

Rethinking about continuous quality assessment in Iran higher education: Need for strengthening national evaluation agencies and framework revision

Abbas Bazargan¹

Received: Aug.15.2021

Accepted: Jan.5.2022

Abstract

Success of national institutions of quality assessment (NIQA) and accreditation of quality depends on the external quality assurance (EQA) processes. In spite of the fact, it is more than two decades that continuous quality assessment started in higher education in Iran. Nevertheless, the external in higher education quality assessment (non-medical), has not been done in an organized way yet. At the national level, three institutions have been established to act as national quality assurance agency (QAA):1) comprehensive higher education, 2) medical education, and 3) engineering education. The QAA in medical education has been active in conducting EQA. However, the other two NIQA have not yet been able to carry out EQA and therefore not eligible for being recognized as an accredited QAA agency. Based on the above, a research project was conducted to find out the actual and desired states of the NIQA in Iran. In doing so, three research questions were framed and answered in the research project. This article reports the findings of the research project. The results indicated that the National Institution of Quality Assessment of general medical education has been successful. However, there is room for improvement of the other two NIQA. In this regard, factors which are affecting such situation are analyzed and towards improving the conditions of these two NIQA, a set of measures are proposed.

Keywords: National institution, External assurance, Accreditation, Barriers to continuous assessment, Higher education.

Introduction

The concept of continuous evaluation of quality in higher education system of Iran was first introduced through a master's program in measurement and evaluation in 1976 (Bazargan, 2020). This program was launched at the newly established Bu-Ali Sina University (BASU) in Hamadan. BASU was planned

1. Professor, Tehran University, Tehran, Iran. *Corresponding author:* ✉ abazarga@ut.ac.ir

to be an innovative university emphasizing: programs with three characteristics: interdisciplinary, problem-oriented and community outreach (Bazargan, 2021).

A decade later, the then Ministry of Science and Higher Education (MSHE) established a bureau of monitoring and evaluation (BME). Consequently, the BME instructed each university to establish an office of monitoring and evaluation under the vice-president for academic affairs. However, this office was charged with several tasks but short of continuous evaluation of quality.

As the movement of quality assurance in higher education was gaining ground at the global level during the 1990's, the Ministry of Health, Treatment and Medical Education (MHTME) decided to take steps towards introducing continuous assessment in medical sciences universities. Towards this end, a research project was designed and conducted to develop an evaluation model which could fit the needs of quality assessment of medical education (Bazargan, et al., 2000).

During the past two decades, the MSHE was re-named as the Ministry of Science, Research and Technology (MSRT). The MSRT established an agency called Center for Monitoring, Evaluation and Quality Assurance of Higher Education (CMEQA) under the direct supervision of the minister. It was supposed to act as a national agency for assessing the quality of higher education, research and technology in Iran. Furthermore, the Ministry of Health, Treatment and Medical Education established the Council for General Medical Education to monitor and evaluate the quality of the general medical education doctorate program. In addition to these two agencies, the Society of Engineering Education helped the establishment of Iran Accreditation Institute of Engineering Education in 2011. Based to the above, a question was framed as: "What is the actual and desired situation of continuous quality assessment of higher education of Iran? Towards answering this question, a research project was designed and carried out. This article reports on the results of the research project.

Method

A case study approach was used to carry out the research project. In doing so, data regarding national agencies were collected through observation and direct contact with the relevant authorities. Furthermore, data about international and regional agencies were collected from their platforms. Then, data were analyzed to answer three research questions as follows:

1. What is the actual situation of national agencies for continuous quality assessment (NACQA) of higher education in Iran?
2. What are the characteristics of the successful national institutions of quality assessment at the international and regional (NIQAIR) levels and whether

there is any difference between the NIQAIR characteristics and the NACQA present situation?

3. What are the barriers and factors that threat the implementation of continuous quality assessment of higher education in Iran?

Findings

As mentioned above, three institutions were established as national agencies to assess the quality of different disciplines:

- i) Center for Monitoring, Evaluation and Quality Assurance of Higher Education (CMEQA),
- ii) Secretariat of the Council for General Medical Education (SCGME),
- iii) Iran Accreditation Institute of Engineering Education (IAIEE).

Data collected through direct observation, indicate that the CMEQA was established in 2011 and charged with a heavy agenda. It is expected to assess the quality of: 1) academic programs of higher education system (public and private institutions); 2) research system of the country; and 3) technological activities.

Facing with such a heavy agenda, the CMEQA concentrated on organizing provincial teams to monitor the quality of private higher education. However, such activity has not been based on a continuous quality assessment program. Therefore, neither internal quality assurance (IQA), nor the external quality assurance (EQA) was being planned for the system of higher education. But, in 2019 the Center developed the Sanandaj Manual for research assessment (Montazer,2019). This manual presents a model for evaluation of research institutions. Based on this model, a few research institutions, under the MSRT, were somehow assessed. Due to the process which was conducted for data collection and analysis, the assessment process could not be considered neither internal nor external evaluation.

The Ministry of Health Treatment and Medical Education (MHTME) has been active in carrying out internal evaluation since 1996. A research projects was conducted to develop a suitable model to assess medical education quality in 1996 (Bazargan, et al., 2000). Consequently the model which was developed in 1997 considered by academics as a suitable model not only to assess the quality of departments at the medical sciences universities, but also the departments in comprehensive universities as well. The model was adopted for conducting IQA at the medical education departments in the following years.

Gaining experience in assessing quality of medical education, the MHTME decided to establish the SCGME. This institution has been active as a national agency to assess the quality of general medical education doctorate program

in Iran. It has helped more than 60 Faculties of Medical Education to conduct IQA and prepare reports. Then, reviewing the IQA reports, it has organized EQA of the doctorate programs in those faculties. The SCGME used standards of World Federation of Medical Education (WFME). Being aware of the need for approval of its quality assessment process, the SCGME has gained the approval of the WFME for a period of ten years in 2019.

Finally, the Iran Accreditation Institute of Engineering Education (IAIEE).as a national agency for assessing the quality of engineering education, was established in 2011. It has based assessment activities on the American Board of Engineering and Technology (ABET) model. The ABET model is comprised of nine criteria which is suitable for evaluating engineering programs in a decentralized engineering education system (EES). But, Iran engineering education system is centralized. In other words, the academic programs in all universities of technology and faculties of engineering are the same, which are approved by the Council for Higher Education Planning Board at the Ministry of Science, Research and Technology. Furthermore, although the IAIEE has been established ten years ago, there has been not been any request for external evaluation neither from universities of technology nor from faculties of engineering. Furthermore, the IAIEE is considered as a non-profit organization which its funding resources should come from the service charges that provide. But, due to many factors which are impediment to quality assessment in Iran higher education system, it seems there is no felt need for quality assessment at the EES.

With regard to the characteristics of the successful national institutions of quality assessment (NIQA) at the international and regional, there are sets of guidelines of good practice for the national institutions of quality assessment (QA). A set of these guidelines has been published by the INQAAHE (2021) and another set by the Asia-Pacific Quality Network (APQR, 2021). By analyzing both guidelines, it is clear that the practice of external quality assurance (EQA) by national institutions of QA is recognized as a veto for refusing the eligibility. In this respect, among the three afore-mentioned agencies which are dealing with continuous assessment, only the Secretariat of the Council for General Medical Education has been conducting EQA regularly. Therefore, the other two are lagging behind.

Towards answering the third research question, a focus group was used to collect data. Results of this focus group indicate that there are at least ten factors that threat the implementation of continuous quality assessment of higher education in Iran. These factors and barriers are analyzed and suggestions are made about how to face them.

Conclusion

There are three agencies which are supposed to plan and monitor internal and external quality assurance in higher education in Iran. It is argued that the managerial approach to the IQA would not help quality enhancement as expected in developing countries. This argument has been verified in the research projects which are carried out in Iran (Bazargan & Farasatkah , 2019). The practice of collegial IQA would help the faculty members to develop a sort of ownership of quality assessment. But, this has not taken place.

As it is indicated above, at the national level in Iran, three institutions have been established to act as national quality assurance agency (QAA). The disciplines that they are dealing with are as follows: 1) comprehensive higher education, 2) medical education, and 3) engineering education. The QAA in medical education has been active in conducting EQA. However, the other two have not yet been able to carry out external quality assurance processes. Therefore, except the one which is dealing with medical education the other two need to conduct external quality assessment and observe other guidelines proposed by international or regional networks so that to be eligible for being recognized as an accredited QAA agency.

علمی-پژوهشی

بازاندیشی درباره ارزیابی مستمر کیفیت در آموزش عالی ایران: ضرورت تقویت نهادهای ملی و بازنگری چارچوب ارزیابی

عباس بازرگان^۲

چکیده

موفقیت نهادهای ملی ارزیابی و اعتبارسنجی کیفیت به اقدامات آنها در انجام دادن ارزیابی برونی بستگی دارد. بهرغم این واقعیت، بیش از دو دهه از آغاز کوشش‌ها در ارزیابی مستمر در آموزش عالی ایران می‌گذرد، اما ارزیابی برونی در آموزش عالی (غیرپزشکی) هنوز به‌طور سازمان‌یافته انجام نشده است. علاوه بر آن، در خصوص فرایند ارزیابی مستمر نیز دلبستگی لازم در مدیران و اعضای هیئت علمی به‌وجود نیامده است. در راستای ارزیابی مستمر، سه نهاد ملی (آموزش عالی جامع، پزشکی و مهندسی) در سطح کشور دایر شده است. این نهادها یاری دادن به فرایند ارزیابی درونی و اجرای برونی را در زمره وظایف خود منظور داشته‌اند، اما به استثنای نهاد ایجادشده در آموزش پزشکی، دو نهاد دیگر تا کنون نتوانسته‌اند شرایط لازم برای تبدیل شدن به نهاد ملی ارزیابی و اعتبارسنجی را احراز کنند. در یک مطالعه، رسالت نهادهای ملی ارزیابی، چارچوب مورد استفاده آنها، موانع اجرای ارزیابی درونی و فرایند حایز شدن شرایط برای تبدیل شدن به نهاد ملی بررسی شد. برای این منظور، سه سؤال پژوهشی مطرح و با استفاده از روش مطالعه موردی به آنها پاسخ داده شد. نتایج مطالعه در این مقاله عرضه شده است. نتایج نشان داد که "نهاد ملی ارزیابی آموزش پزشکی عمومی" نسبت به ارزیابی کیفیت دوره دکتری پزشکی عمومی موفق بوده است. اما، وضعیت موجود نهاد نظارت و ارزیابی آموزش عالی (ناتک) و نهاد ارزشیابی آموزش مهندسی تا وضعیت مطلوب فاصله بسیاری دارند. ضمن برشمردن ده عامل بازدارنده ارزیابی مستمر، برای کاهش فاصله یادشده پیشنهادهایی عرضه شده است.

کلیدواژه‌گان: نهاد ملی، ارزیابی برونی، اعتبارسنجی، موانع ارزیابی مستمر، آموزش عالی.

۲. استاد دانشگاه تهران، تهران، ایران: abazarga@ut.ac.ir

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۵/۲۴ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۰/۱۵

مقدمه

مفهوم ارزیابی مستمر در نظام آموزشی ایران برای اولین دفعه در دوره کارشناسی‌ارشد اندازه‌گیری و ارزیابی آموزشی در سال ۱۳۵۵ (خورشیدی) در یک درس ویژه مطرح شد (Bazargan, 2020). این دوره در نهاد دانشگاهی نوآور، میان‌رشته‌ای، توسعه-محور و تازه‌تأسیس دانشگاه بوعلی‌سینا (همدان) برگزار شد (Bazargan, 2021). در یک دهه بعد، در سال ۱۳۶۵ در وزارت علوم و آموزش عالی (وقت) دفتر نظارت و ارزیابی تأسیس شد. به دنبال این اقدام، هر یک از دانشگاه‌ها در سال‌های بعد دفتر نظارت و ارزیابی ایجاد کردند. در ابتدای تأسیس این دفاتر، ارزیابی مستمر و بهبود کیفیت نظام دانشگاهی در زمره وظایف آنها گنجانده نشده بود و لذا، آنها در این باره نقش چشمگیری ایفا نکردند. علت این امر ناآشنایی با فرهنگ ارزیابی و کیفیت در آموزش عالی و ناکارآمدی مسئولان دفاتر یادشده در امر ارزیابی دانشگاهی بود. نظر به تجربه یادشده و با توجه به تحولات بین‌المللی، بعداً ضرورت اجرای ارزیابی مستمر دانشگاهی احساس شد (Bazargan, 1995).

در دهه ۱۹۹۰ میلادی (۱۳۷۰ خورشیدی) که بحث درباره ارزیابی و بهبود کیفیت در آموزش عالی در سطح بین‌المللی گسترش یافته بود، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی در اندیشه به‌کار گرفتن مفهوم ارزیابی برای بهبود کیفیت دانشگاه‌های علوم پزشکی بود (Bazargan, 2006). از این رو، وزارتخانه یادشده به تدوین و اجرای یک طرح پژوهشی برای ارزیابی در آموزش پزشکی اقدام کرد (Bazargan, 2006). این طرح در شش گروه آموزش پزشکی اجرا شد (Bazargan et al., 2000). از نتایج این طرح طراحی الگویی مناسب برای ارزیابی درونی و برونی کیفیت گروه‌های آموزشی در آموزش عالی با تأکید بر آموزش پزشکی بود (Bazargan, 2006) و آن‌گاه به نقش ارزیابی مستمر در بهبود کیفیت در دانشگاه‌های علوم پزشکی توجه شد (Einollahi, 2000). به دنبال تدوین الگوی یادشده، در سال ۱۳۷۶ خورشیدی وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی به ترغیب دانشگاه‌های علوم پزشکی برای ارزیابی درونی و برونی گروه‌های آموزشی اقدام کرد.

از طرف دیگر، با توجه به نتایج مثبت ارزیابی درونی در آموزش پزشکی، دانشگاه تهران نیز، به‌عنوان اولین دانشگاه جامع کشور، در بهار سال ۱۳۷۶ در یکی از جلسه‌های شورای دانشگاه، اجرای طرح ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی را مد نظر قرار داد. به همین منظور، شورای دانشگاه مصوب کرد که سال ۱۳۷۶ به‌عنوان "سال نظارت و ارزیابی" در دانشگاه تهران نامیده شود (Bazargan, 1995). بر این اساس، پیشنهاد شده بود که در آن سال در چند دانشکده، از هر کدام یک گروه آموزشی، به ارزیابی درونی بپردازند. از جمله گروه‌های آموزشی که فرایند ارزیابی درونی را به‌طور کامل به انجام رساندند و گزارش آن را تهیه و عرضه کردند، می‌توان از گروه ترویج و آموزش کشاورزی (دانشکده کشاورزی) و نیز گروه معماری (دانشکده هنرهای زیبا) در دانشگاه تهران نام برد. بر اساس تجربه‌های به‌دست آمده از این ارزیابی‌ها، راهنمای ارزیابی درونی تدوین شد (Bazargan et al., 2007).

اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های یادشده به‌طور مشارکتی به انجام رسید؛ به‌عبارت دیگر، نه تنها فرایند گردآوری و تحلیل داده‌های ارزیابی با مشارکت اعضای هیئت علمی هر گروه آموزشی اجرا شد، بلکه اعضای هیئت علمی هر گروه در تدوین گزارش ارزیابی نیز مشارکت داشتند. نتایج ارزیابی درونی در این گروه‌ها نشان داد که فرایند ارزیابی درونی مشارکتی در بهبود کیفیت در این گروه‌ها نقش مؤثری داشته است.

با توجه به موفقیت به‌دست آمده از ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی و نیز در دانشگاه تهران، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری نیز در سال ۱۳۷۹ به ترغیب دانشگاه‌های زیر پوشش خود برای انجام دادن ارزیابی درونی اقدام کرد. سازماندهی و تخصیص بودجه برای این امر و نیز هدایت ارزیابی درونی در دانشگاه‌های دولتی را سازمان سنجش آموزش کشور انجام داد. این امر موجب شد که ظاهراً در بیش از ۱۰۰۰ گروه آموزشی ارزیابی درونی انجام شود (Eshaghi & Mohammadi, 2004). از طرف دیگر، در نیمه اول دهه ۱۳۹۰، که تعداد دانشجویان در آموزش عالی ایران به بیش از ۴/۸ میلیون نفر رسیده بود (Bazargan, 2021)، ضرورت اجرای ارزیابی درونی برای بهبود کیفیت بیش از پیش آشکار بود. برای تسهیل این فرایند به‌رغم نکات یادشده، نتایج بررسی‌های انجام شده درباره میزان تأثیر فرایند ارزیابی درونی بر بهبود کیفیت در گروه‌های آموزشی یادشده نشان می‌دهد که هر چند اجرای ارزیابی درونی اثرهای نسبتاً مثبتی به همراه آورده، ولی در عمل برای بهبود گروه‌های آموزشی حاصل این اثرها با انتظارات قبلی تفاوت چشمگیری داشته است (Farasatkah, 2008; Nasrollahi, et al., 2019). با توجه به مراتب یادشده و نظر به آنکه ۲۵ سال از اولین کوشش‌ها برای ارزیابی مستمر در نظام آموزش عالی ایران می‌گذرد، این سؤال اصلی مطرح است که "وضعیت موجود و مطلوب ارزیابی مستمر کیفیت در آموزش عالی ایران چیست؟"

با هدف پاسخ دادن به سؤال اصلی یادشده، یک طرح مطالعاتی تدوین و اجرا شد. در این طرح سه سؤال پژوهشی به شرح زیر مطرح شد:

۱. وضعیت موجود نهادهای ملی ارزیابی مستمر در آموزش عالی ایران چیست؟
۲. ویژگی‌های نهادهای ملی ارزیابی مستمر موفق در سطح بین‌المللی کدام‌اند و وضعیت موجود نهادهای ملی ایران در مقایسه با آنها چگونه است؟
۳. اجرای ارزیابی مستمر آموزش عالی ایران با چه عوامل بازدارنده‌ای مواجه است و چگونه می‌توان آنها را مرتفع ساخت؟

روش پژوهش

به‌منظور پاسخ دادن به سؤال‌های یادشده از روش مطالعه موردی استفاده و داده‌ها و اطلاعات لازم از منابع پژوهشی گردآوری و تحلیل شد. همچنین داده‌ها و اطلاعات به‌دست آمده از یک طرح پژوهشی درباره موانع ارزیابی مستمر در آموزش مهندسی که قبلاً انجام شده، در اینجا مورد تحلیل مجدد قرار گرفته است.

یافته‌ها

سؤال ۱. وضعیت موجود نهادهای ملی ارزیابی مستمر در آموزش عالی ایران چیست؟ سه نهاد ملی در سطح کشور به‌منظور ارزیابی مستمر در آموزش عالی ایران به شرح زیر تأسیس شده‌اند:

- مرکز نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی (ناتک)؛
- دبیرخانه شورای آموزش پزشکی عمومی؛
- مؤسسه ارزشیابی آموزش مهندسی ایران.

هر یک از این سه نهاد، یاری دادن به دانشگاه‌های ذی‌ربط را برای اجرای فرایند ارزیابی درونی و نیز اجرای ارزیابی برونی در زمره وظایف خود منظور داشته‌اند. در ادامه به اختصار درباره این سه نهاد توضیح داده شده است.

مرکز نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی

در سطح نظام آموزش عالی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (عتف) در سال ۱۳۹۰ خورشیدی مرکز نظارت، ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی، پژوهش و فناوری (ناتک) را زیر نظر مستقیم وزیر به وجود آورد. مرکز "ناتک" به تشکیل و سازماندهی هیئت‌های استانی ارزیابی کیفیت اقدام کرده است. در هر استان یک هیئت نظارت و ارزیابی آموزش عالی تشکیل شده است که زیر نظر "ناتک" باید دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی استان مربوط را نظارت و ارزیابی کند. دبیرخانه این هیئت در هر استان در دانشگاهی که با سابقه‌ترین دانشگاه استان است، تشکیل شده است (MSRT, 2021).

به نظر برخی از دست‌اندرکاران، در میان استان‌های مختلف هیئت‌های استانی نظارت در سه استان (اصفهان، شیراز و خراسان رضوی) در فعالیتهای نظارت و ارزیابی استانی کوشا تر بوده‌اند. تجربه ارزیابی‌های انجام شده توسط هیئت‌های استانی نشان می‌دهد که این هیئت‌ها بیشتر به ارزیابی‌های موسمی می‌پردازند تا ارزیابی مستمر درونی و برونی کیفیت. شاید بتوان یکی از دلایل آن را نپذیرفتن رهنمودهای لازم برای یک چارچوب مرجع به‌منظور ارزیابی درونی و برونی آموزش عالی توسط "ناتک" قلمداد کرد.

البته، باید اشاره کرد که "ناتک" برای هدایت فعالیتهای هیئت‌های استانی رهنمودی با عنوان دستنامه سندج را برای ارزیابی مؤسسه‌های پژوهشی تدوین کرده است (Montazer, 2019). این مرکز در سال ۱۳۹۹ چند مؤسسه پژوهشی وابسته به وزارت "عتف" را نیز ارزیابی کرده است. به‌رغم این کوشش‌ها، هنوز برای ارزیابی مستمر کیفیت آموزش دانشگاهی گام‌های قابل توجهی توسط "ناتک" برداشته نشده است.

برنامه‌های عرضه شده توسط "ناتک" حاکی از آن است که این نهاد تمایل داشته است تا ارزیابی سه کارکرد (آموزش عالی، پژوهش، فناوری) را انجام دهد. البته، تجربه کشورهای موفق در ارزیابی این سه کارکرد نشان می‌دهد که اجرای ارزیابی هر یک از این سه کارکرد دانشگاهی مستلزم سیاست‌گذاری،

برنامه‌ریزی و اجرای فرایندهای ویژه‌ای است که معمولاً از عهده یک نهاد به تنهایی بر نمی‌آید. بنابراین، با توجه به تعداد نزدیک به ۱۸۰ دانشگاه کشور (Bazargan, 2021)، تعداد مؤسسه‌ها و مراکز آموزش عالی دولتی و خصوصی وابسته و نیز تعداد مؤسسه‌های پژوهشی و فناوری کشور، فاصله بسیاری میان عملکرد نهاد "ناتک" برای ارزیابی کیفیت و بهبود کیفیت این سه کارکرد و انتظارات از "ناتک" وجود دارد.

دبیرخانه شورای آموزش پزشکی عمومی

کوشش در ارزیابی مستمر کیفیت آموزش عالی در کشور ایران ابتدا از آموزش پزشکی در سال ۱۳۷۵ آغاز شد (Bazargan, et al., 2000; Bazargan, 2006). به دنبال نخستین کوشش‌ها در سطح ملی و نیز قوام یافتن نهادهای بین‌المللی ارزیابی کیفیت آموزش پزشکی (مانند فدراسیون جهانی آموزش پزشکی) در سطح جهانی^۳، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی را به سوی سازماندهی دبیرخانه شورای آموزش پزشکی عمومی، به‌عنوان نهاد ارزیابی مستمر کیفیت آموزش پزشکی عمومی، هدایت کرد. این نهاد توانسته است برای ارزیابی بهبود کیفیت آموزش پزشکی عمومی قدم‌های مؤثری بردارد. به‌عبارت دیگر، این نهاد ضمن به‌دست آوردن تجربه در ارزیابی درونی و برونی دوره دکترای پزشکی عمومی و تطابق آن با ضوابط فدراسیون جهانی آموزش پزشکی، صلاحیت خود را برای چنین امری در سطح بین‌المللی به تأیید رسانده است.

بدین‌سان، دبیرخانه شورای آموزش پزشکی عمومی (در معاونت آموزشی وزارت بهداشت) توانسته است تأییدیه فدراسیون یادشده را در سال ۱۳۹۸ برای یک دوره ده‌ساله (۲۰۱۹ تا ۲۰۲۹ میلادی) به‌دست آورد (MHTME, 2021). این امر موجب شده است که نهاد یادشده صلاحیت ارزیابی، اعتبارسنجی و گواهی کردن کیفیت دوره آموزش پزشکی عمومی در نظام آموزش پزشکی ایران را حاصل کند.

فرایند ارزیابی درونی و برونی که توسط دبیرخانه یادشده به اجرا در می‌آید، به قرار زیر است:

- هر دانشکده پزشکی برای ارزیابی درونی برنامه دکتری پزشکی عمومی، با توجه به رهنمودها و استانداردهای عرضه شده توسط "دبیرخانه" (C.G.M.E., 2017)، از طریق گردآوری و تحلیل داده‌ها طبق رهنمودهای مصوب دبیرخانه، کیفیت اجرای برنامه یادشده در دانشکده خود را ارزیابی می‌کند (ارزیابی درونی)؛
- قضاوت درباره تطابق وضعیت موجود با وضعیت مطلوب (استانداردها) در یک طیف چهار درجه‌ای (۱- تطابق کامل با استاندارد/۲- تطابق بالاتر از ۳٪/۵۰- تطابق کمتر از ۴٪/۵۰- عدم تطابق) صورت می‌گیرد؛
- گزارش ارزیابی درونی را دانشکده پزشکی متقاضی ارزیابی برونی تهیه می‌کند؛

- دانشکده متقاضی گزارش ارزیابی درونی را از طریق سامانه الکترونیکی به دبیرخانه عرضه می‌کند؛
 - دبیرخانه با دریافت گزارش ارزیابی درونی، گروه همگنان را برای ارزیابی برونی تشکیل می‌دهد؛
 - گروه همگنان، به‌عنوان تیم ارزیابی برونی، گزارش ارزیابی درونی را بررسی می‌کند و ضمن بازدید از دانشکده متقاضی، به ارزیابی برونی و تهیه گزارش آن می‌پردازد.
- همان‌طور که قبلاً اشاره شد، چارچوب ارزیابی درونی و برونی برنامه دکتری پزشکی عمومی بر پایه استانداردهای^۴ مصوب فدراسیون جهانی آموزش پزشکی استوار است. این استانداردها ۹ حیطة را شامل می‌شوند: ۱. مأموریت و هدف؛ ۲. برنامه درسی و آموزشی؛ ۳. سنجش آموخته‌های دانشجویان؛ ۴. دانشجویان؛ ۵. هیئت علمی؛ ۶. منابع آموزشی؛ ۷. ارزیابی مستمر برنامه؛ ۸. حکمرانی و مدیریت برنامه؛ ۹. تجدید نظر در برنامه (WFME, 2007). بر اساس تجربه‌های به‌دست آمده، دبیرخانه آموزش پزشکی عمومی به ویرایش جدید استانداردهای ملی دوره دکتری عمومی پزشکی پرداخته است. این استانداردها در هفتادو هشتمین جلسه شورای عالی برنامه‌ریزی علوم پزشکی مورخ ۱۳۹۹/۱۱/۲۶ به تصویب رسیده است^۵ و برای ارزیابی کیفیت دوره یادشده در دانشگاه‌های علوم پزشکی استفاده می‌شود.^۶

مؤسسه ارزشیابی آموزش مهندسی ایران

مؤسسه ارزشیابی آموزش مهندسی ایران، به‌مثابه یک نهاد غیردولتی برای ارزیابی مستمر در آموزش مهندسی، به یاری انجمن آموزش مهندسی ایران در سال ۱۳۹۰ تأسیس شده است. رسالت این مؤسسه ارتقای مستمر کیفیت برنامه‌های آموزش مهندسی از طریق ارزیابی مستمر و یاری دادن به پیشرفت پیوسته کیفیت آموزش مهندسی و یاری دادن به آماده کردن دانش‌آموختگان برای ورود به فعالیت‌های حرفه‌ای است (IAIEE, 2019). در تأسیس این نهاد غیرانتفاعی قرار بر آن بوده است که منابع مالی آن با دریافت حق‌الزحمه خدمات ارزیابی تأمین شود. اما، این امر یکی از مشکلات مؤسسه یادشده است.

در یک دهه گذشته، این مؤسسه به ارزیابی درونی چند برنامه کارشناسی مهندسی در چند دانشگاه پرداخته و برای این منظور از الگوی "نهاد ارزیابی مهندسی و فناوری امریکا" (ABET)^۷ استفاده کرده است. الگوی یادشده در بردارنده ۹ ملاک به شرح زیر است (Memarian, 2011):

۱. دانشجویان؛ ۲. اهداف آموزشی برنامه مورد ارزیابی؛ ۳. پیامدهای (دستاوردها) یادگیری برنامه؛
۴. سازوکار و ارتقای مداوم کیفیت؛ ۵. ترکیب برنامه درسی؛ ۶. مدرسان برنامه درسی؛ امکانات؛
۸. حمایت‌ها (پشتیبانی و خدماتی)؛ ۹. ملاک خاص برنامه. یکی از مهم‌ترین قسمت‌های الگوی "ABET"

4. Standards in Basic Medical Education (ارزیابی درونی بر مبنای استانداردهای پایه آموزش پزشکی عمومی)

5. <https://scume.behdasht.gov.ir>

۶. از آقای دکتر عظیم میرزا زاده که اطلاعات بهنگامی در این باره عرضه کردند، سپاسگزاری می‌شود.

7. American Board of Engineering and Technology (ABET)

یادگیری دانشجویان است. ملاک مربوط به یادگیری شامل ۱۱ پیامد یادگیری^۸ است. در هر کدام از این پیامدها به بیان دانش، توانش و نگرش دانش‌آموختگان در آموزش مهندسی پرداخته می‌شود. در فرایند ارزیابی درونی باید نشان داده شود که چگونه برنامه درسی این پیامدها را محقق می‌کند. یادآوری این نکته ضرورت دارد که در دانشگاه‌های امریکا برنامه درسی دوره کارشناسی در هر رشته مهندسی به‌طور نامتمرکز توسط دانشگاه ذی‌ربط تهیه می‌شود. از این رو، در الگوی یادشده برای ارزیابی ملاک پنجم (ترکیب برنامه درسی) به قضاوت درباره برنامه درسی مصوب دانشگاه پرداخته می‌شود. اما در آموزش مهندسی ایران تدوین برنامه درسی به‌طور متمرکز توسط شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی انجام می‌شود. بنابراین، برنامه درسی برای همه دانشگاه‌های صنعتی و دانشکده‌های فنی - مهندسی در ایران یکسان است. از این رو، برای ارزیابی ملاک پنجم علاوه بر ارزیابی برنامه مصوب - که قضاوت درباره برنامه درسی متمرکز است - باید درباره "برنامه درسی اجرا شده"^۹ و "برنامه درسی کسب شده"^{۱۰} نیز ارزیابی کرد. این نکته‌ای است که باید مدیران مؤسسه به آن توجه کنند.

انتظار آن است که هر دانشکده فنی - مهندسی، که برای ارزیابی درونی تمایل داشته باشد، از مؤسسه درخواست کند تا فرایند ارزیابی درونی برنامه(های) کارشناسی مربوط را یاری دهد. سپس، دانشکده یادشده گزارش ارزیابی درونی را تهیه و عرضه کند. گزارش ارزیابی درونی باید در مؤسسه بررسی شود. در صورتی که مؤسسه گزارش ارزیابی درونی کیفیت برنامه کارشناسی را بر اساس ملاک‌ها اقناع‌کننده یابد، می‌تواند برای ارزیابی برونی آن برنامه اقدام کند.

اما، به‌رغم آنکه مؤسسه تا کنون در چند دانشگاه به ارزیابی درونی برنامه کارشناسی پرداخته است، به نظر می‌رسد که "گزارش تفصیلی ارزیابی درونی" را از برنامه‌های مورد ارزیابی دریافت نکرده است؛ بلکه پرسشنامه‌های تکمیل‌شده را بررسی و بر اساس آنها درباره کیفیت قضاوت کرده است. علاوه بر این، مؤسسه هیچ ارزیابی برونی از برنامه‌های کارشناسی مهندسی را تا کنون (تابستان ۱۴۰۰) انجام نداده است. علاوه بر نکات یادشده، معمولاً ارزیابی درونی را می‌توان به دو شیوه مشارکتی و مدیریتی انجام داد. در شیوه مشارکتی تمام اعضای هیئت علمی برنامه در فرایند ارزیابی مشارکت می‌کنند و گزارش ارزیابی درونی نیز با مشارکت آنان تدوین می‌شود. در حالی که در شیوه مدیریتی، مدیریت دانشکده ذی‌ربط کمیته‌ای را به اختیار خود برای انجام دادن ارزیابی درونی منصوب می‌کند و این کمیته پس از گردآوری داده‌ها، رسماً گزارش ارزیابی درونی را تهیه می‌کند. در این شیوه هیئت علمی در فرایند ارزیابی درونی و تهیه گزارش مشارکت ندارد. نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که در کشورهای در حال توسعه شیوه مشارکتی می‌تواند به تقویت دلبستگی اعضای هیئت علمی به ارزیابی مستمر و بهبود کیفیت آموزش عالی بینجامد (Bazargan & Farasatkhhah, 2019). از این رو، مؤسسه یادشده لازم است در این باره تجدید نظر

8. Instructional Learning Outcomes (ILO)

9. Implemented Curriculum

10. Attained Curriculum

کند تا با ارزیابی درونی مشارکتی دلبستگی هیئت علمی به ارزیابی و بهبود کیفیت در آموزش مهندسی افزایش یابد.

سؤال ۲. ویژگی‌های نهادهای ملی ارزیابی مستمر موفق در سطح بین‌المللی کدام‌اند و وضعیت موجود نهادهای ملی ایران در مقایسه با آنها چگونه است؟

در سطح جهانی و منطقه‌ای به‌منظور یاری دادن به نهادهای ملی ارزیابی رهنمودهایی به‌طور مشارکتی، توسط شبکه‌های بین‌المللی و منطقه‌ای، به تصویب رسیده است. این رهنمودها ویژگی‌های مطلوب یک نهاد ملی ارزیابی مستمر را توصیف می‌کنند.

از آغاز دهه ۱۹۹۰ میلادی کوشش‌های بسیاری به‌منظور هدایت نهادهای ملی ارزیابی مستمر در نظام‌های آموزش عالی در سطح بین‌المللی و منطقه‌ای به‌عمل آمده است که از جمله آنها می‌توان به تأسیس شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی (IN/QAAHE)^{۱۱} اشاره کرد. این شبکه که در سال ۱۹۹۱ تأسیس شد، موجب اشاعه فرهنگ ارزیابی، عرضه ضوابط اجرای ارزیابی، چگونگی اجرای ارزیابی برونی و اقدام برای بهبود آموزش عالی در سطح جهانی شده است. این نهاد اولین روایت "رهنمودهای به‌روشن"^{۱۲} را برای مطلوبیت نهادهای ملی ارزیابی مستمر در سال ۲۰۰۳ میلادی تدوین و سپس در سال‌های ۲۰۰۶ و ۲۰۱۶ درباره این رهنمودها تجدید نظر کرد (INQAAHE, 2021). هدف این مجموعه رهنمود، یاری دادن به نهادهای ملی ارزیابی و اعتبارسنجی برای هدایت فرایند ارزیابی مستمر کیفیت و اقدام برای بهبود آموزش عالی بوده است.

توجه به این نکته ضرورت دارد که در سطح بین‌المللی وقتی یک نهاد ارزیابی به‌عنوان نهاد ملی ارزیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی شناخته می‌شود که به اجرای ارزیابی برونی پرداخته باشد. در این باره یکی از صاحب‌نظران بیان می‌کند که "موفقیت نهادهای ملی ارزیابی و اعتبارسنجی کیفیت به اقدامات آنها در اجرای ارزیابی برونی بستگی دارد" (Woodhouse, 2011). بنابراین، فراهم آوردن فرایند اجرای ارزیابی برونی توسط نهاد ملی ارزیابی مستمر در آموزش عالی یکی از مؤلفه‌های الزامی وجود این نهادهاست.

علاوه بر آن، نهاد ملی باید ویژگی‌های دیگری نیز داشته باشد تا به آن اعتبار بین‌المللی تعلق گیرد. این ویژگی‌ها در مجموعه رهنمودهای یادشده تشریح شده‌اند. در ادامه فهرست رهنمودهایی که شبکه بین‌المللی (INQAAHE) عرضه کرده، ارائه شده است. این رهنمودها شامل شش بخش به شرح زیر است:

۱. ساختار سازمانی نهاد ملی ارزیابی و اعتبارسنجی (EQAA)^{۱۳}؛

۲. چارچوب ارزیابی درونی و برونی و انتشار رهنمودهای آن؛

۳. دارا بودن فرایند پاسخگویی؛

11. International Network for Quality Assurance Agencies

12. Guidelines of Good Practice

13. External Quality Assurance Agency (EQAA)

۴. رابطه نزدیک "نهاد ملی" با جامعه؛

۵. آشکار بودن فرایند تصمیم‌گیری در ارزیابی (برونی)؛

۶. آشکار بودن فرایند تضمین کیفیت فعالیت‌های خود "نهاد ملی".

برای اجرای رهنمودهای شش‌گانه یادشده، "شبکه بین‌المللی" ۱۳ نشانگر را عرضه کرده است. یکی از این مؤلفه‌ها چگونگی تدوین گزارش ارزیابی درونی است. در این خصوص، بر این نکته تأکید شده است که کیفیت گزارش ارزیابی درونی و اسناد پیوست آن نشان‌دهنده آن است که "مؤسسه/ برنامه مورد ارزیابی تا چه اندازه به ملاک‌های پیشنهادی ارزیابی کیفیت توجه دارد و آنها را رعایت می‌کند" (INQAAHE, 2021). گزارش ارزیابی درونی نه تنها نشان می‌دهد که وضعیت موجود برنامه (نظام برنامه/گروه/ دانشکده) مورد ارزیابی چیست، بلکه نشان‌دهنده کوشش‌های آینده برنامه مورد ارزیابی است. همچنین در نشانگر هشتم چگونگی تشکیل گروه همگنان برای ارزیابی برونی تشریح شده است.

همان‌طور که اشاره شد، علاوه بر شبکه بین‌المللی یادشده، در مدت سه دهه گذشته، شبکه‌های منطقه‌ای نیز برای نهادینه کردن ارزیابی مستمر آموزش عالی در منطقه‌های جغرافیایی مختلف رهنمودهای ویژه منطقه‌ای تدوین کرده‌اند که از جمله می‌توان به "شبکه اروپایی تضمین کیفیت آموزش عالی" ۱۴، "شبکه تضمین کیفیت آموزش عالی در آسیا و اقیانوسیه" ۱۵، "شبکه کیفیت آموزش عالی در کشورهای عربی" ۱۶ و شبکه‌های منطقه‌ای دیگری در امریکای جنوبی و افریقا اشاره کرد.

علی‌الاصول، کشور ایران از نظر جغرافیایی در شعاع شبکه کیفیت آموزش عالی در آسیا و اقیانوسیه قرار دارد. این شبکه در سال ۲۰۰۳ میلادی تأسیس شد و اولین دبیرخانه آن در شهر ملبورن (استرالیا) مستقر بود، اما اکنون دبیرخانه آن در کشور چین قرار دارد. همان‌طور که اشاره شد، از نظر تعلق منطقه‌ای، کشور ایران باید در "شبکه منطقه‌ای کیفیت آموزش عالی در آسیا و اقیانوسیه" عضویت می‌یافت. وانگهی، این امر در صورتی رخ می‌داد که ایران دارای یک نهاد ملی ارزیابی و اعتبارسنجی باشد که به اجرای ارزیابی برونی در آموزش عالی پرداخته باشد. ولی تا کنون در کشور ایران - بجز دبیرخانه شورای آموزش پزشکی عمومی - دو نهاد ملی مربوط به ارزیابی آموزش عالی جامع و ارزیابی آموزش مهندسی به اجرای ارزیابی برونی کیفیت نپرداخته‌اند. از این رو، کشور ایران نمی‌توانسته است به عضویت اصلی نهاد منطقه‌ای کیفیت آموزش عالی در آسیا و اقیانوسیه درآید.

یادآوری می‌شود که هر چند کشور ایران نتوانسته است به عضویت اصلی شبکه منطقه‌ای درآید، اما دانشگاه تهران از طریق کوشش‌های مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه در سال ۱۳۸۹، به‌عنوان اولین عضو مؤسسه‌ای به شبکه یادشده پیوسته است.

14. European Network for Quality Assurance (ENQA)

15. Asia Pacific Quality Network (APQN)

16. Arab States Network for Quality Assurance in Higher Education (ASNQAHE)

به‌منظور آگاهی بیشتر درباره رهنمودهای منطقه‌ای کیفیت آموزش عالی در آسیا و اقیانوسیه به مجموعه این رهنمودها که با عنوان اصول "چیبا" (CP)^{۱۷} تصویب شده است (APQR, 2021)، اشاره می‌شود. رهنمودهای یادشده، که ابتدا در سال ۲۰۰۸ عرضه شد، شامل ۲۱ اصل (۷ اصل مربوط ارزیابی درونی، ۶ اصل مربوط به ارزیابی برونی و ۸ اصل مربوط به نهادهای ارزیابی مستمر) بود (Stella, n.d.). اما بعداً برخی از این اصول در هم ادغام شد و به ۱۱ اصل تقلیل یافته است (APQR, 2021).

اصول یازده‌گانه "چیبا" به شرح زیر است:

۱. ساختار سازمانی نهاد ارزیابی مستمر و پاسخگو بودن آن در برابر جامعه زیر پوشش؛
۲. اجرای عملیات ارزیابی و تضمین کیفیت برنامه یا مؤسسه آموزش عالی به‌طور ادواری توسط نهاد ملی؛
۳. عرضه آشکار رسالت و هدف‌های نهاد ملی ارزیابی؛
۴. همسویی صلاحیت‌ها و مهارت‌های کادر و ارزیابان همکار نهاد ملی ارزیابی مستمر با رسالت و مأموریت آن؛
۵. برخورداری نهاد ملی از استقلال رأی و اقتدار لازم در انجام دادن ارزیابی و تضمین کیفیت؛
۶. برخورداری از منابع (مالی و نیروی انسانی) کافی برای انجام دادن رسالت؛
۷. آشکار بودن ملاک‌ها و فرایندهای ارزیابی (ارزیابی درونی و برونی)؛
۸. داشتن سازوکار استیناف؛
۹. برخورداری نهاد ملی ارزیابی مستمر از سازوکاری برای ارزیابی فعالیت‌های خود؛
۱۰. مهیا بودن امکانات برای انجام دادن پژوهش درباره ارزیابی درونی و برونی؛
۱۱. همکاری با نهادهای ملی در کشورهای دیگر.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، اصول یازده‌گانه منطقه‌ای با اصول شش‌گانه بین‌المللی، که به آنها اشاره شد، همپوشانی دارد، اما اصول چیبا تفصیلی‌تر است. رعایت اصول "چیبا" موجب می‌شود که یک نهاد ارزیابی مستمر کیفیت آموزش عالی در یک کشور واقع در منطقه آسیا - اقیانوسیه بتواند به عضویت "شبکه APQN" درآید. این عضویت موجب می‌شود که فعالیت‌های تضمین کیفیت نهاد ملی مورد اعتماد سایر اعضای شبکه قرار گیرد. این امر ارتقای کیفیت دانشگاهی را، در جهت پیشرفت‌های علمی در عصر انقلاب صنعتی چهارم، هوش مصنوعی و تغییرات ژرف تسهیل می‌کند (Schwab, 2016).

همان‌طور که رهنمودهای بین‌المللی و منطقه‌ای نشان می‌دهد، از جمله مهم‌ترین اصولی که یک نهاد ملی باید آنها را رعایت کند، انجام دادن ارزیابی برونی است. اما وضعیت موجود سه نهاد ملی ارزیابی مستمر در آموزش عالی ایران نشان می‌دهد که فقط دبیرخانه شورای آموزش پزشکی عمومی تا اندازه‌ای توانسته

است اصل یادشده را رعایت کند. البته، از آنجا که این نهاد در حوزه پزشکی است، توانسته است رهنمودهای نهاد بین‌المللی ذی‌ربط (WFME) را رعایت کند و مورد تأیید آن قرار گیرد. به هر حال، دو نهاد ملی دیگر هنوز اعتبار خود را از نظر ارزیابی کیفیت حوزه‌های ذی‌ربط به قضاوت فراملی قرار نداده‌اند.

سؤال ۳. اجرای ارزیابی مستمر آموزش عالی ایران با چه عوامل بازدارنده‌ای مواجه است و چگونه می‌توان آنها را مرتفع ساخت؟

ارزیابی درونی و برونی دو جزء فرایند بهبود کیفیت و اعتبارسنجی نظام‌های آموزش عالی است. این فرایند در پژوهش‌های گوناگون ملی و بین‌المللی تأیید شده است (Bazargan & Farasatkah, 2019). اجرای ارزیابی درونی بیشتر به‌منظور بهبود نظام‌مند کیفیت با تأکید بر بهبود فرایند یاددهی - یادگیری است؛ در حالی که ارزیابی برونی برای پاسخ دادن به انتظارات جامعه از نظام دانشگاهی و نمایاندن تطابق عملکرد این نظام با انتظارات یادشده است (Costes, et al., 2010). علاوه بر نکات یادشده به‌منظور بهبود کیفیت در دهه اخیر، توجه بیشتری به پیامدهای یادگیری و ارزیابی آنها در فرایند ارزیابی درونی معطوف شده است (Noda, 2021; CHEA, 2015). در کشور ایران نیز در بیان پیامدهای یادگیری برای برنامه‌های آموزش عالی کوشش‌های اولیه‌ای انجام شده، اما هنوز در فرایند ارزیابی مستمر کیفیت کمتر مد نظر بوده است.

علاوه بر این، همان‌طور که قبلاً اشاره شد، در سال‌های گذشته در بیش از ۱۰۰۰ گروه آموزشی در دانشگاه‌ها، با پشتیبانی سازمان سنجش آموزش کشور، فرایند ارزیابی درونی اجرا شده است، ولی این ارزیابی‌ها بر برنامه‌ریزی و بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی تأثیر چندانی نداشته است (Farasatkah, 2017; Mehralizadeh, 2008). به‌منظور بررسی عوامل بازدارنده و موانع ارزیابی مستمر کیفیت، در سال ۱۳۹۸ یک طرح پژوهشی با روش مصاحبه گروه کانونی اجرا شد (Bazargan & Alavi, 2019) که در ادامه به خلاصه‌ای از یافته‌های آن اشاره می‌شود.

بر اساس یافته‌های طرح یادشده، ده مورد به‌عنوان عوامل بازدارنده اجرای ارزیابی درونی به شرح زیر مشخص شد:

۱. کم‌توجهی دانشگاه‌ها به فعالیت‌های آموزشی در مقایسه با فعالیت‌های پژوهشی؛
۲. غریب بودن مفهوم کیفیت در آموزش عالی؛
۳. ناآشنایی اعضای هیئت علمی با فرایند ارزیابی درونی کیفیت؛
۴. مشخص نبودن اهمیت ارزیابی کیفیت در آموزش عالی؛
۵. تأکید بر کمیّت و در حاشیه قرار گرفتن فرهنگ کیفیت در آموزش عالی؛
۶. کم‌توجهی آموزش عالی به پیامدهای یادگیری مورد نیاز؛
۷. حساسیت ناکافی نظام آموزش عالی و نظام دانشگاهی به محیط پیرامون؛

۸. ناکارآمدی آیین‌نامه‌های ترفیع و ارتقا در خصوص ارزیابی و ارتقای کیفیت؛
 ۹. کم‌توجهی سیاستگذاران و مدیران دانشگاهی به کیفیت و ارزیابی؛
 ۱۰. تخصیص نیافتن منابع مالی کافی برای انجام دادن ارزیابی در سطح دانشگاه.
- هرچند بررسی یادشده درباره ارزیابی درونی در رشته‌های مهندسی انجام شده است، اما با توجه به ارتباط عوامل بازدارنده با فرایند ارزیابی مستمر، می‌توان نتایج را درباره سایر رشته‌های آموزش عالی نیز صادق یافت. به هر حال، به‌رغم آنکه بیش از دو دهه از آغاز کوشش‌های ارزیابی درونی کیفیت در آموزش عالی ایران می‌گذرد، هنوز ارزیابی درونی در آموزش عالی ایران، به‌واسطه عوامل یادشده، ریشه‌دار نشده است. در خصوص چگونگی مرتفع کردن عوامل بازدارنده یادشده به تفصیل بحث شده است (Bazargan & Alavi, 2019). و بنابراین، در اینجا از ذکر آنها خودداری می‌شود.
- به‌رغم نکات یادشده، تجربه‌های بین‌المللی نشان می‌دهد که در هر سطح از نهادهای ملی ارزیابی مستمر لازم است در خصوص موارد زیر اقدام شود (Woodhouse, 2011):
۱. آشنایی اعضای هیئت علمی با ضرورت ارزیابی کیفیت و درک چگونگی اجرای آن؛
 ۲. معرفی الگوی ارزیابی کیفیت مورد استفاده برای ارزیابی کیفیت و اطمینان از تأیید آن توسط اکثریت اعضای هیئت علمی؛
 ۳. ایجاد دلبستگی در اعضای هیئت علمی به فرایند ارزیابی و بهبود کیفیت در سطح برنامه، گروه، دانشکده و دانشگاه؛
 ۴. فراهم آوردن سازوکارهای تشویقی برای ایجاد اشتیاق در اعضای هیئت علمی به‌منظور ابتکار عمل و مشارکت در ارزیابی و بهبود کیفیت.
- شواهد نشان می‌دهد که دبیرخانه شورای آموزش پزشکی عمومی به موارد یادشده حساس است و در دانشگاه‌های علوم پزشکی آنها را اجرا کرده است. ولی دو نهاد ملی دیگر هنوز این موارد را در عمل به اجرا در نیاورده‌اند.

نتیجه‌گیری

همان‌طور که اشاره شد، موفقیت نهادهای ملی ارزیابی مستمر کیفیت به اقدامات این نهادها در اجرای ارزیابی برونی بستگی دارد. هر چند نهادهای ملی ارزیابی مستمر کیفیت، ارزیابی درونی را هدایت می‌کنند، اما ارزیابی درونی بیشتر به‌منظور بهبود کیفیت با تأکید بر ارتقای فرایند یاددهی-یادگیری صورت می‌گیرد. این نوع ارزیابی می‌تواند شرایط خودگردانی و بهبود کیفیت واحدهای دانشگاهی را فراهم آورد (Curaj et al., 2015). در حالی که ارزیابی برونی برای پاسخگویی و شفافیت درباره عملکرد واحدهای آموزش عالی و تطابق آن با انتظارات جامعه از آموزش عالی به‌کار می‌رود (Costes, et al., 2010).

در کشورهای جامعه اروپا ارزیابی برونی با توجه به رهنمودها و استانداردهای مصوب شبکه اروپایی تضمین کیفیت (ESG)¹⁸ انجام می‌شود؛ وانگهی، ترکیب ارزیابی درونی و برونی و چگونگی اجرای آن در کشورهای یادشده به شرایط هر یک از این کشورها بستگی دارد. به هر حال، نهادهای ملی ارزیابی مستمر آموزش عالی در کشورهایی مانند فرانسه، هلند، آلمان، و ...، که در بهبود آموزش عالی موفق بوده‌اند، ارزیابی برونی را انجام داده‌اند.

شایان یادآوری است که استفاده از چارچوب ارزیابی کشورهای دیگر -از جمله کشورهای جامعه اروپا- در کشورهایی که شرایط فرهنگی و اجتماعی- اقتصادی آنها با کشور مد نظر متفاوت است، نتیجه مطلوب را به دست نمی‌دهد؛ یکی از دلایل این امر، علاوه بر جنبه‌های دیگر، آن است که ارزیابی درونی و برونی در کشورهای در حال توسعه باید فعالیتی جمعی و مشارکتی باشد تا اعضای هیئت علمی را به ارتقای کیفیت ترغیب کند. این امر مستلزم دبستگی هیئت رئیسه و اراده معطوف آنان به انجام دادن ارزیابی مستمر و بهبود کیفیت است.

علاوه بر این، نه تنها ضرورت دارد که اعضای هیئت علمی درباره چارچوب، چگونگی و نحوه ارزیابی مطلع شوند، بلکه لازم است آنها در این خصوص قانع شده باشند تا برای بهبود کیفیت همکاری لازم را به عمل آورند. همچنین باید شرایط ساختاری و سازمانی مناسب برای ارزیابی برونی وجود داشته باشد که یکی از آنها، آشنایی مدیران و مسئولان دانشگاهی با مفهوم و روش‌های ارزیابی کیفیت در آموزش عالی است. در حالی که معمولاً در کشورهای در حال توسعه چنین شرایطی فراهم نیست و در نتیجه، فرایند ارزیابی کیفیت در آموزش عالی به یک روال اداری کاهش پیدا می‌کند.

در کشور ایران مرکز نظارت و ارزیابی آموزش عالی به‌عنوان نهاد ملی ارزیابی مستمر نظام آموزش عالی در سال ۱۳۹۰ خورشیدی تأسیس شده است (Montazer, 2019). همچنین در همان سال مؤسسه ارزشیابی آموزش مهندسی ایران به یاری انجمن آموزش مهندسی ایران ایجاد شد. اما این دو نهاد، در نقش نهادهای ملی ارزیابی و اعتبارسنجی، هنوز به اجرای ارزیابی برونی موفق نشده‌اند. به‌رغم این واقعیت، در آموزش پزشکی کوشش برای نهادسازی به‌منظور ارزیابی برونی دوره‌های دکتری پزشکی عمومی مؤثر بوده است. وانگهی، صلاحیت دبیرخانه شورای آموزش پزشکی عمومی را، به‌عنوان نهاد ملی ارزیابی آموزش پزشکی عمومی ایران، فدراسیون جهانی آموزش پزشکی تأیید کرده است. در حالی که وضعیت موجود دو نهاد دیگر با ویژگی‌های الزامی برای جلوه‌گر بودن به‌عنوان نهاد ملی نمی‌تواند تأیید شود.

در اینجا لازم است به تجربه‌های اخیر ارزیابی مستمر کیفیت در سطح بین‌المللی، که بر ارتقای کیفیت تدریس و بهبود فرایند یاددهی-یادگیری تأکید می‌کنند، اشاره شود. پژوهش‌های انجام شده (Tomlison, 2017) نشان می‌دهد که ارزیابی کیفیت فرایند تدریس-یادگیری و اقدام برای بهبود بر اساس آن، به کسب تجربه‌ای بهتر در زندگی دانشگاهی برای دانشجویان می‌انجامد؛ همچنین آنان را با

18. European Standards and Guidelines, 2008

توجه به هدف‌های برنامه آموزشی توانمندتر می‌کند. به کیفیت پیامدهای یادگیری به‌عنوان "ارزش" در سیاستگذاری‌های دانشگاهی توجه شده است. همچنین تأکید بر کیفیت تدریس-یادگیری و به‌دست دادن شواهد حاصل از ارزیابی در این زمینه، می‌تواند بر کیفیت پژوهش در دانشگاه نیز اثرگذار باشد (Tomllison, 2017).

علاوه بر آن، به اندازه‌گیری "تجربه دانشجویان در زندگی دانشگاهی"^{۱۹} نیز به‌عنوان ملاکی برای سنجش کیفیت در برخی از کشورها توجه شده است (ACER, 2008). هر چند در کشور ایران نیز پژوهش درباره "تجربه دانشجویان در مواجهه با زندگی دانشگاهی" با عنوان "مشغولیت دانشجویان" در مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی به‌طور ادواری انجام می‌شود (IRPHE, 2020)، اما هنوز نتایج آن در سیاستگذاری‌ها برای بهبود فعالیت‌های دانشگاهی مد نظر قرار نگرفته است.

در این خصوص، باید یادآوری شود که هر چند ارزیابی درونی به سنجش کیفیت واحد آموزش عالی می‌پردازد، اما سنجش پیامدهای یادگیری و اقدام برای ارتقای آن وسیله دستیابی به کیفیت بروندادهای آموزش عالی است. پیامدهای یادگیری باید در فرایند ارزیابی درونی به‌طور بهم تنیده با سایر ملاک‌ها سنجیده شود. این امر مستلزم آن است که ابتدا در سطح دوره آموزشی و سپس برای برنامه درسی و هر یک از درس‌ها پیامدهای یادگیری بیان شود (Noda, et al., 2018; OECD, 2013). با در نظر گرفتن ضرورت تحول دیجیتال در دانشگاه‌ها و نیز منظور داشتن چارچوب ملی صلاحیت‌های حرفه‌ای^{۲۰} مورد نیاز عصر دیجیتال، بیان پیامدهای یادگیری امری اجتناب‌ناپذیر است. در آموزش عالی ایران نیز لازم است ضمن در نظر گرفتن چارچوب صلاحیت‌های حرفه‌ای، به پیامدهای یادگیری توجه شود.

پژوهش‌های اخیر درباره انجام دادن ارزیابی برونی و توجه به پیامدهای یادگیری در نظام‌های آموزش عالی در عصر نوآوری و دیجیتال نشان می‌دهد که بیان پیامدهای یادگیری با توجه به نقش فناوری دیجیتال، برای آموزش عالی کشورها از امری اختیاری به الزامی درآمده است (Uvalic-Trumbic & Martin, 2021). بنابراین، در جهت کوشش برای ارزیابی مستمر در آموزش عالی ایران، لازم است نه تنها موانع دهگانه ارزیابی درونی برطرف شود، بلکه اراده‌ای معطوف به احراز شرایط لازم برای ارتقای دو نهاد ارزیابی (آموزش عالی جامع و آموزش مهندسی) به نهادهای ملی "مورد تأیید" نیز شکل پذیرد.

یادآوری این نکته ضرورت دارد که الگوی پیشنهادی آغازین برای ارزیابی درونی آموزش عالی کشور در بردارنده شش عامل ارزیابی بدین شرح بوده است: ۱. مدیریت؛ ۲. هیئت علمی؛ ۳. دانشجویان؛ ۴. برنامه‌های آموزشی؛ ۵. فرایند یادهی-یادگیری؛ ۶. دانش‌آموختگان (Bazargan et al., 2000). برای سنجش کیفیت عوامل یادشده، ۲۸ ملاک و ۷۷ نشانگر منظور شده بود، اما با توجه به تجربه به‌دست آمده در اجرای این الگو (Farasatkah, 2008; Mehralizadeh, 2017) می‌توان در تعداد ملاک‌ها و نشانگرها، بر پایه رسالت و هدف نوع دانشگاه، تجدید نظر لازم را در چارچوب ارزیابی به‌عمل

19. Student Engagement

20. National Qualification Framework (NQF)

آورد. تجدید نظر مشابهی در سایر کشورها نیز برای ارزیابی مستمر صورت گرفته است (Noda et al., 2018).

به طور خلاصه، به رغم کوشش‌های انجام شده در خصوص ارزیابی مستمر، ضابطه‌مند کردن تعاریف عناصر تشکیل‌دهنده نظام آموزش عالی ایران و رعایت این‌گونه ضوابط قدم اول در ارزیابی و بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی کشور است.

پیشنهادها

با توجه به آنکه نهاد ملی ارزیابی آموزش پزشکی عمومی استقرار یافته و به تأیید نهادهای ذی‌ربط رسیده است، انتظار می‌رود که دو نهاد دیگر؛ یعنی "ناتک" و مؤسسه آموزش مهندسی ایران، درباره چارچوب‌های مورد استفاده برای ارزیابی برونی بازاندیشی کنند و برای انجام دادن این کار، آنها باید هیئت علمی را در ارزیابی مشارکت بدهند تا موجبات دل‌بستگی آنان به ارزیابی و بهبود کیفیت فراهم شود. علاوه بر این، در جهت اراده‌ای معطوف به کاهش موانع ارزیابی مستمر، گام‌های لازم برداشته شود؛ همچنین برای تبدیل دو نهاد یادشده به نهادهایی که به ارزیابی برونی کیفیت می‌پردازند، اقدامات لازم به عمل آید.

References

1. ACER (Australian Council for Educational Research (2008). Attracting, engaging, and retaining: New conversation about learning. Australian Student Engagement Report. Cambridge: ACER.
2. APQR (Asia-Pacific Quality Register) (2021). Eligibility-Chiba Principles. Retrieved on 24.6.2021 from www.apqr.co./appeal/eligibility-chiba-principales.
3. Bazargan, A. (2021). A Glance at the expansion of higher education, number of universities, and students in Iran. *Q. J. on Book Review, Cultural-Social Affairs*, No. 69, 13-21.
4. Bazargan, A. (2020). *Educational Evaluation* (18th ed.). Tehran: SAMT.
5. Bazargan, A., & Alavi, A. (2019). Research Project Report: A Study of Factors Impediment to Quality Assessment in Engineering Education. Iran Society for Engineering Education Newsletter, No. 35(Aban), Retrieved on 28.8.2021 from <https://www.isee.ir/fa/Content/7469> [in Persian].
6. Bazargan, A., & Farasatkah, M. (2019). *Monitoring and Evaluation in Higher Education* (3rd ed.). Tehran: SAMT [in Persian].

7. Bazargan, A. (2006). Application of Educational Evaluation in Improving the Quality of Higher Education with Emphasis on Medical Education. Secretariat of Monitoring, Evaluation and Expansion of Medical Education Universities. Tehran: Ministry of Health, Treatment and Medical Education.
8. Bazargan, A., et al. (2007). *The Process of Implementing Self-evaluation in University Departments (A practical guide)*. Tehran: Dooran Publications [in Persian].
9. Bazargan, A., et al. (2000). An appropriate approach to internal evaluation for enhancing departmental quality in Universities of Medical Sciences. *J. of Psychology and Education (U.T.)*, 5(2), 1-26.
10. Bazargan, A. (1995). University internal evaluation and its application in improving higher education quality. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 3(3 & 4), 49-70 [in Persian].
11. CGME (Council for General Medical Education) (2017). *National Standards for General Medical Education Program, I.R. Iran*. Tehran: Ministry of Health, Treatment and Medical Education [in Persian].
12. CHEA (Council for Higher Education Accreditation) (2015). International Quality Principles. CHEA International Quality Group. Retrieved on 12.08.2020 from <https://www.chea.org>.
13. Costes, N., et al. (2010). Quality Assurance and Transparency Tools: EQAN Workshop Report 15. Retrieved on 15.7.21 from <https://eric.ed.gov/?id=ED541662>.
14. Curaj, A., et al. (2015). *The European Higher Education Area: Between critical reflections and future policies*. Dordrecht: Springer.
15. Einollahi, B. (2000). The role of internal evaluation in improving the quality of education in of Medical Sciences Universities. *J. of Faculty of Medicine*, 58, (Special Issue of the Papers presented at the 4th National Conference on Medical Education), 54-55.
16. Eshaghi, F., & Mohammadi, R. (2004 May). A study of the process of internal evaluation in the Iran higher education system. Paper presented at the 9th Iran Conference on Assessment of Quality in University Systems, Tehran: Farhangian University, 13-14 May, 2004 [in Persian].
17. Farasatkah, M. (2008). A study on the outcomes of internal evaluation on the planning for improvement of Iranian universities. *Quarterly*

- Journal of Research and Planning in Higher Education*, 14(3),145-175 [in Persian].
18. INQAAHE (International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education) (2021). INQAAHE Guidelines of Good Practice and Procedure Manual. Retrieved on 24.6.2021 from www.inqaahe.org/guidelines-good-practice.ggp.
 19. IRPHE (Institute for Research and Planning in Higher Education) (2021). Statistics of Higher Education (Direct contact with Statistics and IT Research Dept. on 25-3-1400) [in Persian].
 20. IRPHE (Institute for Research and Planning in Higher Education) (2020). Iran Student Engagement Network. Retrieved on 20-9-1399 from <https://irphe.ac.ir/>[in Persian].
 21. IAIEE (Iran Accreditation Institute for Engineering Education) (2019). Objectives of the Institute. Retrieved on 20.2.2019 from <http://iaiee.ir>.
 22. Mehralizadeh, Y. (2017). Pathology of Departmental Internal Evaluation: The Case of S. Chamran University. In S. Mohammadzadeh (Ed.). *A Glance at the Experiences of Continuous Evaluation in Higher Education in Iran: Horizons and Prospects*. (pp37-50). Tehran: IRPHE [in Persian].
 23. Memarian, H. (2011). Internal assessment of Iran's engineering education programs. *Iranian J. of Engineering Education*, 13(51), 1-30 [in Persian].
 24. Montazer, Gh. (2019). Sanandaj Manual: A Model for evaluation of State Research Institutions. Tehran: Center for Monitoring and Evaluation of Higher Education, MSRT [in Persian].
 25. MSRT (Ministry of Science, Research and Technology) (2021). Board of Provincial Higher Education Monitoring, Evaluation and QA. Bylaws. Retrieved on 30-4-2021 from <https://nezarat.msrt.ir/fa/regulation> [in Persian].
 26. MHTME (Ministry of Health, Treatment and Medical Education) (2021). Secretariat for General Medical Education Program. Retrieved on 18-5-2021 from: <https://scume.behdasht.gov.ir> [in Persian].
 27. Nasrollahi, F., et al. (2019). A study of academic members perception related to the quality of conducting departmental internal evaluation at S. Badeshi University. *J. of Educational Planning Studies*, 7 (15), 121-147.

28. Noda, A. (2021). How instructional learning outcomes assessment is related to quality assurance and accreditation? The case of Japan. Paper Presented at the 15th Iran International Conference on Quality Assurance in University Systems (QAUS-2021), Kurdistan University, Sanandaj, Iran, Nov., 10-11, 2021.
29. Noda, A., et al. (2018). Restructuring quality assurance frameworks: A comparative study between IIAD-QE in Japan and HEEACT in Taiwan. *Higher Education and Development*, 12(1), 2-18.
30. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2013). *Assessment of Learning Outcomes*. Paris: OECD.
31. Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. Geneva: World Economic Forum.
32. Stella, A. (n.d.). *The Chiba Principles: Appendix 2: A Framework for Higher Education Quality Assurance Principles in the Asia Pacific Region*. In A Survey Analysis on the Developments in the APQN Membership. Retrieved on 12.10.2020 from https://www.apqn.org/images/Chiba_Analysis_Report_2010.pdf.
33. Tomllison, M. (2017). Conception of the value of higher education in measured markets. *Higher Education*, 75(1), DOI: 10.1007/s10734-0165-6.
34. Uvalic-Trumbic, S., & Martin, M. (2021). *A New Generation of External Quality Assurance: Dynamics of change and innovative approaches*. Paris: IIEP/UNESCO.
35. Woodhouse, D. (2011). Success Factors in the Implementation of QA Systems: Institutional and Agencies. Paper presented at the 5th Iran International Conference on Quality Assessment in University Systems, College of Engineering, University of Tehran, 27-4-2021.
36. World Federation of Medical Education (2007). *WFME Global Standards for Quality Improvement in Medical Education*. Quality Assurance Task Force. Copenhagen, WFME Office. University of Copenhagen (Denmark).

