



نقش هیأت‌های نظارت و ارزیابی استانی در آموزش عالی

زهرة شاهسون^۱، مجتبیٰ بذرافشان مقدم^۲، بهروز مهرام^۳، مقصود امین خندقی^۴

۱-دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد

۲-استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد^۱

۳-دانشیار گروه برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد^۲

۴-دانشیار گروه برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد^۳

چکیده

از آنجا که کیفیت امر کلیدی و راهبردی در توسعه آموزش عالی محسوب می شود و نظارت و ارزیابی به عنوان یکی از چرخه‌های اصلی زندگی دانشگاه‌ها نقش اساسی را در ارتقاء و تضمین کیفیت ایفا می کند؛ فعالیت هیأت‌های نظارت و ارزیابی آموزش عالی استانی به عنوان یک متولی امر نظارت و ارزیابی در دانشگاه‌ها در زمینه‌ی حمایت از فعالیت های تضمین کیفیت، نظارت بر توسعه‌ی آموزش عالی و همچنین ترویج فرهنگ ارزشیابی در آموزش عالی که از جمله هدف های وجودی تشکیل آن هم به شمار می رود، اهمیت به سزایی می یابد. از این رو ضرورت می یابد که از یک سو موسسات دریافت کننده خدمات نظارتی در راستای حمایت از امر نظارت و ارزیابی از طریق مشارکت و همکاری‌های لازم با هیأت‌های نظارت و ارزیابی استانی و از سوی دیگر مسئولان و برنامه ریزان امر در این راه گام‌های اساسی برداشته و به گونه‌ای برنامه ریزی شده با حمایت همه جانبه هیأت‌های نظارت و ارزیابی رشد و ارتقاء آموزش عالی را فراهم آورند. هدف از مقاله حاضر بررسی نقش هیأت‌های نظارت و ارزیابی استانی در آموزش عالی می باشد. در این نوشتار ضمن مروری بر مهمترین مبانی نظری در خصوص موضوع مورد بررسی؛ به بررسی نقش و اهمیتی که فعالیت هیأت‌های استانی در دانشگاه‌ها، موسسات و مراکز آموزش عالی دارند با روش توصیفی- تحلیلی پرداخته خواهد شد.

واژه‌های کلیدی: نظارت و ارزیابی، کیفیت، فرهنگ ارزشیابی، آموزش عالی

¹ bazrafshan@um.ac.ir

² bmahram@um.ac.ir

³ aminkhandaghi@ferdowsi.um.ac.ir



مقدمه

در دنیای تغییرات شتابان و منابع در حال کاهش، نمی توان دانشگاه را به آسانی اداره کرد، اما باید به نحوی در آن نظارت کرد تا به طور مداوم و بدون چشم پوشی از مسئولیت خود، با محیط جدید اجتماعی و علمی سازگار شود (هیرش و وبر، ۱۳۸۰). از این رو نظارت و ارزیابی در جوامع پیشرفته، بستر ساز کارایی و اثربخشی نظام متبوع خود هستند و همواره از جایگاه با اهمیت و درخور توجهی برخوردارند. اهمیت این امر در آموزش عالی دوچندان است زیرا نظام آموزش عالی به عنوان نظامی پیشرو و تعیین کننده خط مشی قادر است زمینه توسعه در ابعاد اجتماعی، فرهنگی و انسانی را فراهم آورد و سایر حوزه ها را تحت تاثیر قرار دهد؛ به همین منظور آگاهی از میزان تحقق اهداف در آموزش عالی و اطلاع از نارسائی ها و نقاط قوت از ابزارهای لازم و اساسی است که می تواند تصمیم گیران، سیاست گذاران و برنامه ریزان آموزش عالی را در جهت بهبود روش ها و نیل به اهداف و افزایش بازدهی یاری نماید (شیوه نامه تشکیل و فعالیت هیأت های استانی، ۱۳۸۶). صاحب نظران سازمان و مدیریت، فرآیند نظارت را یکی از اساسی ترین وظایف مدیریت می دانند که حیات سازمان در گرو آن است (میرمحمدی، ۱۳۸۳). در واقع نظارت حلقه تکمیلی فرآیند برنامه ریزی و تداوم دهنده و تصحیح کننده آن به شمار می آید. این ابزار یکی از اصول مدیریت نوین است که برای حسن اداره ی امور در هر سازمانی مورد استفاده قرار می گیرد. بی شک بدون وجود نظارت میان تصمیمات راهبردی و سیاست های میان مدت و کوتاه مدت هماهنگی و سازگاری ایجاد نمی شود و تصمیمات اتخاذ شده در جهت رسیدن به هدف های برنامه محقق نمی گردد (وایلز و باندی، ۱۳۷۹). لذا یک پیشرفت عمده در آموزش عالی سراسر جهان، تمایل به نظارت و ارزیابی عملکرد موسسه ای بوده است و موسسات آموزش عالی به گونه ای افزایشی تحت فشارهای دولتی و اجتماعی قرار گرفته اند تا نشان دهند که چگونه عمل کرده اند (گودگبوره^۴ و همکاران، ۱۹۹۰، سیزر^۵ و همکاران، ۱۹۹۲ به نقل از پوندر^۶، ۲۰۰۰، ۶۶).

در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران نیز نظارت از ارکان اساسی اداره ی امور کشور و یکی از مهم ترین اصول شناخته شده مدیریتی محسوب می شود (میرمحمدی، ۱۳۸۳). در ایران ارزیابی به شیوه نظارت دولتی از قبل از انقلاب اسلامی وجود داشته و بدین منظور هیأتی از طرف وزارت علوم تحقیقات و فناوری، به دانشگاه ها اعزام شده و پس از بازدید از دانشگاه گزارشی درباره وضعیت دانشگاه مورد بررسی تهیه کرده و به مسئولین وزارت خانه ارائه می کردند (حاتمی، محمدی، اسحاقی، ۱۳۹۰). به دنبال توجه به سیاست تمرکززدایی و به منظور سازماندهی به عملکرد ارزیابی و نظارت در دانشگاه هادر سال ۱۳۸۷ وزارت علوم تحقیقات و فناوری اقدام به تصویب آیین نامه و تشکیل هیأت های نظارت و ارزیابی استانی نموده است و این مسئولیت در هر استان بر عهده دانشگاه منتخب آن استان قرار داده شده که به نظارت و بلندمدت و کوتاه مدت دانشگاه از جمله آموزشی، پژوهشی، فرهنگی و اجرایی؛ ۲- حفظ و ارتقای کیفیت علمی ۳- توصیف وضع موجود و چگونگی رسیدن به وضعیت مطلوب؛ ۴- نظارت بر چگونگی تحقق اهداف توسعه ای دانشگاه مبتنی بر طرح جامع و افق چشم انداز تشکیل شدند (مهر علی زاده، صفایی مقدم، صالحی عمران، ۱۳۸۷، ۲۴۰).

⁴Goedegebuure & al

⁵Sizer & et al

⁶Punder



به زعم ترک زاده (۱۳۸۷) قلمرو کارکردی نظارت و ارزیابی، به عنوان فرآیند یا فعالیتی که در گستره ی سیستم فعال است، به وسعت قلمرو سیستم باز است. بنابراین ابعاد مختلف راهبردی ساختاری، فناوری، فردی، کارکردی، مدیریتی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و تعاملات محیطی و وجهه بیرونی سیستم آموزش عالی را دربر می گیرد. لذا نظارت و ارزیابی صورت گرفته در سیستم آموزش عالی، بستر عملی کنترل است که اگر به درستی و با رویکرد سازنده ای در سیستم اعمال شود می تواند صحت و تناسب جهت، کیفیت و نتایج عملکرد سیستم را تضمین کند. همچنین پارادیس^۷ (۲۰۰۵) بیان می دارد که از آژانس های معتبر خارجی که نظارت و ارزیابی را در آموزش عالی انجام می دهند، تقاضا و خواسته هایی وجود دارد. به عنوان آموزشگران آنها باید قادر باشند مدارک و شواهد به والدین، قانون گذاران و اعتباردهندگان آژانس ها در مورد آنچه که دانشجویان باید به خوبی یاد بگیرند را ارائه دهند و با کمک اعضای هیأت علمی و کارکنان با بالا بردن پاسخگویی به این تقاضاها، سطح آگاهی ارزشیابی را بالا و به پرورش فرهنگ ارزیابی در محوطه دانشگاه کمک کنند(به نقل از زاک^۸، ۲۰۰۷).

بنابراین با توجه به جایگاه هیأت های نظارت و ارزیابی آموزش عالی به عنوان یک متولی امر نظارت و ارزیابی در دانشگاه ها، وجود چنین نظامی در پیشبرد رسالت ها و مأموریت های نظام آموزش عالی اهمیت به سزایی می یابد. در این راستا به طور کلی با مروری بر پژوهش های داخلی نظارت و ارزیابی روشن می شود که اگرچه در زمینه هایی چون اعتبار بخشی دانشگاه ها و ارزیابی درونی، فعالیت های علمی و تحقیقات خوبی صورت گرفته است اما تا جایی که مشاهده شد، بعد از تشکیل هیأت های استانی توسط وزارت علوم و تحقیقات و فناوری، پژوهشی در این زمینه به بررسی نقش و اهمیت هیأت های نظارت و ارزیابی استانی در مؤسسات و مراکز آموزش عالی پرداخته است. از این رو در چنین شرایطی که تقاضا برای شفافیت و پاسخگویی بیشتر و بیشتر می شود و با توجه به نوپا بودن هیأت های نظارت و ارزیابی آموزش عالی استانی ضرورت می یابد که اطلاع رسانی نقش و اهمیت هیأت های مذکور در آموزش عالی مورد مطالعه و توجه بیشتری قرار گیرد. از این رو در مقاله ی حاضر به بررسی نقشی که هیأت های نظارت و ارزیابی استانی در آموزش عالی دارند، پرداخته می شود.

➤ مبانی نظری پژوهش

▪ نظارت و ارزیابی در آموزش عالی

نظارت مؤسسات آموزش عالی و به ویژه دانشگاه ها و مؤسسات تحقیقاتی احتمالاً مهم ترین و پیچیده ترین مسئله در سیاست آموزش عالی است (هیرش و وبر، ۱۳۸۰). نظارت از جمله پیچیده ترین فعالیت های کیفیت بخشی و بهبود عملکرد حرفه ای در سازمان می باشد (هالووی و والیت، ۱۹۹۴ به نقل از ریزر و همکاران^۹، ۲۰۰۸). فعالیت های نظارت به عنوان یک کارکرد سیستمی می تواند مزایای رقابتی قابل توجه و ارزش حیاتی ویژه ای که همانا توانمندسازی سیستم برای پویا شدن و اثربخش در محیط و اثرگذاری در آن باشد را برای آموزش عالی و مؤسسات آن به ارمغان آورد. وجود این فرآیند برای بقا و اثربخشی تمام نظام ها اعم از نظام های مربوط به فرد، گروه، واحد، سازمان و جامعه حیاتی است (میرمحمدی، ۱۳۸۳).

⁷Paradis

⁸ Zack

⁹ - Reiser, R., et. al



نظارت، کلیدی برای موفقیت و پویایی بر اساس برنامه های جامعه نگر در سازمان است (ورثون و رولک، ۱۹۷۹). در دانشگاه مانند سایر سازمان های اجتماعی، هدف نظارت به حداکثر رساندن توسعه شایستگی است (آسچر و باتلر، ۲۰۱۰).

به زعم شفیع زاده (۱۳۸۵)، کیفیت بخشی به فرآیند نظارت و کنترل شامل مراحل ذیل است:

- ۱- درک ضرورت برقراری سیستم مدیریت کنترل و نظارت توسط مدیران ارشد
- ۲- درک الزامات استاندارد سیستم مدیریت نظارت و کنترل
- ۳- تعیین نماینده مدیریت و تشکیل گروه کاری
- ۴- تعیین خط مشی و اهداف کیفیت و بروز رسانی آنها
- ۵- ایجاد آگاهی و انگیزه در کارکنان در رابطه با سیستم مدیریت کنترل و نظارت
- ۶- تعریف و تعیین مسئولیت ها، اختیارات و نحوه ارتباطات
- ۷- مستند سازی سیستم مدیریت کنترل و نظارت
- ۸- تایید و کسب موافقت برای شناسایی فرآیندها
- ۹- انجام ممیزی های داخلی کیفیت
- ۱۰- بازنگری مدیریت جهت حصول اطمینان از استقرار مناسب سیستم مدیریت کنترل و نظارت اثربخش
- ۱۱- انجام اقدامات اصلاحی، پیشگیرانه و بهبود (شفیع زاده، ۱۳۸۵، ۹۰).

نقش نظارت و ارزیابی در کیفیت مدیریت آموزش عالی انکار ناپذیر است. به طور کلی دانشگاه ها در پی آن هستند که با به کار گیری راهکارهای گوناگون، به طور مستمر به بهبود کیفیت برنامه ها و نظام آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی خود پردازند. نظارت و ارزیابی، بستر عملی کنترل در سیستم آموزش عالی است که اگر به درستی و با رویکرد سازنده ای در سیستم اعمال شود می تواند صحت و تناسب جهت، کیفیت و نتایج عملکرد سیستم را تضمین کند (ترک زاده، ۱۳۸۷). در واقع ارزیابی (ارزشیابی) به عنوان مولفه اصلی نظارت، نقش به سزایی در شناخت وضعیت موجود و تصمیم گیری در راستای برنامه ریزی و اجرای موثر فعالیت های دانشگاهی بر عهده دارد. ارزیابی در نهایت به دنبال بهبود عملکرد در ابعاد کمی و کیفی است (نادری، عبداللهی، ۱۳۸۹، ۱۸). ارزیابی آموزش عالی روش عمده برای اجرای مسئولیت پذیری و همچنین به عنوان ابزار اساسی تضمین کیفیت است. تقویت تضمین کیفیت با استفاده از ارزیابی منعکس کننده فرهنگ پاسخگویی در آموزش عالی است (کای، ۲۰۰۹، ۴۴). بیای به نقل از کیامنش تعریفی نسبتاً کامل از ارزیابی ارائه نموده است، او ارزیابی را در "فرآیند جمع آوری و تفسیر نظامدار شواهدی که در نهایت به قضاوت ارزشی با چشمداشت به اقدامی معین می انجامد" می داند. این تعریف چهار عنصر کلیدی را دربرمی گیرد. عنصر اول نظامدار بودن است که حاکی از درجه ای از دقت و برنامه ریزی جهت گردآوری اطلاعات است. عنصر دوم تفسیر شواهد است و عنصر سوم قضاوت ارزشی است که ارزیابی را از حد توصیف فراتر می برد، چهارمین عنصر "با چشمداشت به اقدامی معین" حاکی از این امر است که ارزیابی آگاهانه و به منظور انجام اقدامی در آینده صورت می گیرد (کیامنش، ۱۳۸۱). ارزیابی

¹⁰ Worthington, E.L., Roehlke, H

¹¹ Ascher, D.I., & Butler, S.k

¹² kai



روند جمع آوری اطلاعات درباره شایستگی یا ارزش یک برنامه به منظور تصمیم گیری در مورد اثربخشی و یا بهبود برنامه است (اوستون^{۱۳}، ۲۰۰۸، ۶۰۶).

ارزیابی نهاد دانشگاه‌ها این امکان را فراهم می‌آورد که وضعیت دانشگاه‌ها و اختلال در کارکردهای آنها شناخته شوند. شناسایی "نا تعادلی‌ها" کمک می‌کند تا سیاست‌های آموزشی، پژوهشی و نهادی مناسب‌تری برای هدایت سیستم‌های دانشگاهی اتخاذ شوند. به این ترتیب شناسایی عملکرد دانشگاه‌ها شرط لازم برای بازماندهی آنها در جهت ایجاد تغییرات مثبت عملکردی در کوتاه مدت و دراز مدت است (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۸۰ به نقل از موسی خانی، حسینی، ۱۳۸۴، ۳). بدین منظور دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها نباید از تمرکز تیزبین به پاسخگویی گریزان باشند (ویلیامز^{۱۴}، سزل، ۲۰۱۱، ۴۸۱). برخی از اهداف ارزیابی شامل ارائه پارامترهای لازم برای اطمینان از کیفیت برای کاربران و کارفرمایان؛ تسهیل بهبود کیفیت خدمات به عنوان یک ابزار در خدمت پاسخگویی، تحریک و تنظیم رقابت بین نهادها؛ پیاده سازی مکانیسم‌های کنترلی از سرمایه گذاری منابع عمومی؛ نظارت بر ابتکارات خصوصی در ارائه یک کالای عمومی؛ شناخت ارزش بین برنامه‌ها و تناسب برای دریافت منابع عمومی (رودریگز گومز^{۱۵}، ۲۰۰۴ به نقل از باریرو، روتن، ۲۰۰۶، ۹۵۷).

کیفیت، تضمین و مدیریت کیفیت در آموزش عالی

در طول پنجاه سال گذشته، کیفیت به عنوان یکی از موضوعات غالب و دغدغه‌های اصلی مدیریت، ظهور نموده و حفظ شده است (بکفورد^{۱۶}، ۲۰۰۴ به نقل از مختاریان، محمدی، ۱۳۸۹، ۱۰۳). کیفیت از ریشه لاتینی *qualitas* و *quatitas*، ترجمه واژه یونانی *poiotes* به معنی چه نوع و از ریشه لاتینی *qui* به معنی کی و چه کسی می باشد (قورچیان، ۱۳۷۳ به نقل از سبحانی نژاد، افشار، ۱۳۸۷). شبکه بین المللی تضمین کیفیت آموزش عالی، کیفیت آموزش عالی را بر اساس ملاک‌هایی چون: تطابق با استانداردهای از قبل تعیین شده و میل به هدف‌های تصریح شده تعریف می‌کنند (بازرگان، ۱۳۸۹، ۶۰). نگرانی راجع به اهمیت کیفیت موسسات آموزش عالی در اواخر دهه ۱۹۸۰ و اوایل ۱۹۹۰ میلادی شروع شده و به دنبال آن نظام ارزیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی استقرار یافته است (کریمیان، ۱۳۹۰: ۹). در صورتی که کیفیت مراکز آموزش عالی مطلوب نباشد، آینده علمی و فنی کشور اطمینان بخش نخواهد بود. کیفیت پایین آموزشی، همچنین به فقر نیروی انسانی متخصص و ماهر می‌انجامد و در نتیجه اهداف برنامه‌های رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور با مشکلات عمده‌ای مواجه می‌شود و این امر دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی را زیر سوال می‌برد، چراکه نقش اساسی دانشگاه‌ها، همانا در اتخاذ استراتژی‌های سنجیده جهت توسعه منابع انسانی و تربیت نیروی انسانی متخصص و ماهر جهت رشد و توسعه کشور می‌باشد (محمدی، ۱۳۸۱ به نقل از چوپانی، حیات و خلیلی، ۱۳۹۰، ۲۲۹). به طور کلی پنج رویکرد برای شناسایی و تعریف کیفیت در ارتباط با آموزش عالی به شرح زیر ارائه شده که هر کدام اشاره به ابعاد مختلف کیفیت دارند:

¹³Owston

¹⁴Williams & szald

¹⁵Rodriguez Gomez

¹⁶Beckford



۱- دیدگاه استثنائی: در این دیدگاه کیفیت اشاره به چیزی مشخص و ویژه دارد. در این دیدگاه سه تفاوت وجود دارد. اول اینکه متمایز از مفهوم سنتی کیفیت است؛ دوم مفهوم آن با تعالی پیوند میخورد؛ و سوم اینکه استانداردهای کیفیت در این دیدگاه به وسیله متخصصان قابل حصول می باشد ۲- دیدگاه کمال یا قوام کیفیت: این دیدگاه کیفیت را از لحاظ ثبات و قوام می بیند و تمرکز می کند بر فرآیند و مجموعه ویژگی هایی که هدف آن پاسخگویی کامل است (اینگل^{۱۷}، ۱۹۸۵ به نقل از هاروی^{۱۸} و گرین، ۲۰۰۶، ۱۵). در این دیدگاه فرهنگ کیفیت مطرح می شود و معتقدند کیفیت زمانی به دست خواهد آمد که بتوان به یک سطح ثبات و استحکام دست یافت. ۳- دیدگاه تناسب با اهداف: رویکرد سوم مرتبط با کیفیت در باره هدف یا خدمات و محصول می باشد. کیفیت در این دیدگاه قضاوت درباره اینکه محصول یا خدمات تا چه حد متناسب با هدف آن است، در نظر گرفته می شود (بال^{۱۹}، ۱۹۸۵؛ رینولدز^{۲۰}، ۱۹۸۵؛ کرافورد^{۲۱}، ۱۹۹۱؛ به نقل از هاروی و گرین، ۲۰۰۶، ۱۶). این یک تعریف کاملاً دور و متمایز از کیفیت با دیدگاه استثنائی است و به عنوان یک تعریف کاربردی از کیفیت به شمار می رود، چراکه کیفیت را به عنوان برآوردن نیازها یا مطلوب های مصرف کنندگان می داند ۴- دیدگاه ارزش افزوده: کیفیت در این رویکرد با مفهوم عوام گرایانه آن یعنی یکسان فرض کردن آن با ارزش، به ویژه ارزش برای پول است (بال، ۱۹۸۵ به نقل از هاروی و گرین، ۲۰۰۶، ۲۱). در واقع کیفیت به معنای کسب محصولات با کیفیت و هزینه کمتر یا نتیجه بهتر با هزینه یکسان می باشد. تمایل رو به رشد جامعه و دولت در قبال پاسخگویی، منعکس کننده این رویکرد می باشد. ۵- کیفیت به عنوان تغییر و دگرگونی: دیدگاه تغییر کیفیت ریشه در فلسفه غرب و در آثار ارسطو، کانت، هگل و مارکس دیده می شود که کیفیت را به عنوان تغییر از یک وضعیت به وضعیت دیگر می بیند (هاروی و گرین، ۲۰۰۶، ۲۴).

رویکردهای پنج گانه کیفیت هاروی و گرین (۱۹۹۳) به طور برجسته ای متناظر بر ایجاد رویه های نظارت و ارزیابی کیفیت هستند و مقاصد متوعی را پوشش می دهند که می توان آنها را تحت سه عنوان دسته بندی کرد ۱- پاسخگویی ۲- بهبود ۳- تدارک اطلاعات (به نقل از رحیمی، محمدی، هاشمی پرست، ۳، ۱۳۸۱). از میان رویکردهای گوناگونی برای توجه به موضوعات کیفیت در آموزش ارائه شده است که یکی از آنها مدیریت کیفیت فراگیر است. مبنا و اساس مدیریت کیفیت فراگیر تا قبل از ۱۹۹۰ کنترل فرآیندهای تولید (کنترل کیفیت) بوده است (کوجالا، ۲۰۰۲، ۸). از مدیریت کیفیت فراگیر تعاریف محدودی وجود دارد و آن یک پدیده ی بسیار پیچیده است. فیسچر و نیجهف (۲۰۰۵) مدیریت کیفیت جامع را ایجاد سیستمی در مدیریت که ضامن انجام یافتن کارها به طور صحیح، مداوم و در همه سطوح سازمان است، می دانند (فیسچر و نیجهف، ۲۰۰۵، ۵). مدیریت کیفیت جامع عبارت است از یک استراتژی جامع و سازمان یافته برای ایجاد یک محصول یا کالای بهبود یافته به صورت مستمر. به عبارت دیگر مدیریت کیفیت جامع فرآیندی است متمرکز بر مشتریان، کیفیت محور، مبتنی بر حقایق و متکی بر کارکنان برای دستیابی به اهداف استراتژیک سازمان از طریق بهبود مستمر فرآیندها. سه رکن اصلی مدیریت کیفیت جامع فرآیندگرایی، مشتری محوری و بهبود مستمر است (شهیدی، ۱۳۸۶،

¹⁷Ingle

¹⁸Harvey & Green

¹⁹Ball

²⁰Reynolds

²¹Crawford



۱۹). مهم ترین هدف مدیریت کیفیت جامع ایجاد یک سیستم مدیریت و فرهنگ سازمانی است که افزایش رضایتمندی مشتریان، بهبود مستمر فرآیندهای سازمانی و تولید محصولات و خدمات با کیفیت را تضمین می کند (والمن، ۱۹۹۴). مدیریت کیفیت جامع بر بهبود کیفیت خدمات یا تولیدات از طریق تعهد سازمانی فراگیر، مشارکت کارکنان و توجه شدید به دروندادها، بروندادها و فرآیندها تاکید دارد (هندریک، ۱۹۹۴). مسئولان و سیاست گذاران نظام های آموزش عالی در جهان همیشه به دنبال ابزار، روش، مکانیزم یا فرآیندی بوده اند که اولاً با کمک آن پیشرفت آموزش عالی در کشور خود را به تصویر کشیده و وضعیت خود را با سایر کشورها مقایسه کنند. ثانیاً شواهد و مدارک کافی برای به اثبات رساندن ادعاهایشان را درباره کیفیت و نیز متقاعد و مطمئن ساختن ذی نفعان نسبت به درجه تحقق نتایج مطلوب در نظام آموزش عالی را ارائه دهند. امروزه آشکار شدن این دیدگاه که نظام هایی چون نظام آموزش عالی بیشتر از قوانین نظام های نامعین و آشوبناک به جای برنامه ریزی های خطی و شاخص های عددی و کمی پیروی می نمایند و بر اساس دیدگاه تعاملی، مفهومی نسبتاً جدید با عنوان "تضمین کیفیت" در آموزش عالی جای عملیات تعیین شاخص های کمی و کیفی و محاسبه یا رتبه بندی را گرفته است (توفیقی، نورشاهی، ۱۳۸۱، ۵). تضمین کیفیت یک اصطلاح فراگیر و اشاره کننده به بهبود و ارتقاء مستمر کیفیت نظام، موسسات یا برنامه های آموزش عالی است و به عنوان یک سازوکار منظم بر پاسخگویی و بهبود براساس ارائه اطلاعات و قضاوت از طریق یک فرآیند منسجم و معیارهای توافق شده، تمرکز می نماید و اغلب به عنوان بخشی از مدیریت کیفیت آموزش عالی در نظر گرفته می شود (ولاسکو^{۲۲}، گرونبرگ، پارلا، ۲۰۰۷، ۷۴). سالیس به نقل از صدیقی (۱۳۸۰) معتقد است چهار الزام حرفه ای، اخلاقی، رقابتی و مسئولیت پذیری، ضرورت تضمین کیفیت در آموزش عالی را آشکار نموده است (هاشمی، پورامین زاد، ۱۳۹۰، ۱۰). ون دام (۱۹۹۹) چهار هدف زیر را از اهداف اصلی تضمین کیفیت بر می شمرد: ۱- بهبود کیفیت آموزشی ۲- پاسخگویی ۳- ارائه اطلاعات به جامعه و شفافیت در قبال بازار ۴- هدایت نظام آموزش عالی در زمینه منابع و برنامه ریزی (ون دام^{۲۳}، ۱۹۹۹، ۱۲).

انواع روش ها مورد استفاده برای تضمین کیفیت عبارتند از:

- ۱- اعتباربخشی: عبارت است از فرآیند ارزیابی و بررسی موسسات یا برنامه برای حصول اطمینان از اینکه آنها معیار خاص و مشخصی یا استانداردها را رعایت کرده اند یا خیر. این روش بیشتر در ایالات متحده و در ۲۲ درصد از سازمان های اروپا و کشورهای آلمانی زبان مورد استفاده قرار می گیرد.
- ۲- ارزیابی: ارزیابی یک ارزشیابی است که باعث رای صادره درجه بندی شده درباره کیفیت است، ارزیابی فراتر از اعتباربخشی است. ارزیابی می پرسد که خروجی های شما چقدر خوب است؟ ارزیابی برنامه و سازمان به طور گسترده ای در ۵۳ درصد از سازمان های اروپا و کشورهایی چون اسکانندیناوی، هلندی یا انگلیسی زبان مورد استفاده قرار می گیرد و بیشتر از ارزیابی برنامه در مقابل ارزیابی سازمانی استفاده می کنند.
- ۳- ممیزی: ممیزی کیفیت در واقع بررسی می کند که تا چه حد مؤسسه به اهداف صریح و ضمنی خود دست یافته است. ممیزی کیفیت به عنوان یک فرآیند سه پروسه را بررسی می کند: ۱- مناسب بودن کیفیت روش برنامه ریزی شده در

²² Vellasco & Grunberg & Parlea

²³ Van Damme



رابطه با هدف اعلام شده ۲- انطباق فعالیت کیفیت واقعی با برنامه‌ها ۳- اثربخشی فعالیت‌ها در دستیابی به هدف. ممیزی توسط ۲۸ درصد از سازمان‌های تضمین کیفیت در اروپا از جمله ایرلند و انگلستان در سطح موسسات مورد استفاده قرار می‌گیرد. استفاده از ممیزی‌های برنامه در تضمین کیفیت اروپا بسیار معمول نیست (وودهوس^{۲۴}، ۱۹۹۹ به نقل از کیس^{۲۵}، ۲۰۰۵، ۵).

تضمین کیفیت مسئولیت ملی و بین المللی است و شامل دو بعد اصلی زیر است: الف) تضمین درونی کیفیت: به خط مشی‌ها و سازو کارهای مؤسسه یا برنامه برای تضمین تحقق اهداف و نیز استانداردهایی که به طور کلی برای آموزش عالی یا به طور خاص برای یک تخصص یا رشته تحصیلی به کار می‌روند، اشاره می‌کند. ب) تضمین بیرونی کیفیت: به اقدام‌های یک نهاد بیرونی (نهاد تضمین کیفیت) که عملکرد مؤسسه یا برنامه‌هایش را برای تعیین اینکه آیا استانداردهای تعیین شده را برآورده می‌کند، اشاره دارد (میشل، مارتین و استلا، ۲۰۰۶). تضمین کیفیت در نقش‌های چند گانه ای بدین شرح مورد استفاده قرار می‌گیرد: الف) آموزش عالی را تصریح می‌کند (ب) از تلاش‌های اصلاحی حمایت می‌کند (ج) یک پایه‌ای برای برنامه ریزی آتی فراهم می‌کند (د) ساختاری برای بهبود آموزشی فراهم می‌کند (و) استفاده کنندگان را برای تصمیم‌گیری بهتر کمک می‌نماید (پیس لن^{۲۶}، ۲۰۰۴، ۴).

▪ فرهنگ ارزشیابی در آموزش عالی

موفقیت سازمانی در عصر حاضر، نیازمند ایجاد ظرفیت جدید در سازمان‌ها و توانایی سازمان‌ها در آماده کردن و بهره‌گیری از دارایی‌های غیر ملموس است (فیضی و دهقان دهنوی، ۱۳۸۸، ۱۱۰). ادگار شاین می‌گوید: فرهنگ سازمانی الگویی از مفروضات اساسی می‌باشد که توسط گروه معینی ابداع و مطرح گردیده و سپس گسترش یافته است، به گونه‌ای که با محیط بیرونی منطبق و موجب انسجام در داخل گروه گشته و اگر با گذشت زمان اثربخشی داشته باشد، اعتبار می‌یابد، به گونه‌ای که ادراک درست اعضا، اندیشه، احساس و عواطف افراد را شکل می‌دهد (سیدجوادین، ۱۳۸۵، ۱۰۳). فرهنگ سازمانی نقش مهمی در موفقیت هر اجرای استراتژی کیفیت بازی می‌کند (اسریکنتن^{۲۷}، دلریمل، ۲۰۰۲، ۲۱۵). عدم توجه به فرهنگ سازمانی، باورها و ارزش‌های افراد اگر منجر به شکست مطلق نرسیدن به اهداف نشود، حداقل اشکالات زیادی را در روند حرکت سازمان ایجاد می‌کند و انرژی زیادی را برای حل معضلات ایجاد شده ناشی از رودرویی اهداف پیش‌بینی شده با فرهنگ رایج سازمان هدر می‌دهد (رحیم نیا و علیزاده، ۱۳۸۷، ۱۴۸). فرهنگ ارزشیابی در یک محیط سازمانی است که تصمیمات مبتنی بر حقایق، تحقیق و تحلیل هاست و جایی که خدمات برنامه‌ریزی شده‌اند و در راه‌هایی که پیامدها و اثرات مثبت تا بالاترین حد برای مشتریان و سهامداران افزایش می‌یابند، ارائه شده‌اند. یک فرهنگ ارزشیابی در سازمان‌هایی وجود دارد که کارکنان مراقبند که بشناسند آنها چه نتایجی تولید می‌کنند و چگونه نتایج آنها به انتظارات مشتریان مرتبط می‌شوند (لاکوس^{۲۸} و فییس، ۲۰۰۴، ۳۵۲). به طور کلی فرهنگ ارزشیابی و بهبود کیفیت در آموزش عالی از مولفه‌های شش

²⁴woodhouse

²⁵ kis

²⁶Peaceleenn

²⁷Srikanthan & Dalrymple

²⁸ Lakos & Phipps



گانه ای به شرح زیر تشکیل شده است: (۱) مشارکت اعضای هیات علمی در اجرای ارزیابی (۲) کل نگرایی نسبت به امور آموزش عالی (۳) عمل گرایی به منظور اقدام مساعد جهت بهبودی امور (۴) استفاده از نتایج ارزیابی به عنوان بازخورد برای بهبود واحدهای آموزش عالی (۵) گرایش به سوی پاسخگویی در امور واحد آموزش عالی (۶) بازنمایی و شفافیت در امور واحد آموزش عالی (هاشمی، پورامین زاد، ۱۳۹۰، ۹). فرهنگ ارزیابی مثبت آن است که در آن رهبران سازمانی ارزشیابی را درک می کنند، ارزشیابی با ارزش تلقی می شود، پشتیبانی کافی برای نیازهای ارزشیابی وجود دارد، تلاش های ارزشیابی تشویق و به رسمیت شناخته می شود، همچنین برای تلاش در جهت بهبود آموزش پاداش وجود داشته باشد و مورد تقدیر قرار بگیرند. یک فهم مشترک میان متخصصان ارزشیابی وجود دارد که به توسعه فرهنگ ارزشیابی از بالا به پایین از نظر نهادی، انتظارات، رهبری و منابع می رسیم (سوسکای^{۲۹}، ۲۰۰۵ به نقل از زاک، ۲۰۰۷). لاکوس و فیس (۲۰۰۴) شواهد بالقوه از وجود یک فرهنگ ارزیابی را شامل موارد زیر می داند: ۱- برنامه ریزی ماموریت این سازمان و سیاست های خارجی متمرکز بر حمایت از نیاز مشتریان ۲- چگونگی اجرای اقدامات ارزیابی در سازمان شامل اسناد برنامه ریزی ۳- رهبری متعهد به پشتیبانی و حمایت قابل دوام مالی فعالیت های ارزیابی ۴- درک ارزش کارکنان ارزیابی و پرسنل درگیر در آن ۵- گردآوری، تحلیل و استفاده از داده های مرتبط و بازخورد کاربران برای اولویت بندی تنظیم منابع جهت تصمیم گیری ۶- پشتیبانی فعالیت های ارزیابی توسط یک سیستم اطلاعات مدیریت ۷- توسعه فردی کارکنان مشتری محور و برنامه ریزی اهداف فرآیند سالانه و نظارت بر پیشرفت به طور منظم (لاکوس و فیس، ۲۰۰۴، ۳۵۶-۳۵۲).

▪ نقش هیأت های نظارت و ارزیابی در آموزش عالی

استفاده از نظارت و ارزیابی برای قضاوت درباره نظام های آموزش عالی، به جز در آمریکا سابقه ای طولانی ندارد. انجام این امر در اغلب کشورها به دو دهه گذشته برمی گردد. کشورهای اروپایی در سال های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ که دغدغه بهبود، ارتقا و تضمین کیفیت در هر کشوری مطرح شد، به منظور ایجاد تحول در نظام های دانشگاهی به طور گسترده به انجام ارزیابی در واحدهای آموزش عالی پرداخته اند (هارمن^{۳۰}، ۱۹۹۴، کرافت^{۳۱}، ۱۹۹۶ به نقل از بازرگان، فتح آبادی، عین اللهی، ۱۳۷۹، ۲). همچنین موسسات آموزش عالی برخی کشورهای آسیایی نیز در سال های اخیر تحت اصلاحات گسترده با دستور کار بهبود کیفیت بوده اند که ویژگی های قابل توجهی نظیر ایجاد اطلاعات سیستماتیک برای اثربخشی را به همراه داشته و تضمین کیفیت را راهی برای دستیابی هرچه بیشتر به بازده و مسئولیت پذیری شناخته اند (دویل، ۲۰۰۶ به نقل از شلال وند، ۱۳۹۱).

نظارت و کنترل در سازمان های آموزشی و آموزش عالی متناسب با الزامات و شرایط دانشگاه و در جهت دستیابی به بهبود کیفیت صورت می گیرد. قلمرو کارکردی نظارت و ارزیابی، به عنوان فرآیند یا فعالیتی که در گستره ی سیستم فعال است، به وسعت قلمرو سیستم "باز" است. بنابراین ابعاد مختلف راهبردی ساختاری، فناوری، فردی، کارکردی، مدیریتی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و تعاملات محیطی و وجهه بیرونی سیستم آموزش عالی را دربر می گیرد. چنانچه به زعم ترک

²⁹Suskie

³⁰Harman

³¹Craft



زاده (۱۳۸۷) نظارت و ارزیابی صورت گرفته در سیستم آموزش عالی، بستر عملی کنترل است که اگر به درستی و با رویکرد سازنده ای در سیستم اعمال شود می تواند صحت و تناسب جهت، کیفیت و نتایج عملکرد سیستم را تضمین کند. لذا نظارت و ارزیابی نقش اساسی در ارتقا و تضمین کیفیت آموزش عالی ایفا می کند. همچنین پارادیس^{۳۲} (۲۰۰۵) بیان می دارد که از آژانس های معتبر خارجی که نظارت و ارزیابی را در آموزش عالی انجام می دهند، تقاضا و خواسته هایی وجود دارد. به عنوان آموزشگران آنها باید قادر باشند مدارک و شواهد به والدین، قانون گذاران و اعتباردهندگان آژانس ها در مورد آنچه که دانشجویان باید به خوبی یاد بگیرند را ارائه دهند و با کمک اعضای هیأت علمی و کارکنان با بالا بردن پاسخگویی به این تقاضاها، سطح آگاهی ارزشیابی را بالا و به پرورش فرهنگ ارزیابی در محوطه دانشگاه کمک کنند (به نقل از زاک^{۳۳}، ۲۰۰۷). از این رو در اکثر کشورهای جهان نهادهای مختلفی در زمینه نظارت و ارزیابی به وجود آمده اند که به صورت دولتی، خصوصی یا ترکیبی از این دو، کلیه فعالیت های نظارت و ارزیابی را انجام می دهند (شلال وند، ۱۳۹۱). در ایران ارزیابی به شیوه نظارت دولتی پس از تصویب قوانین اداری و اساسی معارف در سال های ۱۲۸۹-۱۲۹۰ شکل گرفته است. پس از انقلاب اسلامی نیز ساختار نظارت و ارزیابی در آموزش عالی با نام دفتر نظارت و سنجش در سال ۱۳۶۵ تکوین یافت و در سال ۱۳۷۰ این تشکیلات به دفتر نظارت و ارزیابی آموزش عالی تغییر نام یافت. شورای نظارت و ارزیابی نیز به منظور "نظارت و سنجش آموزش دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی و شناخت میزان تحقق اهداف کمی و کیفی در نظام آموزش عالی کشور" ایجاد شد. افزون بر این در تشکیلات سازمانی برای هر دانشگاه دولتی یک دفتر نظارت و ارزیابی منظور شد و همچنین هیئتی نیز از وزارت متبوع، به دانشگاه مورد نظر اعزام شده و پس از بازدید از دانشگاه گزارشی درباره وضعیت دانشگاه مورد بررسی تهیه کرده و به مسئولین وزارت خانه ارائه می کردند (نورشاهی، ۱۳۸۳؛ فراستخواه، ۱۳۸۵ به نقل از حاتمی، محمدی، اسحاقی، ۱۳۹۰).

با توجه به سیاست تمرکززدایی، نظارت و ارزیابی فعالیت های آموزشی، دانشجویی و پژوهشی مؤسسات آموزش عالی استان ها به منظور سازماندهی به عملکرد ارزیابی و نظارت در دانشگاه ها در سال ۱۳۸۷ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با تصویب شیوه نامه فعالیت هیأت های استانی، اقدام به تشکیل هیأت های استانی نموده است. لذا در هر استان یک دانشگاه دولتی وابسته به وزارت به منظور هدایت و راهبری فرآیند اعمال نظارت و ارزیابی مؤسسات آن استان انتخاب و هیأتی متشکل از رئیس دانشگاه منتخب، معاون آموزشی دانشگاه منتخب، مدیر یا مسئول "دفتر نظارت و ارزیابی" دانشگاه منتخب و شش تا هشت تن از اعضای هیأت علمی صاحب نظر در امر نظارت و ارزیابی، عهده دار این وظیفه می باشند (شیوه نامه تشکیل هیأت های استانی، ۱۳۸۶). انجام اعمال نظارت و ارزیابی توسط هیأت استان مانند گذشته البته با تاکید بیشتر بر عملکرد دانشگاه های غیر دولتی و غیر انتفاعی و آزاد در اجرای ضوابط آموزشی و رسیدگی به شکایات و مشکلات و بررسی تقاضای موافقت های قطعی و سازماندهی شده که در نهایت این هیأت با بازدید میدانی از کم و کیف فعالیت های موسسه، نظرات و پیشنهادهای خود را به صورت گزارش های مکتوب جهت انجام اقدامات تنبیهی و تشویقی به شورای نظارت ارسال می کند (حاتمی، محمدی، اسحاقی، ۱۳۹۰). اهداف تشکیل هیأت استانی توسط وزارت علوم، تحقیقات و

³²Paradis

³³ Zack



فناوری در شیوه نامه تشکیل این هیأت‌ها بدین شرح عنوان شده است: ۱- اجرای مصوبات شورای نظارت و ارزیابی آموزش عالی ۲- کمک به انجام نظارت و ارزیابی کلیه موسسات آموزش عالی استان ۳- ایجاد هماهنگی و ارتباط با موسسات آموزش عالی استان ۴- ارائه گزارش‌های مستمر و تحلیلی از میزان موفقیت و عملکرد موسسه‌های آموزش عالی استان ۵- ارسال پیشنهادهای و راهکارهای لازم به دفتر نظارت در خصوص نظارت و ارزیابی موسسات ۶- ترویج فرهنگ ارزشیابی در استان ۷- حمایت از ابتکارات و فعالیت‌های تضمین کیفیت آموزش عالی با رعایت استقلال دانشگاهی و آزادی علمی ۸- ایجاد شبکه تضمین کیفیت آموزش عالی در استان با مشارکت همه موسسات دولتی و غیر دولتی (شیوه نامه تشکیل و فعالیت هیأت‌های نظارت و ارزیابی استانی، ۱۳۸۶).

به زعم حسینی و بازرگان (۱۳۸۸) در هر نظام آموزشی هدف‌ها معیار مهمی برای ارزیابی فعالیت‌ها و نظارت بر عملکرد فردی و سازمانی محسوب می‌شود. هدف‌ها از مهم‌ترین عوامل موفقیت هر سیستمی محسوب می‌شوند و پیوند عمیقی بین نظارت با هدف‌ها در سطوح مختلف آن وجود دارد (همان). از این رو با توجه به اهمیت نظارت و ارزیابی و نقش آن در تضمین کیفیت و بهره‌وری و همچنین ترویج فرهنگ ارزشیابی واحدهای دانشگاهی به نظر می‌رسد که جدیت بیشتر در راه دستیابی به اهداف وسیله‌ی اطمینان بخشی برای پاسخگویی در قبال دستاوردهای آموزشی و اعلام مسئولیت‌پذیری هیأت‌های مذکور در برابر انتظارات وسیع جامعه خواهد بود.

پیشینه پژوهش

برنان^{۳۴}، فردریکس و شاه (۱۹۹۷) در گزارشی با عنوان "بهبود کیفیت آموزش: تاثیر ارزیابی کیفیت بر موسسات" یافته‌های یک مطالعه از تاثیر ارزیابی کیفیت ارائه شده در موسسات آموزش عالی در انگلستان را گزارش می‌کند. این تحقیق که توسط ۱۵ نفر صورت گرفته مربوط به موسساتی بوده که در دو دوره اول توسط شورای سرمایه‌گذاری برای انگلستان بین سال‌های ۱۹۹۳ و ۱۹۹۵ ارزیابی شدند. محققان در این پژوهش با ۱۸۰ تن از استادان، مدیران و مسئولان دفاتر که در ۵۳ گروه در ۱۲ موسسه آموزش عالی بودند، مصاحبه انجام دادند. نتایج نشان می‌دهد که ارزیابی کیفیت ممکن است فرهنگ بسیاری از گروه‌ها و موسسات آموزش عالی انگلستان را تغییر دهد، اما کارکنان نیاز دارند به آموزش‌هایی درباره شرایط مطلوب تغییراتی که در حال انجام است. از بین موسسات دو سوم آنها بر اساس توصیه‌های ارزیابان فعالیت می‌کردند و اگرچه نتایج در ارزیابی کیفیت کمتر از انتظارات سازمانی بود اما در راستای با انتظارات بود. همچنین عنوان می‌شود که علاوه بر اینکه ارزیابی به کیفیت آموزش بهبود بخشیده است، در بین موسسات در تاکید بر چگونگی کیفیت، اختلاف وجود دارد به طوری که دانشگاه‌های جدید بیشتر به مفاهیم ارزش افزوده و دانشگاه‌های قدیمی‌تر بر مفاهیم سنتی انضباطی از کیفیت تاکید می‌کردند و در ادامه سیاست‌ها و روش‌هایی برای تضمین کیفیت توسط موسسات برای شورای سرمایه‌گذاری انگلستان اتخاذ شد.

هاروی^{۳۵} و آسکلینگ (۲۰۰۳) مطالعه‌ای با عنوان "کیفیت در آموزش عالی" با هدف ارزیابی از تاثیر نظارت بر کیفیت انجام داده است. در این مقاله عنوان می‌شود که از چندین دهه قبل از سال ۱۹۵۷ سیستم‌های بازرسی خارجی در

³⁴Brennan & fredericks & shah

³⁵Harvy & Askling



انگلستان و کشورهای مشترک المنافع تحت کنترل دولت برای حصول اطمینان از کیفیت به عنوان یک نگرانی برای سیاست گذاران، رهبران سازمانی و انواع دیگر ذینفعان به وجود آمده اند. در این پژوهش مجموعه ای از پایان نامه هایی که آشکار می کند ادعاها را برای تاثیر نظارت بر کیفیت بیرونی مورد بررسی قرار گرفته است که چنین نتیجه گیری می کند؛ بوروکراسی نظارت بر کیفیت باید به عنوان کاتالیزورها برای بهبود داخلی در موسسات باشد. بدین منظور در جهت اطمینان از اثربخشی تضمین کیفیت نیاز به تامل درباره ثبات و تغییر از جمله تغییرات تناوبی اهداف در تضمین کیفیت خارجی وجود دارد. همچنین در این نقش نیاز به حمایت و پشتیبانی برای بهبود مستمر و ارتقا کیفیت و از سرگیری یک رابطه اعتماد در مؤسسات برای بهبود کیفیت وجود دارد.

پیلای و اسرینیواس (۲۰۰۶) در پژوهشی با عنوان " بررسی سناریوی اعتباربخشی در ناحیه شمال شرقی هند؛ فرا- ارزشیابی از مراحل و فرآیندهای اعتباربخشی و ارزیابی ملی " که با هدف اصلی ارزیابی از ارزیابی و اعتبار مؤسسات آموزش عالی و همچنین تلاش برای القای فرهنگ بهبود مستمر کیفیت در نظام آموزش عالی از طریق یک فرآیند سه مرحله ای یعنی خودارزیابی توسط موسسه، ارزیابی بیرونی و مجوز رسمی نهایی توسط شورا انجام شده، با گرفتن بازخورد از طریق پرسشنامه و از ۱۵۰ کالج معتبر در مورد فرآیندها و مراحل این انجمن؛ در ابتدا عنوان می کنند که هند به عنوان بزرگترین ارائه دهنده آموزش عالی با بیش از ۳۰۰ نهاد دانشگاهی در سال ۱۹۹۴ شورای اعتباربخشی و ارزیابی ملی را به عنوان یک سازمان تضمین کیفیت تاسیس کرده است. نتایج این پژوهش حاکی از آنست که این انجمن اگرچه که در مراحل اولیه در مورد امکان پذیری و دوام و کارایی مورد انتقاد قرار گرفته است اما در طی ۱۰ سال خوش نیتی و قدر دانی زیادی را از جامعه دانشگاهی کسب کرده است. در ادامه این مقاله ضرورت کوشش مداوم انجمن جهت تقویت فرآیندها و رویه های اعتباربخشی و ارزیابی آموزش عالی را مورد تاکید قرار داده است.

پژوهش دیگری توسط برنمان^{۳۶}، میتاگ و دانیل در سال (۲۰۰۶) با عنوان "تضمین کیفیت در آموزش عالی، ارزشیابی از روش ارزیابی چند مرحله ای در آلمان" صورت گرفته است. این مطالعه به عنوان اولین بررسی جامع در این خصوص است که از طریق مرکز بین المللی تحقیقات کاسل در آلمان و به قصد بررسی اثربخشی فرآیندهای ارزیابی مرکزی آژانس هانوفر انجام گرفته، جامعه آماری این پژوهش که شامل داوران خارجی سابق، اعضای موسسه که در ارزیابی های انجام شده توسط آژانس شرکت داشتند و روسای شش دانشگاه در آلمان بودند که با روش پژوهش ترکیبی از کمی و کیفی صورت گرفت؛ نتایج خود را چنین گزارش می کند: در مجموع همه شرکت کنندگان به اتفاق آرائ تمام کشورها، با این روش در آلمان موافق بودند و نیز به عنوان ابزار تضمین کیفیت برای ارزیابی تدریس و یادگیری مؤسسات آموزش عالی به اثبات رسیده و پذیرش به دست آورده است. همچنین در ادامه ضرورت کوشش مداوم جهت تقویت فرآیندها و رویه های اعتباربخشی و ارزیابی آموزش عالی را مورد تاکید قرار داده اند.

دوک^{۳۷} و رایول (۲۰۰۹) در مقاله ای تحت عنوان " بررسی انتقادی نظام ارزشیابی آموزش عالی در کره " اظهار می دارد که علاوه بر وجود مشکلات شدید و عمیق در جامعه اساتید کره، مشکلات اساسی نیز در نظام ارزیابی دانشگاه های کره

³⁶ Bornmann & Mittag & Danie

³⁷ Duck & Ruyul



وجود دارد. اولین مشکل این است که ارزیابی عمدتاً بر حل بحران رقابت دانشگاه‌ها متمرکز است. مشکل دوم این است که اهمیت بحران اخلاقی به شدت در سیستم‌های ارزیابی دانشگاه دست کم گرفته می‌شود. سومین مشکل این است که در سیستم ارزیابی فعلی به دموکراسی در دانشگاه‌ها توجه کافی نشده است. چهارم اینکه تشخیص بحران‌هایی که دانشگاه‌ها و اساتید با آنها مواجه می‌شوند در ارزیابی دانشگاه نادیده گرفته شده است و پنجم اینکه ارزیابی فعلی دانشگاه علاقمند به بحران عقلانیت نیست. به طور خلاصه بیان می‌شود که نظام ارزیابی دانشگاه‌ها علی‌رغم دارا بودن مشکلات؛ ما نمی‌توانیم ارزیابی آموزش، اساتید و دانشگاه‌ها را به طور کامل رد کنیم. در این برهه، نکته مهم این است که نسبت به اجرای درست ارزیابی مطمئن شویم. لذا اولین گام مهم این است که هدف ارزیابی را تغییر دهیم و این امر از طریق مشاهده دقیق و جامع عوامل بحرانی متداول در آموزش عالی کره آغاز می‌شود. از این رو نظام ارزیابی آموزش عالی باید جهت اصلاح مشکلات دوباره طراحی و هدف گذاری شود.

در پژوهش دیگری که توسط استنساکر^{۳۸} و همکاران (۲۰۱۱) با عنوان "مطالعه ای عمیق در مورد تاثیر تضمین بیرونی کیفیت" به منظور دستیابی به جزئیات تاثیر تضمین بیرونی کیفیت در کشور نروژ انجام گرفته است. در این ارزیابی، موسسات آموزش عالی در معرض ارزیابی‌های آژانس مورد بررسی قرار گرفتند و جامعه آماری شامل رهبران سازمانی، کارکنان اداری، دانشجویان و کارکنان دانشگاه که در برنامه‌های بازدید آژانس در سال ۲۰۰۵-۲۰۰۷ شرکت داشتند که در نهایت از مجموع ۵۶۷ تن، ۳۳۵ تن از آنها پرسشنامه‌ها را در یک بررسی مبتنی بر وب تکمیل کردند. نتایج این تحقیق نشان داد که ۱- اگرچه ممیزی، ارزیابی‌ها و اعتبار بخشی دارای هدف‌ها و موضوعات متفاوت هستند اما این تفاوت در میان پاسخ دهندگان درک نمی‌شود ۲- یک گرایش نیرومند و قوی در درک روش‌ها توسط پاسخ دهندگان به عنوان روندهای مرتبط با کنترل وجود دارد و تعدادی نیز معتقدند این روش‌ها عمدتاً بهبود گراست. ۳- در مورد تاثیر روش‌های مختلف، بیشتر پاسخ دهندگان ادراک "نسبتاً مثبت" صرف نظر از نوع روش‌ها داشتند.

➤ روش پژوهش

تحقیق حاضر بر اساس ماهیت و روش توصیفی-تحلیلی محسوب می‌شود، گردآوری اطلاعات به شیوه کتابخانه‌ای و بر اساس منابع معتبر کتب، مقالات صورت گرفته است.

➤ نتیجه گیری

با توجه به رسالت دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی در رشد و توسعه همه جانبه کشور، لزوم بهبود مستمر کیفیت در دانشگاه‌ها در کنار ابعاد کمی آن بیش از پیش احساس می‌شود و از آنجایی که بهبود مستمر کیفیت نیازمند نظام نظارت و ارزیابی کارا و اثربخش است؛ لذا فعالیت‌های هیأت‌های نظارت و ارزیابی آموزش عالی استانی به عنوان یک نظام متولی امر نظارت و ارزیابی نقش خطیری در تحقق اهداف کمی و کیفی؛ حفظ، ارتقا و بهبود مستمر کیفیت دانشگاه‌ها و نظارت

³⁸Stensaker& al



بر توسعه آموزش عالی دارند. از این رو فراهم نمودن شرایط لازم برای حمایت و توسعه فعالیت های هیأت های نظارت و ارزیابی آموزش عالی استانی ضرورت می یابد.

با نگاهی بر مبانی تحقیق در زمینه نظارت و ارزیابی در آموزش عالی در می یابیم همانطور که در اهداف تشکیل هیأت های نظارت و ارزیابی آموزش عالی استان از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری نیز آمده است، حفظ و ارتقاء مستمر کیفیت و تضمین آن، نظارت بر توسعه و همچنین ترویج فرهنگ ارزشیابی از جمله اهداف تشکیل هیأت های استانی ذکر شده است. این امر حاکی از نقش مهم این نظام متولی نظارت و ارزیابی آموزش عالی در حمایت از فعالیت های تضمین کیفیت، ناظر بر توسعه و همچنین مروج فرهنگ ارزشیابی در سطح موسسات و مراکز آموزش عالی است؛ این نقش ایجاب می کند که از یک سو وسعت فعالیت های هیأت های نظارت استانی و روش های نظارت و ارزیابی عملکرد دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی کامل تر و به روزتر گردد، از روش های معیاری و نشان دادن صرف نقاط ضعف پرهیز شود و رابطه ی سیستماتیک رسالت و اهداف آموزش عالی در سه حوزه ی آموزش، پژوهش و خدمات مورد توجه قرار گیرد. از سوی دیگر دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی دریافت کننده خدمات نظارتی با درک واقعی این نقش در راستای حمایت از فعالیت های نظارت و ارزیابی صورت گرفته در سطح موسسات با آنها مشارکت و همکاری های لازم را به عمل آورند و همچنین مسئولان و برنامه ریزان امر در حمایت از فعالیت های هیأت ها گام های اساسی برداشته و با برنامه ریزی های صحیح رشد و ارتقای همه جانبه هیأت های نظارت و ارزیابی استانی را فراهم آورند. ارائه گزارشی از پژوهش های مرتبط با نظارت و ارزیابی صورت گرفته در موسسات آموزش عالی که در طول دهه های گذشته صورت گرفته نیز نشان دهنده اهمیت این موضوع می باشد که در این نقش نیاز به حمایت و پشتیبانی برای بهبود مستمر و ارتقا کیفیت و از سرگیری یک رابطه اعتماد در مؤسسات برای بهبود کیفیت وجود دارد. همچنین بر اساس مرور پیشینه مشخص شد که هیأت های نظارت استانی و فعالیت های نظارت و ارزیابی صورت گرفته توسط آنها از نظر حمایتی در جایگاه شایسته قرار نگرفته است.

از این رو پیشنهاد می شود؛ اهمیت و جایگاه هیأت های نظارت و ارزیابی آموزش عالی استانی بیشتر مورد توجه قرار گیرد و همچنین همکاری های لازم با این هیأت ها از طرف موسسات آموزش عالی و وزارت علوم و تحقیقات و فناوری صورت پذیرفته تا از این طریق حمایت شوند و بدین ترتیب موجبات رشد و کیفیت نظام های آموزشی فراهم شود چراکه اگر کیفیت در مراکز آموزش عالی مطلوب نباشد و اعضای آن هم نسبت به فرآیند نظارت و ارزیابی بی اعتقاد باشند، کشور از لحاظ علمی و فنی آینده ی روشن و اطمینان بخشی نخواهد داشت.

منابع

منابع فارسی

- بازرگان، عباس (۱۳۸۹). ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها و فرآیند عملیاتی). تهران: انتشارات سمت.
- بازرگان، عباس، فتح آبادی، جلیل، عین اللهی، بهرام (۱۳۷۹). رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه های آموزشی در دانشگاه های علوم پزشکی. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، سال پنجم، شماره ۲، صص ۲۶-۱.



- توفیقی، جعفر، نورشاهی، نسرین (۱۳۸۱). ضرورت نظام تضمین کیفیت در آموزش عالی. مجموعه مقالات پنجاه و یکمین نشست روسای دانشگاه‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی همایش توسعه مبتنی بر دانایی، صص ۲۶-۱.
- ترک زاده، جعفر (۱۳۸۷). قلمرو مفهومی و کارکردی نظارت و ارزیابی در آموزش عالی و سازوکارها و الزامات آن در عمل. مجموعه مقاله های همایش ملی نظارت و ارزیابی آموزش عالی، جلد اول، دانشگاه شهید بهشتی: ۶۶-۵۱
- چوپانی، حیدر؛ حیات، علی اصغر و زارع خلیلی، مجتبی (۱۳۹۰). ارزیابی کیفیت در نظام آموزش عالی ایران؛ موانع، چالش‌ها و ارائه راهکارها. اولین همایش بین المللی مدیریت، آینده نگری، کارائی و صنعت در آموزش عالی، صص ۲۴۰-۲۲۶.
- حاتمی، جواد، محمدی، رضا، اسحاقی، فاختر (۱۳۹۰). چالش ساختار سازی برای نظارت و ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی ایران. پنجمین همایش "ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی" - دانشگاه تهران - پردیس دانشکده‌های فنی، صص ۱۲-۱.
- رحیم نیا، فریبرز و عزیزاده، مسعود (۱۳۸۷). بررسی ابعاد فرهنگ سازمانی بر اساس مدل دنیسون از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد، مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، دوره دهم، شماره ۱، صص ۱۷۰-۱۴۷.
- رحیمی، محمدی، هاشمی پرست (۱۳۸۱). تضمین کیفیت در آموزش عالی، مفاهیم، اصول، تجربیات. مجموعه مقالات پنجاه و یکمین نشست روسای دانشگاه‌ها و مراکز علمی تحقیقاتی. همایش توسعه مبتنی بر دانایی، صص ۲۶-۱.
- سبحانی نژاد، مهدی و افشار، عبدالله (۱۳۸۷). تبیین ماهیت و مولفه های کیفیت سنجی نظام آموزش عالی به منظور شناخت چالش‌ها و طرح پاره ای راهکارهای نوآورانه. فصلنامه دانشگاه آزاد اسلامی، سال دوازدهم، شماره ۴، صص ۸۲-۶۵.
- سیدجوادین، سیدرضا (۱۳۸۵). مبانی و کاربردهای مدیریت منابع انسانی و امور کارکنان، چاپ چهارم، تهران: نگاه دانش.
- شلال وند، الهام. "روش‌های نظارت اثربخشی مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه فردوسی مشهد." پایان نامه. دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، ۱۳۹۱.
- شفیع زاده، رضا (۱۳۸۵). نظارت موثر سازمانی از منظر مدیریت علمی و اسلامی. فصلنامه علوم اسلامی، شماره ۳، ۱۰۸-۸۷
- شیوه نامه تشکیل و فعالیت هیئت‌های استانی (۱۳۸۶). آیین نامه‌ها و بخشنامه‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری <http://www.msrt.ir>
- شهیدی، نیما (۱۳۸۶). مدیریت کیفیت جامع در آموزش. فصلنامه فرهنگ آموزش، سال سوم، صص ۲۱-۱۸
- فیضی، کامران و دهقان دهنوی، حسن (۱۳۸۸). تعیین اقدامات تخصصی و مشترک مدیریت کیفیت جامع، تولید به هنگام و نگه داری جامع بهره ور. نشریه کاوش‌های مدیریت بازرگانی، سال اول، شماره دوم، صص ۱۳۳-۱۰۹.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۸۱). روش‌های ارزشیابی آموزشی. انتشارات دانشگاه پیام نور.



- کریمیان، حیدر، نادری، عزت الله، عطاران، محمد، صالحی، کیوان (۱۳۹۰). ارزیابی درونی رهیافتی مناسب برای بهبود کیفیت نظام آموزش عالی. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، جلد ۴، شماره ۲، ص ۸۳-۷
- مختاریان، فرانک، محمدی، رضا (۱۳۸۹). ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی کشور هند. تهران: کانون فرهنگی انتشاراتی البرز.
- موسی خانی، مرتضی، حسینی، رقیه (۱۳۸۴). بررسی تاثیر سیستم ارزیابی عملکرد تلفیقی کارکنان در بهبود عملکرد (مطالعه موردی دانشگاه آزاد واحد قزوین). مجله پژوهشگر. شماره ۴، صص ۹-۲.
- مهرعلی زاده، یدالله، صفایی مقدم، مسعود، صالحی عمران، ابراهیم (۱۳۸۷). بررسی استراتژی های نظارت و ارزیابی در آموزش عالی ایران بعد از انقلاب اسلامی. مجموعه مقالات همایش ملی نظارت و ارزیابی آموزش عالی، جلد دوم، صص ۲۵۲-۲۲۷.
- میرمحمدی، محمد (۱۳۸۳). الگوی نظارت و کنترل در نظام اداری جمهوری اسلامی ایران. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت).
- نادری، ابوالقاسم، عبداللهی، حسین (۱۳۸۹). کارایی و اثربخشی کیفیت گروه های آموزشی دانشگاهی: چالش ها و چشم اندازها. مجموعه مقالات چهارمین همایش سالانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی. تهران: مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران.
- وایلز، ج، باندی، ج (۱۳۷۹). نظارت در مدیریت و برنامه ریزی و راهنمایی تعلیماتی. ترجمه: محمدرضا بهرنگی. تهران: کمال تربیت.
- هاشمی، حامد، پورامین زاد، سعیده (۱۳۹۰). تحلیل الگوی اعتبارسنجی و ارزیابی درونی جهت ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام دانشگاهی. پنجمین همایش "ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی" - دانشگاه تهران - پردیس دانشکده های فنی، صص ۲۴-۱.
- هیرش، ورنرزد، وبر، لوک لوئی (۱۳۸۰). چالش های آموزش عالی در هزاره سوم. مترجم افراسیاب امیری، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی مرکز انتشارات علمی.

منابع انگلیسی

- Ascher, D. L., Butler, s.k(2010). Balanced moderation supervision. Retrieved from -
.http://counselingoutfitters.com/vistas/ vistas 10/ Article- 39. Pdf
- Barreyro, Gladys beatriz , Rothen, Jose carlos (2006). Contradictory "sinaes" : considerations on the elabo ration and implantation of the national higher education evaluation system. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96, 955- 957.
- Brennan, J., Fredericks M. & shah (1997). Improving the quality of education: the impact of quality assessment upon institutions. *Quality assurance*, 1.
- Duck- ryul, h. (2009). A critical study on the university and academic assessment system inkorea. *Inter- asia cultural studies*, vol. 10, no.2, 292- 302.



- Fisscher, olaf., Nijhof, andre(2005). Implications of business ethics for Quality research management. Paper for the tQM magazine, university of twente the netherland, pp.1- 27
- Harvey, lee, & Askling Berit (2003). Quality in higher education. The dialogue between higher education research and practice, Kluwer academic Publishers, 69- 83.
- Harvey, lee, Green, Diana (2006). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in higher education*, Vol. 18, No. 1, 9- 34.
- Hendric, R.(1994). An information infrastructure for innovative management of government. *Proquest education journals*, Vol. 54, No.6, pp. 543- 550.
- kai, jeang (2009). A critical analysis of accountability in higer education its relevance to evaluation of higer education. *Chines education & society*, vol. 42, No. 2, 39- 51.
- Kiss, Victoria (2005). Quality assurance in tertiary education: Current practices in and a literature review on potential effects. 3-42 OECD countries (www.oecd.org/edu/tertiary/review).
- , lillrank, paul (2004), Total Quality Management as a cultural, www. Kujala, Jaakko-phenomenon. asq. Org
- Lakos, Amos., Phipps, Shlley(2004). Creating a culture of assessment : A catalyst for organizational change. *Libraries and the academy*, Vol. 4, No. 3, 345- 361.
- Owston, Ron (2008). Models and metods for evaluation. York University, 605-616, http://www.aect.org/edtech/edition3/ER5849x_C045.fm
- pillai, K.N.M., Srinivas, G.(2006). A Study of the post- accreditation Scenario in the north eastern region of india : A Meta- evaluation of the national assessment and accreditation council processes and procedures. *Quality in higher education*, Vol. 12, No. 1, pp. 95-106
- Reiser, R., Milne, D., mcfarr, l., Martin, D(2008). Enhancing CBT supervision using Evidence- Based practices(EBS), ABCT Clinical Roundtable on supervision, COPIES OF PRESENTATION A VAILABLE AT ROBERTREISER.CoM
- Peace lenn, marjorie. (2004). Quality assurance and accreditation in higher education in east asia and the pacific. *Working paper series on*, No. 6, 1- 85.
- Pounder, james s. (2000). Evaluating the relevance of quality to institutional performance assessment in higer education. *Evaluation*, vol. 6, 66- 78.
- Srikanthan, G., Dalrymple, john F.(2010). Developing a holistic model for Quality in higher education. *Quality in higher education*, Vol. 8, No. 3, 215- 224.
- Stensaker, bjorn, Langfeldt, liv, Harvey, lee, Huisman, jeroen, Westerheijden, don (2011). An in- depth study on the impact of external quality assurance, *Assessment & evaluation in higer education*, vol. 36, No. 4, 465- 478.
- Van Damme ,Dirk(1999) Internationalization and Quality Assurance: Towards WorldWide Accreditation? *European journal for education law and policy* 4, 1- 20.
- Vlasceanu, L, grunberg. L. & parlea, D (2007). Quality assurance and accreditation: a basic terms and definitions. Bucharest, unesco- cepes. 1- 119. glossary of



- Williams Henrey S. Szal, Dennis (2011). Candidates assessment of a principal program. *Education*, vol. 131, no. 3, 481- 485. preparation
- Worthington, E.L., Roehlke, H.j(1979). Effective supervision as perceived by beginning counselors-in training, *journal of counseling psychologie*, vol. 26. No.1, Jan, 64- 73.
- Waldman, D.A. (1994), The contributions of total quality management to a theory of work performance. *Academy of Management Review*, Vol.19 No.3, pp. 510-536.
- Carrie (2007). Creating a culture of assessment at NIU (Northern Iinois. -Zack, University). *Toolkit*, Vo. 5, Issue 4