

طراحی الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت برای نظام آموزش عالی ایران به شیوهی نظریه‌ی زمینه‌ای ۱

عباس عباس پور^۲، محمد مجتبی زاده^۳، حسن ملکی^۴، مقصود فراستخواه^۵

تاریخ دریافت: ۹۴/۷/۲۰

تاریخ پذیرش: ۹۴/۱۰/۲۱

چکیده

هدف اصلی این پژوهش واکاوی درک کنشگران اجتماع علمی از الگوی اعتبارسنجی نظام آموزش عالی کشور و طراحی الگوی اعتبارسنجی مناسب است. این پژوهش، از نظر هدف، از نوع پژوهش‌های توسعه‌ای و به لحاظ روش، مبتنی بر نظریه زمینه‌ای است. بر اساس این روش، تلاش محققان بر آن بوده است تا به معانی، دیدگاه‌ها و سازوکارهای ذهنی کنشگران آموزش عالی پی برده شوند. چهار ابزار اصلی گردآوری داده‌های این پژوهش مصاحبه، مشاهده، یادداشت‌برداری و مرور اسناد بوده است. بر اساس روش‌شناسی زمینه‌ای، و با بررسی داده‌های به دست آمده در مرحله اول کدگذاری باز، ۲۰۲۷ مفهوم به دست آمد. داده‌های مرحله دوم کدگذاری باز، در قالب ۱۲۶۲ مفهوم و ۱۵۷ مقوله‌ی عمده طبقه‌بندی شدند. در مرحله کدگذاری محوری، ۲۵ مقوله هسته‌ای تعیین شدند. در مرحله کدگذاری انتخابی ۲۵ مقوله هسته‌ای به سطح انتزاعی بالاتر ارتقاء داده شد و برحسب ویژگی‌های شرایطی، تعاملی/فرایندی و پیامدی طبقه‌بندی شد. در پایان، مقوله‌ی گفتمان کیفیت، بیم و امید، را به عنوان اصلی‌ترین و نهایی‌ترین مقوله‌ی هسته‌ای انتخاب و بسط داده شدند. این پژوهش نشان می‌دهد، کیفیت مفهومی پیچیده و چندبعدی است. بر این پایه، توجه چندجانبه و کلی‌گرا نسبت به اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران و دوری از نگاه جزیره‌ای و جزء‌گرا لازم است.

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان "طراحی الگوی اعتبارسنجی برای نظام آموزش عالی ایران و اعتباریابی آن" است.

۲. دانشیار مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، Email: abbaspour@atu.ac.ir

۳. استادیار مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خدابنده؛

Email: m.mojtabazadeh@yahoo.com

۴. استاد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی؛ Email: maleki@atu.ac.ir

۵. دانشیار مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی؛

Email: farasatkah@faculty members.irphe.ir

واژگان کلیدی: آموزش عالی، اعتبارسنجی، تضمین کیفیت، نظریه‌ی زمینه‌ای و تفسیرگرایی اجتماعی

مقدمه

پارادایم تفسیری، سنگ زیرین پژوهش‌های کیفی را تشکیل می‌دهد. بر این اساس، پارادایم اصلی پژوهش حاضر مبتنی بر رویکرد تفسیرگرایی اجتماعی است. به‌زعم این رویکرد، خلاقیت عنصر وجودی انسان‌ها را تشکیل می‌دهد. از طرف دیگر، واقعیت نیز پدیده‌ای پویا و سیال است. بر این اساس، با اتکای به یک روش واحد نمی‌توان به واقعیت رسید. رویکرد تفسیرگرایی اجتماعی، انسان را مرکز ثقل ساخت واقعیت‌های اجتماعی می‌داند. به خاطر ماهیت بین‌الذهانی واقعیت، راه‌یابی به اذهان بشری جهت کشف نوع نگاه انسان به واقعیت‌ها، طریقه‌ی معنی بخشیدن به واقعیت‌ها، تغییر و تبدیل واقعیت‌ها و تعبیر و تفسیر کردن واقعیت‌ها از اهمیت به‌سزایی برخوردار است. از نظر رویکرد تفسیرگرایی اجتماعی، واقعیت ساخته و پرداخته‌ی ذهن بشری است. به همین خاطر، نه تنها فاقد قوانین ثابت، مکانیکی، مشخص و از قبل تعیین شده است، بلکه، هرروز در حال ظهور، نو شدن و پویایی است. بر این اساس، نمی‌توان الگویی واحد، جهان‌شمول و موردپذیرش همگان برای واقعیت و نوع درک آن ارائه کرد. به خاطر پویایی واقعیت، امکان کشف و کنترل آن وجود ندارد، بلکه تنها می‌توان به درک و تفسیر واقعیت همت گمارد. گرانیگاه رویکرد تفسیرگرایی اجتماعی، بر اصالت فرد در مقابل اصالت محیط است. چراکه، بر این امر صحنه می‌گذارد که واقعیت، برآیند معنی‌بخشی و درک و تفسیر انسان‌هاست. از این رو، نوع نگاه بشر به واقعیت از اهمیت بالایی برخوردار است، چراکه به‌اندازه‌ی تعداد انسان-ها، صور گوناگون واقعیت به منصفی ظهور می‌رسد. به این ترتیب، به هنگام کنکاش و آکاوی در واقعیت، نه به یک واقعیت واحد، بلکه به واقعیت‌های چندگانه دست می‌یابیم. به اعتقاد رویکرد تفسیرگرایی اجتماعی، درک و تفسیر پدیده‌ها متأثر از متن و عوامل زمینه‌ای است که نوع بشر را احاطه کرده است. در بستر این مختصات بافتی است که مردمان به پدیده‌های متعدد معنی بخشیده و به بازتولید منحصر به فرد آن‌ها اقدام می‌کنند.

بر این پایه، تمام تلاش پژوهش حاضر این بوده است که با رویکرد تفسیری به بازتولید معنایی واقعیتی به نام "الگوی اعتبارسنجی" پردازد. به این ترتیب نشان داده شده است، عاملان و کنشگران آموزش عالی نگاهشان به "الگوی اعتبارسنجی نظام آموزش عالی کشور" چگونه است.

مسئله پژوهش

رویکرد تفسیرگرایی اجتماعی بر این باور است که واقعیت‌های اجتماعی توسط مردمان همان اجتماع ساخته شده، بازسازی و تفسیر می‌شوند. از این رو، فهم، تعبیر و نحوه‌ی نگرش به پدیده‌های آموزش عالی از ارزش بسیار بالایی برخوردار است، چرا که فصل الخطاب تولید، بازتولید و نیز تغییر آن‌ها، خود هم‌تایان اجتماع علمی است. علاوه بر این، به تناسب تنوع بسترهای دانشگاهی، درک‌ها و تفسیرهای متعددی نیز وجود دارد. واکاوی تفسیرها و بررسی نگرش‌ها در زمینه‌ی اعتبارسنجی دانشگاهی به ما کمک می‌کند نسبت به طراحی الگوی اعتبارسنجی شناخت کافی و وافی کنیم. در این جستار، سعی شده است از دید عاملان و کنشگران دانشگاهی به بازتولید عناصر نوین اعتبارسنجی پرداخته شود. آموزش عالی کشورمان در دهه‌ی اخیر تحولات عظیمی را پشت سر گذاشته است. بدین معنی که ورود پدیده‌هایی مانند جهانی شدن، دنیای مجازی و فضای سایبری، مدیریت دانش، اقتصاد دانش‌بنیان، توسعه‌ی حرفه‌ای، ساختارهای جدید، توسعه‌ی فن آوری، ارتباطات، تغییرات جهانی، تکثر و تنوع رشته‌های دانشگاهی، افزایش جمعیت دانشجویی، رواج دیدگاه یادگیری مادام‌العمر و ... به درون اکوسیستم دانشگاه، برنامه‌ها، محتواها، سیاست‌ها و ساختارهای نظام‌های آموزش عالی را دست‌خوش تغییر و تحول قرار داده است؛ گو اینکه، دانشگاه از کارکرد سنتی خود فاصله گرفته و به بازتعریف رسالت‌های خویش پرداخته است. آنچه از بیرون و دنیای اتیک نمایان است، جهان جدیدی است که بسان کوه یخ در اقیانوس موج آموزش عالی شناور است. در این میان، این‌طور می‌نماید که دنیای جدیدی از اعتبارسنجی در اذهان کنشگران دانشگاهی شکل گرفته باشد. نکته اساسی آن است که مردمان آموزش عالی این جهان جدید را می‌بینند، آن را تجربه می‌کنند، به آن معنی می‌-

پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی

بخشند، آن را درک می‌کنند و آن را تعبیر و تفسیر می‌کنند. بی‌تردید درک و تفسیر این مردمان از اعتبارسنجی دارای ابعاد و صور گوناگونی است. درک این اشکال، مستلزم ورود به دنیای امیک مردمان علمی اجتماع دانشگاهی و بررسی و مطالعه‌ی اعتبارسنجی است. در این پژوهش، مسئله اصلی آن است که کنشگران آموزش عالی چه عواملی را برای اعتبارسنجی نظام آموزش عالی دخیل می‌دانند. چه درک و تفسیری از الگوی مطلوب اعتبارسنجی در ذهنشان جاری و ساری است.

ایران کشوری است با مختصات فرهنگی، اجتماعی، علمی، سیاسی، اقتصادی و ارزشی خاص خود. از این رو، پژوهش حاضر از چند جهت حائز اهمیت است. اول اینکه، نظام اعتبارسنجی هر کشوری با عوامل زمینه‌ای عجین است، بالطبع نظام اعتبارسنجی آموزش عالی ایران نیز باید ویژگی‌های خاص خود را داشته باشد. دوم اینکه، کنشگران آموزش عالی کشور بسی بهتر از افراد دنیای اتیک قادرند، به بازتولید معنایی نظام اعتبارسنجی پردازند. سوم اینکه، نظام آموزش عالی ایران، نه تنها شامل دانشگاه‌های سراسری وابسته به وزارت علوم است، بلکه دارای تنوع و گستردگی بسیار زیاد، مثل دانشگاه‌های آزاد اسلامی، پیام نور، علمی-کاربردی، علوم پزشکی، غیرانتفاعی و ... است. دانشگاه‌های سراسری، نه تنها به لحاظ اهداف، مقاصد و رسالت‌ها از سایر دانشگاه‌ها متمایزند، بلکه، اکوسیستم دانشگاه‌های سراسری نیز ویژگی‌های خاص خود را دارد. به همین منظور، شناسایی مؤلفه‌های اعتبارسنجی دانشگاه‌های سراسری از اهمیت زیادی برخوردار است. با عنایت به دلایل فوق، این پژوهش درصدد است با به‌کارگیری رویکرد تفسیرگرایی به احصاء عوامل اعتبارسنجی از دیدگاه کنشگران آموزش عالی پردازد. بر این اساس، در پژوهش حاضر، الگوی اعتبارسنجی، به‌سان نوعی گفتمان تلقی شده است که در آن نگاه از بالا به پائین کنار گذاشته شده و درک ذهنیت‌های جامعه‌ی دانشگاهی در مرکز ثقل مطالعه قرار گرفته است.

هدف کلی پژوهش، "طراحی الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت برای نظام آموزش عالی کشور" است. اهداف خاص تر این تحقیق را می‌توان به شرح زیر مقوله‌بندی کرد.

۱. احصاء و تدوین عوامل تشکیل‌دهنده الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزشی عالی ایران؛
۲. ارائه یک الگوی زمینه‌ای شامل سه بعد شرایط، تعامل و پیامد بر اساس نظریه‌ی زمینه‌ای.

به منظور تحقق اهداف فوق، سعی شده است با به‌کارگیری رویکرد آمیک یا جهت‌گیری از درون، به واکاوی درک و تفهم کنشگران اجتماع علمی از الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی کشور پرداخته شود.

چارچوب نظری

اعتبارسنجی، ابزار تضمین کیفیت است. طبق گزارش انجمن روان‌شناسی آمریکا^۱ (۲۰۱۴)، اعتبارسنجی هم اعتبار و هم فرایند است. مشابه با گزارش انجمن روان‌شناسی آمریکا، دریانی زیبا و خلاقانه توسط یکی از صاحب‌نظران آموزش عالی کشور (فراست، ۱۳۸۸)، اعتبارسنجی به رسانه و بازار تعبیر شده است. به‌عنوان رسانه، اعتبارسنجی به منزله‌ی رسانه‌ای میان مؤسسه‌ای و میان برنامه‌ای است، ارزش مبادله‌ای دارد. به‌عنوان بازار، اعتبارسنجی به منزله‌ی سازوکاری برای مراقبت از مصرف‌کنندگان، متقاضیان و مشتریان فرآورده‌های مختلف دانشگاهی است.

اعتبارسنجی و تضمین کیفیت، پس از طی "مرحله‌ی طفولیت"، در دوران خلاقیت و نوآوری "به اوج بارآوری" خود رسید. سپس، این حوزه‌ی دانش، بلوغ و بالندگی خود را اعلام کرد. اینک نیز، در مرحله "بزرگ‌سالی" خود به سر می‌برد؛ و با اصطلاحات و مفاهیم بسیار متنوعی احاطه شده است. این تکامل، توجیه‌کننده استلزام حوزه‌ای باثبات، منسجم، منظم و متقن است. بنابراین، این حوزه‌ی دانشی به دنبال زبان اشتراکی تر/عمومی‌تر بیان و عمل است، و یا باید باشد.

علی‌رغم استفاده گسترده از واژه‌ی اعتبارسنجی، هنوز توافقی در مورد تعریف آن حاصل نشده است. بلکه، در عوض، منجر به کثرت معانی و سردرگمی مفهومی شده است.

1. American Psychological Association

به‌منظور دست یافتن به رویکرد جهانی در حوزه‌ی تعاریف اعتبارسنجی و تضمین کیفیت، البته نه الگوهای اعتبارسنجی، لازم است با نگاه به مشترکات، نه به تفاوت‌ها، به تعریف اعتبارسنجی بپردازیم. هدف از این تعبیر، به تعبیر جورج ریتزر^۱ (۱۹۹۶)، به‌هیچ‌وجه "مک دونالدیزاسیون"^۲ این حوزه نبوده است، بلکه، سهمی شدن در تلاش‌های در حال انجام برای ایجاد زیربنای یک‌زبان مشترک (که تنوع خود را بهتر بیان کند) بوده است.

بر اساس رویکرد وحدت‌گرایانه، اعتبارسنجی، فرایندی است که از طریق آن مؤسسه (غیر) دولتی یا خصوصی، به‌منظور اینکه تشخیص دهد یک مؤسسه آموزش عالی از حداقل ملاک‌ها و استانداردهای از پیش تعیین‌شده برخوردار است، کل فعالیت یا یک برنامه‌ی خاص آموزشی آن مؤسسه را از نظر کیفیت ارزیابی می‌کند. نتیجه این فرآیند، معمولاً اعطای اعتبار (به‌صورت تصمیم بله/خیر)، به رسمیت شناختن، و گاهی صدور مجوز فعالیت، است. روند اعتبارسنجی به شکل خود-بررسی؛ و ارزیابی توسط هم‌تایان بیرونی است. به‌طور کلی، فرآیند اعتبارسنجی شامل سه مرحله خاص است: (الف) اجرای فرآیند خود-ارزیابی؛ و ارسال نتیجه‌ی گزارش خود-ارزیابی در قالب مجموعه‌ای از استانداردها و ملاک‌ها به مؤسسه‌ی اعتبارسنجی کننده. (ب) بازبینی بررسی انجام‌شده توسط تیم هم‌تایان (ج) بررسی شواهد و توصیه‌ها بر اساس مجموعه‌ی معینی از معیارهای مربوط به کیفیت توسط کمیسیون اعتبارسنجی کننده؛ و در نتیجه، قضاوت نهایی و در صورت مناسب بودن، ابلاغ تصمیم رسمی به مؤسسه و سایر مؤسسات منتخب (یونسکو، ۲۰۰۷).

اعتبارسنجی تحولات عظیمی را پشت سر گذاشته است. شاید اشاره‌ای کوتاه به این تحولات برای درک عظمت و اهمیت این حوزه خالی از لطف نباشد. به‌طور سنتی، تحولات اعتبارسنجی به دو بخش تقسیم می‌شود: تحولات تاریخی (۱۷۸۷-۱۹۸۰) و تحولات نوین (۱۹۸۱ تا کنون).

1. George Ritzer
2. MacDonalidization

هارچلید^۱ (۱۹۸۰) تاریخ تحولات اعتبارسنجی را به پنج دوره تقسیم می‌کند. اولین و طولانی‌ترین دوره، از سال ۱۷۸۷ تا ۱۹۱۴ بوده است. در این دوره، پایه‌های اعتبارسنجی شکل می‌گیرد و بخش اعظم ساختار نظام کنونی اعتبارسنجی بنیان نهاده می‌شود. در طی این دوره، انجمن‌های منطقه‌ای ایالت‌های نیوانگلند، مرکزی، جنوب و شمال مرکزی، به‌عنوان زیرمجموعه‌ای از وزارت آموزش و پرورش ایالات متحده تأسیس شدند (هارچلید، ۱۹۸۰).

جالب است بدانیم، در اواخر این دوره، کالج‌ها برحسب کیفیت ارائه‌ی آموزش، گروه‌بندی شدند و فهرست اسامی آن‌ها انتشار یافت. هارچلید می‌گوید:

کالج‌ها برحسب بازتاب موفقیت دانشجویان خود درزمینه‌ی دانش‌آموختگی، به سه گروه تقسیم شدند. این امر تبدیل به معتبرترین فهرست در کل کشور شد؛ و باعث شد انجمن دانشگاه‌های آمریکا^۲ خط‌مشی خود تا ۴۰ سال بعد را تدوین کند (هارچلید، ۱۹۸۰، ص. ۱۰).

در سال ۱۹۱۳، ویلسون، رئیس‌جمهور وقت ایالات متحده، دستور انتشار این فهرست را، با عنوان فهرست طبقه‌بندی موقت^۳، داد. این دستور، هم‌زمان با دوره‌ای بود که، انجمن دانشگاه‌های آمریکا، فهرست خود را که با عنوان فهرست بنیاد کارنگی^۴ منتشر می‌شد، متوقف کرده بود (هاوکینز^۵، ۱۹۹۲).

در طی دوره اول، انجمن‌های منطقه‌ای با رشد و تنوع دائم‌التزاید مجموعه‌ای از رشته‌ها و مؤسسات آموزش عالی مواجه شدند. این امر در نهایت منجر به سردرگمی و اختلاف‌نظر در مورد ملاک‌های مورداستفاده برای اعتبارسنجی شد. "به‌هرحال، قبل از سال ۱۹۱۲ بود که انجمن شمال مرکزی، اولین مجموعه ملاک‌های ۱۲ گانه بسیار اختصاصی را تدوین کرد؛ و سال ۱۹۱۳ بود که اولین فهرست کامل مؤسسات اعتبارسنجی شده منتشر شدند" (هارچلید، ۱۹۸۰، ص. ۱۰).

1. Harcleroad
2. Association of American Universities
3. Provisional Classified List
4. Carnegie Foundation List
5. Hawkins

هارچلید (۱۹۸۰)، دوره دوم تاریخچه‌ی اعتبارسنجی را بین سال‌های ۱۹۱۴ تا ۱۹۳۵ با عنوان تغییرات اساسی در فلسفه زیربنایی اعتبارسنجی مشخص کرده است. در پاسخ به افزایش رو به تزايد مؤسسات آموزش عالی و گسترش تنوع رشته‌های تحصیلی، مؤسسات آموزش عالی به پی‌بندی مجدد اعتبارسنجی پرداختند. در این دوره، محتوای اعتبارسنجی "کمتر ماهیتی عینی داشت و مبتنی بر قضاوت مؤسسه از هدف و الگوی کلی خود بود" (هارچلید، ۱۹۸۰، ص. ۱۱). این امر به منزله‌ی چرخش عمده در فلسفه زیربنایی اعتبارسنجی تلقی می‌شد، چراکه استقلال و منحصر به فرد بودن هر مؤسسه را به رسمیت می‌شناخت. همچنین، در طی این دوره بود که انجمن‌هایی چون انجمن پزشکی آمریکا^۱ و کانون وکلای آمریکا^۲ پا به عرصه‌ی وجود نهادند. چنین انجمن‌هایی به این خاطر تأسیس و راه‌اندازی شدند که، هم حرفه‌ای‌های رشته‌های پزشکی، حقوق و مهندسی بر اساس رویکرد کلان‌نگر از آموزش بهره‌برند و از طریق اعتبارسنجی شدن توسط یک نمایندگی واحد، رسمیت یابند. "مفهوم کلان‌نگر، نمایانگر تلاشی برای مقابله با مشکل خردنگری و بازیابی‌های چندگانه بوده است: مشکلی که تا به امروز همچنان به قوت خود باقی است" (هارچلید، ۱۹۸۰، ص. ۱۱).

در دوره سوم، یعنی، سال‌های ۱۹۳۵ تا ۱۹۴۸، دولت سرمایه‌گذاری زیادی روی حذف و از بین بردن کارخانه‌های تولید مدرک دانشگاهی کرد. پدیده‌ای که امروزه تحت عنوان کارخانه‌های مدرک‌سازی از آن نام می‌بریم، در طی آن دوره‌ی زمانی مصطلح شده است. این امر تا بدین روز به صورت مسئله‌ای جدی همچنان به قوت خود باقی است، تا حدی که وزارت آموزش و پرورش آمریکا^۳ (b۲۰۱۴) اظهار داشته است: "کارخانه‌های مدرک‌سازی، مؤسساتی هستند که بیشتر علاقه‌مند به دریافت پول هستند تا ارائه‌ی آموزش باکیفیت". شایان ذکر است که این نوع مؤسسات آموزش عالی به دانشجویان، نگاه ابزارگونه به شکل مصرف‌کننده‌ی سودآور دارند.

1. American Medical Association
2. American Bar Association
3. U.S. Department of Education

دوره چهارم، بین سال‌های ۱۹۴۸ تا ۱۹۷۵ بوده است. وجه مشخصه‌ی بارز این دوره "افزایش بسیار زیاد بودجه‌ی دولت فدرال برای حمایت از مؤسسات و اعطای کمک‌های دانشجویی بوده است" (هارچلید، ۱۹۸۰، ص. ۱۲). این بودجه‌ها بر اساس ۲۴ قانون جداگانه‌ی کنگره تخصیص یافته بودند. اختصاص بودجه‌ی هنگفت به مؤسسات آموزش عالی با خود چالش‌هایی نیز به همراه داشت. چراکه لازمه‌ی دریافت این کمک‌های مالی واجدالشرایط شناخته شدن از سوی نمایندگی‌های اعتبارسنجی کننده بوده است. نتیجه‌ی این امر، انحلال دفتر آموزش و پرورش دولت فدرال، و اقدام به کاهش برخی از این مسائل چالش‌انگیز بود:

کمیسیون ملی اعتبارسنجی^۱ و فدراسیون کمیسیون‌های اعتبارسنجی منطقه‌ای^۲ در آموزش عالی به شکل یک سازمان جامع در هم ادغام شدند. این سازمان، شورای اعتبارسنجی دانشگاهی^۳ نام گرفت. این شورای جدیدالتأسیس تمام وجهه‌ی همت خود را صرف وحدت‌بخشی به اقدامات داوطلبانه‌ی اعتبارسنجی به‌ویژه کارهای نوین دولت فدرال کرد (هارچلید، ۱۹۸۰، ص. ۱۲).

پس از جنگ جهانی دوم، دولت فدرال، با تصویب "قوانینی چون قانون جی. آی. بیل^۴، فهرست دانشگاه‌های واجدالشرایط را برای دریافت کمک دولت فدرال از طریق اعتبارسنجی، تهیه کرد" (هاوکینز، ۱۹۹۲، ص. ۲۱۲). دولت فدرال، فهرست اعتبارسنجی تدوین شده توسط نمایندگی‌های منطقه‌ای را "جامع و کامل" یافت (هاوکینز، ص ۲۱۲)، از این رو، حمایت خود را متمرکز بر دانشگاه‌هایی کرد که جزء فهرست مورد تأیید انجمن دانشگاه‌های آمریکا بودند. فرایند اعتبارسنجی موردنظر دولت فدرال بر پایه‌ی بازبینی مجتمع‌های دانشگاهی و بررسی ملاک‌هایی چون رقابت بین دانشگاهی برای کسب شهرت و اعتبار استوار بود (هاوکینز، ص ۲۱۲).

1. National Commission on Accrediting
2. Federation of Regional Accrediting Commissions
3. Council on Postsecondary Accreditation
4. GI Bill

پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی

در طی این دوره، شورای اعتبارسنجی دانشگاهی به‌عنوان "سازمان غیردولتی و باهدف ترویج و تسهیل نقش نمایندگی‌های اعتبارسنجی در جهت ارتقاء، تضمین کیفیت و تنوع-بخشی آموزش عالی آمریکا" فعالیت می‌کرد (وزارت آموزش و پرورش آمریکا، ۲۰۱۴). شایان‌ذکر است، شورای اعتبارسنجی دانشگاهی تا سال ۱۹۹۳ نقش خود را ایفا می‌کرد. در این سال بود که شورای اعتبارسنجی آموزش عالی آمریکا^۱ (۲۰۱۴) جایگزین شورای مزبور شد و به‌عنوان "اصلی‌ترین صدای ملی برای اعتبارسنجی داوطلبانه و تضمین کیفیت به‌کنگره و وزارت آموزش و پرورش ایالات متحده آمریکا" معرفی شد.

پنجمین و آخرین دوره از سال ۱۹۷۵ تا سال ۱۹۸۰ بوده است. در این دوره، اعتبارسنجی دو کارکرد دیگری نیز به‌عهده گرفت: "حمایت از حقوق مصرف‌کنندگان آموزشی و تحقق اهداف عدالت اجتماعی" (هارچلید، ۱۹۸۰، ص. ۱۳). این اهداف، این روزها هم در فرایند اعتبارسنجی جا دارد. مسئله دیگری که اعتبارسنجی در این دوره با آن مواجه بود، توقف اعمال قدرت انجمن‌های جدید روی شورای اعتبارسنجی دانشگاهی بود. علاوه بر این، مؤسسات آموزش عالی به‌طور قابل‌توجهی به‌گسترش و تکثیر مجتمع‌های دانشگاهی وابسته پرداختند. این امر مجموعه مشکلات و مسائل خاص خود را در ارتباط با اعتبارسنجی به وجود آورد (هارچلید، ۱۹۸۰).

از سال ۱۹۸۱ دوران تحولات نوین اعتبارسنجی آغاز می‌شود. بی‌تردید، آشفتنه‌ترین لحظات اعتبارسنجی از زمان انتشار گزارش هارچلید در سال ۱۹۸۰ تا بدین روز بوده است. طی اواخر سال‌های گذر قرن ۲۰ به قرن ۲۱، دولت‌ها به میزان زیادی حمایت از برنامه‌های کمک مالی را به نفع برنامه‌های اعطای وام‌های دانشجویی تغییر داده و به‌طور قابل‌توجهی بودجه‌ی کل آموزش عالی را کاهش دادند. علاوه بر این، دولت‌ها داد سخن برای تدوین سنجه‌های استاندارد، مخصوصاً سنجه‌های استاندارد مربوط به پیامد یادگیری دانشجویان، که امکان مقایسه‌ی مستقیم کالج‌ها و دانشگاه‌ها را میسر می‌کند، برآوردند.

1. Council for Higher Education Accreditation (CHEA)

برخی عناصر هستند که در موفقیت دانشجویان دخیل‌اند و به‌عنوان بخشی از فرایند اعتبارسنجی مورد توجه هستند. این عوامل بر تنوع دانشجویی، خدمات دانشجویی و هر مسئله‌ی مربوط به امور دانشجویی تأثیر می‌گذارند. با این حال، حداقل از دیدگاه دولت‌ها، پیامد یادگیری دانشجو، یا موفقیت تحصیلی، به‌طور کلی با توانایی فرد برای بازپرداخت وام‌های دانشجویی مرتبط است. "یکی از دلایل عمده‌ای که برنامه‌های آموزش عالی مورد اعتبارسنجی قرار می‌گیرد، همین وام‌های دولتی و کمک‌های مالی" است (کاپلان^۱، ۲۰۰۸). دولت، به‌عنوان وام‌دهنده و یا تأمین‌کننده‌ی وام‌های دانشجویی، در درجه‌ی اول خواهان بازپرداخت این وام‌هاست، در نتیجه، اهمیت بسیار زیادی به نرخ دانش‌آموختگی قائل است. دلیل این امر بسیار ساده است: "به‌طور پیش‌فرض، وام‌گیرندگانی که به کسب گواهی‌نامه دانشگاهی نائل می‌شوند، نسبت به کسانی که نمی‌توانند برنامه‌های تحصیلی خود را به اتمام رسانند، با احتمال بیشتری به بازپرداخت وام‌های خود اقدام می‌کنند" (هوسلر، گراس، کیکیک و هیلمن^۲، ۲۰۰۸، ص. ۴). در بخشی از این مطالعه، نرخ دانش‌آموختگی، همان‌گونه که به سنج‌های استاندارد پیامد یادگیری دانشجو مربوط است، مورد بررسی قرار گرفته است. به‌احتمال زیاد، دلیل کمی مبنی بر ارتباط کیفیت آموزشی و موفقیت دانشگاهی در دست است. فرایند اعتبارسنجی، از طریق استانداردهای اعتبارسنجی خود، در تلاش است اطمینان یابد که مؤسسات آموزش عالی زیربنای محکمی برای آموزش باکیفیت بنا نهاده‌اند. مشکل اینجاست: "به‌طور پیش‌فرض، درآمدهای پس از دانش‌آموختگی و بار بدهی کل، به میزان قابل توجهی باهم ارتباط دارند" (هوسلر و همکاران، ۲۰۰۸، ص. ۴). هنوز، فرایند اعتبارسنجی، درآمدهای پس از دانش‌آموختگی را در سنجش شایستگی مؤسسه، به‌عنوان امری که مرتبط با پیامد یادگیری دانشجو است، در نظر نگرفته است.

دولت‌ها به دنبال راهی هستند که فرایند اعتبارسنجی به مقایسه‌ی پیامد یادگیری دانشجویان در بین مؤسسات آموزش عالی بپردازد. با این حال، این امر مستلزم آن است که

-
1. Kaplan
 2. Hossler, Gross, Cekic, & Hillman

پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی

پدیده‌ی مشابهی به صورت یکسانی مورد اندازه‌گیری قرار گیرد. این امر در ذات خود مشکلاتی به همراه دارد. چرا که "قضاوت در مورد همخوانی این نتایج با اهداف سازمانی بیان‌شده تا اندازه‌ای مستلزم وجود سنجی استاندارد و ثبات در کاربردهای مکرر این سنجه‌هاست" (مور^۱، ۱۹۸۲، ص. ۵).

این امر، ضمن اینکه، به استقلال داشتن، تنوع داشتن و منحصر به فرد بودن همه مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها احترام قائل است؛ ولی، بیش از پیش مفهوم فرایند اعتبارسنجی را در پیش‌بینی الگویی که بتواند سنجی استاندارد برای مقایسه‌ی پیامد یادگیری دانشجویان در بین مؤسسات آموزش عالی به کاربرد، پیچیده می‌کند. انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی^۲ (۲۰۱۳)، در بیانیه‌ای بسیار ارزشمند "تنوع مؤسسات و مأموریت آن‌ها را به رسمیت شناخته است". اگر فرآیند اعتبارسنجی این امر را به عنوان یکی از ارزش‌های اصلی خود به گونه‌ای حفظ کند که ارزش اصلی دیگری را در دل فرآیند اعتبارسنجی پرورش دهد، در آن صورت "ارائه‌ی الگوهای چندگانه در مؤسسه مورد حمایت واقع شده و برآورده سازی تعهدات و استانداردهای هسته‌ای کمیسیون به منصفه‌ی ظهور می‌رسد" (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). در صورتی که این امر تحقق یابد، می‌توان سنجی استاندارد و با اعتباری تدوین کرد که امکان مقایسه پیامدهای یادگیری دانشجویان را در بین مؤسسات آموزش عالی فراهم کند.

سخن خود را در مورد سیر تحول و تطور اعتبارسنجی با نظر نگوین^۳ (۲۰۰۵) به پایان می‌بریم. به زعم وی، حداقل پنج مسئله در تحول اعتبارسنجی مؤثر بوده است: (الف) استلزام کنار آمدن با تنوع دائم‌التزاید نظام آموزش عالی؛ (ب) سردرگمی به علت تعاریف بیش از حد اعتبارسنجی؛ (ج) تنوع مؤسسات اعتبارسنجی کننده برای اعتبارسنجی برنامه‌های

1. Moore

2. Western Association of Schools and Colleges Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities (WASC-ACSCU)

3. Nguyen

تخصصی؛ (د) لزوم حفاظت از یادگیرندگان در برابر "کارخانه‌های مدرک‌سازی"؛ و (ه) نگرانی نسبت به تصدی قدرت اعتبارسنجی از سوی دولت‌های ایالتی و فدرال، و در نتیجه، به مخاطره افتادن استقلال آموزش عالی.

وضعیت اعتبارسنجی در ایران

ارزیابی به شیوه نظارت دولتی پس از تصویب قوانین اداری و اساسی معارف در سال‌های ۱۲۸۹-۱۲۹۰ در ایران شکل گرفته است و اولین قدم رسمی در زمینه ارزیابی، در ساختار سازمانی وزارت معارف پیش‌بینی شده است (حاتمی و همکاران، ۱۳۹۰). بر این اساس، در کشور ما، ارزیابی در نظام آموزش عالی هم‌زمان با شروع آموزش عالی متداول شده است (بازرگان، ۱۳۸۸). اولین کوشش در این باره ایجاد دوره‌ی فوق‌لیسانس اندازه‌گیری و ارزیابی آموزشی در دانشگاه بوعلی سینای همدان است. در سال ۱۳۵۷ دکتر بازرگان در نوشته‌ای تحت عنوان "مقدمه‌ای بر ارزیابی آموزشی و الگوی آن" در دانشگاه بوعلی سینای همدان، الگوی اعتبارسنجی و ارزیابی درونی را معرفی کرده و بر کاربرد وسیع این الگو در نظام‌های آموزشی، تأکید کرده است (بازرگان، ۱۳۵۷). شورای عالی ارزیابی و نظارت از سال ۶۱ بر اساس مصوبات ۱۳۶۱/۱۱/۲۹ و ۱۳۶۱/۱۱/۲۰ ستاد انقلاب فرهنگی و در زیرمجموعه آن به وجود آمد. (فراستخواه، ۱۳۹۰). دفتر نظارت و سنجش در معاونت آموزشی وزارت وقت فرهنگ و آموزش عالی از سال ۱۳۶۱ شکل گرفت و فعالیت‌هایی از سال ۱۳۶۴ آغاز شد (فراستخواه، ۱۳۹۰). "در سال ۱۳۶۵، واقعیت تشکیلاتی ارزیابی در آموزش عالی ایران تکوین یافت" (ایبلی، ۱۳۷۶). در سال ۱۳۶۷، ایجاد واحدهای نظارت و سنجش آموزش دانشگاه‌ها در معاونت‌های آموزشی آن‌ها مطرح شد و شورای نظارت و سنجش آموزش در حوزه‌ی معاونت آموزش و وزارت به وجود آمد. نخستین گردهمایی مسئولین دفاتر نظارت و سنجش آموزش دانشگاه‌ها، در سال ۱۳۶۸ در تهران برگزار شد. در وزارت وقت فرهنگ و آموزش عالی نیز، واحدهایی تحت عنوان دفتر و ستاد نظارت، کار ارزیابی آموزش عالی را بر عهده داشت (فراستخواه، ۱۳۹۰). سال ۱۳۷۵ نقطه-ی عطفی در تاریخ تحولات اعتبارسنجی کشور به حساب می‌آید. در این سال اولین

پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی

همایش آموزش عالی ایران به همت دانشگاه علامه طباطبائی برگزار شد. در این همایش، در سایه زحمات اساتید و صاحب‌نظرانی چون دکتر خدایار ایلی، دکتر عباس بازرگان، دکتر علی‌اکبر سیف و... در یکی از بیانیه‌های پنل تخصصی بر لزوم استقرار، توسعه و ترویج اعتبارسنجی در نظام‌های دانشگاهی تأکید شد (مجتبی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳).

پس‌ازاین همایش، در همین سال، به همت دکتر عباس بازرگان، اولین کوشش برای ارزیابی در آموزش عالی ایران آغاز شد. در این سال، طرح پیش-پژوهش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت آموزش پزشکی مورد تصویب هیئت‌رئیس وقت وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی قرار گرفت. سپس در سال ۱۳۷۶ در شش گروه آموزشی علوم پزشکی، طرح به اجرا درآمد (بازرگان، ۱۳۷۹). با توجه به نتایج مثبت این طرح، دانشگاه تهران، به‌عنوان اولین دانشگاه غیرپزشکی، در بهار ۱۳۷۶ در یکی از جلسه‌های شورای دانشگاه، اجرای طرح ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی این دانشگاه را موردتوجه قرار داد. به همین منظور، شورای دانشگاه سال ۱۳۷۶ را "سال نظارت و ارزیابی" نام نهاد (بازرگان، ۱۳۷۶).

در همین سال، یعنی، ۱۳۷۶ "طرح جامع نظارت و ارزیابی آموزش عالی" در شورای معاونان وزارت تصویب شد. در سال‌های ۱۳۷۷ و ۱۳۷۸، با توجه به نتایج قابل‌توجه طرح پیش-پژوهش ارزیابی درونی در گروه‌های شش‌گانه‌ی یادشده، تمام دانشگاه‌های علوم پزشکی به این امر پرداختند. تأثیر مثبت ارزیابی درونی در دانشگاه‌های علوم پزشکی و سایر عوامل باعث شد که سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور یک ردیف اعتباری (۱۱۳۵۱۲) را تحت عنوان "ارزیابی و اعتبارسنجی مؤسسات و دانش‌آموختگان، برگزاری آزمون‌های جامع و تخصصی سراسری" به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری اختصاص دهد. در سال ۱۳۷۹، شورای عالی انقلاب فرهنگی به تشکیل "هیئت نظارت و ارزیابی فرهنگی و علمی" در زیرمجموعه‌ی خود اقدام کرد. در وزارت وقت فرهنگ و آموزش عالی نیز "شورای نظارت و سنجش آموزش" مسئولیت انجام وظایف مربوط به مأموریت نظارت و ارزیابی وزارتی را بر عهده داشت. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از اسفندماه ۱۳۷۹، به‌وسیله سازمان سنجش آموزش کشور گام‌های نخست را برای اشاعه ارزیابی

درونی در آموزش غیرپزشکی برداشته است. از سال ۱۳۸۴ دفتر نظارت و ارزیابی آموزش عالی وزارتی، طرح پیشنهادی نظارت و ارزیابی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور را ارائه داد (فراستخواه، ۱۳۹۰).

اینک در کشور ما ایران، مسئولیت استقرار نظام نوین ارزیابی کیفیت مؤسسات آموزش عالی به سازمان سنجش آموزش کشور محول شده و مرکز تحقیقات، ارزیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی به‌عنوان متولی انجام آن در این سازمان فعالیت می‌کند. (سازمان سنجش آموزش کشور، مرکز تحقیقات، ارزیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی، ۱۳۹۱).

هرچند که نظر بر آن است ارزیابی در نظام آموزش عالی ایران هم‌زمان با شروع آموزش عالی متداول شده است و فعالیت عملی در این زمینه از اواخر سال ۱۳۶۵ با تشکیل دفتر نظارت و سنجش آموزش شروع شده است، اما حقیقت امر این است که روش‌های نظارت و ارزیابی‌های مورداستفاده دارای چند خصیصه مشترک هستند:

- هدف و چارچوب مشخصی نداشته است.
 - از یک روش‌شناسی والگویی مشخص پیروی نکرده است.
 - تداوم و استمرار لازم نداشته است.
 - دیدگاه سیستمی موردتوجه قرار نگرفته و تک‌بعدی بوده است.
 - بنا بر ضرورت و مصلحت انجام می‌گرفته است.
 - مشارکت، همکاری و دل‌بستگی جامعه‌ی دانشگاهی را به دنبال نداشته است.
 - ظرفیت‌سازی برای اعتبارسنجی، بهبود، ارتقاء و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی را به دنبال نداشته است.
 - ساختار علمی و نظام‌دار برای مدیریت و رهبری آن شکل نگرفته است.
- بنابراین، فعالیت‌های صورت گرفته بیشتر حالت انجام‌وظیفه و رفع تکلیف و مسئولیت داشته است و با توجه به محدودیت زمانی و نیز ویژگی‌ها و شرایط خاص دانشگاه‌ها و

پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی

مؤسسات آموزش عالی، فعالیت‌های صورت گرفته از کارایی و اثربخشی لازم برخوردار نبوده است (رحیمی و همکاران، ۱۳۸۱).

علاوه بر کوشش‌های اجرایی یادشده، در راستای تدوین چارچوبی نظری برای سنجش کیفیت و بومی کردن آن در دانشگاه‌های کشور، تاکنون طرح‌های پژوهشی ارزشمندی توسط برخی از پژوهشگران کشور به اجرا درآمده است که اسامی برخی پژوهشگران و تاریخ انجام آن‌ها بدین شرح است: بقایی‌شیوا در سال ۱۳۷۴، خورشیدی در سال ۱۳۷۶، میرزامحمدی در سال ۱۳۷۶، فرزین‌پور در سال ۱۳۷۷، بازارگادی در سال ۱۳۷۷، فتح‌آبادی در سال ۱۳۷۸، بازرگان و همکاران در سال ۱۳۷۹، بازارگاردی و همکاران در سال ۱۳۸۰، فراستخواه در سال ۱۳۸۵، عسگری نژاد و بهشتی در سال ۱۳۸۹، عباس‌پور و شرفی در ۱۳۹۰، علیاری و همکاران در سال ۱۳۹۱ و میرشفایی و درتاج در سال ۱۳۹۱.

علاوه بر پژوهش‌های مزبور، یکی از تلاش‌های جدی در جهت شکل‌گیری ساختاری مناسب و کارآمد برای ارزیابی درونی و بیرونی آموزش عالی با نگاه علمی، پیشنهاد ساختار شبکه‌ای از سوی دکتر عباس بازرگان بوده است (به نقل از فراستخواه، ۱۳۹۰). در این پیشنهاد، شبکه‌ی کیفیت دانشگاه‌های ایران متشکل از ده زیرسیستم (زیرنظام) بدین شرح تعریف شده است:

۱. دانشگاه‌های جامع دولتی
۲. دانشگاه‌های علوم پزشکی دولتی
۳. دانشگاه‌های تخصصی (صنعتی / کشاورزی، ...)
۴. دانشگاه‌های غیردولتی (آزاداسلامی)
۵. دانشگاه‌های غیردولتی - غیرانتفاعی
۶. مراکز آموزش عالی علمی - کاربردی
۷. مراکز آموزش عالی نیمه‌حضوری (پیام نور)
۸. مراکز آموزش عالی وابسته به وزارت آموزش و پرورش
۹. مراکز آموزش عالی وابسته به سایر وزارتخانه‌ها و دستگاه‌های دولتی
۱۰. مراکز آموزش عالی غیرحضوری (الکترونیکی).

هدف از شبکه، تسهیلگری هر یک از زیرسیستم‌های آموزش عالی برای ارزیابی و برنامه‌ریزی جهت ارتقای کیفیت و فراهم آوردن شرایط مناسب جهت اعتبارسنجی برنامه‌ها و واحدهای سازمانی آموزش عالی به منظور تضمین کیفیت بوده است و تشکیلات آن مرکب بود از:

- أ. هیئت مؤسسين (شامل ۲۰ دانشگاه بزرگ، نمایندگان از مجامع اصلی آموزش عالی مانند هیئت‌های امناء، ممیزه، انجمن‌های علمی، به‌علاوه‌ی تعدادی از بالاترین مسئولان آموزش عالی در کشور)
- ب. مجمع عمومی شبکه (شامل مجمع عمومی متشکل از دبیران هیئت ممیزه یا رؤسای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش)
- ج. شورای "شبکه‌ی کیفیت دانشگاه‌های ایران برای ارزیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی کشور"
- د. رئیس شورا
- ه. کمیته‌ی اجرایی شبکه
- و. دبیرخانه شبکه (به نقل از فراستخواه، ۱۳۹۰).

روش‌شناسی پژوهش

روش تحقیق مبتنی بر نظریه زمینه‌ای، روش‌شناسی این پژوهش را تشکیل می‌دهد. نظریه‌ی زمینه‌ای با اتخاذ پارادایم تفسیرگرایی اجتماعی، استدلال استقرایی-استفهامی و رویکرد قیاسی قادر است به تولید نظریه‌های مبتنی بر داده بپردازد. در این روش، در حین گردآوری داده‌ها، مسیر گردآوری داده‌های بعدی مشخص می‌شود. این فرایند، با نام "نمونه‌گیری نظری" مشهور است. بر همین اساس، در پژوهش حاضر با توجه به ماهیت روش‌شناس کیفی، به‌جای ارائه فرضیه، سؤال‌هایی طرح شد. در طرح سؤالات، مبانی، اهداف، و چارچوب مفهومی پژوهش مطرح نظر پژوهشگران بوده است، تا بتوان به‌طور کامل محدوده‌ی فضای مفهومی پژوهش را مشخص ساخت. از این‌رو، سؤال‌های اصلی پژوهش عبارت‌اند از:

۱. عوامل تشکیل‌دهنده الگوی بومی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزشی عالی ایران چیست؟

۲. الگوی مطلوب اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزشی عالی ایران چیست؟
به‌منظور پاسخ به سؤالات فوق، به جمع‌آوری داده‌ها از طریق نظریه‌ی زمینه‌ای اقدام شد. داده‌های پژوهش حاضر از چهار منبع به دست آمد، که عبارت‌اند از، مصاحبه، مشاهده، یادداشت‌برداری و اسناد. انجام مصاحبه با ۳۶ نفر از خبرگان و مطلعین آموزش عالی بوده است. در کنار مصاحبه، در دانشگاه‌های صنعتی شریف، تربیت مدرس، دانشگاه تهران، شهید بهشتی و علامه طباطبائی حضور فعال یافته و به مشاهده و بررسی دقیق تمام ویژگی‌های گوناگون دانشگاه‌های مزبور پرداخته شد. همچنین، ضمن ارائه مقاله، با شرکت فعال و تمام‌وقت در همایش‌ها و کنفرانس‌های اعتبارسنجی و زمینه‌های وابسته به یادداشت‌برداری دقیق سخنرانی‌های صاحب‌نظران کلیدی اقدام شد. در خلال مصاحبه، مشاهده و یادداشت‌برداری به بررسی اسناد اعتبارسنجی کشورهای پیشرو جهان از طریق وبسایت‌ها، مقالات و کتاب‌ها پرداخته شد. سپس، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، مشاهدات، یادداشت‌ها و اسناد به داده‌های متنی تبدیل شد. پس از آن، به‌منظور بررسی نظام-مند توده‌ی بزرگی از داده‌های گردآوری‌شده به واحدسازی و مقوله‌بندی داده‌ها اقدام شد. در ابتدا، با دقت کامل به کدگذاری باز پرداخته شد. در مرحله‌ی کدگذاری اولیه، مفاهیم اولیه‌ی برگرفته از داده‌ها، ظهور یافت. در کدگذاری ثانویه یا متمرکز، مفاهیم مشترک در یک مقوله قرار داده شد. بعد از پایان یافتن کدگذاری باز، مرحله‌ی کدگذاری محوری آغاز شد. در این مرحله، به کمک روش مقایسه‌ی ثابت به مقایسه‌ی مقوله‌های به‌دست‌آمده، پرداخته شد و ابعاد آن‌ها مورد شناسایی قرار گرفت. در پایان، در قالب ابعاد شرایطی/زمینه‌ای، فرایندی/تعاملی و پیامدی، الگوی پارادایمی ارائه شد.

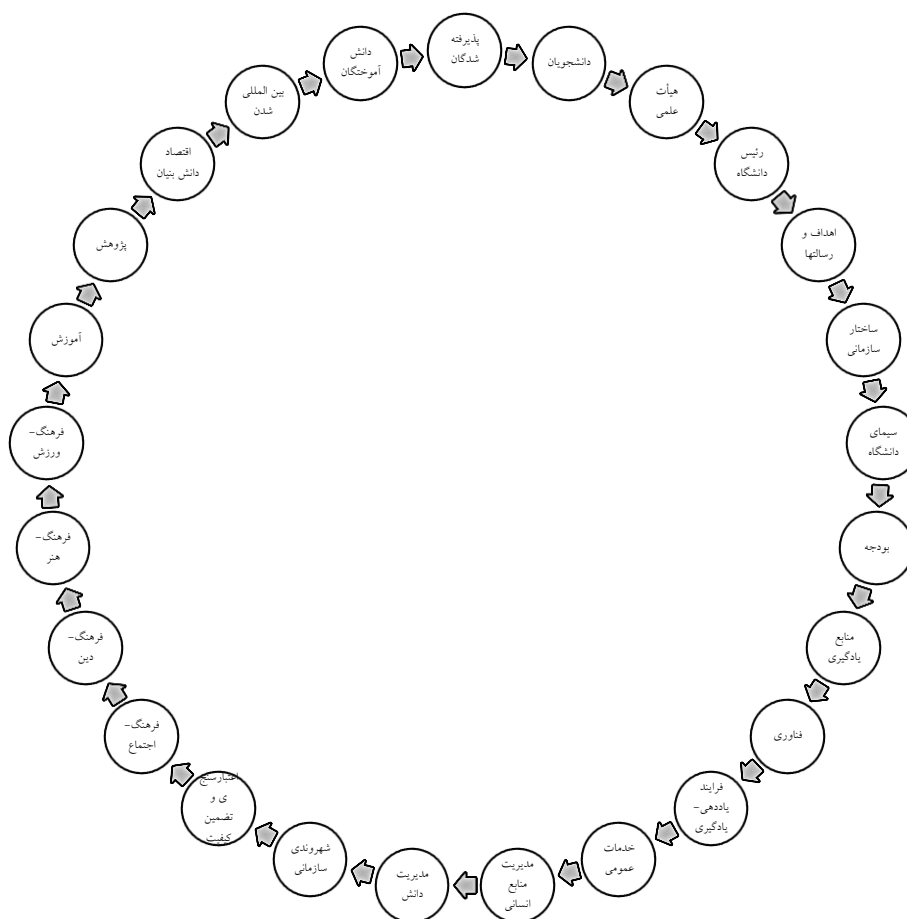
یافته‌ها

در مرحله‌ی اولیه کدگذاری باز، هر مفهوم استخراج‌شده در یک مقوله گنجانده شد. در انتخاب مقوله‌ها، آن مقوله‌هایی مورد توجه بوده که تا جای ممکن فضای مفهومی مفاهیم را

پر کند. به همین منظور، مقوله‌هایی برگزیده شد که با مفاهیم منطبق بوده و در ضمن فضای مفهومی بیشتری را اشباع کند. با بررسی داده‌های به‌دست آمده در مرحله‌ی اول کدگذاری باز، ۲۰۲۷ مفهوم به دست آمد.

بعد از انجام عملیات مرحله‌ی اولیه کدگذاری باز، در مرحله‌ی دوم کدگذاری باز، مفاهیم و مقوله‌های مشابه و مشترک از طریق تحلیل مقایسه‌ای ثابت داده‌ها در یکدیگر ادغام شد. بدین ترتیب، با تکیه بر معنی دارترین و فراوان‌ترین مفاهیم و مقوله‌های اولیه به غربال کردن و تقلیل دادن میزان زیادی از داده‌ها پرداخته شد. در این مرحله، ضمن مراجعه به مفاهیم و مقوله‌های مشابه و مقایسه آن‌ها با یکدیگر، درصد شناسایی مفاهیم و مقوله‌های متداخل برآمده و با تعیین و مرتب کردن آن‌ها، مفاهیم و مقوله‌های مشترک در قالب یک مفهوم و مقوله واحد قرار داده شد. بر این اساس، انبوه داده‌ها به تعداد مشخص و محدودی از مقوله‌های کلی کاهش یافت. داده‌های این مرحله در قالب ۱۲۶۲ مفهوم و ۱۵۷ مقوله‌ی عمده طبقه‌بندی شدند.

بعد از مشخص شدن مقوله‌های عمده پژوهش، پژوهش وارد مرحله‌ی بعدی کدگذاری، یعنی کدگذاری محوری شد. در مرحله‌ی کدگذاری باز، مفاهیم و مقولات عمده تعیین شد. اینک مقولاتی به دست آمد که به منظور تولید نظریه، باید بین آن‌ها نظم منطقی ایجاد شود. در مرحله کدگذاری محوری در جهت تعیین الگوهای موجود در داده‌ها، بار دیگر به تحلیل مقایسه ثابت داده‌ها پرداخته شد. بدین صورت که داده‌های کدگذاری شده با یکدیگر مقایسه شده و در قالب مقوله‌هایی که باهم تناسب دارند، درآمدند. در این راستا، مقولات عمده تا جایی مورد مقایسه قرار گرفت که اطمینان حاصل شود، هر طبقه از مقولات از یکدیگر مجزا هستند. سپس، رابطه مقولات را بررسی کرده و بر اساس ماهیت آن‌ها، در ذیل عنوان مقوله‌ی هسته‌ای قرار گرفتند. به دیگر سخن، مقوله‌های عمده حول یک محور، با داخل شدن در مقوله‌ی هسته‌ای، تشکیل یک بافت محکم از روابط را دادند. در مرحله کدگذاری محوری، ۲۵ مقوله هسته‌ای تعیین شدند.



شکل ۱. ارتباط عوامل اعتبارسنجی به عنوان خانواده فرایندها

هر یک از این مقولات دارای ابعاد چندگانه بوده و دارای ماهیتی پیچیده هستند. به همین خاطر باید هر یک از مقولات هسته‌ای مزبور را مرتبط با یکدیگر و به صورت کلیت واحد در نظر گرفت. به همین منظور، در این مرحله از کدگذاری، یعنی کدگذاری محوری، با الهام از گلاسر، مقولات هسته‌ای احصاء شده به عنوان خانواده فرایندها، که دارای مراحل، گام‌ها و توالی‌های مرتبط با یکدیگر است، همانند شکل ۱، در نظر گرفته شدند.

بعد از در نظر گرفتن ارتباط تعاملی هر یک از ۲۵ مقوله هسته‌ای به صورت یک کلیت واحد، در این بخش، نوبت به کدگذاری گزینشی می‌رسد. قبل از کدگذاری گزینشی، بهتر است به تلخیص اقدامات صورت گرفته تا این مرحله، یعنی، خلاصه‌سازی اطلاعات مربوط به مفاهیم، مقوله‌های عمده و مقوله‌های هسته‌ای استخراج شده پرداخته شود. به همین منظور، در قالب جدول ۱، مقوله‌های هسته‌ای به تفکیک حوزه‌های اعتبارسنجی ارائه می‌شود.

جدول ۱. مفاهیم، مقوله‌های عمده و مقوله‌های هسته‌ای استخراج شده به تفکیک ابعاد ۲۵ گانه

اعتبارسنجی و تضمین کیفیت

ردیف	مقوله‌های هسته‌ای	تعداد مقوله‌های عمده استخراج شده	تعداد مفاهیم استخراج شده
۱	پذیرفته‌شدگان	۸	۱۱
۲	دانشجویان	۱۲	۶۹
۳	هیئت علمی	۹	۱۲۲
۴	رئیس دانشگاه	۵	۴۲
۵	اهداف و رسالت‌ها	۶	۳۵
۶	ساختار سازمانی	۱۰	۱۰۷
۷	سیمای دانشگاه	۸	۶۷
۸	بودجه	۱۴	۶۹
۹	منابع یادگیری	۳	۹۴
۱۰	فناوری	۵	۴۰
۱۱	فرایند یاددهی- یادگیری	۵	۳۸
۱۲	خدمات عمومی	۳	۵۵
۱۳	مدیریت منابع انسانی	۷	۴۸
۱۴	مدیریت دانش	۴	۱۳
۱۵	شهروندی سازمانی	۹	۵۸
۱۶	اعتبارسنجی و تضمین کیفیت	۵	۶۲
۱۷	فرهنگ-اجتماع	۸	۳۴
۱۸	فرهنگ-دین	۲	۱۰
۱۹	فرهنگ-هنر	۲	۸

۱۱	۲	فرهنگ-ورزش	۲۰
۷۷	۶	آموزش	۲۱
۵۴	۶	پژوهش	۲۲
۴۴	۳	اقتصاد دانش‌بنیان	۲۳
۴۱	۵	بین‌المللی شدن	۲۴
۵۵	۱۰	دانش‌آموختگان	۲۵
۱۲۶۲	۱۵۷	۲۵	جمع کل

در جدول فوق، تعداد مفاهیم و مقوله‌های عمده به تفکیک هر مقوله هسته‌ای ارائه شده است. در این بخش از پژوهش، یعنی، کدگذاری گزینشی، ارائه‌ی یک الگوی تلفیقی، همگرا و برخوردار از سطح انتزاعی بالا مورد توجه است. به همین منظور، دوباره ۲۵ مقوله-ی هسته‌ای به سطح انتزاعی بالاتر ارتقاء یافتند. به دیگر سخن، با توجه به اینکه ۲۵ مقوله‌ی مزبور با یکدیگر تشابهات مفهومی و معنایی دارند، لازم است آن‌ها در قالب چند مقوله‌ی کلی‌تر، تحلیلی‌تر و دارای قدرت انتزاعی‌تر بازسازی شوند. تنها با انجام این کار است که مقدمات طراحی یک الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت فراهم می‌شود. در این راستا، در جدول ۲، ابعاد مختلف اعتبارسنجی و تضمین کیفیت بر اساس مقوله‌های عمده و مقوله‌های هسته‌ای، بار دیگر از نو ترکیب شده است. برای رسیدن به مقصود خود، هدف اصلی پژوهش، یعنی، طراحی الگوی اعتبارسنجی مورد نظر بوده است. همچنان که در جدول زیر مشخص است، تمام مقوله‌های عمده و مقوله‌های هسته‌ای را برحسب ویژگی-های شرایطی، تعاملی/فرایندی و پیامدی طبقه‌بندی شده‌اند.

جدول ۲. مقوله‌های هسته‌ای مجدداً بازسازی شده به تفکیک سه بعد شرایطی، تعاملی/فرایندی و پیامدی

ردیف	مقوله‌های عمده	مقوله‌های هسته‌ای	نوع مقوله
۱	گروه تحصیلی پذیرفته‌شدگان، مقطع تحصیلی پذیرفته‌شدگان، جنسیت پذیرفته‌شدگان، رتبه‌ی پذیرفته‌شدگان، سهمیه ورودی پذیرفته‌شدگان، موفقیت پذیرفته‌شدگان، صلاحیت پذیرفته‌شدگان و استانداردهای ورودی دانشجو	پذیرفته‌شدگان	شرایطی
۲	رضایت دانشجویان، پیشرفت تحصیلی دانشجویان، موفقیت دانشجویان، تعاملات دانشجویان، توزیع و ترکیب دانشجویان، نرخ	دانشجویان	شرایطی

		ماندگاری در دانشگاه، افت تحصیلی دانشجویان، اشتغال دانشجویان، مطالعه‌ی دانشجویان، فعالیت‌های علمی - پژوهشی دانشجویان، انگیزش دانشجویان و پذیرش دانشجویان
شرایطی	هیئت علمی	توزیع و ترکیب اعضای هیئت علمی، کیفیت اعضای هیئت علمی، فعالیت پژوهشی اعضای هیئت علمی، فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی، تعاملات اعضای هیئت علمی، فعالیت‌های برون دانشگاهی، رضایت اعضای هیئت علمی، مشارکت اعضای هیئت علمی و مدیریت کلاس
شرایطی	رئیس دانشگاه	رضایت از رئیس دانشگاه، ویژگی‌های فردی، تعاملات و ارتباطات، عملکرد و مشارکت جویی
شرایطی	اهداف و رسالت‌ها	اهداف و رسالت‌های آموزشی، اهداف و رسالت‌های پژوهشی، اهداف و رسالت‌های عرضه‌ی خدمات تخصصی، تدوین اهداف و رسالت، تناسب با اهداف و تحقق اهداف و رسالت‌ها
شرایطی	ساختار سازمانی	قوانین و مقررات، مدیریت سیستم اطلاعاتی، سیستم نظارت و ارزیابی، مدیریت و برنامه‌ریزی استراتژیک، نظام پیشنهادها، تعاملات دانشگاه، تشکیلات سازمانی، فرهنگ سازمانی، بازمهندسی فرایندها و توسعه دانشگاه
شرایطی	سیمای دانشگاه	فضای آموزشی، فضای فیزیکی، نمادهای دانشگاه فضای مذهبی، فضای زیست-محیطی، فضای فرهنگی، مدیریت فضاهای دانشگاهی و منابع کالبدی
شرایطی	بودجه	مدیریت مالی، امکانات مالی، پیش‌بینی وضعیت مالی، ترکیب و توزیع سرمایه، حقوق و مزایا، هزینه‌های جاری، هزینه‌های امور رفاهی، جذب اعتبارات، اعتبارات پژوهشی، اعتبارات آموزشی، اعتبارات دانشجویی، اعتبارات فرهنگی، هزینه‌کرد اعتبارات و اسناد مالی
شرایطی	منابع یادگیری	کتابخانه و سیستم اطلاعات دانش، کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌ها و منابع آموزشی و پژوهشی
شرایطی	فناوری	نگرش به فناوری اطلاعات، مهارت استفاده از فناوری اطلاعات، دانش استفاده از فناوری اطلاعات، کاربرد فناوری اطلاعات و استفاده از فناوری اطلاعات
شرایطی	فرایند یاددهی - یادگیری	روش‌ها و الگوهای تدریس، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، استفاده از تکنولوژی آموزشی در تدریس، ارائه‌ی بازخورد به دانشجویان و توسعه دانش و مهارت دانشجویان

پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی

۱۲	خدمات رفاهی، خدمات سلامت و خدمات پشتیبانی	خدمات عمومی	تعاملی
۱۳	توزیع و ترکیب کارکنان، تشویقات و تنبیهات، جذب و به کار گماری، توسعه‌ی حرفه‌ای، سنجش بهره‌وری، رضایت و نگهداشت سرمایه انسانی	مدیریت منابع انسانی	تعاملی
۱۴	اكتساب دانش، سازمان‌دهی دانش، به کار گیری دانش و به اشتراک گذاشتن دانش	مدیریت دانش	تعاملی
۱۵	اطلاع‌رسانی، شفافیت، آزادی علمی، استقلال دانشگاه، پاسخ‌گویی، ارج‌گذاری، ترویج ارزش‌ها، سلامت اداری و مدیریت استعداد	شهروندی سازمانی	تعاملی
۱۶	سطح‌گفتمان، سطح تعاملات و ارتباطات، سطح عملکرد، سطح فرهنگ و سطح اصلاحات ساختاری	اعتبارسنجی و تضمین کیفیت	پدیده
۱۷	فعالیت‌های فوق برنامه، اردوهای دانشجویی، تولیدات و نشریات فرهنگی، تشکل‌های دانشجویی، برنامه‌های فرهنگی-اجتماعی، معرفی الگوهای شاخص، ترویج فرهنگ مطالعه و توسعه‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی	فرهنگ-اجتماع	تعاملی
۱۸	توسعه و تقویت فعالیت‌های فرهنگی-مذهبی و ارتقا و گسترش آموزش‌های فرهنگی-مذهبی	فرهنگ-دین	تعاملی
۱۹	حمایت از برنامه‌های فرهنگی و هنری و توسعه و گسترش فعالیت‌های فرهنگی و هنری	فرهنگ-هنر	تعاملی
۲۰	توسعه‌ی فرهنگی-ورزشی و امکانات فرهنگی-ورزشی	فرهنگ-ورزش	تعاملی
۲۱	مقاطع و رشته‌های تحصیلی، دوره‌های آموزشی، آموزش عمومی و فرا دانشگاهی، برنامه‌های درسی، عملکرد آموزشی و خدمات آموزشی	آموزش	پیامدی
۲۲	امکانات پژوهشی، فعالیت پژوهشی، برنامه‌های پژوهشی، همایش‌های علمی و قراردادهای پژوهشی	پژوهش	پیامدی
۲۳	کارآفرینی، تعامل با جامعه و تجاری‌سازی پژوهش	اقتصاد دانش‌بنیان	پیامدی
۲۴	آموزش مجازی و از راه دور، فرصت مطالعاتی، ارتباطات علمی بین-المللی، اعطای بورس‌های تحصیلی و ارتباطات فرا دانشگاهی	بین‌المللی شدن	پیامدی
۲۵	ارتباط با دانش‌آموختگان، مشارکت‌جویی از دانش‌آموختگان، اشتغال دانش‌آموختگان، فعالیت‌های علمی-پژوهشی دانش‌آموختگان، ادامه تحصیل دانش‌آموختگان، دانش و مهارت دانش‌آموختگان، نگرش دانش‌آموختگان، رضایت دانش‌آموختگان، رضایت کارفرمایان از دانش‌آموختگان و توزیع و ترکیب دانش‌آموختگان	دانش‌آموختگان	پیامدی

همان‌طور که در جدول فوق مشخص است، تمام مقوله‌های عمده و هسته‌ای در قالب مقوله‌های شرایطی، تعاملی/فرایندی و پیامدی طبقه‌بندی شده‌اند. از آنجا که مقوله‌های مزبور فراوان، مشابه و متداخل هستند، لازم است، بار دیگر، کدگذاری محوری انجام شده و انتزاعی‌ترین مقوله انتخاب شود. یعنی، مقوله‌ای را برگزیده شود که از تمامی ۲۵ مقوله، انتزاعی‌تر باشد. این مقوله که، که مقوله‌ی هسته‌ای نهایی یا اصلی نام دارد، از انتزاعی‌ترین سطح مفهومی برخوردار بوده و می‌تواند کلیه‌ی مقوله‌های مندرج در جدول را در بر گرفته و داری خاصیت تحلیلی نیز باشد. در واقع، مقوله‌ی هسته‌ای نهایی، قلب الگوی پارادایمی است که الگویی نهایی اعتبارسنجی حول آن طراحی می‌شود. در همین راستا، برای تعیین مقوله‌ی هسته‌ای نهایی به یافته‌های پژوهش برگشته و به دنبال یافتن مضمون یا تم اصلی پژوهش، که در دل داده‌ها مکنون است، به بررسی مجدد و کنکاش در داده‌ها و یافته‌های کیفی پرداخته شد.

همچنان که پیش‌تر خاطر نشان شد، نظام آموزش عالی ایران، اهداف، مقاصد، رسالت‌ها و نیز ویژگی‌های خاص خود را دارد. به تبع آن دانشگاه‌های کشور ما نیز دارای امکانات و ظرفیت‌ها و چالش‌های خاص خود هستند. برای شناخت وضعیت دانشگاه در ایران، باید اکوسیستم دانشگاه و فضای حاکم بر آن را به‌درستی شناخت. در نظام آموزش عالی ایران، هنوز تعارض مناقشه‌آمیز بین سنت و مدرنیته حاکم است. دیدگاه سنتی، نگاه از بالا به پائین به تمامی امورات دانشگاهی دارد. رویکرد مدرنیته، مروج اندیشه از پائین به بالا است. طبیعی است که مسئله کیفیت نیز از امر مزبور مستثنا نباشد. چنین به نظر می‌رسد، چالش‌های موجود کیفیت دانشگاهی در ایران ناشی از چالش‌گفتمان باشد، و نه چالش‌شکلی و ماهوی؛ و حتی معرفت‌شناختی. با توجه به مقوله‌های هسته‌ای، که در جدول ۲ آمده است، می‌توان مقوله‌ی گفتمان کیفیت، بیم و امید، را به‌عنوان اصلی‌ترین و نهایی‌ترین مقوله‌ی هسته‌ای انتخاب کرد. این مقوله، به‌اندازه کافی انتزاعی است و توان در برگیری سایر مقوله‌ها را دارد. از طرف دیگر، از نظر مفهومی، مناسبت تام با یافته‌های کیفی دارد. بر همین اساس، گفتمان کیفیت، بیم و امید، مقوله‌ی هسته‌ای اصلی است که برحسب ویژگی-هایش بسط یافته، سپس، مقولات دیگر طبق الگو با این مقوله مرتبط شده‌اند

شاید، بتوان در یک چشم‌انداز کلی، بینش دوگانه و تقابل‌گرایانه‌ای از گفتمان کیفیت به نام‌های گفتمان کیفیت نظارتی و گفتمان کیفیت مشارکتی را در دانشگاه‌های کشور گونه‌شناسی و طبقه‌بندی کرد. گفتمان کیفیت نظارتی، نگاه ابزاری به کیفیت دانشگاه دارد. این گفتمان دانشگاه را به‌مثابه‌ی ماشینی می‌داند که سوخت کیفیت باید از دنیای بیرون بر آن تزریق شود. در حقیقت، دانشگاه در حالت انفعال کامل، مصرف‌کننده‌ی صرف برنامه‌ریزی‌ها و سیاست‌گذاری‌های مردمان انگشت‌شمار غیر اجتماع علمی درزمینه‌ی کیفیت باشد. چنین گفتمانی، در بدترین حالت نگاه بی‌تفاوتی و در خوش‌بینانه‌ترین حالت، نگاه رفع تکلیف و پرکردن چند کاربردگ و ارائه گزارش‌ها ساختگی را در بین دانشگاهیان برمی‌انگیزد. خبرگان آموزش عالی نسبت به این نوع گفتمان و دفرمه شدن، کژکارکردی، بدکارکردی و تعبیر غلط از کیفیت، بیم دارند.

خوشبختانه، در بستر تحولات مفهومی و ظرفیت‌های معرفتی جامعه‌ی دانشگاهی ایران، گفتمان رقیب، به نام گفتمان کیفیت مشارکتی از دل اقتضائات دنیای متحول، متغیر و پویای اکوسیستم دانشگاهی سر برآورده است. در این گفتمان، دانشگاه به‌منزله‌ی نهادی تلقی می‌شود که در آن دیگر گروه خاص تصمیم نمی‌گیرند، بلکه همه مردمان دانشگاهی و اجتماع علمی مشارکت دارند. از این رو، توسعه‌ی کیفیت مستلزم فرهنگ‌سازی کیفیت و هزینه‌های ارزشی است. خبرگان آموزش عالی نسبت به این نوع گفتمان، امید دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

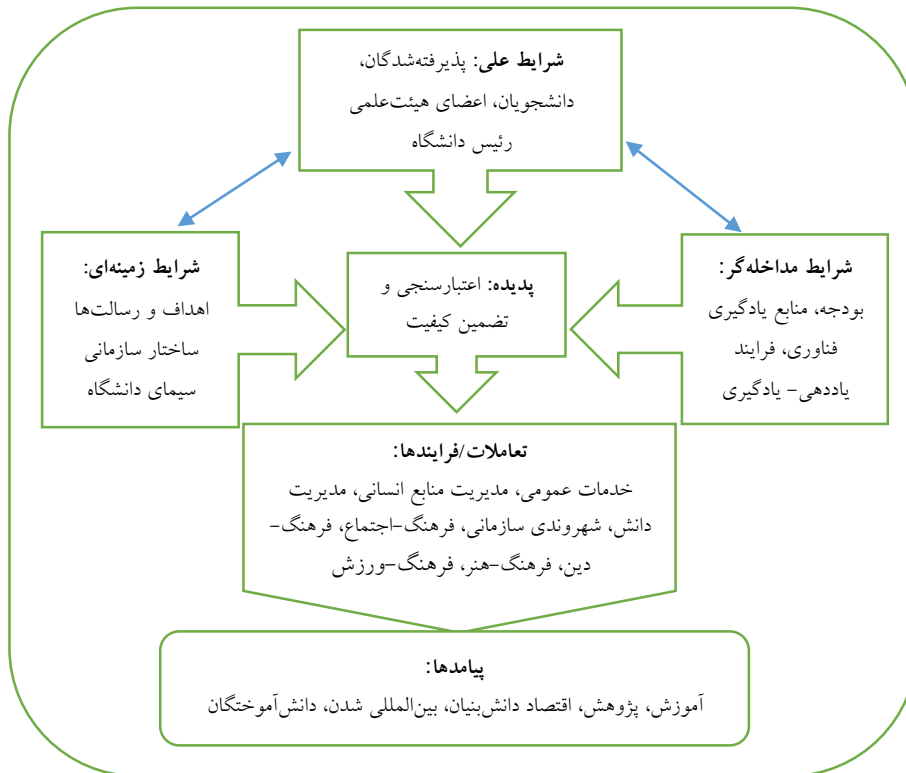
هرچند، کیفیت هنوز نتوانسته در جدال گفتمانی، گوی سبقت را از رقیب برده و حالت درون‌زاد خود را پیدا کند. ولی، در سنت جامعه دانشگاهی کشورمان، از حرمت بسیار والایی برخوردار است، بر این پایه، مردمان دانشگاهی، چنین تنازع گفتمانی را ارج می‌نهند و آن را دوره گذار کیفیت دانشگاه می‌دانند. این دوره گذار کیفیت دانشگاهی، نقطه عطفی در تاریخ تحولات دانشگاهی است. اکنون خرد جمعی و ذهنیت ذی‌نفعان آموزش عالی مطالبه‌گر کیفیت است، و خواهان پاسخگو بودن دانشگاه در قبال ایفای نقش‌هایی چون نوسازی، تحول‌آفرینی، بارآوری و محرک بودن است. این دوره، نویدبخش چرخش

فرهنگ کیفیت، و به تبع آن پایان یافتن دوره بحران کیفیت و نزدیک شدن به لحظه حساس تاریخی برای حل مناقشه پارادایمی به نفع گفتمان کیفیت مشارکتی است. همان‌طور که پیش‌تر ذکر کردیم، خبرگان آموزش عالی، با درک و تفسیر خود، کیفیت را دارای دو بعد بیم و امید می‌دانند. آن‌ها کیفیت را تفسیر و ارزیابی کرده، و درک خاصی از آن دارند. آن‌ها می‌دانند هر یک از دو بعد فوق، چه مشخصه‌ها و پیامدهایی دارد. این همان تفسیری است که تفسیرگرایی اجتماعی بر آن تأکید دارد. در شکل ۲، سعی شده است در قالب یک الگوی منطقی و با تکیه بر درک و تفسیر خبرگان آموزش عالی، شرایط، زمینه‌ها و عوامل مداخله‌گر در پدیده اعتبارسنجی و تضمین کیفیت کشور مشخص شود. یعنی، به این امر توجه شده، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت از چه عواملی متأثر است؟ در کنار آن، با چه عواملی تعامل دارد؟ و پیامدهای این تعامل چیست؟ الگوی نهایی زمینه‌ای، بیانگر این حقیقت است که اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران، مفهومی پیچیده و چندبعدی است که تحت تأثیر یک سری شرایط است. این شرایط در سه دسته طبقه‌بندی شده‌اند که عبارت‌اند از: شرایط علی، شرایط مداخله‌گر و شرایط زمینه‌ای.

شرایط علی، رویدادهایی است که موقعیت‌ها، مباحث و مسائل مرتبط با پدیده را خلق می‌کنند و تا حدی تشریح می‌کنند که چرا و چگونه افراد و گروه‌ها به آن پدیده مبادرت می‌ورزند. در واقع، منظور از شرایط علی، رویدادها و اتفاقاتی است که بر آن پدیده تأثیر گذاشته و منجر به بروز آن می‌شود. در این پژوهش، شرایط علی عبارت‌اند از: پذیرفته‌شدگان، دانشجویان، اعضای هیئت‌علمی و رئیس دانشگاه. این عوامل، رویدادهای هستند که منجر به توسعه‌ی پدیده اعتبارسنجی و تضمین کیفیت می‌شوند. شرایط مداخله‌گر، شرایط وسیع و عامی است که به‌عنوان تسهیلگر و محدودکننده راهبردها عمل می‌کند. این شرایط، اجرای راهبردها را تسهیل و تسریع کرده و یا به‌عنوان یک مانع دچار تأخیر می‌کند. در این پژوهش، شرایط مداخله‌گر نیز شامل بودجه، منابع یادگیری، فناوری و فرایند یاددهی - یادگیری است. عوامل مزبور، به‌منزله‌ی راهبردهای عمل/تعامل هستند که با پدیده اعتبارسنجی و تضمین کیفیت ارتباط دارند و می‌توانند آن را تسهیل کنند. علاوه بر این، شرایط زمینه‌ای، شرایطی است که راهبردها و اقدامات تحت آن، به اداره پدیده

می‌پردازند. اهداف و رسالت‌ها، ساختار سازمانی و سیمای دانشگاه در شرایط زمینه‌ای طبقه‌بندی می‌شوند. این عوامل، میدان رویدادهای مربوط به اعتبارسنجی و تضمین کیفیت را تشکیل داده و مجموعه شرایط خاصی را به وجود می‌آورد که در بطن آن راهبردهای کنش/واکنش اعتبارسنجی و تضمین کیفیت انجام می‌شود. شرایط مزبور، در امتداد با یکدیگر و به صورت یک کلیت واحد روی پدیده اعتبارسنجی و تضمین کیفیت تأثیر می‌گذارند. کارکرد درست پدیده اعتبارسنجی و تضمین کیفیت مستلزم تعاملات و اتخاذ استراتژی‌های خاص با عوامل خدمات عمومی، مدیریت منابع انسانی، مدیریت دانش، شهروندی سازمانی، عامل فرهنگی-اجتماعی، عامل فرهنگی-دینی، عامل فرهنگی-هنری و عامل فرهنگی-ورزشی است. در سایه‌ی این تعاملات/فرایندها، پیامدها و نتایجی برای نظام آموزش عالی ایران حاصل می‌شود. این پیامدها را می‌توان در چند مقوله طبقه‌بندی کرد. این مقوله‌ها عبارت‌اند از: آموزش، پژوهش، اقتصاد دانش‌بنیان، بین‌المللی شدن و دانش‌آموختگان. همچنین، می‌توان پیامدهای ضمنی دیگری نظیر رسانه‌ای شدن، دموکراتیک شدن، عامه‌پسند شدن، الکترونیکی و مجازی شدن، گسترش فناوری‌های نوین ارتباطی مانند اینترنت و ماهواره، توده‌گیر شدن دانشگاه یا ورود انبوه دانشجویان از تمام گروه‌های اجتماعی، فرهنگی و قومی به دانشگاه، تحول در کارکردهای گوناگون دانشگاه در جهان، گسترش پیوند دانشگاه با جامعه و مردم، تحول در شیوه‌های تولید علم و... برشمرد.

همچنان که پیش‌تر اشاره شد، این الگوی طراحی شده، مفهومی پیچیده و چندبعدی است. این الگو در صورتی کارکرد مثبت خواهد داشت و منشأ اثرات و تحولات ارزش-آفرین کیفیت خواهد شد، که بسان یک کلیت واحد به تمامی ابعاد آن به‌طور یکسان توجه شود. در این صورت، می‌توان به چشم‌انداز کیفیت دانشگاهی امید بست. در نقطه مقابل، نگاه جزیره‌ای، جزئی و بخشی‌نگری و ساده‌انگاری، و برجسته ساختن برخی ابعاد و نادیده انگاشتن دیگر ابعاد، باعث نگرانی و احساس بیم نسبت به آینده کیفیت دانشگاهی خواهد شد.



شکل ۲. الگوی نهایی زمینه‌ای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران به مثابه گفتمان کیفیت، بیم و امید

منابع

- ایلی، خدایار (۱۳۷۶). *ارزشیابی ماهیت نظارت و ارزیابی جاری در آموزش عالی غیرپزشکی کشور*. محسن خلیجی و محمد مهدی فرقانی (ویراستاران). مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران. جلد دوم. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی: ۳۴۵-۳۳۱.
- بازرگان، عباس (۱۳۵۷). *مقدمه‌ای بر ارزیابی آموزشی و الگوی آن*. همدان: دانشگاه بوعلی سینا.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۶). *کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه‌های ملی و بین‌المللی*. در محسن خلیجی و محمد مهدی فرقانی (ویراستاران). مجموعه

- مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران. جلد اول: تهران: دانشگاه علامه طباطبایی: ۲۷-۳.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۶). کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه‌های ملی و بین‌المللی. رهیافت، ۱۵۵، ۶۰-۷۰.
- بازرگان، عباس، فتح‌آبادی جلیل. و عین‌اللهی بهرام (۱۳۷۹). رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. ۵ (۲)، ۱-۲۶.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۸). از ارزیابی درونی در آموزش پزشکی تا نهاد ملی برای تضمین کیفیت در آموزش عالی ایران: چالش‌ها و چشم‌اندازها، گام‌های توسعه در آموزش پزشکی. مجلس و پژوهش. ۱۰ (۴۱)، ۸۱-۸۸.
- بقایی‌شیوا، نعمت. (۱۳۷۴). بررسی و طراحی الگوی ارزیابی مناسب برای اعتباربخشی دبیرستان‌های نظام جدید آموزش متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی.
- بازارگادی، مهرانوش. (۱۳۷۷). الگویی جهت اعتباربخشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور در بخش دولتی و غیردولتی. رساله دکتری دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، گروه مدیریت، رشته‌ی مدیریت آموزشی.
- بازارگادی، مهرانوش، پیروی حبیب‌الله، پورخوشبخت یوسف، علوی مجد حمید. و عزیزی فریدون. (۱۳۸۱). ارائه الگویی برای اعتباربخشی دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱ (۱۰)، ۲۶-۳۳.
- حاتمی، جواد، محمدی رضا. و اسحاقی فاخته. (۱۳۹۰). چالش ساختارسازی برای نظارت و ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی ایران. تهران: پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، اردیبهشت ۱۳۹۰، دانشگاه تهران، پردیس دانشکده‌های فنی.
- خورشیدی، عباس. (۱۳۷۶). ارائه‌ی چهارچوب نظری در خصوص شاخص‌های عملکردی در ارتباط با ارتقای کیفی آموزش عالی ایران. رساله‌ی دوره دکتری دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، گروه مدیریت، رشته‌ی مدیریت آموزشی.

رحیمی. حسین، محمدی رضا. و هاشمی پرست سید مقتدا. (۱۳۸۱). تضمین کیفیت در آموزش عالی، مفاهیم، اصول، تجربیات. تهران: پنجاه و یکمین نشست رؤسای دانشگاه‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی، همایش توسعه‌ی مبتنی بر دانایی. http://www.civilica.com/Paper-CKBD01-CKBD01_007.html

سازمان سنجش آموزش کشور (۱۳۹۱). گزارش مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی. تهران: سازمان سنجش آموزش کشور.

عباس پور، عباس. و شرفی محمد. (۱۳۹۰). ارزیابی درونی در گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه علامه طباطبایی. اندازه‌گیری تربیتی. ۲ (۵)، ۱۳۱-۱۵۹.

عسکری نژاد امیر. و خادم‌الحسینی بهشتی سعید. (۱۳۸۹). تدوین استانداردهای اعتباربخشی دانشکده‌های علوم انسانی: بومی‌سازی الگوهای موجود اعتباربخشی دیگر کشورها. سنندج: همایش منطقه‌ای بومی‌سازی مدل پیشرفت آموزش عالی، اسفند ۱۳۸۹، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج.

علیاری. شهلا، ملکی حسن، بازارگادی مهرنوش. و عباس‌پور عباس. (۱۳۹۱). تدوین و استانداردسازی شاخص‌های ارزشیابی کیفیت و اعتبارسنجی برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته پرستاری دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور. مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران. ۱۰ (۱) مسلسل (۳۷)، ۵۰-۶۱.

فراستخواه، مقصود (۱۳۸۵). تدوین و ارائه الگویی برای ارزیابی و اعتباربخشی آموزش عالی ایران بر اساس تجارب جهانی و ایرانی. رساله دکتری دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی.

فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). دانشگاه ایرانی و مسئله کیفیت. تهران: انتشارات آگاه.

فراستخواه، مقصود (۱۳۹۰). بررسی فرایند نهادینه شدن ساختار ارزیابی درونی و بیرونی در آموزش عالی ایران؛ با تأکید بر نظریه ساختاریابی. تهران: پنجمین همایش ارزشیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، اردیبهشت ۱۳۹۰، دانشگاه تهران، پردیس دانشکده‌های فنی.

پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی

فرزبان‌پور، فرشته (۱۳۷۷). *ارزیابی خدمات آموزشی درمانی بیمارستان‌های آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی مستقر در تهران بر اساس الگوی اعتبارسنجی*. رساله‌ی دکتری دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران. گروه مدیریت. مجتبی‌زاده. محمد، عباس‌پور عباس، ملکی حسن. و فراست. مقصود. (۱۳۹۳). *تحولات اعتبارسنجی در آموزش عالی ایران و جهان، آموزه‌ای برای نظام آموزش عالی ایران*. تهران: اولین کنفرانس ملی و هشتمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی، اردیبهشت ۱۳۹۳، دانشگاه صنعتی شریف.

میرزا محمدی، محمدحسن (۱۳۷۶). *بررسی و طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی کیفیت آموزشی وزارت نیرو*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی.

میرشفایی مریم‌سادات. و درتاج فریبرز. (۱۳۹۱). *ارزیابی درونی گروه‌های کتابداری و آموزش و پرورش دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی*. تهران: دومین کنفرانس ارزشیابی و تضمین کیفیت در نظام‌های آموزشی با تمرکز بر یکپارچه‌سازی نظام آموزشی، اسفند ۱۳۹۱، انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران.

- American Psychological Association. (2014). *Definition of Accreditation*. Retrieved June 29, 2014, from <http://search.apa.org/search?query=definition%20of%20accreditation>
- Council for Higher Education Accreditation. (2014). *An overview of U.S. accreditation*. Retrieved January 2, 2014, from http://www.chea.org/pdf/OverviewAccred_rev0706.pdf
- Harclerod, F. F. (1980). *Accreditation: History, process, and problems*. Washington, DC: ERIC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED198774).
- Hawkins, H. (1992). *Banding together: The rise of the national associations in American higher education, 1887–1950*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Hossler, D., Gross, J. P. K., Cekic, O., & Hillman, N. (2008). *Project on academic success: Engaging in practice- and policy-oriented research on student success in higher education*. Retrieved January 24, 2014, from Indiana University Website:

- <http://www.career.org/iMISPublic/Content/ContentFolders/NewsArticles/DefaultFull.finalcopy.1.08.pdf>
- Kaplan, D. (2008). *The history of higher education accreditation*. Retrieved January 15, 2014, from <http://www.bachelordegrees.net/bachelor/accreditation-offered.asp>
- Moore, C. A. (1982). *Accreditation of higher education: The case of NCATE*. Retrieved October 22, 2014, from http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2f/fe/c6.pdf
- Nguyen, P. T. (2005). *Reaffirmation of accreditation and quality improvement as journey: A case study*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Technical University, Lubbock, TX. Retrieved October 25, 2014, from http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2f/fe/c6.pdf
- U.S. Department of Education. (2014). *Accreditation in the United States*. Retrieved April 6, 2014, from http://www.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation_pg4.html
- U.S. Department of Education. (2014). *Current list of nationally recognized accrediting agencies*. Retrieved February 19, 2014, from <http://www.ifap.ed.gov/aagencies/aagencies/attachments/brochure.pdf>
- U.S. Department of Education. (2014b). *Diploma mills and accreditation—Diploma mills*. Retrieved January 8, 2014, from <http://www.ed.gov/students/prep/college/diplomamills/diplomamills.html#defined>
- Western Association of Schools and Colleges-Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities. (2013). *WASC 2013 handbook of accreditation*. Retrieved December 28, 2014, from http://www.wascsenior.org/findit/files/forms/Handbook_of_Accreditation__July_2013.pdf