

Designing a Model for Evaluation and Validation of Quality of Education in Asian Educational Systems

چکیده

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 در دانشگاه‌های آسیایی بخصوص کشورهای در حال توسعه پرداخته شود. روش تحقیق مبتنی بر نظریه زمینه‌ای، روش شناسی این پژوهش را تشکیل می‌دهد. داده‌های پژوهش حاضر از چهار منبع به دست آمد، که عبارت‌اند از، مصاحبه، مشاهده، یادداشت برداری و اسناد. انجام مصاحبه با ۳۶ نفر از خبرگان و مطلعین آموزش عالی از کشورهای ایران، هند، عربستان، کره و ژاپن. نتایج بررسی‌ها نشان داد، الگوی نهایی زمینه‌ای، بیانگر این حقیقت است که اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی در اغلب کشورهای آسیایی، 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. همه عوامل مرتبط با این سه دسته در الگوی نهایی مشخص شده‌اند.

کلیدواژه‌ها: Asian Educational Systems, Quality of Education, Validation Quality of Education

مقدمه

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 فصل‌الخطاب 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 در بسیاری از کشورهای آسیا مانند هند، ایران، عربستان، اندونزی و ... 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 دانش بنیان، توسعه‌ی حرفه‌ای، ساختارهای جدید، توسعه‌ی فن‌آوری، ارتباطات، تغییرات جهانی، تکثر و تنوع

رشته های دانش گاهی، افزایش جمعیت دانش جویی، رواج دیدگاه یادگیری مادام العمر و... به درون اکوسیستم دانشگاه، برنامه ها، محتواها، سیاست ها و ساختارهای نظام های آموزش عالی را دست خوش تغییر و تحول قرار داده است؛ گو اینکه، دانشگاه از کارکرد سنتی خود فاصله گرفته و به بازتعریف رسالت های خویش پرداخته است. آنچه از بیرون و دنیای دموکراتیک نمایان است، جهان جدیدی است که بسان کوه یخ در اقیانوس موج آموزش عالی شناور است. در این میان، این طور 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 میبخشند، آن را درک میکنند و آن را تعبیر و تفسیر میکنند. بپیردیده درک و تفسیر این مردمان از اعتبارسنجی دارای ابعاد و صور گوناگونی است. درک این اشکال، مستلزم ورود به دنیای مردمان علمی اجتماع دانشگاهی و بررسی و مطالعه ی 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.

آسیا قاره ای است با مختصات فرهنگی، اجتماعی، علمی، سیاسی، اقتصادی و ارزشی خاص خود. ازاین رو، پژوهش حاضر از چند جهت حائز اهمیت است. اول اینکه، نظام اعتبارسنجی کشورهای هر قاره ای با عوامل زمینه ای عجین است، بالطبع نظام اعتبارسنجی آموزش عالی کشورهای قاره آسیا نیز باید ویژگیهای خاص خود را داشته باشد. دوم اینکه، با وجود اینکه این واقعیت را نمی شود نادیده گرفت که کنشگران آموزش عالی در هر کشوری بسی بهتر از افراد خارجی قادرند، به بازتولید معنایی نظام اعتبارسنجی بپردازند. اما نظام آموزش عالی در قاره آسیا، به دلیل وجود دانشگاه های دولتی، نیمه دولتی و خصوصی گسترده بسیار زیادی دارد. دانشگاه های دولتی، نه تنها به لحاظ اهداف، مقاصد و رسالت ها از سایر دانشگاه ها متمایزند، بلکه، اکوسیستم دانشگاه های دولتی در اغلب کشورهای قاره آسیا نیز ویژگیهای خاص خود را دارد. به همین منظور، شناسایی مؤلفه های اعتبارسنجی دانشگاه های دولتی از اهمیت زیادی برخوردار است. با عنایت به دلایل فوق، این پژوهش درصدد است با به کارگیری رویکرد تفسیرگرایی به احصاء عوامل اعتبارسنجی از دیدگاه کنشگران آموزش عالی دانشگاه های دولتی بپردازد. بر این اساس، در پژوهش حاضر، الگوی اعتبارسنجی، به سان نوعی گفتمان تلقی شده است که در آن نگاه از بالا به پائین کنار گذاشته شده و درک ذهنیت های جامعه ی دانشگاهی در مرکز ثقل مطالعه قرار گرفته است.

هدف کلی پژوهش، "طراحی الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت برای نظام آموزش دانشگاه های دولتی قاره آسیا" است. اهداف خاص تر این تحقیق را میتوان به شرح زیر مقوله بندی کرد.

۱. احصاء و تدوین عوامل تشکیل دهنده الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزشی عالی؛

۲. ارائه یک الگوی زمینه ای شامل سه بعد شرایط، تعامل و پیامد بر اساس نظریه ی زمینه ای. به منظور تحقق اهداف فوق، سعی شده است با به کارگیری رویکرد امیک یا جهت - گیری از درون، به واکاوی درک و فهم کنشگران اجتماع علمی از الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی پرداخته شود. بر این پایه، تمام تلاش پژوهش حاضر این بوده است که با رویکرد تفسیری به بازتولید معنایی واقعیتی به نام "الگوی اعتبارسنجی" بپردازد. به این ترتیب نشان داده شده است، عاملان و کنشگران آموزش عالی در قاره آسیا نگاهشان به "الگوی اعتبارسنجی نظام آموزش عالی" چگونه است.

چارچوب نظری

اعتبارسنجی، ابزار تضمین کیفیت است. طبق گزارش انجمن روان شناسی آمریکا^۱ (۲۰۱۴)، اعتبارسنجی هم اعتبار و هم فرایند است. مشابه با گزارش انجمن روان شناسی آمریکا، دربیانی زیبا و خلاقانه توسط یکی از صاحب نظران آموزش عالی کشور (فراست، ۱۳۸۸)، اعتبارسنجی به رسانه و بازار تعبیر شده است. به عنوان رسانه، اعتبارسنجی به منزله ی رسانه ای میان مؤسسه ای و میان برنامه ای است، ارزش مبادله ای دارد. به عنوان بازار، اعتبارسنجی به منزله ی سازوکاری برای مراقبت از مصرف کنندگان، متقاضیان و مشتریان فرآورده های مختلف دانشگاهی است.

اعتبارسنجی و تضمین کیفیت، پس از طی "مرحله ی طفولیت"، در دوران خلاقیت و نوآوری "به اوج بارآوری خود رسید. سپس، این حوزه ی دانش، بلوغ و بالندگی خود را اعلام کرد. اینک نیز، در مرحله "بزرگ سالی" خود به سر می برد؛ و با اصطلاحات و مفاهیم بسیار متنوعی احاطه شده است. این تکامل، توجیه کننده استلزام حوزه ای باثبات، منسجم، منظم و متقن است. بنابراین، این حوزه ی دانشی به دنبال زبان اشتراکی تر/عمومی تر بیان و عمل است، و یا باید باشد.

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

به منظور دست یافتن به رویکرد جهانی در حوزه ی تعاریف اعتبارسنجی و تضمین کیفیت، البته نه الگوهای اعتبارسنجی، لازم است با نگاه به مشترکات، نه به تفاوت ها، به تعریف اعتبارسنجی بپردازیم. هدف از این تعبیر، به تعبیر جورج ریتزر^۲ (۱۹۹۶)، به هیچ وجه "مک دونالدیزاسیون"^۳ این حوزه نبوده است، بلکه، سهمیم شدن در تلاش های در حال انجام برای ایجاد زیربنای یک زبان مشترک (که تنوع خود را بهتر بیان کند) بوده است.

¹ American Psychological Association

² George Ritzer

³ MacDonaldization

بر اساس رویکرد وحدت گرایانه، اعتبارسنجی، فرایندی است که از طریق آن مؤسسه (غیر) دولتی یا خصوصی، به منظور اینکه تشخیص دهد یک مؤسسه آموزش عالی از حداقل ملاکها و استانداردهای از پیش تعیین شده برخوردار است، کل فعالیت یا یک برنامه‌ی خاص آموزشی آن مؤسسه را از نظر کیفیت ارزیابی میکند. نتیجه این فرآیند، معمولاً اعطای اعتبار (به صورت تصمیم بله/خیر)، به رسمیت شناختن، و گاهی صدور مجوز فعالیت، است. روند اعتبارسنجی به شکل خودبررسی؛ و ارزیابی توسط همپایان بیرونی است. به طور 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 انجام شده توسط تیم همپایان (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، 2007).

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. به طور سنتی، تحولات اعتبارسنجی به دو بخش تقسیم می‌شود: تحولات تاریخی (۱۷۸۷-۱۹۸۰) و تحولات نوین (۱۹۸۱ تاکنون).

هارچلید^۴ (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، به عنوان زیرمجموعه‌ای از وزارت آموزش و پرورش ایالات متحده تأسیس شدند (هارچلید، 1980) جالب است بدانیم، در اواخر این دوره، کالج‌ها برحسب کیفیت ارائه‌ی آموزش، گروه بندی شدند و فهرست اسامی آن‌ها انتشار یافت. هارچلید میگوید:

کالج‌ها برحسب بازتاب موفقیت دانشجویان خود در زمینه‌ی دانش آموختگی، به سه گروه تقسیم شدند. این امر تبدیل به معتبرترین فهرست در کل کشور شد؛ و باعث شد انجمن دانشگاه - های آمریکا خط مشی خود تا ۴۰ سال بعد را تدوین کند (هارچلید، ۱۹۸۰، ص. ۱۰).

در سال ۱۹۱۳، ویلسون، رئیس جمهور وقت ایالات متحده، دستور انتشار این فهرست را، با عنوان فهرست طبقه بندی موقت، داد. این دستور، هم زمان با دوره‌ای بود که، انجمن دانشگاه‌های آمریکا، فهرست خود را که با عنوان فهرست بنیاد کارنگی منتشر میشد، متوقف کرده بود (هاوکینز، ۱۹۹۲).

در طی دوره اول، انجمن‌های منطقه‌ای با رشد و تنوع دائم التزاید مجموعه‌ای از رشته‌ها و مؤسسات آموزش عالی مواجه شدند. این امر در نهایت منجر به سردرگمی و اختلاف نظر در مورد ملاکهای مورد استفاده برای

⁴ Harcleroad

اعتبارسنجی شد. "به هر حال، قبل از سال ۱۹۱۲ بود که انجمن شمال مرکزی، اولین مجموعه مـ سـ لاکهـ های ۱۲ گانه بسیار اختصاصی را تدوین کرد؛ و سال ۱۹۱۳ بود که اولین فهرست کامل مؤسسات اعتبارسنجی شده منتشر شدند" (هارچلید، ۱۹۸۰، ص. ۱۰).

هارچلید (۱۹۸۰)، دوره دوم تاریخچه ی اعتبارسنجی را بین سال های ۱۹۱۴ تا ۱۹۳۵ با عنوان تغییرات اساسی در فلسفه زیربنایی اعتبارسنجی مشخص کرده است. در پاسخ به افزایش رو به تزاید مؤسسات آموزش عالی و گسترش تنوع رشته های تحصیلی، مؤسسات آمـ ـوزش ـ ـعالی بـ ـه پـ ـیـ ـبـ ـندی مـ ـجـ ـدد اعتبار سـ ـنجی پرداختند ـ ـ. در ایـ ـن دوره، محتـ ـوای اعتبارسنجی "کمتر ماهیتی عینی داشت و مبتنی بر قضاوت مؤسسه از هدف و الگوی کلی خود بود" (هارچلید، ۱۹۸۰، ص. ۱۱). این امر به منزله ی 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 انجمن هایی چون انجمن پزشکی آمریکا و کانون وکلای آمریکا پا به عرصه ی وجود نهادند. چنین انجمن هایی به این خاطر تأسیس و راه اندازی شدند که، هم حرفه ایهای رشته های پزشکی، حقوق و مهندسی بر اساس رویکرد کلان نگر از آموزش بهره برند و از طریق اعتبارسنجی شدن توسط یک نمایندگی واحد، رسمیت یابند. "مفهوم کلان نگر، نمایانگر تلاشی برای مقابله با مشکل خردنگری و بازبینیهای چندگانه بوده است : مشکلی که تا به امروز همچنان به قوت خود باقی است" (هارچلید، ۱۹۸۰، ص. ۱۱).

در دوره سوم، یعنی، سال های ۱۹۳۵ تا ۱۹۴۸، دولت سرمایه گذاری زیادی روی حذف و از بین بردن کارخانه های تولید مدرک دانشگاهی کرد. پدیده ای که امروزه تحت عنوان کارخانه های مدرکساز از آن نام میبریم، در طی آن دوره ی زمانی مصطلح شده است.

این امر تا بدین روز به صورت مسئله ای جدی همچنان به قوت خود باقی است، تا حدی که وزارت آموزش و پرورش آمریکا (۲۰۱۴b) اظهار داشته است : "کارخانه های مدرکـ ـسازی، مؤسساتی هستند که بیشتر علاقه مند به دریافت پول هستند تا ارائه ی آموزش باکیفیت". شایان ذکر است که این نوع مؤسسات آموزش عالی به دانشجویان، نگاه ابزار گونه به شکل مصرف کننده ی سودآور دارند.

دوره چهارم، بین سال های ۱۹۴۸ تا ۱۹۷۵ بوده است. وجه مشخصه ی بارز این دوره "افزایش بسیار زیاد بودجه ی دولت فدرال برای حمایت از مؤسسات و اعطای کمک های دانشجویی بوده است" (هارچلید، ۱۹۸۰، ص. ۱۲). این بودجه ها بر اساس ۲۴ قانون جداگانه ی کنگره تخصیص یافته بودند. اختصاص بودجه ی هنگفت به مؤسسات آموزش عالی با خود چالش هایی نیز به همراه داشت. چراکه لازمه ی دریافت این کمک های مالی واجدالشراط شناخته شدن از سوی نمایندگیهای اعتبارسنجی کننده بوده است.

نتیجه ی این امر، انحلال دفتر آموزش و پرورش دولت فدرال، و اقدام به کاهش برخی از این مسائل

چالش انگیز بود:

کمیسیون ملی اعتبارسنجی و فدراسیون کمیسیون های اعتبارسنجی منطقه ای در آموزش عالی به شکل یک سازمان جامع در هم ادغام شدند. این سازمان، شورای اعتبارسنجی دانشگاهی ۳ نام گرفت. این شورای جدیدالتأسیس تمام وجهه ی همت خود را صرف وحدت بخشی به اقدامات داوطلبانه ی اعتبارسنجی به ویژه کارهای نوین دولت فدرال کرد (هارچلید، ۱۹۸۰، ص. ۱۲).

پس از جنگ جهانی دوم، دولت فدرال، با تصویب "قوانینی چون قانون جی. آی. بیل، فهرست دانشگاه های واجدالشرايط را برای دریافت کمک دولت فدرال از طریق اعتبارسنجی، تهیه کرد" (هاوکینز، ۱۹۹۲، ص. ۲۱۲). دولت فدرال، فهرست اعتبارسنجی تدوین شده توسط نمایندگیهای منطقه ای را "جامع و کامل" یافت (هاوکینز، ص ۲۱۲)، ازاین رو، حمایت خود را متمرکز بر دانشگاه هایی کرد که جزء فهرست مورد تأیید انجمن دانشگاه های آمریکا بودند. فرایند اعتبارسنجی موردنظر دولت فدرال بر پایه ی بازبینی مجتمع های دانشگاهی و بررسی ملاکهایی چون رقابت بین دانشگاهی برای کسب شهرت و اعتبار استوار بود (هاوکینز، ص ۲۱۲).

در طی این دوره، شورای اعتبارسنجی دانشگاهی به عنوان "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).

شایان ذکر است، شورای اعتبارسنجی دانشگاهی تا سال ۱۹۹۳ نقش خود را ایفا میکرد. در این سال بود که شورای اعتبارسنجی آموزش عالی آمریکا ۱۱ (۲۰۱۴) جایگزین شورای مزبور شد و به عنوان "اصلیترین صدای ملی برای اعتبارسنجی داوطلبانه و تضمین کیفیت به کنگره 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 به عهده گرفت: "حمایت از حقوق مصرف کنندگان 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 انجمن های جدید روی شورای اعتبارسنجی دانشگاهی بود.

علاوه بر این، مؤسسات آموزش عالی به طور قابل توجهی به گسترش و تکثیر مجتمع های 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 می شود. بیتردید، آشفته ترین لحظات اعتبارسنجی از زمان انتشار گزارش هارچلید در سال ۱۹۸۰ تا بدین روز بوده است.

طی اواخر سال های گذر قرن ۲۰ به قرن ۲۱، دولت ها به میزان زیادی حمایت از برنامه های کمک مالی را به نفع برنامه های اعطای وام های دانشجویی تغییر داده و به طور قابل توجهی بودجه ی کل آموزش عالی را کاهش دادند. علاوه بر این، دولت ها داد سخن برای تدوین سنجه های استاندارد، مخصوصا سنجه های استاندارد مربوط به پیامد یادگیری دانشجویان، که امکان مقایسه ی مستقیم کالج ها و دانشگاه ها را میسر میکند، برآوردند.

برخی عناصر هستند که در موفقیت دانشجویان دخیل اند و به عنوان بخشی از فرایند اعتبارسنجی موردتوجه هستند. این عوامل بر تنوع دانشجویی، خدمات دانشجویی و هر مسئله ی مربوط به امور دانشجویی تأثیر میگذارند. باین حال، حداقل از دیدگاه دولت ها، پیامد یادگیری دانشجو، یا موفقیت تحصیلی، به طور کلی با توانایی فرد برای بازپرداخت وام های دانشجویی مرتبط است. "یکی از دلایل عمده ای که برنامه های آموزش عالی مورد اعتبارسنجی قرار میگیرد، همین وام های دولتی و کمک های مالی" است (کاپلان، ۲۰۰۸). دولت، به عنوان وام دهنده و یا تأمین کننده ی وام های دانشجویی، در درجه ی اول خواهان بازپرداخت این وام هاست، در نتیجه، اهمیت بسیار زیادی به نرخ دانش آموختگی قائل است. دلیل این امر بسیار ساده است: "به طور پیش فرض، وام گیرندگانی که به کسب گواهی نامه دانشگاهی نائل می شوند، نسبت به کسانی که نمیتوانند برنامه های تحصیلی خود را به اتمام رسانند، با احتمال بیشتری به بازپرداخت وام های خود اقدام میکنند" (هوسلر، گراس، ککیک و هیلمن، ۲۰۰۸، ص. ۴). در بخشی از این مطالعه، نرخ دانش - آموختگی، همان گونه که به سنجه ی استاندارد پیامد یادگیری دانشجو مربوط است، موردبررسی قرار گرفته است. به احتمال 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 بنانهاده اند. مشکل اینجاست: "به طور پیش فرض، درآمدهای پس از دانش آموختگی و بار بدهی کل، به میزان قابل توجهی باهم ارتباط دارند" (هوسلر و همکاران، ۲۰۰۸، ص. ۴). هنوز، فرایند اعتبارسنجی، درآمدهای پس از دانش آموختگی را در سنجش شایستگی مؤسسه، به عنوان امری که مرتبط با پیامد یادگیری دانشجوست، در نظر نگرفته است.

دولت ها به دنبال راهی هستند که فرایند اعتبارسنجی به مقایسه ی پیامد یادگیری دانشجویان در بین مؤسسات آموزش عالی بپردازد. باین حال، این امر مستلزم آن است که پدیده ی مشابهی به صورت یکسانی مورداندازه گیری قرار گیرد. این امر در ذات خود مشکلاتی به همراه دارد. چراکه "قضاوت در مورد

همخوانی این نتایج با اهداف سازمانی بیان شده تاندازه ای مستلزم وجود سنجه ی استاندارد و ثبات در کاربست های مکرر این سنجه هاست " (مور، ۱۹۸۲، ص. ۵).

این امر، ضمن اینکه، به استقلال داشتن، تنوع داشتن و منحصر به فرد بودن همه مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه ها احترام قائل است ؛ ولی، بیش از پیش مفهوم فرایند اعتبارسنجی را در پیش بینی الگویی که بتواند سنجه ی استاندارد ی - برای مقایسه ی پیام - د ی - یادگیری دانشجویان در بین مؤسسات آموزش عالی به کاربرد، پیچیده میکند. انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها - کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی (۲۰۱۳)، در بیانیه ای بسیار ارزشمند "تنوع مؤسسات و مأموریت آن ها را به رسمیت شناخته است". اگر فرایند اعتبارسنجی این امر را به عنوان یکی از ارزش های اصلی خود به گونه ای حفظ کند که ارزش اصلی دیگری را در دل فرآیند اعتبار سنجی پرورش دهد، در آن صورت "ارائه ی الگوهای چندگانه در مؤسسه مورد حمایت واقع شده و به - ر آورده - سازی تعهدات و استانداردهای هسته ای کمیسیون - به - منصفه ی ظه - ر م - ی - رسد" (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها - کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). در صورتی که این امر تحقق یابد، میتوان سنجه 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 (۲۰۰۵) به پایان میبریم. به زعم وی، حداقل پنج مسئله در تحول اعتبارسنجی مؤثر بوده است : (الف) استلزام کنار آمدن با تنوع دائم التزاید نظام آموزش عالی ؛ (ب) سردرگمی به علت تعاریف بیش از حد اعتبارسنجی ؛ (ج) تنوع مؤسسات اعتبارسنجی کننده برای اعتبار سنجی برنامه های تخصصی ؛ (د) لزوم حفاظت از یادگیرندگان در برابر "کارخانه های مدرک سازی" ؛ و (ه) نگرانی نسبت به تصدی قدرت اعتبارسنجی از سوی دولت های ایالتی و فدرال، و در نتیجه، به مخاطره افتادن استقلال آموزش عالی.

روش شناسی پژوهش

روش تحقیق مبتنی بر نظریه زمینه ای، روش شناسی این پژوهش را تشکیل میدهد. نظریه ی زمینه ای با اتخاذ پارادایم تفسیرگرایی اجتماعی، استدلال استقرایی - استقرا می و رویکرد قیاسی قادر است به تولید نظریه های مبتنی بر داده بپردازد. در این روش، در حین گردآوری داده ها، مسیر گردآوری داده های بعدی مشخص می شود. این فرایند، با نام "نمونه گیری نظری" مشهور است. بر همین اساس، در پژوهش حاضر با توجه به ماهیت روش شناس کیفی، به جای ارائه فرضیه، سؤال هایی طرح شد. در طرح سؤالات، مبانی، اهداف، و چارچوب مفهومی پژوهش مد نظر پژوهشگران بوده است، تا بتوان به طور کامل محدوده ی فضای مفهومی پژوهش را مشخص ساخت. از این رو، سؤال های اصلی پژوهش عبارت اند از:

۱. عوامل تشکیل دهنده الگوی بومی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزشی عالی کشورهای در حال توسعه قاره آسیا چیست ؟

۲. الگوی مطلوب اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزشی عالی قاره آسیا چیست ؟

به منظور پاسخ به سؤالات فوق، به جمع آوری داده ها از طریق نظریه ی زمینه ای اقدام شد. داده های پژوهش حاضر از چهار منبع به دست آمد، که عبارت اند از، مصاحبه، مشاهده، یادداشت برداری و اسناد. انجام مصاحبه با ۳۶ نفر از خبرگان و مطلعین آموزش عالی از کشورهای ایران، هند، عربستان، کره و ژاپن بوده است. در کنار مصاحبه، در دانشگاه های دولتی برخی از کشورها از طریق مشاهدات دانشجویان حضور فعال یافته و به مشاهده و بررسی دقیق تمام ویژگیهای گوناگون دانشگاه های مزبور پرداخته شد. همچنین، با بررسی مقالات ارائه شده در همایش ها و کنفرانس های اعتبارسنجی و زمینه های وابسته به یادداشت برداری دقیق سخنرانیهای صاحب نظران کلیدی اقدام شد. در خلال مصاحبه، مشاهده و یادداشت برداری به بررسی اسناد اعتبارسنجی کشورهای پیشرو جهان از طریق وب سایت ها، مقالات و کتاب ها پرداخته شد. سپس، داده های حاصل از مصاحبه ها، مشاهدات، یادداشت ها و اسناد به داده های متنی تبدیل شد. پس از آن، به منظور بررسی نظام مند توده ی بزرگی از داده های گردآوری شده به واحدسازی و مقوله بندی داده ها اقدام شد.

در ابتدا، با دقت کامل به کدگذاری باز پرداخته شد. در مرحله ی کدگذاری اولیه، مفاهیم اولیه ی برگرفته از داده ها، ظهور یافت. در کدگذاری ثانویه یا متمرکز، مفاهیم مشترک در یک مقوله قرار داده شد. بعد از پایان یافتن کدگذاری باز، مرحله ی کدگذاری محوری آغاز شد. در این مرحله، به کمک روش مقایسه ی ثابت به مقایسه ی مقوله های به دست آمده، پرداخته شد و ابعاد آن ها مورد شناسایی قرار گرفت. در پایان، در قالب ابعاد شرایطی/زمینه ای، فرایندی/تعاملی و پیامدی، الگوی پارادایمی ارائه شد.

یافته ها

در مرحله ی اولیه کدگذاری باز، هر مفهوم استخراج شده در یک مقوله گنجانده شد. در انتخاب مقوله ها، آن مقوله هایی موردتوجه بوده که تا جای ممکن فضای مفهومی مفاهیم را پر کند. به همین منظور، مقوله هایی برگزیده شد که با مفاهیم منطبق بوده و در ضمن فضای مفهومی بیشتری را اشباع کند. با بررسی داده های به دست آمده در مرحله ی اول کدگذاری باز، ۲۰۲۷ مفهوم به دست آمد.

بعد از انجام عملیات مرحله ی اولیه کدگذاری باز، در مرحله ی دوم کدگذاری باز، مفاهیم و مقوله های مشابه و مشترک از طریق تحلیل مقایسه ای ثابت داده ها در یکدیگر ادغام شد. بدین ترتیب، با تکیه بر معنیدارترین و فراوان ترین مفاهیم و مقوله های اولیه به غربال کردن و تقلیل دادن میزان زیادی از داده ها پرداخته شد. در این مرحله، ضمن مراجعه به مفاهیم و مقوله های مشابه و مقایسه آن ها با یکدیگر، درصدد شناسایی مفاهیم و مقوله های متداخل برآمده و با تعیین و مرتب کردن آن ها، مفاهیم و مقوله های مشترک در قالب یک مفهوم و

مقوله واحد قرار داده شد. بر این اساس، انبوه داده ها به تعداد مشخص و محدودی از مقوله های کلی کاهش یافت. داده های این مرحله در قالب ۱۲۶۲ مفهوم و ۱۵۷ مقوله ی عمده طبقه بندی شدند.

بعد از مشخص شدن مقوله های عمده پژوهش، پژوهش وارد مرحله ی بعدی کدگذاری، یعنی کدگذاری محوری شد. در مرحله ی کدگذاری باز، مفاهیم و مقولات عمده تعیین شد. اینک مقولاتی به دست آمد که به منظور تولید نظریه، باید بین آن ها نظم منطقی ایجاد شود. در مرحله کدگذاری محوری در جهت تعیین الگوهای موجود در داده - ها، بار دیگر به تحلیل مقایسه ثابت داده ها پرداخته شد. بدین صورت که داده های کدگذاری شده با یکدیگر مقایسه شده و در قالب مقوله هایی 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 آن ها، در ذیل عنوان مقوله ی هسته ای قرار گرفتند. به دیگر سخن، مقوله - های عمده حول یک محور، با داخل شدن در مقوله ی هسته ای، تشکیل یک بافت محکم از روابط را دادند. در مرحله کدگذاری محوری، ۲۵ مقوله هسته ای تعیین شدند. این مقولات عبارتند از: ۱- پذیرفته شدگان ۲- دانش آموختگان ۳- دانشجویان ۴- هیأت علمی ۵- رئیس دانشگاه ۶- اهداف و رسالت ها ۷- ساختار سازمانی ۸- سیمای دانشگاه ۹- بودجه ۱۰- منابع یادگیری ۱۱- فناوری ۱۲- فرآیند یاددهی-یادگیری ۱۳- خدمات عمومی ۱۴- مدیریت منابع انسانی ۱۵- مدیریت دانش ۱۶- شهروندی سازمانی ۱۷- اعتبار سنجی و تضمین کیفیت ۱۸- فرهنگ-اجتماع ۱۹- فرهنگ-دین ۲۰- فرهنگ-هنر ۲۱- فرهنگ-ورزش ۲۲- آموزش ۲۳- پژوهش ۲۴- اقتصاد دانش بنیان ۲۵- بین المللی شدن.

هر یک از این مقولات دارای ابعاد چندگانه بوده و دارای ماهیتی پیچیده هستند. به همین خاطر باید هر یک از مقولات هسته ای 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 گلاس، مقولات هسته ای احصاء شده به عنوان خانواده فرایندها، که دارای مراحل، گام ها و توالیه ای مرتبط با یکدیگر است، در نظر گرفته شدند.

بعد از در نظر گرفتن ارتباط تعاملی هر یک از ۲۵ مقوله هسته ای 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، خلاصه سازی اطلاعات مربوط به مفاهیم، مقوله های عمده و مقوله های هسته ای استخراج شده پرداخته شود. به همین منظور، در قالب جدول ۱، مقوله های هسته ای به تفکیک حوزه های اعتبار سنجی ارائه می شود.

جدول ۱. مفاهیم، مقوله های عمده و مقوله های هسته ای استخراج شده به تفکیک ابعاد ۲۵ گانه

مقوله های هسته ای مدت یاد مقوله های عمده استخراج شده
در برف مدت یاد مفهوم

۱۱	۸	۱	مدیر یفه تا گذشن
۶۹	۱۲	۲	دانشجویان
۱۲۲	۹	۳	یهت نلعمی
۴۲	۵	۴	رئیس دانشگاه
۳۵	۶	۵	اهداف و رلاستاه
۱۰۷	۱۰	۶	خاستار اسزی نام
۶۷	۸	۷	میسای ادگشناه
۶۹	۱۴	۸	وبدجه
۹۴	۳	۹	نمباع ایدگیری
۴۰	۵	۱۰	انفوری
۳۸	۵	۱۱	رفایند ایددهی - ایدگیری
۵۵	۳	۱۲	مدخامت و معمی
۴۸	۷	۱۳	مدت یر یر نمباع ای ناسن
۱۳	۴	۱۴	مدت یر یر دانش
۵۸	۹	۱۵	رهشوندی اسزی نام
۶۲	۵		اعتابر سنجی و ضمیمن ۱۶
۳۴	۸	۱۷	پک تیف رفهنگ - اجمتاع
۱۰	۲	۱۸	رفهنگ - دن ی
۸	۲	۱۹	رفهنگ - نهر

۲۰	رفنھگ-ورزش	۲	۱۱
۲۱	آموزش	۶	۷۷
۲۲	ژپوشھ	۶	۵۴
۲۳	اقتاصد دانش بینان	۳	۴۴
۲۴	بین المی الممدشن	۵	۴۱
۲۵	دانش آموختاگن	۱۰	۵۵
۲۵			۱۲۶۲۱۵۷
جل ۵			

در جدول فوق، تعداد مفاهیم و مقوله های عمده به تفکیک هر مقوله هسته ای ارائه شده است. در این بخش از پژوهش، یعنی، کدگذاری گزینشی، ارائه ی یک الگوی تلفیقی، همگرا و برخورددار از سطح انتزاعی بالا موردتوجه است. به همین منظور، دوباره ۲۵ مقوله - ی هسته ای به سطح انتزاعی بالاتر ارتقاء یافتند. به دیگر سخن، با توجه به اینکه ۲۵ مقوله ی مزبور با یکدیگر تشابهات مفهومی و معنایی دارند، لازم است آن ها در قالب چند مقوله ی کلیتر، تحلیلپذیر و دارای قدرت انتزاعیتر بازسازی شوند. تنها با انجام این کار است که مقدمات طراحی یک الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت فراهم می شود. در این راستا، در جدول ۲، ابعاد مختلف اعتبارسنجی و تضمین کیفیت بر اساس مقوله های عمده و مقوله های هسته ای، بار دیگر از نو ترکیب شده است. برای رسیدن به مقصود خود، هدف اصلی پژوهش، یعنی، طراحی الگوی اعتبارسنجی موردنظر بوده است. همچنان که در جدول زیر مشخص است، تمام مقوله های عمده و مقوله های هسته ای را برحسب ویژگی - های شرایطی، تعاملی/فرایندی و پیامدی طبقه بندی شده اند.

جدول ۲. مقوله های هسته ای مجدداً بازسازی شده به تفکیک سه بعد شرایطی، تعاملی/فرایندی و پیامدی

ردیف	مقوله های عمده	مقوله های هسته ای	نوع مقوله
۱	گروه تحصیلی پذیرفته شدگان، مقطع تحصیلی پذیرفته شدگان، جنسیت پذیرفته شدگان، رتبه ی پذیرفته شدگان، سهمیه ورودی پذیرفته شدگان، موفقیت پذیرفته شدگان، صلاحیت پذیرفته شدگان و استانداردهای ورودی دانشجو	پذیرفته شدگان	شرایطی
۲	رضایت دانشجویان، پیشرفت تحصیلی دانشجویان، موفقیت دانشجویان، تعاملات دانشجویان، توزی و ترکیب دانشجویان، نرخ ماندگاری در دانشگاه، افت تحصیلی دانشجویان، اشتغال دانشجویان، مطالعه ی دانشجویان، فعالیت های علمی پژوهشی	دانشجویان	شرایطی

		دانشجویان، انگیزش - دانشجویان و پذیرش دانشجویان	
شرایطی	هیئت علمی	توزی و ترکیب اعضای هیئت علمی، کیفیت اعضای هیئت علمی، فعالیت پژوهشی اعضای هیئت علمی، فعالیت های آموزشی اعضای هیئت علمی، تعاملات اعضای هیئت علمی، فعالیت های برون دانشگاهی، رضایت اعضای هیئت علمی، مشارکت اعضای هیئت علمی و مدیریت کلاس	۳
شرایطی	رئیس دانشگاه	رضایت از رئیس دانشگاه، ویژگی های فردی، تعاملات و ارتباطات، عمل رد و مشارکت جویی	۴
شرایطی	اهداف و رسالت ها	اهداف و رسالت های آموزشی، اهداف و رسالت های پژوهشی، اهداف و رسالت های عرضه ی خدمات تخصصی، تدوین اهداف و رسالت، تناسب با اهداف و تحقق اهداف و رسالت ها	۵
شرایطی	ساختار سازمانی	قوانین و مقررات، مدیریت سیستم اطلاعاتی، سیستم نظارت و ارزیابی، مدیریت و برنامه ریزی استراتژیک، نظام پیشنهادها، تعاملات دانشگاه، تشیلات سازمانی، فرهنگ سازمانی، بازمهندسی فرایندها و توسعه دانشگاه	۶
شرایطی	سیمای دانشگاه	فضای آموزشی، فضای فیزیکی، نمادهای دانشگاه فضای مذهبی، فضای زیست محیطی، فضای فرهنگی، مدیریت - فضاهای دانشگاهی و منابع کالبدی	۷
شرایطی	بودجه	مدیریت مالی، امکانات مالی، پیشبینی وضعیت مالی، ترکیب و توزی سرمایه، حقوق و مزایا، هزینه های جاری، هزینه های امور رفاهی، جذب اعتبارات، اعتبارات پژوهشی، اعتبارات آموزشی، اعتبارات دانشجویی،	۸

		اعتبارات فرهنگی، هزینه کرد اعتبارات و اسناد مالی	
شرایطی	منابع یادگیری	کتابخانه و سیستم اطلاعات دانش، کارگاه ها و آزمایشگاه ها و منابع آموزشی و پژوهشی	۹
شرایطی	فناوری	نگرش به فناوری اطلاعات، مهارت استفاده از فناوری اطلاعات، دانش استفاده از فناوری اطلاعات، کاربرد فناوری اطلاعات و استفاده از فناوری اطلاعات	۱۰
شرایطی	فرایند یاددهی - یادگیری	روش ها و الگوهای تدریس، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، استفاده از تکنولوژی آموزشی در تدریس، ارائه ی بازخورد به دانشجویان و توسعه دانش و مهارت دانشجویان	۱۱
تعاملی	خدمات عمومی	خدمات رفاهی، خدمات سلامت و خدمات پشتیبانی	۱۲
تعاملی	مدیریت منابع انسانی	توزی و ترکیب کارکنان، تشویقات و تنبیهات، جذب و به کارگماری، توسعه ی حرفه های، سنجش بهره وری، رضایت و نگهداشت سرمایه انسانی	۱۳
تعاملی	مدیریت دانش	اکتساب دانش، سازماندهی دانش، به کارگیری دانش و به اشتراک گذاشتن دانش	۱۴
تعاملی	شهروندی سازمانی	اطلاع رسانی، شفافیت، آزادی علمی، استقلال دانشگاه، پاسخگویی، ارج گذاری، ترویج ارزشها، سلامت اداری و مدیریت استعداد	۱۵
پدیده	اعتبارسنجی و تضمین کیفیت	سطح گفتمان، سطح تعاملات و ارتباطات، سطح عمل رد، سطح فرهنگ و سطح اصلاحات ساختاری	۱۶
تعاملی	فرهنگ اجتماع	فعالیت های فوق برنامه، اردوهای دانشجویی، تولیدات و نشریات فرهنگی، شکل های	۱۷

		دانشجویی، برنامه های فرهنگی اجتماعی، معرفی - الگوهای شاخص، ترویج فرهنگ مطالعه و توسعه مطالعات فرهنگی و اجتماعی	
تعاملی	فرهنگ دین	توسعه و تقویت فعالیتهای فرهنگی مذهبی و ارتقا و گسترش - آموزش های فرهنگی مذهبی	۱۸
تعاملی	فرهنگ هنر	حمایت از برنامه های فرهنگی و هنری و توسعه و گسترش فعالیت های فرهنگی و هنری	۱۹
تعاملی	فرهنگ ورزش	توسعه ی فرهنگی ورزشی و امکانات فرهنگی ورزشی	۲۰
پیامدی	آموزش	مقاط و رشته های تحصیلی، دوره های آموزشی، آموزش عمومی و فرا دانشگاهی، برنامه های درسی، عملکرد آموزشی و خدمات آموزشی	۲۱
پیامدی	پژوهش	امکانات پژوهشی، فعالیت پژوهشی، برنامه های پژوهشی، همایش های علمی و قراردادهای پژوهشی	۲۲
پیامدی	اقتصاد دانش بنیان	کارآفرینی، تعامل با جامعه و تجاری سازی پژوهش	۲۳
پیامدی	بینالمللی شدن	آموزش مجازی و از راه دور، فرصت مطالعاتی، ارتباطات علمی بین المللی، اعطای بورس های تحصیلی و ارتباطات فرا دانشگاهی	۲۴
پیامدی	دانش آموختگان	ارتباط با دانش آموختگان، مشارکت جویی از دانش آموختگان، اشتغال دانش آموختگان، فعالیت های علمی پژوهشی دانش آموختگان، ادامه تحصیل دانش آموختگان، دانش و مهارت دانش آموختگان، نگرش دانش آموختگان، رضایت دانش آموختگان، رضایت	۲۵

		کارفرمایان از دانش آموختگان و توزیع و ترکیب دانش آموختگان	
--	--	---	--

همان طور که در جدول فوق مشخص است، تمام مقوله های عمده و هسته ای در قالب مقوله های شرایطی، تعاملی/فرایندی و پیامدی طبقه بندی شده اند. از آنجاکه مقوله های مزبور فراوان، مشابه و متداخل هستند، لازم است، بار دیگر، کدگذاری محوری انجام شده و انتزاعی ترین مقوله انتخاب شود. یعنی، مقوله ای برگزیده شود که از تمامی ۲۵ مقوله، انتزاعی تر باشد. این مقوله که، که مقوله ی هسته ای نهایی یا اصلی نام دارد، از انتزاعی ترین سطح مفهومی برخوردار بوده و میتواند کلیه ی مقوله های مندرج در جدول را در بر گرفته و داری خاصیت تحلیلی نیز باشد. در واقع، مقوله ی هسته ای نهایی، قلب الگوی پارادایمی است که الگویی نهایی اعتبار سنجی حول آن طراحی می شود. در همین راستا، برای تعیین مقوله ی هسته ای نهایی به یافته های پژوهش برگشته و به دنبال یافتن مضمون یا تم اصلی پژوهش، که در دل داده ها مکنون است، به بررسی مجدد و کنکاش در داده ها و یافته های کیفی پرداخته شد.

همچنان که پیش تر خاطرنشان شد، نظام آموزش عالی کشورهای واقع در قاره آسیا، اهداف، مقاصد، رسالت ها و نیز ویژگی های خاص خود را دارد. به تبع آن دانشگاه های کشورها نیز دارای امکانات و ظرفیت ها و چالش های خاص خود هستند. برای شناخت وضعیت دانشگاه در کشورهای مختلف، باید اکوسیستم دانشگاه و فضای حاکم بر آن را به درستی شناخت. در نظام آموزش عالی ادر کشورهای در حال توسعه، هنوز تعارض مناقشه آمیز 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، چالش های موجود کیفیت دانشگاهی در کشورهای در حال توسعه واقع در قاره آسیا ناشی از چالش گفتمان باشد، و نه چالش شکلی و ماهوی؛ و حتی معرفت شناختی. با توجه به مقوله های هسته ای، که در جدول ۲ آمده است، میتوان مقوله ی گفتمان کیفیت، بیم و امید، را به عنوان اصلی ترین و نهایی ترین مقوله ی هسته ای انتخاب کرد. این مقوله، به اندازه کافی انتزاعی است و توان در برگیری سایر مقوله ها را دارد. از طرف دیگر، از نظر مفهومی، مناسبت تام با یافته های کیفی دارد. بر همین اساس، گفتمان کیفیت، بیم و امید، مقوله ی هسته ای اصلی است که برحسب ویژگی هایش بسط یافته، سپس، مقولات دیگر طبق الگو با این مقوله مرتبط شده اند شاید، بتوان در یک چشم انداز کلی، بینش دوگانه و تقابل گرایانه ای از گفتمان کیفیت به نام های گفتمان کیفیت نظارتی و گفتمان کیفیت مشارکتی را در دانشگاه های برخی از کشورها گونه شناسی و طبقه بندی کرد. گفتمان کیفیت نظارتی، نگاه ابزاری به کیفیت دانشگاه دارد.

این گفتمان دانشگاه را به مثابه‌ی ماشینی میداند که سوخت کیفیت باید از دنیای بیرون بر آن تزریق شود. در حقیقت، دانشگاه در حالت انفعال کامل، مصرف کننده‌ی صرف برنامه ریزی‌ها و سیاست گذاریهای مردمان انگشت شمار غیر اجتماع علمی در زمینه‌ی کیفیت با شد. چنین گفتمانی، در بدترین حالت نگاه بیتفاوتی و در خوش بینانه ترین حالت، نگاه رفع تکلیف و پرکردن چند کاربرگ و ارائه گزارش ها ساختگی را در بین دانشگاهیان برمی انگیزد. خبرگان آموزش عالی نسبت به این نوع گفتمان و دفرمه شدن، کژکارکردی، بدکارکردی و تعبیر غلط از کیفیت، بیم دارند.

خو شبخانه، در بستر تحولات مفهومی و ظرفیت های معرفتی جامعه‌ی دانشگاهی در اغلب کشورهای آسیا، گفتمان رقیب، به نام گفتمان کیفیت مشارکتی از دل اقتضائات دنیای متحول، متغیر و پویای اکوسیستم دانشگاهی سر برآورده است. در این گفتمان، دانشگاه به منزله‌ی نهادی تلقی می شود که در آن دیگر گروه خاص تصمیم نمیگیرند، بلکه همه مردمان دانشگاهی و اجتماع علمی مشارکت دارند. ازاین رو، توسعه‌ی کیفیت مستلزم فرهنگ سازی کیفیت و هزینه های ارزشی است. خبرگان آموزش عالی نسبت به این نوع گفتمان، امید دارند.

بحث و نتیجه گیری

هرچند، کیفیت هنوز نتوانسته در جدال گفتمانی، گوی سبقت را از رقیب برده و حالت درون زاد خود را پیدا کند. ولی، در سنت جامعه دانشگاهی کشورهای در حال توسعه واقع در آسیا، 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 مطالبه گر کیفیت است، و خواهان پاسخگو بودن دانشگاه در قبال ایفای نقش هایی چون نوسازی، تحول آفرینی، 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. همان طور که پیش تر ذکر کردیم، خبرگان آموزش عالی، با درک و تفسیر خود، کیفیت را دارای دو بعد بیم و امید میدانند. آن ها کیفیت را تفسیر و ارزیابی کرده، و درک خاصی از آن دارند. آن ها میدانند هر یک از دو بعد فوق، چه مشخصه ها و پیامدهایی دارد. این همان، تفسیری است که تفسیرگرایی اجتماعی بر آن تأکید دارد. در شکل ۱، سعی شده است در قالب یک الگوی منطقی و با تکیه بر درک و تفسیر خبرگان آموزش عالی، شرایط، زمینه ها و عوامل مداخله گر در پدیده اعتبارسنجی و تضمین کیفیت 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 زمینه ای، بیانگر این حقیقت است که اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی در اغلب کشورهای آسیایی، مفهومی پیچیده و

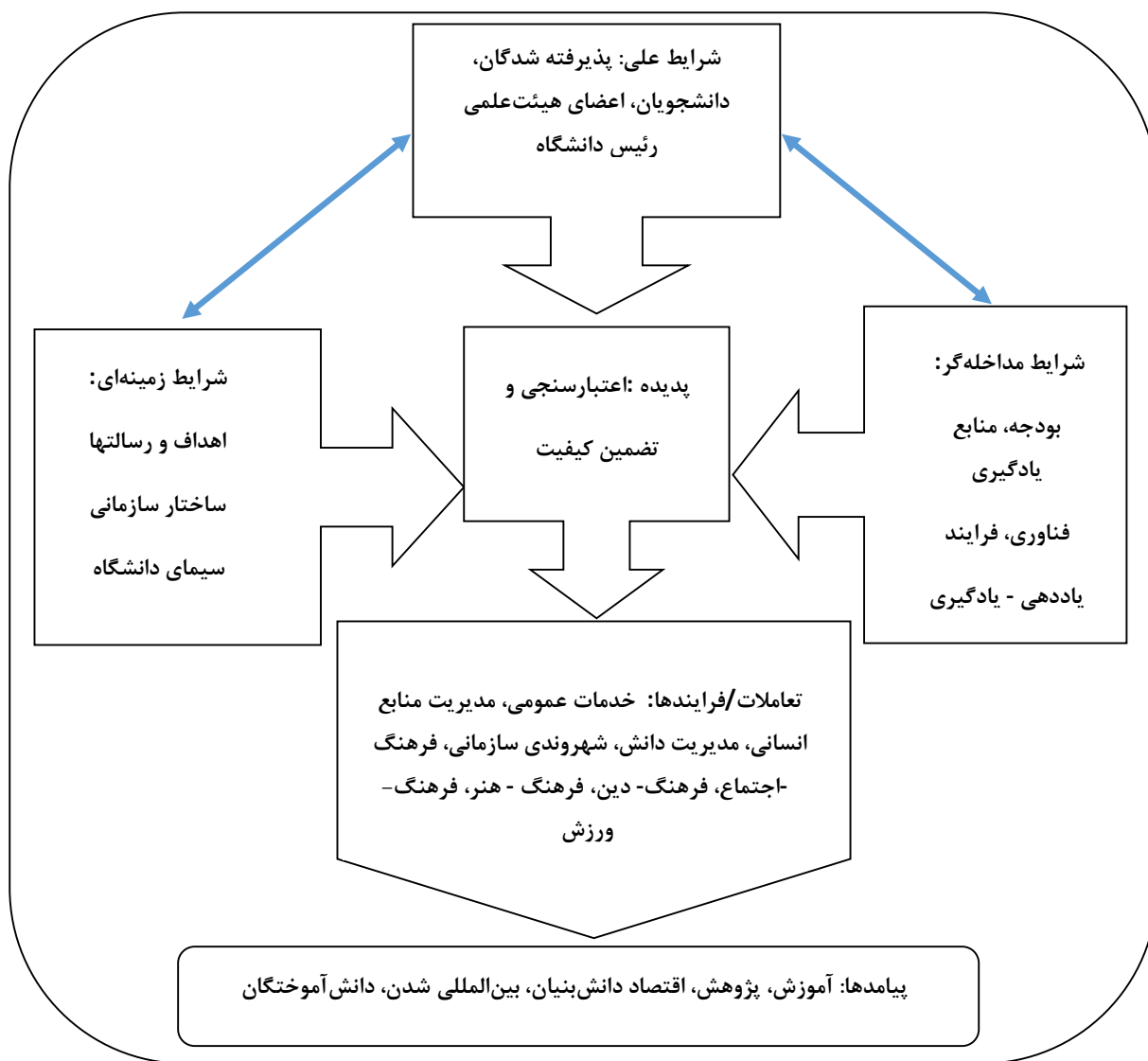
چندبعدی است که تحت تأثیر یک سری شرایط است. این شرایط در سه دسته طبقه بندی شده اند که عبارت اند از: شرایط علی، شرایط مداخله گر و شرایط زمینه ای.

شرایط علی، رویدادهایی است که موقعیت ها، مباحث و مسائل مرتبط با پدیده را خلق میکنند و تا حدی تشریح می کنند که چرا و چگونه افراد و گروه ها به آن پدیده مبادرت میورزند. درواقع، منظور از شرایط علی، رویدادها و اتفاقاتی است که بر آن پدیده تأثیر گذاشته و منجر به بروز آن می شود. در این پژوهش، شرایط علی عبارت اند از: پذیرفته شدگان، دانشجویان، اعضای هیئت علمی و رئیس دانشگاه. این عوامل، رویدادهایی هستند که منجر به توسعه ی پدیده اعتبارسنجی و تضمین کیفیت می شوند. شرایط مداخله گر، شرایط وسیع و عامی است که به عنوان تسهیلگر و محدودکننده راهبردها عمل می کند.

این شرایط، اجرای راهبردها را تسهیل و تسریع کرده و یا به عنوان یک مانع دچار تأخیر می کند. در این پژوهش، شرایط مداخله گر نیز شامل بودجه، منابع یادگیری، فناوری و فرایند یاددهی- یادگیری است. عوامل مزبور، به منزله ی راهبردهای عمل/تعامل هستند که با پدیده اعتبارسنجی و تضمین کیفیت ارتباط دارند و میتوانند آن را تسهیل کنند. علاوه بر این، شرایط زمینه ای، شرایطی است که راهبردها و اقدامات تحت آن، به اداره پدیده می پردازند. اهداف و رسالت ها، ساختار سازمانی و سیمای دانشگاه در شرایط زمینه ای طبقه بندی می شوند. این عوامل، میدان رویدادهای مربوط به اعتبارسنجی و تضمین کیفیت را تشکیل داده و مجموعه شرایط خاصی را به وجود می آورد که در بطن آن راهبردهای کنش/واکنش اعتبارسنجی و تضمین کیفیت انجام می شود. شرایط مزبور، در امتداد با یکدیگر و به صورت یک کلیت واحد روی پدیده اعتبارسنجی و تضمین کیفیت تأثیر می گذارند. کارکرد درست پدیده اعتبارسنجی و تضمین کیفیت مستلزم تعاملات و اتخاذ استراتژی های 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 سایه ی این تعاملات/فرایندها، پیامدها و نتایجی برای نظام آموزش عالی کشورها بخصوص کشورهای در حال توسعه حاصل می شود. این پیامدها را میتوان در چند مقوله طبقه بندی کرد. این مقوله ها عبارت اند از: آموزش، پژوهش، اقتصاد دانش بنیان، بین المللی شدن و دانش آموختگان. همچنین، میتوان پیامدهای ضمنی دیگری نظیر رسانه ای شدن، دموکراتیک شدن، عامه پسند شدن، الکترونیکی و مجازی شدن، گسترش فناوریهای نوین ارتباطی مانند اینترنت و ماهواره، توده گیر شدن دانشگاه یا ورود انبوه دانشجویان از تمام گروه های اجتماعی، فرهنگی و قومی به دانشگاه، تحول در کارکردهای گوناگون دانشگاه در جهان، گسترش پیوند دانشگاه با جامعه و مردم، تحول در شیوه های تولید علم و... برشمرد.

همچنان که پیش تر 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 به طور یکسان توجه شود. در این صورت، میتوان به چشم انداز کیفیت دانشگاهی کشورهای

آسیایی امید بست. در نقطه مقابل، نگاه جزیره ای، جزئی و بخشی نگری و ساده انگاری، و برجسته ساختن برخی ابعاد و نادیده انگاشتن دیگر ابعاد، باعث نگرانی و احساس بیم نسبت به آینده کیفیت دانشگاهی خواهد شد.



شکل ۱. الگوی نهایی زمینه ای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی کشورهای آسیایی به مثابه

گفتمان کیفیت، بیم و امید

منابع

فراست، مقصود، (۱۳۹۳). تحولات اعتبارسنجی در آموزش عالی ایران و جهان، آموزه ای برای نظام آموزش عالی ایران. تهران: اولین کنفرانس ملی و هشتمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی، ۱۳۹۳، دانشگاه صنعتی شریف.

1. American Psychological Association. (2014). *Definition of Accreditation*.

Retrieved June 29, 2014, from

<http://search.apa.org/search?query=definition%20of%20accreditation>

2. Council for Higher Education Accreditation. (2014). *An overview of U.S. accreditation*. Retrieved January 2, 2014, from http://www.chea.org/pdf/OverviewAccred_rev_0706.pdf
3. Harclerod, F. F. (1980). *Accreditation: History, process, and problems*. Washington, DC: ERIC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED198774).
4. Hawkins, H. (1992). *Banding together: The rise of the national associations in American higher education, 1887–1950*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
5. 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>
6. Kaplan, D. (2008). *The history of higher education accreditation*. Retrieved January 15, 2014, from <http://www.bachelordegrees.net/bachelor/accreditation-offered.asp>
7. 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
8. 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
9. 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
10. 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>
11. 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/diploma-mills.html#defined>
12. 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

