



جهانی شدن، تأثیر آن بر مفهوم کیفیت، شیوه‌های تعیین آن و روند توسعه دانشگاه‌ها

امیر فرخ‌نژاد^۱

۱. استادیار پژوهشکده خلیج فارس، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران

سابقه مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۱۸

چکیده

هدف: هدف اصلی این مقاله بررسی جهانی شدن، تأثیر آن بر مفهوم کیفیت، شیوه‌های تعیین آن و روند توسعه دانشگاه‌ها می‌باشد.

روش: روش بررسی این مقاله توصیفی-تحلیلی و اسنادی است. بدین صورت که با مطالعه منابع و مقالات مرتبط، متن مقالات و منابع به طور دقیق بررسی و تحلیل شده و ارتباط بین مفاهیم و متن مورد واکاوی و تجزیه قرار گرفت. سپس تحلیل نهایی صورت پذیرفت.

هدف: هدف این مقاله آن است که شیوه‌های تأثیرگذاری جهانی شدن و چگونگی پی‌بردن به خصوصیات منحصربه‌فرد آن در دنیای آموزش عالی و دانشگاه‌ها، هم در کشورهای توسعه‌یافته و هم در کشورهای درحال توسعه، با تأکید بر کشورهای درحال توسعه مورد بررسی، تحلیل و واکاوی قرار گیرد.

نتیجه‌گیری: در این مقاله دو دیدگاه کاملاً متضاد در آموزش عالی بررسی و تحلیل شد، یکی دیدگاه سنتی مبتنی بر رشته‌های دانشگاهی و دیگری دیدگاه عملیاتی مبتنی بر کارآفرینی. بر اساس تحلیل یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت، مؤسسات آموزش عالی به‌منظور توسعه، بهبود، پاسخگویی و تضمین کیفیت برنامه‌ها و فعالیت‌های خود باید تلفیقی از دو رویکرد سنتی و عملیاتی را با توجه به شرایط بومی-محلی و بین‌المللی و همچنین الزامات نظام آموزش عالی به‌کار بگیرند و از کارکردهای سنتی و بعضاً محلی فاصله گرفته و خود را با استانداردهای به‌روز دانشگاه‌های ممتاز بین‌المللی همگام کنند.

واژه‌گان کلیدی: جهانی شدن، امپریالیسم، آموزش عالی، کیفیت، تضمین کیفیت

¹ . farokhnejad @pgu.ac.ir

۱ مقدمه

اولین سوالی که در ذهن ایجاد می‌شود مناسبت به کار بردن مفهوم امپریالیسم برای جهانی‌شدن است. امپریالیسم به معنی اراده آشکار برای تصرف بازارها از طریق تسلط سیاسی است و در دنیای امروز چنین اراده‌ای را نه تنها در سطح آموزش عالی بلکه در هیچ جای دیگر نیز مشاهده نمی‌کنیم، چرا که امپریالیسم برای تحقق اراده سلطه‌جویانه خود نیاز به یک قلمرو گسترده دارد، برای رسیدن آسان به اهدافش به شخصی محتاج است که فرهنگ، مطالبات، سیاست و اولویت‌های اقتصادی آن را بر قلمرو موردنظر تحمیل کند؛ قلمروی که در برابرش هیچ مقاومتی از خود نشان ندهد، اما در صورت کوچک‌ترین مقاومتی، به آن به‌مثابه یک دشمن آشکار می‌نگرد.

این موضوع با آنچه که امروزه شاهد آن هستیم متفاوت است، چرا که هر چند فرهنگ، سیاست و اولویت‌های اقتصادی تحمیل می‌شود، اما آنچه که به چشم نمی‌آید وجود یک دشمن مشخص^۱ و یک اراده سلطه‌جو است. این پدیده را جهانی‌شدن می‌نامیم و در بسیاری از موارد با آن برخوردی دوگانه^۲ داریم. در هر حال، مفهوم جهانی‌شدن، معانی چندی در پشت پرده خود دارد که تعدادی از آنها به نظر متناقض می‌آیند و تعدادی دیگر دست کم توان توجیه احساسات دوگانه ما را در مورد جهانی‌شدن دارند (Lemaitre, 2001).

امروزه شاهد تندروی‌های افراطی کسانی هستیم که می‌پندارند دیگر هیچ یک از روش‌های فکری و عملی قدیم کارآیی ندارند. طبق این دیدگاه که برای برخی بسیار خوشایند و برای بعضی دیگر بسیار نامطلوب جلوه می‌کند، میزان خودمختاری ایالات به شدت کاهش می‌یابد، فرد هیچ‌گونه قدرتی برای مقاومت در برابر قوانین بازار ندارد، حفظ استقلال فرهنگی در نظام

¹. Identifiable foe

². Ambivalent reaction

ارزش‌ها کاملاً غیر ممکن می‌شود و مهم‌تر از همه، اینکه هرگونه ثبات هویت و شخصیت مورد تردید واقع می‌شود (Wallerstein, 1999).

در این جدال، برخی نیز معتقدند که فرایند جهانی‌شدن دست‌کم از زمانی که کریستف کلمب^۱ سفر دریایی خود را از غرب به مقصد شرق آغاز نمود، شروع شده است؛ با این تفاوت که امروزه دامنه نقل و انتقال ثروت، کار، تولید، مصرف، اطلاعات و فناوری در مقایسه با گذشته آن‌چنان وسیع و گسترده است که می‌تواند تحول عظیم کیفی را به دنبال داشته باشد (Miyoshi, 1998).

به‌هرحال، این روند چه یک پدیده نوین باشد و چه بُعد جدیدی از امپریالیسم، دارای یک سری ویژگی‌های عمومی است که احتمالاً همه در مورد آن اتفاق نظر دارند:

اولین ویژگی بُعد اقتصادی^۲ آن است. به‌خصوص گستردگی و تقویت سرمایه‌گذاری و تجارت بین‌المللی که اکنون دیگر نباید آن را فرابین‌المللی خوانند، چرا که به مناسبات و عملکرد بین ملت‌ها وابسته نیست. همکاری‌های چندملیتی و فراملیتی در سطح یک بازار جهانی و یا در بازارهای متعددی که نه بر اساس ملاحظات ملی و جغرافیایی، بلکه بر اساس نوع مصرف‌کنندگان خود دسته‌بندی شده‌اند، صورت می‌گیرد. مطابق این دیدگاه، نقل و انتقال ثروت از رشد چشمگیری برخوردار بوده است؛ از طرفی، برهم‌زدن نظم^۳ بازارهای ملی نیز در افزایش این روند موثر است (Sklaier, 1998).

دوم ویژگی بُعد سیاسی^۴ قضیه است، که مواردی چون تشکیل سازمان‌های فراملیتی^۵ دولتی و نهادهای ذی‌صلاح قانونی^۶ و همچنین انتشار ایدئولوژی‌های سیاسی مبتنی بر آزادی‌خواهی نوین را دربر می‌گیرد. در این بُعد اظهار می‌شود که جهانی‌شدن مستلزم یک تحرک و تحول

1. Columbus

2. Economics dimension

3. De-regulation

4. Political dimension

5. Transnational institutions

6. Regulatory institutions

جهانی به سمت دموکراسی است؛ اما این ادعا را باید از نزدیک مورد بررسی قرار داد: در حالی که از دهه ۱۹۷۰ به بعد، موسسات دموکراتیک رسمی و اقدامات آن‌ها به‌طور فزاینده‌ای با اقبال عمومی مواجه شده است، سلب اختیار و قدرت از ایالت‌ها، دموکراسی واقعی را به مخاطره انداخته است. همچنین در حالی که دولت‌ها به سمت دموکراسی پیش می‌روند، دامنه و اثربخشی توان تصمیم‌سازی آن‌ها به‌شدت دچار محدودیت شده است. نسل جوان به‌خوبی از این جریان‌ها باخبر است و تعجبی ندارد اگر برخلاف نسل قدیم، داشتن رأی و یا شرکت فعالانه در مبارزات انتخابی را به‌عنوان بخش اساسی دموکراسی قلمداد نمی‌کند.

سومین ویژگی بعد فرهنگی^۱ آن است، که هرچند نه همیشه، اما در بسیاری مواقع با انتشار عقاید و رفتارهای فرهنگی غرب همراه است. تاثیرگذاری فرهنگ غرب، قطعاً به‌دلیل رشد فزاینده انواع خاصی از اتحادیه‌های فراملیتی که وسایل ارتباط جمعی به‌ویژه کانال‌های تلویزیونی و مؤسسات تبلیغاتی را تحت اختیار و کنترل خود دارند، افزایش یافته است. این امر سبب گسترش الگوهای خاصی از مصرف و نیز فرهنگ و ایدئولوژی مصرف‌گرایی در سطح جهانی می‌شود.

نکته قابل ذکر در مورد ویژگی‌های فوق آن است که باعث فاصله گرفتن دنیا از یک چشم‌انداز بین‌المللی در سطح ملت‌ها و سوق یافتن به سمت یک چشم‌انداز فراملیتی می‌گردند. دیدگاه جدید بر پایه اتحادیه‌های فراملیتی در سطح اقتصادی، سرمایه‌داری فراملیتی در سطح سیاسی و گرایش‌های مصرف‌گرایی در سطح فرهنگی بنا نهاده شده است (Wallerstein, 1999).

در این میان، تعجب برانگیزتر از هر چیز، عدم حضور دانشگاه‌ها و درحقیقت غیبت آموزش به‌طور کلی در حیطه بحث‌های جهانی شدن است. دانشگاه‌ها نه بخشی از اتحادیه‌های فراملیتی جهانی تلقی می‌شوند (با آنکه آموزش عالی در سطح فراملیتی اکنون سهم عمده‌ای از کل صادرات کشورها را برعهده دارد) و نه آنکه جزئی از سرمایه‌داری فراملیتی به‌شمار می‌آیند

¹. Cultural dimension

(یعنی نظامی که شامل مدیران ارشد اتحادیه‌های فراملیتی، دیوانسالاران ایالتی معتقد به جهانی‌شدن، سیاست‌مداران و متخصصان و نخبگان مصرف‌گرا^۱ می‌شود). و حتی زمانی که صحبت از بُعد فرهنگی جهانی‌شدن است هرگز حرفی از دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به‌میان نمی‌آید چرا که بُعد فرهنگی نیز کاملاً تحت سیطره تبلیغات رسانه‌های گروهی قرار دارد (Sklair, 1998).

شاید دلیل این غفلت، تعصب و تنگ‌نظری اکثر تحلیل‌گران و تاکید بیش از حد آنان بر متغیرهای اقتصادی، حتی زمان بحث راجع به ابعاد فرهنگی قضیه است. هرچند پرداختن به این مقوله می‌تواند بسیار جالب باشد، اما هدف در این مقاله آن است که شیوه‌های تاثیرگذاری جهانی‌شدن و چگونگی پی‌بردن به خصوصیات منحصربه‌فرد آن در دنیای آموزش عالی و دانشگاه‌ها مورد بررسی و تاکید قرار گیرد.

آن چه در این مقاله بر آن تاکید می‌شود، حوزه و گستره جهانی‌شدن و نیز تاثیر آن نه تنها بر مفهوم کیفیت و روش‌های تعیین آن، بلکه بر روند فعلی توسعه دانشگاه‌ها در سراسر دنیا است. روش‌هایی که بر اساس آن‌ها دو دیدگاه کاملاً متضاد در آموزش عالی از لحاظ لیدئولوژیکی شفاف‌سازی شده‌اند، یکی دیدگاه سنتی یا همان دیدگاه مبتنی بر رشته‌های دانشگاهی و دیگری دیدگاه عملیاتی مبتنی بر اندیشه خلاق و گرایشات و اندیشه‌های کارآفرینی نیز مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. سپس به مفهوم کیفیت، تضمین کیفیت و اهداف آن، جمع‌بندی این مفهوم در عرف مصرف‌کنندگان و همچنین اثربخشی کوتاه مدت آن و چالش‌های خاصی که در این زمینه، به‌ویژه بر سر راه نظام‌های آموزش عالی کشورهای در حال توسعه قرار دارد اشاره خواهد شد.

¹. TNC executives, globalizing state bureaucrats, politicians and professionals, and consumerist elites

۲ پیشینه تحقیق

بهزادی و شهامت (۱۴۰۲) تحقیقی با عنوان شناسایی مولفه‌های تضمین کیفیت آموزش های ضمن خدمت مجازی در آموزش و پرورش (موردکاوی، آموزش و پرورش استان فارس)، انجام دادند. از جمله نتایج تحقیق می‌توان به شناسایی مولفه‌های نیازسنجی و اولویت‌ها، تهیه اهداف و محتوا، روش‌های یاددهی و یادگیری، ارزشیابی و شرایط و امکانات در بستر آموزش مجازی برای کیفیت بخشیدن به نظام آموزش ضمن خدمت معلمان در ایران شناسایی شده است.

نکوئیان (۱۴۰۲) تحقیقی با عنوان بررسی سیستم‌های مدیریت کیفیت صنعتی برای تضمین کیفیت در آموزش مهندسی مبتنی بر بکارگیری دانش آموختگان، انجام داد. آموزش عالی باید مطمئن شود که همه ذینفعان، از جمله دانش‌آموزان، والدین، کارفرمایان و جامعه در کل، خدمات آموزشی با کیفیتی دریافت می‌کنند، که در آن کیفیت به عنوان (۱) تضمین مبتنی بر محصول طبقه‌بندی می‌شود؛ اینکه فارغ‌التحصیل به نتایج و مهارت‌های برنامه‌ریزی شده دست یافته است، و (۲) نظارت بر فرآیند ساده، یکپارچه و کارآمد است. توسعه جنبش‌های کیفیت مانند جنبش کیفیت جامع (TQM)، شش سیگما و غیره در کنار استانداردهای کیفیت مانند ISO 9001 در بهبود کیفیت و کارایی در زمینه‌های مدیریت و خدمات موثر بوده است. برای استقرار موفقیت‌آمیز فرهنگ کیفیت، نهادینه‌سازی یک سیستم مدیریت کیفیت یکپارچه (QMS) ضروری است که در آن فرآیندهای مستند رسمی مطابق با چشم‌انداز و مأموریت یک موسسه کار می‌کنند. در عین حال، تعهد به بهبود مستمر کیفیت (CQI) برای بستن حلقه از طریق بازخورد موثر، تضمین می‌کند که نتایج برنامه‌ریزی شده با رضایت همه ذینفعان به دست می‌آیند و روند کلی به طور مداوم و مستمر در حال بهبود است. پذیرش موفقیت‌آمیز فرهنگ کیفیت مستلزم خرید از سوی همه ذینفعان (و به ویژه، رهبری ارشد) و یک برنامه آموزشی دقیق است.

سخنور(۱۴۰۱)، تحقیقی با عنوان بررسی نقش تطبیق معیارهای تضمین کیفیت و اعتباردهی در بهبود کیفیت دانش تحقیقات علمی (دانشگاه تعلیم و تربیت کابل) انجام داد. با توجه به داده‌های توصیفی و یافته‌هایی که از تحلیل همبستگی به‌دست آمده است، در بُعد توصیفی نشان می‌دهد که میانگین اعتباردهی در تناسب با بهبود کیفیت تحقیقات علمی ضعیف‌تر و وضعیت بخش تحقیقات علمی در حالت بهتری قرار دارد. همچنان با توجه به فرضیه‌های مطرح شده در تحقیق، مشخص شد که رابطه میان متغیر اعتباردهی و بهبود کیفیت تحقیقات علمی مثبت و معنی‌دار است. این بدین معنی است که هر اندازه‌ای که روی اعتباردهی و معیارها و شاخص‌های تضمین کیفیت بیشتر تمرکز شود به همان اندازه، بهبود کیفیت تحقیقات علمی افزایش پیدا می‌کند.

فضل‌الهی و همکاران(۱۴۰۱)، تحقیقی با عنوان عوامل موثر بر تضمین کیفیت یادگیری در دانشگاه‌ها(موردکاوی: دانشگاه صنعت نفت) انجام دادند. نتایج به‌دست آمده از پژوهش به شناسایی و تبیین عوامل اصلی و اولویت‌بندی عوامل فرعی درون و برون دانشگاهی تاثیرگذار بر تضمین کیفیت یادگیری در دانشگاه صنعت نفت منتهی شد. بر اساس این نتایج، عوامل اصلی عبارت‌اند از: عوامل مدیریتی، فناوری و آموزشی؛ عوامل فرعی مرتبط با هر عامل اصلی نیز شناسایی و اولویت‌بندی شد.

مجتبی‌زاده و عباس‌پور(۱۴۰۱)، پژوهشی با هدف طراحی و اعتباریابی الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران با روش تحقیق ترکیبی با طرح اکتشافی انجام دادند. در بخش کیفی پژوهش با استفاده از روش نظریه زمینه‌ای و مصاحبه با ۳۶ نفر از خبرگان آموزش عالی، ۲۵ عامل و ۱۵۷ ملاک شناسایی شد. در بخش کمی، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. با انجام تحلیل عاملی تاییدی مرتبه اول، الگوی مزبور به ۲۲ عامل و ۱۵۰ ملاک اصلاح و تعدیل یافت. نتایج تحقیق نشان داد، الگوی طراحی و اعتباریابی شده برای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران از برآزش بسیار مطلوبی برخوردار است.

بهشتی‌راد و همکاران (۱۳۹۷)، در پژوهشی به بررسی روندهای اصلی تحولات آموزش عالی و کلان پیشران‌های اثرگذار بر تضمین کیفیت آموزش عالی پرداختند. پژوهش حاضر به شیوه کیفی با رویکرد پدیده‌شناسی و به روش نمونه‌گیری هدفمند اجرا شد. با ۱۷ نفر از اعضای هیئت علمی، مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته‌ای در خصوص شکل‌دهنده‌های تضمین کیفیت در هفت مضمون اصلی، شامل عوامل درون‌زا، محیطی سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، بین‌المللی، زیرساختی و زیست‌محیطی و ۱۷ مضمون فرعی به‌عمل آمد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند افق‌های جدیدی را در خصوص اندیشه در زمینه خلق آینده مطلوب و معیاری برای اصلاح سیاست‌ها و برنامه‌های بلندمدت در حوزه مسائل مرتبط با کیفیت آموزش عالی بگشاید.

در مطالعات پیشین متاسفانه راهکارهای عملی برای برون‌رفت از ضعف کیفیت آموزش متناسب با نیاز روز کشورها ارائه نشده است، که خود نقطه ضعف مطالعات پیشین هست.

۳ مبانی نظری

۱-۳ تحولات آموزش عالی

بیشتر تحلیل‌هایی که از آموزش عالی ارائه می‌شود، دربرگیرنده تمایلات آشکار برای تاثیرگذاری بر روند توسعه دانشگاه‌ها و نظام تصمیم‌گیری در آن‌هاست. این گرایش‌ها که تعداد آن‌ها کم نیست، نهایت سعی خود را برای اعمال نفوذ بر دانشگاه‌ها به‌کار می‌برند، بی‌آنکه توجهی به موقعیت فیزیکی، سنت‌ها، عملکردهای جاری و یا آرمان‌های این مرکز داشته باشند.

در این راستا یکی از مهمترین پدیده‌های موثر بر نظام دانشگاه‌ها، افزایش تقاضا برای ورود به آموزش عالی و نیز رسیدن به این واقعیت است که در دانشگاه‌ها باید همواره به روی تعداد روزافزون دانشجویان مشتاق باز باشد. تقاضا برای ورود به آموزش عالی از یک طرف، با افزایش امکان دسترسی به آموزش ابتدایی و متوسطه و از طرف دیگر، همراه با گسترش دسترسی به

سایر آموزش‌های منطقه‌ای^۱، آموزش‌های غیر- سنتی^۲، با فراهم آمدن فرصت برای گروه‌های سنی مختلف به‌شدت و به‌سرعت رو به افزایش است.

گروه ویژه مامور انجام تحقیقات در بخش آموزش عالی و جامعه^۳ از طرف بانک جهانی، در گزارشی عنوان می‌کند که بدون شک در بسیاری از کشورها اکنون آموزش عالی مرز توسعه یافتگی آموزشی را تعیین می‌کند. همچنین در این گزارش آمده است که تعداد بزرگسالان دارای تحصیلات عالی در کشورهای در حال توسعه بین سال‌های ۱۹۷۵ و ۱۹۹۰، ۲/۵ برابر و نرخ اشتغال کامل نیز از ۲۸ میلیون نفر در سال ۱۹۸۰ به حدود ۴۷ میلیون نفر در سال ۱۹۹۵ افزایش یافته است (IDRB, 2000).

هر چند این تحولات یک پدیده جهان‌شمول است، اما از پاره‌ای نابرابری‌ها چه در میان کشورهای مختلف و چه در درون خود کشورها تاثیر می‌پذیرد. به‌عنوان مثال، نرخ اشتغال در کشورهای صنعتی پنج تا شش برابر کشورهای در حال توسعه است و یا آن که در بعضی از کشورهای در حال توسعه درآمد بالاتر، جنسیت مذکر یا جمعیت شهری به‌وضوح از ارجحیت و برتری برخوردارند (Lemaitre, 2002).

خارج شدن آموزش عالی از انحصار نخبگان و گسترش آن بین توده مردم بیانگر یک فرایند افقی تمایز و به عبارت دیگر خصوصی‌سازی^۴ است، که با رشد روزافزون تعداد موسسات خصوصی که در بسیاری از آن‌ها تنها بر مبنای سود فعالیت می‌شود، هموار شده است. این مسئله با آنچه که تفکیک عمودی^۵ نامیده می‌شود متفاوت است. (تفکیک عمودی یعنی حضور همزمان دانشگاه‌ها و موسسات غیردانشگاهی). این نوع تمایز در واقع پاسخی است به نیازهای فزاینده جامعه به تنوع حرفه‌ای. موسسات خصوصی در کشورهایی از قبیل فیلیپین، گره، هندونزی، کلمبیا، هند، برزیل، پاراگوئه و یا نیاکاراگوئه، بیش از نیمی از دانشجویان را به‌خود

1. Tertiary education

2. Non-traditional

3. Special Group on Higher Education and Society

4. Horizontal differentiation or privatization

5. Vertical Differentiation

جلب کرده‌اند و در بسیاری از کشورها این موسسات درصد قابل توجهی از وظایف سیستم‌های دانشگاهی را انجام می‌دهند (Lemaitre, 2002).

فرایند خصوصی‌سازی^۱ در بخش آموزش عالی همچنین منجر به کاهش هزینه از محل اعتبارات عمومی می‌شود و به همین دلیل دانشگاه‌ها برای تامین اعتبارات مورد نیاز خود مجبورند از منابع متعددی استفاده کنند. این منابع در بیشتر موارد عبارتند از شهریه‌های تحصیلی^۲، درآمد حاصل از ارائه خدمات به ارباب رجوع و قراردادهای مربوط به انجام تحقیقات ویژه. به این ترتیب، مقوله تامین اعتبارات از نزدیک با شرایط و ملاحظات بازار ارتباط تنگاتنگ پیدا می‌کند و این امر موجب می‌شود تا هرگونه تصمیم‌گیری در موسسات آموزشی مستقیماً تحت تاثیر فرصت‌های تامین اعتبار، آن‌هم در یک چشم‌انداز زمانی کوتاه مدت قرار گیرد.

از آنجا که آموزش متوسطه در سراسر دنیا متداول شده است، اکنون دیگر آموزش عالی به‌عنوان ابزار اصلی رقابت در بازار کار مطرح است. از طرفی، جمعیت تحصیل کرده بیش از سایرین از رشد و توسعه فناوری و اقتصادی بهره می‌برند. امروزه دیگر تنها جوانان طالب ورود به تحصیلات عالی نیستند بلکه بزرگسالانی نیز که خواهان ارتقاء و به‌روز کردن توانمندی‌ها و شایستگی‌های خود می‌باشند، یا در صدد کسب مدرک و تخصص در رشته جدیدی هستند، به‌شکل فزاینده‌ای مشتاق ورود به آموزش عالی‌اند. در بیشتر کشورهای درآمد افراد تحصیل کرده به‌ویژه دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها نسبت به فارغ‌التحصیلان مدارس متوسطه یا مراکز فنی و حرفه‌ای چندین برابر است و ارزش اقتصادی آموزش عالی هم برای دانشجویان آینده و هم برای کارفرمایان بیش از پیش آشکار شده است.

جنبه فراملیتی^۳ آموزش عالی نیز مطرح است. فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها در کشورهایی چون آمریکا، انگلستان، استرالیا و اسپانیا سهم عمده‌ای در افزایش تولید ملی کشور خود دارند و

1. Privatization process

2. Tuition fees

1. Transnational

اتحادیه‌های چندملیتی از قبیل سیستم‌های سیلوان^۱ اکنون در سراسر دنیا و از جمله (آمریکا، اسپانیا، شیلی و سایر کشورها) اقدام به خریداری دانشگاه‌ها می‌کنند تا آنان را طی یک برنامه فراملیتی گرد هم آورند (QAA, 1999).

فرهنگ مصرف‌گرایی^۲ نیز در این میان حضور دارد. در بسیاری از دانشگاه‌ها، بدون توجه به محتویات یک درس و تنها بر اساس تعداد دانشجویان متقاضی در مورد ارائه آن تصمیم‌گیری می‌شود. در سایر موارد نیز، تصمیم‌گیری برای ارائه برنامه‌های متفاوت تنها بر مبنای تقاضای دانشجویان ذی‌ربط صورت می‌گیرد و دانشجویان نیز طبعاً تقاضای خود را بر اساس گزارشات بازار کار تنظیم می‌کنند نه بر مبنای ملاحظات درسی و حرفه‌ای.

تمام این جریان‌ها در نهایت منجر به تغییر نقش اجتماعی دانشگاه‌ها شده است، به نحوی که اکنون سیستم آموزش عالی نه تنها دانشگاه‌ها، بلکه انواع متعددی از موسسات آموزشی را نیز دربرمی‌گیرد و به تنوع در میان دانشگاه‌ها مشروعیت می‌بخشد (Helsinki, 2001).

این فرایند درحقیقت بُعد بسیار مهمی از توسعه سیستم‌های آموزش عالی و شیوه واکنش آن‌ها به اولویت‌های جدید اجتماعی است، شیوه‌ای که چگونگی سازگاری و بقاء موسسات آموزش عالی را نیز دربرمی‌گیرد. با این حال، این روند منجر به بروز مشکلات اساسی در فهم و ادراک ساختار آموزش عالی و روش‌های بهره‌گیری از فرصت‌های ایجاد شده توسط این ساختار شده است. این مشکل نه تنها در سطح افکار عمومی، دانشجویان آینده و بسیاری از کارفرمایان، بلکه در سطح خود دانشگاه‌ها، سیاست‌گذاران، مقامات دولتی^۳ و انجمن‌های تضمین کیفیت^۴ نیز وجود دارد. از این‌رو، درحالی‌که آموزش عالی برای تعداد فزاینده‌ای از مردم به‌عنوان بخش اساسی و جدایی‌ناپذیر زندگی درآمده است، هیچ طرح واضح و دورنمای مشخصی از این قلمروی پیچیده در ذهن آنان وجود ندارد.

2. Sylvan Systems

3. Consumerism

1. Government officials

2. Quality assurance agencies

این پیچیدگی منجر به پیدایش دو دیدگاه کاملاً متناقض درباره آموزش عالی شده است، هر چند که هر دو دیدگاه به طور همزمان وجود دارند و منطق عقلایی لازم را برای اجرای امور آن چنان که هست و آن چنان که باید باشد دارا هستند، اما هنوز به روشنی و به وضوح تعریف نشده‌اند (Lemaitre, 2002).

اول دیدگاه سنتی^۱ است، که عمده توجه خود را به مواردی چون اولویت رشته‌های دانشگاهی، ارتقای دانشجویان برگزیده و باکفایت و نیز توسعه تحقیقاتی که بیشتر بر اساس اولویت‌های فکری و رشته‌ای و تنها در چارچوب محیط دانشگاه و آکادمیک انجام می‌شود، معطوف می‌دارد. دوم دیدگاهی است که می‌توان آن را دیدگاه عملیاتی^۲ نامید و درحقیقت پیامد جریاناتی است که قبلاً به آن اشاره کردیم. این نگرش، دانشگاه‌ها را به نوع جدیدی از موسسات تبدیل کرده است که سعی دارند تحت لوای ایدئولوژی جهانی مصرف‌گرایی، به نیازها و مطالبات بافت جدید پاسخ دهند. در این دیدگاه، دانش عمدتاً به عنوان اطلاعات و یا توانایی حل مسئله تعریف می‌شود، دانشجویان به عنوان "محصول" و یا به عبارت بهتر، مشتری^۳ تلقی می‌شوند، اعضای هیئت علمی به جای آن که مربی باشند نقش معلم یا (تسهیل کننده^۴) را ایفا می‌کنند و تحقیقات درحقیقت، پروژه‌های توسعه و یا پژوهش عملی^۵ قلمداد می‌شوند که بودجه آنها اکثراً توسط شرکت‌هایی که قصد ارتقای موقعیت خود را در بازارهای جهانی دارند، تامین می‌شود (Lemaitre, 2002).

مثال‌های بسیاری از حاکمیت و نفوذ این دیدگاه را می‌توان یافت. آر. سی آتکینسون^۶، رئیس دانشگاه کالیفرنیا، که یکی از بزرگترین دانشگاه‌های تحقیقاتی امریکا است، این دیدگاه را در جریان تدوین چشم‌انداز خود برای دانشگاه تبیین کرده است. وی با تاکید بر اهمیت فناوری در

3. Traditional view

4. Operational view

5. Products or Clients

6. Facilitators

7. Development projects or Action research

1. R.C. Atkinson

جهت "افزایش بهره‌وری، استانداردهای بالاتر زندگی و رشد سریع‌تر اقتصادی"، خاطر نشان کرد که امکان دارد برخی مردم چنین ایده‌ای را خطرناک قلمداد کنند که دانشگاه‌ها باید به‌جای پرداختن به علوم اساسی و پایه به تحقیقات کوتاه‌مدت که نتایج مالی سریع‌تری دربردارد بپردازند، با وجود این مسئله وی اظهار داشت که علاقه روزافزون صنعت به تحقیقات دانشگاهی بیش از آن که یک تهدید به‌شمار آید، یک فرصت است (Miyoshi, 1998).

در انگلستان و سایر کشورها، برنامه‌ها به‌نحوی بازنگری می‌شوند که مهارت‌ها و استعداد‌های کارآفرینی و کسب‌وکار^۱ را در سراسر رشته‌ها، از جمله علوم انسانی تشویق کنند. تاکید روزافزون بر تولدایی‌ها و اعمال رویکردهای نتیجه‌محور در طراحی برنامه درسی^۲، بیانگر نیاز گسترده به ارتقای قابلیت‌های عملیاتی دانش‌آموختگان است. این ارتقاء باید به‌شکلی یکپارچه و از قبل‌پیریزی شده صورت گیرد، به‌نحوی که بر اساس پیامدهای مورد انتظار قابل توجیه باشد. بررسی گزارشات مربوط به دانشگاه‌های اروپا به‌وضوح نشان می‌دهد که دیدگاه جدید در کار شرکت‌ها و سازمان‌ها چگونه مرزهای بین دانشگاه، صنعت، تحقیقات و کار را کم‌رنگ ساخته و چگونه دانشگاه‌ها را مجبور کرده تا سیستم آموزشی خود را با دانشجویان و اعضای هیأت علمی پاره‌وقت، آموزش مداوم و برنامه‌های درسی کوتاه‌مدت انطباق دهند و تحقیقات خود را معطوف به نتایجی کنند که بلافاصله در حل مسائل کاملاً عینی و ویژه به‌خدمت گرفته شود (Bricall & Brunner, 2000).

در بسیاری از نقاط دنیا، از جمله آمریکای لاتین، پارک‌های علم و فناوری، به حوزه پرمخاطره صنعت - دانشگاه^۳ پیوسته‌اند. دلایل پنهانی که پشت صحنه تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌های درسی ارائه شده در رشته‌های مختلف وجود دارد بیانگر این اصل است که اقتصاد شرکتی^۴، دانشگاه را

2. Entrepreneurial and Enterprising skills and aptitudes

3. Outcome-based approaches to curriculum

1. Industry-university ventures

2. Corporate economics

تحت کنترل خود دارد. مقاله‌ای که آقای بورتون، آر کلارک^۱ با عنوان «ایجاد دانشگاه‌های کارآفرین: مسیرهای سازمانی تحول» نوشته، بی‌شک یکی از مصادیق این نوع نگرش است. این نگرش، درحقیقت، به‌معنای یک نوع ایدئولوژی جدید نسبت به تغییر دانشگاه‌ها و نقش اجتماعی آن‌هاست. مفهوم «ایدئولوژی»^۲ در این رابطه، نگرش سنتی را از محدوده کلاس‌های درس خارج کرده و دامنه آن را به سایر انواع سلطه‌گری‌ها از جمله، تسلط اقتصادی و فرهنگی که جزء مضامین جهانی شدن می‌باشند، گسترش می‌دهد اما با دیدگاه سنتی یک نقطه اشتراک دارد و آن لزوم معنادار کردن انواع سلطه‌گری‌ها و نیز توقع حمایت و وفاداری از معتقدین به این دیدگاه‌ها است. این حالت باعث می‌شود تا تفسیر آن‌ها از واقعیت به تنها تفسیر صحیح و معتبر تبدیل شود (Clark, 1998).

در دیدگاه جدید، دانشگاه‌ها باید بر مفهوم توانایی‌های عملیاتی^۳ تمرکز کنند، مفهومی که اساساً سبب تقویت گرایش مردم به مفهوم عملکرد و تنزل دانش تا سطح یک کالای قابل معامله بر اساس خواست مصرف‌کننده می‌شود. دو مفهوم کلیدی در ارزشیابی عملکرد عبارتند از اثربخشی و کارایی و این دو، تنها در یک چارچوب اقتصادی که متغیرهای اساسی آن، ارزش بر مبنای پول^۴ و پاسخگویی^۵ است قابل مشاهده‌اند.

حضور همزمان دو نگرش سنتی و عملیاتی موجب احساس عدم اطمینان در دانشگاه‌ها شده است. بیشتر افراد احساس می‌کنند که تقسیم دانش در گروه‌های مختلف دانشگاهی دیگر کفایت نمی‌کند و مرز بین این رشته‌ها در حال محو شدن است. دانشگاه‌ها به‌سختی بر سر موضوعاتی که باید تدریس شوند به توافق می‌رسند. گرچه می‌پذیریم که دانشگاه باید تعاریف جامعه را از مفهوم دانش و یادگیری مدنظر قرار دهد و قبول کند که این طرز تلقی ممکن است

³. Burton R. Clark's

⁴. Ideology

⁵. Operational competence

⁶. Value- for- money

⁷. Accountability

به واسطه تغییرات اجتماعی و فناورانه تحت تاثیر واقع شود، اما حل یک مسئله بسیار مشکل می‌نماید و آن این که چگونه چنین ملاحظاتی در چارچوب ملاحظات پیش گفته و بدون قربانی کردن احساس تعهدی که دانشگاهیان در قبال تحقیقات و روش‌های تدریس سنتی دارند، قابل اعمال است.

در بسیاری موارد این معضل را با تبدیل نگرش دانشگاهی به یک چشم‌انداز ایدئولوژیکی متفاوت می‌توان بر طرف نمود، زاویه دید جدید می‌تولند با ارائه دانش عینی که مبتنی بر جستجوی حقیقت است، اختلافات را رفع کرده و مخالفین را به اتحاد درآورد. تاکید نگرش جدید عمدتاً بر تفکر موقعیتی است، بدون آن که بر وجود ارتباط میان تفکر و عمل تمرکز داشته باشد (Lemaitre, 2001).

اما از طرفی این دیدگاه مشکلاتی را نیز دربر دارد، چرا که اولاً باتوجه به ملاحظات اجتماعی کنونی تحقق آن دور از دسترس می‌نماید و دوم آن که به فرض عملی شدن، نظام ارزشی جامعه را در مورد نفس دانش به خطر می‌اندازد و اما در میان انبوه مؤسسات آموزش عالی به نظر نمی‌رسد ایده موسساتی که مقبولیت اجتماعی ندارند و خود را وقف توسعه دانش بدون توجه و تاکید بر عمل کرده‌اند، چندان اعتباری داشته باشد (Lemaitre, 2001).

۲-۳ مفهوم کیفیت و تضمین کیفیت در آموزش عالی

کیفیت به‌طور ضمنی، یکی از دغدغه‌های مؤسسات آموزش عالی از زمان تأسیس دانشگاه‌های قرون وسطی در اروپا بوده است (Van Vught & Westerheijden, 1994). رایج‌ترین (۱۹۹۵، به نقل از نیوتن^۱، ۲۰۰۶) ادعا کرد که "مفهوم کیفیت جدید نیست بلکه همیشه بخشی از سنت دانشگاهی بوده است". در همین راستا، مؤسسه بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی یونسکو (۲۰۱۱) بررسی کرد که تضمین کیفیت آموزش عالی توسط مقامات دولتی، نهادهای

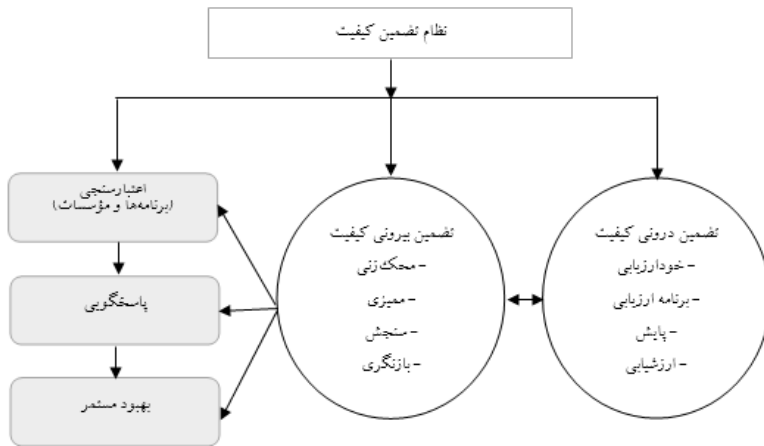
¹. Vroeijenstijn in Newton

مؤسسات آموزش عالی جمعی یا خود مؤسسات آموزش عالی، به هیچ وجه یک رویه و درخواست جدید نیست.

به دلیل عدم اطمینان و تنش‌هایی که قبلاً از آن سخن گفتیم بحث کیفیت به دقت مورد توجه قرار گرفته است. جامعه و افراد آن انتظار دارند که بالاخره راهی برای سنجش تضمین کیفیت ارائه شود، راهی که توان توجیه در برابر منابع عمومی محدود را داشته باشد و بتواند در مورد منابع خصوصی که به آموزش عالی اختصاص می‌یابد وسیله‌ای برای سنجش ارزش در برابر پول معرفی کند.

در پاسخ به این نیاز، بسیاری از کشورها اقدام به تاسیس نظام‌های تضمین کیفیت^۱ کرده‌اند. تضمین کیفیت در واقع یک قرارداد مشترک عمومی است، به طوری که فرایندهای هدفمند و روش‌مندی را ایجاد می‌کند تا از طریق آن ذی‌نفعان نسبت به وجود شرایط لازم و سازوکارهای مؤثر برای استقرار، حفظ و ارتقای کیفیت در یک نظام، مؤسسه یا برنامه آموزش عالی اطمینان پیدا کنند. نهادهای تضمین کیفیت، نهادهای معتبر و ذی‌صلاحی هستند که بیرون مؤسسه‌ها و برنامه‌های مورد ارزیابی، به صورت قانونی و در سطح ملی به وجود می‌آیند و فعالیت می‌کنند (بازرگان و فراستخواه، ۱۳۹۸: ۳۰). شکل زیر شیوه‌های تضمین کیفیت در مؤسسات آموزش عالی را نشان می‌دهد.

². Quality assurance schemes



شکل ۱: شیوه‌های تضمین کیفیت در مؤسسات آموزش عالی منبع: ماشومو و کیسانگ (۲۰۱۴)

در آخرین کنفرانس «شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی» (INQAAHE)^۱ در هند، ۵۲ کشور شرکت داشتند و در بخش اینترنتی این کنفرانس بالغ بر صد کشور عضویت داشتند. تعداد بسیاری از این کشورها سال‌هاست که نظام تضمین کیفیت را به خدمت گرفته‌اند، بنابراین به نظر می‌رسد که در تعریف کیفیت چندان مشکلی وجود نداشته باشد. با این حال، هنوز سؤالات بسیاری وجود دارد که بیشتر اوقات، مستقیماً توسط این نظام‌ها قابل پاسخگویی نیستند.

کیفیت، یک امر نسبی است و آن را اساساً در رابطه با مقبولیت فردی و اجتماعی تعریف می‌کنند. از این رو، زمانی که مجبوریم دانشگاه‌ها را به شیوه خاصی مدنظر قرار دهیم، کیفیت را تنها می‌توان از زاویه همان شیوه خاص تعریف کرد. تعاریفی که از کیفیت ارائه می‌شود نه بی‌طرفانه هستند و نه کاملاً مثبت و بی‌نقص. درحقیقت، این تعاریف در مجموعه آموزش عالی

¹. International Quality Assurance Agency for Higher Education

و همچنین بین این سیستم و سایر فعالان اجتماعی نوین، توازن قدرت ایجاد می‌کند (Harvey, 1993).

مفهوم کیفیت در بخش آموزش، نسبت به سایر حوزه‌ها پیچیده‌تر و تعاریف ارائه شده از آن دارای تنوع بیشتری است و هریک از دانش‌پژوهان، از منظر خاصی این مفهوم را مورد توجه قرار داده‌اند. کیفیت همچون سایر مفاهیم تعلیم و تربیت، ماهیتی نسبی داشته و به تناسب موقعیت‌های آموزشی، تعاریف مختلفی را می‌توان برای آن لحاظ نمود. بر مبنای اصول کیفیت جامع، کیفیت به معنای تناسب نظام آموزشی (دروندادها، فرایندها، بروندادها و پیامدها) با کمینه استانداردهای تدوین شده و در صورت عدم وجود استانداردها، با اهداف رسالت‌های آموزشی است (بازرگان، ۱۴۰۲).

کیفیت در آموزش عالی یکی از ارکان مهم و حیاتی محسوب می‌شود که به صورت غیرمستقیم تأثیر به‌سزایی بر سرنوشت کشور دارد. چرا که، کیفیت می‌تواند به عنوان ترکیبی از کارآیی، بهره‌وری، اثربخشی، پاسخگویی، توان نوآوری و وضعیت آموزشی بیان شود (فرخ نژاد، ۱۳۸۴).

آنچه که اکنون و به‌طور واقعی نه تنها بر کشورهای توسعه‌یافته، بلکه بر کشورهای در حال توسعه نیز تحمیل می‌شود، تعریف ایدئولوژیکی دانشگاه‌هاست که در واقع از دیدگاه جهانی شدن نشأت می‌گیرد. به عبارت دیگر، آنچه که امروز شاهد آن هستیم تحمیل تعاریف خاصی از کیفیت توسط کشورهای توسعه‌یافته بر کشورهای در حال توسعه نیست، بلکه استعمار دانشگاه‌ها^۱ توسط یک ایدئولوژی خارجی است که از طرف اقتصاد جهانی بر سیستم‌های آموزش عالی در سراسر دنیا تحمیل شده است. تعاریفی که ما از کیفیت ارائه می‌دهیم روشی برای سنجش اعتبار قانونی دیدگاهی است که نسبت به دانشگاه‌ها داریم و این امر بسته به اینکه دانشگاه در یک کشور توسعه یافته قرار گرفته یا در یک کشور در حال توسعه، تأثیرات متفاوتی خواهد داشت (Bricol, 2000).

¹. Colonization of Universities

۳-۳ جهانی‌شدن و مفهوم کیفیت

به عقیده‌ی بسیاری از صاحب‌نظران، آموزش عالی وارد دوران جدیدی شده که رقابت و کیفیت مشخصه‌های اصلی آن به حساب می‌آید. یکی از چالش‌های فراوی دانشگاه‌های هزاره‌ی جدید مفهوم کیفیت و انتظاراتی است که گروه‌های ذی‌نفع از آموزش عالی برای تضمین و اطمینان از این مفهوم دارند (Girtz, 1999).

در دهه‌های اخیر، تضمین کیفیت به یک دغدغه جهانی در مورد کیفیت و استانداردها تبدیل شده است، یک بازار بین‌المللی برای خدمات تضمین کیفیت به وجود آمده است، آژانس‌های کیفیت ملی و منطقه‌ای تأسیس شده‌اند، تلاش‌هایی برای توسعه رویکردهای تضمین کیفیت نظام‌مندتر و جامع‌تر سرمایه‌گذاری شده است و مدل‌ها و چارچوب‌های جدید مختلفی برای کیفیت آموزشی در آموزش عالی ارائه شده است.

به‌عنوان یک گرایش اجتناب‌ناپذیر بین‌المللی، کشورهای مختلف در سراسر جهان سیستم‌های تضمین کیفیت رسمی را با هدف تنظیم و بهبود کیفیت آموزش عالی خود در پاسخ به «رقابت برای جذب دانشجویان و مسئولیت‌پذیری در قبال نتایج و منابع مورد استفاده» به مشتریان خود و عموم مردم اتخاذ کرده یا توسعه داده‌اند (Boyle & Bowden, 1997, p. 112).

تضمین کیفیت معمولاً به‌عنوان موضوعی فنی قلمداد می‌شود، که مستلزم سروکار داشتن با کتب راهنما و برنامه‌های مدون است، با این مضمون که اصول و استانداردها را می‌توان بدون تغییر و با مختصر اصلاحی از کشوری به کشور دیگر تسری داد؛ بدین‌صورت که گروه هم‌ترازان و یا ارزیاب‌های بیرونی^۱ پس از انطباق این اصول و استانداردها با شرایط محلی و بومی آن‌ها را به کار می‌گیرند (Harvey, 2002).

^۱. Peers or external evaluators

رایجنستین (۱۹۹۵ به نقل از کیس^۱، ۲۰۰۵)، معتقد است توجه نظام‌مند، کنترل شده و مداوم به کیفیت از نظر حفظ و بهبود کیفیت را تضمین کیفیت می‌نامند. در نظام آموزشی، تضمین کیفیت به فرآیند نظارت، سنجش و ارزشیابی تمام عناصر فعالیت‌های آموزشی و همچنین انتقال نتایج به تمام دست‌اندرکاران به‌منظور بهبود محصولات نظام آموزشی اطلاق می‌شود (Bunoti, 2012 cited in Machumu and Kasanga, 2014). در نتیجه، تضمین کیفیت در سیستم آموزشی یک اصطلاح گسترده است که شامل انواع اقدامات با هدف بهبود ورودی، فرآیند و محصول سیستم آموزشی است (Okebukola, 2012).

بازرگان (۱۴۰۲)، تضمین کیفیت را فرایندی می‌داند که از طریق آن اهداف، ساختار، دروندادها، فرایندها و برون‌دادهای برنامه‌ریزی‌شده نظام‌های آموزش عالی مورد بررسی قرار گرفته و برنامه‌ای برای حفظ، بهبود و افزایش کیفیت تهیه می‌شود. اسپورن و رادز^۲ (۲۰۰۵)، تضمین کیفیت موسسات و برنامه‌های دانشگاهی را ترکیبی از ارزیابی درونی و بازنگری بیرونی^۳ می‌دانند، کانون توجه روی ارزیابی انجام شده در تحلیل‌ها و نرم‌های هیئت هم‌ترازان^۴ و برنامه‌ها و موسسات مشابه است.

پشت بحث تضمین کیفیت در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی سه منطق اصلی نهفته است که عبارتند از: پاسخگویی، انطباق و بهبود^۵ (Harvey, 2005).

۱- پاسخگویی بدین معناست که دانشگاه‌ها نه تنها باید محل هزینه کردن بودجه را به‌روشنی مشخص کنند، بلکه موظفند بهترین جایگاه ارزشی را برای بودجه‌ای که دریافت می‌کنند در نظر بگیرند. اما نکته در این جاست که دانشگاه‌ها باید در قبال چه کسی پاسخگو باشند و جایگاه صحیح هزینه کردن را چگونه باید تعریف کرد؟

2. Kis

3. Sporn and Rohads

4. Internal and external evaluation

5. Peer group

6. Accountability, compliance and improvement

۲- ارزشیابی، معمولاً انطباق با سلیقه‌های سیاست‌گذاران، گروه‌های ذی‌نفع بیرونی و تأمین‌کنندگان مالی را می‌طلبد و برای همین، مشکل به‌صورت دیگری بروز می‌کند و آن اینکه اصولاً چنین خواست‌ها و سلیقه‌هایی چگونه شکل می‌گیرند، اهداف را به چه ترتیبی تعریف می‌کنند و نقش هریک از گروه‌های ذی‌نفع در هدف‌گذاری چیست؟ دستورکاری که در ورای تعیین این ترجیحات یا تعریف اولویت‌ها قرار دارد چیست؟

۳- احتمالاً بهبود و توسعه یکی از اهدافی است که در بحث تضمین کیفیت بیش از هر عنوان دیگری تکرار می‌شود. به‌نظر می‌رسد که موضوع تضمین کیفیت کاملاً واضح باشد؛ کمک به موسسات آموزش عالی در دستیابی به دروندادهای لازم، بهبود فرایندها و افزایش استانداردهای مربوط به بروندادها، اهداف بی‌چون و چرای تضمین کیفیت به‌شمار می‌آیند. با این وجود، لازم است از خود بپرسیم که چه چیزی، با چه روشی و در راستای منافع چه کسی باید بهبود یابد؟! (Lemaitre, 2002).

این سوالات را همان‌گونه که معمول است، می‌توان از نقطه نظر عملیاتی^۱ که قبلاً به آن اشاره شد، پاسخ داد. ارزش‌گذاری صحیح، اهداف پاسخگویی و استانداردهای بهبود از جمله مواردی هستند که توسط دولت‌ها، ذی‌نفعان بیرونی و حتی رؤسای دانشگاه‌ها تعریف می‌شوند. به جمله‌ای که قبلاً از رئیس دانشگاه کالیفرنیا نقل شد، رجوع کنید و این تعاریف در چارچوب همین دیدگاه خاص به کل آموزش عالی و به‌ویژه، دانشگاه‌ها صورت می‌پذیرد.

از این‌رو، می‌توان گفت تعریفی که از کیفیت ارائه می‌شود، همراه با سوگیری است، چرا که تعریف ارائه شده از دانشگاه‌ها همراه با سوگیری است و این تعصب و سوگیری در هر دو دیدگاه مشاهده می‌شود. چه از دیدگاه سنتی که با وجود تحولات بافتی و اجتماعی در آموزش عالی همچنان بر حفظ رویه‌ها به همان شکل قدیمی پافشاری می‌کند و چه در ایدئولوژی جدید که

¹. Operational

نوع نگرش ما را به آموزش عالی بر نمی‌تابد و خود نتیجه تفکرات بازارمحوری، مصرف‌گرایی و جهانی‌شدن^۱ است.

وقتی که برخی ایدئولوژی‌ها با یک رویکرد انحصارطلبانه تنها ایدئولوژی‌های معتبر شمرده شوند و سایر تعابیر و تفکرات اشتباه، کهنه و یا احساسی قلمداد شوند مشکلی پیش خواهد آمد و آن این که همان ایدئولوژی‌ها نه تنها برای طرفدارانشان بلکه حتی برای کسانی که فرصت و امکان تشخیص ویژگی‌های واقعی آن‌ها را ندارند دست نیافتنی و نامریی جلوه می‌کند. (Lemaitre, 2002).

۴-۴ استانداردسازی پیش‌شرط تضمین کیفیت در مؤسسات آموزش عالی

نقش آموزش عالی در قرن بیست و یکم، که قرن دانش نیان نامیده شده؛ در تولید، اشاعه و کاربست دانش در توسعه کشورهای انکارناپذیر است. همچنین با توجه به افزایش جمعیت دانشجویی، انتظارات از نظام‌های آموزش عالی در کشورهای مختلف جهان بیش از پیش دگرگون شده است. بدین جهت ناهماهنگی افزایش تعداد دانشجویان با رشد سایر عوامل دروندادها و فرایندهای نظام‌های یاد شده، توجه به کیفیت این نظام‌ها را الزامی کرده است. از این‌رو، اطمینان یافتن از اینکه نظام‌های آموزش عالی در ایفای نقش یاد شده از کیفیت مطلوب برخوردارند، ارزیابی و ارتقای کیفیت آموزش عالی را ضروری کرده است و در این راستا، تدوین استانداردهای آموزش عالی اهمیت یافته است (بازرگان، عباس، ۱۳۹۴). یکی از مفیدترین و مؤثرترین گام‌های افزایش بهره‌وری (کارایی و اثربخشی) و اطمینان از خدمات ارائه شده توسط مؤسسات آموزش عالی، استانداردسازی آن‌ها می‌باشد (عباسی، ۱۳۹۳).

شکی نیست که می‌توان از این استانداردها برای ارزیابی کیفیت و بهبود مستمر نظام‌های یادشده استفاده کرد، اما تدوین آنها به سهولت انجام نمی‌شود. علاوه بر آن، برای اعمال

¹. Market-oriented, consumerist, global view

استانداردها باید سازوکار لازم برای ارزیابی و اجرای استانداردها را فراهم آورد و این سازوکار با استفاده از ساختار سازمانی فراهم می‌شود.

به علت دگرگونی‌های ناشی از عواملی مانند افزایش جمعیت دانشجویی، تحولات اجتماعی اقتصادی و نیز فناوری‌های نوین، ارتقای مستمر کیفیت نظام‌های آموزش عالی و نیز پاسخگو کردن آن‌ها، در اغلب کشورهای جهان، از اولویت برخوردار شده است. بدین جهت، تدوین استانداردها در آموزش عالی بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است. هرچند اعمال استانداردهای جهانی در تولید کالا و خدمات تجاری از سوی سازمان جهانی استاندارد سابقه‌ای نسبتاً طولانی دارد، اما به دلایل مختلف، استانداردهای جهانی برای آموزش عالی تدوین نشده است (بازرگان، عباس، ۱۳۹۴). با وجود این واقعیت، برخی از کشورها استانداردهای منطقه‌ای یا ملی را برای آموزش عالی تدوین کرده‌اند؛ برای مثال، در ایالات متحده آمریکا از نیمه دوم قرن بیستم، تدوین استانداردها در نظام‌های آموزش عالی منطقه‌ای مانند (نورث- سنترال و غیره^۱) معمول شد. در کشورهای اروپایی این امر از سال ۲۰۰۵ آغاز شد و در سال‌های بعد مجموعه‌ای از استانداردهای آموزش عالی برای کشورهای اتحادیه اروپا تدوین شد و در استرالیا این امر در سال ۲۰۱۱ انجام پذیرفت. در ایران نیز کوشش‌های قابل توجهی برای ارزیابی آموزش عالی از اواسط ده ۱۳۷۰ خورشیدی آغاز شده و تاکنون نتایج قابل توجهی داشته است اما استانداردهای ملی آموزش عالی تدوین نشده است (بازرگان، ۱۳۷۹).

۳-۵ ضرورت ارزیابی کیفیت در آموزش عالی

به‌طوری کلی، برای نظام آموزش عالی می‌توان چهار کارکرد را منظور داشت: ۱- برنامه‌ریزی، ۲- سازماندهی، ۳- هدایت و رهبری، ۴- نظارت و ارزیابی. در میان این چهار کارکرد، نظارت و ارزیابی نقش قابل ملاحظه‌ای در موفقیت آموزش عالی دارد. بنابراین، ارزیابی از نقطه آغازین طراحی یک نظام آموزش عالی، برای نیازسنجی شروع می‌شود و به‌طور مستمر با ارزیابی

¹. North Central Association of Colleges and Schools (USA)

تکوینی (نظارت) ادامه می‌یابد و سرانجام با ارزیابی پایانی دوباره عملکرد نظام و مرتبط بودن و پیامدهای آن با نیازهای جامعه به قضاوت می‌پردازد.

اما ارزیابی، مستلزم داشتن مرجع قضاوت است. برای ارزیابی هر واحد سازمانی آموزش عالی (دانشگاه، مؤسسه آموزش عالی، دانشکده، گروه آموزشی) می‌توان از سه مرجع استفاده کرد: مقایسه با خود، مقایسه با متوسط سایرین و مقایسه با استانداردهای از قبل تعیین شده؛ به عبارت دیگر، یک نظام آموزش عالی برای بهبود مستمر می‌تواند وضعیت خود را در یک نقطه از زمان به‌طور مستند نمایان کند و آن را به‌عنوان نشانه^۱ مورد استفاده قرار دهد یا اینکه متوسط عملکرد واحدهای سازمانی آموزش عالی مشابه را مرجع قضاوت قرار دهد. بالأخره، حالت سوم آن است که استانداردهای مربوط به درون‌داد، فرایند برونداد واسطه‌ای و برونداد نهایی را برای قضاوت به‌کار ببرد. البته مناسب‌ترین حالت آن است که استانداردهای از قبل تعیین شده در دسترس باشد تا بتوان کیفیت آموزش عالی را به‌طور مستمر ارزیابی کرد و ارتقا بخشید؛ اما معمولاً استانداردها در دسترس نیست. همان‌طور که پیشتر گفته شد، در ایران از نیمه دوم دهه ۱۳۷۰ نسبت به ارزیابی و ارتقاء کیفیت آموزش عالی کوشش‌هایی به‌عمل آمده اما این کوشش‌ها، انتظارات ارتقای کیفیت آموزش عالی را برآورده نکرده است (بازرگان، ۱۳۹۴).

۳-۶ برخی از تجربه‌های موفق در تدوین و اجرای استانداردها در مؤسسات آموزش عالی

در میان کشورهای مختلف جهان، ایالات متحده آمریکا سابقه طولانی‌تری در ارزیابی، اعتبارسنجی و تدوین استانداردهای آموزش عالی داشته است. این کشور از اواخر قرن نوزدهم میلادی کوشش‌هایی را برای ارزیابی برنامه‌های آموزش عالی آغاز کرد (بازرگان، ۱۳۸۳؛ ال‌خاواس^۲، ۲۰۰۷). آمریکا دارای ساختاری منسجم برای ارزیابی و اعتبارسنجی است که در میان

1. Benchmark

2. El-Khawas

کشورهای جهان می‌توان آن را پیچیده‌ترین ساختار دانست (شورای اعتبارسنجی مؤسسات آموزش عالی، ۲۰۰۹)^۱. ساختار یادشده در سال ۲۰۰۶-۲۰۰۷ میلادی، شش نهاد اصلی برای شش منطقه جغرافیایی و ۸۰ سازمان اعتبارسنجی دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی را شامل می‌شد. هر یک از سازمان‌های اعتبارسنجی به‌طور جداگانه به تدوین و اجرای استانداردهای آموزش عالی برای رشته‌های تخصصی زیر پوشش خود می‌پردازند که از جمله آن‌ها می‌توان به نهاد ارزیابی و اعتبارسنجی آموزش مهندسی آمریکا^۲ اشاره کرد (بازرگان، ۱۳۹۴).

هر یک از انجمن‌های منطقه‌ای ارزیابی و اعتبارسنجی آمریکا با توجه به جامعه دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی زیر پوشش خود، استانداردهایی را تدوین کرده و برای قضاوت درباره کیفیت آموزش عالی برای دانشگاه‌ها/مؤسسه‌های آموزش عالی به‌کار می‌برند؛ برای مثال، در یکی از نهادهای ارزیابی و اعتبارسنجی آمریکا (Middle State) ۱۴ استاندارد به‌کار می‌رود (بازرگان، ۱۳۸۳).

پس از تجربه آمریکا در تدوین و اجرای استانداردهای آموزش عالی، می‌توان به استانداردهای تدوین شده از سوی جامعه کشورهای اروپایی اشاره کرد. در سال ۲۰۰۵ میلادی، وزیران ذی‌ربط آموزش عالی در جامعه اروپا، استانداردها و رهنمودهای تضمین کیفیت در فضای آموزش عالی اروپا^۳ را تصویب کردند (E.A.C.I.A, 2012). در سال ۲۰۰۸ میلادی چگونگی اجرای این استانداردها (که شامل هشت استاندارد اصلی بود) به‌صورت اجرایی بیان شد و تحت عنوان استانداردهای جامعه کشورهای اروپایی برای تضمین کیفیت^۴ از طریق ارزیابی درونی و بیرونی^۵ به تفصیل بیان شد (ENQA, 2009). در این راستا، علاوه بر استانداردهای چگونگی اجرای ارزیابی درونی و بیرونی کیفیت، استانداردهای مؤسسه یا

1. Council for Higher Education Accreditation (CHEA)

2. American Board for Engineering and Technology

3. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA)

4. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)

5. Internal and External Evaluation

سازمانی که به انجام ارزیابی بیرونی می‌پردازند هم بیان شد. استانداردهای جامعه کشورهای اروپایی برای تضمین کیفیت دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی از سه دسته تشکیل شده است: ۱- هفت استاندارد برای ارزیابی درونی ۲- هشت استاندارد برای ارزیابی برونی ۳- هشت استاندارد برای سازمان‌های مجری ارزیابی و اعتبارسنجی (بازرگان، ۱۳۹۴).

در انگلستان هم تعریف و هم اندازه‌گیری استانداردهای آموزشی در دست دانشگاه‌ها است. اعضاء هیأت علمی تصمیم می‌گیرند که چه حجمی از کار برای اعطای یک درجه تحصیلی ویژه کافی است. چه مهارت‌ها و شایستگی‌هایی باید کسب شود و چه قوت و سطحی لازم است تا مدرکی اعطا شود و این به وضوح یک فرایند بسیار هدفمند در برنامه‌های درسی است.

علاوه بر کشورهای آمریکای شمالی و کشورهای جامعه اروپا، برخی از کشورهای دیگر از جمله استرالیا به تدوین استانداردهای آموزش عالی پرداخته‌اند. در استرالیا استانداردهای آموزش عالی در پنج دسته تعریف شده‌اند ۱- استانداردهای مربوط به عرضه‌کنندگان آموزش عالی (دانشگاه‌ها و سایر مؤسسه‌ها) ۲- استانداردهای مربوط به مدرک تحصیلی ۳- استانداردهای مربوط به یاددهی یادگیری ۴- استانداردهای مربوط به پژوهش و ۵- استانداردهای مربوط به اطلاع‌رسانی درباره مشخصات دوره‌ها و برنامه‌های مورد عرضه (TEQSA, 2014).

هر چند استانداردهای ملی در کشورهای یاد شده تدوین شده و مورد استفاده قرار می‌گیرد، اما هنوز استانداردهای بین‌المللی درباره آموزش عالی تدوین نشده است. سازمان جهانی استاندارد، استانداردهایی درباره یادگیری خدمات و آموزش غیررسمی (به شماره ISO/IEC TS 29990:2010) و نیز فناوری اطلاعات برای یادگیری آموزش و کارآموزی (ISO/IEC TS 29140-2:2011) و امثال آن تدوین و عرضه کرده است، اما تدوین استاندارد برای نظام‌های آموزش عالی برای استفاده در سطح تمام کشورها، امری است که تاکنون امکان‌پذیر نشده است (بازرگان، ۱۳۹۴).

۴ روش تحقیق

روش بررسی این مقاله توصیفی- تحلیلی و اسنادی است. بدین‌صورت که با بررسی و مطالعه منابع و مقالات مرتبط با جهانی‌شدن، اعتبارسنجی و ارزیابی و تضمین کیفیت در سطح ملی و بین‌المللی، رویکرد جهانی‌شدن نسبت به مقوله کیفیت و روند توسعه دانشگاه‌ها در این خصوص مورد بررسی، تحلیل و واکاوی قرار گرفت.

۵ یافته‌های تحقیق

هدف این مقاله آن است که شیوه‌های تاثیرگذاری جهانی‌شدن و چگونگی پی‌بردن به خصوصیات منحصربه‌فرد آن در دنیای آموزش عالی و دانشگاه‌ها، هم در کشورهای توسعه‌یافته و هم در کشورهای در حال توسعه، البته با تأکید بر کشورهای در حال توسعه مورد بررسی، تحلیل و واکاوی قرار گیرد. کشورهای در حال توسعه با تمام مسائل و مشکلات ذکر شده ناشی از جهانی‌شدن دست به گریبانند، منتها مشکل آنها بیش از کشورهای توسعه‌یافته است. سیستم آموزش عالی این کشورها تحت هدایت و راهنمایی موسساتی توسعه‌یافته است که عمدتاً از اروپا در حدود یک قرن پیش به قصد زندگی، آموزش و انجام تحقیقات علمی به آن کشورها وارد شده‌اند. این سازمان‌ها مراحل رشد و تکامل خود را یا تحت تاثیر سایر موسساتی که از همان کشورها و یا از محیط‌های آموزشی دیگر آمده بودند طی کرده‌اند و یا به‌واسطه فعالیت دانشمندان داخلی خود، که البته تحصیل کرده خارج از کشور بوده و مدارک و دیدگاه‌هایشان در مورد چگونه بودن دانشگاه‌های متعلق به فرهنگ همان کشور خارجی است.

با وجود این، مقوله جهانی شدن در کشورهای در حال توسعه با آنچه که در کشورهای توسعه یافته رخ داد، یکسان نیست. بسیاری از ویژگی‌هایی که قبلاً در مورد آن صحبت شد در دانشگاه‌های کشورهای در حال توسعه نیز از خود اثراتی برجا گذاشتند، اما شدت و دامنه عمل آن‌ها متفاوت است. می‌دانیم که امکانات فراوانی در جهت توسعه فناورانه، تاثیر فناوری اطلاعات، حاکمیت اینترنت و امکان تحصیل از راه دور و برخط در بسیاری از کشورهای جهان سوم فراهم شده است، اما تعداد بسیاری از دانشجویان، رایانه شخصی و امکان دسترسی به اینترنت را ندارند و نیز می‌دانیم که داشتن دانش به منزله داشتن قدرت است و سرمایه‌گذاری در تولید دانش ممکن است بسیار ارزشمندتر از سرمایه‌گذاری در سایر بخش‌ها باشد؛ اما نکته در وحشتناک بودن میدان رقابت است، چرا که ورود به این میدان مستلزم داشتن دانش و مهارت‌هایی است که بیشتر کشورهای جهان سوم فاقد آن هستند. از این رو، اختلاف سطح دانش به ویژه، برای کشورهایی که درآمدشان بین سطح متوسط و سطح بالا قرار دارد و فشار بیشتری را برای یکسان‌سازی این دو سطح متحمل می‌شوند یک مانع تسخیرناپذیر به شمار می‌رود. در توزیع فراملیتی کار، قطعاً برخی از این کشورها توان تولید دانش را نخواهند داشت و تنها خریدار و مصرف‌کننده آن خواهند بود. بنابراین، کشورهای در حال توسعه دارای مشکلات بسیار زیادی هستند، چرا که نه تنها مجبورند کیفیت را تضمین کنند بلکه ملزم به فراهم آوردن شرایطی هستند که امکان تامین کیفیت را فراهم سازد و به همین دلیل چالش سر تعریف دقیق کیفیت در سیستم آموزش عالی بسیار حیاتی و اساسی خواهد بود.

آنچه که کشورهای در حال توسعه در اکثر موارد انجام داده‌اند تقلید و اقتباس از معیارهای سنجش کیفیتی است که در کشورهای توسعه‌یافته مورد استفاده قرار می‌گیرد. معمولاً برای ارزیابی و تضمین کیفیت به ترجمه استانداردهایی که آژانس‌های منطقه‌ای برای اعتبارسنجی موسسات در امریکا به کار می‌برند و محک‌زنی‌های مربوط به انجمن تضمین کیفیت در انگلستان روی می‌آورند و نیز این را می‌دانند که باید این استانداردها را با الزامات ملی خود تطبیق دهند، اما در عین حال در دنیای کنونی استانداردهای ارزیابی و تضمین کیفیت نباید با آنچه که در سایر جاها به کار گرفته می‌شود تفاوت چندانی داشته باشد.

هر مدل از یک سری عناصر به هم پیوسته و معنادار تشکیل شده است که برخی از آن‌ها برای ابعاد اساسی مدل کاملاً ضروری هستند و برخی دیگر تنها جزیی از زمینه مدل محسوب می‌شوند که عناصر اساسی مفهوم خود را یا از آن‌ها دریافت می‌کنند و یا به واسطه آنها قابلیت کاربرد می‌یابند. زمانی که یک مدل به کشور دیگری وارد می‌شود به دلیل دارا بودن زمینه‌ای متفاوت، پیوستگی میان اجزای آن شکسته می‌شود و به این ترتیب مدل می‌تواند کاملاً از اهداف از پیش تعیین شده خود دور شود، مگر آنکه کل مدل در کشور دوم مورد بازنگری و اصلاح قرار گیرد.

چالشی که کشورهای در حال توسعه پیش‌رو دارند بازنگری و تعریف مجدد مدل‌های کیفیت است؛ این بازنگری با تشخیص عناصر ضروری آغاز می‌شود و این عناصر ضروری در ارتباط با انتظارات ما از عملکرد سیستم آموزش عالی، ابعادی که به ضروریات مربوط نمی‌شوند و ویژگی‌های منحصر به فرد زندگی دانشگاهی است که در محیط‌های اصلی‌شان مثرتر هستند، اما الزاماً در کشورهای جهان سوم جواب نمی‌دهند، قرار دارند.

۶ نتیجه‌گیری و پیشنهادات

در این مقاله سعی شده است دو دیدگاه کاملاً متضاد در آموزش عالی از لحاظ ایدئولوژیکی بررسی شود، یکی دیدگاه سنتی یا همان دیدگاه مبتنی بر رشته‌های دانشگاهی و دیگری دیدگاه عملیاتی مبتنی بر اندیشه خلاق و گرایش‌ات و اندیشه‌های کارآفرینی. دیدگاه سنتی، عمده توجه خود را به مواردی چون اولویت رشته‌های دانشگاهی، ارتقای دانشجویان برگزیده و باکفایت و نیز توسعه تحقیقاتی که بیشتر بر اساس اولویت‌های فکری و رشته‌ای و تنها در چارچوب محیط دانشگاهی و آکادمیک انجام می‌شود، معطوف می‌دارد. دیدگاه دوم، که می‌توان آن را دیدگاه یا نگرش عملیاتی نامید، دانشگاه‌ها را به نوع جدیدی از مؤسسات تبدیل کرده است که سعی دارند تحت لوای ایدئولوژی جهانی مصرف‌گرایی، به نیازها و مطالبات بافت جدید پاسخ دهند. در این دیدگاه، دانش عمدتاً به‌عنوان اطلاعات و یا توانایی حل مسئله تعریف می‌شود، دانشجویان به‌عنوان "محصول" و یا به عبارت بهتر، مشتری تلقی می‌شوند، اعضای هیئت علمی به‌جای آن‌که مربی باشند نقش معلم یا (تسهیل‌کننده) را ایفا می‌کنند و تحقیقات درحقیقت، پروژه‌های توسعه و یا پژوهش عملی قلمداد می‌شوند که بودجه آن‌ها را بیشتر شرکت‌هایی تامین می‌کنند که قصد ارتقای موقعیت خود را در بازارهای جهانی دارند.

آنچه که اکنون و به‌طور واقعی نه تنها بر کشورهای توسعه‌یافته، بلکه بر کشورهای درحال توسعه نیز تحمیل می‌شود، تعریف ایدئولوژیکی دانشگاه‌هاست که در واقع از دیدگاه جهانی شدن نشأت می‌گیرد. به‌عبارت دیگر، آنچه که امروز شاهد آن هستیم تحمیل تعاریف خاصی از کیفیت توسط کشورهای توسعه‌یافته بر کشورهای درحال توسعه نیست، بلکه استعمار دانشگاه‌ها توسط یک ایدئولوژی خارجی است که ازطرف اقتصاد جهانی بر سیستم‌های آموزش عالی در سراسر دنیا تحمیل شده است. تعاریفی که ما از کیفیت ارائه می‌دهیم روشی برای سنجش اعتبار قانونی دیدگاهی است که نسبت به دانشگاه‌ها داریم و این امر بسته به اینکه دانشگاه در یک کشور توسعه یافته قرار گرفته یا در یک کشور درحال توسعه، تأثیرات متفاوتی خواهد داشت.

از این رو، می‌توان گفت تعریفی که از کیفیت ارائه می‌شود، همراه با سوگیری است، چرا که تعریف ارائه شده از دانشگاه‌ها همراه با سوگیری است و این تعصب و سوگیری در هر دو دیدگاه مشاهده می‌شود. چه از دیدگاه سنتی که با وجود تحولات بافتی و اجتماعی در آموزش عالی، همچنان بر حفظ رویه‌ها به همان شکل قدیمی پافشاری می‌کند و چه در ایدئولوژی جدید که نوع نگرش ما را به آموزش عالی بر نمی‌تلبد و خود نتیجه تفکرات بازارمحوری، مصرف‌گرایی و جهانی‌شدن است.

سازوکارهای تضمین کیفیت نیز با این مبحث بی‌ارتباط نیستند. این سازوکارها می‌توانند هریک از ابعاد سنتی یا کاربردی آموزش عالی را قانون‌مند ساخته و با تبلیغ مصرف‌گرایی یا اثربخشی کوتاه‌مدت، دانشگاه‌ها را به سمت مستعمره‌شدن و یا جهانی‌شدن سوق دهند. این سازوکارها می‌توانند در تعریفی که از کیفیت ارائه می‌دهند، لزوم توجه به این مسائل را به شکل نظام‌مند گوشزد کنند و مقاصد و اهداف را به شکلی جدید و یا اصلاح‌شده بیان کنند، به نحوی که در اهداف نوین مشخص شود چه چیزی از دیدگاه‌های سنتی را باید حفظ کرده و نگه داشت و چه تغییراتی را باید در راستای پاسخ به نیازمندی‌های جدید اجتماعی پذیرفت.

در پایان، باید گفت آنچه که موسسات تضمین کیفیت انجام می‌دهند حیاتی جلوه دادن ضروریات و امور مهم است و صد البته، که دستیابی مجدد به کیفیت در نظام آموزش عالی بسیار با اهمیت‌تر از آنست که در این میان نادیده انگاشته شود.

باتوجه به موارد ذکر شده، پیشنهاد می‌شود به منظور توسعه، بهبود، پاسخگویی و تضمین کیفیت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، تلفیقی از دو رویکرد سنتی مبتنی بر رشته‌های دانشگاهی و رویکرد عملیاتی مبتنی بر کارآفرینی باتوجه به شرایط آموزش عالی در هر منطقه به کار گرفته شود. نظام آموزش عالی ایران خود را با استانداردهای دانشگاه‌های جهان به‌روز و هم‌زمان نماید، دروازه‌های دانشگاه‌های عصر حاضر به‌روزی اجتماعات گوناگون باز هستند، برای همین توصیه می‌شود مدیریت دانشگاه‌های ما نسبت به تحولات محیطی پاسخ‌های قانع‌کننده‌ای بدهند. بسیاری از مؤسسات آموزش عالی در ایران، عمدتاً کارکردهای سنتی و بعضاً محلی

دارند؛ بنابراین، توصیه می‌شود مؤسسات آموزش عالی توسعه محلی و منطقه‌ای را در دستور کار خود قرار داده و رهبری کنند و فراتر از رابطه سه‌گانه دانشگاه- دولت- صنعت، آینده خود و جامعه را شکل داده و به سخن دیگر، «جامعه‌ساز» شوند، علاوه بر حضور در عرصه‌های جهانی، اقتصاد محلی و نیازهای بازار کار و محیط اجتماعی بلافصل خود از طریق «جامعه دانشی» مدیریت و رهبری کنند.

۷ مراجع

۱. بازرگان عباس (۱۴۰۲). *ارزشیابی آموزشی*، تهران: سمت.
۲. بازرگان، عباس؛ فراستخواه، مقصود (۱۳۹۸). *نظارت و ارزشیابی در آموزش عالی*، تهران: سمت.
۳. بازرگان، عباس (۱۳۹۴). *استانداردهای آموزش عالی: از آرمان تا واقعیت، نامه آموزش عالی*، دوره جدید، سال هشتم، شماره ۳۰، صص ۱۱-۲۳.
۴. بازرگان، عباس؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ عین‌الهی، بهرام (۱۳۷۹). *رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی*. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، دوره جدید، ۵ (۲)، ۱-۲۶.
۵. بازرگان، عباس (۱۳۸۳). *نگاهی به تجربه‌های بین‌المللی و ملی در ارزیابی درونی و بیرونی دانشگاه‌ها*، اولین همایش ارزیابی درونی برای ارتقاء کیفیت دانشگاهی، تهران، دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.
۶. بهزادی، لیلا؛ شهامت، نادر، (۱۴۰۲). *شناسایی مولفه‌های تضمین کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت مجازی در آموزش و پرورش (مطالعه موردی، آموزش و پرورش استان فارس)*، دومین کنگره بین‌المللی مدیریت، اقتصاد، علوم انسانی و توسعه کسب‌وکار.
۷. بهشتی‌راد، اردلان؛ فراستخواه، محمدرضا؛ فراستخواه، مقصود (۱۳۹۷). *شناسایی عوامل شکل دهنده تضمین کیفیت آموزش عالی ایران (مطالعه پدیدارشناسی)*، *نشریه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، پاییز، شماره ۲۳، صص ۱۹۹-۱۵۳.

۸. سخن‌ور، محمدداود (۱۴۰۱). بررسی نقش تطبیق معیارهای تضمین کیفیت و اعتباردهی در بهبود کیفیت دانش تحقیقات علمی (دانشگاه تعلیم و تربیت کابل).
۹. عباسی، عفت (۱۳۹۳). تبیین جایگاه استانداردسازی در ارتقاء کیفیت نظام آموزشی، اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی، تهران، دانشگاه صنعتی شریف.
۱۰. فرخ نژاد، خدانظر (۱۳۸۴). ارزیابی درونی و بیرونی کیفیت گروه‌های آموزشی دانشگاه شیراز، رساله دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه خوارزمی تهران.
۱۱. فضل‌الهی قمشی، سیف‌اله؛ خوش‌گفتار مقدم، علی اکبر؛ صالحی، پژمان (۱۴۰۰). عوامل موثر بر تضمین کیفیت یادگیری در دانشگاه‌ها، مورد مطالعه؛ دانشگاه صنعت نفت.
۱۲. مجتبی‌زاده، محمد؛ عباس‌پور، عباس (۱۴۰۱). طراحی و اعتباریابی الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران، نشریه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، دوره ۶، شماره ۲۲ صص ۵۴-۱۳.
۱۳. نکوئیان، مهدی، (۱۴۰۲). بررسی سیستم‌های مدیریت کیفیت صنعتی برای تضمین کیفیت در آموزش مهندسی مبتنی بر بکارگیری دانش آموختگان، چهارمین کنفرانس بین‌المللی مدیریت، اقتصاد و حسابداری، تهران.
1. Australian Universities Quality Agency. (2002). *Introduction to quality Audit*. AUQA Audit Manual.
 2. Bazargan, A. (2003). *A proposal for Educational Evaluation in Medical Universities*, Unpublished powerpoint, PP.1-19.
 3. Boyle, P., & Bowden, J. A. (1997). Educational Quality Assurance in Universities: an enhanced model. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22(2), 111-121.
 4. Bricall, M. & Brunner, J. (2000). *Universidad Siglo XXI. Europa y America Latina. Regulation y Financiamiento, Documentos Columbus sobre Gestion Universitaria*, (Paris, Columbus).

5. Council for Higher Education Accreditation. (CHEA) (2009). Accreditation and Recognition Programs. Retrieved on 29.9.2014 from: <http://www.chea.org/pdf/Accreditation and Recognitionpp Sept 08.pdf>
6. Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities*. Organizational Pathways of Transformation (New York, IAU pres).
7. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) (2012). The European Higher Education in 2012. Bologna Process Implementation Report. Brussels: EACEA.
8. ENQA (2009). Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ISBN 952-5539-04-0).
9. Girtz, B. (1999). "the Quality concept in Higher Education", <http://www.uou.uadom.uu.se/kvalard/bidrkonf.html>.
10. Harvey, L. (2002). *The End of Quality, Quality in Higher Education*, 8(1), 6-22.
11. Harvey, L. (1999). "Evaluating the Evaluators", Opening Keynote Presentation at the Fifth INQAAHE Conference, Santiago.
12. Harvey, L. & Green, D. (1993). *Defining quality, Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
13. Harvey, L. (1999). *Evaluating the evaluators, opening keynote presentation at the Fifth INQAAHE conference*, Santiago.
14. Helsinki. (2003). Quality Procedures in European Higher Education, an ENQA Survey, *The Danish Evaluation*, Institute Helsinki. <http://www.Evqa.Net>.
15. IDRB/The World Bank. (2000). *Higher Education in Developing Countries: Peril & Promise* (Washington, DC, IDRB).
16. IIEP-UNESCO. (2011). *External quality assurance: options for higher education managers: Training modules*. IIEP- UNESCO
17. Kis, V. (2005). *Quality assurance in tertiary education: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects*. Paris: OECD Publishing.
18. Lemaitre, M. J. (2002). Quality as politics, *Quality in Higher education*, 8(1), 29-37.
19. Lim, D. (2001). *Quality Assurance in Higher Education: A study of Developing Countries*, England: Ashgate.
20. Lomas, L. (2002). Does the Development of Mass Higher Education Necessarily Mean the End of Quality, *Quality in Higher Education*, 8(1), 71-79.

21. Machumu, H. J. & Kisanga, S. H. (2014). Quality assurance practices in higher education institutions: Lesson from Africa. *Journal of Education and Practice*, 5(16), 144 -156.
22. Miyoshi, M. (1998). *Globalization, Culture & the university*, in Jameson, Durham & London, Duke University Press.
23. Newton, J. (2006). *What is quality?* Paper presented at the 1st European Forum.
24. Okebukola, P. A. (2012). *Quality assurance in higher education: The African story of achievements and outstanding needs*. Paper presented at Council of Higher Education in Africa (CHEA). Retrieved on 13th September, 2021 from <https://www.chea.org>.
25. QAA. (2001). *Subject review report, University of Birmingham*, Quality assurance agency for higher education in uk <http://www.qaa.ac.uk>
- 26.- Sklair, L. (1998). Social movements and global capitalism, in Jameson, F. & Miyoshi, M.(Eds.) *The cultures of globalization* (Durham and London, Duke University Press)
- 27.- Srikanthan, G. & Dalrymple, J. (2007). A conceptual overview of a holistic model for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(3), 173-193.
- 28.- *Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA)*. (2014). the role and function of TEQSA. Retrieved on 9.10.2014 from: <http://www.teqsa.gov.au/about>
- 29.- Van Vught, F. A. & Westerheijden, D. F. (1994). Towards a general model of quality assessment in Higher Education. *Higher Education*, 28(3), 355- 371.
- 30.- Vroeijsstijn, A.I. (1995), *Improvement and Accountability, Navigating Between Scylla and Charybdis: Guide for external quality assessment in higher education*. London, Jessica Kingsley.
- 31.- Wllerstien, I. (1999). *Globalization or the age of transition? Long term view of the trajectory of the world system*, presentation at the Fernand Braudel Center.

Globalization, its impact on the concept of quality, its determination methods and development process of Universities

Amir Farrokhnezhad¹

1. Assistant professor, Persian Gulf Research Center, Persian Gulf University, Bushehr, Iran

Received: 06/12/2023

Accepted: 07/05/2024

Abstract

Aim: The main purpose of this paper is to survey Globalization, its effect on Quality Concept, its Ascertainment Methods and Development Procedure of Universities.

Method: The research method is descriptive-analytical and documentary. For this purpose, by studying the related sources and articles, the text of the articles and sources was carefully examined and analyzed, and the relationship between the concepts and the text was examined and analyzed. Then the final analysis was done.

Purpose: The purpose of this paper is to examine the ways in which global influence can be achieved and how to realize its unique characteristics in the world of higher education and universities, both in developed and developing countries. To be investigated, analyzed and analyzed with the developing crisis.

Conclusion: Two completely different views about higher education were surveyed and analyzed. The first view, classic one, based on academic courses and the second view, operational one, based on entrepreneurship were surveyed and analyzed and according to the analysis of findings, it can be concluded that higher education institutions must use a combination of the two classic and operational approaches in order to develop, improve, and make its plans and activities accountable and quality assurance regarding local, national and international and the requirements of higher education systems be applied and classic functions and some local one must be ignored and make itself concurrent with updated standards of international top universities.

Keywords: globalization, imperialism, higher education, quality, quality assurance