

دانشگاه پیام نور

مرکز تحصیلات تکمیلی

رساله دکتری

رشته علوم تربیتی

گرایش برنامه ریزی آموزش از دور

طراحی مدل سنجش کیفیت نظام آموزش دانشگاه از دور در ایران

استاد راهنما:

دکتر مهران فرج اللهی

استادان مشاور:

دکتر محمد رضا سرمدی

دکتر محمد حسن بیژن زاده

نگارش

اردوان میرزایی

بهار ۱۳۹۱

## چکیده

با توجه به نیازی که بطور روز افزون جهت ارتقا سیستم دانشگاه از دور احساس می شود و با توجه به جوان بودن این نوع نظام در کشور و نظر به اینکه الگوی جامعی برای سنجش کیفیت این سیستم در ایران که بومی شده باشد وجود ندارد این پژوهش بر آن است تا مدلی جهت ارزیابی کیفیت نظام دانشگاه از دور ایجاد نماید. این مدل یک تابع ریاضی به شکل کلی زیر است

$$Q = f(M, T, S, L, E)$$

یعنی کیفیت (Q) تابعی است از متغیرهای M, T, S, L, E که در ساده ترین صورت می توان ان را یک تابع خطی در نظر گرفت. با توجه به اینکه هر کدام از متغیرها (معیارها) خود به عنوان تابعی از زیر متغیرهای خود (شاخصها) می باشند، بنابراین تابع کیفیت Q متغیری وابسته به متغیرهای شاخص و یک تابع چند متغیره خواهد بود. این مدل دارای پنج معیار اصلی که عبارت است از: ۱- سازمان اهداف و مدیریت ( ۲- استاد ) ( ۳ - دانشجو ) ( ۴ - خدمات و پشتیبانی ) ( ۵- عوامل بیرونی ) هر کدام از این معیارها شاخص هایی را جهت تبیین خود دارند. این مدل دارای ۲۶۱ شاخص است. برای تعیین معیارها ابتدا خلاصه ای از معیارها و شاخص های هر یک از مدل های مورد بررسی در جدولی جمع اوری شد و با بهره گیری از گراند تئوری به دسته بندی نظام مند آنها اقدام گردید سپس کد گذاری دادهها انجام شد و در سرفصل هایی دسته بندی جدیدی انجام گرفت. پس از ان به روش دلفی نتایج به نظر خبرگان رسید پس از ان نظر خبرگان اعمال و اصلاح دسته بندی ها و تجدید نظر و رفع کمبود آنها و انطباق با وضعیت سیستم نظام از دور کشور انجام گرفت و مجدداً برای خبرگان ارسال و نظر آنها جمع اوری شد. در مرحله بعد نسبت به میزان سهم هر معیار بر مقدار کیفیت بر اساس روش تجزیه و تحلیل سلسله مراتبی فازی شده اقدام گردید تا در صد هر معیار و میزان تاثیر هر کدام مشخص شود که این امر نیز با توجه به نظر خبرگان انجام گرفت.

**واژگان کلیدی:** کیفیت/آموزش از دور/مدل ریاضی/فازی/تجزیه و تحلیل سلسله مراتبی/گراندد تئوری

## فصل اول – کلیات

۱-۱ مقدمه ۸

۲-۱ بیان مسأله ۹

۳-۱ اهمیت و ضرورت پژوهش ۲۰

۴-۱ اهداف پژوهش ۲۱

۵-۱ سوالات پژوهش ۲۲

۶-۱ ذینفعان پژوهش ۲۲

۷-۱ تعاریف نظری و عملیاتی ۲۳

## فصل دوم مبانی نظری و پیشینه پژوهش

۲-۱ مقدمه ۳۰

### بخش اول: مبانی نظری

۲-۲ آموزش عالی ۳۲

۱-۲-۲ اهمیت مراکز آموزش عالی ۳۲

۲-۲-۲ تاریخچه آموزش عالی ۳۳

۳-۲-۲ اهداف آموزش عالی ۴۱

۴-۲-۲ نظریات مرتبط با آموزش عالی ۵۳

۵-۲-۲ کارکردهای دانشگاه و نقش آن در توسعه ۵۴

۶-۲-۲ چالش های آموزش عالی و توسعه پایدار ۶۲

## ۲ ۳ آموزش عالی از دور ۷۳

۷۳ ۱-۳-۲ تاریخچه آموزش از دور

۷۹ ۲-۳-۲ اهداف آموزش از دور

۸۰ ۳-۳-۲ نظریات آموزش از دور

۹۳ ۴-۳-۲ اصول آموزش از دور

۹۴ ۵-۳-۲ ساختارهای مختلف نظام آموزش از دور

۹۵ ۶-۳-۲ آموزش الکترونیکی

## ۲ ۴ کیفیت آموزش عالی ۱۱۲

۱۱۲ ۱-۴-۲ مفهوم کیفیت

۱۲۱ ۲-۴-۲ تاریخچه ارزیابی کیفیت در آموزش عالی

۱۲۴ ۳-۴-۲ اهمیت و ضرورت کیفیت در آموزش عالی

۱۲۶ ۴-۴-۲ دیدگاههای کیفیت

۱۳۶ ۵-۴-۲ الگوهای کیفیت در جهان

۱۶۴ ۶-۴-۲ ارزیابی کیفیت

۱۶۸ ۷-۴-۲ ارزیابی فرایند موجود

۱۷۰ ۸-۴-۲ شیوه های ارزیابی کیفیت

۱۷۴ ۹-۴-۲ ارزیابی کیفیت آموزش

۱۷۷ ۱۰-۴-۲ بهبود کیفیت آموزش عالی

۱۱-۴-۲ تضمین کیفیت و اعتبار سنجی ۱۸۱

## ۲ ۵ استاندارد های آموزش عالی ۱۸۳

۱-۵-۲ مفهوم استاندارد و استاندارد سازی ۱۸۳

۲-۵-۲ اهداف و اصول استاندارد سازی ۱۸۴

۳-۵-۲ مدل های تدوین استاندارد ۱۸۵

۴-۵-۲ انواع استاندارد ۱۸۷

## ۲ ۶ مبانی نظری ابزارهای مورد استفاده ۱۸۹

۱-۶-۲ روش شناسی پویایی سیستم ۱۸۹

۲-۶-۲ تریز ۱۹۸

۳-۶-۲ تجزیه و تحلیل سلسله مراتبی ۲۰۸

۴-۶-۲ نظریه زمینه ای (گراند تئوری) ۲۱۳

۵-۶-۲ تحلیل پوششی داده ها ۲۱۹

۶-۶-۲ نظریه فازی ۲۲۰

۷-۶-۲ روش پژوهش همبستگی و رگرسیون ۲۳۶

## بخش دوم: پیشینه پژوهش

۲ ۷ پژوهش های داخلی ۲۴۹

۲ ۸ پژوهش های خارجی ۲۹۰

۲ ۹ نظام ارزیابی کشورها ۲۹۶

۲ ۱۰ برنامه های آموزش از دور کشورها ۳۰۹

۲ ۱۱ جمع بندی و نتیجه گیری ۳۳۳

### فصل سوم روش شناسی پژوهش

۳-۱ نوع پژوهش ۳۴۱

۳-۲ جامعه آماری ۳۴۱

۳-۳ نمونه آماری ۳۴۱

۳-۴ ابزار گردآوری اطلاعات ۳۴۱

۳-۵ روایی و پایایی ۳۴۲

۳-۶ روش های تجزیه و تحلیل اطلاعات ۳۴۲

### فصل چهارم یافته های پژوهش

۴-۱ بخش اول - تجزیه و تحلیل نمونه آماری ۳۴۵

۴-۲ بخش دوم - یافته های پژوهش ۳۴۵

### فصل پنجم بحث و نتیجه گیری

۵-۱ خلاصه ۳۵۹

۵-۲ ارائه مدل ۳۶۶

۵-۳ محاسبه اهداف و کاربردهای مدل ( ) ۳۸۵

۵-۴ مقایسه ویژگی ها ۳۹۶

۵-۵ مقایسه مدل ها ۴۰۰

۴۰۵ ۶-۵ بحث و نتیجه گیری

۴۰۶ ۷-۵ محدودیت ها و پیشنهادات پژوهش

۴۰۷ منابع و مراجع

## فصل اول کلیات

### ۱-۱- مقدمه

در دنیای امروز، نقش سرمایه گذاری برای آموزش، بعنوان یک عامل کلیدی در فرایند توسعه فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی، کاملاً مشخص گردیده است. در این راستا، بخش استراتژی بین المللی توسعه سازمان ملل<sup>۱</sup>، ملاک توسعه را بر مبنای دو اصل، تلقی می نماید.

#### ۱- اصل کاهش فقر ۲- اصل گسترش و توسعه منابع انسانی

راه های مختلفی جهت بررسی چگونگی توسعه منابع انسانی، پیش روی ما قرار دارد. مطمئن ترین روش که ضریب اطمینان آن از تمامی راهها بیشتر است، آموزش منابع انسانی است. تعمق تحلیلی نشان می دهد که از دوران باستان، به روشهای مختلف، فرایند آموزش جهت توسعه، صورت می گرفته است. قدیمی ترین شکل آموزش، کارورزی و پس از آن تشکیل آکادمی ها و سپس ایجاد دانشگاه ها برای آموزش سطح عالی بوده است. همواره دانشگاه ها در جوامع، از یکسو بعنوان برج فرماندهی فکری و کانون خلاقیت و نوآوری مطرح بوده و از سوی دیگر حافظ و انتقال دهنده میراث فرهنگی و ارزش های حاکم بر جامعه تلقی می شوند. بعلاوه این مراکز، پاسخگوی نیازهای اجتماعی مردم در جهت کسب، اشاعه و توسعه دانش و تکنولوژی می باشند. وظیفه نهادی آنها، تشخیص و ارائه راه حل ها جهت دشواری های اجتماعی است. در واقع یکی از پر ارزش ترین نهادهایی که جامعه برای پیشرفت و توسعه در اختیار دارد دانشگاه بوده، که از آن به عنوان موتور محرکه جامعه نام می برند. معذالک نباید فراموش کرد که کلیه فرایندهای آموزش رسمی و غیر رسمی، در این توسعه نقش دارند. آموزش رسمی را به پنج خانواده بزرگ تقسیم نموده اند، دوره آموزش ابتدایی، دوره راهنمایی، دوره متوسطه، دوره دانشگاهی و دوره فرا دانشگاهی (دانش نظری و کاربردی مطلق). (قورچیان، ۱۳۷۳ ص ۱۵ و ۱۶).

---

<sup>۱</sup> OECD Organization for Economic Cooperative Development



هدف آموزشی نهاد دانشگاه، تربیت شهروندی متعهد و متخصص است که قادر باشد حرفه ای بیندیشد و حرفه ای عمل نماید و همچنین بتواند مشاغل تخصصی جامعه را بنحو احسن اداره نموده یا محرک و مولد کارهای آموزشی، پژوهشی، خدماتی و یا تولیدی باشد. یکی از راههای مناسب آموزش عالی برای انجام وظایف خطیر خود در کمک به توسعه فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی، فراهم آوردن دانش و مهارت های مورد نیاز نیروی کار آینده جامعه است.

گفتنی است در کنار اندیشه حرفه ای، عمل حرفه ای و پژوهش حرفه ای، نبایستی از تأثیر گذاری نقش دانشگاه در ابعاد فرهنگی و اخلاقی یک جامعه، غفلت نمود. دانشگاه هم می تواند بستری جهت ارتقاء اخلاقیات بوده و راحت ترین مسیر جهت انتقال فرهنگ نسل پیشین جامعه به نسل فعلی و آینده قلمداد گردد و هم می تواند مسیری برای زوال اخلاقیات بوده و شکاف های بین فرهنگ گذشته و آینده را شدت بخشد.

بررسی پژوهش های یونسکو نشان داده است که ۶۰ کشور از ۷۳ کشوری که دارای برنامه های آموزشی بودند، در تلاشند که برنامه های خود را بر اساس پیش بینی های نیروی کار مورد نیاز در آینده، به انجام برسانند. (وودهاال و ساخاروپولوس ۱۹۹۰ ص ۷۲). موضوع مهم در این زمینه، دانشگاه ها و کیفیت نظام دانشگاهی می باشد که از ابعاد مختلفی مورد توجه قرار گرفته است.

## ۲-۱- بیان مسأله

رشد روز افزون در اشکال مختلف اجرایی آموزش عالی از یک سو و انتظارات جامعه از سوی دیگر و همچنین وظایف ذاتی دانشگاه ها مانند گسترش علم و پرورش روح تتبع و پژوهش باعث شده که حتی دنیای غرب به سوی تایید صلاحیت های افراد متخصص که دوره های آموزش دانشگاهی را طی نکرده اند پیش رود. در ایران نیز طی مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی بنابر نیاز دانشگاه جامع علمی کاربردی به ان سازمان اجازه داده شد که از خبرگان بدون مدرک جهت تدریس در دوره های خود استفاده نماید. در این بین که با رشد دوره های دانشگاهی بصورت کمی و نیز تعدد رشته ها مواجه هستیم علاوه بر این که نباید از کیفیت کاسته شود بلکه می بایست بهتر از گذشته به ارتقا کیفیت اهتمام ورزید و از روش های نوین و هماهنگ با ساختارهای نو و جدید

بهره جست.مسأله کیفیت و دغدغه های مربوط به ان در دانشگاهی که نوع آموزش ان از دور است دو چندان میشود.بنابر این از آنجا که کیفیت آموزش و پژوهش در آموزش عالی، از جمله دغدغه های اصلی نظام های آموزشی در اغلب کشورهای جهان محسوب می شود. لذا برخی کشورها در دو دهه اخیر، از طریق ارزیابی مستمر، به آن توجه ویژه ای مبذول داشته اند. از جمله کوشش های انجام شده، میتوان به اجرای طرح های ارزیابی درونی و برونی در سطح ملی و نیز ایجاد ساز و کارهای اعتبار سنجی منطقه ای و بین المللی اشاره کرد. البته هر چند کمیت و کیفیت کوشش های یاد شده در کشورهای مختلف متفاوت است، باید اذعان داشت که میزان آنها بطور چشمگیری در سطح ملی و بین المللی در دهه اخیر افزایش یافته است ( امیدی، ۱۳۸۳ ص ۱۸).

نظام های آموزش عالی در کشورهای مختلف، در اثر جهانی شدن، در دو دهه گذشته با روندهایی روبه رو شده اند که نه تنها فرایند عملیاتی آنها را تحت تاثیر قرار داده بلکه هدف های آنها را نیز متحول کرده است. از جمله این روندها، می توان به جهانی شدن و دانش- محور شدن اقتصاد و نیز به فناوری های اطلاعات و ارتباطات اشاره کرد.

روندهای یاد شده می توانند بر نظام های آموزش عالی کشورهای توسعه نیافته تاثیر دوگانه ای داشته باشند. زیرا از یک سو در صورت تشخیص فرصت ها و پی بردن به قوتها، دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی و پژوهش می توانند نارسایی ها و نقاط ضعف خود را کاهش دهند، به موازات آن پیشرفتهای علمی کشور را نیز تسهیل کنند و به توسعه جامعه یاری برسانند و از سوی دیگر باید توجه داشت، در صورت تشخیص ندادن فرصتها و ناشناخته ماندن نارسایی ها، ضعف های گذشته دانشگاه های کشورها، از نظر پیشرفت علمی افزایش خواهد یافت. هر چند دانشگاه ها و سایر مراکز آموزش عالی در کشورهای در حال توسعه با مسائلی همچون نارسایی های اداری و مدیریتی، تامین منابع انسانی و مالی و نابرابری فرصت های آموزشی رو به رو هستند، به نظر می رسد، همین روندها موجب می شود تا مسائل دست به گریبان آموزش عالی بیش از پیش افزایش یابند. زیرا این موضوع می تواند کیفیت آموزش و پژوهش در دانشگاه ها را کاهش دهد. علاوه بر آن، سرعت تحول فناوری های اطلاعات و ارتباطات هم می تواند اجرای سیاست های نا مطلوب آموزشی را به سرعت به سوی

عملکرد نامطلوب سوق دهد. کیفیت آموزشی و پژوهشی، از جمله دغدغه‌هایی است که همیشه نظام های دانشگاهی برای دستیابی به آن تلاش می‌کنند. ارتقاء مستمر کیفیت آموزش عالی مستلزم استفاده از ارزیابی آموزشی است. کوشش‌های قابل توجهی در دو دهه اخیر جهت ارتقاء کیفیت آموزش عالی و دستیابی به هدف‌های نظام های دانشگاهی در بسیاری از کشورها به عمل آمده است (کرافت، ۱۹۹۴، بارزگان، ۱۳۷۶). هدف‌های اصلی هر نظام دانشگاهی را می‌توان بر چهار محور ترسیم کرد. این هدف‌ها که در سه زمینه آموزش، پژوهش و عرضه خدمات است، در صورتی به طور مطلوب تحقق می‌یابند، که از اولین گام (طراحی) تا گام نهایی (عرضه برون‌داد)، به ارزیابی اقدامات و نتایج حاصل از کوشش‌ها پرداخته شود (بازرگان، ۱۳۷۴).

استفاده از ارزیابی برای قضاوت درباره نظام های آموزش عالی، به جز در یک کشور (ایالات متحده آمریکا)، سابقه‌ای طولانی ندارد. انجام این امر، در اغلب کشورها، به دو دهه گذشته برمی‌گردد.

کشورهای اروپایی در سال‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ برای ایجاد تحول در نظام های دانشگاهی، به‌طور گسترده به انجام ارزیابی در واحدهای آموزش عالی پرداخته‌اند. همچنین برخی کشورهای آسیایی نیز، در سال‌های اخیر کوشش‌های سازمان یافته‌ای به عمل آورده‌اند (کرافت، ۱۹۹۴، هارمن، ۱۹۹۶).

چنانچه دیدگاه سیستمی در باره آموزش عالی موردنظر قرار گیرد، ارزیابی آموزش عالی می‌تواند درباره برون‌داد، فرآیند، برون‌داد و پیامد نظام دانشگاهی، به کار برده شود. نوعی از ارزیابی را که در آن مجموعه‌ای از عوامل یادشده مورد قضاوت قرار گیرد، می‌توان ارزیابی دانشگاهی نام نهاد.

با توجه به تجربه‌های حاصل از ارزیابی آموزش عالی، پنج رویکرد عمده برای ارزیابی کیفیت آموزش عالی مورد استفاده قرار می‌گیرد (هارمن، ۱۹۹۶). این رویکردها عبارتند از:

الف - ارزیابی درونی (خود - ارزیابی)

ب - ارزیابی برونی

پ - تحلیل آماری رفتار نظام آموزش عالی با استفاده از نشانگرهای عملکرد

ت - نظرسنجی از دانشجویان، دانش‌آموختگان، کارفرمایان و نهادهای تخصصی

ث - آزمودن دانش، نگرش و توانش دانش‌آموختگان.

برخی رویکردهای ارزیابی را که بر اساس نیاز افراد ذریبط و ذینفع، به قضاوت در باره پدیده‌های آموزشی می‌پردازند را، رویکردهای کاربردگرا می‌نامد. این رویکردها، دارای اساسی نظری است. رویکردهای ارزیابی درونی و برونی، کاربردگرا هستند و از اساسی نظری برخوردار می‌باشند (پاتون، ۱۹۹۷).

اندیشیدن درباره تجربه گذشته آموزش عالی در ایران، سنجش کیفیت و ظرفیت سازی برای بهبود و ارتقاء کیفیت آن ضروری است. زیرا اهمیت این امر، از آن جهت است که سازمانها، همانند افراد، از طریق اندیشیدن درباره تجربه هایشان به یادگیری دست می‌یابند. فرایند و محصول این اندیشیدن هم تغییر رفتار سازمانی به سوی مطلوب است. در این راستا، دانشگاه به عنوان سازمان یادگیرنده، باید به اندیشیدن درباره تجربه های گذشته خود، به تنظیم آموزش برای دستیابی به کیفیت مطلوب بپردازد (امیدی، ۱۳۸۳ ص ۱۹).

در گذشته، نظام های آموزش عالی، در اغلب نقاط جهان بوسیله سرآمدان هر کشور ایجاد می شد و نهادی برای پرورش آنان بود. بنابراین روال، دوره ها و برنامه های آموزشی متناسب با آن اهداف، تنظیم و اجرایی می شد. لذا قضاوت درباره کیفیت آموزش عالی، امری پیچیده نبود.

در دو دهه گذشته افزایش جمعیت و سایر عوامل، موجب افزایش تقاضا برای آموزش عالی شد. به نحوی که نظام های آموزش عالی برای برآوردن تقاضای اجتماعی داوطلبان، امتیازاتی برای اقشار کمتر بهره مند از فرصت های آموزشی منظور کردند. بدین ترتیب، جمعیت دانشجویی در دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی، به چندین برابر افزایش یافت و ترکیب اجتماعی آنان متفاوت گردید. از اینرو، در نیازهای جمعیت دانشجویی نیز تغییراتی پدید آمد. بطوریکه ضرورت می یافت تا آموزش عالی، این نیازها و تحولات را مدنظر قرار دهد و تعدیل لازم را در برنامه های خود اعمال کند. در صورتیکه در یک نظام آموزش عالی، چنین تعدیلی به انجام رسیده و « تناسب آن به هدفهای مورد نظر » تأیید شده باشد، می توان گفت، آن نظام، یکی از ابعاد کیفیت آموزش عالی را رعایت کرده است. هر چند از مفهوم کیفیت در آموزش عالی، تعریف های گوناگونی عرضه شده اما ساده ترین تعریف کیفیت در آموزش عالی « مناسب بودن برای هدف ویژه » است (امیدی، ۱۳۸۳ ص ۲۹).

با توجه به مطالب گفته شده به نظر می رسد برای مشخص نمودن کیفیت یک واحد سازمانی آموزش عالی ( گروه آموزشی، دانشکده، دانشگاه و مؤسسه آموزش عالی )، لازم است شواهدی عرضه شود که نمایان کننده برنامه ها و فعالیتهای آن واحد متناسب با هدفهای آن است.

تحولات جمعیتی کشور در طی سال های پس از انقلاب اسلامی موجب شد تا در دو دهه گذشته، از نظر جمعیت دانشجویی با رشد قابل توجهی روبرو شویم که این امر موجب تجدید نظر در ساختار تشکیلاتی دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی شد و این موضوع استفاده از ارزیابی دانشگاهی را الزامی کرده است. بر اساس اطلاعات سالنامه اماری وزارت علوم تحقیقات و فناوری تعداد دانشجویان کشور از ۱۸۰ هزار نفر در سال ۱۳۵۷ به ۱۲۷۵۰۰۰ نفر در سال ۱۳۷۶ بالغ شد. از این تعداد، ۵۹۸۰۰۰ نفر (۹/۶۶٪) در دانشگاه های دولتی و بقیه در دانشگاه های غیردولتی مشغول تحصیل بوده اند. در این سال، تعداد اعضای هیات علمی، بالغ بر ۳۶۰۰۰ عضو بود که ۶۱ درصد آنان در دانشگاه های دولتی مشغول کار بوده اند.

بدین ترتیب، توسعه کمی آموزش عالی غیردولتی، در مدتی در حدود ده سال، با توسعه کمی آموزش عالی دولتی، که در مدت نیم قرن رخ داده بود، برابر شد. بدین سان، حجم جمعیت دانشجویی، با رشدی سریع افزایش یافته است، اما سایر عوامل نظام آموزش عالی (از جمله هیات علمی)، از رشدی هماهنگ با رشد دانشجویان بهره مند نبوده است. علاوه بر آن، ایجاد دانشگاه های جدید و مراکز آموزش عالی وابسته به وزارتخانه ها و سایر سازمانهای دولتی، ضرورت پاسخگویی آموزش عالی به نیازهای جامعه را، بیش از پیش مطرح کرده است. بنابراین، این پرسش مطرح است که با توجه به تحولات کمی یادشده، چگونه می توان آموزش عالی را پاسخگو کرد و کیفیت آن را بهبود بخشید؟ پاسخ به این پرسش، مستلزم انجام ارزیابی مستمر آموزش عالی است.

ارزیابی برخی عوامل نظام دانشگاهی (از جمله داوطلبان و هیات علمی)، در نظام آموزش عالی ایران، همزمان با شروع آموزش عالی، متداول شده است. علاوه بر آن، هیات های بازرسی، برای شناسایی و رفع مشکلات رسمی دانشگاهی، به دانشگاه های مختلف اعزام می شده اند. اما واقعیت تشکیلاتی ارزیابی در آموزش عالی ایران، در سال ۱۳۶۵ تکوین یافت (ابیلی، ۱۳۷۵).

پس از آن، با ایجاد دفتر نظارت و ارزیابی در دانشگاه ها، هیات‌هایی مرکب از چند نفر از اعضای هیات علمی، به همراه یک یا چند نفر کارشناس، از سوی وزارتخانه ذیربط، به دانشگاه مورد نظر اعزام می‌شده‌اند. این هیات‌ها، ضمن بازدید کوتاهی از نظام دانشگاهی مورد ارزیابی، گزارشی مبتنی بر مشاهده، مصاحبه و داده‌های قابل دسترسی درباره اوضاع دانشگاه مقصد، تهیه، و به مسئولان وزارتخانه عرضه می‌کرده‌اند. اما، با توجه به شیوه مورد استفاده، ارزیابی انجام شده در نظام آموزش عالی ایران، در جهت سنجش کیفیت و بهبودی آن، چندان مؤثر نبوده است.

باتوجه به مطالب فوق، کوشش‌های ارزیابی آموزش عالی کشور، امری موسمی بوده و استمرار نداشته است (ابیلی، ۱۳۷۵). وانگهی، در کوشش‌های انجام شده، بهبودی کل نظام دانشگاهی، مورد توجه قرار نگرفته است. از این‌رو، شناسایی رهیافت مناسب ارزیابی، که با استفاده از آن بتوان به‌طور مستمر به بهبود کیفیت نظام های دانشگاهی پرداخت، ضرورت دارد. (بازرگان، ۱۳۷۴ ص ۷۶)

اگر منظور، قضاوت درباره کیفیت یک دانشگاه باشد، لازم است اطلاعات لازم برای پاسخ دادن به برخی سؤال ها وجود داشته باشد از جمله: (۱) هدف های دانشگاه چیست؟ (۲) کارکردها و وظایف دانشگاه کدامند و هر کدام از آنها چه اهمیتی دارند؟ (۳) هدف های عملکرد هر یک از کارکردها چیست؟ تا چه میزان این هدف ها تحقق یافته اند؟ (۴) آیا دانشگاه ترتیبی اتخاذ کرده تا بتواند کیفیت فعالیت های خود را به قضاوت « یکی از نهادهای برونی » ارزیابی آموزش عالی برساند و از توصیه آن برای ارتقای علمی فعالیت ها بهره مند بشود؟

آنچه مسلم است برای پاسخ دادن به پرسش های مذکور، باید از دانش ارزشیابی آموزشی استفاده کرد. در به کار گرفتن ارزشیابی آموزشی در آموزش عالی، عمدتاً با مفاهیم ممیزی، ارزیابی (ارزشیابی) و اعتبار سنجی مطرح می شود.

بر حسب تعریف، ممیزی کیفیت، فرایندی است که برای قضاوت درباره کیفیت بکار می رود و از سه بخش تشکیل شده است:

(۱) قضاوت درباره مناسب بودن برنامه ها و شیوه های طراحی شده برای تحقق هدف های بیان شده .

۲) تطابق فعالیت های انجام شده با برنامه های اجرا شده .

۳) قضاوت درباره اثر بخشی فعالیت ها نسبت به تحقق هدف های بیان شده است.

بخش ممیزی کیفیت در آموزش عالی، عمدتاً نظارت می کند تا مشخص کند چه اندازه هدف های مورد نظر تحقق یافته است. اما ارزیابی کیفیت در آموزش عالی، مفهومی است که ابعاد آن فراتر از ممیزی کیفیت است. زیرا در ارزیابی، نه تنها برنامه ها و شیوه های اجرایی مورد قضاوت قرار می گیرند، بلکه در آن، کارکردهای مدیریت دانشگاهی نیز منظور می شوند. به این ترتیب، میتوان استنباط کرد که ارزشیابی آموزش عالی، علاوه بر اینکه کیفیت تحقق هدف ها را مدنظر قرار می دهد، درباره فرایند عملیات و دروندادهای آن نیز، قضاوت می کند.

در اعتبار سنجی آموزش عالی، هدف آن است که انجمن های تخصصی بتوانند درباره کیفیت دانش و مهارت های تخصصی دانش آموختگان رشته های تخصصی (مانند پزشکی) قضاوت کنند. در این نوع سنجش کیفیت، گام نخست، استاندارد سازی است که انجمن های تخصصی انجام می دهند. پس از آن، مراحل گردآوری داده ها، تحلیل و نتیجه گیری افراد متخصص در آن رشته، همراه با تنی چند از افراد صاحب نظر در ارزشیابی است (امیدی، ۱۳۸۳ ص ۵۴).

لازم به ذکر است اعتبار سنجی برای بهبود کیفیت، در صورتی مؤثر است که فرهنگ ارزشیابی در آموزش عالی رایج شده باشد. به عبارت دیگر، شفافیت در امور و پاسخگویی و مسئولیت پذیری، رفتار رایج نظام آموزش عالی باشد.

در فرایند ممیزی کیفیت، پیش فرض آن است که هدف های دوره، با واحد آموزش عالی مورد سنجش، بطور اندازه پذیر بیان شده و در دسترس قرار دارند. بر این اساس، به وسیله ممیزی، می توان درباره اثر بخشی فعالیت ها برای دستیابی به هدف ها، قضاوت کرد. اما در اغلب کشورهای در حال توسعه، هدف های مراکز آموزش عالی یا برنامه های مورد ارزیابی، آشکارا بیان نشده اند. بنابراین استفاده از ممیزی کیفیت، امکان پذیر

نیست. در حالی که بوسیله ارزیابی، می توان ابتدا به آشکار کردن هدف ها اقدام کرد و سپس درباره میزان تحقق آنها به قضاوت پرداخت و این امر به کمک ارزیابی درونی امکان پذیر است (امیدی، ۱۳۸۳ ص ۲۱).

در ارزیابی درونی با مشارکت اعضای هیات علمی واحد مورد ارزیابی، رسالت و هدف های عملکردی آن واحد بیان و سپس درباره میزان تحقق هدفها قضاوت می شود و برای بهبود کیفیت، متعاقب ارزیابی درونی باید به ارزیابی برونی پرداخت تا پیگیری لازم برای ارتقای علمی واحد مورد ارزیابی انجام پذیرد.

گفتنی است که در فرایند اعتبار سنجی، بر اساس استاندارد های از قبل تعیین شده معمولاً یک سازمان مستقل از نهاد آموزش عالی، به قضاوت درباره میزان تطابق وضعیت موجود واحد مورد ارزیابی با استانداردها می پردازد.

ارزیابی درونی به واسطه مشارکت کلیه اعضای هیات علمی، موجب برانگیختن آنان در مسئولیت پذیری و اقدام برای بهبودی واحد آموزش عالی مورد ارزیابی می شود. علاوه بر آن، ارزیابی بیرونی، ابزاری است که کوشش اولیه واحد آموزش عالی را انسجام می بخشد و از اقدامات آن در جهت دستیابی به کیفیت مطلوب حمایت می کند.

هر چند سابقه ارزیابی دانشجویان را با تأسیس مراکز آموزش عالی می توان همزمان یافت، اما گردآوری منظم داده ها، اطلاعات و قضاوت درباره کوشش ها و عملکرد واحدهای آموزش عالی بر این پایه، امری به نسبت جدید است و تنها کشوری که حدود یک قرن در این باره دارای سابقه است آمریکا است. در آمریکا از سال ۱۸۹۵ میلادی کوشش برای اعتبار سنجی دانشگاه ها و مؤسسه های آموزش عالی آغاز شد. سپس از نیمه اول قرن بیستم، انجمن های منطقه ای، ملی یا تخصصی برای سنجش کیفیت و قضاوت درباره صلاحیت مراکز آموزش عالی، به ارزیابی و اعتبار سنجی برنامه ها و دوره ها با دانشکده های تخصصی پرداخته اند.

کشورهای اروپایی در دو دهه گذشته از سال ۱۹۸۵ میلادی، ارزیابی دانشگاهی را امری اجتناب پذیر یافتند و همین حساسیت موجب شده تا از این سال به بعد، برخی از کشورها تا سال ۱۹۹۵ و برخی دیگر در دهه بعد و نیز گروهی در سالهای اخیر، سازوکار ارزیابی را برای بهبود کیفیت آموزش عالی ایجاد کنند. از آن جمله می



توان به « کمیته ملی ارزیابی » در کشور فرانسه ( ۱۹۸۵ میلادی ) و به « نهاد تضمین کیفیت برای آموزش عالی » در انگلستان که در سال ۱۹۹۷ میلادی تأسیس شده اشاره کرد.

در کشورهای در حال توسعه، کوشش هایی برای ارزیابی آموزش عالی صورت گرفته که می توان آنها را بر طیفی قرار داد. در یک سوی این طیف، کشورهایی هستند که هنوز فرصت اندیشیدن درباره ارزیابی منظم برای بهبود کیفیت را به دست نیاورده اند و در طرف دیگر طیف، کشورهایی را می توان یافت که نه تنها مراحل اولیه را طی کرده اند بلکه به ساختار سازی برای ارزیابی و بهبود کیفیت در آموزش عالی رسیده اند . مانند هندوستان که در سال ۱۹۹۴ « شورای ملی ارزیابی و اعتبار سنجی » را تأسیس کرد (امیدی، ۱۳۸۳، ص ۲۰) .

شورای ملی ارزیابی و اعتبار سنجی در هندوستان، در سالهای اخیر با استفاده از الگوی ارزیابی درونی مدیریت گرا و ارزیابی برونی، به قضاوت درباره دانشگاه ها و مؤسسه های آموزش عالی پرداخته است.

ارزیابی در آموزش عالی را می توان فرایند منظم و مستمر گردآوری داده ها و اطلاعات درباره تدریس، یادگیری، برنامه درسی، ساختار و اثر بخشی سازمانی، بازنگری درونی و ساز و کار کنترل کیفیت، تعریف کرد. نخستین کوشش برای ارزیابی در آموزش عالی ایران، در سال ۱۳۷۵ خورشیدی آغاز شد . در این سال، طرح پیش - پژوهش ارزیابی درونی برای ارتقاء کیفیت آموزش پزشکی قرار گرفت سپس در سال ۱۳۷۶ در شش گروه آموزشی علوم پزشکی ، طرح به اجرا در آمد که با توجه به نتایج مثبت طرح ، دانشگاه تهران ، به عنوان نخستین دانشگاه غیر پزشکی در بهار ۱۳۷۶ در یکی از جلسه های شورای دانشگاه، اجرای طرح ارزیابی درونی در گروه های آموزشی این دانشگاه را مورد توجه قرار داد. به همین منظور، شورای دانشگاه سال ۱۳۷۶ را « سال نظارت و ارزیابی » نام نهاد.

مقرر شد در سال ۷۶ در چند دانشکده، از هر کدام یک گروه آموزشی، ارزیابی درونی انجام دهد. هر چند در این سال، اجرای ارزیابی درونی به تأخیر افتاد. اما در سالهای بعد، گروه ترویج آموزش کشاورزی و نیز گروه معماری ( دانشکده هنرهای زیبا )، در دانشگاه تهران به « ارزیابی درونی » پرداختند. گزارش اولیه ارزیابی

درونی در این گروه ها نشان می داد که فرایند ارزیابی درونی، نقش مؤثری در بهبود کیفیت در این گروهها داشته است. (بازرگان، ۱۳۷۶)

نظر سنجی از اعضای هیات علمی گروه هایی که ارزیابی درونی در آنها انجام شده، حاکی از آن است که ارزیابی درونی می تواند موجب :

الف) آشکار شدن و مورد توجه قرار گرفتن هدفهای گروه آموزشی با مشارکت اعضای هیات علمی .

ب) شناسایی کاستی ها و نارسایی های گروههای آموزشی و استفاده بیشتر از منابع موجود برای برطرف کردن آنها .

ج) افزایش دلبستگی اعضای هیات علمی به گروههای آموزشی و تقویت همکاری میان آنان .

د) مورد توجه قرار گرفتن فرهنگ شفافیت و پاسخگویی شود.

گفتنی است سازمان مدیریت و برنامه ریزی کشور برای کارآمد کردن نظام ارزیابی، سنجش و ارتقاء کیفیت آموزش و پژوهش، یک ردیف اعتباری (۱۱۳۵۱۲) را تحت عنوان « ارزیابی و اعتبار سنجی موسسات و دانش آموختگان برگزاری آزمون های جامع و تخصصی سراسری » به وزارت علوم تحقیقات و فناوری اختصاص داد.

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از اسفندماه ۱۳۷۹ بوسیله سازمان سنجش آموزش کشور گام های اولیه را برای اشاعه ارزیابی درونی در آزمون غیر پزشکی برداشت. از جمله، میتوان به تشکیل گروه ارزشیابی در مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزش، وابسته به سازمان یاد شده اشاره کرد. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری همچنین برای جلب توجه دانشگاه های جامع و تخصصی غیر پزشکی با همکاری سازمان سنجش آموزش کشور، به برگزاری کارگاه های آموزشی و ارزیابی درونی پرداخت و در ادامه نظرات دانشگاه ها را برای « ارزیابی درونی » جلب کرد (امیدی، ۱۳۸۳ ص ۲۲) .

تلاش های انجام شده در آموزش عالی ایران نشان دهنده این است که کشور هم اکنون سه مرحله اولیه را پشت سر گذاشته است. در مرحله اول اندیشیدن درباره کیفیت آموزش عالی انجام پذیرفته و در مراحل دوم و

سوم نیز کسب تجربه اولیه و سپس الگو پردازی درباره سنجش کیفیت و بومی کردن فرایند ارزیابی به عمل آمده است.

با توجه به اقدامات انجام شده در اجرای ارزیابی درونی در دانشگاه های علوم پزشکی، و کوشش های چند سال اخیر در اجرای ارزیابی درونی در دانشگاه های علوم پزشکی و کوشش های چند سال اخیر در دانشگاه های جامع، می توان گفت که تجربه اولیه برای سنجش کیفیت در آموزش عالی ایران مفید بوده است (امیدی، ۱۳۸۳ ص ۲۴).

تجربه های ساختار سازی برای نهادهای کردن ارزیابی آموزش عالی در کشورهای صنعتی و نیز کشورهای در حال توسعه و کوشش های چند سال گذشته ایران در ارزیابی کیفیت آموزش عالی نشان می دهد که در صورتی ارزیابی درونی و برونی می تواند در بهبود کیفیت مؤثر واقع شود که برای اجرای آن، ظرفیت سازی شده باشد (امیدی، ۱۳۸۳ ص ۲۵).

اما ظرفیت سازی باید (۱) بر اساس نیازهای واقعی ارتقاء کیفیت علمی دانشگاه ها استوار باشد نه بر بخشنامه های اداری (۲) اجرای ارزیابی بر مبنای الگوی ساده استوار باشد. (۳) انتظارات از اجرای ارزیابی واقع بینانه باشد. (۴) منابع مادی و کالبدی مورد نیاز برای اجرای ارزیابی در حد امکان قابل دسترسی باشد. (۵) قبل از اجرای نظام ارزیابی، رهبران و مدیران آموزش عالی به ضرورت استقرار نظام تضمین کیفیت پی برده و آمادگی خود را برای حمایت از آن اعلام کرده باشد (۶) اعضای هیات علمی در نظام یاد شده از آغاز طراحی تا استقرار آن، در فرایندهای مربوط مشارکت داشته باشد (۷) نظام تضمین کیفیت آموزش عالی بر قوت ها و جنبه های مثبت واحدهای آموزش عالی مورد ارزیابی تاکید کند نه اینکه فقط نارسایی ها و کمبودها را بزرگنمایی کند. (۸) به منظور ارج نهادن به گروه های آموزشی و واحدهای آموزش عالی که ارزیابی را انجام می دهند و در راه بهبود کیفیت خود تلاش می کنند، ساز و کار شناسایی و تحسین عملکرد آنها برقرار شده باشد. (۹) نظام تضمین کیفیت آموزش عالی علاوه بر اینکه باید به ساز و کار مناسب ارزیابی درونی مجهز شود باید امکان انجام ارزیابی

برونی را فراهم آورده باشد. ۱۰) یک نهاد علمی و غیر وابسته به تشکیلات اداری آموزش عالی، عرضه خدمات پشتیبانی ارزیابی درونی و برونی را بر عهده داشته باشد (امیدی، ۱۳۸۳ ص ۲۹).

با توجه به مطالب گفته شده می توان بطور خلاصه گفت که در سالهای گذشته در ایران، برخی از موارد لازم برای ایجاد نظام تضمین کیفیت مورد توجه قرار گرفته است، اما مهمترین آن ایجاد ساختار سازمانی و روشهای نوین ارزیابی که بومی سازی شده باشد لازم است، که باید مورد نظر قرار گیرد.

بر اساس تجربه های بین المللی و ملی در ایجاد ساختار سازمانی، می توان تشکیل « انجمن دانشگاه های ایران » را ساختاری مناسب برای تضمین کیفیت در آموزش عالی کشور پیشنهاد کرد. زیرا این انجمن می تواند در آغاز از طریق، ارزیابی درونی، حداقل به وسیله ۳ تا ۵ گروه آموزشی در یک رشته دانشگاهی و سپس ارزیابی برونی در همان رشته، تشکیل شود و پس از آن هم به تدریج کوشش های گسترده تری برای سنجش کیفیت و ارتقاء علمی در رشته های دانشگاهی دیگر را برنامه ریزی و اجرا کند. استقرار چنین انجمن تخصصی می تواند مشارکت اعضای هیات علمی، گروههای آموزشی، دانشکده ها و دانشگاه های دولتی و غیر دولتی را در سراسر کشور جلب کند. این امر همچنین می تواند در توسعه انسانی کشور و افزایش توان رویارویی نظام آموزش عالی با چالش های جهانی، نقش مؤثری ایفا کند (امیدی، ۱۳۸۳ ص ۲۲-۱۸).

با این توصیف به نظر می رسد ساختار سازمانی مورد نظر تا حد قابل قبول مورد وثوق باشد اما از جهت روش های ارزیابی و کیفیت سنجی نیاز به الگویی بومی سازی شده بخصوص جهت یک نظام آموزش از دور به شدت احساس می شود.

### ۳-۱- اهمیت و ضرورت پژوهش

با توجه به اینکه الگوی جامعی برای سنجش کیفیت دانشگاه های آموزش از دور در کشور وجود ندارد، با انجام این پژوهش، نظام آموزش عالی کشور، الگویی را جهت سنجش کیفیت کلیه دانشگاه های با این نظام