

ارزیابی درونی^۱ دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی

نویسنده: دکتر عباس بازرگان
عضو هیأت علمی دانشگاه تهران

معرفی مقاله:

این مقاله ابتدا به هدفهای بالقوه نظامهای آموزش عالی اشاره می‌کند. پس از آن کارکردهای مدیریت دانشگاهی را مورد نظر قرار داده و از ارزیابی به عنوان یکی از آنها یاد می‌نماید. سپس، به تعریف ارزیابی پرداخته و انواع آن را در نظام دانشگاهی فهرست می‌کند. آن‌گاه، تعریف کیفیت در آموزش عالی را مورد نظر قرار می‌دهد. با ذکر این واقعیت که کیفیت همانند زیبایی و خوبی واژه‌ای است که تعریف آن تحت تأثیر ذهنیت افراد است، می‌کوشد که با توجه به تجربه‌های بین‌المللی، کیفیت را بر اساس عوامل درون‌داد و بیرون‌داد تعریف کند. مقاله در قسمت دیگر، بر اساس تجربه‌های موجود، ارزیابی درونی و بیرونی را توصیف می‌کند و به بیان تشابه و تفاوت آنها می‌پردازد. علاوه بر آن، جنبه‌های مورد نظر در ارزیابی درونی را فهرست کرده چگونگی انجام ارزیابی درونی را بیان می‌کند. سرانجام، به بحث درباره رابطه ارزیابی درونی و بهبود کیفیت فعالیت‌های دانشگاهی می‌پردازد.

1) Internal evaluation (self-study)

۱- مقدمه

هدفهای عمده نظام آموزش عالی در هر کشور را می‌توان بر چهار محور تصویر کرد. این محورها شامل موارد زیر است:

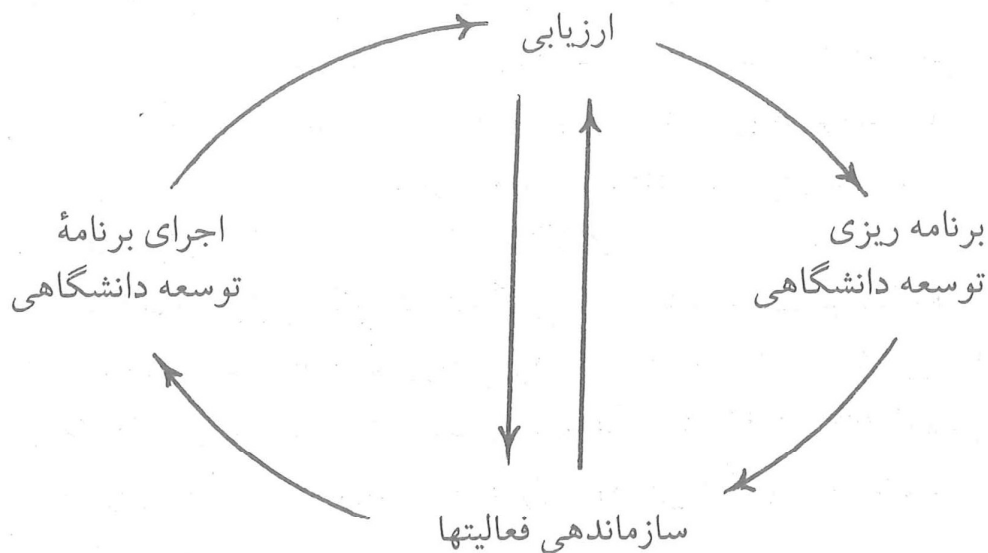
- (الف) کمک به تحقق هدفهای اجتماعی از طریق فراهم آوردن برابری در فرصتهای آموزش عالی؛ (ب) برآوردن تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی متناسب با ویژگیها، انگیزه‌ها، انتظارات و تحصیلات افراد، پرورش تواناییهای بالقوه شهروندان و تسهیل فرایند یادگیری مستمر (مادام العمر)؛ (ج) پرورش نیروی انسانی متخصص مورد نیاز توسعه کشور و کمک به حل مسایل جامعه؛ (د) پیشبرد مرزهای دانش و تولید دانش نو (بازرگان، ۱۳۶۹).

به منظور تحقق هدفهای یادشده، هریک از زیر نظامهای تشکیل دهنده نظام آموزش عالی کشور (آموزش عالی دولتی، آموزش عالی غیردولتی یا نظامهای دانشگاهی و سایر مراکز آموزش عالی)، باید با توجه به نیازهای محیطی، به تدوین رسالت، مأموریت و هدفهای ویژه خود بپردازند. چه، مثلاً "دانشگاه، به عنوان زیر نظامی از نظام آموزش عالی، دارای محیطی ویژه است. از این رو، انتظاری رود که نیازهای ویژه محیط در برنامه ریزیهای توسعه دانشگاه مورد نظر قرار گیرد و در هدفگذاریهای آن منعکس شود تا فعالیت‌های دانشگاه در جهت برآوردن نیازهای محیطی هدایت شود.

برنامه ریزی توسعه دانشگاهی اولین وظیفه یا کارکرد مدیریت دانشگاهی است (Ohio Board... 1973). در انجام این وظیفه، مطلوب ترین اقدامات جهت تحقق هدفهای دانشگاه تعیین می‌گردد و سپس به منظور تحقق هدفهای نظام دانشگاهی، سازماندهی می‌شود. پس از آن برنامه توسعه دانشگاهی به اجرا درمی‌آید. در این فرایند، از اولین گام که شناسایی نیازهای محیطی است تا گام نهائی، که به برونداد نظام دانشگاهی می‌انجامد، باید به ارزیابی اقدامات و نتایج حاصل از آنها پرداخت. به عبارت دیگر، باید

ازداده های لازم برای قضاوت درباره مطلوبیت هدفها، برنامه های عملیاتی و طرحهای اجرایی و نتایج حاصل از آنها به منظور هدایت و تصمیم گیری درباره امور دانشگاهی، استفاده کرد (بازرگان، ۱۳۶۹).

توالی کارکردهای مدیریت دانشگاهی در شکل (۱) نشان داده شده است.



شکل (۱): رابطه ارزیابی با سایر کارکردهای مدیریت دانشگاهی

همان طور که در شکل (۱) ملاحظه می شود، ارزیابی باید بر کارکردهای گوناگون مدیریت دانشگاهی اشراف داشته باشد. چه این امر باعث می شود که با بهره گیری هر چه بیشتر از منابع، تحقق هدفهای مطلوب امکان پذیر شود. به عبارت دیگر، نظام ارزیابی دانشگاهی، به عنوان یک زیر نظام از نظام دانشگاهی، باید از ابتدای اندیشیدن درباره طرح یک دانشگاه طراحی شود و استقرار باید تا بتوان از تحقق رسالت، مأموریت و هدفهای ویژه دانشگاه اطمینان یافت. این امر در صورتی انجام خواهد شد که نظام ارزیابی دانشگاهی درباره مطلوبیت عوامل درون داد (دانشجو، هیأت علمی، برنامه درسی و غیره)، فرایند (تدریس - یادگیری و غیره) و بیرون داد (دانش آموختگان و غیره)، به طور مستمر قضاوت به عمل آورد و حاصل آن جهت بهبود امور (آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی به جامعه) مورد استفاده تصمیم گیرندگان قرار گیرد.

اصولاً، ارزیابی می تواند برای دو منظور به کار برده شود: (۱) نظارت بر چگونگی فعالیتها، و در صورت لزوم تغییر جهت آنها برای رسیدن به هدف مورد نظر در هنگامی که

فعالیتها هنوز در مراحل طراحی، برنامه ریزی و تدوین هستند؛ و (۲) تعیین بازده و نتایج حاصل از اجرای فعالیتها (بازرگان، ۱۳۵۷). جنبه اول ارزیابی تکوینی^۲ و جنبه دوم ارزیابی پایانی^۳ نامیده می شود.

برای مثال، اگر هیات علمی به منظور ارتقای تواناییهای تخصصی و تقویت مهارتهای پژوهشی و تدریس ارزیابی شود، آن را ارزیابی تکوینی نامند. در صورتی که منظور از ارزیابی هیات علمی تصمیم گیری درباره انتصاب، تغییر وضعیت استخدامی از پیمانی به رسمی و یا از آزمایشی به قطعی باشد، آن را ارزیابی پایانی گویند. هر چند تمایز میان ارزیابی تکوینی و ارزیابی پایانی بیشتر در مورد استفاده از نتایج ارزیابی است، اما توجه به آنها از نظر اجرای عمل ارزیابی و استفاده از الگوی مناسب ضروری است.

برای انجام ارزیابی، الگوهای گوناگونی عرضه شده است. این الگوها نتیجه تجربه های متفاوت متخصصان در امر ارزیابی بوده است. علاوه بر آن، هر یک از این الگوها از یک شرایط خاص و در رابطه با یک زمینه ویژه پدید آمده اند (Bhola, 1990). برخی از این الگوها بر پایه مثال فکری (پارادیم) خردگرایانه و برخی دیگر بر پایه مثال فکری طبیعت گرایانه استوار است.

بطور کلی، الگوهای ارزیابی را می توان به دسته های زیر تقسیم کرد. (Worthen & Sanders, 1987):

(۱) الگوی تحقق هدفها

(۲) الگوهای مبتنی بر ملاکهای درونی

(۳) الگوهای مبتنی بر ملاکهای برونی

(۴) الگوهای تسهیل تصمیم گیری (مانند سیپ)^۴.

یکی از الگوهای یاد شده که برای بهبود آموزش عالی از دیدر زمان

2) Formative evaluation

3) Summative evaluation

مورد استفاده قرار گرفته است، الگوی اعتباربخشی^۵ است. این الگو در زمره الگوهای مبتنی بر ملاکهای درونی است. به عبارت دیگر بوسیله آن، عوامل تشکیل دهنده پدیده مورد ارزیابی تحت قضاوت قرار می‌گیرد. برای ارزیابی یک دانشگاه با استفاده از الگوی اعتباربخشی، فقط دروندادهای دانشگاه ارزیابی می‌شود. گامهایی که در کاربرد این الگو باید برداشت به شرح ذیل است (بازرگان، ۱۳۵۷):

- ۱- بیان عوامل و اجزای تشکیل دهنده نظام مورد ارزیابی،
- ۲- تعیین استاندارد برای هر یک از اجزاء،
- ۳- گردآوری داده‌های مورد نیاز درباره عوامل و اجزاء،
- ۴- تعیین اهمیت هر یک از عوامل و اجزاء نظام مورد ارزیابی،
- ۵- تحلیل داده‌های گردآوری شده، تلفیق آنها و رتبه‌بندی نظام مورد ارزیابی.

رتبه‌ای که از طریق سازوکار یاد شده برای یک نظام دانشگاهی به دست می‌آید اعتبار علمی آن نظام را نمایان می‌کند. از این فرایند با عنوان اعتباربخشی یاد می‌شود. به عبارت دیگر، اعتباربخشی درباره یک نظام دانشگاهی منزلتی است، که از طرف یک انجمن تخصصی (یا هیأت ارزیابی کننده)، با توجه به مقصد نظام دانشگاهی و عوامل تشکیل دهنده آن، به نظام دانشگاهی اعطای می‌شود تا بطور مستمر معیار کیفیت را ارتقا بخشد (Vlasceanu, 1993). در میان کشورهای مختلف، آموزش عالی آمریکا دیرینه‌ترین سابقه را در استفاده از ارزیابی برای بهبود فعالیت‌های دانشگاهی داراست. در این کشور استفاده از روشهای ارزیابی از دهه اول قرن بیستم آغاز شده است، در حالیکه در نظامهای آموزش عالی سایر کشورها استفاده از الگوهای ارزیابی تنها در ده سال اخیر مورد نظر قرار گرفته است (Peace Lenn 1993). برای مثال، در کشورهای اروپایی و تازه صنعتی شده (از جمله کره جنوبی) در پنج سال گذشته به استفاده از ارزیابی توجه شده است (Peace Lenn, 1993; Lee, 1994).

رایج‌ترین الگوی ارزیابی در نظامهای آموزش عالی یاد شده، همان الگوی اعتباربخشی است. در کاربرد این الگو در کشورهای مختلف می‌توان به دو نوع رهیافت

در ارزیابی آموزش عالی نظر داشت:

(الف) ارزیابی درونی^۶.

(ب) ارزیابی برونی^۷.

ارزیابی درونی مرحله آغازین کاربرد الگوی اعتباربخشی تلقی می‌شود. در این مرحله نظام دانشگاهی به منظور "خوددرآینه دیدن" اقدام به ارزیابی می‌کند تا جنبه‌های قوت و ضعف خود را دریابد و به اصلاح نقطه ضعفها بپردازد. به عبارت دیگر، در ارزیابی درونی یک نظام دانشگاهی (گروه آموزشی/ دانشکده/ دانشگاه)، خود اعضا خود به خود به صورت بندی سؤالات ارزیابی می‌پردازند، روشهای گردآوری داده‌های مورد نیاز را تعیین کرده و پس از تحلیل آنها مشخصاً به قضاوت درباره "خود" می‌پردازند. سرانجام، با استفاده از نتایج، به بهبود امور می‌پردازند. این مرحله از الگوی اعتباربخشی در آمریکا بطور جزئی انجام شده و صرفاً برای تسهیل اجرای مرحله دوم انجام می‌شود. چه در مرحله دوم اجرای این الگو، "هیأت همگنان"^۸ از خارج از نظام مورد ارزیابی به بازدید نظام می‌پردازند و ضمن بررسی گزارش ارزیابی درونی، گزارش رسمی ارزیابی نظام دانشگاهی را تدوین می‌کنند. حاصل این گزارش به رتبه بندی نظام دانشگاهی می‌انجامد. چنانچه نظام دانشگاهی مورد ارزیابی با معیارهای از قبل تعیین شده فاصله غیر قابل انتظاری را نشان دهد، به دانشگاه مورد ارزیابی مهلت می‌دهند تا در یک فاصله کوتاه (مثلاً شش ماهه) امور خود را بهبود بخشد تا مجدداً نظام دانشگاهی ارزیابی شود.

در ارزیابی مراکز آموزش عالی در آمریکا هر دو مرحله یاد شده پیاپی و در فاصله زمانی یک ساله انجام می‌شود. بر این اساس، مراکز آموزش عالی را انجمن‌های تخصصی در سطح ملی یا منطقه‌ای، در دوره‌های زمانی که معمولاً پنج سال است، ارزیابی می‌کنند. اغلب کشورهای اروپایی، که اخیراً از الگوی یاد شده استفاده کرده‌اند، فقط به اجرای ارزیابی درونی پرداخته‌اند. به عبارت دیگر، مرحله اول الگوی اعتباربخشی را به کار برده‌اند. از جمله کشورهای اروپایی که این امر را تجربه کرده‌اند می‌توان کشورهای سوئد (Bauer, 1988) و هلند (Vrieigenstyn, 1993) را نام برد. علاوه بر آن، در میان کشورهای اروپایی فنلاند را می‌توان یافت که هر دو مرحله الگوی اعتباربخشی را به کار گرفته است. اما تجربه فنلاند در سایر کشورهای اروپایی مشاهده نمی‌شود. مثلاً،

6) Internal evaluation

7) External evaluation

8) Peer review

دانشگاه الو^۹ (فنلاند) ابتدا با ارزیابی درونی به قضاوت درباره خود پرداخته است. پس از آن یک هیأت همگنان، از سایر کشورهای اروپایی با بازدید از دانشگاه یاد شده و گردآوری و تحلیل داده های مورد نیاز، به تدوین و عرضه گزارش ارزیابی برونی پرداخته است (Davies 1993).

همان طور که اشاره شد، هلند از جمله کشورهای است که ارزیابی درونی را به عنوان یک رهیافت ارزیابی جهت ارتقای کیفیت آموزش عالی مورد نظر قرار داده و آن را بطور منظم به کار برده است (Vrieyenstyn, 1993; Peace Lenn, 1993). تجربه های اخیر سایر کشورها، که اقدام به ارزیابی آموزش عالی کرده اند، نشان می دهد که کاربرد ارزیابی درونی تأثیر قابل توجهی در بهبود امور آموزش عالی داشته است. زیرا در این نوع ارزیابی، خود نظامهای آموزش عالی اطلاعات و بصیرتی درباره چگونگی فعالیتهاشان به دست می آورند، و از این بصیرت، در جهت تنظیم امور و رفع کمبودهای خود می کوشند.

با توجه به مراتب فوق، این سؤال مطرح می شود که: «ارزیابی درونی چگونه انجام می شود؟» و «چگونه می توان از آن برای بهبود کیفیت آموزش عالی استفاده کرد؟». در این مقاله برای پاسخ دادن به سؤالات یاد شده، ضمن بازنگری اطلاعات پژوهشی موجود در سطح بین المللی، ابتدا تعریف کیفیت در نظام آموزش عالی مورد نظر قرار می گیرد، و سپس تجربه های جهانی، درباره استفاده از ارزیابی درونی جهت ارتقای کیفیت در آموزش عالی، مرور می شود. بر این اساس، عوامل اصلی که در این نوع ارزیابی مورد نظر قرار می گیرد، توصیف می گردد و به چگونگی قضاوت کردن خود اعضا درباره یک نظام دانشگاهی اشاره می شود.

در اینجا ذکر این نکته ضروری است که تفاوت ارزیابی درونی و ارزیابی برونی در این است که ارزیابی کننده چه کسی است، ملاکهای ارزیابی چیست و از چه معیارهایی برای ارزیابی استفاده می شود. در ارزیابی درونی، ارزیابی کننده مجموعه اعضای هیأت علمی خود دانشگاه مورد ارزیابی هستند. هر چند ملاکهای مورد نظر درباره همه دانشگاههای مورد ارزیابی رامی توان یکسان اختیار کرد اما معیارها در رابطه با هدف نظام دانشگاهی اختیار می شود.

۲- کیفیت در آموزش عالی

تعریف‌های گوناگونی از کیفیت در آموزش عالی عرضه شده است (1994، Ernst) برخی نویسندگان کیفیت نظام آموزش عالی را در رابطه با ویژگی‌هایی از برونداد (مثلاً "دانش آموختگان)، که از نظر اجتماعی مطلوب است، تعریف کرده‌اند (بازرگان، ۱۳۷۲). به طور کلی، با توجه به ویژگی‌های درونداد، فرایند و برونداد نظام آموزش عالی می‌توان تعریف‌هایی متفاوت از کیفیت در آموزش عالی به دست داد. مثلاً "اگر کیفیت یک نظام دانشگاهی را با توجه به ویژگی‌های اعضای هیأت علمی تعریف کنیم، در صورتی نظام مورد نظر از کیفیت مطلوب برخوردار است که تحصیلات همه اعضای هیأت علمی نظام دانشگاهی در سطح دکترای تخصصی باشد. بدین سان، می‌توان با توجه به سایر عوامل درونداد و فرایند نظام دانشگاهی، کیفیت را به گونه‌ای متفاوت تعریف کرد.

معنی کیفیت با توجه به ذهنیت افراد مختلف نیز تغییر می‌کند. به گفته دیاس^{۱۰} (Dias, 1995)، کیفیت همانند زیبایی و خوبی واژه‌ای است که با ذهنیت سروکار دارد. بدین جهت، هر فرد ممکن است در چهارچوب ارزش‌های مورد نظر خود، کیفیت را منظور نموده و درباره آن به گونه‌ای خاص قضاوت کند. بنابراین، به منظور تسهیل فعالیت‌های ارزیابی دانشگاهی، ضرورت دارد که درباره تعریف ویژه‌ای از کیفیت توافق شود. چه، بدون چنین تعریفی، نه می‌توان به ارزیابی کیفیت پرداخت و نه می‌توان از ارزیابی برای بهبود فعالیت‌های دانشگاهی استفاده کرد.

از جمله تعریف‌هایی که از کیفیت در آموزش عالی شده است، تعریف «شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی»^{۱۱} است. این شبکه، در کنفرانس سال ۱۹۹۳، دو تعریف از کیفیت در آموزش عالی به دست داده است (1994 و L'Ecuyers):

(۱) کیفیت به عنوان تطابق وضعیت آموزش عالی با استانداردهای از قبل تعیین شده؛

(۲) کیفیت به عنوان تطابق وضعیت آموزش عالی با رسالت، هدف و انتظارات یاران

آموزشی^{۱۲} (منظور افراد ذی‌ربط، ذی‌نفع و ذی‌علاقه در امور دانشگاهی است: از

۱۰- مشاور آموزش عالی در یونسکو

11) International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education

۱۲- برای توضیح بیشتر درباره یاران آموزشی به منبع ۱۶ فصل چهارم رجوع کنید.

جمله هیأت علمی، مسؤلان دانشگاهی، دانشجویان، قانونگذاران و امثال آنان). همان طور که ملاحظه می شود، تعریف اول بربرونداد نظام دانشگاهی تأکیدی ورزد؛ درحالی که تعریف دوم به پیامدهای آن نظر دارد.

باتوجه به تعریفهای گوناگون که از کیفیت شده است، بطور کلی، می توان کیفیت در نظام آموزش عالی را براساس تطابق عوامل درونداد، فرآیند، برونداد و پیامدهای این نظام با استانداردهای از قبل تعیین شده به منظور بهبود فعالیت های آموزش عالی تعریف کرد. اما این استانداردها باید باتوجه به رسالتها، هدفها و انتظارات جامعه از آموزش عالی تعریف و تدوین شود. علاوه بر آن، هر نظام دانشگاهی باتوجه به نقش و ماموریت ویژه مرتب با محیط جغرافیایی زیرپوشش خود، و نیز در چهارچوب استانداردهای ملی، می تواند به تدوین استانداردهای منطقه ای پرداخته، کیفیت نظام دانشگاهی خود را مدنظر قرار دهد.

از جمله تعریفهای دیگری که از کیفیت شده است، تعریفهای سازمانهای جهانی است. سازمان جهانی استاندارد^{۱۳} کیفیت در یک نظام تولید کالا یا خدمات را چنین تعریف می کند: «مجموع ویژگیها و خصوصیات یک فرآورده یا خدمت که بیانگر توانایی آن در برآوردن خواسته های بیان شده و یا اشاره شده باشد» (Oakland و 1994). تعریف مشابه دیگر از کیفیت «متناسب بودن ویژگیهای عناصر با خواسته های مورد نظر^{۱۴}» است (کافمن و هرمن / مشایخ و بازرگان، ۱۳۷۴؛ 1985 و Ball).

باتوجه به تعریفهای یاد شده، کیفیت در نظام دانشگاهی را، باتوجه به نیروی انسانی تربیت شده، دانش تولید شده و خدمات تخصصی عرضه شده، می توان چنین تعریف کرد: «مجموعه ویژگیهای دانش آموختگان، آثار علمی منتشر شده و خدمات تخصصی عرضه شده به وسیله اعضای دانشگاه که تواناییهای نظام را در برآوردن خواسته های بیان شده یا اشاره شده، نمایان کند».

بر پایه این تعریف، برای مثال، کیفیت یک دانشگاه منطقه ای میزان تطابق پیامدهای حاصل از دانشگاه بانیا زهای توسعه اقتصادی - اجتماعی و فرهنگی آن منطقه است. به عبارت دیگر، عملکرد شغلی دانش آموختگان این دانشگاه، حاصل پژوهشهای انجام شده و نیز عرضه خدمات تخصصی در زمینه های مختلف کشاورزی، صنعت و غیره، که

13) International Standards Organization (ISO)

14) Fitness For The Purpose

اعضای دانشگاه ارائه داده‌اند، و رابطه آنها با نیازهای توسعه‌ای در منطقه، بیانگر کیفیت دانشگاه است.

هرچند که می‌توان، اصولاً، کیفیت را بر اساس عوامل درون‌داد، فرایند و بیرون‌داد نظام دانشگاهی تعریف کرد، اما بدیهی است که ارزیابی کیفیت بر پایه این تعریف کاری بس دشوار خواهد بود. بنابراین، به منظور عملی کردن ارزیابی و استفاده از آن جهت بهبود فعالیت‌های دانشگاهی، می‌توان عوامل درون‌داد را مورد نظر قرارداد، و علاوه بر آن، وضعیت موجود پیامد نظام دانشگاهی (اشتغال دانش‌آموختگان، حاصل پژوهش‌ها و غیره)، را با پیامد مورد انتظار مطابقت کرد. این عمل از طریق قضاوت درباره عوامل درون‌داد و نیز پیامدهای مربوط به دانش‌آموختگان و سایر بیرون‌دادها انجام می‌شود. لذا، ارزیابی درونی و برونی دانشگاه ضرورت می‌یابد.

۳- ارزیابی درونی و برونی دانشگاهی

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، ارزیابی در نظام‌های آموزش عالی جهان، به استثنای نظام آموزش عالی آمریکا، دارای سابقه‌ای طولانی نیست. در ده سال اخیر به منظور بهبود فعالیت‌های نظام آموزش عالی در کشورهای اروپایی و برخی کشورهای آسیایی توجه به ارزیابی و استفاده از آن در تصمیم‌گیری رایج شده است. در این کشورها نظام ارزیابی دانشگاهی به عنوان یک زیرنظام از نظام دانشگاهی طراحی شده و به اجرا درآمده است. در قسمت قبل بر تجربه برخی از کشورها درباره استفاده از ارزیابی اشاره شد. از جمله کشورهایی که ارزیابی دانشگاهی را به اجرا آورده‌اند می‌توان به سویس، فرانسه، انگلستان، کانادا، آلمان و استرالیا اشاره کرد. همچنین، در قاره آسیا می‌توان کشورهای ژاپن و کره جنوبی را ملاحظه کرد که بطور فعال به ارزیابی نظام‌های دانشگاهی خود پرداخته‌اند (منابع ردیف‌های ۲۱، ۱۲، ۲۳، ۱۶، ۱۵ و ۲۰).

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، الگوی اعتباربخشی در ارزیابی آموزش عالی کاربرد وسیع‌تری داشته است. در آمریکا، استفاده از این الگو که دانشگاه‌های مهم هر چند وقت یکبار رتبه‌بندی می‌شوند. مهمترین گزارشی که در این باره منتشر می‌شود گزارش گورمن^{۱۵} است (Gourman, 1987).

عواملی که معمولاً در کاربرد الگوی اعتباربخشی مورد نظر قرار می‌گیرد شامل:

(الف) برنامه درسی، (ب) کارکنان آموزشی و پژوهشی، (ج) دانشجویان، (د) منابع و تسهیلات، (ه) برنامه ریزی و ارزیابی برای بازنگری و تجدیدنظر در نظام فعالیتهاست (بازرگان، ۱۳۵۷). از آنجا که در این الگو درباره برون داد و پیامد نظام دانشگاهی هیچ قضاوتی نمی شود، ایرادهایی بر آن وارد شده است. کوششهای اخیر دلالت بر آن دارد که بواسطه مشارکت دادن افراد ذی ربط و ذی نفع در بیان انتظاراتشان از نظامهای دانشگاهی، ضرورت گنجاندن عامل پیامد در الگوی اعتباربخشی در آمریکا احساس شده است (Wolf, 1993). کاربرد الگوی اعتباربخشی در آمریکا بر اساس ارزیابی برونی است. به عبارت دیگر، نظام دانشگاهی (مرکز آموزش عالی، گروه آموزشی یا دانشکده و امثال آن) داوطلبانه از نهاد ارزیابی کننده، که انجمن علمی (تخصصی) یا هیأت ارزیابان است، دعوت می کند که ضمن بازدید نظام دانشگاهی آن را مورد قضاوت قرار دهد. نظام دانشگاهی ابتدا گزارشی از وضعیت خود تهیه می کند و سپس یک گروه متخصص ضمن بازدید از نظام یاد شده درباره میزان تطابق «عوامل مورد نظر» و «معیارهای از قبل تعیین شده» قضاوت می کند. از آنجا که در این عمل گروه متخصص از بیرون نظام دانشگاهی انتخاب شده و فرایند قضاوت را اجرامی کند، این نوع ارزیابی را ارزیابی برونی می نامند. نظامهای آموزش عالی در اروپا، با توجه به فرهنگ، محیط، دیدگاه و عوامل متفاوت دیگر در مقایسه با نظامهای آموزش عالی در آمریکا، در اجرای الگوی اعتباربخشی به بخش اول آن بیشتر توجه کرده اند. به عبارت دیگر، «خودنگری» را که نظام دانشگاهی باید ابتدا از وضعیت موجود خود به عمل آورد «ارزیابی درونی» قلمداد کرده اند. برخی از این کشورها توجه ویژه ای به این داشته اند که قبل از ارزیابی برونی، نظامهای دانشگاهی باید بتوانند به قضاوت درباره «خود» پردازند. به عبارت دیگر، خود را ارزیابی کنند. این عمل، که ارزیابی درونی (خود - ارزیابی) نامیده می شود، در سالهای اخیر رایج شده است (منابع ردیفهای ۲۳، ۲۰ و ۲۱). باید توجه داشت که حتی در دانشگاههای آمریکا در اجرای الگوی اعتباربخشی، خود - ارزیابی مهمترین مرحله فرایند ارزیابی شناخته می شود (Wolf, 1993).

اصولی که برای ارزیابی درونی پیشنهاد شده به شرح زیر است (Vrieyenstyn, 1993):

۱- ازارزیابی درونی برای مقاصد زیر استفاده شود:

۱/۱- آشکار کردن جنبه های مختلف کیفیت نظام دانشگاهی

۱/۲- کمک کردن به «خود - تنظیمی»^{۱۶} دانشگاهی

۱/۳- بهبودبخشیدن کیفیت نظام دانشگاهی .

۲- ارزیابی درونی جزئی از یک نظام اعتباربخشی شناخته شود.
در اجرای این اصل، ارزیابی درونی را باید خودنظام دانشگاهی (گروه آموزشی / دانشکده / دانشگاه) انجام دهد تا راه برای ارزیابی برونی هموار شود.

۳- هرچندکه آموزش و پژوهش در نظام دانشگاهی به هم مرتبط اند، اما بهتر آن است که ارزیابی این دو فعالیت جداگانه انجام شود.

در ارزیابی درونی، نظام دانشگاهی (گروه / دانشکده / دانشگاه) به قضاوت درباره وضعیت گذشته و فعالیتهای موجود خود می‌پردازد و در اجرای این امر، نقاط قوت و ضعف خود را تصویر می‌کند. در این بازنگری جامع انتظار می‌رود که اعضای هیأت علمی مشارکت کرده و با واقعیت‌گرایی تصویر روشنی از نظام دانشگاهی ترسیم نمایند. چه، حاصل ارزیابی درونی می‌تواند مبنای اقدامات اصلاحی بعدی قرار گیرد.

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، کاربرد الگوی اعتباربخشی در گذشته بیشتر بر ارزیابی برونی تأکید داشت. همچنین عوامل مورد نظر در ارزیابی منحصراً " دروندادهای نظام دانشگاهی را دربر می‌گرفت. در سالهای اخیر که بر ارزیابی درونی تأکید شده است، علاوه بر عوامل درونداد نظام دانشگاهی (دانشجو، هیأت علمی و غیره) به تعامل این عوامل توجه شده و وضعیت دانش‌آموختگان نیز منظور می‌شود.

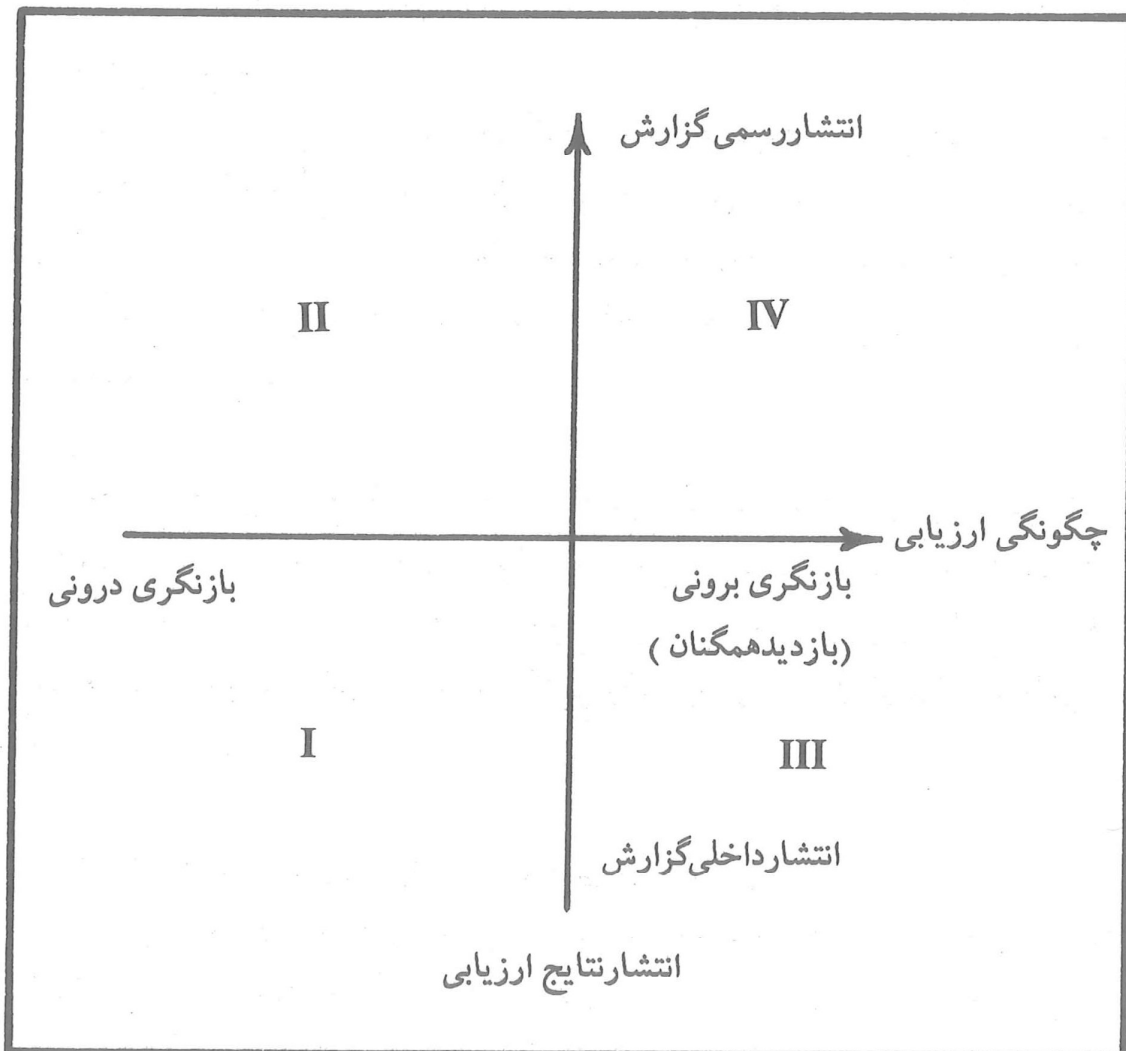
خلاصه می‌توان گفت که ارزیابی یک نظام دانشگاهی می‌تواند صرفاً "به وسیله اعضای هیأت علمی تشکیل دهنده آن نظام انجام شود یا اینکه به وسیله یک هیأت علمی خارج از آن به عمل آید. در صورتی که ارزیابی را خود اعضای هیأت علمی انجام دهند، گزارش ارزیابی می‌تواند محرمانه تلقی شود یا اینکه برای استفاده دیگران در دسترس قرار گیرد. همین حالت را برای گزارش ارزیابی برونی (اعتباربخشی) می‌توان

16) Self - regulation

از این اصل تحت عنوان «فرآیند خودتنظیمی حرفه‌ای» نیز یاد شده است (رجوع کنید به منبع - ۱۱ صفحه ۹۶).

منظور داشت.

چنانچه ارزیابی درونی و برونی را بردوانتهای یک پیوستار تصویرکنیم و دو حالت انتشار نتایج ارزیابی (محرمانه - درونی یا انتشار برای استفاده عمومی) را بر پیوستار دیگری قراردادده و این دو پیوستار را مورد نظر قرار دهیم، شکل (۲) حاصل خواهد شد.



شکل ۲: حالت‌های ممکن در ارزیابی دانشگاهی و انتشار نتایج آن

همان طور که در شکل (۲) ملاحظه می‌شود در استفاده از الگوی اعتبار بخشی و یا اجرای مرحله اول آن (ارزیابی درونی) می‌توان چهار حالت را مدنظر قرارداد. در حالت اول (ربع I)، نظام دانشگاهی، برای ارزیابی کیفیت نظام، صرفاً "به بازنگری درونی" می‌پردازد. همچنین گزارش ارزیابی را به صورت محرمانه فقط در اختیار معدودی

از افراد قرار می‌دهد. در این حالت، قصد ارزیابی بیشتر آگاهی از وضعیت درونی و جلب کمک مسؤلان برای یاری دادن نظام دانشگاهی جهت بهبودی و ارتقای کیفیت است.

در حالت دوم (ربع II)، نظام دانشگاهی علاوه بر آنکه خود به بازنگری درونی می‌پردازد گزارش این بازنگری (ارزیابی) را برای اطلاع همگان در دسترس قرار می‌دهد. البته چنین حالتی در صورتی رخ می‌دهد که نظام دانشگاهی از وضعیت خود رضایت داشته و مایل باشد که نه تنها جامعه علمی کشور بلکه همگان از نقاط قوت نظام دانشگاهی مطلع شوند.

در حالت سوم (ربع III)، نظام دانشگاهی بازنگری درونی را طی کرده و از هیأت علمی خارج از نظام (هیأت بازدیدکننده) دعوت به عمل می‌آورد که ضمن بازدید رسمی به ارزیابی نظام بپردازد. اما از آنجا که ممکن است نتایج ارزیابی چندان رضایت بخش نباشد، گزارش ارزیابی محرمانه تلقی شده و فقط در اختیار معدودی از مسؤلان جهت جلب کمک آن قرار می‌گیرد.

در حالت چهارم (ربع IV)، نظام دانشگاهی ابتدا بازنگری درونی را طی کرده و از هیأت علمی خارج از نظام برای بازدید رسمی و ارزیابی برونی دعوت می‌کند. همچنین با اطمینان خاطر از نقاط قوت خود، گزارش ارزیابی را برای اطلاع همگان منتشر می‌کند. در چنین حالتی، نظام دانشگاهی را می‌توان رتبه بندی کرد و اعتبار علمی آن را مشخص ساخت.

۴- پیش بایستهای ارزیابی درونی و جنبه‌های مورد نظر در آن

در ارزیابی نظام دانشگاهی باید توجه داشت که معمولاً "قضاوت درباره کیفیت دانشگاهی از یک رشته دانشگاهی آغاز می‌شود. برای مثال، در کشور کره جنوبی، که ارزیابی دانشگاهی برای اولین دفعه در سال ۱۹۹۱ میلادی اجرا شد، گروههای آموزشی فیزیک و مهندسی الکترونیک ارزیابی شدند (Lee, 1974). البته در این فرایند، هدف اصلی آن بود که مشخص شود کدام یک از گروههای آموزشی دانشگاهی در رشته‌های یاد شده از توان لازم برخوردار هستند تا بتوان به آنها در تصمیم‌گیری استقلال بخشید و اختیارات مالی بیشتری به آنها تفویض کرد (Lee و 1994, P.78).

هرچند که در اعتبار بخشی نظامهای دانشگاهی (واحدهای آموزش عالی)، مفروض غالب آن است که واحدها از استقلال عمل برخوردار باشند (Wolf, 1993)، اما در ارزیابی

درونی چنین مفروضی مورد نظر قرار نمی‌گیرد. علاوه بر آن، در فرایند اعتباربخشی باید مسؤولیت‌های مربوط به نظام ارزیابی دانشگاهی میان سه نهاد: (الف) ارزیابی کننده (ب) دولت و (ج) دانشگاه (واحد آموزش عالی) تقسیم شود (Wolf, 1993, P.97). اما برای اجرای ارزیابی درونی این تقسیم کار ضروری نیست.

بنابراین، پیش بایست اجرای ارزیابی درونی دانشگاهی آن است که یک نظام دانشگاهی (گروه آموزشی / دانشکده / دانشگاه) مایل به چنین امری باشد و اعضای هیأت علمی این نظام برای اجرای ارزیابی درونی از رغبت لازم برخوردار باشند. علاوه بر آن مشخص باشد که از گزارش ارزیابی چه استفاده‌ای خواهد شد. برای این منظور، باید قبلاً هدف ارزیابی درونی مشخص شود. هدفهایی که می‌توان در این باره مورد نظر قرارداد شامل: تنظیم امور داخلی، اطمینان دادن نسبت به کیفیت فعالیتها و مواردی از این قبیل است.

تجربه‌های بین‌المللی در ارزیابی درونی نشان می‌دهد که به عوامل پنجگانه زیر در ارزیابی درونی یک نظام دانشگاهی (گروه آموزشی / دانشکده / دانشگاه) توجه شده است (Vrieyenstyn, 1993):

۱- جایگاه سازمانی، سازماندهی و مدیریت

۲- وضعیت دانشجویان

۳- دوره‌های آموزشی مورد اجرا

۴- فرایند آموزشی

۵- دانش آموختگان.

با توجه به عوامل فوق، برای ارزیابی درونی یک واحد دانشگاهی، ابتدا باید درباره هدف ارزیابی میان مسؤولان دانشگاهی و اعضای هیأت علمی آن واحد توافق حاصل شود. پس از آن کمیته‌ای ویژه در واحد یاد شده با اختیارات اداری و مالی لازم جهت انجام وظایف زیر تشکیل شود:

الف - تدوین برنامه زمان‌بندی برای ارزیابی درونی در مدت ۶ ماه،

ب - تهیه طرح بازنگری واحد دانشگاهی با توجه به عوامل پنجگانه،

ج - مشارکت دادن اعضای هیأت علمی واحد دانشگاهی در اجرای طرح بازنگری

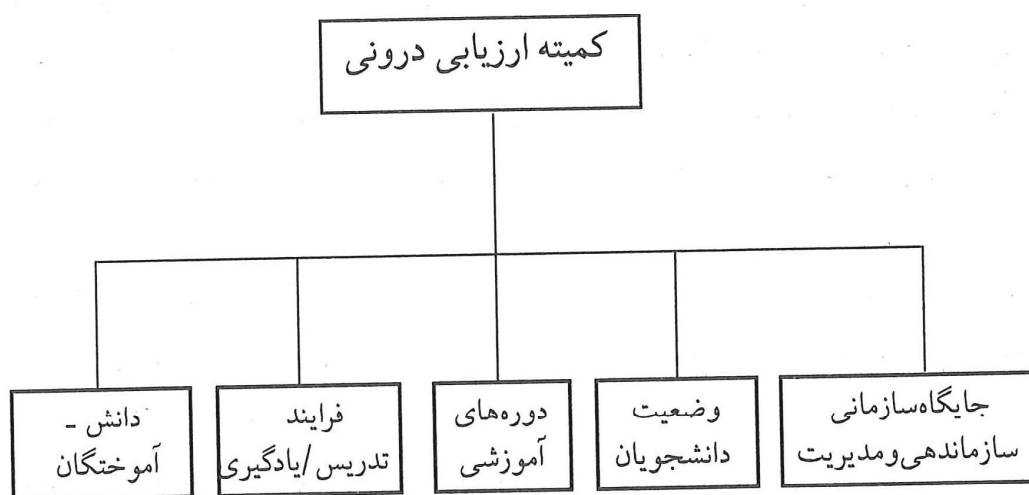
و شناخت نقاط قوت و ضعف واحد دانشگاهی،

د - تدوین گزارش بازنگری واحد دانشگاهی، به منظور نمایان کردن وضعیت

موجود و آشکار ساختن اقدامات ضروری جهت بهبود فعالیتها، تحت عنوان گزارش

ارزیابی درونی.

کمیته ارزیابی درونی می تواند متشکل از مدیر واحد دانشگاهی و پنج نفر از اعضای هیأت علمی باشد، به طوری که هر یک از آنان به ترتیب مسئولیت کمیته های فرعی راعهده دار شوند. شکل (۳) ترکیب این کمیته را نشان می دهد.



شکل (۳) کمیته ارزیابی درونی و ترکیب آن

هر یک از اعضای کمیته درباره ملاکهای مربوط به حیطه تحت مسئولیت خود باید با همکاری سایر اعضای منتخب هیأت علمی مراحل زیر را انجام دهد:

- (الف) نشانگرهای مربوط به ملاکها را تعریف کند.
- (ب) اقلام داده های مورد نیاز برای محاسبه نشانگرها را بیان کند.
- (ج) ابزار گردآوری داده ها را آماده کند.
- (د) داده های لازم را گردآوری کرده و تحلیل کند.
- (ه) گزارش بازنگری حیطه تحت مسئولیت خود را تهیه کرده و آنرا به مدیر کمیته عرضه کند.

۵- ملاکهای ارزیابی درونی واحد دانشگاهی (گروه آموزشی)

۵/۱ - جایگاه سازمانی / سازماندهی و مدیریت

۵/۱/۱ - نحوه انتخاب مدیر، ویژگیها و مدت مدیریت

- ۵/۱/۲- ترکیب و توزیع هیأت علمی آموزشی و پژوهشی / بار آموزشی هیأت علمی
- ۵/۱/۳- روند توسعه هیأت علمی
- ۵/۱/۴- چگونگی تبادل تجربه میان اعضای هیأت علمی (از طریق سمینار و کارگاه...)
- ۵/۱/۵- مشکلات توسعه هیأت علمی در واحد دانشگاهی
- ۵/۱/۶- فعالیتهای برون‌گروهی مدیر واحد و تماس با مسؤولان دانشگاه برای توسعه واحد
- ۵/۱/۷- برنامه های توسعه واحد
- ۵/۱/۸- آیین نامه داخلی واحد و رعایت آن
- ۵/۱/۹- ترکیب و توزیع سایر کارکنان شاغل در واحد
- ۵/۱/۱۰- فضای مورد استفاده و تجهیزات واحد
- ۵/۲- دانشجویان
- ۵/۲/۱- ترکیب و توزیع (برحسب دوره های آموزشی)
- ۵/۲/۲- نحوه پذیرش
- ۵/۲/۳- پیشرفت تحصیلی
- ۵/۲/۴- رابطه دانشجویان با هیأت علمی
- ۵/۲/۵- آگاهی دانشجویان از رشته تحصیلی و بازار کار
- ۵/۲/۶- تبار اجتماعی دانشجویان
- ۵/۲/۷- نظر دانشجویان درباره روشهای تدریس و تحقیق در واحد دانشگاهی
- ۵/۲/۸- ترک تحصیل و افت تحصیلی در واحد دانشگاهی
- ۵/۳- دوره های آموزشی مورد اجرا
- ۵/۳/۱- تعداد، تنوع و سابقه اجرای دوره ها
- ۵/۳/۲- نظر هیأت علمی درباره تطابق دوره ها با امکانات مادی و نیروی انسانی
- ۵/۳/۳- نظر هیأت علمی درباره هدفهای دوره ها، ترکیب دروس و رابطه آنها با نیازهای فرد و جامعه
- ۵/۳/۴- نظر هیأت علمی درباره سطح مورد انتظار دانش و تواناییهای دانش

آموختگان برحسب دوره ها

۵/۳/۵- نظر هیأت علمی درباره میزان تحقق هدفهای دوره ها
۵/۳/۶- نظر هیأت علمی درباره ضرورت تجدیدنظر در دوره ها و پیشنهادهای

احتمالی برای اصلاح آنها

۵/۴- فرایند تدریس - یادگیری

۵/۴/۱- راهبردهای یاددهی - یادگیری در تدریس دروس

۵/۴/۲- مواد آموزشی و وسایل کمک آموزشی مورد استفاده در تدریس

۵/۴/۳- شیوه های ارزیابی پیشرفت تحصیلی

۵/۴/۴- بازخورد نتایج پیشرفت تحصیلی به دانشجویان

۵/۵- دانش آموختگان

۵/۵/۱- سرنوشت شغلی دانش آموختگان

۵/۵/۲- نسبت بیکاری برحسب دوره ومدت بیکاری

۵/۵/۳- نسبت ادامه تحصیل

۵/۵/۴- نظر دانش آموختگان درباره تواناییها، دانش و نگرش کسب شده

و نگرش آنان نسبت به برنامه های درسی

۵/۵/۵- نظر کارفرمایان و خدمتجویان درباره دانش آموختگان

۵/۵/۶- مقاله ها و آثار علمی دانش آموختگان

۵/۵/۷- میزان ارتباط دانش آموختگان با واحد

۵/۵/۸- میزان مشارکت دانش آموختگان در برنامه ریزی توسعه منطقه ای

وملی

همان طور که قبلاً اشاره شد، برای هر یک از ملاکهای یادشده باید، با توجه به شرایط ویژه واحد دانشگاهی (گروه آموزشی)، نشانگرهای مناسب تعریف شود. مثلاً، برای ملاک ترکیب و توزیع دانشجویان می توان نشانگرهایی را، از جمله تعداد، نسبت، متوسط سن و توزیع جغرافیایی (محل تولد) منظور داشت. پس از آن، داده های لازم را مشخص نمود. سپس ابزار گردآوری داده ها (فرم های اطلاعاتی، پرسشنامه و غیره) را تعیین کرد. در مرحله گردآوری داده ها ممکن است نتوان داده های لازم درباره تمام نشانگرهای مورد نظر را به دست آورد. اما آگاهی اینکه داده های مورد نیاز ارزیابی درونی

درواحددانشگاهی موجود نیست، باعث می شود که خودآگاهی به وجود آید تا سازوکار مناسب برای گردآوری داده ها بطور مستمر فراهم شود. به هر حال، داده های موجود درباره نشانگرهای فوق عرضه شده و تحلیل می شود. در تحلیل داده های مربوط به هر یک از ملاکهای مورد نظر، درباره وضعیت موجود عوامل مورد ارزیابی قضاوت می شود. این قضاوت با ذکر «مطلوب»، «نسبتاً مطلوب» و جز آن (مثلاً نامطلوب) بیان می شود. معیار قضاوت، هدفهای دانشگاه و انتظارات اعضای هیأت علمی است.

گزارش ارزیابی برونی-متشکل از پنج بخش است. هر بخش آن یکی از مجموعه ملاکهای یاد شده را شامل می شود. این گزارش تصویری از گذشته و حال واحد دانشگاهی به دست می دهد. قضاوتی که اعضای هیأت علمی درباره وضع موجود واحد دانشگاهی به عمل می آورند، گام مؤثری است برای پی بردن به نقاط قوت و ضعف واحد. از آنجا که اصولاً انتشار این گزارش داخلی است انتظار نمی رود که افرادی جزء اعضای واحد دانشگاهی و مسئولان دانشگاهی و نیز اعضای شورای ارزیابی آموزش عالی کشور به آن دسترسی یابند. این شورا می تواند بالاترین مرجع تصمیم گیری درباره نحوه استفاده از نتایج ارزیابی باشد.

۶- خلاصه و نتیجه گیری

هدفهای نظام آموزش عالی رامی توان در راستای چهار محور تصویر کرد. هر نظام دانشگاهی، با توجه به این محورها، باید هدفهای ویژه خود را آشکاراییان کند. برای تحقق هدفها باید از مدیریت دانشگاهی بهره گرفت و کارکردهای آن را فعال ساخت. یکی از کارکردهای مدیریت دانشگاهی، ارزیابی است. ارزیابی از جمله ابزارهای مدیریت است که می تواند تحقق هدفهای دانشگاه را میسر کند.

در چهارچوب تحقق هدفهای دانشگاهی، به کیفیت فعالیتهای یک دانشگاه اشاره شد. این تعریف مورد نظر قرار گرفت که کیفیت، تناسب ویژگیهای عناصر نظام دانشگاهی را با خواسته های بیان شده یا اشاره شده، نمایان می کند.

بنابراین، برای اینکه بتوان کیفیت یک نظام دانشگاهی را بطور مستمر ارتقاء بخشید، باید ابتدا آنچه از نظام دانشگاهی «خواسته شده» (هدفهای آن) آشکاراییان کرد. پس از آن، از طریق ارزیابی درونی، فرایند فعالیتهای نظام دانشگاهی را به وسیله اعضای

هیأت علمی مورد قضاوت قرارداد. قضاوت درونی اعضاء، اقدامات لازم جهت تغییر جهت دادن فعالیتها یا اصلاح آنها را فراهم می‌آورد. ارزیابی درونی رامی‌توان اولین گام در راه ایجاد یک نظام ارزیابی برونی (اعتباربخشی) قلمداد کرد.

حاصل ارزیابی درونی گزارشی است که در آن جنبه‌های مختلف واحد دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیأت علمی قضاوت می‌شود. این گزارش می‌تواند مبنائی استوار برای اقدامات لازم برای بهبودی مستمر نظام دانشگاهی پدید آورد. البته این امر در صورتی میسر خواهد شد که شرایط زیر نسبتاً فراهم شود (1987 و Gourman):

- ۱- هدفهای واحد دانشگاهی مورد ارزیابی، آشکاراییان شده باشد.
- ۲- واحد دانشگاهی مورد ارزیابی، جهت برآوردن نیازهای دانشجویان و اعضای هیأت علمی سازمان یافته باشد.
- ۳- گزارش ارزیابی مورد توجه قرار گیرد و براساس آن اقدام لازم جهت اصلاح جنبه‌های پیشنهادی انجام شود.
- ۴- مسؤولان اجرایی واحد دانشگاهی مورد ارزیابی از نمایان کردن ضعفها، نارساییها و کمبودها سر باز نزنند.
- ۵- سعی مسؤولان آن نباشد که ناتوانیها را پوشیده نگه‌دارند.
- ۶- امور آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی، ارتقای کیفیت امور اجرایی، ارتقای تواناییهای هیأت علمی، برنامه درسی، منابع یادگیری، کتابخانه و فضای کالبدی براساس پیشنهادها و گزارش ارزیابی بهبود پیدا کنند. بنابراین، می‌توان امیدوار بود که تهیه گزارش ارزیابی درونی به وسیله هر یک از واحدهای دانشگاهی بتواند یکی از شرایط لازم را در راه بهبودی کیفیت آموزش عالی فراهم آورد.

□ منابع

- ۱- بازرگان، عباس. سیستم نشانگرهای آموزشی و کاربرد آن در تحلیل کارآیی دانشگاهی، نشریه علوم تربیتی: فصلنامه دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تهران، سال شانزدهم (۱-۲)، ۱۳۷۲: ۹-۲۴.
- ۲- بازرگان، عباس. «مراحل برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی و ارزیابی آن»

دانش مدیریت: فصلنامه دانشکده علوم اداری و مدیریت بازرگانی، دانشگاه تهران. شماره های ۹ و ۱۰ (تابستان و پائیز) ۱۳۶۹.

۳- بازرگان، عباس. مقدمه‌ای بر ارزیابی آموزشی والگوهای آن. همدان: دانشگاه بوعلی سینا، ۱۳۵۷.

۴- بولا، ه. س. ارزیابی آموزشی و کاربرد آن در سوادآموزی تابعی. ترجمه عباس بازرگان، تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۲.

۵- کافمن، راجروهرمن، جری. برنامه ریزی استراتژیک در نظام آموزشی: بازانديشي، بازسازی، بازآفرینی. ترجمه فریده مشایخ و عباس بازرگان. تهران انتشارات مدرسه، ۱۳۷۴.

- 6- Ball, C. *Fitness For Purpose*. Guilford, England: SHRE and NFRE nelson, 1985.
- 7- Bauer, M. Evaluation in Swedish higher education: recent trends and outlines of a model, *European Journal of Education*, 23(1-2), 1988: 25-36.
- 8- Bhola, H.S. *Evaluating "Literacy for Development" Projects, Programs and Campaigns*. Hamburg: Unesco Institute for Education, 1990.
- 9- Davies, J.L. Lindstrom, C. et al. *Evaluation of The University of Oulu: Report of External Visiting Group*. Helsinki: Ministry of Education, Department of Higher Education, 1993.
- 10- Dias, A. Quality in higher education...from international point of view, *The role of UNESCO, Higher Education in Europe*. 20(1-2), 1995: 96-101.
- 11- Dill, D.D. *Through Deming's Eyes: a cross national analysis of quality assurance policies in higher education, Quality in Higher Education*. 1(2), 1995: 95-110
- 12- Ernst, B. "From Accreditation to regulation: The decline of accreditation autonomy in higher education", *Academe*. 80(4), (July-August), 1994: 34-36.
- 13- Goldschmid, M.L. *Evaluation De L'Enseignement Universitaire au Niveau International*. Presente aux Journees Scientific et Pedagogiques, Ecole Polytechnique Federale de Lansanne/ Anzere, 7-9mars, Suisse, 1966.
- 14- Gourman, Jack. *The Gourman Report: A Rating of Graduate and*

- Professional Programs in American and International Universities.** Los Angeles Ca.: National Education Standards, 1987.
- 15- Kolls, H.R. and Stenquvist, P. **A Guide to Evaluation Processes in Finish Higher Education: Policy and Practice.** Helsinki: Ministry of Education, 1995.
- 16- Lee, W. University accreditation in Korea, in Craft, A.(ed.) **International Development in assuring quality in Higher education.** London: Flamer, 1994: PP.73-78.
- 17- L'Ecuyer, J.and Peace Lenne, M. Quality assurance in a changing World, in Craft, A. (ed.) **International...**,1994.
- 18- Oakland,J.S. **Total Quality Management: The Route to Improving Performance.** Oxford, England: Butter worth Heinemann, 1994.
- 19- Ohio Board of Regents. **Planning Universities.** Columbus, Ohio: Management Division, Academy for Educational Development, 1973.
- 20- Peace Lenn, Marjorie. Quality assurance in higher education: a global tour of practice and resources, **Higher Education in Europe.** 18(3), 1993: 71-80.
- 21- Thune, C. Setting up the Danish Centre, in Craft, A. (ed.)**Inter'l...** . 1994: PP.61-72.
- 22- Vlasceanu, L. Quality Assuranc: Issues and policy Implications,**Higher Education in Europe.** 18(3), 1993: 27-41.
- 23- Vrieijenstyn, T.I. Some questions and answers with regard to external quality assurance, **Higher Education in Europe.** 18(3), 1993: 49-62.
- 24- Wolf , R.A. "The accreditation of higher education institutions in the United States", **Higher Education in Europe.** 18(3), 1993: 91-99.
- 25- Worthen, B.R. and Sanders, J.R. **Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines.** New Youk: Longman, 1987.