مقایسه وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی با وضعیت مطلوب در آموزش عالی ایران[1]

محمد مجتبی‌زاده[2]
محمد یمنی دوزی سرخابی*[3]
مقصود فراستخواه[4]

تاریخ دریافت : ۱۴۰۱/۰۵/۰۴
تاریخ پذیرش : ۱۴۰۲/۰۵/۲۱

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی ایران بر اساس الگوی بومی از اعتبارسنجی؛ و نیز تحلیل تطبیقی آن با الگوی مرجع به عنوان وضعیت مطلوب انجام شد.

روش‌شناسی: پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی؛ از نظر روش جمع‌آوری داده‌ها، توصیفی؛ و از نظر ماهیت داده‌ها، کمی بود. جامعه آماری پژوهش شامل ۳ گروه اساتید آموزش عالی، کارشناسان حوزه آموزش عالی و دانشجویان دکتری آموزش عالی بود. به این ترتیب، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی و تعیین حجم نمونه بر اساس جدول کریسی و مورگان (۱۹۷۰)، ۹۲ نفر به عنوان نمونه‌ی آماری انتخاب شد. ابزار اندازه‌گیری پژوهش، پرسشنامه وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی نظام آموزش عالی ایران، همچنین، پرسش‌نامه وضعیت مطلوب اعتبارسنجی نظام آموزش عالی ایران بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از فنون آمار استنباطی شامل آزمون کلوموگرف-اسمیرنوف، آزمون t تک نمونه‌ای، آزمون t گروه‌های همبسته، ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون، تحلیل کوواریانس، مدل یابی معادلات ساختاری، آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه و آزمون تعقیبی به نام آزمون توکی بهره گرفته شد.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد، وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی آموزش عالی نامطلوب بوده و با وضعیت مطلوب، تفاوت، فاصله و عدم همبستگی دارد. همچنین، بین دیدگاه خبرگان علمی، راجع به وضعیت گذشته، موجود و مطلوب تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری: می‌توان نتیجه گرفت که، بین وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی نظام آموزش عالی کشور و وضعیت مطلوب، شکاف عمیق وجود دارد.

واژگان کلیدی: آموزش عالی، اعتبارسنجی، الگو، خبرگان، دانشگاه، وضعیت گذشته و موجود، وضعیت مطلوب

مقدمه و بیان مسئله

در آغاز هزاره سوم میلادی، دانشگاه‌های کشورهای صنعتی پیشرفته به ویژگی‌های دست‌یافته‌اند که با آنچه به صورت سنتی از دانشگاه درک می‌شود، متمایز است. این ویژگی‌ها، هم از نظر ساختاری و هم از نظر کارکردی، دانشگاه‌ها را در موقعیتی دشوار و در عین حال پویا قرار داده است. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: اطلاعاتی یا دیجیتالی بودن، رقابتی بودن، بین‌المللی شدن، روی آوردن به نوع جدید تمرکز، میان‌رشته‌ای و چند رشته‌ای شدن و ارائه آموزش‌های مستمر (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹٤). در این میان، نظام‌های آموزشی کشورهای جهان سوم با پنج مسئله عمده روبرو هستند: الف) افزایش و تنوع تقاضا برای آموزش؛ ب) افزایش مخارج و دشواری در

---

[1]. مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی با عنوان «بررسی وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی ایران بر اساس الگوی بومی از اعتبارسنجی و تحلیل تطبیقی آن با الگوی مرجع به‌عنوان وضعیت مطلوب» است.

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی، گروه آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. m.mojtabazadeh@yahoo.com

۳. *استاد گروه آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران (نویسنده مسؤل).M-Yamani@sbu.ac.ir

٤. استاد گروه برنامه‌ریزی آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران.m_farasatkhah@irphe.ir

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.1.5.3]

تأمین هزینه‌ها؛ ج) کاهش کیفیت آموزشی؛ د) سست شدن رابطه آموزش و اشتغال؛ و ه) مدیریت نظام‌های آموزشی (مشایخ و بازرگان هرندی، ۱٤۰۱). سیستم آموزشی کشور، در مقاطع مختلف دارای اختلال است و کارکرد آن با مشکلاتی مواجه است. برخی از این علل این مشکلات عبارت‌اند از: افزایش جمعیت تحصیلی بدون اینکه سیستم آموزشی توان سازگاری مطلوب با این افزایش جمعیتی را داشته باشد، افت کیفی آموزشی، عدم توانایی جواب‌گویی سیستم آموزشی به نیازهای واقعی نیروی انسانی جامعه، عدم توانایی مرتبط ساختن رشته‌های تحصیلی با تمایلات و رغبت‌های فراگیران و... (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۷۰). در سال‌های اخیر، دانشگاه‌ها باید به تقاضاهای متفاوتی پاسخ می‌دادند. یکی از این تقاضاها، اجتماعی بود. دومین تقاضا، به تناسب و شایستگی دانشگاه‌ها برمی‌گردد. تقاضای سوم، که تضاد قبلی را شدت می‌بخشد، تقاضای کیفیت بالا از دانشگاه است (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹٤). بااین‌حال، گفتمان کیفیت در آموزش عالی ایران نسبت به سایر کشورها، با تأخیر همراه بوده است. (مجتبی‌زاده، عباس‌پور، ملکی، و فراستخواه، ۱۳۹٤). مدیران دانشگاه معتقدند که کیفیت دانشگاه پایین است، ولی، کمتر می‌پرسند که این افت کیفی چگونه به وجود آمده است. یعنی؛ بیشتر نتیجه مشهود ملاحظه می‌شود تا فرایند پیچیده‌ای که آن را به وجود آورده است. تحلیل، شناسایی، فهم و توضیح وضعیت گذشته و موجود دانشگاه وسیله مناسبی برای تشخیص پویایی آن است (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹٤). در دانشگاه‌های ما، موضوع کیفیت آموزش عالی، بیشتر از منظر ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی بررسی می‌شود. ولی، ماهیت و چگونگی کیفیت آموزش عالی ابعاد متنوعی دارد (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹۸). در سازمان (دانشگاه) وضعیت موجود فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی و خدماتی دانشگاه بر مبنای ساختار و محتوای قبلی سازمان می‌یابد. دانشگاه سازمانی است زنده و پویا. در هر مرحله از رشد، موجود زنده، به‌ناچار متأثر از وضعیت مرحله قبل است. یکی از عوامل شکست در برنامه‌ریزی‌ها در حیطه‌های مختلف، از جمله آموزش عالی، انعطاف‌ناپذیری آن‌ها، فقدان تحلیل عمقی و همه‌جانبه‌نگر از وضعیت گذشته و موجود سازمان‌ها از جمله دانشگاه بوده است. چگونه می‌توان اهداف از قبل تعیین‌شده را مشخص و به آن‌ها دست‌رسی پیدا کرد؛ در حالی که، شرایط درونی و بیرونی دانشگاه متأثر از گذشته است و دائم تغییر می‌کند؛ هر چند که، این تغییرات همیشه آشکار نیست. (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹٤). ادگار مورَن[1]، اطلاعات را از زاویه کاربرد آن در مسائل واقعی مطرح می‌کند (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۸۳). لازمه این کار، تشخیص وضعیت گذشته و موجود دانشگاه است؛ نه تقلید و اقتباس فرهنگی (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹۳). ولیکن، در کشورهای جهان سوم «پیشرفت» آموزش عالی با گسستگی از گذشته علمی و فرهنگی خود؛ و الگوبرداری از دانشگاه‌های اروپا همراه بوده است (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹٤). در حالی که، چه گنجینه‌های عظیمی در گذشته حکمت و عرفان مشرق زمین به‌ویژه ایران عزیز نهفته است که هنوز مؤسسه‌های آموزشی و پژوهشی از آن‌ها در عمل بیگانه‌اند (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۸۷). برای اینکه دانشگاه در جهت اصالت حرکت کند، شناخت وضعیت گذشته و موجود موقعیت‌های درونی و پیرامونی آن ضروری است (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹۳).

هرچند، اعتبارسنجی، بیش از یک قرن است که در اغلب دانشگاه‌های معتبر جهان با هدف ارتقای کیفی و انجام پژوهش‌های گسترده به منظور تأمین اطلاعات موردنیاز مدیران دانشگاهی ایجاد و توسعه یافته است؛ ولیکن، در کشور ما، با وجود اینکه ارتقاء کیفیت نظام آموزش عالی تبدیل به دغدغه هر روزه شده است، ولی، این امر هنوز جایگاه خود را پیدا نکرده است (مجتبی‌زاده، عباس‌پور، ملکی و فراستخواه، ۱۳۹۳). در حالی که، تنها راه رسیدن به تضمین کیفیت در آموزش عالی، اعتبارسنجی است. به دیگر سخن، اعتبارسنجی، ابزار تضمین کیفیت است (مجتبی‌زاده **و همکاران**، ۱۳۹٤). بر این مبنا، در این شرایط ضروری است با ره‌یافتی نوین و با نگرشی واقع‌بینانه‌تر و عمیق درباره پیچیدگی دانشگاه‌ها، به‌عنوان یک سازمان، وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی کشور، بر اساس الگوی بومی از اعتبارسنجی (عباس‌پور، مجتبی‌زاده و اکرادی، ۱۳۹۵؛ مجتبی‌زاده، ۱۳۹۵؛ مجتبی‌زاده و همکاران، ۱۳۹٤؛ مجتبی‌زاده، عباس‌پور، ملکی، فراستخواه و رحیمیان، ۱۳۹۵). موردبررسی قرار گیرد. سپس، با الگوی مرجع مزبور به عنوان وضعیت مطلوب مورد مقایسه واقع شود. بنا بر تعریف شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی[2]، کیفیت نظام آموزشی به دو طریق ارزیابی می‌شود: الف) مقایسه وضع موجود با معیارهای از قبل مشخص‌شده و ب) مقایسه وضع موجود نظام با رسالت، هدف و انتظارات (تنعمی، ۱٤۰۰). ویژگی نوآورانه پژوهش حاضر این است که ابزار اندازه‌گیری مورد استفاده در پژوهش، که به منزله معیارهای

[1]. Edgar Morin (به فرانسوی)

[2]. International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.1.5.3]

از قبل مشخص شده است، بر اساس روش نظریه زمینه‌ای متناسب با مختصات فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و شرایط زمینه‌ای نظام آموزش عالی کشور طراحی شده است. بر این اساس، ابزار مورد استفاده، «ویژگی خاص و زایشی بر حسب موقعیت و بر مبنای آگاهی‌های کنشگران» (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹۶) را پیدا کرده است. همچنین، پس از طراحی، نیز توسط خبرگان آموزش عالی، مورد اعتبار یابی قرار گرفته است. بر این اساس، در پژوهش حاضر، اشکالات روش‌شناختی پژوهش‌های گذشته، برطرف شده است. همچنین، پژوهش حاضر، کل گستره اعتبارسنجی دانشگاه‌های کشور را دربر گرفته است. یعنی؛ ضمن پوشش دادن اعتبارسنجی برنامه‌ای، اعتبارسنجی مؤسسه‌ای را، نیز مطمح نظر قرار داده است. علاوه بر این، هم در سطح ارزیابی درونی و هم ارزیابی بیرونی قابلیت کاربست دارد. دانشگاه‌های کشور بنا به مأموریت و رسالت خویش در زمینه ارتقای مؤلفه‌های کیفیت، با شناخت وضعیت گذشته و موجود خویش در زمینه اعتبارسنجی و تضمین کیفیت با مشارکت همه افراد ذی‌نفع، ذی‌ربط و ذی‌علاقه می‌توانند با استفاده از نتایج پژوهش تلاش مضاعفی در راستای بازاندیشی، بازسازی و بازآفرینی وضعیت مطلوب اعتبارسنجی و تضمین کیفیت به عمل‌آورند. بهره‌گیری از «نظام اعتبارسنجی[1]»، به‌عنوان یک ابزار تضمین کیفیت، رشد دایمی کیفیت و پایداری آموزش‌های دانشگاهی را تضمین می‌کند. بر این اساس، پژوهش حاضر به دنبال آن است، وضعیت موجود اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی کشور را با وضعیت مطلوب، که به عنوان الگوی بومی اعتبارسنجی با بهره‌گیری از نظر خبرگان علمی طراحی شده است، مورد تحلیل تطبیقی قرار دهد. بر مبنای این دیدگاه، پژوهش حاضر، بر اساس الگوی اعتبارسنجی مبتنی بر مختصات اجتماعی، بافتی و فرهنگی نظام آموزش عالی، به دنبال بررسی تحلیلی بین الگوی مرجع مزبور، به‌عنوان مبین وضعیت مطلوب با وضعیت گذشته و موجود است. بر این مبنا، مسئله اصلی پژوهش این است: آیا بین وضعیت مطلوب و وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی نظام آموزش عالی کشور شکاف و فاصله وجود دارد؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

اگرچه، آموزش عالی از بُعد کمی گسترش یافته، مشکلات کیفی همچنان در ابعاد وسیعی گریبان گیر آموزش عالی کشور است (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹٤). دانشگاه‌ها به‌منظور انجام دادن وظایف خطیرِ پویایی و ارتقای خود، نیازمند الگو و ابزار مناسب برای ارزیابی و تضمین کیفیت روند برنامه‌ها و فرایندها، به‌منظور کارایی و اثربخشی خود هستند (توبین[2]، ۱۹۹۰). بر این اساس، اعتبارسنجی، تنها راهی است که دانشجویان، خانواده‌ها، مقامات دولتی و رسانه‌ها بتوانند پی ببرند یک دانشگاه و یا برنامه‌های آن، آموزش باکیفیت ارائه می‌کند (شورای اعتبارسنجی آموزش عالی[3]، ۲۰۲۳). اعتبارسنجی، فرایندی که از طریق آن مؤسسه (غیر) دولتی یا خصوصی، به‌منظور اینکه تشخیص دهد یک مؤسسه آموزش عالی از حداقل ملاک‌ها و استانداردهای از پیش تعیین‌شده برخوردار است، کل فعالیت یا یک برنامه خاص آموزشی آن مؤسسه را از نظر کیفیت ارزیابی می‌کند (ویلسکیِینو، گرونبرگ و پارلیا[4]، ۲۰۰۷). لامیک و جنسن[5] (۲۰۰۱)، در تعریف اعتبارسنجی، نظر به دو کارکرد اصلی آن دارند: حداقل کیفیت و تضمین کیفیت. شورای اعتبارسنجی آموزش عالی آمریکا (۲۰۲۰)، نیز، اعتبارسنجی را فرآیند بازنگری بیرونی کیفیت در آموزش عالی به‌منظور بررسی برنامه‌های دانشکده‌ها، دانشگاه‌ها و آموزش عالی جهت تضمین کیفیت می‌داند.

اعتبارسنجی هم اعتبار و هم فرایند است. از نظر اعتبار، اعتبارسنجی به منزله اطلاع‌رسانی عمومی[6] است که مؤسسه یا برنامه توانسته از عهده برآورده کردن استانداردهای کیفیتِ مورد نظرِ نمایندگیِ اعتبارسنجی کننده برآید. به‌عنوان فرآیند، اعتبارسنجی مبین این حقیقت است که رسمیت یافتن از سوی نمایندگیِ اعتبارسنجی کننده، مستلزم تعهد مؤسسه یا برنامه برای خود–بررسی و بازبینی بیرونی توسط همایان علمی خود است. این کار، نه‌تنها برای برآورده ساختن استانداردها صورت می‌گیرد، بلکه، پیوسته به دنبال راه‌هایی برای بالا بردن کیفیت ارائه آموزش و کارآموزی است (انجمن روان‌شناسی آمریکا[7]، ۲۰۲۳). «اعتبارسنجی دو نقش عمده در ذات خود نهفته دارد، تضمین کیفیت؛ یعنی، اطمینان از کیفیت آستانه در آموزش عالی؛ و بهبود کیفیت؛ یعنی، اطمینان از تلاش مستمر مؤسسه‌های آموزش

1. Accreditation System
2. Tobin, K.
3. Council for Higher Education Accreditation
4. Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D.
5. Lamicq, H., & Jensen, H. T
6. Public Notification
7. American Psychological Association

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.1.5.3]

عالی برای بهتر ساختن دائم‌التزاید و فزاینده برنامه‌های خود» (ایتون[1]،۲۰۰۸: ٦). این دو کارکرد، زمانی بهتر تحقق می‌یابد که خود مؤسسه‌ها، مستندات دست‌یابی به این اهداف را تصدیق کنند. مؤسسه‌های آموزش عالی و دانشگاه‌هایی که از طریق فرایند اعتبارسنجی به اعتبارسنجی پرداخته‌اند، ملاک‌های خاص مربوط به کیفیت آموزشی را برآورده ساخته یا فراتر از این ملاک‌ها گام برداشته‌اند. از منظر انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی[2] (۲۰۱۳)، اعتبارسنجی به این معنی است که، تمام استلزامات مربوط به ظرفیت سازمانی و اثربخشی آموزشی برآورده شده است.

از منظر پیچیدگی سیستم‌های آموزشی، وجود اختلال در کارکردهای آن‌ها، در جهت ایجاد تعادل پویا و توان سازگارشوندگی‌شان به وجود می‌آید. ولی، آنچه نیازمند توجه جدی است، تأمل پذیری در تحلیل؛ و نیز شناخت و فهم پدیده‌های موجود و نیز جریان زایش مستمر پدیده‌ها در سیستم آموزشی؛ و نیز جریان تعادل پویا و سازگارشوندگی آن‌ها است. تأمل‌پذیری در (مفهوم اعتبارسنجی)، بر اساس تحلیل عمیق وضعیت گذشته و حال نظام آموزش عالی به‌صورت مستمر، مبنایی برای تعریف این مفهوم به وجود خواهد آورد (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹٦). منحصربه‌فرد بودن و استقلال داشتن هر دانشگاه بر پایه رهبری و مأموریت آن‌ها امری بدیهی است. هر دانشگاه را می‌توان به منزله تولیدکننده مستقل و منحصربه‌فرد فرآورده آموزشی تلقی کرد.

هر دانشگاه، گذشته‌ای دارد. به همین دلیل است که، علیرغم سیستم متمرکزی که در دانشگاه‌های ما وجود دارد، می‌توان تفاوت‌های مهمی را از یک دانشگاه به دانشگاه دیگر ملاحظه کرد (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹٦). با این حال، ضمن احترام به منحصربه‌فرد بودن، تنوع و استقلال هر دانشگاه، لازم است به دنبال یک الگویی بود که دانشگاه‌ها را به‌طور مستقیم موردسنجش قرار داد. الگوی مرجع در پژوهش حاضر، از ۲۲ عامل و ۱۵۰ ملاک تشکیل یافته است. بر اساس این الگو، ابتدا به بررسی وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی ایران پرداخته شد؛ و سپس، تحلیل تطبیقی آن با وضعیت مطلوب صورت گرفت. به این ترتیب، عامل‌های الگوی مرجع اعتبارسنجی نظام آموزش عالی ایران عبارت‌اند از: پذیرفته‌شدگان، دانشجویان، هیئت‌علمی، رئیس دانشگاه، اهداف و رسالت‌ها، ساختار سازمانی، سیمای دانشگاه، بودجه، منابع یادگیری، فناوری، فرایند یاددهی-یادگیری، خدمات عمومی، مدیریت منابع انسانی، مدیریت دانش، شهروندی سازمانی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت، برنامه‌های فرهنگی، آموزش، پژوهش، اقتصاد دانش بنیان، بین‌المللی شدن و دانش‌آموختگان.

این پژوهش، با در نظر گرفتن ویژگی‌های فرهنگی و بافتی کشور، با استفاده از الگوی بومی از اعتبارسنجی، به دنبال بررسی وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی و تحلیل تطبیقی آن با الگوی مرجع مزبور بود (عباس‌پور و همکاران، ۱۳۹۵؛ مجتبی‌زاده، ۱۳۹۵؛ مجتبی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۵). بر خلاف برنامه‌ریزی‌های رایج، که در رویارویی با کژی‌ها و کاستی‌های نظام آموزشی به‌صورت واکنشی عمل می‌کنند، این پژوهش به دنبال آن بود که نخست با ترسیم آینده مطلوب و سپس، شناخت وضعیت موجود به تعیین نیازها بپردازد و برای رفع آن‌ها به‌گونه‌ای «فراکنشی» اقدام کند (مشایخ، ۱٤۰۱). هدف نهایی از انجام پژوهش، بهبود و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی و اعمال استانداردهای زیربنایی اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی کشور است.

در این پژوهش، به‌جای فرضیه از سؤال‌های پژوهشی بهره گرفته شد. از نظر تجربه‌گرایی، بررسی سؤال پژوهش بسی مهمتر از روش مورد استفاده پژوهشگر یا جهان‌بینی تشکیل‌دهنده زیربنای روش است (حسینی لرگانی و مجتبی‌زاده، ۱٤۰۰). بر این اساس، پژوهش حاضر، در کل به دنبال یافتن پاسخ برای پنج سؤال بود. سؤال‌های پژوهش به شرح زیر بود:

۱. وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی نظام آموزش عالی برمبنای عوامل ۲۲گانه الگوی بومی اعتبارسنجی، از نظر خبرگان علمی چگونه است؟
۲. آیا بین وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی نظام آموزش عالی با وضعیت مطلوب اعتبارسنجی برمبنای عوامل ۲۲گانه الگوی بومی اعتبارسنجی، رابطه معنی‌دار وجود دارد؟
۳. آیا بین وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی نظام آموزش عالی با وضعیت مطلوب اعتبارسنجی برمبنای عوامل ۲۲گانه الگوی بومی اعتبارسنجی، تفاوت معنی‌دار وجود دارد؟

---

[1]. Eaton, J. S.
[2]. Western Association of Schools and Colleges-Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities (WASC-ACSCU)

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]
[DOR: 20.1001.1.2008000.1402.15.1.5.3]

٤. در بررسی وضعیت گذشته و موجود، کدام‌یک از عوامل ۲۲گانه الگوی بومی اعتبارسنجی نظام آموزش عالی ایران با وضعیت مطلوب فاصله دارد؟

۵. آیا بین دیدگاه خبرگان علمی (دانشجویان، اساتید و کارشناسان) راجع‌به وضعیت گذشته، موجود و مطلوب برمبنای عوامل ۲۲گانه اعتبارسنجی نظام آموزش عالی ایران، تفاوت معنی‌دار وجود دارد؟

چارچوب نظری

اعتبارسنجی در آموزش عالی، فراگیر شده است (سالتو[1]، ۲۰۲۲)؛ و پرسشی ویژه و جالب در بافت تضمین کیفیت است. تعابیر گوناگونی از اعتبارسنجی به‌عمل آمده و به‌طرق مختلف تعریف شده است (سارینن و آلا-واهلا[2]، ۲۰۰۷). اعتبارسنجی، تمایز اعطاءشده به هر مؤسسه آموزش عالی به خاطر برآورده‌سازی یا پیشی‌گرفتن از ملاک‌های بیان‌شده کیفیت آموزشی است (اورست کالج[3]، ۲۰۲۳). علاوه‌براین، اعتبارسنجی، فرصتی برای روابط متقابل فراهم می‌کند. رابطه متقابل میان مؤسسه‌های آموزش عالی و دانشگاه‌های اعتبارسنجی‌شده، به‌طور کلی، به این معنی است که، پس از اتمام اعتباردهی به یک دوره آموزشی، این اعتبار به سایر دوره‌های آموزشی انتقال می‌یابد. از این‌رو، دیگر نیازی به تکرار اعتبارسنجی نیست. همچنین، بدین معنی است که مدرک تحصیلی اعطاءشده از سوی مؤسسه‌های آموزش عالی یا دانشگاه‌های اعتبارسنجی‌شده توسط سایر مؤسسه‌های اعتبارسنجی‌شده آموزش عالی؛ نیز به رسمیت شناخته می‌شود (کمسیون اعتبارسنجی بین‌المللی فرا منطقه‌ای[4]، ۲۰۲۳). متقاضیان آموزش عالی، خواهان دریافت کمک در جهت تصمیم‌گیری برای انتخاب مؤسسه آموزش عالی یا دانشگاه محل تحصیل هستند. افراد حق دارند بدانند آیا گواهی‌نامه تحصیلی یک دانشگاه از ارزشی برابر با مدارک سایر دانشگاه‌ها برخوردار است یا بالاتر از آن؟ به همین ترتیب، آیا مدرک یک دانشگاه، به‌اندازه مدرک یک دانشگاه طراز اول، با ارزش است؟ آیا با مدرک تحصیلی یک دانشگاه، امکان استخدام وجود دارد؟ (دی‌ویز[5]، ۲۰۰۷). بر این اساس، تنها، دانشگاه‌هایی که بر اساس فرایند اعتبارسنجی به اعتبارسنجی پرداخته‌اند، ملاک‌های کیفیت آموزشی را برآورده ساخته‌اند (کمسیون اعتبارسنجی بین‌المللی فرامنطقه‌ای، ۲۰۲۳). با این حال، باید توجه داشت، هر یک از مؤسسه‌های آموزش عالی و دانشگاه‌ها، دارای مأموریت منحصربه‌فرد هستند. این باور که یک مؤسسه آموزش عالی می‌تواند تنها با مراجعه به اهداف، خود را مورد ارزیابی قرار دهد، تا حد زیادی بی‌معنی است؛ این بازبینی باید توسط اعتبارسنجی‌کنندگان انجام شود (کینترارس[6]، ۲۰۰۷).

از نظر شورای اعتبارسنجی آموزش عالی، هر دانشگاه، منحصربه‌فرد و دارای استقلال است. بر این اساس، این شورا، پنج ارزش را، در ارتباط با اعتبارسنجی به شرح زیر بیان می‌کند:

۱- مسئولیت اصلی کیفیت آموزشی بر عهده دانشگاه‌ها است.

۲- بر اساس مأموریت سازمانی هر دانشگاه، باید درباره کیفیت دانشگاهی قضاوت کرد.

۳- استقلال نهادی برای حفظ و ارتقاء کیفیت دانشگاهی ضروری است.

٤- آزادی علمی در محیط رهبری علمی مؤسسه‌های دانشگاهی شکوفا می‌شود.

۵- دانشگاه و جامعه در سایه تمرکززدایی، تنوع هدف و مأموریت سازمانی به رشد، توسعه و بالندگی دست می‌یابند (ایتون، ۲۰۰٦).

چارچوب‌های تضمین کیفیت و اعتبارسنجی از کشوری به کشور دیگر متفاوت است. ولی، این چارچوب‌ها، به‌طور عمده از سه الگو پیروی می‌کنند. این الگوها عبارت‌اند از، الگوی اروپایی، الگوی آمریکایی و الگوی بریتانیایی. الگوی اروپایی، الگویی متمرکز است؛ و تضمین کیفیت و اعتبارسنجی بر عهده وزارت‌خانه‌های آموزشی هر یک از کشورهای اروپایی است. الگوی آمریکایی، الگویی غیرمتمرکز است که در آن تضمین کیفیت و اعتبارسنجی، ترکیبی از کنترل محدود دولتی و رقابت بازار است. در الگوی بریتانیایی، نیز، دولت، به‌طور

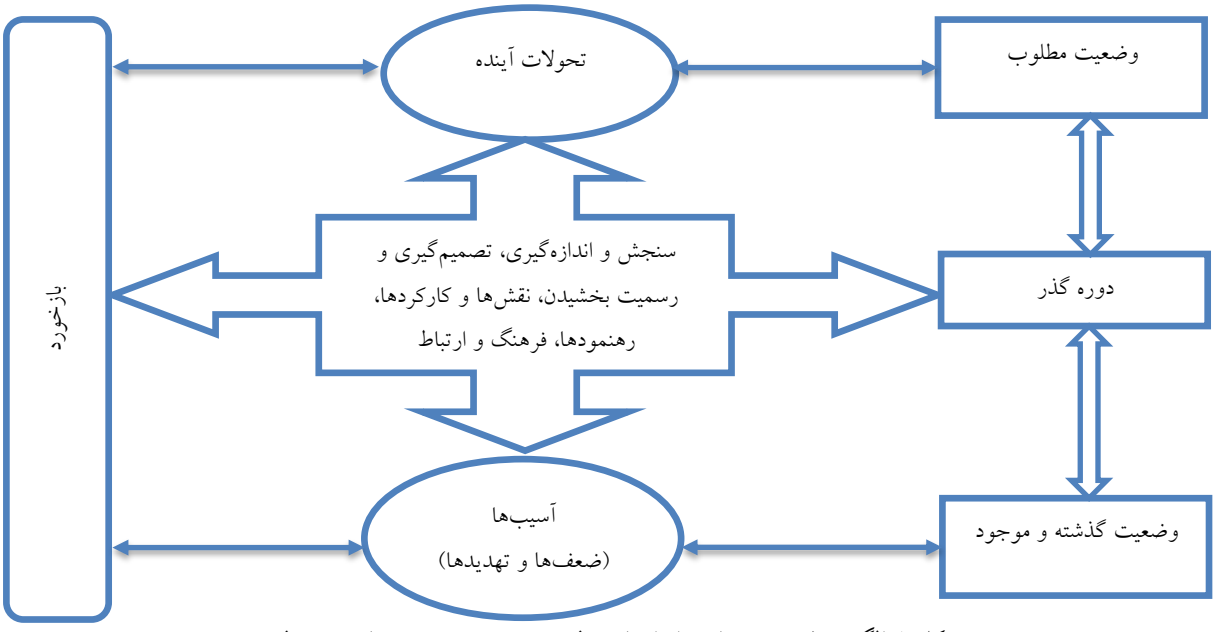
---

1. Salto, D. J.
2. Saarinen, T., & Ala-Vähälä, T.
3. Everest College
4. Commission on International Trans-regional Accreditation
5. Davies, G. K.
6. Contreras, A.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.1.5.3]

کامل و اساسی، مسئولیت فرایند تضمین کیفیت و اعتبارسنجی را به دانشگاه‌ها تفویض کرده است (شیمیزو، بابا و شیمادا[1]، ۲۰۰۰). اعتبارسنجی در آموزش عالی، به دو شکل عمده وجود دارد، اعتبارسنجی مؤسسه‌ای[2] و اعتبارسنجی برنامه‌ای (تخصصی)[3]. در اعتبارسنجی مؤسسه‌ای، کل سازمان دانشگاه مورد ارزیابی قرار می‌گیرد؛ و به‌عنوان یک کل، اعتبار دریافت می‌کند. ولی، در اعتبارسنجی برنامه‌ای (تخصصی)، واحدهای خاص، گروه‌های آموزشی یا برنامه‌های داخلی یک سازمان دانشگاه، ارزیابی می‌شود (سیولم و ویته[4]، ۲۰۰۹). با عنایت به مقوله‌های مستخرج از مبانی نظری، پیشینه پژوهش و چارچوب نظری، در شکل ۱، الگوی مفهومی برخاسته از مبانی نظری، پیشینه پژوهش و چارچوب نظری ارائه شده است. همان‌طور که شکل ۱، نشان می‌دهد، وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی از آسیب‌هایی که به‌منزله ضعف‌های درونی و تهدیدهای بیرونی است، رنج می‌برد. سیستم اعتبارسنجی، از طریق بازخورد نسبت به آسیب‌ها آگاهی یافته و آن‌ها را تبدیل به قوت‌ها و فرصت‌ها می‌کند. با وجود نامطلوب بودن وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی، این سیستم، دوران گذر خود را سپری می‌کند و با بهره‌گیری از مقوله‌هایی چون سنجش و اندازه‌گیری، تصمیم‌گیری و رسمیت بخشیدن، نقش‌ها و کارکردها، رهنمودها، فرهنگ و ارتباط به‌دنبال انتقال به وضعیت مطلوب است. در دوره گذر، نیز بازخورد نقش حیاتی دارد و توان بازنمایی اشکالات سیستم اعتبارسنجی را دارد. در سایه کاربست مقوله‌های دوره گذر، وضعیت مطلوب حاصل می‌شود. در وضعیت مطلوب، با بهره‌گیری از بازخورد، تحولات نوینی برای اعتبارسنجی رقم خواهد خورد. به‌این ترتیب، اعتبارسنجی، در راستای مسئولیت اجتماعی خویش گام نهاده و نقش پاسخ‌گویی، شفافیت و عدالت خود را بازخواهد یافت.



شکل ۱. الگوی مفهومی برخاسته از ادبیات نظری، پیشینه پژوهش و چارچوب نظری

1. Shimizu, K., Baba, M., & Shimada, K.
2. Institutional Accreditation
3. Specialized (or Program) Accreditation
4. Sywelem, M. M., & Witte, J. E.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]
[DOR: 20.1001.1.2008000.1402.15.1.5.3]

روش پژوهش

این پژوهش، از نظر هدف، کاربردی؛ از نظر روش گردآوری داده‌ها، توصیفی (غیر آزمایشی) از نوع پیمایشی مقطعی[1]؛ و از نظر ماهیت داده‌ها، کمی بود. جامعه آماری پژوهش متشکل از ۳ گروه اساتید و اعضای هیئت‌علمی، کارشناسان و دانشجویان، کلیه اساتید آموزش عالی دانشگاه‌های ارائه‌کننده دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری آموزش عالی، اعضای هیئت‌علمی مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش، کارشناسان مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، کارشناسان مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش، دانشجویان دوره دکتری آموزش عالی مرحله پژوهشی دانشگاه‌های تهران، شهید بهشتی و علامه طباطبائی بود. در این پژوهش، از شیوه نمونه‌گیری کمی، یا به عبارت دیگر، با در نظر گرفتن بعد احتمالی بودن استفاده شد. بنابراین، از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی و تعیین حجم نمونه بر اساس جدول کرجسی و مورگان[2] (۱۹۷۰)، استفاده شد. بر این اساس، ۹۲ نفر (۵۰ نفر از گروه اعضای هیئت‌علمی، ۲۸ نفر از گروه کارشناسان و ۱۴ نفر از گروه دانشجویان) به عنوان نمونه آماری انتخاب شد.

برای گردآوری اطلاعات، یک پرسشنامه ۱۵۰ سؤالی و ۲۲ عاملی برای بررسی وضعیت گذشته و موجود استفاده شد. همچنین، یک پرسشنامه ۱۵۰ سؤالی و ۲۲ عاملی برای بررسی وضعیت مطلوب استفاده شد. در جدول ۱، عوامل و تعداد گویه‌های هر یک از عوامل به تفکیک ابعاد ۲۲گانه اعتبارسنجی نظام آموزش عالی ارائه شده است. پرسشنامه‌های مزبور از طریق روش نظریه زمینه‌ای طراحی‌شده است. همچنین، پس از طراحی پرسشنامه، در یک بررسی مقدماتی[3]، به منظور برآورد میزان روایی[4] و پایایی[5] پرسشنامه، به ۸۴ نفر از صاحب‌نظران، خبرگان، کارشناسان و اساتید مسلط به موضوع پژوهش و پرسشنامه ارسال شده است. به این ترتیب، بر اساس دریافت بازخوردهای اصلاحی؛ و اصلاح پرسشنامه با توجه به نظر خبرگان و اساتید، از روایی پرسشنامه و تطابق موضوع با سؤالات و قابلیت استفاده و به‌جا بودن سؤالات مطروحه اطمینان حاصل شده است. براین‌پایه، مشخص شده است که سؤال‌های پرسشنامه، قدرت توضیح‌دهی و آزمون ابزار اندازه‌گیری طراحی‌شده را دارد. همچنین، بر اساس، پاسخ‌های داده‌شده، از طریق ضریب آلفای کرونباخ به محاسبه پایایی آن پرداخته شده است. با توجه به ضریب پایایی ۰/۸۸ به‌دست‌آمده، اطمینان حاصل شده است که می‌توان به‌خوبی از آن به‌عنوان یک ابزار اندازه‌گیری مناسب بهره گرفت. پس از طی فرایند فوق، نسخه تجدید نظر شده پرسشنامه اجرا شد. پس از اجرای پرسشنامه اصلی، از طریق ضریب آلفای کرونباخ به محاسبه پایایی آن پرداخته شد. در اجرای پرسشنامه اصلی، ضریب پایایی ۰/۹۸۲ به دست آمد. بر این اساس، اطمینان حاصل شد که، نسخه تجدید نظر شده ابزار اندازه‌گیری از پایایی بسیار بالایی برخوردار است (مجتبی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۵).

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات، ابتدا از آزمون کلوموگرف- اسمیرنوف[6] جهت مشخص کردن نرمال یا غیر نرمال بودن داده‌ها استفاده شد. با عنایت به نرمال بودن داده‌ها، برای بررسی سؤال اول پژوهش از آزمون t تک‌نمونه‌ای[7] استفاده شد. به منظور بررسی سؤال دوم پژوهش از آزمون t گروه‌های همبسته[8] بهره گرفته شد. همچنین، برای بررسی سؤال سوم پژوهش از ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون[9] استفاده شد. به‌علاوه، برای بررسی سؤال چهارم پژوهش، از تحلیل کوواریانس[10] و مدل یابی معادلات ساختاری[11] استفاده شد. برای رسیدن به پاسخ سؤال پنجم، نیز از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه[12] استفاده شد. همچنین، با توجه به تفاوت معنی‌دار بین میانگین

---

1. Survey Cross Sectional
2. Krejcie, R. V., & Morgan, D. W.
3. Pilot study
4. Validity
5. Reliability
6. Kolmogorov–Smirnov Test (K-S)
7. One Sample t Test
8. Paired Sample t Test
9. Pearson's Product-Moment Correlation Coefficient
10. Analyze of Covariance (ANCOVA)
11. Structural Equation Modeling
12. One-Way Analysis of Variance (ANOVA)

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.1.5.3]

گروه‌ها، از آزمون تعقیبی[1] به نام آزمون توکی[2] بهره گرفته شد. کلیه محاسبه‌های آماری، نیز با استفاده از نرم‌افزار اِس‌پی‌اِس‌اِس[3] نسخه ۲۶، نرم‌افزار اِی‌موس[4] نسخه ۲۶ انجام شد.

جدول ۱. عوامل و تعداد گویه‌ها به تفکیک ابعاد ۲۲گانه اعتبارسنجی

ردیف	عوامل	تعداد گویه‌ها
۱	پذیرفته‌شدگان	۵
۲	دانشجویان	۱۱
۳	هیئت‌علمی	۹
٤	رئیس دانشگاه	۵
۵	اهداف و رسالت‌ها	٦
٦	ساختار سازمانی	۱۰
۷	سیمای دانشگاه	٦
۸	بودجه	۱٤
۹	منابع یادگیری	۳
۱۰	فناوری	۵
۱۱	فرایند یاددهی-یادگیری	۵
۱۲	خدمات عمومی	۳
۱۳	مدیریت منابع انسانی	٦
۱٤	مدیریت دانش	٤
۱۵	شهروندی سازمانی	۹
۱٦	اعتبارسنجی و تضمین کیفیت	۵
۱۷	برنامه‌های فرهنگی	۱٤
۱۸	آموزش	٦
۱۹	پژوهش	٦
۲۰	اقتصاد دانش بنیان	۳
۲۱	بین‌المللی شدن	۵
۲۲	دانش‌آموختگان	۱۰
جمع کل	۲۲	۱۵۰

یافته‌ها

یکی از پیش‌فرض‌های استفاده از آزمون‌های آماری پارامتریک، نرمال بودن توزیع داده‌ها است. با توجه به اینکه برای آزمون سؤال‌های پژوهش حاضر از آزمون t استودنت، آزمون ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون و آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده شده است؛ و هر سه آزمون جزء آزمون‌های پارامتریک هستند. لازم است، به منظور بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف بهره گرفته شود. در جدول ۲، نتایج آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف نشان داده شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف

[1]. Post-Hoc Test
[2]. Tukey's Test
[3]. Statistical Package for the Social Sciences & Statistical Product and Service Solutions (SPSS)
[4]. Analysis of Moment Structures (AMOS)

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]
[DOR: 20.1001.1.2008000.1402.15.1.5.3]

داده‌های پژوهش	آماره	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	نتیجه آزمون
پرسشنامه وضعیت گذشته و موجود	۰/۰۷۰	۹۲	۰/۲۰۰	نرمال است
پرسشنامه وضعیت مطلوب	۰/۰۸۵	۹۲	۰/۲۰۰	نرمال است

با عنایت به اطلاعات مندرج در جدول ۲ و با توجه به اینکه سطح معنی‌داری داده‌های پژوهش، یعنی، مقدار ۰/۲۰۰ بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است، چنین نتیجه گرفته می‌شود که داده‌های پژوهش دارای توزیع نرمال هستند. بر این اساس، جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد.

سؤال اول:

وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی نظام آموزش عالی برمبنای عوامل ۲۲گانه الگوی بومی اعتبارسنجی، از نظر خبرگان علمی چگونه است؟

جدول ۳. نتایج آزمون t استودنت تک‌نمونه‌ای سؤال اول

متغیر	مقدار t	درجات آزادی	سطح معنی‌داری (دو دامنه)
وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی نظام آموزش عالی	-۲۹/۵٤٤	۹۱	۰/۰۱

P<۰/۰۱

با عنایت به اطلاعات مندرج در جدول ۳ و با توجه به اینکه قدر مطلق t محاسبه‌شده (۲۹/۵٤٤-)، بزرگ‌تر از t جدول با درجات آزادی (n-۱=۹۱) و سطح معنی‌داری ۹۹ درصد (۲/٦۱۷) است، بنابراین، با ۹۹ درصد اطمینان فرض صفر رد و فرض خلاف تائید می‌شود. با توجه به رد فرض صفر و قبول فرض خلاف، با ۹۹ درصد اطمینان نتیجه‌گیری می‌شود، وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی نظام آموزش عالی برمبنای عوامل ۲۲گانه الگوی بومی اعتبارسنجی، از نظر خبرگان علمی با وضعیت مطلوب فاصله دارد.

سؤال دوم:

آیا بین وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی نظام آموزش عالی با وضعیت مطلوب اعتبارسنجی بر مبنای عوامل ۲۲گانه الگوی بومی اعتبارسنجی رابطه معنی‌دار وجود دارد؟

جدول ٤. همبستگی مقابل وضعیت گذشته و موجود و وضعیت مطلوب اعتبارسنجی

متغیرها	متغیر اول	متغیر دوم	درجات آزادی	سطح معنی‌داری (دو دامنه)
وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی	-	۰/۱۱	۹۰	۰/۰۱
وضعیت مطلوب اعتبارسنجی	۰/۱۱	-		

P<۰/۰۱

با عنایت به اطلاعات مندرج در جدول ٤ و با توجه به این که قدر مطلق ضریب همبستگی محاسبه‌شده (۰/۱۱)، کوچک‌تر از ضریب همبستگی جدول با درجات آزادی (n-۲=۹۰) و سطح معنی‌داری ۹۹ درصد (۰/۲٦۷) است، بنابراین، با ۹۹ درصد اطمینان فرض صفر تائید و فرض خلاف رد می‌شود. با توجه به تائید فرض صفر و رد فرض خلاف، با ۹۹ درصد اطمینان نتیجه‌گیری می‌شود، بین وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی نظام آموزش عالی با وضعیت مطلوب اعتبارسنجی برمبنای عوامل ۲۲گانه الگوی بومی اعتبارسنجی رابطه معنی‌دار وجود ندارد.

سؤال سوم:

آیا بین وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی نظام آموزش عالی با وضعیت مطلوب اعتبارسنجی برمبنای عوامل ۲۲گانه الگوی بومی اعتبارسنجی تفاوت معنی‌دار وجود دارد؟

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.1.5.3]

جدول ۵. نتایج آزمون t استودنت گروه‌های همبسته سؤال سوم

متغیر	مقدار t	درجات آزادی	سطح معنی‌داری (دو دامنه)
وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی و وضعیت مطلوب اعتبارسنجی نظام آموزش عالی	-۵۲/۹۱۰	۹۱	۰/۰۱

P<۰/۰۱

با عنایت به اطلاعات مندرج در جدول ۵ و با توجه به این که قدر مطلق t محاسبه‌شده (۵۲/۹۱۰-)، بزرگ‌تر از t جدول با درجات آزادی (n-۱=۹۱) و سطح معنی‌داری ۹۹ درصد (۲/۵۷۶) است، بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان فرض صفر رد و فرض خلاف تائید می‌شود. با توجه به رد فرض صفر و قبول فرض خلاف، با ۹۹ درصد اطمینان نتیجه‌گیری می‌شود، وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی نظام آموزش عالی برمبنای عوامل ۲۲گانه الگوی بومی اعتبارسنجی، از نظر خبرگان علمی با وضعیت مطلوب تفاوت معنی‌دار دارد.

سؤال چهارم:

در بررسی وضعیت گذشته و موجود، کدام یک از عوامل ۲۲گانه الگوی بومی اعتبارسنجی نظام آموزش عالی ایران با وضعیت مطلوب فاصله دارد؟

برای پاسخ به سؤال چهارم پژوهش، ابتدا به محاسبه کوواریانس و ضریب همبستگی هر یک از عوامل در وضعیت گذشته و موجود؛ و نیز وضعیت مطلوب پرداخته شد. در جدول ٦، نتایج این دو آزمون آمده است. کوواریانس نشان می‌دهد که دو متغیر چقدر نسبت به یکدیگر تغییر می‌کنند. به این ترتیب، می‌توان کوواریانس را اندازه پراکندگی بین دو متغیر در نظر گرفت. ضریب همبستگی نیز، میزان و شدت ارتباط بین دو متغیر را نشان می‌دهد. به بیان دیگر، ضریب همبستگی، نرمال‌شده کوواریانس محسوب می‌شود.

جدول ٦. نتایج آزمون کوواریانس و آزمون همبستگی دو وضعیت گذشته و موجود با مطلوب

مسیر	ضریب کوواریانس				ضریب همبستگی
	برآورد	خطای معیار	نسبت بحرانی	احتمال خطا	
Xi1<-->Yi1	۰/۰۰۳	۰/۰۳۷	۰/۰۳۷	۰/۹۳٦	۰/۰۱
Xi2<-->Yi2	۰/۰۰۵	۰/۰۰٦	۰/۷۹۵	۰/٤۲۷	۰/۱٤
Xi3<-->Yi3	-۰/۰۰۵	۰/۰۱٤	-۰/۳۹۵	۰/٦۹۳	-۰/۰۵
Xi4<-->Yi4	۰/۰۰٤	۰/۰۱۰	۰/۳۸۰	۰/۷٤۰	۰/۰۵
Xi5<-->Yi5	-۰/۰٤۱	۰/۰۳٤	-۱/۲۱۲	۰/۲۲۵	-۰/۱۵
Xi6<-->Yi6	۰/۰۰۰	۰/۰۰۸	۰/۰۰۰	۱/۰۰۰	۰/۰۰
Xi7<-->Yi7	۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	-۰/٤۳۰	۰/٦٦۷	-۰/۰٦
Xi8<-->Yi8	۰/۰٤۳	۰/۰۵۹	۰/۷۳۸	۰/٤٦۰	۰/۰۸
Xi9<-->Yi9	۰/۰۵۳	۰/۰۲۸	۱/۹۱۷	۰/۰۵۰	۰/۳۰
Xi10<-->Yi10	۰/۱۰۹	۰/۰٦۱	۱/۸۰۳	۰/۰۷۱	۰/۲۵
Xi11<-->Yi11	۰/۰۰۷	۰/۰۱٤	۰/۵۲۷	۰/۵۹۸	۰/۰۷
Xi12<-->Yi12	-۰/۰۱۳	۰/۰۱۷	-۰/۷۵٦	۰/٤۵۰	-۰/۱۳
Xi13<-->Yi13	۰/۰۰۹	۰/۰۳۰	۰/۳۱۱	۰/۷۵۵	۰/۰۵
Xi14<-->Yi14	-۰/۰۷٦	۰/۰۳۲	-۰۲/۳۷۸	۰/۰۱۷	-۰/٤۷
Xi15<-->Yi15	-۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	-۰/٤۱٤	۰/٦۷۹	-۰/۰٦
Xi16<-->Yi16	۰/۰٤۸	۰/۰٤۸	۰/۹۸۹	۰/۳۲۳	۰/۱۲
Xi17<-->Yi17	۰/۰۰۷	۰/۰۰۷	۱/۰۰۲	۰/۳۱٦	۰/۱۳
Xi18<-->Yi18	-۰/۰۱۸	۰/۰۳٦	-۰/۵۰۱	۰/٦۱٦	۰/۰٦

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.2008000.1402.15.1.5.3]

مسیر	ضریب کوواریانس				ضریب همبستگی
	برآورد	خطای معیار	نسبت بحرانی	احتمال خطا	
Xi19<-->Yi19	۰/۰۰۹	۰/۰۲۱	۰/٤٤۱	۰/٦٥۹	۰/۰٥
Xi20<-->Yi20	-۰/۰۳۱	۰/۰۲۷	-۱/۱۲٦	۰/۲٦۰	-۰/۱٤
Xi21<-->Yi21	-۰/۰۰۹	۰/۰۱٥	-۰/٥۹۰	۰/٥٥٥	-۰/۰٤
Xi21<-->Yi21	-۰/۰۰۸	۰/۰۲۳	-۰/۳۲۱	۰/۷٤۸	-۰/۰۷

در جدول فوق، مقادیر کوواریانس، در برخی عوامل مثبت؛ و در برخی عوامل منفی است. مقادیر مثبت نشان‌دهنده وجود ارتباط مستقیم یا در یک جهت بین دو متغیر است. به این معنی که، با افزایش یکی از متغیرها، دیگری نیز افزایش یافته است، یا اگر، یکی از متغیرها کاهش داشته است، دیگری نیز با کاهش مواجه شده است. همچنین، مقادیر کوواریانس منفی، نشانگر وجود رابطه، ولی، در جهت عکس بین دو متغیر است. به این ترتیب، اگر یکی از متغیرها به‌صورت صعودی تغییر کرده، دیگری؛ به‌صورت نزولی تغییر کرده است. با توجه به اینکه، در جدول ٦، مقادیر کوواریانس، به صفر نزدیک است، بر این اساس، نمی‌توان رابطه خطی بین دو متغیر در نظر گرفت. به دیگر سخن، با افزایش یا کاهش یکی از متغیر، رفتار متغیر دیگر قابل پیش‌بینی نیست. همچنین، مقادیر ضریب همبستگی، نزدیک به صفر و غیر معنی‌دار است. به این معنی که، بین هر یک از عوامل الگوی اعتبارسنجی، در دو وضعیت گذشته و موجود؛ و نیز وضعیت مطلوب رابطه وجود ندارد. هر چند کوواریانس، جهت ارتباط بین دو متغیر را به خوبی نشان می‌دهد، ولی، قادر نیست مقادیر بارعاملی هر متغیر را محاسبه کند. بر این اساس، برای رفع این مشکل، از آزمون تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول[1] استفاده شد. در جدول ۷، نتیجه بررسی تفاوت معنی‌داری بارهای عاملی، ۲۲ عامل الگوی اعتبارسنجی در دو وضعیت گذشته و موجود و وضعیت به همراه نمادهای آماری و عناوین مقیاس‌ها ارائه شده است.

جدول ۷. بارهای عاملی عامل‌ها و ملاک‌های وضعیت گذشته و موجود و وضعیت مطلوب اعتبارسنجی

ردیف	عامل‌ها	ملاک‌ها	بارعاملی وضعیت موجود	بارعاملی وضعیت مطلوب
		استانداردهای ورودی دانشجو	-۰/۰۷۸	۰/٦۷۳
		صلاحیت پذیرفته‌شدگان	۰/۲٦٥	۰/٥۲۸
۱	پذیرفته‌شدگان	موفقیت پذیرفته‌شدگان	۰/۰۸۳	۰/٤٦۰
		سهمیه ورودی پذیرفته‌شدگان	۰/۲۱٥	۰/٦٤٦
		رتبه پذیرفته‌شدگان	۰/۱٤۳	۰/٥۲٤
		پذیرش دانشجویان	۰/۳٤۰	۰/۸۲۰
		انگیزش دانشجویان	-۰/۱۱۳	۰/۳۱۸
		فعالیت‌های علمی-پژوهشی دانشجویان	۰/۰۸٤	۰/۳۹۱
		مطالعه دانشجویان	۰/۰۲۷	۰/۳۲۰
		افت تحصیلی دانشجویان	۰/۲٥۹	۰/۹۳۹
۲	دانشجویان	نرخ ماندگاری در دانشگاه	۰/۱۱٥	۰/٤۸٤
		توزیع و ترکیب دانشجویان	۰/۱۱٥	۰/۹۹۹
		تعاملات دانشجویان	۰/۰۸۷	۰/۹۱۹
		موفقیت دانشجویان	-۰/۰٤۱	۰/۳۰۱
		پیشرفت تحصیلی دانشجویان	-۰/۰٥٦	۰/۸۷٤
		رضایت دانشجویان	-۰/۱۲۷	۰/۸۹٤
۳	هیئت‌علمی	مدیریت کلاس	-۰/۱۱۱	۰/٤۱۰

[1]. First Order Confirmatory Factor Analysis

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.1.5.3]

ردیف	عامل‌ها	ملاک‌ها	بارعاملی وضعیت موجود	بارعاملی وضعیت مطلوب
		مشارکت اعضای هیئت‌علمی	۰/۰۸۲	۰/۳۳۱
		رضایت اعضای هیئت‌علمی	-۰/۱۲۸	۰/۵۲۱
		فعالیت‌های برون دانشگاهی	-۰/۰٤٦	۰/۳۵۱
		تعاملات اعضای هیئت‌علمی	۰/۰۲۰	۰/۳۸۹
		فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت‌علمی	-۰/۰۵٦	۰/۹۳۵
		فعالیت پژوهشی اعضای هیئت‌علمی	-۰/۰۰٦	۰/۵٦۵
		کیفیت اعضای هیئت‌علمی	-۰/۱٤۸	۰/۹۷۹
		توزیع و ترکیب اعضای هیئت‌علمی	-۰/۰٤۸	۰/٤۲۸
٤	رئیس دانشگاه	مشارکت‌جویی	۰/٤۸۳	۰/۹۳۳
		عملکرد	-۰/۰۱٦	۰/۳۹۱
		تعاملات و ارتباطات	-۰/۰٤۳	۱/۰۰۱
		ویژگی‌های فردی	۰/۲۰٦	۰/۷۲۳
		رضایت از رئیس دانشگاه	۰/۱٤۹	۰/٤٦٤
۵	اهداف و رسالت‌ها	تحقق اهداف و رسالت‌ها	۰/۱۸۸	۰/۷۸۳
		تناسب با اهداف	۰/۱۲۵	۰/٦٦۱
		تدوین اهداف و رسالت	-۰/۱۵۷	۰/٦۷۷
		اهداف و رسالت‌های عرضه خدمات تخصصی	۰/۰۳۳	۰/۷۱۹
		اهداف و رسالت‌های پژوهشی	-۰/۱۰۹	۰/۷۵۲
		اهداف و رسالت‌های آموزشی	۰/۰۲۸	۰/٦۱۲
٦	ساختار سازمانی	توسعه دانشگاه	۰/٤۲٤	۰/۷۱۳
		بازمهندسی فرایندها	۰/۰٤۵	۰/٦۷٦
		فرهنگ سازمانی	۰/۱٤۵	۰/٦۵٦
		تشکیلات سازمانی	۰/۰٤۸	۰/٦۲۳
		تعاملات دانشگاه	-۰/۰۷۰	۰/۸٦٦
		نظام پیشنهادات	-۰/۰۰۹	۰/٦٦۰
		مدیریت و برنامه‌ریزی استراتژیک	-۰/۰۳۹	۰/۷۵۲
		سیستم نظارت و ارزیابی	-۰/۰۱۹	۰/۷۰۰
		مدیریت سیستم اطلاعاتی	۰/۰۱٤	۰/٤٦۹
		قوانین و مقررات	۰/۰۲۸	۰/۷۲۵
۷	سیمای دانشگاه	منابع کالبدی	۰/۱۸٦	۰/۸٦۵
		مدیریت فضاهای دانشگاهی	۰/۰۳٤	۰/۷۲۲
		فضای زیست-محیطی	۰/۰۱۱	۰/۹۲۰
		نمادهای دانشگاه	۰/۱۳۲	۰/۹٤٤
		فضای فیزیکی	۰/۰۷٦	۰/۹۳۵
		فضای آموزشی	۰/۰٤۵	۰/۹۵۸
۸	بودجه	اسناد مالی	۰/۱۱۲	۰/٦۲۵
		هزینه‌کرد اعتبارات	۰/۱۱۳	۰/۸۷۱
		اعتبارات فرهنگی	۰/۰۷٤	۰/۸۰۰
		اعتبارات دانشجویی	۰/۰۸۵	۰/۸۷۳

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.1.5.3]

ردیف	عامل‌ها	ملاک‌ها	بارعاملی وضعیت موجود	بارعاملی وضعیت مطلوب
		اعتبارات آموزشی	۰/۰۷۳	۰/۹۵۹
		اعتبارات پژوهشی	-۰/۰۰۹	۰/۹۸۳
		جذب اعتبارات	۰/۰۲۳	۰/۹۴۸
		هزینه‌های امور رفاهی	۰/۰۵۷	۰/۹۹۳
		هزینه‌های جاری	۰/۰۸۷	۰/۹۵۵
		حقوق و مزایا	۰/۱۱۹	۰/۶۲۳
		ترکیب و توزیع سرمایه	-۰/۰۵۸	۰/۶۴۲
		پیش‌بینی وضعیت مالی	-۰/۱۸۸	۰/۵۸۷
		امکانات مالی	۰/۰۴۸	۰/۳۶۹
		مدیریت مالی	۰/۰۱۷	۰/۳۴۳
۹	منابع یادگیری	منابع آموزشی و پژوهشی	۰/۲۵۷	۰/۷۳۰
		کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌ها	۰/۲۵۳	۰/۸۴۵
		کتابخانه و سیستم اطلاعات دانش	۰/۲۸۰	۰/۵۳۶
۱۰	فناوری	استفاده از فناوری اطلاعات	۰/۱۸۳	۰/۴۳۲
		کاربرد فناوری اطلاعات	۰/۱۸۳	۰/۸۴۰
		دانش استفاده از فناوری اطلاعات	۰/۱۱۹	۰/۸۲۷
		مهارت استفاده از فناوری اطلاعات	۰/۰۵۹	۰/۷۷۸
		نگرش به فناوری اطلاعات	-۰/۰۱۲	۰/۸۸۶
۱۱	یاددهی-یادگیری	توسعه دانش و مهارت دانشجویان	۰/۳۱۳	۰/۶۱۵
		ارائه بازخورد به دانشجویان	۰/۰۵۸	۰/۶۴۶
		استفاده از تکنولوژی آموزشی در تدریس	۰/۱۶۴	۰/۴۶۴
		ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	۰/۱۵۰	۰/۷۸۳
		روش‌ها و الگوهای تدریس	۰/۰۸۴	۰/۷۶۵
۱۲	خدمات عمومی	خدمات پشتیبانی	-۰/۱۹۳	۰/۷۸۶
		خدمات سلامت	-۰/۰۱۲	۰/۸۷۴
		خدمات رفاهی	-۰/۱۲۴	۰/۷۵۷
۱۳	مدیریت منابع انسانی	نگهداشت سرمایه انسانی	-۰/۰۳۵	۰/۶۲۵
		سنجش بهره‌وری	۰/۰۱۶	۰/۶۷۳
		توسعه حرفه‌ای	۰/۱۱۵	۰/۷۱۶
		جذب و به کارگماری	۰/۰۱۱	۰/۷۴۸
		تشویقات و تنبیهات	۰/۰۱۰	۰/۶۷۹
		توزیع و ترکیب کارکنان	-۰/۰۹۶	۰/۵۷۶
۱۴	مدیریت دانش	به اشتراک گذاشتن دانش	-۰/۳۵۳	۰/۵۳۵
		به کارگیری دانش	-۰/۰۸۸	۰/۶۹۶
		سازمان‌دهی دانش	-۰/۲۴۷	۰/۸۱۳
		اکتساب دانش	۰/۰۹۶	۰/۶۵۱
۱۵	شهروندی سازمانی	مدیریت استعداد	۰/۰۱۰	۰/۳۰۲
		سلامت اداری	۰/۰۷۲	۰/۳۷۸
		ترویج ارزش‌ها	-۰/۰۲۱	۰/۳۷۸

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.1.5.3]

ردیف	عامل‌ها	ملاک‌ها	بارعاملی وضعیت موجود	بارعاملی وضعیت مطلوب
		ارج گذاری	۰/۰۰۲	۰/٤۳٦
		پاسخ‌گویی	-۰/۰۳٦	۰/۸۷۰
		استقلال دانشگاه	-۰/۲۸۰	۰/۸۹۸
		آزادی علمی	-۰/۰۷۱	۰/٥۳۰
		شفافیت	۰-/۲۰۳	۰/٤۹٥
		اطلاع‌رسانی	۰-/۲۰۳	۰/۳۰۱
۱٦	اعتبارسنجی	سطح اصلاحات ساختاری	۰/۱۷٥	۰/٦۸۷
		سطح فرهنگ	۰/۱۱۱	۰/٥۹٥
		سطح عملکرد	-۰/۰۱٤	۰/۹۳٤
		سطح تعاملات و ارتباطات	۰/۱٥۲	۰/۸۱۹
		سطح گفتمان	۰/۰۳۱	۰/٦٤٥
۱۷	فرهنگ	توسعه مطالعات فرهنگی و اجتماعی	۰/۰۹۹	۰/٦۱۸
		ترویج فرهنگ مطالعه	-۰/۱۹۲	۰/۸۲۹
		معرفی الگوهای شاخص	۰/۰۰۸	۰/٥۸۲
		برنامه‌های فرهنگی-اجتماعی	-۰/۱۱٤	۰/٥۹۸
		تشکل‌های دانشجویی	-۰/۰۰۲	۰/۷٤۳
		تولیدات و نشریات فرهنگی	-۰/۰۲٥	۰/۷٤۲
		اردوهای دانشجویی	۰/۱۱۹	۰/۷۳۱
		فعالیت‌های فوق برنامه	۰/۱۲۹	۰/۸۹۱
		ارتقا و گسترش آموزش‌های فرهنگی-مذهبی	۰/۱۷٥	۰/۸۷۲
		توسعه و تقویت فعالیت‌های فرهنگی-مذهبی	۰/۱٦۲	۰/۷٤۹
		توسعه و گسترش فعالیت‌های فرهنگی و هنری	۰/۱۳۷	۰/٦۷٥
		حمایت از برنامه‌های فرهنگی و هنری	-۰/۰۱۹	۰/۷۳۷
		امکانات فرهنگی-ورزشی	-۰/۰٦٥	۰/۷۳۰
		توسعه فرهنگی-ورزشی	-۰/۰٥٥	۰/٦۳۳
۱۸	آموزش	خدمات آموزشی	۰/۰٦۱	۰/۸۲٤
		عملکرد آموزشی	-۰/۱۲٦	۰/۸٤٥
		برنامه‌های درسی	۰/۰٤۲	۰/۷۹۰
		آموزش عمومی و فرادانشگاهی	۰/۰۲۲	۰/۹۷٤
		دوره‌های آموزشی	-۰/۰۸۲	۰/۹٦٤
		مقاطع و رشته‌های تحصیلی	-۰/۱٤۱	۰/۹۳٤
۱۹	پژوهش	قراردادهای پژوهشی	۰/۲٤۲	۰/۸۹۰
		همایش‌های علمی	-۰/۰۷۰	۰/۷۱۷
		رساله‌های دانشجویی	-۰/۰٥٥	۰/٤۲۸
		برنامه‌های پژوهشی	-۰/٤۰٥	۰/٥٥۸
		فعالیت پژوهشی	-۰/۰۱۷	۰/٦٤٦
		امکانات پژوهشی	۰/۱۲٦	۰/۷٦۲
۲۰	اقتصاد دانش‌بنیان	تجاری‌سازی پژوهش	-۰/۰۷٥	۰/۸۸۳
		تعامل با جامعه	۰/۰٤۹	۰/٥۷٥

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.1.5.3]

ردیف	عامل‌ها	ملاک‌ها	بارعاملی وضعیت موجود	بارعاملی وضعیت مطلوب
		کارآفرینی	-۰/۱۵۳	۰/۵۱۳
۲۱	بین‌المللی شدن	ارتباطات فرادانشگاهی	-۰/۰۸۱	۰/۳۷۳
		اعطای بورس‌های تحصیلی	-۰/۰۶۲	۰/۶۹۷
		ارتباطات علمی بین‌المللی	-۰/۰۱۳	۰/۸۷۳
		فرصت مطالعاتی	-۰/۰۱۴	۰/۶۱۳
		آموزش مجازی و از راه دور	-۰/۰۱۰	۰/۶۷۰
۲۲	دانش‌آموختگان	توزیع و ترکیب دانش‌آموختگان	۰/۰۸۷	۰/۶۱۸
		رضایت کارفرمایان از دانش‌آموختگان	-۰/۰۲۰	۰/۶۶۵
		رضایت دانش‌آموختگان	-۰/۱۱۹	۰/۶۰۲
		نگرش دانش‌آموختگان	-۰/۰۴۰	۰/۵۵۹
		دانش و مهارت دانش‌آموختگان	۰/۰۳۰	۰/۷۳۳
		ادامه تحصیل دانش‌آموختگان	۰/۰۳۸	۰/۶۷۰
		فعالیت‌های علمی-پژوهشی دانش‌آموختگان	۰/۰۹۷	۰/۷۶۶
		اشتغال دانش‌آموختگان	-۰/۱۱۹	۰/۷۹۰
		مشارکت‌جویی از دانش‌آموختگان	-۰/۰۹۱	۰/۶۱۲
		ارتباط با دانش‌آموختگان	-۰/۱۳۶	۰/۵۶۱

سؤال پنجم:

آیا بین دیدگاه خبرگان علمی (دانشجویان، اساتید و کارشناسان) راجع‌به وضعیت گذشته، موجود و مطلوب بر مبنای عوامل ۲۲گانه اعتبارسنجی نظام آموزش عالی ایران تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

برای پاسخ به این سؤال، لازم است از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده کرد. چرا که، برای انجام آزمون‌های آماری مربوط به میانگین چند جامعه، توزیع آماره آزمون با فرض یکسان بودن واریانس آن‌ها مشخص می‌شود. بنابراین، قبل از اجرای آزمون‌های میانگین، برابری واریانس‌ها در جوامع باید توسط آزمون لِون بررسی شود. در جدول ۸، نتیجه آزمون همگنی واریانس لِون آمده است.

جدول ۸. آزمون همگنی واریانس‌ها

آماره لون	درجات آزادی ۱	درجات آزادی ۲	سطح معنی‌داری
۴/۳۷۱	۲	۸۹	۰/۱۵

فرض صفر این آزمون، بیانگر همگن بودن واریانس‌ها است. یعنی؛ واریانس دو جامعه با هم برابر است. با توجه به اینکه مقدار P-VALUE در آماره لِون بیشتر از ۰/۰۵ است، بنابراین، فرض صفر، که برابری واریانس‌ها است، تائید می‌شود و نتیجه‌گیری می‌شود، بین واریانس‌های دو نمونه، تفاوت وجود ندارد.

سؤال پنجم قسمت اول:

جدول ۹. خلاصه تجزیه و تحلیل واریانس یک‌طرفه برای داده‌های وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F
بین گروه‌ها	۳۸۳۲۴/۹۵۳	۲	۱۹۱۶۲/۴۷۷	۷/۷۳۲
درون گروه‌ها	۲۲۰۵۸۰/۱۲۳	۸۹	۲۴۷۸/۴۲۸	

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.1.5.3]

جمع	۲۵۸۹۰۵/۰۷۶	۹۱	

P<۰/۰۱

با عنایت به اطلاعات مندرج در جدول ۹ و با توجه به اینکه قدر مطلق نسبت F محاسبه‌شده (۷/۷۳۲)، بزرگ‌تر از نسبت F جدول با درجات آزادی ۲ و ۸۹ و سطح معنی‌داری ۹۹ درصد (٤/۸۲) است، بنابراین، با ۹۹ درصد اطمینان فرض صفر رد و فرض خلاف تائید می‌شود. با توجه به رد فرض صفر و قبول فرض خلاف، با ۹۹ درصد اطمینان نتیجه‌گیری می‌شود، بین دیدگاه خبرگان علمی (دانشجویان، اساتید و کارشناسان) راجع‌به وضعیت گذشته و موجود برمبنای عوامل ۲۲گانه اعتبارسنجی نظام آموزش عالی ایران تفاوت معنی‌دار وجود دارد. پس از تعیین وجود اختلاف بین گروه‌های آزمون (بررسی معنی‌داری آزمون در جدول تحلیل واریانس)، حال این سؤال مطرح می‌شود که تفاوت میانگین بین کدام دو گروه معنی‌دار است؟ در این پژوهش برای پاسخ به این سؤال از آزمون توکی استفاده شده است. در جدول ۱۰، مقایسه میانگین بین گروه‌های ۳گانه اساتید، کارشناسان و دانشجویان ارائه شده است.

جدول۱۰. نتایج آزمون توکی جهت مقایسه معنی‌داری تفاوت میانگین‌های گروه‌های ۳گانه

گروه‌ها	مقایسه گروه‌ها	تفاوت میانگین	سطح معنی‌داری
دانشجویان	کارشناسان	۱۵/۰۰۰	۰/٦٥٦
	اساتید	٤۹/۸۳۷*	۰/۰۰٦
کارشناسان	دانشجویان	۱۵/۰۰۰	۰/٦٥٦
	اساتید	۳٤/۸۳۷*	۰/۰۱۵
اساتید	دانشجویان	-٤۹/۸۳۷*	۰/۰۰٦
	کارشناسان	-۳٤/۸۳۷*	۰/۰۱۵

P<۰/۰۵

جدول ۱۰، مبین این حقیقت است که بر اساس آزمون توکی، بین میانیگن نظرات اساتید با دانشجویان و کارشناسان، در سطح ۹۵ درصد اطمینان تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

سؤال پنجم قسمت دوم:

جدول ۱۱. خلاصه تجزیه و تحلیل واریانس یک‌طرفه برای داده‌های وضعیت مطلوب اعتبارسنجی

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F
بین گروه‌ها	۱۳٤۰۸/٦٤٤	۲	٦۷۰٤/۳۲۲	۳/۱٤۸
درون گروه‌ها	۱۸۹٥٥۰/۳٥٦	۸۹	۲۱۲۹/۷۷۹	
جمع	۲۰۲۹٥۹/۰۰۰	۹۱		

P<۰/۰۵

با عنایت به اطلاعات مندرج در جدول ۱۱ و با توجه به اینکه قدر مطلق نسبت F محاسبه شده (۳/۱٤۸)، بزرگ‌تر از نسبت F جدول با درجات آزادی ۲ و ۸۹ و سطح معنی‌داری ۹۵ درصد (۳/۰۹) است، بنابراین، با ۹۵ درصد اطمینان نتیجه‌گیری می‌شود، بین دیدگاه خبرگان علمی (دانشجویان، اساتید و کارشناسان) راجع‌به وضعیت مطلوب برمبنای عوامل ۲۲گانه اعتبارسنجی نظام آموزش عالی ایران تفاوت معنی‌دار وجود دارد. پس از تعیین وجود اختلاف بین گروه‌های آزمون (بررسی معنی‌داری آزمون در جدول تحلیل واریانس)، حال این سؤال مطرح می‌شود که تفاوت میانگین بین کدام دو گروه معنی‌دار است؟ در این پژوهش برای پاسخ به این سؤال از آزمون توکی استفاده شده است. در جدول ۱۲، مقایسه میانگین بین گروه‌های ۳گانه اساتید، کارشناسان و دانشجویان ارائه شده است.

جدول۱۲. نتایج آزمون توکی جهت مقایسه معنی‌داری تفاوت میانگین‌های گروه‌های ۳گانه

گروه‌ها	مقایسه گروه‌ها	تفاوت میانگین	سطح معنی‌داری

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.2008000.1402.15.1.5.3]

دانشجویان	کارشناسان	۳۸/۸۲۱	۰/۱۰۹
	اساتید	۳۴/۶۵۴*	۰/۰۳۹
کارشناسان	دانشجویان	-۳۰/۸۲۱	۰/۱۰۹
	اساتید	۳/۸۳۳	۰/۹۳۴
اساتید	دانشجویان	-۳۴/۶۵۴*	۰/۰۳۹
	کارشناسان	-۳/۸۳۳	۰/۹۳۴

P<۰/۰۵

جدول ۱۲، مبین این حقیقت است که بر اساس آزمون توکی، بین میانگین نظرات اساتید با دانشجویان، در سطح ۹۵ درصد اطمینان تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، وضعیت گذشته و موجود با وضعیت مطلوب اعتبارسنجی نظام آموزش عالی کشور، در عوامل ۲۲گانه مورد تحلیل تطبیقی قرار گرفت. تحلیل تطبیقی نشان داد، بین وضعیت گذشته و موجود اعتبارسنجی نظام آموزش عالی کشور و وضعیت مطلوب، از نظر عوامل ۲۲گانه مورد اشاره شکاف عمیق وجود دارد. مقایسه نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج سایر پژوهش‌ها، نشان‌دهنده هم‌پوشی و هماهنگی بین آن‌ها است. برای مثال، پژوهش موسوی[1] (۲۰۲۳)، نشان داد، جست‌وجوی کیفیت، بسیاری از کشورهای جهان را تشویق کرده است تا الگوهای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت را در جهت حفظ و بهبود کیفیت ایجاد کنند. در حالی‌که، برخی کشورها، رویه‌هایی برای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت کشور خود ایجاد کرده‌اند؛ ولی، اکثریت غالب کشورها، از جمله کشورهای در حال توسعه، در پاسخ به بین‌المللی شدن و مشارکت در اقتصاد دانش، سیاست‌های اعتبارسنجی و تضمین کیفیت خود را از جهان شمال[2] (کشورهای توسعه‌یافته) تقلید و الگوبرداری کرده‌اند. با این‌حال، اکثر دانشگاه‌های کشورهای در حال توسعه، فاقد زیرساخت‌های لازم و کافی برای اجرای استانداردهای اعتبارسنجی هستند. همچنین، فقدان استقلال، منابع کمیاب، کمبود بودجه و آگاهی محدود، چالش‌های اصلی اجرای اعتبارسنجی در کشورهای کم‌برخوردار است. پژوهش الدحین، تن، ایوانز و الحواج[3] (۲۰۲۳)، مؤسسه‌های آموزش عالی با این چالش مواجه هستند، آیا باید به‌طور کامل از استانداردهای اعتبارسنجی بین‌المللی، که از سوی نهادهای اعتبارسنجی، مانند انجمن ارزیابی علمی دانشکده‌های بازرگانی، پیشنهاد شده است، تبعیت کنند؛ یا اینکه، باید بر اساس اقتضائات کشور خود، رویکرد خاص خود را برای مدیریت آموزش اتخاذ کنند. این پژوهش تأکید دارد، دانشگاه‌های ذیل شورای همکاری خلیج فارس[4] باید در تصمیم خود نسبت به بهره‌گیری از استانداردهای بین‌اللملی در مدیریت آموزشی تجدید نظر کنند. چرا که، انطباق صِرف با استانداردهای بین‌المللی، به‌اندازه کافی، پشتیبان اقتصاد شورای همکاری خلیج‌فارس در جهت توسعه روش‌های مورد نظر کشورهای عضو نیست. یافته‌های پژوهش نشان داد، تصمیم‌گیری متمرکز در آموزش عالی، که مورد علاقه کشورهای عضو شورای همکاری خلیج فارس است، ممکن است با توجه به تأثیر مورد نظر، مطلوب نباشد. همچنین، در جهت هم‌سویی سیستم‌های ملی تضمین کیفیت و سایر الزامات نظارتی با استانداردهای اعتبارسنجی بین‌المللی، لازم است، چارچوب‌های یکپارچه و دقیق، که تسهیل‌گر توسعه آموزش عالی است، ایجاد شود. در پژوهش دلانی و لیو[5] (۲۰۲۳)، وضعیت موجود دوره‌های تحصیلات تکمیلی در طراحی کردن آموزش برای توسعه پایدار، در حوزه‌های محتوا، پداگوژی[6] و توصیه برای بهبود مشخص شد. یافته‌های پژوهش نشان داد، در حدود ۸۰ درصد دوره‌های تحصیلات تکمیلی انگلستان، بر اساس الگوی استرلینگ، به‌صورت «ضعیف» و «بسیار ضعیف» رتبه‌بندی شدند. پژوهش خاویر، وینت و اوربیک وایت[7] (۲۰۲۳)، نشان

1. Mussawy, S.
2. Global North
3. AlDhaen, E., Stone, M., Evans, G., & AlHawaj, A.
4. Gulf Cooperation Council (GCC)
5. Delaney, E., & Liu, W.
6. Pedagogy
7. Xavier, P., Wint, N., & Orbaek White, G.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.1.5.3]

داد، ملاحظات اجتماعی، دارای معانی و تلویحات گسترده‌ای در زمینه آموزش مهندسی است. هرچند در بین صاحب‌نظران مورد مصاحبه توافق وجود داشت که ملاحظات اجتماعی باید در آموزش مهندسی گنجانده شود؛ ولی، در مورد ابزارها، زبان و چارچوب‌های گنجاندن ملاحظات اجتماعی در برنامه درسی آموزش مهندسی، دانش کافی وجود نداشت. وافیک و ثاروت[1] (۲۰۱۹)، در پژوهش خود نشان دادند، ضعف در درک مفهوم اعتبارسنجی، که مربوط به فرهنگ نهادی[2] است، به‌عنوان اولین چالش اعتبارسنجی تلقی می‌شود؛ در واقع، این مانع، جزء موانع آموزشی و شناختی طبقه‌بندی می‌شود.

علاوه‌بر پژوهش‌های خارج از کشور، پژوهش‌های انجام‌شده در داخل کشور، نیز مبین هم‌پوشی با یافته‌های پژوهش است. برای مثال، پژوهش چابک، کیهان، حسنی، سامری و فیضی (۱٤۰۲)، نشان داد، از دیدگاه دانشجویان، کیفیت آموزشی عالی در دانشگاه علوم پزشکی ارومیه در وضعیت مطلوبی قرار ندارد. همچنین، در تمام ابعاد کیفیت آموزش عالی بین وضعیت مطلوب و وضعیت موجود تفاوت معنی‌دار وجود دارد. پژوهش محمدی (۱٤۰۲)، نشان داد، در هر یک از عامل‌های فرایند آموزش اعضای هیئت‌علمی تربیت بدنی در دانشگاه‌های آزاد اسلامی، شکاف بین وضع موجود و مطلوب وجود دارد. پژوهش واعظی، قورچیان، جعفری و محمدخانی (۱٤۰۱)، نشان داد، مشارکت دانشجویان در نظام مدیریت دانشگاهی در ایران وضعیت مطلوبی ندارد. موانع مهم این امر، نبود تمایل به کار گروهی در کنار تمرکزگرایی دانشگاه‌ها و ضعف ساختارهای مشارکتی است. پژوهش بازرگان (۱٤۰۰)، خاطر نشان می‌سازد، موفقیت نهادهای ملی ارزیابی و اعتبارسنجی کیفیت به اقدامات آن‌ها در انجام دادن ارزیابی برونی بستگی دارد. ولی، به‌رغم این واقعیت، بیش از دو دهه از آغاز کوشش‌ها در ارزیابی مستمر در آموزش عالی ایران می‌گذرد؛ اما، به‌غیر ار دانشگاه‌های علوم پزشکی، ارزیابی برونی در آموزش عالی، هنوز به‌طور سازمان‌یافته انجام نشده است. علاوه‌براین، در خصوص فرایند ارزیابی مستمر، نیز دلبستگی لازم در مدیران و اعضای هیئت‌علمی به‌وجود نیامده است. نتایج پژوهش نشان داد، «نهاد ملی ارزیابی آموزش پزشکی عمومی» نسبت به ارزیابی کیفیت دوره دکتری پزشکی عمومی موفق بوده است؛ اما، وضعیت موجود نهاد نظارت و ارزیابی آموزش عالی و نهاد ارزشیابی آموزش مهندسی تا وضعیت مطلوب فاصله بسیاری دارند. پژوهش سرافراز، شعبانی، معتمد و آرمانی کیان (۱۳۹۸)، نشان داد، بین وضعیت موجود و مطلوب در ابعاد ۵گانه کیفیت خدمات آموزشی؛ یعنی؛ تضمین، پاسخ‌گویی، اطمینان، همدلی و عوامل ملموس شکاف منفی وجود دارد. پژوهش معظمی، محمدخانی، دلاور و محمدداودی (۱۳۹۷)، نیز نشان داد، مؤلفه‌های ارتقای کیفیت آموزشی در آموزشکده‌های سما، یعنی؛ مؤلفه‌های ارتقای سطح علمی مراکز آموزشی، ارتباط با صنعت و بازار کار، مسؤلیت‌پذیری علمی، ارتباط و تعامل با دانشجو، ارتقای مهارت، تخصیص و افزایش اعتبارات پژوهشی، تعهدات سازمانی از نظر وضعیت موجود، رو به مطلوب بوده، ولیکن، با با وضعیت مطلوب فاصله دارد. پژوهش محجوب، نادری، خرازی و انتظاری (۱۳۹۷)، نشان داد، مهمترین مسئله استراتژیک مالی دانشگاه تهران، نبود استقلال مالی است. همچنین، فرایندهای تصمیم‌گیری غیر علمی، به‌ویژه توجه کم به بحث‌های داغ علمی در جلسات تصمیم‌گیری، نبود نظام هوشمند پشتیبان تصمیم‌گیری، اطلاعات ناقص و توجه ضعیف به کارهای کارشناسی موجب کارآمدی و اثربخشی پایین تصمیمات استراتژیک مالی شده است. اگر چه دانشگاه به تنوع‌بخشی در تأمین منابع مالی توجه داشته است، سیاست‌های اتخاذشده در زمینه تأمین مالی، با وضعیت مطلوب فاصله دارد. پژوهش مشهدی، شریفیان، لیاقت‌دار و رستگارپور (۱۳۹٦)، نشان داد، بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب محتوا برای تربیت معلمان فناور از نظر پنج ویژگی طرح محتوای آمیخته، انعطاف‌پذیری، تناسب با اهداف، رویکرد فناورانه حاکم بر محتوا و کاربردی بودن فاصله وجود دارد. پژوهش مقدسی، محمدخانی و محمدداودی (۱۳۹٦)، نشان داد، بین وضعیت موجود و مطلوب ابعاد و مؤلفه‌های بهسازی کارکنان دانشگاه شامل دانش، نگرش و مهارت تفاوت وجود دارد. پژوهش مهرتک و همکاران (۱۳۹۵)، نشان داد، وضعیت موجود وزارت بهداشت درمان و آموزش پزشکی از نظر جانشین‌پروری در محورهای ٦گانه برنامه‌ریزی، فرهنگ سازمانی، رویکرد سیستمی، الگوی شایستگی، مسیر ارتقاء شغلی و نقش مدیران ارشد، از امتیاز قابل قبول برخوردار است، در عین حال، شکاف بین وضعیت موجود و مطلوب در تمام ابعاد، معنی‌دار است. پژوهش اسماعیل‌نیا، نادری و آراسته (۱۳۹۵)، نشان داد، بین وضعیت موجود و مطلوب بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها فاصله معنی‌دار وجود دارد. پژوهش جناآبادی و ناستی‌زایی (۱۳۹٤)، نشان داد، بین وضعیت موجود اخلاق حرفه‌ای تدریس اساتید دانشگاه با وضعیت مطلوب فاصله وجود دارد.

---

1. Wafik, D., & Tharwat, A.
2. Institutional Culture

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.1.5.3]

با عنایت به پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج از کشور، می‌توان نتیجه گرفت که نتایج پژوهش حاضر، از یک طرف با نتایج پژوهش‌های مبتنی بر مقایسه وضعیت موجود و وضعیت مطلوب در آموزش عالی هم‌پوشی و هم‌خوانی تام دارد. از طرف دیگر، با دقت در تحلیل تطبیقی صورت گرفته ابعاد ۲۲گانه اعتبارسنجی، جامعیت پژوهش نمایان می‌شود. به‌طور کلی، تحلیل نتایج در وهله اول نشان داد، تمام ابعاد ۲۲گانه اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی کشور از ضرورت و مطلوبیت بسیار بالایی برخوردار است. دوم اینکه، وضعیت گذشته و موجود ابعاد ۲۲گانه اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی از سوی خبرگان بسیار ضعیف ارزیابی شده است. سوم اینکه، تحلیل یافته‌های مربوط به تفاوت میان وضعیت گذشته و موجود و وضعیت مطلوب حاکی از عمق شکاف بین وضعیت گذشته و موجود با وضعیت مطلوب در نظام آموزش عالی کشور است. به دیگر سخن، تفاوت بسیاری میان وضعیت گذشته و موجود و وضعیت مطلوب در تمام ابعاد ۲۲گانه اعتبارسنجی وجود دارد؛ در حالی که اعتبارسنجی از نقش بسیار مهمی برخوردار است. پژوهش اقبال، طیب و رزعلی[1]. (۲۰۲۳). نشان داد، اعتبارسنجی، تأثیرات قابل توجهی روی فرهنگ کیفیت و عملکرد آموزش عالی دارد. همچنین، فرهنگ کیفیت روی عملکرد آموزش عالی تأثیرات زیادی دارد. علاوه‌براین، فرهنگ کیفیت در رابطه با اعتبارسنجی و عملکرد آموزش عالی، نقش میانجی دارد. پژوهش الشراح، ابوروما‌ن، القهوی و الشوریده[2] (۲۰۲۳)، نشان داد، اثربخشی سازمانی (که از طریق اعتبارسنجی به‌دست آمده است) تأثیر مثبت و معنی‌داری روی انگیزش شهروندی سازمانی دانشجویان دارد. پژوهش جاوید و آلنزی[3] (۲۰۲۳)، نشان داد، در دانشگاه‌های معاصر، اعتبارسنجی، به‌منزله فرآیند حیاتی در جهت حفظ شهرت دانشگاه‌ها و ارائه آموزش با کیفیت به دانشجویان تلقی می‌شود. شاخص‌های عملکرد کلیدی[4]، به‌طور قابل‌توجهی به فرآیند اعتبارسنجی کمک می‌کند و مؤسسه‌های آموزش عالی را قادر می‌سازد، عملکرد خود را در زمینه‌های مهم، مانند پیامدهای دانشجویی، مشارکت اعضای هیئت‌علمی و اثربخشی پژوهشی، ارزیابی کنند. درجهت دست‌یابی به اعتبارسنجی پایدار، دانشگاه‌ها، نیازمند سیستم جامع مدیریت داده[5] هستند؛ از طریق این سیستم جامع، دانشگاه‌ها قادر به مدیریت داده‌های گسترده و ایجاد بینش‌های ذی‌ربط خواهند بود. ارائه آموزش با کیفیت در مؤسسه‌های دانشگاهی به‌منظور تجهیز دانشجویان به مهارت‌های حرفه‌ای ضروری است؛ از این طریق است که پیشرفت اقتصادی-اجتماعی حاصل می‌شود. سیستم مدیریت کیفیت پایدار[6]، رویکردی نوآورانه است که بر بهبود مستمر و برنامه‌ریزی بلندمدت در جهت ارتقای عملکرد همه‌جانبه و حفظ مزیت رقابتی سازمان دانشگاه تأکید دارد. در این راستا، کیاوارولی، پرسکات-کلمنتز، نیکولز، میچل و رید[7] (۲۰۲۳)، تأکید دارند، در شرایط موجود، لازم است، رویکرد زمینه‌ای در اعتبارسنجی اتخاذ شود. چنین رویکردی مشتمل‌بر بیان واضح هدف‌ها، تمرکز روی فعالیت‌های نظارتی، انتخاب روش اعتبارسنجی و اجرای آن متناسب با اصول زیربنایی اعتبارسنجی است.

کیفیت، مقوله‌ای چندبُعدی و پیچیده است. از این‌رو، موفقیت در فرایند تضمین کیفیت در گرو توجه کامل به تمام مؤلفه‌های اعتبارسنجی است. در تحلیل نتایج پژوهش می‌توان گفت: دانشگاه‌های کشور به‌طور عمده تک‌بُعدی هستند و توجه خود را روی آموزش صِرف مصروف کرده‌اند، یعنی؛ رویکردی که ترجمان دانشگاه‌های نسل اول، البته به شکل طرح ناتمام، است. بر این اساس، توجه به این جنبه و بدون توجه به ارتباط و کلیت با سایر ابعاد، دانشگاه را به عنوان یک سیستم، دچار اختلال کرده است. بر اساس نتایج پژوهش، به کارگیری تمام ابعاد اعتبارسنجی در دانشگاه، در دنیای متلاطم امروزی از ضروریات است. به‌طور کلی، می‌توان گفت، ایجاد آمادگی برای کاهش این فاصله، در دانشگاه‌ها ضروری است. همچنین، نظام آموزش عالی کشور نیازمند توجه جدی به ارتقاء و بهبود کیفیت است. راه برون‌رفت از این مشکل، اصلاح سیستم ارزیابی در دانشگاه‌ها است. همچنین، لازم است، استقلال آکادمیک و آزادی علمی دانشگاهیان، رسمیت یابد و نیز هنجارهای علم‌ورزی، جایگاه خود را در دانشگاه یافته و ابعاد حرفه‌ای بر مدیریت دانشگاهی حاکم شود. در این راستا، گام اول، تکیه بر فرایند ارزیابی درونی با هدف بهبود مداوم است. ارزیابی درونی نقش «خود در آئینه دیدن» را بازی می‌کند و با

1. Iqbal, S., Taib, C. A. B., & Razalli, M. R.
2. Al Shraah, A., Abu-Rumman, A., Alqhaiwi, L., & Alshurideh, M. T.
3. Javed, Y., & Alenezi, M.
4. Key Performance Indicators (KPIs)
5. Comprehensive Data Management System
6. Sustainable Quality Management System
7. Chiavaroli, N., Prescott-Clements, L., Nicholls, J., Mitchell, P., & Reid, K.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.1.5.3]

ارائه بازخود اصلاحی، ایرادات را به سیستم دانشگاه اعلام می‌کند. گام دوم، انجام ارزیابی بیرونی از سوی همتایان علمی است. این گام، کمک می‌کند نقش پاسخ‌گویی اجتماعی دانشگاه به‌خوبی ایفاء شود.

با توجه به مطالب فوق‌الذکر، لازم است، دانشگاه‌های کشور بنا به مأموریت و رسالت خویش در زمینه ارتقای مؤلفه‌های کیفیت تلاش مضاعفی انجام دهند. در این میان، مشارکت‌جویی از اعضای هیئت‌علمی و سایر ذی‌نفعان از اهمیت به‌سزایی برخوردار است. از دیگر عوامل تأثیرگذار بر برنامه اعتبارسنجی و تضمین کیفیت، توسعه فرهنگ کیفیت[1] در دانشگاه‌ها است. انجام این مهم، زمینه لازم برای تدوین برنامه استراتژیک گروه‌های آموزشی را، از طریق ارزیابی درونی و بیرونی، فراهم می کند (بازرگان، ۱۳۹۰). در حقیقت، اعتبارسنجی، عاملی برای حفظ و نگه‌داشت فرهنگ کیفیت است. اعتبارسنجی، گرانیگاه حفظ ارزش‌های محوری آکادمیک در آموزش عالی است. همچنین، به منزله ابزاری برای ارائه خدمت به دانشجویان، کارفرمایان و دولت است. به دیگر سخن، اعتبارسنجی، به دانشجویان کمک می‌کند در جهت انتخاب و حضور در یک دانشگاه خاص تصمیم قاطع بگیرند. همچنین، یاری‌کننده کارفرمایان و دولت در جهت تصمیم‌گیری برای حمایت کردن از آموزش عالی است (ایتون، ۲۰۰۳). کسب و نگه‌داشتِ اعتبارسنجی، بسیار با اهمیت است. چرا که، این امر، به جامعه علمی، عامه مردم و سازمان‌هایی که به‌دنبال دانش‌آموختگان آموزش عالی هستند، اطمینان می‌دهد؛ کیفیت شهودی[2]، از طریق خود-ارزیابی مستمر[3]، ارتقاء و بهبود یافته است؛ و فرهنگ شواهد و مستندات[4]، که به‌طور انتقادی در عصر پاسخ‌گویی[5] حاضر موردنیاز است، خلق شده است (سیولم و ویته، ۲۰۰۹).

پژوهش حاضر، در نوع خود دارای خدمت نظری است که نتیجه آن گسترش ادبیات پژوهشی بوده است. اول اینکه، ابزار این پژوهش، ابتدا با بهره‌گیری از روش‌شناسی ترکیبی و در ذیل آن روش کیفی (تکنیک نظریه زمینه‌ای) و روش کمی (مدل یابی معادلات ساختاری) طراحی شد. دوم اینکه، تا آنجا که پژوهشگران اطلاع دارند، تا کنون در مطالعات و تحقیقات کشور در رابطه با تحلیل تطبیقی وضعیت گذشته و موجود با وضعیت مطلوب در زمینه اعتبارسنجی و تضمین کیفیت، پژوهشی صورت نگرفته است. بر این اساس، پژوهش حاضر، افق‌های جدیدی روی ذی‌نفعان آموزش عالی گشوده است و به پربار شدن و گسترده شدن دانش اعتبارسنجی و تضمین کیفیت کمک کرده است. با این حال، همان‌گونه که کرسول و کرسول[6] (۲۰۱۷)، بیان داشته‌اند، تمام راهبردهای پژوهشی و رویه‌های آماری دارای محدودیت هستند. بدیهی است که، پژوهش حاضر، نیز از این امر مستثنی نیست. به‌ویژه، محدودیت‌ها، آن عواملی را شامل می‌شوند که خارج از کنترل پژوهشگران هستند. در این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها، محدودیت‌هایی وجود داشته است که احتمالاً بر نتایج پژوهش تأثیر گذاشته است و یا اینکه، در تعمیم نتایج آن دخالت داشته است. از جمله محدودیت‌های این پژوهش عبارت‌اند از: اثرات نمونه‌گیری و خطای اندازه‌گیری، کمبود مطالعات انجام‌شده و عدم همکاری خبرگان آموزش عالی. در پژوهش حاضر، شکاف بین وضعیت موجود و مطلوب مشخص شد. در این راستا، بر اساس یافته‌ها و نتایج این پژوهش، پیشنهادهایی به شرح زیر ارائه می‌شود:

- پیشنهاد می‌شود، هر یک از دانشگاه‌های کشور با استفاده از ابزار اندازه‌گیری (پرسشنامه) طراحی‌شده در این پژوهش، به بررسی وضعیت گذشته و موجود خود در زمینه اعتبارسنجی بپردازد.
- پیشنهاد می‌شود، هر یک از دانشگاه‌های کشور با استفاده از ابزار اندازه‌گیری (پرسشنامه) طراحی‌شده در این پژوهش، به تحلیل شکاف وضعیت گذشته و موجود خود با وضعیت مطلوب خود در زمینه اعتبارسنجی بپردازد.
- پیشنهاد می‌شود، دانشگاه‌ها، برنامه جامع برای توسعه فرهنگ کیفیت تدوین کنند، به‌گونه‌ای که جزء اهداف بلندمدت و استراتژیک دانشگاه قرار گیرد.
- پیشنهاد می‌شود، کارگاه‌های آموزشی به‌منظور آگاه‌سازی در خصوص ابعاد ۲۲گانه اعتبارسنجی، برای کلیه ذی‌نفعان در دانشگاه‌ها به‌طور مستمر و همگام با تحولات نوین جهان برگزار شود.

---

1. Culture of Quality
2. Intuitional Quality
3. Continuous Self-Evaluation
4. Culture of Evidence
5. Accountability
6. Creswell, J. W., & Creswell, J. D.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.1.5.3]

- پیشنهاد می‌شود، سیستم ارزیابی و بازبینی کیفیت، بر اساس ابعاد ۲۲گانه پژوهش حاضر در دانشگاه‌ها ایجاد شود و هر یک از گروه‌های آموزشی و دانشکده‌ها به بررسی خود با این ابعاد بپردازند.
- پیشنهاد می‌شود: اعتبارسنجی، هم در سطح برنامه و هم در سطح مؤسسه، در نظام آموزش عالی کشور نهادینه شود.

منابع

Abbaspour, A., Mojtabazadeh, M., Ekradi, E. (2016). Construction, Reliability Making and Validation of Measurement Tool for Accreditation and Quality Assurance Of Iran's Higher Education. *Quarterly of Educational Measurement*, *6*(24), 201-228. [in Persian]

AlDhaen, E., Stone, M., Evans, G., & AlHawaj, A. (2023). Relevance and Rigour in Management Education–Gulf Universities and Information on Standards. *Information Sciences Letters*, 12(6), 2365-2372.

Al Shraah, A., Abu-Rumman, A., Alqhaiwi, L., & Alshurideh, M. T. (2023). The role of AACSB accreditation in students' leadership motivation and students' citizenship motivation: business education perspective. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *15*(4), 1130-1145.

American Psychological Association. (2023). *Definition of Accreditation*. Retrieved April 24, 2023, from http://www.apa.org.

Bazargan, A. (2011). Quality culture and its role in achieving desirable universities Performance. *Iranian Journal of Engineering Education*, *13*(50), 63-72. [in Persian]

Bazargan, A. (2023). Rethinking about continuous quality assessment in Iran higher education: Need for strengthening national evaluation agencies and framework revision. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, *27*(4), 1-23. [in Persian]

Chabook, F. A., Keyhan, J., Hassani, M., Sameri, M., & Feyzi, A. (2023). Evaluating The Quality of Higher Education From The Perspective of Students: A case study of Urmia University of Medical Sciences. *Research in Teaching*, *11*(1), 39-22. [in Persian]

Chiavaroli, N., Prescott-Clements, L., Nicholls, J., Mitchell, P., & Reid, K. (2023). Accreditation approaches for professional education programs: towards best practice. *Journal of Veterinary Medical Education*, e20220110.

Commission on International Trans-regional Accreditation. (2023). *Benefits of accreditation.* Retrieved April 24, 2023, from http://www.citaschools.org.

Contreras, A. (2007). How Not to Fix Accreditation. *Chronicle of Higher Education*, 53(49).

Council for Higher Education Accreditation. (2020). *Information Aboat Accreditation.* Retrieved April 24, 2023, from http://www.chea.org.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Sage publications.

Davies, G. K. (2007). Accreditation for the people. *The Chronicle of Higher Education*, 53(35).

Delaney, E., & Liu, W. (2023). Postgraduate design education and sustainability-An investigation into the current state of higher education and the challenges of educating for sustainability. *Frontiers in Sustainability*, *4*, 1148685.

Eaton, J. S. (2003). Is Accreditation Accountable? The Continuing Conversation between Accreditation and the Federal Government. CHEA Monograph Series 2003, Number 1. *Council for Higher Education Accreditation*.

Eaton, J. S. (2006). *Statement of Judith S. Eaton, President, Council for Higher Education Accreditation before the Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education.* April 6, 2006 Retrieved January 20, 2020, from www.chea.org.

Eaton, J. S. (2008). Accreditation and recognition in the United States. *Speech presented at Annual Meeting of the Council for Higher Education Accreditation*, Washington, D. C.

Esmaeilnia, N., Naderi, A., & Arasteh, H. (2017). A study of Current and Optimal Status of Internationalization in the University of Tehran from Specialists View. *The Journal of New Thoughts on Education*, *12*(4), 115-150. [in Persian]

Everest College. (2020). *How our accreditation benefits you*. Retrieved April 24, 2023, from http://www.everestonline.edu/accreditation.

Harbison, F. H. (1991). *Educational planning and human resource development.* Translated by Mohammad Yamani Dozi Sorkhabi, Tehran: Ministry of Culture and Higher Education. [in Persian]

Harcleroad, F. F. (1980). *Accreditation: History, Process, and Problems.* AAHE-ERIC/Higher Education Research Report No. 6, 1980.

Hosseini Largani, S. M., & Mojtabazadeh, M. (2021). Designing and Validation of Instructional Quality Model for Universities in Iran. *Journal of Management and Planning In Educational System*, *14*(2), 221-258. [in Persian]

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.2008000.1402.15.1.5.3]

Iqbal, S., Taib, C. A. B., & Razalli, M. R. (2023). The effect of accreditation on higher education performance through quality culture mediation: the perceptions of administrative and quality managers. *The TQM Journal*.

Javed, Y., & Alenezi, M. (2023). A Case Study on Sustainable Quality Assurance in Higher Education. *Sustainability*, *15*(10), 8136.

Jenaabadi, H., & Nastiezaie, N. (2015). Comparing the Current and Desired State of Teaching Professional Ethics among Faculty Members; University of Sistan and Baluchestan. *Education Strategies in Medical Sciences*, 8 (5), 317-322. [in Persian]

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.

Kaufman, R. A., & Herman, J. J. (2022). *Strategic planning in education: Rethinking, restructuring, revitalizing*. Translated by Farideh Mashayekh and Abbas Bazargan Harandi. Tehran: Madraseh. [in Persian]

Lamicq, H., & Jensen, H. T. (2001). *Toward Accreditation schemes for Higher Education in Europe.* Final Project Report. Retrieved April 24, 2023, from http://siteresources.worldbank.org.

Mahjub, H., Naderi, A., Kharazi, S. K., & Entezari, Y. (2023). Strategic financial decision making in comprehensive public universities. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, *24*(2), 53-83. [in Persian]

Mashayekh, F. (2022). *New perspectives in educational planning.* Tehran: SAMT. [in Persian]

Mashhadi, H. R., Sharifiyan, F., Liyaghatdar, M. J., & Rastegarpour, H. (2018). The Study of Current and Desired Curriculum Content for Educating Technology-oriented Teachers from Viewpoints of Experts, Faculty Members and University Students. *Journal of Curriculum Studies*, *12*(47), 37-68. [in Persian]

Mehrtak, M., Habibzadeh, S., Vatankhah, S., JaafariOori, M., Deigoshaei. B., & Azari. A. (2016). Gap Analysis between Current and Desired Situation of Succession Planning: A case study in Ministry of Health. *Journal of Health Administration*, 19(63), 91-100. [in Persian]

Moazzami, M., Mohammad Khani, K., Delavar, A., & Mohammad, A. (2018). Identifying the education quality's dimensions and components among SAMA Institutes of the Islamic Azad University and determining the role any dimension or component plays in this regard. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, *9*(33), 105-126. [in Persian]

Moghadasi, J., Mohammadkhani, K., & Mohammaddavoudi, A. (2017). Compare current and desired status dimensions and components of staff development in higher educational system of Iran (case of study: Islamic Azad University). *The Journal of Modern Thoughts in Education*, *12*(3), 81-63. [in Persian]

Mohamadi, N. (2023). Pathology of the Training Process of Physical Pducation Faculty Members in Islamic Azad Universities. *Sport Management Journal*, *15*(1), 279-265. [in Persian]

Mojtabazadeh, M. (2016). *Designing and Validation of Accreditation and Quality Assurance Model for Iranian Higher Education.* Doctoral dissertation, Allameh Tabataba'i University, Faculty of Psychology and Educational Sciences. [in Persian]

Mojtabazadeh, M., Abbaspour, A., Maleki, H., & Farasatkhah, M. (2013). A comparative study on the theoretical models of accreditation in higher education and a case study of one of Iran's universities. *The first national conference on quality assessment in university systems.* Tehran: Sharif University of Technology. [in Persian]

Mojtabazadeh, M., Abbaspour, A., Maleki, H., & Farasatkhah, M. (2015). Designing of accreditation model for Iran's higher education system based on of grounded theory. *Research on Educational Leadership and Management*, *1*(4), 21-53. [in Persian]]

Mojtabazadeh, M., Abbaspour, A., Maleki, H., Farasatkhah, M., & Rahimian, H. (2016). Designing and validation of a scale to assess the quality of universities in Iran. *Education Strategies in Medical Sciences*, 9 (1), 42-62. [in Persian]

Morin, E. (2013). *Seven complex lessons in education for the future*. Translated by Mohammad Yamani Dozi Sorkhabi, Tehran: Shahid Beheshti University. [in Persian]

Morin, E., Motta, R., & Ciurana, E. R. (2008). *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines.* Translated by Mohammad Yamani Dozi Sorkhabi, Tehran: Institute for Cultural, Social and Civilization Studies. [in Persian]

Mussawy, S. (2023). *Accreditation of Teaching and Research Universities in Afghanistan: A Policy Implementation Analysis.* Doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst

Saarinen, T., & Ala-Vähälä, T. (2007). Accreditation, the Bologna Process and national reactions: accreditation as concept and action. *Higher education in Europe*, *32*(4), 333-345.

Salto, D. J. (2022). Do academic disciplines matter? An analysis of organizational responses to the accreditation of graduate programs by field of study and sector. *Higher Education*, *84*(3), 569-587.

Sarafraz, H., Shabani, M., Motamed, N., & Armanikian, A. (2019). Evaluation of Quality Gap of Educational Services from the Residency Students Viewpoint of Zanjan University of Medical Sciences in 2017-2018. *Journal of Medical Education Development*, 12 (34), 1-8. [in Persian]

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.2008000.1402.15.1.5.3]

Shimizu, K., Baba, M., & Shimada, K. (2000). The new role of the JUAA in Japanese university evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *25*(1), 51-60.

Sywelem, M. M., & Witte, J. E. (2009). Higher Education Accreditation in View of International Contemporary Attitudes. *Online Submission*, *2*(2), 41-54.

Tanaomi, M. M. (2021). *Management of Universities and Higher Education Institutions.* Tehran: SAMT. [in Persian]

Tobin, K. (1990). Research on science laboratory activities: In pursuit of better questions and answers to improve learning. *School science and Mathematics*, 90(5), 403-418**.**

Vaezie, H., Ghorchian, N. G., Jafari, P., & Mohammadkhani, K. (2023). Identifying the dimensions and components for promoting studentsâ€ ™ participation in the Iranian university management system. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, *28*(1), 33-64. [in Persian]

Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2007). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions.* Bucharest: UNESCO.

Wafik, D., & Tharwat, A. (2019, January). Challenges of Business Schools to Implement Accreditation Standards: Case Study. In *Creative Business and Social Innovations for a Sustainable Future: Proceedings of the 1st American University in the Emirates International Research Conference—Dubai, UAE 2017* (pp. 47-54). Cham: Springer International Publishing.

Western Association of Schools and Colleges-Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities. (2013). *WASC 2013 handbook of accreditation***.** Retrieved April 20, 2023, from http://www.wascsenior.org.

Xavier, P., Wint, N., & Orbaek White, G. (2023). A snapshot of how 'social'considerations are currently being interpreted and addressed within engineering education and accreditation. In *Engineering, Social Sciences, and the Humanities: Have Their Conversations Come of Age?* (pp. 65-92). Cham: Springer International Publishing.

Yamani Dozi Surkhabi, M. (2013). *New approaches and perspectives in higher education.* Tehran: Institute for Cultural, Social and Civilization Studies. [in Persian]

Yamani Dozi Surkhabi, M. (2014). *Academic development planning: theories and experiences.* Tehran: Shahid Beheshti University. [in Persian]

Yamani Dozi Surkhabi, M. (2016). *From school to university.* Tehran: Institute for Cultural, Social and Civilization Studies. [in Persian]

Yamani Dozi Surkhabi, M. (2018). Quality in higher education. Tehran: SAMT. [in Persian]

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.1.5.3]

Comparing the Past and Existing Situation with the Optimal Situation of Accreditation in Iran's Higher Education[1]

Mohammad Mojtabazadeh[2]
Mohammad Yamani Douzi Sorkhabi[3]
Maghsood Farasatkhah[4]

Abstract.

Objective: The present study was conducted with the aim of investigating the past and existing situation of accreditation in Iran's higher education system based on a native model of accreditation and its comparative analysis with the reference model as the optimal situation.

Methodology: This research, in terms of purpose was applied, in terms of data collection method was descriptive, and in terms of the nature of the data was quantitative. The statistical population of the study consisted of three groups: higher education professors, experts in higher education and Ph.D candidates of higher education. Hence, using random sampling and sample size determination based on Krejcie & Morgan's (1970) table, 92 persons were selected as the statistical sample. Research measurement tools were the questionnaire of past and existing situation of accreditation in Iran's higher education system and the questionnaire of optimal situation of accreditation in Iran's higher education system. To analyze the data, the following inferential statistics techniques were used: Kolmogorov–Smirnov Test, One Sample t Test, Paired Sample t Test, Pearson's Product-Moment Correlation Coefficient, Covariance, Structural Equation Modeling, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and Post-Hoc Test called Tukey's Test.

Findings: The findings of the study showed that the past and existing situation of higher education accreditation was unfavorable and there is a difference, gap and lack of correlation with optimal situation. In addition, There was a significant difference among the viewpoints of scientific experts about the past, existing and optimal situation.

Discussion and conclusion: It can be concluded that there is a deep gap between the past and existing situation of higher education accreditation and optimal situation.

Keywords: Accreditation, Experts, Higher Education, Model, Optimal Situation, Past and Existing Situation, University

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1402.15.1.5.3]

[1]. The present article is taken from the master thesis in Higher Education Management and Educational Planning, Shahid Beheshti University, with Title Investigating the Past and Existing Situation of Accreditation in Iran's Higher Education System Based on a Native Model of Accreditation and Its Compararative Analysis with the Reference Model as the Optimal Situation.

[2]. MA candidate in Higher Education Management and Educational Planning, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. Email: m.mojtabazadeh@yahoo.com

[3]. *Professor of Department of Higher Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran (Correspoding author). Email: M-Yamani@sbu.ac.ir

[4]. Professor of Department of Planning in Higher Education, the Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran. Email: m_farasatkhah@irphe.ir