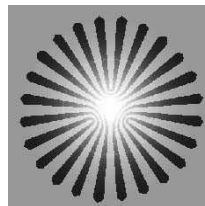


صلى الله عليه وسلم



دانشگاه پیام نور واحد تهران

پایان نامه تحصیلی جهت

اخذ درجه کارشناسی ارشد علوم تربیتی

تحت عنوان:رتبه بندی دانشگاه پیام نور

استاد راهنما:دکتر فریبرز درتاج

استاد مشاور:دکتر بهمن زندگی

نگارش

آزاده بلوچی

پاییز ۸۷

فهرست

صفحه	عنوان
۱	
۲	فهرست جداول
۱	فهرست نمودار ها
۵	چکیده
۳	فصل اول:مقدمه
۳	۱-۱ بیان مساله
۳	فصل اول:مقدمه
۲	۲-۱ ضرورت و اهمیت تحقیق
۳	۳-۱ اهداف تحقیق
۲	۴-۱ سؤال کلی
۷	۵-۱ اصطلاحات و واژه ها
۹	۱-۵-۱ رتبه بندی
۱	۲-۵-۱ دانشگاه
۵	۳-۵-۱ شاخص
۵	۴-۵-۱ پیام نور
۵	۵-۵-۱ کیفیت
۶	فصل دوم:پیشینه تحقیق
۶	مقدمه
۶	بخش اول: مروری بر مبانی نظری تحقیق
۸	۲-۱ کیفیت
۹	۲-۲ کیفیت در آموزش عالی
۱۲	۳-۲ مفاهیم و تاریخچه اعتبار سنجی
۱۴	۳-۲-۱- اعتبار سنجی در نظام آموزش عالی آمریکا
۱۶	۳-۲-۲- اعتبار سنجی در نظام آموزش عالی هند
۱۶	۳-۲-۳- اعتبار سنجی در نظام آموزش عالی فرانسه
۱۷	۳-۲-۴- ارزیابی و اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی ژاپن
۱۷	۳-۲-۵- انواع اعتبارسنجی، کارکردها و مقاصد آن
۱۸	۳-۲-۶- مراحل و فرایند انجام اعتبارسنجی
۱۸	۳-۲-۶-۱- ارزشیابی درونی

۱۸	۲-۳-۶-۲-ارزیابی بیرونی
۲۳	۲-۴-شاخصهای عملکردی آموزش عالی
۲۳	۲-۴-۱- روند تحولات شاخصهای عملکردی در ایران:
۲۳	۲-۴-۲- روند تحولات شاخصهای عملکردی در برخی از کشورها:
۲۵	۲-۴-۳-انواع شاخصها
۲۴	۲-۵-رتبه بندی
۲۵	۲-۵-۱-اهداف و دیدگاهها
۲۵	۲-۵-۲-ابهامات و مشکلات رتبه بندی دانشگاهها
۲۷	۲-۵-۳-روشهای علمی مورد استفاده در رتبه بندی
۳۰	۲-۶- بررسی امکان ارتقای ایران به ده کشور اول تولید کننده علم
۳۰	۲-۷- علل رشد کمی تولیدات علمی ایران
۳۳	۲-۸-مقایسه رشد کمی و کیفی تولیدات علمی ایران در ده سال گذشته
۳۳	۲-۹-دلایل رشد کیفی تولیدات علمی ایران
۳۵	۲-۱۰-آمار آموزش عالی در ایران
۳۵	۲-۱۰-۱-آمار جمعیت دانشجویی
۳۸	۲-۱۱-شاخص های آموزش عالی
۳۸	۲-۱۱-۱-شاخص تعداد دانشجو در هر یکصد هزار نفر جمعیت
۳۸	۲-۱۱-۲-شاخص دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی به کل دانشجویان
۳۹	۲-۱۱-۳-شاخص دانشجویان نیمه حضوری به کل دانشجویان
۳۹	۲-۱۱-۴-شاخص دانشجویان به کل هیأت علمی
۳۹	۲-۱۱-۵-شاخص دانشجو به هیأت علمی در بخش نیمه حضوری (دانشگاه پیام نور)
۴۰	۲-۱۲-شاخص های اساسی علم
۴۱	۲-۱۳-اسیمای ایران و جهان از منظر شاخص های اساسی علم
۴۲	۲-بخش دوم: مروری بر پژوهشهای انجام شده
۴۹	فصل سوم: روش تحقیق
۵۰	۳-۱-انواع تحقیق
۵۰	۳-۲-جمع آوری داده ها
۵۰	۳-۳-جامعه آماری
۵۰	۳-۴-روش نمونه گیری
۵۰	۳-۵-روش تجزیه و تحلیل اطلاعات
۵۲	فصل چهارم: نتایج
۵۳	مقدمه
۵۳	۴-۱-وضعیت ملاکها
۵۳	۴-۱-۱-وضعیت ملاکهای آموزشی

- ۵۵ ۲-۱-۴ وضعیت ملاک‌های پژوهشی
- ۵۷ ۳-۱-۴ وضعیت ملاک‌های دانشجویی
- ۵۸ ۲-۴ تعیین وزن ملاک‌ها
- ۶۰ ۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور ایران
- ۶۱ ۱-۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور در عامل آموزشی
- ۶۳ ۱-۱-۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور در ملاک هیأت علمی
- ۶۴ ۲-۱-۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور در ملاک تعداد رشته‌ها در مقاطع تحصیلی
- ۶۴ ۳-۱-۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور در ملاک تعداد رشته‌ها در گروه‌های آموزشی
- ۶۶ ۴-۱-۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور در ملاک اساتید مدعو
- ۶۷ ۵-۱-۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور در ملاک پرسنل اداری
- ۶۸ ۶-۱-۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور در ملاک مساحت فیزیکی دانشگاه
- ۶۹ ۷-۱-۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور در ملاک بودجه دانشگاه
- ۷۰ ۲-۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور در عامل پژوهشی
- ۷۱ ۱-۲-۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور در ملاک کتاب‌های منتشر شده
- ۷۲ ۲-۲-۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور در ملاک مقالات چاپ شده
- ۷۳ ۳-۲-۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور در ملاک طرح‌های پژوهشی
- ۷۴ ۴-۲-۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور در ملاک کتب موجود در کتابخانه
- ۷۵ ۵-۲-۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور در ملاک مجلات مشترک شده موجود در کتابخانه
- ۷۶ ۶-۲-۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور در ملاک سمینارها و همایش‌های برگزار شده
- ۷۷ ۷-۲-۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور در ملاک اختراعات، اکتشافات و جوایز کسب شده
- ۷۸ ۸-۲-۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور در ملاک مقالات پذیرفته شده در سمینارها و همایش‌ها
- ۷۹ ۹-۲-۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور در ملاک رایانه متصل به اینترنت
- ۸۰ ۳-۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور در عامل دانشجویی
- ۸۱ ۱-۳-۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور در ملاک دانشجویان در مقاطع تحصیلی
- ۸۲ ۲-۳-۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور در ملاک فراغت از تحصیل دانشجویان
- ۸۳ ۳-۳-۳-۴. مقایسه دانشگاه‌های پیام نور در ملاک دانشجویان برگزیده
- ۸۴ فصل پنجم: بحث و بررسی
- ۸۵ ۱-۵ تفسیر نتایج حاصل از آماره‌های توصیفی نمره ملاک‌های آموزشی، پژوهشی، دانشجویی
- ۸۵ ۲-۵ تفسیر نتایج حاصل از رتبه بندی دانشگاه‌های پیام نور در ملاک عامل آموزشی
- ۸۵ ۳-۵ تفسیر نتایج حاصل از رتبه بندی دانشگاه‌های پیام نور در ملاک عامل پژوهشی
- ۸۷ ۴-۵ تفسیر نتایج حاصل از رتبه بندی دانشگاه‌های پیام نور در ملاک عامل دانشجویی
- ۸۷ ۵-۵ پیشنهادات

۸۸
۸۹
۹۳

۶-۵ محدودیت ها
ضمائم
منابع
چکیده انگلیسی

فهرست جداول

۳۰	جدول ۱-بخشی از آمار بالقوه پژوهشگران ایران در بخش دولتی
۳۱	جدول ۲-آمار تفکیک دانشگاهها و مراکز پژوهشی دولتی و غیردولتی
۳۱	جدول ۳-آمار مراکز پژوهشی دولتی و غیردولتی به تفکیک گروهی
۳۲	جدول ۴، آمار انجمن های علمی مصوب
۳۲	جدول ۵-آمار مجلات جهان و ایران
۳۲	جدول ۶-مجلات علمی- پژوهش و علمی- ترویجی به تفکیک گروه های علمی

جدول شماره ۷-آمار مقالات ایران با بیشترین ارجاعات تا ۳۱ دسامبر ۲۰۰۳، نمایه شده در ISI در ۴ گستره زمانی

۳۵

جدول ۸-تعداد پذیرفته شدگان دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی در بخش های دولتی و غیردولتی به تفکیک گروه تحصیلی در سال ۸۴-۸۳

۳۵

جدول ۹ - تعداد دانشجویان دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی در بخش دولتی و غیردولتی به تفکیک گروه تحصیلی در سال ۸۴-۸۳

۳۶

جدول ۱۰ تعداد دانش آموزان دانشگاهها به تفکیک دوره تحصیلی در بخشهای دولتی و غیردولتی

۳۶

جدول شماره (۱۱) تعداد اعضای هیأت علمی تمام وقت دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی در بخش های دولتی و غیردولتی به تفکیک مرتبه علمی در سال ۸۴-۸۳

۳۷

جدول شماره ۱۲-تعداد دانشجو در هر یک هزار نفر جمعیت طی سالهای ۸۲ و ۸۳

۳۷

جدول شماره ۱۳- شاخص دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی به کل دانشجویان

۳۸

جدول ۱۴- نسبت دانشجویان نیمه حضوری به کل دانشجویان در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ و ۸۴-۸۳

۳۸

جدول ۱۵- نسبت دانشجو به هیأت علمی تمام وقت دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی در سال ۸۴-۸۳

۳۸

جدول ۱۶- شاخص دانشجو به هیأت علمی در بخش نیمه حضوری (دانشگاه پیام نور)

۳۸

جدول شماره ۱۷-مقایسه شاخص های اساسی علم، ایران و جهان در ۴ گستره زمانی در سال ۲۰۰۳

۳۹

جدول شماره (۱۸): شاخصهای رتبه بندی سال ۲۰۰۰ در کشور چین

۴۱

جدول ۴-۱. آماره های توصیفی نمره ملاک های آموزشی

۵۰

جدول ۴-۲. آماره های توصیفی نمره ملاک های پژوهشی

۵۳

جدول ۴-۳. آماره های توصیفی نمره ملاک های دانشجویی

۵۵

جدول ۴-۴. وزن ملاک های آموزشی

۵۶

جدول ۴-۵. مقایسه ۴۷ دانشگاه پیام نور ایران

۵۹

جدول ۴-۶. مقایسه ۴۷ دانشگاه های پیام نور ایران در عامل آموزشی

۶۰

جدول ۴-۷. مقایسه ۴۷ دانشگاه پیام نور ایران در ملاک هیأت علمی

۶۱

جدول ۴-۸. مقایسه ۴۷ دانشگاه پیام نور ایران در ملاک تعداد رشته ها در مقاطع تحصیلی

۶۲

جدول ۴-۹. مقایسه ۴۷ دانشگاه پیام نور ایران در ملاک تعداد رشته ها در گروه های آموزشی

۶۳

جدول ۴-۱۰. مقایسه ۴۷ دانشگاه پیام نور ایران در ملاک اساتید مدعو

۶۴

جدول ۴-۱۱. مقایسه ۴۷ دانشگاه های پیام نور ایران در ملاک پرسنل اداری

۶۵

جدول ۴-۱۲. مقایسه ۴۷ دانشگاه های پیام نور ایران در ملاک مساحت فیزیکی دانشگاه

۶۶

جدول ۴-۱۳. مقایسه ۴۷ دانشگاه های پیام نور ایران در ملاک بودجه دانشگاه

۶۷

جدول ۴-۱۴. مقایسه ۴۷ دانشگاه پیام نور ایران در عامل پژوهشی

۶۸

- ۶۹ جدول ۴-۱۵. مقایسه ۴۷ دانشگاه‌های پیام نور ایران در ملاک کتاب‌های منتشر شده
- ۷۰ جدول ۴-۱۶. مقایسه ۴۷ دانشگاه پیام نور ایران در ملاک مقالات چاپ شده
- ۷۱ جدول ۴-۱۷. مقایسه ۴۷ دانشگاه پیام نور ایران در ملاک طرح‌های پژوهشی
- ۷۲ جدول ۴-۱۸. مقایسه ۴۷ دانشگاه‌های پیام نور ایران در ملاک کتب موجود در کتابخانه
- ۷۳ جدول ۴-۱۹. مقایسه ۴۷ دانشگاه پیام نور ایران در ملاک مجلات مشترک شده در کتابخانه
- ۷۴ جدول ۴-۲۰. مقایسه ۴۷ دانشگاه‌های پیام نور ایران در ملاک سمینارها و همایش‌های برگزار شده
- ۷۵ جدول ۴-۲۱. مقایسه ۴۷ دانشگاه پیام نور ایران در ملاک اختراعات، اکتشافات و جوایز
- ۷۶ جدول ۴-۲۲. مقایسه ۴۷ دانشگاه پیام نور ایران در ملاک مقالات پذیرفته شده در سمینارها
- ۷۷ جدول ۴-۲۳. مقایسه ۴۷ دانشگاه‌های پیام نور ایران در ملاک رایانه متصل به اینترنت
- ۷۸ جدول ۴-۲۴. مقایسه ۴۷ دانشگاه‌های پیام نور ایران در عامل دانشجویی
- ۷۹ جدول ۴-۲۵. مقایسه ۴۷ دانشگاه‌های پیام نور ایران در ملاک دانشجویان در مقاطع تحصیلی
- ۸۰ جدول ۴-۲۶. مقایسه ۴۷ دانشگاه پیام نور ایران در ملاک فراغت از تحصیل دانشجویان
- ۸۱ جدول ۴-۲۷. مقایسه ۴۷ دانشگاه‌های پیام نور ایران در ملاک دانشجویان برگزیده

فهرست نمودارها

نمودار شماره ۱- نمودار رشد کمی (تعداد مقالات بین المللی ایران، نمایه شده در ISI از سال ۱۹۹۳ تا امه ۲۰۰۳

۳۴

نمودار شماره ۲- نمودار کیفی ارجاعات مقالات بین المللی ایران نمایه شده در ISI از سال ۱۹۹۳ تا امه ۲۰۰۳

۳۴

۵۲

نمودار ۴-۱. میانگین نمره ملاک‌های آموزشی

- ۵۴ نمودار ۴-۲. میانگین نمره ملاک‌های پژوهشی
- ۵۵ نمودار ۴-۳. میانگین نمره ملاک‌های دانشجویی
- ۵۶ نمودار ۴-۴. پراکنش و خط رگرسیون بین ترتیب ملاک‌ها با واریانس نمره ملاک‌ها

فصل اول: مقدمه

دانشگاه‌ها از پرارزش‌ترین نهادهایی هستند که جامعه برای پیشرفت و توسعه در اختیار دارد. دانشگاه‌ها از یک سو حافظه و انتقال‌دهنده میراث فرهنگی و ارزشهای حاکم بر جامعه اند و از سوی دیگر پاسخگوی نیازهای اجتماعی برای کسب، اشاعه و توسعه دانش و فناوری می‌باشند. آموزش عالی با پیشینه‌ای بیش از هشت سده، به عنوان نهاد کلیدی مورد توجه خاص ملت‌ها و دولت‌هاست و به جرأت می‌توان گفت در میان نهادهای اجتماعی و اقتصادی که ظرف چند سال اخیر پا به عرصه وجود گذاشته‌اند، تنها تعداد انگشت‌شماری توانسته‌اند مانند دانشگاه‌ها دوام آورند و پایدار بمانند (محمدی، ۱۳۸۴).

در گذشته انتظارات متفاوتی از آموزش عالی که در سایه تحولات علمی و فنی به مرور دچار تغییر شده و به آموزش عالی به عنوان یکی از عوامل مؤثر در تحقق سیاست‌های توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی نگاه می‌شود. در این میان دانشگاه‌ها به عنوان زیرنظام‌های عمده نظام آموزش عالی در فرایند توسعه یک کشور به عنوان مراکزی که به تربیت و آماده ساختن نیروی انسانی کارآمد، شایسته و دارای مهارت به منظور پاسخگویی به نیازهای واقعی جامعه در زمینه‌های مختلف می‌پردازند، نقش حیاتی و کلیدی را بر عهده دارند؛ چرا که دانشگاه‌ها با برون‌داده‌های خود به جامعه، عملاً در راه توسعه گام برمی‌دارند (محمدی، ۱۳۸۴).

اگر رسالت دانشگاه را تربیت نیروی انسانی متخصص مورد نیاز کشور بدانیم این رسالت از اهداف کیفی به حساب می‌آید، که مستقیماً به کیفیت نظام آموزش عالی ارتباط پیدا می‌کند. نتیجه اینکه دست‌یابی به فناوری و دانش پیشرفته که می‌تواند نقش مؤثری در تحقق و شتاب حرکت اجتماعی و اقتصادی ملل ایفا کند صرفاً با تقویت آموزش عالی و برنامه‌ریزی کمی و کیفی آن میسر است (فورچیان، نادرقلی ۱۳۸۸).

ارتقاء و بهبود کیفیت آموزش هدف متعالی هر نظام آموزشی است که دست‌نیافتن به این هدف باعث هدر رفتن منابع اقتصادی، زوال اعتماد به نفس و تزلزل شخصیت فردی و اجتماعی فراگیرندگان می‌شود (زنگنه و گویا، ۱۳۷۶).

شواهدی در دست است مبنی بر اینکه افزایش هزینه‌ها در آموزش عالی و به عبارتی اختصاص منابع بیشتر به آموزش عالی در قبال بازده و فرآورده‌های کمتر، ناشی از فقر کیفیت در نظام آموزشی عالی و به عبارتی اختصاص منابع بیشتر به آموزش عالی در قبال بازده و فرآورده‌های کمتر، ناشی از فقر کیفیت در نظام آموزش عالی و فعالیتهای آن است (ایزدی ۱۹۹۶)^۱. به همین دلیل کیفیت آموزش عالی در چند سال گذشته مورد توجه اکثر کشورها قرار گرفته و آنها تلاش کرده‌اند سطح کیفی آموزش عالی خود را بهبود دهند (اسعدی، ۱۳۶۸).

همه افراد ذی‌ربط در نظام آموزش عالی کشور بر بهبود و ارتقاء کیفیت کنونی آن در سطوح و اجزای مختلف تأکید دارند (خلیجی، ۱۳۷۶). در واقع موضوع کیفیت و بهبود و تضمین آن به یکی از چالش‌های اصلی پیش‌روی نظام‌های دانشگاهی در دو دهه اخیر تبدیل شده است. این امر در حالی است که در سالهای اخیر موضوع کیفیت و ارتقاء آن با مسأله پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری در قبال منابع اختصاصی به آموزش عالی و اعتبار‌گذاری آنها همراه شده است. از این رو انتظار می‌رود که نظام‌های دانشگاهی وضعیت موجود خود و میزان مطابقت با آن با وضعیت مطلوب را مورد توجه قرار دهند (مشایخ، ۱۳۷۳).

^۱ -Izadi. M(۱۹۹۶)

۱-۱- بیان مسئله

نظام آموزش عالی به طور اعم و نظام آموزش های علمی- کاربردی به عنوان زیرنظامی از این نظام کلان به طور خاص در چشم انداز سال های آتی خود با دغدغه ها و چالش های متنوعی از جمله پاسخگویی، ارزشیابی، بهبود، ارتقاء و تضمین کیفیت مواجه خواهند بود. در این میان بحث کیفیت و بهبود و ارتقاء آن از اهمیت خاصی برخوردار می باشد. (محمدی و همکاران، ۱۳۸۳). به عبارتی، یک نظام آموزشی زمانی با کیفیت یا معتبر شناخته می شود که فاقد هر گونه کژی و کاستی باشد، چه اینکه کژی ها و کاستی ها در یک نظام به منزله نواقص و عیوب آن بوده و در نتیجه، نتایج مطلوب به عنوان برون داد یا پیامد از نظام حاصل نخواهد شد. جهت برطرف کردن هر گونه کاستی و نارسایی در یک نظام، قدم اول تشخیص نارسایی و علل و عوامل آن است (گروه مشاوران یونسکو، ترجمه فریده مشایخ، ۱۳۷۳).

کینگل^۱ نیز (۱۹۹۵ به نقل از محمدی و دیگران، ۱۳۸۳) در این باره اظهار می دارد که دانشگاهها در چشم انداز سالهای آتی خود با چالشهای متفاوتی روبرو خواهند شد که از مهمترین آنها، بین المللی شدن، نوآوری و خلاقیت، ارزیابی

کیفیت و انسجام در علم و دانش می باشد. همچنین رشد فزاینده ی دانشجویان، فشار عمده جهت رقابت با انواع دیگر آموزش و با سایر بخشهای اجتماعی و اقتصادی، جهت بدست آوردن منابع بیشتر از یک طرف و کاهش منابع مالی دولتی از طرف دیگر، به همراه فشار مستمر از سوی کارفرمایان و دانشجویان، دانشگاهها را ملزم به پاسخگویی بیشتر می نماید؛ در عین اینکه از دانشگاهها انتظار می رود کارآمدتر و اقتصادی تر عمل کنند (پال رمزدن، ۱۹۹۷؛ ترجمه نوه ابراهیم و همکاران، ۱۳۸۰ به نقل از محمدی و دیگران، ۱۳۸۳). به سخنی دیگر در سالهای اخیر، برنامه ریزی آموزشی اغلب توجه خود را به فعالیت های مربوط به پیش بینی تعداد دانشجوی، استاد، منابع و امکانات حمایتی که احتمالاً نیاز به زمان حال نظام آموزشی را برآورده می نماید. اما متأسفانه کمتر به تدارک اطلاعاتی در ارتباط با کیفیت آموزشی پرداخته می شود (ماسن، ۱۹۸۷). کومز نیز (به نقل از حجازی و دیگران، ۱۳۷۹: ۸۵۳) معتقد است عوامل فراوانی سبب افت کیفیت آموزشی شده است که به طور خلاصه مهمترین آنها در پنج دسته ی زیر خلاصه می شود: ۱- شکاف میان عرضه و تقاضای آموزش ۲- عدم توازن میان برون دادها و نیازهای بازار کار ۳- عدم توازن میان محتوای آموزشی و نیازهای آموزشی واقعی فراگیران و جامعه ۴- اشتباه در قوانین سازماندهی و مدیریت نظامهای آموزشی ۵- خطر ناشی از شکاف بین منابع مورد نیاز آموزشی و منابع در دسترس. به عقیده ی آنها ارزیابی مستمر از کیفیت نظام آموزشی به روشن نمودن وضعیت کنونی کمک کرده، به دست اندرکاران در اتخاذ تدابیر مفید برای رفع مسائل آموزشی یاری خواهد نمود (خوی نژاد، ۱۳۷۲). بنابراین مسأله اساسی این است که چه راههایی برای افزایش کارایی فرایند آموزش وجود دارد تا بتوان با هزینه ی کمتر در مدت زمان کمتر و با کارایی بیشتر، آموزش عالی را پیش برد. پاسخ متخصصان آموزش این است که اولین شرط دستیابی به سطح معینی از کیفیت و کارایی در هر نظام آموزشی، برنامه ریزی و ارزیابی

^۱ - Ginkel

است. این دو کارکرد مهم در نظام دانشگاهی، با اشکالاتی مواجه است. به عبارت دیگر، اولین گام در راه ارتقای کیفیت دانشگاه، استقرار یک نظام ارزیابی است. نظام ارزیابی به عنوان یک زیر نظام در درون هر نظام دانشگاهی کمک می کند تا از میزان تحقق اهداف آموزشی، نارساییها و نقاط قوت و ضعف آن نظام اطلاع حاصل نموده و تصمیم گیرندگان و برنامه ریزان بتوانند در موضع بهتری در جهت بهبود روشها و نیل به اهداف و افزایش بازدهی، تصمیمات لازم را اتخاذ کنند (حجازی و دیگران، ۱۳۷۹)

۲-۱- ضرورت و اهمیت تحقیق

متأسفانه در کشور ما به دلیل کمبود شدیدی که در برهه ای از زمان به نیاز نیروهای متخصص در رشته های مختلف احساس شد، دانشگاه ها و دانشکده های متعددی بدون توجه به نیازهای دراز مدت جامعه و نیز بدون توجه به امکانات و سطح کیفی و کمی آنها تأسیس شدند. مراکز موجود قبلی نیز ظرفیت خود را نامتناسب افزایش دادند. این موارد باعث شد که نه تنها باعث افت کیفیت آموزشی در این مراکز شده بلکه عدم تناسب تعداد فارغ التحصیلان با نیاز جامعه، باعث رشد زیاد نرخ بیکاران متخصص شود و این نیز باعث کاهش انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان و افت کیفیت آموزشی می شود. در حال حاضر کمبودهای قبلی مرتفع شده و احساس نیاز به کمیت جای خود را به احساس نیاز به کیفیت داده است. یکی از ضعف های عمده نظام آموزش عالی کشور فقدان رتبه بندی دانشگاهها اعم از دولتی و آزاد اسلامی و پیام نور است. با وجود تنوع و تفاوت میان فعالیت ها و موفقیت های گروههای آموزشی دانشگاههای مختلف، میزان اعتبار علمی و اجتماعی آنها به صورت کمی و مبهم و بعضاً کاذب مورد توجه قرار می گیرد. در نتیجه شرایط و فضای لازم برای ارزیابی دقیق و حقیقی فعالیت های آموزشی و فرهنگی دانشگاه ها و رقابت سالم بین آنها پدید نمی آید. در این راستا رتبه بندی براساس کارایی دانشگاه ها می تواند مسؤولین آنها را در جهت تقویت نقاط قوت و برنامه ریزی برای رفع این نقاط ضعف، راهنمایی کرده و در واقع فعالیت ها و هزینه های آنها را برای ارتقای کیفیت اولویت بندی نماید.

۳-۱- اهداف تحقیق

هدف اصلی پژوهش حاضر رتبه بندی مراکز دانشگاه پیام نور می باشد. اهداف اختصاصی این پژوهش عبارتند از:

۱- تعیین رتبه مراکز دانشگاه پیام نور

۲- تعیین رتبه مراکز دانشگاه پیام نور بر اساس شاخصهای های رتبه بندی

۳- تعیین ده مرکز برتر دانشگاه پیام نور

۴-۱- سؤال کلی

مراکز دانشگاه پیام نور دارای چه رتبه ای می باشند؟

سوالات اختصاصی:

۱- دانشگاه پیام نور در شاخصهای آموزشی دارای چه رتبه ای می باشند؟

۲- دانشگاه پیام نور در شاخصهای پژوهشی دارای چه رتبه ای می باشند؟

۳- دانشگاه پیام نور در شاخصهای دانشجویی دارای چه رتبه ای می باشند؟

۴- ده مرکز برتر دانشگاه پیام نور کدام واحد ها هستند؟

۵-۱- اصطلاحات و واژه ها

۱-۵-۱-رتبه بندی:

رتبه بندی عبارتست از درجه بندی و مرتب سازی مؤسسات آموزش عالی یا برنامه های آموزشی بر اساس تعدادی از ملاکهای مشخص. در تعریف یونسکو آمده است «رتبه بندی و جدول های لیگ، فنونی هستند که رتبه بندی مقایسه ای سازمانها را بر حسب عملکرد نشان می دهد. (محمد رضا، ۱۳۸۴).

۱-۵-۲-دانشگاه:

دانشگاه عبارتست از یک مؤسسه آموزش عالی که خودش اختیار صدور مدرک تحصیلی تا سطح PHD را دارد. دانشگاه معمولاً از طریق پژوهش در تولید دانش توسعه دارد و در توسعه اجتماعی نیز سهم دارد. در سایر کشورها اقسام مختلفی از مؤسسات آموزش عالی وجود دارد که نمی توان لفظ دانشگاه را برای آنها به کاربرد و برخی از صاحب نظران وجه ممیزه دانشگاه ها از این مؤسسات را سرمایه گذاری دانشگاه بر روی پژوهش می دانند و اعتقاد دارند که دانشگاه در تمام رشته های اصلی تحصیلی اش به امر پژوهش نیز می پردازد (محمدی، ۱۳۸۴).

۱-۵-۳-شاخص

۱-۵-۴-پیام نور

۱-۵-۵-کیفیت

تعریف کیفیت در آموزش عالی خیلی پیچیده است، اندازه گیری کیفیت نیز بسیار دشوار است. زیرا مستلزم تبدیل یک امر ذهنی به واقعیت های عینی قابل بررسی است (محمدی، ۱۳۸۴) سازمان جهانی استاندارد، کیفیت را عبارت از مجموع ویژگیها و خصوصیات یک فرآورده یا خدمت می داند که بیانگر توانایی آن در برآوردن خواسته های بیان شده و یا اشاره شده است (بازرگان، ۱۳۷۵)

فصل دوم: سابقه تحقیق

مقدمه

آگاهی از وضعیت نظامهای دانشگاهی با توجه به منابع تخصیصی به آنها و نیز نقش آنها در رشد و توسعه یک کشور از اولویت خاصی برخوردار می باشد. موفقیت دانشگاه در ادای وظایف هنگامی محقق می شود که دو بال کمیت و کیفیت در این پیکر با یکدیگر هماهنگ باشد و یکی فدای دیگری نشود. کمیت گرایی، مانع از تربیت دانشجویانی با کیفیت و قابلیت‌های لازم است و همین طور، از رشد کیفی تولیدات و ارائه خدمات آموزشی و پژوهشی جلوگیری می کند. از طرف دیگر کیفیت گرایی صرف نیز ایجاد فرصتهای برابر آموزشی، تحت پوشش قراردادن قشر بیشتری از جوانان و کمیت خدمات تخصصی نظام دانشگاهی را محدود می سازد. از سوی دیگر با توجه به ویژگیهای نظام دانشگاهی و حساسیت جامعه بر عملکرد این نظام استفاده از سیستم ارزشیابی که نتایج آن قابل فهم برای عموم مردم می باشد، از اهمیت خاصی برخوردار می باشند. استفاده از رتبه بندی به عنوان بخش مهمی از فرایند ارزشیابی در دانشگاههای کشورهای آمریکا و اروپا دارای پیشینه ای نسبتاً طولانی می باشد اما در کشورهای آسیایی این فرآیند به خوبی جا نیفتاده و سابقه ای طولانی ندارد. اکثر کشورهایی که رتبه بندی دانشگاهها را به عنوان یکی از بخشهای سیستم ارزشیابی نظام آموزش عالی خود برگزیده اند، دارای یک سیستم تضمین کیفیت منسجم، نظام آموزشی کارآمد و اثربخش می باشند. استفاده از رتبه بندی دانشگاهی مستلزم بلوغ علمی و فکری جامعه دانشگاهی و مسئولان و دست اندرکاران و پاسخگو بودن آنها نسبت به عملکردشان می باشد. نگاهی به پیشینه فراهم شده درباره کشورهایی که رتبه بندی را اعمال کرده و می کنند حاکی از این امر است که اگر از نتایج آن در جهت شناسایی وضعیت موجود و رفع ضعفها و تنگناها استفاده شود و به طور مستمر(هر یک سال یک مرتبه) انجام گیرد، اثرات مثبت و قابل قبولی را در بهبود عملکرد دانشگاهها به بار می آورد. (رحیمی ، ۱۳۸۲)

۱-بخش اول: مروری بر مبانی نظری تحقیق

به دلیل تحولات جدی که امروزه دنیای ما را تحت تأثیر قرارداده است، دانشگاهها بیش از پیش در کانون توجه واقع شده اند. توجه به دانشگاهها از ریشه های اقتصادی و اجتماعی نظیر زوال نقش به عنوان هدایتگر و مربی اخلاقی جامعه نشأت می گیرد دانشگاه در میان قرن بیست و یکم مرکز خلاقیت و نوآوری خواهد بود و جای خود را در دل جامعه محکم و استوار خواهد کرد.

هم اکنون سهم آموزش عالی در توسعه اقتصادی، چه در اقتصادهای مبتنی بر تکنولوژی پیشرفته و چه در کشورهای تازه صنعتی شده و در حال توسعه به گونه ای گسترده مشخص شده است. التباخ در مروری بر مسائل

آموزش عالی در کشورهای جهان سوم چنین نتیجه می‌گیرد: «آموزش عالی در کشورهای جهان سوم نهاد بسیار مهمی است، نه تنها از این تفکر که تربیت نخبگان را بر عهده دارد و مبنایی را برای جامعه ای برخوردار از فناوری ایجاد می‌کند بلکه از این نظر که مهم ترین نهاد فکری است که تأثیر بسیار گسترده ای بر فرهنگ، امور سیاسی و اعتقادی دارد طبق نظر بازرگان (۱۳۷۴) هدفهای عمده نظام آموزش عالی در هر کشور را می‌توان ۴ محور خلاصه کرد:

- ۱- کمک به تحقق هدفهای اجتماعی از طریق فراهم آوردن برابری در استفاده از فرصتهای آموزش عالی
- ۲- برآوردن تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی متناسب با ویژگی ها، انگیزه ها، انتظارات، تسهیلات افراد، پرورش توانایی های بالقوه شهروندان و تسهیل فرایند یادگیری مستمر.
- ۳- پرورش نیروی انسانی متخصص و مورد نیاز توسعه کشور و کمک به حل مسأله جامعه
- ۴- پیشبرد مرزهای دانش و تولید دانش نو

مفهوم دانشگاه در گذشته بیشتر، طبقه خاص و یا نخبگان و نظیر آن را در بر می‌گرفت، ولی امروزه با توسعه روز افزون جوامع، دانشگاهها نیز نسبت به گذشته تا حد زیادی از نظر مفهوم و کارکرد تغییر کرده اند، بدین معنی که با تخصصی شدن علوم و ضرورت به کارگیری آنها برای دست یافتن به توسعه در عصر جدید، تقاضا برای ورود به دانشگاه بیشتر شده است و همزمان دانشگاهها نیز به عنوان یک ضرورت از نظر کمی و کیفی ناگزیر به گسترش بوده اند. در جهان امروز تمام جوامع یا توسعه یافته اند یا در تلاش برای رسیدن به توسعه هستند و در این میان دانشگاهها به دلایل انکار ناپذیری به عنوان یک موتور محرک، هم تأثیر گذار و هم تأثیر پذیر بوده اند (فریدون، ۱۳۸۳).

آموزش عالی یا دانشگاهی مجموعه ای از دوره های تحصیلی است که متقاضیان می‌توانند پس از پایان تعلیمات متوسطه به آن راه یابند و دانشگاه به محلی اطلاق می‌شود که بر اساس دید اصولی، وارده های آن شامل سرمایه، ساختمان، تجهیزات، برنامه، امکانات، نیروی انسانی و در نهایت دانشجوی فراگیر دانشگاه شامل آموزش، پژوهش، خدمت انتقال میراث فرهنگی، علوم و فنون است و صادره های دانشگاه شامل نیروی انسانی متخصص و ماهر در زمینه های مختلف و همچنین، اختراع و اکتشاف و نوآوری علمی و گسترش دامنه علم و دانش است (شیخعلی زاده: ۸۳).

نظام آموزش عالی به عنوان پدیده ای هدفمند دارای دو بعد کمی و کیفی است که رشد متعادل و موزون نیز باید در هر دو مورد کمی و کیفی به موازات یکدیگر باشد رشد و گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به کیفیت، مسایلی مانند ترک تحصیل، اضافه عرضه نیروی انسانی متخصص و عدم فرصت جهت خلاقیت و در نهایت اتلاف منابع مالی و انسانی را به وجود می‌آورد (قورچیان، ۱۳۷۳).

وودها (۱۳۷۳) معتقد است که مشکلات عمده شناخته شده آموزش عالی شامل موارد زیر است:

- ۱- تقاضا برای افزایش دانشجویان
 - ۲- بالابردن کیفیت برنامه های تدریس، آموزش و تحقیق
 - ۳- نیاز به بین المللی کردن آموزش عالی
 - ۴- تضمین قابلیت استخدام فارغ التحصیلان نظام آموزش عالی
- کیفیت:

کیفیت امروزه در رأس امور اغلب سازمانها قرار گرفته است و می توان گفت بهبود کیفیت از مهم ترین وظایفی است که هر مؤسسه با آن رو به رو می باشد. در تعریف کیفیت به دلیل ذهنی بودن، اغلب پیچیده و سنجش آن دشوار است (محمدی، رضا، ۱۳۸۴). در خصوص کیفیت بایستی به منابع کیفیت در صنعت رجوع کرد، چرا که مفاهیم، روش شناسی و مدل‌های کیفیت برای اولین بار در صنعت به کار برده شده اند، توجه نسبت به بهبود و تضمین کیفیت برای اولین بار در صنعت به کار برده شده اند. توجه نسبت به بهبود و تضمین کیفیت در واقع پس از جنگ جهانی دوم و به دنبال یک سده کمی گرایی ظهور کرد. شاید بتوان گفت ژاپن اولین کشوری بود که کیفیت در تولید را سرلوحه وظایف مدیران قرارداد و به جهانیان نشان داد مدیریت مبتنی بر کیفیت چگونه منشأ تحول می شود. توجه به کیفیت و بهبود آن در آمریکا در دهه ۱۹۸۰ بصورت جدی و گسترده به موازات تسلط ژاپنی ها بر بازارهای جهانی آغاز شد، هر چند که تفکرات درباره کیفیت اساساً در دهه ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ توسط ادوارد مینگ و سایرین توسعه داده شده اما توجه به بهبود و تضمین کیفیت دیرتر از آن گسترش یافت (ادوارد، ترجمه صدیقی ۱۳۸۰).

در ادبیات حوزه آموزش تعاریف و برداشتهای متفاوتی را می توان برای کیفیت یافت. اگر چه تصور می شود که کیفیت مفهومی خود نمایانگر است اما تعیین و تنظیم آن در قالب چهارچوب خاص دشوار خواهد بود. براساس این گفته قدیمی که «زیبایی در چشم فرد مشاهده کننده قرار داد» و می تواند تحت تأثیر عوامل فراوانی قرار گیرد؛ می توان گفت که کیفیت در چشم مشاهده کننده و یا در ذهن مصرف کننده قرار دارد و این دو بسته به ذهنیت و طرز تلقی افراد اهداف و تجارب آنها برداشتهای متنوعی به خود می گیرند (محمدی، ۱۳۸۴).

سازمان جهانی استاندارد، کیفیت را عبارت از مجموع ویژگیها و خصوصیات یک فرآورده یا خدمت می داند که نمایانگر توانایی آن در برآوردن خواسته های بیان شده و یا اشاره شده است (بازرگان، ۱۳۷۵). میدل هارست (۱۹۹۵) با اشاره به اینکه کیفیت، تبیین و توصیف سطح یا استاندارد از رضایت از تولید یا جریان کار می باشد، ضرورت توجه به این امر را ناشی از دو هدف می داند:

الف) ضرورت کسب اطمینان از ایمنی و استحکام مواد تولید شده

ب) گسترش نیاز به ضرورت تفکیک و خدمات در بازار رقابت جهانی (محمدی، رضا، ۱۳۸۴).

ارائه تعریفی از کیفیت که مورد قبول همگان باشد، امکان پذیر نیست عده ای علت این تفاوت را استفاده آن در دو مفهوم نسبی و مطلق، می دانند کیفیت شامل چیزهایی است که نشان دهنده بالاترین استاندارد ممکن بوده و قابل برتری رقابتی نیست؛ چرا که ارزشمند و حامل اعتبار برای دارندگان آنها می باشد. به نظر می رسد با این تعریف، تنها درصد معدودی از مؤسسات قادر به ارائه چنین تجربیات آموزشی با کیفیت بالا به گیرندگان خود هستند، اما در مفهوم نسبی، کیفیت به عنوان چیزی نشأت گرفته از محصول و خدمات است. در این مورد کیفیت حد تلاش مؤسسات از چیزی بین خوب و عالی را نشان می دهد در این تعریف، یک نظام آموزشی با کیفیت، نظامی است که استانداردهای تعریف شده برای آنها را برآورده می سازد. در این تعریف، کیفیت عبارت از میزان مطابقت با هدف است (ادوارد؛ ترجمه صدیقی ۱۳۸۰).

۳-۲- کیفیت در آموزش عالی

کیفیت یکی از موضوعاتی است که همیشه در آموزش عالی مورد توجه بوده است، اما شدت و قوت آن متفاوت بوده است. از دهه ۹۰ به بعد کیفیت از یک وضعیت حاشیه ای به یک مسأله برجسته و قابل توجه در کنار مسائل مالی تبدیل شده است. این مفهوم در آموزش عالی نسبت به سایر حوزه ها بحث انگیزتر و تصورات نسبت به آن

متنوع تر است. آموزش عالی همیشه زمینه محور^۱ بوده، لذا تصورات موجود در خصوص کیفیت در آموزش عالی متمرکز بر زمینه بوده هر چند تصور می شود کیفیت یک مفهوم خود نمایانگر است. اما تعیین و تنظیم آن در قالب یک چارچوب خاص، مشکل می باشد.

کیفیت نظام آموزشی حالت ویژه ای از نظام است که نتیجه یک سلسله اقدامات و عملیات مشخص برای پاسخگویی به نیازهای اجتماعی معین در یک نقطه زمانی و مکانی خاص است. این تعریف ارائه شده بوسیله نهادهای بین المللی تضمین کیفیت در آموزش عالی (INQAAHE)^۲ نیز همسو است. در این تعریف کیفیت نظام آموزشی عبارت است از میزان تطابق وضعیت موجود با:

الف) استانداردهای از قبل تعیین شده

ب) رسالت، هدف و انتظارات

با توجه به این تعریف، کیفیت نظام آموزشی را می توان با استفاده از الگوی عناصر سازمان (عوامل تشکیل دهنده نظام) ارزشیابی کرد. یعنی چنانچه عناصر نظام آموزشی را (درونداد، فرایند، محصول، برونداد و پیامد) در نظر بگیریم می توان بر اساس هر یک از آنها کیفیت را تعریف کرد:

کیفیت درونداها- عبارت است از میزان تطابق درونداهای نظام (فراگیران، مدرسان، برنامه درسی و...) با استانداردهای از قبل معین شده یا هدفها.

کیفیت فرایند: عبارتست از میزان اثر بخشی فرایندهای یاددهی- یادگیری و سایر فرایندها (ساختی سازمانی و فرایند پشتیبانی).

کیفیت محصول: عبارتست از اینکه تا چه اندازه برونداها و واسطه ای نظام (نتایج امتحانات نیمسال تحصیلی، ارتقاء و...) رضایت بخش هستند.

کیفیت برونداها: عبارت از اینکه تا چه اندازه نتایج نظام آموزشی (دانش آموختگان، نتایج پژوهش، خدمات تخصصی عرضه شده) در مقایسه با استانداردهای از قبل تعیین شده (با هدفها و انتظارات) رضایتبخش هستند.

کیفیت پیامدها: عبارت است از اینکه وضعیت اشتغال به کار دانش آموختگان (از دیدگاه خودشان، استخدام کنندگان و بطور کلی جامعه استفاده کننده از خدمات آن) تا چه اندازه رضایت بخش است. علاوه بر تعاریف کیفیت براساس عوامل پنجگانه نظام آموزشی، اخیراً کیفیت به عنوان ارزش افزوده^۳ تعریف شده که بر اساس این تعریف کیفیت یک نظام آموزشی عبارت است از وضعیت دانش آموختگان این نظام از نظر دانش، نگرش و تواناییهای کسب شده به طوری که بتوان سطح موجود این قابلیتها، تواناییها و نگرش اکتسابی را به نظام آموزشی نسبت داد (بازرگان ۱۳۸۰).

موفقیت دانشگاه در ادای وظایف هنگامی محقق می شود که دوبرال کمیت و کیفیت در این پیکر با یکدیگر هماهنگ باشد و یکی فدای دیگری نشود. کمیت گرایی، مانع از تربیت دانشجویانی با کفایت و قابلیتهای لازم است و همین طور، از رشد کیفی تولیدات و ارائه خدمات آموزشی و پژوهشی جلوگیری می کند. می توان کیفیت را حذف خطاها، اجتناب از اشتباه، ارائه خدمت کامل بوسیله مؤسسه و کادر آموزشی، بهبود دائمی تدریس و

^۱ -International Network of Quality Assurance Agencies in higher Education

^۲ -International Network of Quality Assurance Agencies in Higer Education

^۳ -value Added As Quality

یادگیری، توانایی در ارضای نیازهای دانشجویان، تضمین قابلیت دسترسی به آموزش، اثربخشی و در نهایت مطابقت با استانداردها دانست (عزیزی، ۱۳۷۹).

از نظر یونسکو کیفیت در آموزش عالی مفهومی چند بعدی است که به میزان زیادی به وضعیت محیطی (زمینه) نظام دانشگاهی، مأموریت یا شرایط و استاندارد های رشته دانشگاهی بستگی دارد. بر این اساس نمی توان گفت که کیفیت از یک نظر به عمومی یا یک الگوی کلی بدست می آید (بازرگان، ۱۳۸۳).
هاروی و گرین^۱ (۱۹۹۳) پنج رویکرد را برای شناسایی کیفیت در ارتباط با آموزش عالی ارائه کردند که هر کدام اشاره به ابعاد مختلف کیفیت دارند.

۱- دیدگاه استثنایی: در این دیدگاه کیفیت اشاره به چیزی مشخص، ویژه و برگزیده دارد و در موقعیتهای آموزشی، مفهوم آن با تعالی پیوند می خورد، کیفیت در این دیدگاه به وسیله خبرگان (متخصصان) قابل حصول می باشد.

۲- دیدگاه کمال گرایی: در این دیدگاه کیفیت به عنوان یک پیامد ثابت یا نتیجه بی عیب مورد توجه قرار گرفته و معتقدند کیفیت زمانی بدست خواهد آمد که بتوان به یک سطح ثبات و استحکام دست یافت. در این صورت می توان انتظار داشت که همه به کیفیت دست پیدا کنند.

۳- دیدگاه تناسب با اهداف: این دیدگاه کیفیت را به عنوان برآوردن کامل الزامات، نیازها یا مطلوب های مصرف کنندگان می داند و از لحاظ نظری، مصرف کننده الزامات را تعیین می کند.

۴- دیدگاه ارزش برای پول: کیفیت در این رویکرد بر مبنای بازگشت سرمایه گذاری مورد توجه قرار می گیرد. به عبارت دیگر حصول کیفیت به معنای کسب پیامدهای یکسان با هزینه کمتر یا پیامدهای بهتر با هزینه یکسان می باشد. تمایل رو به رشد جامعه و دولت در قبال پاسخگویی، منعکس کننده این رویکرد می باشد.

۵- دیدگاه تبدیلی: این دیدگاه بیانگر یک دیدگاه سستی نسبت به کیفیت است که کیفیت را به عنوان تغییر از یک وضعیت دیگر می بیند.

این رویکردها، به طور برجسته ای متناظر بر ایجاد رویکردهای نظارت و ارزشیابی کیفیت هستند و مقاصد متنوعی را پوشش می دهند که می توان آن را تحت سه عنوان دسته بندی کرد. ۱- پاسخگویی ۲- بهبود ۳- تدارک اطلاعات. (هاروی، ۱۹۹۹)

بازرگان (۱۳۷۰) بیان می دارد که کیفیت در نظام دانشگاهی را با توجه به نیروی انسانی تربیت شده، دانش تولید شده و خدمات تخصصی عرضه شده به عنوان مجموعه ویژگی های دانش آموختگان، آثار علمی منتشر شده و خدمات تخصصی عرضه شده به وسیله اعضای هیأت علمی دانشگاه می توان تعریف کرد.

در این میان دیدگاههای مختلف و متنوعی در حوزه بهبود کیفیت و ارتقای سطح کیفی دانشگاهها و مراکز آموزش عالی و پژوهشی مطرح است که سه رویکرد اصلی به عنوان مبنای قابل طرح است:

۱- ارتقای سطح کیفی دانشگاهها و مراکز آموزش عالی از طریق تقویت فرایندها و سازوکارهای درونی دانشگاه و کنترل کیفیت در ساختارها و نظام برنامه ریزی آموزشی و درسی. در این رویکرد بر اصلاح و بهبود فرایندهای مدیریت، برنامه ریزی و ارزشیابی برای گسترش کیفیت تأکید می شود.

^۱ -Harvey,L