

طراحی الگوی صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت در نظام آموزش عالی

رضا محمدی^۱، اکبر خرسندی یامچی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۳/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۰/۱۹

چکیده

هدف از این مطالعه طراحی الگوی صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت در نظام آموزش عالی به منظور ارائه برنامه آموزشی اثربخش بود. پژوهش از جهت هدف، از نوع کاربردی و از جنبه گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی-تحلیلی است. جامعه آماری پژوهش شامل معاونین آموزشی، مدیران و کارشناسان ارزشیابی دفاتر نظارت و ارزیابی دانشگاه‌های دولتی، مدیران و کارشناسان ارزشیابی سازمان سنجش آموزش کشور، مدیران ستادی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و صاحب‌نظران حوزه با برآورد احتمالی ۴۸۷ نفر از ۸۵ دانشگاه دولتی تابعه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، وزارت علوم و سازمان سنجش آموزش کشور بود و از روش تمام شماری استفاده شده است. در نهایت بعد از سه بار پیگیری، ۲۶۰ پرسشنامه گردآوری شد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق‌ساخته بود که روایی محتوایی پرسشنامه توسط متخصصان تأیید و پایایی آن نیز براساس روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ برآورد شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آماره‌های توصیفی (اندازه‌های گرایش مرکزی و شاخص‌های پراکندگی)، و آماره‌های استنباطی (آزمون فریدمن، تحلیل عاملی اکتشافی) استفاده شده است. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت شامل مهارت، دانش، توانایی‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌ها و ویژگی‌های شخصیتی است که به لحاظ اهمیت، بیش‌ترین اهمیت مربوط به عامل مهارت و کمترین اهمیت مربوط به عامل ویژگی‌های شخصیتی است. بنابراین برای تدوین محتوای برنامه آموزشی ارزشیابان و ممیزان کیفیت در آموزش عالی باید سرفصل‌های دانش عمومی، دانش پایه، دانش حرفه‌ای، مهارت ادراکی، مهارت ارتباطی، مهارت فنی، توانایی، نگرش و ارزش‌ها و ویژگی‌های شخصیتی را مدنظر قرار داد. براساس نتایج پژوهش الگوی صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت آموزش عالی طراحی و ارائه شده است.

واژگان کلیدی: صلاحیت، ارزشیابان و ممیزان کیفیت، برنامه آموزشی، آموزش عالی.

^۱ استادیار مرکز تحقیقات ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت سازمان سنجش آموزش کشور remohamadi@yahoo.cam (نویسنده

مسئول)

^۲ دانشجوی دکتری a.khorsandi1983@gmail.com

مقدمه

در هزاره سوم که جهان به سمت محوریت دانش پیش می‌رود و به متخصصان و مدیران آشنا به علوم پیشرفته بیش از پیش احساس نیاز می‌شود، آموزش عالی نیز مسئولیت سنگینی در قبال اجتماع و جامعه جهانی دارد. بنابراین، لازمه رشد و توسعه اقتصادی در دنیای امروز توسعه مراکز تولید دانش و فناوری است که آموزش عالی یکی از مهم‌ترین این مراکز است. در این میان، دانشگاه، به مثابه یک نهاد فرهنگی و اجتماعی، به موازات تغییرات اجتماعی و محیطی علاوه بر مسئله‌یابی و پاسخ‌گویی به مسائل و چالش‌های متنوع و اجتماعی جامعه که از آن انتظار می‌رود، خود با مسائل و چالش‌های فرهنگی و اجتماعی خاصی روبه‌روست. روشن است که اعتبار و حفظ شأن و جایگاه دیرین این نهاد ملی، در انجام درست، ارتقا و بهبود کیفیت کارکردهایش و در نتیجه، پاسخ‌گویی علمی به مسائل و انتظارات مختلف علمی، فرهنگی، اجتماعی و کسب رضایت ذینفعان نهفته است (عارفی و خرسندی یامچی، ۱۳۹۱: ۱۳۲). برای کسب رضایت ذینفعان نمی‌توان سقف مشخصی برای کیفیت تعیین کرد. سقف کیفیت مبین میزان رضایت ذینفعان است که این امر ثابت نیست؛ چرا که هر روز نیاز و خواسته جامعه تغییر می‌کنند و انتظار می‌رود دانشگاه متناسب با تغییر نیاز جامعه حرکت کند (اسکات، ۲۰۱۰). بنابراین در قلمرو آموزش عالی، توافق نظر در مورد معنای کیفیت وجود ندارد. منبع اصلی اختلاف ناشی از تفاوت در مبانی و بنیادهای فلسفی آن است. مهمترین دشواری‌های تعریف کیفیت در آموزش عالی ناشی از مسائل فرهنگی و مسئله استقلال و آزادی علمی دانشگاه‌ها و موضوع قدرت و کنترل در نظام دانشگاهی است. اگرچه مفهوم کیفیت در گذر زمان از تمرکز بر استقلال و آزادی علمی به سمت دیدگاه‌های تجاری و بازارمحور گرایش یافته است، مطالعات مختلفی مدعی هستند که به دلیل هدف آرمانی آموزش عالی به عنوان تولیدکننده، حافظ و نشر دانش، نمی‌توان آن را مانند مراکز تجاری و صنعتی مدیریت کرد (هایرنینالستالو و پلتولا، ۲۰۰۶؛ دی جرج، ۲۰۰۵؛ پاوای، ۲۰۰۵، نقل از آذر و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۴۱). مفهوم کیفیت در آموزش عالی مورد بحث‌های زیادی قرار گرفته و اغلب به وسیله ذی‌نفعان به منظور مشروعیت بخشیدن و توجیه چشم‌انداز یا علایق‌شان مورد استفاده قرار می‌گیرد. دلایلی برای مشکلات پیش‌رو در زمان تعریف کیفیت در آموزش عالی وجود دارد:

۱. اجماع و توافقی در خصوص اهداف عینی و دقیق آموزش عالی وجود ندارد، اگرچه برخی اهداف شامل پرورش نیروی کار با صلاحیت، آموزش افراد برای یک مسیر شغلی در پژوهش، تدارک و تجهیز مدیریت اثربخش حرفه آموزش و ارتقاء چشم‌اندازهای زندگی فردی و اجتماعی را می‌توان برشمرد.

۱. Scott

۲. Hyper Nynalstalv and Pltola

۳. DiGeorge

۴. Poway

۲. آموزش عالی همانند هر نوع دیگر آموزش، یک فرایند پیچیده و چندبعدی است که مبنای روابط بین و میان مدرسان و فراگیران قرار دارد و از این رو فهم و درک تعامل دروندادها، فرایندها و تعیین برون‌دادها مشکل است (کریمیان، ۱۳۹۰).

اما شاید اصلی‌ترین دلیل را بتوان تجمیع و تراکم نظرات چندین گروه از ذینفعان دارای اهداف، انتظارات و علایق متفاوت و در یک مفهوم واحد تحت عنوان کیفیت دانست؛ و همین امر ارائه یک تعریف واحد از کیفیت را مشکل ساخته است. بنابراین کیفیت در آموزش عالی، یک فرایند پیچیده، چندبعدی (حسینی و همکاران، ۱۳۹۲) و ذینفع‌محور است (هاروی و گرین^۱، ۱۹۹۳، نقل از جانگبلوت^۲ و همکاران، ۲۰۱۵: ۱۵۷) و به عنوان چشم‌انداز مطلوب معرفی می‌شود. دانشجویان، استادان، و والدین نیز از آموزش با کیفیت پرسش می‌کنند (کریستین^۳، ۲۰۱۵: ۲۲۴). به تبع مفهوم کیفیت شاید اصطلاحات همراه آن و از جمله تضمین کیفیت نیز یک مفهوم خنثی نیست. تضمین کیفیت آموزش عالی یک احساس عمومی مشترک در شرایط رقابتی دنیای امروز جهت کاهش عدم اطمینان می‌باشد (هاروی و ویلیامز^۴، ۲۰۱۰). تضمین کیفیت عبارت از فرایندها و سازوکارهای مرتبط به ارزیابی، تضمین، حفظ و ارتقاء کیفیت موسسات و برنامه‌های آموزش عالی است (پانزارو^۵، ۲۰۰۵، نقل از تودورسکو^۶؛ ۲۰۱۴: ۴۴۴). به عبارت دیگر، تضمین کیفیت مجموعه‌ای از ابزارهای سیاستی است که از طریق آن رفتار سازمانی دانشگاه‌ها به منظور تضمین برون‌دادها و پیامدهای نظام‌مند مورد انتظار و معین هماهنگ و ساماندهی می‌گردد (گیلیبرتو^۷، ۲۰۱۴: ۲۰۱) و اغلب به عنوان بخشی از مدیریت کیفیت آموزش عالی در نظر گرفته می‌شود.

در مورد بهترین نحوه مدیریت و تضمین کیفیت آموزش عالی تاکنون اجماع جهانی صورت نگرفته و به تبع آن الگوها و رویکردهای مدیریت و تضمین کیفیت متنوعی در موسسات آموزش عالی پیشنهاد و اجرا شده است (بکت و بروگس^۸، ۲۰۰۸، نقل از محمدی و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۱۶) که شامل ارزیابی، اعتبارسنجی، نشانه‌گذاری و ممیزی است (شبکه اروپایی تضمین کیفیت در آموزش عالی ۲۰۰۳، نقل از محمدی و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۱۶).

بر این اساس، ارزشیابی و ممیزی به عنوان یکی از رویه‌ها و فرآیندهایی که موسسه آموزش عالی را برای هدایت و توسعه کیفیت آموزش و فعالیت‌های دیگر خود که مورد استفاده قرار می‌دهد، متمرکز

۱. Harvey and Green

۲. Jungblut

۳. Cristian

۴. Harvey and Williams

۵. Panzaro

۶. Todorescu

۷. Giliberto

۸. Beckett and Burrougs

می‌سازد (شورای ارزیابی آموزش عالی فنلاند، ۲۰۰۷، نقل از محمدی، ۱۳۹۲: ۲) و در تضمین کیفیت نظام‌های دانشگاهی ایفای نقش می‌کند. ایفای نقش ارزشیابی و ممیزی کیفیت، هنگامی می‌تواند به تحقق ارزش مطلوب خود کمک کند که واجد شرایط زیر باشد:

- بر شرایط و اقتضاهای متغیر و متحول درونی و محیطی سیستم (آموزش عالی و موسسات آن) متمرکز باشد؛
- مدیریت و برنامه‌ریزی راهبردی روشنی داشته باشد؛
- کل سیستم (افراد، گروه‌ها و سازمان) را در بر گیرد؛
- نقش‌ها و کارکردهای خود را با کیفیت مطلوبی به انجام برساند (آندرسن، ۲۰۰۰، نقل از ترک-زاده و همکاران، ۱۳۹۲: ۲۰۶).

علاوه بر شرایط فوق، عواملی هستند که کارآمدی نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد که می‌توان آنها را به عوامل درونی و عوامل بیرونی طبقه‌بندی کرد:

عوامل درونی

۱. راهبری ارزیابی و تحقق اهمیت ارزیابی و تضمین کیفیت آموزشی
۲. صلاحیت ارزیابی
۳. تجربه ارزیابی در عمل
۴. خط‌مشی مدیریت و اقدام
۵. درک مفهوم تضمین کیفیت

عوامل بیرونی

۱. همکاری والدین و جامعه
۲. حمایت پشتیبان‌های اصلی، ادارات دولت‌های محلی و بخش خصوصی (آجپروا^۲ و همکاران، ۲۰۱۴: ۱۴۱۸).

به‌طور کلی، عوامل مختلفی چگونگی کاربرد ارزشیابی و ممیزی را تحت تأثیر قرار می‌دهد که می‌تواند در چهار طبقه تقسیم شود (الکین^۳، ۱۹۸۵، نقل از سایمون و همکاران، ۲۰۱۱):

- ویژگی‌های ارزشیاب و ممیز: مانند تمایل همکاری با کاربران یا ذینفعان کلیدی، حساسیت سیاسی، و اعتبار
- ویژگی‌های کاربر: مانند علاقه به ارزیابی، تمایل به تعهد زمان، انرژی، و موقعیت تأثیر
- ویژگی‌های موقعیتی: مانند اندازه سازمان، جو سیاسی، و وجود اطلاعات مقایسه‌ای

۱. Anderson

۲. Ajprua

۳. Elkin

- ویژگی‌های ارزیابی: مانند ماهیت و زمان‌بندی گزارش ارزیابی، مرتبط بودن اطلاعات ارزیابی، و کیفیت داده‌ها و اطلاعات.

افزون بر پیش‌بایست‌ها و عوامل موثر، کمیته مشترک استانداردهای ارزیابی آموزشی مدعی است که ارزشیابی و ممیزی کیفیت آموزش عالی دارای استانداردهایی است، که تحقق انتظارات از آن منوط به حفظ و پایبندی به این استانداردهاست:

سودمندی: اطمینان از این که ارزیابی، نیازهای اطلاعات کاربردی کاربران موردنظر را ارائه خواهد کرد. امکان‌پذیری: اطمینان از این که ارزیابی، واقع‌بینانه، دوراندیش، دیپلماتیک و با صرفه خواهد بود. اختصاصی: اطمینان از این که ارزیابی، قانونی و اخلاقی، و در ارتباط با رفاه آنهایی که در ارزیابی درگیر هستند، علاوه بر آنهایی که تحت تاثیر نتایج آن انجام خواهد شد.

دقت: اطمینان از این که ارزیابی اطلاعات فنی مناسب در خصوص ویژگی‌هایی که ارزش و شایستگی برنامه‌های ارزیابی شده را تعیین می‌کند، آشکار و انتقال خواهد داد (کمیته مشترک استانداردهای ارزیابی آموزشی، ۱۹۹۴، نقل از سایمون^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). تحقق این استانداردها به کیفیت عوامل ارزشیابی و ممیزی کیفیت آموزش عالی بستگی دارد؛ که مهمترین آن عامل انسانی است. عملکرد مطلوب عامل انسانی در قالب ارزشیاب و ممیز کیفیت آموزش عالی مستلزم برخورداری از شایستگی-هایی است (ورثن^۲، ۱۹۹۹، نقل از به نقل از قره و همکاران، ۲۰۰۶).

شایستگی‌های ارزشیابان و ممیزان یکی از پایه‌های اساسی طراحی حرفه ارزشیابی و ممیزی است (ویلکاس^۳، ۲۰۱۲: ۴). به عبارتی، یک ارزشیابی و ممیزی زمانی نتایج قابل اتکایی فراهم می‌سازد که با استفاده از منابع اطلاعاتی مناسب به‌طور صحیح و منطقی و طبق شاخص‌های مناسب (نیکخواه، شریف، طالبی، ۱۳۹۰)، و توسط ارزشیابان و ممیزان حرفه‌ای و شایسته، طراحی و اجرا گردد. به عبارت بهتر، کیفیت فرایند ارزشیابی و ممیزی وابسته به کیفیت عملکردی شبکه انسانی متولی امر است.

ضرورت تعیین و شناسایی شایستگی‌های موردنیاز ارزشیابان و ممیزان یکی از چالش‌های پژوهشگران و ارزشیابان حرفه‌ای است (قره^۴ و همکاران، ۲۰۰۶). برخی از کشورها نظام تعیین صلاحیت و نهادهای ارزشیابی راه‌اندازی کرده‌اند: انجمن ارزیابی کانادا^۵ (CES)، انجمن ارزیابی ژاپن^۶ (JES)، انجمن ارزیابی توسعه بین‌المللی^۷ (IDEA)، گروه ارزیابی سازمان ملل^۱ (UNDG)، انجمن ارزیابی

۱. Simone

۲. Vorthen

۳. Wilcox

۴. Ghere

۵. Canadian Evaluation Society

۶. Japanese Evaluation Society

۷. International Development Evaluation Association

اوتیروا نیوزلند^۲ (ANZEA)، انجمن ارزیابی اروپایی^۳ (EES)، و انجمن بین‌المللی استانداردهای آموزشی، عملکردی و تربیتی^۴ (IBSTPI). این مهم سبب تعیین و توسعه فهرست شایستگی‌های ارزشیابان و ممیزان کیفیت آموزش عالی و به تبع آن نگاه به ارزشیابی به عنوان یک حرفه و تخصص شده است.

با توجه به موارد فوق‌الذکر یکی از عوامل موثر بر چگونگی استفاده ارزشیابی و ممیزی، شایستگی ارزشیابان و ممیزان است. شایستگی اصطلاح چندمنظوره‌ای است که در زمینه‌های علمی گوناگون با معانی مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرد (مجاب^۵ و همکاران، ۲۰۱۱: ۴۳۸) و با مفاهیمی مانند صلاحیت و مهارت به کرار به جای هم استفاده می‌گردد، که ممکن است موجب ابهام و سردرگمی شود (چن^۶ و همکاران، ۲۰۱۳). کلارک و ارمیت^۷ (۲۰۱۰) نیز عنوان کردند که در ادبیات موجود، تعاریف مختلفی درباره شایستگی وجود دارد. همه تعاریف شبیه به هم هستند و در آن‌ها بر نقش‌ها و مسئولیت‌های شغلی تأکید می‌شود. به‌طور کلی، هرچند بر روی هیچ تعریفی از شایستگی اتفاق نظر وجود ندارد، پژوهش‌گران و سازمان‌ها به‌طور منظم درصددند که آن را به تصویر بکشند.

صلاحیت یک سازه ذهنی است که کیفیت شایسته بودن را توصیف می‌کند. آن استفاده مداوم و آگاهانه ارتباطات، دانش، مهارت‌های فنی، احساسات، ارزش‌ها، و بازخورد در فعالیت‌های روزمره به نفع خود و جامعه است (اپستین و هاندرت^۸، ۲۰۰۲: ۲۰۶). بررسی ادبیات آشکار می‌کند که صلاحیت اغلب شامل دانش، مهارت‌ها، یا نگرش‌ها (یا استعدادها یا گرایش‌ها) است که شخص را قادر می‌سازد فعالیت‌های شغلی مربوطه را انجام دهد یا براساس استانداردهای موردانتظار شخص یا گروه عمل کند (بسللییر^۹ و همکاران، ۲۰۰۱؛ بیرد و اوسلند^{۱۰}، ۲۰۰۴؛ کونل^{۱۱} و همکاران، ۲۰۰۳؛ OECD، ۲۰۰۲؛ روئه^{۱۲}، ۲۰۰۲؛ اسپنسر و اسپنسر^{۱۳}، ۱۹۹۳؛ وینرت^{۱۴}، ۲۰۰۱). در مقابل، شایستگی یک مفهوم عینی است که شامل دانش ویژه، مهارت یا توانایی و یا نگرش منحصر به فرد است. آن در مورد کیفیت

۱. United Nations Evaluation Group

۲. Aotearoa New Zealand Evaluation Association

۳. European Evaluation Society

۴. International Board of Standards for Training, Performance, and Instruction

۵. Mojab

۶. Chan

۷. Clarke and Armit

۸. Epstein & Hundert

۹. Bassellier

۱۰. Bird & Osland

۱۱. Connell

۱۲. Roe

۱۳. Spencer & Spencer

۱۴. Weinert

کفایت داشتن یا واجد شرایط بودن، چه به لحاظ جسمی چه به لحاظ فکری صحبت می‌کند (ویلکاس، ۲۰۱۴: ۵).

صلاحیت به جنبه‌های شغلی که کارمند می‌تواند انجام دهد، اشاره می‌کند؛ شایستگی به عنوان رفتارهای یک کارمند که به منظور انجام اثربخش شغل مستلزم ابراز است، اطلاق می‌شود (چن و همکاران، ۲۰۱۳). پرنود بیان می‌کند که صلاحیت قدرت عمل توأم با اثربخشی در یک موقعیت، آماده‌سازی و ترکیب در یک بازه زمانی واقعی و با یک روش مناسب و با استفاده از منابع فکری و هیجانی است (پرنود، ۲۰۱۳: ۴۵). به‌طور خلاصه، صلاحیت براساس دانش، مهارت‌ها، و نگرش‌ها ساخته می‌شود که از طریق آموزش دانشگاهی و آموزش سازمانی کسب می‌شود و در طی عمل حرفه‌ای متناسب‌سازی می‌شود (ویلکاس، ۲۰۱۲: ۱۹). براساس این تعریف، دانش، مهارت‌ها، و نگرش‌ها می‌تواند برای تعیین چارچوب شایستگی/صلاحیت‌ها استفاده شود. چارچوب شایستگی می‌تواند به عنوان استاندارد برای ارزیابی حرفه‌ای در زمینه‌های مختلف در سازمان‌ها مورد استفاده قرار گرفته و آموزش را از طریق خدمت‌رسانی به عنوان یک ابزار اکتشافی و بازخوردی، شناسایی قلمرو وظایف ارزیابی و ارائه فهرست کاملی از ویژگی‌ها و مهارت‌ها که در ارزیابی درگیر هستند، تعالی بخشد. نهایتاً این که آن می‌تواند پژوهش در خصوص ارزیابی را ارتقاء دهد. بر این اساس، شناخت شایستگی‌های مورد نیاز ارزشیابان و ممیزان کیفیت آموزش عالی می‌تواند یکی از گام‌های موثر در اجرای یک ارزیابی اثربخش باشد.

صاحب‌نظران حوزه ارزیابی به‌طور کامل بر فهرست شایستگی‌های ارزشیابان و ممیزان که بتواند بر اساس رویکردهای فلسفی و عملی مورد استفاده قرار می‌گیرد، اجماع ندارند. در زمینه صلاحیت ارزشیابان و ممیزان، سندرز^۲ (۱۹۷۹) چندین حیطه عمومی از شایستگی‌های مهم برای ارزشیابان را چنین شمرده است: ۱. توان توصیف و تشریح موضوع و زمینه ارزیابی؛ ۲. مفهوم‌سازی مناسب اهداف و چهارچوب برای ارزیابی، تشخیص و انتخاب سؤالات مناسب ارزیابی، نیازهای اطلاعاتی و منابع اطلاعات؛ ۳. انتخاب ابزارهای جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات؛ ۴. تعیین ارزش موضوع ارزیابی؛ ۵. انتقال برنامه‌ها و نتایج به‌صورت اثربخش به مخاطبان؛ ۶. مدیریت ارزیابی؛ ۷. حفظ و رعایت معیارهای اخلاقی؛ ۸. تنظیم و تعدیل عوامل بیرونی تأثیرگذار بر ارزیابی؛ و ۹. ارزیابی ارزشیابی (فرارزشیابی) (فیتزپاتریک^۳ و همکاران، ۲۰۰۴، نقل از محمدی، ۱۳۹۱: ۲۴). زورزی و همکاران (۲۰۰۲) چارچوبی برای مطالعه ارزیابی در کشور کانادا به‌کار بردند که براساس آن چارچوب، ۴۹ شایستگی در ۵ بعد بازخوردی، فنی، موقعیتی، مدیریتی، و بین‌فردی ارائه شده است (انجمن ارزیابی کانادا، ۲۰۰۹).

۱. Perrenoud

۲. Sanders

۳. Fitzpatrick

بررسی ضرورت‌های ایفاء نقش ارزشیاب و ممیز و عملکرد آنان، شایستگی‌های شناختی و رفتاری متمایزی را در ارزشیابان و ممیزان به اثبات رسانده است. در واقع، یکی از ابعاد کلیدی نظام صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان/ممیزان، عوامل و ملاک‌های صلاحیت حرفه‌ای است. عملاً وقتی صحبت از هرگونه ارزشیابی و ممیزی کیفیت می‌شود، مستقیماً صلاحیت ارزشیابان و ممیزان مطرح می‌شود و این حاکی از اهمیت این موضوع در فرایند ارزشیابی و ممیزی است. بر اساس تجزیه و تحلیل تجربیات انجمن‌های ارزشیابی و ممیزی آموزش عالی برخی کشورها و نیز پژوهش‌های مهم و مرتبط در حوزه صلاحیت‌های ارزشیابان و ممیزان مورد استفاده و بررسی آن‌ها، مجموعه صلاحیت‌های بیان شده استخراج و مورد تحلیل مقایسه‌ای قرار گرفته است، که یافته‌های آن در ادامه ارائه می‌شود:

جدول ۱: صلاحیت‌های ارزشیابان/ممیزان در انجمن‌های ارزشیابی و پژوهش‌های مورد مطالعه

ردیف	نهاد یا پژوهش مورد بررسی	سال	صلاحیت بیان شده
۱	انجمن ارزشیابی نیوزیلند	۲۰۱۴	تحلیل زمینه‌ای و تعهد، بررسی نظام‌مند ارزشیابی، مدیریت پروژه ارزشیابی و عملکرد حرفه‌ای ارزشیابی، عملکرد تاملی و رشد حرفه‌ای
۲	انجمن ارزشیابی آفریقای جنوبی	۲۰۱۲	دانش و ادراک زمینه‌ای، اجرای اخلاقی، مهارت‌های بین‌فردی، رهبری ارزشیابی، مهارت ارزشیابی (آموزشی، پژوهشی) اجرای ارزشیابی (برنامه‌ریزی ارزشیابی، مدیریت ارزشیابی، نوشتن گزارش و ارتباطات و پیشرفت و بهبود)
۳	انجمن بین‌المللی توسعه‌ی ارزشیابی	۲۰۱۲	مبانی حرفه‌ای، نظام‌های بازبینی و نظارت، طرح و برنامه‌ریزی ارزشیابی، مدیریت ارزشیابی، اجرای ارزشیابی، ارتباط یافته‌های ارزشیابی، ترویج فرهنگ یادگیری از ارزیابی
۴	چارچوب انجمن ارزیابی اروپا	۲۰۱۰	دانش ارزیابی، تجربه ارزیابی، ویژگی‌ها و نگرش‌ها
۵	انجمن ارزیابی ژاپن	۲۰۱۰	شایستگی‌های دروندادمحور (دانش، مهارت، نگرش، توانایی، ویژگی‌های فردی) ارزیابی و ممیزی
۶	انجمن دانشگاه میشگان	۲۰۱۰	توصیف ارزشیابی، پژوهش کاربردی، و دانش ارزیابی و ممیزی، توانایی ارزیابی
۷	انجمن ارزیابی آلمان	۲۰۰۹	تئوری و تاریخچه ارزیابی، شایستگی‌های روش‌شناسی، دانش سازمانی و موضوعی، شایستگی‌های فردی و اجتماعی، و تجربه ارزیابی
۸	انجمن ارزشیابی انگلستان	۲۰۰۹	شایستگی‌های مرتبط با کار (تحلیل و به‌کارگیری اطلاعات، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و تحویل کار)، شایستگی‌های مرتبط با افراد (شامل کار با دیگران، ارتباط با دیگران و تاثیرگذاری) و شایستگی‌های مرتبط با سازمان (آگاهی‌های سازمانی، مدیریت تغییر و بهبود مستمر)
۹	قره	۲۰۰۶	تمرین حرفه‌ای، بررسی سیستماتیک، تحلیل‌های موقعیتی، مدیریت پروژه، تمرین فکری، قابلیت‌های بین فردی
۱۰	انجمن ارزیابی آموزش عالی فنلاند	۲۰۰۶	دانش جامعی از حوزه آموزش عالی، تجربه ارزیابی / ممیزی، دانش مدیریت کیفیت / سیستم‌های تضمین کیفیت، مشارکت در آموزش ارزشیابی / ممیزی

روش‌ها و تحلیل‌های کمی، روش‌ها و تحلیل‌های کیفی، گزارش‌نویسی، مهارت‌های بین‌فردی، مهارت‌های محتوایی، نظارت و مدیریت گروه، مدیریت داده‌ها، تئوری و روش‌های ارزیابی و شایستگی‌های فرهنگی	۲۰۰ ۸	دوی ^۱ و همکاران	۱۱
شایستگی شناختی، شایستگی شغلی، شایستگی فردی و شایستگی ارزش‌ها/اخلاقی	۲۰۱ ۰	انجمن ارزیابی استرالیا	۱۲
تجربه حرفه‌ای، بررسی سیستماتیک، تحلیل‌های موقعیتی، مدیریت پروژه، اعمال بازخورد، صلاحیت بین‌فردی	۲۰۰ ۱	کینگ ^۲ و همکاران	۱۳
طرح‌ریزی برنامه، اجرا و ارزیابی؛ روابط عمومی، توسعه حرفه‌ای و فردی، روابط کارکنان یا اعضای هیئت علمی، مهارت‌های فردی، مسئولیت مدیریت، و سبک‌های کار.	۲۰۰ ۱	کوپر و گراهام ^۳	۱۴

ادامه جدول ۱: صلاحیت‌های ارزشیابان/مміزان در انجمن‌های ارزشیابی و پژوهش‌های مورد مطالعه

صلاحیت بیان‌شده	سال	نهاد یا پژوهش مورد بررسی	ردیف
مهارت‌های پایه، مهارت‌های تفکر، خصوصیات فردی	۲۰۰۱	ورهیز ^۴	۱۵
مهارت اعمال بازخورد، مهارت فنی، تجربه شغلی، تجربه مدیریت و مهارت بین‌فردی	۱۹۹۹	انجمن ارزیابی کانادا	۱۶
مدیریت خود، برقراری ارتباط، سازماندهی نوآوری، مدیریت تغییر.	۱۹۹۸	اورس و همکاران ^۵	۱۷
توان توصیف و تشریح موضوع و زمینه ارزشیابی؛ مفهوم‌سازی مناسب اهداف و چهارچوب برای ارزشیابی؛ انتخاب ابزارهای جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات؛ تعیین ارزش موضوع ارزشیابی؛ انتقال برنامه‌ها و نتایج به صورت اثربخش به مخاطبان؛ مدیریت ارزشیابی؛ حفظ و رعایت معیارهای اخلاقی؛ تنظیم و تعدیل عوامل بیرونی تأثیرگذار بر ارزشیابی؛ فرارزشیابی	۱۹۹۷	سندرز	۱۸
دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های ضروری ارزیابی و ممیزی	۱۹۹۵	ناگل اسمیت ^۶	۱۹
ارتباطات، تفکر موثر، مدیریت سازمانی، طرح‌ریزی برنامه، پژوهش و توسعه، دانش فنی، و توسعه انسانی و اجتماعی	۱۹۹۴	گیسون و هیلسون ^۷	۲۰
صلاحیت‌های تحقیق نظام‌مند، صلاحیت‌های مدیریتی، صلاحیت تحلیل موقعیت، صلاحیت بهره‌گیری از بازخوردها، صلاحیت‌های پایه‌ای ارزشیابی و صلاحیت‌های ارتباطی و اجتماعی	۱۳۸۹	نامدار و همکارنش	۲۱

اکثر پژوهش‌های مورد بررسی، کم و بیش صلاحیت‌های اساسی ممیزان و ارزیابان نظام دانشگاهی را شامل دانش (عمومی، پایه، تخصصی)، مهارت‌ها (فنی، بین‌فردی، ادراکی)، نگرش‌ها و ویژگی‌های فردی بیان نمودند، هر چند که در برخی از پژوهش‌ها تجربه ارزشیابی نیز به عنوان صلاحیت اضافه

۱. Dewey

۲. King

۳. Cooper & Graham

۴. Voorhees

۵. Evers

۶. Nagelsmith

۷. Gibson and Hylson

شده است. بر این اساس می‌توان شایستگی ارزشیاب و ممیز را به توانایی وی در تحقق اهداف معین و نیازها و انتظارات این حرفه به میزان لازم و کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش و مهارت عمومی و تخصصی موردنیاز در نظام دانشگاهی و نگرش کیفیت‌محوری بیان نمود. بعضی از پژوهش‌ها تجربه مدیریتی، تکنیک‌های مدیریت و تصمیم‌گیری، تحلیل‌های موقعیتی، شایستگی شغلی و اعتبار، التزام شغلی و تعهد سازمانی را هم به عنوان صلاحیت‌های ارزشیابان و ممیزان عنوان می‌کنند. مهم‌ترین تفاوت بین پژوهش‌ها تجربه مدیریتی و الزامات و تکنیک‌های مدیریتی است. در بعضی از پژوهش‌ها، صلاحیت مدیریتی (توانایی برقراری ارتباط، مدیریت گروه، تحلیل موقعیت سازمانی، اعمال بازخورد و ...) به عنوان یک بعد مهم صلاحیت ممیز و ارزشیاب بیان شده است، بر این اساس ممیز/ارزشیاب جهت انجام مطلوب مسئولیت خود بایستی این بعد مهم را داشته باشد یا کسب نماید.

یکی از مسائل و تنگناهای موجود در حوزه نهادینه‌شدن فرایند ارزشیابی و ممیزی کیفیت در آموزش عالی کشور و استقرار نظام مناسب مدیریت و راهبری آن را می‌توان، فقدان توجه به این بعد مهم و راهبردی دانست. کیفیت و بهبود و ارتقاء آن به خودی خود ایجاد نمی‌شود و مستلزم برنامه‌ریزی علمی و عملی است و یکی از وجوه مورد توجه در طراحی و استقرار ساختار مناسب آن بایستی انتخاب افراد شایسته و با صلاحیت در حوزه ارزشیابی و ممیزی کیفیت و آموزش مستمر آنها باشد. از این رو به عنوان یکی از پایه‌های اصلی و ابعاد کلیدی ساختار مناسب این امر، موضوع صلاحیت یا شایستگی ارزشیابان و ممیزان مطرح می‌شود. بر این اساس بایستی به توصیف و تبیین جایگاه شایستگی یا صلاحیت ممیزان در نظام آموزش عالی و سایر ملزومات و پیامدهای تبعی آنها پرداخت؛ چرا که بنای موفقیت نظام دانشگاهی در استقرار سیستم‌های مناسب ارزشیابی و ممیزی کیفیت و مدیریت آن به کیفیت عملکردی افراد و تکیه بر شایستگی‌های این سرمایه انسانی که زمینه‌ساز رشد و تعالی آنهاست، بستگی دارد. بنابراین با توجه به نقش و اهمیت ارزشیابان و ممیزان در ارزشیابی و تضمین کیفیت نظام دانشگاهی، این پژوهش درصدد است تا ضمن شناسایی صلاحیت‌های آنان برای موفقیت در تضمین کیفیت نظام آموزش عالی به طراحی الگوی صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت بپردازد. به همین منظور پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به سوال‌های زیر می‌باشد:

سوال اول: مولفه‌های تشکیل‌دهنده صلاحیت‌های حرفه‌ای ممیزان و ارزشیابان کیفیت نظام‌های دانشگاهی و موسسات آموزش عالی کدامند؟

سوال دوم: نظام صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت در نظام آموزش عالی ایران چگونه باید باشد؟

سوال سوم: الگوی صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت چگونه است؟

پژوهش حاضر از جهت هدف، از نوع کاربردی و از جنبه گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی-تحلیلی است. جامعه آماری پژوهش شامل مدیران و کارشناسان دفاتر نظارت و ارزیابی دانشگاه‌ها، مدیران ستادی وزارت علوم و سازمان سنجش آموزش کشور، معاونین آموزشی دانشگاه‌ها، و صاحب‌نظران این حوزه با برآورد احتمالی ۴۸۷ نفر از ۸۵ دانشگاه دولتی تابعه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و سازمان سنجش آموزش کشور بود و از روش تمام شماری استفاده شده است. در نهایت بعد از سه بار پیگیری، ۲۶۰ پرسشنامه گردآوری و داده و اطلاعات حاصله مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته بود که روایی محتوایی پرسشنامه توسط متخصصان تأیید و پایایی آن نیز براساس روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ برآورد شد که از مقدار استاندارد یعنی ۰/۷ بالاتر و بنابراین قابل قبول می‌باشد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آماره‌های توصیفی (اندازه‌های گرایش مرکزی و شاخص‌های پراکندگی)، ضمن تشکیل جداول، به توصیف اطلاعات و نتایج حاصله اقدام شده است، در ادامه از آمار استنباطی (آزمون فریدمن، تحلیل عاملی اکتشافی) استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

سوال اول: مولفه‌های تشکیل‌دهنده صلاحیت‌های حرفه‌ای ممیزان و ارزشیابان کیفیت نظام‌های دانشگاهی و موسسات آموزش عالی کدامند؟

۱. میزان اهمیت عوامل صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت

با توجه به پاسخ‌های جامعه پژوهش، پنج عنوان عامل صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت به ترتیب اهمیت و اولویت معرفی شده است که بیش‌ترین میانگین (اهمیت) مربوط به عامل مهارت و کمترین میانگین مربوط به عامل ویژگی‌های شخصیتی است.

جدول ۲: آماره‌های توصیفی عوامل صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت

عامل/متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب کجی	حداقل	حداکثر
مهارت	۲۶۰	۶/۴۴۶	۰/۸۳۸	-۲/۰۶۳	۲	۷
دانش	۲۶۰	۶/۳۱۹	۰/۹۴۷	-۱/۹۶۸	۱	۷
توانایی‌ها	۲۵۷	۶/۲۵۶	۰/۸۸۶	-۱/۴۴۴	۲	۷
نگرش‌ها و ارزش‌ها	۲۶۰	۶/۱۰۳	۱/۰۱۷	-۱/۲۲۹	۲	۷
ویژگی‌های شخصیتی	۲۵۶	۵/۷۳۰	۱/۱۳۴	-۰/۶۸۸	۲	۷

نتایج آزمون فریدمن از دیدگاه کل جامعه نیز نشان می‌دهد بین عوامل صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت از نظر اولویت با مقدار χ^2 دو ۹۸/۱۲۱ در سطح معناداری $\alpha = ۰/۰۵$ تفاوت معناداری وجود دارد و در رتبه‌های متفاوت قرار دارند. در اولویت‌بندی اولیه براساس نتایج رتبه‌بندی انجام شده،

عامل مهارت با میانگین ۳/۴۲ قرار دارد، و عامل دانش با میانگین ۳/۲۱ در رتبه دوم، عامل توانایی‌ها با میانگین ۳/۱۰ در رتبه سوم، عامل نگرش‌ها و ارزش‌ها با میانگین ۲/۹۰ در رتبه چهارم، عامل ویژگی‌های شخصیتی با میانگین ۲/۳۷ در آخرین رتبه (پنجم) قرار دارد.

جدول ۳: نتایج آزمون فریدمن در خصوص ترتیب عوامل صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت

درجه اهمیت	میانگین رتبه	عامل / متغیر
۱	۳/۴۲	مهارت
۲	۳/۲۱	دانش
۳	۳/۱۰	توانایی‌ها
۴	۲/۹۰	نگرش و ارزش‌ها
۵	۲/۳۷	ویژگی‌های شخصیتی
سطح معناداری	درجه آزادی	خی دو
۰/۰۰۰	۴	۹۸/۱۲۱

مقایسه عوامل پنج‌گانه از دید هر یک از زیرجامعه‌های پژوهش بر اساس آماره‌های توصیفی (جدول ۴) نشان داد که از دیدگاه مدیران و کارشناسان دفاتر نظارت و ارزیابی و مدیران ستادی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بیش‌ترین میانگین (بیشترین اهمیت) مربوط به عامل "مهارت" و کمترین میانگین (کمترین اهمیت) مربوط به عامل "ویژگی‌های شخصیتی" است. از دیدگاه معاونین آموزشی بیش‌ترین میانگین مربوط به عامل دانش و کمترین میانگین مربوط به عامل ویژگی‌های شخصیتی است. از دیدگاه صاحب‌نظران، عوامل دانش و مهارت از اهمیت برابر برخوردارند و عامل ویژگی‌های شخصیتی در بین عوامل دارای کمترین اهمیت است. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که عامل ویژگی‌های شخصیتی از دید همه زیرجامعه‌ها از کمترین اهمیت برخوردار است. مدیران دفاتر نظارت و ارزیابی، کارشناسان ارزشیابی و مدیران ستاد، عامل مهارت را با اهمیت‌ترین عامل ارزیابی می‌کنند، که با دیدگاه معاونین آموزشی و صاحب‌نظران متفاوت است.

جدول ۴: مقایسه عوامل پنج‌گانه از دید هر یک از زیرجامعه‌های پژوهش بر اساس آماره‌های توصیفی

عوامل صلاحیت					زیرجامعه‌های پژوهش	ردیف
ویژگی‌های شخصیتی	توانایی	نگرش‌ها و ارزش‌ها	دانش	مهارت		
۵/۷۲۹	۶/۱۸۷	۶/۱۰۲	۶/۲۶۵	۶/۳۸۷	مدیران دفاتر نظارت و ارزیابی	۱
۵/۷۱۶	۶/۲۶۰	۶/۰۸۳	۶/۲۷۹	۶/۴۸۲	کارشناسان ارزشیابی	۲
۵/۴۵۴	۶/۰۴۵	۵/۹۰۹	۶/۴۰۹	۶/۵۰۰	مدیران ستاد	۳
۵/۷۷۷	۶/۳۶۱	۶/۱۶۶	۶/۳۸۸	۶/۲۷۷	معاونان آموزشی	۴
۶/۴۴۴	۶/۶۶۶	۶/۶۰۰	۶/۷۰۰	۶/۷۰۰	صاحب‌نظران	۵

با توجه به پاسخ‌های جامعه پژوهش، به شرح جدول ۵، برای عامل مهارت سه زیرمolfه معرفی شده است که بیشترین میانگین (اهمیت) مربوط به مolfه مهارت‌های ادراکی و کمترین میانگین مربوط به مolfه مهارت‌های فنی است. برای عامل دانش سه زیرمolfه معرفی شده است که بیشترین مربوط به مolfه دانش تخصصی و کمترین میانگین مربوط به مolfه دانش عمومی است. برای عامل توانایی سه زیرمolfه معرفی شده است که بیش‌ترین میانگین مربوط به مolfه تجربه و کمترین میانگین مربوط به مolfه تحصیلات است. برای عامل نگرش و ارزش‌ها سه زیرمolfه معرفی شده است که بیش‌ترین میانگین مربوط به مolfه اخلاقی و اصول حرفه‌ای و کمترین میانگین مربوط به مolfه جهت‌گیری مثبت نسبت به بحث ارزشیابی و ممیزی نظام آموزش عالی است. برای عامل ویژگی‌های شخصیتی سه زیرمolfه معرفی شده است که بیش‌ترین میانگین مربوط به مolfه خود-استقلالی، و کمترین میانگین مربوط به مolfه خودپاسخ‌گویی است.

جدول ۵. وضعیت مolfه‌های عوامل صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و میزان کیفیت

ردیف	عامل	مolfه	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
۱	مهارت	ادراکی	۲۶۰	۶/۴۵۳	۰/۷۰۴۲
		ارتباطی	۲۶۰	۶/۳۲۶	۰/۸۰۸۲
		فنی	۲۶۰	۶/۱۱۱	۰/۹۵۰۰
۲	دانش	حرفه‌ای	۲۶۰	۶/۵۶۱۵	۰/۸۲۴۳
		پایه	۲۶۰	۵/۷۸۰۸	۰/۹۰۵۸
		عمومی	۲۵۹	۵/۵۱۷۴	۰/۹۸۹۶
۳	توانایی	تجربه	۲۶۰	۶/۴۴۶	۰/۷۵۶۵
		توانایی ذهنی	۲۶۰	۶/۳۰۳	۰/۷۷۳۵
		تحصیلات	۲۶۰	۵/۸۱۹	۰/۹۸۳۴
۴	انگش و ارزش‌ها	ارزش‌های اخلاقی و اصول حرفه‌ای	۲۵۸	۶/۴۵۷	۰/۸۰۸۵
		تعهد	۲۵۸	۶/۳۸۳	۰/۸۳۴۵
		جهت‌گیری مثبت	۲۵۹	۶/۱۹۶	۰/۹۰۴۲
۵	ویژگی‌های شخصیتی	خوداستقلالی	۲۵۹	۵/۹۶۱	۱/۰۸۸
		رهبری	۲۵۹	۵/۹۱۸	۱/۰۱۰
		خودشکوفایی	۲۵۸	۵/۸۷۶	۱/۰۰۲
		خودپاسخ‌گویی	۲۵۷	۵/۸۶۷	۱/۰۷۴

۲. تحلیل عاملی عوامل صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و میزان کیفیت

برای تعیین و تشخیص مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی از آماره KMO استفاده می‌شود. مقادیر این آماره در جدول ۴-۴ آماده است. هر چه مقدار ضریب فوق به عدد یک نزدیک تر باشد بهتر است. درحالی‌که مقادیر کوچک KMO بیانگر آن است که همبستگی بین زوج متغیرها

نمی‌تواند توسط متغیرهای دیگر تبیین شود و لذا ممکن است کاربرد تحلیل عاملی متغیرها قابل توجیه نباشد. جهت تبیین تناسب مقادیر KMO از جدول ۶ استفاده شده است:

جدول ۶. آماره KMO و نتایج آزمون کرویت بارتلت

ضریب کفایت نمونه‌گیری		
۰/۹۱۱		
آزمون کرویت بارتلت	مقدار تقریبی مجذور کا	۵۸۹۵/۷۴۰
	درجه آزادی	۱۰۸۱
	سطح معناداری	۰/۰۰۱

لذا با توجه به مقدار محاسبه‌شده برای داده‌های این تحلیل، ۰/۹۱۱ در رده عالی قرار می‌گیرد. آماره دیگر جدول ۶ نیز برای اطمینان از مناسب بودن داده‌ها برای تحلیلی عاملی، آزمون کرویت بارتلت است که در جدول مقدار آن برابر ۵۸۹۵/۷۴۰ با درجه آزادی ۱۰۸۱ و نیز مقدار معنی‌داری کمتر از ۰/۰۱ شده است که بیانگر این مفهوم است که بین متغیرها همبستگی معنی‌داری وجود دارد. بنابراین با انجام این آزمون‌ها و معنی‌دار شدن آنها، امکان انجام روش تحلیل عاملی در این تحقیق احراز گردیده است. با فراهم شدن زمینه انجام تحلیل عاملی و با هدف بررسی میزان تناسب ملاک‌های استخراج شده برای هر عامل و اطمینان از جایگاه هر ملاک در عامل مربوطه، از روش تحلیل عاملی و با روش عناصر اصلی و چرخش متمایل از نوع واریماکس استفاده شده است. نتایج تحلیل عاملی برای تفکیک مفاهیم زیربنایی هریک از عامل‌ها براساس درصد واریانس تبیین‌شده در جدول شماره ۷ ارائه شده است:

جدول ۷. تعداد دسته ملاک‌های استخراج شده‌ی هر عامل و واریانس تبیین‌شده

ردیف	عامل‌ها	تعداد دسته ملاک	درصد واریانس تبیین شده	درصد واریانس تبیین شده	تعداد ملاک‌ها
۱	دانش	دسته اول	۳/۶۱۵	۶۲/۴۹۸	۲
		دسته دوم	۱۱/۰۱۲	۲۶/۲۲۰	۹
۲	مهارت	دسته اول	۵/۱۴۲	۴۹/۷۳۹	۴
		دسته دوم	۵/۲۲۸	۴۴/۵۹۷	۲
		دسته سوم	۴/۱۷۶	۵۸/۸۸۲	۵
۳	توانایی‌ها	دسته اول	۷/۵۵۹	۳۳/۷۷۹	۴
		دسته دوم	۴/۹۶۷	۵۴/۷۰۶	۲

۴	نگرش و ارزش‌ها	دسته اول	۵/۵۹۰	۳۹/۳۶۹	۳
۵	ویژگی‌های شخصیتی	دسته اول	۲/۹۵۹	۶۵/۴۵۷	۲
		دسته دوم	۱۵/۲۰۸	۱۵/۲۰۸	۱۴

نتایج جدول فوق بیانگر آن است که با وجود این که برخی ملاک‌های عوامل در دو دسته قرار گرفته‌اند اما با توجه به این که درصد واریانس تبیین شده تجمعی برای هر دسته ملاک‌ها بیشتر از پنجاه درصد است، می‌توان عنوان کرد که دسته‌بندی مناسبی بر روی ملاک‌ها انجام شده است.

سوال دوم: نظام صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت در نظام آموزش عالی ایران چگونه باید باشد؟

پاسخ به این سوال از دو بعد قابل بررسی است؛ بعد نهاد متولی نظام صلاحیت حرفه‌ای و مأموریت، اهداف، ساختار، منابع مالی و اطلاعاتی و نحوه و چگونگی رابطه آن با زیرنظام‌های آموزش عالی؛ و بعد محتوایی نظام صلاحیت حرفه‌ای؛ که تأکید این پژوهش بر بعد دوم است. به عبارت بهتر این سوال به بررسی این مولفه می‌پردازد که محتوای نظام صلاحیت حرفه‌ای چگونه باید باشد. البته این دو بعد لازم و ملزوم یکدیگرند و ساختار و بعد سخت‌افزاری نهاد متولی قطعاً بر محتوای نظام صلاحیت حرفه‌ای تأثیر می‌گذارد. براساس نتایج حاصل از بررسی و تحلیل پیشینه و ادبیات مورد بررسی، ارزشیابی و ممیزی کیفیت نظام آموزش عالی در حوزه‌های مورد بررسی دارای نهاد متولی مشخصی است که این نهاد متولی، مسئولیت ارزشیابی کیفیت آموزش عالی و به تبع آن مسئولیت مهم‌گزینش و جذب و آموزش ارزشیابان و ممیزان نظام دانشگاهی را بر عهده دارد؛ چرا که کیفیت فرایند ارزشیابی و ممیزی کیفیت وابسته به کیفیت عملکردی شبکه انسانی متولی امر است. بر این اساس، نظام آموزش عالی ایران نیز می‌بایست دارای یک نهاد متولی این مهم باشد. در این میان، یکی از وجوه مورد توجه در طراحی و استقرار ساختار مناسب آن بایستی انتخاب افراد شایسته و با صلاحیت در حوزه ارزشیابی و ممیزی کیفیت و آموزش مستمر آنها باشد. بنابراین، پس از محقق شدن نهاد متولی، گام بعدی گزینش و جذب افراد شایسته به عنوان کارشناسان و متخصصان ارزشیابی است. برای چگونگی گزینش اولیه افراد شایسته از جامعه پژوهش نظرسنجی شده است که نتایج آن در زیر ارائه می‌شود:

۱. حداقل سال تجربه ارزشیابان و ممیزان کیفیت نظام آموزش عالی در حوزه

ارزشیابی و ممیزی

جدول ۸. آماره‌های توصیفی ملاک‌های مولفه خودشکوفایی صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت

حدأقل سال تجربه	فراوانی	درصد	درصد معتبر	درصد تراکمی
۱-۳	۵۶	۲۱/۶	۲۲/۲	۲۲/۲
۳-۵	۷۶	۲۹/۲	۳۰/۱	۵۲/۳

۱۰۰	۴۷/۷	۴۶/۲	۱۲۰	۵ سال و بیشتر
	۱۰۰	۹۷	۲۵۲	کل
		۳	۸	بی‌پاسخ

با توجه به داده‌های جدول ۸، ۲۱/۶ درصد از نمونه آماری حداقل سال تجربه برای فعالیت در حوزه ارزشیابی و ممیزی را بین ۱ تا ۳ سال، ۲۹/۲ درصد بین ۳ تا ۵ سال، ۱۸/۸ درصد ۳ سال، ۴۶/۲ درصد ۵ سال و بیشتر بیان کرده‌اند. ۳ درصد نیز پاسخ نداده‌اند.

۲. حداقل مدرک تحصیلی جهت فعالیت در حوزه ارزشیابی و ممیزی کیفیت نظام

آموزش عالی

جدول ۹. آماره‌های توصیفی ملاک‌های مولفه خودشکوفایی صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت

درصد تراکمی	درصد معتبر	درصد	فراوانی	حداقل سال تجربه
۲۱/۳	۲۱/۳	۲۰/۸	۵۴	کارشناسی
۷۰/۹	۴۹/۶	۴۸/۵	۱۲۶	کارشناسی ارشد
۸۹/۴	۱۸/۵	۱۸/۱	۴۷	دکتري
۱۰۰	۱۰/۶	۱۰/۴	۲۷	فرقی نمی‌کند
	۱۰۰	۹۷/۷	۲۵۴	کل
		۲/۳	۶	بی‌پاسخ

با توجه به داده‌های جدول ۹، ۲۰/۸ درصد از نمونه آماری حداقل مدرک تحصیلی برای فعالیت در حوزه ارزشیابی و ممیزی را کارشناسی، ۴۸/۵ درصد حداقل مدرک تحصیلی را کارشناسی ارشد، ۱۸/۱ درصد حداقل مدرک تحصیلی را دکتری بیان کرده‌اند. از نظر ۱۰/۴ درصد از نمونه آماری مدرک تحصیلی فرقی نمی‌کند. ۲/۳ درصد نیز پاسخ نداده‌اند.

۳. تأثیر رشته تحصیلی ارزشیابان و ممیزان کیفیت نظام آموزش عالی بر

اثربخشی ارزشیابی و ممیزی

جدول ۱۰. آماره‌های توصیفی ملاک‌های مولفه خودشکوفایی صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت

درصد تراکمی	درصد معتبر	درصد	فراوانی	حداقل سال تجربه
۸۲/۲	۸۲/۲	۸۰	۲۰۸	بلی
۱۰۰	۱۷/۸	۱۷/۳	۴۵	خیر
	۱۰۰	۹۷/۳	۲۵۳	کل
		۲/۷	۷	بی‌پاسخ

با توجه به داده‌های جدول ۱۰، ۸۰ درصد از نمونه آماری معتقدند رشته تحصیلی ارزشیابان و ممیزان کیفیت نظام آموزش عالی بر اثربخشی ارزشیابی و ممیزی تأثیر دارد و ۱۷/۳ درصد از نمونه آماری معتقدند که تأثیر ندارد. ۲/۷ درصد نیز پاسخ نداده‌اند.

۴. محتوای آموزشی

پس از گزینش و جذب، گام مهم و بعدی، آموزش نیروی انسانی است. نکته قابل توجه در خصوص آموزش ارزشیابان و ممیزان عبارت است از این است که برنامه آموزشی منجر به ایجاد و یا ارتقاء صلاحیت‌های موردنیاز بایستی از چه محتوا و ویژگی‌هایی برخوردار باشد؟ براساس نتایج پژوهش، محتوای برنامه آموزشی ارزشیابان و ممیزان کیفیت در آموزش عالی بایستی شامل سرفصل‌های مشخصی باشد. این سرفصل‌ها در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۱۱. محتوای آموزشی ارزشیابان و ممیزان کیفیت در آموزش عالی

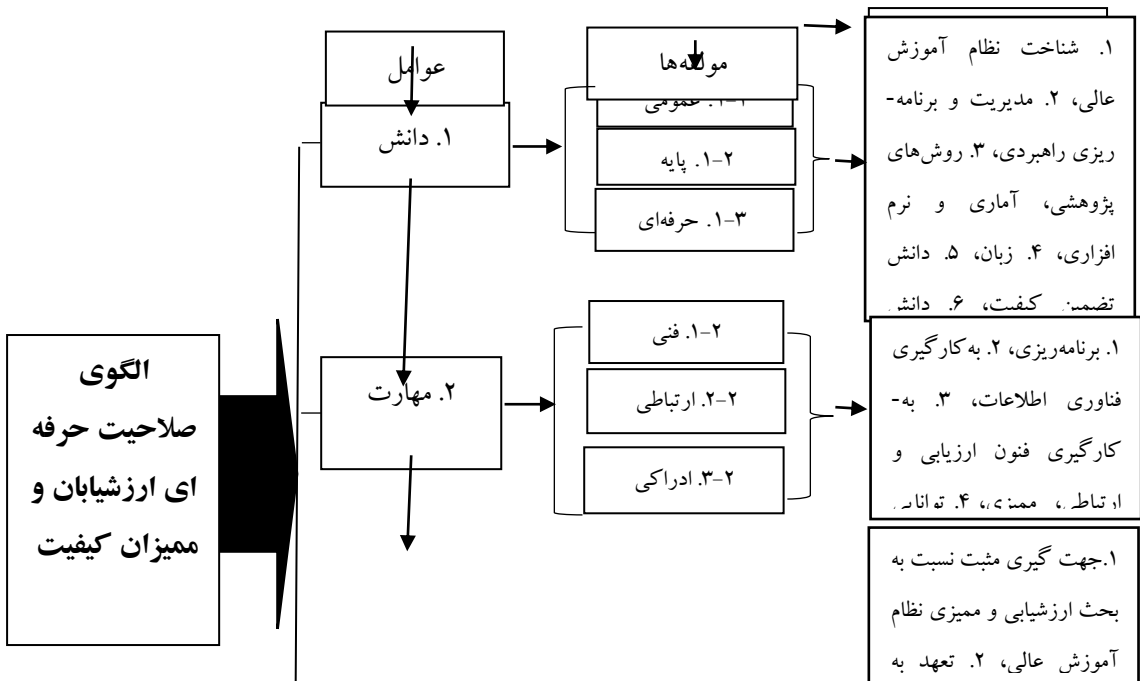
ردیف	حوزه	عنوان دوره
	دانش عمومی	- شناخت نظام آموزش عالی: مفاهیم، چالش‌ها و راهبردها - مدیریت و برنامه‌ریزی راهبردی در نظام آموزش عالی
	دانش پایه	- روش‌های پژوهشی، آماری و نرم افزاری
۱	دانش حرفه‌ای	- مفهوم، فلسفه و ضرورت ارزیابی کیفیت در مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها - مفهوم کیفیت و تضمین کیفیت در مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها - رویکردها و مکانیسم‌های تضمین کیفیت در مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها - مفهوم و اصول مدیریت کیفیت فراگیر در مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها - مفهوم نشانه‌گذاری در نظام آموزش عالی در مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها - مفهوم و الگوهای ارزشیابی و سنجش کیفیت در مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها - مفهوم اعتبارسنجی در مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها - مفهوم، ضرورت و مراحل ارزیابی درونی - مفهوم، ضرورت و مراحل ارزیابی بیرونی - مفهوم، اصول و فرایند ممیزی کیفیت - اصول و فنون مستندسازی و گزارش‌نویسی، تحلیل و تفسیر مستندات
۲	مهارت	- برنامه‌ریزی در نظام آموزش عالی - فنون به‌کارگیری فناوری اطلاعات - فنون ارتباطات اثربخش - کار تیمی در نظام دانشگاهی - خلاقیت و توسعه ایده و به‌کارگیری روش‌های ابتکاری و نوآوری در ارزشیابی و ممیزی کیفیت آموزش عالی - ضرورت نگرش و تفکر سیستمی در ارزشیابی و ممیزی کیفیت آموزش عالی - ضرورت دیدگاه و تفکر راهبردی در ارزشیابی و ممیزی کیفیت آموزش عالی - راهبردهای حل مسئله و ارزشیابی و ممیزی کیفیت آموزش عالی - موقعیت محوری و کل‌نگری در ارزشیابی و ممیزی کیفیت آموزش عالی
۳	توانایی	- اصول و فنون تشخیص، تحلیل، تفسیر و قضاوت و جمع‌بندی و نتیجه‌گیری در خصوص مسائل و مباحث نظام آموزش عالی با تأکید بر کیفیت
۴	نگرش و ارزش‌ها	- نگرش و تعهد به ارزشیابی و ممیزی کیفیت نظام آموزش عالی - الزامات ارزش‌های اخلاقی و اصول حرفه‌ای در ارزشیابی و ممیزی نظام آموزش عالی

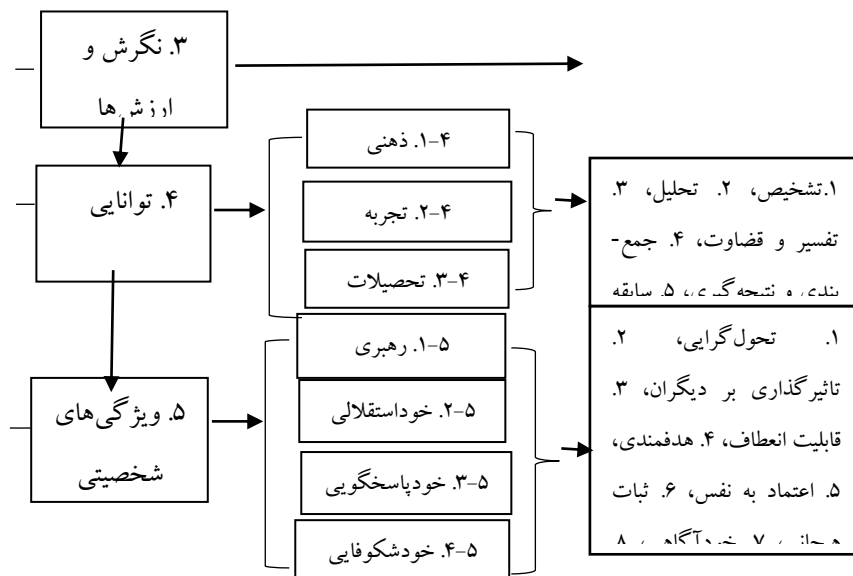
۵	ویژگی‌های شخصیتی	- اصول و فنون تحول‌گرایی - اصول و فنون تاثیرگذاری بر دیگران - اصول و فنون انعطاف‌پذیری - لزوم هدفمندی در ارزشیابی و ممیزی نظام آموزش عالی - اعتماد به نفس - ثبات هیجانی - خود-آگاهی - واقع‌گرایی - مدیریت بر خود - اصول و فنون مثبت‌اندیشی - الزامات و اصول پاسخ‌گویی - الزامات یادگیری مادام‌العمر در جامعه دانایی‌محور - اصول و فنون ریسک‌پذیری - اصول و فنون خود-باوری - اصول آمادگی برای کار
---	---------------------	--

براساس یافته‌های حاصل پنج حوزه اصلی تشکیل‌دهنده سرفصل‌های برنامه آموزشی جهت بالندگی کارشناسان شامل دانش عمومی، دانش پایه، دانش حرفه‌ای، مهارت، توانایی، نگرش‌ها و ارزش‌ها و ویژگی‌های شخصیتی است که در یک دسته‌بندی کلی‌تر می‌توان آنها را در چهار حوزه دانش، مهارت، نگرش و رفتار دسته‌بندی کرد.

سوال سوم: الگوی صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت چگونه است؟

با توجه به نتایج تحلیل‌های کیفی و کمی انجام شده، عوامل تشکیل‌دهنده صلاحیت حرفه‌ای شناسایی شدند و ملاک‌ها و نشانگرهای مربوط به هر عامل نیز تفکیک شد. این عوامل و ملاک‌ها و نشانگرهای مربوط در قالب شکل ۱ ارائه می‌شود:





شکل ۱. الگوی صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت آموزش عالی

بحث و نتیجه‌گیری

آموزش عالی موتور محرک توسعه ملی است. بخاطر این، دولت‌ها نیاز دارند تا آموزش عالی را بهبود بخشند و آن را در سطح عالی نگه دارند. بهبود کیفیت مؤسسات آموزش عالی عامل مهمی در رقابت ملی و بین‌المللی است. کیفیت مطلوب، رقابت‌پذیری جامعه و جذابیت بین‌المللی آموزش ارائه شده در کشور را ارتقاء می‌دهد. انجام ارزشیابی و ممیزی می‌تواند به عنوان گام ضروری برای بهبود و ارتقاء و دستیابی به کیفیت مطلوب باشد، که این حوزه معلول عوامل متعددی است که شاید مهمترین آن را بتوان شبکه انسانی متولی آن دانست. به عبارت بهتر این سوال مطرح است که ممیزان و ارزشیابان چگونه می‌توانند ارزشیابی و ممیزی اثربخشی داشته باشند و به بهبود و تضمین کیفیت نظام دانشگاهی کمک نمایند؟ پاسخ به این سوال مستلزم داشتن دیدگاه و نگاهی تخصصی و حرفه‌ای درباره ممیزان و ارزشیابان نظام دانشگاهی است. بسیاری از اقدامات برای موفقیت نظام تضمین کیفیت نظام دانشگاهی حیاتی است؛ شایستگی ممیزان و ارزشیابان، تعیین و آموزش آن‌ها یکی از این اقدامات مهم است. چه ارزشیاب و ممیز درونی و چه ارزشیاب و ممیز بیرونی استفاده شود، انتخاب درست ارزشیاب و ممیز می‌تواند تأثیر بسزایی بر بازنمایی کیفیت و بهبود و تعالی آن داشته باشد.

ارزشیابان و ممیزان و برنامه آموزشی آنها، مهمترین عامل صحت نتایج نهاد ارزشیابی و ممیزی و از عوامل کلیدی موفقیت نظام ارزشیابی محسوب می‌شوند. چرا که فرایند نهاد ارزشیابی و ممیزی مستلزم استفاده از ارزشیابان و ممیزان جهت انجام فرایند ارزیابی است و به‌وضوح نقش ارزشیاب و ممیز به عنوان عامل کلیدی دیده می‌شود. در واقع، ارزشیابان و ممیزان به‌منظور انجام یک ارزیابی اثربخش و گزارش نتایج آن، نیاز به شایستگی‌هایی دارند. شایستگی ارزشیابان و ممیزان اساساً مبتنی بر تحصیلات، آموزش و تجربه است و با کاربرد دانش تخصصی و مهارت‌ها براساس نگرش مناسب و استفاده در عمل اندازه‌گیری می‌شود. رویکردهای شایستگی‌محور به آموزش، سنجش، و توسعه حرفه‌ای به طور فزاینده‌ای به عنوان استراتژی اساسی برای بهبود اثربخشی ارزشیابان و ممیزان که ارزیابی کیفیت نظام دانشگاهی را انجام می‌دهند، منظور شده است. براین اساس، شناخت شایستگی‌های مورد نیاز ارزشیابان و ممیزان کیفیت آموزش عالی می‌تواند یکی از گام‌های موثر در اجرای یک آموزش اثربخش باشد.

یافته‌های سوال اول نشان داد عوامل مهارت، دانش، توانایی‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌ها و ویژگی‌های شخصیتی، پنج مولفه اصلی صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت هستند که بیش‌ترین اهمیت مربوط به عامل مهارت و کمترین اهمیت مربوط به عامل ویژگی‌های شخصیتی است. همچنین یافته‌ها نشان داد عامل مهارت دارای مولفه‌های ادراکی، ارتباطی و فنی، عامل دانش دارای مولفه‌های دانش حرفه‌ای، پایه و عمومی، عامل توانایی دارای مولفه‌های تجربه، توانایی ذهنی و تحصیلات، عامل نگرش و ارزش‌ها دارای مولفه‌های ارزش‌های اخلاقی و اصول حرفه‌ای، تعهد و جهت‌گیری مثبت نسبت به بحث ارزشیابی و ممیزی نظام آموزش عالی، عامل ویژگی‌های شخصیتی

دارای مولفه‌های خود-استقلالی، رهبری، خود-شکوفایی و خود-پاسخ‌گویی است. نتایج به‌دست آمده از سوال اول با نتایج سایر پژوهش‌ها در برخی از مولفه‌های صلاحیت حرفه‌ای همخوانی دارد. به عنوان مثال در خصوص مولفه دانش با نتایج انجمن ارزشیابی آفریقای جنوبی (۲۰۱۲)، چارچوب انجمن ارزیابی اروپا (۲۰۱۲)، انجمن ارزیابی ژاپن (۲۰۱۲)، انجمن ارزیابی آلمان (۲۰۰۹)، در خصوص مولفه مهارت با نتایج دوی^۱ و همکاران (۲۰۰۸)، ورهیز (۲۰۰۱)، در خصوص مولفه توانایی‌ها با نتایج انجمن دانشگاه میشگان (۲۰۱۰) و انجمن ارزیابی ژاپن (۲۰۱۰)، در خصوص مولفه نگرش با نتایج چارچوب انجمن ارزیابی اروپا (۲۰۱۲)، انجمن ارزیابی ژاپن (۲۰۱۰) و ناگل اسمیت (۱۹۹۵) و در خصوص مولفه ویژگی‌های شخصیتی با نتایج ورهیز (۲۰۰۱) و انجمن ارزشیابی انگلستان (۲۰۰۹) همخوانی دارد.

یافته‌های تحلیل عاملی اکتشافی (سوال دوم) نشان داد مقدار شاخص کفایت نمونه‌برداری برای عوامل صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت برابر با ۰/۹۹۱ است که نشان‌دهنده کفایت نمونه‌گیری است. همچنین میزان مجذور کای کرویت بارتلت ۵۸۹۵/۷۴۰ بود که با درجه آزادی ۱۰۸۱ در سطح ۰/۰۱ معنادار است. ارزش ویژه ۱۰ ملاک بزرگ‌تر از ۱ به دست آمد. این ۱۰ ملاک در مجموع ۶۵/۴۵۷ درصد کل واریانس بین ۴۵ ملاک مورد مطالعه را تبیین می‌کنند. همچنین یافته‌ها بیانگر این موضوع است که مجموع ۴۵ ملاک اصلی عوامل صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت را می‌توان ذیل چهار سطح (مولفه) و به شرح "دانش عمومی، دانش حرفه‌ای، مهارت فنی و آماری، مهارت ارتباطی، مهارت ادراکی، توانایی ذهنی، تجربه، نگرش‌ها و ارزش‌ها، رهبری و خودشکوفایی" دسته‌بندی نمود. همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که میزان سال تجربه، رشته تحصیلی و تناسب رشته تحصیلی با نظام ارزشیابی و ممیزی بر اثربخشی و کارآمدی ارزشیابی و ممیزی موثر هستند. بنابراین، برای گزینش اولیه افراد شایسته می‌بایست این موارد مدنظر قرار گیرد. در خصوص این‌که برنامه آموزشی منجر به ایجاد و یا ارتقاء صلاحیت‌های موردنیاز بایستی از چه محتوا و ویژگی‌هایی برخوردار باشد. نتایج پژوهش نشان داد محتوای برنامه آموزشی ارزشیابان و ممیزان کیفیت در آموزش عالی بایستی شامل سرفصل‌های **دانش عمومی** (شناخت نظام آموزش عالی: مفاهیم، چالش‌ها و راهبردها، مدیریت و برنامه‌ریزی راهبردی در نظام آموزش عالی)، **دانش پایه** (روش‌های پژوهشی، آماری و نرم افزاری)، **دانش حرفه‌ای** (مفهوم، فلسفه و ضرورت ارزیابی کیفیت در موسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها، مفهوم کیفیت و تضمین کیفیت در موسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها و ...); مهارت (برنامه‌ریزی در نظام آموزش عالی، فنون به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ...); **توانایی** (اصول و فنون تشخیص، تحلیل، تفسیر و قضاوت و جمع‌بندی و نتیجه‌گیری در خصوص مسائل و مباحث نظام آموزش عالی با تأکید بر کیفیت); **نگرش و ارزش‌ها**

۱. Dewey

نگرش و تعهد به ارزشیابی و ممیزی کیفیت نظام آموزش عالی، الزامات ارزش‌های اخلاقی و اصول حرفه‌ای در ارزشیابی و ممیزی نظام آموزش عالی؛ **ویژگی‌های شخصیتی** (اصول و فنون تحول-گرایی، لزوم هدفمندی در ارزشیابی و ممیزی نظام آموزش عالی) باشد. نتایج بررسی در نهادهای ارزشیابی و پژوهش‌های مورد بررسی، (برای مثال: انجمن ارزشیابی نیوزیلند (۲۰۱۴)، انجمن ارزشیابی آفریقای جنوبی (۲۰۱۲)، چارچوب انجمن ارزیابی اروپا (۲۰۱۰)، دوی و همکاران (۲۰۰۸) حاکی از آن است که در اکثر موارد صلاحیت‌های اساسی ارزشیابان و ممیزان نظام دانشگاهی را شامل دانش (عمومی، پایه، تخصصی)، مهارت‌ها (فنی، بین‌فردی، ادراکی)، نگرش‌ها و ویژگی‌های فردی بیان نمودند، در برخی از پژوهش‌های مورد بررسی (برای مثال: انجمن ارزیابی استرالیا (۲۰۰۲)، کینک و همکاران (۲۰۰۱)، تجربه ارزشیابی، تجربه مدیریتی، تکنیک‌های مدیریت و تصمیم‌گیری، تحلیل‌های موقعیتی، شایستگی شغلی و اعتبار، التزام شغلی و تعهد سازمانی را هم به عنوان صلاحیت‌های ارزشیابان و ممیزان عنوان کردند که هماهنگ با یافته‌های پژوهش حاضر است.

یکی از هدف‌های پژوهش (سوال سوم) طراحی الگوی صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت در نظام آموزش عالی بود. نتایج تحلیل‌های کیفی و کمی انجام شده حاکی از آن بود که مهارت، دانش، توانایی‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌ها و ویژگی‌های شخصیتی مولفه‌های تشکیل‌دهنده الگوی صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت در نظام آموزش عالی است. درک و به‌کارگیری و طراحی صلاحیت‌ها و شایستگی‌های ممیزان و ارزشیابان، از پیش‌بایست‌های یک نظام تضمین کیفیت است. ایجاد و توسعه نظام صلاحیت حرفه‌ای ممیزان و ارزشیابان کیفیت در آموزش عالی براساس رویکرد شایستگی، در واقع توسعه الگوهای شایستگی و نظام صلاحیت است. علاوه بر شایستگی‌های عمومی، شایستگی‌های تخصصی نیز مورد نیاز است. منظور از شایستگی دانش، مهارت، نگرش و انگیزش لازم جهت انجام موفقیت‌آموز وظایف و امور محوله است. برای تدوین و طراحی برنامه‌های ایجاد و توسعه نظام ممیزی و ارزشیابی مبتنی بر شایستگی باید سه مرحله اساسی را طی نمود: تهیه مدل شایستگی، شناسایی نیازهای آموزشی و برنامه‌ریزی برنامه‌های توسعه‌ای. در گام اول هدف، تدوین مدل شایستگی برای ممیزان و ارزشیابان کیفیت در نظام دانشگاهی است که بتوان در گام بعد با ارزیابی ممیزان و ارزشیابان کیفیت بر اساس آن به نیازهای آموزشی و برنامه‌های مناسب و جامع بهسازی و توسعه‌ای دست یافت. به‌طور کلی، چارچوب شایستگی ارزشیابان و ممیزان می‌تواند برای موارد زیر استفاده شود:

- سنجش فردی: به ارزیابان و ممیزان کمک می‌کند دانش، توانش و نگرش خود را ارزیابی و نیازهای آموزشی خود را تعیین کنند.
- آموزش: به نهادهای ارزیابی کمک می‌کند برنامه‌های آموزشی مقدماتی و حرفه‌ای را تدوین و توسعه دهند.

- به کارگماری نیروی جدید: به نهادهای ارزیابی کمک می‌کند ویژگی‌های شغلی را برای جذب ارزیابان و ممیزان مدنظر قرار دهند.
 - سنجش حقوق و مزایا: به نهادهای ارزیابی کمک می‌کند بر مبنای چارچوب قابل مقایسه حقوق و مزایا را طبقه‌بندی و ترازبندی نماید.
 - ارتقاء کیفیت ارزیابی و کاربرد آن: نهاد ارزیابی را در تحقق هدف اصلی حوزه یعنی انجام ارزیابی و به شیوه‌ای کارا و اثربخش را کمک می‌کند. هدف از چارچوب ارائه‌شده روشن نمودن شایستگی-های کلیدی مورد نیاز برای ارتقاء کیفیت ارزشیابی‌ها و ممیزی‌ها است.
- در راستای یافته‌های این پژوهش، می‌توان برای اجرا و سیاست‌گذاری درباره طراحی نظام صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت در آموزش عالی، موارد زیر را در قالب پیش‌بایست‌های ساختاری، منابع انسانی، و آموزشی ارائه نمود.
- ۱- بسته اجرایی شامل عوامل، مولفه‌ها، ملاک‌ها و الزامات آن با تمام جزئیات مورد بررسی در این پژوهش، مبنا و اساس هرگونه فعالیت و تصمیم‌گیری در سطوح سیاست‌گذاری و اجرایی در خصوص ارزشیابان و ممیزان کیفیت در وزارت متبوع و به تبع آن نظام دانشگاهی کشور قرار گیرد.
 - ۲- تشکیل نهاد متولی نظام صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت در آموزش عالی در سطوح:
 - ۱-۲- کلان آموزش عالی با ویژگی‌هایی شامل: نهادی مستقل خارج از بدنه ستاد وزارت، دارای سازمان اجرایی مناسب به منظور تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری، آموزش ارزشیابان و ممیزان و انجام سایر امور موردنیاز
 - ۲-۲- درون دانشگاه‌ها زیر نظر ساختار متولی ارزشیابی؛ به منظور آموزش ارزشیابان و ممیزان جهت مدیریت و تضمین کیفیت اثربخش دانشگاه‌ها
 - ۳- قوانین و آئین‌نامه‌های حمایتی مربوطه توسط نهاد متولی با همکاری دانشگاهها تدوین و توسط نهادهای ذی صلاح در سطح کلان به منظور تبیین جایگاه آموزش ارزشیابان و ممیزان کیفیت در مدیریت و تضمین کیفیت دانشگاه‌ها در جهت افزایش ضمانت اجرا و با تاکید بر نقش ارزشیاب و ممیزی در مدیریت و تضمین کیفیت ابلاغ گردد.
 - ۴- یکی از شرایط احراز صلاحیت برای ارتقاء ارزشیاب و ممیز، احراز سطوحی از مطلوبیت بر اساس مجموعه مذکور قلمداد شود.
 - ۵- منابع مالی در سطح ستاد مرکز برای فعالیتهای حوزه سیاست‌گذاری و راهبری مرکزی آموزش ارزشیابان و ممیزان کیفیت آموزش عالی تدارک دیده شود.
 - ۶- بودجه مجزایی برای انجام فعالیتهای آموزش ارزشیابان و ممیزان کیفیت آموزش عالی در بودجه سالیانه دانشگاه مشخص و مصوب گردد.
 - ۷- آیین‌نامه آموزشی ارزشیابان و ممیزان کیفیت آموزش عالی تدوین و به دانشگاه‌ها ابلاغ شود.

- ۸- محتوای آموزشی مورد نیاز ارزشیابی و ممیزی کیفیت براساس الگوی ارائه شده در دو سطح ستاد و صف، طراحی شود.
- ۹- جذب و آموزش کارشناس آشنا با روش‌های مدیریت و تضمین کیفیت در سطوح مختلف دانشگاه براساس مجموعه پیشنهادی مورد توجه قرار گیرد.
- ۱۰- در کنار توجه به موارد مذکور، لازم است الگوی پیشنهادی از بعد مجموعه عوامل، مولفه‌ها، ملاک‌ها و الزامات صلاحیت ارزشیابان و ممیزان کیفیت در قالب یک کار گروه متشکل از افراد صاحب‌نظر (از حوزه‌های علمی، سیاستگذاری و اجرایی) در این حوزه مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد.

منابع

- آذر، عادل، غلامرضایی، داود؛ دانایی‌فرد، حسن؛ خدادحسینی و حمید (۱۳۹۲). تحلیل چالش کیفیت آموزش عالی در برنامه پنجم توسعه. **راهبرد فرهنگ**، شماره بیست و یکم، ۱۳۹-۱۷۱.
- ترک‌زاده، جعفر، محمدی، مهدی و محترم، معصومه (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی طرح‌های ارزیابی درونی اجرا شده در گروه‌های آموزشی دانشگاه شیراز. **فصلنامه مطالعات اندازه-گیری و ارزشیابی آموزشی**، سال سوم، شماره ۴، ۲۰۱-۱۶۹.
- حسینی، معصومه؛ فراهانی، ابوالفضل و قره، محمدعلی (۱۳۹۲). طراحی الگوی تضمین کیفیت آموزش تربیت بدنی در نظام آموزش از راه دور. **پژوهش‌های کاربردی در مدیریت ورزشی**؛ ۲ (۲): ۱۱۹-۱۳۵.
- عارفی، محبوبه و خرسندی یامچی، اکبر (۱۳۹۱). ارزیابی درونی ضرورت پاسخ‌گویی دانشگاه‌ها (مطالعه موردی گروه مهندسی الکترونیک دانشگاه شهید بهشتی). **فصلنامه آموزش مهندسی ایران**، شماره ۵۳، ۱۵۳-۱۳۱.
- کریمیان، حیدر؛ نادری، عزت‌الله؛ عطاران، محمد و صالحی، کیوان. (۱۳۹۰). ارزیابی درونی رهیافت مناسب برای بهبود کیفیت نظام آموزش عالی؛ مطالعه موردی. **دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی**. ۴ (۲): ۷۷-۸۳.
- محمدی، رضا. (۱۳۹۲). **طراحی الگوی ممیزی کیفیت و امکان‌سنجی اجرای آن در نظام دانشگاهی ایران**. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه شهید بهشتی.
- محمدی، رضا، عارفی، محبوبه، بازرگان، عباس و اسحاقی، فاخته (۱۳۹۳). طراحی الگوی مطلوب ممیزی کیفیت آموزش عالی ایران. **فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی**، سال چهارم، شماره ۵، ۱۱۵-۱۵۳.
- محمدی، رضا؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ یادگارزاده، غلامرضا؛ میرزامحمدی، محمدحسن و پرنده، کورش (۱۳۹۱). **ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی: مفاهیم، اصول، روش‌ها، معیارها**. چاپ چهارم؛ تهران: مرکز انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- نامدار، راضیه؛ پزشکی‌راد، غلامرضا، حیدری، محمد و زمانی، ناصر (۱۳۸۹). بررسی صلاحیت حرفه‌ای تحقیق‌مداریمورد نیاز ارزشیابان وزارت جهاد کشاورزی. **مجله تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران**. ۳ (۴۱): ۳۲۱-۳۱۳.
- نیکخواه، محمد؛ شریف، مصطفی و طالبی، هوشنگ (۱۳۹۰). بررسی وضعیت موجود و ممکن کاربرد شاخص‌های ارزشیابی از درون‌داده‌های برنامه درسی دوره تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های اصفهان، صنعتی اصفهان و شهرکرد. **رویکردهای نوین آموزشی**، (۱۳)، ۱۰۲-۷۵.

- Ajprua, Haruthai. Wongwanichb, Suwimon. Khaiklengc, Piyapong. (2014). Design of Educational Quality Assurance System for Driving Policy of Educational Reform in Thailand: *Theory-based Evaluation Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1416 – 1422.
- Australasian Evaluation Society (2010). Evaluators Professional Learning Competency Framework. *Retrieved May 23, 2014, from <http://www.aes.asn.au>*
- Bassellier, G., Reich, B. H., & Benbasat, I. (2001). Information technology competence of business managers: A definition and research model. *Journal of Management Information Systems*, 17(4), 159–182.
- Bird, A., & Osland, J. (2004). Global competencies: An introduction. In H. Lane, M. Maznevksi, M. E. Mendenhall, & J. McNett (Eds.), *Handbook for global managers*, (pp. 57-80). Malden, MA: Blackwell.
- Canadian Evaluation Society (2009). *Competency for Canadian Evaluation Practice*. Retrieved May 24, 2014, from <http://www.evaluationcanada.ca>
- Canadian Evaluation society. (1999). *Essential skills series*. Retrieved June 20 2008, from <http://www.evaluationcanada.ca>.
- Chan, I. Y. S., Liu, A. M. M., Cao, S., & Fellows, R. (2013). Competency and empowerment of project managers in China. *In Proceedings of the 29th Annual ARCOM Conference*, (pp. 383- 392). Reading, UK: Association of Researchers in Construction Management (ARCOM).
- Connell, M. W., Sheridan, K., & Gardner, H. (2003). *On abilities and domains*. In The psychology of abilities, competencies, and expertise, ed. R.J. Sternberg and E. L. Grigorenko, 126–155. Cambridge, UK: Cambridge University Press, <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511615801.007>
- Cooper, A. W., & Graham, D. L. (2001). Competencies needed to be successful county agents and county supervisors. *Journal of Extension*, 39(1), from <http://joe.org/joe/2001february/rb3.html>.
- Cristian Cabalin. (2015). Mediatizing higher education policies: discourses about quality education in the media, *Critical Studies in Education*, 56:2, 224-240.
- Dewey, Jennifer D., Montrosse, Bianca E., Schröter, Daniela C. Sullins, Carolyn D., Mattox, John R. (2008). Evaluator Competencies What’s Taught Versus What’s Sought. *American Journal of Evaluation*, Volume 29 Number 3, 268-287.
- Epstein, R. M., & Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *Journal of the American Medical Association*, 287(2), 226–235. <http://dx.doi.org/10.1001/jama.287.2.226>.
- European Evaluation Society. (2010). RESULTS OF A SOCIETY WIDE CONSULTATION ON A PROPOSED EVALUATION COMPETENCIES FRAMEWORKFOR EUROPE, *The EES survey*, <http://www.europeanevaluation.org>.

- Evers, F. T., Rush, J. C., & Berdrow, I. (1998). *The bases of competence: Skills for lifelong learning and employability*. San Francisco: Jossey Bass.
- Finnish Higher Education Evaluation Council. (2006). Audits of Quality Assurance Systems of Finnish Higher Education Institutions. *Audit Manual for 2005–2007*. PUBLICATIONS OF THE FINNISH HIGHER EDUCATION EVALUATION COUNCIL.
- Ghere, G., King, J. A., Stevahn, L., & Minnema, J. (2006). A professional development unit for reflecting on program evaluator competencies. *American Journal of Evaluation*, 27, 108-123.
- Giliberto Capano. (2014). the re-regulation of the Italian university system through quality assurance. *A mechanistic perspective Policy and Society*, 33, 199–213.
- Harvey, L. and Williams, J. (2010). Fifteen Years of Quality in Higher Education (Part Two). *Journal of Quality in Higher Education*; 16 (2): 81-113
- International Development Evaluation Association (2012). *Competencies for Development Evaluation Evaluators, Managers, and Commissioners*. Retrieved May 26, 2014, from <http://www.ideas-int.org/>
- Jungblut, Jens. Vukasovic, Martina and Stensaker, Bjørn. (2015) Student perspectives on quality in higher education, *European Journal of Higher Education*, 5:2, 157-180.
- King, J. A., Stevahn, L., Ghere, G., & Minnema, J. (2001). Toward a taxonomy of essential evaluator competencies. *American Journal of Evaluation*, 22, 229-247.
- Nagelsmith, L. (1995). Competence: An evolving concept. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 26(6), 245–248.
- New Zealand Evaluation Association (2014). *Evaluator Competencies*. Retrieved April 26, 2014, from <http://www.anzea.org.nz/>
- OECD. (2002). *Definition and selection of competencies (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations*. Strategy paper JT00132752 Retrieved from <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02>.
- Perrenoud, P. (2013). *Desenvolver competências ou ensinar saberes? An escola que prepara para a vida [Developing competencies or teaching knowledge? The school that prepares for life]* (L. S. Pereira, Trans). Porto Alegre, RS: Editora Penso.
- Roe, R. A. (2002). *What makes a competent psychologist? European Psychologist*. 7(3), 192–202. <http://dx.doi.org/10.1027//1016-9040.7.3.192>
- Scott, Petter. (2010). *UK Higher education in twenty first century; a changing picture, quality matters series*. London, QAA.
- Simone van Vugt, Seerp Wigboldus, Bob Williams and Jim Woodhill. (2011). *making evaluations matter: A practical guide for evaluators*.

Centre for Development Innovation, Wageningen University & Research centre, Wageningen, The Netherlands.

- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York, NY: Wiley.
- Todorescu, Liliana-Luminița., Iuliana, Lampăc. Greculescu, Anca. (2014). Implementation of Quality Assurance in Romanian Technical Higher Education – Objective set by the Bologna Process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 122, 443 – 447.
- United Kingdom Evaluation Society (2009). *DFID Core Competency Framework*. Retrieved May 29, 2014, from <http://www.evaluation.org.uk/>
- Voorhees, R. A. (2001). *Measuring what matters: Competency-based learning models in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weinert, F. E. (2001). *Concept of competence: A conceptual clarification*. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–66). Kirkland, WA: Hogrefe & Huber.
- Wilcox, Y. (2014). A Professional Grounding and History of the Development and Formal Use of Evaluator Competencies. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 28(3), 1-28.
- Wilcox, Yuanjing. (2012). *An Initial Study to Develop Instruments and Validate the Essential Competencies for Program Evaluators*. ECPE. A DISSERTATION SUBMITTED TO THE FACULTY OF THE GRADUATE SCHOOL OF THE UNIVERSITY OF MINNESOTA. 1-160.
- Zorzi, R., Perrin, B., McGuire, M., Long, B., & Lee, L. (2002). Defining the benefits, outputs, and knowledge elements of program evaluation. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 17(3), 143-150.