دانشگاهی و ذی صلاح اولویت بعدی پاسخگویان را تشکیل می‌دهد. انتشار عمومی گزارش ارزیابی کیفیت با اختلاف میانگین فاحش نسبت به دو روش قبلی آخرین اولویت پاسخگویان است.

جدول ۱۵- اولویت نحوه گزارشدهی نتایج ارزیابی کیفیت

رتبه	ضریب تغییرات	انحراف معیار	میانگین	گزارشدهی
۱	۰/۴۹۰	۳/۳۲	۶/۷۸	محرمانه
۲	۰/۴۶۳	۲/۸۲	۶/۱۰	دسترسی محدود
۳	۰/۸۶۱	۳/۱۵	۳/۶۶	انتشار برای عموم

۸. فعالیتهای پیگیر: بر اساس نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها که در جدول ۱۶ درج شده است، اولویت فعالیتهای پیگیر از نظر پاسخگویان بدین صورت است که اتخاذ رویکردها و سیاستهای تشویقی و به کارگیری نتایج ارزیابی کیفیت در فرایند برنامه ریزی دانشگاهی به منظور اصلاح و بهبود امور به ترتیب در جایگاه اول و دوم و اتخاذ سیاستهای سخت قضاوتی نظیر تخصیص بودجه و تعطیلی گروههای آموزشی فاقد کیفیت در رتبه‌های آخر فعالیتهای پیگیر قرار گرفته است.

جدول ۱۶- اولویت فعالیتهای پیگیر ارزیابی کیفیت

رتبه	ضریب تغییرات	انحراف معیار	میانگین	فعالیهای پیگیر ارزیابی کیفیت
۱	۰/۲۷۶	۲/۲۰	۷/۹۷	رویکردهای تشویقی
۲	۰/۳۲۰	۲/۴۴	۷/۶۰	برنامه ریزی دانشگاهی
۳	۰/۴۶۳	۲/۹۶	۶/۳۸	اعتبار بخشی
۴	۰/۴۶۳	۲/۹۵	۶/۳۷	برای رتبه بندی
۵	۰/۶۰۲	۳/۳۳	۵/۵۳	تخصیص بودجه
۶	۰/۶۷۳	۳/۳۵	۴/۹۷	تعطیلی گروههای آموزشی با کیفیت پایین

بحث و نتیجه گیری

با توجه به تحولات سریع عصر حاضر، هر گونه تعلل و تأخیر در تحولات مذکور در نظام آموزش عالی فاصله ما را با کشورهای پیشرفته بیشتر خواهد کرد. همان گونه که مشاهده شد، گفتمان تضمین کیفیت با تأخیری دو دهه‌ای نسبت به سایر کشورها در آموزش عالی ایران شکل گرفت. تنها مزیتی که این تأخر زمانی می‌تواند داشته باشد این است که انبوهی از تجارب دیگر کشورها پیش روی ما قرار گرفته است. بهره‌گیری از این تجارب می‌تواند در تسریع پیمودن راه نرفته و کم کردن فاصله ما با دیگر کشورها نقش بسزایی داشته باشد. در این تحقیق بر اساس تجارب جهانی هشت بعد برای تضمین کیفیت استخراج شده است. بر اساس یافته‌های این تحقیق ابعاد الگوی تضمین کیفیت در آموزش عالی ایران به صورت زیر پیشنهاد می‌شود:

۱. نهاد ملی تضمین کیفیت بر حسب وابستگی به دولت باید دولتی و زیر مجموعه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری باشد؛ به عبارت دیگر، بنیانگذار و متولی نهاد ملی تضمین کیفیت در سطح کشور باید این وزارتخانه باشد. انتخاب اعضای هیئت علمی برای وزارت علوم، تحقیقات و فناوری شاید بدان دلیل است که نظام فعلی آموزش عالی ایران کاملاً متمرکز است و ابتکار عمل نهادهای غیر دولتی برای بنیانگذاری و متولی شدن تضمین کیفیت آن چندان متصور نیست و مشارکت آنها می‌تواند در حد ارزیابی‌های بیرونی زیر نظر نهاد ملی باشد. در سطح دانشگاه هم باید دفتر جدیدی با داشتن واحدهایی در هر دانشکده تأسیس شود. تشکیل نهاد تضمین کیفیت در سطح دانشگاه بیشتر می‌تواند جنبه بهبود کیفیت و نیز فراهم ساختن زمینه برای خود تنظیمی و استقلال دانشگاهی داشته باشد.

۲. فرایند جلب مشارکت در ارزیابی‌های درونی و بیرونی بر اساس روش تشویق‌های مالی تسهیلاتی و با کمک فشار و ترغیب صورت گیرد. البته، در خصوص ارزیابی بیرونی باید از مکانیزم ترغیب قوی تری استفاده شود؛ به عبارت دیگر، روشهای داوطلبانه (دموکراتیک)، اجباری (اقتدرگرایانه) و مشوقهای مالی صرف نمی‌توانند زمینه مشارکت مراکز آموزش عالی در فرایند تضمین کیفیت را فراهم سازند.

۳. منبع تعریف کیفیت استانداردهای از قبل تعریف شده باشد. این استانداردها را باید انجمنهای علمی و تخصصی تدوین کنند. البته، برای تضمین کیفیت درونی باید این استانداردها به وسیله خود مؤسسه تعریف شود. در زمینه انتظارات ذینفعان لازم است توجه به انتظارات بازار کار، دانشجویان ممتاز و اعضای هیئت علمی صاحب‌نظر در اولویت قرار گیرد. نکته حایز اهمیت در این یافته گرایش اعضای هیئت علمی به نظر قشر خاصی از دانشجویان و اعضای هیئت علمی است.

۴. در زمینه روشهای ارزیابی باید از روشهای ارزیابی درونی و بیرونی با یکدیگر استفاده شود. البته، در این میان لازم است توجه خاصی به ارزیابی درونی صورت گیرد. به اعتقاد اعضای هیئت علمی استفاده توأمان از دو روش مذکور سبب افزایش کارآمدی آنها می شود. پیمایش فارغ التحصیلان هم در درجه بعدی اهمیت قرار دارد. البته، با توجه به نظر اعضای هیئت علمی در خصوص ایجاد نهاد تضمین کیفیت در سطح ملی، دانشگاه و دانشکده، پیشنهاد می‌شود که از روش ممیزی کیفیت نیز برای کارآمد ساختن نظام تضمین کیفیت استفاده شود. بدین ترتیب که نهاد ملی تضمین کیفیت، ممیزی بیرونی دفتر تضمین کیفیت دانشگاه و دفتر تضمین کیفیت دانشگاه ممیزی درونی واحدهای تضمین کیفیت هر دانشکده را انجام دهد. در زمینه ارزیابی درونی از بین دو رهیافت مدیریتی و مشارکتی باید از روش مشارکتی استفاده شود. رهیافت مشارکتی می تواند ضمن کاستن مقاومت اعضای هیئت علمی در برابر ارزیابی، دل‌بستگی آنان به فرایند تضمین کیفیت را بیشتر و به نهادینه شدن فرهنگ کیفیت در دانشگاه کمک کند. در زمینه ترکیب تیم ارزیابی بیرونی بهتر است از استادان برجسته و صاحب‌نام در کنار متخصصان ارزشیابی استفاده شود. علاوه بر این، با توجه به نگرش مثبت اعضای هیئت علمی به استادان بین‌المللی می توان زمینه ارزیابی بین‌المللی را هم در آموزش عالی ایران فراهم کرد.

۵. در فرایند تضمین کیفیت باید در درجه اول به تدریس - یادگیری توجه شود. تحقیق در درجه دوم اولویت قرار دارد. از نظر سطوح سازمانی لازم است گروه آموزشی مورد تأکید قرار گیرد. شاید دلیل این امر این باشد که اعضای هیئت علمی مهم ترین کارکرد دانشگاه را تدریس و یادگیری و گروه آموزشی را اساس فعالیتهای علمی دانشگاه و قلب تپنده آموزش عالی می دانند.

۶. نظام تضمین کیفیت در ایران باید بهبود مستمر کیفیت و اطلاع رسانی را به عنوان هدف نخست خود تعیین کند. از نظر اعضای هیئت علمی پاسخگویی در درجه بعدی اهمیت قرار دارد. کارکردهای نرم و توسعه گرای ارزیابی کیفیت نسبت به کارکردهای سخت و پاسخگرا ارجحیت دارد.

۷. از نظر گزارشدهی باید روش گزارشدهی محرمانه برای تضمین کیفیت ایران انتخاب شود. این یافته گویای این امر است که اعضای هیئت علمی دانشگاه آمادگی روانی برای انتشار نتایج ارزیابیهای کیفیت را ندارند. شاید این مسئله با گذشت زمان و نهادینه شدن فرهنگ کیفیت در دانشگاه حل شود. بر این اساس، می توان گفت که بر اساس جوّ روانی موجود و شرایط فرهنگی ایران روشهای گزارشدهی محرمانه و دسترسی محدود مناسب تر است و برای رسیدن به روش انتشار عمومی باید زیر ساختهای فرهنگی مناسب فراهم شود.

۸. به کارگیری رویه‌های تشویقی و ملحوظ ساختن نتایج ارزیابی کیفیت در برنامه ریزی دانشگاهی باید در اولویت فعالیتهای پیگیر قرار گیرد. طبق نظر اعضای هیئت علمی در شرایط ایران نباید فعالیتهای پیگیر قضاوتی نظیر تخصیص بودجه، رده بندی دانشگاهها و اعمال تنبیه آنها بر اساس نتایج تضمین کیفیت انجام شود.

در خاتمه باید گفته شود که نظام آموزش عالی مشتمل بر کنشگران و ذینفعان متعددی است، لذا، تسهیم دیدگاهها و استمزاج نظرهای آنان به منظور طراحی یک الگوی واقع بینانه برای شرایط ایران ضروری است. از آنجا که الگوی طراحی شده در این تحقیق مبتنی بر دیدگاههای اعضای هیئت علمی کشاورزی و منابع طبیعی است، لذا، ضمن بررسی دیدگاههای اعضای هیئت علمی سایر رشته‌ها، باید دیدگاههای سایر کنشگران و ذینفعان در کنار نظرهای مسئولان ستادی و صاحب‌نظران آموزش عالی مورد مطالعه قرار گیرد. علاوه بر این، مطالعه استلزامات سیاسی، فرهنگی، نهادی و اقتصادی به کارگیری الگوی تضمین کیفیت نیز ضروری است.

منابع

الف. فارسی

۱. بازرگان، عباس (۱۳۸۳)؛ *ارزشیابی آموزش عالی*؛ در نادرقلی قورچیان؛ آراسته و جعفری، (ویراستاران)، دایره المعارف آموزش عالی، تهران: بنیاد دانشنامه فارسی.
۲. بازرگان، عباس (۱۳۸۰)؛ *ارزشیابی آموزشی*؛ چاپ اول، تهران: سمت، صص. ۱۲۸-۱۰۹.
۳. سرمد، زهره و دیگران (۱۳۸۳)؛ *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*؛ چاپ دهم، تهران: آگاه.
۴. فراستخواه، مقصود (۱۳۸۲)؛ *دانشگاه و گفتمان کیفیت*؛ مجموعه مقالات سمینار هفته پژوهش، تهران: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی.

ب. لاتین

۱. Altbach, Philip G. & M. Davis Todd (۲۰۰۰); "Global Challenge and National Response: Notes for an International Dialogue on Higher Education"; in Philip G Altbach & Patti McGill Paterson (Ed.) *Higher Education in the ۲۱st Century: Global Challenge and National Response*; IIE Research Report, No. ۲۹.
۲. Bazargan, A. (۲۰۰۲); "Issues and Trends in Quality Assurance and Accreditation: A Case Study of Iran"; *First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education*; UNESCO, Paris, ۱۷-۱۸ October. Paris : UNESCO.
۳. Billing, D. (۲۰۰۴); "International Comparisons and Trends in External Quality Assurance of Higher Education: Commonality or Diversity?"; *Higher Education*, Vol.۴۷, No.۱, pp. ۱۱۳- ۱۳۷.
۴. Bornmann et al. (۲۰۰۶); "Quality Assurance in Higher Education – Meta – Evaluation of Multi-stage Evaluation Procedures in Germany"; *Higher Education*, Vol. ۵۲, No. ۴, pp. ۶۸۷- ۷۰۹.

۵. Brennan, J. & T. Shah (۲۰۰۰); "Quality Assessment and Institutional Change: Experiences from ۱۴ Countries"; *Higher Education*, Vol. ۴۰, No. ۳, pp. ۳۳۱-۳۴۹.
۶. Frazer, M. (۱۹۹۷); "Report on the Modalities of External Evaluation of Higher Education in Europe: ۱۹۹۵-۱۹۹۷"; *Higher Education in Europe*, Vol. ۲۲, No. ۳, pp. ۳۴۹-۴۰۱.
۷. Harman, G. (۱۹۹۸); "The Management of Quality Assurance: A Review of International Practice"; *Higher Education Quarterly*, Vol. ۵۲, No. ۴, pp. ۳۴۵-۳۶۴.
۸. Houston, D. & A. M. Ahmed (۲۰۰۵); "Systems Perspectives on External Quality Assurance: Implications for Micro-states"; *Quality in Higher Education*, Vol. ۱۱, No. ۳, pp. ۲۱۳-۲۲۶.
۹. Kells, H. R. (۱۹۹۵); "Building a National Evaluation System for Higher Education: Lessons from Diverse Settings"; *Higher Education in Europe*, Vol. ۲۰, No. ۱-۲, pp. ۱۸-۲۶.
۱۰. Van Damme, D. (۲۰۰۰); "European Approaches to Quality Assurance: Models, Characteristics and Challenges"; *South African Journal of Higher Education*, Vol. ۱۴, No. ۲, pp. ۱۰-۱۹.
۱۱. Vlasceanu, L. et al. (۲۰۰۴); *Quality Assurance and Accreditation: a Glossary of Basic Terms and Definitions*; Papers on Higher Education, Bucharest: UNESCO-CEPES.
۱۲. Vroeijenstijn, A. I. (۱۹۹۵); *Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis*; H. E. Policy Series ۳۰, London: Jessica Kingsley.

۱۳. Wahlen, S. (۱۹۹۸); "Is There A Scandinavian Model of Evaluation of Higher Education?"; *Higher Education Management*, Vol. ۱۰, No. ۳, pp. ۲۷- ۴۱.