

## بررسی رابطه نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی با زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی «نقشه‌ای شناختی» با تأکید بر مورد ایران

مقصود فراستخواه<sup>۱\*</sup>، عباس بازرگان<sup>۲</sup>، کارو لوکس<sup>۳</sup>  
۱ استادیار مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی  
۲ استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران  
۳ استاد دانشکده مهندسی برق و کامپیوتر دانشگاه تهران  
(تاریخ دریافت ۸۵/۱۰/۱۳، تاریخ تصویب ۸۶/۶/۲۷)

### چکیده

جهانی شدن و ظهور اقتصاد دانش به همراه شرایط رقابتی، پرسش از کیفیت آموزش عالی را برجسته‌تر کرده است. این کار بدون اصلاح نهادها و کنش‌های نهادسازی امکان‌پذیر نیست. «دیرآیندگان» توسعه، از جمله جامعه ایرانی، با مسأله دوگانه‌ای دست به‌گیران هستند. از یک سو هنجارهای مشترک و اجماعیات بین‌المللی در تضمین کیفیت آموزش عالی پیش روی آنهاست و از سوی دیگر، پابند محدودیت‌ها و دشواری‌های خاصی هستند که از پیچیدگی‌های ساختاری این نوع جوامع ناشی می‌شود. تحلیل روابط میان زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی جوامع با مؤلفه‌های تضمین کیفیت آموزش عالی، با به دست دادن «نقشه‌ای شناختی»، امکان آن را فراهم می‌آورد که کنشگران در هر سه سطح جامعه، دانشگاه و دولت، با شناخت بیشتری بتوانند درباره ویژگی‌های الگوی مناسب ارزشیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی و ملزوماتی، راهبردی و عملیاتی مربوط به استقرار کیفیت، تصمیم بگیرند و عمل کنند.

**واژه‌گان کلیدی:** آموزش عالی، تضمین کیفیت، محیط اجتماعی و فرهنگی، ویژگی‌های زمینه‌ای، ساختار، کنش، نقشه شناختی.

تحولات عصر اطلاعات و ارتباطات و جهانی شدن، به علاوه ظهور اقتصاد دانش، موجب شده که آموزش عالی در همان حال که نقش و جایگاه تعیین کننده تری از حیث ثروت و سرمایه ملت‌ها و توسعه جوامع، پیدا کرده است، در شرایط رقابتی تری نیز قرار گرفته است. فراگیر شدن آموزش عالی و محدودیت هزینه‌های عمومی (به ویژه با توجه به بدیل‌های مختلفی که هم غیر از آموزش و هم به ویژه غیر از آموزش عالی برای صرف هزینه‌های عمومی وجود دارد)، حساسیت ذی‌نفعان را نسبت به کیفیت آموزش عالی و ارزش افزوده آن افزایش داده است (برنان و شاه<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰: ۲۲-۲۰) و روز به روز آموزش عالی بیشتر بر «شرایط بازاری» حاکم می‌شود. به همان میزانی که تقاضا به برای آموزش (چه در سطح اجتماعی و چه در سطح دولت و بنگاه) بیشتر می‌شود، حساسیت نسبت به کیفیت فرایندها و برون‌دادهای دانشگاهی نیز افزایش پیدا می‌کند. فرایند تمرکززدایی نیز از سوی دیگر سبب شده است که دولت‌ها در ازای اختیاراتی که به دانشگاه‌ها تفویض می‌کنند، انتظار پاسخگویی عمومی از آن‌ها داشته باشند (ماسی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵: ۵۴)؛ مؤسسات آموزش عالی و به دلیل ضرورت‌های تقاضاگرایی، مشتری‌گرایی، تعامل با جامعه و جهان کار و تناسب با نیازهای متحول و انتظارات نوپدید، و تنوع بخشیدن به منابع مالی، با مسأله کیفیت دست به گریبان هستند. اعضای هیأت علمی و دانشجویان در درون دانشگاه و نیز همتایان اجتماع علمی و حرفه‌ای‌های دنیای دانش، با توجه به بین‌المللی شدن آموزش عالی، انتظارات بیشتری از بهبود و ارتقای مداوم کیفیت یاددهی - یادگیری، پژوهش و فرایندها و برون‌دادهای آموزش عالی پیدا می‌کنند. به عبارت دیگر، هم ذی‌نفعان بیرونی (در بازار کار، دولت، و اجتماع و فرهنگ عمومی) و هم ذی‌نفعان درونی، در مطالبه کیفیت و ضرورت بهبود و ارتقای مداوم آن، هم‌صدا شده‌اند (CHEA<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳: ۴۷).

در نتیجه این تحولات است که ضرورت ایجاد نظام تضمین کیفیت آموزش عالی در سطح ملی و شبکه آن در سطح بین‌المللی، بسیار بیشتر از هر زمان گذشته احساس می‌شود. نظام «تضمین کیفیت آموزش عالی» (تک‌آع) در این مطالعه به سیستم هدفمندی (از خط‌مشی‌ها، ساختارها، معیارها، سازوکارها، فرایندها و بازخوردها) اطلاق می‌شود که از طریق آن، کیفیت آموزش عالی مورد ارزشیابی و اعتبارسنجی قرار می‌گیرد و ذی‌نفعان مختلف، توسط آن، نسبت به این کیفیت (برحسب انتظارات‌شان) اطمینان می‌یابند.

- 
1. Brennan and Shah
  2. Massy
  3. Council for Higher Education Accreditation

## مسأله تحقیق

هر چند پیشینه نظام‌های تک‌آع در برخی کشورها به چند ده سال (و در ایالات متحده به متجاوز از یک قرن) می‌رسد، اما عمدتاً از دهه ۸۰ میلادی است که ضرورت استقرار این نظام‌ها به صورت فراگیر در کشورهای متعدد اروپا، آسیا، امریکای لاتین، اقیانوسیه و افریقا احساس و فعالیت‌های مشخص در این رابطه آغاز شده است. در این راستا بود که به ویژه از دهه ۹۰ این مسأله در کشورها به ویژه در اروپای شرقی و مرکزی، آسیا، امریکای لاتین و آفریقا و در همه کشورهای در حال توسعه به میان آمد که با توجه به تفاوت‌های زمینه‌ای آن‌ها با کشورهای پیشرو و صنعتی و شرایط خاص اجتماعی فرهنگی و ساختاری که در آن قرار دارند، چگونه به اقتباس از نظام‌های تک‌آع در چند کشور توسعه یافته دست بزنند.

اینجا بود که مسأله دوگانه‌ای پیش آمد. از یک سو ضرورت داشت که دیرآیندگان، از تجربه کشورهای پیشرو بهره می‌گرفتند و مهم‌تر از همه، هنجارهای مشترک و اجماع بین‌المللی را درباره ویژگی‌های نظام تک‌آع رعایت می‌کردند و از سوی دیگر لازم بود که تناسب میان ویژگی‌های نظام تک‌آع با زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی خود را نیز از نظر دور ندارند و از عهده چالش‌های خاص ناشی از پیچیدگی‌های ساختاری جامعه خود در برآیند.

در این راستا بود که دو موضوع عمده در مطالعات مورد بحث قرار گرفت. موضوع اول به تفاوت‌های زمینه‌ای کشورها در ارتباط با نظام تک‌آع مربوط می‌شد. ولاسکینو<sup>۱</sup> (۱۹۹۳) در رابطه با وضعیت خاص کشورهای اروپای شرقی و مرکزی بحث کرده است که چگونه با توجه به تحولات شوری سابق، شرایط و موقعیت پیچیده‌ای از گذار و تغییرات در این کشورها به وجود آمده و روندهایی جریان دارد و «نگهداری کیفیت»<sup>۲</sup> باید در ترکیبی مناسب با سایر اولویت‌های آموزش عالی مانند «گسترش»، «دسترسی» و «تنوع» (و نه به صورت مجزا و آرمانی) دیده شود. به عبارت دیگر این کشورها درگیر طرح جامعی از اصلاحات آموزش عالی هستند که کیفیت نیز یکی از خانه‌های جدول - هر چند مهمترین آن - است و در هر صورت فهرست اولویت‌های آموزش عالی این کشورها با همگان اروپای غربی‌شان (از جمله در زمینه کیفیت) متفاوت است.

تامسک<sup>۳</sup> [مقالات ۱۹۹۷، ۱۹۹۵ متفقل قول شده در تامسک (۲۰۰۰)] درباره «استونی» بحث کرده است که در آنجا جایگزین کردن الگوهای اروپای غربی به صورت پیش‌ساخته و آماده<sup>۴</sup>، در کشوری که

1. Vlasceanu  
2. Quality Maintenance  
3. Tomusk  
4. ready - made

پس زمینه‌هایی از تمرکز و اقتدارگرایی طی سال‌ها مستقر شده بود، به رغم خوش‌بینی‌های اولیه در ۱۹۹۵، در یکی دو سال بعدی دشواری‌ها و چالش‌هایش خود را آشکار کرد. در سال ۲۰۰۰، وی به این نتیجه رسید که پس از چند سال غربی‌سازی ظاهری در زمینه ارزشیابی کیفیت آموزش عالی، کشورهای مابعد سوسیالیسم دولتی در این منطقه، احساس می‌کنند باید به ترکیبی از زمینه‌های خاص خود با تجربه‌های اروپای غربی رجوع کنند اما به نظر تامسک در این کار بیش از اینکه زمینه‌های محلی و بومی به درستی شناخته و تحلیل و منظور شود، آنچه در عمل صورت می‌گیرد، بیشتر، زمینه‌زدایی<sup>۱</sup> از تجربه‌های غربی و تقلید از الگوهای بی‌روح و بی‌خاصیت برکنده شده از زمینه‌های اولیه خود است (تامسک، ۲۰۰۰).

در همین راستا بود که بیلینگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) در بررسی خود با توجه به پس‌زمینه‌های دولت‌گرایی در این کشورها، به نهادهای میانجی<sup>۳</sup> میان دولت و دانشگاه‌ها در نظام تضمین کیفیت آموزش عالی تأکید کرده است. ریان<sup>۴</sup> (۱۹۹۳) نیز به ژرفاکاوی تجربه‌های خود - ارزشیابی، مدیریت کیفیت جامع (TQM) و اعتبارسنجی رسمی در همین کشورها پرداخته و نتیجه گرفته است که این کشورها باید ضمن حفظ<sup>۵</sup> و رعایت هنجارهای برآمده از تجارب بین‌المللی، آن‌ها را با ویژگی‌های فرهنگی و شرایط ملی خود سازگار ساخته و درونی و فردی<sup>۶</sup> کنند. لیم<sup>۷</sup> (۱۹۹۹) همین بحث را درباره کشورهای در حال توسعه انجام داده است. هرگانر و ریوس<sup>۸</sup> (۲۰۰۰) مورد ترکیه را بررسی کرده‌اند. آن‌ها از یک موردکاوی به صورت مطالعه طولی درباره آثار کاربرد الگوی TQM و مفاهیم آن در یک مؤسسه آموزشی عالی ترکیه، به این نتیجه رسیده‌اند که چون این الگو به صورت وارداتی بوده و توسط اجتماع علمی ترکیه درونی نشده بود، اصرار برخی نخبگان ملی برای تحمیل<sup>۹</sup> آن بر دانشگاه، نتیجه معکوس داشت زیرا نه الگوهای فرهنگی مألوف در دانشگاه تغییر یافته بود و نه در مدیریت عالی آموزش عالی تعهد جدی و مداوم برای این کارها به وجود آمده بود. در نتیجه سیستم، میل به برگشت<sup>۱۰</sup> به الگوهای پیشین<sup>۱۱</sup> خود داشت و الگوی TQM نتایج مطلوبی به بار نمی‌آورد.

1. decotextualization
2. Billing
3. intermediator
4. Ryan
5. upholding
6. individualising
7. Lim
8. Herguner and Reeves
9. impose
10. reversion
11. earlier patterns

جورجیوا<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) نیز همین نوع بررسی را در انتقال الگوی ممیزی کیفیت انگلستان به سه مؤسسه آموزش عالی بلغارستان انجام داده است. به باور او، علی‌رغم آنکه در ظاهر از سودمندیهای این کار داد سخن سر داده می‌شود، در درون زندگی دانشگاهی هر سه مؤسسه، آمادگی و استقبال درون‌زا از ارزشیابی بیرونی جریان نداشته است. اسنادی به صورت توصیفی (و نه تحلیلی) دست و پا می‌شده است و کار ارزشیابی بیرونی نیز عملاً تنها بر مبنای اهداف آشکار مؤسسه صورت می‌گرفت، بدون اینکه مجموعه‌ای از معیارهای عمومی بیرونی مبنای قضاوت قرار گیرد.

بیلینگ و توماس<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) همین نوع کار را در مورد ترکیه و به صورت امکان‌سنجی ایجاد نظام تضمین کیفیت در دانشگاه‌های ترکیه براساس الگوی انگلیس انجام داده‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که در جریان انتقال الگوی انگلیسی؛ مسائل فرهنگی، ساختاری، سیاسی و فنی خاص ترکیه، خود را ظاهر می‌سازد. بیلینگ (۲۰۰۳) در مقاله‌ای دیگر، بر مبنای مطالعه قبلی و مشترکش با توماس درباره ترکیه، به بررسی مورد بلغارستان پرداخته و نتیجه گرفته است که اخذ الگوهای خارجی تنها در صورت سازگار ساختن آن با شرایط ملی می‌تواند اثربخش باشد.

فریزر<sup>۳</sup> (۱۹۹۷)، بر تفاوت‌های زمینه‌ای کشورهای در مواردی مثل استقلال دانشگاهی تأکید کرد. برنان و شاه (۲۰۰۰) از تفاوت‌های مربوط به اندازه نظام‌های آموزش عالی، محیط حقوقی، ساختار تصمیم‌گیری و سازمانی و ویژگی‌های فرهنگی بحث کردند. مهرعلیزاده (۱۳۸۵)، مشکلات اجرای الگوهای آماده TQM را در کشورهایی مانند ایران و با توجه به نقش دولت در آموزش عالی و ویژگی‌های خاص نظام مدیریتی آن مورد بحث قرار داده است.

اما پا به پای این موضوع، مسأله دیگری که محققان با آن درگیری داشته‌اند این بوده که به‌رغم همه این تفاوت‌ها، نظام تک‌آع به لحاظ ساختی – کارکردی خود الزاماً در مقیاس بین‌المللی از هنجارها و ویژگی‌های مشترک جهانی نیز تبعیت می‌کند. در همین راستا بیلینگ (۲۰۰۴) و برنان و شاه (۱۹۹۲) از ویژگی‌های مشترکی مانند اصل خود – ارزیابی بحث کردند. ماسن<sup>۴</sup> (۱۹۹۷)، والن<sup>۵</sup> (۱۹۹۸) و وود هاوس<sup>۶</sup> (۱۹۹۶) و هارمن<sup>۷</sup> (۱۹۹۸)، ویژگی‌هایی مانند تقدم ارزشیابی یادگیری – یاددهی نسبت به ارزشیابی کارکردهای پژوهشی، اجماع بر سر پایه‌ای بودن ارزیابی درونی، اجماع بر سر ارزیابی

1. Georgieva
2. Thomas
3. Frazer
4. Maassen
5. Wahlen
6. Woodhouse
7. Harman

بیرونی توسط همتایان علمی و توافق جهانی بر سر توجه به دیدگاه‌های دانشجویان را مورد بررسی قرار داده‌اند. فریزر (۱۹۹۷) در پیمایش خود، فرق ویژگی‌های مورد اتفاق نظام‌های تک‌آع را با ویژگی‌های مورد اختلاف مانند بازدید مستقیم از کلاس درس و بازرسی دولتی را به بحث گذاشت. ولی هنوز این مسأله به قوت خود باقی است که استقرار نظام تک‌آع در کشورهای با تفاوت‌های زمینه‌ای نسبت به برخی کشورهای توسعه یافته صنعتی، با چه محدودیت‌ها و دشواری‌هایی دست به گریبان است. در این راستا هدف از مطالعه حاضر آن است که امکان شناخت و تأمل دقیق‌تری نسبت به پیچیدگی‌ها و محدودیت‌های زمینه‌ای و ساختاری مرتبط به استقرار نظام تک‌آع با تأکید بر مورد ایران، به دست بدهد. در طول هدف شناختی یاد شده، هدف کاربردی مطالعه آن است که کنشگران در هر سه سطح جامعه، دانشگاه و دولت، با شناخت بیشتری بتوانند درباره ویژگی‌های الگوی مناسب ارزشیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی و ملزومات سیاستی و راهبردی و عملیاتی مربوط به استقرار نظام تک‌آع در کشور تصمیم گرفته و عمل کنند. پرسش پژوهشی عبارت از این است که وضعیت موجود زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی در ایران تا چه اندازه برای استقرار نظام تک‌آع مساعد یا نامساعد است؟

### پیشینه مطالعات و نقطه عزیمت مطالعه حاضر

مؤلفه‌های نظام‌های تک‌آع در جهان، از سوی کسانانی چون واندامه<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) بیلینگ (۲۰۰۴) برنان و شاه (۲۰۰۰) و هارمن (۱۹۹۸) مورد بحث قرار گرفته و برشمرده شده است. این محققان هر یک به نحوی از انحا نظر خود را درباره وجوه اشتراک و افتراق نظام‌های تک‌آع بیان کرده‌اند. اما یکی از نارسایی‌های تحقیقات مزبور، فقدان تعاریف یکسان و استاندارد شده از مؤلفه‌های نظام‌های تک‌آع و مقایسه کشورهای براساس اطلاعات یکدست و در نتیجه فقدان ثبات لازم بوده است. فراستخواه با اجرای طرحی پژوهشی (۱۳۸۵) و با استناد به فهرست استاندارد شده شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی (۲۰۰۳، INQAAHE)<sup>۲</sup>، کوشیده است برای مقایسه تحلیلی نظام‌های تک‌آع در جهان با این مشکل معرفت‌شناختی و روش‌شناختی راه‌حلی بیابد. در فهرست مزبور، اطلاعات یکدست با تعاریفی یکسان از نظام‌های تک‌آع عضو INQAAHE در سطح جهان بر مبنای پرسشنامه استاندارد، تولید و منتشر شده است. فراستخواه (۱۳۸۵) به استناد اطلاعات

1. Van Damme  
2. International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education

استاندارد یاد شده، به تحلیل مقایسه‌ای نظام‌های تک‌آع در چند کشور منتخب دست زده و به ۱۸ مورد وجوه نزدیک به اجماع یا توافق حداکثری و ۶ دسته وجوه اختلاف و تنوع دست یافته است. از سوی دیگر چنان که در بیان مسأله اشاره شد، محققان قبلی درباره رابطه میان مؤلفه‌های نظام‌های تک‌آع با زمینه‌های فرهنگی - اجتماعی کشورها بحث کرده‌اند (هرگیونر و ریوس، ۲۰۰۰، ولاسکینو، ۱۹۹۳، تامسک ۲۰۰۰، بیلینگ، ۲۰۰۳ و مهرعلیزاده، ۱۳۸۵ و ...) اما مشکل پیش گفته در مورد فقدان نشانگرها و اطلاعات مقایسه‌پذیر بین‌المللی هم در مورد مؤلفه‌های نظام‌های تک‌آع و هم در خصوص ویژگی‌های زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی مورد بحث توسط محققان، در اینجا نیز بر تحقیقات سایه انداخته بود. فراستخواه در پژوهش اخیرالذکر (۱۳۸۵) کلیه مؤلفه‌های وجوه اختلاف و تنوع در نظام‌های تک‌آع را با تعدادی از نشانگرهای قابل مقایسه بین‌المللی درباره زمینه‌های متفاوت جوامع، مورد بررسی قرار داده و به این نتیجه رسیده است که از میان ۲۵ ویژگی زمینه‌های فرهنگی - اجتماعی کشورها و ۶ دسته وجوه اختلاف و تنوع نظام‌های تک‌آع فقط میان ۹ ویژگی زمینه‌ای با ۶ مؤلفه نظام‌های تک‌آع رابطه همبستگی با قدرت نسبتاً بالایی مشاهده می‌شود. در این مقاله نقشه شناختی و رابطه میان این دو گروه متغیرها (۹ متغیر/ ۶ متغیر) با تأکید بر مورد ایران، تدوین و ارائه می‌شود.

### چارچوب نظری

نقشه شناختی<sup>۱</sup> سازوکاری برای توضیح سیستم‌های پیچیده است (ملتیس<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۲) و از طریق آن، متغیرها، عناصر و ابعاد مختلف یک نظام پیچیده انسانی و اجتماعی و نیز محیط آن، مدل می‌شود (استیلیوس و گرومپس<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹) و روابط همکنشی<sup>۴</sup> میان متغیرها نشان داده می‌شود (کارداراس و منتزاس<sup>۵</sup>، ۱۹۹۷). در حقیقت، با نقشه شناختی، اطلاعات پیچیده مربوط به سیستم آکنده از محیط<sup>۶</sup>، ساده‌سازی و به یک نقشه دانش<sup>۷</sup> تقلیل داده می‌شود و این نقشه دانش به صورت یک چشم‌انداز<sup>۸</sup> به نمایش درمی‌آید. روابط میان متغیرهای سیستم و محیط در نقشه شناختی، با در نظر

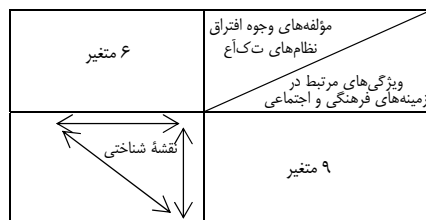
1. cognitive map
2. Meletis
3. Stylios and Groumpos
4. transactions
5. Kardaras and Mentzas
6. invironment –full System
7. knowledge map
8. landscape

گرفتن قدرت همبستگی<sup>۱</sup> توصیف می‌شود (شمیم خان و سباستین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴) و با توجه به حالات مختلف، یک چشم‌انداز متناسب<sup>۳</sup> به دست می‌آید (آلن و مارکزیک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰). در نقشه شناختی فازی<sup>۵</sup>، از منطق دوتایی<sup>۶</sup> عبور می‌شود و معرفی دقیق‌تری از واقعیت پیچیده به عمل می‌آید (کولوریوتیس<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۳) و توضیح رفتار سیستم و محیط آن از طریق مفاهیم توصیف کننده آن رفتار و رابطه میان عناصر مختلف سیستم و محیط، امکان شناخت فنی بیشتری را به طرز عمل سیستم فراهم می‌آورد (آگیلار<sup>۸</sup>، ۲۰۰۳). بازخورد، مشخصه مهمی از نقشه شناختی فازی است (کاسکو<sup>۹</sup>، ۱۹۹۷، ۵۰۷-۵۰۲).

رویگرد به نقشه شناختی، به سده ۱۹ برمی‌گردد که در روان‌شناسی و برای ردگیری<sup>۱۰</sup> و تفسیر کارکردهای متنوع ذهنی از آن استفاده شد. سپس اکسلرد<sup>۱۱</sup> (۱۹۷۶) بحث درباره آن را ادامه داد و کاسکو (۱۹۹۷) آن را در ۱۹۸۶ به مباحث منطق فازی کشانید. نقشه شناختی در واقع سازوکاری برای عصاره‌گیری<sup>۱۲</sup> دانش است. از طریق نقشه شناختی که در این مطالعه برای بخشی از متغیرهای خود نظام تضمین کیفیت و ویژگی‌های زمینه‌ای - محیطی آن (با تمرکز بر متغیرهای وجوه افتراق مطابق مطالعات قبلی) توسعه داده می‌شود، امکان شناخت بیشتر و تصمیم‌گیری سنجیده در خصوص الگوی مفهومی و عملیاتی ارزشیابی کیفیت آموزش عالی در ایران ارتقا پیدا می‌کند، چرا که روابط میان ابعاد مورد بررسی و ترکیب متغیرهای نظام و محیط آن نمایش‌پذیر می‌شود (آلن و مارکزیک، ۲۰۰۰) و درباره سناریوهای مختلف می‌توان بحث کرد (شمیم خان و سباستین، ۲۰۰۴) و از آن برای تصمیم‌گیری درباره الگو، می‌توان استفاده کرد (استیلیوس و گرومپوس، ۱۹۹۹). همچنین این نقشه شناختی به ما کمک می‌کند که عوامل مؤثر در یک در و محیط آن با مذاقه بیشتری مورد تحلیل قرار بگیرد (کارداس و متزاس، ۱۹۹۷). بدین ترتیب چارچوب نظری مطالعه حاضر در نمودار «۱» نشان داده می‌شود.

1. correlation strength
2. Shamim Khan and Sebastian
3. fitness landscape
4. Allen and Marczyk
5. fuzzy cognitive map
6. binary logic
7. Koulouriotis
8. Aguilar
9. B. Kosko
10. Trace
11. Axelord
12. knowledge extraction





نمودار ۱. چارچوب نظری و مدل تحلیل

### تعاریف عملیاتی متغیرها عبارتند از:

#### گروه اول: مؤلفه‌های نظام‌های تک‌آع

۱. ساختار نظام (ابتکار تأسیس با دولت یا مؤسسات) ۲. نفوذ دولت در معیارگذاری برای ارزشیابی مؤسسه و برنامه (عدم نفوذ، نفوذ کم، نفوذ قابل توجه) ۳. ترکیب تیم ارزیابی بیرونی (آیا علاوه بر هم‌تایان علمی و تخصصی، نمایندگانی از ذی‌نفعان دیگر نیز در آن عضویت دارند؟) ۴. اصلی‌ترین معیارهای کیفیت آموزش عالی، بدین معنا که آیا اهداف مؤسسه و برنامه مورد ارزیابی، (در مقایسه با سایر معیارهای بیرونی و عمومی) به عنوان معیار اصلی ارزشیابی تلقی می‌شود؟ ۵. اعتبارسنجی رسمی (آیا پس از ارزشیابی مؤسسه و برنامه، تصمیم رسمی اعتبارسنجی نیز اتخاذ می‌شود؟) ۶. گزارش ارزشیابی (عمومی یا محرمانه)

#### گروه دوم: ویژگی‌های زمینه‌ای

۱. حوزه جغرافیایی (آسیا، امریکای شمالی، امریکای لاتین، اروپا، افریقا، اقیانوسیه) ۲. اندازه جمعیتی (بسیار کوچک، کوچک، متوسط، بزرگ، خیلی بزرگ) ۳. زمینه مساعد اقتصادی برای تحرک بخش غیردولتی (بر مبنای متوسط چهار نشانگر منتخب از "گزارش بانک جهانی ۲۰۰۶" شامل الف: میزان عایدات مالیاتی دولت از GDP به عنوان نشانگری از وابستگی اقتصادی دولت به جامعه، ب: سهم کم دولت از دارایی بانک‌ها به عنوان نشانگری از عدم وابستگی بانک‌ها به دولت و نشانه‌ای از اقتصاد غیردولتی، ج: میزان محافظت از سرمایه‌گذاران به عنوان نشانگری از زمینه‌های سرمایه‌گذاری خصوصی و د: میزان اعتبارات اعطایی داخلی به حمایت از بخش خصوصی) ۴. بالا بودن شاخص توسعه انسانی<sup>۱</sup> (HDI) بر مبنای رتبه‌بندی‌های جهانی ۵. ویژگی ساختار دولت از حیث میزان دموکراسی بر اساس مطالعه سه موج دموکراسی توسط هانتینگتون<sup>۲</sup> (۱۹۹۱): الف. کشورهای موج اول بدون بازگشت، ب. کشورهای موجب اول با تجربه بازگشت، ج. کشورهای درگیر با چرخش‌های دموکراسی و اقتدارگرایی د. کشورهای فاقد تجربه دموکراسی طی سه موج مطالعه شده و تعریف شده توسط هانتینگتون) ۶. میزان عرفی شدن بر مبنای ارزش‌های عرفی شدن و ابراز وجود در مقابل ارزش‌های

1. Human Development Index  
2. Huntington

ستی و بازمانی بر مبنای پیمایش ارزش‌های جهانی اینگلهارت<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) (خیلی بالا، بالا، متوسط، پایین، خیلی پایین) ۷. شاخص جهت‌گیری درازمدت در مطالعه هافستید<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) که نشان‌دهنده تفاوت فرهنگی جوامع از حیث میزان بالای وفاداری به سنت‌ها و امید به پاداش‌های آتی در آینده در مقابل استقبال سریع از تغییرات است (خیلی بالا، بالا، متوسط، کم و خیلی کم) ۸. گسترش کمی آموزش عالی بر مبنای نرخ ناخالص ثبت‌نام در آموزش عالی (خیلی بالا، بالا، متوسط، پایین، خیلی پایین) ۹. میزان اعتبارات آموزش بر مبنای سهم آن از GNP (خیلی بالا، بالا، متوسط، کم)

### روش تحقیق

نقشه شناختی، از گره‌ها<sup>۳</sup> و روابط<sup>۴</sup> تشکیل می‌شود. گره‌ها نمایشگر مفاهیم و متغیرهای مورد نظر هستند و روابط نیز بر اساس قدرت همبستگی در ارزش فاصله‌ای میان +۱ و -۱، به صورت بردارهایی<sup>۵</sup> میان گره‌ها نشان داده می‌شوند که مطابق منطق NPN<sup>۶</sup> (رابطه خنثی، مثبت، منفی) سه حالت متفاوت را می‌توانند داشته باشند. قدرت همبستگی در مطالعه حاضر بر اساس آزمون‌های ناپارامتری همبستگی اسپیرمن (RHO) با استفاده از نرم‌افزار SPSS11 و در ارتباط با متغیرهای تعریف شده در چارچوب نظری، توصیف و تحلیل شده است.

مقاله حاضر بر اساس مطالعه بر روی نمونه منتخب ۱۶ کشور شامل ۱۹ نهاد تضمین کیفیت از جامعه آماری اعضای INQAAHE تدوین شده است. روش نمونه‌برداری به صورت نمونه‌گیری هدفمند و راهبردی (بر اساس هدف اصلی محک‌زنی و ترازایی تجارب مطرح جهانی برای دستیابی به فهمی بهتر در مقاصد کاربردی مربوط به تدوین و ارائه الگویی برای ارزشیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی ایران) بوده است.

### یافته‌ها

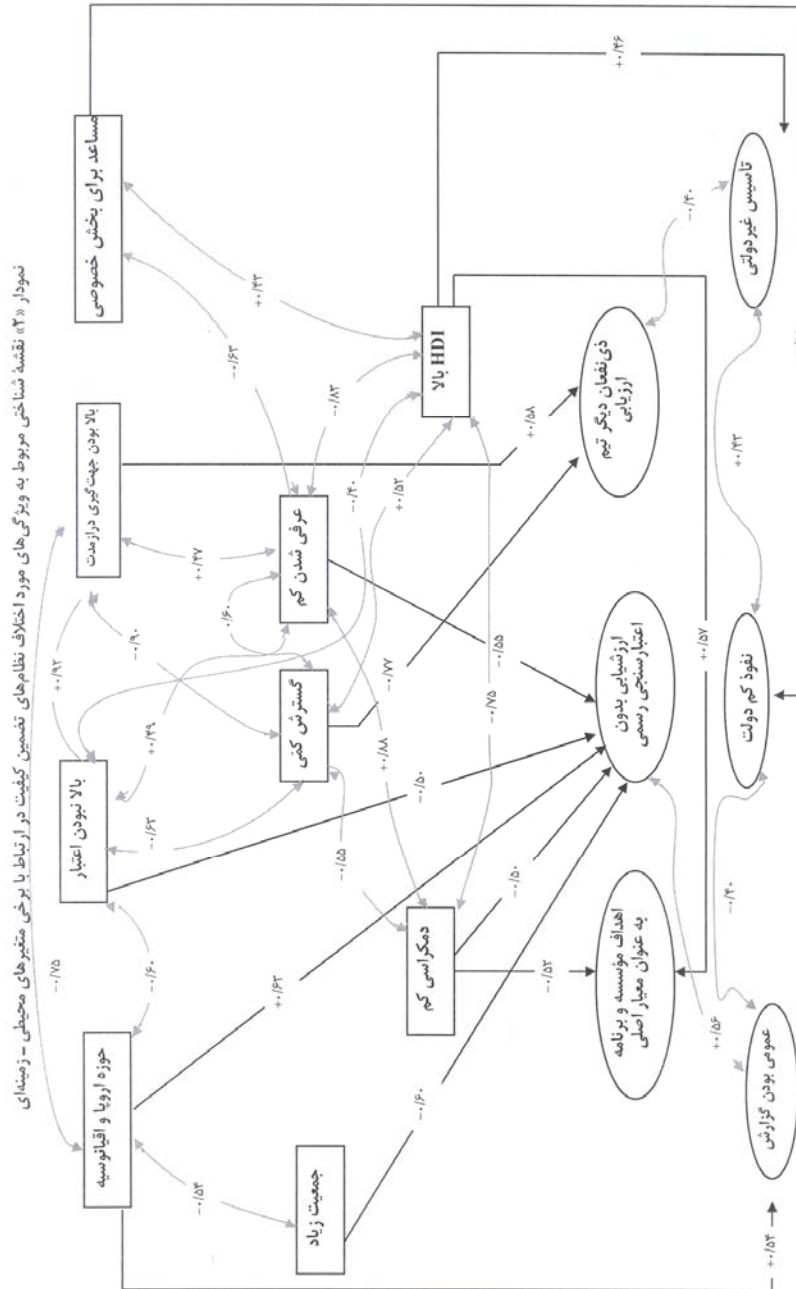
۱. همبستگی‌های اسپیرمن مشاهده شده میان متغیرهای گروه مؤلفه‌های نظام‌های تک‌آع با همدیگر فقط در موارد زیر از قدرت قابل توجهی برخوردار بوده‌اند:
  - ۱-۱. تأسیس غیردولتی: با نفوذ کم دولت (+۰/۴۳)، با حضور ذی‌نفعان دیگر غیر از هم‌تایان علمی و تخصصی در تیم ارزیابی بیرونی (-۰/۴۰)
  - ۲-۱. نفوذ کم دولت: با عمومی بودن گزارش (-۰/۴۰)

---

1. Inglehart  
 2. Hofstede  
 3. nodes  
 4. links  
 5. arrows  
 6. NPN logic (neutral, positive, Negative)

## بررسی رابطه نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی با زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی

- ۳-۱. ارزشیابی بدون تصمیم رسمی اعتبارسنجی: با عمومی بودن گزارش (+۰/۵۶)
۲. همبستگی‌های قابل انتظار زیادی نیز با قدرت قابل توجه میان متغیرهای گروه ویژگی‌های زمینه‌ای با همدیگر مشاهده شده است:
- ۲-۱. **HDI** بالا: با زمینه مساعد اقتصادی برای بخش خصوصی (+۰/۴۳) عرفی شدن کم (-۰/۸۳) گسترش آموزش عالی (+۰/۵۲) دمکراسی کم (-۰/۷۵)
- ۲-۲. زمینه مساعد اقتصادی برای بخش خصوصی: با عرفی شدن کم (-۰/۶۳)
- ۲-۳. شاخص بالای جهت‌گیری درازمدت: با عرفی شدن کم (+۰/۴۷) گسترش آموزش عالی (-۰/۹۰) بالا نبودن اعتبارات آموزشی (+۰/۹۲) و تعلق به حوزه اروپا و اقیانوسیه (-۰/۷۵)
- ۲-۴. عرفی شدن کم: با گسترش آموزش عالی (-۰/۶۰)، بالا نبودن اعتبارات آموزشی (+۰/۴۹)، دمکراسی کم (+۰/۸۸)
- ۲-۵. گسترش آموزش عالی: با بالا نبودن اعتبارات آموزشی (-۰/۶۳) و دمکراسی کم (-۰/۵۵)
- ۲-۶. بالا نبودن اعتبار آموزشی: با تعلق به حوزه اروپا و اقیانوسیه (-۰/۶۰)
- ۲-۷. تعلق به حوزه اروپا و اقیانوسیه: با جمعیت زیاد (-۰/۵۴)
۳. و اما میان متغیرهای دو گروه با یکدیگر همبستگی‌های زیر با قدرت قابل توجه مشاهده شده است:
- ۳-۱. **HDI** بالا: با تأسیس غیردولتی (+۰/۴۶) و مبنای قرار گرفتن اهداف مؤسسه/ برنامه در ارزشیابی به عنوان معیار اصلی (+۰/۵۷)
- ۳-۲. زمینه‌های مساعد اقتصادی برای بخش خصوصی: با نفوذ کم دولت (+۰/۵۱)
- ۳-۳. شاخص بالای جهت‌گیری درازمدت: با حضور ذی‌نفعان دیگر غیر از همتایان علمی و تخصصی در تیم ارزشیابی بیرونی (+۰/۵۸)
- ۳-۴. عرفی شدن کم: با ارزشیابی بدون تصمیم رسمی اعتبارسنجی (-۰/۵۵)
- ۳-۵. گسترش آموزش عالی: با حضور ذی‌نفعان دیگر غیر از همتایان علمی و تخصصی در تیم ارزشیابی بیرونی (-۰/۷۷)
- ۳-۶. بالا نبودن اعتبارات آموزشی: با ارزشیابی بدون تصمیم رسمی اعتبارسنجی (-۰/۵۰)
- ۳-۷. دمکراسی کم: با ارزشیابی بدون تصمیم رسمی اعتبارسنجی (-۰/۵۰) و مبنای قرار گرفتن اهداف مؤسسه/ برنامه در ارزشیابی به عنوان معیار اصلی (-۰/۵۲)
- ۳-۸. تعلق به حوزه اروپا و اقیانوسیه: با ارزشیابی بدون تصمیم رسمی اعتبارسنجی (+۰/۶۳) و عمومی بودن گزارش (+۰/۵۴)
- ۳-۹. جمعیت زیاد: با ارزشیابی بدون تصمیم رسمی اعتبارسنجی (-۰/۶۰)
- نقشه شناختی بر همین اساس به صورتی که در نمودار «۲» آمده است، توسعه داده شده است.



### بحث و تحلیل

در جدول ۳، وضعیت ایران در ویژگی‌های ۹ گانه زمینه‌ای - محیطی مورد بررسی در این مطالعه به استناد اینگلهارت (۲۰۰۶)، هانتینگتون (۱۹۹۱)، هیل<sup>۱</sup> (۲۰۰۲)، هافستید (۲۰۰۱ و ۱۹۹۶)، گزارش بانک جهانی (۲۰۰۶) و گزارش‌های کشوری<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) گزارش توسعه انسانی<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) و یکی پدیا<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) و یونسکو (۲۰۰۱) درج شده است.

جدول شماره ۳. وضعیت ایران در ویژگی‌های ۹ گانه زمینه‌ای - محیطی

عنوان	توصیف کلی	داده‌ها	کشورهای هم گروه در مقیاس مطالعه حاضر
شاخص توسعه انسانی	پایین	۲۰۰۰:۰۰/۷۲۱ ۲۰۰۱:۰۰/۷۱۹ ۲۰۰۳:۰۰/۷۳۶ رتبه ۲۰۰۴:۰۱	مکزیک، افریقای جنوبی، هند (در مقیاس کل جامعه)
زمینه‌های مساعد اقتصادی برای بخش خصوصی	بسیار کم	داده‌های ۲۰۰۱-۲۰۰۵ گزارش بانک جهانی (۲۰۰۶): ✓ سهم عایدات مالیاتی دولت از GDP: ۶٪ ✓ محافظت از سرمایه‌گذاران در مقیاس ۱۰-۳۰٪ اعتبار اعطایی داخلی به بخش خصوصی: ۳/۳٪ ٪ از GDP	هند (در مقیاس چارچوب نمونه)
تفاوت فرهنگی: شاخص جهت‌گیری درآمدت	←	به قریب شاخص‌های متناظر هافستید مثل فردگرایی کم و فاصله قدرت زیاد، ایران زمینه فرهنگی کاملاً متفاوتی با کشورهای توسعه یافته صنعتی داشته است.	✓ در فردگرایی: با گروه هند، آرژانتین و ژاپن ✓ در فاصله قدرت: با گروه شیلی، هنگ‌کنگ، فرانسه و ژاپن
تفاوت فرهنگی: ارزشهای عرفی شدن و ابراز وجود	خیلی پایین	—	افریقای جنوبی
گسترش آموزش عالی و پوشش جمعیتی آن و دسترسی به آن (براساس شاخص نرخ ثبت نام ناخالص در آموزش عالی)	خیلی پایین	از حدود ۱۰٪ تا در حال حاضر: ۲۰٪	هنگ‌کنگ، مکزیک، افریقای جنوبی، هند
سهم هزینه‌های آموزشی از GNP	متوسط	۳/۳٪	آرژانتین، هند، ژاپن
دمکراسی شدن براساس مطالعات سه موج هانتینگتون	عدم تجربه دمکراسی در طی سه موج	—	هنگ‌کنگ، مکزیک، افریقای جنوبی
حوزه جغرافیایی	آسیا (خاورمیانه/ جنوب غرب آسیا)	—	ژاپن، هند، هنگ‌کنگ
اندازه جمعیتی	متوسط	۲۰۰۳: ۶۸/۲ ۲۰۱۵: ۷۹/۹	ژاپن، مکزیک، کانادا، انگلستان، فرانسه، آرژانتین، مکزیک، افریقای جنوبی

- Hill
- Country Reports
- Human Development Report
- Wikipedia

همان‌گونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، اغلب شاخص‌های زمینه‌ای - محیطی در ایران، وضعیت مساعدی ندارد. امعان نظر در نقشه شناختی (نمودار ۲) نیز نشان می‌دهد که نه تنها شاخص‌هایی مثل HDI، دمکراسی، عرفی شدن و زمینه‌های مساعد بخش خصوصی در ایران، وضعیت بحث‌انگیزی دارند، بلکه هر یک از این شاخص‌ها نیز از پشتوانه بسیار کم و نامطلوبی به لحاظ شاخص‌های دیگر زمینه‌ای - محیطی برخوردار هستند. مثلاً گره «HDI بالا» در نقشه شناختی به میزان  $+0/46$  با گره «تأسیس غیردولتی نهاد تضمین کیفیت» و به میزان  $+0/57$  با گره «جایگاه محوری اهداف درونی مؤسسه و برنامه آموزش عالی به عنوان معیار اصلی کیفیت» رابطه دارد در حالی که قدرت این «گره» در مورد ایران نه تنها در حد  $0/7$  و رتبه ۱۰۱ جهانی و در نتیجه پایین است بلکه پشتوانه‌های دیگر مرتبط با آن (گره‌های بخش خصوصی، عرفی شدن، دسترسی به آموزش عالی و دمکراسی) نیز در ایران وضعیت مساعدی ندارند. درباره گره‌های دیگر نقشه شناختی نیز با توجه به جدول ۳، همین بحث وضعیت پرمانع ایران، موضوعیت دارد.

بر اساس گزارش بانک جهانی (۲۰۰۶)، سهم عایدات مالیاتی دولت از GDP در ایران ۶٪ و میزان محافظت از سرمایه‌گذاران در مقایسه صفر تا ۱۰ در ایران فقط در حد نازل ۳ است. اعتبار اعطایی داخلی به بخش خصوصی در این کشور ۳۸٪ از GDP است و نشان می‌دهد که بخش خصوصی در ایران هنوز بسیار ضعیف است. این در حالی است که بر اساس یافته‌ها و نقشه شناختی، رابطه زمینه‌های مساعد بخش خصوصی با نفوذ کم دولت  $+0/51$  بوده و در نتیجه زمینه‌های ساختاری برای نفوذ دولت در معیارگذارهای ارزشیابی آموزش عالی در جامعه ایران بسیار بالاست و تهدیدی برای استقلال دانشگاهی و آزادی علمی و خودتنظیمی اجتماع علمی در بحث کیفیت آموزش عالی بشمار می‌رود و سبب می‌شود که دانشگاهیان به فعالیت‌های ارزیابی آموزش عالی با بی‌اعتمادی نگاه کنند و کمتر انگیزه مشارکت در آن داشته باشند.

میزان پایین شاخص عرفی شدن در ایران (اینگلهارت، ۲۰۰۶) نیز محدودیت زمینه‌ای دیگری برای ارزشیابی آموزش عالی به وجود می‌آورد. زیرا بر اساس یافته‌های تحقیق حاضر، میان عرفی شدن کم با تصمیمات رسمی اعتبارسنجی همبستگی در حد  $0/55$  دیده شده است. به عبارت دیگر، هر چه جوامع به میزان کمتر عرفی شده‌اند، ارزشیابی آموزش عالی بیش از اینکه فرایندی درونزا برای بهبود تلقی شود، به تصمیمات رسمی اعتبارسنجی سوق یافته است و صورت اداری (و فرمال) پیدا کرده است. بنابراین زمینه‌های ایرانی بسیار مستعد آن است که ارزشیابی آموزش عالی به یک فعالیت رسمی دولتی و دیوان‌سالار تقلیل پیدا کند و کمتر به صورت سازوکاری برای بهبود درونی در بیاید.

این موضوع عیناً در خصوص عدم تجربه نهادینه شده دمکراسی در ایران در طی سه موج توصیف شده توسط هانتینگتون (۱۹۹۱) نیز صدق می‌کند. چرا که مطابق یافته‌های تحقیق حاضر، رابطه دمکراسی کم با سوق یافتن ارزشیابی به تصمیمات رسمی ۰/۵۰ است. بالا نبودن اعتبارات آموزشی از GNP نیز که در ایران فقط ۳/۳٪ است همین رابطه را در یافته‌های پژوهشی ما (۰/۵۰) نشان می‌دهد. بویژه آن که از حیث عامل جمعیتی نیز کشور ما جزو کشورهای با جمعیت اندک نیست و بر اساس یافته‌های این تحقیق، رابطه جمعیت زیاد با رسمی شدن اعتبارسنجی ۰/۶۰ است. از سوی دیگر، دمکراسی به میزان ۰/۵۲ با مبنا قرار گرفتن اهداف درونی مؤسسه/ برنامه در ارزشیابی به عنوان معیار اصلی رابطه دارد و به عبارت دیگر هر چه دمکراسی شدن در یک جامعه بیشتر بوده است، در آن جامعه، ارزشیابی دانشگاه بر مبنای اهداف خود دانشگاه انجام گرفته است. این حالت قابل مقایسه با حالتی است که اهداف و مأموریت‌هایی از بیرون (دولت و ...) به دانشگاه تحمیل می‌شود. بنابراین دمکراسی کم در ایران چالش دیگری پیش روی فعالیت‌های ارزشیابی آموزش عالی به وجود می‌آورد و این تهدید را محتمل می‌سازد که مراجعی بیرون از دانشگاه (دولت و ...) برای دانشگاه‌ها، اهدافی تعریف کنند و انتظار داشته باشند که ارزشیابی بر اساس آن اهداف صورت بگیرد و نه اینکه دانشگاه‌ها با استقلال کافی و بر مبنای هنجارهای اجتماع علمی برای خود هدف‌گذاری کنند و سپس عملکرد آکادمیک خویش را مورد ارزشیابی قرار دهند.

به ویژه چنان‌که در آغاز این قسمت گفته شد، پایین بودن شاخص توسعه انسانی در ایران نیز به این موضوع دامن می‌زند. زیرا طبق یافته‌های ما، رابطه این شاخص با مبنا قرار گرفتن اهداف خود دانشگاه در ارزشیابی ۰/۵۷ است و احتمال زیادی وجود دارد که ضعف در شاخص توسعه انسانی ایران نیز به نوبه خود سبب شود که فعالیت‌های ارزشیابی در جهت سوق یابد که مراجع بیرون از دانشگاه، به جای خود دانشگاه، هدف‌های ارزیابی را تعیین کنند و ارزیابی را بر اساس آن انجام دهند و به عبارت دیگر خود ببرند و خود بدوزند و دانشگاه و دانشگاهیان و اجتماع علمی، نقش کمتری در فرایندهای ارزیابی و بهبود درونزای کیفیت داشته باشند.

### نتیجه‌گیری

به طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که در کشورهایی با [شاخص‌های توسعه اقتصاد غیردولتی، اعتبارات خوب عمومی برای آموزش عالی و رشد آن، توسعه انسانی، پیشینه دمکراسی و تحولات فرهنگی در جهت عرفی شدن و ابراز وجود]؛ نظام آموزش عالی و زیرنظام تضمین کیفیت آن توانسته

است از خصوصیت «خود ارجاعی»<sup>۱</sup> بیشتری برخوردار شود. منظور از خصوصیت «خود ارجاعی» آن است که در این گونه جوامع، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی توانسته‌اند خودشان ابتکار عمل درونزایی برای تضمین کیفیت آموزش عالی داشته باشند، نهادهای نمایندگی دمکراتیکی در خارج از دولت و در درون اجتماع علمی به وجود آورند، معیارهای کیفیت براساس اهداف درونی دانشگاه‌ها و برنامه‌های آموزش عالی تعریف شود، زمینه برای نفوذ دولت در معیارگذاری آموزش عالی کاهش یابد و هم‌تایان تخصصی، نقش اصلی‌تر و محوری‌تر و بی‌بدیل‌تری در ارزشیابی بیرونی داشته باشند. در این کشورها همچنین، کیفیت آموزش عالی بیش از اینکه مشمول تصمیم‌گیری‌های رسمی باشد و احتمالاً به حالت اداری و صوری (فرمال) سوق پیدا کند، از طریق فرایندها و سازوکارهای طبیعی‌تر و نرم‌تری از ارزشیابی و ممیزی، تضمین شده است. به عبارت دیگر، ارزشیابی به صورت یک حلقه بازخورد برای بهبود مداوم کیفیت و به عنوان اطلاع‌یابی و اطلاع‌رسانی ذی‌نفعان (و فعالیت‌های درونزا به اقتضای آن) تلقی می‌شد تا عملی که تصمیم رسمی از سوی مقامات بیرون دانشگاه به ویژه دیوان‌سالاری دولتی در پی داشته باشد.

از سوی دیگر، چند و چون روش‌های تضمین کیفیت آموزش عالی با ویژگی‌های دیگر فرهنگی ارتباط دارد. مثلاً فرهنگی که در آن شاخص LTO و احترام به سنت‌ها و ارزش‌های متقدم، به هر دلیلی از میزان بالاتری برخوردار است، ضرورت بیشتری پیدا می‌کند که غیر از هم‌تایان علمی و تخصصی، ذی‌نفعان دیگر اجتماعی و سیاسی مانند مسئولان دولتی، نمایندگان بخش اقتصاد و کار و مقامات محلی در تیم‌های ارزشیابی بیرونی مشارکت داشته باشند. علاوه بر ویژگی‌های فرهنگی، برخی ویژگی‌های اجتماعی نیز در روش‌های تضمین کیفیت آموزش عالی مداخلت دارند مثلاً اندازه‌های بزرگ جمعیتی سبب شده است که فعالیت‌های تضمین کیفیت، حتی در جوامع توسعه یافته‌ای مثل ایالات متحده با تصمیمات رسمی‌تری همراه شود، در حالی که در جوامع توسعه یافته با اندازه‌های جمعیتی کوچکتر، موجبات کمتری برای این امر به وجود آمده است.

دشواری‌های زمینه‌ای - فرهنگی و ساختاری نباید مانع از آن شود که واسطه‌های تغییر و بازیگران ایرانی (مانند متفکران، ایده‌پروران، نظریه‌پردازان، تصمیم‌سازان و خط‌مشی‌آفرینان) با کنشگری‌های خود، طرح مطلوبی از ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی را درافکنند و در جهت نهادینه شدن آن تلاش کنند. بهترین شاهد برای این امر، کشورهایی مثل هند، افریقای جنوبی، هنگ‌کنگ، سنگاپور، ژاپن و فرانسه است که مطابق جدول ۳، ایران در برخی از متغیرهای مقیاس شده

1. self-referring



زمینه‌ای و محیطی با آن‌ها هم گروه است. در این کشورها ابتکارات و اقدامات و فعالیت‌های کم و بیش موفقیت‌آمیزی در جهت بهبود فرایندهای تضمین کیفیت طی سال‌های گذشته به عمل آمده است. بدین ترتیب، درباره ایران می‌توان نهایتاً این نتیجه را از مطالعه حاضر گرفت که با توجه به ضعف‌های ساختاری و ضعف در توسعه زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی و سیاسی و اقتصادی جامعه، باید نسبت به هرگونه فعالیت ارزشیابی آموزش عالی هشیار بود. زیرا بسیار محتمل است که این فعالیت‌ها به تهدیدی برای استقلال دانشگاهی و خودتنظیمی اجتماع علمی مبدل شوند و به جای بهبود درونزای کیفیت دانشگاهی، صورت اداری (فرمال) و دولتی و دیوان‌سالار پیدا کنند. باید شرایطی را فراهم آورد که دانشگاه‌ها و اجتماع علمی خود در فرایند ارزشیابی درگیر و پیشقدم شوند و اهداف ارزیابی را به صورت درونی تعیین کنند و بر مبنای آن، عملکرد علمی و دانشگاهی و کیفیت آموزش عالی را به صورت درون‌زا و مداوم مورد ارزیابی قرار دهند و خود را با شرایط رقابتی در سطح جهانی و جامعه ملی همراه سازند.

با وجود این، هرگونه الگوسازی خیال‌پردازانه و غیرواقع‌بینانه، بدون توجه به شرایط و محدودیت‌های زمینه‌ای - محیطی، فاقد اثربخشی مطلوب خواهد بود. همان‌طور که بی‌توجهی به نقش کشگران و تسلیم شدن به محدودیت‌های زمینه‌ای نیز، رویکردی به دور از فهم منطق کنش و تغییر است. به نظر می‌رسد توسعه نظام تضمین کیفیت در ایران با منطق گذار بهتر قابل توضیح است و باید از طریق تعامل میان دولت و دانشگاه‌ها و نهادهای علمی و بخش غیردولتی و جهان کار دنبال شود.

## منابع

- فراستخواه، مقصود؛ بازرگان، عباس و قاضی طباطبایی، محمود (۱۳۸۵) "تحلیل مقایسه‌ای نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی در جهان، با تأکید بر بررسی تناسب آن‌ها با زمینه‌های فرهنگی - اجتماعی (وجود اشتراک و افتراق در تجربه‌های جهانی)". تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- مهرعلی‌زاده، یدالله (۱۳۸۵) "ابهامات رتبه‌بندی دانشگاه‌های ایران"، نامه آموزش عالی، شماره ۲۲، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

- Aguilar Jose (2003) A Dynamic Fuzzy-Cognitive-Map Approach Based on Random Neural Network, *International Journal of Computational Cognition*. Vol.1, No. 4, PP 91-107.

- Allen G & J. Marczyk (2000) *Tutorial on Complexity Management for Decision-Making*. Virginia: Complex systems engineering, Inc.

- Anthony Hunter Department (2000) *Ramification Analysis; Using Causal Mapping*. London: Computer science university.
- Antunes P. et al (1995) *Beyond Formal Processes; Augmenting Workflow with Group Interaction Techniques*. Conf. on Organizational Computing Systems. California: ACM Press.
- Axelord, R. (1976) *Structure of Decision; the Cognitive Maps of Political Elites*. Us: Princeton University Press.
- Backstrom Ingela (2006) *Quality Management for Sustainable Health*. Stockholm: Lulea University of Technology.
- Baldridge National Quality Program (2000) *Education Criteria for Performance Excellence*. Maryland: National Quality Awards, NIST.
- Billing David (2004) 'Internationa Camparisons and Trends in External Quality Assurance of Higher Education: Commonality or Diversity?' *Higher Education*, 47: 113-137.
- Billing, D. (2003) "Evaluation of a Trans - National University Quality Assessment Project in Bulgaria", Perspectives: Policy and Practice. *Higher Education* 7(1), 19-4.
- Billing, D. and Thomas, H. (2000) "The International Transferability of Quality Assessment Systems for Higher Education: The Turkish Experience", *Quality in Higher Education*, 6(1), 31-40.
- Brennan, John and T.Shah (2000) *Managing Quality in Higher Education*. An International Perspective on Institutional Assessment and Change. Buckingham, Open University Press.
- CHEA (2003) *Introducing the CHEA Almanac of External Quality Review*. Washington DC: Council for Higher Education Accreditation.
- Country Reports (2006) *Countries and Regions*. US: Country Reports.
- Donaldson, J. et al. (1995) 'European Pilot Projects for Evaluating Quality in Hhigher Education: Guidelines for Participating Institutions', *Higher Education in Europe* 20(1-2), 116-133.
- Fern Edward F. (2001) *Advanced Focus Group Research*. London: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Frazer, M. (1997) 'Report on the Modalities of External Evaluation of Higher Education in Europe: 1995-1997', *Higher Education in Europe* 22(3), 349-401.

- Georgieva, P. (2000) 'New Endeavours for Higher Education: Results from the Pilot Institutional Evaluation in Bulgaria', *Higher Education Management*, 123, 97-115.
- Harman, G. (1998) 'The Management of Quality Assurance: a Review of International Practice', *Higher Education Quarterly* 52 (4), 345-364.
- Herguner, G. and Reeves, N. B. R. (2000) 'Going Against the National Cultural Grain: A Longitudinal Case Study of Organizational Culture Change in Turkish Higher Education', *Total Quality Management* 11 (1), 45-56.
- Hill, Charles W. L. (2002) *International Business with Global Resource*. New York: McGraw-Hill.
- Hofstede Greet (1996) *Cultures and Organizations: Software of the Mind: Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*. New York: Mc Graw – Hill.
- Hofstede Greet (2001) *Culture's Consequences, Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. CA: Sage Publications.
- Huntington Samuel P. (1991) *the Third Wave: Democratization in the Late Twentieth Century*. New York: Norman and London.
- Inglehart Ronald F. (2006) *World Values Survey; Fifth Wave*. Michigan: Department of Political Science, University of Michigan.
- INQAAHE (2003) *Quality Assurance Agencies*. "International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education" and "International Association of University Presidents". Dublin: Higher Education and Training Awards Council.
- Kardaras D. and G. Mentzas (1997) *Using Fuzzy Cognitive Maps to Model and Analyse Business Performance Assessment*. in; Jacob Chen and Anti Mital (eds) *Advances in Industrial Engineering Applications and Practice*, PP 63-68. New York: School of Computing.
- Kosko, Bart (1997) *Fuzzy Engineering*. California: University of Southern California, Prentice Hall International, Inc.
- Koulouriotis D.E. et al (2003) Efficiently Modeling and Controlling Complex Dynamic Systems Using Evolutionary Fuzzy Cognitive Map. *International Journal of computational cognition*. Vol. 1. Number 2 PP 41-65.
- Lim, D. (1999) 'Quality Assurance in Higher Education in Developing Countries', *Assessment and Evaluation in Higher Education* 24(4), 379-390.
- Maassen, P.A.M. (1997) 'Quality in European Higher Education: Recent Trends and their Historic Roots', *European Journal of Education*, 32(2), 111-127.

- Massy William, F. and Andrea K. Wilgar (2005) *A Note on Education Quality Work. National Center For Postsecondary Improvement*. California: Stanford University.
- Meletis M. et al (2002) *Fuzzy Cognitive Map Software*. Athens: University of Patras.
- Nadkarni S. and P. Sheroy (2000) *A Causal Mapping Approach to Constructing Bayesian Networks*. School of Business Working Paper, No 289.
- Ryan, L. (1993) 'Prolegomena to Accreditation in Central and Eastern Europe', *Higher Education in Europe* 18(3)-90.
- Shamim Khan M. and W.khor, Sebastian (2004) *A Framework for Fuzzy rule-Based Cognitive Maps*. Berlin/ Heidelberg: Springer.
- Stylios. C.D. & P. P. Groumpos (1999) A Soft Computing Approach for Modeling the Supervisor of Manufacturing Systems. *Journal of Robotic Systems*; 389-403.
- Tomusk, V. (2000) 'When East Meets West: Decontextualizing the Quality of Eastern European Higher Education', *Quality in Higher Education* 6(3), 175-185.
- UNDP (2001) *Human Development, Report 2001*. London: Oxford university Press.
- UNESCO (2001) *World Data on Education*. Paris: UNESCO.
- Van Damme Dirk (2000) *Accreditation in Global Higher Education; The Need for International Information and Cooperation*. London: Commission on Global Accreditation of IAUP, International Association of University Presidents.
- Van Dear Wende, Marijk C & Don F. Westerheijden (2001) International Aspects of Quality Assurance with a Special Focus on European Higher Education. *Quality in Higher Education*, Vol. 7, No 3, PP 234-245.
- Vlasceanu, L. (1993) 'Quality assurance: Issues and policy implication', *Higher Education in Europe* 18(3), 27-41.
- Wahlen, S. (1998) 'Is There a Scandinavian Model of Evaluation of Higher Education?', *Higher Education Management*, 10(3), 27-41.
- WIKIPEDIA (2006) *The Encyclopedia of WIKIPEDIA*. London: Wikimedia Foundation, Inc.
- Woodhouse, D. (1996) 'Quality Assurance: International Trends, Pre-Occupations and Features', *Assessment and Evaluation in Higher Education* 21(4), 347-356.