

نقش رتبه بندی در تضمین کیفیت نظام دانشگاهی: تأثیر مثبت یا منفی

فاخته اسحاقی^۱

چکیده

تقاضای در حال رشد از سوی دانشجویان و جامعه برای کیفیت مناسب در مؤسسات آموزش عالی دلالت بر این دارد که مؤسسه‌های آموزش عالی اخیراً با رقابت شدیدی مواجه شده‌اند. این پدیده برای مؤسسات آموزش عالی که با کمبود منابع مالی، تجهیزات و نیروی انسانی مواجه هستند بسیار جدی‌تر است. در این راستا به منظور ارزیابی کیفیت دانشگاه‌ها در ارتباط با استانداردها، رویه‌های تضمین کیفیت و رتبه‌بندی رویکردهای رایجی هستند که در دهه‌های اخیر مورد استقبال عمومی قرار گرفته است.

رتبه‌بندی‌های دانشگاهی و تضمین کیفیت، پدیده‌ای گسترده در جهان رقابتی آموزش عالی است و با توجه به اهدافشان و گروه‌های هدف، متفاوت هستند. عموماً رتبه‌بندی‌ها یک نوع ارزیابی بیرونی عملکرد مؤسسات آموزش عالی است که هدف نهایی آن شفاف‌سازی درباره سیستم‌های آموزش عالی است. اما این که در عمل تا چه اندازه این هدف تحقق می‌یابد و آیا به راستی رتبه بندی تأثیر مثبتی بر ارتقاء و تضمین کیفیت آموزش عالی دارد یا خیر؟ نیازمند بررسی تجارب این حوزه و تحلیل اثرات مثبت و منفی آن است. بر این اساس این مقاله با استفاده از روش تحلیل اسنادی به بررسی نظام‌های رتبه بندی و کارکردهای مثبت و منفی آن در نظام آموزش عالی می‌پردازد.

کلمات کلیدی: رتبه بندی - تضمین کیفیت - نظام دانشگاهی.

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی و پژوهشگر مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور. fa.eshaghi@yahoo.com

مقدمه

در عصر بین المللی شدن آموزش، رتبه‌بندی‌های دانشگاه‌ها پدیده جهانی است و توجه بسیاری از ذی‌نفعان درونی و برونی آموزش عالی را به خود جلب کرده است (کاپی^۱، ۲۰۱۸/کوموتار^۲، ۲۰۲۰). در حالی که دانشجویان آنها را به عنوان راهنمایی برای انتخاب تحصیلی خود می‌دانند، رهبری دانشگاهی آن را به عنوان ابزار تصمیم‌گیری استراتژیک و مدیریت مدنظر قرار می‌دهد (هازلکورن^۳، ۲۰۱۲). برای دولت‌ها، رتبه‌بندی‌ها می‌توانند اطلاعاتی درباره کیفیت برنامه‌های آموزشی ایجاد کنند، همچنین برای رسانه‌ها آنها یک ابزاری از فرصت‌های تجاری جدید ارائه می‌نمایند (آشر و ساوینو^۳، ۲۰۰۶، هازلکورن^۴ و همکاران، ۲۰۱۴).

رتبه‌بندی‌های جهانی دانشگاهی اغلب به عنوان شاخصی از کیفیت مؤسسات آموزش عالی در نظر گرفته می‌شوند که به طور مستمر در حال تأکید بر اهمیت بهبود جایگاه‌شان در میان مؤثرترین رتبه‌بندی‌های جهانی هستند. مطابق با تعریف دیکشنری کمبریج (۲۰۱۹)، واژه رتبه‌بندی به معنی جایگاه یا سطح چیزی یا کسی در لیستی است که اهمیت، کیفیت، موفقیت یا ... آنها را مقایسه می‌کند (کوموتار، ۲۰۲۰).

بر این اساس یکی از دلایل استقرار نظام‌های رتبه‌بندی در نظام دانشگاهی ایجاد شفافیت درباره سیستم آموزش عالی است و از این رو رتبه‌بندی‌ها می‌توانند به عنوان یک عامل ضروری جامعه علمی درک شوند (شوهیب^۵، ۲۰۱۸).

اخیراً مطرح شده است که رتبه‌بندی‌ها حتی می‌توانند کارکرد تضمین کیفیت در آموزش عالی را به عهده بگیرند به شرط آنکه در تعامل نزدیک با رویه‌های تضمین کیفیت مثل اعتبارسنجی و توسط متخصصان این حوزه انجام شود. در این راستا برای اطمینان از کیفیت رتبه‌بندی‌های موجود، گروه تخصصی رتبه‌بندی بین‌المللی شروع به ورود متخصصانی از حوزه تضمین کیفیت به رتبه‌بندی نمود. از سوی دیگر رتبه‌بندی‌ها باید از

1 . Kauppi

2 . Komotar

3 . Usher and Savino

4 . Hazelkorn

5 . shohib

روش های ارزیابی کیفیت برای ارزیابی و بهبود مستمر فرایندهای خودشان استفاده کنند. علاوه بر این هم اعتبارسنجی و هم رتبه‌بندی به عنوان ابزار شفاف سازی عملکرد، می‌توانند تأثیر عمده‌ای روی تخصیص منابع مالی داشته باشند و در بسیاری از کشورها، دولت‌ها بر اساس نتایج آنها هدف‌های نوآورانه‌ای را در تقویت تعالی مؤسسات آموزش عالی اتخاذ می‌کنند (کوموتار، ۲۰۲۰).

علی‌رغم وجود تشابهاتی بین اعتبارسنجی و رتبه‌بندی تفاوت‌هایی نیز بین این دو مشاهده شده است؛ در حالی که رتبه‌بندی‌ها اطلاعاتی قطعی درخصوص جنبه‌هایی از مؤسسه فراهم می‌کند، اعتبارسنجی ارزیابی می‌کند آیا اطلاعات بدست آمده درخصوص برنامه یا مؤسسه آموزش عالی، استانداردهای تعیین شده را برآورده می‌کند. همچنین رتبه‌بندی‌ها یک ارزیابی بیرونی و کمی از شفافیت مؤسسات ارائه می‌کند در حالی که تضمین کیفیت (اعتبارسنجی) در جهت بهبود کیفیت هستند (ونوگ ۲۰۱۲، ریزبرگ، ۲۰۱۱).

از سوی دیگر به طور خاص برای دانشگاه‌ها، تأثیر رتبه‌بندی‌ها فراتر از انتخاب‌های افراد از دانشگاه‌ها، بر روی سیاست کشور، اولویت‌های راهبردی و سرمایه‌گذاری و حتی موقعیت‌یابی راهبردی کشورها و رقابت‌پذیری مؤسسات آموزش عالی آنهاست. بنابراین به نظر می‌رسد این سؤال کمتر مطرح باشد که آیا دانشگاه‌ها بایستی مقایسه و رتبه‌بندی شوند یا خیر، بلکه شیوه‌ای که این کار انجام می‌شود، بایستی مورد خطاب قرار گیرد. به عبارت دیگر بهتر است سوال شود: آیا روش‌های مورد استفاده برای مقایسه و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها، برای هدف تعیین شده مناسب هستند؟ برای پاسخ به این سوال لازم است بررسی تحلیلی در خصوص رتبه‌بندی‌های موجود انجام شود که این مقاله در راستای این هدف تدوین شده است.

رتبه بندی در نظام آموزش عالی

رتبه بندی برای اولین بار در سال ۱۹۸۳ با انتشار «بهترین کالج‌های آمریکا» در سایت اخبار و گزارش جهانی آمریکا، مطرح شد. در این راستا اطلاعاتی درباره برنامه‌های آموزشی کارشناسی در مؤسسات آموزش عالی آمریکا به طور گسترده و با دسترسی

عمومی برای دانش‌آموزان دبیرستان‌های کشور و والدین آن‌ها از طریق یک رسانه عمومی پرخواننده، ارائه شد. یک دهه بعد در سال ۱۹۹۳، راهنمای دانشگاه خوب تایمز، در انگلستان منتشر شد. این امر همان‌طور که قبلاً در آمریکا اتفاق افتاده بود، باعث بحث عمومی درباره این که کدام مؤسسات در راهنمای مذکور بهتر یا بدتر شده‌اند، گردید. جریان توجه به رتبه‌بندی‌های دانشگاهی، بخش آموزش عالی را بعد از گذشت یک دهه در سال ۲۰۰۳ با انتشار رتبه‌بندی علمی دانشگاه‌های جهان توسط دانشگاه جیوتانگ شانگهای در چین و یک سال بعد با رتبه‌بندی‌های دانشگاه‌های جهان تایمز، درگیر کرده است (یونسکو، ۲۰۱۳). بر این اساس در حال حاضر رتبه بندی مختلفی در نظام آموزش عالی مورد استفاده قرار می‌گیرد (حدود ۳۰ سیستم) که دانشگاه‌های کشور را در سطوح ملی یا بین‌المللی مقایسه و رتبه‌بندی می‌کنند. در این راستا رایج‌ترین آنها عبارتند از:

- رتبه‌بندی علمی دانشگاه‌های جهان (دانشگاه شانگهای)، ۲۰۰۳
 - وب‌سنجی (شورای پژوهشی ملی اسپانیا)، ۲۰۰۳
 - رتبه‌بندی دانشگاهی جهان (آموزش عالی تایمز / کوآکارلی سیموندز)، ۲۰۰۴-۲۰۰۹
 - رتبه‌بندی لیدن^۱ (مرکز مطالعات علم و فناوری، دانشگاه لیدن)، ۲۰۰۸
 - بهترین کالج‌ها و دانشگاه‌های جهان (گزارش جهانی و اخبارهای آمریکا)، ۲۰۰۸
 - رتبه‌بندی‌های مؤسسه‌ای سیماگو^۲، ۲۰۰۹
 - رتبه‌بندی‌های دانشگاهی جهان (رتبه‌بندی منابع آموزشی، روسیه)، ۲۰۰۹
 - رتبه‌بندی دانشگاه‌های برتر (کوآکارلی سیموندز)، ۲۰۱۰
 - رتبه‌بندی دانشگاهی جهان (آموزش عالی تایمز / تامسون رویترز)، ۲۰۱۰
 - پروژه چند رتبه‌ای-یو (کمیسیون اروپا)، ۲۰۱۱.
- در این راستا رتبه‌بندی علمی دانشگاه‌های جهان که توسط دانشگاه شانگهای چین انجام می‌شود و از جمله رایج‌ترین رتبه‌بندی‌های جهانی است، دانشگاه‌ها را با چندین شاخص زیر رتبه‌بندی می‌نماید (یونسکو، ۲۰۱۳).

جدول ۱ - شاخص‌ها و وزن‌های رتبه‌بندی علمی دانشگاه‌های جهان

^۱- Liden

^۲- Seimago

وزن	شاخص	معیار
۱۰٪	دانش آموخته برنده جایزه نوبل و مدال‌های رشته‌ای موسسه	کیفیت آموزش
۲۰٪	هیئت علمی برنده جایزه نوبل و مدال‌های رشته‌ای موسسه	کیفیت هیات علمی
۲۰٪	پژوهشگران پر استناد در ۲۱ طبقه‌بندی موضوعی گسترده	
۲۰٪	مقالات منتشر شده در مجله طبیعت و علوم *	برونداد پژوهشی
۲۰٪	مقالات فهرست شده در نمایه استنادی علوم و علوم اجتماعی	
۱۰٪	سرانه عملکرد علمی مؤسسه	سرانه عملکرد
۱۰۰	جمع کل	

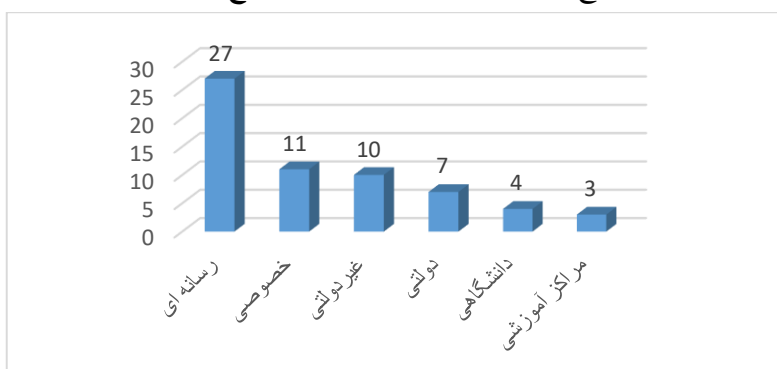
بر این اساس در حالی که رتبه‌بندی‌های علمی دانشگاه‌های جهان که توسط دانشگاه‌های شانگهای انجام شده صرفاً بر عملکرد پژوهشی متمرکز بود، رتبه‌بندی‌های دانشگاهی جهانی تایمز، در تلاش است تا طیف کاملی از فعالیت‌های دانشگاه‌های جهان (پژوهش، آموزش، انتقال دانش و بین‌المللی شدن) را شامل شود. مطابق با هدف‌های تایمز برای کسب دیدگاه جامع‌تری از مأموریت دانشگاه‌ها، رتبه‌بندی‌های جدید آن ۱۳ شاخص مجزا را (بیش از هر سیستم جهانی دیگر) مورد استفاده قرار می‌دهد (یونسکو، ۲۰۱۳).

شکل ۱ - رتبه‌بندی‌های دانشگاهی جهان آموزش عالی تایمز

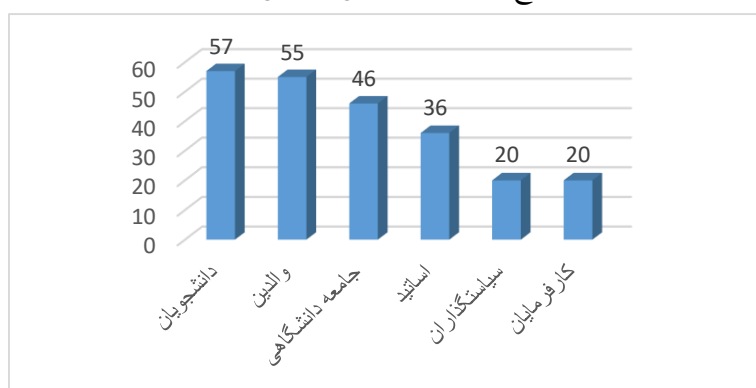


در این راستا با بررسی نظام های رتبه بندی در آموزش عالی، می توان آمارهای زیر را ارائه کرد (میخایلو^۱، ۲۰۱۸):

نمودار ۱: توزیع رتبه بندی های دانشگاهی بر اساس نوع نهاد مولف آنها

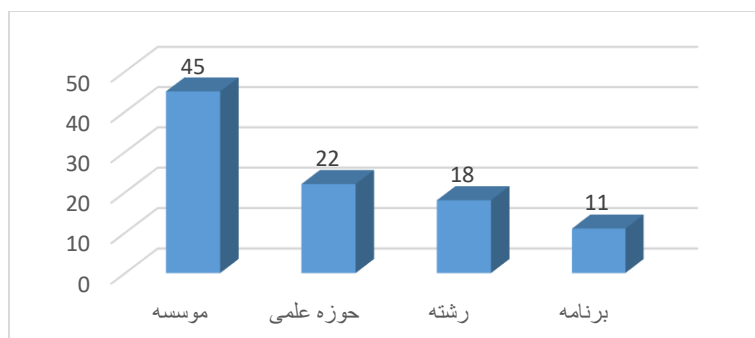


نمودار ۲: توزیع رتبه بندی های ملی بر اساس گروه و هدف

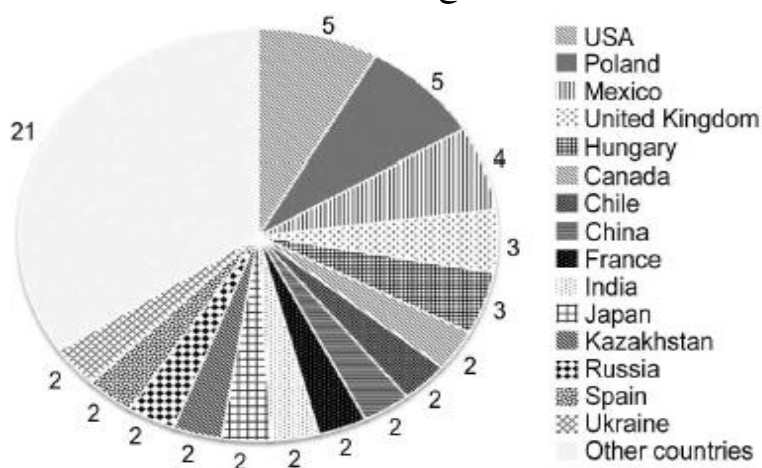


نمودار ۳: توزیع رتبه بندی ها بر اساس سطح مقایسه

^۱ . Mikhaylov



نمودار ۴: توزیع رتبه‌بندی‌ها به تفکیک کشور



همانطور که مشاهده می‌شود هدف اول رتبه‌بندی‌ها ارائه اطلاعات به دانشجویان و والدین آنها جهت انتخاب دانشگاه محل تحصیل می‌باشد. همچنین بیشتر رتبه‌بندی‌ها در سطح مؤسسه‌ای انجام می‌شود و بیشترین رتبه‌بندی ایجاد شده (۵ مورد) مربوط به کشور آمریکا و لهستان می‌باشد. ۲۱ کشور نیز هر کدام یک نظام رتبه‌بندی ملی دارند.

تضمین کیفیت در آموزش عالی

در ارتباط کیفیت و رتبه‌بندی، ابتدا تعریف واژه‌ها و عبارات تضمین کیفیت بسیار مهم است. واژه تضمین کیفیت عبارتست از فرایند مستمر تضمین تحقق استانداردهای مورد توافق. این استانداردهای مورد توافق باید تضمین نماید که هر مؤسسه آموزشی که کیفیت

آن تضمین می‌شود پتانسیل بالقوه‌ای برای دستیابی به کیفیت و نتایج را دارد. براساس اعلامیه جهانی منتشر شده در آمریکا برای آموزش عالی، کیفیت یک مفهوم چندبعدی است که بایستی همه اجزاء، جنبه‌ها و فعالیت‌های آموزش عالی شامل آموزش و برنامه‌های آموزشی، پژوهش و تحقیق، کارکنان، دانشجویان، ساختمان، تسهیلات، تجهیزات، خدمت به جامعه و محیط علمی را در بر گیرد.

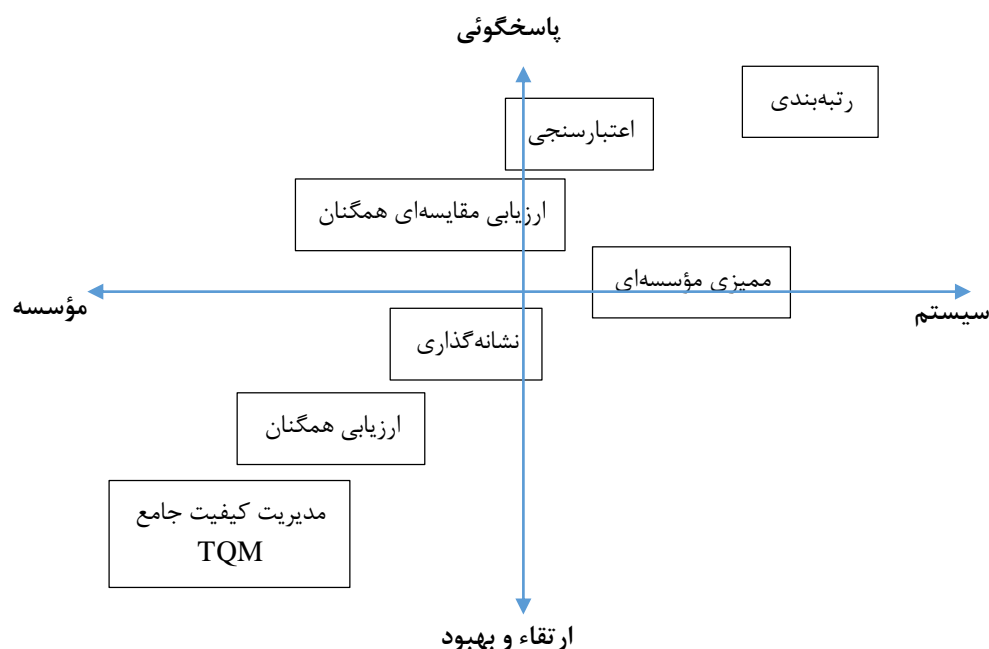
تضمین کیفیت آموزش عالی یک احساس عمومی مشترک در شرایط رقابتی روزافزون دنیای امروز به منظور «کاهش عدم اطمینان» تلقی می‌شود و پاسخی ضروری به انتظارات، بحث‌ها و سوالات مورد نظر جامعه و دولت در خصوص فعالیت و عملکرد آموزش عالی است (وان دام^۱، ۲۰۰۰/به نقل از فراستخواه، ۱۳۸۸).

تضمین کیفیت یک اصطلاح فراگیر و اشاره کننده به بازنمایی، بهبود و ارتقاء مستمر کیفیت نظام، موسسات یا برنامه‌های آموزش عالی است و به عنوان یک سازوکار منظم بر پاسخگویی و بهبود بر اساس ارائه اطلاعات و قضاوت از طریق یک فرایند منسجم و معیارهای توافق شده، تمرکز می‌نماید و اغلب به عنوان بخشی از مدیریت کیفیت آموزش عالی در نظر گرفته می‌شود (ولاسینو و همکاران^۲، ۲۰۰۷).

از نظر تحلیلی، ابزارهای موجود تضمین کیفیت را می‌توان در راستای دو جهت مرتب کرد: یکی سطح مرجع (مؤسسه در مقابل سیستم) و دیگری اهداف اصلی که می‌تواند بین دو جهت متمایز ارتقاء و پاسخگویی باشد. در این راستا و بر اساس تجارب عملی، تحلیلی از موقعیت‌یابی ابزارها شکل زیر ارائه می‌شود (فدریکل، ۲۰۰۸):

^۱ .Van Damme

^۲ Vlasceanu.&etal



بنابراین رتبه‌بندی از جمله ابزار تضمین کیفیت است که در سطح سیستم آموزش عالی و در جهت پاسخگویی استفاده می‌شود. تفاوت عمده بین رتبه‌بندی و سایر ارزیابی‌ها این است که رتبه‌بندی به عنوان یک سیستم شاخص‌های کمی است که از توجه به دلیل نتایج منفی مؤسسات در رتبه‌بندی‌ها غفلت می‌کند؛ در حالی که شناسایی دلایل نقاط ضعف از وظایف اصلی ارزیابی‌ها و اعتبارسنجی است (همان منبع).

اثرات مثبت و منفی رتبه‌بندی در آموزش عالی

از جنبه مثبت رتبه‌بندی‌ها تقاضای در حال رشد برای اطلاعات در دسترس، دسته‌بندی شده، قابل مدیریت و نسبتاً ساده درباره کیفیت مؤسسات آموزش عالی را مورد خطاب قرار می‌دهند. این تقاضا به شدت تحت تأثیر نیاز به انتخاب آگاهانه از دانشگاه‌ها (در زمینه توده‌ای شدن آموزش عالی و تنوع گسترده ارائه‌دهندگان آن) قرار دارد. زمینه رو به رشد ذی‌نفعان نیز این تقاضا را تقویت می‌کند. دانش‌آموزان از این اطلاعات برای انتخاب مکان تحصیل استفاده می‌کنند. همان‌طور که والدین آن‌ها نیز از آن برای جایی بی‌چهار

در بهترین دانشگاه‌ها استفاده می‌کنند. حامیان آموزش عالی نیز از رتبه‌بندی‌ها برای تعیین بهترین مکان کمک‌هایشان که بدانند بهترین ارزش بالقوه را برای سرمایه‌گذاری‌شان دارد، استفاده می‌کنند. همچنین بخش خصوصی از آن‌ها برای شناسایی مؤسسات شریک مناسب در آموزش عالی استفاده می‌کند، همان‌گونه که اعضای هیأت علمی هنگام شناسایی همکاران پژوهشی اقدام می‌کنند. سیاست‌گذاران و دانشگاه‌ها، رتبه‌بندی‌ها را مورد توجه قرار می‌دهند تا بیشتر درباره نقاط قوت مؤسسات آموزش عالی کسب اطلاع کنند و زمینه‌های بالقوه برای بهبود را شناسایی کنند. همچنین دولت‌ها از آن‌ها برای سنجش جایگاه جهانی مؤسساتشان و نیز رقابت‌پذیری خود استفاده می‌کنند. تحلیل رتبه‌بندی‌های موجود نشان می‌دهد که اکثریت آنها یک مفهوم پایه‌ای عینی از کیفیت دارند و صرفاً یک مجموعه خاص از شاخص‌ها را مطابق با اهداف گروه‌های هدف خود تدوین کرده و اغلب با توجه به در دسترس بودن داده‌ها تعیین می‌شوند. به عبارت دیگر ساده‌سازی کیفیت پیچیده، پویا و چندوجهی مؤسسات آموزش عالی، انتقاد محکمی به رتبه‌بندی‌های دانشگاهی است (یونسکو، ۲۰۱۳).

علاوه بر این ارائه یک رویکرد یکپارچه برای همه، باعث می‌شود که رتبه‌بندی‌ها تصویر ناقصی از کیفیت مؤسسه‌ای ارائه دهند (آشر و ساوینو، ۲۰۰۶). همچنین از آنجا که رتبه‌بندی‌ها کمتر بر روی استفاده از شاخص‌های تدریس - یادگیری توافق دارند، این بدین معنی است که ارتباط رتبه‌بندی‌ها با کیفیت دانشگاهی مشکل دارد (کوموتار، ۲۰۲۰). به طور مشخص، رتبه‌بندی‌ها، شفافیت اطلاعات و پاسخگویی این مؤسسات مقدس که تا کنون تحت انحصار، آزادی‌های علمی و حتی اعتبار (شهرت) محدود کننده بوده‌اند را تقویت کرده است. دانشگاه‌ها بیشتر و بیشتر خود را مجبور به توضیح به عموم درباره عملکردشان براساس معیارهای تعیین شده مورد استفاده به وسیله رتبه‌دهندگان و دیگر نهادهای کنترل کیفیت، می‌دانند. رتبه‌بندی‌ها به انقلابی در دسترس‌پذیری داده‌های مؤسسات آموزش عالی و توانمندی برای هدایت راهبردهای مؤسسه‌ای و دولتی آموزش عالی، منجر شده‌اند (سوتر^۱، ۲۰۱۱).

1- Sowter

منتقدان استدلال می‌کنند که رتبه‌بندی‌ها می‌تواند توجه دانشگاه‌ها را از تدریس و مسئولیت اجتماعی به تحقیق یا حتی تحقیق علمی، سوق دهند. با این حال مراکز رتبه‌بندی اذعان دارند که آن‌ها توجه خود را به دانشگاه‌های پژوهش محور معطوف می‌کنند و همچنین در حال توسعه شاخص‌های خود برای ارزیابی تدریس هستند. شاید در اینجا این موضوع مطرح باشد که آیا باید رتبه‌بندی‌هایی وجود داشته باشد که بر دیگر کارکردهای دانشگاهی تأکید کنند (یونسکو، ۲۰۱۳).

همچنین نگرانی‌هایی وجود دارد که رتبه‌بندی با بکارگیری مجموعه‌ای محدود از معیارها برای دانشگاه‌های جهان و تمایل شدید به حضور در فهرست ۲۰۰ دانشگاه برتر، می‌تواند در واقع منجر به مک دونالیزه کردن^۱ مؤسسات آموزش عالی شود و آن‌ها را تسلیم بی‌توجهی به موقعیت‌های ضروری شان کند. با این حال شواهد به همان میزان نشان می‌دهد که مؤسسات آموزش عالی رشد یافته، برای تعادل بین پاسخگویی به الزامات جهانی شدن با پاسخگویی به تقاضاهای موقعیت‌های ضروری خود، به اندازه کافی ماهر و پیچیده هستند (دونینگ^۲، ۲۰۱۲). دانشگاه‌ها به طور قابل توجهی، استفاده از رتبه‌بندی‌ها را به عنوان یک مکمل و نه یک ارزیابی واحد از کیفیت خود، می‌دانند (یونسکو، ۲۰۱۳). انتقاد بیشتر از رتبه‌بندی‌ها این است که آن‌ها، منابع را از ایجاد سیستم‌های آموزش عالی در رده جهانی به ایجاد مؤسسات آموزش عالی در رده جهانی، منحرف می‌کنند. با این وجود، این مسئله نیز در مورد استفاده از رتبه‌بندی و نه خود موضوع رتبه‌بندی است (همان منبع).

در نهایت از آنجا که عملکرد دانشگاه‌ها در رتبه‌بندی می‌تواند بر توانایی تولید سرمایه و مشارکت‌ها تأثیر داشته باشد، انگیزه نادرستی برای دانشگاه‌ها جهت غلو در عملکردشان به منظور صعود از نردبان رتبه‌بندی وجود دارد. این نگرانی به جایی است و به طور کلی با هر گونه سازوکار ارزیابی با ریسک بالا، همراه است. تأیید اعتبار اطلاعاتی که دانشگاه‌ها برای مراکز رتبه‌بندی فراهم می‌کنند، چالشی است که نیازمند توجه فوری به آن‌هایی

^۱ . اصطلاحی جامعه‌شناسانه است به معنی این که همه دانشگاه‌ها به دنبال کسب ویژگی‌های واحدی خواهند بود مثل رستوران‌های مک دونالد.

^۲ - Downing

است که از این اطلاعات برای رتبه‌بندی مؤسسات استفاده می‌کنند. همچنین رتبه‌بندی‌ها بی‌اندازه بر پژوهش تمرکز دارد. این ناشی از این حقیقت است که داده‌های پژوهشی به طور گسترده در دسترس هستند اما مهم‌تر از آن این دیدگاه را منعکس می‌کند که پژوهش، مهم‌ترین شاخص کیفیت آموزش عالی است. همچنین جهت‌گیری تجاری بسیاری از رتبه‌بندی‌ها (خصوصاً تایمز و سیموندز) نگرانی‌هایی را به دلیل پتانسیل انگیزه‌های منفعت طلبانه جهت نوسان نتایج، برانگیخته است. بنابراین بطور کلی می‌توان آنچه رتبه‌بندی‌ها مدنظر قرار می‌دهند یا نمی‌دهند را در جدول زیر ارائه کرد (یونسکو، ۲۰۱۳):

آنچه رتبه‌بندی‌ها اندازه می‌گیرند	آنچه رتبه‌بندی‌ها اندازه نمی‌گیرند
<ul style="list-style-type: none"> - پژوهش علوم‌زیستی و پزشکی - انتشارات در مجله طبیعت و علوم - ویژگی‌های دانشجوی و اساتید (به عنوان مثال: بهره‌وری، معیارهای ورود، نسبت استاد / دانشجو) - بین‌المللی شدن - اعتبار(شهرت) (در میان هم‌تایان دانشگاهی، کارفرمایان و دانشجویان) 	<ul style="list-style-type: none"> - تدریس و یادگیری، شامل: ارزش افزوده و تأثیر پژوهش بر تدریس - پژوهش‌های هنر، علوم انسانی و علوم اجتماعی - انتقال دانش / فناوری یا تأثیر و مزایای پژوهش - مشارکت مدنی و منطقه‌ای - تجربه دانشجویی

نتیجه‌گیری

ما در زمان توده‌ای شدن آموزش عالی هستیم و نظم جهان سنتی در حال تغییر است. توده‌ای شدن آموزش عالی نه فقط گوناگونی عرضه‌کنندگان آن بلکه گوناگونی برنامه‌ها و احتمالاً کیفیت آن را نیز امکان‌پذیر می‌کند. از این رو بازار آموزش عالی بسیار رقابتی شده و ذی‌نفعان به دنبال کسب اطلاعات بیشتر و شفاف‌سازی عملکرد دانشگاه‌ها جهت انتخاب بهترین آنها می‌باشند. در این راستا بیان می‌شود که اگر رتبه‌بندی‌ها براساس روش‌های قابل دفاع و واضح باشد، می‌تواند به پر کردن شکاف جدی اطلاعاتی کمک کند. اغلب دانشجویان به عنوان مشتری در این بازار رقابت جهانی، نیاز به اطلاعات مقایسه‌ای درباره مؤسساتی دارند که در جستجوی تحصیل در آن می‌باشند. اعضای هیئت علمی که به طور فزاینده‌ای در حال حرکت در میان واحدهای ملی هستند، نیازمند

اطلاعاتی برای شناسایی پتانسیل همکاران پژوهشی و فرصت‌های شغلی جدید هستند. مدیران دانشگاهی نیز نیازمند ابزارهای نشانه‌گذاری^۱ برای کمک به ایجاد راهبردهای مؤسسه‌ای هستند. دولت‌های ملی نیز نیازمند اطلاعات مقایسه‌ای برای کمک به تعیین سیاست‌های آموزش عالی می‌باشند و صنعت هم به اطلاعاتی برای تعیین جایی جهت سرمایه‌گذاری درخصوص پژوهش و نوآوری دانشگاهی نیازمند است. شاخص‌های دقیق انتخاب شده و به طور مناسب اتخاذ شده می‌تواند رتبه‌بندی‌هایی را فراهم کند که نیازهای اطلاعاتی چنین ذی‌نفعان متفاوتی را برآورده کند (یونسکو، ۲۰۱۳).

بر این اساس همه نشانه‌ها حاکی از آن است که رتبه‌بندی‌ها با توجه به کاربرد رایج از طرف طراحان سیاست‌های عمومی و نیز افزایش تقاضا برای اطلاعات مربوط به عملکرد مؤسسات یا برنامه‌های آموزشی، در حال حاضر به عنوان بازیگران اصلی در فرایندهای اصلاح مؤسسه‌ای هستند (هازلکورن، ۲۰۰۸).

رتبه‌بندی‌ها یکی از ابزارهای جدید پاسخگویی، برجسته‌ترین و بحث‌برانگیزترین آن‌ها است که به نظم دهی سلسله‌مراتبی و مقایسه عملکرد، اثربخشی و ویژگی‌های مؤسسات آموزش عالی براساس شاخص‌های به طور خاص انتخاب شده، اشاره دارند. ابزارها با افزایش بین‌المللی شدن آموزش عالی، به سرعت در حال ضروری شدن هستند. رتبه‌بندی‌های بین‌المللی اجازه می‌دهد که مؤسسات در سراسر مرزها داوری شوند. مجموعه داده‌های بین‌المللی می‌توانند نه تنها در داخل کشورها بلکه در میان کشورها نیز امکان مقایسه‌ها را فراهم نمایند.

با این وجود، انتقادهایی نیز به رتبه‌بندی‌ها وارد شده است که عبارتند از (یونسکو، ۲۰۱۳):

- رتبه‌بندی‌های موجود تا حد زیادی فقط بر یک یا چند بعد از طیف گسترده کارکردهای مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی تمرکز دارند (عمدتاً کارکرد پژوهشی).
- به نظر می‌رسد رتبه‌بندی‌های موجود تأثیر منفی بر تنوع سیستم‌های آموزش عالی دارند، زیرا اشتغال آن‌ها به پژوهش، رفتار تقلیدی آن‌ها از بخشی مؤسسات را که به سمت یک نمایه واحد هدایت می‌شوند، تحریک می‌کند.

^۱ - Benchmarking

- رتبه‌بندی‌های موجود در انتخاب شاخص‌های خود بر آنچه که به راحتی قابل اندازه‌گیری است و به ندرت بر آنچه که مرتبط با بازتاب عملکرد آن‌ها در میان کارکردهای متنوع آموزش عالی است، متمرکز می‌شوند.

- رتبه‌بندی‌های موجود از چندین نقص روش شناختی رنج می‌برد:
‣ استفاده از شاخص‌های مرکب - می‌تواند تفاوت‌های عملکردی در میان ابعاد و شاخص‌های خاص را محو کند.

‣ رویکرد جدول رده بندی به اغراق تفاوت‌های میان دانشگاه‌ها تمایل دارد. تفاوت‌های کوچک در امتیاز عددی شاخص‌ها می‌تواند منجر به تفاوت‌های غیرقابل اجتناب نسبتاً بزرگی در موقعیت جدول رده بندی شود.

‣ در جایی که رتبه‌بندی‌ها فقط بر روی سطح مؤسسه به طور کلی متمرکز می‌شوند، تفاوت‌های عملکردی در میان حوزه‌های مختلف رشته تحصیلی در مؤسسات نادیده گرفته می‌شود. میانگین رشته‌ها برای بسیاری از کاربران، کاربرد کمی دارند و می‌تواند بسیار مغلطه‌آمیز باشد.

‣ تجزیه و تحلیل کتاب‌شناختی آن‌ها از انتشارات و اسنادها به اندازه کافی نسبت به تمایز فرهنگ‌های انتشار و اسناد در میان رشته‌های تحصیلی مختلف، حساس نیستند.

‣ آن‌ها تفاوت‌های زمینه‌ای عمده در بین سیستم‌های آموزش عالی (زبان‌ها، فرهنگ‌ها و تنوع چهارچوب‌های نظارتی) را مدنظر قرار نمی‌دهند.

‣ آن‌ها اغلب از رویه‌های غیر شفاف، مبهم و بی‌ثبات در ساخت، محاسبه و گردآوری شاخص‌ها رنج می‌برند.

- به نظر می‌رسد رتبه‌بندی‌های موجود، مسابقه شهرت را در آموزش عالی و پژوهش سراسر جهان به راه انداخته اند، سیاست‌مداران، سیاست‌گذاران و مدیران دانشگاهی را برای انتخاب طیفی از سیاست‌ها تحریک می‌کنند و سرمایه‌گذاری‌های اصلی را به طور خاص برای دستیابی به جایگاه با رتبه بالا برای مؤسسات خود در جداول رده بندی، طراحی کرده‌اند.

- موقعیت نسبی مؤسسات در رتبه‌بندی‌های موجود به نظر می‌رسد که به افزایش سطوح نابرابری منابع بین مؤسسات کمک می‌کند، زیرا مؤسسات موفق می‌توانند براساس موقعیت خود در رتبه‌بندی‌ها، منابع اضافی تولید کنند و بنابراین به موفقیت بیشتری دست یابند. این الگو، شکاف‌های عملکرد آموزشی بین مؤسسات را بیشتر گسترش داده و تحریک منابع و شهرت را به فرایندهای طبقه‌بندی آموزشی می‌افزاید.

البته در کنار انتقادهای وارده، اصلاحاتی در نظام‌های رتبه‌بندی مورد توجه قرار گرفته است. از جمله گروهی از متخصصان و سازمان‌های مشارکت‌کننده در تولید یا تحقیق درباره رتبه‌بندی‌ها، مجموعه‌ای از اصول اساسی برای اقدام مطلوب را تحت عنوان "اصول برلین درباره رتبه‌بندی مؤسسات آموزش عالی" تدوین کرده‌اند (گروه کارشناسی رتبه‌بندی بین‌المللی، ۲۰۰۶). این اصول به ۴ جنبه رتبه‌بندی‌ها اشاره دارد: رسالت‌ها و اهداف رتبه‌بندی، طراحی و وزن‌دهی شاخص‌ها، گردآوری و تحلیل داده و ارائه نتایج رتبه‌بندی (یونسکو، ۲۰۱۳).

علاوه بر این برای مفید بودن رتبه‌بندی‌ها پیشنهاد می‌شود که آنها باید معیارهای متفاوتی را به منظور دستیابی به معنای واقعی کیفیت محقق سازند. پیشنهاد می‌شود که: ۱- رتبه‌بندی‌ها باید تعادلی در مجموعه شاخص‌ها و روش‌ها خود ایجاد کنند که منجر به بینش کامل و عمیقی از عملکرد مؤسسات آموزش عالی باشد. ۲- مطابق با طیف داده‌ها بایستی به اندازه کافی گسترده باشد تا یک تحلیل از جنبه‌های کامل عملکردی را به عمل آورد. ۳- این داده بایستی جنبه‌های رشته، برنامه درسی و کلیه جنبه‌های علمی را مدنظر قرار دهد (شوهیب^۱، ۲۰۱۸).

بنابراین پیرو تحلیل‌های ارائه شده رتبه‌بندی‌ها می‌تواند اطلاعات رقابتی فراهم کند و درک از آموزش عالی را بهبود بخشد اما نباید روش اصلی برای ارزیابی آنچه که مؤسسات آموزش عالی انجام می‌دهند، باشند بلکه آنها می‌توانند کامل‌کننده کار دولت و نهادهای اعتبارسنجی باشند. علاوه بر این رتبه‌بندی‌ها می‌بایستی تنوع مؤسسات آموزش را درک کرده و مأموریت و اهداف متفاوت آنها را مدنظر قرار دهند. به عنوان مثال سنجش کیفیت

¹ . shohib

مؤسسات پژوهش محور کاملاً متفاوت از مؤسساتی که تأمین کننده دسترسی گسترده آموزش برای جامعه تحت پوشش خود هستند. بطور کلی رتبه بندی دانشگاه ها کاری چالش برانگیز است، زیرا هر مؤسسه آموزش عالی با تمرکز بر مأموریت خاص خود به ارائه برنامه های آموزشی می پردازد، همچنین مراکز آموزشی از نظر اندازه و میزان دسترسی به منابع با هم متفاوت هستند. از این رو رتبه بندی دانشگاه ها خارج از مرزهای ملی با معیارهای واحد و همسنگ کار بسیار دشواری است (زارع و همکاران، ۱۳۹۴). بنابراین رتبه بندی ها می توانند ابزارهای غیرمستقیمی برای ارتقاء و تضمین کیفیت در آموزش عالی باشند.

منابع

زارع، محمدرضا و همکاران (۱۳۹۴). بررسی نظام های رتبه بندی دانشگاه ها: یک رویکرد انتقادی. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، شماره ۶۵، ص ۹۵-۱۳۱.

فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). دانشگاه ایرانی و مسئله کیفیت. تهران: انتشارات آگاه.

- Downing, K. 2012. Do rankings drive global aspirations at the expense of regional development?
- M. Stiasny and T. Gore (eds) *Going Global: The Landscape for Policy Makers and Practitioners in Tertiary Education*. Bingley, UK: Emerald Group, pp. 31–39.
- FEDERKEIL, GERO (2008). Rankings and Quality Assurance in Higher Education. *Higher Education in Europe*, Vol. 33, No. 2/3.
- Hauptman Komotar, M. (2020), "Discourses on quality and quality assurance in higher education from the perspective of global university rankings", *Quality Assurance in Education*, Vol. 28 No. 1, pp. 78-88. <https://doi.org/10.1108/QAE-05-2019-0055> .
- Hazelkorn, E. 2008. Learning to live with league tables and ranking: the experience of institutional leaders, *Higher Education Policy*, 21(2): 193–215.
- Hazelkorn, E. (2012), "European 'transparency instruments': Driving the modernisation of European higher education", in Curaj, A., Scott, P., Vlăsceanu, L. and Wilson, L. (Eds.), *European higher education at the crossroads: Between the Bologna Process and national reforms*, Springer, Dordrecht, pp. 339–360.
- Hazelkorn, E., Loukkola, T. and Zhang, T. (2014), *Rankings in institutional strategies and processes: Impact or illusion?* European University Association, Brussels.

- Mikhaylov, Andrey (2018). University Rankings in the Quality Assessment of Higher Education Institutions.
<https://www.researchgate.net/publication/324212583>.
- Kauppi, N. (2018), “The global ranking game: narrowing academic excellence through numerical objectification”, *Studies in Higher Education*, Vol. 43 No. 10, pp. 1750–1762.
- Reisberg, L. (2011), “Where the Quality Discussion Stands: Strategies and Ambiguities”, in Altbach, Ph. G. (Ed.), *Leadership for world-class universities: Challenges for developing countries*, Routledge, New York, NY, pp. 128–144.
- sowter, B. (2011). QS Classifications (September 2011): www.iu.qs.com/university-rankings/qsclassifications/ (Accessed 10 May 2012.)
- UNESCO (2013). *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*. France: the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- Usher, A. and Savino, M. (2006), *A world of difference: A global survey of university league tables*, Educational Policy Institute, Toronto.
- Van Damme, D. (2000). *Accreditation in Global Higher Education: The Need for International Information and Cooperation*. Commission on Global Accreditation of IAUP, International Association of University Presidents.
- Van Vught, F. A. and Westerheijden, D. F. (2012), “Impact of Rankings”, in van Vught, F. A. and Ziegele, F. (Eds.), *Multidimensional ranking: The design and development of UMultirank (Higher Education Dynamics 37)*, Dordrecht, Springer, pp. 71–81.
- Vlasceanu, V. I., Grunberg, L. & Parlea, D. (2007); *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions (second edition)*; Bucharest: UNESCO – CEPES.