



بررسی وضع موجود و مطلوب ارزیابی نظام علمی در ایران با تأکید بر بخش آموزش عالی

مقصود فراستخواه*

عضو هیئت علمی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

چکیده

تحولات جهانی و دگرگونی عظیم در ساختارها، به‌ویژه ظهور «فناوری اطلاعات و ارتباطات» و «اقتصاد دانش»، به مباحثات مربوط به کیفیت در نظام علمی اهمیت خاصی بخشیده است. این در حالی است که سازوکار جامعی برای ارزیابی کیفیت در نظام علمی ایران تاکنون استقرار نیافته است؛ سازوکاری که مورد اجماع دانشگاهیان و سیاست‌گذاران باشد و گذشته از مطابقت با اصول و هنجارهای علمی و دانشگاهی بین‌المللی، متناسب با زمینه‌های ملی نیز باشد. در این مقاله ضمن نقد و بررسی فعالیت‌های صورت‌گرفته و وضعیت موجود ارزیابی در ایران، با روش بررسی تاریخی و تحقیق کیفی و با استفاده از نتایج مطالعات تطبیقی، مدلی از افق مطلوب بر مبنای الگوی «نه وجهی» و «نظام اعتبارسنجی» (ارزیابی درونی و سپس ارزیابی بیرونی) ارائه شده است. با استفاده از الگوی «مسئله‌ها/ راه‌حل‌ها»، چالش‌های اساسی ارزشیابی علمی در ایران دسته‌بندی شده و نه گام اصلی برای مواجهه با این چالش‌ها و استقرار نظام جامع ارزیابی آموزشی عالی پیشنهاد شده است که آنها را می‌توان در چهار سطح مختلف دسته‌بندی کرد: ۱. نظام اطلاعات دانشگاهی؛ ۲. سازوکار ارزیابی در دانشگاه؛ ۳. ارزیابی بیرونی و اعتبارسنجی؛ و ۴. پایش ملی نظام علمی. افق مطلوب ارزیابی و ارتقای کیفیت تنها از طریق نقش حمایتی و بسترسازی دولت در توسعه زیرساخت‌های لازم برای پایش ملی نظام علمی، با ابتکارات درونزای دانشگاه‌ها و نهادهای علمی، در فضایی رقابتی از محیط ملی و بین‌المللی، دست‌یافتنی است.

کلیدواژه‌ها: نظام علمی؛ آموزش عالی؛ ارزیابی؛ چالش‌ها؛ راه‌حل‌ها.

۱- مقدمه

دانش)، توجهات را به مسائل کیفیت، معطوف می‌کند. [۱۱]
در دنیای امروز، تقاضا برای دانش به میزان چشمگیری در حال افزایش است. تقاضای رو به رشد برای دانش (چه در عرصه اجتماعی، چه در سطح دولت و بنگاه) به‌ویژه در چشم‌انداز اقتصاد دانش، ایجاب می‌کند که ذی‌نفعان، خواهان اطلاعات کافی از نظام علمی، برای اطمینان از تقاضا محور بودن و مشتری‌گرا بودن آن باشند. در واقع، از نظام علمی انتظار می‌رود که خود را به‌صورت شفاف در معرض ارزیابی ذی‌نفعان قرار بدهد و اطلاعات متنوعی درباره منابع، فرایندها، بروندها و پی‌آمدهای خود در

گسترش فراگیر فرصت‌های آموزشی به‌همراه جهانی شدن و فناوری اطلاعات و ارتباطات، محیط متحولی برای نظام‌های علمی در همه جای دنیا پدید آورده است. این محیط متحول، به‌نوبه خود، هم به دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی، هم به نهادهای دولتی، در سطح ملی و بین‌المللی فشار می‌آورد که مفاهیم، ساختارها، روش‌ها و ترتیبات سنتی خود را دگرگون سازند و توسعه بدهند [۹].
گسترش آموزش عالی از یک‌سو و هزینه‌های رو به افزایش آن از سوی دیگر، به‌همراه ازدیاد تعداد و تنوع متقاضیان دانش (به‌ویژه در چشم‌انداز اقتصاد

*maghsoodf@gmail.com

اختیار آنها بگذارد و پاسخگویانه گزارش بدهد که چگونه عمل می‌کنند، چگونه هزینه می‌کنند، اثربخشی هزینه‌هایشان چگونه است و مهم‌تر از همه، آیا آنها ارزش افزوده ایجاد می‌کنند و چطور [۱۳]

در دو دهه گذشته، تأکید و تمرکز بر روی «ارزیابی» چه به صورت سازوکار هدایتی (کنترلی)، چه به صورت سازوکار بهبودبخشی، آشکارا و به روشنی رو به افزایش بوده است. این روند، اختصاص به نظام علمی و از جمله بخش آموزش و آموزش عالی نداشت، بلکه بیشتر بخش‌ها، به ویژه حوزه‌های مدیریت در بخش عمومی را شامل می‌شد. یکی از دلایل اصلی این روند، آن بود که در چشم‌انداز دولت و مدیریت‌ها و نیز در چشم‌انداز دیگر ذی‌نفعان (مانند مالیات‌دهندگان، بنگاه‌ها و جز آنها) انتظار پاسخگویی افزایش یافته است؛ پاسخگویی به این موضوع که آیا به ویژه هزینه‌های عمومی، همراه با کیفیت و اثربخشی کافی هستند. در این میان، حوزه آموزشی به طور عام و مؤسسات آموزش عالی به طور خاص، با این فشار روبه‌رو هستند [۱۶].

در ایران، بازرگان و همکاران [۳] معتقدند که هرچند از دیرباز، دولت بازرسی‌هایی از آموزش عالی به عمل می‌آورد، ولی این فعالیت‌ها با نگاه کل‌گرا و نظام‌مند همراه نبودند و اثربخشی مورد انتظار را نداشتند. ابیلی [۱] درباره موسمی بودن و پراکندگی فعالیت‌های نظارت و ارزیابی در آموزش عالی بحث کرده است. محمدی و همکاران [۸] بر این باورند که فعالیت‌های ارزشیابی آموزش عالی در کشور، غالباً غیرعلمی بودند، روش‌ها و ابزارها اعتبار لازم را نداشتند و فرایندها اغلب به ایجاد جو بدبینی و نارضایتی می‌انجامیدند و اثربخشی مطلوب و مورد انتظار را در پی نمی‌آوردند.

با وجود برخی از فعالیت‌های صورت‌گرفته، به ویژه در سال‌های اخیر، عرصه علمی ایران هنوز با استقرار کامل نظام جامع ارزیابی ایران فاصله دارد. خودارزیابی (ارزیابی درونی) به عنوان پایه و اساس تضمین کیفیت (در مورد رشته‌ها و برنامه‌ها و همچنین، در مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی) هنوز در دانشگاه‌های ما به طور درون‌نظام نیافته است. در مورد ارزیابی بیرونی توسط هم‌تایان نیز که بدون گزارش‌های آن، اطمینان از کیفیت و به ویژه اعتبارسنجی، میسر نمی‌شود، هنوز در نظام علمی ایران، ساختاری کارآمد و نهادی ملی و واجد قابلیت‌های حرفه‌ای لازم برای هماهنگ‌سازی و پشتیبانی، به وجود نیامده و بستری برای تعامل دولت با مؤسسات آموزش عالی توسعه نیافته است. اطلاعات روزآمد و کارآمدی برای پایش ملی و پیگیری وجود ندارد و شاخص‌ها و استانداردهای معتبری مورد توافق قرار نگرفته است و بدین ترتیب، در حال حاضر به رغم برخی تلاش‌ها و اقدام‌های صورت‌گرفته در زمینه ارزیابی کیفیت، هنوز سازوکارهای نهادینه کافی برای بهبود مداوم

تضمین کیفیت نظام علمی ایران، پاسخگویی عمومی آن و تأمین انتظارات ذی‌نفعان و مشتریان (مانند دانشگاهیان، مالیات‌دهندگان، استخدام‌کنندگان و به‌کارگیرندگان تولیدات و خدمات تخصصی دانشگاهی) وجود ندارد.

این در حالی است که آموزش عالی ایران، چه در پاسخ به تقاضای رو به تزاید اجتماعی، چه به اقتضای موکول شدن بیش از پیش هرگونه برنامه توسعه به دانایی، به طرز فزاینده‌ای به سمت گسترش کمی سوق یافته است. مطابق برنامه چهارم توسعه، مقرر شده که شاخص ثبت‌نام در آموزش عالی از ۱۸/۲ درصد در سال ۱۳۸۳ به ۳۰ درصد در سال ۱۳۸۸ برسد که مستلزم رشد بسیار سریع و زیاد در تعداد دانشجویان و برنامه‌های آموزش عالی است و چنانچه نظام کارآمدی از ارزیابی نهادینه نشود، در معرض اتلاف منابع مادی و انسانی، تعویق اهداف توسعه‌گشوری، درماندگی نظام آموزش عالی ملی در مواجهه با چالش‌های جهانی شدن و رقابتی شدن و در نتیجه عدم احراز توانایی و اعتبار لازم برای تعامل خلاق و رضایت‌بخش در سطح بین‌المللی خواهیم بود.

مقاله حاضر برآمده از تحقیقی برای پاسخ به دو پرسش بدین قرار است: ۱. سوابق و فعالیت‌های ارزیابی در نظام علمی چگونه بوده است؟ ۲. چه کنش‌ها و مداخلاتی با نظر به افق وضع مطلوب لازم است؟ روش تحقیق برای بررسی پرسش اول از نوع «تحلیل تاریخی - اسنادی»^۱، و برای بررسی پرسش دوم «بازبینی^۲ مطالعات پیشین در سطح جهانی و ملی» به علاوه روش کیفی هم‌اندیشی از سوی کارشناسان موضوع (SMES)^۳ بوده است. جامعه آماری تحقیق، مدیریت ملی وکلان نظام علمی در سطح وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (ع. ت. ف.) با تأکید بر بخش آموزش عالی است.

۲- پیشینه تحقیقات

آندرسون [۹] و بوسترز [۱۲] بر دیدگاه‌های گویا^۴ و لینکلن^۵ درباره نسل چهارم ارزیابی متمرکز شده‌اند. به نظر آنها، اگر در نسل اول (دهه ۳۰ و ۴۰ سده ۲۰) بر اندازه‌گیری، در نسل دوم (دهه ۴۰-۵۰) بر توصیف با هدف بهبود، و در نسل سوم (دهه ۶۰-۷۰) بر قضاوت و مداخله تأکید می‌شد، در نسل چهارم (اواخر سده ۲۰) اهمیت نگاه کل‌گرا و سیستمی به فرایندهای پیچیده و کیفی ارزیابی و ضرورت مشارکت و تعامل و گفت‌وگوی ذی‌نفعان مورد تأکید بیش از پیش قرار می‌گیرد. بولا [۴] با بحث در تفاوت شرایط و

1. Historical-documentary analysis
2. overview
3. Subject Matters Experts
4. Guba
5. Lincoln

و بی‌خاصیت برگرفته از زمینه‌های اولیه خود است. بیلینگ [۱۰] در بررسی خود با توجه به پس‌زمینه‌های دولت‌گرایی در این کشورها، به نهادهای میانجی^۵ میان دولت و دانشگاه‌ها در نظام ارزیابی آموزش عالی تأکید کرده است.

با بررسی و مقوله‌بندی پیشینه تحقیقات یادشده درباره نظام‌های ارزیابی آموزش عالی، نتیجه گرفته شد که درباره ارزیابی کیفیت آموزش عالی در این متون پژوهشی؛ چهار پرسش اصلی بیش از دیگر پرسش‌ها، ذهن محققان را به خود معطوف کرده است: الف) پرسش از چیستی؛ ب) پرسش از چرایی؛ ج) پرسش از کسانی که ارزیابی می‌کنند؛ د) پرسش از نوع «کدام» که خود شامل شش سؤال فرعی است: یکم، کدام موضوع ارزیابی می‌شود؟ دوم، با کدام روش ارزیابی می‌شود؟ سوم، با کدام معیارها ارزیابی می‌شود؟ چهارم، در کدام زمینه‌ها ارزیابی می‌شود؟ پنجم، ارزیابی با کدام موانع مواجه می‌شود؟ ششم، ارزیابی به کدام نتایج منتهی می‌شود؟ بدین ترتیب، یک الگوی مفهومی^۶ نه‌وجهی^۷ (نمودار ۱) به‌عنوان چارچوب نظری برای ترسیم وضع مطلوب به‌دست می‌آید. این الگو از چهار پرسش اولیه به‌ترتیب چه، چرا، چه کسی، کدام، یعنی چهار پرسشواره (چهار W) تشکیل می‌شود که چهارمین پرسش (کدام) خود دربرگیرنده^۸ ۶ سؤال تفصیلی است و در مجموع، نه پرسش فراهم می‌آید که بدین قرارند:

W_۱: چیستی^۹ کیفیت؛ W_۲: چرایی^{۱۰} ارزیابی کیفیت؛ W_۳: چه کسی^{۱۱} تصمیم می‌گیرد و ارزیابی می‌کند و ... (سطوح نقش‌ها و اختیارات)؛ W_۴: پرسش کدام^{۱۲} که خود شامل شش مؤلفه فرعی می‌شود: W_{۴/۱}: ارزیابی درباره کدام^{۱۳} موضوعات؛ W_{۴/۲}: ارزیابی از طریق کدام^{۱۴} روش و الگو، ساختار سازمانی و دادگانی و سازوکار (چگونه؟)؛ W_{۴/۳}: ارزیابی با کدام معیارها^{۱۵} (الزامات، اسـتانداردها و ...)؛ W_{۴/۴}: ارزیابی در کدام^{۱۶} زمینه‌های فرهنگی؛ W_{۴/۵}: ارزیابی در چالش با کدام^{۱۷} موانع؛ W_{۴/۶}: ارزیابی منتهی به کدام^{۱۸} نتایج و کارکردها. بر مبنای همین مدل نه

زمینه‌ها، بر اقتضایی بودن و خاص بودن الگوهای ارزشیابی آموزش برحسب شرایط و موقعیت‌های مختلف تأکید کرده است. بازگان [۲] با مروری بر سنخ‌شناسی‌های مختلفی که از ارزشیابی به‌عمل آمده است، پیوستاری را که هاوس^۱ ارائه کرده، برای مقایسه الگوها برگزیده است که در آن الگوهای مختلف از کمی به کیفی و برحسب تنوع رویکردها، مخاطبان و روش‌ها، توصیف و مقایسه شده‌اند. وی نتیجه گرفته که است الگوهای ارزیابی با فرهنگ و شرایط ارتباط دارند و گذشته از این، پیچیدگی‌های امر آموزش (و به‌ویژه آموزش عالی) ایجاب می‌کند که رویکرد ترکیبی اتخاذ شود.

واندروند و کاوانار [۲۰] از مطالعه تطبیقی خود در سطح بین‌الملل به این نتیجه رسیده‌اند که تفاوت‌های فرهنگی و ساختاری، حتی به تعریف‌های متعددی از کیفیت آموزش عالی انجامیده است. والسکینو [۲۱] درباره وضعیت خاص کشورهای اروپای شرقی و مرکزی بحث کرده است که چگونه با توجه به تحولات شوروی سابق، شرایط و موقعیت پیچیده‌ای از گذار و تغییرات در این کشورها به‌وجود آمده و روندهایی جریان دارد و نگهداری کیفیت آموزش عالی باید در ترکیبی مناسب با دیگر اولویت‌های آموزش عالی مانند «گسترش»، «دسترسی» و «تنوع» (و نه به‌صورت مجزا و آرمانی) دیده شود. به‌عبارت دیگر، این کشورها درگیر طرح جامعی از اصلاحات آموزش عالی هستند که کیفیت نیز یکی از خانه‌های جدول – هرچند مهم‌ترین آن – است و در هر صورت فهرست اولویت‌های آموزش عالی این کشورها با همگنان اروپای غربی‌شان (از جمله در زمینه کیفیت) متفاوت است.

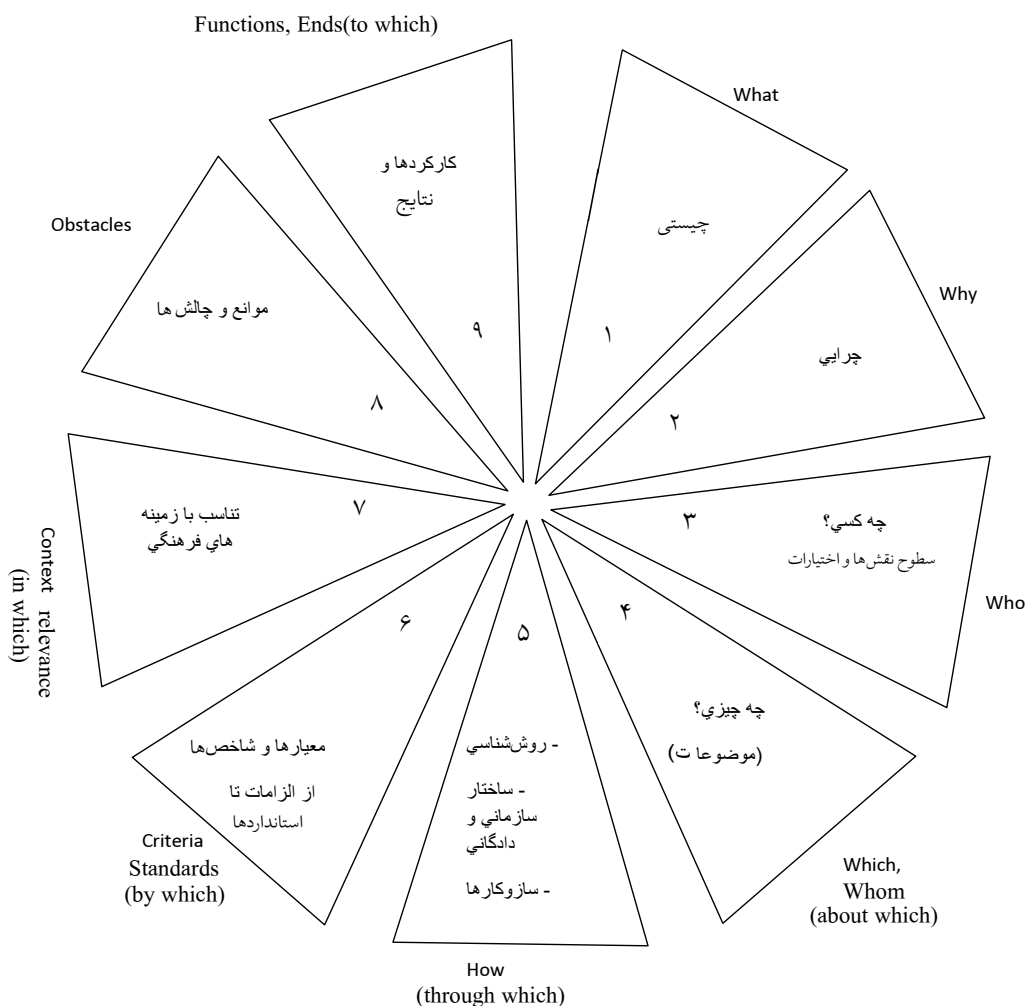
تامسک [۱۷ و ۱۸] درباره «استونی» بحث کرده است که جایگزین کردن الگوهای اروپای غربی به‌صورت پیش‌ساخته و آماده^۱، در کشوری که پس‌زمینه‌هایی از تمرکز و اقتدارگرایی طی سال‌ها مستقر شده بود، به‌رغم خوشبینی‌های اولیه در ۱۹۹۵، در یکی دو سال بعدی (۱۹۹۷) دشواری‌ها و چالش‌های آشکار شد. تامسک [۱۹] در ادامه تحقیقات خود، به این نتیجه رسید که پس از چند سال غربی‌سازی ظاهری در زمینه ارزیابی کیفیت آموزش عالی، کشورهای مابعد سوسیالیسم دولتی در این منطقه، احساس می‌کنند باید به ترکیبی از زمینه‌های خاص خود با تجربه‌های اروپای غربی رجوع کنند؛ اما به نظر تامسک در این کار بیش از این‌که زمینه‌های محلی و بومی به‌درستی شناخته و تحلیل و منظور شود^۲، آنچه در عمل صورت می‌گیرد، بیشتر، زمینه‌زدایی^۳ از تجربه‌های غربی و تقلید از الگوهای بی‌روح

1. House
2. Ready-made
3. contextualization
4. Decotextualization

5. Intermediator
6. Nonagon
7. What& Why
8. Who
9. Which
10. About which
11. Through which (How) [methods, models, mechanisms, structures in formation system,...]
12. By Which (Criteria/ requirements/ standards)
13. In which (contexts) [Relevance]
14. Against which (obstacles)
15. To which (ends/ functions)

از نظام اعتبارسنجی آموزش عالی مطابق نمودار ۲ به عنوان تراز جهانی وضع مطلوب ارزیابی نظام علمی به دست آمده است. این مدل براساس نظریه‌ای برخاسته از داده‌ها [۵] با زمینه‌های ایرانی نیز، متناسب و اعتباربخشی^۱ شده است و در این تحقیق به عنوان مدلی برای افق مطلوب نظام ارزیابی، مبنا قرار گرفته است.

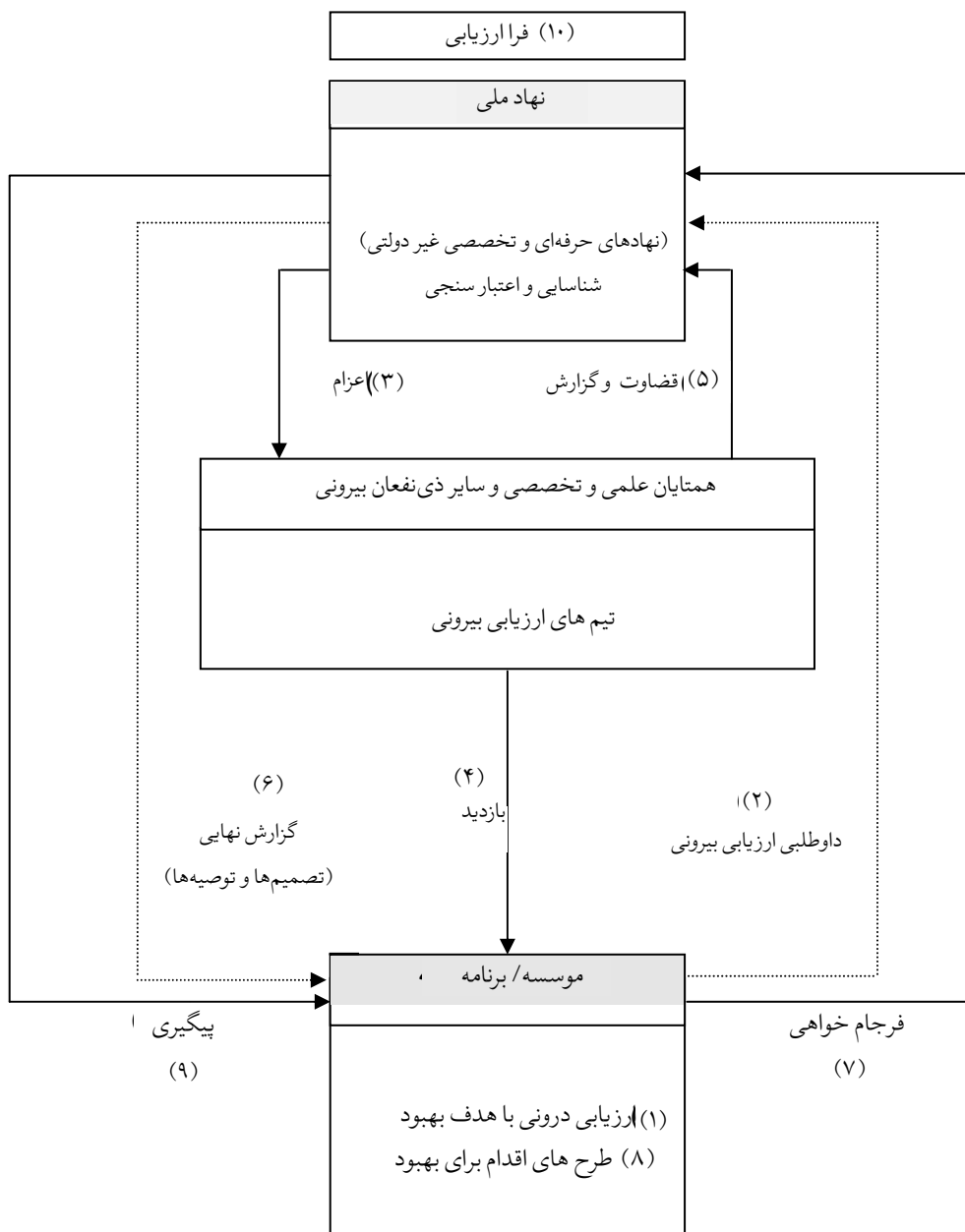
وجهی، مطالعه‌ای تطبیقی در کشورهای منتخب با روش نمونه‌گیری هدفمند صورت گرفت (شامل ژاپن، هند، هنگ‌کنگ، ایالات متحد، کانادا، آرژانتین، شیلی، مکزیک، انگلستان، فرانسه، هلند، دانمارک، سوئد، آفریقای جنوبی، استرالیا و نیوزیلند و مجموعاً دارای ۱۹ نظام ارزیابی) که همه عضو شبکه بین‌المللی تضمین کیفیت آموزش عالی^۱ بودند (فراستخواه و همکاران، ۱۳۸۵) و با بررسی مجموعاً ۱۸ مورد ویژگی مورد توافق (شامل ۷ مورد نزدیک به اجماع و ۱۱ مورد در حد توافق حداکثری) و ۱۴ مورد اختلاف [۷ و ۶] مدلی



نمودار ۱. چارچوب نظری برای ترسیم وضع مطلوب نظام ارزیابی

2. Accreditation

1. "International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education":INQAAHE



نمودار ۲. مدلی برای افق مطلوب نظام ارزیابی براساس تحقیقات موجود

۳- یافته‌ها

۳-۱- یافته‌های بررسی تاریخی

بررسی تاریخی - اسنادی ایران در سه دوره جداگانه (نخست، دوره قبل از انقلاب اسلامی ۵۷؛ دوم، دو دهه نخست انقلاب؛ سوم، دهه سوم انقلاب) صورت گرفته و نتایج آن به شرح زیر بوده است [۱۴]:

۳-۱-۱- دوره قبل از انقلاب اسلامی ۵۷

در این دوره، چهار مرحله از هم متمایز می‌شود:

مرحله اول: ۱۲۸۸-۱۳۱۳ «مدارس عالی و مقدمات تأسیس دانشگاه تهران»؛ که الگوی نظارت و بازرسی دولتی در نظام آموزش عالی شکل گرفت. نقش اصلی با دولت (وزارت/ شورای عالی معارف) است و موضوعات ارزشیابی، بیشتر شامل درون‌دادها و اندکی نیز فرایندهاست. مرحله دوم: ۱۳۱۳-۱۳۴۶ «تأسیس دانشگاه تهران تا قبل از تشکیل وزارت علوم و آموزش عالی»؛ که الگوی ارزشیابی، به صورت تلفیقی از ارزشیابی توسط همگنان علمی داخل دانشگاه و مدیریت آن» تا «نظارت و بازرسی نیمه‌دولتی» جریان دارد. نقش اصلی با دانشگاه و سپس نهاد واسط دولتی -

از سوی شورای دفتر نظارت و ارزیابی وزارت بود که بخش عمده ترکیب اعضای هیئت‌های اعزامی را نیز کارکنان حوزه‌های مختلف ستاد وزارتی تشکیل می‌داد. در این مدت ارزشیابی درونی داوطلبانه توسط خود دانشگاه‌ها و گروه‌ها، و ارزیابی بیرونی توسط هم‌تایان علمی و با رویکرد حرفه‌ای، امری مغفول بود.

۲- از نیمه دهه ۷۰ خورشیدی، رویکرد علمی به ارزیابی آموزش عالی از طریق برخی خبره‌های متخصص دانشگاهی به لایه‌هایی از نظام تصمیم‌سازی و اجرایی دولت انتقال یافت و ثمره آن، نفوذ گفتمان ارزشیابی، به مفهوم علمی و حرفه‌ای کلمه به درون اسناد دولتی بود. این امر هرچند با گسترش طرح‌های داوطلبانه ارزیابی درونی، در توسعه فرهنگ ارزشیابی در گروه‌های دانشگاهی با تأکید بر ارتقای درونزای کیفیت و استفاده از بازخوردهای خودارزیابی برای بهبود فرایندهای برنامه‌ریزی درسی و آموزش عالی تأثیر قابل توجهی داشت، ولی بنا به علل و دلایلی نتوانست فعالیت‌های ارزشیابی درونی را از طریق بسترسازی برای ارزشیابی بیرونی توسط هم‌تایان علمی و تخصصی و دیگر ذی‌نفعان بیرونی آموزش عالی، تکمیل کند.

۳- از دیگر تجربه‌های ملی مطرح در زمینه ارزشیابی آموزش عالی در کشور، آیین‌نامه ارتقا و آیین‌نامه قطب‌های علمی بود که به‌رغم پاره‌ای نارسایی‌های ساختاری، گام‌هایی به سوی نهادینه شدن سازوکارهای ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی محسوب می‌شوند.

۴- فعالیت‌های پراکنده‌ای که در سال‌های اخیر در زمینه شاخص‌های ارزشیابی آموزش عالی صورت گرفته است، هنوز با توافقی معتبر در سطح ملی فاصله قابل توجهی دارند. در شاخص‌هایی که در درون دولت یا حاشیه آن تدارک دیده شده‌اند، ماهیت حرفه‌ای کار تدوین شاخص‌ها نادیده گرفته شده است. آنها از حیث آزمون و اعتباریابی کافی محل تأمل هستند و انسجام و یکپارچگی ملی در این زمینه را بازتاب نمی‌دهند. توافقی علمی، معتبر و دارای شفافیت لازم روی آنها صورت نگرفته است و تعدادشان نیز بیش از اندازه زیاد و پراکنده است.

۵- گرایش‌ها و فعالیت‌های اخیر معطوف به رتبه‌بندی در کشور، هم در میان مدیران، هم متخصصان آموزش عالی، محل اختلاف است و بسیاری از صاحب‌نظران، رتبه‌بندی را در شرایط کنونی کشور به دلیل ابهام در ملاک‌ها، نظری و قضاوتی بودن معیارها، قابل تردید بودن اعتبار و پایایی داده‌ها، مقایسه‌ناپذیر بودن دانشگاه‌ها و فقدان ارتباط میان الگوی خطی رتبه‌بندی با کیفیت دانشگاه، زیر سؤال می‌برند.

۶- ارزشیابی آموزش عالی کشور با نگاه‌ها، الگوها و ساختارهای سنتی دست به‌گیریان بوده است و نارسایی‌ها و ضعف‌های عملکردی آن مانع از نهادینه

دانشگاهی، یعنی شورای مرکزی دانشگاه‌هاست. اما موضوع ارزشیابی همچنان درون‌دادها و فرایندهاست.

مرحله سوم: ۱۳۴۶-۱۳۵۷ «از تأسیس وزارت علوم تا لایحه استقلال دانشگاه»؛ که بار دیگر الگوی نظارت و ارزشیابی دولتی و بازرسی حکومتی، همراه با رشد نسبی فعالیت‌های کارشناسی - پژوهشی در زمینه ارزشیابی کیفیت آموزش عالی و حتی موردی از ارزشیابی بیرونی توسط یک خبره بین‌المللی، بازمی‌گردد و بار دیگر نقش اصلی از آن دولت و حکومت (وزارت و دربار) می‌شود؛ هرچند که بخش دولتی پژوهش و فعالیت‌های کارشناسی در آن، فرصتی برای رشد نسبی می‌یابد. در این مرحله برای نخستین بار موضوع ارزشیابی در برگیرنده همه عناصر سیستم، یعنی درون‌داد، فرایند و برون‌داد شد.

مرحله چهارم: ۱۳۵۷ «لایحه استقلال دانشگاه‌ها در شهریور ۱۳۵۷»؛ که به‌صورت دیر هنگام می‌خواست مجدداً ابتکار عمل از دیوان‌سالاری دولتی به نهاد دولتی - دانشگاهی واسط یعنی شورای مرکزی دانشگاه‌ها با تعریف بازتری از آن انتقال یابد و ارزشیابی آموزش عالی با همکاری بیشتر خود دانشگاه‌ها صورت بگیرد؛ ولی این مرحله با اوج‌گیری مبارزات و تب‌وتاب‌های سیاسی و انقلابی همراه شد و غیرمؤثر و ناتمام ماند.

۳-۱-۲- دو دهه نخست انقلاب

در دو دهه نخست انقلاب، گفتمان غالب بر ارزشیابی آموزش عالی، توسط روایتی ایدئولوژیک - سیاسی از دین دولتی ساخته شد و از این رهگذر، الگوی نهادینه و مستقر برای ارزشیابی آموزش عالی، الگوی نظارت حکومتی بود. هرچند که در برنامه اول توسعه، به‌سبب مشارکت تعدادی از کارشناسان حرفه‌ای در تدوین آن، بر بهبود کیفیت آموزش عالی دولتی و غیردولتی، تناسب برنامه‌های آموزش عالی با نیازهای جامعه و تحولات علم و فناوری، کیفیت ورودی‌ها، بهبود کیفیت هیئت علمی و فعالیت‌های آموزشی تأکید شده بود، ولی زیرساخت‌های مناسب برای تحقق این اهداف، مانند ساختاری کارآمد با مشارکت دانشگاه‌ها برای راهبری ارزشیابی و نیز نظامی کارآمد از اطلاعات آموزش عالی، پدید نیامد. حتی سازوکارهایی مؤثر برای ارزشیابی عملکرد برنامه اول در آموزش عالی مبتنی بر مشارکت خود دانشگاه‌ها و دانشگاهیان، پیش‌بینی نشده بود. در طول این دوره، ارزشیابی دانشجویان درباره مدرسان در دانشگاه‌ها و زیر نظر دفاتر دولتی انجام می‌گرفت.

۳-۱-۳- دهه سوم انقلاب

۱- تا پایان برنامه دوم توسعه، گفتمان موجود در اسناد دولتی، مبتنی بر الگوی نظارت دیوان‌سالاری به‌صورت بازرسی و سرکشی با اعزام هیئت بازدیدکننده

۴- بحث

با استفاده از الگوی «مسئله‌ها/ راه‌حل‌ها» (نمودار ۴) چالش‌های اساسی ارزشیابی علمی در ایران و نیز نه گام اصلی برای مواجهه با این چالش‌ها و استقرار نظام جامع ارزیابی آموزشی عالی (شامل: ۱. ساختارسازی، ۲. قوانین، آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها، ۳. طراحی و تدوین شاخص‌ها و استانداردها با همکاری انجمن‌های علمی و نهادهای تخصصی و حرفه‌ای، ۴. توسعه منابع اطلاعاتی و آمار ثبتي علوم، تحقیقات و فناوری، ۵. توسعه منابع انسانی و فرهنگ ارزشیابی، ۶. توسعه منابع اعتباری، ۷. طراحی و تدوین نرم‌افزارها، ۸. تعاملات در سطوح ملی و بین‌المللی آموزش عالی و پژوهشی برای ارتقای رتبه در فضای رقابتی، ۹. زمینه‌سازی برای توسعه نهادهای حرفه‌ای رتبه‌بندی و احساس نیاز مؤسسات) شناسایی و مسیر نیل به وضع مطلوب شناسایی شده که در درجه اول، مستلزم آن است که توافقی بر سر اصول حاصل آید؛ سپس ذی‌نفعان تعریف شوند و شبکه‌ای از آنها شکل گیرد؛ تقسیم کاری عقلانی بین آنها صورت بگیرد و به‌ویژه با توجه به ویژگی‌های تاریخی و ساختاری خاص جامعه ایران، جایگاه دولت نیز در این میان مشخص شود.

۴-۱- مسئله‌ها و چالش‌های اساسی ارزشیابی علمی در ایران

تحلیل اسنادی نزدیک به ۱۰۰ سال گذشته در کشور به‌علاوه بررسی دیدگاه‌های کارشناسان خبره در موضوع نشان می‌دهد که فرایند ارزشیابی کیفیت در نظام علمی ایران با موانعی ساختاری و ایدئولوژیک - سیاسی به‌صورت دیوان‌سالاری بزرگ دولتی، اقتصاد سیاسی - نفتی و نهادهای غیرعقلانی مواجه بوده است؛ به‌حدی که کنش‌های معطوف به عقلانیت و رهایی، غالباً ضعیف و آسیب‌پذیر بودند و معمولاً به‌صورت طرح ناتمامی با چالش‌های سخت ساختاری دست‌به‌گریبان می‌شدند. نتایج تحلیل اسنادی در ۱۶ مسئله زیر به‌دست آمده است.

۴-۱-۱- سایه دستگاه دولت بر ارزشیابی و پروژه ناتمام ایجاد نهادهای

واسط

ارزشیابی از ابتدا و به‌دلایل ساختاری در درون دولت و با الگوی بازرسی و کنترل بیرونی آغاز شده (قانون ۱۲۸۸) و ادامه یافته است. هرچند گاهی و به‌ندرت، تلاش برخی از نخبگان آموزش عالی برای حل این مشکل، با محول کردن روند ارزشیابی آموزش عالی به نهادهای واسط دولتی - دانشگاهی (مثل شورای مرکزی دانشگاه‌ها) به نتایجی نسبی دست می‌یافت

شدن رویکرد علمی و تخصصی و حرفه‌ای و مشارکت دانشگاه‌ها در آن می‌شده است.

۷- در زمینه تعامل بین‌المللی در ارزیابی آموزش عالی، جز تک‌فعالیت‌های محدود، خلأ جدی و شکاف عظیمی با تجربه‌های بین‌المللی و کشورهای رو به توسعه موفق، وجود داشته است.

۸- برنامه چهارم توسعه، هرچند با رسمیت شناختن خود ارزیابی و خودحسابرسی دانشگاه‌ها و جامعه علمی و توجه به بخش غیردولتی، گامی رو به پیش محسوب می‌شد و این نیز حاصل مقداری رشد در نظام کارشناسی و حرفه‌ای و رویکردهای علمی و تخصصی در لایه‌هایی از تصمیم‌سازی دولتی در چند سال گذشته بود، اما این برنامه از نخستین سال خود با ابهامات و چالش‌هایی برای اجرایی شدن دست به‌گریبان بود.

۹- نظام تضمین کیفیت و ارزیابی آموزش عالی ایران در سطح دولت، بر سر دوراهی رویکردها قرار دارد؛ یک رویکرد همچنان کم‌وبیش به نظارت دیوان‌سالار دولتی معتقد است، ولی رویکرد دیگر با منطق ارزیابی درونی و بیرونی به مفهوم حرفه‌ای کلمه و با تأکید بر استقلال دانشگاهی و آزادی علمی، آشنایی لازم به‌دست آورده است و در فرصت‌های مختلف، از جمله جلسات مدیریتی و نشست‌های علمی، بر این منطق پای می‌فشارد. به یک نظر می‌توان گفت آینده نظام ارزیابی آموزش عالی ایران موكول به این است که خط‌مشی‌های عمومی در این دوراهی به‌کدام سو سوق یابد.

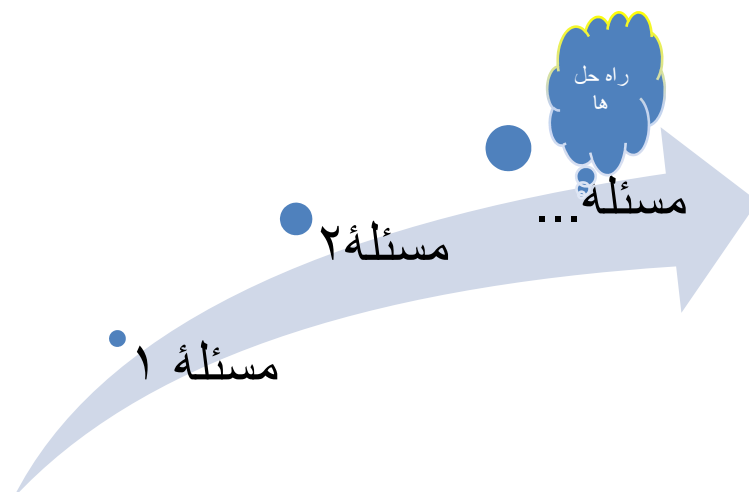
۳-۲- یافته‌های جلسات هم‌اندیشی

جلسات هم‌اندیشی و پنل‌های کارشناسی از کارشناسان واحدهای ذی‌ربط ارزیابی در حوزه وزارت ع. ت. ف. مانند سازمان سنجش آموزش کشور، دفتر نظارت و ارزیابی در حوزه معاونت آموزشی وزارت، دفتر بررسی و ارزیابی پژوهشی در معاونت پژوهشی، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، که نویسنده در آنها حضور داشته و نتایج آن را مستندسازی و بررسی کرده است^۱، این نتیجه را به‌دست می‌دهد که ارزیابی آموزش عالی در ایران با وضع مطلوب فاصله درخور توجهی دارد (جدول ۱).

۱. لازم است از استاد فرزانه، دکتر عباس بازرگان به‌خاطر افق‌گشایی‌های پایه‌ای در حوزه ارزیابی، از آقایان دکتر عزیزالله معماربانی، دکتر عامری، دکتر کوروش پزند و دکتر اقدم به‌خاطر دیدگاه‌های مدیریتی در این حوزه و همکاران ارجمند آقایان رضا محمدی، علیرضا یادگارزاده؛ در سازمان سنجش، حمید جاودانی؛ در معاونت پژوهشی وزارت علوم و عباس رشنودی و همچنین خانم نسرین شریفی در معاونت آموزشی (دفتر نظارت و ارزیابی) همان وزارت به‌خاطر دیدگاه‌های کارشناسی سپاس‌گزاری شود.

جدول ۱. فاصله وضعیت مسئله آمیز ارزیابی آموزش عالی در ایران با وضعیت مورد انتظار

وضعیت مسئله آمیز	وضعیت مورد انتظار
به کارکرد اداری و دولتی تقلیل پیدا کرده است	در حالی که سرشتی حرفه‌ای و ماهیتی تخصصی دارد
ساده‌سازی شده است	در حالی که پیچیده است؛ به دلیل ویژگی‌های ناآرام و بی‌قرار اندیشه و اکتشاف، خصوصیت انتقادی دانش و بازی آشوبناک آن
به روش‌های رسمی و برنامه‌ای فروکاسته شده است	در حالی که فرایندی اجتماعی از گفت‌وگو و مذاکره چندجانبه میان ذی‌نفعان درونی و بیرونی است؛ دارای ویژگی‌های ارتباطی و تعاملی بر بستری از رقابت و عرضه و تقاضا و با سازوکارهای کمتر رسمی و طبیعی از هم - ارزیابی
به صورت دستوری، اداری و بخشنامه‌ای آمده است (از طریق برنامه‌های رسمی و کریدورهای دیوانسالار)	در حالی که چرایی آن از زیست جهان علمی، اجتماعی و اقتصادی برمی‌خیزد (احساس نیاز و تقاضای ذی‌نفعان)
به اندازه‌گیری، توصیف و قضاوت بسنده شده است.	در حالی که به تشخیص و تحلیل عوامل مؤثر نیاز داریم
به رویکرد اثباتی، کارکردگرا و کمی محدود شده است.	در حالی که کیفیت دانش از رهگذر کنش انتقادی و تقاضاها و عملکردهای نوپدید، موضوعیت پیدا می‌کند و مستلزم رویکرد انتقادی و شالوده‌شکنانه است. تحول‌گرایی و نه محافظه‌کاری (اراده معطوف به تغییر)
به کنترل بیرونی (به‌ویژه از سوی دولت) تحویل شده است.	در حالی که سازوکاری از خودارزیابی و سپس ارزیابی بیرونی و داوطلبانه توسط هم‌تایان برای بهبود مداوم و درونزای کیفیت است. سازوکاری از خودحسابرسی و خودتنظیمی دانشگاه را طلب می‌کند (شبکه‌ای عصبی از سلول‌های هوشمند)
به سرهم‌بندی اعداد و ارقام تقلیل یافته است.	در حالی که به نقد و بصیرت و تفهیم عمیق نیاز دارد



نمودار ۴. روش «مسئله‌ها/ راه‌حل‌ها»

(۵۷-۱۳۴۴)، ولی این تلاش‌ها نهادینه نمی‌شد و پایدار نمی‌ماند.

۴-۱-۲- رویکرد علمی و تخصصی به ارزشیابی و موانع ساختاری پیش‌روی آن

رشد نیروی انسانی کارشناس و حرفه‌ای (در درون سازمان دولت) که به رویکردهای علمی و تخصصی ارزشیابی علاقه‌مند بودند، سبب می‌شد که به‌رغم بسیاری از موانع ساختاری، فرصتی برای نگاه علمی به ارزشیابی و برخی تصمیمات، خط‌مشی‌ها و برنامه‌ها به منظور بهبود روش‌ها و سازوکارهای ارزشیابی فراهم آید (اردوهای رامسر و کنفرانس سالانه ارزشیابی در پیش از انقلاب) و حتی از خیره‌ای بین‌المللی (لوتان کوی در سال ۱۳۴۸) برای ارزشیابی استفاده شود.

۴-۱-۳- میل پیوسته مترصد در سیستم دولت برای بازگشت به کنترل بیرونی و دیوان‌سالار

تمایل و اصرار بر ارزشیابی از طریق کنترل بیرونی و دولتی و دیوان‌سالار، همواره در دولت و میان مدیران آن غلبه داشته است. هرچند گاهی به تناوب و تحت تأثیر عوامل بیرونی، این گرایش قدری تعدیل می‌شد و فرصتی برای نقش خود دانشگاه‌ها و هم‌تایان اجتماع علمی فراهم می‌آمد (از تأسیس دانشگاه تهران در ۱۳۱۳ تا تشکیل وزارت علوم در سال ۱۳۴۶)، اما زمینه هم‌چنان برای بازگشت به نگرش‌ها و کارکردهای کنترل بیرونی دولتی وجود داشت و با تغییر دولت‌ها و جابه‌جایی‌های مدیریتی در نظام اداری، خود را نشان می‌داد.

۴-۱-۴- سایه عوامل سیاسی - ایدئولوژیک بر نظام حرفه‌ای - علمی و تخصصی

غلبه عوامل سیاسی بر نظام علمی (سیاست‌زدگی) روی هم‌رفته به زیان نهادینه شدن ارزشیابی علمی در ایران تمام می‌شد، فعالیت‌های کارشناسی را ناپایدار می‌ساخت و موجب سلطه ایدئولوژی بر نظام حرفه‌ای و تصمیم‌گیری‌های مبتنی بر علم و تخصص در فرایند ارزشیابی نظام علمی و فعالیت‌های آن می‌شد.

۴-۱-۵- مغفول ماندن برون‌دادها به دلیل تمایل دولتی بر کنترل فرایندها و تحت تأثیر اقتصاد سیاسی - نفتی

توجه به شاخص‌های برون‌دادی در ارزشیابی نظام علمی، نوعاً تحت‌الشعاع شاخص‌های درون‌دادی و فرایندی بود. شاید یکی از علل این موضوع آن بود که ارزشیابی به معنای کنترل حداکثری دولتی تلقی می‌شد و دولت نیز اولاً به نظارت بر فرایندهای دانشگاهی و مداخله در آنها تمایل داشت و ثانیاً به سبب غلبه اقتصاد نفتی و فقدان شرایط عرضه و تقاضای رقابتی، توجه چندانی به نتایج عملکردی و برون‌دادها (مثل کارایی و بهره‌وری) معطوف نمی‌شد.

۴-۱-۶- گرایش دولت به پیوند ارزشیابی با اختیارات مرکزی

گرایشی در دولت برای گره زدن سریع نتایج نظارت دولتی و ارزشیابی با اختیارات مرکزی و تصمیمات خود، مثلاً در تخصیص منابع و انتصاب رؤسای دانشگاهی وجود داشت. با این همه، تأمین بودجه دولتی دانشگاه‌ها، از طریق چانه‌زنی سیاسی و مستقل از ارزشیابی عملکرد، همواره جریان داشت.

۴-۱-۷- ارزشیابی دانشجویان از کلاس درس و ابهام در رویه‌ها، شیوه‌ها و ابزارها

ارزشیابی‌های دانشجویان از کلاس درس و استاد از جمله فعالیت‌های نسبتاً پایدار و مداومی بود که تحت کنترل دفتر وابسته به وزارت، از دهه ۶۰ خورشیدی در دانشگاه‌ها به اجرا درمی‌آمد، ولی رویه‌های اجرایی و شیوه‌ها و ابزارها و محتویات آن و تحلیل و تعقیب نتایج آن، به ندرت با اصول و هنجارهای علمی و مدیریت دانشگاهی مطابقت داشت و تأثیر آن در بهبود و ارتقای کیفیت آموزش‌های دانشگاهی چندان محسوس و مطلوب نبود.

۴-۱-۸- فقدان نظام اطلاعات آموزش عالی

فقدان نظام اطلاعات کارآمد در نظام علمی ایران از جمله خلأهایی بود که از ابتدا تاکنون (و با وجود برخی از فعالیت‌هایی که در این باره صورت می‌گرفت) همچنان به‌قوت خود باقی مانده است.

۴-۱-۹- ارزیابی درونی؛ طرحی ناتمام

سازوکارهای مؤثر و کافی برای ارزیابی درونی در دانشگاه‌های کشور از طریق قوانین و آیین‌نامه‌های لازم، نهادینه نشده است و تنها در چند سال اخیر و در دوره برنامه سوم توسعه (۱۳۷۹-۱۳۸۳)، فعالیت‌هایی از طریق سازمان سنجش آموزش کشور در تعدادی از گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها به صورت حمایت از طرح داوطلبانه ارزیابی درونی توسط گروه‌ها و برگزاری کارگاه برای آنها به اجرا درآمده است و چارچوب راهنما و نرم‌افزاری برای آن تدوین شده و شورایی برای آن به وجود آمده است؛ اما این فعالیت نیز در موارد بسیاری ناکام مانده است؛ از جمله: ۱. نتوانسته است از پوشش دانشگاهی کافی برخوردار شود؛ ۲. کمتر توانسته با مشارکت درونزای جدی و ابتکار عمل درون دانشگاهی همراه شود؛ ۳. سازوکارهای انگیزشی کافی برای توسعه آن نهادینه نشده است (مثلاً در آیین‌نامه ارتقا)؛ ۴. یافته‌ها و پیشنهادهای برآمده از ارزیابی درونی، مورد پیگیری قرار نگرفته و در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی و دیگر امور، به آنها ترتیب اثر داده نشده است؛ ۵. فعالیت‌های ارزیابی درونی به شائبه صوری بودن و فرمایشی بودن دچارند؛ ۶. فعالیت‌های یادشده با نوعی لختی همراه بوده‌اند؛ ۷. این فعالیت‌ها نتوانسته‌اند به‌همراه فعالیت‌های

تصدی‌گری دولتی در آنها؛ ۲. بی‌توجهی به ماهیت حرفه‌ای کار؛ ۳. نواقص مربوط به آزمون و اعتباریابی شاخص‌ها به روش علمی؛ ۴. نبود یکپارچگی ملی مورد توافق ذی‌نفعان (به‌ویژه در اجتماع علمی)؛ ۵. عدم مشارکت جدی دانشگاه‌ها و انجمن‌های علمی و تخصصی و خبره‌های حرفه‌ای در آنها؛ ۶. تعداد انبوه نشانگرها بدون مشخص شدن شاخص‌های کلیدی عملکردی.

۴-۱-۱۵- کژتابی‌های رتبه‌بندی

نه فرایندهای ارزشیابی نظام علمی در ایران، نه معیارها و شاخص‌ها، به‌گونه‌ای توسعه نیافته‌اند که زمینه‌های معناداری برای رتبه‌بندی وجود داشته باشد. گاهی اینجا و آنجا برخی از فعالیت‌ها برای رتبه‌بندی دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها صورت می‌گرفت. هرچند مدافعان این نوع فعالیت‌ها آن را سازوکاری برای ارزیابی عملکرد و ایجاد فضای رقابتی و رشد و ارتقا تلقی می‌کردند، ولی ایرادهای کارشناسی زیادی به آنها وارد می‌شد. مثلاً از حیث معیارهای انتخاب‌شده، اهمیت و وزن ملاک‌ها، اجرا نشدن آزمایش مقدماتی، تردید در اعتبار و پایایی کار، مورد اختلاف بودن اصل فعالیت رتبه‌بندی، به‌ویژه در شرایط موجود نظام علمی کشور، در نزد صاحب‌نظران، عدم اعتماد و مشارکت جدی دانشگاه‌ها و دانشگاهیان در این فعالیت‌ها، یکسان‌نگری مؤسسات و برنامه‌های موجود در کشور با وجود وجوه افتراق در انواع و سطوح و جز آنها، مقایسه‌پذیر نبودن، ابهام در اعتبار نتایج براساس شواهد موجود آشکار و عدم همبستگی معنادار میان کیفیت دانشگاه و نتایج رتبه‌بندی.

۴-۱-۱۶- استقلال دانشگاهی، خودارزیابی و خودحسابرسی در چالش

با رویکردهای کنترل بیرونی دولتی

فشار دانش و کارشناسی و گفتمان‌های پیشرو در کشور در سال‌های اخیر سبب شده است که برخی از رویکردهای نوین تا درون اسناد دولتی نفوذ کنند. برای مثال، بعضی از مواد تصریح‌شده در قانون برنامه چهارم توسعه (۸۴-۱۳۸۸) مانند بند الف ماده ۴۹ (مبنی بر اداره هیئت امنایی دانشگاه‌ها بدون الزام به رعایت قانون محاسبات عمومی، استخدام کشوری و دیگر قوانین و مقررات عمومی اداری و مالی و استخدامی)، ایجاب می‌کند که الگو و ساختار ارزشیابی نظام علمی ایران در بخش آموزش، براساس مبانی خودارزیابی، خودحسابرسی و خودتنظیمی دانشگاه‌ها تحول پیدا بکند. ولی سال اول برنامه چهارم (۱۳۸۴) با تغییراتی در مدیریت سیاسی و جابه‌جایی‌های مدیریتی همراه شد و تعادل‌های نسبی قبلی در توجه مدیریت دولتی آموزش عالی به استقلال دانشگاه‌ها و گرایش به الگویی از ارزشیابی آموزش عالی براساس آن، به‌هم خورد و در سال‌های ۸۴ و ۸۵ شواهد حاکی از آن بود که رویکردهای معتقد به پاسخگویی دانشگاه‌ها با الگوی کنترل

دیگری مثل ارزیابی بیرونی توسط همتایان تخصصی و غیره، توسعه نظام‌مندی بیابند؛ ۸. ساختارهای ایجادشده برای آن مثل آیین‌نامه و شورای مرکزی ارزشیابی درونی به‌دلیل ماهیت دولتی آن، بر اثر تغییرات مدیریتی در سازمان دولت با هاله‌ای از ابهام و تعویق و فراموشی دست‌به‌گریبان است؛ یک علت آن، حضور متولیان و فعالیت‌های موازی در وزارت متبوع برای ارزشیابی و وجود نگرش‌های معطوف به کنترل بیرونی دولتی است.

۴-۱-۱۰- فقدان ارزیابی بیرونی توسط همتایان علمی

ارزیابی بیرونی در آموزش عالی ایران از طریق داوطلب شدن دانشگاه‌ها و گروه‌ها برای بازدید همتایان تخصصی اجتماع علمی (در سطح ملی و بین‌المللی) از سایت آنها، هرگز نهادینه نشده است و غالباً با اعزام ناظرانی از سوی وزارت انجام می‌گرفت که در آنها نیز ترکیب اداری و رویه‌های دیوان‌سالاری بر ترکیب حرفه‌ای و تخصصی و هنجارهای اجتماع علمی غلبه داشت.

۴-۱-۱۱- عدم توسعه و مشارکت نهادهای غیردولتی حرفه‌ای

انجمن‌های علمی، تخصصی و حرفه‌ای غیردولتی در کشور چندان توسعه نیافته‌اند و در چارچوبی نهادینه درگیر ارزیابی بیرونی نظام علمی نشده‌اند.

۴-۱-۱۲- تمرکزگرایی، تصدی‌گری و تعدد متولیان دولتی

تمرکزگرایی و تصدی‌گری دولتی به‌همراه تعدد متولیان ارزشیابی در دستگاه‌های دولتی و حکومتی از یک‌سو، و ضعف‌ها و ناکارآمدی‌های واحدهای اداری متصدی این کار از سوی دیگر، از دیگر مشخصه‌های ارزشیابی نظام علمی در ایران بوده است و با وجود تصریح در راهکارهای اجرایی برنامه سوم توسعه بر اصلاح تشکیلات وزارتی، برای کارآمد کردن نظام ارزیابی و اعتبارسنجی، این کار تاکنون به‌طور کامل به‌سامان نرسیده است.

۴-۱-۱۳- فقدان آزمون‌های استاندارد نظام حرفه‌ای

با وجود تصریح در راهکارهای اجرایی برنامه سوم توسعه، تاکنون آزمون‌های استاندارد در سطح ملی برای ارزشیابی دانش‌آموختگان و مقایسه علمی تخصصی و حرفه‌ای آنها با مشارکت انجمن‌های تخصصی و حرفه‌ای، به‌منظور استفاده از نتایج آن در بازار کار، نهادینه نشده است.

۴-۱-۱۴- فقدان نشانگرها، شاخص‌ها و استانداردهای مورد توافق و معتبر

با وجود تصریح در راهکارهای اجرایی برنامه سوم توسعه، تاکنون کار تدوین نشانگرها و شاخص‌ها و استانداردهایی برای ارزشیابی نظام علمی به‌صورتی یکپارچه و مورد توافق ملی، سامان مطلوب نیافته است. دانشگاه‌ها و انجمن‌های علمی و تخصصی در این کار مشارکت مؤثری نداشته‌اند. تنها فعالیت‌های پراکنده‌ای توسط متولیان متعدد و موازی دولت یا در حاشیه آنها صورت گرفته است. برخی از مشکلات این فعالیت‌ها عبارت بود از: ۱.

بیرونی دولتی و رتبه‌بندی آنها، بار دیگر به متن می‌آمدند و رویکردهای بهبود کیفیت درونزای دانشگاه‌های مستقل، از طریق خودارزیابی و ارزیابی بیرونی هم‌متایان تخصصی و اجتماع علمی و با مشارکت نهادهای بخش غیردولتی، به حاشیه می‌رفتند. آینده نظام تضمین کیفیت در نظام علمی ایران، موکول به این است که خط‌مشی‌های عمومی نظام علمی براساس کدام‌یک از این دو رویکرد، تنظیم و تعقیب شود.

۴-۲- راه‌حل‌ها: نه گام اصلی پیشنهادی برای استقرار نظام جامع

ارزیابی آموزش عالی

بررسی کیفی‌تر ریشه‌های به‌وجود آمدن مسائل و روی آوردن چالش‌های بحث‌شده در فوق، از طریق تحلیل محتوای اسناد و مدارک و گزارش‌های موجود در تحقیقات و بررسی‌های پیشین و نظرهای کارشناسان خبره راه‌های برون‌رفت از وضع نامطلوب کنونی و حرکت به سوی افق مطلوب را به دست می‌دهد. این راه‌ها، در نه گام به صورت مراحل قاعده‌مند قابل دسته‌بندی‌اند:

راه‌حل ۱) ساختارهای حمایتی و بسترساز

۱- طراحی و استقرار ساختار مدیریت و تضمین کیفیت در سطوح ستادی و دانشگاهی

در این زمینه ساختار شورای ارزشیابی نظام علمی، با تأکید بر استقلال دانشگاهی، آزادی علمی، نقش پایه‌ای خود دانشگاهیان و اجتماع علمی و بر مبنای یکپارچه‌سازی نقش‌ها و اختیارات حمایتی دولتی، شامل کمیسیون مجلس شورای اسلامی، شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت ع. ت. ف، وزارت بهداشت درمان و غیره به شرح زیر پیشنهاد می‌شود. با توجه به وضعیت‌های مزمن ساختاری، ایجاد ساختاری کاملاً غیرمتمرکز و غیردولتی در ارزشیابی و در کوتاه‌مدت امکان‌پذیر نیست؛ حداقل گام ضروری که باید برداشته شود، آمادگی و حمایت دولت برای ایجاد ساختاری واسط از طریق تعاملات چندجانبه و شبکه‌سازی ملی میان ذی‌نفعان است. در این میان، دولت نیز یکی از این ذی‌نفعان تلقی می‌شود که وظیفه‌اش حمایت و بسترسازی است (نمودار ۵).

۲- استقرار مراکز تضمین کیفیت در سطح دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی و یکپارچه‌سازی و همگرایی؛ انواع ارزیابی‌ها از طریق این مراکز به هدف برهم‌افزایی؛

۳- استقرار دبیرخانه‌های ارزشیابی و تضمین کیفیت عملکرد در سطوح معاونت‌های حوزه ستادی و سازمان‌های تابعه و مؤسسات پژوهشی؛

۴- تشکیل کمیته ارزیابی بیرونی متشکل از هم‌متایان علمی و تخصصی و

خبره‌های حرفه‌ای؛

۵- حمایت از مؤسسات غیردولتی و حرفه‌ای اعتبارسنجی؛

۶- تشکیل کمیته‌های تخصصی به اقتضای تنوع نظام‌های آموزش عالی شامل:

آزاد اسلامی

غیرانتفاعی

نیمه‌حضور

علمی‌کاربردی

دولتی حضور

وابسته به سازمان‌ها

مجازی

۷- تشکیل کمیسیون طرح‌های ملی شامل:

۱-۷- شاخص‌ها و نشانگرها و استانداردها؛

۲-۷- شبکه اطلاعات ملی، سیستم‌ها و نرم‌افزارها؛

۳-۷- تعاملات با شبکه بین‌المللی تضمین کیفیت آموزش عالی؛

۴-۷- پیشنهاد قوانین برای توسعه محیط حقوقی ارزیابی؛

۵-۷- طرح حمایت از ارزیابی درونی و مستندسازی‌های برنامه‌ها و مؤسسات؛

۶-۷- طرح حمایت از تشکیل و فعالیت مجامع؛

۱-۶-۷- مجمع دانشگاه‌ها و مؤسسات اعتبارسنجی شده؛

۲-۶-۷- مجمع گروه‌ها و برنامه‌های اعتبارسنجی شده؛

۳-۶-۷- مجمع دفاتر دانشگاه پژوهی و تضمین کیفیت در دانشگاه‌ها و مؤسسات؛

۴-۶-۷- مجمع شوراهای تخصصی رشته‌ها و میان‌رشته‌ها؛

۵-۶-۷- مجمع نهادهای حرفه‌ای و تخصصی؛

۶-۶-۷- مجمع انجمن‌های علمی؛

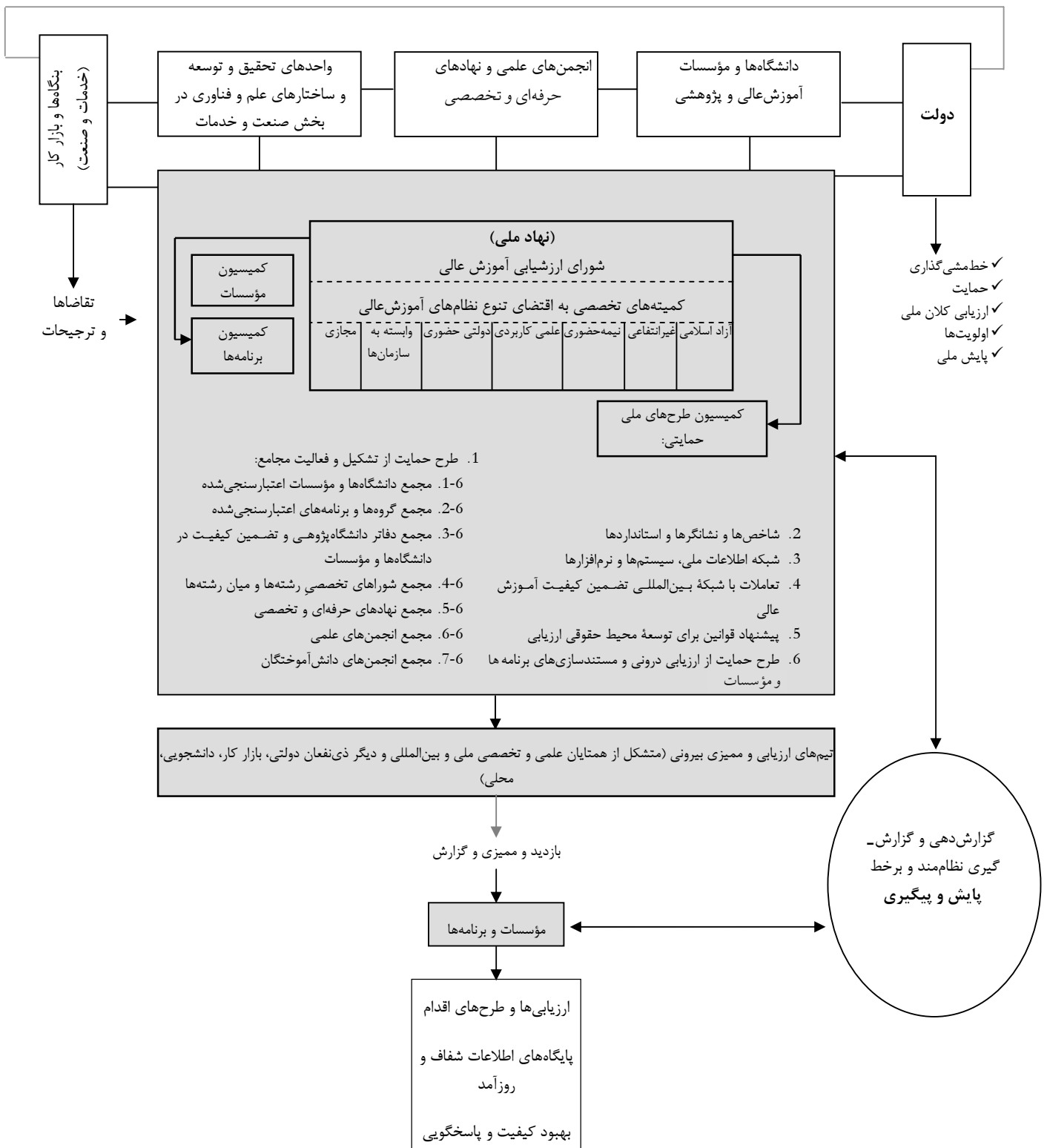
۷-۶-۷- مجمع انجمن‌های دانش‌آموختگان؛

راه‌حل ۲) قوانین، آیین‌نامه‌ها و دستور عمل‌های متناسب با ماهیت نهادهای

علمی و دانشگاه

۱- تهیه و تدوین دستور عمل فرایند ارزیابی درونی در سطوح مؤسسات و برنامه‌ها؛

بر همین اساس، ارزیابی درونی باید در همه گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به‌عنوان پایه اصلی و اولیه هرگونه ارزیابی در علم و آموزش عالی گسترش یابد.



نمودار ۵. ساختار نظام ارزیابی نظام علمی ایران در بخش آموزش

۲- تهیه و تدوین دستور عمل انجام ارزیابی بیرونی در سطوح مؤسسات و برنامه‌ها:

بر همین اساس، باید گسترش ارزیابی بیرونی گروه‌های آموزشی که ارزیابی درونی را به اتمام رسانده‌اند، گسترش یابد.

۳- تدوین رویه‌های قانونی و اداری اعتبارسنجی به تفکیک سطوح مذکور و تصویب در مرجع ذی صلاح.

۴- اختصاص قسمتی از وقت هریک از اساتید دانشگاهی به عنوان واحد درسی موظف به امر ارزیابی درونی کیفیت گروه مربوط در اجرای آیین‌نامه‌های ارتقا و دستور عمل‌های مربوط به ترفیع و مانند آنها.

۵- اصلاح و تعمیق رویه‌های ارزیابی دانشجو از کلاس درس در جهت روایی و اعتبار ابزارها، بهبود روش‌ها و اثربخش‌تر شدن نتایج.

۶- تهیه دستور عمل ملی ارزیابی درونی داوطلبانه در سطح دانشگاه بر مبنای گروه‌های همگن دانشگاهی، معیارها و شاخص‌های وزن‌دهی شده تبه‌بندی و شیوه اجرایی آن.

۷- تهیه دستور عمل ملی ارزیابی بیرونی دانشگاه‌ها و مؤسسات داوطلب (پس از طی مرحله ارزیابی درونی) توسط هم‌تایان علمی.

راه حل ۳) طراحی و تدوین شاخص‌ها و استانداردها با همکاری خود دانشگاهیان، انجمن‌های علمی و نهادهای تخصصی و حرفه‌ای

۱- طراحی و تدوین استانداردهای اعتبارسنجی به تفکیک برنامه و مؤسسه در سطوح عمومی و اختصاصی در هریک از رشته‌های آموزشی.

۲- طراحی و تدوین استانداردها و الزامات ایجاد و راه‌اندازی دوره‌های آموزشی و ارتقای آنها.

۳- طراحی و تدوین استانداردهای محتوای برنامه‌های آموزشی به تفکیک هریک از رشته‌ها.

راه حل ۴) توسعه منابع اطلاعاتی و آمار ثبتي نظام علمی با مشارکت خود دانشگاه‌ها و نهادهای علمی

نظام علمی نیازمند نظام منسجم، کارآمد و روزآمد اطلاعات است. از این طریق امکان گزارش‌دهی و گزارش‌گیری درباره عملکرد فراهم می‌آید و زمینه برای یافتن راهکارهای بهبود، تحلیل‌های آینده و برآوردهای عینی‌تر ایجاد می‌شود. به همین منظور لازم است:

۱- انسجام‌بخشی و یکپارچه‌سازی همه فعالیت‌های آمار آموزش عالی در سطح کشور؛

۲- توسعه شبکه پایگاه‌های داده‌ای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی با مشارکت خود دانشگاه‌ها و نهادهای علمی؛

۳- حمایت از دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی در جهت

تقویت زیرساخت‌های نظام اطلاعات آموزش عالی.

راه حل ۵) توسعه منابع انسانی

۱- طراحی و اجرای کارگاه‌های آموزشی تخصصی؛

الف) حمایت از دانشگاه‌ها در جهت دانش‌افزایی هیئت علمی درخصوص انواع ارزیابی‌ها و بسط و اشاعه فرهنگ ارزشیابی.

ب) حمایت از کارگاه‌های آموزشی تخصصی مدیران و کارشناسان ارزیابی آموزشی اعم از سطح ستاد (حوزه‌های آموزشی، پژوهشی و فناوری) و در سطح دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی.

۲- حمایت از راه‌اندازی و ایجاد دوره‌های تحصیلات تکمیلی و فوق دکترا در حوزه مدیریت کیفیت در آموزش عالی.

راه حل ۶) توسعه منابع اعتباری

۱- مشخص کردن درصدی از بودجه سالانه وزارت در حوزه ستادی و حوزه‌های دانشگاهی برای هزینه کردن در ابعاد آموزشی، پژوهشی و اجرایی ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی.

۲- حمایت از شکل‌گیری بازار رقابتی اعتبارسنجی بر مبنای عرضه و تقاضا به گونه‌ای که دانشگاه‌ها و مؤسسات برای اعتباربخشی به خود به نهادهای حرفه‌ای و خصوصی ارزیابی رجوع کنند و هزینه‌های ارزیابی بیرونی را بپردازند.

راه حل ۷) طراحی و تدوین نرم‌افزارها

۱- توسعه پرتال اطلاعات ملی نظام علمی برای پایش ملی آن در جهت شفافیت و پاسخگویی.

۲- طراحی و تدوین نرم‌افزارها و سایت تخصصی ارزشیابی کیفیت در هریک از سطوح یادشده.

۳- طراحی و تدوین سیستم ارزیابی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، پژوهشی با مشارکت خود آنها و بر مبنای اصول استقلال دانشگاهی.

راه حل ۸) تعاملات در سطوح ملی و بین‌المللی

۱- طراحی و تدوین چارچوب مشارکت و همکاری فعال انجمن‌ها و فرهنگستان‌ها در حوزه ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی.

۲- تدوین و تصویب سند همکاری با مؤسسات اعتبارسنجی بین‌المللی و برگزاری دوره‌های آموزشی مشترک.

۳- پیگیری و به نتیجه رساندن تشکیل شبکه کشورهای اسلامی برای تضمین کیفیت آموزش عالی.

۴- حمایت از همکاری‌های بین‌المللی دانشگاهی در زمینه تضمین کیفیت، به ویژه با APQN، INQAHE و ICNQAHE؛

۵- ارزیابی‌های بیرونی و اعتبارسنجی با مشارکت دانشگاه‌های معتبر خارج از کشور و تدوین چارچوب همکاری‌های مربوط.

همچنین باید در نظر داشت که توجه به اصول و استانداردهای جهانی، اصلی اساسی است. در هرگونه نهادسازی تضمین کیفیت در سطح ملی، باید به اصول و استانداردهای جهانی مربوط به اینگونه نهادها نیز توجه کرد. با توجه به فرایندهای جهانی شدن و روند فزاینده بین‌المللی شدن آموزش عالی و توسعه یافتن شبکه‌های بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت (مانند INQAAHE) و نیز شبکه‌های منطقه‌ای تضمین کیفیت مانند «شبکه کیفیت آموزش عالی در حوزه آسیا - پاسیفیک (APQN)» (که در سال‌های اخیر به کمک‌های بانک جهانی نیز پشت‌گرم بوده است)، نهاد ملی ایرانی تنها از طریق تعامل با چنین شبکه‌های بین‌المللی و منطقه‌ای و عضویت فعال در آنها یا تلاش برای ایجاد شبکه‌های مشابه در منطقه خاورمیانه یا کشورهای اسلامی (مانند پیشنهاد مؤسسه درباره ICNQAHE و ...) است که می‌تواند ظرفیت‌های خود را ارتقا بدهد، بنابراین باید از ابتدای شکل‌گیری ساختارش، با اصول و هنجارهای بین‌المللی همخوانی داشته باشد.

هیات مدیره INQAAHE در فوریه ۲۰۰۳ اصولی را به تصویب رسانده است که هر نهاد تضمین کیفیت، به شرط دارا بودن آنها می‌تواند از سوی این شبکه، به رسمیت شناخته شود، مانند داشتن مأموریت و خط‌مشی‌های مشخص و آشکار متناسب با زمینه‌های فرهنگی نهاد، رویکرد نظام‌مندی برای تحقق اهداف، مبتنی ساختن ارزشیابی آموزش عالی بر خودارزیابی مؤسسات و برنامه‌ها، احترام به استقلال دانشگاهی، تلقی ارزشیابی به‌عنوان مسئولیت اصلی خود دانشگاه، برکنار بودن نهاد از نفوذهای سیاسی در تصمیمات خود یا انتخاب ارزیابان، داشتن منابع انسانی و مالی کافی، مستندات شفاف، پاسخگویی عمومی، نظام استیناف و فرجام‌خواهی و امکان تضمین کیفیت خود نهاد، توسعه استانداردها با رایزنی همه ذی‌نفعان و غیره [۱۵]

راه حل ۹) زمینه‌سازی برای توسعه نهادهای حرفه‌ای درجه‌بندی و احساس نیاز مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی برای ارتقای رتبه در فضای رقابتی

۱- پیشبرد فعالیت درجه‌بندی، نه به‌منزله فعالیت جداگانه، بلکه با نگاهی نظام‌مند و کل‌گرا و در بستری از ساختار ملی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی و بر مبنای فرآیند ارزیابی درونی و بیرونی داوطلبانه، با مشارکت خود گروه‌های دانشگاهی و مؤسسات آموزش عالی امکان‌پذیر خواهد بود.

۲- حمایت از مؤسسات خصوصی حرفه‌ای در زمینه درجه‌بندی.

۳- همگن‌سازی و تعیین گروه‌های همتای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی (از حیث زمان تأسیس، نوع، کارکرد، اندازه و مانند آنها).

۴- توافق درباره معیارهای درجه‌بندی و وزن معیارها با تأکید بر همگرایی و قابلیت مقایسه با فعالیت‌های منطقه، کشورهای اسلامی و جهان.

۵- نتیجه‌گیری

بر مبنای ترتیب منطقی کنش‌ها و مداخلات لازم، به‌ویژه با تمرکز بر زمینه‌های خاص فرهنگی، اداری و ساختاری در آموزش عالی کشور، حساس‌ترین گلوگاه‌های وضعیت نامطلوب موجود، فعالیت‌های بایسته یادشده برای نزدیک شدن به وضع مطلوب ارزیابی نظام علمی، در چهار فرایند اصلی، بدین ترتیب قابل سطح‌بندی و توصیه هستند:

فرایندهای سطح یک؛ «نظام اطلاعات دانشگاهی»

سامانه اطلاعات دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی و فناوری لازم است با ابتکارات خود دانشگاه‌ها و با حمایت دولت، توسعه یافته و زیرساخت‌های دادگانی آنها تقویت شود تا از یک‌سو امکان پایش ملی آموزش عالی فراهم آید و از سوی دیگر، مدیریت‌های دانشگاهی نیز در هر دانشگاه از آن استفاده کند. این کار لازم است براساس اصول استقلال دانشگاهی و با رویکرد مشارکت‌جویانه و تمرکززدایانه و با همکاری دانشگاه‌ها و اشاعه فرهنگ ارزشیابی، همراه با آموزش کاربران پیش برود. بدین ترتیب، شبکه‌ای از دانشگاه‌ها در ارتباط با یک مرکزیت حرفه‌ای در آمار و اطلاعات آموزش عالی در سطح ملی پدید می‌آید و شفافیت و امکان ارزیابی را فراهم می‌آورد. در این سطح امکان توسعه: ۱. شاخص‌ها و استانداردها؛ ۲. زیرساخت‌های فنی؛ ۳. سیستم‌ها و نرم‌افزارها و پرتال‌ها؛ و ۴- ارتباطات و تعاملات شبکه‌ای، پدید می‌آید.

فرایندهای سطح دو؛ سیستم ارزیابی در دانشگاه

پایه اول ارزیابی آموزش عالی، مجموعه ارزیابی‌های در خود مؤسسه/ برنامه، با هدف بهبود مداوم است. در این زمینه، لازم است از سازوکارهای مؤثر توسعه و ارتقای فرهنگ ارزشیابی، شفافیت، پاسخگویی، انتقادپذیری و رقابت بر سر کیفیت حمایت شود.

فرایندهای سطح سه؛ ارزیابی بیرونی و اعتبارسنجی

مؤسسات/ برنامه‌ها، ضمن ایجاد شفافیت و اطلاع‌رسانی و با تکیه بر سازوکار ارزیابی در خود، برای پاسخگویی اجتماعی آماده می‌شوند و به منظور ارزیابی بیرونی همتایان و دیگر ذی‌نفعان نظام علمی خود را داوطلب می‌کنند. آنها آمادگی خود را به مراجع ذی‌صلاح ملی یا نهادهای حرفه‌ای و تخصصی غیردولتی که مراجع ملی تأییدشان کرده‌اند، رسماً اعلام می‌کنند. این فرایند با اعزام تیم ارزیابی بیرونی، متشکل از همتایان علمی و تخصصی و سایر ذی‌نفعان بیرونی توسط مراجع ذی‌صلاح (شورای ارزشیابی آموزش عالی یا نهادهای حرفه‌ای شناسایی شده از سوی این شورا) ادامه می‌یابد.

[۵]. فراستخواه، مقصود و همکاران (۱۳۸۵) تدوین و ارائه الگویی برای ارزیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی بر مبنای تجارب جهانی و ایرانی. پایان‌نامه دکتری رشته آموزش عالی دانشکده علوم تربیتی ۱۳۸۵، زیر نظر دکتر عباس بازرگان، با مشاوره دکتر محمود قاضی طباطبایی و دکتر کارلوکس. دانشگاه شهید بهشتی.

[۶]. فراستخواه، مقصود، عباس بازرگان و کارو لوکس (۱۳۸۶) نقشه‌ای شناختی درباره چالش‌های اجتماعی کیفیت آموزش عالی در ایران. نامه علوم اجتماعی، دی‌ماه ۱۳۸۶، ش ۳۰.

[۷]. فراستخواه، مقصود، عباس بازرگان و محمود قاضی طباطبایی (۱۳۸۶) تحلیل مقایسه‌ای نظام‌های تضمین کیفیت. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ش ۴۴.

[۸]. محمدی، رضا و همکاران (۱۳۸۴) ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی؛ مفاهیم، اصول، روش‌ها و معیارها، سازمان سنجش آموزش کشور.

[9]. Anderson, Gray. et.al. (1999) *Fundamentals of educational research*. London, open university.

[10]. Billing David (2004) International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? *Higher Education*, 47: 113-137.

[11]. Brennan, J and T. Shah (2000) Management Quality in Higher Education. OECD, SRHE and Open University Press.

[12]. Busters, Jargon (2001) Fourth generation evaluation. New York, Mc Graw Hill.

[13]. Eaton Judith S. (2006) Before the "The Secretary of Education's Commission on the Future.

[14]. Farasatkah, Maghsoud (2008) Quality Challenge in Iran's Higher Education: A Historical Review. *Iranian Studies*, Volume 41, number 2, April 2008

[15]. INQAAHE (2003) Quality assurance agencies. "International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education" and "International Association of University Presidents". Dublin. Higher Education and Training Awards Council.

[16]. Maassen, P.A.M. (1997). 'Quality in European higher education: Recent trends and their historic roots', *European Journal of Education* 32(2), 111-127.

[17]. Tomusk, V. (1995). 'Nobody can better destroy your higher education than yourself': Critical remarks about quality assessment and funding in Estonian higher education', *Assessment and*

مرحله بعدی، بازدهی‌های تیم ارزیابی بیرونی است. لازم است در این مرحله، از نهادها و ممیزین معتبر بین‌المللی نیز استفاده و با آنها تعامل شود. تیم بازدیدکننده، قضاوت و گزارش خود را به مراجع یادشده منعکس می‌کند. گزارش نهایی را مراجع یادشده به‌همراه توصیه‌ها و (احیاناً تصمیمات) به مؤسسه/ برنامه، ابلاغ می‌کنند. مؤسسه/ برنامه، حق فرجام‌خواهی دارد. مؤسسه/ برنامه، براساس ارزیابی‌های بیرونی صورت‌گرفته و توصیه‌های به‌عمل‌آمده، طرح‌های اقدامی برای بهبود عرضه می‌کند و به‌عمل می‌آورد. مراجع یادشده نتیجه کاربست توصیه‌ها را پیگیری می‌کنند. امکان فرار ارزیابی (ارزیابی ارزیابی‌کنندگان) وجود دارد.

فرایندهای سطح چهار؛ پایش ملی نظام علمی

الگوی نظارت دیوان‌سالار دولتی بر دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی با ماهیت و سرشت علم و کنشگران و نهادهای علمی و تحولات محیط جهانی فاصله‌بندی دارد. پایش ملی در نظام علمی تنها بر زمینه‌ای از فرهنگ ارزشیابی در زیست جهان علم و متن دانشگاه‌ها و نهادهای علمی امکان‌پذیر است که باید بر الگوهای ارزیابی درونی و بیرونی شناخته‌شده در تجربیات معتبر اعتبارسنجی در جهان، در فضایی از رقابت درونزا بر سر کیفیت مبتنی باشد. برای این‌کار لازم است از یک‌سو از توسعه زیرساخت‌های لازم اطلاعاتی و غیر آن در دانشگاه‌ها و از سوی دیگر، از تشکیل شبکه دانشگاه‌ها و نهادهای علمی در جهت تضمین کیفیت حمایت شود و امکان پایش نظام علمی با مشارکت نهادینه‌شده خود دانشگاه‌ها و مؤسسات، انجمن‌های علمی غیردولتی و نهادهای حرفه‌ای و تخصصی فراهم بیاید.

References:

منابع

- [۱]. ابیلی، خدایار (۱۳۷۶) ارزشیابی ماهیت نظارت و ارزیابی جاری در آموزش عالی غیرپزشکی کشور. در: خلیجی محسن و محمد مهدی فرقانی (ویراستاران) مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، جلد دوم، دانشگاه علامه طباطبایی.
- [۲]. بازرگان، عباس (۱۳۸۰)، ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها، فرایند عملیاتی)؛ تهران: انتشارات سمت.
- [۳]. بازرگان، عباس و همکاران (۱۳۷۹) رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقاء مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. دوره جدید سال ۱: ۵-۲۷.
- [۴]. بولا، ه.س. (۱۳۶۲) ارزیابی آموزشی و کاربرد آن در سوادآموزی تابعی. ترجمه عباس بازرگان، نشر دانشگاهی.

- Evaluation in Higher Education 20(1), 115-124.
- [18]. Tomusk, V. (1997). 'External quality assurance in Estonian higher education: Its glory, take-off and crash', *Quality in Higher Education* 3(2), 173-181.
- [19]. Tomusk, V. (2000). 'When East meets West: Decontextualizing the quality of Eastern European higher education', *Quality in Higher Education* 6(3), 175-185.
- [20]. Van der Wende, M. and Kouwenaar, K. (1993). *The Quality Debate: A Discussion on the Contribution of International Cooperation to Higher Education*. Limburg: University of Limburg. Quoted in Vroeijsstijn, A.I. (1995).
- [21]. Vlasceanu, L.(1993). 'Quality assurance: Issues and policy implication', *Higher Education in Europe* 18(3), 27-41.